

Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta



# Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta

- Puheenvuoroja sillanrakentajille

toimittaneet

Riitta Jaatinen, Pauli Kaikkonen ja Jorma Lehtovaara



Sähköinen julkaisu  
ISBN 951-44-6215-7

Copyright © Tampere University Press, Riitta Jaatinen, Pauli Kaikkonen ja Jorma Lehtovaara

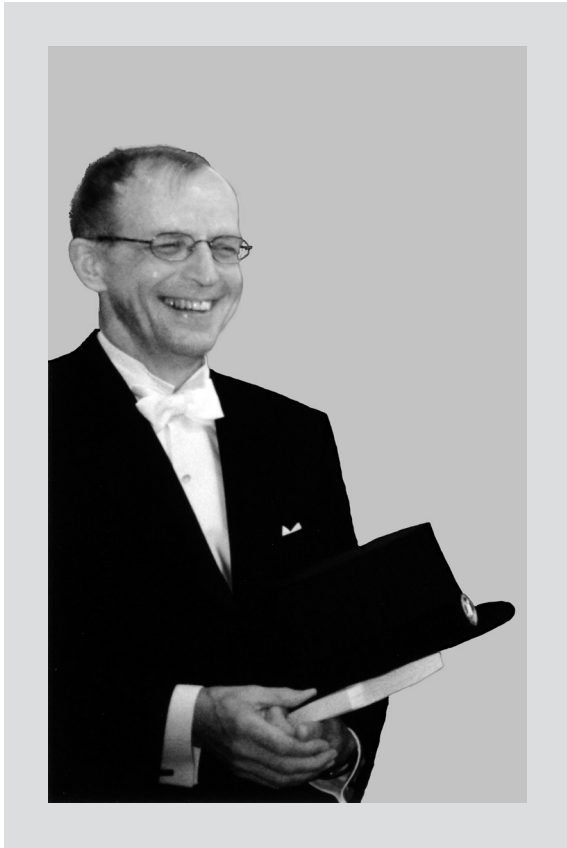
Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
Yliopistonkatu 38, 33014 Tampereen yliopisto  
puhelin (03) 215 6055  
fax (03) 215 7685  
email taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Kansi: Maaret Young  
Kannen kuva: Aunessilta ilta-auringossa, Riitta Jaatinen  
Professori Viljo Kohosen kuva: Mervi Hurske

Taitto: Sirpa Randell

ISBN 951-44-6118-5

Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino Oy  
Tampere 2004



*Professori Viljo Kohonen 60 vuotta 24.11.2004*



## Sisällys

Johdanto: Elämän kaarisilta..... 9

Veli-Matti Värri: Transsendentin merkitys kasvatuksessa ..... 15

Maija Lehtovaara: Tieni fenomenologiaan ..... 26

*”Ihan hyvä ihmiseksi”  
Maija Lehtovaara*

Irma Huttunen: Pohdiskeleva ja neuvotteleva oppimiskulttuuri ..... 46

*”Nyt minä tiedän, että olet pätevä”  
Irma Huttunen*

Hannele Niemi: Aikuisten vastuu ..... 62

*”Sain oppia, että jaettu vastuu lisää voimia ja antaa uusia näköaloja”  
Hannele Niemi*

Jorma Lehtovaara ja Riitta Jaatinen: Toisen pedagoginen kohtaaminen  
opettajaksi opiskelussa..... 84

*”Kokonaisvaikutelmani Viljon tapaamisesta oli, että hän arvosti minua vastustajanaan ja  
osoitti valmiutensa reiluun kisaan”  
Jorma Lehtovaara*

Harry Silfverberg: Millainen opettajan tulisi olla ..... 98

Pauli Kaikkonen: Opettajuutta etsimässä – vieraan kielen opettajaksi  
valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä ..... 114

*”Minä en ole OK. Sinäkään et ole OK. Asia on silti ihan OK.”  
Pauli Kaikkonen*

Arja Kujansivu: Nuori opettaja työnsä alkutaipaleella ..... 132

*”Ystävällinen, sydämellisyttä ja avarakatseisuutta huokuva henkilö”  
Arja Kujansivu*

Raili Hildén: Opettajien näkemyksiä Eurooppalaisen kielisalkun  
ensimmäiseltä kokeiluvuodelta ..... 140

*”Itäsuomalainen seurallisuus ja avoimuus yhdistyvät läntiseen jämptiyyteen ja  
koreilemattomuuteen”  
Raili Hildén*

Kalevi Pohjala: Suullinen kielitaito ja sen arviointi ylioppilastutkinnossa ..... 166

*”Viljon innotuneisuus ja kyvykkyys havaittiin pian myös Opetusministeriössä”  
Kalevi Pohjala*

Riitta Jaatinen: Vieras kieli oman tarinan kieleksi ..... 172

Hannu L.T. Heikkinen: Narratiivinen toimintatutkimus ja sen  
luotettavuuskysymykset opettajan työssä ..... 179

*”Tutkijakoulu oli miellyttävä sosiaalinen kasvuympäristö nuorille tutkiville opettajille”  
Hannu L.T. Heikkinen*

Asko Leppilampi: Yhteistoiminnallinen johtaminen ..... 196

*”Näki, että Viljo oli selvästi ’hurahtanut’ tähän filosofiaan”  
Asko Leppilampi*

Keijo Elio: Ruotsinkielinen vähemmistö Suomessa 20. ja 21. vuosisadan  
vaihteessa. .... 218

*”Mies, joka ei halunnut sanoa ei”  
Keijo Elio*

Tero Autio ja Eero Ropo: Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta  
nykypäivään ..... 234

Kyllikki Keravuori: Mukana opettajankoulutuksen muutoksessa  
– aikalaistodistusta ja asiakirjoja ..... 251

Kirjoittajat ja heidän yhteystietonsa ..... 264



---

## Elämän kaarisilta

*”Ja Jumala sanoi: Toisille annan toiset askareet,  
vaan sinulta lapseni, tahdon, että kaarisillan teet.  
Sillä kaikilla ihmisillä on ikävä päällä maan,  
ja kaarisillalle tulevat he ahdistuksissaan.  
Tee silta ylitse syvyyden, tee, kaarisilta tee,  
joka kunniaani loistaa ja valoa säteilee.”  
(Aale Tynni)*

Professori Viljo Kohosen toimintaa opetus- ja kasvatustyön kehittäjänä voidaan luonnehtia sanalla sillanrakentaja tai siltojen rakentaja ainakin neljästä näkökulmasta. Hän on ollut kasvatustieteen ja kielitieteen välisen sillan rakentaja: kielikasvatuksen kehittäjä. Hän on ollut myös yliopiston opettajankoulutuksen ja koulumaailman, opettajankouluttajien, rehtoreiden ja kieltenopettajien välisten yhteyksien rakentaja, joka on tullut ”ulos” yliopistosta, tiedemaailmasta monissa kehittämis- ja yhteistyöprojekteissa ja kohdannut opettajat arkisessa työssään, keskustellut heidän kanssaan, kuunnellut ja auttanut heitä. Hän osannut rakentaa siltoja myös ihmisenä, persoonana erilaisissa ohjaustilanteissa, vastaanottoaikoina ja muissa kohtaamisissa. Olemalla itse avoin suhteessaan omaan elämäänsä, omiin kokemuksiinsa, hän on saanut helposti myös toisen kertomaan elämän iloista ja huolista. Edelleen, Viljosta on tullut kulttuuristen siltojen rakentaja runsaitten kansainvälisten vierailujen, konferenssien, kontaktien ja julkaisujen kautta.

Aale Tynnin runo Kaarisilta, jonka alkua siteeraamme, on Viljo Kohosen mielirunoja. Kaarisiltaa Viljo on siteerannut useassa yhteydessä, joten sen on täytynyt puhutella häntä hänen elämänkaarensa eri vaiheissa. Ehkä lukijakin on sen kuullut. Entä sitten käsillä oleva kirja? Kyseessä on professori Viljo Kohosen juhla kirja hänen täyttäessään 24. marraskuuta 2004 kuusikymmentä vuotta. Juhla kirjan tehtävän lisäksi se tarjoaa asiantuntijanäkökuulia kasvatukseen yleensä, mutta myös Viljon lempiaiheeseen, kielikasvatukseen. Kirjoittajat ovat Viljon kollegoja hänen aktiivisen ammattitoimintansa vuosilta ja ovat kaikki kasvatuksen eri sektorien asiantuntijoita.

Kirjoittajat edustavat sekä kasvatuksen teoreettista että käytännöllistä asiantuntijuutta. Viljo Kohonen on ollut tieteellisen elämänkaarensa ajan sekä teoriassa että

---

käytännön sovelluksissa monipuolinen. Uskomme, että juhla kirja valottaa hänen elämäntyönsä merkittäviä näkökulmia. Useimmat kirjoittajat ovat panneet paperille myös muistoja yhteistyöstään Viljon kanssa ja ystävydestään häneen. Olemme toimittajina tehneet ratkaisun, että sijoitamme ”muistelot” artikkelien taitteeseen, niin että kunkin kirjoittajan muistot sijoittuvat aina aukeamalle hänen artikkelinsa jälkeen. Lähtekäämme kirjoittajien mukana Viljo Kohosen elämän kaarisillalle.

Viljo syntyi marraskuussa 1944 Alajärvellä, jonne hänen perheensä oli joutunut muuttamaan Karjalan pakkosiirtolaisina. Viljo on jokusen kerran tuonut esiin itsessään olevaa siirtolaisen ristiriitaa, jota hän lapsuuden kokemuksiensa seurauksena on saanut persoonassaan elää. Alajärveltä perhe muutti varsin pian Iisalmeen, jossa jatkettiin perheen isän maanviljelijän ammattia siirtolaisille osoitetulla uudella kotitilalla. Maanviljelijäperheeseen syntyi runsaasti lapsia, jotka kaikki saivat hyvän koulutuksen. Isälle ja äidille oli ilmeisen tärkeää taata kaikille lapsille mahdollisimman varma tulevaisuus. He uskoivat koulutukseen, mikä sodan jälkeisessä Suomessa osoittautuikin oikeaksi. Sittemmin useat Viljon sisaruksista ovat toimineet akateemisissa ammateissa eri puolilla Suomea.

Viljon lapsuus ja nuoruus sijoittuivat sodan jälkeiseen aikaan, jolloin oli itsestään selvää, että opitaan tekemään työtä ja arvostamaan sitä. Tämä ajattelu on leimannut Viljon koko elämää, joka näkyy myös hänen työurassaan. Ylioppilaaksi Viljo pääsi Iisalmen lyseosta vuonna 1963 ja lähti armeijan käytyään opiskelemaan Turun yliopistoon. Viljosta tuli armeijassa upseeri ja hän yleni myöhemmin reservin yliluutnantiksi.

Viljo oli ollut koulussa ”kielemies”, joten hänelle oli luonnollista ryhtyä opiskelemaan pääaineena vierasta kieltä, englantia. Opinnot sujuivat Viljon tunnetulla perusteellisuuella ja hän valmistui filosofian maisteriksi 1969. Turun englannin laitos huomasi Viljossa olevan tutkijan ja opettajan potentiaalin ja hänestä tuli englantilaisen filologian assistentti vuosiksi 1969–1974. Viljon tiedeura jatkui sitten Suomen Akatemian tutkimusassistenttina 1974–1978 ja hänen ja hänen nuoren perheensä asuinpaikana säilyi Suomen Turku.

Opiskeluaikana Viljo kohtasi nuoren opiskelijatyön, Lilja Huhtalan Vampulasta, joka myös oli kirjoittautunut Turun yliopistoon englannin opiskelijaksi. Liljalla oli kansainvälistä taustaa: hän oli asunut kaksi vuotta Yhdysvalloissa opiskellen opettajaksi ja myös toimien opettajana sikäläisessä koulussa. Mikä lienee ollut Liljan osuus Viljon kansainvälisen uran kehittämisessä? Merkityksetön se ei ainakaan ole ollut. Nuoripari vihittiin 1973 ja perheeseen syntyi lapsi tasaiseen kolmen–neljän vuoden tahtiin: Pekka 1975, Matti 1979 ja Liisa 1982. Perheen kansainvälisyys ja ulkomailla vietetty aika ovat tehneet lapsistakin erittäin kansainvälisiä. Kaikki ovat käyneet koulua Kaliforniassa, suorittaneet IB-lukion, opiskelleet Englannissa ja viettäneet kouluaikana vaihto-

---

oppilasvuoden kukin Euroopan eri maassa. Näin perheeseen tulivat italian, ranskan ja saksan kielet. Kohokset ovat ottaneet ulkomaalaisia vaihto-oppilaita useamman kerran myös omaan perheeseensä. Samoin lukuisia ovat ne kansainväliset tutkijat ja opettajat, jotka ovat löytäneet Viljon perheestä itselleen kiinnostuksen Suomessa olonsa aikana.

Viljon ammattiura jatkui Turussa vuoteen 1978, jolloin hän siirtyi englantilaisen filologian lehtorin virasta vuodeksi Joensuuhun hoitamaan englantilaisen filologian apulaisprofessorin viransijaisuutta. Matkustaminen yöjunalla Turun ja Joensuun välillä tuli tutuksi. Kasvatustiedekin astui vakavasti mukaan kuvaan ja Viljo suoritti siitä laudatur-arvosanan. Syksyllä 1980 Viljo nimitettiin Tampereen yliopiston vieraiden kielten didaktiikan apulaisprofessoriksi, jolloin hänestä tuli kollegamme ja opettajamme. Yli 20 vuoden työrupeaman aikana on tapahtunut paljon ja on ystäväystytty puolin ja toisin. Viljo valitsi yliopistokseen Tampereen yliopiston. Hänellä oli ilmeisesti valinnan paikka Jyväskylän ja Tampereen välillä. Tampere voitti. Lieneekö osasyy, että Tampere on lähempänä Vampulaa. Liljan kotitalosta Vampulassa on muodostunut vuosien kuluessa perheelle loman ja virkistytymisen paikka, jossa Viljo on saanut ladata energiaa työtä, talvea ja kaupunkielämää varten. Perinneihmisenä Viljolle on tullut tutuksi niin kasvi- ja puutarha, rakennusten kunnostus, perinneaidan teko, savusaunan rakentaminen kuin halkojenkin hakkuu. Liljan kurpitsat ja Viljon saunaklapit ovat tuttaville käsitteitä.

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos on osa Viljoa ja Viljo sen merkittävimpiä moottoreita. Siellä Viljon elämänkaaresta on vierähtänyt lähes neljännesvuosisata. Hän on vastannut kielididaktiikan opettamisesta, tutkimuksesta ja kehittämisestä. Hän on toiminut useita kertoja aineenopettajankoulutuksen johtajana. 1990-luvun alusta lähtien Viljo on hoitanut koko ajan jotakin merkittävää hallinnollista tehtävää laitoksessa tai tiedekunnassa. Varadekaanin ja dekaanin tehtävät tulivat Viljolle tutuiksi, mutta samalla ne veivät aikaa ja voimia tieteelliseltä työltä. Jos joku on ollut tarmokas, aikaansaava, luova ja tuottelias, niin sitten Viljo. Itseen säästelemättä hän on johtanut monenlaisia tieteellisiä ja käytännöllisiä projekteja. Ihmisenä hän on avoin, juureva ja empaattinen. Hän on arvostettu ja pidetty opettaja ja luennoitsija sekä kotimaassa että ulkomailla. Hänen uraa uurtava ajattelunsa on antanut paljon maamme opetukselle ja kansainväliselle yhteistyölle.

Viljon ovat oppineet tuntemaan lähes kaikki Suomen opettajat, ainakin kaikki vieraiden kielten opettajat. 1980-luvun alusta lähtien hän on ollut vakiokouluttaja ja -asiantuntija valtakunnallisen opetussuunnitelman kysymyksissä. Hänelle ovat tulleet tutuiksi Suomen yliopistot, koulutuskeskukset ja lukuisat koulut. Samoin hän on kouluttanut runsaslukuisen joukon opettajia työnsä tutkijoiksi ja kehittäjiksi projekteissaan, joista seuraavassa keskeisimmät kronologisessa järjestyksessä: määrällisen

---

tutkimuksen metodologia kielitieteessä (Antti Pitkäsen kanssa 1980-luvun alussa), ala-asteen kielenopetuksen kehittäminen (Jorma Lehtovaaran, Riitta Jaatisen ja Kalevi Pohjalan kanssa 1980-luvulla), kommunikatiivinen vieraan kielen opetus (1980-luvulla), yhteistoiminnallinen oppiminen (1980-luvun lopulta lähtien), kokemuksellinen oppiminen (1980-luvun lopulta lähtien), oppilaan minäkuva (1990-luvulla Tampereen normaalikoulun kanssa), nuorten opettajien induktiokoulutus (Annikki Järvisen ja Arja Kujansivun kanssa 1990-luvun alussa), Oppilas, opetussuunnitelma ja kulttuurin muutos (Pauli Kaikkosen kanssa 1990-luvulla), kielisalkkuprojekti (2000-luvun taitteen molemmin puolin), vieraiden kielten pedagogiikan kehittäminen (Pauli Kaikkosen kanssa koko 2000-luvun alun ajan), Propoly-projekti ammattikorkeakoulussa (Riitta Jaatisen ja Jorma Lehtovaaran kanssa 2000-luvun alussa) ja Kielisalkun mentoriprojekti (2000-luvun alusta eteenpäin).

Lähes kaikki Viljon johtamat tutkimus- ja kehittämisprojektit ovat olleet vahvasti kansainvälisiä. Viljo tunnetaan laajasti varsinkin Euroopassa. Euroopan Neuvoston ja Unionin projektit ovat hyödyntäneet Viljon asiantuntijuutta eri tavoin. On ollut vuosia, jolloin hänen matkakalenterissaan on ollut kymmeniä ulkomaan matkoja. Viljon kykyä sopeutua uusiin olosuhteisiin voi vain ihailla. Ehkä hänen suurin kansainvälinen tekonsa on ollut Eurooppalaisen kielisalkun kehittäminen. Ilman Viljoa se ei varmastikaan olisi luonteeltaan niin pedagoginen kuin se nyt on. Liekö yhtään Kielisalkun Euroopan neuvoston kehittämiseminaaria, johon Viljo ei olisi antanut panostaan? Ansaitsemansa kunnianosoituksen Viljo sai kielisalkun osalta Suomen kieltenopettajien liitolta vuonna 2002. Hänelle myönnettiin ensimmäinen ”Vuoden kieliteko” -palkinto.

Viljon innovaatio- ja kehittämisprojektit ovat aina liittyneet hänen kansainväliseen toimintaansa. Ollessaan 1980-luvun lopulla Kaliforniassa tutkijaprofessorina hän innostui tietotekniikasta, erityisesti Macintosh-tekniikasta niin, että sen jälkeen ei PC:llä ole ollut hänen ajattelussaan tilaa. Into tarttui jo 1980-luvun opettajaksi opiskeleviin Viljon ohjatessa heitä tietokoneiden saloihin. Kalifornian matkalta Viljo toi mukanaan myös yhteistoiminnallisen oppimisen. Hänen ja Asko Leppilammen 1994 kirjoittama kirja ”Toimiva koulu – yhdessä kehittämässä” on ollut suomalaisen koulun yhteistoiminnallisen oppimisen peruskirja. Samoin Kalifornian aika sai Viljon syyttymään ajatukselle opettajasta, joka tutkii työtään. Lukuisia ovat hänen aiheeseen liittyvät kirjoituksensa ja projektinsa. 1990-luvun kansainvälinen yhteistyö toi puolestaan mukanaan ajatuksen opettajan professiosta ja koulun ammatillisesta kehittämisestä. Opettajan ammatin tutkimuksessa Viljo löysi professori Hannele Niemestä hengenheimolaisen.

Opettajakoulutus ja vieraan kielen opetus ovat olleet Viljon innostuksen ja kehittämisen kohteita. Hän on toiminut käytännössä kaikilla mahdollisilla tasoilla. Hän on ollut mukana ”ruohonjuuritasolla”, käytännön opetuksen kehittämisessä. Muun muas-

---

sa Tampereen, Seinäjoen ja Nokian kaupungit, Tampereen normaalikoulu ja Svenska samskolan i Tammerfors ovat tarjonneet Viljon projekteille konkreettiset koulupuitteet. Samalla koulujen opettajat ovat saaneet arvokasta täydennyskoulutusta. Yhteistoiminnallisuus on toteutunut käytännössä. Molemmat osapuolet ovat aina saaneet ja antaneet; Viljo on tehnyt käytännössä niin kuin on tiennyt teoriassa oikeaksi. Opettajankoulutuslaitoksessa sadat nuoret opettajat ovat nauttineet Viljon ohjauksesta (Viljon sanoin fasilitoinnista). Ei olekaan ihme, että opiskelijat valitsivat hänet vuoden luennoitsijaksi. Viljolla on ollut kyky saada nuoret ja vähän vanhemmatkin opettajat kiinnostumaan myös tutkimuksesta ja hän olikin mukana perustamassa valtakunnallista tutkijakoulua, jonka oppilaana oli muun muassa Hannu L.T. Heikkinen. Viljo on ollut jo parikymmentä vuotta myös opettajankoulutuksen valtakunnallinen vaikuttaja. Siitä kertovat lukuisat komitea- ja työryhmäjäsenyydet ja -puheenjohtajuudet.

Viljon innovatiivisuudesta kertovat niin ikään sittemmin yleiseen käyttöön tulleet käsitteet. Kielisalkku jo mainittiinkin, mutta muitakin käsitteitä Viljo on lanseerannut erinomaisella menestyksellä. Tällaisia ovat esimerkiksi kokonaisvaltainen ja kokemuksellinen kielen oppiminen ja opiskelu. Viljo osallistui vuonna 1987 Lontoossa ICEL:n (International Consortium for Experiential Learning) ensimmäiseen maailmankonferenssiin. Matkalla olivat mukana myös Irma Huttunen, Annikki Järvinen ja Jorma Lehtovaara. Siitä lähtien Viljo on ollut kokemuksellisen oppimisen kantava voima, ja tutuiksi ovat tulleet sen puitteissa niin Pohjois-Amerikka, Afrikka, Oseania kuin Eurooppakin. Ilman Viljon merkittävää panosta ei Suomeen ja Tampereelle olisi saatu ICEL-konferenssia, joka järjestettiin Tamperetalossa kesällä 1998. Viljon aloitteellisuuden ja sinnikkyuden ansiosta ilmestyi suomalaisvoimin myös kokemuksellista kielennoppimista käsittelevä kirja ”Experiential Learning in Foreign Language Education” Englannissa vuonna 2001.

Vaikka Viljo täyttääkin nyt kuusikymmentä vuotta, hänen tarmokkuutensa ja luovuutensa eivät näytä suinkaan heikentyneen. Iän myötä hänen toimintansa on saanut lisää syvyyttä ja sinänsä tärkeät ”rönsyt” ovat saaneet ansaitsemansa paikan taustalla. Keskittyminen olennaiseen lieneekin ikävuosien viisauden seurausta. Viljoa voi luonnehtia viisaaksi opettajaksi, joka ei kätke ymmärrystään eikä pidä vakaumuksestaan nousevaa elämänasennettaan vakan alla. Hän on tiedemies, jolle patentit tai ensilyökset eivät ole niin tärkeitä, että niitä ei voisi jakaa toisten kanssa.

Nyt on Viljonkin elämän kaarisilta ylittänyt lakikohtansa, ja hän on alkamassa ymmärtää priorisoinnin merkityksen nuoruuden toimeliaisuuden vaihduttua varttuneen iän kypsyyteen. Kielisalkun saattaminen koulujen ja vieraan kielen oppilaiden työvälineeksi on nyt ammatillisesti päällimmäisenä. Kotimaassaan Viljo on saanut mukaan kokeilijoiksi ja kouluttajiksi joukon opettajia ja yliopistojemme opettajankouluttajia.

---

Eri puolille maata on syntynyt mentoriryhmiä, jotka toimivat Viljon ohjauksessa ja välittävät kielisalkkutietoa ja -taitoa alueidensa kouluopettajille. Kielisalkusta ilmestyy myös pikapuoliin Viljon toimittama ja WSOY:n kustantama kirja. Viljon ansiosta Suomen kielisalkkupanos on myös näkyvästi esillä Euroopan Neuvoston maissa.

Kuusikymmentä ikävuotta saattaa tuntua nuoresta ihmisestä ”ikuisuudelta”. Hänen silmissään kuusi vuosikymmentä lienee tae vanhuuden kalkkiutumista. Viljo ei ole kuitenkaan ”kalkkis” vuosistaan huolimatta. Uskomme että seitsemäs vuosikymmen käynnistyy lähes samalla älyllisellä ja ruumiillisella intensiteetillä kuin edellinenkin — niin paljon uusia ajatuksia Viljolla on edelleenkin kielenopetuksen, koulun ja opettajankoulutuksen kehittämisestä. Kun ihminen Viljon tavoin ymmärtää ruumiin ja sielun tasapainon, ei ole ihme, että kuusikymmentä vuotta on sopiva ikä opetella uutta ja keksiä ”uusia kujeita”. Keksimis-, kehittämis-, tutkimis- ja opetustyöhön, samoin kuin elämään muutenkin toivotamme Viljolle menestystä ja siunausta.

*1. Mies kun nuori voimakas,  
on joka lähtöön halukas.  
Aina hällä aikaa riittää,  
ystäviään kutsuist' kiittää.*

*2. Aikansa kun jaksaa juosta,  
viisaampana menost' tuosta,  
vaimon itsellensä ottaa  
esittäen kotirottaa.*

*3. Pian on perhettä jo hällä,  
tarkoitusta elämällä.  
Lasten varttuessa huomaa:  
tarvitaan jo taikajuomaa.*

*4. Tullessansa miehen vuosiin  
siirtyy tuulipukukuosiin.  
Alkaa vatsakumpu kasvaa,  
siis poltettava maharasvaa.*

*5. Viimein tullen täyteen ikään  
lannista ei häntä mikään.  
Urheilee ja heiluu mies,  
nuorentuu siis kukaties.*

*(Pauli Kaikkonen)*

## Transsendentin merkitys kasvatuksessa

Kasvatusajatteluni on saanut tärkeimmät herätteensä sekä Martin Buberin ja Emmanuel Levinasin dialogisuusfilosofioista että suomalaisen Juho A. Hollon kasvatusajattelusta. Olen useissa yhteyksissä aiemmin kirjoittanut dialogisesta kasvatuksesta ja Buberin kasvatustilafilosofian perusteista (esim. Värri 1999; 2000; 2002a). Rajatun palstatilan vuoksi en tässä yhteydessä paljonkaan kertaakaan aiemmin kirjoittamaani. Sen sijaan tuon esille Buberin uskonfilosofian ja kasvatusajattelun yhteyttä, jonka näkökulmasta pohdin transsendentin, tietymättömän, merkitystä kasvatuksessa. Päättökäsitteenäni ei ole Buberin uskonnollisten sitoumusten esittäminen; sen sijaan haluan käyttää Buberin teismä heuristisesti hyväkseni osoittaakseni transsendentin idean merkityksen yleensä ihmissuhteissa ja erityisesti kasvatuksessa.

Transsendenti ei ole pelkästään teistinen käsite, vaan se viittaa yleisesti ihmisen maailmassa olemisen ”mysteriseen” luonteeseen. Minän ja toisen suhteessa se on suhteen ”kolmas”, joka ei ole puolue, valtio, talous, ideologia tai oppirakennelma, vaan kokemus olemisesta itseä suurempana, josta osallisina olemme kohtalotovereita ja vertaisia. Transsendenssiin suuntautuminen on annettuna ihmiselle ominaisessa, maailmassa olemisen intentionaalisessa rakenteessa. Olemme ruumiillisesti kietoutuneita maailmaan, mutta juuri ruumiillisuutemme ansiosta kykenemme ylittämään tilanteemme, elämäntilanteemme (liikkumaan, tarttumaan, kurottamaan kohti ”toista”). Tietoisuuden intentionaalisuus, jonka alkuperä on ruumiillisessa maailmasuhteessa, on olemukseltaan temporaalinen; sen suunta on nykyisyydessä tulevaan, mutta menneen (muisti) pohjalta. Tietoisuutemme tulevaan suuntautumisen vuoksi olemme suhteessa tietymättömään. Ajallisuudestamme tietoisina ymmärrämme aikamme rajallisuuden ja tulemme tietoisiksi kuolemastamme (transsendenti eksistenssimme uskonnollis-hengellisenä perspektiivinä).

Avoimuus salaisuudelle, transsendentille ”pelastaa” kasvatussuhteen pelkästä instrumentalismista. Dialogisuusfilosofia on kriittisessä suhteessa kanonisoituihin kasvatustilafilosofian ja opetusmetodeihin tai mihin tahansa reseptiopeihin. Tärkeintä puheenvuorossani on dialogisuuden yleisen hengen välittäminen ja sen antiteesinomainen luonne kasvatuksen alati uusiutuvia välineellistämispyrkimyksiä vastaan.

## Martin Buberin dialoginen etiikka

Juutalainen filosofi ja pedagogi Martin Buber (1878–1965) on 1900-luvun merkittävimpiä dialogisuus- ja kasvatustilfilosofejia. Hänen kielensä on moniselitteistä ja runollista, ja juuri siksi syvästi puhuttelevaa. Puhuessaan arkisesta ja näkyvästä Buberin kieli viittaa samalla näkymättömään ja metafyyssiseen. Buberin ajattelussa kohtaavat abstrakti ja konkreettinen, ajallinen ja ikuinen sekä äärellinen ja ääretön. Hänen filosofiansa idea kiteytyy sanapareissa Minä-Sinä ja Minä-Se, joilla hän viittaa sekä ihmisen kaksitahoiseen maailmasuhteeseen (ontologia) että kahdenlaiseen mahdollisuuteen kohdata toinen ihminen (etiikka): joko persoonana (Sinä) tai tarkoitustemme kohteena ja välineenä (Se). Näin ontologia ja etiikka kietoutuvat yhteen Buberin dialogisuusfilosofiassa.

Molemmat sanaparit, Minä-Sinä ja Minä-Se, kuuluvat olennaisesti ihmisen elämään, mutta vain Minä-Sinä saa aikaan yhteyden siihen, mitä ihminen ja maailma alkuperäisesti ovat. Minä-Se viittaa jokapäiväiseen kokemusmaailmaamme, jossa kohtaamme todellisuuden yksilönä, mutta ei vielä persoonina. Olemme yksilöitä aina, kun havaitsemme, tunnemme tai tavoittelemme jotakin. Koska nimenomaan kokeminen on yksilönä olemisen ja Minä-Se-suhteen olennainen tapa, se merkitsee näin ollen samaa kuin intentionaalisen subjektin suhde intentionaliseen objektiinsa, joka on luonnollinen ja välttämätön suhteemme maailmaan. (Buber 1962b.) Kuitenkaan sanan tarkassa merkityksessä Minä-Se ei ole aito suhde, koska se perustuu erillisyyteen ja erotteluun subjektin ja objektin, minän ja maailman välillä. Tämän erottelun vuoksi yksilön maailmasuhde on *monologinen*, sillä kokemus maailmasta on aina Minän järjestämä, haltuunottama ja käsitteellisesti rajaama – minän luomus. Maailmasuhteemme ei voi *perustua* monologiseen Minä-Se-suhteeseen, eikä Minä-Se voi olla maailmasuhteen ihanteena, koska siinä ei tapahdu maailman ja toisen ihmisen kohtaamista. (Emt.) Pelkkien Minä-Se-suhteiden varassa ihmissuhteet perustuisivat erilaisiin rooleihin, jotka jo ennakolta määrittäisivät suhteemme toisiinsa. Pahimmillaan monologisuus merkitsee toisen kohtelemista pelkästään hyötyni, omistushaluni, vallantahtoni tai tutkimustarkoitusteni välineenä. Myös piittaamaton ja välinpitämätön asenne on monologisuutta, jolle on ominaista vain oman näkökulmani tärkeys. Näin se aiheuttaa ihmisten välistä eriarvoisuutta ja kohtaamattomuutta.

Minä-Sinä on ennen kaikkia käsitteellisiä määrittämiämme oleva yhteyden maailma, josta kaikki inhimilliset merkitykset ovat peräisin. Sen tähden Minä-Sinä on Buberin filosofiassa sekä eräänlainen olemisen alkuyhteyden kuvauskategoria että eettinen ideaali, joka osoittaa tien ihmisen kasvulle, *persoonaksi* tulemiselle (ks. Buber 1962b). Persoonalla Buber ei tarkoita ihmisen olemusta tai ajatonta ideaa, vaan ihmisen suhteis-



sa toteutuvaa potentiaalia, jonka vastakohtana on yksilö, minäkeskeisesti maailmaan suuntautuva ja suhtautuva olento. Yksilö ei voi milloinkaan olla olemuksellinen, koska hänen näkökulmansa itseen ja maailmaan on aina subjektiivisesti rajoittunut, erityinen. Buber ei tarkoita ”olemuksella” mitään essentiaalista ja ajatonta ihmisen substanssia. Olemus viittaa johonkin määrittelemättömään, Minän ja Sinän kohtaamisessa toteutuvaan, jossa oleminen paljastaa olemustaan juuri siksi, että se ei ole omien yksilöllisten pyrkimystensä ennalta kategorisoima. Buberin mukaan ihminen ei ole sitä tai tätä, vaan hän on eksistenssin potentiaalisuutta. Immanuel Kantin kysymyksen ”Was ist der Mensch?” ei löydy vastausta olemuksellisin perustein. Ihmistä on tarkasteltava kokonaisuudessaan, hänen suhteidensa kokonaisuudessa. (Buber 1962c.) Ihmisestä voi tulla persoona suorassa ja välittömässä yhteydessä toiseen ihmiseen, ja siksi persoonaksi tuleminen ja toisen kohtaaminen edellyttävät dialogisuutta, yksilön rajoitetun itseyden ja yksilöllisen kokemisaailman ylittämistä. Dialogisuus merkitsee toisen kohtaamista, joka voi toteutua vain Minä-Sinä-suhteessa. (Buber 1962b.) Dialogisuus ei ole keino tai metodi, vaan se on eettinen asenne, jota voi tietoisesti vaalia ja kehittää toisen kuuntelemisen taidoksi. Emme tiedä, mitä dialogisuus varsinaisesti on, mutta tunnistamme kokemuksessamme, milloin se toteutuu tai jää toteutumatta. Voimme tällä perusteella arvioida, mitä ehtoja ja esteitä toisen ihmisen kohtaamiselle on.

Minä-Sinä-suhde voi toteutua vain odottamattomasti, ohimenevästi ja hetkellisesti elämässämme – kukaan ei voi elää alituisessa tahtomisesta ja tarkoituksista vapaassa kohtaamisen tilassa. (Buber 1962b). Kuitenkin Minä-Sinä on kaiken yhteisöllisen, eettisen ja tiedollisen perusta, jota kuvaa ajatus: hyväksyn sinut sellaisena kuin olet (Friedman 1967). Kaikki aito oleminen on Minän rajojen ylittämistä, kohtaamista. Ihmisen kutsumuksena on vastata olemisen kutsuun: hän on sekä vastaaja että vastaanottaja, dialoginen olento. Kutsuun vastaaminen ja dialogisuuteen herääminen ei ole pelkästään oikean kohteen valitsemista, vaan päämäärän lisäksi myös kulkemisen laadun täytyy muuttua. Tällä Buber tarkoittaa kaikkia mahdollisia Minä-Sinä-suhteita, jotka turmeltuvat välittömästi Minä-Se-suhteiksi suhtautuessamme omistavasti ja pyyteellisesti kumppaniimme. Esimerkiksi uskovan suhde Jumalaan on mahdollinen vain, mikäli uskova on luopunut kaikista yrityksistä määrittää ja omistaa Jumala – Jumalan omistaminen on mahdotonta (Buber 1962b). Buberin mukaan kasvatus- ja terapiasuhteet eivät ole aitoja ja puhtaita Minä-Sinä-suhteita, vaan dialogisten suhteiden erityistapauksia. Aidossa dialogissa toiseen ihmiseen suhtaudutaan pyyteettömästi ja intressittömästi, mutta kasvatussuhteessa pyritään toteuttamaan myös joitakin kasvatusarkoituksia. Kun kasvattajalla on lisäksi lähtökohtaista valtaa kasvatettavaansa, dialogisuutta on vaalittava tietoisesti nimenomaan kasvatuksessa, jotteivät kasvatusarkoitukset turmeltuisi mielivaltaiseksi vallankäytöksi.

Dialogisuuden ehtona on, että myönnän toisen ihmisen itseni vertaiseksi, kohtaloveriksi ja salaisuudeksi; hyväksyn sen, että välillämme on eroa ja erillisyyttä, jota ei ole tarkoitus palauttaa ennakkokäsitysteni mukaiseksi. Dialoginen suhde mahdollistuu vain, mikäli ylitämme yksilöllisyytemme, suuntaudumme toisiamme kohti ja annamme toisen tuoda itseään esille sellaisena kuin hän on. Näin kohtaavien välille voi kehkeytyä yhteinen alue, välitila (*Zwischen*), joka on kummankin kohtaavan yhteinen aikaansaannos (Buber 1962b). Kohtaamisessa koettu molemminpuolisuus mahdollistaa yhdessä koetun tapahtuman elämisen myös toisen osapuolen näkökulmasta. Tämä on dialogisen suhteen täyttymys, johon Buber viittaa *Umfassung*-termillä (Emt.). Dialogisuus – Minän ja Sinän välitön molemminpuolisuus – toteutuu vain pidättäytyessämme käyttämästä toista ihmistä keinona tai välineenä omiin päämääriimme. Luovuttuamme omistushalusta osaamme vastata toisen kutsuun ja ymmärrämme molemminpuolisen yhteyden merkityksen omalle kasvullemme. Näin olemme vastaanottavia olemiselle ja voimme oivaltaa, ettemme vain me ole kasvattajia, vaan myös lapset ja luonto kasvattavat meitä (Emt.).

## Etiikan ja uskonnonfilosofian yhteys

Ihmisten välinen molemminpuolisuus ei ole koskaan täydellistä, koska ihmisestä tulee jatkuvasti Se. Siksi ihminen on perimmäisesti vastuussa Ikuiselle Sinälle, josta ei tule koskaan Se (Buber 1962b). Dialogin ideaalimallin ja vastuun perustan Buber saa nimenomaan ihmisen ja Jumalan suhteesta. Dialogisuuden idea kiteytyy jumalasuhteesta: vaikka kohtaavat ovat läsnä toistensa elämänpiirissä, ne eivät voi koskaan tulla toisikseen. Absoluuttiin kosketuksen saanut ihminen pysyy ihmisenä ja äärellistä koskettanut Jumala säilyy Absoluuttisena Sinänä – ihmisen kategorisoinnin ulottumattomissa. Sinän täysi merkitys on peräisin jumalasuhteesta. Mistä ei voida puhua, voidaan sanoa ainoastaan: Sinä. (Buber 1962b.) Buberin Jumala ei ole teologien eikä filosofien Jumala. Jumalan olemassaoloa ei voi todistaa millään tavoin – Jumala on uskon asia. Jumala ei ole käsitteellistettävissä, koska kaikki määrittely-yritykset rajoittavat häntä, joka on olemukseltaan ääretön, absoluuttinen ja ikuinen (ks. Buber 1962a). Jumala ei ole Buberille mikään olemisen periaate (kuten Eckhartilla) tai idea (kuten Platonilla), vaan ihmisten kanssa välittömässä yhteydessä oleva olento, joka siten mahdollistaa ihmisten välittömän yhteyden häneen. Kohtaaminen voi tapahtua vain persoonien välillä – siksi Jumalasta on tunnistettavissa Spinozan mainitseman kahden attribuutin, hengen ja luonnon, lisäksi kolmas attribuutti, persoonallisuus. Näin ollen se, mitä Jumalan

olemuksesta on sanottavissa, voidaan ilmaista vain paradoksaalisin käsittein: Jumala on absoluuttinen persoona, Ikuinen Sinä. (Buber 1962a.)

Buberin dialogisuusfilosofia on siis perustaltaan uskonnollista; ”oleminen salaisuutena”, Ikuinen Sinä (Jumala) on läsnä jokaisessa pyrkimyksessä kohdata toinen ihminen. Puhuttelemme Ikuista Sinää jokaisessa Minä-Sinä-yhteydessä, jokaisella alueella sen laadun mukaisesti. Kaikki alueet sisältyvät siihen, se ei yhteenkään niistä. Buberin metafysiikassa suunta kohti hyvää on Jumalaa kohti suuntautumista (Buber 1962e). Koska uskova kohtaa Jumalan konkreettisesti Minä-Sinä-suhteessa, vastuu ei köyhyä abstraktiksi moraali-ohjeeksi tai yleispäteväksi ideaksi. Emmanuel Levinasin ajattelu on hyvä esimerkki konkreettisuuteen perustuvasta etiikasta. Levinasin mukaan eettinen suhde on mahdollinen siksi, että ihminen on aistimellinen, ruumiillinen olento, ja siten kykenevä nauttimaan, mutta myös haavoittuva ja altis kivulle ja kärsimykselle. (Levinas 1996.) Toisen kasvatustavat asettavat minut konkreettiseen vastuuseen; kasvojen vaatimus on ”älä tapa”. Kasvatustavat avaavat subjektille kolme horisonttia: (1) Kasvoissa Toinen avaa subjektille suhteen transsendenssiin, johonkin, joka ylittää minän ja minän maailman, (2) kasvatustavat avaavat subjektille suhteen äärettömyyteen ja (3) kasvatustavat vaativat oikeuden olla olemassa ja subjektia huomioimaan tämän vaatimuksen. (Jokinen 1997.)

Mutta onko dialogisuus vain uskovaisten asia? Eivätkö agnostikot tai jumalattomat kykene dialogisuuteen? Buber ei tietenkään ajatellut dialogisuutta vain teistien asiaksi. Koska *kaikki* pyrkimykset kohdata toinen ovat suhteessa transsendenttiin, johonkin ”ihmistä suurempaan”, tämän periaatteen täytyy päteä myös epäilevien ja uskonnottomien ihmisten kohtaamisissa. Kohtaaminen itsessään on ihme, joka ei ole voinut tapahtua pelkästään oman ponnistukseni voimasta. Dialogin tärkeimpänä lähtökohdana on toisen ihmisen kunnioitus ja ehdoitta hyväksyminen. Pyrkinessämme kohtelevaan toista ainutlaatuisena ja arvokkaana, olemme suhteessa johonkin yksilöä suurempaan, jota voimme maailmankatsomuksestamme huolimatta nimittää korkeimmaksi Hyväksi.

## Transsendentin merkitys kasvatuksessa

Eettisen järjestelmän esittäminen olisi vastoin Buberin ajattelun ydintä. Ei ole olemassa yleispätevää etiikkaa yksiselitteisine moraali-periaatteineen; siksi kasvatuksessakaan ei ole ajattomia normeja tai maksiimeja, ei valmiita päämääriä eikä määrättyjä metodeja. (Buber 1962d; Buber 1962e.) Etiikan perusta on dialogissa, kohtaamisessa. Buberin etiikka on ennen kaikkea luottamuksen etiikkaa. Hyvä ja oikea eivät voi toteutua ilman ihmisten välistä luottamusta ja vastuuntuntoa. Luottamus ihmisten välillä ulottuu ihmissuhteitakin laajemmalle, koko olemista koskevaksi. Kasvatustajan on oltava

luottamuksenarvoinen ja välitettävä luottamusta ja toivoa kasvatettavalleen, jotta kasvatettava voisi kokea kasvatussuhteessa vallitsevan luottamuksen ansiosta koko olemisen mielekkääksi ja luottamuksenarvoiseksi.

Moraaliperiaatteet ovat välttämättömiä, sillä ne auttavat ”kulkemaan tietä”, mutta ne saavat velvoittavan merkityksensä ainoastaan nykyhetkisisä tilanteissa, henkilökohtaisesti ymmärrettyinä. Ilman annettuja päämääriä kasvatuksen painopiste on nykyisyydessä, tämänhetkisessä kasvatussuhteessa. Vastuu on Buberin ajattelun kulmakivi. Dialogilla on Buberin ajattelussa perustava eettinen merkitys. Itse asiassa etiikka ja arvot voivat olla ainoastaan siellä, missä ihminen on konkreettisesti vastuussa kohdattessaan Toisen. Buber palauttaa vastuun filosofian ideamaailmasta elettyyn elämään. Vastuun lähtökohta ei ole apriorinen ja abstrakti moraalisiin sääntöihin eikä universaali ihmisen arvon idea, vaan varsinaisen (ontinen) todellisuus, joka kehkeytyy Minän ja Sinän välille konkreettisesti tilanteissa, kohtaamisissa. (Buber 1962a.) Vastuu on dialogin ydin. Se olettaa ennalta jonkun, joka kääntyy minusta riippumattomalta alueelta minua kohti – jonkun, jolle voin vastata (Emt.). Toisen läsnäolo ja kääntyminen puoleeni ovat minulle esitetty vetoisuus, joka edellyttää vastaustani: vastuu ja vastaaminen kuuluvat yhteen.

Dialogisessa ontologiassa ei ole ristiriitaa yhteisyyden ja itseyden välillä – päinvastoin itseys voi toteutua vain siellä, missä ihminen tuntee vastuunsa muita kohtaan. Kasvatuksen tulee olla ennen kaikkea ihmisten väliseen yhteisyyteen kasvattamista (ks. Buber 1962d). Ihmisen luonne määrää hänen asennoitumistaan kanssaihmissä ja maailmaa kohtaan – siksi yhteisyyteen ja vastuuseen kasvattaminen on nimenomaan luonteenkasvatusta (ks. Buber 1967). Buber pyrkii vastuuetiikassaan niin individualismin kuin kollektivisminkin ulkopuolelle. Ne molemmat tukahduttavat ihmisen eettisen luonteen. Kollektiivi on luonteen kehityksen, itseksi tulemisen ja yhteisyyden este, koska se valmiine vastauksineen ja persoonattomine normeineen näivettää ihmisen elinvoiman, tukahduttaa minän ja vapauttaa ihmisen vastuusta. Ihmisen vitalisuuden tausta on vastaanottavuus maailmalle, kyky ymmärtää itsensä osallisena maailmassa ja kunnioittaa olemisen mysteeristä luonnetta. (Buber 1962d.) Kasvattajalla on suuri merkitys kasvatettavan elinvoiman ja luottamuksen vireyttäjänä. Hänen on pyrittävä herättämään kasvatettavansa itsetietoisuutta ja vastuuntunnetta, jotta tämä välttäisi kollektivismiin orjuuden ja alkaisi etsiä elämänsä suuntaa, itseyyttä (Buber 1962d; Buber 1967).

Kohtaamisen etiikalleen uskollisena Buber ei perustanut mitään kasvatuliikettä, ei ehdottanut mitään metodologiaa, eikä teoreettista ohjeistoa, jota kasvattajat voisivat seurata. Aito kasvatussuhteeseen nykyhetkisisä todellisuudessa on kaikkia doktriineja perustavampi. Kasvattaja osoittaa kasvatettavalleen suunnan kohti hyvää, mutta ei ta-

paa, jota noudattaa hyvän saavuttamiseksi (Buber 1967). Se, että Buberilla ei ole metodioppia, ei tietenkään tarkoita Buberin pitävien metodeja merkityksettöminä. Joka tapauksessa kasvattajan aito vastuu on metodisia yksityiskohtia tärkeämpää (ks. Collins 1980). Erityisen opetusmallin johtaminen Buberin kasvatusfilosofiasta on dialogisuuden periaatteen väärinymmärtämistä, johon eräät Buberin tulkitsijatkin ovat syyllistyneet (ks. Cohen 1983). Kasvatettavan elämismaailman huomioon ottaminen ”läsnä olevassa todellisuudessa” on kasvatuksen ainoa maksiimi (ks. Buber 1962e). Siksi opetussuunnitelmassa ei saisi olla oppilaiden kokemukselle vierasta ainesta (ks. Cohen 1983). Jokainen elävä kasvatustilanne on niiden samankaltaisuuksista huolimatta ainutlaatuinen. Tiivistän Buberin metodi- ja oppijärjestelmäkritiittisen kasvatusajattelun: ehdottomien kasvatusdoktriinien esittäminen on mahdotonta, koska ainutlaatuiset tilanteet vaativat vastuulliselta kasvattajalta reaktioita, joita ei ole valmisteltu etukäteen (Buber 1962d).

Dialogisuuden ideaalin mukaan eettisen toiminnan painopiste on jokapäiväisen elämämme nykyhetkessä, jossa moraaliperiaatteet ovat konkreettisesti läsnä. Koska kasvatuksellinen hyvä on riippuvainen kasvattajan toiminnasta, hän on vastuussa kasvatettavan hyvästä kohtelusta ensisijaisesti tässä ja nyt. Kasvattaja eroaa muista vaikuttajista (esim. mediasta) siten, että kasvattajan velvollisuutena on tuoda esille maailman ”rakentavia voimia” ja olennaisia kasvatuksellisia аспекteja. Tämä velvoite asettaa kasvattajan kaksitahoiseen tulkintatilanteeseen, jossa hänen on valaistava kasvatuksellisia arvoja, mutta vältettävä indoktrinoivia kasvatusmenetelmiä. Kasvattaja voi minimoida indoktrinaation mahdollisuutta vain dialogisessa suhteessa, jossa hän ottaa kasvatettavansa näkökulman huomioon ja pyrkii näin tunnistamaan hänen tarpeensa. Vain dialogisissa kasvattaja voi oppia, mitä hänen lapsensa tarvitsee juuri nyt kasvaakseen. Kokiessaan kasvatettavansa puolen kasvattaja kokee samalla olevansa sekä hänen rajoittamansa että sidoksissa häneen. Näin lapsi on lähtemättömästi läsnä kasvattajan maailmasuhteessa sen keskeisenä vastuunasettajana. Lapsensa kautta kasvattaja saa syvemmän tuntemuksen myös ihmisen kasvun yleisistä ehdoista, mutta sitäkin tärkeämpää on, että hän joutuu tutustumaan omienkin kykyjensä ja tietämyksensä rajoihin. Kasvatusdialogissa paljastuneiden kokemusrajojen ansiosta kasvattaja saa tietää, mitä hän kykenee tai ei vielä kykene antamaan. Ollakseen maailman kasvatuksellisten arvojen esille tuoja kasvattajan on oltava valmis myös tarkistamaan omia käsityksiään — hänen on hyväksyttävä itsekasvatus olennaiseksi osaksi dialogista suhdetta. Vain näin voimme pyrkiä varmistamaan, etteivät kasvatukselliset tarkoituksemme perustu pelkkiin subjektiivisiin mieltymyksiimme eivätkä pohtimattomiin, mielivaltaisiin uskomuksiimme maailmasta.

Buberin dialogisuusfilosofia on antiteesi kaikille suljetuille oppirakennelmille. Käsitys ihmisen vastuusta olemiselle ja ihmistä korkeammalle todellisuudelle immunisoi Buberin etiikan erilaisia kollektiivisia ismejä (mm. nationalismi, fasismi, kommunismi), hänen aikansa sosiaalipatologioita vastaan. Tässä mielessä Buberin etiikka on vastustuskyykyisempi kuin esimerkiksi G. H. Meadin minän muodostuksen malli, jossa yleistetty Toinen on ensisijainen siihen vastaavaan yksilöminään nähden. Pfuertzen mukaan tämä perimmältään behavioristinen sosialisatiomalli aiheuttaa perustavan moraaliongelman: yksilö ei voi olla ryhmää eettisempi (Pfuertze 1967; ks. myös Koo 1964.) Siksi kasvatusta ei saa olla pelkkää sosialisatiota vallitseviin käsityksiin ja elämänmuotoihin. Kasvatussuhde saa merkityssisältönsä yhteiskunnallisena toimintana (*maailmaan orientoiminen*), siis sosialisatio on kasvatuksen erottamaton osa, mutta siinä on aina läsnä jokin 'kolmas', joka ei ole pelkkää sosialisatiota, *oleminen mysteerinä*, jota kasvattaja ei voi eikä saa loppuun saakka argumentoida kasvatettavansa puolesta. (Värri 2002b). Tämä "kolmas" on kuitenkin olennainen yksilön minuuden rakentumiselle, itsenäistymiselle ja omaehtoiselle tulevaisuuteen suuntautumiselle.

Kasvatuksessa on aina läsnä jotain ennakoimatonta, jonka hyväksyminen ja salliminen on samalla olennaista ja välttämätöntä sivistyksellisyyden ja eettisyyden toteutumiseksi. Herbartin pedagoginen tahdikkaus (*pädagogischer Takt*) on tämän ennakoimatomuuden klassinen ilmaus, jota Pauli Siljander kuvaa seuraavasti: *Kasvatustoiminta on siinä suhteessa ainutlaatuinen toiminnan laji, että kun se ennakoii kasvatettavan vapautumista vierasmääräytyneisyydestä "produktiiviseen vapauteen", se samalla myös ennakoii uutta, olemassa olevan ylittävää elämänmuotoa.* (Siljander 2000b.) Tavoiteltu *uusi elämänmuoto* toteutuu kasvatettavan kyetessä itsenäistymään kasvatussuhteesta oman elämänsä "herraksi". Uuden elämänmuodon ennakoiminen noudattaa Herbartin näkemyksiä sivistyksellisyydestä, pedagogisesta tahdikkaudesta ja pedagogisen paradoksin ratkaisusta. Herbartin mukaan "sivistyksellisyys" on kasvattajalle pikemminkin regulatiivinen, suuntaa antava, kuin sisällöllinen periaate (Siljander 2000b). Pedagoginen tahdikkaus, Herbartin keskeinen kasvatuseettinen periaate, yhdistyneenä sivistyksellisyyden ideaan, asettaa pedagogisen normin, joka sulkee periaatteessa strategisen laskelmoinnin pois (Emt.). Siljanderin (2000b) sanoin ilmaisten: *Pedagogisen paradoksin ongelma ja samalla ratkaisu on siinä, että niin kasvattajalle kuin kasvatettavallekin sivistettävyyden on tuntematon suure, jonka pohjalta ei voida johtaa sisällöllisesti määrättyjä tavoitteita tai normatiivisia periaatteita. Sivistyksellisyyden periaate säilyttää pedagogiselle toiminnalle välttämättömän yllytyksellisyyden ja ennakoimattomuuden eli sen, että sivistysprosessissa tapahtuu jotakin muuta, enemmän tai vähemmän, mutta myös laadullisesti erilaista kuin mitä vaikutuksen perusteella olisi odotettavissa.*

## Kriittisiä johtopäätöksiä

Kasvatus- ja koulutusajatteluamme leimaa ikuinen pyrkimys aina parempiin saavutuksiin yhä tehokkaammilla metodeilla. Tällainen koulutususkko – postmodernista rapautumisestaan huolimatta – on osa virallista ideologiaamme, jota ei voi ymmärtää ilman historiallista taustaansa. Länsimaisen koulutus- ja opetussuunnitelma-ajattelun kova ydin on instrumentaalinen rationalismi ja valistuksesta periytyvä usko jatkuvaan edistykseen (ks. Autio 2002). Nykyisen kasvatustieteen perusongelma on sen vieraantuminen kasvatusajattelusta, kasvatustieteen rikkaasta historiasta ja hyvän elämän kysymyksistä: kasvatusajattelu on korvattu arvovapaaksi tulkitulla oppimispuheella (ks. esim. Siljander 2000a). Historia- ja kasvatustietoisuuden puute on johtanut siihen, että metodiuskko ja siihen sisältyvä psykologismi ovat alkaneet sanella kasvatustieteellisen ajattelun sisältöä. Joissakin kasvatustieteellisissä yksiköissä on jopa pyritty julistamaan yksi ainoa oppimispsykologinen orientaatio tai metodinen oppi opetuksen ja oppimisen ainoaksi oikeaksi kaanoniksi. Näin oppimisen ja kasvun mysteeri on jo etukäteen ratkaistu. Dialogisesta näkökulmasta tällainen kasvatuksen ja opetuksen kanonisointi ”oikeitten” metodisten standardien (ja sitä vastaavien ”oppimisreaktioiden”) mukaiseksi on kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen luonteen vääринymmärtämistä; se on pedagogisen tahdikkisuuden puutetta, joka ilmenee sivistymiselle ja itsenäistymiselle välttämättömän ennakoimattomuuden ”unohtamisena”.

Ajan hengen mukaisesti kasvatustieteissä on alettu korostaa työelämäkeskeisyyttä kaiken mittana – ajattelematta, mitä yhä armottomampi työelämä todella tarkoittaa perheissä, kasvatuksessa, lasten ja vanhempien suhteissa sekä lasten ja nuorten minuuden rakentumisessa. Erilaisten konsulttifirmojen harrastama osaamisen kehittämisen hölynpöly on työelämäkeskeiseksi itseään kutsuvan, mutta kontekstia vailla olevan kasvatustieteen kevyt vastaus markkinoiden oletettuun kysyntään. Vaikka osaamisretoriikkaan keskittyvä kasvatustiede näyttää viattomalta, se on itse asiassa poliittisesti hyvin latautunutta ja aikamme uusliberaalin hengen mukaista: se peittää valtasuhteet, työelämän rakenteet ja yhteiskunnallisten ilmiöiden poliittisen luonteen viattomalta näyttävän kuorutuksensa alle. Samalla se pelkistää ihmisen osajaksi, tulosityksiksi tai yrittäjäksi – ihminen on vailla niin konkreettista kuin syvyysulottuvuuttakin, pelkkä homo economicus. Yleissivistävään kouluun ja opettajankoulutukseen väkisin lobattu yrittäjäyyskasvatus on havainnollinen esimerkki uusliberaalin ajan hyötyä tavoittelevasta kasvatusajattelusta. Dialogisen etiikan ja kasvatusajattelun sivistysperinteen näkökulmasta kasvatuksen ja yleissivistävän opetuksen välineellistäminen strategisen laskelmoinnin ja hyödyn tavoittelun kohteeksi on sivistyksen ja pedagogisen tahdikkisuuden puutetta; se on samalla eettisesti arveluttavaa, koska tällaisessa ”kasvatusajat-

telussa” kasvatettava on päämäärän sijasta asetettu välineeksi instrumentaalisia, kasvatukselle vierasperäisiä tavoitteita varten.

## Lähteet

- Autio, T. 2002. *Teaching Under Siege. Beyond the Traditional Curriculum Studies and/or Didaktik Split*. Acta Universitatis Tamperensis 904. University of Tampere.
- Buber, M. 1962a. Die Frage an den Einzelnen. Teoksessa M. Buber, *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*. Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider, 217–265.
- Buber, M. 1962b. Ich und Du. Teoksessa M. Buber, *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*. Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider, 79–170.
- Buber, M. 1962c. Das Problem des Menschen. Teoksessa M. Buber, *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*. Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider, 309–407.
- Buber, M. 1962d. Über Charaktererziehung. Reden über Erziehung. Teoksessa M. Buber, *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*. Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider, 817–832.
- Buber, M. 1962e. Über das Erzieherische. Reden über Erziehung. Teoksessa M. Buber, *Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie*. Kösel-Verlag, Verlag Lambert Schneider, 787–808.
- Buber, M. 1967, Replies to My Critics. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (toim.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press, 689–744.
- Cohen, A. 1983. *The Educational Philosophy of Martin Buber*. Rutherford, Madison, Teaneck: Fairleigh Dickinson University Press.
- Collins, P.M. 1980. Philosophy and “Alternative Humanistic Education”: Buber and Neill in Contrast. *Journal of Thought*. Vol. 15. Summer 1980. University of Oklahoma, 47–62.
- Friedman, M. 1967. The Basis of Buber’s Ethics. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (toim.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press, 171–200.
- Jokinen, R. 1997. *Tietämättömyyden etiikka*. Emmanuel Levinas modernin subjektin tuolla puolen. (TE)Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 15. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopistopaino.
- Koo, G.Y. 1964. The Structure and Process of Self. *Educational Theory*. Vol. XIV, 2.
- Levinas, E. 1996. *Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. Tampere: Gaudeamus.
- Pfuetze, P.E. 1967. Martin Buber and American Pragmatism. Teoksessa P.A. Schilpp & Maurice Friedman (toim.) *The Philosophy of Martin Buber*. The Library of Living Philosophers. Vol. XII. Open Court: Cambridge University Press, 511–542.
- Siljander, P. 2000a. Kasvatus kadoksissa. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Yliopistopaino, 15–24.
- Siljander, P. 2000b. Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Yliopistopaino, 25–44.



- Värri, V-M. 1999. Kasvatustahdon ehdoista Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa I. Niiniluoto & M. Sintonen (toim.) *Tahto*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol 61. Tampere 1999, 71–89.
- Värri, V-M. 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatustahdo pysyy – auttamisvastuu kasvatustahdojen perustana. *Kasvatus 2/2000*. 31. vuosikerta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. The Finnish Journal of Education, 130–141.
- Värri, V-M. 2002a. *Hyvä kasvatustahdo – kasvatustahdo hyvään. Dialogisen kasvatustahdon filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere University Press. Neljäs painos.
- Värri, V-M. 2002b. Kasvatustahdo ja 'ajan henki' – tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. Aikuiskasvatustahdo. *Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 2/2002*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatustahdon tutkimusseura, 92–104.

## Tieni fenomenologiaan

### Muistelo – anamnesis<sup>1</sup>

Kertomukset ja erilaiset tekstit ovat parin viime vuosikymmenen aikana jälleen alkaneet kiinnostaa myös eri tieteenalojen tutkijoita. Omaelämäkertoja käytetään myös kasvatustieteessä hyvin usein laadullisen tutkimuksen aineistona. Jotta kuvaukseni tavastani ymmärtää laadullinen tutkimus asettuisi kohdalliseen ymmärtämisyhteyteen, kuvaan aluksi lyhyesti oman opettaja-tutkijan elämäkertani. Elämäkerta-aineistoja voidaan analysoida ja tulkita monella eri tavalla. Analyysin ja tulkinnan tavan valitsemisen jätän tässä lukijan tehtäväksi.

Yleensä elämäntarinat noudattavat kulttuurisia tarinan kerronnan muotoja. Tarinani voisi olla nimeltään vaikkapa ”vaikeuksien kautta voittoon” tai, miksei, ”surkeat epäonnistumiseni”. Mieluiten kuitenkin itse luonnehtisin kertomustani ”päättymättömän tien tarinaksi”. Omaa päättymätöntä opettaja-tutkijan tietäni kuvaan heideggerilaisittain: ”Tiellä ollessani olen omalla polullani, jota mikään ei ole määrännyt väistämättömäksi ja ainoaksi. Tiellä mikään ei ole valmista eikä tule valmiiksi, enkä tule koskaan perille. Tielle lähteminen panee alulle sen, mitä tiellä tapahtuu.” (Kupiainen 1991b.)

Metaforalla päättymätön tie kuvaan pyrkimystäni olla myös tutkijana alati matkalla, en siis yritä olla ajattelun lopputuloksen saavuttanut fenomenologian asiantuntija. Ajattelunsa valmiiksi saaneista ja siten olemassaolostaan irtautuneista asiantuntijoista ihaillemani<sup>2</sup> tanskalainen filosofi Søren Kierkegaard (1846/1992) on sanonut: ”Julki-

---

<sup>1</sup> Muistelo (anamnesis) liittyy kreikkalaiseen aikakäsitykseen. Se tarkoittaa Kierkegaardin teoksen suomentajan Olli Mäkisen mukaan mahdollisuutta tai menetelmää saavuttaa piilevä tai unohtunut tieto nykyhetkessä. Se, mitä muistellaan, on jotain joka kuuluu menneisyyteen, ja siten menneisyys määrää nykyisyyttä. Kreikkalainen aikakäsitys suuntautuu menneisyyteen tulevaisuuden sijasta. ”Muistelo on käytetty puku, se istuu hyvin ja on pehmeä, eikä kutistu tai roiku.” (Kierkegaard 1843/2001.)

<sup>2</sup> Tunnustan ihailuni hyvin tietäen, että Kierkegaard itse pyytää taivasta varjelemaan itseään kaikelta sellaiselta tunnustuksen väkivallalta, että joku mylvivä kannattaja siteeraa häntä myönteisessä hengessä. Koska Kierkegaard pitää itseään kokeilevana humoristina, hän ei voi mielestään auttaa minkään mielipidesuunnan asiaa.

kuuluttajat eivät ole eksistioivia ajattelijoita. Kerran he ehkä olivat sellaisia, ennen kuin he löysivät lopputuloksen, mutta sen jälkeen he eivät ole olemassa ajattelijoina, vaan julkisina kuuluttajina ja huutokauppiaina”. Myöhemmin Kirkegaard jatkaa: ”...kaunopuheinen, asiastaan ikuisesti vakuuttunut tuntee voiman ja vallan muuttaa toiset vakaumuksensa puolelle, toisin sanoen hän on niin epävarma, että tarvitsee muiden tuen intomieliselle vakaumukselleen (Kierkegaard 1846/1992). Kierkegaardin kutkuttavien ajatusten vauhdittamana, palaan ajassa vuosikymmeniä taaksepäin.

Lähdin opettaja-tutkijan tielleni yli 30 vuotta sitten. 1960-luvun loppupuolella ja koko 1970-luvun ajan voidaan tutkimuksen tekemistä ja sen opettamista kasvatustieteessä luonnehtia toisaalta hyvin yksiviivaisen selkeäksi ja helpoksi, toisaalta äärimmäisen tuskaiseksi ja ongelmalliseksi.

Opetin noina aikoina vuodesta toiseen erilaisten kvantitatiivisten menetelmien käyttöä, keskilukuja, hajontalukuja, keskiarvojen erojen merkitsevyydestä jne. Monimuuttuja-analyyseista rakastuin regressioanalyysiin. Regressioanalyysin avulla tutkin muun muassa miten Teknillisessä Korkeakoulussa menestymistä voidaan selittää erilaisten prediktoreiden avulla. Prediktoreina eli selittävinä tekijöinä käytin muun muassa koulumenestystä, matematiikan, fysiikan ja kemian arvosanoja jne. En tosin pystynyt selittämään opintomenestymisen vaihtelusta kuin pienen osan, mutta sitäkin kiehtovampaa oli havaita, mistä alhainen selitysprosentti johtui. Olin langennut tekniseen salakuoppaan: koulutodistuksen matematiikan ja fysiikan arvosanoilla ei ollut hajontaa, joten korrelaatiokerroinkin jäi matalaksi. Keksin sen itse ja vaikka en pystynyt kukaan sanomaan juuri mitään siitä, mitkä tekijät vaikuttavat TKK:ssa menestymiseen, sain työstäni erinomaisen arvosanan. Hyvästä arvosanasta huolimatta tunsin hienoisista kateutta, kun eräessä kasvatustieteessä tehdyssä väitöskirjassa päästiin pari vuotta myöhemmin huimaavaan selitysprosenttiin. Opintomenestymiseen löydettiin niin oivalliset ”vaikuttavat” tekijät, että selitysprosentti nousi 113 prosenttiin. Miten totaalista ilmiön selittämistä!

Pitää varmasti paikkansa, että kaikkia menetelmiä, niin kvantitatiivisia kuin kvalitatiivisiakin, voidaan soveltaa hyvin tai huonosti. Meille 70-luvun kasvatustieteilijöille oli kuvaavaa, että palvoimme, osa enemmän osa vähemmän, teknisiä ratkaisuja. Kaivo in esille tätä artikkeliani varten vanhoja gradulausuntoja, ja totesin niistä monia mielenkiintoisia seikkoja, joita en tässä yhteydessä kuitenkaan ryhdy tarkemmin kuvaamaan. Totean vain, että niistä oli selkeästi havaittavissa, että ainakin osa meistä oli huomattavasti kiinnostuneempi hajonnan merkityksestä korrelaatiokertoimelle, faktorianalyysin painokertoimien vaihtelusta ja varianssianalyysien erikoistapauksista kuin tutkittavasta ilmiöstä tai tutkimustuloksien sisällöstä ja merkityksestä. Fenomenologi Martin Heidegger, jonka opin vasta myöhemmin tuntemaan, olisi sanonut meille, että

olimme teknologisen ajattelun pauloissa. Kirkegaard (1846/1992) puolestaan olisi ilmaissut asian hieman runollisemmin. Olimme hänen mielestään eksyneet tielle, ”jolla kvantitatiivinen seirenilaulu lumoo ja pettää eksistovaa ihmistä”. Oli tapahtunut tieteen reduktio matematiikaksi.

Hämärästi kuitenkin muistan, että joskus tässä tilastollisten metodien huumassa, jota muistaakseni Antti Eskola on kuvaavasti kutsunut ”metodifetisismiksi”, pysähdyin miettimään, miksi niissä esimerkeissä, joita käytimme keski- ja hajontalukujen laskeamiseen, oli aina aineistona värikyynät, pesukoneet, ja sen sellaiset automerkit. Miksi oli niin ongelmallista löytää kasvatustieteellisiä esimerkkejä?

1970-luvun kasvatustiede oli aikansa tuote, jonka luonteeseen vaikuttivat monet asiat – eikä vähiten se, että kasvatustieteellä tieteenä oli tuolloin näytön paikka. Sen tuli osoittaa olevansa tiede tieteiden joukossa. Kriteerit, pelisäännöt ja rajat määritteli sen ajan yleinen teknologiseksi kapautunut tiedekäsitys.

## Toisto ja olemassaolon vakavuus<sup>3</sup>

Omassa tiedekäsityksessäni tapahtui ratkaiseva muutos 1980-luvulla. Olen kuvannut tiedekäsitykseni muutosta ja siihen vaikuttavia tekijöitä yksityiskohtaisemmin sekä väitöskirjassani (Lehtovaara 1992) että artikkelissani Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan (Lehtovaara 1993). Esitän tässä kuitenkin lyhennetyin ja hieman erilaisen version, sillä kuten omasta kokemuksestamme ja myös elämäkertatutkimuksesta tiedämme, ihmisen tulkinta omasta elämäkulustaan muuttuu jatkuvasti, kun hänen kokemuksensa karttuu ja tietonsa lisääntyy. Heidegger käytti tässä yhteydessä käsitettä ’Dasein’ eli täällä olon ajallisuutta. Elämäkerta ei kykene palauttamaan ollutta, se vain säilyttää ja ylläpitää olleesta esillä olevaa tietämystä. Ymmärrämme menneisyyden nykyisyydestä. Vain se elämys, joka on esillä kulloisessakin NYT-

---

<sup>3</sup> Rohkenen käyttää tässä Kirkegaardin käsitettä toisto (gjentagelsen), vaikka se on hyvin vaikeaselkoinen käsite hänen ajattelussaan. Toistolla Kirkegaard näyttää tarkoittavan yksilön persoonallisuuden tai sisäisyyden piirissä tapahtuvaa laadullista kehitystä. Se ei ole muistelon surumielisyyttä eikä toivon epävarmuutta, se on silmänräpäyksen aitoa varmuutta. ”[J]oka valitsi toiston, hän elää. Hän ei juokse pikkupojan tavoin perhosten perässä tai kurkottaudu varpailleen nähdäkseen maailman ihanuuksia, sillä hän tuntee ne; hän ei myöskään istu kuin vanha nainen ja kehrää muistelon rukilla, vaan hän matkaa rauhallisesti omaa tietään ja iloitsee toistosta.” (Kirkegaard 2001.) Toisto näyttää siis tarkoittavan entisen toistoa korkeammalla tasolla. Torsti Lehtisen tulkinnan mukaan toisto on elämänsenteeana eräänlaista pyhää huolettomuutta, ”uutta välittömyyttä” (ks. Lehtinen 1990).

hetkessä, on todellinen. Menneet elämyksemme eivät ole enää todellisia. (Heidegger 1927/2000b.) Myös tulevaisuuden toteutumattomat mahdollisuudet elävät mennessä elämäkerrassa.

Tiedekäsityksessäni tapahtunutta muutosta en voi pitää puhtaasti huomaamattomana ajan toimintakulttuurin muutokseen mukautumisena, vaikka siinä kieltämättä sitäkin on. Kutsun sitä mieluummin äkkiheräämiseksi, jota voidaan kuvata psykologias-ta tutun klassisen vaihduntakuvion avulla niin kuin Kuhn (1970) kuvaa paradigman muutosta tieteessä. Koko kasvatustieteen tutkimusalue ja tieteellinen toiminta näyttäytyivät minulle uudella tavalla. Kohdallani oli siis kysymys Kierkegaardin (1846/1992) termin hypystä, syvällisestä laadullisesta muutoksesta maailmani hahmottamisessa. Elän nyt tutkijana ja myös muissa suhteissa, erilaisessa maailmassa kuin 1970-luvulla, havaitsen erilaisia asioita kuin silloin. Tieteen tekeminen, joka ennen asennemuutosta näyttäytyi vain ankkana, on saanut myös toisen, jäniksen hahmon. Uuden hahmon, uuden näkökulman aukeaminen todellisuuteen on aiheuttanut sen, etten pysty enää näkemään tieteen tekemistä vain yhdellä tavalla. Voin vaihtaa hahmoja vuorotellen, mutta pystyn tietysti näkemään vain yhden hahmon kerrallaan. Olin omaksunut tiedeyhteisön melko nuoren ja voimakkaasti psykologiaan sitoutuneen tradition kautta sellaisia tiedon muodostukseen vaikuttavia historiallisia ja satunnaisia tekijöitä, joiden olemassaoloa en ollut tiedostanut. Tällaista henkilökohtaista asennemuutosta kutsutaan fenomenologiassa sulkeistamiseksi (Husserl 1954/1970). Havaitsin, että minun tuli pyrkiä vapautumaan tradition luomista ennakkokäsityksistä ja kokemaan maailma ilman modernin rationalismin painolastia, joka nojaa formaaliin logiikkaan.

Miten oikeastaan aloin oivaltaa tieteen tekemiseen liittyviä asioita uudella tavalla? Ratkaiseva käänne tapahtui, kun osallistuin **Viljo Kohosen** laajaan ja useita vuosia kestäneeseen tutkimusprojektiin, jossa minun osuudekseni tuli tutkia lasten minäkäsityksen kehittymistä tutkimusprojektin aikana. Teetin lapsille joukkotestinä minäkäsitystä mittaavan testin, jonka perustana olevaa lähestymistapaa testin laatijat kutsuivat fenomenologiseksi. Myöhemmin kuitenkin oivalsin, että testin fenomenologisuus oli vain näennäistä. Se oli näennäistä siksi, että testin laatijat sitoivat erinäisillä ”annetuilla” metodisilla ratkaisuillaan objektien näkemisen tavan jo edeltä käsin tiettyyn reflektoitamattomaan rutiininomaisesti käytettyyn tapaan. Tässä he eivät noudattaneet Heideggerin ohjetta, jonka mukaan tutkimukselle tulisi löytää sellainen lähtökohta, jossa pyritään päästämään todellisuus mieleen omana itsenään, eikä valloiteta sitä aktiivisesti jonakin erukäteen määriteltynä (ks. Varto 1991). Tällöin tutkija ei pakota todellisuutta johonkin ennalta tiedettyyn muottiin, vaan antaa sen mitä on paljastua omana itsenään. Heideggerin mukaan meidän tulisi huolellisesti tarkastella käyttämiämme ”teitä”, ”metodeja”, ja sitä miksi ja millä tavalla juuri nämä ”tiet” vievät perille. Tämä ohje

johti minut ajanmukaisena pidetyn kasvatustieteen ja psykologian valtatieltä kohti Heideggerin peltotietä. Minulle tärkeäksi kysymykseksi nousi, antaako käyttämäni minäkäsitystesti lapsen ja lapsuuden todellisuuden paljastua omana itsenään, vai pakottaako se sen johonkin jo ennalta tiedettyyn muotiin. Ja jos pakottaa, millainen tämän muotin mukaisen lapsen todellisuuden oletetaan olevan?

Käyttämäni minäkäsitystesti sisälsi useita osa-alueita. Varsinaisena tienviittana Heideggerin peltotielle toimi minäkäsitystestin *minän moniulotteisuutta* mittaava osa-alue. Testin tämä osa-alue vastasi muodoltaan minäkuvamittauksissa usein käytettyä Osgoodin semanttisen differentiaalimenetelmää. Lasten tehtävänä oli merkitä rastilla 90 adjektiivin joukosta ne, jotka kuvasivat, millaisia he sillä hetkellä ajattelivat olevansa. Lapset rastittivat kiltisti adjektiiveja. Niistä oli helppo laskea jokaiselle lapselle minän moniulotteisuutta kuvaava indeksi – mitä useampia rasteja, sitä moniulotteisemmaksi lapsi itsensä näki. Keskiarvon ja hajonnan avulla oli teknisesti yksinkertaista selvittää, miten moniulotteisena tutkitut lapset keskimäärin itseään pitivät, ja miten lasten pistemäärät hajaantuivat keskiarvon ympärille. Ei myöskään tuottanut ongelmia tutkia, olisiko esimerkiksi itsearvostuksen ja minän moniulotteisuuden välillä korrelaatiota.

Kaikki olisi sujunut rutiininomaisesti, siis minäkäsitysmittaustradition perinteiden noudattamisen kannalta onnellisesti, ellen olisi päättänyt liittää tutkimukseeni yksilötestausta, jonka toteutin haastattelun avulla. Haastattelussa 12-vuotiaita lapsia pyydettiin ajattelemaan ääneen kunkin minäkäsityksen moniulotteisuutta mittaavan adjektiivin kohdalla ja sitten rastittamaan ne adjektiivit, jotka heidän mielestään kuvasivat heitä itseään. Lasten pohdinnat pysäyttivät minut.

Otan esiin yhden esimerkkitapauksen. Eräs poika, olkoon nimeltään vaikkapa Roope, sai hyvin matalan pistemäärän ”minänsä moniulotteisuudesta”. Roope ei siis rastittanut kovinkaan montaa adjektiivia. Esitän pienen näytteen Roopen ääneen ajattelusta:

KATEELLINEN. ”En mä juurikaan oo sillai kateellinen, mutta kyllä sitä ny joskus voi olla.” (Ei ruksannut)

UJOSTELEMATON. ”No siihen mä en pistä, kerta mä oon joskus aika ujo – jossain tilanteessa.” (Ei ruksannut)

ROHKEA. ”Riippuu tilanteesta, mitä sillä tarkotetaan, mutta en mä siihenkään kyllä pistäs.” (Ei ruksannut)

ÄLYKÄS. ”On viisas, joka ymmärtää ja pystyy ajatteleen, mutta ehkä mä joskus pystyn ajatteleen, mutt’ en mä siihenkään pistä.” (Ei ruksannut)

RAUHALLINEN. ”Mää kyllä joskus voin olla aika rauhallinen – riippuu ihan tilanteesta – ehkä mä oon yleensä vilkas.” (Ei ruksannut)

HUOLELLINEN. ”Mää koulussa yleensä oon aika huolellinen, mutta en mää siihenkään pistä ristiä, en mää ny aina ihan huolellinen oo.” (Ei ruksannut)

TYHMÄ. ”Tyhmä mää en – saatan ehkä olla tyhmä, mutta kyllä mussa on viisaitakin puolia vissiin, siihen mää en pistä.” (Ei ruksannut)

VALHEELLINEN. ”En mää ny nii hirveesti valehtele, mutta valehtelen kuitenkin, en mää ny sitä pistä.” (Ei ruksannut)

TÄRKEÄ. ”Tärkeä mää en oo.”

Haastattelija: ”Et missään suhteessa tärkeä?”

”No saatan mää jossain suhteessa olla, mutt’ en nii tärkee ett’ tohon pitäis’ rastia pistää.” (Ei ruksannut)

Jne.

En voinut olla havaitsematta kuinka Roopen ja muidenkin lasten oli usein vaikea päättää, minkä he valitsevat kannakseen. Monta kertaa näytti siltä, että vastakkaiset argumentit risteilivät lasten mielissä hyvinkin tasavahvaisina. Lasten rastittama vaihtoehto oli aina joko/tai-vaihtoehto, joka ei tuonut esiin joskus hyvinkin ankaraa ja moniulotteista pohdintaa, jota lapsi mielessään teki. Minulle selvisi hyvin konkreettisella tavalla, että jos keskitytään vain siihen, mitä lapsi ruksaa kannakseen paperille, voidaan päätyä hyvinkin virheellisiin tulkintoihin. Tässäkin tapauksessa kynä- ja paperi-testin tulos oli, että Roope näki itsensä hyvin yksiulotteisesti.

Toinen perustavanlaatuisen ongelma syntyi siitä, että lapset ymmärsivät testissä käytetyt sanat monella eri tavalla. Lasten vastauksia kuunnellessani aloin oivaltaa, että testini oli tehnyt puolestani ontologisen ratkaisun, joka ei ollut sellainen kuin olin tarkoittanut. Olin siis testini suorittaman ontologisen ratkaisun kautta olettanut erinäisiä asioita lapsen todellisuudesta, joita en ollut tiedostanut. Mielenkiintoni kohdistui yhä enemmän siihen, miten pystyisin ymmärtämään lasten tarkoitukset, heidän sanoilleen antamat merkitykset. Toisin sanoen **merkityksen ongelma** alkoi näyttäytyä minulle minäkäsitystutkimuksen keskeisenä ongelmana. Samalla kiinnostukseni laajeni koskemaan yhä voimakkaammin kaikkea sellaista problematiikkaa, joka sisältyy inhimilliseen kokemukseen. Aloin aavistaa, mitä Edmund Husserl tarkoittaa objektivismin ja naturalismin kritiikillään. Ehkä me tosiaan olemme liioitelleet luonnontieteellisen tutkimusmallin mahdollisuuksia ihmis- ja kulttuuritieteissä. Luonnontieteellisen tutkimusmallin ihannoiminen on johtanut siihen, että olemme vähätelleet inhimillisen kokemuksen, erityisesti tunteiden, aistimusten, intuition sekä esteettisen ja eettisen kokemuksen merkitystä. Tästä on ollut seurauksena muun muassa se, että esimerkiksi taide kulttuurin aidosti itsenäisenä alueena on hämärtynt ja latistunut.

Paneutuessani lasten pohdintoihin alkoi tuntua aivan mahdottomalta kvantifioida heidän valintojaan ja sitä kautta määrittää lapsen minän moniulotteisuus määrällisesti. Se peittäisi alleen lasten merkitysten laadullisen erilaisuuden, siis redusoi heidän persoonallisen ja ainutkertaisen maailmankuvansa satunnaisilla suureilla kuvattavaksi ominaisuuksien kimpuksi.

Nämä hämmentävät ja osittain varsin kiusalliset havainnot saivat aikaan, että irrottauduin tutkimuksessani empiirisen mukana olemisen kehästä ja paneuduin perusteellisemmin tieteenfilosofisiin, ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin. Näissä pohdintoissa ovat Lauri Rauhalan tekstit ja hänen filosofinen ihmiskäsitysanalyysinsä toimineet ratkaisevan tärkeinä tienviittoina.

## Toivo ja epävarmuus<sup>4</sup>

Mutkikas, kuoppainen ja kivinen tieni kohti fenomenologiaa alkoi. En tarkkaan ottaen tiennyt enkä tiedä vielääkään, mihin olen menossa. Seurasin ja seuraan vieläkin vain eräitä maanmerkkejä. Väitöskirjassani (1992) kutsuin näitä maanmerkkejä tutkimusstrategisiksi teeseiksi. Esitin niitä 31. Edellä mainitsemassani artikkelissa supistin niiden lukumäärän kymmeneen. Tässä tiivistän niiden ytimen viiteen teesiin. Pidän näitä teesejä selkeinä opasteina fenomenologiselle tutkimukselleni.

### 1

**Perittyjä uskomuksia ja muita ajattelun esteitä on myös tiedettä tehtäessä jatkuvasti reflektoitava, kritisoitava ja joskus myös purettava.**

Tieteelliset traditiot, ajattelutavat ja näkökulmat ovat meille tutkijoille usein itsestäänselvyyksiä. Ongelmana on, että perimme näistä itsestäänselvyyksistä jotain niin sekoitunutta ja muuttunutta, että niiden alkuperäistä mieltä on vaikea oivaltaa.

Kun etsitään yleistä lakia, kuten minä tein kasvatustieteen silloisen vallitsevan käytännön ja käyttämäni minäkäsitystä mittaavan ”fenomenologisen” testin laatijoiden ohjeen mukaisesti, sulkeutuvat usein sellaiset yksilölliset piirteet pois, jotka yksilön ainutkertaisuutta korostavan eksistentiaalisen fenomenologian mukaan olisi pitä-

<sup>4</sup> ”Toivo on kuin uusi puku, karkea, kireä ja hohtava, kuitenkin et ole sitä koskaan pitänyt, etkä tiedä, pukeeko se sinua tai onko se sopiva” (Kierkegaard 1843/2001).



nyt ehdottomasti pelastaa. Silloin vallinneen kasvatustieteellisen käytännön mukaan myös ihmistieteen ensisijainen tehtävä oli tavoitella ilmiöiden keskimääräistä yleisyyttä, ”keskiarvolakeja”, kun taas eksistentiaalisen fenomenologian mukaan ihmisen kohdaloksi nähdään ainutkertaisena yksilönä oleminen.<sup>5</sup> Tapaustutkimuksen yleistymisen viime vuosina on kuitenkin osoitus siitä, että emme kulttuuritieteissä enää keskity yksinomaan abstrakteihin ja universaaleihin kysymyksiin, vaan annamme arvoa myös erityisille, konkreettisille ongelmille, jotka syntyvät yksilöllisissä tilanteissa, eivät yleisesti.

Kvantitatiiviselle tutkijalle edellä esimerkiksi valitsemani Roope edustaa tapausta, joka poikkeaa todennäköisesti voimakkaasti keskiarvosta. Jos ajattelemme Rauhalan (1990) tapaan, että nykyisessä yhteiskunta- ja kulttuurielämässämme on keskiarvoihminen kohotettu kuninkuusasemaan, on Roope vielä kaukana ihanneihmisen mallista. Roope on paitsi ”onneton” poikkeama keskiarvosta, muutenkin hankala tapaus kvantitatiiviselle tai muuten yleistämistä tavoittelevalle tutkijalle. Roopen vastaukset aiheuttivat tutkimukseen reliabiliteettia eli pysyvyyttä alentavaa, häiritsevää virhevarianssia, koska hän ei suostunut näkemään itseään tiettyyn tilaan jäähmettyneenä, kontekstistaan irrotettuna ”piirrekimppuna”. Roopelle hermeneuttisen lähestymistavan aksiomaattinen teesi ”ymmärtäminen on aina yhteydessä ymmärtämistä” oli intuitiivisesti selkeä lähtökohta maailman ja oman minän ymmärtämiseen. Hän myös näki itsensä dynaamisena, jatkuvasti uudeksi tulemisen tilassa olevana, muihin olevaisiin suhteissa olevana jatkumona. Roope oivalsi, että itsensä pitäminen objektiivisena, selvärajaisena subjektina, siis olemassaolossaan pysäytettynä objektina eli kivettyneenä identiteettinä tai sisäisenä minuutena, on Kierkegaardin (1846/1992) sanoin ”jymäytetyksi tulemistä ja jymäytettynä olemista”. Roopea ei testillä jymäytetty: Hän oli avoin maailmalle. Hän ymmärsi olemuksensa ihmisenä, joka toteutuu jatkuvasti omassa olemisessaan, sanoi Heidegger. Roope oli ainakin jossakin määrin vapautunut vaatimuksista, tai ei ollut vielä kiinnittynyt vaatimuksiin, joita tietty rooli, ihmisen kuva, kantaa tuttuina ja samoina mielikuvina. Hän salli itselleen laadullisen kehittymisen mahdollisuuden – toiston – kuten Kirkegaard sanoi.

Moniulotteisuustestin perustana olevien käsitysten kysyminen johti minut vähitellen koko lähestymistavan kyseenalaistamiseen lasten merkitysmaailman tutkimisessa. En ole aivan varma, syyttäisikö Pertti Töttö (2000) minua siitä, että tein tutkimusot-

<sup>5</sup> Olen samaa mieltä Kierkegaardin (1843/2001) kanssa myös siitä, että ”[a]jan myötä kylälästy ikuiseen puheeseen yleisestä ja yleisestä, jota toistetaan väsymykseen asti. On myös poikkeuksia. Jos niitä ei voi selittää, ei voi myöskään selittää yleistä. Tavallisesti asian hankaluutta ei huomaa sen vuoksi, että ei ajattele yleistä intohimolla, vaan välinpitämättömän pinnallisesti. Poikkeus sitä vastoin ajattelee yleistä energisen intohimoisesti.”

teen valinnasta eksistentiaalisen valinnan. Mutta siitä olen varma, että jos olisin tyytynyt kvantifioimaan Roopen ja muiden lasten moniulotteisuuden tietyiksi luvuiksi, Kierkegaard ja muut eksistenssifilosofit olisivat toruneet minua siitä, että pyrin testien avulla ”älyttömästi vääntämään lasten eksistenssiä joksikin muuksi kuin inhimillinen eksistenssi ylipäänsä on”. Se, joka eksistoi, on jatkuvasti joksikin tulemisen tilassa, sanoo Kierkegaard (1846/1992).

Koska fenomenologian tavoitteena on nähdä ilmiöt sellaisena kuin ne ovat, on irtauduttava empiirisistä satunnaisuuksista, maailman näkemisestä valmiiksi rajattuna, tulkittuna ja eriteltyinä. Ihmisen merkitysten tutkimuksessa on siis päästävä alkuperäisen kokemuksen maailmaan.

## 2

**Tutkimuksen on lähestyttävä ongelmia niiden luonnetta vastaavasti kadottamatta tai uhraamatta mitään olennaista.**

Kun keräsin tutkimusaineistoni, olimme kasvatustieteessä ja psykologiassa tottuneet näkemään ihmisen minän atomistisesti ja piirrekeskeisesti. Käyttämäni metodit ja käsitteistö pakottivat tutkimani ilmiön aggressiivisesti sellaiseksi, jona olimme sen tottuneet näkemään. Olisinko voinut menetellä toisin? Miten olisin pystynyt lähestymään tutkimaani ongelmaa, lapsen käsitystä itsestään, sen luonnetta vastaavalla tavalla kadottamatta tai uhraamatta siitä mitään?

Fenomenologinen lähestymistapa olisi tarjonnut toisenlaisen vaihtoehdon, koska fenomenologisesti asioita lähestyttäessä ne pyritään kohtaamaan sellaisina kuin ne ovat. Miten luonnehtisin fenomenologista lähestymistapaa? Sen kuvaaminen kattavasti ja kohdallisesti ei ole kovin yksinkertaista eikä ongelmatonta. Fenomenologista lähestymistapaa, jota silloin tällöin kutsutaan metodiksi, ei voi kuitenkaan kuvata vaiheittain etenevänä tekniikkana. Se on pikemminkin asenne, jonka luonnetta voidaan yrittää hahmotella erilaisten kuvaustapojen kautta. Luonnehtisin fenomenologista lähestymistapaa Heideggeria mukaellen rauhoittumisena, odottamisena, avoimena olemisena, avoimuutena salaisuudelle, kuulemisena, kuuntelemisena, läsnäolona, jättäytymisenä, hartautena, viipymisenä sekä rauhaan ja silleen jättämisenä.

Reijo Kupiaisen (1991a) tulkinnan mukaan Heidegger tarkoittaa odottamisella kaikista mielikuvista ja tahdosta luopumista. Odottamalla voimme kokea alkuperäisen yhteytemme todellisuuteen ja päästä sitä lähelle. Kyvystä odottaa Heidegger käyttää nimitystä hartaus. Hartaus merkitsee avoimelle antautumista. Hartaus ei ole psykologinen eikä teologinen asenne, vaan ”hartaudessa olemme sisällä maailman tapahtumisessa, jossa kaikki se, mikä on ilman tahtoamme läsnä, paljastuu ja tulee ajatelluksi”. (Ku-

piainen 1991a.) Hartaus on toisin sanoen itsensä altistamista maailman tapahtumille ehdoitta ja pyyteettömästi.

Omassa tutkimuksessani lapsen kuuleminen olisi voinut johtaa lapsen kuuntelemiseen. Jonkin kuuleminen on Heideggerin (1927/2000b) mukaan avoinna olemista kanssaolemisena toisten kanssa. Kanssaoleminen kehittyy toistensa kuulemisessa. Kuuleminen on seuraamista ja kanssakulkemista. Koska ihmisen maailmassa oleminen on olemuksellisesti ymmärtävää, emme kuule ensi sijassa hälyä vain ääninä, vaan kuulemme henkilökohtaisen kulttuurisen historiamme mukaisesti esimerkiksi rummun äänen, kellon tikityksen, kuikan huudon, rätisevän tulen, opettajan ivallisen naurun jne. Kanssaolemisessa olemme toisen kanssa jo etukäteen sen olevan ääressä, mistä on puhe. Tällä tarkoitetaan, että havaitsemme, näemme ja kuulemme aina jonkin jonakin. Kyky kuulla tekee kuitenkin myös kuuntelemisen mahdolliseksi.

Kuunteleminen on Heideggerille näin ollen vieläkin alkuperäisempää kuin kuuleminen. Kuunteleminen on sitä, että odotamme ja annamme sen, mikä kuuluu, kuulua sinä, mitä se itsessään on mahdollisimman vapaana omista kulttuurisista asetuksistamme. Hallitsevaksi asiaksi kuuntelemissa tulee avoimuus olevaa kohtaan. Tutkija, joka pystyy kuuntelemaan tutkittaviaan, ei enää toteudu kysyvänä olentona, vaan on ilman kysymystä ”miksi”. Hän ei enää muotoile olevaa kysymystensä mitalliseen muottiin, vaan ottaa olevan sellaisena kuin se on. (Kupiainen 1991a.) Tämä Heideggerin kuvaama kuunteleminen on laadullisessa tutkimuksessa avoimen dialogisen haastattelun – todennäköisesti kuitenkin useimmiten tavoittamaton – ideaali.

Näistä fenomenologisen asenteen ”pehmeistä” kuvauksista huolimatta fenomenologia on ankaraa tiedettä. Tiedettä, joka edellyttää, että tutkija ei suostu sokeutumaan lukujen eksaktiudesta eikä puuhaamaan vain teoreettisten mallien ja kaavojen kimpussa. Hän ei näe maailmaa ainoastaan idealisaationa, representaationa tai muuna virtuaalitetollisuutena. Ankaruus on sitä, että tutkija ei unohda ilmiön alkuperää eikä tyhjentä tai steriloi sen merkitystä jonkin tieteellisen tradition nimissä.

### 3

#### Ihmisen erityislaatusuus on otettava tieteellisessä tutkimuksessa täysimääräisesti huomioon.

Voimme mitata kvantitatiivisesti, siis käyttää mitta-asteikkoja, kun tutkimme sellaisia ”muotojen matematiikkaan” liittyviä kvantifioitavissa olevia ilmiöitä kuten painoa, pituutta, frekvenssejä, äänen voimakkuutta, kestoja jne. Ihmisten maailmassa on kuitenkin olemassa paljon sellaisia ilmiöitä, joita emme voi mitata tällä tavalla. Voimme arvioida esimerkiksi kirkkautta, pimeyttä, pehmeyttä, kauneutta, painavuutta, merki-

tyksellisyyttä, taiteellisuutta jne. vain kokemuksellisesti, aistimalla, harkintaan ja intuitioon perustuen.

Kehomme on aistiva. Eikä käsi ole hansikas, kuten Luce Irigaray (1996) huomauttaa. Tunnen käteni sisältäpäin. Kädelläni voin tuntea materiaalin sileyden, pehmeuden ja karheuden. Jo pelkkä katse saattaa kuitenkin häiritä käden kosketuksen ”ymmärrystä”. Irigaray (1996) sanoo, että katse voi muodostaa panssarin, jolloin kosketuksen virta jähmettyy. Näkyvää ja kosketuksellista ei voi palauttaa toisiinsa. Meillä ei ole mitään nollakohtaa eikä eksakteja standardeja kosketuksellisten ilmiöiden aistimisen ja kokemisen mittaamisen perusteiksi. Aistimuksen alistaminen mittauksille rikkoo Irigarayn mukaan sen kudoksen, muuttaa aistimuksen joksikin muuksi.

Kvantifiointi muuttaa aistimuksen mittarilukemaksi. Teoksessaan Taideteoksen alkuperä Heidegger sanoo, että kiven raskaus voidaan mitata vaa’alla ja saada hyvinkin tarkka lukema, mutta kiven määritys jää tällöin lukemaksi. Sen painavuus pakenee, sillä aineellisuuden olennaiset piirteet muuttuvat pelkiksi lukemiksi. Vaikka laskennallisuus tuokin herruuden ja edistyksen tunteen luonnon teknis-tieteellisen esineellistämisen ja eksaktien lukujen muodossa, ”niin tämä herruus jää kuitenkin tahdon voimattomuudeksi” (Heidegger 1995). Heideggerin (2000a) mielestä kaikkien henkítieteiden ja samoin myös kaikkien elollista tutkivien tieteiden täytyy kurinalaisuutensa säilyttääkseen olla luonteeltaan epäeksakteja.

Voimme ajatella, kuten Maurice Merleau-Ponty (1945/1986), että tiede suhteessa maailmaan on kuin kartta suhteessa maisemaan. Tyydymmekö kartan himmeisiin väriihin ja mutkitteleviin viivoihin, ja haluammeko myös uskoa, että suuret siniset elottomat alueet ovat kuohuva meri?

Kukaan meistä teknologisen aikakauden kasvateista ei kuitenkaan haluaisi luopua vaa’asta, käsineestä tai kartasta. Siitä ei olekaan kysymys. Kysymys on siitä, ”ettemme söisi ruokalistaa ruuan asemesta”. Toisin sanoen, emme luulisi, että sana on itse todellisuus tai kokemuksen kuvaus on itse kokemus. (Klemola 1990.) Ettemme siis kokisi kuten Husserl (1954/1970) sanoo, mittauksen ulkopuolelle jääviä asioita epätodellisiksi.

Fenomenologien kehotuksen mukaan meidän tulisi palata asioihin itseensä ja kiinnittää huomiomme myös siihen, minkä olemme nähneet, tunteneet, aistineet, emmekä yksinomaan siihen, mitä olemme mittauksen avulla selvittäneet. Mitä me silloin voisimmekaan saavuttaa? Tällainen ”laadullinen tutkimus” tuo esiin abstraktioiden ja yleistysten rinnalle jotakin sellaista, joka pakenee mittaamista. Sellaista joka näkyy, tuntuu, kuuluu, tuoksuu ja maistuu ilman mittavälineitä. Fenomenologinen filosofia ei siis vastusta tieteitä, vaan pitää ongelmallisena sitä, että ne näyttäytyvät itseriittoisina. Fenomenologialla, joka tarkastelee elettyä suhdetta maailmaan, on paljon annettavaa tieteellisen selittämisen ja analyttisen ajattelun rinnalla. Fenomenologinen filosofia

avaa meille merkityksiä, joita ei ole tieteessä ”kuultu”, otettu huomioon. Se myös perustele laadullisen tutkimuksen oikeutuksen ja merkityksellisyyden metodeihin ja teknikkoihin luottavan tutkimuksen rinnalla.

Jos tutkimusalueen tietoisena ja perustellun rajaamisen seurauksena ihminen nähdään neutraalina kappaleena kappalemaailmassa, on tietysti oikeutettua soveltaa mitaavia metodeja ja kvantitatiivisia analyyseja hänen tutkimisessaan. Mutta voidaanko ihmis- ja kulttuuritieteissä loogisesti pitävästi ja kokemuksellisesti uskottavasti perustella, että ihminen nähdään *vain* kappaleena kappalemaailmassa? Ihmis- ja kulttuuritieteissä varsin yleisesti katsotaankin, että ihminen on perustavalla tavalla erilailla olemassa kuin esimerkiksi epäorgaanisen kemian tutkimuskohteena oleva kappale. Ihmisen katsotaan olevan psyykkis-henkinen kulttuuriolento, joka on olennaisella tavalla merkitysten todellisuudessa elävä kehollinen olio. Jotta tutkimusta voidaan pitää tieteellisenä siinä mielessä, että se on tutkimuskohteeseensa nähden adekvaattia, käytettävien tutkimusmenetelmien tulee ottaa huomioon tämä ihmisen erityinen olemassaolon tapa ja kunnioittaa sitä.

Ainakin silloin meidän on ”hillittävä menoa”, kun havaitsemme, että kulttuuritieteet yrittävät selittää kaiken, sillä silloin ne selittävät pois sen, mikä on ratkaisevaa. On vain Roopen tavoin ”pelottomasti uskallettava olla ihminen, niin tieteen tekijänä kuin tieteen kohteenakin, eikä pidä antaa säilyttää ja ujustelunsa vuoksi petkuttaa itseään tulemaan joksikin aavemaiseksi olennoksi”. Näin Kierkegaardkin (1846/1992) kehoittaa meitä toimimaan.

## 4

### Tutkittavan henkilön yksilöhistorian paljastaminen on avainasemassa pyrittäessä ymmärtämään häntä.

Ihmisen identiteetti muodostuu ja, kuten Roopenkin tapaus osoittaa, myös toteutuu aina situaatiossa. Kun ihmis- ja kulttuuritieteissä tutkitaan inhimillisiä merkityksiä, on sillä, mihin ympäristöön ja kulttuuriin ihminen on ”heitetty”, sattunut syntymään, hyvin syvällinen merkitys hänen ajattelu- ja toimintatapaansa. Ajatusmaailmaamme askarruttavat kysymykset, jotka ovat omassa kulttuurissamme mielekkäitä ja keskeisiä. Yleisesti ottaen omaksumme tavat, toimintasäännöt ja -normit, jotka kulttuurissamme vallitsevat. Omaksumme ne usein ”annettuina”, kohtalonomaisina rajoina, joiden puitteissa teemme elämäämme koskevat yksilölliset ratkaisumme. Voimme tietysti koetella näitä rajoja ainakin ajatuksissamme, mikäli ne havaitsemme.

Fenomenologisessa tutkimuksessa ihmisen historiallisuus ymmärretään erityisesti merkitysten kerrostumien historiana. Historiallisuus ei kuitenkaan tarkoita elämys-

ten summaa, yksittäisten elämysten peräkkäistä liittymistä toisiinsa (Heidegger 1927/2000b). Ihmisen historiallisuus tarkoittaa ensisijaisesti, että kaikki kokeminen tapahtuu aina ajassa. Ihmisen kokemuksissa on aina läsnä mennyt, tuleva ja NYT -hetki. Ihmisen itseensä liittämät merkitykset ovat alituisesti uudeksi tulemisen tilassa, eli minuus on dynaaminen.

Husserlin (1954/1970) kieltä käyttäen voidaan puhua intentionaalisuuden jatkumosta, joka muodostuu retentiosta, menneen mukana kulkeutumisesta ja protentiosta eli tulevaisuuden läsnäolemisestä. Esimerkiksi yksilön minuus on sosiaalisessa kanssakäymisessä syntyneiden itseen liittyvien merkitysten kokonaisuus. Nämä merkitykset ovat aina syntyneet intersubjektiiivisesti, mutta ei vain menneessä ajassa vaan koko ajan myös ”virtaavassa staattisessa” nykyisyydessä. Ihmisen minuus on näin ollen aina jotakin muuta kuin pelkkä historiansa summa. Alituisessa uudeksi tulemisen tilassaan ihminen suuntautuu myös tulevaisuuteen; minuuteen kuuluvat myös ihmisen mahdollisuudet. ”Staattisella” NYT-hetkellä on siis kaksi puolta, mennyt (ohitettu NYT -hetki) ja tuleva (tuleva NYT -hetki). Ihminen ei nojaua ainoastaan menneeseen, vaan suuntautuu myös NYT-hetken yli tulevaisuuden vielä toteuttamattomiin mahdollisuuksiinsa. Tätä Husserl (1954/1970) kutsuu protentioksi. Ihmisen minuus ei siis rakennu pelkästään menneeseen perustuvien elämäkerran muodostavien retentioiden ketjuna, joka on puhdistettu protentiosta. Retentio ja protentio tai muistelo ja toisto, joita Kierkegaard pitää elämäkerran ja minuuden tuottamisen muotoina, ovat keskenään samantuntuista liikettä. Ne vain kulkevat vastakkaisiin suuntiin. Kierkegaard (1843/2001) sanoo, että se mitä muistellaan, on jo ollut ja sitä siis toistetaan taaksepäin, kun taas varsinaisen toisto muistellaan eteenpäin.<sup>6</sup>

Tärkeä piirre ihmisen kokemusten rakentumisessa on, että merkityskokemukset muodostavat aina kokonaisuuden. Yksittäiset elämykset muodostuvat aina tässä kokonaisuudessa. Toisaalta kokonaisuus on aina läsnä yksittäisissä kokemuksissa. Ihmisen historiallisuus, sellaisena kuin olen sen tässä ymmärtänyt, näyttäytyy selkeästi esimerkiksi oppimisessa.

Husserlin kuvaus osoittaa selkeästi, miten ihmisen historiallisuus kytkeytyy jatkuvaan pyrkimykseen ja eksistointiin. Jatkuva pyrkimys, joka näyttäytyy jatkuvassa oppimisessa, ilmaisee Kierkegaardin (1846/1992) mukaan eksistenssin alituista toteuttamista. Kierkegaard (1846/1992) myös huomauttaa, että kreikkalaisessa filosofiassa ihmisen ”alittiutta jatkuvaan oppimiseen ei pidettykään minään suurena keksintönä tai

<sup>6</sup> Sekä Husserl että Heidegger ovat saaneet voimakkaita vaikutteita Kierkegaardin aikakäsityksestä, jota esimerkiksi Mark C. Taylor (1975) on analysoinut mielenkiintoisella tavalla. Husserlin kuvaamat retentio ja protentio eivät kuitenkaan mielestäni vastaa täysin Kierkegaardin kuvaamia muisteloja ja toistoa.

erinomaisen yksilön innoittuneena toimintana. Pyrkimys jatkuvaan oppimiseen ei merkinnyt enempää eikä vähempää kuin, että ihminen ymmärtää eksistoiwansa, minkä taajuaminen ei ole erityisen ansiokasta, mutta minkä unohtaminen on ajattelematonta.”

Fenomenologisen tutkijan kiinnostuksen kohteena on, miten inhimillinen maailma rakentuu, konstituoituu ja mikä on inhimillisten traditioiden alkuperäinen mieli. Ihmisen yksilöhistorian ymmärtäminen tarkoittaa tutkimuksessa ihmisen kokemustodellisuuden, elämämaailman, mahdollisimman täysipainoista huomioon ottamista.

## 5

**Tutkija ei voi koskaan kokonaan eliminoida tutkimuksesta omaa yksilöhistoriaansa, omia ymmärtämisyhteyksiään.**

Vanha sanonta ”Kaikki mitä tiedetään, tiedetään tietäjälle ominaisella tavalla”<sup>7</sup> pitää myös tieteellisen tutkimuksen yhteydessä paikkansa. Kuten Rauhala on useissa yhteyksissä korostanut, ihminen on tutkijanakin sidoksissa omaan kulttuuriseen todellisuuteensa, omaan elämäntilanteeseensa. Hän ei voi astua siitä ulos johonkin epäinhimilliseen tyhjiöön. Koska tutkijan oman yksilöhistorian muodossa tutkimukseen piilevästi ja kätketyksi osallistuvat tekijät vaikuttavat olennaisesti tutkimuksen tuloksiin, fenomenologin on tultava niistä mahdollisimman selkeästi tietoiseksi.

Kuten Stephen Toulmin (1992) toteaa, emme voi edes 1900-luvun fysiikan sydäimestä eliminoida ihmisen ja kulttuurin ominaispiirteitä. Luovien tutkijoiden omituisuuksien ja taustojen tunteminen on hänen mielestä yhtä olennaista heidän tutkimustensa ja ideoidensa ymmärtämiselle kuin vastaavasti luovien runoilijoiden ja arkkitehtien omituisuuksien ja taustojen tunteminen on heidän aikaansaannostensa ymmärtämiselle. Toulmin käyttää esimerkkinä Albert Einsteinia ja Nils Bohria. Hän katsoo, että Einsteinin suhteellisuusteoriaan liittyy sellaisia seikkoja, jotka selittyvät parhaiten tiedon pohjalta, että Einstein oli enemmän visuaalinen kuin verbaalinen ajattelija. Kvanttimekaniikkaan puolestaan liittyy sellaisia seikkoja, jotka selittyvät parhaiten, kun tiedämme, että Nils Bohr kasvoi kodissa, jossa sunnuntaiaterialla käsiteltiin Kierkegaardin ideoita ”komplementoivista” ajattelutavoista.

Vaikka ensimmäinen teesini edellyttääkin, että perityt uskomukset ja omat historiallisesti muodostuneet ajattelutavat on otettava kriittisen tarkastelun kohteeksi eikä mitään pidä ottaa ”annettuna”, on kuitenkin syytä muistaa seuraava Merleau-Pontyn (1945/1986) ajatus. Se, että tutkija koko ajan asettaa kyseenalaiseksi ennakko-oletuk-

<sup>7</sup> Kierkegaard (1846/1992) haluaa omaperäisellä käännöksellään laajentaa tätä vanhaa sanon-  
taa, joka hänen mukaansa on latinaksi *quidquid cognoscitur, per modum cognoscentis cognoscitur* seuraavalla tavalla: ”se joka tietää, ei tiedä mitään tai vain kuvittelee tietävänsä”.

sensa ja hypoteesinsa, on tärkeämpää kuin se, onko hän pystynyt vapautumaan *kaikista* ennakko-oletuksistaan. Kaikista ennakko-oletuksista täysin vapautuminen ei edellä esittämiäni ihmisen olemassaolon tapaa koskevien näkemysten valossa ole edes mahdollista. Se on vain tavoitesuunta ”fenomenologin tielle”. Koska ymmärrämme maailmaa ja itseämme aina jo maailmassa olevina, pyrkimykseen ymmärtää itseämme sisältyy aina taipumus ymmärtää itseämme väärin. Tutkijan on siis aina tiedostettava oma funktionsa tutkimuksessa.

Fenomenologisella filosofialla on mielestäni paljon annettavaa niiden ratkaisujen perusteiden pohtimiselle ja oikeuttamiselle, joita laadullinen tutkija tutkimuksessaan kohtaa. Ihmistieteissä laadullinen tutkimus on aina ihmisen kohtaamista. Pätevässä tieteellisessä tutkimuksessa tutkija kohtaa paitsi Toisen, myös itsensä. Laadullinen tutkimus saa näin ollen vahvan eettisen ulottuvuuden. Varsinainen eettisyys ei kuitenkaan ole ulkoapäin omaksuttujen normien seuraamista. Kirkegaardin (1846/1992) ohjetta noudattaen ”[e]ettisyyttä oppiakseen kukin kääntyykään itsensä puoleen. Tähän tarkoitukseen jokainen riittää itselleen paremmin kuin hyvin. Jokainen on itselleen ainoa paikka, jossa *juuri hän* voi varmasti opiskella eettisyyttä.” Kosti Joensuun (2003) tulkinnan mukaan myös Heidegger katsoo, että ihmisen keskeisin tehtävä on kysyä omaa itseään ja omaa olemisensa tapaa maailmassa, eetosta. Eettisyys on näin tulkiten sekä Heideggerille että Kierkegaardille sisäisyyttä, oman itsen analyysia. Kierkegaardin ja Heideggerin jälkiä seuraten laadullisen tutkimuksen tekijälle tärkeitä kysymyksiä ovat esimerkiksi: Miten tutkimus eri vaiheissaan kohtasi minut? Miten tutkimuksessani kohtasin Toisen? Miten kohtaan Toisen tutkimuksen jälkeen? Miten kohtaan itseni tutkimuksen jälkeen?

## Ruohottunut peltotie

Se, että laadullinen tutkimus on yleistynyt ja saavuttanut ”tieteellisen pätevyys”, ei kuitenkaan tarkoita, että kalkyloiva laskennallinen ajattelu sen paremmin tieteessä kuin arkielämässäkään olisi menettänyt valta-asemansa. Teknologinen asenne ei tieteellisessä toiminnassa enää näyttäydy pelkästään kaiken pinnallisena ja abstrahoiavana mittaamisena ja tilastollisina analyyseina kuten 1960- ja 1970-luvuilla. Teknologinen asenne on työntynyt yliopistokulttuurin olemukseen sitä muuttaen, niin kuin syvälle maahan tunkeutuva routa muuttaa maan olomuotoa.

Heideggerin (1949/2000a) mukaan tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen tähtäävässä yliopistossa ”tutkija työntyy itsestään ja välttämättä alueelle, joka on luonteenomainen teknikolle olemuksellisessa merkityksessä.” Heidegger katsoo, että ainoastaan siten tut-



kija säilyttää kykynsä vaikuttaa ja on todellinen tutkija aikakautensa tarkoittamassa merkityksessä. Kun tavoitellaan vain kasautuvia tuloksia, *toimeliaisuus* muuttuu helposti itsetarkoitukseksi. Valmista on tultava. Perille on päästävä. Mutta samalla tämä toimeliaisuus saa aikaan, että oppinut ihminen katoaa tieteellisestä tutkimuksesta. Hänet korvaa tutkija, joka *toimii* projekteissa, tutkimushankkeissa, verkostoissa jne. Kun *toimi* muodostaa tutkimuksen olemuksen, pelkkä *toimeliaisuus* tuottaa suurimman todellisuuden vaikutelman. ”Sen suojissa tutkimustyö kuitenkin kovertuu ontoksi” (Heidegger 1949/2000a). Tällaisessa (yliopisto)kulttuurissa tutkija, joka ”kulkee omalla polullaan, jota mikään ei ole määrännyt väistämättömäksi ja ainoaksi” on eilispäivän kulkija, ajan henkeä ymmärtämätön idealisti. Mutta voiko olla niin, että kaikki inhimillisesti katsottuna merkityksellinen näyttäytyy meille yksinomaan kalkyloivaan ajateluun perustuvassa toimeliaisuudessa?

Kuten Heidegger (1949/2000a) sanoo, ”[m]itään aikakautta ei voida kuitenkaan syrjäyttää pelkästään kieltämällä se jollakin julistuksella. Kieltäminen heittää vain kieltäjän sivuun.” Ehkä on turhaa haikailla ”yliopiston alati ohenevaa ja tyhjemmäksi käyvää romantiikkaa” ja vain valmistautua siihen, mitä emme koskaan tule hallitsemaan (Heidegger 1949/2000a). Peltotiellä matkaaja on avoinna kaikelle olevalle.

Ei ole tietenkään sattuma, että otsikoin tämän artikkelin samalla tavoin kuin Martin Heidegger (1969/1986) nimesi omaa fenomenologista heräämistään kuvaavan jaksoson vuonna 1969 ilmestyneessä teoksessaan *Zur Sache des Denkens*. Tiemme fenomenologiaan ovat olleet erilaiset. Oma polkuni on ollut huomattavasti vaatimattomampi, mutta en silti toivo, että se etenisi kaikissa mutkissa ja harhapoluilla jatkossakaan samalla tavalla kuin hänen tiensä. Kuten Kierkegaard todennäköisesti sanoisi, myönnän innokkaasti, miten vähän muutoin muistutan Heideggeria. Kaikesta erilaisuudesta huolimatta tunnistan Heideggerin tunteet, kun hän kuvaa, miten Husserlin teos vaikutti häneen. Vaikutus oli niin vahva, että hän luki tuota teosta seuraavina vuosina yhä uudestaan ja uudestaan, vaikkei hänellä ollut selkeää käsitystä siitä, mikä häntä siinä kiehtoi. Myös minun polkuani fenomenologiaa kohti ovat hallinneet samantapaiset tuntemukset, aluksi Rauhala ja sittemmin Husserlia, Heideggeria ja monia muita fenomenologeja lukiessani. Fenomenologian suhteen tunnen itseni kisälliksi. Voin tällä hetkellä todeta itsestäni saman kuin Kierkegaard (1846/1992) totesi itsestään: ”Olen, niin itseni ymmärrän, juuri sen verran kehittynyt itse ajattelemalla, juuri sen verran siivistynyt kirjoja lukemalla ja juuri sen verran perehtynyt itseeni eksistoimalla, että kykenen olemaan oppipoika, ja ottamaan vastaan opetusta, mikä jo käy tehtävästä sekini.”

## Lähteet:

- Heidegger, M. 1986. Tieni fenomenologiaan. Suomentanut Arto Haapala. Synteesi 2–3. Alkuteos *Zur Sache des Denkens*. Tübingen: Niemeyer. 1969.
- Heidegger, M. 1995. Taideteoksen alkuperä. Suomentanut Hannu Sivenius. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö taide. Alkuteos *Der Ursprung des Kunstwerkes (1935/36)* Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. 1950.
- Heidegger, M. 2000a. Kirje ”Humanismista” & Maailmankuvan aika. Suomentanut Markku Lehtinen. Helsinki: Tutkijaliitto. Alkuteos *Brief über den ”Humanismus” & Die Zeit des Weltbildes*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. 1949.
- Heidegger, M. 2000b. Oleminen ja aika. Suomentanut Reijo Kupiainen. Tampere: Vastapaino. Alkuteos *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 1927.
- Husserl, E. 1970. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*. käänt. David Carr. Evanston Illinois: Northwestern University Press. Alkuteos *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Husserliana. Band. Hague: Martinus Nijhoff. 1954.
- Irigaray, L. 1996. Sukupuolieron etiikka. Suomentanut Pia Sivenius. Helsinki: Gaudeamus. Alkuteos *Éthique de la différence sexuelle*. Pariisi: Minuit. 1984.
- Joensuu, K. 2003. Eksistenssin riisto. Heideggerin muodollisen ”etiikan” periaatteista. Teoksessa L. Kakkori (toim.) *Katseen tarkentaminen. Kirjoituksia Martin Heideggerin Olemisesta ja ajasta*. Jyväskylä: SoPhi. 131–156.
- Kierkegaard, S. 1992. Päätävä epätieteellinen jälkikirjoitus. Suomentanut Torsti Lehtinen. Porvoo: WSOY. Alkuteos *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift til de filosofiske Smuler*. 1846.
- Kierkegaard, S. 2001. Toisto. Suomentanut Olli Mäkinen. Jyväskylä: Atena. Alkuteos *Gjenta-gelsen. Et Forsøg i den eksperimenterende Psychologi af Constantin Constantius*. Kjøbenhavn: C.A. Reitzel. 1843.
- Klemola, T. 1990. Liikunta tienä kohti varsinaista itseä. Liikunnan projektien fenomenologinen tarkastelu. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Vol. XII.
- Kuhn, T. 1970. *The Structure of Scientific Revolutions*. Second Edition, Enlarged. Chicago: The University of Chicago.
- Kupiainen, R. 1991a. Ajattelen anarkia. Transmetafyysinen asenne Martin Heideggerilla. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. XVIII.
- Kupiainen, R. 1991b. Silleen jättäminen ja Zen. Teoksessa M. Heidegger. *Sillessen jättäminen (Gelassenheit)*. Suomeksi tulkinnut Reijo Kupiainen. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol XIX. 101–114.
- Lehtinen, T. 1990. Sören Kierkegaard, intohimon, ahdistuksen ja huumorin filosofi. Porvoo: WSOY.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 338*.
- Lehtovaara, M. 1993. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa J. Varto (toim.) *Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimista*. Tampere: Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol 44. 1–34.

- Merleau-Ponty, M. 1986. *Phenomenology of Perception*. Käänt. Colin Smith. Lontoo: Routledge & Kegan Paul, cop. Alkuteos *Phénoménologie de la perception*. Pariisi: Gallimard. 1945.
- Rauhala, L. 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Taylor, M. C. 1975. *Kierkegaard's Pseudonymous Authorship. A Study of Time and the Self*. New Jersey: Princeton University Press.
- Toulmin, S. 1992. *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity*. New York: University of Chicago Press.
- Töttö, P. 2000. *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Tampere: Vastapaino.
- Varto, J. 1991. Heidegger ja salaisuus. Teoksessa M. Heidegger. *Silleen jättäminen (Gelassenheit)*. Suomeksi tulkinnut Reijo Kupiainen. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta* vol XIX. 3–17.

---

Maija Lehtovaara

## *”Ihan hyvä ihmiseksi”*

Olemme yli 20 vuoden ajan käyneet yhdessä lähes säännöllisesti jumpassa torstai-iltaisin Liljan – Viljon vaimon – kanssa. Voimistelun tyyllilajit ja tahti ovat vuosien varrella muuttuneet aina vain vaativammiksi. Olemme harrastaneet pulssin kohotusta, hyppineet aerobicia, parantaneet lihaskuntoamme, muokkautuneet sopivan oloisiksi ja aina kaiken päälle rauhoittuneet rentoutumaan. Ohjaajamme ovat vuosi vuodelta vaihtuneet nuoremmiksi – edellyttäähän 70 minuutin yhtämittainen äheltäminen erinomaista peruskuntoa. Kotimatkan kuljemme aina Liljan kanssa yhdessä ja silloin vaihdetaan pikaisesti perheiden kuulumiset. Olen saanut seurata perheen poikien Pekan nopeaa nousua lastentarhalaisesta eteväksi kansainväliseksi tiedemieheksi ja Matin ”ranskalaiskautta” ja opintoja Englannissa. Perheen nuorimmaisen, Liisan, elämää olen seurannut odotusajasta viehättäväksi nuoreksi naiseksi, joka on opiskellut muun muassa Italiassa ja opiskelee parhaillaan Englannissa. Viljon – Liljan miehen – lukuisista matkoista olenkin kuullut varmimmin juuri Liljalta.

Tunnen minä Viljon muutenkin, ihan omakohtaisen kokemuksen perusteella. Tunnen hänet pitkäaikaisena työtoverina, ”duracelpupuna”, jonka energia on niin ehtymätön, että katselijanakin jo hengästyn. Olemme tehneet Viljon kanssa myös yhteistyötä: olen ollut mukana Viljon projektissa, olemme yhdessä toimineet väitöskirjojen ohjaajina jne. Kollaboratiivinen yhteistyömme on sujunut hienosti, samassa veneessä on soudettu – minä tosin ajatuksissani ehkä joskus vähän eri suuntaan. Mutta kokemuksista on opittu, vaikka portfoliota en vieläkään suostu tekemään. Yhteistyössä sitä on oppinut tietämään Viljosta muutakin kuin mitä vaimolta kuulee. Millainen siis Viljo on? Miten nyt sanansa asettaisi, ettei liikoja keuhisi? Ihan hyvä ihmiseksi!

---

## Pohdiskeleva ja neuvotteleva oppimiskulttuuri

Yhteiskunnalliset olosuhteet ja niiden mukanaan tuomat uudet vaatimukset kokivat perustavanlaatuisia muutoksia 1900-luvulla. Tämä johti kansalaisiin kohdistuviin uudenlaisiin odotuksiin, jotka liittyivät ammatilliseen pätevyyteen, elämänhallintaan ja viestintään. Tällaiset odotukset heijastuivat luonnollisesti myös uudenlaisiin oppimiskulttuureja koskeviin näkemyksiin. Breen ja Littljohn (2000) esittelevät ansiokkaasti kielten oppimiseen ja opettamiseen liittyvää tutkimustyötä ja näkemysten kehittymistä aina Bertrand Russelistä ja John Deweystä lähtien. Vieraiden kielten opetuksessa nämä muutokset kiteytyvät näyttävästi Euroopan eri maissa Eurooppalaisen viitekehyksen (2003; Common European Framework 2001) ja siihen pohjautuvan Eurooppalaisen kielisalkun (EKS) julkaisemisessa. Tämän kehityksen myötä perinteiset näkemykset tiedon siirtämisestä ja kyselemättömästä vastaanottamisesta ovat siirtymässä historiaan ja niiden sijalle on nousemassa tavoitteita asettava, vastuullinen, kokonaisuuksia hahmottava, pohdiskeleva ja neuvotteleva oppimiskulttuuri. Siinä tuetaan opiskelu- ja oppimistapoja, jotka auttavat oppijoita ”kehittämään asenteita, tietoja ja taitoja, joita he tarvitsevat tullakseen itsenäisemmiksi ajattelussaan ja toiminnassaan sekä toimiakseen vastuullisemmin ja yhteistyökykyisemmin suhteessaan muihin ihmisiin” (Eurooppalainen viitekehys 2003).

Tällainen näkemys oppimisesta ja opettamisesta sisältää myös perinteistä laajemman näkemyksen kielitaidosta. Perustan tälle muutokselle loi Noam Chomsky esittäessään näkemyksiä kielen luontaisesta omaksumisesta ja sen pohjalla olevasta kielitietoon liittyvästä kompetenssista. Hymesin mielestä määritystä tuli laajentaa siten, että se käsittää myös tietomme siitä, millaista on sopiva kielenkäyttö sosiaalisissa tilanteissa. Breen ja Littljohn toteavat, että Hymesin kommunikatiivisen kompetenssin käsite vaikutti merkittävästi kommunikatiivisen kielenopetuksen kehittymiseen 1970-luvun loppupuolelta lähtien. Widdowson on todennut, että tämä puolestaan johti siihen, että huomio siirtyi opetuksessa kielenkäyttöön ja erityisesti diskurssin funktioihin. (Chomsky 1968; Hymes 1971; Widdowson 1978; Breen & Littljohn 2000.) Samoihin aikoihin Canale ja Swain (1980), Bachman (1990) ja van Ek (1986) laajensivat ja jäsensivät kielitaidon käsitettä kielenkäytön funktioiden ja sosiolingvistisen kompetenssin suuntaan.

Edellä lyhyesti hahmoteltu, nelisenkymmentä vuotta sitten alkanut kehityskaari on tuottanut runsaasti kokeilu- ja kehittelytoimintaa sekä tutkimusta eri puolilla läntistä maailmaa, niin myös meillä Suomessa. Opetuksessa se on merkinnyt siirtymistä suljetuista systeemeistä enempi tai vähempi avoimiin systeemeihin. Esimerkkeinä suljetuista systeemeistä opetuksessa voisi mainita drillin ja tiukasti oppikirjan tekstiin nojautuvan kysymys–vastaus-kuulustelun kielipainotteisessa oppimisympäristössä (ks. esim. Huttunen 2000). Avoimia ovat systeemit, joissa kieltä käytetään aitoihin viestintätilanteisiin ja viestinnän oppimiseen ja harjoitteluun (ks. esim. Jaatinen 2003; Kohonen 2002; Wolfe-Quintero 2000). Avoimen systeemin ääripäätä edustaa ehkä kielenoppijan oman kulttuurin ja kohdekielen kulttuurin välisen dialogin huomioon ottaminen merkittävänä tekijänä kielenoppimisprosessissa (ks. esim. Byram, Zarate ja Neuner 1997; Kaikkonen 2002). Avoimesta systeemistä on kyse myös silloin, kun kielenoppimisprosessi nähdään elämäntaitojen opiskeluna (ks. esim. Lehtovaara 2001). Avoimessa systeemissä on pohjimmiltaan kyse pohdiskelevasta ja neuvottelevasta oppimiskulttuurista, jossa opettaja ja oppilaat muodostavat neuvotteluyhteisön.

Ennen kuin kypsyttiin edellä kuvattuun näkemykseen kielen oppimisesta ja opettamisesta, kuljettiin pitkä kokeilu- ja kehittelytie. Kokemus on osoittanut, että sekä niin kutsutut lahjakkaat oppilaat että erityisesti hitaammin kehittyvät oppilaat hyötyvät yleensä opiskelusta, jossa he saavat rakentaa tietojaan ja taitojaan omista lähtökohdistaan käsin (erityyppisiä esimerkkejä edustavat mm. Serrano-Sampedro 2000; Jaatinen 2003; Thomsen 2003). Keskeisenä tekijänä tällaisessa opiskelussa on oppijan metakognitioiden, oppimis- ja kielenkäyttöstrategioiden sekä jatkuvan aktiivisen kohdekielisen viestinnän kehittäminen. Avoimessa systeemissä jokainen kielenoppija on alusta alkaen myös kohdekielen käyttäjä. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka oppilaiden kohdekielinen kieli- ja viestintätaito voi olla minimaalinen, heitä tulisi alusta alkaen rohkaista pyrki-  
mään mahdollisimman aitoon viestintään.

Opiskelun avoimuuteen kuuluu myös oppilaiden opiskelukäytänteiden kehittäminen siten, että he oppisivat alusta alkaen suunnittelemaan toimintaansa ja arvioimaan sitä. Pitkäaikainen kokeilu- ja kehittelytoiminta on antanut jo runsaasti malleja luokassa tapahtuvalle suunnittelu- ja arviointitoiminnalle perusasteen ylimmillä luokilla, lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa. Myös monet perusasteen alimmilla luokilla toimivat kielenopettajat ovat lähteneet tälle tielle omassa opetuksessaan (ks. esim. Huttunen 1996a; Dam 2003; Thomsen 2003). Muutos on vaatinut opettajan omien näkemysten ja uudenlaisten opetus- ja oppimiskäytänteiden pitkäjänteistä, useita vuosia kestävästä aktiivisesta kehittämistyöstä. Keskeinen käsitepari tässä kehittämistyössä on pohdiskeleva ja neuvotteleva opetuskulttuuri.

## Pohdiskeleva ja neuvotteleva opetuskulttuuri

Teoreettisesti voidaan tarkastella pohdiskelevan ja neuvottelevan opetuskulttuurin paikkaa oppimis- ja opetusprosessissa tutun Kolbin (1984) oppimista kuvaavan kehän avulla, kun ymmärretään, että kehää ei ole tarkoitettu suljetuksi, staattiseksi systeemiksi vaan kuvaukseksi, joka tuo esiin oppimisen eri aspekteja ja näiden aspektien välisiä yhteyksiä. Tätä dynaamisuutta voitaisiin kuvata myös spiraalilla. Kolbin mallissa pohdinta (*reflective observation*) edustaa pohdiskelevaa ja neuvottelevaa opetusta/opiskelua, joka auttaa etsimään, havaitsemaan ja jäsentämään erilaisten lähteiden avulla hankittua jäsennettyä tietoa, harjoittelun ja kokeilun tuottamaa tietoa sekä autenttisten (tai simuloitujen) kokemusten antamaa tietoa. Tällaisessa opiskelukulttuurissa voidaan nähdä eriasteisesti ei vain opettajan vaan myös oppilaan toiminnassa kaksi Schönin (1983) kuvaamaa reflektiotyyppeä, itse opetus/opiskelutoimintaan kohdistuvaa pohdiskelua (*reflection on action*) ja työskentelyn kuluessa enempi tai vähempi spontaanisti tapahtuvia ratkaisuja (*reflection in action*). Edellisen reflektiotyypin voidaan tänä päivänä katsoa viittaavan mm. opintojen ja opetustoiminnan suunnitteluun, sen tiedostavaan seurantaan ja arviointiin. Tällöin pohdinta on kielenopiskelussa yhteydessä kohdekieleen ja sen kulttuuriin liittyvien piirteiden tiedostamiseen sekä metakognitioiden kehittymiseen. Spontaanit opiskeluun ja opetukseen liittyvät ratkaisut taas vaativat onnistuakseen aikaisempien kokemusten ja pohdiskelujen antamaa tietoa ja näkemystä. (Ks. myös Huttunen 2003.)

Schönin tarkastelun lähtökohtana on nimenomaan opettajan pohdiskelu, sen luonne ja tilannesidonnaisuus, eli se, tapahtuuko pohdinta ennen ja/tai jälkeen opetuksen vai opetuksen kuluessa. Tämän päivän näkökulmasta Schönin aikanaan esittämän käsitteparin suurin merkitys lienee siinä, että hän kiinnitti huomiota reflektioon ja tiedostamisen merkitykseen tavalla, joka auttoi jäsentämään sen eri ulottuvuuksia pragmaattisesta näkökulmasta. (Schön 1983.) Tämän päivän näkökulmaa edustavat Breenin ja Littljohnin (2000) tapa tarkastella pohdinnan käsitettä sosiaalisissa yhteyksissä. Toiminta on monikerroksista, sekä yksilön (opettajan ja oppilaan) omakohtaista pohdintaa että myös yhdessä tapahtuvaa pohdintaa. Tällöin on kyseessä *neuvotteleva oppimiskulttuuri*. Breen ja Littljohn erottavat kolme erityyppistä neuvottelutapahtumaa: henkilökohtaiseen prosessiin liittyvä neuvottelu (*personal negotiation*), vuorovaiikutukseen liittyvä neuvottelu (*interactive negotiation*) ja menettelytapoihin liittyvä neuvottelu (*procedural negotiation*). Näitä kolmea eri neuvottelutyyppiä yhdistävä piirre on pyrkimys ymmärtämiseen ja psykologisen ja sosiaalisen epävarmuuden vähentämiseen opetuksessa ja kommunikaatiossa. (Breen & Littljohn 2000.)



Tyypittelyn perustana ovat neuvottelun keskeiset tavoitteet kussakin viestintäyhteydessä. **Henkilökohtaiseen prosessiin liittyvä neuvottelu** on perusteiltaan psykologinen. Termi viittaa ulkopuolisten huomion ulottumattomissa olevaan, monimutkaiseen mentaaliseen prosessointiin, jota esiintyy kun pyrimme ymmärtämään esimerkiksi lukemaamme ja kuulemaamme tekstiä ja saamaan oman puhutun ja kirjoitetun viestimme ymmärrettäväksi (Breen & Littljohn 2000). Jo oppijan autonomian kehittymistä tutkittaessa havaittiin, että puhuja/kirjoittaja tulee itse yleensä silloin tietoiseksi ko. neuvotteluprosessista, kun hän joutuu ponnistelemaan ymmärtääkseen tai saadakseen ilmaisunsa selkeämmäksi ja kun hän tietoisesti suunnittelee tai arvioi omaa tai muiden toimintoja ja tuotoksia. Silloin kun tällaista tarvetta ei ole, on henkilökohtainen neuvotteluprosessi automaattista ja jää useimmiten tiedostamatta.

Vaikka henkilökohtaisessa neuvotteluprosessissa luodut merkitykset ovatkin omiamme, ne perustuvat yleensä aikaisemmin oppimaamme. Siksi kunkin oma kulttuuritausta ja sosiaalinen ympäristö säätelevät tulkintojamme ja tapaamme ilmaista ajatuksiamme. Juuri tästä syystä korostetaan tämän päivän kielenopetuksessa oman oppimishistorian tiedostamisen tärkeyttä. Samasta syystä korostetaan niin omankieliseen kulttuuriin kuuluvien ajattelutapojen ja ilmiöiden havainnointia kuin myös vastaavien asioiden tiedostamista kohdekielissä. (Esimerkiksi Byram 2002.) Kaikkonen (1994) korostaa kielenoppijan kokonaisvaltaista kehittymistä puhumalla oppijan kasvamisesta ”oman kulttuurin ja äidinkielen asettamien rajojen yli monikulttuurisen yksilön suuntaan”. Samansuuntaiseen tavoitteeseen pyritään myös Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003), jossa puhutaan yhteisön monikielisyydestä ja monikulttuurisuudesta (*multilingualism, multiculturalism*) sekä yksilön monikielisyydestä ja monikulttuurisuudesta (*plurilingualism, pluriculturalism*) ja niiden kehittymisestä.

**Vuorovaikutukseen liittyvässä neuvottelussa** on kyseessä sosiaalinen neuvottelutilanne, jossa keskusteluun osallistuvat ilmaisevat kielen avulla, että ymmärtävät tai eivät ymmärrä puhekuppaninsa viestiä tai muokkaavat viestiään kuulijoille helpommin ymmärrettävään muotoon. Äidin ja lapsen välistä kommunikaatiota tutkinut Evelyn Hatch (1978) havaitsi, että vuorovaikutuksen aikana ja seurauksena tapahtui oppimista. Toisin sanoen neuvottelun kuluessa löytyi keskusteluissa ymmärrettävää kieltä; Krashenin (1985) termein kuulija sai *‘comprehensible input’*. Long (1981) ymmärsi näiden kahden teorian välisen yhteyden ja totesi, että suullinen vuorovaikutusprosessi on keskeinen tekijä myös vieraan kielen omaksumisessa (SLA). Myöhemmässä vaiheessa Long alkoi käyttää ilmausta merkityksistä neuvottelu, *‘negotiation for meaning’*. (Breen & Littljohn 2000.)

Kohonen (2002) tuo esille merkityksistä neuvottelun pedagogisen näkökulman todetessaan, että opettajien ja oppijoiden on tarpeen kehittää yhteinen kieli ja konkreetit

työkalut kielienopiskelun pedagogista tutorointia, monitorointia ja pohdiskelua varten. Eurooppalainen viitekehys ja eurooppalainen kielisalkku antavat heille näitä työkaluja. Niin itse kielen oppimisen näkökulmasta kuin myös pedagogisesta näkökulmasta emansipatorinen, merkityskeskainen oppimisympäristö antaa paljon paremmat mahdollisuudet kielen oppimiseen ja harjoittamiseen kuin kielipainotteinen, kapeaan ja suhteellisen tarkasti rajattuun kommunikaatioon perustuva oppimisympäristö. (Esim. Huttunen 1996b; 2000.)

**Menettelytapoihin liittyvässä neuvottelussa** on Breenin ja Littljohnin mukaan kyse lähinnä ”yhteisymmärrykseen pääsemisestä”. Tässä prosessissa ovat luonnollisesti sekä henkilökohtainen prosessointi että vuorovaikutustaidot tärkeitä taustatekijöitä. Kyse voi tällöin olla esimerkiksi opiskelun sisältöihin liittyvien erilaisten tavoitteiden tai näkökantojen yhteensovittamisesta tai opiskelun kulkuun ja menettelytapoihin liittyvistä neuvotteluista, siis opiskelun suunnittelusta. Myös Breen ja Littljohn (2000) korostavat oppijan autonomian kehittämistä harrastaville opettajille tuttua piirrettä, että opettajan tulisi ottaa oppilaat mukaan suunnittelemaan omaa opiskeluaan. Neuvottelun kohteeksi joutuvat tällöin heidän mukaansa virallinen opetussuunnitelma ja opettajan tulkinnat siitä, opettajan kokemukseen perustuvat näkemykset menettelytavoista sekä eri oppilaiden tulkinnat tavoitteista ja keinoista niiden saavuttamiseksi. Neuvottelun taustalla on pyrkimys ymmärtää ja hallita omaa työskentelyprosessiaan. Edellä kuvattuihin vuorovaikutukseen ja prosesseihin liittyviin pohdiskeluihin ja neuvotteluihin kuuluvat olennaisina osina myös kriteerien asettaminen omille tuotoksille sekä tuotos-ten ja koko opiskelusyklin prosessien arviointi sekä itsearviointina että vertaisarviointina. (Breen & Littljohn 2000.)

Breenin ja Littljohnin termi ‘neuvotteleva oppimiskulttuuri’ korostaa viestinnän selkeyttämistä, läpinäkyvyyttä ja eri osapuolien huomioonottamista päätöksenteossa. Voimme todeta, että se korostaa kaikkein keskeisintä prosessia, joka on edellytys oppijan autonomian kehitykselle. Myös Eurooppalainen viitekehys tuo esille pohdinnan ja neuvottelun elementit, tosin käyttämättä näitä termejä. Näin tapahtuu sekä teksteissä että esimerkiksi opettajille suunnatuissa kysymyslaatikoissa, joissa opettajia kehoitetaan pohtimaan erilaisia näkökantoja ja vaihtoehtoja ja kertomaan niistä tarvittaessa muille asianosaisille. Useassa kysymyslaatikossa esitetään pohdittavaksi, mitä seikkoja oppilaiden tai opiskelijoiden on tarpeen oppia, mitä heille tulisi opettaa ja mitä heidän edellytetään osaavan esimerkiksi koetilanteissa. Tämä voitaneen tulkita niin, että tällöin edellytetään oppilaiden osallistuvan ainakin jossakin vaiheessa näihin pohdintoihin. Kyseessä on siis Viitekehysten mukaan aina opettajan henkilökohtaiseen prosessiin liittyvä neuvottelu, mutta samalla implikoidaan sekä vuorovaikutukseen että menettelytapoihin liittyvää neuvottelua.

## Opinto-ohjelmat ohjaamassa pohdiskelevaa ja neuvottelevaa oppimiskulttuuria

Habermasin (1972) tiedon intressejä käsittelevä teoria antaa välineitä tarkastella opetusohjelmien takana olevia arvoja ja auttaa siten ymmärtämään syvällisemmin itse ohjelmia. Hän jakaa Aristoteleen oppien mukaisesti inhimillisen toiminnan takana olevat tiedon intressit luonteeltaan teknisiin, pragmaattisiin ja emansipatorisiin. Tekninen intressi tähtää tiedon tarkkaan toistamiseen ja näin ollen mekaaniseen ja staattiseen käsitykseen luonnosta ja tiedon sisällöistä. Teknisen intressin mukainen opetusohjelma tähtää opiskelijan asioiden ja annettujen mallien toistamiseen. Pragmaattinen intressi taas suuntautuu käytännön vaatimuksiin. Siinä on läsnä sosiaalinen aspekti ja se tähtää tietyn ympäristön ymmärtämiseen niin, että on mahdollista elää ja toimia siinä. On siis kyse pragmaattisten tietojen ja taitojen kehittämisestä tiettyjen tilanteiden ja tarkoituksien hallintaa varten. Myös emansipatorinen intressi on luonteeltaan sosiaalinen, mutta se ei tähtää pelkästään tietyistä tilanteista selviämiseen, vaan se on luonteeltaan dynaaminen, laajempia yhteyksiä ja dialogia hakeva (Huttunen 2003). Kun opinto-ohjelmien laatijan ohjenuorana on emansipatorinen intressi, ohjelman laatija hyväksyy sen, että opiskelijoilla voi olla erilaisia tavoitteita, että tavoitteisiin voidaan päästä eri tavoin, että voidaan esittää hyvinkin erilaisia kysymyksiä ja kysymyksiin voidaan saada erilaisia vastauksia, että opiskelu voi olla tilanteista riippuen sekä yksilöllistä työskentelyä että tiimityötä ja että opiskelu on jatkuvaa neuvottelua edellyttävä prosessi.

Pohdiskeleva ja neuvotteleva oppimiskulttuuri tarvitsee puitteikseen opetusohjelman ja oppimisympäristön, jonka taustalla vaikuttaa Habermasin pragmaattinen intressi. Pragmaattinen intressi on esillä lähinnä opintojen alkuvaiheessa, mutta ihanne olisi tietysti emansipatoriseen intressiin pyrkiminen niin pian kuin se on mahdollista. Tämän tapaiseen oppimisympäristöön tähtäävät myös Breen ja Littljohn, jotka käyttävät hahmotelmastaan nimitystä 'prosessikeskeinen opinto-ohjelma' (*process syllabus*). Breenin määritelmän mukaan prosessikeskeisessä opetussuunnitelmassa perinteisen sisältöpainotteisen opetussuunnitelman paikka on opetus- ja oppimisprosessin sisällä, jolloin opiskelun sisällöt välittyvät kyseisen prosessin kautta. (Breen & Littljohn 2000.) Eurooppalaisen viitekehyksen näkemykset kielen oppimisesta ja opettamisesta eivät ole kaukana Breenin ja Littljohnin näkemyksistä. Samankaltaisuutta on havaittavissa myös Eurooppalaisen viitekehyksen näkemysten ja Breenin ja Littlejohnin esittämän neuvottelevaa oppimiskulttuuria luonnehtivien periaatteiden välillä. Näitä ovat heidän mukaansa 1) näkemys oppimisesta laajempaan yhteiskunnallisena kysymyksenä, johon kuuluu oppilaan vastuunotto ja yhteistyö oppimisprosessissa ja tätä kautta valmentautuminen demokraattisiin prosesseihin, 2) näkemys oppimisesta emansipatorisena pro-

sessina, 3) näkemys oppimisesta sosiaalisena ja kulttuurisena toimintana, jossa opiskelun sisällöt ja muodot muotoutuvat yhteistoiminnassa sekä 4) näkemys oppijasta oman oppimisensa aktiivina toteuttajana. (Breen & Littljohn 2000.)

Prosessikeskeinen opinto-ohjelma on luokassa toteutettava tapa soveltaa virallisia opetussuunnitelmia. Suomessa vuoden 2004 viralliset vieraiden kielten opetussuunnitelmien perusteet pohjautuvat Eurooppalaiseen viitekehykseen, josta on saatu opiskelun sisällöt ja yleinen näkemys opetuksesta ja oppimisesta. Opiskelun sisällöissä on kaksi elementtiä: kielelliset tavoitteet ja aihepiirit. Kielelliset tavoitteet korostavat kommunikaatioaitoja. Kuten tunnettua, ne määrittellään eri luokka-asteille kullekin kielelle modifioitujen taitotasasteikkojen avulla. Opiskelun aihepiirit heijastavat tämän hetken eurooppalaisia käsityksiä siitä, millaisia aiheita oppilaiden tulisi pystyä käsittelemään kielellisesti. Niiden kautta välittyvät tarvittavat kohdekielen sanastoalueet ja kulttuuriset elementit. Suomalaisen opetussuunnitelman perusteiden näkemys opetuksesta ja oppimisesta korostaa oppijan autonomian kehittymiseen tähtäviä prosesseja ja emansipatorista näkemystä opiskelusta ja oppimisympäristöistä. Näin ollen opettajia velvoittavat opetuksen puitteet ovat pragmaattisesti tai emansipatorisesti suuntautuneita ja niissä on sopivasti elementtejä erilaisista opetussuunnitelmatyypeistä. Puitteet ovat siinä määrin väljät, että niihin sopivat erilaiset prosessitavoitteita korostavat opiskeluohjelmatyypit ja niiden kombinaatiot.

## **Opettaja pohdiskelevan ja neuvottelevan oppimiskulttuurin toteuttajana ja kehittäjänä**

Breen ja Littljohn tarkastelevat monen muun tutkijan tavoin lähinnä luokassa tapahtuvaa joko opettajan ja oppilaiden yhteistä tai oppilaiden omaa pohdiskelu- ja neuvotteluprosessia. Tämä on tärkeä tutkimuksen kohde: tarvitsemme esimerkkejä ja kriittistä näyttöä toimintatavoista ja toiminnan tuloksellisuudesta. Vähemmälle huomiolle on jäänyt, miten opettaja itse voisi valmistautua työskentelemään oppilaidensa kanssa, ennen kuin hän ryhtyy toteuttamaan pohdiskelevaa ja neuvottelevaa oppimiskulttuuria. Perinteiseen, kapeasti oppikirjan tekstien ja harjoitustehtävien ohjaamaan opetuskulttuuriin kasvanut opettaja ei välttämättä tule ajatelleeksi, millaista valmistautumista tämän päivän prosesseja korostava, kohdekielistä kommunikointia edellyttävä ja neuvotteleva oppimiskulttuuri edellyttää onnistuakseen. Tärkeän ohjenuoran opettajan valmistautumisprosessissa antaa Eurooppalainen viitekehys. Muuta Viitekehykseen pohjautuvaa materiaalia edustavat muun muassa Eurooppalainen kielisalkku -projek-

tiin liittyvät tekstit (esim. Kohonen 1992; Kohonen 2002). Käytännön näkökulmia esittelee Kimmoke-projektin yhteydessä julkaistu Opettajan opas (Huttunen 1997).

Prosesseja, joiden kautta opettaja valmistautuu opetustyöhön, voidaan lähestyä eri näkökulmista. Kun niitä tarkastellaan käytännön tasolla, voidaan prosessi jakaa kuuteen vaiheeseen. Vaiheiden tarkoituksena on tuoda esille erilaisia näkökohtia, jotka muodostavat oman osansa kokonaisuudesta ja jotka ovat olennaisia onnistuneen opiskeluprosessin ohjauksessa. Tässä esittelyssä vaiheet etenevät yleisestä spesifimpään neuvottelun kohteeseen. Kyseessä on opettajan pitkäaikainen, usein vuosia kestävä kehitysprosessi, jossa eri vaiheet voivat vaihtaa järjestystä, kertautua ja esiintyä päällekkäin tai lomittain. (Huttunen 2003.) Prosessin tavoitteena on kokonaisnäkemys, joka perustuu vahvasti henkilökohtaiseen neuvotteluun, mutta myös vuorovaikutukseen. Menettelytapoihin liittyvät neuvottelut vaikuttavat luonnollisesti luokassa saatujen kokemusten ja kollegojen kanssa käytyjen pohdintojen ansiosta opettajan näkemysten muotoutumiseen.

**Neuvotteluvaihe 1:** Alussa opettajan on tarpeellista pohtia syvällisemmin työhönsä liittyviä peruskysymyksiä, koska niihin annetut vastaukset vaikuttavat ratkaisevasti siihen, miten opiskelu luokassa järjestetään. Tällaisia pohjustavia kysymyksiä voisivat olla:

1. Mitä oppilaan pitäisi mielestäni pystyä tekemään kohdekielellä osoittaakseen hyvää kieli- ja viestintätaitoa a) yleensä b) opettamallani luokka-asteella?
2. Mikä on mielestäni erityisen tärkeää oppilaan kieli- ja viestintätaidossa opettamallani luokka-asteella? Miksi?
3. Mitä tietoa oppilaan omasta kulttuurista ja kohdekielen kulttuurista oppilaiden tulisi saada opettamallani luokka-asteella? Miksi?
4. Mitä opiskelutaitoja pitäisi oppia opettamallani luokka-asteella? Miksi?
5. Mitä [...] itse voisin tehdä, jotta oppilaani saavuttaisivat nämä tavoitteet?

Olisi myös suotavaa, että vastattuaan näihin kysymyksiin opettajat pohtisivat omia näkemyksiään vertaamalla niitä siihen, mitä esimerkiksi Eurooppalainen viitekehys (2003) sanoo näistä kysymyksistä. Viitekehys tuo myös selvästi esille opettajille suunnatuissa kysymyslaatikoissa mahdollisuuden, että opettaja selvittäisi näkemyksiään myös ”muille asianosaisille”, siis esimerkiksi oppilaille, ehkä vanhemmille ja mahdollisesti keskustelisi niistä kollegojen kanssa. Jaakkola (2000) opettajaryhmineen raportoi siitä, kuinka tällaiset pohdiskelut auttoivat opettajia ymmärtämään paremmin ajatteluaan ja opetusnäkemystään ja myös kehittämään ja jopa muuttamaan sitä.

**Neuvotteluvaihe 2:** Toinen alue, joka opettajan on luonnollisesti tärkeä selvittää itselleen ja oppilailleen, ovat ulkoa päin määrätyt opetuksen tavoitteet, jotka ilmoitetaan esimerkiksi perus- ja lukio-opetukselle vuoden 2004 valtakunnallisissa vieraiden kielten opetussuunnitelmien perusteissa. Vaikka nämä päättötavoitteet ja niihin liitettyt ohjaavat tekstit ovat Suomessa normi, ne on kirjoitettu Eurooppalaisen viitekehyksen hengessä ja siinä määrin väljästi, että ne mahdollistavat eri tavoin painotetut prosessitavoitteita korostavat opinto-ohjelmat luokassa. Opettajien edellytetään myös suosivan prosessitavoitteita. Opetussuunnitelmien kieli- ja viestintätaidon opetusta ja arviointia koskevaa osiota varten laadittiin Eurooppalaisen viitekehyksen (2003) kriteeripohjaisten taitotasoasteikkojen pohjalta suomalaisen kouluopetukseen sovitettua taitotasoasteikot eri kielille. Asteikot toimivat arvioinnin tavoitteina ja suuntaavat sitä kautta opetusta kommunikatiivisen ja neuvottelevan oppimiskulttuurin suuntaan. Ne takaavat samalla, että oppilailta edellytetty kieli- ja viestintätaito vastaavat laajempaa myös kansainvälisesti edellytettyä kieli- ja viestintätaitoa kyseisellä opiskeluasteella ja samalla yleisempää koulun ulkopuolella tarvittavaa viestintätaitoa. Opettajia rohkaistaan pyrkimään pois koulukeskeisestä ja voimakkaasti kokeisiin valmistavasta opinto-ohjelmasta. Kätevä työkalu opiskeluprosessien uudelleen suuntaamisessa on kehitteillä oleva Eurooppalainen kielisalkku (EKS). On kuitenkin varottava tekemästä kielisalkkun 'osaan tehdä' -lausumista mekaanisesti toteutettavia tavoitteita. Koska kielisalkku kulkee oppilaan mukana luokalta toiselle, auttaa se myös opettajaa perehtymään uusin oppilaidensa tietoihin ja taitoihin ja tekemään omat neuvottelujen pohjana toimivat suunnitelmansa siten, että ne muodostavat oppilaalle jatkumon aikaisempien opintojen kanssa.

**Neuvotteluvaihe 3:** Kolmas opettajan henkilökohtaiseen neuvotteluprosessiin liittyvä alue on suurten linjojen hahmottaminen hänen vastuullaan olevien luokka-asteiden opintojen sisällöistä. Kun opettajalla on selvä kuva siitä, mitkä asiat ovat keskeisiä kullakin luokka-asteella, hänen on helpompi rakentaa kokonaisuuksia, joiden osat tukevat luontevasti toisiaan. Tässä vaiheessa olisi hyvä kiinnittää huomiota neljään tavoitealueeseen oppikurssien sisällöissä ja kirjata niiden keskeiset tavoitteet (Huttunen 1997):

1. aihealueet ja niihin liittyvät kulttuuripiirteet ja sanasto,
2. kielitietous, johon luetaan mukaan kieliooppi sekä tieto siitä miten kieltä käytetään,
3. kielen käyttötaidon eri osa-alueet ja niihin liittyvät viestintätaidot ja
4. oppimaan oppimisen näkökulmat (näihin liittyvät esimerkiksi tieto siitä, miten hankitaan informaatiota ja syvällisempää tietoa, miten tätä tietoa käytetään eri tarkoituksiin, miten ymmärretään konnotaatioita ja erotetaan oleellinen vähemmän tärkeästä, miten

painetaan asioita ja kieltä muistiin sekä miten suunnitellaan omia opintoja, seurataan niiden kulkua ja arvioidaan niitä).

Sisältöalueet ovat useimmiten teemojen suunnittelun lähtökohta. Yhä useammin esiin-tyy myös projekteja, joissa kieliopinnot yhdistetään jonkin toisen oppiaineen samansi-sältöisiin opintoihin (esimerkiksi maantieteeseen, historiaan, kirjallisuuteen). Takala (2000) kiinnittää myös huomiota kaksikielisen opetuksen antamiin mahdollisuuksiin. Varsinkin silloin kun ryhdytään laajoihin projekteihin, auttavat edellä luetellut nel-jä selkeästi kirjattua opintojen osa-aluetta opettajaa ja hänen oppilaitaan suunnitte-lemmaan, miten kielenopetuksen tavoitteet tulisi toteuttaa. Selkeästi esitetyt tavoitteet auttavat myös seuraamaan ja arvioimaan niiden toteutumista. Näin opettaja ja oppi-laat ovat koko ajan selvillä siitä, mitä opitaan ja miten oppilaiden kieli- ja viestintätaito sekä oppimaan oppimisen taito kehittyvät kyseisen jakson aikana. Alustava hahmotel-ma tulisi kuitenkin olla sen verran väljä, että siinä on tilaa oppilaiden kanssa käytävin neuvotteluprosessien mahdollisesti aiheuttamiin muutoksiin. Kun opettajalla on selvä kuva siitä, mitkä ovat tavoitteet kullakin hänen opettamistaan luokka-asteista, hänen on helpompi esimerkiksi siirtää tarvittaessa joitakin tavoitteita johonkin toiseen opis-kelun ajankohtaan, ilman että kokonaissuunnitelma järkkyy. Toinen etu on tietenkin siinä, että opettajalla on ainakin suhteellisen selvä kuva siitä, miten lähellä tai kauka-na hänen oppilaansa ovat kyseisen asteen opetussuunnitelman päättötavoitteista. Myös Eurooppalainen kielisalkku auttaa eri osapuolia hahmottamaan tilannetta.

**Neuvotteluvaihe 4:** Tässä vaiheessa jaetaan edellisen vaiheen yleissuunnitelma yk-sityiskohtaisemmiksi aihealueista, eri laajuisista teemoista ja niiden sisältämistä tehtä-vistä koostuviksi kokonaisuusiksi, moduuleiksi. Moduulit ketjutetaan sopivaan jär-jestykseen ja sijoitetaan aikajanelle. (Ks. myös Huttunen 1997.) Suunnitelma on vielä tässä vaiheessa lähinnä luettelo elementeistä, joita opettajan pitäisi sisällyttää kunkin moduulin opintosuunnitelmaan. Opettajan tekemät perusvalinnat henkilökohtaisen neuvotteluprosessin ensimmäisessä vaiheessa heijastuvat hänen suunnitelmaansa jo täs-sä vaiheessa muun muassa siinä, millaisia asioita hän ottaa mukaan suunnitelmiin ja mitä painottaa; vieläkin selkeämmin opettajan perusvalinnat heijastuvat viidennessä ja kuudennessa vaiheessa.

**Neuvotteluvaihe 5:** Tässä vaiheessa opettaja kirjoittaa jo konkreettisia elementte-jä sisältävän yleissuunnitelman kullekin luokalle, aina sitä mukaa kuin luokka ryhtyy opiskelemaan uutta teemaa. Tämän vaiheen suunnitelman avulla opettaja valmistau-tuu kuudennen vaiheen neuvotteluprosessiin, jossa hän muokkaa yleissuunnitelmansa yhdessä oppilaidensa kanssa kirjattavaksi konkreettiseksi suunnitelmaksi. Yleissuunni-telman tulee olla suhteellisen väljä, jotta se antaa mahdollisuuksia erilaisten ratkaisui-

jen toteuttamiselle. Neuvottelu- ja yhteissuunnitteluprosessia varten voisi oppilaillekin esiteltävä yleissuunnitelma sisältää esimerkiksi oppisisältöjä, opiskelumateriaaleja ja opetus- tai opiskelumenetelmiä koskevia sopivia vaihtoehtoja. Näiden lisäksi oppilailla tulisi olla mahdollisuus esittää omia ehdotuksiaan, joihin opettajan olisi helppo ottaa kantaa, kun hänellä olisi kirjattu yleissuunnitelma ja edellisten suunnitteluvaiheiden pohdinta tukena.

Yleissuunnitelman rakenne voisi sisältää opettajan asettamat teeman tavoitteet sekä asiaankuuluvat osiot niiltä neljältä kieliopintojen alueilta, jotka luetaan kolmannen neuvotteluvaiheen esittelyn yhteydessä. Näitä luetteloja tehdessään opettaja helpottaisi työtään, jos hän tekisi itselleen saman tien viittaukset asianomaisissa kohdissa opetussuunnitelman perusteisiin, Eurooppalaiseen kielisalkkuun sekä kuhunkin asiaan liittyviin Viitekehyksen lukuihin ja/tai sivuihin. Edelleen suunnitelmaan voisi lisätä merkintöjä kyseisten asteiden valtakunnallisten kokeiden sisällöistä ja painopisteistä. Näin opettajalla olisi myös koko ajan käsitys siitä, miten hänen oppilaidensa kieli- ja viestintätaito sekä opiskelutaidot suhtautuvat yleisiin ja laajempiin tavoitteisiin. Opettajan olisi myös helpompi johtaa suunnitteluprosessia luokassa ja myös joustaa alustavista suunnitelmistaan, jos hän olisi muodostanut itselleen kokonaiskuvan esimerkiksi siitä, mitä osioita voisi opiskella yhdessä koko luokan kanssa ja mitkä asiat luontuisivat hyvin yksilölliseen työskentelyyn, mitkä taas ryhmätyöskentelyyn tai projekteina toteutettaviksi.

**Neuvotteluvaihe 6:** Kaikki edelliset pohdintavaiheet ovat luonnollisesti tärkeitä opettajan työn toteuttamisen kannalta. Ne auttavat häntä myös valmistautumaan kunakin teeman onnistuneeseen yhteissuunnitteluun oppilaiden kanssa. Tässä tilanteessa opettajan tulisi esitellä oppilaille laatimansa alustava yleissuunnitelma oppilaiden kehitystason edellyttämällä tavalla. Oppilaiden kanssa käydyssä neuvottelussa tulisi pohtia yhdessä, miten valitut Eurooppalaisen viitekehyksen tavoitteet voitaisiin saavuttaa ja millaisia vaihtoehtoja löytyisi esitetyn yleissuunnitelman sisältöjä ja niiden toteutustapoja koskeville ehdotuksille. Tämän prosessin lopussa oppilailla tulisi olla salkkuissaan opinto-ohjelma, jossa olisi lueteltu koko luokan yhteiset toiminnot, vaihtoehtoiset ja mahdollisesti ylimääräiset sisällöt ja toiminnot, joihin kukin aikoo osallistua.

Opettajan tulisi hyväksyä hyvinkin erilaisia suunnitelmia edellyttäen kuitenkin, että ne sopivat yleissuunnitelman mukaisiin teema-alueen tavoitteisiin. Näin voitaisiin palvella oppilaiden erityistarpeita ja annettaisiin heille mahdollisuuksia seurata oppimispolkuaan yhteisen ohjelman puitteissa Eurooppalaisen viitekehyksen edellyttämällä tavalla. Tärkeää olisi myös tehdä suunnitelmasta sekä ajallisesti että sisällöllisesti sen verran väljä, että siinä olisi varaa muutoksiin. Mikäli muutoksia tarvittaisiin, ne tulisi merkitä opintosuunnitelmaan. Huolellisesti kirjattu opintosuunnitelma, johon on liitetty näytteitä oppilaan töistä, toimii hyvänä dokumenttina oppilaan työskentelystä ja



mallina hänelle seuraavaa suunnittelua varten. Samalla se on myös näyte opettajan tavasta toteuttaa neuvottelevaa oppimiskulttuuria.

Uusien työtapojen oppiminen edellyttää aina niiden opettamista ja ohjattua harjoittelua. Tämä pätee myös opintojen suunnitteluun. Niinpä oppilaille tulisi opettaa kuinka tehdä perusteltuja ehdotuksia ja valintoja. Oppilaiden kanssa tulisi myös pohtia koko luokan yhteissuunnittelun, ryhmän yhteissuunnittelun ja yksilöllisen suunnittelun etuja, samoin itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin merkitystä. Tällaiset neuvottelut edistävät oppilaan tietoisuutta itsestään ja toiminnastaan ja sitä kautta hänen henkistä kasvuaan. Lisäksi ne opettavat ongelman asettelun ja ratkaisun taitoja ja merkityksistä neuvottelun taitoja. Jos opettaja vielä opettaa hiljaksen oppilailleen suunnittelussa tarvittavaa kohdekielistä sanastoa ja ilmauksia, oppilaat oppivat kieltä ja samalla tulkinta- ja neuvottelutaitoja, joilla on suuri käyttöarvo myös koulun ulkopuolella. Thomsen (2003) kuvaa, kuinka teini-ikäisille voidaan opettaa kohdekielellä metakielen käsitettä ja työskentelyä sen parissa. Tämä on hyvä esimerkki neuvottelevasta oppimiskulttuurista, joka edistää oppilaan autonomian kehittymistä. (Huttunen 2003.)

## Lopuksi

Yllä kuvatut opettajan henkilökohtaiseen prosessointiin liittyvät neuvottelun vaiheet tuovat esiin opetuksen suunnittelun eri ulottuvuuksia. On tärkeää huomata, että tällainen suunnittelu tapahtuu pitemmän ajan kuluessa ja useimmiten niin, että kukin vaihe nousee luontevasti esille opetuksen eri vaiheissa. Vaikka aikaisemmin tehtyjä suunnittelun pohjia voi luonnollisesti käyttää myöhemminkin suunnittelun lähtökohtina, ne kaipaavat kuitenkin jokaista toteutuskertaa ja jokaista oppilasryhmää varten aina uuden muokkauksen. Henkilökohtaiseen prosessiin liittyvät pohdinnat ja neuvottelut vaiheissa 1–3 olisivat erityisen hedelmällisiä, jos opettajalla olisi mahdollista käsitellä niitä kollegojensa kanssa. Eräs tapa luoda pitkäaikainen neuvotteluprosessi olisi perustaa lukuryhmä, jossa luettaisiin keskustellen läpi Eurooppalainen viitekehys.

## Lähteet

- Bachman, L. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M. & Littljohn, A. 2000. The significance of negotiation. Teoksessa M. Breen & A. Littljohn (toim.) *Classroom Decision-Making*. Cambridge: Cambridge University Press, 5–38.

- Byram, M. 2002. Politics and policies in assessing intercultural competence in language teaching. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) Quo vadis foreign language education? Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27/2002, 17–32.
- Byram, M., Zarate, G. & Neuner, G. 1997. Sociocultural competence in language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1, 1–4.
- Chomsky, N. 1968. *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment 2001. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dam, L. 2003. Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. Teoksessa D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (toim.) *Learner autonomy in the foreign language classroom. Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Trinity College, Authentic, 135–146.
- Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalain viitekehys 2003. Kääntäneet englanninkielisestä versiosta I. Huttunen ja H. Jaakkola. Porvoo: WSOY.
- Habermas, J. 1972. *Knowledge and Human interests*. 2. painos. Lontoo: Heineman.
- Hatch, E. 1978. *Discourse analysis in second language acquisition*. Teoksessa E. Hatch (toim.) *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Huttunen, I. 1996a. *Metacognition in the process of development towards learner autonomy*. Teoksessa U. Tornberg (toim.) *Focus on the language learner*. Uppsala Universitet, Centrum för didaktik, 77–98.
- Huttunen, I. 1996b. The role of environment in language learning. Educational Research Workshop on the effectiveness of modern language learning and teaching. Graz 5–8 March 1996. DECS/ Rech (96) 2. Or. Engl. Strasbourg: Council of Europe.
- Huttunen, I. 1997. *Kimmoke. Kielten opetuksen ja oppimisen yleiseurooppalainen viitekehys. Opettajan opas. Opetushallitus, Moniste 27/1997*. Helsinki: Edita Oy.
- Huttunen, I. 2000. *Oppimisympäristöistä yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä*. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Minne menet, kielikasvatus. Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 79–93.
- Huttunen, I. 2003. *Planning learning: the role of teacher reflection*. Teoksessa D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (toim.) *Learner autonomy in the Foreign Language Classroom. Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Trinity College, Authentic, 122–134.
- Hymes, D. 1971. *Competence and performance in linguistic theory*. Teoksessa R. Huxley & E. Ingram (toim.) *Language acquisition models and methods*. New York: Academic Press.
- Jaakkola, H. 2000 (toim.) *How to promote learning to learn the first foreign language. Piloting the Common European framework of Reference in Finnish Schools*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 215.
- Jaatinen, R. 2003. *Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Kaikkonen, P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Porvoo: WSOY.

- Kaikkonen, P. 2002. Identitätsbildung als Zielvorstellung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) Quo vadis foreign language education? Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27/2002, 33–44.
- Kohonen, V. 1992. Foreign language learning as learner education: facilitating self-direction in language learning. Teoksessa B. North (toim.) Transparency and coherence in language learning in Europe. Strasbourg: Council of Europe, 71–87.
- Kohonen, V. 2002. The European language portfolio: from portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) Quo vadis language education? Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27/2002, 77–96.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis*. Oxford: Oxford University Press.
- Lehtovaara, J. 2001. What is it – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara: *Experiential Learning In Foreign Language Education*. Harlow: Pearson Education, 141–176.
- Long, M. 1981. Input, interaction and second language acquisition. Teoksessa H. Winitz (toim.) *Native language and foreign language acquisition*. New York: New York Academy of Sciences.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner*. Lontoo: Temple Smith.
- Serrano-Sampedro, I. 2000. Refining negotiated classroom work in a Spanish secondary school. Teoksessa M. Breen & A. Littljohn (toim.) *Classroom Decision-Making. Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 108–132.
- Takala, S. 2000. Some questions and issues on content-based language teaching. Teoksessa K. Sjöholm & A. Østern (toim.) *Perspectives on Language and Communication in Multilingual Education*. Åbo: Åbo Akademi University, Faculty of Education, Department of teacher Education, Report No. 6, 1–54.
- Thomsen, H. 2003. Scaffolding target language use. Teoksessa D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (toim.) *Learner autonomy in the Foreign Language Classroom. teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Trinity College, Authentic, 29–46.
- van Ek, J. 1986. *Objectives for foreign language teaching. Vol. I: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.
- Widdowson, H. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolfe-Quintero, K. 2000. Negotiation as a participatory dialogue. Teoksessa M. Breen & A. Littljohn (toim.) *Classroom Decision-Making. Negotiation and process syllabuses in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 248–271.

---

Irma Huttunen

## *”Nyt minä tiedän, että olet pätevä”*

Henkilökohtaisesti jouduin Viljon kanssa tekemisiin vuoden 1984 paikkeilla. Tällöin sain häneltä hyviä isällisiä neuvoja valmistautuessani elämäni ensimmäiseen kansainväliselle yleisölle pidettävään esitelmään kuulussa Heinolan kurssikeskuksessa. Olin siihen asti toiminut Lassinkallion kokeilukou-lussa tavallisena kielten opettajana eikä minulla ollut ennestään seminaarikokemuksia.

Pian pääsin uudelleen Viljon huolelliseen ohjaukseen: hänestä tuli väitöskirjani painatuslupa-lausunnon antaja ja vastaväittäjäni. Muistan vieläkin kiitollisuudella tavan, jolla Viljo paneutui kä-sikirjoitukseni lukemiseen ja palautteen antamiseen ennen varsinaista painatuslupavaihetta. Palaute, jonka sain, on ollut minulla itselläni ohjenuorana ohjatessani myöhemmin erilaisia opinnäytetöitä. Näiden kokemusten jälkeen ei ollut vaikeaa hyväksyä häntä vastaväittäjäkseni. Väitöstilaisuudessa meillä oli varsin antoisa, jopa innostava parituntinen keskustelu, jonka kuluessa Viljo innostui näyt-tämään yleisölle kalvoa ja selittämään sen avulla, kuinka hän oli omassa tutkimuksessaan ollut ”pit-kän aikaa jumissa”, kunnes hän löysi ratkaisun luettuaan minun käsikirjoitukseni. Karonkassa joku puheen pitäjistä ihmetteli, että mikä se semmoinen väitöstilaisuus on, jossa väittelijä ja vastaväittäjä kilvan keuhuvat toisiaan. Mukava se tilaisuus vain oli.

Viljon omantunnon arkuutta osoittanee, että hän asiantuntijana ei pitänyt minua päteväenä apu-laisprofessorin virkaan. Sain kuitenkin sen viran, ja noin kaksi viikkoa lausunnon saapumisen jälkeen hän totesi kuultuaan esitykseni alkavasta projektistani: ”Nyt minä tiedän, että olet pätevä”.

Siinä kansainvälisessä seminaarissa Säästöpankkiopistolla jossakin Helsingin liepeillä opetimme kansainvälisille aamuviideltä lentokoneelle taksia tilaaville kollegoillemme taksiosoitetta kehittämällä laulun Säästöpankkiopistosta. Noin vuosi sitten kyseiset kollegat muistelivat tilannetta lämmöllä ja lauloivat minulle tuota Säästöpankkiopisto-laulua.

Vastaavanlaisia myönteisiä yhteisiä kokemuksia meillä on ollut runsaasti näiden parinkymmenen vuoden aikana. Meillä on ollut paljon yhteisiä tavoitteita niin valtakunnallisissa kuin myös Euroo-pan neuvoston projekteissa. Olemme käyneet puhumassa toistemme opiskelijoille ja projektilaisille ja toimineet asiantuntijoina ja vastaväittäjinä toistemme opiskelijoille. Se yhteisymmärrys, joka tuli niin selvästi esiin aikanaan väitöstilaisuudessani, on kestänyt kaikki nämä vuodet ja syventynyt ko-kemusten myötä.

---

---

Hannele Niemi

## Aikuisten vastuu

### Näyttää menevän hyvin

Elämme aikaa, jolloin koulutusta on tarjolla enemmän kuin koskaan. Meillä on koko ikäluokkaa koskeva perusopetus, lähes kaikki lapset tavoitettava esiopetus ja päivähoito mittavine kasvatustavoitteineen jo ennen esikouluikää. Koulutus ei rajoitu vain nuoruusikään, vaan sitä tarjotaan myös aikuisväestölle joustavin rakentein. Suomen niin kuin muidenkin Euroopan maiden tulevaisuuden suunnitelmat nojaavat siihen, että koulutus ja oppiminen ovat perusta, jolle kansallinen ja kansainvälinen kestävä hyvinvointi rakentuu. Tietoa on tarjolla lähes rajattomasti. Suomalaisnuorten osaaminen kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa on herättänyt maailmanlaajuista huomiota. Myös eri aineiden kansalliset tulokset ja oppilaan oppimisvalmiudet, itsetunto mukaan lukien, osoittavat, että suurin osa koululaisistamme oppii hyvin ja on itsetunnonaan terve (OECD 2003; Hautamäki ym. 2002; Välijärvi ym. 2002; Commission of European Communities 2002). Meillä näyttää menevän monessa suhteessa hyvin, suoraan erinomaisesti. Miksi samaan aikaan kuuluu myös hyvin voimakkaita ääniä lasten ja nuorten pahoinvoinnista ja siitä, että vanhemmat eivät hoida vastuutaan kasvattajina? Onko jotain mennyt täysin vikaan, jos meillä toisaalta on varsin hyvät olosuhteet nuorten kasvulle ja kehitykselle ja samalla kuitenkin pahoinvointi nuorten keskuudessa kasvaa?

Tässä artikkelissa tarkastellaan ensin yleisellä tasolla niitä ongelmallisia tekijöitä, jotka ovat tyypillisiä ajallemme. Sen jälkeen arvioidaan, miten kasvatuksessa tulisi suuntautua silloin, kun halutaan korostaa humanistisen perinteen mukaista sivistysihannetta.

## Lasten ja nuorten pahoinvointi lisääntyy

Uusimman kansainvälisen vertailun tulokset osoittavat, että 15-vuotiaat suomalaisnuoret menestyvät hyvin eri oppiaineissa, mutta kuitenkin 20 % ikäluokasta on vaarassa jättää koulunkäyntinsä lyhyimpään mahdolliseen tai keskeyttää se jo ennen oppivelvollisuuden päättymistä (Commission of European Communities 2002). Heidän kohdallaan syrjäytyminen on tapahtunut usein jo varhain ja heidän työelämäennusteensa ovat heikot.

Yhteiskunnassamme näkyy lukuisia merkkejä lasten ja nuorten pahoinvoinnista. Voidaan jossain määrin puhua jopa lapsuuden katoamisesta. Lapsuuteen liittyvä kasvun kausi, sisäinen kasvu ja kehitys ovat vaurioituneet, pysähtyneet tai joutuneet uhaetuiksi. Maassamme on viime vuosikymmenen puolivälistä alkaen ollut kasvava trendi (mm. Stakes 2001; Sarjala 2001), että meillä on yhä enemmän

- lasten ja nuorten väkivaltaista käyttäytymistä,
- lapsirikollisuutta,
- lasten ja nuorten alkoholin, huumeiden ja muiden päihteiden runsasta käyttöä,
- hyvin nuoria masennuslääkkeiden tarvitsijoita,
- varhaisia koulun jättäjiä ja
- jo varhain syrjäytymisvaarassa olevia.

Luetteloon voidaan lisätä myös ne globalisoituneen maailman ongelmat, jotka koskevat lapsia yli rajojen. Organisoitunut, ammattimainen rikollisuus muodostaa miljardibisneksen, samoin maailmanlaajuinen huume- ja seksikauppa. Lapset ja nuoret ovat keskeisiä kohteita ja uhreja.

Lapsen ja nuoren kehitykseen sisältyy suunnaton määrä kasvun voimaa. Mikä saa sen estymään tai tuhoutumaan?

## Mikä uhkaa lapsuutta: lapsi kohteena ja välineenä

Länsimaisessa kulttuurissa lapsi löydettiin varsin myöhään. Rousseau'n Emile nostaa esille jo 1700-luvulla lapsen oikeutuksen olla lapsi, mutta pedagogiikassa puhutaan oikeastaan vasta 1900-luvulla ns. lapsilähtöisestä opetuksesta eli siitä, että opetuksessa ja kasvatuksessa tulisi ottaa huomioon lapsen ominaisuudet. Tosin jo Uusi Testamentti kuvaa, miten lapsi asetettiin esikuvaksi ja valtakulttuurin ihanteiden vastakohtaksi. Historian kuluessa lapsi ei ole ollut arvo sinänsä.

Lasta on kohdeltu vajavaisena aikuisena, ei itseisarvona. Hän on ollut väline: hän on tuonut leivän pöytään, ollut työvoimaa tai osoitus vanhempiensa hedelmällisyydestä ja arvokas ennen kaikkea poikana. Saatamme hämmästellä aikaisempia käsityksiä ja keskiajan kuvateoksia, joissa lapsi puettiin aikuisten vaatteisiin. Mielestämme se on ymmärtämätöntä, brutaalia, ei hyväksyttävää ja epämiellyttävää.

Kuitenkin oma aikamme syyllistyy aivan samaan. Monilla elämänaalueilla lapsi ja nuori on välineellistetty. Heidän tarpeensa on kaupallistettu, ja heistä on tullut mielikuvateollisuuden kohteita. Lapsesta on tehty väline aikuisten tarkoituksiin, markkinoiden kohde ja kuluttaja. Lapsista ja nuorista otetaan irti kaikki mahdollinen taloudellinen hyöty. Heihin suunnattu mielikuvateollisuus on määrätietoista bisnestä, jolla ei ole mitään tekemistä kasvatuksen kanssa, vaan se pohjautuu vain voiton maksimointiin. Oman aikakautemme vaateteollisuus tuottaa pikkutyöille vaatteita, jotka kuuluvat lähinnä aikuisten seksibaariin. Helsingin Sanomien nuorten palstalla nuoret itse käyvät keskustelua aiheesta, miksi pienen tytön pitää pukeutua kuin aikuinen nainen (Helsingin Sanomat 2003). Voimme sanoa, että löysimme lapsen, mutta kadotimme hänet markkinoille. Lapsesta on tullut myös työelämän raaka-aine. Yhteiskuntaa näyttää kiinnostavan lapsen hyvinvointia enemmän, miten uuden sukupolven osaaminen saadaan suunnattua taloudelliseen menestykseen (Sarjala 2001). Miksi näin negatiivista puhetta kasvatuksesta?

Eikö lasta ja nuorta saisi kasvattaa johonkin tarkoitukseen? Missä ja mikä on ongelma? Kasvatus kyllä tavoittelee aina jotain päämääriä, mutta kasvatuksen päämäärät ovat moraalisia. Jos lapsi tai nuori on vain väline menestykseen, taloudelliseen voittoon tai yhteiskunnalliseen kilpailukykyyn, menetetään kasvatuksen ydin. Silloin ei katsota kasvavan lapsen ja nuoren etua vaan jonkun toisen tarpeita. Kun lapsuus on uhattuna, merkitsee se, että joku tai jotkut tahot eivät ota vastuuta siitä, mitä lapsi ja nuori tarvitsevat.

Länsimaisen perinteen mukaan, erityisesti Kantin ajatuksia seuraten kasvatus lähete ihmisen itseisarvosta. Lapsi tai nuori ei ole vain väline kasvattajalle, oli kasvattaja vanhempi tai opettaja. Hän ei ole koskaan vain väline, silloinkaan kun häntä tulee kasvattaa yhteisöllisyyteen, jolloin hän joutuu alistamaan yksilöllisyyttään yhteisön hyväksi. Lapsi on ennen kaikkea mahdollisuuksien kokonaisuus, jonka kasvulle tulee luoda suotuisat edellytykset. Hän ei ole tuloksen teon väline, vaikkakin on myös tosiasia, että hyvän kasvatuksen ja hyvän opetuksen avulla syntyy usein myös hyviä oppimistuloksia. Kysymys on siitä, mikä on ensisijaista. Jos lapsista ja nuorista tehdään kaupan, talouden, teollisuuden, urheilun tai vaikkapa vain kulttuurin (esimerkiksi koulusaavutusten tai musiikin) välineitä, syyllistytään kehityksen ryöstöviljelyyn, jonka seuraukset näkyvät. Välineeksi tekeminen merkitsee toisen eduille alistamista.



Lapsen asettaminen itseisarvoksi ei merkitse, että hän voi kasvaa vapaasti, ilman ohjausta ja opastusta. Lapsen ja nuoren itseisarvo on sitä, että kuullaan hänen tarpeitaan, ajallaan ja vakavasti. Tämä tarkoittaa ennen kaikkea, että huolehditaan siitä, että hänelle voi muodostua aineellinen, psyykkinen ja sosiaalinen integriteetti eli turvallisuus ja hyvinvointi. Vakavasti ottaminen merkitsee, että aikuinen avaa hänelle maailman. Veli-Matti Värri (1997) puhuu kirjassaan ”Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään” siitä, miten vanhempi on lapselle maailman tulkki. Vanhempi avaa lapselle sen, minkälainen maailma on ja miten siinä voidaan elää ja tulisi elää. Kun Kant aikoinaan sanoi, että synnymme kaksi kertaa, hän tarkoitti, että biologisen syntymän lisäksi synnymme kulttuuriin eli siihen perintöön, joka on ympärillämme. Kulttuuriin syntyminen merkitsee, että opimme näkemään, mikä elämässä on tärkeää ja miten elämme ja toimimme. Kulttuuriin syntyminen merkitsee ajassamme sen ymmärtämistä, kuka minä olen ja miten minä elän toisten ihmisten kanssa. Miten elän minulle tuttujen tai minulle vieraiden kanssa ja miten ymmärrän erilaisten ihmisten toimintaa? Kulttuuriin syntyminen on myös kulttuurisen pääoman saamista. Se tarkoittaa, että lapsi ja nuori tulevat tutuiksi sen tiedollisen ja taidollisen varannon kanssa, joka on löydetty aikojen kuluessa. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä. Vähintäänkin yhtä tärkeää on, että lapsi löytää identiteettinsä ja oppii siihen liittyen arvostamaan itseään ja toista ihmistä. Kysymys on siitä, miten lapsi löytää itsensä ihmisenä ja vastuullisena toimijana.

Kasvatuksessa tarvitaan aikuisen tietoista vastuuta kasvatustoimenpiteistään, niin kotona kuin koulussa. Kasvatus on tietoista toimintaa, jossa otetaan vastuu uuden sukupolven mahdollisuudesta kehittyä täyteen inhimilliseen mittaansa ja saada valmiuksia kehittää itseään ja ympäröivää kulttuuria. Kun puhumme lasten ja nuorten ongelmista, puhumme silloin ennen kaikkea aikuisten luomasta maailmasta ja sen ongelmista. Aikuiset luovat perustan, jolta lasten elämä muodostuu. Se ei merkitse rajattomuutta tai ”silleen jättämistä”. Lapsuus on uhattuna, jos ajatellaan, että lapset kasvavat kypsiksi ihmisiksi ilman aikuisten ohjausta ja huolenpitoa.

Ajassamme käydään rajanvetoa siitä, kumman tehtävä on kasvattaa, kodin vai koulun. Painotuksista ja tehtävistä on syytä keskustella, mutta kumpikaan taho ei voi kieltää vastuutaan. Kasvatustehtävä on merkittävä osa vanhemmuutta. Ensisijainen ja kokonaisvaltainen kasvatustehtävä on aina vanhemmilla. Toisaalta myös opettajalla on kasvatustehtävä. Se liittyy koulun eettisiin ja sosiaalisiin päämääriin, samoin kuin oppilaan tukemiseen ja oppimisen ohjaamiseen. Tietoa ei juuri voi opettaa ilman oppilaan kokonaisvaltaista kohtaamista ja silloin ei voi välttää kasvatuksen kysymyksiä. On kuitenkin nähtävä, että lapsen ja hänen vanhempansa välillä on hyvin voimakas tunne- ja kiintymyssuhde, jota ei ole välttämättä opettajan ja oppilaan välillä. Vanhempi-

en ja opettajan roolit ovat erilaisia (Kontoniemi 2003), mutta kasvatustehtävä kuuluu molemmille.

## Onko aikuinen kadonnut?

Aikuista siis tarvitaan, mutta onko aikuinen paikalla? Samaan aikaan kun kasvatusta uhkaa lapsuuden katoaminen ja lapsen muuttuminen välineeksi, tapahtuu myös aikuisien ja aikuisuuden katoamista. Vaikka suurin osa niin vanhemmista kuin opettajista suhtautuu kasvatukseen suurella sitoumuksella, meillä on myös selviä ongelmia. Kärjistäen voidaan sanoa, että aikuiset katoavat perheistä. Vanhemmat eivät ehdi, jaksa tai halua. Kyse on pienestä ryhmästä, mutta ilmiö on hälyttävä. Koulut kertovat vanhemmista, joita ei tavoiteta lukuisista yrityksistä huolimatta, vaikka lapsen ongelmat vaatisivat yhteydenottoa. Vanhempi ei kykene kohtaamaan tai jaksa kohdata lapsen ongelmia. Lapsi ei välttämättä myöskään tiedä, kuka tosiasiaa vastaa hänestä, kun tapahtuu perheiden uudelleenmuotoutumista. Vaikka valtaosa vanhemmista suhtautuu vastuullisesti tehtäväänsä, on yhteiskunnassamme oireita, jotka kertovat aikuisten katoamisesta kasvattajina. Myös kouluissa opettajien aika oppilasta kohden on resurssi, josta ollaan valmiit leikkaamaan ensimmäisenä. Kasvattajina kadonneita aikuisia ovat

- vanhemmat, joita ei tavoiteta, vaikka koulun opettajat ja oppilashuoltoryhmä yrittävät sitä,
- vanhemmat, jotka opettavat, että väärin saa tehdä, jos ei jää kiinni,
- vanhemmat, jotka luovuttavat päätös vastuun liian aikaisin kysymättömälle nuorelle,
- vanhemmat, jotka opettavat, että huijaaminen ja petos kannattavat,
- opettajat, jotka eivät halua nähdä tai kuulla lapsen härtää,
- opettajat, jotka sanovat, että koulu vain opettaa, koti kasvattaa,
- kodit, jotka sanovat, että kasvatustehtävä kuuluu lähinnä koululle tai
- päättäjät, jotka sanovat, että parempi säästää oppilaan oppimisen tukemisesta tänään 1000 euroa kuin tulevaisuudessa 100 000 ja lopulta miljoona euroa.

Suomalainen maatalousperhe on muuttunut muutamassa vuosikymmenessä teollistuneen yhteiskuntaan ydinperheeksi ja ydinperhe monien eri muotojen perheiksi. Meillä on aikaisemman äiti, isä ja lapsi -ydinperheen lisäksi yksinhuoltajaperheitä, kahden huoltajan vuoroperheitä, uusperheitä, jossa on lapsia useista eri liitoista, kahden samaa sukupuolta olevan vanhemman perheitä ja jatkuvasti työn vuoksi matkustavia perheitä (ns. travelling families). Muuttuneiden perherakenteiden roolit eivät ole selkeitä. Kasvattajat eivät aina osaa määrittää, kenelle kuuluu vastuu muuttuneissa olosuhteissa. Komplisoitunut tilanne saattaa johtaa sellaisiin jännitteisiin, etteivät vanhempi tai ai-

kuiset enää hahmota, kuka vastaa mistäkin. Mikään ei ole itsestään selvää ja perheet joutuvat määrittelemään vastuut uudella tavalla. Siihen ei kaikilla riitä voimaa. Pelottavinta on silloin, jos kasvatusvastuu jää epämääräiseksi eikä kukaan vastaa mistään.

Aikuisten katoaminen ei ole yksittäisen tekijän syy tai seuraus, pikemminkin se on monen tekijän yhteistulos. Vanhemmat rusentuvat sekä työn että työttömyyden paineisiin. Työttömyyteen liittyy usein voimien katoamista myös muilla elämänalueilla. Joiltakin katoavat voimat samalla kasvattajina. Toisaalta myös työelämä vie vanhemmat lapsilta. Työelämä haluaa ottaa aikuisista irti kaiken mahdollisen. Globaali markkinatalous heijastuu perheisiin. Se luo jatkuvasti muuttuvat markkinat, kiristyvän muutostahdin ja yhä kiireisimmät ja lyhyemmät valmistautumiset johonkin uuteen. Globaali muutos näkyy perheissä muun muassa siinä, että työn aikataulut kiihtyvät ja dead line-ajat lyhenevät, erilaiset projektit ja jatkuva rahoituksen etsintä luovat yhä piteneviä työpäiviä, työviikonloppuja, työvapaapäiviä ja lomatyötä. Tämä kaikki menee työntekijän oman ja perheen suunnitelmien ohii. Päivät pidentyvät ja lapsi jää toissijaiseksi.

Olisi vakavasti arvioitava yhteiskunnallinen tilanne ja kysyttävä, mikä on kohtuullista, erityisesti nuorten perheiden kohdalla. Eivät vanhemmat useinkaan tee ylipitkää päivää ja työviikkoa vain ahneuttaan, vaan pakosta saada asiat pyörimään liian vähäisellä henkilöstöllä ja liian tiiviillä aikataulutuksella. Heitä ohjaa pelko, että työsuhde päättyy tai sitä ei uusita. Voidaan sanoa, että osalta lapsia vanhemmat ovat kadonneet työhön. Mikään aika ei riitä työelämälle. Lapset joutuvat maksamaan hyvinvoinnin hinnan.

Tarvitaan syvällistä kulttuurista muutosta lapsien hyväksi. Nykyisellään vanhempien työn määrällä ei ole loppua. Lapsi tarvitsee kuitenkin aikuista. Hän tarvitsee vuorovaikutusta ja läheisyyttä aikuisten, eri sukupolvien kanssa. Yhteiskunnassa tarvitaan keskustelua ja ennen kaikkea toimenpiteitä sen hyväksi, että perheillä olisi aikaa lapsia varten. Tarvitaan enemmän työelämän joustoa, jotta yhteinen aika lisääntyy. Olisiko niin, että enemmän aikaa lapsille toisi myös vanhemmille sitä lepoa, joka estää työssä uupumista?

Kasvatus ei ole kuitenkaan vain ajan antoa ja fyysistä läsnäoloa. Ne ovat välttämättömiä perusehtoja. Kasvatuksessa on kyse ensisijaisesti ohjauksesta ja opastamisesta. Aikuinen on kadoksissa silloin, kun hän ei näe kasvatustehtäväänsä moraalisenä velvoitteena. Aikuinen on elämään opastaja. Voidaan kysyä, opastaako aikuinen tällä hetkellä lasta löytämään oikean elämäntavan.

Vanhemmat saattavat joutua hämmennykseen, suorastaan ahdistukseen siitä, osaatko he kasvattaa lapsiaan. Perinteen luomaa turvaa ei juuri ole ja vakaita kiinnekohtia on vaikea löytää. Epävarmuus oikeasta suunnasta saattaa tehdä hyvään pyrkivät vanhemmat neuvottomiksi. Heille saattaa syntyä käsitys, että heidän toiminnallaan ei ole

merkitystä tai että se on suorastaan vahingollista ja näin he vetäytyvät niin kauas lapsistaan, että samalla he menettävät otteen tehtävästään.

Opettajat ovat myös uudessa tilanteessa. Myös he voivat kokea epävarmuutta, kenen tehtävä on ensisijaisesti kasvattaa lasta ja mihin asioihin voi ja uskaltaa puuttua. Myös opettajan työtä hallitsevat usein kiire ja yhä uusien projektien sarja. Uudistusten sisäänojossa työ saattaa muuttua sellaiseksi, että aikaa ja voimavaroja lasten ja nuoren kohtaamiseen on liian vähän. Kansainvälinen opettajatutkimus osoittaa, että yksi opettajan ammatin tämän hetken ongelma on liian tiiviissä tahdissa tulevat lyhytaikaiset projektit, jotka jäävät kesken ja joiden tuloksia ei ehditä hyödyntää, kun jo seuraa uusi projekti (Hargreaves 1994). Opettajan ammatti edellyttää jatkuvaa halua oppia uutta ja muutoshalukkuutta (Niemi & Kohonen 1995), muutosagenttina toimittaessa tarvitaan kuitenkin myös sitoutumista kasvatukseen ja vahvaa eettistä vastuuta oppilaiden kehityksestä.

Opettajat kohtaavat tällä hetkellä yhteiskunnan ongelmat koululuokissa. Opettajille se merkitsee entistä suurempaa vastuuta kysymyksistä, joissa joudutaan kohtaamaan lapsen ja nuoren ongelmat ja myös heidän perheensä. Opettajankoulutusta koskevissa tutkimuksissa ja arvioinneissa (Niemi & Tirri 1997; Luukkainen 2000; Kontoniemi 2003) tulee toistuvasti esille, että opettajat tarvitsisivat enemmän erilaisten oppilaiden opettamiseen liittyvää tietoa ja osaamista. Sivistysvaliokunta on kiinnittänyt huomiota asiaan. Valiokunnan lausunnossa todetaan, että koulussa joudutaan kohtaamaan kaikki elämäkirjoon liittyvät asiat. Opettajilla ja koulun muilla aikuisilla tulisikin valiokunnan mukaan olla riittävästi voimavaroja ja kykyä sekä halua tunnistaa selviytymistä heikentäviä yksilö- ja yhteisötason ongelmia ja puuttua niihin (SiVL2/1999; Luukkainen 2000). Samoin jatkuvasti esiin tuleva ongelma on, että opettajilla ei ole riittävästi koulutusta vanhempien kohtaamiseen. Opettajan ammatissa on monia paineita ja opettajan ammatillinen kehitys edellyttää hänen omaa aktiivista oppimistaan, mutta myös kouluelämän yhteisöllisyyden ymmärtämistä ja sen edistämistä (Niemi & Kohonen 1995).

## Nuorten omat viiteryhmät ja median maailma

Sekä koti että koulun elävät muuttuneiden tehtävien keskellä. Myös nuorten oma kulttuurinen miljöö on aikaisempaa moni-ilmeisempi ja usein myös ristiriitainen. Lasten ja nuorten maailmassa vertaisryhmällä on tärkeä merkitys. Se on kenttä, jossa testataan omia ominaisuuksia, etsitään minuuutta. Sitä on verrattu jonkinlaiseen välitilaan lap-

suuden ja aikuisuuden välillä. Viiteryhmien voima saattaa tulla vanhemmille yllätyksenä ja he tuntevat itsensä täysin voimattomiksi niiden rinnalla.

Suomalainen nuori elää vahvasti ikäryhmäviitekehyksessä. Yleistäen voidaan sanoa, että sosiaalisessa mielessä suomalainen lapsi ja nuori on suhteellisen paljon ilman aikuista, hänet asetetaan itsenäiseksi ja vastuulliseksi hyvin varhain ja hänen odotetaan tekevän ratkaisuja ja päättävän omista asioistaan. Tyypillistä murrosikäiselle onkin, että tärkein viiteryhmä, jonka kanssa ”elämäkysymyksiä” pohditaan, ovat useimmiten toverit eli samanikäiset, eivät niinkään aikuiset. Aikuiset ja lapset eivät jaa kovinkaan paljon yhdessä kokemuksiaan ja kummallakin ryhmällä on oma kielensä (Niemi 2001; Niemi & He 2002). Se kuuluu osittain normaaliin sukupolvien väliseen eroon. Mutta toisaalta se saattaa kasvaa etääntymiseksi, jossa sukupolvet eivät enää tavoita toisiaan.

Aikuisten tulisi nähdä viiteryhmien tärkeys, mutta myös niihin sisältyvät uhkat. Ei ole vain yhtä nuorten viiteryhmää vaan useita erilaisia ryhmiä. Ne muodostavat lukuisia eri alakulttuureja. Nuori joutuu tekemään valintoja myös viiteryhmänsä suhteen. On terveitä ja sairaita, elämää edistäviä tai tuhoavia viiteryhmiä. Martti Lindqvist (2002) kuvaa osuvasti, miten muiden hylkäämä nuori päätyy ryhmään, jonka toiminta voi olla elämää tuhoavaa. Paha ei hylkää. Huumekekkeiluihin liittyy usein kertomuksia siitä, että nuori tuntee aluksi, miten välittäjä on hänen ystävänsä ja pitää hänestä huolta. Kasvatus merkitsee myös, että nuori saa aineksia viiteryhmiensä valintaan ja myös sen tosiasian ymmärtämiseen, että suurin osa ns. nuorisokulttuurista on aikuisten luomaa tarjontaa, joka käyttää häikäilemättömästi hyväksi nuorten tarpeita ja epävarmuutta.

Aikaamme liittyy voimakasta yksilöllisyyden, hetkellisyyden ja elämysten korostusta. Ihminen on vailla historiaa, aikaa tai kokonaisuutta. Mielikuvateollisuuden seurauksena emme osaa aina erottaa, mikä on todellisuutta, jäljitelmää tai jäljitelmän jäljitelmää. Onko kauneus, sota tai kärsimys todellista, kun näemme siitä kuvan, vai onko se vain jonkun tuottama mielikuva, täysin muunneltua totuutta, valhetta?

Aikaan liittyy myös merkitysten ja arvojen näkemisen vaikeus. Median muutos on merkinnyt yhä laajenevaa viestintää, välineitä on paljon ja informaatiota rajaton määrä. Elektroninen kommunikaatio on murttanut perinteisten yhteisöjen rajat ja lineaarisesta kommunikaatiosta ja yhteisöllisyydestä on siirrytty pirtaleisiin, ja osittuneisiin, non-lineaariin verkostoihin. Tiedostusvälineet luovat ikonisia ja mosaiikkimaisia mielikuvia. Ne eivät toimi enää ohjaajina tai kansalaisten kasvattajina (Lash 2002). Viestinnässä on siirrytty yhä tiiviimpään, lyhyempään ja nopeampaan tiedonvälitykseen. Kun toimittaja kuvaa jotakin tapahtumaa, se lähtee eteenpäin uutisena, joka tiivistetään muutama riviin ja lopulta laajemmalle yleisölle ehkä muutama sanaan. Lyhyen ja

tiivtiin sanoman ongelma on, että se irrottaa yhteyksistään kaikki taustat, tilanteen kokonaisuuden ja arvomerkitykset. Seurauksena on informaation palasia. Voidaan kysyä, miten lapsi ja nuori muodostavat kokonaisuuksia ja ymmärtävät ilmiöiden välisiä suhteita ja ennen kaikkea niihin kytkeytyviä arvoja. Tässä nousee esille aivan uudella tavalla kasvattajien merkitys maailman avaamisessa lapselle.

## Mihin pitäisi kasvattaa?

Pauli Siljander (2000a) kirjoittaa, että valistuksesta alkanut moderni pedagoginen lähestymistapa teki kasvatuksesta ja sivistyksestä niin yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmasta edistyksen kulmakiven. Kasvatus ja sivistys kuuluvat yhteen. Immanuel Kantin (1923) mukaan sivistys on ihmisyyden idean todellistumista, pyrkimystä moraaliseen ja henkiseen täysi-ikäisyyteen ja järjelliseen itsemääräytyvyyteen. Järjellinen itsemääräytyvyys tarkoittaa ennen kaikkea, että ihminen ”luonnonolentona” antaa tilaa kulttuuriolennolle, homo humanukselle, inhimilliselle ihmiselle. Näin ymmärrettynä sivistys on prosessi, joka tuottaa homo barbaruksesta homo humanuksen. Sivistysprosessi ei toteudu itsestään, vaan se edellyttää kasvatusta. Kant (1923) ilmaisee asian jopa niinkin voimakkaasti kuin ”Ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla”. Sivistyksen käsitteeseen liittyvät seuraavat määreet: **korkeampi ihmisyyys, järjellisyys, täysi-ikäisyys ja itsemääräytyneisyys.**

J.A. Hollo (1952) kirjoittaa kasvatuksesta seuraavasti: ”Kasvatuksen yleisessä käytännössä on ohjaava persoonallinen tekijä useimmiten selvästi havaittavissa. Kasvatus on ohjausta ja ulkoa päin tulevan ohjauksen tehtävä päättyy vasta sitten, kun ohjattavan ajatellaan ja toivotaan voivan kehittyä edelleen lähinnä omin neuvoin, kykenevän itseensä opastaen valmistautumaan omiin tehtäviinsä ihmisyhteisöjen jäsenenä. Kasvatus on olemukseltaan myös historiallista, eri sukupolvien töiden ja pyrkimysten välisen jatkuvuuden yhteyden turvaamista, sivistyksen ja hengen soihdun siirtoa ajasta toiseen. Jokainen sukupolvi liittyy siinä oman lukunsa kasvatuksen kirjoittamattomaan historiaan.” Sivistystä ei kuvata jonkin kulttuurisisällön tai perinteen siirtämisenä, vaan ennen kaikkea prosessina, jonka kautta uusi sukupolvi kehittyy täyteen inhimilliseen mittaansa. Voimme kysyä, minkälainen sivistysihanne voisi olla suuntaamassa aikamme kasvatusta. Mistä meidän pitäisi huolehtia, jotta kasvatus ja sivistys toteutuisivat yhteiskunnassamme? Seuraavassa tarkastelussa arvioidaan suuntaa ja perustaa, jolle aikamme kasvatus voi rakentua.

## Korkeampi ihmisyyys

Nimrod Aloni (2002) on esittänyt vahvan vetoomuksen aikamme kasvattajille teoksessaan, jossa hän analysoi humanistisen kasvatuksen perusteita. Hän puhuu kasvattajille, mutta erityisesti myös opettajille. Hän kritisoi voimakkaasti ajatusta, että se, mikä on hyväksi lapselle, olisi vain sitä mikä on lapsen spontaani ja hetkellinen toive hauskaista, mielihyväästä ja onnellisuudesta. Hyvin monet lapsen haluista ja toiveista ovat sellaisia, joita viekkaat markkinoijat poliittisissa tai kaupallisissa järjestelmissä ovat häneen iskostaneet. Aloni haluaa asettaa laajemmat intellektuaaliset, eettiset ja kulttuuriset päämäärät kasvatuksen perustaksi. Hän asettaa kyseenalaiseksi pinnallisen ”lapsi on keskiössä” -ajattelun, jos se johtaa siihen, että kulttuuriset arvot katoavat. Hän sanoo kärjistäen, että se on kasvatuksen itsemurha. Aikuisilla pitää olla auktoriteettia ja vastuuta, ja ennen kaikkea näkemystä kasvatukseen liittyvistä arvoista. Tässä suhteessa opettajat ovat keskeinen ryhmä. Opettajan työ ei voi perustua markkina-ajatteluun, jossa kuluttajat ostavat ja valitsevat tuotteita. Myöskään pelkkä edistysellisyyys tai innovatiivisuus ei riitä työn perustaksi, vaikka ajatus tulee esiin monissa julkisissa keskusteluissa ja on monen maan kouluuunnittelun keskeinen tavoite. Opettajan työ saa mielekkyyden ja merkityksen vasta, kun se liittyy eettisiin arvoihin. Aloni kirjoittaa: ”Ilman yhteistä, yleistä tarkoitusta, ilman yhdistävää ja ohjaavaa visiota, päämäärää tai *telosta* mikään ei herätä tai ohjaa opettajan ihanteellisuuden ja velvollisuuden tajua, tunnetta kasvatustyön kutsumuksesta, joka kantaa opettajia ja motivoi heitä antamaan itsestään parhaansa oppilailleen. Aivan kuten oppilaat eivät voi avautua vaihtoehdoille, ellei heillä ole kokemusta pysyvyydestä olemassa olevaan liittyen, niin myös opettajat menettävät kyvyn kehittyä ja uudistua ilman intellektuaalista, eettistä ja pedagogista perustaa, joka tarjoaa heille ammattiin liittyvän ankkurin kasvatuksellista ajattelua ja toimintaa varten.” (Aloni 2002.)

Mikä sitten on aikuisten vastuuta? Ja mikä koskee erityisesti opettajia? Kaikilla kasvattajilla tulisi olla ylimpänä sitoumuksena edistää nuorten ihmisten normaalia kehitystä ja hyvinvointia, niin että he ovat kykeneviä viettämään merkityksellistä ja arvokasta inhimillistä elämää. Se merkitsee sitoutumista edistää ja vakiinnuttaa demokraattista ja oikeudenmukaista yhteiskuntaa, joka luo elinvoimaiset olosuhteet inhimilliselle kehitykselle ja hyvinvoinnille, joka ulottuu kaikkiin ihmisiin.

Nämä tavoitteet asettavat opettajat aivan erityiseen asemaan. Opettajat toimivat työssä, jossa ammatillinen etiikka nousee keskeiseksi. Se noudattaa samoja vaatimuksia mitä yleensä ammattien etiikasta voidaan esittää. Näitä ovat erityisesti 1) ihanne tai kutsumus luoda paremmat olosuhteet ihmiselämän perusalueilla kuten fyysinen ja henkinen terveys, oikeuskäytännöt, kasvatusta ja huolenpito, 2) erityinen ja luotettava tieto-

pohja, joka sisältää sekä teoreettista tietoa että siitä käytyä julkista keskustelua, 3) pitkä ja kontrolloitu koulutus sekä ammatillisen pätevyyden määrittely ja tunnustaminen, 4) julkisuuden hyväksymä ja arvostama ammattikunnan erikoistuminen, mikä myös antaa ammattikunnalle tunnustuksen ja autonomian ammatillisiin mielipiteisiin, 5) ammatin eettinen ohjeisto, joka määrittelee ammattikunnan arvojen, ominaisuuksien, taitojen, sitoumusten ja toiminnan kokonaisuuden ja jota ammattiin hyväksytyt jäsenet ovat velvollisia noudattamaan ja joka luonnehtii ammatin edustajia, kuvaa ammatin edustajat nimikkeensä mukaan työhönsä päteviksi, 6) itsenäinen ammattiin liittyvä taho tai virasto, joka käsittelee ammatinharjoittajista tehdyt valitukset silloin kun kysymyksessä on toiminta, joka ei ole ammattietiikan periaatteiden mukaista.

Opettajan ammatti tuo kuitenkin vielä lisävaatimuksia edellä lueteltuun, jo sinänsä mittavaan kriteeristöön. Opettajan työssä meidän pitää muistaa kaksi perustavaa laatua olevaa tekijää: Oppilaat – jotka tavallisesti ovat nuoria – ovat toiminnan kohteena. Opettajat ja kasvattajat ovat sitoutuneet edistämään heidän hyvänsä ja menestystään. Toinen tekijä liittyy tietoon, moraalisuuteen ja inhimilliseen kulttuuriin. Ne ohjaavat opettajia heidän kasvatuksellissa pyrkimyksissään. Lisäksi ne muodostavat kehyksen ja suunnan, joita kohti opettajat pyrkivät saattamaan oppilaansa sekä perillisinä että partnereina.

Nimrod Alonin mukaan (2002) kasvattajien työtä tukee pyrkimys ohjata lapsia ja nuoria parhaimpaan ja arvokkaaseen elämään kolmella elämän alueella. Tavoitteena on, että he voisivat

- kehittyä yksilönä täyteen mittaansa,
- kehittyä osallistuvana ja vastuullisena kansalaisena,
- kehittyä ihmisinä, joiden elämä rikastuu ja täydellistyy aktiivisessa yhteydessä inhimillisen kulttuurin kollektiivisiin saavutuksiin.

Nämä vaativat tavoitteet velvoittavat tarkastelemaan aikamme kulttuuria kriittisesti. Nimrod Aloni sanoutuu jyrkästi irti koulutusjärjestelmän uskonnollisesta ja poliittisesta indoktrinaatiosta. Uskonto on merkittävä voima ihmisten elämässä. Se antaa merkitystä ihmisten elämään ja rikastuttaa heidän olemassa oloaan. Kuitenkin on nähtävä, että se voi johtaa myös ylemmyyden tunteeseen, omien erikoisoikeuksien vaatimuksiin ja siitä voi tulla tuhoava voima, joka heikentää muiden ihmisten oikeuksia. Myös Lynn Arnold (1997) korostaa, että meidän tulisi opettaa nuorille, että uskontoja samoin kuin kieliä ja ideologioita on monia, ja ne voivat olla erilaisia. Nuorille tulee antaa perusteita moraaliseen arviointiin ja kriittiseen keskusteluun. Kasvatuksen tulee toteuttaa arvoja, jotka johtavat demokraattisen yhteiskunnan ja korkean inhimillisen moraalin edistämiseen ja ylläpitämiseen. Arnold nostaa esille erityisenä ongelmana nationalistisen ja



fasistisen retoriikan, joka estää rationaalisen, autonomisen ja aidon moraalisen ymmärryksen sekä kriittisen ja luovan elämänotteen.

Samaan ongelmaan ovat kiinnittäneet huomionsa monet muut humanismin ja myös kriittisen pedagogiikan edustajat (mm. Giroux 1996; Carr & Hartnett 1996). Tiivistetysti voidaan sanoa, että ajassamme on kaksi suurta uhkaa: välinpitämättömyys ja fundamentalismi eli ääriilikkeet. Molemmat ovat usein seurausta hallitsemattomuuden tilasta, jossa ihmiset eivät kykene näkemään toimintamahdollisuuksia. Molemmissa tapauksissa ihminen luovuttaa subjektin, toimijan roolinsa toisten käsiin ja hyväksyy samalla olevansa vain objekti, väline ja kohde, jota muut voivat käyttää hyväkseen. Ja molemmissa tapauksissa toinen ihminen joutuu kärsimään seurauksista.

Toiset luovuttavat ”millään ei ole väliä ja mihinkään ei voi vaikuttaa” -asenteella. He katselevat asioita sivusta pitäen vallitsevia tilanteita ainoina vaihtoehtoina tai eivät näe mahdollisuuksia vaikuttaa niihin. Välinpitämättömyys johtaa siihen, että mitään ei nähdä tärkeänä, asioista tehdään de-moraalisia ja de-poliittisia eli niiden moraalista tai yhteiskunnallista merkitystä väheksytään tai siitä vaietaan. Usko ja luottamus ihmisen vaikuttamismahdollisuuksiin ovat sammuneet.

Toiset hakeutuvat ääriilikkeisiin ja pakenevat fundamentalismiin, joka voi olla poliittista, uskonnollista tai muuten ideologista. Elämään halutaan saada hallintaa ja otetta. Tyypillisiä ominaisuuksia ovat ahdasmielisyys ja suvaitsemattomuus. Pako omien raja-aitojen sisään lokeroi ihmiset tarkkarajaisiin ryhmiin. Erityisen vaarallista on, että fundamentalismiin liittyy aina toisen sisimmän valtaamista (Pursiainen 2003) ja sen käyttämistä omiin julkisiin, mutta suurelta osin salattuihin tarkoituksiin.

Sekä välinpitämättömyys että fundamentalismi johtavat alistumiseen ja alistamiseen. Ne kylvävät diktatuurin ja totalitarismin siementä. Molemmissa vaihtoehdoissa ihmisten yhteys hajoaa ja katoaa. Se voi näyttäytyä joidenkin ryhmien jäsenyytenä, mutta erilaisten perspektiivien ymmärtäminen käy vaikeaksi. Maailma näyttää muuttuvan yhä globaalimmaksi, mutta samalla yksityisemmäksi ja segmentoituneeksi.

## Rationalisuus

Elämme maailmassa, joka on pirstaloitunut, hetkellistynyt, mielikuvien ja elämysten kyllästämä. Ei ole välttämättä ihanteena, että pitäisi pyrkiä johonkin. Riittää tämä hetki, voimakas kokemus ja elämys. Miten kasvatus voi kohdata tällaisen epämääräisen, sekavan ja kaoottisenkin tilanteen? Miten rationaalisuus voidaan liittää kasvatuksen sivistyspäämääräksi?

Popper (1945/1962) tuo jyrkän vaatimuksen: valinta rationaalisuuden ja irratio-naalisuuden välillä on eettinen valinta: Rationalismi on sidottu uskoon ihmiskunnan ykseydestä. ”Irrationalismia ei sido mitkään jatkuvuuden säännöt, se voi olla yhdistyneenä minkälaiseen uskomukseen tahansa, yhtä hyvin uskoon ihmisten veljeyteen kuin romanttiseen uskoon, että on olemassa ihmislajin paras ruumis tai että ihmiset jakautuvat luonnostaan johtajiin ja johdettaviin, herroihin ja orjiin.” Nämä uskomukset ohjaavat moraalista toimintaa. Popperin mukaan moraalisen päätöksenteon on pohjauttava rationaaliseen ajatteluun ja argumentointiin. On tehtävä selvä ero rationalismin ja irrationalismin välillä. Popper pelkää, että irratio-naaliset emootiot ja intohimot saavat ylivallan järjestä. ”...[S]e on pahimmillaan inhimillisen järjen halveksuntaa, ja vetoaa väkivaltaan ja brutaaleihin voimiin lopullisena tuomarina missä tahansa kiistassa”. Popperin mukaan nämä elämää tuhoavat keinot näyttävät yleensä voittavan rakentavammat emootiot kuten rakkauden ja uhrautumisen. Jäljellä jää houkutus pelkoon, vihamielisyyteen, kateuteen ja lopulta väkivaltaan. Suurin vaara on irrationalismiin sisäänrakennettuna: ihmisten epätasa-arvon hyväksyminen (ja korostus) luonnollisena lähtökohtana. Popper päätyy kriittiseen rationalismiin, se velvoittaa niin tieteessä kuin yhteiskunnassa koko ajan tarkistamaan argumentointia ja etsimään yhteistä totuutta. (Popper 1945/1962.)

Kasvatukseen liittyy aina ajatus suuntautumisesta johonkin. Se suuntautuu päämääriin, jotka sisältävät arvoja ja merkityksiä. Näillä päämäärillä yhteisö haluaa turvata yksilön hyvinvointia ja yhteisön toimivuutta (yhdessä). Kasvatuksessa ei ole kyse vain tunteiden asiasta, vaan perustelluista valinnoista, tahdosta ja sitoutumisesta. Kyse on hyvin rationaalista asenteesta. Emme voi rakentaa mitään kestävää kasvatusta tai kasvatusinstituutiota sen varaan, miltä ihmisistä kulloinkin tuntuu tai mikä on heidän sen hetkinen mieltymyksensä. Jos vanhemmat toimivat unohtaen rationaalisen tehtävänsä kantaa vastuunsa lapsistaan ja opettajat opettavat vain sitä, mikä heitä miellyttää, joudutaan varsin nopeasti umpikujan. Kysymys on vastuusta ja hyvin rationaalista tahtomisen asiasta. Kasvatuspäämäärät ovat erittäin suuressa määrin rationaalisia pyrkimyksiä eli edellyttävät toimintaa, jonka kautta halutaan luoda edellytykset kasvavalle yksilölle ja myös edistää niitä arvoja, joita tarvitaan demokraattisessa yhteiskunnassa. Lapset ja nuoret tarvitsevat aikuisia, joilla on tietoa kasvatuksesta ja jotka ovat siihen sitoutuneet.

Kasvatuksessa rationaalisuus merkitsee myös lasten ja nuorten ajattelun ohjaamista. Se ohjaa arvioimaan, kyseenalaistamaan ja päättelämään. Nuori joutuu tekemään valintoja. Ilman tietoa vaihtoehtoista ja niiden perusteista valinnat jäävät vaille pohjaa. Rationaalisuus on osa ihmistä ja ennen kaikkea keskeinen osa eettistä toimintaa.

Ihmisen elämään liittyy rationaalisuuden lisäksi paljon ennustamatonta, kesken-eräistä ja irratiionaalista, järjelle sillä hetkellä avautumatonta. Tässä kohtaamme todellisen haasteen: miten sovittaa yhteen rationaalisuuden vaatimus ja ihmisen epärationaalisuus, parhaimmillaan hänen luovuutensa, mutta myös se ihmisen pimeä puoli, joka johtaa vihaan ja väkivaltaan. Popperin filosofia pitää näiden yhdistämistä mahdollittomana. Hän haluaa torjua jyrkästi hegeliläisen ajattelun teesistä, antiteesistä, synteesistä. Hän ei voi hyväksyä, että edetään vastakohtien kautta. Tavoitteena ei voi olla rationaalinen päättely ja se, että samanaikaisesti voidaan pitää mahdollisena, että toisenlaiseenkin lopputulokseen voidaan päätyä. On vain yksi totuus ja se on saatava esiin loogisella argumentoinnilla.

Popperin jyrkän rationaalisuuden vaatimuksesta huolimatta meidän pitää nähdä kasvatuksen maailma hegeliläisen perinteen mukaan. Kasvatus vaatii vahvaa rationaalisuutta, mutta samalla sen pitää sulattaa siihen ihmisen kokonaisvaltaisuus, joka ei ole pakotettavissa vain rationaaliseen argumentointiin. Tarvitaan näiden muodostamaa toisiaan täydentävää kokonaisuutta, synteesiä. Tämä merkitsee, että kasvattajina tarvitsemme vahvaa tietoa ja rationaalista päätöksentekoa hyvän saavuttamiseksi. Samalla tarvitsemme vahvan näköalan siihen, miten ihminen tietyssä tilanteessa kohdataan ja miten kasvatuksellisesti kohtaamme aina ihmisen, jolla on historia, nykyisyys ja tulevaisuus. Ne ovat hänen voimavarojaan tai taakkojaan ja niiden kautta hän tulkitsee itseään. Ne muodostuvat monikerroksisessa vuorovaikutuksessa ympäröivään kulttuuriin. Oppimisessakaan ei ole kysymys vain intellektuaalisesta prosessista. Opettaja kohottaa lapsen, jolla on tunteet ja aikaisemmat kokemukset oppimisesta.

## **Kypsyys ihanteena: Kasvatusta ihmisten yhteisöön – luottamuksen rakentamista**

Veli-Matti Värri (1997) kuvaa väitöskirjassaan Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatustavan ehtoja. Siinä kuvataan vastuuta, joka kasvattajalla on kantaessaan lasta yhteiseen maailmaan. Värri sanoo Martin Buberiin (1923/1993) tukeutuen, että kasvattaja on kasvatettavalleen ensisijainen maailmankantaja. Yhteiseen maailmaan orientoiminen on kasvatuksen keskeinen tehtävä. Kasvattaja on maailmankantaja, mutta myös maailmasuhteen tulkki, kasvun auttaja, joka ottaa kasvatusteoisensa huomioon kasvatettavan näkökulman. Hän pyrkii löytämään tasapainon yleisen kasvatustehtävän ja kasvatettavan yksilöllisyyden kunnioittamisen välillä.

Kantin mielestä kasvatus voidaan nähdä edistyneen yhteiskunnan toimintamuotona, jonka kautta koko kansakunta, ei vain yksittäinen ihminen saavuttaa päämää-

ränsä. Sivistyksen olemukseen kuuluu Kantin mukaan myös yksilön ja yhteiskunnan edistyminen. Yksilösivistystä ei ymmärretä rajoituksena suhteessa yleiseen, vaan yksilöllisyys on ehto sille, että kunakin aikana yleisen sivistyksen paras mahdollinen taso voidaan saavuttaa. Yksilöllinen sivistys on välttämätön, jotta yhteisöllinen sivistys tulisi mahdolliseksi.

Nuori tarvitsee kypsien aikuisten läsnäoloa. Se merkitsee, että aikuinen ei ole omien tarpeittensa vanki vaan pystyy kuulemaan nuoren tarpeet. Se merkitsee kykyä nähdä, että lapsi on arvokas minulle ja minä lapselle. Lapsi tarvitsee aikaa, läheisyyttä ja ohjausta. Kasvatukseen liittyy aina eettisiä päämääriä, jotka ovat sekä kasvatettavan että yhteisön hyvän etsimistä. Tässä suhteessa ei ole tarpeen asettaa vastakkain yksilön ja yhteisön hyvää.

Elämme maailmassa, jossa yksilön loukkaukset kääntyvät yhteisöä vastaan ja yhteisön loukkaukset yksilöä vastaan. Elämme enemmän kuin todeksi, mitä Ulrich Beck (1992) sanoo riskiyhteiskunnasta. Väärinteko ja laiminlyönti uhkaavat myös tekijäänsä. Kasvatuksessa tarvitaan sekä yksilön että yhteisön hyvän yhdistämistä.

Kypsyyteen kuuluu, että ymmärrämme ihmisen liittyvän laajempaan sosiaaliseen kokonaisuuteen. Kypsä aikuisuus merkitsee valmiutta katsoa asioita toisen perspektiivistä, itse asiassa myös omaa toimintaa suhteessa lapsen ja nuoreen ikään kuin kolmantena tahona, ulkopuolisena, joka kykenee myös arvioimaan oman toiminnan seurauksia. Kypsyys merkitsee kykyä arvostaa sekä omaa minuutta että toiseutta. Vain toiseen keskittyminen vie ongelmiin:

- Jos ei ole kuin minä – syntyy narsistinen maailma, jossa jokainen näkee vain itsensä.
- Jos ei ole kuin toinen – syntyy maailma, jossa terve itsetunto ei pääse kehittymään ja jossa ei myöskään kyetä näkemään oman toiminnan merkitystä ja arvoa.
- Jos ei ole kuin me – syntyy maailma, jossa yksilö häviää yhteisöön ja yksilön vastuu omasta kehityksestään katoaa.

Kasvatus ei ole vain rajojen asettamista, se on ennen kaikkea elämän ja maailman avaamista ja elämisen taitojen opettamista. Ihmisen kypsyyteen kuuluu sen ymmärtäminen, mitä on minuukseni, toiseus ja me-kaikki. Elämään kuuluu sen opettelua, kuka minä olen ja miten minä voin toimia. Se on sen oppimista, että on toisia ihmisiä ja että he ovat erilaisia ja heillä on samoja oikeuksia kuin minulla ja että on olemassa myös yhteisöjä, joiden osana olemme ja joihin kuulumme.

## Kasvu oman minuuden ohjaamiseen – itsemääräytyneisyys

Pauli Siljander korostaa sitä, että kasvatus ennakoi vapautumista vierasmääräytyneisyydestä, eli tavoitteena on että kasvatettava, lapsi ja nuori, löytää itsenäisyytensä ja itsenäisen vastuunsa. Se merkitsee, että lapsi ja nuori kykenevät luovaan itsenäiseen toimintaan ja tekemään ratkaisuja, joiden perusteena ei ole toisen määräys- tai käskyvalta. (Siljander 2000b.) Länsimainen demokratia rakentuu sen varaan, että ihmiset uskovat mahdollisuuteen vaikuttaa asioihin ja uskovat aktiivisuuden merkitykseen. Tarvitaan siis toisaalta yksilöiden uskoa itseensä ja toisaalta sen hyväksymistä, että yksilö tarvitsee myös yhteisöä, ei vain välineenä vaan myös arvona sinänsä. Elämä tarvitsee ihmisiä, jotka uskaltavat ajatella itsenäisesti ja ottaa vastuuta.

Kun kouluissa tavoitteellaan oppilaiden itseohjautuvuutta tai suositetaan itsenäisen työskentelyn tehtäviä, on tavoite oikeasuuntainen. Kuitenkin usein unohtuu, etteivät kaikki oppilaat ole suoraan valmiita aktiivisuuteen, jota itseohjautuvat ja itsenäiset opinnot vaativat. Opettajalta vaaditaan varsinkin paljon halua tunnistaa, miten eri oppilaat pääsevät aktiivisen oppimisen idean sisälle. Muutoin siitä tulee enemmänkin hyvien ja heikkojen oppilaiden erottelija.

Oppilaiden aktiiviseksi saattaminen on suuressa määrin koulun koko kulttuuria koskeva asia. Kysymys on ennen kaikkea sen vakavasti ottamisesta, että saadaan kaikki oppilaat aktiivisiksi, ei vain jokin pieni oppijaeliitti. Opettajan rooli ja vastuu nousevat hyvin oleellisiksi. Ohjauksessa on tärkeää, että oppijalle kehittyisi oman oppimisen säätelykeinot. Joskus voi tuntua suorastaan ristiriitaiselta, että oppilasta pitää kovasti opastaa, joskus melkein pakottaa omatoimisuuteen. On ehkä hyvä muistaa, että se muodosti jo Kantin filosofian ydinongelma: ”Miten jalostaa vapautta pakolla?” Siihen kiteytyy Kantin filosofiassa keskeinen kasvatuksen ongelma. Miten kasvatukseen sisältyvä pakottaminen ja ihmisenä olemisen vapaus ovat sovittavissa toisiinsa – ja miten edellisellä voidaan tuottaa jälkimmäistä? Ongelma on myös joka päivä koulussa: miten ohjata, opastaa ja velvoittaa aika ajoin jopa pakottaa kohti itsenäisyyttä? Ollakseen vapaa muovaamaan omaa elämäänsä ja ollakseen mukana myös yhteisissä asioissa oppilas joutuu opiskelemaan vastuuta. Siinä opettaja on hänen kumppaninsa koko kouluajan ja jokaisella oppitunnilla aineesta riippumatta.

Jokaisessa opetustilanteessa on mukana suuri määrä tekijöitä, joiden avulla opettaja kasvattaa oppilaitaan. Puhe siitä, että opettaja vain opettaa, kasvatus kuuluu kodeille, jättää huomioon ottamatta tosiasian, että kaikessa opetuksessa tehdään kaiken aikaa suuri määrä arvovalintoja. Isoja valintoja tehdään opetuksen sisällön, tiedon laadun, opetusmenetelmien ja arviointikeinojen suhteen. Niiden kautta luodaan oppilaille mielikuvaa, mikä on tärkeää, mitä elämässä tarvitaan ja miten omaa elämää opitaan oh-

jaamaan ja miten osallistumaan yhteisön hyvinvoinnin rakentamiseen. Samoin jokainen oppilaan kohtaaminen koulussa tai kohtaamattomuus jättää myös jäljen oppilaan käsitykseen siitä, onko hän ihmisenä arvokas. Yleistäen voidaan sanoa, että opettaja luo pedagogisilla valinnoillaan oppilaan identiteettiä merkittävästi muovaavan kehyksen. Miten tässä kehyksessä oppilas kasvaa ihmisenä ja oppii, että hän voi vaikuttaa positiivisella tavalla elämänsä muotoutumiseen ja olemaan rakentava voima yhteisössään? Opettaja voi auttaa oppilasta kasvamaan elämässään vahvemmaksi ja vastuulliseksi tai olla huomaamatta merkkejä, jotka ennakoivat oppilaan syrjäytymistä ja vetäytymistä.

Samoin vanhemmat, perhe ja suku vaikuttavat ratkaisevasti, minkälainen käsitys lapsella ja nuorella on itsestään. Hänen itsetuntonsa ja itsearvostuksensa muodostuvat jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Nuori tarvitsee arvostusta. Hän tarvitsee ympärilleen rakkautta suojamuuria. Kuvainnollisesti voidaan sanoa, että läheisyys ja rakkaus muodostavat lapsen koko olemuksen ympärille näkymättömän suojan. Se auttaa häntä olemaan nujertumatta silloin, kun elämä tuo kolhuja ja kohtuuttomia vaatimuksia. Tuo rakkautta kehä hänen ympärillään merkitsee myös oman minän itsekunniotusta ja suojaamista. Kukaan ei saa tulla lähemmäksi ellen itse halua ja anna lupaa. Joissakin amerikkalaisissa kouluissa oppilaita opetetaan piirtämään kehä, jota lähemmäksi kukaan ei saa tulla, ellei lapsi anna sille lupaa. Saattaa kuulostaa hämmäntävältä, mutta samalla se myös kuvastaa sitä, että yksilöllä on oikeus tehdä valintoja omaan ruumiiseensa ja henkiseen olemukseensa liittyen. Tämä tähtää myös siihen, että nuori kasvaa vastaanottamaan mielikuvateollisuuden. Markkinat tuottavat koko ajan mielikuvia, jotka luovat epätodellista maailmankuvaa. Todellisuuden ja epätodellisuuden raja hämärtyy. Tuottaja ei ota vastuuta mielikuvien kasvatuksellisesta vaikutuksesta. Arviointi jää vastaanottajan eli nuoren itsensä tehtäväksi. Juuri tässä myös perheen ja koulun vaikutus voi näkyä, jotta nuori löytää keinot, joiden varassa elämää voi rakentaa kestävälle pohjalle.

## Aikuinen nuoren tukena

Kasvatus ei voi perustua hetkellisyyteen ja sattumanvaraisuuteen. Sen ehtoja ovat jatkuvuus ja vastuunotto, joka ylittää hetkelliset mieliteot ja katsoo riittävän kauas tulevaisuuteen. Kasvatus on jatkuvuutta nykyisyydestä tulevaisuuteen. Aikuisen pitää olla yhtä aikaa läsnä tässä ja nyt ja kuitenkin katsoa, miten voi auttaa lasta kohtaaman tulevaisuuden. Kasvatus on samanaikaisesti hyvin lähelle tulevaa, ihmisen koko olemusta koskettavaa, ei vain järjen asia, ja toisaalta hyvin päämäärätietoista toimintaa, jossa py-

ritään lapsen ja nuoren psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin turvaamiseen. Kasvatuksessa on kysymys tietoisesta vastuusta.

Kasvatus lähtee aina uskosta mahdollisuuteen. Kasvatus on ohjaamista ja tien näyttämistä. Sen perusta on siinä, että ihmisen toimintaa uskotaan voitavan ohjata kohti jotain parempaa tai suuntaan, jossa tunnustetaan ihmisarvo ja ihmisoikeudet. Se on valitsemiseen ohjaamista ja opastamista eli sen osoittamista, mikä on elämässä tärkeää ja arvokasta. Lapset ja nuoret tarvitsevat vanhempiaan, isovanhempiaan ja sukuaan ja he tarvitsevat opettajia, päättäjiä ja vastuunkantajia, jotka huolehtivat, että lapsilla ja nuorilla on henkiset ja aineelliset voimavarat kasvaa itsetunnonaan terveiksi, kriittisiksi valitsijoiksi ja vastuun kantajiksi, ja jotka oppivat katsomaan myös hetkellistä elämystä kauemmaksi. Aikamme tarvitsee aikuisia, jotka haluavat luoda turvalliset rakenteet. He auttavat lasta ja nuorta kurottamaan kohti tulevaisuutta. Löytämään itsensä ihmisinä, jotka haluavat antaa panoksensa ihmisyyden puolustamisessa. Tarvitsemme aikuisia, jotka kantavat yhteistä vastuuta pitäen ikkunoita auki uuden sukupolven tulevaisuudelle. Voimme katsoa tulevaisuuteen ja nähdä edessämme enemmän mahdollisuuksia kuin mahdottomuutta ja enemmän löytämistä kuin kadottamista.

## Lähteet

- Aloni, N. 2002. *Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education.* Boston: Kluwer.
- Arnold, L.M.F. 1997. *Breaking through the tyranny of monoculturalism and monolingualism: The Australian experience.* Teoksessa R.J. Watts & J.J. Smolicz (toim.) *Cross cultural communication. Cultural democracy and ethnic pluralism. Multicultural and multilingual policies in education.* Frankfurt: Peter Lang, 165–184.
- Beck, U. 1992. *Risk society. Towards a new modernity.* Lontoo: Sage.
- Buber, M. 1993. *Minä ja sinä.* Porvoo: WSOY.
- Carr, W. & Hartnett, A. 1996. *Education and the struggle for democracy. The politic of educational ideas.* Iso-Britannia: Open University Press.
- Commission of European Communities 2002. *Communication from the commission. European benchmarks in education and training: follow-up to the Lisbon European Council.* Bryssel.
- Giroux, H.A. 1996. *Towards a postmodern pedagogy.* Teoksessa L. Cahoone (toim.) *From modernism to postmodernism. An anthology.* Oxford: Blackwell, 687–710.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age.* Lontoo: Teachers College Press.
- Hautamäki, J., Scheinin, P. & Kupiainen, S. 2002. *Osaaminen: oppimaan oppimisen taidot.* Teoksessa J. Hautamäki (toim.) *Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa.* Helsinki: Opetushallitus, 39–75.

- Helsingin Sanomat 2003. Nuorten palstat kevään 2003 aikana.
- Hollo, J. A. 1952. Kasvatuksen maailma. Porvoo: WSOY.
- Kant, I. 1923. Kant's gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Band IX. Berliini ja Leipzig: Walter de Gruenter & Co.
- Kontoniemi, M. 2003. Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni. Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 210/2003. Jyväskylän yliopisto.
- Lash, S. 2002. Critique on information. Lontoo: Sage.
- Lindqvist, M. 2002. Hyvä, paha ja pyhä. Helsinki: Otava.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (Opero) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi, H. 2001. Kiinalaiset nuoret enemmän kiinni perheessä kuin järvenpäläiset: Järvenpään ja Xinhuan nuorten kokemuksia vertailtiin. *Keski-Uusimaa* 12.5.2001.
- Niemi, H. & He, J. 2002. Self-regulation and moral orientation among Finnish and Chinese adolescents. The paper presentation at AERA Annual Meeting, New Orleans, 2.–6.4. 2002.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A2/1995.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajienkouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 10/1997.
- OECD. 2003. Education at glance. OECD indicators 2003. Pariisi: OECD.
- Popper, K.R. 1962. The open society and its enemies. Volume 2. Hegel & Marx. 1. painos 1945. 4. uudistettu painos 1962. Lontoo: Routledge.
- Pursiainen, T. 2003. Saarna Tuomasmessussa Järvenpään kirkossa 2.3.2003.
- Sarjala, J. 2001. Laaja yleissivistys auttaa varustautumisessa tulevaan. *Spektri – Opetushallituksen verkkolehti*. Saatavilla [www-muodossa](http://spektri.oph.fi/). <http://spektri.oph.fi/>. 27.4.2003.
- Siljander, P. 2000a. Kasvatus kadoksissa? Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus, 15–24.
- Siljander, P. 2000b. Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J. F. Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.
- SiVL 2.1999. Sivistysvaliokunnan lausunto 2/99 vp. Hallituksen toimenpidekertomuksesta vuodelta 1998, SiVL2/1999vp – K3/1999vp. Helsinki: Eduskunta.
- Stakes 2001. Huumausainetilanne Suomessa 2001. Tilastoraportti 8/2001. Helsinki: Stakes.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish success in PISA – And some reasons behind it. PISA 2000. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.





---

Hannele Niemi

*”Sain oppia, että jaettu vastuu lisää voimia ja antaa uusia näköaloja”*

Viljo on ollut vahvasti mukana opettajankoulutuksen kehittämisessä. Elimme aikaa 1990-luvun alussa. Taloudellinen lama iski Suomeen ja rakenteellisen kehittämisen syöksykierre repi yliopistomaailmaa. Olin korkeakouluneuvoston jäsen ja Opetusministeriö oli kutsunut minut Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin puheenjohtajaksi. Neuvostossa esitettiin voimakkaita vaatimuksia kasvatustieteen ns. rakenteellisesta kehittämisestä, mikä todellisuudessa tarkoitti kasvatustieteellisen tieteenalan ja opettajankoulutuksen radikaalia supistamista, käytännössä alasajoa. Yksi neuvostossa tehty esitys oli, että maassa voisi olla korkeintaan kolme opettajankoulutusyksikköä. Kasvatustieteellisiä tiedekuntia ehdotettiin lopetettaviksi ja olemassa olevat virat siirrettäviksi muihin tiedekuntiin. Samalla valtakunnassa oli ristiveoa siitä, onko opettajankoulutuksen paikka yliopistoissa vai ammattikorkeakouluissa. Jouduin kohtamaan sellaisia vaatimuksia, uhkauksia, solvauksia ja suoranaista painostusta, että ilman läheisten kollegoiden apua ja opettajankoulutuksen arvon ymmärtäviä tukihenkilöitä, en olisi kyennyt selviytymään siinä taistelussa. Viljo oli yksi tärkeimmistä tukihenkilöistä. Hän ymmärsi, kuinka tärkeää oli yliopistollinen opettajankoulutus ja kuinka tärkeää on, että opettajalla, myös aineenopettajalla, on hyvät pedagogiset valmiudet ja vahva sitoutuminen ammattiinsa. Hänet valittiin arviointiprojektin jäseneksi ja myös varapuheenjohtajaksi. Hän toi projektiin ennen muuta osallistavan itsearvioinnin ja yhteistyön elementit. Siihen aikaan oltiin vasta etsimässä arvioinnin muotoja ja Viljon tuomat korostukset olivat erittäin merkittäviä.

Niin kauan kuin olen tuntenut Viljon, hän on ollut aina aktiivinen yhteistyöntekijä. Taistelu opettajankoulutuksen asemasta ja tasosta oli minulle suuri tehtävä ja haaste. Oli suuri helpotus saada jakaa ajatuksia jonkun kanssa ja kehittää niitä yhdessä. Sain oppia, että jaettu vastuu lisää voimia ja antaa uusia näköaloja. Puhelinlangat kuumina purimme usein iltamyöhällä rakenteellisen kehittämisen paineita. Vielä 90-luvun alussa itselleni oli myös yhdessä kirjoittaminen uutta. Olihan kaikki akateeminen arviointi kohdistunut siihen mennessä vain yksilötuotoksiin. Myös kynnys antaa toiselle luettavaksi keskenräistä tekstiä oli suuri. Viljolla oli erinomainen taito murtaa ylikriittisyyden vaatimukset. Kotonani oli siihen aikaan faksi, ja monena iltana ja viikonloppuna sain ottaa vastaan Viljon kommentteja teksteihin tai sain vastavuoroisesti luettavakseni Viljon kirjoituksia. Näistä syntyi siten julkaisuja opettajan ammatilliseen kehitykseen ja aktiiviseen oppimiseen liittyen. Yksi keskeinen tematiikka oli opettajien uusi professionaalisuus. Tältä osin kehittelimme myös mallia, johon kuuluivat oleellisena osana opettajan oma aktiivinen oppiminen, sitoutuminen ammattiin, vahva yhteistyö kollegoiden ja lähiympäristön kanssa sekä ammattiin liittyvä autonomia ja siitä seuraava vastuu oman ammatin kehittämisestä. Tätä mallia kehittelimme ennen kaikkea ”ilmassa”. Olimme mukana OECD:n käynnistämässä opetuksen laadun projektissa ja Pariisista palatessamme ideoimme mallia lentokoneessa.

Viljo ja minä olimme myös 90-luvun puolivälissä Tampereen yliopiston edustajina käynnistämässä ensimmäistä kasvatustieteellisen alan valtakunnallista tutkijakoulua tavoitteena ennen kaikkea opettajan työhön liittyvän tutkimustoiminnan edistäminen. Tärkeitä yhteistyökumppaneita olivat

---

professori Leena Syrjälä, emerita professori Sinikka Ojanen ja emeritus professori Jouko Kari. Työtä tehtiin tunteja laskematta. Ohjaajien ja ohjattavien välille syntyi syvä yhteenkuuluvuuden tunne. Tutkijakoulun yhteydessä saimme myös nauttia lukuisista kansainvälisistä asiantuntijavieraista ja monista lämminhenkisistä illanvietoista.

## Toisen pedagoginen kohtaaminen opettajaksi opiskelussa

### Johdanto

Oman kokemuksen ”kielellistäminen”, tulkinta ja pohdinta sekä tällaiselle toiminnalle pohjautuva opetustoiminnan ja opettajuuden kehittäminen ovat olleet keskeisimpiä lähtökohtia 1980-luvun lopun, 1990- ja 2000-luvun opettajien sekä perus- että täydennyskoulutuksessa. Didaktinen kirjallisuus on jatkuvasti korostanut näkemystä opettajasta itseään ja työtään koko ajan arvioivana, tutkivana ammattilaisena. Opettajia ja opettajaksi opiskelevia on ohjattu työstämään, pohtimaan ja käsitteellistämään kokemaansa käyttäen apuna samanaikaisesti opiskelemaansa teoreettista tietoa. (Grant & Zeichner 1984; Knowles 1993; Kohonen 2001a, 2001b, 2002; Ojanen 1993; 1996.) Opetus- ja kasvatustyön kehittämiseen edellä kuvatun tutkivan toiminnan avulla kuuluu Proctorin (1993) mukaan seuraavat viisi toimintaa: kriittinen tarkastelu menneeseen, ammatillisen opetusta koskevan teknisen, strategisen ja eettisen tietouden rakentaminen, hankitun ammatillisen tietouden käyttäminen kriittisesti uusissa tilanteissa, reflektiiviseen prosessiin vaikuttavien kriteerien monipuolistaminen sekä opettajan henkilökohtaisen kriteeristön kehittäminen kriittisen pohdinnan tuloksena. Tällaisen lähestymistavan taustalla on käsitys, että kokemuksia tieteellisten teorioiden avulla käsitteellistävä, kielen avulla tulkitseva ja jäsentävä toiminta auttaa opettajaa syvemmin ymmärtämään kokemaansa. Oman toiminnan ja sen perusteiden uudenlaisen ymmärtämisen, ”toisin näkemisen” ajatellaan johtavan laadullisesti erilaiseen ja parempaan opetus- ja kasvatustoimintaan.

Oman työn kehittäminen kriittisesti pohtien tapahtuu usein opettajan, ohjaajan tai opettajaksi opiskelevan tekemistä muistiinpanoista nostettuja työn ongelmakohtia ja kysymyksiä lähtökohtana käyttäen. Esille nostettuja kokemuksia ja tilanteita tarkastellaan kuitenkin useimmiten yksittäisinä tapahtumina irrallaan ihmisen koko merkityskokonaisuudesta, hänen muusta elämästään, ammatti- ja henkilöhistoriastaan sekä maailmankuvastaan. Omia kokemuksia tutkiva toiminta on aina menneen rekonstru-

ointia, jossa opettajan tai opettajaksi opiskelevan iästä ja työhistoriasta riippuen toimitaan aikavälillä muutamasta pidetystä tunnista useita vuosikymmeniä kestäneeseen työkokemukseen. Kokemuksen historiallinen ja kokonaisvaltainen luonne jää kuitenkin huomioimatta, kun ei useinkaan kysytä, miten eletty aika ja yhteiskunnallinen todellisuus, kokemusten laatu ja määrä sekä kokemusten ketju vaikuttavat ihmisen kokemuksen merkityssisältöön, sen tulkintaan ja kokemuksesta kertomiseen. Kun näin toimitaan, tietoperusta, jolle ohjaus rakentuu, on opettajaksi opiskelevan kehittymisen kannalta riittämätön. Se kattaa pinnallisesti ja pirstaleisesti vain kapean alueen yksilön elämäntilanteesta.

## Kaksi perinteistä tietämisen tapaa ohjaamisessa

Opettajan tehtävän ydin on auttaa pedagogisesti toista ihmistä etenemään omin voimin kohti asioita itseään, eli auttaa Toista itse tutkien löytämään oma tiensä asioiden itsensä äärelle ja kokemaan ne omalla tavallaan sellaisina kuin ne itsessään ovat. Tällaisen ohjauksen ydin ei ole luonteeltaan mitä tahansa kohtaamista. Kutsumme sitä pedagogiseksi kohtaamiseksi. Näin toteutetussa ohjaussuhteessa luodaan edellytykset ihmisen sivistymiselle ja siten hänen rohkeudelleen ajatella *myös* toisin?

Kun opettajan tehtävä ymmärretään näin, voidaan opettajankoulutuksen ja siihen kuuluvan tutkimisen, jota esimerkiksi opettajaharjoittelun ohjauskin pohjimmiltaan on, ydinpäämääränä pitää sitä, että opiskelijan itseohjauksellinen ote omaan elämään vahvistuu (ks. M. Lehtovaara 1994, Rauhala 1983; 1998). Tähän pyritään auttamalla opiskelijaa kehittämään opettajuuttaan selkiyttämällä sen perusteita ja kokeilemalla toimintatapojaan käytännössä.

Sillä miten tieto ja tietäminen ymmärretään kasvatus- ja ohjaustapahtumassa, on suuri merkitys päätettäessä pedagogiseen kohtaamiseen tähtäävistä toimenpiteistä. Hannu L.T. Heikkinen (tässä julkaisussa) jaottelee tietämisen paradigmaattiseen ja narratiiviseen tietämiseen. Paradigmaattista tietämistä voidaan luonnehtia tietämiseksi informaation omistamisena. Jos taas halutaan painottaa ihmisen huolta olemassaolostaan ja siihen perustuvaa välittämistä maailmastaan, voidaan puhua tietämisestä viisautena, tietämisenä johon kuuluu eettinen suhde tietoon, tietämiseen ja sen kohteeseen. Parhaimmillaan narratiivinen tietäminen voi olla tätä.

Tietäminen informaation omistamisena:

- Informaation omistaminen ei ole vielä (Toisesta) välittämistä.
- Siinä perusasennoituminen on tekninen ja teknologinen ja ajatteleminen kalkyloivaa, laskelmoivaa, laskevaa.
- Siinä kieli on laskennan kieltä – sanat ovat merkkejä, joita käytetään kuin numeroita tai muita matemaattisia merkkejä.
- Tietäminen informaation omistamisena on katkelmallista ja vaikeasti kokonaisuutena hahmotettavaa.

Viisaus on tietämistä välittämisenä:

- Toisesta välittävä tietäminen, välittäminen johtaa rohkeuteen.
- Viisas tietäminen on avointa ja elävästi metaforista – runollista, se on elämän kieltä, siinä sanat säilyvät jälkinä.
- Välittävä tietäminen sallii tiedoilla ja ajatuksilla leikkimisen.
- Viisas asennoituminen todellisuuteen ilmenee avoimena dialogina, joka on asioiden itseisarvoa kunnioittavaa, ne silleen eli rauhaan jättävää.
- Viisas näkemys on kokonaisvaltainen, asiat pyritään näkemään elämän kokonaisuudessa.
- Viisas tietäminen on autobiografista tietämistä siinä merkityksessä, missä se tässä artikkelissa tuonnempana kuvataan. (Ks. Hoff 1996.)

Teknologinen tietäminen johtaa tarkkaan suunnitteluun ja aikatauluttamiseen, kun taas viisaasti välittävä tietäminen mahdollistaa sekä tarkan suunnitelmallisuuden että innovoivan, ihmisen elämänlaatua myötäilevän toiminnan.

Varto (2001) kirjoittaa liian hyvin suunnitellun harhasta ihmisen suunnittelemissa projekteissa. Vaikka kaikki ajateltavissa ollut tieto, taito ja kauneusarvot otettaisiinkin etukäteen huomioon, saattaa lopputulos maailmaan pantuna osoittautua kaikin tavoin kauheaksi. Vaikka Varto puhuukin tässä yhteydessä estetiikasta ja taideteosten tuottamisesta, ajattelu on siirrettävissä myös opettajankoulutuksen ja siinä ohjauksen käytäntöihin. Opinnot, jotka suunnitellaan ja ajatuksissa suunniteltaessa ikään kuin myös ajatuksissa toteutetaan, perustuvat vain suunnittelijan (esimerkiksi opettajan, ohjaajan) ajatteluun, mutta maailma (tässä: opettajaksi oppimisen ympäristö), jossa ajateltua pyritään toteuttamaan, on muuta kuin ajateltua ja toimii riippumatta näistä ajatuksista, vaikkakin ajatuksillamme pyrimme niitä ohjaamaan. Tätä lähtökohtaa noudattaen opetusta tai opinto-ohjelmaa ei siten koskaan voi eikä tulisi loppuun asti suunnitella, vaan olisi lähdeittävä siitä ja varauduttava siihen, että opetus- tai ohjaustilanne jokaisen ryhmän ja jokaisen opettajaksi opiskelevan kohdalla on aina uusi ja erilainen.

Opettajan opinnoissa ja erityisesti niihin kuuluvassa ohjauksessa tulisi ennen kaikkea keskittyä tapaan, jolla maailma on, jolla opettajaksi opiskelevat ovat ja jolla maailmaa ja opiskelijoita voidaan kohdata. Tällaiselle olemiselle – mikä tapahtuu etukä-

teissuunnittelusta riippumatta ja mitä suunnittelija tai ohjaaja ei voi edeltä käsin tietää – ja sen olemisen tutkimiselle kohtaamistilanteissa tulisi jättää tietoisesti tilaa, kun suunnitellaan opettajan koulutuksen opintojaksoja ja niihin sisältyvää ohjausta. Toisen kohtaavassa ohjauksessa ohjaajan tärkeimmäksi tiedoksi nousee se tieto, mitä hänellä ohjaustilanteen alkaessa ei vielä ole. Ohjaus on tällöin tutustumista ohjattavan yksilölliseen tapaan antaa kokemuksilleen merkityksiä ja tulkita todellisuutta sekä tälle tiedolle ohjattavan kanssa yhdessä rakennettavaa toimintaa. Opettajaksi opiskelu ja siinä tapahtuva ohjaus edellä kuvattuun tapaan ymmärrettynä ovat siten etukäteen ajatellun ja ohjaustilanteissa ja niiden jälkeen koetun ja ymmärretyn yhteensovittamista.

Keskeistä kanssakäymisen laadun muodostumisen kannalta on, miten ihminen asennoituu todellisuuteen. Näkeekö hän suhteensa todellisuuteen enemmän tai vähemmän suljettuna *teknologisena suhteena* vai olennaisesti avoimena *dialogisuhteena*? Keskeinen osa todellisuutta on tietysti hän itse. Avoimessa dialogissa osallistujilla on mahdollisuus tulkita todellisuutta yksilönä mutta yhdessä toisen kanssa ja osallistua siihen tavalla, joka on historiallisesti uutta sekä kyseessä oleville ihmisille että heidän yhteisöilleen: he voivat siis aidosti eli radikaalisti uudistaa kulttuurista elämänmuotoaan, eivät vain uusintaa, *reprodusoida* sitä vanhan kaavan mukaan.

Teknologisessa vuorovaikutuksessa, ”vuoroin vaikuttamisessa”, ihminen toimii ration eli *laskevan ajattelun puitteessa*. Näin toimittaessa syntyy vain lisää ratiota, tekniikkaa ja teknologiaa, ei radikaalisti uutta ihmisyyttä ja kulttuuria. (Ks. Varto 1992a.) Tekninen rationaalisuus (vs. kontemplatiivinen rationaalisuus) perustuu uskomukseen, että professionaalista toimintaa ohjaa tieteellinen tieto. Sen mukaan käytännön toiminta on rationaalista vain, jos se voidaan oikeuttaa tieteellisellä tiedolla. Tieteellisellä tiedolla tarkoitetaan yleensä, myös kulttuuritieteiden osalta, ainakin periaatteessa luonnontieteellisen mallin mukaan toteutetun tieteen avulla hankittua tietoa.

Teknis-rationaalisella ajattelutavalla eli ”insinöörinäkemyksellä” muutoksesta tarkoitetaan ajattelu- ja toimintatapaa, jossa kehitetään tietyn uuden tuotteen valmistamiseen sopiva menetelmä, implementoidaan se ja valvotaan sen tuottamien tulosten laatua eli varmistetaan toiminnan laatu. Luodaan laadunvarmistusjärjestelmä (quality assurance system). Tässä ajattelutavassa keskitytään menetelmiin ja tavoitteisiin. Tavoitteiden ”arvo” määräytyy niiden (taloudellisen) hyödyn perusteella.

Kun tätä näkemystä sovelletaan ihmisten toimintaan, esimerkiksi kasvatukseen, ei kuunnella niitä ihmisiä, joiden toimintaa pyritään muuttamaan: opettajat redusoidaan järjestelmän suunnitelmien toimeenpanijoiksi ja oppilaat opetussuunnitelmaksi muunnetun ”tieteellisen” tiedon sovelluksen kohteiksi. Näin ollen erilaiset käsitykset ihmisenä olemista ohjaavista arvoista eivät voi päästä esiin ja tulla keskusteluun. Voidaan puhua vain asioiden ja ihmisten hyötykäyttöä koskevista arvostuksista. Pidetään esi-

merkiksi itsestään selvänä, että koulukasvatuksen tulosten ”mittaaminen” kansallisilla kokeilla, koulujen kilpailuttaminen näin saatujen tulosten perusteella ja kaiken kasvatustoiminnan tuloksellisuuden arvioiminen suhteessa maamme talouden kansainväliseen kilpailukyvyyn kohentumiseen ovat oikeita keinoja hyvän kasvatuksen aikaan saamiseksi.

Niin kuin ulkopuolisen, objektiivisen ja yleistävän ihmistutkimuksen on mahdollonta tavoittaa elävä yksilöllinen persoona, niin on myös tällaiseen tietoon perustuvan ohjauksen mahdollonta tavoittaa elävä ihmisyksilö, opettajaharjoittelija omassa elämäntilanteessaan. Toinen ihminen voidaan kohdata pedagogisesti täysimääräisesti vain autobiografiseen kokonaisnäkemykseen perustuvassa avoimessa dialogisessa kanssakäymisessä, joka sallii toisen olla sitä, mitä hän itsessään on.

## Refleksiivisyys ja reflektointi

Pedagogiseen kohtaamiseen tähtäävässä ohjauksessa on muutamia keskeisiä oletuksia. Se miten ihminen on suhteissa todellisuuteen, siis elämäntilanteeseensa, on konkreettisesti osa häntä itseään. Ihminen ei voi olla olemassa toimimatta ja siten muuttamatta suhdettaan todellisuuteen. Ja koska tuo suhde on osa ihmistä itseään, ihminen aina toimiessaan muuttaa samalla väistämättä myös itseään. Ihmisen kaikki toiminta on näin ollen aina *refleksiivistä*, itseensä heijastuvaa ja itseään muuttavaa.

Se mitä ihminen yksilönä on, on hänen ja hänen ympäristönsä kanssakäymisen tulosta. Ihmisen ”kielellisyys”, se että ihmisellä on kyky itsensä tiedostavaan ajatteluun ja symbolisen kielen käyttöön, tekee ihmiselle mahdolliseksi oman ja toisten toiminnan pohdinnan, *reflektoinnin*. Nämä valmiudet antavat ihmiselle mahdollisuuden huomattavasti ohjata oman itsensä ja siten oman elämäntilanteensa muotoutumista.

Reflektointi voi olla luonteeltaan voittopuolisesti rationaalis-teknologista ”puhumista” tai se voi olla metaforista ja kokonaisvaltaiseen ”kuuntelemiseen” perustuvaa dialogia. Avoin *pedagoginen* dialogi taas kutsuu ja auttaa kasvatettavaa toimimaan itsenäisesti, johdattaa hänet tilanteisiin, jotka sopivalla tavalla ”vaativat” häntä toimimaan omillaan, tekemään omaan arvostelukykyynsä pohjaavia ratkaisuja. Jos oppimis-opettamistilanteessa huomio keskitetään vain jonkin tiedon, ”datan”, tai (mekaanisen) taidon tai välineen oppimiseen, oppijaa estetään pitkälti oppimasta ymmärtämään opitun käytön eettisiä ja moraalisia ehtoja.

Opetus- ja kasvatustyön kehittämiseen tähtäävä ohjaus (tässä opettajaharjoitteluun kuuluva ohjaus) eli opettamisen tutkiminen yhdessä toisen kanssa voi parhaimmillaan olla elämäkerrallista, autobiografista tutkimista, jossa tutkimisen kohteet ja tutkimus-



aineisto nousevat tutkivan (ohjaajan ja opettajaksi opiskelevan) omasta kokonaiskokemuksesta, subjektiivisesta elämismaailmasta. Ohjauksen lähtökohta on siten ihmisen refleksiivinen suhde todellisuuteen. Tutkimisen ja pohdinnan kohteena ovat opettajaksi opiskelu ja siinä kohdatut ja koetut ihmiset, ihmisyhteisöt ja tilanteet. Tutkiminen tapahtuu refleктоimalla avoimen pedagogisen dialogin tavoin eli antamalla merkityksiä kokemuksille ja löytämällä mieli erilaisille tapahtumille opettajaksi opiskelevan koko elämäntilanteen kontekstissa. Lähtökohtana tällaisessa työskentelyssä on opiskelijan omaelämäkerrallinen, autobiografinen tieto. Autobiografinen tieto on kokemuksellista ja subjektiivista tietoa, jota yksilö on koonnut elämänsä aikana ja joka on hänen itsensä muistin avulla retrospektiivisesti tuottamaa, suullisesti kertomaa tai kirjoittamaa tietoa itsestään ja omasta elämästään (Bertaux 1981). Se on tietyllä tavalla kahteen kertaan elettyä henkilökohtaista tietoa – oman elämismaailmansa historiallista ymmärtämistä ja siinä elämistä tässä ja nyt.

Refleктоiminen kokonaisvaltaisuutta särkemättä on kuitenkin erittäin vaikeata. Pelkästään älyllisen reflektion keinoin lienee mahdotonta tavoittaa ihmisen elävää kokonaiskokemusta, edes hänen itsensä saatikka sitten jonkun muun.

- Miten ajatella tietoisesti jotakin pysäyttämättä tapahtumisen, kaiken joksikin tulemisen virtaa?
- Miten refleктоida ja samalla säilyttää välitön yhteys muuttumiseen?
- Miten refleктоida kohdallisesti prosesseja, jotka noudattavat aivan eri ”pelisääntöjä” – esimerkiksi rationalistista ajattelua ja intuitiota?

Ihmiselle on myös mahdollista, että hän korvaa omat kokemuksensa kuvaukseen perustuvilla kokemuksilla. Näitä *sijaiskokemuksia* ihminen ”imee itseensä” jo esiymmärryksessään, mutta erityisesti hän ”saa” niitä kasvattajien kertomina sekä erilaisesta tarjolla olevasta informaatiosta. Tähän kuuluvat tavallaan myös erilaiset teoriat. Tällaiset kuvauksiin perustuvat kokemukset ikään kuin ”menevät päähän” ja oma välitön kokeminen ”unohtuu”. Kasvatuksessakaan ei enää muisteta kysyä, opetanko vain, että todellisuus on tämä, se jaotellaan osiinsa näin ja osat nimetään näin. Vai uskallanko kasvattajana opettaa, että todellisuus voidaan nähdä myös näin, jaotella osiinsa myös näin ja sen osat voidaan nimetä myös näin?

## Elämismaailma tutkimisen kohteena ja ohjauksen perustana

Elämässä tapahtunutta voidaan tutkia ainakin kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin yksilön elämää voidaan kuvata ikään kuin ihmisestä ulkoapäin. Kuvataan tosiasioihin

ja dokumentteihin tukeutuen elämänvaiheiden ja -tapahtumien kokonaisuutta eli mitä on tapahtunut. Tällöin kysymyksessä on *objektiivinen elämäkerta*. Elämänkulkua voidaan tutkia myös kokemusten ja tulkinnan kautta, jolloin tutkitaan yksilön ajateltua eli subjektiivisesti miellettyä kuvaa itsestään ja elämästään. Kysymyksessä on tällöin *subjektiivinen elämäkerta*. Kolmanneksi yksilön kerrotun elämänjäsennyksen muodon, ilmaisun tai kerronnan tutkimisen tuloksena syntyy *elämäkerta tarinana*. (Bertaux 1981; Huotelin 1992.)

Jos opettajaksi opiskeleminen nähdään ihmisenä kasvamisena, sivistymisenä (ei vain tiettyjen tietojen ja taitojen mekaanisena haltuunottona), opettajaksi opiskelevien ohjaus koulutuksessa tulisi nähdä kokemuksen tutkimisena ja tulkitsemisena yhdessä ohjaajan ja paljolti myös muiden opiskelijoiden kanssa. Koska kokemuksen ydin on sen ainutlaatuisuudessa, ainutkertaisuudessa ja yksilöllisessä luonteessa, kokemuksen ymmärtämisessä keskeiseksi käsitteeksi nousee elämismaailma (life-world). Elämismaailmalla tarkoitetaan ihmisen yksilöllisellä tavalla jäsentynyttä ja rakentunutta tajunnallista kokonaisuutta, jonka rajoissa ihminen toimii ja ajattelee (Schutz & Luckmann 1973). Satulehto (1992) kuvaa Husserlia tulkiten elämismaailmaa muuttavana ja kulttuurisidonnaisena merkityksenantoprosessina. Kokemuksissamme ilmenevän elämismaailmamme, inhimillisen ja historiallisen maailmamme kulttuurisidonnaisine ajatus-tottumuksineen ja toimintatapoineen olemme koostaneet ja koko ajan koostamme sitä edelleen merkityksenantoprosessin kautta. Tutkivan (merkityksiä purkavan, selkiyttävän ja uudelleen rakentavan) toiminnan avulla meidän on mahdollista ylittää maailmamme totutut rajat ja tavoittaa jotakin uutta.

Elämismaailma on kunkin ihmisen historiallisen, autobiografisen kehityksen luoma subjektiivinen merkitysten kokonaisuus, jossa kunkin yksilöllinen tapa antaa kokemuksilleen merkityksiä ja tulkita todellisuutta ei muotoudu tyhjiössä, vaan on yhteydessä toisiin ihmisiin ja muihin elämän olosuhteisiin. Elämismaailmamme kokonaisuuden kehittämisessä ja muuttumisessa on siten mukana sekä subjektiivisuutta ja historiallisuutta että intersubjektiivisuutta. (Gadamer 1993.) Todellisuuden määrittelyn lähtökohtana on elämänkulkumme aikana muotoutunut subjektiivinen tapamme antaa merkityksiä kohtaamillemme ilmiöille; valikoimme ja tulkitsemme elämismaailmaamme tulevaa tietoa merkitysrakenteidemme mukaisesti. Sama ilmiö (esimerkiksi pidetty oppitunti, tilanne työyhteisössä, kohdattu ihminen, jne.) näyttäytyy erilaisena kunkin ilmiön kokeneen yksilön elämismaailmassa. Ohjauksen ydin on tämän yksilöllisen tulkintatavan hahmottamisessa ja sille rakentuvassa yhteisessä pohdinnassa. Mikään oppiminen tai ymmärtäminen ei synny tyhjiössä, vaan uusi jäsenyytensä ja jo jäsentynyt toimii kokemisen, tietämisen ja jäsentämisen horisonttina (Varto 1992b). Jotta opettajaopintojen aikana ohjaustilanteissa esille nostettavat asiat

tulisivat ymmärretyiksi ihmisen kokonaisuudessa ja tulkituiksi molempien ymmärtämis yhteyksissä, ohjauksen tulee sisältää sekä ohjaajan omaan että opettajaksi opiskelevan elämismaailmaan tutustumista ja sille rakentuvaa toimintaa.

## Ohjaus toisen subjektiutta kunnioittavana pedagogisena toimintana

Ohjauksessa esille nousevat asiat on mahdollista ymmärtää paremmin ja käsitellä osana opettajaksi opiskelevan koko elämismaailmaa, jos ohjaaja tuntee opiskelijan elämäntarinasta ainakin sen oppimista, kasvattajuutta ja yhteisössä elämistä koskevan osan (ks. Hannu Heikkisen artikkeli tässä julkaisussa). Käsitteellä *elämäntarina* (life story) tarkoitetaan henkilön vapaamuotoista kertomusta omasta elämästään, siitä mitä hän pitää elämässään tärkeänä, merkittävänä ja kertomisen arvoisena. Se syntyy kertojan ja kertojaa kuuntelevan kielellisessä vuorovaikutuksessa, jossa pyritään saamaan kertojan (tässä opettajaksi opiskelevan) oma ääni kuuluviin. Elämäntarina kuvastaa kertojan persoonallisuutta, minäkäsitystä ja identiteettiä. (Huotelin 1992.)

Käsite *oma/elämäkerta* (auto/biography) sisältää ajatuksen elämäkerrallisen tutkimusprosessin monitasoisuudesta. Kun toinen tulkitsee toisen tuottamaa elämäkerrallista aineistoa (esimerkiksi ohjaaja ohjauskeskustelussa opettajaksi opiskelevan kirjoittamaa harjoitteluraporttia), hänen oma kokemusmaailmansa merkityksineen on olennainen ja poissulkematon osa tuota tulkintaprosessia. Omasta elämästä kirjoittaminen tai kertominen on aina myös kirjoittamista tai kertomista jollekin. (Stanley 1993.) Käsite tutkijan (ohjaajan) autobiografian erottamattomuudesta tutkimustulokista (ohjauksen seuraamuksista) veloitaa myös tutkijan (ohjaajan) tutkimiseen (arviointiin) osana koko tutkimusprosessia (ohjausta). Tutkimustulosten (ohjauksen seuraamusten) ymmärtäminen omassa kontekstissaan kertoo tutkittavan (opiskeltavan) tiedon suhteellisuudesta, aika- ja paikkasidonnaisuudesta sekä prosessinomaisuudesta. Elämäkerralliseen tulkinta- ja tutkimusprosessiin, näin ajateltuna myös opettajaksi opiskelevan ohjaukseen, tulisikin aina kuulua myös tutkijan, tässä yhteydessä harjoittelun ohjaajan, omia arvoja ja merkityksiä koskeva kriittinen pohdinta. Erityisen huomion ansaitsee tällöin se, että pedagogisen ohjauksen ja muunkin kasvatuksen tuloksia arvostellessaan ohjaaja/kasvattaja aina arvioi myös oman toimintansa onnistuneisuutta.

Ohjauksessa tutustutaan opettajaksi opiskelevan elämismaailmaan ja sen merkitysrakenteisiin, hänen tapaansa mieltää maailma ja tulkita tilanteita. Tälle perustalle rakennetaan varsinainen ohjaus eli keskustelu, jonka keskeinen tavoite on ohjattavan auttaminen opettajaksi kasvamisessa. Tällainen ohjaus on yhdessä pohtimista, jossa käytetään apuna muistelemista. Muistelemisen pedagogisena toimintana tarkoit-

taa elämistä koetun kanssa, omaa kokemuksellista oppimiseen liittyvää tapahtunutta tutkien ja tulkiten, yksin ja toisen kanssa (Jaatinen 2003). Tätä ”omaelämäkerrallista historiaa” tuotetaan samaan tapaan kuin historiaa tutkimuksen muisteluhistorian tuottamisessa, jossa Ukkosen (2000) mukaan ”...on kysymys tutkijan ja muistitietoprojekteihin osallistuvien ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, erilaisten historiantulkintojen ja kokemusmaailmojen kohtaamisesta ja neuvottelusta, jonka tuloksena tuotettuun muistelupuheeseen ja muistelijoiden omaan historiaan ovat vaikuttaneet neuvottelun molemmat osapuolet, sekä tutkija että muistelija(t).” Opettajaksi opiskelevien kokemuksia kuuntelemalla ja niitä yhdessä tutkimalla ja tulkitsemalla on mahdollista lähestyä ja pyrkiä paremmin ymmärtämään kunkin tutkittavan (opiskelijan) tapaa tulkita oppimisensa ehtoja ja oppimistaan. Muistelemalla voidaan tehdä näkyväksi tutkittavien (opiskelijoitten) kokemukseen sisältyviä merkityksiä, heidän subjektiivista totuuttaan, heidän kokemuksiaan sellaisina, kuin he ne näkevät. Merkitysten näkyväksi tekeminen luo mahdollisuuden kokemusten uudelleen tulkitsemiselle ja siten merkitysten muuttumiselle, siis asioiden oppimiselle ja ihmisenä kasvulle.

Ohjauksen keskeisin haaste on erilaisten merkitysmaailmojen kohtaamisessa ja niiden lähentymisessä, prosessissa jossa opetustoimintaa rakennetaan ja kehitetään kunkin tarpeita paremmin vastaavaksi. Ohjauskeskustelussa on muistelemisen avulla mahdollista tehdä menneisyyden tulkinnat näkyviksi ja siten selkiyttää jo olemassa olevaa opettajaksi oppimisen perustaa, oppimisen ehtoja. Opettajaksi opiskelevan ymmärrys itsestään lisääntyy, samoin ohjaajan ymmärrys opiskelijasta ja hänen elämästään. Ohjausta kehitetään sitten tälle kokemukselliselle perustalle. Ihmisen tieto toisesta ja tuon toisen tieto itsestään ovat aina erilaisia. Parhaimmin onnistuneissa ohjauskeskusteluissakin ne voivat vain lähentyä. Ohjauksen lähtökohta näin ymmärrettyä ei ole toisen ihmisen määrittäminen, hallitseminen tai ”opettaminen”, vaan toisen kuunteleminen ja hänen antamiensa merkitysten vastaanottaminen ja hänen kanssaan keskusteleminen. Yhden (ohjaajan) äänen sijasta useille äänille on tilaa. Ohjaajan (ja tietysti myös opiskelijan) tehtävä on tällöin pyrkiä toimimaan dialogisesti jatkuvasti kysellen, mitä ihminen on ja miten hän on, sekä rakentaa ja kehittää ohjausta tämän aina uudelleen hankittavan tiedon varassa (Jaatinen 1998; 2001; Lehtovaara 1998; 2001a; 2001b).

Ohjaus edellä kuvatuunlaisena pedagogisena toimintana avaa ohjaajalle mahdollisuuden tarkastella opettajaksi opiskelevaa ja hänen oppimistaan hänen koko elämäntilanteessaan, hänen elämänhistoriansa ja kasvuympäristönsä ainutkertaisuutta ja erilaisuutta ja samalla antaa opettajaksi opiskelevalle oikeuden subjektiuteen, oikeuden kertoa itse, mitä hän on ja miten hän on ja miten hän omasta mielestään voi parhaiten edistyä opettajantaidoissaan. Vain tällaisessa ohjauksessa voivat aidosti eettiset kysymykset nousta keskusteluun. Vain moniäänisessä, toinen toistaan arvostavien ja aidosti

toisiaan kuuntelevien ihmisten välisessä kanssakäymisessä ohjattava saa mahdollisuuksia harjoitella omien eettisten ratkaisujensa tekemistä – oppia ymmärtämään, että eettinen elämä on hyvän etsimisen periaatteen mukaista.

## Lähteet

- Bertaux, D. 1981. Introduction. Teoksessa D. Bertaux (toim.) *Biography and society*. The life history approach in the social sciences. Lontoo: Sage Publications, 5–15.
- Gadamer, H-G. 1993 (1975). *Truth and method*. Lontoo: Sheed & Ward.
- Grant, C. A. & Zeichner, K. 1984. On Becoming a reflective teacher. Teoksessa C. A. Grant (toim.) *Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn Bacon.
- Hoff, B. 1996. *The Tao of Pooh and The Te of Piglet*. Lontoo: Methuen.
- Huotelin, H. 1992. *Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Esimerkkitapauksena ”Koulutuksen merkitystä etsimässä” -projektin menetelmälliset valinnat*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 46.
- Jaatinen, R. 1998. Ajatuksia ammatillisesti suuntautuneesta kielenopetuksesta. Esimerkkinä sosiaali- ja terveysalan englannin opetus. Julkaisussa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 49–73.
- Jaatinen, R. 2001. Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 106–140.
- Jaatinen, R. 2003. *Vieras kieli oman tarinan kieleksi – Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Knowles, J. G. 1993. Life-history accounts as mirrors: A practical avenue for the conceptualization of reflection in teacher education. Teoksessa J. Calderhead & P. Gates (toim.) *Conceptualizing reflection in teacher development*. Lontoo: The Falmer Press, 70–92.
- Kohonen, V. 2001a. Towards experiential foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 8–60.
- Kohonen, V. 2001b. Promoting awareness of language and language learning through the European language portfolio. Julkaisussa R. Jaatinen, J. Lehtovaara & V. Kohonen (toim.) *Ammatillisen kielenopetuksen monet kasvot*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. tutkimukset ja selvitykset. Nro 4, 147–162.
- Kohonen, V. 2002. The European Language Portfolio: From portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. Julkaisussa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis, foreign language education?* Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27/2002, 77–93.
- Lehtovaara, J. 1998. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 123–156.

- Lehtovaara, J. 2001a. What is it – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 141–176.
- Lehtovaara, J. 2001b. Vieraan kielen opettaja ammattitaidon opettajana. Julkaisussa R. Jaatinen, J. Lehtovaara & V. Kohonen (toim.) *Ammatillisen kielienopetuksen monet kasvat.* Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. tutkimukset ja selvitykset. Nro 4, 119–146.
- Lehtovaara, M. 1994. *Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos A:53
- Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 51–61.
- Proctor, K. A. 1993. Tutors' professional knowledge of supervision and the implications for supervision practice. Teoksessa J. Calderhead & Gates P. (toim.) *Conceptualizing reflection in teacher development*. Lontoo: The Falmer Press, 93–112.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gummerus.
- Rauhala, L. 1998. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Satulehto, M. 1992. *Elämämaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XXXIII.
- Schutz, A. & Luckmann, T. 1973. *The structure of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Stanley, L. 1993. On auto/biography in sociology. *Sociology* vol. 27. No. 1, 41–52.
- Ukkonen, T. 2000. *Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemukskertomusten tuottamisprosessina*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Varto, J. 1992a. Filosofin kariutuminen: politiikka. Teoksessa J. Varto (toim.) *Silleen jättäminen ja politiikka*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. XXXV, 51–59.
- Varto, J. 1992b. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2001. *Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere: Tampere University Press.



*”Kokonaisvaikutelmani Viljon tapaamisesta oli, että hän arvosti minua vastustajanaan ja osoitti valmiutensa reiluun kisaan”*

Tiesin heti, mistä ainakin alkaisin muistelsoni Viljon ja minun yhteisestä taipaleesta. Mieleeni tuli välittömästi ensimmäinen tapaamisemme, niin kuin yleensä aina on tullut, kun joku on tiedustellut Viljon ja minun yhteisestä historiastamme. Oli syksy 1979.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa oli avoinna vieraitten kielten didaktiikan apulaisprofessorin virka aineenopettajakoulutuksessa. Olimme kumpikin hakeneet sitä. Oli alkamassa opetusnäytetilaisuus silloisessa Pyynikin toimipaikkamme auditoriossa. Kun astelin kohti luentosalia, jossa oli suuri joukko tiedekuntamme silmäätekeviä valmiina arvioimaan taitomme opettaa, havaitsin käytävällä lempeän oloisen, humanistin näköisen, arviolta itseäni hieman nuoremman miehen istumassa tyynesti seinustalla olevalla tuolilla luentomuistiinpanoja kädessään. Varsinaisesti tuntematta toisiamme tunnistimme toisemme kilpahakijoiksi, tervehdimme kädestä ja esittelimme itsemme. Viljon kädenpuristus yllätti – se oli luja mutta ei reilun jätkän vaikutelmaa tavoittelevan kova. Kokonaisvaikutelmani Viljon tapaamisesta oli, että hän arvosti minua vastustajanaan ja osoitti valmiutensa reiluun kisaan. Kummastelin silloin – mutta en enää – kokemukseni myönteisyyttä. Olinhan tietysti ottanut etukäteen hieman selvää kilpahakijastani ja asenteeni hänen kelpoisuuteensa **kasvatustieteen** virkaan oli aika vähättelevä: hän oli vain filologi ja lingvisti, joka oli suorittanut kasvatustieteestä vain laudaturin. Asennettani varmasti jonkin verran vahvisti myös, että viedessäni hakupapereitani ja vähäisiä julkaisujani yliopiston kirjaamoon näin pöydällä Viljon julkaisupinon, arviolta parinkymmenen kilon paketin.

Olen tyytyväinen, että Viljo valittiin tuohon virkaan. Viljo osoittautui virkaan astuttuaan ei vain päteväksi lingvistiksi vaan myös syvälliseen kasvatusajatteluun pystyväksi opettajankouluttajaksi. Viljon energisyys, ideoimisen nopeus, haluttomuus kieltäytyä mitä moninaisimmista oheistehtävistä ja menemisen tahti ovat säilyneet lähes muuttumattomina iän karttumisesta huolimatta.

Näin jälkeenpäin muistellessa tuntuu, että jo tuo ensimmäinen tapaaminen Viljon kanssa osoitti minulle hänen mainion kykynsä lähestyä toista ihmistä keikaroomatta, avoimesti ja luottamusta herättävästi – siis hänen kykynsä kohdata toinen ihminen aidosti Toisena ihmisenä. Tuo kokemus on vain vahvistunut vuosia jatkuneen monimuotoisen kanssaelämisemme aikana.



---

## Millainen opettajan tulisi olla

– Opiskelijoiden käsityksiä aineenopettajantyöhön soveltuvuudesta

### Opettajaksi soveltuvuus

Viime vuosina pyrkijöiden määrät aineenopettajakoulutukseen ovat olleet selvässä kasvussa. Koulutuspaikkakarsynnän kasvaessa myös karsinta koulutukseen pääsystä on samalla tiukentunut. Perinteisesti aineenopettajakoulutuksessa opettajaksi soveltuvuuden arviointi ns. soveltuvuuskokeella on ollut keskeinen osa opiskelijavalintaprosessia. Myös Opetusministeriö on ohjeissaan korostanut opetustehtäviin soveltuvuuden arvioinnin merkitystä. Opetusministeriön laatimassa opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa (Opm 2001) todetaan, että soveltuvuuden arvioinnin tulee olla nykyistä selvemmin osana kaikkia opettajankoulutuksen valintoja. Itse raportissa ei suoranaisesti oteta kantaa siihen, millaisia vaateita opetustehtäviin soveltuvuuteen liittyy. Opetusneuvos Mikkola on kuitenkin erikseen myöhemmin selventänyt, että soveltuvuus pitää sisällään ainakin seuraavia asioita: ihmissuhdetaidot, sosiaalinen osaaminen, motivaatio, vuorovaikutustaidot, kyky toimia ryhmässä ja yhteisössä, empaattisuus, ajattelun ja ongelmanratkaisun taidot, itsensä kehittämishalu, henkinen joustavuus, yhteiskuntatietoisuus, erilaisuuden hyväksyminen sekä muutoksen sieto ja hyväksyminen (Mikkola 2002). Rähjä ja Kari (2002) toteavat Mikkolan näin samalla linkittävän valinnat ja opettajuuden yhteen: valintamenettely ilmentää valinnasta vastuussa olevien tahojen tulkintoja opettajuudesta. Sama toki pätee myös aineenopettajakoulutuksen valintaprosessiin. Soveltuvuuskokeessa tehtävä arvio opettajaksi soveltuvuudesta perustuu väistämättä myös arvioijien käsityksiin opettajuudesta yleisesti ja aineenopettajuudesta erityisesti.

Halmion (1997) ja Vertasen (2002) esittämiä opettajuuden osatekijöiden malleja modifioiden aineenopettajuuden voidaan katsoa rakentuvan opettajan persoonallisuudesta, sosiaalisuudesta, aineenhallinnasta ja professionaalisuudesta, joihin peruskomponentteihin eri aikoina ja erilaisissa koulutuskonsepteissa eri tavoin painottuen myös opettajaksi soveltuvuuden arvio useimmiten on pohjannut.

Opettajaksi soveltuvuuden arvioinnilla tarkoitan jatkossa hakijan opettajuuden nykytilan ja hakijan opettajuuden kehittämismahdollisuuksien arviointia suhteessa

opettajankoulutusyksikön hyväksymiin ja tavoittelemiin opettajuuden muotoihin sekä opettajuuden kehittämiseksi oletettuihin tai tiedettyihin mahdollisuuksiin.

Näin tulkittuna arviointi liittyy siis opettajankoulutuksen valintatilanteeseen, joka suppeasti tulkiten tarkoittaa opettajan pedagogisten opintojen yhteydessä järjestettävää opiskelijavalintaa. On kuitenkin muistettava, että opettajankoulutuksen valintatilanne on vain osa jatkumoa, jossa opettajan alalle soveltuvuutta arvioidaan ja koetellaan. Perustutkintovaiheessa aineopintoihin pääsy ja niissä menestyminen on ollut jo osa tätä prosessia. Myöhemmin työhön hakeuduttaessa työnantaja puolestaan tekee omat arviot hakijan soveltuvuudesta kasvatus- ja opetustyöhön ja työelämässä opettajan soveltuvuutta alalle arvioivat työnantajan ohella monet muut tahot kuten oppilaitokset, oppilaiden vanhemmat jne. unohtamatta opettajaa itseään.

Edellä oleva opettajaksi soveltuvuuden arviointiprosessin luonnehdinta jättää avoimeksi arvioinnin toteuttamisen kannalta oleellisen ongelman, miten hakijan opettajuuden nykytilan ja hakijan opettajuuden kehittämismahdollisuuksien arviointi tulisi käytännössä tehdä ja millaisia tavoitteita opettajankoulutusyksikön tulisi opettajuuden kehittämiseksi opettajankoulutuksen aikana asettaa. Artikkelin loppupuolella avaan problematiikkaa siltä osin, mikä koskee arvioinnin kohteina olevien hakijoiden käsityksiä siitä, mitä tällaisessa arvioinnissa tulisi mitata.

Arvio hakijan aineenhallinnan riittävydestä opetustyöhön on yleensä toteutettu teknisesti edellyttämällä tietty määrä aineen opintoja suoritetuiksi ennen opettajan pedagogisiin opintoihin tuloa. Edellytyksenä on tällöin tavallisesti pidetty, että hakijalla on suoritettu aineopinnot (35 ov) vähintään yhdestä opetettavasta aineesta, ts. hallinnollinen opettajakelpoisuus aineen opettamiseen koulutukseen hakeuduttaessa tai sen alkaessa. Luottamus siihen, että asetuksen mukaisten aineen opintojen määrän täytyessä myös todellinen aineenhallinta täyttää opetustyön vaatimukset, on ollut vankka. Sandersin (2002) tutkimuksen mukaan myös opettajien työhön rekrytointivaiheessa työhönottajat eivät asian itsestäänselvyden vuoksi yleensä edes mainitse aineen osaamista erityisenä valintakriteerinä, jolla erotteluja hakijoiden välillä tehdään. Sen sijaan opetuksen yksilöinnin ja organisoinnin taitoja, kykyä motivoida ja innostaa oppilaita, opettajan osoittamaa halua kehittyä ammatissaan sekä sitoutumista ja motivaatiota työhönsä ja tietoa viimeaikaisista alan kehityssuunnista pidetään rekrytoinnin kannalta tärkeinä hakijoita erottelevina tekijöinä. Kun vähän tai ei ollenkaan opettajakokemusta omaavien hakijoiden osalta professionaalisuuden arviointi on hankalaa, opettajaksi soveltuvuuden arvioinnissa painottuvat erityisesti hakijan persoonallisuuteen ja sosiaalisuuteen liittyvät tekijät.

Opettajaksi soveltuvuuden arviointiprosessin yhteydessä kohdataan tietenkin myös arvioinnin validisuuteen liittyvä ongelmakenttä, ts. kuinka uskottavasti ja luotettavasti

ti mitäkin toivottua opettajuuden piirrettä ylipäättään kyetään erityyppisillä soveltuvuuskokeilla arvioimaan. Usein opettajaksi soveltuvuuden arvioinnissa ei edes voida maksimoida arvioinnin luotettavuutta. Tavoiteltava luotettavuustaso riippuu arviointia suorittavan tahon taloudellisista ja aikaresursseista, henkilökunnan määrästä, arvioitsijoiden koulutustarpeesta, hakijoiden määrästä suhteessa opiskelupaikkojen määrään ja monista muista tekijöistä. Toisaalta eettiset syyt asettavat arvioinnin luotettavuudelle ja hienovaraisuudelle kuitenkin tietyt vähimmäisvaatimukset arvioinnin kohdistuessa ainakin osittain aina myös hakijan persoonaan.

Vaikka arvio pyritään perustamaan faktoihin ja mahdollisimman objektiivisesti todettaviin asioihin, prosessiin kytkeytyy myös suuri määrä olettamuksia ja uskomuksia:

- Millaiset persoonallisuuden piirteet ovat eduksi aineenopettajana toimimiseen? Vaihtelevatko nämä opetettavan aineen suhteen ja sen suhteen, minkä tyyppisen oppilaitoksen opettajaksi hakija ensisijaisesti aikoo pätevöityä?
- Miten ja millä perusteella hakijoiden valintatilanteessa tiedossa olevia ja valinnassa esiin tulevia valmiuksia tulisi preferoida?
- Mitkä opettajuuden kannalta merkittävät piirteet hakijan tulisi omata jo valintatilanteessa ja miksi juuri nämä?

Onnistuneella valinnalla koulutusvastuussa oleva yksikkö pyrkii maksimoimaan onnistumisen edellytyksensä koulutustehtävässään. On arvovalinta, nähdäänkö opettajaksi soveltuvuuden kriteerit absoluuttisina, koulutuskysynnästä riippumattomina vai koulutuskysynnän mukaan dynaamisesti vaihtelevina edellytyksinä koulutukseen pääsyyn. Valintaa tekevällä organisaatiolla on kuitenkin usein nähty olevan myös jonkinlainen portinvartijan tehtävä toiminnassaan: alalle huonosti soveltuvia ei tulisi valita lainkaan koulutukseen. Ääritulkinnan mukaisesti opettajaksi soveltuvuuden arvioinnin taustalla voidaan nähdä jopa eräänlaista koulutus pessimismiiä tai ainakin selvää koulutusrealismia: soveltuvuuskokeen hyväksytyä suoritusta pidetään välttämättömänä silloinkin, kun hakukiintiöihin on vähemmän hakijoita kuin kiintiöissä on tilaa. Kaikkien muodollisesti kelpoisten hakijoiden koulutettavuuteen ei näin ollen uskota. Opettajuuden olemukseen onkin nähty sisältyvän piirteitä, jotka hakijan tulee omata jo koulutukseen tullessaan ja joita ei yleensä ole katsottu voitavan riittävästi peruskoulutuksen resursseilla kehittää ja/tai joiden ei ole uskottu riittävästi kehittyvän työssä oppimisen kautta. Mm. Vertanen (2002) pitää eräitä opettajan työssä välttämättömiä persoonallisuuden piirteitä, kuten esimerkiksi sosiaalisia ja vuorovaikutuksen taitoja, osin synnynnäisinä ominaisuuksina, joihin koulutuksella voidaan vain rajallisesti vaikuttaa. Sen lisäksi, että opetustyöhön soveltuvuuden arviointi voidaan nähdä osana opetuslalle aikovan opiskelijan itsearviointia siinä vaiheessa, kun hän opetuslalle on

suuntautumassa (Kaikkonen 2002), sitä voidaan pitää myös eräänlaisena opettajankoulutusyksikön itsearvioinnin muotona. Soveltuvuusarvioinnin kautta yksikkö välillisesti kertoo, minkälaiseen koulutukseen se käytettävissä olevilla resursseilla parhaimmillaan uskoo pystyvänsä ja minkälaista opettajuutta se arvostaa.

## Soveltuvuuden tulkintoja

Opettajaksi soveltuvuuden tulkinnassa voidaan painottaa eri asioita, jolloin myös valintaprosessin luonne muuttuu. Soveltuvuus voidaan tulkita esimerkiksi ensisijaisesti hakijan

- *arvioiduksi opettajaksi koulutettavuudeksi*, jolloin keskeisiksi tekijöiksi arvioinnissa muodostuvat mm. sellaiset tekijät kuten opetettavien aineiden opintojen määrä ja laatu, aiemmat kasvatustieteelliset opinnot, harrastuneisuus yms. (Fennema & Franke 1992) mutta myös työelämän tarpeet, millaisia opettajia yhteiskunta milloinkin tarvitsee (Kaikkonen 2002);
- *persoonan sopivuutena opettajan työhön*, jolloin arvioinnin kohteina voivat olla esimerkiksi hakijan innostuneisuus, joustavuus, luovuus, huumorintaju yms. piirteet (ks. esimerkiksi Kyriakides ym. 2002);
- *motivoituneisuutena toimimaan opettajan tehtävässä*, jolloin opiskelijan antama vaikutelma motivoituneisuudesta sekä näytöt motivoituneisuudesta kuten esimerkiksi tiedot opettajan koulutuksesta ja opetustyön sisällöstä sekä opetus- ja kasvatustieteiden kokemus vaikuttavat merkittävästi arvioon;
- *arvojen ja ammattietiikan sopivuutena opettajan työhön*, jolloin keskeisiä arvioitavia tekijöitä ovat hakijan osoittama tasapuolisuus ja oikeudenmukaisuus, suhtautuminen erilaisuuteen, sitoutuneisuus kasvatustieteeseen ja opetustehtävään, toiminta vallankäyttäjänä jne. (ks. esim. Kattelus 2002 ja Tirri 1999);
- *niiden ominaisuuksien arviointina, joita hyviin oppimistuloksiin pääsevällä (efficient) opettajalla oletetaan tai tiedetään olevan*. Näitä ovat esimerkiksi (tulevan) opettajan tietämys, asenteet ja uskomukset, pedagoginen osaaminen, vuorovaikutus- ja ryhmätoimintataidot, luokan ilmapiiri ym. (Koehler & Grouws 1992, Kyriakides ym. 2002, McBer 2002, Minor ym. 2002, Wayne & Youngs 2003). Kyriakides ym. (2002) laajassa ja moniosaisessa selvityksessä, johon sisältyi sekä mittava kvalitatiivinen että kvantitatiivinen aineisto, piirteet, jotka ovat tyypillisiä hyviin oppimistuloksiin pääsevälle opettajalle, jäsentyivät kokeneiden opettajien arvioimina seitsemään kategoriaan: opettajan tavoitteet ja pyrkimykset, opetuksen yksilöinti, positiivinen suhtautuminen oppilasiin, professionaalisuus, kollektiivinen vastuu, henkilökohtaiset ominaisuudet ja muutoshalukkuus. Minorin ym. (2002) tutkimuksessa opettajankoulutuksessa olleet opiskelijat arvioivat hyviin oppimistuloksiin pääsevän opettajan olevan oppilaskeskeinen toiminnassaan, hyvä luokkaopetuksen organisoi ja hyvän käyttäytymisen edistäjä, pätevä, aineensa hallitseva, eettinen, kiinnostunut ja professionaalinen.

On selvää, että kaikkia edellä mainittuja piirteitä ei samalla kertaa voida arvioida. Soveltuvuuden tulkinnessa joudutaan sovittamaan yhteen erilaisia aineenopettajuuteen kohdistuvia odotuksia, jotka eri aikoina vaihtelevat ja jotka kohdistuvat aineenopettajaan niin kasvattajana, opettajana kuin koulun kehittäjänäkin (ks. Kaikkonen 2002). Opettajankoulutusyksikön päätös siitä, miten se opiskelijavalintansa haluaa suunnata, on aina myös koulutuspoliittinen ratkaisu. Mitä enemmän hakijoiden määrä ylittää tarjolla olevien koulutuspaikkojen määrän, sitä suurempi merkitys ratkaisulla on yleisemminkin opettajaprofession kehitykselle.

## Opettajaksi soveltuvuuden arviointi opettajankoulutuksen valintatilanteessa

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa kaikille niille aineenopettajakoulutukseen hakeutuville opiskelijoille, joilla opetettava aine on tutkinnon pääaine (aine-laitosten tutkinto-opiskelijat, erilliset ja lisäkoulutusryhmät), järjestetään valintakoe, jossa arvioidaan hakijan pedagoginen soveltuvuus mutta ei aineenhallintaa. Soveltuvuuskoee on rakenteeltaan samanlainen kaikkien aineiden opiskelijoille, mutta arviointiraadit ovat aineryhmäkohtaisia. Edellisestä poiketen kasvatustiedepääaineeseen aineenopettajakoulutukseen, jossa opetettavana aineena on matematiikka, hakeutuvat opiskelijat valitaan luokanopettajakoulutuksen soveltuvuuskokeen kautta. Hakijoiden aineenhallinnalliset taidot huomioidaan pisteittämällä yo-kokeen matematiikan arvosanat.

Opettajan pedagogisten opintojen valintaan kuuluvan soveltuvuuskokeen luonnetta ja tarkoitusta kuvataan Tampereen yliopiston valintaoppaassa vain siltä osin, millaisia osioita koe sisältää. Sen sijaan opas ei kerro, mitä hakijan piirteitä soveltuvuuskokeella varsinaisesti halutaan tutkia. Tilanne lienee varsin samankaltainen opettajankoulutusyksiköissä yleisemminkin. Ainakin eri yliopistojen valintaoppaiden teksteihin tutustumalla saa käsityksen, että opettajaksi soveltuvuuden käsitettä on pidetty joko intuitiivisesti selvänä tai sen tarkempaa kuvailua on muutoin haluttu välttää, sillä opettajaksi soveltuvuuden kriteerejä ei teksteissä yleensä mainita.

Seuraavassa esittelen lyhyesti eräitä tuloksia selvityksestä, jolla pyrin valottamaan opettajaksi soveltuvuuden problematiikkaa tutkimalla aineenopettajankoulutukseen hakeutuvien opiskelijoiden käsityksiä siitä, mitä opettajantehtäviin soveltuvuus heidän mielestään edellyttää. Kuten Kosonen (2003) on todennut, opettajankoulutuksen valintaan liittyvää tutkimusta, jossa hakijoiden näkökulmat otettaisiin huomioon, on

tehty kovin vähän. Tämä siitäkkin huolimatta, että järkevää olisi varmistaa, että hakijat pitävät valinnan perusteita ja menetelmiä asiaankuuluvina ja mielekkäinä. Kososen (2002) oma tutkimus henkilöarvioinnista valintakokeessa, jossa tarkasteltiin aineenopettajiksi hakeutuvien käsityksiä ja kokemuksia heidän kohdallaan noudatetusta valintamenettelystä, paikkasi osaltaan tätä aukkoa. Kun Kososen tutkimus kohdistui lähinnä hakijoiden käsityksiin valintaprosessista sinänsä, niin tässä selvityksessä mielenkiinto kohdistuu ensi sijassa hakijoiden käsityksiin valintaperusteista.

## Opiskelijoiden käsityksiä aineenopettajantehtäviin soveltuvuudesta

Tutkimuksella haettiin vastausta seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia ovat aineenopettajakoulutukseen hakeutuvien yliopisto-opiskelijoiden (ennakko)käsitykset opettajantehtäviin soveltuvuudesta?
2. Eroavatko matemaattisten aineiden ja vastaavasti englannin kielen aineenopettajakoulutukseen hakeneiden opiskelijoiden käsitykset toisistaan?
3. Ovatko hakijat selvästi tyypitettävissä erilaisin ryhmiin sen perusteella millaisia vaateita he uskovat opettajantehtävässä menestymisen edellyttävän?
4. Kohtelee ko opettajankoulutuksen valintaprosessi erilalla näitä ryhmiä?
5. Ovatko käsitysrakenteet samantyyppisiä arvioitaessa omaa opettajaksi soveltuvuutta ja opettajaksi soveltuvuutta yleensä?

Tutkimukseen osallistui 50 matemaattisten aineiden opettajankoulutukseen ja 32 englannin kielen opettajankoulutukseen Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitokselle lukuvuodeksi 2003–2004 pyrkinyttä opiskelijaa.

Tutkimusaineisto kerättiin siten, että aineenopettajaopintoihin hakeneita mainittujen aineryhmien opiskelijoita pyydettiin omalla ajallaan ennen varsinaista soveltuvuuskoetta kirjoittamaan kaksi vapaamuotoista esseettä, joista toisessa opiskelijoita pyydettiin pohtimaan opettajantehtäviin soveltuvuutta yleisellä tasolla ja toisessa omaa opettajaksi soveltuvuuttaan alalle. Esheet pyydettiin postittamaan laitokselle hyvissä ajoin ennen soveltuvuuskoetta.

Seuraavat otteet hakijoiden pohdintoista pyrkivät tarjoamaan lukijalle kuvan esseen tyypillisistä sisällöistä ja erityisesti niiden erilaisista painotuksista. Otteet on kaikki valittu siten, että niissä kirjoittaja itse selkeästi paljastaa pitävänsä esiin nostamia asioita keskeisimpinä seikkoina arvioitaessa opettajaksi soveltuvuutta.

Opettajan persoonaan merkitys korostui monissa esseissä.

”Opettajaksi hakeutuvan tärkeimpänä ominaisuutena pidän persoonallisuutta. Ei ole tietenkään mitään yhtä oikeaa ”opettajan persoonaa”, mutta mielestäni opettajakokelaan persoona pitäisi saada jollain tavalla esille. Henkilön, jonka katsotaan soveltuvan opettajaksi pitäisi mielestäni olla itsensä tunteva ja itseään ilmaisemaan kykenevä henkilö, joka on lämmin ja hyväsydäminen. Sellainen opettaja, joka pystyy olemuksellaan luomaan oppilaissa turvallisen ja mukavan olon ja joka on kannustava kaikille oppilaille, on hyvä opettaja. Kylmä, autoritaarinen ja epäsosiaalinen ihminen taas luo negatiivista ilmapiiriä luokassa, mikä puolestaan vaikuttaa oppimistuloksiin heikentävästi. ...” [Engl.]

Toiset kirjoittajat nostivat puolestaan kiinnostuneisuuden omaa oppiainetta kohtaan, sen opettamista tai yleensä opetus- ja kasvatustyötä kohtaan sekä motivoituneisuuden ja alalle sitoutuneisuuden tärkeimmäksi tekijäksi opettajaksi soveltuvuutta arvioitaessa.

”Opettajaksi sopivan henkilön on tärkeintä olla aidosti kiinnostunut välittämään tietoa toisille. Tiedonvälitystyön lisäksi on kyettävä kasvattamaan ja kuuntelemaan oppilaita. Kasvatustyön rooli pienenee sitä mukaa kun oppilaat vanhenevat, joten halu kasvattaa lapsia korostuu luokanopettajia arvioitaessa. Opettajan tulisi myös tietyllä tavalla välittää jokaisesta oppilaasta yksilönä, ottaa huomioon oppilaan mahdolliset kotiongelmat tai muut oppimista vaikeuttavat tekijät. Nämä asiat ovat tärkeitä jokaiselle opettajalle luokka-asteesta tai koulusta riippumatta. Lisäksi oma innostus opetettavaan aineeseen välittyy varmasti oppilaillekin. ...” [Engl.]

”Tärkein soveltuvuuskeriteeri on mielestäni hakijan aito kiinnostus opetettavaan aineeseen tai aineisiin ja opettajan työhön ylipäättään. Jos opettaja ei ole aktiivinen ja ainakin jossakin määrin kiinnostunut työstään, vähenee myös oppilaiden innostus opetettavaa asiaa kohtaan. Opettajan innostuneisuus lienee yhtä arvokasta kaikilla oppiasteilla opetettaessa. ...” [Engl.]

”Mielestäni tärkeintä opettajaksi aikovalle tulisi olla kiinnostus opetettavaa ainetta kohtaan sekä halu opettaa sen sijaan opettamisen tekniikan ja esiintymistaidon voi oppia opettajankoulutuksessa sekä työkokemuksen kautta. ...” [Mat.]

”Tärkein asia arvioitaessa mielestäni kuitenkin on se, kuinka halukas hakija todella on pääsemään koulutukseen ja aikoisiko hän tulevaisuudessa työskennellä opettajan ammatissa. ...” [Mat.]

Monissa esseissä pidettiin myös yleisiä tai aineenopetukseen läheisesti kytkeytyviä pedagogisia valmiuksia kuten aineenhallintaa ja vuorovaikutustaitoja tärkeimpinä opettajaksi soveltuvuuden tunnusmerkkeinä.



”Tärkeintä on, että opettaja osaa esittää opetettavan asian selkeästi, johdonmukaisesti ja jäsennetysti eli niin, että oppija voi sen helposti omaksua. Lisäksi opettajan pitää osata kommunikoida oppijan kanssa, että tietää, missä mennään. Tätä kykyä voi olla hankala arvioida valintakokeessa, mutta pidän sitä silti tärkeimpänä arviointivälineistä. Lisäksi on hyvä olla paljon muita persoonaan ja luonteenpiirteeseen liittyviä ominaisuuksia, kuten kärsivällisyys, ystävällinen ja avulias asenne, innovatiivisuus ja innostuneisuus opetettavasta asiasta. Näistä ominaisuuksista on paljon hyötyä opettajana, mutta näilläkään ei voi korvata sitä, että kyky opettaa puuttuu. ...” [Mat.]

”Ensinnäkin mielestäni merkittävin asia, mikä tulee ottaa huomioon arvioitaessa opettajakoulutukseen hakeutuvan henkilön soveltuvuutta opettajaksi on, että hän osaa sanoa asiansa ymmärrettävällä tavalla. Kommunikaatiotaito on tärkeä, ja se että henkilö tulee toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa. ...” [Engl.]

”Arvioitaessa opettajakoulutukseen hakeutuvan henkilön soveltuvuutta opettajaksi pidän erityisen keskeisinä asioina luottamusta herättävää ulkoista olemusta ja oman alan kokonaisvaltaista hallintaa. Erityisesti peruskoulun opettajilla ulkoinen olemus on ratkaisevaa auktoriteetin synnyttämiseksi, kun taas lukion ja ammatillisen aikuiskoulutuksen opettajan pitää pystyä soveltamaan tietoja yli kurssirajojen ja pystyä vastaamaan perustellusti oppilaiden joskus hankaliinkin kysymyksiin. ...” [Mat.]

”Mielestäni yksi tärkeimmistä ominaisuuksista, joka hyvällä opettajalla tulisi olla, on selkeä esiintyminen. Tämä vaatii hieman toisistaan eroavia kykyjä esitystavasta riippuen. Puheen pitäisi tietysti olla selkeää, sujuvaa ja kuuluvaa, olipa esitystapa opetettaessa mikä hyvänsä. Lisäksi puhetyyliä olisi hyvä pystyä muuttamaan oppilaiden iän ja koulutuksen mukaan. Peruskoulun opettajan tulisi välttää puheessaan ammattikieltä ja vaikeita käsitteitä, kun taas lukion ja ammatillisen aikuiskoulutuksen opettaja voi edellyttää oppilaitaan joidenkin termien tuntemista ja selvittää vieraita käsitteitä vain tarvittaessa. Toinen tärkeä selkeään esiintymiseen tarvittava ominaisuus on esityksen johdonmukaisuus. ...” [Mat.]

Eräs hakijoista aloitti esseensä kiteyttämällä opettajaksi soveltuvuuden edellytykset yhteen lauseeseen seuraavasti:

”Mielestäni erityisen keskeisiä asioita arvioitaessa henkilön soveltuvuutta opettajaksi ovat hyvät sosiaaliset ja vuorovaikutustaidot, motivaatio tehdä opetustyötä, oman oppiaineensa erinomainen hallinta sekä taito kannustaa ja ohjata oppilasta oppimaan. ...” [Engl.]

Vaikka tästä tulkinnasta sekä kasvatuksen näkökulma että opettajan persoonan merkityksen pohdinta puuttuvatkin, niin virkkeeseen sisältyvät oleelliset komponentit, joita esseissä yleensäkin käsiteltiin teemoihin 4 ja 5 liittyvissä pohdintoissa.

Kaikki 166 esseettä, jotka olivat pääosin käsin kirjoitettuja, muunnettiin digitaaliseen muotoon ja analysoitiin sisällön erittelymetodilla käyttäen apuna kvalitatiivisen datan analyysiin kehitettyä ohjelmistoa Atlas.ti. Opiskelijoiden esseissään mainitsevat opettajaksi soveltuvuuden piirteet koodattiin ensin melko valikoimattomaksi joukoksi alkeispiirteitä, joista siten muodostettiin neljä tulkinnallisesti ja temaattisesti yhtenäistä kokonaisuutta.

Tässä yhteydessä tarkastelen vain sitä osaa aineistosta (83 esseettä), joka koostui opettajantehtäviin soveltuvuutta yleisellä tasolla käsitelleistä esseistä. Samalla rajaudun tarkastelemaan vain edellä mainittuja tutkimuskysymyksiä 1–4.

Esseistä koodatut opettajaksi soveltuvuuden piirteet järjestäytyivät viideksi tulkinnallisesti ja temaattisesti yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, jotka otsikoitiin (1) kasvattajuutta tukeviksi persoonallisuuden piirteiksi, (2) sosiaalisuudeksi ja ihmissuhdetaidoiksi, (3) motivoituneisuudeksi, innostuneisuudeksi ja sitoutuneisuudeksi opetustyöhön, (4) yleiseksi pedagogisiksi valmiuksiksi ja (5) aineen opetuksen valmiuksiksi.

Matemaattisten aineiden opiskelijoilla (n = 51) temaattiset kokonaisuudet muodostuivat seuraavista alkeispiirteistä (mainintojen lukumäärä sulkeissa):

1. Kasvattajuutta tukevat persoonallisuuden piirteet (141):

Kärsivällisyys (20), erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen (19), taito toimia kasvattajana (13), turvallisuus ja luotettavuus (12), joustavuus (12), oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus (10), esimerkillisyys (9), määrätietoisuus ja pitkäjänteisyys (9), persoonallisuus ja karismaattisuus (9), hyvä itsetunto (7), rauhallisuus ja maltti (6), huumorintaju (6), lapsista pitäminen (5), terve arvomaailma (2), positiivinen asenne (2).

2. Sosiaalisuus ja ihmissuhdetaidot (54):

Sosiaalisuus ja ulospäin suuntautuneisuus (23), yhteistyökykyisyys (13), ihmissuhdetaidot (12), halu ja kyky kuunnella muita ja ottaa muut huomioon (6).

3. Motivoituneisuus, innostuneisuus ja sitoutuneisuus opetustyöhön (82):

Kiinnostus opettamiseen (32), motivoituneisuus alalle (24), halu kehittää itseään (12), kiinnostus kasvatuskysymyksiin (5), sitoutuneisuus (5), kutsumus (3), kiinnostus nuorten kanssa toimimiseen (1).

4. Yleiset pedagogiset valmiudet (114):

Kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot, tiedon jakamisen taito (38), auktoriteettiaseman saavutettavuus (17), taito ottaa ryhmä huomioon ja ryhmän hallinta (13), opetus- taidot yleensä (11), suunnitelmallisuus ja järjestelykyky (10), esiintymisvarmuus (6),

luovuus (6), taito seurata oppimisprosessin edistymistä (5), hyvä yleissivistys (3), rohkeus (3), reippaus (2).

5. Aineen opetuksen valmiudet (101):

Aineenhallinta (56), selkeys, johdonmukaisuus ja ymmärrettävyys (39), kyky erottaa opetettavasta sisällöstä oleellinen (3), kyky havainnollistaa (3).

Englannin kielen aineenopettajakoulutukseen hakeneilla opiskelijoilla (n = 32) vastaavat temaattiset kokonaisuudet koostuivat seuraavista alkeispiirteistä:

1. Kasvattajuutta tukevat persoonallisuuden piirteet (86):

Erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen (10), taito toimia kasvattajana (7), kärsivällisyys (7), hyvä itsetunto (6), esimerkillisyys (6), joustavuus (6), oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus (5), positiivinen asenne (5), turvallisuus ja luotettavuus (5), rauhallisuus ja maltti (4), huumorintaju (4), määrätietoisuus (3), jämäptiys (4), persoonallisuus (4), lämpimyys ja hyväsydämyisyys (3), lapsista pitäminen (3), kasvatusvastuun ottaminen (3), terve arvomaailma (1).

2. Sosiaalisuus ja ihmissuhdetaidot (44):

Sosiaalisuus ja ulospäin suuntautuneisuus (16), ihmissuhdetaidot (12), yhteistyökykyisyys (10), halu ja kyky kuunnella muita ja ottaa muut huomioon (6).

3. Motivoituneisuus, innostuneisuus ja sitoutuneisuus opetustyöhön (48):

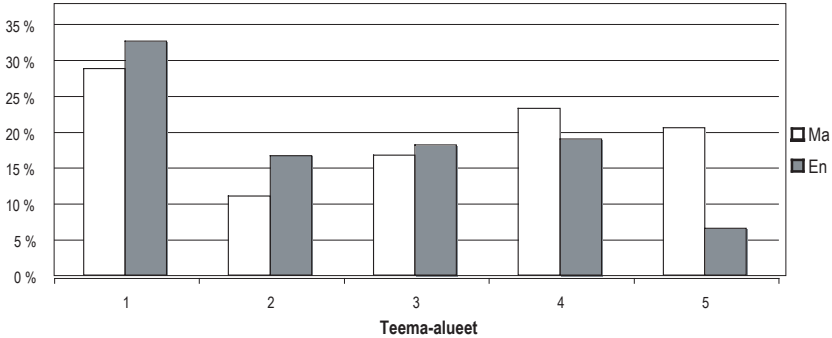
Kiinnostus opettamiseen (16), halu kehittää itseään (11), motivoituneisuus alalle (6), kiinnostus kasvatuskysymyksiin (5), ihmisläheisen työn arvostus (5), kiinnostus nuorten kanssa toimimiseen (2), kutsumus (2), sitoutuneisuus (1).

4. Yleiset pedagogiset valmiudet (50):

Kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot (13), motivoimisen taito (11), auktoriteettiase-  
man saavutettavuus (5), luovuus (5), rohkeus (3), tiedon jakamisen taito (4), opetustaito (4), aktiivisuus (3), hyvä yleissivistys (1), reippaus (1).

5. Aineenopetuksen valmiudet (37):

Aineenhallinta yleensä (18), kiinnostus omaan oppiaineeseen (9), selkeys, johdonmukaisuus ja ymmärrettävyys (6), kyky erottaa opetettavasta sisällöstä oleellinen (2), oman opetettavan aineen arvostus (1), taito valottaa aineen olemusta (1).



**Kuvio 1. Mainintojen suhteelliset frekvenssit [%] teema-alueittain**

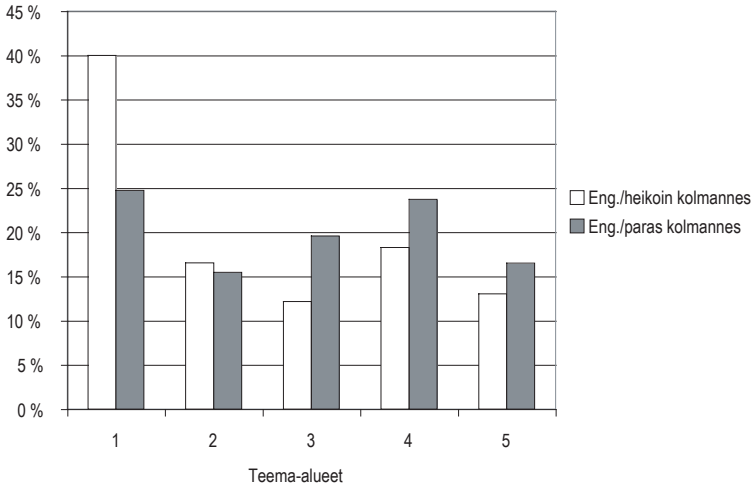
Kuten kuviosta voi havaita, teema-alueittaiset jakaumat olivat aineryhmillä hyvin samantapaiset. Ainoa selkeä painotusero oli, että matemaattisten aineiden opiskelijat painottivat tulkinnoissaan englannin kielen opiskelijoita enemmän pedagogisten taitojen ja valmiuksien eli teema-alueiden 4–5 merkitystä aineenopettajan työssä menestymiselle. Erityisesti suuri ero oli teema-alueella 5 ”Aineenopetuksen valmiudet” aineenhallinnan, opetuksen selkeyden, johdonmukaisuuden ja ymmärrettävyyden korostuessa matemaattisten aineiden opiskelijoiden tulkinnoissa. Muilla teema-alueilla erot olivat vähäisempiä. Englannin kielen opiskelijoiden esseissä painoutuivat kuitenkin teema-alueet 1–3 ja erityisesti teema-alue 2 ”Sosiaalisuus ja ihmissuhdetaidot” matemaattisten aineiden opiskelijoita useammin.

Aineryhmittäisen vertailun ohella käsityksiä tyypitettiin myös yli aineryhmien. Tämä toteutettiin siten, että ensin kunkin vastaajan koko esseestä laskettiin Atlas-ohjelmalla jokaisen viiden teema-alueen osalta tätä teema-aluetta koskeneiden mainintojen frekvenssit. Tämän jälkeen kullekin vastaajalle muodostettiin frekvensseistä koostuva käsitysprofiili. Esimerkiksi henkilölle, jonka essee sisälsi 3 mainintaa 1. teema-alueelle kuuluvasta asiasta, 5 mainintaa 3. teema-alueelle kuuluvasta asiasta ja yhden maininnan 4. teema-alueelle kuuluvasta asiasta, kirjattiin käsitysprofiili (3,0,5,1,0). Käsitysprofiilit tyypitettiin tämän jälkeen esseen sisällön keskeisimmän painotuksen mukaan. Tyypitys tehtiin siten, että profiilin frekvenssien perusteella mukaan valittiin frekvenssien suuruusjärjestyksessä ne teema-alueet, joiden frekvenssit yhteensä kattoivat vähintään 70 prosenttia kaikkien tähän esseeseen sisältyneiden mainintojen lukumäärästä. Tyypityksellä pyrittiin lyhyesti ilmaisemaan, mille teema-alueille kukin es-

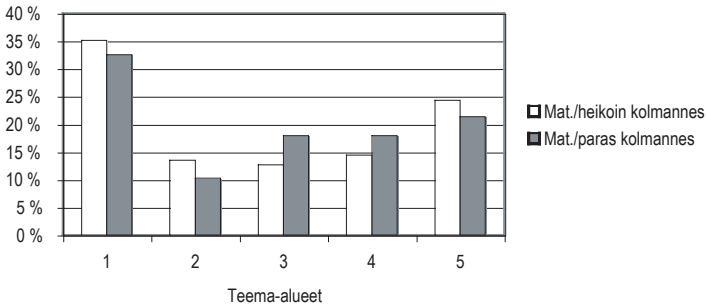
see vahvimmin painottui. Yllä oleva esimerkkiprofiili olisi tyyppityksessä saanut koodin ”13”, sillä 3. ja 1. teema-alueen frekvenssit olisivat yhdessä ylittäneet kriteerinä pidetyn 70 prosentin rajan mainintojen yhteislukumäärästä eli tässä tapauksessa rajan  $0,70 \cdot (3 + 0 + 5 + 1 + 0) \approx 6$ .

Kaikki mahdolliset yhden, kahden, kolmen, neljän ja viiden teema-alueen yhdistelmät esiintyivät painoituksina esseiden sisällöissä paitsi teema-alueet 2, 3 ja 4 yksinään. Tärkeänä havaintona voidaankin pitää sitä, että opiskelijoiden käsitykset opettajaksi soveltuvuudesta eroavat vahvasti toisistaan. Mitään yhtä yhteistä käsitystä siitä, mitä opettajaksi soveltuvuus tarkoittaa, opettajankoulutukseen hakeneilla opiskelijoilla ei ole. Kolme yleisintä käsitysprofiilia olivat ”14” (8 hakijalla), ”12345” (7 hakijalla) ja ”145” (6 hakijalla).

Koska matemaattisten aineiden kiintiöön hakeneita opiskelijoita oli selvästi enemmän kuin englannin kielen kiintiöön hakeneita, ensin mainitun aineryhmän käsitysprofiilit painoutuivat tätä kautta tarkasteluissa. Tyypillisimmät matemaattisten aineiden opiskelijoiden esseissä esiintyneet painotukset sijoittuivat joko teema-alueille ”14” (6 hakijaa), tai ”145” (6 hakijaa). Opettajaksi soveltuvuus tulkittiin näissä esseissä ensi sijassa kasvattajuutta tukevien persoonallisuuden piirteiden ja pedagogisten valmiuksien kombinaationa. Vastaavasti tyypillisimmät englannin opiskelijoiden esseissä esiintyneet painotukset sijoittuivat teema-alueille ”12” (4 hakijaa), ”1345” (3 hakijaa) ja ”12345” (5 hakijaa). Esseissä painottui täten opettajaksi soveltuvuuden tulkinta joko kasvattajuutta tukevien persoonallisuuden piirteiden ja sosiaalisuuden sekä ihmissuhdetaitojen yhdistelmänä tai sitten soveltuvuutta käsiteltiin laaja-alaisesti kaikkia teema-alueita lähes yhtäläisesti painottaen. Kaikkiaan matemaattisten aineiden opiskelijoiden esseissä esiin nostettiin yleensä harvemmat teema-alueet kuin englannin opiskelijoiden esseissä. Korkeintaan kaksi teema-aluetta esiintyi 43,1 %:lla matemaattisten aineiden opiskelijoista mutta vain 34,4 %:lla englannin opiskelijoista. Vastaavasti vähintään neljä teema-aluetta esiintyi 21,5 %:lla matemaattisten aineiden opiskelijoista ja 31,2 %:lla englannin opiskelijoista.



**Kuvio 2. Soveltuvuuskokeessa heikoimman ja parhaan kolmanneksen esseiden painottuminen teema-alueille 1–5 englannin kielen opiskelijoilla.**



**Kuvio 3. Soveltuvuuskokeessa heikoimman ja parhaan kolmanneksen esseiden painottuminen teema-alueille 1–5 matemaattisten aineiden opiskelijoilla.**

Soveltuvuuskokeen tuloksissa heikoimpaan ja parhaimpaan kolmannekseen sijoittuneiden opiskelijoiden opettajaksi soveltuvuuden tulkinnoissa oli havaittavissa lievää eroa siihen suuntaan, että parhaimmin soveltuvuuskokeessa menestyneet näyttivät tulkinnoissaan painottavan heikoimmin menestyneitä useammin taitoja, joita koulutuksella voidaan kiistatta edistää, kun taas soveltuvuuskokeessa heikoimmin menestyneet var-

sinkin englannin aineryhmässä muita useammin nostivat esiin opettajan persoonaan liittyviä piirteitä.

Kuitenkaan koko aineistosta ei voitu löytää mitään selkeää (tilastollista) yhteyttä soveltuvuuskokeessa saadun pistemäärän ja sen välillä, mitkä piirteet hakijan esseessä olivat mukana, siinä painottuivat tai siitä puuttuivat. Negatiivisen havainnon merkitys on kaksinainen. Jos esseiden katsotaan sisältävän luotettavaa ja arvokasta tietoa hakijan suhtautumisesta opettajuuteen, niin nykyinen suulliseen haastatteluun perustuva valintaprosessi ei tätä näytä noteeraavan. Jos taas nykyistä valintamenettelyä pidetään validina tapana erotella opettajiksi parhaiten sopivat hakijat vähemmän hyvistä hakijoista, niin mitään tätä erottelua tukevaa informaatiota etukäteen kirjoitetut esheet eivät tarjoa.

## Mitä selvityksestä tulisi oppia?

Laajan aineiston analyysi on toistaiseksi ollut vielä melko pintapuolista. Pääosin kvantitatiivisiin piirreanalyyseihin keskittynyt sisällönanalyysi kertoo käsityksistä toki yleisellä tasolla jotakin, mutta sen lisäksi tarvitaan vielä kokonaisvaltaisempaa analyysia teksteihin sisältyvistä opettajuuskäsityksistä. Mitään erityisen uutta opiskelijoiden käsityksistä ei tässä vaiheessa löytynyt, ennemminkin käsitykset edustivat varsin traditioonaalisia katsantokantoja opettajuuteen, mutta tämänkin havainto on tärkeä kehitettäessä opiskelijavalintaa. Opiskelijoiden näkemykset opettajaksi soveltuvuuden tunnusmerkeistä edustivat kuitenkin monia erilaisia opettajuuden tulkintoja, joten opettajankoulutukseen hakevien joukko on tässäkin suhteessa heterogeeninen. Rohkeasti yleistäen voisi todeta, että käsityksissä heijastuivat suuntaukset, joiden usein yleensäkin katsotaan olleen muokkaamassa erilaisia opettajankoulutustraditioita ja -ideaaleja. Esimerkiksi Feiman-Nemserin (1990) esittämät orientaatiot akateeminen, praktinen, teknologinen, persoonallinen ja kriittis-sosiaalinen olivat kukin enemmän tai vähemmän painottuen esillä opiskelijoiden näkemyksissä opettajaksi soveltuvuudesta. Selvityksessä havaittiin myös jonkinasteisia eroja eri aineryhmiin kuuluvien hakijoiden käsityksissä, mikä on luonnollisesti ymmärrettävää, sillä oppiaineiden luonne vaikuttaa opiskelijoiden tapaan tarkastella oppimis- ja opettamistapahtumaa. Aika vähän lienee kuitenkin vakavissaan pohdittu, miten tämän tulisi näkyä opiskelijavalinnan käytänteissä. Tässä selvityksessä ei tutkittu lainkaan valitsijoiden käsityksiä soveltuvuudesta, jota he arvioivat. Heidän ja hakijoiden käsitysten yhdenmukaisuus tai vastaavasti erilaisuus on varmastikin jollakin tavalla valinnan lopputulokseen vaikuttava tekijä. Ylipäätään opettajankoulutusyksiköiden tulisi ensinnäkin entistä vakavammin ottaa

soveltuvuuden arvioinnissa huomioon, millaisin odotuksin opiskelija tällaiseen kokeeseen tulee sekä pohtia, mikä mahdollisesti erilaisten käsitysten törmäämisen vaikutus valintaprosessissa oikein on, ja toiseksi tehdä itselleen entistä selvemmäksi, millaisen koulutuspoliittisen valinnan yksikkö tekee sitoutuessaan arviointiprosessin välityksellä omaan opettajaksi soveltuvuuden tulkintaansa.

## Lähteet

- Feiman-Nemser, S. 1990. Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. Teoksessa W. R. Houston, M. Huberman, & J. Sikula (toim.) Handbook of research in teacher education. New York: Macmillan, 212–233.
- Fennema, E. & Franke, M.L. 1992. Teachers' Knowledge and Its Impact. Teoksessa D. Grouws (toim.) Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York: Macmillan, 147–164.
- Halmio, P. 1997. Valmis ja hyvä ei enää kasva. Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Journal of Teacher Researcher 1/1997. Jyväskylä: TUOPE.
- Kaikkonen, P. 2002. Aineenopettajaksi soveltuvuuden mittaaminen ja soveltuvuuskokeen funktiot. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys: Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 74, 138–146.
- Kattelus, R. 2002. Opettajan ammattieettiset haasteet. Professori Kirsi Tirrin haastattelu. AIMA 2, 22–23.
- Koehler, M.S. & Grouws, D.A. 1992. Mathematics Teaching Practices and Their Effects. Teoksessa D. Grouws (toim.) Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York: Macmillan, 115–126.
- Kosonen, P.A. 2002. Henkilöarviointi valintakokeessa. Aineenopettajaksi hakeutuvien käsityksiä ja kokemuksia haastattelusta ja ryhmäkeskustelusta. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 75.
- Kosonen, P.A. 2003. Näkökulmia aineenopettajakoulutuksen valintamenettelyn laadunvarmennukseen. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintaseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 195–204.
- Kyriakides, L., Campbell, R.J. & Christofidou, E. 2002. Generating Criteria for Measuring Teacher Effectiveness Through a Self-Evaluation Approach: A Complementary Way of Measuring Teacher Effectiveness. School Effectiveness & School Improvement 13 (3), 291–325.
- McBer, H. 2002. Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness. Report to the Department for Education and Employment [DFEE, UK]. <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=1487> (30.8.2004).
- Mikkola, A. 2002. Valintatiedoista tietoiisiin valintoihin. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys: Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 74, 18–23.



- Minor, L.C., Onwuegbuzie, A.J., Witcher, A.E. & James, T.L. 2002. Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal of Educational Research* 96 (2), 116–127.
- Opm 2001. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Räihä, P. & Kari, J. 2002. Valintakoetutkimuksen merkitys opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys: Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 74, 7–17.
- Sanders, S.E. 2002. What do Schools Think Makes a Good Mathematics Teacher? *Educational Studies* 28 (2), 181–191.
- Tirri, K. 1999. *Opettajan ammattietiikka*. Porvoo: WSOY.
- Wayne, A.J. & Youngs, P. 2003. Teacher Characteristics and Student Achievement gains: A Review. *Review of Educational Research* Spring 2003, Vol. 71 (1), 89–122.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. HAMK & AKTK-julkaisuja 6/2002.

## Opettajuutta etsimässä – vieraan kielen opettajaksi valmistuvien kokemuksia ja käsityksiä

### Koulun ja sen vieraan kielen opetuksen murros

Kouluun ja sen opetustoimintaan on kohdistettu koko 1990-luvun ajan voimakkaita muutospaineita (ks. esim. Niemi 1998). On puhuttu opettajuuden muutoksesta, niin että opettaja olisi pikemminkin oppimisen ohjaaja ja auttaja kuin perinteinen tiedon välittäjä. Kouluja on vaadittu muuttumaan yhteisöllisyyden suuntaan ja opettajilta on vaadittu kykyä toimia yhteistyössä entistä paremmin, niin koulun sisällä kuin suhteessa yhteiskuntaan. Samalla ovat voimistuneet yksilöllisyyden vaatimukset. Esimerkiksi oppilaiden yksilöllisiä oppimisprosesseja olisi kyettävä ohjaamaan ja oppilaiden ainutkertaiset persoonallisuudet olisi kyettävä ottamaan huomioon ja ohjaamaan jokaisen kasvua yksilönä. Opettajana ei siis ole helppoa olla, sillä koulu traditionaalisenä instituutiona tukeutuu usein jo pitkään voimassa olleisiin malleihin ja toimintatapoihin. Hyviksikään koetut käytänteet eivät kuitenkaan toimi sellaisinaan ajan muuttuessa. Opettajat tietävät tämän, mutta ei ole helppoa muuttaa perinteistä toimintakulttuuria. On niin paljon tekijöitä, jotka toimivat muutosta vastaan. Toisaalta myös koululle kuuluva sivistystehtävä velvoittaa opettajia. On siirrettävä aikaisempien sukupolvien ymmärrystä maailmasta ja ihmisestä seuraaville sukupolville. Tästä syntyy samalla koululle moninaisia ongelmia, sillä ei ole yksiselitteistä määrittää, mitä kaikkea tulee siirtää ja mistä luopua.

Maailma on itsessään melkoisessa myllerryksessä. Modernin aika, jonka kasvatteja opettajat ovat, on nopeassa muutoksessa. On monia tekijöitä, jotka oppilaat ja opettajat kokevat hyvinkin eri tavoin. Modernin ajan myöhemmät vaiheet, joita paraikaa elämme ja joista käytämme usein nimityksiä 'jälkiteollinen aika', 'myöhäismoderni, postimoderni aika', 'jälkitraditionaalinen aika' jne., luovat kasvaville nuorille toisenlaista kokemusta kuin heidän vanhemmillaan ja opettajillaan oli heidän ollessaan nuoria. Modernin ajan kritiikki, joka pyrkii mm. osoittamaan ns. suuret kertomukset merkityksettömiksi ja primitiivisen ihmisen uskomuksiksi, on iskenyt itsensä tehokkaasti läpi. Nuori joutuu suuntautumaan tulevaisuuden maailmaan, jossa ei ole nä-

kyvissä merkittäviä elämän turvallisuutta ylläpitäviä kiintopisteitä. Elämme ainakin länsimaissa kehitysvaihetta, jossa koti, uskonto ja isänmaa tuntuvat lähinnä kliseiltä verrattuna globalisaatioon, Euroopan yhdentymiseen, monikulttuurisuuteen ja virtuaalitetollisuuteen. Nuoren ihmisen on kyettävä valmistautumaan lähes täysin ennustamattomaan tulevaisuuteen. Se rakentaa epävarmuutta ja pelkoja, joita koti ja koulu eivät näytä kykenevän enää käsittelemään kovin hyvin. Erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten todellisuudet eivät kohtaa, eletään traditionaalisen modernin ja postmodernin ajan jännityskentässä.

Vieras kieli on kouluissamme merkittävä oppiaine. Opiskeleehan jokainen suomalainen peruskoululainen vähintään kahta itselleen vierasta kieltä. Vieraiden kielten tuntimääräkin on koululaitoksessemme korkeampi kuin monissa muissa maissa. Ylioppilastutkinnossa vieraiden kielten kokeet muodostavat noin puolet kaikista. Maamme kielipolitiikka lähtee siitä, että oman äidinkielen ollessa maailmanlaajuisesti vähemmistökielinen on osattava useita vieraita kieliä, mikäli aikoo toimia elämässään ammateissa, jotka edellyttävät kansainvälisiä yhteyksiä. Lisäksi yleisesti pidetään tärkeänä, että on opiskeltava vieraita kieliä voidakseen ymmärtää paremmin toisia, kieleltään ja kulttuuriltaan erilaisia ihmisiä. Vieraiden kielten oppimisella on siis myös ihmiskuntaa suojelevia ja erilaisuuden ymmärtämiseen tähtäviä tavoitteita, joihin liittyvät läheisesti kulttuurienvälisen kohtaamisen pyrkimykset. Vieras kieli on itsessään väline ymmärtää ja tulkita toisen kulttuurin ihmisiä ja se on tullut myös osaksi tavallisen ihmisen arkipäivää. Siitä on siis tullut maailmassa olemisen väline äidinkielen rinnalle. Englannin rooli valtion rajat ylittävänä kielenä osoittaa hyvin maailmassa olemista myös vieraalla kielellä (esim. musiikki, tietotekniikka, taivaskanavat). Samoin nuorten ihmisten liikkuvuuden lisääntyminen on johtanut vieraiden kielten todellisen käytön nopeaan lisääntymiseen.

Kykeneekö koulu luomaan sellaista vieraan kielen opetusta ja sellaisia opiskeluympäristöjä, jotka johtavat monikulttuurisen ajan ja kansainvälisen liikkuvuuden edellyttämiin kieli- ja viestintätaitoihin, on haasteellinen kysymys. Näyttää nimittäin siltä, että se vieraan kielen opetus, joka opettaa kieltä ja testaa sen osaamista ensisijaisesti erilaisina osajärjestelminä, ei kykene vastaamaan riittävästi aikamme haasteisiin. Kielen välinearvoa korostava opetus ei kohtaa oppilaita kokonaisina ihmisinä, vaan etusijan saa kognitiivinen oppiminen, ikään kuin kieli olisi pääasiallisesti tietoa, jota on painettava muistiin. Näin toimittaessa ajatellaan helposti, että kieltä voidaan opiskella varastoon, josta sitä sitten joskus ammennetaan, kun tulee eteen todellinen kielenkäyttötilanne. Mutta kieli ei ole vain kognitiivinen rakennelma, vaan ihmiselle elävä maailmassa olemisen ja kohtaamisen väline, joka on luonteeltaan sosiaalinen ja jossa emootiot ja affektiot näyttelevät merkittävää roolia (ks. Kaikkonen 2000, 2001, 2002b ja 2004b; Ko-

honen 1999, 2001 ja 2003). Vieraan kielen opettajaksi opiskelevat ovat erittäin tietoisia kielen kokonaisvaltaisesta luonteesta, ovathan he opiskellessaan kohdanneet tämän todellisuuden hyvin konkreettisesti, varsinkin ollessaan ulkomailla. Siksi he näyttävät olevan valmiita suuntaamaan vieraan kielen kouluopetuksen tavoitteita kielen kokonaisuutta, kulttuurisuutta ja viestinnällisyyttä huomioon ottavaan suuntaan.

## Nuoren vieraan kielen opettajan opettajuuden lähtökohdat

Käsitys kielestä ja sen merkityksestä ihmiselle vaikuttaa olennaisesti koulun kielenopetuksen toteutukseen. Käsitukset muodostuvat ihmiselle eri teitä ja mukana on vaikuttamassa useita tekijöitä. Nuorelle vieraan kielen opettajalle ne syntyvät ensinnäkin omien koulukokemusten kautta. Se, millaisia kielenoppimiskokemuksia hän sai omana kouluaikana, leimaa hänen ajatteluaan ”hyvistä” ja ”huonoista” vieraan kielen opettajista, toimivista ja toimimattomista opetusmenetelmistä ja opiskelutilanteista. Mutta koulukokemukset antavat hänelle myös yleistä käsitystä siitä, millaista rakennetta yhteiskunta ja koulu sen osana suosivat luodessaan oppimisympäristöjä ja opiskeluprosesseja. Näin näyttää tapahtuvan siitä huolimatta, että oma kouluaika on menneisyyttä, nuorellakin opettaja usean vuoden takana. On siis oletettavaa, että nuoren vieraan kielen opettajan kokemukset saamastaan vieraan kielen opetuksesta antavat suuntaa hänen omalle opettajantoininnalleen. Siksi kauan ja siksi nuoresta pitäen hän on siihen tutustunut.

Käsitys kielenopetuksesta ja -oppimisesta kehittyy vääjäämättä myös opettajaksi opiskelun seurauksena. Yliopistoperinteeseen sitoutuva koulutus ohjaa nuorta opettajaa myös ajattelemaan ja analysoimaan toimintaansa vieraan kielen opettajana. Koska opettajankoulutuksen tehtävänä on kehittää opetuksen ja oppimisen teoreettista ymmärtämistä ja soveltavana tieteenalana tutkia ja kokeilla opetusta käytännössä, se antaa nuorelle opettajalle mahdollisuuden katsoa vallitsevien koulukäytänteiden taakse, nähdä niitä toisin ja hahmottaa opetuksen ”tulevaisuutta”, tosin tietenkin rajallisesti. Ilman teoriaa ja käytäntöä yhdistävää ja dialogiin saattavaa opettajankoulutusta opettajan olisi huomattavasti vaikeampaa problematisoida oman kouluaikinsa vieraan kielen opetuksen laatua.

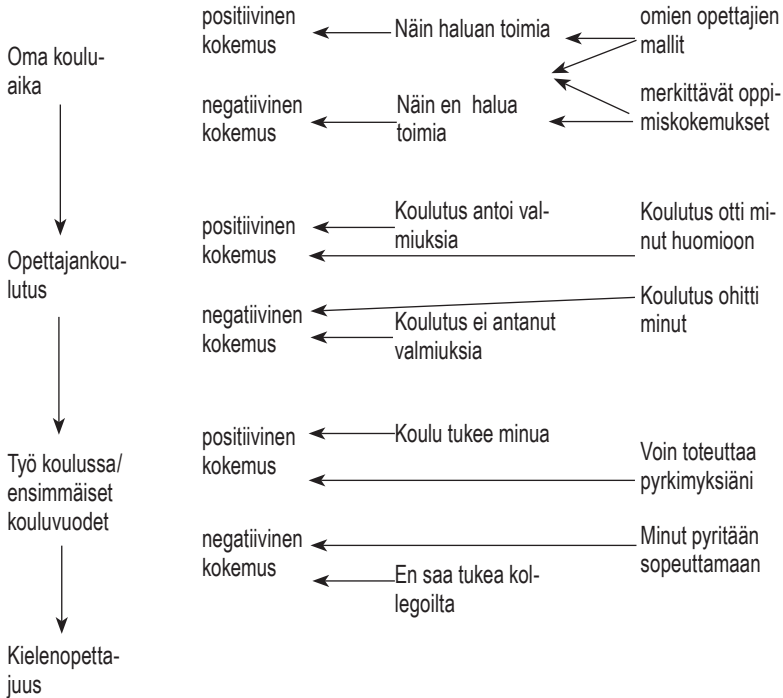
Siirtyessään kouluun työhön nuori, juuri valmistunut vieraan kielen opettaja kohtaa varsinaisesti ensimmäistä kertaa opettajan koulutodellisuuden. Hän tajuaa asemansa nuorena, ”kokemattomana” opettajana vielä heikoksi. Siksi on luonnollista, että hän menee kouluun epävarmana, varauksellisena, ehkä hieman pelokkaanakin, vaikka saattaa kätkeä sitä esimerkiksi ”rempseyden” taakse. Ei siis ole yhdentekevää, miten kou-

lu ottaa nuoren opettajan vastaan eikä ole yhdentekevää, millainen pedagoginen ilma-  
piiri kouluyhteisössä on. Mitä suuremman ristiriidan nuori opettaja kuvittelee hänen  
ja vanhemman opettajakunnan pedagogisessa ajattelussa olevan, sitä suurempi lienee  
epävarmuus. Usein puhutaan – olen itsekin kuullut usean vanhemman opettajan niin  
sanovan –, että koulun hyväksi koettu, usein rutinoitunut, toimintamalli palauttaa  
opettajankoulutuksen idealisoiman nuoren opettajan arkirealismiin.

Opetus koulussa voi muuttua vain hitaasti ilman suurta yhteiskunnallista muutos-  
ta, jollaista ei liene näkyvissä. On oletettavaa, että nuoret vieraan kielen opettajat toi-  
mivat työssään useiden, itselleen ristiriitaisten voimien ohjaamana. Opettajankoulutus  
ottaa lähtökohdakseen myös ajatuksen, että nuoret opettajat tuoreilla ajatuksillaan ja  
ennakkoluulottomalla toiminnallaan muuttavat koulua. Suuri instituutio muuttuu hi-  
taasti ja opettajasukupolvien kohtaamisella koulussa on siihen vaikutuksensa. Nuori  
opettaja tuo sisäistämänsä uudet ajatukset kouluun kantaen samalla mukanaan vuosien  
kuluessa itseensä kerrostuneita kokemuksiä oppimisestaan. Tämän lisäksi nuori vieraan  
kielen opettaja arvottaa kokemuksiaan: hänellä on runsaasti merkittäviä oppimiskoke-  
muksiä, niin positiivisia kuin negatiivisia. Sitten kun hän siirtyy opettajaksi valmistut-  
tuaan ensimmäiseen työpaikkaansa, sekä kouluaikeiset, henkilökohtaisesti hankitut  
että opettajankoulutuksen tuottamat kokemukset ja niitä seuranneet käsitykset tule-  
vat hänen mukanaan kouluun, nuoren opettajan ensimmäisinä ”pääomina”. Niitä hän  
sitten joutuu suhteuttamaan havaitsemaansa ja kokemaansa koulun opetus- ja kasva-  
tustoimintaan. Miten koulu suhtautuu ”noviisiopettajaan” ei ole siis hänen henkilö-  
kohtaisten kokemustensa, ajatustensa ja uskomustensa kannalta merkitykseltöntä. Siinä  
kulminoituu nuoren opettajan autenttisuuden kysymys: Voiko hän lähteä liikkeelle ko-  
kemuksistaan, uskomuksistaan ja pyrkimyksistään, vai onko hänen sopeuduttava sel-  
lisiin käytäntöihin, joita toiset pyrkivät hänelle sanelemaan?

Olen edellä lyhyesti analysoinut nuoreen opettajaan vaikuttavia voimia ja nostan  
siltä pohjalta tutkimukseni lähtökohtiin kolme hänen toimintaansa ohjaavaa tekijää:  
(1) nuoren vieraan kielen opettajan oma kokemus vieraan kielen opetuksesta ja oppimi-  
sestä, (2) opettajankoulutuksen, erityisesti pedagogisten opintojen vaikutus ja (3) kou-  
lun, erityisesti ensimmäisten työvuosien, toimintamallien ja työilmapiirin vaikutus.  
Uskon näiden tekijöiden kertovan merkittävästi, millaista vieraan kielen opetusta nuori  
opettaja oppilaidensa kanssa toteuttaa. Selvittämisen arvoista on näiden tekijöiden vai-  
kutuksen voimakkuus ja keskinäinen suhde. Tältä pohjalta olen kehittänyt teorianmallia  
nuorten opettajien työurasta ja heidän kehityspoluistaan (ks. kuvio 1).

Tutkimukseni lähtee siis hypoteettisesti siitä, että nuoren vieraan kielen opetta-  
jan työhön vaikuttaa koko hänen siihenastinen elämänsänsä. Tullessaan tietoiseksi,  
että hänestä tulee vieraan kielen opettaja, opiskelija on joko juuri aloittanut opintonsa



**Kuvio 1. Kielenopettajuuden kehittyminen ja siihen vaikuttavia tekijöitä**

ainelaitoksella ja opettajankoulutuslaitoksessa (ns. suoravalinnan mukaiset opiskelijat) tai sitten hän on keskimäärin 4. vuoden opiskelija ja on aloittamassa aineenopettajan pedagogisia opintoja. Molemmissa tapauksissa opiskelijalla on pitkä opiskeluhistoria takanaan, vieraan kielen opiskelukokemustakin 10 vuotta tai enemmän. Vieraan kielen opettajiakin hänellä on ollut useita sekä perusasteella, keskiasteella että yliopistossa.

Vaikka opiskelijan kielenopettajuuden tarkkailu, puhumattakaan sen luonteen pohittamisesta, on ollut siihen mennessä ilmeisen vähäistä, se että hän on ylipäätään ollut osallisena kielenopetukseen, on luonut opiskelijalle runsaasti mielikuvia siitä, millaiseen kieleen ja kielenkäyttöön vieraan kielen opetuksessa tähdätään, millaisia opetus- ja opiskelumetodeja koulussa on käytetty, miten opettaja ja oppilaat ovat käyttäneet oppikirjaa jne. Keskiasteen päättäessään oppilaalla on epäsuorasti runsaasti käsityksiä siitä, millaista vieraan kielen opettaminen koulussa on. Näiden lapsuudessa ja nuoruudessa saatujen käsityksien sanotaan olevan varsin vaikuttavia (ks. esim. Penttinen 2003). Väitetään, että nämä käsitykset ohjaavat nuorta opettajaa hänen omassa opetus-

toiminnassaan. Aikaisemmat käsityksen ohjaavat siis saatavia kokemuksia, ehkä siltikin vaikka kokemuksia työstetään.

Opettajankoulutuksen tehtävänä on ohjata opettajaksi opiskelevaa kasvamaan opettajaksi tulevaisuuden kouluun. Siksi koulutus pyritään rakentamaan käsityksille koulun muutoksesta ja vieraan kielen opetuksen kohdalla teoreettiseen ymmärrykseen kielestä, kielen oppimisesta ja opetuksesta. Tätä toimintaa ohjaavat kielenopetuksen ja oppimisen tutkimuspohjaiset ja siltä pohjalta esitetyt tavoitteet ja mallit (ks. esim. Kaikkonen ja Kohonen 1998 ja 2000). Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet, jotka laaditaan noin 10 vuoden välein, pohjaavat niin ikään opetuksen teoreettiseen ymmärtämiseen, vaikkakin usein väljästi soveltaen, ja ne ohjaavat koulun ja opettajan toimintaa.

Opettajankoulutuksen ajatellaan siis vaikuttavan merkittävästi nuoren opettajan tapaan ja kykyihin toimia opettajana. Nuoren opettajan ajatellaan kehittävän itselleen oman toimintansa filosofian, joka kertoo opettajalle, mistä lähtökohdista hän itsestään käsin toimii opettajana. On kuitenkin syytä epäillä, vaikuttaako opettajankoulutus niin paljon nuoren opettajan opettajana toimimiseen kuin halutaan uskoa. Kantavatko hänen kouluaikaiset kokemuksensa, käsityksensä ja uskomuksensa esimerkiksi vieraan kielen opettamisesta niin paljon, että ne ohittavat opettajankoulutuksen ajan kokemukset hänen siirryttyä työelämään? Molemmissa on kyse yksilön oppimisprosessiin liittyvistä kokemuksista, toiset on saatu omalta kouluajalta, toiset opettajankoulutuksesta ja siihen liittyvistä käytännön luokkatilanteista. Eri tahoilta saamallaan kokemuksilla, tiedoilla ja käsityksillä varustautuneena nuori opettaja siirtyy työelämään.

## Tutkimus ”Kielenopetuksesta kielikasvatukseen – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotut”

Empiirisen tutkimukseni ”Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotut” (Kaikkonen 2004a) taustalla on laaja empiirinen aineisto, jonka olen kerännyt Jyväskylän yliopiston vieraiden kielten aineenopettajaksi opiskelevilta vuosina 1998–2001. Tämä aineisto toimi pilottiaineistona varsinaiselle, vuodesta 2002 eteenpäin toteutettavalle tutkimukselle. Pilottiaineistojen analyysin pohjalta kehitettiin tutkimustehtävää, tutkimusongelmia ja tutkimuskysymyksiä. Näin pyrin varmistamaan tutkimusasetelman ja -aiheen kohdallisuuden. Samalla täsmentyivät monivaiheisen teoria-analyysin seurauksena kielikasvatustutkimuksen kannalta olennaiset käsitteet, jotka sitten ohjasivat empiirisen tutkimuksen metodologisia ratkaisuja.

Kyseessä on nuorten vieraan kielen opettajien pitkittäistutkimus, joka lähtee liikkeelle opettajankoulutuksen loppuvaiheista, ajasta jolloin opiskelijat suorittavat aineenopettajan pedagogiset opintonsa. Useimpien opiskelijoiden kohdalla on kyse 4. tai 5. opiskeluvuodesta. Tutkimuksessani lähdin liikkeelle tilanteesta, jolloin opiskelijat olivat juuri aloittaneet nämä opinnot ja olivat siis myös pitämässä ensimmäisiä harjoitustuntejaan (syyslukukausi 2002).

Toinen tutkimuksellinen interventio tapahtui silloin, kun opiskelijoiden pedagogiset aineopinnot olivat päätyneet ja he olivat – ainakin ajatuksissaan – suunnistamassa kohti opettajan työtä kouluun (kesä ja syksy 2003). Osalla opiskelijoista on tämän jälkeen suoritettavanaan ehkä noin vuoden verran ainelaitoksensa syventäviä opintoja. Näillä opiskelijoilla työelämään siirtyminen tapahtuu siis hieman hitaammin, arviolta 1–2 vuotta myöhemmin. Tutkimuksen kolmas vaihe toteutuu sitten työelämä tutkimuksena nuorten opettajien ensimmäisinä kouluvuosina vuodesta 2004 eteenpäin.

Ensimmäisessä tutkimusvaiheessa oli tutkittavana 63 Jyväskylän yliopiston englannin, ranskan, ruotsin, saksan ja venäjän kielen opettajaksi opiskelevaa. Jokainen kirjoitti 3–4-sivuisen (A4-prittisivuja) kirjoitelman, joka käsitteli (1) hänen kokemuksiaan saamastaan vieraan kielen opetuksesta ja hänen opiskelukokemuksiaan peruskoulussa ja lukiossa (ja osin korkeakoulussakin), (2) hänen tärkeänä pitämäänsä asioita vieraan kielen opetuksessa ja (3) pyrkimyksiään tulevana vieraan kielen opettajana koulussa. Lisäksi pyysin opiskelijoita kuvaamaan itselleen merkittäviä oppimis- ja opiskelukokemuksia – sekä positiivisia että negatiivisia –, joita heidän kielenoppijan taipaleellaan oli ollut.

## Ensimmäisen tutkimusvaiheen aineistot ja niiden analyysit

Ensimmäinen tutkimusaineisto pyrki siis selvittämään nuorten opettajien lähtökoh-  
tia heidän paneutuessaan tosimeleesi kielenopettajuuteen ja etsiessään omaa polkuaan  
tulla hyväksi vieraan kielen opettajaksi. Tämä tutkimusvaihe on useassa mielessä tärkeä.  
Ensinnäkin opiskelijoiden omat kielenoppijan kokemukset olivat vielä oman työ-  
kokemuksen värittämättömiä. Näin niiden aitous oli mahdollisimman korkea, sillä  
oppimis- ja opiskelukokemukset olivat vielä tuoreessa muistissa. Tätä korostivat useat  
tutkittavat itsekin, olivathan he vasta noin 23–24-vuotiaita eikä peruskoulunkaan  
käynnistä ollut vielä kovin montaa vuotta. Aika ei ollut vielä kullannut muistoja ei-  
vältä ne olleet sekoittuneet opetuksessa tullesiin kokemuksiin. Toisaalta ilman ensim-  
mäistä tiedonkeruuta ei minulla tutkijana olisi ollut niin hyvää mahdollisuutta valita  
adekvaatteja jatkotutkittavia kuin nyt oli.



Aineiston analyysiä voi nimittää pelkistämisen menetelmäksi. Lukemalla kirjoitelmat useaan kertaan, useana eri aikana laadin niistä ns. tiiviit tekstit, joista suodatin pois mielestäni redundantin aineksen, mitä vapaasti kirjoitetussa, vaikkakin essee-muotoisessa tekstissä aina on. Pyrin säilyttämään pelkistämisestä huolimatta vastaajien äänet autenttisena. Pelkistys tapahtui tutkimuskysymyksiin ohjaamana. Näin alkuperäinen tekstimassa pelkistyi noin 1/4–1/5 osaan alkuperäisestä. Analysoin sitten jokaisen tutkittavan tiiviin tekstin. Näistä teksteistä muodostui sitten kokemus-, käsitys- tai tietoluokkia tai tekijöitä, faktoreita, joiden antaman määrittelyn mukaan esitän tutkimustulokseni. Merkittävien oppimis- tai opiskelukokemusten kuvauksia sain tutkittaviltani kaikkiaan 64. Luokittelin kokemuskuvaukset ensin dimensiolla positiiviset kokemukset ja negatiiviset kokemukset. Tämän jälkeen luokittelin kokemusten lähteitä ja päädyin luokittelussani viiteen tekijään: (1) opetus koulussa tai luokassa, (2) opettaja, (3) koulun ulkopuoliset kokemukset (myös henkilökohtaiset oivallukset), (4) suullinen kielitaito kielienopetuksessa ja (5) kulttuurilähtöinen kielienopetus.

## Toisen tutkimusvaiheen aineistot ja niiden analyysit

Toiseen tutkimusvaiheeseen osallistui 19 edellisen tutkimusryhmän opiskelijaa edustava viittä koulussa opetettavaa vierasta kieltä. He kirjoittivat toisen pohtivan esseen (1) opettaja-ajattelustaan, tavoitteistaan ja pyrkimyksistään nuorena opettajana ja (2) esittivät kokemuksia, käsityksiä ja arvioita saamastaan opettajankoulutuksesta. Pyrin saamaan tutkittaviltani mahdollisimman kohdallista tietoa antamalla heille suuntaa antavat ohjeet kirjallisina. Laadin ohjeet kuitenkin niin väljästi, että tutkittaville jäi täysi vapaus vastata ajattelunsa mukaan. Näin syntyi toisen vaiheen laadullinen tutkimusaineisto.

Narratiivisissa ja autobiografisissa kirjoituksissa (ks. Jaatinen 2003) on vahvuutena, että tutkittavilla on aikaa varsin paljon pohtia ajatuksiaan. Kirjoittaessaan niitä sitten essee- yms. -muotoon ajatukset samalla pelkistyvät ja tavoittavat tutkittavan ajattelun ydintä. Tutkittavieni halu ja motivaatio osallistua tutkimukseen oli varsin korkea. Olen toiminut heidän opettajanaan useassa otteessa ja saavuttanut ymmärtääkseni heidän luottamustaan sekä tutkijana että opettajana. Tutkittavat osoittivat useassa yhteydessä ymmärtävänsä tämänlaisen tutkimuksen tärkeyden ja osallistuvansa siihen mielellään. Suurin osa heistä on jo ilmoittanut jatkavansa tutkimusta kanssani edelleen, kun ovat siirtyneet kouluun ja ensimmäiseen työpaikkaansa.

Analysoin tekstien pohjalta tutkittavieni ajattelua luokitellakseni heidän opettajuutensa pyrkimyksiä ja tavoitteita. Luin tutkittavien kirjoituksia useaan kertaan ja poimin

niistä heidän ajatteluaan kuvaavia lausumia ja sijoitin ne parhaiten kuvaavien nimikkeiden alle. Syntyi joukko yläkäsitteitä, joiden alle tutkittavien tavoitteet ja pyrkimykset oli mahdollista loogisesti sijoittaa. Tällaisia olivat (1) opettajuus/opettajana toimiminen luokassa tai koulussa, (2) oppilaat ja heidän oppiminen, ohjaaminen ja kohtaaminen (3) vieras kieli ja sen oppiminen ja opettaminen, (4) yhteistoiminta ja sosiaaliset taidot, (5) omaan persoonaan kohdistuvat ajatukset, (5) koulu työympäristönä, työilmapiiri ja koulutyö ja (6) epävarmuus- ja pelkotekijät. Kaikkien tutkittavien ajattelu oli mielestäni sijoitettavissa näiden kuuden kokonaisuuden alle, niin että jokaisen ajattelu sijoitui ainakin kolmeen näistä otsikoista. Analyysin pohjalta laadin jokaisesta tutkittavasta nuoren opettajan profiiliin heidän opettajuutensa tavoitteiden ja pyrkimysten suhteen.

Tekstien kohdalla, joissa tutkittavat kuvasivat ja pohtivat saamaansa opettajankoulutusta, erityisesti aineenopettajan pedagogisia opintoja, menettelin jossain määrin eri tavalla pyrkimyksiä kuvaavan aineiston kohdalla. Luin tekstit useita kertoja läpi, pelkistin niitä ja luokittelin tekstiä niistä nousevien puhetapojen, diskurssien mukaan. Saatujen kahdeksan diskurssin alla esitän sitten tutkittavien koulutuskokemukset, niin positiiviset kuin negatiivisetkin.

## **Opettajaksi valmistuvien kokemukset ja käsitykset ja niistä nousevaa pohdintaa**

### **Kouluaikainen vieraan kielen opetus ja opiskelu sekä merkittävät oppimiskokemukset**

1990-luvun koulun vieraan kielen opetus ja opiskelu oli tutkittavieni mielestä aika toisenlaista, kuin mitä esimerkiksi koulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994 asettavat tavoitteeksi. Samoin se poikkesi melkoisesti kielikasvatuksen tutkimuksen esiin nostamista tavoitteista (ks. esim. Kaikkonen ja Kohonen 1998 ja 2000; Kaikkonen 2004c). Koulun kielenopetus oli etupäässä kieliopin ja sanaston opetukseen tähtäävää toimintaa. Opiskelijat kertovat, että luokkatyöskentely oli oppilaita opetukseen sopeuttavaa ja että oppimisympäristö oli lähes yksinomaan kielipainotteinen. Merkityspainotteisen opiskelun kokemukset olivat varsin vähäisiä (ks. oppimisympäristön merkitys- ja kielipainotteisuudesta esim. Huttunen 2002). Samoin opiskelijat kertovat, että opettaja ja oppimateriaali määräisivät koko vieraan kielen opiskelun toiminnan, olivat sen keskeisiä tekijöitä.

Tutkittavieni kuvaamat oppimis- ja opiskelukertomukset osoittavat, että heille on syntynyt opiskeluhistoriansa aikana suuri joukko merkittäviä kokemuksi, joista ainakin osaa he ovat pohtineet vieraan kielen opetuksen ja oppimisen kannalta. Näyttää siltä, että he myös kykenevät analysoimaan niiden pohjalta nousevia käsitteiksi hyvästä ja huonosta vieraan kielen opetuksesta ja rakentamaan sen pohjalta opettajana toimimistaan. Mikäli omien, kouluaikeisten kokemusten vaikutuksen hypoteesi pitää paikkansa nuoren opettajan opetuskäyttämymisessä, niin ilmeisesti sekä positiiviset että negatiiviset kokemukset ovat mukana vaikuttajina.

Kielikasvatus ja opetussuunnitelman perusteet nostavat tavoitteeksi myös aktiivisen ja itsenäisen vieraan kielen oppijan. Jotta voidaan oppia vieraita kieliä itse kullekin oppijalle ominaisella tavalla, on syytä olla tietoinen ja opiskella aktiivisesti ns. metakognitiivisia taitoja, erityisesti oppimaan oppimisen taitoja. Tutkittavieni mukaan heidän vieraan kielen opettajansa eivät ole juurikaan heitä näihin taitoihin ohjanneet. Kuitenkin oppimispsykologia on korostanut jo koko 1990-luvun ajan oppimisen kognitiivisia prosesseja ja oppimisen sosiaalista luonnetta. Kognitiivisen oppimisen tietorakenteet ovat olleet tutkimuksen kohteena ja ns. sosiokonstruktivistinen oppiminen on tuonut mukanaan yhteistoiminnallisen ja yhdessä tapahtuvan opiskelun merkityksen näkyvästi esiin (ks. esim. Kohonen & Leppilampi 1994).

Kognitiivisen kielenoppimisen lisäksi on käyty laajasti tieteellistä keskustelua emotionaalisis-affektiivisen kielenoppimisen tärkeydestä (ks. esim. Arnold 1999). Samoin kielten merkitys yksilön identiteetin rakentajana on ollut laajasti esillä (ks. tarkemmin esim. Kaikkonen 2002a). Myös vieraan kielen opetuksen tarjoama ihmiskäsitys on noussut pohdintoihin useissa yhteyksissä (ks. esim. Lehtovaara 2001). Millainen ihmiskäsitys vieraan kielen opetuksen taustalla vaikuttaa, ei ole merkityksetöntä, sillä kieli ja kielet ovat ihmisen minä–me-suhteen kehittämissä merkittäviä tekijöitä (Kurtz 2003). Maailmanlaajuisesti on koko 1990-luvun ajan pidetty välttämättömänä kulttuurienvälisistä oppimista, johon vieraan kielen opetus voi antaa merkittävän panoksen. Kielen rooli on ymmärretty tärkeäksi tavoitteen toteutumisessa, joka tähtää parempaan erilaisuuden ja toiseuden ymmärtämiseen (ks. Bredella ym. 2000 tai Kaikkonen 1997a ja b; 2001). Kuitenkaan tutkittavieni kouluaikeisessa opetuksessa ja opiskelussa eivät edellä mainitut tekijät ole olleet sanottavasti mukana.

Kielikasvatuksen tutkijat korostavat koulun kielenopetuksen suuntamuutoksen välttämättömyyttä, jotta se pystyy vastaamaan monikulttuurisen ja monimuotoisen maailman tuomiin haasteisiin. Myös oppijat itse osoittavat selvästi, mitä koulun vieraan kielen opetuksesta puuttuu. Kuitenkin, niin kuin tämäkin tutkimus osoittaa, opetus muuttuu perusteissaan erittäin hitaasti. Opetussuunnitelman tavoitteet ja kielikasvatustutkimuksen tulokset eivät näytä tavoittavan koulutodellisuutta kuin vain osittain.

Koulu toimii monien käytänteiden ohjaamana, jotka tuntuvat siirtyvän opettajapolvilta toisille. Lukion päättävä ylioppilaskirjoitus tehtävineen näyttää vaikuttavan ala-asteen kielenopettajienkin tapaan asettaa kielen osaitaitoja tärkeysjärjestykseen. Oppikirjojen toimintamalli ohjaa kielenopettajien käytännön koulutyötä ja opettajat suosivat tutkittavieni mukaan opettajakeskeistä, deduktiivista opettamismallia. Kieli on opiskelun kannalta kielenkäyttöä ensisijaisempi. Koulukokeilut kuitenkin osoittavat, että oppilaat motivoituvat paremmin ja saavat parempia kokonaistuloksiakin opiskelustaan, jos opetus ja opiskelu koetaan autenttiseksi (ks. Kaikkonen 2000, 2002b) ja oppimisympäristö toteutuu merkityspainotteisena kielipainottuneisuuden sijasta (Zylinska 2003).

## **Pyrkimykset ja tavoitteet vieraan kielen opettajana**

Opettajaksi valmistuvien tavoitteet ja pyrkimykset ovat varsin vahvasti modernin kielikasvatuksen teoriakäsityksen mukaisia. He asettavat tavoitteekseen monipuolisen vieraan kielen opetuksen, oppilaskeskeiset työtavat, yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta korostavan merkityspainotteisen opiskeluympäristön. He kokevat opettajankoulutuksen ohjanneen heitä pääosin näiden tavoitteiden suuntaan ja ovat varsin tyytyväisiä saamaansa kielikasvatuskoulutukseen. Ne kielikasvatuksen tavoitteet, joihin vieraiden kielten opettajien koulutus ei ole antanut paljonkaan konkreettista, liittyvät erityisesti autenttisuuden ja kohtaamisen sekä affektiivis-emotionaalisen oppimisen kokemukseen. Kouluharjoittelussa nämä tekijät eivät ole selvästikään olleet kovin paljon esillä. Herää kysymys, onko tämä yhteydessä opiskelijoiden yleisempään kokemukseen, että oppilaita ei ole opittu kohtaamaan henkilökohtaisella vaan luokkatasolla.

Opettajaksi valmistuvilla on varsin paljon epävarmuutta tai pelkoa työhön siirtymistä kohtaan. Se ei nouse juurikaan taidoista ja valmiuksista ryhtyä vieraan kielenopettajaksi eikä pelko kohdistu oppilaiden kohtaamiseen. Epävarmuutta ruokkivaksi tekijäksi nousevat juuri kasvattamiskysymykset ja opettajan opetuksen ulkopuoliset tehtävät, joihin he kokevat olevansa valmistautumattomia. Samoin vanhempien kollegojen ja koulun työyhteisön kohtaaminen nostaa epävarmuutta ja pelkoja esiin ennen työhön menemistä.

Luokittelin valmistuvat opettajat heidän opettajuutensa tavoitteiden ja pyrkimysten pohjalta opettajatyyppeihin. Tyypittely on tietenkin suuntaa-antavaa ja se voi muuttua paljonkin ensimmäisien työvuosien aikana. Opettajaprofiilit, jotka olen sijoittanut saatujen opettajaluokkien alle, palvelevat erityisesti kolmatta tutkimusvaihetta, kun selvitetään nuorten opettajien työkäyttäytymistä. Analyysin tuloksena syntyi kolme opettajuuden pääluokkaa: (1) kasvattaja-opettajat, (2) laaja-alaiset opettajat ja

(3) aineen- tai kielenopettajat. Luokka 2 'laaja-alaiset, yleistä opettajuutta korostavat opettajat' jakautui lisäksi kolmeen alaryhmään: (a) autenttista opettajuutta korostaviin, (b) opettajan ohjaajan tehtävää korostaviin ja (c) opettajan ominaisuuksia korostaviin nuoriin opettajiin.

On ilmeistä, että opettajaksi opiskelevilla on jo selkeät käsitykset koulusta ja varsin pitkälle pohdittuja tavoitteita opettamiselle jo koulutuksen alkuvaiheessa, ehkä jo ennen koulutustakin. Koulutus sitten syventää näitä ja avaa niiden pohjalta erilaisia ja uusiakin toimintamalleja. Onko tätä pidettävä hyvänä vai huolestuttavana tuloksena opettajankoulutuksen kannalta, ei ole yksiselitteinen eikä helposti vastattava kysymys. Joka tapauksessa nuorten opettajien tavoitepohdinnat ovat syventyneet ja henkilökohtaistuneet koulutuksen edetessä.

Nuoret opettajat ovat löytäneet pääsääntöisesti tapansa toimia opettajana. Osa korostaa kasvattajan, osa ohjaajan, osa opettajan, osa kielenopettajan tehtävää. Kaikki pohtivat itseään ja omaa opettajuuttaan eikä juuri kukaan ohita oppilaita pohdinnossaan. Valtaosasta kirjoituksia nousee kuva nuoresta opettajasta, joka ymmärtää oppimisen monipuolisena tiedon käsittelynä ja jatkuvana ja elinikäisenä prosessina. Heidän käsityksensä kielen opettamisesta on laaja-alainen ja vastaa varsin hyvin modernin kielikasvatuksen ajatuksia, jotka ovat varsin selkeässä ristiriidassa heidän oman kouluikänsä kielenopettajien toimenpiteisiin.

## Kokemukset opettajankoulutuksesta

Opettajankoulutuksen kokemuksista nousee näkyviin kahdeksan puhetapaa, diskursssia, jotka luonnehtivat tutkittavien ajatuksia koulutuksesta yleensä. Näkyviin tulivat seuraavat diskurssit: (1) koulutustyytyväisyyden diskurssi, (2) muutoksen diskurssi, (3) koulukäytännön ja harjoittelun korostumisen diskurssi, (4) kasvatuksen ja kasvatusongelmien diskurssi, (5) koulutusavoimuuden ja kokeiluun kannustamisen diskurssi, (6) yhteistyön ja yhdessä tekemisen diskurssi, (7) vastuullisuuden diskurssi ja (8) oppilaskeskeisyyden ja oppimaan oppimisen diskurssi.

Jyväskylän yliopiston vieraan kielen opettajankoulutus on ollut pääsääntöisesti kohdallista, monipuolista ja hyvin kielenopettajan työhön valmistavaa. Se on pitänyt yllä ja ohjannut opiskelijoita useimpiin modernin kielikasvatuksen tavoitteisiin. Soraäänäkin toki löytyy, mutta ei niin merkittävästi, että koulutustyytyväisyyttä ei voisi pitää tutkittavien pääpuhetapana.

Koulutus on ohjannut kielenopettajaksi opiskelevia selvästi toisenlaiseen vieraan kielen opettajuuteen, kuin mistä heillä oli kokemusta omalta kouluajaltaan. Koulutuk-

sen teoreettiset opinnot ja kouluharjoittelu ovat modernin kielikasvatuksen mukaisesti korostaneet kielen kulttuurista ja viestinnällistä luonnetta. Vaikka opetuksen painopiste on selkeästi siirtynyt suullisen kielitaidon opetusta korostavaksi, kieli ymmärretään kuitenkin kokonaisuudeksi. Myös ns. metakognitiivisten taitojen ja yhteistoiminnallisten taitojen ja valmiuksien esillä pitäminen näkyvällä tavalla on leimannut koulutusta. Koulutus on siis tietoisesti pyrkinyt muutokseen, joka ei kuitenkaan ole jokaisen opiskelijan kohdalla päässyt syystä tai toisesta täysin toteutumaan. Yleinen trendi on kuitenkin nuorten opettajien muutoshalukkuus ja koulun vieraan kielen opiskelun muuttamisen halukkuus kielikasvatuksen teoriaymmärryksen suuntaisesti.

Koulutuksensa jälkeen päällimmäiseksi näyttävät jäävän käytännön luokkatilanteiden ja kouluharjoittelun kokemukset. On ymmärrettävää, että usean vuoden teoreettisten opintojen jälkeen käytännöllinen opetusharjoittelu koetaan mielekkääksi. Kouluopetushan on monin tavoin praktista. Tutkittavien puhettavan mukaan opettajankoulutus peilautuu voimakkaasti harjoittelun kautta. Voi olla, että kyse on huolimattomasta puheesta, mutta se on kuitenkin aika johdonmukaista. Siksi on syytä olettaa, että harjoittelu lienee ollut vahva ja tärkeä kokemus opiskelijoille. Ajattelua voinee tulkita myös siihen suuntaan, että teoriaopinnot eivät ehkä saavuta käytäntöä riittävästi.

Koulutus on ollut kaiken kaikkiaan varsin avointa ja kysymyksiä asettavaa. Opiskelijoilla on ollut runsaasti mahdollisuuksia reflektoida kokemaansa ja tekemäänsä. Heitä on ohjattu laajastikin analysoimaan omaa opettajuuttaan, mutta palautetta opiskelijat eivät näiden pohdintojensa tueksi koe saaneensa riittävästi. Koulutus on ohjannut myös monenlaisen ryhmäytymiseen ja ryhmätoimintaan. Lisäksi ryhmissä, erityisesti aineryhmissä, näyttää vallinneen varsin luottamuksellinen ja kokemusten jakamisen ilmapiiri. Aineenopettajatoimintaisen koulun muuttuminen nykyistä voimakkaammin yhteistyötä tekeväksi ja opetusta ja kasvatusta yhdessä suunnittelevaksi ja toteuttavaksi edellyttää opettajilta vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Näitä vieraan kielen opettajakoulutus näyttää tarjonneen kohtuullisessa määrin.

Koulutus on antanut opettajaksi opiskeleville melko paljon vastuuta. Se on tukenut itsenäistä toimintaa ja oma-aloitteisuutta kohtuullisesti. Eriäviä mielipiteitäkin esiintyy. Koulutus on pyrkinyt ohjaamaan nuoria opettajia oppilaskeskeiseen ajatteluun ja tiedon omaksumisen konstruktivistiseen luonteeseen. Kuitenkaan se ei ole päässyt kovin hyvin kiinni yksilölliseen oppimiseen ja erilaisiin tapoihin ja kykyihin opiskella ja oppia koulukontekstissa. Tämä näkyy tutkittavien suurena epävarmuutena siitä, miten ohjata ja opettaa muuta kuin luokkaa. Koulutus on ohjannut nuorta opettajaa tarkastelemaan opettamista ensi sijassa ns. keskiverto-oppilaan kannalta.

Koulutustyytymättömyys tulee esiin juuri erityistoimenpiteitä vaativan kasvatuksen ja opetuksen kohdalla. Opetussuunnitelmassa mukana oleva erityispedagoginen koulutus ei ole onnistunut antamaan nuorille opettajille juuri minkäänlaisia valmiuksia kohdata erilaista ja toisenlaista oppijaa. Samoin kouluharjoittelussa ei ole saatu valmiuksia ohjata kognitiivisesti hitaasti edistyviä tai ns. vaikeita oppilaita. Nuoret opettajat tuntevat jääneensä yksin näiden kysymysten kohdalla siirtyessään koulutyöhön, vaikka ovatkin puheensa mukaan vakuuttuneita siitä, että he tulevat kohtaamaan tulevaisuudessa entistä enemmän ”vaikeita” oppilaita ja oppimisvaikeuksia.

Koulutustyytymättömyys nousee yleisemminkin esiin juuri opettajan kasvatus- ja opetuksen ulkopuolisista tehtävistä. Enemmistö opiskelijoista olisi halunnut koulutuksen panostavan enemmän kasvatuskysymysten käsittelyyn ja esimerkiksi vanhempien kohtaamiseen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos ja normaalikoulu ovat pyrkineet kehittämään sekaryhmissä tapahtuvaa pienryhmätyöskentelyä, jossa pureudutaan eri aineiden näkökulmista opetus- ja kasvatuskysymyksiin (ks. Rautiainen 2004). Se ei näytä vielä toimivan riittävän hyvin eikä sillä ole vielä tarpeeksi suurta opetussuunnitelmallista painoaakaan. Kuitenkin useat opiskelijat korostavat, että juuri nämä sekaryhmät antoivat parhaimmillaan aineksia kasvatuskysymysten käsittelyyn.

## Nuoren vieraan kielen opettajan koulupolku

Tutkimuksen kolmas vaihe toteutetaan kokonaisuudessaan, kun nuoret vieraan kielen opettajat ovat siirtyneet ensimmäiseen työpaikkaansa, kouluun. Toteuttamani tutkimus antaa hyvän pohjan jatkaa työelämän tutkimusta. Sen pohjaksi on olemassa tietoa sekä nuorten opettajien koulukokemuksista vieraan kielen oppijoina, heidän opettajuutensa pyrkimyksistä ja tavoitteista että heidän käsityksistään saamastaan opettajankoulutuksesta. Näin on olemassa jatkotutkimusta varten runsaasti sellaista pohjatietoa (mm. opettajaprofiilit), jonka perusteella on mahdollista tutkia opettajuuden muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä monipuolisesti. Myös opettajankoulutuksen vaikuttavuutta on samalla mahdollista tutkia.

Jatkotutkimus sijoittuu pääosin vuosille 2004–2007. Tutkittavat siirtyvät kouluun asteittain. Kolme heistä aloitti opettajantyöt syksyllä 2003, loput siirtynevät työelämään 1–2 vuoden aikana, kun he ovat saaneet kaikki aineopintonsa valmiiksi. Suuri osa tutkittavista on ilmaissut halukkuutensa osallistua työelämän jatkotutkimukseen ja kolme jo koulussa toimivaa on lupautunut aloittamaan koulutyön kokemuksista nousevat pohdinnan lukuvuoden 2003–2004 aikana. Olen pyytänyt heitä pitämään opettajan päiväkirjaa kokemuksistaan ja pohdinnoistaan.

Työelämän tutkimus tarkastelee, millaiseen kielikasvatukseen aikaisempi oppijan-kokemus, opettajankoulutus ja työelämä ohjaavat nuorta kielenopettajaa. Se pyrkii siis mm. selvittämään, millaista on nuorten vieraan kielen opettajien opetus, millaisiin oppimisprosesseihin he ohjaavat oppilaitaan ja millaisia oppimisympäristöjä he kehittävät opetuksessaan. Samalla on todennäköisesti nähtävissä ja tulkittavissa myös yhteiskunnan ja koululaitoksen ohjausprosesseja, joiden vaikutus opettajien vieraan kielen opettamiseen on ilmeistä.

Edellä mainittuun liittyen jatkotutkimuksella pyritään selvittämään nuorten opettajien pyrkimyksiä ja mahdollisuuksia toimia kielikasvatuksen teorian ja mallien mukaan, heidän todentunteita opetuskäytänteitään ja niitä tekijöitä, jotka ohjaavat heidän opettajuutensa kehittymistä, mahdollisesti myös vastoin heidän pyrkimyksiään. Seuraavat kysymykset ovat keskeisiä selvitettäessä heidän vieraan kielen opettajuutensa muotoutumista ensimmäisten työvuosien aikana: (1) Vaikuttavatko omien kouluopettajien mallit tai opetustavat nuorten opettajien omaan työhön? Jos vaikuttavat, niin miten? (2) Miten opettajankoulutus on vaikuttanut heidän kielenopettajan työhönsä? (3) ”Sopeuttaako” koulutyön realismi nuoren kielenopettajan ja rutinoittaako se häntä negatiivisella tavalla? (4) Jos ”sopeuttaa”, niin mitkä ovat vaikuttavia tekijöitä tässä prosessissa? (5) Mitkä ovat tekijöitä, joilla opettaja voi suojaautua mahdollista ”sopeuttavaa” vaikutusta vastaan? Ja lopuksi laaja, kokoava kysymys: (6) Millaisia vieraan kielen opettajia nuoret opettajat ovat ensimmäisien työvuosien jälkeen?

## Kirjallisuus

- Arnold, J. (toim.) 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Bredella, L., Meißner, F.-J., Nünning, A. & Rösler, D. 2000. Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. Teoksessa L. Bredella, F.-J. Meißner, A. Nünning & D. Rösler (toim.) *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen. Gunter Narr, IX–LII.
- Huttunen, I. 2002. Facilitating language teachers to develop meaning-oriented learning environments. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis foreign language education?* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A27/2002, 199–216.
- Jaatinen, R. 2003. *Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Kaikkonen, P. 1997a. Fremdverstehen durch den schulischen Fremdsprachenunterricht – einige Aspekte zum interkulturellen Lernen. *Info DaF* (1)1997, 78–86.
- Kaikkonen, P. 1997b. Learning a Culture and a Foreign Language at School – Aspects of Intercultural Learning. *Language Learning Journal*, March 1997, No 15, 47–51.



- Kaikkonen, P. 2000. Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. Teoksessa P. Kaikkonen ja V. Kohonen (toim.) *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, 49–61.
- Kaikkonen, P. 2001. Intercultural learning through foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara: *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 61–105.
- Kaikkonen, P. 2002a. Identitätsbildung als Zielvorstellung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis foreign language education? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27/ 2002*, 33–44.
- Kaikkonen, P. 2002b. Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. *Info DaF* (1)2002, 3–12.
- Kaikkonen, P. 2004a. Kielenopetus kielikasvatuksena – nuoren vieraan kielen opettajan kehityspotu. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 80.
- Kaikkonen, P. 2004b. Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. *Info DaF* 2004, 11p. (käsikirjoitus)
- Kaikkonen, P. 2004c. Kokemus ja kohtaaminen kielikasvatuksen keskeisinä lähtökohtina. Teoksessa E. Poikela (toim.) [*Nimi ei vielä tiedossa*], 13 s. (käsikirjoitus)
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 1998. Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, A14/1998.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) 2000. *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kohonen, V. 1999. Authentic assessment in affective foreign language education. Teoksessa J. Arnold (toim.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: CUP, 279–294.
- Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara: *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 8–60.
- Kohonen, V. 2003. Eurooppalaisen kielisalkun keskeisiä periaatteita. *Tempus* (5)2003, 10–11.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. *Toimiva koulu – yhdessä kehittäen*. Porvoo: WSOY.
- Kurtz, J. 2003. Menschenbilder in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Konturen, Funktionen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen. *ZFF (Zeitschrift für Fremdsprachenforschung)* Bd. 14(1), 149–167.
- Lehtovaara, J. 2001. What is it – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara: *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 141–176.
- Niemi, H. (toim.) 1998. *Opettaja modernin murroksessa*. Porvoo: WSOY.
- Penttinen, S. 2003. Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*. vol 219, Jyväskylän yliopisto.
- Rautiainen, M. 2004. Yhteistä opettajuutta etsimässä. Aineenopettajaksi opiskelevien yhteistyötä yli ainerajojen. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Zylinska, M. 2003. Abschied von der kommunikativen Didaktik oder über den Ausgang aus der selbstverschuldeten Oberflächlichkeit und Banalität. [www.eduprojects.net/dafnord/abschied.html](http://www.eduprojects.net/dafnord/abschied.html). Luettu 10.9.2003.

*”Minä en ole OK. Sinäkään et ole OK. Asia on silti ihan OK.”*

Joka katsoo Viljon tai minun artikkeleiden bibliografisia tietoja, huomaa että teimme erityisen paljon monenlaista yhteistyötä 1990-luvulla. Ei yhteistyö vieläkään mihinkään ole hävinnyt, mutta 90-luvulla oli erityisen monta yhteistä projektia. Uskallan sanoa, että yhteisten projektien ja matkojen seurauksena meistä tuli hyviä ystäviä.

Olimme tietenkin olleet jo yli vuosikymmenen saman laitoksen opettajia ja tehneet niissä puitteissa paljon yhteistä, mutta henkilökohtainen tunteminen alkoi syventyä merkittävästi ns. OK-projektin (1994–98), kokemuksellisen oppimisen konferenssien (kohdallani vuodesta 1994 alkaen, Viljon kohdalla jo vuodesta 1987) ja Wikipeda-projektin (1998 alkaen) myötä. Näiden tutkimus- ja koulutushankkeiden kautta meistä tuli työpari, joka oppi luottamaan toisiinsa lähes rajattomasti. Mihin toinen päätti, siitä toinen jatkoi tai sitten vain tehtiin yhdessä: suunniteltiin, kirjoitettiin, pidettiin seminaareja ja esitelmiä.

OK-projekti (Oppilas, opetussuunnitelma ja kulttuurin muutos) oli aluksi nimeltään OOK, mutta lyhentyi nopeasti OK:ksi. Siitä Viljo oivalsi heti yhteyden AA-kerhoon ja sen mottoon ”Minä en ole OK. Sinäkään et ole OK. Asia on silti ihan OK.” Tällä lauseella Viljo avasi monta kansallista ja kansainvälistä keskustelu- ja seminaaritilaisuutta, joissa esittelimme OK-projektia ja sen tuotoksia. Projektissa oli mukana kuusi pirkanmaalaista koulua ja kymmeniä opettajia oppilaineen. Ajatuksemme oli antaa sysäystä koulun kehitykselle ja toteuttaa samalla pitkäkestoista opettajien täydennyskoulutusta, joka lähtee liikkeelle koulun tarpeista, mutta tuo samalla mukaan tieteellisen tutkimuksen näkökulman. Uskon OK-projektin avanneen uusia ovia koulun ja yliopiston hedelmälliseen yhteistyöhön.

Mieleen painuvia muistoja ja seikkailujakin koimme yhdessä monilla matkoilla. Yritimme saada kansallisia ja kansainvälisiä yhteistyökumppaneita ja EU:takin ymmärtämään kielikasvatuksen ja opettajien koulutuksen yhteistoiminnallisuuden tärkeyden. Välistä onnistuimme tosi hyvin, välistä tuli ”lunta tupaan”.

Erytisen mieleenpainuvia ovat olleet Viljon kanssa yhteiset kokemuksellisen oppimisen maailman konferenssit (Washington 1994, Kapkaupunki 1996, Tampere 1998 ja Aukland 2000). Olimme ilmeisesti aina huonetovereita, kun se vain oli käytännössä mahdollista. Näin vietimme vähäisen vapaa-ajankin toistemme seurassa kielenopettajuutta ja opettajankoulutusta pohtien ja maailman ja ihmisten moninaisuutta ihailen ja ihmetellen. Mieleen nousevat iloisen työteliäät hetket Hollannin Utrechtsissa, jossa yhteistoiminnallisuus oli päällimmäisenä, Intian ja Atlantin valtamerien yhtymisen ihailu Hyvän toivon niemellä, paahdettujen luiden imeskely Chicagossa, nuhjuisen asemakorttelin hotelli Saksan kylmimpään talviaikaan Frankfurtissa (Oli muuten lähellä, ettei katolta putoava puolen tonnin jäälaatta osunut kohdallemme.) tai osterien syönti Uudessa Seelannissa. Paljon olisi kerrottavaa Upsalasta, Berliinistä, Hallesta, Gießenistä, Washingtonista, Kapkaupungista tai vaikkapa Tampereelta ja Vampulasta, Heidelbergistäkin.

---

Viljon seurassa ei ole koskaan käynyt aika pitkäksi. Siitä Viljo on pitänyt seuraihmisenä huolen. Useat tapahtumat, pienet kommelluksetkin, joita työteliään ja vähän hajamielisen professorin seurassa vääjäämättä tapahtuu, ovat auttaneet näkemään Viljon luonteen lujuuutta, kokemisen mutkattomuutta ja ajattelun syvyyttä, mutta samalla kertaa hänen luottavaista elämistään ohi kiitävässä hetkessä. Olen ollut etuoikeutettu saadessani kokea hänen kanssaan niin paljon ja samalla kertaa oppia katselemaan asioita uusista näkökulmista.

## Nuori opettaja työnsä alkutaipaleella

– Induktioprojekti

Peruskoulutuksen jälkeiset ensimmäiset työvuodet ovat ammatillisen kehittymisen kannalta nuorelle työntekijälle tärkeä vaihe. Opettajankoulutus ei kuitenkaan pysty antamaan täysin riittäviä valmiuksia opetustyön itsenäiseen hoitamiseen eikä vastuun ottamiseen koko työyhteisöstä. Vasta oman työnsä sekä työyhteisössään saamiensa kokemusten kautta nuorelle opettajalle muodostuu käsitys omasta persoonallisuudestaan opettajana ja kasvattajana. Mahdolliset lyhytkestoiset työsuhteetkaan eivät vielä anna valmiuksia pitkäjänteiseen työnsä kehittämiseen.

Näitä asioita olivat pitkään pohdiskelleet Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen silloinen apulaisprofessori Viljo Kohonen ja kasvatustieteiden laitoksen silloinen dosentti Annikki Järvinen. Heidän aloitteestaan ja opetusministeriön myöntämän ns. Relander- rahoituksen turvin käynnistettiin monimuoto-opiskeluna toteutettu induktio-projekti 1.8. 1993 yhteistyössä Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen kanssa. Koulutuksen vastuuhenkilöinä toimivat Viljo Kohonen ja Annikki Järvinen, kurssin johtajana ja käytännön asioista vastaavana erikoissuunnittelijana Arja Kujansivu. Koulutus hyväksyttiin osaksi Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ammattilista lisensiaatin tutkintoa.

Projektin kohderyhmänä olivat nuoret työttömät tai työttömyysuhan alaiset opettajat.

Projektin sisältö pyrittiin saamaan sellaiseksi, että nuoren opettajan olisi mahdollista selkiinnyttää ammatillista identiteettiään, löytää omat persoonalliset opetustapan- ja kehittämisen keinoja myös koko koulua työyhteisönä. Tutkimuksellinen orientoituminen omaan opetustyöhön ja sen näkeminen elinikäisenä oppimisprosessina olivat koulutuksen keskeisiä tavoitteita. Jotta projektille asetetut tavoitteet saatiin täytettyä, koulutettiin sen yhteydessä myös ns. mentoreita. He olivat Tampereen eri koulujen virassa olevia opettajia ja toimivat nuorten opettajien henkilökohtaisina ohjaajina.

## Koulutuksen aloitus

Ensimmäisen sanomalehti-ilmoituksen perusteella (1.8. 1993) koulutukseen ilmoitettiin vain kahdeksan opettajaa, kuusi aineopettajaa ja kaksi luokanopettajaa. Syy vähäiseen mielenkiintoon saattoi olla siinä, että ilmoituksen ajankohta ei ollut paras mahdollinen tai myös siinä, että vaatimuksena koulutukseen pääsyyllä oli enintään kaksi – kolme vuotta valmistumisesta ja työttömyys tai työttömyysuhan alaisuus.

Seuraavaan lehti-ilmoitukseen (19.8.) kriteereitä hieman lievennettiin. Tällöin koulutuksen piiriin hyväksyttiin työttömät tai työttömyysuhan alaiset luokan- ja aineopettajat, joiden valmistumisesta oli kulunut noin 5 vuotta tai joiden oli määrä valmistua lukuvuoden 1993–1994 aikana. Tällä kertaa koulutukseen ilmoitettiin 32 henkilöä, joista 28 kutsuttiin henkilökohtaiseen haastatteluun. Heistä koulutukseen hyväksyttiin 24, kahdeksan luokanopettajaa ja 16 aineopettajaa. Näistä kaksi erosi projektista heti alkuvaiheessa, kolme hieman myöhemmin. Syynä oli yllättäen saatu koko vuoden viransijaisuus toisella paikkakunnalla tai varsinaisen opiskelun aiheuttama runsas työmäärä. Koulutuksessa mukana olevista seitsemällä oli opinnot vielä loppuvaiheessa ja heistä useimmat valmistuivat jo syyslukukaudella.

Opiskelijoiden ryhmä oli melko heterogeeninen. Heistä viisi oli miehiä, naisia oli neljätoista, iältään he olivat 25 ja 46 vuoden väliltä. Viisi opiskelijaa oli ennen opettajankoulutustaan suorittanut jonkin muun tutkinnon. Heidän joukossaan oli ekonomi, merkonomi, teologian kandidaatti ja kielenkääntäjä. Kahdella opiskelijalla ei ollut lainkaan opettajankokemusta, muilla oli viransijaisuuksia yhden päivän sijaisuuksista koko vuoden sijaisuuksiin.

Tässä vaiheessa nuoret opettajat asettivat tavoitteekseen lähinnä opetustaitonsa, opettajaidentiteettinsä, oppimisprosessin sekä opettajien välisen yhteistyökyvyn ja kouluyhteisön kehittämisen.

Tieto kurssin rahoituksen järjestymisestä varmistui sen verran myöhään, että haikutuminen kurssille ja kurssin sisältöjen yksityiskohtaisempi suunnittelu olivat mahdollisia vasta syyslukukauden alussa. Lisäksi uusi 1.9. 1993 voimaan astunut työvoimalaki viivästytti projektin ohjelman täysipainoista toteuttamista. Uuden lain mukaan työttömyyspäivärahan saamisen ehtona oli, että kaiken opiskelun tuli tapahtua vasta klo 17 jälkeen tai viikonloppuisin. Lukuisten opiskelijoiden kotikuntien työvoimaviranomaisiin otettujen yhteydenottojen jälkeen saatiin lupa myös kouluissa tapahtuvaan opetustuntien pittoon ja havainnointiin, kuitenkin vai kuusi tunti viikossa.

## Koulutuksen toteutus

Nuorten opettajien koulutus toteutettiin 10 opintoviikon laajuisena monimuoto-opiskeluna. Etäopiskelun laajuus oli seitsemän opintoviikkoa sisältäen alan kirjallisuuden lukemista, erilaajuisia seminaari- tai välitöitä ja ns. opintoprojektityön, jonka aiheen kukin sai itse valita. Lähiopetus käsitti kolme opintoviikkoa ja koostui iltaisin pidetyistä ainedidaktiikan seminaareista, lauantaicin pidetyistä työpajoista, oppituntien pidosta ja kollegiaalisen ohjauksen harjoittelusta yhdessä oman mentorin kanssa.

Syyslukukaudella pidettiin kolme työpajaa. Niistä ensimmäisenä oli *Koulutuksen oppimisenäkemys ja oman kehityksen arvionti* ja tällöin tutustuttiin mm. salkkuarviointiin niin opettajan kuin oppilaankin työskentelyssä. Toinen työpaja *Opettajan työn havainnoinnin välineitä* tutustutti erilaisiin havainnointitekniikoihin. Tällöin tarkasteltiin myös opettajan omassa luokkahavainnoinnissa ilmeneviä ongelmia ja opeteltiin valmiuksia erilaisten ihmisten kohtaamiseen. Viimeisen työpajan nimenä oli *Oman opettajuuden kehittymisen tarkastelu*. Tällöin pohdittiin omaa ihmiskäsitystä ja sen vaikutusta kasvatukseen sekä opettajan etiikkaan ja tutustuttiin erilaisiin eettisiin ongelmiin ja niiden ratkaisukeinoihin.

Kevätlukukauden työpajoja olivat *Oppijan erilaisuus, Opettaja työyhteisönsä jäsenenä* sekä *Monikulttuurisuus ja kasvatus kuluissa*. Näissä perehdyttiin lahjakkuuden eri osa-alueisiin, tarkasteltiin niin taidollisesti, sosiaalisesti kuin moraalisesikin erilaisia oppijoita ja erilaisuuden vaikutusta koulutyöhön. Keskustelun aiheina olivat myös koulukulttuuri, kollegiaalinen yhteisö, sijaisen tai nuoren opettajan asema koulun kulttuuri-ilmastossa sekä monikulttuurisuus kouluissa.

Työpajoja varten opiskelijat lukivat runsaasti niin kotimaisten kuin ulkomaistenkin asiantuntijoiden kirjallisuutta sekä aiheisiin liittyviä artikkeleita erilaisista pedagogisista julkaisuista. Työpajoissa opiskelijat jaettiin kolmen hengen heterogeenisiin ns. tukiryhmiin. Kriteerinä ryhmän muodostamiselle oli, että ryhmän jäsenet eivät saaneet olla ennestään tuttuja keskenään ja heidän tuli edustaa eri oppiaineita. Työskentely tapahtui etupäässä yhteistoiminnallisesti keskustellen joko alustuksen tai työpajaa varten luetun kirjallisuuden pohjalta. Keskustelun tulokset purettiin aina vielä yhdessä. Opiskelu työpajoissa toteutettiin etupäässä suunnittelijaryhmän omin voimin. Vain Erilainen oppija- ja Monikulttuurisuus-teemassa käytettiin vierailuvia luennoitsijoita.

Kokonaisuuteen kuului luonnollisesti myös aloitus- ja lopetusseminaarit, joissa suoritettiin myös oman opettajuuden ja sen kehittymisen tarkastelua sekä annettiin palautetta koulutuksen toteutuksesta.

*Ainedidaktiikan seminaarit* kokoontuivat iltaisin kolme kertaa lukukaudessa ja niissä keskusteltiin ryhmän toiveiden mukaisista, lähinnä käytännön koulutyöhön liitty-

vistä aiheista koulutuksessa mukana olleen mentor-ohjaajan johdolla. Keskeisimpinä aiheina ryhmissä käsiteltiin opettajan roolia koulu yhteisössä, ryhmädynamiikkaa ja ryhmän hallitsemista, oppilaiden erilaisuutta ja eriyttämistä, uusia opetus suunnitelmia ja arviointia sekä erilaisia opetusmenetelmiä.

*Mentor-ohjauksessa* jouduttiin toteuttamaan hyvinkin erilaisia ratkaisuja, koska niin opiskelijan, ohjaajan kuin koulujenkin tilanteet vaihtelivat suuresti. Sijaisuutta hoitavien, opintojensa loppuvaiheessa olevien, työttömyyspäivärahaa nauttivien tilanne ja jopa ohjaajien lukujärjestyksetkin asettivat monenlaisia rajoituksia. Kahdelle projektiin osallistuneelle ei pystytty koko aikana järjestämään henkilökohtaista ohjaajaa, koska heillä molemmilla oli koko vuoden kestävä tilapäinen työsuhde. Asia järjestyi siten, että he molemmat saivat kevätlukukaudella kollegiaalisen työparin toisesta projektista ja kävivät havainnoimassa toistensa tunteja. Viidellä projektilla oli henkilökohtainen mentor vain toisen lukukauden ajan. Heidän tilannettaan helpotti hieman, että kurssin johtaja kävi havainnoimassa heidän oppilaitaan ja opetustaan.

Erlaisista olosuhteista johtuen ei kouluissa toteutettavalle jaksolle voitu asettaa tarkkoja sääntöjä. Molemmipuolinen opetuksen havainnointi oli kuitenkin ehdoton vaatimus. Molempien osapuolien oli pidettävä tunteja, tarkkailtava toistensa opetusta ja käytävä jälkepäin kollegiaalinen palautekeskustelu. Yhteistyötä laajennettiin myös mahdollisuuksien mukaan. Tarkoituksena oli, että molemmat osapuolet saisivat mahdollisimman paljon ”uusia eväitä” työhönsä. He suunnittelivat yhteisiä opetuskokonaisuuksia, vaihtoivat ideoita jne. Lisäksi ohjaaja perehdytti ohjattavansa koulun arkirutiineihin.

Lukuvuoden ohjelmaan kuuluivat myös *välityöt* ja *opintoprojektit*. Syyslukukauden välityönä jokainen laati kymmensivuisen esseen teemoista: *Miten käsitykseni ”hyvästä opetuksesta” ovat jäsentyneet?, Mitä mahdollisuuksia on sijaisena kokeilla omia ideoita?, Miten voisin omassa työssäni soveltaa Viljo Kohosen Kehittävän arvioinnin ajatuksia?*

Välityön yhteydessä jokainen myös antoi kirjallisen mielipidepalautteen otsikolla ”Miltä minusta tällä hetkellä tuntuu?” Lisäksi jokainen osallistui henkilökohtaiseen haastatteluun.

Kevätlukukauden välityön aiheena oli pohtia kysymystä *Mitkä asiat ovat olleet itseleni merkityksellisiä oman kehitykseni ja opettajana kehittymiseni kannalta?* Myös tähän välityöhön kuului henkilökohtainen haastattelu.

Opintoprojektin aiheen sai jokainen valita itse seitsemästä ehdotuksesta. Näitä olivat: *Kouluhallinnon / rehtorin tai kouluviraston toimenkuva, Erityisopetus, Suurenevät heterogeeniset ryhmät / Oppilaiden erilaisuus, Yhteistoiminnallinen oppiminen, Monikulttuurisuuden ongelma, Oman opetuksen tutkimus- tai kehittämissuunnitelma* tai oma aihe.

Henkilökohtaisiksi ohjaajiksi, mentoreiksi oli saatu kouluille lähetettyjen tiedustelujen perusteella 20 opettajaa ja ryhmäohjaajiksi neljä. Syyslukukauden aikana näistä jäi pois viisi opettajaa. Kahden henkilön kohdalla poisjäänti oli luontevaa, koska heille ei riittänyt ohjattavaa omassa aineessaan. Muiden kohdalla poisjäännin syynä oli tottumattomuus yhteistoiminnallisesti tapahtuvaan opiskeluun, mikä salli myös osallistujien vaikuttamisen opiskelun sisältöihin.

Mentorit asettivat tavoitteekseen lähinnä uusien ideoiden saamisen opetukseen, itsearviointiin sekä tasavertaisen, kollegiaalisen työskentelyn oppimisen. Heidän koulutuksensa käsitti kolme seminaaria molempina lukukausina sekä tutustumista käsitelträviin aiheisiin liittyvään kirjallisuuteen. Seminaarit oli aina sijoitettu ennen opiskelijoiden työpajoja, jotta mentoreilla olisi tarvittavat valmiudet toimia sekä henkilökohtaisena että pienryhmäohjaajana.

Syyslukukauden seminaarien aiheet olivat *Erilaiset ohjaustyylit, Monikulttuurisuus ja kasvatustieteet kouluissa* ja *Kokemuksia mentor-ohjauksesta ja Salkkuarviointi*. Kevätlukukauden seminaarien aiheita olivat *Opettajan työn eettiset ulottuvuudet, Monikulttuurisuus ja kasvatustieteet kouluissa, Opettaja työyhteisön jäsenenä*.

Lisäksi ohjaajat lukivat alaan liittyvää kirjallisuutta ja ottivat osaa aloitus- ja päätöseminaareihin.

## Koulutuksen arviointia

Projektin edetessä lujittui käsitys, että tällainen koulutus on todella tarpeen nuoria opettajia ajatellen. Työpajojen aiheet, luettu kirjallisuus, projekti- ym. kirjalliset työt koettiin mielenkiintoisiksi ja hyödyllisiksi. Koulutus antoi palautteiden mukaan opettajana toimimiseen valmiuksia, joita opettajankoulutus ei ollut pystynyt tarjoamaan.

Muutama asia nousi koulutuksessa selkeästi etualalle. Kaikki katsoivat sisäistäneensä ajatuksen oppimisprosessin tärkeydestä. Nekin, jotka olivat jo tiedostaneet tarpeen muuttaa opetustaan yhä oppilaskeskeisemmäksi, saivat näin tukea ajatuksilleen ja uskallusta toteuttaa prosessipainotteista opiskelua käytännössä. Myös salkkuarviointi, opettajan ja oppilaan suorittama työn itsearviointi, oman kehityksen seuraaminen ja dokumentointi katsottiin tulevaisuuden työssä välttämättömäksi. Jokainen oli pitänyt projektin ajan päiväkirjaa, mikä helpotti tavoitteiden toteuttamista myöhemmin.

Koska useimmilla oli ainakin jonkin verran kokemusta opettajan työstä, he olivat tehneet havaintoja erilaisten työyhteisöjen toimivuudesta ja tiedostaneet koulun kehittämiseen liittyvät ongelmat, joita syntyy, jos opettajat eivät ymmärrä yhteistyön tärkeyttä. Niinpä kollegiaalinen yhteistyö ja kollegiaalinen ohjaus saivatkin varauksettoiman kannatuksen.



Itse opiskelutapa, monimuoto-opiskelu, jossa teoria ja käytäntö vuorottelivat sopivasti ja joka edellytti jokaiselta aktiivista, osallistuvaa panosta yhteistoiminnallisuuden muodossa, katsottiin onnistuneeksi.

Aloitusvaiheessa mentoreita hieman arvelutti koulutuksen mukanaan tuoma lisätyö. He olivat kuitenkin siinä määrin tyytyväisiä koulutuksen sisältöön, että olisivat olleet valmiita osallistumaan useampaan ja pitkäkestoisempaankin seminaariin. He pitivät myös mentor-ohjauksen hyötyä niin suurena, että monet heistä olisivat olleet halukkaita jatkamaan tulevaisuudessaakin metorina. Monen toiveena olikin saada ainakin yksi mentor-ohjaaja joka kouluun. Yhteistoiminnallinen, keskusteleva opiskelutyyli sai myös kiitosta, koska kouluissa ajatusten ja kokemusten vaihto toisten kollegojen kanssa oli ollut vielä liian vähäistä.

## Parannusehdotuksia

Mentorien rooli koulutuksen tavoitteiden saavuttamisessa oli siinä määrin tärkeä, että heidän kohdallaan koulutuksen olisi pitänyt tapahtua hieman toisin. Ensinnäkin olisi ollut hyvä kouluttaa tällaiseen tehtävään halukkaita opettajia ja valita sitten heidän joukostaan sopivimmat varsinaisiksi mentor-ohjaajiksi. Näin olisi nuorten opettajien koulutus voitu aloittaa heti täysipainoisesti. Mentoreiden olisi myös ollut hyvä osallistua yhdessä ohjattavien kanssa ainakin muutamia työpajoihin. Tämä olisi lujittanut yhteenkuuluvuuden tunnetta ja helpottanut omalta osaltaan itse ohjaustilannetta.

Ihanteellista olisi tietysti ollut, jos nuorilla opettajilla olisi ollut mahdollisuus sitoutua koulutukseen niin, että he olisivat voineet osallistua täysipainoisesti jokaiseen työpajaan, seminaariin ja kouluissa työskentelyyn. Tämä olisi luonnollisesti edellyttänyt sijaisuuksista kieltäytymistä koulutuksen aikana, mikä olisi tuonut monelle taloudellisia ongelmia. Jotta edellä esitetty voisi toteutua, täytyisi opiskelijoiden saada jonkinlaisia opintorahaa taloudellisen tilanteensa turvaamiseksi. Tällä kertaa lainsäädäntö jätti koulutukseen osallistujat opintorahojen ja koulutustukien ulkopuolelle.

## Lähde

Kujansivu, A. 1994. Induktio-projektin raportti 1993–1994 (julkaisematon raportti). Refereoitu teoksessa H. Niemi & V. Kohonen (toim.) *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Active learning in induction teacher education*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A2/1995.

## *”Ystävällinen, sydämellisyttä ja avarakatseisuutta huokuva henkilö”*

Tapasin Viljo Kohosen ensimmäisen kerran joskus 1980-luvulla Heinolan kurssikeskuksessa. Olin kuullut hänestä luonnollisesti jo aiemminkin. Hänet tunnettiin vieraitten kielten opiskelun asiantuntijana, teoreettisena ”professorityyppinä”. Seuraavat tapaamisemme olivat myöhemmin 80-luvulla. Tuolloin Viljo esitteli tamperelaisille kielten opettajille autonomista opiskelua ja myöhemmin yhteistoiminnallista oppimista. Teoreettisuudesta ei tuolloin ollut merkkiäkään. Viljohan oli koko sydämellään kieltenopetuksen saloihin paneutuva asiantuntija, mutta samalla kuulijat mukaansa tempaava esiintyjä. Minut hän ainakin sai kiinnostumaan siinä määrin molemmista opiskelumuodoista, että ryhdyin välittömästi hankkimaan niistä lisätietoa ja soveltamaan opetukseeni.

Henkilökohtainen tuttavuuteni Viljon kanssa alkoi kesäkuussa 1993, kun hän suureksi hämmästyksen otti minuun yhteyttä. Viljo oli käynnistämässä kasvatustieteiden laitoksen silloisen dosentti Annikki Järvisen kanssa niin kutsuttua indukto-projektia nuorille opettajille. Joku oli suositellut Viljolle minun ottamistani projektin käytännön asioista vastaavaksi henkilöksi. (En koskaan kysynyt, kuka.) Muistan vieläkin sen typeryneen tunteen, mikä minulla puhelinkeskustelun jälkeen oli: Voiko tämä olla totta? Kiinnostuin asiasta heti, joten pitkää miettimisaikaa ei tarvittu. Saapuesani Pyynikintien opettajankoulutuslaitokselle olin luonnollisesti hieman jännittynyt. Tunne katosi välittömästi, kun astuin Viljon huoneeseen. Minua vastaan ottamassa ei ollut jäykkää, ylemmydentuntoinen professorimies, vaan ystävällinen, sydämellisyttä ja avarakatseisuutta huokuva henkilö. Viljolla on taito tulla toista ihmistä lähelle, ikään kuin samalle tasolle. Niinpä keskustelumme lähti vaivattomasti liikkeelle, aivan kuin olisimme tehneet ennenkin yhteistyötä.

Tuosta hetkestä alkoi jo yli kymmenen vuotta kestänyt yhteistyömme, ja uskallan sanoa, myös ystävyttemme. Induktio-projektin jälkeen tuli muita yhteistyömuotoja: OK-projekti, kansainvälinen CLIP-projekti, Eurooppalainen kielisalkku ja saksan kielen didaktiikan lehtorin tehtävien hoitaminen, artikkeleiden kirjoittamista jne. Lisäksi vierailimme ruotsalaisissa kouluissa ja osallistuimme kansainväliseen yhteistoiminnallisen oppimisen seminaariin. Koulun kehittämisen ja Eurooppalaisen kielisalkun kehittämisen merkeissä yhteistyö on jatkunut kaiken aikaa. Useimmat näistä tilaisuuksista olisivat minun kohdallani jääneet ilman Viljoa vain haaveeksi. Vaikka olen aina koettanut kehittää itseäni ja ammattitaitoani, hankkia lisävalmiuksia niin opetustyöhön kuin koulun kehittämiseenkin, saan kiittää Viljoa siitä ammattitaidosta, siitä opettajuudesta, joka minulla tällä hetkellä on. Varsinkin induktio-projekti oli sellainen ammatillinen tehokoulutus, että se antoi valmiuksia myös koulun johdollisiin tehtäviin, joita myös jonkin verran olen tarvinnut.

Kuten jo aiemmin kerroin Viljolla on taito asettua toisen tasolle, kuunnella häntä ja arvostaa hänen mielipiteitään. Hän ei koskaan asetu toisen yläpuolelle millään tavoin, vaikka asiantuntevuutensa ansiosta voisi näin tehdäkin. Hänen suuria avujaan on, että hänellä on kyky ja halu yhdistää teoria ja käytännön kokemus. Hän kokee yhteistyön koulussa työskentelevien kanssa oppimistapahtumana myös itselleen. Erittäin lämpimästi muistelen niitä lukuisia työpäivien tai seminaarien jälkeisiä keskusteluita, joita olemme käyneet. Etupäässä ne ovat liittyneet ammatillisiin asioihin, mutta tarvittaes-

---

sa Viljo on myös osoittanut tukea ja myötätuntoa vastoinkäymisten kohdatessa. Koskaan hän ei ole ollut tähän liian kiireinen.

## Opettajien näkemyksiä Eurooppalaisen kielisalkun ensimmäiseltä kokeiluvuodelta

### Taustaa

Eurooppaa viime vuosikymmeninä kohdanneet poliittiset ja yhteiskunnalliset muutokset ovat lähentäneet maanosan kieliä ja kulttuureja toisiinsa ja samalla haastaneet työikäiset ihmiset elinikäiseen henkiseen kasvuun ja oppimiseen. Taloudellisesti menestyneeseen maanosaamme hakeudutaan mieluusti myös muualta. Tämän vuoksi Euroopan neuvosto on julkistanut eurooppalaisen arvopohjan mukaiset yhteiset periaatteet ja niitä vastaavat toimenpidelinjaukset myös koulutuksen alalla (Principles and guidelines 2000). Kasvatuksen keskeiseksi tavoitteeksi on noussut kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen ja kulttuurienvälinen toimintakompetenssi. Kielikasvatuksen sektorilla tätä tavoitetta vastaa kulttuurienvälisen viestintätaidon kehittäminen (mm. Kaikkonen 2001).

Yhteiskunnalliset edellytykset yhdessä sosiokonstruktivististen ja dialogisten oppimiskäytännöiden (Wertsch 1985; Rauste-von Wright & von Wright 1994) kanssa ovat nostaneet etualalle autonomisen, sosiaalisesti vastuullisen oppijan, joka jo kouluaikana omaksuu ohjatusti elinikäisen oppimisen edellyttämiä valmiuksia. Autonomian määritelmät vaihtelevat jonkin verran aikakauden ja näkökulman mukaan, mutta niissä kaikissa toistuvat autonomisuuden ydinaineekset: kyky ja halu ottaa vastuuta omasta opiskelustaan ja oppimisestaan sen kaikissa vaiheissa ja säädellä sitä omaehtoisin, tiedostuneen toiminnan avulla uusissakin tilanteissa. Autonomialla on käsitteellisiä yhtymäkohtia opiskelutaitoihin (CEF 2001) ja oppimaan oppimiseen (Hautamäki ym. 1999). Autonomian poliittiset ja psykologiset lähtökohdat yhdistävä idea on, että vain joustavasti oppimaan ja uudistumaan kykenevä henkilö pärjää postmodernin maailman muutoksissa ja säilyttää kyvyn yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (Sheils 1999).

Kansainvälisen liikkuvuuden myötä kaivataan vertailtavuutta eri maiden opetussuunnitelmien ja kielenoppimistulosten välille. Eurooppalaisen kehittäelytyön keskeinen tulos ja samalla kielikasvatuksen käsikirja on viime vuosikymmenien aikana laa-

dittu kielen oppimista, opetusta ja arviointia viitoittava asiakirja nimeltään Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEF 2001), josta suomeksi käytetään nimeä Kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Se pohjautuu runsaaseen kokeilutyöhön eri maissa ja sisältää nykyisellään teoreettisen kuvauksen kielenkäyttäjän kompetenseista ja kielenkäytön konteksteista sekä kriteeristeikkoja arvioinnin avuksi. Kielenkäyttäjällä ja oppijalla on käytettävään kielitaitoa ja yleisiä valmiuksia, joita hyödynnetään kielenkäyttötehtävän asettamien vaatimusten mukaan. Opetus ja opiskelu ovat henkilön tietoja ja taitoja kartuttavia toimintoja. Henkilön ja tehtävän välisen kohtaamisen onnistuminen on kuvattavissa taitotasoasteikolla, jota voidaan täydentää tai muokata paikallisten tarpeiden mukaan (CEF 2001; Kouluskaala 2002). Yhteisen kuvausrungon ansiosta kaikkien kielten taito on mahdollista ilmaista selkokielisesti eri puolilla Eurooppaa ymmärrettävällä tavalla.

The European Language portfolio (ELP) eli Eurooppalainen kielisalkku on Euroopan neuvoston kielipedagogisen kokeilutoiminnan kehittämä autenttisen arvioinnin työväline. Se on kolmiosainen asiakirja, joka koostuu *kielipassista*, *kielenoppimiskertomuksesta* ja *työkansiosista*, joka jakautuu edelleen oppimiskansioon ja raportointikansioon. Se on harkinnanvarainen koonta omistajansa kielellisistä tuotoksista. Kielisalkussa pääsevät esiin paitsi kouluopiskelussa saavutetut tulokset, myös koulun ulkopuolella hankittu kulttuurienvälinen kokemus ja kielitaito (Sheils 1999). Kielitaitonäytteet ovat kirjoitettua tai puhuttua tekstiä perinteisessä tai digitaalisessa muodossa tallennettuna. Kielisalkussa raportoituja näytteitä arvioidaan CEF -tasokuvauksin, joita on muokattu vastaamaan kunkin kokeilukontekstin tarpeita ja edistämään itsearviointia. (North 1999.) Kielisalkku kulkee oppijan mukana elämänikäistä oppimista myötäillen ja raportointikansiota päivitetään eri kielten taitojen karttuessa uusin näyttein. Virallinen arviointi yhdistyy itsearviointiin täydentyen laadullisesti kielenoppimishistorialla ja kansio-osan näytteillä. Näin salkulla on sekä oppimisen prosessia että sen tuloksia dokumentoiva funktio (Dobson 1999). Kohosen (2000) mukaan kielisalkulla on sekä *pedagoginen* että *raportoiva* tehtävä, joista ensiksi mainittua palvelee opiskelun prosessia valottava *oppimiskansio* ja jälkimmäistä saavutettuja kielitaidon tasoja dokumentoiva *raportointikansio*.

Kuten kaiken opetuksen ja sen menetelmien myös kielisalkkutyöskentelyn tavoite on oppilaan kompetenssien kehittyminen, joka voidaan todeta kielellisten kompetenssien osalta eri kielenkäyttötehtävissä ja viestintätöiminnoissa ilmenevänä taitona tuottaa suullisesti tai kirjallisesti tarkoituksenmukaisia tekstejä tarvittavasta temasta. Erityisesti yleisivistävässä koulussa korostuu myös yleisiin valmiuksiin lukeutuvan oppimiskyvyn (ability to learn) kehittäminen. Tähän kuuluvat tietoisuus kielestä ja vies-

tinnästä, yleinen foneettinen tietoisuus ja foneettiset taidot sekä opiskelutaidot ja uuden kokemuksen kohtaamiseen liittyvät heuristiset taidot. Opiskelutaidot kattavat monia kouluopiskelulle tyypillisiä ilmiöitä kuten keskittymisen, tehtävän ymmärtämisen ja työskentelyn erilaisissa ryhmityksissä. Lisäksi opiskelutaitoihin lasketaan autonomisen opiskelijan taitoja kuten oman opiskelun suunnittelu, toteutus ja arviointi sekä omien tarpeiden, ominaisuuksien ja vahvuuksien tunnistaminen ja opiskelun strateginen suunnittelu niistä käsin. (CEF 2001.) Näiden kehittäminen tapahtuu kouluopetuksessa vähittäin ikäkauden edellytysten mukaisesti usein hyvinkin pienin askelin. Se että opettaja omaksuu oppilaan autonomiaan kasvattamisen työnsä tavoitteeksi, merkitsee myös opettajan kannalta poikkeamista tarkasti ennustettavan opetussuunnitelmatradition tasaiseksi poljetulta polulta yllätyksellisempään ja omaakin ammattitaitoa myllertävään suuntaan (Kohonen & Pajukanta 2000). Oppijan kokonaispersoonallisuuden huomioon ottaminen ja kielisalkun kyseessä ollen hänen monikielisen kompetenssin edistäminen herättävät myös opettajien keskinäisen yhteistyön ja yhteisöllisyyden tarpeen ponnekkaammin kuin perinteiset työtavat ja opiskelukäsitukset, jotka ruokkivat pikemminkin yksinäistä suorittamista opetussuunnitelmallisesti tiukasti toisistaan eriytyvissä kielissä (Kohonen 2000; Päckilä 2000).

Ensimmäisen kokeiluvaiheen tulokset 14 Euroopan maasta olivat voittopuolisesti rohkaisevia ja salkkua pidettiin yhteisistä ydinlinjoistaan huolimatta myös riittävän joustavana ja erilaisille oppijaryhmille ja vaihteleviin oppimisympäristöihin soveltuvana. (Schärer 2000.) Suomessa kielisalkkukokeilun pilottivaihe 1998–2000 painottui oppija-autonomian ja itsearviointitaitojen edistämiseen kielikasvatuksessa. Teoreettisesti hanke tukeutui kokonaisvaltaisen kielenoppimisen ja opettajan ammatillisen kasvun viitekehukseen. (Kohonen 2000.) Kielitaidon parantamisen ohella tähdättiin kielellisen tietoisuuden lisäämiseen pedagogisin toimenpitein. Kokeilun keskeisimmät tulokset on raportoitu Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuissa (esim. Kohonen & Pajukanta 2000).

EKS-kokeilun tarkoitus kehittää kielenopetusta niin, että se palvelisi oppilaiden kasvua paitsi kielitaitoisiksi, myös itsenäisiksi, tiedostaviksi ja sosiaalisesti ja kulttuuriesti joustaviksi kansalaisiksi ei sinänsä ole uusi. Tällä alueella kansainvälistä kokeilutoimintaa on harjoitettu parikymmentä vuotta ja suomalaisiin opetussuunnitelmiinkin opiskelutaidot osana kokonaispersoonallisuuden kehitystä on kirjattu lähes yhtä kauan (LOPS 1985; LOPS 1994; POPS 1994). Koulujen arkea hallitsevat kuitenkin monesti mekanistinen tiedonkäsitelmä ja luutuneet resurssien- ja vallanjaon rakenteet. Myös kansallisen tason koetulokset kieliaineissa viittaavat arkikokemuksen ohella siihen, että opetukseen varattua aikaa ei kaikkialla käytetä optimaalisesti oppilaiden omavastuisuuden ja ilmaisuaitojen kehittämiseen (esim. Tuokko 2001). Niinpä toisenkin vai-

heen kielisalkkukokeilijoiden raskas mutta antoisa tehtävä on kehitellä käytännöllisiä ja tehokkaita toimintatapoja kielenopetuksen arjen vaihtoehtoiksi.

## Toimintatutkimus ja sen toteutus

Kielisalkkukokeilut ja niiden raportointi ovat toimintatutkimusta, johon sisältyy olemassa olevia käytänteitä parantamaan suuntautuva interventio (Brumfit 2001). Opettajien harjoittaman toimintatutkimuksen motiivit voivat liittyä haluun ymmärtää paremmin omaa työtä ja parantaa sen käytäntöjä. Toisaalta kysymys voi olla myös toisia hyödyttävän tiedon tavoittelemisesta, ja kolmas päämotiivi kytkeytyy pyrkimykseen lisätä koulutuksen avulla yhteiskunnallista tasa-arvoa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta. (Zeichner 2001.) Kaksi ensiksi mainittua ovat läsnä koulun ja opettajan tasolla, mutta etenkin kansallisessa ja kansainvälisessä katsannossa demokratian edistäminen on eurooppalaisen kielisalkun ja sen taustadokumenttien päätehtävä.

Toimintatutkimuksen käytännön ehdot vaihtelevat niin tukijärjestelmien kuin toimijoiden valikoitumisperusteidenkin puolesta. Tässä tapauksessa koordinoiva taho, Tampereen yliopisto, koulutti eri yliopistojen vaikutusalueella toimivat mentorit opetusministeriön tuella. Helsingin alueella oli kokeilun alkaessa kolme mentoria, kuusi oppilaitosta (peruskouluja ja lukioita) ja niissä parikymmentä opettajaa ja noin 600 salkkua kokeilevaa oppilasta. Kaikki kokeilevat opettajat tulivat mukaan omasta mielenkiinnostaan ja monilla heistä oli laaja kokemus osallistumisesta erilaisiin kielenopetuksen kehittämishankkeisiin. Kokeilijat edustivat yleissivistävän koulutuksen kielivalikoimaa monipuolisesti: Kokeilijat opettivat englantia, saksaa, ruotsia, ranskaa, venäjää sekä ruotsinkielisissä kouluissa aineita tyska, franska ja finska.

Kokeilun alussa opettajat sitoutuivat osallistumaan mahdollisuuksien mukaan muutamia kertoja lukuvuodessa järjestettäviin kokeilijatapaamisiin kussakin kokeilukoulussa vuorotellen sekä raportoimaan salkkutyöskentelyn etenemisestä opetusryhmissään säännöllisesti, käytännössä 1–2 kertaa lukuvuodessa. Koulutustapaamiset alkoivat kevätlukukaudella 2001, jolloin laadittiin alustavat suunnitelmat ja valittiin kunkin opettajan painopistealueet syyslukukaudella 2001 alkaneelle kokeilulle. Sitten alueita tarkennettiin muotoilemalla niitä henkilökohtaisiksi tutkimuskysymyksiksi, joiden suunnassa kukin raportoi salkkutoimintaansa. Tämän artikkelin pohjana oleva aineisto on peräisin opettajien kokeilukauden ensimmäisen kokeiluvuoden toisen lukukauden raporteista ja se on luonteeltaan laadullista. Paino on opettajien äänellä, joten aineistosta on tarkoituksella karsittu opettajien oppilailta hankkima ensikäden tieto kuten kyselylomakkeet tai mielipidekartoitukset. Oppilaiden opettajalleen raportoimat

käsitykset saattavat tietysti välittyä epäsuorasti opettajan kautta tämän tutkimuksen saralle. Oppilasaineistoa on kuitenkin kertynyt sen verran epätasaisesti eri opettajien osalle, että sen poissulkeminen on perusteltua tutkimusotteen jäntevyyden säilyttämiseksi. Jäsenmän tutkimustuloksia kahden pääkysymyksen avulla: (1) mitä kokeilukouluissa ja -ryhmissä opettajien mukaan tehtiin ja tapahtui ja (2) miten opettajat kokivat toiminnan ja arvioivat sitä.

## Opettajien toimintatapoja ja käsityksiä ensimmäiseltä salkkuvuodelta

### Toimintatavat

#### *Kielitaidon edistäminen*

Kokeilijat raportoivat joukon autenttisia opiskelutehtäviä, jotka lähenivät todellisen elämän kielenkäyttöä ja nivoutuivat oppilaiden omaan elämään. Näistä huomattakoon etenkin kansainväliseen vuorovaikutukseen ja ystävyyskoulutoimintaan kuuluvat tehtävät, joiden kautta välitettiin tietoa yhtäältä oman maan oloista ja toisaalta hankittiin tietoa muista tai esitettiin näkemyksiä ja kokemuksia toiseuden kohtaamisesta joko virtuaalisesti tai matkustettaessa. Esimerkkejä näistä tehtävistä ovat

- USA-aiheinen kirjallinen selostus verkkoaineiston pohjalta
- kirjalliseen aineistoon perustuva suullinen esittely samasta aiheesta
- matkaraportti Comenius-projektikokouksesta Puolaan
- esittelysivu verkkoon partneriluokkaa varten
- esittelykirje valitulle partneriluokan oppilaalle
- kirjeenvaihto projektikoulujen oppilaiden kesken
- joulukortit partnerikouluille
- esittelyteksti suomalaisesta joulunvietosta verkkoon
- alaluokkalaisten kirjeenvaihto saksalaisen koululuokan kanssa
- leirikoulupäiväkirja Kuusamosta

Oppiaineiden välinen temaattinen integrointi omassa koulussa oli myös suosittua kirjallisten ja suullisten tehtävien aineistoa tavanomaisten kielituntiteemojen ohella. Kirjoitustehtävistä mainittiin mm. seuraavat:



- essee kirjallisuusaiheesta
- tiettyä kielioppirakennetta (esim. lauseenvastikkeet) harjoitettava kirjoitelma
- mainoksen laatiminen
- kaupunkiesittely kirjallisesti
- raportti kohdekielellä äidinkielen työnkuvaesittelyn pohjalta

Suullista tuottamista ja vuorovaikutusta harjoitettiin mm. seuraavanlaisin tehtävin:

- muutaman minuutin kestoinen suullinen esitelmän esim. psykologian, terveystiedon tai biologian/maantieteen alalta
- käsitellyn kaunokirjallisen teoksen teemaan liittyvä simuloitu lehdistötilaisuus
- kunkin oppilaan vuorollaan pitämä aloituspuheenvuoro jokaisen kielitunnin alussa
- kirjalliseen kaupunkiesittelyyn liittyvä suullinen osuus muulle luokalle esitettäväksi

Useimmat salkkutyöt jatkoivat ja laajensivat, kuten järkevää onkin, oppimateriaalien tarjoamia virikkeitä ja teemoja. Mainittiin muun muassa seuraavat kirjalliset teemat ja tekstityypit:

- Martin päivän vietto (kuva ja lyhyt esittely)
- oman kodin esittely
- keksityn hahmon esittely ja päiväohjelma
- etsintäkuulutus
- elaborointitehtävät (sanastosta tai rakenteista: päiväkirja perfektimuodoin)
- oma versio Punahilkka-sadusta
- vapaavalintainen teema käsiteltävän kurssin aihealueelta
- laaja kotiaine kurssin teemoista
- kuvasanakirja substantiiveista
- sarjakuva
- päiväkirja muutaman viikon välein
- itsensä esittely kirjallisesti
- koulun esittely
- oman vaihto-oppilaskansion laadinta (todelliseen tai kuviteltuun käyttöön)
- perustietoja Suomesta

Suulliset viestintätoiminnot liittyivät didaktisesti mielekkäästi kurssiteemoihin ja niitä johdettuihin kirjallisiin harjoituksiin:

- suullinen koe kurssin teemoista, joita kirjallisesti oli jo valmisteltu
- kotikaupungin esittely, joka tallennettiin

Kirjallisen harjoittelun vankka osuus oli perusteltu etenkin Finska-aineessa, sillä opiskelijat Helsingin seudulla puhuvat usein hyvin suomea, mutta tarvitsevat harjoitusta oikeakielisyyden ja kirjallisen tuottamisen sarjoilla. Finskan taitotaso ja myös opetus-suunnitelman tavoitteet ovat korkeammalla kuin varsinaisissa vieraisissa kielissä, mikä

mahdollisesti varsin vaativia diskurssityyppejä. Opetuksessa hyödynnettiin verkkokeskustelualuetta mielipiteiden vaihtoon käsitellystä kaunokirjallisuudesta sekä tehtiin tiivistelmiä ja esseitä kirjallisuudesta (Tuntematon sotilas) ja monipolvisista, aiheeltaan haasteellisista lehtiartikkeleista (Tieteen kuvalehti, Helsingin Sanomien pääkirjoitus). Näiden yhteydessä harjoiteltiin kirjallisessa viestinnässä tarpeellisia rakenteita kuten partisiippeja. Vaativampien puheviestintätaitojen harjoittamiseksi samoihin tehtäviin integroitui usein myös suullinen esitys jossain muodossa.

☞ Esitelmän aiheena oli henkilö tai yhdistys, joka tekee tai on tehnyt jotain hyvää (integroitua koulun yleiseen OPS:iin, jossa puhutaan kansainvälisyys-, rauhan- ja ympäristökasvatuksesta). Esitelmää piti 1–3 oppilasta, 3–5 minuuttia/henkilö.

☞ Yhdessä opetusryhmässä ehdittiin pitää myös lehdistötilaisuus, jossa lehdet saivat kysellä Annalta ja Supon edustajalta enemmän. Kysymykset annettiin etukäteen oppilaille, jotka näyttelivät näitä henkilöitä. Lehdistötilaisuudessa saatuja tietoja sai käyttää lehtiartikkeleissa. (Pohjatekstinä Ilkka Remeksen romaani Pedon syleily.)

### *Yleisten valmiuksien edistäminen*

Oppilaan autonomisuutta kasvattavan kielisalkkutoiminnan keino ja tavoite on oman oppimisen tiedostaminen ja sitä edistävien keinojen kokeilu ja tunnistaminen. Tähän on panostettu kurssien alussa, työn kestäessä ja päättyessä monin käytännön sovelluksin. Tässä luvussa esitellään tehtäviä, joita opettajat ovat asettaneet oppilaille tavoitteena kehittää näiden itse- ja toveriarviointitaitoja sekä tietoisuutta omasta opiskelustaan ja yksilöllisistä piirteistään opiskelijoina ja opiskelijaryhmän jäseninä.

### **Suunnittelu ja työn suoritus**

Salkkutyön itseohjautuvuusperiaatteen mukaisesti jo työskentelyn alussa kiinnitettiin huomiota opiskelun tuloksellisuutta tukeviin tai estäviin yleisiin valmiuksiin, kuten asenteisiin ja elämänhallintataitoihin.

☞ Ensimmäisessä jaksossa 7G-ryhmällä oli englantia. Ryhmä aloitti tekemällä viittä eri itsetunnon osa-aluetta ja heidän asenteitaan kartoittavan kyselyn. Sama kysely teetetään myös kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla. Kurssin aikana keskityttiin lähinnä turvallisen työskentelyympäristön luomiseen ja yläasteen työskentelytapojen opetukseen.

Oppilaiden itsetuntemuksen kehittäminen, omien tavoitteiden asettaminen ja niiden toteutumisen tietoinen seuranta ovat salkkutyöskentelyn pedagogista ydintä. Nämä ulottuvuudet erottavat salkkutyön oleellisimmin muunlaisesta opetus- ja opiskelutoiminnasta. Oppilaita ohjattiin määrittelemään omat tavoitteensa sekä kielitaidon että yhteistyötaitojen osalta ja pohtimaan kielten opiskeluunsa myönteisesti ja kielteisesti vaikuttavia seikkoja. Edelleen heitä opastettiin antamaan käytännön esimerkkejä siitä, miten asetetut tavoitteet voisivat näkyä opiskelussa ja kielitaidossa. Kurssin lopussa ja välistä sen kestäessäkin oppilaat kirjasivat havaintojaan omien tavoitteiden toteutumisesta ja muista kielipintoihin liittyvistä kokemuksistaan tätä tarkoitusta varten hankittuun reflektioviikkoon.

Oppilaiden panos työn suunnittelussa kattoi luonnollisesti myös varsinaisen oppiaineen rytmityskysymykset ja työjärjestysnäkökohtia. Niinpä opiskeltavista kirjan teksteistä päätettiin yhdessä ja keskusteltiin arviointimuodoista mm. vertaillen kirjallisen ja suullisen aineksen osuutta tulevassa kokeessa. Opiskelijoiden toiveet otettiin huomioon mm. sisällyttämällä arviointiin pienimuotoisia sanakokeita summatiivisen arvioinnin lisäksi.

Koska yleisten valmiuksien kehittämiseen sisältyy paljon oppiainerajat ylittävää aineesta, olisi edullista, jos opettajat voisivat yhdistää voimiaan oppilaan opiskelutaitojen ohjauksessa, jotta siitä muodostuisi ainerajat ylittävä, mielekäs jatkumo.

☞ Kurssi alkoi avoimilla kysymyksillä kielen oppimisen eri osa-alueilta. Englannissa samat alueet oli kyselty vaihtoehtokysymyksillä. Yritin saada selville olivatko he sisäistäneet jotain siitä mitä olivat englannissa vastanneet.

## Itse- ja toveriarviointi

Salkkutyöskentelyn arvioinnissa lomittuvat perinteinen opettajan suorittama arviointi ja erilaiset autenttisen arvioinnin muodot. ”Varsinainen” salkkutyöskentely eli sellainen työnäytteiden tarkoituksellinen koonti, jota muilla kurssilla ei olisi tapahtunut, arvioitiin vaihtelevasti opettajan, oppilaan ja oppilastoverien yhteistyönä. Sitä, millainen osuus opettajan virkavastuullisesta arvioinnista (esimerkiksi lukuvuosien tai kouluasteen päättyessä) suotiin salkkutyölle, kuvataan seuraavan kappaleen yhteydessä.

Itse- ja toveriarviointiin opastettiin alusta pitäen. Tavallista oli edetä pienimuotoisista ja yleisluontoisista arvioinneista säännöllisesti tapahtuvia ja täsmällisemmin kriiteerein ohjautuvia arviointimuotoja kohti. Aineistossa esitellään seuraavanlaisia itsearviointitapoja:

- Oppilaat arvioivat salkkunsuun kokonaisuutena ja opettaja kommentoi tätä kokonaisuutta seuraavalla tunnilla.

- Oppilaat valitsivat omasta mielestään parhaan salkkutyönsä yhdessä sovittujen kriteerien mukaan. Tämän jälkeen mietittiin, miten töitä olisi voinut parantaa.
- Arviointikeskustelun ja kommentoinnin pohjaksi oli opettaja laatinut omia arviointilomakkeita (mm. alaluokille sovellettuja tulkintoja taitotasokuvauksista).
- Itsearviointiin ohjaavia virikkeitä tarjottiin myös kurssikokeiden yhteydessä.

☞ Kolmannen jakson kurssikokeeseen liitin seuraavat kysymykset:

- 1 Anna palautetta tästä kokeesta, miltä eri tehtävät tuntuivat?
- 2 Anna palautetta koko kurssista, mikä on ollut hyvää, mikä ei niin hyvää? Mitä toivoisit lisättävän ja mitä vähennettävän seuraavassa kurssissa?
- 3 Arvioi omaa tuntityöskentelyäsi kurssin aikana. Anna sanallisen arvion lisäksi myös numero omasta työskentelystäsi.

Toveriarviointi on toisen oppilaan tai oppilasryhmän antamaa palautetta yhden tai useamman oppilaan työstä. Sitä mainittiin harjoitetun jo alaluokilta lähtien mm. suullisten viestintävalmiuksien seurannassa (valmistellun puheenvuoron pitäminen ja siitä palautteen saaminen toisilta.) Toisinaan kirjallisista töistä koottiin luokkaan näyttely, jonka jälkeen kutakin näytteille asetettua, oppilaan itse valitsemaa salkkutyötä komentoitiin työn mukana kiertävään palautepaperiin tai reflektiovihkoon. Palautetta antoi koko luokka tai 4–5 henkiset ryhmät.

Opettajan ja vertaisarviointin niveltämistä on sovellettu hyvin kekseliäästi esimerkiksi seuraavin tavoin.

☞ Tunnin lopussa jokainen jätti kirjallisen esitelmänsä opettajalle, joka palautti ne korjausmerkinnöin opiskelijalle takaisin. Lisäksi jokaiselle jaettiin työn arviointilomake, johon opiskelijan tuli merkitä oma arvio työstään asteikolla 1–3 (myös plussia ja puolikkaita sai käyttää). Opettaja keräsi lopuksi lomakkeen vielä itselleen ja merkitsi siihen oman arvionsa.

☞ Ensimmäisen kurssin esitelmien perusteella tehty arvostelulappu otettiin käyttöön niin, että jokainen asetti tavoitteeksi parantaa muutamia asioita. Neljän hengen oppilasryhmä tarkkaili miten hyvin joku pystyi parantamaan esiintymistään. Annettiin suullinen palaute. Kaikilla oli tavoitteena parantaa havainnollistamista. Opettaja antoi arvosanat.

☞ Sovittujen kriteerien mukaan tehtiin toveriarviointi (myös arvosanaa ehdotettiin). Opettaja kokosi arvostelut ja jokainen oppilas sai oman lapun, josta näkee hyvät ja huonot puolensa sekä toverien että opettajan näkemysten mukaan (liitteenä esimerkki). Työläs työtapa opettajalle, mutta oppilaat saivat arvokasta tietoa seuraavaa esitelmää varten.

☞ Myös ensimmäisen version arviointi on vielä pohdittava kysymys. Toistaiseksi olemme antaneet arvosanan töistä vasta korjausten jälkeen.

Myös opettajan ja oppilaan itsensä suorittamaa arviointia yhdistettiin.

☞ Aineistopohjainen aine tv:stä (400–600 sanaa). Ensimmäinen luetaan aineisto, sitten valitaan näkökulma ja otsikko. Vähintään kahteen eri artikkeliin pitää viitata. Käydään läpi miten voi viitata. Ensimmäinen versio annetaan opettajalle joka ehdottaa korjauksia. Korjaukset voivat koskea kielivirheiden lisäksi myös otsikon valintaa, kappalejakoja, sanavalintoja, kappaleiden sitomista toisiinsa, viittauksia jne. Oppilas korjaa aineen ja kirjoittaa sen puhtaaksi koneella ja säästää molemmat versiot. Vain korjatusta tulee arvosana.

☞ Yo-aineen (180–220 sanaa) avulla pyrittiin opettamaan virheiden korjaamista. Opettaja antoi ensin yhden arvosanan (yo-arvostelua hiukan lievempi arvostelu) ja alleviivasi virheet ja kirjoitti vihjeitä minkälaisesta virheestä on kyse. Oppilas korjasi virheet ja opettaja tarkisti korjaukset ja antoi mahdollisesti uuden arvosanan. Vain ensimmäinen arvosana vaikutti kurssin arvosanaan. Toinen arvosana on vain tiedoksi oppilaille.

Vaikka vertaisarvioinnin asema kokeilussa oli vankka, kaikki eivät olleet tyytyväisiä sen lopulliseen osuuteen, vaan toivoivat voivansa systemaattistaa ja lisätä sitä. Muuttamat kokeilijat vakiinnuttivat joitakin itse- ja toveriarvioinnin toimintatapoja säännöllisesti toistuviksi opiskelun kuluessa. Useimmin mainittiin erillinen oppimispäiväkirja tai reflektiovihko. Myös jotkut opettajat pitivät päiväkirjaa kokeilun edistymisestä. Reflektiovihkon käyttö onnistui vaihtelevasti, sekä oppilaat että opettajat eivät aina innostuneet omien ajatustensa jatkuvasta kirjaamisesta.

Yleisten valmiuksien huomioon ottamisen ja oppilaslähtöisen arvioinnin ohella perinteisemmät arvioinnin kohteet ja suorittajat säilyttivät silti vankasti paikkansa. Opettajat huolehtivat kuitenkin melko tarkasti ainakin kielellisen oikeellisuuden tarkkailusta ja tukivat oppilaiden kehittyvää kykyä huomata opiskeltavan kieliaineksen ongelmakohtia. Sekä raporttien että kokousten perusteella on nähtävissä kielivirheiden korjaamisen tarve ja tämän välttämättömäksi koetun tehtävän osittainen ristiriita oppilaan omaisuudeksi ja omannäköiseksi tuotokseksi tarkoitetun salkkutyoiskentelyn välillä. Etenkin ylioppilastutkintoon tähtäävässä lukio-opiskelussa kielellisestä oikeellisuudesta kannettiin suurta huolta ja opettajat pyrkivät välillä melko työläinkin ratkaisuin turvaamaan sen, että oppilas ainakin tietää, miten parantaa tuotostaan. Aineistossa kuvataan laajasti hyvin monenlaisia tapoja silloittaa opettajan vastuun ja oppilaan autonomian välistä periaatteellista kuilua.

☞ Yo-aineen (180–220 sanaa) avulla pyrittiin opettamaan virheiden korjaamista. Opettaja antoi ensin yhden arvosanan (yo-arvostelua hiukan lievempi arvostelu) ja alleviivasi virheet ja kirjoitti vihjeitä minkäläisestä virheestä on kyse. Oppilas korjasi virheet ja opettaja tarkisti korjaukset ja antoi mahdollisesti uuden arvosanan. Vain ensimmäinen arvosana vaikutti kurssin arvosanaan. Toinen arvosana on vain tiedoksi oppilaalle.

☞ Dialogen lämnas in för korrektur innan den slutligen presenteras och bedöms.

☞ Oppilaat ovat jättäneet salkkutyönsä ensimmäisen version opettajan luettavaksi ja kommentoitavaksi. Saatuaan kommentit ja korjausehdotukset he ovat kirjoittaneet työnsä puhtaaksi.

Lukion oppilaille on esitelty asiallisesti myös ylioppilastutkinnon kielikokeissa käytettäviä kriteerejä oman arvioinnin suhteuttamiseksi näihin seurauksiltaan vaikuttaviin tutkintoihin.

☞ Kirjoitelmat palautettiin Yo-ohjeiden mukaisin korjausmerkinnöin ja pääosin opiskelijat korjasivat omat aineensa kuulakärkikynällä joko tunnilla tai kotona. Joskus he korjasivat parinsa aineesta esim. ainoastaan kaikki adjektiivivirheet. Tämä osoittautui varsin tehokkaaksi tavaksi vahvistaa kurssin aikana läpikäytyjä adjektiiveihin liittyviä asioita. Tunnilla tapahtuneen korjauksen lisäksi parin tehtävänä oli antaa arvio kirjoitelmasta käyttäen asteikkoa e, h+, h, h-, t. Arvioinnissa kehoitettiin pohtimaan myös kirjoitelman muita puolia kuin oikeakielisyyttä. Seuraavalla tunnilla opettaja palautti kirjoitelmat omine arvioineen.

☞ Kurssin alkupuolella opiskelijoille esiteltiin ja jaettiin yo-tutkinnon kirjoitelmien pisteasteikot ja niiden kriteerit. Jokainen sai jonkun toisen aineen tarkasteltavakseen ja tehtävänä oli antaa kirjoitelmalle pistemäärä kriteerien avulla. Riitti, kun sijoitti kirjoitelman johonkin tasoon (90–98, 80–88, 70–78, 60–68 jne.), tarkkaa pistemäärää ei vaadittu. Lisäksi toivottiin sanallista arviota, esim. ”Kielenkäyttö suhteellisen luontevaa” tai ”Aiheen käsittely melko suppeaa”. Tämän jälkeen jokainen sai oman aineensa ja tehtävänä oli korjata se värikynällä yhdessä arvion antaneen opiskelijan kanssa. Lopuksi opettaja keräsi aineet vielä kerran antaakseen oman arvosanansa ja täydentääkseen mahdolliset puutteelliset/puuttuvat korjaukset.

Eurooppalainen kielisalkku pohjautuu eurooppalaiseen viitekehykseen, jonka taitotasoja ja niitä konkretisoivia Osaa tehdä -lausekkeita suositellaan myös käytettäväksi itsearvioinnin apuna. Aivan kokeilun alkuvaiheessa niitä kuitenkin käytettiin harvoin ja varovaisesti ensin keskustellen lausumista ja yksi kielitaitoalue kerrallaan.

Salkkuarvioinnin läpinäkyvyys ja konkreettisuus testautuivat oivallisesti koulun ulkopuolisten henkilöiden kanssa käytävissä keskusteluissa. Tällaiset vanhempien tuo-

kiot lienevät tavallisimpia alaluokilla, mutta olisivat varmasti tarpeellisia myöhemminkin.

### *Salkkutoiminnan käytäntöjä*

Enemmän ja vähemmän tavanomaisiksi miellettyjen työtapojen ja oppimisympäristöjärjestelyjen ohella kielisalkkukokeilijat raportoivat innovaatioita, jotka helpottavat nimenomaan salkkutyyppistä työskentelyä. Nostan niistä esiin työskentelyn rytmityksen, töiden esittelyn ja tallennuksen sekä salkkutyoiskentelyn roolin kurssien päättöarvioinnissa.

Salkkutyoön ajallinen rytmitys voi pääpiirteissään olla kahdenlaista: salkkutyo lömittuu kurssin sisältöihin ja aikatauluun tasaisesti ilman ennalta varattua tuntimäärää tai jaksoa, tai sitten salkkutöiden tekoon varataan jo kurssin alussa tietty tuntimäärä ja ajanjakso. Molempia tapoja on sovellettu Helsingin alueen kokeilukouluissa. Toisaalta salkkuun tarkoitettut työt voidaan määrätä jo ennakolta tai valita jälkikäteen opiskelun kuluessa tehdyistä suorituksista. Kokeilun alussa tiettyjen suoritusten leimaaminen jo ennakoon ”salkkutöiksi” näyttää olleen tavallisempaa. Salkkutyoön luonteen mukaisesti on myös, että oppilaat saivat valita ainakin osan suoritettavista tehtävistä omaehtoisesti.

☞ Kunkin kurssin aikana on tapaamiskertoja ollut keskimäärin 17, kukin 75 minuutin pituinen. Kurssilla on käytetty 3 tapaamiskertaa salkkutöiden tekemiseen ja muut tunnit muuhun kielitaidon harjoitteluun. Salkkutöiden lukumäärä kurssilla on vaihdellut siten, että 1. kurssilla töitä oli kolme kappaletta (noin 100–150 sanan pituisia), 2. kurssilla 2–3 työtä (100–250 sanaa) ja 3. kurssilla oppilaat saivat valita kolmen lyhyen ja yhden pitkän työn (n. 500 sanaa) väliltä.

Kouluopiskelun usein mainittu piirre on ajanpuute, jolta salkkukokeilijat eivät suinkaan välttyneet. Yhtä tärkeät, mutta erilaisia taitoja ja valmiuksia koskevat tavoitteet kilpailevat keskenään opettajan ja oppilaiden ajasta ja voimavaroista. Usein asetetuista tavoitteista on tingittävä.

☞ Koska kurssi oli heti lukuvuoden alussa, käytettiin suuri osa ajasta ryhmäyttämiseen ja yhteisten pelisääntöjen hakemiseen. Näin ollen varsinaisten portfoliotöiden tekemiseen ja reflektiovihkoon kirjoittamiseen ei käytetty tavoitteeksi asetettua kolmasosaa tunteista.

Toisaalta aikapulaa on kyetty helpottamaan vähentämällä yhteisesti opiskeltavien tekstikappaleiden lukumäärää ja velvoittamalla oppilaat tekemään omavalintaisia osuuksia kotitöinä.

## Näytteiden esittely ja tallennus

Kokeilijoiden hapuilua salkkutyön aseman hahmottamiseksi ja aineiston fyysisen käsittelyn jäsentämiseksi kuvaa osuvasti seuraava kommentti:

☞ Emme ole vielä hahmottaneet kielisalkkua kokonaisvaltaisesti – tällä hetkellä salkku sisältää vain yllä mainitut työt. Osa oppilaista on kuitenkin laittanut 'salkkuunsa' kaiken materiaalin: kokeet, sanakoevihko, englannin vihko jne. Ensi lukuvuonna selvennämme salkun sisältöä. Itse olen sitä mieltä, että oppilas voisi säilyttää salkkunaan kaiken tekemänsä työn, jotta hän voisi seurata omaa edistymistään. Jos salkussa pidetään vain lukuvuoden parhaat työt, itse etenemisprosessi unohtuu helposti.

Opettajien lausumien perusteella salkkutyöskentelyssä edelleen tapauskohtaisesti ratkaistavia kysymyksiä ovat ainakin seuraavat:

- Mitä salkkuun pannaan?
- Miten valinta suoritetaan?
- Miten salkkuaineisto tallennetaan? (paperina, bitteinä?)
- Miten aineistoa päivitetään eri tarkoituksiin?

Edellisessä luvussa on valotettu salkun sisältöjä. Tässä kohden luodaan pikainen katsaus nimenomaan kokeilun yhteydessä syntyneisiin tapoihin esitellä ja tallentaa salkkusuorituksia. Aihe niveltyy myös arviointikysymyksiin, sillä salkkutyön esittely sisältää aina myös arviointia.

Tavallisin salkun tallennusmuoto on painotuote, kansio tai vihko, johon kerätään paperitilusteita tai arkkeja. Näiden säilyttäminen on kouluopiskelun kestäessä useimmiten opettajan vastuulla. Kouluasteen päätyttyä salkut luovutettiin kokonaan oppilaille, mikäli he sitä toivoivat.

Bittimuodossa talletettavaa salkkumateriaalia kokeiltiin ainakin kahdessa koulussa.

☞ Kolmannella kurssilla suurin osa kirjallisesta työstä tapahtui ryhmätyöohjelmassa (WebCT). Kaikki oppilaat saivat lukion ajaksi käyttöluvan koulun lähiverkon tietokoneisiin ja kurssit tapahtuivat salasanan takana olevissa suojatuissa ryhmissä. Töihin kuului kirjoitettuun keskusteluun osallistuminen, pariin laajempaan tehtävään vastaaminen ja muiden kirjallisten töiden jättäminen omalle portfolioalueelle digitaalisessa muodossa.



☞ Kaiken kaikkiaan 20 oppilaan verkkotyöskentely käytännössä noin kuukauden aikana osana kurssia käsitti 69 kirjallista portfolioyötä ja n. 50 viestiä keskustelualueella ja 56 suoritusta tehtävälueella.

Puhetuotosten luonteva tallennusmuoto on äänitallennus tai videointi, jotka tässä aineistossa olivat kuitenkin melko harvinaisia. Jonkin verran niitä tehtiin aivan tavallisista luokassa esitetystä puheharjoituksista, kuten parikeskusteluista ja esitelmistä.

Salkun tunnusmerkkien täyttymistä on syytä aika ajoin tarkkailla, jotta siitä ei kehity mitä tahansa arkistomappia:

☞ Kurssi käynnistyi entiseen tapaan suunnittelulla. Alussa opiskelijat saivat käydä läpi salkkuaan ja ”siivota” sieltä mahdollista turhaa materiaalia, esim. tunneilla käytettyä harjoitusmateriaalia, johon ei sisältynyt minkäänlaista arviointia.

### Salkkutyöskentelyn asema ja painotus kurssiarvostelussa

Koska salkkutyöskentely on melko uusi metodinen käytänne kielten opetuksessa ja opiskelussa, sen asema kurssien päättöarvostelussa on vakiintumaton. Kokeilujen eräs tavoite on kehittää suomalaisessa kielikasvatuksessa toimivia tapoja ja käytänteitä kielisalkun integroimiseksi opiskeluprosessin kaikkiin vaiheisiin: suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Perinteisen kirjallisen kurssikokeen rinnalle salkkutyypinen työskentely tarjoaa monipuolisemman ja kokonaisvaltaisemman tiedonlähteen ja näkökulman oppilaan osaamiseen. Tämä ei kuitenkaan poista salkkuperustaiseltakaan arvioinnilta vertailtavuuden ja yhteismitallisuuden vaadetta kielitaidon tavoitetason dokumentoinnin osalta. Erityisen tärkeää arviointiperusteiden läpinäkyvyys, yhtenäisyys ja vertailtavuus ovat kouluasteiden päättövaiheissa. Tämän tutkimuksen data on kouluasteiden alkupuolelta, joten raportoidut tulokset valottavat orastavia käytänteitä ja niihin liittyviä opettajien pohdintoja. Kaikki kokeilijat ottivat salkkutyöskentelyn jollakin tavoin huomioon arvosanaa antaessaan, mutta vaihtelua esiintyi siinä, miten selkeästi salkun osuus oli määritelty. Jäsentymättömintä salkun rooli oli silloin, kun se rinnastettiin ”jatkuvaan näyttöön”.

☞ Kahdessa ensimmäisessä kurssissa pidettiin perinteinen kurssikoe, mutta viimeisessä kurssissa kurssikoe testasi ainoastaan kielioppiasioita, olivathan monet salkkutyöt jo hyvänä pohjana arvioinnille.

Tavallisesti salkun rooli määriteltiin kuitenkin napakammin. Etenkin lukiossa oli tyyppillistä, että salkkutöille varattiin yhteisesti sovittu prosenttiosuus arvosanan määräytymisestä.

☞ Portfoliotöiden osuus arvioinnissa on n. 30 %. Summatiiviset kokeet (yksi koe/lukukausi) sekä sanakokeet 40 %; kolmas osuus on ns. jatkuva näytö (tuntiaktiivisuus, lisätehtävät, asenne kielen opiskeluun, vihkotyö, huolellisuus jne.)

☞ Kursseisarvosana salkkukursseilla on koostunut salkkutöistä, kurssikokeesta ja tunti-osallistumisesta. Itsearvioinnin yhteydessä oppilaat ovat arvioineet suorituksensa myös numerolla.

## Opettajien kokemuksia ja arvioita salkkutoiminnasta

### *Käsityksiä kielellisten kompetenssien kehityksestä*

Opettajien käsitykset oppilaiden kielitaidon eri puolien kehityksestä pohjautuvat luonnollisesti heidän aikaisempaan opetuskokemukseensa vastaavan ikäisten ryhmien parissa. Kokeilun kestänyt vasta vuoden tällainenkin vertailu on hankalaa ja havaintoja raportoitiin siksi melko niukasti. Ne, jotka ovat kuvanneet käsitystään oppilaiden kielitaidon kehityksestä, totesivat salkkuryhmän yltäneen odotettuun tai sitä parempaan tasoon.

☞ Koska meillä suurin osa lukion oppilaista on jo lähtökohdiltaan erittäin hyviä ja kurssituloksissakin yli puolet kiitettäviä ja vain muutama tyydyttävää tasoa, on vaikea arvioida kielisalkkutyöskentelyn vaikutuksia oppimistuloksissa kurssiarvosanojen avulla. Tulokset eivät siis näytä ainakaan huonommilta kuin aikaisemmin vastaavan tasoisilla oppilailla.

☞ Projektit esiteltiin suullisesti luokalle – oppilaat joutuivat itse miettimään suullisen versionsa – mitä jättää pois, mitä esitellä esim. kalvolla jne. Mielestäni esitykset sujuivat ”ensikertalaisilta” erinomaisesti, verrattuna aikaisempien vuosien kokemuksiin muilla luokilla vastaavista projekteista. Muutama oppilas esitteli projektinsa ilman ”lunttilappua”, mikä oli todella positiivinen yllätys (yleensä vasta yhdeksäsluokkalaisten ovat oivaltaneet suullisen esityksen ja ’paperista lukemisen’ eron, eivätkä hekään läheskään kaikki).

Systemaattisemmin oppilaidensa taitotasoa kertoi kartoittaneensa yksi kokeilija:

☞ Arvioinnissa, niin itse- ja toveriarvioinnissa kuin myös opettajan antamassa arvioissa käytettiin tällä kertaa soveltaen valtakunnallisen (opetushallitus) ruotsin kielen suullisen kokeen käytössä olevia arviointikriteerejä.

Salkkutyöskentelyllä katsottiin olleen myönteisiä vaikutuksia kielitaidon kehittymiseen. Systemaattisen kielellisten tuotosten tarkastelun otaksuttiin johtaneen myös joidenkin virhetyyppien vähenemiseen ja puhkekielisten ilmaisujen karsiutumiseen muodollisemmasta kirjallisesta tuotoksesta.

### *Käsityksiä opiskelutaitojen kehityksestä*

Opiskelutaidot ovat osa oppimiskykyä, joka puolestaan lukeutuu kielitaidon karttumista sääteleviin yleisiin valmiuksiin yhdessä yleissivistykseen kuuluvien tietojen ja taitojen sekä elämänhallintataitojen kanssa. (CEF 2001.) Toisin kuin kielitaito, nämä valmiudet eivät pääsääntöisesti ole skaalautuvia eivätkä siten asteikolla mitattavia ja niiden kehitys on sidoksissa ikään ja kypsymiseen. Ne ovat osin synnynnäisiä, mutta niitä voidaan kehittää kielenopiskelun yhteydessä.

☞ Jo pelkästään tavoitteiden asettaminen opiskelutapojen suhteen ja opiskelutaitojen merkityksestä tietoiseksi tekeminen varmasti edistävät oppimista ja oman oppimistyylin löytymistä. Yhteistyötaitojen oppimisessa oppilaat sen sijaan ovat selkeästi edistyneet myös omasta mielestään. Rohkeus toimia ryhmässä, palautteen anto ja vastaanottaminen ovat parantuneet vuoden aikana. Se taas on osaltaan lisännyt opiskelumuotiivaatiota ja on mielestäni nähtävissä myös kielitaidon karttumisena.

Kielisalkkutyössä yleisten valmiuksien kehittämisessä pidetään oleellisena tietoisuuden kasvua ja oman toiminnan ja sen seurausten pohdintaa. Opettajien raporteissa tällaisen taidon kasvua edustavat maininnat suhtautumisesta salkkutyöhön yleensä, vastuullisuus salkkutehtävien suorittamisessa, muokkauksessa ja palautuksessa sekä itsearviointien määrä ja osuvuus. Oppilaiden itsearviointeja pidettiin pääsääntöisesti realistisina.

☞ He saivat pienissä ryhmissä keskustella, mille tasolle he itsensä kielitaidon eri osa-alueilla lukuvuoden lopussa sijoittaisivat. Yleisesti on todettava, että opiskelijoiden arviot olivat varsin realistisia.

Vertaisarvioinnin ei sen sijaan katsottu onnistuneen yhtä hyvin kuin itsearviointien:

☞ Itse- ja toveriarvioinnista voi todeta, että itsearviointi sen jälkeen kun on yhdessä keskusteltu siitä, mikä esim. suullisessa kielitaidossa on tärkeää, on kyllä oppilailla hyvin realistista ja luotettavan tuntuista, mutta toveriarviointi onkin enemmän hakusesa. Ollaan usein joko liian kiltejä tai liian ankaria verrattuna opettajan rinnakkaiseen asiantuntija-arviointiin. Kielitietoisuuden lisääjänä kaikki reflektio ja oma arviointi on

kylläkin merkityksellistä ja sitä kautta hyödyttää oppilaita kovasti. Oppilaat tutustuivat alustavasti myös taitotasotaulukoihin ja arvioivat itseään melko rehellisen ja realistisen tuntuisesti.

☞ Kokemus osoitti, että oppilaat tarvitsevat vielä paljon tukea ja ohjeita arvioidessaan toinen toistensa töitä. Kielitaidoltaan heikoille oppilaille tuotti vaikeuksia ymmärtää luokkatovereidensa tuotoksia. Osa tuntui selvästi myös arastelevan tilannetta, jossa oma työ on muiden arvioitavana. Arviointiryhmien muodostamiseen on jatkossa kiinnitettävä enemmän huomiota.

Salkkutyöskentelyn kuluessa oppilaiden vastuuntunto lisääntyi opettajien mielestä, joskin salkkutyön käynnistyminen onnistui parhaiten niiltä oppilailta, joilla oli kokeilun alkaessa parhaat valmiudet oman opiskelunsa ohjaamiseen. Heikommalta pohjalta ponnistaneiden taidot eivät välttämättä kummemmin karttuneet, mutta asenteiden katsottiin kehittyneen myönteisempään suuntaan etenkin ruotsin kieltä kohtaan.

Aikaisempien salkkukokeilujen yhteydessä havaittu vastuuntunnon epätasainen jakautuminen oppilasryhmissä toistui myös Helsingin alueella. Piittaamattomuutta sekä suhteessa omaan että muiden työskentelyyn raportoitiin molemmilla kotimaisilla kielillä.

☞ Monipuolinen kommentointi ja itsearviointi on ollut positiivista salkkukursseilla samoin yleinen innostus salkkukursseihin myös poikien parissa. Toisaalta kursseilla on ollut myös oppilaita, jotka ovat ajatelleet että salkkukurssilla ”pääsee vähemmällä”, eivätkä ole paljon panostaneet töiden suunnitteluun, kirjoittamiseen tai korjaamiseen.

☞ Vissa elever lyckades lämna in en felfri uppsats till slut, medan några inte brydde sig om att få det rätt. Jag gav dem ibland tid att rätta uppsatsen under lektionen, så att de hade chans att hjälpas åt, men de frågade bara mig och brydde sig bara om att få de egna satserna snabbt rättade, inte om att hjälpa grannen.

Toisinaan opittavat asiat yllättivät, mutta lisäsivät varmaan oppilaan kykyä vastuunottoon vastaisuudessa:

☞ Eräällä oppilaista oli aiheena joulukuusi, ja ensimmäinen versio oli suora kopio internet-sivulta. Hän vastasikin arviointilomakkeen kysymykseen ’mitä opit tehdessäsi tätä työtä?’: ’Noudata Copyright-oikeuksia.’

Oppija-autonomian kehittäminen kantaa hedelmää pitkän ajan kuluessa. Tämän totesi kokeilija, jonka salkkuryhmä oli hiljan osallistunut opiskelustrategiakokeiluun (Jaakkola 2000).

☞ Sen sijaan eri luokka-asteiden kommenttien vertailu osoittaa sekä metakielen että reflektiotaitojen kehittymistä, joskin yksilöllistä vaihtelua tietysti on.

### *Arvioita salkkutoiminnan käytännön ratkaisuksista*

Opettajia pyydettiin raportoimaan kuluneen kokeilukauden iloja ja pettymyksiä uusien käytänteiden kannalta. Useimmin mainitut ilot liittyivät oppilaiden innostumiseen kokeilusta, onnistuneisiin suorituksiin ja oppilastuntemuksen ja ryhmähengen parantumiseen, josta esimerkkeinä mainittiin mm. onnistuneen työn kriteerien yhteinen laadinta ja puhetaitoa harjoittanut projekti. Tosin kokeilun luonteesta johtuen vertailukohta muunlaiseseen työskentelyyn puuttui useimmiten, koska salkkukokeilu käynnistyi kouluasteen alusta, jolloin oppilasryhmät olivat vasta muotoutumassa.

Lupaavana nähtiin myös teknologisten apuvälineiden osuus töiden tallennuksessa ja seurannassa, vaikka tekniset ongelmat hankaloittivat alkuperäisen tarkoituksen toteutumista.

☞ Verkon käyttö ei mennyt ihan nappiin mutta oli kuitenkin lupaavaa. Mielestäni oppilastuotosten tallennus ja muokkaus ja kirjallinen kommunikointi tehostuivat sen avulla. Toivottavasti digitaalisen materiaalin hyödyt näkyvät kun kootaan oppilaiden näytesalkkuja.

Tyypillisimpiä kielteisiä kokemuksia säästivät koettu aikapula, liialliseksi mielletty työmäärä ja joidenkin oppilaiden penseys tai työskentelyn vastuuttomuus.

☞ Vaikeimpana olen tänä vuonna kokenut ajan puutteen tai aikataulun sovittelamisen.

☞ Pettynyt olen vuoden aikana ollut lähinnä omaan kiireeseeni. En ole tarpeeksi ennättänyt paneutua oppilaiden henkilökohtaiseen ohjantaan ja tehtävien huolelliseen suunnitteluun. En ole myöskään ”rohjennut” lohkaista salkkutyöskentelylle sitä kolmasosaa kurssien tuntimäärästä, joka tavoitteeksi on asetettu. Enemmän aikaa tulisi löytyä myös omille pohdinnoille ja yhteissuunnittelulle kollegani kanssa.

☞ Tasapainottelu ”tavallisen” työn ja salkkutyön välillä oli jonkin verran hankalaa. Oli tunne, että aikaa uusien asioiden harjoittelulle jäi liian vähän (suullinen ja kirjalliset harjoitukset).

☞ Koin myös salkkujen kanssa työskentelyn erittäin raskaaksi ja aikaa vieväksi – kun opettaja tarkastaa jokaisen oppilaan työn, antaa korjausohjeituksen, kommentoi, tarkas-

taa uuden version, arvioi, lukee oppilasarvioinnit jne. Keväällä kuljettelin salkkupinoa pari kertaa kodin ja koulun väliä, se kävi jo kuntourheilusta!

☞ Olen myös hieman pettynyt siihen, että suullinen harjoittelu on väkisininkin jäänyt melko vähäiseksi – erilainen kirjoittaminen (arvioinnit, projektit) on vienyt aivan liian ison osan tunneista.

☞ Työt palautuivat tosi tiputellen ja pari työtä jäi kokonaan palauttamatta

☞ Töiden yhteinen jälkikäsitteily jäi hataraksi, koska oppilaat palauttelivat työt liian myöhään, mutta luultavimmin kaikki ovat epävirallisesti saaneet tutkailla toistensa töitä.

☞ Joidenkin oppilaiden kohdalla työskentely takkusi, kirjoja puuttui, työhön ei haluttu ryhtyä ja poissaoloja oli erilaisten leirien johdosta.

Kielisalkun perimmäinen idea ja sen integrointi opetukseen ja opiskeluun huolettivat opettajia ja nämä ongelmat vaikuttavat olevan myös ajanpuutteen taustalla, kun salkkutyön alta ei uskallettu jättää riittävästi perinteisempää oppiainesta pois.

☞ Olemme kokeneet salkkutyöskentelyn lähinnä perinteiseen opiskeluun tehokkuutta ja vaihtelua tuovana opiskelumuotona mutta emme mielestämme ole pystyneet tekemään suurtakaan eroa tavallisen salkkutyöskentelyn ja EKS:n välillä.

☞ Jag anser att portolioarbete är en bra metod, men jag har nog inte lyckats genomföra det på önskat sätt. -- Då jag dessutom skulle baka in språkporfolioarbetet, blev det nästan för mycket att hålla reda på. Jag var inte heller beredd att lämna bort det grammatikstoff som hör till kurserna och då blev det inte så mycket tid över.

Myös eräät käytänteet (lähinnä reflektion ohjaukseen laaditut kaavakkeet) ja päällekkäisyydet eri kielten kurssien salkkutyössä olivat opettajien mielestä omiaan väsyttämään ja kyllästyttämään oppilaita ja välistä opettajikin.

☞ Därtill skulle de göra en kursutvärdering efter varje kurs. Under tredje kursen använde vi inte reflektionshäftet – de stönade vid ordet reflektera.

☞ Kuluneen lukuvuoden aikana olemme työskennelleet melko paljon 'salkun kimpussa' – minusta tuntuu että oppitunneista on mennyt jopa liian suuri osa erilaisten kaavakkeiden täyttämiseen ja pohdiskeluun.

☞ Ehkä jatkuva itsearviointi myös kyllästyttää: osa oppilaista koki itsearviointit kaikkein työläimmäksi osaksi salkkutyöskentelyä. Oppilaat esittivät myös toteuttamiskelpoisia ehdotuksia salkkutyöskentelyn kehittämiseksi.

☞ Yritän myös saada enemmän suunnitelmallisuutta tutkimukseeni (tavoitteen asettelu – seuranta – uudet tavoitteet) Tänä vuonna olemme tehneet, arvioineet ja reflektoineet mielestäni paljon, mutta näin jälkikäteen joudun toteamaan, että arvoinnit ovat olleet melko irrallisia.

☞ Työmoraali ei ehkä ole paras mahdollinen kaikilla (tämän he huomasivat myös itse), mutta toivon että esitelmien toveriarvioinnilla ja aineiden korjauksilla on saatu oppilaat oivaltamaan, että tuotosta voi parannella. Aiotut reflektointikysymykset eivät toimineet ollenkaan. Oppilaat olivat käyneet kolme kurssia saksaa tai ranskaa samalla menetelmällä koko syksyn ja olivat täysin kyllästyneitä reflektoimiseen. Muutenkin vaikuttaa siltä, että kielisalkusta ja kokeilusta puhuminen ärsyttää. Jätin siis sellaiset vähemmälle.

Sekä ilot että huolenaiheet lienevät ominaisimpia kokeilun alkuvaiheille, joskin ajanpuute ja vastuuntunnon epätasainen jakautuminen tapaavat olla läsnä kaikessa koulukeskustelussa iästä, kielitaidon tasosta tai toimijoiden taustoista riippumatta. Rohkeus korvata perinteisiä toimintamuotoja uusilla ja asettaa yksiselitteiset rajat ja vaatimustaso salkkutoille ja niiden toimittamiselle kasvavat olletikin kokeilun edetessä. Yleissivistävässä koulutuksessa opettaja on joka tapauksessa vuorovaikutuksen yhteiskunnallisesti vastuullinen osapuoli kasvatettaviensa ohjaamisessa siihen katsomatta, miten valtauttavia opetusmenetelmiä hän soveltaa. Näin ollen opettajan on tarvittaessa rohjettava myös velvoittaa omatoimisuuteen ja vastuuseen niitä, jotka eivät sitä omaehtoisesti oivalla. Selkeillä ohjeilla ja yhdessä sovittujen aikataulujen tinkimättömällä noudattamisella valmistetaan oppilaita vähitellen kohtaamaan koulun ulkopuolinen yhteiskunta ja työelämä, jossa valta ja vastuu kulkevat käsi kädessä. Opettajayhteisön tehostunut yhteistyö ja koordinaatio taas voisivat helpottaa salkun ohjauksen toteutusta ja siinä havaittuja päällekkäisyyksiä.

### *Opettajien oma ammatillinen kehitys*

Kokeilijat paneutuivat salkkutyöhön sitoutumalla yhteisiin tapaamisiin ja raportointiin sekä hankkimalla tietoa aikaisemmista kokeiluista ja lähiteoriasta. Joillakin oli käytössä oma oppimispäiväkirja, johon he kirjasivat havaintonsa oman ammattitaidon kehityksestä ja siihen kohdistuvista haasteista. Yhteiset tapaamiset samoin kuin opettajan oma reflektointi koettiin hyödylliseksi, ja opettajat katsoivat oppineensa paljon jo ensimmäisen kokeilulukukauden aikana. Jo kokeilun alkuvaiheessa todettiin, että *kielisalkkuajattelu on tuonut käytännönläheisen näkökulman oman opetuksen ja koulu yhteisön kehittämiseen* (Hildén 2004).

☞ Ensimmäisen kokeiluvuoden jälkeen olen tyytyväinen, että lähdin kokeiluun mukaan, vaikka kaksi ensimmäistä kurssia eivät sujuneetkaan suunnitelmien mukaan. Kokeilu on jälleen kerran pysäyttänyt pohtimaan, mitä oppilaan päässä tapahtuu, miten ja mitä hänen tulisi oppia ja mikä kielenoppimisessa on todella oleellista. Tämä antaa uutta pontta kurssien, ei pelkästään kokeiluryhmän kurssien, vaan myös muiden kursien suunnitteluun ja toteutukseen.

☞ Annoin itse palautetta oppilaille sekä suullisesti että kirjallisesti. Alan opettajana kokea itsestäänselvyytenä monipuolisen palautteen antamisen, numero ei kerta kaikkiaan riitä kannustamaan oppilasta opinnoissa. Myös oppilaat ovat kokeneet sen hyödyllisenä. On tarpeen kertoa oppilaille, mistä hän on suoriutunut hyvin ja saada hänet oivaltamaan oman työn sekä uusien tavoitteiden asettamisen tärkeys.

Kielisalkkukokeiluun osallistuminen merkitsee kielen opettajalle uusia kasvatuksellisia haasteita. Jotkut kokeilijat paneutuivat alusta pitäen oppilaiden kokonaispersoonallisuuden eri puolien vaalimiseen myös teoriakirjallisuuden tuella. Kielisalkun taustafilosofia on yhteisöllisyys ja kollegiaalisuus, joiden myötä kokeilijan henkinen yksinäisyys ja monet käytännön pulmat helpottuvat.

☞ Arjen toimintojen organisointi kuuluu nykyiseen tehtävääni. Koulun toiminnassa tarvitaan paljon yhteistoimintaa ja keskustelua. Nykyisessä tehtävässäni olen luomassa näitä käytäntöjä ja uskon kielisalkkutyöskentelyn tuovan siihen tarvittavaa oppilasnäkökulmaa.

☞ Olen myös kokenut melko raskaaksi yksinään työskentelyn – usein tuntee ’jumittuvansa’ tietyn ongelman pariin pitkäksiin aikaa, tämä syö voimavaroja. Olen tietenkin saanut apua ja ehdotuksia mentoreilta ja muilta salkkukokeilijoilta kokouksissamme.

## Lopuksi

Artikkelissa käsiteltiin eurooppalaisen kielenopetuksen hanketta European Language Portfolio (ELP) ja erityisesti sen sovellusta Suomen oloihin Eurooppalaisen kielisalkun (EKS) kokeiluna. Tiedot pohjautuvat toisen suomalaisen kokeilukierroksen (From piloting to implementation) kokemuksiin ensimmäisen lukuvuoden jälkipuoliskolta. Käsitteellisesti kielisalkkutoiminta ankkuroituu kielenopiskelua ja oppimista edistäviin tietoisuuden ja autonomisuuden käsitteisiin. Kielenoppiminen nähdään oppijan kielellisten viestintätaitojen ja yleisten kompetenssien kehittymisenä, jota voidaan edistää kohottamalla pedagogisen kohtaamisen osapuolten tietoisuutta oppimisprosessista. Kielisalkku on keino tehdä kompetenssien kehitys läpinäkyvämmäksi ja siten parem-



min hallittavaksi. Aikaisempien kokeilujen mukaan kielisalkkutyöskentely palvelee paitsi kielenoppimistaitojen parantumista, myös itsenäisen opiskelun taitoja ja elämäntähtäystä oppimista.

Tässä aineistossa opettajat raportoivat laajasti kielitaitoa edistäviä kirjallisen ja suullisen harjoittelun muotoja sovellettaviksi sekä oppitunneilla että niiden ulkopuolella. Kokeilijat pyrkivät asettamaan oppilailleen tekstityyppeltään ja teemoiltaan mahdollisimman autenttisia tehtäviä, jotka liittyisivät läheisesti oppilaiden mielenkiinnon kohteisiin, muihin kouluaiheisiin tai tosielämän kielenkäyttötarpeisiin. Salkkukokeilijat suunnittelivat kurssinsa yhteistyössä oppilaiden kanssa ja pyrkivät antamaan oppilaille valinnanvaraa opetus suunnitelman säätämien tavoitteiden rajoissa. Yleisten valmiuksien kehittämiseen tähdättiin oppimiseen vaikuttavien tekijöiden nostamisella tietoisuuteen ja ohjaamalla oppilaita suunnittelemaan omaa työtään ja pohtimaan sen tuloksia. Kielellistä suoriutumista ja yleisempiä valmiuksia oppilaat arvioivat itse ja yhdessä kaveriensa kanssa. Opettajan virkavastuullinen arviointi kulki näiden rinnalla monimuotoisina yhdistelminä. Erityisesti opettajat kantoivat huolta kielitaidon laajuudesta ja oikeellisuudesta, koska ne edelleen ovat tärkeässä asemassa esimerkiksi ylioppilastutkinnossa.

Salkkutoiminnan käytännön ratkaisuista toimivimmiksi koettiin salkkutyön selkeä suunnittelu ja sen aseman määrittely kurssi arvioinnissa. Salkkutöiden monipuolisuudesta on syytä huolehtia, jotta kirjallinen tuottaminen ei painotu kohtuuttomasti. Salkkutyöskentelyn ja perinteisempien työmuotojen välisen suhteen selkiinntäminen vaatii esitetyn perusteella vielä aikaa, samoin tallennustekniikoiden ja pohdintatapojen monipuolistuminen.

Salkkutyön vaikutuksista kielitaitoon opettajat esittivät joko neutraaleja tai positiivisia näkemyksiä. Yleisten valmiuksien ja opiskelutaitojen osalta kokeilijat otaksuivat salkkutyön parantaneen oppilaiden tietoisuutta tavoitteista ja heidän itsetuntemustaan. Useat olivat kuitenkin pettyneitä joidenkin oppilaiden vastuuttomuuteen ja kyvyttömyyteen noudattaa tehtyjä sopimuksia. Ajanpuute ja opettajalle koitunut runsas työmäärä olivat tavallisimmin kuvattuja kielteisiä kokemuksia salkkutyön alkutaipaleelta.

Tulokset ovat kertomusta opettajien kokemuksista heidän valittuaan tietyn lähestymistavan, jonka uskoivat aiempien julkaisujen ja koulutuksen perusteella edulliseksi vaihtoehdoksi. Toimintatutkimus tuottaa runsasta ja elämänmakuista tutkimustietoa, johon kuitenkin kätkeytyy eräitä luotettavuusongelmia. Tutkimusasetelma ei täytä klassisia yleistettävyyksivaatimuksia ja aineisto on ex post facto -tyyppistä vailla vertailukohtia muunlaisiin opetusjärjestelyihin. Mitä käytetyistä työtavoista opettajat olisivat valinneet muutenkin kuin osallistuessaan salkkukokeiluun tai mitkä saavutetuista tuloksista ovat nimenomaan salkkutyöskentelyn ansiota, jää valitettavasti olettamusten

varaana. Tämä ongelma seuraa väistämättä kaikkea toimintatutkimusta, jossa muuttujien monimuotoisuutta ei voida hallita. Jos taas monimuotoisuus hallittaisiin, konteksti muuttuisi luonnottomaksi, mikä vuorostaan johtaisi käyttökeltvottomiin tuloksiin.

Voitaneen kuitenkin perustellusti olettaa, että tässä artikkelissa esitetyt tulokset edustavat kielisalkkutoiminnan jossain määrin tyypillisiä alkuvaiheita, koska samansäältöisiä kokemuksia ovat esittäneet myös muut salkkukokeilijat ja -tutkijat (ks. esim. Kohonen & Pajukanta 2000). Kerronnallisen ja kokemuksia välittävän tiedon ohella on toivottavaa, että myös autonomiakasvatusta ja autenttisia arviointimuotoja voitaisiin tulevaisuudessa tutkia yhä systemaattisemmin, jotta opetuksen ja arvioinnin välille ei syntyisi syvenevää juopaa. Käytännön toiminnan ja siihen liittyvien elämysten ja uskomusten kartoitus on kuitenkin myös vakavan tieteellisen otteen välttämätön lähtökoh- ta ihmisen toimintaa tutkivilla aloilla.

## Lähteet

- Brumfit, C. 2001. *Individual Freedom in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- CEF 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, as- sessment*. Council of Europe: CUP.
- Dobson, A. 1999. The challenge of a European Language Portfolio (ELP). *Babylonia* 1, 14–15.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Bergholm, B., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Kuusela, J., Lehto, J., Niemivirta, M. & Scheinin, P. (toim.) 1999. *Oppimaan oppiminen ala-asteilla. Oppi- mistulosten arviointi 3*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hildén, R. 2002. The ELP – Integrating theory and practice to foster socially responsible au- tonomy. Teoksessa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis foreign language education? Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A27*, 107–122.
- Hildén, R. 2004. Opettajien näkemyksiä eurooppalaisen kielisalkun kokeilusta Helsingin alueel- la. Teoksessa J. Loima (toim.) *Theoria et praxis. Viikin normaalikoulun julkaisuja 1*. Helsinki: Viikki TTS Publications, Vol. 1, 69–89.
- Jaakkola, H. 2000. How to promote learning to learn the first foreign language. Piloting the Common European Framework of Reference in Finnish Schools. Department of Teach- er Education. University of Helsinki. Research Report 215.
- Kaikkonen, P. 2001. Intercultural learning through foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara: *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 61–105.
- Kohonen, V. & Pajukanta, U. 2000 (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku – Kokemuksia EKS- projektin alkutaipaleelta*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A23.

- Kohonen, V. 2000. Eurooppalainen kielisalkku kielenopetuksen kehittämistyössä: Suuntaviivoja ja mahdollisuuksia. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku – Kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A23, 9–44.
- Kouluskaala 2002 = Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2. Helsinki: Opetushallitus, 182–190. Saatavana myös verkossa.
- LOPS 1985 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus ja Kouluhallitus.
- LOPS 1994 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- North, B. 1999. Common Reference Levels and Educational Levels. *Babylonia* 1, 25–28.
- POPS 1994 = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Principles and guidelines 2000. European Language portfolio (ELP). Principles and guidelines. Council for Cultural Cooperation. Educational Committee. Council of Europe. DGIV/EDU/LANG (2000) 33.
- Päkkilä, T. 2000. Reflektio oman ammattiroolin muuttajana kielisalkkutyöskentelyssä. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) Eurooppalainen kielisalkku – Kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A23, 139–159.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Schärer, R. 2000. Final Report. A European Language Portfolio. Pilot Project Phase 1998–2000. Council of Europe. Council for Cultural Cooperation. Educational Committee. Language policies for a multilingual and multicultural Europe. DGIV/EDU/LANG (2000) 31.
- Sheils, J. 1999. The European Language Portfolio: towards a democratic citizenship. *Babylonia* 1, 6–7.
- Tuokko, E. 2001. Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001. Helsinki: Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3.
- Wertsch, J.V. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

---

Raili Hildén

## *”Itäsuomalainen seurallisuus ja avoimuus yhdistyvät läntiseen jämpätyteen ja koreilemattomuuteen”*

Tutustuin Viljo Kohoseen henkilökohtaisesti ensi kerran joskus 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa Ruotsin Karlstadissa järjestetyssä seminaarissa, joka liittyi tuolloin meneillään oleviin eurooppalaisiin autonomiakokeiluihin. Viljo edusti Suomen asiantuntijatahoa yhdessä Irma Huttusen kanssa ja molemmista jäi heti hyvin lämmin ja ihmisläheinen vaikutelma, joka ei sittemminkään ole haalistunut. Molemmilla on myös ollut ratkaiseva merkitys oman urani etenemisessä, vaikka en sitä tuolloin aavistanut. Karlstadissa kuulin Viljon esittelevän ensi kertaa portfolioarviointia, joka tuolloin oli kielialalla entuudestaan tuntematon ainakin minulle. Aikaisemmin olin lukenut ja kuullut Viljon yhteistoiminnallisista kokeiluista Tampereen yliopistossa. Ammatillisen aktiviteetin ohella muistan Viljon kunnostautuneen Karlstadin latotansseissa ruotsalaisten kansantanssien pyörteissä.

1990-luvulla kuuntelin Viljon avarakatseisia luentoja eurooppalaisista tuulahduksista ja kielikasvatuksen laajemmista perspektiiveistä useissa kansallisissa ja kansainvälisissä tilaisuuksissa. Vierailpa Viljo koulussanikin, silloisessa Helsingin kakkosnorssissa, ohjaamassa yhteistoiminnalliseen opiskeluun ja aineiden väliseen integrointiin liittyvää kokeilua, jossa en tosin ollut itse mukana. Vuosikymmenen lopulla oman jatko-opiskeluni vakavoituessa Viljon ja Pauli Kaikkosen isännöimät Vikipedatilaaisuudet tarjosivat erinomaisen verkottumiskentän alamme asiantuntijoille. Viljo vakiinnutti sijansa opettajien ja jatko-opiskelijoiden silmissä yhtenä pidetyimmistä ja asiantuntevimista kielikasvatuksen ja kielididaktiikan asiantuntijoista Suomessa ja Euroopassa.

Pisin ja intensiivisin yhteistyöprojekti Viljon kanssa on ollut eurooppalaisen kielisalkun toisen vaiheen kokeilu, jossa olen toiminut hänen ohjauksessaan yhtenä suomalaismentoreista. Monet pitkät koulutustilaisuudet ja tiukat työrupeamat ovat haastaneet hankkeen toimijoita pintatuttavuutta syvemmältä, toisaalta yhteiset kahvihetket ja retket ovat virittäneet yhteisöllisyyttä rennommissa merkeissä. Kaiken kaikkiaan olen tänä aikana vakuuttunut edelleen Viljosta sellaisena henkilönä kuin alkuvaiheessa olin olettanutkin: ystävällisenä, vaatimattomana, elämää laajasti ymmärtävänä ja suvaitsevaisena ihmisenä ja korkean tason asiantuntijana. Valitettavasti näiden ominaisuuksien kombinaatio taitaa olla enemmän harvinaisuus kuin sääntö ainakin kansainvälisessä katsannossa. Viljossa itäsuomalainen seurallisuus ja avoimuus yhdistyvät läntiseen jämpätyteen ja koreilemattomuuteen suomalaiselle tiedemiehelle ominaisella ihanteellisella tavalla. Olen suuresti kiitollinen Viljolle hänen asianteuvasta tuestaan ja ystävällisestä paneutumisesta ja rohkaisusta tähänastisen toimintatutkimuksellisen polkun eri vaiheissa ja toivon yhdessä työtoverieni kanssa, että yhteistyötilaisuuksia tarjoutuu edelleen siinä mitassa kuin Viljo parhaaksi näkee.

---

## Suullinen kielitaito ja sen arviointi ylioppilastutkinnossa

### Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden muutokset

Lukion opetussuunnitelman perusteet on hyväksytty elokuussa 2003. Perusopetuksen perusteet on hyväksytty tammikuussa 2004. Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet on hyväksytty helmikuussa 2004. Tämän jälkeen kunnat ja koulut aloittavat oman työnsä valtakunnallisten perusteiden pohjalta.

Uusissa perusteissa on täsmennetty vuoden 1994 perusteissa liian väljiksi arvioituja tavoitteita ja sisältöjä. Laadinnassa on otettu huomioon erityisesti ne linjaukset, joita on tehty eurooppalaisessa toimintaympäristössä. Tässä suhteessa merkittävä muutos on Euroopan neuvoston asiantuntijaryhmässä laadittu Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Viitekehys sisältää laaja-alaisen kartoituksen tekijöistä, joilla voidaan kuvata erilaisen kielenkäytön ja oppimisen ominaisuuksia ja kielitaidon tasoja. Se on saanut erittäin myönteisen vastaanoton eri maissa, ja nyttemmin myös Euroopan unioni on ottanut sen kielenopetuksen lähtökohdakseen. Uusissa perusteissa on viitekehykselle perustuva suomalainen sovellus, jossa määritellään kielitaidon progressio opiskelun eri vaiheissa.

Viitekehysten asteikko on kuusiportainen ja se on laadittu kuvaamaan elinikäistä kielenoppimista. Alkeistaso vastaa yksinkertaista turistin kielitaitoa jokapäiväisen elämän tilanteissa. Opintojen edistyessä edetään itsenäisen kielenkäytön tasolle, joka mahdollistaa kielialueella selviytymisen ja lopulta päästään taitavan kielenkäyttäjän tasolle. Koska hyppäys tasolta toiselle olisi ollut liian suuri viitekehysten ollessa tässä suhteessa ylimalkainen, perusteisiin laadittiin taitotasoihin välitasoja kielitaidon edistymisen arvioinnin helpottamiseksi. Uusista perusteista pitäisi siksi saada nykyistä opetussuunnitelmaa enemmän tukea opetukselle, oppimistulosten arvioinnille ja kokeiden laadinnalle.

Koska liikkuvuus Euroopassa on lisääntynyt ja lisääntyy, edellytetään eri maissa saavutetuilta oppimistuloksilta yhä suurempaa vertailtavuutta. Tässä suhteessa Euroopan unionissa ollaan kiinnostuneita perusopetuksen ja lukion päättövaiheen oppilaiden kielitaidon osaamistasosta ja todistusten vertailtavuudesta.

## Suullisen kielitaidon mittaaminen ylioppilastutkinnossa

Suomessa on perinteisesti kokeissa arvioitu erityisesti kirjallista kielitaitoa ja kuullun ymmärtämistä, mistä hyvänä osoituksena ovat ylioppilastutkinnon kielikokeet. Ylioppilastutkinnossa ei arvioida suullista kielitaitoa, millä on takaistusvaikutus opetukseen. Lukion opetussuunnitelman perusteiden pohjalta on aika nostaa suullisen kielitaidon arviointikysymys esille oppimistulosten arvioinnissa ja ylioppilastutkinnossa. Lähivuosien haaste on uusien opetussuunnitelman perusteiden heijastuminen kokeiden laadintaan ja arvosanojen antamiseen.

Suullinen kielitaito korostuu uudistuvissa opetussuunnitelman perusteissa yhteisen eurooppalaisen viitekehyksen myötä. Koska ylioppilastutkinnon kielikokeissa ei arvioida suullista kielitaitoa, eivät suomalaisen ylioppilastutkinnon kielikokeet ole täysin vertailukelpoisia monien maiden tutkintojen kanssa, joissa on suullisen kielitaidon koe.

Suullisen kielitaidon mittaaminen osana ylioppilastutkintoa ei ole uusi pohdinnan kohde. Ylioppilastutkinnon kehittämisryhmä pohti asiaa jo vuonna 1993 ja totesi, ettei siinä vaiheessa ollut edellytyksiä suullisen kokeen käyttöönotolle, vaikka opetusministeriöllä oli ollutkin kaksitoista kokeilulukiota eri puolilla maata. Opetushallituksen tehtäväksi tuli laatia suullisen kielitaidon arviointimateriaaleja lukion päättövaiheeseen ja järjestää opettajien täydennyskoulutusta, jota on tehty kymmenen vuotta.

Ylioppilastutkintolautakunnan puheenjohtaja Aatos Lahtinen laati maaliskuussa 2003 opetusministeriölle selvityksen tutkinnon toisen kotimaisen kielen soveltuvuudesta valtionhallinnon kielitutkinnon korvaavaksi kielikokeeksi. Selvityksessä hän paneutui myös suullisen kielitaidon kokeen järjestämisen ongelmiin. Selvitysmiehen käsityksen mukaan suulliseen kokeeseen liittyy sellaisia kielitaidon arvioinnin ja kokeen järjestämisen ongelmia, että asiaan voidaan ottaa kantaa vasta lisäselvityksen jälkeen.

Jos suullisen kielitaidon osio liitettäisiin osaksi ylioppilastutkintoa, se voitaisiin toteuttaa keskustelun, haastattelun tai roolipelin muodossa. Pituudeltaan se voisi olla nykyisten lukioissa järjestettävien kokeiden pituinen, 10–20 minuuttia. Materiaali toimitettaisiin tutkintolautakunnasta, joka myös laatisi kokeiden järjestämishojeet ja arviointikriteerit. Koska Opetushallituksen laatimia kokeita on jo pidetty yli kymmenen vuotta, on olemassa kokemusta niin kokeiden laadinnasta kuin arvioinnista, jota nyt tukevat puhumisen taitotasokuvaukset uusissa opetussuunnitelman perusteissa entistä paremmin.

Ylioppilastutkintoon osallistuu keväisin 30 000 kokeilijaa ja syksyisin 20 000 kokeilijaa viidessä sadassa lukiossa. Kokeet voitaisiin toteuttaa keskitetysti tai hajautetusti. Molempien mallien toteutuksesta löytyy esimerkkejä eri puolilta Eurooppaa.

Keskitetyssä arvioinnissa oppilastuotokset nauhoitettaisiin. Opettaja arvioisi tuotokset alustavasti ja tutkintolautakunnan sensorit suorittaisivat lopullisen arvioinnin nauhoitteita kuuntelemalla. Menettely takaa yhdenmukaisen arvioinnin, mutta se on melko kallis ja hankalasti toteutettava.

Hajautetussa mallissa tutkintolautakunta laatisi kokeet ja arviointikriteerit sekä toimittaisi ne lukioille. Jotta arviointi olisi objektiivista, mielellään muu kuin oppilaan oma opettaja arvioisi suorituksen. Arvioinnin yhdenmukaisuuden takaamiseksi pitäisi luoda seurantajärjestelmä. Tämä malli lienee helpommin toteutettavissa kuin keskitetty malli, mutta se on kallis.

## Suullisen kokeen pohdintaa ja toimenpiteitä

Kun ylioppilastutkintoa uudistetaan suullisen kokeen suuntaan, joudutaan myös miettimään koetta kokonaisuutena sekä myös eri osien painotusta. Alkuvaiheessa suullisen kokeen painotus ei voisi olla kovin suuri. Kuullun ymmärtämisen osuutta voitaisiin ehkä myös pienentää. Suullisten tuotosten arviointiin saadaan taitotasokuvauksista tukea. Kun Opetushallituksen koulutustilaisuuksissa kielten opettajat ovat arvioineet oppilaiden suullisen kielen tuotoksia käyttäen nykyisiä arviointiohjeita ja opetussuunnitelmien perusteiden tulevia taitotasokuvauksia, on voitu panna merkille, ettei yhteisymmärrykseen pääsy ole ollut kovin vaikeaa, mutta harjoitusta siinä tarvitaan.

Ylioppilastutkintolautakunta on 26.5.2003 yleiskokouksessaan asettanut kieliko-keiden kehittämistyöryhmän. Asettamiskirjeessä todetaan, että viitekehykseen ja opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy keskeisenä osana kielten taitotasot ja suullinen kielitaito. Työryhmän keskeisenä tehtävänä on pohtia, miten tutkinnon kokeet voisivat paremmin ottaa huomioon eri aloilla vaadittavan suullisen kielitaidon näyttönä ja mitkä olisivat suullisen kielitaidon järjestämismahdollisuudet. Tämän lisäksi työryhmän tulee pohtia, miten uudet opetussuunnitelman perusteet vaikuttavat tuleviin kieliko-keisiin laajemminkin. Työryhmä on aloittanut toimintansa ja pyrkii siihen, että syksyllä 2005 lukion aloittavat, jotka opiskelevat uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaan, tietävät onko heillä suullinen koe ja jos niin millainen.

Suullisen kielitaidon arviointi asettaa luonnollisesti vaatimuksia myös opettajien oman kielitaidon kehittämiselle. Samoin se edellyttää, että niin kielten opettajat kuin tutkintolautakunnan sensoritkin seuraavat opettamansa kielen kehittymistä ja muut- tumista, josta hyviä malleja ja esimerkkejä saa mm televisioista ja elokuvista, puhumat- takaan oleskelusta kohdemaassa. Suullisen kielitaidon korostuminen opetuksessa ja arvioinnissa edellyttää opettajien täydennyskoulutusresursseja.



## Lähteet

- European Commission 2003. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004–2006. COM (2003) 449 final. Bryssel.
- European Commission 2003. First Report on the Activities of the Working Group on Languages. Draft 01. EXP/LG/18/2003. Bryssel.
- European Commission 2003. Summary of the First Report on the Activities of the Working Group on Languages. EXP/LG/17/2003. Bryssel.
- Euroopan unionin neuvoston päätöslauselma 2002/C50/01 annettu 14.2.2002. Euroopan yhteisöjen virallinen lehti. Tiedonantoja. 23.2.2002. Bryssel.
- Euroopan yhteisöjen komissio 2002. Komission yksiköiden valmisteluasiakirja. Kieltenopetuksen ja kielellisen monimuotoisuuden edistämistä koskeva kuuleminen. SEK (2002) 1234. Bryssel. [http://europa.eu.int/comm/education/languages/consult\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/languages/consult_en.html)
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Selvitys ylioppilastutkinnon toisen kotimaisen kielen kokeen soveltuvuudesta valtionhallinnon kielitutkinnon korvaavaksi kielikokeeksi. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2003:10, Helsinki.
- Suullisen kielitaidon kehittämisen kokeilun väliraportit 1993. Helsinki: Opetushallitus (julkaisematon yhteenveto).

## *”Viljon innostuneisuus ja kyvykkyys havaittiin pian myös Opetusministeriössä”*

Auskultoidessani Tampereen yliopistossa 1970-luvun puolivälissä Viljo Kohonen ei vielä työskennellyt siellä, vaan aloitti vasta muutamaa vuotta myöhemmin. Tampereen yliopiston kasvattina mielelläni olen seurannut sen toiminnan kehittymistä ja omalta osaltani pitänyt yhteyksiä yllä. Niinpä melko pian Viljon tultua nimitetyksi vieraiden kielten didaktiikan apulaisprofessoriksi tutustuin häneen ja hänen kielenopetuksen kehittämisideoihinsa.

Keskeisinä yhteistyömuotoina hänen kanssaan ovat olleet erilaiset koulutustilaisuudet, kansalliset ja yleiseurooppalaiset kehittämishankkeet ja opetussuunnitelmien laadintatyö.

Järjestin 1980-luvulla paljon kielenopettajien koulutustilaisuuksia Heinolan kurssikeskuksessa, joissa Viljo esiintyi usein didaktiikan uusien tuulten esittäjänä. Viljon saaminen esiintyjäksi takasi aina hyvät kurssiarvostelut opettajilta eloisan ja humoristisen esitystavan sekä esityksen painavan sisällön vuoksi. Erityisesti minulle on jäänyt mieleen opettajien hänestä antama nimitys ”rinkulaprofessori”. Nimitys johtui siitä, että hänellä oli piirtoheitinkalvoilla ympyröitä, joihin sijoittamaan asioita hän kädenliikkeillään luontevasti elehti. Erityisesti häntä lähellä oli kokonaisvaltainen kielenopetus ja eri maiden kielenopetuksen kehittämistyön tulosten esittäminen.

Kehittämishankkeista mieleeni on jäänyt 1980-luvun allussa Tampereen kaupungin kielten opettajien kanssa toteutettu kokonaisvaltaisen kielenopetuksen hanke, jota hän kollegansa Jorma Lehtovaaran ja Riitta Jaatisen kanssa johti. Hänen, Jorman ja Riitan tärkeä rooli oli uusien ideoiden esittäminen, mutta myös opettajien innostaminen jaksamaan jatkaa hanketta pitkien koulupäivien jälkeen. Hankkeesta seurasi monia hyödyllisiä toimia, jotka erityisesti uusien oppimateriaalien ja täydennyskoulutuksen kautta levisivät ympäri maata.

Viljon innostuneisuus ja kyvykkyys havaittiin pian myös opetusministeriössä ja hänet lähetettiin moniin Euroopan neuvoston asiantuntijakokouksiin Suomen edustajaksi. Itse olin hänen kanssaan symposiumissa Portugalin Sintrassa vuonna 1990. Siellä tehtiin kielenopetuksen kehittämisedotukset 1990-luvulle, joilla Euroopan muuttumisen jälkeen tuli olemaan tärkeä tehtävä. Viljo kutsuttiinkin pian mukaan moneen Euroopan neuvoston tilaisuuteen puhujaksi ja sittemmin hankkeisiin mukaan. Keskeisiksi kehittämisteemoiksi nousivat kielenopetuksen yhteinen eurooppalainen viitekehys, kielisalkku ja opetussuunnitelma.

Suomalaisessa kielenopetuksen kehittämistyössä Viljo on myös ollut mukana Opetushallituksen asettamissa kielten opetussuunnitelmatyöryhmissä, joiden puheenjohtajana hän toimi sekä 1980-, 1990-luvuilla ja nyt viimeksi 2000-luvulla. Hänen tehtävänsä nimenomaan oli tuoda didaktiikan näkemys opettajien tuoman konkreetin koulupalautteen rinnalle.

---

---

Riitta Jaatinen

## Vieras kieli oman tarinan kieleksi

– Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa<sup>1</sup>

### Tutkimuksen ”Vieras kieli oman tarinan kieleksi” teoreettinen tausta

Ihmisen maailmassa oleminen on ajallista ja paikallista, hänen yksilölliseen elämäntilanteeseensa sidonnaista. Se on olemista suhteessa siihen, mitä on ollut, mitä on nyt ja mitä kukin odottaa elämän ja todellisuuden hänelle olevan tulevaisuudessa. (Rauhala 1981, 1983, 1992, 1998; Varto 1994.) Ihminen oppii olemistaan koskevasta sisäisestä tiedostaan, kokemuksestaan käsin, toisin sanoen oman kokemuksensa ”viitekehyyksessä”. Menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus – *autobiografinen* – ovat siten jatkuvasti läsnä ihmisessä, myös silloin kun hän oppii tai opettaa vierasta kieltä. Ihmisenä oleminen on myös aina pohjimmiltaan *refleksiivistä* suhteessa ihmisen itsensä elämäntilanteeseen: toimiessaan ihminen muuttaa elämäntilannettaan, ja samalla itseään (ks. Stanley 1993, 1995). Ihminen on maailmassa kehollisena, mielellisenä sekä kulttuurinsa ja koko elämäntilanteensa kautta itseään ja elämäänsä jäsentävänä (Rauhala 1981, 1983, 1992). Myös oppiessaan ja opettaessaan vierasta kieltä ihmisen suhde todellisuuteen, omaan elämäntilanteeseensa muuttuu eli ihminen toiminnallaan muuttaa itseään ja maailmaa. Siten myös vieraan kielen oppiminen ja opettaminen on luonteeltaan refleksiivistä maailmassa olemista.

Vieraan kielen oppimista ja opettamista koskeva väitöskirjatyöni (Jaatinen 2003) lähti liikkeelle fenomenologisesta, holistisesta ihmiskäsityksestä. Sen mukaan ihminen on maailmassa kokevana ja merkityksiä luovana, historiallisena ja maailmassa muuttavana sekä maailmaa muuttavana, siis autobiografisena ja refleksiivisenä olentona. Työni teoreettinen viitekehys lähti tästä ontologisesta ratkaisusta ja loi perustan tutkimukselleni. Pyrin toteuttamaan käytännössä tutkimuksen, joka olisi edellä kuvatun ontologisen ratkaisun ehdot täyttävä, ihmistä koskeva tutkimus.

---

<sup>1</sup> Artikkelin pohjautuu 22.2.2003 pidettyyn *lectio praecursoria*an.

Tutkiminen oli keskustelua aineistoni kanssa, keskustelua toisten ihmisten kanssa joko kasvotusten tai tekstien välityksellä ja keskustelua itseni kanssa. Olin koko ajan tietoinen, että ihmisen kokonaisuuden täysimääräinen huomioonottaminen on tavoitteena mille tahansa toiminnalle – myös vieraan kielen opetukselle ja sen tutkimiselle – tietyllä tavalla ideaali ja täydellisenä aina saavuttamattomissa.

Tutkimukseni keskeisimmät käsitteet ovat *autobiografinen* ja *refleksiivinen*. Autobiografinen on tutkimuksessani läsnä monin tavoin. Oppimisessa ja opettamisessa se kuvaa kieltä ja ammatillisia sisältöjä omakohtaistavan oppiaineksen ja tutkimisessa tutkimusaineiston ominaislaatua. Autobiografinen on tässä myös vieraan kielen opetuksen ja oppimisen työmuoto ja tutkimuksessa metodi: elämäntarinoiden ja kokemusten kertomista ja kuuntelemista, koetun, eletyn ja opitun työstämistä pohtien, arvioiden ja keskustellen, koetun uudelleen ymmärtämistä ja oman identiteetin rakentamista sekä ammatillisen että kielen oppimisen näkökulmista. Tällainen arvioiva työskentely on omaa itseä ja itsen maailmasuhdetta muuttavaa, refleksiivistä (ks. Stanley 1993, 1995). Autobiografinen ja refleksiivinen olivat siten kokonaisvaltaisesti läsnä koko tutkimuksen ajan sekä käsitteellisinä työkaluina että ilmiöiden ja tapahtumien laatuina.

## Mitä tutkimus pyrkii tavoittamaan

Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut pyrkiä luomaan ja esittämään valmiita vieraan kielen opetuksen mallia, vaan tarkoitukseni oli pikemminkin nostaa kysymyksiä ja lähtökoh-  
tia keskustelulle siitä, miten opetukseen osallistuvat voisivat tulla otetuiksi mukaan opiskelutilanteissa kokonaisina ihmisinä (ei vain tiedollisina tai vain opiskelijan roolissaan) ja miten vieras kieli oppimisessa ja opettamisessa voisi olla lähempänä oikeaa, aitoa merkitysten viestintää ja ihmisten kohtaamista. Opetustyön keskeisimpänä haasteena näin erilaisten merkitysmaailmojen kohtaamisen ja lähentymisen tukemisen, niin että opetustoimintaa rakennetaan ja kehitetään kunkin tarpeita paremmin vastaavaksi.

Tutkimukseni tärkeänä empiirisenä tavoitteena oli tuoda näkyville konkreettisenä kuvauksena yksi vieraan kielen opintojakso (tässä: ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan englannin kielen opintojakso), jossa tietoisesti pyrin edellä mainitun kaltaiseen toimintaan, ja kuvata, miten se näyttäytyy opetukseen osallistuvien, opettajan ja opiskelijoitten kokemuksissa. Toisena empiirisenä tavoitteena oli kuvata vieraan kielen oppimista ihmisyksilön koko historian ja elämän kokonaisuudessa ja tutkia, mistä *hyvä* vieraan kielen oppiminen syntyy.

Tutkimuksessa kehittämäni autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa on valalla oleviin vieraan kielen opetuksen lähestymistapoihin nähden erilainen. Englannin opettajana en niinkään kysynyt siinä, kuinka paljon opiskelijat oppivat englantia – sen sanastoa, rakenteita, ääntämistä – tai minkä kielellisen taitotason he saavuttivat englannin puhumisessa, kuuntelemisessa, lukemisessa tai kirjoittamisessa, mitä virheitä he tekivät tai ketkä olivat hitaita tai nopeita englannin oppijoita. Sen sijaan kysyin, keitä ja millaisia ihmisiä he olivat, mistä he tulivat ja minne olivat menossa, millaisia muutoksia heissä tapahtui opintojakson aikana, mitä he ajattelivat, tunsivat ja tahtoivat, miten me opiskelimme ja olimme yhdessä. Vieraan kielen opiskelun tästä teki, että toimimme ja teimme kaiken mahdollisimman paljon englannin kielen ympäröiminä ja englannin kieltä käyttäen päämääränämme koko ajan ihmisenä ja sosiaalialan ammattilaisena kasvaminen sekä englannin kielen omakohtaistuminen.

Tutkin vieraan kielen oppimista ja opettamista itse tutkittavan ilmiön sisällä ollen sekä opettajana että tutkijana. Lähdin liikkeelle ihmiskäsityksen tutkimisesta ja etenin kysymyksiä asettamalla, aineistoa tematisoimalla ja vertaamalla sitä ennalta ja tutkimuksen aikana asettamiini kysymyksiin. Työssäni opettaminen ja tutkiminen kulkivat näin käsi kädessä. Pysin luomaan ja kehittämään sellaisia toiminta- ja tutkimistapoja, jotka olisivat myös muille opettajille mahdollisia opetuksessaan. Rinnastin siis työssäni tutkimisen ja opettamisen tuodakseni esille niiden yhteisen perustan. Teoria ja käytäntö elävät tutkimuksessani näin koko ajan erottamattomina.

## Vieraan kielen oppimisen ja opettamisen merkityksen tavoittaminen

Niin opettajana kuin tutkijanakin toimiminen ovat merkityksiä luovaa, jatkuvaa oppimista, jossa korostuvat subjektiivisuus eli omakohtainen asioihin suhteutuminen, ymmärtämisen ja siihen perustuvan tietämisen monikerroksisuus ja monimuotoisuus sekä tutkijan ja opettajan henkilökohtainen vastuu (Lehtovaara 1994a, 1994b, 2001a, 2001b, van Manen 1984, 1991). Tähän vastuuseen liittyy tutkimuksen luotettavuus. Pysin siihen tarkalla ja huolellisella käsitteiden määrittelyllä ja aineiston käsittelyllä, pitämällä aineistoa esillä eli lukijan arvioitavana koko ajan sekä omien kysymysteni asettelun, merkitysten annon ja koko tutkimusprosessin mahdollisimman tarkalla ja yksityiskohtaisella raportoinnilla. Mitä näin tehty tutkimus sitten tavoitti vieraan kielen opettamisesta ja oppimisesta?

Tutkimuksessani korostuu kielen tärkeä merkitys todellisuuden rakentajana. Kieli ei ole vain kieltä, vaan se ohjaa ihmistä ja auttaa näkemään yhteiskunnan, kulttuurin ja maailman tietyllä tavalla, jo etukäteen jäsennettynä, annettuna (Berger & Luckmann

1995, Lehtonen 1996, Satulehto 1992). Tästä jäsentämistavasta on hyvä tulla tietoiseksi ja ymmärtää, että sitä voi myös muuttaa. Tämän ymmärtäminen on yksi kielenopetuksen ydintehtävä. Tässäkin työssä kielen sosiaaliset symbolit jäsensivät tajunnallisia merkityskokemuksia ja tekivät ne tutkimuksellisesti tavoitettaviksi. Kuitenkin tulini tutkimukseni kuluessa entistä tietoisemmaksi, että kaikkea koettua ja kohdattua ei voi kielen käsittein tavoittaa. Holistisen ihmiskäsityksen mukaisesti opettajan tulisi-kin työssään pyrkiä kielen käsitteisiin sidottua tietämistä syvällisempään tietämiseen, koko ihmisen parempaan ymmärtämiseen (Lehtovaara 1994a, 1994b, 2001a, 2001b). Silloin kun ihmiset kertovat eli kielellistävät merkityskokemuksiaan, tajunnalliset yksilölliset ja sosiaaliset merkitykset kietoutuvat toisiinsa, mutta rakenteeltaan ne ovat perustavalla tavalla erilaisia (ks. Ricoeur 1976). Tämänkin eron esillä pitäminen on mielestäni kielenopetuksen tehtävä.

Tutkimuksen aikana aloin myös yhä selvemmin ymmärtää opettamisen opettajan ja opiskelijan sekä opiskelijan ja opiskelijan kohtaamisina, joissa he tulkitsevat kokemuksiaan ja todellisuutta uudelleen ja uudelleen ja samalla muuttavat sitä. Vieraan kielen opetuksen keskeiseksi tehtäväksi näin tarjota opiskelijoille tilaisuuksia tutkia omia kokemuksiaan, uskomuksiaan ja arvojaan yksin ja yhdessä toisten kanssa. Tällaisen toiminnan havaitsin kartuttavan elämässä ja opiskelijoitten tulevassa ammatissa tarvittavien ydintaitojen oppimista: reflektiivistä pohdintaa, itseohjautuvuutta, valintojen tekemisen taitoa sekä kykyä kohdata ja kuunnella itseä ja Toista. Sekä omat havaintoni että opiskelijoitten itsearviointit osoittavat, että opiskelijat eivät vain oppineet englantia hyvin, vaan sen lisäksi englannin kieli tuli heille omakohtaiseksi ja sen oppiminen mielekkääksi.

## Tutkimukseni osoittama vieraan kielen opetuksen lähestymistapa

Kokemuksista keskusteltaessa ja kerrottaessa ajalla ja paikalla on tärkeä merkitys (Joselson 1995, 2000). Näin tärkeäksi luoda omien kokemusten tutkimiselle suotuisia paikkoja ja antaa riittävästi aikaa tähän työskentelyyn sekä oppituntien aikana että niiden ulkopuolella. Koetin myös huolehtia, aina siinä kuitenkin onnistumatta, että kullakin opiskelijalla olisi riittävästi yksilöllistä tilaa opiskeluryhmässä, jotta hänen subjektiivisensa pääsisi mahdollisimman täysimääräisesti esille.

Tutkimuksessani kehitin vieraan kielen opettamisen lähestymistapaa, jolla opettaja voi hienovaraisesti ohjata opiskelijoitten muuttuvia oppimis- ja elämäntilanteita, erityisesti sellaisia, joissa käsitystä itsestä (esimerkiksi käsitystä itsestä vieraan kielen oppijana) on sekä mahdollista että joskus välttämätöntäkin muuttaa. Tätä muutosta pyrin

suuntaamaan siten, että myös opiskelijoitten kyky ohjata itse omaa elämäänsä kehittyi. Oman elämäntarinan kertominen, muistelemine ja muistojen työstäminen olivat tässä pedagogisia työmuotoja. Ottamalla paikallista ja ajallista etäisyyttä menneestä voi luottamuksellisessa ihmissuhteessa kohdata koetun uudelleen ja jäsentää sitä uudelleen (Josselson 1995, 2000; Saarenheimo 1988, 1997; Ukkonen 2000). Vieraan kielen oppimisesta tulee tällaisessa työskentelyssä myös tärkeää elämäntaidollista ja ammattitaidollista oppimista (Lehtovaara 2001a, 2001b).

Opettajana kehittymisessä näen nyt entistä selvemmin kokemuksen mukanaan tuoman oppimisen suuren arvon. Kokemus näyttäytyy meille selvimmin muistoissa. Muistoihin aiemmista opiskelijoista ja heidän oppimispoluistaan voi palata mielikuvissaan silloin, kun kohtaa uusia opiskelijoita uusissa elämäntilanteissa. Jos on katsellut opiskelijoita vain ulkoapäin arvioiden, he näyttävät muistoissa hyvinä ja huonoina tai, vielä suppeammin, vain opiskelijoina, jotka ovat saaneet tiettyjä numeroita englannin kielen taidoistaan. Tuollaiset muistot unohtuvat helposti. Mutta jos sen sijaan on ollut oppimistilanteissa mukana itse niihin osallisena, kokonaisvaltaisesti eläen ja kokiensa sekä nähnyt opiskelijat ajattelevina, tuntevina ja tahtovina ihmisinä, jos muistaa ilot, surut ja pelot, oppimisen kokonaisuudessaan, silloin muistot ovat voimavara, josta voi ammentaa lisääntyvän ihmistuntemuksen mukanaan tuomaa elämäkokemusta uusia ihmisiä kohdattaessa.

Valitsemani lähestymistavan mukaiseen ajatteluun kuuluu olennaisena osana avoimuus tulevaisuudelle, jatkuva tutkiminen ja sen kysyminen, mitä ja millaista tämän lähestymistavan mukainen toiminta ja oleminen ovat ja voivat parhaimmillaan olla. Vieraan kielen opetuksen lähtökohta näin ymmärrettynä ei ole toisen ihmisen määrittelemine, hallitseminen tai ”opettaminen”, vaan toisen kuunteleminen ja vastaanottaminen sekä hänen kanssaan keskusteleminen. Opettajan (ja tietysti myös opiskelijan) tehtävä on tällöin pyrkiä toimimaan dialogisesti jatkuvasti kysellen, mitä ihminen on ja miten hän on, sekä rakentaa ja kehittää opetus- ja oppimistoimintaansa, esimerkiksi vieraan kielen opetusmenetelmiä, tämän aina uudelleen hankittavan tiedon varassa (Jaatinen 1998, 2001; Lehtovaara 2001a, 2001b). Tällainen opetuksen ”ideaali” on monille – kriittisillekin – kysymyksille altis kohde. Voidaan esimerkiksi kysyä, edustaako se, pitäisikö sen edustaa tai miten se edustaa suomalaista koulukulttuuria yleensä tai miten se suhteutuu suomalaiselle koulutusjärjestelmälle asetettuihin päämääriin tai Euroopan neuvoston kielenopetukselle asettamiin päämääriin. Miten lähestymistavan mukaista toimintaa voitaisiin toteuttaa erilaisissa oppilaitoksissa ja ryhmissä, eri ammattialojen opetuksessa tai eri opettajien toimesta?

Näkemykseni on, että väitöskirjatutkimuksessa kehittelemäni lähestymistavan sovellusalueet eivät rajoitu vain sosiaalialan vieraan kielen opetukseen tai ammatillisesti



suuntautuneeseen vieraan kielen opetukseen. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa tarjoaa humanistisesti perustellun lähtökohdan – ei kuitenkaan valmiiksi luotua mallia – työskentelylle missä tahansa kontekstissa, jossa vierasta kieltä opiskellaan tai jossa ihmisten kanssa muutoin toimitaan.

## Lähteet

- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. (Suom. ja toim. V. Raiskila) Helsinki: Gaudeamus.
- Jaatinen, R. 1998. Ajatuksia ammatillisesti suuntautuneesta kieltenopetuksesta. Esimerkkinä sosiaali- ja terveysalan englannin opetus. Julkaisussa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 49–73.
- Jaatinen, R. 2001. Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen, & J. Lehtovaara. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 106–140.
- Jaatinen, R. 2003. Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Josselson, R. 1995. Imagining the real: Empathy, narrative, and the dialogic self. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) *Interpreting experience. Narrative study of lives*. Volume 3. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc., 27–44.
- Josselson, R. 2000. The emergence of voice and the right to speak. Luento 16.6.2000. "Personal writing" -luentosarja 14.–17.6.2000. Jyväskylä. Kulttuuritutkimuksen verkosto.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Lehtovaara, J. 1994a. Opettajankoulutuksen filosofisia perusteita. Teoksessa P. Kaikkonen & P. Pihlainen (toim.) *Aineenopettajan-koulutuksen ja koulun kehittämisen suuntaviittoa Tampereen opettajankoulutuslaitoksella*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 19, 17–37.
- Lehtovaara, J. 1994b. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa Osa 1. – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21, 213–234.
- Lehtovaara, J. 2001a. What is it – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara. *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 141–176.
- Lehtovaara, J. 2001b. Vieraan kielen opettaja ammattitaidon opettajana. Julkaisussa R. Jaatinen, J. Lehtovaara & V. Kohonen (toim.) *Ammatillisen kielenopetuksen monet kasvot*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. tutkimukset ja selvitykset. Nro 4, 119–146.
- Rauhala, L. 1981. Ihmisen olemassaolon rakenne ja analyysi. Martin Heidegger. Teoksessa *Psyko-terapia – teoria ja käytäntö 1*. Espoo: Weilin+Göös, 52–79.

- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1992. Ihmiskäsitys kasvatustyön perustana. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin koulupalvelukeskus, 7–17.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Helsinki University Press.
- Ricoeur, P. 1976. Interpretation theory. Discourse and the surplus of meaning. Fort Worth: Texas Christian University Press.
- Saarenheimo, M. 1988. Elämäkertametodi kokemuksellisuuden tutkimisessa. *Gerontologia* 2 (4), 261–272.
- Saarenheimo, M. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Tampere: Vastapaino.
- Satulehto, M. 1992. Elämismaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XXXIII.
- Stanley, L. 1993. On auto/biography in sociology. *Sociology* vol. 27. No. 1, 41–52.
- Stanley, L. 1995. The auto/biographical I. The theory and practice of feminist auto/biography. Manchester: Manchester University Press.
- Ukkonen, T. 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuksetomusten tuottamisprosessina. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- van Manen, M. 1984. “Doing” phenomenological research and writing. Alberta: The University of Alberta Press.
- van Manen, M. 1991. Can Teaching Be Taught? or Are Real Teachers Found or Made? *Phenomenology + Pedagogy* 9, 182–199.
- Varto, J. 1994. Filosofinen ihmiskäsitys ja toiseus. Julkaisussa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa Osa 1. – matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A21, 83–113.

---

Hannu L.T. Heikkinen

# Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä

## Narratiivinen ja paradigmaattinen tietäminen

Toimintatutkimusta on pidetty hyödyllisenä opettajan ammatillisen kehittymisen välineenä, joka antaa mahdollisuuden lähentää kasvatuksen teoriaa ja käytäntöä toisiinsa. Kysymyksiä on kuitenkin herättänyt toimintatutkimuksen luotettavuus. Luotettavuuden ongelma liittyy toimintatutkimuksen narratiiviseen luonteeseen: koska toimintatutkimus on opettajan subjektiivista tarinaa hänen omasta työstään, sen on katsottu täyttävän huonosti tieteellisen tiedon kriteerejä. Tämä argumentti on edennyt seuraavan loogisen syllogismin tapaan (Greenwood & Levin 1998):

- toimintatutkimus on tarinoiden kertomista
- tarinoiden kertominen ei ole tiedettä
- toimintatutkimus ei ole tiedettä

Päätelyketjun toinen teesi – väite, jonka mukaa tarinoiden kertominen ei ole tiedettä – on kuitenkin osoittautunut sen heikoksi lenkiksi. Tieteentekijöiden keskuudessa on tullut jo tavaksi puhua narratiivisesta käänteestä, jolla tarkoitetaan yleisesti tutkijoiden huomion kiinnittymistä kertomuksiin todellisuuden tuottajina ja välittäjinä. Tyyppillistä tälle käänteelle on ollut, että tutkimustietoa esitetään tarinan muodossa ja että tutkija on selvästi läsnä tekstissä tarinan kertojana, ei kaikkietävänä ja etäisenä olentona ikään kuin tutkimuksen (ja todellisuuden) yläpuolella (Heikkinen 2002; Bridges 2002).

Narratiivisen käänteeseen vipuvarsina ovat olleet erityisesti Jerome Brunerin (1986; 1987) radikaalit ideat narratiivisesta tietämisen tavasta ajattelun perusmuotona. Bruner väitti, että on olemassa kaksi kognitiivisesti erilaista tietämisen tapaa: narratiivinen tietäminen (narrative cognition) ja paradigmaattinen eli loogis-tieteellinen tietäminen (paradigmatic cognition; logico-scientific cognition). Tiede on sivuuttanut ensin mainitun ja ottanut käyttöönsä vain jälkimmäisen, mikä on kaventanut sen mahdollisuuk-

sia tavoittaa inhimillisen toiminnan ja ajattelun maailmoja. Jotta tiede voisi ylittää edes jollain tavalla myös näihin kognition ja sosiaalisen toiminnan ulottuvuuksiin, tarvitaan paradigmaattisen tiedonprosessin rinnalle narratiiviseen ajatteluun perustuvaa tutkimusta.

Paradigmaattinen tietäminen perustuu loogiseen, dialektiseen argumentaatioon ja päättelyyn. Se on kiinnostunut erityisesti syyn ja seurauksen välisistä suhteista – kulttuurisesti opituista kausaalisuhteista. Paradigmaattisesti orientoituvaa tutkijaa esittää väitteitä asioista ja tarkastelee niiden mahdollisia vastaväitteitä. Asiantiloista esitetään loogisia propositioita, joiden perusmuoto on kausaalirakenne ”jos *x*, niin *y*”.

Paradigmaattiselle ajattelulle on ominaista, että se käyttää välineenään matemaattikkaa ja logiikkaa, joiden avulla muodostamme kokemuksestamme yleisiä periaatteita ja lainalaisuuksia. Paradigmaattinen ajattelu perustuu mitattaviin referentteihin ja niiden mittaamiseen. Tavoitteena on luoda kategorioiden ja käsitteiden välille matemaattikalle ja logiikalle tyypillinen selkeä ja jäsentynyt suhteiden kartta – kokonaisvaltainen ja ristiriidaton, systeeminen syy–seuraus-järjestelmä. Paradigmaattinen tiede pyrkii luomaan tutkimustuloksia, jotka ovat yleisiä, ajasta ja paikasta riippumattomia. Tiede tuottaa tästä näkökulmasta tietoa, joka on yleisesti pätevää ja sisäisesti ristiriidatonta, loogisesti ja selkeästi rakenteistettua. (Tolska 2002.)

Narratiivinen tutkija puolestaan on kiinnostunut inhimillisen toiminnan kuvaamisesta mielekkään ja ymmärrettävän, juonellisen kertomuksen välityksellä. Hän ei välttämättä esitä väitteitä asiointiloista tai syy-seuraussuhteista, vaan on kiinnostunut kuvaamaan ihmisten toiminnan ja ajatuksen maisemia, ihmisen psyykkistä todellisuutta ja päämääriä. Narratiivisen tutkimuksen tuotteena on tiettyssä ajassa ja paikassa tapahtuva, kontekstiin sidottu, juonellinen ja ajassa etenevä eli *temporaalinen* kertomus. (Bruner 1986 ja 1987; Heikkinen 2002; Tolska 2002.)

Narratiivinen tietäminen on tiedon muodostamista ymmärrettävästi etenevänä ja juonellisenä tapahtumaketjuna, jossa logiikka rakentuu toimijoiden päämäärien ja intentioiden varaan. Tämä tietämisen tapa soveltuu inhimillisen toiminnan selittämiseen ja kuvaamiseen. Tapahtumia tarkastellaan intentionaalisenä toimintana. Hyvässä tarinassa on selkeästi etenevä juoni, joka on johdonmukainen ja uskottava.

Toimintatutkimusta tekeväle opettajalle paradigmaattisen tieteenharjoittamisen vaatimukset tuntuvat sekä ylivoimaisilta että väärin asetetuilta. Mitä uutta universaaliala tietoa tutkiva opettaja voisi oman työnsä perusteella löytää? Opettajan työhön liittyvä tieto on tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua, kontekstuaalista tietämistä. Sillä voi kuitenkin olla tärkeä merkitys paitsi muiden opettajien työn ja ajattelun kehittäjänä, myös tieteellisen teorianmuodostuksen kannalta.

Opettajan pedagoginen tieto on luonnostaan narratiivista: se on luonteavaa esittää kertomuksen muodossa, koska intentioiden kenttä tulee esille parhaiten sen kautta. Narratiivinen toimintatutkimusraportti ei voi mielestäni olla kuitenkaan mitä tahansa tarinaa, vaan luotettavuuden ja laadun kysymykset ovat toimintatutkimukselle yhtä tärkeitä kuin muullekin tutkimukselle. Toimintatutkimuksen yhteydessä käytetään jossain määrin edelleen luotettavuuden tarkastelussa käsitteistöä, joka kuuluu paradigmaattisen tietämisen ajatusperinteeseen. Nähdäkseni toimintatutkimuksessa tulisi ottaa etäisyyttä tähän ajattelutapaan ja sanastoon. Erityisen sekaannuttavia toimintatutkimuksen kannalta ovat reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet. Perustellakseni toimintatutkimuksen luottavuustarkastelun vaihtoehtoista lähestymistapaa tarkastelen näiden käsitteiden taustaa ja alkuperäistä merkitystä tarkemmin.

## Validiteetti ja reliabiliteetti ovat tieteen historiaa

Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet vakiintuivat tutkijoiden kielenkäyttöön suhteellisen lyhyessä ajassa. Validiteetin käsitteen perustan kehittivät kokeellisen tutkimuksen pioneerit Campbell ja Stanley. Sitten käsitteiden sisältö on kokenut monenlaisia muodonmuutoksia ja tulkintoja. Itse asiassa validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden alkuperäisestä tarkoituksesta ja sisällöstä ei ole paljoakaan jäljellä monien uudelleentulkintojen jälkeen. (Niglas 2004.)

Kun käsitteiden merkitys on alun perin rakentunut selkeästi realistiselle ontologialle, niiden siirtäminen laadullisen tutkimuksen konstruktivistiseen epistemologiaan edellyttää melkoista tietoteoreettista hyppyä. Monet laadullisen tutkimuksen tekijät esittävät, että nämä käsitteet eivät ole enää käyttökelpoisia laadullisessa tutkimuksessa semanttisen epämääräisyytensä vuoksi. (Niglas 2004.)

Validiteetin tai reliabiliteetin käsitteiden suoraviivainen soveltaminen toimintatutkimukseen johtaa paradoksiin. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on ”tutkia todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa ja samanaikaisesti muuttaa todellisuutta, jotta sitä voitaisiin tutkia” (Jary & Jary 1991; Kemmis & Wilkinson 1998; Heikkinen & Jyrämä 1999). Lähtökohta, jonka mukaan toimintatutkimus muuttaa tutkimuskohdettaan, tekee reliabiliteetin käsitteen toimintatutkimuksen yhteydessä lähes absurdiksi: tulokset eivät pysy samoina, koska niiden tarkoituksaan ei ole pysyä samoina.

Myös validiteetti on toimintatutkimuksessa ongelmallinen. Validiteetin peruslähdekohtana olevan totuuden korrespondenssiteorian mukaan validi tutkimus kuvaa todellisuutta ”sellaisena kuin se on”. Mitä sitten olisi sosiaalinen todellisuus ”sellaisena kuin se on” ilman ketään, joka tulkitsee tuota todellisuutta? On vaikea kuvitella, että

ihmisten sosiaalinen toiminta olisi kuvattavissa ”sellaisenaan” ilman tulkitsijan mukana oloa tuossa todellisuudessa.

Sosiaaliseen todellisuuteen sopii paremmin ajatus, että todellisuus on yhteisesti luotua – se muotoutuu jatkuvasti uudelleen ihmisten vuorovaikutuksessa. Tutkija on osa sosiaalista todellisuutta, jota hän tutkii. Niinpä sosiaalisen toiminnan kuvaus on jonkin tulkitsijan luoma kertomus, joka kerrotaan tietystä näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa tämä asia hyväksytään laajasti – kyse ei ole pelkästään toimintatutkimuksen perinteessä tehdystä havainnosta.

Kieli todellisuuden kuvaajana ei ole neutraali väline. Käytettävä sanasto tuo tutkimusraporttiin vahvoja merkityksiä. Richard Rorty (1989) onkin esittänyt, että todellisuutta kuvaaviin sanastoihin on suhtauduttava ironisesti. Kun esimerkiksi puhutaan työyhteisön toiminnan kehittämisestä, jotkut puhuvat ”tasa-arvosta”, ”voimaantumisesta” ja ”läpinäkyvästä päätöksenteosta”. Toiset taas rakentavat retoriikkansa käyttäen esimerkiksi käsitteitä ”strateginen johtaminen” ja ”linjausten tekeminen”. Muutosten vastustamisesta he käyttävät esimerkiksi ilmaisuja ”muutosvastarinta”, ”hankala tyyppi, jolla on henkilökohtaisia ongelmia” tai ”kapinan lietsominen”.

Tämänkaltaisissa tilanteissa toimintatutkija joutuu valitsemaan, minkä puhettavan omaksuu: vallankäyttäjän sanaston ja retoriikan vai kriittisen tavan kuvata sosiaalista todellisuutta. Jos toimintatutkimus hyväksyy valtdiskurssin sanaston, se hyväksyy itse asiassa sen rakentaman todellisuuden. Monet sosiaalista todellisuutta kuvaavat sanat ovat kuin Troijan hevosta: jos opettaja tai rehtori omaksuu harkitsematta sanastoonsa käsitteet ”asiakas” tai ”tulosvastuu” puhuessaan oppilaista tai koulun opetuksesta, hän on tehnyt valinnan, joka merkitsee kaupallisuutta ja kilpailua korostavan uusliberalistisen ajattelutavan omaksumista opetustyön tulkinnan pohjaksi. Tällöin ei ole kysymys vain siitä, että ikään kuin tuodaan uutta sanastoa kuvaamaan asiointiloja, vaan siitä, että rakennetaan koko ajattelutapa tietyltä ideologiselta pohjalta.

Toimintatutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on välttämätöntä ottaa huomioon kysymys vallan ja tiedon suhteesta, jonka ovat nostaneet länsimaiseen keskusteluun erityisesti kriittisen teorian ja postmodernismin edustajat (mm. Foucault 1980; Habermas 1984). Vallasta vapaata tietoa ei ole, vaan kaikki tieto muodostuu vallan välityksellä, ja sitä käytetään taistelussa vallasta. Tämän lähtökohdan esiin tuominen on ollut merkittävä vaihe toimintatutkimuksen historiassa. Toimintatutkimuksen perustajan, Kurt Lewinin (1946; 1948) ajattelussa ei ole merkkejä tällaisesta ajattelusta, vaikka monet klassisen kriittisen teorian keskeiset hahmot olivat Lewinin aktiivikauden aikana maanpaossa hänen kotimaassaan Yhdysvalloissa. Idea yhdistyi toimintatutkimukseen vasta 1970-luvulta alkaen.

Kriittinen teoria tutkii yhteiskuntaa taistelulenttänä alistavan ja indoktrinoivan vallankäytön ja vallasta vapautumisen, emansipaation välillä. Luokkataistelun ohjel-manjulistikset taakseen jättänyt klassinen kriittinen teoria ei löytänyt kovin käytännöllisiä välineitä, joiden avulla tätä vapautumista voisi tukea, vaan pitäytyi yhteiskun-tafilosofisella tasolla. Toimintatutkimus tarjosi kuitenkin mahdollisuuden toteuttaa kriittisen teorian ohjelmaa käytännössä. Tällainen kriittis-emansipatorinen lähtökoh-ta on tunnusomainen erityisesti australialaiselle, niin sanotulle deakinilaiselle suunta-ukselle, jonka pioneereja ovat Stephen Kemmis kollegoineen ja tutkimusryhmineen. Viime aikoina tästä suuntauksesta on käytetty nimitystä osallistava toimintatutkimus (participatory action research) tai ”eteläinen toimintatutkimus”. (Kemmis & McTaggart 2000; Greenwood & Levin 1998.)

Validiteetin käsite on epämukava seuralainen kriittis-emansipatoriselle, osallista-valle toimintatutkimukselle. Jos validiteetista puhuttaisiin tällaisen yhteiskunnallises-ti suuntautuneen toimintatutkimuksen yhteydessä, olisi kysyttävä, ”kenen todellisuus-teen” esitettyjä teorioita tai väitteitä verrataan. Olisiko ”todellisuus”, johon viitataan, pohjoisella pallonpuoliskolla asuvan, koulutetun, valkoihoisen, keskiluokkaisen miehen vai kehitysmaassa asuvan värillisen, lukutaidottoman, köyhän naisen todellisuus? Sa-moja peruskysymyksiä voidaan soveltaa myös suomalaiseen kontekstiin: Onko ”todelli-suus” kasvukeskuksen asukkaiden ja talouselämän edustajien näkemys kasvuksesta ja koulutuksesta, vai onko se muuttotappioalueella elävien, ikääntyvien ja maanviljelijöi-den ”todellisuus”, jossa oman koulun kuolema saattaa olla ratkaiseva kuolinisku koko kylälle? Kriittis-emansipatorisesta näkökulmasta oleellinen kysymys on, kerrotaanko tarina valtaa käyttävien vai marginaalissa pidettyjen ihmisten äänellä. (Huttunen & Heikkinen 1999; McTaggart 1998.)

Toimintatutkijan on hyvä tiedostaa, että hänen omakaan näkökulmansa ei ole ”oi-kea” sen enempää kuin valtdiskurssin todellisuus. Tutkija ymmärtää tutkimuksensa riittämättömäksi, ehdotuksenomaiseksi puheenvuoroksi, joka tuottaa enemmän kes-kustelun lähtökohotia kuin lopullista totuutta. Tällaista tutkijan *kognitiivista vaatimat-tomuutta* (”cognitive modesty”) Richard Winter (2002) pitää toimintatutkijan hyvee-nä.

## Toimintatutkimuksen luotettavuusperiaatteet

Vaikka toimintatutkimuksessa ei voida enää tukeutua aikaisempaan tutkimuksen luot-tavuussanastoon, se ei kuitenkaan merkitse, että luotettavuuden kysymyksiin voitaisiin suhtautua ylimalkaisesti. Tutkijan luovuttamaton hyve on ponnistella totuuden saavut-

tamiseksi yhdessä muiden toimijoiden kanssa siitä huolimatta, että lopullinen totuus jäisi saavuttamatta.

Toimintatutkimuksen luotettavuustarkastelu tarvitsee mielestäni oman sanastonsa. Seuraavassa luonnostelemani ehdotus toimintatutkimuksen luotettavuusperiaatteiksi on saanut vaikutteita neljästä suunnasta. Ehdotukseni yhtenä taustaetoksena ovat Stephen Kemmisin ja hänen tutkijaryhmänsä ajatukset refleksiivis-dialektisesta toimintatutkimuksesta, jossa toiminta nähdään historiallisesti kehkeytyneenä prosessina (mm. Kemmis & Wilkinson 1998; Kemmis & McTaggart 2000). Samantapaista ajattelua tukee myös kehittävän työntutkimuksen suomalainen perinne, jossa kiinnitetään paljon huomiota kehittämiskohteen toiminnasta tehtäviin historiallisiin analyyseihin (Engeström 1995). Näistä kahdesta taustasta olen juontanut argumentit ensimmäiseen toimintatutkimuksen luotettavuusperiaatteeeseen: *historiallisen jatkuvuuden periaatteeeseen*.

Toisen ja kolmannen luotettavuusperiaatteen taustakehittelystä kuuluu tunnustus Richard Winterille (2002), joka on tarkastellut toimintatutkimusraportin luotettavuutta narratiivisesta näkökulmasta. Winteriltä ovat peräisin tässä esitettävät *refleksiivisyysperiaate* ja *dialektisuusperiaate*. Neljäs ehdottamistani luotettavuusperiaateista – toimivuusperiaate – on puolestaan omaksuttu Davydd J. Greenwoodilta ja Morten Leviniltä (1998), ja siinä korostuu toimintatutkimuksen vahva pragmatistinen perinne.

*Historiallisen jatkuvuuden periaatteen* mukaan hyvässä toimintatutkimuksessa otetaan huomioon toiminnan historiallinen kehkeytyminen sekä makrotason yleisenä ilmiönä että mikrotason toimintahistoriallisena jatkumona. Toiminnan kehittyminen ei ala tyhjältä eikä se koskaan pääty, ja siksi toimintatutkijan tulee tarkastella riittävästi kohteensa historiallista taustaa. Historiallisen jatkuvuuden periaate ei ole vain kausaalista syy-seurausketjun selventämistä, vaan myös toiminnassa mukana olevien ihmisten intentioiden esille tuomista. Historiallisen jatkuvuuden periaatetta noudattavassa toimintatutkimusraportissa on keskeneräisyyden estetiikkaa; elämän jatkuvuuden rosoista kauneutta. Oleellista on myös, että tapahtumat rakentuvat juonellisesti uskottavina siten, että lukija voi ymmärtää toiminnan päämäärät ja tavoitteet siinä mukana olevien ihmisten päämääristä ja tavoitteista käsin.

Esimerkki historiallisen jatkuvuuden periaatteen kunnioittamisesta on Peter Johnsoinin (2004) tutkimus ”Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina”. Siinä yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeen tarinaa lähdetään huolellisesti rakentamaan koulujärjestelmän historiallisesta näkökulmasta, jossa tuodaan esille koulutuksen rakenteiden vähittäinen kehittyminen kohti nykyistä tilannetta.



## Taulukko 1. Toimintatutkimuksen luotettavuusperiaatteet

- 1. Historiallisen jatkuvuuden periaate (historical continuity principle)**
  - kohde- ja toimintahistoriallinen analyysi
  - juonellistaminen (emplotment)
- 2. Refleksiivisyysperiaate (reflexivity principle)**
  - tutkijan ymmärtämissuhteet
  - subjektiivinen adekvaattisuus tutkimuskohteen suhteen
- 3. Dialektisuusperiaate (dialectical principle)**
  - miten ymmärrys on kehkeytynyt keskustelussa muiden tutkimuksessa mukana olleiden kanssa
  - eri äänien ja tulkintojen samanaikaisuus
  - autenttisuus
- 4. Toimivuusperiaate (workableness principle)**
  - hyvä toimintatutkimus onnistuu luomaan toimivia käytänteitä: ”totta on se, mikä toimii”

*Refleksiivisyysperiaatteen* mukaan tutkijan tulee tarkastella ymmärtämissuhteyskseen ja esioletuksiaan tutkimuskohteesta sekä pohtia sosiaalista asemaansa tutkijana yhteisössä, jota hän tutkii. Refleksiivisesti asennoitunut tutkija ottaa esioletuksensa ja sitoumuksensa pohdittaviksi. Oleellista on tarkastella tutkijan *subjektiivista adekvaattisuutta* tutkittavan kohteen suhteen. Esimerkiksi kasvatusta ja opetusta tarkastelevan ihmisen suhde tutkimuskohteeseen on ratkaisevasti erilainen riippuen siitä, onko hän jonkun lapsen isä tai äiti, homoseksuaali, ortodoksinunna, liikemies tai Jeesuksen paluuta kiihkeästi odottava lahkolainen.

Refleksiivisyyden lähtökohtana on, että tutkimusteksti on tutkijan tuottama todellisuus, ei kuvankaltainen jäljenne. Nancy Zellerin (1995) sanoin tutkijan kertomus ei ole tallenne (record) vaan tuote (product). Tutkijan hyve on olla tietoinen siitä, miten hän tuottaa todellisuutta – ja tuoda tekstissä esille oma tiedonprosessinsa. Winterin mukaan (2002) refleksiivinen tutkija muistuttaa aktiivisesti lukijaansa siitä, että tarina on hänen luomuksensa. Tutkijan kertomus on yksi vaihtoehto: samasta tapahtumasarjasta voidaan rakentaa erilaisia versioita, joiden totuudellisuutta on mahdoton mitata luotettavasti yhteismitallisella asteikolla. Totuuden määrittelyyn tarvitaan useita totuusteorioita (Huttunen ym. 1999), ja sittenkin lopullisen totuuden löytäminen jää tavoittamatta.

Refleksiivinen tutkimus on *tietoinen omasta tietämisestään*; sen mahdollisuuksista, ehdoista ja rajoituksista. Esimerkkinä refleksiivisyydestä Winter esittää otteen John Fowlesin romaanista ”Ranskalaisen luutnantin vaimo”. Siinä kirjoittaja pysäyttää äkkiä lukijansa: ”Nämä muutamat viimeksi lukemasi sivut eivät ole, mitä todella tapahtui.”

Näin Fowles havahduttaa lukijansa näkemään, että teksti on kirjoittajan luoma maailma, ja että kirjoittaja on hyvin tietoinen tästä luomistyöstään. Refleksiivinen tutkija avaa oman tietämisen prosessinsa lukijalle luomalla tekstiin kerroksellisuutta, jossa tekstin tuottamisen ja tutkijan tiedonprosessin sedimenttejä pyritään näyttämään lukijalle. (Winter 2002.)

Refleksiivisyysperiaatteen noudattaminen on askel kohti kolmatta periaatetta, *dialektisuusperiaatetta*. Tämä perustuu ajatukseen, että sosiaalinen todellisuus rakentuu ihmisten välisessä keskustelussa dialektisena prosessina. Periaatetta noudattavan toimintatutkijan hyveenä on antaa tilaa erilaisille äänille ja tulkinnoille samoista tapahtumista. Raportissa pyritään siihen, että eri ihmisten äänet tulisivat esille mahdollisimman autenttisine – aitoina ja alkuperäisinä siten, että henkilöt voivat tunnistaa ajatukset omikseen. Tavoitteena on eri äänien ja ajatusten *polyfonia*. Todellisuus hahmottuu värikkäinä ja toisiinsa kietoutuvina kielipeleinä, moniäänisenä puheena, jossa eri äänet kaikuvat kuin kaikukammiossa muodostaen moniäänisen ja rikkaan kokonaisuuden (Elbaz-Luwisch ym. 2002).

Ihanteena Winter pitää näkökulmien moneutta. Dialektisuusperiaate tarkoittaa käytännössä, että tutkija ei rakenna tekstiään oman monologisen äänensä varaan, vaan tekstiin voi sisältyä myös riitasointuja. Sosiaalinen toiminta ja siihen liittyvä tieto on perusluonteeltaan kerroksellista ja yhteismitatonta (Jyrkämä 1999). Jos tutkimusraportissa halutaan kunnioittaa todellisuuden monimutkaisuutta ja kerroksellisuutta, tutkija tuo sosiaalisen todellisuuden kerroksellisuutta esille.

Mainittu Peter Johnsonin tutkimus tarjoaa hyvän esimerkin myös dialektisuusperiaatteesta. Raportissa on paljon opettajien ja oppilaiden autenttisia puheenvuoroja, joissa toimintatutkimuksesta rakentuu hyvin rikas ja monivärinen kuva. Johnson toteaa (2004), kuinka samoista asioista on olemassa ristiriitaisia, jopa toisensa kumoavia näkemyksiä, ja että ristiriitaiset äänet saattavat esiintyä joskus jopa samassa puheenvuorossa.

Väitöskirjassani (Heikkinen 2001) olen pyrkinyt noudattamaan refleksiivisyys- ja dialektisuusperiaatteita kirjoittamalla toimintatutkimuksen tapahtumista fiktiivisiä dialogeja. Refleksiivisyyteen olen pyrkinyt erityisesti väitöskirjan loppuosaan rakentamalla dialogissa, jossa tarkastelen jälkikäteen tutkimukseni vaiheita ja ratkaisuja. Keskustelukumppanina on Faidros, jonka moniulotteinen henkilöahmo rakentuu läpi koko väitöskirjan erilaisten tekstien kautta intertekstuaalisena hahmona. Faidrosin äänessä kaikuvat monien toimintatutkimuksessani mukana olleiden ihmisten äänet: opettajien, oppilaiden, professoreiden ja hallinnon edustajien puheet ja ajatukset. Faidros esittää varsin kärkeviä ja sarkastisia näkemyksiä myös minusta toimintatutkijana, ”vihaisena nuorena miehenä”.

Neljäs periaate – *toimivuuseriaate* – tarkoittaa, että toimintatutkimuksen laadun arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota siihen, onko se saanut aikaan suotuisia muutoksia sosiaalisessa toiminnassa. Toimivuuseriaate palauttaa toimintatutkimuksen pätevyyden arvioinnin takaisin syville juurilleen, pragmatismiin. Lyhyesti sanottuna pragmatistille ”totta” on se, mikä toimii. Tämän ajattelutavan juuret nähdään usein amerikkalaisessa pragmatistisessa tieteenfilosofiassa, mutta toimintatutkimuksen ja pragmatismien yhteydestä voidaan kertoa vieläkin ylevämpi kertomus: antiikin kreikan sana *pragma* tarkoittaa nimenomaan toimintaa.

Pragmatismissa ei kuitenkaan ole syvimmiltään kysymys pelkästään tiedon käyttöarvosta tai hyödyllisyydestä, vaan tiedonprosessin perimmäisestä luonteesta sinänsä. Pragmatismien mukaan uskomukset – oli kyse sitten tieteellisistä tai arkitietoon liittyvistä uskomuksista – kehkeytyvät aina toiminnan välityksellä.

Joka tapauksessa sekä toimintatutkimuksen että pragmatismien syntytarinat sijoituvat Yhdysvaltoihin, joskaan niitä ei kytketä yleensä suoranaisesti toisiinsa. Toimintatutkimuksen isäksi kutsuttu Kurt Lewin kehitti toimintatutkimuksen perusideat Yhdysvalloissa 1940- ja 1950-luvuilla – aikana, jolloin amerikkalainen pragmatismi oli jo kehittynyt vankaksi tieteenfilosofiseksi koulukunnaksi. Lewin ei teksteissään lähde suoranaisesti kehittelemään ajatuksiaan suoraan pragmatismien pioneerien teksteistä. Silti ajatusten yhtäläisyys pragmatistiseen ajatusperheeseen vaikuttaa selvältä. Toiminnan ja ajattelun kehämäiset perusideat voi nähdä jo Charles Peircen klassisessa artikkelissa ”The Fixation of Belief”, jossa hän esitti seikkaperäisesti, miten ihmisten uskomukset syntyvät aina kiinteässä yhteydessä toimintaan (Niiniluoto 1986).

Paljon toimintatutkimuksen perusideoita on jälkikäteen nähty myös John Deweyn monissa kirjoituksissa 1920-luvulta, jolloin hän arvosteli silloista yhteiskuntatutkimusta siitä, että käytäntö ja teoria erotetaan toisistaan. Kurt Lewinin lentävässä lauseessa ”mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria” on likimain sama sanoma kuin näissä Deweyn kirjoituksissa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999; Huttunen ym. 1999.)

Pragmatismien kantava ajatus on, että totuus liittyy ideoiden toimivuuteen tai hyödyllisyyteen. William Jamesin tapaan sanottuna ”totuus on tuottoisaa” (truth pays). Tästä näkökulmasta hyvä toimintatutkimus on sellainen, joka tuottaa toimivia ja tuottoisia tuloksia. Tätä valaisee hyvin myös William Jamesin kehittämä ajatus totuuden ”käteisarvosta” (cash value). Hänen mukaansa erilaisten ideoiden ”totuutta” pitää arvioida siitä näkökulmasta, mikä on niiden käteisarvo. Esimerkiksi uskolla Jumalan olemassa oloon on Jamesin mukaan hyödyllisiä vaikutuksia elämäämme, joten tällä uskolla on suuri käteisarvo ja se on tässä pragmaattisessa mielessä ”totta”. (Niiniluoto 1986; Huttunen ym. 1999.)

Hyvä esimerkki pragmatistisesta toimivuuksperiaatteesta on Ulla Klemolan tutkimus ”Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa” (2003). Toimivuuksperiaatteen perusteella tätä tutkimusta voi pitää hyvänä toimintatutkimuksena, koska siinä kehiteltyt vuorovaikutustaitojen opetuksen menetelmät ovat saaneet hyvän vastaanoton opettajankouluttajien keskuudessa. Lukija voi vakuuttua, että opintojakso on toimiva kokonaisuus. Vakuuttavuus syntyy ennen kaikkea rikkaan opiskelijapalautteen kautta. Toisin sanoen Klemolan työssä toimivuuksperiaate yhdistyy dialektisuusperiaatteeseen: lukija tulee vakuuttuneeksi menetelmien toimivuudesta siksi, että kertojina ovat opiskelijat omilla äänillään. Vuorovaikutuksen opetuksen menetelmillä on siis opettajan työn kannalta ilmeisen suuri ”käteisarvo”.

Pragmatismi johtaa kuitenkin takaisin samaan ongelmaan, jota aikaisemmin tarkastelin: kysymykseen vallasta. Jos kriteeriksi asetetaan yksinomaan toimintatutkimuksessa tuotettujen käytänteiden toimivuus, on kysyttävä, kenen näkökulmasta käytänteet olivat toimivia ja millä perusteella. Esimerkiksi toimintatutkimus, jonka avulla tehostetaan työpaikan tehokkuutta, saattaa merkitä jonkin työntekijän irtisanomista tai työn mielekkyyden heikkenemistä.

## Millainen narratiivinen toimintatutkimus on tiedettä?

Opettajan työtä koskeva tieto on merkittäviltä osin narratiivista: se on aikaan ja paikkaan sidottua, intentionaalista ja toimintaan liittyvää tietämistä, joka rakentuu temporaalisena eli ajallisesti etenevänä ja juonellisena kokonaisuutena. Tarinassa on usein kysymys myös perimmäisistä arvoista ja päämääristä, joita opettaja työllään tavoittelee. Monesti tarinaan liittyy myös kamppailu vallankäytön ja itsemääräämisoikeuden, indoktrinaation ja dialogin välillä. Siksi tarina on luonteva tapa kertoa opettajan tiedonprosessista, ja opettajien narratiivinen tieto voi olla myös tieteellisen tiedonmuodostuksen mahdollisuus.

Artikkelini alussa esitin loogisen syllogismin, jonka perusteella narratiivinen toimintatutkimus ei olisi tiedettä. Päätelyketjun heikoksi lenkiksi osoittautui väite ”tarinoiden kertominen ei ole tiedettä”. En kuitenkaan halua kumota syllogismia väittämällä päinvastaista. Tarinoiden kertominen voi olla myös epätieteellistä, jos sen päämääränä ei edes pidetä luotettavan, pätevän tiedon saavuttamista. Narratiivinen tietäminen voi kuitenkin kuulua tieteellisen tutkimuksen lähestymistapoihin, mikäli tarinan kertomisella on tiedollisia tavoitteita ja siinä noudatetaan riittävässä mää-

rin tiettyjä luotettavuusperiaatteita. Asettelen ehdotukseni narratiivisen toimintatutkimuksen tiedeperustasta seuraavan syllogismin muotoon:

- inhimillinen tietäminen rakentuu kahdella erilaisella tavalla:
  - loogisten propositioiden ja argumentaation välityksellä (paradigmaattinen tietäminen)
  - juonellisen kertomuksen välityksellä (narratiivinen tietäminen)
- tieteellisessä tutkimustyössä tulee ottaa huomioon molemmat tietämisen tavat
- narratiivinen toimintatutkimus perustuu narratiiviseen tietämisen tapaan
- narratiivinen toimintatutkimus on tieteellistä tutkimusta

Viimeisimpänä esitetty teesi vaatii kuitenkin vielä tarkennuksen: mikä tahansa tarinankerronta ei riitä tutkimukseksi. Mikä sitten vahvistetaan demarkaatiokriteeriksi tieteellisesti pätevän narratiivin ja minkä tahansa tarinan välillä, jäänee ratkaisemattomaksi kysymykseksi, johon realistit ja konstruktivistit vastaavat eri tavalla.

Realistiseen ontologiaan sitoutuvat tutkijat hakisivat tarinoista mielellään korrespondenssia kertomuksen ja tosiasioiden välille. Tämä linja on kuitenkin ongelmallinen kahdesta syystä – korrespondenssin molemmat päät ovat narratiivisessa toimintatutkimuksessa ikään kuin tyhjän päällä. Ensinnäkin sosiaalinen todellisuus ei ole yksi ja sama kaikille, ja toiseksi narratiivinen tietäminen ei tuota väitelauseita, joita voitaisiin verrata todellisuuteen, vaan temporaalisesti rakentuvaa, intentionaalista tietoa inhimillisestä toiminnasta.

Postmodernit konstruktivistit puolestaan saattaisivat vastata kysymykseen narratiivisen tutkimuksen demarkaatiokriteeristä: ”Mitä sillä on väliä?” Tiede tuottaa postmodernistien mielestä omaa todellisuuttaan ja taide omaansa, ja sillä siisti. He juhlistivat kielipeliä pluralismia, erilaisten tietämisen tapojen yhteismitattomuutta; totuuden, hyvyden ja kauneuden palautumista samaan kokonaisvaltaiseen maailman kokemiseen, jossa tunteet ja vaikutelmat ovat kuitenkin keskeistä, ei niinkään tietäminen.

Oma näkemykseni narratiivisen toimintatutkimuksen luotettavuudesta perustuu ajattelutapaan, jota voisi kuvata maltillisiksi konstruktivismiksi. Lähtökohtani perustuu edellä esitettyyn kognitiivisen vaatimattomuuden periaatteeseen, jonka mukaan mikään tietäminen ei ole koskaan lopullista tai pätevää, vaan ehdotusluontoista. Siitä huolimatta narratiivisen tutkimuksen uskottavuutta voidaan vahvistaa noudattamalla

- historiallisen jatkuvuuden periaatetta,
- refleksiivisyysperiaatetta,
- dialektisuusperiaatetta ja
- toimivuusperiaatetta.

En esitä näitä periaatteita kuitenkaan erillisenä tarkistuslistan tapaisena. Luotettavuuden kysymys ei ratkea toimintatutkimuksessa noudattamalla tiettyä kaavaa. Kuten esimerkeistä käy ilmi, nämä luotettavuusperiaatteet kietoutuvat toisiinsa toimintatutkimusraporteissa.

Edellä esitetty merkitsee samalla tiettyjä johtopäätöksiä sen suhteen, mitä toimintatutkimus perimmältään merkitsee opettajan ammatillisen kasvun kannalta. Tutkivaksi opettajaksi kasvaminen on ajattelijaksi tuleminen. Englantilaisen toimintatutkimuksen kokenut käytännön tekijä ja arvostettu keulahahmo John Elliott (1997) onkin todennut, että toimintatutkimus on itse asiassa toiminnan filosofiaa (*philosophy of action*) eikä niinkään tutkimusmetodi.

Opettajan oman työn tutkiva kehittäminen ei siis merkitse niinkään ”tutkimusmenetelmien” opiskelua, jonka tuloksena opettaja alkaisi tehdä tutkijan työtä luovuttamattoman tärkeän kasvattajan ja oppimisen ohjaajan työnsä ohella. Sen sijaan, että tutkiva opettaja lähtisi opiskelemaan tutkimusmenetelmiä tai opettelemaan tutkimuskielelle tyypillistä etäännyttävää retoriikkaa, hänen on hyödyllisempää pohtia tietämisen ja todellisuuden perustavia kysymyksiä. Opettajille pitäisi antaa lupa ja mahdollisuus kertoa työstään omalla äänellään, omalla sanastollaan.

Ajatus on toisaalta vapauttava, toisaalta haastava. Helpottava se on siinä mielessä, että opettajan ei tarvitse eikä pidä lähteä liikkeelle tutkimuksen vakiintuneiden käytänteiden toistamisesta. Haastava se on kuitenkin sikäli, että tutkiva opettaja pääsee ikään kuin oikotietä pohtimaan tietämisen ja todellisuuden perimmäisiä kysymyksiä, joiden kohdalla tieteenfilosofitkin joutuvat myöntämään neuvottomuutensa. Joka tapauksessa on parempi käyttää järkeä ilman vakiintuneita tutkimusmetodeja kuin metodeja ilman järkeä.

## Lähteet

- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1987. *Life as narrative*. *Social Research* 54 (1), 11–32.
- Bridges, D. 2002. *Narratives in history, fiction and educational research*. Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, 29–44.
- Elbaz-Luwisch, F., Moen, T. & Gudmundsdóttir, S. 2002. *The multivoicedness of classroom. Bakhtin and narratives of teaching*. Teoksessa R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, 197–218.

- Elliott, J. 1997. Doing action research – doing philosophy: what will the academy do with an antagonist view on educational inquiry. A paper presented at the European Congress on Educational Research, Frankfurt am Main, 27.9.1997.
- Dewey, J. 1929. The quest for certainty. Boston: D. C. Heath & Co.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Otava.
- Greenwood, D. & Levin, M. 1998. Introduction to action research. Social research for social change. Lontoo: Sage.
- Habermas, J. 1984. The theory of communicative action. Volume 1. Reason and the rationalization of society. Lontoo: Heinemann.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä, PS-kustannus, 25–62.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 175.
- Heikkinen, H. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Helsinki: KVS, 184–197.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS-kustannus, 155–186.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä, PS-kustannus, 111–135.
- Jary, D. & Jary, J. 1991. Collins dictionary of sociology. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Johnson, P. 2004. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Toimintatutkimus yhtenäisen perusopetuksen kehittämishankkeesta. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti–Kokkolan yliopistokeskus.
- Jyrkämä, J. 1999. Toimintatutkimus ja sosiaaliset toimintakäytännöt–giddensiläisiä näkökulmia toimintatutkimukseen. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: PS-kustannus, 137–153.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Lontoo: Sage, 567–606.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. Teoksessa B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (toim.) Action research in practice. Partnership for social justice in education. Lontoo: Routledge, 21–36.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen–socioemotionaalisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajankoulutuksessa. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Lewin, K. 1946. Action research and minority problems. Journal of Social Issues 2 (4).
- Lewin, K. 1948. Resolving social conflicts. New York: Harper & Brothers.
- Niglas, K. 2004. The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research. Dissertations in Social Sciences 8. Tallina: Tallinn Pedagogical University.

- Niiniluoto, I. 1986. Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. Porvoo: WSOY, 40–73.
- McTaggart, R. 1998. Is validity really an issue for action research? *Studies in Cultures, Organizations and Societies* 4, 211–236.
- Rorty, R. 1989. *Contingency, Irony, Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitys. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178.
- Winter, R. 2002. Truth or fiction: problems of validity and authenticity in narratives of action research. *Educational Action Research* 10 (1), 143–154.
- Zeller, N. 1995. Narrative strategies for case reports. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: Falmer, 75–88.





---

Hannu L.T. Heikkinen

## *”Tutkijakoulu oli miellyttävä sosiaalinen kasvuympäristö nuorille tutkiville opettajille”*

Aloittaessani jatko-opintojeni vuonna 1994 sain kuulla tutkijankoulutusohjelmasta, jota oltiin juuri perustamassa. Kyseinen koulutusohjelma oli ensimmäinen – ja tietävästi myös toistaiseksi viimeiseksi jäänyt – työssä oleville opettajille tarkoitettu tieteellinen tutkijakoulu. Hankkeen taustalla olivat Jyväskylän, Oulun ja Tampereen yliopistojen opettajankoulutuslaitokset sekä Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Lähetin hakupaperit koulutukseen ja tulin valituksi. Sen kautta tutustuin myös Viljo Kohoseen, joka oli aktiivisesti kehittämässä uutta tutkijakoulua yhdessä Hannele Niemen, Leena Syrjälän, Sinikka Ojasen ja Jouko Karin kanssa.

Koulutusohjelmalle oli annettu nimeksi varsinainen sanahirviö: ”Opettajan ammatillinen kasvu uudistuvassa koulussa -tutkijankoulutusohjelma”. Toimintaa ei mämmittänyt nimi haitannut. Sekä ohjaajat että opiskelijat olivat hyvin sitoutuneita, ja tutkijakoulun tapaamisia odotettiin innokkaasti. Viljo jakoi opiskelijoiden ohjauksen hyvässä yhteistyössä kollegojensa kanssa siten, että opiskelijat saivat ohjausta hyvin monipuolisesti erilaisista opettajatutkimuksen näkökulmista.

Yksi tutkijakoulun tärkeimmistä kiinnostuksen kohteista oli toimintatutkimus, joka ymmärrettiin yhdeksi tärkeimmistä tutkivan opettajan työkaluista. Tutkijakouluun hankittiin alustajiksi useita kansainvälisesti arvostettuja toimintatutkimuksen hahmoja, kuten Herbert Altrichter Itävallost, David Hopkins Englannista ja Stephen Kemmis Australiasta. Luennoitsijoiden kautta tarjoutui suora väylä kansainväliseen toimintatutkimuksen keskusteluun, josta poiki paljon aineksia moniin tutkijakoululaisten väitöskirjoihin. Omassa tutkimuksessani kiinnostuin asiasta niin paljon, että toimintatutkimuksen metateoriasta tuli oman väitöskirjani keskeinen juonne. Tämän julkaisun artikkelini liittyy myös toimintatutkimuksen traditioon, ja sen tavoitteena on kehittää toimintatutkimuksen luottavuustarkastelua. Se pyrkii olemaan samalla tunnustus laadukkaasta ja kannustavasti johdetusta tutkijakoulusta, jonka kantavia voimia Viljo oli.

Tutkijankoulutusohjelmaa voi pitää ainutlaatuisena lajissaan sekä kohderyhmänsä että laadukkaan ja monipuolisen, kansainvälisen ohjelmansa puolesta. Vaikka työn ohella väitöskirjan tekeminen oli rankkaa, tuloksia on syntynyt, joskin hitaasti. Tähän mennessä noista 25 tutkivasta opettajasta on väitellyt kahdeksan, ja lisensiaatteja on leivottu kolme. Viimeistelyvaiheessa on lisäksi neljä väitöskirjaa, joiden odotetaan valmistuvan lähimmän vuoden aikana.

Tutkijakoulu ei toki ollut pelkkää tutkimusta ja tieteenteoriaa, vaan myös miellyttävä sosiaalinen kasvuympäristö nuorille tutkiville opettajille. Tutkijakoulutapaamisia pidettiin erittäin kiinnostavissa ympäristöissä. Mieleen ovat jääneet lumikylvyt ja uinti saunan jälkeen keskitalvella Merilän koskessa, jossa extreme-kokemuksista näytti olevan innoissaan erityisesti professori David Hopkins. Herbert Altrichterin kanssa risteilimme ja saunoimme yön Päijänteellä, jossa ulkolämpötila ei laskenut keskiyölläkään alle kahdenkymmenen asteen. Unohtumaton oli myös savusaunakokemus Tampereen lähistöllä, jossa Stephen Kemmis heitti Viljon kanssa niin kovat lölyt, että nuorukaisilta olivat korvat palaa. Kunnioitetut löylynheittäjät olivatkin alalautella, ja me vihaiset nuoret miehet kärvisteimme ylälauteilla entistäkin vihaisempina.

---

Vihaiset nuoret miehet olivat vihaisia toki vain viran puolesta. Tutkijakoulussa nimittäin tuotiin esille sellaisia ihmeellisiä ajatuksia kuten ”empowerment”, ”voice”, ”emancipation” ja ”critical action research”. Ymmärsimme niistä sen verran, että meidän piti olla kriittisiä ja löytää oma äänemme! Yksi vierasperäinen sana sitä vastoin jäi meille merkitykseltään hiukan epäselväksi: Viljo kertoi aina vieraileville guruille, että iltapalalla on ”soft drinks”. Emme päässeet koskaan selvyyteen siitä, mitä tarkkaan ottaen oli ”soft drinks”, koska eri tarjoiluvaihtoehtoissa se näytti merkitsevän kovin erilaisia juomia.

---

Asko Leppilampi

## Yhteistoiminnallinen johtaminen

– Avain organisaation menestymiseen ja henkilöstön jaksamiseen

”Yhteistoiminnallisen johtamisen” käsitettä on viime aikoina alettu käyttää yhä enemmän organisaatioiden strategioissa, työyhteisön ilmapiiriä arvioivissa lomakkeissa, koulutustilaisuuksien tavoitteissa ja ohjelmissa sekä yritysjohtajien juhlapuheissa. Käsite on ilahduttavasti laajentunut myös henkilökuntien kahvitaukokeskusteluihin. Yhteistoiminnallisesta johtajuudesta on helppo puhua, mutta mitä sillä kukin tarkoittaa, onkin jo ongelmallisempi juttu. Tässä artikkelissa tarkastellaan sitä, mikä on yhteistoiminnallisuuden merkitys työyhteisöjen jatkuvassa kehittämisessä, oppimisessa ja tulevaisuuden luomisessa. Onko yhteistoiminnallinen johtamisstrategia oikea lähestymistapa?

Käytin ensimmäistä kertaa ”yhteistoiminnallisen johtamisen” käsitettä suunnitellessani ja toteuttaessani täydennyskoulutuskursseja ja -ohjelmia Helsingin yliopistossa 1990-luvun alussa. Oivalluksen käsitteen käyttöön sain perehtyessäni yhteistoiminnallisen oppimisen filosofiaan ja soveltaessani sitä oppivan organisaation kehittämiseen. Minulla oli erinomainen mahdollisuus tutustua teemaan siksi, että vedin tämän juhlakirjan päähenkilön, yhteistoiminnallisen oppimisen filosofian suomalaisen uranuurtajan professori Viljo Kohosen kanssa 3-vuotisia rehtori- ja johtajakoulutusohjelmia Helsingin yliopistossa vuodesta 1989 alkaen. Hän oli saanut ensikosketuksen asiaan ollessaan vuoden vierailevana tutkijana Kalifornian yliopistossa Santa Cruzissa Yhdysvalloissa. Aika pian saimme suomalaisen tiimiimme mukaan mm. KT Pasi Sahlbergin. Tällä ryhmällä paitsi kirjoittelimme ja koulutimme yhdessä ennen kaikkea perehdyimme kollegiaalisesti siihen, mistä yhteistoiminnallisessa oppimisessä on kysymys. Perehdyimme asiaan hankkimalla huippuasiantuntijoita eri puolilta maailmaa kouluttamaan meitä ja kouluttauduimme myöhemmin myös muissa maissa. David ja Roger Johnson tulivat ensimmäisinä Suomeen pitäen koulutusta Lahdessa ja Vantaalla. He vierailivat myöhemmin uudelleen syventämässä oppejaan. Houkuttelimme Suomeen myös muita alan todellisia huippuja. Tällä vierailivat vuorollaan mm. Elisabeth Cohen, Bruce Joyce, Shlomo ja Yael Sharan, Hanna Shachar sekä Nancy Schniedewind. Saimme tutustua myös Spencer Kaganin ja Robert E. Slavinin ajatteluihin eri konferensseissa. Perusta omaksumaani yhteistoiminnallisen oppimisen filosofiaan syntyi siis vuosien aikana monien eri tahojen vaikutuksesta.

## Yhteistoiminnallisen johtamisen teoreettista taustaa

Omassa ajattelussani yhteistoiminnallisen johtamisen juuret ovat yhteistoiminnallisen oppimisen filosofiassa, jossa on edelleen eri koulukuntia. Niitä on esitelty seikka-peräisesti alan käsikirjoissa (Sharan 1994). Alussa meitä kiinnosti erityisesti se, mitkä yhteistoiminnallisen oppimisen eri suuntauksista sopivat parhaiten Suomeen. Itse olen havainnut perusteellisen tutustumisen ja vajaan 15 vuoden kokemuksella, että ainakin ”johnsonilaisuuden” viisi periaatetta sopivat suomalaiseseen aikuiskoulutukseen (Johnson ym. 1990):

- a) positiivinen keskinäinen riippuvuus
- b) vuorovaikutteinen viestintä
- c) yksilöllinen vastuu
- d) sosiaalisten taitojen jatkuva harjoittelu sekä
- e) yhdessä tapahtuva asioiden arviointi ja pohdiskelu.

Olen availut näitä periaatteita kirjoissani ja artikkeleissani (mm. Kohonen & Leppilampi 1994; Sahlberg & Leppilampi 1994; Leppilampi & Piekari 2001; Leppilampi 2002). Tämän artikkelin suurin haaste on pohtia esiteltyjä periaatteita yhteistoiminnallisen johtamisen näkökulmasta. Oivallus tähän suuntaan syntyi 1990 luvun alussa kouluttaessani työyhteisöjen johtoa ja henkilöstöä oppivan organisaation ajatteluun ja hyvin toimivien ryhmien eli tiimien rakentamiseen. Oma havaintoni oli, että yhteistoiminnalliseen oppimisen periaatteet sopivat mainiosti juuri näihin päämääriin.

Yhteistoiminnallisuus on parhaimmillaan yksilön oppimisen itsenäistymistä ja vapautumista tukeva sosiaalinen rakennelma. Oppivassa organisaatiossa yhdessä oppimisella, toisten auttamisella ja toisilta oppimisella pyritään sosiaaliseen muutokseen. Siinä avoimuus, dynaamisuus, ryhmäkeskustelut ja yhteinen prosessointi ovat vallitsevina piirteinä. Yksilöllinen kasvu ja itsenäistyminen kulkevat rinta rinnan sosiaalisen kasvun ja kehittymisen kanssa. Menestyksellinen toiminta ryhmässä tukee yksilöllistä itsenäistymistä. Yksilön oppimiseen kehitellyssä yhteistoiminnallisen oppimisen filosofiassa on perusta johtajuuden uudistamiseen. Seuraavassa tarkastelen johtamista yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden pohjalta tavoitteenani selvittää periaatteiden yhteys oppivan organisaation kehittämiseen.

### *a) Positiivinen riippuvuus*

Käsitteenä **positiivisen riippuvuuden** periaate ei ole kovin helppo. Itse miellän sen jonkinlaisena ”me-hengen” luomisena. Lahjakaskaan työntekijä ei menesty organisaatiossa ilman muiden apua. Kyse on yhteisen tahtotilan luomisesta, jossa jokainen kokee että häntä tarvitaan ja että hän tarvitsee muita yhteisen tehtävän suorittamisessa. Kaikki kokevat olevansa samassa veneessä. Ryhmän menestyminen riippuu sen jokaisen jäsenen menestyksestä ja yhden menestyminen vaikuttaa toisten menestykseen. Positiivinen keskinäinen riippuvuus toimii yhteistoiminnallisen johtajuuden ytimenä. Ryhmän jäsenten on havaittava tunnetasolla, että he ovat liittyneet yhteen ja että yhteinen menestyminen koituu kaikkien eduksi. Heillä on tällöin motivaatio työskennellä yhdessä ja koordinoida ponnistelujaan tehtävän suorittamiseksi. Mahdollisimman hyvä tutustuminen, yhteisten tavoitteiden luominen ja pelisäännöistä sopiminen luovat hyvän pohjan positiivisen keskinäisen riippuvuuden rakentamiseksi. Kyse on ”kivijalan muuraamisesta” alkavalle yhteiselle kehittämisprosessille.

### *b) Vuorovaikutteinen viestintä*

Toinen tärkeä periaate yhteistoiminnallisissa johtajuudessa on **vuorovaikutteinen viestintä**. Tässä vahva, yhteistyötä tavoitteleva johtajuus nousee tärkeään asemaan. Kyse on **sellaisten rakenteiden luomisesta, jotka ”pakottavat” ihmiset työskentelemään yhdessä**. Hyvä johtaja mallittaa vuorovaikutteista viestintää tavoitteenaan luoda yhteisöön ”aidon kohtaamisen” kulttuuri. Hän hallitsee dialogin, osaa kannustaa henkilökuntaa ilmein, elein ja sanoin. Lisäksi hän osaa käsitellä hankaliakin asioita rakentavasti. Johtajan oma esimerkki kohdata yksittäinen työntekijä on hyvä alku vuorovaikutteisen viestinnän kulttuurin luomiseen.

Ryhmätilanteissa vuorovaikutteinen viestintä ilmenee parhaimmillaan pariporinoina, pienryhmien koostumuksien ja palaveripaikkojen vaihtoina ja vapautumisella perinteisistä rakenteista. Kokoontumistiloista on joskus mielekästä panna pöydät syrjään helpottamaan ryhmien vaihtoa ja vuorovaikutteista viestintää. Ihminenhan viestii ilmeillä, eleillä, istuma-asennolla ja muulla kehon kielellä sekä äänen painolla usein paljon aidommin kuin pelkällä puheella. Kappaleessa 2.2 kuvatussa ”Hyvä kokouskäytäntö” -esimerkissä konkretisoituu vuorovaikutteinen viestintä käytännön toiminnassa.

*c) Yksilöllinen vastuu*

Yksilöllinen vastuu omasta ja muiden työskentelystä, työssä oppimisesta ja kehittymisestä on seuraava yhteistoiminnallisen johtajuuden periaatteista. Johtajuuden tavoitteena on, että työntekijät oppivat ottamaan vastuuta oman ryhmänsä työtehtävän suorittamisesta ja auttamaan toisia ryhmän jäseniä suoriutumaan tehtävästä mahdollisimman hyvin. Yksi keino yksilöllisen vastuun lisäämisessä on pelisääntö, jonka mukaan jokaisen tulee olla valmis tarvittaessa esittelemään ryhmänsä tai osastonsa toimintaa vierailijoille.

Yksilöllinen vastuu toteutuu, kun ryhmän jokainen jäsen on vastuussa ryhmän onnistumisesta ja hoitaa osuutensa mahdollisimman hyvin. Kokouksissa ja suunnittelu-ryhmissä jokaisen on pystyttävä kertomaan, mitä ryhmässä keskusteltiin ja miten ryhmän yhteiseen ratkaisuun päädyttiin. Ryhmän toimintaan liittyen jokainen on hyvin perillä perustehtävästä, rooleista, vastuusta, vallasta, pelisäännöistä, kehittämiskohteista ym. Ryhmä ei salli ”peukalokyytiläisiä” (eikä myöskään ”työjuhtia”), vaan jokainen jäsen tuo toimintaan rakentavan panoksensa. Yksilöllisen vastuun kantaminen on avain onnistumiseen, mutta vasta vastuu muista ryhmänjäsenistä (kannustaminen, sosiaalinen vahvistaminen, voimaannuttaminen (empowerment), muista huolehtiminen, yhteisten normien ja pelisääntöjen noudattaminen) takaa positiivisen muutoksen asenteissa ja käyttäytymisessä, hyvän ilmapiirin ja parhaan mahdollisen työtuloksen.

Yksilöllisen vastuun käsitettä syventää Hellstenin (2001) kirjassaan esittelemä käsite positiivinen individualismi, joka rakentuu edellä kuvatun positiivisen riippuvuuden ja yhteisöllisyyden avulla. Positiivinen individualismi syntyy, kun ihminen tulee kuuluksi ja nähdyksi omana itsenään ja hänen tarpeensa tyydyttyvät tai kun ihminen saa osakseen arvostusta, kunnioitusta ja huomiota. Tällainen ihminen oppii arvostamaan itseään, hyväksymään tunteensa ja huolehtimaan tarpeistaan. Hän osaa myös asettua toisten asemaan vuorovaikutustilanteissa. Yhteistoiminnallisen johtamisen ja positiivisen riippuvuuden avulla poiskitkettävä negatiivinen individualismi puolestaan ilmenee siten, että henkilö näkee toisissa vain sen, mitä nämä voisivat antaa hänelle, miten heistä voisi hyötyä. Hän ajattelee kaikkea itsensä kannalta eikä hänellä ole varaa antaa mitään muille.

*d) Sosiaaliset taidot*

Sosiaalisten taitojen jatkuva harjoittelu on merkittävä osa oppivan tiimiorganisaation luomista. Suomalaisen työkuulttuurin historiaa ei voi luokitella kovin vuorovaikutteiseksi. Niinpä meihin on hyvin syvälle juurtunut toimintatapa, jossa johto ohjaillee työtä ja sanelee mitä tehdään. Viime vuosien selkeä trendi on ollut tavoite kasvattaa vuorovaikutusta, mutta kulttuuri muuttuu hitaasti. Oletus, että ”työntekijät eivät halua ottaa kantaa, vaikka heille tarjotaan siihen mahdollisuus”, on selkeä harhaluulo. Kyse on enemmänkin siitä, miten heidät otetaan mukaan keskusteluun. Lukemattomia kertoja olen kuullut johdon kysyvän esimerkiksi puuduttavan strategia- tai tilinpäätösesittelyn jälkeen ”onko kellään mitään kysyttävää?”. Pitkän yksinpuhelun jälkeen kukaan ei halua enää pitkittää jo muutenkin kauan kestänyttä tilaisuutta uusilla kysymyksillä. Toinen syy vaikeutemiseen on, ettei kukaan uskalla kommentoida mitään pelätessään tulevana nolatuksi. Sama ilmiö tulee esille organisaation koulutustilaisuuksissa. Varma keino saada henkilöstö keskustelemaan on käyttää ”porinaryhmiä”. Yksinkertainen ohje ”puhukaa vierustoverinne kanssa hetki siitä mitä kuulitte, mitä ette ymmärtäneet tai mistä olette eri mieltä” riittää aikaan saamaan keskustelua missä tilaisuudessa hyvänsä. Tätä on mielellään edeltänyt sopimus, että ”jokainen on valmis raportoimaan”, mitä ryhmässä keskusteltiin. Kokemuksieni mukaan tällainen toiminta pelottaa joitain aluksi. Kun jokainen on ollut kerran äänessä, pelko poistuu vähitellen ja vuorovaikutus lisääntyy.

Työyhteisön jäsenten aito, vastavuoroinen kohtaaminen on jokaisen yhteistoiminnallisen johtajan toivottava. Suurimmat haasteet liittyvät johdon ja työntekijöiden kykyyn käsitellä vaikeita asioita ja ristiriitatilanteita. Esimiesasemassa olevan henkilön, jolla on heikko itsetunto ja huonot vuorovaikutustaidot, yleisin tapa hoitaa ikävä asioita on aggressiivinen, valtaan sidottu keino alistaa ja määrätä. Tällaista vallankäyttöä ilmenee myös työntekijöiden kanssakäymisessä. Yhtä huono tapa hoitaa asioita on toista osapuolta aliarvioiva, ivallinen ja pilkkaava käyttäytyminen, joka pitkittyessään muuttuu jopa työpaikkakiusaamiseksi. Toivottavin keino käsitellä vaikeita asioita on toista osapuolta aidosti kuunteleva ja kunnioittava, tasa-arvoinen lähestymistapa, jossa pyritään yhteiseen ratkaisuun. Tietyissä tilanteissa vaaditaan myös, että viestintä on assertiivista, omista oikeuksista kiinnipitävää, mutta toista osapuolta huomioivaa ja kuuntelevaa viestintää. Minä-viestin (keskustelija kertoo mitä hän ajattelee ja tarvitsee, miten hän tuntee) sekä tosiasioihin perustuvien havaintojen (ei tulkintojen!) käyttäminen on osoittautunut erityisen tehokkaaksi tavaksi saada toinen osapuoli aidosti mukaan keskusteluun. Prosessille on tällöin ominaista jokaisen mahdollisuus puhua tunteistaan ja



testata omia ajatuksiaan. Aidossa vuorovaikutuksessa keskustelijat osaavat myös kuunnella ja tarkistaa, että ymmärsivät kuulemansa oikein.

Työyhteisön johto on aina avainasemassa, kun organisaatiossa pyritään oppimaan sosiaalisia taitoja. Työntekijöille on opetettava tietoisesti muun muassa paitsi ryhmän jäsenenä toimimisen myös sen vetämisen taitoja, keskinäistä luottamusta ja toisten arvostamista, tasa-arvoisuutta, toisen tarkkaavaista kuuntelua, neuvottelua ja päätöksentekoa sekä ristiriitatilanteista selviytymistä. Johdon tehtävä on näyttää toiminnallaan mallia toivotusta käytöksestä eri tilanteissa. Samasta asiasta on kysymys silloin, kun organisaatiossa opetellaan positiivisen palautteen, kannustuksen ja tuen antamista. Mikäpä olisi työyhteisön kannalta palkitsevampaa kuin saada siellä leviämään positiivisen palautteen ”virus”.

### *e) Yhdessä tapahtuva asioiden arviointi ja pohdiskelu*

Yhteinen kriittinen arviointi ja pohtiminen (reflektio) alkaa olla yhä suosittumpi tapa luoda yhteistoiminnallista, oppivaa organisaatiota. Yhteinen pohtiminen luo sillan omien kokemusten muuntamiseksi uusiksi teorioiksi, käsitteiksi, malleiksi ja toimintatavoiksi. Reflektoinnin toinen ulottuvuus on oppia tietoisesti tarkkailemaan tiiminsä, ryhmänsä ja organisaationsa tapaa toimia. Tällaisia metataitoja ja samalla yhteistyötaitojen kehittymistä voi harjoitella esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla: Mitä ja miksi tapahtui? Miltä toiminta tuntui? Missä onnistuimme, missä epäonnistuimme? Miten voimme parantaa työskentelyämme jatkossa?

Yhteinen pohtiminen mahdollistaa kokemuksesta oppimisen ja kokemuksen hyödyntämisen tulevissa työtilanteissa ja -projekteissa. Tavoite on, että työntekijät tuntevat toiminnassaan sekä vahvuuksia että kehittämistä tarvitsevia seikkoja. Omista kehittämiskohteista on järkevää tehdä ryhmissä sopimuksia, jotka tehostavat niiden tietoista tarkkailua ja jatkuvaa oppimista. Yhteisen pohtimisen osuutta oppivan organisaation luomisessa on vaikea ylikorostaa. Oppimisen ohessa koetun ja opitun arviointi kehittää myös työntekijän metakognitiivisia taitoja. Hyvä itsetuntemus on lopulta avain uusien asioiden omaksumiseen, uuden oppimiseen ja parantuneeseen työtehoon.

Edellä esiteltyjen periaatteiden soveltaminen ja sisäistäminen yhteistoiminnallisen johtamiseen on edellytys yhteistoiminnallisen työyhteisökulttuurin syntymiseen. Hyvän yhteistoiminnallisen johtajan ammattitaitoa ei mitata sillä, että hän tuntee teoriassa erilaisia johtamisteorioita ja -menetelmiä, vaan sillä, että hän osaa valita niistä kuhunkin johtamistilanteeseen parhaiten sopivat lähestymistavat. Jokainen yksilön tai ryhmän kohtaaminen on uusi haaste, jossa onnistuminen on lopulta riippuvainen siitä,

miten johtaja valmistautuu siihen, miten hänen tunneälynsä toimii ja miten hän osaa ohjata vuorovaikutusprosessia.

## Yhteistoiminnallinen johtaminen käytännössä

Yhteistoiminnallisen oppimisen ja johtamisen filosofia ja kokemuksellisen oppimisen (experiential learning) teoria/malli (Kohonen ja Leppilampi 1994; Leppilampi ja Piekari 2001) täydentävät toisiaan erittäin hyvin. Näiden teorioiden yhdistäminen ja mallittaminen (Leppilampi & Piekari 2001) on ollut jatkuva tavoite omassa kouluttajan työssäni. Yritän seuraavassa esitellä ajatuksiani siitä, miten tämä alun perin koulutusprosessiin kehittelemämme malli sopii yhteistoiminnalliseen johtamiseen.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan itsenäinen, ajatteleva ihminen sitoutuu itsensä ja oman työnsä kehittämiseen parhaiten silloin, kun hän saa valita kehittymistavoitteensa ja määritellä keinot niihin pääsemiseksi. Kokemuksellisen oppimisen teorian mukaan ihmistä motivoi parhaiten, että hän kokee pystyvänsä vaikuttamaan itseään koskevan prosessin kaikkiin vaiheisiin, suunnittelusta toteutukseen ja jopa arviointiin. Kypsä ihminen osaa reflektoida (=kriittistä arvioivaa pohdiskelua) toimintaansa arjen työn ja paineidenkin keskellä. Tällainen ihminen ymmärtää kokemuksen merkityksen oppimisessa. Hän osaa ”metatasolle” asettuen katsoa ajassa taaksepäin; oppia onnistumisista ja virheistä. Aito reflektointi on erittäin vaativa taito, jota pitää harjoitella jatkuvasti. Tässä onkin johtajuudelle ja kollegiaalisuudelle suuri haaste.

Yhteistoiminnallinen johtaja ohjaa henkilöstöään jokaisen ”rinnalla kulkien”, katalyyttisia, ajattelua herättäviä kysymyksiä tehden ja osoittaa vilpittömästi olevansa kiinnostunut työntekijöiden tarpeista. Henkilöstönsä oppimisesta kiinnostunut johtaja on myös nöyrä kuuntelija, joka uskaltaa tunnustaa omat heikkoutensa, paljastaa haavoittuvuutensa ja ennen kaikkea halunsa oppia myös muilta. Tällaisen johtajuuden keskellä myös henkilöstö uskaltaa ottaa riskejä ja jopa epäonnistua pelkäämättä syyllistämistä. Organisaatiossa vallitsee keskinäisen tukemisen ja yhdessä kasvamisen kulttuuri, jossa reflektiosta, toisten tukemisesta ja kunnioittamisesta on tehty arkirutiini. Jokainen kehittää itseään, kokeilee uusia asioita, kannustaa ja tukee toisia kokeilemaan myös silloin, kun asiat eivät mene kuten suunniteltiin. Ero hyvin toimivan ja tavallisen organisaation välillä ei olekaan siinä, mitä siellä tehdään vaan siinä, miten siellä osataan käsitellä ristiriitatilanteita. Taustalta löytyy ajatus, että kehitys alkaa aina oikein käsitellystä ristiriidasta.

Kun on kyse työyhteisön kehittamisestä, edellä kuvattu ajatusmalli sopii myös ryhmän ja koko henkilöstön kasvuun. Nykyään ollaan vahvasti yksimielisiä siitä, että työ-



**Kuvio 1. Organisaation näkyvä ja piilossa oleva osa (French & Bell 1975)**

yhteisön pysyvään kulttuurin muutokseen ei päästä ylhäältä päin tapahtuvalla käyttämisellä. Henkilöstö toimii jonkin aikaa kuuliaisesti, mutta ennen pitkää alkaa kuulua soraääniä, jotka leviävät nopeasti. Seurauksena on takanapäin puhumista ja johtoa kohtaan suuntautuvaa vastustusta, jonka seurauksena organisaatiokulttuuri vähitellen hajoaa epävirallisiksi, pahimmillaan toisiaan vastaan kilpaileviksi ja taisteleviksi ryhmiksi. Klikit ja johdon toiminnan vastustaminen ovat tällöin organisaation toimintaa haittaava tosiasia. Frenchin ja Bellin (1975) ”jäävuorimalli” (kuvio 1) kuvaa hyvin miten yhteistoiminnallisen johtajuuden avulla edistetään ehjän organisaatiokulttuurin muodostumista.

Jäävuoren näkyvä, ”virallinen” osa, on usein välttämätön luotaessa johdon visiota ja päämääriä, toiminnallisia rakenteita ja resursseja. Hyvällä johtajalla on selkeä käsitys suunnasta ja päämääristä, mutta hän hallitsee myös keinot saavuttaa ne yhdessä henkilöstön kanssa. Omien ajatusten jalostaminen yhdessä henkilöstöä kuullen on osa yhteistoiminnallista johtajuutta. Tällainen johtajuus ei kuitenkaan tarkoita loputtomia ja aikaa vieviä keskusteluja. Yhteistoiminnallinen, vahva johtaja osaa päätellä, milloin asioista on puhuttu riittävästi ja olennainen informaatio on käytettävissä. Kun on päätöksenteon aika, hän osoittaa jämmäkkyytensä ohjaamalla ryhmän määrätietoisesti kohti enemmistön näkemystä tai toimimalla tiukassa paikassa jopa vastoin yleistä mielipidettä. Tällainen toiminta on perusteltua etenkin silloin, kun johto on aidosti kuullut

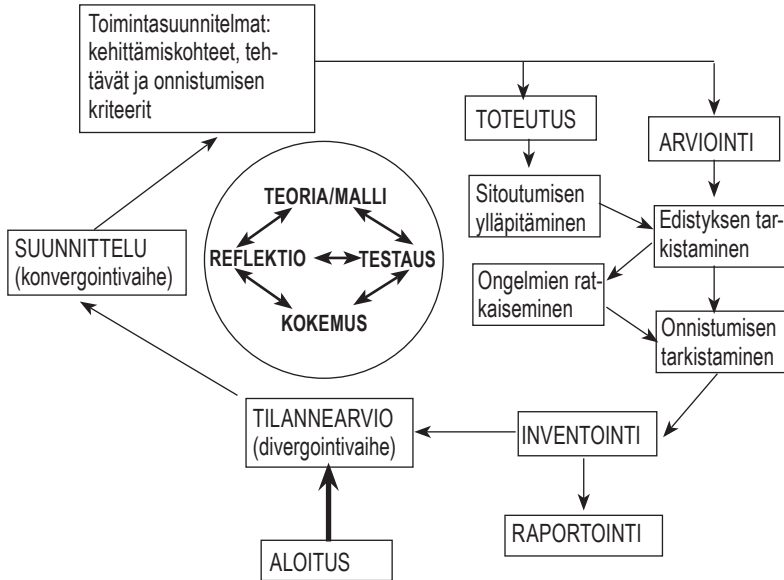
henkilöstöä, mutta tekee siitä huolimatta itsenäisen päätöksen uskoen sen olevan koko organisaation toiminnan kannalta paras ratkaisu. Johtajan tulee tällöin huomioida, että hän vastaa yksin päätöksensä seurauksista.

Jäävuorimallikuvion ydinsanoma on siinä, että organisaation muutosprosessissa täytyy huomioida myös piilossa oleva osa. Työyhteisön todelliseen kulttuuriin muutokseen pääsee parhaiten ottamalla mahdollisimman suuren osan henkilöstöstä mukaan muutosprosessin kaikkiin vaiheisiin ja johtamalla tätä prosessia taitavasti. Esimerkiksi hyvässä strategian ”jalkauttamisprosessissa” henkilökunta on niin varhain kuin mahdollista mukana pohtimassa yhteisön arvoja, normeja, tavoitteita, toimintatapoja, pelisääntöjä, tapoja ratkaista ristiriitaitilanteita ym. Hyvä prosessi huomioi organisaatiossa olevan osaamisen, myös ”hiljaisen tiedon”, ja arvostaa tunneällyn merkitystä osana menestyksestä kehittämistä.

## Työyhteisön yhteistoiminnallinen kehittämisprosessi

Jäävuorimalli toteutuu muutoksen johtamisessa esimerkiksi kuviossa 2 esitellyn mallin mukaan. Aidon kohtaamisen ja toisiaan kunnioittavan dialogin (vastavuoroisuus keskustelussa, aito kuuntelu ja kriittinen, arvioiva pohdiskelu) kautta osapuolet luovat erilaisia ratkaisumalleja (divergointi- eli avaamisvaihe). Sen jälkeen he sopivat yhdessä kehittämiskohteet ja keinot tavoitteiden saavuttamiseksi (konvergenti- eli sulkemisvaihe). Yleensä tällainen avoriitimäinen prosessi tuottaa valtavasti vaihtoehtoja, joiden joukosta monet ovat toteuttamiskelpoisia. Yleisin virhe on, että aloitetaan monta kehittämishanketta yhtä aikaa. Sen vuoksi hyvään johtajuuteen kuuluu taito priorisoida asioita yhdessä kaikkien osallisten kanssa. Hargreaves ym. (1989) kuvaavat omassa mallissaan hyvän kehittämisprosessin eri vaiheita (ks. myös Hämäläinen ym. 1993 sekä Kohonen ja Leppilampi 1994). Kuviossa 2 tuo malli on suhteutettu kokemuksellisen oppimisen kehään (kuvion sisällä ympyrässä, ks. Kolb 1984).

Kehitysprosessi kannattaa aloittaa kokemuksellisen oppimisen mallin mukaisesti perusteellisella jokaisen työntekijän omiin **kokemuksiin** liittyvällä **reflektiolla** siitä, missä ollaan ja missä pitäisi olla. Tässä divergointivaiheessa erilaisten yhteistoiminnallisten tekniikoiden (ongelmankartoituskokous, kysely, avoin keskustelu, ohjattu yhteistoiminnallinen prosessi yms.) avulla selvitetään, millaisessa tilanteessa yhteisö tai ryhmä sillä hetkellä on. Prosessin aikana tutkitaan yhteisön vahvuuksia ja kehittämis-kohteita suhteessa hyväksytyyn strategiaan. Reflektion kohteena voivat olla myös arjen käytänteet, pelisäännöt, tiedon kulku, arkiarvojen suhde virallisiin arvoihin, osaamisen



Kuvio 2. Työyhteisön yhteistoiminnallinen kehittämisprosessi

kartoitus tms. Tärkeintä on, että henkilöstö kokee, että prosessista voi olla onnistuessaan hyötyä esimerkiksi työn tekemiseen, jaksamiseen ja ihmissuhteisiin.

**Tilannearvion** jälkeen seuraa selkeisiin toimenpiteisiin johtava konvergointivaihe, jossa päätetään, mitä asioita ja missä järjestyksessä lähdetään kehittämään (syntyy henkilöstön oma **teoria/malli** siitä, kuinka tulisi edetä). Käyttökelpoiseksi mallin tekee, että sen avulla laaditaan organisaatiolle esimerkiksi vuosisuunnitelma. Olennaista on sopia yhdessä jokaiselle kehittämiskohteelle aikataulu, mihin mennessä sen arvioidaan olevan niin hyvässä kunnossa, että voidaan siirtyä seuraavaan kehittämiskohteeseen. Osana **suunnitelmaa** sovitaan kullekin kehittämiskohteelle jo aloitusvaiheessa aikataulun lisäksi vastuulliset toimijat, luodaan yhdessä onnistumisen kriteereitä (eli mistä nähdään, että prosessi todella etenee ja päämäärä saavutetaan) ja sovitaan seurannasta. Yhteistoiminnalliseen johtajuuteen kuuluu osana prosessin aloitusta vaihe, jossa jokainen valitsee 4–5:stä tärkeimmäksi valitusta kehittämiskohteesta sen, joka häntä eniten kiinnostaa. Pääasia on, että jokainen on jäsenenä ainakin yhdessä kehittämissyöryssä.

Prosessin etenemisen ideana on, että **toteutus** (kokemuksellisen oppimisen mallin **testausvaihe**) ja **arviointi** (**reflektio**) kulkevat rinnakkain koko ajan. Käytännössä tämä

tarkoittaa väliarviointeja ja raportointeja kaikkien toimijoiden kanssa. Jatkuva arviointi on erityisen tärkeä yhteistoiminnallisen johtamisen väline. Sen avulla henkilöstölle saadaan aikaan sopivaa ”painetta” unohtamatta tarvittavaa tukea silloin, kun homma meinaa hiipua tai osaaminen ja resurssit loppua. Johtaja ei koskaan saa jättää henkilöstöä oman onnensa varaan, vaan hänen täytyy olla koko ajan selvillä missä mennään. Valitun kehittämiskohteen alkuvaiheessa laadittujen ja jatkuvasti täydennettyjen onnistumisen kriteerien avulla varmistetaan, että prosessi jatkuu ja henkilöstön innostus säilyy. Ilman dokumentoituja, mitattavia konkreettisia tavoitteita unohdetaan helposti lähtötilanne. Seurauksena tulee helposti tunne, ettei edistystä tapahdu. Jaksamisen ja seuraavaksi valitun kehittämiskohteen entistä tehokkaamman työstämisprosessin vuoksi yhteinen arviointi siitä, mitä on saatu aikaan, on täysin välttämätöntä.

Arvioinnin jälkeen tehdään johtopäätökset siitä, mitä prosessin aikana on opittu ja miten kokemuksia ja havaintoja voidaan hyödyntää jatkossa. Tämä ns. metatasolle nousu kehittää toistuessaan joka kerta organisaation henkilöstön kykyä selviytyä tulevista prosesseista. Tässä vaiheessa kehittämispöytäkirjaa on käyty läpi kokemuksellisen oppimisen kehän ensimmäinen kierros.

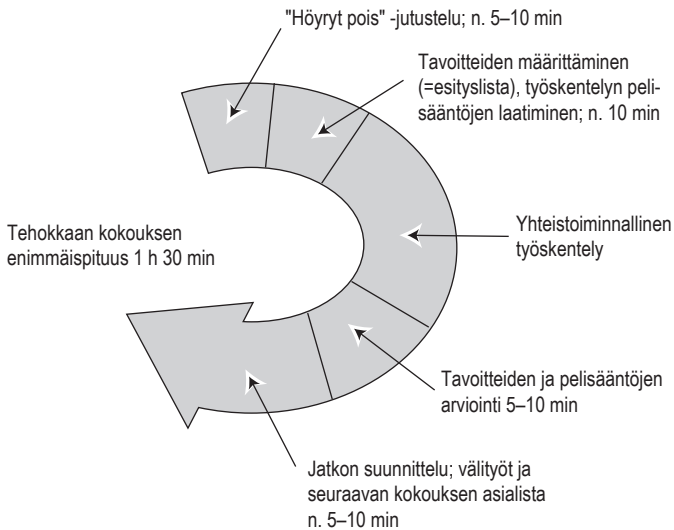
Seuraava kierros aloitetaan välittömästi edellisen päätyttyä. Henkilöstö on jo tässä vaiheessa saanut uusia kokemuksia, uutta tietoa ja taitoa eli ”organisaatio on oppinut”. Se, että jo suunnittelun alkuvaiheessa sovittiin vastuuhenkilöt ja aikataulu tulevalle prosessille, edistää merkittävästi uuden kehittämiskohteen työstämistä. Henkilöt, jotka muutama kuukausi aiemmin saivat tehtäväkseen jatkaa seuraavan kehittämiskohteen parissa, ovat alitajuisesti työstäneet teemaansa koko ajan. Yksilön valikoiva tarkkaavaisuus on kohdistunut kehittämiskohteeseen, jonka valintaan hän on itse päässyt vaikuttamaan. Sen seurauksena kukin on aina nähdessään teemaan liittyvän lehtiartikkelin, kirjan, TV-ohjelman tai kuullessaan puhuttavan siitä huomionnut sen. Kehittämiskohteesta vastuussa oleva työntekijä ottaa artikkelin talteen, kirjaa kuulemansa muistikirjaansa, soveltaa lukemaansa omaan työhönsä jne. Hän siis työstää asiaa, vaikkei hänen vastuullaan oleva kehittämiskohde vielä olekaan ajankohtainen. Näin ollen ryhmä on jo alkuvaiheessa sisäistänyt asian muita paremmin ja on valmis ottamaan vastuun kehittämispöytäkirjan vetämisestä. Vastuuryhmä ei tee kuitenkaan yksin kaikkea siihen liittyvää työtä, vaan pitää huolen delegoimalla ja työtä jakamalla, että sovitut työt tulevat tehdyksi.

## Hyvä kokouskäytäntö esimerkkinä yhteistoiminnallisesta johtamisesta

Havaintojeni ja koulutuksissani käymiemme keskustelujen mukaan useimpien työyhteisöjen suurimpia aikavarkaita ovat huonosti valmistellut kokoukset ja palaverit. Kokoukset alkavat epäsäännöllisesti väen saapuessa paikalle osin myöhässä. Huonosti valmistellut asiat vievät kaikkien aikaa, ilmoitusasioihin käytetään kohtuuttoman paljon aikaa, vain harvat puhuvat, asioiden käsittelyssä hypitään asiasta toiseen, kokouksen aikana puhutaan puhelimeen, pois lähdetään kesken kokouksen, asiat eivät koske jokaista läsnäolijaa,... Listaa voisi jatkaa vielä paljon.

Yhteistoiminnallisten rakenteiden ja kulttuurin luominen alkaa yhteistoiminnallisten palaverien ja kokousten vetämisestä. Hyvin vedetty ja toteutunut kokous on pienoiskoossa malli koko organisaation yhteistoiminnallisesta työskentelystä. Tehokas kokous on perusta hyvin toimivalle organisaatiolle. Kuviossa 3 on esitelty yhteistoiminnallisen kokouksen rakennemalli. Siinä ei oteta kantaa niinkään kokousteknisiin asioihin, vaan sen yhteistoiminnalliseen vetämiseen tavoitteena saada kaikki olemaan aidosti ja innostuneesti mukana palaverissa.

**Yhteistoiminnallisessa kokouksessa** jokaisella on todellinen mahdollisuus osallistua kokouksen kaikkiin vaiheisiin ja niiden valmisteluun. Hyväksi tavaksi on osoittautunut käytäntö, jossa osallistujat houkuteltaan ajoissa paikalle ennen virallisen osuuden



Kuvio 3. Yhteistoiminnallisen kokouksen rakenne

alkua kahvin tai muun tarjoilun avulla. Vapaa rupattelu auttaa irtaantumaan muista kiireistä ja orientoitumaan kokoukseen, joka alkaa täsmälleen sovittuna aikana.

Kokouspaikan ja istumajärjestyksen merkitys yhteistoiminnallisessa kokouksessa on tärkeä yhteistoiminnallisen johtajuuden rakenteisiin liittyvä valinta. Useimmiten kokoukset pidetään kerrasta toiseen samassa tilassa jopa siten, että kukin istuu aina samalla paikalla. Fyysisten rakenteiden uudistaminen alkaa luontevasti siitä, että otetaan totuttu käytäntö avoimesti puheeksi. Kokous voikin alkaa yhteisellä pareittain toteutetulla pohdiskelulla siitä ”miksi istumme täällä, tässä muodossa”. Parin minuutin keskustelun jälkeen vetäjä kysyy satunnaisesti keltä tahansa, mihin tulokseen he ovat tulleet. Yhteiskeskustelun jälkeen tehdään päätös testata erilaisia kokouspaikkoja ja istumajärjestyksiä ja tutkia niiden merkitystä kokouksen onnistumiseen.

Etenkin keskustelemissa ja ideoivissa kokouksissa toiminta tehostuu, kun tuolit on laitettu ympyrämuotoon ja pöydät syrjään. Kukapa estää pitämästä etenkin pienten ryhmien suunnittelupalavereita myös luonnon helmassa puutarhassa, jolloin osa pari-porinoista voidaan helposti toteuttaa myös pienenä kävelynä muistiolehtiä kädessä? On tärkeää, että uusia tapoja arvioidaan lopuksi eli etsitään yhdessä kokemuksen hyödyt ja haitat.

Ennen esityslistan läpikäyntiä kannattaa tarkistaa osallistujien **aikataulu** ja sopia, milloin kokous loppuu. Tällä varmistetaan asioiden käsittelyn häiriöttömyys, kun kukaan ei lähde pois kesken kokouksen. Toisaalta yhdessä sovittu aikataulu saa aikaan yleensä sen, että kaikki listalla olevat asiat ehditään käydä läpi. Jokainen tiedostaa, että ellei asioita ehditä käsitellä, joudutaan sopimaan ylimääräinen kokous tai siirtämään asia seuraavaan kokoukseen. Tärkeää on, että sovitusta päättymisajasta pidetään kiinni.

Yhteisten **tavoitteiden määrittäminen** on sitoutumisen kannalta hyvin tärkeää. Hyvin valmistellussa kokouksessa esityslista on toimitettu osallistujille hyvissä ajoin ennen kokousta. Etenkin vaikeiden asioiden päättämisessä auttaa, että esityslistaan on kirjattu valmisteluryhmän (ks. myöhempanä oleva kohta ”jatkon suunnittelu”) laatima päätösesitys. Tämän seurauksena monessa työyhteisössä tutut kokouksen jälkeiset ”naulakkokeskustelut” saadaan siirtymään kokousta edeltäville päiville ja jokainen tulee palaveriin hyvin valmistautuneena. Ellei esityslistaa ole toimitettu ennakoon, kannattaa alusta uhrata muutaman minuutti siihen, että osallistujille annetaan 2–3 minuuttia aikaa jutella parin kanssa siitä, mitä asioita kokouksessa tulisi käsitellä. Sen jälkeen kokouksen puheenjohtaja kysyy nopeasti pareilta, mitkä asiat heidän mielestään ovat alkaneessa kokouksessa etusijalla.

Hyväksi käytänteeksi on osoittautunut, että esityslistan asiat jaetaan kolmeen osaan: ilmoitusasiat, päätettävät asiat ja keskusteltavat asiat. Ilmoitusasioiden käsitte-



lyä jouduttaa pelisääntö, että kaikki mahdollinen kirjataan esityslistaan ja ainoastaan tärkeimmät sekä kysymyksiä herättävät ilmoitusasiat otetaan yhteiseen käsittelyyn. Muutoin kukin voi lukea ne paperista. Keskusteltavien asioiden funktio on valmistella seuraavaa kokousta ja mahdollisesti sopia henkilöistä, jotka valmistelevat seuraavassa kokouksessa käsiteltävän asian. Tässä yhteydessä yhteistoiminnallisuuteen liittyy tasa-arvon periaate siitä, että jokainen ryhmän jäsen on vuorollaan vastuussa asioiden valmistelusta.

Kehitettäessä palaverikäytänteitä on hyvä sopia **kokouksen pelisäännöistä**. Olen joutunut työssäni kuulemaan paljon valituksia siitä, etteivät läheskään kaikki osallistu aktiivisesti kokouksen kulkuun. Se että joku ei sano mielipidettään kokouksessa, ei tarkoita, ettei hänellä sitä ole. Yhteisössä on totuttu siihen, että ainoastaan osa (yleensä johto ja muutama muu) keskustelee useimpien pysyessä pääasiassa hiljaa. Muita yleisesti esiintyviä epäkohtia ovat esimerkiksi, ettei kokouksessa pysytä asiassa, juututaan liian kauaksi aikaa puhumaan yhdestä asiasta, ei kuunnella tasa-arvoisesti kaikkien mielipiteitä tai ei tehdä selkeitä päätöksiä. Näiden epäkohtien esille nostaminen edellyttää avointa keskustelua, jossa jokaisen kokemukset aiemmista kokouksista kerätään pariporinoiden avulla. Tähän on syytä käyttää ainakin kerran riittävästi aikaa. Saadun aineiston perusteella luodaan lista kokouuskäytännön kehittämiskohteista, joita aletaan yksitellen panna kuntoon.

Kokouksen varsinaisten **asioiden käsittelyssä** on osoittautunut tehokkaaksi toimintatavaksi, että vaikeimpien asioiden käsittelyssä käytetään pienryhmäkeskusteluja ja pariporinoita apuna. Päätösesityksen jälkeen annetaan ryhmille muutama minuutti aikaa pohtia omaa kantaansa esitykseen periaatteella ”jokainen on valmis raportoimaan” mitä ryhmässä keskusteltiin. Sen jälkeen vetäjä pyytää esimerkiksi sopimaan jokaisessa ryhmässä, kuka sen jäsenistä on A, B ja C. Sitten puheenjohtaja ilmoittaa, että jokaisesta ryhmästä vaikkapa jäsen ”B” valmistautuu kertomaan ryhmän mielipiteen. Tämä varmistaa useimmiten sen, että myös eriävät mielipiteet tulevat julki. Kenenkään ei tarvitse puhua omissa nimissään, vaan hän voi sanoa, että ”me tässä A:n ja C:n kanssa olemme sitä mieltä, että...” Tällainen käytäntö sitoo kaikki tiiviisti asian käsittelyyn, kun jokainen voi joutua perustelevaan ryhmänsä kantaa. Positiivinen keskinäinen riippuvuus ja yksilöllisen vastuun periaate toteutuvat varsin konkreettisesti. Pariporinatyypinen toiminta saattaa viedä hieman enemmän aikaa kuin ”tavallinen” käsittely, mutta useimmiten se kuitenkin kannattaa siitä syystä, että asiat tulevat kunnolla käsitellyiksi ja saadaan lopullisesti sovituiksi.

**Arviointivaiheessa** keskustellaan jälleen pariporinoita hyödyntäen, miten tavoitteet saavutettiin, miten työskentely onnistui, toimittiinko pelisääntöjen mukaisesti jne. Tämä vaihe vie aikaa noin 5 minuuttia, mutta kokemus on osoittanut, että käytet-

ty aika tulee myöhemmin monin verroin takaisin säästyneenä aikana ja tehostuneina kokouksina. Arviointi kannattaa jopa kirjata esityslistaan, jotta se tulee varmuudella hoidetuksi. Arviointivaiheen tavoite on löytää keinoja seuraavien kokousten parantamiseen, joten johtopäätökset ja sopimukset kirjataan muistioon. Pohdittaessa kokousten kehittämistä keskustellaan mm. siitä, ketkä toimivat jatkossa puheenjohtajana ja muistion laatijoina. Varsin mielenkiintoiseksi on osoittautunut käytäntö, että nämä henkilöt vaihtuvat jatkuvasti jokaisen toimiessa vuorollaan vastuutehtävissä. Tällainen toiminta vapauttaa ryhmän virallisen vetäjän seuraamaan osallistujien toimintaa eri näkökannalta. Joskus voi olla merkittävää oman johtajuuden kannalta jopa se, ettei osallistu varsinaiseen keskusteluun lainkaan (tai tulee mukaan vasta päätöksentekovaiheessa), vaan seuraa kokouksen yleistä ilmapiiriä, päätöksentekokulttuuria tms.

**Jatkon suunnittelu** on osoittautunut arvioinnin tavoin kokouksen laiminlyödyimmäksi vaiheeksi. Yleinen käytäntö on, että seuraavan kokouksen aika ja paikka lyödään kyllä lukkoon, mutta muut asiat jäävät puheenjohtajan vastuulle. Hyvin tehokas tapa edistää kokouksia on käydä lopussa keskustelua siitä, mitä asioita seuraavassa kokouksessa käsitellään. Samalla sovitaan, ketkä ovat vastuussa asian valmistelusta. Tällainen toiminta sitouttaa ryhmän jäsenet entistä paremmin asioihin. Yhteistoiminnallisuuden henkeen kuuluu myös, että jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa, minkä asian valmisteluun osallistuu. Hyvä tapa edellyttää seuranta, jossa pidetään kirjaa siitä, milloin kukin on osallistunut valmistelutyöhön, ja pidetään tasa-arvon periaatteesta kiinni.

Edellä esitelty ”hyvä kokouskäytäntö” on vahva askel kohti yhteistoiminnallista kulttuuria, olipa sitten kyse organisaation kehittämisestä tai vaikkapa poliittisesta päätöksenteosta. Monessa työyhteisössä on menetelty niin, että kokoushuoneiden pöydille tai seinille on laitettu kuviossa 3 esitelty malli muistuttamaan yhteisistä toimintatavoista. Samalla johtoryhmässä on sovittu, että jokainen sen jäsen käyttää samaa mallia kaikissa kokouksissa ja palaverissa, joissa he ovat mukana. Kun tällaista toimintaa jatketaan esimerkiksi vuoden verran, alkaa yhteistoiminnallisen kokouksen ajattelumalli levitä organisaation kaikkiin palaverihin. Tällä luodaan perustaa laajemmallekin yhteistoiminnalliselle työskentelylle.

## Pohdiskelua johtajuudesta ja siihen kasvamisesta

Yhteistoiminnallinen johtaminen on johtamistapa muiden joukossa. On tilanteita, joissa tarvitaan autoritaarista, jämäkkää, määrätietoista otetta. Joskus, onneksi erittäin harvoin, tarvitaan jopa korotettua äänenkäyttöä, jotta työntekijä saadaan ”heräämään” todellisuuteen. Tosin, kun pyritään lisäämään henkilöstön sosiaalisia taitoja ja kasvat-

tamaan kunkin minäkäsitystä, eivät autoritaarisuus ja aggressiivisuus toimi, vaan tarvitaan yhteistoiminnallista työskentelyä. Tärkeintä on käyttää monipuolisia johtamistapoja ja muistaa, että innostunutta, asiansa hallitsevaa, aidosti kuuntelevaa ja virallisten arvojen mukaan toimivaa johtajaa tarvitaan aina.

Matkani yhteistoiminnallisen oppimisen ja johtamisen filosofian tutkimiseen kuluneen 15 vuoden aikana on ollut oman kasvuni kannalta erittäin merkittävä prosessi. Olin ”entisessä elämässäni” opettajankouluttajana ajatellut ja toiminut 1970-luvulla saamieni oppien mukaan. Näin jälkempäin täytyy todeta, että omaksutun poisoppiminen on äärimmäisen vaikeaa. Roolin muutos opettajasta konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseksi ohjaajaksi, tukijaksi, kannustajaksi ja oppimistilanteen yhteistoiminnallisten rakenteiden luojaksi on ollut pitkä prosessi. Vaikka yhteistoiminnallisen filosofian tajuaisi teoriassa, sen sisäistäminen osaksi kaikkea koulutusta unohtuu helposti. Hoitaessani rehtorin tehtäviä noudatin filosofiaa ehkä paremmin, kun totesin, etten pärjää ilman yhteisön tukea, vastuunottoa ja osallistumista. Omaa kokemustautaa vasten ymmärtää, millaisen työmaan edessä johtajat ovat pyrkiessään uudistamaan työyhteisönsä kulttuuria yhteistoiminnalliseksi. Olen vakuuttunut, että yksilön muutos alkaa ristiriidasta omassa ajattelussa. Johtajan tärkeimpiä tehtäviä onkin saada aikaan tuo ristiriita katalyyttisten kysymysten ja oman toimintamallin avulla. Hänen täytyy saada jokainen itse tajuamaan muutostarpeensa, jotta siitä tulisi aito tahtotila.

Kokemukseni yhteistoiminnallisen oppimisen filosofiaan perustuvasta koulutuksesta ja johtajuudesta ovat erittäin rohkaisevia. Tavoiteltaessa henkilöstön omaksumien tapojen ja perusolettamusten muuttamista törmää jatkuvasti uusiin haasteisiin. Useimmiten ne johtuvat siitä, etteivät koulutettavat ja työntekijät ole tottuneet ilmaisemaan itseään suuressa ryhmässä tai käyttämään valtaa ja ottamaan vastuuta omassa työssään. Kun työntekijä on oppinut toimimaan kulttuurissa, jossa johtaja määrää ja sanoo miten toimitaan, hänen on hyvin vaikea oppia yhteistoiminnalliseen kulttuuriin, jossa kukin saa tehdä päätöksiä ja valita toimintatapansa. Delegoinnin suurimpia haasteita johtajan kannalta onkin, että uuden asian opettaminen työntekijälle vie yleensä paljon aikaa sekä johtajalta että työntekijältä. Usein esimies lankeaakin ansaan ”minä teen sen itse”. Samalla menetetään sekä delegoinnin tuoma ajan säästö johtajalle että uuden, mielenkiintoisen haasteen oppiminen työntekijän kannalta. Tällainen oppiminen vaatii kärsivällisyyttä molemmilta osapuolilta.

Kokemusteni pohjalta olen ikääntyessäni pohtinut kovasti myös arvoperustaa, jolle eettiseksi katsomani toiminta perustuu. Kyse on usein jopa siitä ihmiskuvasta, jonka varaan rakennamme ajattelumme, tekemme ja ihmissuhteemme. Veli-Pekka Toivonen ilmaisi asian osuvasti pohtiessamme ties monenhenkilö kerran tätä kysymystä: ”*Pohjimmiltaan on kysymys siitä, miten saadaan aikaan toimiva malli, jossa hyväksytään*

*ihmisen raadollisuus (eli lähtökohtaisesti ihmisen itsekkyyks). Ihmisen ulkopuolelta tulevan voiman (kristillinen arvopohja, anteeksiantamus, yhteisesti sovitut eettisesti kestävä arvot, yhteiset pelisäännöt, yhteisen hyvän edut yksilön hyvän rinnalla) avulla voidaan käytännön tilanteissa valita parempi toimintatapa ja kannustaa tämän omaksumista.”*

Tällaisesta ajattelusta seuraa, että organisaatioissa tulee jatkuvasti keskustella ja sopia arvoista, jotka ohjaavat toimintaa. Samalla on hyvä luoda pelisäännöt esimerkiksi rakentavaan ristiriitojen käsittelyyn, sopia luvasta epäonnistua tai hyväksyä anteeksiantaminen osana organisaatiokulttuuria. Tässä tapauksessa tuo anteeksiantaminen tarkoittaa syyttämättä jättämistä. Organisaatio, jossa epäonnistumiset koetaan osaksi kehittämistä eikä niitä tarvitse pelätä, on yleensä luova, menestyvä yhteisö. Organisaatiossa halutaan tällöin oppia sekä menestyksestä että epäonnistumisista: tutkitaan yhdessä mitkä tekijät vaikuttivat siihen, että kävi niin kuin kävi ja sovitaan, miten toimitaan jatkossa tämän kokemuksen mukaan. Organisaatiossa, jossa reflektiosta on tehty arkirutiini, on miellyttävä työskennellä ja kaikki voivat hyvin.

Kehittämisen ja menestymisen kannalta tärkeiksi osoittautuneet arvokeskustelut ovat yleistyneet valtavasti viime vuosikymmenen aikana. Niitä käydään paitsi työyhteisöissä lähes kaikkialla, missä ihmiset pyrkivät yhteiseen päämäärään. Hyvä esimerkki on nykyinen kotikaupunkini Lahti, jossa on tähän mennessä (toukokuu 2004) jo kolme kertaa saatu päättäjät ja sadat ihmiset liikkeelle kuulemaan ja keskustelemaan arvoperustasta, jolle päätökset rakennetaan. Ensimmäisen seminaarin luennoitsijoita oli filosofi Maija-Riitta Ollila. Paikallinen lehti (ESS 29.1.2004) nosti esiin hänen tulevaisuuden teeseistään ”anteliaisuuden” ja ”ahneuden hallinnan”. Ollilan mukaan futurologit ovat sitä mieltä, että ”*anteliaisuus on yksi tulevaisuuden arvoista. Tieto on hyödyllistä silloin, kun se on kavereillakin. Silloin sitä voidaan yhdessä kehittää.*” Tämä on hyvä peruste yhteistoiminnalliselle, vastavuoroiselle johtajuudelle, sillä anteliaisuuden vallitessa tietoa ei pantata organisaation sisällä. Myös benchmarkingista eli parastamisesta ja verkostoitumisesta saadut myönteiset kokemukset tukevat tämän arvon merkitystä.

Toinen Ollilan esille nostama arvo ”ahneuden hallinta” tulevaisuuden arvona selittyy sillä, että elämässä joutuu yhä enemmän tekemään päivittäisiä valintoja. ”*Kun elämä on pelkkiä valintoja, ei ehdi enää mitään. Aina ollaan rientämässä jossain muualla, täyttämässä elämää uusilla valinnoilla. Meidän täytyy valita vähemmän*”, toteaa Ollila. Tämä ilmenee myös arkityössä siten, että sopiessamme kehittämiskohteista ja päättäessämme toimenpiteistä valitsemme usein liian monia asioita liian nopealla aikataululla. Todellisuudessa arvot ohjaavat valintojamme ja kiire syntyy vääristä valinnoista. Emmekö osaa päättää, mikä on meille tärkeää, vaikka kaikilla on kuitenkin aikaa siihen, mitä he pitävät tärkeänä? Tämän vuoksi tarvitsemme avuksemme kuviossa 2 esiteltyä

työyhteisön kehittämismallia, jonka mukaan tehdään valintoja, sovitaan vastuista ja aikatauluista.

Perusteita yhteistoiminnallisuuden lisäämiselle löytyy yllättäen myös ihmisten hyvinvoinnista. Markku T. Hyypän (2002) mukaan *yhteenkuuluvuuden tunne* parantaa väestön hyvinvointia. Hän on tutkiessaan Pohjanmaan rannikkoseutujen ruotsinkielisiä tullut siihen johtopäätökseen, että he elävät pidempään ja ovat terveempiä ja vireämpiä kuin muut suomalaiset. Hyypän mielestä on tärkeää rakentaa sosiaalista pääomaa, joka perustuu kansalaisten vuorovaikutukseen, osallistumiseen, yhteisöllisyyteen ja ihmisten väliseen luottamukseen. Kyse on tavasta kohdata ja elää toistensa kanssa tavoitteena auttaa, luottaa ja tehdä asioita yhteisen hyvä eteen. Keskinäisen vuorovaikutuksen verkostoa eli sosiaalista pääomaa ei voida varastoida eikä kerätä pahan päivän varalle, vaan se syntyy ihmisten yhteisestä toiminnasta ja keskinäisestä luottamuksesta ja katoaa näiden puuttuessa. Hyypä vertaa tällaista yhteisöä Muumilaaksoon. Siellä vallitsee rauha, luottamukseen perustuva vuorovaikutus, toisista välittäminen – ja kiireettömyys, vaikka siellä tapahtuu koko ajan kaikenlaista. Ihmiset toimivat yhdessä ja erikseen, mutta löytävät aina tarvittaessa toisensa. Vaikka yhteisö on näennäisesti suljettu ja asustaa laaksossa, sieltä matkustetaan pois, sinne tullaan takaisin, vieraat tulevat sinne ja heidät oitis hyväksytään. Tällainen Muumilaakso on myös salliva yhteisö. Mielestäni kysymys on paljolti samasta asiasta kuin yhteistoiminnallisen johtamisen filosofiassa: sosiaalisten taitojen hallinnasta, avoimesta vuorovaikutuksesta, tasa-arvoisesta dialogista ja rakentavasta ristiriitatilanteiden käsittelystä, jotka ovat perusta luottamuksen ja sitä kautta myös hyvin voivan työyhteisön synnylle.

Olen tässä artikkelissa pyrkinyt etsimään sekä eettisiä että arvoperusteita yhteistoiminnalliselle johtajuudelle ja siihen kasvamiselle. Seurauksena on tavoite johtajuudesta, joka onnistuessaan vaatii lähes epäinhimillistä toimintaa. Jokainen johtaja on luonnollisesti itse vastuussa kasvustaan, jonka perusta on omassa ajattelussa ja toiminnassa. Johtajan on ensin itse opeteltava toimimaan siten kuin haluaisi muidenkin toimivan. Hänen on opittava kohtaamaan, kuuntelemaan, nöyrytmään, kannustamaan, ihmettelemään ja olemaan rakentavan kriittinen. Kyse on myös itsensä tuntemisesta. Hellsten väittää, että ”*ihminen löytää identiteettinsä löytäessään heikkoutensa. Nöyrä ihminen tietää kuka hän on – hänellä on varaa kuunnella?*.” Nöyryys on vahvuutta joka ei kiellä heikkoutta. Se on realistinen ominaisuus, jonka taustalta löytyy kokemus epäonnistumisten kohtaamisista, heikkoudesta ja sen tunnustamisesta. Nöyryyden ansio on, että ihminen oppii tunnistamaan oman rajallisuutensa. Vahvuuden alku on siis heikkoudessa. Heikkous synnyttää myös rakkautta. Sen kautta me lopulta pystymme päätelemään, mikä on elämässä lopulta kestävä ja arvokasta. (Hellsten 2001.) Vahvaksi yhteistoiminnalliseksi johtajaksi kasvamisessa on siis kyse myös välittämisestä ja rak-

kaudesta. Toisaalta välittäminen ja läheisyys syntyvät avoimesta kohtaamisesta ja to-tuudellisuudesta, jossa heikkouksiakaan ei peitellä. Viisus ja itsen kasvu on enemmän kysymyksiä ja ihmettelyä kuin vastauksia. Tällainen ajattelu on mielestäni vahvasti so-pusoinnussa yhteistoiminnallisen oppivan organisaation luomisen kanssa. Tarvitsemme kasvuumme toistemme apua.

Hyvä johtaja on Hellstenin (2001) mukaan myös sankari. Sankari on ihminen, jolla on kyky kuunnella sisintään ja toimia sen mukaan, vaikka yhteisö ei välttämättä olisi samaa mieltä. Hän tekee valinnat sisäisten visioidensa pohjalta ja sitoutuu niihin niin voimakkaasti, että ne alkavat toteutua ja hän saa muutkin mukaan niiden tavoit-telemiseen. Sankaruus on myös sitä, että uskaltaa tunnustaa haavoittuvuutensa ja epä-onnistumisensa. Hyvä johtaja antaa myös henkilöstön olla ajoittain sankari. Hellsten toteaa rohkeasti, että on todellista lojaalisuutta työnantajaa kohtaan tarjota työyhteisöl-le kriisejä, joita se tarvitsee kasvaakseen. Haaste on siinä, pystyykö johto ja muu hen-kilöstö kohtaamaan niitä ja osaako se ratkaista esiin nousseet ongelmat. Sankaruutta on myös, että uskaltaa nostaa esille vaikeita asioita samoin kuin, että uskaltaa vaieta asioista, joista aiemmin on puhunut. Tilan antamisella muille kuulee paljon enemmän kuin olemalla itse paljon äänessä. Ja muiden mielipiteitähän johtaja tarvitsee päätök-sensä tueksi.

Yhteistoiminnallinen, henkilökunnasta aidosti välittävä johtaja oivaltaa, että kii-re ja tekemisen vimma ohjaavat toimintaamme. Vahva johtaja uskaltaa astua ulos tästä kiireestä silloin, kun se on oman ja työyhteisön jaksamisen kannalta järkevää ja opas-taa muitakin tekemään työyhteisön arvojen mukaisia valintoja. Pahimmillaan työnteki-jä tekee työhönsä liittyvät valinnat vastoin omia arvojaan, jolloin tästä seuraa työ-viihtyvyyden huononemista, innostuksen vähenemistä ja lopputuotoksena uupumista. Väitetäänkin, ettei ihminen uuvu paljosta työstä vaan siitä, että hän joutuu tekemään epämieliekästä, yksitoikkoista oman ideologiansa vastaista työtä. Tässä on jälleen haas-tetta johtajalle; saada jokainen kokemaan itsensä tärkeäksi ja tekemään mielekkääksi kokemaansa työtä.

Yhteistoiminnallisella johtajalla on selkeät visiot, päämäärät ja tavoitteet sekä nii-den saavuttamiseen liittyvät tarpeet. Saavuttaakseen nämä hänen täytyy pystyä luo-maan yhteinen tahtotila henkilöstön kanssa. Tämän seurauksena myös tarpeista tulee yhteisiä. Työntekijöiden keskinäinen positiivinen riippuvuus kasvaa, jolloin omien tar-peiden tyydyttäminen ohjaa ihmiset yhteistyöhön keskenään. Silloin johtaja on tehnyt itsensä lähes tarpeettomaksi peruspäämäärien saavuttamisen suhteen. Henkilöstö to-teuttaa hänenkin visiotaan, jolloin johtajalle jää aikaa vision jalostamiseen, resursien luontiin, yhteyksien pitämiseen, itsensä kehittämiseen ja henkilöstöstä huolehtimiseen. On syntynyt positiivinen kierre, jossa työyhteisö kehittyy entisestään ja jossa työnteki-

jät ja johto tukevat toisiaan vaikeissakin tilanteissa. Samalla organisaatiossa toimitaan niin kuin sen sisällä olisi pieniä yrityksiä, joissa toimitaan yrittäjämäisesti. On synnytetty yhteistoiminnallinen, oppiva organisaatio, jossa jokainen uskaltaa ottaa tarvittaessa vastuun myös jaetusta johtajuudesta.

## Lähteet

- Etelä-Suomen Sanomat -lehti 29.1.2004.
- French, W. L. & Bell, C. H., 1975. Organisaation kehittäminen. Alkuteos: Organization Development. Suom. Terho Turkki. Espoo: Weilin & Göös.
- Hargreaves, D.H. & Hopkins, D. & Leask, M. & Connolly, J. & Robinson, P. 1989. Planning for School Development. Advice to Governors, Headteachers and Teachers. Department of Education, University of Cambridge.
- Hellsten, T. 2001. Elämän paradoksit. Saat sen mistä luovut. Helsinki: Kirjapaja.
- Hyyppä, M.T. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hämäläinen, K. & Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim.) 1993. Koulun tuloksellisuuden arviointi. Opetus ja Kasvatus -sarja. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Johnson, D. & Johnson, R. 1989. Leading the Cooperative School. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. & Johnson, R. & Johnson Holubec, E. 1990. Circles of Learning. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Porvoo: WSOY.
- Kolb, D. 1984. Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Leppilampi, A. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 2001. Opitaan yhdessä. Aikuiskoulutusta yhteistoiminnallisesti. 3. painos. Pori: Asko Leppilampi Oy ja PRO koulutus ja konsultointi.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sharan, S. (toim.) 1994. Handbook of cooperative learning methods. Lontoo: Greenwood Press.

---

Asko Leppilampi

## *”Näki, että Viljo oli selvästi ’hurahtanut’ tähän filosofiaan”*

Ensimmäiset mielikuvani yhteistyöstä Viljon kanssa liittyvät junassa käytyyn keskusteluun 1980-luvun alussa. Olimme olleet esitelmöimässä samassa kasvatustieteiden tiedekuntien, opettajankoulutuslaitosten ja normaalkoulujen esimiesten ja rehtorien tapaamisessa. Viljon kanssa käydyssä keskustelussa ”oli heti sitä jotakin”. Kemat alkoivat kohdata. Sitten kuluikin muutama vuosi, ennen kuin tiemme kohtasivat jälleen. Olin vaihtanut vuonna 1989 Oulun yliopistosta Helsingin yliopistoon tehtävänäni kehittää rehtorien ja johtajien pitkäkestoista täydennyskoulutusta. Siinä yhteydessä piti etsiä itselleni aisapareja, joilla on vankka kokemus pitkäkestoisista koulutus- ja kehittämisohjelmista. Tiedustelujen ja yhteydenottojen jälkeen ohjauhin keskusteluihin Viljon kanssa ja siitä se alkoi; vuosikausia kestävä intensiivinen ja palkitseva yhteistyö syvällisesti ajattelevan, elämää pohdiskelevan huippukouluttajan kanssa. Olin löytänyt kollegiaalisen tukiparin, jolle saan olla kiitollinen omasta ammatillisesta kasvustani.

Ensimmäinen yhteinen projektimme oli suunnitella ja toteuttaa 3-vuotinen neljän kunnan rehtori- ja johtajakoulutusohjelma Päijät-Hämeen alueella. Yhteinen sävel löytyi nopeasti ja teoreettiseksi perustaksi muodostui yhteistoiminnallisen oppimisen filosofia. Konserton säveltäminen saattoi alkaa. Viljo oli juuri palannut perheensä kanssa Yhdysvalloista, jossa hän toimi vuoden ajan tutkijana. Matkallaan hän oli tutustunut ”cooperative learning”-käsitteeseen ja sen taustalla olevaan teoreettiseen ajatteluun. Näki, että Viljo oli selkeästi ”hurahtanut” tähän filosofiaan. Hän oli matkallaan tavannut mm. David ja Roger Johnsonin, jotka olivat noihin aikoihin tulossa Norjaan. Viljo soitteli minulle ja kysyi, otammeko veljekset samalla Suomeen kouluttamaan. Olin sen verran kuullut häneltä tuosta ajattelusta, että minua ei ollut vaikea puhua ympäri. Onneksi minulla oli silloisessa tehtävässäni mahdollisuus vaikuttaa tällaisiin asioihin ja jatko onkin jo sitten suomalaisen yhteistoiminnallisen oppimisen historiaa.

Kuljimme sittemmin Viljon kanssa erilaisissa konferensseissa hakemassa lisää tietoa yhteistoiminnallisesta oppimisesta samoin kuin filosofian aisapariksi osoittautuneeseen kokemukselliseen oppimiseen (experiential learning). Erityisen mieleenpainuva oli matkamme Yhdysvaltoihin, jossa tapasimme tri Nancy Schniedewindin lisäksi Johnsonin veljesten siskon Edythen. Hän veti Minnesotassa jatkokurssia, jossa oli mukana alan osaajia eri puolilta Yhdysvaltoja. Muistan, että tuon itselleni kovan kielikoulun oheisohjelma liittyi vahvasti musiikkiin. Pidimme innokkaaksi ja taitavaksi laulajaksi osoittautuneen Viljon kanssa Suomen mainetta vahvasti yllä laulaessamme ja laulattaessamme kansalle suomalaisia kansanlauluja. Tukipariduo kera kitaran toimi todella hyvin. Liekö hyvä pohjatyömme syynä siihen, että Osmo Vänskäkin valittiin vastikään paikallisen huippuorkesterin ylikapellimestariksi.

Yhteistyömme jatkui paitsi koulutuksen ja yhdessä kasvamisen, myös kirjoittamisen merkeissä. Kesällä 1994 viimeistelimme vahvalla intensiteetillä yhteisen kirjamme ”Toimiva koulu – yhdessä kehittään”. Se oli meille molemmille erityisen merkittävä projekti, johon panostimme kaiken sen hetkisen osaamisemme. Viimeisen kirjoitusviikon vietimme Viljon kotona kirjoittaen ja hikoillen vuosikymmenen helteessä, mutta valmista tuli. Tuon kirjan kirjoittamisprosessi oli omalla tavallaan myös



---

matka ”ihmismieleen” ja omien toimintojen perusteisiin. Keskustelut yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla olevasta ihmiskäsityksestä ja etiikasta ovat jättäneet lähtemättömät jälkensä omaan toimintaani. Niiden nykyinen vaihe on osin luettavissa oheisen kirjoitukseni pohdintaosassa.

Myöhemmin jatkoimme yhteistyötä tukiparini kanssa vetäessämme yhteistoiminnallisen oppimisen kouluttajakoulutusta, joka huipentui kurssiviikkoon Israelissa Shlomo ja Yael Sharanin toimiossa ”vierailevina” luennoitsijoina omassa kotimaassaan. Pehdyimme yhdessä myös kokemuksellisen oppimisen maailmaan paitsi kirjoittamisen myös konferenssien myötä.

Kävimme edelleen syvällisiä keskusteluja teorioista ja tukipariuden merkityksestä omassa kasvussa. Tapaamisimme tuli lisää syvyyttä tarttumapinnan parantuessa erilaisten positiivisten ja negatiivisten elämäkokemusten seurauksena. Pääsimme hyötymään toistemme kasvun tiestä saadessamme jakaa kokemuksia. Etiikka ja elämän tärkeät arvot alkoivat kokemusten myötä nostaa päätään entistä enemmän.

Olen kiitollinen Sinulle Viljo kumppanuudesta ja syvästä ystävydestä. Olet ollut minulle samalle sekä merkittävä mentori että tukipari kasvussa kohti yhteistoiminnallisen johtamisen mielenkiintoista maailmaa. Kiitos, että olen saanut samalla tutustua hienoon perheeseesi.

## Ruotsinkielinen vähemmistö Suomessa 20. ja 21. vuosisadan vaihteessa.

Historian ja yhteiskuntatiedon opetus vahvistamassa kansallista yhteenkuuluvuutta

### Kaksikielisyys ilmiönä

Valtioiden rajat kulkevat harvoin väestön kielellisten asuma-alueiden mukaisesti. Tämän takia monessa valtiossa puhutaan useampaa kuin yhtä kieltä, ja niihin on muodostunut kielivähemmistöjä. Euroopassa vain Portugalilta ja Islannilta puuttuu toiseen maahan pysyvästi asumaan asettunut kansallinen kielivähemmistö (Rapport 1998).

Kielivähemmistöjen asema riippuu suuressa määrin siitä, miten heidän oikeutensa ja velvollisuutensa on määritetty lainsäädännöllä ja millainen on kielten historiallinen tausta. Vaikka vuoden 2002 päättyessä vain 5,6 prosentilla (290251 henkeä) Suomen kansalaisista oli äidinkielenä ruotsi, sen asema on kansainvälisessä vertailussa varsin vahva. Esimerkiksi Sveitsillä on neljä kansalliskieltä: saksa (noin 70 %), ranska (noin 18 %), italia (4 %) ja retoromania (vajaa prosentti). Näistä kolme ensin mainittua ovat tasavertaisia keskenään. Sen sijaan retoromania ei ole aivan tasa-arvoinen valtakielten kanssa. Vaikka se on maan kieli, se ei ole kuitenkaan ns. virkakieli. Kielten painoarvo ja merkitys ovat vaihdelleet aikojen saatossa.

Kielivähemmistöjen välisten riitojen välttämiseksi Euroopan Unioni on alkanut valvoa ja koordinoita vähemmistökysymyksiä. Vuonna 1982 se perusti erityistoimiston Dubliniin (The European Bureau for Lesser Used Languages). Estääkseen Neuvostoliiton luhistumisen mahdollisesti synnyttämiä alueellisia ja vähemmistökielien aikaansaamia konflikteja Euroopan Neuvosto laati vähemmistöjä suojaavan sopimuksen vuonna 1992. Pari vuotta myöhemmin Euroopan Neuvosto täydensi tätä sopimusta lisäämällä siihen kielellisen vapauden eli jokaisella on oikeus käyttää haluamaansa kieltä (Rapport 1998c).

## Suomen ruotsinkielisen väestön alkuperä

Ensimmäiset ruotsinkieliset asukkaat muuttivat Ahvenanmaalle ajanlaskumme alussa. He olivat todennäköisesti ruotsia puhuvaa germaanista väestöä. On myös mahdollista, että Kyrönjoen suulla ollut germaaninen väestö oli osittain ruotsalaista alkuperää. Suomen mannermaalle, Varsinais-Suomeen, ruotsinkielinen asutus levisi 11.–13. vuosisadalla ja Pohjanmaalle 12.–14. vuosisadalla. Suomessa puhuttavat ruotsalaiset murteet osoittavat, että maamme ruotsinkielisen väestön juuret ovat Keski-Ruotsin itäosisassa (mm. Upplannissa), mutta myös eteläisimmistä maakunnista on ollut muuttoliikettä Suomeen. Osa Pohjanmaan ruotsinkielisestä väestöstä on tullut Norrlannista, pääasiassa kuitenkin Keski-Ruotsista (Svenskt i Finland 2003).

Ruotsinkielisten asuma-alue on pysynyt miltei muuttumattomana aina nykypäiviin saakka. Suomen ollessa lähes 700 vuotta valtiollisessa yhteydessä Ruotsiin ruotsi sai virallisen aseman ja siitä tuli pääsääntöisesti maamme säätyläisten käyttämä kieli.

Suomenruotsalaiset säätyläissuvut koostuvat suomenkielisestä mutta ruotsalaistuneesta maalaisväestöstä, Ruotsista Suomeen muuttaneista ja Baltian kautta Saksasta tulleista aatelisista ja porvareista. Ensimmäiseen ryhmään lukeutuvista mainittakoon Adlercreutzit ja Hornit. Adlercreutz-suku on peräisin Lohjan Isonteurarin kylästä. Suvun kantaisän talollisen Eerik Tuomaanpojan nuorin poika Tuomas aateloitiin vuonna 1700 nimellä Adlercreutz. Hänen pojanpojanpoikansa oli Suomen sotaan 1808–1809 osallistunut Carl Johan. Hornien suvun vanhin tunnettu edustaja on Halikosta kotoisin oleva Olavi Matinpöika. Horneista lienee kuuluisin Ruotsin hallituksen kansliapresidenttinä (pääministerinä) 1720–1738 toiminut Arvid Horn.

Ruotsista Suomeen muuttaneista mainittakoon 1700-luvun puolivälissä Suomeen siirtynyt Reuterholm-suku. Gustaf Reuterholm oli Ruotsin todellinen valtionhoitaja kuningas Kustaa IV:n alaikäisyyden ajan. Myös Pohjois-Saksasta Baltian kautta Suomeen muuttaneet asukkaat (esim. von Fieandt ja von Julin) omaksuivat ruotsin kielen.

Mainittakoon vielä, että Suomen marsalkka Mannerheimin esi-isä kreivi Carl Erik Mannerheim oli syntynyt Ruotsissa Taalainmaalla ja muutti Suomeen 1700-luvun loppupuolella. Keskenäistä vuorovaikutusta osoittaa myös, että Ruotsin pitkäaikaisen pääministerin Tage Erlanderin suonissa virtaa hieman suomalaista verta.

Monet suomen murteisiin tulleet ruotsalaiset lainasanat (esim. Varsinais-Suomesa näästykyki) ja vastavuoroisesti suomalaiset lainasanat suomenruotsalaisissa murteissa todistavat keskinäisestä kanssakäymisestä. Myös suomenruotsalainen kansankulttuuri osoittaa, että suomenruotsalaisilla on ollut välittävä asema skandinaavien ja suomalaisten välillä. Seka-avioliittoja on solmittu kautta aikojen (Rapport 1998c).

## Historian ja yhteiskuntatiedon keskeisiä oppisisältöjä

### Ruotsin vallan aika

Suomenruotsalaiset tulevat esiin oppisisällöissä ensimmäisen kerran, kun käsitellään ruotsalaisten 11. ja 12. vuosisadalla Suomeen tekemiä ristiretkiä. Ne ja Pähkinäsaaren rauha vuonna 1323 merkitsivät, että roomalaiskatollinen uskonto, ruotsalainen lainsäädäntö ja hallinto yhdistivät suomalaiset Ruotsiin. Vuonna 1362 Suomi tuli tasavertaiseksi Ruotsin muiden maakuntien kanssa, ja suomalaiset saivat oikeuden osallistua kuninkaan vaaliin.

Ruotsin valtakunnan laajenemisen yhteydessä tarkastellaan skandinaavista unio-niaikaa sekä Tanskan ja Puolan pyrkimyksiä ottaa Suomi haltuunsa. Uskonpuhdistus kulki rinnan valtiollisten tapahtumien kanssa. Kustaa Vaasan aikana myös suomenkielinen kirjallisuus koki vaatimattoman alun. Maalliseen kirjallisuuteen suomen kiel-i ei juurikaan yltänyt. Se pysyi vain kirkollisen opetuksen välikappaleena ja kansan pääosan puhumana kielenä. Hallitukselle riitti, että virkamiehistö oli ehdottomasti ruotsin kielen taitoinen. Hallitus ajoi voimakkaasti valtakunnallista yhdenmukaista-mispolitiikkaa: hallinto ja oikeudenhoito, opetuslaitos ja kirkolliset toimitukset olivat keskushallintojohtoisia. Maamme virkoihin oli nimitetty runsaasti ruotsinruotsalaisia. Suomalainen sivistyneistö menetti yhä enemmän kosketustaan tavalliseen kansaan ja alkoi ruotsalaistua.

Erityisesti 1680-luvulta alkaen ruotsalaistaminen voimistui maassamme. Tämä ilmeni ensiksi suomalaisissa joukko-osastoissa. Esimerkiksi hämäläiset valittivat, että suomalaisiin joukkoihin oli määrätty upseereita, joiden kieltä sotamiehet eivät ymmärtäneet ja jotka kohtelivat heitä huonosti. Ruotsalaiset upseerit alkoivat puolestaan vaatia ruotsin kielen aseman vahvistamista komentokieleksi suomenkielisissä joukko-osastoissa ja ruotsin määräämistä kirkollisten menojen kieleksi. Valtiovallan harjoit-tama yhtenäistämispolitiikka alkoi tunkeutua kielellisellekin alueelle. Muun muassa suomenkielistä kirjallisuutta ilmestyi 1600-luvun loppupuolella vähemmän kuin ai-kaisemmin (Luukko 1967).

Suuri Pohjan sota merkitsi käännekohtaa Suomen historiassa. Ruotsin suurvalta oli pirstoutunut, ja se oli myös sotilaallisesti heikentynyt. Ruotsin kannalta oli tarkoituk-senmukaista keskittää valtakunnan voimavarat. Välttämättömiä toimenpiteitä olivat Ruotsin lain, ruotsalaisten tapojen ja nimenomaan myös ruotsin kielen yleinen omak-suminen valtakunnassa. Ruotsalaiset virkamiehet tekivätkin useita esityksiä ruotsin

kielen käytön edistämiseksi. Myös piispat olivat aktiivisia tässä asiassa. Suomen talousseuran komissiossa vuonna 1741 Ruotsin maanmittauskonttorin johtaja Jakob Faggot ihmetteli, miksi suomalaiset eivät 700 vuoden aikana olleet oppineet ruotsia, kun heidän kanssaveljensä rajan takana (Vanhassa Suomessa) olivat oppineet venäjää jo seitsemässä vuodessa (Alanen 1963).

Hallitusvalta pyrki myös siirtämään ruotsalaisia uudisasukkaita Suomeen. Vuoden 1741 autiomaan-asetuksessa hallitus kehotti väkeä kaikkialta valtakunnasta muuttamaan Suomeen. Olipa Ruotsin hallituksella myös suunnitelma siirtää emämaasta luotettavampaa väestöä uhanalaisten rajojen varmistamiseksi.

Ensimmäisinä toimenpiteinä suomen kielen aseman parantamiseksi mainittakoon vuoden 1734 lain suomentaminen, suomalaisten parempi pääsy virkoihin Suomessa sekä vuoden 1739 kieliasetus. Siinä kuningas lupasi ”täyttää tuomarin toimet ja muut virat Suomessa sellaisilla henkilöillä, jotka taitavat suomen kieltä, sikäli kuin olosuhteet ja asianomaisen taitavuus sekä virkavuodet sen sallivat”.

Käytännössä edellä mainittujen lakien soveltaminen tapahtui hitaasti. Alasen (1963) mukaan ajanjaksona 1721–1808 Suomen 52 maaherrasta puolet (27) ja hovioikeuksien 192 jäsenestä noin 60 % (113) on ollut suomalaisperäisiä, mutta 193 rykmentin komentajasta vain 62 % oli suomalaisperäisiä. Yliopiston professoreista oli suomalaisia jopa 70 % ja piispoista 78,5 %. Vastaavasti Ruotsin puolella ei toiminut läheskään yhtä paljon suomalaisia viranhaltijoina kuin ruotsalaisia Suomessa, suhteellisestikin vain noin puolet siitä mitä edellisellä vuosisadalla.

Edellisestä voidaan todeta, että Suomessa ei voida havaita mitään erityisen ripeätä ruotsalaistumista suuren Pohjan sodan jälkeen. Eniten ruotsalaistumista tapahtui aateiston ja papiston keskuudessa erityisesti Turun seudulla, mutta muualle maahan ruotsalaisuuden leviäminen oli varsin hidasta.

Toisaalta Ruotsin suurvalta-aika merkitsi Suomelle taloudellista ja kulttuurillista elpymistä: uusia kaupunkeja perustettiin, maanteitä kunnostettiin ja Turkuun perustettiin yliopisto. Toisaalta muuttoliike pääasiassa Ruotsista ja Virosta Suomeen voimistui, mikä merkitsi ruotsin kielen aseman vahvistumista erityisesti säätyläisten keskuudessa sekä virkakielenä. Sotien seurauksena Ruotsi menetti suurvalta-asemansa ja Venäjästä tuli Itämeren alueen johtava valtio.

## Suomi autonomisena suuriruhtinaskuntana

Haminan rauhansopimuksen (1809) perusteella Suomesta tuli Venäjän osa. Oppisisällöissä todetaan, että heikentynyt Ruotsi ei kyennyt enää pitämään Suomea hallinnas-

saan ja että Venäjän yhteydessä Suomi sai autonomisen suuriruhtinaskunnan aseman ja omat keskushallintoelimet.

Kielitaistelu rasitti suomea ja ruotsia puhuvien väestönosien suhteita aina toiseen maailmansotaan saakka. Vielä 1800-luvun puolivälissä ruotsin kieli hallitsi suomalais-  
ta valtiollista ja kulttuurielämää. On kuitenkin muistettava, että monet ruotsinkieliset kulttuurihenkilöt olivat suomenmielisiä (esim. Runeberg ja Snellman). Alkeisopetusta lukuun ottamatta koulujen opetuskielenä oli ruotsi. Myös monien pappien äidinkieli oli ruotsi, ja kun he saarnasivat suomeksi, heidän kielensä oli osittain ruotsinkielistä ”mongerrusta”.

Suomen kielen asema alkoi vähitellen parantua kansallis-romanttisen ideologian – Turun romantiikan – myötä. Suomen kielen kielioppi ja sanakirja julkaistiin. Samoihin aikoihin vaadittiin koulujen opetuskieleksi suomea ja suomenkielistä opetusta alettiin antaa yliopistossa.

Kaikki ruotsia puhuvat ihmiset – svekonoman kannattajat – eivät halunneet kuitenkaan tukea fennomanien pyrkimyksiä suomen kielen aseman parantamiseksi. Tähän olivat syinä byrokratia ja korkeiden virkamiesten haluttomuus oppia suomea. He pelkäsivät myös, että uudistuspyrkimykset saattaisivat herättää epäluottamusta Pietarissa ja arvioivat fennomanian toteuttamiskelvottomaksi fantasiaksi.

Ylempien säätyjen ruotsinmieliset muodostivat 1880-luvulla ”ruotsalaisen puolueen”, joka virallistui Ruotsalaiseksi Kansanpuolueeksi vuonna 1906. Se sai 24 edustajaa ensimmäisissä yksikamarisissa eduskuntavaaleissa vuonna 1907. Näihin aikoihin toteutettiin myös merkittäviä uudistuksia suomen kielen hyväksi. Siitä tuli vuonna 1886 virallinen kieli, joka oli tasavertainen ruotsin kanssa.

Suurena riitakysymyksenä aina toiseen maailmansotaan saakka oli Helsingin yliopiston opetuskielikysymys. Vuodesta 1906 alkaen ylioppilaiden enemmistö oli suomenkielisiä. Suurin osa professoreista oli ruotsinkielisiä, ja he luennoivat ruotsiksi. Ensimmäinen uudistus tapahtui vuonna 1923, kun suomenkielisten luentojen määrää lisättiin ja 1937 Helsingin yliopisto tuli suomenkieliseksi. Vuonna 1923 perustettiin Turkuun ruotsinkielinen yliopisto – Åbo Akademi (Thors 1981).

## Suomi itsenäistyy

Suomen itsenäistymisen yhteydessä tulevat esille ruotsinkielen asema maassamme sekä Ahvenanmaan kysymys. Maailmansotien välisenä aikana tulevat esille Suomen ja Ruotsin sotilaallinen yhteistoiminta sekä sotien aikana Ruotsin Suomelle antama aseellinen ja taloudellinen apu. Talvisodassa suomalaisten rinnalla taisteli noin 8000

vapaaehtoista ruotsalaista. Edelleen käsitellään pohjoismaista yhteistyötä sekä Suomen ja Ruotsin välistä väestön muuttoliikettä sekä koalitiollahituksia, joissa Ruotsalainen Kansanuolue on ollut mukana.

## Suomenruotsalaiset tänään

Suomenruotsalaisten lukumäärä on pysynyt miltei samana vuosikymmenet. Se on vaihdellut 300000 molemmin puolin. Suurimmillaan se oli 354 000 vuonna 1940 ja pienimmillään 294 900 vuonna 1880. Prosentuaalisesti suomenruotsalaisten määrä on vähentynyt: vuonna 1880 se oli 14,3 % ja vuonna 2002 se oli 5,6 % (Språkfördelningen i Svenskfinland 2003).

### Suomenruotsalaisten ammattijakaumat prosentteina (Rapport 1998b)

	1950	1960	1970	1980	1990	1995	Koko väestö 1995
Maa- ja metsätalous	37,6	28,4	19,4	14,8	10,8	9,1	7,0
Teollisuus	22,3	23,0	23,8	22,4	17,7	20,9 <sup>x</sup>	26,5
Rakennustoiminta	4,3	5,8	5,5	4,6	5,0		
Kauppa	12,1	16,7	22,1	22,2	27,0	25,5	14,5
Liikenne	8,8	9,5	9,9	10,6	9,4	10,5	7,5
Palvelukset	13,1	15,9	18,0	24,2	27,3	31,3	42,2
Muut	1,8	0,6	1,3	1,3	2,8	2,4	2,2

<sup>x</sup> Teollisuus ja rakennustoiminta yhdistettiin vuonna 1995

Taulukosta voidaan todeta, että suomenruotsalaisten prosentuaalinen osuus on vähentynyt erityisesti maa- ja metsätaloudessa sekä lisääntynyt palveluissa ja lievästi teollisuudessa ja kaupassa. Verrattuna koko maan väestöön suomenruotsalaisten prosentuaalinen osuus on suurempi kaupassa, liikenteessä sekä maa- ja metsätaloudessa.

## Kielet tasavertaisia

Maaliskuussa vuonna 2000 uusittu Suomen perustuslaki takaa kansalaisille samat oikeudet ja velvollisuudet kuin vuoden 1919 hallitusmuoto. Sen mukaan suomi ja ruotsi

ovat valtakunnan kansalliskielet. Sitä täydentävät 1.1.2004 voimaan tullut kielilaki ja sille läheinen laki valtion virkamieheltä vaadittavasta kielitaidosta.

Perustuslain mukaan suomen- ja ruotsinkielisen väestön kulttuurilliset ja yhteiskunnalliset tarpeet toteutetaan samojen periaatteiden mukaisesti. Tämä tarkoittaa, että kaksikielisyys otetaan huomioon hallinnossa, yhteiskuntapalvelujen järjestämisessä, koululaitoksessa sekä medioissa.

Tämä merkitsee, että

- 1 jokaisella kansalaisella on oikeus tuomioistuimessa ja virkamiesten luona asioida suomen tai ruotsin kielellä,
- 2 jokaisella Suomen kansalaisella on oikeus saada palvelusta omalla äidinkielellään samojen periaatteiden mukaisesti sekä
- 3 valtiopäivillä käsiteltävät hallituksen esitykset sekä valtiopäivien päätökset pitää esittää suomeksi ja ruotsiksi samanaikaisesti.

Vuoden 1922 kielilaisissa (Rapport 1998a) kunnat jaettiin suomenkielisiin, ruotsinkielisiin, kaksikielisiin, joissa enemmistön kielenä on suomi, ja kaksikielisiin, joissa enemmistön kielenä on ruotsi.

### Kuntien kielellinen jakauma 31.12.2002 (Språkfördelningen i Svenskfinland 2003)

Kielellinen status	Kuntien lukumäärä	Väestön kieli (%)		
		Suomi	Ruotsi	Muu
Ruotsinkielinen	19	5,2	93,1	1,8
Ruotsinkielinen enemmistö	23	26,9	71,8	1,3
Suomenkielinen enemmistö	21	85,2	9,9	4,9
Suomenkielinen	385	9834	0,4	1,3
Yhteensä	448	92,1	5,6	2,3

31.12.2002 kuntia oli 448. Niissä oli suomenkielisiä asukkaita 4 797 311 (92,1 %), ruotsinkielisiä 5,6 % (290 251) ja muita 2,3 % (118 733).

Mikäli kunnan koko väestö puhuu samaa kieltä tai vähemmän kuin kahdeksan (8) prosenttia puhuu maan toista kieltä, kunta luokitellaan yksikieliseksi. Vähemmistön lukumäärän noustessa vähintään kahdeksaan (8) prosenttiin asukkaista tai sen ollessa vähintään 3000, kunta luokitellaan kaksikieliseksi. Kaksikielisestä kunnasta tulee yksikielinen vasta vähemmistön määrän laskettua kuuteen prosenttiin tai sitä pienemmäksi. Valtioneuvosto vahvistaa kuntien kielellisen aseman joka kymmenes vuosi. Erityisistä syistä valtioneuvosto voi määrätä, että jokin kunta on seuraavankin kym-



menvuotiskauden kaksikielinen, vaikka vähemmistön osuus on laskenut alle kuuden prosentin.

Laki valtion virkamiesten molempien kansalliskielten taidosta korostaa seuraavaa:

- a) Virkamiesten tulee yksikielisissä kunnissa osata täydellisesti puhua ja ymmärtää pääkieltä ja ymmärtää tyydyttävästi toista kansalliskieltä.
- b) Kaksikielisissä kunnissa virkamiesten tulee täydellisesti ymmärtää ja puhua enemmistön kieltä sekä ymmärtää ja puhua tyydyttävästi toista kansalliskieltä.

Tammikuun 1. päivänä 2004 voimaan tullut kielilaki painottaa kielellisiä oikeuksia. Sen mukaan jokaisella kansalaisella on oikeus käyttää omaa kieltään asioidessaan valtion ja kunnan virastoissa. Viranomaisten tulee palvella molemmilla kielillä ilman että asiakkaan täytyy sitä pyytää (Svenskt i Finland 2003).

### Kiellain soveltamisesta mainittakoon esimerkkinä katukilvet (esim. Vuorikatu)

Yksikielisissä suomenkielisissä kunnissa (esim. Tampere, suomenkielisiä 97,6 %, ruotsinkielisiä 0,6 %)	katukilpi vain suomeksi	Vuorikatu
Yksikielisissä ruotsinkielisissä kunnissa (esim. Korsnäs, ruotsinkielisiä 97,6 %, suomenkielisiä 1,7 %)	katukilpi vain ruotsiksi	Berggatan
Kaksikielisissä kunnissa, suomenkielinen enemmistö (esim. Helsinki – Helsingfors, suomenkielisiä 90 %, ruotsinkielisiä 7,4 %)	katukilpi	Vuorikatu Berggatan
Kaksikielisissä kunnissa, ruotsinkielinen enemmistö (esim. Ekenäs – Tammisaari, ruotsinkielisiä 82 %, suomenkielisiä 17 %)	katukilpi	Berggatan Vuorikatu

## Opetustoimi

Opetushallinto on jakautunut kahtia ja ruotsinkielisillä on oma osasto. Ruotsinkielisiä peruskouluja on noin 300. Tämän lisäksi on ruotsinkielisiä lukioita, ammattioppilaitoksia ja kansankorkeakouluja. Suomessa on neljä ruotsinkielistä ammattikorkeakoulua. Maassamme on myös kaksi ruotsinkielistä yliopistoa (Åbo Akademi ja Svenska handelshögskolan) sekä kaksikielisiä yliopistoja (esim. Teknillinen korkeakoulu, Helsingin yliopisto ja Teatterikorkeakoulu) (Svenskt i Finland 2003).

## Muita erityispiirteitä

- 1 Radio ja tv-yhtiö YLE:ssä on oma ruotsinkielinen osasto. Ruotsinkielisiä radio-ohjelmia välitetään kahden kanavan kautta. Ruotsinkielisen tv-yksikön lähetyksaika on noin kymmenesosa YLE:n molempien kanavien kautta tulevasta ohjelmatarjonnasta. Ruotsin televisio tai ohjelmakoonnotukset näkyvät lähes kaikilla suomenruotsalaisten asuma-alueilla. Aloittipa oma ruotsinkielinen digitaalinen tv-kanava YLE:ssä toimintansa elokuussa 2001.
- 2 Suomenruotsalainen lehdistö käsittää 11 päivälehteä. Levikiltään suurimpia ovat Hufvudstadsbladet (52 000 kpl) ja Vasabladet (vajaa 50 000 kpl). Muista lehdistä mainittakoon keran viikossa ilmestyvät Arbetarbladet ja Ny Tid.
- 3 Ruotsalainen Kansanpuolue perustettiin vuonna 1906. Puolueella on noin 50 000 jäsentä. Vuoden 2003 parlamenttivaaleissa valittiin 16 ruotsinkielistä kansanedustajaa. Heistä yhdeksän kuului Ruotsalaiseen Kansanpuolueeseen ja muut kaksikielisiin puolueisiin.
- 4 Vuonna 1919 perustettiin Svenska Finlands folkting valvomaan ruotsin kielen asemaa. Folktinget on puolerajoja ylittävä organisaatio. Siihen valitaan 75 jäsentä joka neljäs vuosi. 2001–2004 sen jäsenistö koostui seuraavasti: Ruotsalainen Kansanpuolue 46, Suomen sosialidemokraattinen puolue 8, Vasemmistoliitto 4, Kokoomus 5, Vihreät 3, Keskusta 1 sekä Ahvenanmaa 5. Se osoittaa myös erityistä mielenkiintoa Ruotsissa asuvia suomenkielisiä kohtaan.
- 5 Ruotsinkielisiä teatteriohjelmia esitetään viidellä näyttämöllä.
- 6 Ruotsinkielisillä seurakunnilla on vuodesta 1923 alkaen ollut autonominen asema ja niillä on oma hiippakunta Porvoossa. Seurakunta on kaksikielinen, kun vähintään 50 sen jäsentä kuuluu toiseen kieliryhmään.
- 7 Vuodesta 1921 alkaen on ollut myös oma ruotsinkielinen joukko-osasto – Uudenmaan priikaati, jonka koulutuskieli on ruotsi ja komentokielen käskyosa suomi. (Svenskt i Finland 2003.)

## Ahvenanmaan itsehallinto

Ahvenanmaan erioikeuksia koskevien säädösten tarkoituksena on säilyttää maakunnan ikivanha ruotsalainen luonne muuttumattomana. Väestöstä oli 31.12.2002 ruotsinkielisiä 92,1 % (24 461 henkeä) ja suomenkielisiä 5 % (1301 henkilöä).

Kansainliiton vuonna 1921 tekemän päätöksen mukaan Ahvenanmaalle myönnettiin laajat perustuslailliset itsehallinto-oikeudet. Tämän autonomisen maakunnan valtiollinen asema vahvistettiin vuoden 1951 itsehallintolaissa, jolla kumottiin vuoden 1921 itsehallintolaki ja vuoden 1922 takuulaki.

Itsehallintolaki takaa ruotsinkieliselle väestölle oman kielen ja kulttuurin sekä säilyttää paikalliset perinteet. Maakunnan hallintoa hoitaa maakuntapäivien asettama maakuntahallitus, jonka 30 jäsentä valitaan yleisillä vaaleilla. Maakuntapäivillä säädetään itsehallinnon piiriin kuuluvat maakuntalait. Maakuntahallituksen esimiehenä on maakuntapäivien valitsema maaneuvos; hänen lisäksi siinä on kuusi jäsentä. Maakunta määrää itse alueensa kouluoloista, sosiaali- ja terveydenhoidosta, elinkeinoelämästä, liikenneverkosta ja eräin rajoituksin poliisivoimista.

Valtakunnan hallitusta edustaa Ahvenanmaalla lääninhallitus, jonka esimiehenä on Tasavallan presidentin nimittämä maaherra. Valtio kantaa tavanomaiset verot myös ahvenanmaalaisilta, mutta se maksaa verotuloistaan maakunnalle korvauksen siitä, että se hoitaa tiettyjä hallintotehtäviä, jotka muualla kuuluvat lääninhallitukselle. Nämä tasausjärjestelyt hoitaa Ahvenanmaan valtuuskunta, johon valtioneuvosto ja maakuntapäivät valitsevat edustajansa ja jossa Ahvenanmaan maaherra on jäsen asemansa perusteella.

Kotiseutuoikeus annetaan Suomen kansalaiselle, joka on asunut Ahvenanmaalla keskeytyksittä viisi vuotta. Kotiseutuoikeus kunnallisen ja maakunnallisen ääni-oikeuden edellytys, samoin se on edellytyksenä kiinteistön hallinnalle ja elinkeinon harjoittamiselle. Ahvenanmaan kotiseutuoikeus vapauttaa asevelvollisuudesta. (Ohlson 1979.)

## Survey-tutkimuksia Suomen kaksikielisyydestä

Svenska Folktinget teetätti 1990-luvulla tutkimussarjan suomalaisten suhtautumisesta kaksikielisyyteen, ruotsin kieleen ja suomenruotsalaisiin. Ensimmäinen tutkimus toteutettiin joulukuussa 1996, ja siinä haastateltiin 967 kiintiöpoiminnalla valittua 15–75-vuotiasta henkilöä. Tutkimuksen valtakunnallisessa otoksessa ruotsinkielisten osuus oli selvästi alikorostunut. Heitä oli vain kaksi prosenttia, vaikka väestötilaston mukaan heitä oli noin kuusi prosenttia (Rapport 1997). Ruotsinkielisten aliedustuksen vuoksi toteutettiin uusi tutkimus jo tammikuussa 1997. Siinä haastateltiin 201 suomenruotsalaista henkilöä. Heille esitettiin kysymyksiä, joiden oletettiin kuvaavan suomenruotsalaisten asenteita kaksikielisyyteen ja heidän elämäänsä suomenkielisten parissa (Rapport 1997). Kolmas tutkimus tehtiin syksyllä 1999. Siinä haastateltiin 302

Helsingin seudulta olevaa 15 vuotta täyttänyttä sekä suomen- että ruotsinkielistä henkilöä (Rapport 2000). Parhailtaan (2004) käynnissä oleva Osmo Virrankosken seurantatutkimus ”Nationalismi ja etniset ennakkoluulot” sivuaa myös suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden välisiä suhteita.

## Tutkimuksissa saaduista tuloksista mainittakoon seuraava:

- 1 Koehenkilöitä pyydettiin arvioimaan omaa ruotsin kielen kirjallista ja suullista osaamistaan kouluarvosanoja vastaavan asteikon mukaan. Vastauksista ilmeni, että vähintään välttävä (kouluarvosana 7) kirjallinen taito oli 36 %:lla ja vähintään välttävä suullinen taito oli 37 %:lla. Vertailun vuoksi mainittakoon, että vuonna 1950 väestönlaskennan yhteydessä suoritetussa kyselyssä 8 % oli ilmoittanut osaavansa ruotsin kieltä ainakin välttävästi. Vuonna 1987 otantatutkimuksessa vastaava luku oli 44 %. Tällöin vain kansakoulun käyneistä 13 % ilmoitti osaavansa ruotsia välttävästi, kun vastaava luku ylioppilastutkinnon suorittaneilla oli 97 %. Ruotsin kielen taidon lisääntyminen johtuneet kielitaidon arvioinnin perusteiden muuttumisesta, peruskoulun kieliohjelmasta ja väestön koulutustason noususta.
- 2 Suomenruotsalaisista 96 % tunsi olevansa osa Suomen kansaa ja heistä 64 % ilmoitti siirtävänsä puhumaan suomea, jos seurassa on mukana suomenkielinen henkilö. Tämä osoittaa, että suomenruotsalaisten liittyntä suomalaiseen yhteiskuntaan, heidän samastumisensa Suomeen ja heidän kaksikielisyteensä ovat selviä tosiasioita.
- 3 Korkeakoulututkinnon suorittaneista 38 % suhtautui kielteisesti pakollisen ruotsin kielen opetukseen suomenkielisissä kouluissa. Vastaava luku perus- ja keskikoulun suorittaneiden piirissä oli 56 %. Koko väestöstä ruotsin opettamista peruskouluissa kannattavia oli 52 %.
- 4 Nuorin ryhmä, 15–24-vuotiaat, piti ruotsin kieltä suomalaisen yhteiskunnan olennaisena osana ja katsoi ruotsin kielen häviämisen vahingoksi yhteiskunnalle vähemmän kuin muut ikäryhmät. Kuitenkin selvä enemmistö piti ruotsin kieltä ja kulttuuri tärkeänä.
- 5 Ruotsinkielisiä 26 % piti vieraina ja ärsyttävinä, ja 55 %:n mielestä he haluavat pitäytyä omissa oloissaan ja eristäytyä suomenkielisestä väestöstä.
- 6 Kolmannessa tutkimuksessa todettiin, että suomenkielinen väestö suhtautui suurelta osin suopeasti ruotsin kieltä ja suomenruotsalaisia kohtaan. Peräti 85 % suomenkielisistä piti myönteisenä sitä, että ”Suomen perustuslaki takaa kansalaisille oikeuden käyttää suomea tai ruotsia asioidessaan viranomaisten kanssa kaksikielisillä alueilla”. Vain yksi prosentti valitsi vaihtoehdon ”Hyvin kielteisesti”.

Virrankosken tutkimuksesta saadut alustavat tulokset osoittavat, että suomenkielisistä oppilaista kolmannes suhtautui suomenruotsalaisiin myönteisesti. Folktingetin tutkimussarjan mukaan suomenruotsalaisiin myönteisesti suhtautuvien määrä oli merkittävästi suurempi: se vaihteli kahdesta kolmasosasta kolmeen neljäsosaan. Sen sijaan molempien tutkimusten mukaan ruotsinkielisistä noin 80 % suhtautui myöntämielisesti suomenkielisiin oppilaisiin (Aamulehti 22.4.2004; Rapport 2000). Erityisen aggressiivisesti ruotsinkieleen suhtautuvia on suhteellisesti vähän.

Edellä mainituista tutkimustuloksista voidaan todeta, että suomenruotsalaiset muodostavat verraten hyvin kohdellun vähemmistön. Suomalaisten selvä enemmistö suhtautuu myönteisesti ruotsin kieleen ja kulttuuriin sekä kokee vahingoksi, jos ruotsin kieli ja kaksikielisyys häviäisivät Suomesta. Korostettaessa kaksikielisyyttä vedotaan järkisyihin, joskin ajoittain tunteenomaiset mielipiteiden ilmaukset pyrkivät horjuttamaan kielten välistä tasapainoa.

## Lopuksi

Maamme ruotsinkielinen vähemmistö ja ruotsin asema toisena kansalliskielenä tuovat mukanaan kansallisesta näkökulmasta sekä etuja että haittoja. Ruotsin taito helpottaa osallistumista pohjoismaiseen yhteistoimintaan, ja ruotsinkielinen kulttuuri laajentaa suomalaista kulttuurielämää. Haittatekijänä mainittakoon, että kaksikielisyys aiheuttaa ylimääräisiä kustannuksia. Vuonna 1993 Saksan Tutzingissa järjestetyssä historian didaktiikan kansainvälisessä seminaarissa ruotsalainen kollegani Christian Kärllagård heittikin alustukseni päätteeksi retorisen kysymyksen, että kuinka kauan on järkevää pitää yllä kielenkäyttöön perustuvaa kahta rinnakkaista laitos-/virastojärjestelmää?

Kokonaisuutena arvioiden Suomessa harjoitettu kielipolitiikka on ollut suhteellisen liberaalia. Historian ja yhteiskuntaopin opetuksessa on huolellisesti osoitettava järkevän kielipolitiikan edut ja ristiriitojen aiheuttamat tekijät suomalaiselle yhteiskunnalle. Tarjoaahan historia runsaasti esimerkkejä sekä onnistuneista että epäonnistuneista ratkaisuista.

## Lähteet

### Teokset

- Alanen, A. 1963. Suomen historia vapaudenajalla. Porvoo: WSOY.  
Luukko, A. 1967. Suomen historia 1617–1721. Porvoo: WSOY.  
Ohlson, B. 1979. Ahvenanmaa. Otavan Suuri Ensyklopedia 1. Helsinki: Otava, 116–121.  
Svenskt i Finland. Folktinget 2003. Ekenäs: Ekenäs Tryckeri.  
Thors, C.-E. 1981. Suomenruotsalaiset. Otavan Suuri Ensyklopedia 17. Helsinki: Otava, 6640–6641.

### Artikkeli

- Aamulehti 22.4.2004. Rasiset ennakoasenteet lientyneet suomalaiskouluissa.

### Tutkimusraportit

- Rapport 1997. Folktingets rapport 35: Vårt land, vårt språk. Kahden kielen kansa. Helsingfors: Yliopistopaino.  
Rapport 1998a. Folktingets rapport 36: Mitä laki sanoo kielellisistä oikeuksista. Helsingfors: Yliopistopaino.  
Rapport 1998b. Folktingets rapport 37: Finlandssvenskarna 1996 – en statistik översikt. Helsingfors: Yliopistopaino.  
Rapport 1998c. Folktingets rapport 38: Finlands tvåspråkighet: lag och övervakning. Toimitanut Kristina Dufholm. Helsingfors: Yliopistopaino.  
Rapport 2000. Folktingets rapport 39: Svenska på stan – Stadin ruotsi. Helsingfors: Yliopistopaino.  
2 Moniste  
Svenska Finlands folkting 2003. Språkfördelningen i Svenskfinland – befolkning enligt språk i svenska och tvåspråkiga kommuner i Finland 31.12.2003.

### Taustalähteet

- Lukion ja peruskoulun historian ja yhteiskuntaopin oppikirjat.

---

## ”Mies, joka ei halunnut sanoa ei”

Olisihan minulla montakin muistikuvaa Viljosta hänen toimiessaan laitoksen johtajana ja aineenopettajakoulutuksen ideologina. Virallisten tehtävien lisäksi hän oli monessa muussakin mukana. Mittavimmista aikaansaannoksista mainittakoon aineenopettajan kasvatustieteellisten opintojen saaminen vastaamaan kasvatustieteen aineopintoja ja lisäsuorituksin kasvatustieteen sivulaudaturia sekä opetuskokeilut. *Viljo oli tuttu Kurikassa ja Riihimäelläkin.*

Monitoiminen utteruus liitti Viljoon lentäviä lauseita tai paremminkin sanoen lentäviä sanoja. Niistä mainittakoon *antinikotinisti, rinkulat, didaktinen kuilu, Döbeln se ratsasti aukkoja katsellen* sekä *Mies, joka ei osannut sanoa ei.*

*Antinikotinisti*-sanonta liittyy Viljon tuloon laitoksellemme apulaisprofessorin virkaan vuonna 1980. Eräänä aamuna laitoksemme aulaan oli levinnyt outo haju. Olimme ihmeissämme ja vestigia terrent -tunnelmissa. Pienen jahkaamisen jälkeen totesimme, että se oli tupakan savua, ja sen alkulähteeksi paikannettiin Viljon työhuone. Koputettuaamme oveen ja mentyäimme sisälle totesimme Viljon sauhuttelevan huoneessaan ilmeisen tyytyväisenä. Havaittuaan ja vakuuttuessaan, että kukaan meistä ei polttanut, tämä jäi Viljon viimeiseksi savukkeeksi ja hänestäkin tuli antinikotinisti.

*Didaktisten rinkuloiden*, joista Harry Silfverberg sittemmin muotoili didaktisen suunnikkaan, lisäksi Viljo havainnollisti opetustaan piirroksella, jonka hän oli nimittänyt *didaktiseksi kuiluksi*. Se kuvasi opetuksen teorian ja käytännön toisistaan erottavaa kuilua, varsinkin kun niitä yhdistävä silta oli pystyasennossa. Opetuksen päätteeksi Viljo muisti aina laskea tuon sillan alas yhdistäen näin teorian käytäntöön.

Viljo oli aikoinaan lukenut huolellisesti Runebergin Vänrikki Stoolin runokokoelman. Viljo joutui silloin tällöin lainaamaan runosta von Döbeln Juuttaalla lausetta *Döbeln se ratsasti aukkoja katsellen*. Tätä lentävää lausetta Viljo käytti silloin, kun koulutustilaisuuden alkaessa kaikki kuulijat eivät olleet vielä paikalla, ja Viljo kuljeskeli luentosalin edessä katsellen tyhjiä paikkoja.

Sanonta *Mies, joka ei osannut sanoa ei* muotoutui Viljoon paremmin sopivaksi lauseeksi *Mies, joka ei halunnut sanoa ei*. Tämä sanonta liittyi Viljon avuliaisuuteen ja haluun auttaa kollegojaan ja lupauksiin ryhtyä asiantuntijaksi yliopiston ulkopuolisiin koulutustilaisuuksiin, vaikka hänellä jo muutoinkin oli yllin kyllin tehtäviä jo omastakin takaa.



---

# Katkelmia opetussuunnitelma-ajattelun historiasta nykypäivään

## Johdanto

Tarkastelemme seuraavassa opetussuunnitelmakäsitteen ja -teorian joitakin vaiheita antiikista nykypäivään. Tarkoituksena on luoda lukijalle yleisnäkemys siitä, mistä on tultu ja millaisten kysymysten parissa opetussuunnitelmateoreetikot tällä hetkellä kamppailevat. Teorioiden tai niiden elementtien aikaperspektiivi on niin pitkä, että historiasta otamme vain joitakin näkökulmia, joilla pyrimme osoittamaan kehityslinjoja. Saksalaiseen 'Didaktik' traditioon emme tässä artikkelissa paneudu, vaan päähuomio on anglo-amerikkalaisen opetussuunnitelmakirjallisuuden viime vuosisataa koskevissa vaiheissa.

Opetussuunnitelman käsitteen alkuperä on satoja vuosia vanha. Sen alkuperä on joissakin lähteissä ajoitettu 1500-luvulle, mutta myös varhaisempia esiintymisajankoh-  
tia on löydetty. Mitä relevanssia opetussuunnitelmatutkimuksella sitten voisi nykypäivänä olla tai miksi teoretisointi opetussuunnitelmista on tärkeää?

Ensimmäinen vastaus tuohon kysymykseen voidaan antaa Viljo Kohosen ja Pauli Kaikkosen sanoin (Kaikkonen & Kohonen 1997, vii–viii):

“Opetussuunnitelma ymmärretään prosessiksi, jota kaikki koulun osapuolet toteuttavat. Ratkaisevaa on, missä määrin koulun kehittäminen voi tulla koko koulun yhteiseksi päämääräksi”.

Opetussuunnitelmaa koskeva keskustelu ja teoretisointi ovat tärkeitä siksi, että koulu-  
instituution nykyisyys ja tulevaisuus riippuvat siitä. Koulun käytännöllinen työ, kas-  
vatus ja opetus, perustuvat siihen. Ilman toimivaa, relevanttia ja ajalliseen ja paikalli-  
seen kontekstiinsa tiiviisti sidottua opetussuunnitelmaa ei koulua voi olla olemassa eikä  
sillä instituutiona ole tulevaisuutta. Siksi opetussuunnitelmien kehittäminen on ja sen  
täytyy olla monitasoinen prosessi, jota toteutetaan niin teorian, hallinnon ja politiikan

tasoilla kuin yksittäisen koulun sisäisenä kehittämistyönä (ks. Kaikkonen & Kohonen 1997).

Toinen syy opetussuunnitelmatutkimukseen ja sitä koskevaan kehittämistyöhön on ilmaistavissa Kohosta (1997) lainaten seuraavasti:

“Opetussuunnitelma ei ... ole vain tekninen opetuksen parantamisen väline, vaan merkittävä ajatuksellinen kokonaisuus, joka voi kehittää myös opettajaa. Olenkin käyttänyt Stenhouselta oppimaani näkemystä ‘ei ole opetussuunnitelman kehittymistä ilman opettajan kehittymistä’ myös OK-projektin opettajien koulutuksessa.”

Opetussuunnitelmatyö voidaan näin ollen nähdä yhtenä välineenä opettajien koulutuksessa ja opettajien persoonallisen kasvun edistämiseksi. Opettajien kasvua voitaneen edistää osallistamalla heitä opetussuunnitelmakehittämiseen.

Kolmas yhteiskunnallisesti painottuva vastaus liittyy kysymykseen kansalaisuudesta ja kansallisesta identiteetistä. Opetussuunnitelma kokoelmana yhteisesti tärkeinä pidettyjä kasvatuspäämääriä on vastaus siihen, mitä kansakunta pitää tärkeänä kulttuurisena perintönä kasvaville polville. Opetussuunnitelmaan sisältyy näin yhteinen näkemys sekä kansallisesta ja globaalista historiasta että pitkälle viety skenaario tulevaisuudesta ja siinä elämisessä tarvittavista tiedoista, taidoista ja arvoista. Suomalaiskansallinen identiteetti muokkautuu ja sitä kehitetään kasvatuksen ja koulutuksen kautta (ks. Ropo & Värrö 2003). Tästä syystä ei ole yhdentekevää millaista identiteettiä perustaa opetuksella ja kasvatuksella kokonaisuutena luodaan.

Neljäs näkökulma opetussuunnitelmiin on myös praktissävyyteinen. Kansallisen identiteetin ohella kansainvälisestä kilpailukyvyistä on tullut osa kansallista selviytymis- ja hyvinvointistrategiaa. Opetussuunnitelmilla pyritään varmistamaan, että suomalaisten osaaminen kilpailulle kriittisillä tiedon ja taidon alueilla on riittävän korkea. Tätä näkökulmaa opetussuunnitelmiin ja niiden kehittämiseen ovat lisänneet esimerkiksi työelämälähtöisyyden lisääntyminen koulutuspolitiikassa ja kasvatusajattelussa sekä tulostavuuksiin ja arvioinnin kulttuurien korostuminen koulutuksen niin sanotun tehokkuuden kohottamisessa (esim. kansainväliset kouluosaavutustutkimukset).

Viides näkökulma opetussuunnitelman keskeisyyteen liittyy yksilöidentiteettien problematiikkaan. Globalistuvassa maailmassa informaation kulku on vapaata ja kansalliset rajat ovat hämärtyneet monella tasolla. Kansalliseen kulttuuriin tai asuinalueeseen perustuva yksilöllinen identiteetti on tässä tilanteessa valinta monen muun ideologisen, uskonnollisen, elämäntavallisen tai muun vaihtoehdon ohella. Kansakunnan ja koulun tarjoama konsensus yhteisestä joutuu näin ollen entistä suuremman epäilyn kohteeksi. Jos koulu instituutiona halutaan säilyttää, on kysymys konsensuksen raken-

tamisen periaatteista ja vaihtoehtojen luomisesta yksilötasolle ensiarvoisen tärkeä. Tämän kysymyksen myötä opetussuunnitelmatutkimus onkin jäsentämässä itseään koh- ti monitieteisempiä ja entistä laaja-alaisempia näkökulmia tarjoavia perusteita. Näihin perusteisiin palaamme artikkelin lopussa. Näkemyksemme mukaan opetussuunnitel- matutkimuksesta on tulossa kasvatustieteen keskeisin sisältö, jonka kontribuutiot tule- vat ulottumaan myös lähitieteisiin. Jaamme tarkastelun kolmeen osaan: aika antiikista 1800-luvulle, 1900-luvun opetussuunnitelmatutkimus ja viimeisenä näkökulmia vii- meaikaisesta opetussuunnitelmakeskustelusta erityisesti ns. rekonseptualismin piiris- sä.

## Opetussuunnitelma antiikista 1800-luvulle

### Opetussuunnitelman käsite

Opetussuunnitelman englanninkielinen vastine 'curriculum' tarkoittaa Oxford Eng- lish Dictionary'n mukaan 'ohjelmaa' (a course) ja tarkemmin säännöllistä opiskelu- tai koulutusohjelmaa (a regular course of study or training) koulussa tai yliopistossa. Sana on alunperin latinankielinen ja se viittaa juoksemiseen, kulkuun tai kilpailuun. Klas- sisen latinan sanastossa esiintyneen curriculum -sanan keskeiset merkitykset olivat: (1) kilpajuoksu, kilpa-ajot, (2) kierros (kilparadalla) ja (3) kilparata. Myös kilparata ja kier- ros kilparadalla liitettiin alkuperäiseen sanan merkitykseen. Hamilton (1989) tarjoaa mielenkiintoisen selityksen siitä, miksi urheiluun liittyvä termi omaksuttiin kasvat- uskontekstiin. Hamiltonin mukaan 1600-luvun alkupuolella, jolloin termiä ensimmäi- siä kertoja käytettiin, koettiin Euroopassa voimakasta tarvetta kontrolloida yliopistoja. Tämän suuntaiset ajatukset syntyivät yhtä aikaa sekä valtion ja uskonpuhdistusliikkeen ajamina. Opetussuunnitelma (curriculum) oli tähän tilanteeseen sopiva 'ohjailuväline', jonka käyttöä tukivat sekä aikakauden hallinnolliset että pedagogiset auktoriteetit. Kä- sitteen käyttö tähän tarkoitukseen vakiintui vähitellen ja 1800-luvun puoleen väliin tultaessa sitä käytettiin englanninkielisessä maailmassa jo systemaattisesti viittaamaan yllä esitettyihin koulujen tai yliopistojen opinto-ohjelmiin (Jackson 1992).

## Antiikin opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman varhaishistoriaa tutkittaessa on aloitettava 'muinaisista kreikkalaisista'. Vanhin tunnettu systemaattinen opetuksen suunnittelu on peräisin antiikin Kreikasta, missä seitsemän vapaata taidetta muodostivat opetuksen perustan. Tässä lähinnä pappiskoulutuksen tarpeita varten tehdyssä kreikkalaisessa koulussa opetettavat asiat oli organisoitu kahtia jakautuneeksi opetussuunnitelmaksi, jonka osat olivat: trivium (grammatiikka, retoriikka, logiikka) ja qvadrivium (aritmetiikka, geometria, astronomia ja fysiikka). Trivium vastasi lähinnä Ateenan yläluokan tarpeita ja sen arvoa pidettiin korkeampana kuin qvadriviumia. Tämä siksi, että viimeksi mainitussa tarvittiin aisteja, joita pidettiin epäluotettavina; ideat, jotka ovat ihmisen sisällä, sen sijaan, olivat tuolloisen käsityksen mukaan luotettavia. Kreikkalainen koulutus edisti monipuolisesti yksilön kehitystä aina puhetaidosta ja matematiikasta ruumiilliseen ja fyysiseen valmentautumiseen saakka (Lundgren 1979).

Toinen opetussuunnitelma-ajatteluun vaikuttanut suuntaus pohjautuu Platonin Valtio-teoksessa esittämään ajatteluun. Tämän teoksen esittämän ajattelun mukaan opettajien oletettiin esiintyvän poliittisten tarkoituksien toteuttajina ja koulutuksen tehtävänä on ylläpitää yhteiskunnallista tasapainotilaa, stabiiliutta. Yhteiskuntaluokat oli säilytettävä oletetun ihmisten synnynnäisen erilaisuuden pohjalta: potentiaaliset vartijat kasvatettava vartijoiksi ja työläisten lapset työläisiksi. Sielu jakaantuu Platonin mukaan järkeen, energiaan ja eläimellisiin vaistoihin; kasvatus oli olemassa järjen kehittämistä varten. Platonin käsitys tiedosta on varsin yleisluontoinen. Sitä vastoin Aristoteles, samaa traditiota seuraten, toi esiin ajatuksen tiedon hankinnasta induktiivisesti tai loogisen deduktion avulla. Harjaantuminen ammattiin rajattiin koulutuksen ulkopuolelle. Platonin mielestä kaikki, mitä voi maistaa, haistaa tai koskettaa on mielipiteen eikä tiedon asia. Tulevien johtajien koulutukseen mielipideasiat eivät kuulu, vaan on pitäydyttävä olennaisimmassa asioissa eli luonnontieteissä ja humanistisessa kasvatuksessa. Tästä ajatuksesta alkanut ns. essentialistinen (engl. essential=olennainen) opetussuunnitelma sisältääkin vain muutamia huolellisesti valittuja oppiaineita, joiden sisäinen logiikka ja koherenssi ovat itsestään selviä.

Opetussuunnitelma-ajattelua hallitsivat nämä antiikin Kreikasta lähtöisin olleet suuntaukset aina keskiajalle saakka. Musiikilla ja voimistelulla oli hallitseva asema opetussuunnitelmassa ja koko kasvatuksessa. Seitsemän vapaata taidetta koostuivat qvadriviumista ja triviumista. Qvadriviumin muodostivat musiikki (toisissa lähteissä harmonia), astronomia, geometria ja aritmetiikka, jotka kehittivät järkeä ja valmistivat sielua ikuisiin asioihin. Trivium käsitti grammatiikan, retoriikan ja filosofian tai logiikan ja edusti samalla menetelmiä, joilla oleellista tietoa oli opiskeltava.

Rooman valtakunnan aikana tapahtui ilmeisen vähän muutoksia käsityksissä opetuksen sisällöistä. Quintilianuksen (35-100) ajatukset opetuksesta perustuivat kreikkalaisen koulutuksen perinteeseen; kreikkalaisen filosofian opiskelu johti filosofian opiskeluun yleensä sekä kirjallisuuteen, kreikan kieleen ja grammatiikkaan. (Lundgren 1979.) Essentialistisen opetussuunnitelman status oli vahva sen roomalaiskatoliselta kirkolta saaman tuen ansiosta, ja vasta kun kirkon valta kyseenalaistettiin, alettiin etsiä vaihtoehtoja tälle opetussuunnitelmamallille. Essentialismi ei kuitenkaan ole hävinnyt modernistakaan opetussuunnitelma-ajattelusta. Esimerkiksi pohjois-amerikkalaisen opetussuunnitelmateoreetikkojen tuotannossa essentialismi esiintyy vaatimuksina perusoppiaineiden opetuksen tehostamisesta. Kolme R:ää (reading, 'riting, 'rithmetic) ala-asteen opetuksessa ja viisi perusoppiainetta (englanti, matematiikka, luonnontiede, historia ja vieraat kielet) ylemmällä koulutasolla ovat edelleen keskeisen huomion kohteina (Ornstein & Hunkins 1998). Oppiainejaon syntyminen ja keskittyminen niistä olennaisimpiin olivat ne kaksi periaatetta, jotka vallitsivat opetussuunnitelma-ajattelua hieman eri muodoissaan noin parin tuhannen vuoden ajan.

## Ensyklopedismi

Jos antiikin Kreikan kansalaiskasvatusajattelu tähtäsi yhteiskunnan muuttumattomuuteen ja korosti yksilön asemaa tämän staattisuuden osana, roomalaisessa ajattelussa yksilön kasvatusta ei saanut määrätä lailla, minkä seurauksena se olikin täysin yksityisluontoista. Renessanssin ajan humanistisessa opetussuunnitelma-ajattelussa tukeuduttiin tuohon Rooman valtakunnan käsitykseen ihmisyydestä, mikä merkitsi yksilön ja hänen arvonsa nousemista keskeiseksi kasvatusperiaatteeksi. Renessanssi koski myös kiinnostusta antiikin filosofiaa, triviumia ja qvadriviumia kohtaan; nämä oppiaineet oli toki tunnustettu tärkeiksi, mutta nyt niiden opettamiselle oli olemassa uudet motiivit. (Lundgren 1979.)

Luonnontieteiden merkitystä kasvatuksessa korostivat esimerkiksi Leonardo da Vinci ja Francis Bacon, mutta tämä käsitys alkoi kuitenkin konkreettisesti vaikuttaa vasta sitten, kun se sai muotonsa uudenaikaisessa opetussuunnitelmassa. Johann Amos Comenius (1592–1670) muotoili Baconin ajatukset pedagogian kielelle. Tuloksena syntyi ns. ensyklopedistinen koulutusihanne, joka rakentui luonnontieteelle ja uusille ajatuksille tiedon ja tietämisen synnystä. (Emt.)

Ensyklopedismin synnyn taustana ja edellytyksenä oli 1600-luvulla luonnontieteissä tapahtunut kehitys. Kun samalla protestanttisen kirkon piirissä alettiin suhtautua uudella tavalla näihin luonnontieteen saavutuksiin, olivat edellytykset uusille kasvatus-

käsityksille otolliset. Comenius kritisoi ensimmäisenä kasvatusjärjestelmää, joka ei perustunut luontoon. Oleellista kasvatuksessa olisi hänen mukaansa luonnon observointi ja sen lakien tutkiminen. ”Luonnon kirjan” oli ohitettava kirjoitetut kirjat. Asioiden ja sanojen tiedon olisi kuljettava käsi kädessä ja opetussuunnitelman tulisikin sisältää elämän ilmiöitä mahdollisimman laajalti politiikasta, moraalista arvoista ja taloudesta luonnontieteisiin, taiteisiin ja käsitöihin. Kasvatuksen olisi siten sisällettävä kaikki saatavissa oleva inhimillinen tieto. (Holmes & McLean 1989.) Ensyklopedismiksi tätä pedagogista ajattelua kutsutaan juuri oppiaineiden moninaisuuden vuoksi.

Seurauksena uusista ajatuksista oli opetussuunnitelman laajeneminen uusiin oppiaineisiin ja opetukseen, joka ei kohdistunut vain olemassa olevan tiedon hallintaan, vaan menetelmiin uuden tiedon hankkimiseksi. Luonnontieteellinen tutkimus alkoi saada merkitystä pedagogisessa käytännössä. Tutkimusvälineet ja -menetelmät tavoittivat koulun, samoin uudet, luonnontieteitä lähellä olevat oppiaineet. Lundgren (1979) kutsuu tätä realistiseksi opetussuunnitelmateoriaksi, jolla hän tarkoittaa koulun opettamien tietojen organisoituvan tieteiden ympärille. Myöhemmin nimetty niin sanottu akateeminen opetussuunnitelma-ajattelu edustaa näkemyksenä ensyklopedismia meidän aikanamme (McNeil 1990).

Ranskan suuren vallankumouksen jälkeiset hallitukset 1700-luvun lopulla perustivat omat kasvatussuunnitelmansa ensyklopedistisiin ajatuksiin. Esimerkiksi Condorcet’n (1743–94) ajatukset jokaisen ihmisen kyvystä järkevään ja moraaliseen ajatteluun tukivat tätä kehitystä. Ajattelulla oli suuri poliittinen merkitys, julistettiinhan tuolloin kansalaisten yleisiä oikeuksia ja velvollisuuksia. Euroopassa seurattiin näitä linjoja laajemminkin. Poikkeuksena oli vain Englanti, jossa edelleen keskityttiin kouluttamaan kaupallisia ja poliittisia johtajia ja hallintokuntaa muuten perinteikkäästä demokratiasta huolimatta. (Holmes & McLean 1989.)

## Herbartilaisuus

Rajut muutokset Ranskan suuren vallankumouksen jälkeisessä teollistuvassa maailmassa saivat aikaan yleisen koululaitoksen syntymisen ja koulutuksen täydellisen uudelleen muotoutumisen. Koulutuksen systemaattinen suunnittelu tuli uudella tavalla ajankohtaiseksi. Samalla kasvatuksen teoreettinen pohdinta sai vauhtia. Johann Friedrich Herbart (1776–1841) loi ensimmäisen pedagogisen kokonaisteorian. Hänen käsityksensä perustuivat moraalisen ja eettisen kasvatuksen keskeiseen asemaan. Traditionaalinen opetussuunnitelma oli tämän kasvatuksen toteuttamiseen liian jäykkä ja rajoittunut. Herbart näki tarpeelliseksi kasvattaa hyviä ihmisiä, joilla olisi moniaalle

suuntautuvia intressejä ja tasapainoinen näkemys elämästä. Herbart jakoi tiedon alueen kahteen ryhmään. Toisaalta on olemassa tietoja (kokemuseräinen ja tosiasiallinen tieto sekä teoreettiset ideat) ja toisaalta eettisiä intressejä, jotka käsittävät henkilökohtaisen vakaumuksen, hyväntekeväisyyden ja toisista ihmisistä välittämisen sekä oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon. Herbart halusi lisätä näiden oppiaineiden integrointia kouluopetuksessa. Hän kehitti myös opetuksen ja oppimisen integrointia muodollisten askelien teoriallaan, joka käsitti viisi vaihetta: opetuksen valmistelun, esittämisen, assosioinnin, systematisoinnin ja soveltamisen. (Onstein & Hunkins 1998.)

Herbartin ajatuksille on löydetävissä pohja 1700-luvulta Rousseau ja Pestalozzin kasvatusajattelussa. Rousseau korosti kasvatuksen orientoimista oppijan tarpeista, mikä näkökulma kilpailee periaatteena edelleenkin yhteiskunnan tarpeista lähtevän opetussuunnitelmakehittämisen kanssa. Pestalozzi kehitti Rousseauin ajatusta yksityisestä lapsesta kasvatukseen ja opetussuunnittelun lähtökohtana ottaen huomioon myös lapsen sosiaalisen miljöön. Schleiermacher toi 1800-luvun alkupuolella opetussuunnitelmaajatteluun selkeämmin kuin edeltäjänsä kysymyksen kirkon, valtion ja koulutusinstituutioiden voimakkaasta vaikutuksesta kasvatustavoitteisiin ja oppiaineiden valikoitumiseen, mikä ensimmäistä kertaa asetti nämä sekä opetusmenetelmät historialliseen valoon. (Husen & Postlewaithe 1985.)

1800-luvun alussa J.F. Herbart ja W. von Humbolt hallitsivat opetussuunnitelmateorian kenttää. Humbolt epäili yleisen koulujärjestelmän kykyä yksilön kehittämisessä riippumattomaksi sosiaalisen tilanteensa rajoituksista ja suositteli klassisia ja humanistisia oppiaineita tarkoituksena kehittää kriittistä ajattelua (emt.). Lundgrenin (1979) mukaan Humboldtin pedagogiset ajatukset kuvastivat uskoa valtion oikeuteen muovata kansalaisia koulutuksen avulla. Vastauksena tälle ja yhdessä näiden käsitysten kanssa syntyi kansankoulutuksen käsite. 1800-luvun jälkipuoliskolla tämän ajatuksen pohjalta muotoutui yleinen koulujärjestelmä. Työnjako opetustyön sisällä eriytyi ja opetussuunnitelmateoriasta muodostui oppi koulun työn suunnittelusta ja ohjauksesta.

Herbartin kasvatusajattelun keskeinen periaate oli käsitys ”opetuksesta kasvatuksena” (Erziehender Unterricht). Lisäksi Herbart uskoi, että vain laajat, yhdistetyt aihekohtaiset kokonaisuudet voivat herättää ja pitää yllä lasten syvää kiinnostusta (Husen & Postlewaithe 1985).

McMurryn veljekset veivät Herbartin ajatukset USA:han 1890-luvulla, minkä seurauksena amerikkalaisen opetussuunnitelman järjestämisen periaatteiksi otettiin sisältötiedon systemaattinen valikointi, järjestäminen ja organisointi. Veljekset edellyttivät opetussuunnitelman kehittämisessä pohdittavan kysymyksiä kasvatuksen tarkoituksista, pedagogisesti arvokkaimmasta oppiaineesta, oppiaineiden suhteesta opetusmene-



telmään, opintojen parhaasta järjestyksestä ja sen parhaasta organisoimisesta. (McNeil 1990.)

Yhteenvetona voimme opetussuunnitelma-ajattelun varhaiskehityksestä todeta, että käsitys tavoitellun ja tarvittavan kasvatuksen sisällöstä on selkeästi heijastellut käsitystä ihmisestä ja hänen roolistaan yhteiskunnassa. Opetussuunnitelma-ajattelu syntyi vastauksena tarpeeseen vaikuttaa ihmisen kasvuun.

## Opetussuunnitelma 1900-luvulla

### Tieteellinen opetussuunnitelma

1900-luvun alkupuoliskoa voidaan pitää modernin opetussuunnitelmateorian synnyn aikakautena. Tuohon aikaan ajoittuu myös kaikille tarkoitettun kansakoulun synty ja laajeneminen useissa Euroopan maissa.

Jo 1800-luvulla ilmenneet uudenlaiset tarpeet koululaitoksen synnylle ja sen kehittämiseksi voimistuivat edelleen tälle vuosisadalle tultaessa. Käsitys koulusta muuttui ratkaisevasti, se nähtiin nyt valtioapparaatin osana. Koulutyön tavoitteeksi nähtiin sekä yksilön että yhteiskunnan tarpeisiin vastaaminen, mihin keinoiksi soveltuivat tieteelliset menetelmät ja tekniikat. (McNeil 1990.) Tätä vaihetta onkin kutsuttu *tieteelliseksi opetussuunnitteluksi*. Kaupungistuminen ja teollistumisen toinen vaihe aiheuttivat lisääntyvää spesialisoitumisen tarvetta. Kehitys näkyi myös tieteessä, jossa perustutkimus lisääntyi. Tiedon voimakas differentioituminen lähti käyntiin. Kulttuuri ja sivilisaatio eriytyivät ja eri yhteiskuntaluokkien omaleimainen kulttuuri voimistui. Luonnollisesti jouduttiin myös arvioimaan, kenen tietoa koulussa arvostetaan ja millä ehdoilla sitä koulussa jaetaan. Pragmatismien edustajille tämä ei ollut mikään ongelma, mutta vallitsevan koulujärjestelmän suhteen kysymystä ei pohdittu loppuun saakka ennen viime vuosisadan puoliväliä. Sen sijaan selvää oli, että tarvittiin valtion voimakasta kontrollia koulutuksen suurissa muutoksissa. (Lundgren 1979.)

Miettinen (1990) kiinnittää huomion siihen, miten reformipedagogiikka ja tieteellinen opetussuunnitelma kilpailivat USA:ssa vuosisadan alussa. Kaksi täysin vastakkaista suuntaa ottivat mittaa toisistaan. Tässä taistossa reformipedagogiikka jäi toiseksi siitä syystä, että sen demokraattiset periaatteet (yhteiskunnallinen ohjelma) olivat ristiriidassa teollisen työn tosiasiallisen kehityksen kanssa. Taylorin tieteellinen liikkeenjohdo sekä ”liukuhihna-fordismi” tulivat hallitseviksi yhteiskunnallisiksi ajattelutavoiksi,

millä oli ratkaiseva vaikutus myös opetussuunnitelmatyöhön (Miettinen 1990). Koulua uudistettiin erilaisten komiteoiden voimalla. Vaikka opetussuunnitelma nähtiinkin yksilön valmistamisena sosiaaliseen ja ammatilliseen rooliin, ei ajatuksen toteutumisella ollut mitään tekemistä ihmisten oman elämän ensisijaisuuden kanssa koulutyön tavoitteita määriteltäessä. Kauniiksi tavoitelausumiksi jäivät vuoden 1918 oppikoulukasvatuksen uudelleenorganisoinniseksi annetun raportin suurten muutosten kaavailut. Sen tavoitteet peittivät inhimillisen elämän melkein kaikki alueet; opetussuunnitelman piti kattaa älyllisen kehityksen lisäksi koko inhimillisen toiminnan alue. Opetussuunnitelman muutokset olivat näin paljon suuremmin utilitaristisia kuin aiemmin. Tavoitteena oli sosiaalisen tehokkuuden doktriinin toteuttaminen. Samalla muutosten uskottiin vastaavan uuden opiskelijapolven tarpeita ja demokraattisia arvoja yleensä. (Husen & Postlewaithe 1985.)

Psykologian kehityksellä oli myös vaikutuksensa opetussuunnitelmatyössä: se otettiin pedagogiikan perustaksi. Kasvavan tieteen katsottiin voivan redusoida perustalliset arvo-ongelmat tieteellisesti mitattaviksi yksilömuuttujiksi. Sosiaalistuminen muuntui oppimiseksi ja opetussuunnitelmateoria teknologian filosofiaksi. Konflikteille klassisen, realistisen ja moraalisen opetussuunnitelmakoodin välillä annettiin näin triviaali tieteellinen ratkaisu. Tämä tarkoitti itse asiassa, että rationaalinen opetussuunnitelmakoodi alkoi nousta esiin yksilön tarpeiden tarkastelun näkökulmista. Uskottiin rationaaliin yhteyteen tieteen ja politiikan välillä, minkä takana oli kaksi 1800-luvun intellektuaalista virtausta, darwinismi ja positivismi. (Lundgren 1979.)

Tieteellinen opetussuunnitelmatyö merkitsee McNeilin (1990) mukaan sitä, että käytetään empiirisiä metodeja sen päättämiseen, mitä opetetaan. Tätä teknis-rationaalista ajattelutapaa, jota edustavat amerikkalaiset F. Bobbitt ja N.N. Charters, kutsuttiin nykyisin pikemminkin skientismiksi (emt.). Myös lapsikeskeistä tutkimusta tekevä reformiryhmä ja Dewey katsoivat työnsä perustuvan tieteeseen, mutta Bobbittin ja Chartersin työn perustana olivat F. W. Taylorin tutkimustyön lisäksi myös teollisuuden tehokkaat tekniikat. Tieteellisen opetussuunnitelmatyön pääperiaatteina ovat tavoitteiden huolellinen erittely konkreetein termein, oppijan saavutusten tarkka mittaaminen standardien mukaan ja opetussuunnitelman differentiaatio sen suunnassa, mitä pidettiin oppijoiden kykyjen laajana variaationa. Yksilöllä on täten myös keskeinen asema tieteellisessä opetussuunnitelmassa.

Bobbitt ja Charters alkoivat kehittää 1920–30-luvulla myös tarveanalyysia. (Lundgren 1979). Bobbitt (1918) erityisesti tarkasteli opetussuunnitelmaa sosiaalisten tarpeiden ja aikuiselämään valmistamisen näkökulmasta pelkän tiedollisen opiskelun sijasta. Hän ilmaisi ensimmäisenä opetussuunnitelmatyöprosessien tutkimisen tärkeyden. Bobbitt näki opetussuunnitelman tekemisessä viisi eri vaihetta. Ensiksi oli analysoitava

inhimillisiä kokemuksia, niin että ne kokemukset, jotka ovat yhteydessä koulutyöhön, voitaisiin nähdä osana yksilön elämän kokonaisuutta. Yksi näistä elämänalueista on luonnollisesti työ, jonka analyysia oli erityisesti painotettava, vaikka siihen tuona aikana ei ollutkaan olemassa päteviä menetelmiä. Chartersin kanssa yhdessä Bobbitt kehitti työn analyysimenetelmää, jonka pohjalta suunniteltiin ammattikohtaista koulutusta. Seuraavana opetussuunnitelmatyön vaiheena oli tavoitteiden määrittely toimintaan tarvittavien kykyjen pohjalta; tavoiteluettelosta tuli luonnollisesti merkittävän pitkä. Neljänneksi suoritettiin tavoitteiden valikointi edellisten perusteella palvelemaan oppilaan toiminnan suunnittelua ja lopulta päästiin käsiksi oppilaan työn yksityiskohtaiseen suunnitteluun. (McNeil 1990.)

Chartersin käsitysten ero Bobbittiin nähden oli, että hän korosti ideaalien ja systemaattisen tiedon merkitystä määriteltäessä opetussuunnitelman sisältöä. Ideaalit olivat Chartersille tavoitteita, joilla on havaittavat seuraukset. Niitä ei kuitenkaan ole mahdollista määritellä tieteellisesti, vaan laajan mielipiteen perusteella. Ideaaleja ei saanut abstrahoida toiminnasta. Chartersin opetussuunnitelma käsitti sekä ideaalit että toiminnan.

Bobbittin ja Chartersin 'curriculum' oli itsessään prosessi, joka tuottaa opetussuunnitelman. Opetussuunnitelman tekeminen oli heille tutkimuskohde sinänsä, tavoitteiden (ideaalien), päämäärien ja toimintojen suhde taas opetussuunnitelmatyön kohde. Päämäärien (goals) valinta on normatiivinen prosessi, kun taas tavoitteiden ja toimintojen valinta on empiiristä ja tieteellistä. Tieteellisen opetussuunnitelman edustajille organisoitujen, systemaattisten tiedon alueiden suhde jokapäiväisen elämän käytännön vaatimukseen oli opetussuunnitelman vaikutuspiirissä olevien oppijoiden keskeinen kysymys. (McNeil 1990.) Kuten Miettinen (1990) asian ilmaisee, opetussuunnitelmateorian yhteiskunnalliset painotukset ja historiallinen perspektiivi väistyivät ja keskityttiin tieteellisyyden nimissä siihen, mikä on nyt.

Chartersin ja Bobbittin opetussuunnittelumallin suuri renessanssi ilmeni opetus-tekniologiana 1960- ja 1970-luvuilla. Yksityiskohtaisten päätekehtäytymistavoitteiden määrittely vietiin tällöin äärimilleen. Meillä tämä kehitys liittyi valtiolliseen koul uudistukseen, jonka toteuttamiseen se tarjosi mallin ja työvälineitä. (Emt.)

## Pragmatismi

Pragmatistit edustivat kantaa, jonka mukaan teoreettisia muutoksia lainsäädännössä, psykologiassa, matematiikassa, lääketieteessä ja kasvatuksessa tarvittaisiin, jotta ame-

rikkalaiset instituutiot voisivat adekvaatisti vastata yhteiskunnallisiin muutoksiin (Holmes & McLean 1989).

John Dewey oli perehtynyt saksalaiseen filosofiaan, erityisesti Hegeliin. Lundgrenin (1979) mukaan hänen pedagogiassaan on kolme strukturaalista elementtiä, pragmatismi, individualismi ja dialektiikka. Pohdinnat koulun opetussuunnitelman yhteydestä yksilöön konkretisoituivat Deweyllä osaksi opetussuunnitelmaa. Koulun tuli palvella yhteiskunnan kehittymistä, mutta yksilön tarpeista lähtien.

Deweyn uusi opetussuunnitelmateoria mukaili Herbert Spencerin tiedonkäsitystä. Arvokkainta tietoa oli Spencerin mukaan se, minkä avulla nuoret käyvät käsiksi ongelmiin ja joka valmistaa heitä ratkaisemaan aikuiselämän ongelmia demokraattisessa yhteiskunnassa. Pragmatistit hyväksyivät tavallisen elämän ongelmat perustaksi opetussuunnitelmaan, jossa ei tehty tiukkaa rajaa yleisen ja ammatillisen koulutuksen välillä. Platonin dikotomia kasvatuksen ja koulutuksen (training) välillä oli Deweylle (myös Marxille) yhtä tarpeeton kuin älyllisten pyrkimysten ja tuottavan toiminnan välillä. Koulun piti Deweyn mielestä olla pienoisyyhteiskunta, koska tuottava työ on kasvattavinta toimintaa. Sen avulla on mahdollista myös tähdentää moraalisia arvoja oppilaille. (Holmes & McLean 1989.)

”Occupations”, huomion vievät toiminnot (myös ammatti on occupation), olivat Deweylle fundamentaaleja sosiaalisia toimintoja, joihin ihmisrotu on kiinnittynyt ja joista, hän oletti, ihmisäly kehittyi. Niinpä Dewey koordinoi opetussuunnitelman monet elementit yhteisen keskuksen ympärille. Näin hän loi perustan sille, että voitiin rakentaa suhde tiedon ja ihmisten toimien välille. Tämä suhde oli hämärtynyt teknologisisessa yhteiskunnassa. Tavoitteena tässä ajattelussa oli säilyttää vitaali yhteys älyn ja ihmisen päämäärien välillä sekä luoda opetussuunnitelmassa ihmisen tiedon evoluutio. (Encyclopedia 1985.)

Deweyn tavoitteena oli ratkaista mm. ongelma siitä, kuinka tiedosta voi tulla sosiaalisen elämän rikastuttamisen metodi (McNeil 1990). Kasvatuksen tarkoituksena ei voi olla oppiaineksen omaksuminen, faktat ja totuudet, vaan ihmisen ja luonnon älyllinen kontrolloiminen, sosiaalinen älyllisyys, jolloin koulutuksen avulla saavutetut kyvyt ovat sosiaalisen intressin palveluksessa (Holmes ja McLean 1989). Tässä prosessissa oppija on aktiivinen osapuoli. Oppijat itse osallistuvat tavoitteiden asettamiseen. Se ei ole vain toiveiden esittämistä, vaan keinojen etsimistä, joilla nuo toiveet parhaiten täytetään. Tavoitteen asettelussa on tilaisuus formuloida suunnitelmaa ja toiminnan metodeja. (McNeil 1990.)

Opetussuunnitelman lähtökohtana oli materiaali, joka vastaa oppijoiden aikaisempia kokemuksia ja jonka avulla voidaan tuoda esille uusia kohteita ja tapahtumia. Näillä pyritään stimuloimaan edelleen uusia tapoja observoida ja arvioida. Kysymys on

siis myös auktoriteetista. Yksilön sisäisen totuuden auktoriteetti asettuu jopa opettajaa ylempänä olevan opetussuunnitelma-auktoiteetin rinnalle. (Emt.)

USA:ssa tehtiin paljon opetussuunnitelmaehdotuksia Deweyn työn pohjalta, mutta valtakunnan opetussuunnitelman kehityssuuntaan hänellä ei loppujen lopuksi ole ollut vaikutusta (Husen & Postlewaithe 1985). Holmesin ja McLeanin (1989) mukaan Englannissa monet ala-asteen opettajat ovat omaksuneet pragmaattisen opetussuunnitelmateorian ymmärrettynä pikemminkin prosessina kuin tiukkana sisältömallina, ja sillä on ollut vaikutusta myös brittien korkeamman asteen koulutukseen. Deweytä on sanottu yksinäiseksi jättiläiseksi, jolla on ollut vain muutamia yksittäisiä seuraajia, eikä 1930-luvun opetussuunnitelmallisen hajaannuksen jälkeen kukaan ole vienyt hänen ohjelmaansa eteenpäin (Miettinen 1990).

## Rationaalinen opetussuunnitelma

Tieteellinen opetussuunnittelu edusti luonnollisesti jo rationaalisuutta opetussuunnitelmatyössä, mutta kuitenkin vasta Ralph Tylerin opetussuunnitelmamalli sai rationaalisuuden nimen. Tavoitteiden määrittely, josta tuli opetussuunnitteluprosessin kulmakivi, tapahtui rationaalisessa opetussuunnittelussa Cartersin ja Bobbittin mallin mukaan. Tavoitteet toimivat tärkeäksi muodostuneen evaluoinnin standardina. Tältä pohjalta syntyivät mm. Bloomin tavoitetaksonomat, joiden mukaan opetus on jaettava pieniin, tarkasti määriteltyihin askelmiin tai osasiin. Näiden oppiminen turvataan kontrollin ja vahvistamisen avulla. Kyseinen ajattelu perustuu pitkälti William Jamesin käsitykseen 'minän' riippumattomuudesta ympäristöstään. Tältä pohjalta myös hänen oppilaansa Thorndike suoritti empiristis-positivistisiin menetelmiin perustuvaa tutkimusta oppimisesta. Ajateltiin, että oppimistakin voi kuvata sellaisten lakien avulla, jotka ovat riippumattomia oppimisen sisällöstä. Seurauksena syntyi empiirisesti suuntautunut pedagogiikka ja behavioristinen kasvatustiede. Tämä kehitys auttoi koulutuksen laajenemista ja tuki sen instrumentaalista funktiota. Syntyi merkillinen paradoksi: kun yhteiskunta tunnusti voimallisesti koulutuksen ja kasvatuksen merkityksen, yksilön erottaminen tutkimuskohteeksi irrallaan ympäristöstään vahvisti sellaisen opetussuunnitelmatyön kehitystä, josta ihmisen yhteiskunnallisuus ja historiallisuus suljettiin pois.

Tyler esitti rationaalisuutensa neljä periaatetta teoksessa *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949). Ensinnäkin opetussuunnittelun tulee selvittää, millaisiin tavoitteisiin ja päämääriin koulun tulee pyrkiä. Nämä tavoitteet tulisi johtaa tutkivalta oppijoita, tutkimalla kunkin hetkistä yhteiskunnallista tilaa ja elämää siinä ja paneu-

tumalla asiantuntijoiden opastuksella oppiaineksen analyysiin. Kaikkea tuloksena syntyvää pitäisi sitten tarkastella koulun filosofian ja oppimisen psykologian valossa. Näin laadittujen tavoitteiden pitäisi olla mahdollisimman yksiselitteisiä ja selkeitä tehokkaan evaluaation mahdollistamiseksi.

Toiseksi suunnittelijoiden on määriteltävä, mitkä kasvatukselliset kokemukset parhaiten tuottavat tavoitteiden mukaiset tulokset. Kolmanneksi opetussuunnitelman laatijoiden täytyy löytää keinot, joilla nämä edellä mainitut kokemukset voidaan organisoida tehokkaasti. Tavoitteiden määrittäminen ei ollut Tylerille riittävä lähtökohta opetuksen suunnittelussa, vaan hän otti sen keskeiseksi elementiksi oppimiskokemuksen. Tyler tavoitteli näin kumulatiivista organisoimisen suunnitelmaa, joka auttaisi oppijaa oppimaan enemmän ja tehokkaammin. Erityistä huomiota on kiinnitettävä oppimiskokemusten jaksottamiseen kullakin osa-alueella ja kokemusten integrointiin alueiden välillä.

Neljänneksi opetussuunnitelman on määriteltävä, miten tavoitteiden saavuttamistasetta arvioidaan. Tätä tarkoitusta varten on kehitettävä objektiivisia evaluaatiovälineitä (testit, kyselylomakkeet yms.), joiden avulla sitten voidaan tehdä johtopäätöksiä opetussuunnitelman tehokkuudesta. Onnistumisen kriteerinä on oppilaiden käyttäytymisen tasolla ilmenevät tavoitteiden suuntaiset muutokset.

Tylerin malli on dominoinut opetussuunnitelma-ajattelua jo noin 40 vuoden ajan. Hänen mallinsa suosin yksi syy lienee, että siihen suodattui tehokkaasti ideoita, jotka oli kehitetty jo vuosisadan alkuvuosikymmeninä. Esimerkiksi Bobbitt'in kirjat (1918) olivat tällaisia uusia ajatuksia luovia teoksia, joista Tyler ammensi pääajatuksensa (Posner 1992).

Tylerin malli on saanut kritiikkiä etenkin ajatuksesta, että tavoitteiden valinta on ennakkokohto opetussuunnitelman kehittämislle. On katsottu, että oletettujen käyttäytymistulosten toteaminen tekee väkivaltaa oppijoiden integriteetille osittain heidän käyttäytymisensä ja manipuloiden heitä lopputulokseen, jolla ei ole heille itselleen arvoa. Toisaalta Tyleria on kritisoitu myös siitä, että hänen mallinsa sulkee pois yksittäisessä koulussa tapahtuvan suunnittelun. (McNeil 1990.)

## Perinteisen opetussuunnitelman pääpiirteet

Opetussuunnitelma voidaan ensinnäkin ymmärtää toimintasuunnitelmana ja/tai kirjallisena dokumenttina, joka sisältää opetuksen tavoitteet ja päämäärät ja niiden saavuttamiseen tähtäävien menetelmien kuvauksen. Tämä kuvaustapa on tullut tunnetuksi tylerilaisena ja tabalaisena mallina (ks. Taba 1963). Esimerkiksi Saylor (1981)

kuvaa opetussuunnitelman ”suunnitelmana, joka pyrkii tarjoamaan kasvatettaville valikoidun joukon oppimismahdollisuuksia”. Tällaista määrittelytapaa on kuvattu myös ’tavoite–keino’-kuvaukseksi, koska se sisältää päämäärät ja niiden saavuttamiseen käytettävät menetelmät.

Toinen äärimmäisyys määritellä opetussuunnitelma on kuvata se oppilaiden kokemuksina. Tämä näkemys sisällyttää opetussuunnitelmaan lähes kaiken, mitä koulu pitää sisällään, joskus myös suunnitellut kokemukset koulun ulkopuolella. Tämä määritelmä on lähtöisin sekä Deweyltä että Caswellin ja Campbellin (1935) kirjoituksista, joiden mukaan ”opetussuunnitelman muodostavat kaikki ne kokemukset, joita lapset saavat opettajien ohjauksen alaisina”. Tätä tulkintaa opetussuunnitelmasta tukevat myös monet nykyajan teoreetikot mm. Eisner (1994), joka kuvaa opetussuunnitelman ”ohjelmanä, jonka koulu tarjoaa oppilailleen”. Se koostuu ”etukäteen suunnitelluista kasvatuksellisista ongelmista ja joukosta kokemuksia, joita lapsella on koulussa”.

Kolmas tapa kuvata opetussuunnitelma on määritellä se oppiainesinä. Tällöin kuvaus pohjautuu kunkin oppiaineen sisällä käsiteltävien alueiden tai sisältöjen luettelointiin. Tällainen kuvaustapa on suorainen jatke saksalaisen didaktiikan käytännöille kuvata opetussuunnitelma ’oppiennätyksinä’.

## Opetussuunnitelmatutkimuksen uusimpia vaiheita

Opetussuunnitelman tutkimus otti erityisesti Yhdysvalloissa, toisin kuin Euroopassa, uuden suunnan 1970-luvulta lähtien. Tämä lähestymistavan radikaali muutos, jossa opetussuunnitelmatutkimus ensimmäistä kertaa englannin kielisessä maailmassa teoretisoitui ja osin irtautui institutionaalisesta alustastaan, koululaitoksesta ja kouluopetuksesta, ammennsi näkemyksiään yleensä yhteiskunta- ja kulttuuritutkimuksen uusista tuulista. Erityisesti näissä tieteissä käyty moderni–postmoderni-keskustelu löysi sijansa myös opetussuunnitelmatutkimuksessa (curriculum studies). Psykologia opetussuunnitelman ytimenä asetettiin voimakkaasti kyseenalaiseksi ja psykologiatieteen ideologiset kytkennät haluttiin tuoda näkyviin (esim. Apple 1996). Kriitiikin päämaali oli nimenomaan näennäisneutraaliksi, historiattomaksi ja teoriattomaksi mielletty Tylerin rationaali, jonka katsottiin tarjoavan välineet myös uusimmalle uusliberalismin pohjalta nousevalle koulutuspoliittiselle trendille, jossa erityisesti erilaiset laatu- ja arviointijärjestelmät nousivat ikäänkuin keskeisiksi kasvatuksen ja koulutuksen ongelmiksi. Yhtenäinen tai siksi kuviteltu, enemmän tai vähemmän Tylerin periaatteille rakennettu konsensus hajosi ja herätti kiihkeää keskustelua curriculum-tutkimuksen ”kuolemanvakavasta tilasta”, ”hajaannuksesta” ja ”disorientaatiosta” (Jackson 1992). Postmoderni

fragmentaatio, joka tehokkaasti nakersi oppimisen psykologian ja objektiivisen tiedon kaksoissidosta opetussuunnitelman 'tieteellisenä perustana' kiihdytti ja järkytti alan perinteisempiä tutkijoita ja koulukuntia. Näiden kehityskulkujen eriaikaisia kulminatiopisteitä olivat Applen Ideology and Curriculum (1979) ja Pinarin ym. Understanding Curriculum (1995). Molempien teosten yksinkertaistettu, mutta tärkeä sanoma on, että opetussuunnitelma (curriculum) on hyvin monimutkaisten tieteellisten, poliittis-ideologisten, taloudellisten ja kulttuuristen ristivetojen synnyttämä sosiaalis-historiallinen muodoste. Opetussuunnitelmaa curriculumina ei enää tutkimuskohteena hahmoteta ihmiskuvallisesti rationaalisen toimijan ja metodologisesti päämäärä-väline ajattelun pohjalta. Nyt katsotaan, että opetussuunnitelmaa ei voi ymmärtää ilman sitä muovaavien moninaisten diskurssien, puhetapojen ja –tilanteiden tuntemista. Opetussuunnitelma on tässä mielessä monimutkaista ja monitasoista keskustelua (curriculum as complicated conversation), jossa ammattilaisten kuten opettajien tulisi olla enemmän kuin vain oman alansa ainespecialisteja ja/tai joidenkin opetusmenetelmien taitavia soveltajia (Pinar 2004). 'Opetussuunnitelmatutkimus' itse asiassa kuvaa enää hyvin huonosti sitä mitä curriculum studies –nimikkeen alla nykyisin tutkitaan. Eräät tutkijat (Kelly 2004; Pinar ym. 1995) väittävätkin, että curriculum-tutkimuksesta on muodostumassa kasvatustutkimuksen organisatorinen ja älyllinen keskus, "practice as well as theory" (Kelly 2004), joka syrjäyttää kasvatustieteen määrittämisen perinteisten emotieteiden (filosofia, historia, psykologia ja sosiologia) aputieteenä tai näiden alojen sovelluksina kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa. Tämä asenne päivittää Herbartin näkemystä siitä, että kasvatuksen tutkimuksessa on omia erityisintressejä ja niitä vastaavia puhetapoja, joita ei tunnisteta pelkästään muiden tieteiden puhetapojen ja käytäntöjen avulla (einheimische Begriffe). Curriculum- ja kasvatustutkimus syntyyvät intertekstuaalisesti muiden tutkimusalojen informoimina, mutta ei suoraviivaisina sovellusryityksinä.

"Curriculum-tutkimus on syntynyt yrityksestä tutkia kasvatusta ja koulutusta ja luodata sen ongelmia omaa laatuaan olevina kysymyksinä, ei filosofisina ongelmina tai psykologisina tai sosiologisina ilmiöinä. Käytäntö, jossa kasvatuksen ja koulutuksen tutkimus on nähty näiden tieteiden alalajina, on tullut tiensä päähän." (Kelly 2004.)

"Curriculum-tutkimuksen kenttä tulee etenemään kohti käsitteellistä ja metodologista autonomiaa. Ymmärtääksemme curriculumia paremmin meidän tulee pystyä kuvaamaan *kasvatuksellisen kokemuksen* (educational experience) sisäinen dynamiikka, sen momentit ja liike. ... Tämä työ ei merkitse muiden tieteiden ideoiden ja ajatusten hylkäämistä; mutta se merkitsee että tämä tämä työ ei etene suoraviivaisen kausaalisesti lähteestä sovellukseen." (Pinar ym. 1995.)



Sen lisäksi, että curriculum-tutkimus uusii omaa identiteettiään ja teoreettista itsemäärittäytään, se elää omaa globaalistumisen vaihettaan, jossa kansallisvaltion sisään aiemmin kapseloituneet ajatukset ja käytännöt hakevat tietoisesti laajempaa vuorovai-  
kutusta. Kymmenisen vuotta sitten alkanut tutkimuksellinen vuoropuhelu anglo-ame-  
rikkalaisen ‘curriculum studies’ tradition ja saksalaisen Didaktik-koulukuntien välil-  
lä jatkuu edelleen. Idän ja lännen välisen vuoropuhelun ensimmäinen konkreettinen  
osoitus oli syksyllä 2003 Shangaissa Kiinassa pidetty konferenssi, jossa etsittiin omista  
kulttuurisista juurista ja yhteiskunnallisista käytännöistä nousevia yhteisiä tutkimus-  
intressejä.

Kaikkienensa opetussuunnitelman sitoumuksia ja lähtökohtia koskeva tieteellinen  
tutkimus on rikastamassa ja kyseenalaistamassa väline- ja metodikeskeistä ajattelua,  
joka on leimannut suomalaistakin kasvatus tiedettä siitä lähtien, kun empiristien tie-  
deihanne erityisesti psykologian kaavussa saavutti valtaparadigman aseman. Näin se  
saattaa osoittautua esimerkiksi opettajankoulutuksessa tärkeäksi vastavoimaksi pelkäl-  
le erilaisia menetelmiä korostavalle instrumentalismille, joka uusliberalistisen koulu-  
tuspoliittikan operatiivisena ytimenä tarjoaa vanhoja opetussuunnitelmallisia viinejä  
uusissa leileissä.

## Lähteet:

- Apple, M. 1979. *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. 1996. *Cultural politics and education*. Lontoo: Open University Press.
- Bobbitt, F. 1918. *The curriculum*. Cambridge, MA: Riverside Press.
- Caswell, H.L. & Campbell, D.S. 1935. *Curriculum development*. New York: American Book  
Company (uusintapainos R. West 1978).
- Eisner, E.W. 1994. *The educational imagination. The educational imagination: on the design  
and evaluation of school program*. New York: Macmillan.
- Hamilton, D. 1989. *Towards a Theory of Schooling*. Lontoo: Falmer.
- Holmes, B. & McLean, M. 1989. *The curriculum: a comparative perspective*. Lontoo: Unwin.
- Husen, T. & Postlewaith, T.N. 1985. *The international encyclopedia of education: research and  
studies*. Oxford: Bergamon Press.
- Jackson, P.W. 1992. *Handbook of curriculum research*. New York: Macmillan.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1997. *Esipuhe*. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.)  
*Elävä opetussuunnitelma 1*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkai-  
sija A9.
- Kelly, A.V. 2004. *The curriculum*. 5. painos. Lontoo: Paul Chapman.
- Kohonen, V. 1997. *Koulun muutosprosessit ja opettajan ammatillinen kasvu*. Teoksessa P. Kai-  
konen & V. Kohonen (toim.) *Elävä opetussuunnitelma 1*. Tampereen yliopiston opetta-  
jankoulutuslaitoksen julkaisuja A9, 269–295.

- Lundgren, U.P. 1979. Att organisera omvärlden: en introduction till läroplansteori. Tukholma: Liber.
- McNeil, J.D. 1990. Curriculum: a comprehensive introduction. 4. painos. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Ornstein, A. & Hunkins, F.P. 1998. *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Boston: Allyn & Bacon.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. 1995. Understanding curriculum. New York: Peter Lang.
- Pinar, W.F. 2004. What is curriculum theory? New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Posner, G.J. 1992. Analyzing the curriculum. New York: McGraw Hill.
- Ropo, E. & Värri, V.-M. 2003. Teacher identity and the ideologies of teaching. Teoksessa D. Trueit, W.E. Doll, JR., H. Wang & W.F. Pinar (toim.) The internationalization of curriculum studies. Selected proceedings from the LSU conference 2000. New York: Peter Lang.
- Saylor, J.G. 1981. Curriculum planning for better teaching and learning. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Taba, H. 1963. Curriculum development: theory and practice. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R.W. 1949. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.

## Mukana opettajankoulutuksen muutoksessa – aikalaistodistusta ja asiakirjoja

Käsillä olevassa artikkelissa hahmottelen sitä kehitystä, joka tapahtui opettajankoulutuksessa 1960- ja 1970-luvulla. Yksi tie oli kuljettu loppuun 1970-luvulle tultaessa ja suuntaa käännettiin ratkaisevasti: opettajankoulutuksesta tuli kaikissa vaiheissaan yliopistollista. Paitsi että muutos koski opettajankoulutusta, se toi muutoksen myös Tampereen yliopistoon, johon tässä prosessissa syntyi uusi tiedekunta. Kasvatustieteiden tiedekunta aloitti toimintansa elokuun alussa 1974. Tarkasteluni näkökulma on aineenopettajakoulutuksessa. Tamperelainen aineenopettajakoulutus alkoi tahollaan 1960-luvulla. Syksystä 1974 se sulautui osaksi kasvatustieteiden tiedekunnan toimintaa, osaksi sen opettajankoulutuslaitosta. Muutoksen omakohtaisesti eläneenä yritän 30 vuoden takaa koota eritellä ja ymmärtää, mitä tapahtui ja miten tapahtui. Oliko menettelyille kenties vaihtoehtoja?

Suomen koulutusmaailmassa 1970-luku oli mullistusten ja suurten tapahtumien vuosikymmen. Sota oli takana. Uudistustarpeita oli voitu täyttää verkkaiseen tahtiin toipumisvuosina. 1950-luvulta lähtien julkinen keskustelu ja suunnittelu oli kypsytännyt asiat 1960- ja 1970-luvun taitteeseen tultaessa toimintapisteeseen. Alkoi muutosten sarja ja seurasi reformeja. Perustavin reformi sivistyksen ja demokratian kannalta oli peruskoulun toteutuminen.

### Aineenopettajaksi Tampereella

### Vallitseva koulutodellisuus

Keskusteluja oppivelvollisuuskoulun uudistamisesta oli käyty pitkään. Kiuasmaa (1974) on osoittanut, miten jo 1940-luvulla oppikoululaitos laajeni. Syntyi eritoten kunnallisia kouluja ja yksityiskouluja. Yleisten koulukeskustelujen tasolla hapuultiin kohti yhteinäiskoulutyypistä järjestelmää, ja samanaikaisesti rinnakkaiskoulujärjestelmän oppi-

koulupuoli paisui suhteettomasti.<sup>1</sup> Samalla kasvoivat myös fyysiset tarpeet ja ongelmat. Puuttui koulurakennuksia ja oli tilaontautta. Keskeinen ja piinallinen seuraus oli kuitenkin opettajapula. Oppikoulun yksinomainen paisuminen epätasa-arvoisti ja vinoutti nuorten koulutusväyliä.<sup>2</sup>

Tampereelle perustettiin syksyllä 1962 normaalilyseo. Sitä ennen täällä oli ollut tavallisissa kouluissa jonkin verran opetusharjoittelua, ns. haja-ajankäyttöä. Tämä uuden opettajankoulutusyksikön synty oli luonnollisesti yksi vastaus lisääntyneen opettajatarpeen tyydyttämiseen. Samalla siinä oli nähtävissä valtakunnallinen pyrkimys tuoda koulutusmahdollisuuksia eri osiin maata, lähelle tarvitsijoita. Oppikoulunopettajien, nykyisten aineenopettajien, koulutuspaikka oli aina toisen maailmansodan jälkeiseen aikaan asti Helsinki. Sittenkin uusiksi koulutuspaikkakunniksi olivat tulleet Tampereen ohella Jyväskylä 1955, Turku 1957, Oulu 1960 ja Joensuu 1962. Ennen näitä uusia koulutuspaikkoja aineenopettajaopinnot oli suoritettu sekä Helsingin Normaalilyseossa että Tyttönormaalilyseossa – jälkimmäisen nimi vuodesta 1969 Helsingin yhteisnormaalilyseo. Myös ruotsinkielinen normaalilyseo sijaitsi Helsingissä. Näin ollen vajaan kymmenessä vuodessa aineenopettajakoulutus oli hajasijoitettu maahan melko kattavasti ja jokaisella normaalilyseopaikkakunnalla oli myös yliopisto tai korkeakoulu. Yliopistojen suojissa oli nimittäin tapahtuva aineenopettajakoulutuksen seuraava, selkeästi uudenlainen kehitysvaihe.

## Miten aineenopettaja tehtävänsä valmistui?

Oppikoulunopettajat, nykyiset aineenopettajat, suorittivat yliopistossa alemman tai ylemmän kandidaatintutkinnon. Yliopistojen opetussuunnitelmat eivät tuolloin pitäneet silmällä sellaisia seikkoja, kuin mihin ammattiin opiskelija mahdollisesti tähtäsi. Ei siis ollut opettajaksi suuntautumisen vaihtoehtoja sen enempiä kielissä kuin muissaakaan kouluissa luettavissa aineissa. Opiskelija rakensi opiskelemaansa aineen tutkinnon kognitiivisiin perusteisiin ja hakeutui vasta valmiina kandidaattina kahden lukukauden pituiseen opetusharjoitteluun normaalilyseoon. Hakemukset harjoitteluun pääsemi-

<sup>1</sup> Oppivelvollisuuskoulussa oli rinnakkain kaksi tietä: 1. yhteiskunnan maksama kansakoulu – kansalaiskoulu ja 2. valtion, kunnan tai yksityisen tahon tukema, opiskelijan itsensä osaksi maksama oppikoulu, keskikoulu ja lukio, jota oli edeltänyt neljä vuotta kansakoulua.

<sup>2</sup> Keskikoulua ja lukiota sanottiin arkipuheessa yleisesti oppikouluksi. Asiallisesti lukio oli kuitenkin toisen asteen koulu.

seksi lähetettiin 1950-luvulta lähtien Kouluhallitukselle, joka osoitti opiskelijalle koulutuspaikan jostakin normaalilyseosta (Nurmi 1979).

Tulevalle opettajalle koulun pedagogis-sosiaalisen maailman ovi avautui vasta ensimmäisen normaalilyseolukauden alkaessa, ja opetusharjoittelija-maisteri pystyi heijastelemaan näkemäänsä ja kokemaansa vain omiin koulumuistoihinsa, ei kasvatuksen opintoihin. Jonkin verran tätä yliopisto-opintojen ja koulumaailman välistä jyrkkää rajaa pyrittiin 1950-luvulta pehmentämään kouluhallituksen järjestämällä opetusharjoitteluun valmistavilla kursseilla. Luennoin ja keskusteluin yritettiin viitoittaa, mihin vuoden koulutuksessa pyritään. Itse opetusharjoitteluvuodessakin, jota tuolloin kutsuttiin auskultaatioksi, oli kyllä sanansijaa. Pitkät perinteet eivät olleet ainoastaan tueksi, vaan muodostuivat myös kokeilujen esteeksi. Kumuloituneista aineenopettajakoulutuksen epäkohdista oltiin kyllä selvillä, minkä voi lukea komiteamietinnöistä, jotka käsittelivät oppikoulun sisäistä kehittämistä (Kom. miet. 1954) ja oppikoulun opettajanvalmistusta (Kom. miet. 1955).

Asetus oppikoulunopettajiksi valmistuvien harjoittelusta ja opetusnäytteistä annettiin vuonna 1955. Se juuri poisti lopen vanhoja käytänteitä ja hankalasti toteutettavia toimenpiteitä. Annetun asetuksen mukaan opetusharjoitteluun kuului opetuksen seuraamista, opettamista, osallistumista kritiikkeihin ja konferensseihin, oppilaiden tarkkailua, valvontaa ja ohjausta sekä tutustumista koulun toiminnan muihin puoliin. Harjoittelua ohjaava opettaja veloitettiin tutustuttamaan harjoittelijat koulun elämään. Ohjaajan piti tukea harjoittelijoita tuntien suunnittelussa, tarkastaa ohjelmat ja antaa pidetyn tunnin jälkeen palaute, silloisella kielellä kritiikki. Velvollisuus oli järjestää muiden harjoittelijoiden kanssa yhteinen keskustelutilaisuus pidetystä harjoitustunnista tai tuntijaksosta. Harjoittelukoulun arki kulki kaikissa normaalilyseoissa asetuksen antamissa kehyksissä koulussa omaksutun pitkän perinteen säätelemällä tavalla. Alun perin Helsingin normaalilyseon henki lienee leijunut mallina maan muissakin normaalilyseoissa, olivathan opettajat itse saaneet oppinsa siellä.

## Miten malli toteutui Tampereella?

Normaalilyseo aloitti toimintansa Tampereella ilman omia tiloja. Se oli alivuokralaisena Sampilassa, jossa toimi päivisin kansalaiskoulu ja iltaisin työväenopisto. Opettajankoulutukseen perehtyneen rehtorin koulu sai Helsingin Tyttönormaalilyseosta. Sen uskonnon, filosofian ja sielutieteen yliopettaja Ilmari Tammisto nimitettiin koulun ensimmäiseksi rehtoriksi. Rehtori Tammiston osaksi tuli neljän ensimmäisen toimivuoden aikana opettajankoulutuksen sisäinen rakentaminen sekä oman koulutalon suun-

nittelu ja rakennuttaminen. Uusiin tiloihin Nekalaan pioneerirehtori ei kuitenkaan päässyt, sillä hän kuoli ennen muuttoa. Kuten rehtori Tammiston lähtökohdista arvata saattaa, hän satoi tamperelaisen koulutuksen vahvasti valtakunnalliseen perinteeseen.

Normaalilyseolla oli nuorehko ja ammatistaan innostunut opettajakunta. Erityises- ti opetusmenetelmien kehittäminen sekä oppikirjojen laatiminen kiinnostivat monen aineen opettajia. Vaikka normaalilyseot eivät perinteen mukaan olleet tutkimus- eiväk- kä kokeilukouluja, Tampereen normaalilyseossa käytiin seuraamassa opetusta jatko- koulutustarkoituksessa runsaslukuisesti. Yksittäiset opettajat olivat liikkeellä yleensä kouluhallituksen stipendin turvin, ryhmät sen sijaan opettajayhdistysten tai vastaavien järjestäjien opintomatoilla. Erityisen mielenkiintoinen kohde oli vieraiden kielten opettajavieraille kielistudio-opetus, joka alkoi uuden koulurakennuksen studion myötä lukuvuonna 1966–67.

## Harjoittelun sisältö

Harjoittelua oli koulun kaikissa lukuaineissa ja harjoitusaineista liikunnassa ja kuvaama- taidossa. Näin ollen koko kouluyhteisö, sen kaikki aineet, esittäytyivät arjen toimis- saan opetusharjoittelulle. Myöhemmin muutoksen tapahduttua ei asianlaita ollut niin. Opetusharjoittelijoiden työskentelyyn kuului oppituntien seuraamista, niiden suunnit- telua ja pitämistä sekä palautekeskusteluihin osallistumista. Seuraamista edellytettiin n. 100 tuntia lukukaudessa ja pidettäviä tunteja 10–15, määrä vaihteli oppiaineen ja harjoittelijamäärän mukaan vuosittain. Toisen puolen harjoittelusta muodosti pedago- ginen, sosiaalinen, metodinen ja hallinnollinen perehtyminen kouluelämään. Kunkin aineen opetusta käsiteltiin sekä aineen sisällön että didaktiikan näkökulmasta. Koutu- tusalueet oli nimetty rehtorin konferenssiksi, yleispedagogisiksi seminaareiksi ja aine- konferensseiksi.

Rehtori johti rehtorinkonferensseja. Niissä käsiteltiin koulun hallintoon kuuluvia asioita ja koulun tehtävää yhteiskunnassa. Aikuis- ja perhekasvatus saivat siksi tilaa näissä konferensseissa. Opettajajärjestöt ja niiden toiminta esittäytyivät myös tällä foo- rumilla. 1960-luvun puoliväli oli aikaa, jolloin audiovisuaaliset välineet tekivät tuloaan opetukseen. Jotta sanoma olisi tavoittanut koko harjoittelijakunnan tasapuolisesti, niitä esiteltiin rehtorin silmälläpidon alla. Uudet virtaukset kulkivat ylimalkaan tätä väylää, sellainen oli esimerkiksi kansainvälisyyskasvatus. Kuten on havaittavissa aihepiiristä, tilaisuuksiin oli hankittava usein ulkopuolinen asiantuntija. Opetusmuotona käytettiin lähinnä luennointia.

Tuonaikaisessa harjoittelussa oli kasvatuksellisesti syventävintä yleispedagoginen seminaaritoiminta. Seminaari-istunnot pidettiin viikoittain. Koko harjoittelijajoukko oli jaettu ryhmiin, joita johtivat rehtorin tehtäviin määräämät normaalilyseon opettajat. Tutkittiin koululuokkia ja niiden toimintaa, oppilaiden sosiaalisia suhteita, poissaoloja ja koulumenestystä. Koulumenestystä tarkkailtiin myös arviointi- ts. arvosanojenantokäytännöstä. Tärkeä aihe oli myös koulukasvatus ja rangaistukset. Luokanvalvojan työtä sekä koulun ja kodin yhteyksiä harjoiteltiin käytännössä. Mainitunlaisista aiheista harjoittelijat keräsivät empiiristä materiaalia koulusta ja kirjallisuudesta ja laativat alustuksia sekä pienehköjä tutkimuksia, joita seminaari-istunnoissa käsiteltiin.

Yleispedagogisessa toiminnassa siepattiin varsin varhain käsittelyyn ilmassa olevia uusia virtauksia. Yksi sellainen esimerkki on kouludemokratia, joka ilmestyi pohdittavaksi ennen lakisääteisiä kouluneuvostoajoja. Tampereen normaalilyseossa näin tapahtui ainakin jo vuonna 1967. Marja Tuomisen (1991) tutkimuksessa sukupuolihegemonian kriisistä 1960-luvun suomalaisessa kulttuurissa todetaan nimittäin kasvatuksen ja informaation vallankumouksen eli keskustelun koululaitoksen kasvatusteorioista alkaneen vasta 1967 Teiniliitossa. Opettajankoulutus oli joissakin asioissa mainettaan parempi. Ei niin jähmeä kuin on haluttu ymmärtää. Tätä ei pidä kuitenkaan lukea niin, että muutta mutkitta olisi oltu yhtä mieltä Summerhill-aatteesta tai puoluepolitiikan uittamisesta koulun toimintaan.<sup>3</sup>

Ainekonferenssit vastasivat kaiketi opetusta, jota nykyisessä koulutuksessa annetaan ainedidaktiikassa. Erona ainedidaktiikkaan on se, että silloisesta opetuksesta puuttui enimmäkseen tutkimuksen aspekti, koska sellaista tutkimusta oli tehty melko niukasti. Itse substanssia, kieltä, biologisia aiheita, historiaa jne. oli kyllä tutkittu, mutta se ei opetuksessa riitä. Ainekonferensseissa siirrettiin paitsi kirjattua tietoa myös tasaveroisesti sitä hyväksi koettua käytännöntietoa, miten jokin asia on relevanttia millekin asteelle ja erilaisille oppilaille opettaa. Siis koulun arjessa koetuttua tietoa. Menetelmänä opetuksessa olivat ohjaavan opettajan luennot ja harjoittelijoiden alustukset, joihin aina liittyi keskustelua.

Edellä olen esittänyt rungon niistä toimista, joilla yliopistollista koulutusta edeltävässä järjestelmässä aineenopettajia kouluttiin. Jälkiviisaana voi sanoa, että paljon suurempi paino olisi saanut olla pedagogis-sosiaalisella toiminnalla ja oppilasyksilöihin tutustumisella. Koulun kasvatusteorioita ei liioin pohdiskeltu tarpeeksi eksplisiittisesti. Sen järjestelmän puitteissa selviydettiin kuitenkin melko kunniakkaasti, ja siitä seuloituneet hyvät ideat kulkevat pohjana muutoksen jälkeenkin.

<sup>3</sup> Vuonna 1967 Teiniliiton puheenjohtajaksi tullut Otso Appelqvist aloitti keskustelun kasvatuksen ja informaation vallankumouksesta eli suomalaisen koululaitoksen kasvatusteorioista ja ns. summerhilliläisestä vapaasta kasvatuksesta. Ks. Tuominen 1991.

## Enteitä uudesta

Lukuvuoteen 1968–69 opetusharjoittelu oli sujunut Normaalilyseossa ikään kuin luoden omaa tamperelaista versiota valtakunnallisesta mallista. Koulun opettajakunta uppoutui työhönsä niin, että tuskin tuli ajatelleeksi lähitulevaisuuden saattavan tuoda suuriakin muutoksia. Enteitä, muutoksen merkkejä, oli luettavissa tänä 7. lukuvuonna. Lähinnä niitä näkyi yleispedagogisessa koulutuksessa. Yliopiston panos oli ensimmäistä kertaa selkeä. Yliopiston kasvatustieteen professori Heikkinen kävi esittelemässä koulun tavoitteita opettajan työn ohjaajana. Niin ikään usea muu kasvatustieteen opettaja osallistui kouluttajana Normaalilyseon yleispedagogiseen toimintaan. Yhteys yliopistoon, erityisesti kasvatustieteen laitokseen, tiivistyi merkittävästi seuraavina vuosina, ja jo kevätlukukaudella 1970 yliopiston vararehtori, professori Heikkinen kävi selostamassa suunnitelmia opettajanvalmistuksen uudistamisesta.

Samanaikaisesti tulossa olevan opettajankoulutus uudistuksen kanssa Normaalilyseo sukelsi peruskoulu-uudistukseen. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö (POPS 1970) ilmestyi. Tampereen kaupungissa aloitettiin peruskouluun siirtyminen 1973. Normaalilyseon opettajat olivat kuitenkin saaneet omaa koulutusta jo vuodesta 1970, ja opetussuunnitelmaakin oli ruvettu noudattamaan, vaikkakin silloisella valikoidulla oppilasaineksella. Opetusharjoittelijoita perehdytettiin tulevaan syksystä 1970, mikä merkitsee, että yhdessä tutkailtiin kaksiniteistä, noin 700-sivuista komiteamietintöä. Vähäisimpiä eivät olleet kielen ymmärtämisongelmat, kysymyksessähän oli kuitenkin hallintokielineen, monilukuisen asiantuntijajoukon laatima teosjärkäle.

Mikäli muistikuviin on luottamista, emme tunteneet varsinaista järjestelmää kohtaan juurikaan vastustusta, vaikkei omaksuminen aina kovin kepeästi käynyt. Vahinko, ettei kukaan keksinyt asiaa silloin empiirisesti tutkia. Tunnettuahan oli myöhemmin, että SIVA- ja VESO-koulutus (= siirtymävaiheen koulutus ja virkaehtosopimuksen mukainen koulutus) olivat tavallisten koulujen opettajille tikkuista toimintaa ja vanhemmat jopa aikaistivat eläkkeelle lähtöään. Joka tapauksessa opettajankouluttajina meidän oli löydettävä tiemme suunniteltuun peruskoulun maailmaan, jos mieli selvitä ovelta olevasta opettajankoulutus uudistuksesta.



## Yliopistossa kehitteillä olevia suunnitelmia

Peruskoulu-uudistus aiheutti pohdintoja sekä toimia myös yliopiston taholla. Valta-kunnallisesti oli tavoitteeksi asetettu opettajankoulutuksen uudistaminen koulujärjestelmän uudistamisen yhteydessä. Uusi koulutus haluttiin kokonaan yliopistoihin, mikä merkitsi muutosta entiseen toisaalta kansakoulunopettajien, toisaalta oppikoulunopettajien valmistamiseen. Tampereen yliopistossa laadittiin suunnitelmia vuodesta 1967 opettajankoulutuksen järjestämiseksi humanistisessa tiedekunnassa (Kaarninen 2000). Ajatus opettajankoulutuksen aloittamisesta kehittyi ja sai uusia muotoja, niin että yliopistossa tehtiin periaatepäätös 1969 opetusjaostojen rinnalle perustettava opettajankoulutusjaostosta. Myös opetusministeriössä jatkui suunnittelu komiteatyönä. Tamperelaista asiantuntemusta komiteassa edustivat kasvatustieteen professori Heikkinen ja hallintojohtaja Silo. Suunnittelutyön lopputulos oli ehdotus 1. elokuuta 1972 toimintansa aloittavasta tiedekuntaa vastaavasta yksiköstä. Nimeksi kaavailtiin kasvatustieteen osastoa.

Asiat etenivät vauhdikkaasti, sillä 1971 säädettiin opettajankoulutuslaki, joka tuli voimaan 1973 elokuussa. Opettajankoulutuslakia täydennettiin kesäkuussa 1973 annetuilla harjoittelukouluasetuksella ja opettajankoulutusasetuksella. Nopeatempoisuus oli leimallista tämän asian sekä suunnittelussa että toteuttamisessa. Valaisevan esimerkin vauhdista antaa humanistisen tiedekunnan lausunnon aloitus vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan välimietinnöstä: ”Samalla kun tiedekunta valittaa, että sille on jätetty lausunnon laatimista varten erittäin lyhyt aika, se haluaa esittää jne.” Yliopiston suuruudessa yksikössä ei ollut totuttu tällaiseen tapahtumisen tahtiin.

## Opettajankoulutusta valmisteleva asiantuntijaryhmä

Tampereen yliopisto asetti 22.9.1972 opettajankoulutusta valmistelevan asiantuntijaryhmän, jonka puheenjohtajaksi kutsuttiin professori Väinö Heikkinen ja muiksi jäseniksi rehtori Jussi Isosaari, dosentti Kyösti Kiuasmaa, suunnittelija Heikki Pääkkönen ja opiskelija Heikki Sneck sekä myöhemmin myös Normaalilyseon rehtori Kustaa Roine. Ryhmän pedagoginen sihteeri oli Kyösti Kiuasmaa ja hallinnollinen sihteeri Heikki Pääkkönen. Valmistelevassa ryhmässä rehtori Isosaari edusti luokanopettajankoulutuksen asiantuntemusta. Dosentti Kiuasmaan tausta puolestaan oli aineenopettajankoulutuksessa Normaalilyseossa, vaikka hän samalla oli humanistisen tiedekunnan dosentti. Uudistukseen lienee ollut kuitenkin selkeimmin suuntautunut puheenjohta-

ja, professori Heikkinen. Ryhmä laati esityksen opettajankoulutuksen aloittamisesta Tampereen yliopistossa. Se myös päätyi esittämään kasvatustieteellisen tiedekunnan perustamista yliopistoon. Valmistelevan asiantuntijaryhmän esitykseen jätti eriyvän mielipiteen opiskelijajäsen Heikki Sneck. Sneck ei voinut yhtyä muun ryhmän päätökseen tiedekunnan perustamisesta. Hän moitti esitystä muun muassa siitä, ettei siinä ollut tukeuduttu valtakunnallisiin suunnitelmiin ja että siinä oli suuntauduttu koulutusorganisaation suunnitteluun ja eristetty organisaatio käytännöstä. Hän katsoi myös, että esityksessä oli ohitettu peruskoulu-uudistuksen opettajankoulutukselle asettamat vaatimukset. (Sneck 1973. Eriävä mielipide. Tiedekunnan arkisto.) Mielipiteessä olisi ollut varteenotettavia seikkoja, mutta määrätietoinen pyrkimys nopeaan päämäärään lienee piiskannut ryhmää työssään eikä mielipiteen painoarvo ehkä ollut kyllin suuri ryhmän keskuudessa.

Ennen uuden tiedekunnan perustamista valmisteleva asiantuntijaryhmä oli se elin, joka pitkälti luonnosteli ja määritteli Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen tavoitteet ja toimintalinjat. Kun valmisteleva asiantuntijaryhmä laati syksyllä 1973 tiedekunnan toiminta- ja taloussuunnitelmaa, sen lähtökohta oli, että kasvatustieteiden tiedekunta aloittaa toimintansa elokuussa 1974. Silloin siis oli käynnistyvä myös opettajankoulutus Tampereen yliopistossa.

Opettajankoulutuksesta valmisteleva asiantuntijaryhmä lausui seuraavaa: Kasvatustieteiden tiedekunta kouluttaa ja valmistaa opettajia uuteen peruskouluun sekä lukioon, jonka uudistaminen liittyy olennaisesti koko toisen asteen koulutuksen kehittämiseen nykyisiä käsityksiä ja vaatimuksia vastaavaksi. Ryhmä otti myös kantaa tutkimus- ja kokeilutoimintaan ja arvioi tuloksia käytettävän hyväksi ratkaistaessa kaitentasoisia kasvatukseen ja opetukseen liittyviä ongelmia. Itse kasvatustieteestä asiantuntijaryhmä lausui oppiaineen muiden tehtäviensä ohella toimivan opettajankoulutuksen apuna antamalla pedagogiikan ja didaktiikan perusopetusta.

Käytännössä tohtori Kiuasmaa oli määrätty vuoden 1974 alusta apulaisprofessorina suunnittelemaan ja valmistelemaan käynnistyvää opettajankoulutusta. Hänen tehtäviinsä kuului väliaikaisen opetussuunnitelman laatiminen sekä mm. lukuvuoden 1974–1975 aineenopettajakoulutuksen ainedidaktiikan ja yleispedagogisten seminaarien suunnittelu.

Edellä mainitsemassani toiminta- ja taloussuunnitelmassa kaavailtiin Tampereen opettajankoulutuslaitoksen viroiksi apulaisprofessorin virkaa kielididaktiikkaan ja kahdeksan lehtorin virkaa, joista kuusi oli kielten didaktiikkaa ja yksi yhteiskuntatieteiden didaktiikkaa sekä yksi jatkokoulutukseen. (Tampereen yliopiston opettajankoulutusta valmisteleva asiantuntijaryhmä, 1973. Kasvatustieteiden tiedekunnan vuosien 1975–79 toiminta- ja taloussuunnitelma. Tiedekunnan arkisto.) Vuotta myöhemmin, siis tiede-

kunnan alkamisvuonna, tehdyssä suunnitelmassa on yksi apulaisprofessori, mutta se on humanististen aineiden didaktiikkaan ja lehtoreita on neljä. Merkillepantavaa tässä suunnitelmassa on, että se näyttää lehtorivaltaiselta kielikoululta. Koulu, johon opettajia oli määrä valmistaa, oli ja on toisenlainen yhteisö: Siellä on monia muita aineita, ja siellä myös kasvetaan ja kehitytään. Siihen toimeen tarvitaan todella koulun eri opettajien asiantuntija-apua. Asiantuntijaryhmän jäsenen Sneekin kritiikki koulutuksen ja käytännön kohtaamattomuudesta tulee ymmärrettäväksi esimerkiksi näiden suunnitelmien valossa.

## Tiedekunta syntyy

Vuosi 1974 oli tärkeiden tapahtumien aikaa. Kaarnista mukaillen Tampereen yliopistosta annettuun lakiin liitettiin lailla 330/1974) maininta siitä, että opettajankoulutuslain tarkoituksena opettajankoulutusyksikkönä toimii kasvatustieteiden tiedekunta. Yliopiston sisällä käyty, eri tiedekuntien suuntaan vellonut keskustelu päättyi annettuun lakiin, joka synnytti uuden tiedekunnan. Niin ikään oli annettu asetus Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan valmistelutoimikunnasta sekä virkojen ja toimien valmistelusta toukokuussa 1974. Valmistelutoimikunta asetettiin heinäkuussa 1974. Kasvatustieteiden tiedekunta aloitti toimintansa elokuun alussa 1974. (Kaarninen 2000.)

Olen jo aikaisemmin käsillä olevassa kirjoituksessani sanonut, että opettajankoulutuksen uudistuksesta käynnistyneet muutokset ja uuden toiminnan luominen etenivät hyvin nopeasti ja tehokkaasti. Tehokkuus on mitä ilmeisimmin Väinö Heikkisen ansiota. Hän oli erittäin päämäärätietoinen rakentaessaan edellytyksiä kasvatustieteiden tiedekunnan perustamiselle. Häntä voi syystä pitää organisaation luoja. Toinen puoli asiaa on, että demokraattisessa yhteisössä suoraviivainen tehokkuus tuskin on kaikin osin rakentavin keino yhteistyöhön ja myönteisen työilmapiirin luomiseen. Paradoksaalista on, että synnytettiin kasvatustieteellistä organisaatiota, jolloin edellyttämystenä olisi ollut tieteenalan mukainen henki menettelyissä. Myönnettäköön kuitenkin, että koettiin tukahdutettua ja avointakin harmia. Alkukivuista huolimatta opettajankoulutuksen näkökulmasta tiedekunnan syntyminen oli pelkästään myönteinen asia. Mutta organisaatio on vasta puitteet, jonka rajoissa ja avulla opettajankoulutuksen todellista uudistusta oli lähdeittävä luomaan. Virkarakenteessa oli myös selvä kapeuden vika: puuttuivat matemaattiset ja luonnontieteelliset oppiaineet. Puutetta on kyllä myöhemminä vuosina ainakin matematiikan osalta paikattu.

## Aineenopettajaksi kasvatustieteiden tiedekunnasta

Opettajankoulutuslaitoksen Tampereen yksikkö aloitti työnsä melkein puhtaalta pöydältä toisin kuin luokanopettajia kouluttava Hämeenlinnan yksikkö. Hämeenlinnalaisilla oli juurensa edeltäjässään opettajaseminaarissa ja lehtorijoukko tuli enimmäkseen sieltä. Tampereen laitoksen esimieheksi tuli entinen koulumies, yliopettaja Kyösti Kiuasmaa ja äidinkielen didaktiikan lehtorin virkaan siirrettiin Normaalilyseosta yliopettaja Anna-Liisa Mäenpää. Nämä kaksi olivat mahdollisia perinteen siirtäjiä entisestä järjestelmästä. Pitkälti heidän suunnittelunsa varassa uusi koulutus lähti pyörimään. Opiskelijoiden tausta oli luonnollisesti kahdentyyppinen: Oli ainetiedekunnassa tutkinnon suorittaneita, jotka tulivat yhdeksi lukuvuodeksi pedagogisiin opintoihin pätevätyäkseen opiskelemaan aineen opettajiksi. Heitä kutsuttiin arkipuheessa vanhanmuotoisiksi. Ja sitten tietysti olivat alkaneen järjestelmän mukaiset opiskelijat, jotka tulivat aineenopettajan kasvatustieteellisiin opintoihin. Ne suoritetaan rinnan aineopintojen kanssa. Olipa kyse vanhanmuotoisista tai uudenmuotoisista opiskelijoista, näkyvin ero aineenopettajan kasvatustieteellisissä opinnoissa entiseen koulutukseen lie-nee ollut opiskelun jaksottaminen selviin laitoksella tapahtuviin teorian opintoihin ja koulun harjoitteluvaiheisiin.

### Mitä muuttui sisällössä?

Organisaation muutos ei välttämättä merkitse aluksi kovin suurta sisällön muuttumista. Ihmisen kantavat mukanaan omaa kokemaansa ja mukauttavat sitä uuteen ja niihin tavoitteisiin, joita uudelle järjestelmälle asetetaan. Käynnistyy prosessi, jossa vähitellen osallistuja osallistujalta syntyy uudenlaista koulutusta, joka on sidoksissa aikaansa ja siihen yhteiskuntaan, jossa eletään. Näin tapahtui nytkin. Keskityttiin tarkkailemaan kasvatustapahtumaa. Tarkkailun keskiössä oli didaktiikka, sekä yleinen että oppiaineesta kasvava ainedidaktiikka. Pyrittiin hahmottamaan koulutuksen kenttää, johon opiskelija ammattilaisena oli joutuva.

Mikä prosessissa oli erilaista kuin vanhassa koulutuksessa? Työntekijöitten ts. opettajankouluttajien oma sitoutuneisuus uuden oppimiseen ja muuttumiseen. Kukin sitoutui oman opettajapersonansa mukaan ja sen sallimassa tahdissa. Kirjallisuuteen pureutuminen oli mahdollista toisin kuin entisessä harjoittelukoulun opettajan työssä, jossa samalla ohjattiin opettajiksi harjoittelevia. Oli olemassa työyhteisö, jolla oli samat tavoitteet: luotiin uutta. Se auttoi ja oli kannustavaa.

Opettajankoulutuksen muutos tapahtui aikana, jolloin yhteiskunnassa oli vireää toimintaa. Eritoten opiskeleva nuoriso koulusta yliopistoon radikalisoitui. Kukin opettajankouluttaja joutui itse tykönsä selvittämään, mistä kulloinkin oli kyse. Vanhat mallit ja keinot eivät riittäneet opettajankouluttajalle omiksi välineiksi eivätkä eväiksi hänen koulutettavilleen. Ennen kaikkea kuvaa oppijasta, on hän sitten koulussa tai korkeakoulussa, oli ruvettava tarkastelemaan reaaliaikaisesti. Yhtenä valaisevana esimerkkinä mainittakoon, että lukivaikeuksien ymmärtäminen on tullut vasta 1980-luvulla jotenkin mukaan opettajankoulutukseen. Oppijan vaivana lukemis- ja kirjoitusvaikeudet liitännäispulmineen on niin vanha ongelma kuin itse nämä koulutuksen perustaidot. Oppilashuollon ja oppilaanohjauksen aihealueet tulevat vähitellen mukaan, mutta niukemmin kuin opiskelevan nuorison todellisuus vaatisi.

## Tutkimusta

Yliopistollisessa opettajankoulutuksessa koulumaailma odotti tutkimukselta virikkeitä ja uusia suuntia. Tutkimushan on yliopistojen tehtävä. Syntynyt laitos ei luonnollisestikaan aivan heti voinut polkaista käyntiin tutkimustoimintaa, varsinkin kun opettajakunta oli suurelta osin lehtoreita, joiden työ painottui opetukseen. Vuonna 1979 ilmestyi Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja -sarjan ensimmäinen julkaisu Pauli Kaikkosen DDR:n koululaitoksen pääperiaatteita ja opettajankoulutuksen peruspiirteitä. Tässä kirjoituksessa olen aikaisemmin viitannut siihen, että laitoksen virkarakenne keskittyi kieliin. Siitä seurasi johdonmukaisesti, että tutkimusta on tehty varsinkin vieraan kielen oppimisen parissa. Viljo Kohonen ja Jorma Lehtovaara ovat toimittaneet mm. kolminiteisen teossarjan Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen (1986, 1988 ja 1990). Jorma Lehtovaaran anti laitoksen filosofiseen tutkimukseen on erityisesti mainittava. Yksi esimerkki siitä on 1994 ilmestynyt Jorma Lehtovaaran ja Riitta Jaatisen toimittava Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen.

Matkan varrella tutkimuksen aihepiiri on laajentunut. Esko Nikanderin 1998 ilmestynyt Kansalaisuus velvoittaa on kouluun liittyvää historian tutkimusta. Vaikka ei laitoksen perustamisvaiheessa matematiikalla ollutkaan edustusta, on se myöhemmin saatu. Matematiikan alueelta on myös Harry Silfverbergin varteenotettava tutkimus Peruskoulun yläasteen oppilaan geometrinen käsitieto 1999. Tässä jaksossa mainitsemani tutkimukset ovat esimerkkejä lähinnä kronologisessa järjestyksessä osoittamassa, miten pienehkön laitoksen tutkimus on laajentunut ja millaisia aiheita kohtaan tutkijat ovat tunteneet mielenkiintoa.

Lähimenneisyydestä tulkoon erityisesti mainituksi Tero Aution tutkimus Teaching under Siege vuodelta 2002. Autio käsittelee opetussuunnitelma-ajattelua, ja hänen tutkimuksensa antaa hedelmällisiä virikkeitä sekä opetukseen että tutkimukseen. Lukiesani Tomi Kiilakosken artikkelia Laaja-alainen opetusharjoittelu tienä laaja-alaiseen opettajuuteen, en voinut välttyä ajatukselta, että vaikutus tuntuu jo (Kasvatus 2003). Kiilakoski puhuu siitä, miten opetussuunnitelmatyön korostaminen lähentää opetusharjoittelua aitoon opettajan arkeen. Jo koulutusvaiheessa olisi tähdellistä paneutua opetussuunnitelmiin ja etsiä perustelua ratkaisuille.

## Täyttymätön lupaus – pieni jälkihuomio

Suunnitteluvaiheessa on kirjattu tiedekunnan neljänneksi laitokseksi perustettavaksi opetusmateriaaleja kehittävä ja arvioiva laitos. Tuolloin arvioitiin, että laitoksen merkitys ulottuisi yliopiston ulkopuolellekin. Se olisi näet palvellut alueellista ja paikallista opetusmateriaalituotantoa. Laitos oli tarkoitus perustaa 1979 ja toimintojen kehittäminen oli ajoitettu 1980-luvun alkuun. (Tampereen yliopiston opettajankoulutusta valmistelevalle asiantuntijaryhmä 1973. Kasvatustieteiden tiedekunnan vuosien 1975–79 toiminta- ja taloussuunnitelma 15–16 ja Valmistelevalle asiantuntijaryhmä 1974. Pyynikintie 2:n alustava kokonaiskäyttöohjelma 8–9.) Jälkeenpäin on vaikea sanoa, mihin tämä idea on kuollut, sillä siitä ei ole jäljellä minkäänlaisia toteutusyrityksen merkkejä. Mikäli kirjattu aikomus olisi toteutunut, se olisi ollut innovaatio. Järjestelmän muutos synnytti monenlaisen materiaalin tulvan. Se oli aluksi vailla suuntaa ja vesillä kalastelivat erilaiset kaupalliset yrittäjät sekä asiasta aidosti kiinnostuneet tekijät. Evaluointia ei juurikaan toimitettu. Yhä vielä oppimateriaalin tutkiminen ja arvioiminen olisi tarpeen ja arvokasta, varsinkin kun kenttä on laajentunut voimakkaasti sähköiselle ja kuvalliselle alueelle. Ehkä suunnitelman siemen vielä puhkeaa kasvuun.

Summa summarum: Tekstini alussa olen kysynyt, mitä tapahtui ja miten tapahtui. Ja matkan varrella olen miettinyt, mikä muuttui järjestelmän muuttuessa. On ainakin yksi varma vastaus: muutos toi tutkimusta. Muutoksesta on kasvanut juuri kaivattua opetuksen tutkimusta. Tuloksien soisi todella syventävän opetusta, ja opetuksen ja tutkimuksen vuorovaikutuksen pitäisi selväkielisesti jatkua. En osaa kuvitella muita vaihtoehtoja kuin tutkimisen ja pohtimisen tietä eteneminen.

## Lähteet

- Kaarninen, M. 2000. Murros ja mielikuva. Tampereen yliopisto 1960–2000. Tampere: Vastapaino.
- Kiilakoski, T. 2003. Laaja-alainen opetusharjoittelu tienä laaja-alaiseen opettajuuteen. *Kasvatus* 34 (3), 243–256.
- Kiuasmaa, K. 1974. Oppikoulu 1940-luvun koulujärjestelmäkeskustelussa. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: tutkimusraportit n:o 7.
- Tuominen, M. 1991. ”Me kaikki ollaan sotilaitten lapsia”. Sukupolvihegemonian kriisi suomalaisessa kulttuurissa. Helsinki: Otava.
- Oppikoulun sisäisen kehittämisen yleissuunnitelma 1954.
- Oppikoulun opettajanvalmistuksen pedagogisen toimikunnan mietintö 1955.
- POPS = Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet 1970.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat 1970.
- Nurmi, V. 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Porvoo: WSOY.
- Tampereen normaalilyseon (vuodesta 1975 normaalikoulun) vuosikertomukset 1962–1980.
- Tampereen normaalilyseon/normaalikoulun opettajakunnan kokousten pöytäkirjoja 1972–75.
- Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan arkisto. Asiakirjoja vuosilta 1972–1974.
- Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas vuosilta 1976–1980.
- Haastateltu maaliskuussa 2004 Tampereen normaalikoulun rehtoria Arto Jaakkolaa, joka oli suunnittelijana 20.5.–31.7.1974 kasvatustieteiden tiedekunnan syntyessä.

---

# Kirjoittajat ja heidän yhteystietonsa

Tero Autio  
professori ma.  
Tampereen yliopisto  
tero.autio@uta.fi

Keijo Elio  
professori emeritus  
Tampereen yliopisto

Hannu L. T. Heikkinen  
KT, lehtori  
Jyväskylän yliopisto  
hannu.heikkinen@ktl.jyu.fi

Raili Hilden  
FT, yliopistonlehtori  
Helsingin yliopisto  
raili.hilden@helsinki.fi

Irma Huttunen  
professori emerita  
Oulun yliopisto  
lhuttune@sun3.oulu.fi

Riitta Jaatinen  
FT, yliopettaja  
Pirkanmaan ammattikorkeakoulu  
riitta.jaatinen@piramk.fi

Pauli Kaikkonen  
professori  
Jyväskylän yliopisto  
kaikkon@cc.jyu.fi

Kyllikki Keravuori  
dosentti  
Tampereen yliopisto  
keravuori@kolumbus.fi

Arja Kujansivu  
lehtori  
Tampereen kaupunki  
arja.kujansivu@koulut.tampere.fi

Maija Lehtovaara  
dosentti, lehtori  
Tampereen yliopisto  
maija.lehtovaara@uta.fi

Jorma Lehtovaara  
dosentti, lehtori  
Tampereen yliopisto  
jorma.lehtovaara@uta.fi

Asko Leppilampi  
Asko Leppilampi Oy  
johdon ja henkilöstön kouluttaja  
asko@leppilampi.com

Hannele Niemi  
professori, 1. vararehtori  
Helsingin yliopisto  
hannele.niemi@helsinki.fi

Kalevi Pohjala  
opetusneuvos  
Opetushallitus  
kalevi.pohjala@oph.fi

Eero Ropo  
professori  
Tampereen yliopisto  
eero.ropo@uta.fi

Harry Silfverberg  
professori ma.  
Tampereen yliopisto  
harry.silfverberg@uta.fi

Veli-Matti Värri  
professori  
Tampereen yliopisto  
veli-matti.varri@uta.fi



---

---