

TUTKIMUSTARINOITA
OUNAKSEN VARRELTA

Esa Poikela ja Sari Poikela (toim.)

**TUTKIMUSTARINOITA
OUNAKSEN VARRELTA**

LAPIN YLIOPISTOKUSTANNUS
ROVANIEMI

© kirjoittajat

Taitto:

Paula Kassinen

Kansi:

Niina Huuskonen

Myynti:

TILA

Tiede- ja taidekirjakauppa

PL 8123

96101 Rovaniemi

puh. +358 16 341 2924

fax +358 16 341 2933

julkaisu@ulapland.fi

www.ulapland.fi/julkaisut

Painopaikka:

Juvenes Print, Tampere 2008.

ISBN 978-952-484-203-7 (nid.) ISBN 978-952-484-409-3 (pdf)

ESIPUHE

*Aatos aina entää
taakse tunturin,
kaukomailla lentää
Lappihin.*

Tutkimustarinoita Ounaksen varrelta on omistettu professori Kari E. Nurmelle kunnianosoituksena emeritus professorin aseman saavuttamisesta. Karin yliopistoura alkoi Helsingin yliopiston teologian opinnoista vaihtuen aikuiskasvatuksen tutkimukseen ja opettamiseen jo 1960-luvulla. Lapin yliopiston kasvatustieteiden professorin virkaan Kari nimitettiin 1999. Hänen kirjallinen tuotantonsa on mittava, ohjattuja ja vielä tulevien väitöskirjojen määrä yltää kahteenkymmeneen ja vastaväittäjänä, tarkastajana ja kommentaattorina hän on toiminut noin kuudenkymmenen väitöskirjan kohdalla.

Karin filosofiaharrastusten lisäksi hänelle läheisiä teemoja ja aihealueita on kosketeltu tämän kirjan artikkeleissa. Niistä kenties läheisin on biografinen ja narratiivinen tutkimus, josta kirjoittavat Karin ohjauksessa väitellyt Soili Paananen ja kollega yliassistentti Seija Keskitalo-Foley sekä tohtoriopiskelijat Anne Kurkela ja Piritta Pietilä. Opettaminen ja opettajuus on ollut Karin työssä keskeistä, ja siitä aiheesta kirjoittavat kollegat, professori Anneli Lauriala, lehtori Raimo Kaasila ja lehtori Helena Koskinen. Myös yrittäjäyyskasvatus ja henkilöstökoulutus ovat aiheita, joiden parissa Kari on pitkään työskennellyt, ja niistä aiheista Helsingin Kauppakorkeakoulun professori Paula Kyrö ja Helsingin yliopiston lehtori Matti T. Laitinen ovat laatineet artikkelit tähän kirjaan – molemmat hekin Karin ohjauksessa väitelleitä. Oppimisen ja kasvun tutkimus sekä Freiren pedagogiikan tuntemus ovat Karin vahvuuksia, joihin teemoihin kirjan toimittajien Esa ja Sari Poikelan artikkelit liittyvät. Parhaiten kirjan tarkoitusta kuitenkin ilmentää kollegan ja tiedekunnan dekaani Kaarina Määtän persoonallinen ja olennaisimman sanova essee ystävyysden olemuksesta.

Kirjoittajien lisäksi sydämellisiin onnitteluihin yhtyvät erityisesti tabula gratulatoria -listalle kirjautuneet ystävät, kollegat ja yhteisöt. Me, he, samoin kuin kaikki professori Nurmen tuntevat opiskelijat ja kanssaihmiset toivotamme aikuiskasvatuksen moniottelijalle mainioita eläkepäiviä. Lapin vuosiensa muisteloja Kari voisi availla vaikkapa oheisten V.E. Törmäsen runonsäkeiden kautta, jotka löytyivät vuonna 1956 julkaistusta Lapin koulujen kotiseutulukemistosta.

*Taivaan silkkipoimut
öisin säihkyvät:
revontulten loimut
viileät...*

Rovaniemellä lumipyryn keskellä 24. tammikuuta 2008

Esa Poikela & Sari Poikela
Kirjan toimittajat

TABULA GRATULATORIA

TUOMO AALTO, Helsingin yliopisto
Aikuiskasvatus-lehti

LEENA AHTEENMÄKI-PELKONEN, Helsinki

PÄIVI ATJONEN, professori, Joensuun yliopisto

ANJA HEIKKINEN, professori, Tampereen yliopisto

RITVA ENGSTRÖM, Helsingin yliopisto

ANNELI ETELÄPELTO, professori, Jyväskylän yliopisto
Joensuun normaalikoulu, Joensuu

PERTTI KANSANEN, professori (emeritus), Helsinki
Kansanvalistusseura
Kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto

ERKKI KOMULAINEN, professori (emeritus), Helsinki

MERVI KUTUNIVA, Lapin yliopisto

TUULA LAES, Rauman opettajankoulutuslaitos
Lifelong Learning in Europe LLinE-lehti

HANNU LINTURI, Otavan Opisto, Mikkeli
Metallityöväen Murikka-opisto, AKI OJAKANGAS

MARJUKKA NURMELA-ANTIKAINEN ja ARI ANTIKAINEN,
Joensuun yliopisto

ANJA PARPALA, Oulun yliopisto

PIRKKO REMES, dosentti, Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu

PEKKA SALLILA, Kansanvalistusseura

RAIJA SEPPÄNEN, Rovaniemen ammattikorkeakoulu

JUHA SUORANTA, aikuiskasvatuksen professori, Tampereen yliopisto

LEENA SYRJÄLÄ, Oulun yliopisto

JUKKA TUOMISTO, Tampereen yliopisto

VUOKKO VIENOLA, dosentti, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos

OUTI YLITAPIO-MÄNTYLÄ, Lapin yliopisto

SISÄLLYS

<i>Esa Poikela ja Sari Poikela</i> KASVUN JA OPPIMISEN TUTKIMISESTA KASVATUSTIETEESSÄ	II
<i>Kaarina Määttä</i> YSTÄVYYDEN OLEMUSTA ETSIMÄSSÄ	19
<i>Soili Paananen</i> BIOGRAFINEN OPPIMINEN JA DYSLEKSIAN TIEDOSTAMINEN	30
<i>Seija Keskitalo-Foley</i> YKSI KERTOMUS, MONTA TARINAA Narratiivinen, emansipatorinen ja empaattinen lukutapa lappilaisen maaseudun naisten elämäkertojen tutkimuksessa	51
<i>Anne Kurkela ja Piritta Pietilä</i> MAAHANMUUTTAJANAISET KANSALAISINA AIKAKAUSLEHDISSÄ	72
<i>Anneli Lauriala</i> TUTKIMUSPARADIGMAT JA OPETTAJANKOULUTUS Opetusteknikosta oman työn tutkijaksi	91
<i>Raimo Kaasila</i> MATKA MATEMAATTISEEN MINÄÄN Kirjallisuusterapian soveltaminen luokanopettajakoulutuksessa	103
<i>Helena Koskinen</i> TOINEN TIE OPETTAJAKSI	126
<i>Paula Kyrö</i> YRITTÄJYYSKASVATUKSEN LAAJENTUVAT NÄKÖALAT	139

Matti Laitinen

MINNE MENET, HENKILÖSTÖN KEHITTÄJÄ?

161

Esa Poikela ja Sari Poikela

KASVU SOSIAALISEEN TOIMINTAAN

Ongelmaperustainen oppiminen ja freireläinen pedagogiikka

182

KIRJOITTAJAT

194

Esa Poikela ja Sari Poikela

KASVUN JA OPPIMISEN TUTKIMISESTA KASVATUSTIETEESSÄ

Kasvatustieteen perusteet -teoksensa alkusanoissa Veikko Heinonen (1989, 9) kirjoittaa: ”Kasvatustieteen asema itsenäisenä tieteenä ei ole erityisen vahva. Tätä tiedettä hajottavia voimia esiintyy sekä tieteen ulkopuolella että sen sisällä. ... Joskus kasvatustiede halutaan kokonaan kieltää. Sitä pidetään tällöin vain muiden tieteiden, kuten psykologian, sosiologian ja filosofian sovelluksina kasvatukseen... Kasvatustieteen sisällä tapahtuvat hajotuspyrkimykset korostavat erilaisia lähestymistapoja, paradigmoja, tutkimusotteita ja menetelmiä.”

Heinosen mukaan vaarana on pyrkimys irrottaa kasvatustiede käytännön pedagogiikasta ja siten murentaa kasvatustieteen autonomia- ja identiteettiperustaa. Seurauksena on, että kasvatustiede soveltavana tieteenalana on jatkuvassa identiteettikriisissä. Sitä uhkaavat muut tieteenalat ja sisäiset hajottajat, jotka pahimmillaan tunkevat syvälle kasvatustieteen ytimeen kyseenalaistaen sen perusteet. – Tosin varmuutta siitä, mikä on kasvatustieteen syvintä ydintä, ei tunnu olevan. Elämänikäisen, vapaaajan ja arjen tai työssä oppimisen, ammatillisen kasvun ja yrittäjäyyskasvatuksen näkökulmasta kasvatustieteessä ei ole kysymys vain kasvattajan ja kasvatettavan tai oppijan ja ohjaajan välisestä suhteesta. Oppimisen ilmiö tulee toimeen myös ilman legitimoitua toista osapuolta, eli opettajaa, kouluttajaa, ohjaajaa tai oppilaitosta.

Konventionaalisen kasvatustieteen fokuksessa ei olekaan oppiminen vaan oppimisprosessin säätely. Pulmana on, että säätely ei tuota aina haluttuja tuloksia ja oppilaat oppivat myös asioita, joita ei ole suotavaa oppia. Olisiko kuitenkin tärkeämpää tutkia oppimisilmiötä kuin vain sen säätelyä? Opettamisesta vapautetun oppimisprosessin tutkiminen antaa lopulta tietoa ja välineitä myös sen säätelyä varten. Tarvitaan perustutki-

musta, joka kohdistuu oppimisen prosessiin, jota muut tieteet eivät tutki tai ovat ainoastaan kiinnostuneet siihen vaikuttamisesta. Toisin sanoen oppiminen on niin perustavaa laatua oleva ilmiö ihmisen toiminnassa, että kyse ei ole vain soveltavasta vaan samalla perustutkimuksesta.

Oppimisresurssien ja -prosessien säätely kiinnostaa eri tieteenaloja kuten organisaatio-, hallinto-, johtamis-, informaatio-, media- ja jopa talous- ja oikeustieteitä. Mielenkiinto on henkilöstövoimavarojen kehittämisessä, tiedon luomisessa ja johtamisessa, intellektuaalisen, sosiaalisen ja kulttuurisen pääoman kasaamisessa, oppimisen mahdollistavassa oikeuden käytössä ja niin edelleen. Sen sijaan kasvatustieteilijöille itselleen astuminen institutionaalisen kasvatuksen ulkopuolelle saattaa olla vaikeaa. Moni vetäytyy siilipuolustukseen, koska tunkeutujia ja hajottajia pelätään yhä.

Oppimisen tutkiminen

Inhimillisen kasvun ja kehityksen tutkiminen, joka ei rajaudu vain yksilöön vaan ylittää sosiaalisiin, organisaationaalisiin ja yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin oikeuttaa puhumaan *oppimisen tieteestä*, jonka kautta voidaan ymmärtää formaaliseen kasvatukseen kuulumattomia oppimisen ilmiötä. Kyse ei ole vain monitieteisestä tai tieteidenvälisestä vaan aidosti poikkitieteellisestä tutkimuksesta, jonka alkupiste on aivojen oppimiskyvyssä (esim. Nurmi 2006) ja joka ulottuu yhteisöjen (esim. Senge 1992) ja aina teknologisen kehityksen tuottamien vuorovaikutusjärjestelmien (esim. Hutchins 1995) tutkimiseen saakka. Oppivan yhteisön, organisaation ja yrityksen sekä oppivan kaupungin, alueen tai maakunnan käsitteet eivät ole vain retorisia avauksia, jotka johtavat inhimillisten resurssien entistä tehokkaampaan käyttöön. Ne ovat käsitteitä, joilla oikeasti on yhtymäkohtansa yksilöiden, ryhmien, yhteisöjen, jopa yhteiskuntien ja ihmiskunnan oppimiskykyyn.

Yhden näkökulman oppimistutkimuksen paradigmanmuutokseen avaa Pettigrewin (1985) kuvaus ”maailmanhypoteeseista”. Ne ovat selitysmalleja, joihin ihmisten yleisimmät ajattelu- ja toimintatavat perustuvat. Niitä ovat formistiset, mekanistiset, organistiset ja kontekstuaaliset teoriat, joilla jokaisella on oma perusmetaforansa. Formismin metafora on samankaltaisuus, jonka mukaan asioita kategorioidaan. Mekanismi etsii pysyviä kausaliteetteja ilmiöiden välillä ja sen metafora on kone. Organismin ver-

tauskuva on harmonia ja eheys eli systeemi, jossa osat ja kokonaisuus ovat tasapainossa. Kontekstualismin metafora on historiallinen tapahtuma, ajan, paikan ja tilanteen määrittämä muutos.

Käsitys oppimisesta ei yllä formismia pidemmälle, jos sen oletetaan tapahtuvan samanlaisena niin arjen ja työn kuin koulutuksenkin puitteissa. Ajatellaan esimerkiksi, että työssä oppimisessa pätevät samat periaatteet kuin kouluoppimisessa. Työssä oppimisen sisältöjä ja kohteita ei kuitenkaan tarjoilla valmiina, vaan oppijalta edellytetään pikemminkin niiden löytämistä ja muokkaamista kuin vain omaksumista. Mekanistinen ajatusmalli paaluttaa oppimisen koululaitokseen tai -ohjelmaan, joka toimii hallinnollisen koneen lailla. Tarpeista johdetut tavoitteet ja sisällöt käsitteellään syynä oppimiseen ja opetuksen tuloksiksi määritetään tiedot, taidot ja asenteet, jotka tavoitteisiin on kirjattu. Muissa yhteyksissä tapahtuva oppiminen on informaalista, satunnaista tai insidentaalista, parhaimmillaankin vain työn tai muun toiminnan oheistuote. Tärkeintä mekanisteille on ylläpitää koulutus- ja ammattihierarkioiden vastaavuutta työelämän ja koulutuksen välillä.

Organistisen teorian perusteella oppimista ei voi selittää vain samankaltaisuuden tuottamisena tai kausaalisten pakkojen luomisena vaan järjestelmän ominaisuuksina, joissa oppijoita ja opettajia ohjataan valtakunnallisen, alueellisen, kuntakohtaisen, koulukohtaisen ja henkilökohdaisen opetussuunnitelman kautta, joka vielä on integroitu eurooppalaisen harmonisointiperiaatteen mukaan. Sen tukijärjestelmässä oppilaan apuna toimivat psykologit, terveydenhoitajat ja sosiaalikirurgit. Opettajan työtä kohdentavat suunnittelijat, kehittäjät, arvioijat, hallinnoijat ja päättäjät lautakuntineen työelämä- ja viranomaistahoineen.

Järjestelmän uskotaan hoitavan myös opiskelijoiden oikeudelliset ja syrjäytymisen ongelmat. Laki- ja turvamiehet eivät ole vielä USA:n esimerkin tapaan osa oman järjestelmämme arkea, vaikka vaatimuksia siihen suuntaan on esitetty viimeaikaisten kriisitapahtumien vuoksi. Olennaisinta systeemissä ei näytäkään olevan oppiminen eikä edes opettaminen vaan järjestelmä itse. Sen tehtävänä on tuottaa palvelu asiakkaalle, mutta epäselvää on, kuka on asiakas ja mikä on palvelu. Markkinaperustaisessa systeemissä opiskelijasta on tehty hyvää vauhtia asiakas, jolta kysytään opetuksen laatua. Opiskelijan tulisi kuitenkin saada olla vain oppija, ja

asiakas sen sijaan on yhteiskunta, joka tarvitsee sivistyneitä kansalaisia ja osaavia työntekijöitä.

Systeemanalyysi on kuvaus järjestelmän rakenteesta, josta on puhdistettu kaikki ”tarpeeton”. Kontekstuaalinen ajattelutapa sen sijaan kiinnittää huomion myös ”epäolennaiseen” kuten oppijan intentioihin, taipumuksiin, oppimisen erilaisuuteen ja eriaikaisuuteen, siis kaikkeen siihen, mikä oppijan näkökulmasta on tärkeintä, ja mikä tavallisesti on jätetty yksinomaan opettajan tai pelkästään oppijan vastuulle. Kontekstuaalisen analyysin pääkomponentit ovat konteksti, prosessi ja tulokset. Konteksti liittyy tietoon, prosessi toimintaan ja tulokset osaamiseen. Konteksti mahdollistaa tieto- ja oppimisympäristön, episteemisen ja ontologisen kehyksen, jossa tapahtuva toiminta tuottaa tuloksen, mihin aina sisältyy myös yllätyksen mahdollisuus. Aivan sitä, mitä on tavoiteltu, ei ehkä saavuteta tai päinvastoin, saavutetaan enemmän kuin mitä on tavoiteltu.

Kiinnostava avaus uuteen oppimisen ja osaamisen tuottamisajatteluun on Barabin ja Rothin (2006) kuvaus oppimistoiminnan suuntaamisen ja ohjaamisen ekologisista ehdoista ja opetussuunnitelmaperustaisista ekosysteemeistä. Tärkeintä järjestelmässä on oppijan intentionaalinen toiminta ja osallisuus mahdollisuuksien verkostossa, toisin sanoen kontekstissa, joka tarjoaa monipuolisen tiedon, välineiden, metodien, toimintojen, tehtävien, sitoumusten ja ihmisten arsenaalin oppimista varten. Oppimisen ”miniontologia” luo ekologisen toimintatilan ja episteemisen kehyksen, jossa oppijan on mahdollista kehittää valmiuksiaan niin lähelle ammattilaisen ajattelua ja toimintaa kuin mahdollista.

Sisältöjen esittämisen sijaan ekologinen opetussuunnitelma perustuu ongelmanratkaisuun, jolloin oppiminen organisoituu ongelmien esittämisen, käsittelyn ja ratkaisun sekä osallistavan oppimisprosessin ja omakohtaisen tiedonhankinnan perustalle. Ajattelusta seuraa, että oppimistoiminnan ontologiset perustelut käyvät epistemologisten perustelujen edellä. Teoria- ja käytäntötiedon välisellä erolla sinänsä ei ole suurtakaan merkitystä, sillä molempia tarvitaan. Sen sijaan kokemuksen muokkaamisella ja sitä kautta teoriaa ja käytäntöä integroivalla kokemustiedolla on suuri merkitys, mikä johtaa myös tiedonkäsityksen tarkistamiseen. On kysyttävä, missä tieto sijaitsee, miten oppija pääsee siitä osalliseksi ja mi-

ten hän voi muokata tietämystään monenlaisia tiedonlajeja ja toimintamahdollisuuksia tarjoavassa ympäristössä.

Kasvatustieteellinen tutkimus on uusien haasteiden edessä. Ne liittyvät tiedon luomisen ja käytön episteemisten ja ontologisten perusteiden, aineettomien resurssien ja prosessien, työssä oppimisen ja ammatillisen kehittymisen, pedagogisten toimintamallien sekä arvioinnin ja kehittämisen tutkimiseen, ja niin edelleen. Samalla tutkimustavat, metodologiat ja analyysitekniikat rikastuvat, monipuolistuvat ja tuottavat uusia keinoja tutkia oppimisen ja kasvatuksen ilmiöitä. Käytännössä kasvatustiede on uudistunut ja muuttunut metodisesti jo parin viime vuosikymmenen ajan. Normatiivisesta, yhteiskuntaa ja sosiaalisia systeemejä tutkivasta tutkimusotteesta on suunnattu tulkinnalliseen lähestymistapaan.

Cohen & Manion (1982) toteavat kasvatustieteiden tutkimusmetodien kehittyneen pitkälti samoin kuin yhteiskuntatieteissä, jolloin tutkimuskohteena ei ole vain yksilö vaan koko sosiaalista elämänpiiriämme muokkaava toiminta. Patton (1990) korostaa laadullisen tutkimuksen keskeisenä piirteenä naturalistisuutta, reaali maailman ilmiöiden tutkimista sellaisina kuin ne ovat ilman manipulointia tai kontrollia. Hammersley & Atkinson (1995) painottavat tutkijan refleksiivisyyttä, mikä kasvatustieteessä tarkoittaa jatkuvaa reflektiota. Arkipäivän ajattelu vaikuttaa vääjäämättä tutkimukseen, kun tutkija on osa tutkimaansa maailmaa. Sosiaalisten ilmiöiden tutkimus perustuu suurelta osin osallistuvaan havainnointiin ja toimimme itse sosiaalisessa ympäristössä, jolloin voimme tarkastella myös itseämme ja omaa toimintaamme osana ympäristöä.

Professori Kari E. Nurmi (2007) kuvasi osuvasti jäähyväisluennossaan, miten kasvatustieteellinen tutkimus ja tutkijan rooli ovat hänen uransa aikana muuttuneet. Kolmisenkymmentä vuotta sitten esimerkiksi koulumaailmaan kohdistuvan tilastollisen tutkimuksen tulokset eivät pahimmillaan avautuneet muille kuin tutkijoille – jos aina heillekään – puhumattakaan tutkijan ja koulumaailman todellisuuksien kohtaamisesta. Uransa aikana professori Nurmi on kokenut konkreettisesti tutkimusparadigman muutoksen määrällisestä laadulliseen erityisesti syventyessään narratiivisen lähestymistavan soveltamiseen aikuiskasvatustieteessä (ks. Rajala, Nurmi & Kaasila 2008, tulossa).

Kirjan sisältö

Konventionaalisen määrällisen ja laadullisen tutkimuksen lisäksi kasvatustieteessä opitaan käyttämään yhä hienovaraisempia metodeja, joista tässä kirjassa ovat esimerkkeinä elämäkerralliset, biografiset ja narratiiviset lähestymistavat. Kirja sisältää johdantoartikkelin lisäksi kymmenen artikkelia, joista ensimmäinen, Kaarina Määtän artikkeli, *Ystävyyden olemusta etsimässä*, on luonteeltaan juhlakirjan tarkoituksen ja merkityksen avaava prologi heijastellen myös kahden kollegan pitkäaikaista työsuhdetta.

Soili Paananen tarkastelee artikkelissaan, *Biografinen oppiminen ja dysleksian tiedostaminen*, ”Tertun” tarinan kautta dysleksiaa opittuna ja elämäkerrallisena ilmiönä. Artikkelin herättää kysymyksen, kuinka hyvin perinteiset oppimisteoriat ylipäättään enää selittävät oppimista ilmiönä. Seija Keskitalo-Foley pureutuu artikkelissa, *Yksi kertomus, monta tarinaa. Narratiivinen, emansipatorinen ja empaattinen lukutapa lappilaisen maaseudun naisten elämäkertojen tutkimuksessa*, lappilaisen maaseudun naisten elämään. Elämäkertatutkimus antaakin erityislaatuisen mahdollisuuden tutkijan ja tutkittavien keskinäiseen kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen. Anne Kurkelan ja Piritta Pietilän artikkeli, *Maahanmuuttajanaiset kansalaisina aikakauslehdissä*, ottaa kantaa monikulttuuristuvaan yhteiskuntaan ja erityisesti siihen, miten kolmessa aikakauslehdessä maahanmuuttajanaisia kuvataan kansalaisina.

Anneli Lauriala jäsentää artikkelissaan, *Tutkimusparadigmat ja opettajankoulutus: opetusteknikosta oman työn tutkijaksi*, opettajankoulutuksen tutkimusparadigman muuttumista. Opettajankoulutus siirtyi kokonaan yliopistoon 1970-luvulla, ja 1990-luvulta lähtien ajatus opettajasta oman työnsä tutkijana ja aktiivisena kehittäjänä vahvistunut. Raimo Kaasilan artikkeli, *Matka matemaattiseen minään – kirjallisuusterapien soveltaminen luokanopettajakoulutuksessa*, raportoi tutkimuksesta, jossa luokanopettajaopiskelijat analysoivat käsityksiään matematiikasta kirjallisuusterapian keinoin. Sen tuloksena oli matemaattisen minäkuvan vahvistuminen, jolla oli positiivisia vaikutuksia opiskelijoiden matematiikka-ahdistukseen. Helena Koskinen kokoaa artikkelissaan, *Toinen tie opettajaksi*, opiskelijoiden kokemuksia ja arvioita opettajan pedagogisista opinnoista. Opintokokonaisuuden kehittämishaasteet liittyvät ohjatun harjoittelun

merkityksen, opintojen toiminnallisuuden ja aikuiskoulutuksellisen temaatiikan vahvistamiseen.

Yrittäjyyskasvatus ja yrittäjämäinen oppiminen ovat Paula Kyrön artikkelin, *Yrittäjyyskasvatuksen laajentuvat näköalat*, ydinteemoja. Yrittäjyyskasvatuksen merkitys on kasvanut kaikilla koulutusasteilla ja sen myötä on korostunut pedagogiikan, monitieteisen yhteistyön ja tutkimuksen merkitys. Matti Laitinen pohtii artikkelissaan, *Minne menet, henkilöstön kehittäjä?*, henkilöstön kehittämisen ja HRD-toiminnan problematiikkaa sekä millaiselta henkilöstön kehittäjän toimenkuva voisi näyttää tulevaisuudessa. Viimeisessä, Esa ja Sari Poikelan artikkelissa, *Kasvu sosiaaliseen toimintaan – ongelmaperustainen oppiminen ja freireläinen pedagogiikka*, avataan näkökulmia sosiaaliseen kasvuun mahdollisuuksiin osana oppimista. Vertailtavina ovat ongelmaperustaisen pedagogiikan ja freireläisen pedagogiikan keskeiset elementit, joista löytyy yllättävän paljon samankaltaisuutta.

Lähteet

- BARAB, S. A. & ROTH, W-M. 2006. Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher* 35 (5), 3–13.
- COHEN, L. & MANION, L. 1982. *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. 1995. *Ethnography. Principles in Practice*. 2nd Edition. London: Routledge.
- HEINONEN, V. 1989. *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- HUTCHINS, E. 1995. How a Cockpit Remembers Its Speeds. *Cognitive Science* 19: 265–288.
- NURMI, K. E. 2006. Mistä löytyvät aivotutkimusta ymmärtävät aikuiskasvatustieteilijät? *Aikuiskasvatus* 4/2006. 276–278.
- NURMI, K. E. 2007. Tutkijan tie rakenneanalyysistä narratiiviseen tutkimukseen. Jäähyväisluento 29. II. 2007. Ounas tutkimuskeskus. Lapin yliopisto.
- PATTON, M. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage.
- PETTIGREW, A. M. 1985. Contextualist Research: A Natural Way to Link Theory and Practice. Teoksessa E. Lawler (toim.) *Doing Research That Is Useful in Theory and Practice*. San Francisco: Jossey Bass. 222–249.
- RAJALA, R., NURMI K. E. & KAASILA, R. 2008. Tulossa. Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisu.
- SENGE, P. M. 1992. *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. Sydney: Random House.

Kaarina Määttä

YSTÄVYYDEN OLEMUSTA ETSIMÄSSÄ

*Mitä voisi lahjoittaa sille,
joka omistaa jo kissankellon,
vanamon, säteet kevätauringon,
jolla on talvi ja syys –
kävisikö ystävyys?*

UPPO NALLE (ELINA KARJALAINEN)

Onko ajassamme vielä ystävyyttä? Vai hallitsevatko ihmissuhteitakin edun tavoittelu, laskelmointi ja valta? Yhteiskunnan monimutkaistuessa, yksilöllisyyden lisääntyessä ja elämänpiirien erilaistuessa ihmisen on yhä vaikeampi löytää yhteisyyttä, yhdistäviä asioita. Todellinen ystävyys on pirstoutunut, vai onko?

Rakkauden tavoin ystävyys on filosofian vanhimpia ja kiehtovimpia aiheita. Ystävyydelle on annettu ylevöittävä, jalostava sekä rikastuttava merkitys ihmisen elämänkaaressa. Silti ystävyuden olemus on jotain sellaista, joka karkaa määrittelyyn pyrittäessä. Ystävyyteen sisältyy myös valta. Kuka on ystävä? Kenet kelpuutetaan tai halutaan ystäväksi? Kuka saa puhua ystävydestä, kenelle ja miten?

Hyötyä vai nautintoa?

Jo kaksituhatta vuotta sitten erityyppisiä ystävyyssuhteita eritellessään Aristoteles totesi *Nikomakhoksen etiikassa* (1989, suomentanut Simo Knuuttila), että ystävyys saattaa perustua joko hyötyyn, nautintoon tai hyveeseen, joista ainoastaan viimeksi mainittu ansaitsee ”todellisen” ystävyuden nimen. Aito ystävyys tarkoittaa pyyteetöntä ja vastavuoroista

hyvän tahtomista toiselle ystävän itsensä vuoksi. Aristoteles näkee ystävyuden oleellisena osana hyvää ja onnellista elämää, kirjoittaapa hän sitten ystävyydestä tai ystävästä sanoilla *filia* tai *filos*, rakas, ystävä, perheenjäsen, sukulainen, työtoveri tai liikekumppani.

Mutta voiko ystävyys olla epäegoistisista, ilman ajatusta oman onnellisuuden, oman hyödyn, oman nautinnon etsintää? Vaikkei voisikaan, silti tavoitellessaan oman elämänsä onnea ihminen kykenee kantamaan huolta ja vastuuta myös toisista ihmisistä. Näin ollen ystävyys on monisisältöinen olomuoto, jossa ystävät voivat olla toisensa lähellä ja tukena ilman itsekkyyden tai vallantahdon ikeitä, vailla vastalahjan vaatimuksia. Hyvän ystävyuden teoista ei pidetä kirjaa.

Sekä nuoruudessa että vanhuudessa ystävyys on arvokasta painottuen eri tavoin, joskus hyödyn ja nautinnonkin vuoksi, joskus vaihdantasuhteen kaltaisesti. Ystävyys on eri ikäpolvilla voimavara toimien samalla myös oppimisen välineenä. Omien ja ystävän asioiden käsittely ja niiden herättämät tunteet, liikehdinnät, tarkennukset ja tulkinnat tarjoavat mahdollisuuksia kehittyä niin kognitiivisesti, sosiaalisesti kuin emotionaalisesti. Ystävät toimivat peilinä kietoutuessaan toisiinsa ja luodessaan välillään paikkoja ja aikoja – menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevasta. Ystävyudessa ihminen saa tilaisuuden tarkastella ja arvioida omaa toimintaansa uusin silmin, erilaista maailmaa tunnustellen ja myötäeläen.

Ystävyteen liittyy eudaimonistinen¹ kaksijakoisuus. Ystävä tukee, lohduttaa ja kannustaa, ja elämä näyttäytyy rikkaampana ystävien kera. Näin ystävyys tuottaa nautintoa, ja ystävä on tärkeä siksi, että hänestä on hyötyä. Jos ystävyys Aristoteleen määrittämänä on hyvän tahtomista toiselle ja aito ystävyyssuhde perustuu pikemminkin ystävyuden osoittamiseen kuin vastaanottamiseen, ystävän hyvinvointi on osa omaa hyvinvointia. Ystävä ja oma minä ovat kuitenkin alttiina monenlaisille kärsimyksille, ja elämä satuttaa tavalla, jota ei voi estää. Tämän johdosta ystävyys tekee olemassaolon haavoittuvaksi ja ihminen tulee uhatuksi sellaisilla ulkopuolisilla tekijöillä, joiden hallintaan hän ei voi itse vaikuttaa. Ystävän

1. Eudaimonismi tarkoittaa eettistä näkemystä, jossa onnellisuus on tavoite. Eudaimonistisessa onnellisuuskäsityksessä on erotettavissa itsekeskeinen, narsistinen onnellisuus sekä kollektiivista onnellisuutta kuvaava ajattelutapa, jossa toisen onnellisuus on korkein hyvä ja toiminnan suuntaaja.

ilot ja tuskat ovat yhtä arvokkaita kuin oman itsen tuntemukset. Tällöin Epikuroksen ilmaisema mielenrauha tai mielen häiriöttömyys (*ataraksia*) on jatkuvasti uhanalainen. (Paula Remeksen esitelmä Klassis-filologisen yhdistyksen kokouksessa 1997, <http://www.tsv.fi/ttapaht/297/remes.html>, luettu 4. 6. 2007).

Parhaimmillaan ystävyys virvoittaa ja ravitsee, voimistaa ja helpottaa tarjoten kasvualustan, turvapaikan ja piilopaikan. Ystävyys voi olla myös keskinäinen sopimus, allianssi tai vaihtokauppa: kumpikin kunnioittaa toista yhtä arvokkaana kuin omaa itseä. Tällöin oman nautinnon ja hyödyn sijasta ratkaisevaa on kunnioittaa toista omana itsenään omine ratkaisuineen, rakastaa toista yhtä paljon kuin itseä. Tämänkin ystävyuden piirteen taustalla voi silti olla itsekkyyttä. Ajoittain yksipuolisesti hyödyttävästä ystävyydestä ei haluta luopua, koska se saattaa olla itselle turvaksi ja tueksi tulevaisuudessa. Ystävyyssuhteet tuottavat turvallisuuden tunteen siitä, että ystävän läheisyyteen ja tukeen voi luottaa. Kyse ei ole niinkään konkreettisesta vastapalveluksen odottamisesta kuin henkisestä turvallisuuden tilasta, johon ihminen pyrkii häiriötöntä elämää etsiessään.

Näin ystävyys edustaa jatkuvuutta, pysyvyyttä ja turvallisuutta (*asfaleia*), joihin Epikuros lisää vielä käsitteet kuolemattomuus (*athanasia*) sekä onnellinen elämä, autuus (*makarios bios*): ”*Jalosieluinen harrastaa elämässä viisauden ystävyyttä, koska edellinen on kuoleva, jälkimmäinen kuolematon hyve*”. (Paula Remeksen esitelmä Klassis-filologisen yhdistyksen kokouksessa 1997, <http://www.tsv.fi/ttapaht/297/remes.html>, luettu 4. 6. 2007).

Kiinalaisen sananlaskukin vertailee viisautta ja ystävyyttä: ”*Ystävyys on rajaton, viisaus pohjaton*”.

Miten ystävyys syntyy?

Ystävyuden synty on yhtä arvoituksellista kuin rakkauden alku. Ei ole kaavaa tai valmista selitysmallia kohtaamisille ja niiden kehkeytymiselle ystävyudeksi. Ystävyys ei välttämättä saa alkuaan jokapäiväisistä tuttavuuksista eikä se synny vastavuoroisista palveluksista, ei välttämättä edes niiden ihmisten välille, joiden kanssa on paljon tekemisissä. Pienet kipinät voivat olla sytykkeitä – mikä tahansa sympatian ele voi saada aikaan voimakkaan kiinnostuksen ja halun syventää suhdetta. Ihminen tuskin itse pystyy tarkalleen nimeämään niitä ominaisuuksia, jotka toisessa

miellyttävät, innostavat, hämmentävät tai ärsyttävät. Joka tapauksessa ystävän seurassa viihtyy ja nauttii; ystävät kokevat intuitiivista varmuutta keskinäisestä arvostuksestaan ja ymmärtämyksestään.

Ystävyys kehittyy ja muuttuu ajan mittaan. Sen alku voi pohjautua-kin pelkästään egoistisiin lähtökohtiin, mutta se saattaa muuttua epäitsekkääksi. Ystävää oppii pitämään ystävänä ja häneen kiintyy, vaikkei ystävyydestä olisi enää odotettavissa mitään henkilökohtaista hyötyä tai nautintoa. Vai onko altruistinen asenne ja käyttäytyminen sekin mitattavissa omaa asemaa hyödyntävänä?

Vaikka ystävyys perustuisikin hyötyyn ja nautintoon, se edellyttää jatkuvuutta ja vastavuoroisuutta ja siten myös uhrautuvuutta ja riskien ottamista. Ystävyys vaatii näin ollen uskallusta heittäytyä, ihmettelyä ja viivähtämissä sekä rohkeutta myös hapuilla. Toisen läheisyyteen hakeutuminen merkitsee astumista tuntemattomalle maaperälle. Ystävä osoittautuu ihmisenä erilaiseksi. Hänen ainutlaatuisuutensa sekä hänen epämiellyttävätkin ominaisuutensa tulisi hyväksyä kuin ne olisivat omia. Tämä suhtautumistapa mahdollistaa intiimin ja intensiivisen kanssakäymisen. Ystävän erilaisuutta ja erityisyyttä hämmästellessä oppii ehkä suhtautumaan myötämielisemmin etäämmälläkin oleviin ihmisiin.

Kaiken kaikkiaan ystävyys lienee sekä väline että päämäärä. Ihminen hakee elämäänsä onnea ja nautintoa, mutta joutuu tässä hapuilussa tekemään valintoja, jotka eivät välittömästi palvele omaa etua, mutta jotka lopulta ajavat samaa asiaa. Hyvän tahtominen toiselle omasta hyödystä tinkien voi lopulta olla omaa onnellisuutta edistävä teko. Eikä ystävyys ole pelkkää nautintoa, onnea ja helpotusta, vaan se voi olla myös raastavaa sekä tuhoa ja tuskaa tuottavaa.

Miten ystävyys eroaa rakkaudesta?

Helppoa lienee erottaa ystävyys pinnallisemmista suhteista, tuttavista, työtovereista tai ammatillisiin rooleihin perustuvista siteistä. Mutta kuinka erottaa ystävyys rakkaudesta?

1) Ystävyys kehittyy vähitellen, useista peräkkäisistä tapaamisista ja syvenee ajan mittaan. Rakastuminenkin voi olla seurausta pitkäaikaisesta ystävyydestä tai työtoveruudesta, mutta usein rakastuminen on totaliteet-

ti, joka ei noudata mitään lakeja. Se suistaa raiteiltaan, myllertää arjen ja hämärtää realiteetit. Rakastumisessa ei ole asteita, mutta ystävyys voi saada useita erilaisia muotoja.

2) Rakastuminen on hurmiota, intohimo ja piinaa. Ystävyys taas kavahtaa tai pyrkii välttämään kärsimystä. Ystävät etsivät toisiaan ollakseen miellyttävästi yhdessä. Kun yhdessäolo on vastenmielistä tai epämieluisaa, ystävät ottavat välimatkaa ja etäisyyttä pysyen välillisesti erossa toisistaan lähestyäkseen toista taas myöhemmin.

Elämä rakastetun kanssa rinta rinnan on juuri rakkauden lumous, mutta myös koetinkivi. Rakkaudessa toisen läheisyys voi saada addiktion tavoin tukahduttavan, takertuvan, pakkomielteisen tai alistavan luonteen.

Ystävyudessa kummallakin on omat tilansa ja paikkansa, ja vaikka toisen rajat pystyisi ylittämäänkin, kyse on vain väliaikaisesta ja ajallisesti hetkellisestä tapahtumasta. Toisen äärien sisään on mahdotonta ja tarpeetonkin päästä pysyvästi. Etääntyminen ja erillään pysyminen eivät merkitse ulkopuolelle jäämistä tai karkotetuksi joutumista, vaan antavat tilaisuuden uuteen lähestymiseen, rajankäyntiin välimaastossa.

Ystävyys sallii kummallekin oikeuden erillisyytensä säilyttämiseen. Tämä on ystävyuden vetovoiman salaisuus: ystävyys ei ole julistus tai pysyvä linnake, vaan se ilmenee syttyvinä tai viipyilevinä liikkeinä, seesteisinä tai myllertävinä virtoina kahden ihmisen välillä.

Hyvä ystävyys ei kuitenkaan ole pilvetön. Ystävyys voi myös satuttaa, myrkyttää tai rajoittaa, mutta silti se on usein ohuempaa ja helpompaa kuin rakkaus salliessaan välimatkan. Ystävyys tuottaa yllätyksiä mukaan lukien pettymykset – hyvään pyrkimisestään huolimatta. Ystävyysten tekojen ja sanojen sattumanvaraisilta tuntuvat käännteet, poikkeamat, katkokset ja piilopaikat eivät tee ystävyydestä systematisoitua ennalta-aavistettua kaavaa. Ystävyyteen voi liittyä myös surua ja luopumista.

3) Rakastuessa tapahtuu muodonmuutos: rakastunut on kuin sokeutunut ja näkee rakastetun henkilön ihannoidussa muodossa. Ystävyudessa toinen on todellinen ilman kulliseja, eikä ystävä yleensä näyttäyty omien tulkintojen tai toiveiden linssien suodattamana. Koska ystävyuden alku on arvoitus rakentuessaan aina omalla tavallaan, ystäväkin saattaa näyt-

täytyä ihannoidussa muodossa. Ystävyuden syvennyttyä ja kiintymyksen lisääntyttyä ystävältä alkaa sallia myös kielteisiä piirteitä.

Tällöin ei oman käyttäytymisen tarvitse mukautua tai sopeutua toisen läheisyyden synnyttämiin mielikuviin tai oletettuihin vaatimuksiin. Hyvässä ystävyudessa ihminen etsii omaa identiteettiään, ulottuvuuksiaan, elämismaailmaansa ja ääntään eikä hänen tarvitse asettua valmiiksi luotuun tai ihannoituun muottiin.

4) Rakastuessa ihminen kykenee taitaviin alitajuisiin näyttelijäsuorituksiin yrittäessään mukautua niihin odotuksiin tai kuviteltuihin tarpeisiin, mitä toisella olettaa olevan. Hän pyrkii vastaamaan näihin aavistamiinsa toiveisiin – ikään kuin hänellä olisi kuudes aisti, jolla hän ennakoii toisen tarpeet - ja muuntaa itseään sopivaksi nähden vaivaa sen eteen, että antaisi itsestään ihanteellisen kuvan.

Ystävän seurassa ihminen odottaa ystävän jakavan kanssaan sen kuvan, mikä hänellä on itsestään, tai ainakin toivoo, ettei ystävä näe häntä kovin toisenlaisena. Ystävän seurassa ihminen saa olla oma itsensä, hiomaton ilman siloteltua suojamuuria tai ulkokulissia. Ystävän lähellä voi heittäytyä pelkäämättä tulevansa nolatuksi tai väheksytyksi. Hyvä ystävyys ei tarvitse teeskentelyä eikä ystävään tarvitse yrittää tehdä vaikutusta. Teoksessaan *Ystävyys* (1987, suomentanut Aira Buffa) Francesco Alberoni lausuukin: *”Älä kulje edelläni, en ehkä seuraa. Älä kulje perässäni, en ehkä johda. Kulje rinnallani ja ole ystäväni.”*

Ystävyudessa ihanteen ja todellisuuden välimatka on lyhyt. Tämän läheisyyden arvon ansaitseminen vaatii keskinäisen luottamuksen, vastavuoroisuuden sekä turvallisuuden kehittymistä. Ihmissuhteista juuri ystävyys lienee se, joka vähiten sietää liioittelua.

5) Rakkauden paradoksi on, että se edellyttää kahden sulautumista jakamattomaksi yhdeksi ja samaksi. Silti kummankin tulisi säilyttää oma erillisyytensä. Kahdeksi tulemisen ja yhteenkuuluvuuden johdosta – kun toinen on osa omaa minää – rakkaus myös helposti pyrkii muokkaamaan toista mieleisekseen, omistamaan, kontrolloimaan, muuttamaan. Rakkaus voi johtaa kahleisiin ja rajoituksiin.

Rakkaus voi vaatia toista sulautumaan, mutta hyvässä ystävyudessa osapuolet sallivat toisilleen vapauden olla oma itsensä ja tulla yhä enemmän

sellaiseksi, millaiseksi he voisivat tulla. Ystävyys uusiutuu ja uusiuttaa palautuessaan vuoroin itseän, vuoroin toiseen ilman vallanelkeitä.

Näin ystävyys on yleensä vakaampaa ja johdonmukaisempaa kuin rakkaus kunnioittaessaan toisen vapautta, eikä ystävyys pyri muokkaamaan ja tekemään mieleisekseen. Hyvä ystävyys ei halveksi, ei vähättele, ei kaardehdi eikä mitätöi. Tällöin toteutuu ystävyuden ydin: hyvän haluaminen toiselle tämän itsensä vuoksi, ei oman onnen takia.

Ystävyys edellyttää kykyä kuvitella toista ja toisin. Hyvä ystävä voi asettua poikkiteloin, jos uskoo näin menetellen osoittavansa toiselle suuntaa parempaan. Hän ei kuitenkaan tarraudu, ei tähtää tavoitehakuisesti, muttei myöskään hylkää, vaan viivähtää, oleilee, ehdottaa, etsii, ihmettelee ja herättelee.

6) Rakkaus voi olla yksipuolista, mutta ystävyys on molemminpuolista ja vastavuoroista. Ihminen voi tuskin olla sellaisen henkilön ystävä, jota ei koe itse ystäväkseen. Vuorovaikutuksen ylläpitäminen kuuluu ystävästä kummallekin. Suhde sallii pitkänkin välimatkan, se voi olla välillä kytevästä syttyäkseen aika ajoin vahvasti eloon. Ystävyys ei sinänsä kaipaa vakuuksia eikä ikuisen kestävyuden lupauksia.

Välimatka saattaa myös erottaa ystävykset keskinäisen yhteyden kadotua. Fyysinen etäisyys on näin riski sekä rakkaudessa että ystävyudessa. Jos tapaamishetkiä on harvakseltaan, voi ystävyudessa paistatella ja ikään kuin korjata siitä parhaat palat. Ikävät asiat saattaa jättää taka-alalle. Tiivis kanssakäyminen vastaavasti tuo kapuloita rattaisiin eikä yhdessäolo välty ikäviltä asioilta.

Elämänsä aikana ihminen kompastelee ystävyysuhteissaan ihan samalla tavalla kuin parisuhteissaankin. Ystävätkin vaihtuvat elämäkokemusten ja -tilanteiden muuttuessa. Arvoitus lienee se, miksi jotkut ystävyudet vain lopahtavat ja kerran koetun yhteisyyden tunne katoaa.

Siispä rakkaudessa ja ystävyudessa on paljon samaa, joskin myös eroja. Ystävyys on yksi rakkauden muoto. Ystävyys on eroksen eettinen muoto. Ystävyyttä voidaan myös luonnehtia rakkauden laajentumaksi. Harvinaista on rakkaus ilman ystävyyttä, mutta mahdotonta ystävyys ilman rakkautta.

Rakkaus ja ystävyys punnitaan elämän arjessa ja vaikeuksien kohdalla. ”Hädässä ystävä tunnetaan”, on tuttu mietelmä. Ystävä ei jätä yksin

vaikeuksien kanssa ja hän haluaa olla auttamassa ja tukemassa. Hyvän tahtominen toiselle merkitsee niin sanoja, tekoja kuin läsnäoloa. Japanilaisen sanonnan mukaan ”*ystävän kera ei mikään tie ole pitkä*” tai ”*ystävät ovat lyhtyjä elämän polulla, eivät voi lyhentää matkaa, mutta tekevät sen valoisammaksi*”, kuten eräs seniori kirjoitti elämästään minulle kirjassani *Seniorirakkaus* (2005). Silti ystävyys ylläpitäminen voi olla joskus hiuskarvan varassa ja sen säilyttäminen melkoisen ponnistelun ja vaivannäön tulosta. Vaikeudet saattavat syventää ja elvyttää ystävyyttä tai kariuttaa sen tyystin.

Vuorovaikutuksen erityisyys ystävydessä

Ystävyys on läheisyyttä, joka syntyy vuoropuhelusta ja ajatusten vaihdosta puhetilanteissa. Ystävyys koetaan kysyen, kuunnellen, myötäeläen, suojellen. Yhdessäolon hetket jättävät jälkensä ja painautuvat mieleen. Ystävyysten vuorovaikutus on katve, johon palataan toistuvasti – joskus tulenpalavan kiivaasti ja joskus vain kevyesti hipaisten.

Ihmisten yksilöllisyys sekä ilmaisutapojen erot tuovat vaatimuksensa ystävyydelle. Miten puhutella, keskustella, kommunikoida ja kuunnella toista ystävyyskannattelemien teemojen kudelmassa? Ei vain keskittymällä toisen antamaan informaatioon tai myötätuntoisesti vastaanottamalla toisen sanoja tai tunnepurkausta, vaan asettamalla oma identiteetti taka-alalle ja antamalla tilaa toisen ainutkertaiselle puheelle, jota ei ole aiemmin ollut eikä tule toistamiseen ilmaantumaan.

Ystävien vuorovaikutus sallii hiljaisuuden – tilan, jossa kieli ei riitä tai ole tarpeen. Se tarjoaa tilaisuuden jonkin uuden ja määrittelemättömän avautumiseen tai paljastumiseen. Kyse on myös vuoropuhelun etsinnästä. Toisen lähestyminen ja avautuminen voi olla katkelmallista, siroteltu harjoitukseksi kysymyksiksi ja hiljaisuuden halkomaa. Kumpikin ystävyksistä on läsnä, vaikka vain toinen on äänessä. Silti puhe ei ole kaikki, eivätkä sanat aina riitä kuvaamaan koettua.

Myös kysymykset ystävien välisessä vuoropuhelussa voivat muodostua kutsuiksi vaihtaa ajatuksia, kiinnostukseksi toisen maailmasta, avautumiseksi toisen todellisuudelle.

Ystävydessäkin osapuolten tulee hyväksyä toinen toisensa mysteereinä. Vaikka kuinka herkästi ja valppaasti toista kuuntelee ja myötäelää, toinen jää arvoitukseksi eikä häntä voi aina ymmärtää.

Ajatukset, näkemykset ja mielipiteet muuttuvat ystävän kanssa kohdatessa. Omat käsitykset voivat vahvistua tai vaihtua tarkkailtaessa niiden merkityksiä ja niiden vastaanottoa vuorovaikutuksessa ystävän kanssa. Haluttaessa selittää, ratkaista, helpottaa tai varmistaa omia ajatuksenkulkuja ystävän osallisuus, kysymykset ja vastaukset, myötäilyt ja vastustelut avaavat uusia mahdollisuuksia rakentaa ja ymmärtää omaa ajatus- ja kokemusmaailmaa.

Ystävydessä vaihdetaan sanoja, ajatuksia, aavistuksia ja tunnelmia, jotka toisinaan viipyilevät pienissäkin yksityiskohdissa, toisinaan taas suistavat raiteilta ja vievät tyystin toisaalle palaten takaisin. Eletään yhdessä kummankin kokemaa. Näin ystävyys kutsuu, kokoaa ja yhdistää, sulattaa ja muovaa, joskin myös hajottaa, hidastaa ja jähmettää suoden lepotaukoja synnyttäen liikettä. Armeliaisuudessaan ystävyys suo ystävyksille mahdollisuuden rentoutumiseen, oleiluun, iloon ja leikkiin.

Tällaisena vuorovaikutuksena ystävyys ja rakkaus voivat olla identtisiä, kuten Eva Maria Korsisaari loistokkaassa väitöskirjassaan *”Tule, rakkaani! Naisen ja miehen välisestä etiikasta kirjallisuuden rakkauskuvauksissa”* (2006) tarkkanäköisesti osoittaa.

Voiko ystävyttä oppia?

Ystävyys lienee ihmiselle lajina luonnollista. Se on mahdollistanut yhteiskuntien kehittymisen ja on oleellinen paitsi yksilöiden myös yhteisöjen hyvinvoinnille. *”Jokaisessa valtiomuodossa on ystävyttä siinä määrin kuin niissä on oikeudenmukaisuutta”*, toteaa Aristoteles *Nikomakhoksen etiikassa* (1989, suomentanut Simo Knuuttila) ja katsoo ystävyden muistuttavan yksimielisyyttä, poliittista ystävyttä. Silti ystävyys vaatii omanlaisensa ajattelu- ja elämäntavan omaksumista.

Jos ystävyys vaikuttaakin mystiseltä ja monimutkaiselta kudelmalta, silti se rakentuu sanoista ja teoista, jotka ovat hyvin konkreettisia. Empatian, sympatian, myötäelämisen ja huolenpidon taitoja voi harjoittaa ja oppia. Tilaisuuksia näiden taitojen harjoittamiseen tarjoutuu läpi elämän, vaikka juuret luodaan jo lapsuudessa. Ystävyksiltä vaaditaan valppautta ja

vaivannäköä toinen toistensa hyvinvoinnin edistämiseksi. Sanna Sääskilahden pro gradu-tutkielmassa (*Mistä tunnet sä ystävän*, Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 2006) merkittäviksi ystävyyden taidoiksi osoittautuivat myös rehellisyyden ja luottamuksen erityispiirteet. Kaiken kaikkiaan vuorovaikutuksen toimivuus edellyttää sosiaalisia taitoja ja herkkyyttä. Ystävyyden nimissä toista on tarpeen lähestyä toisinaan helästi, toisinaan helymättömästi silti toisen omanlaisuutta kunnioittaen. Tilanteiden kulkua ei voi ohjailla oman mielensä mukaan toisen tilannetta myötäilemättä tai arvostamatta.

Viestintätaidot näyttäytyvät ystävyydessä omanlaisinaan. Kumpikaan ei ole itseriittoinen yksinpuhujia, eivätkä toisen julkilausumat sanat, ilmeet tai eleet paljasta kaikkea. Osa toisen todellisuudesta on piilossa ja vain osa ymmärrettävää tai tietoista. Kuunteleminen on ystävyydessä taito, joka antaa tilaa myös hiljaisuudelle ja jossa toisen kohtaamisessa ei ole lukkoonlyötyjä selityksiä. Sanat eivät aina riitä.

Ystävyyys – pysyvä salaisuus?

Hyvät ystävät saavat toisissaan esiin parhaat puolensa. Ystävä auttaa kulkemaan oikeaan suuntaan, antaa elinvoimaa ja uusia näkökulmia. Hyvän ystävän kokee turvallisena; keskustelu hänen kanssaan ei junnua paikallaan, ystävyksille avautuu uusia teitä ja näkökulmat avartuvat. Yksin ei tulisi nähneeksi riittävästi. Ystävä auttaa ymmärtämään jotain uutta itsestämme ja maailmastamme, onpa se maailma sitten vapaa-aikaa tai työyhteisön problematiikkaa koskeva.

Silti ystävyyttä ei voi kattavasti selittää tai paljastaa – se ei kätke salaisuutta, vaan muodostaa sen osoittautuen parhaimmillaan kyltymättömäksi anteliaisuudessaan.

Ystävyyden maailmaa ei luonnehdi samuus ja pysyvyys maailmassa, jossa muutos ja liike on tyypillistä. Ystävyyys lienee kesyttämätön arvoitus, josta löytää aina uusia vihjeitä.

Elämän pieniä iloja

Mikä nautinto, sanoin kuvaamaton nautinto

onkaan tuntea olonsa turvallisiksi jonkun seurassa,

ilman tarvetta punnita ajatuksiaan tai harkita sanojaan,

suolta ne vain suustaan.

*Juuri sellaisina kuin ne ovat jyvineen ja akanoineen,
tietäen että luotettava käsi ottaa ja siivilöi ne,
säilyttää säilyttämisen arvoisen,
minkä jälkeen ystävällinen henkäys lennättää loput pois.*

MARY ANN EVANS (GEORGE ELLIOT) 1819 – 1880

Soili Paananen

BIOGRAFINEN OPPIMINEN JA DYSLEKSIAN TIEDOSTAMINEN

Oppiminen on perinteisesti ymmärretty koulutusinstituutioiden sisällä tapahtuvaksi. Formaalin koulutusjärjestelmän on ajateltu tuottavan ne tiedot ja taidot, joita yksilöt tarvitsevat työssä ja yhteiskunnassa. Nämä käsitykset on kuitenkin asetettu kyseenalaisiksi, kun tutkijat ovat todenneet, että tiedot, prosessit ja työtavat muuttuvat nopeammin kuin muodollinen koulutusjärjestelmä kykenee niihin vastaamaan. Toisaalta näkemyksiä työn ja oppimisen erillisyydestä on kyseenalaistettu ja todettu, että ne limittyvät (Barnett 2002; Boud 2005). Oppimisen tutkimuksen kiinnostuksen painopiste onkin siirtynyt muun muassa työpaikoille ja työssä oppimiseen (Collin 2005; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000). Lisäksi tutkijat ovat alkaneet kiinnostua arjen ilmiöiden merkityksestä oppimiselle ja nimittää toimintaa arkioppimiseksi tai jokapäiväiseksi oppimiseksi. Oppiminen voidaan nähdä kaikille elämänalueille ulottuvana elämänlaajuisena prosessina (Aittola 1998, 59; Edwards & Usher 2001; Tuomisto 2003), jossa koko elämänkulku tarjoaa mahdollisia oppimisen tiloja, paikkoja ja yhteisöjä.

Uuden ja laajentuneen oppimisen käsityksen myötä oppimisen ja aikuiskasvatustieteen teoriat ovat joutuneet murrokseen. Perinteisiä teorioita on arvosteltu siitä, että ne edelleenkin kuvaavat pitkälti institutionaalista ja yksilökeskeistä oppimista usein abstraktilla ja idealistisella tavalla (Foley 1999, 131–134). Instituutioiden ja formaalin opetuksen ulkopuolista oppimista jäsentävät informaalinen ja satunnaisen oppimisen käsitteet (Marsick & Watkins 1990, 6–34) on tulkittu liian yleisluonteisiksi kuvauksiksi, jotta niiden avulla voitaisiin syventää arjessa tai muualla tapahtuvaa oppimista (Devos 2002, 61). Arkipäiväoppimisen teorianmuodostus ei ole yltänyt usein itse oppimistapahtuman systemaattiseen erittelyyn ja oppi-

misprosessien kuvauksiin. Tutkimuksissa on kiinnitetty vähän huomiota siihen, kuinka oppiminen itse asiassa tapahtuu ja kuinka oppiminen prosessualisoituu. Lisäksi teorioita on kuvattu binaarisiksi, kaksijäsenisiksi, jolloin teorit lähestyvät oppimista tietystä näkökulmasta, kuten situoituneesta tai transformatiivisesta perspektiivistä. Tämä on johtanut siihen, että teorit painottaessaan tiettyjä oppimisen aspekteja ovat samalla helposti sulkeneet muut oppimisen dimensiot pois. (Kang 2007.) Edelleen postmodernin kritiikki tähdentäessään ilmiöiden epäjatkuvuutta ja -varmuutta sekä moninaisuutta ja epälineaarisuutta on ravistellut käsityksiä teorioiden perustavaa laatua olevasta olemassa olost.

Tarkastelen artikkelissa biografista oppimista, jota voidaan pitää yhtenä esimerkkinä koulutusinstituutioiden ulkopuolelle sijoittuvasta oppimisesta. Peter Alheit (1997) ja Bettina Dausien (1996) ovat kehittäneet omiin elämäkerrallisiin tutkimuksiinsa perustuen biografisen oppimisen käsitteen, jossa jokaisen henkilökohtainen biografia toimii oppimisen kontekstina. Näiden elämäkertatutkimusten avulla he ovat pyrkineet kehittämään uudenlaista käsitystä oppimisesta ja aikuiskoulutuksesta. Mikrotason biografisen oppimisen analysoiminen on osoittautunut haasteelliseksi, sillä sen teoretisointi on vielä alkuvaiheessa (Alheit & Dausien 2002). Artikkelissani – joka perustuu väitöskirjaani (Paananen 2006) – pyrin tuomaan esiin eräitä mahdollisia suuntia, miten biografisen oppimisen käsitettä sisällöllisesti voitaisiin kehittää. Tavoitteenani on kuvata, kuinka yksilöt konstruoivat ja jäsentävät dysleksiaansa¹ eli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuttaan osana ja osaksi omaa elämäkertansa sekä sen eri yhteisöjä. Yhden tapausesimerkin avulla osoitan, millaisia merkityksiä dysleksia elämäkerrallisesti saa ja millainen dysleksian merkityksellistämisprosessi on. Tutkimustiedon avulla esitän, millaisena prosessina biografinen oppiminen tutkimukseni näkökulmasta näyttäytyy ja millaista biografinen oppiminen on. Tämän jälkeen lyhyesti tarkastelen, millainen anti tutkimuksellani on käynnissä olevaan aikuiskasvatustieteen teorioiden murroksesta käytävään keskusteluun.

1. Dysleksian synonyymeinä yleisesti käytetään lukemis- ja kirjoittamisvaikeutta eli lukivaikeutta, lukiominaisuutta, lukihäiriötä ja jo hiukan vanhahtavaa termiä sanasokeus. Käsitteillä on painotuseroja, mutta keskeistä niille kaikille on, että vaikeudet ilmenevät lukemisen ja kirjoittamisen alueella.

Biografinen oppiminen ja elämäkertomukset

Biografinen oppiminen on hyvin laaja näkemys oppimisesta. Siinä ei tehdä eroa formaalin, informaalin ja nonformaalin oppimisen välillä, vaan kaikki oppiminen on sekoittunut elinikäiseksi ja elämänlaajuiseksi oppimiseksi. Biografinen oppiminen on sekä yksilöllistä että sosiaalista. Biografinen oppiminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ja on yhteydessä itseen, muihin ja ympäristöön. Oppiminen ymmärretään merkitysten konstruointina, sillä yksilöt jatkuvasti prosessoivat ja rekonstruoivat elämäkokemuksiaan. Tämän seurauksena yksilöille muodostuu biografista tietoa. Syntyneen tiedon välityksellä suuntautuminen ulkopuolelle samalla rakentaa, vahvistaa sekä mahdollisesti modifioi ja muuttaa elämäkerta. (Alheit 1997.)

Biografisen oppimisen tuloksena kartutetaan jokaisen henkilökohtaista, elämäkerrallista tietovarastoa (Dausien 1998, 509–510). Vaikka tietyt ajalliset rakenteet (tapahtumat, sosiaaliset olosuhteet, normaaliuden konstruktio) ja erityiset ympäristölliset viitekehykset terävöittävät biografisen tiedon kehittymistapaa, prosessit ovat ainutlaatuisia. Ne noudattavat omaa logiikkaansa, koska ne ovat yhteydessä jokaisen henkilökohtaiseen elämäkertaan. Yleensä yksilöt eivät välttämättä keskity pohtimaan tätä biografisesti kertynyttä tietoa. Kuitenkin toimintaan kytkeytyvät ristiriidat voivat sysätä yksilön refleктоimaan ja prosessoimaan elämäänsä. Tämän seurauksena voi tapahtua oppimista ja muutosta. (Alheit & Dausien 2002, 15.)

Yksilöiden biografiset konstruktio pyritään tekemään näkyviksi elämäkertomusten avulla. Elämäkertomuksella tarkoitetaan vapaamuotoista kertomusta, johon yksilö valitsee itselleen relevantit toiminnot. Rosenthal (2005) on kehittänyt tähän tarkoitukseen hyvin avoimen elämäkerrallis-narratiivisen haastattelumenetelmän. Haastattelut alkavat yleisellä kysymyksellä ”Kerro elämäntarinasi”. Metodologian tavoitteena on, että yksilö saa itse määrittää, mistä käsin hän elämäntarinansa kertoo. Samalla hän on vapaa valikoimaan kertomukseensa ne asiat ja elämän episodit, joita hän pitää tutkittavan asian kannalta merkittävänä. Haastattelun tavoitteena on, että yksilö kertoo aluksi kokonaisen elämäkertomuksen. Tämän jälkeen kertomusta syvennetään kysymyksillä, jotka liittyvät kertojan esittämiin teemoihin ja asioihin sekä tutkimusteh-

tävään. Artikkelini perustuu väitöskirjaani varten keräämiini 15 suulliseen elämäkertomuksen.

Dysleksia elämäkerrallisena ja opittuna ilmiönä

Biografisen oppimisen sovelluksena tarkastelen, kuinka dysleksia elämäkerrallisesti merkityksellistyy ja konstruoituu. Dysleksialla tarkoitetaan yleensä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Dysleksialle on ominaista hidasta ja heikosti automatisoitunut kirjoitustaito, joka ilmenee tavutusongelmina ja tavallista runsaampina kirjoitusvirheinä, kuten kirjainten kääntymisinä, kirjainten epäjärjestyksenä ja puuttuvina tai ylimääräisinä kirjaimina (Luki-työryhmään muistio 1999, 11). Myös lukeminen saattaa olla hidasta, takeltelevaa ja sujumatonta. Dysleksiaan voidaan liittää myös muita ominaisuuksia, kuten muistin rajoituksia tai matematiikan oppimisen vaikeuksia. Tutkijat ovat kuitenkin erimielisiä, mitkä muut piirteet lukemisen ja kirjoittamisen ohella kytkeytyvät selkeästi dysleksiaan ja mitkä muihin oppimisvaikeuksiin.

Vaikka Suomessa vallitsee yleinen, hyvä luku- ja kirjoitustaito, maassamme on sekä aikuisia että lapsia, joilla on vaikeuksia lukemisessa ja kirjoittamisessa sekä näiden taitojen hyödyntämisessä. Mediassa vähäisemmälle huomiolle ovat jääneet ne kansainväliset tutkimukset, joissa vuonna 2003 20 % 15-vuotiaista suomalaisnuorista ei tavoittanut tietoyhteiskunnan lukutaitovaatimuksia. Heistä 6–7 % olisi tarvinnut erityistukea lukemisen oppimisessa. (Linnakylä 2004.) Edelleen, vaikka suomalaisten aikuisten lukutaito on keskimäärin varsin korkea, heistä peräti yksi kolmasosa ei kansainvälisten vertailututkimusten mukaan yltänyt tietoyhteiskuntatason mukaiselle lukutasolle. Lisäksi aikuisista yhdellä kymmenesosalla lukutaidon kehittämiseen katsottiin tarvittavan erityisiä toimia. (Linnakylä, Malin, Blomqvist & Sulkunen 2000.) Suomessa eriasteisia lukemisen ja kirjoittamisvaikeuksia arvellaan olevan liki 10 %:lla aikuisista. Yleisesti arviot heidän määrästään vaihtelevat käytetystä käsitteestä ja menetelmästä riippuen 5–17,5 %:iin (Shaywitz & Shaywitz 2003, 158).

Luku- ja kirjoitustaitotutkimus on pitkälti painottunut lapsiin, joten aikuisiin kohdentuva tutkimus on ollut melko vähäistä. Siksi aikuisten luku- ja kirjoitustaidon alueelle keskittyvistä vaikeuksista ei tiedetä vielä kovinkaan paljon. Lisäksi tutkimukset ovat keskittyneet pitkälti me-

dikaaliseen otteeseen, syihin, taitoihin sekä niissä oleviin vaikeuksiin. Vähäisemmälle huomiolle on jäänyt, mitä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet tarkoittavat yksilöille ja heidän elämälleen. Artikkelissani tarkastelenkin dysleksiaa elämäkerrallisesti konstruoituna ilmiönä. Keskeisenä mielenkiinnon kohteena on, kuinka yksilö jäsentää ja merkityksellistää dysleksiaansa sekä mitä se tarkoittaa henkilölle itselleen ja hänen elämälleen. Kuvaan yhden tapauksen avulla yksityiskohtaisesti, kuinka dysleksian biografinen konstruointi tapahtuu. Sen jälkeen esittelen lyhyesti, millaisia muita dysleksian oppimisen prosesseja olen löytänyt. Näiden perustalta lopuksi tarkastelen, millaisena ilmiönä biografinen oppiminen ilmenee.

Tapaus Terttu: dysleksian elämäkerrallinen prosessuaalisoituminen²

Terttu on syntynyt vuonna 1953. Hän on kolmilapsisen perheen vanhin tytär. Terttu on naimisissa ja hänellä on miehensä kanssa adoptiotytär. Tertun dysleksian rakentuminen alkaa koulua koskevassa kerronnassa luku- ja kirjoitustaitoon liittyvinä vaikeuksina. Koska diagnosointia koulussa ei tapahdu, luku- ja kirjoitusvaikeudet eivät kytkeydy dysleksiaan vaan nivoutuvat omaan identiteettikäsitteeseen huonouden ja tyhmyyden tunteina. Aikuisena dysleksian tiedostaminen tapahtuu suhteessa omaan dyslektiseen lapseen. Tiedostamisen myötä Terttu ryhtyy rekonstruoimaan omaa elämäänsä dysleksian näkökulmasta. Samalla hän pyrkii nivomaan sen osaksi omaa identiteettikäsitteistään.

Tertun elämäkertomus jakautuu neljään prosessiin:

- I Huonommuuden, tyhmyyden ja erilaisuuden rakentuminen
- II Ambivalenttinen eli kaksijakoinen minuus
- III Reflektointi, tiedostaminen ja muutos
- IV Dysleksian tietoinen rakentaminen osaksi omaa identiteettikäsitteistään.

2. Tertun tapausesimerkki kuuluu Dysleksia, emansipaatio ja rekonstruointi -prosessityyppiin.

I Huonommuuden, tyhmyyden ja erilaisuuden rakentuminen

Terttu aloittaa elämäkertomuksensa lyhyellä lapsuudenkuvauksella. Melko pian hän kuitenkin siirtyy kertomaan koulukokemuksistaan ja erityisesti niistä tunteista, joita hän liitti omaan identiteettikäsitykseensä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien vuoksi. Terttu kertoo, että ensimmäisenä kouluvuonna hänen luokallaan on joko Terttua vanhempia tai nuorempia lapsia. Siksi hänelle ei muodostu kuvaa omasta lukemaan oppimattomuudestaan verrattuna muihin lapsiin. Siksi Terttu yllättyy puhelinkeskustelusta, jossa hänen äitinsä ja opettajansa neuvottelevat siitä, voidaanko hänet siirtää toiselle luokalle.

”Et sitten muistan semmosen puhelun, kun äiti keskusteli opettajan kanssa, että kyllä kai se voidaan toiselle luokalle siirtää vai eikö sitä voida. Ja mä tajusin, että ne keskusteli minusta, että mä en ollut oppinu, mitä olisi pitänyt ja mulla ei ollut mitään käsitystä itellä, että mä en oo oppinut.”
(Terttu)

Tertun elämäkertomuksessa puhelinkeskustelu muodostaa valikoidun episodin. Se kuvaa satunnaista tilannetta, jonka päähenkilöinä ovat Terttu sekä hänen äitinsä ja opettajansa. He muodostuvat niin sanotuiksi merkittäviksi muiksi (Mead 1934), joiden kanssa epäsuorassa vuorovaikutuksessa Terttu ymmärtää – tai oppii – ettei hän ole oppinut vaadittavia lukemisen ja kirjoittamisen taitoja eikä edistynyt koulussa siten kuin hänen olisi pitänyt. Tällä elämäkertomuksen osiolla on merkitystä myös tuotetulle identiteettikäsitykselle, sillä se kuvaa huonouden tunteiden rakentumisen alkua. Tertun näkemys itsestä tarkentuu, kun hän saa ensimmäisen vuoden koulutodistuksen. Se sisältää pääasiassa arvosanoja viisi ja kuusi, jotka osaltaan legitimoivat omaa huonouden tunnetta itsestä.

”Ja mulla oli sellanen mielikuva, että mä olen tyhmä ja huono, ei ollu ku vitosia ja kutosia todistuksessa. Mut justiin nippa nappa niinku pääs siihen toiselle luokalle.” (Terttu)

Toisen lukuvuoden aikana Terttu oppii lukemaan, mutta kirjoittaminen ei vielä suju ongelmitta. Terttu kertoo niistä konkreettisista kirjoittami-

sen vaikeuksista, kuten kirjainten vaihtumisista, joita hänellä oli. Hän ei kuitenkaan löydä syytä kirjoitusvirheille. Hän ei myöskään ymmärrä, miten kirjoittaminen ei kehity, vaikka hän yrittää sitä parantaa. Mutta koska Terttua ei ole diagnosoitu, hän ei osaa etsiä syytä kirjoitusvirheilleen muualta kuin itsestään ja omasta huonoudestaan.

”Ja ainekirjotuksessa mä muistan semmosen kolmannella luokalla, kun piti kirjoittaa aiheesta talvilintu, ja minä kirjoitin punatulkusta ja kirjoitan koko aineen läpi punalutku. Enkä mä nähnyt sitä. Ja opettaja ei voinut käsittää sitä muuta kuin, että mä teen niinku pilaa hänestä. Ja jouduin kirjoittaa jotain aina uusia lisäksi ja aina meni väärin.” (Terttu)

Terttu pyrkii neljänneltä luokalta oppikouluun ja myöhemmin lukioon. Siellä oppiminen vaikeutuu, ja erityisesti englannin kielen opiskelu muodostuu ongelmalliseksi. Tertun mukaan loogisten saksan ja ruotsin oppiminen onnistuu hyvin, mutta ei-loogisen englannin opiskelu vaikeutuu niin, että Terttu jättää lukion kesken ja hakeutuu töihin.

”Niin, no sitten se koulunkäynti meni sillä tavalla, että mä jäin sitten suoraan lukion toiselle, kun kielet ei sujunu eikä mikään muukaan. Jätin koulun kesken, menin töihin.” (Terttu)

Elämäkertomuksen kouluyhteisöön paikallistuvassa kerronnassa dysleksia ilmenee lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksina ja heijastuu myöhemmin lukiossa kielten opiskeluun. Näiden kognitiivisten taitojen oppimisen rytmittymisen erilaisuutta merkittävämmäksi muotoutuu kuitenkin dysleksian merkityksellistyminen tunteeksi itsestä huonona ja tyhmänä. Tämä dysleksian henkilökohtaisen merkityksen oppiminen ja sen konstruoiminen osaksi omaa identiteettikäsitystä kytkeytyy vuorovaikutukseen. Käsitukset syntyvät vertaillen, ja vertailupinnan muodostavat muut oppijat sekä toiminnallinen ja sosiaalinen vuorovaikutus opettajan kanssa (ks. Harter 1999 Meadin kritiikin osalta; Jarvis 1987, 1992; Wenger 1998). Lisäksi dysleksian ja oman identiteettikäsityksen merkityksellistämiseen on yhteydessä koulutusinstituutioiden virallinen arviointi- ja palautejärjestelmä (Houtsonen 2000). Muun muassa huonot arvosanat ja

koulun keskeyttäminen legitimoivat tässä prosessissa rakentuvaa kuvaa itsestä huonona ja tyhmänä.

II Ambivalenttinen eli kaksijakoinen minuus

Lukion keskeyttämisen jälkeen Terttu hakeutuu töihin ja myöhemmin sairaanhoitajakoulutukseen. Näiden opintojen lomassa Terttu alkaa opiskella lukion oppimäärää uudelleen, mutta nyt yksityisesti. Vaikka aikaisemmin Terttu keskeytti lukion huonon koulumenestyksen vuoksi, opinnot sujuvat Tertun mukaan hyvin itselle sopivan opiskelutavan vuoksi. Kun kouluopinnoissa Tertulle oli vaikeaa muistaa detaljitietoja, nyt yksityisoppilaana Terttu voi keskittyä laajojen asiakokonaisuuksien hahmottamiseen sekä tekstin ydinkohtien ja merkityksen etsimiseen. Myös aiemmat englannin kielen vaikeudet Terttu selvittää siten, että hän opiskelee ensin latinaa ja suorittaa sen perustalta kurssit tyydyttävin arvosanoin.

Myöhemmin Terttu kirjoittaa ylioppilaaksi yleisarvosanalla laudatur. Ylioppilaskirjoituksissa hän pelkää nimenomaan ainekirjoitusta. Terttu on kuitenkin kehittänyt tai oppinut itselleen soveltuvat selviytymiskeinot. Selviytyäkseen kirjoitusvirheistä Terttu kirjoittaa hyvin lyhyen aineen ja tarkistaa jokaisen kirjoittamansa sanan kirjoitusasun virheiden välttämiseksi niin huolellisesti, ettei aineessa ole yhtään virhettä. Hyvästä yleisarvosanasta huolimatta Terttu kuvaa, kuinka hän ei ymmärtänyt, miksi hänellä esiintyy kirjoitusvirheitä. Hän ei löydä asialle muuta selitystä kuin oman huonouden ja tyhmyyden ja siitä aiheutuvan oppimattomuuden.

”Ja sitten muutaman vuoden kuluttua suoritin yksityisoppilaana, kirjoitin laudaturin... Sen mä muistan, että ensinnäkin kirjoitin lyhyen aineen, tarkistin joka sanan, kun mä tiesin, että niihin tulee muuten virheitä... Mut en mä silloinkaan tajunnu, et siinä vois olla muuta kuin että minä olen jotenkin vaan huono tai tyhmä. Tyhmähän yleensä, olenko ymmärtänyt.” (Terttu)

Lukion ja sairaanhoitajakoulutuksen jälkeen Terttu muuttaa Ruotsiin ja työskentelee siellä sairaanhoitajana yli kolmen vuoden ajan. Hän tapaa tulevan aviomiehensä, ja yhdessä he muuttavat Suomeen erääseen yli-

opistokaupunkiin, jossa Terttu hakeutuu yliopistoon opiskelemaan. Hän suorittaa alemman korkeakoulututkinnon kahdessa vuodessa. Opintojen jälkeen hän saa lehtorin viransijaisuuden yliopistolta, mutta miehen työn edellyttämän muuton vuoksi tämä työ jää, ja Terttu palaa takaisin sairaanhoitajan työhön.

Elämäkertomuksen tässä vaiheessa koetun huonommuuden rinnalle tai sen sisään alkaa rakentua kuvaa erilaisesta, potentiaalisesta minuudesta. Kerrottuun identiteettiin ryhdytään nivomaan positiivisia kehitysituja, joita ovat koetut tilanteet ja tunteet omasta selviämisestä, oppimisesta sekä hyvästä koulu- ja opintomenestyksestä. Nämä ”elämän positiiviset idut” liittyvät käsillä olevan toimintaympäristön hyväksyvyyteen ja toimivuuteen tai sen haltuunottamiseen omien selviytymisstrategioiden avulla. Toimintaympäristöä rakennetaan dysleksiaa ja omaa identiteettikäsitystä tukevaksi hakeutumalla muun muassa yhteisöihin, joissa dysleksia ja oma identiteettikäsitys eivät joudu ristiriitaan. Täten toimintaympäristön haltuunotto ja ”elämän positiiviset idut” tuottavat kerrottuun identiteettiin positiivisia rakennusaineita ja näyttäytyvät oman minuuden mahdollistajina. Elämäkertomuksen tässä vaiheessa muodostuu ambivalenttinen minuus, jossa on tunnistettavissa hyvät suoritukset ja selviytyminen, mutta myös tunne omasta huonoudesta.

III Reflektointi, tiedostaminen ja muutos

Kaksi vuotta ennen haastattelua tapahtunut auto-onnettomuus toimii elämäkertomuksen käänteenä. Onnettomuudessa Tertun niska vaurioitui siten, ettei hän voinut liikkua puoleen vuoteen juuri lainkaan. Tänä aikana hän ryhtyy miettimään elämäänsä ja huomaa olevansa lähellä loppuun palamista. Eniten voimia olivat vieneet tyttären vaikeudet. Hänellä oli todettu vakava lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus, ja tämän vuoksi Terttu opetti häntä mukautetun opetussuunnitelman mukaisesti kotona. Nyt Terttu ryhtyy miettimään erityisesti koulumuistojaan ja havaitsee, että hänellä on samanlaisia dysleksiaan kytkeytyviä ongelmia kuin tyttärellä.

”Sen tyttären kanssa sitä lapsuutta ja koulua, että mitkä mulle oli niinku vaikeeta oikeastaan sen yläasteen aikana. Niin mä tajusin, et mulla on samanlaisia ongelmia kuin hänellä on nyt.” (Terttu)

Oma tytär on ensimmäinen peilauspinta, vertailukohde, jonka kautta Terttu alkaa tiedostaa omaa erilaisuuttaan oppia ja tehdä asioita. Hän ryhtyy tarkemmin analysoimaan omaa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuttaan ja sen merkitystä omassa elämässään. Hän vertailee muun muassa omaa ja tyttärensä tapaa lukea. Terttu ei ensinnäkään voi lukea tekstiä lause lauseelta tai ääneen, sillä kirjaimet eivät pysy paikoillaan. Terttu myös kuvaa, kuinka asiat eivät hahmottuneet eivätkä jääneet mieleen tavanomaisella tavalla. Siksi hän aina joko etsii ydinasiat, ja lukee niihin liittyvät asiat tai opiskelee keskeisistä asioista tehdyt tiivistelmät.

”Ja ääneen en lue vieläkään. Kartan tilannetta. Ja pyydän lukemaan toisia ja nyt sanon, ettei ole silmälaseja tai jotain muuta, siis en, en. Koska mä en pysty siihen, kirjaimet ei pysy paikoillaan, jos pitää lukea näin, ei vieläkään. Mutta enkä mä lue koko tekstiä milloinkaan vaan mä etsin siihen sitten sen oleellisen ja koetan sen painaa mieleeni. Mä en, pystyn tiivistämään hirveen hyvin, mutta en pysty pitkään niinku lukemaan, koska mä en niinku sitä selvitä sitä. Ja sitten uskomatonta, että on pystynyt lukemaan tenttikirjoja ja jotain muuta tällä samalla systeemillä. Mut tyttären kanssa se tuli hirveen selvästi esille, että hän teki muistiinpanot ranskalaisilla viivoilla, pelkästään ihan se oleellisin. Sillä tavalla hän selvitti ne.” (Terttu)

Tämän reflektointi- ja tiedostamisprosessin avulla Terttu oppii, että hänellä on dysleksia. Tiedostaminen tapahtuu vertailun avulla, ja vertailupintoina toimivat pääsääntöisesti tytär, mutta samalla myös lapsuuden aikaiseen kouluyhteisöön liittyneet muut oppijat ja omat sisarukset. Heitä voidaan nimittää oppimistoiminnan merkittäviksi muiksi. Tässä prosessissa Terttu myös tiedostaa oman dysleksiansa ominaisuudet sekä aiempaa paremmin ne hänelle ominaiset tavat tai keinot, jotka hän on kehittänyt tiedostamattaan itselleen toimiakseen ja selviytyäkseen erilaisista lukemista ja kirjoittamista edellyttävistä tilanteista.

IV Dysleksian tietoinen rakentaminen osaksi omaa identiteettikäsitystä

Dysleksian tiedostamisen jälkeen Terttu alkaa tietoisesti ja teoreettisesti rakentamaan kuvaa yleensä dysleksiasta sekä siitä, millaisena se hänellä esiintyy. Keinoina oman tietoisuuden lisäämiseen hän käyttää teoreettista

tietoa ja kirjallisuutta. Terttu ottaa osaa myös dysleksiaa käsitteleviin tutkimuksiin. Yksi tällainen tutkimus on yliopistollisella laitoksella toteutettu aistihavaintotutkimus samoin kuin oma tutkimukseni. Nämä auttavat Terttua ymmärtämään omaa dysleksiaansa.

”Ja siellä tuli selvästi esille, et mun kuulohavainto on jotenkin poikkeuksellinen. Että mä en todellakaan pitkiä tehtäviä niin mä en muista (nauraen). Mä en pysty tekemään kun en muista, jollen saa tehdä muistiinpanoja. Enkä mä semmostakaan tietystikään oo tiennyt, mä oon korvannut sen. Mä oon ollu aina mielestäni visuaalinen. Ja aina kirjoittanut kaikki ylös. Niin pian, kun opin kirjoittamaan kirjoitan kaikki ylös, koska mä tiedän, että mä en muista. Mut mä oon luullu, et kukaan muukaan ei muista sen paremmin. Ja nyt tässä iässä mä oon luullu, että mulla on vaan huono muisti, et mun täytyy kirjoittaa ylös, että mä nään, et mä pystyn sen muistamaan.” (Terttu)

Kirjallisuuden ja tutkimuksiin osallistumisen myötä Terttu saa oman kokemuksellisen ja hiljaisen tiedon (Marsick & Watkins 1990; Sternberg 1999) rinnalle teoreettista, virallista tietoa. Ne auttavat häntä jäsentämään dysleksiaa ja sen merkitystä itselle. Siten dysleksian merkityksellistämässä merkittävinä muina voidaan nyt nähdä ne asiantuntijat, jotka ovat tieteellisesti kirjoittaneet dysleksiasta ja ovat olleet tutkimuksissa toimijoina. Samalla Terttu rekonstruoi huonommuuden tunnetta dysleksian näkökulmasta. Aiemmin hän liitti huonouden tunteen omaan persoonaansa ja erityisesti pelkoon omasta kognitiivisesta erilaisuudesta. Nyt oman elämäntilanteen ja sen reflektoinnin kautta Terttu ymmärtää, että yksi syy huonommuuden tunteeseen on dysleksia, jolla on neurobiologinen tausta.

”Hänellä (kirj. huom. oma tytär) on siinä mielessä ollut helpompaa, et hän saattaa sanoa, et hänellä on lukihäiriö, mut kun minä en tienny mikä mulla on. Niin mä mietin, et tämmöset, ja se johti siihen, et mä tulin hirveen epävarmaks, et mä en, niinku mies sanoo, että mä niinku mitätöin kaikki. Ja niinku mä olin siellä testissäkin sanonut, et en mä tätä osaa, siis semmonen tuntu, et mää en tätä osaa, et mä en rupee ollenkaan, et huono, et mä oon huono niinku. Et nyt mä vasta olen löytänyt syyn sille, minkä

takia mä oon huono omasta mielestäni. Voi siin olla muitakin syitä, muttää on niinku yks.” (Terttu)

Dysleksian tiedostamisella ja sen teoreettisella jäsentämisellä on vapauttavaa merkitystä Tertulle. Kun omalle erilaisuudelle tai selittämättä jääneille asioille löytyy lääketieteellinen ratkaisu, dysleksia, se tuottaa emansipaatiota (Antikainen 1996, 253–254, 274–291). Tämä tiedostaminen on keino voimaantumiseen, ja se aikaansaa muutosta. Tässä muutosprosessissa Terttu alkaa jäsentää dysleksiaa tietoisesti osaksi omaa identiteettikäsitystään ja elämäänsä. Samalla aikaisempi käsitys itsestä huonona ja tyhmänä muuntuu dysleksian ja itsen positiiviseksi hyväksynnäksi.

Dysleksian elämäkerralliset eli biografiset prosessityypit

Olen edellä käsitellyt yhden tapauskuvauksen avulla yksityiskohtaisesti yhtä prosessia, jossa yksilö merkityksellistää lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuttaan elämäkerrallisesti. Kuvauksella olen pyrkinyt selventämään, miten dysleksian merkityksellistäminen on yksilöllistä ja biografisesti situoitunutta. Tämän lisäksi erittelen neljä muuta dysleksian prosessuaalisoinnin tyyppiä – Tertun tapaus kuuluu Dysleksia, emansipaatio ja rekonstruointi -prosessityyppeihin. Ne painottuvat hiukan eri tavoin, vaikka niillä on yhteisiä piirteitä. Jokaisen tapaustyyppin erityisyys liittyy erilaisiin dysleksian ja sen merkitysten elämäkerrallisen konstruoinnin tapoihin.

1. Sopeutuvassa prosessissa dysleksiaan yritetään mukautua itselle soveltuvien elämänvalintojen ja luovien selviytymisstrategioiden avulla. Sopeutuvassa toiminnassa dysleksiasta aiheutuvaa, koettua erilaisuutta pyritään hyväksymään. Henkilöt myös sopeuttavat dysleksiaansa ja identiteettikäsitystään uusiin toimintaympäristöihin ja tilanteisiin.

2. Dysleksian aiheuttama ristiriita ja sen tietoinen hallinta -prosessityypissä elämäkertomuksen kouluvaiheen jälkeen henkilöt luovat itselle soveltuvien elämänvalintojen ja luovien selviytymiskeinojen avulla toimintaympäristöään omaa identiteettikäsitystään tukevaksi, jolloin ristiriitaista suhdetta ympäristöön ei synny. Näiden keinojen avulla dysleksia on näkymättömissä, se on unohdettu eikä se aktualisoidu. Kuitenkin uusi toimintaympäristö, kuten uusi työ tai elämäntilanne, aiheuttaa ristiriidan omien taitojen, dysleksialle luotujen ja opittujen merkitysten sekä oman

kerrotun identiteetin välille. Tämän ristiriidan ja samalla oman dysleksian haltuunottamiseksi yksilöt käyttävät erilaisia koulutuksellisia keinoja toiveenaan ulkoisen, ei-dyslektisyyden tilan saavuttaminen. Ei-dyslektisyyttä ei ymmärretä tilana, jossa dysleksian ominaisuudet poistuisivat. Se on tila, jossa henkilöt valitsemiensa keinojen ja toimintojen avulla pyrkivät ulkoisesti luomaan vaikutelman, ettei heillä ole dysleksiaa ja siitä aiheutuvaa toiminnan erilaisuutta.

3. Dysleksia, tunteet ja muutos -prosessityyppi ilmentää tunteiden ja yksilöllisten biografioiden merkitystä dysleksian merkitysten konstruoinnissa. Se kuvaa prosessia, jossa melko vaikeat lukemisen ja kirjoittamisen ongelmat kietoutuvat tiiviisti yhteen muiden elämänvaikeuksien kanssa. Tämä aiheuttaa vastoinkäymisten kasautumista, negatiivisia tunteita sekä huonoa minuuskäsitystä. Aikuisena jokapäiväisen elämän onnistumisen kokemukset aiheuttavat kertomuksissa särön aiemmin opittuun identiteettikäsitelyyn. Tämä yhdessä muiden elämäntapahtumien kanssa mahdollistaa identiteettikäsitelyn vähittäisen muutoksen ja dysleksian hyväksyntää.

4. Dysleksia ja oppimisen vastustaminen -prosessityypin elämäntapahtumat eroavat muista siinä, että dysleksialle annettuja merkityksiä, joita tässä yhteydessä voidaan nimittää myös leimoiksi – tyhmä, huono ja pärjäämätön – ei haluta oppia vaan niitä vastustetaan. Näissä myös henkilöiden oma käsitys itsestään normaalina ja menestyvänä on ristiriidassa kerrotussa koulukontekstissa lähinnä joidenkin opettajien käsitysten kanssa. Aikuisuudessa elämässä selviämisen osoittamisen jälkeen dysleksia opitaan nivomaan osaksi omaa kerrottua identiteettiä.

5. Dysleksia, emansipaatio ja rekonstruointi -prosessityypissä omasta dysleksiasta tullaan tietoiseksi vasta aikuisina oman lapsen dysleksian kautta. Lapsen dysleksiaa kuvataan ja verrataan omiin dysleksia-kokemuksiin seikkaperäisesti. Tiedostamisen kautta omaa identiteettikäsitelyä ja dysleksiaa ryhdytään konstruoimaan uudelleen. Aikaisempi käsitys omasta identiteetistä erilaisena, huonona ja tyhmänä ymmärretään nyt dysleksiaan liittyväksi, jolloin sillä on henkilöille vapauttavaa merkitystä.

Biografinen oppiminen ja tieto

Biografinen oppiminen

Artikkelini alussa esitin, että biografisen oppimisen käsitteen teoretisointi on vasta alullaan. Pysin tutkimukseni perustalta tuomaan esiin seikkoja, jotka voivat edistää käsitteen teoreettista kehittämistä. Ensinnäkin elämäkertomuksissa elämäkerrallisen merkitysten jäsentäminen tapahtuu ensisijaisesti sosiaalisissa ja toiminnallisissa vuorovaikutus- ja vertailusuhteissa merkittävien muiden kanssa (Bron 2002; Mead 1934). Näissä vuorovaikutussuhteissa tulevat esille merkitykset, joita tarkastelukohteena oleva ilmiö saa ja joita yksilöille siitä tarjotaan. Yksilöt tulkitsevat merkityksiä ja neuvottelevat erityisesti aikuisuudessa, mitä he niistä ottavat oman identiteettikäsityksensä rakennusaineiksi (Holstein & Gubrium 2000, 187).

Elämäkertomuksissa tieto merkityksellistyy elämäkerrallisena ja lokaalina. Sitä jäsennetään jatkuvasti osana jokaisen henkilökohtaista elämäkokonaisuutta eli se on biografisesti situoitunut. Yksilöt luovat merkityksiä osallistumalla erilaisiin yhteisöihin, tiloihin ja paikkoihin, jotka erityisesti aikuisuudessa vaihtelevat. Merkitykset ovat yhteydessä elämänkulun eri vaiheisiin ja yhteisöihin, kuten kouluun ja muihin koulutusinstituutioihin, uravalintaan ja ammatilliseen kouluttautumiseen, työhön sekä jokapäiväiseen elämään. Nämä yhteisöt tarjoavat paikkoja, joissa merkityksiä jäsennetään ja joissa niistä erityisesti aikuisuudessa neuvotellaan.

Erityisesti aikuisuudessa yksilöt sääntelevät eri tavoin suhdettaan niihin toimintakonteksteihin, -yhteisöihin ja henkilöihin, joiden kanssa he toimivat. Yksilöt eivät ota annettuina eri toimintaympäristöjä. He haluavat neuvotella niistä merkityksistä, joita kulloisiinkin toimintaympäristöihin ja eri henkilöiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin liittyy. Samalla he pyrkivät säätelemään niitä ristiriitoja, joita toimintaympäristöön kontekstualisoituu, ja sopeuttamaan omaa identiteettikäsitystään siihen ja sen vuorovaikutussuhteisiin. Sopeuttamisessa erilaisilla selviytymisstrategioilla ja -tekniikoilla on merkittävä osa.

Biografinen, holistinen tieto

Biografisen konstruoinnin ja merkityksellistämisen tuloksena syntyy monenlaista tietoa. Se käsittää tiedon, joka syntyy fysiologisista ja kognitiivisista tulkinnoista sekä testien, arviointien ja teoreettisen kirjallisuuden kautta saadusta tiedosta. Tämä tieto on virallista ja todettavaa, objektiivista tietoa. Virallisen tiedon ohella oppimiseen sisältyy myös hiljaista tietoa (Marsick & Watkins 1990, 14–16). Se koostuu niistä merkityksistä, jotka syntyvät elämän eri vuorovaikutussuhteissa.

Biografisessa konstruoinnissa virallinen ja hiljainen tieto kietoutuvat toisiinsa ja ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään (Schuller 1996; 1998). Tieto kehittyy kumulatiiviseksi, ja sen yksilöt tuovat mukanaan elämänsä eri paikkoihin ja tilanteisiin. Koska oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja on osa itseä, muita ja elämänsä eri yhteisöjä, tieto osaltaan terävöittää uusia, tuotettavia merkityksiä, tulkinnoita ja neuvotteluja. Tieto on yhteydessä siihen tapaan, jolla yksilöt orientoituvat ja tulkitsevat ympäristöään ja itseään. Tieto on osa sekä jokaisen elämänsä elämää että osa paikallisia ja situoituja tilanteita. Se saattaa muuttua osana elämänsä kokonaisuutta.

Tunteet ja identiteettikäsitys mukana biografisessa oppimisessä

Biografisuus tuottaa identiteettikäsityksen osaksi oppimista. Tämä käsitys on mukana niissä neuvotteluissa, joihin yksilöt eri yhteisöissä osallistuvat. Identiteettikäsitykseen muotoutuva tieto luodaan vuorovaikutuksessa itsen, muiden ja materiaalsen maailman kanssa. Se on yhteisöllisesti sijoittunut, sosiaalisesti erilaisissa vuorovaikutus- ja vertailusuhteissa muodostuva ja biografisesti rakentuva. Yksilöt tekevät jatkuvaa biografista työtä (Corbin & Strauss 2005), ja tässä prosessissa identiteettikäsitystä jäsennetään biografisesti kohti itsenäisyyttä (Komulainen 1998, 81–130). Olen Wengeriä (1998, 153–159; 2002, 175–176) mukaellen nimittänyt tätä prosessia biografiseksi itseksi tulemiseksi (ks. myös Jarvis 1987; 1992).

Biografisuus tuottaa identiteetin ohella myös tunteet osaksi oppimisprosessia. Varilan mukaan (2004) aikuiskasvatustieteen ihmiskuva on painottanut vahvaa ja päämääräsuuntautunutta toimijaa, joka on itseohjautunut ja ehyt ihminen sisäisesti hauraan ja ristiriitaisen sijaan. Elä-

mäkerrallisuuden näkökulmasta yksilö ja hänen toimintansa näyttäytyy kokonaisvaltaisena, tunteita sisältävänä. Tunteet eivät ilmene ainoastaan yksilön henkilökohtaisina olotiloina vaan interaktiosuhteissa toisten ja eri yhteisöjen kanssa muodostuvina (Matthews 2006). Tunteet ovat merkittävässä asemassa yksilöiden tavassa olla ja tietää. Ne ovat osa merkitysten konstruointiprosessia ja yksilöllisiä ympäristöön suuntautuvia orientoitumistapoja.

Lopuksi

Artikkelini johdannossa kuvasin, kuinka oppimisen käsite ja institutionaalisesti tuotetut oppimisen teoriat ovat joutuneet murrokseen. Tässä muutoksessa oppimisen teoriat ja käsitteet ovat hajautuneet, ja oppimisen monivivahteisuus on tunnustettu. Voidaan kysyä, miten voimme navigoida oppimisen monenlaaisuutta. Onko niin, että oppimisen käsitysten fragmentoitua myös oppimista koskevat teoriat eriytyvät? Toisin sanoen, onko oppimisella enää yhdistäviä tekijöitä, kun perinteisten teorioiden ei katsota enää kykenevän selittämään oppimisen moninaisuutta?

Biografinen metodologia ja oppimisen käsite tuottavat laajaa käsitystä oppimisesta. Biografisuuden holistinen luonne mahdollistaa ja sisällyttää itseensä oppimisen moninaisuuden. Se sallii tarkastella oppijaa kokonaisvaltaisena yksilönä, jonka toiminnassa on mukana tunteet, kriisit ja elämän erilaiset tilanteet. Biografisessa oppimisessa tulokset eivät myöskään redusoidu taidoiksi ja tiedoiksi, vaan se sisällyttää mukaansa identiteetin, ruumiin, asenteet ja suhtautumistavat sekä aistimuksia (Jarvis, Holford & Griffin 1998, 46).

Samalla biografisuus osoittaa olemassa olevien teorioiden kapeuden. Biografisuus kykenee sisällyttämään itseensä fragmentoituneita oppimisen teorioita, mutta ne ”hajoavat” yksilöiden elämäkertomuksissa. Yksi kertomus voi teoreettisesti tulkittuna edellyttää monien oppimisen teorioiden tai mallien soveltamista. Voidaankin todeta, että biografisuuden näkökulmasta yleiset oppimisen teoreettiset mallit auttavat kuvaamaan ja ymmärtämään oppimista ja erilaisia oppimisen tapoja sekä auttavat biografisen oppimisen teoreettista jäsentämistä. Ne eivät välttämättä sellaisinaan päde biografisen oppimisen jäsentämiseen (Kilgore 2001). Biografisuus saattaa edellyttää lisäksi avautumista muiden tieteenalojen

teoreettiselle tiedolle. Biografisuuteen perustuva metodologia kuitenkin mahdollistaa biografisen oppimisen teoreettisen jatkokehittelyn.

Lähteet

- AITTOLA, T. 1998. Aikuisten oppiminen arkielämän ympäristöissä. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59–89.
- ALHEIT, P. 1997. Theoretically founded applied biographical research. Universität Bremen. *Workstattberichte des IBL* 6.
- ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. 2002. The 'double face' of lifelong learning: two analytical perspectives on a 'silent revolution'. *Studies in the Education of Adults* 34 (1), 3–22.
- ANTIKAINEN, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Helsinki: KVS ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 251–296.
- BARNETT, R. 2002. Learning to work and working to learn. In F. Reeve, M. Cartwright & R. Edwards (eds.) *Supporting lifelong learning vol. 2: organizing learning*. London: RoutledgeFalmer, 7–20.
- BOUD, D. 2005. Work and learning: some challenges for practice. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus*. Tampere: Tampere University Press, 181–199.
- BRON, A. 2002. Symbolic interactionism as a theoretical position in adult education research. In A. Bron & M. Schemmann (eds.) *Social science theories in adult education research*. Münster: Lit, 154–179.
- COLLIN, K. 2005. Experience and shared practice. Design engineers' learning at work. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 261. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- CORBIN, J. & STRAUSS, A. L. 2005. Accompaniments of chronic illness: changes in body, self, biography, and biographical time. In R. Miller (ed.) *Biographical research methods vol. 3*. London: Sage, 71–106. Originally published 1987.
- DAUSIEN, B. 1996. *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- DAUSIEN, B. 1998. Education as biographical construction? Narration, gender and learning – a case study. In P. Alheit & E. Kammler (eds.) *Lifelong learning and its impact on social and regional development*. Bremen: Donat, 507–526.

- DEVOS, A. 2002. Gender, work and workplace learning. In F. Reeve, M. Cartwright & R. Edwards (eds.) *Supporting lifelong learning vol. 2: organizing learning*. London: RoutledgeFalmer, 51–63.
- DOMINICÈ, P. 2000. *Learning from our lives. Using educational biographies with adults*. San Francisco: Jossey Bass.
- EDWARDS, R. & USHER, R. 2001. Lifelong learning: A postmodern condition of education. *Adult Education Quarterly* 51 (4), 273–287.
- FOLEY, G. 1999. *Learning in social action. A contribution to understanding informal education*. London: Zed Books.
- HARTER, S. 1999. *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- HOLSTEIN, J. A. & GUBRIUM, J. F. 2000. *The self we live by: narrative identity in a postmodern world*. New York: Oxford University Press.
- HOUTSONEN, J. 2000. Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. Teoksessa J. Houtsonen, J. Kauppila & K. Komonen (toim.) *Koulutus, elämäntietä ja identiteettiä*. Joensuun yliopisto. *Sosiologian laitoksen julkaisuja* 3, 7–49.
- JARVIS, P. 1987. *Adult learning in the social context*. New York: Croom Helm.
- JARVIS, P. 1992. *Paradoxes of learning. On becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- JARVIS, P., HOLFORD, J. & GRIFFIN, C. 1998. *The theory and practice of learning*. London: Kogan Page.
- JÄRVINEN, A., KOIVISTO, T. & POIKELA, E. 2000. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Helsinki: WSOY.
- KANG, D. J. 2007. Rhizoactivity: Towards a postmodern theory of lifelong learning. *Adult Education Quarterly* 57 (3), 205–220.
- KILGORE, D. W. 2001. Critical and postmodern perspectives on adult learning. In S. B. Merriam (ed.) *The new update on adult learning theory. New directions for adult and continuing education*, no 89. San Francisco: Jossey-Bass, 53–61.
- KOMULAINEN, K. 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäntietämissä. Joensuun yliopisto. *Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja* n:o 35.

- LINNAKYLÄ, P. 2004. Suomalaislasten ja -nuorten hyvän lukutaidon salaisuutta selvittämässä. Teoksessa K. Leimu (toim) Kansainväliset IEA-tutkimukset. Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 123–140.
- LINNAKYLÄ, P., MALIN, A., BLOMQVIST, I. & SULKUNEN, S. 2000. Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Luki-työryhmän muistio. 1999. Opetusministeriön työryhmien muistioita 6.
- MARSICK, V. J. & WATKINS, K. 1990. Informal and incidental learning in the workplace. London: Routledge.
- MATTHEWS, B. 2006. Engaging education. Developing emotional literacy, equity and co-education. Maidenhead: Open University Press.
- MEAD, G. H. 1934. Mind, self and society. Chicago: University of Chicago Press.
- PAANANEN, S. 2006. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- ROSENTHAL, G. 2005. Biographical research. In R. Miller (ed.) Biographical research methods vol. 3. London: Sage, 25–57. Originally published 2004.
- SCHULLER, T. 1996. Modelling the lifecourse: age, time and education. Bremen: Universität Bremen.
- SCHULLER, T. 1998. Age and generation in lifecourse modelling. In K. Weber (ed.) Life history, gender and experience. Theoretical approaches to adults life and learning. Papers presented at the Roskilde University 25th anniversary conferences on life history, gender and experience 1997. Roskilde University: Adult education research group, 27–40.
- SHAYWITZ, S. E. & SHAYWITZ, B. A. 2003. The science of reading and dyslexia. *Journal of AAPOS* 7 (3), 158–166.
- STERNBERG, R. J. 1999. Epilogue – what do we know about tacit knowledge? Making the tacit become explicit. In R. J. Sternberg & J. A. Horvath (eds.) Tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 231–236.
- TUOMISTO, J. 2003. Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotakin? Teoksessa P. Sallila (toim.) Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 49–83.
- VARILA, J. 2004. Tunteet aikuiskasvatustieteen tutkimuskohteeksi. *Aikuiskasvatus* 2, 92–101.

- WENGER, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E. 2002. Communities of practice and social learning systems. In F. Reeve, M. Carrewright & R. Edwards (eds.) *Supporting lifelong learning 2: organizing learning*. London & New York: RoutledgeFalmer, 160–179.

Seija Keskitalo-Foley

YKSI KERTOMUS, MONTA TARINAA
Narratiivinen, emansipatorinen ja empaattinen lukutapa
lappilaisen maaseudun naisten elämäkertojen tutkimuksessa

Elämäkerroista ja myöhemmin narratiivisesta lähestymistavasta on tullut suosittuja kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa. Elämäkerta on sovellettu laajasti myös reflektion välineenä erilaisissa aikuiskoulutuksen muodoissa (esim. Dominice 2000; Kutuniva & Ylitapio-Mäntylä 2007). Se sekä mahdollistaa yksilöllisten kokemusten että koulutuksen suurten kertomusten tarkastelun. Lähestymistapana elämäkerta tarjoaa jäsenyksiä koulutuspolitiikkaa, koulutussukupolvia ja sukupuolen merkitystä koskien. Kiinnostuin itse elämäkerta- ja narratiivisesta tutkimuksesta 1990-luvulla ja olen soveltanut niitä tutkimustyössäni. Tutkimusmenetelmänä elämäkerta tarjoaa laajat mahdollisuudet siihen, mitä haastattelin toteutetulta tutkimukselta odotan: kohtaamisia ja vuorovaikutusta tutkimukseen osallistuvien kanssa. Elämäkerta korostaa haastateltavien subjektiivisuuden kunnioittamista ja kertomusten kontekstualisointia aikaan ja paikkaan.

Tarkastelen artikkelissa erilaisia mahdollisia tapoja lukea elämäkertoja. Miten tulkita kertomuksia, joita elämäkertahaastatteluissa on tuotettu? Kysymys oli itselleni ajankohtainen tutkiessani lappilaisen maaseudun naisten toimijuuden tiloja ja paikkoja¹ (Keskitalo-Foley 2004). Lukutavoilla voidaan yhtäältä tarkoittaa, mitä ja miten tietoisia kysymyksiä aineistolle esitetään. Toisaalta voidaan viitata tapaan, jolla näihin kysymyksiin pyritään vastaamaan. (Hyvärinen 1998, 131). Lukutavat pohjautuvat sekä epistemologisiin, tietoa ja tietämistä koskeviin perusteisiin että metodo-

1. Artikkelini pohjautuu väitöskirjaani, jota varten haastattelin 19 lappilaisella maaseudulla asuvaa naista. Haastateltavien ja paikkakuntien nimet ovat peitenimiä.

logisiin ja teoreettisiin valintoihin, joihin tukeutuen kukin tutkija oman jäsennyksensä luo. Lukutavat toimivat näin tutkijan keskeisten valintojen merkitsijöinä, sitovat yhteen teoreettisia konteksteja ja valaisevat myös metodologisia valintoja. Silloin on tärkeää erityisesti tutkijan oma reflektointi. (Stanley 1992). Lähestyn aiheitani elämäkerran ja sen realistisen lukutavan esittelyllä. Sen jälkeen tarkastelen narratiivista, emansipatorista ja empaattista lukutapaa ja niiden merkitystä väitöstutkimuksessani. Millaisia tulkintoja eri lukutavat avaavat elämäkertoihin tarttuvalle?

Elämäkertatutkimus kasvatus- ja koulutustutkimuksessa

Elämäkertatutkimus² on vakiintunut joillakin tieteenaloilla, esimerkiksi historian- ja kirjallisuudentutkimuksessa. Yhteiskuntatieteissä ensimmäisenä elämäkertatutkimuksena mainitaan *The Polish Peasant in Europe and America* -teos, joka julkaistiin 1919–1920. Tutkimussuuntaus vahvistui vasta 1980-luvulla sosiologisen elämäkertatutkimuksen uranuurtajan, Daniel Bertauxin (1981) elämäkertatutkimuksen myötä. Pitkää taukoa on selitetty yhteiskuntatieteissä vallinneen kvantitatiivisen lähestymistavan hallitsevuudella. Kahtena viimeisenä vuosikymmenenä elämäkertatutkimus on inspiroinut myös monia kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen³ tutkijoita.

Elämäkertatutkimuksessa on käytetty eri termejä kuvaamaan suunnitteen samaa: elämäkerta, elämäkertomus, omaelämäkerta, henkilöhistoria ja elämänhistoria. Käsitteiden merkitykset painottuvat eri tavoin tutkijasta ja tieteenalasta riippuen, toisia on ymmärretty sisällöllisinä ja toisia metodia kuvaavana (esim. Huotelin 1996). Näiden rinnalla on käytetty elämänkulun ja elämäнкаaren käsitteitä, joista elämänkulkua on hyödynnetty prosessinäkökuulmana (esim. Kohli 1986). Käytettävien aineis-

2. Tässä artikkelissa en luo perusteellista katsausta elämäkertatutkimukseen, sillä sen historiaa, käsitteitä ja suuntauksia on esitelty runsaasti muualla (ks. esim. Huotelin 1996; Stanley 1992; Roberts 2002).

3. Eurooppalaisen tutkimusverkoston ESREA:n (European Society for Research on the Education of Adults) osana toimii elämäkertatutkimuksen verkosto Life History and Biography Network.

tojen kirjo on laaja, päiväkirjoista, kirjeistä ja pyydetyistä kirjoitelmista haastatteluihin.

Kuvaan esimerkinomaisesti kaksi eri tapaa käyttää elämäkertaa koulutustutkimuksessa. Ensimmäinen tapaus kuvaa, miten eri-ikäisten suomalaisten koulutusta ja oppimisen merkityksiä koskevia elämäkerta-haastatteluja analysoimalla on voitu jäsentää pitkittäiskuvia suomalaisen yhteiskunnan piirteistä. (esim. Antikainen 1998; Kauppila 2002). Koke-
muksiin perustuvassa sukupolvijaossa⁴ on hahmotettu koulutussukupolvia määrittävät yhteiskunnalliset olosuhteet ja kontekstit. Vanhin koulutus-
sukupolvi, joka on nimetty ”sodan ja niukan koulutuksen sukupolveksi”, muodostuu 1935 tai sitä ennen syntyneistä. Heidän elämäkertojaan sävyttävät sota ja sodanjälkeinen elämä, ja niissä kerrotaan kovasta työstä ja kamppailusta elannon hankkimiseksi. Tällä sukupolvella on ollut niukat koulutusmahdollisuudet ja rinnakkaiskoulujärjestelmä on ollut erotteleva tekijä. Koulutus on ollut tälle ikäpolvelle ihanne ja elämä kamppailua. Seuraavaan sukupolveen kuuluvat vuosina 1936–1955 välillä syntyneet, ”rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien sukupolveksi” nimetty joukko. Tämän sukupolven kokemusta luonnehtii työ keskeisenä elämänsisältönä ja koulutus, erityisesti ammattiuran välineenä. Nuorin sukupolvi käsittää vuonna 1956 ja sen jälkeen syntyneet. Tämän, ”hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolven” elämää luonnehtii harrastusten keskeisyys elämänsisältönä. Koulutus koetaan hyödykkeenä tai suorastaan itsestäänselvyytenä. (Antikainen 1998, 194–195.)

Toinen esimerkki koskee Pauliina Merikiven (2003) tutkimusta, joka käsittelee merkittäviä oppimiskokemuksia naisten subjektiviteetin rakentajina. Tutkimuksessa elämäkertoja luetaan ”lähempää” kuin laajasta aineistosta typologioita muodostamalla. Huomio kiinnittyy tilanteisiin, jotka ovat usein elämäkertojen käännekohtia. Tutkimusta jäsentää sukupuoli, sillä subjektiviteetti on aina väistämättä sukupuolistunut. Henkilö on sidoksissa aikaan, paikkaan ja yhteiskunnallisiin erotteluihin ruumiin ollessa se paikka, josta yksilön suhde sosiaaliseen ympäristöön todentuu tietynlaisina toimijuuksina.

4. Myös J. P. Roos (ks. 1987 ja 1988) on käyttänyt elämäkertatutkimuksessaan sukupolvijaottelua.

Elämäkertatutkimus mahdollistaa yhtäältä tiivistämisen, tällöin jaetuksi ajateltua sukupolvikokemuksiksi luokiteltua elämää kiteytetään kokoaivaksi kategoriaksi. Toisaalta se avaa uusia näkökulmia tarkastella yksilön elämää kunkin henkilöhistorian pienten episodien kautta. Realistinen, myöhemmin problematisoitu lukutapa on vallinnut elämäkertatutkimuksessa kauan (esim. Stanley 1992). Sen vaihtoehtoiksi on tuotettu useita eri lukutapoja, jotka tarjoavat uudenlaisia lähestymistapoja aineistoihin. Ne mahdollistavat elämäkertojen luvun eri etäisyyksiltä ja eri asennoista.

Realistinen lukutapa ja sen problematisointi

Elämäkertatutkimuksen antina on usein nähty sen pääsy lähelle ihmisiä ja ”aitoa elämää”. Ajattelutavan äärimuodoksi voidaan määrittää realistinen lukutapa, joka kiinnittää huomiota elämäkertojen sisältämään faktatietoon. Leipuritutkimuksessa (esim. Bertaux & Bertaux-Wiame 1981) tutkittavilta kerättiin elämäkertoja, kunnes aineisto kylläntyi eikä muodosteilla olevan yhteisen kertomuksen rakenteeseen enää tullut mitään uutta. Leipuritutkimuksen realistisen lukutavan malli on tiivistäminen. Monia tarinoita lukemalla, vertaamalla ja tosiasioita tarkistamalla voidaan kiteyttää se yhteinen, joka koskee jotain tiettyä sosiaalista kategoriaa. Jos kuitenkin tiivistämisen sijaan pyritään aukaisemaan elämäkertoja, tulee aineiston määrää supistaa ja sitä täytyy lähestyä toisella tavoin. (Hyvärinen 1998, 312.)

Tiivistäminen hukkaa tietoa yleistämisyrittämyksenä ja karkeina luokitteluina. Oman tutkimukseni haastateltaviin ei soveltunut esimerkiksi J. P. Roosin (1988) luokittelu, jossa heidän ikäistensä sukupolvea määriteltiin lähiöiden sukupolveksi. Haastateltaviani ei kuvaa myöskään/tai Osmo Kivisen ja Risto Rinteen (1993) aikuisopiskelijoista tekemä jaottelu ”jupit” ja ”orlit”. He luokittelivat ”jupeiksi” pääkaupunkiseudulla asuvat nuorehkot kaupunkilaiset: hyvätuloiset miehet ja korkeasti koulutetut naiset. ”Orleiksi” nimettiin Väli-Suomessa ja syrjäseudulla asuva vähätuloinen vanhahko maanviljelys- ja työväestö (”old rural”).

Hyvärinen (1998, 313) nimeää realistisen lukutavan esimerkiksi J. P. Roosin (1987) teoksen *Suomalainen elämä*. Roos ei kuitenkaan kiinnitä huomiota niinkään aineiston määrään ja sen tiivistämiseen vaan henkilökohtaisen ja subjektiivisen löytämiseen. Teoksessa Roos etsii ”tavallisen

ihmisen” vääristymätöntä kokemusta. ”Elämäkertojen keskeinen anti on yhä edelleen (...) se, että niistä välittömästi näkyy miten ihmiset itse kokevat elämänsä, sen kolhut ja ongelmat, ilman mitään kirjallisia tulkintoja tai haastattelijan interaktiota (...). Tätä autenttisuutta olisikin tarkkaan varjeltava elämäkertoja analysoitaessa; mahdolliset metodologiset yleisohjeet koskevat juuri autenttisuutta ja sen ongelmia.” (Roos 1987).

Tutkijalle tarkoitettu huomautus aineiston kunnioittamisesta jättää kuitenkin huomioimatta, että myös ”aitoja” ja ”viattomia” omakätisesti kirjoitettuja selostuksia ohjaavat kulttuuriset tarinavarannot ja kirjoittamisen konventiot (esim. Hyvärinen 1998). Vilma Hänninen (1999, 108) problematisoi tämän läpinäkyvyyden ajatuksen. Selostus omasta elämästä ei voi kuin kirkas ikkuna alkuperäiseen elämään, juuri sellaisena kuin kertoja on sen kokenut. Myös omassa tutkimuksessani yhden eheän elämäkerran kertaamisen mahdottomuus tuli esiin. Haastatteluja suunnitellessani olin alun perin ajatellut useampaa tapaamiskertaa kunkin haastateltavan kanssa. Kun kysyin toisen tapaamisen mahdollisuutta, toi haastateltavani esiin kunkin keskustelukerran ainutlaatuisuuden:

Ja tämän tyyppinen tutkimus, niin kyllä niinku säki sanoit, että uuestaan tulla, niin kyllä varmaan voi, mutta voi olla, että siitä tulis erilainen. Koska se aina riippuu siitä tilanteesta ja sitte siitä, että kuinka oot latautunu ja sitte ihmisilä on kummiski-, ettei kerro samoja. Vaan kertoo niinku eri, eri tilanteissa niinku erilaisin kääntein. Ja taas se voi poikia sitte jotain muuta, että voi joku olennainen jäädä pois tai ... (Hannele)

Useimmat elämäkertatutkijat eivät aseta kyseenalaiseksi ihmisten kertomien tarinoiden kokemuksellista totuudellisuutta. Olipa kysymyksessä sitten kirjallinen tai suullinen kertomus, se on ihmismielestä kumpuava elämäntarina. Siinä kaikki ei ole enää alkuperäisessä historiallisessa järjestyksessä, vaan muisti ja tietoisuus ovat työstäneet elämänkulun vaiheista, tapahtumista ja kokemuksista toisenlaista todellisuutta (esim. Huotelin 1996; Vilkkko 1988, 23.) Myös Kirsti Määttänen on problematisoinut muistamisen jäljentävää luonnetta. Hänen mukaansa jokaisessa muistamisessa muisto luodaan tai se syntyy. Muistamisen tilanne on kuluvana aikana muuttunut, samoin on muuttunut muistajan sisäinen tilanne vähintään kokemushistorian mielessä. Muistetun merkitys muuntuu, koska muis-

tajan suhde siihen on erilainen. Muistamisessa on kyseessä kaltaisen, muistuttavan luominen tai syntymä eikä jonkin aikaisemmin tapahtuneen identtinen toisto. (Määttänen 1996, 20.) Muistot voivat olla tiheitä kuvauksia (Denzin 1989, 33) ja kirkkaita mielikuvia, valokuvanomaisia välähdyksiä (Vilkkö 1996, 102) tai episodeja, joiden kautta elämäkerta saa sisältönsä. Henkilökohtaiset muistot sisältävät usein runsaasti visuaalista mielikuvastoa alkuperäiseen tilanteeseen liittyvistä ajatuksista ja tunteista (Kosonen 1998, 284–285).

Omassa tutkimuksessani olen pitänyt tärkeänä niitä asioita, joita haastateltavat tuovat esiin. Oleellista ei ole, tapahtuiko vaikkapa joku haastateltavani kertoma luokkahuonetapahtuma uskonnon- vai historiantunnilla. Ei ole myöskään merkityksellistä hakeutuiko hän aikuiskoulutukseen vuonna 1991 vai 1992. Tutkijana olen kiinnostunut tapahtuman merkityksestä haastateltavalle. Samalla olen pohtinut sitä, miten kerrottu tapahtuma liittyy yleisemmin haastateltavan elämään. Eettisistäkään syistä minulla ei tutkijana ole pääsyä, eikä oikeutusta asioihin, jotka jätetään kertomatta. Kertoja ohittaa ne ehkä mielestään vähäpätöisinä tai siksi, että ne ovat liian kipeitä käsiteltäviksi. En ole olettanut todellisuuden vangitsemissa mahdolliseksi sellaisenaan. Pysin siihen, että haastateltavani voivat kokea tulkintani mahdollisiksi, ja että minä tutkijana pidän heidän kertomuksiinsa eletystä ja eletävästä elämästä kumpuavina. Minulle on tärkeää, että elämäkertansa kertojan omat luokitukset, erottelut, kieli ja näkökulma välittyisivät analyysiin (ks. myös Hyvärinen, Peltonen & Vilkkö 1998, 17).

Narratiivinen lukutapa

Narratiivinen tutkimus kietoutuu elämäkertatutkimukseen ainakin silloin, kun elämäkertoja ymmärretään kertomuksina tai tarinoina. Laajemmassa mielessä puhutaan tutkimuksen narratiivisesta, kielellisestä, tulkinnallisesta, diskursiivisesta tai kontekstuaalisesta käänteestä (esim. Hyvärinen 1998).

Vilma Hänninen (1999, 108–109) on jakanut narratiivit kolmeen ryhmään: referentiaalinen, konstruktionistinen ja ontologinen käsitystapa. Referentiaalisessa käsityksessä narratiivien oletetaan olevan kirkas ikkuna alkuperäiseen elämään sellaisena kuin kertoja on sen kokenut. Yksi pe-

ruste narratiivisen aineiston käytölle tutkimuksessa onkin ollut se, että se jäljittelee parhaiten elettyä elämää. Tämä käsitys narratiivista noudattaa edellä aiemmin tässä artikkelissa käsitellyn realistisen lukutavan ideaa. Konstruktionistisessa käsityksessä taas keskitytään siihen, miten narratiivit tuottavat sosiaalista todellisuutta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tällöin ei olla kiinnostuneita siitä todellisuudesta, josta kertomus kertoo.

Kolmanneksi narratiivia ymmärretään niin, että niin kerronta, kokemus kuin eletty elämä ovat narratiivisesti jäsentyneitä⁵. Ihmiselämä ymmärretään kudoksena, jossa eletyt ja kerrotut, todelliset ja kuvitellut, menneet ja ennakoit, omat ja muiden tarinat heijastelevat ja muotoilevat toinen toistaan. Tämä Vilma Hännisen ontologiseksi, hermeneuttiseksi tai konstitutiiviseksi kuvaama narratiivisuuskäsitys on lähimpänä omaa tarkastelutapaani. Silloin oletetaan, että kertomus kuvaa elämästä jotakin oleellista vaikka ei heijastaisikaan uskollisesti ja yksityiskohtaisesti elämää sinänsä. Tarve etsiä kolmatta tietä näkyy muissakin naisten elämää ja feminististä teoretisointia koskevissa tutkimuksissa (esim. Granfelt 1998; Kaskisaari 2000; Ronkainen 1999).

Sovelsin tutkimuksessani Vilma Hännisen (1999, 108–109) tapaa käyttää kertomuksen ja tarinan (narratiivi) käsitteitä. Luin haastattelemieni naisten elämäkertoja kertomuksina, joihin sisältyy useampia tarinoita. Kertomuksista tarkastelin haastattelemieni naisten suhdetta mukana kulkeviin koulutus-, yhteisö- ja ympäristöteemoihin. Tarinat eivät ole pelkästään subjektiivisia vaan jaettuina ja yhdessä naisen kertomuksessa voi olla useampia narratiiveja.

Keskeistä tarkastelussani ovat haastateltujen naisten kertomuksista tulkitsemiä epifaniasia (ks. Denzin 1989, 129), episodit ja metaforat, jotka ovat osana analyysiä sekä haastateltavien esittäminä että omina jäsennyksinäni. Analyysini aluksi tarkastelin haastattelemieni naisten elämäkertojen pääepifanioiksi tulkitsemiä käänteitä: lappilaissyntyisten naisten lähtöä pohjoisesta ja paluuta takaisin sekä muualta Suomesta muuttaneiden naisten tuloa Lappiin.

5. Vilma Hänninen (1999, 24) tulkitsee ontologiaa ihmisen olemassaolon olemuksellisenä tarinallisuutena. Tällä ajatuksella on tulkintani mukaan yhteys kokemuksen fenomenologiseen ymmärtämiseen.

Epifanian käsitteellä tarkoitetaan problemaattista kokemusta, kriisiä tai yllättävää käännettä ihmisen elämässä. Omassa tutkimuksessani epifanioiksi tulkitsemani käännteet tai havahtumisen kokemukset ovat naisten itsensä valinnan tai muutoksen hetkiksi arvioimia tiheitä kuvauksia (Denzin 1989, 33). Nämä tiheet kuvaukset ovat usein kirkkaita mielikuvia, valokuvanomaisia välähdyksiä (Vilkko 1996, 102), joilla on tai on ollut kertojalle tärkeä merkitys. Tärkeiden käännteiden merkitsijöinä toimivien epifanioiden rinnalla ovat tarkastelussa mukana pienet tapahtumat (esim. Kosonen 1998, 282), joiden kautta elämäkerta saa sisältönsä. Nämä pienet tapahtumat voivat olla yksittäisiä henkilökohtaisia muistoja, joita usein kutsutaan episodeiksi (Brewer 1986, 26). Henkilökohtaiset muistot sisältävät runsaasti visuaalista mielikuvastoa ja muistikuvia alkuperäiseen tilanteeseen liittyvistä ajatuksista ja tunteista. (Kosonen 1998, 284–285.)

Elämäkerrallinen kerronta mahdollistaa kertojalle merkityksen antamisen tuolle episodille nykyisestä perspektiivistä. Haastateltavani Niina kuvaa kokemustaan:

Kyllä mä muistan niinkö ihan hirveen varhaiselta iältä, mä oon ollu varmaan jotain ehkä neljätoista–kolmetoista niin kaupungin pääkadulla bussipysäkillä oon ollu ilahtunu siitä, että joku nainen on ystävällisesti puhunu tai jotain ruvennu raataamaan, niinku sanotaan, ja se on semmosta, jota täällä tapaa koko ajan, ku sehän on se elämäntapa täällä, että jutellaan kaikkien kanssa. Sen oikein huomaa nykyisin, ku menee takasin etelään, ku tulee tänne kolmen viikon lomalta, niin huomaa tuossa Napapiirin pohjoispuolella, niin ihmiset rupee vastailemaanki, ku mä puhun.

Niina yhdistää nykyiseen elämäntapaansa miellyttävän muiston bussipysäkillä ystävällisesti juttelevasta naisesta, joka toimi Niinan mielessä poikkeuksena tavanomaiselle kaupunkikulttuurille. Selkeiden episodien rinnalla tärkeän osan elämäkertaprosessia muodostavat kertojien tekemät tulkinnat, yhteenvedot ja arvioinnit. Näitä voivat olla esimerkiksi kertojan omasta elämästään hahmottamat jatkuvuudet ja muutoskohdat.

Aloitin analyysini yksittäisten naisten kertomuksissa esiintyvien käännekohtien etsimisellä. Alkuolettamuksena näiksi käännekohtiksi ovat lappilaissyntyisten naisten lähtö ja paluu, sekä etelästä muuttaneiden naisten tulo Lappiin. Kyse on kokonaisvaltaisesta luennasta (Lieblich, Tuval-

Mashiach & Zilber 1998, 15), jolloin analyysi kohdistuu vain kertomuksen yhden pääteeman esiintymiseen.

Elämäkertojen toimijanäkökulmaa tavoitellessani käytän Margaret Somersin (1994) ontologisiksi narratiiveiksi nimittämiä jäsennostapoja, joiden avulla yksilö luo mielen elämäänsä. Muina narratiivisina ulottuvuuksina Somers erottaa julkiset narratiivit, metanarratiivit ja käsitteelliset narratiivit. Julkisilla narratiiveilla tarkoitetaan jokseenkin samaa kuin traditioilla, ja ne vaihtelevat perhekohtaisista koko kansakuntaa koskeviin. Tällaisia narratiiveja voivat olla esimerkiksi mikro- tai makrotarinat amerikkalaisesta sosiaalisen nousun mahdollisuudesta, kuten ”self-made-man” tai valtiovallan kertomat ”asiantuntijatarinat” työttömyydestä. Metanarratiiveja ovat niin sanotut suuret kertomukset, joina voimme länsimaisessa sivilisaatiossa tunnistaa esimerkiksi edistyksen ja valistuksen kertomukset. Sellaisiksi voi nimetä myös aikamme suuret eepiset draamat, kuten kapitalismi-kommunismi ja yksilö-yhteiskunta. Käsitteelliset narratiivit voivat olla yhteiskuntatieteellisiä käsitteitä, kuten yhteiskunta, toimija ja kulttuuri. (Somers 1994, 617–620.)

Jäsenmän haastattelemieni naisten nuoruudenaikaisia koulutusvalintoja koskevista kertomuksista päämäärätarinoita, joista esimerkkinä Paulan kuvaus:

Kyllä mulla niinkö aina on ollu semmonen tavote, että mie käyn koulua niin, että mie saan hyvän ammatin, mistä mie tykkään. Että sitä ajatteli silloin keskikoulun jälkeen, että lukio on seuraava vaihtoehto, niin sitte pääsee etteenpäin.

Toisia kertomuksia tulkitseen etsinnän ja epätietoisuuden tarinoiksi. Teija hapuilee toiveidensa ja rajoitusten keskellä:

Mulla oli kova halu mennä, että mie haen Ateneumiin ja sit mie olin niin altis sille, ku isä tyrmäs sen tyystin, että ei sillä elä ja eikä semmonen ammatti ole mistään kotosin, että sitte mie en edes hakenu, ja sitte mie hakeuduin, kävin semmosen turhan koulutuksen ku nuorisonohjaajakoulutuksen, missä en sitte ollu ku ihan vähän aikaa.

Emansipatorinen lukutapa ja kokemuksen tulkinta

Emansipatorinen lukutapani pohjautuu sekä feministiseen että jälkikolonialistiseen tutkimusperinteeseen. Kumpikin niistä on kiinnittänyt huomiota siihen, että länsimaisen tiede ja siihen perustuva opetus ja tutkimus, puhuessaan ”kaikkien” nimissä, ovat itse asiassa olleet sokeita eroille⁶. Emansipatorisessa tai vapauttavassa lukutavassa ”vapautetaan” tietoa, joka muuten jäisi piiloon. Tietoa voidaan vapauttaa opetuksen, tutkimuksen ja muun kasvatus- ja koulutustyön myötä. Käsitteiden mukaan myös tieto voi vapauttaa, mutta tällöin tiedon vapauttavan luonteen edellytyksenä on se, että jokaisella on mahdollisuus tiedon kehittämiseen. (Barr 1999, 162.) Vaikka viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana yhteiskunta on muuttunut ja edistystäkin on tapahtunut, kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa elää sitkeästi universaalien tiedon ideaali. Yksi tapa purkaa tätä ideaalia on tuoda esiin vaihtoehtoisia näkökulmia, erilaisten marginaalisiksi tai näkymättömäksi jääneiden ryhmien kokemuksia.

Emansipatorisella lukutavalla olen sekä tutkimusaiheen valinnan, kysymyksenasettelun että muiden ratkaisujen pohjalta etsinyt moniäänistä tulkintaa. Tavoitteenani on ollut siis haastateltavieni näkemysten huomiointaminen sen sijaan, että puhun heidän puolestaan (Spivak 1996, 15).

Feministisessä ja yleensä naistutkimustraditiossa emansipaatiolla on ymmärretty tiedostamista ja tutkimussubjektien äänen vahvistamista sekä valtauttamista tai voimaantumista (empowerment) (esim. Kaskisaari 2000, 33). Emansipatorisen asenteen sisältämän vapauttavan ja puolesta puhumisen ongelmana on yhteisten kokemusten korostaminen. Oletus naisten yhteisistä kokemuksista sekä niiden ero miesten tekemiin määrittelyihin on ollut epistemologisesti ja poliittisesti tärkeä feministisen tutkimuksen tiellä (esim. Harding 1987).

6. Yliopisto-opetuksen ja tutkimuksen sokeutta erilaisille eroille on kritisoitu Yhdysvalloissa (esim. Maher & Tetrault 1994). Myös Suomessa Aikuiskasvatus-lehden teemanumeron (2001/4) pääkirjoituksessa Anja Heikkinen kysyy otsikollaan ”Turha, ärsyttävä ja arka aihe?” sukupuolieron tunnistamista aikuiskasvatuksessa. Kasvatus-lehden (2007/2) pääkirjoituksessa (Lahelma, Saarinen, Guttorm & Ojala 2007) kuvataan sukupuolinäkökulman vaikeaa taivalta kasvatustieteen kentällä.

Joan W. Scott (1992, 27) on jäsentänyt kokemuksen käsitettä sekä omistuksenomaisen että prosessinomaisen määrittelyn avulla. Kokemuksen ymmärtäminen yksilöiden omaisuutena on yhteydessä eri kategorioiden luonnollistamiseen naisen, miehen, mustan, valkoisen, heteroseksuaalisen tai homoseksuaalisen luokitteluiksi. Niiden ymmärretään olevan valmiita, annettuja tunnusmerkkejä. Scott peräänkuuluttikin kokemuksen käsitteen analyysiä, huomion kiinnittämistä kokemuksen käsitteen diskursiiviseen luonteeseen ja sen poliittiseen muotoutumiseen sekä niihin prosesseihin, joissa identiteettiä tuotetaan. (Mt., 37.)

Scottin ajatus siitä, että kokemus on jo tulkinta, joka kaipaa tulkin-taa, toimii tutkimusprosessinani fenomenologisen ja konstruktionistisen ajattelun solmukohtana.⁷ Elämäkertatutkimuksessa korostetaan tätä liitosta. Esimerkiksi Hannu Huotelinin (1992, 89) mukaan elämänkertomus ei ole menneisyyden tapahtumien tarkka ja kattava kuvaus, vaan merkityksenantoprosessi, jossa koettua todellisuutta ilmennetään kerronnan muodossa. Elämäkertomus ei ole objektiivisen todellisuuden suoraa heijastumaa, vaan kokemuksen ja ilmaisun tiivistä yhteen kietoutumaa. Suvi Ronkainen (1999, 82) tiivistää kokemuksen merkityksen. ”Jotta voisimme reflektoida konstruoimaamme eli epäillä luonnollisen asenteen kantamaisia kuten konstruktionisti tekee, on oltava ’eletty kokemus’, joka pohjustaa välimatkaa arkielämän luonnolliseen asenteeseen.”

Emansipatorinen lukutapani liittyy myös jälkikolonialistiseen teoriaan. Jälkikoloniaaliksi (postkolonialismi) määritellään vaikutukset, jotka kolonialistisesta ajasta seurasivat sekä aikaa kolonialismin alusta tähän päivään. Jälkikolonialistinen teoria tai kritiikki koski vähemmistöjen halua re-kolonisoida itseään koskeva tietous ja mielikuvien maailma. Jälkikolonialistista kritiikkiä esittävät tutkijat ovat korostaneet kolonialismin vaikutusta juuri mielen tasolla, alitajuisesti. Vähemmistöjen tajuntaa on kolonisoitu usein rakenteellisin keinoin, esimerkiksi koulutuksen avulla. Sen avulla yksilöt on saatu hyväksymään ja sisäistämään niin sanottujen keskustusten arvot, jotka on esitetty itsestään selvinä ja universaaleina. (Lehtola 1997, 251–252.) Suomalaiset kulttuurintutkijat käyttävät käsitettä jäl-

7. Suvi Ronkainen (1999, 81–82) toteaa fenomenologiselle ja konstruktionistiselle tutkimusotteelle yhteiseksi ajatuksen rikkoa luonnollinen rakenne eli oletus maailman olemassaolosta sellaisenaan, ennen ihmisten suhdetta siihen.

kikoloniaalinen, koska sanassa ilmenee silloin ”jälki”(merkki, jalanjälki) metaforana kolonialistisen ajan seurauksista (Savolainen 1997).

Olen hyödyntänyt Edward Saidin kontrapunktisen (moniäänisyys, vastääni) lukutavan ideaa, jolloin tutkija asettaa rinnakkain ristiriitaisia ja vastakkaisia kokemuksia ja tiedon muotoja pyrkien suhteuttamaan niitä toisiinsa. Tutkija on samanaikaisesti tietoinen sekä dominoivien vallan keskustojen tuottamista narratiiveista että niitä vastustavista, hegemonisia käsityksiä kyseenalaistavista narratiiveista. (Savolainen 2001, 177–178.) Näin tukeudun myös jälkikolonialistisen teorian toimijalle mahdollistamaan tilan luomiseen, jolla voidaan vaikuttaa merkityksenmuodostukseen ja oman aseman määrittelyyn (esim. Tarasti 1998, 20–22). Pohdin myös vastatarinoiden muotoutumisen mahdollisuutta. Vastatarinat⁸ (counter-narratives) asettuvat ristiriitaan sekä suurten kertomusten kanssa, joihin Margaret Somers (1994, 617–620) viittaa metanarratiivin käsitteellä, että virallisten ja määräävässä asemassa olevien, hegemonisten kertomusten kanssa (myös Peters & Lankshear 1996).

Useat muualta Suomesta Lappiin muuttaneet hyvin koulutetut haastateltavani olivat tietoisia Lappia koskevista oletuksista, joissa aluetta ajattellaan romanttisena elämäntavan valintana tai lomanviettopaikkana. He viittasivat siihen, miten eteläsuomalaiset ja erityisesti akateemisten ihmiset pitävät tilapäisenä heidän asumistaan lappilaisella maaseudulla.

Joo, kyllä mä olen siihen törmänny (...) että kuinka kauan minä vielä aion olla täällä ennenku mä muutan tuonne Helsinkiin. Mä sanon, että kuuluu, että minun työpaikkani on ympäri vuoden se Saivo ja että en mä muuta mihinkään. Ja ne jää kyllä suu auki kattomaan, että et voi olla to-sissas! Ja mä, että kyllä mä oon jo ollu yli kymmenen vuotta täällä ympäri vuoden (...) että eihän mun tarvi lähteä, että miksi mun pitäis muuttaa.
(Leena)

8. Liitän vastanarratiivin vastamuistin (Foucault 1977) ja vastapuheen (hooks 1989) käsityksiin. Vastamuisti on sekä sen kriittistä lukemista, miten menneisyys informoi nykyisyyttä, mutta myös sen, miten nykyisyys lukee mennyttä (Giroux 1995, 51). Vastapuhe liittyy hegemonisen ja alistetun kulttuurin kohtaamiseen. Amerikkalaisessa mustassa kulttuurissa se tarkoittaa tasavertaisuuden osoitusta, rohkeutta olla eri mieltä (hooks 1989, 5–9).

Leenan kertomuksessa problematisoituu oletus siitä, että akateemisesti koulutautuneen naisten asuinpaikka on itsestään selvästi maan pääkaupunki. Leenan ratkaisu asettuu vastanarratiiviksi hegemoniselle kertomukselle, jossa kaupunkimainen elämäntapa näyttyy tavoiteltavana päämääränä.

Tarkastelin haastattelemieni naisten kertomuksia fenomenologiseen traditioon nojautuen yhtäältä menneisiin – kokemuksina, havaintoina ja muistoina (Heinämaa 1996, 17) tulkittuihin ajatuksiin ja toisaalta haastatteluhetkellä luotuihin tulevaisuuden visioihin. Nämä kokemukset ja kuvitelmat ovat myös sosiaalisia konstruktioita, kulttuurin kautta muotoutuneita narratiiveja, joita on mahdollisuus analysoida. Kokemusten jäsentäminen narratiiveiksi avaa kokemuksen itsestäänselvyuden ja annetun merkityksen. Sitä on käytetty viittaamaan tunteisiin, henkilökohtaiseen ja muihin samantapaisiin asioihin. Lisäksi kokemus on usein esitetty välittömänä, ilman selontekoa siitä, miten ja mistä puhutut sanat tulevat, ilman sanoihin sisältyvien valtasuhteiden ja valikoinnin pohdintaa. Kokemus on asetettu ajattelun ja teoretisoinnin vastakohtaksi, vaikka ajattelua voi pitää yhtä lailla kokemuksena kuin tekemistäkin. Kokemuksemme on siis osa yhteiskunnallista, historiallista, kulttuurista, taloudellista ja poliittista prosessia. (Skeggs 1995, 15.)

Empaattinen lukutapa

Tunteita, ymmärtämistä ja tulkintaa on feministissä tutkimuksissa tarkasteltu empatian käsitteen avulla. ”Empatiaan liittyy emotionaalinen kosketuksi tuleminen ja erillisyyden säilyttäminen, hetkellinen jakaminen, yhteisyyden kokemus ja samanaikaisesti kunnioittava etäisyys, erilaisuuden arvostus” (Granfelt 1997, 24). Donna Haraway (1992, 293) kirjoittaa empatiasta kriittisenä älyn käyttönä, jolloin empatia ja sukulaisuuden tunto ovat edellytyksiä sille, että tutkija alkaa tuntea tutkimiaan asioita. Empatiaa tulkitaan mahdollisuutena itsen ja toisen välisen etäisyyden ylittämiseen, toisen kokemuksen ymmärtämisenä suhteessa itseen (Josselson 1995). Empaattista lukutapaa voi pitää myös poliittisena, siihen liittyy tärkeänä tutkijan vastuu eettisistä kysymyksistä. ”... me tutkijat olemme tuntevina ja kokevina subjekteina läsnä tutkimuksessa, me suhtaudumme

tietyin tavoin tutkimuksemme aiheeseen ja tutkimuksellamme on aina jokin tavoite” (Leskelä-Kärki 2006, 85).

Anni Vilkon (1997, 185–186) tulkintaa mukaillen ymmärrän empaattisella lukutavalla myös vastaantulevaa, toisen kanssa kokemista siten, että haastateltavan maailma ja sitä jäsentävät rakenteet hahmottuisivat. Samaistumisen ja samankaltaisuuden kokemus ei ole välttämätöntä, vaan tilaa annetaan sekä samankaltaisuuden että erilaisuuden näkemiselle. Tällainen kaksoisvaatimus on haasteellinen. Onko helpompi tunnistaa samanlaisuutta vai eroja? Lappilaissyntyisenä keski-ikäisenä tutkijana jaoin haastateltavieni kanssa paljon yhteisiä kokemuksia ja kulttuurista tietoa. Esimerkiksi Riitan haastattelussa osallistuin omien muistikuvieni kautta hänen kuvailemaansa tulevaisuudenkuvaan, omaan vanhuudenkuvaansa.

Mie haluaisin olla semmonen mummo, jolla olis tuota niin, monesti semmonen niinku ennenvanhaan mummot oli: semmonen vähä lihava ja rintava ja sitte semmonen vanhankansan esiliina päällä, jossa on niitä kuvia, muistaksie ne?

SEIJA: *Semmonen vihreäruutunen –*

RIITTA: *– justiin, ruudullinen –*

SEIJA: *– jossa sitte mustia ne, semmoset raitakoristeet –*

RIITTA: *– justiin joo. Ja sitte mulla olis hiukset näin ja nutturalla ja mulla olis oikein punaset posket! Ja sitte mulla olis tossut jalassa ja vähän rypyllä olevat sukat, semmoset ryttyset, rutusa. Mie sitte seisosin portailla ja tyytyväisen näkösenä kattelin.*

Tässä keskustelussa Riitta kutsui minut mukaan tyytyväisen mummon kuvaukseen. Hän vetosi yhteisiin kulttuurisiin muistoihimme siitä, millaisia esiliinoja naiset ja erityisesti vanhemmat naiset lapsuudessamme käyttivät. Riitan kysymys ”muistaksie” ei ole vain jonkin historiallisen faktan varmistamista tai minun muistini testaamista, vaan kutsu tiettyjen yhteisten muistojen jakamiseen.

Empaattinen lukutapa liittyy myös fenomenologiseen lähestymistapaan, joka antaa tilaa myös ei-kielelliselle tai vaikeasti kieleksi puettaville kokemuksille. Esimerkiksi Yi-Fu Tuanin (2001, 6) mukaan paikan kokemus ja tieto voi olla joko intiimiä ja suoraa tai epäsuoraa ja käsitteellistä, symbolien välittämää. Paikan tunteminen voi olla sekä suoraa että epäsuoraa. Ajatukset ja käsitteet voidaan artikuloida, mutta vaikeampaa on ilmaista mitä tiedetään kosketus-, maku-, tuoksu-, kuulo- ja näköaistimuksien avulla. Esimerkiksi haastateltavani Erjan kuvaus marjamatkastaan viittaa intiimiin, ruumiilliseen kokemukseen:

Voin nytki ajatuksissani piirtää jonkun hillareitin sinne maastoon ilman että mulla on yhtään sanaa. Mä voin kuvitella ne kävelyt ja ne askeleet ja ne äänet, ku se tuota vesi tirskuu jaloissa, ku mä kävelen sinne sen ja sen jänkän yli ja siihen ja siihen notkelmaan ja sen ja sen puunrungon päälle menen istumaan, se on mun asentopaikka. Mä voin täsmälleen kuvitella koko sen alun ja koko matkan ilman, että mä yhtään sanaa käytän. Ja vaikka kuinka paljon käyttäisin sanoja, niin ei millään sanoilla saa sitä samaa tietoa tavallaan tuotua ulos toiselle ihmiselle.

Huomasin, että omien paikkakokemusten kielellinen ilmaisu Erjan tavoin oli vaikeaa. Muisto ensimmäisistä, vielä vihreistä kulleronnupuista aurinkoisella kellarimäellä tai jäätyvän järven oudosta vongahtelusta palautuvat mieleen helposti. Nämä ruumiilliset, intiimit muistot latistuvat tai kliseytyvät, jos nimitän niitä vaikkapa kotiseuturakkaudeksi.

Metaforilla saatamme tavoittaa jotain vaikeasti kieleksi kääntyvää. Meillä ei ole välttämättä kieltä eikä sanoja kaikille tunteillemme ja kokemuksillemme, mutta voimme ottaa jotain niistä tarkasteltavaksi metaforien avulla. Se on tärkeä mahdollisuus esimerkiksi terapiatyössä. Anni Vilkkonen (1997, 24) käyttää Nancy K. Millerin tapaan tutkijametaforanaan kättelyä. Tällä Vilkkonen haluaa korostaa vuorovaikutuksellista kohtaamista tapaamisessa, jossa merkitykset muodostuvat ”minun ja sinun välissä”. Kättelyn ja kohtaamisen näkökulma jäsentää hänen tapaansa lukea omaa tutkimusaineistoaan ja pohtia suhdetta niihin. Silloin tutkija on itse kättelyn toinen osapuoli, kuvitellun kohtaamisen toinen, joka sekä odottaa, että on samalla odotusten kohteena ja niiden tulkitsijana. Kun Vilkkonen käyttää metaforaa kättely, on siinä keskeistä itse kohtaaminen ja sitä seu-

raava vuoropuhelu, johon tutkija sitoutuu: metafora sisältää lupauksen yrityksestä ymmärtää, kohdata.

Lappilaisen maaseudun naisten elämäkertojen lukutavat

Olen avannut edellä oman tutkimukseni haastatteluaineiston lukutapoja, jotka olen jäsentänyt narratiiviseksi, emansipatoriseksi ja empaattiseksi. Nämä toisiinsa kietoutuvat tavat asettuvat laajaan poikkitieteelliseen keskusteluun, jotka liittyvät tieteenfilosofisiin ja metodologisiin kysymyksiin. Elämäkertojen lukeminen tiivistämällä yhdeksi kertomukseksi tai yleistäen kategorisoimalla ei mahdollisesti olisi tuonut mitään uutta. Luovuin realistisesta lukutavasta, joka ei ota huomioon kulttuuristen kertomusten ja tutkijan position merkitystä. Usean muun elämäkertatutkijan tavoin oletan, että meille eri tavoin lahjoitetut kertomukset elämästä perustuvat elettyyn ja koettuun, vaikka kertojat eivät voi sitä välittää ”puhtaana” edelleen.

Erilaiset lukutavat avaavat aineistosta uudenlaisia näkökulmia. Narratiivinen lukutapa mahdollisti elämäkerroista uusia tulkintoja, mahdollisuutta tulkita elämäkertoja erilaisina tarinoina. Kiteytin haastattelemieni naisten koulutuskertomuksista päämäärätarinoita sekä etsinnän ja epätie-toisuuden tarinoita. Aineistoihin soveltamisen lisäksi narratiivista lukutapaa voi hyödyntää myös teoreettisten ja yhteiskunnallisten keskustelujen analyysissä. Emansipatorinen lukutapani pohjautui feministiseen ja jälkikolonialistiseen perinteeseen, joita yhdistää kielen ja kulttuurin vallan analyysi. Nämä lähtökohdat mahdollistivat minulle lukea haastattelemieni naisten kertomuksista vastanarratiiveja, jotka tuottavat uudenlaista kuvausta lappilaisen maaseudun naisten elämästä. Samoin kuin haastatteleman naiset usein puheissaan, olen tutkijana samanaikaisesti tietoinen sekä dominoivien vallan keskustojen tuottamista narratiiveista että niitä vastustavista, hegemonisia käsityksiä kyseenalaistavista narratiiveista.

Empaattinen lukutapa on haasteellinen, sen edellyttämä valppaus, hienotunteisuus ja hiljaisuuden kuuntelu (esim. Kaskisaari 2000) vaatii tutkijalta erityistä itsereflektiota. Siihen liittyy erityisesti oman tutkijanposition pohdinta. Koin itse tutkijana keski-ikäisiä lappilaisia maaseudun naisten haastatteluja tehdessäni ja niitä lukiessani usein, että oman henkilöhistoriani perusteella minun on helppo ymmärtää sanomattakin

jätettyjä asioita. Lappilaisella maaseudulla kasvaneena koin pystyvänä jakamaan haastateltavani kanssa luontokokemuksia tai kulttuurisen tiedon vaikkapa kylästä sosiaalisena yhteisönä. On kuitenkin tiedostettava, että oma ymmärrys voi jäädä vaillinaiseksi. Älyllisenä, eettisenä ja emotionaalisenä haasteena empaattinen lukutapa voi avata tutkijalle mahdollisuuksia yhteisyyden, erilaisuuden ja kohtaamisen kokemuksiin.

Lähteet

- ANTIKAINEN, A. 1998. Kasvatus, elämäntulkku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- BARR, J. 1999. Liberating knowledge: research, feminism and adult education. Leicester: NIACE.
- BERTAUX, D. 1981. From Life-History Approach to the Transformation of Sociological Practice. Teoksessa D. Bertaux (toim.) *Biography and Society*. London: Sage. 29–45.
- BERTAUX, D. & BERTAUX-WIAME, I. 1981. Life Stories in the Baker's Trade. Teoksessa D. Bertaux (toim.) *Biography and Society*. London: Sage. 169–189.
- BREWER, W. 1986. What is autobiographical memory? Teoksessa D.C. Rubin (toim.) *Autobiographical Memory*. Cambridge: Cambridge University Press, 25–49.
- BUTLER, J. 1990. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- DENZIN, N. 1989. Interpretative biography. *Qualitative Research Methods Series 17*. London: Sage.
- DOMINICE, P. 2000. *Learning from our lives: using educational biographies with adults*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- FOUCAULT, MICHEL 1977. *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews*. D. Bouchard (toim.). Ithaca: Cornell University Press.
- GIROUX, H. 1995. Border Pedagogy and the Politics of Postmodern. Teoksessa P. McLaren (toim.) *Postmodernism, Post-colonialism and pedagogy*. Albert Park: James Nicholas Publishers.
- GRANFELT, R. 1998. *Kertomuksia naisten kodittomuudesta*. Helsinki: SKS.
- HARAWAY, D. 1992. *Primate Visions. Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. London: Verso.
- HARDING, S. 1987. Is There a Feminist Method? Teoksessa S. Harding (toim.) *Feminism and Methodology*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1–14.
- HEIKKINEN, A. 2001. Turha, ärsyttävä ja arka aihe? *Aikuiskasvatus* 21 (4), 282–283.
- HEINÄMAA, S. 1996. Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle. Helsinki: Gaudeamus

- HOOKS, B. 1989. *Talking Back: Thinking feminist, Thinking Black*, Boston: South End Press.
- HUOTELIN, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 27. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 13–42.
- HYVÄRINEN, M, PELTONEN, E. & VILKKO, A. (toim.) 1998. Johdanto. Teoksessa M. Hyvärinen, E. Peltonen & A. Vilkkko (toim.) *Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino, 7–25.
- HYVÄRINEN, M. 1998. Lukemisen neljä käännettä. Teoksessa M. Hyvärinen, E. Peltonen & A. Vilkkko (toim.) *Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino, 311–336.
- HÄNNINEN, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä, muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696.
- JOSSERSON, R. 1995. Imagining the Real. Empathy, Narrative, and the Dialogic Self. Teoksessa R. Josselson & A. Lieblich (toim.) *Interpreting Experience. The Narrative Study of Lives. Volume 3*. London: Sage, 27–44.
- KASKISAARI, M. 2000. Kyseenalaiset subjektit. Tutkimuksia omaelämäkerroista, heterojärjestyksestä ja performatiivisuudesta. *SoPhi*. Jyväskylän yliopisto.
- KAUPPILA, J. 2002. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 78.
- KESKITALO-FOLEY, S. 2004. Kohti kuulumisen maisemia. Toimijuden tilat ja paikat lappilaisen maaseudun naisten elämäkerroissa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 78.
- KIVINEN, O. & RINNE, R. 1993. Yhteiskunnallinen eriarvoisuus ja aikuiskoulutuksen mahdollisuudet. Teoksessa P. Remus (toim.) *Aikuisen positiivinen koulutusvalinta: työssä vai koulutuksessa oppiminen?* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 78. 33–47.
- KOMULAINEN, K. 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä: retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämäkertomuksissa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 35.
- KOSONEN, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. *SoPhi*. Jyväskylän yliopisto.
- KUTUNIVA, M. & YLITAPIO-MÄNTYLÄ, O. 2007. *Ajasta piirtyneet jäljet*. Lapin yliopistokustannus, Rovaniemi.

- LAHELMA, E, SAARINEN, J, GUTTORM, H & OJALA, H. 2007. Kasvatuksen ja sukupuolen tutkimuksen matkassa. *Kasvatus* 38 (2), 107–109.
- LEHTOLA, V-P. 1997. Rajamaan identiteetti. Lappilaisuuden rakentuminen 1920- ja 1930-luvun kirjallisuudessa. Helsinki. SKS.
- LESKELÄ-KÄRKI, M. 2006. Kirjoittaen maailmassa. Krohnin sisaret ja kirjallinen elämä. Helsinki: SKS.
- LIEBLICH, A, TUVAL-MASCHIACH, R, & ZILBER, T. 1998. Narrative research. Reading, Analysis and Interpretation. Applied Social Research Methods Series. Volume 47. London: Sage.
- MAHER, F. & TETRAULT, M. K. T. 1994. The Feminist Classroom. New York: Basic Books.
- MERIKIVI, P. 2003. Matkalla kohti omaa itseä. Merkittävät oppimiskokemukset naisten subjektiviteetin rakentajina. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. julkaisusarja A 62.
- MÄÄTTÄNEN, K. 1996. 1996. Muistaminen ja muistamisen tunnot. Teoksessa K. Määttänen & T. Nevanlinna (toim.) Muistikirja. Jälkien jäljillä. Helsinki: Tutkijaliiton julkaisusarja 80, 10–25.
- PETERS, M. & LANKSHEAR, C. 1996. Postmodern Counternarratives. Teoksessa H. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren M. Peters (toim.) Counternarratives. Cultural Studies and Critical pedagogies in Postmodern Spaces. New York and London: Routledge, 2–39.
- ROBERTS, B. 2002. Biographical Research. Buckinham: Open University Press.
- RONKAINEN, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- ROOS, J.P. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkertoista. Helsinki: SKS.
- ROOS, J.P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan – Elämäntapaa etsimässä 2. Helsinki: Tutkijaliitto.
- SAVOLAINEN, MATTI 1997. Jälkikoloniaali ja maailman tekstuaalisuus: näkökulmia Gayatri Chakravoty Spivakin työhön. Luento Lapin yliopistossa 21. 2. 1997.
- SAVOLAINEN, M. 2001. Intellektuelli, maanpakolainen, amatööri. Kontrapunktinen luenta vastarinnan muotona Edward Saidin teoksissa. Teoksessa E. Said ajattelevan ihmisen vastuu. M. Savolainen (suom.). Helsinki: Loki-kirjat.

- SCOTT, J. 1992. "Experience". Teoksessa J. Butler & J. W. Scott (toim.) *Feminist Theorize the Political*. New York and London: Routledge, 22–40.
- SKEGGS, B. 1995. Introduction. Teoksessa B. Skeggs (toim.) *Feminist Cultural Theory Process and Production*. Manchester and New York: Manchester University Press, 1–29.
- SOMERS, M. 1994. The narrative construction of identity: A relational and network approach. *Theory and Society* 23 (5), 605–649.
- SPIVAK, G. C. 1996. *Maailmasta kolmanteen*. J. Vainonen (suom.) Tampere: Vastapaino.
- STANLEY, L. 1992. *The auto/biographical I. The theory and practice of feminist auto/biography* Manchester and New York: Manchester University Press.
- TARASTI, EERO 1998. Postkolonialistinen semiotiikka. *Synteesi* 17 (2), 18–30.
- TUAN, Y-F. 2001 *Space and Place. The Perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press. 8. painos.
- VILKKO, A. 1988. *Tarina tarinasta. Erään naisomaelämäkerta-aineiston tarkastelua. Kuinka kirjoitettu elämäkerta muotoutuu ja miten sitä voi tutkia*. Helsingin yliopiston sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia 1.
- VILKKO, A. 1996. *Muistan kuinka... Elämäkertamuisteleminen elämäkertakirjoituksissa*. Teoksessa K. Määttänen & T. Nevanlinna (toim.) *Muistikirja. Jälkien jäljillä*. Helsinki: Tutkijaliiton julkaisusarja 80, 98–113.
- VILKKO, A. 1997. *Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta*. Helsinki: SKS.

Anne Kurkela ja Piritta Pietilä

MAAHANMUUTTAJANAISET KANSALAISINA AIKAKAUSLEHDISSÄ

Tarkastelemme artikkelissamme maahanmuuttajanaisia¹ käsitteleviä aikakauslehtien kirjoituksia kansalaisuuden näkökulmasta. Kysymme minikälaisten jaotteluiden kautta maahanmuuttajanaisten kiinnittyminen yhteiskuntaan kuvataan. Kysymys on mielenkiintoinen, sillä maahanmuuttajia on Suomessa yhä enemmän ja monikulttuurisuus on monilla paikkakunnilla vakiintunut osaksi arkista katukuvaa. Maahanmuuttajia koskevassa keskustelussa yksi ajankohtainen puheenaihe on kansalaisuuden myöntäminen. Tällöin kansalaisuus käsitetään formaalina, oikeuksista ja velvollisuuksista muodostuvana rakenteena. Toisaalta kansalaisuutta voidaan tarkastella kulttuuris-sosiaalisesta näkökulmasta; arjen kokemusten, toimijuuksien sekä vallalla olevien ajatusrakenteiden ja käsitysten kautta. (Bottomore 1992; Marshall 1992; Yuval-Davis 1997.)

Aikakauslehtien tekstit heijastavat yhteiskunnassamme vallitsevia käsityksiä maahanmuuttajanaisista. Kirjoituksissa on mahdollista tuottaa, uusintaa tai haastaa kuvaa maahanmuuttajataustaisista naisista Suomen kansalaisina. Kansalaisuutta voidaan rakentaa suhteessa suomalaiseen yhteiskuntaan esimerkiksi samanlaisuuden ja erilaisuuden sekä femini-

1. Käytämme nimitystä maahanmuuttaja yleiskäsitteenä eri syistä Suomeen asettautuvista henkilöistä. Maahanmuuttaja voi olla pakolainen, turvapaikanhakija, paluumuuttaja, työsiirtolainen tai hän on voinut saapua maahan perheen yhdistämisen kautta. (Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 25–26.) Maahanmuuttajan käsitettä voidaan laajentaa kutsumalla pitkään maassa olleita tai maahanmuuttajien Suomessa syntyneitä lapsia maahanmuuttajataustaisiksi. Käsite maahanmuuttajataustainen liittyy keskusteluun siitä, kuinka paljon maahanmuutto kokemuksena, identiteettinä ja yhteiskunnallisena asemana määrittää henkilöä (Alitolppa-Niitamo & Söderling 2005, 10; Horsti 2005, 30).

nisyyden ja maskuliinisuuden mielikuvien kautta (Elomäki 2007, 4). Maahanmuuttajanaisia esille tuovat aikakauslehtien kirjoitukset voidaan nähdä myös muuttuneen yhteiskunnan ymmärtämisen välineinä. Tekstit ovat osa identiteettipolitiikkaa, jossa tuotetaan mielikuvia meistä itses-tämme ja muista. Monikulttuurisuusdiskurssin ”me” ja ”muut” -jaotte-lu sekä kansalaisuusdiskurssi ovat yhteneviä: kenet hyväksytään Suomen kansalaisiksi ja kenet jätetään kansalaisuuden ulkopuolelle? (Horsti 2006, 30–31; Pyykkönen 2007, 17–18; Yuval-Davis 1997, 3, 11; Yuval-Davis & Stoetzler 2002, 334.)

Suomalaisen median maahanmuuttajista välittämää kuvaa on tutkittu pääasiassa tarkastelemalla sanomalehtien tai television uutisia sekä mieli-pidekirjoituksia. Aikakauslehtien tapaa käsitellä maahanmuuttajia on tut-kittu vähemmän (Horsti 2005, 24). Kävimme analyysia varten läpi neljän eri aikakauslehden numerot vuoden 2006 alusta elokuuhun 2007 ja löy-simme 54 maahanmuuttajanaisista kertovaa tekstiä.² Tutkimuksessamme mukana olevat aikakauslehdet poikkeavat toisistaan sekä tarkoituksensa että kohdeyleisönsä puolesta. *MoniTor* on työministeriön ammattilehti, *SixDegrees* on kansainvälinen kaupunkilehti ja *Anna* ja *MeNaiset* ovat perinteisiä naistenlehtiä. Maahanmuuttoa ja monikulttuurisuutta voi-daan käsitellä eri tavoin paitsi eri medioissa myös saman median sisäl-lä (Hiltunen 2006, 2; Horsti 2005, 11). Onkin mielenkiintoista nähdä, poikkeavatko maahanmuuttajanaisiin liitettävät diskurssit erityyppisten aikakauslehtien välillä. Analyysimme antaa yhden kuvan siitä, miten kir-joitettu media käsittelee maahanmuuttajanaisia.

Artikkelin ensimmäisessä luvussa jäsenämme tapaamme hahmottaa kansalaisuutta naiseuden ja maahanmuuttajuuden näkökulmasta. Toisessa luvussa tarkastelemme valitsemiamme aikakauslehtiä sekä niitä yhteyksiä, joissa maahanmuuttajanaisista kirjoitetaan. Kolmannessa luvussa esitte-lemme maahanmuuttajanaisista teksteissä tuotettuja kansalaisen malleja. Ennen yhteenvetoa, luvussa neljä, tulkitsemme maahanmuuttajanaisten kansalaisuuteen liitettäviä kerronnan tapoja laajempina kulttuurien välisi-nä diskursseina.

2. Analysoitavista kirjoituksista 34 on *MoniTorista*, 12 *SixDegrees*'stä, kuusi *An-nasta* ja kaksi *MeNaisista*. Kirjoitukset ovat analysoitu teemoittelemalla.

Kansalaisuus ja maahanmuuttajanaiset

Kansalaisuus määritellään usein jäsenyytenä ja asemana jossain yhteisössä (Lister 1997b; Yuval-Davis 1997, 43, 68–70; Yuval-Davis & Stoetzler 2002, 329–335). Thomas Humphrey Marshallin (1992) mukaan kansalaisuus on status, joka oikeuttaa ja velvoittaa jokaista yksilöä suhteessa yhteisöön (ks. myös Yuval-Davis 1997, 68). Hänen mukaansa kansalaisuus koostuu poliittisesta, sosiaalisesta sekä kansalaisosasta³. Näiden toteutuessa yksilöstä tulee täysi kansalainen, joka on tasa-arvoisessa asemassa muiden saman statuksen omaavien henkilöiden kanssa. Koska oikeudet ja velvollisuudet eivät ole universaaleja, kansalaisuus on sidoksissa siihen yhteisöön, joka sitä määrittää ja jossa se on rakentunut. (Marshall 1992.)

Kansalaisuuskeskustelussa poliittiset, taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset muutokset ovat muokanneet ajatusta kansalaisuudesta. Marshallin teoriaa on sittemmin täydennetty ja kritisoitukin, mutta se viitoittaa yhä kansalaisuuden tutkimusta. Hänen näkemyksensä on pitkälti yhdenmukainen länsimaisen formaalin kansalaisuuden kanssa, joka on rakentunut kansallisvaltioiden jäsenyydelle. (Marshall 1992.) Erityisesti globalisoituminen ja demografiset liikkeet sekä teknologisoituminen ja virtualisoituminen asettavat kansalaisuuden käsitteelle uusia haasteita. Aiemmin kansalaisuutta määritteli pitkälti fyysinen paikantuminen, nyt se on vain yksi osatekijä. Kansalaisuuteen voi liittyä samanaikaisesti useiden eri yhteisöjen jäsenyys sekä poliittisia alueita ja rajoja ylittävä transnationaalisuus. (McLaughlin 2004, 156–157, 166; Yuval-Davis 1997, 91; Yuval-Davis & Stoetzler 2002; Martikainen, Sintonen & Pitkänen 2006, 24.)

Nira Yuval-Davisin (1997, 68–70) mukaan kansalaisuus tulisi nähdä laajana ja monitasoisena, sosiaaliset ja kulttuuriset ulottuvuudet huomioivana käsitteenä. Usein puhutaankin formaalista ja substantiaalisesta

3. Poliittinen kansalaisuus on poliittiseen yhteisöön kuulumista ja oikeutta osallistua poliittiseen päätöksentekoon. Sosiaalinen kansalaisuus pitää sisällään muun muassa oikeudet henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin, turvallisuuteen, työntekoon ja koulutukseen. Kansalaisosa koostuu kansalaisoikeuksista, kuten henkilökohtaisesta vapaudesta ja koskemattomuudesta, sanan- ja mielipiteenvapaudesta sekä oikeudesta omaisuuteen. (Marshall 1992; myös Lister 1997b; Yuval-Davis 1997, 88–90.)

kansalaisuudesta, joista edellinen liittyy erityisesti juridiseen statukseen,⁴ kun taas jälkimmäinen pitää sisällään Marshallin (1992) ajatuksen täydestä kansalaisuudesta, joka mahdollistaa tasa-arvoisen osallistumisen elämän eri alueilla (Bottomore 1992; vrt. Holford & van der Veen 2003). Marshallin jakoa poliittisiin, sosiaalisiin ja kansalaisoikeuksiin voidaankin täydentää sukupuoleen ja kulttuuriin liittyvillä oikeuksilla (Castles & Davidson 2000, 124).

Kansalaisuus pitää sisällään myös tunteen yhteisöön kuulumisesta, yhteisestä identiteetistä. Yuval-Davisin (1997) mukaan kansalaisten kokemusta yhteenkuuluvuudesta voidaan tietoisesti vahvistaa tai rajoittaa. Formaali kansalaisuuskaan ei väistämättä johda täyteen substantiaaliseen kansalaisuuteen, jota rakennetaan yksilön ja yhteisöjen välillä käytävissä neuvotteluissa. Yksilön suhdetta yhteisöihin määrittävät yhteiskunnassa toimivat sosiaaliset jaot, kuten sukupuoli, etnisyys, seksuaalisuus, ikä, toimintakyky ja sosiaalinen luokka. Tiettyyn yhteisöön kuuluminen voi siten vaikuttaa mahdollisuuksiin toimia kansalaisena. (Holford & van der Veen 2003, 1–8; Yuval-Davis 1997, 5–6, 43, 83–84; Yuval-Davis & Werbner 1999, 5.) Esimerkiksi maahanmuuttajalla voi olla valtaväestöä heikommalla kansalaistaidolla, osallistumisen mahdollisuudet ja he voivat olla vaarassa jäädä yhteiskunnassa näkymättömiksi (Holford & van der Veen 2003, 1–8; Lister 1997a, 58–59). Maahanmuuttajille täydestä kansalaisuudesta nauttiminen voi vaatia valtakulttuuriin assimiloitumista, lisäksi se edellyttää hyväksyntää valtaväestön puolelta (Castles & Davidson 2000, 124; Marshall 1992, 6).

Kansalaisuudesta on 1990-luvulta alkaen tullut teoreettisesti ja poliittisesti keskeinen käsite analysoitaessa naisten asemaa yhteiskunnassa (Yuval-Davis & Werbner 1999). Kansalaisuus on yleensä liitetty yhteiskunnan julkisilla alueilla toimimiseen. Koska naisten traditionaaliset positiot ovat kiinnittyneet yksityisen alueeseen, he ovat joutuneet marginaaliin puhuttaessa julkisesta, poliittisesta tai puolustuksellisesta alueesta. Haasteeksi muodostuu, kuinka naiset voidaan sisällyttää alun perin

4. Kansalaisuuslaissa (359/2003) säädetään Suomen kansalaisuuden saamisesta ja menettämisestä (1§). Kansalaisuuslaissa kansalaisuudella tarkoitetaan yksilön ja valtion välistä sidettä, joka määrittää yksilön aseman valtiossa ja jolla määritetään yksilön ja valtion välisiä keskeisiä oikeuksia ja velvollisuuksia (2§).

heidät poissulkeneeseen kansalaisuuteen ja miten erilaiset sosiaaliset positiot voidaan huomioida kansalaisuudessa. (Yuval-Davis 1997.) Myös maahanmuuttajuutta on perinteisesti käsitelty maskuliinisena luokituksena. Maahanmuuttajat on nähty ensisijaisesti miehinä, ja naisten ja lasten on ajateltu muuttavan maahan heidän jälkeensä (Castles & Davidson 2000, 122). Maahanmuuttajanaisia onkin kutsuttu unohdetuksi enemmistöksi (Camus-Jacques 1990) ja vasta viime vuosina on alettu puhua maahanmuuttajuuden naisistumisesta (Martikainen & Tiilikainen 2007; Yuval-Davis 1997, 12, 83–115; Yuval-Davis & Stoetzler 2002, 340).

Ruth Listerin (1997b, 195–198) mukaan kansalaisuus tulisi nähdä universalistisen käsityksen sijasta eroihin perustuvana, jolloin naisilla ja miehillä eroineen on samanarvoinen status. ”Maahanmuuttajanainen” on kuitenkin kategoria, joka tukeutuu hierarkkiseen, arvottavaan vertailuun (Yuval-Davis & Werbner 1999, 5). Stephen Castlesin ja Alastair Davidsonin (2000, 124) mukaan länsimaissa etniseen vähemmistöön kuuluvat naiset marginalisoidaan sekä seksismin että rasismin kautta (myös Hiltunen 2006). Sosiaalisia eroja on selitetty myös kulttuuritaustalla, jolloin maahanmuuttajanaisista on tuotettu kuvaa traditionaalisen kulttuurinsa vankeina (Ålund 1999, 150). Aikaisemmissa tutkimuksissa on tuotu esille esimerkiksi maahanmuuttajanaisten marginaalinen asema yhteiskunnassa ja mediassa sekä poliittisessa päätöksenteossa, koulutukseen osallistumisen vaikeudet ja kielitaidottomuus, sijoittuminen matalapalkkaiseen työhön sekä kulttuurinen stereotypisointi ja heidän tarpeidensa ja voimavarojensa tunnistamattomuus (Camus-Jacques 1990, 141, 149; Knocke 1997, 140, 148–150; Ålund 1999, 149). Tässä valossa maahanmuuttajanaisten substantiaalinen kansalaisuus vastaanottavassa maassa näyttäytyy ongelmallisena. Toisaalta uusin tutkimus on tuonut esille heidän aktiivisemmän kansalaisuutensa, esimerkiksi yhdistystoiminnassa (esim. Pyykkönen 2007).

Aikakauslehdet ja maahanmuuttajanaiset

Vuodesta 1997 alkaen ilmestynyt MoniTorin on maahanmuuttoasioiden ammattilehti. MoniTorin käsittelee maahanmuuttopolitiikan ajankohtaisia asioita sekä välittää tietoa alan koulutuksista, tutkimuksista ja uusimmasta kirjallisuudesta. MoniTorin kohdeyleisöksi on määritelty maahanmuuttajat ja heidän kanssaan työtä tekevät sekä kaikki monikulttuurisista

asioista kiinnostuneet. Lehden sivuilla esiintyy sekä maahanmuuttajia että suomalaistaustaisia vaikuttajia ja työntekijöitä. Neljä kertaa vuodessa ilmestyvä MoniTori julkaistaan suomenkielisenä painatteenä sekä verkkojulkaisuna. Verkkojulkaisu on luettavissa myös ruotsiksi, venäjäksi ja englanniksi. (MoniTori. Verkkolehti 2007.) MoniTori on ensisijaisesti ammattilehti, lisäksi sillä on yhteiskunnallinen tehtävä maahanmuuttoasioiden tiedottajana niin maahanmuuttajataustaiselle väestölle kuin muillekin suomalaisille.

Työministeriön⁵ maahanmuutto-osaston julkaiseman lehden aiheet käsittelevät maahanmuuttopolitiikkaa sekä maahanmuuttajataustaisten osallistumista työelämään. Maahanmuuttajataustaisia naisia ja miehiä on esillä lehdessä yhtä paljon. Lehden fokus on maahanmuuttajia koskevissa asioissa ja heidät on määritelty yhdeksi lehden kohderyhmistä, mutta vain pieni osa teksteistä on heidän itsensä kirjoittamia. Ainoastaan lehdessä julkaistavaa kolumnia kirjoittaa vakituisesti maahanmuuttajataustainen tai ulkomaalainen toimittaja. MoniTorissa puhutaan kuitenkin maahanmuuttajien oman äänen kuuluminen puolesta. Esimerkiksi pääkirjoituksessa ”*Äänemme vallalla*” (MoniTori 1/2007) muistutetaan valtaväestön vastuusta maahanmuuttajien kuuntelemisessa. MoniTorin aihevalintoja ja kertomisen tapoja voidaan pitää suomalaisten tuottamina. Tästä syystä täydensimme aineistoa maahanmuuttajien itse tuottamalla medialla.

Englanninkielinen SixDegrees on kuukausittain ilmestyvä kaupunkilehti ja kulttuurijulkaisu. Se on tämän tarkastelun uusin, ensimmäinen numero ilmestyi vuonna 2003. Lehden tavoitteena on edistää kulttuurien kohtaamista ja käsitellä vaikeitakin asioita asiallisella, ei-sensaatihakuisella tavalla (SixDegrees. Verkkolehti 2007). Iranilaissyntyisen päätoimittajan mukaan lehden perustamisen tarkoituksena on kertoa monikulttuurisesta Helsingistä ja monikulttuurisuuden positiivisesta näkökulmasta, eikä esittä ”(...) *ainaista nalkutusta rasismista tai maahanmuuttajien työttö-*

5. Työministeriö vastaa maahanmuuttoa ja pakolaisasioita koskevista toimintalinjauksista, lainsäädännöstä ja toiminnan ohjauksesta, turvapaikanhakijoiden vastaanotosta, vuosittaisen pakolaiskiintiön valmistelusta, maahanmuuttajien suomalaiseen yhteiskuntaan kotouttamisen suunnittelusta ja ohjauksesta, ulkomaisen työvoiman käytön sääntelystä sekä etnisen yhdenvertaisuuden edistämisestä (Työministeriö. Maahanmuuttoasiat 2007).

myydestä.” (Jäppinen 2003). SixDegrees onkin vastareaktio valtamedian epäkohtiin kiinnittyvälle journalismille.

Sari Pietikäisen (2007) mukaan vähemmistöryhmän oma media voi vahvistaa yhteisöllisyyttä ja toimia vastavoimana valtajulkisuudelle. SixDegrees pyrkii edistämään kulttuurien kohtaamista moniäänisyyden kautta. Myös lehden toimituksessa on sekä kantasuomalaisia että maahanmuuttajataustaisia työntekijöitä. SixDegrees edustaa tarkastelussamme kansainväliselle yleisölle suunnattua lehteä. (SixDegrees. Verkkolehti 2007.) SixDegreesin lukijat ovat pääosin 20–39-vuotiaita, korkeasti koulutettuja naisia ja miehiä, jotka edustavat 60 eri kansalaisuutta. Lehden jakelupisteitä on Helsingissä ja 20 muussa kaupungissa ja lehteä myös tilataan sekä Suomeen että ulkomaille. (SixDegrees. Lukijatutkimus 2007.) Kaupunkilehden tapa käsitellä maahanmuuttajanaisia on tarkastelun monipuolisin. Koska lehden näkökulma ei rajoita kirjoituksia tiettyyn teemaan, maahanmuuttajanaiset ovat esillä erilaisten aiheiden yhteydessä.

Laajalevikkiset MeNaiset ja Anna edustavat tarkastelussamme valtaväestön naisille suunnattuja aikakauslehtiä. MeNaiset on ilmestynyt vuodesta 1952 ja Anna vuodesta 1975. Lehtien kirjoitukset kohdennetaan yleisölle lukijaprofiilien avulla. Niiden sisällöt liittyvät sisustukseen, muotiin, kauneuteen ja ruoanlaittoon. Henkilökuvissa ovat pääosassa suomalaiset ja ulkomaalaiset julkisuuden henkilöt. Vaikka lehdet liittyvät enimmäkseen materialistiseen kulttuuriin, on niissä myös sisällöllisesti syvällisempiä, naiseutta refleктоivia teemoja. MeNaiset ja Anna -lehdiltä ilmestyy molemmilta 52 numeroa vuodessa, kuitenkin maahanmuuttajanaisista kertovia kirjoituksia on puolentoista vuoden tarkastelujaksolla yhteensä vain kahdeksan.

Kohdistamme tarkastelumme edellä kuvattujen aikakauslehtien vuoden 2006 alusta elokuuhun 2007 ilmestyneisiin numeroihin. Kyseisenä ajanjaksona maahanmuuttajanaisista kirjoitettiin yhteensä 54 kirjoituksessa. Niistä suurin osa (17) koskee työllistymistä tai työelämässä toimimista. Maahanmuuttajanaiset olivat esillä myös henkilökuville (8) ja vuoden maahanmuuttajanaisina palkittuina (6). Vuoden 2007 eduskuntavaalit näkyivät lehdissä maahanmuuttajien äänestämistä ja maahanmuuttajaehtokkaita tai -vaikuttajia käsittelevinä kirjoituksina (4). Maahanmuuttajanaiset olivat esillä myös uskonnon, opiskelun, vapaa-ajan toiminnan, kansalaisuuden saamisen, maahanmuuttajajärjestöjen, maahanmuutta-

jille tarkoitettuna kilpailun, äiti–lapsi-suhteen ja syrjinnän vastaisen työn yhteydessä.

Aikakauslehtien maahanmuuttajanaisia käsittelevät tekstit poikkeavat toisistaan lehtien päälinjauksen mukaisesti. MoniTorin kirjoitukset käsittelevät suurelta osin työllistymistä ja myös henkilöhaastatteluissa maahanmuuttajanaiset kuvataan kahteen kulttuuriin kiinnittyvän identiteetin lisäksi ammatti-identiteetin kautta. Naistenlehdissä he ovat esillä erilaisia maahanmuuttajanaisten positioita esiin tuovissa henkilöhaastatteluissa sekä ViikonOlenaiset, ViikonNimi ja NytAjassa -otsikoiden alla valtaväestöstä ”poikkeavina” henkilöinä. SixDegrees -lehdessä maahanmuuttajanaiset ovat läsnä esimerkiksi kaupunkien maahanmuuttajataustaisia asukkaita ja vaikuttajia esittelevillä sivuilla.

Kaikissa tarkastelemissamme aikakauslehdissä on yksi tai useampi teksti, jossa eksplisiittisesti tuodaan esille sukupuolittunut näkökulma. Aiheina kirjoituksissa ovat muun muassa maahanmuuttajataustaisten naisten ongelmat kansalaisuuden saamisessa, kielitaidottomuus sekä uudessa kulttuurissa äitiyteen liittyvät haasteet. Sukupuoli tuodaan esille etenkin, kun kerrotaan maahanmuuttajanaisten vaikeuksista: ”Äidit jäävät usein ilman Suomen kansalaisuutta. Kielitutkinto romahdutti kansalaisuushaaveet” (MoniTori 1/2006), ”Lasta suojelemassa. Maahanmuuttajaäidit äänessä” (SixDegrees 7/2006)⁶. Vastaavasti esimerkiksi MoniTorin teksteissä, joissa tuodaan esille työllistymisessä onnistuneita maahanmuuttajanaisia, ei heidän naiseuttansa korosteta, eikä tuoda esille, mitkä ovat naisten erityiset haasteet tai voimavarat työllistymisessä. Maahanmuuttajanaisten ääni on parhaiten esillä SixDegreesin kirjoituksissa, joissa he itse kertovat oman tarinansa.

Esimerkilliset maahanmuuttajanaiset

Aikakauslehtien sivuilla maahanmuuttajanaisista kirjoitetaan työntekijöinä, kulttuurisina toimijoina ja kotiäiteinä sekä selviytyjinä ja menestyjinä. Tarkastelemme seuraavaksi näitä malleja⁷, joiden kautta tuotetaan kuva-

6. ”Protecting the Child. Immigrant Mothers Speak Out.” (SixDegrees 7/2006).

7. Mallit myös limittyvät. Esimerkiksi henkilökuvassa maahanmuuttajanaisten voidaan tuoda esille useamman kuin yhden mallin kautta.

uksia maahanmuuttajanaisista esimerkillisinä kansalaisina. Vaikka yksityisen alueella toimimista ei usein liitetä osaksi kansalaisuuskeskustelua, sillä on keskeinen sija tarkastelemisamme teksteissä (vrt. Holford & van der Veen 2003, 2, 8, 46; Yuval-Davis 1997, 78–92), joissa maahanmuuttajanaisia kuvataan äiteinä ja tyttärinä sekä kulttuurinsa kantajina ja voimaantuneina naisina. Julkiselle alueelle maahanmuuttajanaiset sijoittuvat teksteissä työntekijöinä sekä kulttuurisina ja poliittisina toimijoina.

Työelämää käsittelevissä kirjoituksissa maahanmuuttajanaiset ovat esillä työnhakijoina ja työvoimakoulutukseen osallistujina, palkkatyöntekijöinä, yrittäjinä sekä taiteilijoina. Teksteissä puretaan käsitystä maahanmuuttajien vaikeasta työllistymisestä positiivisten esimerkkien kautta. Samalla kun kerrotaan työllistyneistä maahanmuuttajanaisista, kirjoitetaan suomalaisten työ- ja koulutuspalveluiden tehokkuudesta. Maahanmuuttajanaiset nähdään sekä aktiivisina toimijoina että yhteiskunnan palveluiden kohteina. Kirjoituksissa puhutaan maahanmuuttajien uudelleen kouluttautumisen ja itsensä työllistämisen puolesta. Vain kaupunkilehden maahanmuuttajataustaisen toimittajan kirjoituksessa tuodaan esille, että oman yrityksen perustaminen voi usein olla maahanmuuttajan ainoa vaihtoehto työllistyä (SixDegrees 6/2006). Matalapalkkaisella alalla toimivien maahanmuuttajanaisten kohdalla työnteosta kirjoitetaan omaa valintana ja maahanmuuttajanaisten tarpeellisuutta. Esimerkiksi Viros-ta Suomeen työhön tulleelle naiselle siivoustyön kerrotaan olevan hyvä vaihtoehto: ”*Palkkio ainakin on virolaiseen tulotasoon verrattuna hulppea.*” (Anna 28/2007). Jako maahanmuuttaja- ja naisaloihin onkin teksteissä sisään kirjoitettuna ja niissä tuotetaan oikeutusta matalapalkkaiselle maahanmuuttajanaisten työlle. Yleisesti työnteko nähdään kirjoituksissa tienä yhteiskunnan jäsenyyteen, mutta myös elämän sisältönä ja itsetunnon antajana. Työssäkäyvät maahanmuuttajanaiset nähdään hyödyllisinä suomalaiselle yhteiskunnalle ja vastauksena työvoimapulaan. Lisäksi heidät kuvataan työyhteisöjen rikkautena sekä resursseina, joiden kielitaitoa ja kulttuurintuntemusta tarvitaan tai niitä ei koeta haitaksi, kuten ilmenee toteamuksessa ”*(...) hoitohenkilökunnan venäjän taito ei liene pahitteeksi.*” (MoniTori 2/2006). Kun maahanmuuttajanaiset esitetään työhön osallistumisen kautta, ammatista muodostuu identifikaatiopiste suomalaiseen yhteiskuntaan.

Maahanmuuttajanaisia kuvataan kulttuurin kautta etenkin teksteissä, joiden lähtökohtana on kahdessa kulttuurissa toimiminen. Suomalaisessa kontekstissa toimiva maahanmuuttajanaisten esitetään kulttuuristen raja-aitojen ylittäjänä. Erityisesti taiteen piirissä toimiviin maahanmuuttajanaisiin liitetään kyky välittää omaa kulttuuriaan ja lähentää kahta erillaiseksi koettua kulttuuria: *”Taide on myös erinomainen kanava korostaa niitä asioita, jotka yhdistävät ihmisiä, sen sijaan, että korostettaisiin aina eroja.”* (SixDegrees 6/2006)⁸. Tätä kuvastavat myös otsikot *”Musiikki luo yhteyksiä suomalaisiin”* (MoniTorii 1/2007) ja *”Tanssii raja-aitojen yli”* (MoniTorii 1/2006). Maahanmuuttajanaisten taiteella nähdään olevan yhteisöllinen ja kulttuurinen merkitys. Taidetta kuvataan paitsi samastumisen kokemuksia tuottavana, myös keinona käsitellä maahanmuuttajanaisten kokemuksia ja tunteita. Maahanmuuttajataustaiset taiteilijat kuvataan useissa kirjoituksissa maahanmuuttajat-kategorian ylittäneinä, ensisijaisesti taiteilijoina ja toissijaisesti maahanmuuttajina. Maahanmuuttajanaisten kirjoitetaan myös erilaisen arjen kautta sekä oman kulttuurinsa tai vähemmistöyhteisönsä edustajina. Naisten toiminnan kuvataan ylläpitävän ja toisaalta uudistavan kulttuurisia perinteitä. Samalla he myös välittävät kulttuuriaan suomalaisille. Kulttuuriset toimijat kuvataan monikulttuurisen yhteiskuntamme rikastuttajina.

Maahanmuuttajanaisten tarkastelu äitiyden positiosta käsin tuottaa aikakauslehdissä kaksijakoisen kuvan. Äitiys voidaan nähdä esteenä julkiselle osallistumiselle, toisaalta se on henkilökohtainen voimavara, jonka kautta rakennetaan yhteyksiä suomalaisiin naisiin ja yhteiskuntaan. Kotiäiteinä olevat maahanmuuttajanaiset kuvataan näkymättöminä väliinputoajina: *”Juuri maahanmuuttajanaiset ovat Suomessa asuvista ulkomaalaisista kaikkein syrjäytynein ryhmä: miehet oppivat usein kielen töissä ja lapset koulussa, mutta naiset jäävät kotiin.”* (Anna 18/2006). Maahanmuuttajanaiset tuovat myös itse esille marginaalisen asemansa esimerkiksi kertomalla haastatteluissa kuuluvansa useaan vähemmistöön: *”Hän nauraakin olevansa Suomen kaikkien mahdollisten vähemmistöjen edustaja: hän on ulkomaalaisyntyinen, tummaihoisen ja puhuu paremmin ruotsia kuin suomea.”* (MeNaiset 7/2006). Maahanmuuttajaäideistä tuotetaan toisaalta

8. *”Art is also an excellent channel for highlighting things that unite people instead of always emphasizing the differences.”* (SixDegrees 6/2006).

myös kuvaa tavallisina suomalaisina äiteinä arjen rutiineissaan. Heihin voi siten kohdistua samat paineet kuin suomalaistaustaisiinkin äiteihin. Maahanmuuttajaäidit kuvataan suomalaisen yhteiskunnan ihanteellisiksi jäseniksi silloin, kun he yhdistävät äitiyden ja palkkatyön sekä politiikassa toimimisen, vapaaehtoistyön tai harrastukset. Aineistosta piirtyy selkeästi toisistaan eriävät, yhteiskunnallisesti aktiivisten ja syrjäytyneiden maahanmuuttajaäitien kuvat.

Aikakauslehdissä esiintyvissä lyhyissä maahanmuuttajanaisten elämäntarinoissa kuvataan vaikeuksien voittamista. Taustalle luodaan konteksti, jossa tuodaan esille maahanmuuttajanaisten lähtökohdan vaikeus ja huono asema suhteessa valtaväestöön. Aineistossamme esille tuleva selviytyjän malli voidaan jaotella ulkoisen tunnustuksen ja sisäisen voimaantumisen kautta. Yhtäältä maahanmuuttajanaisten puhutaan eri tahoilta tunnustusta saaneina,⁹ toisaalta naisista tuotetaan kuvaa omien unelmiensa toteuttajina. Tunnustusta saaneiden naisten palkitsemista perustellaan esimerkiksi sillä, että kyseinen henkilö on ”(...) *todellinen selviytyjä ja hyvä esimerkki muille pakolaisnaisille ja -nuorille*” (MoniTori 2/2006). Palkitut maahanmuuttajanaiset huomioidaan nimenomaan uudessa kotimaassaan menestymisensä vuoksi. Heitä määrittää monenlainen aktiivisuus ja nopea kiinnittyminen suomalaiseen yhteiskuntaan sekä toimiminen maahanmuuttajayhteisön hyväksi. Kirjoitukset ovat lyhyitä uutisia, joissa maahanmuuttajanaisten oma ääni jää suurimmaksi osaksi piiloon. Vuoden maahanmuuttajanaisten malli onkin suomalaisesta näkökulmasta käsin tuotettu kuva ihanteellisesta maahanmuuttajanaisestä. Sisäistä voimaantumista kuvaavissa teksteissä maahanmuuttajanaiset esitetään itsensä toteuttajina, jolloin kerrotaan heidän henkilökohtaisesta kasvustaan: ”*Suomessa löysin itseni.*” (MoniTori 4/2006). Kirjoituksissa henkilökohtaisen tavoitteen saavuttaminen esitetään tärkeämmäksi kuin yhteiskunnallisen tehtävän täyttäminen. Suomi kuvataan maahanmuuttajanaisten mahdollisuutena löytää oma paikkansa ja käyttää voimavarojaan: ”*Suomessa kaikilla on mahdollisuus tehdä mitä tahansa.*” (Anna 23/2007).

Ulkoista tunnustusta saaneiden selviytyjien malliin liittyvät kertomukset menestyjistä, ”melkein julkkiksista” tai julkisuuden henkilöistä. Näissä kirjoituksissa esiintyvät omasta kulttuurisesta yhteisöstään toi-

9. Esimerkiksi Pakolaisapu ry. myöntää vuosittain Vuoden pakolaisnainen -tittelin.

minnallaan tai ominaisuuksiltaan edukseen erottautuvat naiset. Melkein julkisuuden henkilöitä ovat esimerkiksi politiikassa ja kansalaisyhteiskunnan toiminnassa aktiivisesti toimivat, vuoden maahanmuuttajiksi valitut, taiteilijat ja maahanmuuttajien missi. Varsinaisina julkisuuden henkilöinä kuvataan maahanmuuttajanaisia, jotka ovat valtaväestönkin keskuudessa tunnettuja, esimerkiksi Sofi Oksasesta kerrotaan kirjailijana (Anna 6/2007; Monitori 3/2006) ja Angelika Kallio esittelee kotikaupunkiansa New Yorkia huippumallina (Anna 28/2007). Heistä ei käytetä etuliitettä maahanmuuttaja, vaikka teksteissä tuodaan esiin molempien naisten tausta. Oksanen määrittelee itsensä puoleksi virolaiseksi ja puoleksi suomalaiseksi, Kallion kerrotaan muuttaneen Suomeen 12-vuotiaana Latviasta. Menestyjien malli poikkeaa muista malleista, koska naisten positioita ei selitetä maahanmuuttajataustan kautta.

Aikakauslehdissä maahanmuuttajanaisia kuvataan työntekijäkansalaisina, monikulttuurisuutta edustavina kansalaisina, yhteiskunnallisesti aktiivisina tai yhteiskunnasta syrjäytyneinä äiteinä, itsensä voittaneina selviytyjäkansalaisina sekä yhteiskunnassamme menestyneinä ”julkkiskansalaisina”. Maahanmuuttajanaisia kuvataan pääosin myönteisesti, tuottaen positiivisia mielikuvia. He toimivat kirjoituksissa esimerkkeinä maahanmuuttajanaisista sekä valtaväestölle että muille maahanmuuttajanaisille. Edellä kuvatut maahanmuuttajanaisten mallit kuvastavat millaisia ovat toivotut, Suomen kansalaisiksi ”sopivat” maahanmuuttajanaiset. Hyväksytty maahanmuuttajanaisten on onnistunut integroitumisessa, on aktiivinen ja lähtenyt mukaan julkiseen yhteiskuntaan.

Aineistomme analyysi sai meidät pohtimaan maahanmuuttajuuden luokittelua. Maahanmuuttajaksi kategorisoinnissa ei ole kyse yhtenäisistä kriteereistä, vaan myös siitä, millaiseksi suomalaisuus koetaan ja kenet halutaan esittää kuuluvaksi suomalaisuudesta vallalla olevaan mielikuvaan.

Erilaisia vai samanlaisia?

Maantieteelliset paikat ja niihin paikantaminen nousivat avainasemaan maahanmuuttajanaisten kuvauksissa ja heidän kansalaisuutensa määrittelyssä. Jo maahanmuuttajan käsitteessä tulee esille toisesta maasta muuttaminen, Suomeen saapuminen sekä täällä oleminen. Aineistomme kirjoituksissa ei kuitenkaan aina käytetä maahanmuuttajan käsitettä,

vaan maahanmuuttajuus voidaan tuottaa muilla keinoilla. Näkyvimmin se tapahtuu teksteissä maantieteellisen paikantamisen kautta. Maahanmuuttajanaisten entinen ja nykyinen kotimaa ovat esillä teksteissä läpi aineiston. Karina Horstin (2005, 31) mukaan syntyperän ja maantieteellisten alueiden korostaminen liittyvät kansallisvaltioajattelun mukaiseen kansalaisuuteen. Kyse on myös erilaisuuden ja samanlaisuuden kategorioiden tuottamisesta. Kirjoituksissa nämä kategoriat limittyvät (Horsti 2005, 30). Maahanmuuttajanaiset voidaan esim. esitellä suomalaisilla paikkakunnilla asuvina, mutta erilaisuus suhteessa suomalaiseen valtaväestöön voi silti määrittää kerronnan tapaa.

Aikakauslehtien teksteissä luodaan kuvattujen mallien kautta toisistaan poikkeavia maahanmuuttajanaisten kansalaisuuksia, joko korostaen tai häivyttäen heidän kulttuurisia ja/tai etnisiä juuriaan. Tulkitsemme aikakauslehdissä esiintyviä maahanmuuttajanaisten kansalaisuuteen liittyviä kerrontatapoja kolmiportaisen jaon mukaisesti, jolloin erotamme kulttuurista taustaa korostavan, kulttuureja yhdistävän sekä kulttuurista taustaa häivyttävän, suomalaistavan diskurssin.¹⁰ Tulkintamme perustuu löyhästi Miikka Pyykkösen (2007) kategorioihin re-etnisoivasta, bi-etnisoivasta ja de-etnisoivasta diasporisesta etnisyysspuhunnasta. Analyysissään Pyykkönen kuvaa re-etnisoivaa diskurssia yhtä kulttuuria korostavaksi ja sitä voimaannuttavaksi. Bi-etnisoiva diskurssi rinnastuu hänen mukaansa vallalla olevaan maahanmuuttajien kotouttamisen ideaan, jossa etnisyyttä ja suomalaisuus määrittävät rinnakkain yksilöä tai yhteisöä. De-etnisoivan diskurssin Pyykkönen kuvaa vaihtoehtoisten identifikaatiopisteiden diskurssiksi, jolloin etnisyyttä voidaan jättää kokonaan huomioimatta.

Maahanmuuttajanaisten kulttuurista taustaa ja suomalaisuudesta poikkeavaa etnisyyttä korostetaan esimerkiksi kuvauksissa haastateltavan lapsuudesta ja entisen kotimaan asuinalueen miljööstä. Teksteissä rakennetaan näin kontrasteja ajan ja paikan suhteen. Synnyinmaan kontekstin kuvauksella tuotetaan elämäntarinoita, joiden avulla määritellään maahanmuuttajuus ja toiseus, mutta myös pyritään ymmärtämään maahanmuuttajan identiteettiä. Suomeen sijoittuvissa tilannekuvauksissa re-etnisoiva kerrontatapa rakennetaan luomalla kontrasteja kulttuurien välille sekä tukeutumalla suomalaisesta näkökulmasta asetettuihin eksotisoiviin

10. Yhdessä tekstissä voi esiintyä yhdellä kertaa erilaisia kerrontatapoja.

mielikuviin ja stereotypioihin. Esimerkiksi suomen kielen opiskelijoita kuvataan Annassa (18/2006) seuraavasti: ”Nepalilaisten naisten otsaa koristavat kastimerkit, värikkääseen huiviin kietoutunut somalinainen on värjäynyt kämmenpohjansa hennalla, thaimaalaisen tytön kaulaa koristaa helminauha.” Tällä tavoin uusinnetaan ja vahvistetaan kulttuurin ja osittain myös naiseuden ympärille rakennettuja toiseuttavia kansalaisuuden diskursseja.

Kulttuureja yhdistävässä kerrontatavassa avainasemassa ovat sekä kulttuuriset ja fyysiset paikantumiset että muut naisten omaksumat subjektipositiot. Kertomuksissa naisista rakennetaan kuva kahta kulttuuria yhdistävinä toimijoina, jotka pyrkivät oman integroitumisensa ohella tukemaan muiden maahanmuuttajien kiinnittymistä suomalaiseen kulttuuriin sekä yleisemmin lisäämään kulttuurien välistä vuoropuhelua. Tämä tehdään etsimällä suomalaiseen yhteiskuntaan asettuvia identifikaatiopisteitä naiseuden, työn ja poliittisen osallistumisen kautta. Kun maahanmuuttajanaiset liitetään suomalaiseen yhteiskuntaan äidin roolin kautta, heistä muodostetaan kuvaa myös sukupolvien välillä toimivana kulttuurisena siltana. Vaikka kulttuureja yhdistävä kerrontatapa uusintaa kulttuurieroihin perustuvaa, toiseuttavaa kansalaisuutta, tuo se myös näkyväksi yhtäläisyyksiä eri kulttuurien välillä (vrt. Yuval-Davis 1997). Haider Al-Hello toteaaakin *MoniTorissa* (1/2006): ”*Näemme, että mikään ei estä meitä olemasta yhdenaikaisesti suomalaisia ja muslimeja*”.

Kulttuurista taustaa häivyttävässä kerronnassa keskiöön nousevat muut kuin maahanmuuttajuuteen liittyvät subjektipositiot.¹¹ Kerrontatapa näkyy aineistossamme puhtaimmillaan julkisuuden henkilöitä käsittelevissä teksteissä, mutta kulttuurista taustaa häivyttäviä piirteitä löytyy myös muista kirjoituksista. Tätä kerrontatapaa käytetään teksteissä, joissa Suomen lähialueilta tulleita ja korkeasti koulutettuja maahanmuuttajanaisia kuvataan suomalaiseen yhteiskuntaan kiinnittyvien positioiden kautta, erityisesti työntekijöinä. Kansalaisuuden näkökulmasta kulttuurista taustaa häivyttävä kerrontatapa on haasteellinen. Yhtäältä voimme ajatella,

11. Kulttuurista taustaa häivyttävä kerrontatapa on ongelmallinen sen vuoksi, että puhtaimmillaan se voi häivyttää viittaukset yksilön syntyperään ja kulttuuri-taustaan siten, ettemme lukijoina ole edes havainneet artikkelin käsittelevän maahanmuuttajataustaista henkilöä.

että maahanmuuttajanaisista tuotettu de-etnisoiva kansalaisuus on osoitus heidän hyväksymisestään osaksi suomalaista yhteiskuntaa ja kirjoituksissa rakennetaan tasa-arvoista, yhteiskuntaan kiinnittyvää kansalaisuutta. Toisaalta voimme kysyä, onko kulttuurisen taustan häivyttäminen ainoa tapa tulla hyväksytyksi?

Kaiken kaikkiaan kulttuurisesta erilaisuudesta ja/tai etnisyydestä muodostuu aineistossamme merkittävä kansalaisuuden määrittäjä. Se rakentaa ja muovaa yhtäältä kuvaa maahanmuuttajanaisista sekä toisaalta tuottaa substantiaalista kansalaisuutta yksilön ja maahanmuuttajanaisten muodostaman kollektiivin näkökulmasta (vrt. Pyykkönen 2007, 110).

Aikakauslehtien kirjoitukset vastadiskurssina

Analysoimissamme teksteissä maahanmuuttajanaisten kansalaisuutta tuotetaan erilaisilla positioinneilla ja kategorisoinneilla, jotka asemoivat heitä yhteiskuntaamme. Maahanmuuttajanaisten subjektipositiot rakentuvat aikakauslehtien kirjoituksissa hegemonisen, länsimaiseen kansallisvaltion kiinnittyvän kansalaisuuden mukaisesti, jota leimaa työn, onnistumisen ja perheen diskurssit. Maahanmuuttajanaisiin liitetään teksteissä myös toiseuden diskurssi, joka nousee avainasemaan heidän kansalaisuuttaan määriteltäessä (McLaughlin 2004; Yuval-Davis 1997; Yuval-Davis & Stoetzel 2002). Maahanmuuttajanaisten kansalaisuudesta tuotetaan kuvia erityisesti heidän kulttuurisiin juuriinsa liittyvien erontekojen avulla. Vaarana on maahanmuuttajanaisten pysyvä luokittelu toiseuden kautta. Näin maahanmuuttajanaisten substantiaallinen kansalaisuus sekä ennen kaikkea tunne kuulumisesta suomalaiseen yhteiskuntaan eivät välttämättä toteudu. Ongelmallista on myös maahanmuuttajanaisten homogenisoiminen yhdeksi ja yhtenäiseksi kollektiiviksi, jolloin erilaiset sekä yksilölliset että yhteisölliset tarpeet voivat jäädä huomioimatta.

Täyden substantiaallisen kansalaisuuden saavuttaakseen maahanmuuttajanaisten on tärkeää löytää suomalaiseen yhteiskuntaan sijoituvia identifikaatiopisteitä. Niitä analysoimissamme aikakauslehdissä etsittiin erityisesti naiseuden ja aktiivisen osallistumisen kautta. Julkiseen alueeseen liittyvistä positioista työhön osallistuminen, mutta myös kulttuurinen toimijuus nähdään tärkeänä. Lisäksi äitiys, joka esitetään sekä kotiäitiytenä että muihin rinnakkaisiin positioihin liittyvänä roo-

lina, nousee teksteissä merkittäväksi maahanmuuttajataustaisten naisten identifikaatiopisteeksi.

Kirjoituksissa tuotettu yleiskuva maahanmuuttajanaisista piirtyy lukijalle myönteisenä. Aineistossamme kulttuuriset erot suhteessa suomalaiseen valtakulttuuriin on tulkittu yleisesti rikkautena ja osana monikulttuuristuvaa yhteiskuntaamme. Tarkastelemamme tekstit poikkeavat yleensä maahanmuuttajanaisista suomalaisessa mediassa luodusta kuvasta (esim. Hiltunen 2006, 20). Hiltusen (2006, 46) mukaan maahanmuuttajanaiset esitetään suomalaisissa sanomalehtikirjoituksissa kaksinkertaisesti toiseksi sukupuolensa ja etnisyytensä vuoksi. Positiivisten mallien, suomalaisuudesta yhtymäkohtia hakevien ja maahanmuuttajanaisten aktiivista roolia korostavien kerrontatapojen vuoksi koemme aikakauslehtien tekstien luovan vastadiskurssia aikaisemmalle kuvalle maahanmuuttajanaisista. Vastadiskurssien kautta voidaan tuottaa uudenlaista ajattelumallia ja suhtautumista maahanmuuttajanaisiin sekä valtaväestön että maahanmuuttajien keskuudessa. Aikakauslehtien positiivisten esimerkkien kautta on mahdollista ylittää ”maahanmuuttajanaisten” kategoriaan liitettäviä rajoja ja tukea maahanmuuttajanaisten aktiivisen kansalaisuuden rakentumista. (Vrt. McLaughlin 2004; Pietikäinen 2006.)

Aineisto

- Anna. (2006). Helsinki: Yhtyneet kuvalehdet. No: 1–52.
- Anna. (2007). Helsinki: Yhtyneet kuvalehdet. No: 1–34.
- Me Naiset. (2006). Helsinki: Sanoma Magazines Finland. No: 1–52.
- Me Naiset. (2007). Helsinki: Sanoma Magazines Finland. No: 1–34.
- MoniTorii: maahanmuuttoasioiden ammattilehti. (2006). Helsinki: Työministeriö. No: 1–4.
- MoniTorii: maahanmuuttoasioiden ammattilehti. (2007). Helsinki: Työministeriö. No: 1–2.
- SixDegrees. (2006). Helsinki: Dream Catcher. No: 1–10.
- SixDegrees. (2007). Helsinki: Dream Catcher. No: 1–7.

Lähteet

- ALITOLPPA-NIITAMO, A. & SÖDERLING, I. (2005). Johdanto. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, I. Söderling & S. Fågel (toim.) Olemme muuttaneet: Näkökulmia maahanmuuttoon, perheiden kotoutumiseen ja ammatillisen työn käytäntöihin. Helsinki: Väestöliitto, 7–12.
- BOTTOMORE, T. (1992). Citizenship and social class, forty years on. Teoksessa T. H. Marshall & T. Bottomore (toim.) Citizenship and social class. London: Pluto press, 55–93.
- CAMUS-JACQUES, G. (1990). Refugee women: The forgotten majority. Teoksessa G. Loescher & L. Monahan (toim.) Refugees and international relations. Oxford: Clarendon press, 141–157.
- CASTLES, S. & DAVIDSON, A. (2000). Citizenship and migration: Globalization and the politics of belonging. London: MacMillan.
- ELOMÄKI, A. (2007). Kansalaisuuden sukupuolittuneet representaatiot suomalaisissa eduskuntavaalijulisteissa. Naistutkimus 20 (2), 4–15.
- HILTUNEN, A-K. (2006). Kaksinkertaisesti toiseutetut. Helsingin Sanomien maahanmuuttajanaisia koskevan kirjoittelun kriittistä diskurssianalyttistä tulkintaa. Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.
- HOLFORD, J. & VAN DER VEEN, R. (2003). Lifelong learning, governance & active citizenship in Europe. Final report of the ETGACE research project: Education & training for governance & active citizenship in Europe:

- Analysis of adult learning & design of formal, non-formal & informal educational intervention strategies. Guildford: University of Surrey.
- HORSTI, K. (2005). Vierauden rajat. Monikulttuurisuus ja turvapaikanhakijat journalismissa. Tiedotusopin laitos. Tampereen yliopisto.
- JÄPPINEN, S. (2003). Uusi lehti kansainvälisille helsinkiläisille. <http://www.kepa.fi/uutiset/2916/?searchterm=ir*>. (Luettu: 25.8.2007).
- Kansalaisuuslaki 359/ 2003. Finlex – Valtion säädöstietopankki. <<http://www.finlex.fi>>. (Luettu: 25.8.2007).
- KNOCKE, W. (1997). Migrant and ethnic minority women: The effects of gender neutral legislation in the European Union. Teoksessa B. Hobson & A. M. Berggren (toim.) Crossing borders. Gender and citizenship in transition. Stockholm: Swedish council for planning and coordination, 139–157.
- LISTER, R. (1997a). Dilemmas in engendering citizenship. Teoksessa B. Hobson & A. M. Berggren (toim.) Crossing borders. Gender and citizenship in transition. Stockholm: Swedish council for planning and coordination, 57–114.
- LISTER, R. (1997b). Citizenship. Feminist perspectives. London: MacMillan.
- SixDegrees. Lukijatutkimus. (2007). <<http://www.6d.fi/Lukijatutkimus/Lukijatutkimus>>. (Luettu: 25.8.2007).
- Työministeriö. Maahanmuuttoasiat. (2007). <http://www.mol.fi/mol/fi/06_tyoministerio/013_maahanmuutto/index.jsp>. (Luettu: 7.9.2007).
- MARSHALL, T. H. (1992/1950). Citizenship and social class. Teoksessa T. H. Marshall & T. Bottomore (toim.) Citizenship and social class. London: Pluto press, 3–51.
- MARTIKAINEN, T., SINTONEN, T. & PITKÄNEN, P. (2006). Ylirajainen liikkuvuus ja etniset vähemmistöt. Teoksessa T. Martikainen (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 9–42.
- MARTIKAINEN, T. & TIILIKAINEN, M. (2007). Maahanmuuttajanaiset. Käsitteet, tutkimus ja haasteet. Teoksessa T. Martikainen & M. Tiilikainen (toim.) Maahanmuuttajanaiset: kotoutuminen, perhe ja työ. Helsinki: Väestöliitto, 15–37.
- MCLAUGHLIN, L. (2004). Feminism and the political economy of transnational public space. Teoksessa N. Crossley & J. M. Roberts (toim.) After Habermas. New perspectives on the public sphere. UK: Blackwell publishing, 156–176.

- MoniTori. Verkkolehti. (2007). <<http://www.mol.fi/monitori>>. (Luettu 22.8.2007).
- PIETIKÄINEN, S. (2006). Mahdollisuuksien media. Saamen- ja venäjänkieliset tiedotusvälineet yhteisöjensä voimavarana. Teoksessa T. Martikainen. (toim.) Ylirajainen kulttuuri. Etnisyys Suomessa 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 212–236.
- PYYKKÖNEN, M. (2007). Järjestyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 306. Jyväskylän yliopisto.
- SixDegrees. Verkkolehti. (2007). <<http://www.6d.fi/>>. (Luettu 25.8.2007).
- YUVAL-DAVIS, N. (1997). *Gender & nation*. London: SAGE publications.
- YUVAL-DAVIS, N. & WERBNER, P. (1999). Introduction: Women and the new discourse of citizenship. Teoksessa N. Yuval-Davis & P. Werbner (toim.) *Women, citizenship and difference*. London: Zed books, 1–38.
- YUVAL-DAVIS, N. & STOETZLER, M. (2002). Imagined boundaries and borders: A gendered gaze. *The European Journal of Women's Studies* 9 (3), 329–345.
- ÅLUND, A. (1999). Feminism, multiculturalism, essentialism. Teoksessa N. Yuval-Davis & P. Werbner (toim.) *Women, citizenship and difference*. London: Zed books, 147–161.

Anneli Lauriala

TUTKIMUSPARADIGMAT JA OPETTAJANKOULUTUS **Opetusteknikosta oman työn tutkijaksi**

Tiede ja tutkimus ovat olleet suomalaista opettajankoulutusta karakterisoiva piirre jo 1900-luvun alusta lähtien. Korpisen (1998) mukaan tutkimus- ja tiedeperustaisuus kulminoitui opettajakoulutuksen siirtymiseen kokonaan yliopistoon 1970-luvulla, jolloin opettajien oli hallittava kasvatustiedettä ja sen aputieteitä, sekä osattava itse tutkimuksen teon taidot. 1990-luvulla kansainvälisen opettaja-tutkijaliikkeen ajatusten myötä opettajan oma rooli tutkimuksen tekijänä ja oman työnsä kehittäjänä vahvistui. Koulutuksen tieteellistämiseen liittyi opettajan työn professionalistaminen. Opettajan ammatti nostettiin perinteisesti arvostettujen ammattien kuten lääkäri- ja juristiprofessioiden rinnalle.

Tutkimusparadigma sisältää metodologiset sekä ontologiset ja epistemologiset premissit; muun muassa ihmiskäsityksen, käsityksen todellisuuden ja tiedon luonteesta sekä tutkijan ja tutkittavan välisestä suhteesta. Valitulla paradigmalla on Guban ja Lincolnin (1994) mukaan merkittäviä seurauksia, ei vain tutkimuskäytännöille ja tulosten tulkinnalle vaan kohteena olevalle toiminnalle ja siihen osallistuville. Schwandt (1994) esittää erilaisten tutkimustapojen liittyvän niin ikään erilaisiin kasvatusta- ja koulutusnäkemysiin, kuten teknologiseen, humanistiseen tai emansipatoriseen näkemykseen.

Tarkastelen tässä artikkelissa kolmea keskeistä paradigmaa – positivistista, tulkinnallista ja kriittistä paradigmaa. Kiinnostavaa on, miten ne ovat ymmärtäneet kasvatustodellisuuden, mitkä ovat olleet tutkimuksen kohteet ja metodit sekä mitä seurauksia näillä valinnoilla on ollut ja on kasvatustoiminnalle ja opettajankoulutukselle.

Kasvatusta tutkiva oppiaine oli maassamme vielä 1950-luvulla kasvatustoppi, pedagogiikka. Kasvatuksen kysymyksiä käsiteltiin filosofis-hu-

manistisen spekulatiivisuuden avulla. Meilläkin syntyi kasvatustieteen teoksia, joissa välittyi vahva eettinen ja moraalinen viesti, opettajan pedagogista vastuuta sekä kasvatuksen arvolähtökohtia painottava näkökulma.

Kasvatustiede syrjäytyi 1950–60-lukujen vaihteessa kasvatustieteellä ja kasvatuksen tutkimuksen esikuvaksi nousi luonnontieteellinen tutkimustapa. Kasvatustiede sai vahvan positivistis-empiristisen leiman ja tutkimus rajoittui vain mitattaviin asioihin kuten opettajien ja oppilaiden ulkoiseen käyttäytymiseen, joista oletettiin saatavan objektiivista, eksaktia ja määrittäen ilmaisuvissa olevaa tietoa.

Positivistinen lähestymistapa: tehokkuuden tavoittelun umpikuja

Positivistis-empiristinen tutkimus merkitsi opetus- ja oppimistilanteiden redusointia ja atomisointia; keskittymistä opetustilanteen kokonaisuudesta irrotettuihin, yksittäisiin tekijöihin, muuttujiin ja niiden välisen riippuvuuden tarkasteluun. Tavoitteena oli lähinnä opetusmenetelmien tehokkuuden selvittäminen. Pedagogista toimintaa ohjattiin ulkoapäin, huomioimatta opettajan tekijän tietoa, intentioita ja arvoja. Opettajan odotettiin olevan tutkijoiden luoman ja hallinnon välittämän teknisen tiedon vastaanottaja ja perusteita kyselemätön soveltaja. Opettajalle annettiin alisteinen, persoonaton ja passiivinen rooli, mikä ilmentää hyvin instrumentaalista, teknologista näkemystä kasvatuksesta.

Tutkijan rooli suhteessa tutkittaviin, opettajiin ja kasvatustodellisuuden oli etäinen, neutraali ja objektiivinen. Hänen ei kuulunut ottaa kantaa tulostensa käytännön merkitykseen tai antaa ohjeita kasvatustoiminnalle. Arvo- ja päämääräkysymysten ei katsottu kuuluvan tieteeseen. Mutta kuten Päivänsalo (1980, 233) on todennut ”Huomiota vaille jäi se seikka, että kasvatustiede – samoin kuin tutkimusmenetelmät – ovat riippuvaisia päämääristä”.

Opettajat olivat tutkimuksen kohteita, eivät sen tekijöitä. He eivät välttämättä edes tavanneet tutkijaa. He kokivat tutkimuksen helposti hyödyttömänä ja triviaalina, sillä tulokset oli ilmaistu korrelaatioina, tilastollisina todennäköisyyksinä, keskiarvolukuina, jotka olivat kaukana opettajan työn todellisuudesta.

Opettajankoulutuksessa korostui behavioristinen ja tekninen ajattelu, päämäärä- ja arvokysymysten syrjäytyminen sekä keskittyminen opetus-

menetelmälliseen osaamiseen. Nämä piirteet ilmentävät Zeichnerin ja Listonin (1990, ks. lähemmin Lauriala 1990, 61–64) esittelemistä opettajankoulustraditioista tehokkuutta ja kompetenssia korostavaa, jäljittelyyn ja ammattiperinteeseen pohjautuvaa traditiota. Sen mukaisesti opetusharjoittelussa opiskelijat opetettiin toteuttamaan (ja odottamaan) malleja ja menetelmällisiä ohjeita, jopa reseptejä, jotka toimisivat tilanteessa kuin tilanteessa. Kulttuurit muuttuvat hitaasti ja vieläkin jäänteitä tämän tyyppisistä odotuksista kasvatustiedettä kohtaan on aistittavissa opettajaopiskelijoiden taholta.

Opetustaidon arvioinnista tuli koko koulutuksen kulminaatiopiste ja sen kriteereistä opiskelijan arvon ja opettajakompetenssin määrittäjä. Kilpailu ja yksilöllinen suoriutuminen leimasivat opiskeluilmapiiriä ja moni opiskelija koki oman persoonansa tulleen mitätöidyksi harjoittelupalautteen kautta. Tällä oli vaikutuksia vielä työelämään, yksinselviämisen ja individualismin normien muodossa.

Positivistisen tutkimuksen ihanne – kausaalisten syy-seuraussuhteiden ja universaalien lainalaisuuksien löytyminen – osoittautui vaikeaksi saavuttaa sellaisen inhimillisen ja monimuotoisen elämän alueen kuin kasvatuksen kohdalla. Opetuksen teorit, jotka olisivat toimineet käytännössä, antoivat odottaa itseään, eikä opettajille ulkopuolelta ja ylhäältä tullut (tutkimus)tieto johtanutkaan tehokkaampaan opetukseen, parempiin oppimistuloksiin tai tavoiteltuihin uudistuksiin koulussa, kuten oli oletettu.

Kasvatustieteilijöiden keskuudessa alkoi kuulua voimallisempia kannanottoja mittaamis- ja analyysimenetelmien itsetarkoituksellisuutta ja esoteerisyyttä vastaan. Niin ikään usko arvovapaaseen kasvatustieteeseen alkoi horjua, eikä positivismiin katsottu tavoittavan kasvatustoimintaan osallistuvien ”herkempiä sisäisiä liikkeitä ja vaikuttimia” kuten Paavo Päivänsalo omassa virkaanastujaisesityksessään 1980-luvun alussa totesi.

Laadullinen, tulkinnallinen tutkimus

Muutos kohti laadullisen tutkimuksen lähestymistapaa tapahtui suomalaisessa kasvatustieteessä 1970-luvulla. Laadullisen tutkimuksen kirjo on laaja, ulottuen elämäkertaa- ja narratiivisesta tutkimuksesta interaktionistiseen, etnografiseen, etnometodologiseen ja toimintatutkimukseen, muu-

tamia mainitakseni. Selittämisen ja ennustamisen sijaan tieteen tehtäväksi tuli pyrkiä tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkimiaan prosesseja fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti, sekä löytämään koulun sosiaalisia ja kulttuurisia käytäntöjä koskevia säännönmukaisuuksia.

Siinä missä positivismi käsitteli irrallisia faktoja ja määrällisiä seikkoja, tulkinnallinen paradigma korosti holistista, laadullista ja kontekstuaalista tietoa. Kasvatustodellisuus ymmärrettiin ensisijaisesti kielellisesti ja symbolisesti rakentuneena ja rakentuvana todellisuutena. Siljanderin (2002) mukaan tämä edellyttää tieteessä tutkimuskohdetta huomioivan ja sille oikeutta tekevän kieli- ja kulttuurikoodin avaamista. Denzin (1994) on esittänyt tutkijan ja tutkittavan välisen suhteen muuttuneen demokraattisemmaksi, tutkijan tuli kuunnella tutkittavia ja osallistua heidän elämäänsä. Olennaista oli ”antaa ääni tutkittaville”.

Perusoletuksena oli, että ymmärtämättä opettajien merkitysperspektiivejä, ei voida ymmärtää heidän toimintaansa. Opettajien persoonallisen, subjektiivisen kouluun liittyvän tiedon katsottiin määrittävän suurelta osin sen, mitä luokassa tapahtuu. Omassa tutkimustoiminnassani käänne liittyi tutustumiseen kansainväliseen opettajien ajattelun tutkimuksen liikkeeseen 1990-luvulla. Liike on ollut uranuurtaja opettajan kokemuksellisen, käytännön tiedon tutkimisessa, sekä sen arvostuksen nostamisessa. Siinä missä positivismi piti tiedettä ja arkipäivän ajattelua täysin erillisinä, opettajan ajattelun tutkijat korostivat, että teoria syntyy myös käytännössä, toiminnassa. Opettajat, jotka havainnoivat oppilaita, suunnittelevat sekä kehittävät ja muokkaavat jatkuvasti toimintaansa havaintojensa ja tulkintojensa pohjalta, ovat itse asiassa ”teoreetikkoja” ja luovat kukin oman käyttöteoriaansa.

Se, että tutkijat lähestyivät opettajia ja uskoivat, että heillä on jotakin arvokasta sanottavaa ja kieli, jolla se sanoa, merkitsi myös opettajien voimaannuttamista ja vahvisti heidän ammatillista identiteettiään.

Opettajankoulutuksessa tulkinnallisuus merkitsee subjektiviteetin esiintuloa. Opiskelija ymmärretään omaa tietoaan ja identiteettiään rakentavana, kokemustensa ja niiden pohdinnan kautta kehittyvänä reflektiivisenä ammatinharjoittajana, vastakohtana tekniselle ja rutiininomaiselle suorittajalle, kuten Gubrium & Holstein (2000, 501.) toteavat.

Tulkinnallisen tutkimuksen intressinä ei ole objektivoida ja selittää, vaan auttaa paljastamaan opettajan ja oppilaiden toiminnan, arkipäivän

rutiinien ja itsestäänselvyyksien taustalla olevia implisiittisiä oletuksia, käsityksiä ja teorioita eli tehdä piilevä teoria näkyväksi, antaa sille eksplisiittinen, kielellisesti ilmaistu muoto. Tutkija voi auttaa opettajia käsitteellistämään kokemuksellista tietoaan ja pääsemään myös yksityisen, tilanne- ja tapauskohtaisen tiedon yläpuolelle. Tämä tapahtuu antamalla heille laajempia, teoreettisia käsitteitä ja tulkintaperspektiivejä.

Tulkinnallinen lähestymistapa edellyttää uudenlaisia työkaluja opettajankoulutuksessa, sellaisia, jotka rakentuvat kommunikaatiolle ja kielelle, kuten päiväkirjat, portfoliot, dialogi- ja keskusteluryhmät. Opettajan tiedon kokemuksellisesta luonteesta johtuen opettajankoulutuksessa tulisi tarjota mahdollisuuksia omien, henkilökohtaisten kokemusten kertomiseen ja analysointiin. Tarvitaan kasvattavia yhteisöjä ja yhdessä tapahtuvaa tutkimista, tiedon rakentamista, harjoittelutapauksia (caset) ja kokemuksellista ainesta hyödyntäen.

Kun opiskelijat ja opettajat kertovat tai kirjoittavat työstään, he tulevat lausuneeksi ääneen omia uskomuksiaan ja käytännön tietoaan, tiedostavat kasvatusnäkömystään ja toimintaansa. Tämä mahdollistaa kriittisen tarkastelun sekä itseymmärryksen kasvun, joissa piilee opettajan ammatillisen kasvun ydin. Tutkimukset osoittavat että koulutuksen tuoma uusi tieto ja taidot siirtyvät ja vaikuttavat opettajan toimintaan vain, jos pysymme muuttamaan heidän perususkomuksiaan, erityisesti koskien oppilaita ja oppimista.

Opettajan käytännön tiedon artikulointia ja läpinäkyväksi tekemistä, voidaan pitää tärkeänä koko opettajaprofession kehittymiselle. Opiskelijat ja noviisiopettajat voivat oppia kokeneempien opettajien käyttöteorioista. Samalla luodaan yhteistä ammattikieltä, mitä pidetään yhtenä professioiden tunnuspiirteinä.

Keskeisiksi työkaluiksi opettajankoulutuksessa ja ammatillisessa oppimisessa nousee siis kieli ja kommunikaatio. Opettajan oppimisen teoriaa voidaan luonnehtia pedagogiseksi konstruktivismiksi, jonka mukaan kukin opiskelija/opettaja rakentaa omaa pedagogista tietoaan vuorovaikutuksessa biografiansa, aiempien kokemustensa tietonsa sekä toimintaympäristönsä tekijöiden kanssa. Tutkimukset osoittavat, että opettajat rakentavat ammatillista tietoaan erityisesti suhteessa lapsiin, luokan vuorovaikutustilanteissa tekemiensä tulkintojen pohjalta. Opettajan tieto

näyttäytyy usein affektiivisena minuutta koskevana sekä välittämistä ja toivoa sisältävänä.

Tulkinnallisen tutkimuksen lähestymistapa on yhteydessä Zeichnerin ja Listonin (1990) esittämistä lähestymistavoista developmentalistiseen opettajankoulutustraditioon. Tässä korostuu opettajan persoona sekä opettaja naturalistisena tutkijana, luokkatilanteiden ja lasten herkkänä havainnoijana sekä reflektoinnin ja tulkinnan pohjalta toimivana ja kehittyvänä praktikkona.

Tulkinnallinen, kerrontaan pohjautuva lähestymistapa merkitsee tutkijan roolin muutosta etäisestä läheiseksi, kuuntelijaksi, ymmärtäjäksi ja resonoidjaksi. Tutkija–tutkittava-suhde muuttuu samalla hierarkkisesta demokraattiseksi, mitä ilmentää ”äänen antaminen” tutkittaville.

Tulkinnallisen, kerronnallisen lähestymistavan rinnalle merkittäväksi koulututkimuksissa on noussut tulkinnallinen ja osallistuva tutkimus, jossa huomio Denzinin (1994) mukaan kohdistuu toiminnan ehtoihin, konteksteihin ja prosesseihin, koulun ja luokan arkielämään ja käytäntöihin. Orland-Barakia (2005) siteeraten tutkimus pyrkii tuomaan esille prosesseja, joilla sosiaalinen todellisuus rakennetaan ja joilla sitä ylläpidetään ja hallitaan, jäsenten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Kyse on yhteisten merkitysten kehittymisestä sekä toiminnassa havaittavista säännönmukaisuuksista. Tämän tyyppinen tutkimus antaa myös paremmat mahdollisuudet auttaa oppilaita ja edistää oppimista kuin positivistisen paradigman kausaalijattelu, jossa esimerkiksi oppilaan heikko menestyminen koulussa selitettiin pysyvillä, yksilökohtaisilla tekijöillä kuten koti-taustalla, oppilaan laiskuudella tai kykyjen puutteella, joihin opettajan ja koulun ei katsottu juuri voivan vaikuttaa.

Tulkinnallinen ja etnografinen tutkimus ovat tuoneet tietoisuuteen opettajan työn ja luokkahuone-elämän näkymättömiä аспектеja. Sellaiset käsitteet kuin piilo-opetussuunnitelma ovat auttaneet meitä ymmärtämään, miten koulun mekanismit ja prosessit vaikuttavat eri taustoja, kulttuureja ja sukupuolta oleviin oppilaisiin ja miten ne konstruoivat heidän kouluidentiteettiään. Koulun uudistustutkimuksissani on noussut esille monia opettajakulttuurin piiloisia myyttejä ja toimintatapoja, jotka itse asiassa estävät opettajia uudistumasta ja toimimasta lasten parhaaksi ja jopa ajattelemaista terveellä järjellä. Niitä ovat esimerkiksi keskinkertaisuuden normi, perinteiset kuri- ja kontrollikäytännöt sekä yksintyöskentelyn

perinne, jotka näyttävät olevan kulttuurin fokuksia. Niihin kiinnitettiin paljon huomiota, niitä varjeltiin ja niiden menettämistä pelättiin, koska se olisi merkinnyt tutusta ja turvallisesta elämäntavasta luopumista. Pelättiin niiden peruspilareiden horjuttamista, joiden varaan opettaja-auktoriteetti ja osin työ työn moraalikin ovat rakentuneet. Vasta koulun sosiaalisen todellisuuden muutos paljasti piiloiset ja kirjoittamattomat lait; ”annettu-na otetun” kouluelämässä. Uusi pedagogiikka, oppilaille annettu vapaus, vastuu ja luottamus heihin, uudistajaopettajien yhteistyö sekä opettajanhuoneessakin avoimesti ilmaistu innostus oppilaista, olivat opettajakulttuurin normien vastaisia. Syntyi sekä avointa että piilevää vastarintaa ja hyökkäyksiä ’uusien’ pedagogisia ideoita ja käytänteitä kohtaan. Tutkijan rooli muuttui ja laajeni sisältäen muun muassa konsultin, terapeutin, uskotun, neuvottelijan ja diplomaatin roolit. Tutkijana opin enemmän kuin olin osannut kysyä. Myös opettajien salattu tieto ja kulttuurin pimeät, kasvua ehkäisevät puolet nousivat päivänvaloon.

Kriittinen lähestymistapa ja muutos

Tulkinnallinen tutkimus voi toimia lähtökohtana kriittiselle lähestymistavalle, ongelmien paljastumiselle, perinteisten koulun käytäntöjen kyseenalaistamiselle sekä uusien vaihtoehtojen kehittämiseksi, jolloin kyse onkin jo toimintatutkimuksesta.

Toimintatutkimus on Niikon (1998) mukaan merkinnyt opettajien muuttumista tiedon vastaanottajista tutkijoiksi, käyttäjistä tietäjiksi, objekteista subjekteiksi ja osallistujiksi. Samalla se on merkinnyt oman itsen ja oman työn ytimeen pääsemistä, käytännön parantamista ja käytäntöä koskevan ymmärryksen lisääntymistä. Toiminnan kehittäminen ja yhdessä tapahtuva reflektio ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa, samoin teoria ja käytäntö, kuitenkin niin, että lähtökohta on käytännössä.

Koulun uudistus voi lähteä ruohonjuuritasolta, levitä opettajien keskinäisen oppimisen kautta ja siirtyä myös alhaalta ylöspäin, opettajilta hallintoon ja tieteseen. Olennaista on, että situationaalinen tieto nostetaan yleisemmälle, teoreettiselle tasolle, niin että se voidaan siirtää muihin konteksteihin eli dekontekstualisoida. Tässä juuri tarvitaan tutkijan asiantuntemusta sekä opettaja–tutkija-dialogia.

Popkewitziä (1984) lainaten positivistinen tutkija saattoi jäädä norsunluutorniinsa ajatellen, ettei intellektuaalin kuulu sekaantua tai olla osallisena yhteiskunnallisessa toiminnassa tai pyrkiä ratkaisemaan sosiaalisia ongelmia. Toimintatutkija sen sijaan osallistuu tutkittaviensa elämään ja sitoutuu sen parantamiseen yhdessä heidän kanssaan. Tutkija yhdessä uranuurtajauudistajien kanssa voi toimia katalysaattorina, oppimisen esteiden esiin nostajana ja tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien puolesta taistelijana.

Opetuksen ja oppimisen muutoksen on lähdettävä opettajankoulutuksesta, mutta vastaavia uudistuksia on tapahduttava myös kouluissa, erityisesti niissä luokissa, joissa harjoittelu tapahtuu. Opettajankoulutuksessa kriittiseen tietoisuuteen kasvattaminen merkitsee muun muassa ammatillisen sosialisoinnin vaikutusten tiedostamista, jotka on sisäistetty jo oppilaana ja jotka helposti jatkuvat omassa opettajuudessa ellei tätä kasautuvaa, perinteisen koulun kokemusten ketjua katkaista. Traditioiden ja rutiinien murtamisessa tarvitaan kriittisiä kokemuksia, interventioita, jotka tutustuttavat opiskelijat poikkeaviin luokkaympäristöihin ja pedagogisiin kulttuureihin sekä synnyttävät kognitiivista ristiriitaa entisen ja uuden tiedon välillä, mikä on yksi tehokas oppimisprosessin käynnistäjä.

Opettajankoulutuksen erilaisista traditioista, toimintatutkimuskorosteisuus liittyy Zeichnerin ja Listonin (1990) jaottelussa rekonstruktiiiviseen lähestymistapaan. Tavoitteena on kasvattaa opettajia, jotka ovat tiedostavia, kriittisiä ja muutosta etsiviä, transformatiivisia intellektuaaleja. Opettajankoulutus nähdään muun yhteiskunnallisen kehityksen edellä kävijänä ja suunnannäyttäjänä, ja opettajat yhteiskunnallisina vaikuttajina.

Edellä on tarkasteltu erilaisia tutkimuksen lähestymistapoja ja niiden seurauksia kasvatustodellisuudelle ja opettajankoulutukselle. Voidaan kysyä, millaista tiedettä ja tutkimusta kasvatustodellisuus tarvitsee ja millaista pedagogiaa tänä päivänä tarvitaan sekä millaisia opettajankoulutuksen käytäntöjä nämä molemmat yhdessä edellyttävät?

Tieteen parissa on alettu ymmärtää, että kasvatuskäytäntö on ensisijaista kasvatustieteeseen nähden. Käsitys teoria–käytäntö-suhteesta on muuttunut. Kasvatustieteen tehtävää ja oikeutusta tulisikin perustella kasvatuksen käytännöstä käsin eikä päinvastoin, kuten Siljander (2002, 90) on todennut. Tieteen on palveltava kasvatuksen käytäntöä, tiede on

vastuussa kohteelleen, sekä opettajille että oppilaille. Sen tehtävä on auttaa pääsemään parempaan käytäntöön ja se on vastuussa tulevaisuudesta.

Jotta opettajankoulutus edistäisi osaltaan parempien kasvatuskäytäntöjen kehittämistä, sen tulisi tukea tutkivaa opettajuutta, tutkimis- ja kyselyprosessia opettajan työhön, oppimisen ilmiöihin ja lapsiin. Tutkivan asenteen tulisi olla koko koulutusta läpäisevä periaate. Tutkimusmenetelmät ja tekniikat eivät riitä. Tarvitaan henkeä, tutkivaa ja kyselevää mieltä, joka innostuu ja innoittaa myös oppilaita kyselemään ja tutkimaan. Ilman tutkivia opettajaa ei kasva tutkivia oppilaitakaan. Koko opettajankoulutuksen ilmapiirin tulisi heijastaa näitä piirteitä, joita ei opita suoraan, kirjoista tai välittämällä tietoa. Ne opitaan elämällä niitä todeksi jokapäiväisissä sosiaalisissa käytännöissä. Tarvitaan opettajien tutkivaa yhteisöä.

Avainkäsite sekä opettajankoulutuksessa että koulujen kehittämisessä on *yhteisöllisyys*, mikä edellyttää paikallisen tason monien toimijoiden osallistumista, sekä monitieteistä näkökulmaa. Koulujen ongelmat eivät ole vain kasvatuksellisia tai opetuksellisia. Niiden taustalla on paljon syvemmät yhteiskunnan rakenteet ja mekanismit, joiden vaikutukset näkyvät luokkahuoneen arjessa ja jotka voivat myös rajoittaa opettajan pedagogista autonomiaa. Tarvitaan kokonaisnäkemystä. Sen hahmotamisessa on tärkeää, että eri tieteenalojen kesken syntyy vuoropuhelua – että kuulemme ja kuuntelemme toisiamme ja myös ei-asiantuntijoiden ääniä ja ajamme myös niiden etuja, joiden ääni ei kuulu.

Yhteisöllisyys ja demokraattisuus edellyttävät kaikkien osallistumista. On aihetta kysyä, missä on oppilaiden ääni tutkimuksessa ja kouluopetuksen kehittämisessä? Se kuuluu vielä aika heikosti, jos ollenkaan. Oppilaamme menestyvät hyvin, mutta miten he kokevat koulun? Kun koulutuspoliittisessa retoriikassa on nostettu esille aktiivisen kansalaisuuden käsite, viimeistään nyt olisi luotava oppilaille mahdollisuudet aktiiviseen osallistumiseen koulun elämän ja toimintojen muotoamisessa, ja niiden uudistamisessa. Koulu on pienoisyhteiskunta, kuten Dewey jo aikanaan totesi. Siellä opitaan aktiiviksi, tulevaisuuden ja oman elämän tekijöiksi – tai ollaan oppimatta.

Opettajankoulutuksessa on aiheellista kysyä millainen tutkimus, millaisiin päämääriin pyrkivä ja millaisin metodein, auttaa kasvatuksen edistämässä? Ja mikä tutkimusparadigma olisi syytä valita ja onko

tehtävä valinta niiden kesken? Metodioppaista löytyy vastauksia ja ehkä vastakkainasettelun aika on ohi tutkimuksessakin. Paradigmojen välille on löytynyt rinnakkaiselon mahdollisuus, kuten esimerkiksi postpositivistit esittävät. Opettajat ja koulut tarvitsevat yhtä lailla määrällistä kuin laadullistakin tietoa. Haluamme tietää suuruusluokat ja todennäköisyydet, mutta myös ymmärtää prosesseja ja kokemuksia, jotka kasvuun ja oppimistuloksiin liittyvät. Tarvitsemme niin tapaustutkimuksia, toimintatutkimuksia kuin laajoja otantatutkimuksiakin. Näin voimme kuvata, selittää ja ymmärtää, mutta myös auttaa tiedostamaan ja puuttua asioihin ajoissa. Koskaan ei ole liian myöhäistä. Tieteen parissa työskenteleviltä se edellyttää kriittistä nykytilan tiedostamista ja kouluopetuksen ja opettajuuden uudistumisen mahdollistamista. Opettajankoulutus on avainasemassa. Sen suojeleminen ja toimintaedellytysten sekä kehityksen turvaaminen on koko kasvatuksen ja sivistyksen ydin. Sen tulisi siksi kuulua yhteiskunnan ja korkeakoululaitoksen ensisijaisiin intresseihin, mitä jo 1900-luvun alussa maassamme korostettiin.

Kasvatusta tutkivassa tieteessä aikaratas näyttää pyörähtäneen lähtöasetelmiinsa. Yhteiskunnassa on tilaus kasvatusopille, näkemyksellisyydelle ja pedagogialle. Kasvatusoppia eivät kuitenkaan enää määrittele filosofit, teoretikot tai kasvatusoppineet, vaan kasvattajat, jotka ovat oppineita, oman työnsä asiantuntijoita. He ovat samalla oman työnsä tutkijoita ja kehittäjiä, jotka edelleen ja jälleen toimivat kutsumustietoisuus, lapsen paras johtotähtenään. Opettajuuteen professiona kuuluu sekä tie de että käytäntö ja toimiminen lapsen edun mukaisesti. Tarvitaan tuntevaa, tiedostavaa, kehittyvää ja yhteistyössä toimivaa kasvattajaa – siis pedagogi-tutkijaa.

Lähteet

- EBBUTT, D. (1985) Educational action research: Some general concerns and specific quibbles. In R.G. Burgess (ed.) *Issues in qualitative research: Qualitative methods*. Lewes: Falmer.
- DENZIN, N. (1994) The art and politics of interpretation. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (500–515). London: Sage Publications.
- GUBA, E & LINCOLN, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research* (105–117). London: Sage Publications.
- GUBRIUM, J. & HOLSTEIN, J. 2000. Analyzing interpretive practice. In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.) *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., 487–508). London: Sage Publications.
- KERLINGER, F. 1973. *Foundations of behavioural research*. 2nd ed. London: Holt, Rinehart and Winston.
- KORPINEN, E. 1998. Tutkiva opettaja ja opettajankoulutus. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. (21–30). Tampere: Tammer-paino.
- LAURIALA, A. 1990. Opettajankoulutuksen merkitys opettajaksi oppimisessa: uran eri vaiheissa olevien opettajien arviointia koulutuksestaan opettajan työn asettamien haasteiden valossa. Teoksessa P. Hakkarainen, A. Järvinen & A. Nuutinen (toim.) *Opetus ja oppiminen tieteellisessä yhteisössä* (57–82). Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 58.
- LAURIALA, A. 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. *Acta Universitatis Ouluensis, Scientiae rerum socialium*, E 27.
- LINCOLN, Y. & DENZIN, N. 1994. The fifth moment. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, 575–586. London: Sage.
- NIKKO, A. 1998. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. (107–118). Tampere: Tammer-paino
- ORLAND-BARAK, L. 2005. Cracks in the iceberg: surfacing the tensions of constructivist pedagogy in the context of mentoring. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (3), 293–313.
- POPKEWITZ, T. 1984. *Paradigm and ideology in educational research. Social functions of the intellectual*. London: The Falmer Press.

- PÄIVÄNSALO, P. 1980. Kasvatuksen tutkimuksen kehityspiirteistä ja niiden taustatekijöistä maassamme. *Kasvatus* 4, 232–238.
- SCHÖN, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey-Bass.
- SCHWANDT, T. 1994. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry, In N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (118–137). London: Sage.
- SILJANDER, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- ZEICHNER, K, & LISTON, D. 1990. Traditions of reform in U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 41 (2), 3–20.

Raimo Kaasila

MATKA MATEMAATTISEEN MINÄÄN
Kirjallisuusterapian soveltaminen luokanopettajakoulutuksessa

”Kun olin lukenut Lauran tapauksen istuin pitkään ihan hiljaa ja mietin omaa tarinaani. Minulle heräsi monia muistoja ja ajatuksia, joita en edes tiennyt olleen olemassa... Oloni oli helpottuneen sekava. Minulla sittenkin on kohtalotoveri.” (ote Teijan opetusportfoliosta)

Matematiikan on usein sanottu olevan ristiriitaisiakin ajatuksia ja tunteita herättävä oppiaine, joka jakaa ihmiset sisä- ja ulkopuolisiin. Se pitää paikkansa myös monen luokanopettajaopiskelijan kohdalla. Edellä Teija kiteyttää kielteiset tunteensa matematiikkaa kohtaan metaforaan ’*kohtalotoveri*’. Kouluaikaiset kokemukset ja kulttuurissa vallitsevat puhutavat usein pönkittävät uskomusta, jonka mukaan osa ihmisistä on matemaattisesti lahjakkaita, osa ei (Trujillo & Hadfield 1999; Kaasila 2000).

Olemme vuosina 2003–2006 kartoittaneet 269 Helsingin, Lapin ja Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijan matematiikkakuva Suomen Akatemian rahoittamassa Luokanopettajan matematiikka -projektissa. Samalla vertailimme kyseisten yliopistojen matematiikan metodikursseilla käytettyjen erilaisten opetusmenetelmien merkitystä opiskelijoiden matematiikkakuvan kehittymiselle. Tulosten perusteella tiedämme, että luokanopettajaopintojen alkuvaiheessa 43 %:lla opiskelijoista oli positiivinen, 35 %:lla neutraali ja 22 %:lla negatiivinen matematiikkakuva (Hannula, Kaasila, Laine & Pehkonen 2005). Monella niistä opiskelijoista, joilla opintojen alkuvaiheessa oli positiivinen matematiikkakuva, on ongelmanratkaisuun suuntautunut orientaatio (Kaasila, Hannula, Laine & Pehkonen 2006). Toisaalta usean negatiivisen matematiikkakuvan omaksuneen opiskelijan puheessa painottui, varsin ymmärrettävistä syistä, minän puolustaminen (Kaasila, Hannula, Laine & Pehkonen

2005). Kielteiset asenteet ja uskomukset saattavat siirtyä tulevalta opettajalta hänen oppilailleen. Gellertin (2000) mukaan matematiikan omana kouluaikana pelottavaksi kokenut opiskelija saattaa omiin koulukokemuksiinsa pohjautuen pyrkiä suojelemaan oppilaansa matematiikalta. Toisaalta monen matematiikassa hyvin menestyneen opiskelijan haasteena on puutteellinen taito asettua hitaampien oppilaiden asemaan (Kaasila 2000).

Luokanopettajan matematiikka -projektin tulosten perusteella näyttää, että matematiikan metodikurssin aikana voidaan vielä vaikuttaa luokanopettajaopiskelijan kuvaan matematiikan opetuksesta ja oppimisesta sekä kuvaan itsestä matematiikan opettajana. Erilaisen taustan omaavia avainopiskelijoita (N = 21) haastatellessamme tunnistimme keskeisiä muutosta edistäviä tekijöitä, kuten aiempien matematiikan oppimiseen ja opetukseen liittyvien kokemusten käsittely ja reflektointi, keskeisten perusopetuksessa esille tulevien matemaattisten käsitteiden ja niiden välisten yhteyksien tutkiminen toimintavälineiden avulla sekä työskentely opiskelijajarin kanssa tai toimiminen matematiikkatuutorina. (Kaasila, Hannula, Laine & Pehkonen, in print)

Kolmessa eri opettajankoulutusyksikössä painotettiin jonkin verran toisistaan poikkeavia keinoja aiempien matematiikan oppimiseen ja opetukseen liittyvien kokemusten käsittelyssä. Käytimme seuraavia tapoja:

- a) Opiskelijat jakoivat kokemuksiaan kertomalla kouluaikaisista matematiikan oppimiseen ja opetukseen liittyvistä kokemuksistaan ja refleктоivat niitä (kaikki yksiköt)
- b) Opiskelijat piirsivät matematiikkakuvansa kurssin alussa ja lopussa (Helsingin yliopisto)
- c) Sovellettiin kirjallisuusterapiaa (Lapin yliopisto)

Tässä artikkelissa keskityn kirjallisuusterapiaan. Kirjallisuusterapialla tarkoitan lukijan samastumista lukemaansa, mikä saattaa johtaa affektiiiviseen muutokseen ja persoonallisuuden kehittymiseen (ks. Lenkowsky 1987). Kirjallisuusterapiaa sovellettaessa on tärkeää löytää kuhunkin käytötarkoitukseen sopivat tarinat. Tutkimuksessani tarinat koostuivat väi-

töskirjassani (Kaasila 2000) esitetyistä kuuden erilaisen taustan omaavan luokanopettajaopiskelijan matemaattisesta elämäkerrasta. Niiden lyhennelmät löytyvät artikkelin lopusta (ks. LIITE). Kunkin opiskelijan matemaattinen elämäkerta sisältää hänen keskeiset matematiikan oppimiseen liittyvät kokemuksensa omalta kouluajaltaan ja niiden merkityksen hänen matematiikkauskomuksiensa ja opetuskäytäntöjensä kehittymiselle opettajankoulutuksen aikana.

Luokanopettajan matematiikka -projektin 21:stä avainopiskelijasta vain seitsemän oli Lapin yliopistosta. Siksi päädyin tässä artikkelissa käyttämään aiemmin kokoamaani aineistoa. Olen jo vuodesta 2001 lähtien soveltanut kirjallisuusterapiaa Lapin yliopistossa yhtenä matematiikan metodikurssin painopistealueena seuraavalla tavalla. Opiskelija etsii väitöskirjassani esitettyjen matemaattisten elämäkertojen joukosta sellaisen, joka eniten muistuttaa hänen omaa taustaansa ja vertailee ja reflektoi omia kokemuksiaan tapauksessa esille tulleiden kokemusten suhteen. Tarkastelen Teijan ja muutaman muun opiskelijan kautta, minkälaista merkitystä samastumisella toisen opiskelijan matemaattiseen elämäkertaan on opiskelijan matematiikkakuvan kehittymiselle. Artikkelini pohjautuu alun perin Pisan yliopistossa keväällä 2002 kansainvälisessä matematiikan uskomuksia tarkastelevassa konferenssissa pitämäni esitelmään (Kaasila 2002), jota tosin olen muokannut monin eri tavoin.

Narratiivinen, matemaattinen identiteetti

Tarkasteltaessa ihmisten toiminnan usein ainutkertaisia piirteitä narratiivinen ajattelun muoto on käyttökelpoinen (Bruner 1986). Käsite narratiivi määritellään kirjallisuudessa hyvin monella eri tavalla. Soveltamaani lähestymistapaan soveltuu parhaiten Denzinin (1989, 37) määritelmä. Sen mukaan narratiivi on kertomus, joka sisältää sarjan kertojalle ja hänen yleisölleen merkittäviä tapahtumia. Narratiivilla on alku, keskikohta, loppu ja juoni. Viimeksi mainittu viittaa narratiivin sisäiseen logiikkaan, jonka varaan kertoja rakentaa kertomuksensa. Painotan Denzinin määritelmässä kahta seikkaa: juonta ja yleisöä. Ricœurin (1983) tapaan näen, että narratiivin juoni on synteesi. Se jäsentää opiskelijan kertomusta ja muistia muun muassa toimimalla välittäjänä yksittäisten tapahtumien ja tarinan kokonaisuuden välillä, tuomalla yhteen toimijat, olosuhteet,

tavoitteet, keinot, vuorovaikutukset ja odottamattomat tulokset sekä äkilliset käänteet ja pelottavat tapahtumat. Lisäksi näen, että Denzinin määritelmässä sana yleisö implisiittisesti viittaa retoriseen näkökulmaan. Kun opiskelija kertoo elämäntarinaansa, hän ottaa kerronnassaan huomioon kenelle kertomuksensa suuntaa, ja usein ainakin osittain mukauttaa kerrontansa sen mukaisesti.

Opiskelijat tekevät usein selkoa identiteetistään toimiessaan erilaisten kertomusten kertojina. Siten kerronta ei ole vain tapahtuminen tai toimintojen kuvaamista, vaan myös tapahtumien suhteuttamista ja järjestämistä juoniksi sekä henkilöhahmon liittämistä niihin (Ricœur 1992). Tällaiset itseen sovellettavat kertomukset on mahdollista jakaa sen mukaan, onko niiden henkilöhahmo joku toinen vai henkilö itse. Esimerkkinä edellisestä on samastuminen johonkin fiktiiviseen hahmoon tai kuuluisuuden elämäkertaan. (Ricœur 1992; Kaunismaa & Laitinen 1998). Myös Heikkinen (2001) korostaa, että narratiivinen identiteetti ei rakennu pelkästään omia tarinoita kertomalla, vaan myös toisten kertomuksiin eläytymällä. Koskettavan kirjan lukeminen tai puhuttelevan kertomuksen kuuleminen on samalla identiteetin rakentamista.

Näen opiskelijan matemaattisen identiteetin konstruktiona, joka kuvaa hänen suhdettaan matematiikkaan (ks. myös Bikner-Ashbabs 2003). Matemaattinen identiteetti on samalla osa henkilön narratiivista identiteettiä. Siten opiskelijan matemaattinen identiteetti voidaan käsittää tuloksena prosessille, jossa hän muodostaa itsestään tulkinnan matematiikan oppimis- ja opetuskokemuksiinsa liittyvien kerrottujen kertomusten välityksellä. Macluren (1993) identiteettin määritelmää soveltaen ja muokaten näen myös, että matemaattinen identiteetti ei ole stabiili kokonaisuus. Se on pikemminkin jotakin, jota ihmiset käyttävät oikeuttaakseen, selittääkseen tai tehdäkseen selkoa itsestään suhteessa matematiikkaan ja toisiin matemaattisissa yhteisöissä, esimerkiksi koululuokassa, toimiviin ihmisiin.

Opiskelijan matemaattinen elämäkerta on tutkijan, tässä tapauksessa minun, juonentama kertomus. Siitä käy ilmi, miten opiskelijan matemaattinen identiteetti on rakentunut merkittävien kokemusten ja henkilöiden myötä. Usein opiskelija yrittää jälkikäteen rakentaa elämäkerrastaan johdonmukaisemman kuin mitä se todellisuudessa on. Poikkeukselliselta

kuulostavat seikat yritetään selostaa kuulijoille ja selitykset luovat johdonmukaisuutta kertomukseen (Linde 1993).

Matematiikkakuva on tärkeä osa luokanopettajaopiskelijan matemaattista identiteettiä. Matematiikkakuvassa voidaan erottaa kolme keskeistä osa-aluetta: 1) uskomukset itsestä matematiikan oppijana ja opettajana, 2) uskomukset matematiikasta, sen opetuksesta ja oppimisesta (Pehkonen & Pietilä 2004) ja 3) uskomukset sosiaalisesta kontekstista, jossa oppiminen ja opetus tapahtuu (Op't Eynde et al. 2002). Ensimmäiseen komponenttiin sisältyvällä itseluottamuksella on keskeinen merkitys opiskelijan matematiikkakuvan muodostumisessa.

Kirjallisuusterapia ja reflektio

Omaan persoonaan liittyvien tarinoiden kertomisesta ja kirjoittamisesta on hyötyä edistettäessä tulevien opettajien ammatillista kehittymistä (Connelly & Clandinin 1990; Kaasila 2000). Opettajankoulutuksessa olisi tärkeää pyrkiä ymmärtämään ristiriitaisiakin uskomuksia, jotka liittyvät siihen, miten opettajaksi kehitytään (Calderhead 1991). LaBoskeyn (1993) mukaan tiedon, opetuksen ja oppimisprosessin luonteeseen sekä oppiaineen rakenteeseen liittyvillä uskomuksilla on tärkeä merkitys reflektioprosessissa. Reflektiivisessä prosessissa voidaan erottaa kolme keskeistä elementtiä, joita ovat kokemusten mieleen palauttaminen, tunteiden huomioonottaminen ja kokemusten uudelleenarviointi (Boud & Walker 1993). Kaikki nämä vaiheet ovat tärkeässä asemassa kun sovelletaan kirjallisuusterapiaa.

Hynes ja Hynes-Berry jaottelevat kirjallisuusterapian (biblioterapian) kliiniseen ja kehitykselliseen kirjallisuusterapiaan. Kehityksellisen biblioterapian ryhmät ovat toiminnallisia, (itse)kasvatuksellisia ja tukea antavia. Ryhmiä perustetaan tukemaan henkilöiden henkistä kehitystä ja kasvua, koska myös psyykkisesti terveellä ihmisellä on tarve kehittää itsetuntemustaan ja kohdata henkilökohtaiset tunteensa. Kliinistä biblioterapiaa puolestaan käytetään psyykkisesti sairaiden, tunne-elämältään häiriytyneiden ja päihderiippuvaisten hoito-ohjelmissa. Usein ohjelma sisältää myös psykoterapeuttisia menetelmiä. (Hynes & Hynes-Berry 1986). Tässä artikkelissa raportoimani hanke liittyy juuri kehitykselliseen kirjallisuusterapiaan.

Lenkowsky (1987) erottaa kirjallisuusterapiassa erottaa neljä vaihetta, jotka ovat samastuminen (identification), puhdistautuminen (catharsis), oivallus (insight) ja yleistäminen (universalization). Henkilö voi sanoa: ”Tunnen, että minulla on yhteistä tämän henkilön kanssa.” Tätä kutsutaan samastumiseksi. Mitä enemmän opiskelijalla on yhteistä sen henkilön kanssa, johon hän lukiessaan tutustuu, sitä syvällisempi samastumisprosessi on. (Hebert & Furner 1997.) Samastuminen kertomuksen henkilö-hahmoihin tai tilanteisiin saa lukijan tarkastelemaan ongelmiaan uudelta, erilaiselta kannalta kuin aiemmin, mikä antaa toivoa sekä helpottaa jännitystä ja tunteiden purkamista (Lenkowsky 1987). Tätä vaihetta kutsutaan katharsikseksi. Lukija huomaa, että hän ei ole yksin ongelmiensa kanssa (Hebert & Furner 1997). Kolmannessa vaiheessa (insight) lukija pohtii lukemansa merkitystä ja oivaltaa, mitä siitä seuraa. Tämä vaikuttaa hänen motivaatioonsa ja toimintoihinsa, jolloin hänen asenteensa ja käyttäytymisensä muuttuu (Lenkowsky 1987). Neljännessä vaiheessa (universalization) lukija huomaa, että hän ei ole yksin ongelmiensa kanssa ja yleistää lukemansa laajempaan kontekstiin (Hebert & Furner 1997) Kirjallisuusterapiaa sovellettaessa lukijoille tarjotaan usein muitakin keinoja, esimerkiksi keskustelua, neuvontaa, roolipelin sovelluksia tai kirjoittamista.

Kirjallisuusterapian merkitystä kouluikäisten matematiikkaan liittyvän ahdistuksen vähentämisessä on aiemmin tutkittu jonkin verran (mm. Hebert & Furner 1997). Sen sijaan kirjallisuusterapian käyttöä luokanopettajakoulutuksen matematiikan metodiopintojen yhteydessä on tutkittu hyvin vähän. Wilson ja Thornton (2005) analysoivat australialaisten luokanopettajaopiskelijoiden kirjoitelmia heidän luettuaan koottuja kuvauksia, jotka liittyivät kouluajan matematiikan tuntien tapahtumisiin. Suomessa Anu Pietilän ja Sinikka Huhtalan tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä luokanopettajaopiskelijoiden tietoisuutta matematiikan oppimisvaikeuksista. Opiskelijoiden (N=39) reflektiivinen prosessi käynnistettiin kirjallisuusterapian avulla. Tutkijat analysoivat luokanopettajaopiskelijoiden kirjoitelmia heidän luettuaan Huhtalan raportin ”Mä inhoon tätä matikkaa!”. Heidän tutkimusaineistonsa antoi tukea edellä mainittujen kirjallisuusterapian vaiheiden olemassaololle.

Tutkimukseni poikkeaa Wilsonin ja Thorntonin (2005) sekä Pietilän ja Huhtalan (2003) tutkimuksista siten, että kokeiluni on suoraan yhteydessä opetusharjoittelun tapahtumiin. Tutkimushenkilöni peilasivat kouluai-

kaisten muistikuviansa lisäksi opetusharjoittelun matematiikan tunneilta saamiaan opetuskokemuksia väitöskirjassani esitettyihin opiskelijoiden vastaaviin kokemuksiin.

Metodi

Tutkimushenkilöt koostuvat Lapin yliopiston toisen lukuvuoden luokan-opettajaopiskelijoista, jotka osallistuivat matematiikan metodikurssille syksyllä 2001 ja Ainedidaktiikka 2 -opetusharjoitteluun marras- ja joulukuussa 2001. Tutkimusaineisto koostuu matematiikan opetusportfoliosta, joka sisälsi matematiikan jaksosuunnitelman, jonka kussakin harjoitteluluokassa opettaneet opiskelijat laativat yhdessä sekä kunkin opiskelijan laatimat kolme tai neljä tuntisuunnitelmaa ja niihin liittyvät itsearviointit. Kukin opiskelija keräsi myös tietoja kolmen oppilaan edistymisestä jakson aikana. Lisäksi opiskelija perehtyi tarkemmin joko a) kolmeen tenttikirjan artikkeliin tai b) yhteen artikkeliin ja lisäksi sellaiseen väitöskirjassani (Kaasila 2000) esitettyyn opiskelijatapaukseen, joka on lähinnä opiskelijan omaa taustaa. Esittelin matematiikan metodikurssin ensimmäisellä luennolla ja harjoituksissa joitakin katkelmia väitöskirjani opiskelijatapauksista ja niiden pohjalta kävimme keskustelua opiskelijoiden omista kokemuksista.

Vuosikurssin kuudestakymmenestä opiskelijasta 32 valitsi vaihtoehdon b, ja he muodostavat tämän tutkimuksen tutkimushenkilöt. Koska syksyllä 2001 kirjastossa ei vielä ollut väitöskirjoja saatavilla riittävän montaa kappaletta, osa opiskelijoista tutustui opiskelijatapauksiin vasta opetusharjoittelun jälkeen kirjoittaessaan portfoliota. Liitteeseen 1 olen koonnut lyhennelmät kustakin kuudesta väitöskirjani opiskelijatapauksesta, joiden alkuperäinen laajuus vaihtelee 10:n ja 17:n sivun välillä. Opiskelijat palauttivat portfolionsa tammikuussa ja helmikuussa 2002. Tutkimusaineistoa kertyi kaikkiaan lähes 300 sivua. Keskeisin tutkimusongelmani on seuraava: Millaista merkitystä samastumisella oli luokanopettajaopiskelijan matematiikkakuvaan? Lisäksi tarkastelen keihin opiskelijat samastuvat ja pohdin samalla syitä siihen, miksi he samastuvat juuri tiettyjen opiskelijoiden elämäkertoihin.

Narratiivisessa analyysissä juonensin aluksi kunkin opiskelijan tapauksen pääpiirteet matemaattiseksi elämäkerraksi (Kaasila 2000, 2007a). Juonen-

tamisen tavoitteena on, että kukin elämäkerta sisältää retrospektiivisen selityksen (Polkinghorne 1995). Pysin aineiston niiden osien tunnistamiseen, joilla näytti olevan merkitystä opiskelijan matematiikkakuvaan ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin. Retrospektiivinen selitys on enemmän kuin tapahtumien luettelemista aikajärjestyksessä. Keskeistä on, että yksittäisten tapahtumien suhde koko matemaattiseen elämäkertaan tulee selvästi esille. Lisäksi kiinnitin huomiota myös tapaan, jolla opiskelijat kertoivat kokemuksistaan ja vertailin heidän käyttämäänsä sanastoa ennen ja jälkeen muutoskohdan. Lopuksi vertailin *narratiivien analyysissä* (Polkinghorne 1995) matemaattisia elämäkertoja systemaattisesti toisiinsa. Erityisesti vertailin kohtia, joissa tuli esille samastumisprosessin yhteys opiskelijan matematiikkakuvassa tapahtuneisiin muutoksiin.

Tulokset

32:sta luokanopettajaopiskelijasta 27 samastui matematiikan opetusportfoliossaan pääosin yhteen tapaukseen ja kolme kahteen tapaukseen. Loput kaksi opiskelijaa kertoivat samastuneensa useaan eri tapaukseen, mutta eivät nimenneet niitä. Seuraavassa rajaan tarkasteluni niihin 27 opiskelijaan, jotka samastuivat yhteen tapaukseen. Heistä 22 oli naisia ja 5 miehiä. Samastumiskohteet jakautuivat seuraavasti (ks. TAULUKKO I):

Vesa	Sirpa	Irja	Venla	Laura	Leila
3	8	5	2	8	1

TAULUKKO I. *Opiskelijoiden (N = 27) samastumiskohteet*

Tarkastelemistani opiskelijoista 19:n kohdalla kuva matematiikan opetuksesta ja oppimisesta muuttui opetusharjoittelun aikana opettajakeskeisestä oppilas- ja ongelmakeskeiseen suuntaan. Kahdeksan opiskelijan kohdalla muutokset olivat vähäisempiä tai niitä ei juurikaan tapahtunut. Niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka lukivat opiskelijatapauksen etukäteen, tarkastelen samastumisen merkitystä matematiikan opetukseen liittyviin uskomuksiin ja matematiikan opetuskäytäntöihin. Muiden kohdalla rajoitun tarkastelemaan uskomuksissa tapahtuneita muutoksia, etenkin

heidän reflektointiaan siitä, mitä he olisivat opetusharjoittelun aikana voineet tehdä toisin.

Koska artikkelissani on käytettävissä rajoitetusti tilaa, esittelen seuraavassa yksityiskohtaisemmin vain Teijan muutoskertomuksen, koska hänen samastumisprosessinsa Lauran tapaukseen oli erityisen voimakas, ja koska hän kuvaili tapahtumia hyvin elävästi ja värikkäästi. Kunkin viiden muun samastumishenkilön kohdalla esitän yhdeltä tai kahdelta opiskelijalta lainaamani aineistokatkelman, joka yleisemminkin kuvaa samastumisprosessin luonnetta.

Lauraan samastuneista kahdeksasta opiskelijasta seitsemän oli naisia. Selvä muutos tapahtui kuuden opiskelijan kohdalla. Metafora ”*kohtalotoveri*” osoittaa, että Teija samastui hyvin voimakkaasti Lauran tapaukseen. Hän tutustui opiskelijatapauksiin ennen opetusharjoittelua, ja kirjoitti portfolionsa johdannossa seuraavaa. ”*Kokosin kansiotani sivu sivulta kuin palapeliä. Minusta oli upea pysähtyä hetkeksi miettimään omia taustojaan, syitä ja seurauksia... On ehkä klisheistä sanoa, mutta jotenkin sitä ymmärtää nyt itseään paremmin, kun on tässä portfolioissa joutunut muistelemaan pahaltakin tuntuvia asioita. Olen tämän työni kanssa käynyt koko laajan tunneskaalani; milloin halusin haukkua kaikki opettajani, milloin tunsin valtavaa itsesyyllisyyttä, milloin taas iloa ja riemua. Minulle tämän portfolion kokoaminen on ollut matka matemaattiseen minääni.*” Teksti kuvaa osuvasti sitä hämmennystä, minkä vallassa Teija on palannut ajassa taaksepäin ja peilannut käsityksiään ja tunteitaan Lauran ajatuksiin.

Lauran tavoin Teijan suurimpana ongelmana on laskemisen hitaus. Hän kertoi suhteestaan matematiikkaan. ”*En oikeastaan suhtaudu matematiikkaan negatiivisesti, vaan itseeni. Minulla ei ole minkäänlaista 'matemaattista itsetuntoa'. Opettajan kannustus olisi ollut minulle äärettömän iso asia.*” Teijan kuva itsestään matematiikan oppijana oli hyvin heikko.

Opetusharjoittelussa Teija johdatteli oppilaita kertolaskualgoritmin käyttöön. Ensimmäinen tunti ei onnistunut. ”*Melkein itkettää. Tänään minulla ei onnistunut mikään... En ymmärrä, miksi en ottanut oppilaita taululle ratkaisemaan tehtäviä, vaan tein kaiken itse. Tällä tunnilla sorruin vanhoihin kaavoihin. Tunniltani puuttuivat toiminnallisuus, oppilaskeskeys ja iloisuus.*”

Selkeä muutos tapahtui seuraavalla matematiikan tunnilla. ”*Toinen matematiikan tuntini sujui aivan loistavasti. Tein edellisen illan lujasti töitä*

aina yömyöhään asti ja mietin, miten saan tunnin toiminnalliseksi ja sellaiseksi, että oppilaat innostuvat laskemaan... Otin lapset mukaan taulutyöhön niin, että joku tuli taululle "tietämättömänä" ja muut oppilaat saivat neuvoa, miten lasku lasketaan... Lisäksi olin kehitellyt pelin, jota oppilaat saivat pelata pareittain... Lujille otti mutta kyllä kannatti. ... Jokainen oppi ja jopa Pekka tuli sanomaan: 'ope, täähän on ihan helppoa.' Voi että nuo sanat lämmittivät mieltäni. ... Matematiikan tunteista saa iloisia oppimistilanteita, jos viitsii nähdä hitusenkaan vaivaa." Kolmannella tunnilla Teija opetti uuden oppisisällön (muistinumero kertolaskussa) ongelmakeskeisesti, ja tunti onnistui hyvin. Teija kiteytti kokemuksensa seuraavasti. "Kaksi viimeistä tuntia ovat antaneet minulle äärettömästi itseluottamusta matematiikan opetukseen. Ensimmäinen tunti oli hyvä opetus, ja jos sitä ei olisi tullut, olisinko kokenut tällaista iloa matematiikan opetuksesta kuin nyt tunnen."

Teijan samastumisprosessi Lauran kanssa sisältää Lenkowskyn (1987) mainitsemat vaiheet: samastumisen (identification), puhdistautumisen (catharsis), oivalluksen (insight) ja yleistämisen (universalization). Teija kiteyttikin ajatuksensa ilmaisuun *"Portfolion kokoaminen on ollut matka matemaattiseen minääni."* Hänen kohdallaan samastumisella näyttää olevan keskeinen merkitys muutoksessa, koska ei erityisesti tuonut esille luokanlehtorin ohjauksen merkitystä.

Myös Sanna samastui Lauran tapaukseen. *"Muistoissani matematiikka edustaa sitä kouluainetta, joka tuotti minulle suurinta päänvaivaa, itkuja ja hammasten kiristystä. Matematiikka ei ole koskaan avautunut minulle, se on kuin vieras kieli, jota ihmiset puhuvat, jostain josta en koskaan saanut otetta... Näistä lähtökohdista matematiikan opettaminen AD 2 harjoittelussa tuntui aika vaikealta, mutta ... siitäkin selvittiin ja ihan hyvällä menestyksellä vielä."*

Sirpaan samastuneista kahdeksasta opiskelijasta kuusi oli naisia ja kaksi miehiä. Viiden opiskelijan kohdalla tapahtui selvää muutosta uskomuksissa tai opetuskäytännöissä. Heistä esimerkkinä on Jaana: *"Pitämieni tuntien kehitys oli suurinpiirtein samankaltaista kuin Sirpalla. Ensin tunnint olivat opettajajohtoisia, mutta aloin hiljalleen tajuta idean. Lapset eivät opi sillä tavalla."*

Hilkka puolestaan oli melko pettynyt pitämiinsä matematiikan tunteihin. *"Lukiessani eri opiskelitapauksia Kaasilan väitöskirjasta jo otsikossa ollut sana kunnianhimoinen sai mielenkiintoni puolelleen. Nimenomaan*

kunnianhimoa minulta on aina löytynyt matematiikkaa kohtaan aivan eri tavalla kuin muihin kouluaineisiin. (Opetusharjoittelussa) huomasin itsensä saman piirteen kuin Sirpa toisen tuntinsa jälkeen, että itse tulee oltua liikaa äänessä, mutta niin kuin Sirpakin sanoi, oppilaiden toimintakykyä ei saisi arvioida. ... Kadehdin Sirpaa siitä kommentista, jossa hän sanoi, että paransi tuntejansa loppua kohti. Itse pidin kolme tuntia niin pintaraapaisu- na, että en osaa sanoa, onko tuntieni perusteella havaittavissa minkäänlaista kehitystä.”

Kaikki Vesaan samastuneet kolme opiskelijaa olivat naisia. Heistä Tuijan kohdalla tapahtui selvää muutosta uskomuksissa ja opetuskäytännöissä. Hän kertoi tutustuneensa opiskelijatapauksiin ennen opetusharjoittelua. ”Opiskelijatapauksista löysin varsin helposti itseni. Vesan tavoin minulla on oikeastaan vain positiivisia oppimiskokemuksia matematiikan alueella... Vesan tavoin muistan, että omassa luokassani oli kilpailuasetelma siitä, kuka laskee nopeiten. Itse muistan olleeni aina ensimmäisten joukossa valmiina... Opetusharjoittelusta minulle jäi Vesan tavoin sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Koen, että oma aineenhallintani on matematiikassa hyvä, mutta se ei tee minusta vielä hyvää matematiikan opettajaa... Uskon, että artikkelin avulla välttyin monilta ’mokitilta’ omilla tunneillani, koska olin lukenut, kuinka voi käydä samantyyppiselle opiskelijalle... Artikkelin avasi silmäni näkemään itseni aivan uudesta näkökulmasta ja sitä kautta se vaikutti myös omaan opetukseeni, sillä kykenin tiedostamaan sellaisia asioita, joita en ennen ollut tiedostanut.”

Irjan tapaukseen samastui neljä naisopiskelijaa ja yksi miesopiskelija. Miesopiskelijan kokemukset opetusharjoittelusta olivat – Irjan tavoin – osin negatiiviset. Sen sijaan naisopiskelijat olivat kokeneet opetusharjoittelun tapahtumat myönteisinä. Syynä oli luokanlehtorin kannustavan merkityksen. Seuraavassa Pirkko kirjoittaa omista kokemuksistaan.

”Irjan kokemukset opetusharjoittelun matematiikan tunneista olivat negatiivisia. Minulla sen sijaan ei ole huonoja muistoja. Yllätyin oikein, kuinka mukavaa oli opettaa matematiikkaa... Tunneilla oli aiheena peilikuva ja symmetria. Näihin aiheisiin olikin melko helppo keksiä erilaista toimintaa, kuten peilien avulla kuvioden tarkastelua tai pistetyöskentelyä. Irjan harmonina oli luokanlehtorin sijainen, joka ei oikein osannut ohjata harjoittelua. Meidän luokanlehtorille täytyy antaa suuri kiitos ohjauksesta. Varsinkin ma-

tematiikan osalta hän oli innokas (joskus jopa liiankin innokas) kehittämään tehtäviä eteenpäin.”

Kaksi naisopiskelijaa samastui Venlaan, ja kummankin kohdalla tapahtui muutosta uskomuksissa ja opetuskäytännöissä. Heistä Leena tutustui opiskelijatapauksiin ennen opetusharjoittelua. *”Ennen kuin tutustuin artikkeleihin olin sitä mieltä, että omat neutraalit kokemukseni eivät vaikuta opetustyöhön. Kun pohdin asiaa syvällisemmin artikkelin perusteella, tulin siihen tulokseen, että myös neutraali suhtautuminen vaikuttaa. Neutraalin opettajan on vaikea ymmärtää, että joillakin oppilailla voi olla pelonsekainen suhde matematiikkaan tai joillekin oppilaille matematiikka voi olla elämää suurempi kysymys. Venlan tavoin pyrin välttämään oman opetukseni aikana liiallista opettajajohtoisuutta. Pyrin tuntien suunnittelussa painottamaan oppilaskeskeistä toiminnallisuutta ja ongelmanratkaisutaitoja. Olen sitä mieltä, että oppilaat voivat laskea perustehtäviä myös kotona ja matematiikan tunneilla voi näin edistää toiminnallista ja tutkivaa työskentelyäkin.”*

Heikki löysi samastumiskohteensa Leilan tarinasta. Heikin uskomukset ja asenteet muuttuivat selkeästi. *”Kuin luin luvun ’sana matematiikka saa minut voimattomaksi’ löysin sieltä heti tuttuja piirteitä. Olen luultavasti samantyylinen tapaus Leilan kanssa... Matematiikka ei ole koskaan ollut suosikkiaineita, vaan pikemminkin se on ollut suuri inhon kohde. Koskaan en ole pystynyt käsittämään sitä, mitä nautintoa jotkut saavat lukujen jatkuvasta pyörittelystä.... Itsetuntoni on aina ollut matematiikan tunneilla nollassa.... (Lukion matematiikan opettaja) ei pitänyt huonoista ja hitaista oppilaista ja oppilaat eivät pitäneet hänestä.”*

Näyttää, että monen opiskelijan kohdalla samastumisella tiettyihin opiskelijatapauksiin on merkitystä hänen käyttämilleen ilmaisuille. Esimerkiksi Teijan ja Sannan käyttämissä metaforissa on vaikutteita Lauran käyttämästä kielestä. Lauran korostama ulkopuolisuuden metafora muuntui Sannan kohdalla kielikuvaan matematiikasta *”vieraana kielenä, joka ei koskaan avautunut minulle”*.

Entä mistä johtuu, että opiskelijat samastuivat eniten juuri tiettyihin tapauskuvauksiin. Lauran ja Sirpan matemaattisiin elämäkertoihin on helppo samastua, koska molempien kohdalla tapahtui alkuvaikeuksien jälkeen käänne. Opettajakeskeiset uskomukset ja opetuskäytännöt muuttuivat oppilaskeskeisempään ja toiminnallisempaan suuntaan. Samalla molemmat kertomukset sisältävät sankaritarinan aineksia. Lauran

tapaukseen samastumista edistää myös sen sisältämä elävä kuvaus hitaan oppijan kokemista vaikeuksista. Jotta samastuminen olisi syvällistä, elämäkerran pitää koskettaa lukijaa. Sirpan tapaukseen on helppo samastua senkin takia, että hän korostaa monelle opiskelijalle tyypillistä itsensä kehittämisen retoriikkaa (Kaasila 2007b). Leilan kertomus sisälsi värikkäitä ilmaisuja, ja sen juoni muuttui alkuosan tragediasta sankaritarinaksi. Joidenkin oli kuitenkin vaikea samastua Leilan tapaukseen, koska hän edustaa ääriesimerkkiä traumaattisista koulumuistoista. Venlan koulumuistot ja käsitykset ovat melko neutraaleja ja hän ei ehkä siksi ole kovin suosittu samastumisen kohde, vaikka tarinan loppu on positiivinen.

Vesan ja Irjan matemaattisissa elämäkertoissa oli erilainen loppu kuin neljän muun opiskelijan kohdalla. Kumpikin heistä koki positiivisista koulumuistoista huolimatta opetusharjoittelun tapahtumat osittaisena pettymyksenä. On merkittävää huomata, että samaistuessaan tapauksiin monet opiskelijat muuttivat oman kertomuksensa loppuosan positiiviseksi ja perustelivat erilaista loppua joko luokanlehtorin tehokkaalla ohjauksella ja/tai muiden opiskelijoiden tuella.

Väitöskirjani sisältämistä tapauskuvauksista viisi kuvasi naisopiskelijan ja yksi miesopiskelijan matemaattisen idetiteetin kehittymistä. Näyttää siltä, että naisopiskelijat voivat samastua miesopiskelijan tapaukseen ja päinvastoin. Niin kävi kolmen nais- ja kolmen miesopiskelijan kohdalla.

Pohdinta

Opiskelijoiden portfoliot antavat viitteitä siitä, että kirjallisuusterapian käytöllä on merkitystä heidän matematiikkakuvansa kehittymiselle. Kahden kolmasosan kohdalla tapahtui muutosta matematiikan opetuksesta ja oppimisesta. Kuva muuttui opettajakeskeisestä oppilas- ja ongelma-keskeiseen suuntaan. On vaikea osoittaa, millä seikoilla on eniten merkitystä muutosprosessissa. Näyttää kuitenkin siltä, että samaistumisella on merkitystä yhtenä muutosta edistävänä tekijänä (Kaasila et. al., in print). Tutkimukseni vahvistaa aiempien tutkimusten (mm. Wilson & Thornton 2005) tuloksia, joiden mukaan kirjallisuusterapia näyttäisi olevan yksi keino vähentää luokanopettajaopiskelijoiden matematiikka-ahdistusta. Opiskelijoiden reflektointi syvenee, että kun löytyvät sopivan ”keskustelukumppanin” aiempien opiskelijatapausten joukosta. Samalla näyttää

siltä, että jaettujen kokemusten myötä ahdistuneisuus lievenee ja muuttuu terapeutiseksi dialogiksi (Mazza 1999). Tutkimukseni perusteella kirjallisuusterapiasta näyttää olevan hyötyä myös osalle sellaisista opiskelijoista, joilla matematiikan metodikurssin alussa oli positiivinen tai neutraali matematiikkakuva. Tällöin samaistumisen yhteydessä opiskelijat pelaavat usein omaa opetustaan heitä lähinnä olevan opiskelijatapauksen vastaaviin kokemuksiin ja sitä kautta konstruktivistisen oppimisteorian painotuksiin.

Entä miten pitkälle opiskelijan kirjoittamat itsearviointitunneistaan vastasivat todellista tilannetta? Luokanopettajaopiskelijat tiedostavat hyvin, että opettajankoulutuksessa on sisäänrakennettuna odotus muutoksesta, mikä voi vaikuttaa opiskelijoiden uskomuksiin ja toimintoihin. Haastattelutilanne muistuttaa usein roolipeliä. Opiskelija pyrkii vastaamaan niihin odotuksiin, joita arvelee haastattelijalla olevan. Tämä retorinen näkökulma kannattaa ottaa huomioon pohdittaessa tulosten merkitystä (Kaasila 2007b). Lisäksi opiskelijat saattavat jälkikäteen esittää kaunistellun version tuntiensa tapahtumista. Siksi vertailin opiskelijan tekemiä itsearviointeja hänen portfolioon sisällyttämäänsä tuntisuunnitelmaan. Seurasin myös osalta tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista yhden matematiikan tunnin, ja vertailin tekemiäni muistiinpanoja opiskelijan tekemään itsearviointiin.

Sovelsin tutkimuksessa kirjallisuusterapian mahdollisuuksia melko rajoitetusti. Jatkossa voisi olla hyödyllistä, jos samantyyppisiä muistoja kokeneet opiskelijat lukisivat taustansa lähellä olevan tapauksen ja keskustelisivat niistä toisten kanssa pienryhmissä jo ennen opetusharjoittelua. Identifikaation syventämiseksi voisi olla tarpeellista kerätä sellainen matemaattisten elämäkertojen joukko, josta mahdollisimman moni opiskelija löytäisi samastumiskohteen. Omana kouluaikanaan matematiikan tunneilla hyvin menestyneen opiskelijan saattaa olla vaikea samastua sellaisiin kertomuksiin, jossa muutosta ei tapahdu tai joissa ei ole onnellinen loppu. Yksi vaihtoehto on täydentää Vesan ja Irjan tapauskuvauksia neljännen vuoden opetusharjoittelun tapahtumilla, koska heidänkin uskomuksensa ja opetuskäytäntönsä muuttuivat. Vesaan samastuneet voisivat tutustua myös Leilan ja Lauran tapauksiin. Siten he voisivat paremmin oppia ymmärtämään sellaisiakin oppilaita, joilla on oppimisvaikeuksista. Vastaavasti Lauraan tai Leilaan samastuneet voisivat tutustua Vesan sekä

Sirpan tapauksiin ja oppia niiden kautta, millaisia haasteita koulumatematiikassa hyvin menestyneille oppilaille kannattaa asettaa.

Kirjallisuusterapian käytöllä on monia rinnakkaisia piirteitä tarinallisen kuntoutuksen kanssa. Hänninen ja Valkonen (1998) ovat käyttäneet tarinallista kuntoutusta sosiaalipsykologian tutkimuksissaan esimerkiksi vaikeasti sairastuneiden kohdalla. Tarinallisessa kuntoutuksessa henkilöille tarjotaan tilaisuuksia kertoa aiemmista, usein ahdistavista kokemuksistaan ja siten jakaa niitä toisten samassa tilanteessa olevien kanssa. Hännistä ja Valkosta soveltaen voi sanoa, että jos opiskelija muistaa matemaattisesta menneisyydestään epäonnistumisia ja näkee matemaattisessa tulevaisuudessaan vain uhkia, hän tiedostamattaan tulkitsee matemaattista elämäkertansa traagisen tarinan näkökulmasta. Kun opiskelija reflektoi omaan matemaattiseen elämäkertansa liittyviä tapahtumia ja oivaltaa tulkinnan olevan muutettavissa, se voi vapauttaa etsimään uusia näkökulmia hänen aiempaan matemaattiseen identiteettiinsä.

Kirjallisuusterapiaa ja siihen liittyvää samastumisprosessia voidaan hyödyntää muuallakin kuin opettajakoulutuksessa, esimerkiksi peruskoulun ylimmillä luokilla oppilaiden pohtiessa valintaa lukion laajan tai yleisen matematiikan oppimäärän välillä tai lukiossa pyrittäessä saamaan naisopiskelijoita kiinnostumaan matemaattisista tai tekniikkaan liittyvistä opiskelualoista. Aionkin jatkaa aihepiirin tutkimista laajemman opetusportfolioista koostuvan aineiston avulla, jolloin tavoitteenani on analysoida samaistumisprosessia syvällisemmin ja käsitteellistää tuloksia narratiiviseen psykoterapiaan liittyvän viitekehyksen kautta (Angus & McLeod 2004).

Lähteet

- ANGUS, L. & MCLEOD, J. (toim.) (2004) The handbook of narrative and psychotherapy. London: Sage.
- BIKNER-ASHBAHS, A. (2003). A social extension of a psychological interest theory. Saatavilla [www-muodossa http://onlinedb.terc.edu/PME2003/PDF/RR_bikner-ashbahs.pdf](http://onlinedb.terc.edu/PME2003/PDF/RR_bikner-ashbahs.pdf)
- BOUD, D. & WALKER, D. (1993). Barriers to reflection on experience. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (toim.) Using experience for learning. Buckingham: Open University Press, 73–86.
- BRUNER, J. (1986). Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard University Press.
- CALDERHEAD, J. (1991). The Nature and Growth of Knowledge in Student Teaching. *Teaching & Teacher Education* 7 (5/6), 531–535.
- CONNELLY, F. & CLANDININ, D. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher* 19 (4), 2–14.
- DENZIN, N. (1989). *Interpretive Biography*. Qualitative Research Methods Series 17. Newbury: Sage.
- GELLERT, U. (2000). Mathematics Instruction in Safe Space: Prospective Elementary Teachers' Views of Mathematics Education. *Journal of Mathematics Teacher Education* 3 (3), 251–270.
- HANNULA, M.S, KAASILA, R, LAINE, A. & PEHKONEN, E. 2005. Structure and typical profiles of elementary teacher students' view of mathematics. Teoksessa H. L. Chick & J. L. Vincent (toim.). Proceedings of the 29th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Vol 3. University of Melbourne. 89–96.
- HANNULA, M.S; LILJEDAL, P; KAASILA, R. & RÖSKEN, B. 2007. Researching relief of mathematics anxiety among elementary teacher students. Teoksessa J.-H. Wo, H-C. Lew, K-S. Park & D.-Y. Seo (toim.) Proceedings of the 31th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol 1. Seoul: The Korea Society of Educational Studies in Mathematics.
- HEBERT, T. & FURNER, J. (1997). Helping High Ability Students Overcome Math Anxiety through Bibliotherapy. *Journal of Secondary Gifted Education* 8(4), 164–178.

- HEIKKINEN, H. L. T. (2001). Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Studies in Education, Psychology and Social Research 175.
- HYNES, A. & HYNES-BERRY, M. (1986) *Bibliotherapy. The interactive process. A handbook.* Boulder: Westview Press.
- HÄNNINEN, V. & VALKONEN, J. 1998. Tarinat, sairaudet ja kuntoutuminen. Teoksessa Hänninen, V. & Valkonen, J. (toim.) *Kunnon tarinoita. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen.* Kuntoutussäätiö. Tutkimuksia, 58, 3–20.
- KAASILA, R. (2000). ”Eläydyin oppilaiden asemaan” luokanopettajiksi opiskelevien kouluaikeisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsitysten ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa. *Acta Universitatis Laponiensis* 32. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- KAASILA, R. (2002). ”There’s Someone Else in the Same Boat After All.” Pre-service Elementary Teachers’ Identification with the Mathematical Biography of Other Students. Teoksessa P. Martino (toim.) *Current State of Research on Mathematical Beliefs XI*, Pisa, Italy, April 4–8, 2002, University of Pisa. Department of Mathematics, 65–75
- KAASILA, R. (2007a) Using narrative inquiry for investigating the becoming of a mathematics teacher, *ZDM – International Journal of Mathematics Education* 39 (3), 205–213.
- KAASILA, R. (2007b). Mathematical biography and key rhetoric. *Educational Studies in Mathematics* 66 (3), 373–384.
- KAASILA, R., HANNULA, M., S., LAINE A. & PEHKONEN, E. (2005) Miten matematiikka-ahdistusta potevat luokanopettajaopiskelijat suojelevat matemaattista identiteettiään? Teoksessa L. Jalonen, K. Kaila & T. Keranto (toim.) *XXII Annual Symposium of the Finnish Mathematics and Science Education Research Association*, Nov. 25–26. 2004,: *Competence of Mathematics and Science Teachers – a Challenge or Opportunity?* Oulu: *Acta Universitatis Ouluensis*, E 80, 81–94.
- KAASILA, R., HANNULA, M. S., LAINE, A. & PEHKONEN, E (2006). Autobiographical narratives, identity and view of mathematics. Teoksessa M. Bosch (toim.) *Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education.* Sant Feliu de Guíxols, Spain, 17th – 21th February 2005, *Fundemí IQS – Universitat Ramon Llull*, 215–224. Saatavilla [www-muodossa http://ermeweb.free.fr/CERME4/](http://ermeweb.free.fr/CERME4/)

- KAASILA, R., HANNULA, M.S, LAINE, A. & PEHKONEN, E. (in print). Socio-emotional orientations and teacher change. Accepted: Educational Studies in Mathematics
- KAUNISMAA, P. & LAITINEN, A. (1998). Paul Ricœur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa Kuhmonen, P.& Sillman, S. (toim.) Jaettu jana, ääretön raja. Filosofian laitoksen julkaisuja 65, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 168–195.
- LABOSKEY, V. (1993). A Conceptual Framework for Reflection in Preservice Teacher Education. Teoksessa J. Calderhead & P. Gates (toim.) Conceptualizing Reflection in Teacher Development. Falmer Press. London, 23–38.
- LENKOWSKY, R. (1987). Bibliotherapy: A Review and Analysis of the Literature. *The Journal of Special Education* 21 (2), 123–132.
- LINDE, C. (1993). *The Creation of Coherence*. New York: Oxford University Press.
- MACLURE, M. (1993) Mundane autobiography: some thoughts on self-talk in research context. *British Journal of Sociology of Education*, 14, 373–384.
- MAZZA, N. (1999). *Poetry therapy. Interface of the arts and psychology*. Boca Raton, Florida: CRC Press.
- OP 'T EYNDE, P, DE CORTE, E & VERSCHAFFEL, L. (2002) Framing students' mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. Teoksessa G. Leder, E.
- PEHKONEN & G. TÖRNER (toim.) *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Kluwer: Dordrecht, 13–37.
- PEHKONEN, E. & PIETILÄ, A. (2004) On relationships between beliefs and knowledge in mathematics education. Teoksessa M. Mariotti (toim.) *Proceedings of the fourth congress of European Society for Research in Mathematics Education (CD/ROM)*, University of Pisa.
- PIETILÄ, A. & HUHTALA, S. (2003) ”Laskun takaiset maailmat” – Luokanopettajaopiskelijoiden pohdintoja matematiikan oppimisvaikeuksista. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7. 2. 2003*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. B 72, 212–218.
- POLKINGHORNE, D. (1995). *Narrative Configuration in Qualitative Analysis*. In Hatch, J. & Wisniewski, R. (Eds.) *Life History and Narrative*. London: Falmer, 5–23.

- RICŒUR, P. (1983). *Time and Narrative*. Vol. I. Chicago: The University of Chicago Press.
- RICŒUR, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- TRUJILLO, K. & HADFIELD, O. (1999). Tracing the roots of mathematics anxiety through in-depth interviews with preservice elementary teachers. *College student journal*, 33 (2), 219–232.
- WILSON, S. & THORNTON, S. (2005). I am really not alone in this anxiety: Bibliotherapy and pre-service primary teachers' self-image as mathematicians. Teoksessa P. Clarkson, A. Downton, D. Gronn, M. Horne, A. McDonough, R. Pierce & A. Roche (toim.) *Proceedings of the annual conference held in Melbourne, 7th–9th July, 2005*. MERGA: Sydney, 791–798.

LIITE: *Samastumisen kohteena olevat opiskelijatapaukset*

Vesa: Matematiikassa helpolla menestyjä, teoreettinen pohdiskelija

Vesa kertoi pitäneensä aina matematiikasta ja menestyneensä siinä hyvin. Lapsuusajan ydinepisodeissa kiteytyi vankka itsearvostus, kilpailu laskunopeudessa sekä vertailu muihin (mm. isoveljeen tai toisiin oppilaisiin). Hän menestyi lukion laajan matematiikan opinnoissa sekä ylioppilaskirjoituksissa hyvin ilmeisen pienellä työmäärällä. Hän on teoreettisesti suuntautunut, pitää matematiikan haasteellisuudesta ja on esittänyt usein opettajalleen miksi-kysymyksiä. Hän pitää matematiikan opettajan tärkeimpänä ominaisuutena vahvaa aineenhallintaa, jonka pohjalta kykenee vastaamaan nopeasti oppilaiden esittämiin vaikeisimpiin kysymyksiin. Hän korosti myös ulkooppimisen merkitystä.

Toisen vuoden opetusharjoittelun kaksi ensimmäistä tuntia olivat verrattain oppilaskeskeisiä ja sisälsivät ongelmakeskeisen vaiheen. Ensimmäisen tunnin itsearviointi sekä toinen tunti antoivat viitteitä siitä, että käsityksissä ja opetuskäytännöissä olisi tapahtumassa muutosta oppilaskeskeiseen suuntaan. Kolmas tunti oli kuitenkin opettajakeskeinen, ja sen itsearviointi osoitti, että hän näki oppilaan lähinnä passiivisena kuunteelijana. Hän arvioi opetusharjoittelun jälkeen, että ”opettajajohtoisuus on varmaan ehkä pinttynyt, koska mulla on ollu aina opettajajohtoiset opet-

tajat.” Ongelma- ja oppilaskeisen opetuksen esteenä oli hänestä ennen kaikkea oppisisältö (kertolaskualgoritmi).

Itsearvioinneissaan Vesa suuntasi melko monipuolista kritiikkiä pitämään tunteja kohtaan ja toi esille myös useita parannusesityksiä. Hänellä oli melko paljon ongelmia työrauhan ja tunnin eri vaiheiden ajoituksen kanssa. Vesan käsitys itsestä matematiikan opettajana näytti olevan opetusharjoittelun jälkeen jonkin verran heikompi kuin sitä ennen. Hän olikin kokenut luokanlehtorin ja luokan oppilaiden merkityksen melko negatiivisena.

Sirpa: Kunnianhimoinen ja määrätietoinen itsensä kehittäjä

Sirpalla on ollut pääosin positiivisia muistoja oman kouluaikinsa matematiikan opetuksesta. Lukion tapahtumia kuvaavissa ydinepisodeissa korostuivat positiivisen ja haastavan ilmapiirin luominen luokkaan sekä oppilaiden välisen yhteistoiminnan merkitys kilpailun sijasta. Kuvatessaan hyvän matematiikan opettajan ominaisuuksia Sirpa käyttää esimerkkinä omaa lukion matematiikan opettajaansa.

Opetusharjoittelussa Sirpa opetti toisella luokalla aiheena mm. jakolasku. Alussa hän piti opettajakeskeisiä tunteja. Käännekohta tuli esille toisen tunnin itsearvioinnissa, ja kolmas tunti osoitti, että hän oli omaksunut oppilaskeskeistä ajattelua. Hän kiteytti muutoksen seuraavasti: ”Tuntini paranivat koko ajan loppua kohti, mitä enemmän annoin oppilaille mahdollisuuksia kokeilla ja en vain itsepintaisesti puhunut edessä ja oppilaat kuuntelivat.” Luokanlehtorin antamalla konkreettisilla ohjeilla oli keskeinen merkitys muutosprosessissa, samoin luokan toimintakulttuurilla: oppilaat olivat tottuneet toiminnalliseen ja ongelmakeskeiseen opetukseen. Opetusharjoittelu osoitti, että Sirpa on määrätietoinen ja kunnianhimoinen. Käsityksissä ja toiminnassa korostui jatkuva halu kehittää itseään opettajana. Myös itsearvostus on vankka. Opetusharjoittelun jälkeen Sirpa pelkisti käsityksensä matematiikasta ”ymmärtämisen tieteeksi”. Ilmaisuu kuvaa hyvin matematiikan prosessiluonnetta.

Irja: Ahkera ja tunnollinen yrittäjä

Irja on tullut opiskelemaan suoraan lukiosta. Hän on ollut tekemisissään ahkera ja tunnollinen. Hän peilasi käsityksiään ja opetuskäytäntöjään usein lukion laajan matematiikan opettajaansa. Se näkyi mm. pitkäjänteisen työnteon ja täsmällisen kielenkäytön korostamisessa ja matematiikan abstraktin luonteen painottamisessa.

Ennen opetusharjoittelua Irja kertoi, että aikoo itse opettaa ala-asteella eri tavalla kuin hänen opettajansa tekivät. Käsitykset matematiikan opetuksesta vaikuttivat melko monipuolisilta, mutta hän kertoi, että ei osaa soveltaa matematiikan tuntien suunnittelussa monia opetusmenetelmiä, koska hänen omat opettajansa eivät olleet käyttäneet sellaisia. Aineenhallinnan taso tuli esille mm. eksaktina kielenkäyttönä tuntitilanteissa sekä monipuolisissa itse laadituissa tehtävämonisteissa.

Opetusharjoittelussa Irja korosti ensimmäisen vuoden opinnoissa esille tullutta motivoinnin tärkeyttä, jonka hän näkee eräänlaisena patenttilääkkeenä opetukseen liittyvien ongelmien ratkaisemisessa. Hän oli jäsentänyt tunnin alkuosan opettajakeskeiseksi. Syynä oli se, että hän pelkäsi kokeilla jotakin uutta. Myöhemmissä vaiheissa hän kiinnitti enemmän huomiota oppilaan tekemisiin. Työrauhaongelmat häiritsivät parilla tunnilla opetusta selvästi ja tämä saattoi heijastua melko kireänä suhtautumisena oppilaisiin. Käsitykset matematiikan opetuksesta muuttuivat jonkin verran oppilaskeskeisempään ja ongelmakeskeisempään suuntaan, mutta tuntien itsearviointeissa tuli esille opettajakeskeistä näkökulmaa. Hän ei katsonut saaneensa luokanlehtorilta juurikaan tukea opetuksen suunnitteluun.

*Venla: ”Matematiikka on tylsää,
mutta oppisisältöjen yhteys arkielämään on tärkeää”*

Venlalla oli vaihtelevia muistoja matematiikan opetuksesta omalta kouluajalta, mutta hänen mukaansa matematiikan tunnit ovat tylsiä moniin muihin oppiaineisiin verrattuna. Tällä on ollut myös merkitystä siihen, että Venla oli valinnut lukion yleisen oppimäärän. Hän korosti matematiikan opetuksessa sisältöjen yhteyttä arkielämään sekä oppilaan oman oivallisuuden merkitystä mm. uusien asioiden oppimisessa.

Opetusharjoittelussa Venla opetti samassa luokassa kuin Sirpa. Myös Venlan matematiikan tunnit muuttuivat selvästi opettajajohtoisesta oppilaskeskeisempään suuntaan. Hän hyödynsi opetuksessa monipuolisesti toimintavälineiden käyttöä ja ongelmanratkaisua. Avainhenkilönä oli luokanlehtori, jonka merkitys tuli esille Venlan käyttämässä sanastossa sekä opetuskäytännöissä. Myös toisten opiskelijoiden tuki oli tärkeä. Venla korosti suurimpana haasteenaan opetuksen eriyttämistä ja pitkälle menevää opetuksen yksilöllistämistä.

Laura: Hidas laskija, heikon oppilaan asemaan eläytyjä

Lauralla oli ollut omana kouluaikanaan useita negatiivisia oppimiskokemuksia, jotka liittyivät matematiikan opettajiin, opetusmenetelmiin ja sisältöihin. Laura oli toisinaan myös pelännyt matematiikkaa, ja hän toisti useaan kertaan hieman toisistaan poikkeavin sanakääntein metaforan, jossa kertoi kokeneen jääneensä matematiikan ulkopuolelle, vaikka ”ois ihana päästä siihen sisälle”. Hän oli valinnut lukion yleisen matematiikan kurssin eikä ollut menestynyt siinä kovin hyvin. Hänellä oli myös keskimääräistä huonompi luottamus itseensä matematiikan osajana. Nämä seikat heijastuivat monissa hänen käsityksissään. Lauralla oli taitoa eläytyä hitaimpien tai oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden asemaan. Tätä kautta hän pystyi kääntämään monet negatiiviset muistonsa positiiviseksi ajatteluksi ja toiminnaksi.

Negatiivisilla kouluaikaisilla muistoilla oli keskeistä merkitystä myös opetuskäytännöille. Hänen mottonsa oli: ”Mä oon hirveen tyytyväinenki tavallaan, että mulla on ollu siinä vaikeuksia... Ehkä sitä ossaa sitte paremmin sillai eläytyä, ja kattoo sitte niitten heikompien perään.” Opetusharjoittelussa hän korosti turvallisen ilmapiirin luomista luokkaan sekä sitä, että kullakin oppilaalla olisi oltava omat tavoitteet, jolloin päähuomio ei olisi oppilaiden välisessä vertailussa. Opetusharjoittelun aikana suurimpana muutoksena oli itsearvostuksen selvä paraneminen. Samalla myös matematiikan pelko poistui. Hänen opetuksensa oli osittain opettajakeskeistä ja osittain oppilaskeskeistä. Suuri muutos oli siinä, että hän alkoi liittää opetettavia asioita monipuolisesti oppilaiden kokemusmaailmaan.

Leila: ”Sana matematiikka saa minut voimattomaksi”

Leilalla oli hyvin negatiivisia muistikuvia oman kouluaikinsa matematiikan opetuksesta ja opettajista. Hän kertoi tunteneensa inhoa itseään kohtaan, koska ei toisella luokalla ymmärtänyt kolminumeroisia lukuja. Ahdistus oli leimaa-antava piirre muistikuville. Leilan mukaan useat matematiikan opettajat eivät ymmärtäneet, miten suurina vaikeuksia hänellä oli oppisisältöjen omaksumisessa. Koulumuistojensa johdosta Leila piti tärkeimpänä matematiikan opettajan ominaisuutena kykyä kannustaa myös hitaimpia oppilaita.

Opetusharjoittelussa Leila sai paljon merkittäviä positiivisia kokemuksia matematiikan opetuksesta. Ensimmäistä tuntia lukuun ottamatta hän piti melko oppilas- ja ongelmakeskeisiä tunteja. Leila kykeni varsinkin jakson loppupuolella liittämään opetettavat asiat oppilaan kokemusmaailmaan: ”Elävään elämään”. Käsitteet matematiikan opetuksesta monipuolistuivat. Onnistumisten kokemusten takia kuva itsestä matematiikan opettajana koheni huomattavasti, ja hän kertoi päässeensä eroon matematiikan opetusta kohtaan tuntemastaan ahdistuksesta pelosta kääntämällä negatiiviset koulumuistonsa positiiviseksi toiminnaksi. Luokanlehtorilla ja samassa luokassa opettaneille opiskelijoilla oli tärkeä merkitys Leilan matematiikkakuvan ja opetuskäytäntöjen kehittymisessä. Leila halusi valita matematiikan opetettavaksi aineeksi myös seuraavassa opetusharjoittelussa.

Helena Koskinen

TOINEN TIE OPETTAJAKSI

Vuodesta 1995 Lapin yliopistossa on järjestetty erillisiä opettajan pedagogisia opintoja (60 op) kasvatustieteellisen tiedekunnan täydennyskoulutusyksikön toimesta. Yliopiston viiden tiedekunnan opiskelijoilla ja noin kymmenellä ylemmän korkeakoulututkinnon jo suorittaneella henkilöllä on vuosittain mahdollisuus hakeutua opettajan opintoihin. Tekijä, joka usein johdattaa opiskelijan suorittamaan opettajaopintoja aikaisemmasta urasuunnittelusta poiketen, on satunainen toiminta epäpätevänä opettajana. Tarkastelen tässä artikkelissa Lapin yliopiston erillisten opettajan pedagogisten opintojen opiskelijoiden odotuksia koulutukselle sekä koulutuksen aikana (vuosilta 2004–2007) kerätyn arviointipalautteen siirtymistä opintojen toteuttamismuotojen ja sisältöjen kehittämiseen. (Koskinen 2007.)

Opettajan ammattiin pätevytyemisestä säädetään asetuksella ja kouluttaminen on säädetty korkeakoulujen tehtäväksi. Yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa on lukuisia varsinaisia opettajankoulutusohjelmia. Aineenopettajaksi haluava voi hakeutua lähtökohtaisesti aineenopettajan koulutusohjelmaan tai pätevytyä ”toista tietä” opettajaksi. Hän voi pätevytyä joko korkeakoulututkinnon aikana tai sen jälkeen suorittamalla erilliset opettajan pedagogiset opinnot. Opinnoista säädetään asetuksessa yliopistojen tutkinnoista (794/2004) ja opintojen tuottamasta kelpoisuudesta asetuksella opetustoimen henkilöstön kelpoisuudesta (986/1998). Opinnot antavat laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden aineenopettajalle perusopetukseen, lukiokoulutukseen sekä ammatillisten oppilaitosten, ammattikorkeakoulujen, kansa-, kansalais- ja työväenopistojen opettajaksi. Myös monissa työelämätehtävissä, kuten yhteiskunta- ja kulttuurialojen

koulutus- ja suunnittelutehtävissä, luetaan hyväksi tai jopa edellytetään pedagogista perehtyneisyyttä.

Opiskelijat tiedostavat koulutusrakenteen muutokseen liittyvät haasteet, kuten koulusektorirajat ylittävän opettajuuden. Kaksoisopettajuus perusopetuksessa yhtenäiskoulujen myötä ja yhteisopettajuus, toimiminen samanaikaisesti eri oppilaitoksissa, erityisesti pienen väestöpohjan kunnissa, ovat ajankohtaisia. Luokanopettajan pätevytyminen täydennyskoulutuksella (60 op) perusopetuksen aineenopettajaksi tai aineenopettajan pätevytyminen luokanopettajaksi suorittamalla perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (60 op) mahdollistaa opettajana toimimisen koko yhtenäiskoulussa, luokka-asteilla 1–9. Näin opettajasta tulee opettamisen järjestämisen resurssi erityisosaimisen näkökulmasta ja opettajan ammatillinen kehittyminen toteutuu jatkumona peruskoulutuksesta täydennyskoulutukseen. (Green paper 2000; Luukkainen 2000; Luukkainen 2004, 203–205; Mikkola 2005.) Täydennyskoulutuksessa ammatillinen pätevytyminen mahdollistuu pääosin työelämään osallistumisen ja koulutuksen jaksottaisena vuorottelua.

Erityisen mahdollisuuden erillisten opettajan pedagogisten opintojen suorittaminen tarjoaa maahanmuuttajataustaisille henkilöille. Kun henkilö saa Opetushallituksen päätöksen ulkomailla suoritetun korkeakoulututkinnon rinnastamisesta Suomessa suoritettavaan korkeakoulututkintoon, päätöksessä määritellään vaadittavat lisäsuoritukset opettajan virkakelpoisuuteen. Yleisesti henkilön on suoritettava täydentäviä opintoja Suomessa yhden lukukauden ajan opetusharjoitteluna ja siihen liittyvinä opintoina, yhteensä 10 opintoviikkoa. Jos näin tapahtuu, hänen aikaisemmin suorittamaansa tutkintoon sisältyvät kasvatustieteen opinnot rinnastetaan Suomessa suoritettaviin, opettajan pedagogisissa opinnoissa vaadittaviin kasvatustieteen opintoihin, ja samalla voidaan tutkintoon sisältyvät opettavan aineen opinnot katsoa riittäviksi, Suomessa aineenopettajalta vaadittaviksi opinnoiksi tai ne edellytetään täydennettäväiksi.

Aineenopettajan kompetenssi rakentuu opettavan aineen hallinnasta, pedagogisista opinnoista ja ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamisesta. Opetettavan aineen hallinnasta säädetään erikseen oppilaitoskohtaisesti. Opettajankoulutuksen haasteena on kehittää tutkimukseen perustuvaa opetusta, luoda pedagogisia innovaatioita ja antaa tuleville opettajille valmiudet oman työnsä tutkivaan kehittämiseen. Yliopistopedagogiikan yti-

menä (Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja 2003, 17) on ohjata ja kasvattaa opiskelijasta oman tieteenalansa asiantuntija ja tutkija. Oman toiminnan arvioiminen ja tulevien haasteiden tiedostaminen sekä tavoitteiden asettaminen henkilökohtaiselle kehittymiselle, rakentuvat käsitykselle päämäärästä ja tulevaisuudesta opettajana.

Lapin yliopiston erillisten opettajan pedagogisten opintojen aikana toteutetaan jatkuvaa arviointia alkaen opiskelijakohtaisesta lähtötilanteen arvioinnista. Henkilökohtaisessa opiskelusuunnitelmassa ja lomakehaastattelussa opiskelija kirjaa opintoja koskevat odotuksensa, arvioi itseään oppijana sekä vahvuuksiaan opettajuutta ajatellen ja laatii henkilökohtaiset tavoitteet opinnoille. Opintojen aikainen vertaisarviointi ja ohjaajien ja opettajien antama palaute sekä itsearviointi jatkavat prosessia ja rakentuvat kokonaisuudeksi, joka päättyy opintojen loppuarviointiin sekä henkilökohtaisen arviointiportfolion laatimiseen.

Opettajuus ajassa

Opettajan työ mielletään ensisijaisesti opettamiseksi. Työ on kuitenkin laajentunut sisällöllisesti ja toiminnallisesti. Opettajuus-käsitteellä halutaan kuvata opettajan työtä laaja-alaisemmin asiantuntijuuden näkökulmasta. (vrt. Leino & Leino 1997, Luukkainen 2004.) Opettajan asiantuntijuus koostuu: 1) sisältöasiantuntijuudesta – opettaja hallitsee opetusalan teorian ja käytännöt ja osaa integroida niitä asiantuntevasti; 2) pedagogis-didaktisesta asiantuntijuudesta – opettaja ohjaa oppimistilanteita pedagogisesti ja didaktisesti mahdollistaen asetettujen tavoitteiden mukaisen oppimisen, tukee ja ohjaa oppijaa oppimisprosessin toteuttamisessa sekä 3) ammatillista asiantuntijuudesta – opettajan metakognitiivisesta tietämyksestä, eettisyydestä, sosiaalisuudesta ja affektiivisesta osaamisesta, luovuudesta sekä hallinnollisesta osaamisesta. (Leino & Leino 1997, Luukkainen 2000, Ojanen 1993, Patrikainen 1999.) Työelämäyhteistyö tuo lisähaasteen ammattiin opettavalle opettajalle. Toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ja ammattikorkeakouluissa opettajalta edellytetään käytännön työelämäkokemusta opettamansa aineen alueelta. Opettajan työn laaja-alaisuus on haaste sekä henkilökohtaisesti että yhteiskunnallisesti. Opettajuus on kohtaamisia, valmiutta kohdata määrällisesti ja laadullisesti lisääntyvä erilaisuus, ympäristön sidosryhmät,

työelämän edustajat ja perheet, yhteiskunnan eri toimijatahot ja – tasot. Toiminta on laajentunut myös kansainväliseen yhteistyöhön.

Olli Luukkainen on väitöstudkimuksessaan (2004), *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* hahmottanut kuvaa tulevaisuuden opettajasta vuonna 2010. Hänen mukaansa opettajan odotetaan olevan eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen kehittäjä. Sisällönhallinnan, oppimisen edistämisen ja eettisyyden lisäksi Luukkainen nostaa opettajuuden ydintekijöiksi tulevaisuushakuisuuden, yhteiskuntasuuntautuneisuuden, yhteistyön sekä itsensä ja työnsä jatkuvan kehittämisen.

Opettajan koulutuksessa opiskelija harjaantuu praktiikan reflektointiin. Ammatillisen kehittymisen kannalta on tarpeen tulla ulos arjen rutiineista. Arkirutinoituminen voi johtaa tavoitteiden hämärtymiseen. Opettajaksi opiskelevaa ohjataan omaksumaan tutkiva työote, ei vain opiskelun aikaiseksi toimintamalliksi vaan tulevaisuuden työotteeksi. Opettajan praktinen teoria syntyy erilaisten kokemusten, teoreettisen perehtymisen, kuuntelun ja vuorovaikutukseen osallistumisen sekä toisten seurannan tuloksena (Ojanen 1993,34). Ammatillinen osaaminen ei ole vain teoreettisen tiedon soveltamisen ongelma opetustilanteissa, vaan ammatillinen osaaminen perustuu myös kokemuksen kautta saatuun tietoon ja ajatteluun. Pedagogisen ajattelun kehittymisen myötä ratkaisut saavat tiedostetun teoreettisen perustan. Ongelmien kompleksisuus ja tapahtumien etenemisnopeus haastavat rutiinit ja intuition, jotka tukeutuvat kokemukseen. (Kansanen 2004; Patrikainen 1999.)

Opettajan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta on keskeistä tunnistaa, millaisia pedagogisen ajattelun skaaloja opettaja hallitsee käyttäessään omaa aineenhallintaansa ja käyttötietoon tai käyttöteorioihin liittyvää ammattitaitoaan. Opettajan roolin muuttuminen taitojen ja tekniikoiden hallitsijasta teoriaa ja käytäntöä integroivaksi, reflektiiviseksi ja kehittämisorientoituneeksi oppimisen ohjaajaksi on ajassa elämistä. Opettajan toiminta nähdään entistä laajemmin yhteiskunnallisessa sekä eri-ikäisten ja eri elämäntilanteissa olevien oppijoiden muodostamassa jopa maailmanlaajuisessa kontekstissa. On huomattavaa, että maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrä lisääntyy jatkuvasti opetusryhmissä. Opettajan käsitys opetuksesta ja oppimisesta ohjaavat opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa heijastuen kasvatus- ja opetustyöhön. (Johnston 1992; Keiny 1994; Ojanen 1993; Patrikainen 1999.)

Käsitys opettajuudesta, jolle Lapin yliopiston opettajan pedagogisten opintojen suunnittelu ja toteuttaminen rakentuvat, perustuu ajattelulle opettajuuden muutoksesta sekä opettajuudesta reflektiivisenä yhteytenä opettajan pedagogisen ajattelun, toiminnan ja arvioinnin välillä.

Odotuksia ja toteutumaa

Timo Luopajarvi (1993, 166–168) on todennut opettajan ammatillisen minäkäsityksen alkavan rakentua jo silloin kun tuleva opettaja itse käy koulu. Kuva rakentuu edelleen opiskelun aikana ja tulee testatuksi työuran alkaessa. Ennen opettajaopintojen aloittamista on hyvä pohtia, millainen käsitys opiskelijalla on opettajuudesta, ja mitä odotuksia hän tunnistaa koulutukselle. Odotukset heijastavat käsitystä opettajan työstä. Opettajan pedagogisten opintojen opiskelijoista monet ovat toimineet opetustyössä vuosia ennen opintojen aloittamista. Aiemmin opitun tunnistaminen suhteessa alkavaan koulutukseen on motivoitumisen kannalta oleellinen kysymys. Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tavoitteena on lisäksi edistää oppimismyönteisyyttä, lisätä opintojen suorittamisen joustavuutta sekä tukea elinikäistä oppimista. Yksilötasolla aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen, Apl/Apel-käytännöt (APL = Accreditation of Prior Certificated Learning, APEL = Accreditation of Prior Experiential Learning) alkavat opintojen alussa käynnistyvällä henkilökohtaisen opiskelun suunnittelulla (hops-työskentely) (Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa 2007).

Vuosina 2004–2006 Lapin yliopiston opettajan pedagogisiin opintoihin haki yhteensä 577 opiskelijaa ja soveltuvuuskokeessa hyväksyttiin opintoja suorittamaan 131 opiskelijaa. Opiskelijoiden ikä vaihteli 23–57 ikävuoteen. Noin joka viides opiskelija oli mies. Opintojen alkaessa noin puolella on ollut ylempi korkeakoulututkinto kesken ja puolella jo valmiina. Kolmannes opiskeli opetustyön ohessa, kolmannes teki opintojen ohessa muuta työtä ja yksi kolmannes opiskeli päätoimisesti. Erillisten opettajan pedagogisten opintojen järjestämisen keskeinen haaste on, että useampi kuin joka kolmas opiskelija omaa kokemusta opetustyöstä ennen opintojen alkua. Suurimmalla osalla opetuskokemus oli lyhytaikaista, alle 1 vuosi, mutta 10 prosentilla opiskelijoista opetuskokemusta oli kertynyt jo yli 10 vuotta. Vain vajaalla neljänneksellä opiskelijoista ei ollut opetus-

kokemusta lainkaan. Opiskelijat, joilla ei ole opetuskokemusta korostavat, että vuorovaikutus opetustyössä jo olleiden opiskelijatovereiden kanssa on oleellinen osa opintojen antia.

Opiskelijoiden opinnoille esittämät odotukset voidaan kiteyttää viiteen teemaan:

1. itsensä kehittäminen
2. opettajuuden ja opettajana toimimisen vahvistaminen
3. opetuksen järjestäminen käytännössä
4. tietoteoreettisen perustan vahvistaminen
5. muodollinen pätevytyminen

Opiskelijan henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvat käsitykset opettajuudesta heijastavat ajankohtaista keskustelua sekä omien kokemusten tulkintaa ja ovat pääosin yhteneviä tutkimuksissa mainittuihin opettajuuden haasteisiin. (vrt. Luukkainen 2004, Patrikainen 1999.) Keskusteluissa ja erilaisten tehtävien kautta käsitykset tulevat opintojen aikana jaetuksi ja yhteisesti reflektoiduiksi opiskelijaryhmässä.

Lapin yliopistossa erilliset opettajan pedagogiset opinnot suuntautuvat aikuisopetukseen mutta tuottavat laaja-alaisen pedagogisen kelpoisuuden opettajan työhön. Opinnot rakentuvat näkemykselle opiskelijasta oman oppimisensa ja opettajuutensa itsenäisenä rakentajana, tutkivaa työtettä toteuttavana, omatoimisena ja aktiivisena, yhteistoiminnallisena oppijana. Tavoitteena on, että opiskelija rakentaa henkilökohtaisista lähtökohdistaan edeten opettajuuttaan; saa tietoa keskeisistä ja ajankohtaisista oppimiseen, opettamiseen ja opiskeluun liittyvistä teemoista sekä teoriassa että käytännössä; rakentaa henkilökohtaista opettajuuttaan ja käyttöteoriaansa; kokeilee oppimaansa ja osaamaansa käytännön opetustyössä; yhteistyössä opiskelijatovereiden ja kouluttajien kanssa etsii vastauksia asettamien tavoitteiden saavuttamiseksi sekä uusien haasteiden tiedostamiseksi. Opinnot jakautuvat kolmeen osaan: kasvatustieteen teoriaopintoihin, didaktisesti painottuneisiin ammattiopintoihin ja ohjattuun harjoitteluun. (Opinto-opas 2007–2008.)

Opetettavan aiheen hallintaa vahvistetaan suuntautumisella. Suuntautuminen on ainekohtaista, opetettavan aineen didaktista kysymyksenasettelua tukevaa eriytymistä. Opiskelijaa ohjataan oma-aloitteisesti

toteuttamaan valintojaan, esimerkiksi oppimistehtävien kysymyksenasettelussa ja harjoitteluissa suuntautumista vahvistavalla tavalla. Näin tuetaan teorian ja käytännön integrointia, reflektiivisten ja diagnostisten kykyjen kehittymistä (vrt. Patrikainen 1999, 71). Opintojen keskeinen haaste on jo koetun ja osaamiseksi tiedostetun pohjalta tunnistaa uusia oppimishaasteita. Niitä määritellessään opiskelija tulee määritelleeksi käsityksensä opettajuudesta, oppimisesta, opettamisesta ja tiedosta.

Opinnot koetaan ensisijaisesti mahdollisuutena pätevoityä oman alan opettajaksi eri kouluasteille aiempia opintoja täydentäen. Lisäarvon tuottaminen työllistymisen näkökulmasta ja monialaisen osaamisen kautta on merkityksellistä korkeakoulututkinnon suorittamisen jälkeen. Toisaalta työelämässä jo saavutetun kokemuksen ja osaamisen vieminen ammatilliseen tai ammattikorkeakouluopetukseen on monen opettajan pedagogisia opintoja suorittavan opiskelijan vahvuus, joka tulee esille opintoihin sisältyvässä opetusharjoittelussa ja siitä saaduissa arvioinneissa.

Koulutuksen vastaavuus odotuksiin

Erillisten opettajan pedagogisten opintojen aikana tapahtuva arviointi sekä koulutuksen että yksittäisen opiskelijan osalta jakautuu koko opintojen ajalle. Keskeisenä tavoitteena arvioinnille on oppimisen edistäminen ja opintojen kehittäminen pyrkien laadukkaaseen opintojen toteuttamiseen. Opiskelijan rooli opetuksen sisällön ja toteuttamismuotojen kehittämisen kriittisenä yhteistyökumppanina toteutuu arvioinnin kautta (vrt. Karjalainen 1999, 19).

Kehittämistoiminta perustuu tavoitteelliselle toiminnan suunnittelulle ja suunnitelman toteuttamisen aikana saadulle palautteelle, jossa arvioidaan toteutunutta toimintaa ja tehdään kehittämiseen tähtäviä johtopäätöksiä. Opetuksen toteuttaminen niin, että se tukisi parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijaa, edellyttää jatkuvaa vuorovaikutusta opintojen järjestäjän ja opiskelijoiden kesken. Opiskelijoiden henkilökoh- taisten tavoitteiden ja toimintakontekstin tunteminen ovat suunnittelun lähtökohtina arvokkaita. Arvioinnin välineinä toimivat yhteiset keskustelut, arviointikyselyt, suunnitelmat, raportit, oppimispäiväkirja ja portfolio. Arvioinnin kautta ei siis vain kerätä tietoa tehdystä ja tekemättä jääneestä, vaan luodaan samanaikaisesti vuorovaikutuksessa oppimis-

todellisuutta (Heikkilä, Nevgi & Haarala-Muhonen 2005, 35–38). Reflektiivinen työote mahdollistaa opettajaksi opiskelevalla oman kehittymisen ja kasvun tarkastelun, se on analyysia, pohdintaa ja sitä kautta tietoisiksi tulemista omista mahdollisuuksista suhteessa toimintaympäristöön. Opettajaksi kehittyminen on vuorovaikutusprosessi oman itsen, kognition, oman ammatin ja sosiaalisen yhteisön ja ympäristön välillä (Niikko, 1998,84). Filosofiselle, pohtivalle ja reflektiiviselle työotteelle tulee varata aikaa opinnoissa; miksi kysymyksiä ja tarinoita tulee kuulla.

Opettajan pedagogisten opintojen opetussuunnitelma ja opiskelijan henkilökohtaisesti laatima opiskelusuunnitelma toteutuvat ja tulevat arvioituiksi koulutuksen lähiopetusjaksoilla, verkko-opinnoissa sekä yksilö- ja ryhmäopintoina. Ohjattu harjoittelu on keskeinen osa opintojen suorittamista. Kerätyssä arviointipalautteessa esille tulleiden oppimista tukevien tekijöiden ja kehittämiskohteina mainittujen tekijöiden huomiointia opintojen sisällön ja toteuttamismuotojen kehittämisessä kuvataan liitteessä 1.

Erillisten opettajan pedagogisten opintojen keskeiset kehittämishaasteet Lapin yliopistossa vuosina 2004–2007 ovat olleet:

- » opiskelijan henkilökohtaisen suuntautumisen mahdollistaminen ja vahvistaminen
- » opintojen rakenteellisen yhtenäisyyden vahvistaminen
- » ohjatun harjoittelun funktion vahvistaminen
- » laadukkaitten oppimiskokemusten mahdollistaminen ja tukeminen
- » aikuiskoulutuksen ajankohtaisten teemojen esille tuominen

Opinnoille asetettujen tavoitteiden näkökulmasta on keskeistä, että opintojen aikana varataan riittävästi aikaa keskeisten teemojen yhteiseen käsitelyyn. Vertaisarviointi toteutuu lähiopetusjaksojen vuorovaikutteisissa opiskelutilanteissa, seminaarikeskusteluissa sekä opetettavaa ainetta käsittelevässä, didaktisesti painottuneissa tehtävissä ja niitä työstävässä verkkokeskustelussa. Opiskelijat reflektiivisesti opintojen kuluessa oppimaansa ja kokemaansa opettajaksi/opettajana kehittymisen päiväkirjassa, jonka pohjalta laadittu itsearviointi liitetään opintojen lopussa koottavaan arviointi-

portfolioon. Itsearviointin yhteydessä opiskelija pohtii vahvuuksiaan ja haasteitaan.

Lopuksi

Opettajaksi kouluttautumista voidaan tarkastella sekä yksilöllisen että yhteiskunnallisen hyödyn näkökulmasta. Opettajan pedagogiset opinnot ovat täydennyskoulutusvaihtoehto henkilöille, jotka opiskelevat tai ovat jo suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon ja ovat hakeutuneet tai hakeutumassa koulutus- ja opetustehtäviin. Opiskelijat Lapin yliopiston erillisiin opettajan pedagogisiin opintoihin tulevat pääasiassa Lapin alueelta. Lappilaisille on arvokasta saada pätevyitysmiskoulutusta lähialueellaan, ja vastaavasti alueen oppilaitoksille on eduksi hyödyntää alueella jo olevaa osaamista. Täydennyskoulutus on tärkeänä pidetty mahdollisuus vahvistaa osaamista ja työllistymistä, esimerkiksi perheenjäsenen työn takia Lappiin muuttavalle.

Opettajan pedagogisten opintojen opiskelijoiden aiemmin hankitut yksilölliset tiedot ja taidot tulevat huomioonotetuiksi henkilökohtaisessa opiskelun suunnittelussa ja opettajuuden kehittymisen arvioinnissa. Monet opiskelijat ovat kartuttaneet henkilökohtaista osaamistaan eri koulutuksissa ja hakevat mahdollisuuksia hyödyntää niitä työurallaan. Opiskelijoiden arvioimat henkilökohtaiset vahvuudet ja haasteet heijastavat käsitystä opettajan työstä ja roolista ja ovat pitkälle yhteneviä tutkimuksissa esitettyjen opettajana toimimisen haasteiden kanssa. Opettajan pedagogisten opintojen koetaan vaikuttavan positiivisesti työuraan ja etenemiseen uralla.

Opettajuuden kehittyminen on jatkuva prosessi. On selvää, ettei koulutus tuota lopullista ammatillista valmiutta. Opintojen aikana on mahdollista käsitellä rajallinen määrä sisältöjä ja ydinaineksen ajankohtainen arvioiminen on koulutuksen suunnittelijoiden ja opiskelijoiden yhteinen haaste. Kehittämistyötä yksilön sekä koulutuksen tasoilla tehdään opintojen ajan jatkuvana arviointina. Opettajuuden tiedostaminen ja aukikirjoittaminen ovat opintojen tavoitteena, samoin henkilökohtaisten kehittämishaasteiden tunnistaminen, ja ratkaisukeskeisen, tutkivan työotteen haltuunotto. Opiskelu itsessään muodostaa opettajaksi opiskeleville mahdollisuuden havainnoida ja arvioida opetuksen toteutumista ja

oppimisen edistämisen ohjausta omien opintojen toteutumassa sekä ohjatussa harjoitteluissa.

Erillisten opettajan pedagogisten opintojen tulevaisuuden haasteet ovat opiskelijoiden henkilökohtaisten vahvuuksien edelleen kehittymisen vahvistaminen ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutteisuuden lisääminen sekä opettajuutta vahvistavan ydinaineksen selkiyttäminen ja opintokokonaisuuden rakenteen integroiminen.

Kirjallisuus

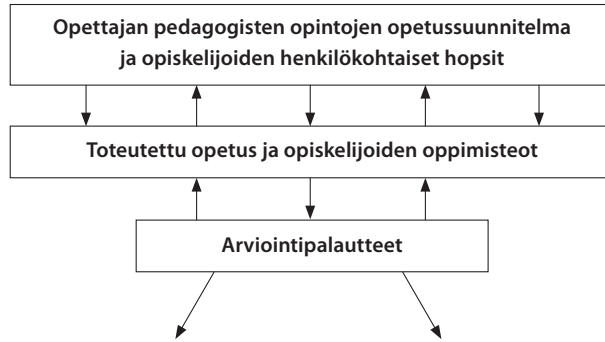
- Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuudesta 986/1998. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986>> 20.9.2007.
- HEIKKILÄ, M.; NEVGI, A. & HAARALA-MUHONEN, A. 2005. Verkko-opetuksen laatutyö. Teoksessa (toim.) nevgi, A.; Löfström, E. & Evälä, A. Laadukkaasti verkossa. Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. Helsinki: Yliopistopaino. 33–43.
- JOHNSTON, S. 1992. Images: a way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education* 8 (2), 123–136.
- KANSANEN, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- KARJALAINEN, ASKO 2005. Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet. Saatavilla www-muodossa <URL:http://www oulu.fi/opetkeh/pdf/verkkajulkaisut/koulutuksen_laatu_jarjestelma_perusteet_karjalainen.pdf> 14.5.2006.
- KEINY, 1994. Constructivism and Teachers' professional Development. *Teaching and Teacher Education* 10 (2), 157–167.
- Green Paper on Teacher Education in Europe. 2000. (edit.) Buchberger, F.; Campos, B.P.; Kallos, D & Stephenson, J. Thematic Network on Teacher Education in Europe. Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet: Umeå.
- LEINO, A-L. & LEINO, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- LUOPAJÄRVI, T. 1993. Ammattioppilaitosten opettajien motivaatioperusta. Teoksessa Ruohotie, P.; Leino, J. & Rauhala, P. Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 7, 127–238.
- LUUKKAINEN, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus.

- LUUKKAINEN, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis*; 318. Saatavilla [www-muodossa <URL: http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-o.pdf>](http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-o.pdf) 16.9.2005.
- MIKKOLA, A. 2005. Tutkinno uudistuksen tilanne opettajankoulutuksen kannalta. puheenvuoro Ainedidaktiikan symposium. Oppimistutkimuksen haasteet uudistuvalla opettajankoulutukselle. Turun yliopisto Turku II.2.2005.
- NIKKO, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71.
- OJANEN, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa Ojanen, S (toim.) *Tutkiva opettaja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Opetusmateriaaleja 21, 27–39.
- Opettajakunta kadottamassa työnsä hallinnan. Saatavilla [www-muodossa <URL: http://www.verkkouutiset.fi/arkisto/Arkisto_2000/1.syyskuu/scho3500.htm>](http://www.verkkouutiset.fi/arkisto/Arkisto_2000/1.syyskuu/scho3500.htm) 31.7.2007.
- Opinto-opas 2007–2008. Opettajan pedagogiset opinnot (60 op). Kasvatustieteiden tiedekunta Lapin yliopisto.
- PATRIKAINEN, R. 1999. Opettajuuden laatu. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista, 794/2004. Finlex. Saatavilla [www-muodossa <URL: http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794) 20.9.2007.
- Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. 2003. (toim.) Nevgi, A & Lindholm-Yläne, S. Porvoo: WSOY.

Painamattomat lähteet

- KOSKINEN, H. 2007. Odotuksia ja toteutumia. Erilliset opettajan pedagogiset opinnot Lapin yliopistossa 2004–2007.

LIITE I. Arviointipalautteen vaikutuksia opintojen toteutumiseen



Mikä tuki oppimista? (2004–2007)

Ryhmä	- ryhmäläisten monialaisuus - vertaistuki - opiskeluilmapiiri
Toteutus	- opintojen jaksotus, kokonaisuus toimi - informaatio kulki, joustavuus - opiskelijaa kuultiin
Ohjaus	- aikuisopiskelijan huomioiminen - ohjaus verkossa ja kasvokkain - oman kehitymisprosessin arvioiminen
Opetus	- opettajien asiantuntevuus - ajattelun aktivoiminen - kehittävät oppimistehtävät
Työtavat	- seminaarityöskentely - ainedidaktiset keskustelut verkossa - PBL-työskentely - haasteellinen itsenäinen työskentely

Kehittämishaasteita: (2004–2006)

Ryhmä	- interaktiivisuuden lisääminen - aikaisemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen - ryhmän heterogeenisuuden huomioiminen
Opetuksen sisällöt	- teoriapainotteisuus - aikuiskoulutuksen näkökulmaa esille - opintojen pirstaleisuus - opetusmenetelmällisiä valmiuksia työhön - sisällöt organisaatiotasolta yksilötasolle
Opintojen kuormittavuus	- epätasapainoisuutta opintojaksojen kesken - paljon yksilösuorittamista - päällekkäisyyttä aikaisemmin (kasvatustiede) suoritettujen opintojen kanssa
Verkko-opinnot (Optima)	- verkko-oppimisympäristö turha - osaamattomuutta TVT-taidoissa - laitepuutteita yksilötasolla
Opettajuus	- opettajan työn kokonaiskuvan hahmottaminen jäi puutteelliseksi - henkilökohtaisen lähtötason tunnistaminen - ammatti-identiteetin rakentaminen
Opetustilat	- opetustilat eivät suosi/mahdollista interaktiivisuutta

Miten siirtynyt opetussuunnitelmaan: (2005–2007)	määrittelyyn - opiskelussa painotettu opetusainekohtaista työskentelyä - kehitetty oppimistehtäviä suuntautuminen huomioiden - ydinainesanalyysi - opintojaksojen integroinnin esille tuominen orientaatioissa ja yksittäisen opettajan opetuksen integroimisesta kokonaisuuteen kesk-	kusteltu opettajien kanssa - opettajakeskusteluissa korostettu aikuisopetuksen näkökulman vahvistamisesta - mallinnettu opetuksen integraatiotavoitetta - lähiopetusjaksojen opetusta siirretty verkkoon - tehostettu Optiman käyttöönottokoulutusta - lisätty verkon käyttöä ohjauksessa ja	informaationjaossa - lisätty verkkokeskusteluja ainedidaktiikan tehtävinä - lisätty opettajan työn ajankohtaisteemojen käsittelyä - otettu käyttöön harjoittelun aloituskeskustelut selkiyttämään harjoittelun toteuttamista kenttäkouluissa - vahvistettu opettajaksi/opettajana kehittymisen reflektiota tehtävien ja harjoittelun kautta
---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Paula Kyrö

YRITTÄJYYSKASVATUKSEN LAAJENTUVAT NÄKÖALAT

Suomessa ensimmäiset yrittäjyyskasvatuksen opetuksen kokemukset sain työskennellessäni Helsingin yliopistossa apulaisprofessorina vuosina 1996–1997. Kari Nurmen toimiessa dekaanina toteutimme yrittäjyyskasvatuksen ensimmäistä 15 opintoviikon kokonaisuutta. Kari sekä kannusti että osallistui opintokokonaisuuden toteutukseen. Tästä lähti liikkeelle pitkäaikainen yrittäjyyskasvatuksen kehitys- ja yhteistyö, jonka toivon jatkuvan Karin eläkkeelle siirtymisestä huolimatta.

Epävarmuuden ja monimutkaisuuden kasvaessa ajatukset yrittäjyyskasvatuksesta, -koulutuksesta ja yrittäjämäisestä oppimisesta ovat laajentuneet ja monipuolistuneet. Niin kansainvälisesti kuin Suomessakin opetuksen kysyntä on kasvanut ja näkökulma laajentunut opetuksesta oppimisprosesseihin, opetussuunnitelmiin, oppimiskulttuuriin sekä yliopistojen ja oppilaitosten rakenteiden uudistamiseen. Kehitys on edennyt monitieteiseen suuntaan lähentäen eri tieteenalojen parissa työskenteleviä tutkijoita ja opettajia. Tässä artikkelissa pohditaan näitä muutoksia ja niiden vaikutusta oppimiseen ja opettamiseen. Ensin paneudutaan yrittäjyyden laajentuneisiin näköaloihin erityisesti koulujärjestelmän ja opetuksen näkökulmasta. Sitten tarkastellaan yrittäjyyskasvatuksen käsitteellisiä ulottuvuuksia ja niiden merkitystä pedagogisiin ratkaisuihin. Tämän jälkeen luonnostellaan pedagogisten ratkaisujen kehittämisessä persoonallisuuden ja älykkyyden konstruktoiden näkökulmaa ja epävarmuuden oppimisen prosessia. Lopuksi tiivistetään joitakin ajatuksia näiden pohjalta yrittäjyyskasvatuksen oppimisen ja opetuksen vuoropuhelusta.

Yrittäjyyden monipuolistuvat näköalat koulujärjestelmässä

Viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana sekä Euroopassa että Pohjois-Amerikassa yrittäjyys on saavuttanut jalansijaa korkeakouluopetuksessa erityisesti taloustieteissä ja tekniikassa (Menzies 2005; Vesper & Gartner 1999; Wilson & Twaalfhoven 2005). Tällä hetkellä painopiste on siirtynyt sisältökysymyksistä oppimisen prosesseihin. Yrittäjyyskasvatuksen lisääntynyt tarjonta ja muutokset sen painopistealueissa heijastavat laajemminkin ympäristössämme tapahtuneita muutoksia. Allan Gibbin (2005) mukaan epävarmuuden ja monimutkaisuuden kasvaessa yrittäjämäistä käyttäytymistä edellytetään kaikilla toiminnan tasoilla, niin globaalisti, yhteiskunnallisesti, alueellisesti, organisatorisesti kuin yksilöllisestikin. Kun koulutuksen yhtenä keskeisenä tehtävänä nähdään kansalaisten valmiuksien edistäminen hyvän elämän luomisessa ja tulevaisuuden kohtaamisessa, muutospaineet kohdentuvat erityisesti koulutussektoriin, jossa tiennäyttäjänä on uusi tieteellinen tutkimus ja siihen nojaava korkeakoulu. (Bowen 1981; Stuart 1996)

Laajasti tarkastellen niin poliitikot, eri käytännön sidosryhmien toimijat, opettajat kuin tiedeyhteisötkin jakavat yhteisen huolen tulevaisuuden hyvinvoinnin takaamisesta. Siinä yrittäjyydellä ja siihen liittyvällä kasvatuksella ja koulutuksella tuntuu olevan oma roolinsa.

2000-luvulla yrittäjyyden ja siihen liittyvän koulutuksen merkitys on nostettu esiin niin EU:ssa kuin kansallisissa poliittisissa asiakirjoissa. EU:n strategia, työllisyyden suuntaviivat ja tavoitteet priorisoivat yrittäjyyttä ja painottavat sitä sekä uuden työn luojana, urana, kompetensseina että laajempina kulttuurisena muutosprosessina, johon koulutus integroituu (Commission of the European Communities 2003; European Commission's Green paper 2003; European Commission 2005). EU:n jäsenmaista esimerkiksi Ranskan ja Britannian hallitukset ovat tehneet useita konkreettisia aloitteita tähän suuntaan (Gibb 2005; Leger-Jarniou 2005). Suomen hallitus on myös luonut erityisen politiikkaohjelman ja toteuttamissuunnitelman yrittäjyyskasvatukselle (Kauppa- ja teollisuusministeriö, 2005; Opetusministeriö 2004). Vaikka European Commission (2002) raportoi huomattavia eroja yrittäjyyskasvatuksen asemassa eri jäsenmaiden koulutusjärjestelmissä, kymmenen kuudestatoista jäsenmaasta oli kansallisesti sitoutunut koulutusjärjestelmässään yrittäjyyskasvatuksen edis-

tämiseen. Raportissa päädyttiin suosittelemaan yrittäjyyden opettamisen jalkauttamista kansallisiin opetussuunnitelmiin läpi koulujärjestelmän.

Kun tarkastellaan yrittäjyyskasvatukselle ja -koulutukselle asetetun tehtävän laajuutta ja monipolvisuutta, sen vaikutukset heijastuvat niin rakenteisiin kuin oppimisen ja opettamisen käytäntöihin. Viimeaikaiset kansainväliset raportit yrittäjyyden opetuksesta osoittavatkin sekä yrittäjyyden käsitteen että opetuksen sisältöjen ja tapojen laajentumista ja monimuotoistumista. Yrityksen perustamisen sijaan painopistettä on alettu suunnata yrittäjyyteen liittyvien valmiuksien tukemiseen, pedagogisiin ratkaisuihin ja yrittäjämäisiin toimintaympäristöihin. Jotkut yliopistot ovat alkaneet keskittyä opetukseen, joka kouluttaa opiskelijoita, ei niinkään tuleviksi yrityksen omistajiksi ja johtajiksi, vaan korostavat opinnoissa opiskelijoiden luovuutta ja innovatiivisuutta. (Menzies & Paradi 2002). Yhä enenevässä määrin yrittäjyyskasvatuksella on asemansa ei vain yrityksen perustamiseen liittyvissä toiminnoissa, vaan tämän hetken maailmassa, jossa muutokset ja innovaatio kuuluvat kaikkien yhteiskunnallisten toimijoiden arkipäivään.

Samaan aikaan, kun yrittäjyyden opetus ja käsite on laajentunut, myös sen organisoiminen yliopistoissa on murtanut perinteisiä rajoja. Useat tutkimukset osoittavat, että perinteisen tiedekuntarakenteen ja hallinnon rinnalle on muodostunut yrittäjyyteen keskittyviä yksiköitä, yliopistojen välisiä verkostorakenteita ja yrittäjyyteen profiloituvia yliopistoja (Blieck 2005; Carrier 2005; European Commission 2002; NFF 2005; Wilson & Twaalfhoven 2005). Esimerkiksi Wilson ja Twaalfhovenin (2005) raportti osoitti, että Euroopassa on yli 100 yrittäjyyteen keskittynyttä keskusta yliopistojen yhteydessä. Vaikka kehitys osoittaa, että yrittäjyys on alkanut jalkautua rakenteisiin ja opetussuunnitelmiin, yrittäjyyden laajan käsitteen omaksuminen, pedagoginen uudistuminen ja niihin liittyvä tutkimus on vasta alkuvaiheessa.

Yrittäjyyskasvatuksen käsitteellisiä ulottuvuuksia

Yrittäjyyskasvatuksen käsite on haastava kahdesta näkökulmasta. Toisaalta se liittyy yrittäjyyden määrittelyyn, toisaalta kasvatuksen käsitteen erilaisiin tulkintoihin. Niinpä on tärkeää ymmärtää, missä kulttuuris-

sa ja millaisista lähtökohdista kulloinenkin määrittelijä näitä molempia lähestyy.

Kasvatuksen käsitteistön näkökulmasta tyypillinen sekaannus vallitsee didaktiikan ja pedagogiikan käsitteiden välillä. Angloamerikkalainen pedagogiikka-käsite kattaa kutakuinkin kontinentaalisen didaktiikan ja pedagogiikan käsitteet. Jos didaktiikkakäsitettä käytetään esimerkiksi brittiläisessä kirjallisuudessa, sillä viitataan mitä todennäköisimmin tietynlaiseen formaalin opetustapaan (Yrittäjyyskasvatuksen käsitteellisistä eroista (Kyrö 2006).

Usein erotetaan toisistaan käsitteet ”entrepreneurship education” ja ”enterprise education”. Ensimmäisellä viitataan pohjoisamerikkalaiseen kirjallisuuteen ja se käännetään joskus Suomessa yrittäjyyskoulutukseksi ja jälkimmäisellä viitataan brittiläiseen kirjallisuuteen ja se saatetaan kääntää yrittäjyyskasvatukseksi tai yrittäjäkasvatukseksi (esimerkiksi Paasio & Nurmi 2006; Kyrö 2006; Vesalainen et al. 2006). Huomionarvoista näissä käännoksissä on, että ne molemmat juontavat juurensa angloamerikkalaisesta kasvatuskäsitteistöstä. Jos kasvatuksen kontinentaalinen käsitteistö, johon Suomikin kuuluu, otetaan lähtökohdaksi, käännökset saattavat muuttaa sisältöään. Tällöin ”entrepreneurship education” edustaa laajasti yrittäjyyden ja kasvatuksen liitosta ja olisi ehkä laajin käsite. ”Enterprise education” lähinnä kävisi vuoropuhelua käsitteiden ”enterprising education” ja ”entrepreneurial education” kanssa. Tässä kontekstissa ensimmäinen käsite viittaa laajemmin yrittäjyysvalmiuksiin ja kompetensseihin ja jälkimmäinen tiukemmin liiketoimintakontekstiin. Tässä kehikossa yrittäjyyskasvatus ”entrepreneurship education” käsittää molemmat – enterprising ja entrepreneurial education – käsitteet. Tämän suuntaiseen käsitteen sisällölliseen tulkintaan on esimerkiksi Allan Gibb (2005) päätymässä. Hänen didaktiikan käsitteensä lähinnä viittaisi silloin muodolliseen pedagogiikkaan, jonka vastakohtana yrittäjyyskasvatus näyttäytyy molemmissa muodoissaan. Ehkä yhtenä konkreettisena ehdotuksena suomalaisen käsitteistöön huomioiden kansainväliset käsitteelliset erot, voisi ajatella yrittäjyyskasvatuksen pääkäsitettä ja sen alla yrittäjämäisen oppimisen ja opetuksen käsitettä, jonka puolestaan voisi täsmentää yrittäjämäisyydellä (entrepreneurial) ja esimerkiksi yritteliäisyyden (enterprising) käsitteillä.

Käsitteiden pohtiminen ja kulloinkin käytettävän käsitteen täsmentäminen on erityisen tärkeää nyt, kun selvästi on havaittavissa, että kansainvälisesti tarkastellen yrittäjyyskasvatuksen käsite on jalkautunut kansallisiin koulutusjärjestelmiin ja laajentunut sekä kansalliseen että opilaitoksia koskeviin kulttuurisiin prosesseihin.

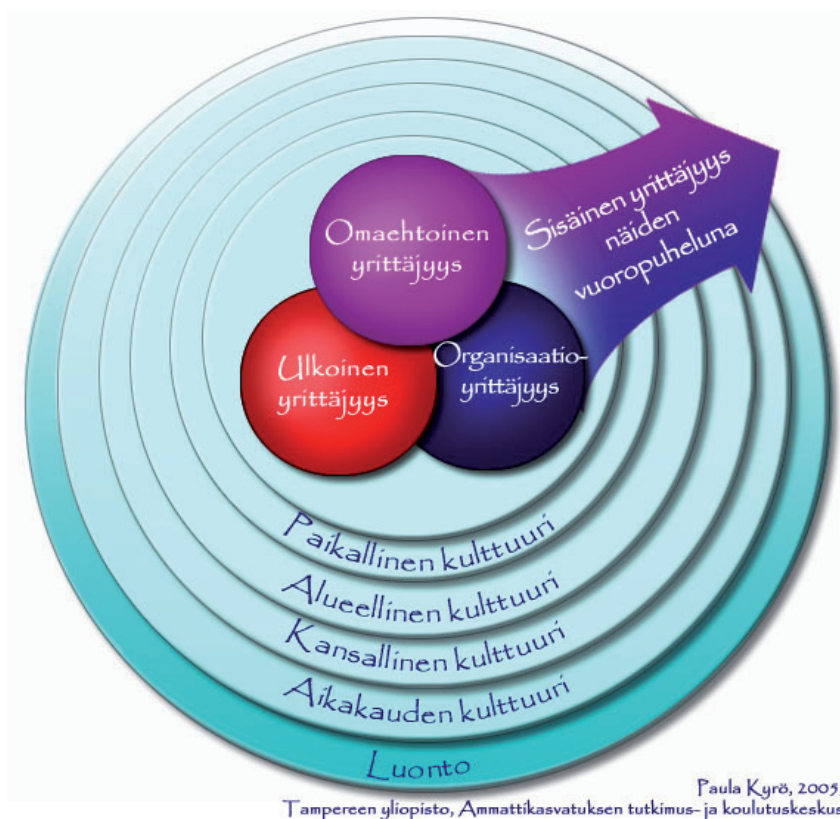
Lohdullista on se, että vaikka yrittäjyyskasvatuksen käsite on hajanainen ja haastaa tutkijat ja kouluttajat itse määrittelemään omaan suhdettaan siihen, löytyy määritelmistä myös yhtenäisiä piirteitä, jotka nivoutuvat erilaisiin yrittäjyyden muotoihin. Yhteisesti hyväksytyt ominaisuudet liittyvät mahdollisuuksien havaitsemiseen, innovatiivisuuteen, uuden toiminnan aikaansaamiseen ja riskin kantamiseen (Gibb 2005; Landstrom 1998; Schumpeter 1934). Näitä voi käsitellä suhteessa erilaisiin yrittäjyyden muotoihin:

1. yksilön yrittäjämäiseen toimintatapaan,
2. ulkoiseen yrittäjyyteen eli pienyrityksen omistamiseen ja johtamiseen,
3. organisaatioyrittäjyyteen eli organisaation kollektiivinen toimintatapaan ja viimein
4. sisäiseen yrittäjyyteen, joka liittyy näistä yksilön ja organisaation yrittäjämäiseen toimintatavan dynamiikkaan.

Laaja tulkinta organisaatiosta voi viitata myös paikalliseen, alueelliseen, kansalliseen ja laajimmillaan jopa aikakauden kulttuuriin. Kaikki yrittäjyyden muodot ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja muovaavat toinen toistaan.

Kaikissa yrittäjyyden muodoissa on perustana inhimillinen toiminta. Yksilötasolla yrittäjää kuvataan vapaana, kokonaisvaltaisena ja ainutlaatuisena toimijana. Hän havaitsee mahdollisuuksia ja yhdistää resursseja uudella tavalla, soveltaa uutta tietoa sekä ottaa vastuun omasta elämästään ja siihen liittyvistä riskeistä. Tässä prosessissa hän luo jotakin uutta, joka koetaan tarpeelliseksi tai haluttavaksi, joko yrittäjän, hänen lähipiirinsä, yrityksen tai yhteiskunnan taholta.

Olennaista on, että yrittäjä etsii ja löytää mahdollisuutensa ympäröivästä todellisuudesta, joka ei ole rajautunut eikä eriytynyt. Tietämisen sijaan yrittäjyyden ytimessä on toiminta ja uuden toiminnan aikaan saaminen.



KUVIO 1. Yrittäjyyden muodot

Kasvatustieteen näkökulmasta tutkimuksen ytimessä on yrittäjämäisen yksilöllisen ja kollektiivisen toiminnan dynamiikka ja niiden vuorovai-
kutteisuus. Niihin liittyvää oppimista voi kutsua yrittäjyyspedagogiikaksi. Kyseessä on elinikäinen prosessi, jossa kulloinenkin konteksti määrittää, miten eri yrittäjyyden muodot ja niiden yhdistelmät kytkeytyvät oppimi-
sen prosessiin.

Koulutusjärjestelmässä yrittäjyyden muodot saavat erilaisia painoarvoja riippuen yksilön iästä, elinvaiheesta ja toimintaympäristöstä. Olennaista on, että tietäminen kontekstista, toimintatavasta tai pedagogiikasta ei ilman toimintaa täytä yrittäjyyskasvatuksen kriteeristöä. Euroopan unio-
nin ja Suomen asettamien tavoitteiden kannalta tulevaisuuden odotukset kohdentuvatkin yrittäjämäisen toiminnan aikaansaamiseen. Yrittäjyyden laaja näkemys kiinnittyy näihin tavoitteisiin. Tämä on erityisen selkeäs-
ti määritelty suomalaisessa koulujärjestelmässä, jossa kullakin asteella on omat tavoitteensa ja painopisteensä.

Suomalaisen koulujärjestelmän tavoitteille on ominaista sekä laaja näkemys yrittäjyydestä että työelämäyhteyksien ja yrittäjien käytännön toiminnan tuntemuksen korostaminen kaikilla kouluasteilla. Tämä on suuri kulttuurinen muutos perinteiseen ajatteluun koulun ja elinkeinoelämän eriytyneistä suhteista erityisesti yliopistoissa, peruskoulussa ja lukiossa. Tavoitteissa tunnistetaan myös pienyritysten merkitys taloudessa ja laajemmin yhteiskunnan hyvinvoinnin luomisessa. Tavoitteet heijastelevat niitä muutostarpeita, joita pohjoismaiset hyvinvointiyhteiskunnat kohtaavat yhteiskunnan palvelutarjonnan rakenteiden monipuolistuessa tulevaisuudessa.

Näkökulmia uusiin pedagogisiin ratkaisuihin

Yrittäjyyskasvatuksen laaja näkemys asettaa erityisesti odotuksia korkeakoulupedagogiikalle, joka perinteisesti on painottanut tiedon ja tietämisen merkitystä. Lähtökohdaksi voi ottaa sen, että tärkeämpää kuin opettajien tieto ja ajatukset on oppijan toiminta ja tavoitteet. Laaja käsite myös integroi ympäröivään todellisuuden ja sen instituutiot oppimisprosessiin, jolloin käsitys oppimisympäristöstä laajenee. Näiden merkitystä voi tarkastella nykyisten oppisisältöjen kehittymisen näkökulmasta.

Rondstatin (1990) mukaan 1990-luvun alussa yrittäjyyskasvatuksen opetuksessa keskityttiin liiketoimintasuunnitelman laatimiseen ja hän odotti, että uusi aalto, joka keskittyisi yksilöllisiin taitoihin ja kokemuksiin, olisi tulossa. Béchard ja Tolousen (1991) mukaan opetusta dominoivat sinnikkäästi case tapaukset ja luennot. Heidän tutkimuksensa osoitti, että yrittäjyyden opetus korkea-asteella painottui oppisisältöihin. Solomon, Duffy ja Tarabishyn (2002) tutkimus osoitti, että yhä yleisempi yrittäjyyskasvatuksen opettamisen muoto oli liiketoimintasuunnitelma, professorien luennot, kourallinen tapaustutkimuksia ja ohjatut opiskelumateriaalit. Samankaltaisia tuloksia löytyy myös Ranskasta (Fayolle 2003) ja yleisemminkin Euroopasta (Wilson & Twaalfhoven 2005).

Ehkä tämä ei ole yllättävää ottaen huomioon yliopistojen perinteisen tietopainotteisen roolin. On kuitenkin hyvä toisaalta verrata Suomen tilannetta muiden maiden tilanteeseen ja toisaalta kyseenalaistaa tämän tyyllisen pedagogisen lähestymistavan mahdollisuudet tavoittaa aidosti yrittäjämäinen oppiminen. Tämän tiedostamista voidaan pitää uusien

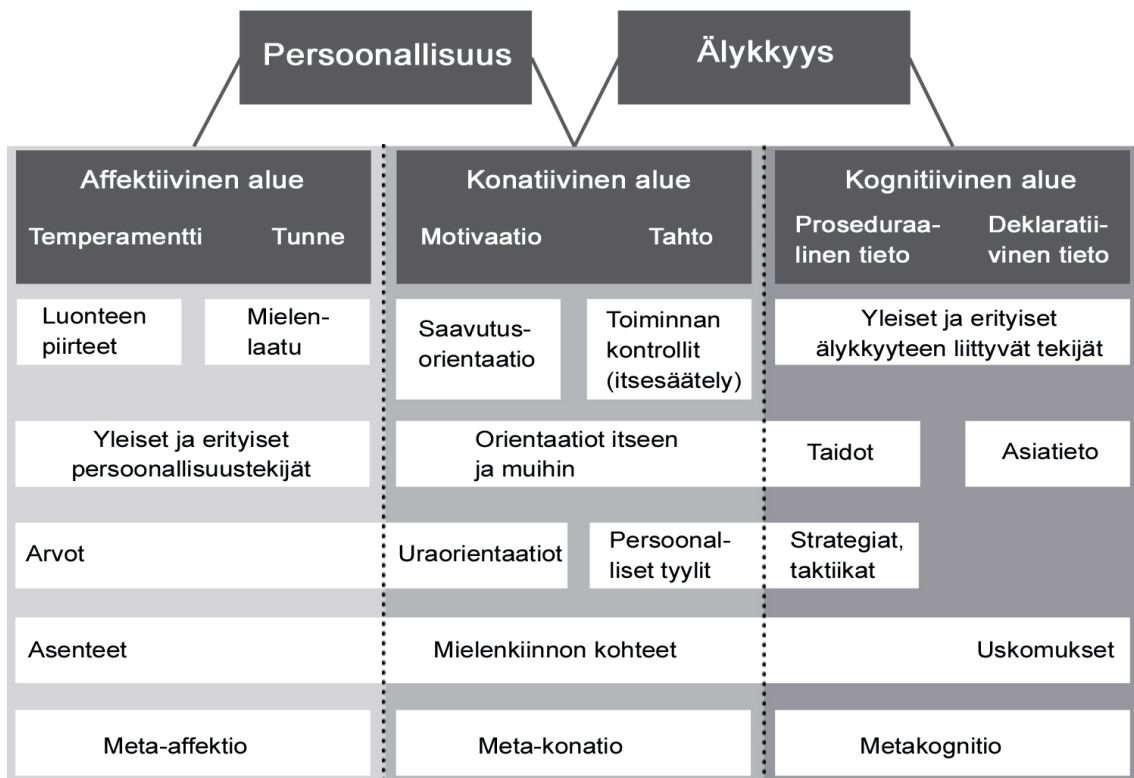
käytäntöjen kehittämisen lähtökohtana. Siitä on vielä kuitenkin pitkä matka toiminnalliseen, yrittäjämäiseen oppimiseen. Gibb (2005) korostaa sitä, että yrittäjämäinen oppiminen ei ole luonteeltaan teoreettista, vaan pikemminkin opettaja tuottaa pedagogisen ympäristön, jossa opiskelija oppii uusia tapoja tehdä asioita, tuntea ja nähdä sekä viestiä oppimaansa ja ajatuksiaan. Myös Fiet (2000) korostaa toimintaan perustuvan pedagogiikan merkitystä. Siinä oppilaat ovat aktiivisia toimijoita oppimisprosessissa ja sen suunnittelussa soveltamalla erilaisia teorioita ja malleja. Carrierin tutkimukset (2006 tulossa), uusimmista yrittäjyyden opettamisen luovista menetelmistä, osoittavat kuitenkin, että niitä käytetään vielä kovin kapea-alaisesti.

Yrittäjyyden opetus erityisesti yliopistoissa kaipaa onnistuakseen pedagogista uudistumista. Tästä meillä on onnistuneita esimerkkejä, (Fiet 2000; De Tienne & Chandler 2004), mutta myös perustavaa laatua olevaa epäuskoa onnistumisen mahdollisuuksiin. Esimerkiksi Saks ja Gaglio (2002) tekivät tutkimuksen kokeneiden yrittäjyyden opettajien keskuudessa esittämällä kysymyksen: ”Voiko mahdollisuuksien tunnistamista opettaa?” Tulokset osoittavat, että melkein kaikkien vastaajien täytyi jakaa kysymys kahteen osaan, jolloin he vastasivat mahdollisuuksien arvioinnin olevan mahdollista, ja mahdollisuuksien havaitsemisen ja luomisen opettamisen olevan hankalaa, jollei jopa mahdotonta. Kuitenkin kolme neljäsosaa vastaajista ilmoitti toivovansa opiskelijoiden oppivan tunnistamaan mahdollisuuksia.

Yrittäjyyskasvatuksen opettajilla onkin edessään uusi ja tuntematon kenttä, joka ulottuu oppimiskäytännöistä, oppimisympäristön uudelleen hahmottamiseen ja viimein kulttuurisiin prosesseihin. Tämän kentän luonnetta ja tehtävän laajuutta voi hahmottaa yksilöllisen persoonallisuuden ja älykkyyden taksonomiaan avulla.

Tiedosta laajaan persoonallisuuden ja älykkyyden näkemykseen

Persoonallisuuden ja älykkyyden osa-alueiden kuvaamiseen voi soveltaa Ruohotien ja Koirasen (2000) yrittäjyyskasvatuksen keskusteluun tuomaa Snown, Cornon ja Jacksonin taksonomiaa. Se havainnollistaa kokonaisuutta, joka jokaisessa oppimisprosessissa on läsnä. Taksonomiassa per-



Lähde: Yhdistetty (Snow, Corno & Jackson 1996, 247; Koironen ja Ruohotie, 2001, 104; Kyrö 2006, 103) ja täydennetty meta-tason konstruktiolla.

KUVIO 2. Persoonallisuuden ja älykkyyden konstruktiot

soonallisuus ja älykkyys jaetaan kolmeen osa-alueeseen: kognitiiviseen, konatiiviseen ja affektiiviseen.

Ruohotien mukaan kognitio on yleinen termi prosesseille, joiden avulla tunnistetaan ja saadaan informaatiota jostain tietystä kohteesta. Kognitiiviset rakenteet sisältävät havainnointia, tunnistamista, kuvittelemista, arviointia ja päättelyä. (Ruohotie 2000, 1). Kognitiivinen alue käsittää asia- eli deklaratiiivisen (knowing what) ja proseduraalisen eli menettelytapoja (knowing how) koskevan tiedon.

Affektiivinen, temperamentin ja tunteiden alue kiinnittyy arvoihin ja asenteisiin. Se ilmenee tunneperäisenä, usein välittömänä ja tiedostamattomana reagoitina tiettyyn kohteeseen tai ajatukseen.

Konatiivisessa rakenteessa on kyse motivaatiosta ja tahdosta, tietoisesta taipumuksesta toimia tai pyrkiä johonkin. Rakenne liittyy siihen, mihin suuntautuneena ja millä vireydellä ihminen toimii (Koironen & Ruohotie

2001, 104). Kyse on tietoisesta taipumuksesta toimia tai pyrkiä johonkin. Näiden lisäksi tai ohella voidaan vielä nähdä metakognitiivinen tieto ja valmiudet, joihin Seitamaa-Hakkarainen viittaa yhdistelmänä erilaista tietoa itsesäätelytaitoa. Se on tietoa siitä, mitä tietää ja kykyä tarkkailla omaa ymmärrystään ja yhdistää metatasolla molempia tiedon lajeja. (Seitamaa-Hakkarainen 1997, 2000).

Metakognition lisäksi ja ohella kolme konstruktiota nostavat esiin tarpeen eritellä myös metakonatiivisia ja meta-affektiivisiä valmiuksia. Ruohotien (2000) mukaan yrittäjyyskasvatuksen avainprosessit liittyvät konatiiviseen konstruktion eli motivaatio- ja tahtoprosesseihin, olivatpa ne formaalia oppimista tai osa jokapäiväistä elämää. Koironen ja Ruohotie (2001, 104) myös liittävät toiminnan kontrollipremissit eli ihmisen käsityksen omasta kontrollimahdollisuudestaan ja suhteesta itseän ja muihin konatiiviseen alueeseen.

Koironen (2001) painottaa kaikkien kolmen näkökulman merkitystä yrittäjyyteen oppimisen tai yrittäjyyteen kasvamisen prosessissa. Kirjoittajat ovat yhdessä sitä mieltä, että tieto ja taidot ovat tärkeitä mutta riittämättömiä. Heidän mukaansa yrittäjyyskasvatuksen oppimisprosessia voisi olla helpompi ymmärtää näiden kolmen konstruktion kokonaisuutena (Ruohotie & Koironen 2000). Näkemys on jäsentyneesti lähellä Gibbin ajatuksia yrittäjämäisestä oppimisesta tapana tehdä, nähdä, tuntea, organisoida ja viestiä asioita.

Epävarmuus osana yrittäjämäistä oppimista

Yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen oppimisen yksi keskeisimpiä piirteitä on riskin ottaminen (esimerkiksi Lumpkin & Dess 1996). Riski on liitetty olennaisena piirteenä yrittäjämäiseen käyttäytymiseen ja toimintaan jo yrittäjyyden tutkimuksen syntyajoista lähtien (esimerkiksi Goel 1998).

Yrittäjyyden varhaisesta metodologisesta keskustelusta ja erityisesti Ludwig von Misesin (1966) epistemologisista kirjoituksista voidaan löytää idea riskin luonteesta ja merkityksestä yrittäjyydessä (Buchanan 1982). Mises esitti, että käyttäytymistä koskevissa tieteissä ei ole mahdollista sen paremmin todistaa havainnoimalla kuin kumotakaan olemassa olevaa tietoa, vaan kaikkien käsitteiden määritelmät tulisi johtaa siitä perusolettamuksesta, että ihmiset toimivat (=act). Tämä metodologinen aprioris-

mi olettaa, että yrittäjyyden lähtökohta on inhimillisessä toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Subjektivistina Mises esittää, että olemme vain tois-sijaisesti kiinnostuneita epävarmuudesta, joka liittyy fyysiseen maailmaan tai riskiin. Riskistä tulee tärkeä vasta, kun etenemme sen teoreettisen ole-muksen soveltamiseen käytännössä.

Ongelmallista on, että riskiin liittyvä tutkimus on kohdentunut epätie-toisuuden (uncertainty) tutkimukseen, mikä on jättänyt laajemman epä-varmuuden käsitteen varjoonsa. Tutkimusten joukko, joka lähestyy riskin ymmärtämistä epätietoisuuteen liittyvänä käsitteenä, nojaa oletukseen siitä, että tietämällä enemmän tai paremmin voidaan vähentää riskiä. Oppimiseen sovellettuna oletetaan myös, että opiskelijat ovat pystyneet tai pystyvät määrittämään tavoitteensa ja odotuksensa samoin kuin, että he pystyvät löytämään vaihtoehtoiset keinot näiden tavoitteiden saa-vuttamiseksi. Molemmat oletukset viittaavat oppimisen kognitiivisiin näkökulmiin.

Kuitenkin jo Misesin aikanaan viitoittama näkemys oletti epävarmuu-den olevan monimutkaisempi ilmiö, jonka lähtökohtana on inhimillinen toiminta ja vuorovaikutus, josta epävarmuus juontaa juurensa. Tämä nä-kemys liittyy riskin epätietoisuuden rinnalla laajempaan epävarmuuden käsitteeseen (insecurity). Siihen liittyvät tuntemattomat, monimutkaiset tilanteet ja toimijat sekä oppijan kyky kohdata tilanteita ja toimijoita. Misesin ajatuksia mukaillen tapa, jolla opitaan ottamaan riskiä ja käsitte-lemään sitä, on toiminta.

Riski ja riskin ottaminen liittyvät sosiaalisiin prosesseihin, joihin liittyy epätietoisuutta ja epävarmuutta (insecurity and uncertainty) ja lähesty-mistapa näiden, näissä ja näistä oppimiseen on toiminta. Nämä kietou-tuvat laajaan yrittäjyyden käsitteeseen ja kolmeen persoonallisuuden ja älykkyyden konstruktioon. Snown, Cornon ja Jacksonin taksonomiassa epätietoisuus liittyy pääasiassa deklarativiseen tietoon. Näin ollen se on vain yksi osa oppimista.

Epävarmuuden oppimisen ydin taas kohdentuu konatiivisen ja kognitiiv-isen alueen liitokseen. Näillä edelleen on yhteys affektiiviseen alueeseen. Näin epävarmuuden oppiminen liittyy kaikkiin kolmeen metavalmiuteen; metakognitioon, meta-konatioon ja meta-affektioon. Tästä seuraa se, että riskin oppimisen dynamiikka jäsentyy käsitteellisesti eri persoonallisuu-den alueisiin liittyviin prosesseihin. Joitain ituja tämänsuuntaiseen käsit-

teellistämiseen löytyy esimerkiksi Gasselta (1982) hänen lähestyessään riskiä yksiköllisenä, sosiaalisena ja psykologisena ilmiönä.

Vaikka käsitteellisesti on mahdollista jonkin verran hahmottaa epävarmuuden oppimisen kenttää, meillä ei vielä ole paljoakaan tietoa sen dynamiikasta. Hankkeet, joissa riskin oppimista tutkitaan autenttisissa oppimiskokeiluissa, ovat vielä harvinaisia yrittäjyyskasvatuksen kentällä. Meillä on joko yksittäisiä kuvailevia ja poleemisia artikkeleita (Alvarez 2005; Guler & Guillen 2005; Tang 2005; Wadhwa, Basu & Kotha 2005; Wu & Knott 2005) ja tutkimuksia, jotka kuvaavat hypoteettisia tilanteita (esimerkiksi Brockhaus 1980) tai ennalta määräävät riskikäyttäytymisen ulottuvuudet, kuten esimerkiksi suoritusmotivaatio-tutkimukset tekevät. Tämän tyyppisten tutkimusasetelmien ongelmana on, että ne eivät pääse sisälle dynaamisiin ja monimutkaisiin prosesseihin. Poikkeuksena on Pia-Lena Leskisen väitöskirja, jossa tutkimusmenetelmänä oli fenomenografia, joka keskittyy erilaisiin tapoihin kokea ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. Tutkimusryhmämme Entre:n kokeellisissa tutkimuksissa, joissa aineistona ovat opiskelijoiden reflektoinnit vuoden mittaisesta koulutuskokonaisuudesta, on identifioitu epävarmuuden oppimisprosessin kolme vaihetta, joita ovat hämäännys, toiminta ja lisääntynyt kyky epävarmuuden hallintaan, jota kutsutaan riskivalmiuksien kehittymiseksi. Kuviossa 3 on tiivistetty tämän straussilaisen grounded theoryn tutkimustulokset.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että alkuhämäännöksessä epätietoisuus ja epävarmuus liittyvät oppimisen prosessiin. Toisessa toimintavaiheessa verrattaessa yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimisorientaatiota, yhteistoiminnallinen tuki vaikutti tuottavan tehokkaamman oppimistuloksen molemmissa orientaatioissa. Viimein riskinoppimispolkuja seurattaessa havaittiin, että alkuhämäännöksen lähde eikä toimintaorientaatio määrittänyt miten riskin oppimisvalmius kehittyi. Näin ollen riskin oppimisen valmiuksia voi tutkimuksen pohjalta oppia ja opettaa. Persoonallisuuden ja älykkyyden konstruktion liittyvien tutkimustulosten ja epävarmuuden oppimisen prosessimallin pohjalta voidaan päätyä joihinkin ajatuksiin yrittäjyyskasvatuksen opettamisen ja oppimisen vuoropuhelusta. Niitä luonnostellaan seuraavassa yhteenvetona tästä artikkelista.

1. Avoin koodaus – peruskäsitteiden ja luokkien tunnistaminen ja nimeäminen (Strauss & Corbin 1990, 57)		
	Riskin oppimisprosessin kolme ydinkategoriaa	
2. Aksiaalinen koodaus - Yhteyksien ja ominaisuuksien etsiminen kategorioiden välillä ja sisällä (Strauss & Corbin 1990, 57)		
Epävarmuuden ja epätietoisuuden erojen identifiointi (hämäännysvaiheessa)	Yksilöllisten ja yhteistoiminnallisen oppimisen orientaation identifiointi (toimintavaihe)	Oppimistulosten kolmen luokan identifiointi: Riskin oppimaan oppiminen (epävarmuuden käsite) työelämän soveltamisen orientaatio ja yksilöllinen tieto-orientaatio (epätietoisuus käsite)
Yksilöllisten riskinoppimispolkujen rakentaminen ja niiden suhde epävarmuuteen ja epätietoisuuteen		
3. Selektiivinen koodaus – luokkien yhteen liittäminen ja tiivistäminen ”tarinan juonen” paljastaminen abstraktimmalla analyysitasolla. (Strauss & Corbin 1990, 116-142)		
Epätietoisuus ja epävarmuus ovat molemmat riskin oppimisen käsitteitä	Yhteistoiminnallinen tuki ja orientaatio vaikuttavat tuottavan tehokkaamman oppimistuloksen	Riskinoppimispolut ovat yksilöllisiä, ja alkuhämäännöksen lähde eikä toiminta-orientaatio määritä lopputulosta eli riskinoppimisen valmiuksia voi oppia ja opettaa.

KUVIO 3. Yhteenveto epävarmuuden oppimisen vaiheista

Ajatuksia yrittäjyyskasvatuksen opettamisen ja oppimisen vuoropuhelusta

Opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia tulisi tarkastella yhtenä johdonmukaisena prosessina. Samoja periaatteita tulisi noudattaa kaikissa oppimisen vaiheissa. Riskin oppimisessa se merkitsee, että oppijan oikeutta kokea epävarmuus ja oikeutta määrittää omat tavoitteensa ja keinonsa niiden saavuttamiseksi tulee johdonmukaisesti kunnioittaa ja tukea. Opettajan kannalta se merkitsee myös epävarmuuteen oppimista ja sen kokemista. Kun oppijat ovat yksilöllisiä, opettaja ei voi ennustaa heidän

valitsemiaan polkuja ja kohtaamiaan ongelmia, jolloin hänen täytyy varautua elämään oppijoiden prosessin ehdoilla. Prosessia ohjaa oppijoiden oikeus oppia. Periaate edellyttää, että *prosessi on suunniteltu joustavasti*. Tavoitteet ja keinot tulee asettaa oppijalähtöisesti. Tavoitteiden, oppimateriaalin, tehtävien ja suoritusten tulee sallia ja edellyttää oppijoilta omien tavoitteiden asettamista, oikeutta hankkia niihin sopivia aineistoja ja valita kenen kanssa ja miten tavoitteisiin pyritään. Prosessin tulee myös mahdollistaa valintojen seurausten pohjalta uusien päätösten ja toimintasuunnitelmien teko.

Koska yhteistoiminnallinen oppiminen vaikuttaa tuottavan tehokkaampia tuloksia, on järkevää lähteä suunnittelemaan prosessin tukemista yhteistoiminnallisena oppimisena. Haastavaksi sen tekee yksilöllisten erojen huomioiminen samaan aikaan sekä ryhmä- että yksilöprosesseissa. Näiden periaatteiden noudattaminen ei aina ole helppoa, etenkin formaalissa opetuksessa, jossa opintokokonaisuuksien tavoitteet, suoritustavat, arviointi ja kirjallisuus hyväksytään etukäteen. Siihen tarvitaan sekä luovuutta että reflektiivisyyttä, jotta prosessi ei murene jo suunnitteluvaiheessa.

Toteutusvaiheessa on muistettava prosessia ohjaava periaate siitä, että oppijalla on oikeus ja vapaus päättää, kokea ja toimia. Allan Gibb käyttää käsitettä ”life world”, kokemuksen merkityksestä oppimiselle. Punaisena lankana on hyvä pitää mielessä, että oppijat määrittävät omaa oppimistaan ja opettaja ei vie sitä oikeutta heiltä eli tukee prosessia, mutta ei ala määrittää eikä oppia heidän puolestaan.

Toinen keskeinen Gibbin käsite on ”interconnectedness”, joka viittaa kokonaisvaltaiseen ilmiöiden hallintaan, jossa asiat ja ihmiset ovat riippuvaisia toinen toisistaan. Tähän liittyy kaksi asiaa. Ensinnäkin toimintaan ryhtyminen on olennaista eli kokemuksen ja elämisen maailman kytkeminen prosessiin heti alku metreillä. Tämä merkitsee haastavien ja moniulotteisten ilmiöiden ja luonnollisten toimijaverkostojen kytkemistä prosessiin.

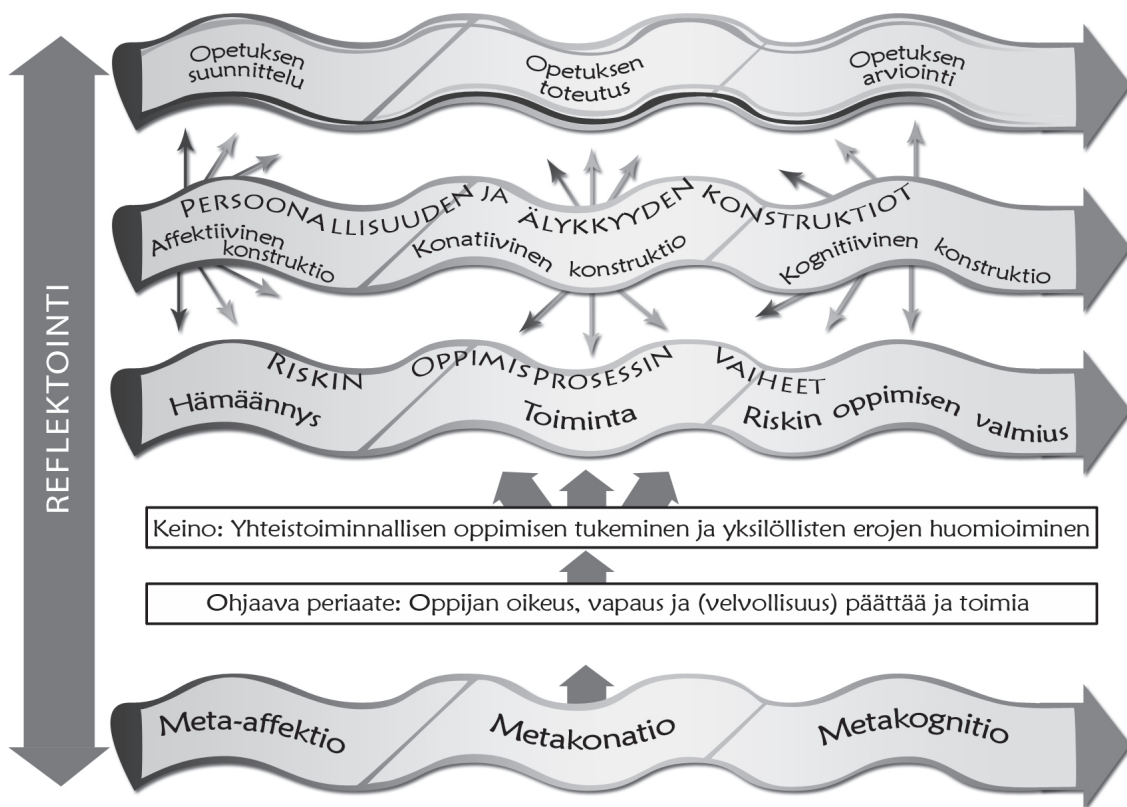
Opettajan kannalta se vaatii joustavuutta ja todellisen elämän tilanteiden ohjaavaa merkitystä oppimistehtävissä. Kun prosessissa tulee lähtökohdaksi ottaa ryhmien ja yksilöiden mielenkiinnon kohteet samanaikaisesti, on opettajan panostettava jatkuvaan reflektointiin, tilanneherkkyyteen ja tasapainoilemiseen prosessin tukemisessa. Opettajan on myös hyväksyttävä omat epävarmuuden ja epäonnistumisen tunteensa prosessissa ja

kehitettävä sekä meta-affektiivisia että metakognitiivisia valmiuksiaan. Toteutuksen lähtökohtana on jatkuva muutos, eli epäonnistumiset on nähtävä ongelmina, joihin haetaan ratkaisuja. Esimerkiksi ryhmien muodostumisen ja niiden ongelmanasettelujen on elettävä prosessin ehdoilla ja tarvittaessa opettajalla on oltava valmius tukea niiden muuttamista. Kun opiskelijat yksin ja ryhmissä tekevät itse niihin liittyvät päätökset, he vastaavat myös päätösten seurauksista ja oppivat prosessissa muuttamaan omaa toimintaansa. Näin vapaus ja vastuu ovat läsnä koko toteutuksen ajan.

Toimintaan tulee saada kaikki kolme persoonallisuuden ja älykkyyden aluetta täysipainoisesti mukaan. Ennen kaikkea siinä tulee valjastaa kognitiivinen näkökulma, jossa oppimistehtäviä tulee ohjata oppijan ja ryhmien oma mielenkiinto samanaikaisesti.

Arvioinnissa samoin on luotettava oppijan kykyyn arvioida omaa oppimistaan. Näin ollen metakognitiivisen tiedon ja laajentaen tunteiden ja tahdon prosesseihin liittyy omakohtainen reflektointi. Opettajan kannalta oppimistehtävien analysointi on vaativaa, koska arvioinnin kohteena on prosessi ja koska kaikki suoritukset ovat erilaisia. Hänen arvioinnissaan tulisi myös näkyä molemmat sekä yksilölliset että ryhmäprosessin tulokset. Olennaista on, että aiemmin ehkä virheiksi tai epäonnistumiksi luokitellut asiat tulkitaan ja arvioidaan niiden ratkaisuprosessien pohjalta, mikä merkitsee tulosten ja onnistumisien uudenlaista arviointia. Aikaisempi epäonnistuminen saattaa arvioinnissa merkitä onnistumista.

Prosessin konstruktiota voi kuvata seuraavasti:



KUVIO 4. Riskipedagogiikan oppimisen konstruktio

On helppo havaita, että jaottelu suunnittelu-, toteutus ja arviointivaiheisiin on osin keinotekoinen jaottelu, koska prosessissa tapahtuu jatkuvaa sekä oppijoiden että opettajan suunnittelua ja arviointia, joiden pohjalta molempien osapuolten toiminta muuttuu. Opettajasta tulee prosessissa kanssaoppija, joka elää ja kokee oppimista yhdessä opiskelijoiden kanssa. He jakavat Allan Gibbin tarkoittamassa merkityksessä saman elämissä maailman. Näin myös he saavat jakaa yhteiset onnistumisen tunteet. Olennaista on, että opettaja keskittyy arvioinnissa siihen, mikä koetaan merkityksellisenä ja arvokkaana. Tämän arviointi on yhteisöllisessä oppimisessä yhteisöllinen asia, jolloin uutena haasteena arviointiin nousee kysymys, miten jakaa arviointi yhdessä oppijoiden kanssa. Se merkitsee, että joudumme uudistamaan myös arviointikriteereitä ja arvioinnin suhdetta oppimiseen.

Kolmen persoonallisuuden ja älykkyyden konstruktion ja riskipedagogiikan liitos kirkastaa sitä, kuinka oppimisen pohtiminen tiedon näkökul-

masta ei enää luo uutta tietoa, vaan kyse on pikemminkin affektiivisten ja konatiivisten prosessien kytkemisestä oppimiseen. Niiden vauhdittamana lisääntyvät valmiudet tiedon hankintaan ja soveltamiseen, mikä merkitsee sitä, että niin perinteinen suunnittelu, toteutus ja arviointiprosessi kuin opettajan roolikin oppimisprosessissa integroituu, monipuolistuu ja muuttuu. Tähän uudenaikaiseen opettajuuteen tarvitaan niin oppilaiden kuin opettajankin riskinottamisen valmiuksia.

Uudet avaukset merkitsevät uskallusta uusiin kokeiluihin. Yrittäjyyden luonteeseen se sopii mainiosti. Esimerkiksi Lumpkin ja Dess'n (1996) painottavat yrittäjämäisen toiminnan proaktiivisuutta, eteenpäin katsovaa näkökulmaa, jossa on mukana innovatiivista, uutta luovaa toimintaa (Lumpkin & Dess 1996, 146). Tähän suuntaan yrittäjyyden laajentuvat näkökulmat rohkaisevat etenemään, näkemään opettajat itsensä opiskelijoina ja tutkijoina, opiskelijoiden tutkijoina ja opettajina sekä tutkijoiden opiskelijoina ja opettajina. Tarvitsemme rohkeita, uutta luovia kokeiluja ja tutkimusta autenttisissa tavoitesuuntautuneissa tilanteissa sekä kokemusten ja havaintojen vaihtamista näistä eri toimijaosapuolten kesken. Voimme ottaa vauhtia tähän prosessiin grounded theoryn ideasta jatkuvasti kehittyvien teorioiden muovaajina, joiden menestyksellisyys näyttäytyy käyttäjien toiminnassa.

Kun hyväksymme epävarmuuden, tunteet ja toiminnan olennaiseksi osaksi oppimista, voimme unohtaa epäonnistumisen ja keskittyä uuden luomiseen ja ehkä sen myötä lisätä myös oppimisen hauskuutta ja siihen liittyvää mielihyvää. Vastakkain asettelujen sijaan yrittäjyyskasvatuksen laajentuvat näköalat voisivat parhaimmillaan tuottaa oman kontribuutionsa ja ottaa osaa niiden valmiuksien kehittymiseen, joita tulevaisuudessa tarvitaan hyvän elämän luomisessa.

Lähteet

- ALVAREZ, S. 2005. How Do Entrepreneurs Organize Firms under Conditions of Uncertainty. Entrepreneurship Paper Abstract. Paper presented in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.–10. 8. 2005.
- BÉCHARD, J.-P. & J.-M. TOULOUSE 1991. Entrepreneurship and education: viewpoint from education. *Journal of Small Business and Entrepreneurship* 9(1), pp. 3–13.
- BLIECK, G. 2005. The entrepreneurial approach to the curriculum – Case EHSAL European University College Brussels. Teoksessa P. Kyrö and C. Carrier (2005) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- BOWEN, J. 1981. *A history of western education. The modern West, Europe and the new world, Vol.3*. London: Methuen & Co Ltd.
- BROCKHAUS, R. 1980. Risk Taking Propensity of Entrepreneurs. *Academy of Management Journal* 23(3), pp. 509–520
- BUCHANAN, J. M. 1982. The domain of subjective economics: Between predictive science and moral philosophy. Teoksessa Kirzner I. E. (ed.) *Method, process and Austrian economics. Essays in Honour of Ludwig von Mises*. Toronto: Lexington books, pp. 7–20.
- CARRIER, C. 2005. Pedagogical challenges in entrepreneurship education. Teoksessa P. Kyrö and C. Carrier (2005) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*. Entrepreneurship Education Series 2/2005. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- CARRIER, C. (tulossa, 2006). *Strategies for teaching entrepreneurship: What else beyond lectures, case studies and business plan?* Teoksessa A. Fayolle, *Handbook of Research on Entrepreneurship Education*. London: Elgar Publishing.
- Commission of the European Communities 2003. Summary report: The public debate following the Green Paper, Entrepreneurship in Europe⁶, Commission of the European Communities, Brussels, 19 October, 2003, viewed 23 March, 2004, <http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/green_paper/compilation_en.pdf>.

- DETIENNE, D. R. & G. N. CHANDLER 2004. Opportunity identification and its role in the entrepreneurial classroom: a pedagogical approach and empirical test. *Academy of Management Learning and Education* 3(3), pp. 242–257.
- European Commission 2002. Final report of the expert group ‘best procedure’ project on education and training for entrepreneurship, November 2002.
- European Commission 2005: Proposal for Employment Guidelines http://europa.eu.int/comm/employment_social/employment_strategy/guidelines_en.htm
- European Commission’s Green Paper 2003: Entrepreneurship in Europe http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/gpr/2003/com2003_0027en01.pdf
- FAYOLLE, A. 2003. *Le métier de créateur d’entreprise. Motivations, parcours, facteurs clés de succès.* Paris: Éditions d’Organisation.
- FIET, J. O. 2000. The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of Business Venturing* 16(2), pp. 101–117.
- GIBB, A. 2005. The Future of Entrepreneurship Education – Determining the basis for coherent Policy and Practice? Teoksessa P. Kyrö and C. Carrier (2005) *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context.* Entrepreneurship Education Series 2/2005. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- GASSE, Y. 1982. Elaborations on the psychology of the entrepreneur. Teoksessa C.A. Kent, D.L. Sexton & K.H. Vesper (Eds.) *Encyclopedia of entrepreneurship.* 209–223. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- GOEL, U. 1998. *Economist, Entrepreneurs and the Pursuit of Economics. An Analysis of the Views of the Entrepreneur among the Economists of the Classical Period and their Differences.* Second revised edition. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- GULER, I. & GUILLEN, M. F. 2005. The internationalization of us venture capital firms: an empirical examination. *Entrepreneurship Full-Paper.* Paper selected to one of the best conference papers in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.–10. 8. 2005.
- KOIRANEN, M. & RUOHOTIE, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyysejä, synteesejä ja sovelluksia, *Aikuiskasvatus* 2/01, p. 102–111.
- KYRÖ, P. & RIPATTI, A. 2006. ’Johdanto’, teoksessa: Kyrö, P. & Ripatti, A. (toim.), *Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia, Yrittäjyyskasvatuksen julkaisu-*

- sarja 4/2006, Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, s. 10–30.
- KYRÖ, P. 2006. Avauksia riskin oppimiseen ja opetukseen yrittäjyyskasvatuksessa. Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- KYRÖ, P. 2006. The Continental and Angloamerican approaches to Entrepreneurship Education. Differences and Bridges. Teoksessa Fayolle, A. & Klandt, H. International Entrepreneurship Education, Issues and Newness. Edward Elgar.
- LANDSTROM, H. 1998. The roots of Entrepreneurship research, paper presented to the RENT XII Conference, Lyon, France, 26–27 November, 1998.
- LÉGER-JARNIOU, C. 2005. Entrepreneurial learning in French higher education. Teoksessa P. Kyrö and C. Carrier (2005) The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context. Entrepreneurship Education Series 2/2005. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- LESKINEN, Pia-Leena 1999: Yrittäjällä on koko elämä kiinni yrityksessä – opiskelijoiden yrittäjyyskäsitteet ja niiden muutokset yritysprojektin aikana. Liiketaloustiede 27. Johtaminen ja organisaatiot. (Väitöskirja)
- LUMPKIN, G. T. & DESS, GREGORY G. 1996. Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking it to Performance. *Academy of Management Review*, vol. 21, No. 1, pp. 135–172.
- MENZIES, T. V., & J. C. PARADI 2002. Encouraging technology-based ventures: Entrepreneurship education and engineering graduates. *New England Journal of Entrepreneurship*, 5(2), pp. 57–64.
- MENZIES, T. V. 2005. Entrepreneurship Education at Universities across Canada. Teoksessa P. Kyrö and C. Carrier (2005) The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context. Entrepreneurship Education Series 2/2005. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- VON MISES, L. 1966. *Human Action: A Treatise on Economics*. Chicago: Henry Regnery Company.
- NFF 2005 – The 18th Scandinavian Academy of Management Meeting, Aarhus, Denmark, August 18–20, 2005, Entrepreneurship track: ‘Entrepreneurship, intrapreneurship, emergent organizations’.

- PAASIO, K. & NURMI, P. 2006. Yliopistolliset yrittäjyysopinnot Suomessa. Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- RONSTADT, R. 1990. The educated entrepreneurs: A new era of entrepreneurship education evolves. Teoksessa C.A. Kent (ed.), *Entrepreneurship Education*, New York: Quorum Books, pp. 69–88.
- RUOHOTIE, P. 2000. Conative constructs in learning. Teoksessa P.R. Pintrich and P. Ruohotie, *Conative constructs and Self-regulated learning*. University of Tampere: Research Centre for Vocational Education.
- RUOHOTIE, P. & M. KOIRANEN 2000. In the pursuit of conative constructs into entrepreneurship education, *Journal of Entrepreneurship Education*, 3, pp. 9–22.
- SAKS, N. T. & C. M. GAGLIO 2002. Can opportunity identification be taught? *Journal of Enterprising Culture*, 10(4), pp. 313–347.
- SCHUMPETER, J.A. 1934. *Theory of economic development*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. 1997. Composition and construction in experts' and novices' weaving design. Vaasa: NordFo.
- SEITAMAA-HAKKARAINEN, P. 2000. The weaving-design process as a dual-space search. Research Reports of the Department of Home Economics and Craft Science 6. University of Helsinki.
- SNOW, R. E., CORNO, L. & JACKSON, D. 1994. Individual differences in affective and conative functions. Teoksessa Berliner, D.C. and Calfee R. C. (eds), *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 243–310.
- STUART, N. 1996. The policy of UK government on lifelong learning. Chapter 3 in *A National Strategy for Lifelong Learning UK*, Dept. for Education and Employment, p. 67.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage publications.
- SOLOMON, G. T., DUFFY, S. & A. TARABISHY 2002. The State of Entrepreneurship Education in the United States: a Nationwide Survey and Analysis. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1), pp. 1–22.
- TANG, Z. 2005. An empirical study of environmental uncertainty, internal variety, and firm performances in smes. *Entrepreneurship Paper Abstract*.

- Paper presented in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.–10.8.2005.
- VESALAINEN, J., RISTIMÄKI, K. LUOTO, S. & KOHTAMÄKI, M. 2006. Yrittäjyyden ja innovatiivisuuden edistäminen yliopistossa. Yrittäjyyskasvatuksen uusia tuulia. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 4/2006. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston kauppakorkeakoulu.
- VESPER, K. H., & W. B. GARTNER 1999. University entrepreneurship programmes 1999. Lloyd Greif Center for Entrepreneurial Studies. University of Southern California.
- WADHWA, A., BASU, S., KOTHA, S.P. 2005. Learning under uncertainty: structural heterogeneity in corporate venture capital relationships. Entrepreneurship Paper Abstract. Paper presented in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.–10.8.2005.
- WILSON, K. & B. TWAALFHOVEN 2005. Breeding more gazelles: The role of European universities. Teoksessa P. Kyrö and C. Carrier (2005) The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context. Entrepreneurship Education Series 2/2005. Hämeenlinna: University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education.
- WU, B., KNOTT, A. M. 2005. Entrepreneurial risk and market entry. Entrepreneurship Paper Abstract. Paper presented in the Academy of Management Annual Meeting Hawaii August 5.–10.8.2005.
- Yrittäjyyden politiikkaohjelma. Kauppa- ja teollisuusministeriö <http://www.valtioneuvosto.fi/tiedostot/pdf/fi/42829.pdf>, 9.1.2006.
- Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 18. <http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/opmi8/opmi8.pdf>, 9.1.2006.

Matti Laitinen

MINNE MENET, HENKILÖSTÖN KEHITTÄJÄ?

Artikkelini lähtökohtana on ollut käytännön opetustyöstä noussut henkilökohtainen intressi yrittää hahmottaa henkilöstön kehittäjän työn muuttumista. Aikuiskasvatustieteen lehtorina olen viime vuosina opettanut lukuisia työelämän oppimiseen ja organisaatioiden kehittämiseen liittyviä opintojaksoja, joita valmistellessani olen toistuvasti joutunut miettimään henkilöstön kehittäjien nykyistä työroolia ja tulevaisuuden näkymiä. Henkilöstön kehittäjän työn muuttuminen on myös asia, jota opiskelijat säännöllisesti kysyvät minulta luennolla tai verkkokeskustelussa. Monet opiskelijoistahan ovat hakeutuneet avoimeen yliopistoon opiskelemaan kasvatustieteitä, koska tahtoisivat tulevaisuudessa työskennellä henkilöstön kehittämistehtävissä.

Artikkelin rakenne on seuraava. Ensiksi kerron lyhyesti mitä tarkoitan henkilöstön kehittämällä ja HRD-toiminnalla. Toiseksi esittelen perinteisen henkilöstön kehittämisen mallin ja siihen liittyvät ongelmat. Kolmanneksi tarkastelen henkilöstön kehittäjän nykyistä työroolia. Neljänneksi kuvaan, mihin suuntaan henkilöstön kehittäjän työtä on pyritty viime vuosina uudistamaan. Lopuksi pyrin tekemään yhteenveton seikoista, jotka näyttäisivät luonnehtivan henkilöstön kehittäjän nykyistä ja uudistuvaa roolia sekä pohdin alan tulevaisuuden näkymiä.

Henkilöstön kehittäminen ja HRD-toiminta

Henkilöstön kehittäminen on yksi henkilöstöhallinnon osa-alueista. Se tarkoittaa toimintaa, jonka avulla pyritään varmistamaan, että organisaatiolla on oikeita henkilöitä oikeissa paikoissa oikeaan aikaan ja että heillä on oikeita tietoja, taitoja ja valmiuksia tehdä sitä työtä, joka on tarkoituk-

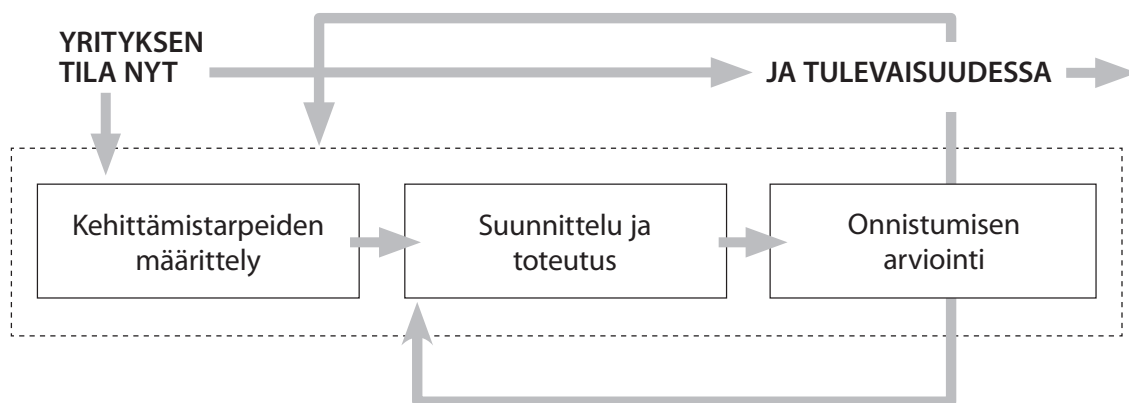
senmukaista organisaation kannalta (Hytönen 2002, 22). Terminä henkilöstön kehittäminen painottaa, ettei kysymys ole ainoastaan henkilöstön kouluttamisesta, vaan myös siitä, että henkilöstölle tarjotaan erilaisia oppimis- ja kehittymismahdollisuuksia (Kauppi 1989, 104.)

Henkilöstön kehittämistä alettiin 1960-luvun lopulla kutsua Yhdysvalloissa nimellä *Human Resource Development*, mistä tulee lyhenne HRD. Käsitteen alullepanijana pidetään yleensä Leonard Nadleria, joka kirjoitti vuonna 1970 kirjan *Developing Human Resources*. Siinä Nadler (1970, 3) määritteli HRD:n tietyinä ajankohtana tapahtuvaksi sarjaksi organisoituja toimenpiteitä, joiden tavoitteena on toiminnan muuttuminen. HRD-toiminnan alueet olivat Nadlerin (1970, 88) mukaan työnopetus (*training*), koulutus (*education*) ja kehittäminen (*development*). Työnopetuksen tarkoituksena oli parantaa henkilön työsuoritusta tehtävässään. Koulutuksen tehtävänä oli edistää henkilön siirtymistä uuteen edeltä määriteltyyn tehtävään organisaatiossa. Henkilöstön kehittämisen tehtävänä puolestaan oli valmistaa henkilöä kehittymään yhdessä organisaation kanssa, sen muuttuessa ja kasvaessa. HRD:n käsite levisi Suomeen 1970-luvulla. Suomalaisessa keskustelussa HRD:n käsitettä on käytetty synonyymina henkilöstön kehittämiseksi, tai se on suomennettu inhimillisten voimavarojen kehittämiseksi (Sarala 1988, 91). Vaikka käsitteiden välinen suhde ei ole mitenkään yksiselitteinen, käytän kuitenkin jatkossa henkilöstön kehittämistä ja HRD-toimintaa synonyymeina.

Perinteinen henkilöstön kehittämisen malli ja sen ongelmat

Henkilöstön kehittämisen kokonaisuuteen on perinteisesti katsottu kuuluvan seuraavat elementit: henkilöstön kehittämistarpeiden määrittely, suunnittelu sekä toteutus ja onnistumisen arviointi (kuvio 1). Osa henkilöstön kehittämiseen liittyvästä toiminnasta on toisteista kuten esimerkiksi vuosittain käytävät kehityskeskustelut, osa enemmän tai vähemmän ainutkertaista, projektinomaista toimintaa.

Mallin taustalla ei ole yhtenäistä teoreettista viitekehystä, vaikka se sopii ilmeisen hyvin yhteen 1970-luvulle saakka henkilöstökoulutuksen suunnittelua hallinneen behaviorismiin perustuneen kouluttajakeskeisen teknis-rationaalisen toimintatavan kanssa. Kyseessä on niin yleisen tason jäsenyys, että sillä voidaan kuvata hyvinkin erilaisiin oppimisenäkemyksiin



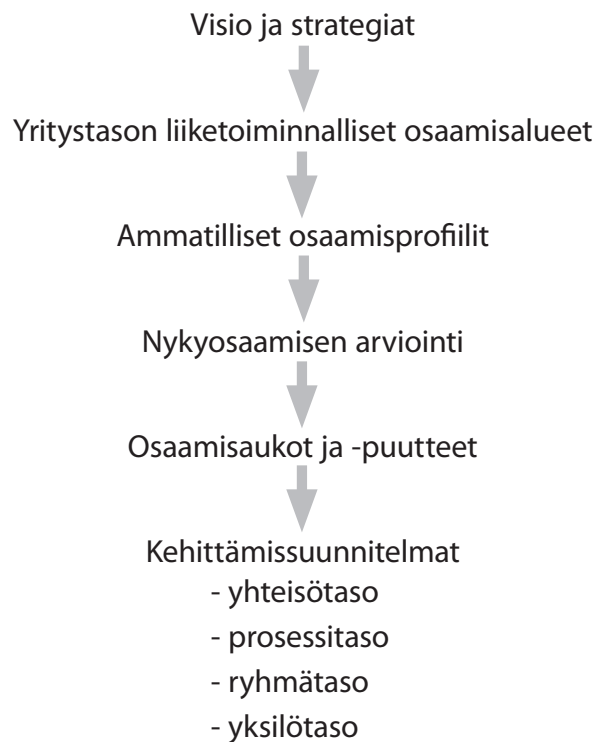
KUVIO 1. Henkilöstön kehittämisen kokonaisuus (Hätönen 1998, 27).

perustuvaa henkilöstön kouluttamista tai muuta kehittämistä. Muutenkin on epärealistista olettaa, että henkilöstön kehittäminen pohjautuisi tiukasti vain yhteen oppimisteoreettiseen lähestymistapaan. Tilanne on useimmissa organisaatioissa se, että piirteitä erilaisia historiallisia kehitysvaiheita edustavista oppimista, kouluttamista ja henkilöstön kehittämistä koskevista näkemyksistä on nähtävissä toiminnassa samanaikaisesti. Oppimisteoreettiset näkemykset eivät ole myöskään ainoa henkilöstön kehittämistoiminnan perusta, vaan henkilöstön kehittämistoimenpiteitä suunnitellaan yhtäläillä – ja edellisiin yhdistellen – esimerkiksi osaamisen johtamisen tai organisaation kehittämisen käsittein. Suuri osa henkilöstön arkitoimintaa on luonteeltaan jotain aivan muuta kuin teorioiden soveltamista. Monet henkilöstökoulutukset suunnitellaan ja rakennetaan käytännössä pitkälti koulutuksen ulkoisille tekijöille kuten kurssien organisoimiselle, aikataulujen ja kurssiohjelmien laatimiselle, tilojen varaamiselle, majoituksen ja ruokailun järjestämiselle, kouluttajien rekrytoimiselle. (Kauppi 1989, 12).

Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että henkilöstön kehittämistarpeiden määrittely perustuu eräänlaiselle vähennyslaskuperiaatteelle, jossa arvioidaan olemassa olevan osaamistason ja organisaation tarvitseman osaamistason välinen ero. Tarveanalyysissä selvitetään tulevan, kehittyvän toiminnan edellyttämät valmiudet, nykyiseen osaamiseen liittyvät puutteet, työssä kohdattavat ongelmat ja häiriöt – ja myös miten niitä voidaan

ratkaista. Lisäksi selvitetään, miten kiinnostunutta henkilöstö on itsensä kehittämisestä ja millaisia kehittämistoimenpide-ehdotuksia ja -toiveita henkilöstöllä on. Kaikkiin mahdollisiin kehittämistarpeisiin ei yleensä pystytä vastaamaan, joten asioita on laitettava tärkeysjärjestykseen ja keskityttävä asioihin, jotka ovat yrityksen ydinosaamista. (Hätönen 1998, 31, Viitala 2002, 196.)

Nykyään puhutaan usein myös kompetenssista, kun tarkoitetaan henkilöstön osaamista tai pätevyyttä. Osaamis- tai kompetenssikartoitusten avulla selvitetään, millaista osaamista organisaatiossa on ja miten henkilöstön ja yksilöiden tulisi kehittyä, jotta osaaminen vastaisi organisaation tavoiteprofiilia. Tällöin johdon tasolla syntynyt näkemys tulevista osaamistarpeista pitäisi pystyä siirtämään yksikkö- ja työntekijätasolle saakka (Kuvio 2).



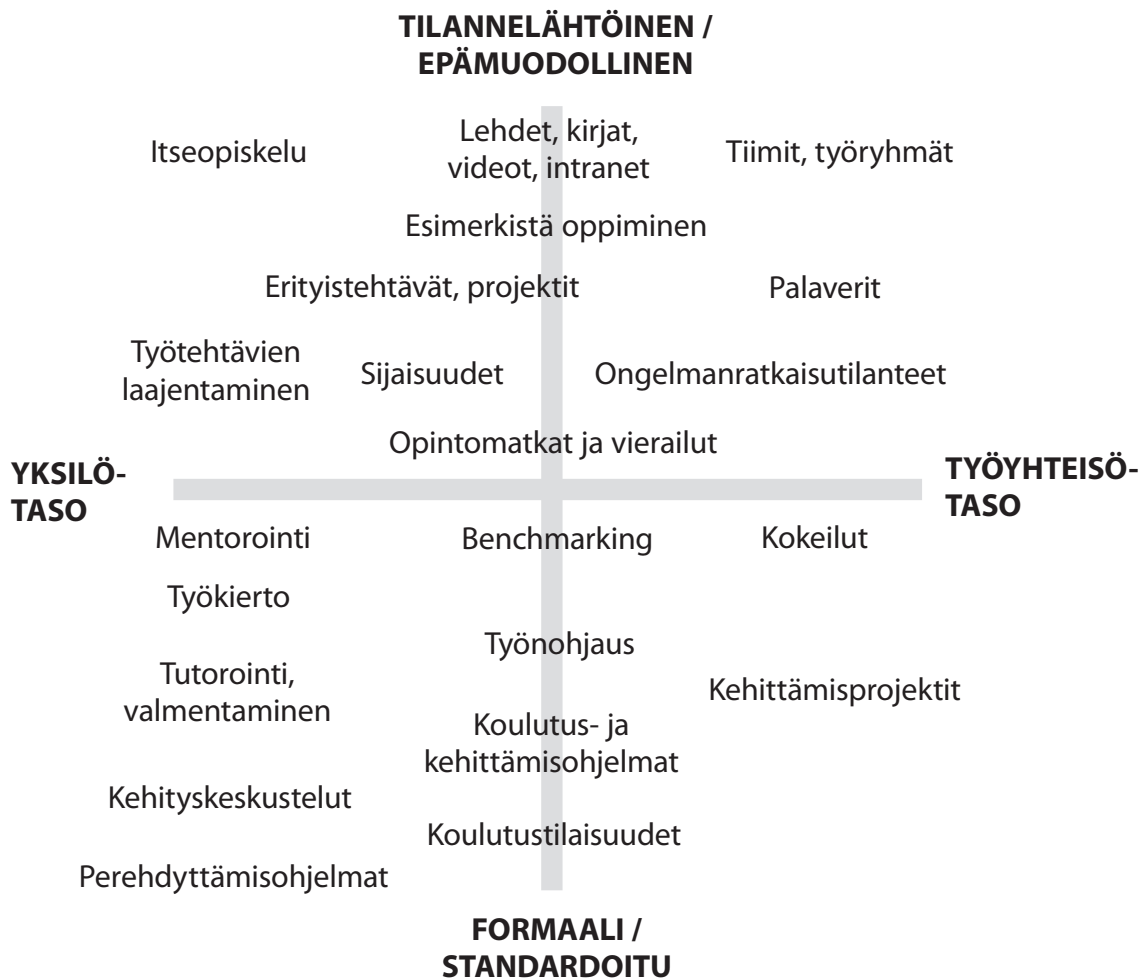
KUVIO 2. Osaamistarpeiden määrittely (Viitala 2002, 199.)

Osaamistarvekartoitusten ja kehitystarveanalyysien pohjalta laaditaan koko organisaatiota varten kehittämisohjelma, jonka sisällä kehittämissuunnitelmat laaditaan koskemaan koko henkilöstöä, yksiköitä, ryhmiä ja yksilöitä. Kehityssuunnitelmien pitäisi olla linjassa kehittämisohjelman tavoitteiden kanssa ja tukea organisaation strategiaa. (Viitala 2002, 200.) Kehittämissuunnitelma voi sisältää esimerkiksi seuraavat asiat (Hätönen 1998, 53):

- » kehitystarve
- » kehittämisen tavoitteet ja toimenpiteet
- » keitä kehittäminen koskee
- » kehittämisen menetelmät
- » kehittämistyön aikataulu
- » kehittämis- ja koulutuspalvelujen tarjonta ja tarjoajista valitseminen
- » miten kehittämisen vaikutuksia arvioidaan
- » kehittämisen suunnittelun ja toteutuksen vastuuhenkilö(t) ja toteutuksen seuranta
- » kustannusarvio

Suunnittelulla on monia huomioon otettavia lähtökohtia. Yksi keskeisimmistä on jako sellaisiin kehitystarpeisiin, jotka vaativat välittömiä toimenpiteitä kuten esimerkiksi virheellinen työsuoritus ja sen korjaaminen ja sellaisiin kehitystarpeisiin, joiden kehittäminen edellyttää pitkän ajan kuten esimerkiksi tiimityön tai organisaatiokulttuurin kehittäminen haluttuun suuntaan. Organisaation toiminnan jatkumisen ja tulevan menestyksen turvaaminen edellyttää luonnollisesti kehittämistarpeisiin vastaamista erityisesti niillä osa-alueilla, jotka edustavat organisaation ydinosaamista. (Hätönen 1998, 53; Viitala 2002, 199.)

Henkilöstön kehittäminen voidaan toteuttaa usealla tavalla. Kuviossa 3 henkilöstön kehittämisen menetelmiä tai muotoja on jäsennelty sen mukaan, kohdistuvatko ne ensisijaisesti yksilön osaamisen kehittämiseen vai kollektiivisen osaamistason nostamiseen ja sen mukaan, tapahtuuko kehittäminen työn äärellä ja siihen kiinteästi liittyen vai sen ulkopuolella. (Viitala 2005, 261.)



KUVIO 3. Erilaisia henkilöstön kehittämisen muotoja (Viitala 2005, 261).

Nykypäivänä useimmat organisaatiot, jotka maksavat henkilöstönsä kehittämistä odottavat, että toiminta on kustannustehokasta ja tehdyille investoinneille saadaan (ainakin jonkinlaista) katetta. Arvioinnin viitekehystenä käytetään usein jo klassikon asemaan noussutta Kirkpatrickin (1998, 19–24) nelitasoista koulutuksen arviointimallia. Sen mukaan toteutetussa arvioinnista pyritään selvittämään:

- » mitä osallistujat pitivät koulutuksesta (mallin ensimmäinen taso = reaktiot),
- » mitä osallistujat oppivat koulutuksen aikana (mallin toinen taso = oppiminen),

- » miten osallistujat sovelsivat opittua työssään (mallin kolmas taso = toiminta) ja
- » millä tavalla koulutus vaikutti organisaation tai yksikön toimintaan (mallin neljäs taso = vaikutukset).

Käytännön työelämässä koulutuksen ja muiden henkilöstön kehittämistoimenpiteiden arviointi liittyy tavallisesti mallin kahteen ensimmäiseen vaiheeseen eli yksilötason vaikuttavuuden selvittämiseen. Sen sijaan organisaatiotason tai ns. instituutiotason (Nurmi ja Kontiainen 2000, 42) vaikuttavuuden – kuten esimerkiksi tuottavuuden kasvun tai kustannusten alenemisen – selvittäminen jää usein tekemättä.

Arvioinnin tulosten perusteella pitäisi lisäksi pystyä kehittämään kehittämistoimintaa. Ihanne olisi, että niin päästäisiin toiminnan pitkäjänteiseen jatkuvaan parantamiseen, jossa pystyttäisiin edelleen kehittämään jo ennestään vahvoja puolia ja toisaalta poistamaan tehottomia tai huonoja osia. Arvioinnin tulisi myös tuottaa sellaista tietoa, jonka varassa yksittäiset kouluttajat voisivat kehittää omaa toimintaansa. (Hargreaves ja Jarvis 1998, 143–144, Hätönen 1998, 85–89.)

Henkilöstön kehittämisen käytännön kannalta, perinteisen, osaamiskartoitusten tekemiseen ja kurssien suunnitteluun perustuvan, mallin ongelmaksi on muodostunut, että siinä vaiheessa, kun henkilöstön osaamistarpeet on saatu kartoitettua, koulutus suunniteltua ja toteutettua, saattaa osaaminen olla jo vanhentunutta. Mallissa myös oletetaan, että kehittämisen päämäärät ovat aina edeltä käsin tiedossa, kuten tapauksissa, joissa henkilöstön kehittäjien tehtävänä on jonkin hyväksi todetun käytännön tai organisaation uuden strategian maastouttaminen. Tämä saattoi toimia hyvin massatuotannossa tai hitaasti muuttuvassa virastobyrokratiassa, mutta jatkossa se ei enää välttämättä riitä. (Schaupp 2004, 1–3.) Lisäksi mallin periaatteellinen ongelma on, että oppiminen ja osaaminen yksilöllistetään. Mallissa ei siis huomioida, että organisaatiokohtaisen tai -tasoisin osaamisen kehittäminen edellyttää monia toisiaan täydentäviä toimia – yksilöiden opiskelu on vain yksi niistä. (Virkkunen 2005).

Millainen on henkilöstön kehittäjän nykyinen työ?

Suomalaisten henkilöstön kehittäjien nykyisestä roolista ei ole olemassa kovin paljoa tutkimustietoa. Tuija Hytösen vuonna 2002 tarkastettu väitöskirja on ilmeisesti edelleen paras tutkimus kuvaamaan, mitä henkilöstön kehittämistyö käytännössä on ja millaiseen asiantuntijuuteen henkilöstön kehittäminen työpaikoilla perustuu. Tutkimus koostui yhteenveto-osasta ja kuudesta artikkelista, jotka on julkaistu kansainvälisissä lehdissä vuosina 1997–2002. Artikkelissaan *Human resource development roles and competencies in five European countries* Hytönen (1998¹) vertaili kyselylomaketutkimukseen osallistuneiden henkilöstön kehittäjien itsearviointeja työnsä rooleista, tuotoksista ja pätevyysalueista Alankomaissa, Englannissa, Italiassa, Saksassa ja Suomessa. Roolien näkökulmasta henkilöstön kehittämistyö oli maakohtaisesti ja kulttuurisesti rakentunutta, ja näin ollen myös maittain työelämään ja sen muutoksiin kiinnittynyttä. Erityisesti englantilaiset ja suomalaiset henkilöstön kehittäjät näkivät itsensä organisaation muutosagentteina, kun taas saksalaiset valitsivat kouluttajan roolin kuvaamaan työnsä painopistettä. Vaikka rooliarviot erosivatkin toisistaan, henkilöstön kehittäjillä näytti kuitenkin olleen jokseenkin yhdenmukainen näkemys työnsä edellyttämistä pätevyysalueista. Nämä liittyivät ennen muuta yksilöiden ja organisaation kehitystarpeiden ja ongelmien tunnistamiseen, kehitysprosessien tukemiseen ja analysointiin sekä vuorovaikutussuhteiden ohjaamiseen.

Pertti Laineen (2007) pienimuotoisessa, osin opiskelijatyövoimalla toteutetussa tapaustutkimuksessa pyrittiin selvittämään henkilöstön kehittämisen ja osaamisen johtamisen teorian ja arkitodellisuuden välistä suhdetta viidessä organisaatiossa: kahdessa suuressa palveluyrityksessä, yhdessä suuressa teollisuusyrityksessä ja kahdessa suuressa julkishallinnon organisaatiossa. Tutkimuksen tiedonhankinnan tapa antaa aiheita kriittisesti kysyä, miten luotettavasti aineisto kuvaa tutkittujen organisaatioiden todellisuutta. Silti tutkimus kykenee nostamaan esiin kysymyksen siitä, onko uudistuksia tapahtunut todellisuudessa ollenkaan niin paljoa kuin mitä teoriat ja mallit antavat ymmärtää. Tutkimuksen tulokset nimittäin antavat melko perinteisen kuvan henkilöstön kehittäjien roolista,

1. Lähdeluettelossa Valkeavaara.

joka näytti painottuvan pitkälti koulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tosin tutkittujen organisaatioiden henkilöstön kehittäjästä tai HRD-toimijoista osa oli osallistunut myös kehittämisprojektien läpiviemiseen. Laineen (2007, 88) mukaan näytti siltä, että ”HRD:n rooli ei näiden projektien läpiviennissä (jos ko. projekteja oli ylipäättään ollut eri organisaatioissa) ollut muodostunut merkittäväksi. Kehittämishankkeet ja muutosprosessit olivat (liiketoiminnan kehittämisen vastuulla) usein eriytyneet omiksi projekteikseen, joissa HRD:n rooli jäi pieneksi ja tuli mukaan vasta teknisessä toimeenpanovaiheessa”. Missään tutkituista organisaatioista ei HRD-toiminta muutenkaan näyttänyt olleen aito strateginen partneri. Tämä näkyi muun muassa siinä, ettei HRD-toiminta ollut edustettuna missään johtoryhmässä tai ollut säännöllisesti mukana strategisissa prosesseissa. Käytännön esimiestyön välineistä keskeisimmin käytössä olivat kehityskeskustelut ja niiden yhteydessä käytettiin myös jonkin verran systemaattisia työvälineitä kuten erilaisia osaamiskuvauksia ja -arvioita. Samoin yleistä oli osaamisen johtamisen sitominen vuosisuunnitteluprosessiin juuri kehityskeskustelujen kautta. Oppivan organisaation käsitettä ei ollut missään organisaatiossa omaksuttu eikä myöskään havaintoja sen tyyppisen kulttuurin käytännön muodostumisesta tehty. Laineen (2007, 90) johtopäätös oli, että henkilöstön kehittämisen käytännöt olivat melko etäällä teoreettisista ideaalimalleista. Toisaalta henkilöstön kehittämisen strategisesta ohjauksesta ja toisaalta siihen liittyvästä ja sitä tukevasta yksittäisten HRD-toimenpiteiden systemaattisuudesta, kokonaisvaltaisuudesta ja keskinäisestä integraatiosta. Oppivan organisaationkaan ihanteita ei ollut tiedostettu tai ainakaan kyetty konkretisoimaan niitä käytännön toimenpiteiksi. Edellä esitetyn teoreettisten ideaalimallien ja arkitodellisuuden välisen ristiriidan lisäksi tutkimuksen aineistossa oli havaittavissa viitteitä, että myös organisaatioiden sekä HRD-toiminnan julki- ja käyttöteoria (vrt. Argyris ja Schön 1978) erosivat jossain määrin toisistaan.

Käytettävissä olevat tilastot eivät juurikaan lisää tietämystämme henkilöstön kehittämisen tai HRD-toiminnan nykykäytännöistä. Niiden perusteella on vaikea arvioida edes onko perinteinen, joko lyhyt- tai pitkäkestoisempi koulutus henkilöstön kehittämiskeinona todellisuudessa vähentynyt ja mitä uusia kehittämistapoja on mahdollisesti tullut tilal-

le². Tilastokeskuksen (2007) aikuiskoulutustutkimuksen mukaan vuonna 2006 henkilöstökoulutusta sai työssä käyvistä palkansaajista 57 prosenttia eli noin 1,1 miljoona palkansaajaa. Määrä on samaa tasoa kuin vuosittu-
hannen alussa ja selvästi korkeampi kuin vuonna 1990. Työministeriön
julkaiseman työolobarometrin (Ylöstalo 2006) mukaan hieman yli puolet
palkansaajista osallistui vuoden 2005 aikana työnantajan kustantamaan
työpaikkakoulutukseen. Osuus oli kasvanut jonkin verran neljän viimeksi
kuluneen vuoden aikana. Toisaalta samaan aikaan työnantajan maksama
koulutus on lyhentynyt kestoltaan. Koko tämän vuosikymmenen alun
ajan koulutusajat pitenevät. Vuonna 2005 suunta vaihtui. Vuonna 2004
koulutuspäiviä oli keskimäärin 6,7 henkeä kohti. Vuonna 2005 päivien
keskiarvo putosi 5,6 päivään. Johtamistaidon Opiston JTO:n ja Henki-
löstöjohdon ryhmän – Henry ry:n vuonna 2007 toteuttamassa kyselys-
sä (Järvinen ja Salojärvi 2007, 18) kartoitettiin henkilöstöammattilaisten
näkemyksiä erilaisista henkilöstön kehittämisen menetelmistä. Vastausten
perusteella viideksi kiinnostavimmaksi ja potentiaalisimmaksi koetuksi
henkilöstön kehittämisen menetelmäksi nousivat valmennus (*coaching*),
työkierto, mentorointi, *benchmarking* ja pitkäkestoinen koulutus. Kyselyn
ongelmana oli kuitenkin niin alhainen vastausprosentti, ettei tulosta voi
pitää kuin korkeintaan suuntaa-antavana.

Mihin suuntaan henkilöstön kehittäjien työtä on pyritty uudistamaan?

Henkilöstön kehittäminen tai HRD-toiminta ei ole ollut viime vuosina
kovinkaan suosittu tutkimusavusteisen kehittämisen kohde. Tekemässä-
ni suppeassa tietohaussa löysin ainoastaan kaksi raportoitua kehittämis-
hanketta, joista molemmat edustavat toiminnan teorian ja kehittäväen
työntutkimuksen lähestymistapaa. Henkilöstön kehittämisjohtaja Liisa
Varjokallion ja tutkija Heli Ahosen (2001) artikkelissa kuvataan hen-
kilöstön kehittäjän työn muuttumista Helsingin puhelinyhdistyksen
muuttuessa paikallisesta, monopoliasemassa olevasta osuuskunnasta no-
peasti kehittyvällä telealalla toimivaksi valtakunnalliseksi ja kansainvä-
liseksi yritykseksi, Elisa Communications Oyj:ksi. Kirjoittajien mukaan

2. Tapio Vaherva esitti lähes samansisältöisen kysymyksen vuonna 1999 julkaistus-
sa *Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet* -artikkelissaan.

perinteinen, henkilökunnan kurssittamiseen perustunut henkilöstön kehittämisen malli ajautui muutoksen nopeutuessa kriisiin. Uutta toimintamallia lähdettiin luomaan käyttäen kehittämisen välineenä niin sanottua kompetenssilaboratoriota³. Sen avulla henkilöstön kehittäjät määrittelivät uuden toimintatapansa, jossa kurssien järjestäjän oli muututtava konsultiksi. Samalla työn tuloksena tuli olla kurssipäivien sijasta osaamista, uusia toimintamalleja ja kehittyvää liiketoimintaa. Kaiken kaikkiaan henkilöstön kehittäjien oli mentävä lähemmäksi liiketoimintaa ja toiminnan kehittämistä. Varjokallion ja Ahosen (2001, 95) tulkinnan mukaan, henkilöstön kehittäjien työn kohde laajeni yhteisöihin, ei vain yksilöiden ryhminä vaan oppimisen ja kehittämisen subjekteina.

Varjokallion ja Ahosen (2001) artikkelin perusteella ei ole helppo arvioida, millä tavalla henkilöstön kehittäjien työ todella muuttui työn uudelleen määrittelyn myötä. Ilmeisesti muutosagenttina toimiminen näkyi henkilöstön kehittäjien työn arjessa esimerkiksi niin, että nämä alkoivat hyödyntää kompetenssilaboratoriomenetelmää organisaation henkilöstön kehittämisessä. Toinen artikkelissa kuvattu konkreettinen muutos oli, että aiemmin keskitetyt HRD-toiminnot hajautettiin lähemmäs liiketoimintaa. Muutoksen jälkeen henkilöstön kehittäjät toimivat eri puolilla organisaatiota. Keskitetysti hoidettiin ainoastaan joitakin harvoja sovittuja asioita, kuten konsernin yhteisten menetelmien edelleen kehittämistä.

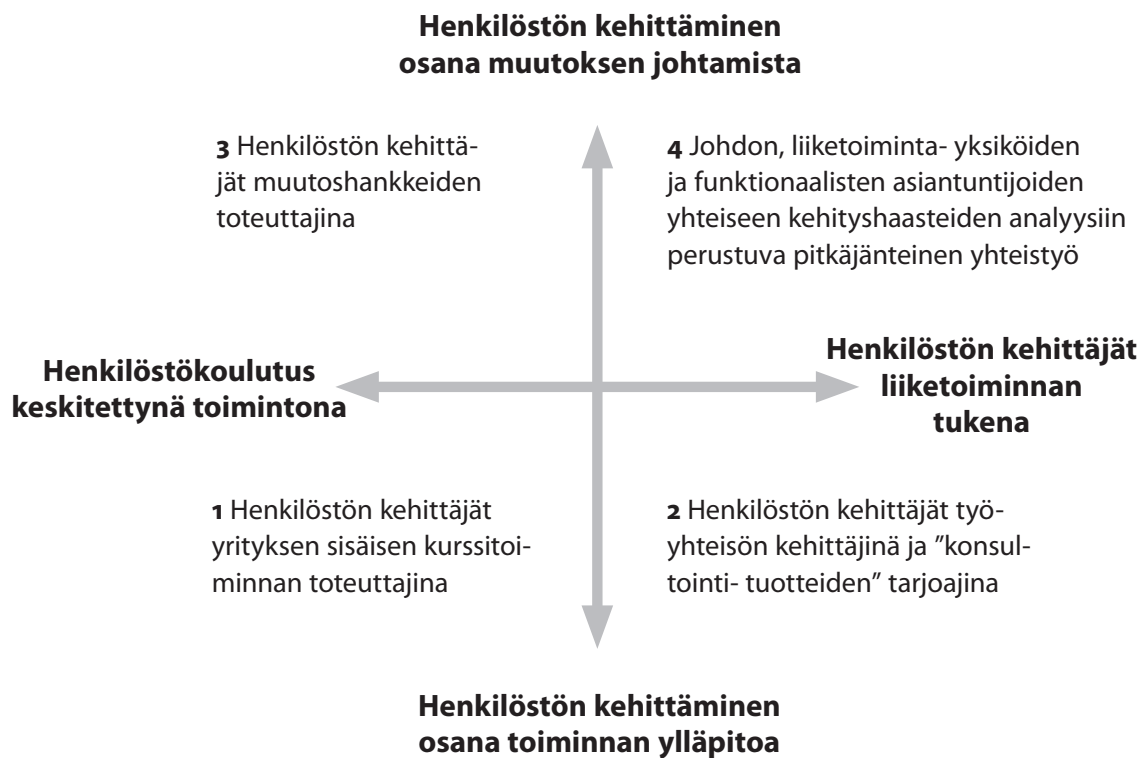
Marika Schauppin artikkelissa (2004) kuvattiin henkilöstön kehittäjien työn muuttumista Tielaitoksen tuotannollisten toimintojen eriytyessä Tieliikelaitokseksi. Muutoksen lähtökohdat olivat samansuuntaiset kuin Varjokallion ja Ahosen (2001) tutkimuksessa. Silloisen Tielaitoksen henkilöstön kehittäjien työn kohteena oli ollut miltei 1990-luvun loppuun saakka kurssien suunnittelu, kehittäminen ja hallinnointi. Tiimiperusteiseen organisaation siirtymisen myötä syntyi ajatus, että työntekijät voisivat tehdä yksiköissä ja työpaikoilla itse enemmän oman oppimisensa ja kehittymisensä eteen tarvitsematta välttämättä osallistua tarjolla oleville kurseille. Samoin henkilöstön kehittäjät ymmärsivät, ettei heidän automaattisesti tarvinnut tarjota valtavaa valikoimaa erilaisia kursseja, vaan koulutusta voitaisiin järjestää enemmän tarvelähtöisesti. Schauppin

3. Kompetenssilaboratorio on yksi sovellus muutoslaboratoriomenetelmästä (esim. Virkkunen, Engeström, Pihjala ja Helle 1999).

(2004, 10) mukaan tuolloin tapahtui muutos myös retoriikassa. Alettiin puhua osaamisesta ja osaamisen kehittamisestä. Vuonna 2001 järjestettiin seminaari, jonka tarkoituksena oli etsiä liiketoimintaan siirtyvän organisaation tarpeisiin soveltuva, uutta lähestymistapaa henkilöstön kehittämiseen. Tuolloin henkilöstön kehittäjät odottivat työnsä painottuvan jatkossa enemmän organisaation osaamisen kokonaisvaltaisempaan kehittämiseen, mikä tarkoitti johdon ja esimiesten tukemista kehittämiseen liittyvissä ja strategisissa kysymyksissä.

Seuraavina vuosina liikelaitostumisen tuomat taloudelliset paineet heijastuivat myös henkilöstön kehittäjiin, joiden määrä puolittui. Samaan aikaan kehittäjät olivat kuitenkin onnistuneet organisoimaan kaksi laajaa johdon kehittämishanketta sekä laatineet organisaatiolle osaamisstrategian, joka liitettiin osaksi henkilöstöstrategiaa. Liiketoimintaan siirtymisen kauden lopulla ylin johto organisoi uudelleen Tieliikelaitoksen prosessit ja vuoden 2005 alussa osaamisen kehittämistiimi siirrettiin henkilöstöyksiköstä Yrityssuunnittelu-nimiseen tukipalveluyksikköön, johon kuuluivat myös tutkimus- ja kehittämispalvelut sekä IT-palvelut. Osaamiskysymykset kuuluivat uudessa mallissa Liiketoiminnan johtaminen -nimisen prosessiin, joka sisälsi strategisen suunnittelun, johtamisjärjestelmät sekä osaamisen ja tiedon hallinnan. Näin ollen voitaisiin Scauppin (2004, 12) tavoin olettaa, että henkilöstön kehittäjien työ muuttui. Henkilöstölle suunnatusta kurssitehtailusta siirryttiin enemmän johdon ja esimiesten työn tukemiseen sekä kohti organisaation toiminnan kehittämistä.

Schaupp ja Ahonen (2006) ovat jatkaneet edellä esiteltyjä kehittämishankkeita ja hahmotelleet henkilöstön kehittämisen seuraavaa mahdollista vaihetta, lähikehityksen vyöhykettä (esim. Engeström 1995). Artikkelissaan 'Uudenlaista HRD-toimijaa etsimässä' he kuvaavat henkilöstön kehittämistoiminnan lähiajan uudistumisen suuntia ja vaihtoehtoja. Kuvion 4 vaaka-akseli määrittää osaamisen kehittämiskohteen muutosta. Erikoistuneet, erillisten funktioiden omat kehittämiskohteet on integroitava osaksi substanssitoiminnan eli liiketoiminnan kehittyvää kokonaisuutta. Pystyakseli taas kuvaa, että erityisasiantuntijoiden omat välineet ja erillisinä tuotetut toimenpiteet on integroitava pitkäjänteiseen yhteiseen kehittämistoimintaan sekä henkilöstön kehittämisen kasvavaa merkitystä toiminnan muutoksen johtamisessa. (Schaupp ja Ahonen 2006, 3)



KUVIO 4. Henkilöstön kehittämistoiminnan uudistumisen suunnat ja vaihtoehdot (Schaupp ja Ahonen 2006, 3).

Kuvion vasen alakenttä edustaa massatuotannon perinteiden mukaista keskitettyä henkilöstökoulutusta. Henkilöstön kehittäjät pyörittävät ”kursitehdasta” koulutusteknologiseen malliin perustuvilla koulutustarpeen määrittelyn ja kurssisuunnittelun välineillä ja rutiineilla. Oikea alakenttä kuvaa henkilöstön kehittämistä tulosityksikköorganisaatiossa. Henkilöstön kehittäjät toimivat tilaaja–tuottaja-mallin pohjalta liiketoimintayksiköille tuotteistettuja kehittämispalveluja tarjoavana sisäisenä palveluyksikkönä. He tarjoavat tulosityksiköiden ongelmien ratkaisemisen ja niiden toiminnan kehittämiseen valmisteltuja johtamisen, tiimityön konsultointituotteita sekä toteuttavat erilaisia suppeita kehittämisinterventioita organisaation eri työyhteisöissä. Vasen yläkenttä edustaa mallia, jossa henkilöstön kehittäjät ovat mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa johdon päättämiä strategisia kehitysprojekteja yhdessä eri alojen asiantuntijoiden kanssa.

Henkilöstön kehittäjät neuvottelevat esimerkiksi tietojärjestelmän suunnittelijoiden kanssa uudistuksen vaatimista koulutusohjelmista.

Oikea yläkenttä kuvaa mallia, jossa henkilöstön kehittäjät tekevät yhteistyötä muiden asiantuntijoiden, johdon ja osaamisen kehittämisen kohteena olevien työntekijöiden kanssa (perustyönjako muuttuu). Osaamisen kehittäminen pyritään niveltämään osaksi liiketoiminnan pitkäjänteistä uudistamista ja uudenlaisen toimintakyvyn kehittämistä organisaatiolle. (Schaupp ja Ahonen 2006, 3–4)

Yhteenvetoa ja tulevaisuuden näköalojen ihmettelyä

Henkilöstön kehittäjien työtä on tutkittu melko vähän viime vuosina, mutta näyttää ilmeiseltä, että uudet tuulet puhaltavat. Perinteinen, henkilökunnan kurssittamiseen perustuva malli ei enää riitä kuvaamaan henkilöstön kehittäjän nykyistä roolia. Hytösen (2002) väitöskirjatutkimuksen tulosten mukaan suomalaisten henkilöstön kehittäjien enemmistö koki jo 1990-luvun toisella puoliskolla roolinsa painopisteen muuttuneen perinteisestä kouluttajasta organisaation muutosagentiksi. Tämä ei silti tarkoita, etteikö perinteinen lyhyt- tai pitkäkestoinen koulutus olisi edelleen keskeinen osa henkilöstön kehittäjän tai HRD-toimijan työtä. Käytettävissä olevat tilastot eivät yksiselitteisesti tue oletusta henkilöstökoulutuksen määrän vähentymisestä.

Kysymys henkilöstön kehittäjän työn muuttumisesta on liian laaja ja monitahoinen vastattavaksi artikkelini puitteissa. Henkilöstön kehittämisen tai HRD-toiminnan uudistumisen suuntiakin selvitin ainoastaan kahden tutkimusavusteisen kehittämishankkeen valossa. Niiden johtopäätösten valossa henkilöstön kehittäminen tai HRD-toiminta saattaisi uudistua erityisesti kolmeen suuntaan. Ahosen ja Schauppin (2006) mukaan henkilöstön kehittäjät voivat toimia (1) työyhteisön kehittäjinä sekä konsultointituotteiden tarjoajina, (2) muutoshankkeiden suunnittelijoina sekä (3) toteuttajina ja liiketoiminnan sekä organisaation toimintakyvyn uudistajina. Kolmas edustanee selkeimmin lähitulevaisuuden kehittämishaastetta, ensimmäisen ja toisen kuvatessa jo tapahtunutta tai toteutumassa olevaa kehitystä. Asetankin hypoteesiksi, että suomalaisen henkilöstön kehittäjän työ tarkoittaa jatkossa pikemmin erilaisten oppimismahdollisuuksien tarjoamista kuin määrämuotoista kurssittamista.

Lisäksi työ on tiedon prosessoinnin ja kehittymisen mahdollistavien puitteiden luomista organisaatiolle, ryhmille ja yksilöille (vrt. Schaupp 2004, 4). Samalla henkilöstön kehittäjät toimivat yhä useammin muutosagentteina ja osallistuvat aiempaa kokonaisvaltaisemmin organisaation toiminnan kehittämiseen.

Henkilöstön kehittämisen ja liiketoiminnan integroitumisen suhteen tilanne ei ole näin yksiselitteinen. Oletan kuitenkin, että henkilöstön kehittäminen liittyy vähitellen yhä kiinteämmin yrityksen tai muun organisaation johtamiseen ja strategiatyöhön. HRD-toiminnan rooleina voisivat Laineen (2007, 19) mukaan olla esimerkiksi strategisen työskentelyprosessin fasilointi (=prosessin suunnittelu ja ryhmädynaaminen hallinta, prosessin kytkeminen osallistumisen ja sitoutumisen kysymyksiin), HR-asiantuntemuksen ja näkökulman tuominen strategiaprosessiin (osaamis- resurssi ja kulttuurikysymykset, henkilöstön hyvinvointiin liittyvät näkökulmat ja henkilöstöjuridiset sekä yhteistoimintaprosessien seikat) ja strategian implementoinnin tukeminen (muutosprosessiosaaminen, tiedottaminen ja kehittäminen).

Edellä mainittujen muutossuuntien täydennykseksi on mahdollista viisioda lukuisia muitakin vaihtoehtoja ja tulevaisuuden näköaloja. Viime vuosien kuluessa esimerkiksi uuden tieto- ja viestintätekniiikan käyttöön perustuvat etäkoulutukset ja verkkokurssit ovat tulleet osaksi henkilöstön kehittämistä. (Laine 2007, 89 ja Viitala 2005, 260). Trendi tulee jatkumaan ja saamaan yhä uusia muotoja. Taloudellisen globalisaation myötä HRD-toiminta muuttuu yhä kansainvälisemmäksi, mikä asettaa uusia haasteita henkilöstön kehittämiseksi. Itse toiminnassa tai yhteisten toimenpiteiden koordinoinnissa on otettava huomioon eri kulttuureihin, kieliin ja yhteiskuntiin liittyviä näkökohtia.

Näyttää siltä, että henkilöstön kehittämisen vaikuttavuuteen aletaan jatkossa kiinnittää enemmän huomiota. Ruud van der Veen (2006) on tarkastellut tätä kysymystä artikkelissaan pohtiessaan onko kolmen viimeisen vuosikymmenen kuluessa laajemman kiinnostuksen kohteeksi noussut henkilöstön kehittämistoiminnan kukoistuskausi tai etsikkoaika tullut tiensä päähän. Hänen mukaansa HRD-toiminnassa on kokeiltu viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana mitä erilaisimpia henkilöstön kehittämisen menetelmiä. Useimmilla on ollut jotain vaikuttavuutta myös siinä mielessä, että ne ovat vaikuttaneet tuottavuuden nousuun. To-

dellinen kysymys van der Veenin (2006, 6) mukaan on kuitenkin, onko tuottavuuden nousu ollut riittävää kattamaan kaikki HRD-toiminnasta aiheutuneet kustannukset (myös henkilöstön koulutuksessa käyttämän työajan menetyksestä aiheutuneet kustannukset jne.). Hän ennustaakin, että HRD-toiminta on totuuden edessä. Lähivuosina tullaan arvioimaan tarkalla seulalla, kuinka suuri osa erilaisista kokeiluista ja projekteista on ollut todella kustannustehokkaita.

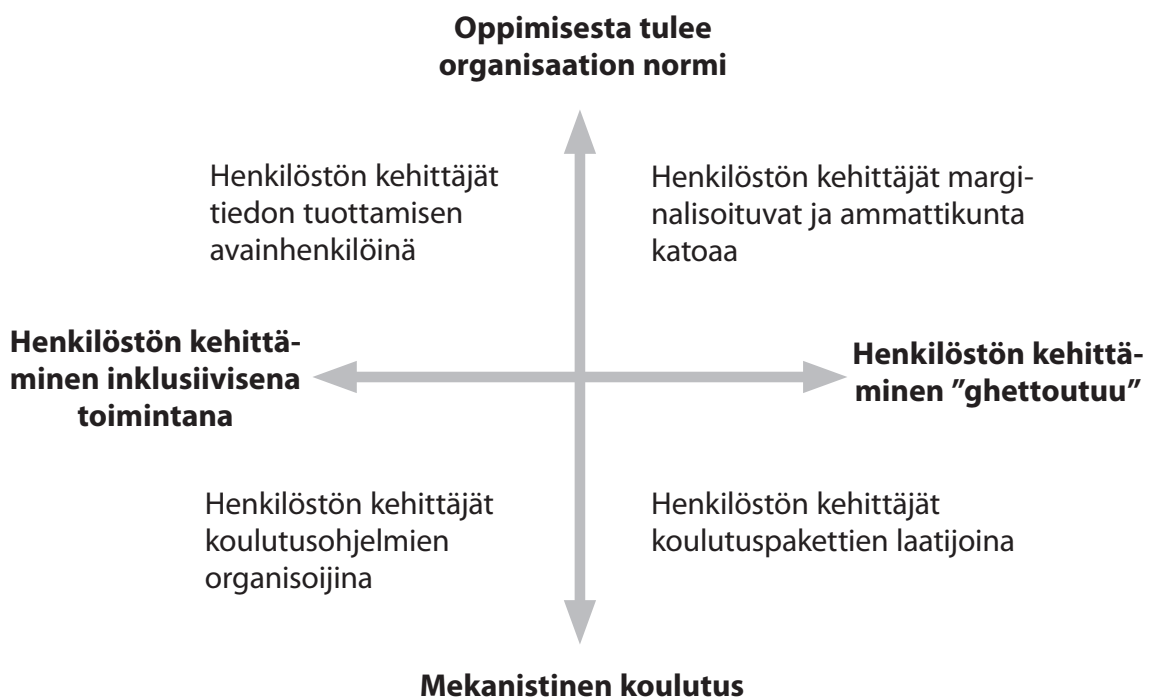
Van der Veenin (2006, 6–7) mukaan on ilmeistä, että koveneva kilpailu johtaa niin sanottujen toissijaisten palkkioiden leikkaamiseen. Henkilöstön kehittäminen perustuu usein oletukselle, jonka mukaan työnantajan intressi yrityksen kasvusta ja työntekijän intressi henkilökohtaisesta kehittymisestä voidaan sovittaa yhteiseksi koulutustavoitteeksi. Mutta kuinka realistista tämä on? Epäilemättä on tilanteita joissa työpaikan edellyttämä korkeampi osaamistarve sopii hyvin yksittäisten työntekijöiden urasuunnitelmien koulutustavoitteisiin, mikä kattaa ainoastaan osan henkilöstön kehittämistoiminnasta. Osassa on kyse molemminpuolisista kompromisseista. Jos työntekijä työskentelee kovemmin, hän saa käyttää enemmän aikaa ja rahaa henkilökohtaiseen kehittymiseen. Kuinka kauan tämä voi kestää globaalissa taloudessa ja kiristyvässä kilpailussa? Van der Veenin (2006, 7) oletus on, että tulevaisuudessa toissijaiset palkkiot tullaan leikkaamaan pois.

(Aikuis)kasvatustieteilijänä⁴ ei voi välttyä pohtimasta, voisiko tutkiva tai ainakin omaa toimintaa systemaattisesti dokumentoiva ja kehittävä työote luonnehtia henkilöstön kehittäjien työtä tulevaisuudessa nykyistä selvemmin. Tähän asti näkökulmaa ei ilmeisesti ole koettu kovinkaan keskeiseksi henkilöstön kehittäjien arvioidessa omaa työtään (Valkeavaara 1998, 180).

Entä mitä henkilöstön kehittäjille voisi tapahtua esimerkiksi 20 tai 50 vuoden kuluessa? Vaikka käytössä ei ole kristallipalloa, jolla nähdä tulevaisuuteen, skenaariot tarjoavat yhden tavan haarukoida tulevaisuuden henkilöstön kehittämisen vaihtoehtoja. Esimerkiksi Jeff Gold, Helen Rodgers ja Vikki Smith (2003) ovat esittäneet brittiläisestä näkökulmasta neljä vaihtoehtoista skenaariota HRD-toiminnan tulevaisuudesta (kuvio 5). Skenaariot on muodostettu suhteessa kahteen tulevaa kehitystä määrit-

4. Vrt. ”Opettaja oman työnsä tutkijana” -liike.

tävään näkökohtaan: (1) Onko HRD-toiminta inklusiivista eli palveleeko henkilöstön kehittäminen kaikkia organisaatiossa työskenteleviä ihmisiä ja (2) nähdäänkö oppiminen tulevaisuudessa yksilöiden, organisaatioiden, kansakuntien ja maailman vaurauden ja hyvinvoinnin lähteenä, vai tehdäänkö oppimista (tai pikemminkin koulutusta ja muuta henkilöstön kehittämistä) koskevat ratkaisut alisteisina organisaation muille päätöksille. (Gold, Rodgers ja Smith 2003, 445–447)



KUVIO 5. Neljä skenaariota henkilöstön kehittäjien tulevaisuudesta (Gold, Rodgers and Smith 2003, 448).

Ensimmäinen skenaario 'Henkilöstön kehittäjät tiedon tuottamisen avainhenkilöinä' edustaa ammattikunnan kannalta myönteisintä vaihtoehtoa. Oppiva yhteiskunta on todellisuutta ja oppimisen arvostus ulottuu kaikkialle, myös yrityksiin ja muihin organisaatioihin. Henkilöstön kehittämiseen liittyvä asiantuntemus on organisaation toiminnan välttämätön edellytys. Koska oppimisesta on tullut yhteiskunnan ja organisaation

infrastruktuurien ydin, henkilöstön kehittäjät ovat avainasemassa tarjotessaan tulkintoja uusille ideoille ja teorioille. HRD-kentän kasvun myötä syntyy paitsi erikoistumista, myös perinteiset ammatilliset rajat ylittävää toimintaa. Koska oppiminen on tärkeää kaikille ammattiryhmille, syntyy suuri joukko moniammatillisia ryhmiä ja verkostoja, joiden jäsenet näkevät henkilöstön kehittämiseen liittyvän osaamisen yhtenä keskeisenä kvalifikaationaan. (Gold, Rodgers ja Smith 2003, 448–449.)

Toinen skenaario 'Henkilöstön kehittäjät marginalisoituvat ja ammattikunta katoaa' kuvaa henkilöstön kehittäjien kannalta kielteisintä vaihtoehtoa. Sen sijaan, että koko henkilöstön osaaminen nähtäisiin tärkeäksi, organisaation johto identifioi tiukasti ne ryhmät ja toiminnan osa-alueet, joissa oppimista pyritään edistämään. Organisaatiossa siis määritellään, ketkä ovat oppimisen raja-aitojen sisällä ja ketkä niiden ulkopuolella. Henkilöstön kehittäjien näkökulmasta tällainen kehitys johtaa keskenään hyvinkin erilaisten kehityspolkujen kautta ammattikunnan vähittäiseen marginalisoitumiseen ja lopulta ehkä koko ammattikunnan kuolemiseen. (Gold, Rodgers ja Smith 2003, 449)

Kolmannen, 'Henkilöstön kehittäjät koulutusohjelmien organisoijina' -skenaarion myönteiset piirteet liittyvät HRD-toiminnan inklusiivisuuteen. Toisin sanoen henkilöstön kehittäminen kohdistuu koko organisaation henkilöstöön. Toisaalta kehittäjien toiminta on lähinnä reagointia muualla tehtyihin päätöksiin, koska oppimista tarkastellaan vain koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta. Henkilöstön kehittäjien arvo organisaatioissa riippuu siis oleellisesti heidän kyvystään luoda kustannustehokkaita koulutusstrategioita ja -suunnitelmia, joilla pystytään nopeasti vastaamaan esimerkiksi uusien strategioiden ja rakenteiden aiheuttamiin osaamisvaatimusten muutoksiin. (Gold, Rodgers ja Smith 2003, 450)

Neljäs skenaario 'Henkilöstön kehittäjät koulutuspakettien laatijoina' kuvaa henkilöstön kehittämisen rajoittuneisuutta. Se liittyy yhtäältä oppimisen matalaan statukseen ja toisaalla siihen, että henkilöstön kehittäminen on vain harvojen etuoikeus. Henkilöstön kehittäjät suunnittelevat ja toteuttavat koulutus- tai oppimispaketteja organisaation eri osa-alueille, jotka puolestaan käyttävät niitä itsenäisesti. Henkilöstön kehittäjien omalle luovalle toiminnalle on tällöin vain vähän tilaa. (Gold, Rodgers ja

Smith 2003, 450–451.) Nähtäväksi jää mihin suuntaan henkilöstön kehittäjän ammatillinen tie suuntaa.

Lähteet

- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- ENGESTRÖM, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus – perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus/Painatuskeskus.
- GOLD, J., RODGERS, H. & SMITH, V. 2003. What is the future for the human resource development professional. A UK perspective. *Human Resource Development International* 6, 4, 437–456.
- HARGREAVES, P & JARVIS, P. 1998. *The Human Resource Development Handbook*. London: Kogan Page.
- HYTÖNEN, T. 2002. *Exploring the Practice of Human Resource Development as a Field of Professional Expertise*. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 202.
- HÄTÖNEN, H. 1998. *Osaava henkilöstö – nyt ja tulevaisuudessa*. Metalliteollisuuden kustannus Oy. MET-julkaisuja 4/98.
- JÄRVINEN, V. & SALOJÄRVI, S. 2007. *Henkilöstöjohtamisen trendit 2007*. Kyselytutkimus 2007 -raportti. Johtamistaidon opisto JTO. (www.henryorg.fi/data/dokumentit/Tutkimukset/Henkilostojohtamisen%20trendit%202007%20raportti.pdf)
- KAUPPI, A. 1989. *Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja*. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- KIRKPATRICK, D. 1998. *Evaluating training programs: the four levels*. 2nd ed. San Francisco: Berrett-Koehler.
- LAINEN, P. 2007. *Osaamisen johtaminen ja HRD – tarua vai totta? Kuvaus viiden case-organisaation henkilöstön kehittämisen käytännöistä*. Turun kaup-pakorkeakoulu, Porin yksikkö, Julkaisusarja A, nro A20/2007.
- NADLER, L. 1970. *Developing Human Resources*. Houston: Gulf.
- NIJHOF, W. J. 2004. Is the HRD profession in the Netherlands changing? *Human Resource Development International* 7, 1, 57–72.
- NURMI, K. E. & KONTIAINEN, S. 2000. *Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus*. Keskustelua vaikuttavuuskäsitteistön merkityksistä ja soveltamisista koulutuksen kehittämiseen. Teoksessa Raivola, R. (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000. Helsinki: Edita, 29–49.

- SARALA, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- SCHAUPP, M. 2004. Kehittyvä kehittämistoiminta – tapausesimerkki henkilöstön kehittämisen muutoksesta. *Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti* 1, 1 (www.muutoslaboratorio.fi/konsepti).
- SCHAUPP, M. & AHONEN, H. 2006. Uudenlaista HRD-toimijaa etsimässä. *Konsepti – toimintakonseptin uudistajien verkkolehti* 3, 1 (www.muutoslaboratorio.fi/konsepti).
- Tilastokeskus. 2007. Aikuiskoulutuksessa 1,7 miljoonaa henkilöä. Vuoden 2006 aikuiskoulutustutkimuksen tulosten ennakkojulkistus. (www.stat.fi/til/aku/2006/aku_2006_2007-05-21_tie_001_fi.html)
- VAHERVA, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 83–101.
- VALKEAVAARA, T. 1998. Human resource development roles and competencies in five European countries. *International Journal of Training and Development* Vol. 2, 3, 171–189.
- VARJOKALLIO, L. & AHONEN, H. 2001. Oma ja toisten oppiminen työnä. Teoksessa Virkkunen, J. (toim.) *Osaamisen johtaminen muutoksessa. Ideoita ja kokemuksia toisen sukupolven knowledge managementin kehittelyyn. Työelämän kehittämisohjelma. Raportteja* 20, 79–99.
- VAN DER VEEN, R. 2006. Human Resource Development: Irreversible Trend or Temporary Fad? *Human Resource Development Review* 5, 1, 3–7.
- VIITALA, R. 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. *Infor*.
- VIITALA, R. 2002. *Henkilöstöjohtaminen*. Helsinki: Edita.
- VIITALA, R. 2007. *Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä*. Helsinki: Edita.
- VIRKKUNEN, J. 2005. Organisaation oppimishaasteiden määrittäminen. *Esiitys Työ, oppiminen ja strateginen muutos – henkilöstön kehittämisen uudet muodot -työpajassa Helsingissä* 18. II. 2005
- VIRKKUNEN, J., ENGSTRÖM, Y., PIHJALA, J. & HELLE, M. 1999. *Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä*. Helsinki: Edita.
- YLÖSTALO, P. 2006. Työolobarometri. Lokakuu 2005. Työministeriö. *Työpoliittinen tutkimus* 3II.

Esa Poikela ja Sari Poikela

KASVU SOSIAALISEEN TOIMINTAAN **Ongelmaperustainen oppiminen ja freireläinen pedagogiikka**

Brasiliassa syntyneen ja vaikuttaneen Paulo Freiren mukaan pedagogiikan tärkein tehtävä on alistuneisuuden ja hiljaisuuden kulttuurin murtaminen ja ihmisten aktivointi yhteiskunnalliseen ja sosiaaliseen toimintaan. Freiren pedagogiikalla ja ongelmaperustaisella oppimisella (Problem-Based Learning, PBL) on tiettyjä yhteisiä piirteitä kasvatustilanteissa ajattelussa ja yhtymäkohtia erityisesti pedagogisten perustelujen tasolla.

Siinä, missä Freiren pedagogiikan tehtävänä on muuttaa yhteiskuntaa ja poliittista kulttuuria, on ongelmaperustaisen pedagogiikan tehtävänä muuttaa pedagogisia käytäntöjä ja koulutuksen kulttuuria. Tehtävä on sama, vaikka mittakaava on erilainen. Jotta kumpikin lähestymistapa olisi pätevä ja käytännössä toimiva, niiden mittakaavasuhde on oltava yksi yhteen sillä pedagogisen toiminnan tasolla, jolla ihminen motivoituu toimimaan itsensä ja toisten hyväksi, sitoutuu yhteisiin ponnistuksiin ja ottaa vastuun konkreettisesta toiminnasta ja sen seurauksista.

Vapautuksen pedagogiikka ja ongelmaperustainen oppiminen

Freireläisessä pedagogiikassa yhdistyvät mitä erilaisimpien yhteiskuntafilosofioiden kuten kristinuskon, eksistentialismin ja marxilaisuuden yleisinhimilliset lähtökohdat. Sen perussanoma on ihmisten vapauttaminen kulttuurisista, poliittisista ja taloudellisista kahleista, joissa yhteiskunnat pitävät kiinni köyhimpiä ja syrjäytyneimpiä väestön osiaan. Siksi Freiren pedagogiikka yhdistetään myös vapautuksen teologiaan, jolla on ollut suuri merkitys Etelä-Amerikan diktatuurien kaatumisessa viime vuosikymmenen lopulla.

Irlantilainen Terry Barret vertaa Freiren filosofiaa ja ongelmaperustaista oppimista ja esittää, että PBL voitaisiin käsittää jopa yhdenlaisena versiona tai sovelluksena freirelaisestä ongelmien asettamisen pedagogiikasta. Molemmat pedagogiikat painottavat persoonallista kasvua koulutuksen keskeisenä tehtävänä. Freire kuvaa persoonallista kasvua ja kehittymistä erilaisten jännitteiden kokemisen ulottuvuuksilla. Ne ilmenevät suhteina, joissa ovat osapuolina objekti ja subjekt, oleminen ja tuleminen, eläminen ja olemassaolo sekä alistuminen ja vapautuminen. Barret vertaan näitä yksilön persoonallisen kasvun neljää teemaa PBL:n periaatteisiin.

Ensimmäinen teema liittyy *subjektina ja objektina* olemisen väliseen jännitteeseen. Se kuvaa sitä, miten yksilö kykenee elämässään toteuttamaan ontologista kutsumustaan täyteen ihmisyyteen olemalla aktiivi oman elämänsä tekijä eli subjekt. Ihminen voi toimia ja ajatella subjektina. Hänet voidaan nähdä ja häntä voidaan kohdella subjektina. Toisaalta ihmistä voidaan kohdella kohteena eli objektina, joka ei ole tietoinen itsestään ja jonka toimintaa ohjaillaan. Ne jotka kykenevät toteuttamaan kutsumustaan kehittyä inhimillisinä olentoina, toimivat maailmassa subjekteina sen sijaan, että olisivat toisten manipuloimia ja johdattelimia objekteja.

Objektina ja subjektina toimimisen välisessä jännitteessä jokainen kohtaa omaan persoonalliseen kasvuun liittyviä haasteita, mitä voi kutsua tiedostamiseksi ja itsensä löytämisen kriittiseksi prosessiksi. Freire toteaa, että sosiaalisen voimaantumisen avain on omien kykyjen ja kriittisyyden kehittäminen. Oman elämänsä subjektina toiminen edellyttää kriittistä tietoisuutta. Se tarkoittaa kykyä kyseenalaistamaa vallitsevia realiteetteja ja esittää miksi-kysymyksiä sen sijaan, että hyväksyisi olemassa olevan tilanteen ehdoitta. Freire kuvaa tiedostamista oppimisprosessina, johon liittyy sosiaalisten, poliittisten ja taloudellisten olosuhteiden kyseenalaistaminen ja aktiivinen toiminta sosiaalisen todellisuuden alistavia elementtejä vastaan.

Barrettin mielestä juuri kriittisyys ja ongelmien asettaminen yhdistävät freiren pedagogiikan ja ongelmaperustaiseen oppimisen. Ongelmien käyttö ja tilanteiden problematisointi kannustavat kummassakin toimimaan aktiivisena subjektina. Ongelmanratkaisuun perustuva oppimisen prosessi haastaa oppijat oman tilanteensa ja oppimisensa jatkuvaan reflektointiin ja analyysiin. Freirellä opettaja on tiedostamisen herättäjä ja tukija (koordinaattori) ja PBL:ssä hän on ohjaaja ja tukija (tutor), jolloin

kumpikin näkee oppijan oppilaan sijaan. Koordinaattorin tai tutoropettajan tehtävänä on toimi ohjaajana, oppimisprosessin fasilitaattorina ja auttaa oppijoita eteenpäin tiedostamisen tiellä. Kummankin näkökannan mukaan pedagogiikka tulee toteuttaa subjekti–subjekti-suhteessa eli ohjaaja ja oppija -suhteessa opettaja ja oppilas -suhteen sijaan.

Toinen, persoonallisen kasvun ja kehittymisen teema liittyy joksikin *tulemisen ja olemisen* väliseen jännitteeseen. Kyky reflektoida objektiivisesti omaa toimintaa ja elämäntilannetta on inhimillinen ominaisuus, jonka väline on ajattelu ja kieli. Persoonallinen kasvu ja sen myötä tapahtuva inhimillinen ”täydellistyminen” linkittyvät erottamattomasti ajatteluun ja ihmisenä olemisen kokemisen autenttiseen ilmaisemiseen sekä dialogisuuden kykyyn. Sosiaaliseen toimintaan voimaantuminen toteutuu yksilön itsensä ilmaisemisen dialogisessa prosessissa. Barrett kuvaa, miten dialogisuus toteutuu opettajille suunnatussa PBL-koulutuksessa ja kannustaa osallistujia ilmaisemaan omia ideoita, tunteita ja arvoja.

Tutorin, kuten myös koordinaattorin, tehtävänä on kannustaa keskustelemaan henkilökohtaisista ilmauksista suhteessa käsiteltävään ongelmaan. Todelliset koulutuksen käytännöstä nousevat ongelmat käsittelevät ihmisten toimintaa ja sisältävät sen vuoksi sekä rationaalisia että emotionaalisia elementtejä. Niihin liittyy usein myös eettinen dimensio, joka provosoi keskustelemaan arvoista oppivassa ryhmässä. On tärkeää, että ryhmän toimintaan, omaan opiskeluun ja ajatteluprosesseihin kohdistuvalle reflektiolle varataan riittävästi aikaa. Ryhmässä on uskallettava reflektoida ääneen.

Kolmannen teeman avulla Freire herättää keskustelua termien *olemassaolon* ja *elämisen* välillä. Hän pitää ilmaisua olemassaolo sopivampana kuvaamaan ihmistä, joka kykenee aktiiviseen päätöksentekoon, kommunikaatioon ja luovuuteen. Käsite ”praksis” kuvaa sosiaalisen toiminnan ja reflektiivisen ajattelun välistä dialektista suhdetta. Se on myös avain elämisen ja aktiivisen olemassaolon välillä. Käsite ”reflektio” sisältää kielellisen elementin tai edellyttää kielellistä prosessointia ja on siksi sosiaalista. Siksi myös sen tuloksena syntynyt toiminta on luonteeltaan yhteisöllistä toimintaa eikä vain yksilökohtaista tekemistä. Reflektion avulla on mahdollista muokata ja uudistaa omaa toimintaa ja sitä kautta myös ympäröivää maailmaa. Ilman reflektiota praksis jää pelkäksi ”aktivismiksi” eli ilman ajattelua tapahtuvan toiminnan tasolle. Ilman reflektiivistä toimin-

taa praksis on vain ”verbalismia” eli vain sanoja ja puheita vailla konkreettisia tekoja.

Freiren filosofiassa aktiivisen olemassaolon avain löytyy sosiaalisen toiminnan tukemisesta, oppijat ohjataan tunnistamaan oman elämänsä keskeisiä teemoja ja ongelma-alueita. Sosiaalisen toiminnan kautta luodaan yhteyksiä erilaisten yhteiskunnallisten todellisuuksien välille niiden muokkaamiseksi. Voimaantumisen avaimet löytyvät oman elämän merkityksellisistä tilanteista ja tapahtumista, joita voidaan käyttää tiedostamisen ja oppimisen lähtökohtina. Niitä voivat olla esimerkiksi valokuvat, piirrookset tai jonkin tilanteen auditiivinen tai draamallinen esittäminen.

Barrettin mielestä voimaannuttavat elementit ovat käytössä myös ongelmaperustaisessa oppimisessa, koska siinä korostetaan ongelmien todellisen elämän mukaista luonnetta. Oleellista on se, miten ongelmat itsessään kykenevät ohjaamaan oppijoita etsimään yhteyksiä erilaisten sosiaalisten ja koulutuksellisten kontekstien välillä. Ongelmat eivät ohjaa vain opiskelijoita, vaan ne antavat virikkeitä myös tutorin toiminnalle. Ongelmien todenmukainen luonne saa oppijat kytkemään teorian ja käytännön erityisellä tavalla. Ongelma voi joskus olla muotoiltu yleiseksi ja ensimmäisenä tehtävänä onkin tarkentaa sitä oppijoiden omista lähtökohdista ja elämäntilanteesta käsin.

Neljäs, persoonallisen kasvun teema käsittelee *vapautumisen ja alistamisen* pedagogiikkaa. Sekä alistaminen että vapautuminen sisältävät psykologiseen, sosiaaliseen ja poliittiseen valtaan liittyviä tekijöitä. Niiden väliseen jännitteeseen liittyvä persoonallisen kasvun haaste on sosiaalisen toiminnan uudistava prosessi. Todellisuuden mytologisointi tarkoittaa alistamista ja yksilön tietoisuuden manipulointia. Mytologisoinnin ”savuverhon” purkaminen puolestaan on vapauttamista ja yksilön vapautumista sosiaaliseen toimintaan. Poliittisen vallan käyttäjät eivät voi estää ihmisiä ajattelemasta, mutta voivat sen sijaan pyrkiä todellisuuden mytologisointiin ja sen myötä estää yksilön autonomian kehittymistä. Jos koulutus pyrkii muuntamaan todellisuutta, on koulutuksen ensin kyettävä purkamaan toimintaa kahlitsevat myytit.

Freiren ajattelu ei tarjoa pelkästään ajatuksellista työkalua ymmärtää vallitsevan ideologian merkitys vaan myös kykyä kohdata erilaisia ideologioita. Todellisuutta muuntava sosiaalinen toiminta on luonteeltaan monimutkaista ja vaatii aikaa. Ajankäyttöön liittyy haaste kyetä toimimaan

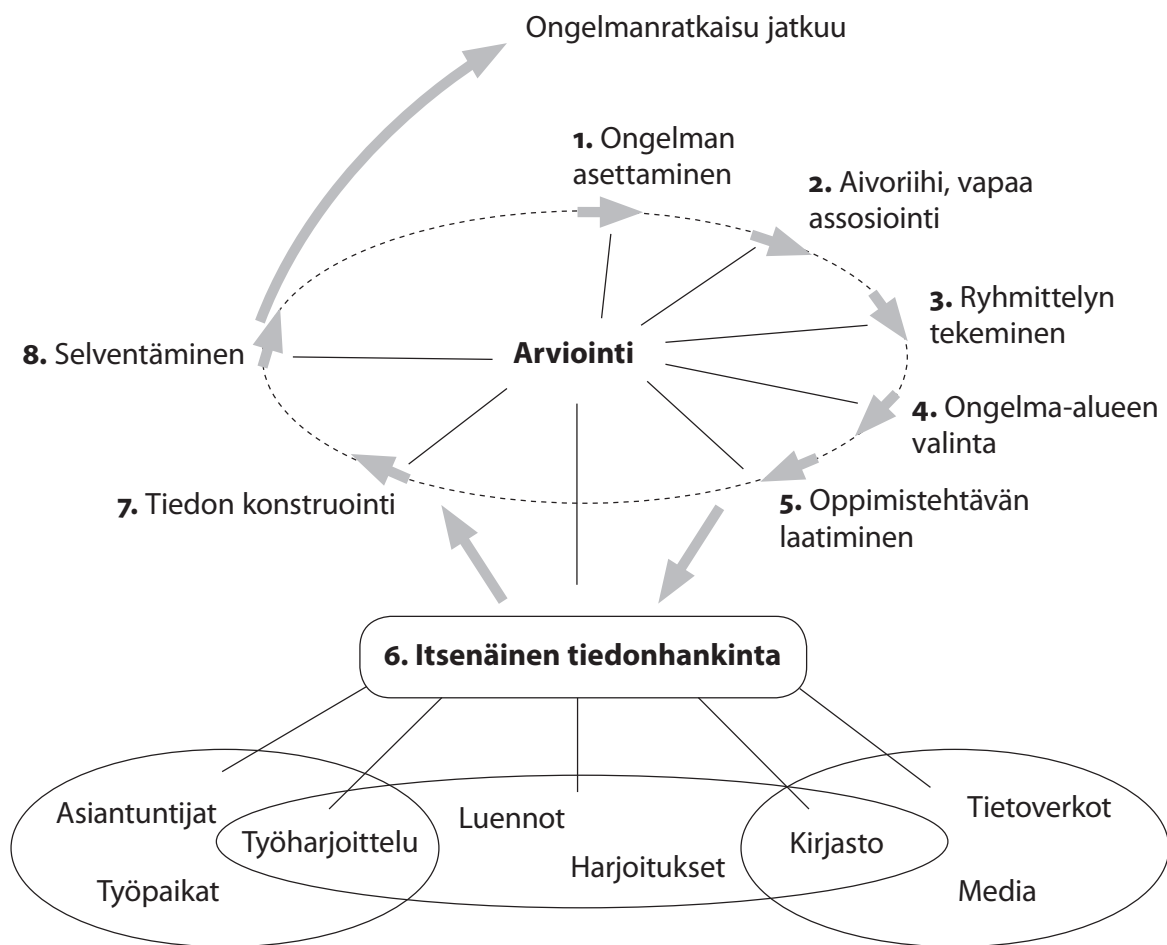
nykyisyydessä antamatta menneisyyden tai tulevaisuuden dominoida. Barrett esittää vallankäyttöön liittyvän kysymyksen myös PBL:n kohdalla. Onko mahdollista, että myös ongelmaperustainen pedagogiikka voi ha-
massa tulevaisuudessa muuttua hallitsevaksi ja dominoivaksi ideologiaksi? – Historia on täynnä esimerkkejä vapautuksen ideologioista, joista ennen pitkää on tullut vallankäyttäjien välineitä oman valtansa lujittamisessa. PBL on kuitenkin vasta tulemisensa prosessissa ja mahdollisuus oleminen vallitsevan pedagogiikan muodossa ei ole edes näköpiirissä. Barretin mukaan tätä vaaraa voi välttää jo nyt tutoreiden koulutuksessa jatkuvan, avoimen ja kriittisen keskustelun avulla.

Freiren menetelmä ja PBL-proseduuri

Freire kritisoi voimakkaasti tavallista koulupedagogiikkaa, jonka ytimenä on ”banking” eli ”tietojen kaataminen oppilaan päähän”. Siinä oppilas on pelkkä kohde, johon opettajan tulee siirtää omat elitistiset ja keski-luokkaiset käsityksensä. Kritiikkinsä Freire vie niin pitkälle, että luopuu opettajan (subjekti) ja oppilaan (objekti) käsitteistä, ja esittää tilalle tasa-arvoista subjekti–subjekti-suhdetta paremmin kuvaavat koordinaattorin ja oppijan käsitteet. Freireläinen ajattelu on näkynyt parin viime vuosikymmenen ajan myös suomalaisessa pedagogisessa keskustelussa. Oppija on käsitteenä vakiintunut erityisesti aikuisopiskelussa. Opettajan roolin painotukset ovat kääntyneet ohjaajuuden korostukseen myös nuorten koulutuksessa. Ongelmaperustainen pedagogiikka on omassa itsessään sinetöinyt muutoksen. Opettajasta on tullut tutoropettaja, joka on hyvin lähellä sitä, mitä Freire tarkoittaa koordinaattorilla.

Freiren pedagogiikka sisältää menetelmälliset vaiheet, jotka ovat miljöö-analyysi, generatiivisen teeman valinta, koodaus ja koodien purkaminen sekä synteesi eli päättely. Ongelmaperustaisen pedagogiikan proseduuriset vaiheet (ks. kuvio 1) ovat ongelmanasettelu, aivoriihi, ideoiden ryhmittely, ongelma-alueen valinta, yhteisen oppimistehtävän asettaminen, itsenäinen tiedonhankinta, tiedon konstruointi yhdessä ja selventäminen vertaamalla lähtötilanteeseen.

Siinä, missä Freiren pedagogiikan läpäisevä teema on autenttinen dialogi, reflektiivinen arviointi on sitä ongelmaperustaisessa pedagogiikassa. Päältä katsoen Freiren varsin suurpiirteisellä menetelmällä ja PBL:n hyvin-



KUVIO 1. Ongelmaperustaisen pedagogiikan proseduuri

kin yksityiskohtaisella proseduurilla ei näytä olevan suoria yhtymäkohtia. Tarkempi tarkastelu osoittaa niitä kuitenkin olevan.

Miljööanalyysi ja työelämälähtöisyys

Tiedon siirtäjän roolista vapautuminen merkitsee ohjaajalle (koordinaattorille) oppimista. Hänen on perehdyttävä siihen ympäristöön jossa oppijat elävät, tutustuttava heidän elämäänsä, kieleensä, puhetapaan, tottumuksiinsa ja arvomaailmaansa. Tämä freireläisen pedagogiikan aloittava menetelmävaihe, *miljööanalyysi* voi kestää kuukausiakin, koska tärkeintä on omaksua oppijoiden kieli ja kulttuuri ja välttää siten heille

vieras keskiluokkainen kielenkäyttö. Kohteena on sosiaalinen todellisuus, jossa oppijat elävät jokapäiväistä elämäänsä.

Ongelmaperustainen oppimisen kohteena on työelämän ja ammatillisen toiminnan todellisuus, josta oppimisen lähtökohtana toimivat ongelmat ovat peräisin. Tutoropettajien on tunnettava työelämä niin hyvin, että he kykenevät rakentamaan ammateissa toimivien ja opiskelijoiden kanssa oppimista hyvin suuntaavia ongelmia. On luontevaa, että juuri sosiaali-, nuoriso- ja yhdyskuntatyön alueella on kiinnostusta ongelmaperustaiseen pedagogiikkaan aivan kuten pari vuosikymmentä sitten, jolloin mielenkiinnon kohteena oli freireläinen pedagogiikka. Kummankin perustavoite on sama, yksilöiden voimaannuttaminen yhteisölliseen toimintaan ja henkilökohtaiseen autonomiaan.

Generatiivinen teema ja ongelmat

Oppimisen tarkoituksena on oppijoiden itsetunnon kohottaminen ja kiinnostuksen virittäminen opittavia asioita kohtaan. Ohjaajan ja oppijoiden välillä on tavoitteena saada aikaan luottamus ja luova tapahtuma, jota ohjaaja ei pyri hallitsemaan omilla tiedoillaan ja neuvoillaan. Oppimisen kohteeksi valitaan jokin olennainen asia tai teema oppijoiden elämässä. Freire nimeää teeman oppimista luovalla tavalla tuottavaksi *generatiiviseksi teemaksi*, jonka sisältämät merkitykset oppijat tunnistavat ohjaajan tuella. Kuunnellessaan oppijoiden keskustelua ohjaaja oppii myös itse oppijoiden elämiseen ja toimimiseen liittyvistä merkityksistä.

Ongelmaperustaisessa pedagogiikassa vastaava teema muodostuu ongelmista, jotka yhdessä ja toisiinsa suhteutettuna rakentuvat ongelmateemaksi, jonka tehtävänä on luotsata oppijoita tietyn opintokokonaisuuden läpi (ks. kuvio 1, vaihe 1). Ongelma voi olla tapaus, lähtökohta tai skenaario, jonka sisältämistä perspektiivistä, merkityksistä ja käsitteistä oppijat pyrkivät ensin luomaan keskinäisen yhteisymmärryksen. Tapaus on niistä kapein, tietyn tilanteessa tarvittavan tietotaidon hankkimiseen tähtäävän ongelmanratkaisun käynnistäjä. Skenaario ja lähtökohta eli niin sanottu triggeri ovat sanallisena, kuvallisena, kuultuna tai draamallisena ilmaisuna lähinnä generatiivisen teeman ajatusta.

Koodien purkaminen ja aivoriihityöskentely

Generatiivinen teema pyritään esineellistämään, yksinkertaistamaan kuvien, kaavioiden ja piirrosten avulla sekä keskustelun avulla, joka laajenee oppijoita itseään koskevista asioista yhteisöön ja vähitellen koko yhteiskuntaa koskevaksi. Tästä vaiheesta Freire käyttää nimitystä *koodaus ja koodien purkaminen*. Oppijoille merkitykselliset asiat etsitään, avataan ja esitetään sekä löydetään niiden väliset yhteydet ja puuttuvat tekijät. Samalla tietoa kootaan ja rakennetaan uudelleen oppijoiden sosiaalisen toiminnan suuntaamiseksi. Toisin sanoen teemat tuodaan mahdollisimman lähelle oppijoiden elämää ja niistä keskustellaan laajasti samoin kuin heidän mahdollisuudesta muuttaa elämäänsä.

Ongelmaperustaisen oppimisen proseduurissa koodaus ja koodien purkaminen käynnistyy aivoriihityöskentelyssä (ks. kuvio 1, vaiheet 2 ja 3), joissa ongelman herättämät ajatukset kirjataan ideoina ja kootaan niiden sisältämien yhdistävien ja erottelevien käsitteiden avulla eri ryhmiksi. Ohjaajan on osattava kysymisen avulla tukea oppijoiden luovuutta eli uusien ideoiden generoimista ja pidettävä huolta siitä, että niiden ryhmittely tapahtuu oppijoiden tuottamien sanojen perusteella. Muutoin on vaarana, että hän tai joku ryhmän jäsenistä ottaa omat aikaisemmasta koulutuksesta tai kokemuksesta peräisin olevan ryhmittelykategoriat käyttöön ja omii siten itselleen ryhmän yhteisen luovuuden ja päättelyn. Tietäjän vallankäytön ehkäisy oppivassa ryhmässä on samalla arimpien, vetäytymiseen taipuvien ryhmän jäsenten syrjäytymisen ehkäisyä.

Autenttinen dialogi ja oppimistehtävän asettaminen

Koodien purkaminen ja uudelleen koodaus tapahtuu *autenttisen dialogin* avulla, joka alkaa jo generatiivisen teeman valinnan yhteydessä. Erityisen suuri merkitys sillä on vaiheessa, jossa puretaan oppijoiden elämää ja toimintaa haittaavia myyttejä ja tehdään päätöksiä asiantilan korjaamiseksi. Dialogi tähtää toimintamallin luomiseen, jonka avulla oppijat lisäävät tietämystään ja tähtäävät olosuhteiden parantamiseen. Esimerkiksi aikuisten lukemaan opettelu Freire organisoi niiden asioiden kautta, jotka olivat slummeissa eläville oppijoille juuri sillä hetkellä tärkeitä. Jos asukkailta puuttui puhdasta vettä antava kaivo, oli tärkeää oppia sitä merkit-

sevä symboli, joka voi olla yhtä hyvin puettu kirjainten K A I - V O kuin kuvankin muotoon. Tärkeintä oli oppia kirjoittamaan sanoja ja lauseita, joita tarvitaan sosiaalisessa toiminnassa kuten kaivon lupien ja rakennusprojektin hankinnassa paikkakunnalle. Uusi tapa oppia oli nopea ja tehokas, ja lukemisessa tarvittavat kirjainmerkit opittiin siinä ikään kuin sivutuotteena.

Ongelmaperustaisessa oppimisessa dialoginen puhe käynnistyy myös prosessin alusta lähtien, mutta erityinen merkitys sillä on oppimisen kohteeksi valitun aiheen ja oppimistehtävän laatimisen vaiheissa (ks. kuvio 1, vaiheet 4 ja 5). Oppijoiden tuottamat ideat ja ryhmittelyt kertovat siitä, mitä oppijat tietävät ja luulevat oppimisen kohteesta. Samalla paljastuu se, mitä he eivät osaa, eivät tiedä eivätkä taida. Toisin kuin niin sanotussa akateemisessa logiikassa opittavia asioita ei aseteta tärkeysjärjestykseen kirjattiedon tai ohjaajan tietämyksen mukaan, vaan sen mukaisesti, mikä on oppijoille olennaisinta ja ajankohtaisinta oppia. Oppijoiden on neuvoteltava ja tehtävä yhteinen päätös siitä, mikä ongelman osa-alue valitaan oppimisen kohteeksi. Seuraavassa vaiheessa he laativat tiedonhankintaa ja itsenäistä opiskelua ohjaavan oppimistehtävän, jonka toteutukseen itse kukin sitoutuu.

Tietämyksen rakentaminen ja itsenäinen tiedonhankinta

Freiren pedagogiikassa autenttisen dialogin avulla tapahtuva koodaus, koodien purkaminen ja uudelleen koodaaminen on prosessi, jonka aikana oppijoiden tiedon struktuurit ovat jatkuvan muokkauksen kohteena. Heidän tietämyksensä laajenee, syvenee ja johtaa myyteistä vapaaseen, tiedostavaan ja toimivaan ihmiseen. Suomessa Helena Kekkonen kokeili Freiren pedagogiikkaa vankilaopetuksessa 1970-luvulla. Oman hiljaisuuden kulttuurin murtaneista vangeista tuli freireläisen menetelmän ansiosta ”hankalia” asiakkaita passiivisuutta ja alistumista vaativassa vankilamiljöössä. Kuvaavaa on, että kokeilu lopetettiin, ei vankilan johdon käskystä, vaan vartijoiden vaatimuksista, jotka eivät enää osanneet suhtautua vankeihin. Vastaavaa oli tapahtunut maanpakoon joutuneelle Freirelle Brasilian sotilasdiktatuurissa, joka ei sietänyt lukemaan oppineiden maatyöläisten ja slummien asukkaiden aktivoitumista yhteiskunnalliseen toimintaan.

Ongelmaperustaista oppimista on toteutettu tyystin toisenlaisissa oloissa verrattuna Freiren pedagogiikkaan. Siinä, missä slummien asukkailta on puuttunut tietoa ja välineitä tiedon saamiseen, ovat teollisen yhteiskunnan ihmiset informaatiotulvan ja tiedotusvälineiden liikakäytön raskaita. Puutetta ei ole niinkään informaatiosta kuin merkityksellisestä tiedosta, jonka avulla ihmiset voisivat rakentaa tulevaisuuttaan ja suunnata yhteiskunnallista toimintaansa. Informaatio- ja medialukutaidosta sekä erilaisten tietoympäristöjen käytöstä on tullut välttämättömiä taitoja nyky-yhteiskunnasta syrjäytymisen ehkäisyssä. Itsenäisen tiedonhankinnan vaiheessa (ks. kuvio 1, vaihe 6) oppijat hankkivat tietoa koulutuksen tarjoamien lähteiden, median ja tietoverkkojen sekä työelämäyhteyksien kautta. Ennen muuta heidän on opittava olennaisen ja merkityksellisen tiedon erottamisesta toisistaan, missä asiassa myös ohjaajalla suuri vastuu.

Synteesi ja tiedon konstruointi

Freiren pedagogisen prosessin tulos on päättely eli *synteesi*. Oppijat tekevät johtopäätöksensä käsitellyistä asioista, jäsentävät paikkansa yhteisössä ja yhteiskunnassa sekä luovat mallin tulevaisuutensa toimintaa varten. Kekkosen opetuskokeilussa vangit olivat aloittaneet teemasta ”ihmisenä olemisen vaikeus”, valinneet sen pohjalta osateemat ”kehittyneiden ja teollistuneiden maiden suhteet”, ”naisen asema eri yhteiskunnissa”, ”käytännön rauhantyo” ja ”yleissivistyksen sisältö ja merkitys vankilaan joutuneen näkökulmasta”. Opiskelun tuloksena oli toimintamalli, jonka merkitystä eräs opiskelija kuvasi myöhemmin:

”Luulen, että mielenterveyteni olisi pahasti järkkynyt vankeusaikanani, ellei olisi ollut tätä poikkeuksellisen vilkasta opiskelukautta. Niin paljon on virikkeitä tullut, että tämä tuomio tuntuu mullistukselta henkisessä mielessä, ja vapautumista odotan toisella tavalla kuin ennen: haluan opiskella ja luulen tietäväni tehtäväni ja paikkani yhteiskunnassa, jos näin juhlallisesti voin sanoa.”

Ongelmaperustaisessa oppimisessä itsenäisesti ja pienryhmissä tapahtuva tiedonhankinta sekä syväoppimiseen johtava yhteinen tiedon prosessointi

ovat selkeästi erotetut toisistaan. 6–9 henkilöä käsittävässä tutoriaaliryhmässä ei jaeta tietoa, vaan ensimmäisessä tutoriaali-istunnossa tuotetaan ongelman kautta oppimistehtävä ja sen jälkeen siirrytään yksin- ja pienryhmäopiskelun vaiheeseen. Toisessa tutoriaalissa konstruoidaan (ks. kuvio 1, vaiheet 7 ja 8) istuntojen välillä hankittu tieto yhteisesti jaetun tiedon ja tietämyksen muotoon. Tiedon syntetisointi tapahtuu uuden tiedon ja näkökulmien jakamisen sekä dialogisen keskustelun avulla.

Keskustelun päätteeksi ryhmä luo tuotoksen, johon liittyvät merkitykset on avattu ja jossa opitut asiat on jäsenelty suhteessa toisiinsa. On tärkeää, että tulos on koottu ja visualisoitu tai muutoin rakennettu muotoon, jonka jokainen osallistuja voi kokea omakseen. Prosessin loppuvaiheessa ryhmä palaa alkuperäiseen lähtökohtaansa selventääkseen, mitä ongelmasta on opittu ja mitä on vielä oppimatta. – Tuloksen voi kuvata esimerkiksi erään opettajan tapaan, joka opiskeli työnsä ohella ongelmaperustaista pedagogiikkaa parin vuoden ajan:

”Pedagogi on herännyt meissä”

Ongelmaperustaisen pedagogiikan proseduurissa arviointi on kuvattu oppimistoiminnan syklin keskiössä liittyneenä sen kaikkiin vaiheisiin. Kaikissa PBL-malleissa arviointia ei ole kuitenkaan samalla tavalla korostettu. Esimerkiksi hollantilaisen Henk Schmidtin seitsemän askeleen menetelmästä se puuttuu kokonaan. Vasta Ruotsin Linköpingin yliopiston PBL-proseduurissa arviointi on esitetty koko ongelmanratkaisu-, ryhmä- ja oppimisprosessin tärkeimpänä tekijänä, mikä tarkoittaa reflektointia, autenttista ja dialogista keskustelua koko prosessin ajan. Toisin sanoen arvioinnin merkitys tarkoittaa samoja asioita, jotka sisältyvät myös Freiren autenttisen dialogin ajatukseen.

Dialogi on merkityksiä avaavaa, syvällisesti reflektointia ja henkilökohtaiseen kasvuun tähtäävää keskustelua, joka ei voi tapahtua ilman sosiaalista yhteyttä. Freiren varoitus aktivismista ja verbalismista on otettava vakavasti, sillä toiminta ilman reflektointia on sokeaa alistumista muiden johtamiseksi ja sanat ilman toimintaa ovat vailla kokemuksen luomaa merkitystä etenkin nykyajan informaatioyhteiskunnassa.

Lähteet

- BARRETT, T. 2001. Philosophical principles for Problem Based Learning: Freire's concepts of personal development and social empowerment. Teoksessa Little, P. & Kandlbinder, P. (eds.) *The Power of Problem-based learning. Experience, Empowerment, Evidence*. Australian PBL Network. Australia. University of Newcastle. 9–18.
- FREIRE, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. Harmondworth: Penguin.
- FREIRE, P. 2004. *Sorrettujen pedagogiikka*. (Suom. Joel Kuortti.) Vastapaino: Tampere.
- HANNULA, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsingin yliopiston verkkojulkaisut.
- POIKELA, E. 1987. Tuntematon Paolo Freire. *Kansanopisto* 2/1987.
- POIKELA, E. & POIKELA, S. (toim.) 2005. *Ongelmista oppimisen iloa – Ongelmaperustaisen oppimisen kokeiluja ja kehittämistä*. Tampere University Press: Tampere.
- POIKELA, S. 2003. *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. Tampere University Press: Tampere.

KIRJOITTAJAT

Raimo Kaasila, КТ, matematiikan didaktiikan lehtori, kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Seija Keskitalo-Foley, КТ, yliassistentti, kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Helena Koskinen, FT, kasvatustieteen lehtori, aikuis- ja ammatillinen koulutus, Lapin yliopisto

Anne Kurkela, КМ, kasvatustieteiden tohtoriopiskelija, Lapin yliopisto

Paula Kyrö, yrittäjyyskasvatuksen professori, Helsingin kauppakorkeakoulu

Matti T. Laitinen, КТ, dosentti, aikuiskasvatustieteen yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto

Anneli Lauriala, kasvatustieteen professori, opettajankoulutus, kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Kaarina Määttä, kasvatopsykologian professori, kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Soili Paananen, КТ, tutkija, käyttäytymistieteiden laitos, Maanpuolustuskorkeakoulu

Piritta Pietilä, КМ, kasvatustieteiden tohtoriopiskelija, Lapin yliopisto ja Granadan yliopisto, Espanja

Esa Poikela, kasvatustieteen professori, kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Sari Poikela, KT, dosentti, ma. aikuiskasvatustieteen professori, kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto