

SAKARI SAUKKONEN & PENTTI MOILANEN

VASTUUSEEN

kasvaminen ja kasvattaminen



FERA

SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA RY

Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen

Sakari Saukkonen ja Pentti Moilanen (toim.)

Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen



Suomen kasvatustieteellinen seura
Kasvatusalan tutkimuksia 76

Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen kasvatustieteellinen seura

Toimituskunta: Hannu L. T. Heikkinen (pj.), professori, Jyväskylän yliopisto
Joel Kivirauma, professori, Turun yliopisto
Liisa Tainio, professori, Helsingin yliopisto
Tiina Jakobsson (siht.), tutkimusamanuessi,
Jyväskylän yliopisto



Myynti: shop.kasvatus.net
Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
Sähköposti: ktl-asiakaspalvelu@jyu.fi

© Kirjoittajat ja Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Kansi: Ville Korkiakangas
Taitto: Taittopalvelu Yliveto Oy

ISBN 978-952-5401-79-0 (painettu)
ISBN 978-952-5401-80-6 (e-kirja)
ISSN 1458-1094 (painettu)
ISSN 2489-768X (e-kirja)

Jyväskylän yliopistopaino
Jyväskylä 2018

Sisällysluettelo

I Lukijan askelmerkit

Pentti Moilanen & Sakari Saukkonen

Kasvu ja kasvatus vastuuseen..... 11

II Käsitteellisiä avauksia vastuuseen

Eetu Pikkarainen

1. Kuinka kasvattaminen vastuullisuuteen voi olla mahdollista? Ontologista ja semioottista analyysia 23

Jouni Peltonen

2. Pedagoginen suhde ja vastuu kasvatuksessa..... 45

Jani Kukkola

3. Kasvatuksen ääri rajoilla – vastuun ja omantunnon problematiikka eksistentiaalifenomenologisessa kasvatustilfilosofiassa..... 61

Sakari Saukkonen & Pekka Räihä

4. Autonomisuuteen kasvattaminen on vastuutonta, mutta myös mahdotonta..... 79

Esko Harni & Lauri Lahikainen

5. Vastuu ja vastuuseen kasvattaminen inhimillisen pääoman teorian valossa	97
---	----

III Vastuu koulun ja opettajan näkökulmasta

Aimo Naukkarinen

6. Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa.....	117
---	-----

Tuija Ukskoski

7. Moraalikasvatus kodin ja koulun yhteistyönä	135
--	-----

Kari Kiviniemi

8. Lukion vastuu opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymisestä	151
---	-----

Ilkka Ratinen & Jaana Leppänen

9. Kotien ja koulujen vastuu ekososiaalisesta yhteiskunnasta	173
---	-----

IV Opetuksen ja ohjauksen ammattilaisten kasvaminen vastuuseen

Merja Kauppinen, Ritva-Liisa Järvelä & Marja Kemppinen

10. ”Päämääränä oppijan paras eikä oppiaineen etu” – Opettajaopiskelijoiden kasvaminen kollegiaaliseen vastuuseen	193
---	-----

Tarja Nyman, Kati Kajander & Riikka Alanen

11. ”Nyt ymmärrän, että opettajaksi tullaan vasta työssä” – Vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajan vastuusta	219
--	-----

Timo Laine, Juha Parkkinen & Sauli Puukari

12. Vastuun ja autonomian jännite ohjauksessa	235
---	-----

Pia Nissilä

13. Oppilaanohjaajat itsenäisyyteen ja sosiaaliseen
vastuuseen kasvattajina 253

Antti Moilanen

14. Kasvattaminen vastuuseen omasta oppimisesta
opettajankoulutuksessa 265

V Loppusanat

Sakari Saukkonen & Pentti Moilanen

15. Kasvatus vastuullisuuteen maailmasta 285

Kirjoittajat 291

I

Lukijan
askelmerkit

Kasvu ja kasvatus vastuuseen

Moraalikasvatuksessa on kyse sekä moraalisten periaatteiden opettamisesta että luonteenpiirteiden kasvattamisesta. Lapsille ja nuorille opetetaan hyviä tapoja sekä kasvatetaan heitä luotettaviksi, rehellisiksi ja toisia arvostaviksi ihmisiksi. Moraalisia periaatteita, kuten rehellisyyttä tai toisen ihmisen kunnioittamista, voidaan opettaa kyseenalaistamattomina totuuksina. Niitä voidaan opettaa myös avoimemmin keskustelemalla lasten ja nuorten kanssa moraalisisista ristiriitatilanteista ja pohtimalla yhdessä erilaisten toimintatapojen oikeutusta. Näin menetellen toivotaan moraalijattelun kehittyvän ja johtavan moraalisesti oikeanlaiseen toimintaan. Kuitenkin ihmisten ajattelu ja toiminta ovat toisinaan ristiriidassa keskenään. Vaikka ihminen ymmärtäisikin rehellisyyden tarpeellisuuden, hän voi silti valehdella tai huijata. Voidaanko siis luonteenpiirteitä tai hyveitä opettaa – saati olettaa, että ihminen toimii oppimallaan tavalla?

Platonin Menon-dialogin alussa (Platon 1978, 109) Menon kysyy ”Osaatko sanoa, Sokrates, voidaanko hyvettä opettaa? Tai voiko siihen harjaantua? Vai syntyykö se ihmiseen luonnostaan tai jotenkin muuten, ei siis harjaannuksella eikä oppimalla?”. Sokrates ei vastaa tähän kysymykseen suoraan, vaan johdattaa keskustelun ensin siihen, mitä hyveet ja opettaminen ovat. Näihin kysymyksiin pitää saada vastaus, ennen kuin voidaan pohtia hyveiden opetetta-

vuutta. Sokratesta kiinnostaa ennen kaikkea se, mitä hyveet pohjimmaltaan ovat.

Sokrates näyttää, mitä opettaminen on, opettamalla oppimattomalle orjalle matematiikkaa. Metodina on keskustelu – sokraattinen dialogi – jonka avulla orja oivaltaa asioita, joita ei ole tiennyt tietävänsä. Tämä asia pätee yleisemminkin inhimilliseen tietoon. Samaa menettelyä – keskustelua – Sokrates käyttää Menonin kanssa. Hän pyytää Menonia kertomaan, mitä hyve on, ja tämä vastaa luettelemalla joukon hyveitä. Miehen hyve on kyetä hoitamaan valtion asioita ja kohdella tällöin ystäviään hyvin ja vihamiehiään huonosti. Naisen hyve on hoitaa taloutta hyvin ja olla kuuliainen miehelleen. Lapsille, orjille ja vanhuksille on myös omat hyveensä. (Platon 1978, 110.)

Sokrates ei kuitenkaan tyydy näihin vastauksiin, vaan haluaa tietää mitä hyve pohjimmiltaan on. Menon ajautuu älylliseen umpikujaan ja joutuu myöntämään tietojensa riittämättömyyden. Hän kuvitteli tietävänsä mitä hyveet ovat, mutta huomaa pian tehtävän mahdottomuuden. Tietämättömyyden tunnustaminen onkin ehto sille, että ihminen voi ryhtyä etsimään tietoa, joka hänellä tietämättään on. (Platon 1978, 121–122.)

Tämän jälkeen keskustelu siirtyy siihen, voidaanko hyveitä opettaa. Sokrateen ja Menonin keskustelun kuluessa rakentuu hypoteesi, jonka mukaan hyve on tietoa ja siksi sitä voidaan opettaa. Mutta missä ovat sen opettajat? Sofistit väittävät pystyvänsä tähän, mutta heihin ei ole luottaminen. Kieltämättä on olemassa monia hyveellisiä ateenalaisia, mutta hekään eivät ole pystyneet opettamaan hyveitä edes omille pojilleen. (Platon 1978, 130–134.)

Sokrates antaa Menon-dialogissaan kielteisen vastauksen hyveiden opetettavuuteen. Tässäkin hän nojautuu ajatukseen sielun kuolemattomuudesta. Meillä voi olla tietoa, jonka alkuperä on tuonpuoleisessa. Hyve onkin jumalten lahja, ja se on saatu jo ennen syntymää. (Tarkka analyysi Menon-dialogista, ks. Wians 2012.)

Platonin ajattelu voidaan nähdä hyveiden oppimisen kannalta lohdullisena tai ei, riippuen siitä, onko valmis panostamaan hyveidensä kehittämiseen. Sen sijaan Aristoteles tarjoaa ratkaisun, jonka mukaan hyveet ovat opittavissa. Nikomakhoksen etiikassa

Aristoteles kirjoittaa, että moraalisia hyveitä eli luonteen hyveitä voidaan harjoittaa ja älyllisiä hyveitä voidaan kehittää systemaattisella opetuksella ja koulutuksella. Moraalinen erinomaisuus syntyy tavan seurauksena. Toisin kuin taidot hyveet eivät tähtää mihinkään tiettyyn lopputulokseen. (Aristoteles 1989, 27.)

Hyveellinen toiminta edellyttää harkintaa ja kokeneisuutta. Käytännöllinen viisaus tarkoittaa hyvien ratkaisujen tekemistä tai oikeiden vaihtoehtojen valintaa. Ihminen voi kehittää luonnettaan jokapäiväisillä valinnoilla. Jos hän haluaa lujittaa luonnettaan, on tehtävä sen mukaisia valintoja. Pelkästään tieto oikeasta vaihtoehdosta ei takaa siihen päätymistä.

Kun vastuullisuus nähdään yhtenä hyveenä, päädytään Platonin ja Aristoteleen pohjalta epäilyihin siitä, voidaanko vastuullisuutta opettaa. Silti arkihavaintojen mukaan vanhemmat pyrkivät siihen jatkuvasti, ja niin verkossa kuin muissa medioissa on roppakaupalla ohjeita vastuullisuuteen kasvattamisesta. Silti tapa ja tottumukset, arkinen elämä, on ohjekirjojen ja manifestien sijaan kasvatuksen perusta. Lapset oppivat vastuullisuuteen osallistumalla kotitöihin, hoitamalla lemmikkejä ja saamalla tehdä valintoja – tietenkin ikänsä ehoilla. Tämä on lähempänä Aristoteleen kuin Platonin ajattelua. Vastuullisuuteen opitaan kantamalla vastuuta eli tekemällä tekoja, jotka ilmentävät vastuuta.

Lisäksi ratkaisevaa on, millä mielellä lapsi hoitaa velvollisuutensa. Tapahtuuko tämä rangaistuksen pelossa, palkkion toivossa vai jostain muusta syystä? Aristoteles (1989, 119) painottaa sitä, että toiminnan tulos ei ratkaise sen moraalista hyvyttä. Oikea teko vääristä syistä tehtynä ei ole hyveellistä toimintaa. Pelkkä harjaantuminen ei riitä, vaan tarvitaan oikeanlaista ymmärrystä.

Vastuullisuudessa ei ole kyse vain yksilön luonteenpiirteistä vaan myös ihmisen suhteesta maailmaan. Vastuullisuus tarkoittaa vastuullisuutta jostakin ja ennen kaikkea muista kuin itsestä. Aristoteles korostaa sitä, että hyvä elämä on elämää Poliksessa, kaupunkivaltiossa (Aristoteles 1989, 202). Siksi kysymys hyvästä elämästä ja vastuullisuudesta on myös poliittinen kysymys. Maailman globalisoituessa myös vastuun piiri laajenee yli kotiseudun kohti laajaa yhteiskunnallista vastuuta – vastuuseen koko elämänmuotomme tulevaisuudesta.

Maailma tulee muuttumaan monilla ennakoimattomilla tavoilla, mutta tämä muutos ei ole mikään itsestään toteutuva automaatio. Ihmiset muuttavat maailmansa – toivottavasti eivät kuitenkaan mielihalujensa mukaan, vaan vastaten niihin haasteisiin ja ongelmiin, joihin elämäntapamme johtaa. Tämän päivän kasvattajat osallistuvat tulevaisuuden rakentamiseen, sillä kasvatusta tuottaa niitä tiedollisia, taidollisia ja moraalisia valmiuksia, joita tulevaisuuden rakentajat käyttävät. Kasvattajien tehtävänä on huolehtia siitä, että nämä valmiudet ovat riittävät. Näin tämän päivän kasvattajat ovat vastuussa tulevaisuudesta.

Valitettavasti ylevät ajatukset eivät riitä, vaan on pystyttävä kertomaan tarkemmin, mitä tämän päivän kasvattajien vastuu tulevaisuudelle oikein on ja mitä tulevaisuuden vastuullisten kansalaisten kasvattaminen edellyttää kasvattajilta. Vastuuseen kasvattaminen on hyvin monitahoinen ilmiö, ja siinä törmätään myös kysymyksiin kasvatuksen mahdollisuuksista ja rajoista. Kasvatukseen kuuluu optimismi ja usko kasvatuksen mahdollisuuksiin, mutta voidaanko ihmisiä kasvattaa ottamaan vastuu itsestään ja toisistaan. Ja jos voidaan, miten tämä käytännössä tapahtuu. Nämä kysymykset ovat hankalia, ja tämä kirja on kirjoitettu, jotta niitä voitaisiin pohtia.

Alussa siteeraamamme Platon ja Aristoteles ovat kieltämättä vaikeasti ohitettavia moraalikasvatuksen auktoriteetteja. Silti voidaan kysyä, kuinka perusteltuja heidän antamansa vastaukset ovat. Mielestämme he tarjoavat hyvät lähtökohdat vastuuseen kasvun ja kasvatuksen tarkasteluun. Vastuuta tuskin voidaan suoraan opettaa, ja vastuullisuus voidaan nähdä taitona, jota voidaan harjoitella. Nykyään kasvatusta nähdään kasvuympäristöjen rakentamisena, ja voidaankin kysyä, millaiset kasvuympäristöt ovat otollisia vastuuseen kasvun kannalta.

Kirja jakaantuu kolmeen osaan, joiden artikkeleissa avataan temaattisesti erilaiset näkökulmat vastuun kysymyksiin. Ensimmäisessä osassa tutkitaan vastuuta ja vastuuseen kasvamista teoreettisista näkökulmista. Vastuullisuus edellyttää vahvasti omien, itsenäisten ratkaisujen tekemistä, mutta toisaalta siihen kuuluu tilivelvollisuus muille. Vastuullisuus on kykyä elää yhdessä muiden kanssa ja muut huomioiden, tehden samalla itsenäisiä ratkaisuja, jotka

eivät kuitenkaan ole ristiriidassa yhteisen hyvän kanssa. Itsenäiset ratkaisut opitaan elämällä yhteisön sääntöjen mukaan ja pohtien noiden sääntöjen rationaalisuutta ja oikeutusta niillä älyllisillä resursseilla, jotka kussakin yhteisössä tai kulttuurissa ovat rakentuneet.

Vastuullisuuteen kasvaminen edellyttää kasvatettavalta alistumista kasvattajan määräysvaltaan, mutta samaan aikaan kykyä tehdä itsenäisiä valintoja. Kantin esittämän pedagogisen paradoksin mukaan kasvatuksen perusongelma onkin, miten pakolla voi edistää vapautta. Eetu Pikkarainen kuvaa artikkelissaan pakon ja vapauden jännitteistä suhdetta vastuuseen kasvussa ja erityisesti sitä, miten vastuullisuuden luonne muuttuu kasvun myötä, jotta pakosta voi syntyä vapautta.

Kasvatuksessa itsenäisyys ja tilivelvollisuus rakentavat jännitteisen suhteen. Tilivelvollisuus tarkoittaa alistumista toisten näkemyksiin oikeasta ja hyvästä, mutta itsenäisyys edellyttää kriittistä suhtautumista muiden näkemyksiin ja oman äänen tai omien vakaumusten löytymistä. Jouni Peltonen rakentaa tämän jännitteisen suhteen tarkastelun henkítieteellis-hermeneuttisen pedagogiikan klassikon Herman Nohlin filosofiaan ja erityisesti pedagogisen suhteen käsitteeseen. Pedagogisen suhteen käsitteellä on pyritty tavoittamaan kasvattajan ja kasvatettavan suhteen erityisluonne myös vastuuseen kasvamisen näkökulmasta. Peltonen kuitenkin kysyy, vastaako käsite enää kasvatuksen uusiin haasteisiin.

Myös Jani Kukkola nojaa artikkelissaan henkítieteellis-hermeneuttiseen traditioon, mutta hän tukeutuu suuntaukseen toiseen klassikkoon Otto Friedrich Bollnowiin, jolla on vahva eksistentiaalinen näkökulma. Kukkolan mukaan vastuuseen kasvattamisessa liikutaan kasvatuksen rajoilla. Sisäisen totuudellisuuden ja oman tunnon herääminen eivät ole pedagogisoitavissa, vaan niissä on kyse yksilön omasta valmiudesta havaita moraalisia vaatimuksia ja vastata niihin. Silti omantunnon herättäminen kuuluu kasvattajan tehtäviin. Tässäkin on kyse jännitteisestä suhteesta ja kahden hyvin eriluontoisen kasvatustehtävän kohtaamisesta. Kukkola kuvaakin mielenkiintoisella tavalla kasvatuksen rajoilla toimimista.

Sakari Saukkonen ja Pekka Räihä kyseenalaistavat artikkelis-

saan autonomisuuteen kasvattamisen ihanteen. Autonomisuuden ajatus on keskeinen nyky-yhteiskunnan pedagogisessa ajattelussa. Kasvatuksen tehtävä on tukea itsenäisiin valintoihin kykenevän, itsestään huolta pitävän, kilpailussa menestyvän ja myös itsekkään yksilön kasvua. Saukkosen ja Rähän mukaan tällainen tavoite perustuu yksipuoliseen näkemykseen ihmisestä ja se unohtaa ihmisen perustavanlaatuisen sosiaalisen luonteen. Lajina olemme menestyneet pikemminkin yhteistyöllä kuin kilpailulla.

Esko Harni ja Lauri Lahikainen syventävät edellistä tematiikkaa inhimillisen pääoman teorian näkökulmasta. Jos ihmisen tehtävänä on pitää huolta omista resursseistaan kilpailussa toisten kanssa ja hän itse on vastuussa omasta menestymisestään, päädytään outoihin käsityksiin ihmisenä olemisesta. Miten ihmisenä oleminen kaventuu, jos inhimillisen pääoman teoriasta tulee kasvatuksen vallalla oleva malli?

Kirjan ensimmäisen osan perusteella käy selväksi, että vastuuseen kasvussa ja kasvattamisessa on kyse monenlaisista jännitteistä. Jatkossa näitä jännitteitä hahmotetaan koulun, kodin ja opettajankoulutuksen arjessa.

Kirjan toisen osan otsikkona on ”Vastuu koulun ja opettajan näkökulmasta”. Siinä kirjoitukset sidotaan koulun ja erityisesti opettajan toimintaan. Aimo Naukkarinen aloittaa kirjan toisen osan tarkastelemalla vapauden ja vastuullisuuden suhdetta opettajan työn näkökulmasta. Hän lähtee opettajan työn autonomian toisesta puolesta eli vapaudesta tehdä omia pedagogisia valintoja ja toteaa sen vaativan tasapainottajakseen tutkimukseen perustuvaa pedagogista ymmärrystä. Hän ei lähde suoraan vastuullisuudesta vaan siitä pedagogisesta ajattelusta, johon opettajan pitäisi tukeutua käyttäessään ammatillista vapauttaan. Naukkarisen näkökulma vastuullisuuteen tarkoittaaakin velvoitetta kehittää omaa pedagogista ajatteluaan tutkimusperustaisesti. Vapaus on vastuullista toimintaa, ja todellinen vapaus sisältää velvoitteiden hoitamisen. Vapaus kaikista sitoumuksista ei olekaan enää vapautta, sillä se on sekä sosiaalista että yksilöä rikkovaa, jolloin vastuista ja velvollisuuksista täysin vapaaksi pyrkivä ihminen irtautuu lopulta sosiaalisen piiristä eikä voi enää olla vapaa, koska vapautta on ainoastaan

suhteessa sosiaaliseen. Kaikesta eroon pyrkivästä ihmisestä tulee vapauden illuusion vanki, epävapaa ja toimintakyvytön.

Tuija Ukskoski laajentaa vastuullisuuden tematiikan tarkaste-
lua kodin ja koulun yhteistyöhön. Hän lähtee kasvatustarkaste-
lun ja -käytäntöjen ristiriidoista, joista huolimatta kodin ja koulun
tulee kyetä yhteistyöhön. Ukskosken näkemys on realistinen, sillä
hänen lähtökohtanaan ei ole yksi- vaan erimielisyys. Erimielisyy-
destä huolimatta kodin ja koulun tulee pystyä kantamaan vastuu-
ta lapsen hyvinvoinnista. Miten tämä tapahtuu käytännössä? Tähän
kysymykseen artikkeli antaa osuvia vastauksia.

Suomalainen toisen asteen koulutusjärjestelmä on pysynyt ja-
kautuneena yleissivistävään lukiokoulutukseen ja työelämään kiin-
teästi kytkeytyvään ammatilliseen koulutukseen. Joissakin maissa
nämä on yhdistetty, mutta Suomessa yhdistämisaajatukset ovat he-
rättäneet monissa lähinnä kauhua. Pitäisikö lukion silti tuottaa val-
miuksia myös työelämään? Kari Kiviniemi on tutkinut lukio-opet-
tajien ja -opiskelijoiden käsityksiä aiheesta. Aineistosta käy hyvin
ilmi, miten kysymys jakaa opettajien ja opiskelijoiden mielipitei-
tä. Näiden ristiriitojen lisäksi Kiviniemi pohtii yleisemminkin lu-
kion tehtäviä. Millaisten valmiuksien kasvattamisesta lukion kuu-
luu ottaa vastuu?

Kirjan toisen osan päättävät Jaana Leppänen ja Ilkka Ratinen
keskittyvät yhteiskunnan haasteista ehkä keskeisimpään eli ym-
päristövastuuseen. He kuvaavat hyvin osuvalla tavalla niitä ihmis-
lajin luonteeseen liittyviä piirteitä, jotka tekevät ympäristövastuun
heräämisestä ja ympäristövastuuseen kasvamisesta vaikeita peda-
gogisia kysymyksiä. Leppänen ja Ratinen näkevätkin kasvatuksen
tehtäväksi kulutuskeskeisten toimintamallien purkamisen. Tämä
tarkoittaa samalla radikaalia elämäntapamme muuttamista.

Kirjan kolmannessa osassa kirjoitetaan opetuksen ja ohjauksen
ammattilaisten vastuuseen kasvusta, ja sen kaksi ensimmäistä artik-
kelia tarkastelevat tätä opettajankoulutuksen näkökulmasta. Mer-
ja Kauppinen, Ritva-Liisa Järvelän ja Marja Kemppisen teemana on
yhteisopettajuus. Opettajaharjoitteluissa opiskelijoiden on mah-
dollisuus opettaa yhdessä ja sitä kautta saada kokemusta vastuun
jakamisesta kollegan kanssa. Koulutuksessa opiskelijat haastetaan

myös koulun ainerajat ylittävään yhteistyöhön. Kokemusten toivotaan madaltavan kynnystä tehdä ainerajat ylittävää yhteistyötä tulevassa ammatissa. Artikkelissa kuvataan yhteisvastuuseen kasvamisen ristiriitaista luonnetta, ja siitä käy hyvin selville, ettei yhteisvastuuseen kasvu ole mitenkään ongelmatonta.

Kati Kajanderin, Tarja Nymanin ja Riikka Alasen teimana on opettajan vastuu aineenopettajaksi opiskelevien opetusfilosofiateksteissä. Opiskelijat joutuvat opintojensa aikana kehittämään omaa opetusfilosofiaansa. Tarkoituksena on saada heidät pohtimaan opettajan työn tavoitteita ja lähtökohtia. Yksi opiskelijoita askarruttavista asioista ovat kasvatusvastuuseen liittyvät kysymykset. Pelkistetyimmillään kysymys on velvollisuudesta toimia kasvattajana opettamisen lisäksi.

Kahden seuraavan artikkelin näkökulmana on oppilaanohjaus. Timo Laine, Juha Parkkinen ja Sauli Puukari käsittelevät ohjausta vastuun näkökulmasta. He hakevat niitä vastuun ytimiä, jotka ovat ominaisia kaikelle ohjaustyölle. Heidän artikkeliaan voidaankin luonnehtia ohjaukseen kuuluvan vastuun fenomenologiseksi analyysiksi.

Pia Nissilä tarkastelee kirjan ensimmäisessä osassa hahmoteltua yksilöllisyyden ja sosiaaliseen vastuun ristiriitaa oppilaanohjauksen näkökulmasta. Hän kirjoittaa tasapainoilusta näiden kahden vaateen välillä. Jos edellisen artikkelin näkökulma on lähinnä käsitteellinen, Nissilä käsittelee oppilaanohjaajan toimintaa koulun arjessa. Hän kuvaa mielenkiintoisella tavalla kahta lähestymistapaa yksilöllisyyteen ja sosiaaliseen vastuuseen kasvattamisessa. Samalla artikkeli kertoo siitä, kuinka opettaja tai ohjaaja joutuu tekemään omia henkilökohtaisia valintojaan työssään ja kantamaan niistä vastuun.

Antti Moilanen palaa artikkelissaan opettajankoulutuksen tarkasteluun. Hän kirjoittaa luokanopettajakoulutuksen integraatiohankkeesta, jossa on tietoisesti pyritty kasvattamaan opiskelijoita vastuuseen opiskelustaan. Kirjoittaja peilaa hanketta avoimen opetuksen periaatteisiin ja pohtii niiden perusteella hankkeen lähtökohtia ja toimintatapoja.

Kirjan keskeisin teema on vastuuseen kasvun ja kasvatuksen ristiriitainen luonne. Ristiriidat juontuvat jo siitä, että ihminen on yhtä aikaa itsekäs ja sosiaalinen olento. Ihminen pyrkii turvaamaan omat etunsa – usein toisten kustannuksella – mutta samaan aikaan tarvitsee toisia. Kasvatus voidaan pelkistetysti nähdä pakottamisena vastuun ottamiseen itsestä ja toisista, mutta vastuun ottaminen on viime kädessä yksilön oma valinta. Siten vastuuseen kasvattamisessa törmätään kasvatuksen rajoihin. Vastuuseen kasvun ja kasvatuksen ristiriidat näkyvät paitsi teoreettisina myös käytännöllisinä jännitteinä. Kasvattajana ja opettajana on tultava toimeen näiden ristiriitojen kanssa.

Samalla kun kirja on pitkälti periaatteellista keskustelua vastuun kysymyksistä, siinä on myös käytännön opetukseen liittyviä osuuksia, jotka perustuvat empiirisiin aineistoihin. Johtuen kirjan julkaisun venymisestä nämä empiiriset osuudet ovat osin useamman vuoden takaa. Toivottavasti tämä ei haittaa lukukokemusta.

Lähteet

- Aristoteles 1989. Nikomakhoksen etiikka. Suomenkielinen käännös S. Knuutila. Helsinki: Gaudeamus.
- Platon 1978. Menon. Teokset, toinen osa, 107–148. Suomenkielinen käännös M. Itkonen-Kaila, P. Saarikoski ja M. Tyni. Helsinki: Otava.
- Wians, W. 2012. Virtue, practice and perplexity in Plato's meno. Plato, the Electronic Journal of the International Plato Society 12. <https://www.yumpu.com/en/document/view/11904565/virtuepractice-and-perplexity-in-platos-meno-gramata/2>. (Luettu 9.9.2017.)

II

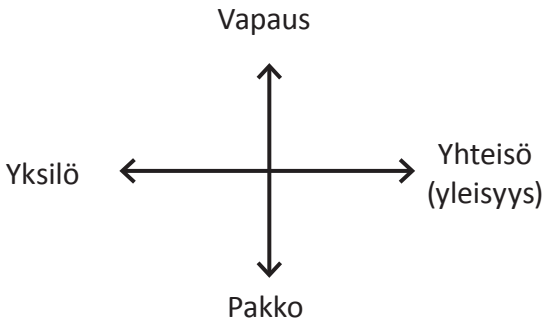
Käsitteellisiä
avauksia
vastuuseen

1. Kuinka kasvattaminen vastuullisuuteen voi olla mahdollista? Ontologista ja semioottista analyysia

Johdantoa

Kasvatus ja vastuullisuus liittyvät toisiinsa hyvin läheisesti, voisi sanoa jopa sisäisesti. Perusopetuslakia (1998, 2§) mukaillen voidaan sanoa, että kasvatus on aina vastuullisuuteen kasvattamista. Toisaalta vastuullisuuden käsitteeseen liittyy hankalia ongelmia, jotka ovat hyvin samantapaisia kuin kasvatuksen käsitteen ongelmat ja joita onkin ehkä parasta lähestyä kasvatuksen näkökulmasta. Kasvatuksen käsitteen ja teorian perusongelmana voidaan pitää niin sanottua pedagogista paradoksia, joka Kantin kuuluisan muotoilun mukaan kysyy, miten on mahdollista edistää vapautta käyttämällä pakkoa (1992, 72; ks. myös Kivelä 2002). Ajatuksena on, että kasvatuksen päämääränä on vapaa, autonomiseen ja järkevään toimintaan kykenevä ihminen, mutta kasvatuksen välineenä on pakko. Tähän perusongelmaan on täytynyt sittemmin lisätä myös toinen ristiriita, jota joskus kutsutaan myös sosialisatioparadoksiksi (esim. Siljander 2002, 45–46), eli yksilön tai yksilöllistymisen (in-

dividualisaation) ja yhteisöllisyyden tai yhteiskunnallisuuden (sosialisaation) välinen jännite. Nämä kaksi ulottuvuutta voidaan Benneriä (1996, 106) mukaillen ristiintaulukoida ja sijoittaa samaan kuvioon esittämään kasvatuksen tai pedagogisen toiminnan perusjäsenystä (kuvio 1).



Kuvio 1. Pedagogiikan perusjäsenitteet

Kuten seuraavassa tulen esittämään, voidaan myös vastuullisuutta käsitellä tässä suunnilleen samassa kehikossa. Tässä artikkelissa yritän täsmentää, mitä vastuullisuudella ja erityisesti moraalillisella vastuullisuudella tarkoitetaan ja millaisia ongelmia siihen kasvatuksen näkökulmasta liittyy. Käyn aiheeseen liittyvää filosofista keskustelua läpi pintapuolisesti ja yleiskatsauksellisesti pyrkien osoittamaan vain kaikkein keskeisimmät ajatussuuntaukset ja nekin hyvin karkeasti. Sen jälkeen pyrin osoittamaan mitä kasvatusta vastuullisuuteen voi olla, ja miten se käsitellyistä ongelmista huolimatta voisi olla mahdollista.

Mitä vastuu ja vastuullisuus ovat?

Aloitan lyhyellä etymologisella tarkastelulla. Suomenkielessä vastuu ja vastuullisuus liittyvät sanaperheeseen, johon kuuluvat myös vastaaminen ja vastustaminen. Se että etymologiset yhteydet ovat

monessa kielessä samantapaiset (vrt. engl. responsibility, response, responsiveness; saks. verantwortlich, Antwort), antaa olettaa, että kyseessä on vanha ja eri kulttuureille yhteinen merkitysrakenne. Seuraavassa hahmottelen kolme ajatus- tai merkitysrakennetta, jotka kaikki ovat selvästi läsnä ajatus- ja toimintamalleissamme. Ne esiintyvät yleensä sekoittuneina, ja ne voidaankin ajatella erillisiksi vain ideaalityypeiksi analysoituina. Niiden välillä on ainakin jonkin verran historiallista eroavuutta, eli viimeisenä käsitelty on selvästi uusin. Lisäksi ne vaikuttavat olevan loogisessa seuraussuhteessa niin, että ensin käsitellyt ovat edellytyksenä jälkimmäisille.

Lähtökohtana voisi pitää ajatusmallia, jonka mukaan jotain asiaa tai tapahtumaa seuraa – vastauksena – jokin toinen, jonka ilmentyminen ja luonne ovat – vastaavasti – riippuvaisia tai suhteessa ensimmäiseen. Kyseessä on eräänlainen ”kausaalimalli”, jossa joku vastaa kun kysytään, metsä vastaa niin kuin sinne huutaa ja vastassa oleva este vastustaa etenemistä (voiman ja vastavoiman lain mukaisesti). Englannin kielen edellä mainitut res- alkuiset sanat perustuvat latinan oliota, esinettä ja asiaa tarkoittavaan re-, resanaan, josta tulee myös sana resist, eli vastustaa. Tämä ajatusmalli siis yhdistää elottoman luonnon vaikutuksiin vastaamiskykyisyyden ja inhimillisen vastaamisen esimerkiksi kysymyksiin, tunteisiin tai haasteisiin. Tätä vaikkapa vastaamiseksi kutsuttavaa rakennetta voidaan kuvata individualistiseksi tai bilateraaliseksi suhteeksi ja kausaaliseksi tai dialogiseksi kohtaamiseksi.

Edellä käsiteltyyn malliin voidaan ajatella monimutkaistumisen ja vakiintumisen kautta perustuvan ajatuksen vastuusta, vastuussa olemisesta. Kun teet jollekin jotakin, niin tämä toinen vastaa siihen jollakin tavalla sinulle, ja joudut näin itse kokemaan seuraukset eli kantamaan vastuun teoistasi. Sama kuvio voidaan ajatella edelleen myös niin, että jos toinen vastaa ensimmäisen aloitteeseen tietyllä (esim. väärällä) tavalla, niin sen seurauksena hän joutuu vastaamaan seurauksista, kun ensimmäinen vastaa toisen vastaukseen. Eli näin edestakaisten kausaalivaikutusten ketju pitenee keskustelun tai vuoropuhelun tapaan. Vaikutuksien ja vastavaikutuksien kausaaliketju voi olla rakenteeltaan myös epäsymmetrinen, eli pe-

riaatteessa joku voi aivan hyvin joutua vastaamaan jonkun toisen tekojen seurauksista. Tässä mallissa ei siis ole enää kyse tilapäisestä ja satunnaisesta vastaamisesta vaan hieman pysyvämmästä vastuussa olemisesta ja sitä kautta mukaan tulevat sosiaaliset normit, roolit ja valtarakenteet. Joku laitetaan vastuuseen jostakin tai joku ottaa vastuun jostakin.

Kolmas edellisille ajatusrakennelmille selkeästi perustuva käsite on niin sanottu moraalinen vastuullisuus. Tämä käsite on ajan-kohtainen filosofinen ongelma, josta on käyty viime vuosikymmeninä erittäin vilkasta keskustelua (esim. Eshleman 2016). Täytyy tietysti korostaa, että kyseessä ei ole pelkkä filosofinen käsitteen viilauk, vaan sama ongelma näkyy myös erittäin käytännöllisenä esimerkiksi juridiikassa (Grim 2007; Tapani & Tolvanen 2008, pääluvut II ja III). Tämän ajatusmallin ja edellisen eroa voisi korostaa kutsumalla tätä moderniksi ja edellistä arkaaiseksi. Kärjistetynä ajatusmallien ero on siinä, että arkaaisessa mallissa joku vain joutuu tai asetetaan vastuuseen, mutta modernissa mallissa joudutaan kysymään, millä perusteilla tai oikeutuksella jotakuta voidaan pitää vastuullisena jostakin. Nykyään emme yleisesti ajattele, että joku syntipukki tai epäilyttävällä tavalla vastenmielinen henkilö voisi olla vastuussa huonosta säästä, luonnonkatastrofeista tai muista vastaavista onnettomuuksista. Sen sijaan ajatteleme yleensä, että jokainen on vastuussa vain omista teoistaan, eikä välttämättä edes niistä kaikista. Filosofisissa pohdinnoissa on jouduttu kuitenkin toteamaan, että on äärimmäisen vaikea samaa varmasti ja selvästi, millä perusteilla joku on vastuussa jostakin teosta tai tekemättä jättämisestä – vai onko hän lainkaan vastuussa.

Lyhyesti sanottuna varsin yleisesti hyväksytty näkemys on, että henkilön X moraalinen vastuullisuus jostakin teosta Y (tai tekemättä jättämisestä) edellyttää kahtia asiaa: Ensiksikin kyseisen teon Y täytyy olla henkilön X itse tekemä. Voimme nimittää tätä teon omistajuuden ongelmaksi. Toiseksi teon Y täytyy olla vapaa, eli kuten asia usein ilmaistaan, henkilön X olisi täytynyt olla mahdollista tehdä jokin muu teko, ei-Y, kyseisessä tilanteessa teon Y sijasta. Mikä tekee tästä asiasta erityisen ongelmallisen nimenomaan fi-

losofisesti, on meidän nykyinen, ainakin osittain luonnontieteelliseen maailmankuvaan perustuva ajatuksemme maailman tapahtumien deterministisyydestä.

Determinismi tarkoittaa tässä ajatusta, että kaikilla tapahtumilla on syy, eli ne ovat määräytyneet aikaisempien tapahtumien (ja luonnonlakien) perusteella. Jos jokainen tekokin on täysin määräytynyt joidenkin aikaisempien tapahtumien perusteella ja taas nämä aikaisemmat tapahtumat vielä aikaisempien, niin mikään tekemisen vapaus ei silloin voi olla mahdollinen eikä ehkä myöskään tekojen omistajuus. Näin ollen vastuullisuutta ei voisi olla olemassa – mutta ei myöskään kasvatusta pedagogisen paradoksin tarkoittamassa mielessä.

Vastuullisuus kasvatuksessa

Miten vastuun ja vastuullisuuden käsitteistö liittyy kasvatukseen? Tämä lienee monella tapaa itsestään selvää ja henkilökohtaisesti koettua. Ensinnäkin kasvatusta on usein persoonallista kohtaamista esimerkiksi Buberin (1993) ja Levinasin (ks. Nordtug 2013) tarkoittamassa mielessä. Kasvattaja kokee olevansa vastuussa kasvatettavalle ja pyrkii vastaamaan tämän esittämiin eksplisiittisiin tai implisiittisiin haasteisiin ja on ilahtunut (tai järkyttynyt), kun kasvatettava vastaa jotenkin hänen aiheuttamiinsa vaikutuksiin. Tällaista kasvatussuhdetta voidaan kutsua eksistentialistiseksi (Koskela 2012), ja sellainen on todennäköisesti vanhemman ja lapsen välillä. Kasvatettavan tuottama vastaus voidaan tulkita sivistyskykyisyyden ilmaukseksi, ja tätä sivistyskykyisyyttä vanhempi pyrkii ymmärtämään ja kunnioittamaan.

Institutionaalinen kasvatusta esimerkiksi koulussa ei kuitenkaan yleensä toimi tällä tavalla, vaan siellä leimallisia ovat pysyvämmät vastuurakenteet. Oppilaita vaaditaan toimimaan määrättyllä tavalla, ja he ovat vastuussa siitä, että toimivat ohjeiden ja sääntöjen mukaan. Mikäli oppilas toimii jollakin yllättävällä ja ei-säännönmukaisella tavalla, sitä ei todennäköisesti tulkita ilahduttavaksi sivistyskykyisyyden ilmaukseksi, vaan rikkomukseksi, josta seuraa sää-

detty rangaistus. Paljon hienovaraisempaan tämä sama ajatus näkyy tietysti rousseaulaisessa luonnollisen rangaistuksen mallissa, jossa typeryyden tekijän annetaan vain suoraan kärsiä riittävästi tekonsa haitallisia seurauksia, ilman että tuodaan siihen mitään sosiaalista rakennetta mukaan. Tämä yleinen vaatimus – teko – sanktio -kaava on tietysti väistämätön kaikessa kasvatuksessa ja jopa kaikessa oppimisessa, mutta se korostuu nimenomaan edellä mainitussa arkaaisessa vastuuseen panemisen mielessä koulutusinstituutioissa.

Institutionaalista vastuuttamista kuvaa hyvin tämä koulumaailmaan sijoittuva lentävä lause: ”Vapaus edellyttää vastuuta”. Moraalisen vastuullisuuden kannaltahan asia on juuri päinvastoin, eli vastuullisuus edellyttää vapautta. Voimme kuitenkin, toisin kuin kouluinstituutio ehkä päältä katsoen antaa olettaa, ajatella, että sitenkin kasvatuksen päämääränä ainakin jossakin mielessä on nimenomaan vapauden kehittäminen ja tuottaminen Kantin tarkoitamassa mielessä – edellyttäen tietysti, että se on edes mahdollista. Tarkastelen seuraavaksi tätä mahdollisuusongelmaa ja sen jälkeen lyhyesti tarpeellisuuskysymystä, eli miksi moraalisen vastuullisuuden ja siihen liittyvän vapauden tulisi olla kasvatuksen päämääränä.

Vapaudelle mahdollisuus?

Determinismi: Ei vapautta

Filosofiseen keskusteluun vapaudesta ja determinismistä liittyy monta hämmäntävää seikkaa, mutta joissakin rajoissa sitä voidaan kartoittaa seuraavalla hyvin yksinkertaistetulla tavalla. Voimme ensinkin ajatella, että maailmassamme vallitsee täydellinen determinismi, kuten esimerkiksi luonnontieteellisissä tarkasteluissa on yleensä tapana. Tämä determinismi tavallisesti ajatellaan tapahtumakausaalisen riippuvuutena, jossa kaikki aikaisemmin tapahtuneet tapahtumat yksiselitteisesti ja ehdottomasti määrittävät kaikki tulevat tapahtumat, eli jälkimmäiset seuraavat välttämättä edellisiä. Usein tätä ajatusta käytännössä yksinkertaistetaan niin, että jotkin

tietyt aikaisemmat tapahtumat määrittävät eli kausaalisesti aiheuttavat tietyn myöhemmän tapahtuman ja tällöin sanotaan, että tämä myöhempi tapahtuma voidaan selittää noilla aikaisemmillä. Ajatus on hyvin luonteva, se antaa ymmärtää maailmassa kokemamme säännönmukaisuuden, eli sen, että yleensä kaikki tapahtuu jossain määrin totutulla ja tutulla tavalla. Kun kääntää valokatkaisijaa, niin lamppu syttyy – ja jos yllättäen ei syty, niin sillekin on löydetävissä selitys joistakin aikaisemmista tapahtumista.

Vaikka luonnontiede yleisesti toimii tämän ajatusmallin mukaan ja monien mielestä on menestyksellään luotettavasti todistanut mallin oikeellisuuden, ei silti ole syntynyt mitään kattavaa determinismin teoriaa, josta oltaisiin yhtä mieltä (Hoefler 2010). Minkäänlainen toiminnan vapaus ei ole tarkkaan ottaen mahdollista determinismissä. Jos determinismia pidetään oikeaan osuvana kuvauksesta maailmasta ja sen tapahtumista, niin silloin sellaista kuvausta, jossa vedotaan vapaisiin subjektin aiheuttamiin tekoihin, täytyy pitää virheellisenä. Subjektin vapaa teko tarkoittaisi tai edellyttäisi sellaista tapahtumaa, joka ei ole määrätynyt eikä aiheutunut mistään aikaisemmista tapahtumista.

Determinismin mukaan tapahtumat muodostavat kausaaliketjuja, joissa aina edellinen tapahtuma aiheuttaa seuraavan – tarkkaan ottaen pitäisi puhua risteävien ketjujen muodostamasta kausaaliverkosta. Vapaa tai määrittymätön tapahtuma olisi sellainen, että se aloittaisi ikään kuin tyhjästä täysin uuden kausaaliketjun. Koska determinismin teoriat ovat ajan suhteen symmetrisiä, eli kausaaliketjujen täytyy jatkua yhtä lailla tulevaisuuteen kuin menneisyyteenkin, ei tällainen tyhjästä alkava ketju voi olla mahdollinen – ei myöskään toisaalta tyhjiin loppuva.

Jos lisäämme determinismiin sattuman – kuten kvanttifysiikassa joudutaan tekemään – saamme aikaan determinismin ”vastakohdan” eli indeterminismin. Tässä mallissa voi sattumalta, ilman mitään syytä ja aiheutta syntyä uusia tapahtumia, joista voi lähteä liikkeelle uusia kausaaliketjuja. Tämä ei kuitenkaan pelasta toiminnan vapauden tai ainakaan moraalisen vastuullisuuden mahdollisuutta kahdesta syytä. Ensiksikin alan teoreetikot ovat sitä mieltä, että indeterminismia ja sattumaa on olemassa vain mikromaailman

kvanttimitakaavassa, eli atomien sisäisissä tapahtumissa ja täälläkin tapahtumat ovat todennäköisyyksien määrittämiä, siten että ne yhdessä kumoavat toistensa satunnaisuudet ja saavat aikaan meidän empiirisen makromailmamme ehdottoman determinismin. Toiseksi, vaikka sattumaa eli ”vapautta” olisi olemassa toimintamme makromailmassa ja nimenomaan teoissamme, niin tämä romuttaisi tekojen omistajuuden, koska silloin mikään subjekti ei aiheuttaisi näitä tekoja vaan ne tapahtuisivat vain sattumalta. Silloin kaikki teot olisivat erittäin vahvassa mielessä vahinkoja, joista niiden ”subjektia” ei voisi pitää vastuullisena (Shabo 2011; van Inwagen 2000).

Sellaista näkemystä, jonka mukaan determinismi (mahdollisesti sattumalla höystettynä) on todella oikea kuva maailmasta ja toiminnan vapauteen viittaavat kuvaukset väärä, on tapana nimittää kovaksi determinismiksi (suuntauksen tunnetuimpia edustajia on Pereboom 2001). Sen edustajien mielestä mitään moraalista vastuullisuutta ei todellakaan voi olla olemassa, meillä ei ole mitään perusteita esimerkiksi rangaista rikoksentehtijää, koska hän ei ole vapaasti tehnyt rikostaan eikä oikeastaan ole tehnyt sitä ollenkaan, vaan se on vain tapahtunut. Pereboomin mukaan tämä näkemys on hyvin helpottava ja eettisesti arvokas, koska se vapauttaa ihmisen turhista syyllisyyksistä ja niihin liittyvistä kärsimyksistä ja toisaalta tarpeesta suuttua väärintekijöille (Pereboom 2001, 158–186). Näkemys johtaa kuitenkin aika pyöräyttäviin ajatusrakennelmiin. Mielestäni ristiriitaisesti Pereboom suosittaa tietyistä rangaistusmuodoista luopumista niiden perusteettomuuden takia. Mutta deterministisesti meidän täytyisi kai ajatella, etteivät ne ole olemassa niiden mahdollisten perusteiden takia vaan siksi, että ne ovat aikaisempien tapahtumien määrittämänä välttämättä täsmälleen sellaisia kuin ovat. Eikä niitä voi ajatella perusteiden puuttumisen takia muutettavaksi, jolleivät aikaisemmat tapahtumat määrittäneet välttämättä tapahtuvaksi niiden muuttumista. Tekoja, asioihin puuttumista ei kerta kaikkiaan ole olemassa. On helppo ymmärtäväisesti suhtautua toisiin ja ajatella, etteivät he ole vapaita toimimaan, mutta on vaikea ajatella, ettei itseään olisi.

Kompatibilismi: Vapautta ja vastuullisuutta ehkä sittenkin?

Kompatibilismiksi on tapana nimittää näkemystä, jonka mukaan determinismi – ei välttämättä kova sellainen – on kyllä oikea kuvaus maailmasta, mutta sen puitteissa voi silti olla olemassa sellaista vapautta tai vähintään sellaista tekojen omistajuutta, joka tekee moraalisen vastuullisuuden mahdolliseksi (McKenna 2009).

Yksi tyypillinen ajatusmalli on ollut jossitteleva konditionaalisuus. Vaikka tekoni olisivat joidenkin aikaisempien tapahtumien määrittämiä, niitä voidaan pitää vapaina, jos ei ole näköpiirissä mitään estäviä syitä, jotka estäisivät minua toimimasta toisin, jos aikaisemmat tapahtumat olisivat määrittäneet minut toimimaan toisin. Tämä on kärjistetyksi sanottuna analyttiselle filosofialle ominaista sanoilla leikittelyä, jonka kaikki tekniset hienoudet eivät tässä karkeassa esityksessä tule ilmi. Nähdäkseni tämä kehittäminen kuitenkin kaatuu siihen, että jos aikaisemmat tapahtumat olisivat olleet toisin, niin todennäköisesti myös mahdolliset estävät seikat olisivat toisin, ja joka tapauksessa tekisin vain välttämättä sen, mikä oli determinoitu tapahtumaan, eikä minulla tosiasiaa olisi missään vaiheessa mitään mahdollisuutta tehdä toisin. (Vrt. Strawson 1989.)

Toinen kompatibilistinen suunta, joka on hyvin läheistä sukua edelliselle, käyttää hyväkseen halun tai valitsemisen käsitettä. Sen mukaan teko on vapaa, jos se on tekijän valitsema tai haluama ja epävapaa, jos tekijä olisikin halunnut tehdä jotain muuta. Ongelmana tässä on halun tai valinnan suhteuttaminen determinismiin. Jos haluaminen tai valinta on tapahtuma, niin sen täytyy olla samalla tavalla determinoitu kuin muidenkin tapahtumien, eli se ei ole sen vapaampi. Jos taas ajatellaan dualistisesti, että mentaaliset tilat eivät ole tapahtumia eivätkä determinoituja, niin jää mysteeriksi, miten ne voisivat mitenkään vaikuttaa tekoihin. On tietysti luontevaa ajatella, että jos tekijä tahtoo tehdä teon X, samalla kun tämä teko tapahtuu, niin silloin hän on vastuullinen tästä teosta. Kuitenkin jos teko itsessään ei ole vapaa, niin tuo vastuullisuus jää yhtä heikoksi kuin vastuullisuus siitä, että henkilö halusi sateen tulevan silloin kun se tuli. (Ks. McKenna 2009.)

Kolmas ja mielenkiintoisin – ja myös juuriltaan vanhin – muoto kompatibilismia myöntyy tekojen ja halujen determinismiin, eikä vaadi niiltä mitään vapautta, vaan sen sijaan näkee moraalisen vastuullisuuden alkuperäisesti normatiivisena kysymyksenä. Tavallaan tämä näkemys näyttää palauttavan moraalisen vastuullisuuden vanhanaikaisempiin vastuun rakenteisiin. Jos tekee väärin (tai oikein) toista kohtaan, niin vastuullisuus syntyy tämän teon vääryydestä (tai oikeellisuudesta) tätä toista kohtaan, eikä niinkään siitä, miltä teko näyttää tai tuntuu tekijän näkökulmasta (esim. Strawson 1962 ja jo Westermarck 1933). Samansuuntainen on ajatus, että teon vastuullisuus perustuu siihen, onko tekijällä ollut jonkinlainen mahdollisuus ottaa teossaan huomioon perusteita toimia tai olla toimimatta niin kuin toimi. Tämä ajatus tuntuu muuten järkevältä ja hyvin perustellulta, mutta taas, jos ne perusteet toimia tai olla toimimatta jollakin tavalla eivät voi mitenkään vaikuttaa toteutuvaan toimintaan, niin näyttää, että joudumme palaamaan takaisin halujen ja tekojen väliseen dualismiin.

Libertanismi: Vapaus ennen kaikkea!

Determinismille ja erityisesti kovalle sellaiselle vastakohtaista, vapauden olemassaoloa korostavaa näkemystä on nimitetty libertarianismiksi, mutta nimitystapa ei ole aivan johdonmukainen. Myös vapautta ja itsensä omistajuutta korostavia poliittis-liberalistia ajatuksia voidaan kutsua tällä nimellä. Siksi käytän tässä lyhyempää versiota libertanismi (ks. Mäki & Väyrynen 2000, 105). Sen peruslähdekohta on, että vapautta on olemassa siinä mielessä, että se mahdollistaa sekä toiminnan omistajuuden että moraalisen vastuullisuuden. Tämä näkemys joutuu paitsi määrittelemään vapauden jossakin vahvemmassa mielessä kuin kompatibilismi, myös haastamaan determinismin tarjoaman kuvan maailmasta. Ehkä vahvin esimerkki tällaisista suuntauksista on niin sanottu agenttikausaalisuuden näkemys (Clarke & Capes 2013). Tämän mukaan joko normaalin tapahtumakausaaliteetin lisäksi tai sen sijasta on olemassa sellaisia kausaaliketjuja, jotka lähtevät toimijasta itsestään. Niiden alkuna ei siis ole jokin tapahtuma, vaan agentti. Kyseessä on täysin erilainen

kausaalisuus kuin luonnontieteen normaalisti hyödyntämä.

Ongelmaksi nousee se, miten agenttikausaalisuus pitäisi ymmärtää ja määritellä. Monien näkemyksen kannattajien mielestä sitä ei voikaan määritellä, vaan se jää perustavaksi lähtökohdaksi ja jossain mielessä välttämättä tiedolliseksi mysteeriksi, mikä on tietysti aika epäilyttävä argumentti minkään näkemyksen hyväksymisen puolesta. Lisäksi, mikäli muuten pitäydymme deterministissä näkemyksessä luonnon tapahtumien suhteen, mutta tuomme sen rinnalle agenttikausaalisuuden, meidän on äärimmäisen vaikea erottaa agenttikausaatio-tapahtumaa sattumasta (Shabo 2011). Yksi mahdollisuus erottamiseen on toiminnan perusteiden tarkastelu, mutta sitten palaamme samoihin dualistisiin ongelmiin, jotka vaivasivat kompatibilistisiä näkemyksiä.

Modernissa yhteiskunnassa on niin vahvoja moraalista vastuullisuutta ja toiminnan vapautta edellyttäviä ajatus- ja toimintarakenteita, että on todella vaikea kuvitella, että niitä voisi eliminoida jollakin filosofisella analyysillä. Niinpä lienee parempi suhtautua asiaan siinä mielessä transsendentaalianalyttisesti, että kun nämä rakenteet näyttävät kuitenkin sitkeästi olevan olemassa, niin kysymme miksi näin on ja miten on ymmärrettävissä, että näin on. Tässä mielessä päädyimme libertanistiseen ratkaisuun, koska kompatibilismin vapauskäsitys näyttää jäävän liian heikoksi. Ratkaisu saattaa kuitenkin vaikuttaa uhkarohkealta, koska se näyttää vaativan kokonaan luopumista tapahtumakausaaliseen determinismistä tai ainakin sen radikaalia revisiota – paljon radikaalimpaa kuin vain sen osittainen muuttaminen indeterminismiksi sattumalla tai muulla ei-determinaatiolla.

Ominaisuudet kehiin

Onneksi ainakin yksi radikaali vaihtoehto tapahtumakausaaliseen determinismille ja indeterminismille on tarjolla – tosin se on aika vähän tunnettu ja siinä mielessä epävarma ja jatkotutkimusta vaativa. Kyseessä on C. B. Martinin keksimä ja J. Heilin edelleen kehittämä ontologinen näkemys, joka on Heilin toimesta osoittanut vahvuuttaan erityisesti mielenfilosofian alueella (Heil 2013;

Martin 2008). Omien tutkimusteni perusteella se näyttää hedelmälliseltä myös kasvatusteoreettisesta näkökulmasta (Pikkarainen 2013). Tässä ei ole mahdollista kuvata teoriaa systemaattisesti, vaan luomme lyhyen katsauksen sen joihinkin tärkeimpiin puoliin.

Näkemyks voidaan luokitella olio-ominaisuus-ontologiseksi. Olio-näkökulmasta sen olennainen piirre on kompositionaalisuus eli ajatus siitä, että pienistä ja yksinkertaisista olioista koostuu suurempia ja monimutkaisempia. Ominaisuudet tarkoittavat olioiden olemisen tapoja. Yksinkertaisilla olioilla on yksinkertaisia ominaisuuksia ja monimutkaisten olioiden ominaisuudet rakentuvat näiden yksinkertaisten ominaisuuksien yhdistelminä (Martin & Heil 1999).

Jokaisessa ominaisuudessa eli olion olemisen tavan jossakin osassa on kaksi puolta, jotka perinteisesti on usein ymmärretty erillisinä ominaisuustyyppinä: dispositionaalinen eli taipumuksellinen ja laadullinen puoli. Ominaisuus dispositiona tarkoittaa, että oliolla on valmius ilmentää jotain laatua jossain tilanteessa. Ominaisuus ilmenee laatuna, kun olion dispositio kohtaa sopivan, yleensä jossain toisessa oliossa olevan toisen disposition. Asiaa valaisee ehkä parhaiten esimerkki. Vedellä on taipumus liuottaa suolaa, ja suolalla on taipumus liueta veteen. Niin kauan kuin nämä kaksi oliota (esim. vesipisara ja suolakide) ovat erillään, dispositiot pysyvät piilossa mutta ovat silti olemassa. Kun ne kohtaavat, niin vastavuoroisesti dispositiot saavat toisensa ilmentymään laatuina, eli vesi muuttuu suolaiseksi ja suola liuenneeksi. Tai esineellä X on dispositio tulla nähdyksi ja ihmisellä on dispositio nähdä esine X. Kun nämä oliot sopivasti kohtaavat, niin dispositiot ilmentyvät näkyytytenä ja näkemishavaintona. (Martin 2002.)

Dispositioiden vastavuoroista ilmentymistä laatuina voidaan nyt nimittää kausaalitapahtumaksi tai kausaalisuhteeksi. Tällöin ei ole enää kysymys tapahtumakausaliteetista, jossa aikaisempi tapahtuma aiheuttaa myöhemmän, vaan tämä kausaalisuus on yhtäaikaista (Martin 1993). Agenttikausaalisuutta on yritetty selittää oliokausaalisuuden yhtenä erityismuotona, mutta siinä oliokausaalisuuden käsite on jäänyt suunnilleen yhtä mystiseksi kuin sen, mitä sen piti selittää. Tässä kuvattu kausaalisuus voisi olla ymmärrettävä muoto oliokausaalisuutta, mutta tämä ymmärrettävyys perus-

tuu nimenomaan ominaisuuden käsitteeseen, joten olisikin paras-
ta ehkä puhua ominaisuuskausaliteetista. Joka tapauksessa yleise-
nä ja ainoana tai perustavana kausaliteetin mallina tämä näkemys
purkaa determinismin ongelman hieman erilaiseksi kuin aiemmin.
Ajallisesti toisiaan seuraavat tapahtumat eivät ole sidottuja toisiin-
sa ehdottomilla tai satunnaisuutta sisältävillä kausaaliketjuilla. Sen
sijaan yhden tapahtuman eli yhden asian tilan rakenteesta riippuen
siinä voi ilmentyä uusia laatuja, jonka seurauksena seuraava asiain
tila on toisenlainen ja siinä voi sitten ilmetä toisenlaisia uusia laa-
tuja. Tämä ei tietenkään tarkoita täyttä indeterminismia, koska jo-
kaisen asiantilan rakenne (olioiden ominaisuudet ja suhteet toisiin-
sa) rajaa ne mahdollisuudet, joita siinä voi toteutua. Mutta tietty-
jen mahdollisuuksien toteutuminen muuttaa tilanteen rakennetta
ja avaa uusia mahdollisuuksia sekä sulkee pois vanhoja.

Näin maailman tapahtumien determinaation perusluonne näyt-
täisi enemmän historialliselta kuin luonnontieteellis-kausaliselta.
Mahdollisen determinismin purkamisen jälkeen tarvitaan vielä toi-
nen askel, nimittäin toiminnan omistajuuden mahdollisuus, jotta
teot eivät jäisi vain maailman asiain tilan tarjoamien mahdollisuuk-
sien puitteissa tapahtuviksi (todennäköisiksi) sattumiksi. Tähänkin
uusi ominaisuuden käsitteemme antaa välineet. Itse asiassa nyt jo-
kainen olio on itse ”vastuussa” siitä, mitä sille ja sen ympäristölle
tapahtuu, koska kaikki ilmentymät, joihin se osallistuu, riippuvat
aina osittain sen omista dispositioista. Jos olioon kohdistuu jokin
ulkoinen vaikutus, niin tämän vaikutuksen seuraukset sekä oliol-
le itselleen että vaikutuksen toisena osapuolena olevalle riippuvat
aina olion omista, sillä jo olemassa olevista dispositioista. Voidaan
sanoa, että se ikään kuin tulkitsee kaikki vaikutukset omista läh-
tökohdistaan. Osallisuuden ja omistajuuden lisäksi tarvitaan vielä
toinen puoli eli spontaanin autonomian mahdollisuus. Tämä toteu-
tuu siten, että olion, erityisesti monimutkaisen olion, voidaan aja-
tella pystyvän oma-aloitteisesti muuttamaan sisäistä rakennettaan
ja näin ilmentämään uusia laatuja ja olemaan uusilla tavoilla vuo-
rovaikutuksessa toisten olioiden kanssa. Erityisesti elävien olento-
jen itsesäilytyspyrkimys voidaan ymmärtää tällaisena sisäisen ra-
kenteen jatkuvana uudelleen järjestelyä (Bruya 2010).

Riittääkö vapaus?

Nyt voimme siis turvallisesti ajatella, että toiminnan vapautta voi olla olemassa siinä vahvassa mielessä, että teon subjekti olisi voinut toimia toisinkin ja että tekoa voidaan pitää riittävässä määrin juuri tämän subjektin tekona. Alkoikin jo näyttää siltä, että tämä vapaus ainakin jossakin määrin pätee kaikkiin eläviin olentoihin. Mutta nyt tietysti herää aiheellinen epäily, että onko tällä mitään tekemistä moraalisen vastuullisuuden kanssa, koska emmehän pidä kaikkia elollisia olentoja moraalisesti vastuullisena toiminnastaan. Näyttää siis siltä, että moraaliseen vastuullisuuteen – nimenomaan moderniin moraaliseen vastuullisuuteen erotuksena arkaaisemmista vastuun muodoista – vaaditaan jotain muutakin toiminnan vapauden lisäksi.

Sama ongelma piilee pedagogisen paradoksin ajatuksessa: Jos jokainen kasvatettava on joka tapauksessa jo vapaa, niin mitä voi tarkoittaa vapaaksi kasvattaminen? Moraalinen vastuullisuus ilmeisesti edellyttää kasvatusta, koska emme eläimien ja kasvien lisäksi pidä myöskään lapsia täysin moraalisesti vastuullisina. Ainoastaan ”normaalit” aikuiset ovat moraalisesti vastuullisia ja hekin vain teoistaan, jotka ovat tapahtuneet jokseenkin ”normaaleissa” olosuhteissa. Tekoon liittyvää moraalista vastuullisuutta voivat rajoittaa vapautta vähentävät pakkotekijät, kuten resurssien rajallisuus, uhkatilanne, hypnoosi ja tajuntaan ja toimintaan vaikuttavat aineet, mutta myös ymmärrys toimintatilanteesta, tieto teon todennäköisistä seurauksista ja kyky eläytyä teon kohteen asemaan ja tunteisiin. Jälkimmäiset tekijät ovat sen tyyppisiä, että niiden voidaan ajatella olevan jossain määrin riippuvaisia myös kasvatuksesta.

Kun puhutaan moraaliseen vastuullisuuteen kasvattamisesta, tarkoitetaanko sillä sitä, mistä tässä edellä on lähinnä analyttisen filosofian keskusteluja seuraillen puhuttu? Arkikeskusteluissa ja myös esimerkiksi tässä kirjassa asetetaan vastakohdiksi vastuullinen toiminta ja vastuuton toiminta niin, että ne molemmat tarkoittavat moraalisesti vastuullista toimintaa edellä keskustellussa mielessä, eli toimintaa, josta sen toimijaa pidetään moraalisesti vas-

tuullisena eli tilivelvollisena: moitittavana tai kiitettävänä. Käytännöllisessä mielessä vastuuttomaksi sanotaan lähinnä sellaista moraalisesti vastuullista toimintaa, jonka perusteella sen toimija ansaitsee tulla moitittavaksi ja vastaavasti vastuulliseksi sanotaan sellaista toimintaa, jonka perusteella ansaitsee kiitosta.

Meillä on nyt kaksi moraalisen vastuullisuuden käsitettä, joista jälkimmäistä, juuri esille otettua voitaisiin kutsua normatiiviseksi (ohjeelliseksi) tai preskriptiiviseksi (ohjaavaksi) ja edellistä vastaavasta neutraaliksi tai deskriptiiviseksi (kuvailevaksi). Käsitteiden suhde toisiinsa näyttäisi olevan sellainen, että preskriptiivinen on deskriptiivisen erityistapaus: On olemassa moraalisesti vastuullisten tekojen joukko, joka on kaikkien tekojen osajoukko. Tämä joukko jakautuu ainakin kahteen osajoukkoon, joista yksi on hyvät eli kiitosta ansaitsevat moraalisesti vastuulliset teot. Muita tekoja voivat olla pahat, eli moitetta ansaitsevat teot ja normatiivisesti neutraalit eli ei hyvät eivätkä pahat teot. Kun puhutaan moraalisen vastuullisuudesta kasvatuksen päämääränä, niin luultavasti silloin ajatellaan tavoiteltavaksi nimenomaan hyviä moraalisesti vastuullisia tekoja.

Miksi vapautta ja moraalista vastuullisuutta tarvitaan?

Jos maailman tapahtumat olisivat determinismin mukaisesti ehdottoman (tai satunnaisen) määräytyneitä, ei toiminnan vapautta ja moraalista vastuullisuutta olisi olemassa eikä niitä kannattaisi myöskään kaivata eikä tavoitella. Mutta jos ne ovat mahdollisia, herää kysymys miksi ja mihin niitä tarvitaan. Voimme lähteä liikkeelle ajatuskokeesta, että eläisimme hyvin indeterministissä maailmassa, sellaisessa vapauden paratiisissa, jossa ihmisten toiminta olisi täysin ennalta määrittämätöntä ja siten myös ennalta arvaamatonta. Kuka hyvänsä voisi missä hyvänsä tilanteessa tehdä mitä hyvänsä – ja myös tekisi. Voimme kuvitella, että hyvin pian alkaisimme tuollaisessa ympäristössä kaivata ennustettavuutta, sitä että ihmiset luotettavasti toimisivat aina tietyllä tavalla tietyllä tilanteessa.

Tätä kaaoksen hallinnan tarvetta voimme ajatella arkaaisen vas-
tuun mekanismien palvelevan. Sillä saadaan ihmiset mahdollisim-
man usein toimimaan ennakoitavalla ja toivon mukaan kaikkien, tai
ainakin joidenkin, mielestä hyvällä ja oikealla tavalla. Tästä näkö-
kulmasta parasta olisi, jos voitaisiin luoda niin totalitaarinen vastuu-
järjestelmä, että ihmisillä ei olisi muuta mahdollisuutta eikä vapaut-
ta kuin toimia aina vain oikealla tavalla. Jos voisimme yksiselittei-
sesti määrittellä, mikä tai mitkä olisivat oikeat tavat kullekin ihmisel-
le toimia kaikissa eri tilanteissa, olisi täysin järkevää ja johdonmu-
kaista pyrkiä kokonaan eroon vapaudesta ja luoda sen tilalle mah-
dollisimman tehokas sääntö- ja ohjejärjestelmä. Jos silti vielä kävisi
niin, että vapaus pulpahtelisi esille sääntöjen rikkomuksina, niin sitä
voisi yrittää karsia ja ehkäistä vastuujärjestelmällä, jossa rikkomuk-
sia seuraisi aina sopiva rangaistus. Jos näin saisimme aikaan sen, että
pahat ja huonot teot häviäisivät ja kaikki tekisivät vain hyviä tekoja
ja niiden seurauksena kaikki olisivat jatkuvasti yhä onnellisempia,
niin olisiko meillä mitään syytä kaivata vapautta? Monet varmaan
silti elättelisivät romanttisia kuvauksia ihmisen sisäsyntyisestä va-
pauuden kaihosta ja sen luovuttamattomuudesta, mutta olisiko siinä
kysymys muusta kuin perusteettomasta nostalgiaista?

Onneksi voin olettaa, että minun ei tarvitse tuohon ongelmaan
vastata, koska uskon ajatuskokeen kaatuvan jo siihen, että ei olisi
edes periaatteessa mahdollista luoda tarvittavaa yksiselitteistä ku-
vausta edes siitä, mihin ihmisen pitäisi pyrkiä yleisellä tasolla saa-
tikka seikkaperäistä normistoa siitä, miten noita tavoitteita pitäisi
tavoitella kaikissa mahdollisissa toimintatilanteissa. Juuri tämän ta-
kia tarvitaan väistämättä toiminnan vapauteen perustuvaa moder-
nia moraalista vastuullisuutta, koska ihminen joutuu usein tai jopa
jatkuvasti ratkaisemaan ”miten minun tulisi toimia?” -ongelmia it-
senäisesti ilman, että voi nojautua olemassa oleviin normeihin, ky-
seisessä tilanteessa toimiviin ohjeisiin tai edes valmiiseen arvojär-
jestelmään. Tätä vapauden tarvetta kuvataan nykyään usein siten,
että paras – tai edes hyvä – toimintatapa usein on sellainen, joka
vaatii luovuutta.

Erityisesti kasvatuksessa ongelma kärjistyy. Emme voi tietää
millaiseen toimintaan ja säännöstään meidän kannattaisi lapsiam-

me pakottaa, koska maailma tuntuu muuttuvan yhä nopeammin, ja nykyiset ja tulevat sukupolvet voivat olla hyvin eri mieltä siitä, mikä on oikein. Näin ollen kasvatuksen tehtäväksi jää tiettyjen sääntöjen ja toimintatapojen juurruttamisen sijasta, tai ainakin sen lisäksi, yrittää tuottaa moraalista vastuullisuutta ja mielellään preskriptiivisesti hyvää moraalista vastuullisuutta. Tällöin ei ole enää kyse suoraan teoista ja niiden ominaisuuksista, vaan kasvatettavien kyvystä moraaliseen vastuullisuuteen, eli muun muassa moraaliset seuraukset ja vaihtoehdot huomioon ottavaan vapaaseen toimintaan.

Miten moraaliseen vastuullisuuteen kasvattaminen voi tapahtua?

Ongelmana tässä ei ole enempää eikä vähempää kuin pedagogisen paradoksin ratkaiseminen. Ei pidä edes toivoa, että kysymykseen voisi saada tyhjentävää ja yleispätevää vastausta, mutta ongelman käsitteellistä rakennetta voidaan selventää. Käytän seuraavassa hyväksi Greimasin semioottisessa teoriassa toimintaan liittyvää kompetenssin käsitettä (Pikkarainen 2010). Sillä tarkoitetaan toiminnan subjektin ominaisuutta, jonka perusteella se toimii, kuten toimii. Voimme suhteuttaa sen edellä käsiteltyyn dispoositioon, siten että molemmat ovat täysin piilossa olevia asioita, jotka voivat sopivassa tilanteessa ilmentyä laatuna tai toimintana.

Kompetenssi voidaan ajatella elävälle olennolle tyypilliseksi monimutkaiseksi dispositionaaliseksi kokonaisuudeksi. Kun kasvatuksessa pyritään vaikuttamaan kasvatettavaan niin, että se näkyisi hänen tulevassa toiminnassaan, voidaan tämän ymmärtää tapahtuvan vain kompetensseihin vaikuttamisen kautta. Kompetenssit muuttuvat ensisijaisesti vain subjektin oman toiminnan yhteydessä, ikään kuin sen sivuvaikutuksena. Aina kun joku toimii, hänen kompetenssinsa samalla muuttuvat ja hän oppii. Eli ihmiselle – samoin kuin eläimelle, mikä on yleensä helpompi ymmärtää – voidaan opettaa mitään vain saamalla hänet toimimaan jollakin tavalla. Se mitä hän oppii, riippuu usein vaikeasti ennakoitavalla tavalla siitä, mitä hän tekee.

Tästä seuraa opettamisen kolme perusongelmaa: 1) tietää, mitä kompetensseja oppilaalla on ja mitä puuttuu, 2) saada hänet tekemään jotain tiettyä, mitä hän osaa tehdä ja minkä tekemisessä hänelle kehittyisi haluttu puuttuva kompetenssi ja 3) tietää milloin ja missä määrin tavoite on saavutettu, vai täytyykö aloittaa alusta eri tavalla. Kun puhutaan esimerkiksi kouluopetuksesta, ajatellaan kehitettävät kompetenssit yleensä taidoiksi ja tiedoiksi kuten kertotaulun osaaminen, historian tunteminen tai vieraalla kielellä kirjoittaminen. Tällaista tiettyyn toimintaan tai tekoon liittyvää tai sille periaatteellisen perustan luovaa kompetenssia, jota Greimas kutsuu semanttiseksi, on ilmeisen virheellistä ajatella koskaan esiintyvän sellaisenaan, vaan siihen kytkeytyvät aina niin sanotut modaaliset kompetenssit, joita tunnetuissa kielissä esitetään modaalisilla apuverbeillä (Greimas 1987, 187). Modaaliset kompetenssit voidaan jakaa neljään luokkaan:

1. haluaminen
2. voiminen
3. tietäminen
4. täytyminen.

Kaikkeen toimintaan aina liittyy paitsi kyseisen tekemisen semanttinen kompetenssi, eli myös se, että toimija haluaa tai ei halua tehdä, hän voi tai ei voi tehdä, hän tietää tai ei tiedä miten tehdä ja lopuksi hänen täytyy tai ei täydy tehdä. Kaikki nämä ovat subjektin sisäisiä kykyjä tai dispositioita, jotka kehittyvät toiminnan kuluessa ja joiden ilmeneminen riippuu kulloisestakin ympäristöstä. Voimme olettaa, että haluaminen on aina ehdoton edellytys koko toiminnan ilmenemiselle. Eli jotta joku tekisi jotain, hänen täytyy ainakin jossain määrin tai jollakin tavalla haluta tehdä sitä.

Toiseksi vaikka hän haluaisi jossakin tilanteessa tehdä jotain, hän ei välttämättä voi, jos esimerkiksi oikeanlaisia resursseja ei ole saatavilla. Kolmanneksi voimme ajatella, että toimija oppii tietämään, miten missäkin eri tilanteessa hänen haluamansa teon voi toteuttaa. Lopulta hän oppii, että olosuhteiden tai lähimmäisten taakia hänen täytyy tehdä jokin asia jollakin tietyllä tavalla. Se taas,

että hänen täytyy jossakin tilanteessa tehdä teko A, vaikka hän muuten haluaisi tehdä teon B, saattaa muotoilla hänen haluajan uudella tavalla. Edellä käsitellyn analyttisen filosofian keskusteluiden yksi ongelma on, että niissä yleensä puhutaan vain tekojen haluamisesta. Vaikka usein käytetään termiä ”will”, niin silti ei tehdä mitään systemaattista eroa halun ja tahdon välillä, toisin kuin esimerkiksi suomalaisessa ja saksalaisessa perinteessä.

Voimmekin sanoa, että heikoimmillaan tai yksinkertaisimmillaan joku teko toteutuu pelkän halun (ja semanttisen kompetenssin) perusteella, mutta kun toimijalla on hyvin kehittynyt kokonaisvaltainen modaalinen kompetenssi haluta ja voida tehdä se, mistä hän tietää, että se täytyy tehdä, voidaan puhua tahdosta ja tahdon voimasta. Juuri luja siveellinen tahto, joka edellyttää luja siveellistä luonnetta, oli Herbartilaisen pedagogiikan tavoitteena (Siljander 2001). Vaikka siis toimintaan liittyy aina vapaus, vapautena haluta, sitä mitä haluaa, niin järkevä vapaus, josta pedagogisessa paradoksissa puhutaan, on nimenomaan tässä tarkoitettua tahdon vapautta, joka taas kehittyy toisaalta yksilön ja toisaalta yhteiskunnan eli yhteisön, kulttuurin ja ympäristön välisten jännitteiden aiheuttamien pakkojen kautta.

Lopuksi

Mitä tästä voidaan oppia kasvatuksen kannalta? Ensiksi tietysti sen, ettei mitään pedagogista eikä muutakaan käytännöllistä viisasten kiveä voi olla olemassa, vaan toimimme aina epävarmassa tilanteessa ja tähtäämme vielä epävarmempaan tulevaisuuteen. Toiseksi ehkä sen, ettei ole olemassa sinänsä hyviä tai huonoja tekoja, vaan niiden preskriptiivinen arvo riippuu aina tilanteesta ja näkökulmasta. Kolmanneksi sen, että olemme tuomittuja jatkuvaan eettiseen ja pedagogiseen reflektioon ja toistuviin epäonnistumisiin. Neljänneksi voimme nähdä, että kasvatusta moraalisesta vastuullisuudesta, joka on kasvatuksen tärkein tai jopa ainoa tehtävä, tapahtuu ainoastaan semanttisiin kompetensseihin liittyvien modaalisten kompetenssien käsittelyn kautta.

Tämä viimeksi käsitelty kohta tarkoittaa sitä, että vastuu- tai moraalikasvatusta ei kannata ajatella omaksi sisältöalueekseen tai oppiaineekseen. Sen sijaan moraalisen ja vastuunäkökulman tulisi sisältyä kaikkien oppiaineiden ja sisältöjen opetukseen. Tietysti yleisiä eettisiä periaatteita ja kysymyksiä voi ja tulee reflektoida myös erillään esimerkiksi omilla oppitunneillaan, mutta jos vastuu- ja moraalikasvatus jää vain niiden varaan, eikä modaalaisia kompetensseja kehitetä semanttisten yhteydessä, niin sillä ei todennäköisesti ole mitään vaikutusta kasvatettavien tulevaan toimintaan. Heidän tuleva toimintansa ei silloin perustu vahvaan moraaliseen ja vastuulliseen tahtoon, vaan itsekkääseen, satunnaiseen tai ulkoisesti määräytyvään haluun – vaikka he periaatteessa ajattelisivat moraalista ja vastuusta mitä hyvänsä.

Lähteet

- Benner, D. 1996. *Allgemeine pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* 3. painos. Weinheim: Juventa.
- Bruya, B. J. 2010. The rehabilitation of spontaneity: A new approach in philosophy of action. *Philosophy East & West* 60 (2), 207–250.
- Buber, M., 1993. *Minä ja sinä*. Porvoo: WSOY.
- Clarke, R., & Capes, J. 2013. Incompatibilist (nondeterministic) theories of free will. Teoksessa E. N. Zalta (toim.) *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Kevät 2013).
- Eshleman, A. 2016. Moral Responsibility. Teoksessa E. N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Talvi 2016).
- Greimas, A. J. 1987. *On meaning: Selected writings in semiotic theory*. London: Pinter.
- Grim, P. 2007. Free will in context: A contemporary philosophical perspective. *Behavioral Sciences & the Law* 25 (2), 183–201. DOI:10.1002/bsl.747.
- Heil, J. 2013. *Philosophy of mind: A contemporary introduction* 3. korj. painos. New York: Routledge.
- Hoefer, C. 2010. Causal determinism. Teoksessa E. N. Zalta (toim.) *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Kevät 2010).
- van Inwagen, P. 2000. The eighth philosophical perspectives lecture: Free will remains a mystery. *Philosophical Perspectives* 14, 1.
- Kant, I. 1992. *Kant on education*. Käänt. A. Churton. Bristol: Thoemmes Press. Alkuperäisjulkaisu 1803.
- Kivelä, A. 2002. Kantin pedagoginen paradoksi. *Nuorisotutkimus* 20 (2), 45–60.
- Koskela, J. 2012. Discontinuity as theoretical foundation to pedagogy: Exis-

- tential phenomenology in Otto Friedrich Bollnow's philosophy of education. Oulu: University of Oulu.
- Martin, C. B. 1993. The need for ontology: Some choices. *Philosophy* 68 (266), 505–522. DOI:10.1017/S0031819100041863.
- Martin, C. B. 2002. Properties and dispositions. Teoksessa D. M. Armstrong, C. B. Martin, U. T. Place & T. Crane (toim.), *Dispositions: A debate*. London: Routledge, 71–87.
- Martin, C. B. 2008. *The mind in nature*. Oxford: Clarendon Press.
- Martin, C. B. & Heil, J. 1999. The ontological turn. *Midwest Studies in Philosophy* 23 (1), 34.
- McKenna, M. 2009. Compatibilism. Teoksessa E. N. Zalta (toim.) *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Talvi 2009).
- Mäki, M., & Väyrynen, K. 2000. *Johdatus filosofiseen ajatteluun*. Oulu: Oulun yliopisto, humanistinen tiedekunta, historian laitos.
- Nordtug, B. 2013. The welcoming of Levinas in the philosophy of education – at the cost of the other? *Theory and Research in Education* 11 (3), 250–268. DOI:10.1177/1477878513498174.
- Pereboom, D. 2001. *Living without free will*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perusopetuslaki 1998/628. 21.8.1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Pikkarainen, E. 2010. The semiotics of education: A new vision in an old landscape. *Educational Philosophy and Theory* 43 (10), 1135–1144. DOI:10.1111/j.1469-5812.2009.00632.x.
- Pikkarainen, E. 2013. From the ontology of interaction to the semiotics of education. Teoksessa K. Tirri & E. Kuusisto (toim.) *Interaction in educational domains*. Rotterdam: Sense, 51–62.
- Shabo, S. 2011. Why free will remains a mystery. *Pacific Philosophical Quarterly* 92 (1), 105–125. DOI:10.1111/j.1468-0114.2010.01388.x.
- Siljander, P. 2001. Johan Friedrich Herbart kasvatusteoreetikkona: Hallinta, kasvattava opetus ja kuri. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.), *Platonista transmodernismiin: Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 277–294.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Otava: Helsinki.
- Strawson, P. F. 1962. Freedom and Resentment. *Proceedings of the British Academy*, 48: 187–211. (Saatavilla myös: <http://www.ucl.ac.uk/~uctyho/dfwstrawson1.htm>)
- Strawson, G. 1989. Consciousness, Free Will, and the Unimportance of Determinism. *Inquiry* 32: 3–27. (Saatavissa myös: https://www.academia.edu/397803/Consciousness_Free_Will_and_the_Unimportance_of_Determinism_1991.)
- Tapani, J. & Tolvanen, M. 2008. *Rikosoikeuden yleinen osa: Vastuuoppi*. Helsinki: Talentum.
- Westermarck, E. 1933. *Moraalin synty ja kehitys 1: Siveelliset yleiskäsitteet*. Käänt. E. Olsoni. Porvoo: WSOY.

2. Pedagoginen suhde ja vastuu kasvatuksessa

Johdanto

Vastuuseen kasvattamista pidetään yleisesti tärkeänä kasvatuksen tehtävänä ja päämääränä. Tämä ei ole yllättävää, sillä hyvin yleisellä filosofisella tasolla vastuu on yksi inhimilliseen toimintaan erottamattomasti liittyvistä ja sitä määrittävistä peruskäsitteistä. Jos ihminen voi teoillaan ja toiminnallaan vaikuttaa maailmaan, tuottaa asiantiloja tai estää niiden toteutumista, hänen voi katsoa olevan myös erilaisin sidoksin – ennen kaikkea moraalisiin ja juridisiin – suhteessa näihin asiantiloihin eli vastuussa niistä (Baran 1990, 690). Niinpä hyvinkin erilaista poliittista taustaa edustavat poliitikot ja Yhdysvaltojen presidenteistä esimerkiksi Ronald Reagan, Bill Clinton ja George W. Bush ovat korostaneet puheissaan ja aloitteissaan toistuvasti vastuukasvatuksen tai vastuukasvatusta sisältävän luonnekasvatuksen tärkeyttä (ks. esim. Hymowitz 2003, 105; Watz 2011, 34). Tavoitteita vastuullisuuteen kasvattamisesta tai vastuusta osana peruskoulun arvopohjaa on myös ollut toistuvasti suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa (Kouluhallitus 1985, 12–13; Opetushallitus 1994, 11; Opetushallitus 2004, 14).

Sekä suomenkielisessä että englanninkielisessä kirjallisuudessa on runsaasti myös käytännönläheisiä vastuukasvatuksen ohjelmia. Nämä voivat keskittyä pelkästään vastuuseen kasvuun ja kasvattamiseen (esim. Ahola & Hirvihuhta 2002), tai vastuukasvatusta voi olla osa laajempaa luonnekasvatuksen (character education) tai kansalaisuuskasvatuksen (citizenship education) ohjelmaa (esim. Frankel 2009; Lickona 2001; Lickona, Schaps & Lewis 2007; Schulman & Mekler 1994). Varsinkin viimeisten vuosikymmenien aikana vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen on toistuvasti nostettu esille myös ympäristökasvatuksen tarkasteluissa ja ohjelmissa (esim. Sauvé 1999, 28–30;) ja globaalikasvatuksen sekä rauhankasvatuksen yhteydessä (esim. Rydén 2009; Räsänen 2008).

Vastuuseen kasvamisesta ja kasvattamisesta keskustellaan siis runsaasti kasvatuksen sisältöjen, kontekstien, ikäryhmien ja instituutioiden yhteydessä. Tämän keskustelun ilmeisenä ongelmana voidaan kuitenkin pit t , että vastuuseen kasvamisella ja kasvattamisella voidaan eri yhteyksissä tarkoittaa hyvin eri asioita, ja vastuukasvatuksen olennaisia kysymyksiä kokoavia ja systematisoivia esityksiä ei löydy kovin paljoa. Kuten Roth (2007, 105) huomauttaa, tämä johtuu osittain siitä, että vastuu on filosofinen käsite, jota jo filosofisessa tarkastelussa voidaan tulkita hyvin erilaisista näkökulmista. Näitä ovat esimerkiksi epistemologinen, eettinen, deliberatiivinen, prospektiivinen, retrospektiivinen, yksilöllinen ja kollektiivinen näkökulma. Nämä puolestaan voivat vielä kytkeytyä toisiinsa monimutkaisilla tavoilla. (Ks. myös Duff 1998, 290–293; Zimmerman, 1992, 1089–1090.)

Asiaa mutkistaa se, että vastuun käsite voidaan hahmottaa monella tavalla. Yksi mahdollisuus on perinteiseen tapaan pit t  vapaata tahtoa, kausaliiteettia ja subjektikeskeist  metafysiikkaa lähtökohtana ja jäsentä siten vastuuta ennen 1900-lukua kirjoittaneiden filosofien tapaan. Toisaalta on mahdollista teoretisoida vastuusta myös postmodernien, poststrukturalististen, postkolonialististen ja posthumanististen tai dekonstruktionististen painotusten mukaisesti, jolloin vastuun keskiössä ei välttämättä olekaan tekonsa seurauksia rationaalisesti punnitseva yksilö (ks. esim. Raffoul 2010). Käytännön sovelluksissa nämä filosofiset näkökulmat ja tul-

kinnat lisäksi väistämättä yhdistyvät erilaisiin poliittis-yhteiskuntafilosofisiin ja pedagogisiin näkökulmiin, mikä edelleen lisää vastuukasvatusta koskevan keskustelun hajanaisuutta ja pirstaleisuutta.

Seuraavaksi pyrin hahmottelemaan kasvatusajattelun ja -tieteen näkökulmasta käsitteellistä perustaa, joka toivon mukaan auttaa jäsentämään, selkeyttämään ja yhtenäistämään vastuuseen kasvamiseen ja kasvattamiseen liittyvää keskustelua. Käytän keskeisenä lähtökohtana mannereurooppalaista hermeneuttis-henkittieteellisen pedagogiikan suuntausta edustavan, viime vuosisadan alkupuolen aikana vaikuttaneen Hermann Nohlin kehitelmiä pedagogisesta suhteesta (Pädagogischer Bezug), mutta myös Nohlia seuranneiden mannermaisten teoreetikoiden jatkokehittelyjä, jotka syntyhistorialtaan tai ainakin temaattisesti kytkeytyvät pedagogisen suhteen ideaan. Esittelen ensiksi pedagogisen suhteen käsitteen ja tarkastelen sen jälkeen vastuuseen kasvamista ja kasvattamista pedagogisen suhteen ja siihen liittyvien jatkokehittelyjen näkökulmasta. Lopuksi käsittelen sivistysvastuuta keskeisenä vastuukasvatusta määrittävänä käsitteenä.

Pedagoginen suhde

Viime vuosisadan alussa Saksassa kehkeytyi sukupolvikonflikti, jossa erityisesti porvarisperheissä kasvanut saksalainen nuoriso ryhtyi vastustamaan vanhoja autoritäärisiä ja kankean institutionaalisoituneita sivistysmuotoja, kritisoimaan teollistuneen ja kaupungistuneen kulttuurin ongelmia sekä vaatimaan mahdollisuuksia itseorganisoiutumiseen ja itsekasvatukseen (ks. esim. Giesecke 1997, 220; Siljander 1987, 93). Nohlin pedagogiseen suhteeseen liittyvät kehittelyt voidaan ja pitääkin tulkita osittain reaktionä tähän monimuotoiseen ja -sisältöiseen nuorisoliikkeeseen ja sen vaatimuksiin. Nohl kehittää pedagogisen suhteen prototyyppistä hahmoa jo vuoden 1914 tekstissään *Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik* (Nohl 1914/1967), nimeää käsitteen myöhemmässä *Sozialpädagogischen Vorträgen* -otsikon alle sijoittuvissa teksteissään (esim. Nohl 1924/1927) ja esittää sen hiotun muotoilun pääteok-

sekseen muodostuneessa, vuonna 1935 ensimmäisen kerran itseenäisenä kokonaisuutena ilmestyneessä kirjassa *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (Nohl 1935/1988).

Benner (1991a, 205) toteaa, että Nohlin pedagogisen suhteen käsite voidaan tulkita toisaalta tuloksena kasvatustodellisuuden historiallisesta analyysistä ja toisaalta rekonstruktiona siitä, mitkä ovat sellaisia perustavia kasvatustodellisuuden puolia, rakenteita tai tekijöitä, jotka täytyy jollain tavalla ottaa huomioon kaikessa kasvatusta koskevassa teoretisoinnissa. Tässä artikkelissa nostan esille näistä tekijöistä pedagogisen suhteen kolme keskeistä jäsentä: kasvava ihminen, kulttuurin ja yhteiskunnan muodostama kokonaisuus sekä kasvattaja.

Kasvatuksen perusta on Nohlin mukaan suhteessa tai yhteydessä kasvattajan ja kasvavan ihmisen välillä (Nohl 1933, 21). Tässä suhteessa, johon tietysti tulee mukaan myös kulttuurin yhteiskunnan muodostama kokonaisuus, kasvava ihminen rakentaa oman elämänsä ja ihmisyytensä (Nohl 1935/1988, 169). Kuten Siljander (1987, 95) Nohl-tulkinnassaan esittää, tässä suhteessa kasvattajan ensisijainen tehtävä on korostaa ja puolustaa kasvavan ihmisen oikeuksia niitä – usein kohtuuttomia ja perustelemattomia – vaatimuksia ja interventioita vastaan, joita kasvatuksen kontekstina toimivat kulttuuri ja yhteiskunta tuottavat. Kasvattaja ei siis esiinny pedagogisessa suhteessa minkään instituution, valtion, kirkon, ympäristöjärjestön, puolueen, sosiaalihuollon tai vastaavan edustajana (Siljander 1987, 95; ks. myös Wulf 2003, 31).

Kasvava ihminen on siten yksi pedagogisen suhteen keskeinen, ellei peräti keskeisin, tekijä tai jäsen. Nohl (1935/1988, 167) puhuu tässä yhteydessä ”persoonallisuuden primaatista”: pedagogisen vaikuttamisen ei pidä määräytyä yksinomaan olemassa olevien, tällä hetkellä pätevänä pidettyjen arvojen perusteella, vaan sen pitää lähteä aina todellisesta kasvavasta ihmisestä. Kasvavan ihmisen käsitteen yhteydessä pitää kuitenkin samalla ymmärtää seuraava Nohlin huomio: ”Kasvattajan suhde lapseen on aina kahtalaisesti määräytynyt: rakkaudesta lapseen hänen todellisuudessaan ja rakkaudesta lapseen hänen päämääränään, lapsen ideaalina, eivätkä nämä ole erillisiä, vaan muodostavat ykseyden” (Nohl 1935/1988, 171).

Tämä hieman moniselitteinen ja vaikeasti aukeava teesi on useissa Nohl-tulkinnossa (esim. Bartels 1968; Siljander 1987, 102–103) aukaistu tavalla, jonka voi tässä tiivistää seuraavasti: Kasvattajan on toisaalta tunnustettava ja hyväksyttävä kasvava ihminen sellaisena kuin hän juuri nyt on, kaikkine pyrkimyksineen, käsityksineen, mieltymyksineen ja intohimoineen. Toisaalta kasvattajan pitäisi kuitenkin nähdä tässä samassa ihmisessä se, mitä hänestä voi tulla: mihin hänellä on lahjoja ja mikä on hänen kansaltaan tulevaisuudessa epärealistista. Tällöin vastuukasvatuksessa on keskeistä kysyä, mistä kasvava voi ja mistä hänelle tulevaisuudessa olisi hyväksi ottaa vastuuta.

Näiden kahden puolen yhtäläisyys tarkoittaa sitä, että kasvatus ei voi määrätä yksipuolisesti kasvavan ihmisen tämänhetkiset subjektiiviset pyrkimykset, kiinnostuksen kohteet tai uskomukset, mutta eivät toisaalta kasvattajan tai yhteiskunnan luomat ihmis-ideaalit tai ihannekuvat kulttuurista ja yhteiskunnasta. Kasvattajan tehtävä on dialektisella ajattelulla pyrkiä jatkuvasti rakentamaan näistä kahdesta kasvatettavan ihmisen usein ristiriitaisesta puolesta mielekkäitä kokonaisuuksia, jotka toisaalta on aina kyseenalaistettava ja muotoiltava uudestaan pedagogisen suhteen sisällä.

Tarkastellessaan kriittisesti mahdollisuutta hahmottaa pedagogiikan perusteita luonnontieteellistä tutkimusotetta jäljittelevän psykologian kautta Nohl (1935/1988, 148) nostaa esille sen keskeisen huomion, että ihminen reaalisena olentona ei ole kokoelma abstrakteja ja sisällöttömiä henkisiä ominaisuuksia, vaan ihminen on aina ihminen sisällöllisyydessään. Lisäksi Nohl (1935/1988, 148) korostaa sitä, että ihmisen sisällöllisyyttä ei voida irrottaa siitä kulttuurista, jossa hän elää ja kasvaa. Kaikki henkiset valmiutemme ovat nimittäin käsitettävissä vain siten, että ne hahmotetaan suhteessa niiden yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin sisältöihin tai objekteihin, joihin ne ovat suuntautuneet tai voisivat suuntautua. Nämä objektit, esimerkiksi kieli, taide, tiede, laki, uskonto ja moraalit, ovat historiallisia luonteeltaan ja erottamaton osa korkeampaa henkistä elämää.

Kasvatus on siis mahdollista vain kulttuurin ja yhteiskunnan muodostaman kokonaisuuden yhteydessä ja osana sitä. Kulttuu-

rin ja yhteiskunnan muodostama kokonaisuus on siten pedagogisen suhteen toinen keskeinen tai pikemminkin välttämätön tekijä tai osa: yksilön ihmisyyden kehittäminen täyteen potentiaalinsa ei ole mahdollista ilman kulttuuriimme ja yhteiskuntaamme kuuluvia asioita. Lisäksi kulttuurin ja yhteiskunnan muodostama kokonaisuus asettaa aina kasvatukselle omat vaatimuksensa ja ehtonsa (Siljander 1987, 99). Kasvava ihminen ei näin voi olla kasvatuksen ainoa lähtökohta tai itsetarkoitus, vaan kasvatusta määrättyy myös yhteiskunnan ja kulttuurin muodostamasta kokonaisuudesta.

Tässä ei kuitenkaan ole kysymys pelkästään jo olemassa olevan kulttuurin ja perinteen uusintamisesta, sillä kasvatusta tähtää aina kulttuurin ja yhteiskunnan parhaiden elementtien säilyttämiseen ja edelleen kehittämiseen sekä huonojen elementtien hävittämiseen tai parantamiseen. Kasvatuksessa ihmistä kasvatetaan siten sekä perinteen ylläpitämistä että perinnettä muuttavaa tai jopa sen joiltain osin hävittävää vallankumousta varten. Se, missä määrin toinen näistä painottuu toista enemmän, riippuu kustakin tilanteesta ja vallitsevista olosuhteista (Nohl 1935/1988, 140).

Edellä olen jo muutaman kertaan sivunnut kasvattajan roolia ja asemaa pedagogisen suhteen kokonaisuudessa. Kun pedagoginen suhde on nimenomaan suhde ja kokonaisuus, on hyvin vaikeaa käsitellä sen yksittäisiä jäseniä, puolia tai rakenteita viittaamatta samalla toisiin. Kasvattajasta ja hänen toiminnastaan on kuitenkin syytä korostaa muutamaa pedagogisen suhteen kannalta keskeistä seikkaa.

Pedagogisen suhteen ideaan siinä muodossa kuin se Nohllilla esiintyy sisältyy jo kasvattajan vastuun määritelmä. Useissa Nohltulkinnissa (esim. Benner 1991a, 204–205; Siljander 1987, 99) nostetaan esille Nohlin väite siitä, että maailmassa on suuria objektiivisia sisältöjä, objektiivinen kulttuuri ja sosiaalisia yhteisöjä tai instituutioita, jotka eivät ota huomioon yksilön tahtoa ja sisäisiä lakeja. Näihin sisältyvät vaatimukset, velvollisuudet, toimintatavat ja ajattelutavat olisivat kasvavalle ihmiselle liian haastavia, vaativia ja joskus jopa vaarallisia, jotta hänet voisi päästää suoraan toimimaan itsenäisesti niiden parissa. Tämä on itse asiassa yksi syy siihen, että pedagogiseen suhteeseen tarvitaan yhtenä jäsenenä kasvattaja.

Kuten Siljander (1987, 99) toteaa, kasvattaja ottaa välittäjän tehtävän. Toimipa kasvattajana sitten yksittäinen ihminen, kouluun oppimateriaalia laativa työryhmä tai koko aikuinen sukupolvi, hänen tehtävänä on pyrkiä analysoimaan ja erittelemään kulttuuria ja yhteiskuntaa, etsimään sieltä kasvavan ihmisen (joka voi olla yksilö tai ryhmä) kannalta sivistäviä, hyödyllisiä ja kehittäviä sisältöjä. Näiden pitäisi lisäksi olla sellaisia, että kun ne tuodaan pedagogiseen suhteeseen, on ainakin mahdollista, että ne yksilöllisten ja kollektiivisten sivistysprosessien kautta muotoutuvat uudenaikaisiksi ajattelu- ja toimintatavoiksi, jotka puolestaan vievät kulttuuria ja yhteiskuntaa eteenpäin.

Vastuun näkökulmasta voidaan pedagogisen suhteen käsitteellä nostaa esille mielenkiintoinen kahtalaisuus: kasvattaja on vastuussa toisaalta kasvavalle ihmiselle siitä, että osaa järjestää toimintansa ja kasvavan ihmisen ympäristön sellaiseksi, että se on kasvavan kannalta sivistävää ja kehittävä. Toisaalta kasvattaja on vastuussa myös yhteiskunnan ja kulttuurin muodostamalle kokonaisuudelle: hänen pitäisi kasvatustoiminnassaan onnistua poimimaan yhteiskunnan ja kulttuurin tarjoamasta varannosta sellaiset asiat, jotka ovat arvokkaita ja kehityskelpoisia, ja tietysti vastaavasti kyetä tunnistamaan sellaiset asiat, jotka ovat vähärvoisia tai jopa haitallisia tai rappeutuneita.

On mainittava, että Nohlin pedagogisen suhteen käsite ei suinkaan tule käsitellyksi kokonaan tässä tarkastelussa. Jo edellä esitetyillä teemoilla on kuitenkin nähdäkseni mahdollista kasvatustieteen ja kasvatustieteen näkökulmasta eritellä ja alustavasti systematisoida vastuuseen kasvamisen ja kasvattamisen keskeisiä piirteitä ja aspekteja.

Vastuuseen kasvu ja kasvattaminen pedagogisen suhteen näkökulmasta

Millaisia työkaluja pedagogisen suhteen käsite antaa vastuuseen kasvun ja kasvattamisen erittelyä ja systematisointia varten? Jokaisen vastuukasvatuksen käytännön ohjelman yhtenä lähtökohtana

ovat väistämättä ne ihmisen vastuuta koskevat käsitykset, joita edeltävät sukupolvet ja nykyinen aikuinen sukupolvi ovat keksineet ja kehittäneet. Esimerkiksi Lickonan ja muiden (2007, 2) luonteenkasvatusohjelmassa esitetään, että vastuukasvatuksessa ja muussa luonnekasvatuksessa lähtökohtana on, että kasvavien ihmisten pitäisi omaksua joukko sellaisia suhteellisen pysyviä eettisiä ydinarvoja, kuten huolenpito toisista, rehellisyys, vahva työmoraali ja sitkeys, jotka muodostavat ”hyvän luonteen” (Lickon ym. 2007, 2) ja myös vastuuntuntoisen ihmisen toiminnan perustan. Vastaavasti Izadi (2008, 76–77) käsitellessään globaaliin vastuuseen kasvamisesta ja sen ehtoja esittää, että sekä yksilöiden että ihmisryhmien pohjimmainen vastuu ja velvollisuus on pyrkiä edistämään teoillaan ja ratkaisuillaan ihmiskunnan ykseyttä ja globaalia yhteiskuntaa.

Pedagogisen suhteen näkökulmasta tällaisissa vastuukasvatuksen lähtökohtien listaamisessa ei sinänsä ole mitään ongelmaa. Itse asiassa jokainen vastuuseen kasvattamisen käytännön ohjelma välttämättä tarvitsee tällaisia yhteiskunnan ja kulttuurin muodostamassa kokonaisuudessa kehittyneitä lähtökohtia, joissa enemmän tai vähemmän eksplisiittisesti otetaan kantaa siihen, mitä vastuu pohjimmiltaan on, mistä asioista ja miten ihmisen pitää ottaa vastuu ja mistä ei sekä minkälaiseen tärkeysjärjestykseen vastuut voidaan asettaa. Lisäksi nohlinaisen katsannon mukaan yksilölliset sivistysprosessit ovat tietenkin mahdollisia vain silloin, kun kasvava ihminen sopivalla tavalla asettuu tai asetetaan kohtaamaan tällaisia lähtökohtia.

Kuten Benner (1991a, 207) huomauttaa, Nohlin pedagogiseen suhteeseen kuuluu periaate, että kulttuuris-yhteiskunnalliset sisällöt – vastuukasvatuksen näkökulmasta vaikkapa käsitys siitä, että ihmisen on opittava ottamaan vastuu ahkerasta ja sitkeästä työkentelystään – eivät sellaisenaan ole ihmistä sivistäviä asioita tai sivistystä. Niistä tulee sivistystä vasta pedagogisessa suhteessa, jossa nämä sisällöt kohtaavat kasvavan yksilön eli sivistyssubjektin. Mitä tämä sitten tarkasti ottaen ja erityisesti vastuukasvatuksen kannalta tarkoittaa? Nähdäkseni jo Nohlin tuotannossa on kehitetty ajatus, jota erityisesti Benner (esim. 1991b, 25–35) ja Mollenhauer

(esim. 1985, 9–10) ovat omassa 1900-luvun lopun tuotannossaan kehittäneet edelleen, joskin hieman erilaisten periaatteiden avulla muotoiltuna: ihminen, inhimillinen käytäntö ja ihmisen toiminnan yksilölliset ja kollektiiviset tulokset (kulttuuri ja yhteiskunta) ovat aina epätäydellisiä ja sisältävät siten mahdollisuuden kehittyä paremmiksi.

Kasvatus on eräs keskeinen parantamisen mahdollistava inhimillisen toiminnan muoto. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että pedagogisessa suhteessa vastuuta koskevat tulkinnat ja käsitykset – vaikka aiemmat sukupolvet ja nykyään vaikuttavat ajattelijat olisivat hioneet niitä miten pitkään – täytyy aina asettaa vain lähtökohdiksi ja mahdollisuuksiksi, joista voidaan löytää ongelmia ja väärinymmärryksiä tai jotka voidaan jopa kokonaan hylätä. Tässä mielessä ne voivat olla sivistystä tai sivistyssideltöjä nimenomaan sellaisessa pedagogisessa suhteessa, jossa aiempien sukupolvien käsityksien ylittämiseksi annetaan mahdollisuus. Vastuukasvatusohjelmien täytyy siis mahdollistaa jokaisella toiminnalla tasolla olemassa olevien vastuuta koskevien käsitysten mahdollisimman avoin ja kriittinen käsittely, avaaminen, kritiikki ja jopa dekonstruktio. Pedagoginen suhde on tässä mielessä eräänlainen äärimmäisen vahvasti asioita suhteelliseksi tekevä kenttä, jossa oikeastaan miltei kaikki aikaisempien ja nykyisen aikuisen sukupolven kehittämät toiminta- ja ajattelutavat on voitava asettaa kyseenalaisiksi.

Vastuukasvatusohjelmat ja vastuukasvatuksen yhtenä komponenttinaan sisältävät luonne-, ympäristö- tai globaalikasvatuksen ohjelmat on yleensä laadittu keskiverto-oppilasta, -opiskelijaa, -lasta tai -nuorta silmällä pitäen (esim. Lickona ym. 2007). Tämä on tietenkin länsimaissa varsin yleinen tapa suunnitella ja myös toteuttaa institutionaalista kasvatusta ja opetusta.

Nohlin huomiot siitä, että kasvatuksen lähtökohtana on aina kasvava ihminen ja kasvattajan tulee nähdä hänet sekä nykyisessä reaalityllassaan että kehitysmahdollisuuksiensa kautta, asettavat haasteen myös vastuukasvatukselle. Kasvavat ihmiset yksilöinä eroavat toisistaan siinä, mistä kukin voi ja mistä kenenkin on hyvä ottaa vastuuta. Tietyn yksilön lahjakkuus, motivaatio ja mielenkiinnon suuntautuminen voivat viitata siihen, että hänestä tulisi

erityisen hyvä yhteiskunnan ja jopa maailmanlaajuisen poliittisen toiminnan kehittäjä, ja juuri tästä inhimillisen toiminnan alueesta ja sen kehittämisestä hänen tulisi kasvaa ottamaan vastuuta. Toisen yksilön vastaavat ominaisuudet taas voivat viitata siihen, että hänen ei kannata suunnata ponnistelujaan ja vastuunottoaan niinkään poliittiseen toimintaan, vaan vaikkapa taiteeseen.

Pedagogisen suhteen käsite siis tässä yhteydessä haastaa vastuukasvatuksen tai vastuuseen kasvattamista sisältävät ohjelmat entistä järjestelmällisemmin rakentamaan ja perustelevaan ehdotuksia yksilöllisistä ja eriytyvistä vastuista, kaikille kuuluvista vastuista ja tietysti myös yksilöllisen ja yhteisöllisen vastuunottamisen suhteesta ja siihen sisältyvistä jännitteistä.

Sivistysvastuu

Kuten edellä totesin, Nohlin pedagogisen suhteen näkökulmasta kasvattajalla on sekä vastuun kasvattamisessa että missä tahansa muussa kasvatustoiminnassa kahtalainen vastuu: Hän on toisaalta kasvavan ihmisen edustaja ja edunvalvoja, ja tässä tehtävässä kasvattajan täytyy huolehtia siitä, että kasvatusta määrittävät yhteiskunnallis-kulttuuriset vaatimukset tai aikuisen sukupolven laati- mat ihanneihmiskuvat eivät yksipuolisesti alista kasvavaa ihminstä.

Toisaalta kasvattajan tehtävä ja vastuu on myös nähdä tuleva ihminen nykyisessä ihmisessä, eikä pedagoginen suhde voi näin ollen rakentua yksinomaan sille, että kasvattaja suuntaa toimintansa pelkästään kasvavan ihmisen tämänhetkisten halujen, toiveiden ja uskomusten mukaisesti. Kasvattajan täytyisi pyrkiä systemaattisesti vaatimaan kasvavalta ihmiseltä itsenäistä toimintaa (ks. esim. Benner 1991b, 63–73) uusissa asioissa ja sisällöissä. Pedagogiset tilanteet täytyisi rakentaa siten, että kasvavalta ihmiseltä vaaditaan jotain sellaista, jota hän ei vielä osaa ja jonka opettelu ja kehittyminen olisi hänelle kehittävä (Bernier 1991b, 63–73). Tässä mielessä kasvattaja on aina vastuussa toimistaan myös sille tulevalle ihmiselle, jonka hahmoa pedagogisen suhteen interaktiotilanteissa koko ajan luodaan.

Entä kasvava ihminen? Nohlin tuotannosta löytyy itse asiassa yksittäisiä huomautuksia ja lyhyt koottu tarkastelu siitä, että pedagogisessa suhteessa myös kasvavan ihmisen täytyy omaksua aktiivinen rooli, suhtautua vastuullisesti sekä omaan sivistysprosessiinsa että kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Nohl esimerkiksi toteaa, että ”pedagoginen suhde on todellinen yhteys, jossa toisen ilmaisema tunne [opettajan pedagoginen rakkaus tai intohimo, J.P.] kohtaa toisen taholta vastaavan” (Nohl 1935/1988, 171).

Nohl käsittelee tätä teemaa yksityiskohtaisemmin vajaan kolmen sivun verran luvussa, joka on tämän artikkelin teeman kannalta mielenkiintoisesti otsikoitu *Die Verantwortung* (vastuu). Tämä lyhyt tarkastelu, jossa Nohl lainaa aineksia Rousseulta, Pestalozzilta ja Adlerilta, jää kuitenkin varsin epäsystemaattiseksi ja yleiseksi. Nohlin (1935/1988, 224–226) pääidea tässä yhteydessä voidaan nykykielellä ehkä tiivistää seuraavasti: vahvin henkistä kehitystä tai sivistysprosessia ajava tekijä on maailman asioita vasten itsensä asettavan tietoisien minän voima. Ihminen ei sivisty siten, että ulkoiset tekijät painavat merkkinsä hänen toimintaansa ja ajatteluunsa, vaan minä ja koko ihmisen olemassaolo työskentelevät sivistysprosessissa ihmisen kohtaamien asioiden ja sisältöjen kanssa. Juuri tästä seuraa vastuulliseksi tekemisen suuri pedagoginen merkitys. Pedagoginen tavoite voidaan saavuttaa vasta, kun kasvava ihminen on onnistuttu kutsumaan vastuullisuuteen oman sivistysprosessinsa suhteen, saatu ottamaan vastuu itsenäisen toimintansa ja ajattelunsa kehittämistä. (Nohl 1933, 21.)

On sääli, että Nohl ei kehittele tätä teemaa pidemmälle. On nimittäin selvää, että toimiakseen inhimillisiä sivistysprosesseja edistävänä tekijänä pedagoginen suhde edellyttää vastuullista ja asiat vakavasti ottavaa suhtautumista sekä kasvattajalta että kasvavalta ihmiseltä. Vastuukasvatuksen yhteydessä kasvavan ihmisen täytyisi yllä kuvatulla tavalla ottaa sekä aiempien sukupolvien että nykyisen aikuisen sukupolven kehittämät vastuuseen liittyvät näkemykset vakavasti, pohtia sekä niiden vahvuuksia että ongelmia ja lopulta kytkeä ne osaksi omaa toimintaansa. Ilman kasvavan omaa aktiivista ponnistusta tällainen hänen itsenäisen toimintansa kehittäminen vaikuttaa mahdottomalta (Nohl 1935/1988, 224). Myös

Siljander (1987, 110) korostaa nimenomaan tätä seikkaa myös toteamalla sivistysteoreettisessa tarkastelussaan, että sivistys toteutuu loppujen lopuksi aina ihmisen subjektiivisen olemisen tavassa, eli siinä, jota voitaisiin kutsua hänen Daseinikseen.

Tätä taustaa vasten on yllättävää, että mannermaisesta pedagogiikasta – ja sama koskee tietääkseni myös englantilaisen kielialueen puolella kehiteltyjä pedagogisia teorioita – ei oikeastaan löydy systemaattista teoretisointia periaatteesta, jolle ehdotan nimeä *sivistysvastuu*: se on hyvin yleisellä tasolla ihmisen vastuuta omasta, toisten ihmisten, koko kulttuurin, yhteiskunnan ja ehkä lopulta koko ihmiskunnan sivistysprosessista ja sen mahdollisimman onnistuneesta etenemisestä. Erityisesti vastuuseen kasvamisen ja kasvatuksen yhteydessä sivistysvastuun käsite saattaisi jatkossa jopa olla yksi keskeisistä käsitteistä.

Sivistysvastuun käsitteen systemaattisten tarkastelujen puuttumiselle voi tietenkin olla syynä se, että mannermaisissa sivistysteoreettisissa tarkasteluissa sivistystä on usein pidetty sisäsyntyisenä, spontaanina, väistämättömästi kehkeytyvänä ja etenevänä inhimillisen elämän perusprosessina, jonka liikkeelle paneminen ei oikeastaan edellytä mitään erityistä vastuunottoa (esim. Benner 2003, 83–85; von Humboldt 1979, 25–26). Toisaalta selityksenä sivistysvastuuta koskevan systemaattisen teoretisoinnin puutteelle voi olla myös se, että ihmisen sivistysvastuuseen tai sivistysprosessimme käyttövoimaan liittyvät kysymykset ajautuvat helposti metafysiselle tasolle, jossa asioiden erittelyn sijasta joudutaan turvautumaan metaforiin ja kielikuviin, eikä tätä ole pidetty viimeisten vuosikymmenten aikana enää kovin muodikkaana tai suotavana kasvatustieteessä.

Edellisestä huolimatta pidän sivistysvastuun käsitettä kuitenkin mielenkiintoisena ja erityisesti vastuuseen kasvamisen ja kasvattamisen kannalta tärkeänä. Vastuukasvatuksen yhteydessä siihen liittyy myös eräs mielenkiintoinen piirre. Kuten edellä totesin, pedagogista suhdetta voi pitää asioita suhteelliseksi tekeväenä kenttänä, jossa miltei kaikki aiempien ja nykyisen aikuisen sukupolven kehittämät toiminta- ja ajattelutavat on voitava asettaa kyseenalaisiksi. Itse sivistysvastuuta ei kuitenkaan nähdäkseni voi pedagogisen

suhteen yhteydessä asettaa kyseenalaiseksi, vaan se on hyväksyttävä yhtenä pedagogisen toiminnan keskeisenä lähtökohtana.

Lopuksi

Olen tässä artikkelissa pyrkinyt hahmottelemaan hyvin yleisellä tasolla vastuuseen kasvamisen ja kasvattamisen piirteitä hyödyntämällä Hermann Nohlin kehittämää pedagogisen suhteen käsitettä ja tähän käsitteeseen kytkeytyviä myöhempiä jatkokehittelyjä. Tästä näkökulmasta vastuuseen kasvamisessa ja kasvattamisessa on kyse epäjatkevasta inhimillisestä prosessista ja toimintamuodosta, jossa lähtökohtia tai keskeisiä tekijöitä ovat kasvava ihminen, kasvattaja ja yhteiskunnan ja kulttuurin muodostama kokonaisuus. Kasvattajan, joka voi olla yksittäinen ihminen tai ihmisryhmä, olennainen tehtävä on tehdä tulkintoja siitä, mikä edistäisi kasvavan ihmisen ajattelua ja toimintaa sekä nykyhetken että kasvavan tulevaisuuden näkökulmasta ja tehdä sellaisia pedagogisia vaikutusyrityksiä, jotka toivottavasti saattavat liikkeelle kasvavan ihmisen vastuuseen liittyviä sivistysprosesseja ja suuntaavat niitä onnistuneesti. Tässä toiminnassaan kasvattaja on vastuussa sekä nykyiselle että tulevalle kasvavalle ihmisille.

Toisaalta kasvattajan vastuulla on myös valita maailmassa olemassa olevista vastuuta koskevista käsityksistä ja toimintatavoista sellaisia, jotka vaikuttavat erityisen kehityskelpoisilta, tärkeiltä ja onnistuneilta ja joissa toisaalta näyttää olevan potentiaalia käynnistää yksilötason sivistysprosesseja. Ne puolestaan ovat ehto sille, että kulttuuris-yhteiskunnalliset ja jopa maailmanlaajuiset vastuuta koskevat käsitykset, ajattelutavat ja toimintatavat voivat kehittyä paremmiksi. Tähän taas liittyy kasvattajan vastuu kulttuurille, yhteiskunnalle ja lopulta koko ihmiskunnalle.

On syytä panna merkille, että pedagogisen suhteen käsitteellä ei voi ratkaista kovin tarkasti sitä, millaisia vastuuseen liittyviä tavoitteita tai oppisisältöjä vastuukasvatuksessa pitäisi milloinkin asettaa ja ottaa esille. Tämä on pikemminkin käytännöllisen pedagogiikan ja käytännössä toimivien kasvattajien tehtävä. Lisäksi

Nohlin pedagogisen suhteen käsite on hermeneuttis-henkitieteelliselle pedagogiikalle luonteenomaiseen tapaan voimakkaan antimekanistinen: kuten Siljander (1987, 109) huomauttaa, Nohlin katsannossa sivistävä kontakti kasvattajan ja kasvatettavan välillä voi syntyä vain aidon ihmisen ja ihmisen kohtaamisen (elämänsuhteiden) kautta eikä mitään opetussuunnitelmaa, vastuukasvatusohjelmaa tai opetusmenetelmää kurinalaisesti ja orjallisesti seuraamalla. Vaikka pedagogisen suhteen käsite ei anna valmiita vastuukasvatuksen tavoitteita, sisältöjä tai menetelmiä, se voi kuitenkin tarjota työkaluja ja pidemmälle kehitettynä jopa yhtenäisen ajattelumallin, jolla vastuukasvatuksen ja vastuukasvatuksen osanaan sisältävän luonnekasvatuksen, ympäristökasvatuksen, globaalikasvatuksen ja kansalaisyhteiskunnan kasvatuksen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä on mahdollista kehittää eteenpäin.

On syytä mainita vielä yksi etu, jonka pedagogisen suhteen käsite vastuukasvatuksen lähtökohtien tarkastelussa voi tarjota. Pedagoginen suhde, siten kuin olen sen edellä tulkinnut, ankkuroituu tukevasti modernin pedagogiikan perusteeseihin. Siitä huolimatta se on melko riippumaton siitä, tulkitaanko vastuun käsite traditio-naalis-modernistiseen tapaan vai postfilosofioiden tai dekonstruktionististen painotusten mukaisesti. Pedagogisen suhteen käsitteen ja viimeksi mainittujen ajattelutapojen yhteensopivuus on itse asiassa yksi keskeinen jatkokysymys, joka tämän artikkelin pohjalta voidaan esittää.

Edellä esitin myös alustavan huomion asiasta, jota voisi kutsua sivistysvastuuksi. Jotta pedagoginen suhde onnistuisi, myös kasvavan ihmisen on otettava vastuuta suhteen rakentumisesta ja omasta sivistysprosessistaan. Hänen on otettava kasvattajan vaikutusyritykset vakavasti ja yritettävä jatkuvasti kytkeä pedagogisen suhteen sisällä vastaan tulevat asiat ja kokemukset osaksi omaa itsestä toimintaansa. Vaikka miltei kaikki muut vastuuseen liittyvät konseptit ja käsitykset voidaan ja tuleekin pedagogisen suhteen yhteydessä voida asettaa kyseenalaisiksi, sivistysvastuu täytyy nähdäkseni tässä suhteessa kuitenkin hyväksyä perustavaksi vastuukasvatusta rakentavaksi ja määrittäväksi periaatteeksi. Näen myös sivistysvastuuseen ja sen asemaan sekä yleisessä pedagogi-

sessä teoriassa että vastuukasvatuksessa liittyvät kysymykset tärkeänä tämän artikkelin pohjalta nousevana jatkotutkimusehdotuksena.

Lähteet

- Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2002. Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan? Rauma: Opetushallitus.
- Baran, P. 1990. Verantwortung. Teoksessa H.-J. Sandkühler (toim.) Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Osa 4. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 690–694.
- Bartels, K. 1968. Die pädagogik Herman Nohls in ihrem Verhältnis zum Werk Wilhelm Diltheys und zur heutigen Erziehungswissenschaft. Weinheim: Julius Beltz.
- Benner, D. 1991a. Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und Moderner Theorien. 3. korj. painos. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Benner, D. 1991b. Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 2. korj. painos. Weinheim/München: Juventa.
- Benner, D. 2003. Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. 3. uusittu painos. Weinheim & München: Juventa.
- Duff, R.A. 1998. Responsibility. Teoksessa E. Graig (toim.) Routledge encyclopedia of philosophy. Volume 8. London and New York: Routledge, 290–294.
- Frankel, S. 2009. Street wise: A programme for educating young people about citizenship, rights, responsibilities and the law. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Giesecke, H. 1997. Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim: Juventa.
- Humboldt, W. 1979. Theorie des Bildung des Menschen. Teoksessa W. v. Humboldt Bildung und Sprache. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 24–28.
- Hymowitz, K.S. 2003. The return of character education. Public Interest 151, 104–109.
- Izadi, P. 2008. Strategisia pohdintoja Kasvaminen maailmanlaajuiseen vastuuseen -projektin edistämiseksi. Teoksessa T. Kaivola (toim.) Puheen- vuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta. Opetusministeriön julkaisu 2008: 13, 75–83.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lickona, T. 2001. What is effective character education? Paper presented at The Story Brook School Symposium on Character October 6, 2001. <http://www.athenaeum.edu/pdf/What%20is%20Effective%20Character%20Education.pdf>. (Luettu 20. 9. 2016.)
- Lickona, T., Schaps, E. & Lewis, C. 2007. CEP's eleven principles of effective

- tive character education. Character Education Partnership. http://www.character.org/uploads/PDFs/Eleven_Principles.pdf. (Luettu 20.9.2016.)
- Mollenhauer, K. 1985. Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung München: Juventa Verlag.
- Nohl, H. 1914/1967. Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik. Teoksessa H. Röhrs (toim.) Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 24-34.
- Nohl, H. 1924/1927. Jugendwohlfahrt: sozialpädagogische Vorträge. Leipzig: Quelle u. Meyer.
- Nohl, H. 1933. Die Theorie der Bildung. Teoksessa H. Nohl & L. Pallat (toim.) Handbuch der Pädagogik. Osa 1. Langensalza: Beltz, 3–80.
- Nohl, H. 1935/1988. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Zehnte Auflage. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Raffoul, F. 2010. The origins of responsibility. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Roth, K. 2007. Education for responsibility: Knowledge, ethics and deliberation. Teoksessa K. Roth & I. Gur-Zeév (toim.) Education in the era of globalization. Dordrecht: Springer, 105–121.
- Rydén, L. 2009. Etik, ansvar och globalt medborgarskap. Teoksessa J. Lampinen & M. Melen-Paaso (toim.) Tulevaisuus meissä. Kasvaminen maailmanlaajuisen vastuuseen. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 40, 43–51.
- Räsänen, R. 2008. Globaaliin vastuuseen kasvamisen arkea ja virstanpylväitä. Teoksessa T. Kaivola (toim.) Puheenvuoroja maailmanlaajuisen vastuuseen kasvamisesta. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 13, 68–74.
- Sauvé, L. 1999. Environmental education between modernity and postmodernity: Searching for an integrating educational framework. Canadian Journal of Environmental Education 4, 9–35.
- Schulman, M., & Mekler, E. 1994. Bringing up a moral child: A new approach for teaching your child to be kind, just, and responsible. New York: Doubleday.
- Siljander, P. 1987. Johdatusta henkitieteelliseen pedagogiikkaan. Wilhelm Dilthey – Hermann Nohl – Theodor Litt. Acta Universitatis Ouluensis Series E. Scientiae rerum socialium No. 5.
- Watz, M. 2011. An historical analysis of character education. Journal of Inquiry & Action in Education 4 (2), 34–53.
- Wulf, C. 2003. Educational science. Hermeneutics, empirical research, critical theory. New York: Waxmann Münster.
- Zimmerman, M.J. 1992. Responsibility. Teoksessa L.C Becker & C.B. Becker (toim.) Encyclopedia of ethics. Volume II. New York & London: Garland Publishing Inc., 1089–1095.

3. Kasvatuksen ääri rajoilla – vastuun ja omantunnon problematiikka eksistentiaali- fenomenologisessa kasvatusfilosofiassa

Kasvatusvastuu ja yksilön omatunto ovat keskenään jännitteisiä ja moniulotteisia asioita. Kasvatus on sisäisesti ristiriitaista toimintaa, joka edellyttää väistämättä jonkinlaista kasvatettavan toimintaa rajoittavaa vallankäyttöä. Tämä valta kantaa mukanaan myös kasvattajan vastuun. Kasvatettavaa itsenäiseen toimintaan vaativa kasvattava vallankäyttö edellyttää tahdikasta vastuullisuutta (ks. van Manen 1991). Valtaa ei käytetä tyydyttämään kasvattajan omaa vallanhalua. Sen avulla kasvatettavassa toteutuvat kasvattajan tulkitsemat kasvumahdollisuudet (ks. esim. Benner 1996; Klafki 1985; Mollenhauer 1983; Flitner 1950). Tähän liittyy kasvatuksen paradoksaalisuus: oikeutetulla vallankäytöllä pyritään lisäämään kasvatettavan itsemääräämiskykyä ja siveellisen toiminnan valmiuksia (vrt. Kant 1803). Kyse on kasvusta vastuuseen mutta myös autonomiaan. Mutta pyrkiikö kasvatus siten *sisäistämään* kasvatuksessa välitettävät vallitsevan yhteiskunnan arvot ja

asenteet? Muodostuuko kasvatuksessa kasvatettavan sisäinen omatunto, jonka rakentumisesta kasvattaja on vastuussa? Olisi yksinkertaista ajatella, että yksilön omatunto olisi yhteiskunnan arvojen ja normien sisäistetty malli. Tätä näkemystä vastaan kritisoi *eksistentiaalifenomenologia*, jonka mukaan omatunto ei voi olla ulkoisten normien tuottamaa, koska omatunto voi toimia myös vallitsevia olosuhteita vastaan. Tietyissä mielessä sen kuuluukin tehdä niin.

Tarkastelen tässä artikkelissa erästä eksistentiaalifenomenologian ja kasvatustilafilosofian yhtymäkohtaa, jossa omatunto osoittautuu lähtökohtaiseksi välttämättömyydeksi ihmisen toiminnan taustalla. Jotta ihminen ylipäättään voi arvioida erilaisten normien oikeutusta, hänellä on välttämättä oltava omatunto. Tämä niin sanottu *transsendentaalin omantunnon* idea vaikuttaa kasvatuksen tarkasteluun siten, että kasvattavan vaikuttamisen luonne sekä samalla myös kasvatustilavastuu tulee ymmärtää varsin ainutlaatuisella tavalla. Kuvaan transsendentaalin omantunnon ajatuksen filosofi Martin Heideggerin (1889–1976) pääteoksessaan *Sein und Zeit* (1927) esittämää tarkastelua mukaillen. Heideggerin oppilas, kasvatustilafilosofi Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) liittyy tämän omantunnon idean ihmistä lähtökohtaisesti määrittävänä olemuksena kasvatustilavastuuseen (Bollnow 1959; 1987). Kasvatustilavastuu ei voi ottaa vastuuta kasvatettavan omantunnon rakentumisesta vaan joutuu tyytymään *vetoamaan* kasvatettavan omaantuntoon ja sen aitoon herkistyneisyyteen tarkastella sellaisia ulkoisia asioita, joiden suhteen yksilön täytyy ottaa itse omassa elämässään normatiivisesti kantaa. Kasvatustilavastuu on tässä erityisessä mielessä jotain varsin erilaista kuin arkipäiväinen ymmärryksemme antaisi olettaa.

On kuitenkin syytä avata aluksi Heideggerin omantunnon käsitettä ennen sen liittämistä pedagogiikkaan. Riippumatta siitä, määrittelemmekö Heideggerin transsendentaalifilosofiksi – termi johon hänellä itsellään oli totisesti vaihteleva suhtautuminen – on hänen omantunnon käsityksensä *transsendentaali*. On tulkittavissa, että Heidegger on omantunnon tarkastelussaan kiintoisalla tavalla läheinen Immanuel Kantin (1724–1804) kriittiselle filosofialle ja siinä esitetylle näkemykselle kokemuksen välttämättömysehdoista.

Transsendentaali tässä omantunnon yhteydessä tarkoittaa perustavaa välttämättömyyttä ja lähtökohtaetta sille, että ylipäättään kykenemme tunnistamaan meitä sitovia normatiivisia väitteitä ja vastaamaan niihin. Kantia mukaillen Heidegger näkee tämän reunaehdon inhimillisenä ominaisuutena, joka saa tosiasialliset puitteet elämismaailmassa. Omantunto on siten normatiivisuuden reunaehto, ja se ilmenee meille *kutsuna*. Tarkastelen tätä kutsuluonnetta seuraavaksi.

Omantunnon kutsuluonne: transsendentaalin omantunnon tehtävä

Ylensä ymmärrämme omantunnon niin, että se vaatii minua tunnistamaan omat tekoni normatiivisesti sitovina ja siten omalla vastuullani olevina sen sijaan, että toimintani olisi ulkopuolisen lähteen tai toimijan määräämää. On kuitenkin tärkeä ymmärtää, ettei heideggerilainen omantunnon kutsuluonne voi toimia yksittäisten vaatimusten oikeuttajana ja kuvaajana riippumatta siitä, mitä nämä sisällöllisesti olisivat. Tähän tarvitaan valintaa erilaisten moraali-teorioiden väliltä, sen mukaan mikä kussakin tilanteessa näyttäisi oikeuttavan toiminnan parhaiten. Omantunnon kutsuluonteella on määrittävä ja transsendentaali tehtävänsä, joka on tällaisten ilmeisten käytäntösäännösten tuolla puolen. Se että tunnen tarvetta soveltaa jonkinlaista moraalisen toiminnan oikeutusta käytännön tilanteeseen osoittaa jo, että omantuntoni on tehnyt tilanteesta moraalifilosofisesti merkityksellisen. En voi tunnistaa yhtäkään minuun itseeni kohdistuvaa normatiivista vaatimusta sellaisenaan, ilman että olisin jo vastannut omantunnon kutsuun. Omantunnon kutsu ei siten ole eristyneen yksilön kyky, sillä kutsu tulee muualta. Jos omantunto tarkoittaisi ”pienstä sisäistä ääntä”, silloin tämän äänen vaatimukset olisivat vain ilmauksia oman mieleni sisäisessä keskustelussa vailla vähäisintäkään toimintaan kehottavaa tosielämään liittyvää tarvetta. Mutta emme ole eristyneitä subjekteja, eikä omantuntonomme ole pieni sisäinen ääni. Olemme merkityksiä pursuavan maailman yksi keskeinen osa. Olemme jo valmiiksi

sellaisia olentoja, joille asiat merkitsevät jotain, kuten Heidegger esittää (ks. Heidegger 2000, 84). Näin ”pieni ääni” on siirrettävä sisältä maailmaan. Muussa tapauksessa ei olisi mitään sellaista erityistä sisältöä, joka voitaisiin osoittaa pienelle sisäiselle äänelle ja joka olisi riittävä omin voimin synnyttämään meissä normatiivista vastaanottavuutta. Pieni sisäinen ääni on yhtä mieletön ajatus kuin selittää Kantin kategorisen imperatiivin vaatimuksen ideaa kuhloliselle hedelmiä. Siten omantunnon kutsun on otettava jokin sellainen erityinen muoto, joka sallii sen toimia konstitutiivisena vaatimuksena ja joka jollain tavalla mahdollistaa meidän tunnistavan itsemme olentoina, joilta voidaan vaatia jotain. Omatunto mahdollistaa siis sen, että olemme sellaisia olentoja, joille voidaan ilmaista vaatimuksia ja jotka myös itse osaavat vaatia.

Heideggerin omantunnon kutsu ilmaisee inhimillisen kykymme toimia *authenttisesti* ja siten haastaa meitä toimimaan niin. Kun kuulemme omantunnon kutsun eli tunnistamme tarpeen, jonka tämä vaatimus meille osoittaa, määritämme samalla sitoutumisemme itsellemme aitoon, omaehtoiseen toimintaan. Omantunnon kutsu mahdollistaa sen, että *maailmassaoleva* ihminen (täälläoleva, *Dasein*) voi olla jotain muuta kuin tavanomaisuuden ja yleisyyden – jokaisen – manifestaatio. Kuitenkin täälläoleva ei voisi oikeastaan olla peruuttamattomasti langennut tuollaiseen *epäauthenttisuuteen*, koska jokapäiväisyyteen vajonneeseen olemiseen ei voida liittää sellaisia piirteitä, kuten *huolehtimisen* elämää jäsentävä perusorientaatio. Tämä huolen maailmaa merkityksellistävä rakenne on maailmassaolevan ihmisen yksi peruspiirre. Asiat merkitsevät meille jotain, siis huolehdimme niistä ja kannamme vastuuta. Omantunnon kutsu on siis täälläolevan olemassaolon välttämätön ehto. Tämä kutsu *paljastaa* täälläolevan, eli se tuo ilmi ihmisen langenneen, omaehtoisuudesta irroittautuneen toiminnan taustalla piilossa olevan normatiivisen rakenteen eli huolen.

Samalla kutsu myös tekee täälläolevasta ihmisestä oman yksilöllisen olemisensa. Omatunto paljastaa ihmisen mahdollisuuden heikkouksiin, vääryyksiin ja vieraantumiseen omasta itsestään. Mutta samalla se on lähtökohtaehto ihmisen olemiselle sille tyyppillisellä tavalla eli olentona, jolle asiat merkitsevät jotain ja joista

se välittää, on huolissaan. Silloin kun ihminen täälläolevana olentona on langennut jokapäiväisyyteen, hän on ”unohtanut” olevansa muutakin kuin tuollainen jokamies. Hänen tulee muistuttaa itseään varsinaisemmasta olemisentavasta tunnistamalla omantunnon kutsun. Täälläolo on siten *haastettu*. Kutsu, jona ihminen tuntee omantunnon, on kenen tahansa – jokamiehen – haaste omassa itsessä. Tällaisena haasteena se on itsen kehoitus kykyyn olla itsensä ja täten täälläolon kutsumista eteenpäin mahdollisuuksiinsa (Heidegger 2000, 334).

Heidegger toteaa, että omantunnon kutsu on täälläolossa itsessään. Täälläolo on tuon kutsun lähde, vaatien itseään olemaan oma itsensä. Kyse on muodollisesta, ontologisesta vaatimuksesta elää niiden sitoumusten mukaisesti, jotka *eksistentiaalisesti* määrittelevät yksilöllisen olemisen. Omantunnon kutsu vaatii elämään kullekin ominaisella olemisentavalla. Nämä eksistentiaaliset määrittelevät ominaisuudet eivät ole ”lopullisia” tai ”valmiita”, vaan ne ovat ajallisesti ulottuneita sitoumuksia, joiden parissa ihminen pyrkii niitä täyttämään. Esimerkiksi kasvattaja on keskellä kasvatus-todellisuuttaan, jossa kasvattajuus on normatiivinen käynnissä oleva hanke, jonka parissa työskenteleminen ja siinä onnistuminen on tälle kasvattajalle toistuva ja pysyvä ongelma. Haaste ”olla itsensä” tarkoittaa vastuullista pyrkimystä määritellä ihmisen väistämättä epätäydellistä luonnetta (Thomson 2005, 155–170). Ja tämä vaatimus on samalla jotain sellaista, jota ihmisen tulee jossain mielessä aina itseltään vaatia, jotta ihminen ylipäätään *on* missään mielessä ihminen riippumatta oman langenneisuutensa tilasta. Tämän vaatimuksen tunnistaminen kuitenkin väistämättä päättää ihmisen välittömän uppoutuneisuuden omiin hankkeisiinsa, kuten vaikkapa kasvattajan sitoutuneen läheisyyden kasvattajuuteensa. Tästä seuraava etäntyminen edellyttää, että ihminen kyseenalaistaa lopulta sen, kuinka oikeutettu hänen sitoutumisensa näihin hankkeisiin todella on.

Omantunnon kutsu ei itsessään julista mitään sisältöä vaatiessaan ihmistä olemaan oma itsensä. Se ei kuvaa mitään tiettyä asiointilaa, joka ihmisen tulisi saada aikaan. Mitä tässä omantunnon puheessa sitten sanotaan? Mihin omatunto kutsuu haastetun?

Tarkkaan ottaen omatunto ei käske varsinaisesti mitään. Kutsu ei sano mitään, eikä se anna tietoa maailman tapahtumista. Omatunto ei myöskään pyri herkistämään ihmistä yksinpuheluun itsensä kanssa. Haastettu on *kehotettu* itsen, siis omimpaan olemiskykyynsä. Kutsupyrkimyksensä mukaisesti kutsu ei alista haastettua itseä ”oikeuskäsittelyyn” vaan kehottaa omimpaan *kykyyn* olla itsensä, ja tällaisena se kutsuu täälläoloa eteenpäin (”itsensä yli”) omimpiin mahdollisuuksiinsa (Heidegger 2000, 333).

Omatunto ei siis Heideggerin mielestä puhu. Sillä ei ole haastetulle mitään sanottavaa. Sanominen muodostaisi itse asiassa tietynlaisen etäisyyden omantunnon äänen ja ihmisen itsensä välille. Omatunto ei tällöin ole pieni sisäinen ääni ihmisessä, joka on samalla väistämättä etäytyneessä suhteessa haastettuun ihmiseen. Omatunto ja ihminen ovat sama asia. Ihminen olemisentapansa luonteen mukaisesti kutsuu itsensä toteuttamaan parasta olemiskykyään. Kutsu ei pue itseään sanoiksi jäämättä silti epäselväksi. Omatunto puhuu oikeastaan vaieten. Se pakottaa haastetun ja kehotetun täälläolon omaan vaitelaisuuteensa. Kutsussa ei ole muotoiltu mitään sanoiksi, ei kutsusta itsestään eikä kutsutusta. Mutta tämä ei anna ilmiölle mitään epämääräistä mysteeristä ääntä vaan osoittaa vain sen, että kutsutun ymmärtäminen ei ole sidottu kommunikaatioon tai mihinkään sen kaltaiseen (Heidegger 2000, 333).

Omantunnon vaikeneminen ei kumpua Heideggerilla jonkinlaisesta eettisestä nihilismistä, vaan siitä transsendentaalista roolista joka omallatunnolla on. Transsendentaali omatunto ei voi sanoa mitään erityistä, koska kaikki sen esittämät sisällölliset vaatimukset edellyttäisivät jo valmiiksi, että ihmisellä olisi kyky olla sellainen vastaanottavainen, huolehtiva olento jolta tällaisia vaatimuksia voidaan ylipäättään edellyttää. Transsendentaalin omantunnon lähtökohtaisena tehtävänä on mahdollistaa oma kutsunsa hiljaisuudessa. Ja tietenkin, ihmisellä on jo lähtökohtaisesti tämä kyky vastuuntuntoon ennen kuin hänelle on ilmaistu mitään tarkkoja sisällöllisiä vaatimuksia. Omantunnon kutsu ei siis ole mikään tavallinen empiirinen tapahtuma. Se on transsendentaali momentti, joka perustaa oman itsensä menneisyyden ja nykyisyyden rakenteeseen. Omantunnon kutsu tulee ennen sisällöllisiä vaatimuksia,

mutta ei niin että se olisi väistämättä *ajallisesti* ensisijainen. Sen sijaan, yksittäiset vaatimukset eivät voisi itsessään saavuttaa meitä ilman, että meillä olisi omatunto joka transsendentaalisti, *ennen kokemuksellisia ja tosiasiallisia sisällöllisiä vaatimuksia*, mahdollistaa normatiivisen herkistyneisyytemme.

Heidegger ei kysy transsendentaalin omantunnon tarkasteluisaan, mitä olisivat ne yksittäiset normit joiden tulisi sitoa täälläolon toimintaa. Hän ei myöskään kyseenalaista sitä, onko tällaisia normeja ylipäätään olemassa. Nämä huomiot veisivät transsendentaalin omantunnon tarkastelun väärille raiteille. Heidegger pyrkii paljastamaan, millainen huolehtivan täälläolon ontologisen rakenteen tulisi olla, jotta se voisi olla ylipäätään vastaanottavainen *mitä tahansa* normia kohtaan. Transsendentaali omatunto *on* se olennainen ontologinen ominaisuus täälläolon olemisentavassa, jonka vuoksi täälläolo on sen kaltainen olento, joka voi sitoutua normeihin ja jota normit voivat sitoa. Mitä tulee itse empiiristen vaatimusten sisältöihin, me kykenemme hyvin tarkastelemaan toimintaamme eettisin työkaluin ja käyttämään niitä osoittaaksemme kuinka toimintamme täyttää sisällöllisesti rationaaliset, utilitaariset tai mitkä tahansa muut standardit. Omatunto tekee tämän mahdolliseksi. Omatunto itsessään ei siis sido täälläoloa mihinkään yksittäisiin normeihin, vaan ainoastaan herkistää täälläolon olemisentavan ottamaan vastaan normatiivisia periaatteita. Transsendentaali omatunto paljastaa *sitomisena* nämä normatiiviset vaatimukset joita ihmiselle osoitetaan sen sijaan, että jättäisi ne passiivisesti lojumaan kokemukselliseen tilaan. Jälkimmäinen voisi olla mahdollista esimerkiksi psykopaatin tapauksessa, jonka on täysin mahdollista sisäistää moraalisia sääntöjä ulkoa opettelemalla ilman että niillä olisi minkäänlaista todellista hänen toimintaansa rajoittavaa vaikutusta.

Omatunto on kokemuksellisen tilan lähtökohtaehto, joka mahdollistaa sen, että asiat tuossa tilassa voidaan kokea ihmistä sitovina, vastuullisina ja hänen olemisentapaansa täydellistävänä eettisinä periaatteina. Tästä lähtökohdasta seuraa, että kasvatusta ei voi olla omantunnon syöttämistä, omantunnon antamista kasvatettavan sisäistettäväksi. Kasvatusta on nähtävissä sen sijaan *vetoamiseksi*

na kasvatettavan transsendentaaliin omaantuntoon, jolle asiat merkitsevät jotain ja joka välittää asioidentiloista, ja joka voi autenttimmillaan määritellä, muotoilla ja arvioida minkä tahansa eettisen normin laatua ja paikkansapitävyyttä (ks. Kukla 2002). Tätä Heideggerin omantunnon käsitteeseen liittyvää tai siitä johdettavissa olevaa kasvatuksen ideaa tarkastelen seuraavaksi Bollnowin eksistentiaalisen kasvatustilafilosofian kautta.

Omantunnon herääminen ja vetoamisen pedagogiikka

Saksalainen kasvatustilafilosofi Otto Friedrich Bollnow käsittelee teoksessaan *Existenzphilosophie und Pädagogik* (1959) omantunnon heräämisen teemaa ja sitä, kuinka yksilön omantunto ei voi olla pelkästään yhteiskunnan vallitsevien normien sisäistymistä (vrt. Gehlen 1961). Bollnowin ajattelu lähtee liikkeelle paitsi jo kuvattun transsendentaalin omantunnon ideasta, myös – Heideggerinkin tapaan – Søren Kierkegaardin ihmis- ja totuuskäsityksestä: korkein ihmisenä olemisen taso on instituutioihin alistumatonta, itseenäistä, sisäistä valinnan- ja uskomuksenvaraisuutta. Tällainen ihminen ei tavoittele varmuutta ulkoisesta maailmasta, koska ”tuolla ulkona” ei ole mitään merkityksellistä totuutta, joka tulisi sisäistää itseen. Jos ulkoinen totuus olisi saavutettavissa täysin kaikessa objektiivisuudessaan, ei tuolloin olisi jäljellä enää ketään – siis subjektia – joka voisi omissa subjektiivisuudessaan tuon totuuden todeta (Kierkegaard 1992, 196–257). Kaikki merkityksellinen totuus löytyy siten sisäisyydestä. Tällä ei kuitenkaan tarkoiteta solipsismia, jossa subjektin ulkoinen maailma kyseenalaistetaan. Maailma saa merkityksen subjektiivisesti, koska törmäämme siellä monenlaisiin asioihin. Toisaalta maailmassa olevat asiat ovat siellä, koska ne merkitsevät jotain *minulle*. Tämä merkityksenanto toki jaetaan ja laajennetaan myös intersubjektiivisesti (ks. Husserl 1986, 166–219; 1977), mutta ilman subjektiivisuutta ei maailma merkitsisi mitään eikä sitä olisi tietyllä tavalla meille olemasakaan.

Tässä mielessä Bollnow hyväksyy pitkälti Husserlin *elämismää-*
ilman käsitteen pedagogisenkin tarkastelun lähtökohtana. Hän ei
lähde tarkkailijan näkökulman objektivoivasta, havainnon tuolle
puolelle selittävästä *luonnollisesta asenteesta* vaan riisutummas-
ta ja perustavammasta *fenomenologisesta asenteesta*: ei-teoreet-
tisen välittömästä kytkeytymisestä ympäröivään maailmaan, jos-
sa ihminen jo valmiiksi elää ja toimii. Heidegger jatkaa tätä feno-
menologista analyysia olemisen tarkastelussaan siten, että *eideetti-*
sesti reduceimalla eli pidättäytymällä spekulatiivisesta teoretisoin-
nista hän tunnistaa ihmisessä välittömästi maailmaa asuttavan *elä-*
män, joka kykenee kysymään oman olemisentapansa luonnetta.
Ihminen ei siten kiteydy mihinkään teoreettiseen olemukseen tai
kuvaukseen vaan osoittautuu eläväksi, välittäväksi ja toimivaksi,
maailmalliseksi tosiasiaksi.

Bollnowin mielestä kasvatuksen tarkastelussa tämä erityinen
fenomenologinen taso, jossa ihminen nähdään maailmallisena elä-
mäntapana, on jäänyt tarkastelematta tarvittavan syvällisesti. Tä-
hän perustuen hänen kasvatustilafilosofiset päähuomiensa ovat *epä-*
jatkuvan kasvatuksen muodot. Fenomenologinen analyysi osoit-
taa, että on olemassa sellaisia kasvatustodellisuuden puolia, jotka
eivät tyhjentävästi palaudu perinnäiseen pedagogiikkaan. Bollnow
viittaa perinnäisellä pedagogiikalla ensisijaisesti *järjellisenä* näh-
tyihin lineaarisiin käsityksiin kasvusta luonnollisena sisäisenä
avautumisena. Lisäksi hän yhdistää tähän mannermaisen *sivistyk-*
sen idean sekä mekanistis-käsityöläisen kasvatustaidon. Bollnow
painottaa näiden sijaan sellaisia epäjatkuvia kasvatuksen periaat-
teita, kuten kohtaaminen, kriisi, virheet ja epäonnistuminen, jot-
ka voivat olla jopa ristiriitaisia aikaisempien kasvatustodellisuuden
kanssa. Erityisesti *heräämisen* (Erweckung) käsitteessä Bollnow
tukeutuu läheisesti Heideggerin totuusnäkökulmaan, jonka tämä on
uuttanut Platonin luolavertauksesta. Lukiessaan tuota luolaver-
tausta Heidegger löytää kaksi näkemystä totuudesta, joista toinen
ymmärtää totuuden oikeellisuutena, kun taas toisen mukaan to-
dellisuus *paljastuu*. Tämä paljastuminen on alkuperäisempää kuin
oikeellisuus (Himanka 2002, 136). Vasta kun jokin paljastuu – to-
dellistuu – voimme puhua siitä minkäänlaisilla väitelauseilla. Kun

jokin tulee *läsnäolevaksi* (vorhanden), vasta sitten voimme alkaa esittää siitä minkäänlaisia väitteitä tai määritelmiä.

Bollnowin puhe siitä, kuinka kasvattajan tulisi pyrkiä ”herättämään sisäisyyttä”, tulee ymmärtää tässä fenomenologisessa taustassaan. Bollnow luonnostelee heräämisen pedagogisena käsitteenä seuraavasti: ”Erotuksena näkemykselle kasvatuksesta mahdollistajana en voi herättää mitä tahansa mielivaltaisesti, vaan voin ainoastaan herättää jotain sellaista, joka uinuu jo läsnäolevana. Kyse on tämän jo läsnäolevan potentiaalin aktualisoimisesta.” (Bollnow 1959, 51.)

Herääminen ei ole siten minkään sisäisen, aidomman ja todellisemman kuoriutumista esille vaan läpeensä elämismaailmallisesti sidottua ”pitkään yksilössä uinuneiden mahdollisuuksien vapauttamista” (Bollnow 1987, 165). Herääminen mahdollistuu ainoastaan läsnäolevana maailmallisuutena. Esimerkiksi jonkin taidon tai lahjakkuuden paljastuminen edellyttää olosuhteet ja puitteet, joissa tuo taito voi ylipäätään paljastua. Heräämisessä paljastuu asioita eräänlaisina esirefleksiivisinä taitoina, kykyinä ja *toimijuutena*. Tässäkin Bollnow on oppi-isälleen filosofisesti uskollinen. Pedagogisena käsitteenä herääminen jättää kasvatukselle niukasti mahdollisuuksia. On olemassa sellaisia esirefleksiivisiä kasvatus-todellisuuden alueita, joihin punnittu ja tietoinen, käsityöläisen taidolla toteutettu kasvatus ei voi vaikuttaa. Maailmallisuus on enemmän kuin toistuvasti peilattua taitavuutta. Toisen on lähtökohtaisesti vaikeaa opettaa toiselle omaa maailmallisuuttaan: ”Erotuksena sivistävälle kasvatusvuorovaikutukselle ja ylipäätään orgaanisen kasvun kaltaiselle kehitykselle tuollaisen prosessin sisäistyminen on mahdollista vain kasvatettavan oman vastaantulemisen avustamana” (Bollnow 1959, 51–52).

Vaikka Bollnow yhdistää heräämisen moraalisen kehittymisen lisäksi tiedolliseen heräämiseen (heräämiseen tiedostamaan), korostuu käsitteen tarkastelussa erityisesti omantunnon herääminen. Bollnowin pedagogiikassa tätä omaatuntoa ei voi herättää automaattisesti ulkoapäin. Kasvattava vaikuttaminen ei välitä yhteiskunnan arvoja ja normeja, jotka sitten sisäistyisivät yksilön sisäiseksi rakenteeksi. Kasvatuksella on vain rajalliset mahdollisuudet

vaikuttaa tässä mielessä. Ja tämä vaikutus on mahdollista vain silloin, kun kasvatettava tulee itse vastaan: hän itse ”ojentaa kätensä”, herkistyy kasvattajan tarjoamille mahdollisuuksille ja sallii muiden antaa häneen vaikutettavan. Kyse on konkreettisesta, fenomenologisesta ilmiöstä. Kyse on siitä, mitä kasvatusta näyttäisi todella olevan, kun riisumme siitä pois kaiken mitä voimme, ilman että kasvatusta lakkaa olemasta enää kasvatusta. Ilman heräämistä kasvatusta ei enää olisi kasvatusta, aivan kuin omena ei ole enää omena ilman pyöreyttä. Vaikka herääminen on keskeinen kasvatuksen piirre, se ei silti ole välttämättä miellyttävää. ”Tällainen prosessi ilmenee vain yksittäisissä, äkillisissä epäjatkuvissa tapahtumissa, joissa tietyllä väkivaltaisuudella revitään auki aikaisempi totunnainen todellisuus. Herääminen on aina tuskallinen tapahtuma.” (Bollnow 1959, 52.)

Eksistentiaalifenomenologisen kasvatuksen luonteeseen kuuluu perustava epäjatkuvuus. Sitä määrittävät tapahtumat ovat äkillisiä, ennakoimattomia ja epäjatkuvia. Herääminen ilmentää tätä peruluonnetta erityisen hyvin, varsinkin kun ymmärrämme sen olevan kivulias ja yksilöä perustavasti ravisuttava ja uudelleenmäärittävä tapahtuma. Jos ymmärrämme kasvatusta sivistävänä vaikuttamisena, se ei voisi ottaa tällaisesta vastuuta, koska olisi moraalitonta tuottaa toiselle tuskaa. Kuten Bollnow osoittaa, vastuu tällaisesta heräämisestä onkin yksilöllä itsellään. Yksilö voi aiheuttaa itselleen tällaisen heräämisen, tai hän antaa muiden vaikuttaa häneen siten, että herääminen hänessä tapahtuu. Tämän jälkimmäisen ”sallimuksen” avain on yksilöllä itsellään. Heräämisessä jokin totunnainen murtuu. Heräämisen ytimessä on vastustus jotain ulkoista ja vallitsevaa kohtaan. Herääminen on yksilötietoisuuden ydinilmiö, ei ulkoisen sisäistymistä. ”Tämä vastaa kasvatettavassa äkillistä, kriisinomaista prosessia, joka kytkeytyy epäautenttisen maailmallisuuden radikaaliin kääntymiseen autenttisuudeksi.” (Bollnow 1959, 52.)

Heideggerin filosofia heijastuu Bollnowin eksistentiaalipedagogiikassa paitsi *läsnäolevuuden* ja *käsilläolevuuden* (zuhanden) olemisentapojen erottelulla, myös jo aikaisemmin mainitulla *autenttisuuden* (Eigentlichkeit) ja *epäautenttisuuden* (Uneigentlichkeit)

käsiteparilla. Bollnow katsoo, että eksistentiaalifenomenologinen kasvatustavoittelee hetkittäistä totuudessa olemisen tilaa. Tällä totuudellisuudella Bollnow tarkoittaa tietenkin Heideggerin totuutta paljastumisena, jossa jokin ilmenee ja tulee osaksi elämismaailmaa, ja josta vasta sitten voidaan puhua ja joka siten voidaan tehdä ymmärrettäväksi. Vasta paljastumisen jälkeen alkaa perinteisen kasvatuksen sivistävä työ. Hetkittaiset heräämiset totuuteen paljastavat yksilölle jotain hänestä itsestään ja hänen maailmastaan. Itse ja maailma ovat elämismaailmallisesti yhteen kietoutuneita, eivätkä ne siten ole otettavissa jäännökseltä tutkivan tarkastelun kohteiksi, vaan ne ovat ainoastaan eletävissä tyhjentävästi.

Yleensä tällaisessa prosessissa heräämisen vapauttavat voimat kytkeytyvät äkilliseen muutokseen hereilläolon tai jopa kasvun jatkuvuudessa. Mutta on parasta jättää tämä kysymys vielä avonaiseksi. Heräämiseen sinänsä liittyvästä tietoiseksi tekemisestä on syytä mainita tietty ainutkertaisuus, sillä sitä mistä ihmiset kerran tulevat – mitä järkyttävimmän – tietoiseksi, ei voi enää tehdä tekevämmäksi. (Bollnow 1959, 52.)

Heräämisen tuottama paljastuminen osoittautuu äkilliseksi käänneeksi, joka on luonteeltaan jotain ainutlaatuista ja peruuttamatonta. Voimme esimerkiksi yrittää kuvitella, millaisia ihmisiä olisimme onnettomuus- tai hätätilanteessa. Voimme tehdä itsetutkiskelua: Millainen olen persoonaltani? Kuinka olen käyttäytynyt aikaisemmin haasteellisissa olosuhteissa? Voimme tehdä siten oletuksia siitä, kuinka käyttäytyisimme hätätilanteessa. Olisinko tilanteen herra, muiden auttaja, vai vajoaisinko täydelliseen hysteriaan? Emme kuitenkaan pääse oletuksia pidemmälle. Asian todellinen laita paljastuu meille vain ja ainoastaan silloin, kun joudumme todelliseen hätätilanteeseen. Sellaista tuskin toivomme, mutta on varsin selvää, että se millaisia ihmisiä me olemme onnettomuus-tilanteissa, paljastuu meille vain tietynlaisissa elämismaailmallisissa olosuhteissa. Toisin sanoen, tiedämme millaisia olemme olemis-entavaltamme jossain tapahtumassa vasta sitten, kun joudumme elämään sellaisessa.

Hieman kevyempi esimerkki lienee tarpeen. Myös kasvatuksessa tapahtuu sellaisia elämismaailmallisia tilanteita, joissa yksi-

löistä paljastuu piirteitä ja seikkoja, jotka eivät muissa olosuhteissa voisi paljastua. Tämä paljastuminen on ennakoimatonta, ja se on kytköksissä yksilön tietoisuuteen ja siten välittömän ulkoisen vaikutuksen saavuttamattomissa. Kasvattaja ei voi olla vastuussa sellaisesta epäjatkuvasta, ennakoimattomasta ja hetkellisestä, jonka hetkeä, paikkaa tai sisältöä hän ei voi etukäteen tietää, saati suunnitelmallisesti ennakoida. Mitä kasvatus sitten on sellaisena kuin tällaisen tarkastelun kautta jää jäljelle? Onko kasvatuksesta enää tuolloin jäljellä oikeastaan mitään? Bollnow tunnistaa ensimmäistä kertaa systemaattisen tarpeen ja merkityksen sellaiselle ”pedagogiikalle joka välittömästi vetoaa ihmisen sisäisiin pyrkimyksiin” (Bollnow 1987, 151). Tätä uutta pedagogiikkaa ja sen käsitteistöä hän Karl Jaspersia mukaillen nimittää *vetoamisen pedagogiikaksi* (appellierende Pädagogik).

Sellaisia pedagogiikan muotoja, jotka pyrkivät ”vetoamaan” ja joita olen pyrkinyt kehittelemään eksistentiaalifilosofisen ajattelun yhteydessä, ei voi ymmärtää samoin käsitteellisin keinoin joita on kehitetty orgaanisen kasvun, kehityksen ja sivistyksen kuvaamiseksi (Bollnow 1987, 146; Stojanov 2006). Eksistentiaalifenomenologiseen kasvatukseen liittyvä vastuu ei synny intentionaalisen toiminnan seurauksena, käyttämällä *kulttuurin välittämisen* kielikuvaa, vaan sellaisten elämäkokemusten tuotteena, jotka paljastavat yksilön sisäisiä perustavia pyrkimyksiä ja jotka eivät palaudu yksinomaan kasvatusvallankäytön saavutuksiin ja päämääriin. Nämä pysäyttävät elämäkokemukset konkretisoivat subjektiivisen elämän ja annetun maailmallisuuden välistä jännitteisyyttä ja vaikuttavat yksilön omantunnon sisäiseen heräämiseen ilman että antaisivat ulkoisia normeja, ”ohjeita” siitä, kuinka tämä herääminen tulisi tapahtua ja millaista sen olemukseltaan tulisi olla. Kasvatus tässä muodossaan on jotain sellaista, joka ei ole välineellistettävissä käsityöläiskielikuvan mukaiseksi vaikuttavaksi pedagogis-tekniseksi toiminnaksi (Bollnow 1959, 124–126). Kasvatus sisäiseen vastuullisuuteen on mahdollista vain antiikin ihanteen mukaisena vierellä kulkemisena ja vetoamisena, joka ”pyrkii vetämään yksilön takaisin täydellisestä antautumisesta velttoudelle” (Bollnow 1987, 1965). Kasvatuksen mahdollisuus ja kasvatus-

vastuu ovat tuolloin nimenomaan vetoamisessa. Kasvatus on välillistä pyrkimystä, jossa kasvatettavaa kehoitetaan *tahdikkaasti* paljastamaan ja toteuttamaan itsessään olevia mahdollisuuksia (vrt. van Manen 1991). Tässä muodossaan kasvatuksen olemukseen kuitenkin väistämättä liittyy tietynlainen kykenemättömyyden elementti (Vlieghe 2013).

Tietoisuudellisen paljastumisen ja ulkoisen vetoamisen välinen jännite vaatii vielä kuitenkin lisäjäsennyksen. Tuohon jännitteeseen Bollnow eksistentiaalisen kasvatuksen tarkastelussaan keskeisesti pureutuu. Bollnow kysyy tämän tekstin alussa esittämäni kysymyksen. Jos yksilön omatunto on yhteiskunnan vallitsevien arvojen ja normien sisäistymistä, niin miten on sitten mahdollista, että ihminen voi toimia omantuntonsa mukaisesti mutta vallitsevien normien vastaisesti. Vastatakseen tähän Bollnow viittaa Jean-Paul Sartren (1956, 433–553; 1996, 29–33) vapauskäsitykseen. Ihminen on lähtökohtaisesti vapaa, jopa ennen omaa olemustaan. Vapaus on se voima, jolla ihminen määrittelee itsensä. Kuitenkin kasvatus näyttäisi edellyttävän vastuunottoa ja vapauden rajoittamista. Millä tavalla nämä ristiriitaiset mutta silti ymmärrettävät näkökulmat tulisi ottaa haltuun: samanaikainen eksistentiaalinen vapaus ja sisäinen vastuu? Entä ulkoinen pedagoginen vaatimus itenäiseen toimintaan sekä kasvatusvastuu? Bollnowia seuraten pedagogisen vastuun tarkastelussa on erotettava toisistaan 1) ulkoisten arvojen ja normien siirtäminen ja sisäistyminen sekä toisaalta 2) subjektiivisen ”totuudellisuuden”, omantunnon heräämisen merkitys. Nämä tasot erottelevat itse asiassa kaksi erilaista ilmiötä, joiden luonteet ovat toisistaan radikaalisti poikkeavia. Tällaisessa kasvatuksen ”ominaisuusdualistisessa” kaksitasoisuudessa näistä ensimmäiseen voitaneen viitata sosiokulttuurisena tasona ja jälkimmäiseen eksistentiaalifenomenologisena tasona, jota olen tässä tekstissä kuvannut lähtien liikkeelle Heideggerin transsendentaalin omantunnon tarkastelusta siirtyen Bollnowin heräämisen käsitteeseen ja vetoamisen pedagogiikkaan.

Lopuksi

Eksistentiaalifenomenologinen kasvatustilafilosofia ei tulkintani mukaan osoita, että olisi jokin mystinen sisäsyntyisyys tai valmis ”aito minä”, joka täytyisi kuoria omaehtoisesti esille. Kasvatuksen eksistentiaaliset mahdollisuudet perustuvat lähtökohtaisesti oletettuun, välttämättömään (transsendentaaliin) omaantuntoon, joka mahdollistaa kiinnittymisen konkreettisiin elämismaailmallisiin normeihin ja arvoihin. Samalla vain ihminen itse voi herätä maailmalisesta paljastuneeseen totuuteen hänestä itsestään ja asioiden tiloista. Tämä jättää kasvatukselle hyvin vähän vaikuttavaa tilaa, ja yksilöiden väliset suhteet venyvät lähes rotkonmittaisiksi. Hieman yksinkertaistaen kyse on ennen kaikkea siitä väistämättömästä ja ylittämättömästä kuilusta, joka syntyy yksilöiden näkökulmien väijäämättömästä erilaisuudesta. Tämä kuilu on eksistentiaalisen kasvatuksen kuvaamisen perustava määrittävä piirre. Vaikka maailma olisi meille sama, me kukin olemme kokemuksellisesti eri tavoin suhteessa siihen. Eikä tämä kullekin ainutlaatuinen näkökulma ole palautettavissa kenenkään toisen näkökulmaan (vrt. Nagel 1974; 1986; Ratcliffe 2002). Tämän vuoksi on olemassa jokin sellainen subjektiivinen maailmasuhde, jota emme voi suoraan kasvatuksen vaikuttavalla toiminnalla kultivoida, vaan voimme ainoastaan vedota subjektin omaehtoisuuteen.

Vastuun ja omantunnon vapauden kannalta tämä subjektiivinen suhde maailmaan ei merkityksenantona tarkoita vain ja ainoastaan maailman ilmaistemista sellaisenaan, vaan myös – ja ennen kaikkea – subjektiivista ilmausta siitä, millainen sen *tulisi olla*. Yksilöllinen omatunto ei siis ole mikään mystinen olemus, vaan paljastaa ainakin sen yksinkertaisen tosiseikan, ettei mikään yhteiskunnallinen normi voi tyhjentävästi selittää, mitä sen kuuluisi tarkoittaa nimenomaan *minulle* omassa maailmallisessa tilanteessani. Sellaisinaan normit eivät ole sisäistettävissä. Nämä muodolliset yleiset normit merkityksellistyvät vasta subjektiivisen elämän konkreettisuudessa. Tämä situationaalis-elämismaailmallinen merkityksenan-

to saattaa johtaa ristiriitatilanteisiin arvojen ja normien noudattamisen kannalta. Tässä mielessä kasvatuksen funktio kehottamisena ja vetoamisena tulee parhaiten ymmärretyksi.

Lähteet

- Benner, D. 1996. *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa.
- Bollnow, O. F. 1959. *Existenzphilosophie und Pädagogik. Die un stetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, O. F. 1987. *Crisis and new beginning*. Käänt. D. Moss & N. Moss. Pittsburgh: Duquesne University Press. Alkuperäisjulkaisu 1966.
- Flitner, W. 1950. *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Klett.
- Gehlen, A. 1961. *Antropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstendenkung des Menschen*. Rowohlt's Deutsche Enzyklopädie, 138.
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino. Alkuperäisjulkaisu 1927.
- Himanka, J. 2002. *Se ei sittenkään pyöri. Johdatus mannermaiseen filosofiaan*. Helsinki: Tammi.
- Husserl, E. 1977. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Husserl, E. 1986. *Phänomenologie der Lebenswelt. Auswählte Texte II*. Stuttgart: Reklam.
- Kant, I. 1803. *Über Pädagogik*. Königsberg.
- Kierkegaard, S. 1992. *Päätävä epäätieteellinen jälkikirjoitus*. Suom. T. Lehtinen. Helsinki: Juva. Alkuperäisjulkaisu 1846.
- Klafki, W. 1985. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kukla, R. 2002. 'The ontology and temporality of conscience', *Continental Philosophy Review* 35: 1-34.
- van Manen, M. 1991. *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- Mollenhauer, K. 1983. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Nagel, T. 1974. *What is it like to be a bat?*. *The Philosophical Review* 83 (4), 435–50.
- Nagel, T. 1986. *The view from nowhere*. New York: Oxford University Press.
- Ratcliffe, M. 2002. *Husserl and Nagel on subjectivity and the limits of physical objectivity*. *Continental Philosophy Review* 35, 353–377.
- Sartre, J-P. 1956. *Being and nothingness*. Käänt. H. E. Barnes. New York: Philosophical Library. Alkuperäisjulkaisu 1953.
- Sartre, J.-P. 1996. *Existentialism & Humanism*. Käänt. P. Mairet. London: Methuen. Alkuperäisjulkaisu 1946.
- Stojanov, K. 2006. *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Thomson, I. 2005. Heidegger on ontotheology. Technology and the politics of education. New York: Cambridge University Press.
- Vlieghe, J. 2013. Experiencing (im)potentiality: Bollnow and Agamben on the educational meaning of school practices. *Studies in Philosophy of Education* 32, 189–203.

4. Autonomisuuteen kasvattaminen on vastuutonta, mutta myös mahdotonta

Tarkastelun kysymykset ja rakenne

Autonomisuutta pidetään yleensä mielekkäänä kasvatuksellisena tavoitteena. Michael Hand (2006) kuitenkin osoittaa mielestämme uskottavasti, että autonomisuus on kasvatuksellisesti mieletön tavoite. Handin mukaan ensiksikään ei ole yksiselitteisesti määriteltävää autonomiaa ja toisaalta mikään lukuisista autonomisuuden määritelmistä ei ole kasvatuksellisesti tavoiteltava. Äärimmilleen pelkistäen autonomisuus voi tarkoittaa sidoksetonta tilaa, jolloin väistämättä käännetään selkä ihmisyyteen kuuluville sosiaalisille sidoksille. Kuitenkin ihminen syntyy yhteisöön ja hän kuuluu sellaisiin läpi elämänsä, joten ihmisen on välttämätöntä huomioida toiset ihmiset mielipiteineen ja ajatuksineen. Niinpä ihmisen keskeinen ominaisuus on taito tehdä yhteistyötä.

Autonomian kasvatusihanteeksi asettavat tuskin kieltävät nämä sosiaaliset elementit. He vain määrittelevät autonomisuuden tavalla, joka ei huomioi autonomisuuden käsitteen rajoitteita, mi-

kä puolestaan johtaa käsitteen arkimerkityksiseen käyttöön jopa tieteen kielessä. Miksi sitten epätasallinen käsite on saanut jalansijaa? Näyttää mahdolliselta, että keskustelu autonomisuudesta on rinnakkaista keskusteluille yksilöllisyydestä ja yksilöllistymisestä (Beck & Beck-Gersheim 2002; Oyserman, Coon & Kemmelmeier 2002; Saukkonen 2003). Keskustelu ei ole ollut ainoastaan analyttistä, vaan myös normatiivista: yksilöllistyminen ja yksilöllisyys ovat muodostuneet jälkiteollisen yhteiskunnan ihmisyyden normeiksi. Kasvatuskeskusteluissa tämä on monissa muodoissa ollut yksi johtavista puhetavoista vähintään 1960-luvulta alkaen – osin kasvatuspsykologisen tiedon valta-aseman, osin esimerkiksi radikaaleina pidettyjen pedagogisten näkemysten suosion ansiosta (esim. Postman & Weingartner 1970; Neill 1967; 1969).

Siten tarvitaan yhtäältä täsmällisempää käsitteellistämistä kuvaamaan ihmisen kasvamista ja kasvattamista yksilöksi, joka kykenee sekä itsenäisyyteen että yhteistoimintaan muiden ihmisten kanssa. Toisaalta katsomme tarpeelliseksi haastaa myös vallitsevan yksilöllisyyttä ihannoivan ajattelun kasvatuksen lähtökohtana. Kysymme eikö olisi vastuullisempaa ottaa kasvatuksen tavoitteeksi toisten huomioimiseen ja yhteistyöhön kykenevän ihmisen kasvattaminen omavoimaisuuden ja itsellisyiden sijasta? Ihmiskunnan historia kun on enemmän yhteistyön kuin yksittäisten nerojen ponnistelujen menestystarina. Tässä seuraamme Matt Ridley (1999) argumentaatiota, jolle antavat tukea Edward Tronickin tutkijaryhmän tulokset yhteisöllisen varhaisen hoivan merkityksestä ihmisen sosialisatiossa (Tronick, Morelli & Ivey 1992). Ridley (1999) katsoo, että ihminen on yhtäältä itsekäs mutta toisaalta perin pohjin sosiaalinen eläin, jolloin myötätunto, auttaminen, vastavuoroisuus ja rehellisyys syntyvät omaa etuaan ajavien ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ihmisten yhteisölliset kokemukset ovat opettaneet, ettei ilman toisia ihmisiä voi pärjätä ja parhaiten pärjäävät ne, jotka kykenevät parhaiten yhteistyöhön. Eikä yhteistyö tarkoita muiden tahtoon alistumista, jota autonomisuutta ihannoivat kovasti kavahtavat.

Lisäksi teemme ekskursion opettajankoulutuksen integraatiokokeiluun. Siten yritämme hahmottaa, miten yhteistyöhön oppi-

minen edistää kasvattajan omaa kasvua opettajuuteen – miten yksilöllisyys, yksilöllinen vastuu ja kyky tehdä itsenäisiä päätöksiä sekä kyky huomioida toiset ja toimia ryhmässä, siis yhteisvastuullisuus, ovat sosiaalisesti rakentuneita ja toisiinsa sidoksissa olevia taitoja.

Mitä on autonomisuus kasvatuksen tavoitteena ja kannattaako sitä tavoitella?

Michael Hand (2006) vastustaa autonomisuuden asettamista kasvatuksen tavoitteeksi kahden perusväittämän pohjalta. Ensiksi hän väittää, että autonomisuus on käsitteenä niin epämääräinen ja epätasällinen, että on täysin mahdotonta tietää, mitä tai millaista autonomisuutta kulloinkin tarkoitetaan. Handin mukaan viimeisten yli kolmenkymmenen vuoden aikana autonomisuus on määritelty niin monin eri tavoin, että ainoa määritelmiä yhdistävä tekijä on käsitys siitä, että autonomisuus on tavoiteltava ihmisen ominaisuus (quality of character). Autonomia voidaan myös tulkita ihmisen yksilöllisen persoonan rakentumisen perusedellytykseksi, jolloin autonomisuus on itsenäisen ihmisen määritelmällinen perustila – ”a necessary feature of personhood” – eikä jotain erikseen kasvatuksella tavoiteltavaa (Hand 2006, 536). Lisäksi Hand huomauttaa, että on olemassa joukko kasvatustavoitteita, joissa kokonaan kiistetään se, että autonomisuus voisi ylipäänsä olla ihmisen ominaisuus.

Toiseksi Handin (2006) mukaan autonomisuudella voidaan tarkoittaa sellaisia luonteenpiirteitä, jotka eivät joko ole kasvatuksellisesti saavutettavissa tai opetettavissa tai jotka eivät ole saavuttamisen arvoisia kasvatustavoitteita. Näistä kahdesta käytännön kasvatustoiminnan kannalta jälkimmäisen on erityisen kiinnostava. Hand nimittäin osoittaa vakuuttavasti, että autonomisuus ihmisen ominaisuutena tarkoittaa muista riippumatonta henkilöä. Vaikka arkiajattelussa tietynlainen – kuten on tapana sanoa ”suhteellinen” – riippumattomuus voidaan tulkita hyveeksi, niin filosofisesti ja eettisesti katsottuna riippumattomuutta muista ihmisistä

ei voida pitää tavoittelemisen arvoisena. Riippumattomuus kun tarkoittaa riippumattomuutta normeista, säännöistä ja muiden ihmisten toiveista tai tunteista. Täysin toisista riippumaton ihminen, jonka toiminnan ainoa ohjenuora on oma järki ja oma tahto, on toki autonominen, mutta todennäköisesti kykenemätön yhteiselämään muiden kanssa.

Handin (2006) mukaan on määriteltävissä viisi kasvatuksellisesti kiinnostavaa ja kasvatuksellisenä tavoitteena lupaavaa käsitystä autonomiasta. Näistä kaksi ensimmäistä ovat tavanomaisia käsityksiä (ordinary senses) ja loput kolme teknisiä (technical senses) (Hand 2006, 538). Ensimmäinen tavanomainen tapa ajatella autonomiasta on se, että autonominen ihminen on vapaa päättämään omasta toiminnastaan. Näin ajatellaan myös, kun puhutaan itsenäisistä valtioista. Tällöin autonomia on olosuhteisiin liittyvä tila. Tämänkaltainen autonomia on täysin hyväksyttävää ja tavoiteltavaa, mutta ei kelpaa kasvatuksen tavoitteeksi, koska olosuhteisiin liittyvä autonomia ei ole opittavissa, opetettavissa tai kasvatettavissa. Olosuhteet ovat ulkoisia, niihin ei voida kasvatuksella vaikuttaa. Elinkautisvankia voi kasvattaa kohti itsenäistä päätöksentekoa ja vastuullista toimintaa, mutta vaikka hän saavuttaisi jollain tavalla arvioituina kuinka hyvin nuo päämäärät, hän ei ole autonominen yksilö, koska ulkoiset pakot rajaavat hänen mahdollisuuksiaan tehdä päätöksiä omasta toiminnasta. Kasvatus voi vaikuttaa vangin ajatteluun, tavoitteisiin ja jossain määrin myös toimintaan, mutta paraskaan kasvatus ei – ainakaan suoranaisesti – avaa vankilan portteja tai muuta lainsäädäntöä.

Toinen Handin määrittelemä tavanomainen autonomiakäsitys tarkoittaa ihmisen luonteenpiirrettä. Ihmistä on mahdollista sanoa autonomiseksi, jos hän kykenee itsenäiseen päätöksentekoon. Handin termein ihmisen ominaisuutena dispositionaalinen autonomia tarkoittaa henkilöä, joka nojaa ajattelussaan omaan harkintaan ja järkeen, on siis eräänlainen vapaa sielu, joka nojaa päätöksissään puhtaasti omiin arvioihinsa. Kysymys kuuluu, onko tällainen autonomia tavoiteltavaa? Handin mukaan ei ole. Hänen mukaansa dispositionaalinen autonomia olisi tavoiteltavaa vain, jos omaan harkintaan ja järkeen perustuva toiminta olisi aina tai edes

yleensä tehokkaampaa, tilanteeseen sopivampaa tai mielekkäämpää kuin sellainen toiminta, joka perustuu muiden antamien ohjeiden noudattamiseen. Handin mukaan näin ei tavallisesti ole – puhtaasti omaan harkintaan perustuva toiminta on vain poikkeustapauksissa järkevämpää (Hand 2006, 538).

Kun ajatellaan käytännön elämää, on hyvin tavallista, että useissa tilanteissa toisilla ihmisillä on enemmän tietoa tai kokemusta, minkä vuoksi heidän neuvojaan tai esimerkkiään kannattaa noudattaa. Toisaalta toiset ihmiset saattavat olla toisia suotuisammassa institutionaalisessa asemassa tekemään päätöksiä. Ihmisen on järkevää noudattaa paikallisen asukkaan ohjeita päätökseen pois Multian korpimetsistä sen sijaan, että pyrkisi kaupunkisuunnistajan taidoillaan omavoimaisesti löytämään asfalttitiien. Samoin opettajan on hyvinkin perusteltua noudattaa rehtorin lukuvuodelle tekemää työjärjestystä, vaikka juuri nyt ruotsin tunnin pitäminen 8A-luokalle ei tuntuisi kaikkein parhaimmalle ratkaisulle. Edellisessä esimerkissä paikallisella on enemmän tietoa tilanteesta selviämiseksi. Jälkimmäisessä esimerkissä on sekä yksilön että yhteisön edun mukaista, että yksittäinen opettaja toimii yhteisen sopimuksen mukaisesti. Kummassakin tapauksessa yksilö käyttää omaa harkintaa, mutta todetakseen, että on järkevää toimia muiden antamien ohjeiden mukaisesti. Autonominen toiminta voisi kummassakin tapauksessa johtaa katastrofiin. On tietenkin tärkeää, että ihmisillä on taito pohtia ja harkita asioita sekä kyky toimia oman harkinnan perusteella. Yhtä tärkeää on, että ihmiset kykenevät erottamaan koska omaan harkintaan kannattaa luottaa ja koska on mielekästä luottaa toisten harkintaan ja toisten teke-
miin päätöksiin.

Handin kolme teknistä määritelmää autonomiasta (Hand 2006, 540–547) liittyvät pitkälti filosofiseen pohdiskeluun autonomisuuden ja ihmisyyden luonteesta. Tunnustamme auliisti, ettei meillä ole riittäviä valmiuksia arvioida syvällisesti Handin argumentaatiota niiltä osin kuin se liittyy kasvatustilanteiden peruskysymyksiin. Uskallamme kuitenkin olla Handin kanssa yhtä mieltä siitä, että nämäkään kolme tapaa määritellä autonomia eivät vakuuta kasvatuksellisia tavoitteina.

Ensimmäisen teknisen määritelmän mukaan autonomisuus on ihmisen kykyä määritellä mitä haluaa, miten haluaa toimia ja mitä tavoittelee. Hand päätyy näkemykseen, jonka mukaan lapset omaksuvat tämän kaltaisen kyvyn luontaisesti ilman erityistä kasvatusta. Siten näin määritelty autonomisuus on itsenäisen toiminnan edellytys eikä kasvatukselle asetettava tavoite. Toinen tekninen määritelmä liittyy Kantin puhtaan järjen ideaan. Ihminen olisi autonominen vasta silloin, kun päätöksentekoa ohjaa ainoastaan puhdas järki, eivät muut ihmiset eivätkä edes omat tunteet. Handin pitkäkö keskustelu tästä ehdokkaasta kasvatuksen tavoitteeksi päätyy siihen, ettei voida osoittaa olevan olemassa sellaista olosuhteista riippumatonta tahdonmuodostusta, joka olisi empiirisesti todennettavissa. Silloin sitä ei voida myöskään kasvatuksellisesti tavoitella. Kolmas tekninen määritelmä nojaa ajatukseen, jonka mukaan autonominen ihminen pystyisi tietoisesti säätelemään omia mielihalujaan ja intohimojaan. Vaikka Handin mukaan ihminen voi jossain määrin kontrolloida mielihalujaan ja intohimojaan – mikä usein on myös sosiaalisesti toivottavaa – ovat ne kuitenkin enemmän tai vähemmän yksilön tietoisien ohjauksen ulottumattomissa. Siten näinkään määritelty autonomisuus ei kelpaa kasvatuksen tavoitteeksi.

Kiinnittämällä huomio Handin kahdesta tavanomaisesta autonomisuuden määritelmästä jälkimmäiseen, olemme lähellä sitä keskustelua, jota aiheesta yleensä käydään. Dispositionaalinen autonomia edellyttäisi toimintaa oman harkinnan varassa. Ihmisen pitäisi olla tällöin riippumaton päätöksentekijä. Mitä se tarkoittaisi käytännössä? Täysin muista riippumaton ihminen ei esimerkiksi noudattaisi kyselemättä liikennesääntöjä (muiden tahdon ei pidä automaattisesti alistua) eikä toimisi yrityksen johdon tai opettajan antamien ohjeiden mukaisesti (muut eivät saa päättää mikä on minulle hyväksi). Riippumaton, siis autonomisesti ohjautuva ihminen, ei myöskään olisi halukas tekemään kompromisseja, koska haluaisi joko toimia omalla tavallaan tai vähintään alkaisi järkeillä millä perusteilla muiden ehdottama tapa toimia voisi olla parempi. Ihmisille on kuitenkin tyypillistä – itsepäisimmillekin ainakin joskus – tyytyä sosiaalisista ja emotionaalisista syis-

tä itselle huonompaan ratkaisuun, sillä sosiaalisen pelin sääntöjen mukaan oletamme ja tiedämme joskus myöhemmin hyötyvämmme yksittäisestä myönnytyksestäme. Täysin autonominen ihminen ei kuitenkaan tekisi tällaisia kompromisseja: myöntymällä toisten tahtoon, edes osittain tai vain joskus, hän luopuisi autonomiasaan.

Haluammeko elää edellä kuvattujen autonomisten ihmisten kanssa? Todennäköisesti suurin osa ihmisistä pitäisi tällaista riippumattomuutta varsin sietämättömänä ominaisuutena – vaikka samaan aikaan joissain tilanteissa voi olla hyvä vastustaa sääntöjä tai auktoriteettia. Silloin kuitenkin puhutaan harkinnasta, ei autonomiasta. Edellä kuvattuun riippumattomuuteen kuitenkin, tosin ilmeisesti puutteellisen käsiteanalyysin vuoksi, viitataan, kun halutaan kasvattaa ihmisistä autonomisia. Toisin sanoen autonomisuutta vaativat tai sitä tavoittelevat eivät välttämättä ole pohtineet, mitä autonomisuus oikeastaan tarkoittaa.

Kysymys on siten siitä, että samalla, kun on olemassa monia (länsimaiselle) ihmiselle *toivottavia* ominaisuuksia, kuten itsellisyys, omatoimisuus, kyky tehdä itsenäisiä päätöksiä tai kyky muodostaa omia mielipiteitä ilman taipumista ulkopuoliseen painostukseen, niin nämä eivät Handin käsitteellisen kehikon mukaan tarkoita autonomisuutta. Autonomisuus on muuta ja sen merkitys on muunlainen, jolloin on täsmällisempää käyttää osuvampia ja ymmärrettävämpiä käsitteitä kuvaamaan toivottuja kasvatuksellisesti tavoiteltavia luonteen- tai käyttäytymisen piirteitä. *Autonomisuuden sijaan voimme selkeästi puhua itsenäisyydestä ja omatoimisuudesta, harkintakyvystä ja selväjärkisyydestä.*

Autonomisuus ja yksilöllisyys kietoutuvat toisiinsa

Yksilöllisyyttä ja sen myötä itsellisyyttä, omavoimaisuutta ja jopa riippumattomuutta koskeva keskustelu on ollut tyypillistä viime vuosikymmeninä (Beck & Beck-Gersheim 2002; Oyserman, Coon & Kimmelmeier 2002; Saukkonen 2003). Modernin ajan kes-

keinen piirre on ollut modernin yksilön ja yksilöllisyyden synty. Individualisaatio on kuitenkin moniulotteinen ilmiö, jonka toivotavat ja ei-toivottavat ulottuvuudet määrittyvät eri keskusteluissa eri tavoin. Näyttää kuitenkin siltä, että ainakin populaareissa keskusteluissa ihmisen yksilöllisyys (mitä ikinä se kenellekin tarkoittaa) on muodostunut tavoiteltavaksi ihanteeksi. Tämä yksilöllisyyden lumovoima sopii käsittääksemme hyvin yksiiin edellä kuvatuin autonomisuuden arkikäsitteyksen kanssa. Tässä on tautologian ansa: ihminen on yksilöllinen, kun hän on autonominen, mutta samalla autonomisuus tuottaa yksilöllisyyttä.

Viime vuosien yhteiskunnalliset kriisit, kuten Suomessa ”eläkepommei”, kestävyysvaje, elinkeinorakenteen murros, rahoituslama sekä yleinen tulevaisuutta koskeva epävarmuus, ovat ehkä jonkin verran tyynttyneet yksilöllisyyttä koskevaa julkista keskustelua. Tilalle on tullut yhteisöllisyyttä ja yhteisvastuullisuutta – melkein pä solidaarisuutta – koskevia kantoja. Silti esimerkiksi suomalaisen peruskoulun monet toimintatavat perustuvat 1970-luvun peruskoulu-uudistuksessa muotoiltuun ja viimeistään 1990-luvulla lisääntyneeseen yksilöllisyyden korostamiseen pedagogisen toiminnan lähtökohtana ja tavoitteena.

Voimassa olevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) rakentuvat yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden vastavuoroisuudelle. Peruskoulun toimintaa ohjaavia asiakirjoja ei voi pitää erityisesti yksilöä ja yksilöllisyyttä korostavina. Kuitenkin opetuksen toteuttamisen kuvauksissa yksilökeskeinen näkökulma korostuu. Opetuksen eriyttämistä, tukiopetusta sekä oppimisen yleistä, tehostettua ja erityistä tukea koskevat osuudet keskittyvät yksilöön, tämän erityisiin ominaisuuksiin. Samalla kun koulun retoriikassa edistetään tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja yhteistyötä, se edelleen luokittelee, valikoi, eristää ja erottelee yksilöitä keskenään, joskin vuoden 2014 perusteissa avataan myös laajempi näkökulma (Opetushallitus 2014, 61):

On huolehdittava oppilaan mahdollisuuksista saada onnistumisen kokemuksia oppimisessa ja ryhmän jäsenenä toimimisessa sekä tuettava oppilaan myönteistä käsitystä itsestään ja koulutyöstä. Tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja

koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun.

Koululla on sekä oikeus että velvollisuus kohdistaa erityistoimenpiteitä valikoituihin oppilaisiin. Käytännössä tarkoitetaan yleisopetuksen ryhmästä erottamista tai sen sisällä erityiskohdeelluksi tulemistä. Segregaation logiikka toimii tällöin negatiivisella tavalla yksilöllisyyttä korostavasti: yksilöllisten ominaisuuksien perusteella oppilas voidaan erottaa luontaisesta viiteryhmästään. Filantrooppisen logiikan mukaan se on tietenkin oppilaan omaksi parhaaksi. Toisaalta opetussuunnitelman perusteiden määritelmä erityisestä tuesta on epäselvä. Kuinka usealla oppilaalla ei olisi psyykkisen ja sosiaalisen tuen tarvetta? Eikö kasvattaminen ole juuri tuollaisen tuen tarjoamista? Ovatko kaikki oppilaat siis erityisen tuen tarpeessa? Vai annetaanko koulussa kasvatuksellista tukea vain erityisen tuen tarpeen piiriin luokitelluille oppilaille?

Epätarkkuus argumentaatiossa ei ole ainoastaan opetussuunnitelman perusteiden laatijan ominaisuus. Väljästi muotoiltuun autonomisuuden käsitteeseen törmää suhteellisen usein kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa. Etenkin opettajan ammatillinen autonomia esitetään usein sekä tavoiteltavana että puolusteltavana ominaisuutena. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa 2012–2013 (OKL 2012) todetaan näin:

Opettajankoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä autonomiseksi, eettisesti vastuulliseksi koulutus- ja kasvatuskulttuuria sekä omaa toimintaansa kriittisesti analysoiduksi ja uudistaviksi asiantuntijoiksi.

Kun opettajan ammatti on akatemisoitunut ja opettajaprofessiota on määritelty, ollaan oltu huolissaan opettajan autonomisuuden kaventumisesta (esim. Lapinoja 2006). Onkin mielenkiintoista, että samaan aikaan kun Suomen hyviä PISA-tuloksia on selitetty opettajien korkealla koulutustasolla ja ainakin epäsuorasti heidän autonomisella asemallaan (Jakku-Sihvonen 2008), ollaan huolissaan

opettajan jäämisestä pelkkien poliittisten kompromissien tuloksena syntyneiden opetussuunnitelmien toteuttajaksi ilman mahdollisuutta vaikuttaa opetuksen sisältöön (Lapinoja & Heikkinen 2006). Kumpi kehityskulku meillä onkaan meneillään: Opettajakasvatustieteen vahvistuminen, joka näkyy hyvinä oppimistuloksina vai opettajakasvatustieteen heikentyminen, joka, kas kummaa, sekin näkyy hyvinä oppimistuloksina?

Edellä opettajan autonomisuus määrittyy ammatillisena itsenäisyytenä. Tulkinta on, että ammattilaisen autonomisuus on kykyä toimia tieteellisen tiedon, oman kokemuksen ja harkinnan varassa ilman, että alistuu ulkoisille pakoille tai painostukselle. Tätä ammatillisen autonomisuuden käsitystä voi kritisoida. Ensiksi näyttää selvältä, että autonomisuuden käsitettä käytetään varsin väljästi itsenäisyyden, itsemääräämisoikeuden ja harkitun, selväpäisen toiminnan synonyymina. Toiseksi voidaan kysyä, missä määrin autonomista on järkeily, joka perustuu tieteelliseen tietoon, kollektiiviseen kokemukseen ja niihin perustuvaan harkintaan. Tieteellinen tieto on yhdessä tuotettua kumuloitunutta inhimillistä tietoa, johon puhtaasti autonomisen ihmisen ei tietenkään pitäisi nojata. Yhteisöllisesti kasautuneeseen tietoon nojaaminen vaarantaa jo lähitökohtaisesti yksilön riippumattomuuden. Kun riippumattomuus aiemmin kumuloituneesta tiedosta lienee mahdotonta, on hyvin vaikea kuvitella saati kuvata ihmistä, oli hän ammattilainen tai ei, joka edes voisi olla autonominen siinä mielessä kuin mitä käsite kasvatustieteessä tavallisesti tarkoittaa.

Voidaan toki huomauttaa, että edellä kuvattu käsitesaivartelu on epätäsmällistä, epäloogista tai ainakin tarpeetonta. Käytännön kasvatuksen kannalta ja käytännön elämän kuvaamisen kannalta riittää, kun hyväksytään tietynlainen yleisesti omaksuttu käsitys autonomisuudesta. Ehkä niin, mutta mikä käsitys silloin omaksutaan, kun Handin (2006) mukaan käsityksiä on lähes loputtoman paljon. Jos taas irtaudutaan käsitteellisestä saivartelusta, voidaan mielestämme hyvällä syyllä väittää, että autonomisuuden tavoittelu liittyy laajempaan kulttuurissamme vallalla olevaan yksilöllisyyden eli tarkemmin yksilön omavoimaisuuden ja itsemääräämisoikeuden ihannointiin.

Arkikokemuksemme logiikalla yksilöllisyytemme on eittämätön fakta. Tällöin näyttää perustellulta, että autonomisuutta perustellaan niin psykologisin, kasvatuksellisin kuin taloudellisin termein. On kuitenkin tutkijoita, jotka kyseenalaistavat yksilökeskeiseen ajattelutapaan helposti liittyvän essentialistisen sävyn eli eriytyneen ihmisen yksilöllisyyden luonnollisuuden ja ensisijaisuuden. Edward Tronick tutkimusryhmineen on tehnyt vuosikymmeniä kenttätutkimuksia syrjäisillä seuduilla elävien heimoyhteisöjen parissa ja havainnut kuinka merkittävä vaikutus pienen lapsen kasvulle on sosiaalisesti tiiviillä yhteisöllä (Tronick, Morelli & Ivey 1992; Tronick 2007).

Tronick ryhmineen on tehnyt kenttätöitä afrikkalaisen Efe-heimon parissa. Metsästäjä-keräilijöinä elävät Efet muodostavat muutamien kymmenien henkilöiden kokoisia yhteisöjä, joiden jäsenet ovat pääsääntöisesti sukua toisilleen. Sukuyhteisö rakentaa leirin, jossa majat sijoittuvat puoliympyrän kaarelle ja yhteinen oleskelualue niiden keskelle. Miesten tehtävä on metsästää ja naisten kerätä luonnosta muuta syömistä sekä käydä vaihtokauppaa läheisten heimojen kanssa. Käytännössä ravinnon hankkiminen vie suuren osan aikuisten päivästä. Tällöin jo sylilasten äitien on osallistuttava ravinnon hankintaan. Pikkulapsia ei oteta mukaan ravinnonhakuun, vaan he jäävät leiriin. Leirissä hoitajina ovat muut lapset sekä sellaiset aikuiset, jotka iän tai muun syyn vuoksi eivät lähde hankkimaan ravintoa. Efe-lasten hoivaaminen on pienestä pitäen jaettava. Vauvoja vaihdetaan sylistä syliin ja taaperoikäiset ovat leirissä olevien valvonnan alla, ja toisaalta he näkevät koko ajan mitä kaikkea leirissä tapahtuu. Sama jatkuu iltaisin ja öisin, vaikka oma äiti ja omat vanhemmat ovat palanneet leiriin. Hoivaaminen on edelleen yhteisvastuullista.

Näin Efe-lapsi pääsee vuorovaikutukseen koko yhteisön kanssa vastasyntyneestä alkaen, jolloin lapsesta kasvaa avoin, ystävällinen ja epäitsekäs. Tronick kumppaneineen tosin havaitsi, että länsimaisen mittapuun mukaan arvioituna Efe-lasten on vaikea tehdä itsenäisiä päätöksiä, he kun ovat tottuneet kaikessa nojautumaan yhteisöön ja yhteiseen mielipiteenmuodostukseen. Efe-lasten sosialisatiosta voidaan päätellä, että epäitsekkyys on ihmiselle vä-

hintään yhtä mahdollista kuin itsekkyyys. Ehkä ihmisen kasvun historia on pitkään ollut epäitsekkyyden historiaa ja vasta moderneissa pienperheissä vuorovaikutussuhde ensisijaisesti vain yhteisen hoitajaan on tuottanut perustan itsekkyyteen ja epäluuloisuuteen taipuvaiselle yksilölle. Toisaalta Tronickin teorioiden yleistämisessä tulee olla varovainen:

Tämä prosessi on kuitenkin yhteisöspesifi. Siten yksilöitä, joilla on tämä tietty käsitys itsestä ja muista, syntyy vain näissä erityisissä olosuhteissa. Lisäksi havainnot Efe-kansasta ja muista alkukantaisista yhteisöistä osoittavat, että jotkut käsityksemme ja teoriamme ovat liian rajoittuneita, jotta niitä voitaisiin yleistää esimerkiksi teknologisesti edistyneisiin länsimaisiin yhteiskuntiin (Tronick, Morelli & Ivey 1992, 576, käännös SS)

Evoluutiobiologi Matt Ridley (1999) on tullut samankaltaisiin johtopäätöksiin yrittäessään ymmärtää mihin ihmisyhteisöjen menestyminen perustuu. Kulttuurihistoriallisen analyysin perusteella hän katsoo, että menestyvien yhteisöjen tärkein ominaisuus on kyky tehdä yhteistyötä muiden ihmisten ja yhteisöjen kanssa. Ihmiskunnan historiassa on tietenkin paljon konflikteja ja väkivaltaa, jopa pakko- ja mielivaltaa, mutta loppujen lopuksi pakottamalla syntyneet voitot eivät ole olleet kestävimpiä. Koska yhteistyökyky on jo pitkään ollut tärkein ihmisyhteisöjen menestyksen tae, on Ridley valmis jopa väittämään, että se on meihin geneettisesti rakentunut ensisijainen taipumus.

Siten ihminen lienee enemmän epäitsekkäs kuin itsekkäs ja pikemmin yhteistyöhaluinen kuin riidanhaluinen. Ihmisen ”luonnoksi” on ihmislajin evoluutio- ja kulttuurihistorian saatossa rakentunut kyky, halu ja tarve toimia sosiaalisesti, yhteistyössä muiden kanssa. Tarve siksi, että yksityisyrittäjät, omavoimaiset ja riippumattomina pysyttelevät ovat karsiutuneet aina ennen pitkää pois populaatiosta. Onko silloin mitään syytä yrittää kasvattaa ihmisistä individualistisia soololijoita? Onko toisista riippumaton autonomia kasvatuksellisesti tavoiteltavaa? Ei ole. Se on sekä eettisesti arveluttavaa että mitä ilmeisimmin myös mahdotonta.

Sekä ryhmä että yksilö: integraatiokoulutuksen vaihtoehto

Jos autonomiaa ei ole syytä asettaa kasvatuksen tavoitteeksi, vaan tavoitteena tulee olla pikemminkin yhteistoimintaan ja yhteisvastuuseen kykenevä ihminen, niin mitä tämä käytännössä tarkoittaa kasvatuksen kannalta. Tutustumme lopuksi Jyväskylän yliopistossa toteutettuun luokanopettajan integraatiokoulutukseen (esim. Nikkola, Rautiainen ja Räihä 2013), jossa on pyritty irtaantumaan opettajan ammatin lähtökohtaisesta yksilökeskeisyydestä ja otettu lähtökohdaksi kyky toimia ryhmässä. Samalla koulutuksessa on korostettu myös yksilön itsetuntemusta ja yksilön omaa vastuuta omasta ja ryhmän toiminnasta. Kysymys on näkökulmasta ja koulutuksen realiteettien tunnistamisesta. Koulussa toimitaan ryhmissä, jolloin on mielekästä tutkia, miten ryhmä toimii, mikä on sen dynamiikka ja miten ryhmän kollektiivinen vastuu työskentelystä suhteutuu yksilöiden vastuuseen.

Vuonna 2003 alkanut integraatiokoulutus syntyi tarpeesta eheyttää ja kehittää pirstaleista opettajankoulutusta (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013, 9–10). Integraatiokoulutuksen yhtenä perusajatuksena on se havainto, että koska maailma ei ole jakautunut oppiaineisiin, ei koulutuksenkaan pidä perustua tähän eroteltuun, vaan tavoitteena on ollut kehittää oppiaineisiin jakautumaton kasvatus- ja koulutodellisuutta.

Ryhmä on integraationkoulutuksen peruslähtökohta. Se on sekä opetuksen järjestämisen paikka että sen kohde. Ryhmässä opetellaan ymmärtämään ja kohtamaan erityisesti oppimiseen, opettamiseen ja yksilönä sekä yhteisön jäsenenä olemiseen liittyviä ilmiöitä todellisessa tilanteessa. Ryhmäläisten kokemukset ja erilaisuus ovat koulutuksen lähtökohta. Vaikka autenttinen koulutus perustuu ryhmäläisten kokemuksiin, myös kirjallisuudella on paikkansa. Siihen kuitenkin perehdytään vasta kokemuksen käsittelyn jälkeen, eli lukemistarpeen synnyttyä. Kasvatusta ja oppimista ei siis yritetä ymmärtää vain kirjoja lukemalla vaan etsimällä ”omien kokemusten mieltä ja merkitystä” (Nikkola 2013, 9).

Integraatiokoulutus edellyttää sitoutumista omaan ryhmään.

Toisin kuin yleensä yliopistokoulutuksessa, integraatioryhmässä opiskelu on hyvin tiivistä yhdessäoloa ja yhdessä tekemistä. Kaikki lukuvuoden maanantait ja tiistait on kahden ensimmäisen vuoden ajan varattu integraatiokoulutukseen. Opiskelu noina päivinä voi olla joko opiskelijoiden keskinäistä työskentelyä tai yhdessä opettajien kanssa tapahtuvaa koulutusta. Loppuviikko täyttyy muista luokanopettajakoulutuksen opinnoista.

Vaikka opiskelijat niin integraatiokoulutuksessa kuin muuallakin tuntuvat välillä kaipaavan vaihtuvia opiskelijaryhmiä, integraatiokoulutus perustuu pitkäkestoiseen pysyvään ryhmään. Pysyvälle ryhmälle on perusteensa. Kunkin henkilön ominaisuuslaatu voi nimittäin paljastua vain suhteessa toisiin, ja tämä edellyttää pitkäkestoista ohjattua yhdessäoloa. Itsetuntemus on opettajan tai ohjaajan välttämätön työkalu, ja tämän omalaatuisuuden tajuaminen, itsetuntemuksen oppiminen, on integraatiokoulutuksen yksi keskeinen tavoite. Ryhmässä opiskelijan tehtävänä on paitsi oppia ymmärtämään oma subjektiivisuus kaikessa havaitsemisessa ja merkityksenannossa, myös ymmärrettävä sosiaalisen sidonnaisuuden ja sosiokulttuuristen itsestäänselvyyksien ohjaava vaikutus todellisuuden tulkinnassa ja oppimisessa. Näemme yksinkertaisesti eri asioita samaltakin vaikuttavista ilmiöistä. Siinä missä toinen näkee koululaisryhmässä melua, toinen pitää sitä innokkuudesta kumpuavana puheena. Ohjatuissa ryhmissä käsitellään kasvatuksen ilmiöihin liittyvää monimerkityksisyyttä, ristiriitaisuutta, rituaalisuutta ja totunnaisuutta. (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 45–46.)

Integraatiokoulutuksessa oman itsensä tuntemaan oppiminen on keskeistä siksikin, että persoonan merkitystä käytetään löyhästi ja leväperäisesti opettajan ammattitaitoa määrittävissä puheissa (vrt. autonomia). Varsin usein kuuleekin sanottavan, että opettaja tekee työtä omalla persoonallaan. Ajatus on kovin houkutteleva, sillä on miellyttävää uskoa, että olemalla vain oma itsensä, toimii juuri niin kuin opettajan tulee toimia. Buchmann (1990) kuitenkin varoittaa tukemasta tyhjää henkilökohtaista vapautta ja katsoo, että koulutuksen liiallinen harhautuminen humanistisiin painotuksiin voi johdattaa lopulta hyvinkin narsistisiin motiiveihin, joilla on hyvin vähän tekemistä ammatillisen autonomian kanssa. Buchamannin (1990)

mukaan henkilökohtainen vapaus opetustyössä ei ole hyve sinälään vaan ainoastaan se on hyve silloin, jos siitä on hyötyä oppilaille. (Buchmann 1990; Kiviniemi 1997; Kallas ym. 2013, 24–25.)

Integraatiokoulutuksesta valmistuneita luokanopettajia on seurattu ensimmäisinä työvuosina. Vaikka koulutus on ollut kovaa ja vaativaa, jopa ahdistavaakin (Räihä, Moilanen, Dobozy & Saukkonen 2017), on se antanut eväitä ymmärtää koulun sosiaalista todellisuutta paremmin kuin kenties muut koulutukset. Näyttäisi siltä, että ensimmäisten työvuosien tuska on integraatiokoulutuksesta valmistuneilla maltillisempi kuin muilla (Räihä, Rautiainen, Nikkola & Mäensivu 2011).

Loppuhuomioita

Ihmisen yksilöllisyys ei ole vastakkainen ihmisen yhteisöllisyydelle. Päinvastoin ne edellyttävät toinen toisiaan. Kun edellä arvioimme kriittisesti autonomisuutta kasvatuksen tavoitteena, emme kiellä yksilöllisyyttä, vaan näemme sen osana ihmisyyhteisössä syntyviä vuorovaikutus- ja riippuvuussuhteita. Tämä näkemys korostaa inhimillistä vuorovaikutusta, sosiaalisuutta, yhteisvastuullisuutta ja ihmisten keskinäistä riippuvuutta toisistaan.

Käytännön kasvattamisen ja vastuun kannalta argumenttimme voi tiivistää seuraavasti. Ensiksi on mielestämme perusteltua luopua epämääräisistä käsitteistä, joilla kuvataan kasvattamisen yleviä päämääriä. Luovutaan siis autonomian käsitteestä kasvatuksen päämääränä, koska siihen vetoaminen tai sen tavoittelu eivät tarjoa kasvatuksellisesti lujaa perustaa. Toiseksi siirrytään kasvatuksessa yhä ontommaksi muuttuvasta yksilöllisyyden korostamisesta kohti yhteisöllisyyttä eli yhdessä ja ryhmässä toimimista korostavaan suuntaan. Sillä jos ihmiskunnan historiaa voi tähän asti pitää menestyksekkäänä ja etenkin jos haluamme edelleen kukoistaa ihmiskuntana, avain on yhteistyö. Edellä kuvaamamme opettajakoulutuksen esimerkki avaa näkymän ryhmässä toimimisen merkitykseen ja mahdollisuuksiin. Näin ajatellen ja toimien vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen ovat mahdollisia.

Autonomisuuden käsitteestä ihmisen ominaisuuksien kuvaamisessa ei tarvitse luopua, emmekä me ole sellaista esittäneet. Autonomia on, kuten Handin (2006) päättelystä voidaan lukea, ihmiselle oleellinen ominaisuus. Se ei kuitenkaan ole mielekäs kasvatuksen tavoite tai kasvatuksellisesti saavutettavissa. Ihminen voidaan tunnistaa autonomiseksi ilman muodollisen kasvatuksen vaikutusta. Toisaalta ehdotamme, että autonomian käsitteen moniselitteisyyden vuoksi se olisi usein hyvä korvata täsmällisemmällä ja yksinkertaisemmalla käsitteellä. Useissa tämän teoksen artikkeleissa käytetään autonomian käsitettä. Mielestämme emme asetu kirjoittajia vastaan tai pyri mitätöimään heidän argumentaatiotaan. Pyrimme ainoastaan nostamaan esiin ongelmia, jotka sisältyvät autonomisuuteen kasvatustavoitteena ja itse autonomisuuden käsitteeseen nykyisessä yksilökeskeisessä kulttuurissa.

Lähteet

- Beck, U. & Beck-Gersheim, E. 2002. Individualisation. Institutionalized individualism and its social and political consequences. London: SAGE.
- Buchmann, M. 1990. Beyond the lonely, choosing will: professional development in teacher thinking. *Teachers College Record* 91 (4), 481–508.
- Hand, M. 2006. Against autonomy as an educational aim. *Oxford Review of Education* 32 (4), 535–550.
- Jakku-Sihvonen, R. 2008. Teacher education in Finland. Teoksessa J. Hautamäki ym. (toim.) PISA06 Finland. Analyses, reflections, explanations. Finnish Ministry of Education 2008:44. Helsinki: Helsinki University Print, 227–230.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Rähä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Rähä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Vastapaino: Tampere, 19–58.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lapinoja, K. & Heikkinen, H. 2006. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäe (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 144–161.
- Lapinoja, K.-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. *Chydenius-instituutin tutkimuksia* 2/2006. Kokkola: Jyväskylän yliopisto.

- Neill, S. 1967. Summerhill. Kasvatuksen uusi suunta (Summerhill – A radical approach to child rearing). Suom. M. Lahtela. Helsinki: Weilin + Göös. Alkuperäisjulkaisu 1960.
- Neill, S. 1969. Vapautta, ei mielivaltaa (Freedom – not license!). Suom. Harry Forsblom. Helsinki: Weilin + Göös. Alkuperäisjulkaisu 1966.
- Nikkola, T. 2013. Miksi ryhmä ei ryhdy työhön? Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Vastapaino: Tampere, 59–91.
- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2013. Johdanto. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Vastapaino: Tampere, 7–18.
- OKL 2012. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma lukuvuodelle 2012–2013. www.jyu.fi/kasv/okl. (Luettu 25.4.2013.)
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Oyserman, D., Coon, H. M. & Kimmelmeier, M. 2002. Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin* 128 (1), 3–72.
- Postman, N. & Weingartner, G. 1970. Uutta luova opetus. Suom. O. Arrakoski. Helsinki: Weilin + Göös.
- Ridley, M. 1999. Jalouden alkuperä. Epäitsekkyiden ja yhteistyön biologiaa. Suom. O. Saarinen. Juva: Art House.
- Räihä, P., Mäensivu, M., Rautiainen, M. & Nikkola, T. 2011. The Sequence of educational innovation from university to working life. Teoksessa C. Nygaard, N. Courtney & C. Holtham (toim.) Beyond transmission: Innovations in university teaching. Oxfordshire: Libri Publishing, 63–76.
- Räihä, P., Moilanen, P., Dobozy, E. & Saukkonen, S. 2017. Speechlessness, anxiety and confusion in a teacher education student group. *Teaching Education* (painossa). DOI: 10.1080/10476210.2017.1378636
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 211. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tronick, E. 2007. The neurobehavioral and social-emotional development of infants and children. New York: W. W. Norton & Company.
- Tronick, E., Morelli, G. A. & Ivey, P. K. 1992. The Efe forager infant and toddler's pattern of social relationships: multiple and simultaneous. *Developmental Psychology* 28 (4), 568–577.

5. Vastuu ja vastuuseen kasvattaminen inhimillisen pääoman teorian valossa

Opetushallituksen toimittama raportti Maailman osaavin kansa 2020 (2013) alkaa seuraavasti: ”Koulutus ja inhimillinen pääoma ovat kansakuntamme tärkein voimavara”. Lauseessa ei ensi näkemältä ole mitään kummallista. Koulutus ja ihmisten osaaminen ovat tärkeitä asioita. On myös tavallista puhua osaamisesta jonkinlaisena pääomana ja koulutuksesta investointina. Inhimillisestä pääomasta puhuminen on kuitenkin tullut tavalliseksi vasta parin viime vuosikymmenen aikana. Koulutusta on toki pidetty tärkeänä kansakunnan kannalta jo paljon kauemmin, mutta syyt tähän ovat olleet jossain muualla kuin talouskasvussa, johon pääoman käsite nimenomaan viittaa.

Pääoma on määritelmänsä mukaisesti sellaista omaisuutta, joka voi tuottaa lisää omaisuutta. Inhimillisistä ominaisuuksista puhuminen pääomana ei kuitenkaan ole viatonta eikä neutraalia kielenkäyttöä. Jo inhimillisen pääoman teorian historiasta huomaamme, että käsitteen käytöllä on ollut yhteys yhteiskunnallisen eriarvoisuuden perustelemiseen ja se on vaikuttanut siihen, että yksilöitä voidaan pitää yksin vastuullisina omista yhteiskunnallisista asemistaan.

Inhimillisen pääoman teoria on julkilausutusti taloustieteellinen teoria, joka pyrkii tarkastelemaan koulutuksen ja kasvatuksen merkitystä yksilöllisen pääoman sekä kansantalouksien kasvulle. Teoriasta on tullut viime vuosikymmeninä merkittävä osa niin kansallista kuin ylikansallista koulutuspoliittista keskustelutapaa. Siitä on tullut myös osa arkijärkeämme. Inhimillisen pääoman teoriaa ei tule kuitenkaan ottaa itsestäänselvyytenä, sillä siihen sisältyvä ihmiskuva muokkaa kasvatukseen liittyviä suhteita, kuten vastuuta ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta merkittävällä tavalla suuntaan, joka on vieras perinteiselle, sosiaalista yhteenkuuluvuutta, kasvattajan vastuuta ja sivistystä korostavalle kasvatustajattelle.

Käsittelemme tässä artikkelissa kysymystä kasvatuksellisesta vastuusta suhteessa inhimillisen pääoman teoriaan sisältyvään kasvatustilofosiaan. Artikkelissa esitetään, että inhimillisen pääoman teoriaan sisältyvä kasvatustilofosia on ongelmallinen suhteessa vastuuseen kasvattamiseen, mikäli tämä vastuu määritellään vastavuoioisena ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta ylläpitävänä suhteena kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Tähän ongelmaan on nähdäksemme kolme eri syytä:

- Inhimillisen pääoman teoriassa yksilön yksilöys perustuu siihen, että hän omistaa tietonsa, taitonsa ja kykynsä. Nämä ovat hankittuja ominaisuuksia, joista on yksilölle hyötyä ja tälle hyödyille voidaan laskea rahallinen arvo. Inhimillisen pääoman teoria itessään ei siis anna muita välineitä ymmärtää kasvatustilofosiaa kuin investointina tai sijoituksena, jonka oletetaan maksavan itsensä takaisin tavalla tai toisella.
- Inhimillisen pääoman teoriaan sisältyvä ajatus rationaalisista, omia mieltymyksiään tavoittelevista yksilöistä. Kasvatustilofosian vastuun kannalta tämä näkemys on erityisen ongelmallinen, sillä siinä oletetaan, ettei vastuulla tai solidaarisuudella ole muuta sisältöä kuin yksilön itse asettamien preferenssien rationaalinen tavoittelu.
- Inhimillisen pääoman teoriassa voidaan ymmärtää vastuu ja autonomia ainoastaan yksilöiden tasolla. Vastuun kohteet voivat teorian valossa olla vain yksilöitä, eivät esimerkiksi tulevia sukupolvia tai aineellinen ympäristö. Tästä syystä vastuuseen kasvatustaminen muista kuin itsestään on ongelmallista inhimillisen pääoman teorian valossa.

Inhimillinen pääoma

Inhimillisen pääoman teorian historiallinen lähtökohta on Adam Smithin teoksessa *Kansojen varallisuudesta* (1776/2003). Smith listasi ihmisten ”hankitut ja hyödylliset kyvyt” yhdeksi pääoman lajiksi työvälineiden, rakennusten ja viljelysmaan lisäksi. Smithin mukaan nämä kyvyt muodostavat osan sekä niiden kantajan että sen yhteiskunnan, johon tämä kuuluu, varallisuudesta. Ne ovat rikkautta, joka realisoituu kantajansa henkilössä. (Smith 1776/2003, 358.) Pääoman ylipäätään erottaa muusta omaisuudesta se seikka, että se voi tuottaa lisää rikkautta. Hankituissa ja hyödyllisissä kyvyissä tämä näkyi Smithin mukaan siinä, että taitavampi työntekijä saa parempaa palkkaa (Smith 1776/2003, 141). Ihmisen kantamat kyvyt muodostavat osan sekä yksilön omasta että kansakunnan varallisuudesta.

Inhimillisen pääoman teorian voittokulku ja hivuttautuminen kohti nykyistä valta-asemaa alkoi kuitenkin vasta 1960-luvulla, kun sittemmin talouden Nobel-palkinnon saanut, niin sanottuun Chicagon koulukuntaan kuuluva taloustieteilijä Gary Becker julkaisi teoksensa ”Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education” (1964/1993). Beckerin pyrkimyksenä oli selvittää, miten koulutus vaikuttaa ihmisten tuloihin ja samalla luoda teoreettinen pohja koulutuksen tai osaamisen taloudelliselle merkitykselle. Kuten Smithillä, myös Beckerillä inhimillinen pääoma selittää ihmisten tulojen epätasaista jakautumista. Myös myöhemmissä inhimillisen pääoman teorian soveluksissa on korostunut tämä seikka. Esimerkiksi Yhdysvaltalaiset taloustieteilijät ovat tutkineet ja selittäneet taloudellista eriarvoisuutta inhimillisen pääoman käsitteellä (ks. esim. Chiswick 1971).

Adam Smithillä koulutukseen, oppimiseen ja osaamiseen liittyvät asiat synnyttävät välittömästi poliittisia kysymyksiä. Oppiminen liittyy kysymykseen valtion roolista, kansakunnan hyveistä ja tasa-arvosta. Vaikka Smithiä pidetään vapaan markkinatalouden kannattajana – ja juuri koulutuspolitiikassa hän toisaalta olikin sitä kannattaessaan opettajien toimimista markkinatalouden laalien mukaan – oli samalla koulutus valtion väliintulon aluetta. Jot-

ta kansakunta voisi olla hyveellinen, tulisi valtion jossain määrin pitää huolta koko kansakunnan kasvattamisesta. Muuten ihmiset oppivat vain työnjaon logiikan mukaisesti: vain puutarhurit osaat hoitaa puutarhaa, vain filosofit filosofoida ja vain sotilaat sotia. Jotta kansakunta ei täysin menettäisi moraaliaan, tulisi myös valtion huolehtia kasvatuksesta. Gary Beckerillä puolestaan inhimillinen pääoma toimii ideologisenä käsitteenä, joka peittää luokkerot. Koska hänen mukaansa olemme kaikki inhimillisen pääoman omistajia, ja koska kaikki pääoma on pohjimmiltaan samaa, on mieleöntä puhua työn ja pääoman ristiriidasta.

Inhimillisen pääoman teoreettinen tausta hahmottuu myös niin kutsutun uusklassisen taloustieteen kautta. Uusklassisessa taloustieteessä työmarkkinat samaistetaan hyödykemarkkinoihin, joita säätelevät kaikkialle ulottuvat hinta- ja kilpailumekanismit. Näillä markkinoilla työntekijä nähdään aktiivisena ja rationaalisenä taloudellisenä toimijana, jonka tekemät valinnat ja investoinnit heijastuvat hänen työmarkkina-asemaansa. (Ks. esim. Becker 1993.) Uusklassisen taloustieteen näkökulmasta työntekijät ajatellaan itsen yrittäjiksi, jotka kilpailevat markkinoilla ja yhteiskunnassa oman päänsä tuotoilla (Foucault 2008, 222).

Inhimillisen pääoman teoria ei liity ainoastaan kasvatukseen ja koulutuksen taloudelliseen tulkintaan ja kehittämiseen, vaan on osa laajempaa yhteiskunnallista ongelmakenttää. Koulutus ja kasvatust ovat vain yksi esimerkki siitä, miten taloudellinen ajattelu ja retoriikka ovat vallanneet tilaa niin kolmannen sektorin yhdistystoiminnassa (Pyykkönen 2010), huume kuntoutuksessa (Selin 2010) kuin esimerkiksi maahanmuuttajien työllistämishankkeissa (Könönen 2013). Tendenssiä on kutsuttu hieman näkökulmasta riippuen uusliberalismiksi, talousliberalismiksi tai uudenlaiseksi hallinnallisuudeksi (”governmentalité” ks. ”hallinnallisuudesta” esim. Foucault 1991). Käsitteiden runsaudesta huolimatta kaikkia näitä tulkintoja yhdistää ajatus taloudellisen ajattelun ja kilpailun logiikan leviämisestä koskemaan myös sellaisia elämänalueita, joilla ei välttämättä sellaisenaan ole mitään tekemistä taloudellisten markkinamekanismien kanssa. Toisaalta taas elämme tilanteessa, jossa ihmisestä sinänsä on tullut kaupankäynnin kohde, kilpailu-

logiikan ruumiillistuma ja yhteiskuntapoliittisten väliintulojen-
muokkauksen kohde (Harni 2015). Yrityksissä ja organisaatioissa
joudutaan pohtimaan, kuinka ihmisestä saadaan enemmän irti, ter-
veydenhuollossa ja vakuutusosalalla arvioidaan ja lasketaan, kenen
elämä on arvokasta ja miten arvokasta, ja niin edelleen.

Inhimillisen pääoman teorian ihmiskuva

Vaikka inhimillisen pääoman teoria on julkkilausutusti ennen kaik-
kea taloustieteellinen käsite, sisältyy siihen vähintään implisiitti-
sesti oletuksia ihmisen luonteesta. Eräs näistä on ajatus siitä, että
yksilö on yksilö, sillä hän omistaa itsensä. Tämän *possessiiviseksi
individualismiksi* (MacPherson 1966; Balibar 2002) kutsutun nä-
kemyksen mukaan yksilön autonomia ja oikeudet kumpuavat tästä
omistusoikeudesta. Kun yksilön oikeutta tai vapautta loukataan,
loukataan ennen kaikkea yksilön omistusoikeutta. (Vrt. Nozick
1974.)

Inhimillisen pääoman teorialla on selvä yhteys possessiiviseen
individualismiin, sillä molemmissa korostetaan, että yksilö on kaik-
kine kykyineen, taitoineen ja tietoineen itse itsensä omaisuutta,
pääomaa (Becker 1964/1993; Foucault 2008, 215–239). Yksilön
kannalta inhimillinen pääoma on jotain, mikä mahdollistaa hänen
tulevaisuuden tulonsa. Koska se ei välttämättä toteudu juuri tässä
hetkessä, voidaan sen ajatella olevan erottamaton osa kantajaansa.
Tällä tarkoitamme, että kun yksilö kerää ja investoi itseensä pää-
omaa, ei tämä pääoma tyhjene tai katoa yksilöstä, vaikka sitä myy-
däänkin. Pääoma tai potentiaali, joka yksilöön on kertynyt, ei siis
kulu eikä ole niin vaivattomasti irrotettavissa omistajastaan, ku-
ten esimerkiksi myytävä maaomaisuus. Se, millaiseen inhimilliseen
pääomaan ihminen investoi vaikuttaa välttämättä myös siihen, mil-
lainen ihminen hänestä tulee. Jos esimerkiksi laskelmoidaan, että
lääkärinä ihminen saa hyvät tulot, menestyy ja saa ystäviä, täytyy
ihmisen tulla sellaiseksi lääkäriksi, joka tunnustetaan lääkäriksi. In-
himillinen pääoma voi kuitenkin muuttua arvottomaksi suhdantei-
den muuttuessa. Voi olla, että tietty inhimillinen pääoma, johon on

kohdistunut suuria tuotto-odotuksia, esimerkiksi Symbian-ohjelmointi, lakkaa olemasta pääomaa ja muuttuu rasitteeksi kantajalleen. Suhdanteiden vaihdellessa yksilö on aina vastuussa siitä pääomasta, johon hän on investoinut ja joka tekee yksilöstä juuri tietyn yksilön.

Toisaalta possessiivinen individualismi näyttää kuitenkin mieltävän ihmisen ikään kuin kahdeksi jakautuneena: ihminen on itsensä – kykyjensä, taitojensa ja tietojensa – omistaja sekä tämän omistussuhteen kohde. Filosofisen antropologian perinteessä tätä ihmisen jakautuneisuutta on tarkasteltu yleisemmällä tasolla. Helmut Plessnerin sanojen mukaan ihminen on ”keho” (Leib), mutta ihmisellä on ”ruumis” (Körper). Tämä viittaa siihen, että maailmassa toimiessaan ihminen on aistillinen olento, keho, joka suuntautuu maailmaan ja on suhteessa toisiin olentoihin ja maailmaan itseensä. (Plessner 1928). Ihminen voi kuitenkin myös ottaa oman itsensä ja omat suhteensa tarkastelun ja muokkauksen kohteeksi, eli objektivoida itsensä ruumiiksi. Tämä puolestaan mahdollistaa esimerkiksi ihmisen tutkimisen lääketieteellisesti tai yhteiskuntatieteellisesti. Tämä objektivointi ei sinänsä ole eettisesti ongelmallista. Pikemminkin se on nimenomaan ihmistä ihmisenä määrittävä piirre. Ongelmaksi se muodostuu, jos kehollinen olemassaolo unohdetaan ja ruumiista ja sen suhteista tulee puhtaasti välineellisiä. Possessiivinen individualismi ei pelkästään välineellistä ruumista, vaan se tarkoittaa lisäksi, että ihmisen ruumis sekä ihmisen suhteet toisiin olentoihin ja esineisiin määrittyvät ensisijaisesti omaisuutena. Jos tarkastelemme tätä ”laajennettua” ruumistamme inhimillisen pääoman investoijan silmin, pyrimme silloin muokkaamaan itseämme ja suhteitamme puhtaasti panos–tuotos-ajattelun mukaisesti.

Inhimillisen pääoman teoriaan sisältyy myös ajatus siitä, mikä on yksilölle hyväksi ja mikä yksilöä motivoi. Valistusfilosofi Thomas Hobbes on muotoillut tämän periaatteen seuraavasti: ”ihmisen ilo muodostuu siitä, että hän saa tehdä mitä hetkestä toiseen haluaa”, ja että jokaisella yksilöllä on ”vapaus tehdä kaikkea, mikä oman järkensä mukaan arvelee parhaimmaksi keinoksi sen saavuttamiseksi” (Hobbes 1968, 212). Keskeistä tässä on, että yksilö toimii utiliteetin eli odottamansa hyödyn perusteella, mutta myös

se, että jokainen yksilö itse määrittää omat tavoitteensa ja etunsa.

Laajasti tarkasteltuna inhimillisen pääoman teoria puhuu ihmisestä, joka on taloudellinen ihminen, *homo economicus*. Homo economicus on yleistetty malli ihmisestä, joka toimii rationaalisesti, hyötyjään maksimoiden ja haittojaan minimoiden (Becker 1981, 104). Homo economicus on pikemminkin abstraktio ihmisestä, joka on irrotettu yhteisöllisestä ja kulttuurisesta kontekstistaan, kuin empiirisesti tai tosiasiallisesti havaittavissa oleva persoona. Taloudellista ihmistä ei nimittäin löydetä luonnosta tai maailmasta sellaisenaan, vaan hänet on luotava tiettyjen teoreettisten ennakkoletusten kautta. Kuvaava esimerkki tällaisesta ennakkoletuksesta on, että talouden käytettävissä olevat resurssit käsitetään omistussuhteiden kannalta rajallisiksi, jolloin ihminen nähdään epäsosiaalisena kilpailijana, jolle toisen etu on aina itselle haitta.

Eri aikoina ja erilaisissa talous- ja yhteiskuntatieteellisissä konteksteissa taloudellista ihmistä on ymmärretty hieman eri tavoin. Klassisessa liberalismissa, jonka vaikutuspiiriin inhimillisen pääoman teorian ensimmäiset muotoilut tehneen Adam Smithin voidaan nähdä kuuluvan, homo economicus miellettiin vapaana vaihdon subjektina, joka kävi kauppaa ja vaihtoa toisten kaltaistensa vapaiden yksilöiden kanssa. Jotta nämä vaihtosuhteet pysyivät mahdollisimman sujuvina, tuli tämä yksilö hallinnan näkökulmasta ”jättää silleen” (*laissez-faire*). (Ks. esim. Foucault 2008.) Uus- tai talousliberalistisessa mallissa, jonka edustajana taas Gary Beckeriä voidaan pitää, homo economicus näyttäytyy puolestaan ”itsen yrittäjänä”, johon on investoitu ja johon on kerrostunut inhimillistä pääomaa. Markkinoilla ja yhteiskunnassa toimiessaan tämä yksilö ei, inhimillisen pääoman teorian näkökulmasta, saa palkkaa, vaan yrityksen tavoin tuottoa pääomastaan, siis tuottoa omasta päästään. (Ks. esim. Foucault 2008.)

Beckerin inhimillisen pääoman teoriassa investointien ja tuotannon taloudellinen analyysi tarjoaa ymmärrettävyyden kaikelle sosiaaliselle toiminnalle. Esimerkiksi äiti-lapsi-tunnesuhteessa on tämän näkökulman mukaan kyse yhtäältä investoinneista lapsipääoman tuleviin palkkavirtoihin ja toisaalta äidille psykologisesti tyydytystä tuottavasta investoinnista. Perhe ei ole Beckerille vain

perheyritys, vaan perhe itsessään yrityksenä, joka muodostuu siihen kohdistuneista investoinneista. Aivan kuten yritys, myös perhe menee konkurssiin, mikäli se ei tuota jäsenilleen odotettua tuottoa. (Koivusalo 2012, 205.)

Klassisen liberalismiin ihmiskuva ei pelkistä taloudelliseen ihmiseen, vaan se on kiinnostunut myös kansalaisista. Vaikka esimerkiksi Adam Smithin mukaan kaupankäynti kuuluu ihmisluontoon, tuli hänen mielestään valtion huolehtia kasvatuksen keinoin esimerkiksi kansan hyveistä ja sotilaskunnosta. (Smith 1776/2003, 734–735; vrt. Winch 1978.). Lisäksi Smithin moraaliteoreettinen oivallus oli ajatella etiikkaa ”sympatian”, siis ihmisten luontaisen kyvyn asettua toisen ihmisen asemaan, kautta. (Smith 2003). Uusliberalismissa nämä hyveet kuitenkin nähdään alisteisina talouden logiikalle. Hyveet eivät ole arvo sinänsä, vaan niilläkin on panostuotos-odotuksia. Tämä ei välttämättä tarkoita sitä, että hyveillä olisi aina rahallista arvoa, vaan sitä, että jos henkilö haluaa olla hyveellinen eli hän laittaa hyveellisuuden ensisijalle, on hyveellisyydellä hänelle hyötyä, johon hän pyrkii mahdollisimman alhaisilla kustannuksilla. Koska raha on yleisvastike, jolla voi ostaa kaikkia muita hyödykkeitä, ohjaa tämä luonnollisesti rationaalisesti toimivaa *homo economicusta* kehittämään sellaisia hyveitä, joilla voi olettaa olevan rahallista arvoa, esimerkiksi sellaisia ominaisuuksia, jotka parantavat mahdollisuuksia edetä työelämässä tai onnistua yksityisyrityksenä.

Inhimillisen pääoman teoria kasvatuksen filosofiana

Vaikka inhimillisen pääoman teoria oli alun perin taloustieteen valtavirran pyrkimys ymmärtää kasvatuksen ja itsensä kehittämisen taloudellista merkitystä, on teorialla myös julkilausumaton ja refleктоimaton kasvatuksen filosofia, joka on samansuuntainen teorian ihmiskuvan kanssa. Talouden ja filosofian suhde on kasvatustieteen kentällä ylipäänsä problemaattinen, sillä usein kasvatuksen filosofian ja talouden tutkijoiden ajatellaan olevan eri kentillä.

Artikkelimme näkökulmasta talous, filosofia ja kasvatustieteessä kuitenkin tiiviisti yhteen kietoutuneita. Ne eivät ole kasvatustieteessä erillisiä sarakkeita, jotka tutkivat omia asioitaan, vaan jakavat saman yhteiskunnallis-maailmallisen kontekstin, ja joiden tutkijat esittävät joko kilpailevia tai toisiaan tukevia käsityksiä siitä, millaisia ihmiset ovat.

Seuraavassa käsittelemme sitä, millaisia asioita inhimillisen pääoman teoria kasvatuksen filosofian kannalta implikoi. Ensin lähestymme aihetta yleisestä näkökulmasta käsin, jonka jälkeen siirrymme tarkastelemaan inhimillisen pääoman teorian kasvatustieteellisiä tarkemmin vastuun ja vastuuseen kasvattamisen näkökulmista. Peilaamme edellä esittämäämme inhimillisen pääoman teoriaan sisältyvää ihmiskuvaa vastuuseen ja vastuullisuuteen liittyvään kasvatukselliseen ajatteluun, ja tarkastelemme, millaista kasvatusta on, jos inhimillisen pääoman teoria otetaan sen lähtökohdaksi.

Yleinen näkökulma

Kasvatuksen filosofia tutkii kasvatusta ja sen päämääriä. Se kysyy kysymyksiä, kuten millaiseksi ihmisen tulisi kasvaa tai mitkä ovat kasvatettavan ja kasvattajan välisen suhteet arvot. Nämä kysymykset ovat tiukasti sidoksissa ihmiskäsityksiin ja etiikkaan. Jotta voitaisiin vastata kysymyksiin kasvatuksen päämääristä ja keinoista, on meillä oltava käsitys siitä, millaisia ihmisiä kasvatettavat ovat ja millaisia he voisivat olla. Inhimillisen pääoman ihmiskuva ei anna näihin kysymyksiin mitään sisällöllistä vastausta. Sen kannalta olennaista on panos–tuotos-suhde. Becker tai joku muu inhimillisen pääoman teoreetikko voisi puolustautua sanomalla, että juuri tässä on inhimillisen pääoman vapauttava merkitys. Koska se perustuu preferenssiutilitarismiin, se ei ole kenenkään ihmisen puolesta, mitä tämän pitäisi haluta. Ihminen voi itse asettaa päämääränsä ja laskea rationaalisesti, miten niihin päästään. Inhimillisen pääoman kasvatuksen filosofia voisi suopeasti tulkittuna tarkoittaa sellaista kasvatusta, joka mahdollistaa yksilölle tämän omien päämäärien saavuttamisen mahdollisimman tehokkaasti. Inhimil-

lisen pääoman kasvatuksen filosofia ei kuitenkaan anna yksilölle välineitä tarkastella preferenssiensä mielekkyyttä. Perinteiset kasvatuksen filosofiat ottavat myös kantaa siihen, mitä kannattaa tai mitä on moraalisisessä mielessä lupa haluta hyvän elämän, yhteisön vaatimusten tai oikeudenmukaisuuden kannalta

Vaikka inhimillisen pääoman teoria ei pyrkisikään määrittelemään ihmisen päämääriä, vaikuttaa sen taustalla oleva ihmiskäsitys kuitenkin välttämättä siihen, miten päämäärät ja niiden saavuttaminen ylipäätään ymmärretään. Homo economicukselle päämäärän on oltava jollakin tapaa laskettavissa ja sitä on voitava verrata muihin päämääriin. On oltava jokin yhteismitta, jolla eri päämääriä ja niihin tarvittavia ponnisteluja voidaan rationaalisesti verrata. Kapitalistisessa taloudessa tällaisia mittoja ovat raha ja työtunnit. Perinteisessä kasvatuksen filosofiassa on usein korostettu ”opintien” raskautta ja sen kasvattavaa vaikutusta. Kasvatuksen päämäärille sivistykselle, kansalaisuudelle, moraalikäsitteille tai hyvälle elämälle olisi puolestaan perinteisen näkökulman mukaan järjetöntä laittaa hintalappua. Niiden tavoittelu kuuluu ihmisyyteen yleensä. Inhimillisen pääoman teorian ihminen toimii kuitenkin toisin. Oli opin sisältö mitä tahansa, olennaista on pystyä laskemaan siitä saatava hyöty käytettyyn panokseen, kuten aikaan, rahaan ja opiskeluun käytetyn ajan takia menetettyihin ansiotuloihin nähden.

Kuten todettu, inhimillisen pääoman käsitys ihmisestä on myös tiukan individualistinen. Myös tämä eroaa kasvatuksen filosofian klassikkojen käsityksistä. Esimerkiksi John Deweyn mukaan yksilöys ylipäätään on mahdollista vain yhteisön jäsenenä (Dewey 1916/2011). Immanuel Kantin kasvatustajatteluun suhdetta yksilöyteen ja yksilöllisyyteen käsitellään seuraavassa alaluvussa.

Vastuu inhimillisen pääoman teoriassa

Vastuu ja vastuullisuus liittyvät kasvatukseen läheisesti. Esimerkiksi Suomen perusopetuslaissa todetaan seuraavasti: [...]”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti *vastuukykyiseen* yhteiskunnan jäsenyyteen”. Kasvatustieteen filosofian

näkökulmasta vastuuta voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Laajassa merkityksessä vastuu kasvatuksesta kuuluu meille kaikille kaikissa niissä tilanteissa, joissa voimme tietoisesti ja tavoitteellisesti suuntautua itsemme ja toisten kehittämiseen. Toisaalta vastuu kasvatuksesta voidaan nähdä kuuluvan tietyille elämäntilanteilla ja tahoille, kuten kouluun tai kotiin. (Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 14.)

Vastuu sanan merkitykset ovat moninaisia (ks. Pikkarainen tässä teoksessa). Ihminen voi olla vastuussa teoistaan muille ihmisille. Opettajan voidaan sanoa olevan vastuussa oppilaistaan. Voidaan sanoa, että ihmiskunta on vastuussa luonnosta, tai että ihminen on lopulta vain vastuussa itsestään ja omista teoistaan. Moraalifilosofiassa on usein tehty erottelu siihen, keille ollaan vastuussa ja siitä, mistä ollaan vastuussa. Esimerkiksi vapaalla tahdolla varustettua yksilöä voidaan pitää vastuullisena omista teoistaan. Se kenelle hän on vastuussa, voi riippua yksilön sosiaalisista rooleista tai maailmankuvasta. Esimerkiksi hierarkkisen organisaation jäsen on vastuussa ylemmilleen. Lisäksi voidaan puhua vastuun subjektista eli siitä, kuka on vastuussa. Kuten jo kävi ilmi, oletus on, että vastuuseen liittyy jonkinlainen vapaa tahto ja kyky käyttää järkeä. Emme esimerkiksi pidä pikkulasta samalla tavalla vastuullisena kuin aikuista. Iso filosofinen kiista koskee sitä, voivatko yhteisöt tai ryhmät olla vastuun subjekteja tai voiko olla yhteisöllistä vastuuta, vai ovatko ainoastaan yksilöt vastuullisia. (ks. esim. Gilbert 2000). Näihin kysymyksiin liittyy perustavanlaatuisia oletuksia ja avoimia kysymyksiä ihmisluonnosta. Tästä syystä kysymys vastuusta on myös filosofisen antropologian kysymys. Seuraavassa käsittelemme sitä, miten vastuun teema hahmottuu inhimillisen pääoman teorian ja siihen sisältyvän ihmiskuvan näkökulmasta.

Kuten olemme esittäneet, inhimillisen pääoman teoria käsittää ihmisen omaa etuaan ja omia mieltymyksiään ajavaksi olennoksi. *Homo economicus* -malli onkin hankalasti sovitettavissa klassiseen kasvatustieteeseen ja siihen liittyviin ajatuksiin kasvatustieteestä vastuusta. Esimerkiksi Immanuel Kantin jo klassikoksi muodostuneessa ”pedagogisessa paradoksissa” kasvatuksen tehtävä määritellään siten, että kasvatustieteellinen luominen luo puitteet ihmisen vapaalle ja auto-

nomiselle järjenkäytölle. Ihmistä itsessään, erillisenä yhteiskunnallisena atomina ei Kantille ole olemassa. Ihminen tulee ihmiseksi, tunnistettavaksi yksilöksi vain kasvatuksen kautta. Kasvatuksen päämäärä ei Kantille ole ”mitä tahansa mitä homo economicus itselleen asettaa”, vaan luoda puitteet ihmisyydelle, mikä kykenee järkeään käyttäen harkitsemaan toimintansa päämääriä. (Ks. esim. Salmela 2014.)

On totta, että Kantin kasvatusteorioissa sisältyy useita kiistanalaisia väitteitä – kenen sivistys, kenen järki? Olennaista ei kuitenkaan ole kritisoida taloudellista imperialismia ja sitä mukailevaa inhimillisen pääoman teoriaa kadotetun sivistyksen ja autonomisen järjen näkökulmasta, vaan pikemminkin osoittaa se kontrasti, joka inhimillisen pääoman teorian implikoimaan kasvatusteorioissa sisältyy, kun sitä tarkastellaan suhteessa kasvatuksen päämääriin ja yksilöllistymiseen. Useissa sivistysteoreettisissa kasvatusteorioissa esityksissä (ks. esim. Mollenhauer 1985) korostetaan Kantin tapaan, että kasvatettava sukupolvi ei saavuta sivistystä mistään luonnollisista perusteista käsin. Näiden näkökulmien mukaan sivistykseen ja kulloiseenkin historiallis-yhteiskunnalliseen elämänmuotoon kasvattaminen tai johdattaminen on aina kasvatattavien vastuulla. Inhimillisen pääoman teorian sisältämä kasvatusteoriat kääntää tämän periaatteen pääläelleen. Se ei aseta mitään ennalta asetettua päämäärää kasvatukselle, ellei mukaan lueta panna-tuotos-mallia ja ihmistä, joka rationaalisesti tavoittelee itselleen asettamia preferenssejä.

Voidaan kenties sanoa, että inhimillisen pääoman teoria jopa ulkoistaa kasvatuksesta siihen välttämättä kuuluvat eettiset ja poliittiset aspektit, kuten vastuun kasvatettavista, vastuun tulevista sukupolvista tai esimerkiksi vastuun luonnosta. Tässä mielessä kasvatusteoriat tai -teoria perinteisesti määriteltynä on inhimillisen pääoman teorialle täysin vieras ajatus.

Mikäli inhimillisen pääoman teoriaa sovelletaan esimerkiksi perheeseen, kuten myös Becker (1981) eräässä teoksessaan tekee, voidaan myös kysyä mitä ja miten vanhemmat tai kasvattajat hyötyvät lastensa kasvatuksesta ja siihen välttämättä sisältyvästä vastuusta? Beckerin (1981) esittämästä näkökulmasta käsin voidaan

sanoa, että esimerkiksi äiti hyötty lastensa kasvatuksesta, sillä se tuottaa hänelle psykologista tyydytystä, mikä taas vaikuttaa hänen pääomaansa positiivisesti. Jos ja kun vanhemmat ovat vastuussa lastensa kasvatuksesta, ovat he inhimillisen pääoman teorian näkökulmasta sitä siksi, että heidän kannattaa ottaa riski joko tulevaisuudessa oletetun hyödyn tai kasvatuksen tuoman psykologisen tyydytyksen vuoksi.

Vastuuseen kasvattaminen inhimillisen pääoman teoriassa

Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994, 13–14) korostetaan, että opetuksen tulisi lisätä vastuullisuutta ja yhteisöllisyyttä. Opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi määritellään myös, että oppilas oppii ottamaan vastuuta yhteisten asioiden hoidosta kouluyhteisössä sekä omassa paikallisyhteisössä. Myös erääksi peruskoulun opetusta ja koko koulun toimintakulttuuria läpäiseväksi aihekokonaisuudeksi on muodostunut ”Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta”. Lukuja muitakin esimerkkejä vastuuseen kasvattamisesta voitaisiin esittää.

Vastuuseen kasvattaminen on tärkeää. Tämä on kenen tahansa helppo allekirjoittaa. Myös inhimillisen pääoman teorian voidaan sanoa kannattavan vastuuseen kasvattamista ja kasvamista. Voidaan jopa väittää, että se on teorian keskeinen taustaoletus. Tästä huolimatta, tai juuri tästä syystä on tarpeen tarkastella, mitä inhimillisen pääoman teoria tarkoittaa vastuuseen kasvattamisella. Millaiseen vastuuseen sen näkökulmasta kasvetaan?

Inhimillisen pääoman teoriassa vastuuseen kasvattaminen näytetään ennen kaikkea yksilölliseen vastuuseen kasvamisena: kasvamisena ottamaan vastuu yksilöllisistä ja rationaalisista valinnoistaan ja omasta hyvinvoinnistaan ja onnellisuudestaan. Michel Foucault’n Becker-tulkinnan mukaan inhimillisen pääoman teoriassa onkin viime kädessä kyse siitä, että yksilö ”tuottaa itse oman tyydytyksensä” (Foucault 2008, 226). Vastuun määrittelyn ainoastaan yksilöiden kannalta on kuitenkin ongelmallista, koska tällöin vastuun sub-

jektit eivät voi olla yhteisöjä ja vastuun kohteet eivät voi olla ei-ihmisiä tai tulevia sukupolvia. Esimerkiksi ilmastonmuutoksen monet eettiset ulottuvuudet, kuten vastuu tulevista sukupolvista tai luonnon monimuotoisuuden kunnioittaminen katoavat kokonaan näkyvästä, jos yhteiskunnallisen ajattelun perusyksikkönä on yksilö, joka omistaa itsensä ja omat kykynsä, jonka kaikki omaisuus – posessiivisen individualismin logiikan mukaisesti – muodostaa hänen minuutensa. (Vrt. Skeggs 2004, 135–154). Ekosysteemit, eläinlajit tai tulevat sukupolvet eivät voi omistaa mitään eivätkä solmia sopimuksia, joten ne jäävät kaiken vastuun ulkopuolelle.

Koska inhimillisen pääoman teoriaan perustuva kasvatus ei voi olla kasvatusta vastuuseen maailmasta, se ei voi myöskään ymmärtää maailman muuttamista tai pitää sitä edes mahdollisena. Sen tarkoitus on kasvattaa niitä käyttöarvoja, joita ulkomaailma eli kapitalismin kontekstissa yritysmaailma tarvitsee. Nämä käyttöarvot taas on määritelty ennalta. Ne ovat oppijan ja myös opettajan ulkopuolisia tekijöitä. Inhimillisen pääoman mallissa ihmiset voivat muokata vain itseään, eivät ympäristöään. Vastuu omasta hyvinvoinnista ja onnellisuudesta tarkoittaa tässä tapauksessa sitä, että itse täytyy muokata ympäristön vaatimuksiin sopivaksi ja niistä nauttivaksi.

Inhimillisen pääoman teoriassa autonomiaa voi olla ainoastaan yksilöiden tasolla. Vain yksilöt voivat olla vapaita ja vain yksilöillä voi olla vastuuta omista teoistaan. Samalla vastuun kohteet voidaan käsittää vain yksilöinä. Olen yksilönä vastuussa niistä sitoumuksista, joita teen vapailla markkinoilla toisia vapaita yksilöitä kohtaan. Tämä vastuu ei kuitenkaan ole luonteeltaan moraalista vastuuta. En pidä kiinni sopimuksista minkään moraalilain, hyveeseen pyrkimisen, onnellisuuden lisäämisen, toisten kunnioittamisen tai minkään muunkaan eettisen periaatteen takia. Pikemminkin, mikäli markkinat toimivat normaalisti eikä kilpailu ole vääristynyt, on minulla kannustin pitää kiinni sopimuksista, sillä sopimusten rikkomisesta seuraa sanktioita tai maineriskejä, siis kustannuksia. Kyseessä on siis puhtaasti itsekäs ja talousrationaalinen toiminta. Näkymättömän käden -periaate pitää huolen siitä, että tästä itsekkäästä toiminnasta seuraa yleistä hyvää.

Mutta voidaan ajatella, että individualisaatio, yksilöksi tuleminen, on itse asiassa kasvatuksen tulosta. Yksilöllisyys saa tietynlaisia muotoja tietynlaisessa yhteiskunnassa ja toisenlaisia toisessa yhteiskunnassa. Yksilöllistyminen ei ole luonnollinen tai välttämätön prosessi, vaan se täytyy tuottaa. (Ks. esim. Foucault 1984, 117.) Kasvatuksella on olennainen rooli tässä yksilöllistymisen tuottamisessa ja jos kasvatuksen ”käyttöteorian” on inhimillisen pääoman teoria ja sen implikoima ihmiskuva, vaikuttaa tämä siihen, millaisia yksilöitä tuotetaan. Inhimillisen pääoman teorialla kasvatuksenfilosofiana ei siis ole pelkästään epistemologisia tai ideologisia, vaan myös ontologisia vaikutuksia. Kuten inhimillisen pääoman teoreetikko Theodor Schultz (1972, 8) toteaa: ”Inhimillisen pääoman olennaisin ominaisuus on se, että ihmistä ja hänen inhimillistä pääomaansa ei voi erottaa toisiinsa. Ihmisen on aina oltava läsnä, kun hänen inhimillisen pääomansa palveluita hyödynnetään”. Tämä tarkoittaa sitä, ettei inhimillistä pääomaa voi tuottaa muovaamalla ja muokkaamalla samalla sen kantajaa, ihmistä.

Paradoksaalisesti yksilöä perusyksikkönä pitävä ajattelu ei välttämättä johda yksilön autonomiaan käytännössä. Jos yksilöiden kykyjen ja taipumusten tuotannossa on olennaista se, että ne ovat pääomaa, täytyy ne silloin tuottaa sellaisiksi, että niillä on arvoa markkinoilla. Yksilöistä on tällöin ensisijaisesti tuotettava pääomaa, ei vastuullisia ja autonomisia toimijoita (vrt. Rikowski 2003). Tästä näkökulmasta ovat ymmärrettäviä esimerkiksi ne korkeakoulutuspoliittiset toimenpiteet, joilla akateemista vapautta on kavennettu työelämän tarpeisiin vastaamisen perusteella, eli tutkijoiden, opettajien ja opiskelijoiden omaa vastuuta itsestään on vähennetty.

Lopuksi

Globalisoitunut talous, teknologian kehitys, ympäristöriskit, ihmisen aiheuttama ilmastonmuutos ja monet muut maailmanlaajuiset murrokset asettavat kasvatukselle haasteen. Perinteisille kasvatuksen filosofian perustoille, kuten kansalaisyhteiskunta, käsityk-

set hyvästä elämästä ja tai ihmisen luonteesta ei voi enää rakentaa käsitystä vastuusta ilman, että niitä samalla arvioidaan radikaalisti uudelleen. Samalla vastuun käsitteen sovellusalaa olisi laajennettava koskemaan esimerkiksi ekosysteemejä ja tulevia sukupolvia.

Inhimillisen pääoman teoria on saavuttanut vaikutusvaltaisen aseman koulutuspolitiikassa. Lisäksi siitä on tullut eräänlaista arkipäijärkeä monilla alueilla. On esimerkiksi tavallista sanoa, että ”koulutus on investointi tulevaisuuteen”. On kuitenkin syytä kysyä, mitä vastuulle tapahtuu, jos kasvatuksen ohjenuorana on pyrkimys kasvattaa inhimillistä pääomaa. Kun nyky maailman ongelmat vaativat vastuun käsitteen sovellusalan laajentamista ja yksilöiden ja yhteisöjen vaikutusmahdollisuuksien tutkimusta, tyypistää inhimillisen pääoman kasvatustilafilosofia vastuun pelkäämistään ihmisen henkilökohtaiseksi vastuuksi omasta hyvinvoinnistaan. Se, miten ihmisen toiminta vaikuttaa muihin kuin häneen itseensä, on tällöin puhtaasti taloudellinen kysymys, joka määrittyy kustannuksina ja hyötyinä, siis vaikutuksina yksilön omaan hyvinvointiin.

Tätä ristiriitaa inhimillisen pääoman teorian ja maailmantilanteen vaatiman vastuullisuuden välillä olisi kasvatuksen tutkijoiden syytä analysoida ja tutkia kriittisesti monista näkökulmista. Esimerkiksi käynnissä olevien koulutus uudistusten tausta oletusten perkaamisessa ja niiden vaikutusten empiirisessä tutkimuksessa riittää työsarkaa. Toisaalta on tärkeää tuottaa sellaista kasvatusteoriat ja käytäntöä, joka ottaa vakavasti nykyiset ympäristöuhat, kuten ilmastonmuutoksen sekä ihmisten vastuun niistä. Tämä ei voi kuitenkaan tarkoittaa paluuta oletuksiin kulttuurista villin luonnon vastakohtana tai sivistyksestä ainoastaan kansallisessa kehityksessä.

Lähteet

- Balibar, E. 2002. Possessive individualism reversed: From Locke to Derrida. *Constellations*. 9:3, 299–317.
- Becker, G. 1964/1993. *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, G. 1981. *A treatise on the family*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Chiswick, B. 1971. *Earnings inequality and economic development*. The

- Quarterly Journal of Economics 85 (1), 21–39.
- Dewey, J. 2011. *Demokratia ja kasvatus*. Suom. A. Immonen. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura. Alkuperäisjulkaisu 1916.
- Foucault, M. 1984. "Truth and power". Teoksessa P. Rabinow (toim.): *The Foucault reader*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. 1991. *Governmentality*. Teoksessa G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (toim.), *The Foucault effect. Studies in governmentality with two lectures and an interview with Michel Foucault*. London: Harvester Wheatsheaf, 87–104.
- Foucault, M. 2008. *The birth of biopolitics. Lectures at the College de France, 1978–1979*. London: Palgrave.
- Gilbert, M. 2000. *Sociality and responsibility. New essays in plural subject theory*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Harni, E. 2015. *Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjyyskasvatusta*. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.), *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino, 83–102.
- Hobbes, T. 1968. *Leviathan*. Harmondsworth: Penquin books. Alkuperäisjulkaisu 1651.
- Koivusalo, M. 2012. *Kokemuksen politiikka. Michel Foucault'n ajattelujärjestelmä*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Könönen, J. 2013. *Pääomaa etsimässä: Maahanmuuttajien työllistymisen tutkimus ja työmarkkinat ilman tuotantoa*. *Tiede & Edistys* (3) 38, 187–209.
- MacPherson, C.B. 1966. *The political theory of possessive individualism. Hobbes to Locke*. Oxford: Oxford University Press.
- Mollenhauer, K. 1985. *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. 2. Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Nozick, R. 1974. *Anarchy, state and utopia*. New York: Basic Books.
- Opetushallitus. 2013. *Maailman osaavin kansa*. http://www.oph.fi/julkaisut/203/maailman_osaavin_kansa_2020. (Luettu 1.1.2014.)
- Plessner, H. 1928. *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Leipzig & Berliini: Walter de Gruyter.
- POPS. 1994. *Perusoperuksen opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyykkönen, M. 2010. *Yhteisöistä yrityksiksi? Sosiaalinen yritys ja muuttuva kolmas sektori*. Teoksessa M. Pyykkönen & J. Kaisto (toim.) *Hallintavalta: Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rikowski, G. 2003. *Alien life: Marx and the future of the human*. *Historical Materialism* 11 (2), 121–164.
- Schultz, T. W. 1972. *Investment in human capital. The role of education and of research*. New York: The Free Press.
- Selin, J. 2010. *Kansalaisuuden tuottaminen yhteisöllisissä huumehoidoissa*. Teoksessa M. Pyykkönen & J. Kaisto (toim.) *Hallintavalta: sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Skeggs, B. 2004. *Class self culture*. London: Routledge.
- Smith, A. 2003. *Moraalituntujen teoria*. Suom. M. Norri. Helsinki: Kautelaari. Alkuperäisjulkaisu 1759.

- Smith, A. 1776/2003. *The wealth of nations*. New York: Bantam Dell.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski T. 2005. *Kenen kasvatus?*. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.): *Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Winch, D. 1978. *Adam Smith's politics. An essay in historiographic revision*. Cambridge: Cambridge University Press.

III

Vastuu koulun
ja opettajan
näkökulmasta

6. Opettajan vastuu inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa

Aluksi

Inklusiivisessa koulussa on tavoitteena kouluyhteisöön kuuluvien tasa-arvoinen ja täysivaltainen osallisuus (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001). Inklusio on jatkuva prosessi, jossa tutkitaan, tunnistetaan, vähennetään ja poistetaan oppimisen ja osallistumisen esteitä (esim. Booth & Ainscow 2002) tarjoamalla tukea tavallisessa oppimisympäristössä (Taylor 1988).

Opettajan autonomiaan kuuluu vastuu ammatillisten sisältöjen mahdollisimman hyvästä sisäistämisestä opiskelujen aikana ja sisältöjen mahdollisimman hyvästä soveltamisesta työssä (mm. Lapinoja 2006). Tarkastelen autonomiaa Lapinojan (2006, 28) tulkin-taan nojaten. Hänen mukaan autonomia ei ole vain vapautumista jostakin, kuten talouselämän alistavista vaatimuksista. Autonomia on myös vapautumista johonkin: esimerkiksi vapautumista eettis-moraaliseen vastuuseen yhteiskunnallisen muutoksen, tasa-arvon ja oikeudenmukaisen elämän edistämiseksi ja kriittiseen itsenäisyyteen kasvattamiseksi. Autonomiaan kuuluu moraalinen ja rationaalinen itsemääräämiskyky, jonka avulla ihminen ja yhteiskunta kasvavat kohti inhimillisyyttä.

Opettajalla on vapaus ja vastuu valita työtapansa tutkimusperustaisesti. Pohdin, millaisia ristiriitoja saattaa syntyä opettajan autonomisuuden ja inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisen kannalta, jos opettaja valitsee toimintatapansa arkiajattelulle perustuen. Kantaako opettaja ammatillista vastuutaan, jos hän ei toimi inklusiivisesti?

Tavoitteenani on selkeyttää opettajan vastuuta inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisessa tutkimusperustaisuuden, oppimisympäristön kehittämishalun ja toiminnan eettisyyden kehyksessä.

Inklusion toteuttamisen vaikeus

Opettajan työn yksi mahdollinen ristiriita on, että hän näkee inklusiivisen kasvatuksen kannatettavana asiana, mutta ei työssään toteuta sitä. Koulun arjessa käsitykset oppilaan tarpeista, opettajan työtavat ja koulu yhteisön toimintatavat usein heijastavat perinteistä, ei-inklusiivista koulukulttuuria, jossa kouluhyvinvointi, oppimisen ilo, oppijälähtöisyys ja halu kehittää koulu yhteisöä ovat riittämättömiä (ks. esim. Ahtola & Niemi 2014; Kupari, Sulkuinen, Vettenranta & Nissinen 2012; Kupari, Vettenranta & Nissinen 2012; Kämppi ym. 2012; Välijärvi 2015).

Ryndakin, Jacksonin ja Billingsleyn (1999/2000) mukaan inklusiossa on seitsemän toisiinsa liittyvää teemaa:

- 1) Oppilaat opiskelevat luonnollisissa olosuhteissa ikätason mukaisissa ryhmissä yleisopetuksessa, ja erityistä tukea saavia oppilaita tulisi olla koulussa sama määrä kuin väestössä keskimäärin eli kunnassa tulisi olla lähikouluperiaate.
- 2) Kaikki oppilaat oppivat yhdessä ja heitä ohjataan oppimaan yhdessä. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat oppivat yhdessä muiden oppilaiden kanssa yleisopetuksessa (oppitunneilla ja oppituntien ulkopuolisena aikana) sekä oppiaineisiin liittyvissä että niiden ulkopuolisissa toiminnoissa. Kanssakäymistä ja myönteisiä vuorovaikutussuhteita muiden oppilaiden kanssa pyritään kehittämään kaikessa koulutyössä ja koko koulu yhteisössä.

- 3) Yleisopetus tarjoaa tukitoimia ja sopeuttaa oppimisen ohjaimista niin, että kaikkien oppilaiden oppimistulokset ovat riittävän hyviä. Erityisopetuksen ja muun oppilashuollon voimavarat yhdistetään opetussuunnitelmassa, jotta asiantuntemus saadaan käyttöön.
- 4) Osallisuus, tasa-arvoinen jäsenyys, hyväksyvyys ja jokaisen yksilön arvostaminen: opettajien ja koulun muiden aikuisten sekä oppilaiden tulisi hyväksyä koko koulu-uran ajan erityistä tukea tarvitsevat oppilaat osaksi kouluyhteisöä ja arvostaa heitä.
- 5) Kasvatuksellisten tiimien yhteistoiminnalliset integroidut palvelut: kasvatukselliset tiimit koordinoivat palveluja, suunnittelevat opetuksen sekä opettavat ja arvioivat jokaisen oppilaan edistymistä yhteistoiminnallisesti.
- 6) Inklusiivinen filosofia tai uskomusjärjestelmä on sisään rakennettu koulutusjärjestelmään ja järjestelmätaso on linjassa aiempien viiden kriteerin kanssa. On tärkeää hahmottaa luokkataso toimintaa laajempaa asiaa, muun muassa koulun, koulupiirin ja kunnan menettelytavoista ja toimintalinjoista riippuvaisena.
- 7) Yleis- ja erityisopetus sulautetaan yhdeksi yhdistyneeksi järjestelmäksi ja kaksoisjärjestelmästä luovutaan.

Koulun tulee täyttää viisi ensimmäistä kriteeriä, jotta se olisi inklusiivinen (Ryndak ym. 1999/2000). Inklusion perustana on tukipalvelujen jatkumo -ajattelu. Siinä pyritään jokaisen oppilaan taroituksenmukaiseen tukemiseen ja yleisopetuksen opetussuunnitelman kehittämiseen. Jotta oppilaiden tukitoimet onnistuvat, pyritään luokkahuonepedagogiikkaa ja koulun moniammatillista yhteistyötä joustavasti kehittämään. Tukipalvelujen jatkumo -ajattelu perustuu tukiparadigmaan, jolloin oppilaalle annetaan sopivasti tukea tavallisessa, heterogeenisessä oppimisympäristössä (Ladonlahti 2006; Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Naukkarinen 2013; Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997; Taylor 1988).

Perinteinen sijoituspaikkojen jatkumo -ajattelu näkyy edelleen vahvasti suomalaisessa koulussa. On syntynyt oppilaiden piirteiden ja toiminnan kategorisointiin perustuvia käytäntöjä ja ope-

tussuunnitelmia, joiden sovelluspaikkoja ovat muun muassa erityisluokat ja muut yleisopetuksen ulkopuoliset pienryhmät. Vähiten rajoittavan ympäristön periaate ja porrasteisuus ovat keskeisiä kouluyhteisön toimintatapoja: oppilas sijoitetaan häntä vähiten rajoittavaan ympäristöön ja oppilaan on ansaittava siirto portaalta toiselle (esim. erityisluokasta yleisopetuksen luokkaan). Opiskelu yleisopetuksen luokassa muiden ikätovereiden kanssa ei ole tällöin itseisarvo.

Sijoituspaikkojen jatkumo -ajattelua on arvosteltu siitä, että yleisopetuksen opetussuunnitelman ja käytäntöjen esteiden tunnistaminen ja vähentäminen jäävät siinä vaillinaisiksi, koska vastuu annetaan erilliselle erityisopetukselle. Sijoituspaikkojen jatkumo -ajattelu perustuu kuntoutusparadigmaan, jolloin oppilas sijoitetaan hänelle vähiten rajoittavaksi arvioituun paikkaan (esim. erityisluokkaan) kuntoutumaan (Ladonlahti 2006; Ladonlahti & Naukkarinen 2006; Naukkarinen 2013; Saloviita, Lehtinen & Pirttimaa 1997; Taylor 1988).

Tutkimusperustaisuus, oppimisympäristön kehittäminen ja eettisyys

Sekä opettajan autonomisuuteen että inklusiiviseen kasvatukseen kuuluu vastuu tutkimusperustaisuudesta (mm. McGregor & Vogelberg 1998), aktiivisesta oppimisympäristön kehittämisestä (mm. Ainscow & Sandill 2010) ja toiminnan eettisyydestä (mm. Karagiannis, Stainback & Stainback 1996). Hyvä johdatus inklusion tutkimusperustaisuuteen on McGregorin ja Vogelsbergin (1998) tutkimuskooste. He käyvät läpi inklusion omaksumisprosessia, soveltamistapoja ja tuloksia. Keskeistä on löytää sekä inklusiota tukevaa että sitä kritisoivaa tutkimusta, jotta inklusiota voi kehittää monipuolisesti.

Lapinoja (2006, 28) käsittelee autonomisuuden edellytyksiä ja toteaa että

opettajien [...] koulutuksessa saavutetun asiantuntijuuden (käsi-
tejärjestelmä ja tietopohja) perusteella opettajilla olisi sananval-
taa päätettäessä koulukasvatuksen tavoitteista, työn suunnittelus-
ta ja toteuttamisesta sekä muista kasvatuksen keskeisistä asiois-
ta. [...]. Autonomian voi näin liittää hyvin läheisesti etiikkaan, kas-
vatuksen päämääriin ja tätä kautta muotoutuvaan vaikuttava opet-
taja -käsitteeseen.

Lapinoja (2006, 161) korostaa, että opettajan on kyettävä olemaan
rationaalinen valinnoissaan ja tämä edellyttää häneltä moraalista
osaamista ja halua. Hän kyseenalaistaa sellaisen opettajan merkityksen,
jolla ei ole kykyä tai halua kriittiseen ajatteluun. Voiko opettaja
kieltäytyä inklusiivisen kasvatuksen kehittämisvastuusta ilman,
että hän samalla kieltäytyy autonomisuuteen liittyvän vastuun
ottamisesta?

Tutkimusperustaisuus, aktiivinen oppimisympäristön kehittämishalu ja toiminnan eettisyys ovat esillä perusopetusta määrittävissä säädöksissä (Laki Perusopetuslain muuttamisesta 2010; Opetushallitus 2004, 2014; Perusopetuslaki 1998). Merkitseekö kieltäytyminen autonomia- ja inklusiovastuusta koulutuspoliittisten linjausten ulkopuolelle astumista?

Tutkimusperustaisuus neljästä näkökulmasta

Tuon esille neljä hyvän opetustyön tutkimusperustaista tekijää: 1) oppilaan perustarpeiden huomioon ottaminen, 2) ryhmädynaamisen taitotiedon soveltaminen, 3) oppijalähtöinen oppimiskäsitys ja 4) pyrkimys työssä oppimiseen ja koulun kehittämiseen. Olen valinnut nämä neljä sen perusteella, että ne kuuluvat olennaisesti inklusiiviseen kasvatukseen (ks. Ryndak ym. 1999/2000), mutta ovat tutkimusperustaisuutensa vuoksi autonomiassa (Lapinoja 2006) vaadittavien tietojen ja taitojen olennaisia tekijöitä. Kouluhyvinvointia ja koulupedagogiikkaa koskevan pitkäaikaisen tutkimustiedon (Ahtola & Niemi 2014; Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996; Kämppi ym. 2012; Norris, Aspland, McDonald, Shostak & Zamorsky 1996; Salmela-Aro, Muotka, Hakkarainen, Alho & Lonka 2016; Välijärvi 2015) mukaan kouluhyvinvointi ja -pedagogiikka eivät kuitenkaan toteudu toivotulla tavalla

suomalaisessa koulussa. Suomalaista koulua on luonnehdittu pedagogisesti konservatiiviseksi (Simola 2005; Jahnukainen 2011).

Edellä mainitut neljä tekijää menevät käsitteellisesti jonkin verran päällekkäin. Niillä on tarkoitus selkeyttää kysymyksenasettelua ja esittelen ne seuraavassa lyhyesti.

Oppilaan perustarpeiden huomioon ottaminen. Maslow'n (1970) tarvehierarkiaa soveltaen edellä mainittuja kouluhyvinvoinnin ja koulupedagogiikan tutkimustuloksia voi tulkita niin, että suomalainen opettaja ja koulu yhteisö eivät onnistu riittävästi ottamaan huomioon kolmea korkeinta tarvetta eli yhteisyyden tarvetta, itsetunnon tukemisen tarvetta ja itsensä toteuttamisen tarvetta. Opettajien ja koulu yhteisön kannustavuus, myönteinen suhtautuminen ja yhteisöllisyys on todettu puutteellisiksi.

Ryhmädynaamisen taitotiedon soveltaminen. Koulututkimusten tuloksia voi tulkita niin, että opettaja ja koulu yhteisö eivät riittävästi painota ryhmädynamiikan soveltamista. Ryhmätason olennaisia tekijöitä ovat Schmuckin ja Schmuckin (2001, 25–45) mukaan esimerkiksi ryhmän systeemisen luonteen ymmärtäminen, ryhmän virallinen ja epävirallinen luonne, pienryhmien emotionaalinen luonne, ryhmän merkitys yksilön muodostamaan käsitykseen itsestään, yksilön motivaatio sosiaalisessa kontekstissa, ryhmän merkitys yksilön suoriutumisessa ja yhteistoiminnallinen oppiminen.

Työrauhahäiriöihin suhtautuminen on yksi perusasia, jossa tutkimusperustaisuus ei ole niin keskeistä kuin se voisi olla. Opettajat yhä turvautuvat paljon autoritaariseen kontrolliin perustuviin palkkio–rangaistus–ratkaisuihin. Kuitenkin tutkimukset ovat osoittaneet, että hyviä työrauhahäiriöiden ratkaisutapoja ovat oppilaiden kuuntelu, kunnioittaminen, vastuun antaminen oppilaille ja tarvittaessa parempien toimintatapojen sopiminen oppilaiden kanssa huonoksi havaittujen tilalle (Peterson & Hittie 2003, 350–382).

Oppijälähtöinen oppimiskäsitys. On tavallista, että suomalainen opettaja käyttää opettajakeskeisiä työtapoja. Kuvaillessaan pedagogista konservatismia Simola (2005) luonnehtii suomalaisen opettajan suhdetta oppilaaseen ja hänen vanhempiinsa varau-

tuneeksi ja etäiseksi. Englantilainen tutkimusryhmä (Norris ym. 1996, 39) kuvailee 1990-luvun suomalaisia kouluja näin: ”Opettajien ja rehtorien puheet olivat usein täynnä aitoa näkemystä ja innostusta, mutta koulun ja luokkahuoneen käytänteet olivat muuttuneet minimaalisesti tai eivät lainkaan.”

Opetushallituksen (2011) demokratiakasvatusselvityksen mukaan peruskouluoppilaan ei anneta riittävästi osallistua opetussuunnitelman laatimiseen eikä peruskoulu kannusta riittävästi kriittiseen argumentointiin ja vaikuttamiseen. Liian moni oppilas kokee nykyisin koulun merkityksen vähäiseksi (Salmela-Aro ym. 2016). Oppijälähtöisyyttä on pyritty Suomessa vahvistamaan 2000-luvun puolivälistä lähtien täydennyskoulutuksella (Halinen & Järvinen 2008; Oja 2012) ja uudella lainsäädännöllä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Opetushallitus 2014).

Pyrkimys työssä oppimiseen ja koulun kehittämiseen. Tutkimusten (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä 2015; Mikola 2011; Naukkarinen 2005a, 2005b; Nyman 2009; Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko 2008; Rajakaltio 2014; Seppälä-Pänkäläinen 2009) mukaan suomalaisessa koulussa ei ole riittävästi otettu vastuuta työyhteisössä oppimisesta ja siihen tiivistä kuuluvista moniammatillisesta yhteistyöstä ja koulun kehittämisestä. Työyhteisössä oppimista edistävät Collinsonin ja Cookin (2007) mukaan: oppimisen tekeminen kaikille henkilökunnan jäsenille tärkeäksi asiaksi, tutkivan otteen, tiedon jakamisen ja työpaikkademokratian edistäminen, ihmissuhteisiin keskittyminen ja itsensä toteuttamisen mahdollistaminen yhteisön jäsenille. Edellä luetellut toimenpiteet ovat olennainen osa inklusiivista kasvatusta, jossa rehtorin tulee henkilökuntansa kanssa ottaa vastuu jatkuvasta yhteisön rakentamisesta (Peterson & Hittie 2003).

Oppilaan perustarpeiden huomioon ottaminen, ryhmädynaamisen taitotiedon soveltaminen, oppijälähtöinen oppimiskäsitys ja pyrkimys työssä oppimiseen ja koulun kehittämiseen ovat säädöspohjaisesti osa suomalaista inklusiivista koulukulttuuria. Edellä olen pyrkinyt tuomaan esille, että niiden toteuttamisesta ei kuitenkaan ole otettu peruskoulussa riittävästi vastuuta. Seuraavassa esitän tulkintoja siitä, miksi vastuuta ei ole otettu.

Sosiaalipsykologinen vaje, rationaalisuususko ja opetuksen paikka

Vapautuminen eettis-moraalisen vastuun kantamiseen saattaa olla puutteellista, jos edellä mainittuja opetuksen neljää perustekijää ei oteta riittävästi huomioon. Tällöin ovat vaarassa kyseenalaistua sekä Ryndakin ja muiden (1999/2000) inklusiivisuuden kriteerit ja Lapinojan (2006, 28) korostamat yhteiskunnallisten muutosten aikaansaaminen, tasa-arvon ja oikeudenmukaisen elämän edistäminen ja kriittiseen itsenäisyyteen kasvattaminen.

Inklusiokeskusteluun tarvitaan nykyistä vahvempi sosiaalipsykologinen, monen tasoista ryhmäprosesseista vastuun ottamista painottava näkökulma. Sosiaalipsykologia ”tutkii ihmisten välistä vuorovaikutusta ja ryhmätoiminnan säännönmukaisuuksia” (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1999, 11) eli muun muassa sitä, kuinka ihmiset toimivat yhdessä ryhmissä ja organisaatioissa (esim. opetusryhmässä ja kouluyhteisössä).

Inklusiivisessa kasvatuksessa keskeistä on vuorovaikutussuhteiden tunnistaminen ja kehittäminen. Kuitenkin vuorovaikutussuhteita arvioidaan Suomessa aivan liian vähän inklusiokeskustelussa mediassa, tiedeyhteisössä ja koulussa (Naukkarinen 2013, 10–15). On tavallista, että kouluyhteisöön ei ole syntynyt rakenteita, jotka mahdollistaisivat jatkuvuuden vuorovaikutussuhteiden arvioinnissa. Sosiaalipsykologisen orientaation puute koulukeskustelussa lienee yksi syy siihen, että inklusiivinen kasvatusta ei ole Suomessa edennyt pidemmälle.

Kyse on myös usein arvovalinnoista eli siitä, mitä pidetään tärkeänä. Opettajalla on taitotietoa, mutta hän ei ota vastuuta sen soveltamisesta. Osittain saattaa olla kyse osaamisen puutteista: opettajankoulutuksen, työssä oppimisen ja täydennyskoulutuksen kautta ei ole saatu tietoja ja taitoja, joita pystyttäisiin soveltamaan ryhmädynamiikan ja kouluorganisaation kehittämiseen.

Mistä johtuu, että jotkut opettajat ovat poimineet autonomiasta vapauden valita työtapansa mutta eivät vastuuta käyttää tutkimusperustaisia työtapoja? Pohdin kysymystä Skrticin (1991, 51–82, 1995, 66–76, 1997; ks. myös Naukkarinen 1999, 236–239, 249)

esittämän oppilaan ja organisaation patologia/rationaalisuus -tulokinnan kautta. Skrtic (1997, 50–52) mukaan täytyy huolehtia, että inklusion toteuttamiseen on riittävät olosuhteet organisaatiossa. Jos näitä olosuhteita ei kehitetä vastaamaan inklusion vaatimuksia, inklusio vain tuottaa uudelleen samat ongelmat kuin perinteinen erityisopetusjärjestelmä. Koulut pitää uudistaa rakenteellisesti.

Skrtic esittää kaksi eri uskomusjärjestelmää erityisopetuksen ja inklusion taustalla, perinteiset ja inklusiota edistävät oppilaita ja kouluorganisaatiota koskevat uskomukset (taulukko 1). Tuon Skrtic (1997) ajatusten rinnalle tutkimusperustaiset käytännöt: oppilaan perustarpeiden huomioon ottaminen, ryhmädynaamisen taitotiedon soveltaminen, oppijalhtëinen oppimiskäsitys sekä työssä oppiminen ja kouluyhteisön kehittäminen. Perinteinen erityiskasvatuksen oletus on, että kouluorganisaatio toimii rationaalisesti, mutta oppilaiden (ja vanhempien) patologia (kouluvaikeuksia aiheuttavat piirteet ja toiminta) aiheuttaa ongelmia (ks. esim. Skrtic 1991, 51–82). Kun asiointilojen nhdn johtuvan oppilaiden patologiasta, saattaa olla, että opettaja ei riittävästi tunnista vastuutaan soveltaa tai kehittää omaa asiantuntijuutta tutkimusperustaisesti, vaan oppilaat uskotaan erillisen, erotteludiagnooseihin perustuvan erityisopetuksen haltuun. Erityisopetuksen asiantuntijuuden uskotaan korjaavan oppilaan patologian tai ainakin tulevan sen kanssa toimeen. Erityisopetuksen toivotaan huolehtivan oppilaan perustarpeista ja oppijalhtëisest opetuksesta.

Taulukko 1. Perinteiset ja inklusiota edistävät oppilaita ja kouluorganisaatiota koskevat uskomukset Skrtic (1997, 50–52) mukaan

PERINTEISET ERITYISOPETUKSEEN LIITTYVÄT USKOMUKSET	INKLUUSIOTA EDISTÄVÄT USKOMUKSET
<ol style="list-style-type: none"> 1. Erityiskasvatus on jrkiperisesti suunniteltu ja koordinoitu palvelujärjestelmä, joka hyödyttää diagnosoi-tuja oppilaita. 2. Edistystä saadaan aikaan lisäämällä teknologisia parannuksia diagnosoinnissa ja pedagogisissa interventioissa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erityiskasvatus ei ole jrkiperisesti suunniteltu, vaan koordinoimaton palvelujärjestelmä, joka hyödyttää kouluorganisaatioita. 2. Edistystä saadaan aikaan kun ei pyritä jrkiperisyyteen, vaan mullistavaan prosessiin, jossa olennaisesti korvataan perinteiset mallit ja käytännöt.

Skrtic (1991, 178–179) määrittelee organisaation patologian tilaksi, joka johtuu perinteisen kouluorganisaation rakenteellisista ja kulttuurisista piirteistä. Rakenteellinen piirre on esimerkiksi luokkahuoneopetuksen joustamattomuus, eli oppilaat joko pakotetaan noudattamaan joustamatonta yleisopetuksen opetussuunnitelmaa tai siirretään pois luokkahuoneesta. Esimerkki kulttuurisesta piirteestä on yleisopetuksen kyvyttömyys muuttua joustavammaksi, koska erillinen erityisopetus ottaa huolehtiakseen haastavimmat oppilaat. Skrticin (1991, 178) mukaan erillinen erityisopetus vähentää yleisopetuksen opettajan mahdollisuuksia joutua epämukavuusalueelle, mikä estää opettajan ammatillisen epävarmuuden kanavoitumista uudennlaisiksi toimintatavoiksi.

Jos kouluorganisaation patologiaa ei pidetä syynä, saattaa olla, että opetusryhmän ja koulu yhteisön vuorovaikutussuhteiden arvioinnista ja kehittamisestä ei oteta vastuuta, koska sitä ei pidetä tärkeänä. Yleisopetuksen heterogeenisen opetusryhmän ryhmädynaamista kehittämistä tai koulun moniammatillista yhteistyötä ei painoteta ratkaisuna ongelmatilanteeseen. Jos kouluorganisaation toimintaa pidetään rationaalisena, ei rakenteellisia muutostarpeita välttämättä edes huomata. Esimerkiksi oppivan organisaation edellytyksiä (esim. Collinson & Cook 2007) ei tällöin ehkä pohdita työssä oppimisen ja koulu yhteisön kehittämisen kannalta. Yksi syy tähän voi olla se, että opettajankoulutuksessa ei ole tullut riittävästi esille organisaatiossa oppimisen ja työssä oppimisen näkökulmia, vaan yksilökeskeiset didaktiikka, pedagogiikka ja psykologia ovat olleet vallitsevana näkökulmana.

Tukipalvelujen jatkumo -ajattelu heijastaa taulukon 1 inklusioita edistäviä uskomuksia. Luokkahuonepedagogiikan ja koulu yhteisön moniammatillisen yhteistyön kehittamisestä pyritään jatkuvasti ottamaan vastuuta, koska organisaation patologiaan liittyviä tekijöitä halutaan muuttaa. Sijoituspaikkojen jatkumo -ajattelu puolestaan liittyy perinteisiin erityisopetukseen liittyviin uskomuksiin. Oppilaiden piirteisiin ja toimintaan liittyvään kategorisointiin perustuvat opetussuunnitelmat, opetusryhmät ja käytännöt korostavat oppilaan patologiaa ja erotteludiagnoosin tärkeyttä. Muutospyrkimykset kohdistuvat usein perinteisessä, opettajakeskeisessä

toimintakulttuurissa oppilaan arviointiin ja häneen kohdistuviin pedagogisiin interventioihin. Vastuu otetaan oppilaan muuttamisesta eikä oppimisympäristön muuttamisesta. (Ks. Naukkarinen 1999, 2013.)

Lapinojan (2006, 28) ajatuksia ammatillisesta vapautumisesta jostakin ja johonkin voi soveltaa Skrticin (1997) esittelemiin uskomuksiin. Opettajan tulisi vapautua uusliberalismin voimistuttua yhä enemmän talouselämälle alistetun koulun (mm. Ahonen 2002; Simola, Rinne & Kivirauma 2002) työntekijän roolistaan ja ottaa vastuu yhteiskunnallisen muutoksen edistämisestä. Tämän muutoksen yhtenä osatekijänä voi olla siirtyminen organisaation rationaalisuuteen uskojasta organisaation patologian kriittiseksi tarkastelijaksi. Lisäksi ongelmatilanteet oppilaiden kanssa voi nähdä myös oppilaiden rationaalisena toimintana epätarkoituksenmukaisia olosuhteita vastaan.

Suuri merkitys on sillä, miten opetuksen paikasta ajatellaan. Suomalaiseen inklusiokeskusteluun putkahtaa välillä tulkinta, jossa opetuksen paikka ei ole tärkeä, kunhan opetus ja oppiminen ovat hyviä. Tämä tulkinta ei tue inklusiivisuutta ja periaate 'kaikki oppilaat oppivat yhdessä ja heitä ohjataan oppimaan yhdessä' (Ryndak ym. 1999/2000) ei toteudu. Jos opetuksen paikkaa ei pidetä tärkeänä, saattaa olla, että opettaja ei ota vastuuta heterogeenisissä ryhmissä opiskelun edistämisestä. Opettaja ja koulu yhteisö voivat jatkaa ei-inklusiivisia käytäntöjä, joissa kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallistumisen esteiden tunnistaminen, vähentäminen ja poistaminen (ks. Booth & Ainscow 2002) ei ole keskeistä.

Lopuksi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) mukaan koulun toimintakulttuurissa tulee olla seuraavia piirteitä:

Koulu toimii oppivana yhteisönä ja kannustaa kaikkia jäseniään oppimiseen. [...] Tavoitteiden pohdinta, oman työn säännöllinen ar-

viointi ja kiireettömyys edistävät yhteisön oppimista. [...] Oppimista edistää myös kehittämistyöstä, arvioinneista ja tutkimuksesta saadun tiedon hyödyntäminen. [...] Oppiva yhteisö luo edellytyksiä yhdessä ja toinen toisiltaan oppimiseen [ja] [...] tutkimiseen ja kokeilemiseen sekä innostumisen ja onnistumisen kokemuksiin. [...] Oppilaat osallistuvat oman kehitysvaiheensa mukaisesti toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. He saavat kokemuksia kuulluiksi ja arvostetuiksi tulemisesta yhteisön jäsenenä. Yhteisö kannustaa demokraattiseen vuoropuheluun ja osallistumiseen [...]. [...] Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. [...] [O]ppimisympäristöjen kehittämisessä ja valinnassa otetaan huomioon, että oppilaat oppivat uusia tietoja ja taitoja myös koulun ulkopuolella. [...] Motivaatiota vahvistavat [...] työtavat, jotka tukevat [...] ryhmään kuulumisen tunnetta. [...] Työtapojen valinnalla voidaan tukea myös yhteisöllistä oppimista [...]. Opettaja valitsee työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa [...]. Tämä motivoi ja auttaa oppilaita ottamaan vastuuta oppimisesta ja työskentelystä koulu yhteisössä. [...] [O]ppilaat saavat kokemuksia yhteistyöstä ja demokraattisesta toiminnasta omassa opetusryhmässä, koulussa ja sen lähiympäristössä sekä erilaisissa verkostoissa. (Opetushallitus 2014, 25–29, 34.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) otetaan huomioon tutkimusperustaisuus, aktiivinen oppimisympäristön kehittämishalu ja eettisyys sekä tutkimusperustaisesti oppilaan perustarpeet, ryhmädynaaminen tietotaito, oppijälähtöisyys sekä työssä oppiminen ja koulu yhteisön kehittäminen. Edellä oleva lainaus on linjassa inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisen kanssa. Olen esittänyt, että opettajat eivät ota riittävästi vastuuta edellä esitettyjen tutkimusperustaisten tekijöiden toteuttamisesta ja inklusiosta. Mitä tulisi tehdä, että opettajat yhä enemmän ottaisivat heille kuuluvan vastuun?

Vastuunsa kantava opettaja rakentaa inklusiivista koulukulttuuria opetusryhmässä ja koulu yhteisössä. Jotta vastuun ottaminen olisi nykyistä paremmin mahdollista, täytyy huomio kiinnittää sekä rakenteisiin että uskomuksiin. Tarvitaan organisaatiotason rakenteellisia muutoksia, jotka linkittyvät koulun lähiympäristöön ja kunnan toimintaan laajemminkin. Kuntatasolla tulisi olla lähikoulu periaate, jotta erityistä tukea saavat oppilaat jakautuisivat tasai-

sesti kunnan kouluihin. Koulutasolla tulisi olla periaatteina yleisopetuksen opetussuunnitelman joustavuus ja heterogeenisten ryhmien muodostaminen. Oppilaskategorisoinnin pohjalta muodostettujen opetusryhmien (esim. erityiskoulut, erityisluokat ja kuntien muut pienryhmät) opetuksen sijaan opettajat siirtyisivät yhä enemmän ottamaan vastuuta siitä, että koulussa voidaan luoda monenlaisia oppimisympäristöjä oppilaiden erilaisuus huomioon ottaen. Nykyinen luokkahuoneopetus olisi vain yksi vaihtoehto muiden joukossa. Käytännössä tämä näkyisi muun muassa siten, että peruskoulun erityistä tukea tarvitsevista oppilaista olisi nykyistä enemmän kokoaikaisesti muiden oppilaiden kanssa tavallisessa opetusryhmässä (vuonna 2015 heitä oli 18,9 %, Tilastokeskus 2016).

Oppivan yhteisön (Collinson & Cook 2007; Opetushallitus 2014) rakentuminen vaatii moniammatillisen yhteistyön tulemissa tiiviimmin osaksi opettajan työtä, jolloin pystytään paremmin ottamaan vastuu kaikkien oppilaiden – myös erityistä tukea saavien – oppimisesta ja osallistumisesta yleisopetuksessa. Tämä kuitenkin vaatii opettajalta taitotietoa ja varsinkin asennevalmiuksia. Osaamista tulisi saada nykyistä paremmin opettajankoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa.

Uskomuksien muuttamisessa yksi keskeinen asia on ottaa vastuuta yksilökeskeisen arvioinnin lisäksi kouluorganisaation patologian arvioinnista. Opettajien defensiiviset rutiinit (vallitsevien käytäntöjen epätarkoituksenmukaiset puolustustavat) saattavat haitata kouluorganisaation kriittistä arviointia. Defensiiviset rutiinit (Argyris & Schön 1996) ovat toimintamalleja, jotka saattavat aktivoitua opettajan kohdatessa ammatillisissa tilanteissa kiusaantuneisuutta tai uhkaa. Opettaja saattaa tuntea olevansa yksin ja turvaton itsearviointi- ja muutosvaatimusten keskellä, ja siksi vastuun ottaminen oman työn muuttamisesta saattaa olla riittämätöntä. Opettaja käyttää defensiivisiä rutiineja välttääkseen liiallista ammatilliselle epä mukavuusalueelle joutumista, esimerkiksi oman toiminnan, kollegan, työyhteisön tai johtajuuden arviointia. Defensiiviset rutiinit auttavat välttelemään haastavia ammatillisia keskusteluja ja estävät koulu yhteisön keskustelukulttuurin kehittymistä.

Defensiivisten rutiinien vähentämisessä ja asenteiden muuttamisessa tarvitaan henkilökohtaisen käyttöteorian (opettajan arvojen, uskomusten, kokemusten ja taitotiedon loogisesti jäsentynyt kokonaisuus, ks. esim. Aaltonen & Pitkäniemi 2001, 403–405) tarkastelua ja tarvittaessa sen muuttamista. Käyttöteorian tarkastelun kautta on mahdollista edistää kuntoutusparadigmaan pohjautuvan ajattelun muuttamista tukiparadigmaan pohjautuvan ajattelun suuntaan sekä tukea organisaation patologian tarkastelua ammatillisessa ja yhteisöllisessä kehittämisessä. Nämä muutokset puolestaan edistävät oppivan yhteisön rakentumista ja muutoksia voi arvioida esimerkiksi organisationaalisen oppimisen (Collinson & Cook 2007) kehityksessä. Lisäksi käyttöteorian tarkastelun kautta opettajan on mahdollista hahmottaa onnistumisensa ja kehittymistarpeensa tutkimusperustaisten ammattikäytäntöjen soveltamisessa.

Erittäin tärkeää on, että inklusiokäsitettä ei vesitetä. Käsitteen määrittelyn tulee olla riittävän tarkkaa ja tutkimusperustaista. Esimerkiksi opetuksen paikkaa ja vuorovaikutussuhteiden merkitystä opetusryhmä- ja kouluyhteisötasolla tulee pitää tärkeinä, jotta inklusiivinen kehitys on mahdollista. (Naukkarinen 2013, 14.) Opettajan tulee perehtyä inklusiokäsitteeseen ja sen sovelluksiin.

Vastuun ottaminen yhteiskunnallisen ja organisationaalisen muutoksen sekä tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden ja kriittisen asenteen edistämisestä ovat autonomisen, inklusiivisen opettajan ominaisuuksia. Käytännön koulutyössä ne näkyvät muun muassa tutkimusperustaisuutena, oppimisympäristön kehittämishaluna ja toiminnan eettisyytenä.

Opettajankoulutuksessa, opettajien täydennyskoulutuksessa, tieteellisessä keskustelussa ja mediassa tulisi yhä vaikuttavammin käsitellä kouluinklusion kehityksissä oppilaan perustarpeiden huomioimista, ryhmädynaamisen tietotaidon soveltamista, oppijalähtöistä oppimiskäsitystä sekä työssä oppimista ja kouluyhteisön kehittämistä. Näin Lapinojan (2006) kuvaama opettajan vapautuminen jostakin ja johonkin, esimerkiksi organisaation rationaalisuususkosta organisaation patologiauskon suuntaan, sekä sitä mukaa inklusiivisen kasvatuksen soveltaminen yleistyisivät.

Lähteet

- Aaltonen, K. & Pitkäniemi, H. 2001. Opettajan ajattelun ja opetuksen toteutuksen välinen mysteeri: voidaanko se paljastaa? *Kasvatus* 32 (4), 402–418.
- Ahonen, S. 2002. From an industrial to a post-industrial society: changing conceptions of equality in education. *Educational Review* 54 (2), 173–181.
- Ahtola, A. & Niemi, P. 2014. Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International* 35 (2), 136–151.
- Ainscow, M. & Sandill, A. 2010. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14 (4), 401–416.
- Argyris, C. & Schön, D. 1996. *Organizational learning II. Theory, method and practice*. New York: Addison-Wesley.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. *Erytisyopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallituksen julkaisuja 2.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. *Index for inclusion*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Collinson, V. & Cook, T. 2007. *Organizational learning: improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks: Sage.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. 2015. How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching* 21 (6), 660–680.
- Halinen, I. & Järvinen, R. 2008. Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38, 77–97.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1999. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Jahnukainen, M. 2011. Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (5), 489–502.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. 1996. *Rationale for inclusive schooling*. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A guide for educators*. 2. painos. Baltimore: Brookes, 3–15.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupari, P., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Oppijälhtöistä pedagogiikkaa etsimään. Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010*. WHO-Koululais-tutkimus (HBSC- Study). Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/>

- download/142520_Koulukokemusten_kansainvalaista_vertailua_2010_seka_muutokset_Suomessa_ ja_Pohjoismaissa_1994-2010_WHO-Koululaistutkimus_HBSC-Study_.pdf. (Luettu 15.12.2015.)
- Ladonlahti, T. 2006. Oppimisen merkitys ja mahdollisuudet yhteisöön liittymisen tukemisessa. Teoksessa T. Ladonlahti & R. Piirtimaa (toim.). Eri-tyispedagogiikka ja aikuisuus. Helsinki: Yliopistopaino, 17–41.
- Ladonlahti, T. & Naukkarinen, A. 2006. Osallistava kasvatusta ja opettajan koulutuksen haasteet. *Kasvatus*, 37 (4), 343–358.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. 24.6.2010.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. *Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2/2006*. Jyväskylän yliopisto.
- Maslow, A. 1970. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McGregor, G. & Vogelsberg, R.T. 1998. *Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. Baltimore: Brookes.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. *Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 412.
- Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149.
- Naukkarinen, A. 2005a. Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997–2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. 2005b. Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. *Moniste 5/2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. 2013. Ryhmädynamiikkaa etsimässä. *Poimintoja suomalaisesta inklusiosta ja työrauhakeskustelusta*. *Kielikukka* 32 (3), 5–17.
- Norris, N., Aspland, R., McDonald, B., Shostak, J. & Zamorski, B. 1996. *Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta*. Arviointi 11. Helsinki: Opetushallitus.
- Nyman, T. 2009. Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus* 40 (4), 317–327.
- Oja, S. (toim.). 2012. *Kaikille kelpo koulu*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2010. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2011. *Demokratiakasvatusselvitys. Raportit ja selvitykset 2011: 27*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- Perusopetuslaki 628/1998. 21.8.1998.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. 2003. *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T & Huusko, J. 2008. Luokan-, aineen- ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. *Kasvatus* 39 (3), 121–137.
- Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli - täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteennivominen. *Raportit ja selvitykset 2014: 9*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ryndak, D., Jackson, L. & Billingsley, F. 1999/2000. Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say? *Exceptionality* 8 (2), 101–116.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Hakkarainen, K., Alho, K. & Lonka, K. 2016. School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology* 13 (6), 704–718.
- Saloviita, T., Lehtinen, U. & Pirttimaa, R. 1997. Tie auki työelämään. Tuetun työllistämisen käyttäjäkeskeiset työtavat. Tie auki! -projekti. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 2001. *Group processes in the classroom*. Boston: McGraw-Hill.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. *Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 364.
- Simola, H. 2005. The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41 (4), 455–470.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2002. Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46 (3), 247–64.
- Skrtic, T. 1991. *Behind special education*. Denver: Love Publishing.
- Skrtic, T. 1995. The functionalist view of special education and disability: deconstructing the conventional knowledge tradition. Teoksessa T. Skrtic (toim.) *Disability and democracy. Restructuring (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press, 65–103.
- Skrtic, T. 1997. Special education and student disability: a social/political perspective. Teoksessa *Special educational research in an international and interdisciplinary perspective. A documentation from a conference in Stockholm, 1996*. The Department of Special Education. Stockholm Institute of Education, 49–81.
- Taylor, S. 1988. Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of the least restrictive environment. *The Journal of the Association for the Severely Handicapped* 13 (1), 45–53.

- Tilastokeskus. 2016. Erytisopetustilastot 2015. <http://www.stat.fi/til/erop/>. (Luettu 13.6.2016.)
- Väljjarvi, J. 2015. Peruskoulun rakenteet ja toiminta. Teoksessa J. Väljjarvi, P. Kupari, A. Ahonen, I. Arffman, H. Harju-Luukkainen, K. Leino, M. Niemivirta, K. Nissinen, K. Salmela-Aro, M. Tarnanen, H. Tuominen-Soini, J. Vetterranta & R. Vuorinen (toim). Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6, 179–231. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf?lang=fi>. (Luettu 15.2.2016.)

7. Moraalikasvatus kodin ja koulun yhteistyönä

Kasvatus ja moraalien kehittyminen

Kasvatuksen käsite on laaja, siihen luetaan kuuluvaksi monia ilmiöitä ja käsitteitä, kuten esimerkiksi koulutus, socialisaatio, kehittyminen, oppiminen ja opetus. Kasvatuksen määrittely onkin ongelmallista, sillä käsitteen toista ääripäätä edustaa mikä tahansa kasvamisen tai hoitamisen yhteydessä toteutettava prosessi, jolla ei ole välttämättä yhteyttä arvoihin tai tietoon tai jonka yhteys niihin on satunnainen. Toinen ääripää puolestaan muodostuu kasvatuksesta liittyneenä kehitykseen, jonka perustana on arvokkaana koettu tieto ja ymmärrys sekä pohdinnat arvoista ja todellisuuskäsityksistä. (Puolimatka 1996, 88.)

Kasvatus vaikuttaa kasvatettavan elämään, joten on tärkeää pohtia sen oikeutusta ja kasvattajan vastuuta (Puolimatka 1996, 120). Oikeutus kasvatukseen perustuu pohjimmiltaan kysymykseen elämän päämäärästä ja siitä, mikä katsotaan arvokkaaksi ja hyväksi elämässä. Kasvatus ei voi perustua pelkästään empiiriseen kuvailuun siitä, mitä ihmiset keskimäärin pitävät hyvänä ja arvokkaana, vaan tarvitaan myös filosofista ja eettistä pohdintaa kasvatuksen päämääristä, arvopohjasta, moraalista ja ylipäätään kasva-

tusvastuusta, josta löytyy pohdintoja tämän kirjan teksteissä (esim. Pikkarainen; ks. myös Peters 1981; Puolimatka 1996; Värrö 2002). Etiikka on moraalia ja sen rakentumista tarkasteleva tieteenala, mutta käytännöllinen etiikka on myös kykyä toimia ristiriitatilanteissa siten, että ihminen kykenee tunnistamaan eettisiä tapahtumia, tiedostamaan omia eettisiä periaatteitaan ja arvojaan sekä harjoittamaan valmiuksiaan toimia ristiriidan ratkaisemiseksi (Niiniluoto 1993; Moilanen 2014). Moraali toteutuu yksilön, yhteisön tai yhteiskunnan käsityksinä oikeasta ja väärästä sekä hyvästä ja pahasta, ja nämä käsitykset puolestaan perustuvat arvoihin, joiden tehtävä on ohjata toimintaa (Niiniluoto 1993). Yhteiskunnassa arvot rakentavat usein toimintaa ja käyttäytymistä ohjaavia normeja. Toiminnassa ja teoissa ilmenevät (arvo)valinnat toteutuvat moraalina ja moraalinen toiminta koetaan yhteisössä ja yhteiskunnassa suotavana (Niiniluoto 1993; Moilanen 2014). Moraaliset valinnat toteutuvat yksilön tai yhteisön omaksumien tiedostettujen tai tiedostamattomien arvojen pohjalta. Levomäen (1998, 10) mukaan: ”*Mahdollisuus moraaliseen ajatteluun* voidaan nähdä olennaisena osana sitä, mikä tekee ihmisestä ihmisen.” Moraalikasvatuksella pyritään välittämään yhteiskunnassa hyväksi koettua ihmiskäsitystä ja arvoperustaa (Niiniluoto 1993). Arvot liittyvät aina tiettyyn aikaan ja kulttuuriin, siksi moraalikasvatuksen päämäärätkin vaihtelevat sen mukaan, mikä missäkin yhteiskunnassa nähdään oikeana, tärkeänä ja hyvänä.

Moraalikasvatus eli lapsen tai nuoren moraalien kehittyminen ja eettisen ajattelun kehittäminen ei ole mikään yksittäinen elementti vaan osa kokonaisvaltaista kasvua ja hyvää kasvatusta. Syntymän jälkeen ja varhaislapsuudessa on vanhemman tai muun läheisen hoitajan tarjoama riittävä fyysinen, mutta myös psyykinen ja sosiaalinen perushoiva elintärkeää lapsen terveille kehitykselle. Liikkumaan opittuaan lapsi luonnollisesti haluaa tutustua ympäristöönsä, ja usein silloin ensimmäisen kerran vanhemmat joutuvat miettimään rajojen asettamista ja lapsen turhautumisen ja kiukun vastaanottamista. Piaget’n (1988) mukaan olennaista moraalien kehittämisessä on kognitiivisten taitojen kehittyminen, moraalien näyttäytyminen sosiaalisena ilmiönä ja siten myös vanhem-

pien merkitys lapsen moraalikasvatuksessa. Kohlberg on eräs tunnetuimmista, joskin myös kiistelty, moraalien kehityksen tutkija. Hänen mukaansa moraalinen kehitys voi jatkua pitkälle aikuisuuteen, mutta kaikki aikuisetkaan eivät kasva Kohlbergin (1981, ks. myös Wahlström 1992) esittämien moraalijattelun vaiheiden ylimmille tasoille.

Petersin (1981) mukaan moraalikasvatuksessa olennaista on, pyrimmekö kasvatuksessa ulkoa opittuun, ”oikeaksi” käytökseksi miellettyyn suoritukseen eli ehkä näennäiseen kiltteyteen ja sääntöjen ulkoiseen noudattamiseen ilman tietoista pohdintaa. Vai haluammeko kasvatuksella vaikuttaa kasvatettavan oman ajattelun kehittymiseen siitä, mikä on oikein, väärin, sopivaa tai sopimatonta missäkin tilanteessa, eli tukea tietoista pohdintaa toiminnan päämääristä suhteessa olosuhteisiin (Peters 1981, 45). Arkisesti puhutaan usein lapsen omantunnon kehittymisestä, jolla tarkoitan tässä kasvatopsykologian käsitettä, joka hahmottaa omantunnon yksilön sisäisenä äänenä. Se tarkoittaa toiminnan ulkoisen säätelyn sisäistymistä lapsen omaan ajatteluun, ikään kuin sisäiseksi puheeksi oikeasta ja tilanteeseen ja normeihin sopivasta tavasta toimia (ks. esim. Pulkkinen 2002). Kukkola tarkastelee tässä samassa teoksessa omaatuntoa kasvatustieteen ja erityisesti Heideggerin kirjoitusten näkökulmasta, jossa omatunto ilmenee *kutsuna*.

Kuten moni muukin kasvattaja, tiedän kokemuksesta, että kasvatusta pitkäjänteisesti ja tavoitteellisesti toteutettuna on työlästä, ajoittain turhauttavaltakin tuntuva työtä. Erityisen vaikeaa se on moraalikasvatuksen kysymyksissä, joihin ei ole olemassa yhtä ja oikeaa ratkaisua. Maailmanlaajuisen muuttoliikkeen ja kulttuurin monimuotoistumisen lisääntyessä kasvatuksesta tulee entistä vaativampaa työtä.

Moraalikasvatuksen areenat ja arvoperustat

Kasvatustieteen näkökulmasta koti on yksityisaluetta, jossa kasvatusta toteutuu pääosin kasvattajan arkitiedon varassa, joskin osa kotikasvatuksesta on myös ammattikasvatusta. Koti ja lapsen huolta-

jat ovat päävastuussa lapsen kasvatuksesta. Kodin yksityisyydestä huolimatta vanhempien kasvatusvastuu on määritelty useassa eri laissa. Suomen perustuslain lisäksi vanhempia velvoittavat muun muassa laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (361/1983, 1 §), lastensuojelulaki (417/2007, 2 §) ja YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (YK lapsen oikeudet). Lisäksi lapsen vanhemmalla tai huoltajalla, josta käytän jatkossa termiä vanhempi tai vanhemmat, on perusopetuslaissa (1998,15 §; 31 §) määritelty oikeus ja velvollisuus osallistua lapsensa opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Edellä mainitun lain (1998, 35 §) mukaan myös oppilaan ”on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä asiallisesti”.

Koulu on puolestaan julkinen instituutio, jossa toimivan kasvattajan, kuten esimerkiksi opettajan kasvatusvastuu on julkinen ja laissa määritelty, eli opettajan odotetaan saavan aikaan tiettyjä oppimiseen liittyviä tuloksia (Värrö 2000, 145–151). Värriin tarkoittama julkinen kasvattaja eli esimerkiksi opettaja, opinto-ohjaaja, nuoriso-ohjaaja tai koulunkäynninavustaja on myös saanut koulutuksen tehtävänsä ja hänellä on juridinen vastuu työnsä tuloksista. Julkisesta kasvattajasta voidaan puhua myös ammattikasvatustajana ja Alasuutari (2003,13) käyttää kasvatusalan ammattilaisista nimitystä yhteiskunnallinen kasvattaja. Koulu on myös instituutio, jossa pätevät tietyt säännöt, rangaistukset, rakenteet ja normit.

Opetushenkilöstön opetus- ja kasvatusvastuuta määritellään perusopetuslaissa (628/1998), perusopetusasetuksessa (852/1998) ja niitä täydentävissä asetuksissa sekä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014), jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat on laadittu. Kasvatuksen ja opetuksen tueksi on myös laadittu Perusopetuksen laatukriteerit (2012) turvaamaan niin opetukselliset kuin sivistyksellisetkin perusoikeudet lapsille. Laki määrittää reunaehdot, mutta suomalainen opetushenkilöstö voi toimia kansainvälisiin kollegoihinsa verrattuna kohtalaisen itsenäisesti ammatissaan. Myös koulun ja kodin kasvatusvastuuta ja yhteistyötä voidaan tehdä vaihtelevin tavoin, mutta koulun näkökulmasta siihen vaikuttavat myös kunnan opetus- ja sivistystoimi, koulun rehtorit ja työyhteisön oma toimintakulttuuri. Vaikka koulun arvopohjaksi on määritelty perusopetuslaissa (1998, 2§) sivistys, ta-

sa-arvo ja riittävä yhdenvertaisuus, se ei vielä takaa, että koulun opetus tai kasvatusta olisi arvovapaata. Opettajankoulutuksessa yksi tunnetuimpia lausahduksia lienee ”opettaja tekee työtä persoonallaan”, mikä tarkoittaa myös sitä, että persoonassa ehkä jopa näkyvät mutta ainakin kuuluvat opettajan omat arvot. Ongelmaa tai arvoristiriitaa ei ole niin kauan, kun opettajan henkilökohtaiset arvot työssä toteutuvat hyväksyttävissä, opetussuunnitelman ja lakien edellyttämässä puitteissa.

Myös kotien arvoperustat ja perhemuodot monimutkaistuvat globaalien muuttoliikkeen seurauksena (Känkänen & Immonen-Oikkonen 2009), samoin kuilu hyvinvoivien ja huonompisoisten välillä kasvaa. Ydinperhekäsityksen kyseenalaistava perhetutkimus tarkastelee perhettä läheissuhteiden verkostona, jota perheenjäsenet muokkaavat ja rakentavat itse uudelleen (Finch 2007). Tämän tulkinnan mukaan lapsi tai aikuinen voi mieltää sukulaiseksi tai osaksi perhettä henkilön, joka ei ole sitä biologisesti. Koska tällainen henkilökohtaiseen merkityksenantoon perustuva perherakenne ei ole välttämättä papereista nähtävissä eikä välttämättä välity henkilöstölle, voi koulun näkökulmasta olla vaikeaa hahmottaa perhesuhteita sillä tavalla kuin lapsi ne itselleen jäsentää. Kuitenkin tieto lapsen perhetilanteesta, kotona vallitsevasta kasvatustilanteesta ja sen takana olevista arvoista voi joissakin tilanteissa auttaa opettajaa ymmärtämään lapsen käyttäytymistä ja rakentamaan yhteistyötä kodin kanssa.

Arvojen lisäksi kasvattajien havaintoihin ja ristiriitatilanteiden ratkaisuvaihtoehtojen näkemiseen vaikuttavat myös uskomusjärjestelmät ja myytit, jotka ovat myös sidoksissa kasvattajien omaan elämänhistoriaan. Kotikasvatuksen myyttejä ovat esimerkiksi sukupuoleen ja kasvatettavan kiltteyteen liitetyt, usein tiedostamattomasti tapahtuvat oletukset ja uskomukset, kuten ”pojat ovat poikia”, jonka mukaan poikien riehumista pidetään normaalimpana kuin tyttöjen. Tyttöjen puolestaan helposti oletetaan olevan tottelevaisempia ja taipuvaisia noudattamaan sääntöjä. Myös myytti ydinperheestä elää sitkeästi, vaikka sitä on vaikea löytää sen enempää historiasta kuin tulevaisuudestaan. Kouluun ja erityisesti ammattiin liittyy myös kulttuurisia myyttejä, joista opettajat

harvemmin itsekään ovat selvillä (Moilanen 2001, 75). Näitä opettajan työhön liittyviä myyttejä on Karjalaisen (1992) tutkimusten perusteella esimerkiksi opettajuuden synnynnäisyyden luonteeseen pohjautuva ammattitaidon myytti, joka suojaa sekä yksittäistä opettajaa että koko työyhteisöä kyvyttömyyden ja riittämättömyyden tunteilta (Karjalainen 1992, 36–39). Eettisesti kestävän kasvatusvastuun kantamisen näkökulmasta myyttien pöyhintä ja purkaminen on olennaisen tärkeää kasvattajan oman etiikan ja arvoperustan ymmärtämiselle sekä moraalisille valinnoille.

Moraali on Mountin (1990) mukaan sidoksissa siihen ympäristöön, jossa ihminen on kehittynyt, kasvanut ja valmistunut ammatteensa ja myös siihen tehtävään, työympäristöön ja kulttuuriin, jossa hän tällä hetkellä toimii. Näin arvot, moraaliset valinnat ja eettisten tilanteiden havainnoiminen vaihtelevat kasvattajien ja kasvatusympäristöidenkin kesken (Mount 1990, 14–21, 39–46). Koulu on kasvatusareenana historiallisen painolastinsa rasittama ja toisaalta se kelluu tulevaisuuden suhteen epävarmuudessa siitä, millaiseen tulevaisuuteen lapsia tulisi kasvattaa. Kodit ja kotien arvoperustat kehittyneissä maissa monimuotoistuvat kiivasta tahtia samalla kun kuilu hyvä- ja huono-osaisten kesken levenee, ja sekä sosiaalinen että taloudellinen syrjäytyminen lisääntyvät. Lasten ja nuorten kielteiset kehityskulut vaativaa enemmän huomioita ja aiheuttavat syrjäytymistä, syrjintää ja äärimmillään väkivaltaitaista ekstremismiiä ja islamofobiaa (Creutz, Saarinen & Juntunen 2015). Kasvatuksen areenat ja arvoperustat ovat monenkirjavia. Arvoristiriitosten välttämiseksi niin kotien kuin koulujen tulisi entistä paremmin tukea lapsen moraalisen toimijuuden kehittymistä ja kantaa oma vastuunsa kasvatuksesta.

Kodin, koulun ja lapsen näkökulmat moraalista toimijuutta edellyttävissä tilanteissa

Koti ja koulu toimivat lasten ja nuorten moraalikasvattajina eri näkökulmista. Avaan näitä näkökulmia kolmen eri aineiston avulla. Vanhempien näkemyksiä tarkastellaan Suomen Vanhempainliiton

kyselyllä vuonna 2013 teettämästä Vanhempien barometrissa, jossa on selvitetty peruskoululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista sekä kodin ja koulun yhteistyöstä (Vanhempien barometri 2013). Lasten käsityksiä on selvitetty Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tekemästä tutkimuksesta, joka koskee lasten kouluhyvinvointia ja -viihtyvyyttä (Kouluterveyskysely 2010–2011). Opetushenkilöstön näkökulmaa avaavan väitöstutkimukseni aineistosta, joka on kerätty koulukiusaamisen ehkäisemisen interventiotuosta vuosien 2009–2010 aikana kahdessa peruskoulussa (Ukskoski 2013).

Eettisesti vaikea, mutta moraalikasvatuksen näkökulmasta tärkeä ja valitettavan tuttu aihe on koulukiusaaminen. Kiusaaminen arjessa tapahtuu usein nopeasti eteen tulevissa tilanteissa, joissa niin opettajat kuin lapsetkin joutuvat ehkä ristiriitaiseenkin tietoon perustuen tekemään ratkaisun siitä, miten toimia heti tilanteessa ja tilanteen jälkeen. Yksi vaihtoehto on olla näkemättä ja kuulematta mitään, eli olla puuttumatta tilanteeseen. Toisen ääripään vaihtoehto on selvittää heti tai hetken päästä, mistä tilanteessa on kysymys. Vanhempien barometrissa 2013, josta käytän jatkossa nimitystä kysely, raportoitiin koulukiusaamisesta seuraavasti: 17 prosenttia alakoululaisista ja 10 prosenttia yläkoululaisista oli joutunut toistuvasti kiusatuksi kuluneen lukuvuoden aikana. Vanhempien barometrin prosenttiluvut ovat hieman oppilaiden kouluterveyskyselyn 2010–2011 tuloksia korkeammat, sillä kouluterveyskyselyssä peruskoululaisista noin 6–9 prosenttia oppilaista koki tulleensa kiusatuksi kerran viikossa tai useammin (Kouluterveyskysely 2010–2011). Väitöstutkimuksen aineistossa varsinkin alakoulun opettajien haastatteluista kävi ilmi, että kiusaamisesta on puhuttu niin paljon, että pienimmät oppilaat tulkitsevat hyvin monenlaisen, hiemankaan häiritsevän käyttäytymisen helposti kiusaamisena. Ylemmillä luokilla oppilaat taas mieluummin vaikenivat kiusaamistapauksista.

Vanhempien näkemykset verrattuna oppilaiden ja opettajien kokemuksiin ovat siis samansuuntaiset, mutta vanhempien barometrin vastausprosentit kiusaamistapauksista ovat kuitenkin oppilaiden kyselyn tuloksia korkeammat. Onko niin, että oppilaat joko

kertovat kotona kiusaamisesta tai vanhemmat huomaavat kertomattakin, että lasta kiusataan? Entä uskaltavatko ja viitsivätkö oppilaat kyselylomakkeissa täyttää kaikkia tietoja riittävän tarkasti? Mahdollista on myös, että vanhempien kyselyn tulokset kuvaavat vanhempien huolta siitä, että koulussa ehkä kiusataan omaa lasta. Selvää on kuitenkin, että niin vanhemmilla, oppilailta kuin opettajillakin on yhteinen käsitys siitä, että koulussa valitettavan moni joutuu kiusatuksi.

Myös kouluviihtyvyydestä kyselyyn vastanneilla vanhemmilla oli varsin positiivinen näkemys: alakoululaisten vanhemmista 90 prosenttia ja yläkoululaisten vanhemmista 85 prosenttia koki, että heidän lapsensa käyvät mielellään koulua. Tähän en esitä opettajien näkemystä, vaan lasten itsensä useissa eri tutkimuksissa kuvaamia kokemuksia kouluviihtyvyydestä, joka on Suomessa tiedetty tutkimusten perusteella huonoksi koko peruskoulun ajalta (Kämppi ym. 2008). Harisen & Halmeen (2012, 10–18) mukaan huono kouluviihtyvyys kulminoituu oppilaiden kokemana muun muassa seuraaviin tekijöihin: ongelmat työrauhassa ja oppilaiden ja opettajien suhteissa, puutteet oikeudenmukaisuudessa, turvallisuudessa, toisten tukemisessa ja ilmapiirissä sekä liiallinen kuormittuneisuus, pelokkuus ja negatiiviset itsemääritykset. Kouluviihtyvyys on moniulotteinen käsite, jota voidaan tarkastella kouluhyvinvoinnin lisäksi esimerkiksi koulusta pitämisen ja itsensä toteuttamisen näkökulmista (Harinen & Halme 2012).

Vanhemmilla on siis mielikuva, jossa heidän lapsensa lähtevät mielellään aamuisin kouluun oppimaan, mutta lasten itsensä kokemana Harisen & Halmeen (2012) mukaan koulussa viihtyminen tarkoittaa lähinnä parhaiden kaverien kanssa hengailua, huonoa työrauhaa, väsymystä ja kiusaamistilanteisiin joutumisen välttelyä. Lisäksi välit opettajaan voivat olla ongelmalliset, vaikka juuri heidän pitäisi olla tukemassa ja ohjaamassa koulunkäyntiä (Harinen & Halme 2012). Onko vanhempien vastauksissa siis myös toiveajattelua siitä, että koulussa varmasti on kaikki hyvin ja toisaalta tietämättömyyttä yläkoulun todellisesta arjesta? Vai onko niin, että vanhemmat yksinkertaisesti luottavat opettajan ammattitaitoon kouluviihtyvyyden turvaamisessa?

Eroja kodin ja koulun näkemysten välillä on enemmän, kun tarkastellaan kodin ja koulun arvoja. Kyselyyn vastanneista vanhemmista lähes 90 prosenttia koki perheen arvot samansuuntaisiksi koulun arvojen kanssa. Kuitenkin väitöstutkimuksen aineistossa opetushenkilöstön kokemus oli, että oppilaiden taustat, kotiolot ja kasvuympäristöt ovat entistä moniarvoisempia ja yhteisen näkemysarvoista koettiin kadonneen. Kuten eräs opettajaa kuvasi:

Ei oo enää semmosta suomalaista kasvatustatapaa ja semmosta suomalaista perinnettä: ennen oli koti, kirkko ja isänmaa ja siihen liitty kaikki, siihen liitty muunmuassa se, että ei toisia kiusata tai se ei oo oikein, siellon se moraalilla siellä takana. Nyt ei oo semmosta. [H30 yläkoulu]

On mielenkiintoista, että vanhemmat kokivat perhearvonsa hyvin samansuuntaisiksi koulun arvoihin nähden, mutta opettajien mielestä yhteisiä arvoja ei niinkään ollut. Tulkitseen tämän niin, että peruskoulun arvot ovat niin yleisiä ja yleviä, että niihin on helppo ainakin ihanteiden tasolla samaistua. Opettajien kokemuksissa puolestaan tulee esiin se, että perheiden arvot ja kasvatuskäytännöt ovat monimuotoistuneet ja se näkyy selvästi koulun arjessa.

Kokemus opetuksen laadusta kuvastaa vanhempien luottamusta opettajan ammattitaitoon, ja moraalikasvatus, eettisen ajattelun kehittyminen ja yhteydenpito koteihin ovat osa opettajan osaamista. Opetuksen laadusta vanhemmat olivat kyselyssä lähes 90 prosenttisesti sitä mieltä, että lapsen saama opetus oli laadukasta, ja vain 2 prosenttia vanhemmista oli täysin eri mieltä tästä. Opetushenkilöstö kuvasi puolestaan kotien luottamuksen opettajien ammattitaitoon vähentyneen. Eräs opettaja kuvailee opettajien yhteistä kokemusta seuraavasti:

Kun lapsi tuodaan kouluun niin pitäis vaan niiden aikuisten luottaa että täällä se on ammattilaisten käsissä, että kyllä sitä nyt itekin kun meet hammaslääkäriin niin sitä jotenkin sokeasti luottaa ettei se nyt tosta poskesta läpi poraa. [H20 alakoulu]

Kodin ja koulun näkemykset opettajien ammattitaidosta siis poikkeavat toisistaan. Tosin kyselytutkimuksesta ei käy ilmi, mitä kaik-

kea vastaajat olettavat kuuluvan opetuksen laatuun. Epäilen, että moni vastaaja ajattelee vain aineopetusta ja vastaa vain sen pohjalta, kuinka hyvin arvelee opettajan hallitsevan sen. Opettaja on kuitenkin koulussa vastuussa myös monesta kasvatuksellisesta teemasta moraalikasvatuksen lisäksi.

Kodin ja koulun yhteistyön sujuvuus on keskeistä kasvatusvastuun näkökulmasta. Yhteistyön sujuvuutta tarkasteltaessa neljäsosa kyselyyn vastanneista vanhemmista kokee, että ristiriitatilanteet opettajien ja vanhempien välillä ovat lisääntyneet. Opettajien kokemana yhteistyö on pääosin sujuvaa, mutta vuorovaikutus toimii eri tavoin eri perheiden kanssa. Toisinaan opettajien kokemusten mukaan yhteydenotto kotiin, erityisesti ongelmatilanteiden selvittelyssä, voi johtaa vanhemman voimakkaaseen tunnereaktioon. Lisäksi kynnyksensä oman lapsen puolustamiseen jopa aggressiivisesti on opetushenkilöstön mukaan lisääntynyt, kuten yläkoulun opettaja kuvaa:

Vanhemmat heti mitään kyselemättä ne uhkaa heti että nyt mennään rosikseen, nyt asianajaja ottaa tän hoitoonsa ja sitte siihen luotetaan mitä se lapsi kertoo kotona ja ollaan hirveen aggressiivisia koulua kohtaan. [H30 yläkoulu]

Koulun kannalta vaikea lähtökohta ongelmatilanteiden kohtaamisessa on paitsi oman lapsen puolustaminen myös joidenkin vanhempien välinpitämättömyys lapsensa käyttäytymisestä:

- - he on tullu molemmilta suunnilta aika voimakkaasti minua vastaan, ainaki toinen puolustaa lastansa henkeen ja vereen ja toinen vaan toteaa että minkäs sille [lapselle] mahtaa. [H18 alakoulu]

Tiivistäen vuorovaikutuksen sujuvuudessa on toisinaan ongelmia ja viimeisen esimerkin perusteella vastuuta halutaan toisinaan myös välttää. Kuitenkin vuorovaikutus ja yhteistyön tekeminen ovat ydinasioita kasvatusvastuun jakamisessa. Eroja vastuun jakamisessa on myös ala- ja yläkoulun välillä. Ensimmäisten luokkien aikana on yleistä, että vanhemmat toivovat tiivistä ja toimivaa yhteydenpitoa ja ovat itse sitoutuneempia toimimaan yhteistyössä. Yläkouluun siirryttäessä vanhempien osallistumisen vähenee ja

osallistumisen muotojen toivotaan kyselyn perusteella ja opetus-
henkilöstön kokemuksen mukaan olevan mahdollisimman vähän
työtä vaativia.

Vanhempainiltoja uudistaisi 60 prosenttia kyselyyn vastanneista
vanhemmista, ja erityisesti uudistusta kaivataanvanhempainilto-
jen sisältöihin. Opetushenkilöstökin olisi valmis tekemään enem-
män ja uudenlaista yhteistyötä:

*Tavoitteena olisi luontainen tapa [tehdä yhteistyötä], ilman että ku-
kaan ajattelee, että toinen menee toisen tontille. Opettajilla voi olla
asenne että ei kaivata vanhempia töihin. Myös vanhemmilla voi olla
asenne että hoitakoon opettajat koulussa hommat. [H36 yläkoulu]*

Kodin ja koulun yhteistyössä toteutuu kasvattajien oma moraali.
Yhteistyön keinoja ja tapoja on lukemattomia, ja moraalinen va-
linta on, osallistutaanko yhteistyöhön muutenkin kuin kritisoi-
malla. Moraalinen toimijuus edellyttää aktiivista pohdintaa omista
valinnoista ja valintojen perusteista.

Yhdessä vai erikseen – kasvatuskumppanuuden karikoita

Kasvatusvastuun näkökulmasta hedelmällinen lähtökohta kump-
panuudelle voisi olla kiusaamisen ehkäisemiseen liittyvien asioi-
den käsittely, joka tuntuu olevan yhteinen ja aiheellinen huoli las-
ten ja aikuisten sekä myös kodin ja koulun kesken. Kiusaamista
laajempi, mutta myös riittävän konkreettinen lähtökohta kump-
panuuden kehittämiseen on kouluhyvinvointi ja sen edistämiseen
liittyvät tekijät. Kiusaamisen ehkäisemisen ja kouluhyvinvoinnin
edistämisen yhteydessä olisi mahdollista käydä kodin ja koulun
kesken arjen konkreettisista asioista lähtevää arvokeskustelua ja
pohtia niihin tilanteisiin liittyviä moraalisia valintoja.

Arvoja ja moraalikasvatuksen mahdollisuuksia tarkastelevassa
raportissa todetaan, että suuret ideologiat, kuten uskonto ja poli-
tiikka eivät ole enää auktoriteetteja ja monilta puuttuvat ydinarvot
(Kallio 2005, 28–30). Kallion mukaan (2005) tilalle on tullut aat-

teettomuus ja monet hyväksyvät jopa keskenään ristiriidassakin olevat arvot tai jopa tilannekohtaiset arvot, toisin sanoen ristiriitaisuutta ja vaihtuvuutta eri valintojen suhteen ei koeta ongelmalliseksi. Aiemmat sukupolvet pohjasivat moraalinsa kristilliseen arvo maailmaan. Nykykulttuuria edustaa paremmin relativismi, narsismi ja individualismi, joiden vallitsevana arvona on itsensä toteuttaminen ja jota luonnehtii elämiskulttuuri. (Kallio 2005, 28–30; ks. myös Helve 2002; Launonen & Pulkkinen 2004.)

Arvojen erilaisuuden taakse voidaan kuitenkin myös suojautua, sillä opettajan kasvatustehtävä tiedollisen ja taidollisen osaamisen rakentamisen lisäksi on tietysti sitä vaikeampaa, mitä moninaisemmista kulttuuritaustoista oppilaat tulevat kouluun. Yhtä lailla koudeille voi olla työlästä esimerkiksi perehtyä lapsen kouluasioihin, jos suomalainen koulujärjestelmä ylipäätään on vieras tai vaikeasti hahmotettava lapsen vanhemmalle, joka ei ehkä edes osaa suomen kieltä. Kuitenkin monikulttuurisessakin yhteiskunnassa ja erilaisista arvostuksista riippumatta ihmisten tulisi voida kunnioittaa toisiaan ja asennoitua toisiinsa eettisesti (Launonen & Pulkkinen 2004, 17).

Voisiko koulusta kuuluvan puheen moraalien puutteesta ja arvo-tyhjiöstä tulkita myös vaikeudeksi selvittää kasvatustehtävästä yhteistyössä vanhempien kanssa? Tällöin kodit ja vanhemmat edustavat koululle toiseutta, jotain oman toimintakentän ulkopuolella olevaa vastusta. Mount (1990) tarkastelee ihmisen moraalisen toimijuuden muotoutumista metaforien, myyttien, kuvien ja tarinoiden avulla suhteessa elinympäristöön ja kulttuuriin rakenteisiin. Hänen mukaansa minäkuvaamme edeltää se, millaisena näemme toiset ja miten tuo toiset (images of others) meille ylipäätään näytettyvät. Syvimmillään toiseus on vihollisuutta, joka voi ilmentyä sanoissa ja mielikuvissa. (Mount 1990, 96–97.) Mountin esittämä viholliskuva näkyy empiirisen aineiston yhteistyön sujuvuutta kuvaavissa aineistoesimerkeissä, joissa ”hyökätään molemmilta puolelta”, ”ollaan hirveen aggressiivisia kouluu kohtaa”, ”voimakkaasti minua vastaan”, ”puolustaa lastansa henkeen ja vereen”.

Viholliskuvan rakentaminen on henkistä suojautumista vaikeassa tilanteessa eikä sitä tietenkään pidä tulkita tässä todelliseksi vihollisuudeksi. Vastaavaa myyttien taakse suojautumista kuvaa Kar-

jalainen (1992) ammattitaidon myytillä, jonka hän jakaa sanomiseen ja yksityisyyteen. Sanominen tarkoittaa voimakkaita ja yksiselitteisiä mielipiteitä, joilla ehkäistään laajemman keskustelun syntyminen ja varmistetaan yksityisyys. Yksityisyys puolestaan on suojamuuri, joka takaa opettajalle (henkisen, kirj. lisäys) työrauhan ja siirtää ongelman keskiöön oppilaan tai esimerkiksi oppiaineen (Karjalainen 1992, 36–39.) Opettajan työ on kasvatus- ja opetusvastuineen raskas ammatti, jossa oma eettinen ajattelu ja moraalinen toimijuus on joka päivä testattavana. Joskus työyhteisössä on ehkä helpompi elää toteamalla, että ongelma ei ole opettajien ammattitaidossa vaan työyhteisön ja sen osaamisen ulottumattomissa.

Olipa kyse sitten viholliskuvan rakentamisesta tai ammattitaidon myytistä, edellä kuvatun aineiston perusteella kouluilla on huoli ja jopa ahdistus kasvatusvastuun yhdessä kantamisesta. Uusi perusopetussuunnitelma (POPS 2014) edellyttää opettajan huomioivan entistä laajemmin eettisen ajattelun ja lapsen moraalisen toimijuuden edistämisen:

Jokainen lapsi on ainutlaatuinen. Jokaisella lapselle on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Oppiesaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja –katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. [–] Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuulu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Perusopetus kehittää oppilaiden kykyä ymmärtää arvoja, tunnetaitoja, pyrkimystä terveellisiin elämäntapoihin ja kauneudentajua. Sivistynyt ihminen tahtoo tehdä hyvää ja osaa käyttää tietoa kriittisesti. (POPS 2014.)

Uudessa opetussuunnitelmassa on paljon muitakin opettajien, rehtoreiden ja koko koulu yhteisön osaamista haastavia asioita. Jätän tietoisesti pois tekstistä laajemman keskustelun kouluhenkilöstön osaamisen kehittämisen tarpeista eli opettajien täydennyskoulutuksen uudistamisen haasteista. Myös opettajankoulutuksella on

suuri merkitys siinä, kuinka opettajat selviävät moraalikasvatuksesta ja ylipäättään kasvatustavasta opetuksen ja muiden töhönsä kuuluvien tehtävien lisäksi, mutta senkin pohdinnan rajaan pois tästä tekstistä. Edellä mainittuja asioita olisi syytä tarkastella kasvatustavasta ja moraalikasvatuksesta näkökulmista tarkemmin jatkotutkimuksissa. Moraalisen toimijuuden edistäminen on myös opettajien työssä jaksamisen kannalta tärkeä jatkotutkimuksen aihe, sillä opettajan työ perustuu vuorovaikutukseen ja kuten Pikkarainen tässä teoksessa toteaa, persoonalliseen kohtaamiseen.

Vuorovaikutus ja persoonat ovat jatkuvasti läsnä koulun arjessa, ja jännitteisyydestä huolimatta kodin ja koulun kumppanuuden kehittämiseen yhdessä näyttäisi olevan tahtoa niin vanhemmilla kuin opetushenkilöstölläkin. Se on erinomainen lähtökohta. Käytännössä kommunikaatiovaikeudet, syllisyys ja monet muut tunteet ovat läsnä niin opettajan kuin vanhemmankin yhteydenpidossa, vähintään taustalla (ks. myös Alasuutari 2003). Toimivan yhteyden rakentaminen on haasteellinen tehtävä. Jotta vastuun jakaminen tarkoittaisi todella yhdessä tekemistä ja yhteisen taakan kantamista, eikä kummankin oman ja erillisen tehtävän määrittelyä ja erikseen toteuttamista, tulee avoimin mielin etsiä toimivia keinoja kodin ja koulun vuorovaikutuksen varmistamiseksi.

Hyvä apuväline vuorovaikutuksen kehittämiseen ja kasvatustavasta yhdessä jakamiseen on Opetushallituksen ja Suomen Vanhempainliiton yhteistyössä laatima julkaisu ”Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön” (2007). Julkaisussa on myös moraalikasvatukseen erinomaisesti sopiva toteamus: ”Ongelmat ja ristiriidat ovat osa elämisen arkea. Laatua ei ole ristiriidaton koulu, vaan se, miten ristiriidat ratkaistaan yhteistyössä.” (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 26.)

Lähteet

- Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Creutz, K., Saarinen, J. & Juntunen, M. 2015. Syrjintä, polarisaatio, nuoriso ja väkivaltainen radikalisoituminen – SYPONUR-väliraportti. 5/2015 SSKH Notat – SSKH Reports and discussion papers: Svenska social- och kommunalhögskolan vid Helsingfors universitet.

- Finch, J. 2007. Displaying families. *Sociology* 41 (1), 65–81.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu: kouluhyvinvointia hakemassa. *Verkkajulkaisuja* 56. Nuorisotutkimusseura.
- Helve, H. 2002. Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa: nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä 2. painos. Kajaani: Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Kohlberg, L. 1981. The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice. San Francisco: Harper & Row.
- Kouluterveyskysely 2010–2011. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: kouluterveyskyselyn 2010–2011 tulokset aiheittain. http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/tilastot/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset/aiheitain/tapaturmat_ja_vakivalta#koulukiusattuna_vahintaan_kerran_viikossa. (Luettu 23.1.2014.)
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulu 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys: WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006.
- Känkänen, P. & Immonen-Oikkonen, P. 2009. Monikulttuurinen perhe koulun kasvatusympäristössä. Teoksessa: J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 174–185.
- Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. 2007. Helsinki: Opetushallitus.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (361/1983, 1 §).
- Lastensuojelulaki (417/2007, 2 §).
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa: L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–26.
- Levomäki, I. 1998. Arvojen moninaisuus tietoyhteiskunnassa. *Sitra* 178. Helsinki: Sitra.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 61–80.
- Moilanen, P. 2014. Opettaja kasvattajana. Johdatusta opettajan ammatin eettisiin kysymyksiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita.
- Mount, E. 1990. Professional ethics in context: institutions, images, and empathy. Louisville: Westminster John Knox Press.
- Niiniluoto, I. 1993. Arvojen muutos ja moraalikasvatus. *Aikuiskasvatus* 2/1993, 84–94.
- OAJ (Opetusalan ammattijärjestö). 2014. Opettajan ammatti. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&childpagename=OAJ%2FPagename%2Foaj_sisaltosivu3&cid=19002&pagename=OAJWrapper. (Luettu 14.1.2014.)
- Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2010:6.

- <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/opm06.pdf?lang=fi>. (Luettu 14.6.2012.)
- Perusopetusasetus 852/1998. 21.8.1998.
- Perusopetuslaki 1998/628. 21.8.1998.
- Perusopetuslaki 2003/477. 13.6.2003.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <http://www.oph.fi/ops2016>. (Luettu 8.6.2016.)
- Peters, R. S. 1981. Moral development and moral education. London: Allen & Unwin.
- Piaget, J.1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. S. Palmgren. Porvoo: WSOY. Alkuperäisjulkaisut 1964, 1970 ja 1972.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. 2. uud. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ukskoski, T. 2013. Kohti kouluhyvinvoinnin yhteisöllistä asiantuntijuutta – Koulukiusaamisen ehkäisemisen interventio perusopetuksessa. Kasvatus 44 (4), 352–366.
- Vanhempien barometri. 2013. Peruskoululaisten vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/1656-Barometri_2013_verkko.pdf. (Luettu 18.11.2013.)
- Värri, V. 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 3. korj. painos. Tampere: Yliopistopaino.
- Wahlström, R.1992. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Teoksessa. J. Kuusinen (toim.) Kasvatuspsykologia. Porvoo: WSOY.
- YK Lapsen oikeudet. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-kasikirja/>. (Luettu 13.4.2014.)

8. Lukion vastuu opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymisestä

Johdanto

Vaikka lukiokoulutuksen tehtävä on perusluonteeltaan yleissivistävä, nähdään lukiolla olevan rooli myös opiskelijoiden työelämään ja työhön liittyvien valmiuksien kehittämisessä. Esimerkiksi viimeisintä lukiouudistusta on perusteltu tapahtuneilla ja tapahtumassa olevilla yhteiskunnan ja työelämän muutoksilla. Nyky-yhteiskunnan työelämän on katsottu kehittyneen tavalla, joka tulisi ottaa huomioon myös yleissivistävässä koulutuksessa, muun muassa lukiokoulutuksen sisällöissä ja toteutuksessa (Väljjarvi ym. 2009, 117–118; Tulevaisuuden lukio 2013, 30). Lukiouudistuksen valmistelun yhteydessä laaja-alaiseen sivistykseen on korostettu kuuluvan tietojen ja taitojen lisäksi myös valmiudet toimia nykyajan osaamisen yhteiskunnassa (Lukiokoulutuksen 2010, 19). Myös työelämään liittyvien valmiuksien antaminen liittyy siten lukion yleissivistävään tehtävään. (Lukiokoulutuksen 2010, 30; Tulevaisuuden lukio 2013, 33.)

Työelämään liittyvien näkökohtien tuominen esille lukiokoulutuksen yhteydessä ei ole mitenkään uusi painotus. Vaikka

historiallisesta näkökulmasta tarkasteltuna 1800-luvun puolivälissä lukion tai kymnaasin opetuksessa painottuivat klassiseen yleisivistykseen liittyvät oppisisällöt, toimi lukio tuolloinkin samalla väljänä akateemiseen koulutukseen, josta suuntauduttiin virkamies- tai pappisuralle. Lukiokoulutus kytkeytyi siten yhteiskunnallisen eliitin ja hallinnon tarpeisiin tarvittavan virkamieskunnan kouluttamiseen. (Saukkonen 2013, 15–16.) Tässä mielessä lukiokoulutuksella on ollut vahva työelämäkytkös sen alkuajoista lähtien.

Yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kehittyessä työelämätietojen ja -taitojen merkitykseen on kiinnitetty yhä enemmän huomiota lukio-opetusta kehitettäessä. Vuorio-Lehden (2007) mukaan esimerkiksi toisen maailmansodan jälkeisessä Suomessa elinkeinorakenteen muuttuminen ja pyrkimys taloudelliseen kasvuun heijastuivat ylioppilastutkinnon uudistamisesta käytyyn keskusteluun. Elinkeinoelämän tarpeet tulivat Vuorio-Lehden (2007) mukaan aiempaa vahvemmin näkyviin muun muassa ylioppilastutkinnon sisältöä määritettäessä 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin koulutuspolitiikka kytkeytyi aiempaa selkeämmin yhteiskuntapolitiikkaan.

Kuten alussa viitattiin, myös nykyisin lukiokoulutuksella nähdään olevan oma koulutuspoliittinen vastuunsa ja roolinsa siinä, miten lukion opiskelijat omaa työelämävastuutaan tulevaisuudessa kantavat. Sekä lainsäädännön (Lukiolaki 1998/629, 2 §) että valtakunnallisen lukion opetussuunnitelman perusteiden (2015) mukaan lukion tulisi tukea opiskelijoiden kasvamista yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa muun muassa jatko-opintojen ja työelämän kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Vastuun näkökulmasta koulutuspoliittisissa linjauksissa korostuu siten sosiaalinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus: lukiokoulutuksen tulisi auttaa opiskelijoita kantamaan vastuutaan yhteiskunnan jäsenenä. Toisaalta lukiokoulutuksen linjauksissa voi katsoa painottuvan myös yksilöllisen vastuun näkökulman: lukiokoulutuksen kuluessa opiskelijaa tulisi ohjata ottamaan vastuuta omaan jatkokoulutukseensa ja urasuunnitteluunsa liittyvistä kysymyksistä.

Artikkelissa tarkastellaan, millainen käsitys lukion opiskelijoilla ja opettajilla on lukiokoulutuksen vastuusta opiskelijoiden työelä-

mävalmiuksien kehittäjänä. Artikkelissa hyödynnetään Kokkolan suomenkielisistä lukioista keväällä 2012 kerättyä tutkimusaineistoa, jossa on tiedusteltu niin opiskelijoiden (n = 398) kuin opettajienkin (n = 37) käsityksiä lukiosta opiskelijoiden työelämävalmiuksien ja työelämätietojen ja -taitojen kehittäjänä. Määrällisiä ja laadullisia kysymyksiä sisältäneen kyselyaineiston tuloksia on tarkasteltu laajemmin toisaalla (Kiviniemi 2015).

Työelämän tiedoista apua uravalintaan

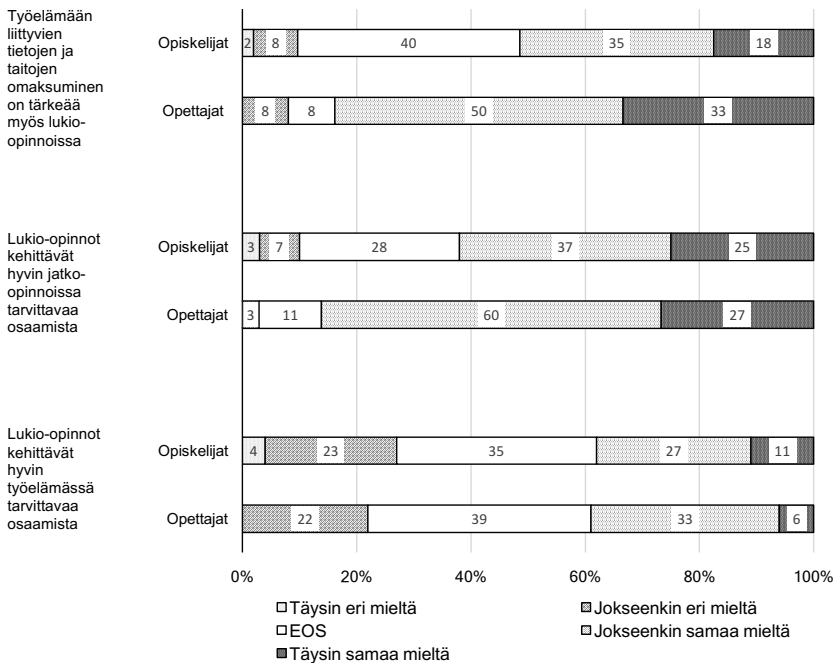
Mielestäni sillä (työelämätietojen ja -taitojen omaksumisella) on suuri merkitys, kun nuori miettii tulevaa omaa työuraa. Hänelle on tarjottava mahdollisuuksia nähdä, miten hänen opiskelemaansa aiheita tarvitaan ja hyödynnetään työelämässä ja mitä mahdollisuuksia on ylipäättään olemassa. (Lukion opettaja)

Työelämätietojen ja -taitojen omaksuminen auttaa ammatinvalinnassa ja jatko-opiskelupaikan päättämisessä. (Lukio-opiskelija)

Tutkimusaineiston perusteella lukion vastuu työelämään liittyvien valmiuksien kehittämisessä tiedostetaan kohtuullisen hyvin. Niin opettajat kuin opiskelijatkin kokevat työelämään liittyvien tietojen ja taitojen omaksumisen merkityksellisenä myös lukio-opinnoissa. Opettajista yli 80 prosenttia ja opiskelijoistakin yli 50 prosenttia oli joko jokseenkin tai täysin samaa mieltä tämänkaltaisen väittämän kanssa. Kun lainsäädännön mukaisesti lukion tehtävänä on tarjota muun muassa jatko-opintojen ja työelämän kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja, näyttävät opinnot yllätyksettömästi kehittävän vastaajien mukaan tällä hetkellä erityisesti jatko-opinnoissa tarvittavaa osaamista. Vaikka suuri osa vastaajista (opiskelijoista 38 %, opettajista 39 %) katsoi lukio-opintojen kehittävän myös työelämässä tarvittavaa osaamista, oli molemmissa vastaajaryhmissä myös heitä (opiskelijoista 27 %, opettajista 22 %), jotka olivat väittämän kanssa eri mieltä. Todettakoon, että valtakunnallisessa Vesasen, Koivukankaan, Thunebergin, ja Mikkilän (2011, 40) tutkimuksessa ja myös Taloudellisen tiedotustoimiston teettämässä

selvityksessä (Kun koulu loppuu 2015) opiskelijat ovat olleet selkeästi tätä tutkimusta kriittisempiä siinä, miten lukio tukee työelämässä tarvittavan osaamisen kehittymistä. Tosin kysymyksen muotoilu on kyseisissä raporteissa ollut jonkin verran erilainen. (Kuvio 1).

Myös laadullisessa aineistossa niin opettajien kuin opiskelijoiden vastauksissa painotettiin lukion keskeistä roolia jatko-opintokelpoisuuden mahdollistajana. Siten työelämävalmiuksiin perehtyminen nähtiin tarpeelliseksi tulevien jatko-opintojen ja samalla opiskelijoiden ammattialaan ja työuraan liittyvien valintojen näkökulmasta. Tässä mielessä työelämään liittyvien sisältöjen ja valmiuksien merkitys nähtiin melko välineellisenä. Välttämättä varsi-



Kuvio 1. Lukioden opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä lukio-opetuksen työelämälähtöisyydestä

naisten työelämätaitojen oppimisen ei nähty olevan keskeistä, vaan pikemminkin opiskelijoiden nähtiin tarvitsevan informaatiota ratkaisujensa perustaksi ja myös esimerkkejä siitä, millainen merkitys lukion eri oppiaineilla saattaa olla eri ammattialoilla ja työelämän eri tehtävissä. Myös valtakunnallisesti opiskelijoilla näyttää painottuvan lukion välineellisyys. Lukio näyttäytyy väylänä päästä opiskelemaan ammattiin. (Väljärvi ym. 2009, 39.)

Nuoret tuntuvat myös tarvitsevan tukea tämän kaltaiseen urasuunnitteluun, sillä aineiston valossa lukion opiskelijoiden oma työelämäsuhde on usein vielä melko jäsentymätön. Vastaajista noin 76 prosenttia ilmaisi olleensa opintojen alkuvaiheessa epätietoisia siitä, minne he aikoisivat opiskelemaan lukion jälkeen. Epävarmimpia omista opintovaihtoehdoista olivat luonnollisesti ensimmäisen vuoden opiskelijat. Toisaalta lukion loppuvaiheessa olevista opiskelijoista noin puolella ei vielä ollut käsitystä siitä, mille alalle he ovat hakeutumassa opiskelemaan lukion jälkeen. Opintoalan valintaan liittyvä epätietoisuus heijastui myös lukion ainevalintoihin. Noin puolet opiskelijoista kertoi, ettei tiedä, mitä seurauksia kurssi- tai ainevalinnoilla olisi jatko-opiskelun tai uravalintojen näkökulmasta. Lukiolaiset näyttävät tarvitsevan tukea voidakseen kantaa yksilöllistä vastuutaan omasta urasuunnittelustaan.

Kuvatun kaltaisen elämän siirtymävaiheisiin liittyvän asetelman voikin katsoa merkitsevän haastetta lukion opinto-ohjaukselle. Pekkari (2006, 195–197, 203–204) on esimerkiksi helsinkiläislukioiden opinto-ohjausta tarkastelevassa tutkimuksessaan todennut, että vaikka ohjauskeskustelut yleensä ovat saaneet kiittävää palautetta nuorilta ja opinto-ohjaajilta, niin ura- ja elämänsuunnittelun ohjauksen tulevaisuusnäkemä jää ohjauksessa löyhäksi. Ohjaus voi tällöin jäädä pääsyaatimuksiin ja -kokeisiin perehdyttäväksi ”koulusta kouluun” -ohjaamiseksi.

Opiskelijoiden pohtiessa työelämän tietojen ja taitojen merkitystä lukio-opinnoissa painottuivat vastauksissa usein heidän omaan lähitulevaisuuteensa liittyvät asiat. Esimerkiksi jatko-opintojen jälkeisen työelämän näkökulmasta asiaa pohdittiin opiskelijoiden vastauksissa harvemmin. Esille tulivat erityisesti uravalinnan tekemiseen liittyvät ratkaisut: työelämän kysymyksiin pereh-

tymisestä haluttiin apua itselle ajankohtaiseen opinto- ja ammatti- alaa koskevaan valintatilanteeseen. Laadullisessa aineistossa opiskelijat viittasivat toisinaan myös siihen, että työelämään liittyvät tiedot ja valmiudet parantaisivat heidän mahdollisuuksiaan saada töitä heti lukion jälkeen. (Määrällisen aineiston perusteella 9 % kyselyyn vastanneista opiskelijoista olisi halunnut siirtyä työelämään heti lukion jälkeen.) Opiskelijat arvioivat, että myös kesätöiden hankkiminen ja töiden tekeminen opintojen ohessa olisi helppompaa, mikäli lukio kehittäisi heidän työelämä tietojaan ja taitojaan. Opiskelijat huomauttivat, että nykyisinkin monet heistä tekevät töitä opintojen ohessa. Tästä näkökulmasta laajempi paneutuminen työelämä taitoihin ja työelämän valmiuksiin voisi olla heistä perusteltua.

Opettajien vastauksissa opiskelijoiden nykyiseen elämäntilanteeseen liittyvät näkökohdat tai opiskelijoiden välittömän työelämäsuhteen pohdinta eivät tulleet yhtä paljon esille. Opettajat pohdivat asiaa yleisemmin opiskelijoiden jatko-opintovalmiuksien, alanvalinnan sekä jatko-opintojen jälkeisessä työelämässä tarvittavien valmiuksien kannalta. Tarkastelussa tuli esille toisaalta huoli siitä, että kaikilla opiskelijoilla ei ole lukioiässä kypsyä pohtia kovin syvällisesti omia jatko-opintoihin tai työuraan liittyviä valintojaan. Eräs opettajista tosin arvioi, että välttämättä kaikkien opiskelijoiden ei ole myöskään tarvetta tehdä esimerkiksi jatko-opintuun tai ammattialaan liittyviä valintoja vielä lukion aikana. Sen sijaan opiskelijan tulevaisuuden kannalta on keskeisempää, että hän tiedostaa oman aktiivisen merkityksensä tulevaisuutensa ja työelämän tulevaisuuden rakentamisessa. Opettajien pohdintoja näyttivät siis sävyttävän opiskelijoiden yhteiskunnalliseen ja työelämä vastuuseen liittyvät näkemykset.

Millaisena tarvittava työelämän sivistys nähdään?

Valmiuksia työelämään tulee tarjota, sehän kaikkia kuitenkin odottaa, toivottavasti, jossakin vaiheessa elämässä. Ja työelämässä tarvittavat taidot ovat osa yleissivistystä, ajattelen nyt työelämän taitoja laajana kokonaisuutena, en pelkästään oman aineeni kautta. (Lukion opettaja)

Olen sitä mieltä, että lukio on nimenomaan jatko-opintoihin valmistava koulutus, ja koska lukiosta ei valmistu ammattiin, niin siellä ei kauhean paljon tarvitse oppia työelämästä, ammattiin valmistavat koulutukset ovat täysin eri asia. (Muuten työelämään sopeutuminen ja siitä oppiminen ovat erittäin tärkeitä.) (Lukio-opiskelija)

Mielestäni pitäisi palata perusasioiden äärelle. Olo oikeassa paikassa, oikeaan aikaan ja oikeilla varusteilla on monelle opiskelijalle vaikeaa... Lukio myös muokkaa opiskelijoiden maailmankuvaa ja käsitystä siitä, millaisia kansalaisia yhteiskunnassa arvostetaan (suvaitsevaisia, vastuullisia, rehellisiä, sivistyneitä, itsestään huolehtivia, sosiaalisia, täsmällisiä, itsenäisiä). Opettajat osoittavat hyväksyntää tällaisille lukiolaisille, ja myös oppikirjojen ja muun materiaalin sisältö korostavat tällaista ihmiskuvaa. Näin opiskelijat tietävät lukion jälkeen, mihin suuntaan itseään kannattaa kehittää, että voittaisi vaikkapa mahdollisen työnantajan ja työtoverien luottamuksen. (Lukion opettaja)

Sekä opiskelijoiden että opettajien vastauksissa painottui hyvin vahvasti näkemys, jonka mukaan lukion tehtävänä ei ole niinkään tiettyjen ammatillisten taitojen opettaminen vaan laaja-alaisempi perehdyttäminen työelämän pelisääntöihin ja työelämässä tarvittaviin valmiuksiin. Voidaan puhua yleisistä työelämävalmiuksista, jolla viitataan ajatukseen, jonka mukaan ammatilliseen osaamiseen liittyy ammatillisuuden taitojen lisäksi edellä kuvatun kaltaisia yleisiä, yksittäisistä ammattitehtävistä riippumattomia taitoja (Ruohotie & Honka 2003). Työntekijällä tulisi toisoin sanoen olla tietoja ja taitoja, jotka auttavat häntä kohtaamaan muutokset ja reagoimaan niihin työympäristössä.

Yleisten työelämävalmiuksien käsitteellä on useita lähikäsitteitä, muun muassa yleiset työelämätaidot tai generiset taidot (generic skills), siirrettävät taidot (transferable skills), avaintaidot tai -kompetenssit (key skills), ydintaidot (core/common skills) ja laaja-alaiset taidot (Ruohotie & Honka 2003, 53–77; Penttinen, Skaniakos, Lairio & Ukkonen 2011). Viime vuosina on yleistynyt myös 2000-luvun taitojen käsite (21st century skills), jossa korostetaan erityisesti digitaalisen ja teknologisen osaamisen ja informaatiolukutaidon merkitystä 2000-luvun tietoyhteiskunnan ydintaitoina (Ananiadou & Claro 2009; Noweski ym. 2012). Myös lukion tuntijakoa pohtinut työryhmä on pohtinut yleisten avaintaitojen merkitystä ja ehdottanut vahvistettavaksi muun muassa sellaisia taitoja kuten kokonaisuuksien hallinta, oppimisen taidot, tieteellisen ja kriittisen ajattelun taidot ja luovuus, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ja tietotekniikan käyttö- ja soveltamistaidot. (Tulevaisuuden lukio 2013, 33). Tarkasteltavan aineiston perusteella mainitunlainen uudistuspyrkimys näyttää saavan tukea niin lukion opettajilta kuin opiskelijoilta. Perusteena esitetyille ajatuksille näyttää olevan muun muassa se, että kyseisten valmiuksien myötä opiskelijat kykenevät tulevaisuudessa paremmin toimimaan työelämässä ja ottamaan vastuuta omasta työskentelystään.

Tutkimusaineistossa asiaa pohtineet opettajat ja myös opiskelijat katsoivat, että lukio-opiskelussa on piirteitä, joiden myötä yleisiä työelämävalmiuksia tulee luontevasti harjaannutettua. Laadittun määrällisen mittarin valossa lukiolaisopiskelijat näyttivät olevan tyytyväisiä esimerkiksi siihen, miten lukiokoulutus on kehittännyt heidän kykyään työskennellä itsenäisesti sekä kehittännyt heidän ongelmanratkaisutaitojaan ja ryhmätyöskentely- ja yhteistyötaitojaan (Kiviniemi 2015, 49–53). Eräissä vastauksissa puolestaan arvioitiin, että lukiolaisnuorilla ei vielä kaikilta osin ole riittävää kypsyyttä itsenäiseen vastuun ottamiseen ja tiettyjen, työelämällekin ominaisten reunaehtojen mukaiseen työskentelyyn. Aihetta sivuavissa tutkimuksissa on todettu lisäharjoantumisen tarvetta yleisissä avaintaidoissa. Esimerkiksi Kiili (2012, 43–44) on havainnut puutteita lukiolaisten informaation hallinnassa, etsimisessä ja ymmärtämisessä internet-ympäristössä työskenneltäessä.

sä. Vastaavasti Rantala ja van den Berg (2013) ovat osoittaneet historiatiedon ymmärtämiseen liittyvässä tarkastelussaan, että lukio-
laisten kyky tulkita historiatietoa, historiatietoon liittyviä lähteitä ja niiden luotettavuutta on rajoittunut.

Kun opiskelijat ja opettajat arvioivat lukio-opetuksen ja työelämävalmiuksiin perehdyttämisen suhdetta, ottivat he samalla melko usein välillisesti kantaa siihen, millaisena he näkevät yleis- ja ammattisivistyksen suhteen. Mikäli työelämävalmiuksiin ja työelämä-tietoihin ja -taitoihin perehtymisen merkitys nähtiin lukio-ope-
tuksessa vähäisenä, vastauksissa korostettiin usein painokkaasti lukion yleissivistävää luonnetta. Lukio nähtiin ensisijaisesti jatko-
koulutukseen valmentavana koulutusmuotona, jolloin työelämään liittyviin kysymyksiin ehti tutustua myöhemminkin.

Toisissa vastauksissa puolestaan tuotiin esille se, että työelä-
män kysymyksiin perehtyminen ei ole ristiriidassa lukion yleis-
sivistävän perustehtävän kanssa. Työelämän kysymyksiin ja käy-
tännön taitoihin perehtyminen on sovitettavissa myös yleissivistä-
vään ilmiöiden tarkasteluun, mikä samalla myös laajentaa opiske-
lijoiden käsitystä yleissivistyksestä. Perehtyneisyys saattaisi auttaa
myös lukion oppiainevalintojen tekemisessä. Toisaalta myös lukios-
sa opiskeltavat yleissivistävät aineet kehittävät opiskelijoiden ylei-
siä työelämävalmiuksia.

Vastauksissa nousi välillisesti ja toisinaan suoraankin esille lu-
kiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen keskinäinen suhde
koulutusjärjestelmässä. Lukiokoulutuksen ja toisen asteen am-
matillisen koulutuksen suhteen arviointi on ollut laajan koulutus-
poliittisen keskustelun kohteena viime vuosikymmeninä (Meriläi-
nen 2011). Keskustelua on herättänyt 1980-luvun lopusta alkaen
muun muassa opetusministeri Taxellin esittelemä niin sanottu nu-
orisokoulumalli, jossa jakoa ammatilliseen ja akateemisesti suun-
tautuneeseen keskiasteen koulutukseen olisi häivytetty (Volanen
2006, 19). Yhtenäistä, nuorisokoulun kaltaista ratkaisua on perus-
teltu esimerkiksi laajalla sivistysnäkemyksellä, jossa sisällöllinen ja
teoreettinen tieto (theoria) ja toisaalta käytännölliset taidot (prak-
sis) täydentävät toisiaan (Volanen 2000; 2012, 115–116). Vola-
sen mukaan sivistyskäsitteiden eräänä perustana tulisi nähdä myös

tuottaminen (poiesis), jolloin tuottamalla oppimisen (learning by making) periaatteen myötä mahdollistuu aktiivinen suhde ympäristöön ja myös se muuttamiseen. Toisen asteen eriytynyt rinnakkaiskoulujärjestely ei tällä hetkellä mahdollista tällaiseen sivistyskäsityksen perustuvan opetussuunnitelmaratkaisun toteuttamista koulutuksessa. (Volanen 2000; 2006, 15–19; 2012, 213–127). Tästä syystä niin Volanen (2006; 2012) kuin Saukkonenkin (2013, 20–21, 44) suhtautuvat kriittisesti nykyiseen ammatillisen ja lukiokoulutuksen rinnakkaiskoulujärjestelmään.

Nuorisokoulun kaltaiset ajatukset eivät saaneet tukea tutkimukseen osallistuneilta opiskelijoilta tai opettajilta. Vaikka työelämän kysymyksiin perehtyminen voikin kuulua lukion tehtäviin, halusivat tutkimukseen osallistuneet säilyttää lukion perusluonteen yleissivistävänä. Vastaajat suhtautuivat itsestäänselvyytenä rinnakkaiskoulujärjestelmään ja ammatillisen toisen asteen koulutuksen ja lukiokoulutuksen erillisyyteen. Esitetyt näkemykset eivät välttämättä merkinneet kuitenkaan sivistyskäsityksen kapea-alaisuutta. Eräs ammatilukiossa opettava esimerkiksi arvioi, että siinä missä lukiossa on paikallaan perehtyä työelämän kysymyksiin, niin vastaavasti myös ammatillisissa oppilaitoksissa laajat yleissivistävät opinnot ovat tarkoituksenmukaisia.

Ylioppilaskirjoitusten piilo-opetussuunnitelma työelämävalmiuksien kehittämisen esteenä

Lukiossa keskitytään liikaa ylioppilaskirjoituksiin ja kokeisiin, ei paljonkaan jatko-opintoihin tai työelämään valmistautumiseen. (Lukio-opiskelija)

Lukiossa tällä hetkellä oman opetusaineen kannalta kaiken ajan vievät opetussuunnitelmaan kirjatut asiat, joiden opettelu jää usein kesken koska aikaa ei vain ole riittävästi. Siksi olisi hyvä saada ihan erillinen kurssi jossa voitaisiin valmentaa selkeämmin kohti työelämää ja yrittäjyyttä. (Lukion opettaja)

Tarkasteltaessa määrällisen aineiston perusteella, miten työelämään liittyvät näkökohdat tulevat esille opetuksessa, arvioivat opettajat tilannetta opiskelijoita myönteisemmin. Opettajista 58 prosenttia ja opiskelijoista 30 prosenttia oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa, jonka mukaan lukion opetuksessa tulee esille työelämään liittyviä esimerkkejä. Avoimissa vastauksissaan opiskelijat esittivät edelleen melko kriittisiä näkemyksiä siitä, missä määrin lukiossa työelämään liittyviin asioihin perehdytään. Opiskelijat näkivät, että työelämän kysymyksiin perehdytään melko vähän ja että työelämätaidoista ja -valmiuksista olisi lukiossa syytä keskustella enemmän. He tarkastelivat asiaa useissa vastauksissaan opetuksen käytännönläheisyyden, havainnollistamisen ja soveltamisen näkökulmasta. Useat opiskelijat toivoivat opetuksen olevan käytännönläheisempää ja että käytettävät esimerkit voisivat perustua myös työelämään.

Opiskelijoiden laadullisissa vastauksissaan esittämät kriittiset näkemykset ovat samansuuntaisia, mitä niin sanotun autenttisen oppimisen puolestapuhujat ovat esittäneet ”perinteisestä” opetuksesta. Ongelmallisena nähdään usein muun muassa se, että oppimisen sisällöt ja ongelmat ovat usein abstrakteja ja vailla käytännöllistä kontekstia, tarkasteltavina olevista ongelmista puuttuvat syvyys ja kompleksisuus ja että oppimiseen liittyvät ongelmat ovat näennäisiä, eivätkä opiskelijoille kovin merkityksellisiä. Autenttisesti oppimisessa taas toivotaan oppimistehtävien perustaksi mahdollisimman aidonkaltaista oppimisympäristöä ja toteutusta, joka ilmentää tapoja, joilla tietoa tullaan käyttämään oikeassa elämässä. Työskentelytapojen tulisi muistuttaa niitä – usein yhteisöllisiä ja tutkivia – työskentelyprosesseja, joilla vastaavia ongelmia ratkotaan todellisessa työelämässä. (Lebow & Wager 1994; Splitter 2009; Herrington, Reeves & Oliver 2010, 44.) Lukion valtakunnallista tuntijakoa pohtinut työryhmä näyttää myös pohtineen tämän suuntaisia asioita esittäessään eheyttävien teemaopintojen sisällyttämistä lukion kursseihin (Tulevaisuuden lukio 2013, 30 – 32, 39).

Tässä artikkelissa tarkasteltavassa tutkimusaineistossa opettajat puolestaan arvioivat tilannetta usein lukion opetussuunnitelman näkökulmasta. Opettajat näkivät, että lisäperehtyminen työelämän

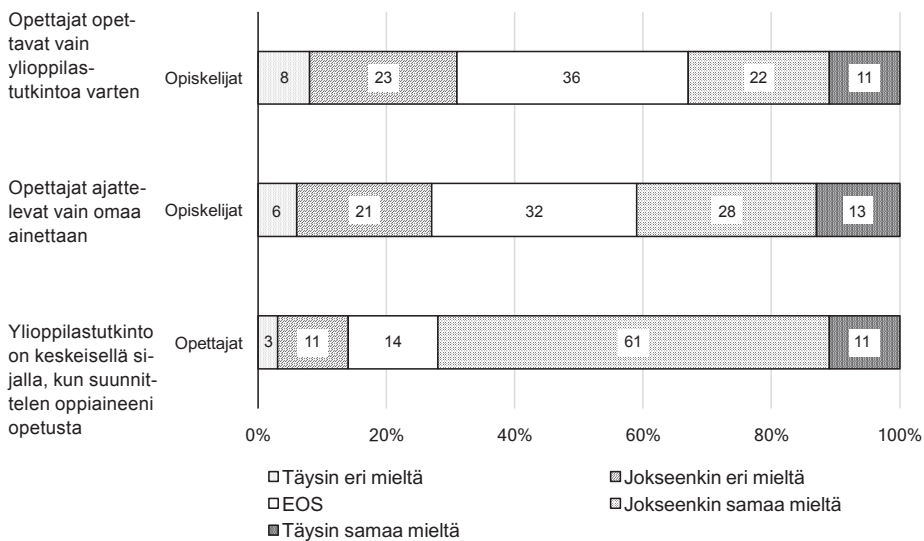
kysymyksiin on periaatteessa mahdollista, mutta opetussuunnitelma käytännössä määrittää pitkälti sen, millaisiin sisältöihin opetuksessa on mahdollista perehtyä. Vallitsevan opetussuunnitelman ja siellä mainittujen muiden sisältöjen takia työelämään liittyviä asioita on monien opettajien mukaan vaikeaa sisällyttää opetukseen. Välijärven ja muiden (2009, 42) tutkimuksessa on vastaavalla tavoin todettu, miten opettajien pedagogiset tavoitteet näyttävät olevan sidoksissa lukion opetussuunnitelman ainekohtaisiin sisältövaatimuksiin. Samalla opettaja joutuu käytännössä työskentelemään jatkuvassa kiireessä pysyäkseen aikataulussa.

Sinänsä tutkimuksen tekemisen ajankohtana voimassa olleiden lukion opetussuunnitelman valtakunnallisten perusteiden (Lukion 2003) voi katsoa sisältäneen työelämävalmiuksien kehittämisen merkitystä painottavia elementtejä. Opetussuunnitelman perusteisiin sisältyi esimerkiksi kaksi työelämää sivuavaa aihekokonaisuutta (Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjäyys, Teknologia ja yhteiskunta), joita tuli toteuttaa eri oppiaineiden opetuksessa oppiainerajat ylittäen (Lukion 2003, 25, 28). Opettajien yhteistyötä edellyttävien aihekokonaisuuksien tulisi ”konkretisoitua lukion toimintakulttuurissa”, linjattiin lukion opetussuunnitelman perusteissa (Lukion 2003, 14–15). Opettajien tulisi opetussuunnitelman perusteiden mukaan osallistua myös esimerkiksi opiskelijoiden koulutusta ja elämänuraa koskevaan ohjaukseen omassa oppiaineessaan (Lukion 2003, 18). Vastaavia linjauksia on esitetty myös uudistetuissa lukion opetussuunnitelman perusteissa niin ohjauksesta kuin aihekokonaisuuksien toteuttamisestakin (Lukion 2015, 18–19, 35–36). Vaikka valtakunnallisissa opetussuunnitelma-asiakirjoissa määritellään eri oppiaineiden sisältöjä, kuvataan niissä toisaalta myös lukioiden ja niiden henkilöstön kokonaisvastuuta työelämän ja yrittäjyyden kysymyksiin perehdyttämisessä.

Työelämävalmiuksien kehittämistä koskevien linjausten ja toteutuvien käytäntöjen välillä näyttäisi olevan jonkinasteinen jännite. Osaltaan jännitettä näyttäisi ylläpitävän ylioppilastutkinnon ja siihen liittyvien ylioppilaskirjoitusten keskeinen merkitys lukion toimintakulttuurissa. Tutkimusaineiston perusteella ylioppilastutkinto ja siihen sisältyvät kokeet näyttäisivät suuntaavan lu-

kioiden päivittäistä koulutyötä. Opiskelijoista 33 prosenttia arvioi, että tällä hetkellä lukion opetuksessa keskitytään lähinnä ylioppilastutkintoon ja 41 prosenttia kertoi, että opettajat keskittyvät opetuksessa lähinnä omiin oppiaineisiinsa (kuvio 2). Myös laadullisessa aineistossa osa opiskelijoista arvioi, että ylioppilaskirjoitukseen valmistautuminen heijastuu liikaa lukio-opetukseen, jolloin muun muassa koulutuksen merkitys jatko-opintojen tai työelämävalmiuksien näkökulmasta saattaa kärsiä. Vastaavasti kyselyyn vastanneista 36 opettajasta 26 (72 %) oli joko täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa, jonka mukaan ylioppilastutkinto ovat keskeisellä sijalla heidän suunnitellessaan opetustaan.

Ylioppilastutkinto ja siihen liittyviin kokeisiin valmistautuminen näyttäisi olevan keskeinen lukion opetuksellisten sisältöjen ja ratkaisujen suuntaaja. Huomiossa ei ole sinänsä mitään kovin uutta, sillä aiemminkin on arvioitu, että ylioppilastutkinto näyttäisi heijastuvan vahvasti opetukseen, sen pedagogisiin tavoitteisiin ja



Kuvio 2. Lukioden opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä ylioppilastutkinnon ja oppiaineiden merkityksestä lukiokoulutuksessa

siihen tapaan, jolla opetusta lukioissa toteutetaan (Väljærvi & Tuomi 1995, 49; Olkinuora, Tuittu, Klemelä, Leppänen & Aro 2007; Väljærvi ym. 2009, 41–42). Tässä ei toisaalta ole mitään merkillistä, sillä valtakunnallisen lukion opetussuunnitelman perusteiden voi katsoa ohjaavan ylioppilastutkintoa lukion päättötutkintona ja antavan myös selkeät suuntaviivat koulutuksen paikallisille järjestäjille (Salmenkivi 2013).

Ylioppilastutkintoon liittyvät lukion arkipäivää säätelevät tekijät näyttävät kuitenkin heijastuvan siihen, miten koulun opetus- ja oppimistilanteet käytännössä toteutuvat ja miten esimerkiksi oppiainerajat ylittäviin aihekokonaisuuksiin on opetuksessa mahdollista kiinnittää huomiota. Tämänkaltaisen lukion piilo-opetussuunnitelman voi katsoa vinouttavan koulujärjestelmän toimintaa ja kahlehtivan lukion-opetuksen arkipäivää (Vuorio-Lehti 2007).

Pohdinta

Kysymys lukion yhteiskunnallisesta merkityksestä ja sen työelämäyhteydestä kytkeytyy käsitykseen sivistyksen luonteesta. Lukion opetussuunnitelman uudistamisen yhteydessä käyty keskustelu on yksi esimerkki siitä, miten käsitys lukion yleissivistävästä tehtävästä ei ole yksiselitteinen. Kun lukio-opetuksen valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa pohtinut työryhmä (Tulevaisuuden lukio 2013) arvioi lukio-opetuksen sivistystehtävää, se katsoi, että yhteiskunnan ja työelämän kehittyessä tarvitaan aiempaa enemmän tiedon soveltamisen ja uuden luomisen kykyä sekä taitoa yhdistellä tietoa suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Lukion yleissivistävän tehtävän ohella työryhmä painotti selkeästi myös työelämän tietojen ja taitojen merkitystä, minkä katsottiin vahvistavan myös opiskelijoiden jatko-opintovalmiuksia. Työryhmä esitti kolme vaihtoehtoa esitystä lukion tuntijaosta ja korosti ”irrallisten tietojen” sijasta laajempien kokonaisuuksien omaksumisen merkitystä – tähän esitettiin lääkkeeksi muun muassa opintojen alkuvaiheeseen liittyvien, oppiaineille yhteisten opintokokonaisuuksien järjestämistä sekä oppiainerajat ylittäviä teemaopintoja. Julkista kes-

kustelua herätti se, että eräissä esitetyistä vaihtoehtoista opiskelijoiden ei välttämättä olisi tarvinnut lainkaan opiskella esimerkiksi historian, yhteiskuntaopin, kemian tai biologian kurseja lukio-opintojensa aikana. (Tulevaisuuden lukio 2013, 30–31, 39.)

Työryhmän esitystä kritisoitiin siitä, että esityksessä perinteisten oppiaineiden merkitys yleissivistyksen perustana aliarvioitiin (Welling 2014). Tuntijakoesitystä arvioineet Welling (2014) ja Taneli (2014) katsoivat juuri useisiin eri oppiaineisiin perustuvan tuntirakenteen olevan laaja-alaisen yleissivistyksen tae. Se, että opiskelijoilla olisi työryhmän esityksen mukaisesti mahdollisuus tehdä oppiaineita opinnoistaan poissulkevia valintoja, puolestaan johdattaisi Tanelin mukaan yleissivistyksen sirpaloitumiseen. Kun valtioneuvosto marraskuussa 2014 vahvisti asetuksen lukion tuntijaosta, asiaa valmistelevan työryhmän pohdinnat otettiin huomioon siten, että opetussuunnitelmiin tuli uutena esimerkiksi kolme kurssia syventäviä teemaopintoja. Lähtökohtana oli juuri työryhmän peräänkuuluttama opetuksen eheyttäminen. Asetustekstissä myös korostettiin oppiainerajat ylittävän soveltamisen merkitystä. Perinteisten oppiaineiden asemaan ei päätöksessä sen sijaan juuri puututtu. (Valtioneuvoston asetus 942/2014.) Lukion tuntijakouudistuksen aikaansaama keskustelu kuvastaa Mäki-Kulmalan (1995) toteamusta siitä, miten keskustelu yleissivistävän koulutuksen sisällöstä ei ole vailla jännitteitä, vaan kulloinkin määritelty sivistyskäsite on ristiriitaisten intressien ja valtakamppailun tulos.

Tässä artikkelissa tarkastellun aineiston perusteella niin lukioiden opettajat kuin opiskelijatkin kokevat työelämään liittyvien tietojen ja taitojen omaksumisen sinänsä merkityksellisenä. Toisaalta lukio nähdään perusluonteeltaan yleissivistävänä ja jatkokoulutukseen tähtäävänä koulutusmuotona. Lukion keskeisenä roolina on siten tukea nuoria heidän tehdessään jatko-opintoihin ja työuraansa liittyviä valintoja. Nuoret näyttävät myös tarvitsevan tämänkaltaista tukea, sillä monilla jatko-opintoihin liittyvät valinnat näyttävät olevan epävarmoja vielä opintojen loppuvaiheessa. Voisi sanoa, että opiskelijoiden työelämäsuhde (Penttinen ym. 2011) ei ole vielä hahmottunut kovin selkeäksi. Siinä missä opettajat tarkastelevat lukion tehtävää ja nuorten tulevaisuutta hieman pidemmäl-

le, lukion jälkeisiin opintoihin ja tulevaan työelämään kytkeytyen, saattavat nuoret tarkastella työelämän kysymyksiä hyvinkin ajan-kohtaisten kysymysten, kuten kesätöiden hankkimisen tai juuri ajankohtaisen jatko-opiskelupaikan valinnan näkökulmasta. Opiskelijat haluavat saada konkreettista ja välitöntä hyötyä lukio-opetuksesta pyrkiessään erilaisiin työtehtäviin, oli kyse sitten kesätöistä tai lukion jälkeisestä työuralle hakeutumisesta. Tästä näkökulmasta opiskelijat tarvitsevat ohjausta, jossa heitä tuetaan tekemään opiskeluun, työuraan ja omaan elämään liittyviä valintoja laajalaisempi tulevaisuusnäkökulma mielessään (Pekkari 2006, 203–204).

Opettajat ja opiskelijat näkivät lukiokoulutuksen merkityksen olevan enemmänkin yleisiin työelämävalmiuksiin ja työelämän avaintaitoihin liittyvien valmiuksien, ei niinkään ammattispesifien valmiuksien kehittämisessä. Opettajien arvio siitä, missä määrin työelämää sivuaviin kysymyksiin lukio-opinnoissa on käytännössä perehdytty, oli opiskelijoita myönteisempi. Opiskelijat peräsivät käytännönläheisempää ja havainnollisempaa opetusta, jolloin opetuksen esimerkit voivat kiinnittyä myös työelämään. Useat opiskelijoista katsoivat, että opettajat lähestyvät opetusta lähinnä oman oppiaineensa näkökulmasta ja kolmannes arvioi myös, että opetuksessa keskitytään lähinnä ylioppilastutkintoon. Opettajien arvio opetuksensa suunnittelun lähtökohdista vahvistaa tämän kaltaista tulkintaa. Ylioppilastutkinto on opettajien arvion mukaan keskeisellä sijalla heidän suunnitellessaan opetustaan. Vaikka opettajat näyttivät asennoituvan opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittämiseen periaatteessa myönteisesti, arvioivat opettajat opetussuunnitelman ja oman oppiaineen tavoitteiden rajoittavan käytännössä sitä, missä määrin työelämän kysymyksiin on opetuksessa mahdollista perehtyä. Tulosten valossa voi pitää ymmärrettävänä, että lukion tuntijakoa pohtinut työryhmä on halunnut painottaa laajempien kokonaisuuksien merkitystä opetussuunnitelmauudistuksessa (Tulevaisuuden lukio 2013).

Ongelman ytimenä voi pitää sitä, että ylioppilastutkinto näyttää määrittävän hyvin selkeästi lukion arkipäivää ja myös vuosittaista rytmiä kevään ja syksyn säännöllisesti toistuvine kokeineen. Se, että opiskelijat kurssimuotoisuuden myötä voivat melko luontevasti

hajauttaa ylioppilastutkinnon kokeiden suorittamisen eri vuosille, tuskin ainakaan vähentää yliopistotutkinnon ja sen kokeiden keskeistä merkitystä opiskelun ja opetuksen suuntaajana. Ylioppilastutkintoon liittyvät, lukion arkipäivää säätelevät tekijät näyttävät siten määrittävän, miten koulun opetus- ja oppimistilanteet käytännössä toteutuvat ja miten esimerkiksi oppiainerajat ylittäviin aihekokonaisuuksiin on opetuksessa mahdollista kiinnittää huomiota. Ylioppilastutkinto toimintakulttuurisine seurauksineen muodostaa eräänlaisen piilo-opetussuunnitelman ja samalla se asettaa rajoitteita lukio-opetuksen pedagogiselle kehittämiselle (vrt. Vuorio-Lehti 2007).

Ylioppilastutkinnon keskeistä asemaa suomalaisessa lukiokoulutuksessa selittää ainakin osittain historiallisesti välittynyt perinne ylioppilastutkinnon kahtalaisesta ja myös jännitteisestä roolista toisaalta lukion päättötutkintona, toisaalta yliopiston pääsykokeena (Salmenkivi 2013). Historiallisessa katsannossa lukiokoulutuksella ja ylioppilastutkinnolla on ollut erityinen suhde yliopistolaitoksen pääsykokeisiin alusta lähtien. Ylioppilastutkinnon alkujuurien on nähty olevan peruja aina 1640-luvulta, jolloin Turun akatemian dekaani piti akatemiaan pyrkiville suullisia pääsykokeita. Lukiolaitoksen kehittymiseen heijastui erityisesti Keisarillisen Aleksanteri-yliopiston, sittemmin Helsingin yliopiston, vuoden 1852 uudistus, jossa opiskelijoilta edellytettiin ylioppilastutkintoa, johon saivat osallistua kymnaasien eli lukioiden opiskelijat. Yliopistojen järjestämiin kuulusteluihin liitettiin suullisten kokeiden lisäksi kaksi kirjallista koetta. Tällainen perintö siirtyi myöhemmin lukiolle, kun ylioppilaskirjoituksia uudistettiin vuosina 1874 ja 1919. Tutkinnon järjestämisvastuun siirtyessä lukiolle ylioppilastutkinto ei enää ollut tae pääsystä yliopistoon. (Kaarninen & Kaarninen 2002; Saukkonen 2013, 15.) Kuten Salmenkivi (2013) toteaa, muodollisesti ylioppilastutkinto on siten ollut autonomian aikana pääsykoe yliopistoon pyrittäessä ja myöhemmin lukioiden päättötutkinto.

Ylioppilastutkinnon kaksoisrooli on pysytellyt myöhemminkin sitkeästi lukiokoulutusta koskevan keskustelun keskiössä, ja erityisesti 1980-luvulta lähtien on esitetty, että ylioppilastutkintoa ja lukion päästötodistusta tulisi paremmin hyödyntää muun

muassa taloudellisista syistä yliopistojen valinnoissa (Vuorio-Lehti 2007). Myös viime vuosien koulutuspoliittisen keskustelun lähtökohtana pääsääntöisesti on ollut, että ylioppilastutkinnon merkitystä korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa tulisi vahvistaa. Maininta on esiintynyt esimerkiksi Kataisen hallituksen hallitusohjelmassa (Hallitusohjelma 2011, 33) ja myös nykyisen Sipilän hallituksen hallitusohjelmassa korkeakoulujen valintakoemenettelyn uudistaminen mainitaan omana kehittämiskohteenaan (Hallitusohjelma 2015, 18). Tätä kirjoitettaessa on parhaillaan meneillään toimenpideohjelman valmistelu ylioppilastutkinnon hyödyntämiseksi korkeakoulujen valinnoissa osana hallituksen työelämään siirtymisen nopeuttamisen kärkihanketta (Osaaminen ja koulutus 2016).

Artikkelissani esitetyt huomiot eivät anna tukea linjauksille, joiden mukaan ylioppilastutkinnon asemaa korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa tulisi vahvistaa. Pedagogisesta näkökulmasta ylioppilaskirjoitusten ja ylioppilastutkinnon merkitys on kyseenalaistettu viime aikoina laajemminkin (Räihä 2014; Kiviniemi 2015, 67–69; Lundell 2015). Esimerkiksi Räihä (2014) on katsonut lukio-opiskelussa ajan menevän lähinnä ylioppilaskirjoituksiin valmistautumiseen koeviikkoineen ja kertauskursseineen. Ylioppilaskirjoituksista luovuttaessa olisi Räihän mukaan mahdollisuus luovemmalle ja innovatiivisemmalle opiskelulle. Vastaavaan tapaan myös Lundell (2015) on katsonut, että ylioppilaskirjoituksista luopumisen mahdollistaisi oppijalähtöisen koulutuksen kehittämisen ja se toisi lisää aikaresursseja esimerkiksi oppiaineet ylittävään projektitoimintaan. Ylioppilaskirjoituksista ja erityisesti kehitteillä olevista sähköisistä ylioppilaskirjoituksista luopumisella olisi hänen mukaansa myös myönteisiä taloudellisia vaikutuksia. Julkista keskustelua on herättänyt erityisesti Opetushallituksen johtajan Aulis Pitkälän haastattelu (Opetushallituksen 2016), jossa hän esitti henkilökohtaisena näkemyksenään, että ylioppilastutkinnosta voitaisiin luopua, koska tällä hetkellä kirjoitukset näyttävät toimivan lukion kehittämisen esteenä.

Lukiokoulutus voisi kantaa vastuutaan opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymisestä ja nopeuttaa opiskelijoiden työelämään siirtymistä muullakin tavoin kuin järjestämällä 3–4-vuoti-

set yliopistojen pääsykokeet, mihin suuntaan kehitystä halutaan koulutuspoliittisesti tällä hetkellä viedä. Eräs keino on esimerkiksi mahdollistaa yliopistollisiin arvosanoihin tai ammattikorkeakouluopintoihin liittyvien opintojaksojen opiskelu jo lukiossa. Nykyäänkin eri lukioissa on mahdollista opiskella yliopistollisia arvosaanoopintoja esimerkiksi psykologiassa, kasvatustieteessä, erityispedagogiikassa, filosofiassa, teologiassa, biologiassa tai kemiassa yhteistyössä eri yliopistojen ja avointen yliopistojen kanssa. Keski-Pohjanmaalla on puolestaan kehitetty mallia, jossa lukio-opiskelijat ovat voineet sisällyttää opintoihinsa avoimen ammattikorkeakoulun opintoja. Tämän kaltainen sisällöllinen yhteistyö toimii sekä ohjauksellisessa roolissa että nopeuttaa opintojen etenemistä ja työelämään siirtymistä. Toisaalta lukion opiskelijat saavat käsitönsä korkeakouluopiskelun luonteesta ja mahdollisesti myös virikkeitä omaan alanvalintaan ja urasuunnitteluun. Toisaalta tulevien korkeakouluopintojen opiskelu tulee nopeutumaan, kun nuorilla on jo joitakin kursseja ja mahdollisesti yliopistollisia arvosanoja suoritettuna.

Pedagogisen kehittämistyön näkökulmasta ylioppilastutkinnolla ja siihen liittyvillä kokeilla näyttää tällä hetkellä olevan liiallinen painoarvo lukion toimintakulttuurin määrittäjänä. Tällä näyttää olevan omat kielteiset, piilo-opetussuunnitelmalliset seurauksensa esimerkiksi siihen, miten lukiokoulutus kykenee kantamaan vastuunsa opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittymisestä.

Lähteet

- Ananiadou, K. & Claro, M. 2009. 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD Education Working Papers 41.
- Hallitusohjelma 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma. Valtioneuvoston kanslia 22.6.2011.
- Hallitusohjelma 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Valtioneuvoston kanslia. Hallituksen julkaisusarja 10/2015.
- Herrington, J., Reeves, T.C. & Oliver, R. 2010. A guide to authentic e-learning. New York: Routledge.
- Kaarninen, M. & Kaarninen, P. 2002. Sivistyksen portti: ylioppilastutkinnon historia. Helsinki: Otava.
- Kiili, C. 2012. Online reading as an individual and social practice. Jyväskylä-

- län yliopisto. Jyväskylä Studies In Education, Psychology And Social Research 441.
- Kiviniemi, K. 2015. "Työelämänsä me jokainen pyrimme". Kokkolan lukiot opiskelijoiden työelämäorientaation kehittäjinä. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6088-9>. (Luettu 20.4.2016.)
- Kun koulu loppuu 2015. Kun koulu loppuu. Tutkimus nuorten tulevaisuuden suunnitelmista. Taloudellinen tiedotustoimisto TAT. <http://www.tat.fi/ateriaalipankki/kun-koulu-loppuu-2015-tutkimus/>. (Luettu 18.9.2016.)
- Lebow, D. G. & Wager, W. W. 1994. Authentic activity as a model for appropriate learning activity: Implications for emerging instructional technologies. *Canadian Journal of Educational Communication* 23 (3), 231–244.
- Lukiokoulutuksen 2010. Lukiokoulutuksen kehittämisen toimenpide-ehdotuksia valmistelevalle työryhmän muistio. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:14.
- Lukiolaki 629/1998. 21.8.1998.
- Lukion 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Määräys 33/011/2003.
- Lukion 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2015: 48.
- Lundell, J. 2015. Kolumni: Ei ylioppilaskirjoituksille. Jyväskylän yliopisto. Tiedonjyvä-verkkolehti. <https://www.jyu.fi/tiedonjyva/uutiset/kolumni-ei-ylioppilaskirjoituksille>. (Luettu 18.9.2016.)
- Meriläinen, R. 2011. Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. Väitöskirja. Superin julkaisuja 1/2011.
- Mäki-Kulmala, H. 1995. Mitä yleissivistys oli, on ja voisi olla? *Aikuiskasvatusta* 15 (3), 156–163.
- Noweski, C., Scheer, A., Buttner, N., von Thienen, J., Erdmann, J. Meinel, C. 2012. Towards a paradigm shift in education practice: developing twenty-first century skills with design thinking. Teoksessa H. Plattner, C. Meinel & L. Leifer (toim.) *Design thinking research: measuring performance in context*. Berlin: Springer, 71–94.
- Olkinuora, E., Tuittu, A., Klemelä, K., Leppänen, R. & Aro, K. 2007. Lukiossa opiskelu opiskelijoiden näkökulmasta. Julkaisussa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä*. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 206, 327–346.
- Opetushallituksen 2016. Opetushallituksen pääjohtaja Pitkälä: Ylioppilastutkinnon voisi poistaa. Yle uutiset. Kotimaa. 9.5.2016. http://yle.fi/uutiset/opetushallituksen_paaajohtaja_pitkala_ylioppilastutkinnon_voisi_poistaa/8866978. (Luettu 18.9.2016.)
- Osaaminen ja koulutus 2016. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen hallitusohjelman toimeenpanon kotisivut. Toimenpiteiden kuvaukset päivitetty

- 18.4.2016. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen>. (Luettu 9.5.2016.)
- Pekkarinen, M. 2006. Ohjauskeskustelu nuorten lukio-opintojen ja uran pohdinnan tukena. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1196.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Lairio, M. & Ukkonen, J. 2011. Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti. Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? Aikuiskasvatus 33 (2), 99–110.
- Rantala, J. & van den Berg, M. 2013. Lukiolaisten historian tekstitaidot arvioitavina. Kasvatus 44 (4), 394–407.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Skills-julkaisu 2/2003.
- Räihä, P. 2014. Professori Pekka Räihä: lukio suurremontin tarpeessa – keräämisestä ja kontrollista oivaltamiseen ja omaksumiseen. Yle Etelä-Savo. Tiedonväärtti-kolumni. <http://yle.fi/uutiset/>. (Luettu 7.10.2014).
- Salmenkivi, E. 2013. Ylioppilastutkinnon rakenne- ja reaaliuudistusten vaikutuksia: miten lisääntynyt valinnaisuus ohjaa lukiolaisia. Kasvatus & Aika 7 (3) 2013, 24–39.
- Saukkonen, S. 2013. No sellaista se työelämä oikeasti on. Työelämäyhteistyön kehittämisen Keski-Suomen lukiohankkeessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 49.
- Splitter, L. J. 2009. Authenticity and constructivism in education. Studies in Philosophy of Education 28 (2), 135–151.
- Taneli, M. 2014. Yleissivistys vaarassa lukiouudistuksessa. Kasvatus 45 (4), 386–389.
- Tulevaisuuden lukio 2013. Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:14.
- Valtioneuvoston asetus 942/2014. Valtioneuvoston asetus lukiolaissa tarkoitettujen koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. 13.11.2014.
- Vesanen, M., Koivukangas, P., Thuneberg, M. & Mikkilä, J. 2011. Menestyksen pelinrakentajat – lukiolaisten näkemyksiä työelämästä, yrittäjyydestä ja taloudesta. Suomen Lukiolaisten Liiton tutkimussarja 3.
- Volanen, M. V. 2000. Yksilöllistyyvä peruskoulu, yksipuolistava nuorisoasteen koulutus. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000, 71–97.
- Volanen, M. V. 2006. Filoteknia ja kysymys sivistävästä työstä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Volanen, M. V. 2012. Theoria – Praxis – Poiesis. Individualization as the constitution of sociality. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Research reports 28.
- Vuorio-Lehti, M. 2007. Valkolakin hohde. Keskustelua ylioppilastutkinnon merkityksestä Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Kasvatus & Aika 1 (1), 19–33.
- Väljjarvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Sari Ohranen, S. 2009. Lukio-

- pedagogiikka. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40.
- Väljjarvi, J, & Tuomi, P. 1995. Lukio nuorten valintojen ja oppimisen ympäristönä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Tutkimuksia 60.
- Welling, P. 2014. Lukiouudistuksen lapselliset fantasiat. Kanava (3), 9–14.

9. Kotien ja koulujen vastuu ekososiaalisesta yhteiskunnasta

Ympäristötietoisuudesta kokonaisvaltaiseen ympäristövastuullisen toimintaan

Ihmisten ympäristötietoisuus on kasvanut jatkuvasti, mutta se ei näy heidän käyttäytymisessään. OECD-raportin (2008) mukaan kulutustottumukset ovat ympäristökysymyksen keskiössä, sillä kotitaloudet ovat merkittäviä ympäristökuormittajia. Kotitalouksien vaikutus ympäristön tilaan tulee lisääntymään vuoteen 2030 mennessä. Tärkeimpiä syitä tähän ovat taloudellinen kasvu, maailman väkiluvun lisääntyminen sekä ihmisten muuttuneet kulutustottumukset. Siten kodeilla on tärkeä sijansa tulevien sukupolvien arvojen luojina sekä kasvattajina ympäristövastuullisiksi kansalaisiksi. Myös media, kulttuuri, koulu ja vapaa-ajan harrasteet muokkaavat nuoren sosiaalistumista ja yksilöllistymistä. Näiden merkitys vaihtelee kehityksen eri vaiheissa.

Kun puhumme yksilön ja yhteiskunnan ympäristövastuullisuudesta on määriteltävä ja tiedostettava ympäristö ja sen lainalaisuudet, joista olemme vastuullisia. Ihmiskunnan ja ihmisyksilön ja koko eliökunnan olemassaolon perusta ovat monimutkaisella ja luovutta-

mattomalla tavalla riippuvaisia biosfäärin eli elonkehän toimintakyvystä. Luonnon tarjoamia tuotantopalveluja ovat esimerkiksi ravinto ja vesi sekä lääke- ja rakennusaineet ja sen ylläpitopalveluihin kuuluvat esimerkiksi yhteyttäminen, ainekierrot sekä maaperän muodostuminen. Lisäksi luonto osallistuu ilmaston sääntelyyn ja puhdistaa ilmaa ja vettä sekä tarjoaa kulttuuripalveluina mahdollisuuden esimerkiksi virkistykseen ja esteettisyyden kokemuksiin.

Ihminen kykenee osaamisellaan valjastamaan elonkehän omien tarkoitusperiensä mukaisesti, minkä vuoksi meidän vastuumme sen toimintakyvyn ylläpidosta kasvaa. Viime kädessä kaikki toimintamme kotona ja koulussa kytkeytyy joko välillisesti tai välittömästi elonkehään. Aiheuttamalla sukupuuttoja ja muokkaamalla ympäristöä, vaikka omakotitaloalueeksi, vaikutamme usein negatiivisesti luonnon monimuotoisuuteen. Ihmiskunnan kasvavan energia- ja materiaaliarpeen vuoksi aiheutamme suuria suoria ja epäsuoria vaikutuksia elonkehän toimintaan. Koska olemme hengitettävän ilman vuoksi yhteydessä yhteiseen ilmakehään, ympäristövastuumme on aina myös maailmanlaajuisista vastuuta. Näiden yksittäisten esimerkkien perusteella on selvää, että ympäristöön liittyvät kysymykset ovat monimutkaisia ja vaikeita. Ongelmien haasteellisuuden vuoksi tulee ympäristövastuuseen kasvattamisen olla kokonaisvaltaista.

Mitä kokonaisvaltaisuus ympäristökasvatuksessa tarkoittaa ja miten sen pitäisi näkyä käytännön opetustyössä? Esimerkkejä tästä ovat sosio-konstruktivistinen ongelmaperustainen oppiminen tai ilmiölähtöinen opetus. Myös kontekstuaalinen oppimiskäsitys (Cantell, Rikkinen & Tani 2007), jossa oppiminen mielletään tietojen, taitojen, toiminnan, asenteiden ja tunteiden yhtäaikaisena kehittymisenä, auttaa kokonaisvaltaisen oppimisen ja opettamisen tavoittelussa. Kokonaisvaltaiseen ympäristökasvatukseen liittyy läheisesti eri oppiaineiden välinen integroiminen eli eheyttäminen. Eheyttävä opetus, päiväkodista aikuisopetukseen, on tärkeää myös siksi, että tutkimusten mukaan on sattumanvaraista, kulttuurisidonnaista ja yksilöllistä kehittävätkö lyhyet ympäristökasvatusprojektit pysyvien arvojen perustalle rakentuvaa ympäristövastuullisuutta (Eagles & Demare 1999). Lisäksi perinteistä ympäris-

tökasvatusta on usein kritisoitu siitä, että sen vaikutus siirtyy luokahuoneista vain niukasti arkielämän rutiineihin ja valintatilanteisiin (Willamo 2005, Rickinson 2001). Siksi ympäristökasvatukseen liittyviä vapauden ja vastuun kysymyksiä kannattaa tarkastella myös kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Suomessa ympäristövastuulliseen kasvuun on olemassa hyvät lähtökohdat, sillä suomalaisten ympäristöasenteet ovat varsin myönteiset (Toivonen 2013). Suomalaisista yli puolet on valmiita tinkimään elintasostaan ympäristöongelmien vähentämiseksi.

Ympäristökasvatuksen teorit vastuullisuuteen kasvun tukena

Ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen vaikuttavien tekijöiden pioneeritutkijoita ovat Hungerford ja Volk (1990). Heidän mallissaan ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen johtava merkittävin tekijä on ihmisen ympäristöherkkyys, joka ennustaa melko hyvin sitä, kehittykö henkilöstä ympäristövastuullinen. Ympäristöherkkyuden lisäksi muita lähtötason muuttajia ovat muun muassa tiedot ekologiasta ja asenteet saastumista ja teknologiaa kohtaan. Ympäristöherkkyyttä voidaan luontevasti kehittää menemällä ulos oppimaan. Tähän tarkoitukseen kehitettyjä ulkoilmapedagogiikan menetelmiä on mietitty erityisesti Yhdysvalloissa (Gilbertson, Bates, McLaughlin & Ewert 2006). Ulkoilmapedagogiikassa hyödynnetään Priestin (1988) ympäristökasvatusmallia. Mallissa korostuu luontoympäristö kokonaisvaltaisena ja autenttisena oppimisympäristönä, sillä mallin mukaan ympäristöherkkyys kehittyy parhaiten luonnossa. Luonto tarjoaa kokemuksia ja kokonaisvaltaisen elämyksen, joka ravitsee kaikkia aisteja. Luonnon kautta voidaan tarjota aitoja tilanteita oppia läpäisevästi monia aineita samanaikaisesti. Lisäksi luonnossa voi oppia itsetuntemusta, retkeily- ja ryhmätaitoja, kokeilla monipuolisesti rajojaan sekä luoda henkilökohtaisen luontosuhteen.

Palmerin (1998) puumallin mukaan ympäristökasvatuksen pitäisi tapahtua samanaikaisesti ja yhtä vahvasti kolmella tasolla.

Palmerin mallin mukaan ihmisen merkittävistä elämäkokemuksista nousee kolme ympäristökasvatuksessa oleellista kehää: oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä ja toiminen ympäristön puolesta. Suomalaisista ympäristökasvattajien malleista tunnetuimpia on Käpylän sipulimalli (Käpylä 1995), jossa keskeistä on yksilön kulttuuristen merkitysten avaaminen sekä inhimillisen kokemuksen tarkastelu. Tällöin esimerkiksi ympäristökonflikteja voidaan tarkastella ja arvioida omasta kulttuurista käsin.

Paloniemen ja Koskisen (2005) mallissa ympäristövastuullinen toiminta muodostaa spiraalin, joka koostuu osallistumisen ja osallistamisen kehästä. He näkevät ympäristövastuullisen toiminnan oppimisprosessina, jossa keskeisintä ei välttämättä ole toiminnan tulos, vaan prosessin aikana opitun vaikutus yksilön ja yhteisön jokapäiväiseen toimintaan. Osallistumisen kehä tarkoittaa omaehtoista osallistumista, jonka motivaationa on toimijan halu osallistua. Osallistamisessa toiminnan tarve ja motivaatio tulevat osallistujan ulkopuolelta, jolloin yksilön tai yhteisön kannustaminen johonkin toimintaan tai hankkeeseen osallistumiseen muodostuu merkitykselliseksi.

Ympäristökasvatuksen malleja on viime vuosikymmeninä sinnikkäästi pyritty soveltamaan ympäristökasvatuksessa. Toiminnallisuus ympäristön puolesta ja osallistaminen ovat olleet keskeisiä menetelmiä. Kuitenkin niiden vaikutukset arjen tekoihin ja yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ovat jääneet toteutumatta odotetulla tavalla. Lisäksi kulttuuristen rakenteiden sekä yksilöiden ja kansakuntien arvojen moninaisuus mutkistavat vaikuttavan ympäristöpolitiikan toteuttamista kansallisesti ja maailmanlaajuisesti. Ympäristökasvatuksessa tulisi tavoitteiden sisällön pohtimisen lisäksi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota ihmisten ympäristökäyttäytymiseen ja -vastuuseen, kuten oman arkielämän energian ja materiaalin käytön vähentämiseen. Ympäristökasvatuksen haasteet liittyvät yhtäältä ihmisten osallisuuden tunteen (minä haluan vaikuttaa), voimaantumisen (minun toiminnallani on merkitystä) ja sitoutuneisuuden (haluan jatkaa toimintaa) kehittämiseen.

Ekososiaalinen sivistys on ympäristö- vastuuseen kasvamisen perusta

Kasvattajina meillä on vastuu kasvattaa ekososiaalisesti sivistyneitä ihmisiä. Lisääntyvällä tiedolla ja ymmärtämisellä tulevat sukupolvet voidaan saada tietoiseksi ja kykeneväksi havaitsemaan ja toteuttamaan vaihtoehtoisia elämisen yhteiskunnallisia malleja, joissa materiaalinen kuluttaminen ei ole keskiössä. Muutos ei ole helppoa, sillä Salosen ja Åhlbergin (2013a) mukaan massakuluttaminen on toivottavaa talouskasvun pönkittämiseksi. Arkielämässä jälkimateriaalinen käyttäytyminen tarkoittaa ennen muuta omissa tarpeiden vähentämistä, palveluita tuotteiden ostamisen sijasta ja hyödykkeiden uusiokäyttöä. Näillä kaikilla on myös energiankulutusta vähentävää vaikutusta. Lisäksi Salonen ja Åhlberg (2013b) pohtivat, että ympäristökäyttäytyminen on rationaalista silloin kun positiiviset asenteet ja toteutettavuus kohtaavat. Usein henkilökohtaiset esteet, kuten kiire, vaikeuttavat käyttäytymistä ympäristömyönteisten asenteiden mukaisesti.

Salosen (2013) mukaan ekososiaalinen sivistys kumpuaa ajatuksesta, että perustarpeiden tyydyttämisen jälkeen ihmisen onnellisuuden kokemukset eivät enää ole riippuvaisia materiaalisen hyvän määrästä. Hyvä, ekososiaalisesti kestävä elämä rakentuu henkisistä asioista, joiden kasvulla ei ole rajoja. Meidän tulisi pitää huolta luonnon elinvoimaisuudesta, ihmisoikeuksista ja vakaasta taloudesta. Kasvatuksessa tulisi miettiä, kuinka ekologisia ja sosiaalisia rakenteita, kuten syrjäytymistä, voidaan tarkastella yhdessä.

Ekososiaalinen sivistys perustuu neljään perusarvoon (Salonen 2010). Näitä tarkastellaan koulun ja kodin yhteistyön kautta tapahtuvan kasvatuksen näkökulmasta. Ensimmäinen perusarvo on *vapaus ja vastuu*. Ihminen on vapaa elämään, ainakin Suomessa, elämäänsä omista kulttuurillisista ja perinnöllisistä lähtökohdistaan käsin. Kodin tehtäväksi tulee ensiksi taata kaikille perustarpeiden tyydytys eli puhdas vesi ja ilma, ravinto ja vaatteet. Toiseksi kodin tulee huolehtia yhdessä koulun kanssa henkisten tarpeiden tyydyttämisestä eli muun muassa itsemääräämisoikeudesta, it-

setunnon ja toimintakyvyn edistämisestä sekä oman elämän suunnittelusta omien valintojen perusteella. Vapaus mahdollistaa hyvän elämän, mutta samalla se velvoittaa vastuuseen. Ihmisellä on oikeus tietoon, mutta myös velvollisuus mahdollisuuksiensa mukaan jakaa oppimaansa muille yhteiseksi hyödyksi. Meillä on oikeus hengittää puhdasta ilmaa, mutta samalla velvollisuus ylläpitää ilma laadukkaana hengittämisestä varten.

Toinen ekologisen sivistyksen perusarvo on *ekologinen eheys ja monimuotoisuus*, joka liittyy ihmisen fyysisiin perustarpeisiin ja luonnon monimuotoisuuden ja elinvoiman säilyttämiseen (Salonen 2010). Kotona ja koulussa tulisi alati muistuttaa, että ihminen on osa ekosysteemejä ja samalla täysin riippuvainen sen tarjoamista palveluista, kuten ravinnosta, vedestä ja hapesta. Koulussa oppija tulisi haastaa ymmärtämään riippuvuussuhteensa ekosysteemeistä, sillä vastuu luonnon ja ihmisen välisen tasapainon vaalimisesta kuuluu jokaiselle ihmiselle. Oppiva ihminen on keksinyt tavan louhia maankamaraa tehokkaasti, mutta samalla pitäisi olla kyky miettiä toimintatapoja, jotka palvelevat niin ihmisen kuin luonnon etua.

Kolmas perusarvo liittyy *ihmisten keskinäiseen riippuvuuteen ja tasavertaisuuteen*, jotka luovat perustan ihmisten väliselle yhteiselämälle kaikkialla myös kotona ja koulussa (Salonen 2010). Hyvät ihmissuhteet edistävät toimivaa arkeamme. Kaikki luottavat toisiinsa ja osallisuuden kokeminen perustuu ymmärtämiseen, kannustamiseen ja myötätunnon osoittamiseen. Kaikki ovat tasavertaisia sukupuolen, kulttuurin ja mielipiteiden perusteella ja kaikilla on tasavertaiset mahdollisuudet arvokkuuteen, terveyteen ja henkiseen hyvinvointiin. Kasvatuksessa tulisi edistää näitä arvoja. Tavoitteena on yhteisöllinen ihminen, joka on myötätuntoinen kohtaamaan erilaisista taustoista tulevia ihmisiä ja ymmärtää ihmisten käyttäytymisen taustat, myös suhteessa ympäristöön.

Viimeinen arvonäkökulma kuvaa ekososiaalisen ihmisyyhteisön toimintaa, jossa *toimiva demokratia, väkivallattomuus ja rauha* turvaavat hyvinvoinnin perustan (Salonen 2010). Koulun tulisi kasvattaa ihmisiä, jotka aidosti kokisivat mahdollisuuden vaikuttaa, ja kodin tulisi olla tukemassa kasvatustyötä omien arvojensa mukai-

sesti. Yhteiskunnallisten toimijoiden velvollisuus on osallistua yhteisten asioiden hoitoon ja päättäjien valintaan ja siten varmistaa, että demokratia on toimivaa ja kaikki ihmiset ja ympäristön huomioon ottavaa. Yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen tulisi kannustaa, sillä siitä voidaan saada osallisuuden ja vaikuttamisen kokemuksia, jotka auttavat kansalaisia kiinnittymään arkeen ja tähän hetkeen.

Ekososiaalista sivistystä tavoiteltaessa muutoksen aiheuttajina ovat kriittinen ajattelu, kyky asettua marginaaleissa elävien asemaan sekä oman ajattelun ja toiminnan jatkuva reflektointi ja systeemiset ajattelutaidot (Salonen 2013). Silloin kun kasvatuksen päämääränä on yhteiskunnan materiaalivirtojen ja energiankäytön optimointi kestäväällä tavalla, korostuu systeeminen ajattelu ja oppiminen (Ben-Zvi Assaraf & Orion 2005, 2010). Voimaannuttavassa ympäristökasvatuksessa olisi välttämätöntä ymmärtää tarkasteltavan systeemin rakenteen ja osien toiminta, mutta myös se, kuinka itse yksilönä on osa tutkittavaa systeemiä. Valitettavasti monet ympäristöongelmat ovat niin monimutkaisia, ettei niiden ymmärtäminen ole helppoa. Oppimisessa olisikin tärkeää määrittää tietty tavoiteltava taso (Ben-Zvi Assaraf, & Orion 2010), josta voi taitojen ja tietojen karttuessa siirtyä eteenpäin muun muassa hyödyntämällä koulussa opittuja taitoja kodin arjessa.

Systeemisessä opetuksessa on tärkeää, että oppilaan tietorakenteessa ylimpänä ovat tiettyyn tiedon alaan kuuluvat ylätasoin käsitteet, seuraavana välitason käsitteet ja alimpana alatasoin käsitteet. Myös systeemin muodostavien komponenttien suhteiden ja vuorovaikutusten ymmärtäminen on haastavaa. Esimerkiksi luonnonsysteemin ja ihmisyhteisöjen vaikutukset aavikoitumiseen eivät ole yksiselitteisiä. Suomalaisesta koululaisesta saattaa tuntua, että aavikoituminen ei kosketa häntä mitenkään. Näin asia väljästi tulkittuna onkin, mutta kun mittakaava muutetaan globaaliksi, suomalaisen arjen yhteydet aavikoitumiseen tulevat esille esimerkiksi puuvillan viljelyssä. Kaikki systeemit koostuvat osista, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Muutos yhdessä osassa voi aiheuttaa runsaasti muutoksia systeemissä. Näin ollen yksittäisenkin ihmisen toiminta vaikuttaa omalla painoarvolla esimerkiksi hänen asuttamansa kaupunkisysteemin toimintaan vaikkapa pienen osa-

systeemin, kuten jätevedenpuhdistuksen kautta. Jätevedenpuhdistuskin on osa ylemmän tason järjestelmää ja toisaalta jaettavissa osajärjestelmiin muodostaen näin hierarkkisen kokonaisuuden. Jätevedenpuhdistus voidaan jakaa erikseen vielä osiksi kuten vedenpuhdistusprosesseihin.

Systeemianalyysissä osasysteemeihin jakoa voidaan jatkaa eteenpäin niin pitkälle kuin on tarkoituksenmukaista. Opetuksessa oleellista on esimerkiksi se, miten lapsi ymmärtää sen, mitä jätevedelle tapahtuu ja mitä seuraamuksia koituu sen viemäriin laskemisesta. Ja kun oppilas on ymmärtänyt jätevedenpuhdistuksen pääperiaatteet, osaa hän ottaa kotona osaa keskusteluun, jossa pohditaan veden kulutuksen vähentämistä.

Ympäristövastuuseen kasvamisen evoluutiopsykologinen perusta

Ympäristövastuuseen kasvatus ei ole onnistunut kovinkaan hyvin, mikä näkyy kaikkialla yhteiskunnassamme. Yksi perimmäinen syy ihmisen käyttäytymisen muutokseen on meidän evoluutiopsykologisessa perinnössämme (Gandolfi, Gandolfi & Barash 2002; Buss 1995; Saad 2007; Garcia & Saad 2008; Van Vugt, Griskevicius & Schultz 2014). Tutkimusten mukaan yksi ympäristövastuullisuuden kasvun este on ihmisyhteisössä luonnon valinnan kautta kehittynyt biologinen tarve sosiaaliseen ja taloudelliseen menestykseen. Griskevicius, Cantu ja Van Vugt (2012) painottavat ihmisen käyttäytymisessä viittä taipumusta, jotka auttoivat esi-isiamme sopeutumaan ja selviytymään. Nyky-yhteiskunnassa niillä voi olla valtavia ekologisia seurauksia. Toisin kuin ympäristöpsykologisissa teorioissa, evoluutiopsykologien mukaan ihmisen ympäristövastuullista käyttäytymistä ohjaavat paitsi kulttuuriset, myös evolutiiviset lähtökohdat (Buss 1995).

Griskeviciuksen, Cantun ja Van Vugtin mukaan (2012) ensimmäinen näistä taipumuksista on ihmisen *itsekkyyys*. Ihmiset suosivat omaa etuaan yhteisen hyvän sijasta, koska luonnonvalinta suosii niitä yksilöitä, jotka pystyvät saavuttamaan yksilöllisen edun tois-

ten kustannuksella. Ihmisyhteisössä yksilöt tekevät itsekkäitä valintoja sosiaalisten ongelmien edessä varsinkin, jos toisessa vaaka-kupissa on jonkun tuntemattoman yksilön tai ryhmän etu.

Toinen taipumus on *suhteellisen statuksen* tavoittelu, joka vaikuttaa ihmisten kuluttamiseen hyvin paljon (Griskevicius, Cantu & Van Vugt 2012). Kehityso pillisen näkemyksen mukaan korkeampi status tarkoittaa sitä, että ihmisellä on paremmat mahdollisuudet lisääntyä. Jos ympäristövastuullinen elämäntapa ei ole muodikas-ta ja tuota sosiaalista arvonantoa, se ei yleisty ihmisyhteisössä. Sen sijaan tuhlailtavalla tuotteiden kulutuksella voidaan vaikuttaa sta-tuksen näkökulmasta omaan haluttavuuteen romanttisissa suhteis-sa (Garcia & Saad 2008), mutta toisaalta myös luonnon varojen eh-tymiseen ja saastumiseen.

Kolmas taipumus on *toisten käyttäytymisen kopiointi* niin, et-tä ihmisen tavoitteellinen toiminta on usein ristiriidassa sen kans-sa, mitä hän näkee toisten tekevän (Griskevicius, Cantu & Van Vugt 2012). Merkittävä syy siihen, etteivät ihmiset käyttäyty ympäris-töystävällisesti on seurausta niiden tarkkailusta, jotka käyttäytyvät ympäristön kannalta haitallisesti. Taipumuksella kopioida muita yksilöitä on kehityso pillisia etuja, sillä yksilöt, jotka pystyivät no-peasti seuraamaan mitä muut tekivät, sopeutuivat paremmin muun muassa epävarmoihin elämäntilanteisiin.

Neljäs taipumus on ihmisten *taipumus vaalia nykyhetkeä* tulevaisuuden sijaan, mikä oli myös muinaisessa elinympäristössä merkittävä etu (Griskevicius, Cantu & Van Vugt 2012). Esi-isäm-me nimittäin keskittyivät tyydyttämään välittömät tarpeensa selvi-täkseen hengissä, jotta voisivat välittää geeninsä eteenpäin. Luon-nonvalinta muovasi meistä nykyhetkeen keskittyvän yksilön. Ny-ky-yhteiskunnassa ihmiset painottavat, evolutiivisten syiden vuoksi, yhä ylivoimaisesti enemmän ajallisesti läheisempiä tapahtumia kaukaisten tapahtumien sijasta. Näin luontainen taipumuksemme vaalia nykyhetkeä tulevaisuuden sijasta estää meitä reagoimasta suuriin, hitaasti kehittyviin ympäristöongelmiin kuten ilmastonmuutokseen.

Viimeinen evolutiivinen taipumus on se, että ihmisten on vai-keaa ymmärtää sellaisia *ilmiöitä, kuten monimutkaisia ongel-*

mia, joita emme koe aisteillamme (Griskevicius, Cantu & Van Vugt 2012). Esi-isiemme kokemat haasteet olivat suhteellisen paikallisia ja niillä oli näkyvä yhteys aktiviteettien ja ympäristön tilan välillä.

Ympäristövastuuseen kasvun haasteita

Ympäristövastuulliseksi kansalaiseksi kasvaminen alkaa jo yksilön lapsuudessa hänen kasvuympäristössään vallalla olevien arvojen pohjalta. Aikuisilla on vastuu lapsen kasvattamisesta. Nykyisessä materiaalisesti vauraassa yhteiskunnassa arvokeskustelussa tulisi kiinnittää enemmän huomiota hyvinvoinnin henkisiin arvoihin, kuten yhteisöllisyyteen ja yhteenkuuluvuuteen (Salonen 2010). Suomalainen yhteiskunta muuttuu nopeasti kohti jälkiteollista yhteiskuntaa, millä on suuri merkitys ympäristöasioihin. Vaikka Suomessa monia tuotteita ei enää valmistetakaan, on kuluttajan valinnoilla edelleen suuri vaikutus ympäristöön, kun taas teollisuudesta on tullut entistä globaalimpaa. Esimerkiksi tekstiiliteollisuus on hävinnyt Suomesta lähes tyystin, mutta ympäristö- ja ihmisoikeuskysymykset tulevat hyvinkin todellisiksi silloin, kun kuluttaja tekee ostospäätöksiä.

Yksi keskeisimmistä syistä ympäristövastuullisen kasvatuksen vaikeuteen on markkinatutkimus, joka on omistautunut valjastamaan ihmisluonteen evoluutioperustaiset alitajuiset motiivit kultusyhteiskuntaan sosiaalistamisen vetureiksi (Saad 2007). On olennaista, että me ja kasvava sukupolvi tulemme tietoiseksi näistä evolutiivisista toimintaamme ohjaavista tekijöistä. Taipumustemme tunnistaminen auttaa meitä kuluttajia miettimään omaa kultuskäyttäytymistämme ja sen perimmäisiä syitä. Muutoin suuri osa meistä on jatkuvan kuluttamista korostavan mainostulvan armoilla, emmekä kykene saavuttamaan ekososiaalisesti kestävästä yhteiskuntaa. Van Vughtin (2009) mukaan yhteiskunnallisessa keskustelussa olisi oleellista lisätä yhteisten sääntöjen hyväksyttävyyttä, vähentää ympäristöllistä ja sosiaalista epävarmuutta, kehittää ja laajentaa yksilön tunnesidettä yhteisöön sekä rangaista yltiökuluttamista ja palkita vastuullisesta resurssien käytöstä.

Toisaalta ympäristökysymyksen mutkikkuus tekee vastuullisen elämäntavan vaikeaksi. Siksi tarvitaan uusia pedagogisia lähtökoh-
tia, jotka korostuvat 2000-luvun taidoissa, joita ovat esimerkiksi ta-
pa ajatella ja tehdä työtä, taito käyttää työvälineitä ja taito toimia
kansalaisena maailmassa (Binkley ym. 2012). Myös yhteistyötä yh-
teiskunnan eri toimijoiden välillä tulee lisätä. Koulun keskeisenä
tehtävänä on opettaa ekosysteemien toimintaa, ympäristön pilaan-
tumisen taustoja, ympäristöä säästävää arkielämän käyttäytymis-
tä ja yhteiskunnassa vaikuttamisen pelisääntöjä. Tehtävä on vaati-
va ja sen vuoksi tarvitaan uudenlaista systeemistä ajattelua, jossa
voidaan ottaa huomioon erilaiset ympäristökasvatusmallit, ihmi-
sen käyttäytymisen evolutiivinen merkitys sekä ekososiaalisen si-
vistyksen lähtökohdat.

Ympäristövastuuseen kasvamista vaikeuttaa myös se tosiasia,
että nopeatempoinen tietotulva heikentää kykyämme poimia
oleellista tietoa ja luoda tiedosta toimintaa ohjaavaa kokonaisym-
märrystä (Lyytimäki 2005). Saamme halutessamme ylenpalttisen
määrän ympäristötietoa, mutta samalla altistumme ymmärrettä-
vyydeltään ja luotettavuudeltaan hyvin erilaatuiselle, nopeasti
vanhenevalle informaatiolle. Tästä oivallinen esimerkki on ilmas-
tonmuutos, jonka huomioimisessa systeemisesti arvokkainta olisi,
että ihmistoiminnan järkevöittämisellä ympäristön kokonaisuhyö-
ty parantuisi. Ilmastonmuutostorjunnassa mennään helposti äärim-
mäisyyksiin. Tästä esimerkkinä biopolttoaineen tuottaminen öljy-
palmusta, joka on johtanut moniin ympäristön ja ihmisen elämän
kannalta kyseenalaisiin toimenpiteisiin, kuten laidunmaan tuhoa-
miseen (Neidel ym. 2012).

Ympäristövastuuseen kasvamisessa talous-, ympäristö-, sosiaa-
liset kysymykset kietoutuvat haastavasti toisiinsa. Niiden yhteyk-
sien purkaminen on kaikkien yhteiskunnassa toimivien ihmisten
ratkaistava yhdessä. Ihmisen ympäristökuormitus muodostuu hä-
nen kulutustottumuksistaan, jolloin ympäristökasvattajien, niin
opettajien kuin vanhempien, vastuulla olisi vaikuttaa sellaisiin toi-
mintatapoihin, jotka ohjaavat kestäväan kuluttamiseen. Ihminen
on ollut kuluttaja varhaisista esi-isistä lähtien, mutta tieteen ja tek-
nologian edesauttama ihmispopulaation voimakas kasvu on teh-

nyt ihmisestä merkittävän elonkehään vaikuttavan tekijän. Muutos vääjäämättä pakottaa miettimään ympäristövastuun kysymystä muun muassa luonnonvarojen riittävyyden ja elonkehän saastumisen ja elinvoiman näkökulmasta. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen ei pakoile vastuuta, vaan pyrkii omalla toiminnallaan ja muihin vaikuttamalla parantamaan kaikkien hyvinvointia.

Ekososiaalinen yhteiskunta syntyy kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä

Ympäristövastuuseen kasvamisessa kodin ja koulun yhteistyö auttaa hahmottomaan vaikeaa tehtävää. Kaikilla vanhemmilla ei ole riittävästi tietoa ja taitoa pohtia ja ratkoja monimutkaisia ympäristökysymyksiä. Koulukasvatuksessa tulisi kyetä nostamaan yhteisen keskustelun pohjaksi kysymyksiä, jotka kyseenalaistavat nykyiset kulutustottumukset kestävä kehityksen ympäristöllistä, taloudellisista ja sosiaalista lähtökohdista. Koulu voisi toimia yhteiskunnallisena muutostekijänä, oppivana organisaationa (Kyllönen 2011). Esimerkiksi ilmastonmuutokseen liittyvä ympäristöviestintä saattaa tuntua uutisen lukijan mielestä ristiriitaiselta. Sitä uutisointi monesti onkin, ja kriittinen medialukutaito on tärkeää, jotta osaa poimia luotettavat ja tieteellisesti arvioidut uutiset. Kouluun tulisi rakentaa sellaisia oppisisältöjä, jotka mahdollistaisivat sen, että jokainen oppija pohtisi oman kuluttaminen ja ympäristösuhteen merkityksiä, koska viime kädessä ne vaikuttavat elonkehän hyvinvointiin.

Näemme, että jokapäiväiseen arkeen liittyvä opetus olisi hyvä rakentaa jonkin ilmiön, kuten muodin pohjalle. Koulussa ilmiötä tarkasteltaisiin muun muassa muodin kulttuurisesta näkökulmasta pohtimalla erityisesti sen merkitystä ihmisen statuksen luomisessa. Kun muodin perimmäinen kulttuurinen merkitys on saatu muodostettua, voidaan ilmiötä pohtia taloudellisista ja ekologista lähtökohdista käsin. Tarkastelussa kannattaa painottaa talouden ja ympäristön yhteen kietoutumista systeemisellä tavalla. Kriittisellä ajattelulla saadaan selville, että muoti luo talouskas-

vua ja tuo työtä, mutta valittavasti usein kovin epäeettisesti. Omaa toimintaa osana globaaleja vaatemarkkinoita on erittäin hedelmällistä tarkastella marginaaleissa elävien asemasta käsin. Länsimaisen kuluttajan rooli globaaleissa vaateketjuissa on kovin erilainen kuin bangladeshilaisen vaateompelijan. Kun tiedostaa millainen arki vaatteiden ompelijoilla on, saattaa uudella ajattelulla olla vaikutusta myös vaatteiden ostamiseen. Sekä koulussa että kotona on tärkeää oppia reflektoimaan omaan kulutus- ja arkikäyttämistään jatkuvasti. Muotiin ja vaatteisiin liittyvässä kotitehtävässä lapset voisi kannustaa pohtimaan asiaa myös kotona vanhempien kanssa. Mitä lisäarvoa elämään tuo uusi pusero, jos samanlainen on unohtunut vaatehuoneen kätköihin? Mitä muuta rahalla voisi tehdä? Mitä samainen rahasumma merkitsisi kehityksensä koululaisen elämässä? Käytännössä edellä kuvattu pohdinta on johtanut muun muassa lasten urheiluvälineiden kierrättämiseen esimerkiksi koulun kirpputoritapahtumissa ja käyttökelpoisten vaatteiden avustuselähtöisiin katastrofialueille. Myös yritykset ovat joutuneet kohdentamaan markkinointiaan niin, että vastuulliset tuotteet kävisivät kaupaksi myös sellaisille kuluttajille, joita ympäristöasiat eivät kiinnosta.

Esitämme, että toinen kodin ja koulun välisen yhteistyön mahdollisuus on lasten harrastusten tukeminen. Ympäristön kannalta ei ole nimittäin vähäpätöistä millaista urheilua vapaa-ajalla harrastetaan. Nykyisin lapsen vapaa-ajan täyttää kaukana kotoa harrastaminen, jonne vanhemmat kovalla kiireellä kuljettavat lapsiaan. Perheillä olisi hyvä olla yhteisiä harrastuksia ja koulu voi tukea tällaista harrastetoimintaa. Esimerkiksi koulujen pihat, liikuntapaikat ja lähiympäristö voitaisiin oppilaiden kanssa suunnitella sellaiseksi, jonne voisi mielellään kokoontua yhdessä myös vapaa-ajalla. Koulu voisi kannustaa myös luontoliikuntaan ja marjastamiseen tarjoamalla oppilaille kokemuksia, jotka sitten viedään ideoiksi kotiin. Näiden edistämiseen sopivat kotitalous- ja liikuntatunnit.

Toisaalta koti on paikka, jossa vietetään paljon aikaa ja arki sisältää kosolti rutiineja, jotka toistuessaan muuttuvat tottumuksiksi. Tottumuksia kyseenalaistamalla ympäristöön kohdistuvaa kuormitusta voidaan konkreettisesti vähentää kotona muun muassa kestä-

vällä ostoskäyttäytymisellä, energian- ja vedensäästöllä ja kierrättämällä jätteet. Ympäristövastuun sisäistämisessä perhe on tärkeä, sillä kotona opitaan kulutuskäyttäytymisen alkeet ja asenteet. Koulussa tehtävillä harjoitteilla voidaan auttaa oppilaita kyseenalaistamaan tottumuksia ja tuomaan uusia ajatuksia myös kotiin. Koulun ja kodin yhteistyö voidaankin nähdä eräänä ympäristökasvatuksen oppimisympäristönä. Kouluopetuksessa voidaan tietoisesti rakentaa ekologisempaa elämäntapaa ja oppilaat voivat kyseenalaistaa kodin kulutuskeskeisiä toimintamalleja. Valveutunut lapsi ei enää lähtökohtaisesti olisi vaatimassa uusinta teknologiaa, kertakäyttöisiä tuotteita ja kulutushyödykkeitä.

Ekososiaalisesti kestävässä yhteiskunnassa kannatetaan yhteisöllisiä arvoja ja aineettomia hyödykkeitä (Salonen 2010). Mielletämme kodeissa ja kouluissa tapahtuvan ympäristökasvatustyön lähtökohta on pohtia ja etsiä vaihtoehtoja ja ratkaisuja ekososiaalisesti kestävästä yhteiskunnasta saavuttamiseksi. Vaihtoehtoja ja ratkaisuja on monia, kuten yhteisöllisten teemapäivien järjestäminen, uusien toimintatapojen miettiminen ja innovatiivisten kansalaisaloitteiden esittäminen. Kotien ja koulujen välinen yhteistyö auttaisi esimerkiksi keksimään uusia aloitteita ja ratkaisuja toimivalle joukkoliikenteelle, mikä samalla vähentäisi henkilöautojen määrää ja tekisi myös lasten koulumatkasta turvallisemman. Samaan päätäisiin kannustamalla ihmisiä pyörimään. Lisääntyvä arkiliikunta toisi myös terveyshyötyjä. Kansalaisia kannustettaisiin järjestämään lähitempauksia muun muassa siten, että koulussa olisi alussa vähintään yksi päivä viikossa, jolloin syödään paikallisesti tuotettua ruokaa. Kotona ja koulussa voitaisiin rakentavasti keskustella asumiseen, liikkumiseen ja syömiseen liittyvistä arjen rutiineista, sillä niiden ympärille ihmisen ympäristökuormitus rakentuu.

Aikaresurssien vuoksi järkevintä olisi keskittyä harvempiin ympäristökysymyksiin entistä syvällisemmin (vrt. Lyytimäki 2005), jotta opitut taidot olisivat hyödynnettävissä myöhemmin myös uusien ympäristökysymysten yhteydessä. Opiskeltava sisältö koostuu osasista, niiden välisistä yhteyksistä sekä osasten ja ympäristön välisistä yhteyksistä. Ensimmäiseksi kannattaa ratkoa helpot ongelmat, kuten kotien ja koulujen sisälämpötilat ja ilmanvaihto. Ja kun

eteen tulee vaikeampia ongelmia, yhteistyöstä ja yhteisöllisyydestä tulee voimavara. Tällöin voitaisiin pohtia jo huomattavasti vaikeampaa materiaalista kuluttamista, sillä siihen liittyviin ainekiertoihin liittyy useita monimutkaisia takaisinkytkentöjä. Todennäköisesti verkostoituneeseen yhteisöön kuitenkin kuuluu henkilö joka tietää, että kierrättäminen ei ratkaise oikeastaan mitään, sillä tavaran valmistamisessa, kuljettamisessa ja hävittämisessä katoaa energiaa lämpönä, joka ei enää koskaan ole täysin hyödynnettävissä. Toinen taas tietäisi, että epäsuora takaisinkytkentä turmelee energiatehokkuudesta johtuvat ympäristöhyödyt, jos siinä säästetty raha käytetään etelänmatkaan tai sähköä käyttävän viihde-elektronikan ostamiseen (ks. Laitinen 2012). Vastuullisessa ympäristökasvatuksessa tulisikin kyetä ratkaisevasti vähentämään materiaalien ja energian kulutusta ja käyttämään niistä säästyneet rahat aineettomien palveluiden ostamiseen. Nykyään sosiaalisesti verkostoitunut yhteiskunta auttaa esimerkiksi vähentämään autoilun määrän sosiaalisen median kimpakyytipalveluilla.

Ympäristövastuuseen kasvattamisessa on tärkeää, että ihminen tunnistaa roolinsa osana elonkehää. Ympäristökasvatusmalleista kannattaa valita sellaiset, jotka voimaannuttavat, esimerkiksi myönteisten luontokokemusten siivittämänä, sitoutuneeseen toimintaan. Kasvattajien tulisi olla tietoisia ihmisten evoluutiopsykologisesta halusta haalia omaisuutta, mikä vääjäämättä vaikeuttaa ekososiaalisesti sivistyneeksi kasvamista. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen tunnistaa, missä hän on toiminnallaan mukana ja kuinka voi itse vaikuttaa tuohon toimintaan. Loppujen lopuksi on tärkeää, että yksilö haluaisi ympäristömyönteisellä tavalla vaikuttaa yhteiskunnan toimintaan osana elonkehää ja ennen kaikkea kokea, että hänen toiminnallaan on merkitystä.

Lähteet

- Ben-Zvi Assaraf, O., & Orion, N. 2005. Development of system thinking skills in the context of Earth System education. *Journal of Research in Science Teaching* 42 (5), 518–560.
- Ben-Zvi Assaraf, O., & Orion, N. 2010. System thinking skills at the elementary school level. *Journal of Research in Science Thinking* 47 (5), 540–563.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., &

- Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Teoksessa *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer Netherlands, 17–66.
- Buss, D. M. 1995. Evolutionary psychology: A new paradigm for psychological science. *Psychological Inquiry* 6 (1), 1–30.
- Cantell, H., Rikkinen, H., & Tani, S. 2007. *Maailma minussa – minä maailmassa*. Maantieteen opettajan käsikirja. *Studia Paedagogica* 33. Helsinki: Yliopistopaino.
- Eagles, P. F. J., & Demare, R. 1999. Factors influencing children's environmental attitudes. *The Journal of Environmental Education* 30 (4), 33–37.
- Gandolfi, A., Gandolfi, A. & Barash, D. P. 2002. *Economics as an evolutionary science: From utility to fitness*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Garcia, J. R. & Saad, G. 2008. Evolutionary neuromarketing: Darwinizing the neuroimaging paradigm for consumer behavior. *Journal of Consumer Behaviour* 7 (2), 397–414.
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T., & Ewert, A. 2006. *Outdoor education: Methods and strategies*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griskevicius, V., Cantu, S. M., & van Vugt, M. 2012. The evolutionary bases for sustainable behavior: Implications for marketing, policy, and social entrepreneurship. *Journal of Public Policy and Marketing* 31, (2), 115–128.
- Hungerford, H., & Volk, T. 1990. Changing learner behavior through environmental education. *The journal of environmental education* 21 (3), 8–21.
- Kyllönen, M. 2011. *Tulevaisuuden koulut ja johtaminen*. Skenaariot 2020 luvulle. *Acta Universitatis Tamperensis* 1678.
- Käpylä, M. 1995. *Ympäristökasvatus koulun oppimis- ja tiedonkäsityksen muuttamisen välineenä*. Teoksessa: S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.). *Opettaja ympäristökasvattajana*. WSOY: Juva, 24–39.
- Laitinen, J. 2012. *Valomerkki*. Energiapula ja makean elämän loppu. Ate-na, Keuruu.
- Lyytimäki, J. 2005. *Systemiälykkään ympäristötietoisuuden haaste*. Teoksessa: Hämäläinen, Raimo P & Esa Saarinen (toim.). *Systemiäly 2005*. Systems Analysis Laboratory, Research Reports B25. Helsinki University of Technology, 133-140.
- Neidel, J.D., Consunji, H., McCarthy, H. & J. Mateo-Vega. 2012. *Biofuels: The Impact of Oil Palm on Forests and Climate*. ELTI. Conference Proceedings. New Haven, CT: Yale University; Panama City: Smithsonian Tropical Research Institute.
- OECD 2008. *Environmental outlook to 2030*. Paris: OECD.
- Palmer, J. A. 1998. *Environmental education of the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge: London.
- Paloniemi, R., & Koskinen, S. 2005. *Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina*. *Terra* 117 (1), 17–32.
- Priest, S. 1988. The ladder of environmental learning. *Journal of Adventure Education* 5 (2), 23–25.
- Rickinson, M. 2001. *Learners and learning in environmental education: a*

- critical review of the evidence. *Environmental Education Research* 7 (3), 207–320.
- Saad, G. 2007. *The evolutionary bases of consumption*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salonen, A. 2010. Kestävä kehitys globaalın ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. *Tutkimuksia* 318. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salonen, A. 2013. Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa M. Laine & P. Toivanen (toim.) *Kestävä kasvatusta – kulttuuria etsimässä*. Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja 6, 40–69.
- Salonen, A. & Åhlberg, M. 2013a. Towards sustainable society – From materialism to post-materialism. *International Journal of Sustainable Society* 5 (4), 374–393.
- Salonen, A. & Åhlberg, M. 2013b. Obstacles to sustainable living in the Helsinki metropolitan area. *Sustainable Cities and Society* 8 (10), 48–55.
- Toivonen, S. 2013. Kohujen keskellä. Suomalaisten ympäristöasenteet keväällä 2013. EVA analyysi 29. Helsinki: Elinkeinoelämän valtuuskunta.
- van Vugt, M. 2009. Triumph of the Commons (Helping the world to share environmental resources). *New Scientist*, 22 August, 41–43.
- van Vugt, M., Griskevicius, V., & Schultz, P. W. 2014. Naturally green: Harnessing stone age psychological biases to foster environmental behavior. *Social Issues and Policy Review* 8 (1), 1–32.
- Willamo, R. 2005. Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojeluteessä. Sisällön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena. *Environmentalica Fennica* 23.

IV

Opetuksen ja
ohjauksen
ammattilaisten
kasvaminen
vastuuseen

10. ”Päämääränä oppijan paras eikä oppiaineen etu” – Opettajaopiskelijoiden kasvaminen kollegiaaliseen vastuuseen

Yhteisopettajuus kansalaisen taitojen kehittämiseksi

Opetussuunnitelmatyön yhteydessä tavataan tarkastella kriittisesti koulun tehtävää ja oppimisen tavoitteita. Perusopetuksen valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita (POPS 2014) laadittaessa on pohdittu erityisesti kansalaisen taitoja: oppiaineista riippumatonta osaamista, joka liittyy ajatteluun ja työskentelyyn sekä sen ohjaamiseen ja joka on erityisen tärkeää toimittaessa uusissa, ennakoimattomissa oppimisen ympäristöissä. Näitä taitoja kutsutaan myös geneerisiksi tai tulevaisuuden taidoiksi (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley & Rumble 2010). Kyseessä on tietoja ja taitoja luovasti yhdistelevä laaja-alainen osaaminen, joka muodostuu kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisun, vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan, osallistumisen ja vaikuttamisen, itsetuntemuk-

sen ja vastuullisuuden, elämänhallinnan sekä oppimaan oppimisen taidoista (esim. Perusopetus 2020; Norrena 2013, 22). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) näitä taitoja on täsmennetty vielä koulutustavoitteiden suuntaan: puhutaan esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian osaamisesta sekä työelämätaidoista ja yrittäjyydestä. Koulujen edellytetään kehittävän sekä rakenteitaan että toimintakäytänteitään siten, että kansalaisen taitoja kartutetaan kaikessa koulutyössä. Tämä vaatii opettajilta yhteissuunnittelua ja -työtä sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolelle laajenevissa oppimisen ympäristöissä.

Kansalaisen taitoja opitaan opetussuunnitelman (POPS 2014) oppimiskäsityksen mukaisesti ilmiölähtöisesti: sisältöjä ja teemoja useista suunnista tarkastellen. Ilmiöiden tutkiminen ja siihen liittyvä ongelmanratkaisu moninäkökulmaisesti on välttämätöntä, sillä meitä ympäröivät ilmiöt ovat suhteiden verkostoissa muovautuvia ja edellyttävät täten laajempaa näkökulmaa kuin jokin tietty oppiaine pystyy tarjoamaan (Fogarty & Brian 2009). Oppiminen edellyttääkin ilmiöiden hahmottamista ristivalaistuksessa: eri oppiaineiden leikkaus- ja rajapinnoissa. Käytännössä järkevin opetuksen järjestämisen tapa on tällöin jonkinmuotoinen yhteisopettajuus. (Järvelä & Kauppinen 2012.)

Sekä kansalaisen taitojen määrittelyn että ilmiöpedagogiikan taustalla ovat muutokset käsityksessä tiedosta ja sen rakentumisesta. Tietoon katsotaan kuuluvan eri tieteenaloihin pohjautuvan sisältötiedon (faktat ja käsitteet) lisäksi myös tiedon soveltaminen eri tilanteissa (ajattelun ja työskentelyn taidot) sekä arvoperusta (asenteet, moraali ja suhtautumistavat) (Drake & Burns 2004). Tällaisen laaja-alaisen tiedon katsotaan rakentuvan yhteisöllisesti ja sen edellyttämän asiantuntijuuden kehittyvän verkostomaisessa työskentelyssä (Dillenbourg 1999), sillä kyse on taitojen yhdistelmästä, jossa yksilön osaaminen ei itsessään riitä ratkaisemaan ongelmaa (Hesse, Care, Buder, Sassenberg & Griffin 2015). Niinpä koulussa kannustetaan toimimaan siten, että oppijat osallistuvat tiedon hakemiseen, käsittelyyn ja soveltamiseen sekä arviointiin. Tämä edellyttää puolestaan yhteisöllistä, prosessimaista opiskelua kehittynein työtavoin (Jacobs, Power & Loh 2002). Puhutaan

kriittisestä ongelmanratkaisusta, joka hahmottuu monimutkaisena sekä kognitiivista että sosiaalista osaamista vaativana taitona, jossa yhdistyvät osallistuminen, näkökulman ottaminen, tehtävän säätely, sosiaalinen säätely sekä tiedon rakentaminen (Hesse ym. 2015). Näitä vaativia metakognitiivisia taitokokonaisuuksia opitaan osittain tietoisesti työkaluja käyttämällä (sähköiset oppimisalustat, ryhmätoiminnan ohjauksen ja reflektoinnin kortit eli skriptikorotit) ja omaa toimintaa reflektoiden. Opettajat myös mallintavat jatkuvasti taitoja oppilailleen omalla työskentelyllään, mikä haastaa opettajien verkostoitumis- ja vuorovaikutustaidot. (Vygotsky 1978; Lave & Wenger 1991.)

Kansalaisen taitojen näkemyksellinen ja johdonmukainen kehittäminen oppilaiden koulupolun aikana edellyttää opettajilta kollegiaalista otetta työhön, mihin sosiaalistamisesta on esimerkkinä artikkelimme pohjana oleva koulutuskokeilu. Opettajayhteisö kantaa yhdessä vastuun oppilaiden taitojen kehittymisestä siten, että jokainen opettaja sitoutuu suunnittelemaan, noudattamaan, toteuttamaan ja arvioimaan yhteisiä pedagogisia rakenteita oppilaiden ajattelu- ja työskentelytaitojen edistämiseksi. Tämä on uudenlainen avaus paitsi useimmiten työtänsä varsin itsenäisesti tekevälle opettajalle myös koulujen toimintakulttuureille.

Yhteisopettajuus uudistuvan koulukulttuurin lähtökohtana

Opettajan ammatti on ollut vanhastaan varsin autonominen, sillä opetus on suunniteltu, toteutettu ja arvioitu yksin. Myös oppilasyhmien sosiaalisen toiminnan ja emotionaalisen ilmapiirin haasteet on ratkottu itsenäisesti. Tämän vuoksi sitoutuminen ryhmänä tapahtuvaan työn erittelyyn ja opetuksen kehittämiseen on ollut meillä vierasta (Luukkainen 2004, 102). Koulutuksen rakenteiden ja oppimisen ympäristöjen vähitellen uudistuessa on yksin luokassaan puurtavan opettajan aika kuitenkin ohi. Yhtenäiskoulujen lisääntyminen, inklusiiviset ryhmät sekä luokkahuonepedagogiikan vähittäinen liukuminen kohti monimuotoisia oppimisen ympäris-

töjä (internetin avoimet oppimisympäristöt, virtuaaliset pelit, yritys yhteistyö, luontokoulut ym.) muovaavat opettajan työtä yhteisölliseen suuntaan.

Koulun perinteiset käytänteet ja totuttu työskentelykulttuuri – panttaamisen, yksin tekemisen ja tiukkojen oppiainerajojen kulttuuri – toimivat kuitenkin vielä esteinä toiminnan kehittämiseksi yhteisöllisempään suuntaan. Lisäksi koulu on instituutiona jähmeä ja uudistuu hitaasti, sillä kokemusten ja perinteiden painolasti, joka kouluun liittyy, on valtaisa (Väljjarvi 2011). Yhteisellä tekemisellä on kuitenkin ollut myös vanhastaan sijansa koulun rakenteissa, esimerkiksi juhlakulttuurissa ja teemaviikoissa, mutta ei välttämättä laajemmin koulun arjessa. Kuitenkin juuri yhteisöllisen työskentelyn vakiinnuttaminen osaksi koulun toimintaa on olennaista, sillä opettajien keskinäisellä yhteistyöllä on havaittu olevan merkittävää myönteistä vaikutusta koulun pitkäjänteiseen kehittämiseen (Salminen 2012, 274).

Kollegiaaliseen toimintaan ei kasveta hetkessä. Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 386) mukaan suomalaiset opettajat arastelevat yhteisopetusta, koska sen pelätään olevan työlästä ja vaativan runsaasti suunnittelua. Aineenopettajilla on yhteisopettajuudessa ehkä enemmän haastetta kuin luokanopettajilla ja erityisopettajilla, joilla on laajemman ja joustavamman työnkuvansa ansiosta yhteistyöskentelystä enemmän kokemusta. Rakenteellinen uudistus oppimisen tukemisessa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) on edistänyt moniammatillista yhteistyötä kouluissa. Kolmiportaisen tuen järjestelyt ovat lisänneet erityisopettajan työskentelyä yleisopetuksen ryhmissä, ja myös maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus kielellisen tuen muotoineen on tiivistänyt opettajien välistä yhteistyötä ylipäänsä. Kehittämisen varaa on kuitenkin edelleen sekä yhteisöllisen työskentelyn sisällöissä että käytänteissä etenkin, kun opettajankoulutus ja ammatillinen kehittyminen työuran aikana tukevat heikosti yhteisopettajuutta.

Yhteisopettajuus on osa opettajan ammattitaitoa, joten jo opettajankoulutuksen tulisi valmistaa opiskelijoita kehittämään työtään osana moniammatillista työyhteisöä. Rautiaisen (2008) mukaan

opettajaopiskelijat kokevatkin opettajan ammatin ja koulukulttuurin opiskeluaikanaan yhteisölliseksi. Yhteisöllisyys kiinnittyy kuitenkin enemmän koulun yhteisten tilojen käyttöön kuin kunkin opettajan luokkiin ja opetukseen. Vain harva opettajaopiskelija on valmis lähtökohtaisesti oppiaineiden väliseen integraatioon tai yhteiseen aihekokonaisuuksien suunnitteluun. (Rautiainen 2008, 146–148.) Myöskään koulutus itsessään harjoitteluineen ei ole tähän asti vastannut yhteisopettajuuden vaateeseen vaan jäänyt enemmän ideaalitasolle.

Yhteisöllinen ammattitaidon ylläpito on opettajille tärkeää myös työssä jaksamisen näkökulmasta, sillä osaamisen jakamisella ja yhteistyöllä on todettu olevan vaikutusta opettajien työtyytyväisyyteen ja pystyvyyden kokemuksiin (Hargreaves & Fullan 2012, 107). Kasvatus- ja opetusyhteisöissä on runsaasti osaamista, joka ei pääse jakamatta näkyviin ja joka jää näin yhteisössä käyttämättä (Hargreaves & Fullan 2012, 108). Opettajat kehittävät jatkuvasti opetustaan, laativat uusia oppimateriaaleja sekä suunnittelevat ja toteuttavat opetuskokeiluja, mutta usein pedagoginen kehittämis työ jää hyödyttämättä lähiyhteisöä laajemmin. Tieto ei kumuloidu vaan jää yksittäisten opettajien hiljaiseksi tiedoksi. Suomalaiseen koulukulttuuriin eivät ole perinteisesti kuuluneet kollegiaalinen pohdinta ja yhteinen työn arviointi. Tämän vuoksi sitoutuminen ryhmänä tapahtuvaan työn erittelyyn ja opetuksen kehittämiseen on meillä vierasta (Luukkainen 2004, 102). Yhteisopettajuus onkin tilaisuus jakaa osaamista käytännössä (ks. Heinämäki 2007, 55), sillä sen kautta opettaja perehtyy itse työssä kollegansa tai muun asiantuntijan tapaan ohjata oppimista ja toimia erilaisissa tilanteissa ja oppimisen ympäristöissä (Hargreaves & Fullan 2012, 127; ks. myös Murata 2002, 72; Tobin & Roth 2006, 3).

Juuri tähän opettajan yhteisöllisen oppimisen tarpeeseen työnä kehittämiseksi rakensimme vuonna 2012 integraatioprojektin, jota kuvaamme seuraavaksi ja jonka pohjalta tarkastelemme yhteisopettajuutta ja siihen sisältyviä vastuita. Yhteisopettajuutta on monenmuotoista, ja toimiakseen se rakentuu ihmisten kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle: jakamiselle, luottamukselle, dialogisuudelle ja tasa-arvolle (Murata 2002). Yksi yhteisopettajuuden

kulmakivistä on toimijoiden ja toiminnan vastuullisuus. Opettajan ammatillisuuteen kuuluu suhteellinen autonomia, joka sisältää vastuun elementin. Tämä merkitsee ennen kaikkea vastuullisuutta kasvatettaville. Opettajan vastuuseen kuuluu lisäksi vastuu toiminnastaan myös työyhteisölle sekä vanhemmille, joiden kanssa hän jakaa oppilaan kasvatustuun. Skinnari (2001) kuvaa opettajan työn suhteellista autonomiaa siten, että kasvattajan työtä ohjaa vapauden (autonomian) ja vastuun tasapaino sekä suhteessa itseen että itsestä ulospäin. Tasapainon saavuttanut kasvattaja toimii eettisesti sekä muiden kanssa että omaa minuuttaan kohtaan. Hän on yhtä aikaa itsenäinen sekä maailmaan jäsentynyt (sosiaalistunut). Tarkastelemme artikkelissamme opettajaopiskelijoiden kokemaan vastuuta oppiaineintegraatioprojekteissa: opettajan vastuuta oman ammatillisen osaamisensa kehittämistä osana integraation edellyttämää yhteisopettajuutta (vastuu suhteessa itseen) sekä hänen vastuutaan oppilaille ja kollegoille (vastuu itsestä ulospäin).

Toimintatutkimus yhteisvastuusta

Pohdimme artikkelissamme opettajaopiskelijoiden kollegiaalista vastuuta seuraavista näkökulmista:

- Millaisia vastuukysymyksiä oppiaineintegraatioon perustuvassa yhteisopettajuudessa kohdataan?
- Mikä merkitys niillä on opettajaopiskelijan ammatillisen kehittämisen kannalta?

Kuvaamme äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tietotekniikan opettajaopiskelijoiden kasvua kollegiaaliseen vastuuseen yhteisopettajuuteen perustuvien projektien aikana (ks. Järvelä & Kauppinen 2012).¹ Integraatioprojektit pyrittiin suunnittelemaan sellai-

1 Tarkasteltavana on tietotekniikkaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen integroiva opintokokonaisuus, jota on toteutettu Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa lukuvuosina 2011–2017. Projekteissa aineopintovaiheessa olevat äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tietotekniikan opettajaopiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat yhteisopetuskokonaisuuden osana opettajien pedagogisia opintoja ja opetusharjoitteluaan. Syyslukukauden aikana suunnitellaan pienryhmissä äidinkielen opetuskokonaisuus, jossa käytetään tieto- ja viestintäteknikkaa valittuun aiheeseen sopivalla tavalla. Kevätlukukauden aikana suunnitellaan toteutetaan yhteistoiminnallisesti osana harjoittelua.

siksi, etteivät ne kiinnity niinkään oppiainesisältöihin vaan edistävät kansalaisen taitojen hallintaa. Oppilaiden ajateltiin näin rohkaistuvan kehittelemään helpommin innovatiivisia ratkaisuja ja hahmottamaan heitä kiinnostavia ilmiöitä itse. Oppilaita kannustettiin lisäksi itsenäisesti arvioimaan tietoa, kun opetus perustui opetettavan aineksen tarkastelulle yli oppiainerajojen. Integraatioprojektien suunnittelussa ja toteutuksessa pyrittiin tukemaan oppilaiden taitoa punnita itsenäisesti esiin tulevien asioiden pätevyyttä maailmankatsomuksellisine, moraalisine ja poliittisine kytkentöineen. Ne tukivat näin pedagogisilta painotuksiltaan kansalaisen taitojen kehittymistä.

Tutkimuksessa olivat mukana kaikki lukuvuosina 2011–12 ja 2012–13 toteutetut integraatioprojektit (yhteensä 11 kpl), joissa yhdisteltiin äidinkieltä ja tietotekniikkaa: *Kertomuspeli*, *Oppilaiden omat videot*, *Klassikkopaletti*, *Fiktiowiki*, *Lähdekritiikkiä aktiivitaululla*, *Kalevalablogi*, *Tarinawiki*, *YouTube-videot*, *Kielenhuoltomateriaalia*, *Työpaikkahaastatteluvideot*, *Turvallisuuspelit* (ks. Järvelä & Kauppinen 2012). Projektien suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista koottiin monentyyppistä aineistoa, josta tähän artikkeliin otettiin mukaan

- projektiryhmien loppukeskustelut (11 kpl, à 50–90 min)
- 2 didaktikon muistiinpanot ryhmäkeskusteluista ja oppitunneilta (yhteensä 30 liuskaa)
- kunkin projektiryhmän laatimien raporttien (11 kpl) reflektioivat osuudet sekä projektien PowerPoint-esittelyt (9 kpl).

Kunkin pienryhmän reflektioivat loppukeskustelut tallennettiin projektien päätteeksi. Keskusteluissa olivat läsnä opiskelijoiden lisäksi normaalikoulun ohjaava opettaja sekä molemmat didaktikot. Keskusteluissa pohdittiin integroinnin kokemuksia, muun muassa ryhmän onnistumisia ja ongelmia sekä integroivan otteen toteuttamista tulevassa työssä. Sekä keskustelut että muistiinpanot käsiteltiin aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajarvi 2009).

Tutkimalla yhteisopettajuudessa ilmenevää kollegiaalista vastuuta sekä opettajaopiskelijat että opettajankouluttajat pyrkivät ymmärtämään toimintakäytänteitään syvemmin ja kehittämään

niitä. Tässä kuvatussa yhteisopettajuuden tarkastelussa onkin toimintatutkimuksen piirteitä (esim. Linnansaari 2004). Toimintatutkimuksen viitekehys näkyy artikkelin kysymyksenasettelussa, oppimisen ympäristöissä, joista tutkimusaineistot kerättiin, sekä tutkijoiden osallistumisessa tutkittavana olevaan prosessiin.

Tutkimuksemme lähtökohtana oli sekä opettajankoulutuksen että kouluttajien ja opettajaopiskelijoiden toiminnan uudistaminen, jota varten suunnittelimme toimintamallin. Pyrimme sekä oppiaineintegraatioon että yhteisopettajuuteen liittyvien kysymysten ratkaisemiseen systemaattisesti etenevänä kokemuksellisenä oppimisprosessina. Halusimme osallistaa opettajaopiskelijoita koulutuksensa suunnitteluun ja uudistaa työtämme kouluttajina. Tämä edellytti toiminnan reflektointia ja arviointia useassa kohden prosessia. Tutkimusotteemme muistuttaa design-tutkimusta siinä, että lähtökohtana oli todellinen käytännön ongelma, johon haettiin ratkaisuja ja malleja. Tavoitteena oli kehittää uusia koulutuskäytänteitä toistuvilla kokeiluilla ja niihin pohjaavilla kehittämistoimenpiteillä. (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2006.)

Kuvaamme seuraavassa yhteisopettajuudessa syntyneitä vastuun osa-alueita: vastuuta oppilaan kasvusta ja sen tukemisesta, opetuksen eettisistä ja moraalisisista kysymyksistä, yhteisen toimintakulttuurin rakentamisesta sekä opettajan työssä kehittymisestä.

Vastuu oppilaan kasvusta ja sen kokonaisvaltaisesta tukemisesta

Sekä useat opettajaopiskelijat että integraatioryhmät kuvasivat yhteisopettajuuden merkittäväksi kokemukseksi siirtymän oman oppiaineen sisältöjen opettamisesta oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen: ”Uskomme, että oppiainerajat ylittävät opetuskokeilut auttavat oppilaita yhdistelemään ja soveltamaan eri aineissa hankkimiaan taitoja”.

Kuitenkin opettajaopiskelijat ja pienryhmät kasvoivat integroivan opintokokonaisuuden aikana hyvinkin eri tavoin jakamiseen ja yhteistoiminnalliseen työskentelyyn, jossa päämääränä on oppi-

laan paras eikä oman oppiaineen etu. Oppilaan kokonaisvaltainen tukeminen onnistui parhaiten ryhmissä, joiden opetus antoi oppilaille liikkumavaraa. Projektien teemat nousivat tällöin ryhmän oppijoiden kiinnostuksen kohteista tai heidän harrastuksistaan, kuten videokuvauksesta älypuhelimilla: ”Haluamme tuoda yläkoululaisten mediakurssin mahdollisimman lähelle opiskelijaa, joten käytämme varmasti jokaiselle oppilaalle tuttua ja kotoista kuvausvälinettä”.

Oppilaiden omaehtoista oppimista tukevien ryhmien työskentelylle oli ominaista se, että oppilaiden ratkaisuja tai projektien tarkkoja tavoitteita ja sisältöjä ei voinut ennakoita. Tällainen ennakoinnattomuus pakotti opettajaopiskelijat ottamaan kokonaisvaltaista vastuuta oppilasryhmästä ja sen työskentelystä.

Holistisempaan otteeseen tavoitteenasetteluissa ja työskentelyssä liittyi vahvasti myös kysymys vapaudesta ja vastuusta oppimisessa. Toisaalta tehtävissä ja työskentelyssä järjestettiin riittävä toiminnan vapaus oppilaille, jotta heidän kokonaisvaltainen kehityksensä olisi mahdollista. Toisaalta sekä opettajaopiskelijoita että oppilaita askarrutti se, kuka oppimisesta lopulta vastaa. Opettajan tehtäviin kuuluu koko oppimispolusta huolehtiminen ja tuen tarjoaminen oppijoille. Oppilaan vastuu omasta oppimisestaan mahdollistuu näin vasta, kun oppimisprosessi ja tavoitteet tehdään näkyväksi, tarjotaan oppimiseen tukea, eriytetään työskentelyä sekä sovitaan yhdessä oppimisen arvioinnista. Keskeistä oppimista tukevissa integraatioprojekteissa olikin opitun näkyväksi tekeminen. Oppimisesta huolehtiminen on yhteisopettajuudessa vaikeampaa kuin perinteisessä oppiainejakoisessa työskentelyssä, jossa tavoitteet ja sisällöt ovat selvemmat, sillä ne on määritelty tarkasti esimerkiksi opetussuunnitelmassa.

Oppilaan vastuu omasta oppimisestaan korostuu oppiaineintegroinnissa, sillä integroivan opiskelun erot verrattuna perinteiseen oppiainepohjaiseen opiskeluun ovat suuret. Opettajaopiskelijat pohtivatkin, mitä oppiminen integraatiokurssilla oikeastaan on ja milloin sitä tapahtuu. Oppilaille liikkumavaraa antavat tehtävät ja harjoitukset toimivat kokonaisvaltaisen oppimisen välineenä, sillä ne vastuuttivat oppilaita. Opettajaopiskelijat kuvasivatkin esimer-

kiksi videoiden suunnitteluun ja valmistamiseen tähtäävää projektitehtävää tältä osin onnistuneeksi:

Oppilaat olivat innostuneita. Heidän vuorovaikutustaitonsa kehittivät, sillä he joutuivat lyhyessä ajassa neuvottelemaan ja päättämään, minkälaisen videon he haluavat toteuttaa. Oppilaat pääsivät toteuttamaan itseään luovalla tavalla, mikä näkyi persoonallisissa käsikirjoituksissa ja kuvauksessa sekä siinä, että he näyttelivät rohkeasti kameran edessä.

Näyttää siltä, että opettajan vastuunotto edistää opiskelijoiden havaintojen mukaan puolestaan oppimista: päämäärätietoisuus vaikuttaa keskittymiseen ja johtaa innovatiiviseen toimintaan.

Monissa ryhmissä pyrittiin erityisesti tukemaan oppilaiden vastuunottoa omasta työskentelystään, jolloin opetusharjoittelijoiden tehtävänä oli avustaa ja tukea oppilaita eri työvaiheissa (Kröger, Kiviniemi, Jokiaho, Pettersson & Tuhkala 2012). Oppimisen tuen muotojen aktiivinen kehittäminen ja kokeilu osoittavat, että opiskelijat ottivat vastuuta oppimisprosessin koko kaaresta. Eriyttämissä mahdollisuudet integraatioprojekteissa kuvattiin moninaisiksi oppilaiden tiimityöskentelyn ja teknisten ratkaisujen ansiosta. Yhdessä otettiin vastuuta oppijoiden koko kirjosta eli erityyillisistä oppijoista erilaisine taitoineen. (Hämäläinen, Paldanius, Tammela, Hyvönen & Niinisalo 2012.)

Holistinen vastuunotto näkyi myös siinä, että projekteissa kurotettiin luokkatilannetta ja yhtä opetusjaksoa kauemmas. Opetus tähtäsi oppilaiden kansalaisen taitojen kehittämiseen, sillä vastuuta kannettiin muun muassa työelämätaidoista ja opinnoista kokonaisuudessaan. Toimivissa pienryhmissä kasvatusvastuu nähtiin laaja-alaisena – ei pelkästään oppiaineiden sisältöjen ja tietorakenteiden opettamisena. Ammattitaitoinen opettaja ymmärtää Uusi-kylän ja Atjosen (2000) mukaan, että opetuksen tavoitteet ja tulokset ovat monimuotoisia: tiedollisia, taidollisia, asenteellisia ja koko persoonallisuuteen vaikuttavia. Näin osa integraatioprojektien pienryhmistä pystyi osoittamaan olevansa vastuunotossaan varsin ammattitaitoisia.

Vastuu opetukseen ja työskentelyyn sisältyvistä eettisistä ja moraalisisista kysymyksistä

Osaan integraatioprojekteja moraalikysymykset olivat rakentuneet sisään aiheenvalinnan tai työskentelytavan kautta. Esimerkiksi aktiivitaulua hyödyntäneet opettajaopiskelijat lähtivät kehittämään lähdekritiikin opiskeluun soveltuvia tehtäviä, joten itse teemaan kietoutui eettinen pohdinta. Wikipohjaa yhteiskirjoittamisessa hyödyntäneissä projekteissa – fiktio- ja tarinawikeissä – ratkottiin puolestaan sekä juridisia että eettisiä kysymyksiä, jotka kiinnittyivät itse työtapaan: ”Wikin valintaan vaikuttavia tekijöitä on paljon. On pakko huomioida lakipykälät ja internetin julkisen luonteen tuomat haasteet, sekä wikityöskentelyn tuomat tekijät oppilaslähtöiseen ja uusimpiin oppimiskäsityksiin perustuvaan näkökulmaan.”

Videointiprojekteissa opettajaopiskelijat joutuivat pohtimaan toisaalta luovuuteen kannustamista, toisaalta sitä, mitä voi kuvataessa sallia. Opiskelijat pitivät näitä välineeseen ja sen hyödyntämiseen liittyviä eettisiä, moraalisia ja juridisia kysymyksiä ja etenkin niiden ratkaisutilanteita erittäin hyödyllisinä sekä heidän oman oppimisensa että oppilaiden mediaetiikan taitojen opiskelun kannalta.

Integraatioryhmien työskentelyä värityivät monentyypiset valankäytön kysymykset, kuten oman oppiaineen etujen ajaminen, sitoutumattomuus yhteisiin tavoitteisiin ja yhteiseen hyvään sekä luottamuksen puute omaan pienryhmään ja sen jäsenen työskentelyyn. Monet näistä valtaan liittyvistä kysymyksistä pohjautuivat siihen, että opiskelijat työskentelivät projekteissa omalla epämuakavuusalueellaan ja he sovelsivat moninäkökulmaista suhtautumistapaa opettaviin asioihin.

Yhteisopettajuus tuli testattua opettajaopiskelijatiimien työjaossa ja projektien organisoinnissa. Tiimien sisäinen koherenssi punnittiin eturistiriidoissa ja kyvyssä ratkaista niitä. Muun muassa työmäärän jakautuminen ja päätöksenteko näyttäytyivät ryhmien toiminnan kipupisteinä. Oman oppiaineen etujen ajaminen aiheutti tyyppillisesti ristiriitoja. Oman oppiaineen edulla tarkoitam-

me kaikkia niitä käytänteitä ja toimenpiteitä, jotka estävät oman ja toisten asiantuntijuuden kehittämistä ja kapeuttavat yhteisopettajuuden mahdollisuuksia. Näitä ovat muun muassa oppiainerajojen piirtäminen eri keinoin, oppiaineiden sisältöjen tarkkarajainen, totunnainen opiskelu, oman asiantuntijuuden rajoittaminen, toisen asiantuntijuuden rajaaminen, vain omalla mukavuusalueella toimiminen, kompromissihaluttomuus sekä oppimistilanteen kiinnittäminen tarkkoihin aikaraameihin, materiaaleihin tai vain muutaman opettajaopiskelijan työskentelyyn. Nyman, Kajander ja Alanen kirjoittavat tämän teoksen artikkelissaan teknisestä opettajuudesta: opettajan kiinnostus kohdistuu oman oppiaineen opettamiseen, ja katveeseen jää näkökulma, jossa opettajuutta ajatellaan laajemmin suhteessa oppilaisiin ja oman työn kehittämiseen.

Tiimityöskentelyä nakersi opiskelijoiden itsekokeskeinen suhtautumistapa, ja toisaalta tiimityöskentely onnistui ryhmäläisten yhteistyötaitojen ansiosta. Yksilöllisyyden sijaan tällöin otettiin vastuuta yhteisestä tavoitteesta ja yhteisestä hyvästä sekä kaikkien onnistumisesta ja hyvinvoinnista. Vastuu tuleeekin Stiehlin (1993) mukaan kokonaisuuden ymmärtämisen kautta: omat päämäärät tulee suhteuttaa laajempaan kokonaisuuteen. Kun omat päämäärät ovat osa kokonaisuutta, henkilö ottaa itsensä lisäksi vastuuta myös kokonaisuuden muista osista. Luottamus ryhmään ja sen eri jäsenen tekemiseen punnittiin jo projektin alkuvaiheessa, kun projektin päämäärä ja kulku olivat vielä epäselviä. Jos luottamusta ei ollut, oli vaikea suunnitella hahmotonta projektia ja saada se kulkemaan eteenpäin.

Projektien loppuraporteissa kuvattiin sellaisen tiimityöskentelyn voimaa, jossa luottamus toteutui. Se kiteytyi tunteeseen, että yhdessä yltyä pedagogiikassa pidemmälle kuin yksin:

Sekä tietotekniikan että äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainekuva laajeni projektin aikana, sillä molempia oppiaineita tarkasteltiin uusista näkökulmista. Molemmat oppiaineet hyötyivät oppiainerajojen ylittämisestä. Oppiaineiden yhdistäminen toimi paitsi opettajien myös oppilaiden näkökulmasta ja antoi mahdollisuuden toteuttaa oppiaineiden sisältöjä tavalla, joka ei pelkästään oman oppiaineen

piirissä olisi ollut järkevää. (Kursula, Suominen, Takala, Vesterinen & Virtanen 2012)

Samoista teemoista puhutaan oppiaineissa eri tavoin: esimerkiksi tietotekniikan kytkös mediakasvatukseen on ilmeinen, ja äidinkiellällä on yhteyksiä myös tieto- ja viestintäteknikkaan mediakasvatuksen kautta. Yhteisten puhetapojen löytäminen teetti useissa ryhmissä töitä.

Vastuu yhteisen toimintakulttuurin rakentamisesta

Projektin toteuttamisvastuu oli onnistuneimmillaan jakamaton, sillä toimintaansa tyytyväisillä tiimeillä se oli aina koko ryhmän yhteinen. Luottamus toisen työhön ja tuki sille näkyi siinä, miten oppiaineiden asiantuntijan roolit alkoivat murtua, ja näin syntyi tilaa aidolle yhteisopettajuudelle:

Kaiken kaikkiaan opettajien roolit hämärtyivät tämäntyyppisessä työskentelyssä: äidinkielen opettajat ottivat vapauden ja varmuuden ohjastaa opiskelijoita myös tietoteknisen puolen kanssa ja toisin päin. Työskentely oli sujuvaa ja vaivatonta roolien limittyessä luontevasti. (Kaseva, Rantakangas, Tuohisaari, Kolu, Vakkuri & Vakkuri 2012.)

Oppiaineintegroinnissa yhteisopettajuus vaatii eri oppiaineiden näkemysten, toimintakäytänteiden ja kulttuurien sopeuttamista toisiinsa. Osallistujilla on oltava halua yhteisten käytänteiden neuvottelemiseen. Ryhmissä nousi tyypillisesti esiin kolmenlaisia opetus-kulttuureja koskevia neuvottelutilanteita:

- 1) Aitoa pohdintaa herätti se, millainen on opettajan rooli tunnilla oppilaan itsenäisen työskentelyn aikana: kiertääkö opettaja luokassa neuvomassa oppilaita, vai antaako hän tehdä heidän rauhassa sovittuja harjoituksia. Äidinkielessä kieliaineena korostuu vuorovaikutuksen tärkeys. Tietotekniikassa taas kannustetaan oppilaita omatoimiseen ongelmanratkaisuun.

- 2) Mielipiteenvaihtoa herätti myös se, mikä työ tehdään koko luokan kesken yhteisopetuksessa ja mikä on oppilaan itsenäistä työtä.
- 3) TVT-välineen haltuun otto mietitytti myös ryhmiä, esimerkiksi opetetaan koko ryhmää kerrallaan vai neuvotaanko tarpeen mukaan.

Merkillepantavaa on se, miten vahvasti oppiainekulttuurit olivat läsnä opettajaksi opiskelevien käsityksissä ja toimintatavoissa. Tämä ilmentää sitä, miten voimakkaasti koulun toimintatapoihin on soisaalistuttu sekä omina kouluaikoina että vielä opettajaopintojen aikana (myös Rautiainen 2008).

Yhteisopettajuuden toimintakulttuurin vahvuus punnittiin siinä, miten integraatiotiimi pystyi sopimaan projektin käytännöistä ja pitämään sovitusta asioista kiinni. Kollegan pedagoginen tuki rajautui kapeaksi silloin, kun suunnitteluvaihe jäi vaillinaiseksi. Opetuksen käytänteistä sopiminen vaatiikin herkkää korvaa. Neuvotteluserkkyyttä tarvitaan erityisesti työnjaossa ja opetuksen organisoinnissa. Selkeän ja huolellisen työnjaon ansiosta oli mahdollisuus saada kunkin opettajan taidot ja osaaminen valjastettua luokan oppimiseen (Hämäläinen ym. 2012).

Jotta yhteisopettajuus pääsisi kehittymään, opiskelijoiden on saatava käydä tuetusti läpi ryhmän kehitysvaiheet. Pakotettuna yhteisopettajuus jää syntymättä, ja ryhmäkoheesio puute näkyy käytännön seikoissa pitkin matkaa: projektin aloitustunnilla oli teknisiä ongelmia, ja äidinkielen harjoittelijat turvasivat ohjaavaan opettajaan eivätkä ryhmän tietotekniikka-asiantuntijoihin, vaikka he olivat paikalla.

Opettajaryhmän toimintakulttuurin rakentuminen on erittäin tärkeää, sillä juuri opettajat tarjoavat työskentelyllään elävän esimerkin oppilaille. Aito yhteisöllisyys tarttuu ja leviää oppilaisiin, kun taas sooloilu ja yhteisiin tavoitteisiin sitoutumattomuus erottaa ja eristää. Niinpä opettajatiimin ryhmäytymiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota (Hargreaves & Fullan 2012, 112): projektin alussa kannattaa käyttää aikaa suunnitteluun ja toisen työtapoihin tutustumiseen. Myös välitapaamisiin tulee varata aikaa.

Integraatioryhmien havaintojen mukaan yhteisopettajuus vaatii aikaa sekä kasvokkaisia tapaamisia ja osallistumista merkitysneuvotteluihin. Opettajatiimin sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin on tärkeää erityisesti silloin, kun oppilaiden työskentely ei suju odotetusti. Toteuttamisvastuu projektista on koko tiimillä varsinkin silloin, kun toimitaan oppilaiden taitojen ylärajoilla tai toteutetaan monivaiheista projektia.

Äidinkielen keskeisimpiä opiskeltavia sisältöjä ovat vuorovaikutustaidot, ja yhteistoiminnallisessa tiimityössä niiden merkityksellisyys nousee väistämättä esiin. Etenkin niissä pienryhmissä, joissa oli kahnauksia työnjaossa tai tiukkoja ongelmanratkaisutilanteita, huomattiin ryhmätyötaitojen välttämättömyys. Tietoinen vuorovaikutustaitojen erittely, harjoittelu ja arviointi ovat tie niiden kehittämiseen sekä kasvokkaistilanteissa että virtuaalisissa yhteisöissä työskenneltäessä. (Kauppinen & Järvelä 2012.)

Paras tiimi on koko luokan – oppilaiden ja opettajien – muodostama oppijayhteisö. Projekti voi laajeta yhteisölliseksi työskentelyksi, jossa opettajat ovat projektiin osallistujia muiden ohessa:

Tässä kannattaa myös luottaa oppilaisiin: usein ryhmässä on useampikin erittäin taitava tietotekniikan käyttäjä, joka mielellään neuvoo myös muita. Opetus ei ollut opettajaohjoista, vaan opettajat lähinnä auttoivat oppilaita toteuttamaan omat suunnitelmansa. (Kursula ym. 2012.)

Opetuskokeilu osoitti, että äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tietotekniikan oppiaineet ovat integroitavissa yhdeksi kokonaisuudeksi, jossa molemmille on tilaa (Kröger ym. 2012).

Vastuu työssä kehittymisestä

Yhteisopettajuudessa vastuun juuret ovat jokaisen opettajan omissa mielenkiinnon kohteissa ja niihin nivoutuviissa suhtautumistavoissa. Integraatioryhmiä koskevista aineistoista rakentuu puhe opettajuudesta prosessina, kyseessä on pitkän tähtäimen ammatillinen diskurssi. Se pohjautuu ponnisteluille oman osaamisen kehittä-

tämiseksi, jolle yhteisopettajuus tarjoaa vertaistukea. Opettaja ei ole koskaan valmis vaan aina oppijayhteisönsä jäsen, joka toiminnallaan vastaa elinikäisen oppimisen vaateisiin. Vastuu työssä kehittymisestä edellyttää oppiaineintegraatioprojekteissa 1) vahvaa motivaatiota joko suhteessa aiheeseen tai tiimityöskentelyyn, 2) tahtotilaa (halua ja asennetta heittäytyä yhteistyöhön ja uskallusta kokeilla) sekä 3) omien kasvun paikkojen tunnistamista.

Äidinkielen opiskelijat kuvasivat omaa vahvaa motivaatiotaan integraation aloituksessa:

Lähdimme TIES-kurssille yksimielisesti samoista syistä: kehittääksemme välttäviä tietotekniikkataitojamme, kiinnostuksesta äidinkielen integroimiseen jonkin muun aineen kanssa sekä halusta tuoda äidinkieleen uusia ulottuvuuksia ja luoda erilaisia oppimisen tapoja ja oppimisympäristöjä. Myös uteliaisuudella ja projektin erilaisuuden kautta kokeilunhalulla oli suuri sijansa siinä, että lähdimme mukaan.

Kasvun paikkoja löytyi pitkin matkaa:

Integraatioprojekti oli oppilaille, luokan opettajalle ja opetusharjoittelijoille uusi ja opettavainen kokemus. Projektin eri vaiheissa käytyjen keskustelujen avulla tietämys toisista oppiaineista ja sisällöistä kasvoi. Samalla sai uusia näkökulmia, ja rohkeutta kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä omassa opetustyössä (Kröger ym. 2012).

Kehittämishalua ja sitä kautta vastuunottoa omasta työssä kehittymisestä osoittivat halu ottaa uusia haasteita rohkeasti vastaan sekä ponnistelut osaamisen kehittämiseksi. Tähän tarjosi mahdollisuuksia projekteihin kuulunut tuki (TVT-tuki, ohjaavan opettajan ja didaktikkojen mukanaolo). Oman kehittymisen kannalta on keskeistä toisaalta tunnistaa omat tuen tarpeensa ja tehdä ne näkyviksi, toisaalta tuoda esiin ja jakaa osaamistaan. Tuen aktiivisessa hankkimisessa ja tarjoamisessa syntyy luottamus sekä toisen työhön että yhteistyön sujumiseen. Halu oppia uutta ja laajentaa omaa toimenkuvaa johtaa oppiainerajojen liudentumiseen ja tuo yhteisvastuuta. Luottamus toisen työhön ja tuki sille tiivistyy siihen, miten oppiaineiden asiantuntijan roolit alkavat murtua, ja näin syntyy tilaa aidolle yhteisopettajuudelle.

Projekteissa syntyneitä hyviä käytänteitä kehiteltiin myös eteenpäin. Ideoilla blogipohjaisen opiskelun jatkamisesta otettiin vastuuta työskentelyn kehittamisestä ja sen jatkuvuudesta. Kyseessä oli hyvin voimakas sitoutuminen aiheeseen ja tapaan toteuttaa opetusta – ei ehkä niinkään yhteisopettajuustiimiin:

Miten kehitämme Klassikkopalettia eteenpäin? Olemme kehittäneet Klassikkopaletti-sivustoa sitä mukaa, kun olemme saaneet palautetta ja löytäneet parannettavaa. - - Kehitystyö sivuston ja sen opetuskäytön parissa kuitenkin jatkuu, sillä tarkoituksena on muokata sivustosta entistäkin parempi ja selkeämpi työkalu klassikoiden opetukseen. Opetusta voisi lähteä rakentamaan vieläkin motivoivammaksi erilaisten kiinnostuksen kohteisiin ja opiskelijoiden lukuintoon perustuvien oppimispolkujen avulla. (Kaseva ym. 2012)

Se, miten ryhmissä kuvataan projektimaisen työskentelyn kaarta, osoittaa työskentelyn luonteen hahmottuneen opettajaopiskelijoille pikkuhiljaa matkan varrella. Tämä on keskeinen oppi seuraavia vastaavantyypisiä projekteja silmällä pitäen. Opiskelija kuvaa tulevaisuuden suunnitelmiaan seuraavasti:

Projektin suunnittelu on ollut alati muuttuva palapeli. Ideoita/ajatuksia on syntynyt ja niitä on haudattu. Käytännön toteutuksen hoitaminen on ampunut osan ideoista alas, mutta matkalta on jäänyt myös paljon hyvää. Teeman ympärille järjestetty kielenhuolto, Google Driven tekstinkäsittelyn ja lomakkeiden antamat mahdollisuudet tulevat suurella todennäköisyydellä olemaan osana kielenhuollon käytännön toteutusta.

Yhteisopettajuus loi kehittämishaasteita opettajaopiskelijoiden ammattitaidolle. Opiskelijat kuvasivat yhteisopettajuuden vaativan kuitenkin ennen kaikkea tahtotilaa: halua ja asennetta heittäytymiseen: ”Kokeileminen ei ole vaikeaa vaan ennemminkin työlästä, ja osittain sen takia äärimmäisen palkitsevaa”.

Kuinka kasvaa kollegiaaliseen vastuuseen?

Integraatioprojektit lähtivät liikkeelle käytännön tavoitteista opetuksen uudistamiseksi: oppiainerajojen liudentamisesta sekä tarpeesta päivittää äidinkielen ja tietotekniikan opetuksen tavoitteita ja sisältöjä (Järvelä & Kauppinen 2012). Opettajaopiskelijoiden projekteja käsittelevistä reflektoinneista nousivat kuitenkin esiin yhteisöllisyyttä, vuorovaikutusta ja sekä oppilaiden että oman toiminnan säätelyä koskevat teemat yksittäisten ainepedagogisten sisältöjen sijaan. Opiskelijat kokivat tärkeiksi nämä yleiset kansalaisen taidot osana työelämätaitoja ja pystyivät tarkastelemaan niitä integraatioprojekteissa osana omaa ja oppilaidensa oppimista. Lisäksi opiskelijat refleктоivat projektejaan kollegiaalisen vastuun kannalta. Vastuut kohdistuivat opettajan kasvatustehtävän kokonaisvaltaiseen luonteeseen, opettajan työhön sisältyvään luottamukseen ja vallankäyttöön eettisine ulottuvuuksineen, yhteiseen toimintakulttuuriin ja yhteisen hyvän rakentamiseen työyhteisössä sekä vahvaan, pitkäjänteiseen sitoutumiseen omaan työhön ja sen kehittämiseen. Tarkastelemme seuraavassa kutakin näistä yhteisvastuun osa-alueista erikseen.

Opettajan kasvatustehtävä hahmotettiin kokonaisvaltaisesti, ja sen nähtiin sisältävän oppilaiden työskentelyn sekä vuorovaikutuksen ja ajattelun taitojen ohjaamista eli vastuun oppilaiden sosiaalistamisesta kansalaisen taitoihin. Opettajaopiskelijat kuvasivat opetuksen painopisteen siirtyneen yhteisopettajuudessa tietosisältöjen opettamisesta oppijan kasvun tukemiseen, josta kannettiin vastuuta koko tiimin voimin. Oppilaan oppimisen holistisuutta pohdittiin etenkin niissä projekteissa, joissa oppilaat saivat tehdä runsaasti valintoja oppimisensa hyväksi ja myös vastata niistä.

Opettajaopiskelijat tarkastelivat myös *vallankäyttöä ja siihen liittyvää etiikkaa*. Eettiset ja moraaliset kysymykset olivat sisäänrakennettuina projektien aihevalintoihin ja työtapoihin mutta myös integraatioryhmien omaan työskentelyyn ja yhteisopettajuuden toteuttamiseen. Eettinen kasvatus sisältyy väistämättä opettajan työhön, ja sen toteuttamisessa onkin kyse siitä, antaako piilos-

sa olevien, sattumanvaraisten tekijöiden suunnata arvokasvatusta vai nostaako eettiset kysymykset yhteisen tarkastelun, arvioinnin ja pohdinnan kohteeksi (Räsänen 2007). Integraatioprojektit tarjoivat opettajaopiskelijoille mahdollisuuksia tarttua tietoisesti opettajan työn eettisiin kysymyksiin ja ratkaista niitä yhteisöllisesti.

Yhteisen hyvän kehittäminen ja yhteiseen toimintakulttuuriin sitoutuminen näyttäytyi projekteissa jakamattomana vastuuna ja aitona yhteisopettajuutena. Opettajaopiskelijat kuvaavat oppineensa projekteissaan, että todellinen, syvälle koulun rakenteisiin ulottuva yhteistyö on mahdollista. Opettajayhteisö on yksilöiden asiantuntijuuteen perustuva organisaatio (esim. Luukkainen 2004, 103), jossa vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat keskeisessä asemassa pyrittäessä kehittämään yhteistä toimintakulttuuria. Vuorovaikutuksen ilmapiirissä yksilö saa omat ja toisten vahvuudet esiin ratkaistessaan luovasti toiminnassa tulevia haasteita, sillä kuten Pikkarainen toteaa osuvasti tässä julkaisussa ”paras tai edes hyvä toiminta on usein sellainen, että se vaatii luovuutta”. Kasvattaja toimii usein epävarmoissa tilanteissa, jotka vaativat nopeita, innovatiivisia ratkaisuja, joten kollegiaalinen tuki antaa yksilön toiminnalle varmuutta: yhdessä on helpompaa kantaa kasvatushaasteita. Integraatioprojekteissa eettinen kasvatusta merkitsikin usein yhteistä ongelmanratkaisua. Tämän vuoksi jo opettajien peruskoulutuksen aikana kannattaa rakentaa kohtaamisen paikkoja ja tehdä kohtaamisen taitoja näkyväksi opetustilanteissa, -tiimeissä ja -yhteisöissä. Tämä on mielestämme yksi uudistuvan opettajankoulutuksen ydintehtävistä. Haasteena uuteen koulukulttuuriin kasvamisessa on kuitenkin kokemusten tarjoaminen ja tätä kautta asenteiden ja suhtautumistapojen muuttaminen vanhoissa kouluaste- ja oppiainepohjaisissa rakenteissa. Koulutuksen tehtävä onkin tarjota opettajaopiskelijoille tila, jossa he voivat turvallisesti ja tuetusti ottaa askeleita vastuuseen kukin omalla tavallaan.

Pitkäjänteinen, tavoitteellinen oman työn kehittäminen vaatii motivaatiota, uskallusta kokeilla, hakea uusia ratkaisuja sekä kykyä tunnistaa kasvun paikkojaan. Tärkeää on halu kehittyä omassa ammatissaan. Lisäksi yhteistyöskentelylle on oltava jokin selkeä tarve tai mielekäs päämäärä, ja sitä tukevien rakenteiden on

oltava kunnossa. (Vrt. Llewellyn-Jones, Agombar & Deane 2011.) Opettajaopiskelijoiden kokemuksen mukaan integraatioprojektit ovat pystyneet tarjoamaan näitä opettajuuteen kasvun edellytyksiä.

Opettajaopiskelijoiden kokemukset osoittavat, että opettajuuden edellyttämään vastuuseen kasvetaan kollektiivisessa prosessissa yhdessä rakennettuja tavoitteita ja toimintakäytänteitä toteuttaen. Samat vastuun näkökulmat, jotka havaitsimme opettajaopiskelijoiden integraatioprojektin toteuttamisessa, pätevät varmasti yleisemminkin opettajayhteisöihin. Ensinnäkin konkretia pakottaa toimijat, niin opettajaopiskelijat kuin työyhteisön jäsenet, sitoutumaan yhteiseen projektiin. Yhteisopettajuus lähtee yhteisestä tavoitteesta ja tarpeesta, joka ei tarkoita vain opetussuunnitelman kirjainta vaan reaalisten oppimiskokonaisuuksien yhteistä ideointia, suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Samoin kuin projektissamme kouluttajat loivat opiskelijoille tarpeen tai pakon tehdä yhteistyötä, koulun kehittäjäopettajat voivat rehtorin myötävaikutuksella tehdä koulussaan samoin.

Oppijoiden vastuuttaminen omasta oppimisestaan on ollut projektimme kantavia ajatuksia. Sitä on sovellettu niin oppilaiden työskentelyssä luokissa kuin opettajaopiskelijoiden toimimisessa integraatioprojektissa. Olemme kannustaneet opettajaopiskelijoita rakentamaan oppiaineintegraatiota tehtävillä, joissa oppilasryhmille annetaan mahdollisimman paljon vastuuta. Näin sekä yksilöille että ryhmille tarjoutuu tilaisuuksia ponnistella oppimisensa hyväksi: kokeilla ja keksiä sekä myös oppia virheistään ja sivupoluistaan. Tällainen oppijan omistajuus ja tekijyys pitää sisällään sekä kasvatajan että kasvatettavan vastuun. Peltonen kertoo tässä julkaisussa, että kasvatusta ei perustu yksinomaan olemassa oleville, tällä hetkellä pätevillä pidetyille arvoille, vaan se lähtee aina todellisesta kasvavasta ihmisestä. Hänen mukaansa kasvattajalla on esimerkiksi vastuu kasvatettavan suojelemisessa yhteisöjen ja instituutioiden ylivallalta. Vastuun ottaminen toisaalta omasta työskentelystä, toisaalta yhteisten laajojen päämäärien saavuttamisesta on myös keskeinen osa kansalaisen taitoja, ajattelua ja ongelmanratkaisua, niin opiskelussa kuin työelämässä.

Kasvattajan tehtäviin kuuluva vastuuttaminen on joskus työn takana, sillä vastuun ottaminen ei ole kasvatettavasta aina miellyttävää: se vaatii aikaa, kompromisseja, mukavuusalueelta poistumista sekä kykyä sietää kaaosta ja epäonnistumista. Yhteisopettajuuteen kasvu projektien aikana osoittautuikin monin tavoin vastakohtien leimaamaksi, sillä yhteistyötä pidettiin ongelmallisena mutta myös hedelmällisenä. Vaikeaksi yhteistyön tekee se, että opettajaopiskelijoiden opettajaidentiteetti, muun muassa aineenhallinta, on opintojen aikana vielä työstettävänä. Lisäksi keskinäinen vertailu, ristiiriitaiset odotukset ja tavoitteet, paineet, rooli-odotukset ja motivaation puute nakertavat yhteistyötä (vrt. Llewellyn-Jones ym. 2011). Kasvua ei kuitenkaan tapahdu ilman opettajaopiskelijan omaa vastuunottoa, ja tähän integraatioprojektit tarjosivat mahdollisuuden. Ne toimivat opettajaopiskelijoiden oman suunnittelun ja toteutuksen varassa, joten ne mahdollistivat vastuun eriytymisen sen mukaan, mihin opettajaidentiteettiään rakentava opiskelija oli valmis. Tähän viittaa myös Peltonen tässä julkaisussa.

Yhteistyökentely ruokki opettajaidentiteetin kasvua hyvinkin voimakkaasti pakottamalla opiskelijat kysymään projektin eri vaiheissa, millainen on hyvä opettaja ja mitkä ovat koulussa työskentelyn ja opetuksen isot tavoitteet. Nämä olivat merkkejä eettisestä vastuunotosta, joka edellyttää Puolimatkan (2001) mukaan sitä, että opettaja on tietoinen erehtyväisyydestään ja pyrkii totuuden tuntemiseen. Hän on valmis kuuntelemaan myös niitä, jotka ajattelevat toisin. (Puolimatka 2001, 232.) Yhteisopettajuudessa omat uskomukset saattavat tulla hyvinkin kirkkaina vastaan, koska opetuksessa on mukana toinen aikuinen, joka muodostaa omille käsitksille peilauspinnan. Ymmärrys opettajan työn etiikasta kasvaa toiminnan ja sen reflektion kautta niin opettajaopiskelijalla kuin opettajalla työssään. Tällaiseen jatkuvaan oman opettajaidentiteettinsä kehittämiseen pitäisi jokaisella opettajalla olla lukuvuoden aikana tilaa.

Lopulta vastuuseen kasvetaan aina suhteessa toisiimme. Pikkarainen kirjoittaa tässä julkaisussa, että vastuullisuuden syntymistä voidaan tarkastella sen mukaan, onko teko väärin vai oikein toista kohtaan, eikä niinkään sen perusteella, miltä teko näyttää tai tun-

tuu tekijän näkökulmasta. Opettaja on tämän mukaan vastuussa oppilaalle (kasvatettavalle) siitä, että pedagoginen toiminta näytetään oikeana nimenomaan kasvatettavaa kohtaan. Myös yhteisopettajuudessa vastuu punnitaan siis kollegan ja oppilaan näkökulmasta, ei opettajan itsensä. Näin ollen vastuuseen kasvetaan vasta dialogin kautta, ja vastuun paikat ja ala määrittyvät jokaisessa tilanteessa ja toiminnassa aina erikseen. Vastuuseen kasvaminen edellyttää yhteisöltä halua ja kykyä toimintansa jatkuvaan yhteiseen reflektointiin.

Toiminnan ennakoitavuuden tarve kaaoksen hallitsemiseksi on koulussa välttämätöntä, joten myös vastuun jakautumisen tulisi olla ennakoitavaa. Koulussa kollegan on voitava luottaa toiseen ja samalla tavoin myös opettajan oppilaaseen toiminnan onnistumiseksi. Pikkarainen kirjoittaa tässä julkaisussa, että myös tästä syystä yhteisöissä on välttämätöntä tehdä yhteistyötä ja pyrkiä yhteisymmärrykseen. Vastuista neuvottelu, niiden jakaminen ja todeksi eläminen edellyttää sitoutumista yhteiseen hyvään, mikä muuttaa koulun toimintakulttuuria vähitellen yhteistyötä suosivammaksi. Opetusvastuun jakaminen onkin lopulta ajatustasolla suostumista siihen, että tarvitsee muiden apua työssään, kuten opetuksen kehittämässä, työmotivaation ylläpitämisessä ja ammatillisessa kasvussa. Kukkola kirjoittaa tässä julkaisussa, että yksilö antaa tällöin muiden vaikuttaa häneen ja samalla hän itse altistuu ympäristölle. Tämän ”sallimuksen” avain on siis yksilöllä itsellään. Opettajakouluttajat voivat koulutusjärjestelyillä sekä omalla esimerkillään tukea sitä, että opettajaopiskelijat tunnistavat ja tunnustavat tarpeensa saada apua toisilta opettajaopiskelijoilta. Projektissamme me kouluttajat toimimme esimerkkeinä toisen auttamisessa opettajaopiskelijoille ja opettajaopiskelijat puolestaan oppilaille. Yhteisölliseen oppimiseen sisältyvän vastuun mallit olivat siis sisäänrakennettuina projektiimme.

Inhimillisen toiminnan epävarman luonteen takia olemme kouluyhteisössä tuomittuja jatkuvaan eettiseen ja pedagogiseen reflektioon ja tästä huolimatta toistuviin epäonnistumisiin, kuten Pikkarainen esittää tässä julkaisussa. Tämä kuvaa inhimillisen kasvatustoiminnan perusluonnetta, joka opettajan on vain hyväksyttävä

osaksi työtänsä. Puolimatka (2001) korostaakin, että vastuullinen opettaja pystyy tiedostamaan oman rajallisuutensa sekä ymmärryksessään että teoissaan ja kykenee itsensä ja tekojensa arvioimiseen. Hän ottaa itse vastuun omista uskomuksistaan sen sijaan, että siirtäisi sen jollekin auktoriteetille – ryhmälle, oppikirjan tekijöille tai kasvatusgurulle. (Puolimatka 2001, 244, 287.) Juuri tällaisia omien käsitysten ja uskomusten pohdinnan paikkoja katsomme integraatioprojektimme parhaimmillaan opettajaopiskelijoille tarjoavan. Elämällä haasteellisia tilanteita koulutuksessa läpi ja kohtaamalla omia ja muiden kasvun paikkoja saamme alkuun kolleegiaalisen vastuun kasvun opettajaopiskelijoissa.

Lähteet

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. 2010. Draft white paper 1. Defining 21st century skills. ATCS 21. University of Melbourne. <http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21stCentury-skills.pdf>. (Luettu 1.2.2014.)
- Dillenbourg P 1999. What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P Dillenbourg (toim.) Collaborative-learning: cognitive and computational approaches. Oxford: Elsevier, 1–19.
- Drake, S. M. & Burns, R. C. 2004. Meeting standards through integrated curriculum. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Fogarty, R. J. & Brian, M. P (2009). How to integrate the curricula. 3. painos. Thousand Oaks, Calif.: Corwin.
- Hargreaves, A. & Fullan M. 2012 Professional capital. Transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Syrjälä, L. 2006. Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heinämäki, L. 2007. Varhaista tukea koulun arkeen – työvälineenä kehittämismalliko. Jyväskylä: Gummerus.
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P 2015. A framework for teachable collaborative problem solving skills. Teoksessa P Griffin & E. Care (toim.) Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach. Dordrecht: Springer, 37–56.
- Hämäläinen, H., Paldanius, H., Tammela, J., Hyvönen, M. & Niinisalo, R. 2012. Mitä uutta kirjoittamisen opetukseen? Wiki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa R.-L. Järvelä & M. Kauppinen (toim.) Oppiainepedagogiikka yhteistyössä – tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa. JYX, Jyväskylän yliopisto, 72–98. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40747/978-951-39-50668.pdf>. (Luettu 15.4.2014.)

- Jacobs, G., Power, M. A., Loh W.I. 2002. The teacher's sourcebook for cooperative learning: practical techniques, basic principles, and frequency asked questions. Thousand Oaks, CA: Crown Press.
- Järvelä, R.-L. & Kauppinen, M. 2012. Uutta kohti – äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tietotekniikan laajenevat oppimisympäristöt. Teoksessa R.-L. Järvelä & M. Kauppinen (toim.) Oppiainepedagogiikka yhteistyössä – tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa. JYX, Jyväskylän yliopisto, 6–14. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40747/978-951-39-5066-8.pdf?sequence=2> . (Luettu 15.4.2014.)
- Kaseva, A., Rantakangas, E., Tuohisaari, A., Kolu, M. Vakkuri, M. & Vakkuri, V. 2012. Klassikot paletissa – blogin mahdollisuuksia kirjallisuuden opetuksessa. Teoksessa R.-L. Järvelä & M. Kauppinen (toim.) Oppiainepedagogiikka yhteistyössä – tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa. JYX, Jyväskylän yliopisto, 39–71. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40747/978-951-39-5066-8.pdf>. (Luettu 15.4.2014.)
- Kauppinen, M. & Järvelä, R.-L. 2012. Oppiaineiden integrointi ja koulukulttuurin kehittäminen – kuinka tästä eteenpäin? Teoksessa R.-L. Järvelä & M. Kauppinen (toim.) Oppiainepedagogiikka yhteistyössä – tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa. JYX, Jyväskylän yliopisto, 145–148. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40747/978-951-39-5066-8.pdf>. (Luettu 15.4.2014.)
- Kröger, M., Kiviniemi, S., Jokiaho, P., Pettersson, H. & Tuhkala, A. 2012. Liikkuva kuva äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Teoksessa R.-L. Järvelä & M. Kauppinen (toim.) Oppiainepedagogiikka yhteistyössä – tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa. JYX, Jyväskylän yliopisto, 99–121. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40747/978-951-39-5066-8.pdf>. (Luettu 15.4.2014.)
- Kursula, S., Suominen, T., Takala, A., Vesterinen, H. & Virtanen, T. 2012. Pelit opetuksen tukena – äidinkielen ja kirjallisuuden sekä tietotekniikan integraatio opetuksessa. Teoksessa R.-L. Järvelä & M. Kauppinen (toim.) Oppiainepedagogiikka yhteistyössä – tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa. JYX, Jyväskylän yliopisto, 122–144. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/40747/978-951-39-5066-8.pdf>. (Luettu 15.4.2014.)
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. (Luettu 24.5.2016.)
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus - tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 113–132.
- Llewellyn-Jones, C., Agombar, M. & Deane, M. 2011. Writing in the disciplines and learning technologists: Towards effective collaboration. Teoksessa

- sa M. Deane & P O'Neill (toim.) *Writing in the disciplines*. New York: Palgrave, 237–249.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä*. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Murata, R. 2002. What does team teaching mean? A case study of interdisciplinary teaming. *Journal of Educational Research* 96 (2), 67–77.
- Norrana, J. 2013. *Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä*. ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse”. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- POPS. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (Luettu 24.5.2016.)
- Perusopetus 2020: yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako (2010). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepoliitikan osasto. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf>. (Luettu 15.12.2013.)
- Puolimatka, T. 2001. *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Rautiainen, M. 2008. *Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsitteitä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Räsänen, R. 2007. Opettajan työn eettinen luonne. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies* 12 (2). http://ejbo.jyu.fi/articles/0201_3b.html. (Luettu 13.4.2014.)
- Salminen, J. 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Hämeenlinna: Teos.
- Skinnari, S. 2001. Ihmiseksi kasvamisen tavoite 2000-luvun haasteena – voimmeko kehittyä viisaammiksi, vapaammiksi ja vastuullisemmiksi? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 501–528.
- Stiehl, J. 1993. Becoming responsible - Theoretical and practical considerations. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 64 (5), 38–71.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education* 27 (3), 373–339.
- Tobin, K. & Roth, W.-M. 2006. *Teaching to learn. A view from the field*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.
- Väljjarvi, J. 2011. *Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.

11. ”Nyt ymmärrän, että opettajaksi tullaan vasta työssä” – Vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden ajatuksia opettajan vastuusta

Uskon vahvasti myös vuorovaikutuksen voimaan ja itsensä kehittämiseen.

Monika, 4. vuoden kieltenopettajaopiskelija

Johdanto

Tässä artikkelissa kuvaamme vieraan kielen opettajan ajattelutavan muutosta kielenopettajasta kielikasvattajaksi. Tarkastellemme erityisesti sitä, millaisena kieltenopettajaopiskelijoiden ymmärrys opettajan vastuusta kielikasvattajana näyttäytyy portfoliotyöskentelyn ja siihen sisältyvän opetusfilosofian kautta. Kielikas-

vattaja on vastuussa niin oppilaiden kehittymisestä kielen itenäisinä oppijoina ja käyttäjinä kuin heidän henkisestä ja sosiaalisesta kasvustaan. Useissa tutkimuksissa on todettu, että vastavalmistuneet opettajat eivät kuitenkaan koe olevansa valmiita ottamaan vastuuta siinä määrin kuin heiltä vaaditaan työelämässä (Solbrekke & Englund 2011, 848). Henkilökohtaisen vastuuntunto ilmenee positiivisena suhtautumisena opettamiseen, työhön ja työhön sitoutumiseen. Vastuunsa tuntevat opettajat myös uskovat omiin kykyihinsä vaikuttaa oppilaisiin ja heidän saavutuksiinsa. He ovat myös innokkaita uusien opetusmenetelmien kokeilijoita. (Lauermann & Karabenick 2013, 14.) Tämän vuoksi tulevaan ammattiin ja sen mukanaan tuomiin tehtäviin liittyvä kokeilu ja tietoinen pohdiskelu ovat keskeinen osa opettajankoulutusta. On myös tarpeen luoda uusia työtapoja lähestyä ja kehittää tulevan opettajan professionaalista vastuullisuutta niin oppilasta, opettajaa itseään kuin yhteiskuntaakin kohtaan. Portfoliotyöskentely ja siihen kiinteästi liittyvä opetusfilosofinen pohdinta pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen.

Opettajan opetustapa, käsitykset oppimisen luonteesta, opetuksen tavoitteista, itsestään opettajana, koulusta ja opettajakollegoista muovautuvat jo hänen omana kouluaikanaan. Näihin käsityksiin ja kokemuksiin paneudutaan pedagogisten opintojen aikana, jolloin rakennetaan omaa opetuskäsitystä tai opetusfilosofiaa. Pedagogisen ajattelun tiedostamista, ymmärtämistä sekä kehittymistä (transformaatiota) tuetaan refleктоimalla omaa toimintaa. Reflektio on käsitteenä moniselitteinen jo sen pitkän historian takia, mikä sillä on filosofiassa ja kasvatustieteissä (mm. Dewey 1910/1991; Krokfors 2003; van Manen 1990; Mezirov 1990; Ojanen 1996, 2000; Schön 1983). Määrittelemme reflektion tietoiseksi, systemaattiseksi, prosessinomaiseksi ja dialogiseksi toiminnaksi. Reflektiivistä toimintaa voidaan opettajankoulutuksen yhteydessä toteuttaa hyvin monella eri tavalla: toisaalta voidaan tyytyä melko vapaaseen, epämuodolliseen, väljästi toteutettuun pohdintaan, toisaalta reflektiota voidaan toteuttaa hyvin systemaattisesti (esim. Boud, Keogh & Walker 1985/2013). Jälkimmäistä lähestymistapaa pidetään yleisesti tehokkaampana (Farrell 2007).

Reflektiotaitojen tietoinen opettaminen oppilaalle on tärkeää koulussa, mutta se on myös sekä opettajan että opettajaksi opiskelevan ammatillisen kasvun pääelementti. Opettajan työssä reflektiivisyys tarkoittaa sekä omien että oppilaiden ja kollegojen sisäisten tilojen havainnointia ja tunnistamista mutta myös tapaa suhtautua niihin. Reflektio on myös oman ammatillisen toiminnan tarkastelua, jolloin siihen sisältyy muun muassa opetus- ja kasvatustyön suunnittelua, opetussuunnitelmaan perehtymistä ja itsearviointia. Tämä on tärkeä osa opettajan asiantuntijuutta ja ammatillista kehittymistä (Abrandt Dahlgren & Hammar Chiriac 2009). Reflektointi mielletään usein yksilön sisäiseksi toiminnaksi, mutta se pitäisi nähdä myös sosiaalisena tapahtumana, jossa ajatusten peilinä voivat toimia esimerkiksi omat kollegat ja oppilaat. (Lammi 2002; Ojanen 1993, 126–129; 2000, 103–104; Malthouse & Roffey-Barentsen 2013.)

Portfoliotyöskentelyä on pidetty merkittävänä välineenä opettajaopiskelijoiden reflektoinnin kehittämiseen (Antonek, McCormick & Donato 1997; Zeichner 1987). Vieraiden kielten opettajien koulutuksessa on käytetty portfolioita jo pidemmän aikaa niin Suomessa kuin muuallakin, etenkin Yhdysvalloissa (Linnakylä, Pollari & Takala 1994; Kohonen 2005; Newby 2012; Newby ym. 2001). Toisaalta portfolioita on käytetty myös arvioinnin välineenä (Järvinen & Kohonen 1995; Linnakylä & Kupari 1996; Little 2005). Jyväskylän yliopiston vieraiden kielten opiskelijat aloittavat opettajaportfolion (Kieltenopettajan salkku) kokoamisen perusopinnoissaan toisena opiskeluvuonna, jolloin he kirjoittavat opetusfilosofiansa ensimmäisen version, jota he edelleen työstävät pedagogisissa aineopinnoissa. Tutkimusaineistomme ovat opiskelijoiden perusopinnojen ja aineopinnojen opetusfilosofiat. Niiden pohjalta tarkastelemme sitä, miten opiskelijat puhuvat vastuusta.

Mitä on kieltenopettajan vastuu?

Perusopetuksen ja lukio-opetuksen perusteissa (LOPS 2015; POPS 2014) koululle on annettu kasvatus- ja opetustehtävä. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua vastuulliseksi aikuiseksi. Vie-

raan kielen opettajan vastuulla on opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden lisäksi oman asiantuntijuutensa kehittäminen ja ylläpitäminen. Vieraan kielen opetus ei kuitenkaan saa rajoittua vain kielilliseen ainekseen, vaan opetuksessa on otettava huomioon myös kasvatukselliset, kulttuuriset ja sosiaaliset seikat. Kielenopetus on kielikasvatusta ja se tulee nähdä oppilaalle merkityksellisenä ja omakohtaiseen kokemukseen pohjaavana kokonaisvaltaisena oppimisena, joka tukee hänen itsenäistymistään. (Kaikkonen 2005; Kohonen 2007.) Opettajalla tulee siis olla kykyä ennakoida ja ymmärtää kunkin oppilaan erityistarpeita ja kielenopetukseen sitoutumista opiskelun eri vaiheissa (Norton 2000) ja hänen tulee osata toimia vastuullisesti kiperissä tilanteissa kasvatusta ja opetustyön ammattilaisena. Myös Eurooppalainen viitekehys (2003) ohjaa vieraan kielen opettajaa huomioimaan nämä seikat opetuksessaan.

Opettajilla on vastuu oman aineen sisältöosaamisesta ja sen pedagogisoinnista. Työyhteisön tasolla opettajilla on lisäksi kollektiivinen vastuu koulun kasvatustehtävästä, aktiivisesta toiminnasta työyhteisön kehittämiseksi ja yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistumisesta (Kohonen 2007). Myös ammatillisen kasvun näkeminen koko työyhteisöä palvelevana tavoitteena ja sen kollegiaalinen tukeminen nähdään osana kollektiivista vastuuta. Vastuuseen siis sisältyy sosiaalinen aspekti, joka merkitsee muiden tarpeiden ja tavoitteiden huomioonottamista eikä vain omiin henkilökohtaisiin tavoitteisiin pyrkimistä. (Lauermann & Karabenick 2011.) Vieraan kielen opettajat pystyvät siis edistämään yhteiskunnallista muutosta (Kohonen 2007). Tiedetään kuitenkin melko vähän siitä, millaisena opettajaopiskelijat ymmärtävät opettajan vastuun. Tutkimuksemme tarkastelemme sitä, miten kieltenopettajaopiskelijoiden ymmärrys opettajan vastuusta kehittyi opettajaopintojen aikana.

Osallistujat, aineisto ja tutkimustehtävä

Tutkimukseen osallistui 37 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen vieraiden kielten opettajaopiskelijaa, jotka aloittivat opintonsa vuonna 2009. Miehiä joukosta oli neljä. Tässä tutkimuk-

sessä tarkastelemme opettajaopiskelijoiden pedagogisten perus- ja aineopintojen aikana kirjoittamia opetusfilosofioita.

Perusopintojen aikana (toinen opiskeluvuosi) annoimme opiskelijoille ohjeeksi pohtia oman opetus- ja kasvatusajattelunsa perusteita ja perusteluita. Lähtökohtana oli ajatus ”tunne itsesi ymmärtääksesi valintojasi”. Heidän tuli pohdintoissaan ottaa huomioon aikaulottuvuus siten, että he kohdistivat ajatteluaan menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen hermeneuttisilla kysymyksillä mitä, mikä, miksi, miten ja minkä avulla.

Järjestelmällinen pohtiva toiminta on yleensä todettu tutkimuksissa tehokkaaksi. Niinpä kirjoittamista valmisteltiin erilaisin harjoituksin. Pohdimme opettajuutta ja arvojamme muun muassa arvohuutokaupassa ja piirtämällä purjelaivan viirin. Arvohuutokaupassa opiskelijat pohtivat ensiksi henkilökohtaisia arvojaan ja laativat niistä listan. Pienryhmissä he perustelivat ja puolustivat omia arvojaan. Keskustelujen pohjalta pienryhmät valitsivat lopuksi ryhmän yhteiset arvot. Purjelaivan viiriin opiskelijat piirsivät neljä syvimpiä elämänarvojan kuvaavaa symbolia, laittoivat ne tärkeysjärjestykseen sekä pohtivat niiden merkitystä omassa elämässään. Opiskelijat piirsivät myös luokkahuoneita ja pohtivat, miten oppimisympäristöt vaikuttavat oppimiseen. Metaforia opiskelijat kirjoittivat jatkamalla heille antamiamme lauseita (Hyvä vieraan kielen oppiminen on kuin... Hyvä vieraan kielen opettaja on kuin... Hyvä vieraan kielen oppitunti on kuin...). Viidentenä aktiviteettina opiskelijat laativat ryhmässä miellekartan opettajan rooleista siten, että jokaiselle roolille piti löytyä perustelut. Roolit tuli laittaa tärkeysjärjestykseen, mikäli niin saattoi tehdä sekä pohtia, toiko vieraan kielen opettajan rooli tehtäviin jotain lisää. Edelleen miellekarttaan tuli sisällyttää viittaus opettajan tarvitsemasta tiedosta sekä ammatissa jaksamisesta. Luimme opintojaksolla neljä artikkelia tavoitteenamme teoreettisen taustan syventäminen harjoituksissa käsitellyistä aiheista.

Aineopinnoissa 2–3 vuotta myöhemmin opiskelijat työstivät edelleen perusopinnoissa aloittamaansa opetusfilosofiaa syventäen sitä sekä liitämällä perusteltuja dokumentteja ajattelunsa tueksi. Opiskelijat palauttivat tekstinsä sähköisessä muodossa opettajan

pedagogisten opintojen ohjaajina toimineille kielipedagogiikan lehtoreille.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, miten opettajan työhön kuuluva vastuu näkyy vieraiden kielten opettajaopiskelijoiden opetusfilosofioissa. Lähestyimme opiskelijoiden tekstejä aineistolähtöisesti sekä sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajarvi 2004) että I-statement -analyysin keinoin. I-statement -analyysi on peräisin James Geeltä, joka kehitti sen työkaluksi työväen- ja keskiluokkaisten amerikkalaisten koululaisten elämismaailmojen analyysiin. Gee tarkasteli sitä, miten koululaiset käyttivät ensimmäisen persoonan predikaattiverbejä (”I want”, ”I think”, ”I feel”) kertoessaan haastattelijalle elämästään ja uratoiveistaan. (ks. Gee, Allen & Clinton 2001.)

Analyysissämme tarkastelimme sitä, miten opettajaopiskelijat kirjoittavat toiminnastaan, tunteistaan, kyvyistään ja päämääristään ja kuinka he siten rakentavat sosiaalista identiteettiään kielen kautta (Gee 2011, 141). Kiinnitimme erityistä huomiota valittuihin kielellisiin ilmauksiin: kirjoittiko opiskelija passiivisissa pyrkien kätkeytymään ilmaisun taakse (ei kuitenkaan ns. kollektiivinen passiivi-ilmaus) vai aktiivissa ilmaisten suorasti käsityksensä tai kantansa sekä ilmenikö hänen ajatuksensa ja käsityksensä pakon, tahdon tai toiveen kautta (Gee 2011, 153). Tätä kautta pyrimme selvittämään, millaisen position opettajaopiskelija ottaa suhteessaan opettajan vastuuseen. Sisällönanalyysin ja I-statement -analyysin tueksi laadimme lopuksi jokaisesta opiskelijasta tiivistelmän, joiden perusteella luokittelimme opiskelijat kahteen ryhmään.

Kaksi kuvaa vastuusta

Aineenopettajan perusopinnoissa kirjoitettujen opetusfilosofioiden pohjalta nousi kaksi eri tavoin opettajan vastuun tulkitsevaa ryhmää (ks. myös Nyman 2009): kielikasvattajat ja tekniset opettajat. *Kielikasvattajat* kokivat olevansa vastuussa oppilaista, opetuksesta ja oman työnsä kehittämisestä. He puhuivat asioista minämuodossa. *Tekniset opettajat* tunsivat olevansa vastuussa oman

oppiaineensa opettamisesta. He toistivat teksteissään opettajan-kouluttajien sanoja ja ideoita, opintojaksoilla luettuja artikkeleita ja opetuskeskusteluja. Nämä kaksi ryhmää on muodostettu opetta-jaopiskelijoiden aineistoja yhdistelemällä eivätkä ne edusta yksit-täistä opettajaopiskelijaa. Kuvausten yhdistäminen tiivistää aineis-toa (Holowell 1977, 25–26) ja suojelee osallistujien anonymiteettiä (Kuula 2006), mutta saattaa johtaa stereotyyppien ja karikatyyrien muodostumiseen (Zeller 1996). Näiden kahden ryhmän käsitykset vastuusta ovat kuitenkin tyypillisiä koko aineistoamme ajatellen. Aineopintojen opetusfilosofioista valitsimme tarkempaa analyysiä varten viisi tekstiä, jotka edustivat molempia ryhmiä. Näistä teks-teistä pyrimme löytämään vastauksen tutkimuskysymykseemme, millaisena kieltenopettajaopiskelijoiden ymmärrys opettajan vas-tuusta näyttäytyy heidän opetusfilosofioissaan.

Perusopinnoissa kirjoitetuissa opetusfilosofioissa vastuu ilmenee Geen (2011) luokituksen mukaisesti toiveen, haluamisen ja tavoit-teiden kautta. Tämä on luonnollista, sillä opiskelijoilla on vähän kokemusta opettajana toimimisesta.

Vieraan kielen opetuksessa haluan painottaa funktionalisuutta, eli kielen käyttöä.

Aion varmastikin käyttää kohdekieltä mahdollisimman paljon, sillä ainakin omien kokemusten perusteella opettajan puheesta voi aina napata uusia sanoja ja fraaseja omaan kielenkäyttöön.

Joillakin opiskelijoilla korostuu pakko pitää yllä kielitaitoa ja tällöin he puhuvat siitä passiivissa, ylhäältäpäin annettuna velvoitteena. Vastuun kokeminen näkyy myös ulkoapäin tulleen (yhteiskunta ja oppilaiden vanhemmat) vaateena (ks. Edling & Frelin 2013).

Opettajan on pidettävä yllä kielitaitoaan ja oltava innostava esimerk-ki oppilailleen.

Osa opiskelijoista ottaa aktiivisemmän roolin ja kuvaa vierasta kieltä ja sen opettamista minä-muodossa kuten seuraavasta esimerkistä ilmenee.

Minulla opettajana on mahdollisuus joko motivoida tai pahimmillaan viedä oppilaan motivaatio kielen oppimiseen. Koulu on jatkuvassa muutoksessa yhteiskunnan mukana, ja myös minä opettajana joudun muuttamaan sen mukana ja mukauttamaan opetustani sen mukaan.

Sanaa kasvatusvastuu käytetään harvoin. Sitä ei tuoda esiin eksplisiittisesti, vaan vastuu tulee esiin rivien välistä, implisiittisesti opettajan työn ja tehtävien kuvauksen kautta. Kuten alla olevasta esimerkistä näkyy, opettajaopiskelijat toteavat, että kasvatusvastuuta on siirretty yhä enenevässä määrin koululle ja opettajille. Osa näkee itsensä enemmän kasvattajana kuin aineenopettajana (ks. Nyman 2009).

Minusta tuntuu, että nykyään kasvatusvastuuta on myös siirretty entistä enemmän kouluun ja opettajille, mikä sekä tuo opettajille vastuuta että tuo työhön vaihtelevaa sisältöä.

Opetusfilosofioiden perusteella opiskelijat näkevät vieraan kielen opettajan vastuun jakautuvan toisaalta oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimiseen, toisaalta oman ammatilliseen kehittymiseen, jossa nähdään tärkeänä oman kielitaidon ylläpitäminen ja opetuksen kehittäminen. Vieraasta kielestä ja sen opettamisesta on ilmeisesti helpompaa puhua minä-muodossa, koska se on heille tuttua ja turvallista, jotain jonka he tuntevat ja tietävät.

Käytännössä pedagogista rakkautta voi mielestäni osoittaa siten, että opettaja näyttää välittävänsä oppilaistaan ja toivovansa heidän parastaan. Opettaja kunnioittaa oppilaitaan ja luo oikeudenmukaisen oppimisympäristön.

Oppilaan tulee saada myös itse asettaa tavoitteita omalle opiskelulle ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Näin syntyy luottamus opettajan ja oppilaan välille. Koen tärkeäksi myös omien työtapojen kyseenalaistamisen. Mielestäni on mukauduttava ja kenties jopa edistettävä muutosta ja kysyttävä itseltään, mitä tämän ajan lapset ja nuoret tarvitsevat kehittyäkseen vastuuntuntoisiksi ja moraalisisiksi aikuisiksi.

Aineopinnoissa kirjoitetuissa opetusfilosofioissa vastuun kehityminen ilmenee kahdella tavalla. Opettajaopiskelijoilla, jotka nimesimme teknisiksi opettajiksi (ks. Krokfors 2003) vastuu orastaa ja filosofioissa ilmenee joitain selkeitä aktiivisia toimintamalleja, jotka kohdistuvat lähinnä omaan oppiaineeseen eli vieraaseen kieleen ja kulttuuriin. Suhtautuminen kielen opettajan työhön on yleensä tunnepitoista

Juuri siksi, että pidän kohdekulttuurin esiintuomista tärkeänä osana kielenopetusta, en pidä itselleni mitenkään mahdollisena ajatuksena kokeilla opettamista ilman oppikirjaa, johon tukeutua.

Nämä opettajaopiskelijat kirjoittavat pääsääntöisesti passiivissa ja kuvaavat mitä opettajan tulee tehdä. He ilmaisevat pakkoa eivätkä ota vastuuta henkilökohtaisella tasolla (ks. Edling & Frelin 2013). Myös opettajan hyvinvointia kuvataan ulkopuolisen silmin. Opetusfilosofiat tuntuvat paikoitellen ulkoa opetuiltuilla tenttivastauksilta.

Opettajan pitää noudattaa koulun ja yhteiskunnan yhteisiä normeja.

Opettajan on osattava myös vetää raja työelämän ja oman yksityiselämän välille ja pitää huolta omasta hyvinvoinnistaan.

Kielikasvattajiksi nimeämämme opiskelijat kirjoittavat edelleen minä-muodossa. He ovat ymmärtäneet reflektoinnin merkityksen oman opettajuuden kehittymisessä ja se näkyy siten, että he rakentavat omaa opetusfilosofiaansa eri teoreettisten viitekehysten pohjalta (Brookfield 1995, teoksessa Malthouse & Roffey-Barentsen 2013).

Luin Kari Uusikylän Hyvä, paha opettaja -kirjan, joka oli mielestäni osuva kuvaus opettajuudesta. Teos herätti paljon ajatuksia ja sai minut pohtimaan vielä syvemmin, millaiseksi opettajaksi haluan itse tulla ja mitkä asiat ovat minulle tärkeitä opettajuudessa. Olen kerännyt hänen ja hänen siteeraamiensa opettajien ajatuksia ylös ja pohtinut niitä oman opettajuuteni kannalta. Aion palata kirjaan myöhemmin palauttaakseni kirjan herättämät ajatukset mieleeni ja pohdiakseni, miten käsitykseni ovat vuosien varrella muuttuneet.

Opetusfilosofioissa esiin tulleet opettajan vastualueet ovat samoja kuin perusopinnoissa, mutta aineopintovaiheessa niistä kirjoitetaan ja niitä analysoidaan syvällisemmin. Opiskelija on oivaltanut oman aktiivisuuden merkityksen ja ottanut vastuuta kielitaitonsa kehittämisestä jo opiskeluvaiheessa lähtemällä ulkomaille sekä ottanut vastuuta oman opettajuutensa kehittämisestä refleктоimalla ja perehtymällä teoreettiseen kirjallisuuteen.

Kielen opettajat matkalla kielikasvattajiksi

Yhteistä kaikille tutkimukseemme osallistuneille kieltenopettaja-opiskelijoille oli se, että he kokivat olevansa vastuussa erityisesti vieraan kielen ja kulttuurin opetuksesta (myös Castro, Secru & Mendéz García 2004; Nyman 2009). Yleensä ihmiset, jotka tuntevat olevansa vastuussa jostakin, ovat itseohjautuvia ja motivoituneita panostamaan aikaa ja energiaa tavoitteen saavuttamiseksi ilman, että heitä kontrolloidaan. He ovat tilivelvollisia itselleen ja siten myös säätelevät itse toimintaansa (Edling & Frelin 2013). Opettajaopiskelijat, jotka kuvasimme niin sanottuina teknisinä opettajina, kokivat kuitenkin sisältötiedon (kielen ja kulttuurin) ylläpitämisen pakkona, joskin oman aktiivisuuden merkityksen ymmärtäminen alkoi näkyä. Pakko ilmeni passiivisina ilmauksina tekstityksellä. Kielikasvattajiksi luokittelimamme opettajaopiskelijat sen sijaan kuvasivat opettajuuttaan aktiivissa ottaen näin selkeästi kantaa omaan toimintaansa tulevana opettajana. He ovat todennäköisesti niitä opettajia, jotka ovat valmiita työskentelemään esimerkiksi koulu-uudistusten edistämiseksi (ks. Lauermaann & Karabernick 2013; Nyman 2009).

Ihmiset, jotka katsovat olevansa vastuussa jostakin, mutta eivät koe vastuuta henkilökohtaisella tasolla tärkeäksi, toimivat todennäköisesti ulkoisen arvioinnin ja kontrollin ohjaamina (Ryan & Deci 2006). Ulkoa päin annetut ohjeet, oppimateriaalit, opettajatoiverit, vanhemmat ja koulun käytänteet ohjaavat tällöin merkittävässä määrin opettajan omaa toimijuutta. Ajaudummeko sellaiseen tilanteeseen, että lainlaattijat kirjaavat sanktiolistan opettajille, jot-

ka eivät noudata opetussuunnitelmaan sisältyvää kasvatustuuta? Mikä ylipäätään on opettajan sisäisen vastuuntunnon ja ulkoisen tulosvastuullisuuden yhteys?

Jos kieli- ja kulttuuritaitojen kehittäminen on opettajalle pakko, herää huoli siitä, millaisia kielellisiä ja kulttuurisia valmiuksia opettaja pystyy oppilailleen tarjoamaan työelämänsä aikana. Opettajan työura voi kestää vuosikymmeniä, ja tänä aikana kieli kehittyi jatkuvasti. Miten opettaja voi opettaa nykyaikana toimivaa kielitaitoa, jos hän ei aktiivisesti päivitä tietojaan ja taitojaan? Henkilökohtaisella vastuuntunnon on kaiken lisäksi yhteys myös työssä viihtymiseen ja hyvinvointiin (Lauermann & Karabenick 2013). Vastuu sekä oppilaiden, kollegoiden että opettajan itsensä hyvinvoinnista onkin mielenkiintoinen kysymys tarkasteltaessa muun muassa kouluviihtyvyyttä ja työpaikkakiusaamistilastoja (Kauppinen ym. 2009; Kämppi ym. 2012, 112–113).

Mielestämme on tärkeää tutkia, millaisia käsityksiä tulevilla opettajilla on siitä, mitä merkitsee opettajana oleminen ja toimiminen, jotta pääsisimme käsiksi seikkoihin, joihin on koulutuksessa puututtava. Sitä kautta kehitämme koulua ja koulutusta. Avainkysymykseksi nousee mielestämme, kuinka herätämme opettajan sisäisen vastuun. Voiko opettaja, joka ei koe olevansa kasvatustuussa (vaikka tietää sen olevan velvollisuutensa) opettaa oppilaitaan vastuullisiksi kansalaisiksi? Kuten Lauermann ja Karabenick (2013, 24) kirjoittavat ”minä osaan” (”I can”) ei välttämättä käytännössä tarkoita ”minun pitäisi” (”I should”) ja päinvastoin. Kasvatammeko opiskelijoista kielen opettajia vai kielikasvattajia? Tuleeko heistä suorittajia, jotka hoitavat kasvatustuun vain ulkoisen palkkion tai sanktioiden ohjaamina vai tuleeko heistä uteliaita ja pohtivia oman työnsä kehittäjiä? Esimerkiksi Kukkola (tässä teoksessa) suhtautuu epäilevästi ulkoisten ohjeiden mahdollisuuksiin herättää opiskelijoissa vastuuntuntoa. Opettajankoulutuksessa onkin panostettava vierellä kulkemiseen ja sellaisen elämysten ja tilaisuuksien tarjoamiseen, jotka luovat mahdollisuuksia opiskelijan omakohtaiseen heräämiseen ja toiminnan kohdentamiseen tietoisien reflektion kautta. Ilmiöpohjainen opetussuunnitelma, jota Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa noudatetaan, pyrkii tar-

joamaan puitteet opiskelijan omakohtaisen uteliaisuuden heräämiseen esimerkiksi kurssimateriaalien avulla.

Opiskelijoiden tekstejä tarkasteltaessa ei voi nimittäin olla huomaamatta opintojaksolla luettujen artikkeleiden ja tehtävien vaikutusta. Kielikasvattajien teksteissä nämä nivottiin kiinteästi osaksi omaa opetusfilosofiaa (ks. Malthouse & Roffey-Barentsen 2013), kun taas tekniset opettajat toistivat sen, mitä puhuimme ja teimme yhdessä. Opintojaksolla käsitellyt artikkelit ja tehtävät olivat irrallisia tuotoksia, jotka opiskelijat liittivät filosofioihinsa, koska saattoivat olettaa meidän ohjaajina haluavan lukea niistä. Opetusfilosofia oli heille meidän tulkintamme mukaan tentti ja sen vastine (ks. myös Alanen & Kajander 2011). Se, kenelle on kirjoitettu, on siis vaikuttanut tekstin laatuun ja siihen, mitä kerrotaan ja kirjoitetaan ja mitä ei (Pietikäinen & Mäntynen 2009). Päälimmäiseksi jäävät kysymykset: ”miten opetan reflektoidaan?” ja ”miten opetan oppimaan kokemuksesta?”.

Tutkimuksemme luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmasta pohdimme sitä, kuinka se, että tutkimuksessa mukana ollut opiskelija oli meidän ”oma” opiskelijamme vaikutti tulkintaamme. Osa opiskelijoista oli ohjauksessamme jo kasvatustieteen perusopinnoissa, joten tunsimme heidät pidemmältä ajalta ja pystyimme selkeämmin muodostamaan kuvan opiskelijan kehityskaaresta. Pyrimmekin lisäämään tulkinnan luotettavuutta sillä, että tekstien analysoijana ei toiminut vain yksi ohjaaja, vaan meitä oli useampi. Vaikka opetusfilosofioiden kirjoittaminen toikin opettamisen perustana olevat arvot, uskomukset ja tavoitteet jossain määrin näkyviin, pohdittavaksi jää, olisiko joku toinen opetusfilosofian esittämistapa tuottanut erilaista tietoa. Opiskelijan persoonallisuus, temperamentti ja asenteet opettajan työhön ja opiskeluun vaikuttanevat siihen, miten he suhtautuvat ohjeistuksiin, tekstikokoelmiin ja keskusteluihin (Bierhoff ym. 2005). Näiden seikkojen vaikutusta opetusfilosofioihin olisikin mielenkiintoista tutkia enemmän.

Kasvatuksen merkitys ja siten vastuu kiteytyy osuvasti seuraavassa opiskelijan tekstissä. Tällaiseen vieraan kielen opettajan vastuuseen haluamme opiskelijoitamme ohjata.

Kasvaminen ja kasvatustieteet ovat elinikäinen prosessi. Vanhempien ja perheen lisäksi koulu on merkittävä tekijä kasvatuksessa ja vaikuttaa lapseen paljon, sillä se yksinkertaisesti on suuri osa lapsen elämää. Koulun tarkoituksena on mielestäni antaa oppilaille valmiudet kehittää itseään aktiivisena ja sosiaalisena yhteiskunnan jäsenenä ja oppia ymmärtämään itseään, muita ja maailmaa. Itsensä tuntemisessa sekä henkilökohtaiset onnistumisen että epäonnistumisen kokemukset ovat merkittäviä, mutta myös juuri muiden kanssa yhteistyössä toimiminen kehittää oppilasta ihmisenä. Koulu ja kasvatuksen onkin tärkeää opettaa lapsia toimimaan kaikkien kanssa. Erityisesti kieltenopettajan näkökulmasta yhteistyö, suvaitsevaisuus ja kunnioitus myös eri kulttuureja kohtaan kuuluu olennaisesti kasvatukseen.

(Opiskelijan aineistovastaus)

Lähteet

- Abrandt Dahlgren, M. & Hammar Chiriac, E. 2009. Learning for professional life: Student teachers' and graduated teachers' views of learning, responsibility and collaboration. *Teaching and Teacher Education* 25, 991–999.
- Alanen, R. & Kajander, K. 2011. Reflektio ja itsearviointi. Opettajan mielipiteitä vai kriittistä oman toiminnan arviointia? Teoksessa R. Hildén & O.-P. Salo (toim.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna. Opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro Oy, 65–82.
- Antonek, J. L., McCormick, D.E. & Donato, R. 1997. The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *The Modern Language Journal* 81 (1), 15–27.
- Bierhoff, H.-W., Wegge, J., Bipp, T., Kleinbeck, U., Attig-Grabosch, C. & Schulz, S. 2005. Entwicklung eines Fragebogens zur Messung von Eigenverantwortung oder: "Es gibt nichts Gutes, außer man tut es" [Development of a questionnaire to measure personal responsibility or: 'Don't just talk about it, do it!']. *Zeitschrift für Personalpsychologie* 4(1), 4–18. DOI:10.1026/1617-6391.4.1.4
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985/2013. Promoting reflection in learning. A model. Teoksessa R. Edwards, A. Hanson & P. Raggatt (toim.) *Boundaries of adult learning*. London: Routledge, 32–56.
- Castro, P., Secru, L. & Mendéz Garcia, M.C. 2004. Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. *Intercultural Education* 15 (1), 91–104.
- Dewey, J. 1910/1991. *How we think*. Amherst, New York: Prometheus Books.
- Edling, S. & Frelin, A. 2013. Doing good? Interpreting teachers' given and felt responsibilities for pupils' well-being in an age of measurement. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 19 (4), 419–432.

- Eurooppalainen viitekehys 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Englannin kielestä suomen-taneet Irma Huttunen ja Hanna Jaakkola. Helsinki: WSOY.
- Farrell, T. S. C. 2007. *Reflective language teaching: from research to practice*. London: Continuum Press.
- Gee, J.P. 2011. *An introduction to discourse analysis. Theory and Method*. 3. painos. New York: Routledge.
- Gee, J. P., Allen, A. & Clinton, K. 2001. *Language, class, and identity: Teenagers fashioning themselves through language*. *Linguistics and Education*, 12 (2), 175–194.
- Holowell, J. 1977. *Fact and fiction: the new journalism and the nonfiction novel*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Järvinen, A. & Kohonen, V. 1995. Promoting professional development in higher education through portfolio assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 20 (1), 25–36.
- Kaikkonen, P. 2005. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa – tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 45–63.
- Kauppinen, T., Hanhela, R., Kandolin, I., Karjalainen, A., Kasvio, A., Perkiö-Mäkelä, M., Priha, E., Toikkanen, J. & Viluksela, M. 2010. *Työ ja terveys Suomessa 2009*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kohonen, V. 2005. *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY.
- Kohonen, V. 2007. Towards transformative foreign language teacher education: the subject teacher as a professional social actor. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang, 181–206.
- Krokkfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1, 2003*. Joensuu: Soveltavan kasvatustieteen laitoksen, 23–26.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 - WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study)*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lammi, K. 2002. *Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskeluun motiivoinnissa: opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lauermann, F. & Karabenick, S. A. 2011. Taking teacher responsibility into account(ability): Explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist* 46 (2), 122–140.
- Lauermann, F. & Karabenick, S. A. 2013. The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education* 30, 13–26.

- Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996. Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelija-arviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Arviointi 6, Helsinki: Opetushallitus, 95–122.
- Linnakylä, P., P. Pollari & S. Takala (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Little, D. 2005. The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgments in the assessment process. *Language Testing* 22 (3), 321–336.
- LOPS. 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Malthouse, R. & Roffey-Barentsen, J. 2013. Reflective practice in education and training. 2. painos. Los Angeles: Sage Learning Matters.
- van Manen, M. 1990. Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. http://books.google.fi/books/about/Researching_Lived_Experience.html?id=8SamoWR1gGkC&redir_esc=y. (Luettu 24.2.2014.)
- Mezirow, J. 1990. Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Newby, D. 2012. Supporting good practice in teacher education through the European Portfolio for Student Teachers of Languages. *Innovation in Language Learning and Teaching* 6 (3), 207–218.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. 2007. European Portfolio for Student Teachers of Languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Norton, B. 2000. Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change. Harlow: Longman.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 368. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ojanen, S. 1993. Tutkiva opettaja: opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–68.
- Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöön? Teoksessa Opettajan professiosta. OKKA-vuosikirja 2000, nro 1. OKKA-säätiö: Saarijärvi, 98–106.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2006. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality* 74, 1557–1585.

- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Solbrekke, T.D. & Englund, T. 2011. Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education* 36 (7), 847–861.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Zeichner, K. M. 1987. Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research* 11 (5), 565–575.
- Zeichner, K.M. & Wray, S. 2001. The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education* 17 (5), 613–621.
- Zeller, N. 1996. Narrative strategies for case reports. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: Falmer, 75–88.

12. Vastuun ja autonomian jännite ohjauksessa

Oman suunnan löytäminen on ohjauksen ydin

Ohjauksen teorioissa on nähtävissä vahvana perusohje: ohjaajan tehtävä ei ole antaa asiakkaalle oikeita vastauksia, vaan auttaa häntä elämän suunnan etsimisessä. Tavoitteena on asiakkaan hyvän elämän edistäminen auttamalla häntä löytämään itse vastauksia kysymyksiinsä. Taustalla on iso eettinen periaate, jonka mukaan jokainen on viime kädessä itse vastuussa omasta elämästään. Vastuuta ei voi opettaa toisille, mutta sitä voidaan kuitenkin oppia. Tarkastelemme tässä kirjoituksessa, miten ohjaaja voi tukea asiakkaan kasvua kohti vastuullisempaa oman elämänsä toteutusta, millaisia haasteita monikulttuurisuus ja moniarvoisuus luovat vastuullisuuden rakentumiseen ja miten vastuun näkökulma voisi olla mukana ohjausalan koulutuksessa, jonka yhtenä tavoitteena on auttaa opiskelijoita kasvamaan autonomisiksi ohjaajiksi. Ymmärrämme ohjauksen (counselling) tässä artikkeleissa eri toimintaympäristöihin liittyvän ammatillisena toimintana, jonka tarkoituksena on auttaa ihmisiä ratkomaan oman elämänsä kysymyksiä ja ongelmia sekä elämään täysipainoisesti. Käytämme apua ha-

kevistä ihmisistä käsitettä asiakas (client) ja apua tarjoavista ammattilaisista käsitettä ohjaaja (counsellor).

Carl Rogers ja hänen asiakaskeskeinen terapia-, ohjaus ja ope-
tusfilosofiansa (ks. Pia Nissilän artikkeli), on klassinen esimerkki
ajattelutavasta, jonka mukaan vastuu ei ole suoraan opetettavissa.
Vastakohtana sille on edelleen vahvana perinteenä elävä, kasvat-
taja-, ohjaaja- ja opettajakeskeinen ajattelutapa. Sen mukaan kas-
vattaja on myös moraalikasvattajana yksisuuntaisesti oikeita toi-
mintatapoja opettava ammattilainen. Rogersin mielilause taas kuu-
lui toisesta ääripäästä: ketään ei voi suoraan opettaa, jos pyritään
merkitykselliseen oppimiseen, vaan kasvattajan tehtävä on auttaa,
tukea ja luoda otollinen tila itse kunkin omaehtoiselle oppimisel-
le (Rogers 1996).

Ohjaajan pyrkimys auttaa asiakasta ottamaan itse vastuuta
omasta elämästään ei kuitenkaan sulje pois ohjaajan vastuuta
poikkeustilanteissa, joissa asiakas voi tarvita ulkopuolista apua
kyetäkseen selviämään elämässään eteenpäin. Kriiseissä tai uhka-
tilanteissa ohjaajalla on vastuu ihmisen ohjaamisesta tarvittavan
muun avun äärelle tai toimia tilanteen vaatimalla tavalla välittö-
män avun antajana tai asiakkaan puolestapuhujana.

Perusarvo jokaisen ihmisen omaa vastuuta ja itsemääräämisoi-
keutta korostavassa ajattelutavassa on *autonomiseksi* kasvaminen.
Ajatuksen juuret ovat eurooppalaisen hengen historiassa, ilmaistui-
na ennen kaikkea 1700-luvulta alkaen valistuksen ja romantiikan
ajan monissa filosofioissa ja ihmiskuvissa. Siinä hyvän elämän perus-
ihanteena pidetään vapaata, autonomista, itsemääräävää yksilöä, jo-
ka Kantin (1991) mukaan on vasta tuossa tilassaan aidosti eettinen
olento. Heteronominen ihminen taas on määräytynyt ulkoa päin toi-
sista ihmisistä, totutuista tavoista, auktoriteeteista ja uskomuksista.
Heteronominen ihminen olisi oikeastaan vain näennäisesti vastuul-
linen teoistaan, koska hän ei toimi varsinaisesti itse, vaan ikään kuin
yleisen tavan tai ulkoisen tahdon voimasta. (Kant 1991; vrt. Heideg-
gerin jako aitoon ja epäaitoon ihmisenä olemiseen Jani Kukkolan
kirjoituksessa.) Tullakseen vahvassa eksistentiaalisessa merkitykses-
sä vastuulliseksi valinnoistaan on yksilön tultava ensin ”itseksi”. Tä-
mä tarkoittaa oman itsensä ja asemansa löytämistä suhteessa toisiin.

Autonomisoitumista korostavissa teorioissa pidetään usein olennaisena myös demokraattisen yhteiskunnan aktiivisen kansalaisuuden näkökulmaa: vain itse ajatteleva, kriittinen ihminen voi olla hyvä yhteiskunnan jäsen ja hyvän kehityksen moottori (esim. Dewey 1997; Klafki 1998). Tämä kriittisissä yhteiskuntateorioissa oleva vahva painotus on tullut osaksi myös ohjauksen teoria-perinnettä. Kriittisyys tarkoittaa siinä vastavoimaa heteronomisovalle, vallitsevaan yhteiskuntaan sopeuttavalle ohjaukselle. Ohjaajan tehtävä on tukea yksilön itsemäärävyuden kasvua, voimaantumista ja vapautumista hyvän elämän rajoituksista. Michael Whiten narratiivisen ohjauksen teoria on esimerkki tällaisesta yhteiskunnallisesti suuntautuneesta vapauttavasta ohjauksesta. Se perustuu ajatukselle, että sisäistämme elämämme aikana yhteiskunnassa hallitsevia narratiiveja (vaikkapa tarinoita siitä miten pitää elää äitinä, isänä, miehenä, naisena), jotka estävät meitä näkemästä muita vaihtoehtoja ja näin saattavat rajoittaa henkilökohtaista elämäämme tai luoda siihen ristiriitoja ja ongelmia. Narratiivisen ohjauksen tarkoituksena on, että ihminen tulee tietoisesti sosiaalistumista eli sisäistetyistä tarinoista ja pyrkii luomaan niiden tilalle uutta, vaihtoehtoista tarinaa, joka mahdollistaisi enemmän omien mahdollisuuksien toteuttamista. (White & Epston 1990.)

Paradoksaalinen asetelma

Millaista olisi sitten ohjaus, jonka tavoitteena ei olisi autonomisuuteen ja vastuuseen kasvaminen vaan heteronomian vahvistaminen? Yhdellä käsitteellä sitä voisi kuvata sopeuttavaksi ohjaukseksi eli yksilön ohjaamiseksi yhteiskunnan ja sen instituutioiden arvoihin, normeihin ja ajattelutapoihin ilman niiden kriittistä tarkastelua. Se olisi valmiiden mallien ja suuntien tarjoamista, yksisuuntaista tiedon jakamista. Painetta tällaiseen ohjausajatteluun on kaikissa yhteiskunnissa, koska niiden ohjauspalveluissa on kyse myös yhteiskunnallisesta ja poliittisesta toiminnasta, vallasta, perinteen voimasta suhteessa kaikkeen uuteen sekä instituutioiden ja yhteisöjen voimasta suhteessa yksilöihin. Jokainen ohjaaja tekee

työtään osana poliittisia toimintaympäristöjä. Näin ohjaustyössä on samanlainen paradoksi kuin kaikessa pedagogisessa toiminnassa, jossa pyrkimyksenä on yhteiskunnallisten ehtojen alaisuudessa vaikuttaa toisen ihmisen kasvuun, vaikkapa autonomiaa tukevaankin. Tämä paradoksisuus on nähtävissä esimerkiksi Atjosen (2011, 43) kuvauksessa opinto-ohjauksesta yleissivistävän koulun mekanismina, jossa sovitaan yhteen yksilön unelmia ja yhteiskunnan tahtoa. Opinto-ohjaajan tehtävänä on luovia tässä välissä.

Kaksinaisen palvelemisen ongelma asettaa jokaisen ohjaajan henkilökohtaisen eettisen valinnan eteen: kenen hyvää hän toiminnallaan tukee? Asiakaslähtöinen humanistinen ajattelutapa korostaa yksilöiden hyvää, ja se on hallitsevana myös suomalaisessa ohjaukskirjallisuudessa (mm. Lairio & Puukari 2001; Onnismaa 2011). Ainoastaan jotkut poliitikot ja hallintovirkamiehet puhuvat joskus pelkästään yhteiskunnan, talouselämän ja instituutioiden hyvän puolesta. Ohjaaja on itselleen ja asiakkaalle vastuussa valinnastaan asettua johonkin kohtaan akselilla yksilön hyvä – yhteiskunnan hyvä silloin kun nämä ovat keskenään ristiriidassa. Entä onko ohjaajilla vastuu ja velvollisuus tukea myös yhteiskunnan ja sen instituutioiden tavoitteita? Yksi ohjaajan tapa reagoida näihin kysymyksiin on pyrkiä hahmottamaan kriittisesti, millaisia odotuksia ja ihanteita yhteiskunta asettaa ihmisen kasvulle yhteiskunnan jäseneksi. Kriittinen näkökulma tarkoittaa esimerkiksi sen kysymistä, millainen on vallitseva ihmiskäsitys ja millaisille uskomuksille se perustuu. Mikä ihmisen arvo on, ja miten tämä arvo määräytyy? Mitä on olla tässä ajassa hyvä ihminen, ja miten hyväksi ihmiseksi kasvetaan, kasvatetaan ja ohjataan? Kyetäkseen vahvistamaan yksilöiden autonomisuutta ja vastuullisuutta ohjaajan tulee valmentaa heitä tämän paradoksaalisen ja jännitteellisen kentän hahmottamisessa ja jäsentämisessä.

Jokainen ohjaaja arvottaa elämässään poliittisen kehityksen suuntia. Mitä jos hän ei hyväksy vaikkapa sen hetkistä koulutuspoliittista suuntausta, josta hänen työhönsä kohdistuu paineita? Onhan nimittäin aivan mahdollista, että koulutuspolitiikassa on kehitystrendejä, jotka eivät edistä yksilön ja yhteiskunnan hyvää. Mikä tällöin on ohjaajan ensisijainen vastuu suhteessa asiakkaisiinsa?

Vastaavankaltainen jännitteellinen tilanne voi syntyä myös ohjaajan tavoitteiden ja työpaikan arvojen välille. Tässä joudutaan väistämättä kysymykseen itse ohjaajan autonomisuudesta ja vastuista. Ohjaaja voi toimia asiakkaidensa hyvän elämän suuntien tukena välittämättä ympäröivistä paineista, jos sellainen on hänen arvonsa ja ohjausajattelunsa mukaista, mutta instituution ei tarvitse silloin pitää häntä palkkalistoillaan.

Autonomisuuden ja hyvän elämän edistäminen ohjauksessa

Yksilön autonomisuuden, vapauden ja vastuullisuuden arvoa korostavassa länsimaisessa ajattelussa ohjauksen keskeinen päämäärä on ihmisen tukeminen kasvussa vastuuseen omasta elämästään (Millward 2005, 297; Feltman 2000, 5; Andreasen 2007, 251). Ihmiskuvan keskiöön kuuluu ajatus, jonka mukaan jokainen yksilö on *potentiaalisesti* autonominen, vastuullinen omasta elämästään ja omista itse tehdyistä valinnoistaan. Potentiaalisuuden, mahdollisuuden käsite on tässä ajatussuuntauksessa hyvin merkittävä (kuten esimerkiksi Rogersin (1996/1951) teoriassa). Ei siis ajatella, että jokainen ihminen on autonominen tai vapaa vaan päinvastoin, yksilöt sosiaalistetaan, kulttuurillistetaan, kasvatetaan pikemminkin heteronomisiksi toimijoiksi. Tämän vuoksi autonomisuuteen ja omista valinnoista vastuullisuuteen kasvattamisessa tarvitaan kriittinen, *vapauttava* elementti. Autonomisuus mahdollistuu vain heteronomiasta vapautumalla. Näin autonomisuuden käsite tulee hyvin lähelle Heideggerin käsitystä autenttisesti ihmisenä olemisesta (ks. Jani Kukkolan kirjoitus tässä kirjassa). Heteronominen oleminen on epäautenttista jokamiehenä olemista, jolloin vastuu ei ole itsellä vaan se peittyä ajatukseen ”näin meillä on täällä tapana toimia”.

Miten vastuuseen kasvamista voidaan ohjauksessa edistää? Ohjauksen teorioissa puhutaan asiakaskeskeisyydestä, jokaisen ihmisen asiantuntijuudesta suhteessa omaan elämäänsä ja kokonaisvaltaisen elämänymmärryksen (elämänkentän) hahmottamisen

tärkeydestä (Peavy 1999, 86–101). Näitä päämääriä ajatellen ohjaus on pyrkimystä vuorovaikutukseen, jossa ihminen kokee tulevansa arvostetuksi ja kohdatuksi sellaisena kuin hän on.

Jokaisella ihmisellä on ainutlaatuinen henkilöhistoria ja oma polkunsa kasvussaan eettisesti vastuuntuntoiseksi ihmiseksi. Ohjaus on laajimmillaan tilan luomista hyvän elämän tarkastelulle, elämän polkujen ja mielekkäiden valintojen hahmottamista ja jäsentämistä (Peavy 1999, 18–25). Ohjaus palvelee asiakkaan itsemymmärryksen kehittymistä. Asiakasta rohkaistaan ja autetaan puhumaan omasta elämästään ja kysymyksistään tavalla, joka synnyttää uutta ymmärrystä itsestä ja suhteesta ihmisiin ja maailmaan. Luomalla tilaa vapaalle puheelle omasta kokemuksesta autetaan asiakasta kohtaamaan itsensä, uskomuksensa ja toiveensa. Oleellista on pohtia yhdessä asiakkaan kanssa hänen maailmankatsomuksensa luonnetta: millaisista tekijöistä se muodostuu, millaisia todellisuutta, hyvää elämää ja ihmistä koskevia uskomuksia siihen sisältyy ja miten nämä mahdollisesti ohjaavat ihmisen toiveita sekä päätöksentekoa ja vastuunkantoa omasta elämästä (ks. mm. Parkkinen 2013; Parkkinen & Puukari 2005, 2007). Kohtaamalla itsensä ihminen saa mahdollisuuden arvioida myös suhdettaan elämäänsä vastuisiin. (Geldard & Geldard 199, 6–7, 60–69.) Itsensä kohtaminen tarkoittaa ennen kaikkea reflektiivistä suuntautumista suhteessa itseen ja ympäröivään maailmaan. Ohjauksessa tämä koskee sekä ohjaajaa että hänen asiakkaitaan. Ohjaajan tehtävänä on rohkaista asiakasta reflektioon ja toimia peilinä ja tukena hänelle.

Onko asia sittenkään näin yksinkertainen?

Ohjauksellinen asenne, jonka mukaan ohjaus on asiakkaan hyvän elämän tukemista sellaisena kuin tämä itse sen näkee, on kuitenkin ihmiselämän näkökulmasta liian yksinkertainen. Se edellyttäisi, että olisimme yksilöllisine eläminemme muista riippumattomia, erillisiä kapseleita, ja että lisäksi olisimme järkeviä, viisaita olentoja, niin että haluaisimme aina vain, ainakin itsellemme, aidosti hyvää elämää, ja tietäisimme mitä se on. Silloin meille riit-

täisi ohjauksessa pelkkä puuttuvien tietojen saaminen elämässä suunnistamisen avuksi. Meillä on kuitenkin hyvät perusteet väittää, että kumpikaan noista edellytyksistä ei ole mahdollinen: Elämme kudottuina ihmisyhteisöjen verkostoihin, emme myöskään ole niin rationaalisia kuin joskus toivoisimme, emmekä aina tunne itseämme tarpeeksi hyvin. Siksi on syytä tarkastella ohjausta moniulotteisemmin.

Tietääkö ohjaukseen hakeutuva ihminen mikä hänelle on hyvä? Onko hän tässä mielessä oman elämänsä asiantuntija? Tämä on tärkeä kriittinen kysymys, koska siinä kyseenalaistetaan ihmisen oma näkökulma, hänen uskomuksensa ja kenties ne arvotkin, joiden varassa hän elämässään on suunnistanut. Meidän jokaisen elämäkokemus varmaankin vahvistaa vastausta, että ”viisauden valo” ei aina ole ohjannut kulkuamme. Tällainen asiakaslähtöisyyden kritiikki ei tarkoita taantumista autoritaariseen ohjaus-suhteeseen. Se ei tarkoita, että ohjaaja on toisen ihmisen elämän asiantuntija. Nämä kaksi ääripäätä voidaan sovittaa yhteen sellaisessa dialogisessa asenteessa, jossa sekä ohjaajalla että asiakkaalla on oma ääni eli oma oikeutettu sanottavansa tarkasteltaviin kysymyksiin.

Dialogisessa näkemyksessä ohjaajan vastuu ja tehtävä asettuu hieman toisin kuin jos ajattelemme sananmukaisesti, että asiakas on oman elämänsä asiantuntija. Olemme tilanteessa, jossa ihminen kenties uskoo tietävänsä, mikä hänelle on hyväksi, mutta ohjaaja ei välttämättä tuekaan hänen uskomustaan, jota hän on kuunnellut huolellisesti ja pyrkinyt empaattisesti ymmärtämään. Hän ei esitä vastapainoksi omaa paremmin tietävää vastaustaan, mutta silti kyseenalaistaa asiakkaan perspektiivin. Tällainen on klassinen sokraattinen metodi: opettaja käyttää kysymyksiä saadakseen oppijan ajattelemaan asiaa uudella tavalla. Tämä edellyttää filosofista otetta osana ohjausta. Jouni Peltonen tarkastelee tämän kirjan aiemmassa artikkelissaan samaa kysymystä Nohlin sivistyspedagogiikan näkökulmasta. Siinä korostetaan pedagogin tehtävää tuoda pedagogiseen suhteeseen kulttuurissa luotuja sivistyksellisiä elementtejä.

Ohjaaja ottaa vastuun siitä, että asiakkaan oma hyvän elämän pohdinta tulee kriittisesti punnituksi, sekä tuo siihen uusia, vaihto-

ehtoisia näkökulmia. Tällä tavoin suuntautuva ohjaaja voi jopa pitää vastuuttomana ohjausta, jossa vain myötäeletään ja seurailaan asiakkaan tarinaa ja edetään vain sen suunnassa. Tässäkin ohjausmallissa pyritään kasvattamaan yksilön autonomisuutta ja vastuuta omasta elämästään ja tekemään hänen elämänsä ohjaajat tarpeettomiksi. Autonomisuuden ideaan sisältyy tässä mallissa olennaisesti tavoite, että ihminen oppisi ajattelemaan kriittisesti itse, paitsi ympäröivää elämismaailmaansa, yhteiskuntaa ja vallitsevia käytäntöjä, myös omia uskomuksiaan ja arvolähtökohtiaan. Jotta voisi vapautua sisäisistä ja ulkoisista voimista, jotka rajoittavat hänen hyvää elämäänsä yhdessä toisten kanssa, on ihmisen tiedostettava ne. Tällaiseen itsetiedostuksen kautta vapauttavaan kasvuun pyrkii kriittinen ohjausorientaatio. Vapauden merkitykseen kytkeytyy vahva eettinen sisältö. Ihminen voi elää itsemääräävänä ja vastuullisena elämästään vain, jos hän ei omaksu sosiaalisen kasvatusyhteisönsä elämäntapaa automaattisesti ja pidä sitä itsensänselvyytenä.

Autonomisuutta ei luonnollisestikaan pidä ymmärtää yksilön mielivaltaisena ”itsensä toteuttamisena”. Autonomisuus edellyttää viisauden kehittymistä suhteessa itseensä ja toisiin ihmisiin, sen ymmärtämistä, mikä on hyvää kulloisissakin tilanteissa. Tämän ajatuksen esikuvana on ollut Aristoteleen Nikomakhoksen etiikka. Aristoteles korostaa yhteisöllisyyttä yksilön hyvän elämän perustana (Aristoteles 1989; ks. myös Ricoeur 1992, joka tarkastelee yksilön ja yhteisön välistä suhdetta Kantin ja Aristoteleen etiikan synteessin pohjalta). Tästä seuraa, että autonomisuuskasvatusta harjoittavan ohjaajan yhtenä tehtävänä on haastaa ohjaukseen tullutta ihmistä tutkimaan käsitystään hyvästä elämästä ja punnitsemaan valintojensa vaikutusta myös toisiin ihmisiin.

Elämän peruskysymysten pohtimisessa ollaan filosofisen ohjauksen toimintakentällä. Filosofisen ohjauksen lähtökohtana on klassinen Sokrateen tapa kohdata arkielämän kysymyksiä kriittisyydellä ja epäilemällä. Ohjaus nähdään sokraattisena dialogina, ohjaajan ja asiakkaan yhteistyösuhteena, jossa pyritään ymmärtämään asiakkaan arjen kokemusta, hänen totuttuja ajattelutapojaan sekä valintojen takana olevia arvojaan ja uskomuksiaan. Pыр-

kimys on filosofisen ajattelun ja keskustelun keinoin etsiä viisautta elämänkysymysten tarkasteluun ja rakentaa uusia näkökulmia ongelmien ratkaisemiseen. (Hoof 1999, 22–31; Howard 1999, 19–21; Raabe 2002, 20–27; Lahav 2001, 6–18.)

Autonomisuus ja monikulttuurisuus

Autonomisuus ja laajasti ottaen ihminen yksilönä ja hänen suhteensa muihin ihmisiin nähdään eri kulttuureissa eri tavoin. Yksilökeskeinen ajattelu ja autonomisuuden merkitys korostuu länsimaissa, kun taas yhteisöllisissä kulttuureissa ihmisen minuuksa määrittyy yleensä huomattavasti vahvemmin yhteisön mukaisesti (Puukari & Launikari 2005). Tämä on erityisen tyypillistä maissa, joissa heimokulttuureilla on vahva asema. Ohjaustyössä onkin sen vuoksi syytä lähestyä ohjaukseen tulevien ihmisten minuutta ja autonomisuuteen kasvamista kriittisesti ja ottaa huomioon monikulttuurisuuden sille tuomat haasteet.

Yleistäen voi sanoa, että yksilökeskeisestä lähtökohdasta tarkasteltuna yksilön kasvu vastuuseen omasta elämästään painottuu itsestä huolehtimiseen ja autonomisuuteen suhteessa toisiin ihmisiin. Yhteisöllisestä lähtökohdasta käsin kasvu vastuullisuuteen suuntautuu merkittävästi enemmän vastuullisuuden kehittymiseen suhteessa yhteisöön. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa ohjaajan on monissa tapauksissa hyödyllistä keskustella asiakkaidensa kanssa siitä, millainen heidän oma kulttuuritaustansa on ja hahmottaa sen sijoittumista yksilöllisten ja yhteisöllisten kulttuurien väliseen maastoon. Näin ohjaaja voi auttaa heitä tiedostamaan ja ymmärtämään niitä jännitteitä, joita kulttuuriset erot voivat synnyttää ja etsimään toimivia tapoja kohdata ja ratkaista jännitteitä (Puukari & Korhonen 2013). Riippumatta siitä, onko ihminen kasvanut yksilöllisessä tai yhteisöllisessä kulttuurissa hänen on hyvä ottaa huomioon sekä vastuu omalle itselleen että yhteisölle. Ohjaaja voi auttaa asiakastaan ottamaan nämä molemmat vastuun ulottuvuudet huomioon ja auttaa häntä tunnistamaan oman kulttuuritaustansa ja elämänhistoriansa merkitystä tässä kasvuprosessissa. Tällöin on

hyödyllistä auttaa yksilöä tunnistamaan ja kehittämään suhdetta omaan itseensä, omaan kulttuuriin ja omiin yhteisöihin sekä muihin kulttuureihin ja yhteisöihin.

Asiakkaan kulttuuristausta ja elämänhistoria vaikuttavat merkittävästi siihen, millaiseksi hänen suhteensa omaan itseen kehittyvät. Sen vuoksi ohjaajan kannattaa asiakkaan itseymmärryksen rakentumista tukiessaan auttaa häntä tulemaan paremmin tietoiseksi omista juuristaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että pääpaino ohjauksessa olisi menneisyydessä. Kulttuuristaustan ja elämänhistorian tarkastelun tehtävänä on antaa virikkeitä monipuolisemman itseymmärryksen rakentamiseen nykyhetkeä ja tulevaa varten. Siksi oman kulttuurin ja elämänhistorian kannalta tärkeiden yhteisöiden merkityksen käsittely on hyödyllistä. Se luo myös pohjaa sille, kun asiakas tarkastelee suhdettaan muihin kulttuureihin ja yhteisöihin.

Monikulttuurisille yhteiskunnille on ominaista arvojen moninaisuus. Tämä haastaa sekä käsitykset hyvästä elämästä että vastuuseen kasvamisesta. Kun ihmisillä ja yhteisöillä on lähtökohtaisesti erilaisia arvoja ja tapoja hahmottaa todellisuutta ja hyvää elämää, ei vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen tai ohjaaminen voi olla suoraviivaista neuvontaa. Ohjaajan on tärkeää nähdä itsensä enemmänkin kanssakulkijana tai valmentajana, joka auttaa toista ihmistä ymmärtämään niin omia kuin toisten ihmisten lähtökohtia elämän jäsentämisessä. Käytännössä tämä merkitsee pyrkimystä omien lähtökohtien tiedostamiseen, erilaisten näkökulmien hahmottamista sekä toisia arvostavan perusasettelun kehittämistä.

Monikulttuurisuus, moniarvoisuus ja moninäkökulmaisuus eivät tarkoita kuitenkaan sitä, että jokainen ihminen ja yhteisö toimivat yksinomaan omista lähtökohdistaan käsin ja hyväksyvät muiden ihmisten ja yhteisöjen lähtökohdat. Yhteiskunnissa ja yhteisöissä tarvitaan myös yhteisiä periaatteita, joiden pohjalta rakentava, toisia kunnioittava toiminta on mahdollista (Matilal 1991). On siis torjuttava sekä sellainen arvorelativismi, jonka mukaan kaikki arvot ovat ”yhtä hyviä” että sellainen arvoabsolutismi, joka voi johtaa fanaattisuuteen ja niiden ihmisten torjuntaan, joilla on erilaisia arvolähtökohtia. Tällainen asetelma on niin ohjaajalle kuin asiakkaallekin

haastava ja edellyttää rehellisyyttä ja aitoa reflektiota.

Monikulttuurisuudenkin näkökulmasta katsottuna vaikuttaa siltä, että aikamme keskellä tarvitaan filosofista ohjausta, joka auttaa tiedostamaan syvemmin omaa maailmankatsomusta ja tukee dialogisen suhteen rakentamista ihmisiin, joilla on erilainen maailmankatsomus – pitäen samalla mielessä, että yhteiskunnassa ja yhteisöissä tarvitaan yhteisiä peruseriaatteita.

Ohjaus ja ohjaussuhteen rakentuminen joutuvat koetukselle erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa asiakkaan ja hänen oman kulttuurinsa arvot ovat jyrkässä ristiriidassa sen maan ja kulttuurin kanssa, jonne hän on muuttanut. Ääriesimerkkeinä näistä ovat muun muassa perheen ja suvun sisäiset kunniamurhat ja eri etnisten ryhmien välillä olevat poliittisiin, uskonnollisiin ja muihin eroihin liittyvät jännitteet, jotka pahimmillaan voivat johtaa väkivaltaan ja murhiin. Miten ohjaaja voi tällaisissa tilanteissa olla toisaalta asiakaslähtöinen ja toisaalta reagoida erilaisuudesta nouseviin jännitteisiin ja ehkäistä yksilöiden ja yhteiskunnan kannalta epätoivottavia ja jopa rikoksiin johtavia tragedioita? Miten voidaan asettaa vastuun rajat ohjaajan, asiakkaan ja eri viranomaisten välillä?

Monikulttuurisiin suhteisiin kytkeytyvät jännitteet ovat usein monikulttuurisuutta kannattavien ja vastustavien väittelyissä esillä, ja sosiaalinen media suorastaan pursuaa vahvoja, joskus vihapuheen tunnusmerkitkin täyttäviä mielipiteitä näistä kysymyksistä. Kysymykset ovat yhteiskunnan kannalta hyvin ajankohtaisia ja haasteellisia. Voiko ohjauksella jollain tavoin yrittää puuttua monikulttuurisiin jännitteisiin? Voisivatko ohjausalan ammattilaiset osallistua rakentavalla tavalla sosiaalisen median keskusteluihin? Onko tilanteita, joissa ohjaus ei enää toimi ja on turvauduttava muihin keinoihin? Yritettäessä vastata näihin haastaviin kysymyksiin vastuu on keskeinen asia. Kenen on vastuu? Viranomaisille on lainsäädännöllä asetettu joitain velvollisuuksia ja annettu valtaa puuttua ihmisiä vaarantaviin tilanteisiin, mutta lainsäädännöllä on mahdotonta ennakoida kaikkia mahdollisia tilanteita ja reagoida niihin. Onko sittenkin kysymys siitä, että jokaisella ihmisellä on oma vastuunsa pyrkiä toimimaan niin, että esimerkiksi vähennetään jännitteitä ja yritetään estää väkivaltaa ja muuta yhteiskun-

nan ja yksilöiden kannalta epätoivottavaa käyttäytymistä? Eri ammattiryhmillä on omat erityisvastuunsa, joita on osin määritelty lainsäädännössä ja tehtäväkuvauksissa. Mutta mitä voi odottaa ja edellyttää ohjausalan toimijoilta monikulttuurisuuden haasteisiin ja ongelmiin vastaamisessa?

Tasapainoisen yhteiskunnan kannalta on olennaista, että jokainen yksilö kantaa osavastuun siitä, miten kohtelee toisia ihmisiä ja millaisia ajatuksia esittää ihmisistä ja eri ihmisryhmistä julkisuudessa. Mikäli tämä lähtökohta hyväksytään, on jokainen ohjaaja omalta osaltaan vastuussa siitä, miten hän toimii monikulttuurisessa toimintaympäristössä ja miten hän edistää ihmisten ja ihmisryhmien oikeudenmukaista kohtelua. Ohjausalan toimijoilla voidaan nähdä olevan suhteessa monikulttuurisuuteen myös yhteisvastuu, jolloin esimerkiksi ohjausalan järjestöillä on vastuunsa siinä, miten niiden toiminnassa edistetään ihmisten tasa-arvoista ja oikeudenmukaista kohtelua. Niin yksittäiset ohjaajat kuin ohjaajien yhteisöt voivat kantaa vastuuta yhteydenpidosta ja vuoropuhelusta poliitistien päättäjien kanssa, jotka voivat lainsäädännön ja hallinnollisten toimien kautta puuttua epäkohtiin ja edistää tasapainoisen yhteiskunnan kehitystä.

Miten ohjaajakoulutuksessa voitaisiin tukea kasvua vastuuseen ja autonomisuuteen?

Ohjaus on arvotavoitteista, yhteiskunnallista toimintaa, joka on sidoksissa aikakauden poliittisiin suuntauksiin. Koulutuspolitiikan ytimeksi voi nousta vaikkapa taloudellisen kilpailukyvyn edistäminen, mikä vaikuttaa myös ohjaajien toimintaan. Jokainen ohjaaja joutuu ratkaisemaan oman suhteensa työnsä päämääriin ja tarkoitukseen, tai muussa tapauksessa hän toimii sokeasti ulkoisten vaatien mukaisesti tai ”kuten on ollut tapana”. Ohjausalan koulutuksen suhteessa opiskelijoihin on sama kysymys kuin ohjaajien suhteessa asiakkaisiin: mitä ovat toiminnan arvot ja tavoitteet, mihin suuntaan haluaisimme ohjaajia koulutuksessamme kehittää? Millaista hyvää tavoittelemme?

Toisaalla teoksessa Jani Kukkola kuvaa autonomiseksi kasvamisen tavoitetta näin: ”Korkein ihmisenä olemisen taso on institutioiden alistumatonta, itsenäistä, sisäistä valinnan- ja uskomuksenvaraisuutta”. Jos ohjauskoulutus sitoutuu tähän tavoitteeseen, niin sen toteuttajien pitäisi pystyä vastaamaan kysymykseen: Mitä *vastuuttava ohjaus* vaatii ohjaajalta, ja vastaavasti millainen ohjaajakoulutus voisi tukea ohjaajien kasvua vaadittavaan suuntaan? Saman kysymyksen voi asettaa myös opettajankoulutukselle. Millais-ta on vastuuttava pedagogiikka?

Edellisiä lukuja yhteen punoen ja tiivistäen voidaan ohjaajalta vaadittavat valmiudet autonomisuuden tukemiseen esittää seuraavalla tavalla:

- Asiakaskeskeiset taidot kuunnella, arvostaa ja ymmärtää ihmistä, jotta ohjaaja voi päästä hänen elämänsä kartalle. Tämä edellyttää ohjaajalta omien lähtökohtien, arvojen ja uskomusten tiedostamista sekä ymmärryksen ja tulkinnan avoimuutta.
- Dialoginen taito auttaa asiakasta, lähinnä kysymyksin, ymmärtämään itseään ja elämäänsä.
- Asenne olla antamatta valmiita vastauksia ja elämän malleja ja olla tekemättä päätöksiä toisen puolesta. Edellyttää ohjaajalta itsetietoisuutta, itsetuntemusta ja kykyä kontrolloida ”opettajaa” itsessään.
- Haastaa asiakasta arvioimaan kriittisesti omia arvojaan ja uskomuksiaan ja tuoda mukaan uusia näkökulmia. Edellyttää ohjaajalta näkemystä hyvän elämän kysymyksistä, avarakatseisuutta ja filosofista kulttuuritietoisuutta.

Vastuuttava, autonomisuutta tukeva ohjaus vaatii siis ohjaajalta itseltään autonomisuutta ja vastuullisuutta. Sen vuoksi *koulutuksen rakenteiden, toimintatapojen ja toimintaperiaatteiden pitäisi tukea opiskelijoiden autonomisoitumista ja vastuunottoa*. Tämä kuulostaa teoriassa aika yksinkertaiselta, mutta tosiasia lienee, että tuolla periaatteella toimiviin koulutuksiin törmäämme ani harvoin. Itseohjautuvuuden fraasilla ymmärretään usein vain vastuun ottamista omasta opiskelustaan. Itsenäisen ja vastuullisen opiskelutavan oppimisen pitäisi kuitenkin olla vain yksi silta laajempaan autonomisoitumiseen suhteessa koko ympäröivään maailmaan.

Opiskelija voidaan haastaa tutkimaan itseään, omia lähtökoh-

tiaan ohjaukseen (arvojaan, asenteitaan, ihmiskuvaansa jne.), koska niissä kiteytyy hänen elämänhistoriansa, eli myös kaikki ne arvot ja uskomukset, joihin hänet on sosiaalistettu ja kulttuurillistettu. Ohjauksen tavoitearvojen lisäksi itse ohjaustoiminnan keskeisten arvojen omakohtainen arviointi on keskeistä. Dialogisesta ja asiakaskeskeisestä ajattelusta peräisin olevat toisen kunnioittamisen, arvostamisen, hyväksymisen ja kuuntelemisen arvot ja asenteet muodostavat merkittävän oppimishaasteen, koska niitä pidetään usein lähtökohtaisesti itsestäänselvyyksinä. Ilman näiden, pääasiallisesti moraalisten, arvojen omaksumista ei autonomisuutta tukeva ohjaus toteudu. Niitä ei kuitenkaan voi opettaa toiselle. Ne eivät ole tietoa, joka voidaan oppia. Suhtautuminen toiseen ihmiseen on jo meissä jokaisessa jossain muodossa ennen mitään koulutuksia, ja ohjauksessa hyväksi katsottujen arvojen tilalla voi opiskelijalla olla niille vastakkaisia arvoja ja asenteita. Muutokset asenteessa toisiin ihmisiin voivat siksi tapahtua vain jokaisen suhteessa itseensä. Siihen tarvitaan ”vetoavaa pedagogiikkaa” (vrt. Kukkola). Oppijaa yritetään houkutella omakohtaiseen, tutkivaan, reflektiiviseen ja kriittiseen otteeseen. Autonomisuuteen kasvamisessa on kyse ennen kaikkea omien rajoitusten tiedostamisesta ja reflektiivisestä toiminnasta.

Syventyvä itsetuntemus on olennainen edellytys sille, että opiskelijat pystyvät työssään tunnistamaan herkemmin mahdollisia omia ennakkoluulojaan, epämuikavuusalueitaan ja asiakkaidensa tarpeita. Ilman riittävää itsetuntemusta monet ohjaussuhteiden rakentumisen kannalta keskeiset tekijät voivat jäädä pimentoon, jolloin ohjausvuorovaikutuksessa helposti toistetaan aiemmin omaksuttuja, heikosti tiedostettuja toimintamalleja ja tunteereaktioita sekä säilytetään huomaamatta ohjauksen kannalta kielteisiä asenteita.

Elämme kuitenkin koulutuskulttuurissa, joka on perinteisesti perustunut tiedon välittämiseen, ja sen vuoksi opiskelijat eivät ole aina valmiita omakohtaiseen, reflektiiviseen opiskeluun. Ulkoinen suoritusten kontrolli on yhä usein oppilaitosten toimintakulttuurin ytimessä, eikä se kasvata opiskelijoita autonomiaan. Koulutuksen yksi perustehtävä on siksi houkutella opiskelijat uudelleen taapaa suuntautua omaan oppimiseensa.

Henkilökohtaisissa pedagogisissa suhteissa – kuten ohjauskusteluissa – ja pienryhmätoiminnassa on mahdollisuus oppia tunnistamaan itseään. Vertaisryhmissä toimiminen nostaa luonnostaan esille yksilön vastuun suhteessa muuhun ryhmään ja päinvastoin. Ryhmässä ajoittain esille nousevat jännitteet voivat auttaa tunnistamaan ryhmän jäsenten omia ajattelu- ja toimintamalleja sekä niihin liittyviä tunnereaktioita ja asenteita. Ryhmätoiminnassa tulee kokemuksen kautta esille autonomisuuden yhteisöllinen ulottuvuus tai sen puuttuminen. (Laine & Malinen 2009.)

Koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on aina tehtävä arvovalintoja. Autonomisuus ja vastuullisuus ovat tavoitteita, joita ei kuitenkaan voida ylhäältä päin syöttää opiskelijoille. Voidaan vain luoda pedagoginen tila, joka tukee mahdollisimman hyvin autonomiseksi kasvamista. Pedagogisen tilan luomisessa voidaan hyödyntää vastuun ja autonomian kysymyksiin liittyviä jännitteitä, joita on monissa ohjaustilanteissa. Jännitekenttien tarkastelu haastaa positiivisella tavalla omien ajatusten ja toimintamallien kriittiseen tarkasteluun ja auttaa hahmottamaan ohjaustyössä autonomian ja vastuullisuuden rakentumista toisiinsa kytkeytyvinä ilmiöinä. Jos koulutus luo edellytyksiä kohdata aidosti ja avoimesti autonomian ja vastuullisuuden kysymyksiä, antaa se opiskelijoille mahdollisuuden rakentaa monipuolista ymmärrystä ja käytännöllistä valmiutta edistää asiakkaidensa vastuullisuuden ja autonomian tasapainoista rakentumista.

Vastuulliseksi kasvamisen, autonomiseksi kasvamisen ja vapautuminen yksilöä hallitsevista tarinoista ovat länsimaissa vahvasti ihmiskuvaan ja maailmankatsomukseen kiinnittyviä arvotavoitteita. Suomessa vahvoina pidetyt ohjauksen teoriat yleisesti tukevat tätä suuntaa. Ajattelutapa voidaan nähdä osana hallitsevaa konstruktionistista paradigmaa ohjauksen ja yleisestikin pedagogiikan alalla (ja se näkyy myös tämän teoksen kirjoituksissa). Konstruktionistisella tarkoitamme tässä väljästi kaikkia niitä ajattelutapoja, joissa korostuu oppijan ja asiakkaan perspektiivin ja elämämaailman ottaminen toiminnan lähtökohdaksi (asiakaskeskeisyys). Pedagogiikka ja ohjaus tähtäävät silloin ensisijaisesti reflektiivisyyden tukemiseen suoran opettamisen tai neuvomisen sijaan. Para-

digman filosofisina kehyksinä voimme tunnistaa esimerkiksi Rogerin ja Peavyn teorit, joiden taustalla on vaikutteita hermeneutiikasta, fenomenologiasta ja eksistentialismista.

Ohjaaja on yhteiskunnallinen vaikuttaja ja vallan käyttäjä. Ohjaus on tulevaisuustyötä kuten pedagoginen työ yleensäkin. Ohjaaja on tietoisesti tai tiedostamattaan osallinen kehityssuuntaan, johon yhteiskunta ja ihmisten elämä ovat menossa. Tämä vuoksi paradigman valinnassa niin ohjaajien koulutuksessa kuin ohjaustyösäkin on olennaisesti kyse perustelluista arvovalinnoista.

Lähteet

- Andreasen, B. K. 2007. Affectivity in guidance. Teoksessa P. Plant (toim.) *Ways: on career guidance*. Copenhagen: Danish University of Education Press, 251–264.
- Aristoteles. 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Suom. Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.
- Atjonen, P. 2011. Oppilaanohjaus osana perusopetuksen pedagogista kehittämistä. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.). *OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja*. Helsinki: Opetushallitus. 36–45.
- Dewey, J. 1997/1916. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Feltman, C. 2000. *An introduction to counselling and psychotherapy*. Teoksessa S. Plamer (toim.) *Introduction to counselling and psychotherapy*. London: Sage, 3–18.
- Geldard, K. & Geldard, D. 1999. *Counselling adolescents: the pro-active approach*. London: Sage.
- van Hoof, S. 1999. Socratic dialogue as collegial reasoning. *Practical Philosophy* 2 (2), 22–31.
- Howard, A. 1999. Socrates as a role model for counselors. *Practical Philosophy* 2 (2), 19–21.
- Kant, I. 1991/1785. *Die Metaphysik der Sitten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klafki, W. 1998. *Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule – Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule*. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k08.html>. (Luettu 21.10.2015)
- Lahav, R. 2001b. Philosophical counselling as a quest for wisdom. *Practical Philosophy* 4 (1), 6–18.
- Laine, T. & Malinen, A. (toim.) 2009. *Elävä peiliala. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Matilal, B. 1991. Pluralism, relativism, and interaction between cultures. Teoksessa E. Deutsch (toim.) Culture and modernity: East-West philosophical perspective. Honolulu: University of Hawaii Press, 141–153.
- Millward, L. 2005. Understanding occupational and organizational psychology. London: Sage.
- Onnismaa, J. 2011. Ohjaus- ja neuvontatyö. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Parkkinen, J. 2013. Maailmankatsomus ohjauksessa. Opinto-ohjaajiksi opiskelevien kokemuksia maailmankatsomuksen hahmottamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 481.
- Parkkinen, J. & Puukari, S. 2005. Approaching worldviews in multicultural counselling. Teoksessa M. Launikari, & S. Puukari (toim.) Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe. Helsinki/Jyväskylä: Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, 117–136.
- Parkkinen, J. & Puukari, S. 2007. Erilaiset maailmankatsomukset monikulttuurisessa ohjauksessa. Käsitteellinen malli ja sen soveltaminen ohjaukseen. Teoksessa M. Taajamo, & S. Puukari (toim.) Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus- ja neuvontatyössä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslustoista 36. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 23–36.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Puukari, S. & Korhonen, V. 2013. Monikulttuurisen ohjauksen lähtökohdat. Teoksessa V. Korhonen & S. Puukari (toim.) Monikulttuurinen ohjaus- ja neuvontatyö. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–31.
- Puukari, S., & Launikari, M. 2005. Multicultural counselling – Starting points and perspectives. Teoksessa M. Launikari, & S. Puukari (toim.) Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe. Helsinki/Jyväskylä: Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, 27–41.
- Raabe, P. B. 2002. The life examined in philosophical counselling. Practical Philosophy 5 (1), 20–27
- Ricoeur, P. 1992. Oneself as another. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Rogers, C. R. 1996/1951. Client-centered therapy. Its current practice, implications and theory. London: Constable.
- White, M. & Epston, D. 1990. Narrative means to therapeutic ends. New York – London: W.W. Norton & Company.

13. Oppilaanohjaajat itsenäisyyteen ja sosiaaliseen vastuuseen kasvattajina

Lähtökohtia

Edellä Laine, Parkkinen ja Puukari käsittelivät ohjausta yleisellä, eri työkonteksteja yhdistävällä tasolla. Omassa tarkastelussani pyrin kytkemään kirjan alkuosan kasvatustilanteita pohdintoja perusasteen oppilaanohjauksen käytänteisiin. Oppilaanohjaus kiinnittyy koulun toimintaan kokonaisuutena ja on sikäli kiinnostava ohjauksen toimintaympäristö. Millaisista asiasisällöistä oppilaanohjauksessa puhutaan silloin, kun korostetaan oppilaan itsenäisten valintojen merkitystä? Millaisissa tilanteissa painotetaan omien vaikutusmahdollisuuksien rajallisuuden ymmärtämistä tai sosiaalista (tai moraalista) vastuuta? Entä milloin ajatellaan, että on järkevää luottaa toisten ihmisten neuvoihin? Etsiäkseni vastauksia näihin kysymyksiin palaan humanistisen ohjauksen alkujuurille sekä käytän esimerkkeinä uusia opetussuunnitelman perusteita ja kahta oppilaanohjaajaa, jotka molemmat korostavat työssään itsenäisyyteen ja sosiaaliseen vastuuseen kasvattamista. Molemmat

heistä kuvaavat ohjaustyötään yli kymmenen vuoden työkokemuksen perusteella.

Humanistisen ohjauksen alkujuurilla

Humanistisen lähestymistavan alkuperää voidaan jäljittää kasvatuspsykologi Carl Rogersiin ja 1900-luvun amerikkalaiseen terapiamaailmaan. Carl Rogers (1902–1987) opiskeli kliinistä kasvatuspsykologiaa 1920-luvulla, aikana, jolloin psykoanalyttinen lähestymistapa oli vallitseva. Psykoanalyttisessä traditiossa asiakas (tai potilas) puhui ääneen ajatuksiaan ja miellelyhtymiään, joita psykoanalyttikko tulkitsti. Koska psykoanalyttisessä traditiossa oletettiin, että ongelmat liittyvät pitkälti varhaislapsuuden tai lapsuuden tiedostamattomiin kokemuksiin ja lapsuudessa merkityksellisiin henkilöihin, tulkinnat potilaan nykyisistä ongelmista tehtiin tästä perustasta käsin. (McLeod 1998.)

Rogersilla oli asiakkaina suuri määrä kaltoin kohdeltuja ja vaikeissa olosuhteissa kasvaneita lapsia ja nuoria, joilla oli vaikeuksia sopeutua amerikkalaiseen yhteiskuntaan. Useilla asiakkaista oli rikostaustaa ja tuomioistuimien lähettämät heidät arvioitavaksi ja diagnosoitavaksi. Nykyisin heitä voisi kutsua syrjäytymisuhanalaisiksi tai jo syrjäytymiskierteessä oleviksi nuoriksi.

Teoksessaan ”The clinical treatment of the problem child” Rogers esitti käänteentekeviä ajatuksiaan siitä, miten tärkeintä terapiassa on kiinnostus ja arvostava suhtautuminen lapsen tunnekokemuksiin sekä niihin liittyviin ajatuksiin ja tulkintoihin (Rogers 1939). Hän väitti, että kaltoin kohdellut nuoret eivät olleet omassa kasvuympäristössään oppineet ilmaisemaan tunteitaan, tunnistamaan tunnekokemuksiaan tai luottamaan omaan harkintaansa. Kun lapset ja nuoret oppivat, että heidän kaikki ajatuksensa, kokemuksensa ja tulkintansa olivat terapeutin mielestä tärkeitä, heidän itsearvostuksensa koheni. Lisääntyvä itseluottamus ja itsekunnioitus lisäsivät myös arvostavaa suhtautumista toisiin ihmisiin. (Rogers 1961; Barrett-Lennard 1998; Thorne 2003.)

Havaitessaan asiakaskeskeisen lähestymistapansa tehokkuuden

Rogers alkoi tutkia sitä tarkemmin nauhoittamalla terapiaprosesseja. Mikä ohjaustilanteissa havaittava terapeutin ja asiakkaan käyttäytyminen voisi liittyä itsevarmuuden lisääntymiseen asiakkaan ajattelussa ja toiminnassa? Entä miten tätä muutosta voitaisiin ymmärtää teoreettisesti? Lähes puoli vuosisataa kestäneen tutkimus- ja kehittämistyönsä ajan Rogers tarkensi ajatuksiaan ei-direktiivisistä, asiakkaan kokemusmaailmaa kokonaisvaltaisesti kunnioittavasta terapeutisesta ohjaussuhteesta ja ilmapiiristä (Rogers 1961; Rogers 1980). Hänen mukaansa terapiaan hakeutui tai lähetettiin usein ihmisiä, joiden pyrkimystä itsensä toteuttamiseen lähipiiri tai sosiaalinen ympäristö oli monin tavoin kritisoinut tai estänyt. Kun terapeutti osoitti pitkäjänteisesti ja johdonmukaisesti varauksetonta arvostusta asiakkaan kaikkia tunnekokemuksia kohtaan, asiakas rohkaistui vähitellen ilmaisemaan itseään vapaammin. Itsevarmuus lisääntyi, kun asiakas alkoi pohtia, miten hän oli itse oppinut rajoittamaan tunne-elämäänsä ja siten myös tavoitteitaan ja toimintaansa. (Rogers 1980.)

Etsiessään teoreettisia yhtymäkohtia ja selityksiä omakohtaisille havainnoilleen terapeutisesta ohjaussuhteesta, Rogers päätyi korostamaan yhtäläisyyksiä erityisesti eksistentiaaliseen filosofiaan ja fenomenologiaan, Kiergekaardiin ja Buberiin. Hän päätyi siihen, että kaikilla ihmisillä on luontainen pyrkimys itsensä toteuttamiseen. Kukkolan (tässä kirjassa) esille nostama Heideggerin käsite ”omantunnon kutsu” lienee karkeistaen jossain määrin lähellä Rogersin itsensä toteuttamisen ajatusta. Myös Rogers näkee yksilön ikään kuin ”haastettuna itseensä tai omimpaan olemiskykyynsä”. Käytännössä sisäinen pyrkimys ilmenee tarpeina, motivaationa, luovuutena ja mielihyvän tunteina. Terapiaa ei enää tarvita, kun asiakas ja terapeutti ovat molemmat sitä mieltä, että asiakas on oppinut luottamaan omiin tunnekokemuksiinsa ja oppinut ohjaamaan itseään kohti omakohtaisesti merkityksellistä elämää. Rogers korosti, että vapautuessaan tunne-elämänsä ja toimintansa ulkoisesta kontrollista asiakas ei muutu välinpitämättömäksi tai vastuuttomaksi. Päinvastoin, oman tunne-elämän ja kokemusmaailman monimutkaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen lisäävät vastuuntunnetta toisista ihmisistä. (Rogers 1961.)

Humanistisesta ohjauksesta perusopetukseen ja oppilaanohjaukseen Suomessa

Rogersin (1961) humanistisen ohjauksen perusajatukset ovat olleet jo pitkään keskeisessä asemassa ohjausteoreettisessa keskustelussa niin Yhdysvalloissa kuin Euroopassakin. Euroopan unionissa ohjausta jäsennetään nykyisin ”toimiksi, jotka auttavat kansalaisia eri elämänvaiheissa tunnistamaan kykynsä, osaamisensa ja kiinnostuksensa, tekemään tarkoituksenmukaisia koulutuksellisia ja työuraan liittyviä päätöksiä ja hallitsemaan yksilöllisiä polkujaan opiskelussa, työssä ja muussa toiminnassa” (Elinikäisen ohjauksen strategiset tavoitteet 2011; CEDEFOP 2005). Myös muissa yksilönvapauksia ja demokratiaa korostavissa maissa ohjattavaa rohkaistaan määrittelemään itse kykyjään, osaamistaan ja kiinnostuksiaan sekä tekemään tulevaisuuttaan koskevia päätöksiä (Watts & Sultana 2004). Aasian maissa on tyypillisempää tukea yksilöä pohdittamaan ennen kaikkea sosiaalista vastuuta omista päätöksistään. Yhteisön etu nähdään yksilönvapautta tärkeämpänä. (Lam & Hui 2010.) Sama pätee myös maihin, joissa heimokulttuurilla on vahva asema (Laine ym., tässä kirjassa).

Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa voi nähdä lukuisia viittauksia humanistisiin lähtökohtiin. Kaikissa oppiaineissa oppilaita rohkaistaan luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä sekä tunnistamaan oma tapansa oppia. Tavoitteina painotetaan oppilaiden omaa toimijuutta, osallisuutta, aktiivisuutta, luovuutta ja kekseliäisyyttä. Silloinkin, kun tavoitteeksi määritellään sosiaalinen vastuu omasta toiminnasta, huolehtiminen itsestä nostetaan otsikkotasolle ja mainitaan ensin. (POPS 2014, 20–24.)

Itsenäisyyteen tai omaan toimijuuteen kasvattamisen näkökulmasta oppilaanohjaus on perusopetuksessa kiintoisa esimerkki, jota on syytä tarkastella lähemmin. Oppilaanohjauksessa oppilaita tuetaan ”tekemään omiin valmiuksiinsa, arvoihinsa ja lähtökohtiinsa sekä kiinnostuksiinsa perustuvia arkielämää, opiskelua, jatko-opintoja sekä tulevaisuutta koskevia päätöksiä ja valintoja. Ohjauksen avulla oppilaat oppivat tiedostamaan mahdollisuutensa vaikuttaa oman elämänsä suunnitteluun ja päätöksentekoon”.

(POPS 2014, 442.) Lisäksi oppilaanohjauksessa on jo perinteisesti painotettu itsearvioinnin merkitystä, joka uusissa opetussuunnitelman perusteissa on nostettu osaksi kaikkien oppiaineiden arviointimenetelmiä (POPS 2014, 49). Tämä tukee Rogersin (1961) alkuperäistä ajatusta siitä, että itsetuntemus kehittyy vahvistamalla yksilön luottamusta omaan arviointikykyynsä.

Kirjan alussa esitettyjen kasvatustieteiden näkökulmien soveltamismahdollisuudet oppilaanohjauksessa selkeytynevät kuitenkin paremmin käytännön esimerkeillä. Seuraavassa esimerkkitalanteita kuvaavilla oppilaanohjaajilla, ”Maisalla” ja ”Einolla” on vastaavaa kokemusperustaista tietoa toimivasta ohjauksesta kuin Rogersilla silloin, kun hän alkoi kyseenalaistaa vallitsevaa psykodynaamista lähestymistapaa terapiatyössä (ks. tarkemmin Nissilä 2013).

Maisa – tekojen omistajuus ja kasvatettavan omaantuntoon vetoaminen

Oppilaanohjauksessa käsitellään yleensä seuraavia kysymyksiä: Mitkä ovat minulle tärkeitä elämänsisältöjä? Mitä haluaisin tehdä työkseni? Mitä haluaisin opiskella? Näihin kysymyksiin ei lähtökohtaisesti ole oikeita ja vääriä vastauksia, vaan Pikkaraista (tässä kirjassa) lainaten, niiden ”preskriptiivinen arvo riippuu aina tilanteesta ja näkökulmasta”. Tämän vuoksi oppilaanohjauksessa itsenäisyyteen ja autonomisuuteen kasvattamisen merkitys korostuu (ks. Laine, Parkkinen & Puukari edellä). Tarvitaan tekojen omistajuuden ja vapauden vahvistamista.

Toisaalta yläkoulun oppilaanohjaaja Maisa (nimi muutettu) nostaa esille, että oppilaita on tärkeää tukea ymmärtämään myös omien vaikutusmahdollisuuksiensa rajallisuutta (vrt. Pikkarainen tässä kirjassa; POPS 2014, 444). Opiskelupaikan hankkimiseen liittyy aina epävarmuutta ja sattumaa. Jokainen oppilas on aina vain osaltaan itse vastuussa opiskelupaikastaan. Vaikka hän valitsisikin hakukohteensa vapaasti useista eri vaihtoehdoista, hän ei välttämättä saa haluamaansa opiskelupaikkaa. Näin voi käydä siitä huo-

limatta, että hakutilastojen perusteella etukäteen arvioiden opiskelupaikka olisi näyttänyt erittäin todennäköiseltä. Hakijoita on voinut olla enemmän kuin yleensä tai opiskelupaikkoja on voitu yllättäen vähentää. Tämän vuoksi Maisan mukaan tärkeintä on, että:

Olet tehnyt (elämässä) valintoja jotka on sulle hyviä, jotain sellaista olet saavuttanut mitä olet halunnutkin. Tai sit sä ymmärrät sen, että sä oot halunnu jotain muuta ja sit sä ymmärrät sen, miksi et ole jotain saanut mitä olet halunnut.

Kolmanneksi oppilaanohjauksessa tarvitaan moraaliseen vastuuseen kasvattamista (vrt. Pikkarainen). Tämä näkökulma korostuu esimerkiksi silloin, kun oppilas ajattelee, että:

Mä voin pilata opetustunnin, mä voin sabotoida tätä opetusta. Sitteen mä voin kiusata muita, mulla on oikeus sanoa muille mitä mä haluan.

Näissä tilanteissa Maisa auttoi nuoria ymmärtämään vain omiin tarpeisiin, toiveisiin ja vahvuuksiin keskittymisen seurauksia. Kasvatusfilosofisesti tarkastellen kyseessä voidaan ajatella olevan modaalistien kompetenssien kehittämisen (Pikkarainen tässä kirjassa): Jos voin, niin haluanko (oikeasti) pilata opetustunnin toisilta oppilailta? Jos voin, niin haluanko (oikeasti) sanoa muille mitä tahansa mieleen juolahtaa? Esimerkissä voi nähdä yhtymäkohdan myös Peltosen (tässä kirjassa) esittämään ajatukseen siitä, että ”pedagoginen tavoite voidaan saavuttaa vasta, kun kasvava ihminen on onnistuttu kutsumaan vastuullisuuteen oman sivistysprosessinsa suhteen”. Tai kuten Kukkola (tässä kirjassa) asian ilmaisee: ”kasvatus-toiminta ei voi ottaa vastuuta kasvatettavan omantunnon rakentumisesta, vaan joutuu tyytymään vetoamaan kasvatettavan omaantuntoon”. Toisaalta inhimillisen pääoman teorian näkökulmasta (Harni ja Lahikainen, tässä kirjassa) voidaan ajatella, että omantunnon sijaan voidaan vedota rangaistuksiin tai maineen menettämiseen.

Laine ja muut (tässä kirjassa) korostavat pienryhmäohjauksen merkitystä, toisten ihmisten kunnioittamisen, arvostamisen ja hyväksymisen arvoja ja asenteita. Myös Maisa painottaa, että oppi-

laanohjauksen tehtävänä on aluksi tukea oppilaita kouluyhteisön jäsenyyteen ja vasta yläkoulun loppuvaiheessa yksilöllisyyteen ja yksilöllisiin valintoihin. Maisa kuvaa seuraavassa prosessia tarkemmin (ks. myös POPS 2014, 442–445):

Seiskaluokalla näen oleelliseksi sen, että nuori pääsee kouluyhteisön jäseneksi... Elikkä hänellä olis se semmonen kuva siitä et mitä mä oon, missä mä oon hyvä, miten mä voin antaa toistenkin olla hyviä. Jotenkin se semmonen yhteistoiminnan korostaminen ja toiminen siinä, tässä meidän koulussa. Ja ehkä kahdeksannella ja yhdeksännellä koko ajan enemmän ja enemmän sit siihen ammatinvalinnanohjaukseen. Kasvuun nuoreksi aikuiseksi ja sen tukemiseen... Ysiluokan vaiheessa kun ovat pois lähdössä maailmaan, jotenkin nuoren tukeminen omassa yksilöllisyydessään ja niissä yksilöllisissä valinnoissa.

Eino – pedagoginen suhde ja neuvojen kuuntelemisen järkevyyt

Peltosen mukaan (tässä kirjassa) ”kasvattajan on toisaalta tunnus-tettava ja hyväksyttävä kasvava ihminen sellaisena kun hän juuri nyt on, kaikkine pyrkimyksineen, käsityksineen, mieltymyksineen sekä intohimoineen. Toisaalta kasvattajan pitäisi kuitenkin nähdä tässä samassa ihmisessä se, mitä hänestä voi tulla: mihin hänellä on lahjoja ja mikä on hänen kannaltaan epärealistista”. Yläkoulun oppilaanohjaaja Eino (nimi muutettu) konkretisoi samantyyppistä ajatusta seuraavasti:

Ehkä se keskeisin, jos ajattelee tätä työnkuva, on se, että saatais se oppilas itsenäistymään, käymään tämä koulu läpi niillä resursseilla ja kyvyillä, mitkä hänellä on. Ja evästetään, että osaisi tehdä niitä oikeita valintoja. Ettei karkeesti ehkä leikkais sitä, että täällä ei ole niitä kuuhun kurkottajia liikaa yrittämässä, jos todistus on heikko. Tai sitten näitä alisuorittajia.

”Oikeilla valinnoilla” Eino tarkoittaa, että oppilaiden on tärkeää oppia suhteuttamaan omia suunnitelmiaan oppilaitosten ja koulutusohjelmien tilastotietoihin siitä, millaisilla keskiarvoilla tai arvo-

sanoilla on yleensä päässyt opiskelemaan. Liian korkeilla tai matalilla tavoitteilla hän viittaa suunnitelmiin, joista puuttuu tarvittava suhteuttaminen pääsyaatimuksiin.

Johonkin tiettyyn paikkaan on hirveän suosittua, ettei sinne yksinkertaisesti pääse tietyillä papereilla tai. Tai sitten jos on joku huippu harrastusalueella, ni ei sitä voi hyödyntää välttämättä. Kun ei ole itsenäisyyttä lähteä jonnekin kauemmas tai on vasta 16-vuotias parhaimmillaan.

Peltonen (tässä kirjassa) korostaa artikkelissaan, että kasvattajan tehtävä ja vastuu on nähdä tuleva ihminen nykyisessä ihmisessä. Hänen tehtävänä on myös ”tehdä sellaisia vaikutusyrityksiä, jotka toivottavasti saattavat liikkeelle kasvavan ihmisen vastuuseen liittyviä sivistysprosesseja”. Eino kiinnittääkin erityistä huomiota oppimisen ongelmien ennaltaehkäisyyn.

...että miten tehdään hyvät muistiinpanot. Ihan tällaisia konkreettisia asioita, mitä tarvitaan täällä ja tulevaisuudessa. Kun käsitellään semmosta isompaa kokonaisuutta kuin oppiminen.

Hän tähdentää opiskelutekniikan ja -strategioiden käsittelyä seitsemännellä luokalla, jotta oppilailta olisi tasa-arvoisemmat lähtökohdat opiskella ja siten tasa-arvoisemmat lähtökohdat myös jatko-opintoihin ja työelämään (ks. myös POPS 2014, 442–445). Kuten Saukkonen ja Räihä (tässä kirjassa) nostavat esille, joissain tilanteissa toisten ihmisten neuvojen kuunteleminen on selkeästi oma-voimaisuutta järkevämpää. Opiskelutekniikan kehittäminen on hyvä esimerkki tällaisesta tilanteesta. Uusien opiskelustrategioiden löytämisessä toisten ihmisten neuvoista voi olla korvaamaton apu.

Kaiken kaikkiaan Eino ja Maisa ovat samaa mieltä siitä, että toisten ihmisten ymmärtäminen, kunnioittaminen ja arvostaminen ovat keskeisiä ohjauksen tavoitteita (ks. myös Laine ym., tässä kirjassa; POPS 2014). Eino kuvaa, miten pääsääntöisesti ryhmäohjaustilanteissa:

...mietitään erilaisuutta ja ehkä ne oppii ymmärtämään vähän kave-
reitakin, että miksi toi on tommonen heiluva tyyppi tuossa luokassa,
kun ei meinaa pysyä rauhassa. Sellasta itsetuntemusta.

Molemmat myös korostavat, että henkilökohtaisia keskusteluja peruskoulun jälkeisistä suunnitelmista on tarkoituksenmukaista käydä oppilaiden kanssa vasta päättöluokalla, ryhmätyöskentelyprosessin päätteeksi. Tässä vaiheessa opintoja oppilaat ovat hankkineet riittävästi tietoa itsenäisen päätöksenteon tueksi. He ovat oppineet koko yläkoulun ajan monipuolistamaan käsitystään itsestään ja mahdollisuuksistaan elinkeinoelämässä. Eino tähdentääkin sanovansa oppilaille:

Ohjauksen tarkoitus ei ole se, että valitsen teille jotain koulua tai ammattia, vaan tarjoan sulle apua, mikä ajatus sulla on.

Lisäksi hän pyrkii vahvistamaan oppilaan omistajuutta ja vapautta omaan urasuunnitteluunsa (Pikkarainen, tässä kirjassa) esittelemällä päätöksenteon tueksi konkreettisia vaihtoehtoja.

Mentiin kattomaan internetistä ja otettiin ammatinvalintakuvaus ja siinä, että kumpas se nyt on, haluatsä kaupallista kirjeenvaihtoa vai tällöistä tv-journalistiikkaa? Tällä tavalla pystyy antaan ohjeita, mistä asioita löytyy, etten anna valmiita ratkaisuja.

Johtopäätöksiä

Olen nostanut esille muutamia esimerkkejä siitä, miten kirjassa esitettyjä kasvatustieteellisiä avauksia voisi soveltaa oppilaanohjauksen laadullisessa tarkastelussa. Näinkin alustavan analyysin perusteella oppilaanohjauksen tavoitteet itsenäisyyteen ja sosiaaliseen vastuuseen kasvattamisesta saivat uusia, aiempaa monipuolisempia sävyjä. Näkökulma itsenäisyyteen ja sosiaaliseen vastuuseen kasvattamisesta muotoutui tilannesidonnaisemmaksi. Vaikka oppilaanohjauksella, kuten ohjauksella yleensäkin on vankka humanistinen perusta, kokeneiden oppilaanohjaajien työn kuvauksia ei voinut yhdistää vain tiettyihin kasvatustieteellisiin viittekehyksiin. Maisa ja Eino nostivat esille, että oppilaita tulee tukea ymmärtämään omien vaikutusmahdollisuuksiensa rajallisuutta ja ainoastaan omiin tarpeisiin, toiveisiin ja vahvuuksiin keskittymisen seurauksia. Lisäksi oppilaita on tärkeää auttaa pohtimaan, millaisissa

tilanteissa toisten neuvojen kuunteleminen on järkevää.

Samalla tavalla kuten Laineen ja muiden artikkelissa, oppilaa-
nohjaajat painottivat ryhmäohjauksen merkitystä erityisesti ylä-
koulun alussa. Ryhmä- ja pienryhmäohjauksessa oppilaat oppivat
ymmärtämään, hyväksymään ja kunnioittamaan niin omia kuin
toistenkin ihmisten ajatuksia, tarpeita ja toiveita (ks. myös Hobbs
2003, Vanhalakka-Ruoho 2004; Harinen, Herranen & Lehmus
2008; Penttinen & Plihtari 2011; Tapio 2011). Henkilökohtainen
ohjaus työmuotona korostui vasta peruskoulun päättöluokalla. Ro-
gersin (1961) tavoin he pitivät merkittävimpänä tehtävänään huolehtia
ilmapiiristä, jossa jokaista oppilasta arvostetaan omana itse-
nään. Kaikki oppilaiden esille nostamat näkökulmat ja kokemukset
ovat tärkeitä ja kuuntelemisen arvoisia. Ainoana rajoituksena ryh-
mätyöskentelyssä on, että toista ihmistä ei saa loukata.

Kaiken kaikkiaan Maisa ja Eino korostivat, että tavoitteet itse-
näisyyteen ja sosiaaliseen vastuuseen kasvattamisesta täydentä-
vät toisiaan. Itsenäisyyteen kasvattamisessa he näkivät keskeisenä
oman itsemääräämisoikeuden ja valinnanvapauden ymmärtämisen
– mikä juuri minua kiinnostaa, mitä juuri minä haluan elämältä,
mitä koen jo osaavani. Lisäksi itsenäisyyteen liittyi uskallus omien
kiinnostusten mukaiseen toimintaan ja itsensä toteuttamiseen. So-
siaalisen vastuun he tulkitsivat ennen kaikkea vastuuna ymmärtää
muita sekä vastuuna antaa toiselle lupa olla oma itsensä (ks. myös
Rogers 1961; 1980).

Lähteet

- Barrett-Lennard, G.T. 1998. Carl Rogers' helping system: journey and substance. London: Sage.
- CEDEFOP 2005. Improving guidance policies and systems. Using common European reference tools. Thessaloniki: European Centre for the Vocational training.
- Elinikäisen ohjauksen strategiset tavoitteet 2011. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15.
- Harinen, P., Herranen, J. & Lehmus, H. 2008. Kattiahossa kaikki on toisin. Pelittääkö pienryhmätoiminta? Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Parveke maailmaan päin. Ohjauksen maisterikoulutuksen kaksi vuosikymmentä. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, 63–127.
- Hobbs, N. 2003. Group-centered psychotherapy. Teoksessa C.R. Rogers. Client-centered therapy. Its current practice, implications and theory. London: Constable, 278–319.

- Lam, S.K.Y. & Hui, E.K.P. 2010. Factors affecting the involvement of teachers in guidance and counselling as a whole-school approach. *British Journal of Guidance and Counselling* 38 (2), 219–234.
- McLeod, J. 1998. *An introduction to counselling*. 2. painos. Buckingham: Open University Press.
- Nissilä, P. 2013. Yksilölliset työn määrittelyt oppilaanohjauksessa. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 471.
- Penttinen, L. & E. Plihtari 2011. Vertaisryhmä opiskelun tukena – ryhmäohjauksen pedagogisia haasteita. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa*. Jyväskylän yliopisto: Euroopan sosiaalirahasto, 55–75.
- POPS. 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rogers, C.R. 1939. *The clinical treatment of the problem child*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. 1961. *On becoming a person. A therapist view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. 1980. *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tapio, J. 2011. Ryhmäohjaus nuoren suoritusstrategioiden muutoksen mahdollistajana. Motivaatioattribuutioteorian näkökulma koulun luokkaohjaukseen. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1028.
- Thorne, B. 2003. *Carl Rogers*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ryhmäohjaus opinto-ohjaajan työmuotona. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) *Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 135–144.
- Watts, A.G. & Sultana, R.G. 2004. Career guidance policies in 37 countries: contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 4, 105–122.

14. Kasvattaminen vastuuseen omasta oppimisesta opettajankoulutuksessa

Johdanto

Avoin opetus on opetusta, jossa oppilaat voivat vaikuttaa oman oppimisensa organisoimiseen sekä sisältöjen ja menetelmien valintaan. Avoin opetus nähdään mannermaisessa kasvatustieteessä keinona, jolla on mahdollista kasvattaa oppilaita vastuuseen omasta oppimisestaan. Tämä käy ilmi siitä, että avointa opetusta koskevassa kirjallisuudessa opetustavan tavoitteina mainitaan aina itsenäisyys, itsevastuullisuus sekä kyky itsenäiseen toimintaan ja oppimiseen. Yleisellä tasolla avoimessa opetuksessa on kyse siitä, että oppimisympäristö edellyttää kasvavalta itsenäisiä päätöksiä omasta oppimisesta. Sen seurauksena hän saa tilaisuuden kantaa vastuuta oppimisestaan ja harjoitella itsenäisen oppimisen taitoja. Samalla kasvava saa kokemuksen siitä, mitä itsenäinen toiminta ja päätöksenteko ovat. (Ks. Klafki 1998; Sehr 2007, 42; 69.)

Tarkastelen tässä artikkelissa omasta oppimisesta vastuuseen kasvatusta Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen reformihankkeessa, integraatiokoulutuksessa. Ensiksi kuvaan, millaista opiskelu integraatiokoulutuksessa on. Painotan Rähjän ja Saukko-

sen (tässä kirjassa) esittämään näkemykseen verrattuna vahvemmin hankkeen pyrkimystä edistää opiskelijoiden autonomiaa. Korostan, että integraatiokoulutuksessa tarkoituksena on kehittää opiskelijoiden kykyä itsenäiseen ajatteluun ja vastuun kantamiseen omasta ja ryhmän oppimisesta. Toiseksi tuon esille avoimen opetuksen teorian keskeisiä lähtökohtia ja erilaisia tapoja, joilla avointa opetusta perustellaan kasvatustieteessä. Kolmanneksi kuvaan, millaista avointa opetusta integraatiokoulutuksessa toteutetaan ja tarkastelen tutkimustuloksia hankkeen pedagogiikasta. Neljänneksi teen johtopäätöksiä siitä, mitä integraatioryhmästä voidaan oppia, kun pyrkimyksenä on edistää opiskelijoiden vastuuta omasta oppimisestaan opettajankoulutuksessa.

Ymmärrän vastuun omasta oppimisesta *ihmisen valmiutena tehdä itsenäisiä päätöksiä oppimisestaan, jotta se olisi järkevää*. Opettajankoulutuksessa vastuun kantaminen omasta oppimisesta merkitsee sitä, että opiskelija pyrkii varmistamaan oman osaamisensa tulevassa ammatissaan. Omasta oppimisestaan vastuuta kantava opiskelija opiskelee siten, että hän kykenee toimimaan luokanopettajana ammatillisesti perustellulla tavalla. Sitä varten hänen on arvioitava, millaisia edellytyksiä hyvällä opettajuudella on. Lisäksi hänen on kyettävä opiskelemaan tavalla, joka tuottaa luokanopettajan ammatissa vaadittua osaamista.

Omasta oppimisesta vastuun kantaminen edellyttää kykyä itsenäiseen oppimiseen. Jotta ihminen voi oppia itsenäisesti, on hänen osattava käyttää omaa ymmärrystään oppimisen suunnittelussa, hallittava oppimisen menetelmiä ja taitoja, oltava motivoitunut omasta oppimisestaan ja kyettävä yhteistoimintaan muiden ihmisten kanssa (ks. Sehr 2007 46–63). Näitä taitoja on mahdollista oppia avoimessa opetuksessa oman toiminnan havainnoimisen ja arvioimisen sekä itseopiskelun kautta (Sehr 2007, 42). Yleisemmällä tasolla ihmisen itsenäisen toimintakyvyn edistäminen kasvatuksessa edellyttää vaatimusta itsenäiseen toimintaan (Benner 1987, 49–73). Omasta oppimisesta vastuun kantaminen edellyttää myös tietoista päätöstä. Kukaan ei voi pakottaa toista ihmistä vastuuseen, eikä vastuuta voi kantaa toisen puolesta. Siksi pedagogisessa toiminnassa on tyydyttävä ihmisen omaantuntoon vetoamiseen ja vastuun vaatimiseen.

Edellinen määritelmä vastuusta omasta oppimisesta nojaa tässä teoksessa esitettyihin teoreettisiin näkökulmiin. Pikkarainen määrittelee tässä teoksessa toiminnan vastuulliseksi, kun toimija ansaitsee siitä kiitosta. Kasvatuksen tehtävänä on siten edistää kasvavan kykyä moraaliseen vastuullisuuteen eli moraaliset seuraukset ja vaihtoehdot huomioon ottavaan vapaaseen toimintaan. Tässä mielessä vastuun kantaminen omasta oppimisesta opettajankoulutuksessa merkitsee itsenäistä pyrkimystä oppimiseen, joka on moraalisesti hyvää. Opettajankoulutuksessa opiskelu täyttää hyvän oppimisen kriteerit, kun se antaa opiskelijalle alustavat valmiudet toimia opettajana ja luo hänelle edellytyksiä ammattitaidon ylläpitoon ja kehittämiseen. Peltonen korostaa tämän kirjan artikkelissaan, että pedagogisen toiminnan keskeisenä tehtävänä tulisi olla sivistysvastuun edistäminen. Sivistysvastuulla tarkoitetaan ihmisen vastuuta omasta, toisten ihmisten, koko kulttuurin, yhteiskunnan ja ehkä lopulta koko ihmiskunnan sivistysprosessista ja sen mahdollisimman onnistuneesta etenemisestä. Opettajankoulutuksen yhteydessä ammatillinen sivistysvastuu merkitsee ennen kaikkea sitä, että opiskelija ottaa itse vastuun opettajuutensa ja asiantuntijuutensa kehittymisestä. Opettajaopiskelijat on siis aktivoitava hyvän opettajuuden edellytysten hankkimiseen. Kukkola perustelee tämän kirjan artikkelissaan, että kasvatusta vastuullisuuteen ei ole mahdollinen minkäänlaisena tekniikkana, vaan sen tulee perustua kasvavan omaantuntoon vetoamiseen. Siksi opiskelijoilta voidaan – ja tulee – vaatia hyvän opettajuuden edellytysten itsenäistä omaksumista, mutta heidän on myös itse vastattava tähän kutsuun.

Miten integraatiokoulutus kasvattaa vastuuseen omasta oppimisesta?

Integraatiokoulutus on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella vuonna 2003 aloitettu opetuksen kehittämishanke, joka käynnistyi tarpeesta eheyttää luokanopettajakoulutuksen pirstaleista opetusta. Integraatiokoulutuksessa on kehitetty kokonaisvaltaista teoriaa opettajankoulutuksesta ja uudistettu opettajan-

koulutuksen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä tähän teoriaan perustuen. Hankkeen päämääränä on edistää opiskelijoiden itsetuntemusta, syvällistä ymmärrystä oppimisesta ja kykyä vastata vuorovaikutukseen liittyviin haasteisiin opettajan työssä. Käytännön opiskelu tapahtuu integraatiokoulutuksessa pitkäkestoisessa, kaksi vuotta säännöllisesti kokoontuvassa ryhmässä. Ryhmässä opiskelun ohessa opiskelijat saavat työnohjausta, jossa käsitellään yksilölliseen ja ryhmässä tehtyyn työhön liittyviä kysymyksiä ja ongelmia. (Ks. Kallas, Nikkola, Rautiainen & Räihä 2007; Nikkola 2011, 21–28; Nikkola, Räihä, Moilanen, Rautiainen & Saukkonen 2008.)

Vaikka integraatiokoulutuksessa on pyritty yhtenäistämään opettajankoulutuksen pedagogiikkaa, ei hankkeessa opiskelu perustu pelkästään ennalta määrättyjen oppisisältöjen omaksumiseen. Itsetuntemukseen, vuorovaikutukseen ja oppimiseen liittyvien ydinsisältöjen opettamisen lisäksi integraatiokoulutuksen päämääränä on herättää opiskelijat pohtimaan luokanopettajan työn merkitystä ja muodostamaan siitä omia näkemyksiä. ”Opiskelun kohteena ei niinkään ole se, mitä jo tiedetään, vaan se, mitä ei vielä tiedetä. Tarkoituksena ei ole niinkään opetella selviytymään opettajan työn arjessa vaan oppia esittämään koulusta ja koulutuksesta oleellisia kysymyksiä ja etsiä niihin perusteltuja vastauksia.” (Nikkola 2011, 22.) Toisin sanoen integraatiokoulutuksessa ei pelkästään opeteta opiskelijoita valmiin opetussuunnitelman mukaisesti, vaan hankkeessa myös pyritään kehittämään opiskelijoiden kykyä määrittää omaa suhdettaan opettajan työtä koskeviin kysymyksiin. Opiskelijoita kannustetaan ensinnäkin esittämään omia kysymyksiään tulevasta ammatistaan. Toiseksi heitä ohjataan etsimään itse perusteltuja vastauksia omiin kysymyksiinsä. Kyky omien kysymysten muotoiluun ja niihin vastaamiseen luovat opiskelijoille edellytyksiä muodostaa itse omaa ymmärrystään opettajan työstä. Siten hankkeen pedagogiikkaa ohjaa vaatimus vapautumisesta henkisestä alaikäisyydestä itsenäiseen ajatteluun (ks. Kant 2007).

Itsenäisen ajattelun lisäksi integraatiokoulutuksessa pyritään edistämään opiskelijoiden vastuuta omasta ja ryhmänsä oppimisesta. ”Opiskelijoita haastetaan ottamaan aktiivista roolia oman opiskelunsa suunnittelussa ja toteutuksessa niin yksilöinä kuin

ryhmänäkin” (Nikkola 2011, 22). Oman opiskelun aktiivisella suunnittelulla ei tarkoiteta sitä, että opiskelijat pelkästään päättävät, missä järjestyksessä he suorittavat opettajankoulutuslaitoksen kurssit. Sen sijaan oman oppimisen aktiivinen suunnittelu merkitsee itsenäisiä päätöksiä opiskelun sisällöistä, menetelmistä ja organisoimisesta. Opiskelijoita ohjataan niin yksilöinä kuin ryhmänä pohtimaan, mitä, miten ja milloin heidän tulisi opiskella. Aktiivisen roolin ottaminen oman oppimisen toteutuksessa tarkoittaa vastavasti sitä, että suunnitellut oppimisprosessit kyetään toteuttamaan itsenäisesti ilman ohjaajien jatkuvaa apua.

Miksi itsenäinen oppiminen on niin tärkeää opettajankoulutuksessa? Integraatiokoulutuksessa pyritään edistämään opiskelijoiden vastuuta omasta oppimisestaan, koska he tulevat työskentelemään ammatissa, jossa joutuvat kantamaan vastuuta lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. ”Opettajan ammatti on vastuullinen, ja tuon vastuun ymmärtäminen opintojen alkuvaiheessa on tavoiteltavaa” (Nikkola 2011, 187). Opettajankoulutuksen läpikäymistä kursseja mekaanisesti suorittamalla ei katsota integraatiokoulutuksessa hyvällä, vaan opiskelijoilta vaaditaan pitkäjänteistä opiskelua ja oman osaamisen kehittämistä. Omassa integraatioryhmässäni opettajat esimerkiksi totesivat seuraavasti: ”meidän lapsemme tulevat olemaan teidän oppilaita, joten opiskelkaa kunnolla, jotta uskallan antaa lapseni luokalle”. Eräällä toisella kerralla yksi ohjaajista kehotti opiskelijoita jättämään opettajankoulutuslaitoksen, mikäli kasvatustieteen opiskelu ei kiinnosta. Opiskelijoille pyritään siis sanomaan, että he ovat valinneet itse opettajan ammatin, jossa on mahdollista vaikuttaa toisiin ihmisiin niin hyvässä kuin pahassa. Siksi heidän tulisi ottaa vastuu siitä, että he ovat tulevaisuudessa kykeneväisiä ohjaamaan toisten ihmisten oppimista ja kasvua perustellulla tavalla.

Itsenäinen oppiminen käytännössä integraatiokoulutuksessa

Integraatiokoulutuksen opetus jakaantuu kolmeen opetuksen muotoon. Hankkeessa on:

- opettajajohtoista opetusta
- opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä, joka liittyy opettajien antamiin tehtäviin
- täysin itsenäistä opiskelua, jonka suunnittelusta ja toteutuksesta opiskelijat vastaavat kokonaan itse.

Itsenäinen oppiminen on mahdollistettu integraatiokoulutuksessa siten, että opiskelijoille on järjestetty aika ja paikka sitä varten. Käytännössä hankkeessa opiskelulle on varattu opiskelijoiden lukujärjestyksestä kaksi päivää joka viikko hankkeen keston ajan. Näiden päivien aika jakautuu yhteiseen opettajajohtoiseen opetukseen ja opiskelijoiden omaan työhön. Kun opiskelijat eivät saa opettajien suunnittelemaa opetusta, tulisi heidän työskennellä itsenäisesti omien projektiansa parissa. Ne muodostuvat opettajien antamista yksilö- ja ryhmätehtävistä sekä opiskelijoiden täysin itsenäisestä työskentelystä.

Opettajien antamat tehtävät ovat usein avoimia. Opiskelijoille määrätään jokin teema, jota heidän tulee tutkia ja työstää. Opiskelijat saavat päättää itse aiheen tarkentamisesta ja opiskelun menetelmistä. Opettajat kuitenkin päättävät heidän puolesta, tuleeko tehtävä tehdä yksilö- vai ryhmätyönä. Nupponen (2009) kuvaa, että erään integraatioryhmän ensimmäisenä tehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa kouluttajille hyödyllinen opetuspäivä. Tehtävä oli avoin ja jätti kaikki ratkaisut opiskelijoiden päätettäväksi. Ainoastaan opetuspäivän ajankohta oli ennalta määrätty. (Nupponen 2009, 37.) Opiskelijoiden täysin itsenäiset projektit ovat opettajien antamia tehtäviäkin avoimempia. Opiskelijat saavat toteuttaa niitä täysin vapaasti. Omassa integraatioryhmässäni opiskelijat tekivät esimerkiksi projektin kasvatuksen historiasta. Tämä aihe oli opiskelijoiden itse valitsema, eivätkä opettajat olleet vaatineet sen tutkimista. Projektissa jokainen opiskelijaryhmän jäsen perehtyi itsenäises-

ti valitsemaansa kasvatuksen historiaan liittyvään aiheeseen. Lopuksi kokoannuimme yhteen, ja kaikki pitivät esitelmän tutkimaan aiheesta. Integraatiokoulutuksen opettajat eivät olleet paikalla. Yhteisten projektien lisäksi integraatioryhmämme opiskelijoilla oli pienimuotoisempaa itsenäistä oppimistoimintaa. Esimerkiksi osa ryhmän jäsenistä piti säännöllisesti kasvatustieteellistä lukupiiriä.

Integraatiokoulutuksen opetus poikkeaa perinteisestä opettajankoulutuksesta siinä, että opiskelijoilta edellytetään annettujen tehtävien tekemisen lisäksi myös opiskelua, jonka suunnittelusta ja toteutuksesta opettajat eivät kanna minkäänlaista vastuuta. Vapaa oppiminen ei siis ole integraatiokoulutuksessa pelkkä mahdollisuus, vaan myös pakko.

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. Viesti on selvä. Te olette opiskelijoina vastuussa omasta oppimisestanne. Tehkää töitä sen eteen. (Moilanen & Rautainen 2009, 164.)

Itsenäisen opiskelun vaatimisen lisäksi opiskelijoille annetaan tukea omassa oppimisessaan. Koska opettajat eivät ole läsnä opiskelijoiden omissa projekteissa, opiskelijoille annetaan erillistä työnohjausta. Siinä opiskelijoita autetaan olemaan keskenään eri mieltä, jotta asioista voidaan keskustella ryhmätyössä aidosti. ”Työnohjauksessa pohditaan työskentelyn aiheuttamia tuntemuksia ja tutkitaan ryhmän dynamiikkaa. Näin pyritään välttämään näennäisen konsensusen ilmapiiriä, joka ruokkii suorituskeskeistä opiskelua syvälliseen ymmärtämiseen perustuvan oppimisen kustannuksella.” (Kallas ym. 2007, 87.) Lisäksi työnohjauksen tavoitteena on auttaa opiskelijoita välttämään ryhmään mukautumista, jotta he voivat kantaa vastuuta yhteisestä oppimisesta. ”Ristiriitojen kohtaaminen ja oman toiminnan suhteuttaminen ryhmän yhteisiin tavoitteisiin on keskeistä. Ryhmän jäseniä on ohjattu tunnistamaan omat motiivinsa, toiveensa ja tekemisen tapansa, jotta työskentely ryhmässä olisi mahdollisimman työ- ja sisältöorientoitunutta.” (Kallas ym. 2007, 87.)

Avoim opetus

Avoimella opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa oppilaalla on vapaus ja vastuu päättää siitä, mitä opetuksessa tapahtuu. Pelkäämättään opettaja ei tee kaikkia opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä valintoja, vaan myös oppilas voi tehdä omia ratkaisuja. Avoimen opetuksen käsite voidaan määritellä tarkemmin Peschelin (2012) tapaan opetuksiksi, jossa oppilaille on mahdollisuus opiskella vapaasti valitussa paikassa, ajassa ja sosiaalimuodossa avoimen opetussuunnitelman rajoissa itse valitsemiaan sisältöjä yksilöllisillä menetelmillä. Lisäksi avoin opetus tähtää mahdollisimman suureen osallisuuteen tai oppilaiden yhteisvastuuseen suhteessa luokan infrastruktuuriin, luokkayhteisön säännöistä päättämiseen ja yhteisen kouluajan järjestämiseen. (Peschel 2012, 78.) Avoimessa opetuksessa oppilaille on siis ensinnäkin mahdollisuus vaikuttaa siihen, missä, milloin ja kenen kanssa he opiskelevat. Toiseksi oppilaat voivat päättää myös avoimen opetussuunnitelman rajoissa siitä, mitä he opiskelevat. Kolmanneksi heidän on mahdollista vaikuttaa tapoihin, joilla näitä sisältöjä opiskellaan. Neljänneksi oppimisyhteisön toimintakulttuurin tulee olla demokraattinen.

Avoimen opetuksen käsitettä on tarkennettu analysoimalla eri dimensiota, joiden suhteen opetus voi olla avointa. Ramseger (1992) erottaa opetuksen sisällöllisen, menetelmällisen ja institutionaalisen avoimuuden. Brügelmann (1997) puhuu metodis-organisatorisesta, didaktis-sisällöllisestä ja pedagogis-poliittisesta avoimuudesta. Peschel (2012) katsoo, että opetus voi olla organisatorisesti, menetelmällisesti, sisällöllisesti, sosiaalisesti ja persoonallisesti avointa. Näistä opetuksen avoimuuden dimensioiden eli ulottuvuuksien määrittelyistä viimeisin on selkein ja pisimmälle kehitellyin. Peschel (2012) määrittää avoimuuden dimensiot taulukossa 1 esitetyllä tavalla.

Taulukko 1. Avoimen opetuksen dimensiot

Avoimuuden dimensio	Merkitys
Organisatorinen	Mahdollisuus päättää opiskelun ajasta ja paikasta sekä siitä, kenen kanssa opiskellaan.
Sisällöllinen	Mahdollisuus tehdä päätöksiä opiskelun sisällöistä.
Menetelmällinen	Mahdollisuus valita opiskelun tavat.
Sosiaalinen	Mahdollisuus vaikuttaa luokan hallintaa koskeviin päätöksiin (esim. pitkän aikavälin opetuksesta ja yhteisistä projekteista) sekä yhteistä toimintaa ohjaaviin periaatteisiin, sääntöihin jne.
Persoonallinen	Opettajan ja oppilaiden välinen sekä oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus perustuu toisten kuuntelemiseen ja huomioon ottamiseen.

Avoimen opetuksen muodoissa oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa yhteen tai useampaan edellä mainituista opetuksen dimensioista. Esimerkiksi viikkosuunnitelmaopetuksessa (Wochenplanunterricht) oppilaat voivat vaikuttaa yleensä siihen, missä, milloin ja kenen kanssa he tekevät opettajan määräämiä tehtäviä. Dialogista opetusta edustavassa matkapäiväkirjaopetuksessa (Reisetagebücherunterricht) oppilaat voivat päättää opetuksen menetelmistä ja organisoinnista. Tyhjän paperin didaktikassa (Didaktik des weissen Blattes) oppilaat voivat taas valita opetuksen sisällöt, menetelmät ja organisointitavat. (Ks. Peschel 2012, 82.)

Avoimen opetuksen muodot eivät poikkea toisistaan pelkästään sen suhteen, millaisiin asioihin oppilaat voivat vaikuttaa opetuksessa, vaan oppilaiden päätäntävalta opetuksesta voi olla joko suurempaa tai pienempää. Esimerkiksi viikkosuunnitelmaopetuksessa oppilaat voivat organisoida oman oppimisensa tekemällä päätöksiä siitä, kuinka he käyttävät erikseen viikkosuunnitelmaopetukseen varattuja tunteja. Opettaja on varannut lukujärjestyksestä viikkosuunnitelmaopetusta varten tietyn määrän tunteja, joiden aikana oppilaiden tulee tehdä viikkosuunnitelman tehtävät. Oppilaiden valinnanvapautta on siis rajoitettu asettamalla heidän valinnoilleen ennakohtoja. Jos oppilailla olisi mahdollisuus suunnitella omaa oppimistaan pidemmällä aikavälillä, olisi opetus organisatorisesti avoimempaa.

Avoimen opetuksen perusteet

Avointa opetusta koskevassa kirjallisuudessa on esitetty erilaisia teoreettisia perusteita sille, miksi opetuksen tulisi olla avointa. Brügelmannin ja Peschelin teorioista voidaan nostaa esille neljä tällaista avoimen opetuksen legitimaatiotapaa. *Oppimispsykologiset ja didaktiset perusteet* koskevat organisatorisesti avointa opetusta. Niiden mukaan opiskelun on vastattava oppijan lähtökohtia. Siksi oppilaalla tulisi olla opetuksessa vapaus päättää muun muassa yksittäisiin tehtäviin käytettävästä ajasta. Menetelmällisesti avointa opetusta perustellaan konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojaavilla *oppimis- ja kehityspsykologisilla perusteilla*. Niiden keskeisenä ideana on, että oppiminen on oppijan omaan aktiivisuuteen perustuva tiedon rakentamisen prosessi. Jotta oppilaat ottaisivat opetuksessa tiedon rakentajan roolin, tulisi siinä käsitellä ongelmia, joiden ratkaisemisen tapoihin oppijat voivat vaikuttaa. Sisällöllisesti avoimen opetuksen mielekkyyttä legitimoivat *oppimis- ja motivaatiopsykologiset perusteet*. Niiden mukaan oppiminen on tehokkainta silloin, kun oppija voi vaikuttaa itse oppimisen sisältöihin. Tästä syystä oppijoilla tulisi olla mahdollisuus päättää siitä, mitä he opiskelevat. *Sivistysteoreettis-poliittiset perusteet* legitimoivat sosiaalisesti avointa opetusta. Näissä perusteissa lähdeään liikkeelle siitä, että kouluopetuksen tulisi tukea oppijan itsemääräämistä ja osallisuutta. Siksi oppilaiden tulisi voida osallistua koulun ja luokan asioista päättämiseen. (Brügelmann 1997; Peschel 2012.)

Sivistysteoreettista didaktiikkaa kehittänyt Wolfgang Klafki (1998) lähestyy avoimen opetuksen perusteita Peschelin ja Brügelmannin mainitsemasta sivistysteoreettisesta näkökulmasta. Klafkin näkökulma eroaa kuitenkin edellä mainituista teoreetikoista siinä, etteivät avoimen opetuksen sivistysteoreettiset perusteet liity Klafkin mukaan pelkästään sosiaalisesti avoimeen opetukseen. Klafkin (1998) ajatuksena on, että kouluopetuksen keskeisenä tehtävänä on kehittää kasvavien kykyä itsemääräämiseen eli omien näkemysten muodostamiseen ja elämänvalintojen tekemiseen omaa ymmärrys- ja arviointikykyä käyttämällä. Sekä opetuk-

sen sisältöjen että menetelmien tulisi vastata tätä tavoitetta. Oppimisen menetelmien tulisi olla sellaisia, että oppilaiden on mahdollista kokea koulussa kehittyvänsä jatkuvasti itsenäisemmiksi, eli arvostelu-, päätös- ja toimintakykyisemmiksi. Siksi oppilailta tulisi vaatia itsenäistä oppimista. (Klafki 1998.) Käytännössä tämä voi tarkoittaa kahta asiaa. Opetuksen menetelmien on edellytettävä joko aktiivista tiedonmuodostusta tai itsenäisten päätösten tekemistä oman oppimisen sisällöistä, menetelmistä ja organisoimisesta sekä luokan yhteisistä asioista.

Ovatko edellä kuvatut avoimen opetuksen legitimaation tavat perusteltuja empiirisiin tutkimuksen näkökulmasta? Brügelmannin (1998) mukaan tähän saakka tehtyjen avointa opetusta koskevien tutkimusten tuloksena on, että suljetussa opetuksessa oppimistulokset ovat avoimeen opetukseen verrattuna keskimääräisesti hieman parempia. Avoin opetus kuitenkin kehittää suljettua opetusta tehokkaammin oppilaisissa monia toivottavia ominaisuuksia: itsenäisyyttä, vastuullisuutta ja omaa aktiivisuutta. (Brügelmann 1998.) Tutkimuksiin liittyy kuitenkin metodologisia ongelmia, mikä vuoksi niistä ei voida tehdä vahvoja päätelmiä yleisellä tasolla avoimesta opetuksesta (Peschel 2012, 216–218). Meyerin (2007) mukaan yksittäisissä tutkimuksissa onkin havaittu, että myös avoin opetus voi johtaa hyvin oppimistuloksiin. Kysymykseen vastaaminen edellyttäisi siis lisätutkimusta. Empiirinen tarkastelu näyttää kuitenkin tukevan ajatusta siitä, että avoin opetus kehittää oppijoiden kykyä itsenäiseen oppimiseen.

Integraatiokoulutus avoimena opetuksena

Integraatiokoulutuksessa opiskelijoiden itsenäinen opiskelu jakautuu opettajien antamiin tehtäviin liittyvään työhön ja opiskelijoiden täysin itsenäiseen oppimiseen. Avoimen opetuksen teorian näkökulmasta tarkasteltuna opettajien antamiin tehtäviin liittyvä työskentely on *sisällöllisesti osittain avointa, menetelmällisesti täysin avointa ja organisatorisesti osittain avointa*. Opetus on sisällöllisesti osittain avointa, koska opettajat päättävät oppi-

misen teeman, mutta opiskelijat voivat valita itse siihen liittyvän tarkan aiheen. Opetus on menetelmällisesti täysin avointa, koska opiskelijat voivat päättää täysin itse, miten he tutkivat ja työstävät valitsemaansa aiheita. Opetus on organisatorisesti osittain avointa, koska opiskelijat eivät voi vaikuttaa opetuksen sosiaalimuotoon, mutta saavat ajoittaa ja jaksottaa oppimisensa itse. Integraatiokoulutuksen toinen avoimen opetuksen muoto – opiskelijoiden täysin itsenäinen oppiminen – on *sisällöllisesti ja menetelmällisesti täysin avointa sekä organisatorisesti osittain avointa opetusta*. Opetus on sisällöllisesti täysin avointa, koska opiskelijat saavat valita aiheensa itse, eivätkä opettajat aseta niille minkäänlaisia ehtoja. Opetus on menetelmällisesti täysin avointa, koska opiskelijat päättävät itsenäisesti siitä, miten he käsittelevät valittuja aiheita. Opetus on organisatorisesti osittain avointa, koska opiskelijoiden tulee opiskella ryhmänä, mutta he voivat päättää itsenäisesti oppimisen ajoittamisesta ja jaksottamisesta. Edellinen esitetään taulukossa 2.

Taulukko 2. Avoin opetus integraatiokoulutuksessa

Opetuksen ulottuvuus	Opettajien antamat tehtävät	Opiskelijoiden omat projektit
Sisällöt	Opettajat määräävät opiskelun teeman, mutta opiskelijat voivat sen sisältä valita oman aiheen.	Opiskelijat voivat päättää täysin itse opiskelun teemat ja aiheet.
Menetelmät	Opiskelijat voivat päättää täysin itse aiheen käsittelyn tavoista.	Opiskelijat voivat päättää täysin itse opiskelun menetelmistä.
Organisoiminen	Opettajat päättävät, tehdäänkö tehtävät yksin vai ryhmässä, mutta työn ajoitus on opiskelijoiden vastuulla.	Opiskelijoiden tulee työskennellä ryhmänä, mutta työn ajoitus on opiskelijoiden vastuulla.

Aivan kuten avoimen opetuksen teoriasta, myös integraatiokoulutusta koskevasta kirjallisuudesta voidaan löytää perusteita sille, miksi opetuksessa tulisi olla tilaa oppijan itsenäisille päätöksille. Ensinnäkin Nikkola (2011, 65) korostaa, että ihminen voi menettää oppimisen mielekkyyden tunteen, jos oppiminen ei liity hänen tarpeisiinsa. Oppimisen motivaatio saattaa siis jäädä heikoksi, jos oppijat eivät koe opiskelua itselleen mielekkääksi. Itsenäisen oppi-

misen korostaminen vastaa integraatiokoulutuksessa tähän ongelmaan. Hankkeessa opiskelijat voivat päättää itse siitä, mitä he opiskelevat. Tämä luo edellytyksiä sille, että oppiminen vastaa opiskelijoiden kognitiivisiin tarpeisiin. Toiseksi integraatiokoulutuksen tarkoituksena on edistää opiskelijoiden kykyä muodostaa omia näkemyksiään luokanopettajan työstä. Opetus on hankkeessa avointa, jotta opiskelijat voivat esittää omia kysymyksiä ja etsiä niihin vastauksia. Jos opetus olisi suljettua, ei opiskelijoilla olisi mahdollisuutta opiskella itse valitsemiaan aiheita ja luoda omaa näkemystään opettajan ammatista. Kolmanneksi avoin opetus mahdollistaa sen, että opiskelijat voivat kehittää vastuuta omasta oppimisestaan. Integraatiokoulutuksen tarkoituksena on, että opiskelijat ottavat vastuuta omien opiskeluidensa suunnittelusta ja toteutuksesta. Tätä tarkoitusta varten heille annetaan mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä omasta oppimisestaan.

Vastuuseen kasvattamisen tuloksellisuus

Kuinka vastuuseen kasvattaminen omasta oppimisesta onnistuu integraatiokoulutuksessa? Asiaa tutkineen Mäensivun (2012) mukaan opiskelijoiden autonomian kehittäminen on hankalaa. ”Vaikka opiskelijoilla on mahdollisuuksia vaikuttaa ja vapautta omille valinnoille, he näyttävät siitä huolimatta asennoituvan siten, että opettajilla on vastuu heidän oppimisestaan” (Mäensivu ym. 2013, 20). Syynä on se, etteivät opiskelijat ole oppineet ymmärtämään opetusta ja oppimista muuten kuin suljettuna toimintana. ”Opettajaopiskelijan repertuaarissa ei ole hierarkkisen kehityksen rinnalla muita tapoja kehystää opiskelutilanteita, eikä uusi kehys synny vain termejä muuttamalla. Opiskelijat valitsevat automaattisesti hierarkkisen kehityksen, jossa opiskelija toimii vastuuttomana alamaisena.” (Mäensivu 2012, 113.) Opiskelijoilta siis puuttuu integraatiokoulutukseen tullessaan kokemus avoimesta opetuksesta. Sen seurauksena heidän on vaikea ottaa aktiivisen opiskelijan roolia ja kantaa vastuuta omasta oppimisestaan. Myös Nupponen (2009) päätyy samoihin johtopäätöksiin. Tutkimuksen mukaan

opiskelijoiden koulukokemuksiin perustuvat merkitysperspektiivit estävät integraatioryhmässä itsenäistä opiskelua (Nupponen 2009, 74). Nupponen on kuitenkin myös havainnut, että vaikeuksista huolimatta integraatiokoulutus onnistuu edistämään opiskelijoiden vastuuta omasta oppimisestaan. Integraatioryhmän rakenteet haastavat opiskelijoiden vanhat merkitysperspektiivit ja luovat edellytyksiä itseohjautuvuudelle. Lisäksi opiskelijat omaksuvat kouluttajilta mentaalaisia malleja, jotka helpottavat itseohjautuvuutta. (Nupponen 2009, 74–75.)

Lopuksi

Pedagogisen toiminnan keskeisenä tehtävänä on edistää sivistysvastuuta eli kasvavan vastuuta omasta sivistysprosessistaan, kuten Peltonen toteaa tämän kirjan artikkelissaan. Opettajankoulutuksen yhteydessä ammatillisen sivistysvastuun edistäminen merkitsee ennen kaikkea sitä, että opiskelijaa vaaditaan ottamaan itse vastuu omasta oppimisestaan ja ammatillisesta kehityksestään. Opiskelijoita tulisi siis ohjata arvioimaan opettajan työn edellyttämää osaamista sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan omaa oppimistaan aktiivisesti. Toisin sanottuna opiskelijoiden tulisi vapautua itse aiheutetusta henkisestä alaikäisyydestä (Kant 2007) tai vastuuttoman alamaisen roolista (Mäensivu 2012) ja alkaa määrittää itsenäisesti omaa oppimistaan.

Integraatiokoulutus on lupaava esimerkki siitä, miten opiskelijoiden sivistysvastuuta voitaisiin edistää opettajankoulutuksessa. Vaikka opiskelijoita ei ole ollut helppo kasvattaa vastuuseen omasta oppimisestaan, on tuloksia kuitenkin saatu (ks. Nupponen 2009). Siksi opettajankoulutuksessa tulisi mielestäni kokeilla laajemminkin integraatiokoulutuksen tyypillisiä käytäntöjä. Näin olisi mahdollista edistää opettajaopiskelijoiden vastuuta omasta oppimisestaan. Tärkeää olisi myös arvioida ja kehittää tällaisia toimintatapoja vielä paremmiksi.

Opettajaopiskelijoiden ammatillista sivistysvastuuta edistävien tekijöiden määrittäminen ei ole mahdollista tämän artikkelin

perusteella. Se edellyttäisi laajaa ja monipuolista empiiristä tutkimusta. Artikkelin teoreettisen analyysin pohjalta voidaan kuitenkin tunnistaa yleisiä lähtökohtia, jotka näyttävät olevan mielekkäitä omasta oppimisesta vastuuseen kasvattamisessa.

Jotta opettajankoulutus voi edistää opiskelijoiden vastuuta heidän ammatillisesta sivistyksestään, on heiltä ensinnäkin vaadittava vastuun kantamista omasta oppimisesta. Opiskelijoille on siis selvennettävä, että heiltä odotetaan omien oppimistarpeiden pohtimista ja pitkäjänteistä ponnistelua niiden täyttämiseksi. Kun opettajankouluttajat vaativat vastuun kantamista omasta oppimisesta, saavat opiskelijat tilaisuuden vastata vaatimukseen omalla toiminnalla. Ilman vaatimusta vastuun kantamisesta opetus ei edellytä opiskelijoilta itsenäistä toimintaa, eikä luo siihen kannustimia.

Toiseksi vastuuta omasta oppimisesta voidaan tukea avoimilla oppimisympäristöillä. Jos oppimisympäristöt ovat suljettuja eli opettajat tekevät kaikki opetuksen sisältöjä, menetelmiä ja organisointia koskevat ratkaisut, ei opiskelijoilla ole oppimisympäristöstä johtuvaa syytä itsenäiseen ja itsevastuulliseen oppimiseen. Kun opettajankoulutukseen sen sijaan sisältyy opetusta, jossa opiskelijoiden on määritettävä itse oppimisensa sisällöt, menetelmät ja organisointitavat, edellyttää oppimisympäristö vastuuta omasta oppimisesta. Syynä on se, että avoimessa opetuksessa päättämättömyys ja passivisuus johtavat oppimisen tyhjäkäyntiin. Se voi turhauttaa oppijaa, mikä mahdollisesti kannustaa aktiivisemmän roolin ottamiseen.

Kolmanneksi vastuuta omasta oppimisesta voidaan tukea luomalla edellytyksiä opiskelijoiden itsenäisen oppimisen taitojen kehittymiselle. Kun opettajaopiskelijat kehittyvät itsenäisinä oppijoina, on heidän helpompaa kantaa vastuuta omasta oppimisestaan. He kykenevät arvioimaan omia oppimistarpeitaan itsenäisesti sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan opiskelua niiden suunnassa. Avoimissa oppimisympäristöissä itsenäisen oppimisen taitoja opitaan, kun oppija tekee havaintoja omasta oppimisestaan, arvioi sitä ja korjaa sen puutteita (ks. Sehr 2007, 42). Kun oppiminen ei sujukaan toivotunlaisesti, on opiskelijan tarkasteltava toimintaansa kriittisesti ja kehitettävä sitä järkevämmäksi. Tämä luo edellytyksiä itsenäisen oppimisen taitojen kehittymiselle.

On syytä muistaa, ettei opettajankoulutuksessa voida varmas-
ti edistää opiskelijoiden vastuuta omasta oppimisestaan parhaim-
millakaan pedagogisilla käytännöillä. Syynä on se, että vastuuta
omasta oppimisestaan voi kantaa vain ihminen itse, mihin Kukkola
viittaa tämän kirjan artikkelissaan. Siksi opettajankouluttajat voi-
vat pelkästään vaatia vastuun kantamista omasta oppimisestaan se-
kä helpottaa vaatimukseen vastaamista esimerkiksi avoimilla oppi-
misympäristöillä. Viime kädessä opiskelija itse tekee kuitenkin pää-
töksen siitä, miten hän suhtautuu omaan opiskeluunsa.


Lähteet

- Benner, D. 1987. Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemge-
schichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und
Handelns. Weinheim & München: Juventa.
- Brügelmann, H. 1997. Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht,
aber auch klarer strukturiert werden. Teoksessa H. Balhorn & H. Nie-
mann (toim.). Sprachen werden Schrift. Mündigkeit – Schriftlichkeit –
Mehrsprachigkeit. Libelle: CH-Lengwil, 43–60.
- Brügelmann, H. 1998. Öffnung des Unterrichts. Befunde und Probleme der
empirischen Forschung. Teoksessa H. Brügelmann, M. Fölling-Albers & S.
Richter (toim.). Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der
Forschung. Seelze: Friedrich Verlag, 8–42.
- Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Rähä, P. 2007. Integraatiohanke
– opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aar-
nos & M. Meriläinen (toim.) Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuk-
sen haasteet tänään. Valtakunnallisen opettajankoulutuksen konferens-
sin 2006 raportti. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 84–95.
- Kant, I. 2007. Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa J. Koivis-
to, M. Mäki & T. Uusitupa. Mitä on valistus? Tampere: Vastapaino, 87–
95.
- Kant, I. 1784. Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung.
- Klafki, W. 1998. Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule.
Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee
und ihre Verwirklichung in der Schule. [http://archiv.ub.uni-marburg.de/
sonst/1998/0003/k08.html](http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k08.html). (Luettu 20.9.2016.)
- Meyer, H. 2007. Merkmale guten Unterrichts: empirische Befunde und di-
daktische Ratschläge. Esitelmä seminaarissa Geographie und Schu-
le 27.1.2007. Essen. [http://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/
Merkmale_guten_Unterrichts.325820.pdf](http://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/Merkmale_guten_Unterrichts.325820.pdf). (Luettu 20.9.2016.)
- Moilanen, P. & Rautiainen, M. 2009. Onko valtautuminen mahdollista? Toi-
mintapätevyyden kehittyminen luokanopettajankoulutuksen integraatio-
hankkeessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.).
Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Helsinki: Okka-
Säätiö, 158–177.

- Mäensivu, M. 2012. Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. *Aikuiskasvatus* 32 (2), 107–115.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syllisyyden 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 C. Nygaard & C. Holtham (toim.) *Understanding learning centred higher education*. Copenhagen: Copenhagen business school press, 251–263.
- Nupponen, R. 2009. Koululaisesta opiskelijaksi. Etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden kehittymisestä aloittavassa opiskelijaryhmässä. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Peschel, F. 2012. Offener Unterricht: Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Ramseger, J. 1992. Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischem Modell. Weinheim & München: Juventa.
- Sehr, A. 2007. Potentiale selbstgesteuerten Lernens im Rahmen von Wochenplanarbeit in der Grundschule. Saarbrücken: VDM Verlag.

V

Loppusanat

A decorative graphic element consisting of a thick, white, wavy line that curves across the page, starting from the left edge and ending at the right edge. The line is set against a light gray background.

15. Kasvatus vastuullisuuteen maailmasta

Vastuu yksilön suhteena maailmaan

Pienessä kirjassaan ”Operating manual for spaceship earth” Richard Buckminster Fuller (1969) esittää ajatuksen maapallosta avaruusaluksena. Kaikki maapallon asukkaat kuuluvat avaruusaluksensa miehistöön, ja heidän tehtävänä on pitää alus kunnossa. Koska avaruusalukselle ei ole käyttöopasta, on miehistön itse otettava selvää aluksen toiminnasta.

Kirjan alussa väitimme, että vastuullisuudessa ei ole kyse vain yksilön luonteenpiirteistä, vaan myös ihmisen suhteesta maailmaan. Vastuullisuus tarkoittaa vastuullisuutta jostakin ja ennen kaikkea muista kuin itsestä. Edellä oleva Fullerin siteeraus tiivistää olennaisimman ihmisten globaalista vastuullisuudesta. Ihmislajin olemassaolo maapallolla ei ole itsestäänselvyys, minkä vuoksi mahdollisimman monen tulisi olla maapallolaivan miehistöä eikä ainoastaan sen matkustaja. Osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus ovat aidosti toiminnallista vastuuta korostavia käsitteitä, eivät pelkkiä iskusanoja poliittisessa retoriikassa.

Ihmiskunnalla on edessään toisaalta suuria mahdollisuuksia ja toisaalta globaaleja uhkia. Wolfgang Klafki, johon Timo Laine kir-

joittajakollegoineen ja Antti Moilanen nojautuvat omissa artikkeleissaan, perustaa kriittis-konstruktivisen didaktiikkansa globaalien avainongelmien tunnistamiseen. Näitä ovat Klafkin mielestä kysymys sodasta ja rauhasta, ympäristökysymykset, yhteiskunnallinen eriarvoisuus, uusien teknisten ohjaus-, informaatio- ja kommunikaatiovälineiden kehityksen vaarat ja mahdollisuudet, subjektiiviteettiin ja ihmisten väliin suhteisiin liittyvät kysymykset, kansallisuusajatteluun ja monikulttuurisuuteen liittyvät kysymykset, maailman väkiluvun nopea kasvu sekä kehittyneiden maiden suhde kehitysmaihin. (Klafki 1995, 15.)

Klafki myöntää näiden avainongelmien olevien historiallisia ja muuttuvia. Siksi uhkien listaa tulee jatkuvasti tarkastella ja täydentää kulloisenkin maailmantilanteen mukaisesti. Tämän kirjan tematiikan kannalta tärkein Klafkin ajatuksista on se, että koulun tehtävänä on kasvattaa tuleva sukupolvi tunnistamaan ja kohtaamaan ihmiskunnan tärkeimmät kysymykset ja antaa sille välineitä näiden ongelmien ratkaisemiseen (Klafki 2007, 62). Tämä on helposti sanottu, mutta vaikeasti toteutettavissa. Lienee selvää, että vaikka enemmistö ihmisistä allekirjoittaa niin Klafkin listauksen kuin ajatuksen koulun tehtävästä, jäävät käytännön toimenpiteet tulkintojen, neuvottelujen ja kiistojen alaisiksi. Vastuuseen ihmisen ja maapallon tulevaisuudesta kun voidaan kasvattaa niin pohjois-korealaisella kuripedagogiikalla kuin summerhilliläiseen vapauten nojautuen.

Kirjan artikkelien kysymykset vastuuseen kasvattamisesta palautuvat aina opetusopin klassikkoon, Herbartiin, saakka. Hänelle sukupolvien välisen pedagogisen suhteen pohdinta avaa kahtalaisen, yksilöön ja yhteiskuntaan suuntautuvan tehtävän. Yksilön kannalta on kyse sellaisesta kasvatuksellisesta vaikuttamisesta, joka pyrkii kehittämään yksilössä monipuolista kiinnostumista maailmaan. Yhteiskunnallisesti on kyse ”siveellisen luonteen” synnyn mahdollistamisesta. Kun yksilöt toimivat toteuttaakseen yksilöllisiä päämääriään, he noudattavat omaksunsa (oppimisaan) yhteisvastuullisen toiminnan periaatteita. ”Siveellinen luonne” on tällöin ideaalikuvaus yksilöstä, joka tunnistaa ja hyväksyy yhteiskunnallisen vastuunsa ja joka sen huomioiden toteuttaa omia unelmiaan

eli nykyajan iskusanoin ”omaa potentiaaliaan” mahdollisimman täydesti. Koulussa, jos missä, uutta kasvavaa sukupolvea tuetaan itsensä kehittämisessä ja omien kiinnostuksen kohteidensa määrittämisessä sekä vastuun ottamisessa omista valinnoistaan ja tekemisistään maailmassa. Koulun toimintaa ei täten voida arvioida pelkästään mitattavina oppimistuloksina, vaan pitää arvioida myös sitä, kuinka hyvin siveellisen luonteen kasvattamisessa on onnistuttu. (Weiß 2004, 153–156.)

Siveellisen luonteen kasvattamisen arviointi onkin mutkikas juttu, sillä eri kulttuureissa ja eri aikoina arviointikriteerit vaihtuvat. Arviointia ei kuitenkaan pidä jättää tekemättä vain siksi, että se on liian hankalaa tai että siinä liikutaan kohti politiikkaa. Sanotakoon asia selvästi: kirjan teema itsessään avaa poliittisen ulottuvuuden ja se on eri tavoin tunnistettavissa kirjoittajien näkemyksissä. Hyvä niin, sillä vastuullisuuteen kasvattava koulu on poliittinen sellaisessa merkityksessä, jossa korostuu dialogisen, avoimen ja kriittisen kansalaisyhteiskunnan luominen.

Vastuu hyveenä moderneissa yhteiskunnissa

Mikäli olemme avaruusalus maapallon miehistöä, on perusteltua nähdä vastuullisuus velvollisuutena. Moraalisina olentoina, tietoisina elämästämme osana ihmiskunnan tarinaa, voimme tunnistaa velvollisuutemme toisia ihmisiä ja elämän jatkuvuutta kohtaan. Tällöin velvollisuutemme on varmistaa hyvän tasainen jakautuminen ja elämän edellytykset tuleville sukupolville.

Vastuita ja velvollisuuksia on arkielämässä monia, sillä yhteisöjen jäsenenä ihmisiin kohdistuu monenlaisia normatiivisia vaatimuksia. Ne koetaan usein rajoittavina ja jopa ahdistavina. Normatiiviset vaatimukset ovat vastuun näkökulmasta kuitenkin paljon muuta kuin yhteisön repressiivistä, rajoittavaa valtaa suhteessa yksilöön. Vastuullisuus on hyve, joka liittyy velvollisuuksien täyttämiseen. Monimutkainen yhteiskunta edellyttää ihmisten yhteistyötä. Olemme riippuvaisia toisista ja toimimme tavoilla, jotka tekevät toisista riippuvaisia itsestämme. Vastuullisuus kytkeytyy inhi-

millisen yhteistyön ylläpitämisen ja edistämisen vaikeuteen, mutta myös välttämättömyyteen. (Williams 2008, 459, 466.)

Nykyistä moraalista tilannetta leimaa pysyvyyden ja yhtenäisyyden puute. Yhteisöjen toimivuus rakentuu entistä harvemmin yhteisen, selkeän ja julkilausutun arvomaailman varaan. Yhteistä arvoperustaa ei yksinkertaisesti ole olemassa. Vastuullisuuden korostaminen ja siihen kasvattaminen dialogisesti on tällöin perustavanlaatuisen ja rakentava keino synnyttää riittäviä yhteistoiminnan edellytyksiä. Yhteiskunnan toimivuus ja jatkuvuus on kiinni siitä, että ihmiset pystyvät tekemään yhteistyötä erilaisista uskomuksista ja arvostuksista huolimatta (Williams 2008, 464). Kuten uutisista voimme päätellä, nykymaailmassa dialogisuus ja yhteisvastuullisuus ovat monin tavoin koetuksella.

Yhteiskunnan instituutioissa määrittävät ne roolit ja suhteet, joiden perusteella pidämme itseämme ja toisia vastuussa eri asioista. Modernin jälkeisessä maailmassa institutionaaliset määrittelyt ovat kuitenkin aina puutteellisia. Niihin jää aukkoja, eikä vastuuta pystytäkään osoittamaan ja ottamaan. Ei riitä, että tehdään kuten ennenkin on tehty, eikä riitä, että jokainen vain täyttää velvollisuutensa. Roolin tai aseman mukainen toiminta ei riitä moniarvoisessa ja monin tavoin institutionaalisesti ja rakenteellisesti hapertuneessa yhteiskunnassa. Itse kunkin on suostuttava neuvottelemaan toisten kanssa siitä, mitä meidän on yksin ja yhdessä tehtävä, ja mahdollisesti meidän on vielä suostuttava tekemään hieman enemmän kuin oman aseman tai roolin perusteella pitäisi. Vain sillä tavoin vastuuttomuuden aukot täyttyvät vastuullisella toiminnalla ja yhteiskunnan oleellisiin kysymyksiin on mahdollisuus löytää ratkaisuja. (Williams 2008, 467.)

Yhteisen avaruusaluksemme, maapallon, toimintakunnossa pitämiseen ei riitä annettujen velvoitteiden täyttäminen. Ihmisten pitää ottaa vastuuta niistäkin asioista, joita heiltä ei vaadita.

Omatunto ja vastuu

Perinteinen omatunto käsitetään ihmisen sisäisenä äänenä, joka muistuttaa väärin toimimisen hetkellä siitä, mikä on oikea tapa toimia. Omatunto muistuttaa ihmistä myös siitä, mistä hän on vastuussa itseään ja muita kohtaan. Autonomisuuden korostaminen saa näkemään tämän äänen ihmisen omana ja yleisesti hyväksytyjä moraaliperiaatteita korostavana.

Kuten Rähjä ja Saukkonen kirjoittavat artikkelissaan, ihmisen autonomia ja suvereenisuus sekä subjektin harmonia ja ykseys voidaan kyseenalaistaa. Käsitys kaikkivaltaisesta, suvereenista, puhtaasta, alkuperäisesti spontaanista, itsessään lepäävästä, itsensä kanssa identtisestä ja vain itse itseään määrävästä subjektista voidaan asettaa kyseenalaiseksi.

Moninaisuus ja ristiriitaisuus pätevät yhteiskunnan ohella myös ihmisen minuuteen. Ihminen rakentaa itseytensä monenlaisista aineksista ja joutuu yhä uudestaan vastaamaan kysymykseen, mikä ja kuka hän oikeastaan on. Ihminen joutuu ottamaan huomioon muiden esittämät kysymykset ja vaatimukset. Subjekti ei ole vain kaikkivaltainen tai reagoiva, sillä hän on aina uudelleen rakentuva. Subjekti vastaa kysymyksiin ja vaatimuksiin, joita esittävät muut: fyysinen maailma, sosiaalinen maailma ja myös hän itse. Siten myöskään ihmisen omatunto ei ole vahva sisäinen ääni, joka muistuttaa oikeasta ja väärästä, vaan sekin koostuu monista, muuttuvista ja ristiriitaisista äänistä – monista toiseuksista. (Weiß 2004, 23.)

Kun omantunnon ääni ei tule ohjeita antavasta varmuudesta, vaan erilaisista aiottua toimintaa kyseenalaistavista vaihtoehtoista, näyttäytyy omatunto erimielisenä eikä myötämielisenä. Kun omatunto rakentuu monista toiseuksista, sen tehtävä ei voi olla oikeasta ja väärästä muistuttaminen. Omantunnon toimintaa voidaankin kuvata ärsytykseksi, joka häiritsee automatisoitunutta ja itsestään selvää toimintaa. (Weiß 2004, 25.) Usko erehtymättömään tietoon ja pätevään arviointikykyyn näyttäytyy omantunnon lepotyynynä ja sitä voikin kutsua ajattelun poissaoloksi (Weiß 2004, 28). Omatunto, ytimeltään maailmallinen ja yhteiskunnallinen toiseuksien ja erinäisyyksien yhteenkietoutuma, kertoo mo-

ninaisuudesta, eroista ja mahdollisuuksista. Omatunto on keskustelevalle ja keskusteluissa rakentuva, varsinkin, jos ihminen antaa sille mahdollisuuden. Parhaimmillaan ihminen ei täytä vain velvollisuuksiaan ja nojaa omantunnon varmuuteen, vaan kantaa vastuutaan ja avautuu epävarmuuksille, mutta samalla myös toivolle ja jatkuvuudelle.

Vastuullinen kasvatus voi synnyttää omantunnon, joka tunnistaa erot ja toiseudet. Toisaalta erojen ja toiseuksien tunnistaminen edistää inhimillisiin vastuisiin kasvamista. Koulu voi parhaimmillaan luoda tiloja vuoropuhelulle, jossa avaruusalus maapallon miehistön jäsenet oppivat neuvottelemaan yhteisvastuistaan ja niiden jakamisesta oikeudenmukaisesti. Omantunnon jalostaminen – siiveellisen luonteen kasvattaminen – ei ole ainoastaan tiedon välitystä ja omaksumista eikä taitojen vahvistamista. Se perustuu välittömään kohtaamiseen toisen kanssa, joka toiseudessaan kyseenalaistaa oman varmuuden. Voidaan myös ajatella, että omaatuntoa ei voida kasvattamalla kasvattaa, sillä se rakentuu kanssakäymisessä toisten ja itsessä olevan toisen kanssa. Siinä on kyse eroista, satunnaisuudesta, muuttumisesta ja vastaan asettumisesta. (Weiß 2004, 26.) Kasvatuksessa on tärkeää itsen ja toisten kyseenalaistaminen sekä irtautuminen pinttyneistä mielipiteistä, jotta ajattelu saadaan liikkeelle – liikkeelle kohti yhteisvastuuta avaruusalus maapallosta.

Lähteet

- Fuller, R. B. 1969. Operating manual for spaceship earth. New York: Clarion Book.
- Klafki, W. 1995. Schlüsselprobleme als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von Allgemeinbildung. Teoksessa W. Klafki & W. Münzinger (toim.) Die deutsche Schule, 3. Beiheft, 9–14.
- Klafki, W. 2007. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Weiß, G. 2004. Bildung des Gewissens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Williams, G. 2008. Responsibility as a virtue. *Ethic theory & moral practice* 11 (4), 455–470.

Kirjoittajat

Riikka Alanen on Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen vieraiden kielten kielipedagogiikan professori. Hän on kiinnostunut vieraan kielen oppijoiden ja opettajaopiskelijoiden tietoisuudesta ja käsitksistä.

Esko Harni toimii väitöskirjatutkijana Tampereen yliopistolla. Hänen tutkimuksen kohteina ovat olleet erityisesti yrittäjyyden eetos myöhäiskapitalismissa, koulutussosiologia ja -filosofia sekä psy-tieteiden poliittisuus.

Ritva-Liisa Järvelä on Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselta eläköitynyt lehtori. Hän on erityisesti kiinnostunut tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytöstä sekä sen mahdollisuuksista koulun uudistamisen välineenä.

Kati Kajander on Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen kielipedagogiikan lehtori. Hän on kiinnostunut opettajaopiskelijoiden opettajuuden kehittymisestä.

Merja Kauppinen on Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen lehtori. Hän on tutkinut erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen pedagogiikkaan, monilukutaitoon sekä oppiaineintegraatioon liittyviä kysymyksiä.

Marja Kemppinen on Jyväskylän normaalikoulun (yläkoulu ja lukio) äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori sekä opettajankouluttaja. Hänen kiinnostuksensa kohteina ovat muun muassa tiimiopettaminen, oppimisympäristöt ja tulevaisuuden taidot.

Kari Kiviniemi on Oulun ammatillisen opettajakorkeakoulun yliopettaja. Hänen tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteenaan ovat olleet uusiin oppimisympäristöihin ja verkkopedagogiikkaan, ammatilliseen koulutukseen, aikuispedagogiikkaan ja opettajankoulutukseen liittyvät kysymykset.

Jani Kukkola on aikuiskasvatustieteen ja kasvatustieteen yliopistonopettaja Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Tutkimuksessaan hän on erikoistunut kasvatustieteeseen sekä korkeakoulutuksen aatehistoriallisiin peruskysymyksiin.

Lauri Lahikainen on väitöskirjatutkija Tampereen yliopistossa filosofian oppiaineessa. Lahikaisen erikoisaloja ovat etiikka ja yhteiskuntafilosofia, erityisesti marxismin ja kriittisen teorian perinteet sekä ympäristöfilosofia.

Timo Laine on Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen ohjausalan opettaja ja tutkija, jonka kiinnostus on suuntautunut erityisesti kasvatuksen, ohjauksen ja oppimisen filosofisiin kysymyksiin.

Jaana Leppänen on suorittanut filosofian tohtorin tutkinnon Jyväskylän yliopiston bio- ja ympäristötieteen laitoksella 2012. Hän on tutkinut erityisesti ympäristövastuullisen käyttäytymisen yhteyksiä nuorilla ja heidän vanhemmillaan.

Antti Moilanen toimii jatko-opiskelijana Oulun yliopistossa. Hän tutkii kasvatusta ja sivistysteoriaa sekä didaktikkaan liittyviä kysymyksiä.

Pentti Moilanen on Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen emeritusprofessori. Hän on tutkinut erityisesti kasvatustieteeseen ja opettajankoulutukseen liittyviä kysymyksiä.

Aimo Naukkarinen on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen lehtori ja Tampereen yliopiston dosentti. Hänen keskeisimpiä tutkimusintressejään ovat inklusiivinen kasvatusta, työssä oppiminen ja opetussuunnitelmatyö opettajankoulutuksessa.

Pia Nissilä työskentelee oppilaan- ja opinto-ohjauksen lehtorina Nakkilan yhteiskoulussa ja lukiossa. Aiemmin hän toimi pitkään opinto-ohjauksen yliopisto-opettajana Jyväskylän yliopistossa. Hän on tutkinut ohjausta eri kouluasteilla 90-luvun lopulta lähtien.

Tarja Nyman on Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen kielipeda-
gogiikan lehtori. Häntä kiinnostaa vieraiden kielten opettajien ja
opettajaopiskelijoiden ammatillinen kehittyminen.

Juha Parkkinen on Jyväskylän opettajankoulutuksen yliopiston-
opettaja. Hänen erityisinä kiinnostuksen kohteinaan ovat eettiset
ja maailmankatsomukselliset kysymykset ohjaajien ja opettajien
työssä.

Jouni Peltonen on Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekun-
nan kasvatustieteen lehtori. Hän on tutkinut erityisesti kasvatustieteen
filosofiaan, yleiseen pedagogiikkaan ja kasvatustieteen metodologiaan
liittyviä kysymyksiä.

Eetu Pikkarainen työskentelee Oulun yliopistossa kasvatustieteen
yliopiston lehtorina. Hän on tutkinut kasvatustieteen filosofiaan ja se-
miotiikkaan liittyviä kysymyksiä.

Sauli Puukari toimii lehtorina ja dosenttina Jyväskylän yliopiston
opettajankoulutuslaitoksella ohjausalan koulutuksessa. Hänen tutki-
mus- ja julkaisutoimintansa on vahvimmin kohdentunut moni-
kulttuuriseen ohjaukseen ja ohjausalan filosofisiin kysymyksiin.

Ilkka Ratinen on kasvatustieteen apulaisprofessori Lapin yliopis-
tossa. Hänen nykyinen tutkimuksensa keskittyy kestävyyskasva-
tukseen ja koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin. Lisäksi hän
tutkii ratkaisukeskeistä ilmastonmuutoksen hillintää ja sopeutu-
mista osana tiedekeskuspedagogiikkaa.

Pekka Räihä työskentelee yliopistonlehtorina Tampereen yliopis-
ton kasvatustieteiden tiedekunnassa. Tällä hetkellä hänen tutki-
muksensa kohdentuvat koulun ja opettajankoulutuksen opiskelu-
kulttuurien analyysiin.

Sakari Saukkonen työskentelee luokanopettajana Huhtasuon yhtenäiskoulussa Jyväskylässä. Hän on tutkinut peruskoulua, opettajankoulutusta sekä elinikäistä ohjausta.

Tuija Ukskoski työskentelee Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja valmistee väitöskirjaa kouluhenkilöstön asiantuntijuuden ja koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisestä hyvinvointia edistäväksi ja koulukiusaamista ennalta ehkäiseväksi.

Suomen kasvatustieteellisen seuran
Kasvatusalan tutkimuksia -sarjan julkaisuja

- 75/2017 Auli Toom, Matti Rautiainen, Juhani Tähtinen (toim.): **Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa.** (539 s.) 36,00 e
- 74/2017 Virpi Britschgi, Juhani Rautopuro (toim.): **Kriteerit puntarissa.** (172 s.) 31,00 e
- 73/2016 Heikki Silvennoinen, Mira Kalalahti, Janne Varjo (toim.): **Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatussosiologian vuosikirja 1.** (370 s.) 33,00 e
- 72/2016 Sirkku Kupiainen, Ninja Hienonen: **Luokkakoko.** (264 s.) 31,00 e
- 71/2016 Eeva Kallio (toim.): **Ajattelun kehitys aikuisuudessa – Kohti moninäkökulmaisuuutta.** (382 s.) 33,00 e
- 70/2016 Janne Varjo, Hannu Simola, Risto Rinne: **Arvioida ja hallita – Perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulupolitiikassa.** (322 s.) 32,00 e
- 69/2015 Suvi Jokila, Johanna Kallo, Risto Rinne (toim.): **Comparing Times And Spaces. Historical, Theoretical and Methodological Approaches to Comparative Education.** (258 s.) 30,00 e
- 68/2015 Piia Seppänen, Mira Kalalahti, Risto Rinne, Hannu Simola (toim.): **Lohkoutuva peruskoulu – Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka.** (550 s.) 35,00 e
- 67/2015 Markku Jahnukainen, Elina Kontu, Helena Thuneberg, Mari-Paoliina Vainikainen (toim.): **Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen.** (205 s.) 30,00 e
- 66/2014 Hannu L.T. Heikkinen, Josephine Moate, Marja-Kristiina Lerkkanen (Eds.): **Enabling Education. Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013.** (287 s.) 31,00 e
- 65/2014 Jaana Saarinen, Hanna Ojala, Tarja Palmu (toim.): **Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta.** (259 s.) 30,00 e
- 64/2013 Jukka Rantala, Matti Rautiainen (toim.): **Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle.** (204 s.) 30,00 e

- 63/2013 Fred Dervin, Laura Keihäs: **Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen.** (160 s.) 29,00 e
- 62/2013 Liisa Tainio, Heidi Harju-Luukkainen (toim.): **Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkig skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden.** (371 s.) 32,00 e
- 61/2012 Päivi Atjonen (toim.): **Oppiminen ajassa – kasvatustieteiden. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina.** (455 s.) 34,00 e
- 60/2012 Arto Kallioniemi, Arja Virta (toim.): **Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana.** (441 s.) 34,00 e
- 59/2012 Joel Kivirauma, Arto Jauhiainen, Piia Seppänen, Tuuli Kainisto (toim.): **Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys – Social Perspectives on Education.** (393 s.) 30,00 e
- 58/2012 Risto Rinne, Arto Jauhiainen, Hannu Simola, Reeta Lehto, Annukka Jauhiainen, Anne Laiho: **Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana.** (392 s.) 32,00 e
- 57/2012 Liisa Karlsson, Reeli Karimäki (toim.): **Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan.** (352 s.) 32,00 e
- 56/2011 Risto Rinne, Hannu Simola, Mirka Mäkinen-Streng, Sari Silmäri-Salo, Janne Varjo: **Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana.** (356 s.) 28,00 e
- 55/2011 Antti Saari: **Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen.** (461 s.) 30,00 e
- 54/2011 Risto Rinne, Juhani Tähtinen, Arto Jauhiainen, Mari Broberg (toim.): **Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä.** (568 s.) 32,00 e
- 53/2011 Johanna Lasonen, Jani Ursin (toim.): **Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia.** (330 s.) 28,00 e
- 52/2010 Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari (toim.): **Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita.** (419 s.) 30,00 e
- 51/2010 Pirjo Aunio, Markku Jahnukainen, Mirjam Kalland, Jussi Silvonnen (Eds.): **Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? An honorary book for professors Airi and Jarkko Hautamäki.** (332 s.) 28,00 e

- 50/2010 Silja Rajander: **School and choice: An ethnography of a primary school with bilingual classes.** (436 s.) 29,00 e
- 49/2010 Sirkka Laihiala-Kankainen, Ulve Kala-Arvisto, Inger Kraav, Svetlana Raschetina: **Ninth graders' values, goals and views about learning and school A comparative analysis in three countries: Finland, Russia, Estonia.** (215 s.) 27,00 e
- 48/2010 Jaakko Kauko, Risto Rinne, Heli Kynkäänniemi (Eds.): **Restructuring the Truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education. A Festschrift for Hannu Simola.** (287 s.) 27,00 e
- 47/2010 Päivi Siivonen: **From a “Student” to a Lifelong “Consumer” of Education? Constructions of Educability in Adult Students' Narrative Life Histories.** (331 s.) 28,00 e
- 46/2009 Mira Huusko: **Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista.** (262 s.) 27,00 e
- 45/2009 Johanna Kallo: **OECD education policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education.** (428 s.) 29,00 e
- 44/2009 Erja Vitikka: **Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina.** (294 s.) 27,00 e
- 43/2009 Johanna Lasonen, Mia Halonen (toim.): **Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä.** (155 s.) 26,00 e
- 42/2009 Ari Kivelä, Ari Sutinen (toim.): **Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille.** (293 s.) 27,00 e
- 41/2008 Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen, Matti Meriläinen (toim.): **Pedagoginen hyvinvointi.** (220 s.) 27,00 e
- 40/2008 Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari, Kristiina Kumpulainen (toim.): **Ihmistä kasvattamassa: Koulutus –Arvot – Uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlakirja.** (441 s.) 29,00 e
- 39/2008 Arja Virta: **Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa.** (191 s.) 26,00 e
- 38/2008 Pauli Siljander, Ari Kivelä (toim.): **Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?** (490 s.) 28,00 e
- 37/2008 Mirja-Tytti Talib, Päivi Lipponen: **Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta.** (178 s.) 27,00 e

- 36/2008 Risto Rinne, Nina Haltia, Hanna Nori, Arto Jauhiainen: **Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa.** (424 s.) 28,00 e
- 35/2008 Marjatta Lairio, Hannu L.T. Heikkinen, Minna Penttilä (toim.): **Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat.** (227 s.) 27,00 e
- 34/2007 Jyrki Huusko, Janne Pietarinen, Kirsi Pyhältö, Tiina Soini: **Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet.** (189 s.) 26,00 e
- 33/2007 Juhani Tähtinen, Sari Havu-Nuutinen (toim.): **Neljäkymmentä vuotta tiedeseuraa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 40-vuotisjuhlakirja.** (392 s.) 27,00 e
- 32/2007 Hans Gruber, Tuire Palonen (Eds.): **Learning in the workplace – new developments.** (262 s.) 27,00 e
- 31/2007 Janne Sääntti: **Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa.** (502 s.) 30,00 e
- 30/2007 Mari Murtonen, Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen (Eds.): **Learning and Teaching of Research Methods at University.** (256 s.) 27,00 e
- 29/2007 Juhani Tähtinen, Simo Skinnari (toim.): **Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa.** (675 s.) 32,00 e
- 28/2007 Risto Rinne, Anja Heikkinen, Petri Salo (Eds.): **Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic Views on Lifelong Learning.** (414 s.) 30,00 e
- 27/2006 Mirja-Tytti Talib (Ed.): **Diversity – a challenge for educators.** (160 s.) 26,00 e
- 26/2006 Pia Seppänen: **Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa.** (348 s.) 27,00 e
- 25/2006 Ritva Jakku-Sihvonen, Hannele Niemi (Eds.): **Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators.** (230 s.) 26,00 e
- 24/2006 Johanna Kallo, Risto Rinne (Eds.): **Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge.** (377 s.) 28,50 e
- 23/2005 Rauni Räsänen, Johanna San (Eds.): **Conditions for Intercultural Learning and Co-operation.** (216 s.) 26,00 e

- 22/2005 Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen, Tarja Palmu (toim.): **Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Eron- tekoja ja yhdessä tekemistä.** (270 s.) 26,00 e
- 21/2005 Mirja-Tytti Talib: **Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan moni- kulttuurisesta kompetenssista.** (146 s.) 24,00 e
- 20/2004 Päivi Atjonen: **Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina.** (162 s.) 25,00 e
- 19/2004 Tuija Metso: **Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyn- tejä.** (218 s.) 24,00 e
- 18/2003 Risto Rinne, Joel Kivirauma (toim.): **Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittä- jänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla.** (337 s.) 26,00 e
- 17/2003 Risto Rinne, Mikko Aro, Joel Kivirauma, Hannu Simola: **Adoles- cent Facing the Educational Politics of the 21th Century. Com- parative Survey on Five National Cases and Three Welfare Mod- els.** (291 s.) 25,00 e
- 16/2003 Ari Sutinen: **Kasvatus ja kasvu. George H. Meadin kasvatusajat- telu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa.** (246 s.) 24,00 e
- 15/2003 Anne Nevgi, Kirsi Tirri: **Hyvää verkko-opetusta etsimässä.** (222 s.) 24,00 e
- 14/2003 Minna Vuorio-Lehti, Marjo Nieminen (toim.): **Kasvatushistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin.** (291 s.) 23,50 e
- 13/2003 Pasi Sahlberg, John Berry: **Small group learning in mathematics. Teachers' and pupils' ideas about groupwork in school.** (161 s.) 23,50 e
- 12/2003 Pekka Rantanen: **Enemmän vähemmällä. Monivalintatehtävien mittaustarkkuuden nostaminen.** (218 s.) 23,50 e
- 11/2002 Kaarina Laine, Marita Neitola (toim.): **Lasten syrjäytyminen päi- väkodin vertaisryhmästä.** (168 s.) 23,50 e
- 10/2002 Elina Harjunen: **Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta.** (514 s.) 29,00 e
- 9/2002 Jukka Husu: **Representing the practice of teachers' pedagogical knowing.** (250 s.) 23,50 e
- 8/2002 Markku Vanttaja: **Koulumenestyjät.** (300 s.) 24,00 e

- 7/2001 Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen: **Experiencing studies at the University of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out.** (99 s.) 18,50 e
- 6/2001 Leena Koski: **Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itenäisyyden aikana.** (223 s.) 23,50 e
- 5/2001 Reijo Byman: **Curiosity and Exploration: A Conceptual Overview and Structural Modeling.** (222 s.) 23,50 e
- 4/2001 Sari Husa, Jarmo Kinon: **Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen.** (156 s.) 22,00 e
- 3/2001 Erkki Olkinuora, Mirjamaija Mikkilä-Erdmann, Sami Nurmi, Maria Ottoson: **Multimedia-oppimateriaalin tutkimuspohjaista arviointia ja suunnittelun suuntaviivoja.** (180 s.) 23,50 e
- 2/2001 Raija Huhmarniemi, Simo Skinnari, Juhani Tähtinen (toim.): **Platonista transmodernismiin.** (530 s.) 28,50 e
- 1/2001 Arto Jauhiainen, Risto Rinne, Juhani Tähtinen (toim.): **Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.** (400 s.) 27,00 e



KASVATTAJAT RAKENTAVAT TULEVAISUUTTA. Kasvatus tuottaa niin ihmisen kuin yhteiskunnan kannalta välttämättömiä tiedollisia, taidollisia ja moraalisia valmiuksia. Kasvattajien tehtävänä on huolehtia siitä, että nämä valmiudet ovat riittäviä.

Kasvatukseen kuuluu optimismi ja usko kasvatuksen mahdollisuuksiin, mutta voidaanko ihmisiä kasvatkaa ottamaan vastuu itsestään ja toisistaan? Jos voidaan, miten tämä käytännössä tapahtuu? Tässä kirjassa etsimme vastauksia näihin hankaliin kysymyksiin.

Kirjan keskeisin teema on vastuuseen kasvamisen ja kasvatuksen ristiriitainen luonne. Ristiriidat johtuvat siitä, että ihminen on yhtä aikaa sekä itsekäs että sosiaalinen olento. Ihminen pyrkii turvaamaan omat etunsa – usein toisten kustannuksella – mutta samaan aikaan hän tarvitsee toisia. Kasvatus voidaan pelkistetysti nähdä pakottamisena vastuun ottamiseen itsestä ja toisista, mutta vastuun ottaminen on kumminkin viime kädessä yksilön oma valinta. Siten vastuuseen kasvattamisessa törmätään kasvatuksen rajoihin.

Vastuuseen kasvamisen ja kasvatuksen ristiriidat näkyvät paitsi teoreettisina myös käytännöllisinä jännitteinä. Kasvattajan ja opettajan on tultava toimeen molempien ristiriitojen kanssa. Tässä kirjassa tutkitaan vastuuta ja vastuuseen kasvattamista niin teoreettisista kuin käytännöllisistä – kouluun ja opettajan koulutukseen liittyvistä – näkökulmista

Kansi: Ville Korkiakangas

ISBN 978-952-5401-79-0
ISSN 1458-1094

