

Akateeminen luokanopettajakoulutus:
30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita

Suomen kasvatustieteellinen seura
Kasvatusalan tutkimuksia 52

Akateeminen luokanopettajakoulutus:

30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita

Toimittaneet
Arto Kallioniemi
Auli Toom
Martin Ubani
Heljä Linnansaari



Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen kasvatustieteellinen seura

Toimituskunta: Jouni Välijärvi (pj.), professori, Jyväskylän yliopisto
Joel Kivirauma, professori, Turun yliopisto
Liisa Tainio, professori, Helsingin yliopisto
Mailis Salo (siht.), tutkimusamanuenssi, Jyväskylän yliopisto

Sarjassa ilmestyneet julkaisut ovat läpikäyneet referee-arvioinnin.

Myynti: www.kasvatusalan-tutkimuksia.fi
Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
Puh. (014) 260 3220, faksi (014) 260 3241
Sähköposti: kti-asiakaspalvelu@jyu.fi

© Kirjoittajat ja Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Kansi ja ulkoasu: Jenni Nisula ja Martti Minkkinen
Taitto: Kaija Mannström

ISBN 978-952-5401-54-7
ISSN 1458-1094

Jyväskylän yliopistopaino
Jyväskylä 2010

Sisällys

Opettajankoulutuksen haasteista 9
Patrik Scheinin

Esipuhe 13
Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani ja Heljä Linnansaari

I Akateeminen luokanopettajakoulutus yhteiskunnallisten muutosten keskellä

Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä 27
Hannele Niemi

Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin 51
Jukka Rantala, Jari Salminen ja Janne Sääntti

SPAM, GERM ja akateeminen opettajankoulutus 77
Hannu Simola

Toiveet, todellisuus ja itsekuvauksen ongelma – opettajan- koulutuksen kehittämishankkeiden tarkastelua Niklas Luhmannin systeemitheorian valossa 111
Petteri Hansen

II Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ja opettajuuden ytimessä

Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena:
opettajuus demokraattisena professiona 131
Jukka Husu ja Auli Toom

Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida
käytäntöä? 147
Katriina Maaranen

Opettamisen tutkiminen – tutkimisen opettaminen 159
Riitta Jyrhämä ja Katriina Maaranen

Muuttuuko opettaja – ja mihin suuntaan? 181
Janne Sääntti

III Akateeminen luokanopettajakoulutus ja tiedonalat

Matematiikan didaktiikka luokanopettajakoulutuksessa 197
Anu Laine ja Markku S. Hannula

Äidinkieli ja kirjallisuus luokanopettajan ydinaineena 213
Eliina Harjunen ja Kauko Komulainen

Historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikka ja
luokanopettajakoulutus 227
Marko van den Berg

Uskonnon didaktiikan opetus luokanopettajakoulutuksessa 241
Arto Kallioniemi ja Martin Ubani

Taito- ja taideaineet akateemisessa opettajankoulutuksessa
– haikuja opettajankouluttajilta 269
Inkeri Ruokonen ja Heikki Ruismäki

Tiedonalalähtöinen eheyttävä opetus monikulttuurisessa
koulussa 293
Kalle Juuti, Seija Kairavuori ja Sirpa Tani

IV Akateemisen luokanopettajakoulutuksen uudet haasteet

Tulevaisuuden opettajankoulutus? 313
Kirsti Lonka ja Kirsi Pyhältö

Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajan-
koulutuksessa 333
Lasse Lipponen ja Kristiina Kumpulainen

Monimuotoistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen
haasteet 347
Heini Paavola ja Mirja-Tytti Talib

Mediakasvatuksen kasvatustieteellistyminen ja akateeminen
opettajankoulutus..... 365
Heikki Kynäslahti ja Seppo Tella

Tiedekeskuspedagogiikka ja akateeminen opettajankoulutus 375
Hannu Salmi

Professori Juhani Hytösen – moniottelijan – elämäntyö
maisterintutkinnon muodostavan luokanopettajan koulutuksen
kehittäjänä Helsingin yliopistossa 405
Heljä Linnansaari

Kirjoittajat..... 415

Opettajankoulutuksen haasteista

Tämä kirja juhlistaa akateemisen luokanopettajakoulutuksen 30 ensimmäistä vuotta ja on samalla kunnianosoitus yhdelle uusimuotoisen koulutuksen keskeisimmistä rakentajista, emeritusprofessori Juhani Hytöselle. Teos kuvaa koulutuksen kehitysprosessia, sen nykytilaa ja avaa uusia näköaloja. Näin onkin hyvä, sillä laakereilla lepäämistä suurempi kunnianosoitus on, että työtä viedään innolla eteenpäin.

Koulutuksen suunnitteluvaiheessa ja vielä sen alkaessakin kouluissa ja julkisessa sanassa käytiin keskustelua siitä, ettei opettaja tarvitse tutkijan taitoja. Sanottiin, että opetus on taidetta, ei tiedettä. Eipä moni tuolloin aavistanut, kuinka paljon oli muuttunut ja muuttumassa suomalaisessa opettajankoulutuksessa tai mitä seurannaisvaikutuksia uudistuksilla oli oleva. Vuosien varrella on myös toistuvasti kysytty, kuuluuko opettajankoulutus yliopistoon ja tuottaako akateeminen opettajankoulutus parempaa opetusta. Onpa 90-luvulle asti laajastikin puhuttu peruskoulun tasapäistävästä vaikutuksesta ja jopa suomalaisten oppilaiden osaamisen romahtamisesta eri aineissa.

Suomalaisten peruskoululaisten kolminkertainen maailmanmestaruus järeimmässä mahdollisessa kansainvälisessä koulujärjestelmien vertailututkimuksessa, PISA:ssa (The OECD Programme for International Student Assessment), puhuu peruskoulun ja nykymuotoisen opettajan-

koulutuksen puolesta. PISA-tulosten valossa niin sanottu peruskoulun tasapäistävyys pitää paikkansa vain siltä osin, että täällä pidetään huolta heikoimmistakin. Heille annetaan Suomessa paremmat elämän eväät kuin missään muualla. Toisin kuin on väitetty, tämä ei kuitenkaan tapahdu lahjakkaimpien kustannuksella, sillä myös he menestyvät kansainvälisesti katsoen erinomaisesti.

Väitetyt osaamisten romahtamisetkin asettuvat toiseen valoon, kun ne suhteutetaan tietoon siitä, ettei muualla ainakaan enempää osata. Toisaalta on varmasti totta, että osa tulevista lukiolaisista ei esimerkiksi selviytyisi yhtä nopeasti tietyistä laskutehtävistä kuin se huomattavasti pienempi osa kansakunnasta, joka aikoinaan drillattiin oppikoulujen karsintoihin. Eipä niistä tehtävistä tosin tuolloin selvinnyt suuri osa kansakoululaisistakaan. Olennaista on kuitenkin se, että paljon suurempi osa suomalaisista etenee opinnoissaan pidemmälle – ja osaa huomattavasti enemmän – kuin koskaan aikaisemmin. Peruskoulun käyneillä on niitä valmiuksia, joita nyky-yhteiskunnassa toimiminen edellyttää. Peruskoulun käyneet osaavat myös häikäisevän paljon sellaista, mitä eivät koskaan koulussa oppineet. Ja ehkä heistä useampi oppii myös ajattelemaan itsenäisen kriittisesti.

Paljon työtä on tehty peruskoulu-uudistuksen ja siihen elimellisesti liittyvän uusimuotoisen opettajankoulutuksen eteen. Työn hedelmät ovat ilman muuta maamme merkittävimpien saavutusten joukossa – enkä tällöin laske yksinomaan sosiaalisia innovaatioita. Paljon on kuitenkin vielä tekemättä. Tutkimukseen ja tutkimusperustaiseen näyttöön perustuva koulutuspoliittinen päätöksenteko, koulutuksen suunnittelu ja opetus ovat hyvällä alulla. 30 vuotta sitten opettajat arvostelivat aiheellisesti kasvatustieteellistä tutkimusta siitä, että sillä oli niukasti annettavaa kentälle. Nykyisin kasvatustieteellisen tutkimuksen volyyymi on moninkertaistunut, ja suurimman osan tutkimuksesta tekevät tulevat ja nykyiset opettajat ja opettajankouluttajat. Eikä viime aikoina juuri ole esitetty, etteivät tutkimusaiheet olisi koulumaailmassa relevantteja. Silti näyttö puuttuu liian usein, ja mutu korvaa tutkimustiedon niin yksittäisen opettajan opetustyössä, koulutuksen suunnittelussa kuin laajamittaisemmissa koulutusjärjestelmän reformeissakin.

PISA-menestys on tuonut maahamme ennen näkemättömän joukon tutkijoita, toimittajia ja päättäjiä eri maista. Yleisin meille esitetty kysymys on, mistä menestys johtuu. Jokainen vastaa parhaansa mukaan, mutta tosiasiaa tiedämme aivan liian vähän siitä, mitkä opetusympäristöt, -menetelmät ja -materiaalit toimivat parhaiten. Samoin tiedämme liian vähän siitä, miten ne palvelevat erilaisten oppijoiden tarpeita yksilön kehityksen eri vaiheissa, tai yksinkertaisesti siitä, mitä suomalaisissa kouluissa ja luokissa oikein on tehty ja tehdään. Lopputuloksesta siis tiedämme jotakin, mutta sen tuottamisesta liian vähän. Seuraavien vuosikymmenten haaste on päästä tilanteeseen, jossa opetusta ja opettajankoulutusta kehitettäessä tukeudutaan enenevässä määrin näyttöön ja argumentointiin pikemmin kuin henkilökohtaisiin kokemuksiin ja anekdootteihin.

Niin kauan kun maamme koulutuspolitiikka (peruskoulu, esikoulu, opettajankoulutus) suurelta osin perustuu onnekkaisiin arvauksiin, on olemassa riski, että joskus arvaamme pahasti väärin, rikomme jotakin, mikä toimii, hävitämme jotakin olennaista. Ennen ensimmäisten PISA-tulosten julkistamista keskusteltiin peruskoulusta yhä äänekkäämmin ja kielteisemmin. Keskustelu tyrehtyi vähitellen siltä erää. Väitän, että kasvatustieteellisen tutkimuksen tarve on nyt suurempi kuin koskaan. Alan tutkijakunta on myös vähitellen saavuttamassa tutkimuksen syvyyden, monialaisuuden ja laadun edellyttämän kriittisen massan. Ehkä tämä kirja osaltaan myös vauhdittaa keskustelua universaaleista opettajantyön ymmärtämisen kannalta keskeisistä käsitteistä. Odotan innolla tulevaa, samalla kun olen syvästi kiitollinen tähänastisesta.

ARTO KALLIONIEMI
AULI TOOM
MARTIN UBANI
HELJÄ LINNANSAARI

Esipuhe

Akateemisen luokanopettajakoulutuksen kehityksestä Suomessa

Tämän artikkelikokoelman keskiössä on maisteritasoinen luokanopettajakoulutus, joka syksyllä 2009 juhli kolmekymmentävuotista taivaltaan. Korkeatasoisen, yliopistossa tapahtuvan luokanopettajakoulutuksen on usein esitetty olevan yhtenä taustavaikuttajana suomalaisten hyvässä PISA-menestyksessä.

Suomalainen akateeminen luokanopettajakoulutus on kansainvälisesti arvioiden ainutlaatuinen. Opettajat ovat erittäin motivoituneita ja päteviä työssään. Koulutukseen on pyrkinyt huomattavasti suurempi joukko hakijoita kuin siihen on voitu hyväksyä. Luokanopettajan ammatti on edelleen suomalaisessa yhteiskunnassa arvostettu tehtävä. Yhteiskuntamme käyttää valtavat henkiset ja taloudelliset resurssit koulutukseen. Oppilaat ja heidän perheensä odottavat koululta ja sen opettajilta korkeatasoista työtettä.

Koulutukseen hakeutuvat nuoret ovat motivoituneita opiskelijoilta, ja opintojen keskeyttäjiä on vähäinen. Opettajankouluttajat pyrkivät luomaan opiskelijoille innovatiivisen opiskeluympäristön, sillä opiskelijat omaksuvat samanaikaisesti sekä opetuksen sisältöjä että opetusmenetelmiä sovellettavaksi omassa työssään opettajana. Luokanopettajan tutkinto rakentuu nykyisellään usean eri tieteenalan sisällöis-

tä: kasvatustieteen tai kasvatuspsykologian pääaineopinnoista sekä ainedidaktisista opinnoista. Koulutuksessa tuetaan opettajaopiskelijoiden opettajuuden kehittymistä, ja tavoitteena on pedagogisesti ajattelevia, tutkivia opetuksen ja oppimisen asiantuntijoita.

Tämä artikkelikokoelma on syntynyt Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen työntekijöiden toiveesta kuvata akateemisen luokanopettajankoulutuksen tutkimusta, kehitystä, sisältöä ja keskeisiä paradigmoja. Kokoelman artikkelit ovat tutkimuspohjaisia. Yhdessä ne avaavat kiintoisia näkökulmia jatkuvassa muutoksessa ja kehityksessä olevaan luokanopettajakoulutukseen.

Akateeminen luokanopettajakoulutus on saavuttanut ”keski-ään”. Koulutuksen alku 1970-luvulla osana korkeakoulujen tutkinnon uudistusta oli monisäikeinen prosessi. Kehityksen taustalla vaikutti suomalaisen yhteiskunnan koulutuspolitiikkaa perusteellisesti muuttanut peruskoulu-uudistus: uusi yhtenäiskoulu edellytti myös opettajankoulutuksen kehittämistä. Vuonna 1971 annettiin opettajankoulutuslaki, jonka mukaan koko yleissivistävän koulun opettajankoulutus haluttiin siirtää yliopistoihin. Tämän mahdollistava rakenteellinen muutos tapahtui vuosina 1973–1975. Tällöin yliopistoihin perustettiin kasvatustieteelliset tiedekunnat ja opettajankoulutusyksiköt. Vuonna 1973 asetettu opettajankoulutustoimikunta antoi mietintönsä vuonna 1975. Siinä luonnosteltiin pohja akateemiselle opettajankoulutukselle. (Komiteamietintö, 1975; Niemi, 2005, s. 188; Rantala, Salminen, Sääntti & Hansen, 2004.) Yliopistoihin akateeminen luokanopettajakoulutus tuli ensin kolmivuotisena 1974 ja maisteritasoisena syksyllä 1979 (Yrjönsuuri, 1987, s. 5–6).

Yliopistojen tutkinnon uudistus oli tutkintoja ja yliopisto-opetusta syvällisesti koskettava reformi, jonka tavoitteet ja rajat löytyvät Kasvatustieteen tutkinnon uudistuksen ohjaus- ja seurantaprojektin raportista vuodelta 1978, jossa määritellään luokanopettajan koulutusohjelman yleinen rakenne. Luokanopettajakoulutus, jota oli aikaisemmin annettu opettajaseminaareissa ja opettajakorkeakouluissa, tuli osaksi yliopistokoulutusta ja rinnasteiseksi muille yliopistollisille tutkinnoille. Aikaisempi kolmivuotinen peruskoulun opettajan tutkinto muuttui kasva-

tustieteen kandidaatin tutkinnoksi, jonka laajuudeksi määriteltiin 160 opintoviikkoa. Luokanopettajakoulutukseen liitettiin mukaan pro gradu -tutkielma. Tämä edellytti tutkimusmenetelmäopintojen liittämistä luokanopettajan opintoihin. Kasvatustieteen opintojen tehtävänä oli luoda teoreettinen perusta opettajan tehtävien hoitamiselle. Sivuvaiheen muodostivat 35 opintoviikon laajuiset peruskoulussa opettavien aineiden opinnot ja vähintään kaksi 15 opintoviikon laajuista kokonaisuutta. (Laine, 2004, s. 80; Niemi, 1995, s. 110–118; 2005, s. 188–189.)

Keskeisenä uudistuksen lähtökohtana oli opettajankoulutuksen tietteellistäminen. Luokanopettajakoulutuksen tavoitteissa painotettiin entistä selkeämmin sitä, että akateemisten asiantuntijoiden tuli pystyä hankkimaan ja soveltamaan uutta tietoa ja kehittyä jatkuvasti. Jokaisella opettajalla tuli olla valmius seurata ja hyödyntää uutta tutkimusta omassa työssään. Tutkinnonuudistuksen yhteydessä luotiin pohja ajatukselle, että opettaja toimii työssään tutkijan tavoin. Laitoksen emeritusprofessorit Hytönen ja Kansanen ovat rakentaneet opettajankoulutukseen tutkivan, pedagogisesti ja didaktisesti ajattelevan opettajan kulttuuria. Tällaisen opettajan toimintaa ohjaa avoin ja kriittinen asenne, ja hänellä on monipuoliset edellytykset kehittää omaa työtään. (Hakala, 1994, s. 12; Kansanen, 1993; Kansanen ym., 2000; Kansanen, 2006; Niemi, 2005, s. 188–189.)

Alussa kasvatustieteen status yliopistomaailmassa oli vähäinen. Koulutukselle ei juuri ollut kansainvälisiä esikuvia. Vaikka koulutus kehitettiin akateemiseksi yliopistolliseksi koulutusohjelmaksi, monet sen piirteet ja traditiot periytyivät seminaariajalta. Niiden muuttaminen ei tapahtunut kerralla. Koulutusta sävytti suuri kontaktiopetuksen määrä ja lukuisat erilaiset opetusharjoittelut. Monet opettajankouluttajat epäroivät uuden koulutuksen vahvaa tutkimuksellista orientaatiota: sen pelättiin jättävän tulevien opettajien käytännön kasvatustaidot ohuiksi. Se ei ollut yllättävää, sillä opetushenkilökunnan oma tieteellinen pätevyys oli koulutuksen alkuvaiheessa melko vähäinen. (Rantala, Salminen, Sääntti & Hansen, 2004.)

1980-luvulla akateemista luokanopettajakoulutusta kohtaan esitettiin voimakasta kritiikkiä, joka purkautui 1990-luvun alussa muun

muassa siihen, että esitettiin luokanopettajakoulutuksen siirtämistä ammattikorkeakouluihin. Kriitikki synnytti opettajankouluttajien keskuudessa voimakkaan akateemisen opettajankoulutuksen puolustamisen. 1980-luvun lopussa ja 1990-luvun alussa opetusalan tarkat säädökset purettiin luokanopettajakoulutuksen osalta. Esimerkiksi vuonna 1989 mietintönsä jättäneen Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan (Komiteanmietintö, 1989) jälkeen yliopistojen opettajankoulutuslaitokset saivat varsin väljät normit niissä toteutettavaa opettajankoulutusta varten. Näin opettajankoulutuslaitoksille jäi liikkumavaraa oman koulutuksensa suunnittelussa ja toteutuksessa. Kehittämisvastuu siirtyi valtakunnalliselta tasolta paikallistasolle. (Ks. esim. Komiteanmietintö, 1989, 96–97.)

Opettajankoulutuslaitokset halusivat vahvistaa tutkimusta osana tiedeyhteisöä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos vahvisti tieteellisyttään usealla eri tavalla. Tutkiva opettajuus nousi keskeiseen asemaan opetussuunnitelmissa, eri oppiaineiden edustajat perustivat tutkimuskeskuksia ja laitoksen henkilökuntarakennetta uudistettiin perustamalla uusia professuureja. Opiskelijoiden omatoimisen työn määrä tutkintovaatimuksissa kasvoi. Akateemisuus luokanopettajakoulutuksen perusjuonteena vahvistui, ja sille löydettiin ominaiset muodot. (Rantala, Salminen, Sääntti & Hansen, 2004.)

2000-luvun alussa akateemiselle luokanopettajakoulutukselle oli tunnusomaista voimakas kehittämistyö. Tällöin opetusministeriö julkisti opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman, jonka pohjalta valmisteltiin Opettajankoulutus – tietoa, taitoa ja tulevaisuutta -raportti (Opetusministeriö, 2006). Bologna-prosessin myötä Suomessa toimi 2000-luvun alussa valtakunnallinen kasvatusalan ja opettajankoulutuksen koordinaatioprojekti VOKKE, joka antoi suosituksia luokanopettajakoulutuksen rakenteesta ja sisällöistä. VOKKEN suosituksissa säilytettiin suomalaisen opettajankoulutuksen keskeiset piirteet, vaikka reunaehtoina olikin eurooppalainen yliopistollinen tutkintorakenne. (Jakku-Sihvonen & Mikkola, 2008, s. 247–252.)

2010-luvulla akateeminen luokanopettajakoulutus on itsestään selvyyttä. Globalisaatio, moninaistuminen ja suomalaisen yhteiskunnan sy-

vällinen murros ovat tuoneet luokanopettajakoulutukselle uudet haasteet. Koulutuksen akateeminen perusvire on välttämätön, koska yhteiskunnan ja koululaitoksen haasteet ovat niin monisyisiä. Koulutuksen aikana luokanopettajat saavat vahvan teoreettisen perustan tarkastella kasvatuksen ja opetuksen ydinkysymyksiä. Monimuotoistuvassa maailmassa tutkimusmetodologiaan syventymisellä on paikkansa – opettajat joutuvat työssään miettimään tiedon luonnetta ja rakentumista. Omakohtainen perehtyminen tieteelliseen työhön antaa kasvatus- ja opetustyöhön pintatietoa syvällisemmän näkökulman.

Luokanopettajan ammatti edustaa vahvaa asiantuntijuutta. Esitelyltä kritiikiltä on kadonnut terä – moderniin käsitykseen asiantuntijuudesta kuuluu syvälinen tiedeperusta. Akateeminen koulutus antaa luokanopettajille valmiudet syvällisen käyttöteorian rakentamiseen. Opettajan työ muuttuvassa yhteiskunnassa ja kasvatustodellisuudessa edellyttää jatkuvasti huomattavan laajojen ja monisyisten ilmiöiden tarkastelua ja ymmärtämistä. Voimme iloita ja olla onnellisia siitä, että 1960- ja 1970-luvun koulutuspoliittiset ratkaisut muovasivat luokanopettajakoulutuksen akateemiseksi koulutukseksi.

Akateemisen luokanopettajakoulutuksen tutkimus

Opettajankoulutus on keskeisen yhteiskunnallisen ja koulutuspoliittisen asemansa vuoksi jatkuvan kehittämisen ja tutkimuksen kohteena. Opettajankoulutusta on lähestytty tutkimuksellisesti useasta eri suunnasta, ja esimerkiksi kysymykset opettajankoulutuksen kontekstista, tehtävästä, organisoivasta temasta, opetussuunnitelmasta, opettajan tietopohjasta, kompetensseista, persoonallisista ulottuvuuksista, vastuullisuudesta sekä opettajaksi oppimisesta ja kehittymisestä ovat olleet keskeisiä. Tutkimukseen perustuvat ehdotukset siitä, mihin suuntaan opettajankoulutuksen rakenteita, sisältöjä ja käytänteitä olisi muutettava, jotta se parhaalla mahdollisella tavalla vastaisi ja valmistaisi nuoria opettajia nykykoulun ja moninaisen yhteiskunnan haasteisiin ja antaisi välineet tehdä opettajan työtä useita vuosikymmeniä valmistumisen

jälkeen, ovatkin opettajankoulutuksen dynaamisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kannalta aivan olennaisia (vrt. Townsend & Bates, 2007; Toom, Kynäslahti, Krokfors, Jyrhämä, Byman, Stenberg, Maaranen & Kansanen, 2010).

Käsillä olevan akateemista luokanopettajakoulutusta tarkastelevan teoksen artikkelit liittyvät sekä kansalliseen että kansainväliseen opettajankoulutuksen tutkimukseen. Opettajankoulutuksen tutkimuksessa voidaan ajatella olevan kaksi pääasiallista kenttää, amerikkalainen ja eurooppalainen tutkimuskenttä, joilla kummallakin on omat erityiset tematiikkansa mutta jotka monelta osin ovat myös päällekkäisiä (Blömeke, Reinhold, Tulodziecki & Wildt, 2004; Moon, Vlasceanu & Barows, 2003; Terhart, 2009). Tutkijoiden huomio kohdentuu aina johonkin sellaiseen opettajankoulutuksen aihepiiriin tai osa-alueeseen, joka kiinnostaa, aiheuttaa huolta tai vaatii syystä tai toisesta kehittämistä. Cochran-Smith ja Fries (2005, 2008) tarkastelevat eri aikoina vallinneita opettajankoulutuksen tutkimuksen painopisteitä ja tiivistävät neljä laajaa opettajankoulutuksen tutkimuksen ydintä: I opettajankoulutus opetussuunnitelmahaasteena, II opettajankoulutus koulutushaasteena, III opettajankoulutus oppimishaasteena ja IV opettajankoulutus koulutuspolitiikan haasteena. Myös käsillä olevan teoksen artikkelit käsittelevät ainakin näitä neljää teemaa, erityisesti suomalaisesta opettajankoulutuksen näkökulmasta.

Keskustelu ja tutkimukset yliopisto-opetuksen ja opettajankoulutuksen laadusta käyvät vilkkaina (vrt. Buchberger, Campos, Kallos, & Stephenson, 2000). Yhtenä opettajankoulutuksen laadukkuuden mittarina käytetään opetuksen vaikuttavuutta oppilaiden oppimistuloksiin. Tämänkaltaisia tutkimuksia suomalaisessa opettajankoulutuksen tutkimuksen kentässä on vähemmän. Suomalaisten koululaisten menestys kansainvälisissä PISA-testeissä on antanut riittävää vahvistusta siitä, että koulutusjärjestelmämme kokonaisuudessaan – ja opettajankoulutus sen yhtenä osana – on kyllin hyvä valmistamaan lapsia ja nuoria globaalistuvaan suomalaiseen yhteiskuntaan. Tähän kytkeytyy se, että meillä on etuoikeus yhä edelleen saada aidosti valita parhaimmat ja soveltuvimmat opiskelijat opettajankoulutukseen lukuisasta hakijajoukosta ja

kouluttaa heistä korkeatasoisesti taitavia, kompetentteja, pedagogisesti ajattelevia ja toimivia opettajia.

Artikkelikokoelman esittelyä

Käsillä olevan teoksen artikkelit muodostavat monimuotoisen kaaren kattaen 30-vuotisen maisteritasoisen luokanopettajakoulutuksen eri vaiheita ja erityiskysymyksiä. Artikkelikokoelman johdannoksi Patrik Scheinin pohtii akateemisen luokanopettajakoulutuksen haasteita lukijoiden ajatuksia herättäen. Teoksen päättää Heljä Linnansaaren kirjoittama kooste *Professori Juhani Hytösen – moniottelijan – elämäntyö akateemisen luokanopettajan koulutuksen kehittäjänä Helsingin yliopistossa*. Siinä nivotaan yhteen emeritusprofessori Juhani Hytösen akateemisen uran ja luokanopettajakoulutuksen eri vaiheet. Kirjan muut artikkelit on jaettu teemoittain neljään lukuun. Luvut ovat *I Akateeminen luokanopettajakoulutus yhteiskunnallisten muutosten keskellä*, *II Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ja opettajuuden ytimessä*, *III Akateeminen luokanopettajakoulutus ja tiedonalat sekä IV Akateemisen luokanopettajakoulutuksen uudet haasteet*.

Kirjan ensimmäinen luku on *Akateeminen luokanopettajakoulutus yhteiskunnallisten muutosten keskellä*. Hannele Niemi tarkastelee suomalaisen opettajankoulutuksen erityiskysymyksiä ja tutkimusperustaisuuden kysymystä artikkelissa *Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä*. Seuraavassa artikkelissa *Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin* Jukka Rantala, Jari Salmi-nen ja Janne Säntti tarkastelevat eräitä akateemisen opettajankoulutuksen sisäisen kehitystyön avainkysymyksiä eli teorian ja praksiksen välistä suhdetta koulutuksessa sekä ainedidaktiikan tieteenalan erityispiirteitä. Hannu Simola pohtii koulutuksen laadunvarmistuksen kansallisia ja globaaleja kytköksiä artikkelissaan *SPAM, GERM ja akateeminen opettajankoulutus*. Luvun neljännessä artikkelissa *Toiveet, todellisuus ja itsekuvauksen ongelma – opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden*

tarkastelua Niklas Luhmannin systeemiteorian valossa Petteri Hansen arvioi erilaisten kehittämishankkeiden funktiota ja roolia opettajankoulutusorganisaatiossa. Kehittämishankkeiden voidaan nähdä vastaavan yhteiskunnan opettajankoulutukselle asettamiin ulkoisiin haasteisiin: samanaikaisesti on kiinnitettävä huomiota siihen, miten kehitystyön tulokset voitaisiin siirtää kiinteäksi osaksi opettajakoulutuksen käytäntöä.

Toisen luvun, *Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ja opettajuuden ytimessä*, avaa Jukka Husun ja Auli Toomin artikkeli *Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona*. Artikkelin fokuksena on luokanopettajakoulutus ja siinä kysytään, miten se valmistaa tulevia opettajia kohtaamaan opettajantyön haasteita. Katariina Maaranen pohtii esityksessään *Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida käytäntöä?* käytännön osuuden kehittämismahdollisuuksia akateemisessa luokanopettajakoulutuksessa. Artikkelissaan *Opettamisen tutkiminen – tutkimisen opettaminen* Riitta Jyrhämä ja Katriina Maaranen tarkastelevat tutkimuksen ja käytännön integroimista eli tutkielman ja praktikumin nivoutumista luokanopettajaopinnoissa. Luvun päättää Janne Säntin artikkeli *Muuttuuko opettaja – ja mihin suuntaan?*, joka avaa opettajuuden kehitystä lähihistorian näkökulmasta.

Luku *Akateeminen luokanopettajakoulutus ja tiedonalat* kohdentuu ainedidaktiikkaan osana luokanopettajakoulutusta. Anu Laine ja Markku S. Hannula tarkastelevat artikkelissaan *Matematiikan didaktiikka luokanopettajakoulutuksessa* matematiikan didaktiikan opetuksen lähtökohtia ja haasteita. Opetuksessa korostuvat erityisesti matematiikka-kuvaan ja matemaattisiin valmiuksiin liittyvät kysymykset. Elina Harjunen ja Kauko Komulainen käsittelevät äidinkielen ja kirjallisuuden roolia luokanopettajakoulutuksessa ja luokanopettajan työssä artikkelissaan *Äidinkieli ja kirjallisuus luokanopettajan ydinaineena*. Otsikkonsa mukaisesti Marko van den Bergin artikkeli *Historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikka ja luokanopettajakoulutus* kuvaa historiallisyhteiskunnallisten aineiden didaktiikan lähtökohtia sekä opetuksen toteutusta osana luokanopettajakoulutuksen monialaisia opintoja. *Uskonnon didaktiikan opetus luokanopettajakoulutuksessa* artikkelissa Arto

Kallioniemi ja Martin Ubani käsittelevät uskonnon didaktiikan opetuksen lähtökohtia ja erityiskysymyksiä sekä vertailevat annettua opetusta Suomen luokanopettajakoulutusyksiköissä. Inkeri Ruokonen ja Heikki Ruismäki tarkastelevat artikkelissaan *Taito- ja taideaineet akateemisessa opettajankoulutuksessa – haikuja opettajankouluttajilta* alan didaktiikan opetusta opettajien näkökulmasta. Luvun päättää artikkeli *Tiedonala-lähtöinen eheyttävä opetus monikulttuurisessa koulussa*, jossa Kalle Juuti, Seija Kairavuori ja Sirpa Tani hahmottavat tiedonala-lähtöisen eheyttämisen teoreettisia lähtökohtia sekä arvioivat tiedonala-lähtöisen kurssin toteutumista opettajankoulutuksessa.

Luku *Akateemisen luokanopettajakoulutuksen uudet haasteet* päättää artikkelikokoelman. Kirsti Lonka ja Kirsi Pyhältö arvioivat artikkelissaan *Tulevaisuuden opettajankoulutus?*, millaisia valmiuksia opettajankoulutuksen pitäisi antaa tuleville opettajille tulevaisuutta varten ja millaisia asioita niiden antaminen edellyttää opettajankoulutukselta. *Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa* artikkelissa Lasse Lipponen ja Kristiina Kumpulainen tarkastelevat opettajankoulutusta sosiokulttuurisesta viitekehyksestä. He asettavat yksilön toimijuuden opettajankoulutuksen ja kouluopetuksen läpäiseväksi tavoitteeksi. Heini Paavola ja Mirja-Tytti Talib avaavat artikkelissaan *Monimuotoistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen haasteet* yhteiskunnan monikulttuuristumiseen liittyviä opettajankoulutuksen erityiskysymyksiä. Heikki Kynäslahden ja Seppo Tellan artikkeli *Mediakasvatuksen kasvatustieteellistyminen ja akateeminen opettajankoulutus* käsittelee mediakasvatuksen kehittymistä osana kasvatustieteellistä tutkimusta. Luvun viimeisessä artikkelissa *Tiedekeskuspedagogiikka ja akateeminen opettajankoulutus* Hannu Salmi esittelee tiedekeskuspedagogiikan antia luokanopettajakoulutuksessa.

Lopuksi

Artikkelikokoelma on syntynyt halusta kuvata akateemiseen luokanopettajakoulutukseen liittyvää tutkimustoiminnan laajuutta ja kirjoa. Mukana on kasvatustieteilijöiden, kasvatopsykologien ja ainedidak-

tiikan edustajien näkökulmia luokanopettajakoulutukseen. Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen johtajana toimi pitkään professori Juhani Hytönen. Hänen roolinsa koulutuksen suunnittelijana, kehittäjänä ja toteuttajana on ainutlaatuinen. Professori Juhani Hytönen aloitti laitoksellemme luokanopettajakoulutuksen teoreettisen tarkastelun kirjoittamalla laajasti siteeratun teoksen *Opettajankoulutuksen teoria-aineksia: käytännön sovellutuksena Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelma* (Hytönen, 1982). Teos aloitti samalla myös laitoksemme silloisen esimiehen professori Pertti Kansasen perustaman kunnianarvoisen julkaisusarjan, jossa on julkaistu yli 300 opettajuuteen ja opettajakoulutukseen liittyvää tutkimusta. ”Opettajankoulutuslaitoksen asema tieteellisenä laitoksena on myös lisännyt tutkimustoiminnan tarvetta. Tutkimusaktiviteetin lisääntyminen on tehnyt oman raporttisarjan perustamisen tarpeelliseksi”, totesi esimies uuden sarjan saatesanoissaan.

Professori Juhani Hytösen virkaura opettajakoulutuslaitoksella kesti 35 vuotta. Akateeminen luokanopettajakoulutus oli lähes koko professori Hytösen virkauran ajan hänen toimintansa ja tutkimuksensa ytimessä. Professori Juhani Hytönen oli olemuksellaan ja toiminnallaan luomassa Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutukselle akateemisia kasvoja. Meidän nuorempien opettajakouluttajien on ollut hyvä kulkea hänen viitoittamaansa tietä. Professori Juhani Hytönen jäi ansaitulle eläkkeelle 1.1.2010. Haluamme omistaa tämän teoksen professori Juhani Hytösen pitkälle ja ansiokkaalle uralle akateemisten luokanopettajien kouluttajana ja koulutuksen profiilin rakentajana. Artikkelikokoelma on laitoksemme kiitos professori Hytöselle. Hän, jos kukaan, ansaitsee kirjan, jonka fokuksena on akateeminen opettajakoulutus.

Labor improbus omnia vincit. (Vergilius)

Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksessa syyskuun 22. päivänä 2010

Arto Kallioniemi Auli Toom Martin Ubani Heljä Linnansaari

Lähteet

- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (Eds.). (2000). *Green Paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training*. Umeå Universitet: Fakultetsnämnden för Lärarutbildning.
- Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., & Wildt, J. (Eds.). (2004). *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cochran-Smith, M., & Fries, S. (2005). Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 69–110). American Educational Research Association. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M., & Fries, S. (2008). Research on teacher education: changing times, changing paradigms. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 1050–1094). Third edition. Association of Teacher Educators: Taylor-Francis.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (Eds.). (2008). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. Third edition. Association of Teacher Educators: Taylor-Francis.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. American Educational Research Association. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hakala, J. (1994). *Quo Vadis, opettajankoulutus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hytönen, J. (1982). *Opettajankoulutuksen teoria-aineksia: käytännön sovellutuksena Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelma*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 1.
- Jakku-Sihvonen, R., & Mikkola, A. (2009). Seminaareista Bolognan prosessiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Cultivating Humanity: Education – Values – New Discoveries. Professori Hannele Niemen jublakirja* (s. 247–256). Kasvatusalan tutkimuksia 40. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In P. Kansanen (Ed.), *Discussions on some educational issues IV* (pp. 51–65). Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki. (ED366562)
- Kansanen, P. (2006). Constructing a research-based program in teacher education. In F. K. Oser, F. Achtenhagen & U. Renold (Eds.), *Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways* (pp. 11–22). Rotterdam & Taipei: Sense Publishers.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- KATU (1979). Kasvatusalan tutkinnonuudistuksen ohjauksen ja seurantaraportti 11.5.1979. Opetusministeriö.
- Komiteanmietintö. (1975). Vuoden 1973 opettajankoulutuskomitean mietintö. Komiteanmietintö 1975:75. Helsinki.

- Komiteanmietintö.* (1989). Kehittyvä opettajankoulutus. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1989: 26. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajankoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana.* Acta Universitatis Tamperensis 1016. Luettu 19.9.2010, <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5996-2.pdf>
- Luokanopettajan koulutusohjelman yleinen rakenne.* Kasvatusalan tutkinnonuudistuksen ohjaus- ja seurantaprojektin raportti. 1978. Opetusministeriön korkeakoulu- ja tiede-neuvoston julkaisusarja, n:o 27.
- Moon, B., Vlasceanu, L., & Barows, L. C. (Eds.). (2003). *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments.* Bucharest: UNESCO/CEPES.
- Niemi, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionalisuuden viitekehyksessä.* Tampereen yliopiston julkaisuja A3/1995. Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. (2005). Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja (s. 187–218). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Opetusministeriö (2006). Opettajankoulutus – tietoa, taitoa ja tulevaisuutta. Opettajan-koulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti.
- Rantala, J., Salminen, J., Säntti, J., & Hansen, P. (2004). Yliopisto-opetukselle sen ansaitsema arvostus. *Kasvatus ja Aika*, 4. Luettu 19.9.2010, http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=313
- Terhart, E. (2009). Three new handbooks of research on teacher education. A (re)view from outside. *Teaching and Teacher Education*, 25, 371–373.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331–344.
- Townsend, T., & Bates, R. (Eds.). (2007). *Handbook of teacher education: Globalization, standards and professionalism in times of change.* Dodrecht: Springer.
- Yrjönsuuri, Y. (1987). *Luokanopettajan taitojen riittävyys kahdeksan vuotta koulutuksen jälkeen.* Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 111. Helsinki: Yliopistopaino.

Akateeminen luokanopettajakoulutus yhteiskunnallisten muutosten keskellä

Akateemisen luokanopettajakoulutuksen kehitystä on luonnehtinut alusta alkaen yhteys yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin suhdanteisiin. Kuluneen kolmen vuosikymmenen aikana luokanopettajakoulutus on kohdannut erilaisia kehittämishaasteita. Näistä kehittämishaasteista osa on tullut koulutuksen sisäpuolelta, osa taas sen ulkopuolelta. Keskeisiä teemoja ovat olleet tutkimuksen ja teorian suhde praksikseen, kansainvälisyyden ja lokaalisuuden suhde didaktisessa kehitystyössä sekä erilaiset kehittämishankkeet. Akateemisessa luokanopettajakoulutuksessa on liikuttu kuluneiden vuosikymmenten aikana generalistisen kansakoulunopettajan kouluttamisesta hitaasti kohti voimakkaammin erikoistuvaa peruskoulunopettajaa. Laajemmassa viitekehyksessä edellisten teemojen voidaan nähdä kytkeytyvän kysymykseen hyvästä luokanopettajuudesta ja siitä, millaisia valmiuksia opettajankoulutuksen on annettava sitä varten.

Tutkimuksen ja teorian suhde opettajantyön praksikseen on pysyvä teema opettajankoulutuksen keskustelussa. Aihe on eräänlainen vedenjakaja seminaaripohjaisen kansakoulunopettajakoulutuksen ja maisteritasoisen luokanopettajakoulutuksen välillä, joskin muutos oli monesta syystä asteittainen. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa on korostettu tutkivan opettajan lähtökohtia 1990-luvulta lähtien. Opettajan edellytetään reflektoivan omia ammatillisia käytäntöjään sekä niiden perusteita jatkuvasti ja systemaattisesti oman tieteenalansa tutkimustietoa hyödyntäen. Tämä prosessi on opettajan ammatillisen kehityksen perusta. Tutkimuksen ja teorian yhteys praksikseen läpäisee myös opettajankoulutuksen tavoitteiston, ja opettajankoulutusta luonnehditaan tutkimusperustaiseksi. Termit *research-based* ja *evidence-based* kuvaavat paitsi muun akateemisen maailman myös opettajankoulutuksen lähtökohtia. Samalla opettavien sisältöjen rooli koulutuksessa on vähentynyt.

Myös kansainvälisyyden ja lokaalisuuden suhde on esillä opettajankoulutuksen didaktisessa kehitystyössä. Opettajankoulutus ja didaktiikka muotoutuvat yhteydessä koulutuspoliittisiin suhdanteisiin. Käytännössä koulukasvatukseen suuntautuva didaktiikka joutuu ottamaan huomioon koulua raamittavia asiakirjoja, kuten vallitsevan opetussuunnitelman. Toisaalta opettajankoulutukselta edellytetään aiheellisesti kansainvälistä tieteellistä relevanssia. Kansainvälinen tieteellinen kehitys ja paikallinen koulutuspolitiikka ovat kuitenkin aika ajoin ristiriidassa keskenään puhumattakaan edellisten suhteesta koulun arkeen tai paikallistason koulutussuunnitteluun. Lisäksi suomalaisen yhteiskunnan muutokset 1990-luvulla heijastuvat myös kasvatustieteeseen. Peruskoulu syntyi alun perin hyvinvointivaltioon, ei nykyiseen markkinavetoiseen kilpailukykyvaltioon, jossa esimerkiksi arviointi nähdään korostetusti koulutuksen laadunvarmistusjärjestelmän osana.

Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ja yhteiskunnan välistä suhdetta ilmentävät myös lukuisat erilaiset kehittämishankkeet, jotka voidaan nähdä eräänlaisena puskurina yhteiskunnan haasteiden ja opettajankoulutuksen välillä. Erilaisten kehittämishankkeiden myötä akateemisessa luokanopettajakoulutuksessa arvioidaan säännöllisesti, kuinka paljon sillä on todellista halukuutta sisäiseen kehitystyöhön, muuntumiseen ja ajassa pysymiseen.

Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä

Tiivistelmä

Se, miten suomalainen opettajankoulutus on saavuttanut nykyisen asemansa, on pitkän kehityksen tulos. Tässä artikkelissa keskitytään opettajankoulutuksen tutkimuspohjaisuuden ja tutkimusorientaation kuvaamiseen ja siihen, millainen vaikutus niillä on ollut suomalaisen opettajankoulutuksen muotoutumiseen. Lisäksi analysoidaan tutkimuspohjaisuuteen liittyviä erilaisia käsitteitä ja tulkintoja kansainvälisessä keskustelussa. Artikkelissa arvioidaan myös, mitä haasteita tulevaisuus asettaa opettajankoulutukselle ja sen kehittämiseksi. Keskeisiä kehittämisen kohteita ovat koulutuksen ja tutkintojen laadun varmistaminen, tutkimusorientaation käsitteellinen selkeyttäminen, tutkimuksen vahvistaminen ja monikulttuurisuuden kohtaaminen opettajankoulutuksessa ja kouluissa. Merkittävänä nähdään myös tutkimusorientaation toteutuminen täydennyskoulutuksessa. Sitä varten esitetään myös kojoava malli, jossa tutkimus- ja evidenssipohjainen orientaatio liitetään opettajien työhön ja oppilaitosten toimintaan.

Avainsanat: opettajankoulutus, koulutuksen laatu, tutkimus, täydennyskoulutus, monikulttuurisuus

Kiinnostaako opettajan ammatti?

Euroopassa on nyt noin 6 miljoonaa opettajaa. Eurooppaa uhkaa suuri opettajapula. Opettajan työ ei ole kiinnostava eikä suosittu. Suuri huoli on siitä, mistä saadaan pätevät opettajat. EU:ssa keskimäärin 27 % perusasteen ja 34 % toisen asteen opettajista on yli 50-vuotiaita. On arvioitu, että vuosien 2000–2015 aikana on saatava rekrytoitua ja sitä varten koulutettua yli miljoona perusasteen ja toisen asteen opettajaa. Massiivinen henkilöstön uusiutuminen on useimmissa maissa samalla kertaa sekä suuri haaste että mahdollisuus. Suuren ongelman muodostaa se, ettei opettajan ammattiin ole halukkaiden tulvaa. Opettajan työn ja opettajien koulutuksen kiinnostamattomuus ovat niitä suuria huolenaiheita, joiden vuoksi Euroopan unionin komissio on asettanut useita työryhmiä (mm. Commission of the European Communities, 2004) pohtimaan opettajan työn ja opettajankoulutuksen kehittämistä. Iso kysymys on ollut, miten opettajan ammatista voisi tulla houkutteleva uravalinta tulevaisuuttaan suunnitteleville nuorille.

Maamme opettajankoulutus on Euroopassa poikkeus. Me saamme vuodesta toiseen valita monilahjakkaita nuorista parhaimmiston (mm. Kansanen, 2003). Luokanopettajankoulutus on erittäin suosittua, myös aineenopettajiksi haluavia on varsin hyvin, jos verrataan eurooppalaiseen tilanteeseen. Suomalaiset opettajiksi hakeutumisen tilastot hämmästyttävät vuodesta toiseen muita maita. Lisäksi Suomessa vain pieni vähemmistö vaihtaa alaa. Tosiasiallisten vaihtajien määrä on pysynyt n. 10–13 %:ssa hieman yleisen taloustilanteen mukaan vaihdellen. Nousukaudella liike-elämä ja yritykset rekrytoivat opettajia ja opettajiksi opiskelevia, laskukaudella taas opettajat palaavat kouluihin. Alalta kokonaan poistuminen ei ole myöskään tyypillistä Suomessa. Usein alalta vaihtajat menevät johonkin muuhun koulutusalan tehtäviin, useimmiten julkishallintoon (Luukkainen, 2003). Euroopassa tarvitaan lisää opettajia erityisesti eläkkeelle siirtymisen vuoksi. Yhdysvalloissa tarvitaan opettajia koko ajan lisää, koska he poistuvat alalta. Kersaint ym. (2007) osoittavat, että monissa Yhdysvaltain osavaltioissa joka vuosi kolmasosa opettajista vaihtaa alaa. Suurin vaihtuvuus on heti en-

simmäisenä työvuotena, viiden vuoden kuluttua valmistumisesta alalla on enää noin 60 % aloittaneista. Alalta poistuminen aiheuttaa suunnatonta uusien opettajien koulutustarvetta sekä jatkuvaa vaihtuvuutta kouluissa. Viime hetken rekrytoinnit, joissa on hyväksyttävä epäpätevät opettajat, ovat todellinen ongelma. Alati vaihtuvilla opettajilla on suuri vaikutus oppilaiden elämään ja heidän oppimistuloksiinsa.

Opetusalan houkuttelevuus, opettajien ammatissa pysyminen ja opettajien kyky kehittyä ammatissaan ovat monien tekijöiden yhteistuloksia. Opettajankoulutus ei ole ainoa tekijä, mutta näyttää siltä, että opettajankoulutuksen pituus, laatu ja intellektuaalinen taso ovat yhteydessä siihen, kuinka opettajankoulutus houkuttelee ja minkälaisen aseman se tuottaa opettajille ammattiaan varten. Opettajankoulutuksen houkuttelevuutta ei lisätä tasoa alentamalla, koulutusta lyhentämällä tai sisäänpääsyvaatimuksia madaltamalla. Yleensä hakijoita on enemmän ja he ovat sitoutuneempia, jos koulutus on korkeatasoista ja sisäänpääsy vaatii ponnistelua. Opettajankoulutus ei kuitenkaan ole yksinomainen syy alalle hakeutumiseen tai siinä pysymiseen. Käsitys opettajan ammatista ja sen arvosta sekä omista vaikutusmahdollisuuksista tässä ammatissa vaikuttavat oleellisesti siihen, miten houkuttelevana työ nähdään.

Se, miten suomalainen opettajankoulutus on saavuttanut nykyisen asemansa, on pitkän kehityksen tulos. Tässä artikkelissa keskitytään opettajankoulukseen sisältyvän tutkimuspohjaisuuden ja tutkimusorientaation kuvaamiseen ja siihen, millainen vaikutus niillä on ollut suomalaisen opettajankoulutuksen muotoutumiseen. Lisäksi analysoidaan tutkimuspohjaisuuteen liittyviä useita erilaisia käsitteitä ja tulkin-toja kansainvälisessä keskustelussa. Artikkelissa arvioidaan myös, mitä haasteita tulevaisuus asettaa opettajankoulutukselle ja sen kehittämislle. Keskeisiä kehittämisen kohteita ovat koulutuksen ja tutkintojen laadun varmistaminen, tutkimusorientaation käsitteellinen selkeyttäminen, tutkimuksen vahvistaminen ja monikulttuurisuuden kohtaaminen opettajankoulutuksessa ja kouluissa. Merkittävänä nähdään myös tutkimusorientaation toteutuminen täydennyskoulutuksessa. Sitä varten esitetään myös kokoava malli, jossa tutkimus- ja evidenssipohjainen orientaatio liitetään opettajien työhön ja oppilaitosten toimintaan.

Tutkimusorientaation tulo opettajankoulutukseen

Suomalainen opettajankoulutus asetti jo 1970-luvulla tavoitteeksi, että opettajilla on tiedepohjainen koulutus. Vuoden 1973 Opettajankoulutustoimikunnan mietintö (Mietintö, 1975) loi pohjan opettajankoulutuksen asetuksille, jotka säädettiin vuosina 1978 ja 1979 sekä luokan- että aineenopettajankoulutusta varten. Tämä vaihe oli suomalaisen opettajankoulutuksen lähihistorian huomattavin kulttuurinen ja rakenteellinen muutos. Asetusten myötä sekä luokan- että aineenopettajien koulutukset muuttuivat ylemmiksi korkeakoulututkinnoiksi.

Suomessa oli tehty vuonna 1968 päätös yhtenäiseen perusopetukseen siirtymisestä. Opettajankoulutuksen keskeisiksi periaatteiksi tulikin kouluttaa opettajia koko ikäluokan opetukseen. Aikaisempi opettajankoulutus koulutti opettajat rinnakkaiskoulujärjestelmää varten. Ikäluokka jakautui jo 10-vuotiaana joko lukioon johtavaan akateemiseen oppikouluun tai kansalais- ja ammattikouluun, joista ei ollut pääsyä lukioon tai akateemisiin opintoihin. Opettajien koulutus kaikkia edellä mainittuja ryhmiä varten oli varsin erilaista. Peruskoulu merkitsi, että opettajat saivat valikoitumattoman ikäluokan. Se oli suuri kulttuurinen muutos, joka vaati opettajilta paljon uusia valmiuksia ja uutta asennoitumista.

Sekä luokan- että aineenopettajan työ katsottiin molemmat vaativiksi tehtäviksi. Koulutuksen profiili sai olla erilainen, mutta muodollisesti tutkintotason piti olla samanarvoinen. Luokanopettajankoulutuksessa pääaine oli kasvatustiede, aineenopettajilla opetettava aine. Molempiin koulutuksiin liittyi myös yliopistollisten tutkintojen mukaisesti pro gradu -tutkielma. Tavoitteena oli, että jokaisella opettajalla oli mahdollisimman korkeatasoiset tiedot, jotka pohjautuvat viimeisimpään tutkimukseen, ja että heillä oli myös valmius seurata ja hyödyntää uusinta tutkimusta opettajantyössään. Tällöin luotiin pohjaa sille ajatukselle, että opettaja toimii työssään tutkijan tavoin. Hänen toimintaansa tuli ohjata avoin ja kriittinen mieli, ja hänellä tuli olla valmiudet kehittää omaa työtään. Kun Suomi on nyt maailman kärjessä kansainvälisissä koulusaavutusmittauksissa, voidaan menes-

tyksen juuret löytää 30 vuoden takaa. Silloin tehdyt päätökset kantavat nyt hedelmää.

Opettajankoulutus yliopiston piirissä merkitsi tutkimusopintojen liittämistä myös luokanopettajan opintoihin. Perinteisesti tämä oli liittynyt vain aineenopettajan koulutukseen ja opettavan aineen opintoihin. Nyt myös luokanopettajan maisterin tutkinnossa pro gradu -tutkielma edellytti tutkimusmetodologiaa jo heti koulutuksen alkuvaiheesta alkaen. Tutkimusopintojen luonteesta ja laajuudesta opettajankoulutuksessa käytiin kiistaa alkuvaiheessa. Osa yliopistoon siirtyneistä entisten seminaarien ja normaalikoulujen opettajista katsoi, etteivät tutkimusopinnot kuulu opettajille. Samoin osa opiskelijoista valitti, etteivät he näe yhteyttä tutkimusopintojen ja niihin kuuluvan pro gradun ja opettajan työn välillä. Opiskelijoiden kritiikki koski sekä luokan- että aineenopettajien tutkimusopintoja. Aiheet ja lähestymistapa saattoivat olla niin etäällä opettajan työstä, että yhteyden löytäminen oli erittäin vaikeaa (Niemi, 1992, 1995, s. 110–118).

Kuvattu kritiikki väheni vähitellen, kun opettajankouluttajat itse saavuttivat ylempiä tutkintoja ja ennen kaikkea jatkotutkintoja. Muutosta tapahtui myös tutkimusopintojen toteuttamisessa. Vielä 70-luvun lopussa ja 80-luvun alussa kasvatustieteissä oli vallalla voimakas positivistinen paradigma. Monet luokanopettajien tutkielmista olivat empiirisiä survey-tutkimuksia, jotka saattoivat jäädä hyvin yleisluonteisiksi katsauksiksi. Vähitellen metodologia laajeni kattamaan myös laadullisia menetelmiä ja ennen kaikkea action research -tyyppisiä tutkimuksia, jossa koulutettava opettaja sai olla mukana kehittämässä jotain opetukseen tai kouluun liittyvää. Toimintatutkimus eteni kansainvälisenä liikkeenä, samoin ajatus opettajasta reflektioivana ammattilaisena (mm. Elliott, 2001). Kaiken kaikkiaan kasvatustieteiden tutkimusmetodiikka monipuolistui voimakkaasti 90-luvulla.

Opettajan ammatillista kehitystä koskevat tutkimukset osoittavat, että koulutuksesta valmistuneet opiskelijat arvostivat sitä, jos opinnoissa oli päästy pintaa syvemmälle (Niemi & Kohonen, 1995). Pro gradu -tutkielma oli niitä opintoja, joissa opiskelijat joutuivat sekä analysoidaan että syntetisoidaan tietoa ja tarkastelemaan omaa kehitystään

opettajaksi. Huomattava merkitys tutkimusopintojen ja pro gradu -työn kehittymiselle olikin se, että pro gradu -tutkielma alettiin nähdä enemmän opettajuuden kasvuun liittyvänä. Opettajuuden katsottiin rakentuvan laaja-alaisista valmiuksista, jotka liittyvät kykyyn havainnoida ja analysoida ilmiöitä, arvioida tilanteita omassa opetuksessa ja koulumiljöössä ja tehdä johtopäätöksiä niiden perusteella opetuksen kehittämiseksi (Järvinen et al., 1995).

Tutkimusopintojen merkitystä lisäsi myös se, että maisterin tutkinto antoi jatko-opintokelpoisuuden ja näin myös tohtoriksi kouluttautuminen oli mahdollista. Tämä oli, ja on edelleen, kansainvälisesti katsottuna huomattava lisäarvo. Yleensä luokanopettajankoulutus johtaa kapea-alaisesti vain opettajan tehtäviin ja tie jatko-opintoihin on vaikea.

Tutkinnon laatu ratkaisee koulutuksen arvon – ei koulutuksen akateemisuus

Opettajankoulutuksen rakenteet eri maissa ovat viime vuosikymmeniin asti olleet hyvin vaihtelevia käytännönläheisistä seminaareista aina yliopistolliseen tiedepohjaiseen koulutukseen. Suuntaus on kuitenkin se, että nykyisin lähes kaikkialla Euroopassa ja Yhdysvalloissa kyse on korkea-asteen koulutuksesta (Eurydice, 2007). Sen sijaan suuria eroja on siinä, minkälaisessa viitekehyksessä koulutusta annetaan ja kuinka pitkä koulutus on, ja ennen kaikkea siinä, millainen on luokanopettajan koulutuksen luonne ja pituus. Useimmissa Euroopan maissa koulutus vastaa ainakin BA-tutkintoa ja sen lisäksi edellytetään pedagogisia opintoja tai opettajadiplomiin tarvittavia opintoja. Hyvin harvassa maassa koulutus on alle 4,5 vuotta, ja se saattaa olla selvästi viittä vuotta pidempi riippuen siitä, miten määritellään eri opettajakategorioiden pätevydet.

Euroopan unionin komissio asetti 2004 ns. Focus Group -työryhmän, jonka tehtävänä oli esittää suositukset opettajankoulutuksen kehittämisestä Euroopassa (Memorandum, 2005). Työryhmän työkentelyyn pohjautuen komissio (2007) julkaisi raportin *Improving the*

Quality of Teacher Education, jossa luonnehditaan opettajankoulutuksen merkitystä ja tehtävää Euroopassa, ja sen liitteenä ovat Focus Group -työryhmän suositukset (Commission of the European Communities, 2007). Keskeinen viesti hallituksille on se, että opettajankoulutuksen tulee olla todellinen osa eurooppalaisen koulutuksen korkea-astetta ja sitä on resursoitava niin, että laadukas korkea-asteen koulutus on mahdollista. Lisäksi koulutuksen tulee mahdollistaa opettajien etenemiseen kaikissa Bolognan prosessin kolmessa syklissä eli antaa mahdollisuus kandidaatin, maisterin ja myös tohtorin tutkintoihin. Vaikka opettajankoulutus rakentuu eri tavoin eri maissa, se ei saa olla umpiperä, vaan sen tulee luoda reitit edetä tutkintotasolta toiselle aina tohtorin tutkintoon asti. Opettajankoulutuksen sisällöllisestä kehittämiseksi esitetään seuraavat opettajankoulutuksen tutkimusluonnetta koskevat linjaukset:

- Opettajan työ edellyttää jatkuvaa, systemaattista oman työn ja käytäntöjen reflektointia.
- Opettajankoulutuksessa tulee saada valmiudet omaa työtä koskevaan toimintatutkimukseen (classroom-based research).
- Opettajilla tulee olla valmius sisällyttää omaan opetukseensa luokahuonetutkimuksen ja muun tutkimuksen tuloksia.
- Opettajien työhön kuuluu omien opetusstrategioiden vaikuttavuuden arviointi ja oman opetuksen uudistaminen arviointien pohjalta.
- Opettajan työ on elinikäistä oppimista ja tehtävään kuuluu myös omien koulutustarpeiden arviointi.

Tällä hetkellä monessa Euroopan maassa etsitään mahdollisuuksia siihen, että koulutus olisi Bolognan toisen syklin tasoista eli maisterin tutkinto. Suurin muutos koskee luokanopettajan koulutuksia, joissa ei perinteisesti ole ollut maisterin tutkintoa. Monessa maassa on meneillään myös muutoksia aineenopettajien koulutuksissa Bolognan prosessin vuoksi. Vaikka koulutuksen suunta on kohta toista sykliä eli maisteritasoisuutta, on paljon eroja siinä, kuinka tutkimusorientoitunut koulutus on. Maisterin tutkinnot voivat vaihdella 1–2 vuoteen, eikä tutkinnoissa

välttämättä ole opiskelijoiden omakohtaista tutkimusosuutta eli pro gradu -tutkielmaa. Maisterin tutkinto saatetaan tulkita enemmänkin ammatillisten valmiuksien varmistamiseksi kuin esimerkiksi tutkimukseen orientoivaksi. Meillä pro gradu -tutkielma on oleellinen osa maisterintutkintoa.

Akateemisuus ei siis merkitse kaikissa maissa samaa, eikä opettajakoulutusta voida arvioida pelkästään tutkintotason mukaan, vaan yhtä tärkeää on se, minkälainen on tutkinnon laatu. Pelkkä akateemisuus ja maisterin tutkinto ei tule riittämään laadun takeeksi. Laatu on myös osoitettava: palautetta on saatava niin opettajankoulutusvaiheesta kuin myös koulutuksesta valmistuneiden toiminnasta koulussa ja yhteiskunnassa.

Opettajankoulutuksen laadun arviointi on poikkeuksellisen vaativaa, koska vaikutukset näkyvät vasta monien vuosien jälkeen. Tarvitaan sellaisia laadun indikaattoreita, joiden avulla voidaan arvioida opettajaksi opiskelevien kehittymistä ja heidän toimintaansa valmistumisen jälkeen. Olisi hyvin tärkeää, että opettajankoulutuksen laadun arviointi saa vahvan tutkimuspohjan. Olen esittänyt muutamia keskeisiä opettajankoulutukseen laatuun tekijöitä aikaisemmassa artikkelissani (Niemi, 2005, s. 207). Samoin Focus Group -suositukset vuodelta 2005 ja Euroopan komission julkaiseman dokumentti 2007 antavat hyvän pohjan opettajankoulutuksen laadun arvioinnille. Erityisen kiinnostavaa olisi saada vertailutietoa siitä, miten opettajankoulutuksen laatu määritellään ja miten sitä ylläpidetään eri maissa. Suomalaiselle opettajankoulutukselle tyypillinen tutkimusorientaatio on kuitenkin niin ainutlaatuinen, että sen merkityksen tutkiminen vaatisi laatuun liittyvän tutkimuksen kohdistamisesta erityisesti tutkimusorientaatioon. Silloin tarkastelussa tulee ottaa huomioon sekä perus- että täydennyskoulutus. Peruskoulutuksen osalta tulisi tutkia ja selvittää, miten tutkimusorientaatio edistää opettajaksi ja opettajana kehittymistä. Samoin se, miten tutkimusopinnot kytkeytyvät muihin opettajankoulutuksen opintoihin, on kansainvälisesti hyvin kiinnostavaa. Ne mallit (mm. Hytönen, 1996), joita suomalaisessa opettajankoulutuksessa on luotu vuosikymmenien kuluessa teoriaopintojen integroinnista opetusharjoitteluun, tarjoavat

hyvän perustan tutkimukselle, jossa selvitetään tutkimusorientaation merkitystä koulutuksen laadussa. Opettajankoulutuksen laatua tutkittaessa opettajan työ tulee nähdä elinikäisenä oppimisena. Silloin on myös kysyttävä, miten täydennyskoulutuksessa hyödynnetään peruskoulutuksessa saatu tutkimusorientaatio ja miten se tukee opettajia ja kouluyhteisöjä tutkimukseen perustuvan kehittämisen toteutumiseksi.

Mitä tutkimusperustaisuudella tarkoitetaan?

Suomalaista opettajankoulutusta luonnehditaan tutkimuspohjaiseksi, ja usein sen vahvuus nähdään juuri tässä orientaatiossa (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006). Opetusministeriö asetti vuonna 2007 selvitysryhmän, jonka yksi keskeinen tehtävä oli esittää suosituksia opettajankoulutuksen tutkimuksen vahvistamiseksi. Työryhmä päätyikin esittämään useita ennen kaikkea tutkimuksen johtamiseen ja rakenteellisen synergian luomiseen liittyviä keinoja (Opetusministeriö, 2007).

Tutkimuksen vahvistaminen on kuitenkin yleiskäsite, johon liittyy lukuisia olottuvuuksia. Kun puhutaan opettajankoulutuksen tutkimuspohjaisuudesta, kansainvälisessä keskustelussa ollaan lukuisten, asiaa lähellä olevien käsitteiden keskellä. Asiaan liittyy myös monia ristiriitaisuuksia, jopa paradigmaattisia kiistoja. Siksi puhuttaessa suomalaisen opettajankoulutuksen tutkimuspohjaisuudesta olisi hyvä selkeyttää se, mitä tarkoitetaan tutkimuspohjaisuudella.

Euroopan on meneillään vahva pyrkimys tiedolla johtamiseen eli siihen, että toiminta ja päätökset pohjautuisivat tutkittuun tietoon. Tällöin sanotaan usein, että toiminnan tulisi olla tutkimuspohjaista (research-based) tai ainakin vahvaan näyttöön perustuvaa (evidence-based). Erityisesti OECD on korostanut tätä näkökulmaa ja esittänyt toistuvasti vaatimuksia myös kasvatusalalle. Kasvatustieteellistä tutkimusta on kritisoitu siitä, ettei se edes pyri tarjoamaan perusteita tai näyttöä koulutuksen tai kasvatustoiminnan vaikuttavuudesta (mm. Schuller, 2006, s. 85; Agalianos, 2006). Tavoitteena tulisi olla sellaiset käytännöt, jotka pohjautuvat tutkittuun tietoon. Ongelmana pidetään,

että kasvatusta koskeva tutkimus ei ole kumuloituvaa eikä siitä saada riittävästi tukea poliittiselle päätöksenteolle tai ammatillisille käytännöille. Tällaista tietopohjaa on rakennettu mm. lääketieteessä jo usean vuosikymmenen ajan (ns. Cochrane Collaboration).

Yhdysvalloissa Robert Slavin (2002) julkaisi vuonna 2002 artikkelin, jossa hän esitti vahvan empiirisen paradigman soveltamista kasvatusalalla ja korosti satunnaisotantaan perustuvaa tutkimusasetelmien tärkeyttä, jotta saavutettaisiin myös tiedon soveltamisen mahdollisuudet. Opettajankoulutuksessa tämä tutkimuspohjaisuus merkitsisi mm. sitä, että voitaisiin löytää sellaiset opetusmenetelmät, jotka ovat tehokkaita ja vaikuttavia oppimisen kannalta. Niiden käyttö voitaisiin perustella saatujen tutkimustulosten perusteella. Robert Slavinin artikkelista ja myös OECD:n pyrkimyksistä virisi paljon keskustelua ja kiistoja (mm. Biesta, 2007; Boaz & Ashby, 2003). Voiko kasvatusta koskeva toiminta olla koskaan, ainakaan kokonaan, tutkimuspohjaista tai ainakaan kapeaan metodologiseen lähestymistapaan perustavaa? Tieto ei ole samalla tavalla kumuloituvaa kuin luonnontieteissä eikä myöskään yleistettävissä koulutuksen vahvan kontekstuaalisuuden vuoksi. David Berlinerin (2002) mukaan kasvatustodellisuus on aina niin kompleksista, että siinä ei voida soveltaa tutkimuspohjaista lähestymistapaa, varsinkaan jos se on metodologisesti kapea-alaista (Berliner, 2002, s. 20). Berlinerin (2002) mukaan ”Tämä tieteenala pakottaa meidät käsittelemään erityisiä ongelmia, joissa paikallista tietoa tarvitaan. Sen vuoksi etnografiset tutkimukset ovat tärkeitä kuten myös tapaustutkimukset, aikasarjat, eksperimentit, toimintatutkimus ja muut keinot kerätä luotettavaa evidenssiä.” Erityisesti hän pitää ongelmallisena sitä, jos metodologinen ohjaus on lähtöisin poliittiselta vallanpitäjältä: ”Yksi metodi ei ole sitä, mitä hallituksen tulisi edistää kasvatuksen tutkijoiden keskuudessa. Ollisi parempi edistää perustelemista, puhumista ja keskustelua” (Berliner, 2002, s. 20). Myös Britanniassa McCormick (2003) on huomauttanut, että kasvatustieteiden ala on yksi vaikeimpia aloja pyrittäessä tutkimus- tai evidenssipohjaiseen lähestymistapaan, koska koulutukselliset ja kasvatukselliset ilmiöt ovat niin moninaisia ja kompleksisia, että niiden luonnetta on vaikea tavoittaa yleistämiseen pyrkivissä tutkimusasetelmissä.

Jenny Ozga (2000) on esittänyt, että kasvatustieteellinen tutkimus ei voi olla vain sellaista, jonka tuloksia vain sovelletaan käytäntöön. Tutkimukseen liittyy myös uusien käsitteiden ja kasvatustodellisuuden uudelleen konstruointia tutkimuskysymysten ja tutkimusprosessin kautta. Siksi tutkimusta ei voi redusoida vain tutkimuksesta nousevien tulosten soveltamiseksi. Hänen mukaansa kriittinen tutkija voi auttaa opetusammattia parhaiten pitäytymällä tiukasti kompleksisuudessa ja vastustamalla homogeenisuutta.

Tutkimuspohjaisuuden rinnalle on tullut myös evidenssi-käsite. Mitä on evidenssi eli näyttö? Oikeustieteessä näytöllä tarkoitetaan sitä, että pitää olla näyttöä, jos syytetään ja tuomitaan. Perusteiden pitää olla luotettavia ja totuudenmukaista. Opettaja ei jaa tuomiota, mutta hän tekee lukemattoman määrän päätöksiä, niin isoja kuin pieniä. Nämä päätökset vaikuttavat oppilaan elämään ja hänen käsitykseensä oppijana. Suoritusten arvostelussa päätökset saattavat vaikuttaa koko elämäntulkintaan. Näytöstä eli evidenssistä kasvatuksessa ja koulutuksessa (evidence-based), on herännyt myös vilkas keskustelu. Eri tutkijat määrittelevät sen eri tavoin. Toiset määrittävät sen hyvin tiukasti tutkimukseen perustavaksi näytöksi, mutta on paljon myös laaja-alaisempaa tulkintaa. Tällaisten laaja-alaisempien tulkintojen mukaan evidenssi syntyy monista erilaisista lähteistä. Se voi pohjautua tutkimusraportteihin ja tutkimuksiin tai tutkimuksen temaattisiin katsauksiin. Oleellista on, että evidenssin laatu on korkea (mm. Marston & Watts, 2003; Thomas, 2004). Me voimme saada evidenssiä kansallisista ja paikallisista arvioinneista ja myös muista systemaattisista aineiston keruista. Sebba (2004) kuvaa sitä, miten brittiläisessä poliittisessa päätöksenteossa tarvitaan kolmen tyyppistä evidenssiä: kansallisia survey-kyselyjä, tarkastustoimen luomaa aineistoa ja tutkimuksista saatavaa tietoa. Kun kyseessä ovat tutkimusprojektit ja tutkimusohjelmien, niiden on oltava riippumattomia ja ulkoistettuja päätöksentekijöistä.

Laajimmat evidenssin määritykset näkevät evidenssin myös käytännöstä nousevana. Evidenssiä voi kertyä asiantuntijoiden, päätöksentekijöiden ja ammattilaisten havainnoista ja kokemuksista (mm. Issitt & Spence, 2005). Hammersley (2004) argumentoi, ettei evidenssi tule

vain systemaattisista tutkimuksista, ja voi silti olla tärkeää, joskus jopa tärkeämpää kuin tutkimuksista saatu evidenssi. On myös paljon ääniä, jotka korostavat käytännön ammattilaisten merkitystä evidenssin arvioinnissa. Heillä on oikeus ja velvollisuus arvioida, mikä toimii, keiden kanssa ja missä olosuhteissa (Robertson & Dale, 2007).

Tutkimus- ja evidenssiperustaisen toiminnan rinnalle ovat nousset myös käsitteet *research-informed* ja *research-led*, joihin kumpaankin sisältyy ajatus, että tutkimus voi olla ohjaamassa toimintaa, mutta tutkimus ei ole ainoa perusta työlle tai päätöksenteolle. Griffiths (2004) ja Healey (2008) ovat analysoineet, miten yliopisto-opetuksessa ja opettajankoulutuksessa voidaan edistää sitä, että tulevilla opettajilla ja asiantuntijoilla on valmius ymmärtää tutkimusten käsitteitä, teorioita ja tiedonhankinnan muotoja. Opettajat, niin kuin muutkin ammattikunnat, tarvitsevat tutkimuksesta tulevaa tietoutta, vaikka he eivät voi perustaa koko toimintaansa sen varaan. Heillä pitää olla kuitenkin ymmärrys siitä, miten tiedonmuodostus tutkimuksissa tapahtuu ja miten tutkimustieto voi ohjata käytäntöä.

Jotta käytäntö voisi olla tutkimuksesta saatavan tiedon avulla ohjattua, pitää tiedon käyttäjillä oltava kyky arvioida tietoa. Opettaja tarvitsee kykyä arvioida, minkälainen tieto on sellaista, että sitä kannattaa käyttää ohjaamaan, jopa johtamaan omaa työtä. Silloin tarvitaan tieteellisen tiedon lukutaitoa (*scientific literacy*). Eurooppalaisia opettajakoulutusohjelmien sisältöjä tutkittaessa osoittautuu, että varsin moneen sisältyy jonkinlaisia tutkimusopintoja, vaikka koulutus ei sinällään sisällä esimerkiksi kandidaatin tai maisterin tutkielmaa (Eurydice, 2007). Useimpiin opetussuunnitelmiin sisältyy jotain tutkimusopintoja, joiden avulla saadaan edes alustava tutkimuksen lukuaito. Suomessa tieteellisen lukutaidon periaate on ollut ohjaamassa koulutusta jo yli 30 vuotta. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa on haluttu viedä asia kuitenkin pidemmälle. Opettajaksi valmistuvalta edellytetään omakohtaista kokemusta tutkimuksen teosta. Tämä omakohtaisuus auttaa myös näkemään tiedon rajallisuuden ja sen, kuinka ennakkoluulottomasti ja kriittisesti ilmiöitä pitää lähestyä.

Edellä esitettyjen termien lisäksi esiintyy usein myös tutkimuspohjaisen oppimisen (Research-based learning) -käsite. Keskeistä ovat oppijan omakohtaiset havainnot ja aktiivinen osallistuminen tiedon luomiseen. Tutkimuspohjainen oppiminen voi tapahtua kaiken ikäisten keskuudessa. Tällöin oppijat osallistuvat aktiivisesti tiedonhankintaan ja käsittelyyn. Yliopistolisessa koulutuksessa se merkitsee aktiivista yhteyttä tiedeyhteisöön ja tutkimusprojekteihin. Opettajankoulutuksessa tutkimuspohjainen oppiminen merkitsee koulutuksessa olevien opiskelijoiden omakohtaista kokemusta tutkimustyöstä. Tutkimus kohdistuu kasvatustieteen eri osa-alueille, opetettavan aineen substanssiin tai sen opettamisen ja oppimisen kysymyksiin eli ainedidaktiikkaan. Tutkimusprosessi on kokonaisuus, jonka aikana saadaan kokemus tiedon muodostuksen eri vaiheista. Moni opiskelija kuvaa tätä oppimista sellaiseksi, jossa joutuu laittamaan itsensä likoon, joka vie pintaa syvemmälle ja jossa vasta monet aikaisemmin opitut asiat jäsenyivät (Niemi, 1995).

Olen edellä esitetystä analyysissä pyrkinyt osoittamaan, miten monia erilaisia käsitteitä on olemassa, kun puhutaan tutkimusperustaisesta koulutuksesta. Yhteenvedona suomalaista opettajankoulusta koskien on hyvä nähdä, että koulutuksessamme toteutuvat nämä kaikki käsitteen usein toisiinsa kietoutuneina seuraavaksi esiteltävien kolmen pääkohdan mukaisesti. Myös jatkossa näiden kaikkien eri osuuksien tulee vahvistua tutkimusperustaisessa opettajankoulutuksessa.

Opettajankoulutus tutkimuskohteena

Jotta opettajankoulutus voisi kehittyä, on opettajankoulutuksen itsessään oltava tutkimuksen kohde. Tarvitaan systemaattista tutkimusta (research-based), joka antaa mahdollisuuden kehittää myös koulutuksen teoreettisia ja laadullisia perusteita ja rakenteita. Koulutuksen kehittämiseksi tarvitaan myös arvioinneista saatuja palautteita. Evidenssiä tarvitaan koulutuksen tarkoituksenmukaisuudesta niin koulutuksen aikana kuin koulutuksen jälkeen (evidence-based).

Suomalaista opettajankoulutusta on tutkittu melko paljon, mutta useimmat tutkimukset ovat melko pieniä ja yksittäisiä. Opettajankou-

lutukseen liittyvää tutkimusta tulisikin vahvistaa kansallisella ja myös kansainvälisellä tasolla siten, että tutkimukset muodostaisivat laajempia yli yliopistorajojen ylittäviä kokonaisuuksia ja myös kansainvälisiä analyysejä. Vain siten voidaan luoda perusteita uusiutuvalle opettajankoulutukselle. Näissä analyyseissä tulisi olla mukana opettajankoulutuksen jatkumo ja työ kouluissa, jotta saadaan selville, mitkä tekijät ehkäisevät elinikäistä oppimista niin opettajan omalla uralla kuin hänen kauttaan yhteiskunnassa.

Tutkimus antaa perustan koulutusaikana

Opettajankoulutuksessa opiskelijat saavat uusimman ja parhaimman tutkimustiedon ja heidät tutustutetaan tieteenalan keskeisiin käsitteisiin ja tutkimustraditioihin. Tutkimuksen lukutaito, joka sisältää myös valmiuden arvioida tutkimuksia, kuuluu tähän osuuteen. Tutkimuspohjainen opettajankoulutus tarkoittaa myös sitä, että tutkimuksista saatava tieto on keskeinen osa koko koulutusta (research-informed, reseach-led). Tämä koskee sekä opetettavien aineita että kasvatustiedettä. Erityisesti uusin opetuksen ja oppimisen tutkimus on keskeistä.

Tieteellisen lukutaidon lisäksi tarvitaan evidenssin lukutaitoa (evidence-based). Se tarkoittaa koulun toiminnan, oppilaiden oppimisen ja opetuksen käytäntöjen kriittistä tarkastelua niin tutkimusten kuin omien havaintojen valossa. Opettajalta voidaan edellyttää myös evidenssin laadun arviointia. Mitä kannattaa uskoa ja mitä ei? Evidenssin lukutaitoa on myös se, että omia havaintoja esimerkiksi oppilaiden oppimisen esteistä analysoidaan ja pyritään vaikuttamaan esteiden poistamiseen.

Suomalaiseen opettajankoulutukseen kuuluu pro gradu -tutkielma oleellisena osana maisterintutkintoa. Pro gradu -tutkielman laatiminen on oleellisesti tutkimukseen perustuvaa oppimista (research-based learning). Silloin perehtyminen tutkimuksen suunnitteluun, omakohtaiset kokemukset tutkimusprosessista ja mukana olo tutkimusyhteisössä antavat mahdollisuuden oppia asioita, joilla on yksittäisen tutkimuskohteen hallinnan sijaan laajemminkin sovellusarvoa. Nämä siirrettävät taidot ovat muun muassa analyyttinen lähestyminen ilmiöihin, päätte-

lyn vahvuuden arviointi, kyseenalaistava suhde niin tutkimusaineistoon kuin metodeihin, ja ne luovat valmiuksia nähdä asioita uudella tavalla. Oleellista on, että opettajilla oppii myös arvioimaan kasvatuksen ja koulutuksen perusteita ja ymmärtää niin opetuksen kuin tutkimuksen metodologioihin sisältyvät olettamukset ja arvot.

Tutkimusorientoitunut työote

Tavoitteena on, että koulutuksen aikana opiskelijat sisäistävät tutkivan työotteen. Siihen sisältyy aina kaikkia edellä mainittuja tutkimusperustaisuuden muotoja. Se, että opettaja on perehtynyt tutkimustietoon, merkitsee myös sitä, että hän tietää tiedon rajallisuuden ja suhteellisuuden. Tutkimuksellisen tieto on itseään korjaavaa. Se uudistuu ja sitä pitää arvioida koko ajan kriittisesti. Samoin työ kouluissa ja luokkahuoneissa edellyttää tutkivaa mieltä ja jatkuvaa evidenssin etsimistä ja tulkitsemista.

Opettaja tarvitsee kyvyn tehdä systemaattisia havaintoja, avoimuutta ottaa vastaan heikkojakin viestejä oppilailta ja kriittistä mieltä. Evidenssi syntyy havainnoista, keskusteluista, tapaamisista, yhteistyöstä opettajatovereiden ja vanhempien kanssa. Se syntyy myös opettajan ammatillisesta kokemuksesta ja on hyvin tilanteeseen sidottua, tulkitsevaa tietoa. Ilman tutkimukseen perehtymistä opettaja evidenssi saattaa jäädä kapeaksi ja stereotyyppiseksi.

Tutkivaan työotteeseen sisältyy evidenssin etsimisen ja arvioinnin taito. Se tarkoittaa valmiutta etsiä evidenssiä erilaisista lähteistä, esimerkiksi tutkimuksista, arvioinneista ja selvityksistä kuin myös omista opetustilanteista tehdyistä havainnoista ja kokemuksista. Evidenssin etsiminen merkitsee myös sitä, että opettajat ovat avoimia uudelle tiedolle ja valmiita kyseenalaistamaan omat aikaisemmat käytäntönsä, jos on näyttöä siitä, että jokin muu kuin aikaisemmin käytetty toimintatapa toisi paremmat mahdollisuudet oppia tai toimivamman oppimisympäristön oppilaille. Nämä tavoitteet liittyvät siihen, että opettajat suhtautuvat työhönsä tutkijan tavoin ja ovat valmiita muuttamaan käytäntöjään jatkuvan uuden tiedon ja evidenssin pohjalta. Peruskoulutus

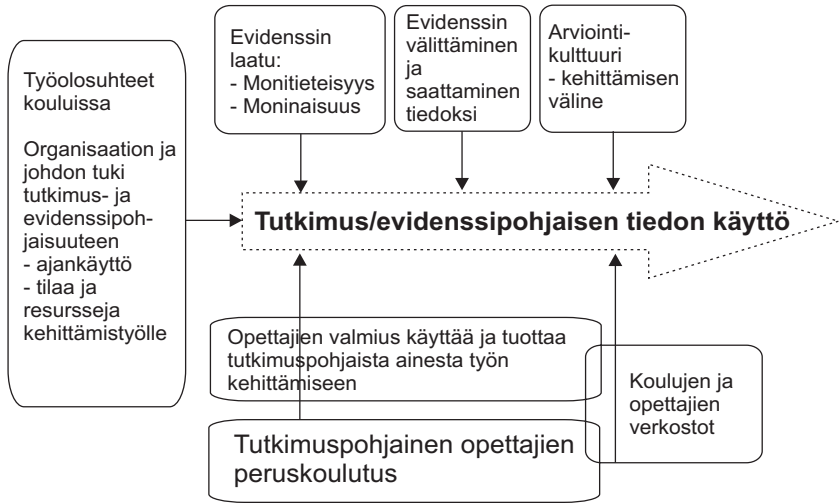
antaa valmiuden myös siihen, että työssä ollessaan heillä on kyky tehdä pienimuotoisia tutkimuksia tai kartoituksia omasta opetuksestaan ja oppilaiden oppimisesta. Tämä tutkimuksen teon valmius tulee ottaa huomioon myös täydennyskoulutuksessa.

Tutkimuspohjainen täydennyskoulutus – jatkoa peruskoulutukselle?

Suomi on panostanut korkeatasoiseen opettajankoulutukseen ja siihen, että opettajat voisivat kohdata työnsä tutkijan tavoin. Koulutuksesta työhän siirryttäessä on kuitenkin vaara, että opettajat menettävät valmiuden käyttää tätä kompetenssia. Peräänkuulutankin vahvasti sitä, että myös täydennyskoulutuksessa tulisi siirtyä tutkimuksenorientoituneeseen työn kehittämiseen. Opettajankoulutusta ei tulisi tarkastella vain peruskoulutuksesta käsin vaan katsoa kokonaisuutta opettajan uran ja koulun kehittämisen näkökulmasta. Silloin perspektiiviksi tulee se, miten opettajat toimivat työssään ja kykenevät kohtamaan erilaiset oppijat ja muutokset yhteiskunnassa.

Tutkimuspohjainen täydennyskoulutus merkitsee sitä, että kouluissa on niiden omaan profiliin liittyviä tutkimuspohjaisia kehittämishankkeita, ja ne liitetään laajempien ”tutkimussateenvarjojen” alle. Opettajankoulutuksen tutkimusintensiiviset asiantuntijat ja myös opetusharjoittelijat voivat olla mukana näissä projekteissa. Elinikäinen oppiminen on noussut koko Euroopassa keskeiseksi agendaksi. Myös opettajankoulutus tulee nähdä jatkumona, johon kuuluu kolme keskeistä vaihetta: opettajien peruskoulutus, nuorten, vastavalmistuneiden työhöntulohjaus sekä varsinainen täydennyskoulutus työuran myöhemmissä vaiheissa. Suomalaisessa käytännössä työhöntulovaiheen osuus on lähes tuntematon lukuun ottamatta muutamaa tutkimushanketta (Jokinen & Välijärvi, 2006). Kuitenkin juuri se on vaihe, jolloin voidaan vahvistaa koulutuksessa saatujen valmiuksien siirtyminen kentälle. Samoin systemaattinen, tutkimuspohjainen täydennyskoulutus edellyttää, että opettajan työ nähdään elinikäisen oppimisen ammattina.

Olen esittänyt seuraavan mallin (kuvio 1) siitä, miten opettajat voivat itse kehittyä ja miten he voivat saada ainekset siihen, että toiminnassa otetaan huomioon kaikki edellä esitetyt tutkimuspohjaisuuden muodot mukaan lukien evidenssin luku- ja tulkintataito (mm. Niemi, 2008).



Kuvio 1. Opettajien ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavia henkilökohtaisia, koulutuksellisia ja kontekstuaalisia tekijöitä (vrt. mm. Niemi, 2008).

Kaaviosta on nähtävissä, että tutkimusorientoitunut ja evidenssiä etsivä työ kouluissa ei synny itsestään, vaan edellyttää hyvän pohjakoulutuksen. Se tarvitsee lisäksi organisaation, jossa kehittäville tutkimukselle on kulttuurista tilaa ja aikaresurssia. Huomattava merkitys on oppilaitosten johdon tuella. Nykyisellään voidaan kysyä, onko kouluissa henkistä tilaa ja aikaa kehittää koulua käyttäen hyväksi uusinta tutkimustietoa, opettajien kriittistä reflektiota ja oman työn tutkimista? Monet opettajien omat arvioinnit koulusta osoittavat kiireen ja ylikuormittumisen olevan tyypillistä. Monet lyhytaikaiset projektit, joiden tuloksia ei ehditä arvioida, kuluttavat myös voimavaroja. Suomalaisen koululaitoksen olisi syytä hyödyntää opettajien hyvää peruskoulutusta

koulun pitkäjänteisessä kehittämisessä. Tutkimuspohjainen täydennyskoulutus tekee koulusta tutkivan yhteisön, jossa yhdistyy aikaisemmin esitetyt tutkimusperustaisuuden muodot. Tutkimuskirjallisuudessa on myös paljon tukea sille, että opettajien keskinäinen verkostoituminen on myös oleellinen tekijä, kun halutaan uudistaa koulua tutkimus- ja evidenssipohjaisen orientaation perustalta. Laajat, pitkäjänteiset ja ko-koavat tutkimushankkeet voivat olla edistämässä opettajien ja oppilaitosten verkostoitumista.

Tutkimuspohjaisuus opettajien täydennyskoulutuksessa ohjaa myös opettajia käyttämään uusinta tutkimusta, arvioimaan näytön erilaisia lähteitä arvioinnit mukaan lukien. Tutkimuspohjaisen täydennyskoulutuksen keskeinen tavoite on, että oppilaitosten sisäinen kulttuuri uudistuu kohtaamaan ne lukuisat muutospaineet, jotka kohdistuvat koulujen toimintaan ja opettajien työhön.

Monikulttuurisuuden haasteet

Suomalainen opettajankoulutus on osoittautunut menetystarinaksi niin houkuttelevuuden kuin tulosten suhteen. Meillä on kuitenkin edessä uusia haasteita. Suomi on uudessa tilanteessa kansainvälisen muuttoliikkeen seurauksena. Maassamme on yhä enemmän oppilaita, joilla on jokin muu kuin suomalainen kulttuuritausta. Erityisesti pääkaupunkiseudulla erilaisten etnisten ryhmien osuus kasvaa koko ajan. Ennusteiden mukaan (Vuori, 2007) pääkaupunkiseudulla viimeistään vuonna 2020 joka viidennellä oppilaalla on jokin muu kuin suomen- tai ruotsinkielinen tausta. Monissa pääkaupunkiseudun kouluissa jo nyt oppilaista yli puolet on ns. etnisten ryhmien edustajia. Tämä asettaa opettajankoulutukselle aivan uuden tehtävän. Opettajankoulutus on perinteisesti kouluttanut opettajia lähes yksinomaan oman maamme kulttuurin viitekehyksessä. Nyt tilanne on toinen.

Vaikka opettajankoulutukseen hakeutuu paljon opettajaksi haluavia, hakeutumiseen kytkeytyy vaikea kohta monikulttuurisuuden näkökulmasta. Miten opettajakunta voisi heijastella samaa etnistä ja kulttuurista

taustaa kuin oppilaat? Se tarkoittaa, että koulu tarvitsisi maahanmuuttajataustaisia opettajia tai näiden ryhmien kulttuuria tuntevia opettajia. Näitä hakijoita ei ole riittävästi, ja myös suomalaisen opettajankoulutuksen korkean sisäänpääsykynnyksen ylittäminen on monille vaikeaa. On ollut erinomaista, että maassamme on muutamia monikulttuuriseen työhön ohjaavia tutkinto-ohjelmia. Etnisten ryhmien edustajien saamiseksi opettajankoulutukseen tarvitaan vielä paljon pitkäjänteistä työtä. Se edellyttää esimerkiksi sitä, että nyt koulussa olevia maahanmuuttajaoppilaita tai vähemmistökulttuurien edustajia rohkaistaan ja tuetaan hakeutumaan opetusuralle. Jos jätämme tämän tekemättä, vahvistamme näiden ryhmien eristymistä ja marginalisoitumista.

Monikulttuurisuuden osalta meillä on paljon opittavaa muista maista välttääksemme huonoja käytäntöjä ja soveltaaksemme hyviä koeteltuja malleja. Erityisen tärkeää on, että sekä opettajankouluttajat että opettajiksi opiskelevat hakeutuisivat aktiivisesti vaihtoon maihin, joissa on jouduttu ratkomaan monikulttuurisen koulun kysymyksiä.

Niissä maissa, joissa eri kulttuureita on jo pitkältä ajanjaksolta, monikulttuurisessa opettajankoulutuksessa on tullut tärkeäksi kulttuurisen ymmärtämisen ja kulttuurisen lukutaidon valmiuksien edistäminen. Jotkut tutkijat käyttävät käsitettä kulttuurinen älykkyys (Cultural Intelligence) ja korostavat sen merkitystä työelämässä ja sitä, miten opettajankoulutus antaa opettajille valmiudet ohjata kulttuuriseen ymmärtämiseen. Earley, Ang ja Tan (2006) määrittelevät sen kyvyksi sopeutua siihen, että on erilaisia ihmisiä erilaisista kulttuureista, ja kyvyksi hallita tätä keskinäisriippuvuutta tasapainoisesti ja tuloksellisesti. Kulttuurinen älykkyys on jatkuva, vastavuoroinen prosessi, jossa opiskelijat ja opettajat erilaisista sosiaalista ja kulttuurisista taustoista vaihtavat osaamistaan, tietoaan ja kokemuksiaan laajentaakseen ymmärrystään ja kapasiteettiaan elää ja tehdä työtä muuttuvissa paikallisissa ja kansainvälisissä olosuhteissa.

Richard Bucher (2008) suosittaa, että kulttuurisen älykkyuden rakentaminen pitäisi nähdä jatkuvana, ei koskaan päättyvänä prosessina. Siinä etsitään koko ajan parannuksia olemassa oleviin ajatusmalleihin ja toimintatapoihin. Se koskee tietoisuutta ja mielikuvia ja sen reflektoin-

tia, minkälaisia ennakkoluuloja oma kulttuurimme, perinteemme ja koulutuksemme ovat luoneet. Se tarkoittaa myös jatkuvaa kulttuurisen tiedon lisäämistä, jotta ymmärryksemme kasvaisi. Se tarkoittaa myös taitoja, joita tarvitaan monikulttuurisessa ympäristössä. Se voi merkitä muun muassa sitä, että opimme ymmärtämään eri kulttuurien verbaa-lisia ja visuaalisia viestejä paremmin. Maamme opettajankoulutukses-sa tarvitaan paljon nykyistä enemmän valmennuta monikulttuurisen yhteiskunnan kohtaamiseen (mm. Opetusministeriö, 2007; Talib & Lipponen, 2008).

Lopuksi

Suomalainen opettajankoulutus lähtee siitä, että opettajasta kehittyy itsenäinen, korkean tason asiantuntija. Suomalainen järjestelmä perus-tuu suureen yhteiskunnalliseen luottamukseen siitä, että opettajankou-lutus tuottaa opettajakoulutusasetuksen luonnehtimia asiantuntijoita. Meillä ei ole koulusaavutustestejä, ei tarkastusjärjestelmää, ei opettajien koeaikoja, ei myöskään virastoa, joka arvioi, saako opettaja lisenssin toimia opettajana saamansa yliopistollisen koulutuksen jälkeen. Näitä keinoja erilaisin kombinaatioin on käytössä monissa maissa. Näiden kontrollivälineiden puuttuminen Suomessa hämmästyttää jatkuvasti kansainvälistä yleisöä. Miten on mahdollista, että Suomi saa hyvät tu-lokset ilman sitä, että opettajan työtä ohjataan tiukasti? Tässä on nähtä-vä suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuus. Yhteiskunnassamme on luottamus siihen, että opettajankoulutus on korkealaatuista ja opettajat ovat merkittäviä asiantuntijoita tehtävässään.

On kuitenkin hyvä muistaa, että mikään asema yhteiskunnassa ei ole itsestään selvyys eikä pysyvä tila. Luottamus ei ole vakiotila, sen eteen joutuu tekemään työtä jatkuvasti. Luottamus syntyy siitä, että tutkinto-jen laatu näkyy koulujen arjessa ja yhteiskunnassa ja opettajat osoittau-tuvat työssään asiantuntijoiksi. Jos opettajankoulutuksen ja opettajien työn vaikuttavuus ei näy, seurauksena ovat kontrollijärjestelmät, joiden kautta opettajan ammatin autonomia ja status kutistuu.

Suomalainen opettajankoulutus on tehnyt kunniakkaan matkan aikaisemmasta seminaaritaustaisesta opettajien valmistuslaitoksesta akateemiseksi luokanopettajankoulutukseksi. Koulutus on käynyt läpi monia muutoksia, ja sitä on hiottu arviointien, tutkimusten ja selvitysten perusteella. Se on ottanut tehtäväkseen yhdistää opettajan ihmisläheisen työn tutkimusorientoituneeseen akateemiseen paradigmaan. Jännitteitä on ollut ja varmasti on jatkossakin. Tulevaisuudessa en näe mitään muuta tietä kuin jatkaa tässä suunnassa eteenpäin. Tieto ei tule muuttamaan valmiimmaksi, päinvastoin. Opettajan työ edellyttää jatkuvaa tiedon luomisen osaamista, jonka tutkimusorientoitunut koulutus voi antaa. Akateemisuus merkitsee myös sellaisen laadun ylläpitämistä, että yhteiskunta voi luottaa koulutukseen ja opettajien osaamiseen.

Suomalainen kulttuuriperinne arvostaa oppimista ja koulua. Kansallinen identiteetti on luotu niistä aineksista, joissa korostuu koulutuksen merkitys. Opettajankoulutukseen on alusta alkaen asetettu korkeat sivistys- ja kasvatustavoitteet (Valtasaari et al., 1966). Snellmanilainen perinne on vaikuttanut voimakkaasti kansalliseen kulttuuri- ja koulutusjärjestelmäämme. Siinä korostuu ajatus, että sivistyksessä on kansakunnan voima. Globaalissa maailmassa me voimme sanoa: sivistyksessä on ihmiskunnan toivo. Siihen työhön tarvitaan myös akateemista luokanopettajankoulutusta.

Lähteet

- Agalinos, A. (2006). Crossing borders: The European dimension in educational and social science research. In J. Ozga, T. Seddon & T. Popkewitz (Eds.), *Education research and policy*. London: Routledge.
- Berliner, D. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8) 18–20.
- Biesta, G. (2007). Why “What works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57, 1–22.
- Boaz, A., & Ashby, D. (2003). *Fit for purpose? Assessing research quality for evidence based policy and practice*. Queen Mary, University of London, ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice.
- Bucher, R. (2008). *Building cultural intelligence (CQ): Nine Megaskills*. New Jersey: Prentice Hall.

- Commission of the European Communities (2004). *Commission staff working papers. Progress towards the common objectives in education and training*. Indicators and benchmarks. 21.1.2004. Brussels.
- Commission of the European Communities (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Communication from the commission to the Council and the European parliament 3.8.2007. Brussels.
- Earley, P. C., Ang, S., & Tan, J.-S. (2006). *Developing cultural intelligence at work*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Elliott, J. (2001) Making evidence-based practice educational. *British Educational Journal*, 27(5).
- Eurydice (2007). *Survey. Questions to Eurydice network: The relationship between research, policy and practice in education and training*. March-April. Brussels: Eurydice.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29, 709–726.
- Healey, M. (2008). Linking research and teaching to benefit student learning: research context, developments and future directions. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), 163–166.
- Hammersley, M. (2004). Some questions about evidence-based practice in education. In G. Thomas and R. Prong (Eds.), *Evidence based practice in education*. Maidenhead: OUP/McGraw-Hill.
- Hytönen, J. (1996). The development of modern Finnish teacher education. In *Teacher education in Finland: present and future trends and challenges* (pp. 1–10). Department of Teacher Education, Studia paedagogica. University of Helsinki.
- Issitt, M., & Spence, J. (2005). Practitioner knowledge and evidence-based research, policy and practice. *Youth & Policy*, 63–82.
- Jakku-Sihvonen, R., & Niemi, H. (Eds.). (2006). *Research-based teacher education in Finland*. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Järvinen, A., Kohonen, V., Niemi, H. & Ojanen, S. (1995). Educating critical professionals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(2), 121–137.
- Jokinen, H., & Välijärvi, J. (2006). Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators* (pp. 89–102). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: current models and new developments. In M. Moon, L. Vlăsceanu & C. Barrows (Eds.). *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments* (pp. 85–108). Bucharest: Unesco-Cepes.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23, 775–794.
- Komiteamietintö. 1975. *Vuoden 1975 opettajankoulutustoimikunnan mietintö*. Komiteamietintö 1975:75. Helsinki.
- Luukkainen, O. (2003). Opettajankoulutukselle riittää haasteita – löytyykö vastauksia. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.), *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa* (s. 162–176). Joensuun yliopisto. SOKL:n verkkokirjoja.

- Marston, G., & Watts, R. (2003). Tampering with the evidence; A critical appraisal of evidence-based policy-making. *The drawing board: An Australian Review of Public Affairs*, 3(3), 143–163.
- McCormick, R. (2003). *Reliable evidence for policy making in complex settings*. Paper presented at EMINENT IV Conference, Geneva, 9–10 October 2003.
- Memorandum (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications. The memorandum of the expert group in the field of teacher education*. (Prof. Sonia Blanford, UK; Prof. Bernard Cornu, France; Prof. Hannele Niemi, Finland; and Prof. Pavel Zgaga, Slovenia). Directorate-General for Education and Culture. Brussels.
- Niemi, H. (1992). *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1. Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä*. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.
- Niemi, H. (1995). *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä*. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3/1995.
- Niemi, H. (2005). Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.), Uudenlaisia maistereita (s. 187–218). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Niemi, H. (2008). Research-based teacher education for teachers' lifelong learning. *Lifelong learning in Europe*, 13, 61–69.
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. In H. Niemi & R. Jakku-Sihvonen (Eds.), *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators* (pp. 31–50). Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Niemi, H., & Kohonen, V. (1995). *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Tampereen yliopiston opettajankoulutus laitoksen julkaisuja A2/1995.
- Opetusministeriö (2007). *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö (2007). *Opettajatarve maahanmuuttajataustaisten opetuksessa ja koulutuksessa*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:32. Helsinki.
- Ozga, J. (2000). *Policy research in educational settings. Contested terrain*. Buckingham: Open University Press.
- Robertson, S., & Dale, R. (2007). Comments on the pre-final version of the draft papers of the three consultants (Leney, Niemi and Rickinson) on the links between research, policy and practice.” Unpublished paper from the NESSE Network.
- Schuller, T. (2006). International policy research: 'evidence' from CERI/OECD'. In J. Ozga, T. Seddon & T. Popkewitz (Eds.), *Education research and policy* (pp. 78–90). London: Routledge.
- Sebba, J. (2004). Developing an evidence-based approach to policy and practice in education. In G. Thomas & R. Prong (Eds.), *Evidence Based Practice in Education*. Maidenhead: OUP/McGraw-Hill.
- Slavin, R. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21.

- Talib, M.-T. (2008). *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Thomas, G. (2004). What is evidence? Introduction. In G. Thomas & R. Prong (Eds.), *Evidence based practice in education*. Maidenhead: OUP/McGraw-Hill.
- Valtasaari, A, Henttonen, A, Järvi, L., & Nurmi, V. (1866/1966). *Kansakoulu*. Keuruu: Otava.
- Vuori, P. (2007). *Kunta- ja palvelurakenneuudistus – Pääkaupunkiseudun väestöanalyysi*. Helsingin kaupungin tilastokeskus. Tilastot ja tietopalvelut. Raportti 23.5.2007. Helsinki.

Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin

Tiivistelmä

Opettajankoulutuksella on haastava tehtävä yrittää tasapainoilla erilaisten yhteiskunnallisten vaatimusten välillä. Mihinkään toiseen yliopistolliseen tutkimus- ja opetusyhteisöön ei kohdistune niin paljon erilaisia vaateita kuin opettajankoulusta antaviin yksiköihin. Artikkelissa tarkastelemme, miten opettajankoulutus on muuttunut kolmen viimeisen vuosikymmenen aikana. Tarkennamme tarkastelumme luokanopettajan koulutukseen, missä yhteiskunnan haasteet ovat selvimmän näkyneet kansankynttiläeetoksen muuttumisena kohti ideaalia omaa työtään tutkivasta ja kehittävästä moniosajasta. Koulutuksessa tämä on tarkoittanut muun muassa tieteellisyyden korostamista praktisuuden kustannuksella. Fokusoimme tarkastelumme opettajankoulutuksen kipupisteisiin, teorian ja käytännön sekä kasvatustieteen ja ainedidaktiikan kohtaamisiin. Pyrimme vastaamaan kysymykseen, miten koulutuksen akatemisoitumiskehitys on heijastunut opettaja-

opiskelijoiden saamiin opettajan arkityön valmiuksiin. Aineistonamme ovat opettajankoulutukseen liittyvä asiantuntijapuhe ja ennen kaikkea tutkintovaatimukset ja opetussuunnitelmat, joissa muutosten pitäisi konkretisoitua.

Avainsanat: luokanopettajan koulutus, teoria–käytäntö-suhde, kasvatustiede, ainedidaktiikka, akatemisoituminen

Taustaa

Luokanopettajan koulutus tutkimuksen kohteena

Akateeminen luokanopettajan koulutus on muuttunut kolmessa vuosikymmenessä huomattavasti. Nykykoulutuksella ja vuonna 1979 käynnistyneellä koulutuksella on enää vähän yhteistä, näkyvimpänä kuitenkin koulutuksen lopputulema eli kelpoisuus luokanopettajan virkoihin. Pääaineen opinnot ovat muuttuneet minkä tahansa muun yliopistollisen pääaineen kaltaisiksi. Luokanopettajan työhön valmistaneet erikoistumisaineet ovat muotoutuneet yliopistollisiksi sivuaineiksi, ja yhdeksi pakolliseksi sivuaineeksi on nostettu ainedidaktisten opintojen kokonaisuus.

Muutoksen julkilausuttuna tavoitteena on ollut tarjota tuleville luokanopettajille välineitä pärjätä alati uudentilaisiin haasteisiin tarjoavassa koulutyössä. Tieteellisepainotteista koulutusta on tarjottu ratkaisuksi muun muassa koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön opettajille asettamaan haasteeseen. Paljon on puhuttu myös omaa työtään tutkivasta ja kehittävästä nykyopettajasta, jolla on käyttöä koulutuksessa saamaan tutkimusmenetelmäkoulutuksesta. Tutkimustietoa nykyopettajan pärjäämisestä koulukontekstissa on niukalti, mutta retoriikka tuntuu pureen: nykyopiskelijat eivät 1980–1990-lukujen opiskelijoiden tavoin kyseenalaista tutkielmaopintoja ja pro gradu -tutkielman tekemistä. Kaikki eivät hae koulutuksesta pelkästään kelpoisuustodistusta luokanopettajan tehtäviin, vaan osa opiskelijoista näkee maisteritut-

kinnon tarjoavan hyvän pohjan tuleville uravalinnoille. 1990-luvulla lanseerattu opettajien kaksoiskelpoisuus alkaa vähitellen näkyä opiskelijoiden sivuainevalinnoissa. Yhtenäiseen peruskoulunopettajuuteen on kuitenkin vielä matkaa.

Akateeminen luokanopettajan koulutus voi paistatella Pisa-menestyksen valossa. Suomalaiset opettajat ovat päteviä ja tunnollisia työssään. Luokanopettajan koulutuskin on niittänyt mainetta muun muassa opintojen keskeyttämislukujen vähäisyydellä ja valmistumisaikojen lyhyydellä (esim. Virtanen, 2000). Luokanopettajaopiskelijoiden pro gradu -tutkielmatkin voi asettaa vertailtavaksi minkä tahansa muun opiskelualan tutkielmien kanssa. Mutta pärjäävätkö suomalaisopettajat koulutuksen ansiosta vai siitä huolimatta? Tunnettu tosiasiahan on, että karsinta koulutukseen on kova ja opiskelijoiksi valikoituneet ovat motivoituneita ja aiemmissa opinnoissaan erinomaisesti menestyneitä. Edes uusi Vakava-pääsykoe ei ole muuttanut tätä tosiasiaa.

Onko tieteellistämiprojektissa heitetty lapsi eli ammatillinen osaaminen pesuveden mukana? Millaisia valmiuksia tulevat luokanopettajat saavat koulutuksestaan ja miten koulutus on muotoutunut nykyisen kaltaiseksi? Tällä artikkelilla emme pyri vastaamaan edellä esitettyihin kysymyksiin, sillä se vaatisi perusteellisen tutkimuksen. Pyrimme kuitenkin raaputtamaan luokanopettajan koulutuksen eräiden ongelma-kohtien pintaa ja luomaan eräänlaisen ohjelmajulistuksen tulevalle työlemme. Vaikka olemme valinneet tarkastelukohteeksemme Helsingin yliopistossa toteutetun koulutuksen, havaitsemamme ilmiöt lienevät yleistettävissä kaikkiin luokanopettajan koulutusta antaviin yksiköihin.

Opettajankoulutuksen akatemisoitumisen haastava taival

Nykyisen akateemisen ja yliopistossa annettavan luokanopettajien koulutuksen juuret lepäävät vuonna 1934 perustetun Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun ja sitä seuranneiden (väliaikaisten) korkeakoulujen perinnössä. Nämä opettajankoulutuspaikat tarjosivat rinnakkaisen väylän perinteiselle seminaarimuotoiselle koulutukselle. Jyväskylä oli muita korkeakouluja tutkimusorientoituneempi profes-

soreineen ja jatko-opintomahdollisuuksineen, mikä erotti sen selkeästi seminaari-instituutiosta. Helsingin väliaikaisessa korkeakoulussa taas kurkoteltiin läheisen yliopiston suuntaan tulevien kansankynttilöiden käydessä samoilla yliopistollisilla luennoilla muun muassa psykologian opiskelijoiden kanssa. Nykyisyydestä tarkasteltuna korkeakoulujen vaihe näyttää selväpiirteiseltä ja lähes vääjäämättömältä etapilta matkalla kohti yliopistoistumista. Silti runsaat puolivuosisataa sitten muun muassa kouluhallituksen ja korkeakoulujen oma väki oli huolissaan siitä, mitä seuraisi mahdollisesta yliopistollisten arvosanojen metsästyksestä tai opettajan käytännön työn luonteen unohtamisesta. Esimerkiksi Jyväskylän kasvatusopillista korkeakoulua perustettaessa Kajaanin seminaarin johtaja – josta sittemmin tuli Helsingin väliaikaisen korkeakoulun rehtori – Martti Hela pelkäsi kansakoulunopettajista valmistettavan korkeakoulu-uudistuksen myötä kylmiä tieteenharjoittajia. (Jauhiainen, Kivirauma & Rinne, 1997, s. 76–78; Nurmi, 1990, s. 12, 66–69; Rinne & Jauhiainen, 1988, s. 219–220.)

Opettajia kouluttavien korkeakoulujen synnyn myötä aktivoitui kysymys teorian ja käytännön keskinäisen suhteen tasapainosta, mitä ei ole vielä kukaan ratkaistu kaikkia opettajankoulutuksen toimijoita tyydyttävällä tavalla. Varovaisesti tai kielteisesti tieteellistämiprojektiin suhtautuneiden – eli yleensä käytäntöorientoituneiden – opettajankouluttajien mielestä jo korkeakouluvaiheessa saavutettiin akateemisuuden lakipiste, jonka jälkeen tieteellisyyden nostaminen ei enää palvellut opettajan praktiikkaa vaan toimi pikemminkin päinvastoin. He korostivat tieteellisen opettajankoulutuksen ja opettajan arkityön erilaisia lähtökohtia. Heidän mielestään tieteellisyyden ja praktisuuden tasapaino oli parhaimmillaan seminaarikoulutuksessa. Kehitys kulki kuitenkin kohti akateemisempaa opettajankoulutusta.

Luokanopettajankoulutuksen siirtyminen täysipainoisesti yliopiston huomaan 1970-luvulla oli haastava prosessi. Uudella koulutuksella oli takanaan yli satavuotinen seminaariperinne ja toisaalta paljon vastustusta korkeakoulujen taholta. Maisteritasoinen opettajankoulutus herätti epäluuloa erityisesti Helsingin yliopiston piirissä. Uudistukseen sisältyi opetusministeriön historian laatineen Veli-Matti Aution mukaan yleistä

korkeakouluproblematiikkaa sekä didaktiseen opettajanvalmistukseen liittyviä asenneongelmia, joita yliopiston filosofisten tiedekuntien taholla oli vaikea sulattaa. Opettajankoulutuslaitoksen emeritusprofessori Pertti Kansanen on muistelmia-artikkelissaan kuvannut tätä yliopiston johdon kielteistä asennetta hyvinkin omakohtaisesti. Kasvatustieteeseen kohdistui ankaria epäluuloja. (Autio, 1994, s. 178; Kansanen, 1999.)

Kenties kaikkein haastavinta oli kaikille osapuolille se, että opettajankoulutus siirrettiin yliopistoon enemmänkin poliittisen tahtotilan seurauksena kuin tieteellisten näyttöjen perusteella. Perusteiksi kelpasivat jo alkanut korkeakouluistuminen mutta myös käytännön toteuttamista odotteleva peruskoulu-uudistus. Peruskoulu-uudistusta ja opettajanvalmistuksen kokonaisuudistusta edelsivät pitkät suunnitteluvaiheet, jotka kytkeytyivät yhtenäiskoulun toteuttamiseen. Uusi koulujärjestys edellytti myös opettajankoulutuksen voimakasta rakenteellista kehittämistä. Peruskoulun opettajalle oli rakennettava uutta imagoa, korkeampaa tiedon ja taidon tasoa. Uusia perussävyjä olivat sosiaalinen, yhteiskunnallinen ja psykologinen painotus. (Autio, 1994, s. 177–178.)

Keskeisessä asemassa uudistuksen valmistelussa oli professori Matti Koskenniemen johtama opettajanvalmistustoimikunta. Se perusteli huhtikuussa 1967 opettajanvalmistuksen ohjaamista uusille urille. Koulutusta oli yhtenäistettävä, tasoa nostettava ja uudet kasvatuksen tutkimustulokset otettava huomioon. Luokanopettajien koulutusta oli pidennettävä. Kasvatustieteen opinnoilla haluttiin torjua luokanopettajan pinnallisuuteen kohdistuvaa arvostelua. Opettajasta tuli kouluttaja didaktisesti kouliintunut opetustapahtuman ohjaaja, jolle itselleen oli luotu valmiudet ja halu omaksua uutta ja harrastaa kokeiluja. Uudistuksen yhtenä tavoitteena oli myös vähentää luokanopettajan ja aineenopettajan vastakohtaisuutta. Oli luotava uusi puolueeton opettajankoulutus. Tämä tasa-arvoinen lähtökohta vastasi Aution mukaan hyvin yhtenäiskoulu-uudistuksen henkeä. Uudistuksessa seminaarilaitos tuomittiin vanhentuneeksi järjestelmäksi, josta oli Koskenniemen mukaan päästävä eroon kerrarysäyksellä. (Autio, 1994, s. 178–180; Komiteamietintö, 1967, s. 7–8.)

Vuoden 1970 lopulla opettajankoulutuksen tehtävää pohdittiin ministeriön työryhmässä, jota johti osastopäällikkö Jaakko Numminen.

Se kannatti myös voimakasta uudistamista, mutta työryhmässä oli myös kriittisiä ääniä. Eriäviä näkemyksiä esitettiin muun muassa didaktiikan osuudesta. Koulutusta pidettiin myös liian teoreettisena ja apulaisprofessoreiden opetusaloja liian laajoina. Näistä seurasi arvostelijoiden mukaan koulutukseen pintapuolisuuden vaara. Jopa uuden tutkinnon nimike aiheutti keskustelua: opettajakandidaatti vai kasvatustieteen kandidaatti? (Autio, 1994, s. 188, 193.)

Uuteen opettajuuteen asetui kovia toiveita, jotka olivat Veli-Matti Aution mukaan pikemminkin lannistavia kuin kannustavia. Ammattikuvaa pehmennettiin korostamalla koulunpidon muuttumista enemmän tiimityöksi. Ministeriö ehdotti luokanopettajan tutkintoa 160 opintoviikon laajuisena. Kesäkuussa 1978 opettajankoulutuksesta annettiin asetus (530/1978), joka meni vähin äänin läpi yliopistojen tutkinnonuudistuksen vanavedessä. (Autio, 1994, s. 193.)

Tultaessa 1980-luvulle alkoi vilkas keskustelu luokanopettajan koulutuksen oikeutuksesta ylemmän korkeakoulun tutkintona. Opettajankoulutus oli puolustuskannalla muutamien kasvatussosiologiien kyseenalaistettua sen paikan yliopistossa. Tämä puolustustaistelu – joka on jatkunut eri intensiteeteillä näihin päiviin saakka – oli pontimena luokanopettajan koulutuksen sisällölliselle kehittämiselle. Tieteellistämiskamppailua jouduttiin käymään kahdella rintamalla. Yhtäältä julkisuuteen saatettiin argumentteja, jotka puolustivat pitkäköksi ja kalliiksi moitittua alakoulunopettajien yliopistollista kouluttamista. Toisaalta tieteellistäjät kävivät kamppailua omiensa joukossa. Kamppailun alkuvuosina kaikki opiskelijat eivät ymmärtäneet opintojensa akateemista luonnetta, koska he hakivat koulutukseltaan valmiuksia käytännön koulutyöhön. Monet kasvatustieteen opintojaksot olivat opiskelijoista liian teoreettisia tulevaa tehtävää ajatellen.

Suuremman vastuksen luokanopettajan koulutuksen tieteellistäjät saivat kuitenkin omasta opettajakunnastaan. Monet pitkän linjan opettajankouluttajista kokivat kehityksen syövän tilaa tulevien opettajien praktilta valmiuksilta. He syyttivät opettajankoulutuksen uudistajia tekotieteellisyydestä ja väittivät koulutuksen muutoksen jättävän tulevat opettajat praktilta valmiuksiltaan rammoiksi. Syytökset olivat hyvin

samansuuntaisia kuin opettajakorkeakoulujen perustamisen yhteydessä. Tieteellisyyden puolustajat taas julistivat kamppailevansa entisaikojen seminaariperinnettä vastaan. Kamppailua ei käyty yksinomaan Helsingin opettajankoulutuslaitoksella, vaan se näyttäytyi tavalla tai toisella kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa (esim. Turunen, 2007).¹

Tieteellistymistä ajaneiden opettajankouluttajien huolena oli opettajankoulutuksen asema yliopistossa. Ulkopuoliset arvioinnit olivat osoittaneet tieteellisyyden olevan opettajankoulutuslaitoksissa vasta oraalla. Arvioinneissa vaadittiin virkarakenteen muuttamista tutkimusorientoituneeseen suuntaan ja opettajankoulutuslaitoksissa tehdyn tutkimuksen määrän lisäämistä (esim. Jussila & Saari, 1999, s. 50, 55). Määrärahojen pysyessä samoina ratkaisut oli tehtävä opettajankoulutuslaitosten sisällä. Tämä tarkoitti opettajien antaman kontaktiopetuksen määrän pienentämistä ja siitä säästyneen ajan suuntaamista opettajien omiin jatko-opintoihin tai tutkimuksen tekemiseen.

Opettajankoulutuksen ja kansanopettajan yhteiskunnallisen aseman voidaan sanoa muuttuneen hyvin ratkaisevasti 1900-luvun kuluessa. Perinteisen piirreteoreettisen professiotarkastelutavan mukaisesti voidaan nykyisillä suomalaisilla luokanopettajilla todeta olevan erityinen tietoperusta (didaktinen kasvatustiede), opettajankelpoisuustodistus määrittelemässä pätevyyttä, mahdollisuus säädellä alan käytänteitä suhteellisen itsenäisesti sekä erityinen luokanopettajille tyypillinen palvelueetos (Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Sarja, Kimonen & Nevalainen, 2004). Kysymys opettajakunnan ammatillisen aseman ja orientaation vastaavuudesta arkkiprofessioihin kuten lääke- ja lakitieteiden edustajiin ei ole aivan yksiselitteinen. Tästä huolimatta on selvää, että nyt 30 vuotta täyttävä akateeminen opettajankoulutus on yksi menestyksikkäimmistä 1900-luvulla toteutuneista yksittäisen ammattiryhmän professionkohotushankkeista. Tässä prosessissa ovat kohdanneet opettajankoulutuksen ja opettajakunnan yhteiset mutta myös eriävät näkemykset kehityksen suunnasta.

¹ Vrt. O. K. Kyöstiöön ja Aatto Kaljuseen henkilöitynyt kamppailu Oulun opettajankoulutuksessa teoksessa (Turunen, 2007).

Luokanopettajan koulutuksen tieteellistämiskehitys

Opintojen akatemisoituminen

Luokanopettajan koulutuksen kasvatustieteen opinnot ovat muuttuneet kolmen vuosikymmenen aikana vahvasti tieteellisyytteisemmiksi. Samaan aikaan henkilökunta on akatemisoitunut. Nykyään 70 prosenttia Helsingin opettajankoulutuslaitoksen opettajakunnasta on saanut tutkijakoulutuksen. Tilanne ei olisi kuvatonlainen, jos luokanopettajan koulutuksen rakenne olisi pysynyt ennallaan. Virkarakenteen muutosta edelsi ainedidaktisten opintojen puristaminen 35 opintoviikkoon (60 opintopisteeseen) ja kontaktiopetuksen osuudelle asetettujen ylärajojen asettaminen. Kamppailu pääaineen ja ainedidaktisten opintojen edustajien välillä laantui 1990-luvun koulutuspoliittisten muutosten, ennen kaikkea uusien kelpoisuusasetusten seurauksena. Opettajien kaksoiskelpoisuusasetus annettiin 1998, mikä tarkoitti ainedidaktisten opintojen ja opettajan pedagogisten opintojen laajuuden vakiinnuttamista.² 2000-luvun alussa Bolognan prosessi edellytti tutkintojen rakenteellista selkiäntymistä. Opettajakoulutuksen osalta siihen vastattiin Vokke-projektissa, jossa määriteltiin suositukset tutkintorakenteesta (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006; Vokke-toimintasuunnitelma ja -kertomus). Kymmenen vuoden aikana tapahtuneet muutokset vakioivat ainedidaktisten opintojen suhteen pääaineenopintoihin, ja pääaineen laajuudeksi määrittyi 140 opintopistettä.³ Tämän seurauksena pääaineesta vastanneet tahot pääsivät organisoimaan sen opetuksen haluamallaan tavalla. Käytännössä tämä tarkoitti muun muassa opetusharjoittelun osuuden pienentymistä ja pro gradu -tutkielmaopinnoille suunnattujen resurssien lisääntymistä.

² Asetuksen (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998) mukaan luokanopettajaksi oli kelpoinen henkilö, joka oli opiskellut vähintään 35 opintoviikkoa (60 opintopistettä) peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja (ainedidaktisia opintoja), ja aineenopettajaksi kelpoinen peruskoulun vuosiluokille 7–9, joka oli opiskellut opettajan pedagogisten opintojen lisäksi opetettavaa ainetta vähintään 35 opintoviikkoa (60 opintopistettä).

³ Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta (576/95); Kasvatusalan tutkintorakennesuositukset. Luettu 15.5.2009, http://www.helsinki.fi/vokke/Suositukses/Tutkintorakennesuositukset_010305vt.pdf

1980–1990-luvuilla luokanopettajan koulutuksen pro gradu -opinnot olivat alimitoitettuja verrattuna vastaaviin opintoihin muualla yliopistossa. Käytännössä luokanopettajaopiskelijat tekivät muutenkin monia muita yliopisto-opiskelijoita enemmän töitä opintoviikkojensa eteen. Tämän varmisti koulumainen opiskelu, josta puuttui akateeminen vapaus. Opiskelijat olivat vaatineet opintoihinsa valinnaisuutta jo 1980-luvulla, josta yhtenä osoituksena Helsingissä järjestetty *Uusi uljas opettaja* -seminaari ja siitä kummunnut pamfletti *Kasa pieniä pillejä*. Seuraavalla vuosikymmenellä luokanopettajaopiskelijoiden vaatimukset saivat tukea sekä Helsingin yliopiston ylioppilaskunnalta että yliopiston johdolta, jotka vaativat opiskelijoille enemmän päätäntävaltaa omista opinnoistaan ja valinnaisuuden lisäämistä. Luokanopettajan koulutukseen muutosten tuuli heijastui uudenaikaisena orientaationa, jossa muun muassa hylättiin opiskelijoille etukäteen laaditut lukujärjestykset. Valinnaisuus alkoi näkyä tutkielmaopinnoissa ja ainedidaktisissa opinnoissa.

Akateemisen vapauden hintana oli lukujärjestyksistä ja yhdenmukaisista opinnoista luopuminen. Vaikka koulumaisuutta ja vaihtoehtomuutta oli paljon parjattu, sen etuna oli opiskelijoiden saattaminen opintoputken läpi varsin ripeässä aikataulussa ja vailla suuria keskeyttämislukuja. Akateemisen vapauden lisääntyminen oli mahdollista vain uudenaikaisella opintoviikkomitoituksella. Opintojen rakennetta muutettiin ja kontaktiopetuksen osuutta vähennettiin. Valtaosassa kursseja kontaktiopetuksen määrä putosi, joissain rajustikin. Suurin näkyvä muutos oli pro gradu -tutkielman opintoviikkomäärän kasvattaminen.

Opiskelijat olivat taistelleet valinnaisuuden puolesta ennen kaikkea tutkimusmenetelmäopinnojen kohdalla. 1990-luvun alun tutkintovaatimusuudistuksessa opiskelijat saivatkin oikeuden valita kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen orientaation välillä. Tutkimusmenetelmäopinnojen painoarvoa lisäsi julkisuudessa paljon esillä ollut teema opettajasta oman työnsä tutkijana. Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus, jossa opettajat pantiin laatimaan koulukohtaisia opetussuunnitelmia, paransi tutkielmaopinnojen myyntiarvoa. Aloittelevakin opiskelija tiesi, ettei hän vastedes pärjäisi työssään perinteisillä opettajanavuilla, vaan hänen olisi osattava hoitaa tehtäviä, jotka aiemmin olivat kuuluneet hallintovirkamiehille.

Akateemisen luokanopettajan koulutuksen alkutaipaleella 1980-luvulla opiskelijoiden kritiikki kohdistui opintojen pirstaleisuuteen. *Kasa pieniä pillejä* -kirjaseen nimi kuvaa opintojen luonnetta: opiskelupäivä täyttyi erilaisesta tekemisestä, eivätkä opiskelijat ehtineet keskittyä riittävästi mihinkään. Kritiikin kohteena olivat ennen kaikkea ainedidaktiset opinnot, joissa opiskelijoiden mukaan opiskeltiin lähinnä aineenhallintaa. Aineenhallintaan painottuvalla opettajankoulutuksella on pitkät juurensa aina Uno Cygnaeuksen luonnostelemasta Jyväskylän seminaarista alkaen.

Opettajankouluttajilla oli luja usko oman opetuksensa voimaan. Monien ainedidaktiikan opettajien mielestä opettajankoulutus oli tehnyt tehtävänsä, kun opiskelijalla oli jokaisessa oppiaineessa valmiudet opettaa alakoulussa vaadittavat asiat. Tämä johti opetettavien asioiden kiireiseen ja usein pintapuoliseen läpikäyntiin. Opiskelijat tulkitsivat opettajiensa holhoavan heitä ja vaativat aineenhallinnan sijasta enemmän ainedidaktiikkaa opintoihinsa. Kyse oli muna–kana-tilanteesta, jossa opettajankouluttajat näkivät aineenhallinnan opetuksen ainedidaktisten opintojen edellytyksenä, kun monien opiskelijoiden mielestä ainedidaktiikka saattoi antaa pontta itsenäisesti suoritetuille aineenhallintaa vahvistaville opinnoille. Opiskelijoiden mielestä vähäisiä opetusresursseja ei kannattanut hukata aineenhallinnan opettamiseen.

Aineenhallinnan ja ainedidaktiikan välisessä kamppailussa jälkimäinen alkoi päästä niskan päälle 1990-luvun jälkipuoliskolla. Kyse oli monien tekijöiden summasta: opettajankouluttajakunnassa tapahtui vaihtuvuutta, ja uudet ainedidaktiikan yliopistonlehtorit orientoituivat työhönsä toisin kuin opettajakorkeakoulussa työnsä aloittaneet. Oppiaineet alkoivat ryhmittäytyä tutkimuskeskuksiksi ja korostaa tutkimuksellista otetta työssään. Unohtaa ei sovi myöskään laitoksen johdon sekä ulkopuolisten taholta tullutta painetta päästä eroon lukiokurssien kertaamisesta. Akateemisuuden korostaminen ainedidaktisissa opinnoissa johti muutamissa oppiaineissa samaan kuin aiemmin pääaineessa, minkä seurauksena opettajankouluttajat halusivat vähentää kontaktiopetuksensa minimiin ja keskittyä tutkimuksen tekemiseen. Pontta kehitykselle antoi yliopistomaailmaan pesiytynyt tehokkuuskilpailu,

jossa olemassaolon arvoa mitattiin tutkimusten määrällä. Kun aiemmin oppiaineiden edustajat olivat kilvan haalineet itselleen tutkintovaatimuksiin opintoviikkoja niiden tuoman resurssien takia, 2000-luvun alussa opetuksesta haluttiin monissa aineryhmissä päästä eroon.

Kosketus luokanopettajan työn käytäntöön on katoamassa myös sivuaineissa, jotka ennen olivat koulussa opettavien oppiaineiden niin sanottuja erikoistumisopintoja. 1990-luvulla alkoivat yleistyä oppiaineiden ulkopuoliset sivuaineet, kuten sosiologia ja mediakasvatus. Akateemisen vapauden hintana oli, että opiskelijat saattoivat opiskella myös sellaisia aineita, jotka eivät suoraan palvelleet heitä tulevassa ammatissaan. Opettajan kaksoiskelpoisuusasetuksen jälkeen opiskelijoiden uskottiin valitsevan kahden lyhyen sivuaineen sijasta yhden pitkän sivuaineen, joka pätevöittäisi aineenopettajaksi peruskoulun yläluokille. Siihen kannustettiin palkkaluokan korotuksilla. Vasta viime vuosina pitkien sivuaineiden valinnat ovat lisääntyneet tuntuvammin. Käytännössä 60 opintopisteen laajuisten sivuaineiden valinnat tarkoittavat opintojen siirtymistä yhä enemmän ainelaitosten vastuulle. Nähtäväksi jää, viedäänkö kehitys pätepiteeseen eli ulkoistetaanko sivuaineet ainelaitoksille, mistä on ollut viitteitä 2000-luvun alussa.

Opintojen käytännön järjestelyissä tapahtunut muutos akatemisoitumisen mittarina

Vanha kansakoulunopettajien seminaariperinne näkyi 1970–1980-luvuilla koulutuksen toiminnassa monella tavalla: opinto-ohjelman tavoitteissa sekä opetuksen toteutustavoissa, pakollisen läsnäolo-opetuksen suurena määränä, tarkkana kurssi- ja lukujärjestyksenä, kokoonpanoltaan pysyvinä opetusryhminä, opettajien tieteellisesti alhaisissa pätevyyksissä ja sen seurauksena tutkimustyön vähäisyytenä. Opinto-ohjelma oli pirstaleinen. Kasvatustieteellisen osaston vahvistamassa luokanopettajan koulutusohjelman ohjelmassa oli 52 kurssinimikettä syksyllä 1979. Kurssit olivat pääsääntöisesti suppeita, 1–2 opintoviikon laajuisia opintojaksoja. Vain seitsemän kurssia oli suunniteltu yli kahden opintoviikon laajuiseksi.

Kontaktiopetuksen määrä oli huomattava. 160 opintoviikon tutkin-
nosta pakollisiin ryhmäsuorituksiin käytettiin lähes kolmasosa opiskeli-
jan koko tutkinnon ajankäytöstä (31,4 %). Useimmat luentosarjat eivät
olleet pakollisia, mutta niihin kaikkiin osallistuessaan opiskelija kulutti
48 % koko opinto-ohjelman ajankäytön volyymistä vuorovaikutteisessa
opetuksessa (taulukko 1).

Taulukko 1. Opiskelijoiden työmäärän jakautuminen luento-opetukseen, ryhmäope-
tukseen sekä omatoimisen työhön vuosina 1979, 1989, 1999 ja 2009⁴.

	1979	1989	1999	2009
yksittäisten kurssien määrä	52	46	51	44
luento-opetusta	16,7 %	17,9 %	11,2 %	8,5 %
ryhmäopetusta	31,4 %	25,9 %	19,8 %	15,9 %
omatoimisen työn osuus	51,8 %	56,2 %	69,0 %	75,6 %

Kasvatustieteen empiiristen menetelmien osalta korostettiin tilasto-
menetelmien hallintaa. Niihin käytettiin huomattava määrä opinto-
ohjelmasta. Taustalla vaikutti kasvatustieteen paradigma, joka oli toisen
maailmansodan jälkeen suuntautunut yhä voimakkaammin lomake- ja
observointitilastoihin perustuvaan tutkimukseen. Jo vuoden 1968 opet-
tajankoulutusvalmistuksen mietinnössä tilasto-osaaminen nostettiin
yhdeksi keskeiseksi tekijäksi opettajan pätevydessä. (Ahonen, 2000,
s. 417, 420.)

2000-luvun ensi vuosikymmenen lopulla puolestaan opiskelijat suo-
rittivat valtaosan tutkinnostaan itsenäisesti, luento- ja ryhmäopetuksen
määrä on pudonnut puoleen akateemisen luokanopettajan koulutuksen

⁴ Luvuissa ei ole mukana seuraavia opintokokonaisuuksia tai yksittäisiä kursseja: opetusharjoittelu (myö-
hemmin nimellä praktikumi-opinnot), erikoistumisopinnot (myöhemmin nimellä sivuaineopinnot) eikä
valinnaisia opintoja. Alkuperäisten tunnuslukujen kohdalla on joitakin tulkintaongelmia: onko kurssien
tuntimäärissä käytetty (ilmoitettu) erillistä tenttikertaa vai ei (näissä luvuissa tenttiosuudet ovat mukana),
ryhmäosuuksissa voi olla mukana ryhmävierailuja, kenttäosuuksia ym. opetusmuotoja. Taulukon luvut ovat
lähinnä suuntaa antavia. Lisäksi opinto-oppaissa syyskuun alussa ilmoitettuja kursseja ei aina voitu läpiviedä
ilmoitussa muodossa opettajien poissaolojen, virkavapauksien, sairastapauksien, tilaongelmien ja muiden
satunnaisten syiden takia.

alkuajoista. Samalla valinnaisuus ja syventyminen ovat lisääntyneet. Kärjistäen voi väittää, ettei uusilla luokanopettajilla enää ole oman alansa kattavaa tieteellistä lukutaitoa mutta he tuntevat paremmin oman tutkimussuuntansa kuin edellisvuosikymmenillä opettajankoulutuksensa saaneet opettajat. Generalistit ovat saaneet antaa sijaa spesialisteille.

Opetusharjoittelu supistusten kohteena

Opetusharjoittelu on ollut yksi opettajankoulutuksen leimallisimmista opintojaksoista, jossa paikallistuu erityisen selkeästi käytännön ja teoreettisuuden problemaattinen suhde. Harjoittelun osuuden selkeä vähentyminen alle kahdessakymmenessä vuodessa voidaan tulkita tieteellistymisprojektin yhdeksi ilmentymäksi. 1980-luvulla luokanopettajat suorittivat opetusharjoittelua yhteensä 20 opintoviikkoa. 1990-luvun opetusohjelmien uudistus vähensi määrää kolmella opintoviikolla. Nykyisin voimassa olevan opetusohjelman mukaisesti harjoittelu suoritetaan 13 opintoviikon laajuisena.

Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutuksessa nykyistä viiden opintoviikon laajuista maisteripraktikumia vastasi 1980-luvulla kahdeksan opintoviikon päättöharjoittelu. Työmäärä jakautui kolmen kuukauden ajalle. Yksittäinen opiskelija piti harjoittelun aikana keskimäärin 47 oppituntia. Suhteessa nykyiseen maisteripraktikumiin opiskelijan pitämiä oppitunteja oli näin ollen hiukan vähemmän (Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, 1986–1987, 277; Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, 1994–1995, s. 256.) Tästä vähennyksestä huolimatta maisteripraktikum on edelleen varsin keskeisen ja yksi laajimmista kursseista luokanopettajan koulutuksessa, joka saa pääosin myönteistä palautetta opiskelijoilta ja myös valmistuneilta opettajilta (esim. Sännti, 1997, s. 31–35).

Harjoitteluun osoitetut ohjausresurssit ovat kuitenkin vähentyneet selkeästi viime vuosikymmeninä. Lukuvuonna 1986–1987 jokainen luokanopettajaksi opiskeleva sai päättöharjoittelussa osakseen luokanopettajan antaman ohjauksen lisäksi vähintään kolme tuntia yleisdidaktista ohjausta sekä neljässä opetettavassa aineessa tapahtuvaa ainedi-

daktista ohjausta niin ikään vähintään kolme tuntia kussakin aineessa. Osa didaktiikan lehtoreista ohjasi resurssien suunnassa ja tarpeen niin vaatiessa neljäkin oppituntia yhtä opiskelijaa. Laitoksen antaman ohjauksen yhteistuntimäärä oli näin ollen vähintään 15, usein 16–18 tuntia. Yksilöohjauksen lisäksi didaktiikan lehtorit järjestivät harjoitteluviikoilla ryhmäohjaukset, joihin oli osallistuttava tietyn vähimmäismäärän puitteissa, – yhteensä vähintään neljässä aineessa ja yleisdidaktiikan seminaareissa 24 oppituntia. Harjoittelun aikana suoritettiin lisäksi harjoitteluun suoraan kytkeytyvä työhön ohjauksen seminaari (10 tuntia). Näiden ryhmäohjausten laskennallinen muuntaminen yksilöohjaukseksi on jossain määrin suhteellinen kysymys. Varovaisestikin arvioiden opiskelijan saama ohjauksen määrä on joka tapauksessa vähentynyt noin kuudesosaan 1980-luvun tilanteesta (vrt. Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, 1986–1987, s. 277, 310). Lisäksi maisteripraktikumi on siirretty kenttäkouluihin ja osa opiskelijoista (lisäkiintiöohjelma) on voinut suorittaa harjoittelun myös niin sanottuna omaluokkaharjoitteluna. Harjoittelun suorittaminen huomattavasti lyhyemmässä ajassa saattaa heikentää omalla tavallaan kriittisen reflektoinnin edellyttämiä lähtökohtia ja prosessin seuraamista.

Harjoittelulle asetetut tavoitteet on asetettu 1980-luvun tilanteeseen verrattuna nykyisessä opetusohjelmassa varsin korkealle tasolle. Lukuvoonna 1986–1987 päättöharjoittelun tavoitteet olivat seuraavat:

”Opiskelijat kykenevät suunnittelemaan ja toteuttamaan laajahkoja opetusjaksoja pyrkien opetustilanteissa esiin tulevien ongelmien itsenäisiin ja luoviin ratkaisuihin.”

Harjoittelun sisältöosuudessa todettiin:

”Opiskelijat suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat sekä oppitunteja että kokonaisia koulupäiviä huolehtien omista oppilaista kokonaisvaltaisesti jakson aikana.”

Näitä tavoitteita voi pitää varsin praktisina ja jopa jossain määrin alimitoitettuina silloisiin ohjausresursseihin suhteutettuna. 1980-luvun

alussa tutkimuspainotteisuus ei ollut vielä kovin voimakkaasti esillä luokanopettajan koulutusohjelmassa. Osalla silloisista harjoittelukoulujen lehtoreista olikin vain kansakoulunopettajan kompetenssi. (Kasvatustieteellisen tiedekunnan opinto-opas, 1986–1987, s. 277, 310.)

Vuoden 2005 tutkintovaatimuksissa maisteripraktikumille asetetut tavoitteet olivat varsin yleisiä. Ongelmia muodostuu etenkin tavoitteisiin liittyvistä velvoitteista, jotka opiskelijan tulisi ymmärtää harjoittelun jälkeen. Opiskelijan tulisi muun muassa ymmärtää ”koulun merkityksen osana yhteiskuntaa ja paikallisyhteisöä” ja ”teoreettisen ja kokemuspohjaisen tiedon vuorovaikutuksen opettajan työssä ja opettajana kasvamisessa” (Luokanopettajakoulutuksen tutkintovaatimukset vuosille, 2005–). Ensimmäinen tavoite on varsin haastava, kun tutkimusten mukaan työssä olevienkin opettajien tietoisuus opetuksen yhteiskunnallisista kytkennöistä on yleensä varsin rajoittunut (Broady, 1987, s. 9–10; Syrjäläinen, 1997, s. 112–113). Toisaalta teorian ja käytännön (kokemuksen) välinen suhde on hyvin epämääräinen opettajan arjessa. Ongelmalliseksi näyttää muodostuvan teonsana ”ymmärtää”, kun kaikissa oloissa pystytään tuskin toteuttamaan tutustumisen mahdollisuuttakaan.

Toiseksi tavoitteissa esitetään, että opiskelijalla tulisi olla valmiuksia ”analysoida ja reflektoida omaa toimintaansa luokassa ja työyhteisön jäsenenä”. On kuitenkin erittäin epätodennäköistä, että opiskelija harjoitteluviikkojen aikana pääsisi todelliseksi työyhteisön jäseneksi. Analysointi ja reflektointi kuuluvat kuitenkin luonnollisena osana harjoittelukäytäntöjä, mutta valituilla verbeillä lienee haluttu korostaa toiminnan erityistä akateemista luonnetta. Toisaalta harjoittelijalla tulisi olla valmiuksia ”kehittää ammattitaitoaan kohti tutkivaa opettajaa”. Moni harjoittelija kuitenkin painii vielä tässä vaiheessa opintoja käytännön arjen hallitsemisen kanssa, joten matka kohti tutkivaa opettajuutta on hyvin vaikeasti perusteltavissa.

Tavoitteet ovat siis kovin yleisluontoisia ja samalla kuitenkin vaativia. Erityisen vaativilta ne näyttävät suhteessa ohjausresursseihin. Didaktikolla on osoitettu siis neljä tuntia ohjausresurssia yhtä opiskelijaa kohden. Tässä ajassa tulisi käynnistää muun muassa tutkiva opettajuus

ja koulun yhteiskunnallisen merkityksen tiedostaminen. Edelleen on aihetta pohtia, millä mittareilla harjoittelulle asetettuja tavoitteita ja valmiuksia voidaan ylipäätään mitata. Nykymuotoiseen harjoitteluun liittyy keskeisesti portfolio, jonka avulla on mahdollista pohtia tavoitteissakin esitettyä teorian ja käytännön vuoropuhelua. Portfoliot näyttävät olevan lähinnä omien mielialojen ja toiminnan ulkokohtaiseksi kuvausta, jonka hyöty on hyvin kyseenalainen niin harjoittelijalle itselleen kuin ohjaajille. Portfoliotyöskentely on yksi osoitus itsenäisen työn osuuden lisääntymisestä.

Opetushenkilöstön pätevytyminen

Opettajankoulutuksen pääaineen akatemisoituminen kiihtyi 1990-luvun tutkinnonuudistusten myötä. Taustalla on nähtävissä opettajakoulutuslaitoksissa työskentelevien kasvatustieteilijöiden pyrkimys nostaa omaa profiliaan muiden kasvatustieteilijöiden rinnalle. Opettajankoulutuslaitosten rekrytointikriteereitä nostettiin muuttamalla lehtoraatteja yliopistonlehtoraateiksi, ja henkilökuntaa kannustettiin pätevytymään. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksella tapahtunut henkilökunnan profiilin muutos oli yllättävänkin nopea ja perinpohjainen: 1980-luvulla laitoksella työskenteli muutama professori ja vain joka viides oli suorittanut tohtorin tutkinnon. Seuraavalla vuosikymmenellä professorien määrä alkoi lisääntyä, mutta vuosikymmenen lopulla henkilökunnasta vain joka kolmas oli väitellyt. 2000-luvun ensi vuosikymmenen lopulla laitoksella työskenteli jo 17 professoria ja kaksi kolmesta opetushenkilökunnan jäsenestä oli suorittanut korkeimman akateemisen tutkinnon.⁵

Opettajankoulutuslaitos oli perinyt henkilökuntansa väliaikaisen opettajakorkeakoulun ajalta. Opettajien pätevyys oli pitkään varsin alhainen uuden yliopistokontekstin vaatimuksiin nähden. Kun toiminta syksyllä 1979 käynnistyi, tohtorin tutkinnon olivat suorittaneet

⁵ Tiedot on koottu Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen ja soveltavan kasvatustieteen laitoksen henkilöstösuunnitelmista sekä henkilöstöluetteloista.

käytännössä ainoastaan professorin ja apulaisprofessoreiden tehtävissä olleet henkilöt. Muussa opettajakunnassa oli yhdeksän lisensiaattia. Kaikki muut opettajat olivat maistereita ja kolmellatoista työntekijällä oli sitäkin alhaisempi koulutus. Opetuksen tutkimusperusta oli näistä lähtökohdista väkisininkin varsin heikko. Ainoastaan ainelaitosten lehtoriopettajilla oli yliopistollinen kompetenssi. Syksyllä 1979 heitä oli yhteensä 12, joista seitsemällä oli vähintään lisensiaatin tutkinto.

Taulukko 2. Opettajien pätevydet opinto-oppaissa ja henkilöstöluettelossa vuosilta 1979, 1989, 1999 ja 2009⁶.

Opettajien pätevydet	1979	1989	1999	2008
Henkilökuntaa yhteensä	52	67	71	93
Tohtorin tutkinto	19,2 %	17,9 %	35,2 %	64,5 %
Lisensiaatin tutkinto	17,3 %	19,4 %	7,0 %	5,4 %
Maisterin tutkinto	38,5 %	43,3 %	46,5 %	27,9 %
Alempi korkeakoulututkinto	5,7 %	7,5 %	5,6 %	2,2 %
Muu tutkinto	19,2 %	11,9 %	5,6 %	0,0 %

1980-luvun aikana tilanne ei kovin nopeasti muuttunut. Pätevyyskierroksen kokonaisprofiili jopa hiukan laskee, koska laitoksen toiminnan laajentuessa uusiin tehtäviin ei pystytty rekrytoimaan tieteellisesti pätevöitynyttä henkilöstöä eikä laitoksen virkarakenne muuttunut. Näistä syistä maisterintutkinnon suorittaneiden opettajien suhteellinen määrä jopa lisääntyi muutamiksi vuosiksi. 1990-luvun kuluessa kasvatustieteellisen jatkokoulutuksen työ alkoi tuottaa vähitellen tulosta, mikä näkyi tohtoreiden määrän lisääntymisenä. Monet henkilökunnan lehtoreista ja assistenteista väittelivät juuri 1990-luvun alusta 2000-luvun alkuun.

Syksyllä 2008 opetus- ja tutkimushenkilöstön pätevyyttä voi pitää jo täysin yliopistostandardien mukaisena. Tohtorin tutkinnon oli suoritta-

⁶ Luvut ovat viitteellisiä, koska niissä ei ole voitu huomioida lukuvuoden aikana tapahtuneita pätevyyskierroksen muutoksia, mahdollisten virkavapauksien aiheuttamia pätevyyskierroksen vaihteluja eikä muita vastaavia muuttujia. Tiedot on laskettu opinto-oppaista vuosilta 1979–1980, 1989–1990 ja 1999–2000. Lukuvuoden 2008–2009 tiedot perustuvat laitoksen henkilöstösuunnitelmaan sekä Helsingin yliopiston ASTI-tietokantaan.

nut 64,5 % koko opetushenkilöstöstä. Maisteritutkinto oli käytännössä enää vain joillakin sijaisilla ja jatkokoulutuspositioissa olevilla sekä varhaiskasvatuksen opetukseen keskittyneillä opettajilla. Heidän koulutusohjelmansa siirtyi vasta 1994 yliopistoon, minkä jälkeen koulutus on läpikäynyt samanlaista virkarakenteen muutosta kuin luokanopettajankoulutus 1980-luvulla.

Opettajankoulutuksen dilemma – käytännön ja teorian yhteensovittaminen

Opettajankoulutus, koulu ja yliopisto – olemassaolon perustelemisen kolmiyhteys

Opettajankoulutuksen ja koulun välinen suhde on ollut maassamme seminaariajoista lähtien hyvin kiinteä. Tuota suhdetta voi tarkastella molemminpuolisena relaationa, jossa kummatkin osapuolet ovat toisistaan riippuvaisia. Koulua edustava yksittäinen luokanopettaja tarvitsee nykyisinkin koulutusta järjestävältä taholta eli yliopistolta oikeutuksen toimia päteväenä opettajana, mikä samalla takaa paremman palkkauksen ja erottaa koulutuksen saaneet epäpätevistä. Koulutus toimii siis erottavana tekijänä, ja sen avulla on mahdollisuus saavuttaa paremman palkan lisäksi myös tiettyä statusta ja vakuutuksen lopullisesta hyväksymisestä opettajakunnan joukkoon täysivaltaisena toimijana. On tietysti toivottavaa, että koulutuksen myötä saavutetaan myös opettajan työssä tarvittavia konkreettisia tietoja ja taitoja. Mikäli työssä tarvittava ammattiosaaminen jää koulutuksessa saamatta, silloin koulutuksessa saavutetun tiedon arvo on pikemminkin symbolista kuin todellista. Opettajankoulutus on puolestaan riippuvainen kentällä tehtävästä opettajan työstä, sillä onhan opettajankoulutuksen toiminta yliopistollisena laitoksena sidottu selkeästi opetusalan työhön. Lisäksi opettajankoulutus tarvitsee uusia sukupolvia. Heidän tulisi ylläpitää ja uudistaa akateemisia traditioita edistämällä muun muassa tutkimusta, jonka kasvatuksellisena ”laboratoriona” koulut puolestaan toimivat.

Opettajankoulutuksen ja opettajan käytännön työn välinen suhde perustuu parhaimmillaan yhteisiin tavoitteisiin ja intresseihin kuten koulutuksen ja kasvatuksen edistämiseen. Avioliittometafora käyttäen kyse on tällöin rakkausavioliitosta, joka perustuu vapaaehtoisuuteen ja molemminpuoliseen kunnioitukseen. Pakkoavioliitosta taas on kyse, jos opettajankoulutuksen ja opettajan varsinaisen työn välillä vallitsee eräänlainen välttämättömyys. Tällöin yksittäinen ja kuvitteellinen opettaja tarvitsee yliopistollista koulutusta lähinnä symbolisessa merkityksessä, ja opettajankoulutus taas saattaa tarvita kentän panosta ikään kuin välttämättömänä tutkimuskohteena, jonka avulla on mahdollisuus kiivetä ylempään akateemisilla portailla.

Opettajankoulutus, kasvatustutkimus ja koulujärjestelmä kietoutuvat toisiinsa monella tavalla. Kyse on myös valtasuhteista, poliittisesta vaikuttamisesta ja rahoituksesta. Eräässä mielessä opettajankoulutus elää koulun kehittämisestä ja siellä havaittavista uusista ongelmista. Kouluissa toteutettavat kehittämishankkeet pitävät samanaikaisesti sisällään myös tutkijoiden ja laitosten omia sisäisiä motiiveja, joilla ei ole välttämättä mitään tekemistä koulun todellisen kehittämisen tai siellä olevien ongelmien poistamisen kanssa. Kuten kasvatuksen historian tutkimus on kaikkialla osoittanut, lyhytaikaista muutosta kouluissa on suhteellisen helppo saada aikaiseksi. Tämä olosuhde tietenkin palvelee tutkimusprojektien välittömiä tulos- ja julkaisutarpeita. Todellista pysyvää muutosta samat projektit ja opettajankoulutuksen uudet painotukset tuskin tulevat arvioimaan, koska niiden kesto harvoin ylittää edes viittä vuotta. Myös koulujen statukselle on tärkeää olla hankkeissa mukana. Niillä on harvoin mahdollisuutta itse vaikuttaa näiden ohjelmien sisältöön, mutta ne ottavat niihin osaa omista tarpeistaan lähtien, koska saavat sitä kautta myönteistä näkyvyyttä, rehtorit ja opettajat etenemismahdollisuuksia urallaan ja koulut hetkittäistä resurssitukea. (Sarason, 1991, s. 63–65.)

Monet uudet didaktiikan mallit ja koulun kehittämisen välineet jäävät kaukaisiksi kentän opettajien olosuhteista. Mallien kehittäjät harvoin ovat itse edes mukana testaamassa kehittämiään uusia metodeja arkisissa kasvatustilanteissa. Implementaatio jää usein heikon tiedon

varaana, tai sitten kehittämishankkeet jäävät eristyneiksi olosuhteiksi irralleen koko järjestelmän kehityksestä. Näin kävi myös aikanaan Yhdysvalloissa John Deweyn laboratorioskoululle Chigagon yliopiston yhteydessä. Siinä ohitettiin kokonaan tavallisten koulujen reunaehdot ja toimintakulttuurin vaatimukset. Amerikkalainen kasvatustieteilijä S. B. Sarason onkin osuvasti todennut, etteivät kasvatuksen ongelmat ole sellaisia, että niihin voisi vastata yksiselitteisesti yhdellä kokeellisella mallilla kuten vaikkapa poliorokotteella lääketieteessä. (Sarason, 1991, s. 132–133.)

Kuten edellä todettiin, alkoi opettajakorkeakoululaitoksen perustamisen myötä 1930–1950-luvuilla opettajankoulutuksen ja käytännön opettajan työn suhde hahmottua uudella tavalla. Samalla ajankoh-taistui myös opettajankoulutuksen suhde akateemiseen maailmaan ja yliopistoon, johon opettajankoulutus vihdoinkin sulautettiin täysipai-noisesti tutkinnonuudistuksen yhteydessä 1970-luvun lopussa. Siinä missä väliaikaisessa opettajakorkeakouluvaiheessa pidettiin katse vielä tiiviisti kansakoulunopettajan käytännön työssä, on yliopistoistumisesta seurannut pikemmin kumarrus kohti akateemisia ja tutkimuksellisia intressejä. Kehityslinja ei ole pelkästään opettajankoulutukselle tyypillinen, vaan tutkimuksellisuuden korostaminen on yksi viime vuosikym-menten kansainvälisistä trendeistä muillakin aloilla (Koivula, Rinne & Niukkanen, 2009).

Opettajankoulutuksen käytännön opetuksen ja tutkimuksen jär-jestelyt sekä henkilökunnan akateeminen asema ovat tällä hetkellä yleisen yliopistollisen käytännön mukaisia. Tästä huolimatta keskuste-lua opettajankoulutuksen kuulumisesta ammattikorkeakoululaitokseen käydään aika ajoin. Keskustelu viittaa siihen, että opettajankoulutuksen paikka yliopistossa ei olisi vielääkään itsestäänselvyys. Kenties juuri sen vuoksi opettajankoulutuksen suhde kouluun ja arkipäiväiseen opettajan työhön saattaa näyttää pikemmin suoranaiselta dismeriitiltä kuin hedel-mälliseltä tai välttämättömältä yhteistyösuhteelta. Kysymys kuuluukin: onko opettajankoulutuksella niin tutkimusta tekevänä kuin opetuksesta vastaavana tahona halua kuunnella enemmän oman ammattialansa vai tiedemaailman ääntä? Toisaalta voidaan kysyä, ovatko nämä kaksi

aluetta sittenkään niin kaukana toisistaan? Selvää lienee kuitenkin se, että yliopistoistumisen myötä teoreettinen ja tieteelle ominainen tapa tarkastella asioita on vienyt tilaa käytäntöorientoituneelta tarkastelutavalta. Yliopisto-opettajien akateeminen uskottavuus perustuu joka tapauksessa heidän kiinnittymiseensä nimenomaan yliopistolliseen virkakastiin eikä oman professionsa kuten esimerkiksi peruskoulun opettajan ammattiin (Labaree, 2003, s. 13).

Pehmeä ja soveltava tieto opettajankoulutuksen ytimenä

David Labaree (2000) on tarkastellut, minkälaista tutkimustietoa opettajankoulutuksessa tuotetaan ja miten se vastaanotetaan. Labaree fokusoi Tony Becherin (1989) jaotteluun perustuen kasvatustieteellisen tiedon luonnetta suhteessa muihin tieteenaloihin kolmijaottelun avulla. Ensinnäkin tieto voidaan jakaa *kovaan ja pehmeään*. Edellisestä ovat perinteisesti vastanneet luonnontieteet, joissa tuotettu tieto on luonteeltaan usein kumuloituvaa, todistuskelpoista ja siinä määrin lopullista, että seuraava tutkija voi luottaa ja rakentaa aiemmin tuotetun tiedon varaan. Pehmeät tieteet puolestaan synnyttävät tietoa, joka on tapauskohtaista ja vaikeasti osoitettavissa vääräksi tai oikeaksi muuten kuin vetoamalla esimerkiksi poliittisiin tai ideologisiin argumentteihin. Lisäksi pehmeissä tieteissä ongelmat ovat usein vaikeasti määriteltävissä ja rajattavissa. Lopulta kaikki riippuu tutkijoista ja konteksteista. Suomen kouluelämän kysymykset ovat esimerkiksi kovin erilaisia kuin Yhdysvalloissa, kun taas fyysisen todellisuuden elementit ovat yleismaailmallisia.

Toiseksi tieteet voidaan jakaa *puhtaisiin ja soveltaviin*. Puhtaissa tieteissä toiminnan ytimessä on teorianmuodostus ongelmien ja kysymyksenasettelujen ollessa abstrakteja ja yleismaailmallisia. Soveltavissa tieteissä huomio on taas käytännöllisissä kysymyksissä ja paikallisissa konteksteissa. Kasvatustieteellisen tiedon taustalla on selvä praktiikka (koulutus ja kasvatustieteelliset instituutioissa) toisin kuin esimerkiksi filosofiassa tai vaikkapa antropologiassa. Tuo praktiikka toimii siis eräänlaisena tutkimusalustana, mutta sen olemusta määrittelevät kiinteästi myös yhteiskunnalliset ja poliittiset tahot intresseineen. Näin on

etenkin Suomessa, jossa usko koulutuksen arvoon ja merkitykseen on edelleen varsin suuri. Kolmanneksi tieteillä voi olla *vaihtoarvoa tai käyttöarvoa*. Vaihtoarvolla viitataan koulutuksellisen pääoman seurauksena saatuun hyvään palkkaukseen ja työolosuhteisiin, kun taas käyttöarvon ollessa myönteinen saa opiskelija kouluttautuessaan sellaisia tietoja ja taitoja, joiden avulla hän pärjää tulevassa työssään tai elämässä yleensä. Vaihtoarvo ei liene opettajan ammatissa kovin suuri, ja käyttöarvoakin sopii epäillä (ks. esim. Blomberg, 2008).

Professiokeskustelussa opettajia verrataan usein lääkäreihin. Lääketieteen ammattilaisilla edellä mainitut vaihtoarvo ja käyttöarvo ovat varsin korkeat. Lääkärinkoulutuksella on mahdollisuus saada hyvä toimeentulo ja kilpailuasetelma työmarkkinoilla samaan aikaan, kun lääkärit erottuvat opettajia selkeämmin puoskareista ja muista ei-virallisista alansa toimijoista juuri tietotaustansa vuoksi. Siitäkään ei liene epäselvyyttä, että lääketieteellinen osaaminen perustuu kovaan ja puhtaaseen luonnontieteelliseen osaamiseen. Hargreaves (2000) esittää mielenkiintoisen ajatuksen siitä, että länsimaisen lääketieteen menestytarina ei niinkään liity luonnontieteiden kehitykseen tai ylivoimaisuuteen sinällään tai edes siihen, että lääketieteellinen perustutkimus on puhdasta tai teoreettista. Hänen mukaansa kyse on siitä, että perustutkimuksen tekeminen on onnistuttu liittämään onnistuneesti lääkärinpraktiikkaan eli kliiniseen työskentelyyn. Kyse on siis yhtä hyvin lääkärikunnan kyvykkyydestä vakuuttaa asiakaskuntansa tieteellisen tiedon perusteellisyydestä kuin jostakin todellisesta lääketieteellisen tutkimuksen tuottamasta tutkimuksellisesta hyödystä.

Opettajankoulutuksen tutkimus on metodiikaltaan ja tutkimusasetelmiltaan hyvin moninaista, mikä voidaan nähdä tutkimuksellisenä rikkautena mutta yhtä hyvin myös hidasteena. Monimuotoisuudesta seuraa nimittäin se, että Labareen mielikuvaa lainataksemme tutkimustyön seurauksena syntyy pikemminkin huteria savimajoja sinne tänne kuin tiiviisti edellisen tutkimuksen varaan rakentuvia ja taivaiisiin kurottavia pilvenpiirtäjiä. Tieteellinen vakuuttavuus syntyy joka tapauksessa noista jättirakennelmista. Akateemiset tornirakennelmat eivät ole tietenkään murtumattomia mutta ovat ainakin näkyviä ja pien-

ten paradigmamyrskyjen ulottumattomissa. Savimajojen rakentajilla ei näyttäisi olevan halua tai kykyä yhteiseen ja ”kohottavaan” toimintaan. Tutkimuksellisesti tämä tarkoittaa sitä, että jokainen kuvitteellinen savimajan rakentaja joutuu pohtimaan työnsä perustaa tapauskohtaisesti. (Labaree, 2000, s. 62; Labaree, 2003, s. 14.)

Mikäli opettajankoulutus tai kasvatustiede haluaa saada tieteellistä ja akateemista uskottavuutta, seuraa houkutus tukeutua mahdollisimman ”kovan” ja ”puhtaan” tieteen tekemiseen. Tällöin opettajankoulutuksen käytäntöpainotteinen arki saattaa unohtua, kun tavoitteena on mahdollisimman teoreettinen ja kontekstiton tutkimusstrategia, mikä näkyy aina tutkimuksen aihepiireistä julkaisupolitiikkaan asti. Tästä Labaree (2000, s. 66–67) kuitenkin haluaa varoittaa: mikäli kasvatuksen tai koulutuksen alalla halutaan tuottaa puhdasta ja kovaa tietoa, saattaa seurauksena olla se, että samalla sulkeistetaan tutkimuskohteista esimerkiksi inhimilliseen toimintaan ja poliittisiin intentioihin liittyvät elementit. Seurauksena on jotain sellaista, jota (esimerkiksi opettaja tai oppilas) ei enää tunnista koulutukseksi tai kasvatukseksi.

Labareen tavoin Berliner (2002) korostaa kasvatustieteellisen tutkimuksen kontekstisidonnaisuutta ja on huolissaan tutkimuksesta, jossa pyritään metodiseen ja luonnontieteitä noudattelevaan kurinalaisuuteen ja jonka tuloksena on lähinnä näennäistieteellisiä tuloksia. Tämä toiminta ei palvele lopulta yhdenkään koulutusinstituution tai oppijan todellisuutta. Berliner peräänkuuluttaa ”savimajatutkimuksen” tarpeellisuutta ja toteaa kasvatustieteellisen tutkimuksen olevan itse asiassa kaikista kovinta tiedettä. Hänen mukaansa kasvatusalan tutkijat työskentelevät olosuhteissa, jotka luonnontieteilijöistä olisivat sietämättömät. Kovinta tiedettä tehdäänkin siis siellä, missä olosuhteet ovat vaativimmat eli kasvatustieteiden kaltaisissa yhteiskuntatieteissä. Vaikka Berliner kyseenalaistaa jaon koviin ja pehmeisiin tietesiin, korostaa hän siis Labareen tavoin kontekstin ja interaktioiden huomioimisen tärkeyttä sekä tutkimusasetelmien ja -tutkimuskohteiden aika- ja kulttuurisidonnaisuutta.

Pertti Kansanen (2009) asetti hiljattain kasvatustieteen arvostuksen nostamiseksi selkeän johtopäätöksen: tehkäämme entistä parempaa tut-

kimusta (Kansanen, 2009, s. 289). Vaatimus lienee oikeutettu, mutta se edellyttää myös toimenpiteitä kaikilla tasoilla. Tutkimus ei tietenkään kehity itsestään vaan edellyttää konkreettista työtä: ohjauskulttuurin kehittämistä sekä määrällisesti että laadullisesti, laatuksiteerien ja vaatimustason tiukentamista, metodikoulutuksen syventämistä sekä tutkimusperustaisen opetuksen vahvistamista.

Erityisen painokkaasti tulisi opettajankouluttajien harkita koulun kehittämiseen ja opetustyön uudistamiseen liittyvien lupauksiensa seurauksia. Sarasonin mukaan kasvatustieteilijät ja monet kasvatustutkijat ovat jo pitkään luvanneet yleisölle ja kouluille enemmän kuin mitä he pystyvät tarjoamaan – todellista apua monimutkaisiin kasvatustilanteisiin – ja he antavat nämä lupaukset aivan liian nopeasti. Lääketieteessä samanlaisia lupauksia ei ole harjoitettu. Tutkijat eivät takaa ratkaisevan sa syöpäsairautta tai parantavansa kaikkia potilaita. He toteavat realistisesti: yritämme parhaamme, yritämme oppia, mutta älkää aliarvioiko esteitä ja vaikeuksia joita työssämme kohtaamme (Sarason, 1991, s. 38, 105).

Asiakirjalähteet

Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen/käyttätymistieteellisen tiedekunnan opinto-opaat 1979–2009

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen/soveltavan kasvatustieteen laitoksen henkilöstösuunnitelmat ja henkilöstöluettelot

Lait ja asetukset

Lähteet

Ahonen, S. (2000). Kasvatustiede. Teoksessa *Suomen tieteen historia 2. Humanistiset ja yhteiskuntatieteet* (s. 396–437). Porvoo: WSOY.

Autio, V.-M. (1993). *Opetusministeriön historia 6. Suurjärjestelmien aika koittaa 1966–1980. Hyvinvointivaltion koulutus- ja kulttuuripoliittiset visiot haasteeksi uudistuneelle opetusministeriölle*. Helsinki: Opetusministeriö.

Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham, UK: Open University Press.

Berliner, D. C. (2002). Educational research: The hardest sciences of all. *Educational researcher*, 31(8), 18–20.

- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajan peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Tutkimuksia 291. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Broady, D. (1987). *Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Hargreaves, D. (2000). The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: a comparative analysis. In *Knowledge management in the learning society* (pp. 219–238). OECD.
- Jakku-Sihvonen, R., & Niemi, H. (2006). The Bologna process and its implementation in teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators* (pp. 17–29). Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Jauhiainen, A., Kivirauma, J., & Rinne, R. (1997). Kansanopettajiston koulutuskysymys 1900-luvulla. Teoksessa *Itsenäinen suomalainen koulu* (s. 72–94). Koulu ja menneisyys 35. Helsinki: Suomen Kouluhistoriallisen Seura vuosikirja.
- Jussila, J., & Saari, S. (toim.). (1999). *Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi*. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Kansanen, P. (1999). Kasvatustieteen huono maine. Teoksessa A. Kivelä & A. Sutinen (toim.), *Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille* (s. 275–293). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Koivula, J., Rinne, R., & Niukkanen, S. (2009). Yliopistot yrityksiä? Merkkejä ja merkityksiä Suomessa ja Euroopassa. *Kasvatus*, 40(1), 7–27.
- Komiteamietintö. 1967. Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö A2*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Labaree, D. F. (2000). Educational researchers. Living with a lesser form of knowledge. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Möller (Eds.), *The life and work of teachers. International perspectives in changing times* (pp. 55–75). London: Falmer Press.
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13–22.
- Nurmi, V. (1990). *Maamme opettajakorkeakoulu. Kasvatustieteellinen perustutkimus*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 87.
- Rinne, R., & Jauhiainen, A. (1988). *Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. A, tutkimuksia, 128.
- Sarason, S. B. (1991). *The predictable failure of educational reform. Can we change course before it's too late?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Syrjäläinen, E. (1997). *Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia?* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.
- Säntti, J. (1997). *Opettaa vai kasvattaa? Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeesta*. Studia Pedagogica 12. Helsinki; Vantaa: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos; Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Turunen, H. (2007). *Opettajanuralle Oulusta – 50 vuotta oululaista opettajankoulutusta*. Oulun yliopisto.
- Virtanen, P. (2000). *Kuinkas heille kävikään? Kasvatustieteellisen tiedekunnan opiskelijoiden kertomaa opinnoissa viivästymisen ja opintojen keskeyttämisen syistä*. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.

Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke). Toimintasuunnitelma ja toimintakertomus 2003–2006. Luettu 15.5.2009, http://www.helsinki.fi/vokke/Toimintasuunnitelma/TS_020207vt.pdf

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E., & Nevalainen, R. (2004). A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40(1), 83–107.

SPAM, GERM ja akateeminen opettajankoulutus

Tiivistelmä

Artikkelissa eritellään ensiksi ”globaalien koulutusreformiliikkeen” (Global Educational Reform Movement, GERM) olemassaoloa. Siinä opettajien tulostavastuullisuuden ja koulutuksen markkinoistamisen perustalta on päädytty opetuksen ja oppimisen tiukkaan valvontaan. Tässä laadunvarmistus ja -arviointi ovat avainasemassa. Toiseksi analysoidaan perusteellisesti suomalaisen perusopetuksen arviointimallin (SPAM) syntyä 1990-luvun alusta lähtien. SPAM ei sisällä juurikaan valtakunnalliselta tasolta tapahtuvaa välitöntä kontrollia paikallistasolle. Ohjausjärjestelmä antaa kouluille ja erityisesti kunnille perusopetuksen järjestelyssä huomattavan autonomian, mikä on kansainvälisessä katsannossa poikkeuksellista. SPAM on näin olennaisesti ristiriidassa GERM:in kanssa. Lopuksi esitetään kysymys siitä, miten suomalaisessa opettajankoulutuksessa huomioidaan nämä jokaista opettajaa koskevat yhteiskunnalliset ilmiöt. Valmentako maineikas opettajakoulutusemme tulevia opettajia kohtaamaan SPAM:in ja GERM:in?

Avainsanat: koulutuksen laadunvarmistus, arviointi, ohjausjärjestelmä, opettajankoulutus

Johdanto

Pasi Sahlberg (2006) on kirjoittanut *Journal of Educational Change* -lehteen kiintoisan artikkelin, jossa hän kysyy, onko kansainvälisesti hallitseva koulutusajattelu, *globaali koulutusreformiliike* (GERM¹, *The Global Education Reform Movement*) hyvää politiikkaa kansallisen kilpailukyvyn kannalta. Hän päätyy kielteiseen lopputulokseen: GERM:in vaikutukset kansallisen kilpailukyvyn näyttävät hänestä olevan paradoksaalisesti tuhoisia. Luovuuden, joustavuuden ja riskinottokyvyn kasvattamisen sijaan GERM:in toteuttamien näyttäisi väistämättä johdettavan opetuksen ja oppimisen tiukkenevaan valvontaan, arviointiin ja mittaamiseen, mistä tuloksena voi hänen mielestään olla vain opettajien ja oppilaiden näköalan kaventumista, ahdistusta ja kilpailua. Ja tämä on hänen mukaansa turmiollista kansalliselle kilpailukyvyille.

Laadunarviointi on tuon opetuksen ja oppimisen tiukkenevan valvonnan ydin. 1990-luvun alusta lähtien se ollut suomalaisen koulutuspoliittisten puhettavan yksi keskeisimmistä elementeistä kuten muissakin kehittyneissä länsimaissa. (ks. esim. Johannesson et al., 2002). Siitä on Suomessakin tullut ”gigatrendi” lainatakseni pohjoismaisen arviointigurun Evert Vedungin (1997, 2003) luonnehdintaa.

Arviointiin on 1990-luvun alusta käytetty paljon aikaa, vaivaa ja varoja. Opetushallitus (OPH) on julkaissut vuosina 1994–2003 liki puolitoista sataa arviointiraporttia (KAN, 2004, s. 7). Lääninhallitukset ovat suorittaneet lukuisia peruspalveluiden saatavuutta koskevia arviointeja omilla alueillaan. Sisäministeriö ja muut ministeriöt sekä Valtiontalouden tarkastusvirasto ovat myös toteuttaneet useita peruskoulutukseen kohdistuneita arviointitutkimuksia. Lisäksi tulevat OECD:n ja EU:n käynnistämät arviointihankkeet, tunnetuimpana tietysti PISA-tutkimukset. (Ks. esim. KAN, 2004, s. 7.) FabQ-projektissa² haastat-

¹ Germ on englanniksi taudinaiheuttaja, basilli. Sahlbergin hauska sanaileikki ei ole aivan omaperäinen, sillä esim. Benjamin Levin (1998) on käyttänyt samasta asiasta metaforaa *epidemic* eli kulkutauti.

² Kaikki alla viitatus haastattelut on tehty huhtikuussa 2007 viiden maan tutkimushankkeessa FabQ (*Fabricating Quality in European Education – Effects and Consequences of Quality Assurance and Evaluation (QAE) in Basic Schooling of Denmark, England, Finland, Scotland and Sweden*). Nimessä kiinnittänee huomiotaan termi Fabricating Quality, jonka voisi suomentaa ”laadun tehtailuksi”: kyse on yhtäältä siitä, että laadunvar-

telemamme arviointiasiantuntia kertoi, että pienen lappilaisen kunnan koulutoimenjohtaja arveli heille tulevan vuosittain viitisenkymmentä arviointitutkimuksiin liittyvää pyyntöä.

Tulokset ovat kohta lähes 20-vuotisesta ponnistelusta huolimatta olleet niukat³. Sivistysvaliokunta totesi mietinnössään vuonna 2002, että

”tehdyllä arviointityöllä on ollut hyvin vähän vaikutusta kunnan ja koulun tasolla. Valtakunnallisia arviointeja on kiitettävästi tehty, mutta seuranta siitä, miten tehdyt arvioinnit vaikuttavat arvioitujen toimintaan ja koulutuksen kehittämiseen, puuttuu. – – vain suurimpien koulutuksen järjestäjien koulutuksen arviointi on riittävän suunnitelmallista ja perustuu arviointijärjestelmään, jota nykyinen hallintomalli edellyttää. Edelleen suuressa osassa kuntia koulutuksen arviointi on vasta alullaan.” (SiVM 11/2002.)

Eräs haastattelemamme koulutoimenjohtaja kertoo kaupungistaan, joka kuuluu parinkymmenen suurimman joukkoon Suomessa:

”(...) ei meillä ole viimeisen 10 vuoden aikana rakennettu kuntiin sellaista arviointijärjestelmää, jota kuviteltiin silloin 90-luvun puolivälissä. Ei minun kuntaanikaan ole. K: Miksi? V: Ei ole tullut määräystä. Ja on niin vähän porukkaa. (...) Laadunvarmistus ja arviointijärjestelmä, luottamushenkilöt ja opettajat eivät ymmärrä näitä termejä. Ne eivät sano mitään. Kun puhutaan arviointijärjestelmästä, niin se on numero todistuksessa. Edel-

mistus ja arviointi on sekä vakavaa ammatillista toimintaa että toisaalta jossain merkityksellisessä mielessä myös fiktiivistä. Tähän viittaa esimerkiksi eräiden tunnettujen arviointitutkijoiden (van Thiel & Leeuw, 2002) käsite *performance paradox*, ”suoritusparadoksi”, jonka mukaan laadunarvioinnista saattaa seurata kaikkea muuta kuin laadun paranemista. Tällä he viittaavat ei-toivottuihin vaikutuksiin, jota laadunvarmistuksella ja arvioinnilla aina on – ja sitä enemmän, mitä enemmän laadunarviointia harrastetaan.

³ Suomessa ei ole juurikaan tutkimustietoa siitä, miten laadunarviointi on vaikuttanut koulujen tasolla. Tietoa on kuitenkin tulossa. FabQ-projektin suomalaisen kyselytutkimukseen vastasi 593 peruskoulun rehtoria ja 1 495 opettajaa (Rinne, R., Simola, H., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S., & Varjo, J. (tulossa) Hyvä, paha vai merkityksetön? Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien silmin. Suomen kasvatustieteellinen seura).

leenkin. Sekä opetuslautakunnan jäsenille että meidän koulujen opettajille se on arviointijärjestelmä. Ensimmäiset puoli vuotta kun puhuin arvioinnista, niin luulin, että me puhumme samasta asiasta. Sitten huomasin, että neidän puhuvat todistusnumeroista.” (H3 huhtikuu, 2007.)

Koulutusreformien historiallisen tutkimuksen perusteella uudistuksen takkuinen toteutuminen ei ole yllättävää (ks. esim. Tyack & Cuban, 1995). Tuon tutkimusperinteen lopputulemia nimittäin on ensinnäkin se, että koulutusreformit kyllä saavat lähes aina aikaan muutoksia, mutta nuo muutoksen ovat harvoin odotettuja. Toiseksi tuo tutkimusperinne neuvoo tutkimaan pikemminkin sitä, miten koulut muuttavat reformeja kuin sitä, miten reformit muuttavat kouluja. Ruohonjuuritasolla (*street level bureaucrats*) eli tässä rehtoreilla ja opettajilla on aina viimekätistä ja olennaista valtaa vaikuttaa siihen, mitä uudistusten moninaisten ja ristiriitaisten, odotettujen ja odottamattomien vaikutusten yhteenkietoutumisen kautta syntyy.

Tästä näkökulmasta erityisen kiinnostavaa onkin kysyä, onko Suomeen syntynyt tai syntymässä jonkinlainen laadunvarmistuksen ja arvioinnin kansallinen risteymä, parhaimmillaan ehkä jonkinlainen vaihtoehtoinen tai edes jossain mielessä GERM:iin nähden vastavirtainen ”suomalainen perusopetuksen arviointimalli” jota tässä kutsun tuttavallisesti SPAM:iksi.

Suomalainen radikaali deregulaatio ja desentralisaatio

Ensimmäinen ja ilmeisin selitys laadunarvioinnin omaperäiseen leviämiseen ja muuntumiseen on se tavattoman radikaali säännösten purku (deregulaatio) ja hajauttaminen (desentralisaatio) joka meillä tapahtui 1990-luvun puoliväliin mennessä ja joka loi poikkeuksellisen laajan kunnallisen itsehallinnon mm. koulutuksen ympärille. Vajaassa vuosikymmenessä suomalainen peruskoulu muuttui yhdestä Euroopan keskusjohdetuimmasta yhdeksi kaikkein hajautetuimmista: yhdestä ää-

ripäästä siirryttiin toiseen. EURYDICE- tutkimuslaitos kartoitti vuonna 2004 Euroopan maiden perusopetuksen arviointijärjestelmiä. Suomi oli yksi kolmesta maasta, joista puuttui kokonaan suora arviointikontrolli keskustasolta kouluihin. (EURYDICE, 2004). Markku Temmes kollegoineen kirjoittaa:

”Suomen koulutuksen hallinnon desentralisaation aste on OECD:n tietojen mukaan Euroopan korkeimpia. Maamme nykyinen aluehallinto on liian sekava tukemaan riittävästi koulutustarpeiden ennakoimista ja pitkän aikavälin suunnitelmien ja ohjelmien toimeenpanoa. Kaikki kunnat eivät selviä edes nykyiseen koulutuskysyntään vastaamisesta saati tulevaisuuden ennakoinnista ja huonosti menestyneiden koulujensa tukemisesta. Kuntien kouluhallinnon taso vaihtelee muun muassa siksi, että sen virkoihin on kohdistunut joissakin tapauksissa hyvinkin huomattavia menonleikkauksia.” (Temmes ym., 2002, s. 129.)

”Maamme koulutusjärjestelmän vakavimpiin instituutiokysymyksiin kuuluu tietyissä suhteissa epätydyttävällä tolalla oleva *valtio–kunta-suhde*. Haastatteluissa kävi esiin, ettei missään muussa EU-maassa esiinny siinä määrin valtionhallintoon nähden ’pois’ ja ’ulos’ kytkeytynyttä kunnallista itsehallintoa kuin Suomessa.” (Temmes ym., 2002, s. 92; korostus alkuperäinen.)

Näyttää ilmeiseltä, että 1990-luvun myötä ja vihdoin perusopetuslain raudoittamana laadunarvioinnin ympärille syntyi kaksi keskittymää, jotka katsoivat perusopetuksen arvioinnin olevan ominta aluettaan. Yhtäällä opetusministeriö (OPM) ja Opetushallitus (OPH) pyrkivät käyttämään rajattua mandaattiaan. Toisaalla Kuntaliitosta (KL) tuli aktiivinen arviointiosaamisen levittäjä, propagoija ja suosittaja, joka katsoi, ettei OPH:lla ole mitään asiaa puuttua kuntien kouluasioihin. Sen sijaan Kuntaliitto näki itselleen luontevana yhteistyökumppanina

valtionvarainministeriön⁴, sisäministeriön⁵ ja läänihallitukset, joitten lakisääteisenä tehtävänä on peruspalvelujen toteutumisen valvonta. Näin kuntien etujärjestöstä on kehkeytynyt omaa koulutuspolitiikkansa toteuttava yhteiskunnallinen toimija (ks. esim. KL 2007), joka lähettää kunnille suosituksia ja yleiskirjeitä kuten hallintoviranomainen ikään. Kenties tässä paradoksissa muutos kiteytyy kauneimmin: kun valtion virasto (OPH) lähettää virikemateriaaleja⁶, kuntien edunvalvontaelimeltä tulee yleiskirjeitä⁷.

Olennaista kuitenkin lienee, ettei kummallakaan näistä – OPH:lla sen paremmin kuin Kuntaliitollakaan – ole ollut legaalialta voimaa muuhun kuin suosituksiin. Työnjaoksi näyttää vakiintunut se, että KL antaa suosituksia kunnille ja OPH kouluille. Erikoista on, että tähän aivan ilmeiseen ongelmaan ei näytetä löydettävän minkäänlaista ratkaisua. Pyrkimys siihen suuntaan oli epäilemättä Koulutuksen arviointineuvoston perustaminen vuona 2003, mutta se näyttää tuoneen arvioinnin kentälle vain yhden toimijan lisää. Oireellista on, että mitään todellisia vaihtoehtoja, jotka ratkaisisivat arviointiin liittyvää päätösvaltaa ja koordinoitua, ei näytä olevan keskustelussa.

Huhtikuussa 2007 julkistettiin Koulutuksen arviointijärjestelmän kehittämistyöryhmän muistio, eikä sekään esitä muuta ratkaisua kuin Korkeakoulujen arviointineuvoston ja Koulutuksen arviointineuvoston

⁴ Julkisten palvelujen laadunarviointi: arviointikehikko ja näkökulmia. Tuottavuudella tulevaisuuteen – julkisten palvelujen laatustrategia -projekti; 3 (1997); Julkisten palvelujen laatustrategia. Tuottavuudella tulevaisuuteen julkisten palvelujen laatustrategia -projekti; 1 (1998); Julkisten palvelujen arviointi (1998) Julkisten palvelujen laatustrategia -projekti; 3; Laatu työkalut (1998); Julkisten palvelujen laatustrategia. Julkisten palvelujen laatustrategia -projekti; 4; Palvelusitoumus (1998) Julkisten palvelujen laatustrategia -projekti; 5; Yhteiset palvelut – yhteinen hyöty. Lautupalkinto julkisella sektorilla (1999).

⁵ Kohti julkisten palvelujen yhteistä arviointia. Keskustelunaloite (2001); Euroopan laatu palkintomalli julkisella sektorilla. Näkökohtia itsearviointiin ja mallin käyttöön toiminnan kehittämisessä. (2002);

⁶ ks. Salmio, 1993; Jakku-Sihvonen, Räisänen & Väyrynen, 1994; Salmio & Lindroos-Himberg, 1995; OPH, 1995; Niemi & Louekoski, 1995; Räisänen & Vainio, 1996; OPH, 1998; Korkeakoski, Niemi, Arra, Lindroos & Säilä, 2000; Jakku-Sihvonen & Heinonen, 2001; Niemi, 2006.

⁷ Kunnallisen palvelutoiminnan tuloksellisuuden arviointia koskeva suositus (2000); Yleiskirje 31/80/2000. Suositus valtuustotason arvioinnista, Liitteet yleiskirjeeseen 31/80/2000: Suositus ”Kunnanvaltuustotason arviointi”; Kunnallisen työmarkkinalaituksen tarkastama ”Kunnallisen palvelutoiminnan tuloksellisuuden arviointia koskeva suositus”; Yleiskirje 31.8.2001: Sivistystoimen arviointi on osa valtuustotason arviointia; Yleiskirje 14/80/2003. Sivistystoimen arvioinnin indikaattorit; Suositus arvioinnista kuntien valtuustoille (2006).

siirtämisen samoihin tiloihin Helsinkiin. Muistio huokuu paitsi varovaisuutta myös jonkinlaista alistuneisuutta vallitsevaan tilanteeseen. Yhtä voimattoman tuntuinen on koulutuksen arviointia koskevan lainsäädännön muutosesitys (HE, 122/2009 vp).

Voi olla, että Suomen koko kuntarakenteen uudistusta ja PARAS-hankkeen etenemistä odoteltaessa mitään esitystä ei edes haeta: Kuntaliitossa näytetään uskottavan vuodesta 2005 toteutetun Kunnallistalouden ja -hallinnon neuvottelukunnan KUHTANEK:in vuotuisten *Peruspalvelujen arviointisuunnitelmien*⁸ tuovan riittävää koordinaatiota arvioitiin. OPM:n puolella taas yritetään sovittaa yhteen Koulutuksen arviointineuvoston ja OPH:n tehtäviä⁹.

Historian tutkimuksessa on nykyisin varsin suosittua nk. kontrafaktuaalinen päättely eli tieteellinen jossittelu: mitä olisi tapahtunut, jollei Ribbentrop-sopimusta olisi tehty tai jollei Tali-Ihantala olisi kestänyt? Tällaisella pohdinnalla onkin mielensä, jos ne auttavat meitä selittämään toteutuneen vaihtoehdon paremmin. Siitä syystä saatettaisiin esimerkiksi kysyä, olisiko laadunarviointi toteutunut suomalaisessa peruskoulussa toisella tavoin, jos radikaalia deregulaatiota ja desentralisaatioita ei olisi tehty.

⁸ Esim. Kunnallistalouden ja -hallinnon neuvottelukunta: Peruspalvelujen arviointisuunnitelma vuodelle 2005. 19.1.2005. Vuoden 2007 osalta todetaan: ”Kunnallistalouden ja -hallinnon neuvottelukunta on hyväksynyt Peruspalvelujen arviointisuunnitelman vuodelle 2007. Suunnitelma on tätä vuotta koskeva hallituskauden mittainen viimeinen arviointisuunnitelman tarkennus. Suunnitelmaan on koottu valtion keskushallinnossa, aluehallinnossa sekä koulutuksen arviointineuvostossa tänä vuonna toteutettavat peruspalvelujen arvioinnit. Kunnallistalouden ja -hallinnon neuvottelukunnassa ovat edustettuina opetus-, sisäasiain-, sosiaali- ja terveys- ja valtiovarainministeriö. Suomen Kuntaliitolla on neuvottelukunnassa yhtä monta edustajaa kuin valtiolla. Arviointisuunnitelman laadintaan ovat lisäksi osallistuneet asiantuntijoina Tilastokeskuksen ja sisäasiainministeriön alueiden ja hallinnon kehittämisosaston edustajat. Kunnallistalouden ja -hallinnon neuvottelukunnan arviointijaosto on valinnut peruspalveluja kuvaavat yhteiset mittarit. Peruspalvelujen arviointisuunnitelmassa on lueteltu mittarit ja koottu esimerkinomaisesti peruspalvelujen tilaa koskevia tietoja näiden mittareiden avulla. Sisäasiainministeriö ja Suomen Kuntaliitto toivovat, että kunnat voivat omassa valtuuston asettamien tavoitteiden peruspalveluja koskevassa arvioinnissa hyödyntää peruspalvelujen arviointisuunnitelmaa.” Huom. OPH:lla ei ole edustajaa? http://www.kunnat.net/k_perussi-vu.asp?path=1;29;348;1027;102031

⁹ vrt. OPM 2007 muistio joka käytännöllisesti katsoen ohittaa KUHTANEK:in.

Laman vaikutukset

Toinen varsin ilmeinen selittävä tekijä, jota moneen, jollei kaikkiin viimeaikaisiin suomalaisiin yhteiskuntamuutoksiin tarjoillaan, on vuosien 1991–1993 lama. Tässä riittää todeta, että laman vaikutukset olivat epäilemättä merkittävät, moninaiset ja ristiriitaiset.

Yhtäältä on selvää, että lama joudutti ja voimisti yhteiskunnallista muutosta, joka oli kypsytynyt 1980-luvulla. Suunnilleen 1980-luvun lopulta, tarkemmin sanottuna ehkä Holkerin hallituksesta 1987–1991 lähtien Suomi on siirtynyt monien yhteiskuntatieteilijöiden mielestä uuteen aikakauteen. Siirtymää on luonnehdittu muutokseksi Toisesta Kolmanteen tasavaltaan, hyvinvointivaltiosta kilpailukykyvaltioon, suunnittelu-yhteiskunnasta kilpailu(kyky)yhteiskuntaan¹⁰. Toisaalta on myös selvää, että lama seuraukset rajoittivat tuota muutosta. Esimerkiksi kasvatushistorioitsija Sirkka Ahonen (2001, 2003) on sitä mieltä, että lama pelasti yhteisen peruskoulun, sillä se käänsi vahvasti markkinaliberalistisesti suuntautuneen poliittisen ilmapiirin perinteistä pohjoismaista hyvinvointiyhteiskuntaa puolustavaksi.

On helppo uskoa Ahosta ja peruskoulun pelastumistarinaa, jos lukee laman taustaa vasten OPH:ta 1991 johtamaan valitun Vilho Hirven visiota suomalaisesta peruskoulusta. Opetushallitus laati vuonna 1992 ehdotuksen opetustoimen rakenneohjelmaksi (OPH, 1992), jonka markkinaliberalistinen retoriikka on vieläkin ylittämätön. Suomalaisesta koulutuksesta tultaisiin ohjelman mukaan tekemään ”henkisesti ja rakenteellisesti joustava, omavastuista yksilöllistä osaamista korostava, toiminnallisesti hajautettu sekä asiakaslähtöinen ja tulosvastuinen”, ”yksittäisistä oppilaitoksista muodostuvien verkkomaisten oppimisa-reenoiden” järjestelmä (mt., s. 7, 8). Uudessa koulutusjärjestelmässä opiskelu perustuisi ”henkilökohtaisiin opinto-ohjelmiin ja niiden opiskelutavasta riippumattomiin suorituksiin” (mt., s. 7) ja eteneminen

¹⁰ Sulkunen (2006, s. 37) puolestaan käyttää luonnehdintaa ”projektiyhteiskunta”, jossa moraalisen neutralisoinnin, vaikuttavuuden ja toimijuuden kolmen pilarin varaan rakentuu ”hallintajärjestelmä, jota voi kuvata ohjelman, rahaston, kumppanuuden, sopimuksen, projektin ja arvioinnin muodostamalla käsitteuskollisella”.

tapahtuisi ”luokka-asteista riippumatta omien edellytysten mukaisesti” (mt., s. 27). Hallinnon kannalta katsottuna koulutusjärjestelmä olisi ”strategisesti integroitu, ohjauksellisesti ja taloudellisesti hajautettu sekä asiakaslähtöinen” (mt., s. 7). Opetuksen kulttuuri ja käytännöt tulisi muuttaa ”omavastuista oppimista suosivaksi” (mt., s. 8).

Ohjelma korosti, että koulutuksen ”julkinen rahoitus olisi sidottava tuloksiin” (mt., s. 20) ja säädöksistä olisi poistettava ”esteet opetuspalveluiden ostamiselle ja myymiselle” (mt., s. 28). ”Pienten ja kalliiden oppilaitosten lakkauttaminen olisi tarpeen” (mt., s. 14), ja toimintaa tehostettaisiin ”yhdistämällä ja lakkauttamalla tuloksellisuuden kannalta heikkoja toimipisteitä” (mt. s. 28). ”Tavoitteena olisi muodostaa nykyisiä suurempia, tarjonnaltaan monipuolisempia ja kehityskykyisempiä kouluja ja oppilaitoksia” (mt., s. 20). Valtio vetäytyisi pääsääntöisesti ylläpitäjätehtävistä, ja ne siirrettäisiin ”kuntien ja muiden ylläpitäjien kanssa neuvotellen pääosin kuntien ja yksityisten hoitoon” (mt., s. 20, 29).

Hannu Rätyn kollegoineen vuonna 1995 julkaisema tutkimus vahvistaa vanhempien keskuudessa vallinneen vankan epäluulon peruskoulun markkinaliberalistisia uudistussuunnitelmia kohtaan.¹¹ Markki-

¹¹ Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka tyytyväisiä vanhemmat ovat peruskoulun toimintaan ja miten he asennoituvat koulunuudistuksiin. Tiedonkeruu suoritettiin kyselytutkimuksena. Vastaajina oli valtakunnallinen otos 9–10-vuotiaiden lasten vanhemmista (N = 563). Arvio peruskoulusta oli varsin myönteinen. Tämä näkyi sekä tyytyväisyysarvioinneissa että asenteissa. Markkinakoulun aate ei saanut juuri kannatusta, ja monet vanhemmat olivat huolissaan tasa-arvosta ja kilpailun haitoista koulussa. Varsinkin asenteet eriytyivät vastaajan sosiaalisen aseman mukaan: ylemmät toimihenkilöt ja akateemisesti koulutetut arvostelivat koulu laihakkaiden unohtamisesta enemmän kuin ammattikoulutetut ja työntekijät, jotka katsoivat peruskoulun toimivan hyvin ja suuntasivat arvostelun uudistusten yksipuolisuuteen ja hätäisyyteen. Tutkimus osoitti laihakkuuden määrittelyn ankkuroituvan kouluasenteisiin. (Mt., s. 250.) Vanhemmat näyttivät varsin tyytyväiseltä peruskoulun toimintaan. Erityisen tyytyväisiä oltiin opetukseen, jossa täysin ja jokseenkin tyytyväisten osuus oli 86 %, yhteistyöhön (74 %) ja arvosteluun (71 %). Myönteisen arvosanan saivat oikeudenmukaisuus ja vaikutusmahdollisuudet, joissa tyytyväisten osuus oli yli 60 % ja tyytymättömien määrä jäi alle 20 %:n. Suurimmillaan tyytymättömien ryhmä oli yksilöllisyyden huomionottamisessa. Siinäkin sen osuus (28 %) jäi pienemmäksi kuin tyytyväisten osuus (48 %). (Mt., s. 253.) Asenteiden yhteydet vanhempien sosiaaliseen taustaan osoitautuivat lukuisiksi. Koulutus erotteli vastaajat selvästi. Ammatillista koulutusta vailla olevien ja ammattikoulun käyneiden vanhempien asenne peruskouluun oli muita myönteisempi, ja he arvostelivat koulun nykymuutoksia yksipuolisuudesta ja kokivat huolta tasa-arvosta ja kilpailun haitoista. Akateemisesti koulutetut arvostelivat peruskoulua tasapäistämisestä. (Mt., s. 255–256.) Vanhempien tyytyväisyys näkyi myös heidän asenteissaan. Peruskoulu kuvautuu enemminkin? hyvin toimivana, koko väestön koulutuksen tasosta huolehtivana, kuin tasapäistämiskritiikin kohteena. Merkillie pantavaa koulunuudistusten nykysuunnan kannalta on havainto, jonka mukaan markkinakoulu, kilpailu ja mukaan liitetty laihakkaiden vahva erityiskohtelu omine kouluineen ja panostuksineen selvästi torjutaan. (Mt., s. 258.)

nakoulu, kilpailu ja mukaan liitetty lahjakkaiden vahva erityiskohtelu omine kouluineen ja panostuksineen ei saanut juuri kannatusta, ja sen sijaan monet vanhemmat olivat huolissaan tasa-arvon puolesta ja kilpailun haitoista koulussa. Huomattavaa ja oireellista kuitenkin oli, että asenteet eriytyivät vastaajan sosiaalisen aseman mukaan: ylemmät toimihenkilöt ja akateemisesti koulutetut arvostelivat koulua lahjakkaiden unohtamisesta ja tasapäästämisestä enemmän kuin ammattikoulutetut ja työntekijät, jotka katsoivat peruskoulun toimivan hyvin ja suuntasivat arvostelun uudistusten yksipuolisuuteen ja hätäisyyteen.

Edellisen hypoteesin tapaan voitaisiin kontrafaktuaalisti kysyä, olisiko laadunarviointi suomalaisessa peruskoulussa toteutunut toisella tavalla, jos lamaa ei olisi ollut?

Suomalainen perusopetuksen arviointimalli SPAM?

Suomessa Teollisuuden koulutusvaliokunta oli se instanssi, joka nosti esiin kansainvälisessä keskustelussa pinnalla olleen huolen koulutuksen heikosta tuottavuudesta. Teollisuuden koulutusvaliokunnassa vaikuttanut professori Matti Peltonen (1987) hahmotteli jo vuonna 1987 kokonaan uudella tapaa ohjautuvan koulutusjärjestelmän ”Koulutus 2000” -teoksessaan. Peltonen konstruktion keskeisimpiä teesejä olivat ensinnäkin koulutuksen ohjaaminen markkinatyypisten mekanismien avulla ja toiseksi oppimistulosten mittaaminen ja vertailu.

1980-luvun puolivälissä perustettu Teollisuuden koulutusvaliokunta vaatikin 1990-luvun alusta lähtien julkaistuissa pamfleteissaan kouluilta tulosvastuullisuutta ja vertailukelpoisiin mittauksiin perustuvaa tuloksellisuutta (Teollisuuden koulutusvaliokunta, 1990). Koulutuksen laadun sekä sen mittaamisen ymmärrettiin olevan verrattavissa minkä tahansa muun hyödykkeen laadunarviointiin. Teollisuuden koulutusvaliokunta vaati myös kansallista, ylioppilaskirjoitusten tapaista päättökoetta peruskouluun ja koulujen oppisaavutuksiin perustuvia rankinglistoja (Purhonen, 2005, s. 63).

Laadunarvioinnin kannalta keskeinen asiakirja on kolmen vuosikymmenen ajan Opetusministeriötä virkamiehenä johtaneen kansliapäällikkö Jaakko Nummisen viimeinen ponnistus: *Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus* -työryhmän muistio 1995:1¹² (OPM, 1995). Sen eräänlainen ”selitysteos” on hänen testamenttinsa *Koulutuspolitiikan vaihtoehdot* vuodelta 1994 (Numminen, 1994). Sekä muistio että Nummisen testamentti nostavat esille valtakunnallisten, ylioppilaskirjoitusten tapaisten päättökokeiden ajatuksen peruskoulussa:

”Koulutuksen valtakunnallisesta arvioinnista säädettäisiin asetuksella. On ajateltu että valtakunnallisella tasolla voitaisiin esimerkiksi järjestää tasokokeita, jolloin eri vuosina ja eri oppiaineissa järjestettäisiin valtakunnallisesti yhdenmukaisia kokeita. Niiden tulosten perusteella arvioitaisiin opetuksen tasoa ja tavoitteiden saavuttamista eri kunnissa ja oppilaitoksissa.(...) Tällaiset yhteiset valtakunnalliset kokeet olivat puheena myös ylioppilastutkintotyöryhmässä jossa niitä perusteltiin sillä, että kaikki arviointi ei saisi jäädä vain ylioppilaskirjoitusten varaan.”¹³ (Numminen, 1994, s. 105–106.)

Nummisen johtamaan valmisteluun oli kohdistettu kritiikkiä virkamiesvaltaisuudesta, ja ainakin osittain tästä syystä työtä jatkamaan asetettiin Nummisen seuraajan, kansliapäällikkö Vilho Hirven johtama komitea (OPM, 1996). Se pysyi tarkasti Nummisen työryhmän linjoilla, mutta tarkensi sen esitystä tehtävänsä mukaisesti. Hirven komitean kanta poikkesi Nummisen työryhmästä arvioinnin alueella vain sikäli,

¹² Juuri tätä virkamiesvetoista lainvalmistelua arvosteltiin.

¹³ Tässä jää nyt epäselväksi, tarkoittaako Numminen *kaikkien* koulujen vai vain *otoksen* tutkimista eri aineissa eri vuosina. Jälkimmäinen vaihtoehtoahan sitten toteutui jo saman vuonna. Myöskään Varjon (2007, s. 123) tarkastelu ei tässä auta: ”Työryhmän lakiluonnoksen mukaan koulutuksen järjestäjän tulisi paikallisella tasolla ”jatkuvasti ja systemaattisesti” (emt., s. 54) arvioida koulutukselle säädettyjen tavoitteiden sekä opetussuunnitelmien toteutumista. Tarkastelu tuottaisi näin tietoa, jonka pohjalta koulutuksen järjestäjät voisivat kehittää toimintaansa sekä toisaalta opiskelijat ja heidän huoltajansa voivat seurata oppilaitoksille asetettujen tavoitteiden toteutumista ja tehdä sen pohjalta valintoja. Oppilaitosten julkinen vertailu sekä rankkaus (ranking) tiedotusvälineissä olisivat nyt mahdollisia, koska ’sekä itsearviointien että valtakunnallisten arviointien tulokset olisivat julkisia’ (emt., 55). Oppilaitosten suorittaman itsearvioinnin lisäksi myös Opetushallitus arvioisi koululaitosta yleisesti järjestelmänä sekä erikseen koulutuksen järjestäjiä. Nummisen (1994, s. 105) mukaan tuolloin ajateltiin, että valtakunnallisella tasolla järjestettäisiin tasokokeita eri vuosina eri oppiaineissa. Niiden tulosten perusteella arvioitaisiin opetuksen tasoa ja tavoitteiden saavuttamista eri kunnissa sekä oppilaitoksissa. Arviointimenettely korostaisi näin koulutuksen tavoitesäännösten merkitystä, ja sillä olisi samalla tuloksellisuutta parantava vaikutus.”

että ylioppilaskirjoitusten tapaisista, pakollisista valtakunnallisista päätökkeistä ei enää puhuttu.

Hirven komitea vahvisti tästä lähtien vallitsevan kannan, jonka mukaan arvioinnin tarkoitus on *pääsääntöisesti* tuottaa tietoa opetusviranomaisille. Oppilaiden ja heidän huoltajansa erityisesti valintoihin liittyvä arviointitiedon tarve mainitaan ”lisäksi”-lauseella puskuroituna, mikä vakiintui koulutuspoliittisen puhuntaan:

“Arviointijärjestelmän tarkoituksena on tuottaa koulutuksen paikallisessa, alueellisessa ja valtakunnallisessa kehittämistyössä ja päätöksenteossa tarvittavaa tietoa. Lisäksi arviointien tulisi tuottaa tietoa opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa valintojen perusteeksi.” (OPM, 1996, s. 85.)¹⁴

Kolmas tänne asti kestänyt periaate koski laadunarvioinnin ei-kontrolloivaa luonnetta:

”Arviointijärjestelmä tärkeä osa kehitettäessä koulutuspalveluja, ei hallinnollisen valvonnan väline” (OPM, 1996, s. 85).

Vuodesta 1994 Opetushallitus käynnisti uudentyypin arviointitiedon keräyksen: otospohjaiset ja kohdennetut valtakunnalliset tutkimukset¹⁵, jotka toteutettiin ammattitutkijoiden toimesta. Erään haas-

¹⁴ Lisäksi aiemmin on todettu: ”Opiskelijat ja heidän huoltajansa saavat itsearvioinnista tietoa opetukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisesta sekä tietoa erilaisten valintojen tekemiselle.” (OPM, 1996, s. 84). Myös muita kuin valintaan liittyviä kansalaisten tarpeita huomioidaan kuitenkin siellä täällä: ”Koulutuksen arviointitietoa tuotetaan opetusviranomaisten, poliittisten päättäjien, oppilaitosten ja niiden ylläpitäjien käyttöön. Luonnollisesti myös kansalaiset ovat kiinnostuneita siitä, miten koulutusjärjestelmä toimii ja millaisia tuloksia saadaan aikaan.” (OPM, 1997, s. 3.)

¹⁵ Since 1994, large national assessment projects have been carried out, suitable for use in finetuning the assessment methodology. The national learning result assessment system has become a central way of producing data on the effectiveness of operations. Wide-ranging evaluations of the state of education have made use of large-scale surveys, statistical data, interviews and statements given by professionals. (Jakku-Sihvonen 2002, s. 3) The assessment process begun in 1994 by the Finnish National Board of Education has broadened the target area of performance evaluations so that evaluations began to be focused not only on assessing learning results but also on examining the efficiency and economy of the schools’ operations. The model for evaluating the performance of education system reinforced by the National Board of Education, the study generated information on the economy, efficiency and effectiveness of basic education. The theoretical model used in

tattelumme mukaan tämä arviointi strategia oli vastausta elinkeinoelämästä ja Nummisen työryhmässä esiintyneisiin paineisiin peruskoulun päättökokeista. Eräs haastattelemistamme kouluviranomaisista totesi:

(...) yhtenä syynä [otospohjaisiin tutkimuksiin] minun mielestäni on se että siinä ei haluttu että tästä mittaamisesta, oppilastulosten arvioinnista, tulee uusi ylioppilastutkinto joka rupeaa ohjaamaan koulun sisäistä käytäntöä. Jokainenhan meistä tietää, vaikka hurskaasti valehdellaankin, että se ohjaa. Opettajat ei ikinä pääse irti siitä tietoisuudesta, että sillä on niin jumalattoman suuri merkitys. Se on valmennusta se loppuaika ylioppilaskirjotuksia varten. Ja tätä tällaista voisi sanoa että ihan kouristuksenomaisesti vältettiin, tällaista analogiajohtopäätöstä ylioppilastutkinnoista ja peruskoulussa suoritettavasta arvioinnista (...). (H10 huhtikuussa, 2007.)

Haastatelluissamme keväällä 2007 kävi monen virkamiehen ja asiantuntijan voimin selväksi myös se, että tällaiset tutkimukset tuovat koulutusjärjestelmän kokonaistilasta riittävästi tietoa, joten valtakunnallisia, koko ikäluokkaan kohdistuvia testejä ei tarvita.

Perusopetuslaista vuonna 1998 käyty keskustelu oli kiivas mutta muutti hyvin vähän Hirven komitean tekstiä. Arvioinnin suhteen päädyttiin tunnettuun muotoiluun, jota vuonna 2003 Koulutuksen arviointineuvostoa perustettaessa tarkennettiin nykyiseen muotoonsa:

21 § Koulutuksen arviointi

Koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata tämän lain tarkoituksen toteuttamista ja tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä.

Opetuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin.

reporting the results of these large scale evaluations has been published in the 1995 and again in more detailed form in the 1999 by name "A framework for Evaluating Educational Outcomes in Finland". (Jaku-Sihvonen 2002, s. 11.)

Ulkopuolista arviointia varten opetusministeriön yhteydessä on erillinen koulutuksen arviointineuvosto, joka organisoii arviointitoiminnan yliopistojen, opetushallituksen ja muiden arviointiasiantuntijoiden verkostona. Koulutuksen arviointineuvoston tehtävistä ja kokoonpanosta säädetään tarkemmin valtioneuvoston asetuksella. Ministeriö voi antaa yksittäisen arvioinnin suorittamisen myös muun kuin koulutuksen arviointineuvoston tehtäväksi.

Arviointien keskeiset tulokset tulee julkistaa.

Valtioneuvoston asetuksella annetaan tarkempia säännöksiä arvioinnista ja sen kehittämistä.

Sivistysvaliokunta otti selkeästi kantaa koulujen paremmuusjärjestykseen asettamista vastaan ja arvioinnin kehittävän luonteen puolesta Perusopetuslain asettamisen yhteydessä 1998:

Arviointijärjestelmä on tärkeä osa kehitettäessä koulutuspalveluja; ei hallinnollisen valvonnan väline. Valiokunta pitää tämän osalta keskeisten valtakunnallisten tulosten kokoamista ja niiden julkistamista tärkeänä. Säännöshdotuksen mukaan julkistaminen koskee arvioinnin keskeisiä tuloksia eikä lainsäädännön tarkoituksena näin ollen ole julkistaa yksittäistä koulua tai yksittäistä opettajaa koskevia tietoja. Arviointitulosten julkaiseminen ei missään tapauksessa saa johtaa koulujen paremmuusjärjestykseen asettamiseen eikä leimata kouluja, opettajia ja oppilaita tasoltaan heikoiksi ja hyväksi yksipuolisin perustein. Arvioinnin julkistaminen vaatii tapahtumaketjuna itsearviointia myös arvioinnin suorittajalta. (SiVM, 3/1998.)

Vuonna 2004 sivistysvaliokunta vielä lausunnossaan toisti kantansa samoin sanoin (SiVL 6/2004). Opetusviranomaisten kannan vakuudeksi Opetushallituksen hallintojohtaja Kari Pitkänen kirjoitti 3.1.2003 Helsingin Sanomien yliartikkelin otsikolla ”Koulujen paremmuuslistat

vaarantavat oppimistuloksia”. Myös vuonna 2003 perustettu Koulutuksen arviointineuvosto vakuutti linja-asiakirjassaan samaa.¹⁶

Nummisen ja Hirven valmisteleva kanta, jonka mukaan arviointitieto on ennen kaikkea tarkoitettu viranomaisille ja koulun kehittämiseksi, sai vahvistuksensa myös asetusteksteihin. Viimeisin muotoilu on vuodelta 2003:

Asetus (150/2003) koulutuksen arvioinnista

2 §

Arvioinnin tavoitteet

Koulutuksen arvioinnin tavoitteena on:

1. hankkia ja analysoida tietoa valtakunnallisen koulutuspoliittisen päätöksenteon ja koulutuksen kehittämisen pohjaksi;
2. hankkia ja analysoida tietoa koulutuksen paikallisen kehittämistyön ja päätöksenteon pohjaksi; sekä
3. tukea opiskelijoiden oppimista, opetustoimen henkilöstön työtä ja oppilaitosten kehittämistä.

Laki- tai asetusteksteissä ei siis puhuta mitään arviointitiedon merkityksestä kansalaisille, erityisesti oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Maininnat arviointitiedon tarpeellisuudesta koulutukseen liittyviä valintoja tehtäessä jäävät laki- ja asetustekstien ulkopuolelle. Tulkintamme on, että lainsäätävä näkee kansalaisille annettava tiedon selkeästi toissijaisiksi arvioinnin tarkoituksiksi. Vuonna 2007 näkemyksen vahvistaa OPM:n Koulutuksen arviointijärjestelmän kehittämistyöryhmän muistio. Todettuaan asetuksen määrittelemät arvioinnin tavoitteet, se jatkaa:

¹⁶ ”Arviointitulosten julkistamisessa kouluja ei aseteta paremmuusjärjestykseen eikä kouluja, opettajia ja oppilaitoksia leimata tasoltaan heikoiksi ja hyväksi yksipuolisin perustein. Valtakunnalliseen otokseen perustuvan kokeen raportoinnissa ei anneta tunnistetietoja yksittäisestä koulusta, mutta suppean oppilaitosryhmän valtakunnallisen arviointi voi sisältää myös yksittäistä oppilaitosta koskevaa arviointitietoa. Vaatimuksena on tällöin, että arviointi tehdään yhteistyössä arvioitavan oppilaitoksen kanssa ja että arvioinnissa korostuu kehittävä tarkoitus. Arviointisijoilta edellytetään kirjallisin sitoumuksin, etteivät he luovuta arvioinneissa saamiaan tietoja, kuten aineistoja ja koulutuksen järjestäjäkohtaisia tuloksia arvioinnin ulkopuolella olevien tietoon tai käyttöön.” (KAN, 2004, s. 32.)

”Lisäksi on pidetty tärkeänä, että arvioinnit tuottavat tietoa opiskelijoille ja heidän huoltajilleen opintoja koskevien valintojen perusteeksi” (OPM, 2007, s. 12–13).

Arvioinnin kehittävä eikä valvova tai rahoitusta allokoiva saati sanktioiva luonne sai vahvistuksen perusopetuksen lainsäädännön yhteydessä. Opetusministeriön vuonna 1998 julkaisema Koulutuksen arviointistrategia toteaa ykskantaan: ”Rahoitusjärjestelmän rakenteen johdosta arvioinnin tuloksella ei ole vaikutusta koulutuksen varsinaiseen rahoitukseen” (OPM, 1997, s. 9). Koulutuksen arviointineuvoston ohjelmasiakirja puolestansa vakuuttaa mm. että ”[a]rviointi on ensisijaisesti koulutuksen ja opetuksen kehittämisen väline” (KAN, 2004, s. 16).

Haastattelemamme arvioinnin asiantuntija ei pidä kuitenkaan mitenkään mahdottomana siirtymistä kovemman arvioinnin suuntaan myös perusopetuksessa:

Perusopetuksen puolella ei ainakaan toistaiseksi ole tämäntyyppistä ohjausjärjestelmää ajateltu, mutta voi olla mahdollista, esimerkiksi että nyt, kun jossain määrin tällöinen poliittinenkin ohjaus voi muuttaa suuntaansa, että tulisi kovemmin tällöinen näyttöperusteisuus mukaan ja silloin voisi tulla tällöisten indikaattoreitten tarve esille, jotka olisivat sitten resurssiohjauksenkin lähtökohta. (H6 huhtikuussa, 2007.)

Koulujen paremmuusjärjestykseen panemista ja ranking-listoja vastustanut kouluviranomaisten linja sai kovan kolauksen vuonna 2005, kun korkein hallinto-oikeus (KHO) vahvisti Helsingin hallinto-oikeuden päätöksen, jonka mukaan Vantaan sivistysviraston on julkistettava eräiden oppimaan oppimisen, kouluviihtyvyyden sekä kouluterveytustekimusten koulukohtaiset tiedot. KHO:n päätös näyttää sävyttäneen kouluvirkamiehiä niin valtakunnallisella kuin paikallisella tasollakin. Opetushallituksen virkamies totesi haastattelussamme:

(...) silloin kun tämä KHO:n päätös tuli, niin minä olin sydän syrjäällä että tämä tarkoin varjeltu periaate meni sen siliän tien ja että tässä syyllistyy jo valehteluun kun on vakuutettu että kouluja ja opettajia ei syyllistetä (H10 huhtikuussa, 2007).

Erään kunnan koulutoimenjohtaja taas kertoi, että kunnassa varauduttiin toimenpiteisiin:

Korkein hallinto-oikeus sanoi että kaikki [tutkimukset] on koulukohtaisesti julkisia. Ja me käytiin tästä opetuslautakunnassa salainen keskustelu, jota en pannu pöytäkirjaan, et mitä me tehdään. Ja se oli aika tiukka keskustelu ja minä sanoin et minä en voi virkamiehenä muuta kun antaa [tiedot]. Meilläkin on ajateltu että kun on X:ssäkin yläasteita joissa on sosiaaliset ongelmat on suurempia kuin toisessa, että me annettaisi paikallislehdelle tieto että tässä koulussa viis prosenttia sanoo käyttäneensä huumeita mutta tuolla koulussa 20 %. Niin se tuntu aika kauhistuttavalta ja se on just tätä englantilaista. Mutta vielä pahempi koska se [päätös] meni (...) näihin oppimaan oppimisiin ja terveydenhuollon, aika intiimeihin asioihin, joita lapset on oikein luottamuksellisesti antanut. Se oli kauhistuttava päätös. (H3 huhtikuussa, 2007.)

Perusopetuksen ranking-listaukset alkoivatkin korkeimman oikeuden päätöksen jälkeen hakea muotoaan Suomessa. Useampikin haastateltava totesi (tosin nauhoituksen ulkopuolella), että kuntatasolla vallitsee äänetön konsensus, jonka mukaan nyt ei sitten tehdä sellaisia tutkimuksia, joista voisi syntyä koulujen välisiä rankkauksia. Käytännöksi on ainakin toistaiseksi vakiintunut peruskoulun päättöluokkalaisten keskiarvojen vertailu maakuntalehdissä. Sanomalehti Keski-suomalainen julkaisi kesinä 2007 ja 2008 Opetushallituksen yhteishakurekisterin pohjalta lasketut koulu- ja kuntakohtaiset keskiarvot yläkoulujen 9-luok-

kalaisten päättötodistuksista¹⁷. Vuonna 2009 Etelä-Suomen Sanomat, Karjalainen ja Savon Sanomat yhdistivät voimansa Keskisuomalaisen kanssa ja antoivat konsulttiyritys Tieto Oy:lle toimeksiannon laskea peruskoulun päättöluokkalaisten koulu- ja kuntakohtaiset keskiarvot yhteisvalintarekisteristä edellisvuosien tapaan¹⁸.

Näyttäisi siis mahdolliselta hahmotella suomalaisen perusopetuksen arviointimallin SPAM:in piirteet seuraavasti:

- (1) Ei koulukohtaisia julkisia ranking-listoja
- (2) Ei kansallisia oppisaavutusten testauksia vaan otospohjaisia temaattisia tutkimuksia
- (3) Ei kontrolloivaa, ei sanktioivaa eikä allokoivaa arviointia vaan kehittävää arviointia
- (4) Arviointitieto ensisijaisesti kansallisen ja kuntatason viranomaisille, kouluille ja opettajille – kansalaisille, oppilaille ja heidän huoltajilleen vain ”lisäksi” ja ”luonnollisesti”.

Onko SPAM olemassa?

Nyt voimmekin käydä pohtimaan pääkysymystä: onko SPAM olemassa?

Ensinnäkin edellä luonnostellun SPAM:in takana näyttäisi olevan varsin laaja konsensus, vaikka kaikkia sen kohtia on myös haastettu – vakavimmin rankinglistojen vastaisuutta – sitäkin selkeästi koulutusväen ulkopuolelta eli median toimesta.

Yksi haastateltavistamme varoitti kuitenkin konsensuksen näennäisestä vahvuudesta erityisesti vanhempien keskuudessa.

”(...) tämä konsensus ei todennäköisesti ole kovin vahva. Lehdistön paineiden lisäksi myös vanhempien suunnalta tulee paineita,

¹⁷ Keskisuomalainen. 5.8.2008. ”Keskiarvoerot kouluissa kaventuneet vuodessa”.

¹⁸ Etelä-Suomen Sanomat. 6.7.2009: ”Kouluilla valtava keskiarvokuilu”.

jotka liittyvät globalisaatioon ja toisaalta siihen, että vanhemmat koulutustason noustessa ovat entistä kriittisempiä, ne eivät hyväksy ihan mitä tahansa. (...) En ole ollenkaan vakuuttunut siitä, ettei tämäntyyppistä, minun mielestä negatiivista läpimurtoa tapahdu hyvinkin pian, ja että ruvetaan esimerkiksi näistä Opetushallituksen järjestelmistä kehittämään sellaisia, jotka käyvät läpi kaikki koulut. Se on varsin helppo tehdä. Se on vaan määrällinen ongelma, siinä on vain vähän enempi aineiston käsittelyä. (...) Mutta sitten jos kuuntelee joitakin, sanotaanko pitkälle koulutettuja vanhempia, niin paljon yleisempää on sellainen ajattelutapa, että on olemassa hyviä ja huonoja kouluja. Ja meillä on oikeus tietää, ja pitäisi olla välineitä joilla saadaan tämä tieto. Ehkä se ei ole sillä tavalla kovin yleistä eikä laajaa vielä, mutta sitä on paljon enempi esillä kuin vielä 90-luvulla. Ja se voi olla siinä mielessä aika olennaista, että sitä on sellaisilla henkilöillä ja sellaisilla vanhemmilla, joilla on huomattavan suurta yhteiskunnallista vaikutusvaltaa. Ja se liittyy myös tähän globalisaatioon, koska siis on tietämystä siitä mitä muissa maissa tapahtuu. Ja myös henkilökohtaiset kokemukset, niitä on paljon enempi. Ja silloin ei peilata sitä oman lapsen tilannetta enää suomalaiseen koulutuspolitiikkaan ja traditioon, vaan että kun siellä sai tehdä niin, miksei Suomessa saa tehdä.” (H11 huhtikuu, 2007.)

Toiseksi on huomattavaa, että vain kahdessa SPAM:in kohdassa esitetään selkeä vaihtoehto: (2) otantaperustainen tutkimus valtakunnalliset testien sijaan ja (3) pehmeä arviointi kovan sijaan. Sitä vastoin kahdessa muussa vain vastustetaan eikä ikään kuin tunnusteta ongelman vakavuutta. Emme ole havainneet juurikaan ja etenkin luovasti ja vakavasti mietityn siitä, miten ranking-listat korvaavaa ja kouluvalintaa auttavaa tietoa kouluista oppilaille ja heidän huoltajilleen voitaisiin antaa. Emme ole myöskään havainneet missään kyseenalaistetun lainsäädännössä määriteltä arvioinnin yksinomaista viranomaiskeskeistä tehtävää. Meillä on epäilemättä vahvana edelleenkin sellainen perinne, ettei vanhempien pitäisi liikaa sotkeutua koulun asioihin.

Kolmanneksi näyttäisi siltä, että vaikka SPAM:in neljästä kohdasta valitseekin kouluväen keskuudessa vahva konsensus, ne eivät silti muodosta minkäänlaista julkilausuttua, tiedostettua ja artikuloitua koulutuspoliittista ohjelmaa, suomalaista mallia. Kukaan haastateltavista eikä mikään tuntemamme dokumentti jäsennä näitä arvioinnin avainkysymyksiä kokonaisuutena. Ne ovat olemassa vain yhteisesti hyväksytyinä suomalaisina itsestäänselvyyksinä, jonkinlaisena artikuloitumattomana penseytenä ja vastarintana GERM:in markkinaliberalistista ydintä kohtaan. Temmes kollegoineen (2002) kuvaa koulutushallinnossa eläviä asenteita luultavasti oikeaan osuen:

Varsinaisen markkinaohjauksen aihepiirissä monet vastaajat suhtautuivat kielteisesti jo koulutusseteleihin ja vouchereihin saati koulutuksen maksullistamiseen huolimatta parhaista taloustieteellisistä periaatteista. (...) Markkinaperusteisuutta vierastetaan. Nykyaikaiset markkinaperusteiset ohjausvälineet yleensä suoraan loistivat poissaolollaan haastatteluissa.(...) Arviointimme viittaa siihen, ettei markkinaperusteisia ohjausvälineitä kunnolla tunneta, tunnetuinakaan niitä ei sovelleta esimerkiksi poliittisista tai ammattikuntaisista syistä tai niihin ei eri syistä luoteta yhtä paljon kuin muihin toimintatapoihin. (Temmes ym., 2002, s. 70–71.)

Haastatteluissa arviointia pidettiin vaikutuksiltaan rajallisena ja yhteiskuntapolitiikan mitä tahansa lohkoa ajatellen jopa ”suunnitteluna peruutuspeiliin katsomalla”. (Temmes ym., 2002, s. 91.)

Erinomainen esimerkki kentältä tästä Tali-Ihantala-hengestä on erään haastattemamme koulutoimenjohtajan kertomus, jota edeltää vakuuttava kuvaus kaupungin erinomaisesti toimivasta koulutustakuujärjestelmästä:

(...) en kutsu sitä arviointijärjestelmäksi enkä laadunseuranaksi... (...) On tuntikehysvertailuja, erityisopetukseen siirto, oppilasmäärät, tuntikehykset per oppilas. (...) Ei ole mitään arvi-

ointijärjestelmää... (...) Kyllä me näitä seurataan, kyllähän minä raportoin omalle opetuslautakunnalleni erityisopetussiirrot ja, ja tuntikehyksen jaon, mutta en kutsu sitä arviointijärjestelmäksi enkä laadunseurannaksi.. (...) vaan ne ovat yksittäisiä asioita, budjetin valmistelun yhteydessä on tiettyjä vertailuja. On tuntikehysvertailuja, erityisopetukseen siirto, oppilasmäärät, tuntikehykset per oppilas.

(...) sehän [tuloskortti] on tapa kirjoittaa tavoitelauseita, näkökohtia tavoitelauseisiin. En ole ollenkaan kotonani semmoisessa. Me olemme kokeilleet nyt yhden kierroksen sitä. X:n kaupungin strategia on tehty näillä BSC-korteilla. Ja minä olen ihan sekaisin että mikä on mikäkin kortti ja mikä on mikäkin aikaulottuvuus ja mikä on mikäkin kriittinen menestystekijä. Mielestäni se ei tuo lisäarvoa(...) kun otetaan ne kortit ja katsotaan vuoden päästä mitä on saatu aikaan ja siitä raportoidaan. Meillä on vielä tietokonejärjestelmä, jossa on liikennevaloja, että sitten luottamushenkilöt saa pitkän listan kriittisiä menestystekijöitä, joissa on sinisiä, vihreitä, keltaisia ja punaisia liikennevaloja, mitä tänä vuonna on saatu aikaan. Se on ihan pöljä. Ei se sano mitään meidän koulutoimesta yhtään mitään. Ei se sano mitään meidän orkesterista, tai meidän päiväkodin tai meidän kolmivuotiaiden diagnostiikasta suhteessa niiden tulevaisuuteen. Se on semmosta paperiviihdettä, A4-saastetta (...) vaikutelmataloutta. (H3 huh-tikuu, 2007.)

Miksi todellisen SPAM:in luominen on niin vaikeaa?

Miksi sitten vaihtoehtoista koulutuspoliittista ohjelmaa näyttäisi olevan niin vaikeata hahmotella? Ensimmäinen ilmeinen selitys on se, että ”pehmeän”, kehittämiseen suuntautuvan laadunarviointijärjestelmän rakentaminen on paljon vaikeampaa ja kansainvälisestikin harvinaisempaa kuin GERM-tyyppisen kovan ja kontrolliin nojautuvan järjestelmän rakentaminen. Tämä ei ole mitenkään yllättävää, sillä koko

laadunvarmistuksen ja arvioinnin alkuperä on kontrollissa ja tilanteessa, jossa epäillään toiminnan laadukkuutta. Britannia on varmasti paras esimerkki tästä. Lääkkeeksi tähän epäluuloon on kehitetty erilaiset sertifiointin, akkreditoinnin, auditoinnin, laadunvarmistuksen ja evaluoinnin tekniikat, joitten alkuperä on liike-elämässä. Niinpä onkin hyvin vaativaa rakentaa laadunvarmistus- ja arviointijärjestelmiä kehittämismielessä ja vielä olosuhteissa, jossa on enemmän tai vähemmän perusteltu syy luottaa toiminnan kohtuulliseen laatuun jo nyt, kuten epäilemättä Suomen kohdalla on. Toinen selitys vastavirtaisen koulutuspoliittisen ohjelman vaikeuden selitys saattaa nousta yleisen yhteiskunnallisen puheavaruuden muutoksista.

Suunnilleen 1980-luvun lopulta, tarkemmin sanottuna ehkä Holkerin hallituksesta 1987–91 lähtien ja 1991–93 suurella lamalla raudoitettuna, Suomi on siirtynyt monien yhteiskuntatieteilijöiden mielestä uuteen aikakauteen. Siirtymää on luonnehdittu muutokseksi Toisesta Kolmanteen tasavaltaan, hyvinvointivaltiosta kilpailukykyvaltioon, suunnitteluyhteiskunnasta kilpailukyky-yhteiskuntaan¹⁹. (Alasuutari, 1996; Heiskala, 2006; Sulkunen, 2006.)

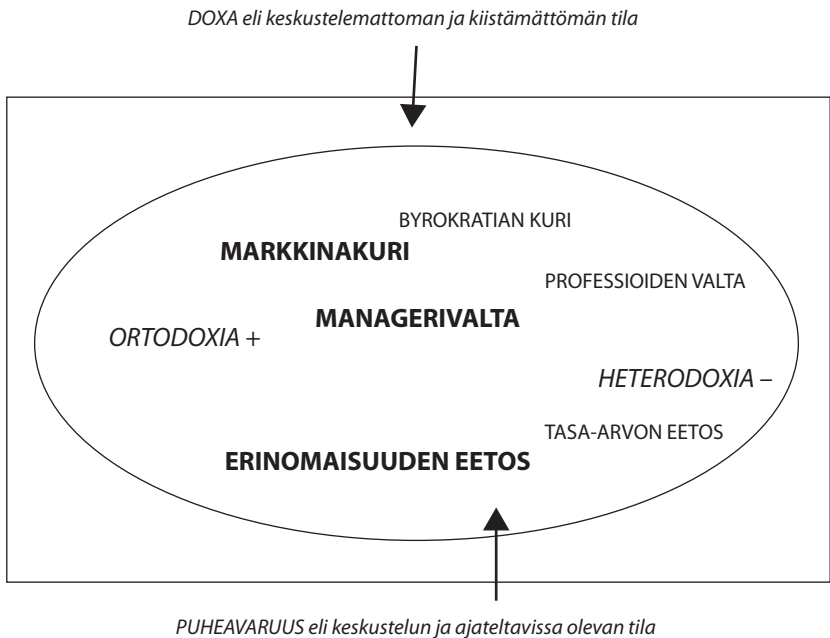
On ajateltavissa (ks. Ball, 2001, Kantola, 2002, Simola, 2001 ja Simola & Rinne, 2001), että hyvinvointivaltion aikana koulutuskeskustelun diskursiivista tilaa määrittä kolme olennaista ulottuvuutta, jotka olivat *byrokraattinen kuri, asiantuntijavalta ja tasa-arvon eetos*. Kilpailukykyvaltiossa noiden diskursiivista tilaa jäsentävien ulottuvuuksien voisi ajatella olevan vastaavasti *markkinakuri, managerivalta ja erinomaisuuden eetos* (taulukko 1).

¹⁹ Sulkunen (2006, s. 37) puolestaan käyttää luonnehdintaa ”projektiyhteiskunta”, jossa moraalisen neutralisoinnin, vaikuttavuuden ja toimijuuden kolmen pilarin varaan rakentuu ”hallintajärjestelmä, jota voi kuvata ohjelman, rahaston, kumppanuuden, sopimuksen, projektin ja arvioinnin muodostamalla käsitteuskollalla”.

Taulukko 1. Puheavaruuden ulottuvuudet.

	HYVINVOINTIVALTIO / TOINEN TASAVALTA	KILPAILUKYKYVALTIO / KOLMAS TASAVALTA
KURI	byrokratia	markkinat
VALTA	professiot	managerit
EETOS	tasa-arvo	erinomaisuus

Muutosta voi hahmottaa myös *puheavaruuden* (Alasuutari, 1996) ja *doxan* (Bourdieu, 1977, s. 168) käsittein seuraavasti (kuvio 1):



Kuvio 1. Puheavaruus 1990-luvulta.

Tässä katsannossa ei ole mikään ihme, että markkinakuriin, managerivaltaan ja erinomaisuuden eetokseen kriittisesti suhtautuvan SPAM:in muotoilu ei ole helppoa. Periaatteessa tässä kuvion 1 valossa on kolme vaihtoehtoa.

Ensinnäkin voi toimia ortodoxan ehdoilla ja pyrkiä muotoilemaan ohjelma hegemonisen diskurssin kautta. Näin tekee esim. Temmes kollegoineen (2002) hakiessaan vaihtoehtoa ranking-listoille. Samaa taktiikkaa käyttää myös Sahlberg (2006) pyrkiessään osoittamaan, että GERM ei ole hyväksi kansallisen kilpailukyvyyn turvaamisen tavoitteelle.

Toinen mahdollisuus on nojata heterodoxaan eli tukeutua professioiden valtaan, byrokratian kuriin ja tasa-arvon eetokseen. Vastustus ja jarrutus ja puolustustaistelu Tali-Ihantala-hengessä kuuluu pohjimmiltaan tähän ratkaisuyritykseen. Metafora ei tarvitse paljoakaan venyttää, jota huomaisi tämäkin strategian olevan mahdollinen. Itse asiassa eräs haastateltavistamme viittaa juuri tähän pohtiessaan kansainvälisiä virtausten tulevaisuutta. Hän ennustaa optimistisesti, että kansainvälisesti voitaisiin lähitulevaisuudessa olla siirtymässä hallitsevasta kovasta arviinnista suomalaisen kaltaiseen pehmoalinjaan:

Kyllä se menee [maailmalla] akkreditoinnin ja kontrollin suuntaan vielä jonkin aikaa. Ja kansainväliseen vertailuun. Nämä ovat ne suunnat. Ne eivät kestä kovin kauaa mutta vielä jonkin aikaa menee. Ei ihmiset missään jaksakaan tehdä kovin kauaa sellaista työtä mistä tulokset eivät ole hyödyksi. (...) Tällä hetkellä mennään vielä kovan arvioinnin suuntaan, jos kovana pidetään tällaista akkreditointityypistä arviointia. Mutta kyllä tämä pehmoalinja..., ei olla kaukana enää siitä, että ennen kuin minäkin jään eläkkeelle, niin puhutaan näistä kehittävästä arvioinneista. (H2 huhtikuussa, 2007.)

Kolmas mahdollisuus on haastaa sekä doxa että heterodoxa ja pyrkiä koko puheavaruuden rajojen, ortodoxan ja heterodoxan, teesin ja anti-teesin, unelmien ja painajaisten tuolle puolelle.

Yhdysvaltalaiset koulutusreformien historian tutkijat David Tyack ja Larry Cuban (1995) viittaavat tällaiseen suhtautumistapaan *hybridisaation* käsitteellä. Heidän mielestään on yleisin virhe olettaa poliittisten tavoitteiden ja määräysten olevan selkeitä, että poliitikot tietäisivät, mitä he tahtovat, ja että se mitä he tahtovat, olisi pysyvää, vakaata ja yksiselitteistä.

Niinpä Tyack ja Cuban (1995) ehdottavatkin, että viralliset tavoitteet olisi aina otettava vain *hypoteeseina* tai keskustelunaloitteina. Julkisessa keskustelussa näitä uudistuspyrkimyksiä ikään kuin testattaisiin ja muotoiltaisiin uudelleen koulukäytännöissä. Tyack ja Cuban kutsuvat tätä uudistusten toteuttamisperiaatetta *hybridisaatioksi* eli risteyttämiseksi. Tällöin uudistuminen ei tapahtuisi ylhäältä alas -periaatteella, vaan ideat konkretisoituisivat kansallisiin ja paikallisiin olosuhteisiin on soveltuviksi.

Hybridin tai doxan tuolle puolen kurkottavien ratkaisujen etsintä merkitsee sitä, ettei jäädä sen paremmin menen ajattelutavan kuin nykyisen hallitsevan ajattelutavankaan vangeiksi vaan pyritään luoman rohkeasti oma hybridi. Esimerkiksi ranking-listojen tapauksessa ei tyydytä sen paremmin markkinavetoiseen kuin byrokratiavetoiseenkaan ratkaisuun vaan kysytään, mikä oikeastaan on ongelma: jos vanhempien sallitaan valita lapselleen muu kuin lähikoulu, he kiistämättä tarvitsevat tietoa päätöksensä tueksi.

Niin sympaattinen ja paljon suomalaisten arviointiammattilaisten realistisesta perusvirityksestä kertova kuin erään haastattelemamme arviointiasiantuntijan vertaus arvioinnista ja alkoholista onkin, se ei riittäne vaihtoehdon hahmottamisen pohjaksi:

Jos mä vielä vähän henkilökohtaisia mietteitä, niin mulla on itselläni selkeästi sellanen viha-rakkaussuhde tähän arviointiin, että mä tiedän et arvioinnista on paljon hyötyä silloin kun sitä käytetään taiten. Mutta sitä harvoin käytetään taitavasti. Et se on vähän niin kuin alkoholin käyttö, et pieni määrä alkoholia on hyvästä, ja elimistön trimmaa ja muuta. Arviointi on sama, että sopivasti foku-soituna ja sopivasti käytettynä se voi tuottaa sellasta

tietoa mikä on johtamisen kannalta hyödyllistä. (H2 huhtikuu, 2007)

Sopinee kysyä, onko arvioinnin kanssa kuten alkoholinkin: sitä il-mankin voi tietävästi elää hyvää elämää. Tosin, kuten Juha Seppänen kirjassaan *Selvästi juovuksissa* kuvaa, raitistuneen elämää alkoholin mää-rittelemässä kulttuurisessa tilassa ei ole kovin helppoa.

Millaiset eväät suomalainen akateeminen opettajankoulutus antaa GERM:in ja SPAM:in kohtaamiselle?

GERM ja SPAM ovat vahvasti yhteiskunnallisia ja poliittisia ilmiöitä, jotka kehystävät jokaisen opettajan työtä. Tyypillisesti ne ovat voimia, jotka eivät näkyvästi ja välttämättä tule jokaisen opettajan iholle, vaikka jokaisen työhön vaikuttavatkin. Ruotsalainen koulutussosiologi Ulf P. Lundgren (1972) kutsui tällaisia tekijöitä *frame factoreiksi*. Itse olen käyttänyt termiä *kontekstuaaliset opinnot* viitatessani opettajankoulu-tuksen välittämään tietoon tällaisista opettajan työn kehystekijöistä (Simola, 1996, 1997, 1998a, 1998b). On ilmiselvää, että myöhäismodernissa maailmassa yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät ovat tulleet yhä tärkeämmiksi opettajan työn ja koulun kannalta (ks. myös Simola, 2008).

Tutkijanurani alkupuolisko (1990-luku) hallitsi opettajankoulu-tuksen problematiikka. Osoitin väitöskirjassani (Simola, 1995), että pe-ruskoulun myötä arvovaltainen puhe oppilaasta, opetus suunnitelmasta, opettajan työstä ja koulusta on muuttunut olennaisesti:

- (1) *Oppilaan yksilöllistyminen*. Opettajan työ nähdään pikemmin-kin oppilasyksilöiden kuin oppilasjoukon elämän muovaajana. Uuden peruskoulun keskeisin lupaus, jolla se tekee eron edel-täjäänsä ja oikeuttaa oman olemassaolonsa, on lupaus vastata jokaisen oppilasyksilön oppimistarpeisiin ja -edellytyksiin.

- (2) *Opetussuunnitelman tavoiterationalisoituminen.* Koulusta aleaan puhua rationaalisenä laitoksena, joka juuri sen tähden kykenee esiintymään kaikkivoipana ja kykenevänä toteuttamaan asetetut tavoitteet ja täyttämään annetut lupaukset.
- (3) *Opettajan työn tieteenalaistuminen eli disiplinisoituminen.* Se pitää sisällään kaksi puolta: yhtäältä akateemisen tiedonalueen synnyn ja sen aseman vakiintumisen, toisaalta kielenkäytön ja arvovaltaisen puhujan yhä täsmällisemmän määrittämisen so. kurinalaistumisen, tieteen alaisuuteen joutumisen. ”Moniaineksisten kasvatusaineiden” tilalle nousee ”didaktisesti suunniteltu kasvatustiede”²⁰ ja perinteinen psykologia-, yhteiskunta-, filosofia- ja koulunpitiö-tieto supistuu tai välillä jopa häviää kokonaan.
- (4) *Koulun yhteiskunnallisten kehysten katoaminen eli dekontekstualisoituminen.* Koulun historialliset, sosiaaliset ja institutionaaliset kehykset katoavat arvovaltaisesta asiantuntijapuheesta, jolloin opetuksen kehittämisestä puhuminen vapautuu vähitellen koulun institutionaalisesta, erityisesti pakollisesta, joukkomuo- toisesta ja tutkintovelvollisesta kehyksestä. Erityisesti 1970-lu- vulta alkaen on havaittavassa kehityskulku, jossa historiallisesti muotoutunut laitos nimeltä koulu opettamisen ja oppimisen erityisenä institutionaalisenä ympäristönä painuu jatkuvasti yhä enemmän piiloon. Samalla luonnehdinnat koulusta muut- tuvat yhä enemmän visioiksi, toiveiksi ja utopioiksi siitä, mitä koulun pitäisi olla ja irtoavat yhä enemmän siitä, mitä koulu todellisuudessa on. Tämä prosessi koostuu ainakin kahdesta puhettavan muutoksesta. Koulu yhtäältä luonnollistuu, ja toi- saalta monista koulutodellisuuden keskeisistä ilmiöistä laka- taan yksinkertaisesti puhumasta.

Paradoksaalista on, että tämä viimeinen muutos puhettavassa tekee olennaisella tavalla mahdolliseksi muut edellä esitetty muutokset: oppi-

²⁰ Vuoden 1989 Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan luonnehdinta.

laan yksilöllistymisen, opetussuunnitelman tavoiterationalisoitumisen ja opettajan ”disiplinoitumisen”. Niistä voi puhua uskottavasti vain, jos samalla unohdetaan, että opettaja kohtaa koulussa pakollisen koulun oppilasjoukot, että opetussuunnitelma ohjaa koulun elettyä arkea vain välittyneesti ja etäisesti ja että opettajan työn tiedeperusta on vähintään yhtä epävarma ja aukollinen kuin muidenkin professioiden.

Olen tiivistänyt tuon havainnon merkityksen paradoksaaliseen käsitteeseen ”kouluton didaktiikka” (englanninkielinen termi on tässä parempi: *school-free pedagogy*):

Opettajankoulutuksen didaktinen kasvatustiede on siis yhtäältä virallista opetussuunnitelmaa legitimoiva selitysoppi, toisaalta universaali ja yksilöllinen, kontekstiton ja abstrakti oppi siitä, miten pitäisi opettaa. Hieman kärjistäen voisi tätä valtiollisesta kouludiskurssista hahmottuvaa opettajankoulutuksen kasvatustiedettä luonnehtia oppina siitä, miten opettajan pitäisi tavoitteet saavuttaakseen opettaa — jos koulu ei olisi koulu. Kansasen jakoa didaktiikkaan ja koulupedagogiikkaan mukailleen sopiva nimitys sille olisi kenties kouluton didaktiikka. (Simola, 1996, s. 247; ks. myös 1998.)

Tässä katsannossa näyttää järkevältä hypoteesi, jonka mukaan suomalaisen akateemisesta opettajankoulutuksesta liki puuttuisivat kontekstuaaliset opinnot, so. tieto koulun historiallisesta, institutionaalisesta ja sosiaalisesta kehyksestä. Olen toisaalla (Simola et al., 1997, 2001; Simola, 1998) selittänyt ilmiötä käsitteellä ”didaktinen sulkeuma” (*didactic closure*), joka perustuu opettajankoulutuksen akatemisoimisesta keskeisimmin hyötyneen ammattikunnan, opettajankouluttajien, professionalistiseen strategiaan.

Kymmenkunta vuotta sitten (Simola, 1997, 1998a) päädyin 1980- ja 1990-luvulla laitoskohtaisten opetussuunnitelmien empirian pohjalta siihen, että aina 1990-luvun alkuun saakka laitostason opetussuunnitelmat näyttävät seuraavan varsin uskollisesti ja yhtenäisesti valtiollisen kouludiskurssin tendenssiä. Kontekstuaaliset opinnot vähenevät tasai-

sesti ja niiden funktiona näyttää pääsääntöisesti olevan vallitsevan koulujärjestelmän ja -politiikan oikeuttaminen ja legitimointi. 1990-luvun puolella välissä tapahtuu käänne. Osassa opettajankoulutuslaitoksia jatketaan ”perinteisellä” linjalla kontekstuaalisia opintoja yhä enemmän supistaen, kun taas osa laitoksista likimain kaksinkertaistaa ne. Vaikka näissä ”edistyksellisissä” opetussuunnitelmissa koulun tarkastelu sosiaalisenä — ja erityisesti sosiaalipsykologisena — ilmiönä lisääntyikin ja vaikka ne poikkeavat olennaisesti toisistaan, niille on edelleenkin yhteistä näkökulman tietty historiattomuus.

On syytä huomauttaa, että koulutuksen dekontekstualisointi ei ole pelkästään opettajankoulutuksen vaan koko kasvatustieteen ja laajemminkin koulutustutkimuksen ongelma Suomessa. Kymmenkunta vuotta sitten brittiläiset koulutustutkijat, jotka Opetushallitus oli kutsunut arvioimaan käynnissä olevaa ”akvaariohanketta”, esittivät, että Suomeen tulisi ”luoda empiirisen tutkimuksen perinne, joka kohdistuu koulujärjestelmään ja muutoksen ongelmiin” (Norris ym., 1996, s. 89). Epäbrittiläisen poleemisesti ja ykskantaan raportissa todetaan:

Suomella on vain vähän tutkimukseen perustuvaa ymmärrystä kouluinstituutiosta. Sen ei ole koskaan tarvinnut hankkia sitä, mutta nyt on pakko. Jos sodanjälkeisten pedagogisten ja opetussuunnitelmauudistusten historia ylipäättänsä jotain opettaa, niin sen, että kaikkialla valtiotalta on kohtalokkaasti yliarvioinut ymmärryksensä koulun suhteen, mutta aliarvioinut sen monimutkaisuuden ja jäykkyyden, eikä ole näin kyennyt luomaan edellytyksiä koulun tehokkaaksi uudistamiseksi. (...) Ongelmia ei voi ratkaista, ellei ymmärrä niiden tarkkaa rakennetta, ja jos vastuu ongelmanratkaisusta on kouluilla, kuten tässä tapauksessa, ymmärrys tulee ensiarvoisen tärkeäksi. (Mt., s. 17.)

Kasvatustieteen käytännöllistä hyötyä tarkastellessaan Lundgren (1991, s. 47–48) käyttää metaforaa ”alueen kartoittamisesta” (mapping the territory). Esiintyessään opettajan työtoiminnan tietoperustana didaktinen kasvatustiede esittää myös ”kartan” kouluopetuksen todellisuudes-

ta. Tämän kartan tarkoitus on auttaa opettajaa muodostamaan käsitystä todellisesta alueesta ja olla myös oppaana siellä liikuttaessa. Lisäksi kartta kertoo sen, mikä on tietämisen arvoista alueella liikkumisen kannalta. Niinpä se, mitä kartassa kuvataan, on riippuvaista kartanpiirtäjän näkökulmasta: siihen on voitu merkitä tarkkaan esimerkiksi ”vuoret”, mutta ”maaperä” on jäänyt kokonaan kuvaamatta; ehkä ”järvetkin” ovat paikallaan mutta upottavista ”soista” ei ole merkkiäkään.

Opetuksen alueen karttaa on Lundgrenin (1991) mukaan opettajakoulutuksessa piirretty pelkästään oppilasyksilöstä lähtien ja kasvatuspsykologian termin. Näin näyttäisi tapahtuneen myös suomalaisessa valtiollisessa kouludiskurssissa. Opettajakoulutusmietintöjen tietodiskurssin pohjalle rakentuva opettamisen kartta ei näytä kertovan tuleville opettajille juuri mitään heidän työnsä institutionaalisesta kontekstista. Neisserin (1981) käsitettä käyttäen voisi ehkä sanoa, että opettajan ammatilliselle tietojärjestelmälle ei valtiollisessa kouludiskurssissa aseteta enää ekologisen validiteetin vaatimusta. 1980-luvulla monet tutkijat (esim. Denscombe, 1982; Schön, 1983; Barrow, 1984; Carr & Kemmis, 1986) löysivätkin evidenssiä siitä, että opettajakoulutuksessa sovelletut teoriat ovat niin kaukana koulujen todellisuudesta ja yksinkertaisesti huonoja, että niiden vaikutukset opetuskäytäntöihin ovat kyseenalaisia.

Kaikki edellä kirjoitettu perustuu yli vuosikymmenen takaisin havaintoihin. Oman tutkimusintressini siirryttyä koulutuspolitiikan tutkimukseen en ole kunnolla seurannut opettajakoulutusta kymmeneen vuoteen. Lisäksi on muistettava, millainen välimatka arvovaltaisesta puheesta ja virallisista dokumenteista on koulutuksen käytäntöihin. Siispä se mitä edellä olen sanonut, voi olla vanhentunutta – ja toivotavasti onkin.

Loppukevennykseksi en kuitenkaan malta olla palaamatta päättökappaleeseen tuossa väitöskirjani jälkeisessä ensimmäisessä Kasvatuslehden artikkelissa *Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajakoulutuksen opetussuunnitelmat*. Muistakaamme, että ei ole oikeastaan väliä, miten hypoteesit syntyvät. Olennaista on testata niitä todellisuudessa.

Jos luonnehdinta ”kouluttomasta didaktiikasta” pätee jossain olennaisessa mielessä myös opettajakoulutuksen toteutuvassa opetussuun-

nitelmassa rakentuvaan didaktiikkaan nähden, opetustyön tieteellistymisen ja opettajankoulutuksen vaikuttavuuden perustavana ongelmana voidaan edelleenkin pitää heikkouksia itse kouluopetuksen ja -oppimisen teorioissa. Siinä tapauksessa analogia teologian merkitykseen lähetysaarnajakoulutuksessa ei olisi juurikaan liioiteltu: se vahvistaa kyllä uskoa, muttei siitä ole paljoakaan iloa kenttätyössä Ambomaan pakanoiden parissa. (Simola, 1996, s. 246.)

Lähteet

- Ahonen, S. (2001). The end of common school? Change in the ethos and politics of education in Finland towards the end of the 1990's. In S. Ahonen & J. Rantala (Eds.), *Nordic lights. Education for nation and civic society in the Nordic countries 1850–2000*. Studia Fennica Historica 1. Helsinki: Finnish Literature Society.
- Ahonen, S. (2003). *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (1996). *Toinen tasavalta Suomi 1946–1994*. Tampere: Vastapaino.
- Ball, S. J. (2001). Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (s. 21–44). Kasvatusalan tutkimuksia 1. Helsinki: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Barrow, R. (1984). *Giving teaching back to the teachers. A critical introduction to curriculum theory*. Kent: Wheatsheaf Books.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge, and action research*. Basingstoke: Falmer Press.
- Denscombe, M. (1982). The “hidden pedagogy” and its implication for teacher training. *British Journal of Sociology of Education*, 3(3), 239–265.
- Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe No. D/2004/4008/2*. European Commission. Directorate-General for Education and Culture, & Eurydice. European Unit. Brussels: Eurydice, European Unit.
- HE 122/2009 vp (2009) *Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi eräiden koulutusta koskevien lakien muuttamisesta*. Luettu 23.9.2009, <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2009/20090122.pdf>
- Heiskala, R. (2006). Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.), *Uusi jako: miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* (s. 14–42). Helsinki: Gaudeamus.
- Jaku-Sihvonen, R. (Ed.). (2002). *Evaluation and outcomes in Finland: main results in 1995–2002*. Helsinki: National Board of Education.

- Johannesson, I. A., Lindblad, S., & Simola, H. (2002). An inevitable progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millenium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 225–339.
- KAN (2004). *Koulutuksen arvioinnin uusi suunta. Arviointiohjelma 2004–2007*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 1. 2004
- Kantola, A. (2002). *Markkinakuri ja managerivalta: poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä*. Helsinki: Viestinnän laitos, Helsingin yliopisto / Loki-kirjat.
- KL (2007). *Sivistyksen suunta. Suomen Kuntaliiton sivistyspoliittinen ohjelma*. <http://hosted.kuntaliitto.fi/intra/julkaisut/pdf/p070117091616@.pdf>
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1991). *Between education and schooling: Out lines of a diachronic curriculum theory*. Geelong, Australia: Deakin University.
- Neisser, U. (1981). *Kognitio ja todellisuus*. Espoo: Weilin & Göös.
- Norris, N., Asplund, R., MacDonald, B., Schostak, J., & Zamorsky, B. (1996). *Arviointi-raportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta*. Arviointi 11/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Numminen, J. (1994). *Koulutuspolitiikan vaihtoehdot*. Helsinki: Otava
- OPH (1992). *Opetusballituksen ehdotus opetustoimen rakenneohjelmaksi*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM (1997). *Koulutuksen arviointistrategia*. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM (2007). *Koulutuksen arviointijärjestelmän kehittämistyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:27. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Koulutuksen_arviointijarjestelman_kehittamistyoryhman_muistio.html
- OPM (1995). *Koulutusta koskevan lainsäädännön kokonaisuudistus*. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM (1996). *Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus* (KM 1996:4). Helsinki: Opetusministeriö.
- Peltonen, M. (1987). *Koulutus 2000*. Aavaranta-sarja n:o 5. Helsinki: Otava.
- Purhonen, K. (2005). Eteläranta peruskoulun ja yksityiskoulujen puolesta. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (s. 61–65). Helsinki: Yliopistopaino.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259–287.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. (1996). Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. *Kasvatus*, 27(3), 240–250.
- Simola, H. (1997). Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus*, 28(1), 24–37.

- Simola, H. (1998a). Decontextualizing teacher's knowledge: Finnish didactics and teacher education curricula during the 1980s and the 1990s. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(4), 325–338.
- Simola, H. (1998b). Clausura didáctica: conocimiento pedagógico y profesionalización en la formación docente finlandesa. *Revista Internacional PAIDEIA*. 1(1), Noviembre, 67–77.
- Simola, H. (2008). Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä – pohdintoja suomalaisen kasvatustieteen edellytyksistä yhteiskuntakritiikkiin ja -analyysiin. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.), *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* (s. 393–417). Kasvatusalan tutkimuksia 38. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Simola, H., Kivinen, O. & Rinne, R. (1997). Didactic closure: Professionalization and pedagogic knowledge in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 877–891.
- Simola, H. & Rinne, R. (2001). Fermeture Didactique, Professionnalisation et Savoir Pédagogique dans la Formation des Enseignants. *Recherche et Formation*, No. 38, 79–94.
- Sulkunen, P. (2006). Projektityhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa K. Rantala, & P. Sulkunen (toim.), *Projektityhteiskunnan kääntöpuolia* (s. 17–38). Helsinki: Gaudeamus.
- Temmes, M., Ahonen, P., & Ojala, T. (2002). *Suomen koulutusjärjestelmän hallinnon arviointi*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Teollisuuden koulutusvaliokunta (1990). *Koulutuksen tuottavuus*. Helsinki: Suomen työntajien keskusliitto.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. London: Harvard University Press.
- van Thiel, S., & Leeuw, F. L. (2002). The performance paradox in public sector. *Public Performance and Management Review*, 23(3), 267–281.
- Vedung, E. (1997). *Public policy and program evaluation*. New Brunswick (N. J.): Transaction Publishers.
- Vedung, E. (2003). *Arviointiaalto ja sen liikkeelle panevat voimat*. FinSoc Työpapereita 2/2003 Helsinki 2003.

Toiveet, todellisuus ja itsekuvauksen ongelma – opettajankoulutuksen kehittämishankkeiden tarkastelua Niklas Luhmannin systeemiteorian valossa

Tiivistelmä

Erilaiset ministeriö- ja EU-rahoitteiset hankkeet näyttäisivät 1990-luvulta asti vähitellen vahvistaneen asemaansa yhtenä opettajankoulutuksen kehittämisstrategiana. Kehittämishankkeiden kautta opettajankoulutuksessa on pyritty edistämään lukuisia aihealueita luonnontieteistä kansalaisvaikuttamiseen saakka. Yleisyydestään ja teemojen runsaudesta huolimatta kehittämishankkeita on opettajankoulutuksen parissa tutkittu kuitenkin vain vähän ja lähinnä siitä näkökulmasta, miten ja miltä osin yksittäiset hankkeet ovat onnistuneet saavuttamaan niille asetetut tavoitteet ja miten toimintaa tulisi vastedes kehittää. Sosiologian tutkimuskentällä hanketoimintaa on puolestaan tarkasteltu kriittisesti sekä osana laajempaa hallinnollis-poliittista muutosta että myös niiden vaikeahkostikin havaittavien, usein jopa paradoksaalisten ja ei-toivottavien vaikutusten kautta, joita hankeformaatin yleistymisellä on katsottu olleen esimerkiksi yliopisto-, nuoriso-, sosiaali- ja tasa-arvotyöhön. Tässä Niklas Luhmannin systeemiteoreettista ajattelua ja

opettajankoulutushankkeiden lähistoriaa esittelevässä artikkelissani pyrin hahmottelemaan uudenlaista tapaa tarkastella opettajankoulutusta ja kehittämishankkeita. Tavoitteenani on kuvaus, joka samanaikaisesti huomioisi projektien osalta sosiologiasta käsin tehdyt kriittiset havainnot mutta joka samanaikaisesti myös pystyisi kuvaamaan opettajankoulutusta erityisen tehtävän omaavana aikuiskasvatuksellisenä ja tutkivana järjestelmänä.

Avainsanat: opettajankoulutus, kehittämishankkeet, Niklas Luhmanin systeemitheoria

Johdanto

Yliopistollista opettajankoulutusta on pyritty vuosien saatossa kehittämään siten, että se vastaisi muuttuvan yhteiskunnan koululle ja yliopistolle asettamiin haasteisiin. Yhdeksi opettajankoulutuksen kehittämistrategiaksi näyttäisi muodostuneen erilaiset ministeriö- ja EU-rahoitteiset hankkeet, joiden kautta opettajankoulutuksessa on pyritty edistämään lukuisia aihealueita, kuten teknologiakasvatusta, ympäristökasvatusta, kansainvälisyyskasvatusta, monikulttuurisuuskasvatusta, kansalaisvaikuttamista, yrittäjyyskasvatusta sekä tasa-arvo- ja sukupuolittietoisuutta. Teemojen runsaudesta huolimatta kehittämishankkeita on opettajankoulutuksen parissa tutkittu vain vähän ja silloinkin lähinnä siitä näkökulmasta, miten ja miltä osin yksittäiset hankkeet onnistuvat saavuttamaan niille ennalta asetetut tavoitteet ja miten toimintaa tulisi vastedes kehittää.

Hieman syrjässä opettajankoulutuksen tutkimuksen ydinalueesta, sosiologian piirissä, hanketoimintaa on tarkasteltu niin osana laajempaa hallinnollis-poliittista jälkibyrokraatisoitumisen prosessia (esim. Sulunen, 2006; Hogson, 2004) kuin myös siitä näkökulmasta, mitä seurauksia hankeformaatin yleistymisellä on ajateltu olleen esimerkiksi yliopisto-, nuoriso-, sosiaali- ja tasa-arvotyöhön. (Esim. Brunila, 2009; Alasuutari & Lampinen, 2006; Hakala, Kaukonen, Nieminen & Yli-

joki, 2003.) Hankkeiden jatkuvasti lisääntyvä määrä sekä projektityön leviäminen yksityiseltä sektorilta myös valtiolliselle ja kolmannelle sektorille ovat saaneet sosiologit kehittämään projektifikaation, projektiyhteiskunnan, projektitapaistumisen sekä projektikansalaisuuden kaltaisia käsitteitä, joiden avulla he pyrkivät kuvaamaan sekä toiminnan organisoimisessa että työtehtävien hallinnassa syntyntä hajautetun ja keskuksettoman vallan sekä itsekontrollin tilaa. (Ks. esim. Brunila, 2009, s. 32; Sulkunen, 2006.)

Yhteistä monille projekteja kriittisestä näkökulmasta käsitteleville tutkimuksille on ollut projektien vaikeasti havaittavien, julkilausumattomien ja ennakoimattomien vaikutusten esille tuominen. Usein kehityksen, joustavien ja hyvien käytänteiden sekä ”alhaalta ylöspäin”-innovoinnin nimeen vannovilla projekteilla on nähty olleen jopa asetettujen tavoitteiden kannalta päinvastaisia, kehittämisajattelua lukitseva, ”ylhäältä alaspäin” -politiikkaa tukeva sekä muutoksen kohteena olevia rakenteita voimistava vaikutus (Brunila, 2009, s. 170; Seppänen-Järvelä, 2004). Projektisoitunutta tasa-arvotyötä kontrolliyhteiskunnan näkökulmasta tarkastelevassa väitöskirjassaan Brunila (2009, s. 181) toteaa projektin muodostavan ”mielentilana henkisen aitauksen, jonka kautta taloustalkoohenkisyys pääsee leviämään kaikkialle elämänpiiriin” (Brunila, 2009, s. 181).

Tässä projektien merkitystä opettajankoulutuksen kontekstissa pohitivassa artikkelissa tarkastelun lähtökohtana on, että kehittämisprojektit ja niihin liittyvät ongelmat ilmentävät työn ja hallinnon uudelleen organisoitumisen rinnalla myös kasvatus-, tiede- ja valtiojärjestelmän monimutkaista itsesäätelyprosessia. Selventääkseni hieman tätä itsesäätelyn ajatusta lähden tarkastelussani liikkeelle esittelemällä aluksi lyhyesti Niklas Luhmannin yhteiskuntateoriaa ja sen sovellusta kasvatuksellisten organisaatioiden toiminnan hahmottamisessa. Tämän jälkeen pyrin muutaman, viimeisen 30 vuoden aikana opettajankoulutusta koskettaneen esimerkkihankkeen valossa tarkastelemaan sitä, minkälaisia uusia tarkastelupintoja Luhmannin teoria voisi opettajankoulutuksen ja sen kehittämiseen tähtäävien hankkeiden hahmottamisessa avata. Tarkasteluni tavoitteena ei ole laatia kaiken kattavaa ensyklopediaa jokaisesta

yliopistollisen opettajankoulutuksen merkittävästä kehittämishankkeesta. Pikemminkin pyrin valottamaan hieman sitä opettajankoulutusta ja kehittämishankkeita koskevaa yhteiskunnallista moniulottuvuutta, joka projektitoiminnan kuvauksissa usein tulee huomaamatta sivuutetuksi.

Niklas Luhmann ja funktionaalisesti eriytynyt moderni yhteiskunta

Varsinkin saksalaisilla kielialueilla huomiota ja keskustelua herättäneen Niklas Luhmannin systeemiteorian käyttömahdollisuuksia on kotimaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa punnittu vain vähän, poikkeuksena mainittakoon Kari Kantasalmen (2008) ja Jyrki Pulkkinen (2003) väitöskirjat sekä Välimaan ja Neuvonen-Rauhalan (2006) artikkeli Luhmannin mahdollisesta käyttösovellettavuudesta korkeakoulutuksen yhteiskunnalliseen tarkasteluun. Lukuisia aihealueita – kasvatukseen mukaan luettuna – käsittelevissä tarkasteluissaan Luhmann (1995, 2004) on kehitellyt kaiken kattavaa, jopa superteoriaksi nimettyä teoriaa modernista yhteiskunnasta (Kangas, 1995). Keskeisimpänä lähtökohtana Luhmannin ajattelussa on ollut systeemiteoriaan nojaavan järjestelmän käsitteen kehittäminen ja soveltaminen yhteiskunnan tarkasteluun. Luhmannin teoriaa, kuten systeemiteoriaa yleensäkin, on usein juuri kritisoitu siitä, että se järjestelmä- ja yhteiskuntatasojen tarkastelussaan usein sivuuttaa yksilön näkökohdan. Kuten Nassehi (2005, s. 182) toteaa, tämä kritiikki on siinä mielessä harhaan osuvaa, ettei Luhmannin teoriaa tule hahmottaa yksilön (mikro) ja yhteiskunnan (makro) välisen johtoteorian kautta. Yksilön oletuksen ja perinteisen mikro–makro-ajattelun sijaan Luhmann lähtee nimittäin liikkeelle järjestelmien, sekä niissä tapahtuvien järjestelmä–ympäristö erontekojen mahdollistaman kommunikaation oletuksesta.

Luhmannin mukaan siirtyminen moderniin on merkinnyt sitä, ettei ole olemassa mitään huippua tai keskusta, josta käsin koko yhteiskuntaa voitaisiin kuvata tai kontrolloida. Sen sijaan yhteiskuntaa tulisi Luhmannin mukaan pyrkiä kuvaamaan funktionaalisesti eriytyneiden

autopoieettisten eli itseäänorganisoivien järjestelmien avulla. Tällaisia järjestelmiä ovat Luhmannin mukaan esimerkiksi tiede, politiikka, talous, laki, kasvatustieteet, uskonto, rakkaus. (Kangas, 1995, s. 242, 243; Luhmann, 2004.) Nämä toisistaan funktionaalisesti eriytyneet järjestelmät voivat resonoida — eli tulkita ympäristössä ja toisissa järjestelmissä tapahtuvia asioita — ainoastaan yhden, kullekin järjestelmälle ominaisen erontekokoodiston ja -ohjelmiston varassa.

Funktiojärjestelmien rinnalla, Luhmann (1995, s. 2) erottelee sosiaalisten järjestelmien kolme eri tyyppiä, jotka ovat yhteiskunta-, vuorovaikutus- ja organisaatiojärjestelmät (Luhmann, 1995, s. 2). Siinä missä yhteiskuntajärjestelmä maailmanyhteiskuntana ja ylläkuvatun kaltaisena funktiojärjestelmien kommunikaatiokokonaisuutena kytkee sisäänsä kaiken, mikä tällaisten järjestelmien puitteissa voidaan tunnistaa kommunikaatioksi, sosiaalisten järjestelmien toinen tyyppi eli vuorovaikutusjärjestelmät kytkeytyvät puolestaan voimakkaasti kommunikaation paikallisiin, ajallisiin ja persoonallisiin referensseihin. (Luhmann, 1995, s. 432–436; Nassehi, 2005, s. 184.) Sosiaalisten järjestelmien kolmatta tyyppiä eli organisaatiojärjestelmiä luonnehtii taasen kyky vakauttaa toiminnan ja käyttäytymisen muotoja tekemällä sosiaalisen järjestelmän jäsenyyttä sekä käytänteitä ja prosesseja koskevia päätöksiä (Nassehi, 2005, s. 183–185). Organisaatiojärjestelmiä voisikin näin Hyrkäksen (2007) mukaan hahmottaa vuorovaikutus- ja yhteiskuntajärjestelmän välillä toimivina sosiaalisina järjestelminä, jotka palvelevat esimerkiksi jonkin yhteiskunnan funktiojärjestelmän autopoieesista.

Järjestelmien välisten erojen lisäksi lienee perusteltua hieman purkaa auki sitä, minkälaisia seurauksia Luhmannin (2004, 1995) kuvaamasta järjestelmien funktionaalisesta eriytymisestä kommunikaatiolle on. Ensinäkin jokainen jostain tietystä järjestelmästä käsin tehty havainto on aina itsereferentaalista eli järjestelmän omaan erontekokoodistoon viittaavaa. Esimerkiksi vaikka Luhmann itse ulottaa systeemiteoreettisen tarkastelunsa niin kasvatukseen, lain kuin politiikankin käyttöaluille, hänen tekemät havainnot perustuvat sosiologian eli tiedejärjestelmän yhden vuorovaikutussysteemin sisällä tapahtuvaan havainnointiin. Yhdestä järjestelmästä käsin toisen järjestelmän havainnoinnissa on kyse

havainnoinnin havainnoinnista eli toisen asteen havainnoinnista, kuten Luhmann (2004, s. 60–66) asetelman nimeää. Toisen asteen havainnointia ei voida Luhmannin (mt.) mukaan arvottaa kommunikaatiosysteemissä välittömiä eli ensimmäisen havaintoja korkeampitasoiseksi tai objektiivisemmaksi. Kyse on informaatiomuodostamisen taustalla olevan järjestelmäkohtaisen sokean pisteen tunnustamisesta, sen oivaltamisesta, ”että ei ole mahdollista nähdä sitä, mitä ei voida nähdä” (Luhmann, 2004, s. 65).

Toisekseen Luhmannille funktionaalisesti toisistaan eriytyneet järjestelmät ovat samanaikaisesti paitsi suljettuja ja avoimia mutta myös autonomisia ja keskinäisriippuvaisia. Syy tähän näennäiseen paradoksiin on Luhmannin mukaan siinä, että yhteiskunnan kehityksen myötä yhä erityisempää tehtävää hoitavan yksifunktionaisen järjestelmän/alajärjestelmän autonomian lisääntyminen on perustunut siihen, että se vastaa juuri kyseiseen (ala)järjestelmään ympäristöstä kohdistuviin odotuksiin. Samalla eriytymiskehitys johtaa siihen, että järjestelmien olemassaolo tulee entistä riippuvaisemmaksi siitä, että muut järjestelmät hoitavat omat tehtävänsä toisaalla. Järjestelmien välisiä suhteita tai järjestelmien autonomiaa ei näin ollen voida määrittää ainoastaan systeemin sisäisestä näkökulmasta ulkoisten kontrollijärjestelmien tai rajoitteiden puutteenä. Autonomia ja sen lisääntyminen edellyttää yhdistelmäperustaisia tasoja, joista käsin lisää riippuvuuksia ja lisää riippumattomuuksia on mahdollista saavuttaa. Järjestelmien autonomian ollessa näin riippuvaista järjestelmien välisistä riippuvuussuhteista yhdessä järjestelmässä tapahtuneet muutokset saattavat hyvinkin vaikuttaa toisen järjestelmän autopeiesikseen. (Luhmann, 2004, s. 91, 163, 172–173; Luhmann & Schorr, 2000, s. 55–59.)

Tätä funktiojärjestelmien näin tulkittavissa olevaa keskinäisriippuvuutta ei voida kuitenkaan tulkita siten, että yksi järjestelmä voisi domioida toista olemassa olevaa järjestelmää. Luhmannille niin merkityksiä muodostava vuorovaikutus kuin rakenteita muotoileva päätöksentekokin on järjestelmien tapauksessa ymmärrettävä aina kontingenttina eli myös toisin mahdollisena. Vaikka sosiaaliset järjestelmät ovatkin jatkuvassa ärsykkeiden etsinnän tilassa ja samalla kykeneviä irritoimaan

toisiaan, silti resonanssiheilahtelua ei kuitenkaan välttämättä tapahdu juuri siellä, missä sitä olettaisi tapahtuvan, ja toisaalta sitä saattaa tapahtua siellä, missä sitä ei olettaisi. Yleisestikin ympäristön ja järjestelmän välisen resonanssin todennäköisyys riippuu siitä, miten korvaamatonta järjestelmien vastavuoroisuus on järjestelmien autopoiesikselle. (Luhmann, 1995, s. xxxv; Luhmann, 1996, s. 499; Luhmann, 2004, s. 53, 63, 162–174; Vanderstraeten, 2004, s. 256.)

Yliopistollinen opettajankoulutus tieteen ja kasvatuksen päällekkäisalueella toimivana organisaatiojärjestelmänä

Funktiojärjestelmien keskinäisriippuvuuden ja autonomian kompleksista suhdetta voisi opettajankoulutuksen tapauksessa havainnollistaa esimerkiksi kasvatuksen ja tieteen funktiojärjestelmien sekä koulun ja yliopiston organisaatiojärjestelmien kautta¹. Koulussa eli kasvatustajärjestelmän erityistä tehtävää toimittavassa organisaatiojärjestelmässä kasvatustuotaa asenteita ja kykyjä tiedejärjestelmälle esimerkiksi akateemisten oppiaineiden opetuksen kautta. Tosin myös yliopiston kaltaisia tieteen organisaatiojärjestelmiä voidaan tarkastella niiden aikuiskasvatuksellista funktiota vasten (esim. Kantasalmi, 2008). Opettajankoulutus muodostaa tieteen ja kasvatuksen kentällä omanlaisensa erityistapauksen, sillä opettajankoulutuksessa kasvatustuotaa asenteita ja kykyjä oman järjestelmän käyttöön (Luhmann, 2004, s. 152). Organisaatio- ja funktiojärjestelmien näkökulmasta opettajankoulutuksen akatemisoituminen on mutkistanut tilannetta vielä entisestään, sillä tällöin opettajien koulutusprosessi on siirtynyt tapahtumaan tieteen funktiota harjoittaviin organisaatiojärjestelmiin, yliopistoihin.

¹ Kantasalmi (2008, s. 190–200) on punniskellut organisaation ja instituution käsitteiden analyttisyyttä yliopiston tarkastelemisessa. Kantasalmen (mt.) yliopiston organisaation prosessianalyysistä sekä Vanderstraetenin (2002) koulujen organisoitumisesta tekemien huomioiden perusteella katson organisaatiosysteemiä perusteltuna ja hedelmällisenä käsitteenä lähestyä niin koulujen, yliopiston kuin opettajankoulutuksen toiminnan rakenteellistumista.

Yliopistollisen opettajankoulutuksen hieman häilyvärajainen asema kasvatuksen ja tieteen päällekkäisalueella toimivana organisaationa tuottaa itsessään omanlaista problematiikkaa liittyen niin organisaation eriytymiskehitykseen kuin myös sen kykyyn tarkastella itseään. Yliopistollinen opettajankoulutus joutuu jäsentämään toimintaansa samanaikaisesti sekä erityisenä kasvatustieteiden ammattialana valmistavana aikuiskasvatuksellisenä organisaationa että myös tieteen koodiston ja ohjelmiston varassa toimivana, tutkimusta harjoittavana organisaationa. Koska tieteen piirissä tehdyt viritelmät saattavat räjähtää kasvatustieteiden sisällä (Luhmann & Schorr, 2000, s. 12–13) – ja joissakin tapauksissa ehkäpä myös päinvastoin – opettajankoulutuksen piirissä joudutaan usein tasa-painoilemaan sellaisten kysymysten äärellä kuin käytännöllisyys-teoreettisuus, tiedeperustaisuus-koululähtöisyys (esim. Labaree, 2008, s. 290).

Toisaalta esimerkiksi Simola (2002, s. 59) on tuonut esille juuri sitä, että opettajuuden tieteellistyminen on itse asiassa ollut yritys ja keino ratkaista kasvatustieteiden inkluusion ongelmaa modernissa yhteiskunnassa. Simolan (mt.) tavoin myös Luhmann ja Schorr (2000) ovat tuoneet niitä uusia ongelmia, joita kasvatustieteiden alaistuminen on mukanaan tuonut. Luhmann ja Schorr (mt.) ovat lähteneet purkamaan ilmiötä auki tarkastelemalla kasvatustieteiden käytössä olevaa teknologiaa. Teknologia ei systeemiteoriassa viitata niinkään teknisiin apuvälineisiin vaan laajemmin niihin järjestelmän toiminnalle tärkeisiin syy-seuraussuhteiden ohjeistuksiin, joiden varaan työntekijätasolla pystyy päivittäisessä toiminnassaan nojaamaan. Kasvatustieteiden vuorovaikutuksen epävarmuustekijöiden (Luhmann & Schorr, 2000; Vanderstraeten, 2000) johdosta kasvatustieteiden joutuu rakentamaan toimintansa niin sanottujen löyhiin kytköksen varaan (Vanderstraeten, 2004, s. 267). Kasvatustieteiden krooninen teknologiavaje yhdessä kasvatustieteiden kohtaamien suoritevaatimusten johtaa Luhmannin ja Schorrin (2000) mukaan kasvatustieteiden refleksio-ongelmaan, joka heijastuu niin pedagogiikan teoriassa kuin myös koulujen toiminnassa (Kantasalmi, 2008, s. 225–227; Vanderstraeten, 2004).

Edellä luonnosteltu tieteen ja kasvatustieteiden välisen suhteen kompleksisuus ei vielä itsessään riitä yliopistollisen opettajankou-

lutuksen ja siihen kohdistuvan kehittämispaineen sisäisen problemaatiikan avaamiseen. Koska koulu- ja yliopistolaitoksen valtiokontrollilla on aina 1800-luvulta lähtien ollut keskeinen rooli tiede- ja kasvatustajärjestelmän autonomian muotoutumisessa, poliittisessa järjestelmässä tapahtuneet muutokset usein myös koulujen ja yliopistojen toimintaan. (Luhmann & Schorr, 2000, s. 55; Vanderstraeten, 2004, s. 263.) Opettajankoulutuksen tehtävää ja muotoutumista on myös osattava tulkita näin historiallisesti muotoutuneena, rakenteellisen ja funktionaalisen eriytymisen prosessina, jolloin opettajankoulutusta tarkasteltaessa joudutaan tieteen ja kasvatuksen koodistokytkösten lisäksi ottamaan myös huomioon ne riippuvuudet ja riippumattomuudet, joita kasvatustiedejärjestelmillä on suhteessa talouden ja valtion poliittisen järjestelmien suhteen (Luhmann & Schorr, 2000, s. 55–62; myös Simola, 2004, 2002). Tai kuten Hytönen (1982, s. 13) asian on ilmaissut: ”Yhteiskunta antaa tavoitteet, joiden ilmaisemiin suuntiin opettajankoulutuksessa on pyrittävä, ja asettaa ne puitteet, joiden sisällä toiminnan on tapahduttava.” Seuraavassa kahdessa luvussa kuvaan muutaman opettajankoulutushankkeen avulla hieman sitä, miten opettajankoulutuksen kompleksinen kytkös tieteeseen, kasvatukseen ja valtiojärjestelmään näkyy opettajankoulutuksen kehittämishankkeissa.

Yhtenäistä vai profiloitunutta koulutusta? KATU-projekti ja Akvaariohanke kasvatustajärjestelmän välisen keskinäisriippuvuuden ilmentäjinä

1970-luvun taitetta voidaan monien tutkimusten valossa pitää yhtenä opettajankoulutuksen merkittävänä taitekohtana (esim. Kähkönen, 1979; Hakala, 1994, s. 12; Vuorenperä, 2003). Luokanopettajan koulutuksen kohoaminen akateemisiin sfääreihin on ymmärrettävissä Rinteen ja Jauhiaisen (1988) mukaan opettajakunnan ja valtiovallan välisen, historiallis-poliittisesti muotoutuneen luottamus- ja arvostussuhteen kautta (myös Simola, 2004). Luokanopettajankoulutuksen akatemisoituminen on kytketty usein myös peruskoulu-uudistukseen;

Ajatus oppilaitoskohtaisen kehittämisen ja profiloitumisen tärkeydestä alkoi 1980-luvulta lähtien vähitellen saada yhä suurempaa jalansijaa koulutus- ja tiedepolitiikassa. Tapahtunutta käännettä on usein selitetty myös valtionhallinnossa voimistuneen deregulaatio- ja desentralisaatiopolitiikan vaikutuksena, jonka keskeisimpinä merkkeinä on pidetty keskusjohtoisesta koulutuksen hallinnosta luopumista, kuntien ja koulujen kasvanutta itsehallintoa sekä siirtymistä koulukohtaisimpiin opetussuunnitelmiin. Koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ja koulujen itsehallinnon kehittämisen vaatimus näkyi myös opettajankoulutuksen hanketoiminnan piirissä. Näistä hankkeista ehkäpä merkittävin oli Opetushallituksen käynnistämä Akvaario-projekti (1994–1998). Akvaarioprojektin keskeisimpinä painopistealueina oli ”koulujen opetussuunnitelman kehittäminen, arviointi, vuosiluokkiin sitoutumaton opetus/opiskelu, opetusmenetelmät, oppilaitosten yhteistyö ja yhtenäisen peruskoulu, esi- ja alkuopetus, ympäristökasvatus, laaja-alainen oppilaitosten yhteistyö (oppimiskeskuksen kehittäminen), kansainvälistyminen, erityisopetus sekä koulu toiminnallisena oppimiskeskuksena” (Lahti-Uotila & Elo, 1994; Toivonen, Hamid & Kempainen, 1995; Vuorenpää, 2003, s. 62). Vaikka opettajankoulutus ei varsinaisesti ollut hankkeen kehittämiskohteena, olivat useat opettajankoulutuslaitokset sekä valtaosa normaalikouluista mukana tässä hankkeessa kehittämis- ja arviointiroolissa (Vuorenpää, 2003).

Lukuisista vaihtuvista osaprojektista koostuneen akvaariokokeilun toimintaa on tutkittu sekä hankkeessa mukana olleiden koulujen muutoksen että toimijoiden kokemusten näkökulmasta (esim. Hellström, 2004; Syrjäläinen, 1994, 1993). Akvaario-hankkeen vaikutuksia tilastollisesti tutkinut Hellström (mt., s. 7, 178–179) arvioi väitöskirjassaan hankkeen toimintaa menestyksekkääksi ja tulokselliseksi. Akvaario-projektin vuonna 1998 tapahtuneen alasajon syistä ei Hellströmin mukaan ole käyty paljoakaan keskustelua. Yhtenä laajempaa syynä Hellström näkee siinä, miten Akvaario-hanke sijoittui sen aikaiseen vanhan ”yhteisen koulun” ja uuden, profiloitumista kannattavan ja uusliberalistiseksi nimetyn koulutuspolitiikan väliselle kamppailukentälle: Vaik-kei Akvaario-hanketta voida Hellströmin (mt. s. 186) mukaan pitää

uusliberalistisen koulutuspolitiikan yksiselitteisenä todentumana, silti ajan hengessä ”itseohjautuvan, omaleimaisuuteen kannustavan koulun kehittämistoiminnan tukeminen oli paitsi luottamuksen kulttuuria, myös toimintaa, jonka varassa olisi ollut mahdollista luoda koulujen markkinat”. Osa koulutuspoliittisista toimijoista niin opetushallinnossa kuin poliittisissakin puolueissa näkivät tarpeelliseksi ottaa taka-askeleen 1990-luvun koulujen profiloitumista ja kouluvalintaa edistäneestä koulutuspolitiikasta. (Hellström, 2004, s. 180–186.)

Hallituksen politiikkaohjelmiin perustuvien projektien yleistyminen 1990- ja 2000- luvulla

Erityisesti 1990-lukua voidaan pitää hankkeiden yleistymisen kannalta käännekohtana. Yksi keskeinen muutos, jota kautta hanketoiminnan yleistymistä opettajankoulutuksessa voidaan ainakin osittain selittää, on vuonna 1994 opetusministeriön ja yliopistojen välisessä ohjauksessa käyttöön otetut toimintamenobudjetoiminnan ja tulosohjauksen noudattamisen periaatteet (Hakala ym., 2003, s. 41). Tässä yhteydessä tuli toimintameno määrärahojen osaksi hankerahoituskokonaisuus, jota kautta yliopistot pystyivät hakemaan rahoitusta omalle hanketoiminnalleen. Toimintamenojen rahoitusjärjestelmän kehittämistä suunnitellut työryhmä visioi vuonna 1998 korkeakoulupoliittisessa linjauksessaan, että rahoituksen kohteena tulisi olla erityisesti sellaiset opettajankoulutuksen profiloitumiskehitystä tukevat, ”[o]petusministeriön käynnistämät, pääasiassa useampivuotiset hankkeet, jotka perustuvat hallitusohjelmaan ja/tai koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan tai opetusministeriön erillispäätökseen”.

Rahoitusperustan muutos sekä hankerahoituksen kytkeminen hallitusohjelmiin heijastui opettajankoulutuksen osalta voimakkaana vasta-kaikuina jo esimerkiksi Lipposen sateenkaarihallituksen (1995–1999) Suomi tietoyhteiskunnaksi -ohjelman tavoitesisältöihin. Varsinkin luonnontieteiden opetus otti tietostrategian myötä tuulta siipiensä alle (Heinonen, 1996). Vuonna 1995 käynnistyi muun muassa Luonnon-

tieteiden opetuksen teknologiset innovaatiot -projekti (LUONTI), joka päätyttyään vuonna 1999 sai vielä jatkoprojektinkin (ks. Lavonen, Meisalo, Aksela & Lattu, 1999; Lavonen, Meisalo & Lähdeniemi, 1996). Lukuisten opetusteknologiaprojektien ohessa Opetushallitus käynnisti myös peräti seitsemänvuotisiksi talkoiksi venyneen matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen kehittämishankkeen (LUMA-projekti).

LUMA:a perusteltiin niin kansallisissa kuin myös kansainvälisissä vertailuissa tehdyillä havainnoilla suomalaisten oppilaiden riittämättömästä tasosta ja vähäisestä kiinnostuksesta matemaattis-luonnontieteellisiä aineita kohtaan. LUMA:n konkreettisena tavoitteena oli toiminnallaan parantaa matemaattis-luonnontieteellisten aineiden kirjoittamista ylioppilaskokeissa, lisätä luonnonvara-alojen, tekniikan ja liikenteen koulutuksen aloituspaikkoja sekä nostaa suomalaisten osaaminen matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa Euroopan kärkineljänneeseen. (Aroluoma, 2001; ks. myös Heinonen, 1996.) Opettajankoulutuksella oli tässä sekä kouluihin että opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen suunnatussa hankkeessa koulutuksenjärjestäjän ja materiaalin tuottajan rooli (OPM, 2002). LUMA:n jälkeen politiikkaohjelmien kädenjälki on sittemmin näkynyt opettajankoulutuksessa selkeästi esimerkiksi siten, että Vanhasen I hallituksen (2003–2007) kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma poiki Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen (2004–2007), jonka tavoitteita, toimintaa ja tuloksia on myös esitelty useissa raporteissa ja tutkimuksissa (ks. esim. Hansen, 2007b; Syrjäläinen, Eronen & Värri, 2006). Vastaavasti Vanhasen II hallituksen tasa-arvo-ohjelma sai yhdeksi kärkihankkeekseen Tasa-arvo ja sukupuolitetoisuus opettajankoulutuksessa -hankkeen (TASUKO)².

Hyvästä yrittämisestä ja kovista panostuksista huolimatta Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen kaltaiset kehittämisprojektit eivät ole ainakaan toimintaraporttiansa mukaan onnistuneet saavuttamaan niille asetettuja tavoitteita. Syitä tavoitteista jäämiseen on etsitty esimerkiksi hankkeiden lyhytkestoisuudesta, lokeroitumisesta

²ks. http://www.minedu.fi/OPM/Puheet/2008/09/Tasa-arvo_-_ja_sukupuolitetoisuus_opettajankoulutuksessa.html?lang=fi, luettu 6.9.2009

sekä ihmisten sitoutumisesta. (Ks. esim. Hansen, 2007b; myös Aroluoma, 2001, s. 137–138.) Hankkeiden raportoimista vastoinkäymisistä huolimatta niin Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman loppuraportti (2007) kuin myös LUMA-hankkeen loppuarvio (OPM, 2002, s. 3) ilmaisevat varauksetonta tyytyväisyyttä hankkeiden toteutumista kohtaan. Hankkeiden toimeenpanevat tahot eivät ole myöskään esittäneet suuria muutoksia aiemmin esitettyihin linjausperiaatteisiin: ainakin opetusministeriön yliopistojen tulosohjauksen kehittämistyöryhmä III:n muistiossa (2005, s. 27) vielä todetaan, että ”hankerahoitusta kehitetään strategisempaan suuntaan kytkemällä se entistä kiinteämmin valtioneuvoston politiikkaohjelmiin ja opetusministeriön koulutus- ja tutkimuspoliittisiin ohjelmiin”. Kehittämispainopistettä ollaan tosin siirtämässä siten, että yksittäisten yliopistojen hankkeiden rahoittamisen sijaan rahoitusta kohdistetaan valtakunnallisten korkeakoulupoliittisten tavoitteiden suuntaiseen toimintaan. (Mt., s. 32–33.)

Ongelmien kuvauksesta itsekuvauksen ongelman hahmottamiseen? Luhmannin systeemitteoria kehittämishankkeiden tarkastelun uudenlaisena jäsentäjänä

Tarkastelen vielä lopuksi opettajankoulutuksen hankekulttuurin kuvaamisen erilaisia sisäänmenon mahdollisuuksia. Ensinäkin kehittämishankkeiden tehtäväkuvauksia tarkasteltaessa voidaan havaita, että hankkeiden tavoitteet viittaavat usein samanaikaisesti kahtaalle; ne ovat samalla sekä keino tehdä politiikkaa että käydä tieteen tai kasvatuksen sisäistä keskustelua. Tässä mielessä olisikin mielenkiintoista pyrkiä ymmärtämään opettajankoulutuksen kehittämishankkeita esimerkiksi niiden hallinnollisten (Alasuutari & Lampinen, 2006; Alavaikko, 2006) ja myös hallinnallisten (Brunila, 2009; Sulkunen, 2006) muutosten kautta, jotka ovat johtaneet hankeformaatin yleistymiseen myös opettajankoulutuksen kehittämistoiminnassa. Edelleen hankkeita voitaisiin vaihtoehtoisesti tarkastella niiden puskuroivien tehtävien kautta, joilla

organisaatiot yhtäaikaaisesti tarttuvat ja suojautuvat niihin sekä sisältä että ulkoa kohdistuviin muutos- ja leikkauspaineisiin: hankkeet kun toimivat resurssien hankkimisen ohella paitsi keinona neutralisoida ja ajankohtaistaa hankkeiden perustamistarpeita mutta samanaikaisesti myös osoittaa halukkuutta toimia kehityksen eturintamassa ilman, että hankkeen tarvitsisi edellyttää asetettujen tavoitteiden täyttämistä (Seppänen-Järvelä, 2004, s. 252).

Toisaalta hankkeiden olemassa oloa ei tulisi tyytyä kuvaamaan erilaisten ”ulkopuolisten” tai ”sisäpuolisten” intressiryhmien interventio- ja suojautumispyrkimyksinä, niin houkuttelevalta kuin se monesti tuntuukin. Tilapäinen hanke saattaa monille uusille ja poikkeittieteelliselle aihealueille olla todellisuudessa ainoa keino kirjautua siihen suhteellisen hankalasti muuteltavissa olevaan järjestelmään, jossa opettajankoulutuksen jäsenyyksiä sekä käytänteitä ja prosesseja koskevia päätöksiä jatkuvasti tuotetaan. Yhtäläillä vaikka monet hankkeet aina KATU-projektista lähtien näyttäisivät ilmentävän kasvatusjärjestelmän pyrkimystä myötäillä valtion poliittisessa järjestelmässä tapahtuneita muutoksia, osin opettajankoulutuksellisten hankkeiden synty näyttäytyy myös monimutkaisen koulutuksen hallinnointikoneiston vastareaktiona niihin kasvatuksen sisältä viriäviin säätelyn tarpeisiin, joita kasvatusjärjestelmä itse ei pysty oman ohjeistuksensa puitteissa tyydyttävällä tavalla ratkaisemaan (Vanderstraeten 2004, s. 263).

Hankkeita voisikin tässä mielessä olla hedelmällisempää hahmottaa eräänlaisena opettajankoulutuksen organisaatiosysteemin ulkopisteenä, jonka tuottamiin ärsykkeisiin opettajankoulutuksen organisaatio- ja vuorovaikutusjärjestelmällä on kommunikaation ja päätöksenteon kontingenttisuudesta johtuen mahdollisuus resonoida tai olla resonoimatta. Tällöin tarkastelun keskiössä olisi se, miten hankkeiden edistämät teemat ketjuuntuvat osaksi jo olemassa olevaa mutta samalla jatkuvasti itseään tuottavaa opettajankoulutuksen tutkimus- ja opetustraditiota (vrt. Hansen, 2007a, s. 219). Hankkeita voidaan perustella välttämättöminä tai hankkeita voidaan kritisoida mahdottomina, mutta ilman toiminnan ja sen kuvauksen historiallis-yhteiskunnallisten reunaehtojen huomioimista tulemme helposti vain ylläpitäneeksi sellaista ajatteluta-

paa, jolla on tarve synnyttää enemmän ongelmia kuin mitä sen avulla pystytään todellisuudessa ratkaisemaan.

Lähteet

- Alasuutari, P., & Lampinen, M. (2006). OECD ja suomalainen projektiyhteiskunnan synty. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.), *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia* (s. 56–68). Helsinki: Gaudeamus.
- Alavaikko, M. (2006). Valtakunnallisen sosiaalipolitiikan loppu – keskitetystä ohjauksesta alueellisiin kehittämishankkeisiin. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.), *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia* (s. 39–55). Helsinki: Gaudeamus.
- Aroluoma, I. (2001). ”*Tunnilla ei tympäse*”. *Luma-talkoot opetusikäntöiden muuttajana 1996–1999*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuksen laitos.
- Brunila, K. (2009). *Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222. Väitöskirja. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/44866/parastae.pdf?sequence=3>
- Hakala, J. (1994). *Quo vadis opettajankoulutus?* Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakala, J., Kaukonen, E., Nieminen, M., & Ylijoki, O.-H. (2003). *Yliopisto. Tieteen kehdoista projektimyllyksi. Yliopistollisen tutkimuksen muutos 1990-luvulla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hansen P. (2007a). Muutoksen hallintaa vai hallinnan retoriikkaa? Pohdintaa kansalaisvaikuttamisen mahdollisuuksista ja rajoista opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Lavonen (toim.), *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006* osa 1 (s. 216–222). Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 285.
- Hansen, P. (2007b). *Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa hankkeen loppuraportti*. Helsingin yliopisto. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 10.
- Heinonen, O.-P. (1996). Tiedon ja osaamisen Suomi – koulutuksen ja tutkimuksen tulevaisuusstrategia. Teoksessa T. Laes (toim.), *Kuvia yliopistollisesta opettajankoulutuksesta* (pp. 1–13) Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 53.
- Hellström, M. (2004). *Muutosote: Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 249. Väitöskirja. Luettu 8.8.2009, <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/3754/muutosot.pdf?sequence=1>
- Hogson, D. (2004). Project work: The legacy of bureaucratic control in the post-bureaucratic organization. *Organization*, 11, 81–100.
- Hyrkäs, A. (2007). Taiteen kentän kaksoisagentit. Galleriat talouden ja taiteen yhdistäjinä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiologian laitos. Luettu 6.8.2009, <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/37335/taiteenk.pdf?sequence=1>
- Hytönen, J. (1982). *Opettajankoulutuksen teoria-aineksia: käytännön sovelluksena Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelma*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 1.

- Kangas, R. (1995). Niklas Luhmannin (postmoderni?) superteoria. Teoksessa K. Rahkonen (toim.), *Sosiologisen teorian uusimmat virtaukset* (s. 217–253). Helsinki: Gaudeamus.
- Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman loppuraportti*. (2007). Oikeusministeriön toiminta ja hallinto 2007:20. Luettu 6.8.2009, <http://www.om.fi/1181802264664>
- Kantasalmi, K. (2008). *Yliopistokoulutuksen avoimuus ja refleksiivisyys. Suomalaisen yliopisto-
toaikuskoulutuksen rakenteistumisen analyysia*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 215. Luettu 8.8.2009, <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/36104/ylipolist.pdf?sequence=1>
- KATU (1979). Kasvatusalan tutkinnonuudistuksen ohjaus- ja seurantaraportti 11.5.1979. Opetusministeriö.
- Kähkönen, E. (1979). *Opettajankoulutus Suomen koulunuudistuksessa v. 1958–1978. Yleisivistävän koulun opettajien koulutuksen järjestelyt ja tavoitteet*. Oulun yliopisto.
- Labaree, D. (2008). An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & J.D. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts* (pp. 290–306). 3rd edition. Washington, DC: Association of Teacher Educators.
- Lahti-Uotila, K.-L., & Elo, P. (toim.). (1994). *Akvaarioprojektin perustieto*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lavonen, J., Meisalo, V., Aksela, M., & Lattu, M. (1999). LUONTI+. *Luonnontieteiden opetuksen teknologiset innovaatiot -projekti. Syksy 1999, 2000*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Luettu 8.8.2009, <http://www.edu.helsinki.fi/malu/tutkimus/luontiplus/LUONTI9900.pdf>
- Lavonen, J., Meisalo, V., & Lähdeniemi, T. (1996). *Projektikertomus 1: LUONTI Luonnontieteiden opetuksen teknologiset innovaatiot -projekti. Lukuvuosi 1995–96*. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Luhmann, N. (2004). *Ekologinen kommunikaatio*. Helsinki: Gaudeamus.
- Luhmann, N. (1996). The cognitive program of constructivism and a reality that remains unknown. In L. Cahoone (Ed.), *From modernism to postmodernism. An Anthology* (pp. 496–511). 2nd edition. Oxford: Blackwell Publishers.
- Luhmann, N. (1995). *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. European Studies in Education, Vol. 13. Münster: New York/Waxmann.
- Nassehi, A. (2005). Organisations as decision machines: Niklas Luhmann's theory of organized social systems. In C. Jones & R. Munro (Eds.), *Contemporary organization theory* (pp. 179–191). Oxford: Blackwell.
- OPM (2002). *Suomalaisten matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen vuonna 2002 : kansallisten kehittämistalkoiden loppuraportti*. Koulutus ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 2002, 102. Luettu 8.8.2009, http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2002/suomalaisten_matematiikan_ja_luonnontieteiden_osaaminen_vuonna_2?lang=fi
- OPM (2005). *Yliopistojen tulosohjauksen kehittämistyöryhmä III*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2005:24. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Luettu 6.6.2009, http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2005/ylipistojen_tulosohjauksen_kehittamistyoryhma_iii?lang=fi
- Pennanen, M. (1997). Kasvatustiede yliopistollisena oppiaineena Suomessa vuosina 1852–1995. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.

- Pulkkinen, J. (2003). *An analysis of the communication structures in the research on information and communication technology integration in education in the years 2000–2001*. Luettu 6.6.2009, <http://herkules.oulu.fi/isbn9514272463/html/index.html>
- Rinne, R & Jauhainen, A. (1988). *Koulutus, professionaalistuminen ja valtio: julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 128.
- Seppänen-Järvelä, R. (2004). Projektin – kehittämisen kehto vai musta aukko? *Yhteiskuntapolitiikka*, 69, 251–259.
- Simola, H. (2002). Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.), *Koulutuksen luno: retoriikka, politiikka ja arviointi* (s. 53–73). Tampere: Tampere University Press.
- Simola, H. (2004). Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologiaa huomautuksia erääseen suomalaisen menestystarinaa. *Kasvatus*, 35, 91–98.
- Sulkunen, P. (2006). Projektityhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa Rantala, K. & Sulkunen, P. (toim.), *Projektityhteiskunnan kääntöpuolia* (s. 17–38). Helsinki: Gaudeamus.
- Syrjäläinen, E. (1994). *Alppilan visio: tapauskuvaus Alppilan yläasteelta lukuvuonna 1992–93 : opettajien, kokeilunjohtajan ja rehtorin kokemuksia koulukohtaisesta opetus suunnitelmatyöstä osana akvaariohanketta*. Helsinki: Helsingin kaupunki, opetusvirasto.
- Syrjäläinen, E. (1993). *Helsinkiiläisten opettajien näkemyksiä akvaariohankkeen toteutumisesta koulujen arkitodellisuudessa*. Helsinki: Helsingin kaupungin kouluvirasto.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värrä, V.-M. (2006). *Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan yliopistossa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 6.
- Tasa-arvo ja sukupuolitietyoisuus opettajankoulutuksessa -seminaarin tiedoksi* 2009. Luettu 9.9.2009, http://www.minedu.fi/OPM/Puheet/2008/09/Tasa-arvo_ ja_sukupuolitietyoisuus_opettajankoulutuksessa.html?lang=fi
- Toivonen, E., Hamid, I., & Kempainen, M. (1995). *Koulun hallinto. Yleissivistävä koulutus*. Keuruu: Otava.
- Vanderstraeten, R. (2004). The differentiation of the educational system. *Sociology*, 38, 255–272.
- Vanderstraeten, R. (2002). The auto-poiesis of educational organizations: The impact of the organisational setting on educational interaction. *Systems Research and Behavioural Science*, 19, 243–253.
- Vanderstraeten, R. (2000). Luhmann on socialization and education. *Educational theory*, 50, 1–23.
- Vuorenpää, J. (2003). *Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rauman opettajan koulutuslaitos. Julkaisuja C:199. Väitöskirja.
- Välimaa, J., & Neuvonen-Rauhala M.-L. (2006). Luhmann, Bourdieu ja korkeakoulutus. Teoksessa J. Ursin & J. Välimaa (toim.), *Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua* (s. 29–65) Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Yliopistojen toimintamenojen rahoitusjärjestelmän kehittäminen* (1998). Yliopistojen rahoitusjärjestelmän työryhmän loppuraportti, pj. Markku Linna. Helsinki: Opetusministeriön työryhmien muistioita 1998; 20.

II

Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ja opettajuuden ytimessä

Kirjan toisessa luvussa tarkastellaan akateemisen opettajankoulutuksen ja opettajuuden keskiössä olevia yleiskasvatustieteellisiä kysymyksiä, joita pohditaan toisaalta yhteiskunnallisen kontekstin, koulun todellisuuden ja opettajan opetustyön luonteen ja toisaalta kasvatustieteen teorian sekä opettajankoulutuksen tutkimuksen määrittäjien suunnasta. Nämä kaikki ovat vaikuttamassa siihen, mikä kulloinkin nähdään opettajan työn ja opettajankoulutuksen suunnasta tarkoituksenmukaisena ja mitä opettajankoulutuksessa painotetaan. Koko ajan käydään tutkimuksellista keskustelua käytännön ja teorian olemuksesta opettajankoulutuksessa ja pyritään rakentamaan siitä yhteisesti jaettua käsitystä. Käytännön ja teorian laatu, määrä, rooli, tarkoitus ja tehtävät ovat jatkuvasti myös pragmaattisen keskustelun kohteena akateemisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaa, opetusta, käytänteitä ja toimintatapoja pohdittaessa ja kehitettäessä.

Opettajankouluttajien jatkuvana huolena on, missä määrin opettajankoulutus vastaa koulutodellisuuden haasteisiin opettajien professionaalisuuden taaten ja opetuksen sivistykselliset ihanteet ja tavoitteet saavuttaen. Akateemisessa opettajankoulutuksessa nähdään tärkeäksi aktiivinen vuorovaikutus ympäröivän, jatkuvasti muuttuvan yhteiskunnan kanssa. Opettajaopiskelijoiden kouluttamista asiantunteviksi, neuvotteleviksi ja tiedostaviksi professionaaliksiksi opettajiksi pidetään keskeisenä tavoitteena. Tähän pyritään opetuksen ja oppimisen tutkimuksen tuottaman teoreettisen tiedon sekä opetuksen käytännön tuottaman taidon ja ymmärryksen varassa. Tutkimusperustaisessa opettajankoulutuksessa on kehitetty opetuskäytänteitä, joiden ajatellaan tuottavan opettajaopiskelijoille luokkahuoneen ja koulun moninaisissa ja jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa tarvittavia kompetensseja. Omaksettua teoreettista kasvatustieteellistä tietoa pyritään ymmärtämään *soveltamalla* sitä käytäntöön. Koulutodellisuutta lähestytään käytän-

nössä olemalla ja reflektoimalla, *käsitteellistämällä käytäntöä*. Opettajaopiskelijoiden harjoittelussa ja oppiessa opettamaan ja tutkimaan he saavuttavat tutkivan opettajan kompetensseja.

Akateemisessa opettajankoulutuksessa pyritään kouluttamaan pedagogisesti ajattelevia, opettajan työhön sitoutuneita opettajia, jotka kykenevät harkitsevaan ja neuvottelemaan, yhteisölliseen professionaaliseen toimintaan. Yhteistyökykyiset, suvaitsevaiset ja vakaan eettisen perustan omaavat opettajat kykenevät toimimaan jatkuvasti muuttuvissa kompleksissa tilanteissa tulevaisuuden kouluissa.

Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona

Tiivistelmä

Opettajan taitava ja menestyksellinen toiminta jatkuvasti muuttuvissa luokkahuonetilanteissa ja kouluolosuhteissa on moninaisuudessaan haasteellista. Vaikka opettajilla on pedagogista tietoa ja periaatteellista osaamista, toiminta käytännön tilanteissa ei ole kuitenkaan niin yksinkertaista. Ajankohtaiset opettajatutkimukset ovat osoittaneet, että opettajat kokevat usein riittämättömyyttä työnsä haasteissa. Opettajat eivät useinkaan ole tietoisia toimintansa ja päätöstensä vaikuttavuudesta ja mahdollisista seurauksista. Tässä artikkelissa kuvataan koulun arjen haasteellisuutta ja pohditaan, miten suomalainen akateeminen luokanopettajakoulutus valmistaa opettajaopiskelijoita tulevan työnsä haasteisiin. Opettajan työ vaativuudessaan edellyttää yhä enemmän huomaavaisuutta, harkitsevuutta ja suvaitsevaisuutta moninaisen kasvatus- ja opetustyön kysymysten äärellä, ja tällaiseen reflektiiviseen toimintatapaan tulisi harjaantua jo opettajankoulutuksen aikana. Opettajakoulutuksen (ja opettajien) yhdeksi mahdolliseksi kehityssuunnaksi ehdotetaan *neuvottelevan opettajan* toimintatapojen korostamista ja

edistämistä. Neuvotteleva, demokraattisesti toimiva opettaja on sitoutunut *oppimiseen, osallistumiseen* ja aktiiviseen toimijuuteen, *yhteistoiminnallisuuteen* opetuksessa ja oppimisessa, *yhteistyöhön* moninaisten kumppanien kanssa sekä *aktiivisuuteen ja aktivismiin* kasvatus- ja opetuskysymyksissä. Opettajaopiskelijoiden tulisi saada kokemuksia neuvottelevuudesta jo opettajankoulutuksen aikana, jotta heillä on mahdollisuuksia toimia siten myös työssään opettajina.

Avainsanat: tutkimusperustainen opettajankoulutus, demokraattinen professio, yhteisöllisyys, osallisuus, aktiivisuus, neuvottelu, konsensus

Johdanto

Suomessa kaikki peruskoulun opettajat suorittavat maisterin tutkinnon: luokanopettajat kasvatustieteessä, aineenopettajat pääosin opettamassaan aineessa. Kansainvälisesti katsoen tutkimusperustainen opettajien koulutus on maassamme muodollisesti korkealla – mahdollisesti korkeimmalla – tasolla. Jotain opettajankoulutuksen laadukkuudesta kertoo suomalaisten peruskoululaisten kestromenestys kansainvälisissä PISA-testeissä. Syystäkin voimme olla ylpeitä koululaistemme opillisista saavutuksista. Opettajilla on osuutensa tässä menestyksessä – onhan opetus kouluoppimisen tukitoimista tärkein. Kouluissa opettajat opettavat, oppilaat opiskelevat ja myös näyttävät todistetusti oppivan.

Opettamisen taakse ja oheen kätkeytyy monenlaista muutakin toimintaa, josta opettajat vastaavat ja kantavat huolta: opettajat ohjaavat, kiittävät, kannustavat ja kritisoivat oppilaitaan. Omassa toiminnassaan he pyrkivät olemaan esimerkillisiä ja edistämään oppilaan etua ja hyvää. Tästä kaikesta muodostuu opetuksen monimutkainen kokonaisuus, jota opettajat pohtivat ja toimissaan ratkovat päivittäin. Nykykoulussa työskentelevä tai siihen valmistuva opettaja on monenlaisten haasteiden edessä. Ei enää riitä, että hän kykenee työskentelemään yksin ja vastaamaan ensisijaisesti oman luokkansa oppilaiden kasvatukseen ja opetuksen liittyviin haasteisiin. Koulu – näyttäytyessään yhä enenevässä

määrin yhteiskuntapoliittisena areenana sekä kansalaisia yhteiskuntaan valmistavana instituutiona – asettaa opettajat ja opettajankouluttajat uudenlaisten kysymysten äärelle. Yliopistollisen opettajankoulutuksen painopisteitä sekä akateemisuuden tuomia mahdollisuuksia ja haasteita pohditaan jatkuvasti.

Vastauksena tähän opetuksen ja opettajankoulutuksen tutkijat ovat alkanet yhä enemmän tarkastella mm. suvaitsevaisen (Goodson, 2003), huomaavaisen (Hargreaves, 2003), demokraattisen (Dzur, 2004; 2008; Haggarty, 2004; Sachs, 2003) opettajuuden ominaisuuksia. Opettajakoulutuksen tehtävä on tukea ja kehittää tulevien opettajien perusteltua ja suunnitelmallista, kontekstiin soveltuvaa pedagogista toimintaa. Sillä, miten koulutamme tulevia opettajia, millaisin työtavoin ohjaamme heitä opiskelussa ja sillä, mitä – ja miten – he oppivat opettajankoulutuksessa, on keskeinen merkitys paitsi opettajille itselleen myös heidän tuleville oppilailleen. Opettajakoulutuksen tutkimus (Cochran-Smith & Zeichner, 2005) vahvistaa tätä väitettä.

Miten pedagogista toimintaa opitaan?

Vuonna 1975 Dan Lortie julkaisi opettajuutta käsittelevän teoksensa *Schoolteacher*, joka alaotsikkonsa mukaan pyrki tarkastelemaan opettajuutta sosiologisesta näkökulmasta. Teos sai suuren suosion, ja Lortien esittämä ajatus koulukokemusten opettajuutta muovaavasta vaikutuksesta (*apprenticeship of observation*, s. 61) löi itsensä läpi. Lortien mukaan meistä jokainen, moderni jokamies tai -nainen, on istunut arviolta 13 000 tuntia koulun penkissä, ja on sitä kautta kokemuksiinsa ja havaintoihinsa nojaten oppinut, millaista opetus on. Lortien käyttämä käsite *apprenticeship of observation* viittaa oppiaikaan, oppipoikana olemiseen ja harjoitteluun.

Jokainen opettajaksi opiskeleva ja valmistuva on viettänyt yli vuosikymmenen oppilaan roolissa lukuisten opettajien vaikutuspiirissä ja sitä kautta omaksunut monia opettamiseen liittyviä asenteita, käsityksiä, uskomuksia ja mielikuvia. Tämä kouluajan kulttuurinen perintö myö-

hemmin myös ohjaa opettajan ammatillista toimintaa tavalla, jota ei ole aina helppo tiedostaa ja tunnistaa. Osittain tätä tarkoittaen puhumme opetuksen implisiittisestä puolesta eli opetukseen itseensä sisältyvästä tai siitä käsin pääteltävissä olevasta aineksesta tai opetuksen hiljaisesta tiedosta, joka näyttäytyy niin itsestään selvän oloisesti käytännössä, että siitä ei koeta tarpeelliseksi tai edes mahdolliseksi puhua (Freeman, 1991; Toom, 2006). Tällä tapaa ja lähtökohtaisesti käsityksemme opettajuudesta, opettamisesta ja oppimisesta ovat siis vahvasti omaan elämäämme ja elämäntarinaamme sidotut.

Lortien teoksen vanavedessä, 1980-luvulta alkaen, kasvatustieteellinen tutkimus kartoitti mm. opettajien uskomuksia (Pajares, 1992) ja opettaja-identiteettiä (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994; Nias, 1989). Suoraviivaisen prosessi-produktinäkökulman rinnalla alaa saivat opettajien ajattelun tutkimukseen liittyvät, tiedon prosessointia koskevat tutkimussuunnat (Clark & Peterson, 1986). Nähtiin, että sillä, miten opettajat ajattelevat ja perustelevat toimintaansa, on merkitystä ja vaikutusta siihen, miten he toimivat – ja miten heidän toimintaansa voidaan ohjata ja kehittää. Opettajien henkilökohtainen käytännön tieto (Clandinin & Connelly, 1995) nousi haastamaan opettajankoulutuksen ns. formaalia tietoa ja käytänteitä, mutta samalla se myös tuki ja täydensi jo tiedettyä ja tehtyä.

Suuntausta summaten voi todeta, että ensiksikin opetusta koskeva yleinen ja yksityinen sekoittuivat. Toiseksi opimme, että opettajien mentaaliset dispositiot ovat eri asia kuin heidän toimintansa: toimintaa voidaan reflektiivisesti ymmärtää käsitysten ja uskomusten kautta, ei selittää tyhjentävästi. Kolmanneksi vahvistuimme huomioissamme kasvatustieteellisen teorian ja käytännön välisestä vaikeasta suhteesta: käsitteelliset kuvausjärjestelmät ja käytännön toiminta kohtaavat tulkinnoissamme vain harvoin. Opimme, että epävarmuus ja monimutkaisuus luonnehtivat opettajan pedagogista toimintaa. David Labareeta (1998) mukaellen opimme elämään heikomman, hennomman tiedon varassa.

Opettajia vaaditaan usein välittämään työssään monia sellaisia yksityisiä ja julkisia intressejä, jotka liittyvät henkilökohtaisiin, ammatillisiin, organisatorisiin ja yhteisöllisiin arvoihin. Opettajat huolehtivat

moninaisista oppilaista heidän oppimiseensa liittyvine haasteineen, laativat koulukohtaisia opetussuunnitelmia ja tekevät siihen liittyviä valintoja, osallistuvat koulun yleiseen päätöksentekoon ja resurssien jakamiseen sekä tekevät yhteistyötä vanhempien ja koulun lähiympäristön toimijoiden kanssa. Opettajan työ edellyttää sovittelevaa ja neuvottelevaa toimintatapaa usein ristiriitaisessa toimintaympäristössä, jossa päämääränä on edistää oppilaiden etua ja hyvää. (Tirri & Husu, 2001.) Tällaista tapaa toimia nimitämme pedagogiseksi toiminnaksi (Husu, 2002).

Näin tarkasteltuna vasta *pedagoginen toiminta* tekee käytännön opetustilanteet mahdollisiksi: pedagogiikka sisältää aina myös eettisen näkemyksen (Simon, 1992, s. 62). Tämä peruslähtökohta tekee opetuksesta *reflektiivistä*, ja sen vuoksi kaikkea kouluopetusta voidaan pitää tulkintaan ja harkintaan perustuvana toimintana – eräänlaisena käytännön moraalij- ja yhteiskuntafilosofian sovellusmuotona (Hamilton, 2001, s. 121). Tällainen reflektiivinen toiminta edellyttää, että opetusta koskevien arviointien ja ratkaisujen tulisi olla kiinteässä yhteydessä siihen välittömään toimintaympäristöön, jossa opettajat niitä kulloinkin tekevät. Tavoitteena on, että ajattelu ja toiminta kohtaavat niin, että opetuksessa tehty saa mahdollisimman hyvän ja kattavan selityksen tai perustelun. Tämä siksi, koska reflektiolla tarkoitetaan 1) aktiivista ja perusteellista uskomusten ja tietojen pohtimista, 2) pohdinnan systemaattisuutta ja ajallista pitkäkestoisuutta ja 3) sisällöllistä kokonaisvaltaisuutta, joka kattaa opetukseen kytkeytyvät tiedot, tunteet ja tahtotilat (Dewey, 1933). Kyseessä on monimutkainen merkityksenantoprosessi, joka siirtää *opettajat ja oppilaat yhdessä* kokemuksesta toiseen ja tuottaa ymmärrystä kokemusten välisistä suhteista, kiinteässä yhteydessä käytännön toimintaan (Rodgers, 2002).

Tällainen toimijuus asettaa suuret vaatimukset opettajan ja oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle ja sille toimintaympäristölle, jossa se tapahtuu. Asian tarkastelu sosiokulttuurisesta viitekehystä käsin (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2004) nostaa esiin näkökulman, jonka mukaan kouluoppimista ei voi ymmärtää pelkästään tiedonhankintana tai yksittäisen toimijan osaamisena ja/tai asiantuntijuutena. Katsonta

ohjaa meitä kiinnittämään huomiota opettajien ja oppilaiden toimintaympäristöön myös sen laajassa, yhteiskunnallisessa mielessä ja opettajien ja oppilaiden yhteiseen osallistumiseen sen erilaisissa tilanteissa. Kouluopetuksen yhtenä tärkeänä tehtävänä on siis muodostaa sellaisia pedagogisia käytäntöyhteisöjä (Lave & Wenger, 1991), joissa opettajat ja oppilaat yhdessä oppivat hallitsemaan yhteisöllisesti mielekkäitä ja tarkoituksenmukaisia ajatussisältöjä ja toimintatapoja. Tässä yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa mielessä on tärkeää tarkastella koulun toimintatapoja ja -tavoitteita sitä kautta, mitä vaatimuksia tilanne asettaa opettajan professionaalille toiminnalle.

Neuvottelevan demokraattisen profession idea ja käytäntö

Tämän päivän koulut ovat yhä enenevässä määrin yhteiskuntapoliittisia areenoja (Dzur, 2008; Lieberman & Pointer Mace, 2010), joilla opettajat, oppilaat ja vanhemmat yhdessä julkishallinnon ja kansalaisten kanssa osallistuvat koulukasvatukseen ja -opetuksen määrittämiseen ja sen käytännön toteutukseen. Lieberman ja Pointer Mace (2010) tiivistävät tapahtuneen kehityksen kolmeen päälinjaan:

- 1) yksin tekemisen perinteestä on siirrytty yhteistoimintaan
- 2) yhteistoiminta on alkanut saada yhteisöllisiä muotoja
- 3) koko tapahtuma- ja kehitysketjua leimaa pyrkimys avoimuuteen.

Opettajat tekevät työtään yhä enemmän yhteistyössä toisten ammatillisten toimijoiden (esim. kollegat, psykologit, kuraattorit, opetus- ja sivistystoimen hallinto, tiedonvälitys) ja toimintakumppaneiden (esim. vanhemmat, muut lähi- ja paikallisyhteisön jäsenet) kanssa. Voidaan väittää, että tapahtunut muutos haastaa myös vallitsevaa käsitystä opettajan ammatin *professionaalista luonteesta* ja siihen nykyisin liitettävistä *tehtävistä*. Dzurin (2008, s. 5) mukaan nyky-opettajuus on leimallises-

ti ennen kaikkea yhteistyötä toisten toimijoiden kanssa, ei niinkään korostetun yksipuolista toimintaa heidän hyväkseen. Ajassamme tapahtuva pedagoginen toiminta pyrkii ennen kaikkea edistämään kansatoimijoitten etua ja hyvinvointia, ei niinkään johdattelemaan heitä ennalta asetettuihin tavoitteisiin ja päämääriin. Tällä tapaa tarkastellen pedagogiseen toimintaan sisältyy merkittäviä demokraattisia vastuita (Dzur, 2004). Aktiivinen osallistuminen kasvatuksellisten asioiden hoitamiseen on nähty myös välttämättömänä parempien oppimistulosten saavuttamiseksi.

Tällaisen neuvottelevan opettajuuden tehtävät täydentyvät myös uudella tavalla. On tärkeä huomata, että määritelmän tarkoitus ei ole kumota edeltäneitä käsityksiä vaan pikemminkin täydentää niitä (ks. Winch, 2004). Dzurin (2008, s. 130; vrt. myös Sachs, 2003) mukaan neuvotteleva, demokraattinen opettajuus rakentuu taulukossa 1 olevista elementeistä.

Kuten taulukon 1 luonnehdinnoista käy ilmi, neuvotteleva opettajuus korostaa yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen roolia koulun arkipäivässä. Ote pyrkii erittelemään ennen kaikkea sitä, millainen on osallisuuden tunteen merkitys oppimisessa ja laajemminkin koulun mahdollistamassa sosialisatiossa. Avainkäsitteeksi olemme tähän valinneet neuvottelun, joka on peräisin Anselm Straussilta (1978). Vanhat säännöt ja normit ovat murentumassa, eikä uusia toimintaa jäsentäviä vaihtoehtoja ole tullut samaan tahtiin tilalle. Tämän vuoksi opettajat, oppilaat, vanhemmat ja muut toimijat käyvät koulun kentillä kauppaa toimintaa jäsentävistä sääntöjärjestelmistään ja yrittävät päästä sopimukseen yhtenäisistä arvoistaan, identiteeteistä ja sosiaalisesta järjestyksestään (Woods, 1983). Neuvotteluilla tarkoitetaan näiden sopimusten jatkuvaa hiomista käytännön kouluelämässä.

Suomalainen kasvatuskonteksti on muuttunut paljon vuosituhannen molemmin puolin, ja se tarjoaa siten syitä ja aiheita neuvotteluihin. Muuttuneita olosuhteita ja osatekijöiden merkittävyyttä arvioitaessa on syytä olla varovainen, mutta muutamat kouluelämän ominaisuudet nousevat selkeästi esiin keskusteluissa (Hautamäki ym., 2000; Jaku-Sihvonen, 2002). Alemman sosioekonomisen taustan omaavat oppilaat

Taulukko 1. Perinteisen ja neuvottelevan opettajuuden tarkastelua.

	Perinteinen opettajuus	Neuvotteleva opettajuus
Ammattia luonnehti...	<ul style="list-style-type: none"> - sisältölähtöisyys - ammatillinen itsesäätely 	<ul style="list-style-type: none"> - oppimislähtöisyys - tiedon yhteisöllinen rakentaminen - ammatillinen yhteistyö
Ammatilliset tehtävät perustuvat...	<ul style="list-style-type: none"> - yhteiskunnan tehtävänantoihin - opettajien kokemuksiin - kokemusten hiljaiseen vaihtoon 	<ul style="list-style-type: none"> - paikallisyhteisön tarpeisiin - kokemusten systemaattiseen hyödyntämiseen
Ammatilliset toimintakumppanit nähdään...	<ul style="list-style-type: none"> - toiminnan kohteina - opetuksen ”kuluttajina” 	<ul style="list-style-type: none"> - aktiivisina kanssa- ja kansalaistoimijoina - (yhteisinä) opetuksen tuottajina
Ammatillisena ihanteena on...	<ul style="list-style-type: none"> - asiantuntija - ohjaaja 	<ul style="list-style-type: none"> - jaettu asiantuntijuus - kanssatoimiminen
Ammattietiikka perustuu...	<ul style="list-style-type: none"> - ammatilliseen koodistoon 	<ul style="list-style-type: none"> - yhteisesti toimintakumppaneiden kanssa sovittuihin periaatteisiin ja sääntöihin
Ammatin yhteiskunnallinen rooli...	<ul style="list-style-type: none"> - korostaa ammatillisten etujen ja tehtävien valvomista sekä kehittämistä 	<ul style="list-style-type: none"> - korostaa vuoropuhelun merkitystä eri toimijatahojen kesken

kohtaavat todennäköisemmin ongelmia koulussa eivätkä osallistu yhtä aktiivisesti kouluopetukseen, mistä seuraa havaittavissa olevaa *oppilaiden kasvavaa erilaisuutta*. Vanhempien koulutustasolla on merkittävä yhteys oppilaiden suoriutumiseen ja koulusaavutuksiin. Valtaväestöön nähden *vähemmistötaustaisten oppilaiden osuus* oppilasjoukosta kasvaa tulevina vuosikymmeninä. Sellaisten oppilaiden osuus kasvaa, joilla on vaikeuksia suomen kielen puhumisen ja ymmärtämisen suhteen. Osa näistä oppilaista myös elää taloudellisesti heikoissa olosuhteissa. Tämänhetkinen kehitys aikaansaa kasvavia *eroja koulujen sisällä ja koulujen välillä*. Koulujen valmiudet toteuttaa tasa-arvoisuutta oppilaiden yhtälaisten koulutusmahdollisuuksien turvaamiseksi nyt ja tulevaisuudessa

voivat olla vaarassa. Vallitsevat koulujen säästötoimet ja vertailut oppilaiden suoriutumisesta vaarantavat koulutuksellista tasa-arvoa. *Koulun rooli* oppilaiden yleisten oppimaan oppimisen taitojen suhteen on merkityksellinen: koulut ovat merkittäväällä tavalla vastuussa oppilaiden oppimiskyvystä. Sillä, miten koulut toimivat, ja miten ne perustelevat toimintaansa, on keskeinen merkitys oppilaiden oppimiselle.

Koulu on yksi tärkeimmistä ja varhaisista sosiaalisten ristiriitaisuuksien ja jännitteiden kohtaamisen paikoista, ja se näin ollen sijoittaa oppilaat ja opettajat sosiaalisten ongelmien ja haasteiden etulinjaan. Koulut voidaan myös nähdä yhteiskuntapoliittisina välineinä, joiden kautta käytännön toimintatavat ja kulttuuriset tottumukset toteutuvat (Coburn, 2003). Koulu ei ole ainoastaan ”pedagoginen instrumentti”, vaan se on myös monien ristiriitaisten voimien ja rakenteiden taistelukenttä. Tällä taistelukentällä opettajan tulee Sachs (2003) mukaan pyrkiä yhteisöllisesti vastuulliseen ja ennakoivaan toimintaan siten, että hän on sitoutunut *oppimiseen* yhdessä oppilaiden ja kollegojen kanssa, *osallistumiseen* ja aktiiviseen toimijuuteen, *yhteistoiminnallisuuteen* oppimisessa kehittyäkseen itse ammatillisesti ja oppiakseen toisilta koulun ulkopuolella, *yhteistyöhön* liiallisen yksilökeskeisyyden ja eristäytyneisyyden välttämiseksi sekä *aktiivisen kansalaisen rooliin* sen älyllisestä ja poliittisesta haastavuudesta sekä riskeistä huolimatta.

Käytännön koulutyössään opettajat kohtaavat päivittäin tilanteita, joiden edessä he joutuvat mielessään tekemään kysymyksen ”Mitä minun tulisi tehdä tässä tilanteessa?” Kysymykseen vastaaminen merkitsee huomion tarkkaa kohdentamista mahdollisimman moniin ympärillä oleviin tekijöihin. Tässä opettajat tarvitsevat käytännöllistä havaitsemiskykyä (Pendlebury, 1990) määritelläkseen sen, minkälaisissa tilanteissa he oikeastaan ovat ja mitä he voivat niiden puitteissa tehdä. Pedagogisen toiminnan tilanteet ovat usein täynnä mahdollisuuksia ja mahdollisia pulmia, ja opettajien tulisi kyetä havaitsemaan nämä tilanteet ja niihin kätkeytyvät heikot signaalit. Näin ollen on tärkeää tunnistaa ja tunnustaa, että neuvottelevan opettajan rooli on myös poliittinen. Tämä viittaa hyväntahtoisuuden, viisauden ja järkevyyden soveltamiseen julkisten ja yhteisten asioiden ratkaisemisessa, joilla jatkuvasti muuttuvina ei voi

olla jäykkiä ja muuttumattomia periaatteita, hallintatapoja ja toimintasuunnitelmia. Poliitiikkaa (*politics*) on tähän osuvasti soveltuen kuvattu ”mahdollisen taitona”. Neuvoteltavuuden kannalta politiikka on etiikan laittamista käytäntöön opettajan jokapäiväisessä pedagogisessa toiminnassa (Hostetler, 1997, s. 103).

Poliittisuus tässä mielessä ei tarkoita sitä, että opettajien tulisi julistuksellisesti politisoitua. Paremminkin se tarkoittaa sitä, että opettajien tulisi olla mahdollisimman herkkiä oppilaiden tarpeille, erilaisille kiinnostuksenkohteille, oppimisen paikkojen tunnistamiselle ja arvoille saavuttaakseen vastavuoroisesti mahdollisimman hyväksyttäviä sopuratkaisuja (Brown, 1997, s. 83). Poliitiikka kasvatuksellisten käytäntöjen piirissä tarkoittaa ennen kaikkea ristiriitaisuuksien ja pulmatilanteiden aktiivista käsittelyä: miten opettajien tulisi vastata näihin erimielisyyksiin? Poliittinen asennoituminen korostaa *keskustelevaa suhtautumistapaa* (Hostetler, 1997, s. 38). Tämä johtuu siitä, että kaikissa pedagogisissa tilanteissa on epävarmuutta ja epätäydellisyyttä, ja tästä syystä opettajien täytyy pedagogisia ongelmatilanteita ja oppimisen haasteita ratkaistessaan ottaa eri osapuolten mielipiteet, arvot ja tarpeet huomioon. Opettajat eivät voi ratkaista asioita oppilaille, vanhemmille tai muille asianosaisille valmiiksi, mutta he voivat – tai ainakin heidän tulisi yrittää – ratkaista niitä *heidän kanssaan* (Hostetler, 1997, s. 70).

Miten neuvottelevia opettajia koulutetaan?

Voidaan perustellusti kysyä, miksi ja miten edellä kuvattuja opettajan ominaisuuksia ja toimintatapoja tulisi edistää opettajankoulutuksessa. Sachs (2003) painottaa opettajien aktiivisemmän, strategisemmän ja poliittisemmän roolin tärkeyttä sekä aktiivisia vaikutusmahdollisuuksia nyky-yhteiskunnassa, koska opettajuus on väistämättä muuttumassa. Neuvottelevan opettajien keskeisenä tehtävänä on keskittyä huolehtimaan opetukseen ja oppilaiden oppimiseen sekä opiskeluun liittyvistä asioista ja pyrkiä siten edistämään myös julkista tehtäväänsä (Dewey, 1927; Dzur, 2004). Asiantuntevilla opettajilla on yhä enemmän mahdollisuuksia toi-

mia koulutuspoliittisessa päätöksenteossa ja yhteisöllisten kysymysten ratkaisussa vastavuoroisesti eri toimijoiden kanssa ja siten vaikuttaa omaan työhönsä ja oppilaiden oppimiseen koulussa. Tämänkaltaisia valmiuksia ei opettajaopiskelijoilla kuitenkaan välttämättä ole luonnostaan, vaan niihin tulisi harjaantua jo opettajankoulutuksen aikana.

Opettajankouluttajien keskeisenä ja tärkeänä tehtävänä on pohtia opettajankoulutuksen tavoitteita ja sisältöjä sekä erityisesti toteutustapoja, jotta opettajaksi opiskelevat oppisivat edellä kuvattuja tietoja ja valmiuksia sekä omaksuisivat parhaalla mahdollisella tavalla näitä taitoja. Opiskelijoiden omaa ajattelua haastamalla ja heidän toimintaansa eri keinoin aktivoimalla on mahdollista luoda optimaalisia oppimistilanteita. Yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön sekä luovaan ongelmanratkaisuun kannustavien opiskeluympäristöjen rakentamista on mielekästä tavoitella myös opettajankoulutuksessa. Ajatusmallit, asenteet ja toimintatavat omaksutaan ensisijaisesti niitä aktiivisesti käytännössä tekemällä, toteuttamalla ja kokemalla eikä ainoastaan niistä passiivisesti kuulemalla (vrt. Dewey, 1927; Lave & Wenger, 1991).

Tutkimusperustainen opettajankoulutus sekä systemaattiseen *tieteelliseen ajatteluun harjaantuminen* ja tutkimaan oppiminen antavat opettajaopiskelijoille valmiuksia toimia opettajan työssä käytännössä (vrt. Kansanen et al., 2000). Reflektiivinen pragmatistinen lähestymistapa opettajan työhön sekä luokkahuonetapahtumien analyttinen ja tutkimuksellinen tarkastelu auttavat opettajaopiskelijoita havaitsemaan opetuksen ja oppimisen kysymyksiä eri tasoilla. Tieteelliseen toimintatapaan olennaisesti liittyvä halukkuus altistaa ajatuksia ja väitteitä julkiselle keskustelulle, argumentoida ja perustella kantojaan faktojen ja analyysien kautta sekä tehdä sen myötä päätöksiä yhteistyössä muiden kanssa ovat toimivia käytänteitä neuvottelevan opettajan arkityössä (vrt. Dewey, 1927). Olennaista tässä on nimenomaan myös se, että opettajaopiskelijat harjaantuvat tarkastelemaan, teoretisoimaan ja kehittämään opetuksen käytännön haasteita eivätkä ainoastaan tutkijoiden esittämiä teoreettisia näkökulmia.

Neuvottelevan opettajuuden toimintatapojen omaksumista voidaan edistää luomalla tutkimusperustaiseen opettajankoulutukseen entistä

enemmän yhteisöllisyyttä ja osallisuutta korostavia opiskelumuotoja. Ongelmanratkaisua, jaettua vastuuta, valinnan mahdollisuuksia, tasavertaista pitkäjänteistä työskentelyä ja sitoutumista vaativat opiskelumuodot edistävät opettajaopiskelijoissa tulevaisuuden opettajalta edellytettäviä ominaisuuksia huomattavasti enemmän kuin perinteiset yksilöllisyyttä, kilpailua ja tiedon toistamista korostavat opiskelukäytänteet (vrt. Dewey, 1927; Lave & Wenger, 1991; Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004).

Neuvottelevan opettajan auktoriteetti on sidoksissa intensiiviseen osallisuuteen ja osallistumiseen oppilaiden oppimisprosessissa. Heidän asiantuntijuutensa on sellaista, että he kykenevät etsimään, havaitsemaan, löytämään ja tekemään tiettäväksi oppimiseen liittyviä haasteita ja ongelmakohtia. Opettajat toimivat refleksiivisesti suhteessa oppilaiden oppimiseen, ja oppilaiden oppimisen haasteiden ratkaiseminen on ensisijaisesti opettajan huomion kohteena. Neuvottelevan opettajan auktoriteetti perustuu keskeisesti asiantuntijan osaamiseen, ts. sensitivisyyteen suhteessa oppilaiden oppimiseen ja sen ohjaamiseen. Tämänkaltaisen asiantuntijuuden rakentumiseen tulisi ohjata opettajankoulutuksen aikana opetuksen käytäntöä havainnoimalla, käsittelemällä ja käsitteellistämällä monin eri tavoin, useasta eri suunnasta ja riittävän pitkän ajan kuluessa.

Lopuksi

Opettajaopiskelijoita – tulevia opettajia – tulisi ohjata oppimaan ja omaksumaan neuvottelevan ja oppilaita oppimiseen osallistavia professionaalisia asenteita ja toimintatapoja. Heidän hyveellinen ja neuvotteleva luokkahuonetoimintansa on pohjimmiltaan myös hyvin normatiivista, ja sillä on kauaskantoisia seurauksia. Sen vuoksi kriittinen suhtautuminen kasvatuksellisiin kysymyksiin on merkityksellistä. Lopulta kuitenkin se, millaista orientaatiota opettaja(opiskelija) omassa työssään toteuttavat, on heidän oman pohdintansa ja harkintansa varassa.

On hyvä tiedostaa, että neuvottelevan demokraattisten professi-
on ideaalien mukaan toimiminen, reflektiivisen otteen säilyttäminen
sekä kyvykkyys toimia osallisuutta ja huolenpitoa edistävällä taval-
la, on erittäin vaativaa, vaikkakin palkitsevaa. Se edellyttää syvällistä
innostunutta suhtautumista opettajan työhön, päämäärätietoisuutta
ja tarmokkuutta. Jos opettaja kadottaisi hyveelliset toimintatapansa,
pitkälliset kasvatukselliset ideaalinsa ja päämääränsä, saattaisi opettajan
luokkahuonetoiminnasta tulla pelkkää eloonjäämiskamppailua. Pää-
määränä tulevaisuudessa tulisi olla sellaisten opettajien kouluttaminen,
jotka kykenevät ensisijaisesti oppilaiden osallistavaa oppimista – eivät
byrokratiaa – palvelevien koulujen luomiseen (vrt. Darling-Hammond,
1997, s. 306–307).

Lähteet

- Brown, A. (1997). Principles, politics, and prudence. In K. Hostetler (Ed.), *Ethical judge-
ment in teaching* (pp. 77–83). Boston: Allyn & Bacon/Longman.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting
change. *Educational Researcher*, 32(6), 3–12.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education. The
report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erl-
baum.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New
York: Teachers College Press.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Hand-
book of research on teaching*, (pp. 255–297). 3rd edition . New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. (1997/2001). *The right to learn: A blueprint for creating schools that
work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Jo Ann Boydston (Ed.), Reprinted in John
Dewey, *The later works: 1925–1953 (LW)*. Volume 2 (pp. 253–372). Carbondale:
Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Dzur, A. W. (2004). Democratic professionalism: Sharing authority in civic life. *The Good
Society*, 13(1), 6–14.
- Dzur, A. W. (2008). *Democratic professionalism: Citizen participation and the reconstruction
of professional ethics, identity, and practice*. Pennsylvania, PA: The Pennsylvania State
University Press.
- Freeman, D. (1991). “To make the tacit explicit”: Teacher education, emerging discourse,
and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5–6), 439–454.

- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press.
- Haggarty, L. (2004). An alternative vision for the thoughtful teacher. *British Educational Research Journal*, 30(4), 591–600.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hamilton, D. (2001). In Schwabian fields. A review essay of Teaching as Reflective Practice: The German didactic tradition. Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.), *Pedagogy, Culture and Society*, 9, 119–128.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Ikonen-Varila, L., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M., & Scheinin, P. (2000). *Oppimaan oppiminen yläasteella*. Oppimistulosten arviointi 7/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Hostetler, K. D. (1997). *Ethical judgement in teaching*. Boston: Allyn & Bacon/Longman.
- Husu, J. (2002). *Representing the practice of teachers' pedagogical knowing*. Research in Educational Sciences 9. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Husu, J., & Tirri, K. (2001). Teachers' ethical choices in socio-moral settings. *Journal of Moral Education*, 30(4), 361–375.
- Jakku-Sihvonen, R. (2002). Main results of the assessments concerning primary and secondary education between 1995 and 2002. In R. Jakku-Sihvonen (Ed.), *Evaluation and outcomes in Finland – Main results in 1995–2002* (pp. 11–27). Evaluation 10/2002. Helsinki: National Board of Education.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Labaree, D. F. (1998). Educational researchers: Living with a lesser form of knowledge. *Educational Researcher*, 27(8), 4–12.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 77–88.
- Lortie, D. C. (2002/1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pendlebury, S. (1990). Practical arguments and situational apperception in teaching. *Educational Theory*, 40, 171–179.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Maidenhead: Open University Press.
- Simon, R. I. (1992). *Teaching against the grain: Texts for a pedagogy of possibility*. Toronto: OISE Press.
- Strauss, A. (1978). *Negotiations*. San Francisco & London: Jossey-Bass Publishers.
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma*. WSOY: Helsinki.
- Tirri, K., & Husu, J. (2002). Care and responsibility in “the best interest of a child”: relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers & Teaching: Theory and practice*, 8(1), 65–80.

- Toom, A. (2006). *Tacit pedagogical knowing: At the core of teacher's professionalism*. Research Reports 276. University of Helsinki: Department of Applied Sciences of Education.
- van Manen, M., & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 215–224.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*. London: Routledge & Kegan Paul.

Miten saada käytännöstä hyväksyttävää? Miten teoretisoida käytäntöä?¹

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan luokanopettajankoulutuksen teorian ja käytännön välistä suhdetta. Opettajankoulutuksen muuttuessa 30-vuotisen kehityksen aikana teoreettisempaan suuntaan on käytäntö jäänyt lapsipuolen asemaan. Käytännöllä ei tarkoiteta ainoastaan opetusharjoittelua, eli käytännössä *olemista*, vaan myös käytännön *läheisyyttä* eli kaikkia niitä toimia, jotka liittyvät käytäntöön tavalla tai toisella. Käytäntöä tulee tarkastella teoreettisesti, jolloin pystytään yhdistämään molemmat tärkeät aspektit eli käytäntö ja teoria. Yhtenä ratkaisuna ehdotetaan pro gradu -tutkielmien entistä tehokkaampaa hyödyntämistä osana kolmikantatutkimusprojekteja. Näissä projekteissa koulut toimisivat tutkimuksen ”tilaajina” ja kohteina, opettajaksi opiskelevat varsinaisina tutkijoina ja opettajankouluttajat ohjaajina ja yhteistyökumppaneina. Tällaisten yhteistyöprojektien ansiosta koulu saisi hyödyllistä tietoa omasta toiminnastaan tai toiminnoistaan, opettajankouluttajat

¹ Artikkelin perustuu lectio praecursoriaan 12.6.2009.

saisivat arvokkaita koulukontakteja ja opiskelijat saisivat tehdä pro gradu -tutkielmansa merkityksellisistä aiheista ja tilaisuuden tutustua todellisiin kouluihin, niiden haasteisiin sekä yhteisöön.

Avainsanat: teoria, käytäntö, pro gradu -tutkielma

Johdanto

Koululla, opettajankoulutuslaitoksella tai yliopistolla ei ole sen tärkeämpää tehtävää kuin tehdä kaikki voitavansa valmistaessaan opettajia maamme kouluihin ja tukiessaan heidän oppimistaan läpi koko opettajauran (Zeichner, 1999, s. 13).

Arvostetun akateemikon Kenneth Zeichnerin sanat kuvastavat opettajankoulutuksen tehtävän ydintä. Voidaan varmaan myös myöntää, että opettajilla tuskin on tärkeämpää tehtävää kuin tehdä kaikki voitavansa sen eteen, että lapsille opetetaan ne tiedot ja taidot, joilla pyritään varmistamaan heidän paras mahdollinen tulevaisuutensa.

Jotta opettajat voisivat opettaa parhaalla mahdollisella tavalla, tarvitsevat he itsekkin laajat tiedot ja taidot. Siten opettajankoulutuslaitokset ovat äärimmäisen tärkeässä roolissa vaikuttamassa yhteiskunnassamme. Ei siis ole lainkaan vähäpätöistä, mitä opettajankoulutuslaitoksissa tehdään – tai ei tehdä.

Toinen amerikkalainen akateemikko, Linda Darling-Hammond, on hyvin selvästi kyennyt tuomaan esille ne vaatimukset, joita opettajat nykyisin kohtaavat:

On olemassa käsittämätön valikoima asioita, joita opettajien pitäisi tietää ja pystyä tekemään työssänään. Niitä ovat esimerkiksi erilaisten oppimiseen vaikuttavien seikkojen ymmärtäminen, tehokkaan opettamisen taitaminen, ainesisältöjen ja ainedidaktiikan hallitseminen sekä oppimista ympäröivien kielellisten, kulttuuristen ja yhteisöllisten seikkojen huomioon ottaminen. Opet-

tajien täytyy myös ymmärtää yksilöä, jokaisen lapsen yksilöllistä persoonaa, ja löytää tapa, jolla huolehtia tästä yksilöllisyydestä. Lisäksi he tarvitsevat taitoja rakentaa luokkahuoneen toiminnot ja hallita toimintaa tehokkaasti, heidän täytyy kommunikoida hyvin, hyödyntää teknologiaa ja reflektoida omaa toimintaansa oppiakseen siitä ja kehittääkseen sitä. (Darling-Hammond, 2006, s. 300.)

Niinpä opettajien kouluttaminen on todella vaativa tehtävä, siitä ei ole epäilystäkään. Virginia Richardson ja Gary Fenstermacher Michiganin yliopistosta muotoilivat kaksi kysymystä, joiden ympärille tämä artikkeli rakentuu. Ne ovat 1) miten saada käytännöstä hyväksyttävää ja 2) miten teoretisoida käytäntöä?

Miten saada käytännöstä hyväksyttävää?

Kuten kaikki, jotka ovat opettajankoulutuksen parissa, tietävät, syksyllä 2009 juhlittiin akateemisen opettajankoulutuksen 30-vuotista taivalta. Vuonna 1979 luokanopettajankoulutus siirtyi tutkimusyliopistoihin ja siitä lähtien kaikki peruskoulun alaluokkien opettajat ovat valmistuneet kasvatustieteen maistereiksi. Tämän muutoksen seurauksena alkoi evoluutio, akateemistumisen ja professionaalistumisen kehityslinja. Vuoden 1979 jälkeen suomalainen opettajankoulutus on muuttunut valtavasti. Alun humanistisen kasvatustieteen näkökulman (Hytönen, 1982) jälkeen seurasi didaktisesti ajattelevan opettajan kausi (Koskenniemi & Komulainen, 1982), josta taas on edetty tutkimuspainotteiseen opettajankoulutukseen ja kohti pedagogisesti ajattelevaa opettajaa (esim. Krokfors, 2007; Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006; Kansanen et al., 2000).

Kehityksen edetessä kohti tutkimuspainotteista opettajankoulutusta ovat opettajankoulutuksen sisällöt ja menetelmätkin muuttuneet. Esimerkiksi Helsingin yliopiston luokanopettajankoulutuksessa opetusharjoittelu, praktikumit, ovat vähentyneet ajoista, jolloin opettamista

harjoiteltiin vuosittain, nykyiseen kahteen jaksoon koko viisivuotisen koulutuksen aikana.

Samanaikaisesti ovat paineet opiskelijoiden entistä nopeampaan valmistumiseen kasvaneet. On perustettu Etappi-järjestelmä, joka poimii hitaasti edenneet opiskelijat opinto-ohjaukseen. Opintotuki on riippuvainen suoritettujen opintojen määrästä. Opiskelupaikkoja ei saa vastaanottaa useita samana vuonna, ja opinto-oikeudet on rajoitettu kymmeneen vuoteen. Poliittista voimaa löytyy tukemaan tuoreiden ylioppilaiden nopeaa yliopisto-opintojen pariin pääsyä.

Näin ollen voidaan todeta, että päättäjien tavoitteena on saattaa opiskelijoita mahdollisimman nopeasti sisään yliopistoihin mutta myös saattaa heidät mahdollisimman nopeasti ulos sieltä. Siispä nopeasti työelämään ansaitsemaan rahaa ja maksamaan veroja. Tämä ei ole sinänsä huonoa kehitystä, mutta sen seurauksena luokanopettajankoulutuksessa voidaan joutua tilanteisiin, joissa suoraan lukiosta koulutukseen saapunut opiskelija voi valmistua opettajaksi vain 13 viikon harjoittelukokemuksella ja kontaktilla oikeisiin lapsiin oikeissa kouluissa.

On myös tiedossa, että Suomessakin opettajia ”häviää” kouluista. Viidestä kymmeneen prosenttia opettajista, riippuen tilastoista (Korhonen & Sainio, 2006; Tilastokeskus, Tutkintorekisteri ja Työssäkäyntitilasto 2004), ei toimi opettajina kuin kahdesta viiteen vuotta valmistumisensa jälkeen.

Tämä on huolestuttavaa, vaikkakaan prosenttiosuudet eivät olekaan valtavan suuria. Siitä huolimatta tulisi selvittää, miksi nämä korkeasti koulutetut opettajat jättävät opetustyön muutaman vuoden kuluttua. Almialan (2008) väitöstutkimuksessa todettiin, että opettajat eivät niinkään vaihtaneet ammattia siitä syystä, että opettajankoulutus olisi ollut epäonnistunutta. He vaihtoivat työtä siksi, että he kohtasivat liikaa ja liian suuria haasteita työssään opettajina. Tämä on tärkeä seikka tiedottaa, erityisesti koulutuspolitiikan, mutta myös opettajankoulutuksen eri tahoilla.

Almialan (2008) tuloksia ajatellen ei siis varmastikaan voida syyttää yksin opettajankoulutusta siitä, että osa opettajista hakeutuu opetustyön ulkopuolelle muutaman vuoden kokemuksen jälkeen. Tuskin

opettajankoulutusta myöskään voidaan kuitenkin kehua siitä, että se antaisi riittävän todellisen kuvan opetustyön haasteista. Opettajankoulutusta tulisikin kehittää siihen suuntaan, että opettajaopiskelijat saisivat mahdollisimman todellisen ja oikean kuvan tulevasta työstään, koulumaailman todellisuudesta. Mikäli käytännön asemaa kohotettaisiin opettajankoulutuksessa, voitaisiin mahdollisesti madaltaa kynnystä koulutuksen ja koulumaailman välillä. Näin tulevat opettajat olisivat valmiimpia kohtaamaan koulun haasteet.

Ongelmana on kuitenkin se, mitä nykypäivän länsimaisessa kulttuurissa arvostetaan. Kovat arvot ovat voimissansa: raha, kiire, tehokkuus, vaikuttavuus, standardit, mittaaminen ja ”tutkimus”. ”Tutkimus” tarkoittaa kovia faktoja, numeroita ja tuloksia, jotka johtavat ”tehostamiseen” ja ”muutoksiin”. Ja ”muutos” on hyvästä, tai ainakin niin meidän pitäisi uskoa.

Sen sijaan käytäntö nähdään liian aikaa vievänä verrattuna tämän päivän ”kiireeseen”. Käytäntö nähdään liian kalliina ottaen huomioon rahan arvon ja tehokkuuden lisäämisen. Ja käytännön vaikuttavuutta on erittäin vaikeaa tai jopa mahdotonta mitata ja todeta tutkimustuloksien. Ja viimeisenä, käytäntö ei ole ”muutosta”, päinvastoin. Miten siis saada käytännöstä hyväksyttävää?

Äärimmäisen tärkeä huomio, joka on tehtävä, on se, ettei käytäntö tarkoita ainoastaan opetusharjoittelua. Käytäntö tulee ymmärtää laajemmin. Sen tulee nähdä sisältävän myös opetuksen observoinnin ja analysoinnin. Siten opettajankoulutuksen parissa työskentelevien tulisi huomioida käytännön *läheisyyden* tärkeys, siis ei ainoastaan käytännössä *olemisen* tärkeys. Käytännön *läheisyydellä* viitataan kaikkiin niihin aktiviteetteihin, jotka ovat tekemisissä käytännön kanssa tavalla tai toisella.

Kuitenkaan käytäntö yksin, joko *olemalla* käytännössä tai käytännön *lähellä*, ei ole riittävä. Käytäntöä tulee ajatella, analysoida, pohtia, reflektoida ja ennen kaikkea *teoretisoida*. Käytännön teoretisointi kohottaa käytännön statuksen korkeammalle ja tekee siitä hyväksyttävää myös tässä korkeasti akateemistuneessa ja professionaalistuneessa opettajankoulutuksessa. Teoretisoimalla käytäntö näyttäytyy hyväksyttävältä

myös niiden silmissä, jotka eivät muutoin arvostaisi sitä osana riittävän ”tieteellistä” opetusta.

Tästä seuraa toinen kysymys: Miten teoretisoida käytäntöä? Tämä kysymys on elintärkeä opettajankoulutuksen ja tutkimuspainotteisuuden näkökulmasta. Opettajankoulutuksen tulee kyetä vastaamaan tämän päivän haasteisiin, kuten opettajien nopeaan valmistumisaikatauluun sekä nopeasti muuttuvaan maailmaan ja kouluun.

Miten teoretisoida käytäntöä?

Kasvatustieteelliset teoriat eivät ole syntyneet filosofien päässä, vaan ne on johdettu käytännöstä. Siten, kun on kyetty johtamaan teorioita käytännöstä, olisi loogista ajatella, että on myös mahdollista kääntää tämä prosessi käytännöstä teoriaan ja teoriasta käytäntöön.

Carr ja Kemmis (1986, s. 221–222) pitävät kasvatusta fundamentaalisesti poliittisena toimintana. Heidän mukaansa

Mikäli kasvatustieteelliset teoriat on johdettu käytännöstä, ja käytännön toiminta tulee perustella jonkin kasvatustieteellisen teorian pohjalta. Tämä tuntuu loogiselta johtopäätökseltä. Haasteeksi muodostuu kuitenkin se, miten tämä prosessi eli käytännön teoretisointi kyetään opettamaan opettajaksi opiskeleville.

Toisin sanoen kasvatustieteelliset teoriat on johdettu käytännöstä, ja käytännön toiminta tulee perustella jonkin kasvatustieteellisen teorian pohjalta. Tämä tuntuu loogiselta johtopäätökseltä. Haasteeksi muodostuu kuitenkin se, miten tämä prosessi eli käytännön teoretisointi kyetään opettamaan opettajaksi opiskeleville.

Jo vuosikymmenien ajan on opetuksen seuraamista, observointia, käytetty yhtenä työkaluna tässä prosessissa. Kuitenkin tämänhetkessä luokanopettajankoulutuksen tutkintorakenteessa ja opetusohjelmassa tälle prosessille on hyvin rajoitettu määrä mahdollisuuksia. Näin ollen lienee paikallaan kehittää uusia ja innovatiivisia ajatuksia, jotta ope-

tuksen analysointi mahdollistuisi paremmin. Tutkimuksieni perusteella (Maaranen, 2009) tutkimuspainotteinen opettajankoulutus onnistuu yhdistämään teorian ja käytännön, vähintäänkin jossain määrin. Eri-tyisesti niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka ovat työskennelleet opettajina samanaikaisesti opintojensa aikana, teoria-käytäntöintegraatio on onnistunut. Kuitenkin suurin osa opiskelijoista on sellaisia, joilla ei ole lainkaan tai juurikaan opettajan työstä kokemusta. Tähän opiskelijajoukkoon tulee kiinnittää entistä enemmän huomiota. Näiden opiskelijoiden valmistaminen kohtaamaan koulutodellisuus tulevaisuudessa on haasteemme. Meidän tulee myös pyrkiä valmistamaan heitä siihen, että he ovat halukkaita ja vastaanottavia oppimaan ja opiskelemaan koko opettajauransa ajan.

Yksi tällainen opintojen sisällä valmiina oleva rakenne on pro gradu -tutkielma, jonka hyödyntäminen voisi olla tehokkaampaa. Pro gradu -tutkielmaa voitaisiin ja sitä tulisi kehittää paremmin kohtaamaan opetuksen käytäntö ja teoria. Pro gradu -tutkielma mahdollistaa opetuksen analysoinnin, eksperimenttien tekemisen opetuksessa tai toimintamallien rakentamisen ja koettelemisen koulumaailmassa. Tämän kaltaisista esimerkeistä voisimme ottaa oppia yhä enemmän. Tutkimuksieni mukaan sellaiset opiskelijat, jotka toteuttivat pro gradu -tutkielmansa hyvin käytännönläheisestä näkökulmasta, kokivat tutkielman tekemisen hyödyllisenä.

Mikäli vielä ottaisimme koulujen toiveet ja näkökulmat huomioon tutkielma-aiheissa, olisi mahdollista saavuttaa todellisia, hyödyllisiä yhteistutkimusprojekteja, joiden avulla voitaisiin tuottaa laajaa koulu-yhteisöä palvelevaa tietoa.

Carrin ja Kemmisin (1986) mukaan emansipatorinen, toisin sanoen vapauttava tai voimaannuttava toimintatutkimus tarjoaa metodin, jolla voidaan testata ja kehittää kasvatuksellisia käytänteitä. Emansipatorisessa toimintatutkimuksessa opetuksen käytänteet ja toiminnot pohjautuvat teoreettiseen tietoon ja tutkimukseen, jota opetuksen ammattilaiset ovat tuottaneet ja organisoineet. Heidän mukaansa:

- opetuksen ja oppimisen tasolla toimintatutkimus tarjoaa metodin, jonka avulla opettajat ja oppilaat voivat tutkia ja kehittää opetusta ja oppimista,
- opetussuunnitelman tasolla toimintatutkimus tarjoaa metodin, jonka avulla voidaan tutkia ja kehittää käytänteitä, jotka perustuvat opetussuunnitelmaan,
- kouluorganisaation tasolla toimintatutkimus tarjoaa metodin, jolla voidaan tutkia ja kehittää kouluorganisaation käytänteitä,
- koulun ja yhteisön/yhteiskunnan tasolla toimintatutkimus tarjoaa metodin tutkia ja kehittää koulun käytänteitä kasvatusinstituutina ja osana yhteiskuntaa (esimerkiksi käytänteet vanhemmille raportoinnista, ”koulu-tiedon” liittäminen ajankohtaisiin ympäristön, sosiaalisiin, poliittisiin ja taloudellisiin aiheisiin sekä yhteisön ottaminen mukaan opetussuunnitelmaan liittyvään päätöksentekoon ja kasvatukselliseen käytäntöön). (Carr & Kemmis, 1986, s. 221–222.)

Yksi ehdotus käytännön ja teorian entistä parempaan integrointiin on kolmikanta-tutkimusryhmä, jossa edustettuina olisivat koulut, akateeminen yhteisö sekä opettajaopiskelijat. Tällaisessa ryhmässä koulu voisi olla käynnistävä taho, joka määrittäisi tutkittavan kohteen. Koulujen rehtorit ja opettajat ovat henkilöitä, jotka parhaiten tietävät oman koulunsa tilanteen, kehittämistarpeet ja haasteet, joita voisi tutkimuksella edistää. Koulut voisivat siten tarjota tutkimusaiheita sekä tutkimuskontekstin ja aineistonkeräämismahdollisuuden opettajaksi opiskeleville. Opiskelijat taas olisivat tosiasiallisia tutkijoita, jotka käytännössä toteuttaisivat tutkimuksen omana pro gradu -tutkielmanaan. Opettajakouluttajat eli akateeminen yhteisö puolestaan toimisi opiskelijoiden ohjaajina kuten ennenkin, minkä lisäksi he voisivat toimia aktiivisina yhteistyökumppaneina koulun suuntaan, tarjota apuaan sekä resurssejaan tutkimusprojektiin.

Mikäli tällaisia tutkimusryhmiä kasvatettaisiin entisestään siten, että mukana olisi useampi koulu tai kunnan opetusvirasto, useampi graduntekijä sekä useita opettajankouluttajia, olisi mahdollista tuottaa

laajaa kouluyhteisöä ja viranomaisia palvelevaa tietoa. Opettajankouluttajilla olisi tarjolla yhteistyökumppaneita ja arvokkaita koulukontakteja opettajiin ja rehtoreihin. Yksittäiselle opettajalle tai rehtorille voisi jopa tällaisessa tutkimusprojektissa tarjoutua oma tutkimusaihe lisensiaatin tai tohtorin tutkimusta varten. Vähintäänkin opettajilla ja rehtoreilla olisi erinomainen tilaisuus toimia oman työnsä tutkijoina, tutkija-opettajina. Kaikkein tärkeimpänä osana tutkimusprojektia olisivat kuitenkin opettajaksi opiskelevat. Heille olisi tarjolla todellisia tutkimusongelmia koulumaailmasta. He pystyisivät tutustumaan kouluun ja teoretisoimaan jotakin yksittäistä käytännön tapausta, sekä luomaan kontakteja ja perehtymään koulumaailman nykypäivään. Ennen kaikkea he saisivat tehdä pro gradu -tutkielmaansa tärkeästä, hyödyllisestä ja merkityksellisestä aiheesta.

Voidaankin todeta, että tutkimalla käytäntöä teoretisoidaan sitä. Tällä tavalla voidaan tutkia käsityksiä, malleja, selityksiä, eroja, samankaltaisuuksia, uskomuksia ja perusteluja käytännön toiminnalle. Tällä tavalla löydetään vastauksia opetuksen käytännön *kuinka-* ja *miksi-*kysymyksiin.

Lopuksi

Tutkimuspainotteinen opettajankoulutus toteuttaa tutkimuspainotteisuutensa kahdella tavalla: 1) opettajankouluttajat perustavat opetuksensa tutkimukseen ja 2) opettajaksi opiskelevat tekevät itse tutkimusta. Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että tutkimuspainotteisella opettajankoulutuksella on kaikki hyvät ainesosat teorian ja käytännön onnistuneeseen integrointiin. Se, mitä vielä tarvitaan, on sekä innovatiivisia opettajankouluttajia että innostuneita, kokeilunhaluisia opiskelijoita yhdessä toteuttamaan tätä integraatiota. Opettajankoulutuksella on loppujen lopuksi melko vähän aikaa, vain noin viisi vuotta, vaikuttaakseen opiskelijoihinsa ja sitä kautta koko suomalaiseen yhteiskuntaan. Siinä ajassa täytyy yrittää tehdä parhaansa.

Kuten Zeichner (1999) totesi, opettajien valmistaminen opettamaan ei ole opettajankoulutuksen ainoa tehtävä. Opettajien täytyy myös olla valmiita jatkamaan oppimistaan läpi koko uransa. Tämä oppiminen voi olla monenlaista ja tapahtua monella tapaa ja monessa paikassa, kuten Hilda Borko (2004) on sanonut:

Opettajien oppiminen tapahtuu monin eri tavoin opetuksen käytänteissä, kuten heidän luokkahuoneissaan, kouluyhteisöissä ja ammatillisen kehittymisen kursseilla ja työpajoissa. Oppimista voi tapahtua nopeassa käytäväkeskustelussa kollegan kanssa tai koulun jälkeen, opettajan hoitaessa oppilaan ongelmaa. (Borko, 2004, s. 4.)

On meidän opettajankoulutuksen parissa työskentelevien vastuu pyrkiä tarjoamaan tuleville opettajille ne taidot, kyvyt ja into etsiä tietoa eri tavoin, oppia uusia asioita, kokeilla ja olla avoin uusille ideoille. Opettajien pitäisi myös pystyä nauttimaan ja saada voimia työstään ja ennen kaikkea tarjota oppilaille niitä tietoja, taitoja ja viisautta, joita heillä itsellään on.

Kuten alussa todettiin, ei ole lainkaan vähäpätöinen seikka mitä opettajankoulutuslaitoksissa tehdään – tai ei tehdä. Tämän päivän opettajaksi opiskeleva tulee vaikuttamaan yhteiskunnassamme jopa seuraavat 30 vuotta.

Lähteet

- Almiala, M. (2008). *Mieli paloi muualla – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 128. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st -century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.

- Fenstermacher, G., & Richardson, V. (2009). Henkilökohtainen keskustelu, 13.5.2009, Helsinki.
- Hytönen, J. (1982). *Opettajankoulutuksen teoria-aineksia: Käytännön sovellutuksena Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelma*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 1.
- Jakku-Sihvonen, R., & Niemi, H. (Eds.) (2006). *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators*. Research in Educational Sciences 25. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Korhonen, P., & Sainio, J. (2006). Viisi vuotta työelämässä: Monialayliopistoista vuonna 2000 valmistuneiden sijoittuminen työmarkkinoille. Aarressaari.
- Koskenniemi, M., & Komulainen, E. (Eds.) (1982). Learning material and the instructional process: DPA Helsinki Investigations 5. Malmö: Malmö School of Education.
- Krokfors, L. (2007). Two-fold role of reflective pedagogical practise in research-based teacher education. In R., Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Education as a societal contributor* (pp. 147–159). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Maaranen, K. (2009). *Widening perspectives of teacher education: Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development*. Research Report 205, University of Helsinki.
- Tilastokeskus (2004). *Tutkintorekisteri ja työssäkäyntitilasto 2004*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4–15.

Opettamisen tutkiminen – tutkimisen opettaminen

Tiivistelmä

Teorian ja käytännön integrointi on tuottanut päänvaivaa opettajankoulutuksessa jo vuosikymmeniä. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksella luokanopettajan koulutusohjelmassa toteutettiin lukuvuonna 2007–08 ensimmäistä kertaa nk. tutkimuspraktikumi, jossa oli mahdollista yhdistää pro gradu -tutkielman teko ja maisteripraktikumi. Tämän valinnaisen harjoittelumuodon juuret ovat suunnittelun osalta lukuvuodelta 2003–04, jolloin valmisteltiin tutkinnonuudistukseen liittyvää opetussuunnitelmauudistusta, joka tuli voimaan elokuussa 2005. Tutkimuspohjaisen luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen opinnot päättyvät kahteen huippukohtaan: maisteripraktikumiin ja gradun tekemiseen. Näissä toteutetaan nk. two-fold-ajattelua, joka tarkoittaa sekä opettamisen harjoittelua että tutkimuksenteon harjoittelua. Kokemukset olivat myönteisiä ja näyttää siltä, että tämä gradun tekemisen ja maisteripraktikumien integrointi palveli vaihtoehdon valinnoita opiskelijoita sängen hyvin. Lisäksi se edistää yliopiston ja koulujen välistä kumppanuutta. Artikkelissa lähes-

tytään aihetta self study -tyyppisellä otteella, jossa työtään tutkivat sekä seminaarin pitäjät että tutkimuspraktikumien osallistajat.

Avainsanat: tutkimuspraktikumi, opettajankoulutus, pro gradu -tutkielma, maisteripraktikumi, ohjattu harjoittelu, self study, yliopiston ja koulun kumppanuus, kenttäkouluverkosto

Johdanto

”Kun työyhteisössä itse tutkitaan ja kehitetään toimintatapoja ja -malleja ei tarvitse palkata ulkopuolisia kalliita konsultteja, jotka eivät ole sisällä työyhteisössä vaan ulkopuolisinasi asiantuntijoina. Näin tulee myös arvostus omaan työhön ja myös sen ulkopuolinen arvostus.”(Tutkimuspraktikumien opiskelija)

Yllä oleva kommentti on lausuttu palautteena tutkimuspraktikumien opiskelujaksosta. Se kuvaa viehättävällä tavalla luottamusta omaan ja työyhteisön kykyyn ratkaista lähellä olevia ongelmia ja katsoa peiliin, oppia tarvittaessa tekemään ja toimimaan toisin. Osaamisesta syntyy itsearvostus ja sen huomaavat jo muutkin. Tuskinpa opiskelija sanoisi näin, ellei hänelle olisi syntynyt sitä rohkeutta ja itsevarmuutta, jonka oman alan teoreettiset ja käytännölliset opinnot ovat muokanneet akateemiseksi ja ammatilliseksi osaamiseksi. Siis todellinen opettajankouluttajan unelma – omaa työtään tutkiva ja kehittävä opettaja, niinkö? Tätähän me tavoitteleimme, eikä se mikään salaisuus ole. Jo kolmen vuosikymmenen ajan tulevien luokanopettajien korvissa on soinnut opettajaräppi:

Tutki ja kehity,
reflektoi ja uudistu,
motivoi ja aktivoi,
integroi ja inklusoi!

Vaikuta ja osallistu,
konstruoi ja verkotu,
tiimiydy ja tehostu,
pro-fes-sio-naa-lis-tu!

Kaiken tämän kun sä teet,
Kelpo opena sä kouluun meet!

Teoreettisia lähtökohtia tutkimisen ja opettamisen yhdistämiselle

Opettajankoulutuksessa omaksuttua tietoa pitäisi kyetä käyttämään todellisissa luokkahuonetilanteissa. Tämä teorian ja käytännön yhdistämisen dilemma on tiedostettu koko modernin opettajankoulutuksen ajan. Tuskin voidaan sanoa, että se olisi kaikilta osin ratkaistu vielääkään, vaikka hyviä ideoita onkin kehitetty ja kehitetään.

Helsingin yliopiston akateemisen opettajankoulutuksen alkutaipaaleen teoria-aineisiin (Hytönen, 1982) sisältyi ajatus koulutusmallista, jossa teoriaopintojen ja käytännön harjoittelun suhde on ratkaistu tarkoituksenmukaisesti ja tavoitteellisesti (ks. myös Hytönen, 1995, 1996). Opetusharjoittelussa on ollut tavoitteena didaktisesti ajattelevan opettajan taitojen omaksuminen. Tähän on liittynyt keskeisesti käsitteiden muodostus eli kielen antaminen tulevalle opettajalle. Käsitteet on saatu kasvatustieteen teoriaopinnoista ja niiden avulla on pyritty jäsentämään ja järjestelemään opetusharjoittelusta saatuja kokemuksia ja vaikutelmia. Hytönen korostaa, että näiden käsitteiden merkityksen tulee olla täsmällinen ja niiden abstraktiotason riittävän korkea. Teoriaopintojen päämääränä on nähty opiskelijan kyky perustella ja puolustaa tehtyjä ratkaisuja. (Hytönen, 1982, s. 32–33.)

Opetusharjoittelun opintokokonaisuudessa akateemisen luokanopettajankoulutuksen alkuvuosista tähän päivään tapahtuneet muutokset ovat olleet yhteneviä niiden integrointiratkaisujen kanssa, jotka koulutuksen alkuvuosina tehtiin liitettäessä opetusharjoittelu koulu-

tusohjelman kokonaisuuden rakennemalliin. Näitä pääperiaatteita ovat seuraavat: Teorian ja käytännön integroinnissa edetään pienistä näkökulmista kohti kokonaisuuksia; opetusharjoittelujen yhteydessä osoitetaan ne opetussuunnitelmalliset teoriakokonaisuudet, joihin harjoittelu liittyy; opetusharjoittelu aloitetaan mahdollisimman varhain; teorian ja käytännön vuorovaikutuksen on oltava jatkuvaa ja harjoittelukoulussa ja kenttäkouluissa tapahtuvia harjoitteluja vuorotellaan tarkoituksenmukaisella tavalla (Hytönen, 1996, s. 5–6). Opettajan pedagogisen ajattelun taitojen kehittymistä on Helsingin opettajankoulutuksessa pidetty esillä sekä tutkimuksessa että käytännössä (mm. Kansanen, 1990; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä, 2000).

Tutkimuspainotteisella opettajankoulutuksella on sekä kansallista että kansainvälistä näkyvyyttä (ks. Jyrhämä, Kynäslahti, Krokfors, Byman, Maaranen, Toom & Kansanen, 2008). Myös harjoitteluissa on pyritty tutkivaan otteeseen. Yhtenä ohjatun harjoittelun vaihtoehtona Helsingin opettajankoulutuksessa on ollut nk. omaluokkaharjoittelu, joka on ollut mahdollinen luokanopettajan laajennusohjelman opiskelijoille ja osoittautunut heidän kohdallaan varsin tarkoituksenmukaiseksi ratkaisuksi (Jyrhämä, Kynäslahti & Krokfors, 2003). Koululuokassa tutkimusta tehtäessä pitäisi olla hyvät lähtökohdat käytännön käsitteellistämiseen ja toisaalta käsitteellisen käytännöllistämiseen. Opettajan tehtävissä jo työskennelleet havaitsevat usein sellaisia tutkimuksellises-tikin mielenkiintoisia koulun tilanteita, joista opetuskokemusta vailla olevilla tai vain vähän opettaneilla ei vielä ole käsitystä. Varsinkin oma-luokkaharjoitteluna toteutetussa tutkimuspraktikumissa mutta myös laajemmin opettajankoulutuksen praktikumeissa ja tutkimusmenetelmäopinnoissa toteutuu erityisen hyvin tutkivan opettajan ammatinharjoittamisen kahtalainen käytäntö: 1) opettaminen ja 2) oman (tai toisen henkilön) opetustyön tutkiminen, ts. opettajankoulutuksen käytännöllinen ja käsitteellinen ulottuvuus. Tällaisen ajattelutavan mukaan harjoittelu nähdään perinteisen opettamisen harjoittelun lisäksi tutkimisen harjoitteluna, jonka tavoitteena on myös oppia opettamisesta. (Ks. Krokfors, 2007; Krokfors, Kynäslahti, Stenberg, Toom, Maaranen,

Jyrhämä, Byman & Kansanen, 2009.) Tutkimuspraktikumien idea¹ toteuttaa hyvin integroitiivisen pedagogiikan periaatetta, jossa tietoa pikemminkin yhdistellään kuin pidetään sitä erillään. Käytännön koulutilanteita ratkaistaessa ja toisaalta niiden merkitystä tutkimuksen kannalta pohdittaessa tarvitaan toiminnan säätelyä koskevaa tietoa. Tätä voisi verrata nk. konnektiiviseen malliin, jonka mukaisesti akateemista tietoa ja ammatillista tietoa käytetään tehokkaasti hyödyksi (vrt. esim. Tynjälä, 2007). Opetusharjoittelu teorian ja käytännön rajapintojen koetinkivenä ja opettajankoulutuksen perinteisesti hyödylliseksi ja antoisaksi arvotettuna opintojaksoneen on ollut paljonkin mielenkiinnon kohteena niin Helsingin yliopiston piirissä kuin muualla (ks. esim. Uusikylä, 1990; Jyrhämä, 2002a, 2002b, 2003, 2004, 2006; Krokfors, 1997; Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen, 2004).

Tutkimuspraktikumissa pyritään teorian ja käytännön yhdistämiseen tavalla, joka tähtää tutkivan opettajan työotteen omaksumiseen ja pedagogisen ajattelun kehittymiseen. Akateemisia ja ammatillisia taitoja harjoitellaan niitä yhteen nivoen mutta molemmat opintojaksot täysimääräisesti toteuttaen. Tutkimuspraktikumi jakautuu nimittäin kahteen opintojaksoon, jotka integroituvat toteutuksessa yhteen. Opintojaksot ovat *pro gradu -tutkielmaseminaarit ja maisteripraktikumi*, joka on luokanopettajankoulutuksen viimeinen ohjattu harjoittelu. Tutkimuspraktikumien voi suorittaa kenttäkouluverkoston koulussa tai normaalikoulussa sekä erityistapauksissa omaluokkaharjoitteluna. Kentältä voi myös nousta suoranaisia tutkimustarpeita, ja tutkimusyhteistyöhön voi liittyä sekä kenttäkouluverkoston opettajia että normaalikoulun lehtoreita. Tutkimuksellisen yhteistyön kehittäminen on tarpeen, ja varsinkin normaalikoulua se profiloisi entistä enemmän yliopiston tutkimus- ja harjoittelukouluna. Yhteistyöverkosto voi olla synnyttämässä tutkimusaiheita, jotka palvelevat käytäntöä ja joilla sekä tutkimuksen tekijä että tutkimuskoulun väki kokevat olevan merkitystä (vrt. Syrjäläinen & Jyrhämä, 2008a, 2008b). Tutkimuspraktikumi, joka on myös

¹ jota aiemmin olemme samaan tapaan kuin tässä artikkelissa kuvanneet Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen jornaalissa *Didacta Varia* (Jyrhämä & Maaranen, 2008)

osa Interplay-hanketta², pyrkii omalta osaltaan lähentämään akateemista opettajankoulutusta ja koulumaailmaa.

Lähes vuosikymmen sitten Zeichner (1999, s. 8) totesi, että sellainen opettajankoulutuksen tutkimus, jota tekevät opettajankouluttajina tosiasiallisesti työskentelevät, on yksi merkittävimmistä uusista tutkimussuuntauksista. Tätä tutkimussuuntausta kutsutaan *self-study*-tutkimukseksi. Borko, Liston ja Whitcomb (2007, s. 6) korostavat, että *practitioner research* -tutkimus, jonka piiriin he *self-studyn* lukevat, kohdistuu tutkijan *ammattilliseen kontekstiin*, josta nousevat ongelmat ja aiheet ovat tutkimuksen kohteina. Zeichner (2007) toteaa, että opettajankoulutuksen *self-study*-tutkimuksen tulisi kontribuoida opettajankoulutuksen käytännön kehittämiseen sekä laajentaa tietämystä kysymyksistä, jotka ovat merkittäviä niin opettajankouluttajille kuin opetushallinnollekin. Tässä artikkelissa esiteltävää tutkimuspraktikumin tarkastelua voidaankin pitää *self-study*-tutkimuksena, sillä ensinnäkin molemmat tutkijat ovat opettajankouluttajia ja kiinteästi ja aktiivisesti ohjaamassa sekä harjoittelua että pro gradu -tutkielmia ja toiseksi kokeilun tavoitteena on kehittää opettajankoulutusta.

Tutkimuspraktikumin toteutus

Seminaariin osallistui kahdeksan tutkimuspraktikumin suorittajaa. Lisäksi mukana oli muutamia vanhojen tutkintovaatimusten mukaan gradunsa valmiiksi kiirehtiviä opiskelijoita. Graduseminaari-istuntoja oli lukukaudessa 24 tuntia ja siten lukuvuodessa 48 tuntia. Istunnot jakautuivat lukukauden aikana kuuteen neljän oppitunnin mittaiseen sessioon, jotka pidettiin noin kolmen viikon välein. Opiskelijat edistivät tutkielmaansa sovitulla tavalla jokaisen seminaarikerran välisenä aikana. Ohjaus tapahtui lisäksi sähköpostitse ja henkilökohtaisin tapauksin sekä maisteripraktikumin ohjauskäyntien aikana.

² INTERPLAY – *Connecting academic teacher education and work*, tutkimushanke, joht. dos. Riitta Jyrhämä.

Pro gradu -tutkielmajakson aikana opiskelija tutkintovaatimustemme mukaisesti (Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen tutkintovaatimukset, 2008–2011) perehtyy itsenäisesti, syvällisesti ja ohjatusti johonkin kasvatustieteelliseen, opettajan työn kannalta keskeiseen ja yhteiskunnallisesti merkittävään ongelmakokonaisuuteen. Tavoitteena on, että opiskelija suunnittelee ja toteuttaa itsenäisen tieteellisen tutkielman, jossa hän osoittaa kykyä tutkittavan ilmiön teoreettiseen käsitteellistämiseen, tieteelliseen ongelmanasetteluun, tutkittavaan ilmiöön liittyvän tiedon hankkimiseen, menetelmällisten valintojen tekemiseen sekä tutkimustulosten analysointiin ja raportointiin.

Maisteripraktikumi toteutettiin yleisten harjoitteluvaatimusten mukaisesti, mutta yksilöllisesti jokaisen opiskelijan kohdalla. Kuusi opiskelijaa suoritti praktikumin omassa luokissaan ja kaksi opiskelijoista harjoitteli ja keräsi tutkimusaineistonsa kenttäkouluverkoston kouluissa koulutettujen ohjaajien luokissa. Harjoittelujakson pituus määriteltiin tutkimusintressin ja tutkimuksen toteutuksen suunnittelun yhteydessä siten, että harjoittelu toteutui tutkintovaatimusten mukaisessa laajuudessa. Opiskelijoiden oli mahdollista toteuttaa omassa luokassaan esimerkiksi jokin opetuskokeilu, jolloin harjoittelu voitiin hajauttaa ajallisesti pidemmäksi. Maisteripraktikumin toteutuksesta laadittiin jokaisen tutkimuspraktikumiin osallistuvan opiskelijan kanssa oma suunnitelma. Tutkimuspraktikumi toteutettiin yhdellä seuraavista tavoista: 1) tavanomaisessa aikataulussa yksi suunnitteluviikko ja neljä opetusviikkoa, 2) projektina kahdessa luokassa tai 3) koko lukukauden kestäväenä projektina. Tutkimuspraktikumin toteuttamisesta eli seminaarien vetämisestä ja praktikumien ohjaamisesta vastasi dosentti, yliopistonlehtori Riitta Jyrhämä ja assistenttina toimi Katriina Maa-
ranen. Tutkimuspraktikumin idean kannalta on olennaista, että sekä tutkielman ohjaus että harjoittelun ohjaus ovat saman ohjaajan hoidettavina. Taulukkoon 1 on koottu tutkimuspraktikumilaisten pro gradu -tutkielmien aiheet, heidän käyttämänsä menetelmät pääpiirteissään sekä praktikumin toteutustapa.

Taulukko 1. Tutkimuspraktikumien opiskelijoiden graduaiheet ja tutkimuspraktikumien toteutusperiaatteet.

Opisk.	Pro gradu	Menetelmä
A	Kehittyvä koulu yhteisö. Tapaustutkimus yhden koulu yhteisön toimivuudesta	Toimintatutkimus; kyselylomake, haastattelu; opettajakunta ja kaikki koulun oppilaat
B	Eriyisoppilaiden matemaattisten taitojen kehittäminen	Toimintatutkimus; Bright Start -interventio, video-observointi
C	Karttakäsitteiden hallinta ja niiden oppiminen 5–6-luokilla	Toimintatutkimus; Karttaprojekti-interventio; alku- ja loppumittaukset, ohjaajat informantteina
D	Tammikuu – lukukuu. Lukuharrastuksen viriäminen ja vahvistaminen	Toimintatutkimus; kirjallisuusprojekti yhdessä kirjaston kanssa; kyselylomaketutkimus opettajille ja vanhemmille sekä oppilaille
E	Peruskoulun kuudesluokkalaisten sosiaalisten suhteiden kehittäminen	Toimintatutkimus; sosiaalinen interventioprojekti, leirikoulu; alku- ja loppumittaukset, observoinnit
F	Varrella virran – alkuopetusikäisten luontosuhteesta	Toimintatutkimus; haastattelut, observointi, kuvaus
H	Draaman avulla tutuksi. Kokemuksia vuorovaikutuksen kehittymisestä uudessa luokassa	Toimintatutkimus; alku- ja loppumittaukset, observointi
G	Tanssilysti – kansantanssiprojekti 4.–5. luokalla	Toimintatutkimus; alku- ja loppumittaukset, video-observointi, kenttäohjaaja yhtenä informanttina

Opiskelijoiden tutkimustoiminnan kuvaukset

Opiskelija A toteutti toimintatutkimuksen omassa koulussaan, aikomuksenaan kehittää työyhteisön yhteisöllisyyttä. Tavoitteena oli kehittää koko koulu yhteisöä ja aktivoida sekä opettajia sekä oppilaita. Tutkimuksen toimintaosuus toteutettiin syyslukukauden aikana siten, että opetushenkilökunta osallistui liikuntatuokioihin. Jokaisen liikuntakeran jälkeen tiedusteltiin kokemuksia ja tuntemuksia toiminnasta, jonka lisäksi näitä tiedusteltiin kootusti kaiken toiminnan jälkeen kyselyllä sekä haastattelemalla. Oppilaat osallistuivat kummioppilas- ja Välkkävi-

pinää -toimintaan. Oppilaille tehtiin kysely ja pienimmät oppilaat haastateltiin kyselylomakkeen avulla. Opiskelija A on pohjakoulutukseltaan lastentarhanopettaja ja toimii esikouluopettajana koulussaan. Harjoitteluosuus kytkettiin sellaiseen ajanjaksoon, jolloin opiskelija A ohjasi kummioppilas- ja Välkkävipinää-toimintaa. Ohjaava didaktikko seurasi opiskelija A:n opetusta ja tutustui kouluyhteisön aikuisjäseniin heiltä kokemuksia kysellen. Tutkielman teoreettinen tausta koostui kouluyhteisöön, työhyvinvointiin sekä liikuntaan liittyvistä elementeistä.

Opiskelija B on taustaltaan erityisopettaja, joka päteväytyi luokanopettajaksi. Hän toimi kehitysvammaisten opettajana ja halusi toteuttaa toimintatutkimuksen omassa luokassaan. Hän suunnitteli ja toteutti Bright Start -opetuskokeilun, jossa erityisenä mielenkiinnon aiheena oli kehitysvammaisten matemaattisten taitojen kehitys. Opiskelija B videoi pitämänsä Bright Start -tuokiot, joista hän analysoi valikoidusti osan. Harjoittelun muilta osin oltiin kiinteässä yhteistyössä yleisopetuksen ensimmäisen luokan kanssa, jota opiskelijan lähiohjaaja opetti ja opiskelijalla oli oppitunteja tällä luokalla. Lisäksi sovittiin pitkäaikaisemmasta yhteistyöstä yleisopetuksen kanssa tavoitteena hyödyntää opiskelijan erityistaitoja elämyksellisen ja kokemuksellisen opetuksen ohjaajana. Tutkielman teoreettinen tausta koostui erityisopetukseen sovelletusta Bright Startiin liittyvästä kognitiivisesta oppimiskäsityksestä. Opiskelija oli kouluttautunut menetelmän käyttöön.

Opiskelija C on erikoistunut maantieteeseen ja päteväytynyt myös maantieteen aineenopettajaksi. Opiskelija halusi toteuttaa maantieteen karttaopetusjakson, jota hän tutki. Hän opetti kenttäkouluverkoston koulussa viidennellä ja kuudennella luokalla, joissa karttaprojekti toteutettiin. Tavoitteena oli tutkia, miten oppilaat olivat oppineet karttaopetukseen liittyvät käsitteet opetuskokonaisuuden jälkeen. Vertailun vuoksi opiskelija C teetti karttakäsitteiden hallintaa koskevan mittauksen myös verrokkiryhmille, jolloin ikäluokkaa koskevaa aineistoa tuli yli sadan oppilaan osalta. Opiskelija halusi suorittaa osan harjoittelusta yläluokilla, ja harjoittelupaikka järjestettiin Viikin normaalikoulun yhdeksänneltä luokalta kyseistä opetusryhmää opettavan normaalikoulun lehtorin johdolla. Tutkielman teoreettinen tausta koostui maantieteen

didaktiikasta, oppimiseen liittyvistä teorioista sekä käsitteiden oppimiseen liittyvästä tutkimustiedosta.

Opiskelija D oli esiluokanopettaja ja koulutustaustaltaan lastentarhanopettaja. Opiskelija D halusi toteuttaa toimintatutkimuksen omien oppilaidensa sekä hänen yleisopetuksen kolmatta luokkaa opettavan lähihiojaaajansa luokan kanssa. Opiskelijan D aihe oli kirjallisuuden käyttö ja lukemisen innostuneisuuteen vaikuttaminen. Tutkimus toteutettiin siten, että sekä opiskelija D:n omien esiluokkalaisten että kolmannen luokan oppilaiden lukemistottumuksia selvitettiin vanhemmille ja oppilaille suunnatulla kyselylomakkeella. Alkumittauksen jälkeen toteutettiin intensiivinen kirjallisuusprojekti kirjaston kanssa yhteistyössä, jonka jälkeen suoritettiin loppumittaus. Tavoitteena oli mm. selvittää, vaikuttiko kirjallisuusprojekti myönteisesti lukemisiin innostuneisuuteen. Tutkielman teoreettinen tausta koostui kirjallisuuden opetukseen liittyvistä tutkimuksista ja äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmakehikosta.

Opiskelija E oli kokenut tutkimuslukuvuotena opettamansa kuudennen luokan sosiaaliset suhteet ja luokan tilanteen hankalaksi ja päätti tarttua sosiaalisten suhteiden kehittämissuunnitelmaan. Ennen projektin alkamista hän teki alkumittaukset ja sen päätyttyä loppumittaukset. Lisäksi aineistona olivat leirikoulun aikana tehdyt observoinnit ja leirikoulukokemukset sosiaalisten suhteiden kehittäjinä. Didaktikon vierailtua luokassa ja yhteisesti käydyn dialogin jälkeen opiskelija voimaantui käyttämään aiemminkin käytössä olleita mutta tämän luokan kanssa unohduksiin jääneitä ilmapiirin luomiseen tähtäviä keinoja. Tutkielman teoreettinen tausta liittyi sosiaalisten suhteiden kehittymiseen, ryhmädynamiikkaan ja vuorovaikutuksen lainalaisuuksiin.

Opiskelija F oli kiinnostunut ympäristöön ja ympäristökasvatukseen liittyvistä asioista. Hän toimi ensimmäisen luokan opettajana ja halusi toteuttaa tutkimuksen selvittämällä oppilaiden ympäristökäsityksiä, erityisesti pelottaviksi tai turvallisiksi koettuja paikkoja lähiympäristöstä ja osallistaa oppilaita aktiivisiksi toimijoiksi. Tutkimukseen liitettiin oppilaiden oma toiminta siten, että oppilaat kuvasivat kameralla lähiympäristön mieluisia ja pelottavia paikkoja sen jälkeen kun heidät oli

haastateltu. Lisäksi oppilaiden tarinointia heidän luontokokemuksiinsa videoitiin luonnossa paikan päällä ja oppilaille teetettiin erilaisia töitä. Tutkielman teoreettinen tausta koostui ympäristökasvatukseen ja oppilaiden osallistamiseen liittyvistä elementeistä.

Opiskelija H on kiinnostunut draamapedagogiikasta ja saduttamisesta. Hän halusi toteuttaa toimintatutkimuksen toimiessaan toisen luokan opettajana. Tavoitteena hänen tutkimuksessaan oli selvittää draamaprojektin vaikutusta oppilaiden sosiaalisiin suhteisiin. Toimintaa suunniteltiin lähes koko kevätlukukaudeksi siten, että sosiaalisten suhteiden selvittämiseen tähtäävien alkumittausten jälkeen toteutettiin draamaprojekti, jonka jälkeen mitattiin sosiometrisilla mittareilla luokan sosiaalinen tilanne. Lisäksi oppilaiden toimintaa havainnoitiin tutkimusjakson aikana. Tutkielman teoreettinen tausta rakentui draamapedagogiikasta, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja draamakasvatuksen opetussuunnitelmallisista lähtökohdista.

Opiskelija G suunnitteli ja toteutti tanssiprojektikonaisuuden, kenttäkouluverkoston koulussa yhdistetyllä 4.–5. luokalla. Luokalla oli useita maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Kansantanssiin liittyvä projekti saatiin hienosti käyntiin aloittamalla se vähitellen aina perjantaisin. Projektia vietiin eteenpäin koko kevätlukukausi, ja se huipentui kevätkuuhlaesitykseen ja vierailuun paikallisessa palvelutalossa. Praktikumiosuuteen integroitui myös muiden aineiden oppitunteja, eikä koko praktikumi ollut vain tanssiprojektia. Tanssiin liittyvistä oppilaiden asenteista tehtiin alkumittaus. Tutkimusaineistoa kerättiin oppilastöiden avulla ja harjoittelun loppupuolella uudelleen kysellen. Myös video-observointia käytettiin. Luokan oma opettaja, joka toimi maisteripraktikumien ohjaajana, oli myös tutkimuksen informantti ja teki muistiinpanoja projektin kuluessa. Projekti herätti kiinnostusta koulun opettajakunnan keskuudessa. Tutkielman teoreettinen tausta koostui tanssinopettamiseen liittyvästä teoriatietoudesta, liikunnan didaktiikasta, kansanperinnetietoudesta sekä projektin toteuttamiseen liittyvistä menetelmällisistä lähtökohdista.

Tutkimustehtävä ja -aineisto sekä tulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ensimmäistä kertaa toteutetun tutkimuspraktikumien onnistuneisuutta ja toimivuutta yhtenä tapana yhdistää kaksi luokanopettajakoulutuksen opintojen loppuvaiheen huippukohtaa: pro gradu -tutkielma ja maisteripraktikumi.

Tutkimusaineiston muodostavat 1) opiskelijoiden *tutkimuspäiväkirjat* (n = 6), 2) opiskelijoille tehty *kysely* (n = 7) ja 3) ryhmissä ja yksityisesti käydyt *keskustelut tutkimuspraktikumiprosessista* sekä 4) *ohjaajien itsereflektio* toteutetusta. Opiskelijat täyttivät seminaarin ajan tutkimuspäiväkirjaa. Kesän jälkeen opiskelijoille esitettiin kysely, jossa oli 47 muuttujaa, joista kolme taustamuuttujaa, 38 väittämää ja kuusi avointa kysymystä. Vain yksi opiskelijoista ei ollut opintojensa aikana ansiotyössä ja yksi teki sijaisuuksia, muut opettivat kokopäiväisesti. Aiheenvalinta perustui kaikkien kohdalla omakohtaiseen kiinnostukseen. Muutamat vastaajista ajattelivat, että tutkimuspraktikumina toteutetusta tutkimuksesta on erityistä hyötyä omassa opetuksessa. Richardsonin (1994) mukaan on tavanomaisempaa, että opettajien tekemä tutkimus pikemminkin johtaa muutoksiin luokahuonekäytänteissä kuin muodolliseen tutkimukseen. Toki opiskelijoiden tutkimukset ovat täysmittaisia graduja, mutta tutkimuspraktikumissa niiden tähtäin opiskelijan mielessä on luokahuonekäytänteiden tai koulun tasolla tapahtuvien muutosten aikaansaaminen ja tutkivan opettajuuden kehittyminen.

Taulukossa 2 on esitelty ne kyselyn väittämät, joiden keskiarvo oli erityisen korkea tai matala (1 = eri mieltä, 5 = samaa mieltä) sekä keskihajonnat. Keskiarvojen perusteella voidaan todeta, että opiskelijoiden tutkielma-aiheen valinta perustui ennen kaikkea siihen, että he itse hyötyisivät tutkielmasta (väittämä 6), ja tämän lisäksi tutkielman tavoitteena oli kehittää koulu yhteisöä ja saada tietoa oppilaista (väittämät 25 ja 26). Opiskelijat olivat myös hyvin yksimielisiä siitä, että he oppivat tekemään tutkimusta (väittämä 9) ja heidän tietämyksensä tutkimusmenetelmistä kasvoi (väittämä 14). Lisäksi opiskelijat löysivät uusia puolia itsestään (väittämä 11) sekä saivat riittävästi ohjausta tutkielman tekemiseen (väittämä 19). Tutkielman tekeminen ei kuitenkaan

Taulukko 2. Tutkimuspraktikuria koskevan kyselyn (n = 7) tarkasteltavien väittämien vaihteluvälit, keskiarvot ja hajonnat.

Väittämä	Min	Max	M	s
4. Tutkimusongelmien täsmentyminen oli helppoa.	1	4	2,29	1,11
6. Valitsin tutkielma-aiheeni, jotta hyötyisin siitä itse.	4	5	4,57	0,53
9. Opin tekemään tutkimusta.	3	5	4,00	0,82
11. Löysin itsestäni uusia puolia tutkielmaa tehdessä.	3	5	4,29	0,95
14. Tutkielmaa tehdessä tietämykseni tutkimusmenetelmistä kasvoi.	3	5	4,14	0,69
19. Sain riittävää ohjausta tutkimusta tehdessäni.	4	5	4,71	0,49
25. Tutkielmani tavoitteena oli löytää työstäni/työyhteisöstäni/kouluopetuksesta kehittämiskohteita.	3	5	4,29	0,95
26. Tutkielmani tavoitteena oli saada tietoa oppilaista ja/tai heidän oppimisestaan.	3	5	4,29	0,76
33. On mahdollista, että jatkan joskus lisensiaatin ja/tai tohtoriopintoihin.	1	5	2,29	1,38
37. Koen oman työn tutkimisen eettisesti ongelmallisena.	1	4	2,14	1,07
38. Tutkimusaineiston keruu hankaloitti perusopetustani.	1	4	2,14	1,46
39. Koen, että jos kokeilen jotain uutta (esim. menetelmää) luokassani, voi oppilaiden oppiminen vaarantua.	1	4	1,43	1,13
40. Koen, että tutkivana opettajan en ehkä kykene olemaan riittävän rehellinen oman työn tutkimisessä.	1	5	2,29	1,38
41. Haluan työssäni toimia tutkivan opettajan työotteella, vaikka en kirjoittaisikaan raportteja	3	5	4,43	0,98

ole ollut vain helppoa, sillä erityisesti tutkimusongelmien täsmentyminen on ollut usealle hankalaa (väittämä 4), eikä monikaan ajattele tällä hetkellä jatkavansa tutkimusuraansa lisensiaatin tai tohtorin tutkintoon (väittämä 33). Opiskelijat melko yksimielisesti haluavat toteuttaa opettajan työsssänsä tutkivan opettajan työotetta (väittämä 41) eivätkä koe, että tutkiminen ja opettaminen samanaikaisesti aiheuttaisi eettisiä ongelmia (väittämä 37), vaarantaisi oppilaiden oppimista (väittämä 39)

tai että opettajan objektiivisuus tutkijana olisi kyseenalainen (väittäjä 40). Heidän mielestään tutkimusaineiston kerääminen ei myöskään hankaloittanut perusopetusta (väittäjä 38).

Kyselyn avoimissa kysymyksissä tiedusteltiin, *kuinka hyvin teorian ja käytännön yhdistäminen vastaajan mielestä sujui*. Näyttää siltä, että se onnistui kohtuullisen hyvin.

”Pyrin siihen. Käytin sekä gradun teon pohjana että tutkimuspraktikumissa samaa kirjallisuutta. Kokeilin käytännössä kirjallisuudesta saatuja ideoita etc.”

”Pystyi konkreettisesti omassa työssä toimimaan tutkivana opettajana.”

”Jossakin määrin, käytäntö kuitenkin painottui.”

”Teoria ja käytäntö ainakin läheni toisiaan. Erityisen suuri vaikutus tähän oli ohjaajan kannustaminen lukemaan teoriaa ja hänen vinkit kasvatusteoriakirjallisuudesta, joihin kannattaa tutustua tutkimusta tehdessä. Tutkimuspraktikumi on paras tapa saada käytäntö lähelle teoriaa tai päinvastoin...”

”Omasta mielestäni pystyin suurimmaksi osaksi yhdistämään teorian ja käytännön. Yhdistin siis teoreettista tietämystäni tanssiopettamisesta, taidekasvatuksesta, liikunta- ja musiikkikasvatuksesta, perusopetuksen opetussuunnitelmanperusteista käytännön tanssitunteihin.”

Kysymykseen, *mitä ajattelet tutkimuspraktikumista* (maisteripraktikumien ja gradun teon yhdistämisestä), tuli vastauksia, jotka osoittavat opetuksen toimineen erittäin hyvin.

”Sopivat erittäin hyvin yhteen. Varsinkin jo kauan koulumaailmassa olleelle opettajaopiskelijalle. Oman koulun valjastaminen tutkimuskohteeksi on haasteellista, mutta sitäkin palkitsevampaa. Avoimella ja rohkealla otteella tutkimus palkitsee tekijänsä sekä työyhteisönsä.”

”Sopi minulle ainakin mainiosti. Pystyin yhdistämään aineiston keruun työssä olemiseen, vähän niin kuin kaksi kärpystä yhdellä iskulla. Kummastakaan osiosta ei muodostunut irrallisia ja erillisiä projekteja, vaan ne sai hienosti yhdistettyä toisiaan hyödyntämään. Töitä riitti!”

”Älyttömän hyvä juttu. Tuntui hyvälle yhdistää itseä kiinnostava aihe käytäntöön. Venytettynä koko kevään mittaiseksi se palveli luokan oppimista ja opin oikeasti tuntemaan luokkaa. Maasteripraktikumini ja gradun teon yhdistäminen oli motivoivaa.”

”Loistava mahdollisuus. Palveli erityisen hyvin meitä lisäkoulutuksessa, eli töissä olevia opettajaopiskelijoita. Hyvää työssä oppimista!”

”Toimi minun kohdallani hyvin. Pystyin hyödyntämään gradun aineiston hankinnan omaan harjoitteluun hyvin.”

”Erinomaista! Etenkin kun praktikumini sai tehdä omassa tutussa luokassa.”

Halusimme myös selvittää *tutkimuspraktikumiin liittyviä mahdollisia ongelmia*, mutta ne näyttävät olevan aika lailla samantyyppisiä kuin tavanomaisenkin gradun teon ja muun opiskelun yhteydessä. Tämä koskee erityisesti työn ohessa opiskelevia:

”Tutkija/työntekijä laittaa itsensä alttiiksi monille ongelmille. Työtä on paljon, tutkija voi väsähtää, kun samalla pitää hoitaa päivätyö. Tutkimus voi jäädä liian ’laihaksi’ tai ’kevyeksi’ suuren työmäärän keskellä.”

”Varsinaiseen opetustyöhön keskittyminen ja panostaminen voi jäädä taka-alalle, jos tutkimuksen teko vie kovasti aikaa ja voimia. Voisi sopia sellaiselle, jolla on jo ainakin jonkin verran kokemusta opettamisesta.”

”Pitäisikö olla jotain ongelmia? Jos tutkimuspraktikumien tekijä ei osaa sitoutua tutkimukseensa tai hän ei osaa tehdä itsenäisesti töitä, voi olla motivaatio-ongelmia.”

”Tutkimuksen tekeminen omassa luokassa voi olla ristiriitaista. Tutkijan ja opettajan rooli voi hämärtyä, eikä tule eritellyksi omaa roolia ja toimenpiteitä riittävästi. Koin, että jopa tunneittain olisi pitänyt kirjata asioita ja ajatuksia, vaikka lähes päivittäin siihen pyrin ja sen tein.”

”Ongelmat ovat lähinnä aikaan liittyviä. Palkkatyön, opiskelun ja perhe-elämän yhdistäminen välillä hankalaa ja stressaavaa.”

”En näe varsinaisia ongelmia.”

Opiskelijoiden käsitys siitä, *mikä tutkimuspraktikumissa oli parasta*, toi esiin vertaistuen ja tehokkaan ohjauksen merkityksen. Myös ilo oppilailta tulleesta palautteesta ja heidän innostuksestaan on ollut merkityksellistä. Opiskelijat ovat saaneet konkreettisen tutkivana opettajana toimimisen kokemuksen.

”Vertaistuki ryhmässä, kun muut selviävät, kai minäkin pystyn -ajatuksella. Sain tehtyä kaksi karpästä yhdellä iskulla, vaikkakin työmäärä oli suuri (vieläkin hengästyn, kun muistelen sitä). Tutkimuksen aiheen valinta osui mukavasti koko kouluyhteisön kehittämiseen. Edelleen kannan satoa siitä.”

”Sain kohtuullisen lyhyessä ajassa kerättyä tutkimusaineiston ja praktikumin suoritettua. Työt eivät jääneet roikkumaan, koska deadline odotti ja homma oli tehtävä. Ainoita kokemuksia open opinnoissa, jolloin iästä ja aikaisemmasta työ- ja elämäkokemuksesta oli jotakin hyötyä!!”

”1. Mielekäs aihe. 2. Tutkimuksen teon opettelu, kirjojen lukeminen, 3. Oppilailta ja heidän vanhemmilta saatu palaute. Ohjaavan opettajan ja didaktikon tuki.”

”Tutkimuksen suunnitteleminen ja ideointi oman luokan oppilaiden hyväksi, sen toteuttaminen, opetusohjelman vaikutus oppilaiden oppimiseen.”

”Rohkaiseva palaute. Oppilaiden innostus tutkimusprojektiin!!!”

”Keskustelut syvällisiä, kun tuntee ohjaavan opettajan ja toimitaan samassa yhteisössä työkavereina. Voi syntyä yhdessä kehittämisen kohteita, parannusehdotuksia. Helpompi viedä eteenpäin yhdessä kuin ihan yksin.”

Opiskelijoilta kysyttiin vielä, *miten heidän mielestään pro gradu -tutkielmien tekemistä jaltai aiheita pitäisi suunnata tai kehittää*. Vastaukset viittaavat yliopiston ja koulun kumppanuuden kehittämiseen.

”Aiheita voisi miettiä koko koulu yhteisön kehittämisen kannalta. Kouluilta voisi kysyä, millaisissa tutkimusaiheissa he olisivat mielellään mukana. Millaisia kehittämishaasteita kouluilla olisi? Sivistystoimen puolelta voisi myös kysellä olisiko heillä jotakin toivomusta tutkimusaiheiksi.”

”Juuri tällaiseen suuntaan, että teoria ja käytäntö limittyvät toisiinsa. Tärkeintä on pohtia omaa työtä ja löytää siihen uusia työtapoja kokeillen. Taustalla teoriapohja. Aiheet elävästä elämästä, jotka palvelevat suurempaakin ryhmää kuin vain tutkijaa itseään. Oman koulu yhteisön kehittäminen.”

”Tämä tutkimuspraktikumi on hyvä linja ja paljon opiskelijasta lähtevää tutkimusongelman kehittelyä ja aiheen valintaa konkreettiseen opettajan työhön.”

”Mielekkään aiheen valintaan kannattaa erityisesti kannustaa. Joku porkkana sellaisille, jotka saavat työn tiettyssä ajassa valmiiksi, koska mitä pidempään se venyy, sitä vaikeammaksi sen tekeminen näyttää muodostuvan.”

Vapaina kommentteina opiskelijat toivat esiin vertaisryhmän ja ohjaajien tärkeän tuen, oman työn kehittämisen mieluisuuden ja varsin professionaalisen näkemyksen siitä, että opettajat ovat itse kykeneviä kehittämään työyhteisöään ja sen toimintatapoja (vrt. artikkelin loppukommentti ja viimeinen sitaatti).

”Kiitos, olen ylpeä omasta saavutuksestani ja nöyrästi kiitollinen ohjaajilleni sekä vertaisryhmälleni.”

”Gradun tekeminen (kirjoittaminen) on vielä minulta kesken, tämän vuoden varaan sen kirjoittamiseen. Tutkimuksen teko, opetuksen kehittäminen ja uusien työtapojen luominen omaan luokkatyöskentelyyn on erittäin mieluisaa, työläintä on saada se vielä kirjalliseen muotoon!”

”Kiitos osaaville ja tukea-antaville ohjaajille.”

”Lämpimästi Riittaa ja Katriinaa – kuin koko tutkimusryhmää kiittäen ja muistaen!”

”Toivottavasti tutkimuspraktikumi jatkuu. Itselleni se ainakin antoi paljon eväitä käytäntöön, vaikkei varsinainen työni tutkimuksena mikään erityinen ollutkaan. Siitä oli oikeasti hyötyä itselleni opena, ja se lienee tärkeintä.”

Johtopäätöksiä

Tutkielmanteon ja praktikumin yhdistäminen näyttäisi olevan varsin toimiva ratkaisu ja sopi hyvin niille opiskelijoille, jotka olivat tämän vaihtoehdon valinneet. Tämänkaltaisen toteutustavan tuleekin olla yksi vaihtoehtoinen tapa tehdä pro gradu -tutkielma ja maisteripraktikumi. Erityisen hyvin tutkimuspraktikumi sopii omaluokkaharjoittelijoille, joiden harjoitteluun tutkimuksen teko tuo selkeän lisäulottuvuuden ja tutkivan opettajan työotteen, joka samalla nostaa praktikumin arjen yläpuolelle. Yhteistyöverkoston koulujen opettajilta löytyy runsaasti tutkittavia aiheita, jotka samalla palvelevat koulua. Tällä tavoin edistetään

yliopiston ja koulujen välistä kumppanuutta, joka tuo yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Tutkimuspraktikumi saattaa innostaa myös koulujen ohjaavia opettajia omiin tutkimushankkeisiin, joista jotkin etenevät jatko-opintoihin. Monille opiskelijoille pro gradu -tutkielma näyttäytyy irrallisena opintokokonaisuutena, jonka käytännön hyötyä on pidetty kyseenalaisena. Vaikka näin ei olisikaan, näyttää tutkielman konkreettinen liittäminen opettajan työhön avaavan uuden, entistä selkeämmän teoria–käytäntö–näkökulman. Konkreettinen tutkielman tekeminen omassa työssä avaa todellisia arkipäivän ongelmia ja koulumaailmaa uudella tavalla ja tarjoaa jopa konkreettista hyötyä, ei vain opiskelijan vaan myös koko koulun käyttöön (vrt. Maaranen & Krokfors, 2008). Lisäksi prosessin liittäminen kahteen opintojaksoon auttaneen opiskelijoita motivoitumaan gradun loppuun saattamisessa. Pitkittynyt graduvaihe on tunnetusti maisteriksi valmistumisen kompastuskivi.

Ongelmana tämän kaltaisessa self studyssa – oman työn tutkimisessa – sekä opiskelijoiden tutkimuspraktikumien kannalta että ohjaajien oman toiminnan tutkimisen näkökulmasta on, että innostus omaa työtä ja tekemistä kohtaan vie siihen niin sisälle, että etäännyttäminen ja viileän objektiivinen tarkastelu voi toisinaan olla vaikeaa (Borko ym., 2007; Cochran-Smith & Lytle, 2004). Opiskelijoiden tutkielmat ovat joka tapauksessa täyttäneet hyvin yleiset tutkimuksen teolle asetetut kriteerit, ja ottaen huomioon, että ne asetelmaltaan ovat olleet varsin haasteellisia, ne ovat hyvin palvelleet sekä opiskelijan opinnäytteinä että oman työn kehittämisenä kohti koulutuksellista päämääräämme – tutkivaa opettajuutta. Huomattavaa on, että suurin osa tutkimuspraktikumien opiskelijoista sai tutkielmansa käytännössä valmiiksi yhden lukuvuoden aikana. Innostus ei liene iso haitta, ja jos kaikki osapuolet kokevat teorian ja käytännön yhdistyvän mielekkäällä tavalla ja ryhmän kantaneen prosessissa eteenpäin, voimme olla tyytyväisiä.

Tutkimuspraktikumi on tarjolla halukkaille edelleen. Parhaiten se toteutuisi, mikäli tutkimuspraktikumilla voisi olla jatkuvasti oma seminaariryhmä ja tutkimusaiheen kehittäely lähtisi liikkeelle jo kandidaatin tutkielmasta. Nivomalla kandidaatin tutkielma, maisteripraktikumi ja pro gradu -tutkielma jatkumoksi voidaan opettajaksi opiskelevan

opintopolkua edistää ja joskus kiviseltä tuntuvaan tutkimuksen kenttään tasoittaa kokonaisvaltaisella ja hallitulla opettamisen tutkimisella ja tutkimisen opettamisella.

Lähteet

- Borko, H., Liston, D., & Whitcomb, J. A. (2007). Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 3–11.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. In J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russel (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 601–649). Dordrecht: Kluwer.
- Hytönen, J. (1982). *Opettajankoulutuksen teoria-aineisia*. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 1.
- Hytönen, J. (1995). The role of school practice in teacher education. In P. Kansanen (Ed.), *Discussions on some educational issues VI* (pp. 77–83). Research Report 145. Department of Teacher Education. University of Helsinki.
- Hytönen, J. (1996). The development of modern Finnish teacher education. In S. Tella (Ed.), *Teacher education in Finland. Present and future trends and challenges* (pp. 1–10). Studia Paedagogica 11. Department of Teacher Education. Vantaa Institute for Continuing Education. University of Helsinki.
- Jyrhämä, R. (2002a). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Elektroninen versio: <http://ethesis.helsinki.fi>.
- Jyrhämä, R. (2002b). Voiko opetusharjoittelua ohjata tieteellisesti? *Didacta Varia* 7(2), 51–56.
- Jyrhämä, R. (2003). Miksi opetusharjoittelun ohjaajien tulisi perustella toimintaansa? Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala (toim.), *Kasvatuksen yhteisöt – uupumista, häirintää vai yhteisöllistä kasvua?* Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu (s. 1–10). Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2. <http://ktk.urova.fi/kasvatuspaivat>
- Jyrhämä, R. (2004). Opetusharjoittelu omassa työssä Teoksessa R. Mietola & H. Outinen (toim.) *Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset*. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu (s. 92–97). <http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/osa2.pdf>
- Jyrhämä, R. (2006). The function of practical studies in teacher education. In R. Jaku-Sihvonen (Eds.), *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators* (pp. 51–69). Research in Educational Sciences 25. Turku: Finnish Educational Research Association.
- Jyrhämä, R., & Maaranen, K. (2008). Tutkimuspraktikumi – maisteripraktikumien ja pro gradu -tutkielman integrointi. *Didacta Varia* 13(2), 17–30.
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., & Krokfors, L. (2003). Luokanopettajien monimuotokoulutuksen omaluokkaharjoittelu. *Didacta Varia*, 8(2), 11–29.
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education:

- Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1–16.
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta*. [1. p. 1989] Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu J., & Jyrhämä R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Krokfors, L. (1997). *Ohjauskeskustelu: opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.
- Krokfors, L. (2007). Two-fold role of reflective pedagogical practise in research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Education as a societal contributor* (pp. 147–159). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Krokfors, L., Kynäslahti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R., & Kansanen, P. (2009). Opettajia muuttuvaan kouluun – tutkimuspainotteisen opettajankoulutuksen arviointia. *Kasvatus* 49(3), 206–219.
- Maaranen, K., & Krokfors, L. (2008). Researching pupils, schools and oneself. Teachers as integrators of theory and practice in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 34(3), 207–222.
- Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23(5), 5–10.
- Syrjäläinen, E., & Jyrhämä, R. (2008a). Kultajyviä ammentamaan – praktikumi-ohjaajiksi hakeutuvien motiiveista. *Aikuiskasvatus* 28(4), 268–277.
- Syrjäläinen, E., & Jyrhämä, R. (2008b). The network of teaching practice schools. A partnership for teachers' professional development and lifelong learning. *LLinE Lifelong learning in Europe XIII*(3), 208–215.
- Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R., & Haverinen, L. (2004). *Praktikumikäsi*kirja. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. *Studia Pedagogica* 33. Verkkokirja <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja>.
- Tynjälä, P. (2007). Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.), *Taidon tieto* (s. 11–36). Helsinki: Edita.
- Uusikylä, K. (1990). *Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen*. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979–1989. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 83.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4–15.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36–46.

Muuttuuko opettaja – ja mihin suuntaan?

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan luokanopettajan työn muuttumista sotien jälkeisessä Suomessa. Pääpaino on peruskoulujasssa, mutta analyysissä sivutaan myös kansakoulunopettajan työtodellisuutta. Opettajan työn muuttuminen on usein toistettu seikka. Ilmiötä lähestytään artikkelissa yhteiskunnallisten muutosten ja paineiden näkökulmasta. Tämä alustuksen jälkeen pyritään osoittamaan, kuinka opettajakunta on omasta mielestään kyennyt vastaamaan haasteisiin. Pienimuotoisen historiallisen analyysin avulla on myös tarkoitus selittää, miksi Suomessa ylioppilaat vuodesta toiseen haluavat valmistua luokanopettajiksi ja miksi osa uupuu työssään. Aineistona ovat opettajien omaelämäkerralliset tekstit, joissa opettajat ovat pohtineet kriittisesti omaa työtään ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Avainsanat: opettajuus, elämäkertatutkimus, sotienjälkeinen Suomi

Elämäkerrat muutoksen kuvastimena

Olen tutkimuksessani (Säntti, 2007) tarkastellut opettajuuden rakentumista ja muuttumista sotienjälkeisessä Suomessa. Tutkimusaineiston muodostivat opettajien kirjalliset omaelämäkerrat, jotka oli laadittu kirjoituskilpailun innoittamina. Kirjoituskehote oli varsin laaja ja yksityiskohtainen. Siinä tuotiin kuitenkin selvästi esiin keruun keskeinen tavoite, joka oli ”saada tietoa siitä, miten yhteiskunnalliset muutokset ovat vaikuttaneet koulun kehityssuuntaan, opettajien työhön ja ammattirooliin” (Opettaja, 1998). Opettajat ovat omisssa kirjoituksissaan pohtineet tehtävänannon mukaisesti suhdettaan muutokseen niin opettajan toimessaan kuin omassa henkilökohtaisessa elämässään.

Opettajien omaelämäkertoissa henkilöhistorialliset vaiheet limittyvät lähes huomaamattomasti yhteiskunnan ja koulun vaiheisiin sotienjälkeisinä vuosikymmeninä. Elämäkerrallisissa aineistoissa onkin tyypillistä sosiaalisen ja persoonallisen välinen vaihtelu, joista jälkimmäinen näyttäisi kiinnostaneen tutkijoita erityisesti viime vuosina. Tästä on esimerkkinä identiteettitutkimuksen vahva suosio, minkä seurauksena perinteiset sosiaaliluokan tai sukupolven kaltaiset sosiaaliset määritteet ovat menettäneet tutkimuksellista merkitystään. Toisaalta persoonallisen ja sosiaalisen erottaminen on usein mahdotonta muuten kuin teoreettisesti. Joka tapauksessa elämäkertoissa on muutos (tapahtuipa se sitten henkilökohtaisessa tai yhteiskunnallisessa kontekstissa) yleensä sisään kirjoitettuna, koska nimensä mukaisesti ne sisältävät usein vuosikymmeniä kestäviä ajanjaksoja. (Antikainen & Komonen, 2005; s. 91–92; Goodson, 1992; Skeggs, 2004.)

Kirjoituksessa tarkastellaan ensin historiallisyhteiskunnallisesta perspektiivistä opettajien omaelämäkertoissa ilmenevää suomalaisen yhteiskunnan ja elämäntavan nopeaa muutosta sotienjälkeisessä Suomessa. Toiseksi muutostarkastelu tarkennetaan erityisesti opettajuuteen ja kouluun yleensä. Lopuksi tarkastellaan, miten opettajat puhuvat muutoksesta erityisesti kahden omaelämäkerrallisen kirjoitustyyppin valossa. Analyysissä ei opettajia jaotella esimerkiksi luokan- tai aineenopettajiin,

koska tarinallisella tasolla eri opettajaryhmien välillä oli huomattavissa pikemminkin yhtäläisyyksiä kuin eroja.

Elämäntavan muutokset ja pysyvyydet

Seuraavassa pääosan saavat kirjoittajat, jotka ovat syntyneet 1930–1950-luvuilla ja jotka muodostavat kirjoittajien enemmistön. Vaikka tuolle aikavälille mahtuu kokonainen sukupolvi, on kirjoituksissa havaittavissa lapsuutta, koulua, opiskeluaikaa ja opettajaksi päätymistä sekä opettajan työtä koskettavaa tarinallista yhtäläisyyttä. Roosilaisen (1987, s. 51–59) sukupolviluokittelun mukaisesti pääosa opettajista jakaantuu kolmeen sukupolveen: ”sodanjälkeisen jälleenrakennuksen ja nousun”, ”suuren murroksen” sekä ”lähiöiden sukupolviin”. Temaattisesti voimakkaimpana nousevat keskimmäisen eli suuren murroksen sukupolven kokemukset, jotka värittävät edellisen ja seuraavankin sukupolven kertomuksia. Kolmen sukupolven tarinallista yhteensulautumista selittää luonnollisesti yhteinen opettajankoulutus ja työura opettajana. Antikainen ja Kauppila (2002, s. 101–102) määrittävät suomalaisten koulutus- ja oppimiselämäkertojen perusteella 1936–1955 syntyneet ”rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveksi”. Tälle ikäryhmälle on leimansa antanut yhteiskunnan rakennemuutos suurine muuttoineen, koulutusmahdollisuuksien lisääntyminen ja työn keskeisyys elämänsisältönä.

Suuren murroksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolven opettajaedustajat elivät ensimmäiset elinvuotensa vielä varsin maatalousvaltaisessa Suomessa ja ovat todistaneet yhteiskunnan vähittäistä (mutta samalla kuitenkin globaalissa mittakaavassa poikkeuksellisen nopeatahtista) muuttumista nykyiseksi palvelu- ja tietoyhteiskunnaksi. Suurten ikäluokkien elämäntarinoihin sisältyy aimo annos optimismia, joka kiinnittyy koulutuksen, terveyden, perusturvallisuuden ja elintason kohoamiseen. Merkittävä osa opettajista oli syntynyt maanviljelijäperheeseen, ja tutuksi oli tullut erityisesti pienviljelijätyyppinen elämänmuoto. Joidenkin kirjoittajien vanhemmat edustivat koulut-

tamatonta työväestöä, mutta toimihenkilöiden kaltaiset vanhemmat olivat varsin vähän edustettuina. Siten aineistossa näkyy suomalaisen ammatillisen periytymisen poikkeaminen muista länsimaista. Meillä maanviljelijöiden jälkeläisistä on usein tullut toimihenkilöitä, kun taas esimerkiksi muissa Pohjoismaissa väliin on mahtunut työläissukupolvi. (Karisto, Takala & Haapola, 1999, s. 60–67.)

Koulutus merkitsi vaatimattomista kotioloista tulleille ratkaisevaa mahdollisuutta ylittää omien vanhempien sosioekonominen asema ja välttää tulevaisuudessa hämmöttävä ammatillinen umpikuja. Olihan viimeistään 1960-luvulla käymässä ilmeiseksi pienviljelijävaltaisen maa- ja metsätalouden kannattamattomuus. Niinpä moni kirjoittaja kuvaa, kuinka hänen vanhempansa sijoittivat uskonsa ja vähäiset varansa jälkipolven koulutukseen. Opettajat edustavat sitä ryhmää, joka alkoi vähitellen vallata oppikouluja. Myöhempi koulutus seminaarissa, korkeakoulussa tai yliopistossa otettiin opettajien mukaan erityisen kiitollisena vastaan tietoisina sen mukanaan tuomista mahdollisuuksista, jotka sittemmin toteutuivat opettajaksi valmistumisen myötä ja koulutuksen taatessa kirjoittajille myös toimeentulon.

Opettajien lapsuuskuvauksesta välittyy kuva turvallisesta, luonnollisesta ja työntäyteisestä elämästä, johon sisältyi kuitenkin niukkuutta ja usein myös ankaruutta. Elämä jäsenyi vuodenvaihtoon ja sitä seuraavien maatalon töiden mukaan, ja tilan toimintaan osallistuttiin ikävuosien mukaisesti. Muistojen maaseutu näyttäytyy kirjoituksissa yhteisöllisromanttisena kontekstina, jonka nähtiin murentuneen kirjoitushetken tilanteessa. Ilmiö on tyypillinen kotimaisissa omaelämäkerroissa sekä kirjojen ja elokuvien kaltaisissa kulttuurituotteissa, joissa maaseutu on perinteisesti näyttäytynyt läpitunkevana ja kaivattuna elementtinä ja vastakohtana kaupunkiin yleensä liitetyille arvoille. (Alasuutari, 1996, s. 38–39; Tigerstedt, 1990.)

Jo kadonneeksi tulkitusta elämänmuodosta oli jäänyt perinnöksi vanhempien auktoriteettiasemaa ja työntekoa korostavat perussuhtautumistavat. Oleellista on havaita, että opettajien kuvatessa lapsuuttaan kyse ei ole kirjoittajien mukaan pelkästään maaseudulla vietetyn lapsuuden tai ensimmäisten maaseudulla elettyjen opettajavuosien

ihannoivasta muistelemisesta. Tämän niin sanottujen vanhojen hyvien aikojen muistelun lisäksi moni opettaja korostaa kirjoituksellaan sitä, kuinka tuosta ajasta ja elämäntavasta on jäänyt edelleen heidän nykyiseen elämäänsä vaikuttavia seikkoja, jotka näkyvät esimerkiksi suhteessa kouluun, oppilaisiin tai elämään yleensä.

Maalaisuus tai maaseutu saattaa korostua opettajien omaelämäkeroissa sen vuoksi, että päätyminen varsin arvostettuun toimeen suhteellisen vaatimattomista oloista sisältää sellaista jännitettä, joka tekee elämäkerrasta yleensä mielenkiintoisen. Kirjoituspäätös on saattanut syntyä, kun on havahduttu oman elämän muovautumiseen ennalta arvaamattomasti. Toisaalta nämä kirjoitukset ovat jäsentyneet hyvin tyypillisesti edellä mainitun ”maalaiskäsikirjoituksen” mukaisesti. Omaelämäkerta on tarjonnut itseyttä ja kokemuksen lisäksi mahdollisuuden kertoa jälkipolville siitä muutoksesta, jonka kirjoittajat ovat kokeneet sotienjälkeisenä aikakautena. Yhteiskunnan voimakkaat murroskohdat ovat ilmeisinä läsnä, kun nämä pienviljelijöiden ja sekatyömiesten suuria ikäluokkia edustavat jälkeläiset kohtaavat luokissaan tieto- ja viestintäteknisessä ympäristössä kuin kotonaan eläviä nykynuoria. Näille nuorille koulutus ei ole välttämättä samalla tavoin etuoikeus kuin heidän eläkeikää lähestyvälle opettajalle aikanaan oli. Tätä etuoikeutta kirjoittajat edelleen vaalivat tarinallisella tasolla. (Antikainen & Kaupila, 2002, s. 213–214.)

Lyhyesti koulua ja opettajuutta koskettelevasta muutoksesta

Yhteiskuntamme voimakkaasta muutoksesta huolimatta on usko koulutukseen säilynyt Suomessa varsin vahvana. Tuota uskoa todistavat yksittäiset kansalaiset liike- ja talouselämä poliittisia piirejäkään unohtamatta (Simola, 2004). Vaikka meilläkin puhutaan koulun kriisistä ja opettajien deprofessionalisoitumisesta ja vaikka yleissivistävään koulutukseen osoitetut resurssit on todettu monesti riittämättömiksi, on koulutuksellinen tilanteemme varsin hyvä verrattuna muihin

länsimaihin. Esimerkiksi Iossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa koulutusta ei ole enää viime vuosikymmeninä nähty ratkaisuna yhteiskunnallisiin ongelmiin vaan pikemminkin ongelmana itsessään. Tämä on puolestaan johtanut opettajien arvostuksen, autonomian ja palkkojen laskuun sekä erilaisten tehokkuusohjelmien erotteleviin toimiin (ks. esim. Day, Sammons, Stobart, Kington & Gu, 2007; Hargreaves, 2003; Scott, Stone & Dinham, 2001).

PISA on osoittanut Suomen koulutusjärjestelmän olevan tasa-arvoisuudessaan varsin tehokas. Koulutuksessa luotetaan edelleen varsin paljon valtion ohjaukseen, ja etenkin yleissivistävässä koulutuksessa markkinaperustaisuus vaikuttaa ainakin toistaiseksi varsin heikkona vireenä. Samoin opettajan ammatti on meillä alimpia kouluasteita myöten varsin arvostettu ja haluttu. Opetusalan ammattilaiset ovat korkeasti koulutettuja akateemisia toimijoita, jolle on suotu varsin itsenäiset työskentelymahdollisuudet. Etenkin luokanopettajien asema on muuttunut sotienjälkeisenä aikana hyvin ratkaisevasti muun muassa tarkastuslaitoksen jäätyä historiaan ja koulutuksen siirryttyä yliopistoon. (Rinne, 2002; Simola, 2004.)

Kuva suomalaisesta koulutuspolitiikasta saa kuitenkin hieman toisenlaisia sävyjä, kun tarkastellaan opettajien omia kokemuksia ja mielipiteitä. Opettajien omaelämäkertoista piirtyvä kuva sotienjälkeisestä opettajan työstä ja sen suunnasta on varsin samansuuntainen. Välittömästi sotienjälkeinen Suomi oli opettajien kokemusmaailmassa suhteellisen samanlainen vielä 1960-luvulle asti, jolloin viimeistään alkoi elinkeinorakenteen muutos konkretisoitua esimerkiksi maaltamuuton ja kyläkoulukuolemien hahmossa. 1970-luvulla peruskoulu muutti erityisesti aineenopettajien työtodellisuutta peruskoulun luokanopettajien työnkuvan muuttuessa suhteellisen vähän (Jumppanen, 1993). 1980-lukua voidaan pitää eräänlaisena rauhoittumisen ja lihaviiden vuosien aikana, kun peruskoulu oli vähitellen vakiintunut ja koulu sai kehittyä suhteellisen rauhassa runsaiden resurssien mahdollistamana (Rinne, 1988). Kirjoitushetkeä edeltävää vuosikymmentä kuvattiinkin varsin vähän. Vihdoin tultaessa 1990-luvulle näyttäisi opettajien työtodellisuus muuttuneen muun muassa laman seurauksena. Lama

oli jättänyt jälkensä vuosituhanteen vaihteessa laadittuihin opettajien omaelämäkertoihin, joista voi lukea kertomuksia omien perheenjäsenien työttömyydestä, oppilaiden ja perheiden pahoinvoinnista ja koulun vähentyneistä resursseista. Kirjoituksista piirtyy yleiskuva, jonka perusteella opettajat olivat huolissaan vallitsevasta tilanteesta ja koulun kyvystä vastata haasteisiin.

Kiviniemi (2000, s. 172–173) on tarkastellut opettajien työtodellisuutta ja sen suhdetta opettajankoulutukseen sekä esitellyt opettajien ja opettajankouluttajien näkemyksiä opetustyöhön vaikuttavista muutostendensseistä. Ensinnäkin ovat oppilaisiin liittyvät tekijät kuten nuorison ongelmien lisääntyminen, oppilasryhmien heterogeenistuminen ja polarisoituminen sekä nuorisokulttuurin viihteellistyminen ja kaupallistuminen. Toiseksi on havaittavissa muuttunut perheiden arki, jossa muun muassa kasvatustuu katsotaan hämärtyneen. Kolmanneksi edellisiin seikkoihin kytkeytyneinä on havaittavissa opettajiin suoranaisesti liittyvät seikat eli se, kuinka koulun ja opettajan arvovalta on murentunut, koulun tehostamisvaatimukset ovat lisääntyneet ja koulutyö on ylipäättään muuttunut liian kiireiseksi. Omaelämäkertansa kirjoittaneet opettajat kuvasivat kaikkia näitä seikkoja omaan työnsä vaikuttavina tekijöinä. Aaltola (2002, s. 50) kiteyttää muutoshaasteita synnyttävien yhteiskunnalliset muutokset, kasvatuksen välittömät haasteet, opetuksen tehostamispyrkimykset sekä koulun muuttuva suhde ympäristöön.

Tarkasteltaessa opettajien mainitsemia muutoskohteita on syytä tehdä muutama välttämätön tarkennus. Ensinnäkin tämän päivän opettajien tyytymättömyyttä on vaikea vertailla aikaisempiin vuosikymmeneihin. Opettajien omien kommenttien perustella olisi suhteellisen helppo tehdä toteamus, jonka mukaan opettajat ovat nykyisin tyytymättömämpiä ja suurempien haasteiden edessä kuin kollegansa menneisyydessä. Yhden ihmisen kohdalla kyse voi olla hyvinkin ajan kulusta vaikuttavasta tai eri ikävaiheiden ja ammatillisen uravaiheiden vaihtelevista haasteista. Toisaalta kasvatustutkimuksessa on vasta viime vuosikymmeninä osoitettu merkittävää kiinnostusta yksittäisten opettajien kokemuksellisuutta kohtaan. Systemaattisen ja vertailukelpoisen tiedon

puuttuminen estää siis kokemusten vertailun. Voitaneen siis todeta, että kullakin aikakaudella on omat haasteensa ja että nykyhetken tilanne on aikaisempiin aikoihin verrattuna erityisen hyvin todennettu ainakin mitä tulee opettajien autenttisiin kommentteihin.

Opettajien suhde muutokseen

Opettajien omaelämäkertoissa oli havaittavissa viisi kirjoitustyyppiä, joissa opettajan työ ja erityisesti oma opettajuus muotoutuivat eri tavoin (Säntti, 2007, s. 378–397). Seuraavassa jätetään *kutsumus-*, *alalle ajautumis-* ja *syrjäytymiskertomukset* taustalle ja tarkennetaan *kehittämisen* ja *uudistumiskertomuksiin*. Näissä kertomuksissa suhde muutokseen näkyy kirjoitusta jäsentävänä piirteenä ja muutos näyttäytyy erityisen myönteisenä seikkana.

Kehittämiskertomukset. Aineistossa oli kirjoituksia, joista huokui vahva opettajan työhön liittyvä ammatillinen tietoisuus ja ilo siitä, että sai olla mukana kehittämässä koululaitosta. Syrjäläisen (2002, s. 37) mukaan juuri nämä opettajat ovat todellisia kutsumusopettajia, jotka eivät tee työtään velvollisuudesta vaan taataksaan oppilailleen parhaan mahdollisen opetuksen ja joille opettajan työ on mielekäs vaikuttamisen muoto. Näille kirjoittajille opettajuus ei ole välttämättä ollut lapsuudesta asti siinneen unelman konkretisoituminen, vaan haaviolaisittain ajateltuna kutsumukseen on vähitellen kasvettu havaittaessa opettajan työn eettisyys ja vastuullinen luonne. Kehittymiskirjoituksissa hahmotuu opettaja, jota voisi kuvata termeillä innovaattori, muutosagentti tai uudistaja. Nämä opettajat nauttivat varsinaisen luokkahuonetyöskentelyn ja siihen liittyvien oppilaskontaktien lisäksi opetussuunnitelmatyöstä, kollegiaalisesta neuvonpidosta ja he osallistuvat mielellään täydennys- ja jatkokoulutukseen. Opettajan työ näyttää monipuolisena ja tyydytystä antavana opetus-, suunnittelu- ja neuvottelutyönä, jossa on mahdollisuus toteuttaa itseään. Kyse ei ole siis yksipuolisesta kutsumukseen usein erheellisesti liitetystä uhrautumisesta. Kirjoituksista välittyy moderni suhde työhön, jossa korostuvat työskentely muiden

(kollegat) kanssa ja muiden vuoksi (oppilaat), eivätkä opettajat kaihda kertoa omista henkilökohtaisista intresseistään.

Omasta kehittämishenkisyydestään kirjoittavat opettajat korostavat rohkeaa tarttumista ajan haasteisiin. Ne ikään kuin velvoittavat toimimaan mutta myös kehittämään omaa ammatillista osaamista. Toisaalta jotkut olivat omien sanojensa mukaan havahtuneet työnsä rutiininomaisuuteen tai omaan riittämättömyyteensä. Sysäys kehittämiseen oli muotoutunut joko ulkoisen koulun kehittämiseen liittyvän uudistuspaineen tai oman sisäisen riittämättömyyden kokemuksen määrittelemänä. Kirjoituksissa on siis havaittavissa kertomuksia onnistuneesta reagoinnista koulun muutokseen mutta myös omaehtoisesta muutoshakuisuudesta vailla ulkoista muutospainetta.

Joissakin kehittämiskertomuksissa on havaittavissa tiettyä pioneerihenkisyyttä, mikä edellyttää tietoisuutta kollegiaalisista suhteista. Niinpä kirjoituksista nousee oma aktiivisuus suhteessaan kollegoihin, jotka kuvastuvat joskus laiskoina tai välinpitämättöminä ”peruspalkkatyöläisinä” (Syrjäläinen, 2002, s. 117). Kehittämistyöstä saadun mielihyvän lisäksi moni ottaisi mielellään vastaan myös rahallisen erillis-korvaukseen kehittämistyöstä, mitä nykyinen lähinnä kokemukseen ja virkavuosiin perustuva palkkausjärjestelmä ei kirjoittajien mukaan ole pystynyt korvaamaan.

Kehittämistarinoista löytyy siis myös uhripuhetta, mikä kollegasuhteiden lisäksi ilmenee perhettä käsittelevässä kirjoituksessa. Jotkut opettajista kuvaavat nimittäin myös sitä, kuinka oma perhe on kärsinyt koulutyön kehittämisen vaatimista pitkistä työpäivistä. Niinpä tarinoin kuuluvat myös sapattivuodet ja symboliset pöydän tyhjennykset, joissa aikaisemman elämän arvot ovat saattaneet mennä uusiksi jakamisen rajojen tultua vastaan. Ammatillisia nahanluonteja on saattanut mahtua uran varrelle useitakin.

Merkille pantavaa on se, että kehittämistarinoita tuottaneet opettajat ovat pääosin pitäytyneet ammatillisissa asioissa. Perheestä ja vapaaajasta on kirjoitettu lähinnä kaivattuna työn vastapainona tai työstä kärsivänä elämänalueena. Muutenkin aineiston kehittämistarinoista välittyy toisinaan eräänlainen ideaaliopettajan kuva, johon henkilö-

kohtaisuus sitoutuu lähinnä kertomuksen muodon eli omaelämäkerran muodossa. Siten kirjoittajat intoutuvat välillä kertomaan pikemminkin keski-erto-opettajan kokemista haasteista ja työtodellisuudesta kuin omasta urastaan tai kokemuksistaan.

Uudistumistarinat. Toisena aineistosta nousevana muutoshakuisena elämäkertaryhmänä esittäytyvät uudistumistarinat. Erona edelliseen piirryy se, kuinka uudistumisessa on kyse kokonaisvaltaisesta ja saman-aikaisesta ammatillisen ja henkilökohtaisen identiteetin alueilla tapahtuneista muutoksista. Nämä kaksi aluetta näyttäytyvät lähes erottamattomilta eli juuri toisin kuin kehittämistarinoissa, joissa pääpaino on selkeästi ammatillisen alueella. Jälkimmäisen kohdalla kyse saattaa olla nimenomaan tarinan tasolla tapahtuvasta erottelusta, mihin on saattanut vaikuttaa kirjoituskehoteen lisäksi kirjoituskilpailun foorumi. Osa kehittämistarinoista vastanneista kirjoittajista on saattanut ajatella, että henkilökohtainen osa-alue ikään kuin kuuluisi tällaisten ammattilehdessä julkaistavien kilpailujen ulkopuolella. Toisaalta on syytä olettaa, että osa opettajista haluaa tietoisesti pitää muutenkin kuin tarinallisella tasolla nämä kaksi osa-aluetta mahdollisimman erillään toisistaan. Kyse on siis vapaa-ajan ja työajan välisen eron korostamisesta esimerkiksi oman vapaa-ajan tai perhe-elämän suojelemiseksi, kun taas uudistamistarinoissa nämä kaksi haluttiin ilmeisen tietoisina esitellä yhtäaikaisesti.

Uudistumistarinoissa korostuvat kehittämistarinoita selkeämmin elämän murroskohdat, joiden jälkeen kirjoittaja kokee muuttuneensa niin ihmisenä kuin opettajana. Uudistumista on usein edeltänyt kriisiytyminen, joka on toiminut lähtölaukauksena uuden aikaisempaa ehomman ja nykyhetken vaatimuksia paremmin vastaavan ammatillisen ja henkilökohtaisen minuuden synnylle. Kriisejä ovat saattaneet aiheuttaa sisäiset paineet tai perheenjäsenen sairastumisten tai työyhteisön pahoinvoinnin kaltaiset seikat. Näiden tapahtumien ja prosessien seurauksena on pintaan noussut jokin aikaisemmasta elämästä tuttu ilmiö. Niinpä opettajat kirjoittavat havahtuneensa kiltin tytön tragediaan tai tunnistaneensa itsessään sairastumisen vahvuuteen.

Kriisi on ollut katarttinen kokemus, josta on kyetty kertomaan selviämisen jälkeen kirjoittamisen ollessa yksi itseymmärryksen väline.

Niinpä tämän ryhmän kirjoituksissa lukija saatetaan päästää osalliseksi kirjoittajien hyvinkin intiimeihin elämäntilanteisiin. Onnistuneen ratkaisun jälkeen kirjoittajat ovat saattaneet todeta olevansa parempia ihmisiä ja samalla myös parempia opettajia. Elämäkokemukset ovat sittemmin rikastuttaneet opettajien elämää, ja he ovat mielestään voineet entistä paremmin ymmärtää itsensä lisäksi myös oppilaitaan, heidän vanhempiaan tai kollegoitaan.

Uudistamiskirjoituksissa näkyy poikkeuksellisen selkeästi yksityiselämän vaikutus opettajan työhön. Opettajan persoonallisuuden voidaan katsoa vaikuttavan merkittävästi hänen työhönsä. Siten juuri nämä kertomukset tarjoavat henkilökohtaisuudessaan mahdollisuuden tarkastella opettajan ajattelua ja toimintaa, jossa opettajan yksityiselämä limittyy ammatillisen kanssa. (Goodson & Sikes, 2001, s. 57–72.)

Muutos polarisoituu ja mystifioituu

Myönteisen muutospuheen, liittyipä se sitten opettajan työhön tai henkilökohtaiseen kehittymiseen, vastapainoksi aineistossa on runsaasti muutosvastaista kirjoitusta, joka kohdistuu nimenomaan koulun muutokseen ja kehittämiseen. Kyse on siis kehittämispuheen vastadiskursista. Tämä muutosvastaisuus ei ole kuitenkaan niin toistuvaa tai intensiivistä, että sen varaan olisi mielekästä rakentaa kirjoitusaineistoa jäsentävää kokonaista kirjoitusluokkaa. Toisaalta on ymmärrettävää, että opettajien ammattiyhdistyslehdessä julkaistussa kirjoituskilpailussa korostuu nimenomaan muutosmyönteinen kirjoitus. Opettajien suhde muutokseen on joka tapauksessa polarisoitunut. Toisaalla ovat opettajat, jotka tuntuvat suorastaan elävän kaikenlaisista koulu-uudistuksista ja nauttivat voidessaan olla osallisina koulun muuttamisessa paremmaksi paikaksi. Toiset opettajat ainakin elämäkerrassaan taas tunnustautuvat mieluusti pitäytyvän vanhoissa toimintatavoissaan. Tätä polarisoitumisteesiä toisaalta kyseenalaistaa se, että myös koulun muuttamiseen sitoutuneissa kehittämistarinoissa oltiin huolissaan liiallisesta kehitystyöstä ja sen aiheuttamista paineista opettajakunnalle.

Näyttäisi siltä, että opettajien suhde muutokseen on polarisoitumisen lisäksi mystifioitunut, mikä osaltaan palvelee näkökulmien kärjistyistä. Tähän viittaa se, että käsitellessään muutosta opettajat eivät useinkaan näytä täsmentävän, mikä on muutoksen sisältö, mihin se liittyy tai mitä sillä tavoitellaan. Muutoksesta kirjoitetaan siis hyvin yleisellä tasolla. Kirjoituksissa toistuu varsin usein fraasi ”muutosta muutoksen itsensä vuoksi”, mikä osaltaan kuvaa muutokseen liittyvän konkretian ja kontekstin katoamista. Tämän seurauksena muutoksesta näyttäisi tulleen vaikeasti hahmotettavissa oleva asia, mikä taas puolestaan näyttäisi synnyttäneen vakioisia ja pysyviä suhtautumistapoja, joiden kahden ääripään mukaan mikä tahansa muutos olisi joko tervetullut tai päinvastoin kielteinen. Epäilemättä opettajat omassa työssään suhtautuvat muutokseen ja sen edellyttämiin toimiin tapauskohtaisesti, mutta ilmausten tasolla muutoksesta näytetään kuitenkin puhuvan hyvin yleisesti. Ei ole kuitenkaan vaikea kuvitella, että tuo vakioinen suhtautumistapa voisi jäädä myös todelliseksi ja jokapäiväisessä opettajan työssä näkyväksi tavaksi suhtautua koulua koskettelemaan muutokseen.

Muutoksen mystifioituminen johtaa helposti siihen, että muutos ja siihen reagointi sekoittuvat. Esimerkiksi kirjoituksissa ilmenevä hyvinvointivaltion kyseenalaistuminen ja siihen usein liitetty markkinointuminen (minkä ilmenemisenä mainitaan esimerkiksi koulun valinnaisuuden lisääntyminen tai asiakaskeskeinen puhe) ei ole vääjämätön suunta vaan seurausta poliittisista päätöksistä ja niistä strategioista, joilla koulua halutaan kehittää. Olennaista on havaita, että ratkaisu ajan haasteisiin voisi olla hyvin toisenlainen.

Elämäkertatutkimus näyttäisi antavan muutosmyönteisten ja -vastaisen henkilökuvien ja kannanottojen tarkentamiseen runsaasti välineitä. Silti on syytä pitää mielessä Goodsonin (1997) sanat, joiden mukaan oman elämäntarinan kertominen ei sinällään tee opettajista autenttisia ja tiedostavia toimijoita. Esimerkiksi kehitysmuönteiset opettajat saattavat korostaa yhteistyökykyisyyttään tai uskoaan kollegiaalisuuden, laadunvarmennuksen tai opetussuunnitelmatyön siunauksellisuuteen vain koska ajattelevat, että heidän tulee tehdä niin. Todellisuudessa opettajat saattavat työskennellä professionaalisuuden

savuverhon takana uupuneina ja uudistuksiin toivonsa menettäneinä (Klette, 2000; Syrjäläinen, 2002, s. 61). Toisaalta elämäkertametodin avulla on mahdollisuus tarkentaa muutosvastaisten henkilöiden näkemyksiä, joiden taustalla voi olla täysin hyväksyttäviä ja rationaalisia perusteita (esimerkiksi omaan perheeseen tai omaan hyvinvointiin liittyviä) vastustaa koulu-uudistuksia.

Lähteet

- Aaltola, J. (2002). Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.), *Opettajuus muutoksessa* (s. 49–62). Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Alasuutari, P. (1996). *Toinen tasavalta: Suomi 1946–1994*. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A., & Kauppila, J. (2002). Educational generations and the futures of adult education: a Nordic experience. *International Journal of Lifelong Education*, 21(3), 209–219.
- Antikainen, A., & Komonen, K. (2005). Elämäkerta ja elämäntietä kasvatuksen ja aikuiskasvatuksen sosiologiassa. Teoksessa P. Sallila (toim.), *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatusta* (s. 84–121). 3. painos. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter. Connecting lives, work and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Goodson, I. F. (1992). *Studying teachers' lives*. Problems and possibilities. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 234–249). London: Routledge.
- Goodson, I. F. (1997). Representing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 111–117.
- Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Buckingham: Open University Philadelphia.
- Jumppanen, L. (1993). *Kuka oli kelvollinen opettamaan 11- ja 12-vuotiaita. Tutkimus oppikoulun opettajien ja kansakouluopettajien edunvalvonnasta ja sen tuloksellisuudesta Suomen koululaitoksen uudistuksen yhteydessä kouluohjelmakomitean mietinnöstä 1959 vuoden 1985 koululakeihin*. Sarja C. Scripta lingua Fennica edita. Osa 96. Turku: Turun yliopiston julkaisusarja.
- Karisto, A., Takala, P., & Haapola, I. (1999). *Matkalla nykyaikaan: elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa*. 1.–2. painos. Porvoo: WSOY.
- Kiviniemi, K. (2000). *Opettajien työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Helsinki: Opetushallitus.

- Klette, K. (2000). Working-time blues. How Norwegian teachers experience restructuring in education. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Møller (Eds.), *The Life and work of teachers. International perspectives in changing times* (pp.146–158). London: Falmer Press.
- Opettaja. Kerro elämästäsi ja työstäsi. *Opettaja* 14.2.1998 (5), 66–67.
- Rinne, R. (1988). Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie. *Kasvatus*, 19(6), 430–444.
- Rinne, R. (2002). Kansallisen koulutuspolitiikan loppu. Teoksessa R. Honkonen (toim.), *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi* (s. 93–119). Tampere: Tampere University Press.
- Roos, J. P. (1987). *Suomalainen elämä: tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). "I love teaching but..." International patterns of discontent. *Education Policy Analysis Archives* 9(28). Luettu 22.6.2009, <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n28.html>.
- Simola, H. (2004). Kenraali Adolf Ehrnrooth ja Pisan ihme – koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaan. *Kasvatus*, 35(1), 91–98.
- Skeggs, B. (2004). *Class, self, culture*. London: Sage.
- Syrjäläinen, E. (2002). *Eikö opettaja jo saisi opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25.
- Säntti, J. (2007). *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tigerstedt, C. (1990). Omaelämäkertojen erillisteemojen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (s. 99–113). Helsinki: Gaudeamus.

III

Akateeminen luokanopettajakoulutus ja tiedonalat

Kasvatustieteen ohella eri tiedonalojen didaktiikan opetuksella on ollut keskeinen asema luokanopettajan tutkinnossa. Aikaisemmin luokanopettajakoulutuksessa tiedonalojen opetus rakentui vahvasti substanssisisältöjen varaan. Tuolloin luokanopettajaopiskelijat kuvasivat opintopolkuaan osuvasti muun muassa kasaksi pieniä pillejä, jolla tarkoitettiin lukion kurssien keskeisten sisältöjen kertausta osana sirpalemaista koulutusta. 1970-luvulta lopulta lähtien ainedidaktinen tutkimus on vahvasti kehittynyt maassamme.

Tässä luvussa tarkastellaan luokanopettajakoulutuksen sivuaineen eli eri tieteenalojen didaktiikan opetusta luokanopettajakoulutuksessa. Yhteistä on ollut vahvan tutkimuksen näkökulman sijoittaminen opetukseen. Opettajankouluttajat ovat usein joutuneet tekemään pioneerityötä vailla selviä ja yksityiskohtaisia malleja siitä, miten eri oppiaineiden ainedidaktiikkaa tulisi opettaa. Tuloksena on syntynyt erilaisia omaleimaisia perinteitä ja traditioita. Matematiikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan opetus on luokanopettajakoulutuksen ydinainesta. Historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikkaa ja uskonnon didaktiikkaa on perinteisesti kuvattu orientoivien aineiden didaktiikaksi. Näitä esittelevät artikkelit ovat ikkunoita eri oppiaineiden didaktiikan opetukseen akateemisessa opettajankoulutuksessa.

Taito- ja taideaineet ovat luokanopettajan työssä erittäin tärkeitä, sillä niiden avulla oppilaille syntyy erilaisia esteettisiä kokemuksia ja elämyksiä. Taito- ja taideaineiden didaktiikan opettamista luokanopettajakoulutuksessa on usein kuvattu vaativaksi tehtäväksi: varsin suppeiden jaksojen aikana on pyrittävä opettamaan opiskelijoille moninaisia perustaitoja ja toisaalta taas annettava valmiuksia taito- ja taideaineiden pedagogiikkaan. Opettajankoulutuksessa pohditaan säännöllisesti opetuksen eheyttämisen kysymyksiä ja sen didaktiikkaa. Eheyttävä, tiedonalojen rajoja ylittävä opetus on usein nähty vaihtoehtona ainekeskeiselle opetukselle.

Matematiikan didaktiikka luokanopettajakoulutuksessa

Tiivistelmä

Matematiikka on yksi peruskoulun ydinaineista, ja se on tyypillisesti aine, jonka kaikki luokanopettajat opettavat omalle luokalleen. Opettajankouluttajat kohtaavat työssään monia haasteita. Tutkimusten perusteella opintojen alussa 20–30 % opiskelijoista on negatiivinen matematiikkakuva ja 10 % opiskelijoista on vaikeuksia aivan matematiikan perustaidoissa. Lisäksi vaikka monien opiskelijoiden laskutaidot ovat melko hyvät, heillä on vaikeuksia ymmärtämistä mittaavissa tehtävissä. Matematiikkakuvaan ja osaamiseen voidaan vaikuttaa positiivisesti opintojen aikana. Keskeisimmät opintojaksot ovat kaikille pakolliset matematiikan didaktiikka ja opetusharjoittelu. Matematiikan oppimisen kannalta keskeisiä tekijöitä ovat muun muassa opiskeltavien asioiden kokeileminen ja tutkiminen sekä parin kanssa työskenteleminen. Matematiikkakuvan muuttumisessa opiskelijat pitävät tärkeänä matematiikkakuvan pohtimista, opiskeltavien asioiden soveltamista käytäntöön sekä useita emotionaalisia tekijöitä, esimerkiksi ohjaajien empaattista suhtautumista. Kansainvälisesti tarkasteltuna Suomen ti-

lanne on hyvä, sillä koulutukseen on runsaasti hakijoita, ja maisteritasoinen koulutus on korkeatasoista.

Avainsanat: matematiikan didaktiikka, matematiikkakuva, matematiikan osaaminen, luokanopettajaopiskelija, opettajankoulutus

Johdanto

Matematiikka on äidinkielen ohella yksi peruskoulun ydinaineista. Sitä opiskellaan luokkien 1–9 aikana yhteensä 32 vuosiviikkotuntia, eli se on noin 14 % kaikista opinnoista. Suurin osa (noin 70 %) matematiikasta opiskellaan alaluokkien aikana, jolloin luokanopettajat vastaavat sen opettamisesta. Matematiikka on tyypillisesti aine, jonka kaikki luokanopettajat opettavat itse omalle luokalleen. Hyvin harva matematiikkaan erikoistunut opettaja opettaa muiden luokkien tunteja.

Opettajankouluttajat kohtaavatkin työssään monia haasteita. Tutkimusten perusteella vain noin puolet luokanopettajaopiskelijoista on innostunut tai kiinnostunut matematiikan oppimisesta ja opettamisesta opintojen alussa. Osa opiskelijoista jopa pelkää sen opettamista. Lisäksi joillakin opiskelijoilla on hyvin rajoittunut kuva matematiikasta. Se mielletään usein vain laskemiseksi ja sääntöjen noudattamiseksi. (Pietilä, 2002a.) Myöskään luokanopettajaopiskelijoiden matemaattiset taidot eivät ole tulevan uran kannalta parhaat mahdolliset (esim. Pehkonen & Merenluoto, 2002). Onneksi opiskelijoiden matematiikkakuvaan ja osaamiseen voidaan vaikuttaa positiivisella tavalla opintojen aikana (Kaasila, Hannula, Laine & Pehkonen, 2006).

Tässä artikkelissa kuvailemme aluksi luokanopettajaopiskelijoiden matematiikan opintojen tavoitteita, opintojen rakennetta sekä tärkeimpiä opetusmenetelmällisiä ratkaisuja tavoitteiden saavuttamiseksi. Keskeisimmät opintojaksot ovat kaikille pakolliset matematiikan didaktiikan opinnot sekä opetusharjoittelu. Lisäksi kuvailemme, minkälaista tutkimusta luokanopettajaopiskelijoiden matematiikan opinnoista on tehty Suomessa. Lopuksi arvioimme kriittisesti suomalaisen luokan-

opettajakoulutuksen vahvuuksia ja heikkouksia kansainvälisen tutkimuksen ja keskustelun perusteella sekä pohdimme luokanopettajakoulutuksen matematiikan opintojen kehittämismahdollisuuksia.

Matematiikan opinnot

Matematiikan didaktiikka sisältyy perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisiin opintoihin (yhteensä 60 op). Matematiikan didaktiikan opintopistemäärät vaihtelevat eri yliopistoissa, mutta ne ovat keskimäärin 2–3 % opintojen kokonaismäärästä. Myös opintojen sisällöt vaihtelevat. Joissakin yliopistoissa matematiikkaa ja matematiikan didaktiikkaa opetettiin pitkään erikseen, mutta nykyisin ne on yhdistetty. Uusimmissa opetussuunnitelmissa matematiikan didaktiikkaa on voitu yhdistää jopa muiden oppiaineiden didaktiikkaan. Esimerkiksi Turun yliopistossa opetetaan ongelmanratkaisukurssia, jossa käsitellään ongelmanratkaisua matematiikan, fysiikan ja kemian näkökulmista.

Opintojen yhtenä tavoitteena on varmistaa, että opiskelijat hallitsevat peruskoulun matematiikan opetussuunnitelman sisällöt ja käsitteet tarkasti ja perusteellisesti. Tällaisia ovat esimerkiksi lukukäsite, paikkajärjestelmä, peruslaskutoimitukset, geometria, mittaaminen, tilastot ja matemaattiset käsitteet arkielämässä. Viime vuosikymmenen aikana on ymmärretty, ettei opettajalle riitä pelkkä matematiikan sisältöjen hallinta, ja matematiikan didaktiikan opinnot ovat alkaneet korostaa pedagogisen sisältötiedon (Shulman, 1986) merkitystä. Tämä uusi näkökulma korostaa oppilaan ja matematiikan välistä suhdetta. Pedagogisen sisältötiedon keskeisiä osa-alueita ovat muun muassa oppilaiden tavalliset virhekäsitykset matematiikassa ja oppilaille vaikeiden käsitteiden tunnistaminen. Pedagogisen sisältötiedon näkökulmasta pidetään tärkeänä, että opitaan keinoja saada oppilaat ymmärtämään opiskeltavat asiat. Matematiikan opintojen aikana käytetään erilaisia, usein ongelmanratkaisuun pohjautuvia opetusmenetelmiä ja opiskelijat saavat itse tutkia sisältöjä toimintamateriaalin avulla. Yhtenä pyrkimyksenä on antaa

opiskelijoiden oppia itse oivaltaen ja tarjota malleja, miten opettaja sitä voi tukea. Kurssien aikana opiskelijat usein työskentelevät pareittain tai pienissä ryhmissä ja pohtivat oppimaansa. Tällä on tarkoitus tukea opettajaopiskelijan reflektiota, sillä parin kanssa ajattelun joutuu tuomaan näkyväksi. Toisaalta parityöskentelyn on huomattu helpottavan matematiikka-ahdistuksen käsittelyä.

Opetusharjoittelukäytännöt ovat vaihdelleet eri yliopistoissa ja eri vuosikymmeninä. Vielä 1990-luvulla opetusharjoittelu oli jaettu pääsääntöisesti neljään osaan. Orientoiva praktikum ja kenttäpraktikum pidettiin tavallisissa kouluissa ja peruspraktikum ja päättöpraktikum harjoittelukouluissa. Nykyisin useissa yliopistoissa opetusharjoittelu on yhdistetty isommiksi kokonaisuuksiksi. Esimerkiksi Helsingin yliopistossa on kaksi harjoittelua, monialainen praktikumi (7 viikkoa), joka pidetään harjoittelukoulussa ja maisteripraktikumi (5 viikkoa), joka pidetään kenttäkouluissa. Lapin yliopistossa matematiikan opinnot ja opetusharjoittelu on osittain integroitu.

Matematiikan opintojen kannalta tärkein harjoittelu on monialainen praktikumi. Siinä opiskelijat harjoittelevat opettamaan eri oppiaineita, suunnittelemaan ja arvioimaan opetusta ja oppimistuloksia. Helsingin yliopistossa, niin kuin monessa muussakin yliopistossa, opetusharjoittelu tapahtuu pareittain. Kaikki opiskelijaparit pitävät 10 matematiikan oppituntia. Matematiikan didaktiikan lehtori ohjaa opetusharjoittelua yhdessä luokanlehtorin kanssa. Didaktiikan lehtori pitää ryhmänohjauksia ja käy seuraamassa oppitunteja.

Opiskelijat voivat erikoistua matematiikkaan eli valita sen *sivuaineeseen* (25 tai 60 op). Matematiikan ja tilastotieteen laitos vastaa näistä opinnoista. Molemmat kokonaisuudet ovat pääasiassa puhdasta matematiikkaa ja sisältävät opiskelijoiden valinnan mukaisesti esimerkiksi lineaarialgebraa, algebraa, geometriaa tai optimointia. 1990-luvulta alkaen Helsingin, Joensuun, Oulun ja Lapin yliopistoissa sivuaine on sisältänyt myös matematiikan didaktiikkaa (Helsingissä nykyisin 5 op). Opiskelijat voivat jatkaa opintojaan myös laajaksi sivuaineeksi (60 op) suorittamalla opintoja matematiikan laitoksen kurssitarjonnasta. Laaja sivuaine antaa opiskelijoille pätevyyden opettaa matematiikkaa

myös peruskoulun yläluokilla (luokat 7–9). Siksi Helsingin yliopistossa didaktiikan osuuteen (5 op) on kuulunut vuodesta 2000 alkaen myös opetusharjoittelu peruskoulun yläluokilla.

Matematiikka ei ole ollut kovin suosittu erikoistumisaine, koska opiskelijat eivät pidä matematiikan aineopintoja mielekkäinä tulevan luokanopettajan työn kannalta. Noin 10 % opiskelijoista suorittaa suppean sivuaineen ja vielä harvempi laajan sivuaineen. Joensuun yliopisto on onnistunut houkuttelemaan opiskelijoita erikoistumaan matematiikkaan lisäämällä matematiikan didaktiikan osuutta opinnoissa.

Opiskelijat voivat tehdä halutessaan myös matematiikan didaktiikkaan liittyvän *kandidaatin tai syventävien opintojen tutkielman*. Arviolta alle 5 % opiskelijoista valitsee tällaisen aiheen.

Matematiikan didaktiikan tutkimus opettajankoulutuksessa

Tässä artikkelissa käsittelemme pääosin luokanopettajankoulutukseen liittyvää matematiikan didaktiikan tutkimusta. Opettajia ja oppilaita koskevaa tutkimusta otetaan mukaan vain siinä määrin kuin se nostaa esiin luokanopettajakoulutuksen kehitystarpeita. Suomessa on kansainvälisestikin katsottuna vahva uskomuksiin (tunteisiin, käsityksiin, asenteisiin, matematiikkakuvaan) keskittyvä matematiikan didaktiikan tutkimustraditio, joka näkyy myös luokanopettajia koskevassa tutkimuksessa. Luokanopettajien matematiikkaan liittyvistä uskomuksista on tehty tällä vuosituhanella mm. kaksi väitöskirjaa (Kaasila, 2000; Pietilä, 2002a). Suomen Akatemian projektissa *Luokanopettajan matematiikka. Luokanopettajaopiskelijoiden matemaattisen ajattelun kehittyminen opintojen aikana* tutkittiin Helsingin, Lapin ja Turun yliopistojen luokanopettajaopiskelijoita (N = 269). (Mm. Laine, Kaasila, Hannula & Pehkonen, 2004; Kaasila, Hannula, Laine & Pehkonen, 2005, 2006, 2008a, 2008b; Rösken, Hannula, Pehkonen, Kaasila & Laine, 2007.)

Seuraavassa esitellään tutkimustulosten valossa opiskelijoiden tilannetta opintojen alussa ja lopussa sekä pyritään löytämään vastauksia siihen, mitä opettajankoulutuksen aikana voitaisiin tehdä.

Matematiikan osaaminen

Matematiikan opettaja tarvitsee ainakin kolmenlaista tietoa: oppisisältötietoa eli matematiikkatietoa, yleistä pedagogista tietoa opettamisesta ja kasvattamisesta sekä matematiikan opettamiseen spesifisti liittyvää pedagogista sisältötietoa (Shulman, 1986). Yleinen pedagoginen tieto on keskeistä esimerkiksi luokan myönteisen oppimisilmapiirin luomiseksi ja oppilaiden kasvun tukemiseksi. Se ei kuitenkaan kuulu tämän artikkelin aihepiiriin. Tässä keskitymme kahteen muuhun tiedon lajiin. Matematiikkatieto on tietoa matematiikasta ja sen sisällöistä, ja se koostuu muun muassa matematiikan tietorakenteen hallinnasta, käsitteiden ymmärtämisestä ja laskutaidosta. Pedagoginen sisältötieto käsittää matematiikan oppimiseen ja opettamiseen liittyvää tietoa. Siihen sisältyy muun muassa tieto siitä, miten oppilaat oppivat matematiikkaa ja minkälaisia vaikeuksia eri aihealueiden oppimiseen liittyy ja miten matemaattinen tieto voidaan esittää niin, että oppilaat ymmärtävät sen.

Opiskelijoiden matematiikkatiedot ovat hyvin vaihtelevat opintojen alussa. Noin kolmasosa opiskelijoista on suorittanut lukiossa laajan matematiikan, noin kolmasosa lyhyen matematiikan ja kirjoittanut sen ylioppilaskirjoituksissa ja kolmasosa lyhyen matematiikan mutta ei ole kirjoittanut sitä ylioppilaskirjoituksissa. Jotkin yliopistot ovat arvioineet luokanopettajaopiskelijoiden matematiikan osaamista jo yli 20 vuotta mm. diagnostisilla testeillä. Noin 10 % opiskelijoista on vaikeuksia aivan perustaidoissa, ja he kuuluvat poikkeuksesta viimeiseen kolmannekseen. (Pehkonen, 1984.) Vaikeimpia sisältöjä ovat ainakin jakolasku ja rationaaliluvut. Esimerkiksi tehtävän $16,8 \div 2,4$ osasi ratkaista puolet Helsingin, Turun ja Lapin yliopistojen luokanopettajaopiskelijoista ($N = 269$) opintojen alussa. Tyypillisin väärä vastaus oli 8,2, joka oli saatu jakamalla lukuyksiköittäin (Laine, Huhtala, Kaasila, Hannula & Pehkonen, 2004). Lisäksi vaikka monien opiskelijoiden laskutaidot ovat

melko hyvät, heillä on vaikeuksia ymmärtämistä mittaavissa tehtävissä. Esimerkiksi Turun yliopistossa opiskelijoita ($N = 70$) pyydettiin pohtimaan, mikä on suurin murtoluku, joka on vielä pienempi kuin 3 ja perustelevaan vastauksensa. Vain 10 % opiskelijoista päätyi siihen, että sellaista murtolukua ei ole eli että aina voitaisiin keksiä vielä suurempi murtoluku, joka on vielä pienempi kuin 3. (Merenluoto & Pehkonen, 2004.) Ylipäättään lukujen tiheys ja äärettömän käsite näyttävät olevan vaikeita. Lukiolaisista ja luokanopettajaopintoihin valituista noin 25 % ei tiedä, että kahden desimaaliluvun välissä on ääretön määrä lukuja (Hannula & Pehkonen, tulossa).

Matematiikan opintojen aikana on siis tärkeä parantaa opiskelijoiden matematiikkatietoa sekä erityisesti lisätä heidän pedagogista sisältötietoaan. Opiskelijoiden matematiikan ymmärtämistä on mahdollista syventää opettajankoulutuksen aikana. Oppimisen prosesseissa on merkittäviä eroja lähtötason ja persoonan mukaan. Luokanopettajaopiskelijoiden erityyppisistä matematiikan oppimisprosesseista saa käsityksen julkaisemiemme tapaustutkimusten kautta (Kaasila, Hannula, Laine & Pehkonen, 2006).

Miten opiskelijoiden osaamista sitten voidaan lisätä? Matematiikan didaktiikan perusopinnoissa opiskelijat pitivät tärkeänä matematiikan oppimisen kannalta, että he saivat itse tehdä ja kokeilla. Se auttoi muistamaan ja hahmottamaan opittua sekä ymmärtämään opiskeltavia asioita. Opiskelijat huomasivat opintojen aikana tarvitsevansa monia valmiuksia kehittyäkseen hyviksi matematiikan opettajiksi. He ymmärsivät tarvitsevansa tietoa sekä matematiikasta että pedagogiikasta. Toisaalta uusien taitojen ja tietojen oppiminen lisäsi heidän varmuuttaan ja itseluottamustaan opettajina. Opiskeltavien asioiden ymmärtäminen koettiin hyvin tärkeäksi. (Pietilä, 2002a.)

Suomen Akatemian tutkimuksen perusteella matematiikan didaktiikan opinnot onnistuivat tukemaan niitä opiskelijoita, jotka aloittivat opinnot heikoimmilla pohjatiedoilla ja suhtautuivat matematiikkaan kielteisimmin, sillä heidän suorituksensa paranivat eniten (Hannula, Kaasila, Pehkonen & Laine, 2007). Opiskelijat, jotka saivat heikon tuloksen lähtötasotestissä, kokivat erilaiset tukitoimet tärkeäksi oman

oppimisensa kannalta. Helsingin yliopistossa käytettyä parityöskentelyä pidettiin hyödyllisenä, koska silloin opiskelijat saattoivat pohtia oppimaansa ja saada tukea toisiltaan. Samoin mahdollisuutta osallistua tukiopeutukseen ennen loppuenttiä pidettiin tärkeänä. Myös Lapin yliopiston kertauskurssia pidettiin hyödyllisenä. Lapin yliopistossa opiskelijoiden joukosta valitaan matematiikkatuutoreita, jotka auttavat muita opiskelijoita tekemään matematiikan tehtäviä ja suunnittelemaan matematiikan oppitunteja. Myös Oulun yliopisto on käyttänyt matematiikkatuutoreita pitkään. (Hannula, Kaasila, Pehkonen & Laine, 2007.)

Matematiikkakuva

Matematiikkakuva määritellään tiedon, uskomusten, käsitysten, asenteiden ja tunteiden kokonaisuudeksi, jota erilaiset matematiikkakokemukset muokkaavat. Matematiikkakuva on kolmeosainen, ja se sisältää 1) kuvan itsestä matematiikan oppijana ja opettajana, 2) kuvan matematiikasta ja sen opettamisesta ja oppimisesta sekä 3) kuvan matematiikan oppimisen ja opettamisen sosiaalisesta kontekstista. (Op't Eynde & De Corte, 2004; Pietilä, 2002a.)

Tutkimusten perusteella noin 35–50 % opiskelijoista on positiivinen tai hyvin positiivinen, 20–40 % neutraali ja 20–30 % negatiivinen matematiikkakuva opintojen alussa (Hannula, Kaasila, Laine & Pehkonen, 2005; Kaasila, 2000; Pietilä, 2002a). Opiskelijoiden matematiikkakuva on yhteydessä sukupuoleen, lukion matematiikkankurssin valintaan sekä menestymiseen koulumatematiikassa. Matematiikkakuva on myönteisempi miehillä, laajan matematiikan suorittaneilla sekä matematiikassa hyvin menestyneillä (Hannula, Kaasila, Laine & Pehkonen, 2006).

Tutkimusten perusteella on mahdollista auttaa opiskelijoita tunnistamaan, reflektoimaan ja määrittelemään matematiikkakuvaansa uudelleen opettajankoulutuksen aikana (Kaasila, 2000; Pietilä, 2002; Kaasila, Hannula, Laine & Pehkonen, 2006). Merkittävimmät muutokset voidaan havaita opiskelijoiden asenteiden muuttumisessa positiivisemmiksi. Erityisesti matematiikkaan kielteisimmän suhtautuvien opiskeluorientaatiot muuttuvat haasteita välttelevistä (minää suojele-

vista) ryhmän tuen varassa toimintakykyisiksi. Keskeisiä muutoksia mahdollistavia tekijöitä näyttivät olevan (1) omien opiskelu- ja opetuskokemusten käsittely ja reflektointi, (2) matematiikan sisältöihin perehtyminen havaintomateriaalien avulla sekä (3) parityöskentely tai matematiikkatutorina toimiminen. (Kaasila ym., 2008b.)

Miten opiskelijoiden matematiikkakuvaan sitten voidaan vaikuttaa? Ainakin on tärkeää, että opiskelijat pohtivat opintojen aikana matematiikkakuvaansa, jotta he tulisivat tietoisiksi sekä omasta että muiden matematiikkakuvista ja ymmärtäisivät, kuinka kokemukset muokkaavat niitä. Tässä prosessissa voidaan käyttää ainakin neljää eri keinoa. Matematiikan portfolioiden ja erityisesti oman matemaattisen elämäkerran kirjoittaminen auttavat opiskelijaa tiedostamaan omaa matematiikkakuvaansa (Kaasila, 2000; Pietilä, 2002). Opiskelijat voivat myös piirtää oman matematiikkakuvansa ja pohtia sen avulla, mitkä kokemukset ovat vaikuttaneet sen syntymiseen ja mitkä kokemukset opintojen aikana ovat olleet merkityksellisiä (Pietilä, 2002b). Narratiivisessa kuntoutuksessa opiskelijat kertovat tarinoita omista kokemuksistaan pienryhmissä ja biblioterapiassa lukemista käytetään affektiivisen muutoksen välineenä (Kaasila, 2002).

Opiskelijat pitävät matematiikkakuvan muuttumisen kannalta tärkeänä, että he saattavat matematiikan didaktiikan opintojen aikana itse tutkia ja kokeilla sekä soveltaa oppimaansa matematiikan opintojen, opetusharjoittelun ja sijaisuuksien aikana. Pietilän (2002a) tutkimuksessa opiskelijat kokeilivat esimerkiksi havainnollistamisvälineiden käyttämistä omassa opetuksessaan. Opiskelijoiden kokemukset olivat pääasiassa positiivisia, ja he kokivat opettamisen palkitsevana. Opiskelijat huomasivat, että he osasivat selittää niin, että oppilaat ymmärtävät. Tämä lisäsi opiskelijoiden itseluottamusta matematiikanopettajina. Samalla opiskelijat huomasivat opiskeltujen asioiden hyödyllisyyden. Erityisesti oppilailta saatu innostunut palaute vakuutti opiskelijoita uusien opetusmenetelmien tehokkuudesta. (Pietilä, 2002a.)

Opetusharjoittelun aikana voidaan vaikuttaa erityisesti opiskelijan kuvaan itsestä matematiikan opettajana. Luokanlehtorin ja matematiikan didaktiikan lehtorin sekä muiden opiskelijoiden antama ohjaus

ja palaute nousevat muutosprosessissa tärkeiksi tekijöiksi. Myös näkökulmien ja roolien vaihtamista, opetuskokemusten reflektointia sekä muiden oppiaineiden opettamisessa tapahtuneita muutoksia pidettiin tärkeänä. (Kaasila, 2000.) Samoin opiskelijoiden välinen yhteistyö on matematiikkakuvan muuttumisen kannalta keskeisessä asemassa. Opiskelijat kokevat, että matematiikan tuntien yhteissuunnittelu ja yhteistyö opetusharjoittelun aikana tarjoavat paljon virikkeitä ja turvallisuuden tunnetta. Myös luokanlehtorin empaattinen ohjaaminen tuottaa yhteyden tunteen ja edistää siten muutosta. (Kaasila, 2004.) Kaiken kaikkeaan emotionaaliset tekijät ovat matematiikkakuvan muuttumisen kannalta keskeisiä.

Katsaus kv-tutkimukseen

Matematiikan opettajankoulutuksesta tehdyssä review-artikkelissa (Oliveira & Hannula, 2007) käy selkeästi ilmi, että opettajankoulutuksen tutkimuksesta on kahden viime vuosikymmenen aikana tullut varsin trendikäs tutkimusaihe. Keskeinen osa tätä trendiä on ollut aiheeseen keskittyvän *Journal of Mathematics Teacher Education* -lehden perustaminen vuonna 1998. Matematiikan opettajankoulutusta käsittelevät tutkimukset ovat olleet pääosin kvalitatiivisia ja tutkittavien määrä on tavallisesti ollut varsin pieni (Adler, Ball, Krainer, Lin & Novotná, 2005).

Opettajankoulutuksen tutkimuksessa voidaan tunnistaa kolme eri perspektiiviä: 1) koulutuksen aikana tapahtuva tietojen lisääntyminen ja uskomusten muuttuminen, 2) opettajan ammatissa tarvittavien taitojen (esimerkiksi luokkatilanteen havainnointi ja havaintojen tulkinta) omaksuminen sekä 3) sellaisen opetusasenteen ja opettajaidentiteetin muodostuminen, johon sisältyy reflektiivisyys, yhteistyöhalu ja -kyky sekä halu jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen (Oliveira & Hannula, 2007).

Useat matematiikan didaktiikan oppimista koskevat tutkimukset ovat todenneet luokanopettajaopiskelijoiden tietopohjan olevan heikko

(ks. Llinares & Krainer, 2006). Toisaalta matematiikan sisältötiedon oppimisen ja matematiikkakuvan muutoksen on havaittu olevan kiinteässä yhteydessä toisiinsa (esim. Nicol, Gooya & Martin, 2002; Olsen, Colasanti & Trujillo, 2006). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti on ajateltu, että opettajan ammattitaidon kehittyminen heijastuisi opettajan matematiikkakuvassa (Pehkonen, 1994). Matematiikan opettajia koskeva tutkimus onkin paljolti keskittynyt opettajien matematiikkakuvaan (Lerman, 2001). Erkki Pehkosen johdolla Suomeen muodostunut kansainvälisestikin merkittävä matematiikan affektien tutkimusklusteri (Hannula, 2007) on osallistunut aiheen tutkimiseen ja siitä keskusteluun. Matematiikkakuvan muotoutumisen ja kehityksen on uskottu perustuvan pääosin opettajan kokemuksiin sekä reflektiiviseen ajatteluun. Empiiristen tutkimusten perusteella kuitenkin näyttää, että opettajan matematiikkakuva ja siinä tapahtuvat muutokset eivät näy käytännön opetustyössä (mm. Skott, 2005). Päivi Perkkilä (2002) on tutkinut väitöskirjassaan suomalaisten luokanopettajien osalta tätä matematiikkakuvan ja käytännön eroa.

Kansainvälisessä katsannossa Suomen tilanne on poikkeuksellisen hyvä. Saamme valita opiskelijamme laajasta joukosta motivoituneita hakijoita ja maisteritasoinen koulutus on korkeatasoista. Vaikka Suomesakin osalle luokanopettajaopiskelijoista matematiikka on vastenmielistä ja vaikeaa, saavutetaan koulutuksen aikana merkittäviä muutoksia sekä matematiikan osaamisen että matematiikkakuvan osalta (esim. Pietilä, 2002; Kaasila, 2000). Vaikka varsinaisia vertailevia tutkimuksia ei vielä ole tehty, muualla tehdyt tutkimukset (mm. Liljedahl, Rolka & Rösken, 2007; Uusimäki & Nanson, 2004) sekä keskustelut ulkomaalaisten opettajankouluttajien kanssa viittaavat siihen, että tilanne muissa maissa on huonompi.

Kansainvälisen tutkimuksen valossa kyky reflektoida omaa opetustaan on kriittinen elementti opettajaksi kasvussa (Hannula, Liljedahl, Kaasila & Rösken, 2007; Llinares & Krainer, 2006; Liljedahl, Rolka & Rösken, 2007). Opetustilanteen havainnoinnissa on todettu, että noviisit kiinnittävän huomiota matemaattiseen sisältöön, kun kokeneet opettajat havainnoivat ennen kaikkea oppilaiden ja opettajan toimintaa

(Philipp & Sowder, 2002). Suomalaisessa opettajankoulutuksessa reflektio on keskeinen harjoitettava taito. Koulutuksen on todettu antavan valmiuksia asettaa vaativampia opetuksellisia tavoitteita sekä reflektoida teoreettisemmin (Maaranen, 2009). Luokanopettajien reflektiota matematiikan opinnoissa kehitetään erityisesti matematiikkakuvaan liittyvien pohdintojen kautta (Kaasila, 2000; Pietilä, 2002). Myös opetusharjoittelun toteuttaminen ohjatusti ja reflektiiviset keskustelut harjoitustuntien jälkeen kehittävät reflektiota. Pari- ja ryhmätyöskentely työmuotona tukee tätä kehitystä (Kaasila, Hannula, Laine, & Pehkonen, 2006).

Kolmas näkökulma kansainvälisessä tutkimuksessa on ollut opettajaidentiteetin muodostumien, jossa henkilökohtainen ja ammatillinen kasvu ovat usein erottamattomat (Peretz, 2006). Tutkimuspohjaisella opettajankoulutuksella pyritään antamaan valmiuksia itsenäiseen opetuksen kehittämiseen (Westbury, Hansén, Kansanen & Björkvist, 2005). Suomessa tämä näyttää onnistuvan. Suomalaiset luokanopettajat ovat itsenäisiä opetuksen kehittäjiä, joilla on hyvä ammattitaito ja halu kehittyä. Opetussuunnitelma antaa opettajalle paljon vapauksia, oppikirjojen valintaa ei säädellä eikä alakoulun lopulla ole kansallisia testejä. Tästä huolimatta – tai kenties juuri tämän vuoksi – oppimistulokset ovat erinomaisia.

Pohdinta

Tilanne Suomessa on siis parempi kuin monissa muissa maissa jo opiskelijoita valittaessa. Koulutuksen aikana Suomessa pystytään vielä vaikuttamaan opiskelijan kielteiseen asenteeseen. Reflektion kehittäminen vaikuttaisi olevan hyvin hallussa, mutta videomateriaalia käyttämällä ehkä pystyttäisiin kehittämään sekä reflektion että opetustilanteen havainnointikykyä. Suomessa uusien oppimisympäristöjen käyttöä voisi lisätä. Esimerkiksi geometrian opetukseen uusia mahdollisuuksia tarjoaa Geo-Gebra-ohjelmisto. Opettajan vuorovaikutus oppilaiden kanssa on melko toimivaa, mutta harvoilla opettajalla on niin vahva matema-

tiikan didaktinen hallinta, että he uskaltaisivat heittäytyä opetukseen, jossa oppilailta nousevat kysymykset oikeasti vaikuttaisivat oppitunnin kulkuun. Yhteisöllisyyden kehittämässä opettajan työssä on otettu joitain askelia (koulutuksen aikainen ryhmätyöskentely, erityisesti parityö). Mutta onko ryhmätyö vain työnjakoa vai syntyykö yhteisöllistä (collaborative) oppimista, oppivatko opiskelijat rakentamaan tutkivia yhteisöjä (communities of inquiry)? Haluavatko he edes? Vai onko itsenäinen – ja yksinäinen – opettaja edelleen vallitseva toimintamalli?

Lähteet

- Adler, J., Ball, D., Krainer, K, Lin, F.-L., & Novotná, J. (2005). Reflections on an emerging field: Researching mathematics teacher education. *Educational Studies in Mathematics* 60, 359–381.
- Hannula, M. S. (2007). Finnish research on affect in mathematics: blended theories, mixed methods and some findings. *ZDM Mathematics Education* 39, 197–203.
- Hannula, M. S., Kaasila, R, Laine, A., & Pehkonen, E. (2005). Structure and typical profiles of elementary teacher students' view of mathematics. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of mathematics Education*, 3, 89–96. University of Melbourne. <http://onlinedb/terc.edu>.
- Hannula, M. S., Kaasila, R., Laine, A., & Pehkonen, E. (2006). The structure of student teacher's view of mathematics at the beginning of their studies. In M. Bosch (Ed.), *Proceedings of the fourth congress of the European Society for Research in Mathematics Education. Sant Feliu de Guíxols, Spain, February 2005* (pp. 205 – 214). Fundemi IQS – Universitat Ramon Llull. <http://ermeweb.free.fr/CERME4>
- Hannula, M. S., Kaasila, R, Pehkonen, E., & Laine, A. (2007). Elementary education students' affect towards and advancement in mathematics during mathematics education course. Teoksessa J. Lavonen (toim.), *Tutkimusperustainen opettajakoulutus ja kestävä kehitys. Ainedidaktinen symposium Helsingissä 3.2.2006. Vol 1* (s. 333–340). Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 285.
- Hannula, M. S., Liljedahl, P., Kaasila, R., & Rösken, B. (2007). Researching relief of mathematics anxiety among pre-service elementary school teachers. In J.-H. Woo, H.-C. Lew, K.-S. Park & D.-Y. Seo (Eds.), *Proceedings of 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 1* (pp. 153–157). Seoul: PME.
- Hannula, M. S., & Pehkonen, E. (tulossa). Actual infinity: A complex concept to be learnt. Teoksessa O. Björkqvist (Ed.), *Proceedings of MALU Conference*, Oct 27–28, 2006 in Vaasa Åbo University. Department of Teacher Education in Vaasa.
- Kaasila, R. (2000). "Eläydyin oppilaiden asemaan": Luokanopettajaksi opiskelevien koulu-aikaisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsitysten ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa. Acta Universitatis Lapponiensis 32. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

- Kaasila, R. (2004). Cooperation among elementary teacher trainees in teaching practice: The case of mathematics. In A. Laine, J. Lavonen & V. Meisalo (Eds.), *Current Research on Mathematics and Science Education* (pp. 159–177). Department of Applied Sciences of Education. University of Helsinki. Research report 253.
- Kaasila, R. (2002). “There’s someone else in the same boat after all.” Preservice elementary teachers’ identification with the mathematical biography of other students. In Martino, P. (Ed.), *Current state of research on mathematical beliefs XI, Pisa April 4–8, 2002* (pp. 65–75). University of Pisa. Department of Mathematics.
- Kaasila, R., Hannula, M. S., Laine, A., & Pehkonen, E. (2005). Millä tavalla matematiikkaahdistusta potevat luokanopettajaopiskelijat puolustavat matemaattista identiteettiään? Teoksessa L. Jalonen, T. Keranto & K. Kaila (toim.), *Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Oulussa 25.–26.11.2004. Matemaattisten aineiden opettajan taitotieto—haaste vai mahdollisuus?* (s. 81–94) Department of Educational Sciences and Teacher Education. University of Oulu, Finland.
- Kaasila, R., Hannula, M. S., Laine, A., & Pehkonen, E. (2006). Facilitators for change of elementary teacher student’s view of mathematics. In J. Novotna, H. Moraova, M. Kratka & N. Stehlikova (Eds.), *Proceedings of PME30, Vol. 3*. Charles University, Faculty of Education, Prague.
- Kaasila, R., Hannula, M. S., Laine, A., & Pehkonen, E. (2008a). Evaluating admission procedures for teacher education in Finland. *Teaching mathematics and computer science*, 6(1), 231–234.
- Kaasila, R., Hannula, M. S., Laine, A., & Pehkonen, E. (2008b). Socio-emotional orientations and teacher change. *Educational Studies in Mathematics*, 67, 111–123.
- Laine, A., Huhtala, S., Kaasila, R., Hannula, M. S., & Pehkonen, E. (2004). Pre-service elementary teachers’ situational strategies in division. In M. J. Hines & a.b. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, PME 28, Bergen, Norway, July 14–18, 2004. Vol. 1* (p. 320). Bergen: Bergen University College.
- Laine, A., Kaasila, R., Hannula, M., & Pehkonen, E. (2004). Pre-service elementary teachers’ certainty estimations in mathematics tasks measuring understanding and calculation skills. In K. Merenluoto & M. Mikkilä-Erdmann (Eds.), *Learning research challenges the domain specific approaches in teaching: a symposium for research on teaching and learning, 14.5.2004 Turku* (pp. 55–66). Department of Teacher Education, University of Turku. http://www.edu.utu.fi/tokl/symposium2004/symposium2004_julkaisu.pdf.
- Lerman, S. (2001). A review of research perspectives on mathematics teacher education. In F. -L. Lin & T. J. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematics teacher education* (pp. 33–52). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Liljedahl, P., Rolka, K., & Rösken, B. (2007). Affecting affect: The reeducation of preservice teachers’ beliefs about mathematics and mathematics teaching and learning. In W. G. Martin, M. E. Strutchens & P. C. Elliot (Eds.), *The learning of mathematics. Sixty-ninth yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 319–330). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Llinares, S., & Krainer, K. (2006). Mathematics (student) teachers and teacher educators as learners. In A. Gutierrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (pp. 429–459). Rotterdam: Sense Publishers.

- Maaranen, K. (2009). *Widening perspectives of teacher education: Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development*. Research report 305. University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education.
- Merenluoto, K., & Pehkonen, E. (2002). Elementary teacher students' mathematical understanding explained via conceptual change. In D. Mewborne, P. Sztajn, D.Y. White, H. G. Wiegel, R. L. Bryant & K. Nooney (Eds.), *Proceedings of the PME-NA XXIV* (pp. 1936–1939). Columbus (OH): ERIC.
- Nicol, C., Gooya, Z., & Martin, J. (2002). Learning mathematics for teaching: Developing content knowledge and pedagogy in a mathematics course for intending teachers. In A. Cockburn & E. Nardi (Eds.), *Proceedings of the 26th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 3*, (pp. 17–24). Norwich, UK: University of East Anglia.
- Oliveira, H., & Hannula, M. S. (2008). Individual prospective mathematics teachers: Studies on their professional growth. In K. Krainer & T. Wood (Eds.), *Participants in mathematics teacher education: Individuals, teams communities and networks* (pp. 13–34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Olson, J. C., Colasanti, M., & Trujillo, K. (2006). Prompting growth for prospective teachers using cognitive dissonance. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká & N. Stehliková (Eds.), *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol 4* (pp. 281–288). Prague, Czech Republic: Charles University.
- Op 't Eynde, P., & De Corte, E. (2004). *Junior high students' mathematics-related belief systems: Their internal structure and external relations*. A paper presented in TSG24 at ICME-10. <http://www.icme-organisers.dk/tsg24/Documents/OptEyndeDeCorte.doc>
- Pehkonen, E. (1984). Über mathematische Anfangsbereitschaften der Lehrerstudenten. In P. Kupari (Ed.), *Mathematics education research in Finland. Yearbook 1983* (pp. 93–105). University of Jyväskylä.
- Pehkonen, E. K. (1994). On teachers' beliefs and changing mathematics teaching. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 15, 177–209.
- Pehkonen, E., & Merenluoto, K. (2002). Teacher students' mathematical understanding from the viewpoint of conceptual change. In A.C. Cockburn & E. Nardi (Eds.), *Proceedings of the 26th Annual Conference of International group for the Psychology of Mathematics Education, University of East Anglia, Norwich, UK, Vol 1* (p. 309).
- Peretz, D. (2006). Enhancing reasoning attitudes of prospective elementary school mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 381–400.
- Perkkilä, P. (2002). *Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa*. Studies in education, psychology and social research 195. Jyväskylän yliopisto.
- Philipp, R. A., & Sowder, J. T. (2002). Using eye-tracking technology to determine the best use of video with prospective and practicing teachers. In A. Cockburn & E. Nardi (Eds.), *Proceedings of the 26th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 4* (pp. 233–240). Norwich, UK: University of East Anglia.
- Pietilä, A. (2002a). *Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuva: matematiikkakokemukset matematiikkakuvan muodostajina* Research Reports 238. University of Helsinki, Department of Teacher Education.

- Pietilä, A. (2002b). Lastentarhanopettajien matematiikkakuvaan liittyvät kokemukset. Teoksessa V. Meisalo (toim.), *Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehtot ja tutkimus 2002*. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002 (s. 77–87). Helsingin yliopisto, opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 241.
- Rösken, B., Hannula, M. S., Pehkonen, E., Kaasila, R., & Laine, A. (2007). Structuring students' view of learning mathematics. To appear in O. Björkqvist (Ed.), *Proceedings of MALU Conference*, Oct 27–28, 2006 in Vaasa. Åbo University. Department of Teacher Education in Vaasa.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(5), 4–14.
- Skott, J. (2005). Why belief research raises the right question but provides the wrong type of answer. In C. Bergsten & B. Grevholm (Eds.), *Conceptions of mathematics, Proceedings of norma 01; Third Nordic Conference on Mathematics Education*, Kristianstad, Sweden, June 8–12, 2001 (pp. 231–238). Linköping, Sweden: SMDF.
- Uusimäki, S. L., & Nanson, R. (2004). Causes underlying pre-service teachers' negative beliefs and anxieties about mathematics. In M. Høines & A. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Vol 4*, (pp. 369–376). Bergen, Norway: University College.
- Westbury, I., Hansén, S.-E., Kansanen P., & Björkqvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475–485.

Äidinkieli ja kirjallisuus luokanopettajan ydinaineena

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen merkitystä ja tärkeyttä luokanopettajan koulutuksessa ja opetustyössä. Keskiöön nousevat vuorovaikutuksen tärkeys, kielitiedon, erityisesti kieliopin opetus ja kokonaisopetus. Aiheita lähestytään kahden koulukokeilun (Komulainen, 2008; Harjunen & Korhonen, tulossa) tulosten kautta.

Avainsanat: draama, kieliopin opetus, kokonaisopetus, vuorovaikutus, puheilmaisu, äidinkieli ja kirjallisuus

Äidinkielen ja kirjallisuuden erityisasema peruskoulun oppiaineena

Äidinkieli on tavallisesti ihmisen ensikieli – tunteiden, ajatusten, itsen, tahdon, ilmaisuuden väline. Se yhdistää kielenpuhujia ja vaikuttaa persoonallisuuden kehitykseen. Siihen perustuu kaikki muu oppiminen ja opiskelu. Kielen ja sen merkitysten varaan rakentuu myös koko sosiaalinen elämä, kulttuuri ja yhteiskunta. Kieli on mutkikas järjestelmä

mutta myös kommunikaatiota ja ihmisintä, mitä ihmisellä on. Koulupetuksenkin kannalta se on paljon muuta kuin kapeasti kreikkalaislatinalaista koulukielioppia tai oikeakielisyyttä.

Mitä sitten oppiaineessa äidinkieli ja kirjallisuus pitäisi oppia peruskoulun aikana? Ilmaisemaan itseään tarkasti ja ymmärrettävästi, (vuoro)vaikuttamaan, tulkitsemaan ja hyödyntämään erilaisia tekstejä sekä luomaan suhde kirjallisuuteen, kieleen ja kulttuuriin (Hakulinen ym., 2009, s. 59–60; POPS, 2004, s. 47–50;). Tällaisten tavoitteiden saavuttaminen vaatii aikaa, kypsymistä, ymmärrystä ja vuorovaikutteisuutta paremminkin toisten ihmisten sekä ympäröivän maailman kuin työkirjan kanssa. Niitä voi tuskin edes tavoitella ilman oppilaiden aktiivista osallistumista, dialogia, työskentelemistä yhdessä oman tietonsa luomiseksi, ei valmiin tiedon toistamiseksi. Auli Hakulinen (1979, s. 72) totesi koulukieliopista jo hyvän aikaa sitten: ”Kielestä keskusteleminen ja havaintojen tekeminen on huomattava älyllinen saavutus, jolle pitäisi voida rakentaa systemaattistakin kielen rakenteen tarkastelua myöhempinä vuosina, ehkä lukiossa.”

Tässä artikkelissa tarkastelemme äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta ja sen opettamisen mahdollisuuksia luokanopettajan koulutuksessa ja opetustyössä. Peruskoulun alaluokkien näkökulmasta kyseessä on painokkain ja erityisin oppiaine jo siitä syystä, että noin 80 % siihen sisältyvästä opetuksesta annetaan luokanopettajan ohjauksessa alaluokilla. Muun muassa tämä tosiasia erottaa tarkastelun kohteena olevan oppiaineen muista aineista. Metodeja emme lähde etsimään merta edemmäs: vahva sisältötieto yhdistettynä draamaimprovisaation keinoihin ja vuorovaikutustaitoihin (sekä tietoon vuorovaikutuksesta) ovat luokanopettajan vahvuus esimerkiksi kieliopin opettajana.

Kielipoliittinen toimintaohjelma oppiaineen luotsina?

Supistusuhkien alla elävä Kotimaisten kielten tutkimuskeskus julkaisi alan silmäätekevien laatiman kielipoliittisen toimintaohjelman *Suomen kielen tulevaisuus* (Hakulinen ym., 2009), joka pyrkii selkein toimin-

taehdotuksin valottamaan, ajamaan ja alleviivaamaan suomen kielen asemaa yhteiskunnassamme. Ohjelmassa kuvataan äidinkieltä oppiaineena heti teoksen alkupuolella: ”Kun äidinkielen opetus saavuttaa tavoitteensa eli kun oppilaat oppivat ilmaisemaan itseään tarkasti ja ymmärrettävästi, tämä koituu paitsi oman ajattelun kehittämisen myös myöhemmin opiskeltavien kielten käytön hyväksi.”; ”Äidinkieli ja kirjallisuus on koulumme tärkein oppiaine.” (Mt., s. 59–60, 91.)

Toimintaohjelman kirjoittajien huolena on – hyvin perustein – eritoten luokanopettajien koulutuksen vähäinen äidinkielen opetuksen määrä (mts., s. 61). Kolmessakymmenessä vuodessa ovat nimittäin maisteripohjaisen luokanopettajakoulutuksen käyneiden äidinkielen (ja kirjallisuuden) pakolliset opinnot vähentyneet laitoksellemme neljä opintopistettä (12 pisteestä 8 pisteeseen): alaluokkien oppilaan opintopolun tuntimäärältään suurinta oppiainetta voi siis opettaa heiveröisin eväin. Oppiaine on taas supistumisen sijasta paremminkin laajentunut esimerkiksi viestintäkasvatuksen suuntaan, mikä vaatisi entistä laajempien tietojen ja taitojen tarjoamista tuleville luokanopettajalle.

Ohjelmassa kritisoidaan kouluopetusta siitä, että peruskoulun myötä kieliopin osuus on vähentynyt myös äidinkielen ja muiden kielten opetussuunnitelmissa ja että oppiaineen painopiste on siirtynyt kielestä kirjallisuuden, mediakasvatuksen ja puhetaidon opettamisen suuntaan (mts., s. 60). Opetushallituksen oppimistulostulosten seuranta-arvioinneissa painotetaan kuitenkin kielentuntemuksen opetuksen lisäksi myös lukuharrastuksen tärkeyttä oppiaineen osaamisessa: ”Runsas kielentuntemuksen (sanaston, oikeinkirjoituksen ja kieliopin) opetus äidinkielen tunneilla ja aktiivinen kirjojen lukeminen vapaa-aikana olivat yhteydessä oppilaiden hyviin tuloksiin kaikilla arvioiduilla oppiaineen alueilla” (Lappalainen, 2008, s. 78).

Purematta ei sen sijaan sovi niellä toimintaohjelman näkemystä siitä, että vuorovaikutustaitojen saama vahvempi asema olisi yksiselitteisesti vähentänyt kielitiedon opiskelua. Taustalla vaikuttanee perinteinen tuntimääriä vertaileva tarkastelutapa, joka on sekä hedelmätön että johtaa umpikujaan; kouluopetuksen käytössä olevaa ajallista resurssia säätelevät vuorokauden, viikon ja lukuvuoden rajalliset tuntimäärät,

jotka ovat aina olleet liian pieniä kaikissa oppiaineissa. On tietysti myös tosiasia, että äidinkieli ja kirjallisuus on laaja ja monivivahteinen oppiaine, jossa on sisältöaineiksia monelta tieteenalalta (Grünthal, 2007). Tästä johtuvat resurssiongelmat ovatkin ajoittain nousseet keskustelun kohteiksi. 1960-luvulla pohdittiin sitä, säilyykö puhekasvatus edelleen äidinkielen osa-alueena vai tehdäänkö siitä oma oppiaineensa amerikkalaisen mallin mukaan (Seppälä, 2006, s. 148), ja nyt tätä keskustelua viritellään uudelleen toimintaohjelmassa. Vuorovaikutuksen asema on vahvistunut uusimmissa opetussuunnitelmissa (POPS, 1994, 2004) – ja jälkimmäisessä tekstitaitojen myötä myös kirjallisuuden asema. Muutosten ei kuitenkaan välttämättä tarvitse johtaa kielitiedon, kirjallisuuden ja vuorovaikutuksen vastakkainasetteluun, jossa niiden väliset synergiaedut jäävät havaitsematta.

Vuorovaikutustaitojen opetusta ei nimittäin tarvitse nähdä kielitiedon tunteja vähentävänä, vaan se voidaan mieltää heuristisia oivalluksia synnyttäväksi välineeksi. Riitta Seppälän (2006, s. 151) mukaan suullinen ilmaisu on nähtävissä äidinkielen ja kirjallisuuden opetustapojen välillä, jonka avulla voidaan havainnollistaa ”jotakin aivan muuta osa-aluetta tai aihekokonaisuutta kuin suullista ilmaisua. – – Aivan samoin kuin kieli on sekä oppimisen kohde että väline, myös puheviestintätaidot ovat oppimisen kohde, vuorovaikutuksen väline ja helposti toteutettava opetusmenetelmä”. Suullisen esityksen yhteydessä on mahdollista nostaa opetuksen keskiöön myös maahanmuuttajien käyttämät kielimuodot toimintaohjelman viitoittamalla tavalla: ”Kun vaihtelun moninaisuus ja normit tunnetaan, on mahdollista suvaita myös erilaisia tapoja, myös niitä suomen kielen muotoja, joita äidinkieleltään muut kuin suomenkieliset käyttävät. Kielen vaihtelua ei siten tarvitse pitää uhkaavana, vaan se on mahdollisuus, joka takaa kielen elinvoiman.” (Hakulinen ym., 2009, s. 40.) Mikä estää kielitiedon ja kieliopin opetustakaan lähtemästä liikkeelle oppilaan omasta puhutusta ja kirjoitustusta kielestä sekä kielellisestä tietoisuudesta (ks. myös Kosonen, 2006) – herutellen, leikin varjolla sekä esimerkiksi draaman keinoin?

Alaluokkien kielioppi – leikkiä kielellä

Äidinkielen (ja kirjallisuuteen) ja erityisesti kieliopin opetukseen liittyvä kummallisuus on se, että vaikka jo sata vuotta sitten arvosteltiin valmiista kategorioista lähtevää ja termejä listaavaa äidinkielen kieliopin opetusta ankeaksi ja nuoremmille koululaisille hyödyttömäksi (esim. Raitakari, 1911; Hakulinen, 1925), siitä ei ole vielääkään päästy opetuksessa eikä alaluokkien oppikirjoissa eroon (ks. esim. Wallius, 2008; OPM 2000, s. 50–51). Samoilla linjoilla liikuttiin voimakkaasti myös peruskoulu-uudistuksen aikoihin ja yhä nykyään (esim. Peltola, 1966; Vähäpassi, 1977; Hakulinen, 1979; Leiwo, 1979; Kauppinen, 1981; Korhonen & Alho, 2006; Harjunen & Korhonen, 2008). Esimerkiksi Reijo Peltolan (1966, s. 42) mielestä kieleen kohdistuva äidinkielen opetus ei voi ”repiä sitä sellaisiksi sirpaleiksi kuin kieliopissa, vaan sen on esitettävä äidinkielen vaikutuksen kokonaisuutta”. Kielioppikuvaus ei voi koskaan kattaa kaikkien ilmaisumuotojen ja niiden merkitysten sekä tehtävien vyyhteä. Kieliopista ei voi esittää yhtä totuutta, vaikka se kenties turvalliselta tuntuisikin. Jo keskustelulla ja kirjoitetulla asiatyyli-sellä tekstillä on eri käytänteensä ja siten myös hieman eri kielioppinsa.

Tutkijat alkoivat kiinnittää erityishuomiota kieleen 1960–70-luvuilla, jolloin voimistunutta tieteidenvälistä vuoropuhelua on nimetty konstruktionistiseksi, narratiiviseksi, retoriseksi tai kielelliseksi käännteeksi. Kielen ei enää nähty heijastavan neutraalisti ilmiöitä tai tosiasioita vaan paremminkin rakentavan sosiaalista todellisuutta: käsityksemme todellisuudesta on sosiaalisen vuorovaikutuksen, kielellisen kommunikaation tulos. (Itkonen, 2005; Onnismaa, 2006.) Sosio-konstruktivistisessa ja -kulttuurisessa oppimiskäsityksessä taas vastavasti korostetaan vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita oppimisessa sekä yhteisöllistä tiedon rakentamista. Mikä oppimiskäsitys soveltuisikaan paremmin kielitiedon ja kieliopin opetukseen? Psykologi Keith Sawyerista (2004) läsnäoloon ja vuorovaikutuksen yllätyksellisyyteen heittäytyminen vaatii opettajalta kuitenkin syvää pedagogista sisältötietoa, kykyä improvisoida ja taitoa ohjata ryhmän vuorovaikutusta. Samansuuntaisesti pohtii pedagogisen kouluopetuksen kieliopin haas-

teita kielitieteilijä Matti Leiwo (1979), jonka mukaa paras tapa välittää kieliopillista tietoa on implisiittinen opetustapa mm. tekstien ja kielenkäyttötilanteiden simuloinnin avulla. Vaikka implisiittinen opetus on ehkä helpon tuntuista, ”juuri se vaatii eniten niin tekstien laatijalta kuin opettajalta sekä lingvistisesti että pedagogisesti” (mts., 48). Päänvaivaa aiheuttaa Leiwosta (1979) sekin, milloin lapsi on kypsä ymmärtämään kieliopillisia käsitteitä ja suhteita, millaisia ovat lapsen luontaiset meta-lingvistiset käsitteet, pitääkö opetuksessa käyttää löytämistekniikkaa vai selityksiä ja miten motivoida kieliopillinen tieto. Luokanopettaja Liisa Hannu (1979, s. 74–75) kuvaakin ala-asteen opettajan tuntemusta sanoin ”lapset eivät opi mitään”, mikäli opettaja ei pysty käyttämään ”kielentuntemusseikkoja hyväksi kielenkäyttötilanteissa” tai ”yhdistelemään kielen ilmiöitä eri osa-alueisiin”.

Kieliopin opetus on laajassa mielessä puhetta ja pohdintaa kielestä, sen muodoista, merkityksistä ja käytöstä, mutta myös toimintaa kielellä. Pieni alakoululainen osaa havainnoida omaa kieltään ja puhua havainnoistaan – omalla kielellään: miten teen ja voin tehdä asioita kielellä, miten voin välittää asian? Esimerkiksi tervehtiä osaavat kaikki, mutta tervehtimiselläkin on oma kielioppinsa (ks. Uusi-Hallila, 2008). Kaikilla on kokemuksia ja jotain sanottavaa arkisista vuorovaikutustilanteista, arkikäsittein; kategoriat ja termit voi toivottavasti jo jättää odottamaan viidettä ja kuudetta luokkaa, jolloin koululaisen ajattelukin on abstraktimmalla tasolla. Sitä ennen on voi hyvin leikkiä kielellä, ihmetellä, oivaltaa, tehdä yhteenvetoja ja kuvitella. Miten *verbi* tai *sijamuoto* saattaisivatkaan vedota lapsen ajatteluun, kun niillä ei ole kiinnekohtaa konkreettiseen havainnointiin saati mielikuvitukseen? Kieli on lapsen konkreettinen työväline, joka koskettaa koko ihmistä – niin ajattelua, tunnetta kuin tahtoakin. Myös kieliopin opetus voi koskettaa koko ihmistä. (Harjunen & Korhonen, 2008; tulossa.)

Loppuvuodesta 2008 yritimme (Harjunen & Korhonen, tulossa) saada selville, millä tavoin koululaiset lähtevät mukaan eläytyvään ja tutkivaan kielen analyysiin. Kasvaako kielitietoisuus, kiinnostuuko oppilas kielestä? Pienessä kokeilussamme kahdessa pääkaupunkiseudun peruskoulun kolmannessa ja yhdessä neljännessä luokassa hyödyn-

simme 3.–4.-luokkalaisille laatimaamme kielioppivihkosta *Kieli^poppia* (Harjunen & Korhonen, 2009), jossa on arkielämän konkreettisen kielenkäytön tehtäviä ja ilmausten luokitteluharjoituksia. Yhdessä vihkoseen pohjautuvassa tehtävässä kuvitellaan aamua kotona ja koulussa: mitä sanotaan sisaruksille ja vanhemmille kotona, entä kavereille ja opettajalle koulussa? Kokeilussa oppilaita johdateltiin tiettyyn toimintaan, kuvittelemaan tilanne ja tavallaan esiintymään siinä. Tervehdyksiä sateli runsaasti.

Yhteiskeskustelussa havaittiin monien yllätykseksi, että sisaruksille ei välttämättä sanota mitään tai sitten esimerkiksi *Moi, Älä syö kaikkii muroi* tai *Herää jo!*, vanhemmille taas kohteliaammin tervehdysfraasia käyttäen *Huomenta!* tai esimerkiksi *Ei ihan vielä!*. Mistähän se johtuu? Opettajan tehtävä on lähinnä hyväksyä monenmoiset vaihtoehdot ja lisätä ”leikkiin” jotain uutta draamaimprovisaation ”kyllä, ja” -periaatteella (Sawyer, 2004, s. 43): mitään vastausta ei tyrmätä vaan ajatuksia kehitellään eteenpäin. Siinä on naurussa pitelemistä, oppilailla ja opettajalla. Vastausten moninaisuutta on vaikea ennakoida, joten ei olekaan ihme, että Sawyer (2006) vertaa tämänkaltaista opetusta kurinalaiseen improvisointiin (*disciplined improvisation*): opettajan tehtävä on herutella, helpottaa oppilaiden yhteistä improvisointia ja ohjata heitä kohti oman tietonsa rakentamista, yhteisvoimin.

Tutkija: Miten tervehditte aamulla opettajaa?

Oppilaat: Hyvää huomenta!

Tutkija: Ette sano opettajalle ”moro”? (oppilaita naurattaa)

Joku oppilaista: No ei moro.

Toinen: Me sanotaan ”Huomenta”.

Tutkija: Mitä ope vastaa?

Monta oppilasta: Huomenta!

Tutkija: Mielenkiintoista! Eri ihmisiä tervehditään eri tavoin.

(Harjusen muistiinpanoja kolmannen luokan tunnin havainnointipäiväkirjasta)

Syvimmälle asioissa päästiin, kun oppilaat keskustelivat havainnoistaan ensin pienissä ryhmissä ja esittivät myös toisille pieniä kielialapoliisitehtäviään: kieli koskettaa koko persoonaa, kokemuksen ja elämyksen kautta. Oppilaat miettivät yhdessä ilmausten eroja ja sävyasteita: tilanne ja ihmisten tuttuusaste vaikuttavat kielellisten ilmausten muotoon. Huomattiin myös, että tervehdysilmaus muodostaa kokonaisuuden vasta, kun siinä on mukana kaksi osapuolta. Tämä on keskustelun kieliopin perusasioita.

Draamallinen vuorovaikutus

Äidinkieli ja kirjallisuus on oppiaine, joka tarjoaa monenlaisia välineitä opetuksen järjestämiseen. Yksi esimerkki tästä on draamapedagogisten keinojen käyttö, jossa kyse ei ole pelkästään draaman tai esittämistekniikoiden opettamisesta vaan myös vuorovaikutuksesta kumpuavasta kokemuksesta ja elämyksestä. Esimerkiksi kielitiedon opettamisessa voi hyödyntää mielikuvitusta improvisaatioon tukeutumalla. Ehkä siten vuositainen kieliopin opetuksen ongelma ja kummajainen saataisiin ratkaistua käytännössäänkin, ei vain kirjoituksissa ja puheissa. Toisaalta kun kirjallisuuskin on saatu osaksi oppiaineen nimeä, muutos tarjoaa aikaisempaa paremmat mahdollisuudet käsitellä myös sanataiteen kulttuurisia kuvauksia ja visioita draamallisesti. Toisaalta draamakasvatuksen keinojen soveltaminen voisi olla edellä esitettyä laaja-alaisempaakin siten, että se äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen pohjautuvana olisi eri oppiaineiden rajoja ylittävää kokonaisopetusta.

Pedagogisen draaman sovellukset ovat kuitenkin olleet melkoisen yksipuolisia. Hannu Heikkisen mukaan Suomessa on puhuttu pääosin ilmaisukasvatuksesta ja draamapedagogiikasta, joille on ollut tyypillistä korostaa joko draaman sosiaalistavaa puolta tai taiteen uutta luovaa funktiota. Kaksinapaisuus on näkynyt draamakasvatuksessakin, jossa draamaa on yhtäältä sovellettu taidemuotona ja toisaalta käytetty oppimismetodina. (Heikkinen, 2004, s. 14.) Tällaisten kahtiajakojen sijasta Heikkinen tähdentää draamakasvatusta laajana yleissivistävänä

taito- ja taidekasvatuksena, jonka perustavana lähtökohtana on kulttuuri kaikille kuuluvana inhimillisenä pääomana: ”Laaja-alainen taide- ja kulttuurikasvatus tarkoittaa sellaista toimintaa, joka sisältää integroivasti taiteellisen toiminnan, jokapäiväisen kulttuurin ja kasvatuksen elementtejä” (mts., s. 15).

Äidinkieli ja kirjallisuus tarjoaa Heikkisen kehittelemälle kulttuurikeskeiselle draamakasvatukselle hedelmällisen lähtökohdan. Oppiaineella on perinteisesti ollut kouluopetuksessa ydinasema jo pelkästään siksi, että ilman sitä ei tulla toimeen minkään aineen opetuksessa. Kyse on moniaalle haarovasta ydinaineesta, jota jokainen luokanopettaja tulee opettaneeksi niin tieto-, taito- kuin taideaineenakin (POPS, 2004, s. 44), innokkaasti tai vastentahtoisesti, aineessa kuin aineessa, teemassa kuin teemassa. Tätä eri aineiden substansseja yhdistävää luontaista kielellistä kytköstä ei kuitenkaan ole osattu juurikaan hyödyntää kokonaisopetuksellisesti, ei edes opettajankoulutuksessa, ja siksi siihen perustuvat mahdollisuudet ovat pääosin jääneet käyttämättä. Jotain kertoo suomalaisista koulukäytänteistä tehty selvitys, jonka mukaan opetuskäytänteet eivät 2000-luvulle tultaessa olleet juurikaan muuttuneet 1970-luvulta: luokissa opettaja puhuu suurimman osan tunnista ja kysyy vain harvoin jotain oppilailta (Murto, Naukkarinen ja Saloviita, 2001). Tarvitaan siis uudenlaisia pedagogisia näkökulmia, joilla perinteinen oppiainejakoinen opetussuunnitelma voidaan ylittää. Opetusministeriön työryhmän paraikaa laatimissa uusissa opetussuunnitelmissa on nousemassa keskiöön integraatio, jolla puheenjohtaja Timo Lankisen mukaan tähdätään oppiainerajojen ylittämiseen ja ohittamiseen. (Tikkanen, 2009, s. 34.)

Mutta mikä sitten voisi olla integroivan opetuksen kokoava näkökulma, jonka avulla olisi mahdollista käsitellä draaman keinoilla eri oppiaineiden (esim. ympäristö- ja luonnontiedon, historian, uskonnon) sisältöjä? Ja voisiko kokonaisopetuksellinen näkökulma olla samalla sellainen, että eri aineiden sisältöjä voisi käyttää esimerkiksi kielitiedon opetuksen mielenkiintoisena materiaalina? Esitettyihin kysymyksiin löytyy joitakin vastauksia peruskoulun neljännellä luokalla tehdystä kokeilusta, joka perustui laaja-alaiseen kulttuuriseen näkökulmaan. Kulttuurista kehystä (Heikkinen, 2002, 2004) kokeilussa edusti evolu-

tiivinen ajattelu. Lähtökohtana oli evoluutioteorioita väljästi noudatellut ajatus siitä, että kaikki – niin luonnossa kuin ihmisen rakentamassa kulttuurissakin – kehittyy ja muuttuu. Tämä lähtökohta on luonteva äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineelle, jota on perinteisesti tutkittu niin kehityksen kuin muutoksenkin näkökulmasta ja joka oli evolutiivisen kokeilun ydinaine. (Komulainen, 2008.)

Kokeilu oli eräänlainen sovellus John Deweyn (1926/1966, 1934/1980) kehittelemästä learning by doing -menetelmästä, jota edusti ennen muuta maailmankaikkeuden kehitystaulun tekeminen. Opettajan ja oppilaiden yhteistyönä luokan peräseinälle askarrettiin alkuräjähdyksen kuvauksesta liikkeelle lähtenyt taulu. Jo askarteluvaihe yhdisti tärkeiden asioiden oppimisen ja hauskan tekemisen, ja lisäksi kehitystauluun voitiin myöhemmin liittää eri oppiaineissa käsiteltyjä yksittäisiä faktoja. Esille nousi sekä jokapäiväiseen elämään että tieteelliseen ajatteluun pohjanneita sisältöjä, joiden välityksellä muun muassa kielitiedon opetus muuttui kokeilun aikana mielenkiintoisemmaksi sekä opettajasta että oppilaista: kielellisiä elementtejä oli mahdollista käsitellä muun muassa evoluutioon ja kehityksen ajatukseen liittyvien sisällöllisten aineiden avulla, jolloin muodolliset seikatkin jäivät paremmin oppilaiden mieliin. Esimerkiksi maailmankaikkeuden kehityksen yleisluontoisessa käsittelyssä nousi yllättäen esille maailmankuva, joka on perinteisessä pedagogisessa katsantokannassa vaikea käsite neljänellä luokalla. Evolutiivisessa kokeilussa opettaja saattoi kuitenkin improvisoida ja havainnollistaa käsitettä kysymällä oppilaalta: ”Voitko lainata minulle maailmankuvaasi?” Kysymys herätti hilpeyttä, sillä kaikki ymmärsivät heti, että pyyntöön ei voinut vastata myöntävästi. Tämän jälkeen maailmankuvan luonnetta vielä tarkennettiin ja lopuksi kerrattiin opettajan kysymyslauseen viimeistä sanaa hyödyntäen omistusliite, joka oli ollut esillä äidinkielen tunnilla aiemmin. Ajoittain äidinkielen opetuksen evolutiivista perspektiiviä lisäsi kielen tarkasteleminen kehittyyvästä muodosteena kielihistorioitsijoiden malleja mukaillen. Tämä tapahtui käsittelemällä sanojen muotojen kehitystä. Esimerkkinä tästä voi mainita vanhentuneen *makuste-* ja nykyisen *mauste-*muodon vertailun. (Komulainen, 2008, s. 532–536.)

Draamapedagogiikasta kokeilu nosti esiin piirteitä, jotka analogisesti samaistuvat Heikkisen (2002, 2004) kulttuurikeskeisen draamakasvatuksen perustana olevaan vakavan leikillisyyden ideaan. John Huizingan näkemyksiin viitaten Heikkinen toteaa, että leikki on monessa suhteessa vakava ja kulttuurisessa mielessä jopa sisällöllinen asia. Leikki pitäisikin nähdä historiallisen kehityksensä mukaisesti kulttuurimme synnyttäneenä inhimillisenä voimavarana. Inhimillinen kulttuuri on nimittäin kummunnut toiminnoista, joille on eri vaiheissa ollut ominaista leikki ja leikillisuus. Kyse ei ole leikin asemasta muiden kulttuuri-ilmiöiden joukossa vaan päinvastoin siitä, missä määrin kulttuurin kehityksellä on leikin luonne. Perinteisesti leikki on nähty kouluopetuksen perustana olleen toden (totuuden) kanssa vastakohtana, mutta itse asiassa kyse on heuristisesta ristiriidasta: tosi sulkee leikin ulkopuolelleen, mutta leikin piirissä voidaan käsitellä myös tosiasioita. (Heikkinen, 2004, s. 61–68.)

Tämä tuli esille evolutiivisessa kokeilussa, jossa vakavan leikillisyyden idean soveltaminen muutti oppimiskäytänteitä radikaalisti. Oppilaat innostuivat opiskelusta, ja opettajankin oli helppo mennä aktiivisesti mukaan toimintoihin ja tehdä oppilaiden kanssa ”tiedettä” ja ”taidetta” – perimmäisinä malleina tiede- ja taideyhteisöt. Merkille pantavaa vakavan leikillisyyden ideaa muistuttaneissa ”tutkimuksissa” ja ”taide”-produkteissa oli se, että niiden myötä oppilaissa oli havaittavissa merkkejä sisäisestä motivaatiosta, jota voi luonnehtia itseohjautuvaksi (autodidaktiseksi) asennoitumiseksi. Eriyttäminen toimi myös lahjakkaimpien oppilaiden kannalta. Perinteisessä opettajajohtoisessa pedagogiikassahan eriyttäminen jää usein vain heikommin menestyvien auttamiseksi jo ajanpuutteen vuoksi. Evolutiivisessa kokeilussa sen sijaan eri aihepiireistä kiinnostuneet oppilaat saattoivat esitellä harrastuneisuuttaan: erityisesti maailmankaikkeuden kehitystaulun tekovaiheessa innokkaimmat jäivät vapaaehtoisesti jatkamaan työskentelyä koulupäivän jälkeen. Oppilaiden tiedonhalu vähensi opettajan kiireitä ja päällimmäiseksi nousi tuntemus, että tavoitteet saavutettiin ja jopa ylitettiin. (Komulainen, 2008, s. 534–535.)

Lopuksi

Niin PISA-tutkimuksissa kuin kansallisissa oppimistulosarvioinneissa on havaittu, että peruskoululaiset näkevät äidinkielen ja kirjallisuuden toki hyödyllisenä mutta varsinkaan pojat eivät erityisen suosittuna saati kiinnostavana oppiaineena (ks. esim. Lappalainen, 2006, s. 14, 34–37; 2008, s. 38–40; Harjunen & Karjalainen, 2008, s. 171–172). Suomalaisnuorten lukutaito on samoissa tutkimuksissa silti todettu varsin hyväksi, kun taas kirjoittaminen ei kansallisten selvitysten mukaan suju yhtä luonnikkaasti. Opettajankoulutuksen yhtenä tehtävänä onkin herättää tulevien luokanopettajien pysyvä innostus kieleen, mikä näkyy myöhemmin myös muiden oppiaineiden opettamisessa ja tarttuu omiin oppilaisiin.

Olisiko siis mahdollista, että tekemällä hieman toisin, murtamalla oppiaineen sisäisiä ja aineiden välisiä jännitteitä sekä raja-aitoja lisättäisiin yhteistä hyvää? Tällä tiellä ainakin opettajankoulutuksen tulisi olla suunnannäyttävä lisäämällä opiskelijoiden sisältötietoa, vuorovaikutustaitoja sekä opettajankouluttajien yhteistoimintaa.

Lähteet

- Dewey, J. (1926 / 1966). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1934 / 1980). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing Group.
- Grünthal, S. (2007). Onko ainedidaktiikka elefantti? Äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikasta. Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen (toim.), *Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen* (s. 12–27). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hakulinen, A. (1979). Kielioppimallien anti koulukieliopille. Teoksessa L. Kurki-Suonio, H. Paunonen, H. & M.-L. Piitulainen (toim.), *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia* (s. 66–73). AFinLAN vuosikirja 25. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Hakulinen, A. ym. (2009). *Suomen kielen tulevaisuus. Kielipoliittinen toimintaohjelma*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.
- Hakulinen, L. (1925). Äidinkielen opetuksesta ala-asteilla. *Virtittäjä*, 29, 31–39.
- Hannu, L. (1978). Ala-asteen opettajan näkökulma kielentuntemuksen opettamiseen. Teoksessa L. Kurki-Suonio, H. Paunonen & M.-L. Piitulainen (toim.), *Äidinkielen kielioppimallit: äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien odotuksia* (s. 74–79). AFinLAN vuosikirja 25. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.

- Harjunen, E., & Karjalainen, T. (2008). PISA 2006 – Reading literacy assessment. In J. Hautamäki et al. (Eds.), *PISA 06 Finland. Analyses, reflections and explanations* (pp. 147–177). Helsinki: OECD PISA, Ministry of Education, University of Helsinki, Centre for Education Assessment.
- Harjunen, E., & Korhonen, R. (2008). Äidinkielen kielioppi – sydämenasia! Teoksessa M. Garant, I. Helin & H. Yli-Jokipii (toim.), *Kieli ja globalisaatio – Language and globalization* (s. 125–152). AFinLAN vuosikirja 66. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Harjunen, E., & Korhonen, R. (2009). *Kieli^ooppia 1. Silta omaan kieleen*. Helsinki: Otava.
- Harjunen, E., & Korhonen, R. (tulossa). *Konkretiaa ja kuvittelua: kieliopista eväitä ihmisen olemiseen*.
- Heikkinen, H. (2002). *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 201. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. (2004). *Vakava leikillisuus. Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Itkonen, E. (2005). Määräkö kieli ajattelun? *Kanava*, 6. Luettu 15.9.2009, <http://users.utu.fi/eitkonen/joulu2008-4.pdf>
- Kauppinen, A. (1981). Tätä mieltä äidinkielenopetuksen ja kielitieteen suhteesta. Teoksessa K. Sajavaara & A. Räsänen (toim.), *Tätä mieltä kielentutkimuksesta ja -opetuksesta* (s. 17–22). AFinLA:n vuosikirja 32. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Komulainen, K. (2008). Draaman keinot äidinkieleen ja kirjallisuuteen pohjaavassa kokonaisopetuksessa. Teoksessa K. Merenluoto, P. Karpelan & A. Virta (toim.), *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet*, (s. 531–538). Ainedidaktiikan symposium 9.2.2007. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 77.
- Korhonen, R., & Alho, I. (2006). Kielioppia kieliopin vuoksi. Teoksessa M. Harmanen & M. Siirainen (toim.), *Kielioppia koulussa* (s. 71–92). ÄOL:n vuosikirja XLX. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kosonen, K. (2006). Äidinkieli alakoulussa. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi. Luokanopettajan kieli ja kirjallisuus* (s. 12–31). Helsinki: Otava.
- Lappalainen, H.-P. (2006). *Ei taito taakkana ole: perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H.-P. (2008). *On annettu hyviä numeroita: perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Helsinki: Opetushallitus.
- Leiwo, M. (1979). Kielioppi, oikeakielisuus ja ainekirjoitus. Teoksessa A. Hakulinen (toim.), *Kieliopistako käsitteet äidinkielenopetukseen* (s. 36–49). AFinLAN vuosikirja 27. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Murto, P., Naukkarinen A., & Saloviita T. (toim.). (2001). *Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Onnismaa, J. (2006). Konstruktivismi ja ohjaus. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.), *Konstruktivismi ja realismi* (s. 107–128). Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- OPM (2000). *Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjaukset*. Opetusministeriön työryhmän muistioita 4: 2000. Luettu 15.2.2008, http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2000/liitteet/opm_561_lukutaidot.pdf?lang=fi

- Peltola, R. (1966). Portti äidinkielen. Teoksessa U. Johansson (toim.), *Äidinkielen opettajan liiton vuosikirja XIII* (s. 41–58). Helsinki: ÄOL.
- POPS 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Raitakari, V. (1911). *Aineiden järjestely maalaiskansakouluissa: opas nuorille opettajille*. Hämeenlinna: Karisto.
- Sawyer, K. (2004). Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.
- Sawyer, K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 41–48.
- Seppälä, R. (2006). Puhe – vuorovaikutuksen liima. Teoksessa S. Grunthal & J. Pentikäinen (toim.), *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (s. 145–165). Helsinki: Otava.
- Tikkanen, T. (2009). Draama rakentaa empatiaa. *Opettaja*, 6, 32–37.
- Uusi-Hallila, T. (2008). Terve! Moi! Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla* (s. 56–62). Helsinki: SKS.
- Vähäpassi, A. (1977). Miten ohjata oppilaita kielen havainnointiin. Teoksessa K. Sajavaara (toim.), *Näkökulmia kieleen* (s. 93–98). AFinLAN vuosikirja 18. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Wallius, M. (2008). *Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirja kieliopin käsitteiden opettajana*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.

Historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikka ja luokanopettajakoulutus

Tiivistelmä

Artikkelissa kuvataan historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikan yleisiä lähtökohtia. Kirjoituksessa tarkastellaan lähemmin myös sitä, miten historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikan opetus on toteutettu Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen monialaisten opintojen osana. Historiatieteen sisällä on viime vuosikymmeninä käyty laajaa keskustelua siitä, millaisista lähtökohdista menneisyyttä tulisi tarkastella ja millaiset tekijät vaikuttavat akateemisen historian-tutkimuksen tuotoksiin. Debatin seurauksena käsitys siitä, mikä on ”oikeaa” historiaa on laajentunut merkittävästi. Historiatieteen sisällä tapahtuneet muutokset ovat heijastuneet myös historian didaktiikan lähtökohtiin. Alan didaktiikassa korostetaan nykyisin historiallisen ajattelun taitoja. Näihin taitoihin kuuluvat esimerkiksi kyky ymmärtää historiallisen tiedon luonnetta ja taito tarkastella historian tapahtumia eri toimijoiden näkökulmasta. Helsingin yliopiston luokanopettajien monialaisiin opintoihin kuuluvalla historian peruskurssilla sekä valinnaisella jatkokurssilla opetuksen painopiste on historiallisen ajattelun

taitojen kehittämisessä. Kursseilla ei kerrata kouluaikaisen historian-opetuksen sisältöjä. Historian didaktiikassa pyritään osoittamaan, että historialla on vahvoja kiinnekohtia myös nykyisyyteen ja nykytodelisuudessa toimimiseen. Historiatietoisuuden kautta menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus muodostavat ihmisen mielessä jatkumon, jota voi kuvata historiatietoisuuden käsitteellä. Historiasta tehdyt tulkinnat vaikuttavat siihen, miten hahmotamme nykymaailmaa ja millaisia tulevaisuudenodotuksia asetamme.

Avainsanat: historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikka, historiatietoisuus, ainedidaktiikka, historian taidot, historiallinen ajattelu

Historiakuvan muuttuminen

Ainedidaktiikka on aina kiinteässä yhteydessä oman tieteenalansa yleiseen kehitykseen. Historiatieteen paradigmoissa on tapahtunut viime vuosikymmeninä merkittäviä muutoksia, jotka ovat heijastuneet selkeästi opettajakoulutukseen. Tämä muutos koskee luonnollisesti myös luokanopettajakoulutusta, jonka historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikkaa tässä kirjoituksessa tarkastellaan. Artikkelissa käsitellään paitsi alan yleisiä lähtökohtia myös esimerkinomaisesti opetuksen käytännön toteutusta Helsingin yliopistossa, jossa allekirjoittanut on toiminut opettajakouluttajana.

Historiatieteen sisällä tapahtunutta muutosta kuvaamaan on käytetty muun muassa käsitteitä lingvistinen käänne ja postmoderni murros. Kehitystä voitaisiin tiivistäen ja yksinkertaisten kuvata siten, että akateemisen historian tutkimuksen piirissä on kasvavassa määrin alettu tiedostaa, että historialliset totuudet ovat suhteellisia. Ne ovat monin tavoin sidoksissa oman aikakautensa yleiseen ajatteluun ja siihen, mistä näkökulmasta kukin tutkija menneisyyttä tarkastelee. Yhden suuren historian kertomuksen sijaan on alettukin puhua monista rinnakkaisista kertomuksista, joita mennyt aika pitää sisällään. (Kalela, 2000, s. 240; Kettunen, 2003, s. 18; Virta, 2008, s. 31.)

Uuden historian nimellä tunnetun liikkeen edustajat alkoivat 1960-luvun lopulta lähtien kyseenalaistaa perinteisen historiantutkimuksen tapaa ymmärtää, mikä historiassa on keskeistä ja tutkimisen arvoista. Arvostelijoiden mielestä tieteenalalla oli keskitytty rakentamaan kansallisvaltio-pohjaista menneisyyttä, jonka kovaa ydintä olivat poliitikkojen toiminta ja kronologisesti etenevä tapahtumien sarja. Lopputuloksena syntyi eräänlaista voittajien historiaa, joka sysäsi suuren osan menneisyyden toimijoista sivurooliin. Uudeksi historiaksi kutsutun suuntauksen edustajat alkoivat 1960-luvulta lähtien nostaa tutkimukselliseen valokeilaan aiemmin sivuutettuja aihepiirejä, kuten kolmannen maailman, alempien sosiaaliryhmien ja erilaisten vähemmistöjen menneisyyttä. (Stradling, 2003, s. 9.) 1970-luvulla voimistunut postmodernistinen historiakritiikki puolestaan kyseenalaisti koko historiatieteen mielekkyyden. Postmodernistit tarkastelivat historiaa yhtenä tarinankerronnan muotona, joka oli syvästi sidoksissa kielen asettamiin reunaehtoihin ja omaan syntykulttuuriinsa. Heidän näkökulmastaan ainoastaan historian yksittäisten tapahtumien paikkansapitävyydestä voitiin käydä mielekästä keskustelua. Sen sijaan historioitsijoiden näistä tapahtumista rakentamat kertomukset olivat postmodernistien mielestä lähempänä fiktiota kuin objektiivista kuvaa jonkin aikakauden tapahtumista. (Iggers, 1997, s. 118–121.) Kuuluisan postmodernistin Hayden Whiten mukaan historioitsijat valikoivat rajattomasta menneisyyden merestä kulloiseenkin kertomukseensa sopivia anekdootteja, joiden väliset yhteydet syntyvät tutkijoiden omassa mielessä. Itse menneisyys ei näitä kertomuksia sisällä. (White, 1998, s. 18–24.)

Historiatieteen edustajat puolustautuivat postmodernistien väitteitä vastaan korostamalla tieteenalansa nojaavan tiettyjen sääntöjen mukaan kerättyihin todisteisiin, joiden tarkastelua tietoteoreettiset kriteerit sitovat. Kokonaistulkinta ja yksityiskohdat eivät voi vakavasti otettavassa tieteellisessä tutkimuksessa olla ristiriidassa keskenään. (Ks. esim. Zagorin, 1998, s. 200–202; Kalela, 2000, s. 144–145, 162.) Monessa suhteessa historiatieteen paradigmoihin kohdistunut kritiikki on kuitenkin osoittautunut ilmeisen osuvaksi. Historioitsijat ovat kahden viime vuosikymmenen aikana arvioineet uudelleen monia aiempia itses-

täänselvyyksiä ja perusolettamuksia. Historiantutkimuksen teoreettisia kysymyksiä laajasti pohtineen professori Jorma Kalelan mukaan tieteenala on elänyt eräänlaisen itsepetoksen vallassa. Päinvastoin kuin historioitsijat ovat perinteisesti itselleen ja yleisölleen vakuuttaneet historia ei ole tieteen kaapuun verhottunakaan arvoneutraali tapa tarkastella menneisyyttä. Esimerkiksi tutkijan esittämät kysymykset vaikuttavat oleellisesti siihen, missä valossa erilaisia lähteitä tulkitaan. Tällöin kuvaan astuvat mukaan myös arvioitsijan omat henkilökohtaiset motiivit ja hänen taustansa. (Kalela, 2000, s. 244.)

Nykyisin vallitsevaa käsitystä historian olemuksesta voisi luonnehtia moniperspektiiviseksi. Historiatieteen piirissä on laajasti hyväksyty ajatus siitä, että samoja menneisyyden ilmiöitä voidaan tarkastella paitsi poliittisen historian niin myös esimerkiksi vähemmistöjen, eri sukupuolten tai aatehistorian näkökulmasta. Samalla on vähitellen hyväksytty se, että historia voi näyttäytyä hyvin erilaisena tarkasteltavasta näkökulmasta riippuen. Monet ”kerettiläisinä” pidetyt tutkimussuuntaukset ovatkin saaneet tunnustetun aseman tiedeyhteisössä. Esimerkiksi eliittien ulkopuolisten ihmisten roolin menneisyydessä keskittynyt mikrohistoria on tätä nykyä arvostettu ja tunnustettu tutkimussuuntaus. (Iggers, 1997, s. 101; Kalela, 2000, s. 240; Virta, 2008, s. 30.)

Historiantieteen piirissä tapahtuneet muutokset ovat heijastuneet kouluopetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin monin tavoin. Vielä 1970-luvulla historianopetuksen keskeisenä tehtävänä nähtiin yleisesti suurten kansallisten kertomusten välittäminen. Suomessakin oppiaine oli valjastettu nationalistisen kansankunnan rakentamisprojektin palvelukseen. Sittemmin kansainvälinen kehitys sai uuden suunnan ja kansallismielisten metanarratiivien sijaan alettiin korostaa historian kasvatuksellista tehtävää. Myöhemmin 1990-luvulla erityisesti anglosaksisissa maissa parrasvaloihin nousi kriittistä historiallista ajattelua korostava suuntaus. (Rantala, 2008, s. 3–5.) Uudemmissa opetussuunnitelmissa ja samalla myös opettajankoulutuksessa on meilläkin alettu korostaa, että historiaa voi ja pitääkin tarkastella monenlaisista näkökulmista ja että opetuksessa tulee substanssitiedon hallitsemisen ohella tavoitella eri-

laisia kriittisen ajattelun taitoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, s. 222–226).

Historiallisen tiedon luonne ja historiallinen ajattelu

Nykyisessä historiandidaktiikassa kiinnitetään paljon huomiota historiallisen tiedon synnyn ja rakenteen avaamiseen. Keskeisenä lähtökohtana on, ettei menneisyys sinällään ole historiaa. Erilaiset ihmisen toiminnasta jääneet jäljet, kuten esineet ja kirjalliset lähteet, ovat itsessään mykkiä. Vasta niiden tulkinta muuttaa ne historiaksi, joka antaa menneisyyden jäljille mielen ja sitoo ne johonkin laajempaan kontekstiin. Kriittinen historiallinen ajattelu edellyttää käsitystä menneisyyttä koskevan tiedon luonteesta. Tällöin on mahdollista ymmärtää, etteivät historiasta tehdyt tulkinnat ole kyseenalaistamattomia, lopullisia totuuksia. Erityisen tarkkana on syytä olla esimerkiksi populaarikulttuurin piiristä nousevien esitysten kanssa. Toisaalta myöskään ammattihistorioitsijoiden tuotokset eivät edusta lopullista totuutta. Historialliselle tiedolle on tyypillistä sen dynaaminen luonne, se muovautuu jatkuvasti uudelleen paitsi siksi, että esille nousee usein uudenlaisia todisteita, myös sen takia, että historian lähteille esitetään uudenlaisia kysymyksiä. (Ahonen, 1992, s. 81–82; Virta, 2008, s. 17–18.)

Ajattelun taitojen korostaminen koulun historianopetuksessa ei luonnollisestikaan tarkoita, että oppilaiden tulisi kyseenalaistaa jokainen oppikirjasta lukemansa virke. Sen sijaan tavoitteena voidaan pitää, että oppilaat ymmärtäisivät, miten historiallinen tieto muodostuu. Toisin sanoen myös heidän tulisi kyetä pohtimaan sen kaltaisia kysymyksiä kuin ”mistä me tämän tiedämme?”. Kun oppilaat ymmärtävät historiallisen ajattelun reunaehtoja, he voivat arvioida erilaisia historian tapahtumista esitettyjä tulkintoja ja mahdollisesti esittää myös omia näkemyksiään.

Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana historiandidaktiikan piirissä on alettu kiinnittämään kasvavassa määrin huomiota myös siihen, että menneisyyskuvaamme vaikuttavat historiatulkinnat eivät nouse

ainoastaan akateemisen tutkimuksen piiristä. Historiakulttuurin käsitteellä tarkoitetaan koulun ja tutkijakammioiden ulkopuolisia menneisyystulkintoja. (Ahonen, 1998, s. 15.) Historiakulttuurin piiriin kuuluvat esimerkiksi menneisyyteen sijoittuvat elokuvat, historialliset romaanit tai vaikkapa oman perheen piirissä esille nostetut kertomukset. Kalela katsoo, että historiakulttuuri on jokamiehen ja -naisen historiatietoisuudessa itse asiassa paljon merkittävämmässä asemassa kuin tutkimus (Kalela, 2000, s. 39–41). Menneisyyttä koskevien esitysten laaja kirjo asettaa haasteita myös kouluopetukselle. Emme voi olettaa, että kerrottuamme koulussa, kuinka asiat historioitsijoiden mielestä ovat olleet, oppilaat tyytyvät tähän ja heidän historiakuvansa ikään kuin sementoituu. Historiatietoisuus muovautuu jatkuvasti uudelleen. Siksi olisikin äärimmäisen tärkeää, että historianopetus antaisi välineitä myös erityyppisten koulun ulkopuolisten esitysten arviointiin.

Itsenäisen ajattelun taitoja korostavaa historianopetusta voidaan perustella myös motivoinnin näkökulmasta: kun kaikkea tietoa ei anneta valmiina pakettina, on oppimisprosessi todennäköisesti kiinnostavampi ja mielekkäämpi. Nykyisin vallalla olevassa kognitiivisessa oppimiskäsitelmissä korostetaan, että oppiminen vaatii informaation prosessointia, vasta tämä synnyttää syväoppimista. Uuden informaation sisällyttäminen vanhaan aktiivisen ajattelun kautta mahdollistaa kokonaan uusien tietorakenteiden muodostumisen. Mekaanisesti ulkoa opittu jää sen sijaan helposti pirstaleisiksi tiedon sirpaleiksi, joita on vaikeaa sitoa mihinkään laajempaan kontekstiin. (Pilli, 1992, s. 122–123, 131–133.).

Historian didaktikka luokanopettajakoulutuksen osana

Luokanopettajakoulutukseen sisältyy suhteellisen pieni määrä ainedidaktisia opintoja. Historia on tässä suhteessa samalla viivalla, matematiikkaa ja äidinkieltä lukuun ottamatta, muiden orientoivien aineiden kanssa. Monialaisiin opintoihin sisältyvä historian peruskurssi jää monille opiskelijoille käytännössä ainoaksi kosketuspinnaksi historian opettamiseen ennen varsinaista työuraa. Muut aineeseen liittyvät di-

daktiikan opinnot ovat valinnaisia, eikä opetusharjoitteluihinkaan välttämättä valikoidu historian tunteja. Tämä asettaa suuria haasteita opetuksen sisällön suunnittelulle. Opiskelijoiden tulisi hyvin rajallisen ajan puitteissa kyetä muodostamaan riittävän laaja-alainen kuva historian opettamisen lähtökohdista. Lisähaasteena on, että monet luokanopettajaopiskelijat näyttävät tuntevan epävarmuutta substanssiosaamisensa riittävydestä.

Suhtautuminen historian faktatietojen kertaamiseen vaihtelee jonkin verran yliopistoittain, vaikka ajatus taitopainotteisesta historianopetuksesta on omaksuttu kaikkialla. Esimerkiksi Tampereen yliopiston luokanopettajien monialaisissa opinnoissa käydään läpi myös historian keskeisiä tapahtumia. Helsingin yliopistossa, jonka opetusta seuraavat esimerkit koskevat, historian peruskurssilla ei kerrata kouluaikaisen opetuksen sisältöjä. Ajatuksena on, että alaluokkien opetuksessa tarvittavia historian faktatietoja voi hyvin kerrata ja täydentää itsenäisesti, kun taas historiallisen ajattelun omaksuminen vaatii tuekseen kontaktiopetusta ja erilaisia harjoituksia. Näiden painopistevalintojen tuloksena rakennetun kurssin keskeisimmät tavoitteet voisi tiivistää kolmeen kohtaan: opiskelijoille tulisi muodosta selkeä käsitys siitä, mitä historian kouluopetuksessa tulisi tavoitella, mihin tämä näkemys perustuu ja miten näitä tavoitteita kohti voi edetä. Luonnollisesti yleisempänä tavoitteena on myös tarjota virikkeitä ja innostaa opiskelijoita historian opettamiseen.

Luokanopettajaopiskelijoiden historian peruskurssi jakaantuu Helsingissä kahteen toisiaan täydentävään osioon. Luennoilla tarkastellaan muun muassa historiallisen tiedon luonnetta, historiatieten sisällä tapahtuneita muutoksia sekä historian oppimiseen liittyviä erityishaasteita, pienryhmissä puolestaan keskitytään erilaisiin historian didaktiikkaan liittyviin käytännön harjoituksiin. Peruskurssille tulevien opiskelijoiden käsitykset historianopettamisen haasteellisuudesta ja tiedonalan kiinnostavuudesta vaihtelevat. Yleensä historia kyllä mielletään tärkeäksi oppiaineeksi. Monet kuitenkin kokevat kouluaikaisen opetuksen jättäneen menneisyydestä jäsentymättömän ja pirstaleisen kuvan, joka ei tarjoa riittävän tukevaa pohjaa omalle opetustyölle. Käsitteellisten

työkalujen rakentaminen menneisyyden hahmottamiseen onkin eräs peruskurssin keskeisistä tavoitteista.

Esimerkiksi ns. ”suomuumion” tapauksen tapaisten harjoitusten läpikäynti on osoittautunut erittäin toimivaksi tavaksi avata historiallisen tiedon luonnetta (ks. harjoitus tarkemmin Ahonen, 1992, s. 76–81). Turpeenkuokkijat löysivät 1950-luvulla tanskalaisen Tollundin kylän laitamalla sijaitsevalta suolta erittäin hyvin säilyneen miehenruumiin, jonka kaulaa ympäröi köysi. Miehen kuolinhetki ajoitettiin tarkemmissa tutkimuksissa ajanlaskumme alun tienoille. Harjoituksessa opiskelijoiden tarkasteltavaksi annetaan muumiosta otettujen valokuvien lisäksi erilaisia tapauksen rekonstruoimista helpottavia lisätietoja. Pohdittavaksi tulevat mm. kuolinsyöntutkijan raportti suomuumion vatsalaukun sisällöstä ja roomalaisten historioitsijoiden kuvaukset Pohjois-Eurooppaa asuttaneiden germaaniheimojen tavoista ja uskomuksista. Opiskelijat saavat tietoa myös muista samankaltaisista löydöistä. Lopuksi osallistujia pyydetään tekemään oma tulkintansa siitä, kuka mies oli ja miten hän oli hautaansa joutunut.

Kun opiskelijat joutuvat pohtimaan, miten menneisyyttä koskevat johtopäätökset syntyvät, heille avautuu monenlaisia näkökulmia historialliseen tiedon luonteeseen: Historia perustuu tulkintoihin, mutta ne eivät voi olla mielivaltaisia, vaan niiden täytyy perustua menneisyyden jäänteisiin. Toisaalta lähteiden tarjoama tieto on aina puutteellista ja vajavaista. Historian palapeliin jää aukkoja, joiden täydentäminen vaatii erilaisten tiedonsirpaleiden yhdistelyä ja mielikuvitustakin. Siksi opiskelijoiden tulkinnat suomuumion tapauksesta eivät ole keskenään identtisiä, vaikka ne yleensä samansuuntaisia ovatkin. Pohdinnat menneisyyden jäänteiden tulkitsemisesta auttavat myös ymmärtämään, ettei historiallinen tieto välttämättä ole lopullista. Uudet arkeologiset löydökset tai kirjalliset lähteet voivat hyvinkin täydentää tai jopa muuttaa radikaalisti kuvaa esimerkiksi rautakauden aikaisista suomumioista.

Vaikka myös luennoilla tuodaan esille esimerkkejä historian opettamisesta, varsinainen käytännön harjoittelu tapahtuu pienryhmissä. Kahdella tai kolmella kokoontumiskerralla läpikäytyt harjoitukset eivät ole yleensä sellaisinaan sovellettavissa alaluokkien opetukseen. Niiden

tarkoituksena on tarjota opiskelijoille omakohtaisia kokemuksia erilaisista historian taitoja harjaannuttavista työtavoista. Jos ne koetaan toimiviksi, opiskelijat käyttävät niistä opittuja lähestymistapoja todennäköisemmin myös omassa opetustyössään. Esimerkiksi satakuntalaiseen Huittisten kylään sijoittuvassa harjoituksessa ”Kansalaissota Huittisissa” (ks. tarkemmin Rantala, 1995, s. 26–39) perehdytään historialliseen eläytymiseen oppimisen välineenä. Historiallinen empatia voidaan lukea yhdeksi historiallisen ajattelun taidoksi. Siihen kannattaa kiinnittää huomiota myös kouluopetuksessa. Historian jääminen etäiseksi ja hahmottomaksi on todettu tutkimuksissa erääksi historian oppimisen tavallisimmista vaikeuksista (Pilli, 1992, s. 131–132). Eläytymisharjoitukset voivat avata näkökulmia myös siihen, että mikrohistorian paikallinen näkökulma ja yleisempi makrotason historia eivät ole toisiaan poissulkevia vaihtoehtoja, vaan ne voivat mainiosti täydentää toisiaan.

Huittisiin sijoittuvassa harjoituksessa esiintyvät henkilöt ja tapahtumat ovat historiallisesti oikeita. Opiskelijoiden tehtävänä on pohtia saamiensa roolihahmojen kautta, miten he toimisivat kylää vuosina 1917 ja 1918 kohdanneiden tapahtumien pyörteissä. Ennen simulaation aloittamista opiskelijoille on palautettu lyhyesti mieleen kansalaissoidan taustat ja päätapahtumat. Historiallisissa simulaatioissa on tärkeää varmistaa osallistujien riittävä tiedollinen pohja. Muussa tapauksessa ne voivat latistua puuhasteluksi, joka voi olla hauskaa ja mielenkiintoista mutta historian oppimisen kannalta vähämerkityksistä. Huittis-simulaatiossa lähdetään liikkeelle kansalaissotaa edeltäneestä lakkoliikkeestä, joka levisi myös Huittisiin ja kärjistyi väkivaltaiseksi kahakaksi kylän osuusmeijerin edustalla. Osallistujien tehtävänä on roolihahmojensa kautta kertoa näkemyksensä tapahtumista. Myöhemmin harjoituksessa tarkastellaan, miten varsinainen sota kosketti paikkakuntaa ja lopuksi valkoisista voittajista koottu tuomioistuin jakaa rangaistuksia kapinas-ta syytetyille punaisille. Simulaatio-osuuden päätteeksi opiskelijoiden kanssa käydään läpi, millaisia ajatuksia se herätti. Läpikäynnin yhteydessä opiskelijoille myös kerrotaan, millaisia rangaistuksia kenttäoikeus todellisuudessa Huittisissa jakoi.

Yleinen kommentti on ollut, että eläytyminen antaa aivan uudenlaista tarttumapintaa aikakauteen; se tuntuu todellisemmilta ja ymmärrettävämmältä. Monien opiskelijoiden mielestä tapahtumien traagisuus näyttäytyy uudenglaisessa valossa, kun tilastojen alta nostetaan esille yksilöitä. Yksittäisten ihmisten toimintaan tutustuminen auttaa myös ymmärtämään, etteivät aikakauden ihmiset olleet yhdestä puusta veistettyjä valkoisten tai punaisten stereotyyppioita. Sekä porvariston että työväestön puolella oli maltillisia, sovitteluratkaisuun pyrkiviä ihmisiä sekä niitä, jotka olivat valmiita käyttämään nopeasti kovia otteita. Yksilöiden kohtaloon tapahtumien pyörteissä vaikuttivat lopulta monenlaiset seikat, kuten perhetausta, oma toiminta sekä myös sattuma.

Peruskurssin pienryhmäharjoitusten tarkoituksena ei ole viestittää opiskelijoille, että ainoastaan suhteellisen paljon aikaa vievät eläytymisprojektit tai pohdintatehtävät olisivat pätevää historian opetusta. Tavallisessa arkisessa opetustyössä eläytyvä oppiminen voi esimerkiksi olla pohdintaa siitä, mitä historian tapahtumat ovat merkinneet tiettyjen yksilöiden tai ryhmien kannalta. Historian jäänteitäkään ei välttämättä tarvitse lähteä etsimään koulun ulkopuolelle. Esimerkiksi monista alaluokkien uudemmista historian oppikirjoista löytyy ilahduttavan paljon materiaalia, joka ei perustu pelkästään valmiiksi pureskeltuun tietoon. Oppikirjojen ohella myös esimerkiksi Internetistä löytyy valtavasti erilaisia menneisyyden tapahtumiin liittyviä kuvia, karttoja ja silminnäkkäjäkuvauksia, joita voidaan käyttää historian jäänteiden tulkitsemiseen liittyvissä pohdinnoissa.

Luokanopettajaopiskelijat voivat Helsingissä ottaa opinto-ohjelmaansa myös historian didaktiikan jatkokurssin, jolla pyritään syventämään ja täydentämään peruskurssilla opittuja taitoja. Valinnaisella kurssilla historian taitoja sovelletaan peruskurssia laajemmin esimerkiksi erilaisten historiakulttuurin piiriin kuuluvien esitysten tarkasteluun. Menneisyyteen liittyvien taideteosten, elokuvien tai sarjakuvien tutkimisessa opittuja taitoja voidaan soveltaa myös esimerkiksi nykymedioiden tuotosten analysointiin, johon kurssilla kiinnitetään myös huomiota. Valinnaiseen kurssiin on kontaktiopetuksen ohella yleensä sisältynyt myös jokin laajempi projekti, jonka yhteydessä opiskelijoilla

on ollut mahdollisuus harjoitella historian opettamista käytännössä. Erityisen tiivistä ja pitkäaikaista yhteistyötä on tehty Helsingin Arabian yhtenäisen peruskoulun kanssa. Koulussa on toteutettu useaan otteeseen erilaisiin historian aihepiireihin liittyviä pajapäiviä, joissa koulun oppilaat ovat osallistuneet opiskelijoiden valmistelemiin harjoituksiin. Vuosien saatossa valinnaisella kurssilla on ollut muitakin yhteistyökumppaneita. Esimerkiksi vuonna 2005 valinnaisen kurssin opiskelijat avustivat Yleisradion tuottaman Ullakkokomppania-ohjelman tekemisessä. Koulun historianopetuksen tueksi tehty näytelmäsarja kuvasi sota-aikaa mikrohistoriallisesta näkökulmasta, jossa rintamatapahtumien sijaan keskityttiin kouluikäisten nuorten kokemuksiin.

Historian taitoihin keskittyvästä opetuksesta on tullut rohkaisevaa palautetta. Opiskelijoilta säännöllisesti kerättyssä palautteessa kursseja on arvioitu varsin myönteiseen sävyyn. Positiivista on myös se, että historian didaktiikan valinnainen jatkokurssi on ollut erittäin suosittu. Kurssit ovat kenties osaltaan vaikuttaneet myös siihen, että monet luokanopettajaopiskelijat ovat viime vuosina suorittaneet yläluokkien historianopetukseen kelpoisuuden antavat opinnot ainelaitoksen puolella.

Historian läsnäolo nykyisyydessä

Tämän artikkelin otsikossa käytetään termiä historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikka. Luokanopettajakoulutuksen yhteydessä yhteiskunnallisuuteen viittaava termi saattaa vaikuttaa kaukaa haetulta. Peruskoulun alaluokillahan opiskellaan historia-nimistä oppiainetta, varsinaisen yhteiskuntaopin opiskelu aloitetaan vasta myöhemmin. Historiallinen tieto ja sen käyttäminen voidaan kuitenkin nähdä laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa, joka sitoo sen vahvasti nykytodellisuuteen. Myös luokanopettajien on hyvä tiedostaa, että historiallista ajattelua opettaessaan he voivat luoda pohjaa myös erilaisille nyky-yhteiskunnassa tarvittaville taidoille.

Ns. Frankfurtin koulukunnan piirissä kehitettiin 1970-luvulla historiatietoisuuden käsite, jonka Jörn Rüsen (1994, s. 6–7) määritteli

menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden yhdistäväksi käsitteelliseksi työkaluksi. Rüsenin mukaan menneisyys vaikuttaa tapaamme toimia nykyisyydessä ja synnyttää myös tulevaisuutta koskevia odotuksia. Sittemmin 1990-luvulla historiatietoisuuden käsite on noussut yhdeksi keskeisimmistä historiandidaktiikan teemoista, johon kiinnitetään runsaasti huomiota myös luokanopettajien koulutuksessa.

Brittiläisen sosiologin Frank Füredin mukaan historiallinen muutos ei johdu epämääräisistä ”historian voimista” vaan sen taustalla on aina ihmisten tietoinen toiminta (Füredi, 1992, s. 70). Historiatietoisuus avaa näkökulmia siihen, että nykyajan valtakurssien esittämät totuudet ovat kovin suhteellisia, eivät lopullisia, absoluuttisia totuuksia. Menneisyyden tapaan myös tulevaa kehitystä voidaan muokata inhimillisen subjektin toiminnalla, kuten poliittisella vaikuttamisella. Tämän tiedostaminen on yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja toimivan kansalaisyhteiskunnan kannalta olennaisen tärkeää, erityisesti nykyaikana, kun usko poliittiseen vaikuttamiseen on jo pitkään ollut alamaissa. Poliitikoilla on viime vuosikymmeninä ollut vahva taipumus korostaa vallitseviin olosuhteisiin sopeutumista yhteiskunnallisen todellisuuden muokkaamisen sijaan. (Ks. esim. Siltala, 2004, s. 111). Tällaisessa mentaalissa ilmapiirissä päättäjät vetäytyvät mielellään vastuusta vetoamalla esimerkiksi talouden lainalaisuuksiin tai globalisaation asettamiin paineisiin, jotka johtavat ”ainoan vaihtoehdon” tielle.

Yhdysvaltalaiset historiandidaktiikan asiantuntijat Keith Barton ja Linda Levstik kytkevät historiallisen tiedon vahvasti nykyiseen yhteiskunnalliseen todellisuuteen. He kyseenlaistavat ajatuksen historian opiskelusta ”sen itsensä” vuoksi. Sen sijaan ainetta tulisi heidän mielestään tarkastella kansalaisyhteiskunnan ja demokratian edistämisen näkökulmasta. Bartonin ja Levstikin mukaan historia tarjoaa mahdollisuuksia syvällisiin pohdintoihin siitä, miten erilaiset yhteiskuntia muuttaneet ilmiöt ovat syntyneet: ne eivät vain tapahdu, vaan niiden taustalla on kamppailua erilaisista vaihtoehtoisista toimintatavoista. Menneisyyden ilmiöiden tarkastelu voi avata näkökulmia myös esimerkiksi siihen, millainen rooli tavallisten ihmisten kollektiivisella vaikuttamisella on ollut historiallisten muutosten yhteydessä. Bartonin ja Levstikin aja-

tuksena on, että analyttinen, taitopainotteinen historianopiskelu antaa valmiuksia erilaisten argumenttien ja todisteiden kriittiseen punnitsemiseen ja oman mielipiteen muodostamiseen. (Barton & Levstik, 2004, s. 26–40.) Tällaiset taidot ovat tarpeen myös kansalaisyhteiskunnassa, jossa tavoitellaan osallistuvaa ja aktiivista kansalaisuutta.

Kriittisen ajattelun taidot, jotka auttavat suhteellistamaan oman aikakautensa totuuksia ovat tänä päivänä tärkeämpiä kuin kenties koskaan. Meitä ympäröi massiivinen informaatiotulva, jonka ehtoja sanelevat yhä vahvemmin erilaiset taloudelliset intressit. Monet tutkijat ovat esittäneet huolestumisensa medioiden kiihtyvistä kaupallistumiskehityksestä, joka on vahvistanut suuntausta suhtautua esimerkiksi uutisiin yhtenä markkinaviihteen lajina (ks. esim. Mamdani, 2006, s. 256). Toimivan demokratian kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että ihmiset eivät tyydy liian helppoihin vastauksiin vaan osaavat myös kysyä ja kyseenalaistaa. Tämäntyyppisen ajattelun rakentaminen voidaan hyvin aloittaa jo alaluokkien opetuksessa esimerkiksi juuri historian opiskelun avulla. Menneisyys ja nykyisyys ovat jatkuvassa jännitteisessä vuorovaiikutussuhteessa toisiinsa nähden. Tämä suhde olisi hyvin tärkeää tiedostaa ja nostaa rohkeasti esille, kuten professori Kari Immonen toteaa (Immonen, 1996, s. 59–63). Tavallisten kansalaistenkaan kannalta ei ole yhdentekevää, millä tavoin historiaa tässä loputtomassa prosessissa käytetään. Historian ja yhteiskunnallisten aineiden didaktiikan keskeimpiä haasteita onkin välineiden antaminen paitsi menneisyyden myös sen kautta avautuvan nykyisyyden hahmottamiseen.

Lähteet

- Ahonen, S. (1992). Koululainen historian tutkijana. Teoksessa M. J. Castrén, S. Ahonen, P. Arola, K. Elio & A. Pilli (toim.), *Historia koulussa* (s. 75–121). Helsinki: Yliopistopaino.
- Ahonen, S. (1998). *Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Füredi, F. (1992). *Mythical past, elusive future*. London: Pluto Press.

- Iggers, G. G. (2004). *Historiography in the twentieth century. From scientific objectivity to the postmodern challenge*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Immonen, K. (1996). *Historian läsnäolo*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja A: 51.
- Kalela, J. (2000). *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kettunen, P. (2003). Historian poliittisuus ja kansallinen katse. *Historiallinen aikakauskirja* 1/2003, 9–21.
- Mamdani, M. (2006). *Kylmä sota ja terrorin juuret*. Helsinki: Like.
- Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pilli, A. (1992). Historian oppiminen ja ymmärtäminen. Teoksessa M. J. Castrén, S. Ahonen, P. Arola, K. Elio & A. Pilli (toim.), *Historia koulussa* (s. 122–162). Helsinki: Yliopistopaino.
- Rantala, J. (1995). *Historian taidot*. Espoo: Weilin & Göös.
- Rantala, J. (2008). Suuren kertomuksen haastaminen. *Kasvatus & Aika*, 2(1), 3–5. Luettu 30.6.2009, http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=74
- Rüsen, J. (1994). *Historische Orientierung. Über die Arbeit Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Köln: Böhlau Verlag.
- Siltala, J. (2004). *Työelämän huonontumisen lyhyt historia: Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun*. Helsinki: Otava.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Starsbourg: Council of Europe.
- van den Berg M. (2007). Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. *Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja 9.
- White, H. (1998). The historical text as literary artifact. In B. Fay, P. Pomper & R. T. Vann (Eds.), *History and theory contemporary readings* (pp. 15–33). Malden, MA: Blackwell.
- Virta, A. (2008). *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Kasvatusalan tutkimuksia 39. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Zagorin, P. (1998). Historiography and postmodernism: Reconsiderations. In B. Fay, P. Pomper & R. T. Vann (Eds.), *History and theory: Contemporary readings* (pp. 193–205). Malden, MA: Blackwell.

Uskonnon didaktiikan opetus luokanopettajakoulutuksessa

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan uskonnon didaktiikan opetusta luokanopettajakoulutuksessa. Luokanopettajakoulutusta on tutkittu viime vuosikymmeninä Suomessa laajasti. Sen sijaan luokanopettajakoulutuksen monialaisia opintoja ei ole juurikaan tutkittu. Artikkelin aluksi esitellään uskonnon didaktiikkaa ainedidaktiikkana ja sen suhdetta uskonnonpedagogiikkaan sekä tarkastellaan erilaisia uskonnon didaktisia lähestymistapoja. Tämän jälkeen kuvataan uskonnon didaktiikan opetuksen historiaa akateemisessa luokanopettajakoulutuksessa. Tutkimusosio käsittelee puolestaan eri opettajakoulutusyksiköiden nykyisten uskonnon didaktiikan peruskurssien opetussuunnitelmia sisällönanalyysin avulla. Tutkimusta ohjaavana tutkimusongelmana on: Millaista on uskonnon didaktiikan opetus luokanopettajakoulutuksessa opetussuunnitelmien valossa? Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että vaikka opetussuunnitelmissa on yksikkökohtaisia variaatioita, ne ovat sisällöltään varsin yhdenmukaisia. Yleisesti ottaen uskonnon didaktiikan peruskurssissa uskonnon opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvä *praktinen* näkökulma on opetussuunnitelmissa keskei-

sessä asemassa. Varsin harvassa opettajankoulutusta antavien yksikköjen opetussuunnitelmassa avataan uskonnonopetuksen yhteiskunnallista tehtävää ja uskontoa monikulttuurisessa yhteiskunnassa.

Avainsanat: uskonnon didaktiikka, opettajankoulutus, luokanopettajat, uskonto

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan uskonnon didaktiikan opetusta luokanopettajankoulutuksessa. Opettajankoulutus on tärkeä vaihe luokanopettajien opettajuuteen sosialisatiossa. Myös luokanopettajankoulutuksen uskonnon didaktiikan peruskurssilla voidaan katsoa olevan tärkeä merkitys tulevien opettajien uskonnonopetukseen liittämässä konstruktioissa ja asenteissa ja sitä kautta perusasteen uskonnonopetukseen toteuttamisessa (Tirri & Kallioniemi, 1999).

Uskonnon didaktiikan kurssin suunnittelu ja toteuttaminen on vaativa tehtävä. Useat tutkimukset (mm. Pyysiäinen, 2000) osoittavat, että luokanopettajat pitävät uskontoa haasteellisena ja vaikeana oppiaineena. Keskeisiksi syiksi tähän on esitetty muun muassa opiskelijoiden henkilökohtaisia orientoitumisvaikeuksia, aineenhallintaan liittyviä vaikeuksia ja didaktisia vaikeuksia. Tutkimuksissa on myös esitetty ympäristön kielteisellä asenteella uskonnonopetusta kohtaan olevan suuri vaikutus luokanopettajien asenteisiin (ks. Kallioniemi, 2009, s. 107–108). Näistä kukin alue on luonteeltaan perustavanlaatuisen haaste onnistuneen ja laadukkaan uskonnonopetuksen kannalta.

Haasteellisuutta kuvaavaksi esimerkiksi voidaan nostaa kysymys riittävästä aineenhallinnasta. Jo alakoulun uskonnon oppiaines käsittää useisiin eri teologisiin tieteenaloihin liittyvää sisältötietoa, jonka hallinta lukion oppimäärän pohjalta on haasteellista. Uskonnon oppiaines alakoulussakin on sisällöllisesti monimuotoista. Ala-asteen sisällöt käsittävät pääosin lasten elämänskysymyksiin, Raamattuun, kirkkohistoriaan ja -tietoon liittyvää ainesta. Oppiaineen keskeisten sisältöjen

läpikäyminen ja omaksuminen luokanopettajankoulutuksen suppean uskonnon didaktiikan peruskurssin yhteydessä ei ole mahdollista. (Vrt. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004, s. 202–206.)

Vaikka luokanopettajan aineenhallinta vaikuttaa jo itsessään vaativalta kysymykseltä, tutkimuksen valossa luokanopettajat kokevat muut oppiaineen opetukseen liittyvät vaikeudet vielä voimakkaampina. Tirrin ja Kallioniemen 1990-luvun lopulla tekemän tutkimuksen mukaan luokanopettajaksi opiskelevat arvioivat uskonnonopetuksessa erityisen ongelmalliseksi henkilökohtaiset orientoitumisvaikeudet, didaktiset vaikeudet ja oppiaineen yhteiskunnalliseen merkitsevyyteen liittyvät tekijät. Henkilökohtaisiin orientoitumisvaikeuksiin liittyivät muun muassa opiskelijoiden pohdinnat oman persoonan soveltuvuudesta uskonnon kaltaisen eettisen oppiaineen opetukseen sekä opiskelijoiden pohdinnat oman maailmankuvan mahdollisesta ristiriitaisuudesta uskonnon oppiaineen kanssa. (Tirri & Kallioniemi, 1999.)

Uskonnon didaktiikan peruskurssi on osa luokanopettajankoulutuksen monialaisia opintoja. Luokanopettajankoulutusta on tutkittu viime vuosikymmeninä Suomessa laajasti. Sen sijaan luokanopettajankoulutuksen monialaisia opintoja ei ole juurikaan tutkittu. Tämän artikkelin aiheena on luokanopettajankoulutuksen uskonnon didaktiikan peruskurssi ja artikkeli etenee seuraavasti. Taustaksi esitellään uskonnon didaktiikkaa ainedidaktiikkana ja sen suhdetta uskonnonpedagogiikkaan sekä tarkastellaan erilaisia uskonnon didaktisia lähestymistapoja. Tämän jälkeen kuvataan uskonnon didaktiikan opetuksen historiaa akateemisessa luokanopettajankoulutuksessa. Tutkimusosio käsittelee puolestaan eri opettajankoulutusyksiköiden nykyisten uskonnon didaktiikan peruskurssien opetussuunnitelmia sisällönanalyysin avulla. Tutkimusta ohjaavana tutkimusongelmana on: millaista on uskonnon didaktiikan opetus luokanopettajakoulutuksessa opetussuunnitelmien valossa?

Mitä on uskonnon didaktiikka?

Uskonnon didaktiikka voidaan määritellä osaksi yleistä ainedidaktiikkaa. Ainedidaktiikka voidaan puolestaan määritellä kasvatustieteen ja opetettavan aineen yhteiseksi alueeksi. (Kansanen, 1998.) Viime vuosikymmeninä suomalaisessa opettamiseen liittyvässä tutkimuksessa aineenopettamiseen liittyvät kysymykset ovat tulleet aikaisempaa voimakkaammin esille. Ainedidaktinen tutkimusperinne on vakiintunut, ja sen kehittyminen on liittynyt kiinteästi opettajankoulutukseen: ainedidaktiikka on ymmärretty yleisdidaktiikan ohella opettajankoulutuksen keskeiseksi taustatieteeksi (esim. Kansanen, 2008). Samanaikaisesti kun tutkimuksessa kiinnostus yleiseen didaktiikan tutkimukseen on vähentynyt ja profiloitunut uudelleen, ainedidaktinen tutkimus on vahvistunut. Keskeiseksi ainedidaktisiksi kysymyksiksi ovat nousseet muun muassa seuraavat asiat. Miten yliopistossa tutkituista tieteenaloista tiedon sosiogeneesin kautta päästään kouluaineisiin, joissa oppiainesta opetetaan ja tutkitaan selvästi pelkistetymmin kuin yliopistossa? Miten oppiminen oppiaineissa tapahtuu? Miten oppiminen edellyttää ymmärrystä siitä, miten oppiaineen tiedonmuodostus ja strukturointi tapahtuvat? Miten oppiaineen opetuksessa voidaan soveltaa sellaista pedagogista ajattelua, jossa oppiaineen keskeinen sisältö saatetaan osaksi oppilaiden elämys- ja kokemusmaailmaa? (Kallioniemi, 2008, s. 5; Kansanen, 2008, s. 18–19.)

Suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ainedidaktinen tutkimus on viime vuosikymmeninä vahvistunut ja profiloitunut omaksi itsenäiseksi, tietyn oppiaineen tai tiedonalan opetusta tutkivaksi tieteeksi. Uskonnon didaktiikan vahvistuminen voidaan nähdä osana tätä kehitystä. Suomalaisen uskontokasvatuksen ja myös uskonnonopetuksen taustalla vaikuttaa kuitenkin vanhempi uskontokasvatuksen uskonnonpedagoginen perinne.

Yleisesti ottaen uskontokasvatuksessa ovat käytössä yleiset kasvatuksen ja opetuksen käsitteet pedagogiikka, didaktiikka ja lisäksi katektiikka. Kreikassa *paidagogein* on viitannut kokonaisvaltaisesti ihmisen kehitykseen. *Didaskein* on puolestaan tarkoittanut tietojen ja taitojen

opettamista ja oppimista. Pedagogiikka miellettiin kreikassa didaktiikalle alisteiseksi käsitteeksi. *Katekein* tarkoittaa verbaalista opettamista. Käsitettä on käytetty 1800-luvulle asti kuvaamaan uskontokasvatusta ja erityisesti kristillistä kasvatusta koskevaa teoriaa, oppia ja jossain määrin tutkimusta. (Räsänen, 2008, s. 287–288.)

Uskonnonpedagogiikka käsite on peräisin 1900-luvun alun Saksasta. Siellä se tarkoitti koulun uskonnonopetusta käsittelevää tutkimusta ja teoriaa. 1900-luvun alun kasvatuksen progressiivinen suuntaus halusi uudistaa myös sikäläistä uskonnonopetusta. Suuntaus hylkäsi kirkolliset lähtökohdat koulun uskonnonopetuksesta. Perinteisestä kateketiikasta suuntaus poikkesi väljemmän dogmaattisen orientaation ja voimakkaamman psykologis-käyttäytymistieteellisen orientaation perusteella. Uskonnonpedagogiikka-käsitettä alettiin käyttää nimenomaan puhuttaessa koulun uskonnonopetuksesta erotuksena kirkollisesta kasvatuksesta. (Räsänen, 2008, s. 288; Tamminen, 1998, s. 25–26.)

Suomessa uskonnonpedagogiikka on perinteisesti käsitetty yhteiskunnan, uskonnollisten yhteisöjen ja kotien antamaa uskontokasvatusta tarkastelevaksi tieteenalaksi. Lisäksi Suomessa se on tieteenalana sisältänyt vahvan uskontopsykologisen otteen (esim. Tamminen, 1991; Pirinen, 1983). Uskonnonpedagogiikkaan on olennaisesti liittynyt lasten ja nuorten eettisen toiminnan tarkastelu (esim. Tirri, 1998), ja oppiaine on sivunnut uskontososiologista tarkastelua.

Uskonnon didaktiikka on mielletty Suomessa taas uskonnonpedagogiikkaa kapeammaksi ja uskonnonpedagogiikalle alisteiseksi käsitteeksi (Tamminen & Vesa, 1982). Suomalaisessa uskontokasvatuksessa uskonnon didaktiikka on viitannut yleensä lähinnä koulun uskonnonopetukseen. Esimerkiksi Seppälän (1998a, s. 12) perinteisen suppean määritelmän mukaan uskonnon didaktiikan päätehtävänä on muokata teologinen ja uskontotieteellinen substanssi sellaiseen didaktiseen muotoon, että oppilaat voivat omaksua opittavan asian keskeisen sisällön. Uskonnon didaktiikka ja sen tutkimus on käytännössä kattanut esimerkiksi päivähoiton ja koulun opetussuunnitelmien, opetusmenetelmien sekä käytännön opetustapahtuman suunnittelun ja toteuttamisen sekä alaan liittyvän opettajankoulutuksen tarkastelua.

Viimeisen kolmen vuosikymmenten aikana uskonnon didaktiikka on etäännytynyt perinteisestä teologisesta näkökulmasta uskonnonopetukseen. Uskonnon didaktiikka tieteenalana on määrittynyt entistä voimakkaammin kasvatustieteestä käsin. Kehityksen taustalla voidaan nähdä ainakin kolme tekijää. Ensimmäiseksi peruskoulun uskonnonopetus on peruskoulu-uudistuksen myötä 1970-luvulla irtautunut lähtökohdiltaan ja tavoitteiltaan enenevästi kirkon kasvatustehtävästä. Tällöin lasten ja nuorten elämänskysymysten tarkastelu tuli keskeiseksi osaksi peruskoulun uskonnonopetusta. (Ks. Kuikka, 1988, s. 151–156.) Elämänskysymysten tarkastelu osana uskonnonopetusta liitti uskonnon didaktiikan voimakkaammin kasvatustieteeseen ja psykologiaan ja siten vahvisti sen omaleimaista tehtävää ja asemaa.

Toisena merkittävänä tekijänä voidaan pitää Niemen 1980–1990-luvuilla kehittelemää eksistenssianalyttistä uskonnon didaktista teoriaa. Niemen (1991) eksistenssianalyttinen teoria käsitteellisti uskonnonopetuksen kasvatustodellisuutta pitkälti humanistisen psykologian käsittein ja lähtökohdin aiemman uskonnollisen käsitteistön sijaan (Kallioniemi & Ubani, 2008).

Kolmanneksi ensimmäinen uskonnon didaktiikan professuuri perustettiin vuonna 1996 ja vakinaistettiin vuonna 2003 Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitokselle. Professorin viran keskeiseksi tehtäväksi määriteltiin uskontoon liittyvä opettajankoulutus. Professorin viran perustamisen myötä laitokselle perustettiin myös katsomusaineiden opetuksen tutkimuskeskus, jonka keskeisiä tehtäviä on uskonnon, elämänskatsomustiedon ja filosofian kouluopetuksen ja niihin liittyvän opettajankoulutuksen akateeminen tutkiminen. Tutkimuskeskuksen profiili on ollut vahvasti kasvatustieteellinen.

2000-luvulla uskonnon didaktiikalla on tieteenalana viitattu enenevästi yhteiskunnan kasvatus- ja opetusjärjestelmissä tapahtuvaan uskontokasvatuksen tutkimukseen ja opetukseen. Sen keskeisiksi osa-alueiksi voidaan katsoa esiopetuksen, perusopetuksen ja keskiasteen uskontokasvatuksen tutkimus ja opetus. (Vrt. Pyysiäinen, 1998, s. 56.) Näin uskonnon didaktiikkaa voidaan nykyisin pitää muun muassa uskonto-nimisen koulun oppiaineen ainedidaktiikkana (vrt. Kallioniemi,

2000, s. 100). Uskonnon didaktiikan keskeisiksi osa-alueiksi voidaan kiteyttää seuraavat neljä osa-aluetta: 1. oppiaineen substanssiin liittyvät kysymykset, 2. oppiaineen opettamisen suunnittelu ja toteuttaminen laajasti ymmärrettynä, 3. uskontopsykologiset, lähinnä lasten ja nuorten uskonnolliseen ja eettiseen kehitykseen liittyvät kysymykset sekä 4. uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen taustan ja kontekstin tarkastelu. (Kallioniemi, 2000, s. 102–103.)

Suomalainen uskonnon didaktiikka

Uskonnon didaktiikassa ja tutkimuksessa on akateemisen luokanopettajakoulutuksen 30 vuoden aikana vaikuttanut useita erilaisia pedagogisia ja didaktisia virtauksia. Nämä voidaan jaotella karkeasti tarkasteltuna kahteen ryhmään: 1. uskonnonopetuksen oppiainespesifit mallit ja 2. kasvatustieteellisten teorioiden sovellutukset. Oppiainespesifit lähestymistavat on kehitelty erityisesti uskonnonopetusta varten. Osa näistä lähestymistavoista on verrattain pitkälle teoretisoituja. Niiden tausta on ollut usein erilaisissa teologisissa virtauksissa, ja ne ovat omalta osaltaan edustaneet oppiaineen kansainvälisiä virtauksia, jotka ovat erilaisten kansainvälisten yhteyksien pohjalta heijastuneet suomalaiseen uskonnondidaktiikan opetukseen ja tutkimukseen. Keskeisimpiä Suomessa vaikuttaneita lähestymistapoja ovat olleet 1. kontekstuaalinen lähestymistapa, 2. eksistenssianalyttinen teoria, 3. psykohistoriallinen näkökulma, 4. symbolididaktiikka ja 5. spiritualiteettikasvatuksen lähestymistapa. (Kallioniemi, 2005a, s. 55–58.) Kukin lähestymistapa vaikuttaa yhä uskonnon didaktiikassa.

Kontekstuaalinen lähestymistapa nousi 1970–1980-lukujen vaihteessa keskeiseksi uskonnon didaktiseksi teoriaksi. Lähestymistapa korostaa kontekstin merkitystä, jossa uskonnonopetusta annetaan (Tamminen & Vesa, 1982). Uskonnonopetus on siinä nähty vuorovaikutteiseksi tapahtumaksi, jossa lapset ja nuoret sekä uskonnollinen traditio ovat monipuolisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Lähestymistavassa on pyritty ottamaan huomioon lasten ja nuorten sen hetkinen elämän-

tilanne, jossa he elävät. Lähtökohdat ovat alkujaan raamatuntulkintaan liittyvässä hermeneutiikassa. Taustalla vaikuttavat Kalevi Tammisen laajat tutkimusprojektit lasten ja nuorten elämänkysymyksistä ja uskonnollisesta kehityksestä sekä saksalainen ongelmakeskeinen uskonnonopetus. Myös ruotsalaisilla tutkimuksilla lasten ja nuorten elämänkysymyksistä ja englantilaisella ongelmakeskeisellä uskonnon didaktisen suuntauksen peruslähtökohdilla on ollut vaikutusta kontekstuaalisen lähestymistavan muotoutumisessa. (Kuikka, 1988, s. 148–151.)

1980-luvun puolivälistä lähtien uskonnon didaktiikassa on vaikuttanut *eksistenssianalyttinen* uskonnon didaktiikan teoria. Eksistenssianalyttisessä teoriassa on korostettu uskonnonopetuksen mahdollisuuksia autenttiseksi subjektiksi kehittyvän ja kasvavan lapsen näkökulmasta (Niemi, 1991). Keskeistä on ollut muun muassa auttaa lasta ja nuorta etsimään omaan elämäänsä tarkoitusta ja mielekkyyttä sekä ohjata häntä vastuullisuuteen oman elämäänsä ja muiden elämää kohtaan. Taustalla on vaikuttanut Viktor E. Franklin eksistenssianalyttinen teoria, jossa ihminen on ymmärretty intentionaaliseksi, elämän tarkoitusta ja mielekkyyttä etsiväksi subjektiksi. Eksistenssianalyttisen lähestymistavan taustalla on Franklin ajatusten lisäksi löydettävissä englantilaisen fenomenologisen ja antropologisen uskonnon didaktiikan näkökulmia. Keskeisinä sovellusmahdollisuuksina on pidetty muun muassa seuraavien näkökulmien esillä pitämistä uskonnonopetuksessa: 1. oman elämän tarkoituksen etsinnän viriäminen, 2. koulun yhteisöluonteen kehittäminen, 3. elämysten tarjoaminen oppilaille, 4. vaikeuksiin asennoituminen ja 5. vastuullisuuteen ohjaaminen. (Niemi, 1991.)

Psykohistoriallista lähestymistapaa kehiteltiin 1990-luvun lopussa. Siinä on korostettu uskonnollisen tiedon ja yleensäkin mentaalisen tiedon rakentumista ja uskonnon tehtävää ihmisen tietoisuuden rakentumisessa (esim. Kallioniemi, 1997). Tärkeää psykohistoriallisessa lähestymistavassa on ollut uskonnollisen kielen avaaminen. Lähestymistavassa uskonnolliseen kieleen katsotaan kuuluvat muun muassa kertomuksellinen, metaforinen, symbolinen ja opillinen kieli. Psykohistoriallisen lähestymistavan innoittajina ovat olleet muun muassa Eriksinin psykososiaalinen kehitysvaihetheoria. Sen pohjalta on tarkasteltu

esimerkiksi uskonnon tehtäviä yksilön elämänkaaren eri vaiheissa ja annettu oppilaille mahdollisuuksia rakentaa oman elämänsä skenaarioita. Lähestymistavalle on ollut tyypillistä mikrohistoriallisen aineiston käyttö. Opetuksen pohjana on tarkasteltu elämäkerrallisia kertomuksia ja sukupuita sekä ajankohtaisaineistoa. Näkökulmalla on läheiset yhteydet kliiniseen teologiaan ja pastoraalteologiaan.

Symbolididaktiikka (Luumi, 2001) on painottanut uskonnon ja uskonnollisten kertomusten symbolista ulottuvuutta. Tämä lähestymistapa on vahvistunut uskonnon didaktiikkaan varhaiskasvatuksen perinteestä käsin 1990–2000 lukujen vaihteessa. Tosin merkkejä symbolididaktisesta virtauksesta oli esillä jo Heinosen (1994) kirjoittamassa mielikuvia ja arvoja painottavassa didaktiikan oppikirjassa, joka oli 1990-luvulla käytössä eräiden opettajankoulutuslaitosten uskonnon didaktiikan peruskurssikirjana (Kallioniemi, 2000). Symbolididaktista lähtökohtaa edelsi elämyksellisen kerronnan tuleminen takaisin uskonnonopetuksen keskeiseksi yötäväksi 1980-luvulla (Luumi, 1987).

Symbolididaktinen suuntaus on itse asiassa syntynyt Saksassa. Siellä sitä on käytetty sekä koulun että kirkon uskontokasvatuksessa sekä evankelisella että katolisella alueella. Symbolididaktiikasta on pyritty saksalaisessa uskontokasvatuksessa kehittämään integroiva malli. Aikaisemmin saksalaista uskonnonpedagogista keskustelua hallitsivat nimittäin tietyt didaktiset näkökulmat: raamattukeskeisyys, ongelma-keskeisyys ja oppilaskeskeisyys. Nämä kiinnittivät opetuksessa huomion aina yhteen näkökulmaan. Symbolididaktiikassa painotetaan kokonaiskäsitystä. Lähtökohtana on ajatus, jonka mukaan kokemuksia voidaan käsitellä vain perinteen ja kielen yhteydessä, sillä havainnot, elämykset ja elämäntapahtumat muodostuvat vasta sitten kokemuksiksi, kun niitä tulkitaan oikeassa viitekeh്യksessään. Symbolididaktiikan mukaan symbolit ovat uskonnon luonnollinen kieli, jolla uskonnollinen todellisuus voi välittömästi ilmaista itseään. Uskonnolliset kertomukset ovat täynnä erilaisia symboleja, jotka puhuttelevat lapsi ja nuoria. Kerronnalla on symbolididaktiikassa ollut keskeinen asema, kerronta avaa lapsille heidän sisäistä maailmaansa, herkistää heitä tuntemaan ja ymmärtämään elämän eettistä ulottuvuutta. (Luumi, 2001.)

Spiritualiteettikasvatus (Tirri, 2001, 2003) on noussut viime vuosina yhdeksi keskeiseksi uskonnon didaktiikan lähestymistavaksi. Spiritualiteettikasvatus voidaan nähdä osana laajempaa kokonaisvaltaisen kasvatuksen liikettä. Tässä lähestymistavassa nähdään jokainen ihminen luontaisesti spirituaalisena olentona. Yksilön spiritualiteetti voi kana-voitua institutionaalisen uskonnollisuuden suuntaisesti tai muuhun yksilölle merkitykselliseen toimintaan. Spiritualiteettikasvatuksessa keskeistä on tukea lapsen ja nuorten luontaisen spiritualiteetin kehitystä sekä auttaa häntä tunnistamaan oma spirituaalinen herkkyytensä. Lähestymistavassa on painotettu kokemuksellista lähtökohtaa. Keskeistä on oppilaiden persoonallisten, sisäisten kokemusten tarkastelu ja heidän spirituaalisen kehityksensä monipuolinen tukeminen. Spiritualiteettikasvatukselle ominaisia menetelmiä ovat hiljentyminen ja mietiskely sekä kokemuksen tarkkailu: erityinen pysähtyminen ja läsnäolo hetkessä (Ubani, 2007).

Toinen uskonnon didaktisten lähestymistapojen ryhmä käsittää yleisempien kasvatustieteellisten teorioiden sovellutuksia uskonnonopetukseen. Kasvatustieteellisten teorioiden aiempaa vahvempi vaikutus uskonnon didaktiikkaan kuvastaa uskonnon didaktiikan irtautumista teologiasta tai uskonnonpedagogiikasta. Viime vuosikymmeninä oppiaineeseen ovat vaikuttaneet erityisesti behavioristinen, humanistinen ja konstruktivistinen ja sosiokulttuurista oppimisen teoriaa kuvaava oppimiskäsitys. Näistä konstruktivistisen oppimisteorian pohjalta noussutta kehittämistyötä on viety pisimmälle.

Seppälä (1998b) kehitti 1990-luvun lopulla konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta lähtökohtamallin uskonnonopetukselle. Malli nousi 1990-luvun yleisemmästä konstruktivistista lähtökohtaa painottavasta opetuksen teoriasta. Sen keskeisiä korostuksia olivat muun muassa oppimisen aktiivisen luonteen korostaminen ja oppimisen määrittelemineen kognitiiviseksi toiminnaksi, johon liittyvät läheisesti tunteet, emootiot, arvot ja motivaatio. Oppiminen nähtiin informaation prosessointina, jossa yksilö pyrkii tulkitsemaan tietoa omien aikaisempien kokemuksensa ja skeemojensa pohjalta. (Seppälä, 1998b, s. 113–114.) Seppälän työn edelleen kehittelyä edustaa mielekkään

oppimisen käsitteellinen malli. Mielekäs oppiminen voidaan määritellä ajattelun, tuntemisen ja toiminnan integroituneeksi toimintakokonaisuudeksi, jossa opiskelija on aktiivisesti sitoutunut oppimiseen ja ottaa itse vastuuta omasta oppimisestaan. Pruuki ja Tirri (2004) esittelevät seitsemän David Jonassenin näkemyksiin perustuvaa mielekkään oppimisen kriteeriä uskonnonopetuksessa: 1. aktiivisuus, 2. konstruktivisuus, 3. kollaboratiivisuus, 4. intentionaalisuus, 5. kontekstuaalisuus, 6. keskustelumuotoisuus ja vuorovaikutteisuus sekä 7. reflektiivisyys.

Uskonnon didaktiikka luokanopettajakoulutuksessa

Uskonnon didaktiikan opetuksella luokanopettajakoulutuksessa on takanaan pitkä traditio (ks. esim. Kuikka, 1973; Paksuniemi, 2009; Väänänen, 1990). Tämä perinne alkoi vuonna 1863 perustetusta Jyväskylän seminaarista. Tästä ensimmäisestä suomenkielisestä opettajakoulutusseminaarista kehittyi vuonna 1934 kasvatusopillinen korkeakoulu. Cygnaeuksen kansakoulun eetosta on luonnehdittu kristillisisänmaalliseksi (Rinne, Kivirauma & Lehtinen, 2004). Tämän mukaisesti opettajaseminaarit kiinnittivät erityistä huomiota myös uskontokasvatuksen kysymyksiin (ks. Paksuniemi, 2009). Uskonnon vaikutusala koulukasvatuksessa oli ylipäätään kansakoulussa erittäin vahva. Esimerkiksi opettajien uskonnollisuuden merkitystä korostettiin, ja sen katsottiin olevan koko koulukasvatuksen perustekijä, ei yksinomaan uskonto-oppiainetta koskeva kysymys (Pruuki, 2009).

Akateemisen luokanopettajakoulutuksen 1970-luvun alussa uskonnon didaktiikan opetusta ohjasivat peruskoulu-uudistuksen myötä syntyneet vuoden 1973 opettajakoulutustoimikunnan mietintö (Komiteamietintö, 1975) ja Kasvatusalan tutkinnonuudistuksen ohjaus ja seurantaprojektin (KATU) muistio luokanopettajakoulutuksen yleisestä rakenteesta vuodelta 1977. Luokanopettajakoulutuksessa uskonnon didaktiikan opinnot liitettiin osaksi kasvatustieteellisiä opintoja kuten muidenkin koulussa opettavien aineiden didaktiset opinnot. Sitä kautta ainedidaktiikan katsottiin liittyvän luontevasti yleisdidak-

tiikkaan ja opetusharjoitteluun. (Komiteanmietintö, 1975, s. 76.) Uskonnon didaktiikan kurssia opetettiin opettajakoulutuslaitoksissa pitkälle 1990-luvulle asti Kasvatusalan tutkinnonuudistuksen ohjaus- ja seurantaprojektin muistiossa esitettyjen periaatteiden mukaisesti. Kurssin laajuus oli kaksi opintoviikkoa. (Kasvatusalan tutkinnonuudistuksen ohjaus ja seurantaprojektin raportti, 1978.)

1980-luvun lopussa ja 1990-luvun alussa aikaisemmin hyvin tarkat ja perusteelliset opetusalan säädökset purettiin luokanopettajakoulutuksen osalta. Vuonna 1989 mietintönsä jättäneen Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan raportin (Komiteanmietintö, 1989) jälkeen yliopistot ja niiden opettajakoulutuslaitokset saivat varsin väljät normit niissä toteutettavaa opettajakoulutusta varten. Näin opettajia kouluttaville yksiköille jäi huomattava liikkumavara oman koulutuksensa suunnitteluun ja toteutukseen. Kehittämisvastuu opettajakoulutuksesta siirtyi paikallistasolle. (Ks. esim. Komiteanmietintö, 1989, s. 96–97.) Nykyisin luokanopettajakoulutuksessa uskonnon didaktiikan opinnot on sijoitettu osaksi peruskoulussa opettavien aineiden ja ainekokonaisuuksien monialaisia opintoja.

1980-luvulla luokanopettajakoulutukseen laajemmin kohdistuneet kehittämispaineet heijastuivat jonkin verran myös uskonnon didaktiikkaan oppiaineena. Luokanopettajakoulutuksessa oli käyty runsaasti keskustelua aineenhallinnan ja ainedidaktiikan välisestä suhteesta. Esimerkiksi 1980-luvulla opiskelijat vaativat ainedidaktiikkaa aineenhallinnan sijaan. Opiskelijoiden vaatimuksia kuvaa tuolloin julkaistu pamflettimainen *Kasa pieniä pillejä* -kirja (Hein, Salo & Virtanen, 1985). Siinä luokanopettajakoulutusta syytettiin hajanaiseksi ja oppiaineiden didaktiikan opetusta lukio-opetuksen kertaukseksi.

Yleisesti ottaen 1990-luvun loppupuoliskolla ainedidaktiikka alkoi syrjäyttää aineenhallintaa didaktiikassa (Rantala, Salminen & Säntti, 2010). Uskonnon didaktiikassa painopistettä oli muutettu jo jonkin verran aiemmin. Taustalla oli muutokset uskonto-oppiaineen itseymmärryksessä, joka konkretisoitui etenkin 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen yhteydessä. Lyhyesti kuvattuna tässä uudistuksessa uskonto-oppiaine kiinnitettiin oppikoulutradition sijaan voimakkaammin

kansakoulutraditioon, ero koulun uskonnonopetuksen ja kirkon kas- teopetuksen välillä vahvistettiin ja sen mukaisesti opetukseen sisällytettiin entistä voimakkaammin oppilaiden elämänkysymysten käsittelyä perinteisten teologisten oppisisältöjen kustannuksella. (Kallioniemi & Ubani, 2008; Tamminen & Vesa, 1982.) Tämän myötä alkoi myös uskonnon didaktiikan suuntautuminen kohti humanistiseen psykologian ja kasvatustieteen kysymyksenasettelua vahvistua (Kallioniemi & Ubani, 2008; Niemi, 1991).

2000-luvun alussa opettajankoulutuksessa elettiin yleisesti vireää ja voimakkaan kehittämistyön aikaa. Vuonna 2001 julkistettiin opettajankoulutuksen kehittämisohjelma, jonka tulokset arvioitiin vuonna 2005. Tämän pohjalta opetusministeriössä valmisteltiin Opettajankoulutus – tieto, taitoa ja tulevaisuutta -raportti (Opetusministeriö, 2006). Ministeriön julkaisemassa opettajankoulutuksenkehittämisraportissa ei kuitenkaan otettu kantaa luokanopettajankoulutuksen monialaisiin opintoihin. Maassamme toimi 2000-luvun alussa myös valtakunnallinen kasvatusalan ja opettajankoulutuksen Bolognan prosessin koordinaatioprojekti VOKKE, joka esitti useita opettajankoulutukseen liittyviä suosituksia. VOKKE-projekti toimi lähinnä tutkintojen kokonaisuuden uudistuksen tasolla, eikä sen yhteydessä juuri kiinnitetty huomiota luokanopettajankoulutuksen monialaisiin opintoihin. (Jakku-Sihvonen & Mikkola, 2008, s. 247–252).

VOKKE-projektin kanssa samanaikaisesti perustettiin uskonnon-opettajakouluttajien USKONET-verkosto vuonna 2005. USKONET-verkoston tarkoituksena on ollut toimia foorumina, jossa yliopistollisen uskonnonopettajakoulutuksen toimijat kehittävät yhdessä uskonnon didaktiikan opetusta opettajankoulutuksessa. Verkostoon kuuluu sekä opettajankoulutuslaitosten kouluttajia että harjoittelukoulujen opettajia. USKONET-verkosto on kokoontunut 1–2 kertaa vuodessa ja hyödyn- tänyt myös verkkoalustaa toiminnassaan. Tulevaisuuden haasteena on tutkimuksen integroiminen verkoston toimintaan. Esimerkiksi Opettajankoulutus 2020 -työryhmän mietinnössä painotetaan aikaisempia komiteamietintöjä enemmän ainedidaktista tutkimusta ja siihen pohjautuvaa opettamisen kehittämistä (Opettajankoulutus, 2020, s. 16.)

Uskonnon didaktiikan peruskurssi opettajankoulutusyksiköissä

Tarkastelun toteuttaminen

Artikkelia varten tarkasteltiin eri opettajankoulutusyksiköiden monialaisten opintojen uskonnon didaktiikan peruskurssin opetussuunnitelmia lukuvuonna 2009–2010. Tutkimusaineisto kattoi Suomessa järjestettävät uskonnon didaktiikan peruskurssien opetussuunnitelmat. Uskonnon didaktiikan peruskurssia järjestetään kaikissa luokanopettajakoulutusta antavissa yksiköissä 12 paikkakunnalla. Taulukossa 1 (liite 1) on lueteltu yksikön sijainti sekä opetusta antava yliopisto. Tässä tarkastelussa kuhunkin yksikköön viitataan yksikön paikkakunnan perusteella (Helsinki 2010; Hämeenlinna 2010; Joensuu 2010; Jyväskylä 2010; Kajaani 2010; Kokkola 2010; Oulu 2010; Rauma 2010; Rovaniemi 2010; Savonlinna 2010; Turku 2010; Vaasa 2010). Kurssikohtaiset tiedot ovat lukuvuoden 2009–2010 opinto-oppaista.

Artikkelin tarkastelua ohjaavana tutkimusongelmana oli Millaista on uskonnon didaktiikan opetus luokanopettajakoulutuksessa opetussuunnitelmien valossa?

Opinto-oppaita tarkasteltiin kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla (Eskola & Suoranta, 2000, s. 187; Kyngäs & Vanhanen, 1999). Tarkastelun tulokset ovat koottuna taulukossa 1. (Liite 1.) Suoritettu sisällönanalyysi hyödynsi deduktiivista otetta. Tässä artikkelissa toistettiin vuonna 2000 tehdyn tutkimuksen tutkimusasetelma ja hyödynnettiin kyseisen tutkimuksen tuottamia uskonnon didaktiikan sisältöalueita (Kallioniemi, 2000). Tuolloin tutkittiin sekä luokanopettajakoulutuksen että lastentarhaopettajakoulutuksen uskonnon didaktiikan opetuksen opetussuunnitelmia. Kyseisen tutkimuksen perusteella uskonnon didaktiikan opetuksesta pystyttiin erittelemään neljä sisältöaluetta eli *substanssi, praxis, oppilaan kehitys ja oppiaineen luonne*. Näitä neljää sisältöaluetta hyödynnettiin tässä artikkelissa tutkimusongelmaa tarkentavina alaongelmina.

Lyhyesti kuvattuna *substanssin* tarkastelussa tutkittiin sitä, missä määrin uskonnon didaktiikan peruskurssien opetussuunnitelmissa on esillä oppiaineen opetettaviin sisältöihin ja aineenhallintaan liittyvät kysymykset. *Praksiksen* tarkastelussa keskityttiin oppiaineen opettamisen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyviin sisältöihin. *Oppilaan kehityksen* tarkastelu käsitti lähinnä uskontopsykologiset lasten ja nuorten uskonnolliseen ja eettiseen kehitykseen liittyvät kysymykset. Neljäs tarkastelukulma sisälsi uskonnon *oppiaineen luonteen*. Se kattoi uskonnonopetuksen erityispiirteiden lisäksi uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen taustan ja kontekstin huomioimisen. Vuonna 2000 tehdyn tutkimuksen luokkia käyttämällä pyrittiin samaan herkkyyttä myös tämän artikkelin tulosten tulkintaan. Edellisten neljän sisältöalueen lisäksi tarkasteltiin myös uskonnon didaktiikan kurssin opetusjärjestelyihin liittyviä kysymyksiä. Toisin sanoen sitä, *kuinka laaja* kurssi on kokonaisuudessaan, *miten kurssi sijoittuu* luokanopettajakoulutuksen opinnoissa, *miten se integroituu* muuhun opetukseen sekä *mitä kirjallista oppimateriaalia* kurssilla käytettiin. Näiden tekijöiden tarkastelu antaa taustatietoa uskonnon didaktiikan opetuksesta luokanopettajakoulutuksessa.

Uskonnon didaktiikan yleiset opetusjärjestelyt

Uskonnon didaktiikan yleisten opetusjärjestelyiden tarkastelu käsitti kurssin *laajuuden*, *sijoittumisen opinnoissa*, *integroitumisen* sekä kurssin *kirjallisen materiaalin*. Uskonnon didaktiikan *peruskurssin laajuus* vaihteli 2 ja 3 opintopisteen välillä. Eri yksiköissä kurssin kontaktiopetuksen määrä vaihteli. Kaikissa yksiköissä kurssiin liittyi luentoja. Luentoihin käytetty tuntimäärä vaihteli 4–24 tuntiin. Useimmat opettajakoulutusyksiköt olivat sijoittaneet opintojaksoon myös ryhmäopetusta. Ryhmäopetuksen määrä vaihteli yksiköstä toiseen, yleisemmin sitä oli noin 8 tuntia. Eri yksiköt kuvasivat ryhmäopetuksen toteuttamista erilaisilla ilmaisilla; joissakin yksiköissä ryhmäopetuksessa syvennettiin luento-opetuksen ainesta, toisissa taas ryhmäopetuksen lähtökohtana oli tarkastella uskonnonopetuksen perustyötapoja

Uskonnon didaktiikan peruskurssi *sijoittui opinnoissa* pääasiallisesti toiseen opintovuoteen. Poikkeuksena esimerkiksi Kajaanissa ja Oulussa opintojakso järjestettiin jo ensimmäisenä opintovuonna (Kajaani, 2010; Oulu, 2010) ja Rovaniemellä ensimmäisen ja toisen opintovuoden aikana (2010). Oppiaineiden didaktiikan perusosat opiskellaan luokanopettajakoulutuksen tutkinnoissa kahden ensimmäisen opintovuoden aikana. Uskonnon sijoittuminen yleensä toiseen opintovuoteen on varsin käytännöllinen ratkaisu. Peruskoulun uskonnonopetus on luonteeltaan muiden oppiaineiden opetusmenetelmiä monipuolisesti integroiva oppiaine. Näin esimerkiksi äidinkielen, musiikin, kuvataiteiden didaktiikan tai draamakasvatuksen opintojen suorittaminen ennen uskonnon didaktiikan opintoja mahdollistaa uskonnon didaktisten erityiskysymysten huomioimisen. Lisäksi osassa opettajankoulutusyksiköissä monialaiset opinnot oli järjestetty niin, että peruskurssin pohjalta oli mahdollisuus vielä syventävään osuuteen kandidaatin opinnoissa (Helsinki, 2010; Turku, 2010).

Uskonnon didaktiikan opinnot *integroituivat* muiden kurssien kanssa vähänlaisesti. Oikeastaan ainoastaan kahdessa yksikössä kurssit oli integroitu opetussuunnitelmassa muuhun opetukseen tai opetussisältöihin. Lapin yliopistossa Rovaniemellä uskonnon didaktiikan peruskurssi integroituu kiinteästi opetusharjoittelujen yhteyteen (Rovaniemi, 2010). Åbo Akademin Vaasan yksikkö oli ainoa opettajankoulutusyksikkö, jossa perinteinen uskonnon didaktiikan kurssi oli korvattu temaattisella Yhteiskunta, usko ja traditio - opintokokonaisuudella, johon oli uskonnon ohella liitetty elämäkatsomustiedon ja historian didaktiikan opetusta. (Vaasa, 2010.)

Erilaisia uskonnon didaktiikan teoreettisia virtauksia ei juuri ollut mainittu opettajankoulutuslaitosten uskonnon didaktiikan kurssien opetussuunnitelmissa. Sen sijaan ne olivat jossain määrin edustettuina opintojaksoihin sisältyvässä *kirjallisuudessa*. Yleisesti ottaen kaikissa yksiköissä oli käytössä joku alan didaktiikan peruskirja. Näistä osa oli melko vanhoja jo 1990-luvulla julkaistuja teoksia. Useassa opettajankoulutusyksikössä käytetään Niemen (1991) julkaisemaa uskonnon didaktiikan kirjaa, jonka keskeisenä lähtökohtana on eksistenssianalyttinen

lähestymistapa. Eksistenssianalyttinen uskonnon didaktinen suuntaus on esillä myös Kallioniemen ja Luodeslammen (2005) toimittamassa uskonnon didaktiikan oppikirjassa. Myös Tirrin ja Kesolan (1998) kirjoittamassa teoksessa lähtökohtana on edellistä lähellä oleva englantilainen humanistiseen psykologiaan pohjautuva eksistentiaalista pohdintaa korostava näkemys. Pyysiäisen ja Seppälän (1998) toimittama uskonnonopetuksen käsikirjaa käytettiin useassa opettajankoulutusyksikössä. Sen didaktisena lähtökohtana voidaan pitää konstruktivistista oppimiskäsitystä ja sen soveltamista uskonnonopetukseen. Luodeslammen ja Nevalaisen (2007) toimittama uskonnon didaktiikan oppikirja edustaa Luumin (1989) ohella kerronnallisuutta ja symbolididaktista ajattelua. Opettajankoulutuslaitosten uskonnon didaktiikan peruskurssin yhteydessä käytettiin joissakin yksiköissä Watsonin (1993) englanninkielistä kirjaa tehokkaasta uskonnonopetuksesta. Watsonin (1993) lähtökohdat ovat lähinnä englantilaisessa fenomenologisesti sävyytyneessä uskonnon didaktisessa perinteessä (Grimmitt, 1987.)

Uskonnon didaktiikan peruskurssin sisältöalueet

Uskonnon didaktiikan kurseista tarkasteltavat sisältöalueet olivat oppiaineen *substanssi*, *praxis*, *oppilaan kehitys* ja *oppiaineen erityisluonne*. Oppiaineen substanssiin liittyvät kysymykset jakoivat yksiköiden antamaa opetusta karkeasti ottaen kahteen ryhmään. Joissakin yksiköissä (Hämeenlinna, 2010; Joensuu, 2010; Kajaani, 2010; Kokkola, 2010; Rovaniemi, 2010) uskonnon didaktiikan kurssin opetussuunnitelmassa painotettiin sisältötiedon merkitystä ja luokanopettajan aineenhallinnallisia valmiuksia. Näistä kolmen yksikön kurssivaatimuksissa oli sisältötiedon kannalta relevanttia kirjallisuutta: Katekismus (Hämeenlinna, 2010) ja Johdatus Raamattuun (Rovaniemi, 2010) sekä Raamattutieto (Hämeenlinna, 2010). Toisen ryhmän muodostivat yksiköt, joissa kurssin sisältö oli opetussuunnitelmatasolla varsin pedagoginen eikä sisältänyt tavoitetasolla mainintaa substanssista (Helsinki, 2010; Jyväskylä, 2010; Rauma, 2010; Turku, 2010; Vaasa, 2010). Kuten aiemmin kuvattiin, on aineenhallinnan ja ainedidaktiikan välinen jännite ollut

pitkään esillä luokanopettajakoulutuksen monialaisiin opintoihin liittyvässä keskustelussa ja kehittämistyössä.

Yleisesti ottaen uskonnon didaktiikan peruskurssissa uskonnon opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvä *praktinen* näkökulma oli opetussuunnitelmissa keskeisessä asemassa. Tämä on luonnollista luokanopettajakelpoisuuteen tähtäävässä koulutuksessa. Luokanopettajakoulutuksessa korostuu ylipäätään praktinen ote (Värri, 2006, s. 202). Lisäksi opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen kysymykset ovat didaktiikan ja opetusopin (opetussuunnitelmaopin ja opetusmenetelmäopin) perinteisintä ydintä. Kaikki yksiköt yhtä lukuun ottamatta mainitsivat eksplisiittisesti praktisen näkökulman kurssin sisällöissä. Poikkeuksena oli Rovaniemen yksikkö (Rovaniemi, 2010). Tämä selitynee kuitenkin sillä, että kyseisen yksikön uskonnon didaktiikan kurssi on integroitunut opetusharjoitteluihin. Tässä tapauksessa praktinen sisältö on kiinnitetty erityisesti opetusharjoittelun tavoitteistoon ja didaktiikan kurssin tavoitteena on ymmärtää ”oppiaineen asema koulun kasvatuskentässä” ja ”oppiaineen riittävä hallinta”.

Kolmas tarkasteltu sisältöalue oli *oppilaan kehitys*. Opetussuunnitelmissa tähän viittasivat lähinnä oppilaan uskonnollisen ajattelun ja uskonnollisen sekä eettisen kehityksen lähtökohtien ymmärtämiseen liittyvät maininnat. Sisältöalue sisälsi myös oppilaan elämänkysymyksien tarkasteltua. Uskontopsykologialla on ollut suomalaisessa uskonnonpedagogisessa ja sitä kautta uskonnon didaktisessa traditiossa tärkeä merkitys (Niemi, 1991; Tamminen, 1991), kuten aikaisemmin on jo todettu. Uskonnon opettamisen on katsottu edellyttävän hyvää uskontopsykologista tietämystä. Tähän on katsottu kuuluvan myös lasten eettiseen ja moraaliseen kehitykseen liittyvät kysymykset. Kaikki yksiköt yhtä lukuun ottamatta kiinnittivät oppilaan kehityksen uskontopsykologian näkökulmaan. Edellisistä poikkesi Joensuun yksikkö. Sen uskonnon didaktiikan kurssissa oppilaan kehitys kiinnitettiin kokonaispersoonallisuuden kehitykseen (Joensuu, 2010). Helsingin yksikön uskonnon didaktiikan peruskurssissa huomioitiin sekä uskontopsykologinen näkökulma että kokonaispersoonallisuuden kehityksen näkökulmat (Helsinki, 2010).

Neljäs tarkasteltu uskonnon didaktiikan sisältöalue oli *oppiaineen erityisluonne*. Se kattoi viittaukset oman uskonnon opetukseen sekä oppiaineen yhteiskunnallisen luonteen tiedostamisen. Oman uskonnon opetuksen näkökulmaan viitattiin eksplisiittisesti kaikissa muissa yksiköissä paitsi Kokkolan Chydenius-instituutissa (Kokkola, 2010), Joensuun yksikössä (Joensuu, 2010), Åbo Akademin Vaasan yksikössä (Vaasa, 2010) sekä Helsingissä (Helsinki, 2010). Tosin jos oman uskonnon opetusta pidetään opetussuunnitelman alaisena asiana (ks. esim. POPS, 2004) tai sen katsotaan sisältyvän ”oppiaineen luonteeseen” liittyvän tarkastelun alle, niin kaikkien yksikköjen viittauksissa Vaasaa lukuun ottamatta oman uskonnon opetus sisältyy kurssien opetussuunnitelmiin (Vaasa, 2010).

Uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen luonne ja tausta eivät olleet juuri esillä luokanopettajakoulutuksen uskonnon didaktiikan peruskurssin opetussuunnitelmissa. Tämä on yllättävää, koska viime vuosina uskonnon didaktisessa kansainvälisessä tutkimuksessa on voimakkaasti painotettu oppiaineen yhteiskunnallista luonnetta ja tehtävää. (Esim. Jackson, 2007, s. 27.) Niissä yksiköissä, joissa uskonnon didaktiikan opetuksen yhteydessä painotettiin oppiaineen yhteiskunnallista luonnetta, se tapahtui lähinnä monikulttuurisuuden näkökulmasta (esim. Turku 2010; Joensuu 2010). Helsingin opettajakoulutusyksikkö painautui opetussuunnitelmassaan oppiaineen erityisluonteeseen yksiköistä kattavimmin ja monipuolisimmin (Helsinki, 2010).

Mikäli nyt tehtyä tarkastelua verrataan 1990-luvun opetussuunnitelmien tarkasteluun, (Kallioniemi, 2000) havaitaan, että luokanopettajakoulutuksen uskonnon didaktiikan peruskurssin sisällöissä tapahtuneet muutokset ovat opetussuunnitelmien tasolla melko vähäiset: aikaisemmat opintoviikot ovat muuttuneet opintopisteiksi, mutta sisällöt ja painotukset ovat varsin samankaltaiset. Osassa opettajakoulutusyksiköjä opetussuunnitelmatyö on ilmeisesti ollut varsin pinnallista. Syynä saattaa olla se, että maassamme on tällä hetkellä useita opettajakoulutusyksiköjä (esimerkiksi Rauma, Hämeenlinna ja Kajaani), jossa ei ole kokopäivätoimista uskonnon didaktiikan lehtoria, jonka virkatehtäviin kuuluisi pitkäjänteinen oppiaineen opetussuunnitelman kehittäminen

luokanopettajankoulutuksessa. Koko luokanopettajankoulutuksen opetussuunnitelman kehittämistä voidaan pitää melko hitaana prosessina (Värri, 2006) ja koulutuksen kehittämistä on lähes koko yliopistollisen luokanopettajankoulutuksen ajan leimannut kiista ainedidaktiikan ja aineenhallinnan suhteesta monialaisissa opinnoissa (Rantala, Salminen & Sääntti, 2010).

Pohdinta

Artikkelissa tarkasteltiin uskonnon didaktiikan opetusta luokanopettajankoulutuksessa. Tutkimusaineistona käytettiin eri luokanopettajankoulutusta antavien yksiköiden uskonnon didaktiikan kurssien opetussuunnitelmia. Jos uskonnon didaktiikan kurssin opetussuunnitelmia tarkastellaan kokonaisuutena, huomataan niiden olevan varsin samankaltaisia. Vaikka opetussuunnitelmissa on yksikkökohtaisia variaatioita, ne ovat sisällöltään varsin yhdenmukaisia. Alueelliset katsomukselliset erityispiirteet eivät ilmene eroina sisällöissä.

Yhdenmukaisuuteen voidaan kuitenkin luonnostella erilaisia selityksiä. Esimerkiksi kurssin opintopistemäärä (2–3 op) ohjaa keskittymään vain kaikkein välttämättömiin uskonnon didaktisiin kysymyksiin. Lisäksi opettajankouluttajien USKONET-verkosto on vahvistanut yhteistyötä eri yksikköjen välillä, ja tämä voi heijastua jonkin asteisena yhdenmukaisuutena. Voidaan myös arvella, että erilaisten 2000-luvun koulutuspoliittisten uudistusten yhteydessä uskonnon didaktiikan opetus on yhdenmukaistunut samalla tavoin kuin muukin luokanopettajankoulutus.

Varsin harvassa opettajankoulutusta antavien yksikköjen opetussuunnitelmassa avataan uskonnonopetuksen yhteiskunnallista tehtävää ja uskontoa monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Suomalaisessa yhteiskunnassa on viimeisten vuosikymmenten aikana ajoittain käyty melko kiivasta julkista keskustelua yleissivistävän koulun uskonnonopetuksesta. (Seppo, 2003.) Esimerkiksi tällä hetkellä käydään laajaa yhteiskunta-keskustelua siitä, millaista uskonnonopetuksen tulisi olla luonteeltaan.

Yhteiskunnallisten muutosten vuoksi opettajien myös interkulttuuriset tiedot ja taidot ovat tulleet entistä tärkeämmiksi (vrt. Opettajankoulutus, 2020, s. 45.) Uskonnon opetuksessa monikulttuurisuuskyvykset ovat tärkeitä näkökulmia, sillä maahanmuuttajat edustavat usein vieraita uskontoja ja osallistuvat oman uskontonsa opetukseen. Koulussa annettavan uskonnonopetuksen moninaistuminen on taas tärkeä teema uskonnon didaktiikan näkökulmasta. Opetussuunnitelmien perusteella koulutukset eivät juuri tarjoa luokanopettajille valmiuksia käydä uskonnonopetukseen liittyvää yhteiskuntakeskustelua ja tukevat vähänlaisesti uskonnonopetuksen suhteuttamista osaksi monikulttuurista yhteiskuntaa.

Tarkastelun pohjalta on relevanttia pohtia, mitä nykyinen luokanopettajankoulutus monialaisine opintoineen pohjimmiltaan edustaa. Laine (1997, 2000) on kiinnittänyt huomiota opettajankoulutuksen kyvyttömyyteen muuttaa opetuskäsitystään. Koulu ja koulutus koetaan yhä useista uudistuksista huolimatta tehottomaksi ja kykenemättömäksi reagoimaan arkielämän alituisiin muutoksiin. Kallas, Nikkola ja Räihä (2006) pohtivatkin sitä, onko alituisista uudistumispyrkimyksistä huolimatta opettajankoulutuksen teoreettisen ytimen uudistus jäänyt tekemättä. Tällä he tarkoittavat sitä, että opettajankoulutus on toiminnan tasolla aktivoiva mutta ajattelun tasolla opiskelijoita passivoitava ja uudistuksen mahdollisuudet torjuva instituutio. (Kallas, Nikkola & Räihä, 2006, s. 154.) Uskonnon didaktiikan peruskurssien opetussuunnitelmien tarkastelussa voidaan havaita tämänkaltaisia viitteitä. Eri yksiköiden opetussuunnitelmissa painotetaan substanssia ja praksista, mutta oppiaineen yhteiskunnallisen kontekstin huomioiminen jää vähemmälle. Kuitenkin nykyään peruskoulun uskonnonopetus tähtää muun ohella siihen, että oppilaat saavat kansalaisyhteiskunnassa tarvitsemansa uskontojen ja katsomusten tarkasteluun liittyvät perusvalmiudet. Oppiaineen olemuksessa ja luonteessa korostuu vahvasti analyttinen ja kriittinen lähestymistapa, jonka on tarkoitus antaa valmiuksia uskontoihin, katsomuksiin ja kulttuureihin liittyvän yleissivistyksen kartuttamiseen. (Kallioniemi, 2005b, s. 32–34.) Tulevaisuudessa uskontoon liittyvän interkulttuurisen osaamisen tarve tuskin vähenee.

Sen tähden tämänkaltaista näkökulmaa olisi syytä vahvistaa luokanopettajien uskonnon didaktiikan peruskurssin opetuksessa yleisemmin.

Lähteet

- Kokkola (2010). Chydenius-instituutti. *Uskonto*. Luettu 10.1.2010, <http://www.chydenius.fi/yksikot/kasvatustieteet/luokanopettajien-aikuiskoulutus/tiedostot/ops>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Grimmitt, M. (1997). *Religious education and human development*. Essex: McCrimmon Publishing.
- Jackson, R. (2007). European institutions and the contribution of studies of religious diversity to education for democratic citizenship. In R. Jackson, S. Miedemia, W. Weisse & J.-P. Williaime (Eds.), *Religion and education in Europe: Developments, contexts and debates* (pp. 27–55). München: Waxmann.
- Jakku-Sihvonen, R. & Mikkola, A. Seminaareista Bolognan prosessiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.), *Ihmisiä kasvatamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Cultivating humanity: Education – values – new discoveries. Professori Hannele Niemen juhlakirja* (s. 247–256). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hein, I., Salo, P.-S., & Virtanen, J. (toim.). (1985). *Kasa pieniä pillejä*. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto.
- Heinonen, R. E. (1994). *Perhosen perspektiivi: mielikuva ja arvot opetuksessa*. Espoo: Weilin & Göös.
- Hämeenlinna (2010). *Uskonto*. Luettu 10.1.2010, <https://www10.uta.fi/ops/opintojakso.htm?rid=1351&idx=0&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2009>
- Joensuu (2010). *Uskonnon (ev.lut) opettamisen, pedagogiikan laajentava kurssi*. Luettu 10.1.2010, <https://wiola.uef.fi/weboodi>
- Jyväskylä (2010). *Uskonto*. Luettu 10.1.2010, <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/ops2009-2010>
- Kajaani (2010). *Uskonto*. Luettu 10.1.2010, <http://www.kajaaninkampus.oulu.fi/file.php?2149>
- Kallas, K., Nikkola, T., & Rähä, P. (2006). Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi –oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste* (s. 151–184). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kallioniemi, A. (1997). Uskonnonopettajana postmodernissa kulttuurissa. Teoksessa S. Tella (toim.), *Media nykypäivän koulutuksessa. Osa II. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 14.2. 1997* (s. 31–42). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 179.
- Kallioniemi, A. (2000). Uskonnon didaktiikan opetus lastentarhan- ja luokanopettajankoulutuksessa. *Didacta Varia* 5(1), 99–131.
- Kallioniemi, A. (2005a). Kehittyvä uskonnon didaktiikan tutkimus ja sen haasteet. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella* (s. 50–76). Helsinki: Kirjapaja Oy.

- Kallioniemi, A. (2005b). Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella* (s. 11–49). Hämeenlinna: Kirjapaja.
- Kallioniemi, A. (2008). Esipuhe. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.), *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1.* (s. 5–7). Helsinki: Yliopistopaino.
- Kallioniemi, A., & Luodeslampi, J. (toim.) (2005). *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kallioniemi, A., & Ubani, M. (2008). Eksistenssianalyttinen didaktinen teoria uskonnonopetuksen uudistajana. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Cultivating humanity: Education – values – new discoveries. Professori Hannele Niemen julkaisuja.* (s. 311–330). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kallioniemi, A. (2009). Luokanopettaja uskonnonopettajana. Teoksessa M.-L. Rönkkö, J. Lepistö & S. Kullas (toim.), *Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin* (s. 94–112). Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Turku: Uniprint.
- Kansanen, P. (1998). Kasvatusfilosofista johdattelua ainedidaktiikkaan. Teoksessa J. Lavonen & M. Erätuuli (toim.), *Tuulta purjeisiin. Matemaattisten aineiden opetus 2000-luvulla* (s. 14–27). Jyväskylä: Atena.
- Kansanen, P. (2008). Onko koulupedagogiikka ainedidaktiikkaa. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1.* (s. 17–32). Helsinki: Yliopistopaino.
- Kasvatusalan tutkinnonuudistuksen ohjaus- ja seuranta-projektin raportti.* (1978). Luokanopettajankoulutusohjelman yleinen rakenne. Opetusministeriö: korkeakoulu- ja tiede-osaston julkaisusarja.
- Komiteanmietintö.* (1975). Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1975:75. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö.* (1989). Kehittyvä opettajankoulutus. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1989: 26. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuikka, M. T. (1973). *Uskonnonopetus Suomen kansakoulunopettajaseminaareissa vuosina 1963–1985*. Diss. Helsingin yliopisto. Käytännöllisen teologian laitos. Uskonnonpedagogiikan julkaisu A5.
- Kuikka, M. T. (1988). Uskonnonpedagoginen tutkimus ja oppilaskeskeisyys 1960- ja 1970-luvuilla. Teoksessa M. Pyysiäinen (toim.), *Kasvatus ja uskonto. Professori Kalevi Tammisen julkaisuja* (s. 148–149). Porvoo: WSOY.
- Kyngäs, H., & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11(1), 3–12.
- Laine, K. (1997). *Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä*. Jyväskylän yliopisto. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.
- Laine, K. (2000). *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. Jyväskylän yliopisto. SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 43.
- Luumi, P. (1987). *Taitava kertoja*. Helsinki: Lasten keskus.
- Luumi, P. (2001). Symbolididaktiikan mahdollisuudet uskontokasvatuksessa. Teoksessa J. Salminen (toim.), *Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus* (s. 139–162). Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 24. Helsinki: Hakapaino Oy.

- Luodeslampi J., & Nevalainen, S. (2007). *Opetan uskontoa alakoulussa*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Niemi, H. (1991). *Uskonnon didaktiikka. Oppilaista elämän subjekteja*. Helsinki: Otava.
- Opettajankoulutus – tietoa, taitoa ja tulevaisuutta*. (2006). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman 2001–2005 loppuraportti. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opettajankoulutus 2020* (2007). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 44: 2007.
- Oulu 2010. Uskonto. Luettu 10.1.2010, http://www oulu.fi/intl/exchange_students/ects/ktk/KASOPE06-07.pdf
- Paksuniemi, M. (2009). *Tornion alakansakouluopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921–1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan*. Diss. Acta Universitatis Lapponiensis. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Peruskoulun opetus suunnitelman perusteet*. (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Pirinen, H. (1983). *Nuorten elämäkäsytymykset identiteetin etsimisessä*. Diss. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 135.
- Pruuki, L., & Tirri, K. (2004). Mielekäs oppiminen rippikoulussa. Teoksessa H. Aaltonen, L. Pruuki & P. Saarainen (toim.), *Rippikoulun käsikirja* (s. 35–55). Helsinki: Kirjapaja.
- Pruuki, L. (2009). Opettajan uskonnollisuuden merkitys koulukasvatuksessa ja uskonnon opetuksessa. *Teologinen aikakauskirja*, 114(5), 387–403.
- Pyysiäinen, M. (1998). Uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.), *Uskonnonopetuksen käsikirja* (s. 41–68). Porvoo: WSOY.
- Pyysiäinen, M. (2000). *Luokanopettaja ja katsomusopetus; luokanopettajien kokemukset ja käsitykset uskonnonopetuksen, elämäkäsytymustiedon ja eettisen kasvatuksen toteuttamisesta ja järjestelyistä peruskoulun 1–6.luokilla*. Porvoo: WSOY.
- Pyysiäinen, M., & Seppälä, J. (toim.) (1998) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY.
- Rantala, J. Salminen, J., & Säntti, J. (2010, tässä teoksessa) Teorian ja käytännön ristiaallokossa – Luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin.
- Rauma (2010). *Uskonto*. Luettu 10.1.2010, http://www.edu.utu.fi/opiskelu/2_rokl_lo_2009_2011.pdf
- Rinne, R., Kivirauma, J., & Lehtinen, E. (2004). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Porvoo: WSOY.
- Räsänen, A. (2006). *Koulun uskonnonopetus. Suomalaisten käsitykset uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä*. Suomalainen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 248. Helsinki: Gummerus.
- Räsänen, A. (2008). Kristillinen kasvatustieteiden teoria ja käytännössä. Teoksessa J. Porkka (toim.), *Johdatus kristilliseen kasvatukseen* (s. 287–304). Helsinki: LK-kirjat.
- Savonlinna. (2010). *Uskonnon perusteet (evankelis-luterilainen)*. Luettu 10.1.2010, <http://sokl.joensuu.fi/media/oklops09-10/monialaiset09-11.htm>
- Seppo, J. (2003). *Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Edita.
- Seppälä, J. (1998a). Uskonnon didaktiikka teologian ja kasvatustieteen kohtaamispaikkana. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.), *Uskonnonopetuksen käsikirja* (s. 9–14), Porvoo: WSOY.
- Seppälä, J. (1998b). Oppimiskäsitys ja uskonnonopetus. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.), *Uskonnonopetuksen käsikirja* (s. 103–136), Porvoo: WSOY.
- Tamminen, K., & Vesa, L. (1982). *Uskonnon didaktiikka*. Saarijärvi: Kirjapaja.

- Tamminen, K. (1991). *Religious development in childhood and youth*. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Tamminen, K. (1998). Suomalaisen uskonnon didaktiikan kehityslinjoja. Teoksessa M. Pyysiäinen, M. & J. Seppälä (toim.), *Uskonnonopetuksen käsikirja* (s. 15–40). Porvoo: WSOY.
- Tirri, K. (1998). *Koulu moraalisena yhteisönä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 187. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tirri, K. (2001). Lapsen uskon maailma ja sen kohtaaminen. *Kristillinen kasvatus*, 1, 3–7.
- Tirri, K. (2003). Miten uskontoa opitaan? Teologinen *Aikakauskirja*, 2, 102–106.
- Tirri, K., & Kallioniemi, A. (1999). *Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset uskonnosta kouluaineena*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 208. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Tirri, K., & Kesola, A. (1998). *Uskonto ala-asteen arjessa ja juhlassa*. Helsinki: Lasten keskus.
- Turku. (2010). Luettu 10.1.2010, http://www.edu.utu.fi/opiskelu/6_tokl_2009_2011.pdf
- Ubani, M. (2007). *Young gifted and spiritual – The case of Finnish sixth-grade pupils*. Research Reports 278. University of Helsinki. Department of Applied Sciences in Education. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vaasa (2010). *Sambhülle, tro och tradition*. Luettu 10.1.2010,
- Värri, V.-M. (2006). Tehtävä napapiirillä: opettajankoulutuksen intellektualisointi. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.), *Suoraa puhetta kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta* (s. 195–214). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Väänänen, K. (1990). *Evangelisluterilainen uskonnonopetus Savonlinnan seminaarissa*. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 36.
- Watson, B. (1993). *The effective teaching of religious education*. London: Longman.

LIITE 1

Taulukko 1. Uskonnon didaktiikan peruskurssin opetus eri opettajankoulutusyksiköissä.

Opettajan- koulutus- yksikkö; yliopisto	Opinto- jakson laajuus	Opinto- jakson kontakti- opetuk- sen määrä	SUBS- TANSSI	PRAKSIS opetuk- sen suun- nittelu ja toteut- taminen	OPPILAA KEHITYS uskonto- psykologi- set ja eettisen kehityksen kysymykset	OPPI- AINEEN ERITYIS- LUONNE yhteis- kunnallinen tausta ja luonne	kirjallisuus
Chydenius- instituutti Kokkola (Jyväskylän yliopisto)	3 op	Kontakti- opetusta 20 t, OT 60	X	X	X		Niemi: Uskonnon didaktiikka (1991), Pyysiäinen & Seppälä (1998) (toim.): Uskonnon- opetuksen käsikirja, Tamminen (1988): Lasten ja nuorten uskonnollinen maailma, Tirri & Kesola (1998): Uskonto ala- asteen arjessa ja juhlassa
Helsingin OKL (Helsingin yliopisto)	3 op	L 20, R 8		X	X	X	Kallioniemi & Luodeslampi (2005) (toim.). Uskonnon- opetus uudella vuosituhannella
Hämeen- linnan yksikkö (Tampereen yliopisto)	2 op	L 4, R 14	X	X	X	X	Katekismus (1998), Niemi: Uskonnon didaktiikka (1991), Pyysiäinen & Seppälä (1998) (toim.): Uskonnon- opetuksen käsikirja, Räisänen & Saarinen (1978): Raamattutieto
Joensuun yksikkö (Itä- Suomen yliopisto)	3 op	L 24	X	X	X		Kallioniemi & Luodeslampi (2005) (toim.): Uskonnon- opetus uudella vuosituhannella

Liite 1. (jatkuu)

Liite 1. (jatkuu)

Jyväskylän OKL (Jyväskylän yliopisto)	3 op		X	X	X	X	ei ilmoitettu
Kajaanin OKL (Oulun yliopisto)	3 op	L 10, R 8, OT 63	X	X	X	X	Luodeslampi & Nevalainen (2007) (toim.): Opetan uskontoa alakoulussa
Oulun OKL (Oulun yliopisto)	2 op	ei ilmoitettu	X	x	x	x	Pyysiäinen & Seppälä (1998) (toim.): Uskonnon-opetuksen käsikirja, Watson (1993): The effective teaching of religious education
Rauman yksikkö (Turun yliopisto)	3 op	L 20, R 10, OT 50	X	X	X		Kallioniemi & Luodeslampi (2005) (toim.): Uskonnon-opetus uudella vuosituhanella
Rovaniemen OKL (Lapin yliopisto)	2 op	L 10, R 10	X		X		Kuula, Nissinen, Riekkinen (2008): Johdatus Raamattuun, Pyysiäinen & Seppälä (1998) (toim.): Uskonnon-opetuksen käsikirja
Savonlinnan yksikkö (Joensuun yliopisto)	3 op	L 24, R 10	X	X	X	X	Kallioniemi & Luodeslampi (2005) (toim.): Uskonnon-opetus uudella vuosituhanella, Watson (1993): The effective teaching of religious education

Liite 1. (jatkuu)

Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita

Liite 1. (jatkuu)

Turun yksikkö (Turun yliopisto)	3 op	L 15, R 6, OT 59	X	X	X		Kallioniemi & Luodeslampi (2005) (toim.): Uskonnon-opetus uudelle vuosituuhannella
Vaasa (Åbo Akademi)	3 op (uskontoa, historiaa ja ET:tä integroiva kokonaisuus)	30 tuntia ohjattua opetusta		X	X	X	Luumi: P. Berättaren (1989) Tamminen & Vesa (1986): Undervisa i religion. En lärobok i religionsdidaktik.

Taito- ja taideaineet akateemisessa opettajankoulutuksessa – haikuja opettajankouluttajilta

Tiivistelmä

Akateemisen luokanopettajakoulutuksen aikana yliopiston opetushenkilökunnan muodolliset kelpoisuudet ovat nousseet merkittävästi eri puolilla Suomea. Helsingin yliopiston noin kahdestakymmenestä päätoimisesta taito- ja taideaineiden (yliopisto)lehtorista kymmenellä oli tohtorin tutkinto vuonna 2009. Muutos kolmenkymmenen vuoden takaiseen tilanteeseen on merkittävä. Tämä pätevyyden muutos heijastuu eri tavalla myös opettajankouluttajien ajatteluun ja toimintaan. Mitä on akateemisuus tutkivan opettajan omassa asiantuntijuudessa taito- ja taideaineissa? Millaisia ulottuvuuksia akateemisuus on tuonut asiantuntijuuteen, omaan työnkuvaan ja sen muuttumiseen? Muun muassa näitä kysymyksiä tarkastellaan tässä artikkelissa kirjallisuuden ja sitä täydentävällä empiiriseen itsereflektioon perustuvan sähköpostikyselytutkimuksen pohjalta. Kysely tehtiin Helsingin yliopiston taito- ja taideaineiden henkilöstölle keväällä ja kesällä 2009. Vastauksia saatiin 10/20. Ainedidaktinen kirjo vastaajien keskuudessa oli laaja käsittäen liikunnan, kuvataiteen ja musiikin ainedidaktikkojen itsearvioinnit.

Kirjallista tarkastelua täydennetään kyselytutkimuksen aineistosta keskeisesti nousseilla vastauksilla. Näin saaduilla sitaateilla taito- ja taideaineiden opettajankouluttajien ääni pääsee tässä aineistossa esille. Nostamme esiin niitä aineistosta keskeisesti nousseita käsityksiä, jotka heijastanevat laajemminkin taito- ja taideaineiden opettajien kokemaa todellisuutta erityisesti akateemisen asiantuntijuuden pohjalta (ks. Patton, 1997; Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002).

Avainsanat: akateemisuus, arviointi, pätevyudet, professio, asiantuntijuus, muuttuva opettajuus

Johdanto

Aluksi tarkastelemme akateemista opettajankoulutusta ja sen muuttamista erityisesti Helsingin yliopiston Soveltavan kasvatustieteen laitoksessa mutta myös laajemmin Suomessa akateemisen opettajankoulutuksen aikana. Taito- ja taideaineita opettavat lehtorit ovat yleensä varsin hyvin tiedostaneet suomalaisessa opettajankoulutuksessa ajankohtaiset haasteet.

Yliopistopedagogisen opettajuuden kasvu, kehitys ja tutkimus omassa työssä on muotoutunut yhdeksi opetuksen selkeäksi päämääräksi. Akateemisen luokanopettajakoulutuksen aikana yliopiston opetushenkilökunnan muodolliset kelpoisuudet ovat nousseet merkittävästi eri puolilla Suomea. Helsingin yliopiston noin kahdestakymmenestä päätoimisesta taito- ja taideaineiden (yliopiston)lehtorista kymmenellä oli tohtorin tutkinto vuonna 2009. Muutos kolmenkymmenen vuoden takaiseen tilanteeseen on merkittävä.

Näkyvin muutos Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen taito- ja taideaineiden organisoitumisessa on ollut taito- ja taideaineiden tutkimuskeskuksen perustaminen noin kymmenen vuotta sitten. Tutkimuskeskuksen perusti professori Arja Puurula, ja sitä johtaa nykyisin professori Heikki Ruismäki. Tutkimuskeskuksella on parikymmentä tutkimus- ja opetustoiminnassa olevaa henkilöä sekä jatko-opiskelijat.

Tutkimuskeskus on verkostoitunut kansallisesti ja kansainvälisesti useisiin erilaisiin hankkeisiin ja verkostoihin (ECA, ISME, INSEA, ECME, ISCEI, EECERA, EARLY, EAEN, ERNAPE, NNPU, NEOTHEMI, PCNM, TEKNODIDA). Erityispedagogiikan ohella taito- ja taideaineiden jatkokoulutusseminaari on tuottanut laitokselle suuren määrän kasvatustieteen tohtorin tutkintoja sekä artikkeleita kansainvälisesti arvostettuihin joulnealeihin.

Nykyisen tutkimuskeskuksen tehtävänä on koordinoia ja kehittää soveltavan kasvatustieteen laitoksessa harjoitettavaa taito- ja taidekasvatuksen tutkimustyötä, tarjota tukea taito- ja taideaineiden alueen tutkijoille sekä käynnistää tämän alueen tieteellisiä tutkimusprojekteja sekä välittää informaatiota soveltavan kasvatustieteen laitoksessa tehtävästä taito- ja taidekasvatuksen tutkimustoiminnasta. Lisäksi tutkimuskeskuksen tehtävänä on organisoida taito- ja taideaineiden opettajankouluttajien yhteistapaamisia ajankohtaisen tutkimustiedouden levittämiseksi, pyrkiä tekemään taito- ja taidekasvatukseen liittyvää tilaustutkimusta sekä rekrytoia tähän tarvittavaa tutkijatyövoimaa sekä solmia ja ylläpitää kansainvälisiä kontakteja taito- ja taidekasvatuksen tutkijoihin ja tutkijaverkostoihin. Soveltavan kasvatustieteen taito- ja taideaineiden aineryhmä ja tutkimuskeskus on akateemisen opettajankoulutuksen vuosina kohonnut merkittäväksi kansalliseksi ja kansainvälisestäikin arvostetuksi vaikuttajaksi taito- ja taidekasvatuksen kentällä.

Taito- ja taideaineiden tutkimuskeskus järjestää vuosittain poikkitaiteellisen konferenssipäivän, jonka tarkoituksena on luoda yhteyksiä Suomessa ja kansainvälisestäikin opettajankoulutuksesta vastaavien opettajankouluttajien, taidekasvatuksen tutkijoiden ja kentällä toimivien opettajien välille. Poikkitaiteellinen konferenssipäivä toimii myös kohtaamispaikkana pääkaupunkiseudulla toimivien taidekorkeakoulujen ja Helsingin yliopiston jatko-opiskelijoiden välillä. Tarkoituksena on myös edistää taito- ja taidekasvatuksen tutkijoiden yhteistyötä, kansallista ja kansainvälistä verkostoitumista sekä lisätä moni- ja interkulttuurista yhteistyötä erityisesti taidekasvatuksen ja luovuuden tutkimuksen kehittämisessä. Valikoiduista artikkeleista työsetään kirjallinen julkaisu

sekä hyödynnetään sosiaalisen median mahdollisuuksia taito- ja taideaineiden keskustelufoorumina.

Ruismäki ja Ruokonen (2006) mainitsevat suomalaisen musiikkikasvatuksen tulevaisuuden keskeisinä kehittämiskohteina ja haasteina tutkimuksen edistämisen rinnalla opetussuunnitelmallisen kehittämistyön, erityisesti eheyttävät aihekokonaisuudet ja erityispedagogiset haasteet, oppimisympäristöjen kehittämisen, uuden teknologian mahdollisuuksien hyödyntämisen, yhteistyön kehittämisen kulttuuritahojen kanssa, mediakasvatuksen sekä epämuodollisten oppimisympäristöjen tarkastelun musiikkikasvatuksessa. Samat tutkimus- ja kehittämiskohdeet liittyvät yleisesti koko taito- ja taidekasvatuksen ainedidaktiikkaan opettajankoulutuksessa.

Tähän artikkeliin liittyvän itsearvioinnin keskeinen tavoite on saadun arviointitiedon hyödyntäminen ja konkreetti käyttö opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Pattonin (1997, s. 20–22) kehittämällä hyödyntämiskeskeisellä arviointiprosessilla tarkoitetaan oppimisen aikana tapahtuvia yksilötason muutoksia ajattelussa ja käyttäytymisessä sekä organisaatiotasolla tapahtuvia toimintatapojen ja -kulttuurien muutoksia. Pattonin (1997, s. 91) mukaan arviointia voidaan käyttää myös yhteisen jaetun näkemyksen luomiseen ja kirkastamiseen. Arviointi edellyttää henkilöstöä kohdistamaan huomionsa tärkeimpiin seikkoihin ja reflektoimaan ja ilmaisemaan itseään mahdollisimman huolellisesti. Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) asiantuntijuustutkimuksen näkökulmaa käytettiin itsearviointiin perustuvan täydentävän kyselyaineiston laadullisissa analyysissa.

Historiallista taustaa

1860-luvulla alkaneen kansakoulunopettajankoulutuksen juuret olivat hyvin aineenhallinnallisesti painottuneet. Opetusohjelmissa korostuivat opettavien aineiden sekä sisällölliset että pedagogiset osaamisalueet. Tällainen koulutus oli tuolloin välttämätöntä, sillä tuolloin opiskelijoiden lähtötaso oli usein matala ja vähintäänkin kirjava. Opettajia

koulutettiin koulun pidon lisäksi paikallisyhteisöjensä kulttuurisiksi vaikuttajiksi (ks. Partanen, 2009). Vaikka kansakunnan yleinen sivistystaso kasvoi vuosien myötä ja opettajaseminaareihin vaadittavan pohjakoulutuksen taso kohosi, säilyttivät taito- ja taideaineet vahvan asemansa sadan vuoden ajan seminaarien opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmissa taito- ja taideaineiden osuus oli noin 15 %, ja opiskelijavalinnoissa painotettiin osaamista taito- ja taideaineiden alueella (Hyvönen, 2005). Akateemisen opettajankoulutuksen aikana valintakokeissa ei enää painoteta esimerkiksi musiikin osaamista, joten myös nykyisten opiskelijoiden taitotaso kyseisessä aineessa on varsin kirjava.

Opettajankoulutuksen tie yliopistoon alkoi jo 1930-luvulla, jolloin ylioppilaspohjaista opettajankoulutusta varten perustettiin ensimmäinen opettajakorkeakoulu Jyväskylään ja sen jälkeen myös Etelä-Suomen suuriin kaupunkeihin ja Ouluun. Seminaarit jatkoivat opettajakorkeakoulujen rinnalla toimintaansa. Taito- ja taideaineiden osalta opettajakorkeakouluilla ja seminaareilla ei ollut muuta eroa kuin se, että opettajakorkeakouluissa taideaineiden osuus suhteessa muihin opettavaisiin aineisiin oli vahvempi, sillä ylioppilastutkinnon katsottiin takaavan tarpeellisen aineenhallintapohjan muissa aineissa. Opettajakorkeakoulujen pääsykokeissa ei kuitenkaan enää painotettu taideaineita siinä määrin kuin seminaareissa, mikä jo enteili tulevaa akateemista opettajankoulutusta. (Hyvönen; 2005; Lehtipuu, 2003; Sidoroff, 2008.)

Kehittyvä opettajankouluttaja – taitaa, tutkii ja uudistuu

Kasvatustieteessä ajatus ”tutkivasta opettajasta” on ollut vahvasti edustettuna erityisesti Englannissa, Australiassa ja Yhdysvalloissa. Suomessa suuntaus on vallannut alaa 1990-luvun puolivälistä ja on rohkaissut monia eri alojen opettajia tutkimaan omaa työtään aina opinnäytteeksi asti. Soveltavan kasvatustieteen laitoksella on professori Kansanen johdolla kehitetty tutkivan opettajuuden ideaa erityisesti opettajan pedagogisen ajattelun tutkimuksen kautta. (Kansanen, Lahdes, Malinen, Yrjönsuuri & Yrjönsuuri, 2000.) Eri tutkimusryhmät Soveltavan kas-

vatustieteen laitoksella, muun muassa Kynäslahti, Kansanen, Jyrhämä, Krokfors, Maaranen ja Toom (2006), osoittavat tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen antavan luokanopettajiksi opiskeleville ammatillisia valmiuksia ja joustavuutta toimia erilaisissa opetustilanteissa.

Monitieteisen kasvatustieteen laajimmat yhteydet muihin tieteisiin ovat paljolti oppisisältöisiä ja didaktisia. Ainedidaktiikka tutkii ja antaa valmiuksia luokanopettajan käytännön opetustyöhön. Eräs kyselyyn vastannut toteaa,

”Tutkimuksellinen näkökulma on auttanut minua jäsentämään identiteettiäni yliopisto-opettajana. Sen oleellisia ulottuvuuksia ovat oman oppiaineen ja tiedonalan hallinta sekä tutkijan ammattitaito. Oppimis- ja tiedonkäsitusten muutosten myötä kouluttajan roolini on muuttunut informaation jakajasta oppimisen tukijaksi.”

Pohtiessaan ajankohtaisia haasteita kehittyvään yliopisto-opetukseen liittyvän tietotyön ja -teollisuuden näkökulmista Laurilland (2002) punnitsee, millainen paino opetussuunnitelmissa tulisi olla asiantuntijatiedolla (tutkimustieto) ja vastaavasti alan ammattilaisten käytännöistä nousevalla tiedolla. Kysymys liittyy opettajille asetettujen työelämän odotusten ja yliopiston opiskelijoilleen välittämän tiedon ja osaamisen välillä vallitsevaan ristiriitaan.

Toisaalta voidaan pohtia sitä, miten opettajankoulutusta tulisi kehittää, jotta se muodostaisi kokonaisvaltaisen perustan opiskelijan kasvulle ja kehitykselle koulutuksen jälkeisessä elämässä. Kysymys liittyy Enkenbergin (2004) mukaan keskusteluun yliopistokoulutuksen tavoitteista ja ongelmaksi näyttää nousevan se, että opintosuunnitelmissa painottuu edelleenkin tieto ja tietäminen, vaikka ammattilaiseksi kehittyminen haastaa ennen muuta ajattelun taitojen hallinnan. Enkenbergin toteamuksiin voisi lisätä, että ajattelun taitojen lisäksi ajattelun soveltaminen, konkretisoiminen, toiminnan tekeminen, yksinkertaisesti asian osaaminen (substanssitietous ja -taitous) on keskeistä erityisesti taidon oppimisessa. Muun muassa Elliot (1995) kirjoittaa laajasti prosedu-

raalisen tiedon merkityksestä, mikä on keskeistä taidon oppimisessa ja soveltamisessa.

Taito- ja taideaineiden aseman muuttuminen luokanopettajan koulutuksessa

Opettajankoulutuksen suurin muutosten aika ajoittui samoihin aikoihin kuin peruskoulu-uudistus 1973. Laki 1971/844 lakkautti seminaarikoulutuksen ja opettajankoulutus siirtyi yliopistojen ja korkeakoulujen opettajankoulutusyksiköihin, joiden tehtäväksi osoitettiin kasvatustieteen opetus- ja tutkimus. Tästä alkoi kehityskulku kohti akateemista opettajankoulutusta kasvatustiede pääaineena, jonka asetus 1978/530 vakiinnutti niin, että 1979 alkoi yliopistolliseen maisteritutkintoon johtava akateeminen luokanopettajakoulutus. Monet taito- ja taideaineiden opettajat näkivät samalla myös taito- ja taideaineiden aseman heikentyneen. Taito- ja taideaineita opettavien opettajankouluttajien pohdinnoissa keskeisenä muutoksena akateemisesta opettajankoulutuksesta nousi esille kasvatustieteen keskeinen rooli sen tullessa maisteriopintojen pääaineeksi. Tämänäyttävät vastaukset nousivat kyselyaineistosta esiin, mikä on varsin ymmärrettävää taito- ja taideaineiden historiallista taustaa vasten.

”Opiskelijoille akateemisuus välittyy kasvatustieteen hallitsevana asemana sekä taito- ja taideaineiden vähyytenä.”

Aineenhallinnallis-didaktiset opinnot muotoutuivat vähitellen tutkimuksen sivuaineiksi: ensinnäkin kaikille kuuluvana laaja, kaikki opetetavat aineet käsittävä monialaisten opintojen kokonaisuus ja toiseksi opiskelijan tutkintoonsa valitsevat sivuaineet. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö (Komiteamietintö, 1989/26) käynnisti opetussuunnitelmauudistuksen, jonka opettajankoulutuslaitokset toteuttivat kukin omalla tavallaan. Hyvösen (2006, s. 51) mukaan monissa opettajankoulusta antavissa yliopistoissa taito- ja taideaineet

menettivät aikaresurssia monialaisissa opinnoissa muiden oppiaineiden vaatiessa tasajakoa huolimatta lukiopohjaisen pohjakoulutuksen tuomista opintojen määrien eroista. Eräs pitkän linjan vastaaja toteaa, että

”akateeminen opettajankoulutus on vähentänyt opiskelijan saamaa opetusta koko ajan tunti tunnilta, opintojakso opintojaksolta. Se on lisännyt kasvatustieteelliseen tutkimukseen syventymistä ja vastaavasti vähentänyt oman alani taidollista ja taiteellista työskentelyä.”

Taito- ja taideaineissa itse taidon kehittäminen ja soveltaminen näyttäisi olevan varsin marginaalista nykyisessä opettajankoulutuksessa. Oleellisesti on, millaiset taidolliset valmiudet opiskelija on hankkinut ennen koulutuksen alkua.

Tätä tukee myös Vesiojan (2006) väitöskirjatutkimus. Vesioja tutkii väitöskirjassaan, millaisia musiikillisia valmiuksia luokanopettajakoulutuksessa oli saatu tulevan opettajantyön kannalta. Musiikin opetustaito korreloi erittäin merkitsevästi ($p < .001$) musiikkiharrastusten määrään sekä laulu- ja soittotaitoon. Koulutuskokemuksia käsittelevä haastatteluaineisto osoitti musiikkiin erikoistumattomien opiskelijoiden pitävän musiikin perusopintoja riittämättöminä erityisesti ala-asteen 5. ja 6. luokan vaatimuksiin nähden. Tätä mieltä olivat etenkin ne opiskelijat, joilla ei ollut taustallaan musiikkiharrastusta tai musiikkialan opintoja ennen opettajankoulutusta. Vain musiikkiin erikoistuneet olettivat selviytyvänsä tulevaisuudessa ala-asteen kaikkien luokka-asteiden musiikinopetuksesta. Tuloksia tukee myös Ruismäen ja Tereskan (2008) luokanopettajaopiskelijoiden musiikin oppimiskokemuksia lastentarhasta yliopistoon käsittelevä tutkimus.

Vesioja (2008) toteaaakin edelleen, että mikäli luokanopettajan musiikilliset valmiudet ovat erittäin heikot tai hän ei halua opettaa luokalleen musiikkia, on toivottavaa, että opetuksen hoitaa musiikkiin erikoistunut kollega tai aineenopettaja. Vesiojan (2008) mukaan käytännön pitäisi olla joustavaa myös toisin päin eli musiikillisesti taitavan luokanopettajan tulisi voida tarpeen mukaan opettaa myös yläluokilla.

Kaksoispätevyyden omaavien luokan- ja aineenopettajien koulutusta ja erilaisia yhteistyömuotoja tulisi kehittää ja kokeilla. Tereskan (2003, s. 205) toteamus siitä, että jokaisella koululaisella on oikeus saada pätevydeltään asianmukaista musiikinopetusta, voidaan laajentaa koskemaan kaikkea taidekasvatusta. (ks. Ruismäki, 2008.)

Hyvönen (2006, s. 51) on tarkastellut syitä taide- ja taitoaineiden aseman systemaattiseen heikentämiseen erityisesti kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin 1994 näkökulmasta. Hyvönen (2006, s. 51–52) toteaa kriittisesti, että projektin osallistujat olivat kasvatustieteilijöitä ja hallinnon edustajia, joten taidekasvatuksen edustajien näkökulma jäi puuttumaan täysin. Tämän seurauksena oli 1990-luvulla alkanut valtakunnallinen taito- ja taideaineiden aseman heikentäminen sekä luokanopettajakoulutuksen opetusohjelmissa ja opiskelijavalinnoissa. Kehitys on johtanut siihen, että suomalaisen peruskoulun alaluokilla (1–6) taito- ja taideaineita on pätevä opettamaan opettaja, jonka osaamisen pohjana ovat peruskoulun oppimäärä ja opettajankoulutuksen antamat vähimmillään vain kolmen opintopisteen pakolliset ainedidaktisen opinnot. Tämä käsitys nousee monissa taito- ja taideaineita pohtivissa kansallisissa ja kansainvälisissä seminaareissa, symposiumeissa ja keskusteluissa esiin.

Huoli vähenevistä resursseista ja opiskelijoiden taitotason riittävydestä

Opettajankoulutuksen uudistamisen – niin sanotun Bologna prosessin – yhteydessä taide- ja taitoaineiden merkitys opettajankoulutuksessa ja yhteiskunnassa on nostettu uudelleen esille. Teemaan liittyvät valtakunnalliset seminaarit ja mielenilmaukset vuodesta 2005 lähtien ovat olleet osa viime vuosien keskustelua. Keskeisin huoli asiantuntija-alustuksissa ja keskusteluissa on ollut opetustuntimäärien vähäisyys nykyisessä yleisivistävässä koulutuksessa ja tästä johtuva uhka saattaa lapset eriarvoiseen asemaan sen suhteen, saavatko kaikki ammattitaitoisen opettajan opetusta taide- ja taitoaineissa. (Jakku-Sihvonen, 2006, s. 7.) Esimer-

kiksi luokanopettajakoulutuksen pakolliset taideopinnot (musiikki ja kuvataide) ovat myös laskeneet vuodesta 1990 vuoteen 2002 kymmenessä opettajankoulutuslaitoksessa keskimäärin 10,4 opintoviikosta 6,4 opintoviikkoon. Tilanne on jatkunut monissa opettajankoulutuslaitoksissa samansuuntaisena myös tällä vuosituhannella. (Ruismäki, 2008.) Toisaalta eri opettajankoulutuslaitoksissa pakolliset monialaiset opinnot ovat organisoitu eri tavalla esimerkiksi valinnaisuuden mukaan.

Anttilan (2008, s. 295–297) mukaan luokanopettajaksi opiskelevien joukko on nykyisin lähtötasoltaan niin heterogeeninen, että heille tulisi tarjota suhteellisen laajat valinnanmahdollisuudet sisällöiltään eritasoisista musiikkikasvatuksen opintojaksoista. Anttila (2008) toteaa, että nykyinen opettajankoulutuksen tilanne on valtakunnallisesti epätydyttävä ja sitä olisi kehitettävä niin, että jokaisella sellaisella luokanopettajalla, joka opettaa musiikkia, tulisi olla myös valmiudet toteuttaa opetussuunnitelma käytännössä. Tätä todellisuutta ei nykyinen koulutus- ja opettajankoulutuspolitiikka Anttilan mukaan näe (Anttila, 2008, s. 296).

Taito- ja taideaineita opettavat opettajankouluttajat ovat joutuneet pohtimaan laajemminkin opettajankoulutuksen asemaa yliopistoissa. Erityisesti on kannettu huolta siitä, miten taito- ja taideaineita vaativien työelämätaitojen tulisi ilmetä opetussuunnitelmissa.

”Vaikka yliopistossa painotetaan aina enemmän tutkimuksen tekemistä, toivon koko sydämestäni, että resursseja lisätään taito- ja taideaineiden suuntaan, jotta se ”todellinen osaaminen”, jota nimenomaan kouluissa tarvitaan ja jota opiskelijat ja kentällä olevat opettajat epätoivoisesti kaipaavat, pystyisi toteutumaan.”

Onpa opettajankoulutuksen paikkaa pohdittu myös osana ammattikorkeakoulua, mikä vahvistaisi enemmän työelämätaitojen osaamista. Sääntöjen mukaan (1997, s. 20) taito- ja taideaineisiin erikoistuminen on auttanut huomattavaa osaa luokanopettajista juuri heidän käytännön työssään. Samalla kun omat aineenhallinnalliset taidot ovat kasvaneet taito- ja taideaineiden opettamisen varmuus on lisääntynyt.

Kehittyvän työn ja muuttuvan yhteiskunnan opettajalle asettamat haasteet ovat edelleenkin varsin huonosti tunnettuja ja tulevat riittämättömästi huomioon otetuiksi opetussuunnitelmia laadittaessa. Opettajankoulutusta koskevassa keskustelussa pohditaan lopultakin varsin vähän sitä, mitä haasteita kehittyvä opettajan työ tulee asettamaan opettajan osaamiselle ja miten se otetaan huomioon opetusta ja koulutusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Erityisesti opettajille asetettujen työelämän odotusten ja yliopiston opiskelijoilleen välittämän tiedon ja osaamisen välillä vallitsevan ristiriidan taso akateemisen opettajankoulutuksen sisällöissä nousee vahvasti esille.

”Kasvatustieteen korostuminen riistää opiskelijoilta heidän aikansa ja ne koulutusresurssit, jotka antaisivat valmiudet lasten taito- ja taideaineiden ohjaukseen. Yliopisto käyttää opiskelijoita hyväkseen omiin tarkoituksiinsa tieteen tuottamiseen ja lähettää heidät kentälle liian teoreettisesti orientoituneina.”

Vaikka kyseinen kannanotto on yksittäisen vastaajan, se heijastanee laajemminkin taito- ja taideaineiden opettajien ajatusmaailmaa. Teoreettisen tiedon ja käytännön työelämän vastaavuus ja vuorovaikutus on noussut esiin vuosikymmenten ajan.

”Mikä on tutkijan tehdä tiedettä, kun käytäntö ei ole rasiitena!”

Keskustelussa on näihin päiviin eniten pohdittu kysymystä siitä, mitä koulutuksessa tulee opettaa, jotta se vastaisi senhetkisen tai näkyvissä olevan lähitulevaisuuden yhteiskunnallisen tilanteen asettamia vaatimuksia. (Enkenberg, 2004.) Globalisaation ja yhteiskunnan monimuotoistumisen myötä tulisi entistä vahvemmin tarkastella opettajankoulutuksen kykyä ja taitoja kohdata uusia tilanteita, mukautua muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin ja taitoon käyttää tutkimusta ja kehittyvän tieto- ja taitotyön välineitä luovasti. Taito- ja taideaineiden hyödyntäminen koulussa ja laajemminkin yhteiskunnassa lisääntyneisiin erityispedagogisiin ongelmiin on lähes kokonaan käyttämättä.

Viimeaikaisimpia keskusteluja taideaineiden asemasta on nostanut esiin muun muassa professori Pekka Himanen. Suomen valtio tilasi vuonna 2009 tulevaisuus selvityksen professori Pekka Himaselta kansakunnan henkisen sivistyksen ja kulttuurin kukoistamaan saattamiseksi 2010. Helsingin Sanomissa 2.9.2009 Himanen kertoi: ”Tulen esittämään, että taiteeseen ja kulttuuriin tulee investoida merkittävästi nykyistä enemmän.” Hyvinvoinnin lähteeksi hän tarjoaa luovuutta, kulttuuria ja taidetta. (Luukka, 2009.)

Opettajankoulutus vastaa suomalaisen sivistyksen ja kulttuurin edistämistä, ja se on kirjattu myös tehtäväksemme uuden 1.1.2009 alkavan opettajankoulutuksen rakenteellisessa kehittämisessä: ”sivistyksen ja henkisen uudistumisen instituutio”. Tämä taito- ja taidekasvatuksen, luovuuden ja kulttuurin opettamisen ja tutkimisen kehittämisen tavoite liittyy sekä lastentarhanopettajien että luokanopettajien koulutukseen ja kuuluu nykyisin Helsingin yliopiston Soveltavan kasvatustieteen taito- ja taidekasvatuksen tutkimuskeskuksen toimintastrategiaan.

Asiantuntijuudesta ja arvioinnista

Muun muassa Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) mukaan asiantuntija on yksilö, joka ymmärtää asioiden periaatteita, johtaa niiden avulla vastauksia kohtaamiinsa ongelmiin ja tarvittaessa pystyy luomaan yhteisönsä kanssa uutta ongelmanratkaisussa tarvittavaa tietoa. Asiantuntija käyttää tukenaan verkostoyhteyksiä muihin asiantuntijoihin. Työelämän asiantuntijuutta ei voi määritellä yksilön prosessina, vaan oleellista on se, että yksilö osaa suhteuttaa oman osaamisensa yhteisön muiden jäsenten osaamiseen ja muiden yhteisöjen osaamiseen. Yksilön osaaminen ei kehity vain vertikaalisesti aloittelijasta asiantuntijaksi, vaan siihen sisältyy eri alojen ammattilaisten horisontaalista oppimista ja yhteisöllisen kognition muotojen kehittymistä.

Asiantuntijuus on ensinnäkin taitoa hankkia ja käsitellä alan tietoa. Asiantuntijuus on kognitiivisena yksilötason ilmiö, jossa muodollinen tieto sisäistyy korkeamman asteen käsitteelliseksi tiedoksi ja muuntuu

asiantuntijan joustavaksi tiedoksi ongelmanratkaisun kautta. Olennaisista on systeeminen tieto ja taito, toisin sanoen asiantuntija tietää, miten jonkin systeemi toimii. (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002.) Näin omaa pedagogista opettajuutta kuvaa eräs vastaaja:

Pedagoginen asiantuntijuuteni tarkoittaa taitoa muuntaa oman tiedonalani asiat pedagogisesti mielekkääseen ja jäsentyneeseen muotoon sekä taitoa tukea opiskelijoiden asiantuntijaksi kehittymisen prosessia. Oma työtäni kehittävänä opettajankouluttajana minun on tärkeä tunnistaa ennakkososialisaationi ja ammatilliset käytäntöni osana koulutuksen jatkuvasti muuttuvia traditioita ja yhteiskunnallisia yhteyksiä. Roolini kuuluu myös tietoisuus jäsenyydestäni tieteellisessä yhteisössä ja vastuu osallistumisesta yhteiskunnalliseen keskusteluun oman yhteisöni edustajana ja asiantuntijana.”

Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002) näkevät myös asiantuntijuuden kulttuuriin osallistumisen prosessina. Asiantuntijaksi tuleminen on sosiaalinen ilmiö ja edellyttää osallistumista eksperttikulttuuriin. Kolmanneksi asiantuntijuus käsitetään uuden tiedon luomisen prosessina, jossa asiantuntijat uskaltavat murtaa vallitsevia käytäntöjä, asettaa ja ratkaista luovasti uusia ongelmia, tuottaa yksilö- ja yhteisötasolla merkittävää uutta tietoa. Asiantuntija käyttää tukenaan verkostoyhteyksiä muihin asiantuntijoihin. Työelämän asiantuntijuutta ei voi määritellä yksilön prosessina, vaan oleellista on se, että yksilö osaa suhteuttaa oman osaamisensa yhteisön muiden jäsenten osaamiseen ja muiden yhteisöjen osaamiseen. Asiantuntijuus on jatkuvaa kehittymistä, ja siihen sisältyy yksilöllisen osaamisen lisäksi eri alojen asiantuntijoilta saatua horisontaalista oppimista ja yhteisöllisen kognition muotojen kehittymistä. (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002.)

Itsearviointin hyödyntäminen riippuu pitkälti organisaation kypsyystasosta ja valmiudesta kriittiseen itsearviointiin, parhaimmillaan se parantaa yksilöiden motivaatiota ja yhteistä sitoutumista työtehtäviin organisaatiotasolla (Patton, 1997, s. 29–31). Mezirowin (1995, s. 8,

17–22) mukaan reflektio tarkoittaa omien uskomusten oikeutusten tutkimista, kun päämääränä on toiminnan suuntaaminen tulevaisuudessa tai ongelmanratkaisussa käytettävien menettelytapojen toimivuuden uudelleen arviointi. Itsereflektion eräs tarkoitus onkin saattaa henkilö tietoiseksi omista tavoistaan havainnoida, ajatella ja tuntee ilman minäkäänlaisia ennakoita annettuja arvolatauksia. *Modernistisessä lähestymistavassa on oletuksena, että on olemassa joku, joka voi asettua auktoriteetiksi ja tietää, mitkä ovat oikeita ratkaisuja. Postmodernin perspektiivin mukaan tällaista yhtä oikeaa ratkaisua ei ole. Postmodernissa näkökulmassa korostuu henkilökohtaisen vastuun ottaminen omista valinnoista. On kysymys siitä, miten selviämme epävarmuuden, kompleksisuuden ja lisääntyneiden riskien kanssa. Kasvatus ja pedagoginen työ ovat kiinnittyneet elämään ja maailmaan, ja kukin kasvattaja on vastuussa omista konstruktioistaan. Se edellyttää havainnoimista, kuuntelemista ja haasteiden vastaanottamista mutta myös luottamista omiin, ei vielä lopullisiin, ideoihin ja ajatuksiin. Kasvatuksessa korostuu opettajan työn etos, eettinen ulottuvuus, johon kuuluu omien arvojen ja henkilökohtaisen vastuun tunnistaminen. Ne ovat myös erottamaton osa ihmisen itseymmärrystä.*

Taito- ja taideaineiden opiskelulla nähdään olevan myös opiskelijan kokonaisvaltaista hyvinvointia edistäviä merkityksiä, jotka ovat vuosien myötä kadonneet. Toivottavasti tämä ei heijastu suomalaisiin kouluihin, joissa kouluviihtyvyys on todettu varsin heikoksi.

Toimintakulttuurin muutos asiantuntijuuden näkökulmasta

Seuraavassa pyrimme hahmottamaan taito- ja taideaineita opettavien opettajankouluttajien toimintakulttuurin muutosta asiantuntijuuden (Hakkarainen, Palonen & Paavola, 2002) näkökulmasta. Kun asiantuntijuus nähdään tiedonhankintana, painotetaan vahvasti yksilökeskeisiä elementtejä. Lehtoreiden ongelmanratkaisuprosessien ja heidän tiedonkäsittelyprosessiensä kehittyminen tutkivan opettajuuden suuntaan tulee itsearvioinneissa esille. Yksilötasolla keskeisin

muutos oli halu uuden tutkimustiedon hankintaan ja akateemiseen jatkokouluttautumiseen.

”Olen suorittanut tohtorin tutkinnon ja oma kasvatustieteellinen tietämykseni on lisääntynyt.”

Tieteellisen tutkimuksen merkitys oman osaamisen syventäjänä tuli myös selkeästi esiin.

”Olen oppinut arvostamaan tieteellistä tutkimusta enemmän sekä ruvennut hyödyntämään uusimpia tutkimuksia työssäni. Olen tullut myös joustavammaksi ja olen valmiimpi muuttamaan ajatuksiani ja käsityksiäni. Opiskelin aikana, jolloin koulutukseni ei johtanut akateemiseen loppututkintoon. Vasta jatko-opiskelu (FT) aukaisi näkemyksiäni akateemiseen suuntaan.”

Oman väitöskirjan ja muun tutkimuksen tekeminen näytti selkeästi syventävän taito- ja taideaineita tutkivan opettajan omaa kompetenssia. Myös tämä nousi esiin eri vastauksissa.

”Ilmeisesti juuri siten, että vaikka opettamani asia on todella konkreettista tekemistä, teorian ja käytännön suhde on selkeämmin nivoutunut yhtenäiseen kokonaisuuteen, jossa molemmat palvelevat toisiaan ei-erillisinä saarekkeina. Ehkä siten, että asiat hahmottuvat enemmän kuin ennen mahdollisesti tutkittavina aiheina.”

Asiantuntijuus kulttuuriin osallistumisessa on perinteisesti ollut vahvaa, mutta osallistumisen roolit ja muodot ovat vaihtuneet kolmenkymmenen vuoden aikana. Taito- ja taideaineiden lehtoreiden työ ja osaaminen nähdään usein kontekstisidonnaisena ja siltä odotetaan tietynlaista työkuulttuurin näkyväksi tuleamista. Tässä toimintakulttuurissa heijastui eniten se, että entiset opitut ja traditionaaliset käytänteet nähtiin pitkälti toimivina, hyvinä ja säilyttämisen arvoisina. Opetussuunnitelma- ja

toimintakulttuurin muutokset koettiin uhkana myös täysivaltaisesta asiantuntijuuden osallistumisnäkökulmasta. Seminaaripohjainen toimintakulttuuri oli rakentanut myös annettuja roolimalleja taito- ja taideaineita opettaville, ja toimintakulttuurien uudistumisen myötä nämä mallit elävät usein ainakin alitajuisina opittuina mielikuvina. Asiantuntijuus toimintakulttuuriin osallistumisessa saa osakseen kriittisiä arvioita.

”Arvot käytännön toimissa ovat ristiriitaiset. Entiset vahvat opettajankoulutuksen kulttuuriset traditiot muistetaan vain ennen juhlia, kun tarvitaan musiikkiohjelmaa. Opetussuunnitelmalla unohdetaan, etteivät taidolliset valmiudet synny itsestään.”

Myös taito- ja taideaineiden ylimpien virkojen vähäistä määrää kritisoitiin.

”Yliopiston hallintohierarkiassa taito- ja taideaineiden asema on turhauttava, koska niiltä puuttuvat omat professuurinsa. Niiden opintoviikkojen määrästä päättävät käytännössä muiden alojen professorit. Yhteiskunnassa vastaavat vallanjaon vääristymät ovat kautta historian saaneet kapinoita ja vallankumouksia.”

Uuden tiedon luomista edistävä asiantuntijuuskulttuuri yhdistää kognitiivisen näkökulman ja osallistumisnäkökulman. Voimme tarkastella taito- ja taideaineiden lehtoreiden työkuulttuuria sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä toimintana. Tällä uuden tiedon luomisnäkökulmalla Hakkarainen, Palonen ja Paavola (2002) tarkoittavat innovatiivista toimintakulttuuria, joka määrittää kollektiivisesti tutkivan opettajan asiantuntijuutta. Arviointien mukaan olemme yliopistolliseen toimintakulttuuriin liittyvistä vaikeuksista huolimatta hyvässä suunnassa kohti sellaista yhteisöllisyyttä, joka takaa uusien toimintatapojen ja tietojen jatkuvan uudistumisen ja joka pohjautuu opettajankoulutusyhteisön erilaisissa rajapinnoissa työskentelyyn.

”Akateeminen opettajankoulutus on avannut uusia tutkimuksen polkuja, korostanut omakohtaisuuden merkitystä sekä tutkimisen kohteen valikoitumisessa että tutkimisen tavan valinnassa mutta myös laaja-alaisuuden merkitystä tutkimuskohteen erilais- ten kulttuuristen yhteyksien selvitystyössä.”

Edelliseen osallistuvaan näkökulmaan liittyen olennainen ero on juuri perinteisten toimintatapojen ylittäminen ja työskenteleminen työnkuvien ja tehtävälueiden rajapinnoissa yli perinteisten laitostai op- piainerajojen, tulevaisuuden visiointi ja uusien luovien ratkaisujen etsiminen. Tämä asettaa monia uusia osaamisvaateita opetus- ja tut- kimusyhteistyön avoimeen kehittämiseen yliopiston sisällä ja myös yhteiskunnalliseen verkostoitumiseen:

”Opiskelija oppii ymmärtämään, että ajassa vallitseva liikun- takäsitys on aikansa tuote. Se elää ja muuttuu. Se, mikä ajassa saa valta-aseman (esim. nyt terveyslähdekohtainen liikunta tai tiettyjen liikuntalajien esiintyminen opetussuunnitelmassa), on sekä tietyn ideologian että tradition tulosta. asiat voivat aina olla myös toisin. Opettaja on väistämättä kulttuurin kantaja, mutta hän on myös sen uudistaja. Akateemisuus luo potentiaalia uudis- tamiselle vallitsevan todellisuuden uusintamisen sijaan.”

Sivistys rakentuu ajattelun, luovan tekemisen ja toiminnan taidoille ja taiteelle

Seminaaripohjaisen luokanopettajankoulutuksen vahvuutena oli runsas taide- ja taitoaineiden opetus. Tutkimusperustainen opettajankoulutus ei ole syntynyt itsestään. Valitettavasti uhraukset ja säästöt ovat haavoit- taneet erityisesti juuri taito- ja taideaineita.

Miltei kaikki opettajankoulutusyksiköt ovat vähentäneet sekä sivu- aineopetusta että perusopetusta, paljolti säästöjen nimissä. Opintojen määrän lisäksi lähiopetus on supistunut itsenäisen työskentelyn osuu-

den kasvaessa. Yliopistonlehtoreiden työt ovat vähentyneet, eläkkeelle jääneiden lehtoreiden virkoja on lakkautettu tai jätetty täyttämättä. Kaikki opetus suunnitelmiin kohdistuneet supistukset ovat yhdistäneet taito- ja taideaineita Helsingin yliopistossa opettavat puhaltamaan yhteen hiileen taidekasvatuksen aseman edistämiseksi. Kysymys ei ole kuitenkaan taito- ja taideaineiden puolustamisesta Helsingin yliopiston opettajankoulutuksessa, vaan laajemmin taito- ja taideaineiden merkityksestä ihmiseksi kasvussa. Eräs vastaaja havainnollisti asiaa seuraavin sanoin:

”Taidekasvatuksen merkitystä puolustaessamme ajamme koululapsen etua ja oikeutta kulttuuriseen sivistykseen, tätä ei aina täällä tajuta vaan meitä syytetään oman aineryhmän etujen tavoittelusta.”

Anttilan ja Juvosen (2002) mukaan musiikinopetus on kohdannut uusia haasteita muuttuessaan viime vuosituhatlasken loppua lähestyttäessä perinteisestä laulunopetuksesta kohti yhä monipuolisempaa ja monimuotoisempaa musiikkikasvatusta. Musiikin monimuotoistuminen ja uusien tyyli- ja laululajien syntyminen, musiikkitarjonnan räjähdysmäinen kasvu sekä tieto- ja viestintäteknologian jatkuva kehitys ovat muuttaneet musiikin maailmaa voimakkaasti. Musiikillisten raja-aitojen poistuminen on luonut uusia mahdollisuuksia musiikin tuottamiseen ja vastaanottamiseen. Samaan aikaan tapahtunut kehitys kasvatustieteiden sekä musiikin ja populaarikulttuurin tutkimuksen alueilla on tuonut uusia näkemyksiä oppimiseen ja opettamiseen kaikilla koulutuksen sektoreilla. Motivaation ja oppituntien onnistumisen kannalta keskeisintä Anttilan ja Juvosen (2002, s. 113–114; 146–147) mukaan on oppituntin myönteinen sosiaalinen ilmapiiri ja oppijan kokemus sosiaalisen todellisuuden.

Taito- ja taideaineiden lehtorit ovat viime vuosina kehittäneet tutkimuspohjaista opetusta ja uusia opetusmenetelmiä. He haluavat jakaa positiivisia kokemuksia ja tietoa taito- ja taideaineiden merkityksestä sekä herättää kiinnostusta taiteisiin, jota tuoreet lastentarhan- ja luo-

kanopettajat voivat viedä eteenpäin omille oppilailleen. Pienilläkin tuntimäärillä voidaan tarjota oivalluksia siitä, miksi maailmassa tarvitaan erilaisia tapoja rakentaa merkityksiä tai elämyksiä. *Ellei ihminen koe elämyksiä, hän ei ymmärrä elämän merkityksiä.* Myös taiteen viestien arviointi kuuluu tämän päivän kansalaistaitoihin.

Siinä missä lastentarhanopettajat ovat päävastuussa varhaiskasvatustieteiden taito- ja taidekasvatustoiminnasta, luokanopettajat opettavat taito- ja taideaineita esiopetusikäisistä kuudenteen luokkaan. Taito- ja taideaineiden aineenopettajan virkoja on vain harvoissa alakouluissa, ja taito- ja taideaineisiin erikoistuneista luokanopettajista on pulaa. Koulussa taito- ja taideaineita on supistettu erityisesti yläluokilta, mutta opettajankoulutuksessa kärsijöitä ovat olleet luokan- ja lastentarhanopettajat.

Globaali maailma ja massaviihde tuovat taidekasvatukselle uutta käyttöä. Taidekasvatuksen tehtävä on avata ikkunoita kulttuuriseen ympäristöön: innostaa konsertteihin, näyttelyihin ja teatteriin. Taideyleisön kasvattaminen lähtee jokaisesta tavallisesta päiväkodista ja koulusta. Lastentarhanopettajilla, luokanopettajilla ja aineenopettajilla on taito- ja taideaineiden opettajina oma tehtävänsä. Luokanopettajille keskeistä on aineenhallinnan soveltaminen. Alakoululaiset tarvitsevat mieluusti pysyvän oman opettajan. Luokanopettajan vahvuus on monialaisuus, mutta se ei tarkoita, että hänen pitäisi osata kaikkea. Koulu toimii, kun sen sisällä jaetaan tehtäviä vahvuuksien ja erikoistumisen mukaan. Yhtenäiskoulut ovat tulleet yhteiskuntamme koulujärjestelmään ja niiden kehittäminen vaatii myös luokan- ja aineenopettajatutkintojen kaksoiskelpoisuuden hankkimismahdollisuuksien kehittämistä. Tässä tarvitaan yliopistojen ja taidekorkeakoulujen hyvänä jatkuneen yhteistyön edelleen kehittämistä ja vahvistamista. Myös esimerkiksi musiikkiluokkatoiminnan kannalta tällainen opettajan kaksoiskelpoisuus on ihanteellisin.

Mainonnan ja viihteen äänet ja kuvat alkavat olla samoja joka puolella maailmaa, mutta taiteella on jokaisessa maassa vahvat kulttuuriset juurensa. Samanaikaisesti kun kuulumme eurooppalaiseen perinteesseen, suomalaisessa taiteessa heijastuu menneisyytemme: tämä maa, sen

luonto, sen rakennustaide, sen kirjallisuus, sen musiikki, sen historia, sen kohtalon hetket. Kansallisen identiteetin muotoutumisessa taiteella on ollut keskeinen tehtävä – niin suomalaisessa kuin ulkomaisessakin kulttuurissa. Taide voi samalla tavoin tänäkin päivänä toimia ihmisen identiteettiä ja omaa kertomusta hahmottavana voimana. Siksi on tärkeätä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus saada monipuolista taitoja taideopetusta. Tämä käsitys nousi kyselyaineistossa selvästi esiin.

Vuonna 2009 juhlietaan myös Lapsen oikeuksien sopimuksen juhluvuotta. Lapsen oikeuksien sopimus (LOS) hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa 20.11.1989. Sopimus on yleisesti hyväksytty käsitys siitä, mitä oikeuksia kaikilla lapsilla pitäisi olla. Sopimuksen 31. artiklassa todetaan, että sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin. Lisäksi sopimusvaltiot kunnioittavat ja edistävät lapsen oikeutta osallistua kaikkeen kulttuuri- ja taide-elämään ja kannustavat sopivien ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajantoimintoihin. Tämä edellyttää osaavia luokanopettajia edellä mainitulla saralla.

Taiteen tulisi olla yhteiskunnallinen perusoikeus kaikille kuuluvana kulttuurisena hyvänä. Taidekasvatuksen kaikille kuuluvaa arvoa voi perustella monilla tavoilla. Taide on luova moniaistisen tietämisen ja kokemisen tapa. Taide on yhteinen kieli, jota ihmiset puhuvat rodullisten, kulttuuristen, sosiaalisten, koulutuksellisten ja taloudellisten raja-aitojen yli. Taiteiden kautta ihmiset voivat välittää kulttuurista ymmärrystä ja toistensa arvostusta. Taiteiden kielet oppia ovat lapselle symbolijärjestelminä yhtä tärkeitä kuin kirjaimet ja numerot, ne yhdistävät mielen, kehon ja hengen. Taiteet ovat kanava itseilmaisulle ja sisäisen maailman mielenmaisemille. Taide antaa monia mahdollisuuksia kasvavan nuoren kehitysvaiheen läpikäymiseen ja tunteiden ilmaisuun.

Taide antaa nuorelle suoraa tunnepohjaista tietoa hänestä itsestään. Taiteen opiskelu on aina prosessi, jossa ihmisen itsetuntemuksen lisääntyminen ja tunne-elämän ja identiteetin vahvistuminen kasvavat matkan varrella. Taidekasvatus on kasvamista esteettiseksi kokijaksi,

taiteiden parissa koetut elämykset voivat antaa väylän myös harvinaisemmille flow-kokemuksille ja huippuelämyksille.

Nykyajan lapset eivät enää elä yhden kulttuurin piirissä, vaan moni- ja interkulttuurisuus on läsnä yhä useammassa koulussa. Pääkaupunkiseudulla joka viides oppilas on maahanmuuttajaoppilas. Nykyisessä teknistyneessä yhteiskunnassa äänet ja kuvat liikkuvat vilkkaasti. Taide muodot edustavat yhtä lailla fantasian, mielikuvituksen ja leikin kuin arkitodellisuuden, mainonnan, viihteen tai uutiskuvien kirjavaa kokonaisuutta. Lapsille ja nuorille ympäröivän kulttuurin äänistä ja kuvista tulee myös ennen pitkää ikoneja, idealisoitujen sankareiden malleja, joihin samaistutaan tai jotka ovat omistamisen korvikkeita.

Akateemisen opettajankoulutuksen yksi suurimmista tulevaisuuden tehtävistä on vastaaminen sen moni- ja interkulttuurisiin haasteisiin. Tähän tehtävään taito- ja taidekasvatuksella on parhaat edellytykset vastata. Sen vuoksi taito- ja taideaineiden asemaa on vahvistettava sekä opettajankoulutuksessa että koulujen opetussuunnitelmissa. Taide on se satojen kielten kohtaamisen tila, jossa kulttuuriset rajat voidaan ylittää. Taidekasvatuksen tehtävä on kysyä, millaisessa maailmassa me elämme nyt, miten sinne tultiin ja miten siellä voimme toimia. Taide avaa ikkunoita menneeseen, nykyisyyteen ja tulevaan. Taiteessa on tilaa vaihtoehtoiselle toiminnalle ja ajattelulle. Taito- ja taidekasvatus vie eteenpäin kohti uusia rajoja ja uusia tiloja avaten omalta osaltaan tietä tulevaisuuden opettajankoulutukselle.

Lähteet

- Anttila, M. (2008). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelumotivaatio. Osa II. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila (toim.), *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosikymmenen opettajankoulutusta* (s. 157–308). Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunnan selosteita n:o 4.
- Anttila, M., & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosikymmenen musiikkikasvatusta*. Osa 1. Joensuun yliopisto.
- Elliot, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York. Oxford University Press.

- Enkenberg, J. (2004). Yliopistopedagogiikka haasteena ja kehittämisen kohteena. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen, P. (toim.), *Tutkiva opettajakoulutus – taitava opettaja* (s. 7–21). Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajakoulutuslaitos.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., & Paavola, S. (2002). Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. *Psykologia* 37(6), 448–464.
- Hyvönen, L. (2005). *Taideaineiden aseman muutos luokanopettajakoulutuksessa*. Esitelmä Valtakunnallisen opettajakoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämissuunnitelman seminaarissa 19.5.2005. Luettu 13.9.2009, <http://www.helsinki.fi/vokke/seminaarit/leenahyvonen190909.pdf>
- Hyvönen L. (2006). Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä* (s. 46–59). Valtakunnallisen opettajakoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämissuunnitelma (Vokke). Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39.
- Jaku-Sihvonen, R. 2006. Johdanto: omaperäinen ja taitavasti toteutettu. Teoksessa R. Jaku-Sihvonen (toim.), *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä* (s. 6–9). Valtakunnallisen opettajakoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämissuunnitelma (Vokke). Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39.
- Kansanen, P., Lahdes, E., Malinen, P., Yrjönsuuri, R., & Yrjönsuuri, Y. (2000). *Viisi polkua opettajasta tutkijaksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Komiteamietintö 1989:26. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. *Kehittyvä opettajakoulutus*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kynälahti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K., & Toom, A. (2006). The multimode programme as a variation of research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 246–256
- Laki 1971/844. *Opettajankoulutuslaki*. Luettu 13.9.2009, <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1971/19710844>
- Laurilland, D. (2002). Rethinking teaching for the knowledge society. *EDUCAUSE review*, January/February, 17–25.
- Lehtipuu J. (2003). *Koulujen musiikinopetuksen murrosvaihe Suomessa: ajanjakson 1952–1970 tarkastelua eräiden keskeisten vaikuttajien näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Luukka, T. (2009). Pekka Himanen tekee valtiolle henkisen kukoistuksen käsikirjan. *Helsingin Sanomat* 2.9.2009.
- Mezirow, J. (1995). *Uudistava oppiminen – kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsingin yliopisto.
- Partanen, P. (2009). *Koko talo soi! Klemetti-Opisto suomalaisen musiikkikulttuurin kehittäjänä vuosina 1953–1968*. Väitöskirjakäsikirjoitus, Helsingin yliopisto.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation. The new century text*. London:Sage.
- Sidoroff, T. (2008). *Laulunopetuksesta musiikinopetukseksi. Suomen koulujen musiikinopetuksen murrosvaihe aikalaisten kirjoituksissa vuosina 1952–1973*. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Ruismäki, H. (2008). Taito- ja taideaineiden oikeusturvajulistukset. Teoksessa S. Karpinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.), *Nuoret ja taide – ilolla ja innolla – uhmalla*

- ja uhollla. Kirjoituksia 13–16-vuotiaiden taidekasvatuksesta* (s. 142–151). Helsinki: Finn Lectura.
- Ruismäki, H., & Ruokonen, I. (2006). Roots, current trends and future challenges in Finnish school music education. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila (toim.), *Challenges and visions in school music education: focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian music education realities* (pp. 31–76). University of Joensuu. Bulletins of the faculty of education n:o 100.
- Ruismäki, H., & Tereska, T. (2008). Students' assessments of music learning experiences from kindergarten to university. *British Journal of Music Education*, 25(1), 23–39.
- Säntti, J. (1997). *Opettaa vai kasvattaa? Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeesta*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Studia Pedagogica 12.
- Tereska, T. (2003). *Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 243.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113.
- Vesioja, T. (2008). ”Tätä lajia täytyy rakastaa, ei vihata”. Luokanopettajien arvioita itsestään musiikkikasvattajina. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.), *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanon mäeltä* (s. 199–211). Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Tiedonalalähtöinen eheyttävä opetus monikulttuurisessa koulussa

Tiivistelmä

Monikulttuurinen luokanopettajan koulutus käynnistettiin uusien tutkintovaatimusten mukaisesti syksyllä 2008 Helsingin yliopistossa. Samalla koettiin tarpeelliseksi pohtia uudella tavalla opintojen sisältöä. Monialaisten opintojen vahva ainejakoisuus nähtiin toisaalta tärkeänä tiedonalojen näkökulmien ymmärtämiseksi, mutta toisaalta haluttiin lisätä mahdollisuuksia opiskeltavien aineiden integraatioon. Tutkintovaatimusten uudistus tarjosi mahdollisuuden ideoida uudenlaisia lähestymistapoja ainedidaktisten opintojen toteuttamiseen. Monialaisten opintojen valinnaisosat päätettiin korvata tiedonalalähtöisillä eheyttävillä kursseilla (yhteensä 19 opintopistettä). Tutkintovaatimuksissa uudet kurssit kulkevat seuraavilla nimillä: 1) Tiedonalalähtöinen eheyttävä opetus monikulttuurisessa koulussa, 2) Matemaattis-kielellinen orientaatio monimuotoistuvaan kouluun, 3) Kulttuuri-identiteetti ja osallistuva kansalaisuus sekä 4) Kestävä tulevaisuus. Tässä artikkelissa

¹ Sirpa Tani on kirjoittanut artikkelia Suomen Akatemian rahoittamassa hankkeessa (projekti 130653).

tarkastelemme edellä luetelluista kursseista ensimmäistä. Avaamme ensin lyhyesti tiedonalalähtöisen eheyttämisen ajattelutapaa ja sen jälkeen kerromme tarkemmin kurssin sisällöstä, toteutuksesta sekä opiskelijoiden oppimisesta.

Avainsanat: monialaiset opinnot, ainejakoinen opetus, eheyttävä opetus, monikulttuurinen luokanopettajan koulutus

Tiedonalalähtöinen eheyttäminen – mitä se on?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetus voidaan järjestää joko oppiainejakoisesti tai ehytetysti. Tyypillisesti opetus järjestetään oppiainejakoisesti. Oppiaineiden lisäksi opetussuunnitelman perusteissa kuvaillaan tavoitteet ja sisällöt aihekokonaisuuksille. Aihekokonaisuudet ovat opetussuunnitelman perusteiden mukaan sellaisia kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Ne ovat kasvatusta ja opetusta ehyttäviä teemoja. Niiden kautta vastataan myös ajan koulutushaasteisiin. Aihekokonaisuudet ovat ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetuksen eheyttämisen tavoitteena on ohjata tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia ja korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä. (Opetushallitus, 2004, s. 36.)

Draken ja Burnsien (2004) mukaan eheyttämisessä on kyse yhteyksien muodostamisesta tieteiden välillä tai suhteesta todelliseen elämään. Nämä yhteydet voivat heidän mukaansa perustua taitoihin tai tietoihin. Suomalaisessa didaktisessa kirjallisuudessa keskeinen eheyttämisen jäsennys on ollut Koskenniemen ja Hälisen (1974) esittämä jako rinnastukseen, jaksotteluun, aineryhmiin ja kokonaisopetukseen. *Rinnastus* tarkoittaa sitä, että kahden tiedonalan sisältöjä opiskellaan samaan ai-

kaan. Draken ja Burnsien (2004) esimerkki tyypillisestä amerikkalaisesta rinnastustyyppin eheyttämisestä on se, että oppilaat opiskelevat samaan aikaan sisällissodan historiaa ja kyseisen aikakauden kirjallisuutta. *Jaksottelu* puolestaan tarkoittaa sitä, että samaan asiaan keskitytään pitkäkestoisen jakson ajaksi. Jakson jälkeen paneudutaan johonkin toiseen aiheeseen. Peruskoulun yläluokilla ja lukiossa käytössä olevaa jaksojärjestelmää voidaan pitää jonkinasteisena eheyttämisen muotona. Jaksojärjestelmän käyttöä perustellaan sillä, että oppilaat voivat keskittyä tiettyihin aiheisiin syvällisemmin, eikä ajattelua tarvitse hajottaa monen aiheen käsittelyyn. *Aineryhmät* tarkoittavat Koskenniemen ja Hälisen (1974) jaottelussa opetussuunnitelmatasolla tehtyä eheyttämistä. Esimerkiksi ympäristö- ja luonnontieto luokka-asteilla 1–4 sekä äidinkieli ja kirjallisuus ovat aineryhmiä, joissa on integroitu useiden taustatieteiden mukaisia oppiaineita. Myös nykyistä koulun matematiikkaa voidaan pitää integroituna oppiaineena verrattuna oppikoulun aikaan, jolloin oppilaat opiskelivat geometriaa ja algebraa. Neljäs eheyttämisen muoto on *kokonaisopetus*, jonka Koskenniemi ja Hälinen (1974) määrittelevät seuraavasti: ”oppiaineksen valintaa ja ryhmittämistä määräävät joko oppilaiden omat harrastukset ja ongelmat tai yhteiskunnalliset kysymykset. Kaikki samaan aikaan tapahtuva opiskelu liittyy lisäksi johonkin eheään *aiheeseen, jonka selvittelyä myös oppilaat pitävät tärkeänä*” (Koskenniemi & Hälinen, 1974, s. 204, kursii vi lisätty).

Englanninkielisessä kirjallisuudessa vaikutusvaltainen integroidun opetussuunnitelman tutkija Beane (1997) jäsentää eheyttämistä neljän näkökulman avulla. Ensinnäkin opetus kytkeytyy hänen mukaansa oppilaiden aikaisempiin kokemuksiin. Tällaisiksi voidaan tulkita monenlaiset kontekstuaaliset lähestymistavat. Toiseksi opetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat paitsi tiedonalan kannalta keskeisiä, myös sosiaalisesti tärkeitä. Kolmantena näkökulmana Beane pitää ongelma- tai ilmiölähetyisyyttä ja neljäntenä oppilaskeskeisyyttä.

Drake ja Burns (2004) puolestaan erottavat kolme eritasoista opetuksen integraation muotoa: monitieteisen (multidisciplinary), tieteiden välisen (interdisciplinary) ja poikkitieteisen lähestymistavan (termin määrittelyistä ja käänöksistä ks. myös Cantell, Pietikäinen,

Willamo, Laakso, Nurmi & Sjöberg-Tuominen, 2009). Monitieteinen näkökulma muistuttaa Koskenniemen ja Hälisen (1974) rinnastusta, jossa tiedonalat ovat selkeästi erillisiä. Tieteiden välisessä eheyttämisessä tieteenalojen rajat eivät ole yhtä selkeät. Tieteiden välinen eheyttäminen on kyseessä esimerkiksi silloin, kun oppilaat oppivat kirjoittamista luonnontieteen tunnilla tehdessään tutkimusraporttia (Drake & Burns, 2004). Tämä tuntuu luokanopettajan näkökulmasta ilmeiseltä: jokainen oppitunti on myös äidinkielen tunti. Draken ja Burnsin (2004) poikkitieteellinen lähestymistapa vastaa Koskenniemen ja Hälisen (1974) kokonaisopetusajatusta. Opiskelun lähtökohtana ovat oppilaiden kysymykset. Drake ja Burns sijoittavat esimerkiksi projektiopiskelun tähän poikkitieteelliseen ryhmään.

Vaikka Drake ja Burns (2004) tekevät teoreettisen erottelun erilaisiin eheyttämisen tapoihin, he korostavat, että juuri koskaan nämä eheyttämisen tavat eivät toteudu puhtaana käytännön opetuksessa. Kaikissa toteutuksissa on piirteitä erilaisista eheyttämisen malleista. Beanen (1997) sekä Draken ja Burnsin (2004) lähestymistavat eheyttämiseen eroavat kiinnostavalla tavalla. Edellinen nojautuu vahvasti lapsikeskeisiin argumentteihin ja jälkimmäinen opetussuunnitelman toteutumiseen (standardin saavuttamiseen).

Sitoudumme artikkelissamme tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen, jossa suhtaudutaan vakavasti tieteenalojen erilaisuuteen. Eheyttämistä perustellaan usein sillä, että lapsen maailma ei muodostu tieteenalosta. Samalla kuitenkin länsimainen sivistys jäsentyy eriytyneiden tieteenalojen varaan. Vaikka eheyttämisen puolesta on puhuttu kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa yli sadan vuoden ajan, kovin vähän tuntuu muuttuneen olennaisella tavalla opetuksen järjestämisessä. Koska länsimainen sivistys jäsentyy tieteenaloihin ja tieteenalat kuvailevat ja selittävät ilmiöitä eri lähtökohdista ja eri tavoin, oppiainejakoisessa opetuksessa toisinnetaan ja sosiaalistetaan lapsia länsimaiseen tapaan jäsentää maailmaa. Tämän jäsennyksen tekeminen esimerkiksi projektiopiskelussa voi olla lapselle hyvin vaikeaa. Kaksikielisessä perheessä lapsi oppii käyttämään sujuvasti toista kieltä äidin kanssa ja toista kieltä isän kanssa. Samalla tavoin lapsi oppii koulussa tietynlaisia oppiainei-

siin liittyviä traditioita ja puhetapoja jopa saman opettajan opetuksessa. Lukujärjestys ja oppikirjat luovat vahvoja rakenteita, jotka ylläpitävät ja toisintavat eri tiedonalojen tapaa jäsentää maailmaa. Esimerkiksi kysymystä elämän alkuperästä käsitellään kovin erilaisilla selittävillä periaatteilla uskonnon ja biologian tunnilla.

Eheyttäviin opetusjärjestelyihin liittyvät pääkysymykset ovat seuraavat: 1) Kuka esittää kysymyksen, jota tarkastellaan? Onko se opettaja (kasvattaja), oppilas vai jokin ulkopuolinen intressitaho? 2) Mikä on tarkastelun suunta suhteessa ilmiöön ja tiedonaloihin? Onko tavoite ymmärtää ilmiötä syvällisesti tiedonalojen periaatteiden avulla vai oppia ilmiötä tarkastelemalla tiedonalojen periaatteita? Koskenniemi ja Hälinen (1974) kokonaisopetuksessaan ja Beane (1997) kuten myös Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999) tutkivassa oppimisessa korostavat oppilaiden tekemien kysymysten tärkeyttä. Tutkivan oppimisen prosessi lähtee liikkeelle siitä, että opettaja ankkuroi oppilaiden ajatuksia ja koettaa herättää heissä aiheen kannalta relevantteja kysymyksiä.

Ilmiölähtöisessä eheyttämisessä tarkastellaan monimutkaista ilmiötä ja tavoitteena on oppia eri tiedonalojen yksinkertaisia kuvailevia ja selittäviä periaatteita. Suunta on siis monimutkaisesta yksinkertaiseen. Ainedidaktikolla on kaksi keskeistä huolta ilmiölähtöisessä eheyttämisessä: Jääkö jokin tiedonalan keskeinen periaate käsittelemättä? Erottavatko eri tiedonalojen ominaispiirteet toisistaan? Esimerkiksi fysiikan eriytyneiden käsitteiden oppiminen monimutkaisten ilmiöiden yhteydessä ei näytä lainkaan ilmeiseltä.

Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä tarkastelun suunta on yksinkertaisista kuvailevista ja selittävästä periaatteista kohti monimutkaisen ilmiön käsitteellistä haltuunottoa. Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä siis oletetaan, että oppilaat ymmärtävät ja hallitsevat jossain määrin tiedonalojen peruskäsitteitä ja niille ominaisia tiedonhankinnan periaatteita. Eheyttäminen tapahtuu siten, että oppilaat tarkastelevat monimutkaista ilmiötä eri tiedonalojen näkökulmista. Samalla tiedonalat säilyvät ”erillisinä”. Tiedonalalähtöinen eheyttäminen edellyttää opettajalta eri tiedonalojen hallinnan lisäksi kykyä sovittaa sisällöt ja menetelmät oppilaiden ikäkaudelle sopivaksi. Oppilailta tiedonalalähtöinen

eheyttäminen edellyttää kykyä jäsentää ja tutkia ilmiötä eri tiedonaloille ominaisilla käsitteillä ja tiedonhankinnan menetelmillä. Erityinen haaste opettajalle on löytää eheyttämiseen soveltuvia ilmiöitä. Tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä olennaisia ovat seuraavat periaatteet:

1. Yhden ilmiöalueen opiskelussa pyritään saavuttamaan usean oppiaineen tavoitteita.
2. Opittavat sisällöt ovat tiedonalojen näkökulmasta relevantteja.
3. Ilmiöalueen opiskelussa sovelletaan usean tiedonalan tiedonhankinnan perusteita ja menetelmiä.

Hyvänä analogiana tiedonalalähtöiselle eheyttämiselle voidaan pitää teoriatriangulaatiota (esim. Cohen & Manion, 1994). Kun saman ilmiön haltuun ottamiseksi esitetään kysymyksiä eri tiedonalojen näkökulmista, sekä esitetyt kysymykset että saadut vastaukset ovat erilaisia. Ilmiö näyttäytyy eri tiedonaloista katsottuna erilaisena.

Fysiikka, maantiede ja kuvataide tilaa tutkimassa – esimerkki eheyttämisestä monialaisissa opinnoissa

Tiedonalalähtöinen eheyttävä opetus monikulttuurisessa koulussa -kursssi toteutettiin ensimmäisen kerran keväällä 2009 fysiikan, kuvataiteen ja maantieteen didaktiikan yhteistyönä. Kurssin tavoitteena oli, että opiskelija ymmärtäisi erilaisia opetuksen eheyttämisen periaatteita ja tiedonalalähtöisen eheyttämisen mahdollisuuksia monikulttuurisessa koulussa. Tämän lisäksi kurssin tuli luoda valmiuksia jäsentää ja arvioida erilaisia lähestymistapoja eheyttämiseen monikulttuurisessa kontekstissa, suunnitella peruskoulussa opetettaviin oppiaineisiin tai aihekokonaisuuksiin liittyviä opetuskokonaisuuksia sekä syventää opiskelijan omaa ainedidaktista tietämystä kurssilla käsiteltävän ilmiön kontekstissa.

Kurssia suunniteltaessa fysiikkaa, kuvataidetta ja maantiedettä yhdistäväksi teemaksi valittiin tilan käsite. Kurssi rakennettiin siten, että eheyttämiseen johdattelun jälkeen kunkin tiedonalan asiantuntija piti

omasta näkökulmastaan yhden opetuskerran. Näiden avausten jälkeen opiskelijat ryhtyivät pienryhmissä suunnittelemaan lyhytelokuvaa, jonka tavoitteeksi määriteltiin tilaan liittyvien kysymysten herättäminen peruskoulun oppilaisissa. Tilan käsitteen lisäksi myös monikulttuurisuuden tuli liittyä elokuvan sisältöön. Kurssin rakenne ja keskeiset sisällöt on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Tiedonalalähtöinen eheyttävä opetus monikulttuurisessa koulussa -kurssin rakenne ja keskeiset sisällöt.

Opetuskerta	Teema
1	Johdanto: mitä on tiedonalalähtöinen eheyttäminen? Kurssin tavoitteet, sisällöt ja suoritustapa
2	Tiedonalalähtöinen eheyttäminen, kysyminen ja kysymysten herättäminen
3	Tila fysiikassa
4	Tila maantieteessä
5	Tila kuvataiteessa
6	Elokuvan ideointi pienryhmissä; tiedonalojen näkökulmista keskustelu asiantuntijoiden kanssa (pysäkkityöskentely)
7	Elokvakerronnan perusteet; elokuvan rakenne ja ilmaisukeinot, synopsiksen ja kuvakäsikirjoituksen teko, kameran ja jalustan käytön harjoittelu
8	Elokuvasuunnitelmien esittely, suunnitelmista keskustelu (miten monikulttuurisuus ja tila tulevat suunnitelmissa esiin, millaisia kysymyksiä elokuvalla halutaan herättää)
9	Editointi elokuvakerronnan osana, editointiohjelman käytön harjoittelu
10	Elokvien ensi-ilta: elokuvien katsominen, niistä keskustelu sekä nähdyin suullinen analysointi; elokuvan tekoprosessin arviointia; kurssin suullinen arviointi; elokuvia analysoivien ja kurssikirjallisuutta sekä kurssin opetusta soveltavien kirjoitelmien työohjeet; kurssin päättäminen

Fysiikan näkökulma tilan käsitteeseen

Tieteenhistorian näkökulmasta tarkasteltuna fysiikan keskeinen tavoite on ollut kappaleen liikkeen selittäminen. Kappaleen liike kytkee yhteen ajan ja avaruuden käsitteet. Koska tilan käsittelyyn oli kurssilla varattu vain yksi opetuskerta, luennolla keskityttiin havaintoihin tasaisesti liikkuvassa ja kiihtyvässä koordinaatistossa. Newtonin mekaniikassa kappaleen liike on aina suhteessa johonkin toiseen osapuoleen. Puhutaan tasaisesti liikkuvista koordinaatistoista (inertiaalikoordinaatisto) ja kiihtyvistä koordinaatistoista. Newtonin mekaniikka pitää implisiittisesti sisällään ajatuksen lopullisesta paikallaan olevasta koordinaatistosta, johon kaikkea liikettä voitaisiin verrata.

Tieteen historiassa ajattelu on yksinkertaistetusti edennyt siten, että ensin Maata on pidetty paikallaan olevana liikkeen referenssinä, sitten Aurinkoa. Maailmaneetteri oli toisaalta väliaine, jossa valoallot etenevät ja toisaalta sen ajateltiin oleva viimeinen paikallaan oleva, johon kaikkea liikettä voitaisiin verrata. Projekti määrittää Maan nopeus eetterin suhteen epäonnistui. Käyttäen Kuhnin termejä tieteellisen vallankumouksen rakenteesta Newtonin mekaniikka normaalitieteenä oli joutunut kriisiin. Enää ei ollut tieteellisesti perusteltua puhua absoluuttisesta ajasta ja avaruudesta, vaan suhteellisesta aika-avaruudesta. Tässä uudessa suhteellisuusteoriassa avaruuden muoto määrittyy havait-sijan liikkeen mukaan ja aika-avaruudella on arkikokemuksen vastaisia ominaisuuksia.

Kurssilla syvennyttiin liikkuvien koordinaatistojen perusajatuksiin, jotka pätevät niin Newtonin mekaniikassa kuin suhteellisuusteoriassa. Sitä, että koordinaatisto on tasaisessa liikkeessä, ei voi havaita millään fysikaalisella kokeella ilman, että katsoo koordinaatiston ulkopuolelle. Esimerkkinä tarkasteltiin esineen heittäilyä liikkuvassa junassa ja tätä mallinnettiin avainnippun heittäilyllä liikkuvalla toimistotuolilla istuessa.

Kuvataiteen näkökulmat: tilan käsite ja elokuva

Kuvataiteen näkökulmaa tilaan jäseni alkuaan yleisempi pohdinta siitä, miten tilaa käsitellään oppiaineen neljän keskeisen sisältöalueen yhteydessä. Nämä sisältöalueet ovat kuvallinen ajattelu ja kuvailmaisuus, taiteen tuntemus ja kulttuurinen osaaminen, arkkitehtuuri ja muotoilu sekä media ja kuvaviestintä (Opetushallitus, 2004).

Tilan käsitettä on mahdollista lähestyä kuvataiteessa ja visuaalisissa kulttuurissa monin eri tavoin, esimerkiksi syventymällä rakennettuun ympäristöön, erityisesti arkkitehtuuriin ja sen historiaan, opiskelemalla tilan kuvaamisen keinoja tasopinnalla sekä länsimaisessa että muiden kulttuurien taiteessa, tutkimalla tilalla ilmaisua nykytaiteessa tai vaikkapa kyseenalaistamalla mainonnassa tuttuja mielikuvia asioista lavastamalla kuvaustilanteita tietoisesti toisin. Kuvataiteen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että oppiaineelle luontevaa on teemallisuus ja pyrkimys sisäiseen integraatioon. Siksi tiedonalan omaa rakennetta ja erityispiirteitä kunnioittava eheyttäminen pyrki perustumaan myös tässä yhteydessä oppiaineen sisältöalueiden eheyttämismahdollisuuksiin tilan käsittelyssä. Samalla pyrittiin rakentamaan valmiutta perustella ainedidaktisesti mielekäs rajaus teemaan. Lisäksi kuvataiteen tavoitteet ovat opetussuunnitelman perusteissa arvioinnin nivelkohdan kautta erilliset luokille 1–4 ja luokille 5–9, mikä aktivoi myös kysymään sitä, millaisia näkökulmia tilan tutkimisessa oletetaan keskeisiksi tai mahdollisiksi eri ikäkausina. Tämä ainedidaktisen ajattelun syventämisen mahdollisuus oli fyysiikkaan tai maantieteeseen verrattuna erityinen, sillä näistä kahdesta aineesta poiketen opiskelijat olivat jo opiskelleet kuvataiteen didaktiikan peruskurssin.

Katsauksen jälkeen tilan tarkastelua rajattiin erityisesti arkkitehtuuriin ja muotoiluun. Arkkitehtuuria tarkasteltiin eräänä kuvallisen ajattelun muotona, jossa luodaan tilaa sommittelemalla mm. valoa, varjoa, muotoja, kontrasteja, rytmiä, linjoja, massaa ja materiaaleja. Oleellisina näkökulmina tuotiin esiin myös kysymykset siitä, kenelle ja mihin tarkoitukseen tila on suunniteltu ja miten nämä näkyvät rakennuksissa kokonaistaideteoksina merkityksellisiä yksityiskohtia myöten.

Yhtenä esimerkkinä pohdimme eduskuntatalon julkisivun ja sisätilojen ratkaisuja suhteessa rakennuksen käyttötarkoitukseen. Kiinnitimme huomiota kulttuureissa rakentuviin symbolisiin merkityksiin, joihin eduskuntatalon arkkitehtuurissa tulkitaan viitatus erilaisilla (rakennus) taiteen ja demokratian historiaan kytkeytyvillä visuaalisilla aiheilla. Tämän asiantuntijatiedon ohella tärkeäksi lähtökohdaksi kuvataiteellisen tiedon rakentamisessa nostettiin myös kokemuksellisuus, tilaan liittyvät subjektiiviset havainnot ja kokemukset.

Kuvataiteen tiedonalan (ja oppiaineen sisäisen integraation) näkökulma oli yhteisen tila-teeman lisäksi vahvasti läsnä myös kuvallisen tekemisen kautta, kurssin elokuvaprojektissa itsessään. Elokuvaprosessin kautta opiskelijat oppivat tiedonalalle tyypillisiä tiedon rakentamisen muotoja, mm. sitä, miten kuvaan liittyvillä valinnoilla (kuvakulma, kuvakoko, rajaus, kesto, liike, valaistus) esitetään kysymyksiä ja väitteitä kuvitellusta tai havaitusta todellisuudesta, miten kuvilla kerrotaan tarinoita (otosten yhdistäminen, jatkumon rakentaminen, tekstin, kuvan ja äänen yhdistäminen, kulttuurisesti opitun myötäisesti tai vastaisesti kertominen) tai miten elokuvan keinoin luodaan todellisia tai kuviteltuja asiayhteyksiä (mm. editointiohjelman sisältämät ilmaissukeinot).

Maantiede ja tila

Tila on yksi maantieteen peruskäsitteistä, jota tarkastellaan perinteisen jaottelun mukaan absoluuttisen, suhteellisen ja sosiaalisen tilan käsitteiden avulla (Cantell, Rikkinen & Tani, 2007, s. 21–22). Sitä voidaan tarkastella myös Nigel Thriftin (2003) tapaan seuraavan neljän näkökulman avulla. *Ensimmäinen tila* tarkoittaa mitattavissa olevaa fyysistä tilaa. *Toinen tila* puolestaan liittyy tilan suhteellisuuteen: esimerkiksi siihen, kuinka ajallisen saavutettavuuden näkökulmasta fyysinen tila jäsentyy uusilla tavoilla. Maantieteilijät puhuvat virtojen tilasta (space of flows), joilla tarkoitetaan sitä, kuinka tavarat, ihmiset tai vaikkapa kommunikaatio liikkuvat tilassa. *Kolmas tila* tarkoittaa kuvien ja mielikuvien tiloja, ihmisten käsityksiä erilaisista paikoista maailmassa. Tähän näkökulmaan liittyvät kiinteästi toiseuttamisen prosessit, vierasta

kohtaan tunnetut ennakkoluulot ja heihin liitetyt stereotyypit, alueiden maineen merkitys sekä alueiden markkinointi ja niiden välinen kilpailu. *Neljäs tila* Thriftin (2003) jaottelussa sisältää arkielämän spatiaalisen ulottuvuuden: ihmisten henkilökohtaiset ympäristöönsä liittämät kokemukset, kehollisuuden ja emotionaalisuuden merkitykset.

Tämän kurssin yhteydessä maantieteen näkökulmassa korostettiin erityisesti tilan henkilökohtaista kokemista sekä sosiaalisen tilan käsitettä – sitä, kuinka sama fyysinen ympäristö merkitsee eri ihmisille erilaisia asioita. Samalla keskusteltiin siitä, kenelle julkista tilaa suunnitellaan ja kuinka erilaiset ihmisryhmät voidaan sulkea sosiaalisesti jonkin tilan ulkopuolelle (Franck & Stevens, 2007; Massey, 2008).

Projektissa opitun pohdintaa

Valmiudet tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen

Kuten todettua, eheyttämisen yhteydessä on usein helpompaa puhua tavoitteista ja niitä perustelevasta teoriasta kuin osoittaa todellisia, eri oppiaineiden kannalta syvällisiä oppimisprosesseja aidosti tapahtuneeksi. Tässä yhteydessä pyrimme jakamaan tiedonalalähtöisen eheyttämisen kriittisen ja arvioivan tarkastelun opiskelijoiden kanssa. Yhdistimme valmiiden elokuvien katseluun ryhmätyöskentelyn, jossa ohjatusti pohdittiin katsojien kokemuksia ja tulkintoja eri tieteenalojen näkökulmista elokuvissa. Yhteinen katselu antoi rakenteen ja loi sisältöä varsinaisen oppinnäytteen, ryhmäkohtaisen esseen, laatimiselle.

Kurssi arvioitiin pedagogisten lyhytelokuvien sijaan niitä pohtivien kirjoitelmien perusteella. Opiskelijoiden tuli ryhmäesseen muodossa analysoida sitä, miten heidän elokuvassaan näkyivät eri tiedonalojen ja kurssin kirjallisuuden (tilan, monikulttuurisuuden) näkökulmat sekä miten he analysoivat elokuvaa pedagogisesta näkökulmasta, oppilaan kysymysten herättäjänä. Mahdollisena erityisansiona pidimme sitä, ettäokuva näytettäisiin alakoulun oppilaille ja kerättäisiin talteen heissä heränneitä kysymyksiä tiedonalojen näkökulmasta.

Esseiden perusteella opiskelijoille kehittyi kiinnostus ja tärkeitä perusvalmiuksia tiedonlähtöiseen eheyttämiseen. Jokainen ryhmä osoitti valmiuksia suunnitella ja toteuttaa tiedonalalähtöistä eheyttämistä siten, että he kykenivät esseissä liittämään elokuvansa kolmen tiedonalan näkökulmiin tilasta ja pystyivät perustellusti erittelemään elokuvistaan kunkin tiedonalan kannalta relevantteja kysymyksiä aiheesta. Valitun ilmiön, tilan, opiskelusta välittyi käsitys, jonka mukaan projektissa saavutettiin usean oppiaineen kannalta relevantteja tavoitteita ja sovellettiin niille ominaisia tiedonhankinnan menetelmiä. Myös tiedonalalähtöiselle eheyttämislle tunnusomaisen tiedonalojen erillisyyden voidaan tässä mielessä katsoa projektissa säilyneen. Haasteellisimmaksi alaksi kombinaatiossa koettiin fysiikka, jonka mukaan liittämiseen kaivattiin selkeästi enemmän taustaopintoja. Toisaalta tutummiksi koetut maantiede ja kuvataide eivät nekään olleet helppoja integroida syvällisesti perustellen. Esitetyt huomiot voidaan tulkita kurssilaisten tärkeiksi havahtumisiksi ainedidaktisen tietämyksensä rajoista ja merkityksestä eheyttämisen laadun kannalta.

Monikulttuurisuuden käsittely

Elokuviissa monikulttuurisuutta käsiteltiin poikkeuksetta jotenkin toisin kuin ns. etniseltä taustaltaan erilaisten oppilaiden ja heidän kulttuuriansa kohtaamisena. Valinta on kiinnostava ottaen huomioon sen, että esimerkiksi kuvataiteen tiedonalaan kytkeytyvä estetiikka on perinteisesti ollut alue, jolla etniset erottautumiset ja ryhmään kuulumiset on ilmaistu (Kupiainen, 1994, s. 40). Taiteen eri muodot, arkkitehtuuri vahvasti mukaan lukien, artikuloivat yhteisön arvoja ja sen jäsenien tapaa jäsentää maailmaa. Esteettiset maut ovat Kupiaisen (emt.) mukaan kulttuurisidonnaisia ja toimivat etnisen identiteetin tunnuksina, mm. pukeutumisessa, vallan symboleissa ja koristautumisessa. Toisaalta etnisyyden tunnuspiirteitä ei ole helppoa yksiselitteisesti eritellä käsitteen kiistanalaisuuden ja monisyisyyden tähden (Kupiainen, 1994, s. 35–41). Myös opiskelijat kiinnittivät huomiota monikulttuurisuuden usein yksioikoiseen tulkintaan:

”Yksi tavoitteistamme oli herättää ajatuksia monikulttuurisuudesta. Tietoinen valintamme oli se, että elokuvan henkilöt ovat iältään ja etniseltä taustaltaan homogeenisia. Tällä halusimme tuoda esiin monikulttuurisuus-käsitteen kompleksisuuden. Koska yleensä monikulttuurisuus mielletään etniseksi erilaisuudeksi, pyrimme laajentamaan käsitystä myös saman kulttuurin sisällä ilmenevään heterogeenisyyteen. Tämä näkyy elokuvassa samassa tilassa liikkuvien henkilöiden erilaisina kokemusmaailmoina. Kokemus kulttuurista ja ylipäätään ympäröivästä maailmasta on siis hyvin henkilökohtainen.” (Ryhmä ”Ihmettelijät”, 5.)

Opiskelijamme käsitelivät monikulttuurisuutta tutkimalla tilaa erilaisen käyttäjäryhmien tai vähemmistöjen näkökulmasta. Esimerkiksi yksi ryhmistä yhdisti tilassa tapahtuvan liikkeen, kaupunkitilan suunnittelun ja julkisen tilan arkkitehtuurin tutkimisen elokuvassaan esteellisyyteen ja liikuntarajoitteisen näkökulmaan:

”Kuvausvaiheen valinnoilla halusimme kiinnittää huomiota kaupunkiympäristössä esiintyviin liikkumista ohjaaviin symboleihin, kuten opasteisiin ja liikennemerkkeihin. havaitsimme, että liikennemerkeissä on oletusarvona esteettömästi liikkuva kuljija, jota symboloi jalankuljija- tai pyöräilijämerkki. Julkisista sisätiloista, kuten Helsingin rautatieasemalta, löytyy opasteita ohjaamaan liikuntarajoitteisen kulkua. Ulkotiloissa sen sijaan oli haastavaa löytää pyörätuolille esteettömiä reittejä. Pohdimme sitä, millaisena pyörätuolilla kulkeva liikuntarajoitteinen henkilö näkee itsensä suhteessa ympäristön symbolien tai niiden puuttumisen tähden (vrt. Räsänen, 2008, s. 252). Räsänen korostaa kuvataiteen mahdollisuuksia esittää opetuksessa syrjäytettyjen ryhmien näkökantoja. Sen avulla voidaan kehittää oppilaiden kriittistä ajattelua ja analysointitaitoja sekä opettaa heitä toimimaan yhdessä yhteisten päämäärien hyväksi (Räsänen, 2008, s. 277).” (Ryhmä ”Lonely Driver”, 6–7.)

Elokuvan näkökulmien ja tavoitteiden runsaus oli vaativaa. Tätä kuvaa mm. se, että monikulttuurisuus jäsenyi yhdellä ryhmistä tietoiseksi osaksi elokuvan herättämiä kysymyksiä vasta elokuvasta saatujen katsojakokemusten kautta. Tämä ilmeisesti heijasteli sitä tiiviin aikataulun luomaa käytännön ongelmaa, että monikulttuurisuutta avaavaan kirjallisuuteen ei ollut tavoitteista huolimatta ehditty kaikissa ryhmissä paneutua riittävästi etukäteen. Esseen kirjoitus elokuvan jälkeen ohjasi opiskelijoita pohtimaan elokuvan teossa viitteellisemmiksi jääneitä näkökulmia. Mahdollisuus pohtia opittua rauhassa varsinaisen elokuva-projektin päätyttyä osoittautui tärkeäksi.

Pedagogisia oivalluksia

Erityisen myönteiseksi yllätykseksi muodostui se, että jokainen ryhmä halusi käydä esittämässä elokuvansa alakoulun oppilaille – aktiivisin ryhmä jopa 13:lle eri opetusryhmälle vuosiluokilla 3–9. Lisäksi ryhmät olivat tallentaneet lasten ja nuorten kysymyksiä elokuvistaan ja pohtivat niitä suhteessa etukäteen olettamiinsa kysymyksiin. Antoisaa kohdatavaa esseissä olivat havahtumiset eri-ikäisten lasten ajattelun ominaispiirteisiin, mikä onkin tärkeää pohdittavaa eheyttämisen suunnittelun, toteutuksen, opettajan roolin ja oppimisen laadun kannalta.

”Suurin osa oppilaiden kysymyksistä oli elokuvan konkreettisiin tapahtumiin liittyviä. Oppilaat olivat kiinnostuneita erityisesti siitä, mihin tapahtumat sijoittuivat ja mitä elokuvassa ihmeteltiin. Lisäksi muutama heistä esitti kysymyksen liikkeeseen liittyen. Oppilaiden kysymykset jäivät yllättävän konkreettiselle tasolle siitä huolimatta, että kävimme ensimmäisen katselukerran jälkeen läpi elokuvantekoprosessia ja elokuvan merkityksiä. Oletimme kuudesluokkalaisten osaavan tiedonalojen perustietojen pohjalta muodostaa abstraktimpia kysymyksiä.” (Ryhmä ”Ihmettelijät”, 4.)

”Kahdeksaluokkalaisten vastauksia tarkastellessa huomaa niiden vaihtelevan melko paljon toisiinsa nähden, toisaalta kaikki vastaukset ovat melko lyhyitä. Osa vastaajista on selvästi pyrkinyt löytämään yhteiskunnallista teemaa. Mielenkiintoista olisi ollut nähdä, olisivatko vastaukset muuttuneet toisen katselukerran jälkeen. Tiedonalalähtöisen eheyttämisen näkökulmasta, olisivat opettaja esittämät apukysymykset mahdollisesti vieneet pohdintaa syvemmälle.” (Ryhmä ”Illuusio”, 11.)

Omakohtaisen elokuvan teon myötä huomio kääntyi myös tekoprosessin itsensä ja valmiin elokuvan pedagogisiin mahdollisuuksiin oppilaan ajattelua ja kysymistä aktiivivana prosessina, mitä pidämme eheyttämisen kannalta tärkeänä pohdintana:

”– – Nyt saatu aineisto antaa meille elokuvan tekijöille kuitenkin valmiuksia pohtia, minkälainen elokuva tukisi parhaiten eheyttämisen ajatusta kouluopetuksessa. Esimerkiksi *oppilaiden kanssa tehtävä elokuva voisi toimia hyvin tiedonalalähtöisen eheyttämisen apuvälineenä*. Opettajan roolissa korostuu tällöin eri tiedonalojen hyvä teoreettinen tuntemus.” (Ryhmä ”Illuusio”, 11, kursivointi lisätty.)

”– –Toisaalta elokuva saattaisi toimia hedelmällisenä pohjana laajemmalle keskustelulle, mikäli opettaja ohjaa keskustelua rakentavasti ja johdattelevasti. Lisäksi mielestämme oli hyvä, että elokuva ei vastannut oppilaiden ennako-oletuksia. *Käsitys elokuvasta laajentui: elokuva ei välttämättä tarjoa valmista tarinaa vaan se voi ohjata oppilasta aktiivisesti pohtimaan elokuvan merkityksiä*. Koimme oppilaiden hämmennyksen elokuvan jälkeen positiivisena reaktiona.” (Ryhmä ”Ihmettelijät”, 4, kursivointi lisätty.)

”Kaiken kaikkiaan opimme prosessin aikana paljon sekä tiedonalalähtöisestä eheyttämisestä että lyhytelokuvan tekemisestä. Kurssi antoi valmiuksia toteuttaa vastaavanlaisia projekteja myös

yhdessä oppilaiden kanssa. *Oppilaiden toteuttamina erilaisia ilmiöitä tutkivat projektit, kuten lyhytelokuvien valmistus, saattaisivat olla jopa hedelmällisempiä kuin opettajan tekemien valmiiden materiaalien esittäminen ja kysymysten herättely niiden avulla.* Osallistuessaan aktiivisemmin ilmiön tarkastelun prosessiin oppilaat luultavasti joutuisivat menemään ajattelussaan syvemmälle ilmiöön liittyvien näkökulmien, tekijöiden, käsitteiden, tiedonalojen ja niiden herättämien kysymysten tarkastelussa.” (Ryhmä ”Tilamuutoksia Tokoinrannassa”, 10, kursivointi lisätty.)

Elokuvan pedagogiset mahdollisuudet oivallettiin nivoa paikoin myös monikulttuurisen koulun todellisuuteen:

”Lyhytelokuvamme esittäminen on mahdollista hyvin erilaisissa peruskoulun luokissa, koska kerronta rakentuu kuvan ja musiikin, ei yksin kielen varaan. Mikäli kyseessä on luokka, jossa on maahanmuuttajia, oppilaiden sanavaraston puutteellisuus saattaa Jennifer Millerin mukaan (2008, s. 571) olla suurin este luonnontieteiden oppimiselle. Visuaaliset elementit tukevat oppilaiden käsitteellistä oppimista (Miller, 2008, s. 576).” (Ryhmä ”Lonely Driver”, s. 4.)

Lopuksi

Sekä eheyttämisen kannalta tärkeiden pedagogisten oivallusten että ilmitulleiden käytännön haasteiden äärellä on muistettava, että kyse oli ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista. Palkitseva oppimisprosessi ei ylipäätään edellytä täydellistä taitoa itse johdonmukaisesti soveltaa tiedonalalähtöisen eheyttämisen periaatteita ja kykyä ennakoida erikäisten lasten ajattelua. Arvokasta pääomaa tässä opintojen vaiheessa ovat nimenomaan innostuneet ja silti kriittiset pohdinnat siitä, miten kurssin myötä aktivoitui uusia, omakohtaisia eheyttämiseen liittyviä pedagogisia kysymyksiä. Ne loivat odotuksia vielä edessä olevalle oppi-

aineiden didaktiikan opiskelulle monialaisten opintojen kokonaisuudessa. Kokonaisuudesta jäi ilmiselvästi halu jäsentää ja arvioida erilaisia lähestymistapoja eheyttämiseen monikulttuurisessa kontekstissa jatkosakin:

”Oppilaiden reaktioiden pohjalta voimme todeta, että tekemäämme lyhytelokuvaa voi hyödyntää ilmiölähtöisessä opetuksessa sekä käsiteltäessä monikulttuurisuutta, erilaisuutta ja tunteita. Tulemme varmasti käyttämään tekemäämme lyhytelokuvaa opettajan työssämme.” (Ryhmä ”Lonely Driver”, 10.)

Nämä elokuvat eivät ole välttämättä hyvä lähtökohta tiedonalalähtöiselle eheyttämiselle, mutta ne voisivat olla hyvä lähtökohta tutkivan oppimisen projektille. Tutkivassa oppimisessa on olennaista oppilaiden omat tutkimusongelmat. Näitä voisi elokuvilla yrittää herättää. Elokuva tuotoksena sen sijaan pakottaa pohtimaan käsiteltävää ilmiötä eri tiedonalojen näkökulmasta, koska halutut näkökulmat täytyy käsitellä erikseen elokuvaan. Opiskelijat huomasivat eron oman oppimisprosessinsa ja oppilaan oppimisprosessin välillä jo varhaisessa vaiheessa. Kuitenkin se, että opettaja tapaa opettaa sillä tavoin kuin hän on itse opiskellut, näyttyytety tälläkin kurssilla. Opiskelijat arvelivat, että elokuvan laadinta voisi olla oppilaille tiedonalalähtöisen eheyttämisen näkökulmasta hyödyllisempää kuin valmiin elokuvan katselu.

Lähteet

- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration. Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Cantell, H., Pietikäinen, J., Willamo, R., Laakso, M., Nurmi, S., & Sjöberg-Tuominen, L. (2009). Tieteiden integraatio yliopisto-opetuksessa – esimerkkinä ympäristöalan monitieteinen sivuainekokonaisuus. *Peda-forum 1/2009*, 6–19.
- Cantell, H., Rikkinen, H., & Tani, S. (2007). *Maaailma minussa – minä maailmassa. Maantieteen opettajan käsikirja*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. *Studia Pedagogica* 33.

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Fourth Edition. London: Routledge.
- Drake, S. M., & Burns, R. C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Franck, K. A., & Stevens, Q. (Eds.) (2007). *Loose space. Possibility and diversity in urban life*. London: Routledge.
- Hakkarainen, H., Lonka, K., & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen: Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY.
- Koskenniemi, M., & Hälinen, K. (1974). *Didaktiikka*. 3. tarkastettu painos. Helsinki: Otava.
- Kupiainen, J. (1994). Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (toim.), *Monikulttuurinen koulu ja opetus* (s. 26–59). Helsinki: Painatuskeskus.
- Massey, D. (2008). *Samanaikainen tila*. Suom. Janne Roivio. Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Thrift, N. (2003). Space: the fundamental stuff of human geography. Teoksessa S. L. Holloway, S. P. Rice & G. Valentine (Eds.), *Key concepts in geography* (pp. 95–107). London: Sage.

IV

Akateemisen luokanopettajakoulutuksen uudet haasteet

Muuttuva yhteiskunta ja globalisoituvat maailma asettavat luokanopettajakoulutuksen jatkuvasti mahdollisuuksien ja haasteiden äärelle. Koulutuksen on alati uudistuttava ja pysyttävä yhteiskunnallisten muutosten keskellä ajankohtaisena. Monimuotoistuva yhteiskunta on asettanut opettajankoulutukselle pysyvän uuden tehtävän. Koulu on perinteisesti ollut hyvin kansallinen instituutio, mutta monikulttuurisuvassa maailmassa koulun on arvioitava monia toimintatapojaan ja käytänteitään uudelleen. Koulu ei voi olla enää ainoastaan perinteisen suomalaisen kasvatustradition siirtäjä, vaan sen on otettava vakavasti huomioon yhteiskunnan väestörakenteen muuttuminen. Koulun on annettava lapsille ja nuorille laaja-alaiset mahdollisuudet dialogiin eri kulttuureja, uskontoja ja katsomuksia edustavien ihmisten kanssa.

Luokanopettajakoulutus on avainasemassa. Tulevien opettajien tulisi saada monipuoliset valmiudet moninaistuvaan yhteiskuntaan. Opettajankoulutuksessa opiskelijoista tulisi kouluttaa vahvoja toimijoita, jotka sisäistävät yhteiskunnallisen tehtävänsä ja pystyvät toimimaan moninaisten muutosten keskellä. Mediakasvatuksen tutkimuksen kehittyminen osana kasvatustieteellistä tutkimusta sekä sen anti opettajankoulutukselle on kiistaton. Muun muassa sosiaalinen media on voimakkaasti lasten ja nuorten elämään vaikuttava tekijä, josta he hankkivat tietoa, toimivat ja ovat vuorovaikutuksessa ikätovereidensa kanssa. Tiedekeskuksilla on jatkuvasti vahvistuva asema sekä tulevien opettajien pedagogisena ympäristönä että oppilaiden oppimisympäristönä. Tämänkaltaisten, eri suunnista kouluun ja pedagogiikkaan vaikuttavien teemojen integroiminen osaksi opettajankoulutusta on opettajankoulutuksen uudistamisen ja ajassa pysymisen kannalta merkittävää.

Tulevaisuuden opettajankoulutus?

Tiivistelmä

Opettajankoulutuksen on jatkuvasti uudistuttava, jotta pystymme tuottamaan tulevaisuuden yhteiskunnan kannalta mielekästä oppimista. On mahdotonta tietää, millaisiin ammatteihin ihmiset tulevaisuudessa valmistuvat. Heidän tulee joka tapauksessa pystyä jatkuvaan osaamisensa päivittämiseen sekä epävarmuuden ja monimutkaisuuden sietoon. *Tiedollinen toimijuus* tarkoittaa, että ihmiset pystyvät ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja kehittymisestään. Opiskeluaikana pitää oppia asettamaan kysymyksiä ja luomaan tietoa yhdessä muiden kanssa. Aktivoiva, tutkiva ja ilmiölähtöinen oppiminen auttavat opettajaksi opiskelevia käsittelemään tällaisia prosesseja. Opettajankoulutuksen tulee ottaa huomioon ihmisen luontainen tapa oppia vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Samalla pitää ottaa huomioon, että koulutukseen tulevat nuoret ovat syntyneet 1980–1990-luvulla, joten digitaalinen ja mobiili teknologia ovat osa heidän luontaisia tieto- ja sosiaalisia käytäntöjään. Opettajaksi opiskelevien pitää oppia nivomaan uudet teknologiat luontevaksi osaksi oppimistilanteita. Nämä erilaiset haasteet kuormittavat ihmisiä, vaikka ne antavatkin mahdollisuuksia mielekkääseen ja motivoivaan työskentelyyn. Pitää kehittää opiskelutapoja,

jotka tuottavat myös pedagogista hyvinvointia, vuorovaikutustaitoja, motivaatiota ja stressin sietokykyä. Koulutuksen tulisi keskittyä oppimisen sytyttämiseen ja syventämiseen eikä pelkkään tiedon jakamiseen.

Avainsanat: opettajankoulutus, tiedollinen toimijuus, pedagoginen hyvinvointi, tutkiva oppiminen, ilmiölähtöinen oppiminen

Johdanto

Koulutamme tänään tulevaisuuden opettajia, joiden tehtävänä on auttaa oppilaitaan selviämään sellaisessa yhteiskunnassa, jota ei vielä ole edes olemassa. Olisi kovin uskaliaista kuvitella, että meillä on valmiita reseptejä tällaiseen tehtävään. Suomen koululaitos on kansainvälisestikin katsoen erinomaisen menestynyt. Tämä ei kuitenkaan takaa, että nykyisillä käytännöillä turvaamme myös yhtä loistavan tulevaisuuden.

Tässä artikkelissa keskitymme tarkastelemaan sitä, mitä oppimistieteiden ja kasvatopsykologian näkemys voisi antaa tulevaisuuden akateemiselle opettajankoulutukselle.¹ Tämä tulevaisuus on jo alkanut – monin paikoin olemme tehtävästämme myöhässä. Mikäli haluamme säilyttää nykyisen maineemme korkean tason koulutusmaana, meidän on uudistuttava ja muututtava jatkuvasti. Emme tule menestymään niillä perinteisillä aloilla (esim. metsä- tai metalliteollisuus), jotka ovat tuottaneet nykyisen hyvinvointiyhteiskunnan. Teknologiaeteollisuudellakin on nykyinen vaikeuksia pysyä globaalissa kilpailussa mukana.

Tulevaisuudessa on yhä tärkeämpää, että jokainen kansalainen on aktiivinen toimija, joka pystyy luomaan uutta tietoa ja uusia tapoja toimia. Yhä useamman suomalaisen pitää pystyä itse työllistämään itsensä. Interaktiivinen uusi digitaalinen maailma, jota kutsutaan nimellä Web 2.0, asettaa tälle muutosprosessille lisähaasteita. Uusia so-

¹ Viittaamme ensisijaisesti suomenkielisiin lähteisiin, joissa on runsaasti viitteitä kansainväliseen kirjallisuuteen.

siaalisia, pedagogisia ja tietokäytäntöjä on kehitettävä jatkuvasti, jotta pystymme vastaamaan hyvin nopeaan yhteiskunnalliseen muutokseen (Lonka, 1999, 2000; Lonka & Hakkarainen, 2000; Lonka & Paganus, 2004). Nämä erilaiset haasteet kuormittavat ihmisen psyykeä, vaikka ne antavatkin mahdollisuuksia mielekkääseen ja motivoivaan työskentelyyn. Pitää kehittää opiskelutapoja, jotka tuottavat myös pedagogista hyvinvointia (Pyhälto, Soini & Pietarinen, painossa; Soini, Pietarinen & Pyhälto, 2008), motivaatiota ja stressin sietokykyä (Lonka, 2004). Tässä auttavat hyvät vuorovaikutustaidot. Tynjälän ym. (2004) tutkimuksessa monet opettajaksi opiskelleet kokivat, että heidän työnsä on ensisijaisesti ihmissuhdeammatti mutta raportoivat, että tällaisia taitoja ei riittävästi harjoitettu perusopintojen aikana (Tynjälä ym., 2004; ks. myös Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003). Monikulttuurisuus, moniammatillisuus ja moniarvoisuus lisääntyvät myös jatkuvasti, mutta olemme melko huonosti valmistautuneita nivomaan tällaiset näkökulmat osaksi valtavirran koulutusta (Aholainen, 2009).

Mitä ovat oppimistieteet (learning sciences)?

Suomalainen oppimisen tutkimus on kansainvälisesti huipputasoa. Tämä kehitys alkoi jo 1970-luvulla Turun yliopistossa professori Johan von Wrightin johdolla (mm. von Wright, Vauras & Reijonen, 1979). Vaikutteita saatiin myös Ruotsista, kun Göteborgin yliopistossa Ferenc Marton ja Roger Säljö (1976) alkoivat tutkia opiskelijoiden oppimista laboratorion ulkopuolella. He pyysivät opiskelijoita lukemaan pitkähköjä tekstejä ja pyysivät heitä sitten kertomaan, mitä nämä olivat oppineet. Opiskelijat, jotka olivat kiinnittäneet huomionsa merkitykseen, sisältöön ja siihen, mitä tekstin kirjoittaja sanoi, oppivat paremmin. Heidän luonnehdittiin käyttävän syväprosessointia opiskelussaan. Sen sijaan opiskelijat, jotka yrittivät vain painaa tekstin mieleensä, muistivat sen huomattavasti huonommin. Tämän tyyppiset tutkimukset alkoivat avata näköaloja siihen, miten ihminen oppii todellisissa luokkahuone-tilanteissa ja miten lapsia ja nuoria voisi auttaa oppimaan oppimisessa.

Kognitiivinen psykologia syntyi varsinaisesti 1980-luvulla, ja siitä alkoi voimistua oppimisen tutkimus, joka tarkasteli ihmisen kasvua, kehitystä ja oppimista huomattavasti laaja-alaisemmin kuin aikaisemmat behavioristiset oppimisen teorit (katsaus aiheesta mm. Lonka, 1993; Lehtinen & Kuusinen, 2001). Kasvatuspsykologisen tutkimuksen varsinainen kukoistuskausi alkoi kuitenkin vasta 1990-luvulla, jolloin luonnollisissa tilanteissa tapahtuva oppimisen tutkimus alkoi saada jalansijaa eri puolilla maailmaa (katsaus Lonka & Hakkarainen, 1995; Rauste-von Wright & von Wright, 1994). 2000-luvulla sosiokulttuurinen näkökulma on vahvistunut, eikä oppimista enää tarkastella erillisenä motivaatiosta ja tunteista (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004).

Kaiken kaikkiaan moderni muistin ja oppimisen tutkimus osoittaa, ettei ihminen ole kovin hyvä kopioimaan asioita sellaisenaan mieleensä. Hänelle on luontaista päätellä, olettaa ja tulkita asioita. Muisti ei toimi niin kuin skanneri, joka tallentaa asioita sellaisenaan, vaan se tuottaa jatkuvasti olettamuksia, päätelmiä, tulkintoja ja uutta tietoa. Ei ole myöskään mielekästä nähdä muistamista ja oppimista yksinomaan ihmisen mielen sisäisenä toimintana. Muistaminen on jakautunut paitsi ihmisten välille, sosiaalisesti muistamiseksi, myös ihmisen ja erilaisten muistamisen apuvälineiden välille (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 1999, 2004).

Oppimistieteillä (learning sciences) tarkoitetaan nykyään monitieteistä tieteenalojen kokonaisuutta, jonka tavoitteena on ymmärtää oppimista sekä auttaa kehittämään oppimisen alalla uusia innovaatioita sekä uusia oppimisympäristöjä (Sawyer, 2007). Keskeisiä tieteenaloja ovat muun muassa kognitiotiede, kasvatuspsykologia, tietojenkäsittelytiede sekä antropologia. Suomessa CICERO Learning -oppimistutkijoiden verkosto edustaa laajasti ymmärrettynä oppimistieteiden näkökulmaa. CICEROn erityispiirteenä on se, että oppimistieteiden pariin luetaan laajemmin myös aivotutkimus. Kansainvälisesti oppimistieteiden keskeisenä toimijana on The International Society of the Learning Sciences. Eurooppalaisia oppimistutkijoita yhdistää puolestaan European Association for Research on Learning and Instruction. CICERolla on myös läheiset suhteet oppimistieteiden tärkeänä keskuksena toimivaan

Stanfordin ja Santa Barbaran yliopistoihin, jossa toimivat oppimistieteiden pioneeriprofessorit Roy Pea ja Judith Green.

Mikä on kasvatopsykologian tehtävä tulevaisuuden opettajankoulutuksessa?

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999) esittivät, että tulevaisuuden ammatit ovat yhä lisääntyvässä määrin tietotyöhön liittyviä ja tulevaisuuden ammatteja on lähes mahdotonta ennustaa. Tietotyöllä tarkoitetaan, että tulevaisuuden yhteiskunnassa merkittävä osa ihmisistä työskentelee tiedon etsimiseksi, tuottamiseksi, kehittämiseksi, muuntamiseksi, laajentamiseksi ja luomiseksi. Viime aikoina tällaiset näkemykset ovat alkaneet yhä voimistua sekä kansainvälisesti (Sawyer, 2007) että suomalaisessa yhteiskunnassamme (Aholainen, 2009). Ymmärretään, että teollisuusyhteiskunnan tarpeita varten rakennetun koulutusjärjestelmän rajat alkavat häämöttää. Oppivan, verkostomaisen innovaatioyhteiskunnan tarpeita ja mahdollisuuksia tulee yhä enemmän ottaa huomioon, kun kehitetään koulutusjärjestelmäämme. Näissä näkemyksissä korostetaan yhteistoiminnallisen, uutta luovan, tutkivan, ongelma- ja ilmiölähtöisen oppimisen (Rauste-von Wright, 2001) merkitystä (Aholainen, 2009).

Kasvatopsykologian ydintä on kasvun, kehityksen ja oppimisen syvälinen ymmärtäminen. Kasvatopsykologialla on myös tärkeä yhteiskunnallinen tehtävä, kun tätä tietoa käytetään koulutus- ja oppimiskäytäntöjen jatkuvaan kehittämiseen ja parantamiseen. Kasvatopsykologian näkemyksen mukaan oppiminen ei ole olemassa olevan tiedon siirtelyä ihmisten välillä vaan yhteistä tiedon rakentelua ja kehittelyä, tiedon luomista. Tästä näkökulmasta tieto ei ole informaatiootkoa, jota pitää yrittää sietää, vaan se on jatkuvasti uusiutuva ja kehittyvä luonnonvara, jota voidaan jalostaa. Mutta toisin kuin taloudessa, ajatusten luonnonvara on rajoittamaton ja tuottaa aina uutta (Lonka, 2006). Moniarvoisessa ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa erilaisten ajattelumallien törmäykset tuottavat jatkuvasti uusia haasteita ajattelul-

le ja kommunikaatiolle – ne pakottavat ottamaan tuoreita näkökulmia ja miettimään omat kunkin omat lähtökohdat alusta asti uudestaan.

Nykytutkimuksen valossa oppiminen voidaan ymmärtää yhteiseksi ponnisteluksi tietyn ilmiön tai ongelman ymmärtämiseksi ja uuden tiedon kehittämiseksi. Moniarvoisissa ja moniammatillisissa yhteisöissä tärkeintä on kyetä ottamaan muiden näkökulmia huomioon ja täydentää toisten osaamista. Parhaimmillaan akateeminen opettajankoulutus muistuttaakin tutkimusprosessia, jossa rakennetaan yhdessä uutta tietoa, osaamista ja ymmärrystä. Tämän prosessin tärkeimpiä voimavaroja ovat ihmettely ja uteliaisuus. Uutta luovassa oppimisen prosessissa keskeistä on yhteisen kiinnostuksen ja toiminnan kohteen rakentaminen ja sitoutuminen tämän yhteisen kohteen tutkimiseen. Uuden tiedon luominen haastaa myös sietämään epävarmuutta ja moniselitteisyyttä. Modernit oppimismenetelmät, kuten tutkiva ja ongelmalähtöinen oppiminen, eivät ole yksinomaan kognitiiviseen oppimiseen liittyviä, vaan niihin liittyy myös näkemys ihmisen kokonaisvaltaisesta tiedollisen toimijuuden kehittymisestä, jossa teknologiset apuvälineet, kulttuuri, tunteet ja motivaatio tukevat yhteisöllistä tiedon luomista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004; Lonka, 2006.)

Opettajaksi opiskelevat tiedollisina toimijoina

Tiedollinen toimijuus (Scardamalia & Bereiter, 1991) tarkoittaa yksinkertaisesti sitä, että opiskelijat asettavat itse toiminnalleen tavoitteita ja ottavat sekä yksilöinä että yhteisönä vastuun omasta oppimisestaan ja kehittymisestään (mm. Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004; Scardamalia, 2002). He eivät nojaudu yksinomaan opettajien ja oppikirjojen älylliseen auktoriteettiin vaan ponnistelevat itse määrittelemiensä monimutkaisten ja haastavien ongelmien parissa.

Tiedollinen toimijuus (Scardamalia, 2002) on yhteisöllisessä toiminnassa kehittyntä valmiutta osallistua itsensä ylittämiseen ja rajojen rikkomiseen johtaviin oppimisprosesseihin. Se liittyy yksilön identiteetin kehittymiseen, kun hänestä kasvaa oppiva ja tietoa luova yksilö.

Tiedollinen toimijuus on periaatteessa kenen tahansa omaksuttavissa. Sen kehittyminen liittyy enemmän rohkeaan haasteiden kohtaamiseen kuin tietojen ja taitojen hallitsemiseen. Toimijuus rakentuu sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti. (Hakkarainen, Lipponen & Lonka, s. 356). Tiedollinen toimija ei seiso kädet taskussa odottamassa ohjeita vaan pystyy itse suunnittelemaan ja toteuttamaan erilaisia luovia hankkeita.

Tiedollisen toimijuuden laajentuminen ammatilliseen yhteisöön ja siellä käytävät yhteiset merkitysneuvottelut voivat myös tukea mielekästä oman työn rajaamista ja uusien toimintastrategioiden kehittymistä pedagogisiin kohtaamisiin, oppilas-opettajavuorovaikutukseen (Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko, 2008). Pedagogisten prosessien kokonaisvaltaisesta tarkastelusta tulisi näin yhteisön toiminnan kohde ja opettajien välisen yhteistyön sisältö (Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2008). Toimijuudesta yleisemmin ja sen merkityksestä opettajankoulutuksesta kirjoittavat perusteellisemmin Kumpulainen ja Lipponen (tässä teoksessa).

Tutkivan oppimisen malli opettajankoulutuksessa

Tutkivan oppimisen kirjan ensimmäisessä versiossa (Hakkarainen, Lonka, & Lipponen, 1999) huomio oli melkein yksinomaisesti oppimisen varsin yksilökeskeisesti ymmärretyssä *tiedollisessa ulottuvuudessa*, jota kuvaavat käsitteet sisällön hallinta, aktiivinen oppiminen, käsitteellinen muutos ja kriittisen ajattelun kehittyminen. Vaikka tutkivan oppiminen tähtää ennen kaikkea käsitteelliseen muutoksen tietyllä tiedon ja asiantuntijuuden alueella, se todennäköisesti johtaa myös opiskelijan yleisempien kriittisen ajattelun valmiuksien kehittymiseen.

Järjestelmällinen työskentely keskeisten tutkivan oppimisen elementtien, kuten ongelmien, teorioiden ja tulkintojen kanssa, johtaa todennäköisesti siihen, että toimijalle muodostuu ymmärrys tieteellisen tiedon hypoteettisesta ja dynaamisesta luonteesta. Tämä vaikuttaa vähitellen hänen käsitykseensä itsestään aktiivisena toimijana. Jokainen opiskelija joutuu opinnoissaan tekemään rajankäyntiä itsensä ja opis-

kelun kohteena olevien auktoriteettien välillä; vaaditaan pitkäaikainen tiedollisen toimijuuden kehittymisen prosessi ennen kuin tuleva opettaja löytää oman persoonallisen äänensä ja osaa suhteuttaa sen muihin näkökulmiin. Tutkivalla oppimisella ja siihen liittyvällä tiedon luomisen prosessilla on siis myös eksistentiaalinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Myös ihmisen *identiteetti* kehittyy yhteisöllisessä tiedon luomisen kulttuurissa, eikä kyseessä ole pelkästään tietoihin ja taitoihin liittyvä oppiminen. (Hakkarainen, Lonka, & Lipponen, 2004, s. 357.)

Tutkivan oppimisen mallin voidaan ajatella soveltuvan erityisen hyvin akateemiseen opettajankoulutukseen, koska se muistuttaa tutkimuksen tekemistä. Yliopisto-opetusta tarkastellaan usein yksilökeskeisesti ja ajatellaan, että oppiminen tapahtuu kunkin yksilön mielen sisällä. Oppimisen arviointi tapahtuu usein tenttien kautta, jolloin painopiste on yksinomaan oppimisen lopputuotteessa ja siinäkin hyvin kapeassa mielessä. Tieteellistä tutkimusta tehdään kuitenkin tyypillisesti tutkimusryhmissä, ja yksittäinen tutkijakin on aina osallinen koko tiedeyhteisön kollektiivisiin ponnistuksiin. Tutkiva oppiminen pyrkii tuomaan tämän yhteisöllisen puolen mukaan jo yliopisto-opiskelun alkumetreiltä asti (Lonka, 2000). Vastaavat periaatteet toimivat myös alakoulussa (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka, 2005) ja varhaiskasvatuksessa (Lonka, Hakkarainen & Sintonen, 2000).

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999, 2004) esittävät, että tutkiva oppiminen on dynaaminen ja yhteisöllinen kysymys-vastausprosessi. Se perustuu Carl Bereiterin ja Marlene Scardamalian (1997) tiedonrakentamisen teoriaan. Tutkivaa oppimista voidaan kuvata eräänlaisena peliksi, jossa yksilö tai yhteisö yrittää saavuttaa tavoitteena kuulustelemalla maailmaa. Tärkeä teoreettinen tukijalka tässä on filosofien Jaakko Hintikan ja Matti Sintosen ”tutkimuksen kyselymalli”, joka korostaa kysymysten luomisen ja seuraamisen merkitystä tiedon luomisen prosessissa (Lonka, Hakkarainen & Sintonen, 2000). Alustava tutkimuskysymys tai työhypoteesi (työskentelyteoria) on tärkeä askel kohti uusia ja yhä tarkentavia kysymyksiä. Tärkeää on opiskelijoiden aktiivinen pyrkimys esittää yhä parempia kysymyksiä, ei niinkään se, että opettajat antavat heille valmiiksi pureskeltuja oikeita vastauksia. Oppiminen

voidaan katsoa myös prosessiksi, jossa esitetään kysymyksiä esimerkiksi asiantuntijalle, kirjallisuudelle, opettajalle tai työtoverille. Kysymysvastausprosessi voidaan toteuttaa myös etsimällä tietoa yksilön omasta muistista, tekemällä ajatuskokeita tai havainnoimalla. Tutkivaa oppimista muistuttavat esimerkiksi tutkimusprojektit, joissa opiskelijat pyrkivät yhdessä toistensa ja tiedeyhteisön vanhempien jäsenten kanssa ratkaisemaan ongelmia. Tutkivassa oppimisessa korostetaan paitsi ongelmanratkaisua myös uusien ongelmien löytämisen ja asettamisen tärkeyttä. Tutkivan oppimisen näkökulmasta voidaan sanoa, että edistyminen vaatii jatkuvaa ja uudelleen tapahtuvaa kysymysten ja työskentelyteorian luomista sekä toiminnan jatkuvaa kriittistä arviointia.

Tutkivan oppimisen malli muistuttaa asiantuntijalle tyypillistä tiedon hankintaa. Se perustuu ajatukseen, jonka mukaan aikaisemmin luodun tiedon ymmärtäminen on olennaisesti samanlainen prosessi kuin uuden tiedon luominen tieteessä, taiteessa tai keksimisessä. Kun ymmärretään olemassa olevaa, luodaan asiasta samalla oma, sisäinen malli. Tämä perustuu ajatukseen oppimisesta tiedon konstruointina tai yhteisöllisenä tiedon rakenteluna (Hakkarainen ym., 1999, 2004). Oppiminen ei ole tiedon siirtymistä ihmiseltä toiselle vaan sen uudelleen rakentamista ihmisen mielessä, usein muiden avustuksella. Oppiminen eroaa keksimisestä siinä, että opiskelija rakentaa mielessään uudelleen ajattelumallin, jonka joku muu on aikaisemmin mahdollisesti jo keksinyt. Mallit eivät ole vain mielensisäisiä vaan myös sosiaalisia ja kulttuurihistoriallisesti muuntuvia. Saavutettu ymmärrys on kuitenkin oppijalle uutta. Hän saa oivalluksen kokemuksen ja kokee mahdollisesti myös oppimisen iloa. Hänellä on lisäksi muita ihmisiä ympärillään, jotka toivottavasti edistävät hänen oppimistaan. Tutkivan oppimisen näkökulma on keskeinen siksi, että itse oppimisen tapa muistuttaa innovaation luomista.

Tutkivassa oppimisessa on keskeistä löytää *yhteinen toiminnan kohde* ja työskennellä sen parissa. Kyse on tietoisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa oppimisyhteisö pyrkii ymmärtämään ja selittämään tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä luomalla niitä edustavia *käsitteellisiä luomuksia* (*conceptual artefacts*, Hakkarainen 2000, 2003). Yhteiset kä-

sitteelliset luomukset ovat jaettuina ajattelumalleja, joista sitten keskustellaan ja neuvotellaan syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi. Mitä visuaalisempi oppimisen alue on, sitä tärkeämpää on kehittää ulkoisia yhteisiä luomuksia esimerkiksi uusien teknologioiden avulla. Tässä voidaan käyttää apuna esimerkiksi erilaisia oppimisalustoja, interaktiivisia valkotauluja tai vaikkapa kännykkäkameroita.

Tutkivan oppimisen mallissa on olennaista, että tutkimuskysymykset ovat aitoja eli opiskelijoiden itsensä asettamia. Opiskelijan ei tarvitse lähteä nollatilanteesta toisin kuin keksijän: hänellä on opettaja ja ryhmä, jotka tarjoavat tukea ja auttavat oppimaan. On kuitenkin mahdollista, että opiskelijoiden löytämät ratkaisut ovat opettajallekin yllättäviä tai tuovat uusia näkökulmia asioihin. Parhaimmillaan tutkivan oppimisen prosessi synnyttää sekä uutta ymmärrystä että uutta tietoa kaikille siihen osallistuville. Uuden tiedon lisäksi se tuottaa usein oppijalle elämyksiä ja voimaannuttaa häntä tiedollisena toimijana (Scardamalia, 2002). Siitä, miten tämä tapahtuu kasvatopsykologian opiskelussa, ovat hiljattain kirjoittaneet Lonka, Pyhältö ja Lipponen (2009).

Ilmiölähtöinen oppiminen suhteessa tutkivaan oppimiseen

Ilmiölähtöinen opiskelu on ollut osa kasvatopsykologiaa pääaineenaan opiskelevien tulevien opettajien opiskeluprosessia (Rauste-von Wright, 2001). Ilmiölähtöisen pedagogiikan lähtökohtana on ajatus siitä, että ihminen havainnoi ja jäsentää maailmaa ilmiöistä, asioiden kokonaisuuksista käsin, jotka edelleen ohjaavat yksilön toimintaa (Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003). Näin ollen ihmisen oppima maailmankuva on aina monitieteinen (Rauste-von Wright, 1986). Kasvatopsykologian pääaineen Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa perusti ja ilmiölähtöisen pedagogiikan kehittämisen aloitti professori Majjaliisa Rauste-von Wright vuonna 1998. Ilmiölähtöinen pedagogiikka pyrkii mahdollistamaan tieteellisen maailmankuvan op-

pimisen aktiivimalla opettajaksi opiskelevan arkisen maailmankuvan kyseenalaistamisen (Rauste-von Wright, Von Wright & Soini, 2003) Koulutusohjelmassa opettajuuden ydinilmiöt – oppiminen ja vuorovaikutus – oli organisoitu muutaman keskeisen teeman ympärille.

Alkuvuosien kasvatopsykologian koulutusohjelma perustui melko radikaalisti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen sekä laajemmin ajatukseen opiskelijoiden maailmankuvan (Rauste-von Wright, 1986) kehittymisestä. Rauste-von Wrightin jäätyä eläkkeelle professori Anneli Eteläpelto työtovereineen jatkoi ilmiölähtöisen oppimisen tutkimusta pitkäkestoisen ryhmäprosessin näkökulmasta (Eteläpelto, Littleton, Lahti & Wirtanen, 2005). Vuodesta 2005 alkaen ovat dosentti Lasse Lipponen ja professori Kirsti Lonka kehittäneet sovellusta yhä enemmän tutkivan oppimisen suuntaan.

Yhtenäistyvää perusopetus haastaa opettajankoulutuksen uutta luovan opettajayhteisön rakentamiseen

Ilmiölähtöinen opiskelu sopii erinomaisesti siihen, että opettajaksi opiskelijat oppivat jo opiskeluaikanaan tutkivan lähestymistavan oppimiseen ja hahmottamaan itsensä aktiivisina oppijoina (Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003). Toinen keskeinen elementti on, että tulevat opettajat oppivat tiimityöhön ja yhteisölliseen oppimiseen opintojensa alusta asti.

Perinteisesti opettaja on kantanut vastuun luokasta tai opettamastaan oppiaineesta lähes yksin (Hargreaves & Fullan, 1992; Luukkainen 2000, 2004). Tämä yksintyöskentelyn kulttuuri on ollut murtumassa jo vuosia, mutta kenties riittävän painavaa syytä yhdessä tekemiseen ei ole ollut olemassa. Perusopetuksen yhtenäistämisen luomassa tilanteessa se, että yksittäinen opettaja ottaisi yksin kokonaisvastuun perusopetuksen jatkumosta, ei ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaista. Vastuu mielekkästä oppimispolusta on kannettava yhdessä. Tämän voimavaran täysmääräinen käyttöönotto kuitenkin edellyttää, että sekä yksittäinen opettaja että opettajayhteisö on oppinut hahmottamaan itsensä tiedol-

lisina toimijoina – oppijoina – yli luokka- ja oppiainerajojen (Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko, 2008).

Yhtenäisen perusopetuksen kehittäminen koskee koulun perustettavaa ja on siksi merkittävä pedagoginen uudistus. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen tavoitteeksi on määritelty johdonmukaisen ja ehyen oppimispolun mahdollistaminen läpi perusasteen (Perusopetuslaki, 628/1998; Perusopetusasetus, 852/1998; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004; Valtioneuvoston asetus, 1435/2001.). Tavoitteen saavuttaminen vaatii uutta luovaa oppimista ja ongelmanratkaisua kouluyhteisön toimijoilta järjestelmän eri tasoilla, aina kouluhallinnosta oppilasiin (Galton & Morrison, 2000; Huusko & Pietarinen, 1999, 2000, 2002; Pietarinen, 2000; Pyhältö & Soini, 2007).

Koulutasolla yhtenäisen perusopetuksen rakentaminen merkitsee yhteistä oppimisprosessia ja toiminnasta neuvottelua erityisesti opettajaryhmien välillä (Huusko ym., 2007). Parhaimmillaan tämä voi johtaa toiminnan ymmärrettävyyden ja johdonmukaisuuden lisääntymiseen kaikkien koulun toimijoiden näkökulmasta (Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko, 2008). Yhtenäisen perusopetuksen edellyttämä pedagoginen kehittämistyö ei merkitse ainoastaan oppiaineiden opetuksellisten jatkumoiden rakentamista (ks. myös Halinen & Pietilä, 2005; Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2007; Johnson, 2006; Lindström, 2005). Kyse on myös sellaisen koulun toimintakulttuurin kehittämisestä, jossa opitaan oppimaan, toimimaan ja ajattelemaan yhdessä niin luokka- kuin opettajainhuoneessakin (Rauste-von Wright ym., 2003).

Ehyen, johdonmukaisen ja ymmärrettävän oppimispolun rakentaminen vapauttaa opettajat toimimaan aiempaa laajemmalla kentällä sekä koulun sisällä että niiden välillä, eri luokka-asteilla (Huusko ym., 2007). Samalla se rikkoo perinteistä yläkoulun aineenopettajan ja alakoulun luokanopettajan välistä rajaa. Opettajuuden rajojen laajentuminen ja pedagoginen toiminta uusissa ympäristöissä, uusien oppilasryhmien kanssa, haastaa väistämättä myös totuttujen ajattelu- ja toimintamallien kyseenalaistamiseen (Soini, Pyhältö, Pietarinen & Huusko, 2009).

Oppilaan oppimispolku läpi perusopetuksen on haasteellisen pitkä ja monipolvinen jatkumo. Opettajan opettama luokka-aste, oppiaine ja sen sisällöt ja myös omat opetusmenetelmät sijoittuvat laajempaan kontekstiin ja näin peilattuina ne voivat myös saada uusia merkityksiä. Yhtenäisen koulupolun rakentaminen edellyttää mutta myös mahdollistaa tieteenalojen ja oppiaineiden rajoja rikkovaa, jaettua asiantuntijuutta opettajayhteisössä ja niiden välillä (Pyhältö, Soini & Rauste-von Wright, 2005). Tämä ei merkitse sitä, ettei perusopetuksen yhtenäistyessä edelleen tarvittaisi eri tavoin painottuvaa asiantuntijuutta. Itse asiassa yhtenäistyvässä peruskoulussa erityisosaamisen tarve saattaa jopa kasvaa siten, että esimerkiksi ainepedagogisen osaamisen lisäksi tarvitaan muun muassa sosiaalipsykologista tai psykologista erityisosaamista (Pyhältö & Soini, 2007). Yhtenäinen perusopetus kuitenkin haastaa opettajat aiempaa vahvemmin yhteiseen ongelmaratkaisuun, merkityksen ja tiedon rakentamiseen. Erityisen tärkeää on perusopetuksen ydintavoitteiden ja keskeisten prosessien hahmottaminen perusopetuksen jatkumossa ja oman rooli ymmärtäminen osana tätä jatkumoa, sen aktiivisena toimijana (Pyhältö, Pietarinen, Soini & Huusko, 2008).

Koulun pedagogisissa prosesseissa rakentuu oppimisen ja osaamisen ohella hyvinvointia kouluyhteisön toimijoille, niin oppilaille kuin opettajillekin (Pyhältö, Soini & Pietarinen, painossa; Soini, Pyhältö & Pietarinen, painossa). Pietarinen, Soini ja Pyhältö (2008) ovat kutsuneet koulun arjen käytännöissä opettajille ja oppilaille mahdollisesti rakentuvaa hyvinvointia *pedagogiseksi hyvinvoinniksi*. Pedagoginen hyvinvointi ei siis koske vain opettajaa ja hänen työhyvinvointiaan, vaan se viittaa laajemmin koulun arjen vuorovaikutusprosesseissa kouluyhteisön toimijoille rakentuvaan hyvinvointiin (Soini, Pietarinen & Pyhältö, 2008). Kouluyhteisön toimijoiden, erityisesti opettajien ja oppilaiden, riittävä pedagoginen hyvinvointi on keskeinen onnistumisen ehto sille, että koulun tavoitteen suuntaiset oppimisprosessit ovat mahdollisia (Pietarinen, Soini & Pyhältö, 2008). Tähän kuuluu olennaisena osana opettajan jatkuva omassa työssään kehittyminen sekä opettajayhteisön pedagoginen kehittämistyö. Soini, Pyhältö ja Pietarinen (painossa) ovat esittäneet, että työssä koettu hyvinvointi heijastuu myös opettajan ja

opettajayhteisön valmiuksiin kohdata uusia haasteita, kuten esimerkiksi kehittää ja tarvittaessa uudelleen arvioida koulun pedagogisia käytänteitä. Pedagogista hyvinvointia tukevien toimintatapojen oppimisen mahdollistamista voidaankin pitää yhtenä keskeisenä opettajankoulutuksen tulevaisuuden haasteena

Uusia avauksia

Professori Kirsti Longan yhdessä professori Kai Hakkaraisen ja professori Katariina Salmela-Aron kanssa johtama Suomen Akatemian rahoittama tutkimushanke (1116847) ”*Yhteisöllinen oppiminen ja tiedollinen toimijuus yliopisto-opiskelussa*” (2008–2010) tarkastelee yhteisöllisen oppimisen ilmenemistä eri tavoin opettajankoulutuksen, psykologian ja insinööriopintojen aloilla. Taustalla on myös laaja kansainvälinen kyselytutkimus lääketieteen opiskelusta (Lonka ym., 2008b). Tarkastelu ei rajoitu yksinomaan älylliseen ja episteemiseen kehitykseen, vaan neljän vuoden ajan seurataan opiskelijoiden orientaatioiden, hyvinvoinnin, motivaation ja akateemisten tunteiden kehitystä. Erityisesti meitä kiinnostavat oppimiseen liittyvät niin sanotut virtauskokemukset eli optimaaliset motivationaaliset tilat. Näyttää siltä, että ilmiölähtöinen opiskelu on haastavaa ja herättää opiskelijoissa voimakkaita tunteita (Litmanen & Lonka, 2008; Lonka ym., 2008a). Olemme yhteistyössä laajan EU-hankkeen KP-Lab:in kanssa kehittäneet uudenlaista tapahtumaotannan mallia, jonka avulla opiskelijoiden tietokäytäntöjä, oppimista, motivationaalisia tiloja ja tunteita voidaan tutkia intensiivisten aineistonkeruuajaksien aikana aidoissa oppimistilanteissa. Tätä menetelmää kutsutaan nimellä CASS (contextually activated sampling system, Muukkonen ym., 2008). Kasvatustieteiden maisteri Topi Litmasen tekeillä olevassa väitöskirjassa tullaan raportoimaan tarkemmin tämän tutkimuksen tuloksia.

Viime aikoina on puhuttu paljon siitä, kuinka 1990-luvulla syntyneet nuoret oppivat eri tavoin kuin aikaisemmat sukupolvet. Heitä kutsutaan myös *diginatiiveiksi* tai syntyperäisiksi digikansalaisiksi (Prensky,

2005). Tieteellistä tietoa ei ainakaan vielä ole siitä, että nuorten aivo-toiminnassaan olisi jotain erilaista, mutta ainakin voidaan sanoa, että digitaalinen ja mobiili teknologia ovat osa heidän luontaisia tieto- ja sosiaalisia käytäntöjään. Tyypillistä on esimerkiksi, että nuoret eivät tulosta dokumentteja vaan lukevat paljon ruudulta, he ovat nivoneet matkapuhelimet ja pienikokoiset digitaaliset laitteet osaksi toimintaansa, tekevät monia asioita usein yhtä aikaa ja suosivat kannettavia laitteita. Sosiaalinen media on myös keskeinen vuorovaikutuskanava nuorten ihmisten elämässä. Kouluun tullessaan he joutuvat luopumaan suuresta osasta omiksi kokemistaan ajattelun apuvälineistä, kun opettajat eivät oikein ymmärrä, millaiset käytännöt ovat nuorille luontaisia. Seurauksena saattaa olla koulun käytännöistä vieraantumista, kun ne oppilaiden näkökulmasta tuntuvat toivottoman vanhanaikaisilta.

Liikenne- ja viestintäministeriö on yhdessä opetusministeriön sekä Opetushallituksen kanssa käynnistänyt uuden hankkeen *Tieto- ja viestintäteknikka koulun arjessa* (2010). Väiliraportissa 29.1.2010 hahmotellaan tunnistettuja tarpeita ja edellytyksiä koulujen tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön kehittämiseksi. Pääjohtaja Timo Lankinen toteaa esipuheessaan, (s. 7), että ”Tarvitsemme toimenpiteitä, jotta koulu ei syrjäytyisi lasten ja nuorten elämästä. Tarvitsemme toimenpiteitä, joilla suomalainen perusopetus pidetään maailmanluokan oppimisinnovaationa kaikille suomalaisille”. On varsin mielenkiintoinen näkökulma, että *lapset ja nuoret* eivät olekaan syrjäytymässä, vaan sen sijaan oma rakas koulujärjestelmämme, joka viime vuosiin asti on ollut erinomaisessa tulokunnossa. Suomi ei väiliraportin mukaan enää ole opetusteknologian kärkimaa vaan pudonnut jo heikkoon keskikastiin. Yksi suosituksista onkin, että myös opettajankoulutuksen tulee uudistua vastaamaan entistä paremmin nuorten ikäluokkien tarpeita.

Opettajaksi opiskelevien pitää siis oppia nivomaan uudet teknologiat luontevaksi osaksi oppimistilanteita. Tätä tarkoitusta varten *Tiedon luomisen laboratorio tulevaisuuden opettajille* perustettiin vuonna 2009 Helsingin yliopiston Käyttätymistieteelliseen tiedekuntaan professori Kirsti Longan johdolla. Tämä on pieni ja vaatimaton hanke verrattuna moniin laajoihin Arjen tietoyhteiskuntaan liittyviin hankkeisiin (ks.

mm OPTEK-hanke/CICERO Learning). On kuitenkin ensisijaisen tärkeää, että opettajaksi opiskelevat saavat perusopintojensa aikana kokeilla erilaisia tapoja oppia, kuten kosketusnäyttöön perustuvia mobiililaitteita, interaktiivisia valkotauluja sekä erilaisia oppimisalustoja ja videokonferenssilaitteita. Myös ympäristöystistä on tärkeää kehittää uutta teknologiaa, joka mahdollistaa erilaiset etäopetus- ja kokousratkaisut ilman ympäristöä kuormittavaa matkustamista. Aiemmin ihmisiä turhauttivat kömpelöt videokonferenssijärjestelmät, mutta ne ovat nyt korvautumassa uusilla ja innostavilla oppimisympäristöillä, jotka tukevat sekä diginatiivien että meidän digimuukalaisten yhteistä tiedonrakentelua aivan uudella tavalla. Tarkoituksena ei ole, että opettajaa koskaan korvattaisiin uusilla teknologioilla. Päinvastoin, verkotutorointi ja uusien medioiden käyttö ovat vaativia ja edellyttävät hyviä vuorovaikutusvalmiuksia sekä tehokasta tutorointia. Kyse ei enää ole verkko-oppimisesta (e-learning), vaan sulautuneista ympäristöistä (blended learning), joissa teknologia sulautuu osaksi normaalia pedagogista vuorovaikutusta. Opettajan rooli muuttuu, mutta perustehtävä säilyy samana. Jokaisen tulevan opettajan ensisijainen tehtävä on tukea oppilaidensa oppimista, kasvua ja kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla. Nämä tavat muuttuvat jatkuvasti, mutta opettajan ja opiskelijan välinen pedagoginen suhde tulee säilymään, samoin kuin opettajan ammatin hyvin tärkeä rooli suomalaisen yhteiskunnan keskeisenä toimijana.

Lähteet

- Aholainen, R. (2009). *Suomalainen koulutus 2030 – kehittämistarpeet ja tavoitteet: Katsaus koulutuksen tulevaisuutta viitoittavaan tutkimukseen*. Taustapaperi tilaisuuteen ”Laaja-alainen kutsufoorumi: Suomalainen koulutus 2030 – pitkän aikavälin kehittämistarpeet ja – tavoitteet” Marraskuu 2009, Säätytalo, Helsinki.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1997). Rethinking learning. In D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 485–513). Oxford: Blackwell.
- Eteläpelto, A., Littleton, K., Lahti, J., & Wirtanen, S. (2005). Students' accounts of their participation in an intensive long-term learning community. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 183–207.

- Galton, M., & Morrison, I. (2000). Concluding comments. Transfer and transition: The next steps. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 443–449.
- Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20, 84–98.
- Hakkarainen, K. (2003a). Tieteellinen kognitio, kulttuurinen oppiminen, ja tiedon yhteisöllinen tuottaminen. *Kasvatus*, 34(1), 5–17.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo R., & Lonka, K. (2005). *Tutkiva oppiminen käytännössä. Opettajan matkaopas*. Helsinki: WSOY
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Halinen, I., & Pietilä, A. (2005). Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (s. 95–107). Helsinki: Yliopistopaino.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.
- Huusko, J., & Pietarinen, J. (1999). Koulun kehittämisen perustaa: Opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Kohbi yhteistä oppimista: Kannanottoja koulun kehittämiseen* (s. 55–81). Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 74.
- Huusko, J., & Pietarinen, J. (2000). Yhtenäinen peruskoulu – pedagoginen vai hallinnollinen koulun kehittämistehtävä. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen* (s. 23–48). Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 81.
- Huusko, J., & Pietarinen, J. (toim.) (2002). *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua pubetta koulun kehittämisestä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2007). *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot mahdollisuudet*. Kasvatusalan tutkimuksia 34. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Johnson, P. (2006). *Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhten äistämispöessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006. Vaajakoski: Gummerus.
- Lindström, A. (2005). Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina* (s. 18–35). Helsinki: Yliopistopaino.
- Litmanen, T., & Lonka, K. (2008). *Motivation in the context of teacher education. Motivation in action*. A paper presented at 11th International Conference on Motivation. August 21–23, 2008. Turku, Finland.
- Lehtinen, E., & Kuusinen, J. (2001). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Lonka, K. (1993). Psykologia. Teoksessa E. Hyvönen, I. Karanta & M. Syrjänen (toim.), *Tekoälyn ensyklopedia* (s. 38–46.) Helsinki: Gaudeamus.
- Lonka, K. (1999). Ajatteluun rohkaiseminen. *Opettajankouluttaja*, 2/99, 18–20.
- Lonka, K. (2000). Tutkivan oppimisen mahdollisuuksia yliopisto-opetuksessa. *Didacta Varia*, 5(1), 137 – 156.

- Lonka, K. (2004). Foreword. How to motivate healthy learning. In R. J. Botelho, *Motivational practice. Promoting healthy habits and self-care of chronic diseases*. 2nd edition. Rochester, NY: MHH Publications.
- Lonka, K. (2006). Oppiminen uutta luovana luonnonvarana. Virkaanastujaisesitys. *Psykologia*, 41(3).
- Lonka, K., & Hakkarainen, K. (1995). Älykkään toiminnan kontekstisidonnaisesta ja sosiaalisesti rakentuvasta luonteesta. Teoksessa L. Haaparanta, E. Hyvönen, J. Seppänen ja J. Silvonen (toim.), *Älyn ulottuvuudet ja oppihistoria. Matka logiikan, psykologian ja tekoälyn juurille* (s. 268–285). Suomen Tekoälyseuran julkaisuja. Symposiosarja No 13. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lonka, K., & Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen vuonna 2020? *Psykologia*, 35(2), 135–142.
- Lonka, K., Hakkarainen, K., & Sintonen, M. (2000). Progressive inquiry learning for children – experiences, possibilities, limitations. *European Early Childhood Education Association Journal*, 8, 7–23.
- Lonka, K., & Paganus, N. (2004). Ongelmalähtöinen oppiminen työelämään valmentajana. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.), *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä* (s. 237–254). Jyväskylä PS-kustannus.
- Lonka, K., Pyhäntö, K., & Lipponen, L. (2009). Tutkimalla oppimassa – Tutkiva oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.), *Yliopisto-opettajan käsikirja* (s. 254–261). Helsinki: WSOY.
- Lonka, K., Litmanen, T., Lipponen, L., Inkinen, M., Muukkonen, H., Salmela-Aro, K., & Hakkarainen, K. (2008a). *Collaborative inquiry-based teacher training and teacher students' experiences of flow*. A paper presented at IKIT Summer School, August 2008. OISE, Toronto, Canada.
- Lonka, K., Sharafi, P., Karlgren, K., Masiello I., Nieminen, J., Birgegård, G., & Josephson, A. (2008b). Development of MED NORD – A tool for measuring medical students' well-being and study orientations. *Medical Teacher*, 30, 72–79.
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä*. Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning – I. Process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Muukkonen, H., Hakkarainen, K., Inkinen, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2008). CASS-methods and tools for investigating higher education knowledge practices. Conference Proceeding. ICLS2008 conference, June 2008 Utrecht, The Netherlands.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi>
- Perusopetusasetus* 852/1998.
- Perusopetuslaki* 628/1998.
- Pietarinen, J. (2000). Transfer to and study at secondary school in Finnish school culture: Developing school on the basis of pupils' experiences. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 383–400.

- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi: hyvinvointia ja oppimista peruskoulussa? K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (s. 53–74). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. Learning in the digital age. *Educational Leadership*, 63(4), 8–13.
- Pyhältö, K., & Soini, T. (2007). Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.), *Suuntana yhtenäinen perusopetus* (s. 143–188) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pyhältö, K. Soini, T., & Rauste-von Wright, M. (2005). Peruskoulu yhtenäisty – Mitä tapahtuu opettajan toimintamalleille? *Didacta Varia* 10(2), 61–79.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T., & Huusko, J. (2008). Luokan-, aineen ja erityisopettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. *Kasvatus*, 39(3), 218–234.
- Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (painossa). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – Significant positive and negative school experiences of Finnish nine graders. *European Journal of Psychology of Education*.
- Rauste-von Wright, M. (1986). On personality and educational psychology *Human Development*, 29, 328–340.
- Rauste-von Wright, M. (2001). An experimental teacher training programme. Paper presented at EARLI Biennial Conference, Fribourg, Switzerland 28.8–1.9.2001.
- Rauste von Wright, M. (2001). The function of curriculum and the concept of learning. In E. Kimonen (Ed.), *Curriculum approaches readings and activities for educational studies* (pp. 21–34). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Rauste-von Wright, M., & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä, & Rämä, I. (2003). *Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2003.
- Rauste-von Wright, M., von Wright J., & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Sawyer, R. K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 67–98). Chicago: Open Court.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of knowledge media. *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1), 37–68.
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa - Opettajat kuormittamisen ja jaksamisen tasapainoilijoina. *Aikuiskasvatus* (4), 245–257.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (painossa). Pedagogical well-being – Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- Soini, T., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Huusko, J. (2009) Rakenteet ja pedagogiikka koulun kehittämisessä - Vuoropuhelua vai kaksintaistelua? *Hallinnon tutkimus-lehti*, 28(4), 27–42.
- Tieto- ja viestintäteknikka koulun arjessa 2009. Väliraportti 29.1.2010. Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta. Saatavissa www.arjentietoyhteiskunta.fi sekä blogs.helsinki.fi/oppiailoakouluun.

- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2004). Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.), *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä* (s. 91–108). Jyväskylä: PS-kustannus.
- von Wright, J. M., Vauras, M., & Reijonen, P. (1979). *Oppimisen strategiat kouluikässä I. Tutkimuksen viitekehys ja esitutkimus*. With English abstract, Psychological reports, University of Turku, No. 33.
- Valtioneuvoston asetus 1435/2001*
- von Wright, J. M., Vauras, M., & Reijonen, P. (1979). *Oppimisen strategiat kouluikässä I. Tutkimuksen viitekehys ja esitutkimus*. Psychological reports, University of Turku, No. 33.

Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa

Tiivistelmä

Tarkastelemme tässä kirjoituksessa sosiokulttuurisesta oppimisen tutkimuksen viitekehyksestä käsin sitä, kuinka opettajankoulutus voisi kouluttaa ja kasvattaa opettajia, jotka saavat koulutuksensa aikana kokemuksen toimijuudesta. Tutkimukset antavat viitteitä siitä, että toimijuuden kokemuksen saaneet opettajiksi opiskelevat ovat taitavampia ja halukkaampia tukemaan myös oppilaidensa toimijuutta, aktiivista ja omaehtoista oppimista. Estämme, että opiskelijoiden toimijuuden kehittymistä voimme tukea osallistavalla pedagogiikalla, jossa opiskelijat mielletään aktiivisina, aloitteellisina ja vastuullisina toimijoina.

Avainsanat: opettajankoulutus, sosiokulttuurinen viitekehys, osallistava pedagogiikka, toimijuus, omaehtoinen oppiminen

Johdanto

Yhteiskunnalliset, kulttuuriset, teknologiset ja taloudelliset muutokset haastavat opettajankoulutuksen jatkuvaan uudistus- ja kehitysprosessiin. Opettajankoulutuksen keskeisiin kehitysalueisiin lukeutuu tänä päivänä pyrkimys tukea opettajaksi opiskelevia rakentamaan ammatillista asiantuntijuutta, jossa korostuvat yhteisöllisen työskentelyn ja oppimisen taidot sekä kyky tarkastella ja reflektoida opetuksen ja oppimisen prosesseja teoreettisen tutkimustiedon, henkilökohtaisten oppimiskokemusten sekä käytännön opetustyössä rakentuvan asiantuntemuksen avulla. Taito hahmottaa opetus- ja kasvatustyötä moniäänisesti, eri perspektiiveistä, nähdään myös arvokkaana moniammatillisen yhteistyön sekä tasa-arvon ja monikulttuurisuuden hyväksymisen edistämässä.

Tässä kirjoituksessa otamme esiin vielä yhden haasteen: kuinka kouluttaa opettajia, jotka puolestaan kasvattavat oppilaita, joilla on omaehtoisen ja aktiivisen oppimisen taidot. Tulevaisuuden opettajuuden ja opettajankoulutuksen suuntia hahmottelevassa tärkeässä Opettajankoulutus 2020 -raportissa (2007) todetaan, että oppilaiden tulisi saada tällaiset valmiudet ja taidot koulussa, mutta opettajankoulutus ja koulujen oppimiskäytännöt eivät tue riittävän hyvin tätä päämäärää.

Viime vuosina monet opettajankoulutusta tutkivat tutkijat ovat kiinnostuneet omaehtoisesta ja aktiivisesta oppimisesta (Davydov, Slobodchikov, Tsukerman, 2003; Edwards, 2005, 2007; Edwards & D'Arcy, 2004; Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2009; Schwartz & Okita, 2009; Zuckerman, 2007). Heidän mukaansa omaehtoisen ja aktiivisen oppimisen tulisi olla yksi opettajankoulutuksen keskeisistä elementeistä. Tämän haasteen on tuonut esille omissa tutkimuksissaan erityisesti englantilainen opettajankouluttaja ja tutkija Anne Edwards. Hänen (2004) mukaansa kysymys on erityisesti siitä, kuinka tuetaan opettajiksi opiskelevien toimijuuden kehittymistä.

Tässä kirjoituksessa tarkastelemme sosiokulttuurisesta oppimisen tutkimuksen viitekehyksestä käsin omaehtoista ja aktiivista oppimista osana opettajankoulutusta. Käytämme tällaisesta oppimisesta käsitettä

toimijuus. Toimijuudesta on toistaiseksi vähän empiiristä tutkimusta, ja erittäin vähän on tutkimusta luokanopettajiksi opiskelevien toimijuuden kehittymisestä ja sen tukemisesta.

Sosiokulttuurinen näkökulma opettajankoulutukseen

Sosiokulttuurisesta viitekehyksestä (Lave & Wenger, 1991; Vygotsky, 1978; Säljö, 2004) katsoen oppimista ei voi ymmärtää pelkästään tiedonhankintana tai yksittäisen ihmisen osaamisena ja asiantuntijuutena. Tämä viitekehys ohjaa meitä tarkastelemaan ihmisen toimintaympäristöä, osallistumista erilaisten yhteisöjen toimintaan, diskursssia ja ihmisten välistä vuorovaikutusta sekä toiminnassa käytettäviä välineitä. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppiminen merkitsee siis ennen kaikkea osallistumista jonkin tietyn yhteisön (usein puhutaan käytäntöyhteisöistä, vrt. Lave & Wenger, 1991) toimintaan, jossa ihminen oppii hallitsemaan erityisesti tälle yhteisölle tarkoituksenmukaisia ajattelun ja toiminnan välineitä. Käytäntöyhteisön lähtökohtana on yhteisen jaetun yrityksen, ”projektin” tai ”jutun” toteuttaminen, josta yhteisön jäsenet keskenään sopivat ja ottavat vastavuoroisesti vastuuta (Wenger, 1999). Yhteisöön osallistuminen merkitsee sitoutumista näiden yhteisten tehtävien ja toimintojen toteuttamiseen. Jaetut käytännöt ja toimintaan liittyvät välineet sitovat käytäntöyhteisön jäseniä toisiinsa. Esimerkiksi luokanopettajan koulutusta voimme pitää eräänlaisena käytäntöyhteisönä.

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan opettajankoulutuksessa opiskelevat opiskelijat eivät opi pelkästään opettamiseen ja oppimiseen liittyviä tietoja ja taitoja. Koulutuksensa yhteisöihin osallistumisen kautta muuttuu myös opiskelijan oleminen ja suhde maailmaan. Tähän sisältyy ymmärrys omasta minästä, siitä kuka on, ja erityisesti siitä, kuka on suhteessa yhteisön muihin jäseniin (Lave & Wenger, 1991; Packer & Goicoechea, 2000; Wenger, 1999) kuten opiskelijatovereihin, opettajiin ja oppilaisiin koulussa esimerkiksi opetusharjoittelun aikana. Opiskelijalle muodostuu käsitys itsestään toimijana, jolla on oikeuksia ja velvollisuuksia suhteessa yhteisön muihin jäseniin ja jonka ajatuksia,

tunteita, mielipiteitä, tietoja ja taitoja muut arvostavat tai eivät mahdollisesti arvosta.

Koulutuksessa opiskelijat oppivat myös toimimaan erilaisten tilanteiden sitoumusten ja vaatimusten mukaan, tekemään aloitteita, vastustamaan erilaisia asioita, ottamaan ja antamaan apua (Edwards, 2005; Lipponen & Kumpulainen, 2009). Heidän oppimisprosessinsa ja ammatillinen kasvunsa ei ole siis vain tiedollinen ilmiö: opiskelijat eivät pelkästään tiedä asioita vaan myös kokevat ja tekevät eli, voisimme sanoa, ovat olemassa, elävät niissä yhteisöissä, joihin kuuluvat. ”Tahtoa” toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa kutsutaan toimijuudeksi. Toimijuuteen liitetään usein sellaisia asioita kuin aktiivisuus, intentionaalisuus, osallisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus, vapaaehtoisuus sekä taito ja voima valita itse toimintatapoja (Emirbayer & Mische, 1998). Se merkitsee yksilön tai ryhmän tunnetta siitä, että on oman toimintansa subjekti, ei sen kohde: minä tai me teemme asioita, vaikutamme niihin, ne eivät vain tapahdu minulle tai meille.

Opettajankoulutuksessa korostuvat helposti tiedolliset asiat ontologisten – kuten identiteetti ja toimijuus – kustannuksella. Toimijuuden kokemuksella on kuitenkin suuri merkitys esimerkiksi luokanopettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin kehittämisessä: kuka minä olen ja keneksi ja millaiseksi opettajaksi minä haluan tulla. Wengerin (1998) mukaan ammatillisen identiteetin rakentuminen tapahtuu osallisuutena tai ei-osallisuutena tiettyihin yhteisöihin. Wenger tarkastelee identiteetin muodostumisprosessia ja muutosta oppimisena, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa yhteisöissä ja niiden käytännöissä. Ihmisen osallisuudesta tai ei-osallisuudesta nähdään tulevan osa hänen identiteettiään. Opettajaksi oppiminen ja toimijuuden rakentuminen on sosiokulttuurisen oppimisnäkömyksen mukaan vahvasti sidoksissa mahdollisuuksiin osallistua sellaisiin diskursseihin, jotka tukevat kriittistä ajattelua, reflektiota ja praktiikan transformaatioita (McLaughlin & Talbert, 1993; Putnam & Borko, 1997). Toimijuus tarkoittaaakin osallistumisen kautta muodostunutta identiteettiä, sitä että on oppinut toimimaan aloitteellisesti (engl. *authoratively*) ja vastuullisesti (engl. *accountably*) (Greeno, 2006).

Toisaalta toimijuus näyttäytyy myös vastustamisena, asioiden kyseenalaistamisena ja poikkeamisena totutuista tavoista ajatella ja toimia (Rainio, 2008). Näin toimijuuteen liittyy usein uutta luova aspekti, itsestään selvänä pidetyn kyseenalaistaminen, tavanomaisesta irtoaminen ja mahdollisuus toisin toimimiseen ja jopa vastustamiseen (Engeström, 2005a). Tästä uuden luomisen ja vastustamisen näkökulmasta monia asioita, joita pidämme kielteisinä, voi ajatella ja tulkita uudelleen. Engeströmin (2005a) tutkimukset osoittavat esimerkiksi sen, että yliopisto-opiskelijan luntaaminen voidaan ymmärtää opiskelijan toimijuuden tekona. Luntaamisella opiskelijat ”testaavat” koulutusjärjestelmää ja astuvat vaaditun ja sallitun rajan yli. Opiskelijat kuvaavat tätä toimijuutta, luntaamista, taisteluna omantunnon, arvojen ja pelkojen kanssa. Onnistuneen luntauksen jälkeen he eivät yleensä koe kuitenkaan tehneensä mitään erityisen väärää, vaan kokevat lähinnä ”voittaneensa” epäreilun koulutus- ja arviointijärjestelmän.

Ihmiset oppivat jo hyvin pieninä toimimaan normien mukaan. Kuitenkin uuden luominen, uusien aitojen ideoiden keksiminen, vaatii normeja rikkovaa toimijuutta. Voimme erottaa toisistaan normatiivisen toimijuuden ja aidon toimijuuden. Normatiivisella toimijuudella tarkoitamme sitä, että toimijuuteen liittyvät teot noudattavat sallittuja ja annettuja normeja. Esimerkiksi opiskelijat tekevät aloitteita asioista, joiden tietävät olevan sallittuja ja mahdollisia. He harvemmin tekevät sellaisia aloitteita, joiden jo lähtökohtaisesti tietävät rikkovan sallittua ja joiden mahdollisuudet toteutua tietävät etukäteen huonoksi. Opiskelijat eivät esimerkiksi vakavissaan ehdota tenttien poistamista osana arviointijärjestelmää tai luntaamisen sallimista, koska tietävät että sellainen aloite tuskin toteutuu. Tällaiset aloitteet ja niiden mahdollinen toteutuminen edustaisivat kuitenkin juuri aitoa, uutta luovaa toimijuutta. Aito toimijuus on usein uuden etsimistä ja ”avaamista”, vaaditun, valmiiksi annetun ja sallitun ylittämistä, rikkomistakin (Engeström, 2005a). Se syntyy esimerkiksi tilanteissa, joissa odotukset (esim. säännöt, normit) ovat ristiriidassa ihmisen (tai yhteisön) omien elämän päämäärien ja merkitysten kanssa. Näissä tilanteissa ihminen (yhteisö) joutuu miettimään, kuinka tilanteesta voi luoda merkityksellisen.

Toimijuuden tukeminen opettajakoulutuksessa

Opiskelijoiden toimijuuden tukemisessa keskeinen merkitys on heitä opettavien opettajien toiminnalla (Edwards, 2005; Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2009). Jotta luokanopettajaksi opiskeleva voisi kasvaa toimijuuteen, tulee häntä kohdella aktiivisena subjektina, ei vain koulutuksen tai kasvatuksen kohteena. Toimijuuden kehittyminen edellyttää mahdollisuuksia tehdä aloitteita ja päätöksiä, myös normeja koettelevia ja uutta avaavia, ja nähdä oman toiminnan vaikutus sekä omaan että muiden elämään.

Voimme sanoa, että toimijuus rakentuu ja kehittyy vuorovaikutuksessa opiskelijoiden osallistuessa erilaisten yhteisöjen toimintaan. Aloitteet, vastustaminen, vastuullisuus (olemme aina vastuussa jollekin tai joillekin), avun pyytäminen ja antaminen liittyvät aina ihmisten väliseen toimintaan. Tällöin myös toimijuutta voi ja pitää tarkastella yhteisöllisenä toimintana; toimijuus kehittyy, saa muotonsa ja toteutuu aina yhdessä toisten kanssa. Se syntyy ihmisten motiiveista, kiinnostuksista, aikeista ja aikomuksista, joilla usein on yhteisöllinen alkuperä tai ne ovat jopa yhteisöön liitettäviä asioita: myös yhteisöllä on motiiveja, intentioita ja tahtoa. Voimme puhua kollektiivisesta ja jaetusta toimijuudesta (Engeström, 2005b; Virkkunen, 2006). Tällöin toiminnan subjekti ja toimija on yksilöä laajempi.

Luokanopettajaksi opiskelevan toimijuuden kehittymiseen ja toimijuuden kokemukseen vaikuttaa esimerkiksi se, millainen vuorovaikutus- ja pedagoginen toimintakulttuuri oppimis- ja opetustilanteissa vallitsee (Engle, 2006; Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2009). On tärkeää, että opetustilanteissa, luennoilla ja pienryhmissä, opiskelijoiden aloitteet ja kontribuutiot huomioidaan, niitä arvostetaan ja että niillä on aidosti vaikutusta siihen, mitä ja miten asioita tehdään: kenellä on esimerkiksi oikeus puhua ja mitä puheesta seuraa. Jos esimerkiksi opetustilanteissa on totuttu siihen, että oppisisällöistä ei juurikaan keskustella eikä toimintatavoista neuvotella opiskelijoiden kanssa, vaan opettaja kertoo, miten asiat ovat ja opiskelijoiden tehtäväksi jää pelkkä kuunteleminen ja opettajan antamien tehtävien ja ohjeiden mukaan

toimiminen, on opiskelijan käsitys itsestään toimijana erilainen kuin jos hänelle annetaan mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa häntä koskeviin opetuksellisiin ratkaisuihin. Toimijuuden tukeminen edellyttää, että opiskelijoita kannustetaan esimerkiksi keskustelemaan ja kyseenalaistamaan asioita ja tekemään aloitteita.

Sama koskee ideoiden ja kontribuutioiden tunnustamista (Engle, 2006; Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2009). Toimijuuden ja sen kehittymisen edistämiseksi on tärkeää antaa julkista tunnustusta opiskelijoiden aloitteille, ideoille ja kontribuutioille: että juuri he ovat tehneet tai keksineet jotain merkittävää ja että nämä asiat näkyvät esimerkiksi käytännön opetustilanteissa luokanopettajan koulutuksessa (Lipponen & Kumpulainen, 2009). Antamalla tunnusta ideoista ja kontribuutioista opettaja ikään kuin vetäytyy dominoivasta asiantuntijan asemasta ja jakaa tekijyyttä ja asiantuntijuutta opiskelijoiden kanssa eli antaa tilaa toimijuudelle. Vastuullisuutta voidaan taas puolestaan lisätä sillä, että opiskelijat otetaan mukaan esimerkiksi opetuksen suunnitteluun eikä toimintatapoja ja ratkaisuja tuoda pelkästään ”ylhäältä” alaspäin.

Toinen merkittävä vastuullisuuteen liittyvä tekijä on se, kenelle on vastuussa. Tyypillisesti opiskelijat ovat osaamisestaan vastuussa opettajalle. Toimijuuden näkökulmasta pitäisi korostaa erityisesti myös sitä, että opiskelijat jakavat osaamistaan, ovat vastuullisia myös perustelemaan tekemisiään ja ratkaisujaan toisilleen sekä kykenevät pyytämään ja tarjoamaan apua ja osaamista toisilleen. Toimijuuteen liittykin olennaisena ymmärrys siitä, mitä resursseja on tarjolla, mistä ne löytää ja miten niitä käytetään (Greeno, 2006). Toimijuus näkyy esimerkiksi siinä, että tietää, keneltä ja mistä voi pyytää apua ja että osaa sitä myös tarvittaessa pyytää. Ja toisinpäin: toimijuuteen liittyy ajatus siitä, että osaa aloitteellisesti tarjota omaa osaamistaan toisten avuksi ja resursiksi. Tällaista vastavuoroista toimijuutta kutsutaan relationaaliseksi toimijuudeksi (Edwards, 2005, 2007). Voisimmekin sanoa, että luokanopettajan koulutuksessa toimijuuden tukeminen edellyttää uudenlaisen opettaja–opiskelija- ja opiskelija–opiskelija-suhteiden luomista.

Toimijuus kytkeytyy myös tietoon ja tiedon auktoriteettiin. On tärkeää miettiä, minkälainen ja kenen tieto katsotaan tärkeäksi ja mer-

kitykselliseksi. Onko esimerkiksi sillä, mitä opiskelijat tietävät ja minkä ovat oppineet koulutuksen ulkopuolella, merkitystä ja kuinka koulutus huomioi sen. Tiedon saatavuuden helpottuminen vaikuttaa siihen, että opettaja ei enää voi olla se, joka tietää kaikesta kaiken, vaan tieto on kaikkien saatavilla ja opiskelijat voivat kehittyä asiantuntijoiksi omilla kiinnostusalueillaan ja tietää enemmän kuin opettaja.

Toimijuuden kokemukseen ja mahdollisuuteen vaikuttaa siis olenaisesti se, onko opettaja vai opiskelija. Opettajilla on lähtökohtaisesti erilaiset oikeudet ja velvollisuudet kuin opiskelijoilla ja siten myös erilaiset mahdollisuudet harjoittaa omaa toimijuuttaan. Opettaja-opiskelijasuhde sisältää lähtökohtaisesti tiettyjä hyvin vahvoja oletuksia. Yksi tällainen on auktoriteetti ja tekijyys (Pace & Hemmings, 2007; ks. myös Engle & Faux, 2006; Lemke, 1990). Opettajan oletetaan olevan asiantuntija ja johtavan opetus- ja oppimistilanteita aloitteillaan ja tekemisillään ja opiskelijoiden oletetaan puolestaan olevan noviiseja, jotka seuraavat asiantuntijoita ja noudattavat näiden ohjeita, ehdotuksia ja aloitteita (Boaler & Greeno, 2000; Engle & Faux, 2006). Tämä asiantuntija-noviisisuhde ei kuitenkaan ole niin yksiselitteinen kuin voisi luulla. Se on suhde, joka rakentuu koko ajan jatkuvasti erilaisissa vuorovaikutuksissa eri tilanteissa ja yhteisössä vastavuoroisesti (Stevens, & Hall, 1998). Opetustilanteissa opiskelija(t) asetetaan erilaisiin positiioihin (asemiin) (Brown & Renshaw, 2006). Hänet voidaan asettaa (opettaja, toiset opiskelijat) tai hän voi positioida itsensä passiiviseksi vastaanottajaksi, joka toimii vain suhteessa opettajan ja opiskelijatovereiden aloitteisiin. Toisaalta hän voi myös ottaa (tai hänet voidaan asettaa tai hänelle voidaan antaa) aloitteellinen positio, jossa hän aktiivisesti tuo esille omia mielipiteitään ja rakentaa tietoa yhdessä muiden kanssa.

Toimijuuden kehittyminen edellyttää sitä, että tätä ”perinteistä” positiointia, opettaja on auktoriteetti ja ainoa asiantuntija, tulee voida muuttaa (Lipponen & Kumpulainen, 2009). Se edellyttää, että opiskelijoita aidosti kuunnellaan, heidän ajatuksiinsa, ideoihinsa ja aloitteisiinsa suhtaudutaan vakavasti niitä yhdessä heidän kanssa pohtien ja myös toteuttaen. Edwardsin tutkimukset (2004, 2005, 2007) osoittavat, että luokanopettajaopiskelijat, jotka koulutuksen aikana saavat itse

kokemuksen toimijuudesta, pystyvät tukemaan myös oppilaiden omaehtoista ja aktiivista oppimista, heidän toimijuuttaan. Greenon (2006; ks. myös Boaler & Greeno, 2000; Brown & Renshaw, 2006; Engle & Faux, 2006) mukaan yksi keskeinen tekijä toimijuuden kehittämisessä ja kehittämisessä onkin se, että opiskelijoille annetaan mahdollisuus ja luodaan edellytykset osallistua ja toimia vuorovaikutustilanteissa vastuullisesti ja aloitteisesti. Kuten Gresalfi, Martin, Hand ja Greeno (2009) toteavat, toimijuus realisoituu erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, kun toimija tekee aloitteita ja kontribuoi, on erimielinen joistakin väitteistä ja asioista, kieltäytyy vastaamasta ja vastustelee itsestäänselvyyksiä. Toimijuuden kannalta olennaista on se, kuinka opettajat suhtautuvat opiskelijoiden toimijuuden ilmaisuihin ja tekoihin: hyväksytäänkö niitä ja toteutetaan yhdessä, kielletäänkö ne vai vähätelläänkö ja kyseenalaistetaan.

Toimijuuden diskurssit

Meille ihmisille on kenties lajityypillistä luoda erilaisia välineitä toimintamme tueksi ja avuksi (Säljö, 2004; Vygotsky, 1978). Kehitämme avuksemme materiaalisia välineitä, kuten erilaisia työvälineitä, koneita ja laitteita. Näiden lisäksi luomme myös käsitteellisiä ja diskursiivisia eli psykologisia välineitä, joita ovat esimerkiksi käsitteet, mallit, teorit ja diskurssit. Näiden kulttuuristen välineiden avulla voimme ratkaista erilaisia fyysisiä ja älyllisiä ongelmia ja näin kiertää biologisia rajoituksiamme, kuten muistimme rajallisuutta, erilaisia päättelyvirheitä ja vaikkapa sitä, että emme ole fyysisesti erityisen vahvoja.

Myös toimijuuden toteutuminen ja toteuttaminen vaatii lähes poikkeuksetta erilaisten välineiden käyttöä, jopa niiden luomista (Engeström, 2005a; Lipponen & Kumpulainen, 2009). Esimerkiksi keskusteluun osallistuminen ja aloitteiden tekeminen edellyttää usein tietyn osaamisalueen käsitteiden ja puhetaipojen hallitsemista. On huomattavasti helpompaa osallistua vaikkapa opetusta ja oppimista käsittelevään

keskusteluun ja tehdä asian suhteen esimerkiksi aloitteita, jos hallitsee alan käsitteistöä ja puhetapaa.

Kyky osallistua kasvatus- ja opetusalan professionaaliin diskursseihin muodostaakin keskeisen osan nykypäivän opettajan ammatillisesta asiantuntijuudesta (Gudmundsdottir, 1995; Putnam & Borko, 2000; Schön, 1987). Professionaaliin diskursseihin osallistumisen taito vaatii opettajilta niin ammattispesifejä tietoja ja taitoja kuin myös sosiaalisia valmiuksia. Mielekkäiden ja laadukkaiden professionaalisten diskursseiden rakentumisen ehtona on myös, että näitä tukee toimintakulttuuri, jossa arvostetaan dialogisuutta ongelmanratkaisun ja kehittymisen välineenä (Wenger, 1998). Opettajankoulutuksella on tärkeä funktio professionaalisen dialogikulttuurin luomisessa ja ylläpitämisessä. Tähän sisältyy opettajaksi opiskelevien tukeminen kohti professionaalisen dialogikulttuurin jäsenyyttä. Dialogikulttuuri on tärkeää toimijuuden kehittämisessä (Lipponen & Kumpulainen, 2009).

Olennaista toimijuuden ja subjektiivisuuden kannalta on myös se, miten opiskelijoista koulutuksessa puhutaan ja miten heille puhutaan. Puhutaanko ja liitetäänkö heihin aktiivisen toimijan oletuksia ja odotuksia vai puhutaanko heistä vain toiminnan, esimerkiksi opetuksen ja opetussuunnitelman, kohteina. Tai kohdellaanko heitä passiivisina yliopiston asiakkaina, joille tuotetaan palveluja ja joita palvellaan, vai puhutaanko heille ja heistä esimerkiksi tiedeyhteisön nuorempina jäseninä, joilla on myös tähän positioon liittyvät oikeudet ja velvollisuudet. Tästä hyvänä esimerkkinä voisi olla palautteen antaminen opetuksesta. ”Asiakas” voi antaa palautteen nimettömänä ja vaatia parempaa palvelua (opetusta), osallistumatta palvelun (opetuksen) kehittämiseen. Sen sijaan tiedeyhteisön nuoremman jäsenen velvollisuus on osallistua eri tavoin opetuksen kehittämiseen ja siitä käytävään dialogiin. Opetuksen kehittäminen ei ole vain tiedeyhteisön varttuneempien jäsenten (opettajien) oikeus ja velvollisuus, vaan se edellyttää koko tiedeyhteisön yhteistä ponnistelua, avun antamista ja pyytämistä yhteisen päämäärän hyväksi.

Vuorovaikutus yhteiseen toimintaan osallistuvien kanssa sekä tilanteiden tarjoamien työvälineiden käyttö määrittävät oppimisen luonnetta ja sisältöä. Henkilökohtainen tapa ajatella ja kommunikoida syntyy

sosiokulttuurisen näkökulman mukaan erityyppisissä formaaleissa ja epävirallisissa diskurssiyhteisöissä (Wenger, 1998). Yhteisöjen diskurssit tarjoavat ja jatkuvasti kehittävät ajattelun työvälineitä, kuten ideoita, teorioita ja käsitteitä yhteisölliseen ja henkilökohtaiseen merkityksen antoon. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppiminen on kulttuuriin kasvamisprosessi, joka sisältää yhteisön ajattelu- ja toimintatapojen hallitsemisen (Lave & Wenger, 1991). Tähän lukeutuu kyky osallistua yhteisön toimintaan ja diskursseihin näille tyypillisten normien ja käytänteiden mukaan sekä tarvittaessa rikkoa näitä normeja aidon toimijuuden hengessä. Oppimista ja toimijuutta ei määritellä yksisuuntaiseksi ilmiöksi vaan moniulotteiseksi prosessiksi, jossa yhteisö kehittää yksilöä ja vastaavasti yksilö yhteisöä. Opettajaprofession diskursseilla on keskeinen asema opettajaksi opiskelevan ajattelun ja toiminnan määrittämisessä ja toimijuuden kehittämisessä (Gudmundsdottir, 1995; Putnam & Borko, 2000).

Lopuksi

Tarkastelimme tässä kirjoituksessa sitä, kuinka opettajankoulutus voisi kouluttaa ja kasvattaa opettajia, jotka saavat koulutuksensa aikana kokemuksen toimijuudesta. Tutkimukset (Edwards, 2005) antavat viitteitä siitä, että toimijuuden kokemuksen saaneet opettajiksi opiskelevat ovat taitavampia ja halukkaampia tukemaan myös oppilaidensa toimijuutta, aktiivista ja omaehtoista oppimista. Opiskelijoiden toimijuuden kehittymistä voimme tukea osallistavalla pedagogiikalla, jossa opiskelijat mielletään aktiivisina ajattelijoina ja toimijoina (Lipponen & Kumppulainen, 2009). Lyhyesti voisimme todeta, että toimijuus ei ole jonkin toiminnan edellytys vaan toiminnan ja osallistumisen tulos. Näin kenen tahansa toimijuutta voidaan kehittää.

Lähteet

- Boaler, J., & Greeno, L. (2000). Identity, agency and knowing in mathematics worlds. In J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (pp. 171–200). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Brown, R., & Renshaw, P. (2006). Positioning students as actors and authors: A chorotopic analysis of collaborative learning activities. *Mind, Culture, and Activity, 13*, 247–259.
- Davydov, V. V., Slobodchikov, V. I., & Tsukerman, G. A. (2003). The elementary school student as an agent of learning activity. *Journal of Russian and East European Psychology, 41*, 63–76.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research 43*, 168–182.
- Edwards, A. (2007). Relational agency in professional practice: A CHAT analysis. *An International Journal of Human Activity Theory 1*, 1–17.
- Edwards, A., & D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review, 56*, 147–155.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998) 'What is agency? *American Journal of Sociology, 103*, 962–1023.
- Engeström, Y. (2005a). Development, movement and agency: breaking away into mycorrhizae activities. *Paper presented at the International Symposium 'Artefacts and Collectives: Situated Action and Activity Theory'*, Lyon, July 4–6, 2005.
- Engeström, Y. (2005b). Knotworking to create collaborative intentionality capital in fluid organizational fields. In M. M. Beyerlein, S. T. Beyerlein & F. A. Kennedy (Eds.), *Collaborative capital: Creating intangible value*. Amsterdam: Elsevier.
- Engle, R. A. (2006). Framing interactions to foster generative learning: A situative explanation of transfer in a community of learners classroom. *The Journal of the Learning Sciences, 15*, 451–498.
- Engle, R. A., & Faux, R. B. (2006). Towards productive disciplinary engagement of prospective teachers in educational psychology: Comparing two methods of case-based instruction. *Teaching Educational Psychology, 1*, 1–22.
- Greeno, J. G. (2006). Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: progressive themes in understanding transfer. *The Journal of the Learning Sciences, 15*, 537–547.
- Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V., & Greeno, J. (2009). Constructing competence: An analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics, 70*, 49–70.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. In H. McEwan & K. Kagan (Eds.), *Narrative in teaching, learning and research* (pp. 24–38). New York: Teachers College Press.
- Lave, J., & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood (N.J.): Ablex.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2009). Acting as accountable authors: framing agency across teacher-student boundaries. Manuscript submitted for publication.

- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the national's educational goals*. Stanford, CA: Centre for Research on the Context of Secondary School Teaching, Stanford University.
- Opettajankoulutus 2020. (2007). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A Review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77, 4–27.
- Packer, M., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35, 227–241.
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–17.
- Rainio, A. P. (2008). From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity*, 15, 115–140.
- Schwartz, D. & Okita, S. (2009). The productive agency in learning to learning by Teaching. Retrieved 30.04.2009, http://aalab.stanford.edu/papers/Productive_Agency_in_Learning_by_Teaching.pdf.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass
- Stevens, R., & Hall. R. (1998). Disciplined perception: learning to see in technoscience. In M. Lampert & M. Blink (Eds.), *Talking mathematics in school: Studies of teaching and learning*. New York: Cambridge University Press.
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma*. WSOY: Helsinki.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3, 19–42.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger. E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuckerman, G. (2007). On supporting children's initiatives. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45, 9–42.

Monimuotoistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen haasteet

Tiivistelmä

Monimuotoistunut yhteiskunta on tuonut opettajankoulutukselle haasteen kouluttaa opettajia, joilla olisi valmiuksia toimia monikulttuurisissa kouluissa. Tärkeäksi nähdään laaja-alainen opettajuus, jossa eettiset periaatteet korostuvat. Johtavaksi periaatteeksi opettajan toiminnassa nousee jokaisen oppilaan oppimisen edistäminen hänen omista lähtökohdistaan käsin, mihin muun muassa tasa-arvo- ja oikeudenmukaisuuskysymykset kulminoituvat. Myös opetussuunnitelmat ja niiden sisältö joutuvat kriittisen tutkiskelun kohteeksi, sillä sisältöjen valinta monikulttuurisessa koulussa muodostuu keskeiseksi kysymykseksi. Opettajien on myös tiedostettava valta-asemansa ja kyettävä pohtimaan sitä suhteessa vähemmistölapsiin. Opettajan myönteinen identiteetti ja interkulttuurinen osaaminen ovat monikulttuurisessa yhteiskunnassa toimivan opettajan ammatillisia edellytyksiä. Tarvitaan opettajia, joilla on vahva itsetunto sekä kykyä, halua ja taitoa käsitellä itselle ja ympäröivälle yhteisölle vaikeita kysymyksiä ja toimia monimuotoisessa yhteisössä rakentavalla tavalla. Interkulttuurinen osaaminen kohti kompetenssia kehittyvä vaiheittain ja artikkelissa esitellään Bennettin

ja Bennettin (2004) malli siitä. Artikkelissa korostetaan ja painotetaan sitä, että opettajakoulutuksessa tulisi ohjata identiteettipohdintaan sekä samalla interkulttuurisen kompetenssin kehittämiseen.

Avainsanat: opettajan identiteetti, interkulttuurinen osaaminen, monikulttuurinen koulu, opettajankoulutus

Johdanto ja taustaa

Voimistuneen maahanmuuton myötä suomalainen koululaitos ja myös opettajankoulutus joutuivat uusien haasteiden eteen 1980- ja 1990-luvuilla. Lisääntynyt maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrä kouluissa aiheutti hämmennystä, kun opettajat huomasivat, että he eivät välttämättä selvinneet yhtä hyvin monimuotoisten oppilasryhmiensä kanssa kuin aikaisemmin usein homogeenisen oppilasjoukon kanssa. Opettajat tarvitsivat uusia välineitä uudella tavalla heterogeenisten oppilasryhmien opettamiseen ja arjen työstä selviämiseen. Muuttunut tilanne kouluissa toi myös opettajankoulutukselle paineita kouluttaa luokanopettajia, joilla olisi tietoa ja ymmärrystä eri kieli- ja kulttuuri-ryhmistä. Vaatimuksena 2000-luvulle tultaessa muun muassa opetusministeriön taholta oli maahanmuuttajataustaisten luokanopettajien kouluttaminen. Millään opettajankoulutuslaitoksella ei tuolloin ollut varsinaista maahanmuuttajataustaisten luokanopettajien koulutusohjelmaa, poikkeuksena Oulun yliopiston kokonaan englanninkielinen luokanopettajakoulutus (Koponen, 2000, s. 4).

Opetushallituksessa toteutettu opettajankoulutuksen ennakointihanke OPEPRO (Luukkainen, 2000) selvitti opettajien perus- ja täydennyskoulutustarpeita. Hankkeen osana selvitettiin myös eri opettajankoulutuslaitosten maahanmuuttajaopetukseen valmentavia sisältöjä. Opettajankoulutuslaitoksille tehdyssä kyselyssä tuli selvästi esille se, että asia koettiin tärkeäksi kaikkialla, mutta vähäistä opintoviikkomäärää jossakin opettajankoulutuslaitoksessa saatettiin perustella sillä, että paikkakunnalla tai alueella oli vain vähän maahanmuuttajia. Opinto-

viikot kohdennettiin muuhun. Vastauksissa kannatettiin monikulttuurisen oppiaineen lisäämistä, ja useat laitokset nostivat esille niin sanotun läpäisyperiaatteen, eli monikulttuurisuuskasvatusta tulisi integroida muihin opiskeltaviin sisältöihin. Varsinaisista monikulttuurisista luokanopettajakoulutusohjelmista ei tuolloin puhuttu. (Koponen, 2000, s. 58.)

Helsingin soveltavan kasvatustieteen laitokselle otettiin ensimmäiset maahanmuuttajataustaiset luokanopettajaopiskelijat vuonna 2002. Opiskelijoita oli 10. Määräraha tämän niin sanotun lisäkiintiön kouluttamiseen saatiin opetusministeriöltä. Tämän jälkeen opiskelijoita otettiin vuosittain 10, ja viimeiset vielä vuonna 2007.

Ryhmän kouluttaminen nähtiin tärkeänä, mutta myös ongelmia oli. Osalla opiskelijoista ei ollut tarpeeksi hyvä suomen kielen taito, minkä seurauksena opiskelu oli vaikeaa ja kursseja jäi suorittamatta. Muutama opiskelija keskeyttikin opintonsa. Opiskelijat olisivat kaivanneet toisen kielen (S2) opetusta vielä yliopistotasolla, mikä on tulevaisuudessa välttämätöntä ottaa huomioon koulutusta järjestettäessä. Esimerkiksi Ruotsissa ei-ruotsinkielisille opiskelijoille on automaattisesti tarjolla ruotsin kielen kursseja useissa yliopistoissa.

Suurempi kuin kieliongelma oli ehkä se, että lisäkiintiön opiskelijat opiskelivat samojen tutkintovaatimusten ja opetussuunnitelman mukaisesti kuin muutkin luokanopettajaopiskelijat. Taustalla oli hyvä ajatus heidän integroimisestaan muuhun opiskelijajoukkoon, mutta ratkaisu ei välttämättä kuitenkaan ollut täysin toimiva. Ryhmä olisi kaivannut huomattavasti enemmän tuutorointia ja omassa ryhmässä opiskelua kuin toiset opiskelijat. Myös kurssien sisältöjen muokkaaminen erilaisista taustoista ja kulttuureista tullee opiskelijoille olisi saattanut helpottaa opiskelua ja lisätä erilaisten näkökulmien ottamista huomioon opetuksessa. Nyt opiskelijoiden erilaiset taustat jäivät ottamatta huomioon, ja he kokivat jääneensä ilman ymmärrystä monissa tilanteissa. (Patrikainen & Paavola, 2007.) Erikoinen piirre lisäkiintiöläisissä oli se, että osa heistä oli suomalaisia, mutta joko pitkään ulkomailla asuneita tai avioliiton kautta jonkun muun kielen ja kulttuurin osaajia. Toisaalta tämä seikka oli myös rikkaus valtakulttuuria edustavan

ryhmän kannalta, sillä he ymmärsivät asioita kahden eri kulttuurin näkökulmasta ja saattoivat näin avata monikulttuurisuutta muillekin.

Monikulttuurisuuskasvatus ja monikulttuurisuus nousivat kuitenkin entistä enemmän esiin laitoksen keskusteluissa ja strategioissa 2000-luvun puolessa välissä. Yhteiskunnan muuttuneeseen tilanteeseen oli reagoitava aikaisempaa paremmin ja tarvittiin selvästi toisenlainen koulutusvaihtoehto kuin mitä lisäkiintiökoulutus oli ollut. Visioksi muodostuikin uudenlainen luokanopettajakoulutus, monikulttuurinen luokanopettajakoulutus, joka rankan suunnittelurupeaman seurauksena aloitettiin syksyllä 2008. Myös lastentarhanopettajakoulutuksen puolella päädyttiin samansuuntaiseen ratkaisuun, ja monikulttuurinen lastentarhanopettajakoulutus aloitettiin tammikuussa 2009.

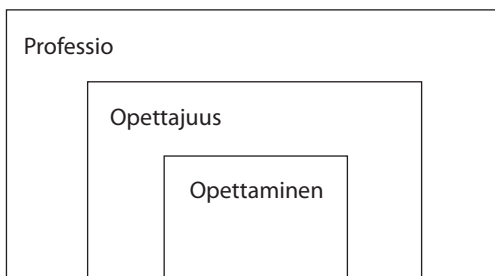
Monikulttuuriseen luokanopettajakoulutukseen opiskelijat hakeutuvat koulutukseen saman pääsykokeen kautta kuin kaikki muutkin luokanopettajakoulutukseen hakevat. Monikulttuurisella luokanopettajakoulutuksella on omat tutkintovaatimukset ja opetusohjelma, ja monikulttuurisuuskasvatuksen sisältöjä on tuotu tutkintovaatimuksiin sekä integroidusti että sivuaineen muodossa. Pakollisena sivuaineena on joko monikulttuurisuuskasvatus tai suomi toisena kielenä. Lisäksi niin sanottuja monialaisia opintoja on integroitu kokonaisuuksiksi, joissa on tuotu vahvasti esille erilaisia näkökulmia tiedonalueisiin ja käytetty lähtökohdana monikulttuurisuuskasvatuksen liittyviä peruseriaatteita.

Vaikka monikulttuurinen luokanopettajakoulutus näyttää alkaneen hyvin ja siitä saadut opiskelija-palautteet ovat erittäin hyviä, keskustellaan laitoksen tulevaisuuskeskustelussa tällä hetkellä jo siitä, miten monikulttuurisuusisällöt saataisiin kaikkien opiskelijoiden opiskeltaviksi eikä vai pienehkön ryhmän yksinoikeudeksi. Suomessa tarvitaan opettajiksi sellaisia monikulttuurisuusosajia, joilla on kulttuurista sensitiivisyyttä ja interkulttuurisia taitoja. Näiden valmiuksien avulla heistä kehittyy opettajia, joilla on kykyä ymmärtää eri kieli- ja kulttuuriryhmistä tulevia lapsia ja nuoria sekä kunnioittaa ja arvostaa heidän erilaisia taustojaan.

Tavoitteena monimuotoisen yhteiskunnan laaja-alainen opettajuus

Professio ja opettajuus

Opettajan työtä on perinteisesti tarkasteltu sosiaalistamistehtävän, kutsuustyön ja opettajan vahvojen tietojen ja taitojen yhdistelmänä. Nykyään opettajan työ ymmärretään myös professioksi. Sillä Luukkainen (2000, s. 49; 2004, s. 47) tarkoittaa opettajan ammatillisuuteen liittyviä tekijöitä. Professio sisältää ammatillisen sisältöosaamisen lisäksi yhteiskunnallisen tehtävän sekä työn eettisen perustan. Keskeinen osatekijä professiota on opettajuus. Ajatus opettajan työstä vain opettamisena on aikansa elänyt, vaikkakin opettaminen on olennainen osa opettajuutta (kuvio 1). Opettajan tehtävät nykykoulussa ovat laajentuneet ja vaativat esimerkiksi laajaa verkostoitumista erilaisten asiantuntijoiden, kuten esimerkiksi sosiaalityöntekijöiden, poliisin ja terveydenhoitohenkilöstön, kanssa.



Kuvio 1. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde (Luukkainen, 2004, s. 47).

Opettajan työ on viime vuosikymmenten aikana siirtynyt selkeästi opettamisesta kasvattamisen suuntaan, ja se on hämmentänyt joitakin opettajia. Oppilasryhmien koostumus on muuttunut, ja tähän ovat vaikuttaneet muun muassa inkluusioajattelu, maahanmuutto ja vähemmistöjen integraatiopyrkimykset. Perustellusti opettajan ammatin voi-

daan nähdä olevan vahvasti sidoksissa yhteiskunnalliseen kontekstiin, ja opettajalta edellytetäänkin nykyään myös vahvaa yhteiskunnallista näkemystä ja osallistumista. (Luukkainen, 2004, 16, 47, 86.) Enää ei riitä kasvattaminen nykyiseen yhteiskuntaan, vaan tavoitteena on kasvattaa tämän päivän oppilaista kykeneviä ja aktiivisia toimijoita tulevaisuuden yhteiskuntaan. Kriittisen näkökulman mukaisesti tavoitteena tulisi olla kaikille tasa-arvoisempi ja oikeudenmukaisempi koulu ja opetus (Nieto, 2004).

Opettajuuden määritelmiin sisällytetään kasvatuksen asiantuntijuus, oppiminen ja opettaminen, kollegiaalinen yhteistyö, muutoksen kohtaaminen, eettinen päämäärä, yhteistyö ja elinikäinen oppiminen (Fullan, 1996, s. 221–224). Tulevaisuuden opettajalta odotetaan paljon, ja Fullanin mukaan opettajan tulisi kyetä jatkuvasti uudistumaan edellä mainituilla osa-alueilla. Instituutioiden muuttuminen, yhteisöllisyys, kohtaamiset, vuorovaikutus, verkostoituminen, moniammatillinen yhteistyö, ihmissuhdetaidot ja akateemiset taidot, suunnittelu- taidot, asiantuntijuus ja kulttuurinen osaaminen ovat Saaren (2002, s. 189–197) mukaan opettajan työn tulevaisuuden näkymiä. Luukkainen (2004, s. 265–266) määrittelee tulevaisuuden opettajuutta katsoen sen koostuvan oppimisen edistämisestä, tulevaisuushakuisuudesta, yhteiskuntasuuntautuneisuudesta, eettisistä päämääristä, yhteistyöstä, itsensä ja työnsä jatkuvasta kehittämisestä sekä sisällön hallinnasta. Opettajuus toteutuu opettajan työnä, ja siihen vaikuttavat sekä yksilön, opettajan, oma orientaatio tehtäväänsä sekä yhteiskunnan opettajan työlle asettamat vaatimukset (Luukkainen 2004, s. 91–92).

Oppimisen edistäminen nousee myös monikulttuurisessa yhteisössä keskiöön. Tämän lisäksi monikulttuurisessa ympäristössä voidaan opettajuuteen perustellusti liittää myös kulttuurien tunteminen ja interkulttuurinen kompetenssi (Paavola, 2007, s. 18). Monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteissa korostetaan kaikkien lasten oppimisen edistämistä ja sitä, että opettajalla olisi oltava korkeat odotukset ja myönteiset asenteet kaikkia oppijoitaan kohtaan (Nieto, 2004). Opettajan luoma positiivinen vuorovaikutus ja ilmapiiri ovat ratkaisevia edellytyksiä lasten oppimiselle (Cummins, 2001, s. 94).

Opettajuuden ytimeen nousee oppimisen edistämisen ohella myös opettajuuden eettinen päämäärä. Kasvattaminen eettisesti hyvään on aina ollut keskeinen tavoite koulussa, mutta monikulttuuristumisen myötä on löydettävä ratkaisuja sille, mikä on eettisesti tavoiteltavaa erilaisista kulttuurisista taustoista tuleville oppilaille ja millä keinoilla tavoitteisiin päästään.

Opettajuuden tulisi muuttua yhteiskunnan mukana. Jos opettajan kuva tehtävästään on ristiriidassa yhteiskunnan odotusten tai todellisuuden kanssa, on opettaja työssään kriisissä. Pahimmillaan se johtaa ammatinvaihtoon tai uupumukseen.

Opettajuuden muuttuminen on sidoksissa koko opettajankoulutuksen muuttumiseen. Mikäli opettajankoulutuksen tahtotilana nähdään opettaja, jolla on valmiuksia työskennellä monikulttuurisessa ympäristössä, koulutusohjelmissa tulisi keskittyä monikulttuurisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tarkasteluun (Ensign, 2009, s. 169). Gloria Ladson-Billings (1999, s. 86–87) vahvistaa, että oppilasaineksen monimuotoistuminen on hämmentänyt koulut ja opettajankoulutuksen. Opettajia valmistetaan edelleen sellaiseen ideaaliskouluun, jonka oppilaiden ajatellaan tulevan valkoisista, keskiluokkaisista perheistä, joissa molemmat vanhemmat ovat läsnä. Ongelma on se, että koulut tukevat enemmän sellaisten oppilaiden oppimista, jotka vähemmän tarvitsivat sitä. Sen sijaan ne oppilaat, jotka tukea tarvitsisivat, jäävät sitä vaille.

Eettiset päämäärät keskiöön

Opettajan työ on aina ollut eettinen ammatti, mikä tarkoittaa käytännössä opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta mutta myös sisältöjen ja menetelmien valintaa. Fullanin ja Hargreavesin (1992) mukaan eettinen ja moraalinen ulottuvuus koskee kaikkea sitä, mitä opettaja tekee.

Eettisten ja moraalisten periaatteiden ja velvoitteiden perusteella on luotu opettajan ihannekuva, kuvaa ”hyvästä opettajasta”, jonka avulla opettajan työtä voidaan arvioida ja arvostella ja johon opettaja itse myös itseään vertaa (ks. Simola, 1997). Eettinen ulottuvuus haastaa opettajan

arvioimaan ja tarkastelemaan omia arvojaan ja asenteitaan. Tämä korostuu monikulttuurisessa koulussa, jossa erilaiset arvot ja maailmankatsomukset kohtaavat ja ovat jatkuvasti läsnä.

Eettisessä pohdiskelussa opettajien tulisi tarkastella sitä, mitä on tasa-arvo ja mitä tarkoittaa se, että jokaiselle oppilaalle taataan tasavaroiset mahdollisuudet oppimiseen. Opettajat tulisi saada näkemään, miksi niin monet lapset epäonnistuvat koulunkäynnissään ja miksi he eivät ole motivoituneita siihen. Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus ja pedagogiikka hakevat vastauksia muun muassa tähän kysymykseen. (Nieto, 2004; Talib, 1999, s. 110.) Tasa-arvon tulisi ilmentyä pedagogiikkana, joka näkyy opettajan positiivisissa asenteissa ja odotuksissa, luokan positiivisessa ilmapiirissä, asetetuissa tavoitteissa, sisällöissä, menetelmissä ja arvioinnissa. Lähtökohtana ovat selkeästi oppilaan taustat ja tarpeet, mikä tarkoittaa voimakasta kasvatuksen sosiopoliittisen kontekstin tiedostamista. (Nieto, 2004; Gay, 2000, s. 29–36, 44; ks. myös Ladson-Billings, 1992, s. 110.)

Opettajan työ eettisenä ammattina edellyttää myös reflektiivistä lähestymistapaa. Opettajan tulee olla tietoinen moraalisesta vastuustaan sekä opettaja-oppilassuhteessa että myös opetussuunnitelmakysymyksissä. (Niemi, 1990, s. 74.). Monikulttuurisuuden näkyminen opetussuunnitelmissa on haastava, mutta samalla välttämätön tavoite, ja monikulttuurisessa koulussa opetussuunnitelman sisältöjen valinta on keskeinen kysymys (Räsänen, 2005, s. 97). Valintaan vaikuttavat ympäröivä yhteiskunta, sen vähemmistöt sekä heidän asemansa (Nieto, 2004). Opetussuunnitelmaan sisällytettävillä tiedoilla ja sisältöjen valikoinnilla voidaan vaikuttaa oppilaiden minäkuvaan ja kulttuuri-identiteetin positiiviseen kehitykseen (Grant & Sleeter, 2007). Asioiden käsitteleminen pelkästään valtaväestön näkökulmasta jättää vähemmistöjen näkökulmat käsittelemättä, mikä antaa viestin vähemmistöoppilaille siitä, että heitä koskevat asiat eivät ole tärkeitä. Etnosentrinen näkökulma estää näkemästä muita näkökulmia ja saattaa vahvistaa olemassa olevia stereotyyppioita ja ennakkoluuloja (Paavola, 2007, s. 21).

Reflektiivisyyden ohella monikulttuurisessa koulussa korostuu dialogisuus. Yhteisön ollessa monikulttuurinen ja moniarvoinen on erilai-

sista näkökulmista ja arvoista käytävä jatkuvaa neuvottelua. Se ei tarkoita sitä, että jonkun on alistuttava, vaan sitä, että asioista voidaan käydä kriittistä keskustelua ja samalla kunnioittaa toisen erilaisia mielipiteitä. Dialogiin päästään kuitenkin vasta sitten, kun opettaja on hyväksynyt monikulttuurisuuden ja haluaa löytää uusia toimintamalleja omaan työhönsä. Tatar ja Horenczyk (2003) tutkivat opettajien asenteita monikulttuurisuutta kohtaan, ja heidän mukaansa assimiloivilla (sulauttamiseen pyrkivillä) opettajilla esiintyi muita enemmän työuupumusta. Assimiloivilla opettajilla oli selvästi heikommat tiedot monikulttuurisuudesta, ja he yrittivät kieltää sen olemassaolon sekä monikulttuurisuuden mukanaan tuomat opetukselliset haasteet. Tämän seurauksena opettajien hyvinvointi vaarantui.

Opettajan asema vallankäyttäjänä vaatii myös keskustelua monikulttuurisissa koulussa. Ranskalaisen sosiologi Pierre Bourdieun (1991) mukaan koulujen opetussuunnitelmat heijastavat yhteiskunnan valtaa pitävien arvoja ja tietoja, joita opettajat uusintavat asettamatta niitä kritiikin kohteeksi. Opetussuunnitelmien lisäksi koko koulukulttuuri ja sen toimintamallit (mm. piilo-opetussuunnitelma) ovat valtaväestön luomia ja perustuvat ympäristön kulttuuriseen perimään, joten valtaväestön lapsilla on jo kouluun tullessaan olemassa tämä pääoma. Sen sijaan vähemmistölapsi ei välttämättä ymmärrä koulussa käytettyä kieltä tai toimintamalleja, ja hän joutuu ponnistelemaan valtakulttuurin pääoman saavuttamiseksi ja jopa luopumaan omasta kielestään ja kulttuuristaan. Vallankäyttö ilmenee muun muassa säännöistä ja toimintakoodeista. Lisäksi kielenkäyttö ja kommunikointitavat ovat oleellinen osa vallankäyttöä. Puhetapa ja kommunikointistrategiat saattavat erota vähemmistökulttuureiden kommunikointitavoista. Koodien olemassa olosta ovat vähiten tietoisia valtaa pitävät, kun taas eniten niistä ovat tietoisia ne, joilla on vähiten valtaa. Näin ollen opettajat tulisi saada näkemään se, että kieli ja kommunikointi ovat kulttuurisidonnaisia, joten kielen niin sanottu sosialisointinäkökulma olisi otettava huomioon kieltä harjoiteltaessa ja opetettaessa. (Delpit, 1995, s. 24–47; Gay, 2000, s. 78, 81; Obondo & Benckert, 2001, s. 133–153; Swadener, 2000, s. 128.)

Opettajan identiteetti ja interkulttuurinen osaaminen ammatillisuuden edellytyksinä

Monimuotoisuus haastaa identiteetin

Opettajalla on hyvin keskeinen rooli monikulttuurisessa kouluyhteisössä ja -luokassa, niin kuin edellisessä luvussa todettiin. Tulkittaessa ja tutkittaessa opettajan roolia voidaan opettajan identiteetti ottaa pohdinnan lähtökohdaksi. Opettajan identiteetillä on ratkaiseva merkitys toiminnan, päätöksenteon ja samalla hänen interkulttuurisen osaamisensa kannalta. Opettajan ammatillisuus on sidoksissa identiteettiin ja käsityksiin itsestä, jolloin opetukseen liittyvät ongelmat ja haasteet ovat uhka hänen identiteetilleen ja itsetunnolleen (Nias, 1996). Vaikeat tilanteet peilautuvat usein itsen kautta, ja ne saattavat aiheuttaa opettajalle itsesyytöksiä tai riittämättömyyden tuntemuksia.

Koulujen monikulttuuristuminen asettaa vaateita opettajan omalle kasvulle ja toiminnan muutokselle, jolloin ammatillinen identiteetti joutuu koetukselle. Muun muassa Delpit (1995) mainitsee, että koulujen monikulttuuristuminen ja oppilasjoukon moninaistuminen on yksi suurimmista haasteista, joita opettajat kohtaavat. Tämän vuoksi opettajien tulisi olla tietoisia yhteiskunnassa vallitsevista arvoista ja asenteista ja samalla niistä odotuksista, joita yhteiskunta opettajan työlle asettaa suhteessa monikulttuuriseen kouluun ja oppilaisiin (Banks, 2009; Nieto, 2004). Kuitenkin monikulttuurinen koulutodellisuus on usein tullut opettajille yllätyksenä. Vaikka he tiedostavat sen, etteivät he ole saneet riittävästi koulutusta eikä heillä ole välineitä arjessa ilmenevien kulttuuristen konfliktien ratkaisemiseen, hakeutuminen koulutukseen voi silti olla vaikea asia. Syitä tähän voidaan löytää muun muassa siitä, että oman ammattitaidon ja sitä kautta ammatillisen identiteetin heikentymisen tuomat negatiiviset tunteet nostavat vastustuksen koko monikulttuuristuvaa yhteiskuntaa ja koulutodellisuutta kohtaan. Lisäksi opettajat kokevat, että heidän työnsä vaatii jatkuvaa ja elinikäistä oppimista, jolloin muutosvastaisuus kumuloituu (Niemi, 2003).

Ristiriita opettajan työn ihanteen ja todellisuuden välillä voi vähentää opettajien uskoa selviytyä työstään kunnialla, ja heihin kohdistuneet vaatimukset koetaan usein kohtuuttomina. Opettajat kokevat, että heidän tulisi ammattitaidollaan ja persoonallisuudellaan korvata se tyhjiö, jonka kouluinstituution arvostuksen väheneminen ja arvojen monimuotoistuminen on aiheuttanut (Ziehe, 1982). Suorituspainotteiseksi muuttunut työ johtaa helposti siihen, että opettajat menettävät työnsä mielekkyyden ja vieraantuvat työstään. Opettajan työlle asetetut ylevät eettiset kasvatuseriaatteet jäävät pikkuhiljaa vähemmälle huomiolle, ja työstä tulee mekanistista. Työn kokeminen itselle vieraana lisää välinpitämättömyyttä ja sitoutumattomuutta varsinkin ammatin eettisiin toimintaperiaatteisiin. Välinpitämättömyys ja suvaitsemattomuus kulkevat käsi kädessä. Opettaja turvautuu helposti puolustautumiseen ja ”hengissä pysymisen” taktiikkaan, jolloin valitettavan usein syy löytyy vähemmistöoppilaista ja heihin projisoiduista puutteista. (Gay, 2000.)

Jokainen haluaa kokea, että osaa ja menestyy työssään. Opettajat työskentelevät koko persoonallaan, joten vaativat luokkahuonetilanteet, joihin opettajalla ei ole valmiita keinoja tai aikaisempaa kokemusta, uhkaavat sekä opettajan henkilökohtaista että ammatillista identiteettiä (Talib, 2005, s. 27). Opettajien omistautuminen työlleen itse asiassa uhkaa heidän itsetuntoaan, koska onnistumiset ja epäonnistumiset koetaan suhteessa työhön (Nias, 1996, s. 4). Mitä voimakkaammin henkilökohtainen ja ammatti-identiteetti ovat kietoutuneena toisiinsa, sitä enemmän oppilaiden käytös ja opetustapahtuman onnistuminen vaikuttavat myös henkilökohtaiseen identiteettiin (Day ym., 2006, s. 750).

Perusvaatimus vaikeiden tilanteiden kohtaamiseen on opettajan tasapaino itsensä kanssa (vrt. Talib, 2005, s. 45), minkä saavuttaminen vaatii itsereflektiota ja mikä on merkittävä tekijä itseymmärryksen ja ammatillisuuden kehityksessä (Nias, 1996). Se tarkoittaa omien uskomusten selvittämistä, sillä niiden avulla opettaja voi selkeyttää arvojaan, jotka ovat tasapainoisen identiteetin pohja (Nias, 1996). Prosessi vaatii hyvää itseluottamusta, sillä silloin yksilö ei koe tarvetta puolustella tai selitellä, vaan rakentava kritiikki nähdään henkisen kasvun mahdollistajana (Hämäläinen & Sava, 1989, s. 31).

Tulevaisuuden opettajalta vaaditaan vahvaa identiteettiä. Itse asiassa globalisaatio ja postmoderni aikamme ovat horjuttaneet perinteisesti vakaana pidettyä identiteettiä. Tämän hetken tulkinnot identiteetistä viittaavat siihen, ettei identiteetti ole pysyvä järjestelmä vaan muuttuva ja uudelleen rakentuva käsitys itsestä. Voidaankin puhua identifikaatiosta, mikä on joustavaa ja eri tilanteisiin mukautuvaa. Jokaisella on monia mahdollisia identiteettejä, joista muutamat nousevat sosiaalisesti merkittäviksi. (Bauman, 1997.) Stronach ym. (2002, s. 117) kuvaavat nykyistä opettajaa ammattilaisena, joka kykenee joustavan identifikaatiokykynsä avulla toimimaan erilaisissa tilanteissa sopivalla tavalla ja löytämään niihin sopivia toimintamalleja.

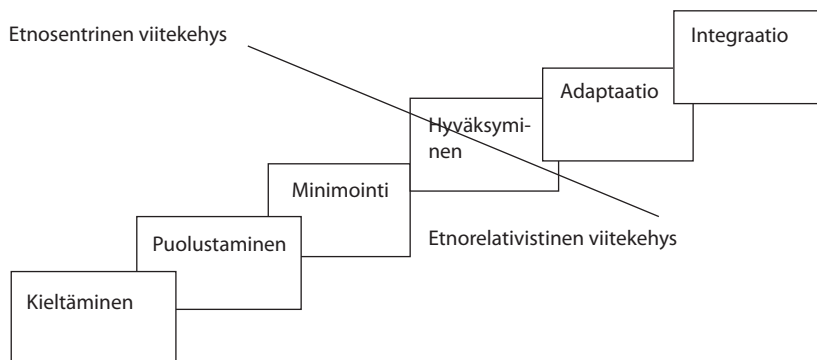
Tähtäimessä opettajan interkulttuurinen osaaminen

Jotta edellä kuvatus kaltaisilta loppuun palamisilta vältyttäisiin, tarvitaan välineitä oman identiteetin kasvun ymmärtämiseen sekä interkulttuurisia valmiuksia, joiden avulla koulutyössä kohdattavat haasteet eivät tuntuisi ylivoimaisilta. Interkulttuuristen valmiuksien voidaan ajatella olevan opettajuuteen olennaisesti liittyvä osa-alue, joten niiden kehittäminen on edellytys monimuotoistuneessa koulussa toimimiselle. Interkulttuurinen kompetenssi nähdään myös tärkeimmäksi tekijäksi esimerkiksi oppilaiden syrjäytymisen ehkäisyssä (Jokikokko, 2005; Talib, 2005).

Tärkeä lähtökohta interkulttuurisen kompetenssin kehittämisessä on ymmärrys siitä, että tieto on kulttuurisidonnaista ja että on olemassa ikään kuin useamman totuuden maailma. Oma kulttuuri rajaa ymmärrystä, sillä meidän jokaisen henkilökohtaisen kokemuksemme tuottama käsitys asioista, elämästä ja maailmasta ohjaa ymmärrystämme ja tulkintaamme. (Banks, 2006.)

Milton ja Janet Bennett (2004, s. 150–162) sovelsivat konstruktivistista oppimisteoriaa tulkitessaan havaintojaan siitä, miten ihmiset toimivat erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä. Tulkinnan perusajatuksena on, että kulttuuristen erilaisuuksien kokeminen ohjaa ihmisiä tarkastelemaan monikulttuurisia ilmiöitä syvällisemmin ja monitahoisemmin,

jolloin myös heidän interkulttuurinen osaamisensa kehittyi. Bennett ja Bennett jakavat interkulttuurisen osaamisen kuuteen eri vaiheeseen: kolmessa etnosentrisessä (oma kulttuuri lähtökohtana) viitekehyksessä ihmiset pyrkivät kaikin tavoin välttämään kulttuurisia kohtaamisia, kun taas kolmessa etnorelatiivisessa (kulttuurinen moninaisuus lähtökohtana) lähestymistavassa ihmiset hakeutuvat kulttuurisesti haasteellisiin tilanteisiin, koska kokevat ne mielenkiintoisiksi. Tämä prosessi ei välttämättä aina käynnisty, sillä kulttuurien moninaisuuksien oivaltaminen ei ole koskaan harmiton kokemus. Ymmärrys siitä, että on olemassa muitakin oikeita tulkintoja, uhkaa maailmankuvaamme ja samalla identiteettiämme.



Kuvio 2. Kulttuurisen osaamisen kehittyminen (Bennett & Bennett, 2004).

Opettajat ovat kulttuurisen herkkyytensä ja osaamisensa kehityksessä eri vaiheissa. Ensimmäisellä etnosentrisellä tasolla oma kulttuuri ohjaa vahvasti ajattelua. Kohtaamisia on vähän, eikä toisia kulttuureja välttämättä tiedosteta todellisiksi tai varteenotettaviksi. Kohtaamisten karttuessa aletaan etsiä oman kulttuurin normittamaa samanlaisuutta, mutta mikäli samanlaisuutta ei löydy, tuloksena voi olla turhautuminen. Samanlaisuuden viitekehys on yhteydessä tuttuun ja ennustettavuuteen mutta myös yksikulttuurisuuteen. Oma kulttuuri ja samalla käsitys itsestä ohjaa esimerkiksi suhtautumista vähemmistöoppilaisiin.

Kieltovaihetta seuraa oman kulttuurin puolustusvaihe. Erilaiset oppilaat ja heidän vanhempansa koetaan uhkana omalle arvomaailmalle, jota puolustaessaan turvaututaan stereotyyppisiin ja ylimalkkaisiin kuvailuihin. Minimointivaiheessa aletaan etsiä yksinkertaisia kulttuurisia samankaltaisuuksia. Tämä voi johtaa myös kulttuurien romantisointiin ja siihen, että monikulttuurisuutta ei käsitellä realistisesti. Vaarana voi olla myös jääminen niin sanottuun uppoutumisvaiheeseen (Sue & Sue, 2003), jolloin päädytään näkemykseen siitä, että oma kulttuuri on silttenkin paras ja toimivin. Tämä tapahtuu, jos kulttuuristen kohtaamisten tuottamia ristiriitaisia tunteita ja jännitteitä ei olla valmiita pohtimaan.

Etnorelatiivisessa vaiheessa suhteutetaan oma kulttuuri muihin kulttuureihin ja tiedostetaan arvojen suhteellisuus. Vaikka kulttuureihin saatetaan suhtautua negatiivisesti, erilaiset ihmiset ymmärretään samantyyppisiksi sosiaalisina ja psyykkisinä olentoina kulttuuristaan riippumatta. Adaptiivisessa vaiheessa hyväksytään se paradoksaalinen tilanne, että ihmisten välinen humanismi edellyttää kulttuuristen erilaisuuksien ymmärtämistä, hyväksymistä ja niiden ottamista huomioon (mm. Said, 1996). Integraatiovaiheessa kyetään toimimaan useanlaisissa viitekehkeissä ja osataan soveltaa vaihtoehtoisia ajattelumalleja erilaisiin kulttuurisiin tilanteisiin. Tässä vaiheessa ihminen tiedostaa syvällisesti myös oman toiseutensa. (Vrt. Bennett & Bennett 2004, s. 160.) Joustava ajattelu on kriittisen tärkeää pyrkiessämme ymmärtämään monimuotoisuutta kuin myös hyväksymään erilaisuutta.

Interkulttuurinen osaaminen tai kompetenssi voidaan nähdä prosessina, johon erilaiset elämäntilanteet, kokemukset ja koulutus vaikuttavat. Opettajankoulutuksessa tämä tulisi luonnollisesti ottaa huomioon ja nähdä interkulttuurisen kompetenssin merkitys koko opettajan työlle ja opettajuuden kehittymiselle.

Interkulttuurisen kompetenssin osatekijät, tietoisuus, taidot, asenteet ja toiminta ovat voimakkaasti kytkeytyneet toisiinsa, joten ne kehittyvät yhtäaikaaisesti (Banks, 2002; Jokikokko, 2002; Noel, 1995). Kuitenkin tarvitaan paneutumista jokaiseen osa-alueeseen myös erillään. Erityisen keskeiseksi nousevat asenteet, jotka liittyvät kaikkiin

mainittuihin osa-alueisiin. Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistäminen, kaikkien oppilaiden oppimisen turvaaminen ja rakentavan dialogin käyminen niin oppilaiden, opettajien kuin vanhempienkin kanssa vaatii tiedon ohella myös toisen arvostamista ja kunnioittamista. Asenteiden muuttaminen on pitkäkestoinen prosessi, sillä toimintaamme ja ajatteluamme ohjaavat osaksi tiedostamattomat tekijät (Noel, 1995, s. 269). Opettajankoulutus voi kuitenkin vaikuttaa asenteiden muuttumiseen järjestämällä opiskelijoille mahdollisuuksia keskusteluihin ja kannanottoihin eri opintojaksoilla. Identiteetin ja opettajuuden pohdintojen kautta on jo nyt päästy hyviin tuloksiin varsinkin silloin, kun ryhmät ovat olleet monimuotoisia ja ilmapiiri on ollut arvostava ja opiskelijoiden mielipiteitä kunnioittava (Patrikainen & Paavola, 2007).

Nieto (2004, s. 373–375; 1999, s. 72–101) haluaa painottaa enemmistölle suunnatun monikulttuurisuuskasvatuksen tarpeellisuutta. Yksikulttuurisissa yhteisöissä eläneet tarvitsevat monia näkökulmia ja monenlaisuuden kohtaamista, koska he eivät ole joutuneet kohtaamaan omaa erilaisuuttaan eivätkä peilaamaan käsityksiään muista kulttuureista tulleiden käsityksiin. Ensisijaisia muutoksen kohteita ovat Nieton mukaan asenteet ja uskomukset ja sitä kautta koko ilmapiirin muutos, joka mahdollistaa jokaiselle oppilaalle optimaalisen oppimisilmapiirin.

Opiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus erilaisiin kulttuuriin kohtaamisiin. Tämä voi tapahtua monikulttuurisissa opiskeluryhmissä, jolloin keskeiseksi nousevat sisältöjen ohella kouluttajien valitsemat toimintatavat. Opintojaksoihin liitettävät opintokäynnit, praktikumit monikulttuurisissa ympäristöissä ja myös opiskelijavaihto ulkomailla tuottavat interkulttuurista osaamista. Erityisesti kehittyy taito asettua toisen asemaan ja kyky sopeutua muuttuviin olosuhteisiin. Sekä enemmistö- että vähemmistökulttuureita edustavat ihmiset näkevät usein omat arvonsa ja oman toimintansa normaalina. Poispääsy tästä ajattelumallista vaatii Bennettin ja Bennettin (2004, s. 10) mukaan aikaa, kohtaamisia ja oivalluksia.

Oman kulttuurisen tietoisuutensa tarkasteleminen ulkoapäin voi olla vaikeaa ja raskastakin, mutta oman kulttuuritaustamme ymmärtäminen luo kuitenkin pohjaa toisenlaisista kulttuuritaustoista tulevien

ihmisten kohtaamiseen. Mikäli haemme opettajankoulutukseen vain tietynlaisia nuoria, voi olla, että emme pääse koskaan monikulttuurisiin ja monimuotoisiin opiskelijaryhmiin, joissa monenlaisuuden ymmärtäminen, toiseuden näkeminen ja interkulttuurisen kompetenssin alkusäykset voisivat todentua edes joillekin opiskelijoille.

Lähteet

- Banks, J. (2006). *Cultural diversity and education. Foundations, curriculum and teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (1997). *Sosiologinen ajattelu*. Tampere: Vastapaino.
- Bennett, J., & Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. M. Bennett & M. Bennett. (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 147–165). Thousand Oaks, California: Sage.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång: En model för utveckling av skolans språkpolicy. In K. Naucler (Red), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*, (s. 86–107). Halmstad: Tryckeriaktiebolag.
- Ensign, J. (2009). Multiculturalism in four teacher education programs: For replication or transformation. *Multicultural Perspectives* 11(3), 169–173.
- Day, C., Kingston, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children. Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Fullan, M. (1996). The school as a learning organization: Distant dreams. In P. Ruohotie & P. Grimmet (Eds.), *Professional growth and development: Directions, delivery and dilemmas* (pp. 215–226). University of Tampere and Simon Fraser University.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open University Press.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching, theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2007). *Turning on learning. Five approaches for multicultural teaching plans for race, gender and disability*. New York: John Wiley & Sons.
- Hämäläinen, K., & Sava, I. (1989). *Koulun ihmissubteet ja niiden kehittyminen*. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim), *Interkult-*

- tuurinen opettajankoulutus. *Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. E 55 (s. 85–95). Oulun yliopisto: Oulu University Press.
- Koponen, H. (2000). *Maahanmuuttajaopetukseen valmistavat sisällöt opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ladson-Billings, G. (1992). Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. In C. A. Grant *Research & multicultural education. From margins to the mainstream* (pp. 106–121). London: The Falmer Press.
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diversity: Historical perspectives, current, trends, and future directions. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Learning and the teaching profession: Handbook of policy and practice*, (pp. 86–124). San Francisco: Jossey Bass.
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15*. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampereen yliopisto. Acta Universitas Tampereensis 986.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.
- Niemi, H. (1990). Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Akateeminen opettaja* (s. 65–99). Täydennyskoulutusjulkaisuja no 4. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Niemi, H. (2003). Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.), *Opettaja vaikuttajana* (s. 119–128). Chydenius-instituutin tutkimuksia n:o 1. Jyväskylän yliopisto.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity. The Socio-political context of multicultural education*. Amherst: University of Massachusetts.
- Noel, J. R. (1995). Multicultural Teacher Education. From awareness through emotions to action. *Journal of Teacher Education*, 46(4), 267–273.
- Obondo, M., & Benckert, S. (2001). Flerspråkiga barns läs- och skriftspråsutveckling I förskolan – ett socialisationsperspektiv. In K. Nauclér (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*, (s. 129–157). Halmstad: Tryckeriaktiebolag.
- Paavola H. (2007). *Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä*. Tutkimuksia 283. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Patrikainen, S., & Paavola, H. (2007). Interaction in the beginning of the class teacher studies. Experiences of multi- and monocultural class teacher students. *Paper presented at "Cooperative Learning in Multicultural Societies: Critical Reflections" conference*, Turin, Italy.
- Räsänen R. (2005). Koulu valtavirran ja moninaisuuden kohtaamiskenttänä. Teoksessa *Etiikka koulun arjessa* (s. 93–110). Opettajien ammattijärjestö OAJ. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Saari, S. (2002). *Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampereensis 893.
- Said, E. (1996). *Representations of the intellectual*. New York: Random House.
- Simola, H. (1997). *Uloslukkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861–1996*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3:1997.

- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux, *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109–138.
- Sue, D. W., & Sue D. (2003). *Counselling the culturally diverse: theory and practice*. New York: Wiley.
- Swadener, B. B. (2000). "At risk" or "at promise"? From deficit constructions of the "other childhood" to possibilities for authentic alliances with children and families. In L. D. Soto (Ed.), *The politics of early childhood education. Rethinking childhood* (pp. 117–134). New York: The Peter Lang Publishing.
- Talib, M.-T. (1999). *Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista*. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 207.
- Talib, M.-T. (2005). *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan interkulttuurisesta kompetenssista*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tatar, M., Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 297–408.
- Ziehe, T. (1982). *Ny ungdom om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Norstedts.

Mediakasvatuksen kasvatustieteellistyminen ja akateeminen opettajankoulutus

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastelemme mediakasvatuksen kehittymistä kasvatustieteellisenä tieteenalana opettajankoulutuksen yhteydessä. Erityisesti akateemiselle maisteritasoiselle luokanopettajakoulutukselle on ollut keskeistä selkeä pääaineen asema. Yleisesti tämä pääaine on kasvatustiede. Kun katsotaan mediakasvatusta akateemisen opettajankoulutuksen ensimmäisellä kokonaisella vuosikymmenellä, 1980-luvulla, mediakasvatusta ei mitenkään voimallisesti leimannut kasvatustieteellisyys. Sitä luonnehti ennemminkin kiinnostus joukkoviestimiin ja painottuminen esimerkiksi viestintätieteeseen. Seuraavalla vuosikymmenellä suomalaisessa koulussa, koulutuksessa ja yhteiskunnassa yleisemminkin tapahtui muutos. Uuden tieto- ja viestintätekniikan käytön intensiteetti kasvoi huomattavasti ja uudenlaisia sovelluksia syntyi tekniikan nopean kehityksen myötä. Oli luontevaa, että näitä koulun uusia ilmiöitä opettajankoulutuksessa lähestyttiin kasvatustieteellisestä näkökulmasta, ”mediakasvatustieteellisesti”. Samalla vahveni mediakasvatuksen ja didaktiikan suhde. Tämä on luontevaa opettajankoulutuksen kontekstissa, jossa

kasvatustieteen systematiikasta didaktiikalla on keskeinen asema. Akateemisessa opettajankoulutuksessa tehdään didaktiikkaan pohjautuvaa mediakasvatuksellista tutkimusta. Artikkelin loppupuolella pohdimme mediakasvatuksen tämän hetken tutkimuksellisia haasteita. Mediakasvatukselle on ominaista tarve havaita niin kutsuttuja heikkoja signaaleja tieto- ja viestintäteknikan ja mediakulttuurin nopean kehityksen juoksussa. Jotkut niistä osoittautunevat – ja ovat osoittautuneet – opettajankoulutuksenkin kannalta tärkeiksi.

Avainsanat: mediakasvatus, kasvatustiede, didaktiikka, opettajankoulutus

Johdanto

Mediakasvatus on käsitteenä ollut käytössä jo pitkään, mutta sen painopisteet ovat muuttuneet vuosikymmenten myötä. Perinteisesti mediakasvatus tutki lehdistöä, radiota, televisiota ja elokuvaa. Sen painopiste alkoi muuttua näistä sähköisistä medioista digitaalisiin medioihin 1990-luvulla. Tällöin keskiöön nousivat ensin sähköposti, virtuaalikoulu, Internet ja 2000-luvulla muun muassa verkko-opetus, verkkoviestintä ja Web 2.0. Mediakasvatuksen kasvatustieteellistyminen alkoi myös 1990-luvulla, jolloin opettajankoulutuslaitoksemme oli yksi alan uranuurtajista. Muutos ei toki ole ollut vain kansallinen, vaan samansuuntaista transnationaalista kehitystä on havaittavissa läpi teollistuneen maailman. Mediakasvatusta tutkitaan ja opetetaan erilaisiin tieteellisiin lähestymisnäkökulmiin perustuen eri yliopistoissa, mikä on tarpeellista ja suositeltavaa. Kirjallisuus näistä näkökulmista on laajaa, ja ansiokkaan tiivistetyn kuvan siitä antavat esimerkiksi Kupiainen, Sintonen ja Suoranta (2007).

Artikkelimme näkökulma on kuitenkin Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen. Käsittelemme erityisesti 1996 perustetun Mediakasvatuskeskuksen toimintaa ja sen myötä syntynyttä kehitystä akateemisen opettajankoulutuksen osana. Tarkastelumme laajenee muihinkin

laitoksemme ja tiedekuntamme mediakasvatuksellisiin toimintoihin, mutta ydin nousee kasvatustieteestä, käyttäytymistieteistä ja didaktiikasta.

Mediakasvatuksen kasvatustieteellistyminen

Luokanopettajakoulutus ja pääaine

Aineenopettajakoulutus on kautta aikain ollut akateemista luonteeltaan – niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Tällä viittaamme siihen, että opettajaksi opiskelevat suorittavat akateemisen yliopistolaisen tutkinnon. Heillä on pääaine, josta valmistua. Suomalaisen opettajankoulutuksen kannalta aineenopettajankoulutus tieteellistyi vuodesta 1974 alkaen, jolloin perustettiin kaikkiin yliopistoihin kasvatustieteelliset tiedekunnat ja niiden yhteyteen opettajankoulutuslaitokset.

Mielenkiintomme kohteena ei kuitenkaan tässä artikkelissa ole aineenopettajakoulutus, vaikka se mediakasvatuksen kannalta on yhtä tärkeä opettajankoulutuksen muoto kuin muutkin opettajankoulutukset. Mediakasvatuksen opintoja suorittavat myös aineenopettajaksi opiskelevat, ja useat mediakasvatuksen opettajat ja tutkijat ovat taustaltaan aineenopettajia. Tutkimus on myös usein ollut koulutusten ja laitosten rajat ylittävää.

Pohdimme luokanopettajakoulutuksen akatemisoitumista suhteessa mediakasvatuksen kehitykseen. Siirryttäessä maisteritasoiseen luokanopettajakoulutukseen 1970-luvun lopulla oli tärkeää, että koulutus olisi luonteeltaan ja rakenteeltaan verrattavissa muihin maisterintutkintoon johtaviin yliopistollisiin koulutuksiin. Luokanopettajankoulutusta oli sinänsä ollut yliopistoissa jo 1970-luvun alusta. Se ei kuitenkaan ollut akateemiseen tutkintoon johtavaa eikä sille ollut asetettu edellä mainitun kaltaisia vaatimuksia. Maisterintutkinto – jota silloin kutsuttiin kandidaatintutkinnoksi – edellytti pääainetta, joksi kasvatustiede luonteesti muodostui.

Luokanopettajankoulutus ei ollut ainoa koulutusohjelma, jossa pääaineena oli kasvatustiede. Sitä opiskeltiin pääaineena myös kasvatustieteen hallintoon ja yleiseen kasvatustieteeseen suuntautuviin opinnoissa. Eroja oli kuitenkin painotuksissa. Kun kasvatustieteen systematiikkaa lähestytään esimerkiksi Siljanderin (2002, s. 104) esittämän jaotteen mukaan, opettajankoulutukselle keskeistä oli didaktiikka, kuten edelleenkin. Didaktiikkaa voidaan pitää luokanopettajan tiedetaustana (Kansanen & Meri, 1999). Sen tärkeys opettajankoulutuksessa näkyy myös virkojen määrittelyissä: esimerkiksi Helsingin yliopiston opettajankoulutuksessa kasvatustieteen viroissa on didaktiikan professuuri ja didaktiikan yliopistonlehtoraatteja.

Tällä didaktiikan keskeisyydellä on ollut merkitystä myös mediakasvatukselle osana opettajankoulutusta, kuten tässä artikkelissa myöhemmin osoitamme.

Tieto- ja viestintätekniiikan kasvatuksellisen merkityksen voimistuminen

Siirryttäessä 1980-luvulta seuraavalle vuosikymmenelle opettajankoulutuksessa kasvoi kiinnostus tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön. Se sai järjestyneempiä tutkimuksen muotoja, esimerkkinä maailmanlaajuisesti ensimmäinen sähköpostin opetuskäyttöä vieraiden kielten opetuksessa käsittelevä väitöskirja (Tella, 1991). Opettajankoulutuksessa kokeiltiin etäopetusta ja etäopetusharjoittelua (Salminen, 1997). Opettajankoulutuslaitoksen yhteyteen perustettiin 1996 Mediakasvatuskeskus, joka kehitti sekä alan teoriaa että koulutusta.

1990-luvulla luotiin suomalaisen yhteiskunnan tietoyhteiskuntastrategiat ja koulutuksen tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä lisättiin voimakkaasti. Mediakasvatuksen eri näkökulmia näistä lähtökohdista tarkasteltiin väitöskirjoissa (esim. Kynälahti, 2001; Tammelin, 2004). Tekninen kehitys oli samalla nopeaa. Osallistuttiin erilaisiin tieto- ja viestintätekniiikan koulutuksellisen käytön tutkimus- ja kehittämishankkeisiin (Meisalo, 1996; Nummi ym., 1998). Tutkimuskohteiksi nousi monia ajankohtaisia ja avantgardistisia teemoja, kuten virtuaali-

luokka ja -koulu, mobiiliopetus ja -opiskelu, verkko-opetus ja aivan viime vuosina sosiaalinen media (Web 2.0) ja omaehtoinen lukutaito (Kynäslähti, Vesterinen, Lipponen, Vahtivuori-Hänninen & Tella, 2008).

Mediakasvatus ja didaktiikka

Suomalaisella kasvatustieteelle, etenkin opettajankoulutuksen yhteydessä, on ollut ominaista tarkastella opetuksen ja oppimisen suhdetta angloamerikkalaista *teaching-learning*-paria laajemmasta näkökulmasta (Kansanen ym., 2000; Uljens, 1997). Olennainen lisäys on ollut ottaa mukaan opiskelun (*studying*) käsite. Sen tuominen opetuksen ja oppimisen suhteeseen on ollut kansainvälisestäikin merkittävää (esim. Westbury ym., 2005). Opiskelun käsite on myös erinomaisesti sopinut mediakasvatuksen kasvatustieteellisesti painottuneeseen tutkimukseen. Opiskelija – oppilas – käyttää oppimisensa edistämiseksi tieto- ja viestintätekniiikkaa. Tähän häntä on ehkä kehottanut opettaja opetuksessaan. Näin päästään opetus–opiskelu-oppimisprosessiin, joka on olennaisesti opetus–oppimis-prosessia vankempi ja kasvatustieteellisesti kehittyneempi ja laajempi didaktinen näkemys.

Mediakasvatusta lähdettiinkin tutkimaan didaktiikasta nousevan opiskelun käsitteen avulla. Näin päästiin siihen, että tieto- ja viestintätekniiikan käytössä voitiin erottaa opetus ja opiskelu, toisin sanoen opettajan intentioista lähtevä ja opiskelijan intentioista lähtevä tavoitteellinen tekniikan käyttö. Edellisen tutkimiseen antoi vankan pohjan opettajan pedagogisen ajattelun tutkimus, jossa soveltavan kasvatustieteen laitoksella on pitkä traditio. Jälkimmäinen puolestaan on uusi tutkimuksen näkökulma, joka on lähtöisin myös samasta laitoksesta (Byman & Kansanen, 2008). Mediakasvatuksen, tieto- ja viestintätekniiikan opetussovellusten ja uuden tiedon rakentamista on kytketty yhteen myös monien eri yliopistojemme yhteishankkeissa (ks. esim. Tella ym., 2005).

Näin siis mediakasvatus ja didaktiikka ovat viime vuosina kehittyneet usealla tavalla yhteydessä toisiinsa. Artikkelimme otsikon ”kasvatustieteellistyminen” voisikin kuulua ”didaktisoituminen”, mutta

suomenkielisenä sanana se kuulostanee oudommalta. Suoranta ja Ylä-Kotola (1999) puhuvatkin mediadidaktiikasta mediakasvatuksen alueena mediapedagogiikan rinnalla.

Mediakasvatus, kasvatustiede ja ainedidaktiikka

Tulisiko mediakasvatus nähdä opettajankoulutuksessa ainedidaktiikkana vai yhtenä kasvatustieteellisenä aineena? Jälkimmäiseen näkemykseen antaa tukea Lapin yliopiston ratkaisu, jossa luokanopettajat voivat valmistua maistereiksi mediakasvatus pääaineenaan. Mediakasvatus on tällöin yksi kasvatustieteellisistä pääaineista, kasvatustieteen, kasvatustieteiden ja erityispedagogiikan rinnalla.

Mediakasvatus ei ole koulussa opetettava aine vaan aihekokonaisuus. Kouluista ei myöskään löydy mediakasvatuksen aineenopettajia. Sen sijaan opettajankoulutusyksiköissä on mediakasvatuksen virkoja professorista tohtorikoulutettavaan. Mediakasvatuksen kohdalla koulun ja opettajankoulutuksen virkakategoriat poikkeavat näin ollen toisistaan.

Mediakasvatuksen ainedidaktista olemusta on tutkinut mm. Vesterinen (2007). Hän puhuu mediakasvatuksen ainedidaktisesta ulottuvuudesta, jonka toisessa päässä mediakasvatus nähdään oppiaineena. Sillä on tietyt sisällöt ja koulussa omat oppituntinsa. Toista päätä Vesterinen kutsuu menetelmiksi. Tällöin lähestytään koulupedagogiikkaa ja yleisiä didaktisia kysymyksiä siitä, millä tavoin tulisi opettaa. Väliin jääviä alueita Vesterinen kutsuu ainedidaktiikka I:ksi ja ainedidaktiikka II:ksi. Edellinen koskee sovittujen oppisisältöjen opetuksen jäsentämistä ja järjestämistä. Jälkimmäinen on luonteeltaan eheyttävää. Esimerkkinä Vesterinen mainitsee lukutaidon. (Vesterinen, 2007.) Tämän analyysin kautta voimme lähestyä yleisiäkin didaktisia kysymyksiä.

Mediakasvatus ja opettajankoulutus

Usein esitetään vaatimuksia, että opettajankoulutukseen pitäisi tuoda uusia tiedonaloja tai jonkin aihepiirin opetusta pitäisi lisätä. Näin on

mediakasvatuksenkin kohdalla. Opettajankoulutusta on nimitetty mediakasvatuksen autiomaaksi (Korhonen & Rantala, 2007). Katsotaan, että opettajaksi opiskeleva ikään kuin pääsee opettajankoulutuksen läpi ilman riittäviä mediakasvatuksen opintoja. Tällaista sisältöjen riittävyyteen liittyvää keskustelua voidaan toki käydä *ad infinitum*. Erityisesti luokanopettajankoulutuksen monialainen tutkintorakenne herättää näkemyksiä eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien painotuksista ja pääaineen ja sivuaineiden suhteesta. Minkä siis pitäisi olla mediakasvatuksen osuus tutkinnosta ja mihin kohtaan tutkintorakennetta sen tulisi sijoittua?

Emme lähde näkemyksestä, että valmistuvaa opettajaa ”ei voida päästää kentälle”, ellei hän ole suorittanut tiettyä määrää mediakasvatuksen opintoja. Pidämme kaikin puolin parempana ratkaisua, jossa mediakasvatuksen eri muodot ovat sisäisesti integroituneina muihin koulutussisältöihin ja opiskelumuotoihin. Mediakasvatusta itseisarvoisena – *an sich* – ei välttämättä palvele parhaiten tulevaa opettajaa. Suomalainen luokanopettajankoulutus antaa aloittavalle opettajalle hyvän ja monipuolisen perustan myös tutkimukselliseen otteeseen työssään. Osa tätä valmiustasoa on kiinnostus oman työn haasteisiin ja pyrkimys kasvatuksellisen tiedon avulla vastata näihin haasteisiin ja myös kehittää tietämystään ja taitojaan mediakasvatuksen saralla. On huomattava, että opintojensa aikana – osana opettajankoulutusohjelmaa – tulevat opettajat saavat kokemusta ja kontakteja mediakasvatukselliseen, suomalaista koulutekstiä käsittelevään ja siihen liittyvään tutkimukseen.

Mediakasvatuksen tulevaisuuden tilaa perusopetuksessa pohtinut työryhmä kartoitti suomalaisen opettajankoulutuksen mediakasvatuksen sisältöjä. Työryhmä totesi, että mediakasvatusta on tarjolla yllättävänkin paljon, joskin suuri osa sitä kohdistuu niin sanottuihin perinteisiin medioihin. (OPM, 2007.)

Heikot signaalit ja mediakasvatuksen tulevaisuus

Mediakasvatuksen tulevaisuus on mielestämme turvattu, sillä niin mediaa kuin kasvatusta tarvitaan yhä enemmän. Tulevaisuutta voidaan myös tehdä tiedostamalla mahdollisia heikkoja signaaleja ja suuntaa-

malla tutkimusta niihin. Laitoksemme piirissä tällaista on tapahtunut jo aikaisemminkin. Esimerkiksi Tellan (1991, 1992, 1995), Tellan, Kynäslahden ja Husun (1998) ja Kynäslahden (2001) virtuaalikoulua ja -luokkaa koskevat tutkimukset ennakoivat 1990-luvun jälkipuoliskolla sekä opetusministeriön että Opetushallituksen keskeiseksi nostamaa avointa, televiestintään pohjaavaa opetus- ja koulutusjärjestelmää, jota kutsutaan edelleenkin virtuaalikouluksi. Samoin Mediakasvatuskeskuksessa 1996–1997 aloitettu LIVE-projekti (Nummi ym., 1998; Sariola, Rönkä, Tella, & Kynäslähti, 2002) ennakoii 2000-luvun alussa voimakkaasti esille nousutta e-oppimista ja mobiiliopiskelua (esim. Kynäslähti & Seppälä, 2003).

Olemme tässä artikkelissa väittäneet mediakasvatuksen kasvatustieteellistyneen. Tämä ei tietenkään tarkoita, että kasvatustieteen merkitys olisi voimistunut kaikessa mediakasvatuksellisessa tutkimuksessa. Enemminkin kyse on siitä, että mediakasvatuksen merkitys on lisääntynyt kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Artikkelimme perspektiivistä on mielenkiintoista tarkastella helsinkiläisen luokanopettajankoulutuksen kasvatustieteellisen tutkimuksen – rajaten sen kasvatustieteen pääaineen viroissa tehtyyn tutkimuksen – ja mediakasvatuksen suhdetta. Tätä kirjoitettaessa tällainen tutkimus kohdistuu muun muassa tulevaisuuden kouluun (<http://innoschool.tkk.fi/innoedu>), monimuotokoulutukseen (Kynäslähti ym., 2006), opettajan pedagogiseen ajatteluun (Kansanen ym., 2000) ja oppilaan pedagogiseen ajatteluun (Byman & Kansanen, 2008). Nämä kaikki ovat myös mediakasvatuksen tutkimusteemoja. Lisäksi yhtenevyyttä on henkilötasolla. Mediakasvatuksen tutkijat ovat mukana kasvatustieteen projekteissa ja kirjoittajina yhteisissä artikkeleissa. Mediakasvatus vaikuttaa näin ollen luokanopettajankoulutuksessa myös itse pääaineen, kasvatustieteen sisällä. Sama koskee toista luokanopettajankoulutuksen pääainetta, kasvatopsykologiaa. Myös siinä yhteistyö toteutuu sekä projekteissa että yhteisjulkaisuin (esim. Kynäslähti ym., 2008). Samoin on laita luokanopettajan- ja aineenopettajan koulutusten välillä sekä projektien, yhteisartikkelien että henkilöstön kesken.

Yksi mediakasvatuksellisen tutkimuksen hyödyistä kasvatustieteelle lienevät edellä mainitut heikot signaalit, jotka ovat johtaneet moniin

tutkimusraportteihin ja osaltaan myös niiden voimistumiseen median kentässä. Mediakasvatuksen tulee jatkossakin havaita, mitkä tieto- ja viestintäteknikkaan liittyvät seikat ovat merkityksellisiä kasvatukselle muutaman vuoden kuluttua. Tällaisen tulevaisuuteen orientoituneen otteen merkitys luokanopettajankoulutuksen kasvatustieteelliselle tutkimukselle näyttää lisääntyvän – esimerkkinä InnoSchool-hanke, joka tutkii tulevaisuuden koulua ja jatkaa näin luontevasti aikaisempaa virtuaaliluokan ja -koulun tutkimusta. Päätämmekin artikkelimme mielellämme ajatukseen, että mediakasvatus on tietoyhteiskunnan kasvatustiedettä *par excellence*.

Lähteet

- Byman, R., & Kansanen, P. (2008). Pedagogical thinking in a student's mind: A conceptual clarification on the basis of self-determination and volition theories. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 603–621.
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching–studying–learning process. In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (Eds.), *Didaktik/ Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession* (pp. 107–116) TNTEE Publications. Volume 2(1).
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Korhonen, V., & Rantala, L. (2007). Opettajankoulutus – mediakasvatuksen autiomaa? Mediakasvatus opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. *Kasvatus* 38(5), 454–466.
- Kupiainen, R., Sintonen, S., & Suoranta, J. (2007). Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynäslähti, R. Kupiainen, & M. Lehtonen (toim.), *Näkökulmia mediakasvatukseen* (s. 3–25). Mediakasvatusseuran julkaisuja 1.
- Kynäslähti, H. (2001). *Act locally, th/link translocally: An ethnographic view of the Kilpisjärvi project*. University of Helsinki. Media Education Centre. Media Education Publications 10.
- Kynäslähti, H., & Seppälä, P. (Eds.) (2003). *Professional mobile learning*. Helsinki: IT Press.
- Kynäslähti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K., & A. Toom (2006). The multimode programme as a variation of research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 246–256.
- Kynäslähti, H., Vesterinen, O., Lipponen, L., Vahtivuori-Hänninen, S., & Tella, S. (2008). Towards volitional media literacy through Web 2.0. *Educational Technology*, XLVIII(5), 3–9.
- Meisalo, V. (Ed.). (1996). *The integration of remote classrooms: A distance education project using video conferencing* (pp. 115–136). Research Report 160. Department of Teacher Education. University of Helsinki.

- Nummi, T., Rönkä, A., & Sariola, J. in collaboration with Kynäslahti, H., Ristola, R., Tella, S., & Vähäpassi, A. (1998). *Virtuality and digital bomadism: Introduction to the LIVE project (1997–2000)*. Media Education Centre. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Media Education Publications 6. ERIC ED428753. <http://www.helsinki.fi/~tella/mep6.html>
- OPM (2007). *Ehdotus toimenpideohjelmaksi mediataitojen ja -osaamisen kehittämiseksi osana kansalais- ja tietoyhteiskuntataitojen edistämistä*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 29.
- Salminen, J. (toim.). (1997). *Etäopetus koulussa: Kilpisjärvi-projekti 1994–1997*. Helsingin yliopisto. Helsingin II normaalikoulun julkaisuja 1.
- Sariola, J., Rönkä, A., Tella, S., & Kynäslahti, H. (2002). From weak signals to the concept of mLearning: The LIVE project revisited. In A. Loveless, & B. Dore (Eds.), *ICT in the Primary School: Changes and Challenges* (pp. 48–65). Open University Press.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: Otava.
- Suoranta, J., & Ylä-Kotola, M. (1999). *Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa*. Helsinki: WSOY.
- Tammelin, M. (2004). *Introducing a collaborative network-based learning environment into foreign language and business communication teaching: Action research in Finnish higher education*. Media Education Publications 11. University of Helsinki.
- Tella, S. (1991). *Introducing international communications networks and electronic mail into foreign language classrooms: A case study in Finnish senior secondary schools*. Research Report 95. Department of Teacher Education. University of Helsinki. <http://www.helsinki.fi/~tella/95.pdf>
- Tella, S. (1992). *Talking shop via e-mail: A thematic and linguistic analysis of electronic mail communication*. Research Report 99. Department of Teacher Education. University of Helsinki. <http://www.helsinki.fi/~tella/99.pdf>
- Tella, S. (1995). *Virtual school in a networking learning environment*. Department of Teacher Education. University of Helsinki. OLE Publications 1. <http://www.helsinki.fi/~tella/ole1.html>
- Tella, S., Kynäslahti, H., & Husu, J. (1998). Towards the recontext of the virtual school. In S. Tella (Ed.), *Aspects of Media Education: Strategic Imperatives in the Information Age* (pp. 233–258). Media Education Publications 8. Media Education Centre. Department of Teacher Education. University of Helsinki. <http://www.seppotella.fi/mep8.html>
- Tella, S., Ruokamo, H., Multisilta, J., & Smeds, R. (toim.). (2005). *Opetus, opiskelu, oppiminen: Tieto- ja viestintäteknikka tiederajat ylittävissä konteksteissa*. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Mediapedagogiikkakeskus. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 12. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Uljens, M. (1997). *School didactics and learning: A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. East Sussex: Psychology Press.
- Vesterinen, O. (2007). Mediakasvatuksen ainedidaktinen tarkastelu. Teoksessa J. Lavonen (toim.), *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys*. Helsingin yliopiston zoveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 286.
- Westbury, I., Hansén, S., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475–485.

Tiedekeskuspedagogiikka ja akateeminen opettajakoulutus

Tiivistelmä

Tiedekeskus Heureka avattiin huhtikuussa 1989. Tuolloin se oli yksi Euroopan ensimmäisistä moderneista ja vuorovaikutteisista tiedekeskuksista, joita nyt kaksikymmentä vuotta myöhemmin on noin 350 enemmän. Hankkeen takana oli poikkeuksellisen suuri määrä suomalaisen yhteiskunnan toimijoita. Aloite tuli kuitenkin selvästi akateemisesta tiedeyhteisöstä. Heureka on vakiintunut kahdessakymmenessä vuodessa määrällisesti ja laadullisesti keskeiseksi tieteen ymmärrettävyyden keskuksiksi. Koululaitoksen kritiikkinä alkanut informaalin oppimisen käsite on vakiintunut saman ajanjakson aikana koulujen arkipäiväiseksi toiminnaksi. Sitä vastoin alan terminologian käyttö on edelleen häilyvää ja teoreettisesti perustelematonta. Artikkelissa käydään läpi peruskoulun lainsäädäntöön 1978 tulleen termin ”koulun ulkopuolella annettava opetus” yhteiskunnallisesti vaikuttava syntyhistoria. Sen käytännön merkitys liittyy elimellisesti formaalin opetuksen ja informaalin oppimisen termeihin, joihin myös tiedekeskuspedagogiikka läheisesti kytkeytyy. Artikkelissa kiteytetään alan keskeisimmät oppimiseen, motivaatioon sekä uravalintoihin liittyvät

tutkimustulokset. Oleellisia ovat myös tulokset opettajien käsityksistä tiedekeskuspedagogiikasta oppilaiden roolin muutoksena ja uusimman lisäketodellisuus (AR) teknologian vaikutuksista oppimiseen. Muutoin artikkeli keskittyy uusimpaan, tiedekeskuspedagogiikan ja akateemisen opettajakoulutuksen vuorovaikutukseen sekä siitä nousevien tutkimusteemojen esittelyyn, joka liittyy kaksi vuosikymmentä kestäneeseen yhteistyöhön Helsingin yliopiston ja Heureka välillä.

Avainsanat: tiedekeskus, avoin oppimisympäristö, informaalinen oppiminen, koulun ulkopuolella annettava opetus, lisäketodellisuus, augmented reality (AR), tiedekeskuspedagogiikka.

Johdanto

”Tärkeää on aina tiede – siitä elon polun siede.”

Kalevi Korppia (1991) mukaillen Sandell, M. (1993)

Mikä on elämäsi myönteisin oppimistapahtuma? Entä mikä onkaan kielteisin kokemuksesi oppimisesta? – Tähän klassikkokysymykseen saadut vastaukset jakautuvat tunnetusti niin, että liki kaikki kielteiset kokemukset liittyvät kouluun ja muihin oppilaitoksiin. Valitettavan usein ne myös henkilöityvät yksittäisiin opettajiin. Vastaavasti positiiviset muistot oppimisesta liittyvät valtaosin informaaliin oppimiseen eli harrastuksiin, mediaan, ystäviin ja sittemmin myös nettiin.

Tiedekeskus Heureka avattiin huhtikuussa 1989. Tuolloin se oli yksi Euroopan ensimmäisistä moderneista ja vuorovaikutteisista tiedekeskuksista. Hankkeen takana oli poikkeuksellisen suuri määrä suomalaisen yhteiskunnan toimijoita. Aloite tuli kuitenkin selvästi akateemisesta tiedeyhteisöstä. Tiedekeskussäätiön ensimmäisiä toimijoita olivat Helsingin yliopisto, Teknillinen korkeakoulu ja Suomen tieteellisten seurain valtuuskunta (Persson, 2000; Tiedekeskussäätiö, 1992).

Aiemmin museoiden syntyhistoria 1800-luvun lopulla oli selkeästi kytköksissä nationalismin nousuun. Historia, taide ja kansalliset oimi-

naispiirteet tuotiin vahvasti esiin eri alojen museoissa ympäri maailmaa. (Hudson, 1988.)

Tiedekeskusten kiistattomia edeltäjiä olivat 1800- ja 1900-luvun taitteen lukuisat maailmannäyttelyt, jotka miljoonien kävijöidensä lisäksi levittivät lehdistön välityksellä uusia teknisiä sovellutuksia maailmanlaajuiseen tietoisuuteen. Muutamat tiedemuseot kuten Deutsches Museum (1922) ja Palais de la Découverte (1936) kehittivät toimintaansa jo varhain vuorovaikutteiseksi. Ensimmäisenä nykyaikaisena tiedekeskuksena pidetään kuitenkin San Franciscossa vuonna 1968 virallisesti avattua Exploratoriumia. Sen syntyhistoria kytkeytyy elimellisesti tiedettä, teknologiaa, tutkimusta ja opetusta USA:ssa rajusti uudistaneeseen nk. Sputnik-ilmiöön (mm. Hein, 1990). Vastaava ”sosiaalinen tilaus” on nähtävissä tiedekeskusten perustamiselle 1990-luvun alun Länsi-Euroopassa ja Australiassa, 2000-luvun alun itäisessä Euroopassa sekä Latinalaisessa Amerikassa (Salmi, 2003).

Yhteistä kaikille näille hankkeille on vahva sitoutuminen tiedeoppimiseen sekä formaalin opetuksen ja informaalin oppimisen yhdistämiseen tiedekeskuspedagogiikan avulla. Keskeisimmät tiedekeskuksissa saavutetut oppimiseen liittyvät tutkimustulokset voidaan kiteyttää aihepiireittäin metatasolla seuraavasti (Subramaniam, 2003, s. 363–370): tieteen ymmärrettävyyden mekanismit; koulun ulkopuolisen oppimisen ja retkien menetelmät; liikkuvien näyttelyiden pedagogiikka; työssä oppiminen; teknologiaopetuksen vaikutus yhteiskunnan kehittämisessä; tietotekniikan, verkko-oppimisen ja konkreettisen tekemällä oppimisen suhde; elinikäisen oppimisen uudet menetelmät, informaalin oppimisen ja formaalin opetuksen rajapinta, opetussuunnitelmien kehittäminen; tekemällä oppiminen; uravalinnat, sisäinen ja ulkoinen motivaatio, perheiden yhteisöllinen oppiminen sekä ympäristökysymyksien ymmärtäminen.

Kouluttomaan yhteiskuntaan?

Infomaali oppiminen nähtiin pitkän aikaa vain koulun kritiikkinä. Pääsyy tähän oli kahden klassikkoteoksen maine. Ivan Illichin *Deschooling society* (1971) (suom. *Kouluttomaan yhteiskuntaan*) ja Howard Gardnerin *The unschooled mind* (1991) provosoivat jo pelkillä nimillään laistostunutta kouluinstituutiota. Näiden teosten tarkka ja osuva kritiikki kohdistui muun muassa koulun vieraantuneisuuteen yhteiskunnasta, kyvyttömyyteen yhdistää teoriaa ja käytäntöä, piittaamattomuuteen yksilön tarpeista sekä uusimman tietouden sivuuttamiseen opetuksessa ja opettajakoulutuksessa.

Teosten vaikutus informaalin opetuksen hyväksymiselle on ollut kiistattoman suuri. Esimerkiksi Illichin (1971, s. 109–110) kuvaus oppimisverkkoista (learning webs), joilla hän tarkoittaa vertaisryhmien vuorovaikutusta, sopii liki sellaisenaan kuvaamaan verkko-oppimista – netissä – yli neljännesvuosisata ennen internetpohjaisen verkko-oppimisen syntyä.

Informaaliin oppimiseen liittyy tietysti myös useita epävarmuutta aiheuttavia tekijöitä. Näistä ehkä keskeisin on saatavilla olevan tiedon luotettavuus. Oppijalla ei läheskään aina ole mahdollisuutta tarkistaa tiedon oikeellisuutta, ja mahdollisista virheellisyyksistä on miltei mahdotonta saada oikaisua. Selkeimmin tämä näkyy Internettiin liittyvässä tietotulvassa. Epämääräiset huuhaa-sivustot ovat aivan oma lukunsa (Sceptic, 2010), mutta myös Wikipedian luotettavimpina pidetyillä sivustoilla on selviä virheellisyyksiä: kaksi Wikipedian eri kieliversiota voi antaa samasta ilmiöstä erilaista, ristiriitaista tietoa.

Informaalin opetuksen läpimurtoa osaksi elinikäisen oppimisen agenda on hidastanut myös sen selkeä vastustus ideologisista syistä. Ensimmäiset, myös kielteiset kokemukset informaalin oppimisen sovellutuksista liittyvät aivan tämän termin käytön syntyyn. ”Informal education” otettiin ensimmäistä kertaa käyttöön Englannissa II maailmansodan aikana kuvaamaan sitä opetusta, jota annettiin Lontoon ja muiden kaupunkien pommituksia maaseudulle paenneille lapsille. Poikkeusolosuhteissa sotatilan aikana annettu opetus hyödynsi kaikkea

mahdollista tarjolla ollutta materiaalia: luonto ja maaseutu tarjosivat varmasti paljon autenttista ammennettavaa oppimiselle, mutta se ei varmasti pystynyt vastaamaan ”public school” -tyyppisen yläluokkaisen opetussuunnitelman tarpeisiin. (Hytönen, 1992.) Kiinnostavaa on, että termi *education* muuntui tarkoittamaan myös muiden kuin lasten opetusta vasta II maailman sodan jälkeen, johon saakka se oli tarkoittanut vain lasten opetusta.

Toinen merkittävä syy informaalin oppimisen vastustukseen on ollut opetuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus. Sitä käytettiin (terminä *non-formal education*) kiistattoman tehokkaasti muun muassa Latinalaisessa Amerikassa lukutaitokampanjoissa 1970-luvulta lähtien (Freire, 1971; Takala, 1989). Englannissa vallitsi 1970-luvun alussa varsin epäluuloinen, poliittisesti väritynyt (*black papers*) ilmapiiri informaalia oppimista vastaan (Hytönen, 1992). Opetuksen kytkeytyminen läheisesti yhteiskunnalliseen kiehun taan kaatoi termin niskaan perustelemattoman ennakkoluuloisen, politisoidun maineen 1990-luvun USA:ssa.

Tämän ilmiön seurauksena jotkut alan tutkijat, opettajat ja pedagogit ovat pyrkineet välttelemään tämän opetuksen tutkimuksen alalla vakiintuneen termin käyttöä. Eräät maailman johtavat museo- ja tiedekeskusalan tutkijat (mm. Falk & Dierking, 1992, 2007) ovat pyrkineet kiertämään tämän dilemman tuomalla käyttöön uuden termin *free-choice learning*. Aiheesta kirjoitetut teokset ovat käytännönläheisiä, ja niissä kuvaillaan termi elävöittävästi, mutta se jää pinnalliseksi ilman teoreettista kaukupohjaa.

Informaalin oppimisen käyttö opetuksessa kohtasi huomattavan paljon vastustusta vielä 1990-luvun alkupuolella hallinnon taholta useissa maissa. Aihepiiri oli pitkään myös kasvatustieteen ja opetuksen tutkijoiden varsin vähäisen kiinnostuksen kohteena. Tämä ajattelu murtui vasta PC-tietokoneiden yleistyessä, jolloin käytännön tilanteissa alettiin havaita, että oppimista tapahtuu pitkälti kontrolloidun opetusjärjestelmän ulkopuolella ja että näin saavutetut taidot olivat virallista koulua tai kurssitusta tehokkaampia. Lopullisen muutoksen ajatteluun toi tietysti Internetin yleistyminen ja arkipäiväistyminen opetuksessa (Ilomäki ym., 2004).

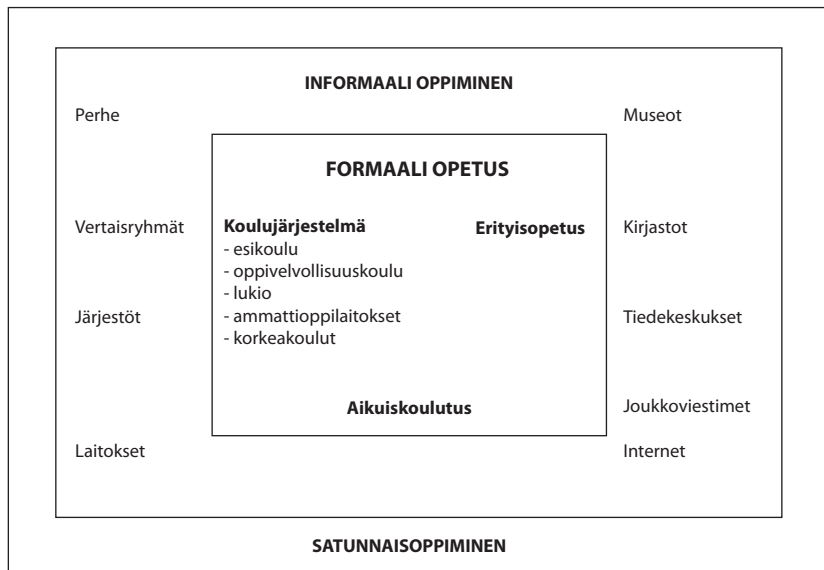
Kiinnostava ilmiö oppimisen tutkimuksen kannalta on se, että alan johtaviin organisaatioihin kuuluva järjestö National Association of Research in Science Teaching – NARST loi informaalin oppimisen tutkimukselle oman alaostonsa vuoden 1999 vuosikonferenssiin (NARST 1999). Tuolloin verkko-oppimisen ohella myös muun informaaliin oppimiseen liittyvän tutkimuksen määrä oli lisääntynyt niin paljon, että sille luotiin selkä oma profiilinsa. Tiedekeskuksiin liittyvä alan tutkimus oli tässä muutoksessa avainasemassa. Se käytännön sovellutukset alkoivat siirtyä 2000-luvun alussa myös opettajille ja opettajankouluttajille tarkoitettuihin opaskirjoihin (Braund, 2004).

Infomaaliin oppimiseen liittyvän terminologian käyttö on yhä kirjavaa, vaikka keskeisten alan toimijoiden, tutkijoiden ja vaikuttajien piirissä termit ovatkin määriteltä varsin yksiselitteisesti. Lähtökohtana on UNESCO:n 1970-luvun lopulla esittelemä jaottelu, jonka Suomessa selkeimmin raportoi Alanen (1981). Tuolloin tapahtunut termien määrittely oli myös osa elinikäisen oppimisen, *lifelong learning*, alkunutta läpimurtoa opetuksen kentällä. Seuraavassa kuviossa 1 on esitetty eräitä keskeisiä oppimisen toimijoita formaalin opetuksen ja informaalin oppimisen kentässä (Salmi, 1993, 6; 2003, 171; tekijän käännös alkuperäisestä englanti-suomi):

Formaali opetus (formal education) on koulujen ja erikoistuneiden oppilaitosten antamaa, useimmiten lainsäädäntöön perustuvaa opetusta esikouluista yliopistoihin. Tämä järjestelmä on myös varsin hierarkkinen eli ylemmille tasoille siirtyminen edellyttää alemmista suoriutumista.

Informaali oppiminen (informal learning) tapahtuu arjen elämän ympäristössä tai tahoilla, joiden alkuperäisin tarkoitus ei ole ollut opettaminen (esimerkiksi lehdet, televisio, media, kirjastot, harrastukset, järjestöt, vertaisryhmät ja perhe).

Satunnaisoppiminen (learning by change) tapahtuu ilman mitään suunnitelmallisia opetus- tai oppimisjärjestelyjä, useimmiten arjen toimintojen jopa tiedostamattomana oheistuotteena. Termiä käytti muodossa *Unreflektierte Erziehung* saksalainen filosofi Krieck (1922) tarkoittaen sillä yksilön ja ympäristön laajaa vuorovaikutussuhdetta yhteisöön



Kuvio 1. Formaali opetus – informaali oppiminen (Salmi, 1993, 2003).

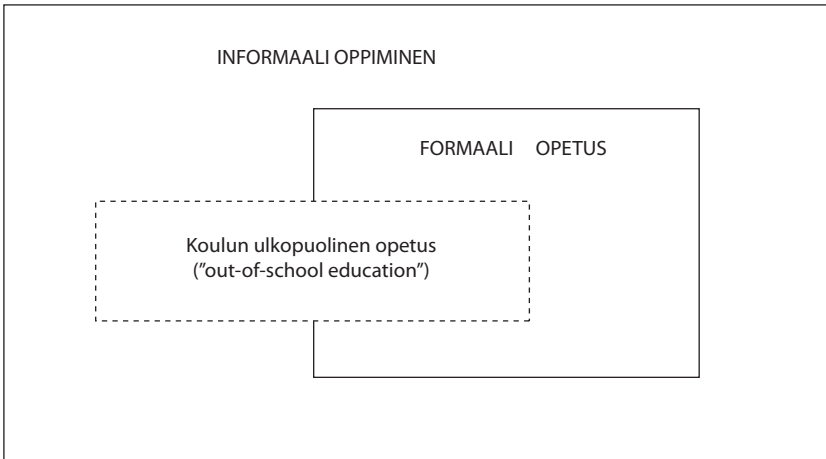
taitojen, taiteen ja ympäristön välityksellä. Tämä yltiöromantisoitu käsitys muistuttaa suuresti 2000-luvulla yleistynyttä naiivia käsitystä konstruktivisen ja yhteisöllisen oppimisen tehokkuudesta liittyen kaikenlaisen vuorovaikutuksen automaattiseen opettavuisuuteen.

Joissakin jaotteluissa käytetään myös termiä *epämuodollinen opetus* (non-formal education). Sen käyttö on kuitenkin pohjimmiltaan päällekkäistä informaalin opetuksen ja oppimisen kanssa.

Koulun ulkopuolella annettava opetus – laki informaalisuudesta

Hyödyllinen, mutta hämmästyttävän vähän käytetty termi on *koulun ulkopuolella annettava opetus* (out-of-school education). Se tarkoittaa opetusta, joka tapahtuu kouluajalla ja opetussuunnitelman mukaisesti, mutta käytössä ovat varsinaisen fyysisen koulurakennuksen ulkopuoli-

set tilat ja oppimisympäristöt. Termi on tarkasti määritelty Suomessa, sillä se on osa koululainsäädäntöä. *Koulun ulkopuolella annettava opetus* käyttää formaalissa opetuksessa hyväkseen informaalin oppimisen lähteitä seuraavassa kuviossa 2 (Salmi, 1993, s. 9; tekijän käännös alkuperäisestä englantiksi-suomi) esitetyllä tavalla:



Kuvio 2. Koulun ulkopuolella annettava opetus formaalin opetuksen ja informaalin oppimisen linkkinä (Salmi, 1993, s. 9).

Suomessa koulut, oppilaitokset, opettajat ja oppilaat käyttävät nykyään runsaasti ja luontevasti hyväkseen informaalin oppimisen lähteitä – opiskellessaan ja opettaessaan muodollisen koulujärjestelmän puitteissa. Muutos 1990-luvun alusta lähtien on ollut huomattavan suuri.

Peruskoulu-uudistuksen toteuttaminen ja vakiinnuttaminen Suomessa 1970-luvun alussa keskitti hallintoa, koulua ja opetusta. Opetussuunnitelmana dominoi ”Valkoinen Raamattu” eli POPS – Peruskoulun opetussuunnitelma perusteinen, tavoitteinen ja toteutustapoinen (Komiteamietintö, 1970A). Vanhan kansakoulun, kansalaiskoulun ja koko rinnakkaiskoulujärjestelmän uudistaminen oli välttämättömyys. Siihen liittyvä, voimakkaasti kasvanut kansallisen ja paikallisen tason

hallinnointi vaikutti kuitenkin huomattavasti koko pedagogiseen ajatteluun: koulun nähtiin olevan kaikkivoipa ja itseriittävä.

Tämä keskittäminen heijastui myös POPS-opetussuunnitelmiin. Vaikka niiden sivumäärät moninkertaistuivat verrattuna entiseen kansakoulun aikaisiin opetussuunnitelmiin, silti koulun ulkopuoliseen oppimiseen liittyvät viittaukset vähenivät oleellisesti tai hävisivät tyystin (mt., s. 177–78).

Yleistasolla opetussuunnitelma siis korosti koulun keskeistä roolia, joka kulmineitui koulurakennukseen. Lähinnä vain pitkät perinteet koulun lähiympäristön käytöstä omaavat oppiaineet – biologia ja maantiede – säilyttivät koulun ulkopuolisen opetuksen ”Työtavat”-nimikkeiden alla useina suosituksina. Vastaavasti uskonnon opetus piti kiinni perinteistä: opintoretki paikallisen kirkon ja seurakunnan toimintaan säilyi uudessakin opetussuunnitelmassa (Komiteamietintö, 1970B, s. 249–250).

Painostus- ja eturyhmät (kirkko, kulttuuri, elinkeinoelämä, järjestöt, urheiluseurat, jne.) ovatkin aina pyrkineet vaikuttamaan koulujen ja muiden oppilaitosten toimintaan. Edellä on todettu, että rajuinta kritiikkiä koululaitoksen toimintaan 1960- ja 1970-luvuilla esittivät niin kutsutut radikaalipedagogit vaatiessaan informaalin oppimisen laajempaa käyttöä. Saman vaatimuksen esittivät 1970-luvulla ensiksi Ruotsissa wallenbergiläiset elinkeinoelämän edustajat. Radikaalipedagogien ja elinkeinoelämän esittämä kritiikki oli varsin samansuuntaista: koulu oli vieraantumassa ympäröivästä maailmasta ja erityisesti työelämästä. Avuksi esitettiin informaalia oppimista ja edellä jo mainitun Howard Gardnerin (1991) näkemyksiä työn ja oppimisen yhteyden uudelleen tunnustamisesta John Deweyn (1936) hengessä.

Ruotsin malli toteutui tässäkin asiassa 1980-luvulla Suomessa – vain pienellä viipeellä mutta sitäkin suuremmalla teholla. Työmarkkinajärjestöjen valta on Suomessa ollut perinteisesti vahva myös koulutuksen järjestelyn osalta. Suomen Työnantajain Keskusliiton (STK) ja Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjetön (SAK) yhteisponnistuksen tuloksena suomalaiseseen peruskouluun tuotettiin TET-uudistus: Työelämään tutustumisjakso toteutettiin hallinnollisesti laki- ja asetustasolla ensiksi

kokeiluna (Kouluhallitus, 1977), ja pikavauhdilla jo seuraavana vuonna vakiinnutettiin TET-jakso peruskoulun päättövaiheeseen yhdeksännen luokan keväälle (Kouluhallitus, 1978). Keskeinen perustelu oli teorian ja käytännön eli koulun ja työelämän perustotuuksien tuominen myös koululaisten tietoisuuteen. – Ja useimmat koululaiset kohtasivat työelämän todellisuuden edelleenkin ”Kesäduunibluesin” (Raittinen, 1973) parissa.

TET-jaksolla oli tärkeä rooli informaalin oppimisen lähteiden käytölle formaalissa opetuksessa. Kouluhallitus perusti vuonna 1977 KOULKOP-työryhmän tutkimaan koulun ulkopuolisen opetuksen muotoja (Kouluhallitus, 1978b). Työryhmän yleisohjeet ja tarkat suoritukset (Yleiskirjeet n:o 2402, 2407, 2534 ja 2697) koottiin ensiksi Yleiskirjeeksi (Kouluhallitus, 1979) koskien koulun ulkopuolista opetustoimintaa ja sen hallinnointia. Heti seuraavana vuonna julkaistiin ohjekirjanen auttamaan opettajia suunnittelemaan ja toteuttamaan koulun ulkopuolista opetusta. Keskeisimpinä syinä tähän esitettiin seuraavaa (Kouluhallitus, 1980):

- koulun ja yhteiskunnan välillä on vain vähän vuorovaikutusta, jota olisi siis syytä lisätä,
- kouluopetusta pitää pystyä soveltamaan käytännössä,
- opetusta on sovellettava käytäntöön,
- oppilaat oppivat tekemään havaintoja sekä saavat uusia kokemuksia,
- motivaation lisääminen.

Hallinto rohkaisi ja edellytti kouluja hyödyntämään ympäröivän yhteiskunnan koulun ulkopuoliseen opetukseen soveltuvia mahdollisuuksia (Aho, 1982, s. 2). Peruskoulua koskeva lainsäädäntö uudistettiin vuonna 1985. Informaalin oppimisen kannalta oleellista oli, että lakiin tuli vasta nyt maininta, jonka mukaan ”*peruskoulun opetusta voidaan antaa myös koulun ulkopuolella*” [!]. (Peruskoululaki, 1983/476 26 § 3 mom).

Työelämään tutustumisjakson lisäksi koulu sai nyt käyttää maksimissaan kymmenen päivää koulun ulkopuoliseen opetukseen. Näinä

päivinä koululla oli oikeutus tehdä muutoksia lukujärjestykseen ja tuntijakoon (Peruskouluasetus, 1984 21 § 4 mom). Lisäksi listattiin tarkasti koulun ulkopuolisessa opetuksen muodot: oppitunti, opintokäynti, opintoretki ja leirikoulu. Näille esitettiin tarkat määritelmät. Muun muassa leirikoulun sai toteuttaa vain, mikäli se oli merkitty ennen lukuvuoden alkua koulun vuosisuunnitteeseen. Vastaava uudistus toteutettiin myös lukioissa (Lukiolaki, 1983/477 § 2, 18; Lukioasetus, 1984/719 § 20, 899). Kouluhallitus (1986) jatkoi vielä pedagogista ohjantaa ja neuvontaa uuden opettajanopaskirjaseen avulla.

Suomalainen peruskoulu uudistui suuresti 1990-luvun puolivälistä lähtien. Keskeisintä tässä prosessissa oli muutos yhdestä Euroopan keskityimmistä koulujärjestelmistä kohti kuntien ja koulujen omaa vastuuta toiminnastaan ja opetussuunnitelmistaan. Edellä esitetty koulun ulkopuolisen oppimisen juurtuminen lainsäädännön kautta osaksi luontevaa pedagogista toimintaa oli välttämätön osa tätä prosessia. 2000-luvulla vastaavat toimenpiteet ovat osa koulujen omaa opetussuunnitelmaa, jota johtaa rehtori vuosittaisen toimintasuunnitelman perusteella. Informaalin oppimisen suurin säätelijä on tällä hetkellä lähinnä vastuukysymysten varmistaminen.

Informaali oppiminen ja uravalinnat

Informaali oppiminen yhdistetään useimmiten tietopuoliseen oppimiseen, vaikka sitä koskevat keskeisimmät tutkimustulokset painottavatkin motivaation osuutta. Tämä lähestymistapa on leimannut myös uravalintoja koskevaa tutkimusta. Perinteisten uravalintoja koskevien tutkimusten ja kartoitusten mukaan nuoret tekevät valintansa pääosin seuraavien tekijöiden vaikutuksesta.

1. *Sosiaalinen paine.* Keskeisiä toimijoita ovat perhe, ystävät, vertaisryhmät, sukulaiset, opettajat ja muut läheiset ihmiset. Vaikutus ilmenee sekä myönteisesti (rohkaisu, kannustus, palkitseminen) että kielteisesti (painostus, vähättely, estäminen) koettuna.

2. *Urasuuntautuneisuus.* Nuorella on selvä pyrkimys siihen, että tuleva opiskelu johtaa nousevaan urakehitykseen, hyvään palkkaukseen ja sosiaaliseen statukseen, johon liittyy myös mielekäs työ.
3. *Sisältösuuntautuneisuus.* Nuori haluaa opiskella itseään sisällöllisesti kiinnostavaa alaa. Siihen ei välttämättä liity selkeää ajatusta ammatista tai työpaikasta tai -urasta.
4. *Ammatinvalinnan ohjaus ja neuvonta.* Nuori on ammatinvalinnan tunteilla tai muussa vakiintuneessa ammatinvalinnan ohjauksessa saanut informaatiota, neuvoja ja jopa testausta omasta soveltuvuudestaan tietyille työurille, ja hän on painottanut tätä omissa valinnoissaan. Tämä on tyypillistä erityisesti epävarmassa tai ristiriitaisessa valintatilanteessa oleville nuorille.

Alaa käsittelevä tutkimus ja kirjallisuus ei käsittele juuri lainkaan informaalin oppimisen lähteiden merkitystä uravalinnoille (Woolnough, 1994). Jo arkiajattelun pohjalta voi perustellusti olettaa tämän laajan elämänalueen varmasti vaikuttavan suuresti lasten ja nuorten ajatuksiin, unelmiin ja käsityksiin tulevasta elämästään.

Aiheesta pääkaupunkiseudulla tehty esitutkimus peruskoulun oppilaiden ja lukiolaisten parissa antoi jo selviä viitteitä informaalin oppimisen lähteiden vaikutuksista nuorten käsityksiin ammatinvalinnoistaan (Ronkainen, 2002).

Helsingin yliopiston eri tiedekuntien opiskelijoiden keskuudessa tehty yli tuhannen ensimmäisen vuoden opiskelijan parissa tehty kartoitus (Salmi, 2003) tuki selvästi edellä esitettyä olettamusta. Akateemisen tason opiskelijoiden jo toteutuneisiin uravalintoihin informaalin oppimisen lähteillä oli selvästi heitä nuorempia koululaisia ja lukiolaisia suurempi koettu vaikutus.

Uravalintatestin tulosten mukaan *sosiaalinen paine* osoittautui selvästi vahvimmaksi opiskelualan valinnan kriteeriksi. *Informaalin oppimisen lähteet* nousivat tässä aineistossa samalle tasolle perinteisesti vahvojen tekijöiden eli *urasuuntautuneisuuden* ja *sisältösuuntautuneisuuden* väliin jättäen taakseen muun muassa ammatinvalinnan ohjauksen

merkityksen. Kiinnostavaa on, että myös tässä tutkimuksessa *koulun (vapaaehtoinen) erikoiskurssi ja erityisen kannustava opettaja* osoittautui varsin merkitykselliseksi opiskelusuunnan näyttäjäksi – erityisesti silloin, kun nuori tekee valtavirrasta ja rooleista poikkeavan valinnan. (Salmi, 2003; Woolnough, 1994.)

Harrastukset ovat keskeisiä eriytyneimpiä opintoja valitseville nuorille. Selkeimmin tämä korostui Helsingin yliopiston tiedekunnista eläinlääketieteellisen opiskelijoiden kokemuksissa opiskelualan valinnoissaan. Toinen tätä valaiseva esimerkki on liikuntatieteen opinnot, jossa harrastuneisuus on hakijoita täydellisesti luonnehtiva läpäisyominaisuus (Kalaja, 2008).

Opettajankoulutuksen pääsykokeissa on perinteisesti saanut valintaprosessin jossain vaiheessa selkeää etua nuorten, harrastusten ja opetuksen parissa saadusta työkokemuksesta. Viime vuosina se on myös selvästi suosinut hieman vanhempia hakijoita koulunsa juuri päättäneiden hakijoiden kustannuksella (Jyväskylän yliopisto, 2007). Media ja erityisesti Internet sekä sosiaalisen viestinnän sähköiset sovellutukset kasvattavat koko ajan merkitystään nuorten valinnoissa heidän eri elämänalueillaan. Tätä näkökulmaa ei pidä väheksyä kehitettäessä tulevia akateemisen opettajankoulutuksen pääsykokeiden valintoja.

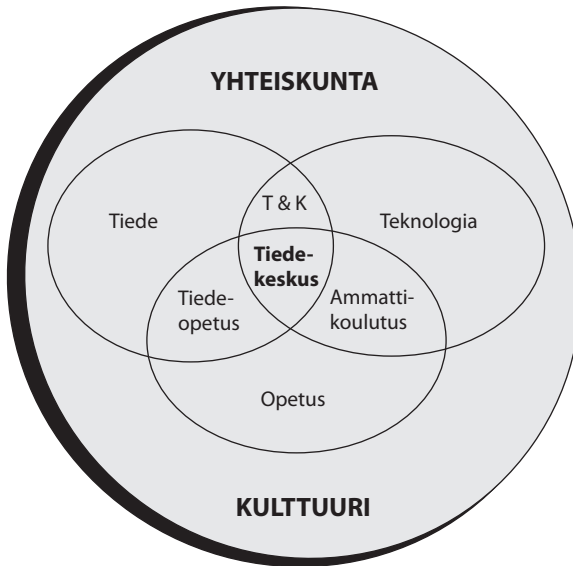
Tiedekeskuksen rooli tutkimuksen ja opetuksen kentässä

Tiedeopetuksen kenttä on laaja. Tässä tarkastelussa pitäydytään sen tarkasteluun vain tiedekeskusten näkökulmasta. Englannin kielessä tiedettä tarkoittava sana *science* tarkoittaa varsin rajoitetusti perusluonnontieteitä eli lähinnä kemiaa ja fysiikkaa. Sitä vastoin suomen kielen sana *tiede* (kuten myös ruotsin *vetenskap* ja saksan *Wissenschaft*) kattaa useimmiten myös historian, psykologian, yhteiskuntatieteet ja humanistiset tieteen alat sekä tietysti myös muut luonnontieteet eli käytännössä koko akateemisen tutkimusalan kirjon. – Tiedekeskus Heureka omaksui tältä osin heti kokeilunäyttelyistään lähtien (esim. Vipunen – näyttely suomen kielestä, kulttuurista ja geneeistä) monitieteisen lä-

hestymistavan ilmiöihin, tutkimukseen ja sen esittelyyn. Tämä linja on jatkunut myös sen päänäyttelyssä ja vaihtuvien näyttelyiden sisällössä. Näyttelystä noin kolmasosa on jatkuvasti käsitellyt muuta kuin luonnontieteitä (Persson, 2000).

Myös termi tiedeopetus (science education) on hetkittäin ollut hankala määritellä suomeksi. Sen kahtalaisen luoteen on kiteyttänyt Olkinuora (1990, s. 21) seuraavasti: 1. Se on opetusta, joka perustuu akateemiseen, tieteelliseen tutkimusprosessiin ja sisältää ongelman, hypoteesin, kokeen, tutkimuksen, tulokset, analyysin ja johtopäätökset. 2. Se on koulun oppiaineiden, luonnontieteiden tietojen ja teorioiden opetusta.

Varsin vakiintunut tapa ilmaista tiedekeskuspedagogiikan toimintamalli on esitetty seuraavassa (Hautamäki & Salmi, 1988; Salmi, 1993, s. 65; tekijän käänös englanti–suomi) kuviossa 2:



Kuvio 2. Tiede, teknologia, opetus ja tiedekeskus suhteessa yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Hautamäki & Salmi, 1988; Salmi, 1993, s. 65).

Tieteen ja teknologian kohtaaminen tuottaa tutkimus- ja kehitystoimintaa (T&K/R&D), jonka osuus modernien yhteiskuntien tuotantotekijänä on koko ajan keskeisempää. Esimerkiksi Suomessa sen osuus bruttokansantuotteesta Heurekan suunnittelun alkaessa oli vain noin 1,3 % ja nykyään noin 3,7 % eli yksi maailman suurimmista (OECD, 2008).

Ammatillinen opetus (vocational education) on laajentunut myös varsinaisen akateemisen koulutuksenkin puolelle. Lääkäreidenkin koulutusta voidaan pitää ammattiin valmistamisena. Sitä vastoin jos tavoitteena on saada aikaan uusia tutkijoita vaikkapa muistisairauksien parantamiseen ja ehkäisemiseen, voidaan puhua tiedeopetuksesta (science education) – kuvion alasta, jolla opetus ja tiede kohtaavat. Se kuvaa myös koulun yleissivistävää alan opetusta.

Kuvion keskiössä on tiedekeskus. Sen toiminnassa kohtaavat kaikki nämä toiminnot riippuen monista tekijöistä: näyttelyiden sisällöistä, kävijöiden taustasta ja vaikkapa motivaatiosta käyttää tiedekeskusta. Tekniikkaa esittelevä automaatioaiheinen näyttely alan opiskelijoille on selkeästi ammattikoulutusta, ja vastaavasti tulevaisuuden tieteen haasteita ja avoimia kysymyksiä kartoittava näyttely painottuu perustieteiden puolelle.

Tiede, tutkimus ja teknologia vaikuttavat nykyajan yhteiskuntaan sen kaikilla tasoilla. Tähän itsestäänselvyytensäkin pidettyyn asiantilaan havahtuminen ja uusien toimintamallien etsiminen sekä tieteen tekijöiden että yhteiskunnallisten päättäjien puolella on ollut leimallista 2000-luvulle. Tiedeopetukseen sen heijastukset alkoivat näkyä ensimmäisen kerran jo 1980-luvun loppupuoliskolla. Hyvään yleissivistykseen katsottiin aiemmin kuuluvaksi äidinkielen, historian, kielten, taiteen, musiikin ja kirjallisuuden osaaminen ja tuntemus.

Tšernobylin onnettomuutta on usein pidetty tämän suuntauksen vedenjakajana. Tuon jälkeen on ollut pakko ymmärtää myös tieteen, tutkimuksen ja tekniikan perusteiden kuuluvan yleissivistykseen. *Tieteellinen lukutaito* tuli myös suomen kielessä käyttöön tarkoittaen riittävää koulupohjaa ja tavoitetta sille, että ihmiset voivat hahmottaa ympärillään tapahtuvaa tutkimukseen ja teknologiaan liittyvää muu-

tosta. Silti varsin usein tiedeopetuksen tavoitteet ilmaistaan virheellisen kapeina. Ideaalitulanteen voi ilmasta seuraavasti: ”Tiedeopetuksen tavoitteena ei ole pelkästään tuottaa lisää tutkijoita ja teknologian taitajia, vaan sen tarkoituksena on myös saada aikaan uusi sukupolvi tieteellisen lukutaidon omaavia ihmisiä, jotka siten omaavat paremmat valmiudet kohdata ympäröivän maailmansa, johon tiede ja teknologia vaikuttavat jatkuvasti kasvavalla tavalla (Coombs, 1985, s. 246).”

Opettajankoulutus, tiedekeskus ja akateemisuus

Exploratorium-tiedekeskus San Franciscossa omaksui toiminnalleen vahvat opetukselliset juonteet. Toiminnan lähtökohtana oli itse tekeminen ja kokeileminen. Siitä käytettiin nimikettä *hands-on* – haastavana vastakohtana museoiden *hands-off* – ei saa koskea – periaatteelle sekä muulle *passiiviselle* pedagogialle. (Oppenheimer, 1968.) Taustalla olivat luonnollisesti John Deweyn (1936) ajatukset tekemällä oppimisesta.

Ennen pioneiryötään Exploratoriumin luomisessa Franz Oppenheimer oli tehnyt mittavan uran tieteen parissa muun muassa Manhattan-projektissa. Exploratoriumin taustalla näkyy myös opetusalan suurimman kriisin ja uudistusprojektin heijaste eli niin sanottu Sputnik-ilmio. Tiedeopetuksen kriisin ratkaisemisessa Oppenheimerilla oli suuri rooli muun muassa yliopistojen ja koulujen tiedeopetuksen uusimisessa sekä kansallisten opetussuunnitelmien uusimisessa (Hein, 1990).

Exploratorium on aina pitänyt toiminnassaan varsin hanakasti kiinni ”puhtaan” informaalin oppimisen periaatteesta. Koulut toki ovat sen ydinkäyttäjäkuntaa, mutta yhteistyö formaalin opetuksen suuntaan ei ole ollut missään vaiheessa tälle ensimmäisenä tiedekeskuksena pidetylle laitokselle keskeisin toimintamuoto. Tämä informaalin oppimisen riippumattomuudesta kiinni pitäminen johtui myös Oppenheimerin kokemuksista siitä, että koulu on haluton muuttumaan tiedeoppimisen parhaiden perinteiden suuntaan. ”Passiivisen pedagogian kritiikki” oli Exploratoriumin johtoajatuksia. (Oppenheimer, 1972.)

Mitään opetuksen uudistusta ei voida saada aikaan, elleivät opettajat ole sitoutuneet siihen. Tämä johtolause pätee kaikkiin, nykyisiinkin opetuksen uudistamispyrkimyksiin (Rocard-report 2007). Monet varhaiset tiedekeskukset tajusivatkin tämän. Jo vuonna 1920-luvulla avattu Münchenin tiedemuseo Deutches Musuem esitti ajatuksia ja aloitteita sen kokoelmien ja laitteiden käytöstä opettajien jatkokoulutuksessa (von Miller, 1927). Ontario Science Centre Kanadassa (1971) ja Lawrence Hall of Science (1968) Kaliforniassa sisällyttivät toimintaansa mukaan laajan koulukäytön lisäksi myös opettajakoulutuksen heti toimintansa alkuvaiheessa (Wilson, 1979; Hein, 1990).

Koulukäyttö ja opettajakoulutus kytkettiin Heurekaan osaksi jos sen suunnitteluvaiheessa (Malinen, 1984; Salmi, 1994; Numminen, 1987). Nämä suunnitelmat toteutuivatkin poikkeuksellisen täsmällisesti. Dokumenteissa esitetty 60 000 koululaisen määrä on ylittynyt Heurekaan toiminnassa 1989–2009, ja erityisesti alkuvaiheen opettajien perehdyttäminen tiedekeskuksen toimintaan oli laajamittaista. Se tapahtui lähinnä virassa toimivien opettajien VESO-koulutuksena, johon Heurekaan vuorovaikutteiset näyttelyt toivat uusia, toiminnallisia muotoja. Sisällöt käsittelivät tiedeopetuksen uudistamista, sen haasteita opettajille sekä käytännön harjoituksia (Olkinuora, 1990; Paananen, 1990). Vuosittainen koulutusmäärä oli 2300–4700 opettajaa vuosina 1989–1992 (Tiedekeskussäätiö, 1992).

Myöhemmin 1990-luvulla Heurekaan opettajankoulutus suuntautui lähinnä erikoiskursseihin ja erityisesti Helsingin yliopiston luokanopettajalinjan kanssa tehtyyn yhteistyöhön. Vuonna 1993 järjestetyn ”Jukola, Jakomäki, Bryssel – Suomen itsenäisyyden 75-vuotisjuhlanäyttelyn” aikana aktivoitui erityisesti historian opettajien jatkokoulutus. Opiskelijoille järjestetty erikoiskurssin palaute oli niin rohkaisevaa, että siitä vakiintui vuosina 1995–2009 *integroidun tiedeopetuksen kurssi*, joka kuuluu kaikkien luokanopettajien ja esi- ja alkuopetuksen linjoilla opiskelevien opiskelijoiden varsinaiseen opiskeluohjelmaan.

Tällä kurssilla on kolme tavoitetta: 1. lisätä opiskelijoiden omia tietoja ja taitoja (aineenhallinta) tiedekeskuksen näyttelyiden, planeetaarioiden, demonstraatioiden, työpajojen ja laboratorioden avulla, 2.

käydä läpi eheyttävän opetuksen periaatteita ja käytäntöjä ja 3. oppia järjestelmällisiä tapoja käyttää hyväksi avoimen oppimisen ympäristöjä sekä informaalinn oppimisen lähteitä erityisesti alaluokkien opetuksessa. Kurssi on vuodesta 2005 lähtien ollut osa luokanopettajan koulutuksen tutkimusvaatimuksia liittyen luontevasti orientoivien aineiden perusosien (3 op) kurssiin. Koulussa tapahtuvaan työhön tämä liittyy opetus suunnitelmissa mainittujen mutta käytännössä usein vähälle huomiolle jäävien *aihekokonaisuuksien* kautta (Opetushallitus, 2004, s. 38–42).

Kurssi järjestetään esi- ja alkuopetuksen opiskelijoille yhden kokonaisen teemapäivän (8 tuntia) kestäväenä jaksona. Luokanopettajien jakso kesto on kaksi kokonaista teemapäivää. Vuosina 1998 ja 1999 tehtiin kokeilu, jolloin kurssi kesti kokonaisen työviikon. Kokonaisuuden toteutti yhdessä ympäristö- ja luonnontieteen (biologia, maantiede, fysiikka, kemia), matematiikan, historian ja yhteiskuntaopin sekä uskonnon- ja elämäntutkimustiedon vastaavat lehtorit ja professorit yhteistyössä tiedekeskuksen pedagogisen henkilökunnan kanssa. Tuolloin jaksoon oli sisällytetty enemmän teoriaosuuksia, jotka pidettiin samoissa Heureka-tiloissa yleensä luentona tai seminaarina päivän alussa ja lopussa. Tämä samoissa tiloissa pidetty jakso sai opiskelijoilta kiittävä palautetta – myös fyysisten tilojen osalta: kerrankin kaikki tapahtui yhdessä paikassa.

Opintojaksoa on kehitetty säännönmukaisella kurssipalautteella, jonka avulla on lähinnä muutettu eri sisältöjen kestoja ja järjestystä sekä tehtäviä. Vuosina 2005–2009 kurssilta on kerätty myös opiskelijoiden tekemiä oppituntien ja -jaksojen suunnitelmia, käsityksiä tietotekniikan käytöstä sekä näkemyksiä uusimman teknologian (AR-Augmented Reality -lisäketodellisuus) käyttökelpoisuudesta tiedeopetukseen.

Kurssin alustusluennolla opiskelijoille selvitetään teoreettisesti perusteltu käsitys tiedekeskuspedagogiasta, ja sitä seuraa 15 tunnin jakso erilaisia käytännön tiedeoppimisen harjoituksia, työpajoja, planetaarioesityksiä, laborointeja ja näyttelyopastuksia sekä omatoimista tutustumista kohteisiin.

On huomattavaa, että esimerkiksi vuonna 2005 peräti 87 % opiskelijoista oli käynyt Heurekassa jo aiemmin. Alan opiskelijoiden aktiivi-

suudesta ja tiedesuuntautuneisuudesta kertoo se, että osuus on suurin Helsingin yliopiston muihin aloihin verrattuna. Keskiarvo Helsingin yliopiston muiden tiedekuntien opiskelijoiden keskuudessa on 79,8 % (Salmi, 2003).

Aiheesta tehdyssä tutkimuksessa (Juuti, Lampiselkä, Rantala, Suomela & Tani, 2007) kartoitettiin opiskelijoiden erilaisia tapoja ymmärtää *eheyttäminen*. Sysäys tutkimukseen tuli aiemman vuoden kurssin esitutkimuksesta, joka antoi selkeitä viitteitä siitä, että erityisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoilla oli taipumus toisintaa kuvaa tiedonalojen omista ilmiöistä ja niiden erillisyydestä. Tämä käsitys tuntui jäävän tulevien opettajien mieleen, vaikka tiedekeskuksessa järjestetyn integroivan opetuksen kurssin tarkoituksena oli haastaa tällaista käsitystä.

Aineisto kerättiin marraskuussa 2005. Tutkimuksen kohdejoukko oli 118 luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimusaineisto hankittiin puolistrukturoidulla kyselylomakkeella jälkimmäisenä vierailupäivänä. Lomake jaettiin vierailupäivän aamuna, ja sen palautti täytettynä opintokäynnin päätteeksi 74 % opiskelijoista. Taustatietona kartoitettiin muun muassa aiempia tiedekeskuskäyntejä. Varsinaiset tutkimuskysymykset pureutuivat siihen, miten 1. opiskelijat hyödyntävät tiedekeskusta avoimena oppimisympäristönä ja 2. millaiset ovat opiskelijoiden valmiudet tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen (Juuti, Lampiselkä, Rantala, Suomela & Tani, 2007, s. 625).

Aineisto analysoitiin kaksivaiheisella, käsitteellistävällä luokittelulla. Ryhmän tutkijat (Juuti, Lampiselkä, Rantala, Suomela & Tani, 2007, s. 625–628) luokittelivat vastaukset sekä eheyttämisen että eri tieteenalojen näkökulmista. Tuloksista nousi esiin selkeästi kolme eri tapaa ymmärtää eheyttäminen tiedekeskustyyppisessä, avoimessa oppimisympäristössä: 1) rinnastus, 2) aihekokonaisuus ja 3) tiedonalalähtöinen eheyttäminen.

Juuti, Lampiselkä, Rantala, Suomela ja Tani (2007, s. 628–629) tulivat johtopäätökseen, että opettajiksi opiskelevien kyky eheyttävän opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen on varsin pinnallista. Tiedekeskus antoi tähän testiin empiirisen koekentän. Edes tämä valmiiksi monitieteinen avoin oppimisympäristö ei tuottanut integroivan

opetuksen kannalta syvällisiä ratkaisuja. Tämä sai tutkijat pohtimaan sitä alan kirjallisuudessa (mm. Uusikylä & Atjonen, 2000; Jyrhämä, 2006; Kansanen ym., 2000) pohdittua kysymystä, miten eheyttämisen opetusta pitäisi kehittää teoriassa ja käytännössä. He päätyvät suosittelemaan mallia, jossa opettajaksi opiskelevia tuetaan tarkastelemaa ilmiötä monen tieteenalan selittävien periaatteiden avulla eli antamalla valmiudet tiedonaloista lähtevään tarkasteluun: ”Kyse tiedonalalähtöisessä eheyttämisessä ei ole siis siitä, että ilmiötä tarkastelemalla opitaan tiedonalojen keskeisiä periaatteita vaan se, että tarkastelemalla ilmiötä usean tiedonalan näkökulmasta, ymmärretään todellisten ilmiöiden monimutkaisuus” (Juuti, Lampiselkä, Rantala, Suomela & Tani, 2007, s. 629). Tämän haastavan tehtävän toteuttamiseen on olemassa käytännön työkalut, mutta niiden vieminen käytäntöön vaatii vielä teoreettista syventämistä ja opiskelijoiden perehdyttämistä.

Internet-pohjaisten oppimateriaalien käytöllä voidaan selvästi tehostaa opettajien toimintaa tiedekeskuskäynneillä, ehkä integroivan opetuksen suuntaan. Tämä tuli esiin laajassa, yli sadan eurooppalaisen tiedekeskuksen nettisivustoja käsitelleessä kartoituksessa (Tyystjärvi, 2007). Sama ilmiö on tullut esiin selvästi vuosina 2006–2009 Heurekaassa opettajiksi opiskeleville järjestetyillä uusilla *integroivan tiedeopetuksen kursseilla*, joissa edellä esitettyjä näkemyksiä on hyödynnetty. Vuoden 2005 jälkeen verkon käytöstä tiedonhankinnassa ja ainakin tiedekeskuspedagogiikassa on tullut uudelle opiskelijapolvelle arkipäiväinen itsestään selvyys. Erityisesti ympäristö ja ilmastonmuutos teemat näyttävät tuoneen integrointiinkin edellä mainittujen tutkijoiden ja pedagogien kaipaamaa syvyyttä, joten tutkimuksen uusi toteuttaminen on ajankohtaista.

Heurekaassa toteutetulla, tiedekeskuspedagogiikkaan pohjautuvalla opettajankoulutuksella on ollut viime vuosina aktiivisia vaikutuksia alan kehitykseen ja tutkimukseen Euroopassa. Amsterdamin NEMO-tiedekeskus on tehnyt aktiivista yhteistyötä opettajan koulutuksen kanssa. NEMO-tiedekeskuksella onkin Hollannissa virallinen aseman opettajakoulutuksessa (van der Hoeven, 2004). Käytössä olevaan malliin (Science is Primary, 2007) on omaksuttu Heurekan integroivan

tiedeopetuksen kurssin niitä piirteitä (Salmi, 2005), joita sovelletaan erityisesti esi- ja alkuopetuksessa. Tuloksia hyödynnetään erityisesti opettajien ammatillisessa kehitystyössä sekä opetussuunnitelmien laadinnassa, jotta voitaisiin havaita ja hyödyntää paremmin erityisesti esiopetukseen soveltuvia tiedeopetuksen muotoja (Harlen, 2004). Nämä toiminnot tiedostettiin jo tuolloin myös Euroopan komission tieteestä ja tutkimuksesta vastaavan pääosaston toimintasuunnitelmissa (Parker, 2004).

Informaalin oppimisen lähteiden käyttöä on opettajien ammatillisessa kehityksessä kokeiltu ja testattu laajasti kokeiluprojektissa ”*Hands-on & Brains-on: combining formal and informal science learning*”. Siihen osallistui yli 7500 opettajaa ja opettajaksi opiskelevaa kahdeksassa Euroopan maassa vuosina 2006–2007. Tätä Heureka koordinoimaa hanketta toteutti kussakin maassa yhteistyössä paikallisen tiedekeskus, opettajakoulutuksesta vastaavan korkeakoulu ja kouluviranomaiset. (Hands-on & Brains-on, 2007.)

Saavutetuilla tuloksilla oli merkittävää vaikutusta. EU:n aiemmissa puiteohjelmissa (FP5 ja FP6) Komission tutkimuspääosasto panosti rahoitusta erityisesti informaalin tiedeoppimisen edistämiseen yksilötasolla ja koulujen oppilaille. *Hands-on & Brains-on* - ja *PENCIL (Permanent European Resource Centre for Informal Learning)* -kokeilujen tuloksilla oli selvä vaikutus siihen, että EU päätti ottaa uudeksi painotetuksi rahoituskohteeksi opettajakoulutuksen sellaiset muodot, jotka hyödyntävät myös informaalin oppimisen lähteitä. Tämä periaate ilmaistiin selkeästi komission julkaisemassa suositusraportissa (Rocard-report, 2007). Sen keskeinen periaate on *Inquiry Based Science Education (IBSE)* -menetelmien edistäminen tiedeopetuksessa.

On kiinnostavaa, että eheyttävää tiedeoppimista analysoineet tutkijat (Juuti, Lampiselkä, Rantala, Suomela & Tani, 2007, s. 628) näkivät vastaavanlaisen tutkivan oppimisen mallin keskeisenä ja kehitettävänä osana tiedekeskuspedagogiikkaa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos onkin mukana vuonna 2010 alkaneessa eurooppalaisessa tutkimuksessa, jossa kehitetään akateemista opettajakoulutusta ja tutkivaa tiedeoppimista (IBSE) erityisesti esi- ja alakoulun tarpeisiin sekä

erityisopetukseen soveltuvaksi (Fibonacci, 2010). Sille luo puitteita jo aloitettu tiedeoppimista edistävä, PISA-raportoinnin tarkoin dokumentoitu opetussuunnitelmien kehitystyö (Lavonen, 2008), vastaavat taustatekijöiden analyysit (Hautamäki, Laaksonen & Scheinin, 2008).

Keskeinen näkemys tiedekeskuspedagogiikasta on, että tiedekeskus ei kilpaile määrällisessä opetuksessa formaalin koululaitoksen kanssa, vaan sen tuloksellisuus on motivoinnissa ja vahvuus havaintojen tekemisen opettamisessa (Hands-on & Brains-on, 2007). Havaintojen tekemisen opetuksen teorian ja käytännön tutkimus (Suomela ym., 2009) liittyy myös läheisesti opettajakoulutukseen. Aiheesta tehtiin kartoitus tiedekeskus Heurekassa marraskuussa 2008 pidetyn luokanopettaja-opiskelijoiden integroivan tiedeopetuksen kurssin yhteydessä.

Käytössä oli uusi *lisäketodellisuus*-tekniikka (*augmented reality*; AR). Sen toimintaperiaate eroaa muun muassa virtuaalitekniikasta siinä, että lisäketodellisuuden (AR) avulla oppija näkee samanaikaisesti varsinaisen todellisuuden ja toisella silmällä erillisen kameralinssin avulla todellisuuteen lisättyjä, animoituja tai muita virtuaalisia lisäelementtejä. Teknologia ollut 1990-luvun lopulta lähinnä vain sotilasteknologian, vaativien asennushankkeiden ja alan laboratorioiden käytössä. Vuoden 2009 aikana sen sovellutusmäärät ovat lisääntyneet huomattavasti turismin, viihteen sekä autoteollisuuden parissa (Giles, 2009).

CONNECT 2005–2007 (*Bridging science education activities at schools and science centers with the support of advanced technologies*) (Salmi, 2005) ja EXPLOAR 2008–2009 (*Inspiring science learning in science museum and science centers*) ovat maailman ensimmäisiä lisäketodellisuutta (AR) opetukseen, kouluihin ja opettajankoulutukseen soveltaneita hankkeita (Sotiriou, 2007). Tiedekeskuspedagogiikan kanalta siitä tekee kiinnostavan se, että käytettävien ”silmälasiens” HUD-sovellutus jättää kädet vapaaksi. Oppija saa lisätietoja tekemiseensä edistymisensä mukaan, hänen ei tarvitse pitää mukanaan kirjoitettua tekstiä eikä siirtää katsettaan pois varsinaisesta opeteltavasta aiheesta oli se sitten fotosynteesin periaate suljetussa tilassa (CONNECT-biotube) tai kitka fysiikan koetilanteessa (EXPLOAR-folio).

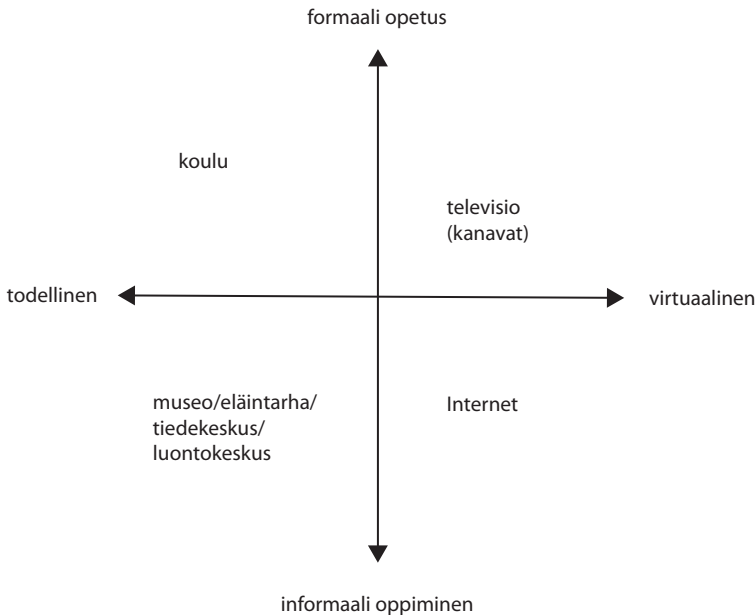
Malliesimerkki tästä on lisäketodellisuuden ensimmäinen teollinen sovellutus: Siviililentokoneessa on kymmeniä kilometrejä pelkästään pintasähköjohtoja. Boeingin tehtailla vuonna 1991 asennettiin nämä johdot koneeseen siten, että käytössä ei ollut enää painetut manuaalit vaan työntekijä näki johdot edessään ”lisäketodellisuutena” värien ja paksuuden mukaan jaoteltuna ja käytti käsiään niiden asentamiseen (ISMAR, 2009).

Heurekaassa lisäketodellisuutta testasi 309 koululaista. Sisältömotivaatioon ja tiedolliseen oppimiseen liittyvät tulokset olivat rohkaisevia. Kuumailmapallo-kohteella tehtyjen testien tuloksista ilmeni, että hyvät tiedot omaavat ja koulussa opettajan arvion mukaan hyvin menestyvät oppilaat (A+; 25 %) saavuttivat edelleenkin parhaat tiedolliset tulokset. Kuitenkin heikoimmin koulussa menestyvät oppilaat (A-; 25 %) kuroivat merkittäväällä tavalla umpeen tiedollisen eron keskiarvotason (A; 50 %) oppilaisiin nähden. Lisäketodellisuutta (AR) hyödyntäneen koeryhmän oppimistulokset paranivat myös selkeästi perinteisellä tavalla opiskellutta kontrolliryhmää enemmän. Vaikuttaa siltä, että eräät heikosti koulussa muutoin menestyvät oppilaat hyötyivät merkittävästi perinteisiä menetelmiä enemmän vaikeaksi koetun oppisisällön opetuksesta visualisoimalla. (Salmi, Sotiriou & Bogner, 2009, s. 195–202.)

Saavutetut oppimistulokset rohkaisivat lisäketodellisuuden evaluointiin myös opettajien näkökulmasta. Yhteensä 182 opettajaa ja opettajaksi opiskelevaa arvioi lisäketodellisuuden (AR) käyttömahdollisuuksia tiedekeskuspedagogiikassa. Lähtökohtana oli se, miten uutta tietotekniikkaa voidaan käyttää parhaiten hyväksi yhdistettäessä informaalin oppimisen lähteitä formaaliin opetukseen opetussuunnitelman mukaisesti. Keskeisenä näkökulmana oli se, miten varsinaisen tiedekeskuskäynnin antia voidaan parhaiten hyödyntää ennako- ja jälkiopetuksen avulla ja näin muodostaa mielekäs opintokokonaisuus. Opettajien palaute kerättiin vakiintuneella New educational model or paradigm -mittarilla (Hermant, 2003), jossa arvotetaan järjestysasteikolla keskeisimmät opetusmalliin vaikuttavat tekijät a) tietotekniikan, b) oppimisympäristöjen sekä c) innovatiivisen oppimisen kannoilta.

Tietotekniikan kannalta arvioiden tärkeimpänä ominaisuutena pidettiin sen roolia yhdistää erilaisia oppimisympäristöjä: luokkaa, koulua ja tiedekeskusta. Oppimisympäristöjen kannalta tarkasteltuna keskeisintä oli oppilaiden roolin ja vastuun muuttuminen. Innovatiivisena opettajaksi opiskelevat (n: 118) näkivät koulun ulkopuolisen lähteen integroimisen opetukseen, kun taas koulussa jo toimivat opettajat (n: 64) pitivät oleellisimpana innovaationa oppimisen eriyttämistä erilaisista lähtökohdista nousevaksi. (Salmi, Sotiriou & Bogner, 2009, s. 202–206.)

Lisäketodellisuuden (AR) ja muiden teknologiapohjaisten menetelmien käyttö tiedekeskuspedagogiikassa pakottaa myös täsmentämään informaalin oppimisen ja formaalin opetuksen linkejä seuraavan nelikentän (Hawkey, 2002, s. 7; käänös) avulla:



Kuvio 4. Pysyvä kahtiajako vai epäselvät rajaviivat? (Hawkey, 2002, s. 7; käänös).

Hawkey (mt.) korostaa edellä olevassa kaaviossa – jo sen nimeämisellä *Persistent dichotomies or blurring boundaries?*– informaalin oppimisen ja formaalin opetuksen liudentumista mutta myös oppimisympäristöjen tiettyjä ominaispiirteitä, jotka ovat niiden vahvuuksia tai jotka opettajan on syytä ottaa tietoisesti huomioon välttääkseen epäonnistumisia opetuksessaan. Tältä osin nelikenttä jatkaa sitä informaalin ja formaalin opetuksen dikotomiatyyppisen määrittelyn tarkentamista, jota on tiedekeskuspedagogiikkaan liittyvässä keskeisessä kirjallisuudessa harjoitettu 1980-luvun alkupuolelta lähtien (Bitgood, 1988; Crane & al., 1994; Falk, 1982; Falk & Deirking, 1992; Fors, 2006; Hofstein & Rosenfeld, 1996; Salmi, 1993).

Johtopäätökset

Koulut pyrkivät 1990-luvulta lähtien käyttämään tiedekeskuksia ja vastaavia informaaleja oppimisen lähteitä tehokkaasti hyväkseen. Vastavalla tavalla luontopuistot, museot, järjestöt ja erityisesti tiedekeskukset ympäri maailman pyrkivät tuottamaan kouluille kohdistettua opetusta. Tiedekeskukset ovat muuttuneet tänä aikana maailmanlaajuisesti harrastelijoiden ja tiedeintoilijoiden nyrkkipajoista sekä määrällisesti että laadullisesti tieteen ymmärrettävyyden merkittäviksi toimijoiksi.

Maailma kuitenkin muuttuu edelleen. Tieteen ja tutkimuksen alalta tunnettua on perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen vuorovaikutus – joskus myös vastakkainasettelu. Industrial Chemistry -kaudella 1920–1930-luvuilla useat merkittävimmät perustutkimuksen että tuotetun teknologian saavutukset kirjautuivat yritysten tai tutkimuslaboratorioiden saavutuksiksi. Taustalla oli toki perustutkimuksen suuret teoreettiset saavutukset. Samalla tavoin elinikäisen oppimisen maailma liikkuu ainakin tällä hetkellä informaalin oppimisen suuntaan.

Tiedekeskus on oppimisen laboratorio kahdella eri tavalla: 1. Se on paikka, jossa kävijät voivat oppia itse empiirisesti kokeilemalla, tutkimalla ja kyseenalaistamalla tieteen parhaan perinteen mukaisesti.

2. Se on paikka, jossa erityisesti informaalia oppimista voidaan tutkia avoimessa oppimisympäristössä. (Salmi, 2003, s. 461.)

Myös koulu ja moderni akateeminen opettajankoulutus ovat menossa omaan suuntaansa. Tulevaisuuden oppiminen ei ole paikkaan sitoutunutta. Mahdollinen toteutuma on se, että oppilaitokset eivät enää suuntaudukaan opiskelijoihin tiedekeskuksiin vaan koulut ovat muuttumassa itse tiedekeskuksiksi. (Sotiriou, 2007). Näissä tulevaisuuden opinahjoissa opettajuuden perusta pysyy kuitenkin ennallaan: Vasta sitten kun asian osaa itse, sen pystyy opettamaan muille. Ja vasta sitten, kun ilmiön osaa opettaa muille, sen osaa myös itse.

Lähteet

- Alanen, A. (1981). Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonen (toim.), *Elinikäinen kasvatus* (s. 14–26). Helsinki: Gaudeamus.
- Bitgood, S. (1988). A comparison of formal and informal learning. *Technical report no 88-10*. Jacksonville, AL: Center for Social Design.
- Braund, M. (2004). Learning at museums and hands-on centres. In M. Braund & M. Reiss (Eds.), *Learning science outside the classroom* (pp. 113–128). London: Routledge Falmer.
- Coombs, P. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1936/1965). *Experience & education*. The Kappa Delta Phi Lecture Series. New York: Collier Books.
- Crane & al. (1994). *Informal science learning. What the research says about television, science museums, and community-based projects*. Dedham, MA, Research Communications Ltd.
- Falk, J., & Dierking, L. (1992). *The museum experience*. Washington DC: Whalesback Books.
- Falk, J., & Dierking, L. (2002). *Lessons without limit*. Walnut Creek: AltaMiraPress.
- Fors, V. (2006). *The missing link in the learning in science centers*. Doctoral thesis. 169 s. Luleå University of Technology, Dept. of Educational Sciences. Luleå: University of Luleå.
- Freire, P. (1971). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Giles, J. (2009). Augmented reality gets off to a wobbly start. *New Scientist*, 20–21, n:o 2726.
- Hands-on & Brains-on. (2007). *Hands-on & brains-on: Combining formal and informal science learning*. Project no. 019154. Publishable final activity report. Brussels: European Commission DG Research.

- Hautamäki, J., & Salmi, H. (1988). *Heureka – The planning of insightful learning*. Heureka: Vantaa.
- Hautamäki, J., Laaksonen, S., & Scheinin, P. (2008). Level and balance of achievement. In *PISA06 Finland: analyses, reflections, explanations* (pp. 37–52). Ministry of Education Publications 2008:44. Centre for Educational Assessment, University of Helsinki.
- Harlen, W. (2005). The rope of assessment in the implementation of science in the primary school. In *Science is primary* (pp. 27–48). Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences (KNAW). Amsterdam: AMSTEL Institute, Faculty of Science, University of Amsterdam.
- Hawkey, R. (2003). The lifelong learning game: season ticket or free transfer? In *Computers and Education*, 2(4), 5–20.
- Hein, H. (1990). *The Exploratorium. The museum as laboratory*. Washington D.C.: The Smithsonian Institution.
- Hofstein, A., & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28, 87–112.
- Hudson, K. (1988). *Museums of influence*. Bath: Cambridge University Press.
- Hytönen, J. (1992). *Lapsikeskeinen kasvatus*. Juva: WSOY.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper and Row.
- Ilomäki, L., & al. (2004). *Opi ja onnistu verkossa – aihiot avuksi*. Opetushallitus – The Finnish Board of Education, Helsinki, Finland.
- ISMAR. (2009). *International symposium on mixed and augmented reality*. Orlando: IEEE.
- Jyrhämä, R. (2006). The function of practical studies in teacher education. In R. Jakkusihvonen & H. Niemi (Eds.), *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators* (pp. 51–69). Research in Educational Sciences 25. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Juuti, K., Lampiselkä, J., Rantala, J., Suomela, L., & Tani, S. (2007). Luokanopettajaksi opiskelevien valmiudet tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen. Teoksessa J. Lavonen (toim.), *Tutkimusperustainen opettajakoulutus ja kestävä kehitys. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006. Osa 2* (s. 620–630). Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Jyväskylän yliopisto (2007). *Jyväskylän yliopiston vuosikertomus 2006*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalaja, T. (2008). *Kevyemmällä valintakokeilla sama lopputulos – liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat*. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Liikuntatieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu J., & Jyrhämä R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang.
- Komiteamietintö (1970A). *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö (1970B). *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus (1977). *Ryhmäkirje 11472/21.12.1977*. Helsinki.
- Kouluhallitus (1978a). *Ryhmäkirje 5146/2.6.1978*. Helsinki.
- Kouluhallitus (1978b). *Koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppilaiden opetusta ja muuta toimintaa selvittäneen työryhmän muistio*. Moniste. Kouluhallitus. Helsinki.
- Kouluhallitus (1979). *Yleiskirje 3046/4.7.1979*. Helsinki.

- Kouluhallitus (1980). *Koulun ulkopuolella tapahtuva opetus ja muu koulutyö. Pedagogiset ohjeet*. Iisalmi.
- Kouluhallitus (1985). *Yleiskirje Y 62/30.8.1985*. Helsinki.
- Kouluhallitus (1985b). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. 2. korjatun painoksen lisäpainos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus (1986). *Koulun ulkopuolella annettava opetus. Pedagogisia ohjeita*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kriek, E. (1922). *Philosophie der Erziehung*. Jena: Eugen Diederichs Verlag.
- Lavonen, J. (2008). PISA 2006 – Science literacy assessment. In *PISA06 Finland: analyses, reflections, explanations* (pp. 67–116). Ministry of Education Publications 2008:44. Centre for educational assessment, University of Helsinki.
- Malinen, P. (1984). Tiedekeskusopetus käytännössä. Teoksessa *Tiedekeskusopetus – Raportti tiedekeskuksen opetusseminaarista 28.11.1984*. Vantaa: Tiedekeskussäätiö.
- Numminen, J. (1987). Tiedekeskuksen opetustehtävä. Teoksessa *Heureka: Raportti opetusseminaarista 26.11.1987* (s. 5–7). Vantaa: Tiedekeskussäätiö.
- OECD (2008). *Main science and technology indicators 2008/1*. Paris: OECD.
- Olkinuora, E. (1990). Tiedeopetuksen uudistaminen: taustasta, tavoitteista ja haasteista opettajille. Teoksessa S. Paananen (toim.), *Entäpä jos planeetat ovatkin kuutioita? Tiedeopiskelua koulussa* (s. 19–38). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppenheimer, F. (1968). A rationale for science museum. *Curator*, November, 14–17.
- Oppenheimer, F. (1972). The Exploratorium: A playful museum combines perception and art in science education. *American Journal of Physics*, 40, 978–984.
- Paananen, S. (1990). Opetussuunnitelman tarjoamia mahdollisuuksia. Teoksessa S. Paananen (toim.), *Entäpä jos planeetat ovatkin kuutioita? Tiedeopiskelua koulussa* (s. 99–104). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Parker, S. (2004). Science and society priorities in 2004 for actions to support science education. In *Science is primary* (pp. 61–63). Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences (KNAW). Amsterdam: AMSTEL Institute, Faculty of Science, University of Amsterdam.
- Persson, P.-E. (2000). Science centers are thriving and going strong. *Public Understanding of Science*, 9(4), 449–460.
- Peruskouluasetus. 1984/718. Teoksessa E. Toivonen (toim.), *Koululait -91*. Helsinki: WSOY.
- Peruskoululaki. 1983/476. Teoksessa E. Toivonen (toim.), *Koululait -91*. Helsinki: WSOY.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet* (1985). Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Raittinen, J. (1973). *Kesäduuni blues*. Jussi & The Boys. Käännös. Alkuperäisteos Cochran, E. Single-äänite. KS 901. Helsinki: Scandia.
- Rocard-report. (2007). *Science education now: a renewed pedagogy for the future of Europe*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Research. Information and Communication Unit.
- Salmi, H. (1993). *Science centre education. Motivation and learning in informal education*. Research Report 119. Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Salmi, H. (1994). Tiedekeskus oppimisen laboratoriona. *Kasvatus*, 25(1), 113–116.

- Salmi, H. (2003). Open Learning Environments: combining web-based virtual and hands-on science centre learning. In L. T. W. Hin & R. Subramaniam (Eds.), *E-learning and virtual science centres* (pp. 327–346). National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore. Hershey: Information Science Publishing, Idea Group, Inc.
- Salmi, H. (2005). Meaningful science learning in open learning environments: tools for primary public understanding of science. In *Science is Primary* (pp. 73–88). Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences (KNAW). Amsterdam: AMSTEL Institute, Faculty of Science, University of Amsterdam.
- Salmi, H., Sotiriou, S., & Bogner, F. (2009). Visualising the invisible in science centres and science museums: Augmented Reality (AR) technology application and science teaching. In N. Karacapilidis (Ed.), *Web-based learning solutions for communities of practice: Virtual environment for social and pedagogical advancement* (pp. 185–208). New York: Information Science Reference.
- Sceptic. (2010). 40 years of *Scooby-Doo*. Origins Conspiracy Theory. *Sceptic Magazine* 15(1), 7–14.
- Science is primary. (2007). *Handbook for research and design in group 1 and 2*. Hands-on & Brains-on -project. Amsterdam: National centrum voor wetenschap & technologie.
- Sotiriou, S. (2007). The Connect Project: bridging science education activities at schools and science centers with the support of advanced technologies. In *Designing the science laboratory for the school of tomorrow. Advance Technologies in education* (pp. 25–40). Athens: Epinoia S.A.
- Subramaniam, R. (2003). Science and technology centres have come of age. In *International Journal of Technology Management*, 25(5), 363–370.
- Suomela, L., Ahtee, M., Juuti, K., Lampiselkä, J., & Lavonen, J. (2009). Esi- ja alkuopettajiksi sekä luokanopettajiksi opiskelevien käsityksiä havaintojen tekemisestä. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.), *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä, Osa 2* (s. 519–530). Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteiden laitos.
- Takala, T. (1989). *Kehityksmaiden koulutusongelmia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Tiedekeskusääitiö. (1992). *Heureka vuosikertomus 1992*. Vantaa: Tiedekeskusääitiö.
- Tyystjärvi, K. (2007). *The use of Internet as a communication tool of science centres and museums in EU countries*. Science Communication Masters Thesis. Faculty of Natural Science, University of Dalarna.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- van der Hoeven, M. (2005). Speech by the Dutch Minister of Education, Culture, and Science. In *Science is Primary* (pp. 5–12). Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences (KNAW). Amsterdam: AMSTEL Institute, Faculty of Science, University of Amsterdam.
- Wilson, J.T. (1979). *The first ten years*. Toronto: Ontario Science Centre.
- von Miller. O. (1927). *Deutsches Museum*. München: Archives Deutsches Museum.
- Woolnough, B. (1994). Factors affecting students' choice of science and engineering. In *International Journal of Science Education*, 16(6), 659–676.

Professori Juhani Hytösen – moniottelijan – elämäntyö maisterintutkinnon muodostavan luokanopettajan koulutuksen kehittäjänä Helsingin yliopistossa

Elämäntyön kuvausta

Professori Juhani Hytösellä on poikkeuksellisen pitkä virkaura Helsingin yliopistossa. Vasta valmistuneena humanististen tieteiden kandidaattina hän aloitti pyynnöstä Helsingin yliopiston historiallis-kielitieteellisen osaston kasvatustieteen laitoksen tilapäisenä assistenttina 1.1.1966 neljän kuukauden määräyksellä ja on siitä lähtien yhtäjaksoisesti suorittanut virkapalvelua Helsingin yliopistossa. Juhani Hytönen valmistui filosofian kandidaatiksi soveltava psykologia pääaineenaan vuonna 1967, filosofian lisensiaatiksi kasvatustiede pääaineenaan 1970 ja filosofian tohtoriksi kasvatustiede pääaineenaan 1973. Assistenttuurin jälkeen hän hoiti vuodesta 1975 kasvatustieteen, erityisesti alkuopetuksen didaktiikan apulaisprofessuuria, johon hänet nimitettiin 1978. Vuonna 1997 hänet valittiin hoitamaan vasta perustettua kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen varsinaisen professorin virkaa, johon hänet nimitettiin vuonna 1999. Hän on ollut näistä tehtävistä

virkevapaana ainoastaan kahden kuukauden ajan Suomen Akatemian rahoittaman tutkimusprojektin tutkijana 1970-luvun taitteessa eikä päivääkään sairauslomalla.

Virkavuosia Juhani Hytöselle kertyi 44. Varsinaisten virkatehtävien lisäksi Juhani Hytönen hoiti hallinnollisia johtotehtäviä yhteensä 27 vuoden ajan: laitoksen johtajana kaksi kautta, joista toinen ajoittui hänen viimeisille virkavuosilleen, ja koulutuslinjan tai koulutuksen johtajana sekä päättävien hallintoelinten jäsenenä niin, että vuodesta 1977 lähtien hän itse asiassa koko uransa ajan kantoi vastuuta myös päättäjänä. Hänen johtamana on sekä maisteriluokanopettajan koulutus 30 vuotta sitten että lastentarhanopettajan koulutus 15 vuotta sitten saanut alkunsa Helsingin yliopistossa.

Monimuotoisten opetus- ja tutkimustehtävien ohella Juhani Hytösen koko uraa leimasi aktiivinen, laaja ja monipuolinen osallistuminen valtakunnalliseen ja Helsingin yliopiston sisäiseen suunnittelu- ja kehittämistyöhön opettajankoulutuksen alueella. Vuonna 1967 hän oli perustamassa Suomen kasvatustieteellistä seuraa ja perustavassa kokouksessa hänet valittiin seuran ensimmäiseksi sihteeriksi. Asiantuntijjuutensa pohjalta Juhani Hytönen oli myös aktiivinen yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen eri tehtävissä. Erityisen ansiokasta hänen toimintansa oli vuosikymmeniä varhaiskasvattajien, esiopettajien ja peruskoulun alkuopettajien täydennyskoulutuksen alueilla sekä avoimessa yliopistossa että yliopistojen täydennyskoulutuskeskuksissa. Hän oli runsaan vuosikymmenen STAKESin pysyvänä asiantuntijana. Juhani Hytösellä oli tutkimus- ja kehittämishankkeita käynnissä koko 2000-luvun alun ajan Helsingin kaupungin sosiaali- ja opetusvirastojen kanssa.

Juhani Hytösen opetusta voi luonnehtia selkeäksi ja mukaansatempaavaksi. Tästä on osoituksena Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmemian hänelle vuonna 2004 myöntämä ”Vuoden kouluttajan” palkinto ja esitykset Helsingin yliopiston Eino Kailan mukaan nimetyn hyvän opettajan palkinnon saajaksi. Hän oli osaava ja kannustava perus- ja jatkokoulutuksen tutkielmien ohjaaja. Vuosien varrella hänen seminaariryhmänsä täyttyivät aina. Ohjausta sai tarvittaessa, ja myös kesäisin oli vastaanottoaikoja käytössä.

Juhani Hytönen aloitti pro gradu -tutkielmien ohjaamisen kasvatustieteen laitoksella jo lukuvuonna 1974–75. Hyväksytyjen ja arvosteltujen pro gradu -töiden ohjaajat eivät käy ilmi historiallis-kielitieteellisen osaston pöytäkirjoista. Pro gradu -töiden ohjaajien lausuntoja alettiin liittää kasvatustieteiden osaston kokousten pöytäkirjoihin vuodesta 1983 lähtien. Se, montako pro gradua Juhani Hytönen ohjasi vuotta 1983 edeltäneinä yhdeksänä vuonna, jäänee arvoitukseksi. Hänen virkapalvelunsa tarkastelun kannalta vuosi 1983 on kuitenkin merkityksellinen siksi, että silloin valmistuivat ensimmäiset maisteripohjaisen luokanopettajan koulutuksen opiskelijat, joiden opettajatutkintoon siis kuului pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden osaston, kasvatustieteellisen tiedekunnan ja käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kokousten pöytäkirjojen liitteistä voidaan todeta, että Juhani Hytönen ohjasi vuodesta 1983 vuoteen 2010 yhteensä 388 kasvatustieteen pro gradu -työtä: vuosittainen keskimääräinen luku on 14. Määrä hakee varmasti vertaistaan Helsingin yliopistossa. Ohjattuja väitöskirjoja hänellä on 18 kappaletta.

Juhani Hytösen julkaisuluettelossa on 130 nimikettä. Hän on julkaissut lisäksi useita alansa oppikirjoja, joita on käytetty runsaasti yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen peruskoulutuksissa ja täydennyskoulutuskursseilla. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen on tullut myös tätä kautta hänen tehtävänkuvansa. Juhani Hytönen kirjoitti 1990-luvun taitteessa klassikkonsa ”Lapsikeskeinen kasvatustiete”, josta on ilmestynyt jo 7. uudistettu painos. Se on käännetty myös viroksi, kuten myös Annu Brotheruksen ja Leena Krokforsin kanssa yhdessä kirjoitettu teos ”Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka”.

Oman yliopiston sisäiset opetuksen, tutkimuksen ja hallinnon tehtävät toivat mukanaan myös valtakunnallisia tehtäviä. Juhani Hytönen oli usean toimikunnan ja työryhmän puheenjohtajana ja jäsenenä. Hänen johdollaan opetusministeriö julkaisi opetusharjoittelun ohjauksen työryhmän muistion 1983, lastentarhanopettajakoulutuksen opetusharjoittelun kehittämistyöryhmän muistion 1986 ja opettajankoulutuksen pedagogisten opintojen kehittämistyöryhmän muistion 1993. Vuodesta 2007 alkaen eläkkeelle jäämiseensä asti Juhani Hytönen oli

opetusministeriön asettaman valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) ohjausryhmän puheenjohtaja.

Kansalliset ja kansainväliset opettajankoulutuksen, varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen aihepiireihin kohdistuvan tutkimuksen tiedeyhteisöt ovat luottaneet Juhani Hytösen laajaan kokemukseen ja asiantuntemukseen. Hän on toiminut suomalaisissa yliopistoissa aihepiiriensä 14 väitöskirjan virallisena vastaväittäjänä. Hänet on pyydetty tieteelliseksi asiantuntijaksi, kun hänen osaamisalueillaan on täytetty yhdeksää kotimaista ja kolmea ulkomaista professorinvirkaa. Juhani Hytönen toimi 2000-luvun taitteessa Helsingin yliopistossa kahden kansainvälisen tieteellisen järjestön (European Early Childhood Education Research Association ja International Journal of Teacher Education and Training) konferenssin puheenjohtajana. Hänet vihittiin ansioistaan Tallinnan yliopiston kunniaohtoriksi vuonna 2004.

Kansainvälisesti Juhani Hytönen oli alansa jatko- ja täydennyskoulutuksessa sekä kehittämishankkeissa yhteistyössä erityisesti virolaisten kollegojensa kanssa. Hän oli myös 1990-luvun loppuvuosina kansainvälisessä, EU-rahoitteisessa TEMPUS-projektissa Suomen koordinaattorina uudistamassa vasta itsenäistyneen Slovenian luokanopettajan koulutusta. Juhani Hytönen toimi 2000-luvun alussa opetusministeriön kansallisen ohjausryhmän jäsenenä opettajankoulutusta kehittäneessä OECD:n kansainvälisessä hankkeessa. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen viimeisinä johtajan vuosinaan hän vastaanotti yli 50 kansainvälistä delegaatiota, yhteensä noin 400 henkilöä, pääsääntöisesti ministereitä, kansanedustajia, yliopistojen johtoa, professoreita, opetusalan virkamiehiä, opettajankouluttajia, koulujen rehtoreita, opettajia, alan tutkijoita ja toimittajia ja kertoi heille Suomen yliopistollisen opettajankoulutuksen taustoista ja toteuttamisen peruseriaatteista. Vierailijoita oli Euroopasta, Aasiasta, Afrikasta, Lähi- ja Kaukoidästä, Pohjois- ja Etelä-Amerikasta ja Australiasta.

Luokanopettajan koulutuslinjan johtaja Juhani Hytönen Helsingin yliopiston maisteritasoisen luokanopettajan koulutuksen rakenteellisten ratkaisujen perustan rakentajana

Juhlakirja ”Akateeminen luokanopettajan koulutus” on haluttu kirjoittaa sekä akateemisen luokanopettajan koulutuksen 30-vuotisen taipa-
leen että Helsingin yliopiston kyseisen opettajankoulutuksen perus-
teiden luoja ja sen kehittämisen puolesta työskennelleen professori
Juhani Hytösen kunniaksi.

Luokanopettajien yliopistollista koulutusratkaisua on perustellusti
syytä juhlia. Se on ilman epäilyksiä ollut yksi merkittävä tekijä oppi-
velvollisuutensa päättävien peruskoululaistemme PISA-tutkimuksen
hyvän menestyksen taustalla. Syyskuussa 1979 yliopistojen opettajan-
koulutusyksiköissä aloitettu maisteritasoinen luokanopettajan koulutus
nosti kyseisen koulutuksen samalle tasolle ja yhtenäiselle pohjalle pe-
ruskoulun ja lukion aineenopettajien koulutuksen kanssa. Uudistus oli
seurausta 1970-luvun aikana yliopistolaitoksemme piirissä toteutetusta
korkeakoulujen tutkinnonuudistuksesta.

Opettajankoulutuksen osalta uudistuksen tavoitteet ja yleissuunnit-
telu esitettiin professori Erkki A. Niskasen johdolla toimineen vuoden
1973 opettajankoulutustoimikunnan mietinnössä. Opettajankoulu-
tuksen yhtenäistämisen ja luokanopettajan koulutuksen tason kohot-
tamisen juuristo ulottuu kuitenkin jo 1950-luvun liberaaliin koulutus-
politiikkaan ja peruskoulun pedagogiseen ajatteluun sekä 1960-luvun
loppuvuosiin. Koulutusjärjestelmän uudistamistoimenpiteet ja niiden
tuloksena päätös siirtymisestä peruskouluun vuonna 1965 synnyttivät
myös tarpeen opettajankoulutuksen kehittämisestä. Opettajanvalmis-
tuksen opetussuunnitelmatoimikunta ja peruskoulunopettajakomitea
esittivät, että peruskoulunopettajien koulutuksen tuli olla kauttaaltaan
akateemista koulutusta.

Juhani Hytönen kirjoittaa uudistuksen alkuvaiheista seuraavasti:
”Maisterintutkinnon muodostavan luokanopettajan koulutuksen kan-
tavana ajatuksena on kuluneiden 30 vuoden ajan ollut tutkimusperus-

tainen opettajankoulutus. Vaikka tällainen visio on ollut juridisten ja hallinnollisten suunnitelmien ja päätösten taustalla, sen kehittäminen toimivaksi käytännöksi on vaatinut vuosikymmenten työn. Itse pidän käyttämäni metaforaa 30-vuotisesta taistelusta sangen onnistuneena. Uudistuksen käynnistymisvaiheessa tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen ideologialla oli maamme yliopistojen opettajankoulutusyksiköissä väreissään varsin vähän päämäärästään tietoisia sekä – edellisen lisäksi vielä – taisteluhaluja ja -kelpoisia joukkoja. Aatteeseensa uskovia vastustajia sen sijaan koulutusratkaisulle on vuosien saatossa ilmaantunut runsain mitoin ja vielä eri suunnista.”

Aluksi osa opiskelijoista vierasti tutkimusperustaista opettajankoulutusta ja erityisesti pro gradu -työn mielekkyyttä ei ymmärretty. Valtaosan opiskelijoiden valmistuminen arvioidussa ajassa viivästyi tutkielman loppuunsaattamisen vaikeuksien vuoksi. Aiheita suunnattiin ja menettelytapoja kehitettiin opettajan työtä hyödyntäviksi. Noista ajoista on nyt kulunut 30 vuotta, ja Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutuksessa tehtyjä pro gradu -tutkielmia on näinä vuosina hyväksytty kaiken kaikkiaan lähes 2500 kappaletta. Näistä opinnäytteistä noin 12 % on professori Juhani Hytösen ohjaamia.

Tutkinnonuudistuksen aktiivinen työvaihe Helsingin yliopistossa käynnistyi 1970-luvun puolivälin jälkeen. Tuolloin kasvatustieteiden osastoon palkattiin erillinen tutkinnonuudistussuunnittelija ja lähes koko henkilökunta valjastettiin erilaisissa työryhmissä rakentamaan uutta tutkintoa professori Paavo Malisen johtaman valtakunnallisen kasvatustieteiden tutkinnonuudistuksen ohjaus- ja seurantaohjelman, KATU -projektin, esitysten pohjalta. Yhteistoimin järjestettiin suunnittelukokouksia ja tutkinnonuudistusiltamia ja rakenteita työstettiin pienemmissä oppiaine- ja alakohtaisissa ryhmissä. Uusien rakenteiden synnyttäminen ei ollut helppoa. Toiminta oli ensimmäisen vuoden aikana melko haparoivaa.

Juhani Hytönen luokanopettajan koulutuslinjan johtajana ja luokanopettajan koulutusohjelmatyöryhmän puheenjohtajana työparinaan tiedekunnan opintosihteeri laativat kokouksissa ja keskusteluissa esiin tuotuja vaihtoehtoisia suunnitelmia ja testasivat ehdotettujen

rakennelmien perusteiden pitävyyttä ja säädöstenmukaisuutta. Laitoksella käytiin lukuisia pedagogisia keskusteluja tavoitteista (”mitä opiskelijoiden tulisi hallita”), suoritustavoista (”paljonko edellytetään opetusta, paljonko opiskelijan omatoimista työtä”) ja arviointikriteereistä (”millä tavoin suoriutuminen mitataan”). Tuohon aikaan ei vielä ollut työvälineinä tietokoneita, joten tutkintovaatimusten kokonaisuutta ryhdyttiin havainnollistamaan visuaalisesti. Kokonaisuus, jonka avulla 160 opintoviikon yleis-, aine- ja syventävien opintojen osuuksista neuvoteltiin puheenjohtajan ja sihteerin ehdotusten pohjalta eri ainer ryhmien edustajien kanssa, tehtiin lopulta erivärisinä paperineliöinä seminaarihuoneen seinälle kiinnitettynä tutkintorakenteen pohjapahviin.

Yhteisen prosessin tuloksena syntyi luokanopettajan tutkintovaatimusten kokonaisuus, jonka toiminta-ajatus ja kasvatustieteellisten opintojen teoreettiset perusteet ovat luettavissa Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia -sarjan ensimmäisestä julkaisusta ”Opettajankoulutuksen teoria-aineeksi”, jonka Juhani Hytönen kirjoitti vuonna 1982. Julkaisun ensisijaisena tavoitteena oli esitellä ja perustella niitä rakenteellisia ratkaisuja, joiden varassa Helsingin yliopiston kandidaatin tutkintoon johtavan luokanopettajan koulutusohjelman opetussuunnitelma oli laadittu. Keskeisenä tarkastelun kohteena oli opetussuunnitelmaan kuuluvien teoriaopintojen ja opetusharjoittelun yhteen liittäminen eli opettajankoulutuksen perinteinen teorian ja käytännön integroinnin ongelma.

Kehitettyjen rakenteellisten ratkaisujen lähtökohtana oli varsin seikkaperäinen tuolloiseen kansainväliseen, opettajankoulutusta käsittelevään uusimpaan kirjallisuuteen perehtyminen. Perehtymistä seuranneen pohdinnan tuloksena Helsingin opettajankoulutusyksikön luokanopettajan koulutusohjelmassa teorian ja käytännön aineiden yhteen nivominen toteutettiin erilaisen paradigman pohjalta kuin maamme muissa opettajankoulutusyksiköissä. Teorian ja käytännön integroinnin ratkaisut erosivat myös luokanopettajan koulutuksen valtakunnallisista linjauksista.

Helsingin yliopiston luokanopettajien uutta koulutusta ohjasi näkemys, jonka mukaan kasvatustieteellisen teorian tulisi integroitua ope-

tusharjoitteluun opiskelijoiden omakohtaisesti kokemien opetustyön ongelmien kautta. Sen vuoksi opetusharjoittelu suunniteltiin Helsingissä alkavaksi jo ensimmäisenä opiskeluvuonna ja sitä tuli olla kaikkina vuosina teoriaopintoihin integroituneena. Harjoittelussa edettiin pienistä kokonaisuuksista vaativampiin yhdistelmiin. Jokaisen harjoittelujakson yhteydessä mainittiin ne teoriaopinnot, jotka kiinteästi liittyivät kyseiseen harjoittelujaksoon ja tukivat sitä. Lisäksi harjoittelukoulussa tapahtuvaa opetusharjoittelua ja kenttäkouluissa tapahtuvaa opetusharjoittelua pyrittiin vuorottelemaan tarkoituksenmukaisesti.

Tutkintovaatimukseen tuli sisältyä kokoavia eli eheyttäviä opintojaksoja. Koulutusohjelma pyrittiin rakentamaan niin, että opiskelijalle muodostuu siitä mahdollisimman ehyt kokonaisuus. Kasvatustieteen teoriaopinnoilla on ratkaisevan tärkeä merkitys. Niiden tehtävänä on antaa tulevalle opettajalle käsitteitä, kieli, jonka avulla hän voi jäsentää ja järjestellä opetusharjoittelusta saamiaan kokemuksia ja vaikutelmia. Pelkän harjoittelun kautta tähän ei päästä. Tarvitaan välineitä, joiden avulla kokemuksista voidaan välittää tietoa: keskustella ohjaajien ja toisten opettajaksi opiskelevien kanssa. Käsitteiden avulla kokemuksia voidaan liittää kasvatustieteelliseen tietämykseen. Niiden avulla opettajaksi opiskeleva oppii myös perustelevaan ja tarvittaessa puolustamaan tekemiään ratkaisuja. Opettajaksi opiskelevan on opittava ajattelemaan, mitä hän on tekemässä.

Akateemisesta luokanopettajan koulutuksesta on vuosien varrella julkaistu seurantatutkimuksia. Tällaisia ovat muun muassa Kari Uusikylän vuonna 1983 julkaisema analyysi Helsingin yliopiston luokanopettajan koulutuksesta prosessina, Erkki Lahdeksen vuonna 1987 Turun yliopistossa julkaisema ”Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ensimmäiset askeleet”, opetusministeriön opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö vuodelta 1989 ja korkeakoulujen arviointineuvoston vuonna 1999 julkaisema ”Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi”. Tutkintojen rakenteita on uudistettu ja opetuksen toteuttamistapoja muutettu. Viimeisimmät uudistukset on tehty vuosina 1995, jolloin annettiin uusi

tutkintoasetus ja 2005, jolloin palautettiin vuonna 1979 yliopistollisista tutkinnoista poistettu alempi eli kandidaatin tutkinto.

Koulutukselliset peruseriaatteen ja -ratkaisut, jotka esiteltiin jo edellä mainitussa Juhani Hytösen opettajankoulutuksen teoreettisia perusteita analysoivassa teoksessa, löytyvät huomattavalta osin myös nykyisten opettajatutkintojen rakenteista. Tutkimustulokset tukevat niiden merkitystä ja antia modernin opettajankoulutuksen peruspylväinä. Nykyisen opettajankoulutuksen tavoite nimetään pedagogisesti ajattelemaan kykeneväksi ja refleктоivaksi opettajaksi. Professori Pertti Kansanen perustamalla Opetuksen tutkimuskeskuksella (CRT) on kansainvälisesti arvostettua näyttöä saralta. Opettajankoulutuksen teoriaopintojen arvoa tuskin kukaan enää asettaa kyseenalaiseksi.

Akateeminen opettajankoulutuksemme on 30 vuodessa saanut runsaasti arvostusta osakseen. Sitä kuitenkin kehitetään jatkuvasti. Opettajankoulutuslaitoksessa viimeisin ponnistus on vuoden 2009 aikana ollut opettajankoulutuksen tutkimusstrategian laatiminen vuosille 2010–2012 ja tutkimusyksiköiden perustaminen tehtävää toteuttamaan.

Kirjoittajat

Hannula Markku S., matematiikan didaktiikan professori, Helsingin yliopisto

Harjunen Elina, KT, FM, äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Hansen Petteri, KM, tohtorikoulutettava, Helsingin yliopisto

Husu Jukka, kasvatustieteen (opettajuus ja opettajankoulutus) professori, Turun yliopisto

Juuti Kalle, KT, dosentti, fysiikan ja tietotekniikan didaktiikan yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Jyrhämä Riitta, FT, dosentti, didaktiikan yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Kairavuori Seija, KT, TaM, dosentti, kuvataiteen didaktiikan yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Kallioniemi Arto, uskonnon didaktiikan professori, Helsingin yliopisto

Komulainen Kauko, FT, suullisen esitystaidon didaktiikan yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Kumpulainen Kristiina, PhD, dosentti, johtaja, Opetushallitus

Kynäslähti Heikki, KT, dosentti, mediakasvatuksen yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Laine Anu, KT, dosentti, matematiikan didaktiikan yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Linnansaari Heljä, KT, hallintopäällikkö, Helsingin yliopisto

Lipponen Lasse, kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen professori, Helsingin yliopisto

Lonka Kirsti, kasvatopsykologian professori, Helsingin yliopisto

Maaranen Katriina, KT, didaktiikan yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Niemi Hannele, kasvatustieteen professori, Helsingin yliopisto

Paavola Heini, KT, didaktiikan, erityisesti monikulttuurisuuskasvatuksen yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Pyhäntö Kirsi, FT, yliopistotutkija, Helsingin yliopisto

Rantala Jukka, historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen professori, Helsingin yliopisto

Ruismäki Heikki, taito- ja taideaineiden didaktiikan professori, Helsingin yliopisto

Ruokonen Inkeri, KT, dosentti, musiikin didaktiikan yliopistonlehtori,
Helsingin yliopisto

Salmi Hannu, KT, tutkimusjohtaja (tiedekeskuspedagogiikka),
Helsingin yliopisto

Salminen Jari, KT, dosentti, didaktiikan yliopistonlehtori, Helsingin
yliopisto

Scheinin Patrik, dekaani, kasvatustieteen professori, Helsingin yliopisto

Simola Hannu, kasvatussociologian professori, Helsingin yliopisto

Säntti Janne, FT, aikuisopetukseen suuntautuvien pedagogisten opinto-
jen yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Talib Mirja-Tytti, KT, dosentti, didaktiikan yliopistonlehtori,
Helsingin yliopisto

Tani Sirpa, maantieteen ja ympäristökasvatuksen professori, Helsingin
yliopisto

Tella Seppo, vieraiden kielten didaktiikan professori, Helsingin
yliopisto

Toom Auli, FT, dosentti, yliopistopedagogiikan yliopistonlehtori,
Helsingin yliopisto

Ubani Martin, FT, TM, uskonnon didaktiikan yliopistonlehtori,
Helsingin yliopisto

van den Berg Marko, FT, Historian ja yhteiskuntaopin lehtori, Helsin-
gin normaalilyseo

