

Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua?

Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu

Heidi Sinevaara-Niskanen & Raimo Rajala (Toim.)

Julkaisija: Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
www.ulapland.fi/ktk

Taitto: Riitta Saapunki

Elektroninen julkaisu:
Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta 2003, uusittu (sisältö muuttumaton) 2006

ISSN 1795-0368 (Online)
ISBN 951-634-867-X (PDF)

<http://ktk.ulapland.fi/isbn951634867X>

© Lapin yliopisto ja kirjoittajat

Tämä julkaisu on tekijänoikeussäännösten alainen. Teosta voi lukea ja kopioida eri muodoissaan henkilökohtaista sekä ei-kaupallista tutkimus-, opetus- ja opiskelukäyttöä varten. Lähde on aina mainittava. Käyttö kaupallisiin tai muihin tarkoituksiin ilman nimenomaista lupaa on kielletty.

SISÄLLYS

AINEDIDAKTINEN TUTKIMUS

| | |
|--|-----|
| Musiikkikasvatus matkalla kohti uutta Antti Juvonen | 9 |
| Pianonsoiton opettajan praktinen teoria Eeva Kaisa Hyry | 20 |
| Kuinka oppilaan oppiminen tapahtuu - tutkimusprojektin teoriaa, metodologiaa ja alustavia löydöksiä Harri Pitkäniemi & Heini Kontturi-Kemppi | 28 |
| Rakkaus ja toivo taiteen yhteiskunnallisena viestinä Inkeri Sava | 43 |
| Matkalla käsitteellisen muutoksen prosessikuvaukseen matematiikassa Kaarina Merenluoto | 58 |
| Lasten käsityksiä lukemisesta, lukemaanoppimisesta ja -opettamisesta Kaisa Kiiveri | 72 |
| Käsityön ongelmaratkaisuopetus Mika Metsärinne | 90 |
| Peruskoulun yläasteen koululiikunta aikuisiän liikuntaaktiivisuuden ennustajana Mikko Pehkonen, Jani Alakangas & Antti Vehkaperä | 103 |
| Vieraan kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu pedagogisena toimintana Pirjo Harjanne | 117 |
| Ohjausyhteisön merkitys luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkauskomuksissa tapahtuvissa muutoksissa Raimo Kaasila | 132 |

| | |
|---|-----|
| LISÄÄ HAUISTA. Asiatekstistä oppiminen peruskoulun päättyessä | 149 |
| Seija Kairavuori | |
| Miniteoriat osana oppilaan matematiikkakuvaa - esimerkkinä jakolasku | 159 |
| Sinikka Huhtala & Anu Pietilä | |
| Vieraskielisen opetuksen vaikutus oppilaan äidinkielen taitojen kehitykseen | 169 |
| Tuula Merisuo-Storm | |
| Ruotsinopettajan näkemyksiä oppilaiden ruotsinkielteisyyden syistä. Tarkastelussa oppilaan sidosryhmät | 179 |
| Virve Hartikainen | |

FILOSOFIA JA SEMIOTIIKKA

| | |
|--|-----|
| Diskurssit ja ruumiillisuus? | 193 |
| Anne Korhonen | |
| "Alussa oli teko". Goethen ja Wittgensteinin sukulaisuus tietoteoreettisissa kysymyksissä | 200 |
| Jan-Erik Mansikka | |
| Rationaalisuuden mahdollisuudesta moraalikasvatuksessa - Israel Schefflerin näkemyksen arviointia | 210 |
| Katariina Holma | |
| Kasvatusfilosofian sukupuolettomuuden luentaa | 217 |
| Päivi Naskali | |
| Vastavaloissa - kasvatustieteellisen kirjallisuuden feminististä ja jälkikolonialistista luentaa | 230 |
| Seija Keskitalo-Foley | |
| John Locke ja kasvu täysi-ikäisyyteen | 239 |
| Tomi Kiilakoski | |
| Tutkielma sukupuolen tyyleistä ja identiteeteistä luokattomassa lukioympäristössä | 253 |
| Virpi Yliraudanjoki | |

KASVATUSANTROPOLOGIA JA VERTAILEVA KASVATUSTIEDE

| | |
|--|-----|
| Paikallisyhteisön rooli vähemmistökielisessä lukutaito- ja koulutushankkeessa Thaimaassa | 259 |
| Kimmo Kosonen | |
| Vertaiskulttuuri kaikkien etuoikeus | 279 |
| Kirsi Kallio | |
| Yksilö ja ympäristö: kiinteä kokonaisuus | 286 |
| Kirsi Kallio | |
| Kunnian ja häpeän kahleista uusiin tuuliin - kasvatustantropologinen tutkimus eteläspanjalaisessa maalaiskylässä | 294 |
| Piritta Pietilä | |
| Kasvatustantropologian historiasta ja keskeisistä käsitteistä - enkulturaatio, siirtymärituaalit ja transkulturaatio | 311 |
| Soila Judén-Tupakka | |
| Yhteistä kohdetta neuvottelemassa? - Valtasuhteiden rakentuminen kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyöhankkeen suunnittelussa | 324 |
| Tiina Kontinen | |

KASVATUSSOSIOLOGIA

| | |
|---|-----|
| Arvojen välittyminen uskonnollisessa kotikasvatuksessa | 341 |
| Arniika Kuusisto | |
| Lahjakkuus ja asuinpaikka: 30:n vuoden seuranta tutkimuksen tuloksia lahjakkuuden yhteydestä asuinpaikan valintaan | 348 |
| Jorma Kuusinen | |
| Koulujen ja kasvatuksen yhteiskunnallisen aseman muutos markkinaperustaisessa koulutuspolitiikassa | 362 |
| Kyösti Kurtakko | |

Exploring active citizenship and citizenship learning through Finnish biographies 368
Matti Laitinen & Kari E. Nurmi

Elämänpoliittiset valinnat elämäkulussa 380
Pekka Penttinen

METODOLOGIA

Tutkivaa kehittämistä vai kehittävää tukimusta? Ammatillisiin opintoihin integroivan kasvatustoiminnan arvioinnin haasteita 393
Anja Heikkinen & Eeva Lamminpää

Valehtelu metodologisena kysymyksenä 407
Janne Säntti

Etnografinen lähestymistapa työssä oppimisen tutkimukseen - Tutkimus löytöretkenä 413
Kati Tikkamäki

Pohjoinen puhtaus - analyysi puhtauskäsitteen ymmärryksestä 431
Maarit Pallari

OPETTAJAT KOULUTUKSESSA JA TYÖSSÄ

Miksi koulujen kannattaa visioida? 435
Hannele Ylinen

Jaksaako opettaja kehittyä? Ammatillisen kehityksen ja täydennyskoulutuksen merkitys opettajien työssä jaksamisessa 446
Heta Tuominen

Miten yhteisöllinen pienryhmäprosessi rakentaa opettajiksi opiskelevien ammatillista subjektiutta? 459
Jaana Lahti, Sanni Siitari & Anneli Eteläpelto

Mestarista tutoriksi? - ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus 478
Liisa Tiilikkala

| | |
|---|-----|
| Opetusharjoittelun kokeminen vuonna 1990 ja 2000 Raimo Rajala | 487 |
| Miksi opetusharjoittelun ohjaajien tulisi perustella toimintaansa? Riitta Jyrhämä | 501 |
| Ryhmäprosessien hyödyntäminen luokanopettajakoulutuksessa - mahdollisuudet ja haasteet Sini Wirtanen, Anneli Eteläpelto & Jaana Lahti | 513 |
| Portfolio oppimisvälineenä - oppimisen sekä opettamisen kehittäminen ja evaluaatio Soila Judén-Tupakka | 525 |
| Opettajankouluttajien kokemuksia työstään, työolosuhteistaan ja työkyvystään vuosina 1999 ja 2002 Soili Keskinen | 539 |
| Ala-asteen opettajien tiimityö ja sen yhteys työssä jaksamiseen Ville Rantala, Erno Yrjänheikki & Mikko Pehkonen | 554 |

OPETUS- JA OPPIMISYMPÄRISTÖT

| | |
|--|-----|
| Liisa lumemaassa - tietotekniikan mahdollisuudet ja riskit Anu Mustonen | 562 |
| Education students' study of argumentation face-to-face and through e-mail: how they justify their arguments? Marita Seppänen | 569 |
| IQ TEAM - sosiaalisen navigaation työkalu verkko-opiskeluun Outi Raehalma & Anna Launonen | 585 |
| Ruumiillisuus verkko-opiskelussa Pirkko Hyvönen | 601 |
| Verkko-opetusta arvioimassa - case HelLan alustavia tuloksia Sanna Vahtivuori, Heli Tuovinen, Seppo Tella, Heli Ruokamo, Varpu Tissari & Virpi Vaattovaara | 612 |

PERHE JA PARISUHDE

- Pienten lasten perheiden vuorovaikutus ja yhteinen toimintakykyisyys 2000- luvun alun Suomessa** 624
Juhani Tähtinen
- Uusperheen vanhempien kokemuksia perheensä vuorovaikutussuhteiden toimivuudesta** 642
Mari Broberg
- Koululaista tukeva vanhemmuus** 654
Niina Junttila, Hanna Kuokka, Eeva-Marja Lähdeaho & Marja Vauras

SUKUPUOLI JA OPPIMINEN

- Onko opettajuudella sukupuolta? - Opettajaksi opiskelevien identiteetin rakentuminen** 675
Marjo Vuorikoski
- Lastentarhanopettajuuden tarinoita** 693
Outi Ylitapio-Mäntylä
- Liitossa - autoritaariset miesyhteisöt, naisviha ja syrjintä** 700
Saila Anttonen

ALLE KOULUIKÄISET LAPSET

- Turvassahan se laps' siellä koulussa on - oppiminen vuosiluokkiin sitomattomassa yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa** 708
Reetta Leppälä
- Tutkimus Wolf-Hirschhorn -syndrooma (WHS) -lasten toiminnallisista taidoista** 717
Riitta Kojo

Musiikkikasvatus matkalla kohti uutta

Antti Juvonen

Joensuun Yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos

Taustalla

Kaiken kasvatuksen määrittelyn lähtökohdaksi on usein asetettu se, että kasvatus on aina päämäärätietoista toimintaa, jonka tarkoituksena on kasvatettavan ihmisen muuttuminen. Muuttuminen perustuu yleensä kokemukseen ja tämän muuttumisen tulisi ilmetä suhteellisen pysyvänä käyttäytymisen muuttumisena. Niin ikään katsotaan yleisesti, että nämä muutokset voivat tapahtua myös käyttäytymiseen vaikuttavissa ns. potentiaaleissa, tiedoissa, taidoissa ja tunnereaktioissa, joista liikkeelle lähtien ne saattavat ilmetä joko heti tai vasta myöhemmin käyttäytymisen tasolla. Thomas A. Regelski (1981; 1996; 1998) lisää tähän vielä kouluinstituution sisäänrakennetun johtoajatuksen joka pätee ainakin länsimaisissa demokratioissa: kasvattaminen merkitsee opastamista oppilasta löytämään omat arvonsa ja toimintatapansa, saavuttamaan itsenäisyyden sekä vapauden yksilönä. Tämä näkemys heijasteleekin nimenomaan länsimaisille, angloamerikkalaisille valtioille tyypillistä yksilöllisyyden korostamisen näkökulmaa.

Näkökulman painotuksia pohdittaessa (nimenomaan suomalaista musiikkikasvatusta koskien) on syytä miettiä niitä erityisiä piirteitä, jotka suomalainen traditio kaikkine toimintoineen ja käytänteineen on vuosien mittaan aikaansaanut, ja mahdollisesti niissä piileviä hyviä sekä huonoja piirteitä. Suomalaisen koulun musiikkikasvatuksen historia ei kaiken kaikkiaan ole kovinkaan mairittelevaa tarkasteltavaa. Monenlaisen kiistakysymykset musiikkikasvattajien kesken, ristiriitaisuudet siitä miten opetetaan ja siinä mitä opetetaan, välillä turhankin tarkasti säädellyt oppisisällöt ja sen myötä oppikirjojen yksipuolisuus, opetussuunnitelman uudistamiseen liittyvät vaikeudet jotka heijastuvat vielä tämänkin päivän oppikirja- ja opettajankirjojen tuotannossa. Luetteloa voisi jatkaa pidemmällekin: musiikki (tuolloin: laulu) oppiaineena oli 1940–1950-luvuilla yksi kaikkein vähiten pidetyistä. Syitä oli monia: laulumateriaali, opetustapa, opetuksen tavoitteet, musiikkitieto (eli teoria) tavoitteet, käsitys oppilaiden musikaalisuudesta ja sen kehittymisestä jne.

Musiikkikasvatuksen ja musiikinoppimisen taustalle ei toistaiseksi ole kyetty laatimaan yleistä ja laajalti hyväksyttyä teoriaa, joskin ensimmäisiä askeleita sinne suuntaan on eri teorioiden yhteisvaikutuksia tarkastelemalla jo otettu (Juvonen 2000; Anttila 2000; Juvonen & Anttila 2000; Anttila & Juvonen 2002). Musiikkikasvatuksen lähtökohdaksi on useimmiten asetettu musiikin olemus sinänsä ja sitä kautta sen merkitys ihmiselle. Edellisistä voidaankin johtaa musiikkikasvatuksen peruskysymykset: mitä on musiikkikasvatus, ja millainen tulisi musiikkikasvatuksen suhde muuhun kasvatukseen olla?

Musiikkikasvatuksesta käydyssä keskustelussa vaikuttaa siltä, että jokaisella on jonkinlainen käsitys siitä, millaista musiikkikasvatus oikeastaan on. Toisten käsitys on

positiivinen, toisten negatiivinen perustuen omiin kokemuksiin kouluajoilta tai koulun ulkopuolisesta harrastustoiminnasta. Sopii kysyä, onko tällä tavoin – lähinnä oman kouluaikaisen kokemuksen pohjalta - muodostettu käsitys oikea vastaus siihen, millaista musiikkikasvatuksen pitäisi lopultakaan olla. Epäilemättä nykykäytäntöjen observointi musiikkikasvatuksen olemuksen selvittämistapana tarjoaa enemmän tai vähemmän relevanttia tietoa siitä, millaista musiikkikasvatus nykypäivänä on – tätä voidaan luonnollisesti hyödyntää pohdittaessa, mitä sen tulisi olla.

Musiikkikasvatuksen hyödyllisyydestä on niin ikään kautta vuosisatojen taitettu peistä päätyen näkökulmasta riippuen erilaisiin lopputuloksiin. Musiikkikasvatuksen syvimmän olemuksen perusteellinen pohdinta johdattaa meidät joka tapauksessa inhimillisenä olentona olemisen syvimpiin kerrostumiin: tietämiseen, tuntemiseen, merkityssisältöjen ymmärtämiseen, ajattelemiseen, opettamiseen, oppimiseen, toimimiseen ja uskomiseen. Kaikki tämä tapahtuu musiikkikasvatuksen alueella parhaassa tapauksessa suorassa yhteydessä käytännön toimintaan. Näin ollen voidaan katsoa musiikkikasvatuksen olevan läheisesti yhteydessä inhimilliseen elämään yksilötasolla, julkisen kulttuurielämän tasolla sekä ammatillisella muusikoiden ja musiikkia opettavien sekä opiskelevien tasolla, ja sitä kautta se saa välttämättä myös merkityssisältöä osana kokonaiskasvatustapahtumaa. Käsitys musiikkikasvatuksen syvimmästä olemuksesta on aina selkeästi yhteydessä ihmiskäsitykseen ja maailmankuvaan sekä oppimiskäsitykseen.

Voidaan perustellusti sanoa musiikin muodostavan tärkeän osan nykypäivän ihmisen inhimillistä elämää ja toimintaa. Sellaisena sitä ei voida sivuuttaa monestakaan syystä. Kaikkialla maailmassa kulttuurirajoista tai yhteiskunnan rakenteesta, kehitysvaiheesta tai sosiaalisista olosuhteista riippumatta ihmiset uhraavat paljon aikaa musiikin kuuntelemiseen, esittämiseen, muokkaamiseen sekä tuottamiseen. Valtavat määrät rahaa käytetään instrumentteihin, äänitteisiin, tai elävän musiikin tilaisuuksien kuulemiseen. Tanssiminen, laulaminen, soittaminen tai uusien melodioiden tuottaminen on yhteistä kaikille ihmisille ympäri maailman koko maailmanlaajuisesti musiikkia aktiivisesti harrastavien määrä voidaan laskea sadoissa miljoonissa, passiiviharrastajien määrä lienee miljardiluokkaa. Se, miten musiikin harrastaminen jakautuu eri instrumenttien tai erilaisten musiikkityylien ja lajien kesken on selvitettäväksi miltei liian suuri kysymys. Joka tapauksessa musiikki kilpailee aktiiviharrastuksen suosiossa hyvinkin menestyksekkäästi erilaisten urheilun suosituimpien lajien (jalkapallo, koripallo, jääkiekko, baseball jne.) kanssa.

Pohdittaessa syitä siihen miksi ihmiset ovat valmiita satsaamaan suuriakin taloudellisia ja henkisiä uhrauksia musiikin parissa toimimiseen on helppo yhtyä David J. Elliottin (1995, 113–115) ajatukseen siitä, että kysymyksessä on itsetietoisuuden ja itsetuntemuksen lisääminen investoimalla energiaamme, aikaamme ja taloudellisia resursseja muuhun kuin selkeästi biologista tai sosiaalista selviytymistä edellyttäviin

toimintoihin¹. Thomas A. Regelski puolestaan toteaa, että taidenautintojen pariin hakeudutaan, koska niistä saadaan tunteisiin kohdistuvia tai tunnepitoisia nautintoja (Regelski 1996, 25–27). Ilmeistä on, että taito- ja taideaineisiin liittyvän tekemisen kautta niihin kohdistuu sellaista kiinnostusta, jota ei välttämättä muista koulussa opetettavista aineista löydy. Mainitsen tarkoituksella nimenomaan taidenautinnot musiikin kohdalla, koska nähdäkseni keskusteltaessa esteettisestä nautinnosta ja esteettiseen elämykseen liittyvistä kysymyksistä olisi –kuten musiikkikasvatuksenkin perusteiden pohdinnassa – aihetta määritelmien päivittämiseen. Miksei esteettinen elämys voisi olla vaikkapa rock-konsertista saatava elämys?

Aikojen kuluessa on esitetty lukuisia selityksiä eri taiteenlajien ihmisen elämässä saamalle suurelle merkitykselle. Epäilemättä näitä selityksiä on useita, mutta yksi perustavimman laatuista lienee se, että taiteen, kuinka se sitten määritelläänkin, katsotaan erottavan elämisen (*living*) olemassa olemisesta (*existing*). Ihmisen ja eläimen välinen ero on selvimmin eläimille tyypillisen selviytymiskamppailun ja ihmisen omiin valintoihin perustuvan elämän mielekkääksi tekemiseen pyrkimisen välillä. Ihmiselle on luonteenomaista pyrkiä onneen, tyytyväisyyteen ja kiinnostavuuteen toiminnoissaan, hän liittyy tunne-elämyksiä auditiivisiin visuaalisiin tai muihin kokemuksiinsa luoden niille erilaisia ja –asteisia merkityksiä. Reimerin (1989, 73–93) mukaan taiteet ovat paras olemassa oleva keino strukturoida maailmaa ja itseämme eikäsitteellisesti. Ihminen lajina lienee ainoa, joka kykenee implisiittisen oppimisen ohella myös eksplisiittiseen oppimiseen, eli tietoisilla ponnisteluilla omia valintoja ja ratkaisuja tehden tapahtuvaan oppimiseen. Tämä erilaisille koulujärjestelmille tyypilliseksi ajateltu oppimisen muoto on yhteydessä implisiittisesti omaksuttuun tietoon tai osaamiseen.

Kautta ihmiskunnan historian musiikki on ollut tavalla tai toisella läsnä. Tämä on osoitettavissa muinaisten kulttuurien tutkimuksen kautta lähinnä kuvien ja tekstien välityksellä. Musiikin saamat merkitykset ovat vaihdelleet historiallisen kehityksen myötä, yhteistä kaikille aikakausille on se, että musiikilla on ollut merkitys ihmisille. Eri aikoina musiikin saamat merkitykset ovat vaihdelleet riippuen siitä, puhummeko primitiivikansoista vaiko pidemmälle kulttuurissaan kehittyneistä sivilisaatioista.

Yhtä kaikki, musiikkia kohtaan tunnettu kiinnostus on kautta aikojen ollut laaja-alaista ja syvällistä, jokaisella ihmisellä on jonkinlainen suhde musiikkiin. Musiikin oppimisen yhteys kasvun ja sosiaalistumisen myötä tapahtuvaan enkulturaatioon, jossa sisäistetään kulttuurissa vallitsevat arvojärjestelmät ja käytänteet, on ilmeinen. Enemmän tai vähemmän satunnaisten, ympäristön tarjoamien virikkeiden ansiosta lapselle alkaa kehittyä auditiivisten skeemojen järjestelmä, joka sittemmin johtaa musiikillisten preferenssien, mieltymyksiensä ja torjuntajohdaman musiikkimaun muovautumiseen sekä jonkinlaiseen musiikintyylien tuntemukseen. Tätä kulttuuriin sosiaalistumisen prosessia tulisi koulun antaman musiikkikasvatuksen tukea ja paitsi

¹ Elliott pohjaa Csikszentmihalyin ja Dennettin ajatuksiin, joissa puolestaan viitataan tällaisesta tekemisestä parhaimmillaan saatavaan flow-kokemukseen joka läheisesti Deweyn ajatusten mukaan muistuttaa esteettistä elämystä.

hyödyntää induktiivisesti etenevän opetuksen lähtökohtana, myös pyrkiä laajentamaan tarjoamalla uusia virikkeitä sekä syventämällä ymmärryksen tasoa käsitteelliselle alueelle. Itse asiassa siinä lienee nykykäsityksen mukaan musiikkikasvatuksen ydin ja idea.

Nykyisen musiikkikasvatuksen ongelmaksi on kuitenkin yhä enenevässä määrin muodostunut musiikin ja sen käytänteiden, tuotteiden sekä levityskanavien nopea muuttuminen, minkä myötä vanhat periaatteet musiikkikasvatuksen perustalla ovat auttamatta jääneet liian suppea-alaisiksi. Samalla niiden perustaksi asetettu esteettinen lähtökohta on musiikinlajien eksponentiaalisen lisääntymisen myötä menettänyt yhä enemmän ja enemmän merkitystään perinteisessä mielessä. Tilalle tarvitaankin kokonaisvaltaista ja kaikki musiikin lajit kattavaa lähtökohtaa, joka ei aseta musiikinlajeja paremmuusjärjestykseen minkään yksittäisen historiallis-tyylillisen lähtökohdan tai enemmän tai vähemmän abstraktilla tasolla olemassa olevaksi oletetun arvon perusteella.

Vanhat musiikkikasvatuksen lähtökohdat ovat toki säilyneet menneiden vuosisatojen taidemusiikin näkökulmasta sinänsä ennallaan, mutta niiden elävän perustan muovannut musiikkiympäristö on kokenut ratkaisevaa laatua olevan muuttumisen kaikenlaisen kehityksen myötä. Tämän seurauksena ovat lapsen ympäristöstään omaksumien vaikutteiden määrä ja laatu muuttuneet niin, että on aiheellista tarkistaa ja päivittää myös musiikkikasvatukselle asetettavat lähtökohdat, menetelmät sekä tavoitteet. Tällä tarkoitan tässä yhteydessä nimenomaan opetuksen filosofisten perusteiden tarkistamista, en yksittäisten opettajien työtapoja sinänsä.

Yhtenä musiikkikasvatukselle esitetyistä tavoitteista on yleensä ollut erilaisten käsitteiden nimeäminen ja sitä kautta oppilaan saattaminen soveltamaan entistä abstraktimmalla tasolla musiikkitietojaan ja taitojaan. Tämä nimenomaan eksplisiittiseen oppimiseen pohjaava tehtävä on välillä ollut hyvinkin korostuneessa roolissa maamme musiikkikasvatuksessa. (Se oli yksi syy musiikin asemaan erittäin epäsuosittuna aineena neljä-viisikymmenluvulla.) Sekä esteettinen että praksiainen musiikkikasvatusfilosofia ovat yhtä mieltä siitä, että musiikki voi kasvatuksen välineenä edesauttaa ihmisen inhimillistä ja henkistä kasvua itsetuntemuksen lisääntymisen kautta. Se mihin inhimillisellä kasvulla ja itsetuntemuksella kulloinkin viitataan, liittyy olennaisesti aina kyseessä olevaan ihmiskäsitykseen, oppimiskäsitykseen ja tiedonkäsitykseen.

Koululaitoksen näkökulmasta tarkasteltuna nimenomaan musiikkikasvatus, osittain myös kuvataidekasvatus liikkuvat hieman ongelmallisella alueella, koska järjestelmä perustuu nimenomaan sellaiseen ihmiskäsitykseen, jossa asioita opitaan käsitteellisesti, älyllisiä prosesseja käsitellen. Tämä alun perin pitkälti luonnontieteiden luoma ihmiskäsitys muuttuu musiikin näkökulmasta ongelmalliseksi, koska musiikki ilmiönä ei suoraan taivu käsitteellistämiseen sellaisenaan. Monet musiikkikasvatuksen tutkijat (esim. Regelski, Swanwick) ovat yhtä mieltä siitä, että musiikissa nimenomaan tieto ja tunne kohtaavat toisensa. Eri lähtökohdista liikkeelle lähtevien filosofioiden näkökulmat painottavat musiikin kokemista eri tavoin. Musiikillisen tiedon

käsittelistä eri musiikkikasvatusfilosofiat lähestyvät omilla termeillään luetellen erilaisia tietämisen lajeja päätyen hyvinkin monikerroksisiin malleihin. yhteistä niille kaikille on kuitenkin musiikin monimuotoisuus sekä luonnontieteelliseen ihmiskäsitykseen perustuvan oppimiskäsityksen hienoinen horjuminen käsiteltäessä musiikin vaikuttamisen tapoja ja tasoja.

Taidekäsitys, kuten musiikkikäsityskin on omiaan ohjaamaan sen yhteydessä käytettäville apu- ja lisäkäsitelille muovautuvia merkityksiä. Siksi erilaisista musiikkikasvatusnäkemyksistä liikkeelle lähtien esiintyy käsitteissä osittaista päällekkäisyyttä, suoranaista vastaavuutta sekä hankalia merkityksien ja sisältöjen eroavuuksia. Kuten taidekasvatuksessa yleensäkin, voidaan myös musiikkikasvatuksesta erottaa useampia tasoja, (tai tietämisen tasoja) riippuen siitä puhutaanko musiikkikasvatus-termillä tarkoittaen 1) (*education in music*) musiikinopetusta (esimerkiksi kouluopetus: opiskellaan ja opitaan musiikin tekemistä, laulamista ja kuuntelua) 2) (*education about music*) muodollisen tiedon tai sanallisen informaation opettamista ja oppimista musiikkia (esimerkiksi musiikin tuottamista, musiikin kuuntelemista, musiikin historiaa ja musiikin teoriaa koskien) koskien. 3) (*education for music*) joko opetusta ja oppimista, joka tähtää musiikin tekemiseen, tai opetusta ja oppimista jonka tavoitteena on muusikon ura (esiintyvä taiteilija, säveltäjä, musiikinhistorioitsija, kriitikko, tutkija tai opettaja). 4) (*education by means of music*) Musiikin avulla (välineillä, keinoilla) tapahtuva kasvatus, jonka tavoitteeksi voidaan asettaa terveyden-, mielen-, sielun- tai taloudellisen tilanteen edistäminen musiikkia hyödyntäen.

Mikäli puolestaan varsinaisesti kasvatus asetetaan määräävään asemaan termissä, voidaan johtaa vielä yksi sisältö: kun musiikkikasvatus muodostuu elämänuraksi sekä ansionlähteeksi, voidaan musiikkikasvatuksen tarkoittavan ammatillista toimintaa, joka pitää sisällään ammatillisesti hallittuna kaikki mainitut tasot. Musiikkikasvatuksen lähestymistapoja tarkasteltaessa on olennaista muistaa, että lähtökohdaksi tulisi aina asettaa itse musiikki – ilman musiikkia ei voitaisi puhua koko musiikkikasvatuksesta – siis ei niinkään kasvatus sinänsä. Näin ollen musiikkikasvatuksen vertaaminen vaikkapa matematiikan tai muiden luonnontieteiden opetukseen kiinnittämättä erityistä huomiota musiikin syvimpään olemukseen, luonteeseen ja sen merkitykseen on mahdotonta. Siitä lähtökohdasta musiikkikasvatuksen olemassaolon oikeutusta millään kasvatuksen tai koulutuksen foorumilla on mahdotonta perustella puhumattakaan musiikkikasvatuksen arvojen edellyttämien toteutustapojen selvittämisestä mainitussa viitekehyksessä. Eräissä yhteyksissä herätelty kysymys: mikä on se asia, jota nimenomaan musiikin avulla voidaan opettaa paremmin kuin muiden aineiden avulla (Honkanen 2001, 4), on selvästikin väärin asetettu ja viittaa musiikkikasvatuksen tasoista ainoastaan neljänteen, jossa musiikki asetetaan välineeksi joidenkin muiden tarkoituserien palvelemiseksi tai saavuttamiseksi.

Musiikkikasvatuksen monitasoisuudesta hieman toisin termein puhuu Swanwick esittäessään ajatuksiaan musiikillisesta tietämisestä ja sen monikerroksisuudesta. Propositionaalisella tiedolla (musiikkia koskeva tietous, *knowledge about music*). Käytännön tekoina toteutuva tieto kuinka tehdä jotakin (*knowing how*) sekä jonkin

tuntemiseen (*knowing this, knowing of*) perustuva tieto ovat Swanwickin erottelemia musiikillisen tietämyksen alueita (Swanwick 1994, 14–18). Viimeksi mainitulla tarkoitetaan, että musiikin tulkitsija (myös kuuliija) kykenee ymmärtämään, mitä musiikki itsessään viestii. Mainittujen lisäksi Swanwick (1994,171) toteaa musiikkisuhteeseen vaikuttavan asenteemme (affektiivinen horisontti) joka on yhteydessä taustalla oleviin tekijöihin (ikä, sukupuoli, kulttuuritausta, kokemuspäiri jne.) Musiikillisen tietämisen periaatteellinen kahtiajako propositionaaliseen ja tuttuustietoon² (*acquaintance knowledge*) muodostaa Swanwickin ajattelun perustan. Tuttuustiedon hän vielä jakaa alalajeihin materiaalin (*materials; knowing how*) muodon ja ilmaisun (*form and expression; knowing this*) sekä arvon (*value; knowing what's what*) mukaan, joista arvokkainta on viimeksi mainittu ilmaistessaan syvintä musiikillista kokemusta (Swanwick 1994, 25).

Elliott (1995, 60-68) erottaa musiikillisesta tietämisestä muodollisen tiedon (*formal knowledge*), epämuodollisen tiedon (*informal knowledge*), impressionistisen (kuvitteellisen) tiedon (*impressionistic knowledge*) sekä tarkkailevan tiedon (*supervisory knowledge*)³. Termien moninaisuus on suorastaan hämäävän runsas.

Musiikin käsitteistö on moninaista ja hankalaa, osittain päällekkäistä ja osittain ainoastaan hieman toisiaan sivuavaa eri musiikkikasvatustutkimusfilosofioiden kyseessä ollessa. Useassa kohdassa kuitenkin huomaa käsitteiden viittaavan samaan asiaan, mutta käyttävän hieman erilaista termistöä johtuen erilaisesta näkökulmasta. Tämä seikka on yleinen muuallakin kasvatuksen alueella, ja näyttää aiheuttavan sekaannusta myös musiikkikasvatuksen ulkopuolella. Vastaavasta syystä toimivan yhtenäisteorian (musiikkia ja sen oppimista tai opettamista koskien) luominen tuottaa tiettyä hankaluutta sinänsä hyvin toimivien osateorioiden yhtensovittamisessa.

Edellä kuvatut musiikkikasvatuksen ja musiikillisen tietämisen erilaiset merkitysisällöt muodostavat melko mutkikkaan ja monimuotoisen musiikkikasvatuksen lähestymiskentän musiikin opettamiselle ja oppimiselle osa toisiaan täydentävinä, osa puolestaan ristiriitaisina toisiinsa nähden. Riippuen kasvatukselle asetettavista tavoitteista liikutaan eri tasojen välillä pyrittäessä haluttuihin päämääriin. Nämä puolestaan määräytyvät opetussuunnitelman perusteella. Opetussuunnitelman laatimisen taustalla puolestaan vallitsee aina joku ihmiskäsitys, jonka perusteella se on laadittu. Tältä pohjalta opetussuunnitelmaa ja sen laatimista ovat tarkastelleet monet kasvatustieteen tutkijat⁴.

² Samasta käsitteestä Honkanen (2001, 40) käyttää nimitystä tuttavallinen tietäminen tai suora tietäminen.

³ Formal knowledge: esimerkiksi tieto musiikin teoriasta ja historiasta, verbaaliseen muotoon puettua tietoa musiikista, käsitteitä, kuvauksia ja teorioita. Informal knowledge: arkitietoa, käytännössä oikeaksi koettua tietoa musiikkiin liittyvistä ilmiöistä. Impressionistic knowledge: miltei synonyymi intuition kanssa, muusikkous vaatii intuitiivista suhdetta tehtäviin ilmaisullisiin valintoihin, joiden perusteella syntyvät taiteelliset tulkinnat. Supervisory knowledge: Metakognitiotieto, tarkkaileva tieto, joka mahdollistaa paitsi traditiossa pitäytymisen, myös siitä poikkeamisen.

⁴ Esimerkiksi Patrikainen 1999, Heinonen 1989, Rauhala 1983, 1990.

Musiikkikasvatuksen perusteiden pohdiskelu voidaan johtaa monille eri poluille, esimerkiksi eettisiin tai moraalisiin pohdiskeluihin, mitä kautta päädytään aina Platonin ja Aristoteleen luomista peruslähtökohdista edenneen filosofian historian kertaukseen. Epäilemättä mainitut seikat ovat olemassa kaiken kasvatustoiminnan taustalla, mutta tässä yhteydessä pyritään pääsemään lähemmäs käytännön tasoa ja siksi en paneudu mainittuun aiheeseen syvemmin. Käytännön tasolla eettiset ja moraaliset kysymykset heijastuvat lähinnä ratkaisuisissa, joissa joudutaan päättämään opetetaanko suurelle joukolle vähän, vaiko pienelle joukolle paljon – kysymys on siis pohjimmiltaan siitä pyrimmekö antamaan *jokaiselle* oppilaille eväät nauttia musiikin maailmasta (tavoitteena ”hyvä elämä”) vaiko lähemmekö etenemään niiden oppilaiden kanssa, joilla näyttäisi olevan muita paremmat edellytykset musiikin saralla. On helppo huomata, että kautta koko opetussuunnittelun historian tämä on ollut yksi kaikkein vaikeimmin ratkaistavissa olevista kysymyksistä, ja siksi kouluissamme on välillä sovellettu tasoryhmä-ajattelua, toisinaan sitten taas ei. Regelskin (1981, 31–34) mukaan musiikkikasvatus pyrkii laajentamaan ja lisäämään niitä musiikillisia kokemuksia, joita oppilaat saavat kokea kotonaan ja yhteisössään. Musiikki ilmaisee jotakin olennaista elämästä, se saa ihmisen aistimaan, ajattelemaan ja tuntemaan sen. Musiikinoppiminen onkin aina tietystä määrin kulttuurin säätelemä ilmiö, jossa ympäröivään musiikkiin kasvetaan. Tämä oppiminen tapahtuu osin implisiittisesti, spontaanisti ja tiedostamattomasti sosiaalistumisen ja kasvuprosessien myötä samaan tapaan kuin kielen oppiminen.

Regelskin mukaan musiikkikasvatuksen mahdollisuus oppilaisiin vaikuttamiseen pohjaa jokaiselle lapselle ja nuorelle tyypilliseen musiikkiin kohdistuvaan kiinnostukseen. Regelski (1998, 29) katsoo musiikin hyvin henkilökohtaiseksi tapahtumaksi, jossa ei siis voi epäonnistua. Hänen mukaansa musiikkikasvatukselle ei voi eikä tule asettaa absoluuttisia päämääriä. Niin ikään Regelski (1998, 29, 1996, 25–26) korostaa, että kaikki musiikki on hyvää musiikkia perustaen näkemyksensä sille, että kaikkialla ihmiset tekevät – ja kykenevät tekemään – musiikkia. Hän ei aseta eri musiikkeja arvojärjestykseen, vaan korostaa musiikin tekemisen mielekkyyttä sekä musiikkikasvatusta, joka tarjoaisi välineitä käytännönläheisten soittimien perushallintaan sekä läpi elämän iloa tuottavaan musiikin harrastamiseen. Tässä kohtaa musiikkikasvatustähtämyksensä Regelski tarjoaakin musiikkia opettavalle opettajalle terveen lähtökohdan erilaisten musiikkikulttuurien lähestymiseen. Näkökulma on selkeästi autonomiseen musiikkikäsitteeseen nojautuva, ja sellaisena hyvin koulun käyttöön hyvin soveltuva: musiikinlajeja ei aseteta keskinäiseen arvojärjestykseen.

Uutta kohden

Praksiaalisessa katsannossa musiikkikasvatuksen perustan muodostavat ilmeisen luonnollisella tavalla kaksi peruslähtökohtaa: 1) Musiikkikasvatuksen saamat piirteet ja luonne on yhteydessä musiikin olemukseen. 2) Musiikkikasvatuksen merkitys on yhteydessä itse musiikin merkitykseen inhimillisessä elämässä. Näin ajateltuna musiikkikasvatuksen (olemus tai) luonne on parhaiten selvitetävissä musiikin merkityksien selvittämisen kautta, ja mikäli siinä onnistutaan, perustellusti voidaan ymmärtää myös musiikkikasvatuksen merkityksiä ja luonnetta.

Musiikkikasvatuksen lähtökohtia pohdittaessa on myös aina aihetta muistaa, että kokonaisvaltainen niputtaminen on myös tällä alueella mahdotonta: musiikkioppilaitoksien ja konservatorioiden antama opetus on luonnollisesti tavoitteiltaan ja menetelmiltään erilaista kuin yleissivistävän peruskoulun opetus. Myös musiikkipainotteisuus suhteessa tavalliseen luokkatyöskentelyyn vaikuttaa sekä määrällisesti, laadullisesti, että menetelmällisesti opettajien mahdollisuuksiin musiikkikasvatustyössä. Niin ikään eri luokka-asteista puhuttaessa on muistettava eri kehitysvaiheisiin sekä niihin liittyen opetussuunnitelmiin kytkeytyvät sidokset, vaihtelevat tavoitteet, menetelmät ja lähtökohdat joita ei voi yleisesityksessä niputtaa.

Edellisessä kappaleessa esitettyjä ongelmia on toki yritetty ratkaista ennenkin, tuloksena lukuisia musiikin ja sitä kautta musiikillisen todellisuuden määrittelyyrityksiä, jotka opetukseen sovellettuina eivät ole kovinkaan pitkälle kantaneet. Musiikin syvintä olemusta on kautta aikojen yritetty selittää monin erilaisin tavoin ja riippuen kulloisenkin selittäjän päämäärästä on lopputulos ollut enemmän tai vähemmän hyödynnettävissä, kattavaa määritelmää ei perinteisillä musiikintutkimuksen lähestymistavoilla ole musiikille voitu löytää. Hyvin tavallinen selitys musiikista on, että se on inhimillisesti organisoitua ääntä ja hiljaisuutta. Tämä määritelmä esittää musiikille välttämättömiä elementtejä, mutta koko musiikin määrittelyyn ne ovat riittämättömät: puhe, kellon tikitys jne. ovat inhimillisesti organisoituja ääniä, mutta silti ne eivät ole kovinkaan monen mielestä musiikkia. Vaikka määritelmään lisättäisiin oletus siitä, että musiikki sisältää mainittujen kahden ominaisuuden lisäksi tarkoituksellisesti suunnitellun melodian, harmonian, rytmin, soinnin tai tekstuurin kaavan, ei määritelmä ole riittävä. Melodia, harmonia jne. voivat olla tyypillisiä musiikin elementtejä, mutta ne eivät ole välttämättömiä kaikelle musiikille.

Jos taas määritelmää täydennetään olettamalla, että musiikki on inhimillisesti organisoitua ääntä ja hiljaisuutta, joka kykenee herättämään meissä tunteita, voidaan helposti osoittaa monien muidenkin kuuloon perustuvien ärsykkeiden olevan inhimillisesti organisoituja ja herättävän tunteita (kauhunhuuto, itku, nauru jne.). Näin ollen tunteiden herättäminen tai ilmaiseminen eivät siis riitä musiikin määrittämisen ideoiksi.

Mainittujen määritelmä-yritysten lisäksi on vallalla ollut esteettiseen näkökulmaan perustuva lähtökohta, joka onkin pitkälti vaikuttanut musiikkikasvatukseen ja sen kehityksen saamiin linjoihin. Vaikka estetiikkaa usein pidetäänkin kauneuden filosofiseksi tutkimiseksi kehitettynä tieteenä, on sillä alkujaan ollut huomattavastikin laaja-alaisempi merkitys, joka juontaa aina Platonin ajoille. Sittemmin Baumgarten (1714–1762), Shaftesbury (1671–1713) Hutcheson (1694–1746) ja monet muut eurooppalaiset ajattelijat kehittivät alkujaan kreikasta lähteneitä ideoita. Esteettisen elämyksen, esteettisten objektien, esteettisten kvaliteettien sekä esteettisen ymmärryksen määrittelyn kautta irrotettiin kaunotaitteet niiden aikaisemmasta moraalisesta, sosiaalisesta, uskonnollisesta, poliittisesta, henkilökohtaisesta tai muusta käytännönläheisestä yhteydestään asettamalla ne esteettisen tarkastelun, havaitsemisen ja kokemuksen lähteiksi. Saman kehityksen myötä instrumentaalimusiikki alettiin

ymmärtää korkeimman totuuden, puhtaimman jalouden ja kauneuden ilmentymäksi sen irrottauduttua sanojen käytännönläheisestä yhteydestä. Instrumentaalimusiikki käsitettiin muun kaunotaiteen tavoin päämääräksi sinänsä, ei välineeksi erinäisiin päämääriin pyrittäessä. Yksittäinen musiikkiteos irrotettiin fyysisistä tai esityksellisistä yhteyksistään ja asetettiin ideaalimaailman fiktiiviseen viitekehykseen ikään kuin irti todellisuudesta. Esteettiselle näkemykselle olennaista on nojautua aksioomiin esteettisestä objektista, esteettisestä havaintokyvystä, esteettisistä arvoista sekä esteettisestä elämyksestä yhdistyneenä niiden luonnollisina saamiin seurauksiin, joita edustavat käsitykset korkeataiteesta, hyvä maku, esteettinen tunnetila, taiteen asiantuntijuus sekä idea itsenäisestä taideobjektista.

Thomas A. Regelski määrittelee musiikin persoonalliseksi tapahtumaksi, jossa hiljaisuus ja ääni vuorottelevat ihmisen organisoimana omia tarkoituksiperiään varten. Hänen näkemyksensä mukaan musiikin arvo määrittyy sen mukaan, mikä on sen tehtävä ihmisen elämässä. Musiikki rikastuttaa inhimillistä elämää ja kanssakäymistä. Musiikin parissa toimiminen, musiikillinen praxis, sisältää aina musiikillisten ohella myös monia muita päämääriä, sosiaalisia, kulttuurisia sekä älyllisiä nivoon päämäärät sekä keinot yhteen. (Regelski 1996, 26, 32.) Regelski asettaa musiikkikasvatuksen päämääräksi musiikilliset toiminnot (*musical behaviors*). Hänen mukaansa verbaalinen tieto unohtuu ajan myötä, mutta käytännön prosessit jäävät mieleen ja tuottavat iloa läpi elämän. (Regelski 1981, 26–32.)

Musiikkia opettavan opettajan vastuullinen tehtävä on tarjota kaikille oppilaille mahdollisuus luovaan yhteyteen musiikkiin kunnioittaen samalla kaikkia maailman musiikkikulttuureita. Musiikin määrittely-yrityksien valossa tämä tehtävä asettuu melkoisiin mittasuhteisiin jokaisen opettajan kohdalla, hänen pyrkiessään valitsemaan yleismäärittelyistä kokonaisuutta parhaiten kuvaavan. Ehkäpä määrittely-yrityksien lähtökohta onkin ollut väärin asetettu, on pyritty määrittelemään kerralla yhtä määritelmää käyttäen koko musiikin laaja ja monipuolinen kenttä sen sijaan, että tyydyttäisiin määrittelemään sen osasektoreita aina kulloisenkin tarpeen mukaisesti esimerkiksi autonomisen musiikkikasvatuksen edellyttämällä arvotusvapaalla tavalla.

Kaikki musiikkikasvatuksen merkittävät auktoriteetit ovat yhtä mieltä siitä, että musiikkikasvatuksen tulee edetä lapsen omasta musiikkikulttuurista liikkeelle lähtien ja tutusta tuntemattomaan. Niin ikään monikulttuurisuus, muiden kulttuureiden tuntemus ja kunnioitus, sekä musiikillisen maailmankuvan ja tietoisuuden laajentaminen vilahtavat muodossa tai toisessa myös erilaisten musiikkikasvatustilafilosofioiden piireissä. Kuinka siis toteuttamaan näitä hienoja ideoita?

Mikäli kuvittelemme pääsevämme yksimielisyyteen siitä, mitä musiikki lopultakaan on, on luultavaa, että määritelmässä päädytään hyvinkin etäisesti musiikista puhuvaan kielelliseen leikkiin tai peliin, joka kuvaa musiikkia yhtä vähän kuin esimerkiksi jazzista puhuminen suhteessa sen soittamiseen. Musiikin yleisissä määrittely-yrityksissä musiikin määrittely on joko liian yksityiskohtaista tai liian laveaa, se johtaa typeriin yleistyksiin tai sitten ei kata kaikkea sitä, mikä automaattisesti mielletään musiikiksi.

Ilmiö on kuvaava, sillä se viittaa suoraan yhteen nykyisen musiikkikasvatuksen kipupisteeseen: mikä on nykylapsen musiikillinen todellisuus, mistä se muodostuu, ja minkälaista vaihtelua esimerkiksi yhden sukupolven sisällä musiikin alueella esiintyy. Yleisparevnan musiikkimääritelman laatiminen siten, että sen perusteella voitaisiin lähteä rakentamaan perusta musiikkikasvatuksen todellisuudelle, tuntuu ylivoimaiselta tehtävältä, joka historian valossa tarkasteltuna näyttää epäonnistuneen miltei johdonmukaisesti. Sen sijaan tulisi lähtökohdaksi ottaa tutkimukseen perustuva näkökulma, joka ei ota kantaa musiikinlajien tai tyylien arvokysymyksiin lukuun ottamatta niiden kulloiseenkin kontekstiin liittyvää ja sitoutuvaa käyttöarvoa.

Tutkimuksen kautta tulevaisuuteen

Yhden lähestymistavan tästä lähtökohdasta tarjoaa praksiainen musiikkikasvatuksen näkökulma, joka tuntuu liberaalilla tavalla edustavan autonomista musiikkikasvatusta, jossa kaikki musiikilliset kukat saavat kukkia. Jos lähtökohdaksi koko musiikkikasvatukselle asetetaan praksiain musiikkikasvatuksen lähtökohdiksi mainitut, se edellyttää aluksi ainakin kahden perusseikan selvittämistä tieteellisen tutkimuksen välinein: 1) Mikä ja minkälainen on musiikin olemus nykypäivän Suomessa. Lisäksi tietoa tarvitaan musiikin merkityksestä eri kehityksen vaiheissa oleville lapsille ja nuorille. 2) Mikä on musiikin saama merkitys eri kehitysvaiheissa elävien nuorten elämässä. Tässä näkökulman voisivat muodostaa esimerkiksi erilaiset orientaatiotasot: yleinen musiikillinen orientaatiotaso tai erityisorientaation taso. Toinen näkökulma saattaisi aueta tarkastelemalla erilaisia harrastamisen tasoja ja niiden etenemistä aina ammattilaisuuteen tähtäävään tasoon saakka.

Tutkimuksen tehtäväksi onkin asetettava selvittää ensisijaisesti se, missä laajuudessa ja missä voimakkuudessa kulttuuriin enkulturaatio ennen kouluikää lapsen musiikkikasvatusta, musiikkimakua, tai musiikillista maailmankuvaa ja musiikillista minäkuvaa muokkaavat. Se millainen musiikkiympäristö nykyaikainen Suomi lapsillemme on, on niin ikään tärkeä tutkimuksen kohde, sillä tämän tiedon varaan tulisi tulevaisuuden musiikkikasvatuksen linjauksia rakentaa.

Nykyisellään tietoa maamme musiikkikasvatuksen historiasta on paljolti saatavilla. Siitä voidaan, ja tulisikin oppia välttämään niitä virheratkaisuja ja virhearvioita, jotka selkeästi ovat osoitettavissa. Näitä voidaan havaita sekä opetussuunnitelman laadinnan yhteydessä eri aikoina, että opettajankoulutuksessa tehdyissä ratkaisuissa. Sitä, kuinka musiikkia opetettiin pitkälle kahdeksankymmenluvulle saakka on niin ikään monissa tutkimuksissa selvitetty.

Opettajien asennoitumista erilaisiin musiikinlajeihin ja niitä harrastaviin oppilaisiin on tutkittu, ja tuloksista on luettavissa monia seikkoja, jotka puolestaan ovat yhteydessä musiikin suosioon oppiaineena, musiikkitunneilla esiintyvään häiriökäyttäytymiseen tai ylipäätään koko opettajakunnan ja oppilaiden suhteutumiseen musiikkikasvatukseen osana koulutyön arkea. Mikäli nykyisin julkisuudessa käytävän keskustelun tasoa musiikkikasvatuksen sisällöistä haluttaisiin kohottaa, se tulisi perustaa tutkimuksen

avulla osoitettuihin tuloksiin eikä pelkkään mutu-tietoon tai ainoastaan muutaman opettajan kertomuksiin siitä mitä kouluissa tapahtuu (esimerkiksi Kuusisaari 2002).

Niin ikään musiikilliseen minäkäsitykseen liittyvät seikat ja niihin yhteydessä olevat vaiheet kouluikään mennessä kuuluvat tutkimuksen selvitettäväksi jätettäviin asioihin. Uudenaikaista musiikkikasvatusta tulisikin suunnitella lähtien tutkimuksen kautta selville saaduista uusista tiedoista ja tuloksista, eikä suinkaan totuttujen ajatusmallien perusteella liikkeelle lähtien. Vasta tutkimuksen perusteella voidaan todeta, mitä lapsen implisiittisesti tapahtuneissa enkulturaatioprosesseissa on tapahtunut, ja vasta sen jälkeen voidaan lähteä pohtimaan sitä, mihin suuntaan kehittymistä tulisi, voisi tai yritettäisiin johdatella. Ylipäätäänkin koulun mahdollisuuksista vaikuttaa lapsen musiikkiarvojen kehittymiseen tulisi entistä enemmän ja paremmin tutkia musiikkikasvatuksen tarpeita palvelemaan.

Lähteet

- Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 58.
- Anttila M. & Juvonen A. 2002 Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Joensuu University Press.
- Elliott, D. J. 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press.
- Honkanen E. 2001. Miksi musiikkikasvatusta – Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis-, ja musiikkikäsitykset. Lisensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatus.
- Juvonen A. 2000 ”...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampa...” Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan sekä musiikkimaun heijastamina. Jyväskylän Yliopiston julkaisusarja Studies in Arts n:o 70.
- Juvonen, A. & Anttila, M. 2000. Student Teacher’s Musical Self-Concept, Musical View and Music Taste in Petrozavodsk and Joensuu. Teoksessa V. M. Pivojev & M. P. Barhota (toim.) “Our” and “Alien” in Culture of Peoples of the North Europe, 47-59. Petrozavodsk State University Press.
- Kuusisaari H. 2002 Artikkelit sanomalehti Karjalaisessa 29.9.2002 Musisoimisen iloa opintoihin –Yhteissoitto ja musiikkisivistys nousevat ohi sorminäppäryyden.
- Regelski T. A. 1981. Teaching General Music. New York: Schirmer Books.
- Regelski T. A. 1996. Prolegomenon To a Praxial Philosophy of Music and Music Education. Musiikkikasvatus 1. nro 1, 23-38.
- Regelski T. A. 1998 Schooling for Musical Praxis. Musiikkikasvatus 3 nro 1, 7-37.
- Reimer B. 1989 A Philosophy of Music Education. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Swanwick, K. 1994. Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education. New York: Routledge.

Pianonsoiton opettajan praktinen teoria

Eeva Kaisa Hyry

Oulun yliopisto, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Tutkimukseni on soitonopetuksen tutkimusta ja erityisesti pianonsoitonopetusta ja –opettajia koskevaa. Tässä yhteydessä rajaan pianonsoiton opettajat klassisen musiikin alueella työskenteleviin, alan ammattikoulutuksen saaneisiin soitonopettajiin. Tutkimuskohteenani on pianonsoiton opettajan praktinen teoria. Tässä paperissa selvitän sitä käsitteellisesti ja soitonopetukseen liittyvien esimerkkien avulla. Samalla pyrin esittämään myös perusteluja sen tutkimiseksi. Tutkimukseni lähtökohtana on tapaustutkimus (Hyry 2002), jossa yhden tapauksen, yhden äänen kautta ilmiö halutaan nostaa yleisen tarkastelun kohteeksi.

Opettajan praktisella teorialla tarkoitan opettajan henkilökohtaista niin sanottua käyttöteoriaa, joka ohjaa hänen käytännön toimintaansa. Se muodostuu läpi elämän mutta etenkin ammatillisten opintojen ja työelämän aikana (Marland 1997, 7). Voidaan sanoa, että jokaisella opetuslalla olevalla, myös soitonopettajalla, on praktinen teoria eli käyttöteoria, jonka avulla työn konteksti ja tarkoitus ymmärretään (Carr & Kemmis 1986, 110–111).

Seuraavassa otan käyttöteoriasta esimerkin soitonopetuksen alueelta. Opettajan työskentelyn soittotunnilla voi nähdä jatkuvana päätöksentekona, jossa opettaja oppilaan soiton perusteella antaa tälle neuvoja ja ohjeita soivien mielikuvien toteuttamiseksi ja soiton parantamiseksi. Tilanne on myös vuorovaikutusta, jossa oppilaan [sekä opettajan] reagointi voi näkyä hänen soitossaan tai puheessaan, eleissään ja ilmeissään. Oppilaan reaktiot puolestaan ohjaavat opettajan toimintaa. Kokenut opettaja voi havainnoida ja nähdä ei vain oppilaan fyysistä tilaa vaan myös psyykkistä tilaa kuten pelkoa, itseluottamusta ja torjuntaa (Richter 1993, 490–492). Opettajan toiminnassa voi painottua esimerkiksi musiikillisen suorituksen valmistaminen, harjoitteluun ohjaaminen, oppilaan rohkaiseminen tai psyykkisesti turvallisen tilan luominen. Tällaisessa tilanteessa opettajan valintoja ja päätöksentekoa ohjaavat hänen omakohtainen kasvatusfilosofiansa sekä hänen käsityksensä ihmisestä, oppimisesta ja tiedosta eli ne toimivat hänen käyttöteorianaan. Tässä prosessissa merkityksellinen rooli on arvoilla, valintaa suuntaavina. (Kiviniemi 1997, 21; Niemi & Kohonen 1995, 16; Ojanen 1996, 57.)

Käyttöteoriat ovat käytännöllisiä, käytännössä testattu, mihin praktinen teoria – käsitteen ’praktinen’ viittaa. Etenkin kokeneen opettajan käyttöteoria on toimiva, käytännössä hyväksi havaittu. Sen sijaan aloittelevan opettajan praktinen teoria voi olla hyvinkin yksinkertainen, käytännössä testaamaton. (Marland 1997, 7–8.) Käytännön pohjalta nousevat teoriat ovat luonteeltaan myös moraalisia, sillä opettajan toiminta itsessään sisältää moraalisia merkityksiä: opetus vaikuttaa oppilaaseen ja vaikutus voi olla oppilaan kannalta hyödyllinen sekä haitallinen (Hansen 2001, 826). Näin opettajan toiminta on enemmän kuin ”toimivaa praktiikkaa” – se on myös moraalisia käytäntöjä (Hansen 1998; Husu 2002, 23–24).

Opettajan käyttöteoriaan sisältyvän praktisen tiedon ymmärrän käytännön toimijan tietona, joka oppitunneilla näkyy etenkin opetuksen vuorovaikutustilanteissa. Praktinen tieto voi olla yksinkertaista, ohjeiden antoa tai reseptejä muistuttavaa. Edellä kuvatun esimerkin tapaan se voi olla myös monimuotoista ja kompleksista tietoa, jonka avulla kokenut opettaja voi ymmärtää oppitunnin tapahtumia, ennakoita tunnin kulkua ja suunnitella toimintaansa. (Marland 1997, 6.) Tällainen tieto toimii teorian tapaan (vrt. esim. Niiniluoto 1980, 193) opettajan käytännön toimintaa ohjaavana käyttöteorianä. Praktinen teoria -käsitteessä 'teoria' ilmentää juuri tätä syy-seuraussuhdetta opettajan käyttöteorian ja hänen toimintansa välillä (ks. Marland 1997, 39–40).

Opettajan käyttöteoria tarjoaa siis perustan siihen, mitä opettajat tekevät ammatillisesti. Oppilaiden oppimisen nähdään olevan yhteydessä siihen, miten opettaja ajattelee ja toimii, mitkä ovat hänen arvonsa ja uskomuksensa (esim. Hargreaves 1994). Koulun uudistuksista saadun kokemusten mukaan opettaja on avainasemassa muutosprosessissa – uudistusten onnistumisessa ratkaisevaa on opettajan kyky uudistua (Hargreaves 1994, ix). Marland korostaa, että opetuksen laatu on suorassa suhteessa praktisen teorian laatuun. Näin praktisen teorian voi nähdä määrittävän myös opettajien ammatillista tasoa ja opetuksen parantamisen riippuvan opettajien kapasiteetista ja halusta parantaa praktista teoriaansa. (Marland 1995, 132; 1997, 8–9)

Suuri osa opettajan käyttöteoriaan sisältyvästä tiedosta on opettajan kokemuksellista, niin sanottua hiljaista tietoa (tacit knowledge) tai näkymätöntä tietoa, jota opettajien itsensä on vaikea artikuloida. Alunperin Polanyi (1967) pyrki tällä ilmaisullaan kuvamaan sitä, mitä tiedämme, mutta emme osaa kertoa. Schön (1983) käytti ilmaisua professionaalisen tiedon selittämiseen: parhaat ammattilaiset tietävät enemmän kuin osaavat sanoa. Eraut (1994, 15) tuo ilmaisuun vielä uuden näkökulman kuvatessaan asiantuntijatietoa: ihmiset eivät tiedä, mitä he tietävät. Opettajatutkimuksissa kuten myös tässä tutkimuksessa opettajan hiljainen tieto voidaan ymmärtää käytännön toimijan tietona: praktikot tietävät enemmän kuin sanovat (esim. Ojanen 1996, 51).

Polanyin (1969) mukaan hiljainen tieto muodostuu kahdenlaisesta tietoisuudesta (awareness): fokaalisesta (focal) ja täydentävästä (subsidiary).¹ Polanyi havainnollistaa ”täydentävän” tietämisen merkitystä yksinkertaisen taidon oppimiseen liittyvän esimerkin avulla. Vaikka osaamme uida, meillä ei ole ehkä pienintäkään käsitystä tai ideaa siitä, kuinka uimme. Olemme ainoastaan alitajuisesti tietoisia uimataitoon vaikuttavista asioista, mikä ei riitä tietämisen näkyväksi tekemiseen. (Polanyi 1969, 141–142). Vastaavasti pianisti voi soittaa ”kuin itsestään” tiedostamatta sormien liikkumisnopeutta tai käden heilahdusliikkeen voimakkuutta. Toisaalta uimataitoa tai pianonsoittotaitoa ei voi oppia pelkästään opettelemalla tietoisesti suorituksen yksityiskohtia ja liittämällä niitä toisiinsa, vaan niiden oppiminen on kokonaisuus, joka

¹ Ymmärrän fokaalisen tässä yhteydessä viittaavan enemmän tiedostettuun ja subsidiariyn tiedostamattomaan tai alitajuisen. Käytän tekstissä myös näitä termejä.

on enemmän kuin osiensa summa. Kun pyrimme ymmärtämään kokonaisuuksia, tietoinen ja alitajuinen tietäminen täydentävät toisiaan (Polanyi 1969, 125). Polanyi korostaa, että kaiken tietämisen pohjalla tai ainakin ”juurena” on hiljainen tieto, kokonaan eksplisiittinen tieto on hänen mukaansa mahdotonta (Polanyi 1967, 55; 1969, 143).

Hiljaisen tiedon merkitys kokonaisuuksien rakentumisessa näkyy hyvin opettajan toiminnassa. Esimerkiksi pianonsoiton opettajalla on tietoa opettamastaan kappaleesta (musiikista) ja siitä, miten sitä työstetään pianolla ja miten siitä luodaan soivia mielikuvia. Mahdollisesti hän tuntee myös oppilaansa hyvin, on muodostanut hänestä kuvan ihmiskäsityksensä pohjalta ja hänellä on perusteltu käsitys siitä, millainen kappale voisi olla sopivaa soittomateriaalia juuri tälle oppilaalle. Kuitenkin vasta soittotunnilla, opetuksen vuorovaikutustilanteessa nämä tiedot tulevat osaksi suurempaa kokonaisuutta vaikuttaen opiskelijan oppimiseen. Esimerkki kuvaa myös opettajan praktisen tiedon dynaamista luonnetta – se tulee esiin suhteissa olemisessa, vuorovaikutustilanteissa, jotka ovat alati muuttuvia (vrt. Husu 2002, 38-39).

Opettajan tiedon näkymättömyyttä ja sen artikuloimisen vaikeutta voidaan selittää opetustyöhön kuuluvien rutiinien näkökulmasta. Etenkin kokeneella opettajalla on työssään rutiineja, jotka ovat muodostuneet vuosien varrella hyväksi havaittujen ja koettujen käytäntöjen seurauksena. Ne ovat hänelle kuin itsestään selviä ja hän itse ei ehkä ole enää tietoinen, mistä rutiinit tulevat. Kuitenkin ne ohjaavat hänen toimintaansa ja ovat oleellinen osa hänen käyttöteoriaansa. Tähän asti on kuitenkin vähän kiinnitetty huomiota siihen, mitä opettaja tietää, mitä on opettajan tiedon erityisyys. Tästä näkökulmasta voidaan ymmärtää myös opettajien tottumattomuus oman työnsä artikuloimiseen. (Marland 1997, 11–12.)

Opettajan tiedon ainutlaatuisuus on juuri opettajan tavassa tietää ja ymmärtää oppiainettaan. Tällaisesta tiedosta käytetään käsitettä pedagoginen sisältötieto, jolla viitataan usein kokeneiden opettajien ymmärrykseen heidän opettamansa aineen sisällöstä. Pedagoginen sisältötieto -käsitteen ensimmäisinä esille tuojina pidetään Shulmania, joka määrittelee sen lyhyesti ”miten esittää ja muotoilla asia niin, että se tulee muille ymmärrettäväksi”. (Wilson, Shulman & Richert 1987, 114–117; ks. myös Gudmundsdottir 1995.) Vastaavasti Gudmundsdottir (1997, 107) määrittelee opettamisen ”tietojen ja taitojen saattamisena sellaiseen muotoon, jonka opiskelijat voivat ymmärtää”.

Opettajien organisoidessa pedagogista sisältötietoaan pedagogisiin tarkoituksiin tiedon narratiivinen luonne korostuu: opettajat käyttävät kertomuksia apunaan saadakseen opetettavan asian ymmärrettäväksi opiskelijoille sekä myös itselleen. Opettaja saattaa kuitenkin olla tietämätön näistä opetussuunnitelmatarinoistaan (curriculum stories), hän ei ehkä edes tiedä käyttävänsä tällaista opetuksen organisoimisen mallia. Opettaja voi koko uransa ajan kehittää tarinoita opetuksensa järjestämiseksi erilaisia oppiaineiksi ja oppilaiden tarpeita tunnistaessaan (Gudmundsdottir 1995; 1997, 108-109.)

Opettajan pedagogista sisältötietoa pidetään opettajan praktista teoriaa oleellisesti muotoilevana tekijänä (esim. Marland 1997). Tällöin sitä ei määritellä vain oppiaineksen saattamisena opittavaan muotoon, vaan siihen kuuluu myös sellainen tieto, joka mahdollistaa oppilaan oppimiskokemusten laadun edistämisen. Opettajalla on esimerkiksi ymmärrystä siitä, mitä oppilaat pitävät vaikeana tai helppona tai mitkä ovat oppilaiden kohtaamia ongelmia asian oppimisessa. Opettajan pedagogisen sisältötiedon näin ymmärtäen myös pianonsoiton opettajan käyttöteoriaa on perusteltua tutkia pianotunneilla kerrottujen opetussuunnitelmatarinoiden avulla.

Soitonopetuksen erityispiirteet

Tutkimukseni lähtökohtana ovat yleiset opettajatutkimukset ja erityisesti opettajan ajattelun tutkimus. On kuitenkin selvää, että soitonopetus eroaa esimerkiksi kouluopetuksesta, johon suurin osa opettajatutkimuksista liittyy. Soitonopetus pääasiassa yksityisopetuksena suuntaa opettajan toimintaa, huomiota ja ajattelua eri tavoin kuin esimerkiksi 20 oppilaan luokkaopetus ala-asteella. Oleellista myös on, että opetettavana aineena on musiikki sekä siihen liittyvä taidon opettaminen eli tässä tapauksessa pianonsoitto. Seuraavassa pyrin tuomaan esiin soitonopetuksen erityispiirteitä sijoittamalla sen laajempiin yhteyksiinsä ja ottamalla lähtökohdaksi soitonopetuksesta esitetyn oppipoikatradition. Sen jälkeen esitän tarkastelun avaamia mahdollisuuksia soitonopettajan praktisen teorian tutkimiseen ja ymmärtämiseen tässä tutkimuksessa.

Soittotaidon oppiminen nähdään usein mestari–kisälli-suhteeseen perustuvana käsityöläisperinteen jatkumona (esim. Kemp 1996, 231; Tait 1992, 532). Muusikoilla on yleensä takanaan pitkä musiikillinen koulutus: soitinopinnot alkavat usein jo 6–7-vuotiaana ja jatkuvat sitten valmistumiseen asti, siis ainakin seuraavat 15 vuotta. Suurin osa tästä ajasta on kahdenkeskistä opetusta, ja opettaja–oppilas-suhteet voivat olla hyvinkin pitkiä. Opettamisesta esitettyjen paradigmojen näkökulmasta sitä voidaan tulkita oppipoikamallina, jossa soitonopettaja on mestarin roolissa mallintamassa oikeita suorituksia ja ohjaamassa kisälliään eli oppilastaan kohti yhä vaativimpia soittotehtäviä (vrt. esim. Järvelä 1993; Squires 1999).

Suppeimmillaan oppipoikaopetuksen voi nähdä soitonopetuksessa mallioppimisena, jossa oppilas imitoi mahdollisimman paljon opettajansa soittoa. Tähän liittyy ajatus mestariopettajasta autenttisen tiedon välittäjänä pitkässä opettaja–oppilas-ketjussa; mestari tietää, miten jotakin musiikkia on soitettava, opettaja on ”aina oikeassa”.

Mestari–kisälli -perinteen ymmärtämiseksi on syytä tarkastella, mitä taidon oppiminen ja opettaminen soitonopetuksessa voi tarkoittaa. Olennainen osa soiton opiskelusta on jatkuvaa soittotaidon opiskelua. Aloittelijalla tällaisen taidon oppiminen voidaan ymmärtää yksittäisten soittotekniikoiden oppimisena. Sen sijaan soitossaan pitemmällä olevalle tai alan ammattilaiselle kuten muusikolle tai soitonopettajalle on tärkeää, että hänellä on kapasiteettia käyttää hyväkseen noita tekniikoita niiden musiikillisessa yhteyksissään. Polanyin kuvaama hiljaisen tiedon merkitys taidon oppimisessa (ks. s. 3)

asettaa soitonopetukselle ja sen tutkimiselle erityiskysymyksen, miten taitoa voidaan opettaa toiselle ja miten taitoa opitaan – etenkin kun Polanyi (1969, 126) toteaa, että oikeaa tunnetta taidokkaasta saavutuksesta, ”taidonnäytteestä” ei kukaan opettaja voi meille opettaa, meidän pitää itse se käsittää. Siis mestariopettajakaan ei voi olla autenttinen tiedon välittäjä jonkin taidon opettamisessa. Kuitenkin tämän tiedon välittymistä on oleellista tutkia sen oman mestari–kisälli-perinteen valossa. On korostettu, että alalla, jossa ammatinharjoittajan [soitonopettajan] praktinen tieto on kokemuksellista ja se näkyy hänen käytännön toiminnassaan, alan parhaat perinteet välittyvät suorassa ihmisten välisessä suhteessa; sellaisessa suhteessa, jossa näitä tietoja ja taitoja harjoitetaan (ks. esim. Lauvås & Handal 1993, 102). Tähän näkemykseen voi nähdä perustuvan mestarikurssitoiminnan, jota esimerkiksi Sibelius-Akatemiassa pidetään oleellisena osana opetustoimintaa.

Oppipoikaopetuksen malliin on liitetty myös enkulturaation käsite: sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihminen omaksuu tiedon lisäksi myös tietoon kulturealisesti liittyvät tekijät (Brown, Collins & Duguid 1989; Järvelä 1993).² Soitonopetuksessa tämä voisi merkitä muun muassa sitä, että opettaessa esimerkiksi tietyn aikakauden musiikkia opetuksessa välittyy myös ajalle tyypillisiä arvoja ja ihanteita. Tämä edellyttää sitä, että opettaja hallitsee opettamansa musiikin tyyli- ja piirteineen, on sisäistänyt ”musiikkinsa”, on siis ekspertti. On aiheellista myös kysyä, voiko musiikki itsessään sisältää arvoja ollen niin sanottua ”puhdasta musiikkia” (ks. esim. Kingsbury 1988, 3–8) vai pitäisikö musiikin opettaminen ja oppiminen ymmärtää Elliotin (1995) tapaan sosiokulttuuristen käytäntöjen parissa tapahtuvaksi eri ”musiikkien” opettamiseksi ja oppimiseksi.³

On huomattava, että tämä tutkimus liikkuu klassisen musiikin alueella, jossa musiikkikasvatustutkimuksen vallitsevana perustana ovat olleet esteettisen musiikkikasvatustutkimuksen näkemykset musiikin merkityksestä (ks. esim. Reimer 1989, 33–53). Monet alan ammattilaiset puhuvat musiikin merkityksestä kokonaisvaltaisena, koko elämää ohjaavana ilmiönä tai asiana, tapana ymmärtää elämää ja koko maailmaa, kuten esimerkiksi Gothoni (1998, 154–155) asian ilmaisee: ”Musiikissa voimme

² Sloboda (1985) puhuu enkulturaatiosta kuvaillessaan musiikillisen lahjakkuuden kehittymistä. Slobodan mukaan ihminen omaksuu spontaanisti musiikillisia taitoja jo syntymästä alkaen, siis enkulturaatio tapahtuu ilman tietoista opetusta ja harjoittamista. Kymmenennen ikävuoden jälkeen harjoittamisen merkitys kasvaa. Enkulturaatio antaa siis pohjan opiskella musiikillisia erityistaitoja, esimerkiksi jonkin soittimen hallintaa tai säveltämistä harjoittamisen avulla. (Mts. 194–215.)

³ Elliot (1995, 43) puhuu tässä yhteydessä musiikillisista sosiokulttuurisista käytännöistä (practises), joiden parissa musiikkia tai pikemminkin eri ”musiikkeja” (musics) opitaan ja opetetaan. Hän määrittelee ensin laajasti muusikkoutta ja kuvaa sitten muusikkouden kehittymistä seuraavalla viisiportaisella asteikolla, joka on käytössä muissakin eksperttitutkimuksissa (esim. Berliner 1988): 1. noviisi (novice), 2. edistynyt aloittelija (advanced beginner), 3. kompetentti (competent), 4. etevä (proficient) ja 5. ekspertti (musical expert or artist). Ekspertillä on ”syvä situationaalinen musiikillinen ymmärrys”. Hän ei ainoastaan ratkaise kaikkia sävellyksen esittämiseen liittyviä ongelmia, vaan hän myös etsii ja löytää uusia mahdollisuuksia artistiseen ilmaisuun. Tässä yhteydessä Elliot viittaa myös luovuuteen ja toteaa, että ekspertillä on ”luovaa lupauksellisuutta”. (Mts. 49–71.)

ilmaista olennaista, ilman, että edes tiedämme, mitä tarkoitamme. Me voimme paljastaa syvimmätkin tunteemme riippumattomina perillemenosta ja palautteesta.” Hän vertaa musiikkia sanalliseen kommunikointiin ja kielelliseen vuorovaikutukseen, joka on hänen mukaansa rajallisempaa kuin mitä musiikilla pystytään ilmaisemaan: ”... ihminen on varmaankin enemmän, kuin mitä itsestään kykenee ilmaisemaan [kielellisessä vuorovaikutuksessa]” (mts. 155).

Soitonopettajan praktisen teorian ymmärtämiseksi en kuitenkaan lähde tässä määrittelemään, mitä musiikki on tai miten se tulisi ymmärtää. Lähtökohtana vain pidän sitä, että se, miten soitonopettaja arvottaa musiikin ja musiikin merkityksen omassa elämässään, ohjaa myös hänen opetustaan. Soitonopettajatutkimuksen sijoittaminen sen yhteyksiinsä (sosiaalisiin, kulturealisiin tai historiallisiin) voisi edellisen lisäksi merkitä myös sitä, että yksittäisen opettajan ajattelua ja toimintaa pyritään ymmärtämään kisälli–mestari-perinteen näkökulmasta. Goodson (1992, 6–7; 2000, 22) puhuu samasta kontekstin laajentamisen tärkeydestä yleensäkin narratiivisen tutkimuksen yhteydessä: opettajien yksittäisiä elämäntarinoita (the life story) olisi tarkasteltava historiallisissa ja sosiaalisissa yhteyksissään (the life history).

Tutkimuksen mahdollisuudet ja haasteet

Opettajan praktinen teoria on hänen henkilökohtainen teoriansa ja siten se ei täytä teoriana yleistettävyyden vaatimusta. Opettajan praktisen tiedon tutkimisen avuksi Marland (1997) määrittelee kuitenkin praktisen teorian komponentit, jotka vaikuttavat opettajan käytäntöön. Merkittävimpänä näistä voidaan pitää siis opettajan pedagogista sisältötietoa. Marlandin (1997) esittämistä komponenteista myös opetusstrategia näyttäisi käyttökelpoiselta komponentilta soitonopettajan käyttöteorian tutkimuksessa. Tässä yhteydessä viittaa opetusstrategialla sellaiseen opettajan toimintaan ja päätöksentekoon, joka on luonteeltaan oppimista tukevaa ja ilmentää opettajan pedagogista tahdikkuutta (ks. van Manen 1991).

Opettajan praktisen tiedon hiljainen luonne asettaa tutkimukselle haasteita. Miten saada näkymätön näkyväksi – miten voidaan selvittää opettajan käytännön työtä ohjaavia arvoja ja uskomuksia, opettajan praktisen teorian moraalaisia kehyksiä, joiden sisälle muut praktisen teorian komponentit asettuvat (ks. Marland 1997, 40). Ne tulevat esiin käytännön toiminnassa ja opettajan kertomuksissa ja tähän perustuen esimerkiksi tässä tutkimuksessa opettajan käyttöteoriaa selvitetään oppituntien videoaineiston ja omaelämäkerrallisista kokemuksista kertovan haastatteluaineiston perusteella.

Lähteet

Berliner, D. C. 1988. The development of expertise in pedagogy. New Orleans: American Association of Colleges for Teacher Education.

- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* 18 (1), 32–42.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Clark, M. & Peterson, P. 1986. Teachers' thought processes. Teoksessa M. Wittrock. (toim.) *Handbook of research on teaching*. 3. painos. New York: Macmillan, 255–296.
- Elliott, D. J. 1995. *Music matters*. New York: Oxford University Press.
- Eraut, M. 1994. *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Goodson, I. 1992. Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry. Teoksessa I. Goodson (toim.) *Studying teachers' lives*. London: Routledge, 1–17.
- Goodson, I. 2000. Professional knowledge and teachers. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Møller (toim.) *The life and work of teachers. International perspectives in changing times*. London: Falmer Press, 13–25.
- Gothi, R. 1998. *Luova hetki*. Juva: WSOY.
- Gudmundsdottir, S. 1995. The narrative nature of pedagogical content knowledge. Teoksessa H. McEwan & K. Egan (toim.) *Perspectives on narrative and teaching*. New York: Teachers College Press, 24–38. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.svt.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/PCKNARR.html>](http://www.svt.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/PCKNARR.html). 21.10. 2002.
- Gudmundsdottir, S. 1997. Curriculum stories: four case studies of social studies teaching. Teoksessa C. Day, M. Pope & P. Denicolo (toim.) *Insight into teacher's thinking and practice*. London: Falmer Press, 107–118.
- Hansen, D. T. 1998. The moral is in practice. *Teaching and Teacher Education* 14 (6), 643–655.
- Hansen, D. T. 2001. Teaching as a moral activity. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of research on teaching*. Washington, D. C.: American Educational Research Association, 826–857.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Husu, J. 2002. Representing the practice of teachers' pedagogical knowing. *Kasvatusalan tutkimuksia* 9. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hyry, E. K. 2002. *Matti Raekallio ja opettamisen polyfonia*. Lisensiaatintutkimus. Oulun yliopisto.
- Järvelä, S. 1993. Opetusvuorovaikutuksen uudet haasteet. *Kasvatus* 24 (2), 126–133.
- Kemp, A. E. 1996. *The musical temperament*. USA: Oxford University Press.
- Kingsbury, H. 1988. *Music, talent, and performance*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. *Studies in Education, Psychology and Sosial Research* 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lauvås, P. & Handal, G. 1993. *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Marland, P. 1995. Implicit theories of teaching. Teoksessa L. W. Anderson (toim.) *International encyclopedia of teaching and teacher education*. 2. painos. Oxford: Pergamon, 131–136.

- Marland, P. 1997. *Towards more effective open & distance teaching*. London: Kogan Page.
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. *Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A2/1995.
- Niiniluoto, I. 1980. *Johdatus tieteenfilosofiaan*. Keuruu: Otava.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 50–61.
- Polanyi, M. 1967. *The tacit dimension*. London: Routledge.
- Polanyi, M. 1969. *Knowing and being*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reimer, B. 1989. *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Richter, C. 1993. *Der Instrumental-(Vokal-)Lehrer*. Teoksessa C. Richter (toim.) *Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen*. Handbuch der Musikpädagogik Band 2. Kassel: Bärenreiter, 487–520.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sloboda, J. 1985. *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Squires, G. 1999. *Teaching as a professional discipline*. London: Falmer Press.
- Tait, M. J. 1992. *Teaching strategies and styles*. Teoksessa R. Colwell (toim.) *Handbook of research music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. New York: Schirmer Books, 525–534.
- Van Manen, M. 1991. *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: Althouse.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S. & Richert, A. E. 1987. 150 different ways' of knowing: representations of knowledge of teaching. Teoksessa J. Calderhead (toim.) *Exploring teachers' thinking*, 104–124.

Kuinka oppilaan oppiminen tapahtuu -tutkimusprojektin teoriaa, metodologiaa ja alustavia löydöksiä

Harri Pitkäniemi
Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos

Heini Kontturi-Kemppi
Kaavin kunta, Kirkonkylän koulu

Teoreettinen tausta, tutkimustehtävä ja metodologia

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata tutkimushankkeen teoreettisia ja metodologisia perusteita sekä antaa joitakin alustavia tuloksia tutkimusprojektin alkuvaiheesta, jo toteutetusta esitutkimuksesta. Vaiheen tulosten analyysi on vielä kesken. Tuloksissa keskitytäänkin aineiston yleispiirteisiin eli miten siinä heijastuu Nuthallin ja Alton-Leen (1993, ks. myös Nuthall 1999a, 1999b, 2001) teoreettinen ajattelu, oppilaan luokkahuoneoppimista kuvaava ja selittävä malli.

Uusiseelantilaisten Graham Nuthallin ja Adrienne Alton-Leen tutkimusten lähtökohta on yleisessä mielessä sama kuin tämän tutkimusprojektin: Miten koulussa järjestettävä opetus ja toisaalta oppilaan oppiminen kohtaavat. Artikkelin kirjoittajat ovat Nuthallin tavoin vakuuttuneita siitä, että tämä problematiikka on paitsi tärkeä myös tutkimuksellisesti erittäin haasteellinen. Opetuksen systemaattista ja empiiris pohjaista tutkimusta on tehty varsin huomattavasti jo 1960-luvulta alkaen. Tuolloinkin opetuksen tutkijoita kiinnosti periaatteessa tämä sama kysymys. Mutta onko vastausta saatu? Onko tuon haasteellisen problematiikan työstämisessä edistytty? Yksiselitteistä vastausta tuskin voidaan vieläkään antaa, mutta tutkimusten metodologia ja tutkimuskohteiden painopisteet ovat huomattavasti vaihdelleet sitten 1960-luvun (Pitkäniemi 2002). Tiivistäen voidaan sanoa, että observointien ja standardimaisten koulusaavutusmittausten kautta on edetty nykyisiin kognitiopainotteisiin, oppilaan toimintaa ja henkisiä prosesseja eritteleviin tutkimuksiin.

Miksi sitten erityisesti Nuthallin (esim. 1999a, 1999b, 2001) viimeaikaiset tutkimukset ovat niin arvokkaita? Eihän tieteessä periaatteessa saisi korostaa vain yksittäisten tutkijoiden tuloksia ja teorioita. Ensinnäkin 1) tutkimuksissa hyödynnetään olennaisesti sitä metodologista ja sisällöllistä tietämystä, mitä opetus-oppimis-ilmiöstä on kansainvälisessä tutkimuksessa vuosikymmenten aikana tuotettu. 2) Tutkimus on kohdistunut varsin avoimesti ja rehellisesti kasvatuskäytännön kannalta relevantteihin kysymyksiin: miten opetuksella voidaan tukea oppilaan oppimisen kehittymistä. Tämän tutkimustehtävän ratkaiseminen ei ole kuitenkaan tapahtunut keskittymällä voittopuolisesti vain opetuksen tekojen aspektiin (kuten 1960- ja 1970- luvuilla) tai oppilaan työskentelyn ja oppimisprosessin analyysiin kuten useissa viimeaikaisissa empiirisissä ja moderneissa koulukontekstiin sijoittuvissa oppimistutkimuksissa. Vanhaa peruskysymystä on Nuthallin johtamissa tutkimuksissa lähestytty muista tutkijoista poikkeavalla tavalla: Nuthall (2001) pyrkii rakentamaan siltaa opetuksen ja oppimisen välille tutkimalla myös opetuksen sisältämiä sosiaalisia prosesseja ja oppilaiden

kokemuksia opetuksessa. Keskeistä on siis kuroa umpeen se eräänlainen kuilu, joka muodostuu kyseisten pääkäsitteiden - opetus ja oppiminen - välille.

Tutkimuksissa on hyödynnetty mm. muistin toimintaan liittyvää perustutkimusta. Toisaalta Nuthallin viimeaikaisissa tutkimuksissa tulee näkyvästi esille moderni käsitys opetuksesta sosiokulttuurisena ja kognitiivisena tapahtumana (ks. Brown & Campione 1994; Rogoff, Matusov & White 1996). Näiden tutkimusten – tai useista yksittäisistä tutkimuksista koostuvan tutkimussarjan – tavoitteena on ollut "ymmärtää, miten oppilaan oppiminen luokkahuoneessa tapahtuu". Metodologian ”suunta” on kuitenkin päinvastainen kuin aikaisemmin opetuksen tutkimuksen historiassa: nyt pyritään lähtemään oppilaan kognitiivisista prosesseista tutkimalla niitä esim. muistiprosessien tasolla ja muutoinkin tapausittain varsin syvällisesti. Sen jälkeen haetaan opetusjärjestelyiden yhteyksiä oppilaan toiminnan sosiaalisiin ja kognitiivisen toiminnan ulottuvuuksiin. Nuthall onkin kiinnostunut näkemään, millaisia lainalaisuuksia liittyy niin oppilaan oppimiseen kuin ei-oppimiseen: Miksi siis onnistutaan ja miksi epäonnistutaan. Tällöin vastausta on turha hakea vain opettajan tekoja tai käyttäytymistä tarkastelemalla, vaan olennaisia tekijöitä näyttävät olevan oppilaan oma työskentely sekä myös ne sosiaaliset ja kulttuuriset voimat, jotka luokkahuoneessa ja sen ympärillä vaikuttavat. Metodologian ydin on siinä, että tutkimuksen asetelmissa pyritään jäljittämään oppilaan työskentelyn, kokemusten ja ylipäätään oppimiseen liittyvää elettyä historiaa. Tästä näkökulmasta onkin yhtä tärkeää tutkia niitä tilanteita, joissa oppiminen onnistuu kuin niitä tilanteita, joissa se epäonnistuu. Nuthallin sanoin voimme todeta "jokaisen luokkahuoneen olevan ainutlaatuinen”. Siitä huolimatta voidaan löytää opetuksen ja oppimisen suhteeseen liittyviä yleisiä, muissakin konteksteissa toimivia mekanismeja.

Nuthallin tutkimusten viimeisimmätkin tulokset tukevat heidän aikaisemmin esittämäänsä mallia/teoriaa oppilaan luokkahuoneessa tapahtuvasta oppimisesta. Sen mukaan oppilas tarvitsee yleensä 3 - 4 merkittävää ja mielekästä oppimiskokemusta oppiakseen jonkin tavoitteena pidettävän asian kuten käsitteen, ajatuksen, periaatteen jne. (Nuthall 1999b; Nuthall & Alton-Lee 1993). Oppimista siis tukevat mielteiden ja sisältöjen kautta toisiinsa kytkeytyvät oppimiskokemukset. Tuo oppimiskokemusten "väli" ei saisi kuitenkaan muodostua liian pitkäksi. On ilmeisesti niin, että opiskelun ollessa aktiivisimmillaan tarvitaan tilanteita, jotka vankentavat alustavaa ja vielä epävarmaa tiedollista edustusta, representaatiota. Nuthall viittaa tässä yhteydessä pitkäkestoisen työmuistin toimintaan ("long-term" working memory). Tämä merkitsee oppilaan koulutyössä ja tietoisessa opiskelussa sitä, että hänen tulisi kohdata useita sellaisia tilanteita, jotka tarjoavat hänelle mahdollisuuden representaatioiden muodostamiseen. Esim. jonkinasteinen integroitu opetussuunnitelma saattaa olla yksi käytännöllinen keino ko. tilanteiden toteuttamiseen. Suhteellisen pysyvä tiedollinen konstruktio syntyy, jos ja kun oppilaan taustatietämys yhdistyy samansisältöisten kokemusten representaatioiden kanssa. Tällaisen pysyvän muodosteen etu on, että sitä voidaan käyttää monissa tulevilla opiskelutilanteissa.

Nuthallin kehittämän teorian ja oppimiskäsityksen mukaan oppimisen voidaan nähdä rakentuvan sekventtisesti, toisiaan seuraavista tapahtumista. Toisaalta sisällöllisesti samankaltaiset tilanteet aiheuttavat oppilaalle aina erilaisen kokemuksen: voidaan sanoa, että "samankaltaisilla" kokemuksilla on siten erilainen vaikutus oppilaan oppimisessa. Kokemuksen merkitys riippuu siitä, missä vaiheessa konstruktin rakentuminen on. Tällaisen näkemyksen mukaan oppimisen tuotos voidaan hahmottaa eri tilanteiden muodostamana kokonaisseuraannon tuloksena, eräänlaisena kumulatiivisena tuotoksena. Jos tutkimuksen käyttämä tiedonhankintavälineistö pystyy detektoimaan nuo tavoiteltavana olevan oppimisen perustana olevat periodit ja tilanteet, pitäisi ko. oppiminen pystyä ymmärtämään ja selittämään juuri niiden avulla. Ainakin Nuthallin omissa tutkimuksissa tuonkaltaiseen näkemykseen perustuva yksityiskohtainen metodologia on myös käytännössä pystynyt osoittamaan teorian varsin osuvaksi: oppilaan oppimisesta on pystytty ennustamaan noin 80-85 %. Periaatteessa oppilaan oppimisen heikkoudet voidaan jäljittää tuon em. lainalaisuuden käänteisenä muotona: oppilaalla ei ole toisiinsa liittyviä oppimiskokemuksia tai niitä on niin vähän, että yhteyksiä ei synny taustatietämyksen ja eri kokemusten representaatioiden välille. Nuthall korostaakin, että oppimisprosessi on aina monimutkainen tapahtuma.

Nuthallin (1999a) käsitys kyvyistä on mielenkiintoinen ja optimistinen kasvatustieteellisen tutkimuksen kannalta. Hän nimittäin esittää, että hyvät kyvyt ovat pikemminkin seurausta menestyksellisestä oppimisesta. Näin ollen kyky ei olisi mikään 'valmis' taustatekijä, joka vaikuttaa oppimiseen sitä edistäen tai haitaten. Tämä näkemys on yhteensopiva niiden tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan oppilaan osallistuminen opetukseen tuottaa yleensä tulosta. On myös tekijöitä, jotka haittaavat oppimista, vaikka osallistuminen olisikin hyvätasoista. Tällaisiin voidaan lukea esim. oppilaan väärinkäsitykset. Toisaalta voidaan kysyä, miksi kuitenkin oppilaiden toiminnassa, siis opiskelussa ja osallistumisessa - jotka Nuthallin teorian mukaan ovat merkittäviä tekijöitä - on eroja. Nuthallin tekemien havaintojen mukaan eri oppilaat oppivat samassakin luokkahuoneessa keskenään hyvin erilaisia asioita; oppimisen kohteista ja todellisista saavutuksista vain osa on heille yhteistä. Nuthallin mukaan tämä on seurausta oppilaiden erilaisesta taustatietämyksestä ja myös eritasoisesta aidosta osallistumisesta opetukseen. Nuthall (1999a) on listannut eroihin liittyvät potentiaaliset – ja osin tutkimuksestakin vahvistusta saaneet – tekijät neljänlaisiin: 1) Oppilaan käsitykset siitä, minkä oppimista opetuksessa pyritään edistämään, 2) oppilaan osallistuminen aste opetuksen pienryhmätyöskentelyssä, 3) oppilaan oppimisen tavoitteen kannalta keskeiset taustatiedot ja uskomukset ja 4) oppilaan ko. oppimista kohtaan tuntema mielenkiinto ja motivaatio.

Nuthallin tutkimukset ovat työläisiä. Kustakin tutkimuksen 3-5 oppilaasta ja hänen oppimisympäristöstään on pyritty hankkimaan useita tiedonhankintainstrumentteja käyttäen varsin yksityiskohtainen ja perusteellinen aineisto. Tutkimus on kvalitatiivista, mutta aineistoa on oppilaskohtaisesti ja kvantitatiivisestikin runsaasti. Nuthall pyrkii yksityistapausten kautta yleistyksiin. Hänen periaatteenaan on ollut tutkia aluksi harvat tapaukset perusteellisesti ja tämän jälkeen testata alustavaa teoriaa muissakin

konteksteissa. Toinen keskeinen metodologinen periaate liittyy ns. generatiivisen metodologian hyödyntämiseen: tutkimusta kehitetään aineistolähtöisesti ja tutkijan aikaisempien tutkimusten avulla (Alton-Lee & Nuthall 1992). Harvojen oppilaiden tutkimuksessa pyritäänkin oppimiseen liittyvän ”elämänhistorian” jäljittämiseen. Tutkimuksen monipuolisen tiedonhankintametodologian tehtävänä on siis saada esiin lähes kaikki merkittävät ”kohtaamiset”, joilla saattaa olla tekemistä tavoitteena olevan oppimisen kanssa. Oppimisen ideaalin viitekohdan tässä tarjoaa siis ns. käsitetiedosto (concept file), jonka suhteen oppilaan kokemuksia pyritään tallentamaan. Oppimisen tuotosarviointi on sinänsä kohdistunut eri tyyppiseen oppimiseen: fakta, ajatus, käsite, laajemmat kokonaisuudet, oppilaan tekemät tulkinnat ja päätelmät. Oppimisen jälkimittauksia on suoritettu jopa 12 kk jälkeen. Nämäkin mittaukset osoittavat, että oppilaan oppiminen kehittyy ja muuntuu ajan kuluessa: esim. tiettyyn tiedostoon liittyvää käsitettä käytetään muussa kouluoppimisessa. Samoin oppimisen muodoste muuttuu mm. siten, että oppilas tekee sellaisia omia tulkintoja ja johtopäätöksiä, jotka eivät sinänsä ole olleet opetuksessa tietoisien tarkastelun kohteena. Näin voidaan sanoa, että oppilas oppii myös ”enemmän” kuin mitä yleensä on tapana ajatella tai mihin opettaja intentionaalisesti tähtää.

Tässä tutkimuksessa tullaan hyödyntämään useita metodologia periaatteita, joita Nuthall on tutkimustensa pohjalta kehittänyt. Tutkimus tulee myös testaamaan Nuthallin teorioiden istuvuutta suomalaisiin koulu- ja opetusolosuhteisiin. Tutkimuksessa pyritään edelleen identifioimaan kouluoppimiseen liittyviä tekijöitä. Voidaankin sanoa, että samankaltaisuuksien lisäksi tämä tutkimus eroaa Nuthallin vastaavasta:

1) Nuthallin tutkimusten metodologia on erittäin yksityiskohtainen kokoelma erilaisia tiedonhankintamenetelmiä, joiden avulla on pyritty lähes maksimaalisesti detektoimaan se, miten oppilas kohtaa koulun oppimisympäristössä ja muuallakin elämässään oppimista kehittäviä vaikutteita, kokemuksia jne. Tässä tutkimushankkeessa pyritään tutkimaan Nuthallin teorian toimivuutta opettajan jokapäiväisessä työskentelyssä: pyritään siihen, että tiedonhankintametodologia saadaan vaivattomammaksi ilman että tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus siitä olennaisesti kärsii. Toisaalta tämänkin tutkimusprojektin tiedonhankinta on melkoisen monipuolinen ja vaatii esim. tutkimukseen osallistuvilta opettajalta suhteellisen paljon. Kuitenkin esim. oppilaskohtaiset mikrofonit ja videonauhoitukset korvataan esitutkimuksen vaiheessa (so. tässä artikkelissa raportoitu tutkimus) yksinkertaisemmilla välineillä.

2) Oppimisen arvioimisessa käytetään myös ns. käsitekarttatekniikkaa. Tämän avulla voidaan tutkia oppilaan pohjatietämystä ja sitä, miten hänen oppimisensa on kehittynyt. Käsitekarttaa hyödyntämällä voidaan hyvin myös keskustella oppilaan kanssa siitä, mistä hänen esim. tieto, käsitys, kokemus tai havainto on peräisin. Käsitekartan avulla on mahdollista tutkia käsitteiden välisiä suhteita; sen avulla oppilas saadaan myös itse pohtimaan opiskelun kohteena olevaa ilmiötä. Oppimisen arviointi painottuu tässä

tutkimuksessa käsitteiden hallintaan ja siihen, millaisia suhteita käsitteet muodostavat toisiin käsitteisiin (so. laajempien kokonaisuuksien hallinta).

3) Oppilaiden oppimismenestyksen erojen tutkiminen on yksi keskeinen painopiste tässä tutkimushankkeessa (varsinkin esitutkimuksen jälkeisissä vaiheissa). Meikin oletamme, että oppilaan osallistumisen intensiteetti vaikuttaa oppimisen laatuun siten kuin Nuthall tutkimuksissaan on esittänyt. Toisaalta tässä tutkimushankkeessa fokusoidaan tarkastelu niihin potentiaalsiin eroihin oppilaan kognitioissa ja motivaatiossa, jotka ovat eritasoisen osallistumisen ja näin myös lopulta eritasoisen oppimisen selittäjiä. Nuthall on pohtinut melko paljon tätä kysymystä, ja hän esittää varsin oppimisoptimistisen näkemyksen: jos oppilas osallistuu riittävästi opetukseen, hän myös oppii. Tätä tutkimukseen perustuvaa johtopäätöstä on tarpeellista tutkia enemmän: aihe on samalla sekä mielenkiintoinen että haastava.

Tämän tutkimushankkeen metodologiset tietyt ratkaisut ovat kuitenkin samoja tai samankaltaisia Nuthallin kanssa. Näitä ovat seuraavat:

- * Harvoja oppilaita tutkitaan perusteellisesti ja syvällisesti.
- * Oppiaines on ympäristötietoa, jota tuetaan myös yhteiskunnallisella ja kulttuurisella aineksella.
- * Tutkimuksen oppilaat ovat nuoria, peruskoulun 5. ja 6. luokalta (Nuthallin joissakin tutkimuksissa hieman nuorempia).
- * Käytetään useita tiedonhankintamenetelmiä jokaisen tutkittavan oppilaan oppimisen, opiskelun ja opetuksen analysoimiseksi. Näitä ovat mm. oppilaan teemahaastattelu, erilaiset käsittekartat, observointi ja erilaiset kirjalliset tehtävät eri aineistonhankintavaiheissa.
- * Oppilaan oppimissyklin - tai seuraannon jäljittäminen tapahtuu pitkittäisen aineistonkeruun avulla.
- * Käsitetiedostoa käytetään oppimisen ja opetuksen arvioinnin viitekehystenä. Ideaalit käsitteet eli ns. käsitetiedostot (concept files) päätetään ennen tutkimuksen aineiston hankinnan aloittamista. Tämän jälkeen kerätään a) aineisto, miten hyvin oppilaat ovat oppimisessa menestyneet ja missä määrin he saavuttavat kyseisen käsitteen ideaalitason tuotosarvioinnissa. Toisaalta kerätään sellaista b) aineistoa, joka kertoo oppilaan ”kosketuksista”, kokemuksista suhteessa opetukseen ja muuhun ympäristöön, jonka tulisi edesauttaa kyseisen käsitetiedoston mukaista oppimista. Tutkimuksessa on tarkoitus suhteuttaa oppilaan oppimisen tuotosarvioinnit siihen, millaisia oppimiskokemuksia oppilas saa aineistonkeruun

aikana luokkahuoneen oppimisympäristöissä ja sen ulkopuolisissa ajankohtaisissa (ja aikaisemmissa) ympäristöissä.

* Opetuksen osuutta tutkitaan siten, että lähdetään metodisesti liikkeelle oppilaan oppimisesta ja siihen liittyvästä työskentelystä, osallistumisesta, sitoutumisesta jne. Vasta tämän jälkeen voidaan edetä opetuksen akteihin, tilanteisiin, metodeihin, strategioihin, opettajan suunnitelmiin ja päätöksentekoon.

* Tutkimuksessa sovelletaan tutkimussyklikeskeistä metodologista ajattelua: toisiaan seuraavat tutkimukset ja tutkimusasetelmat vaikuttavat tulevien tutkimusten suunnitteluun ja toteutukseen.

Tutkimustehtävien painotus eroaa projektin eri vaiheissa seuraavasti. I vaihe, joka on toteutettu keväällä 2002, käsittää pienehkön aineiston, johon kuuluu yksi opettaja, viisi oppilasta ja heidän opiskeluun, opetukseen ja oppimiseen keskittyvä monipuolinen tiedonhankintametodologia. Tämä tutkimusvaihe on lähinnä esitutkimuksen kaltainen ja se toimii mm. menetelmällisenä osviittana varsinaiselle, kvantitatiivisestikin laajemmalle tutkimusasetelmalle, joka toteutetaan keväällä 2003 (II vaihe).

Esitutkimusvaiheessa tavoitteena on ollut: 1) testata Nuthallin teorian toimivuutta suomalaisessa koulukontekstissa. 2) Eryteisesti esitutkimuksen vaiheessa pyritään käyttämään ”kevyempää metodologiaa” kuin Nuthallin tutkimuksissa. Saatuja kokemuksia tullaan hyödyntämään tutkimusprojektin II vaiheessa keväällä 2003, jossa on myös useita opettajia. 3) Oppimisen arvioinnissa kokeillaan myös käsitekarttatekniikan käyttöä. Tämän menetelmän käyttöä puoltaa se, että esim. oppilaan tietämyksellä on verkostomainen luonne. Kokemukset tuosta em. esitutkimuksen vaiheesta ovat luonnollisesti keskeisiä tutkimuksen II vaiheen toteuttamisessa. Tuolloin on tarkoitus keskittyä yhä enemmän myös opettajan toiminnan ja opetusjärjestelyiden näkökulmaan – painopiste, joka on esitetty tutkimuksellisenä tavoitteena myös Nuthallin viimeisimmissä julkaisuissa. Tutkimuksen toisessa - aineistollisesti mittavammassa - vaiheessa on tarkoitus keskittyä myös enemmän niihin syytekijöihin, mitkä oppilasta johtavat opiskelemaan. Tähän opetusjärjestelyiden ja oppimistuotosten ”välimaastoon” sijoittuvan alueen analyysi on erittäin keskeinen ja haasteellinen tutkimustehtävä. Osallistuminen opetukseen johtaa todennäköisesti mahdollisuuteen hyötyä opetuksesta. Mutta mikä tekijä vaikuttaa oppilaan osallistumiseen? Tämän aspektin analyysi on vielä alustavaa Nuthallin (1999a) tutkimuksissa.

Tutkimuksen aineistoksi valittiin viisi oppilastapausta, jotka edustavat selkeästi koulusuoriutumisen eri tasoja. Tämä valinta tehtiin ko. luokan opettajan käsityksen perusteella, mutta ratkaisun pätevyttä todentavat myös erilaiset indikaattorit oppilaan aikaisemmasta koulumenestyksestä, lukemisen ymmärtämisen testi ja ympäristötiedon arvosana. Opetusjakso – johon kuuluu orientaatioineen ja loppumittauksineen yhteensä 7 oppituntia – käsittelee ”Avaruutta”. Tämä peruskoulun opetussuunnitelmaan kuuluva

teemakokonaisuus käsitellään tyypillisesti 6. luokalla. Kaiken aikaisemman osaamisen, oppimisen arvioinnin ja oppituntien sisällöllisen suunnittelun lähtökohtana toimii ns. käsitetiedosto (concept file). Tutkimuksen jokaisella oppitunnilla opetus suunnitellaan ja toteutetaan lähtökohtana kaksi eri käsitetiedostoa. Esitutkimuksen vaihe käsittää seuraavat 10 käsitetiedostoa: 1) tähti , 2) tähtijärjestelmä, 3) auringon rakenne, 4) auringon toiminta, 5) elämän edellytykset I, 6) elämän edellytykset II, 7) sisäplaneetat, 8) ulkoplaneetat, 9) vuodenaajat I ja 10) vuodenaajat II. Käsitetiedostokohtaisesti mitattiin jokaiselta oppilaalta mm. seuraavia kohteita: oppilaan aikaisempi oppiminen (käsittekartat, kirjalliset tehtävät), opetustapahtuman oppimista tukeva merkitys (observointiaineisto), välitön jälkimittaus (käsittekartta), oppilaan käsitys osaamisestaan ja opiskelustaan (oppilalle tehtävä haastattelu), oppimisen taannehtiva mittaus (käsittekartta) ja oppimisen mittaus opetusjakson lopussa (käsittekartat, kirjalliset tehtävät).

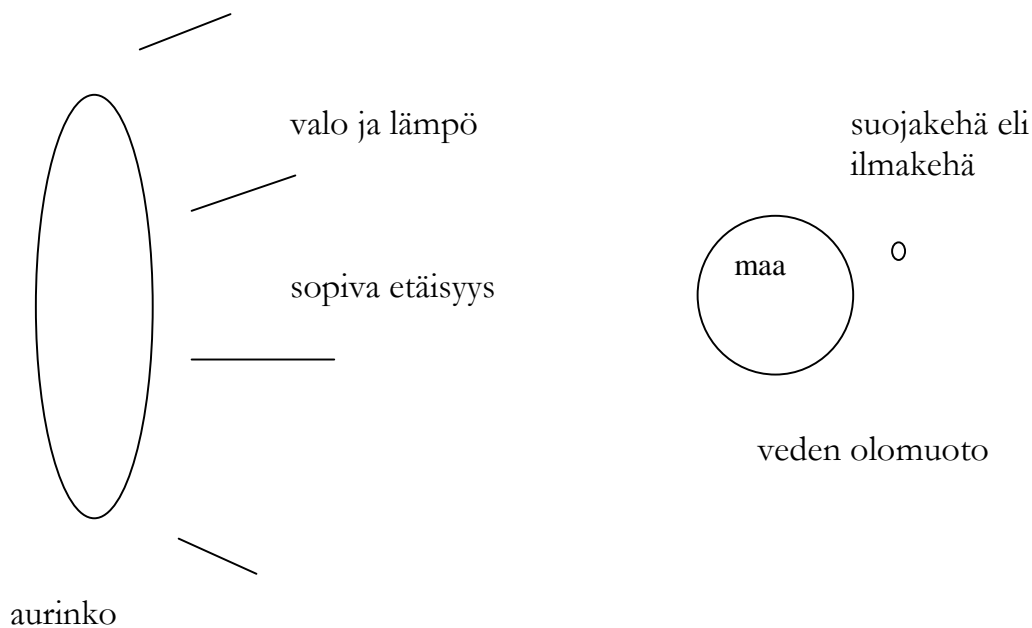
Alustavia tuloksia

Viiden oppilastapauksen aineisto pääosin vahvistaa Nuthallin teoriaa luokkahuoneessa tapahtuvasta oppimisesta. Opetuksen tarjoamat toisiaan seuraavat oppimistilanteet, joiden kuluessa oppilas pystyy muodostamaan ja ottamaan käyttöön merkityksen sisältäviä tiedollisia edustuksia, johtavat todennäköisesti suhteellisen pysyvään oppimiseen. Teoria ilmenee kuitenkin eri tavalla eri oppilasyksilöiden kohdalla: oppimisvalmiudeltaan eritasoiset oppilaat pystyvät hyödyntämään opetuksen antamia mahdollisuuksia eri lailla. (1) Seuraavaksi kuvataan esimerkinomaisesti yhden oppilastapauksen (oppilas B) kautta, kuinka hänen oppimisensa kehittyi käsitetiedoston "Elämän edellytykset" osalta ja kuinka sen kehittymistä pyritään detektoimaan tutkimusasetelman mukaisilla tiedonhankintamenetelmillä. (2) Sen jälkeen esitetään oppilaskohtaiset analyysit, miten aineiston eri oppilaat (A, B, C, D ja E) oppivat opetuksen tavoitteena pitämiä käsitetiedostoja (10 kpl/oppilas). (3) Lopuksi esitetään vielä yhteenvedokatsaus siitä, millaisia oppimisen ja ei-oppimisen seuraantoja esitutkimuksen aineisto sisältää.

Koko jaksoon liittyvän käsittekarttamuotoisen alkumittauksen yhteydessä oppilas B tuo esiin "valon" (piirretty siten, että se lähtee auringosta). Tätä voidaan pitää yhtenä "elämän edellytykset" -aiheeseen liittyvänä aikaisempaan tietämyksenä. Käsittekarttatehtävän jälkeen suoritettiin kirjallinen aikaisemman tietämyksen testi. Tässä tilanteessa opettaja korosti oppilaille, että testin tarkoituksena on kartoittaa, mitä tietoja ja kokemuksia oppilaille on koko jakson teemasta ennen opetusta. Yhdessä tehtävässä tiedusteltiin "elämän edellytyksiä maapallolla". Oppilas B vastasi seuraavaan tapaan: "Täällä ei ole liian kuuma eikä liian kylmä, täällä on vettä, täällä on happea..." Oppilaan vastaus oikeuttaa pistemäärään 2/4. Hän on siis ollut selvillä useista olennaisista tekijöistä. Oppilaan osallistuminen "maapallon elämän edellytyksiä" käsittelevän tunnin aikana oli aktiivista (mm. seurasi opetusta keskittyneesti, luki oppikirjasta jne.). Opetustuokion jälkeen opetusvaikutusta mitattiin käsittekarttatehtävällä, johon oppilaan tuli kirjoittaa käsitteiden

nimitykset. Oppilas pystyi esittämään seuraavat tekijät: "1) veden olomuoto, 2) ilmakehä: happi, suoja, 3) valo ja 4) lämpö". Tässä vaiheessa tiedot olivat jäsentyneet ja tarkentuneet alkumittauksen tilanteeseen nähden. Uusina tekijöinä oppilas tuo esiin kaksi ilmakehään liittyvää merkitystä sekä veden olomuodon. Tekijöiden esittäminen sopii yhteen opetuksen sisällön kanssa. Kuitenkin yksi edellytys puuttui ("sopiva etäisyys auringosta"). Oppitunnin jälkeisessä haastattelussa oppilas vahvisti, että hän ei pysty vielä täydelliseen suoritukseen ko. tehtävässä. Edelleen hän toi esiin näkemyksen, että kyseinen opetuksen käsittelemä aihe tuntui hänestä vaikealta.

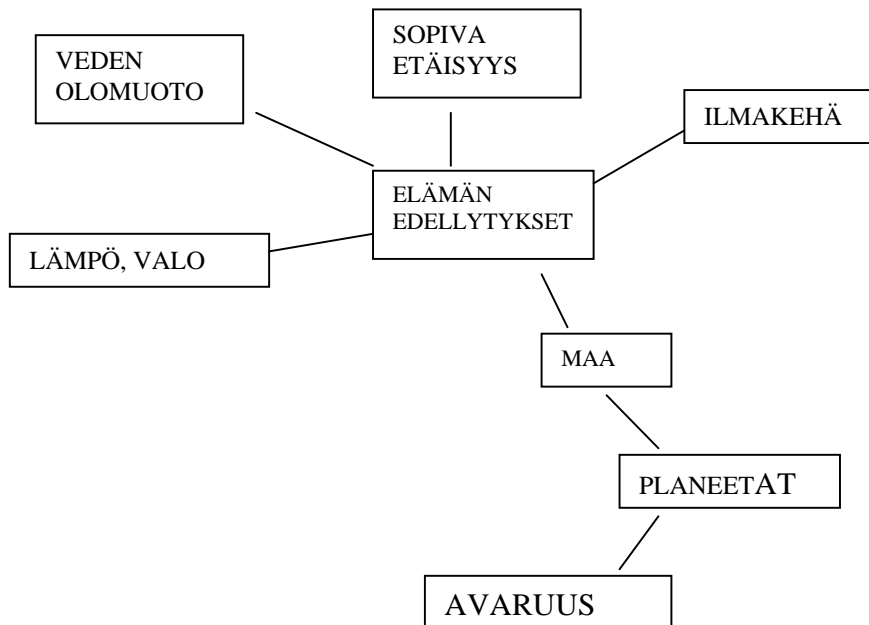
Kahden päivän kuluttua aiheeseen palattiin pyytämällä oppilaita tekemään käsitekarttapiirros, joka ilmentäisi "elämän edellytyksiä maapallolla". Oppilas piirsi kuvion, jossa vasemmassa reunassa on aurinko ja oikealla puolella Maa-planeetta ilmakehineen jne. (KUVIO 1.). Auringosta lähteviksi on esitetty tekijät "valo ja lämpö". Maapallon ja auringon väliin on kirjoitettu "sopiva etäisyys" ja maapallon yläpuolelle "suoja eli ilmakehä" ja alapuolelle "veden olomuoto".



KUVIO 1. Oppilaan visuaalisessa muodossa esittämä käsitys "elämän edellytyksistä Maa-planeetalla" kahden päivän jälkeen opetustuokiosta (so. taannehtiva jälkimittaus)

Tässä vaiheessa oppilas osoitti osaavansa opetuksen tavoitteeksi asettamat tekijät. On oletettavaa, että oppilas B oli opiskellut aihetta myös kotona. Koko opetusjakson "Avaruus" jälkeen teetetty käsitekarttatehtävä oli kokonaisuutena erittäin monipuolinen ja sisälsi yhtenä osakokonaisuutena alla esitetyn kuvionmukaisen verkkomaisen esityksen

”Maa-planeetan elämän edellytyksistä” (KUVIO 2.). Vastaavat tekijät löytyvät myös jakson loppumittauksen kirjallisen tehtävän vastauksesta.



KUVIO 2. Osakokonaisuus oppilaan tekemästä käsitekartasta "Avaruus" (tähän valittu vain se käsitekartan alue, joka liittyy ”elämän edellytyksiin Maa-planeetalla”)

Yhteenvetona. Oppilaan ennakkotietoja mittaava käsitekartta - ennen opetustuokiota teetetty - osoitti, että oppilaalla oli ainakin jonkin verran tietoja ja kokemuksia, jotka voisivat palvella aiheeseen liittyvää uuden oppimista. Oppilas osallistui myös aktiivisesti oppitunnilla kaikkiin toimintoihin. Haastattelussa hän kertoo aiheen olevan vaikea ja hän epäili omien tuotostensa tasoa. Ehkä juuri parantaakseen suoritustaan tulevissa tilanteissa hän päätti opiskella aihetta myös kotona. Tämä näkyikin suoritustason kehittymisenä kahden päivän jälkeen teetetyssä käsitekarttatehtävässä eli ns. taannehtivassa jälkimittauksessa. Hän myös hyödynsi sitä visuaalista mallia, jota opettaja oli hahmotellut opettaessaan ko. teemaa oppilaille. Tutkimusjakson viimeisessä haastattelussa oppilas kertoi pitävänsä "Avaruus" -aihetta "hauskana" oppimiskohteena. Ainoa asia joka häntä tuntui harmittivan oli: "... haastattelut veivät välitunnista aikaa".

Oppilas A

Aineiston käyttöä tutkimuksessa vaikeuttaa se, että oppilas oli useita kertoja pois tutkimukseen kuuluvilta tunneilta. Toisaalta voitaisiin spekuloida, että myös tästä syystä hänen oppimistuloksensa

ovat varsin alhaisia. Tämä ei kuitenkaan ole ainoa merkittävä tekijä. Kyseisen oppilastapauksen aikaisemmat tiedot ovat opetusjakson aiheesta suhteellisen heikot. Jos ja kun hän osoittaa käsitekartan muodossa orastavaa tietämystä opetuksen kohteena olevasta käsitteestä, osallistuu opetukseen sitoutuneesti, pystyy hän opetusjakson päättyessä osoittamaan opetuksen tavoitteen mukaista oppimista (käsitetiedostot 7 ja 8). Aineiston kymmenestä käsitetiedostosta löytyy kuitenkin yksi sellainen, jossa puutteellisista pohjatiedoista huolimatta oppilas pystyy osoittamaan välittömässä jälkimittauksessa korkeaa suoritustasoa, samoin kuin jakson loppumittauksissa (käsitekartta, kirjallinen tehtävä). Sen sijaan taannehtivasta jälkimittauksesta on aineistossa puuttuva tieto, joten sen oppimista tukeva/osoittava merkitys jää epäselväksi.

Tapauksen oppilas näyttäisi oppivan, 1) jos hänellä on tavanomaisesta korkeampi (N=2) pohjatietämys ja jos 2) hän jälkimittauksen perusteella on opetustapahtuman aikana oppinut (ja kun hän tämän metakognitiota ilmentävässä haastattelussa vahvistaa, N=1). Muut käsitiedostot (N= 5) eivät heijasta oppimisen representaatioiden kehittymistä. Kaiken kaikkiaan tapauksen oppilaan käsitiedostojen oppimiseen voidaan soveltaa Nuthallin teoriaa, mutta oppimisen ja ei-oppimisen perusteiden jäljittäminen on vaikeaa, koska aineistollisesti puutteellisia käsitetiedostoja on 4/10. Nämä neljä eivät siten pääse analyysiin mukaan. Sen sijaan loput kuusi käsitiedostoa heijastavat Nuthallin kuvausta oppimisen tapahtumisesta (N=3) ja epäonnistumisesta (N=3). Oppilaan loppupistemäärä kuvastaa aineiston muihin oppilastapauksiin nähden varsin heikkoa osaamista. Oppilaan poissaolot opetusjakson aikaisista oppitunneista ei todennäköisesti ole ainoa syy heikkoon suoritustasoon loppumittauksissa: myös aikaisemman tietämyksen taso on lähes kauttaaltaan heikkoa sekä käsitekarttojen että kirjallisten tehtävien perusteella. Oppilas ei jostain syystä pääse hyödyntämään opetuksen tarjoamia tilanteita. Selityksenä voidaan pitää (1) aikaisemman pohjatietämyksen heikkoutta ja (2) oppimisen ”pinnallisuutta” (kaksi käsitetiedostoa, jotka ilmentävät oppimista vain opetuksen jälkeen tapahtuvassa välittömässä mittauksessa, käsitetiedostot 9 ja 10). Myöhemmin tapahtuvissa mittauksissa (taannehtiva, loppumittaus) oppiminen ei sitten enää kuvastu. Edelleen (3) yhtenä tekijänä voidaan pitää oppilaan ”ulkopuolisuutta” opetustilanteiden mentaalista ja/tai toiminnallista aktiivisuutta vaativissa tilanteissa.

Oppilas B

Jonkin verran keskitasoa korkeampi koulumenestys (ka. = 8,50) ja lukemisen ymmärtämisen pistemäärä viittaavat varsin hyvään opiskeluvälmiuteen. Tapauksen B oppilaalla on myös keskimäärin parempi pohjatietämys opetusjakson sisällöistä kuin tapauksen A oppilaalla. Lähtökohtaisesti em. tekijät yhdessä mahdollistavat valmiuden oppia myös opetusta hyödyntämällä. Havainnot todentavat tätä. Tapauksen oppilaalta löytyy peräti neljä sellaista käsiteoppimisen seuraantoa, jotka viittaavat oppimiseen a) välittömän jälkimittauksen, b) taannehtivan jälkimittauksen ja koko jaksoon liittyvän loppumittauksen (ja käsitekarttoihin perustuvan) perusteella. Havainnot viittaavat siihen,

että oppilas on pystynyt opetuksen avulla muodostamaan ensin mielekkään tiedollisen representaation, joka hyödyntää käsittekartoin tai kirjallisin testein mitattua aikaisempaa tietämystä, mutta joka kasvaa ja kehittyy opetustapahtuman kuluessa näkyen esim. välittömässä jälkimittauksessa. Myös oppilaan kanssa käydyt keskustelut ko. käsitetiedostoihin liittyvän opetuksen osalta vahvistavat sitä, että oppilas on nimenomaan opetustapahtuman avulla lisännyt tietämystään ja ymmärrystään opetuksen tavoitteena olevista käsitteistä. Taannehtivat jälkimittaukset vahvistavat opetusvaikutuksen merkitystä (eli vaikutukset ovat pysyneet, vaikka käsittekartatehtävä on tuossa vaiheessa jo haasteellisempi kuin välittömässä jälkimittauksessa, ja vaatii tutkimuksen oppilaalta kokonaisvaltaista käsitystä ilmiöstä). Niinpä ei olekaan ihme, että myös jakson loppumittauksissa ko. neljä käsitetiedoston mukaista ilmiötä hallitaan erinomaisesti. Voidaan tietysti spekuloida, että myös kotona tehty opiskelu on auttanut ja edelleen vahvistanut ko. käsitetiedostojen oppimista.

Jaksoon liittyy kuitenkin kaksi sellaista käsitetiedoston oppimisseuraantoa, joissa taannehtivan jälkimittauksen kohdalla on edellisistä seuraannoista poikkeava rakenne. Niissä opetustapahtuma on saanut aikaan hyvän, mutta lyhytaikaisen ”jäljen”: taannehtivan mittaushetken kohdalla on havaittavissa vain hyvin heikkoa oppimista. Käsitetiedoston oppimisen seuraannossa tuo kohta on väliaikainen ”notkahdus”, joka ilmeisesti kurotaan umpeen mitä ilmeisemmin kotona tapahtuvan työskentelyn avulla, sillä loppumittauksen arvot ovat keskimäärin molempia mittaustapoja (käsittekartta, kirjalliset tehtävät) käyttäen varsin hyvätasoisia. Oppilas on antanut kyseisiin käsitetiedostoihin kuuluvissa haastatteluissa myös sellaista lisäinformaatiota, joka viittaa ao. oppilaan merkityskeskiseen oppimiseen ja hänen pyrkimykseen rakentaa suhteita käsitetiedostoon läheisesti liittyviin muihin käsitteisiin.

Loput neljä käsitetiedostoihin liittyvää oppimisseuraantoa eivät viittaa pysyvään oppimiseen, ja sitä kuvastavien todellisten kognitiivisten representaatioiden muodostumiseen. Niissä havaitaan kyllä suhteellisen hyvätasoisia välittömän jälkimittauksen arvoja, mutta vaikutukset jäävät aika lyhytaikaiseksi: ne eivät juurikaan heijastu taannehtivissa mittauksissa, eivätkä myöskään jakson loppuvaiheessa käsitetiedostojen mielekkäänä hallintana. Haastattelut viittaavat siihen, että oppilas on kriittinen omaan oppimissuoritukseensa. Mutta toisaalta hän ei aina osaa selittää, mistä hänen epäonnistunut oppimisensa aiheutuu. Tämä viittaisi metakognition vaihtelevaan tasoon niissä käsitetiedostoissa, joissa oppimisen seuraanto johtaa ainoastaan ”pinnalliseen” eli lyhytaikaisen oppimistuotoksen esittämiseen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tapauksen oppilas B osaa 6/10 käsitetiedostoa todennäköisen pysyvästi usean kognitiivisen kohtaamisen (mittaustilanteen) perusteella. Sen sijaan 4/10 käsitetiedostoista heijastaa olematonta tai vain satunnaista osaamista. Kokonaisarvio kuitenkin on, että oppilas B on varsin hyvin pystynyt hyödyntämään opetustapahtuman antamia mahdollisuuksia (alkumittauksen pistemäärä 7, loppumittauksen 17).

Oppilas C

Oppilastapauksen koulumenestys on keskitasoa (ns. lukuaineiden ka. 8,00), mutta luetun ymmärtämisen testitulos (13/24) viittaa tapausta B heikompaan opiskelunvalmiuteen. Oppilaalta voidaan löytää ainakin seitsemän sellaista käsitetiedoston kehittymistä kuvaavaa seuraantoa, jotka ovat Nuthallin teorian positiivisia tapauksia (so. oppimista kehittäviä). Näissä pohjatietämys vaihtelee jonkin verran, mutta yleisesti ne noudattavat lainalaisuutta, että 1) oppilaalla on vähäisesti käsitteen alaan kuuluvaa aikaisempaa tietämystä, 2) jälkimittaus viittaisi oppilaan muodostavan mielekkäitä representaatioita juuri opetustapahtuman perusteella, 3) taannehtiva jälkimittaus viittaisi niiden vahvistumiseen ja 4) jakson loppumittaukset niiden pysyvyyteen. Tapauksen oppilaaseen liittyy vain yksi Nuthallin teorian mukainen käsitetiedoston kehitystrendi, joka ilmentää ei-oppimista (heikko taustatietämys, samoin ei-oppimisen tapahtumista kuvaavat tehtäväsuoritusjaksot eri kohdissa). Sen sijaan tapauksen aineistosta löytyy kaksi sellaista tiedostoa, joista ehkä yksi vahvistaa vain heikosti Nuthallin teoriaa. Toinen näistä ei näyttäisi selittyvän teoriolla, mikäli käytössä on vain tämän tutkimuksen aineistonhankintavälineistö. Molemmat ovat sikäli samanlaisia, että ne heijastavat alkumittauksen mukaan jonkinasteista pohjatietämystä. Ensimmäisessä kuvastuu hyvä taso välittömässä jälkimittauksessa ja jonkinasteinen taso myös jakson loppumittauksessa, mutta ei kuitenkaan taannehtivassa jälkimittauksessa. Toisessa käsitetiedostotapauksessa sekä välittömän jälkimittauksen että taannehtivan jälkimittauksen arvot ovat varsin heikkoja, mutta oppilas osoittaa kuitenkin loppumittauksessa varsin hyvää oppimisen tasoa. Kuvatunkaltaisia tapauksia koko tutkimusaineistossa on verraten vähän. Yleisen tarkastelun näkökulmasta kyseessä saattaa olla tapaustyyppi, jossa aikaisempaa tietämystä ei jostakin syystä pystytä hyödyntämään opetuksessa. Toisaalta sitä pystytään käyttämään esim. kotona tapahtuvassa opiskelussa.

Jakson alkumittaus kuvastaa aihepiirin jonkintasoista tuntemusta (10/25), mutta kokonaisoppimisen taso on käsitetiedoston alaisissa sisällöissä varsin korkea (23/25). Tämä perustuu ennen kaikkea siihen, että oppilas hyödyntää opetustapahtuman luomia tilanteita ja opiskelee myös kotona.

Oppilas D

Kun lähestymme aineistossa koulumenestyksen yläpäättä (oppilas D, koulumenestyksen ka. 8,75 ja oppilas E, koulumenestyksen ka. 9,75), myös käsitetiedostoihin kytkeytyvän aikaisemman oppimisen keskimääräiset tasot nousevat aikaisempiin tapauksiin verrattuna. Tosin oppilaalla D vaihtelu on tässä vielä varsin suurta. Oppilastapauksen teorianmukaiset positiiviset eli oppimista tuottavat käsitetiedostotrendit jakautuvat kahteen ryhmään: 1) sellaisiin, joissa aikaisempi oppiminen on varsin voimakasta, opetukseen osallistuminen vahvistaa niitä, ja joissa sekä taannehtiva että jakson

loppumittaus viittaavat oppimisen saavutusten pysyvään luonteeseen (N=4). Seuraanto on siis Nuthallin teoriaa ajatellen lähes täydellinen. Käsitetiedoston kehittymistä kuvaavat seuraannot ovat siis näissä "pidempiä" kuin tapauksen C. 2) Sellaisiin, jotka vastaavat oppilaan C positiivisten tapausten seuraantoja (erona siis edellisiin heikompi pohjatietämyksen taso), joissa oppiminen näkyy kehittyvän jakson sisältämien opetustuokioiden aikana. Koska käsitetiedostojen tuotokset heijastuvat lisäksi jakson loppumittauksissa (N=4), niitä voidaan pitää todennäköisesti myös pysyvinä. Jäljelle jää siis vain kaksi sellaista käsitetiedostoa, joissa oppimista ei näytä tapahtuneen. Ne ovatkin hyvin selkeitä esimerkkejä Nuthallin teorian mukaisista ei-oppimisen käsitetiedostotrendeistä. Kaiken kaikkiaan aineisto käyttäytyy tapauksen D kohdalla melko selkeästi Nuthallin teorian mukaan.

Oppilas E

Tapauksen oppilaalla on huomattavan korkea koulumenestys ja lukemisen ymmärtämisen testitulos. Käsitetiedostonalaisissa aikaisemman oppimisen mittauksissa oppilaan tietämys vaihtelee osittaisesta "täydelliseen". Voidaan siis odottaa, että tutkimusjakson käsitetiedostojen opiskelu voisi hyvin tapahtua Nuthallin teorian mukaisella tavalla. Oppimista kuitenkin "tarvitaan", sillä jakson alkumittauksen pistemäärä (14/25) ei eroa tapauksen D vastaavasta.

Loppumittaukset kuvastavat jakson kaikkien käsitetiedostojen (N=10) täydellistä hallintaa (kaikissa täydet 5 pistettä), vaikka käsittekarttojen laatu onkin vaihteleva. Tapauksen aineistoa voidaan verrata edeltävän oppilastapauksen käsitetiedostoihin: 1) ei-oppimisen seuraantoja ei nyt esiinny lainkaan. 2) Aineistossa on yli puolet (N=6) sellaisia, joissa aikaisempi oppiminen on orastavaa tai sitäkin parempaa, joten opetus voi vain osin edistää ja tukevoittaa representaatioiden tasoa. Nämä käsitetiedostot noudattavat aikaisemmin kuvattua rakennetta, jossa opetusvaikutus rakentuu suhteellisen hyvän aikaisemman tietämyksen varaan. Tuo vaikutus tulee esiin ensin välittömässä jälkimittauksessa; tämän jälkeen se ilmenee taannehtivassa jälkimittauksessa ja lopuksi vielä pysyvyyteen viittaavana muodosteena loppumittauksessa. Tätä vastaavaa rakennetta esiintyy jo useissa kohdin myös oppilastapauksen D kohdalla (4/10), mutta lukumääräisesti vähemmän. 3) Loput ovat oppimisseuraantoja (N=4), joissa oppilaalla on edellistä vähäisempi käsitetiedostoihin liittyvä taustatietämys, mutta joissa opetustoteutuksen jälkeen tapahtuvissa mittauksissa representaatiot ovat kehittyneet huomattavasti. Representaatiot vaikuttavat vahvoilta myös taannehtivassa jälkimittauksessa ja jakson loppumittauksessa.

Kokonaisuutena katsoen oppilastapauksen E aineistossa kuvastuu selkeästi Nuthallin teorianmukainen oppimista kuvaava kehitystrendi: kaikki käsitetiedostot kuvastavat oppimista tai parhaimmillaan vain sen pysyvyyden vahvistumista. Käsitetiedostojen oppimista kuvastavat trendit ovat selkeästi vain kahdenlaisia kuten edellä kuvattiin.

Jakson loppumittauksen kokonaispistemäärä (25/25) vahvistaa käsitystä erinomaisesta taidosta oppia ja opiskella opetusta hyödyntäen, mutta mitä todennäköisimmin myös ilman sitä, itsenäisesti.

Jos edellä kuvatusta oppilaskohtaisesta analyysistä tehdään yhteenveto, oppimisen tapahtumista tai ei-tapahtumista kuvastavat seuraannot voidaan esitutkimuksen aineistossa jaotella seuraaviin kategorioihin (käsitetiedostojen kokonaismäärä N=50):

1) Seuraanto ei ennusta oppimisen loppumittauksen arvoa, kun kyseessä a) oppiminen (N=3) tai b) ei-oppiminen (N=0).

Näitä tapauksia voidaan pitää siis sellaisina, joissa oppiminen tai ei-oppiminen ei tapahdu teorian kuvaamalla tavalla tai käyttämämme mittaväline ei kykene detektoimaan niitä kasvutapahtumia (tai sille käännteisiä tapahtumia), joita oppilaalla on. Näitä tapauksia kokonaisaineistosta on verraten vähän.

2) Seuraanto ennustaa ei-oppimista (N=14).

3) Seuraanto ennustaa oppimista (N=28).

Tämä ryhmä voidaan jakaa seuraavankaltaisiin alakategorioihin: a) "kaikki tilanteet tukevat oppimista", b) "huono alkutietämys, mutta opetus/opiskelu kehittää" ja c) "välitön mittaus ja loppumittaus hyviä, mutta taannehtiva mittaus heikko".

4) Seuraanto ennustaa vaillinaisesti oppimista (N=5).

Esitutkimusvaiheen aineiston mukaan Nuthallin ja Alton-Leen kehittämä luokkahuoneoppimista ennustava malli/teoria saa tukea myös tästä aineistosta, vaikka tämän tutkimuksen metodologian yksityiskohdat ja tutkimusasetelman käytännöllinen toteutus eroavatkin Nuthallin (1999a, 1999b) viimeaikaisista tutkimuksista. Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa on keskitytty siihen, toimiiko tuo em. teoria suomalaisessa koulutodellisuudessa. Tutkimushankkeen seuraava vaihe käsittää viisi opettajaa ja viisi oppilasta/luokkahuone. Tuo tutkimusvaihe - aineistonkeruutapahtumat todennäköisesti keväällä 2003 - pohjautuu osin niille kokemuksille, joita tässä vaiheessa hankkeesta on saatu. Jatkossa tullaan tutkimaan aikaisempaa vaihetta syvällisemmin myös niitä syytekijöitä, jotka käynnistävät ja ylläpitävät eri oppilaiden opiskeluprosesseja. Tästä näkökulmasta esitutkimuksen asetelma ja aineisto antaa korkeintaan alustavia havaintoja ja vielä melko puutteellisen käsityksen. Todennäköisesti aineistoon halutaan lisää myös opetusmetodista variaatiota: on perusteltua tutkia, miten oppilasta eri tavoin aktivoivat oppimisympäristöt ovat yhteydessä oppilaan osallistumiseen sekä motivationaalsiin ja kognitiivisiin tekijöihin ja näin hänen oppimisensa kehittymiseen.

Lähteet

- Alton-Lee, A. & Nuthall, G. 1992. A generative methodology for classroom research. *Educational Philosophy and Theory* 24 (2), 29-55.
- Brown, A.L. & Campione, J.C. 1994. Guided discovery in a community of learners. Teoksessa K. McGilly (toim.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge: MIT Press, 229-270.
- Nuthall, G.A. 1999a. Learning how to learn: The evolution of students' minds through the social processes and culture of the classroom. *International Journal of Educational Research* 31 (3), 141-256.
- Nuthall, G.A. 1999b. The way students learn: Acquiring knowledge from an integrated science and social studies unit. *Elementary School Journal* 99 (4), 303-341.
- Nuthall, G.A. 2001. Bridging the gaps: The interactive effects of instruction and social processes on student experience and learning outcomes in science and social studies. Esitelmä symposiumissa European Association for Research on Learning and Instruction. 9th Biennial Conference, Fribourg Switzerland, August 2001.
- Nuthall, G.A. & Alton-Lee, A.G. 1993. Predicting learning from student experience of teaching: A theory of student knowledge construction in classrooms. *American Educational Research Journal* 30, 799-840.
- Pitkäniemi, H. 2002. Opetuksen tutkimus: muutosta vai kehitystä? Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. 2., uusittu painos. Vantaa: WSOY, 39-65.
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. 1996. Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. Teoksessa D.R. Olson & N. Torrance (toim.) *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*. Oxford: Blackwell, 388-414.

Rakkaus ja toivo taiteen yhteiskunnallisena viestinä

Inkeri Sava

Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto

"Elämän tarkoitus on hankkia luontoa ja ihmistä kunnioittava henkilökohtainen moraalit ja sen jälkeen noudattaa sitä."

(Aki Kaurismäki 1994)

Runsas vuoden aikaiset - pääasiallisesti median välittämät - kuvat maailmantapahtumista, väkivallasta ja jatkuvien uhkakuvien keskellä elämisestä velvoittavat kysymään vastuutamme kasvattajina, opettajankouluttajina ja kasvatusalan tutkijoina. Näin ajattelen tehtäväämme sekä lasten ja nuorten elämänsuunnan tukijoina että yhteiskunnallisesti aktiivisina ja kriittisinä keskustelijoina. Entä mikä paikka on visuaalisella taiteella ja taidekasvatuksella yksilöllisen ja yhteiskunnallisen todellisuuden välittäjänä sekä merkityskokemusten herättäjänä? Tai: eettiseen maailmankuvaamme ja toimintaamme vaikuttajana?

Käytän esitykseni keskeisenä innoittajana ja tutkimusaineistona Aki Kaurismäen voittoisaa elokuvaa 'Mies vailla menneisyyttä'. Sen katsominen herätti minut mainitsemieni kysymysten äärelle. Mitä yksilöllistä saati yhteiskunnallista sanottavaa voisi olla taiteella, joka on määritelty yhteiskunnalliseksi saduksi tai romanttiseksi melodraamarealismiksi, jollaiseksi Aki Kaurismäki on elokuviaan kutsunut (Kulttuurikanava 2002).

Elokuva kulkee sellaisten ihmisten keskellä, joista tämän hetken keskusteluissa puhutaan syrjäytyneinä. Syrjäytyminen on yleistyneen ja sosiaali-, yhteiskunta- ja koulutuspoliittisesti värittyneen diskurssin tuottama määrittely, luokittelu, joka sisällyttää itseensä varsin monentapaisia olemisia ja ihmisiä (Ks. esim. Helne 2002). Syrjäytyneeksi määriteltyä olemista, samoin puhetta siitä ohjaavat erilaiset rakenteelliset ja vallankäytön mekanismit. Vallan jakautumiseen perustuvat tekijät luovat ihmisten elämiseen perustan, joka määrittää myös koetun aseman erilaisiksi: Millainen suhde ihmisellä on itseensä ja paikkaansa elämisen konteksteissaan? Yksilön kannalta ulkoisesti merkittävä näyttävää rakenteellista syrjäytymistä jopa keskeisemmäksi osoittautuu - toki usein sen erilaisina seurauksina ja kytkentöinä tapahtuva - syrjäytyminen itsestä ja omasta arvokkaaksi koettavasta ja elettävästä elämästä. (Ks. esim. Bardy 2000; Bardy - Barkman 2001, ks. myös McLaren 2001; Eakin 1999). Vieraantumisen itsestä, omista tunteista ja arvoista vaikeuttaa ja tekee ajan oloon jopa mahdottomaksi itsestä huolehtimisen, saati aktiivisen ja rohkean vaikuttamisen omaan elämään.

Esitykseni tulkinnallinen näkökulma nousee hahmotaideterapeuttisesta ja erityisesti jungilaisesta analyttisestä ajattelusta (Ks. esim. McNiff 1986; Mantere 1991 ja 1996; Jung 1960, Jung ym. 1992; Hannah 1981; Johnson 1983; Bettelheim 1984; Myyrä 1984; Riedel 1993; Asper 1995). Tulkinnat unen, myytin, sadun ja taiteen mahdollisuuksista yksilöllisen ja kollektiivisen tiedostamattoman avaajina sekä oman

varjomme paljastajana ovat paikantamassa puhettani. Kuljen valitsemani elokuvan repliikkien varassa niiden tematiikkaa teoreettisesti ja henkilökohtaisesti pohtien.

Elokuvan saama kansainvälinen suosio hämmentää ja kysyy tuon suosion perään. Mihin kulttuurirajoja ylittävään haasteeseen se on pystynyt vastaamaan? Suomessa elokuvan saama vastaanotto ei tosin ole ollut yksinomaan ylistävää. Elokuva on kerrontatavassaan ymmärretty suorastaan ällöromanttiseksi 'otokseksi Akilandiasta' (Soikkeli, A-talk 2002). "Asuntolakundin arjessa romantiikka on utukuvaa. [---] 'Koiranelämähän tämä on, se oli vain elokuvaa. Romanttisuus on vähissä', Mika Tuuhea sanoo." (Saarelainen, HeSa 2002b). Eihän sellaista välittämistä, keskinäistä solidaarisuutta ja auttamista, rakkaudellisia tekoja esiinny kuin elokuvassa! Eikä siinäkään ilmeisesti saisi: asunnottomat, köyhät, alkoholistit - he, toiset - eivät kovassa elämässään yksinkertaisesti voi tuntea sellaista solidaarisuutta! Ei edes fiktiivisenä mahdollisuutena. Sen sijaan sallitaan se, että väkivalta ja tappaminen ovat osa jokapäiväistä media uutisointia kuten myös elokuvien, videoiden ja tietokonepelien maailmaa. Näinkö pitkälle tässä maailmassa on tultu?

Kokemukseen ja tutkimukseen perustuen voidaan todeta, että nuoret tekevät tänä päivänä yhä vakavampia rikoksia (Paananen, HeSa 2002a). He sekoittavat elokuvista, videoilta ja tietokonepeleistä oppimansa virtuaalitodellisuuden omaan arkeensa. Helena Ylänen (A-talk 2002) ihmetteli: miten sellainen salaliitto on voinut syntyä, että kaikkein rikkaimmat elokuvan tuottajat haluavat tehdä kaikkein negatiivisimpia elokuvia, joita suuret massat haluavat katsoa. On niitäkin, jotka pohtivat, mitä pahaa romantiikassa on. Minä puolestani kysyn puheenvuoroni lopussa, mitä romantiikka tai romanttinen rakkaus itse asiassa merkitsee? Mitä se ilmaisee ja päädyn puhumaan taiteen yhteiskunnallisesta merkityksestä rakkauden ja toivon välittäjänä.

Voiko tämä elokuva jättää humanissa puheenvuorossaan katsojaan jälkiä, jotka muuttaisivat olemista ja elämäntapoja? Arjen tekoja. Vai onko kyse taidenautinnosta, jossa saamme hetkeksi katarttisen kokemuksen katsomalla heitä rantojen jätkeä, pudonneita, alkoholisteja, pitkäaikaistyöttömiä, sairaita - elokuvan etäisyydeltä. Hyväntahtoisesti kuvattuina, hyväntahtoisesti katsottuina. Saamme hetkeksi vahvan tunnekokemuksen ja puhdistumme. Mutta mediaväkivallalla herkkuteleva, kuluttava ja toisia ihmisiä määrittävä sekä luokitteleva, itsekäs ja itsekeskeinen elämäntapamme säilyy. ”Syrjäytymistä työstettäessä onkin varottava sortumasta nostalgiaan, jossa oletetaan taiteen tuovan esille kadotetun aidon Toisen itseyden” (Krappala 2002, ks. myös Spivak 1996).

Meillä on täällä kuollut mies¹
Itsestä syrjäytyminen

Tarkastelen Kaurismäen elokuvaa yhtä mieskuvausta yleisempänä ihmisen – miehen tai naisen - omasta elämästä syrjäytymisen, menettämisen ja (jälleen)löytämisen

¹ Suurin osa otsikoista on elokuvan repliikkejä, jotka mielestäni ilmentävät hyvin käsiteltävää asiaa.

tarinana. Yksittäinen tapaus kertoo samalla yleistä, meitä kaikkia koskettavaa. Kuten ymmärrän Miehen yleiseksi, ymmärrän menneisyyden kadottamisen viittauksena moneen: Itsen voi menettää monella tavalla. Me voimme 'hukkua' - kadottaa itsemme ja ihmisyytemme - markkinataloudellisiin tai muihin trendikkäisiin virtoihin. Sosiaalinen tai kulttuurinen yhteisö saattaa eristää meidät erilaiseksi, oudoksi, muualta tulleeeksi, vieraaksi. Toiseksi. Moni saattaa tällöin hylätä itsensä ja yrittää sopeutua yhteisön vaatimuksiin, voidakseen olla - vaikkapa valheminä - sen osa.

Elokuvan alussa Mies tulee illalla junalla Helsinkiin, kävelee asemalta Kaisaniemen puistoon ja nukahtaa penkille. 'Suden tunteina' (aamuyöllä kello 4 asemankellon mukaan) Mies joutuu väkivallan kohteeksi. Episodi voisi olla alku kuvaukselle tämän päivän yhteiskunnallisesta turvattomuudesta, (erityisesti nuorten) väkivallasta ja niiden seurauksista. Mies joutuu sairaalaan ja diagnostisoidaan siellä kuolleeksi.

- Pulssi laskee. Menetämme hänet.
 - Ehkä niin on parempi kuin elämä vihanneksena.
- Nollaviisikaksitoista. Mikä vainajan nimi on?
- Siitä ei ole tietoa.

Tarina voisi Miehen osalta päättyä tähän. Mutta Kaurismäki tuottaakin taiteellisen teon: Mies nousee kuolleista, repii letkut irti, pukeutuu ja lähtee sairaalasta. Myytinomainen kerronnallinen ratkaisu sille, että 'hän (psykologinen minä) on kuollut, mutta (henki) elää'. Robert Johnson puhuu: "Kuolema myytissä tai unessa merkitsee, että jokin on jättänyt tietoisuuden, on vielä tiedostamattomassa odottaen kuitenkin uudestisyntymää tietoisuuteen. Kuolema ei ole loppu, vaan perusteellisen muutoksen - transformaation - symboli" (Johnson 1983, 20, 151).

Niemisen perheen pojat (Simbergin Haavoittuneen enkelin symbolisessa visuaalisessa hahmossa) toimivat Miehen ensimmäisinä pelastajina löytäessään hänet rannalta:

- Onko se kuollut?
- Ei kerran, koska se liikkuu.

Pojat juoksevat kertomaan Miehestä ja tämä saa ensimmäisen kodin, turvan Niemisillä, jossa voi vähitellen päästä uuden elämänsä alkuun. Hän saa toisen mahdollisuuden.

Minä siis tulkitseen elokuvan taiteellisin keinoin tuotettuna esimerkkinä itsen ja identiteetin menettämisestä tai unohtamisesta, unohdus on nähtävissä viittauksena ennen muuta itsen sosiaaliseen ja psykologiseen menetykseen. Miehen muistin menetys, oman itsen ja identiteetin kadottaminen tapahtuu ulkoisesti fyysisen väkivallan ja sen seurauksena syntyneen fyysisen vamman aiheuttamana - pääni on jotenkin vahingoittunut. Irmeli Järventie (2002, 83 - 124) piirtää eriarvoisen lapsuuden muotokuvia ja tarkastelee puheenvuorossaan mm. muistin merkitystä ja keinoja unohdetun mieleen palauttamiseksi. Ihmismielen perustana ovat ruumiilliset ja emotionaalis-kokemukselliset toiminnot, jotka eivät ole kognitiivisen muistin piirissä. Kuitenkaan mikään, minkä ihminen on joskus kokenut, ei lopullisesti katoa hänen mielestään.

Kokemukset tallentuvat lapsen muistiin elämän alusta lähtien, kognitiivinen tietoisuus ei vain ulotu mielen kaikkiin sisältöihin. Sen ulottumattomiin jäävät sisällöt ovat elämän varhaisimpia, arkaaisimpia kokemuksia. Osa tästä aineksesta on kokemusmuistoa, jonka ihmismieli viisautessaan sulkee tietoiselta muistilta esimerkiksi sen ahdistavuuden vuoksi. Evokatiivinen muisti tavoittaa varhain koetut tai muuten arkaaiset mielen sisällöt esimerkiksi mielikuvina tai tunteina. Ruumiillinen muisti puolestaan tavoittaa varhaisimmat aistimukselliset ja fyysiset kokemuksemme ruumiin tunteina kuten kipuna, kosketuksina, tuoksuina, ääninä, rytmeinä. Niiden tai niihin liittyvien kokemusten tiedostaminen ja sanoilla kuvaaminen on usein mahdotonta. Tai se on tehtävä toisin: evokatiivisesti, poettisesti, vertauskuvin. Monille meistä varhaiset kokemukset näyttäytyvät unissa unen symboliikkaan verhoutuneena. Elokuvassa Nieminen on kutsunut Miehen kanssaan kaljalle ja ottaa esille tämän menneisyyden:

- Ei pidä lannistua, vaikka muisti on mennyt. Elämä kulkee joka tapauksessa eteen- eikä taaksepäin. Muutoin olisitkin pulassa. Mihin asti muistat?
- Istuin junassa. Ulkona oli pimeää.
- Entä sitä ennen?
- Mustaa.
- Lapsuus?
- Ei risahdustakaan. Pelkkä synkkä yö.
- Nimi? Ikä?
- Anna olla. Istuin junassa. Siinä kaikki.

'Kehityksen edetessä' kognitiivinen muisti tuottaa aistikokemuksen rinnalle jo välähdyksen:

- Teeskenteletkö, vai etkö tosiaankaan muista mitään. (Irma Michelle)
- Muistan minä jotain. Maantien varressa pitkän suoran puolivälissä oli tehdashalli. Tein jotain työtä. Kirkas liekki, on kuuma. Voi se olla untakin. Olen taas alkanut nähdä niitä.
- Se on hyvä merkki.
- Ehkä. Ajatus nimettömästä haudasta...

Onko linnuilla siivet? Ulvooko susi ikäväänsä?

Koti fyysisenä ja mielellisenä tilana

Mies on unohtanut, kuka hän on, mistä hän on tulossa, minne menossa. Hän on asunnoton ja koditon. Irtolainen, irrallaan sosiaalisesta ja yhteiskunnallisesta todellisuudesta, 'mikä lie ajopuu'. Tämä elokuva on kuitenkin Itseksi tulemisen ja sen edellytysten 'kehityskertomus'. Ja lisäksi 'toisin' kerrottu tarina siitä. Tarina jossa itsestä huolehtiminen on jotensakin luonnollinen ihmisen osa, tapa olla ja elää. Niinpä Mies etsii itselleen asunnon, luo sen kodikseen. Itsensä paikaksi. Koti on paitsi fyysinen paikka, myös sisäinen itsen - mielen - tila. Tähän kokemukseen ja olemisen tilaan päästäkseen ihminen tarvitsee toisten huolenpitoa ja tukea. Lopulta ihminen ei ole eksistentiaalisesti yksinäinen olento, vain itsensä varassa. Hän on toisiinkin liittyvä ja ihminen vain yhteydessä toisiin.

Niemisten koti on avuttoman Miehen alkukoti. Nieminen ja hänen vaimonsa Kaisa edustavat itsensä kadottaneen Miehen - vasta/uudestisyntyneen - vanhempia, jotka luovat tälle ensimmäisen turvan. Muuten hän ei selviytyisi. Kun pojat ovat löytäneet Miehen rannalta, hänet tuodaan Niemisten kotiin toipumaan. Kaisa Nieminen syöttää Miestä. Taustalla soi 'Taakse taas jäänyt on talvinen yö...' sekin viittauksena vaikean elämänvaiheen ohittamiseen, uuden ja paremman mahdollisuuteen.

Kaisa Nieminen pitää huolta avuttomasta. Hyväntahtoista välittämistä, johon Mies ensimmäistä kertaa - ikään kuin lapsen ensimmäisenä sanana - liittyy puheella. Puheella joka sekin tässä välittämisen ilmapiirissä on vastavuoroista ja keskustelukumppanin huomioonottavaa:

- Kiitos.
- Hän osaa puhua.
- Osaan minä. En ole vain keksinyt mitään sanottavaa aikaisemmin. Te olette ystävällinen.
- Siitä en tiedä mitään. Meillä on ollut onnea. Tämä asunto ja Niemisen työpaikka.
- Mitä hän tekee?
- Pääsi yövartijaksi hiilikasoille. Pari yötä vain, mutta kuitenkin. Pian voimme anoa kaupungin vuokra-asuntoa. Vuoden parin päästä alkavat ottaa uusia hakemuksia.
- Se on hienoa.

Minut pysähdyttää myös Kaisan kertomus tai oikeastaan kertomisen tapa heidän asunnostaan, Niemisen työpaikasta sekä pian anottavasta vuokra-asunnosta. Kaisa on tyytyväinen heidän elämisen olosuhteisiinsa, tulevaisuus luo toivoa. Ei ole kyse vain konttikylän asunnottomista - ei todellakaan - vaan yleensä ihmisistä, jotka elävät itsensä kokoisissa olosuhteissa. Iloa ja tyytyväisyyttä tuntien siitä, mikä on mahdollista. Mikä voisi olla esimerkiksi tämän episodin viesti narsistiselle kulutuskeskeiselle elämäntavallamme? Elämäntavalle, jossa "haluaminen on haluttavaa, ei halun tyydyttäminen. Tyydytys on aina tulevaisuudessa, ja saavutukset menettävät viehätöksensä ja kykynsä tarjota tyydytystä samalla hetkellä kun ne saavutetaan, elleivät jo aiemmin. Olla moderni tarkoittaa olla jatkuvasti itsensä edellä, jatkuvan transgression tilassa. [--] Se tarkoittaa myös, että identiteetti voi olla olemassa vain täyttymättömänä projektina. (Bauman 2002, 109, 39). Kaisa Niemiselle halu on tyydytetty, lupaus on riittävä. Identiteetti tässä ja nyt, läsnä. Täytenä.

Niemisen tuki on ratkaiseva perusta sille, että Mies voi liittyä subjektina laajemmin sosiaaliseen yhteisöön, alkaa itse luoda aktiivisesti omaa elämänsä:

- Onko teillä? (Mies Anttilalle)
- Mitä?
- Tarjota asuntoa?
- Onko linnuilla siivet? Ulvooko susi ikävänsä?
- Erikssonin kontti on tyhjänä. (Nieminen)

Anttila vuokraa miehelle tuon kontin ja tämä siivoaa kontin kodikseen. Sähkötkin laitetaan. Mies huolehtii myös kotinsa sisustuksesta, istuttaa itsellensä perunamaan. Elokuvan oman kodin metaforat ja symboliset merkit toimivat tehokkaasti. Kontin muuntuminen omaksi kodiksi on miehen aktiivinen luova teko.

Elokuvan sisältö viittaa samalla monin tavoin yhteiskunnallisiin epäkohtiin kuten asunnottomuuteen ja työttömyyteen. Näin se oikeuttaa katsomaan elokuvaa tällä konkreettisella yhteiskunnallisella tasolla. Mutta olennaisempi minulle on kuitenkin sen kysymyksen herääminen, mitä ihmisen itseydelle merkitsee asunto ja ennen muuta kodin löytyminen tai fyysisen tilan - asunnon - kodiksi rakentaminen. Elokuva ei määrittele ihmisiä asunnottomiksi, Toisiksi, heiksi. Sen tekevät elokuvassa paikoin yhteiskunnan edustajat. Tuota määrittelyä ovat Kaurismäen elokuvasta rakentaneet tällä katsomisen tavalla virittyneet kriitikot ja toimittajat (esim. A-talk 2002). Jari Ehrnrooth (2002, 100) puhuu yksilöllisen ja yleisen keskinäisestä yhteydestä Kaurismäen elokuvissa: "Elokuvien mytologinen ja dramaturginen tehokkuus piilee siinä, että samaan asetelmaan on saatu suomalainen, kohtalonomainen todellisuus melankolisine sävyineen ja ankarine sosiaalisine riippuvaisuuksineen, ja sen vastavoima, eksistentiaalinen vapaudenfilosofia [...]. Näin syntyy äärimmäinen jännite, joka antaa Aki Kaurismäen työläistrilogian teoksille hieman arvoituksellisen, mutta aina toden ja hurmaavan tunnun. Kaurismäen sankarin toimintaympäristönä on yhteiskunta, joka määrää yksilön kohtaloa. Yhteiskunnassa on epäoikeudenmukaisuutta ja vääryyttä, mutta siellä on silloin tällöin myös oikeudenmukaisuuden pilkahduksia. Sankarin omaa mielentilaa luonnehtii tietynlainen itsერიittonen ylpeys. Se on ylpeyttä itseä varten. Se on alkuvoimaista, jääräpäistä ja uppiniskaista - sanoisinko arkaaista. Se ei ole ylimielisyyttä muita ihmisiä kohtaan, vaan se on ylpeyttä omasta arvosta ja omasta tiestä."

Niin pieni ihmissydän on, vaan avara ja pohjaton
Osalliseksi yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta ja luovasta työstä

Meidän yhteiskunnassamme koti - vähintäänkin asunto - on välttämätön, mutta ei riittävä 'ylpeydelle omasta arvosta ja omasta tiestä'. Tärkeätä itseksi tulemisen tiellä on, että ihminen voi luoda itselleen ihmisarvon aktiivisella vaikuttamisella ja omalla työllään. Työpaikan² löytäminen ei ole helppoa, kun ihminen ei tiedä kuka ja mikä hän on, mitä hän osaa. Tai hän tulee vieraasta kulttuurista toiseen, jonka olemisen tavat, kieli jne. ovat vieraita. Edellytyksenä on, että on toisia ihmisiä, jotka tukevat ja auttavat yhteiskunnallisen ja sosiaalisen paikan ja tehtävän löytymisessä. Pelastusarmeijan Irma ja naisupseeri ovat miehelle tässä suhteessa avainhenkilöitä:

Irma Pelastusarmeijan naisupseerille:

- Käsittääkseni tuolla on onneton ihminen. Meidän kai pitäisi auttaa häntä.

² Tässäkin voidaan ajatella työtä palkkatyötä laajemmin, esim. lapsilla ja nuorilla opiskelu on työtä. Lapsi tai nuori joka ei käy koulua tai käy sitä epäsäännöllisesti, jolla on syystä tai toisesta vaikeuksia koulunkäynnissä, määritellään helposti syrjäytyneiden tai syrjäytymisvaarassa olevien kategoriaan.

- Hyvä on, pyydä hänet tänne.
(Mies saa työtä Pelastusarmeijalta)
- [---]
- Koska toimintamme perustuu hyväntekeväisyyteen, ymmärtänette ettemme voi maksaa teille samanlaista palkkaa kuin yksityiset työnantajat.
- Tottakai.
- Kuitatkaa tähän.
- Panenko ruksin.
(Naisupseeri ottaa miehen sormen ja kostuttaa sen musteeseen ja painaa jäljen).

Toisten osoittama huolehtiminen ja välittäminen on luonut perustan sille, että Mies pystyy liittymään yhteisönsä toimintaan omalla aktiivisella ja luovalla työllään. Hän jättää työllään työyhteisöönsä myös historiallisen jäljen vaikuttamalla siihen, että pelastusarmeijan soittajien (vertauskuva tietystä varsin järjestäytyneestä yhteiskunnallisesta organisaatiosta, joka on kuitenkin toiminnassaan joustava ja ihmistä kuuleva) toiminta laajenee ja saa uusia sosiaalisen vuorovaikutuksen muotoja. Mies ehdottaa uusiutumista pelastusarmeijan naisupseerille, joka vastaa:

- Musiikki ei toistaiseksi ole tappanut ketään. Voisihan sitä kokeilla. Lauleskelin itsekin jonkin verran nuorempana. Mennään.

Kohtaus on huumorintäyteinen viittaus myös elokuvan ulkopuoliseen realiteettiin - fakta ja fiktio sekoitetaan tietoisesti - upseeria esittää Annikki Tähti. Miehen luovan toiminnan merkitys laajenee riemullisesti myös konttikylän (tavallisen kansan) keskuuteen, kun orkesteri esiintyy yleisölle. Naisupseeri - siis Annikki Tähti - asettuu laulusolistiksi: 'Niin pieni ihmissydän on vaan avara ja pohjaton...' Konttikylän kansa innostuu tanssimaan. Järjestäjäorganisaation edustajat joutuvat miettimään toiminnan ja organisaation perusarvojen yhteensopivuutta, mutta hyväntahtoisuus jatkuu tässäkin:

- Olikohan tämä nyt viisasta.
- Luoja tietää, mutta antaa heidän tanssia.

Huumeita saatte kadulta
Vaaroja itsen etsimisen tiellä

Kaikki sosiaaliset kohtaamiset eivät Kaurismäen 'sadussakaan' ole hyväntahtoisia. Miehen oleminen identiteettinsä kadottaneena, 'päävammaisena' - erilaisena ja outona - aiheuttaa monia vaikeuksia. Eteneminen itsen tiellä ei ole mutkatonta eikä tapahdu koettelemuksitta kuten ei uuden oppiminen yleensä. Suhtautuminen häneen on työvoimatoimistossa tylyä, hän joutuu pankkiryöstössä panttivangiksi ja sen jälkeen vankilaan. Työvoimatoimiston miesvirkailija on tiukkana:

- Pidättekö meitä pilkkananne? Nyt häipykää silmistäni. Huumeita saatte kadulta. Älkää tulko toiste tuhmaamaan aikaamme.

Tämäkin kohtaus voidaan katsoa metaforana todellisuudesta: Miten monen nuoren ja esimerkiksi maahanmuuttajan elämää ohjaa tällainen 'järjestyksen' asenne?

Elokuvasadun sankari joutuu osoittamaan, onko hän itsenäisen ja vapaan elämänsä arvoinen. Rohkealla, epäitsekäällä mutta myös itsestään huolehtivalla toiminnalla ja tietenkin - tässä elokuvassa: suojelusenkelien, hyvien haltijoiden (kuten Niemisen pojat, Pelastusarmeijan Irma, tämän lähettämä asianajaja, Matti Vuori) myötävaikutuksella - hän selviää 'voittajana'. Mies ei siis lannistu, vaan säilyttää oman arvokkuutensa ja rohkeutensa pelottavissakin tilanteissa. Hän ansaitsee tarinan lopussa kuninkaanlinnan ja prinsessan: Oman itsensä, kotinsa ja mahdollisuuden elää itsensä oloista miehen elämää kumppaninaan nainen, Irma.

Henkilöllisyytenne on selvinnyt

Miehellä on nyt koti, hän on luonut itselleen paikan yhteisössään, hänellä on työ, rakastettu, hän on voittanut toisten ihmisten tuella ja omalla rohkeudella sekä hyvántahtoisella toiminnallaan eteen tulleet koettelemukset. Hänen on oltava valmis eteenpäin kohtaamaan menneisyytensä, oman varjonsa ja siihen liittyvät vaikeatkin kokemukset, ne joista hän pakeni pois:

- Henkilöllisyytenne on selvinnyt.
- Vai niin.
- Päästimme kuvanne lehtiin ja vaimonne otti yhteyttä tänä aamuna.
- Vaimoni?
- Aivan. Teidän nimenne on Jaakko Antero Lujanen. Tuntuuko tutulta?
- Oletteko varma?
- Olemme. Olette kotoisin Nurmeksesta ja ammatiltanne hitsari.

Poliisi ihmettelee, ettei Miehestä - Jaakko Antero Lujasesta - ole tehty katoamisilmoitusta. Entisen vaimon kanssa käyty keskustelu antaa yhden tulkinnan siitä, miksi Mies joutui itsen menettämisen tielle:

- Itsesyytöksesi tekivät sinusta puhumattoman.

Syylisyys jota ei voinut kohdata esti asioiden selvittelyn, mies lähti pois puhumatta elämäänsä, kertomatta lähtöään. Yksi selitys itsen kadottamiselle ja myös realistiselle väkivallalle on tiedostamaton syylisyys, joka 'tekee puhumattomaksi' ts. kyvyttömäksi asioiden käsittelyyn. Keskusteluun kanssani liittyy myös Kaurismäelle läheinen ohjaaja Jan-Pierre Melville Eeva Kurjen tulkitsemana (Kurki 1997, 341, ks. myös Kierkegaard 1986, 153): Syylisyys moraalisisessa mielessä ei Melvillen elokuvissa ole syylisyyttä johonkin rikolliseen tekoon - sehän on aina ilmiselvää - vaan Kierkegaardin määritelmän 'syyttömyys on ei-tietoisuutta' käänteinen sovellutus. Melvillen elokuvissa syylisyys on tietoisuutta, vastuun ottamista omista teoista alusta alkaen viimeiseen asti. Syylisyydentunto - orastava tietoisuus omasta eettisestä vastuusta - johti päätökseen: Mies lähti pois, mutta sai unohtamisen, 'vanhan itsen' menetyksen avulla uuden

mahdollisuuden entistä vastuullisempaan olemisen tapaan suhteessa itseensä ja lähimpiinsä.

Olisi kaunista, jos ihmiset kohtelisi toisiaan paljon paremmin³
Toisten välittämistä ja huolenpitoa

Minulle Kaurismäen elokuva on ollut harvinaisen hyvää tekevä kuvaus välittämisen ja huolenpidon merkityksestä ihmisten keskinäisessä kanssakäymisessä. Erityisen merkitykselliseksi tuo 'sanoma' tulee, koska se tarkastelee itseyttä, jota ei leimaa itsekeskeisyys ja omahyväisyys vaan potentiaalinen kykymme ja mahdollisuutemme keskinäiseen hyväntahtoisuuteen, solidaarisuuteen - rakkauteen.

Tapio Rautavaara laulaa 'Oi ystäväin, oi armahain. Älä unhoita minua. Niin kauan kun vereni lämmin on, mä muistan sinua. Ma kannan kuvaas rinnassain ja sua vain ikävöin. Sen hehkuvan onnen min sulta sain, se polttaa päivin öin.' Mies menee kuppilaan Kurvissa. Tarjoilijan katse ja puhumisen tapa liikuttaa katsojan - minut - kyyneliin:

- Maksaako se?
- Ei vesi maksa. Ottakaa vain.
(Tarjoilija hakee keittäjän. Katsovat miestä. Kohta tarjoilija tuo ruuan)
- Jäi lounaalta yli. Näytätte nälkäiseltä.
- Minulla ei ole rahaa.
- Ei se mitään. Menee muuten haaskuuseen. Otatteko maitoa?
(Mies nyökkää pienesti).

On siis - ainakin sadussa - mahdollista, että me välitämme toisistamme vastapalvelua odottamatta. Tunne toisen olemassaolosta ja välittämisestä alkaa kannattaa ja antaa elämälle mielen ja tarkoituksen:

- Olenkin ajatellut ryhtyä rock and roll -manageriksi.
- Olet kovin puuhakas nykyisin. Elämänilosi näyttää palanneen.
- Tunnen itseni voimakkaaksi, koska sinä innoitat minua.

Erityiseksi kysymys innoittajan - välittävän toisen - 'aitoudesta' tulee silloin, kun toinen on ammattiauttaja. Miina Savolainen (2002, 35) on työskennellyt hoitajana lastenkotityttöjen kanssa ja kehitellyt heidän kanssaan voimauttavaa valokuvametodia. Työssään hän on pohtinut valokuvaustilanteessa syntyvän vuorovaikutuksen mahdollisuuksia: "Hoitajan ja nuoren välillä voi myös olla hankalasti sanoiksi puettava tunnemöykky, suuri kysymys keskinäisen kiintymyksen aitoudesta. Kun nuori tarvitsisi kipeästi hylkäämisen kokemustensa ja kaltoinkohtelunsa korvaajaksi lopullista rajaa, jossa rakkaus riittää, vaikka itse käyttäytyisi kuinka luotaantyötävästi tahansa, toinen onkin 'vain' töissä. Hänen kiintymyksensä, ilonsa, suuttumuksensa ja rajanvetonsa ovat ammatillisia. Välittääkö hän siis oikeasti?"

³ Kaurismäki, Aki. Kulttuurikanava. 30.5.2002.

Yksi ehto minulla on: Olet hyvä hänelle

Mies - Jaakko Antero Lujanen - saa takaisin menneisyytensä ja voi mennä elämässään eteenpäin. Hän on tullut kykeneväksi tekemään valintoja ja ilmaisemaan ne muille. Menneeseen ei voi palata. Mies on saanut osakseen toisten ihmisten huolenpitoa. Hyväntahtoisuus on ihmisten keskinäisen kanssakäymisen olennainen tunnuspiirre. Myös Jaakko Antero kykenee vastavuoroiseen toisen huomioonottamiseen. Hänelle on kylliksi konttikylän elämä, konttikylässä hänen kotinsa. Hän ei vaadi (entistä) omaansa takaisin, ei tunne tarvetta tapella siitä. Hän on valmis osaltaan antamaan, luopumaan, ilmaisemaan rakkautta:

- Ovaskainen.
- Lujanen.
- (Ovaskainen viittaa pihalle. Menevät. Ottavat tupakat ja panevat palamaan.)
- Tapellaanko?
- Miksi?
- Minä rakastan tuota naista.
- Se on hyvä. Hänkin näyttää pitävän sinusta.
- Mitäs tuo tarkoittaa?
- Ei mitään.
- Ei mitään?
- Ei.
- Etteikö sinulla ole vaatimuksia?
- Miksi olisi. Rakastakaa toisianne niin kuin rakastaisitte itse itseänne.
- Puhu suomea.
- Olemme eronneet. Eikä sitäkään ennen näytä menneen kovin hyvin.
- Etteikö tarvitse tapella?
- Ei minun puolestani.
- Taidat olla hienompi mies kuin mitä olen kuullutkaan.
- Sivuutan tuon. Yksi vaatimus minulla on. Olet hyvä hänelle.

Lopulta ihmisenä oleminen on yksinkertainen asia: Olet hyvä hänelle. Itselle niin kuin toiselle. Kuoleman kautta Mies uudestisyntyi tietoisuuteen, jossa hän on saanut käyttöönsä - jungilaisittain ymmärrettäynä myös oman feminiinisen - luopuvan ja anta(utu)van puolensa. Yksi sisäisen feminiinisuuden suuria vahvuuksia on kyky luopua, lakata kontrolloimasta ihmisiä ja tilanteita. ”Jättää miekka” - siis halu tapella - ”merkitsee luopumista pelkästään älyn ja loogisen ajattelun käytöstä, yrityksestä hallita tilanteita.” (Johnson 1983, 33). Mies kuunteli rakastavaa sisäistä ääntään, viisautta joka ei ole logiikan tai toiminnan maailmasta, vaan tunnetta, intuitiota, irrationaalista ja lyyristä.

Sadun ja unenkaltainen taide

Taide näkyvän ja näkymättömän - tietoisien ja tiedostamattoman - ilmentäjänä

En henkilökohtaisesti pysty mitenkään vaatimaan Miestä vailla menneisyyttä olennaisimmillaan asunnottomuuden tai yhteiskunnasta marginaaliin heitettyjen/joutuneiden ihmisten realistiseksi kuvaukseksi. Minulle elokuva on yleisesti ymmärrettyä 'yksilöllisen ja kollektiivisen' tai 'poliittisen' tiedostamattoman näkyväksi tulo (Kurki 1997, 14). Aki Kaurismäki on todennut itsestään elokuvantekijänä mm.: ”Olen erittäin itse- tai paremminkin alitajuntariittoinen. Heittelen sinne kaikkennäköisiä teemoja ja visioita hautumaan kuin pelukoppaan. Sitten sieltä tulee tavaraa valmiina ulos, jos on tullakseen. Tarkoitus on, että idea on valmis silloin, kun sitä alkaa kirjoittaa.” (Ylänen, HeSa 2002).

Oikeastaan kuitenkin vasta taiteen vastaanottaja kuten elokuvan katsoja luo näkemänsä ja kokemansa merkitykset. Me katsojat katsomme, tulkitsemme ja ymmärrämme elokuvan omasta positiostamme. Niin minäkin. Minulle elokuvan herättämä itku avasi kysymyksen sen pinnalle näyttäytyvää tematiikkaa syvemmistä merkityksistä. Elokuvaa näyttäytyy minulle ensisijaisesti taiteellisenä kerrontana, taideteoksena, joka ilmaisee tiedostamattoman kaipausta hyvältätahtoiseen, toisesta välittävään, samalla myös oman arvon tuntoa korostavaan elämään. Kohtaan Aki Kaurismäen intuitiivisesti herkkänä taiteilijana. Hän kantaa itsessään tämän päivän länsimaisen elämäntapamme vaurioita ja intuiotionsa 'kutsamana' tuottaa elokuvassaan näkyväksi sitä, mikä elämäntavastamme puuttuu.

Mies vailla menneisyyttä' voidaan nähdä taiteilijan 'alitajuisen' tuottamana yhteiskunnallisena, jopa poliittisena kritiikkinä, mutta 'toisin' kerrottuna. Ei poliittisena, sosiaalisena tai tieteellisenä puheena, vaan taiteen keinoin. Se ei vain - tai perinteisessä mielessä lainkaan - tuota kritiikkiä. Se transformoi ja tuo vaihtoehdon siitä, miten ihmisen kokoinen elämä olisi kylliksi, miten voisimme välittää ja pitää huolta itsestämme ja toisistamme. Jari Ehrnrooth (2002, 200–201) on tarkastellut Aki Kaurismäestä usein esitettyä käsitystä suomalaisuuden tulkkina ja päätyy toteamaan, että hänen 'selkeästi suomalaiset' elokuvansa ovat perin selkeästi epäsuomalaisia. Niiden päähenkilöt elävät kyllä suomalaisissa puitteissa, mutta itse asiassa he ovat suomalaisuudesta irtautujia. He pelastautuvat. He ovat eksistentiaalisia voittajia eivätkä häviäjiä, eksistentiaalisia sankareita. Voisiko toisin kerrottu tarina sittenkin muuttaa myös kokemusta itsestämme ja elämästämme sekä elämisen tapojamme?

On kysytty voiko tämä elokuva puheenvuorona johtaa esimerkiksi poliittiseen muutokseen ja samalla epäilty (syystäkin) sen suoraa poliittista vaikuttavuutta: En ole kuullut tällaista keskustelua. Ehkä se on niin pumpulointua, ettei se vaikuta politiikkaan. En usko, että elokuva vaikuttaa seuraaviin hallitusneuvotteluihin (Heikkilä, A-talk 2002). Myös Kaurismäki itse epäili elokuvan mahdollisuuksia: ”Ei elokuvalla ole sellaista voimaa, että sodan voisi estää” (Kulttuurikanava 2002). Jospa taiteen tehtävää ei nähtäisikään ensisijaisesti suorana interventiona, poliittisena manipulaationa, vaan

mielen merkitys- ja luomistyönä, joka mahdollistaa muutoksen: sadun- ja unenkaltaisen todellisuuden transformaation.

Taideteos voi olla tai sitä voidaan katsoa (historiallisena tai dokumentaarisena) kertomuksena tapahtuneesta ja näkyvästä - nk. realistisesta todellisuudesta. Kuitenkin: ”Kuinka usein Jean Cocteaun 'Orfeuksen testamentista' (Le testament d'Orphée, 1960) onkaan lainattu, että elokuvat ovat unta, jonka katsojat uneksivat yhdessä. [---] Tiedostamattomat asenteet siirtyvät aiheesta ja ajasta toiseen, kantanäystä elokuvauneen, jos vapaasti sovellan Sigmund Freudin uniteoriaa yksilön sijasta kansaan.” (Kurki 1997, 15). Olennaista olisi taiteen kerronta osin fiktiivisenä, symbolisena, vertauskuvallisena transformatiivisena tulkintana todellisuudesta tuottamaan uutta oivallusta siihen, mikä ei ole ilmeistä ja näkyvää.

Tuttuun voisi mielen luovan työn avulla tulla uusi näkökulma niin, että tiedostamattomaan painuneen kestäminen ja tunnistaminen voisi olla helpompaa kuin suora viittaus tai realistinen paljastus. Fiktioelokuvaa pidetään luonteeltaan todellisuuden vastaisena, koska se ei voi tarjota merkkejä tosiasioista ja todellisuudesta, ei niitä itseään. Silti elokuvat ovat täynnä viittauksia todelliseen, kuten todisteita suhteesta rahaan, luokkaan, rotuun, sotaan ja muihin kulloinkin ajankohtaisiin kysymyksiin, jotka ovat niiden tekijöille tärkeitä, mutta jotka kuitenkin halutaan peittää ja tarjota katsojille näennäinen pakotie todellisuudesta. (Kurki 1997, 16). Fiktiivinen elokuva kertoo kuvitteellisesta mutta todellisuuden kaltaisesta maailmasta. Se tuottaa juonensa lisäksi toisen kertomuksen, joka ei elokuvassa ole ilmeisenä läsnä. Elokuvantekijöillä voi olla ymmärrystä, tahtoa, tietoa ja keinoja asioiden välittämiseen tietoisesti, mutta kiertoteitse. Myyttiseksi, sadun- ja unenomaiseksi kerrottu elokuva - taideteos - tuo meille mahdollisuuden katsoa itseämme - yksilöllisesti ja kollektiivisesti - sellaisina kuin perimmältään olemme, se voi itse asiassa osoittaa 'ongelman' ytimeen (Johnson 1983, 168), avata oven uuteen olemisen tapaan. Valinta on katsojan.

Rakkaus ja toivo taiteen yhteiskunnallisena viestinä

Mies vailla menneisyyttä romanttinen melodraamako? Johnsonin (1983) määrittelemässä merkityksessä myyttisissä tarinoissa - kollektiivisessa tiedostamattomassa - romanttinen rakkaus on jotakin joka täydentää meidän itseyyttämme puuttuvalla puolellamme. Myyttisessä symboliikassa itse representoituu usein maskuliininen - feminiininen -parissa: kuningas ja kuningatar, prinssi ja prinsessa, jumalallinen sisar ja veli, jumala ja jumalatar. Tällä tavoin psyyke kertoo, että itse on yksi, vaikka koemme sen koostuvan täydentävistä vastakohtista. (1983, 19). Vasta romanttisen - tai sellaiseksi nimitettävissä olevan - rakkaudentunteen avulla, yhdistymisellä, ihminen eheytyy, tulee kokonaiseksi.

Laajennan ajatuksen koskemaan yksilöllisen ohella myös yhteisöjä ja yhteiskuntaa. Millainen merkitys Kaurismäen elokuvaa edeltävillä maailmantapahtumilla kuten vuoden 2001 syyskuun 11. päivällä ja sen jälkeisillä median tuottamilla suurilla kertomuksilla pahasta sekä pahan ja hyvän taistelusta, loputtomasta väkivallasta, sodan

uhkasta, oli sille, että tämä elokuva sai niin myönteisen vastaanoton? Täydensi kulttuurista vajautta, muistutti kuoleman rinnalle elämän. Ainakin minä tunnistan sekä yksilöllisessä elämässäni että kokemuksissani laajemmista maailmantapahtumista välittämisen, huolenpidon, myötätunnon, keskinäisen solidaarisuuden ja rauhan syvää kaipausta. Skolimowski (1984, 198) puhui toivosta olemuksemme luontaisena osana. Elokuvan herättämä liikutus oli hyvää tekevä kokemus. Se toi valon ja toivon. ”Toivo viestittää meille, että rohkeudella, myönteisyydellä ja myötätunnolla voimme saada aikaan asioita, jotka usein näyttävät mahdottomilta.[---] Myönteisesti ilmaistuna toivo on myöntämistä, eikä myöntämisen tarvitse olla typerää. [---] Toivo on sitä, että vaadimme uudestaan omaksi sitä, mikä on paras osa meissä.” (Skolimowski 1984, 202).

Romanttisen rakkauden ja 'todellisen' rakkauden välillä on kuitenkin olennainen ero. Romanttinen rakkaus perustuu tarpeeseen, haluun saada tuo puuttuva täydennykseksi itselle. Minä haluan ja tarvitsen sinua voidakseni olla täydempi, tunteakseni olevani 'rakastunut'. Romantiikan kaipuu on aina omien yksilöllisten tai kollektiivisten projektioittemme, odotustemme ja fantasioittemme suuntainen. Siten tällainen rakkaus on perustaltaan egosentristä. Me vaadimme saavamme toisen, toisen on tyydytettävä tarpeemme, kaipauksemme. (Johnson 1983, 189 – 201). On siis oikeutettua kutsua Miestä vailla menneisyyttä romanttiseksi, jos se meissä katsojissa täydensi yksipuolista ahdistavuutta ja väkivaltaa hyvän kokemuksella.

Elokuva oli eheyttävä kokemus kaipaavalle. Kuitenkin oikeastaan: elokuva nimenomaan paljasti - liikutuksena, hyvänä olona, kaipauksena ilmenevän - vajauden, puutteen, antoi meille mahdollisuuden tulla siitä tietoisemmiksi. Elokuvan symbolisesti ja vertauskuvallisesti tuotettu paljastus ei näin katsottuna olekaan vain katarttinen kokemus, vaan niin kuin tärkeä uni se tuo etemme symbolisesti ja vertauskuvallisesti 'uudeksi kerrotun tarinan' (Grossberg, ks. Lehtonen 2001), avaa näkymän muutoksen mahdollisuuteen.

Mies vailla menneisyyttä -elokuva tekee näkyväksi varsinaisen rakkauden. Rakkaus, rakastaminen on ennen muuta olemisen tapa, erityinen suhde toiseen ihmiseen. Rakkaus kunnioittaa toista sellaisena kuin tämä on (Johnson 1983, 189 – 201). Toista ei määritellä, ei odoteta toisenlaiseksi, ei vaadita itselle tai samanlaisuuteen kuuluvaksi. Rakastaessamme näemme toisen yhtä arvokkaana kuin itsemme. Itse asiassa ei ole Toista, olet Sinä. Näin ymmärrettynä rakkaus on perusolemuksestaan itselle haluavan itsekeskeisyyden vastakohta. Romanttisesti rakastunut odottaa toisen olevan hänen toiveittensa tai arvojensa kaltainen. Rakkauden olemukseen kuuluu, että emme käytä toista tekemään meitä onnelliseksi, vaan annamme rakkautemme ja kunnioituksemme - itsemme - hänelle. Olen hyvä sinulle. Sittenkin - kenties - enemmän kuin mitään muuta kaipaamme sitä, että kykenemme itse rakastamaan emme niinkään hetkelliseksi jäävää rakastuneena olemista (Johnson 1983, 201, ks. myös deRivera 1977).

-Jaakko Antero ja Irma lähtevät yhdessä. Etäänntyvät katsojasta.

Annikki Tähti laulaa:

' Usein haaveissani kuljen satumaani lehmustohon.

Muisto rakkauden, sitä unhoita en.

Se säilyy aikojen taa.... '

Kirjallisuus

- Asper, Kathrin. 1995. Övergiveness och främlingskap Alkuteos Verlassenheit und Selbstentfremdung. Neue Zugänge zum therapeutischen Verständnis. Solna: Centrum för Jungiansk Psykologi Ab.
- Bardy, Marjatta. 2000. Sisäinen koti, tarinallisuus ja elämän lukutaito. Yhteiskuntapolitiikka 2.
- Bardy, Marjatta - Johanna Barkman. 2001. Tunteet ja ilmaisutaidot sosiaalipoliittisena kysymyksenä. Yhteiskuntapolitiikka 3.
- Bauman, Zygmunt. 2002. Notkea moderni. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bettelheim, Bruno. 1984. Satujen lumous, merkitys ja arvo. Alkuteos The uses of Enchantment. Helsinki: WSOY.
- Buber, Martin. 1993. Minä ja sinä. Alkuteos Ich und Du. Helsinki: Wsoy
- deRivera, Joseph. 1977. A structural theory of the emotions. New York: International Universities Press, Inc. Psychological Issues, monograph 40.
- Eakin, Paul John. 1999. How our lives become stories. Making selves. Ithaca: Cornell University Press.
- Ehrnrooth, Jari. 2002. Kaksi syntymää ja yksi kuolema. Helsinki: WSOY.
- Johnson Robert A. 1983. The psychology of romantic love. London: Penguin Books Ltd.
- Jung, C. G. 1960. Über die Psychologie des Unbewussten. Zürich: Rascher & Cie.
- Jung, Carl G., ym. 1992. Symbolit. Piilotajunnan kieli. Alkuteos Man and his symbols. Helsinki: Otava.
- Hannah, Barbara. 1981. Encounters with the soul: Active imagination as developed by C. G. Jung. Santa Monica: Sigo Press.
- Helne, Tuula. 2002. Syrjäytymisen yhteiskunta. Helsinki: STAKES. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia 123.
- Järventie, Irmeli. 2001. Eriarvoisen lapsuuden muotokuvia. Teoksessa Järventie, Irmeli – Hannele Sauli (toim.): eriarvoinen lapsuus. Porvoo: WSOY.
- Kierkegaard, Sören. 1986. Antingen - eller och begreppet ångest. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Krappala, Mari. 2002. Suhde toiseen ilman kolmatta ennalta määrättyä nimittäjää. Teoksessa Sava, Inkeri - Marjatta Bardy (toim.): Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen. Työpaperit. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja F 21.
- Kurki, Eeva. 1997. Varjojen ritarit - Jan-Pierre Melvillen elokuvat ja eksistentiaalinen moraalit. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 17.
- Lehtonen, Mikko. 2002. Syyskuun yhdenentoista merkitys. Tampere: Vastapaino.
- Mantere, Meri-Helga. 1991. Mielen kuvat. VAPK-kustannus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 9.
- Mantere, Meri-Helga. 1996. Opettajan ja terapeutin. Kuvataideterapia heijastusmapintana. Teoksessa Piironen, Liisa ja Antero Salminen (toim.):

- Kuvitella vuosisata. Taidekasvatuksen juhlaKirja. Taideteollinen korkeakoulu: Taidekasvatuksen osasto.
- McLaren, Peter. 1993. Multiculturalism and the postmodern critique: Towards a pedagogy of resistance and transformation. *Cultural Studies* 7,1.
- McLaren, Peter. 2001. Multikulttuurinen narratiivi, identiteetin rakentuminen ja kriittinen pedagogiikka postmodernissa Amerikassa.
- McNiff, Shaun. 1986. *Educating the creative arts therapists*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Myyrä, Juhani. 1984. Maailman luominen ja luomisen maailma - luova tapahtuma myyttien kuvaamana. Teoksessa Haavikko, Ritva ja Jan-Erik Ruth (toim.): *Luovuuden ulottuvuudet* Espoo: Weilin+Göös.
- Riedel, Ingrid. 1993. *Bildspråket i terapi, konst och religion*. Alkuteos *Bilder in Therapie, Kunst und Religion*. Solna: Centrum för Jungiansk Psykologi Ab.
- Savolainen, Miina. 2002. Maailman ihanin tyttö. Teoksessa Sava, Inkeri - Marjatta Bardy (toim.): *Taiteellinen toiminta, elämäntarinat ja syrjäytyminen*.
- Semprún, Jorge. 2000. *Kirjoittaminen ja elämä*. Suom. Irma Koistinen. Helsinki: Like.
- Skolimowski, Henryk. 1984. *Mielen näyttämö*. Alkuteos *The Theatre of the Mind*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. 1996. *Maailmasta kolmanteen*. Suom. Jyrki Vainonen. Jyväskylä: Vastapaino.

Lehtiartikkelit ja TV-ohjelmat

A-talk 29.5.2002. Aki Kaurismäen kurjalistotaru näytti mainetta Cannesissa. Mikä yhteiskunnallisissa saduissa vetoaa? Toimittajien lisäksi keskustelijoina ohjelmassa elokuvakriitikko ja kirjallisuudentutkija Markku Soikkeli, elokuvakriitikko Helena Ylänen, kulttuurihistorian professori Hannu Salmi sekä Stakesin ylijohtaja, köyhyystutkija Matti Heikkilä.

HeSa.2002a. Saarelainen, Ari: Aki Kaurismäki palkkasi asunnottomia avustajiksi Pelastusarmeijan ruokalasta. *Helsingin Sanomat* 30.5.2002.

HeSa.2002b. Paananen, Erkki: Nuoret tekevät yhä vakavampia ja laajempia rikoksia. *Helsingin Sanomat* 6.8.2002.

Kulttuurikanava. Uusinta 30.5.2002.

Matkalla käsitteellisen muutoksen prosessikuvaukseen matematiikassa

Kaarina Merenluoto

Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Käsitteellisen muutoksen teoreettisen keskustelun piirissä on viime aikoina ryhdytty kiinnittämään erityisesti huomiota muihinkin kuin pelkästään kognitiivisten tekijöiden osuuteen tapahtumassa (Lehti & Merenluoto 2002). Varsinaista prosessiin keskittyvää tutkimusta on kuitenkin vielä vähän. Tämän artikkelin lähtökohtana on tarkoitus paneutua käsitteellisen muutoksen prosessin tutkimiseen matematiikassa. Artikkelissa tarkastellaan keväällä 2002 tehtyä pilottikokeilua, josta on saatu kiinnostavia ja varteenotettavia tuloksia jatkotutkimuksia varten.

Johdanto

Matemaattisen tietämyksen keskeinen olemus on sen abstrakti luonne. Vaikka kieli on samantyyppistä kuin esimerkiksi fysiikan kieli - puhutaan avaruudesta ja objekteista, ja matemaatikko kuvaa lukujoukkoja vähän samaan tapaan kuin fyysikko molekyyliä ja hiukkasia. Se kuitenkin eroaa fysiikasta siinä, että sen rakenteet ja objektit, kuten luvut ja lukusuora, ovat kokonaan aistien ulottumattomissa, niihin voi yltää ainoastaan ”mielen silmin” (Sfard 1991). Koska matemaattiset oliot ovat abstrakteja, niitä käsitellään ns. representaatioiden välityksellä. Piirretty tai kirjoitettu luku 2 on yksi esimerkki representaatiosta ja vaikka itse lukuun ei voi koskea, sen representaatioita voi piirtää ja mallintaa monella tavalla. Esimerkiksi konkreettisten välineiden avulla voidaan tuottaa representaatioita, joilla voidaan abstrahoida vaikka lukumäärään, paljouteen, järjestykseen ja operaatioihin liittyviä ominaisuuksia.

Oppimisen ja opettamisen tekee kuitenkin pulmalliseksi se, että nämä konstruktiot ja abstraktiot eivät juuri ole siirrettävissä opettajalta oppilaalle, vaan oppilas joutuu konstruoimaan ne itse. Toisaalta oppilas ei mitenkään voi konstruoida matematiikkaa aivan omin neuvoin, vaan tarvitaan opettajan tai oppikirjan erityistä tukea (Dreyfus 1991, Sfard 1991). Näiden ominaisuuksien vuoksi matematiikan oppimista ei juuri voida kuvata jatkumona, vaan sille on ennemminkin ominaista epäjatkuvuus (Hatano 1996). Yksi tällainen epäjatkuvuuskohta on esimerkiksi siirtyminen luonnollisista luvuista rationaalilukujen alueelle. Oppilailla on taipumus säilyttää aikaisemmat luonnollisille luvuille soveltuvat säännöt, vaikka toimivatkin uudenlaisten lukujen alueella (esim. Huhtala 2000). Vastaavan tyyppinen epäjatkuvuus on kuitenkin ominaista muidenkin tieteellisten käsitteiden kohdalla (esim. Duit 1999, Vosniadou 1999). Oppilaalla on arjessa toimivaksi koettu malli objektista tai ilmiöstä, mutta vastaavan tieteellisen käsitteen omaksuminen edellyttää radikaalia muutosta aikaisempaan tietämykseen ja totuttuihin ajattelutapoihin.

Käsitteellisen muutoksen teoreettisessa keskustelussa (esim. Carey 1985, Chi, Slotta & de Leeuw 1994, Vosniadou 1994, 1999) on kiinnitetty huomiota nimenomaan juuri edellä kuvatun tyyppisen, radikaalin muutosvaatimuksen aiheuttamaan ongelmakenttään. Näiden teorioiden näkökulmasta tehdyssä empiirisessä tutkimuksessa on erityisesti otettu huomioon aikaisemman tietämyksen rooli uuden oppimisessa. Käsitteellisellä muutoksella tarkoitetaan siis olennaista muutosta oppijan aikaisempaan ajatteluun. Empiirisissä tutkimuksissa on saatu tulokseksi, että arjessa paikkansapitäväksi koettu tieto on hyvin vastustuskykyistä opetukselle. Näille ongelmille on lisäksi tyypillistä, että ryhmästä ja kansallisuudesta riippumatta, väärinkäsitykset ovat samantyyppisiä (esim. Lehtinen & Kuusinen 2001). Tulokset osoittavat, miten oppilailla on taipumus muodostaa aikaisemmasta tietämyksestä ja uudesta opitusta aineksesta epäjohdonmukainen ”synteesi” (Vosniadou 1994, 1999), sillä aikaisempi tietorakenne on usein myös tiedostamaton. Matematiikassa tällainen ilmiö on tavattu lukukäsitteen kohdalla, jossa luonnollisen luvun ominaisuuksien ja laskusääntöjen on todettu virheellisesti siirtyvän muiden lukujen (esim. rationaalilukujen) ajattelun alueelle (Merenluoto 2001, Vamvakoussi & Vosniadou 2002).

Useissa tutkimuksissa on osoitettu, että jo aivan pienillä lapsilla on intuitiivinen käsitys pienistä lukumääristä (esim. Starkey, Spelke & Gelman 1990, Starkey 1992, Gelman & Brenneman 1994). Esimerkiksi Carey ja Spelke (1994) väittävät, että inhimillistä päättelyä ohjaa sisäinen aihespesifi tiedon järjestelmä ainakin psykologian, fysiikan ja matematiikan alueella. Näillä jokaisella järjestelmällä on tietyt aiheita ja siihen liittyvää päättelyä hallitsevat ydinperiaatteet. Tämä tarkoittaa, että ihmisellä on hyvin varhaisesta iästä alkaen elämässään tiettyjä aihespesifejä valmiuksia (Carey 1992). Matematiikassa on lukukäsitteen kehittymisen näkökulmasta tärkeä painottaa sitä, että tämä hyvin varhainen ydintieto pienistä lukumääristä perustuu nimenomaan lukumäärien erillisyyteen. Toisin sanoen, jos jotain on yksi, pieni lapsi kokee sen eri asiaksi kuin sen, että sitä on kaksi (Gelman & Brenneman 1994). On myös tärkeä huomata, että tämä varhainen tieto ei ole luonteeltaan kielellistä, vaan siitä voidaan puhua esikielellisenä järjestelmänä. Lukusanojen kielellinen oppiminen sijoittuu kehityksen myöhempään vaiheeseen, jossa ne ensin opitaan loruina ja vasta sen jälkeen lapsi opettelee ”laskemaan” esineitä, eli syntyy yksi-yhteen vastaavuus lukusanan ja esineen välillä. Pienten lukumäärien kokeminen erillisenä on siten hyvin varhaista tietämystä, ja erillisyydellä tarkoitetaan tässä sitä, että jokaiselle luvulle on olemassa seuraava luku.

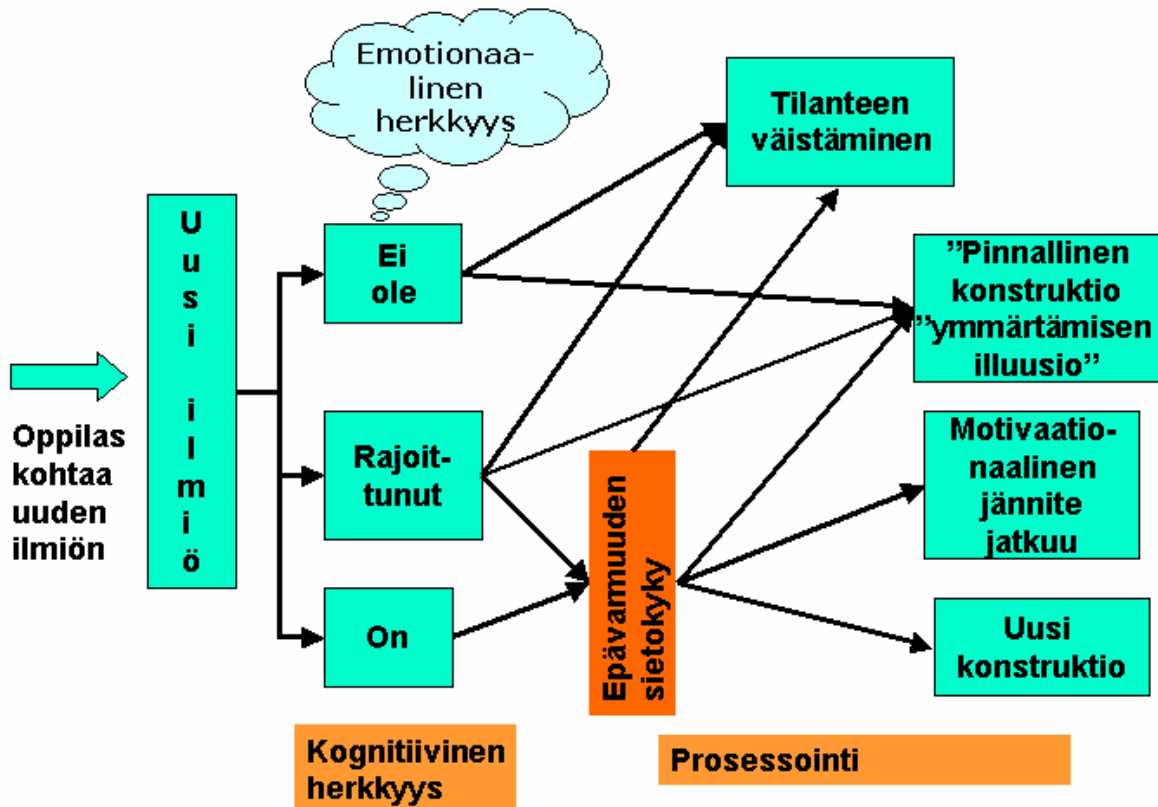
Hartnett & Gelman (1998) ottivat tutkimuksensa lähtökohdaksi sen, että lapsen aikaisempi tietämys toimii siltana uuden oppimiseen, mutta myös kompastuskivenä, mikäli uusi, opittava asia on kognitiivisessa ristiriidassa aikaisemman tietämyksen kanssa. He totesivat, miten jo suhteellisen nuoret (5 – 7 vuotta vanhat) lapset kykenivät aikaisempaan tietämykseensä lukujen seuraannosta nojautumalla abstrahoimaan ajatuksen, että lukujonoa voi aina jatkaa ja ettei viimeistä lukua ole. Mutta, kun samat lapset saivat tehtäväkseen lajitella järjestykseen helppoja murtolukuja, he olivatkin taipuvaisia käyttämään samoja strategioita, mihin olivat

luonnollisilla luvuilla tottuneet. Vastaavia tuloksia ovat saaneet myös kreikkalaiset Stafilidou ja Vosniadou (1999).

Empiiristen tutkimusten pohjalta on päätelty, että perusteellinen käsitteellisen muutoksen prosessi näyttää olevan sekä pitkäaikainen, että vaativa. Se näyttää vaativan oppijalta metakognitiivista tietoisuutta omasta ajattelustaan ja tietoista ajattelutavan muutosta (Flavel 1987, Vosniadou 1999), joihin ovat yhteydessä myös motivationaaliset tekijät (esim. Pintrich 1999). Matematiikassa lukukäsitteen kohdalla on todettu, että lukualueen laajennus näyttää vaativan oman lukukäsitteen tiedostamista ja tietoista muutosta ”luvun” ajattelussa. Koska luonnollisen luvun ominaisuudet ovat voimassa laajennusten jälkeenkin aina kun näiden lukujen joukossa operoidaan, laajennus rationaalilukujen alueelle vaatii kognitiivisista lähtökohdista ajattelun rinnakkaismallin konstruointia ”luvun” käsitteelle. Tässä rinnakkaismallissa oleville luvuille ei esimerkiksi seuraavaa lukua voi määrittää, vaan rajaton lähestyminen on mahdollista ja lisäksi laskusäännöt ovat aivan erilaiset. Lisäksi tämä käsitteellinen muutos vaatii joustavaa siirtymistä näiden ”luku” käsitteiden välillä tehtävyydistä riippuen.

Käsitteellisen muutoksen lähtökohdista tehtyä tutkimusta on tehty esimerkiksi biologian alueella (esim. Carey 1985, Ferrari & Chi 1998, Hatano & Inagaki, 1998, Mikkilä-Erdmann 2002), kemian alueella (esim. Wiser & Amin, 2001) ja fysiikan alueella (esim. Vosniadou, 1994, Slotta, Chi & Joram, 1995, Reiner, Slotta, Chi & Resnick, 2000, Ioannides & Vosniadou, 2002). Matematiikan alueella sitä on toistaiseksi tehty kohtalaisen vähän ja se on pääasiassa keskittynyt lukukäsitteen laajentamisen vaativan käsitteellisen muutoksen tutkimiseen (esim. Lehtinen, Merenluoto & Kasanen, 1997, Stafilidou & Vosniadou, 1999, Merenluoto & Lehtinen, 2000, Merenluoto, 2001, Merenluoto & Lehtinen, 2002, Vamvakoussi & Vosniadou, 2002). Tavallisin menetelmä näissä tutkimuksissa on ollut koota oppilailta aineistoa ja sitten lajitella se eri tasoille sen mukaan, miten vähän tai paljon tieteellistä ainesta vastauksissa on ollut. Tällöin on saatu tietoa eri vaiheissa olevasta kehityksestä, mutta varsinaisesta muutosprosessista tutkimusta on ollut suhteellisen vähän.

Aikaisempien tutkimusten (esim. Lehtinen 1984, Merenluoto 2001) perusteella on luonnosteltu tässä vaiheessa vielä erittäin hypoteettinen ja yksinkertaistettu malli mahdollisesta muutosprosessista (kuvio 1). Mallissa oletetaan, että kun oppilas kohtaa uuden ilmiön, hänen prosessointinsa seuraavaa vaihetta ohjaa kognitiivinen herkkyys ilmiön tunnistamiseen. Mikäli oppilas tunnistaa ilmiön uudeksi tai aikaisemman tietämyksensä suhteen erilaiseksi tämä kokemus johtaa jonkintasoiseen epävarmuuden kokemukseen. Jos oppijalla on kyky sietää tällaista epävarmuutta ja tietoinen prosessointi jatkuu, voi tuloksena syntyä uusi konstruktio oivaltamisen tuloksena. Toinen vaihtoehto on, että motivationaalinen jännite jatkuu uuden konstruktion kehittämiseksi. Toisaalta, jos oppilas ei kestä tilanteen aiheuttamaa epävarmuutta, se saattaa johtaa tilanteen väistämiseen.



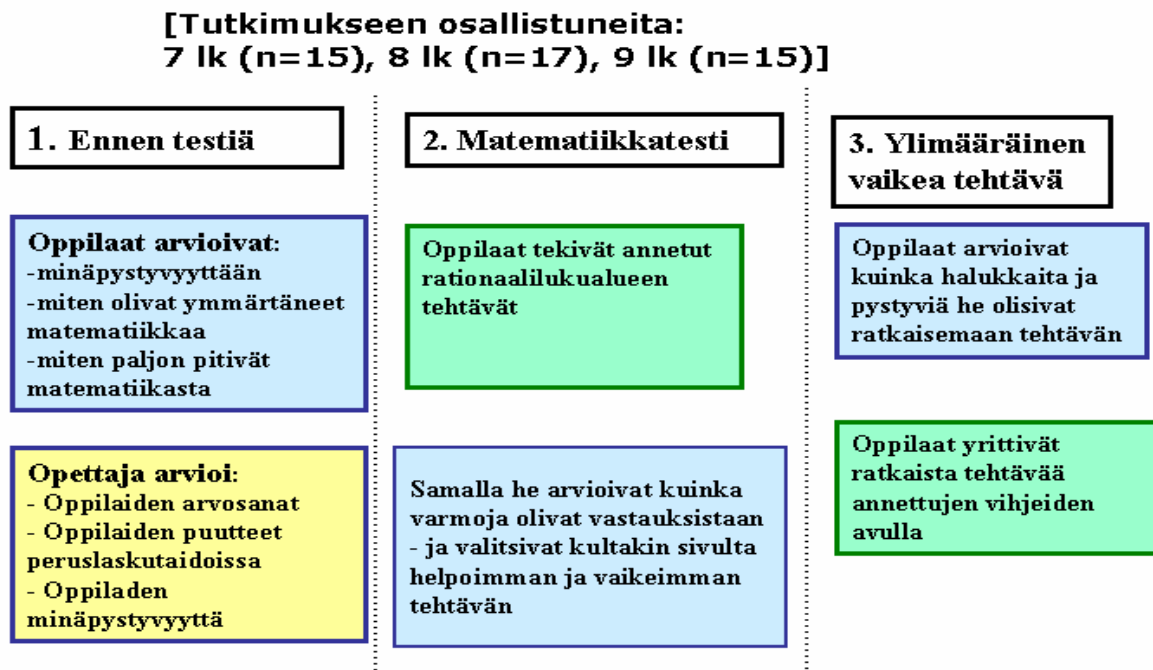
Kuvio 1. Yksinkertaistettu hypoteesi prosessista

Rajoittuneen kognitiivisen herkkyuden tilanteessa prosessi saattaa oppilaan kohdalla johtaa joko tilanteen väistämiseen tai pinnallisen konstruktion syntymiseen ja sitä kautta ymmärtämisen illuusion. Prosessimallissa kriittisinä vaiheina ovatkin juuri kognitiivinen herkkyys tilanteelle ja toisaalta epävarmuuden sietäminen. Käsitteellisen muutoksen prosessin tukemiseksi on siis tärkeää tietää, minkälaiset tekijät ovat yhteydessä näihin kriittisiin vaiheisiin. Prosessiin yhteydessä olevat motivationaaliset kysymykset ovat tässä mallissa vielä vähän kätkössä, mutta olemme tietoisia niiden olemassaolosta. Tämän artikkelin tarkoituksena on lyhyesti kuvata, minkälaisia tuloksia saatiin, kun tätä yksinkertaistettua mallia testattiin ja millaiset tekijät tässä aineistossa näyttivät olevan yhteydessä kognitiiviseen herkkyYTEEN ja epävarmuuden sietokykyyn.

Pilottitutkimuksen asetelma

Keväällä 2002 tehdyn pilottitutkimuksen lähtökohtana oli pyrkiä kuvaamaan käsitteellisen muutoksen prosessiin yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimukseen osallistui 47 oppilasta perusasteen 7-9 luokilta, joita kaikkia opetti sama opettaja. Tutkimus oli kolmivaiheinen (kuvio 2). Oppilaat täyttivät ensin lomakkeen, jossa he arvioivat suhdettaan matematiikkaan yleensä, ymmärtämisensä tasoa sekä minäpystyvyyttään matematiikan tunneilla. Toisessa vaiheessa he saivat tehdä rationaalilukujen hallintaa vaativan tehtävälomakkeen, jossa he tehtävien suorituksen ohella arvioivat vastauksensa varmuutta ja valitsivat sivuilta helpoimman ja vaikeimman tehtävän. Kolmannessa vaiheessa oppilaille annettiin vaikea tutkimustehtävä, jonka lukemisen

jälkeen he arvioivat omaa tilannekohtaista pystyvyyttään ja kiinnostustaan tehtävän suorittamiseen, jonka jälkeen heille annettiin vihjeitä tehtävän suoritusta varten.



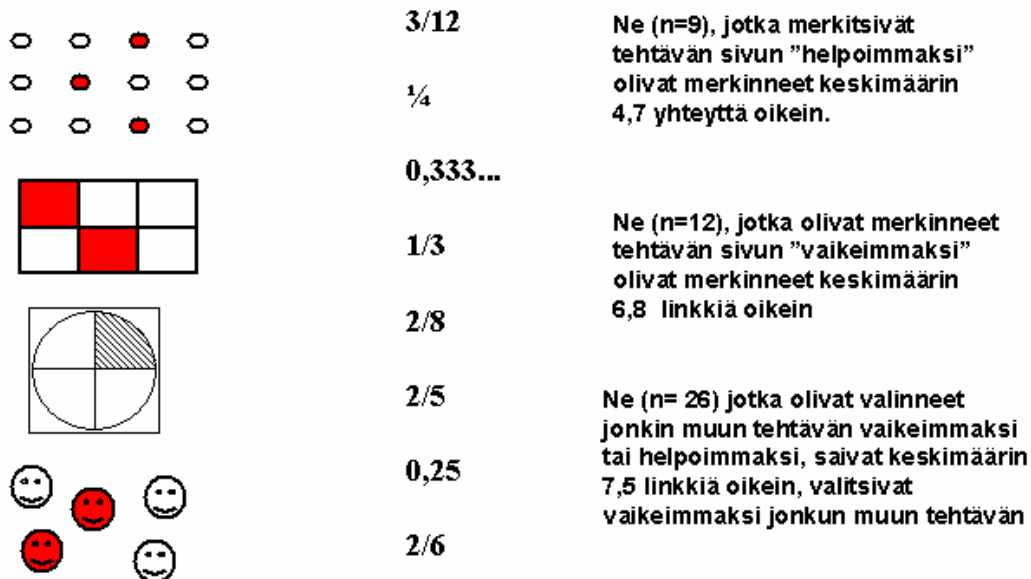
KUVIO 2. Pilottitutkimuksen asetelma

Mittaukset ja pisteytys

Ensimmäisessä vaiheessa oppilaat arvioivat viisiluokkaisella ”likert”- asteikolla, missä määrin annetut sanat (mielinen, hauska, pelottava jne.) kuvasivat heidän kokemustaan koulumatematiikassa. Lisäksi heitä pyydettiin kuvittelemaan, että paperille piirretty suorakaide edusti kaikkea sitä matematiikkaa, mitä he olivat koulussa kohdanneet ja heitä pyydettiin värittämään siitä osuus, jonka he hyvin ymmärsivät, tulokset laskettiin prosentteina. Minäpystyvyyttään matematiikan tunneilla oppilaat arvioivat viisiluokkaisella ”likert”- asteikolla, missä määrin olivat samaa tai eri mieltä esitetyn väittämän kanssa (esim. menen mielelläni taululle laskemaan; pidän vaikeista tehtävistä, koska silloin saa kunnolla miettiä; pidän matematiikasta). Näistä muodostettiin oppilaille summamuuttuja ”minäpystyvyys” (osioita 7, alpha 0,861). Koska opettaja arvioi kunkin oppilaansa samoilla väittämillä, näistä muodostettiin vastaavasti summamuuttuja (osioita 7, alpha 0,959). Opettaja arvioi lisäksi kunkin oppilaan yleisen koulumenestyksen matematiikassa sekä sen, missä määrin oppilailla oli puutteita peruslaskutaidoissa. Mittarissa oli vielä väittämät ”pelkään, että muut huomaavat, etten osaa” ja ”jos tehtävä on vaikea, jätän sen kesken”. Näistä mielipidettä arvioivat vastaavasti oppilaat ja vastaavasti opettaja kunkin oppilaan kohdalta.

Toisessa vaiheessa oppilaat tekivät murto- ja desimaalilukujen järjestystä, tunnistamista, ja lukujen tiheyttä lukusuoralla mittaavia tehtäviä sekä sanallisia ja mekaanisia tehtäviä. Nämä tehtävät pisteytettiin neliluokkaisella asteikolla 0 – 3. Kunkin tehtävän kohdalla oppilaat arvioivat lisäksi, kuinka varmoja he olivat vastauksestaan ja valitsivat kummaltakin tehtäväsivulta mielestään helpoimman ja vaikeimman tehtävän. Suoritukset ja varmuusarviot standardoitiin samalle asteikolle. Kognitiivinen herkkyys pisteytettiin sen mukaan, miten hyvin oppilas oli huomannut eroavuuksia luonnollisten lukujen ja rationaalilukujen välillä. Esimerkiksi, että ykköstä pienemmällä murtoluvulla kerrottaessa tuloksesta tulee pienempi, että saman luvun voi ilmoittaa monella eri tavalla (tunnistustehtävä), lukujen järjestäminen suuruusjärjestykseen, osan täydentäminen kokonaiseksi, murtoluvun määrittäminen lukusuoralta ja että murto- ja desimaaliluvuille ei seuraavaa lukua voi määrittää. Tässä pisteytyksessä yhdistettiin myös toisiinsa oppilaiden suorituksen ja varmuusarvion ero, joka perustui ajatukseen, että virheellisen vastauksen arvioitu korkea varmuus oli indikaationa heikosta kognitiivisesta herkkyydestä. Lisäksi otettiin huomioon myös, minkälaisen tehtävän oppilas oli valinnut vaikeaksi tai helpoksi. Esimerkiksi lukujen tunnistustehtävässä (kuvio 3), heikkoa kognitiivista herkkyyttä edustivat ne vastaukset, joissa oppilas oli löytänyt 4-5 ilmeisintä yhteyttä ja merkinnyt sen sivun helpoimmaksi.

Piirrä kuvista viiva niihin lukuihin, jotka esittävät, kuinka suuri osa kuvasta on värity. Sama kuva voidaan yhdistää useampiin lukuihin.



KUVIO 3. Esimerkki murtolukujen tunnistustehtävistä ja kognitiivisen herkkyyden yhteydestä vastauksen laatuun.

Kolmannessa vaiheessa oppilaat arvioivat 5-luokkaisella "likert" asteikolla, missä määrin olivat samaa mieltä vaikeaa tehtävää ja sen tekemistä koskevasta väittämistä (hetkellinen minäpystyvyys). Vaikeana tehtävänä oppilaat saivat tutkimustehtävän, jossa heidän piti laskimen avulla muuttaa murtolukuja desimaalimuotoon ja selvittää,

oliko desimaalimuodon päätyvyys tai päättymättömyys yhteydessä murtoluvun nimittäjään. Oppilaiden toiminta vaikean tehtävän selvittämisessä arvioitiin neliluokkaisella asteikolla 0 – 3 (hetkellinen kärsivällisyys).

Ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin varianssianalyysillä, jonka oletusten voimassaolo tarkistettiin normaalisuustesteillä. Oppilaat ryhmiteltiin eri profiileille käyttäen klusterianalyysiä ja lopuksi muodostettiin korrelaatioihin perustuva polkumalli Statistica ohjelman Sepath-modulin avulla. Malli valittiin perustuvaksi mitattujen muuttujien väliseen korrelaatioon, joka ottaa huomioon niiden välisen lineaarisen yhteyden. Tämä ei tarkoita sitä, että se olisi ainoa muuttujien välistä yhteyttä kuvaava malli, vaan sitä, että sopivuuskriteereitä käyttämällä saadaan aineistoa riittävän hyvin kuvaava malli. Näitä kriteereitä käyttämällä malli rakennettiin siten, että mukaan otettiin ainoastaan tilastollisesti merkitsevät yhteydet. Sopimattoman yhteyden valinta tulee heti näkyviin kriteeriluvuissa, joiden mukaan mallin sopivuutta aineistoon analysoidessa nollahypoteesina on, että malli sopii hyvin. Sopivuus tulee siten esiin ensinnäkin tilastosuureen (χ^2) arvona, johon liittyvän p-arvon tulee olla suurempi kuin 0,05. Keskeinen kriteeriluku on myös suure ”RMS”, joka tarkoittaa standardoitujen jäännösten neliöjuurta ja sen pitää olla pienempi kuin 0,05, jotta mallin sopivuus olisi hyvä (Steiger, 1995, 3592-3).

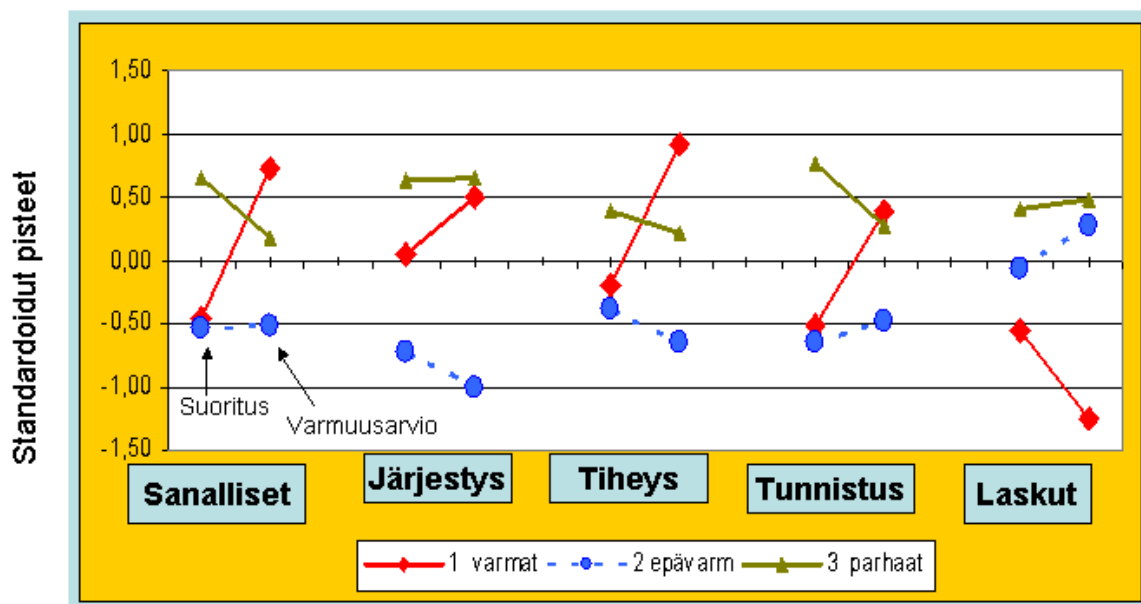
Tuloksia

Suorituspisteet ja varmuusarviot laskettiin prosentteina maksimista, jolloin suoritusten keskiarvo kaikille oppilaille oli 55,5 % (kh. 14,2 %) ja varmuusarvioiden 65,1 % (kh. 16,7%). Mielenkiintoista oli, että luokkatasojen välillä ei suoritus- ja varmuusarviot eronneet toisistaan, mutta kun oppilaat ryhmiteltiin opettajan antaman matematiikassa menestymisen arvion mukaan kolmeen ryhmään (4-6, 7-8 ja 9-10), ryhmien väliset erot olivat merkitsevät niin suorituksissa ($F(2, 44) = 18,58$; $p=0,000$) kuin varmuusarvioissakin ($F(2, 44) = 7,81$, $p=0,001$). Ero johtui siitä, että heikoimmin matematiikassa menestyneet erosivat muista tilastollisesti merkitsevästi (Scheffe, $p < 0,001$). Vastaava tulos saatiin kognitiivisen herkkyyden ($F(2, 44) = 2,70$; $p=0,000$), minäpystyvyyden arvion ($F(2, 44) = 20,02$; $p=0,000$) ja vastaavan opettajan arvion ($F(2, 44) = 100,13$; $p=0,000$) kohdalla. Näissä jälkimmäisissä kaikki ryhmät erosivat toisistaan merkitsevästi (Scheffe, $p < 0,001$). Matematiikassa menestymisellä (arvosanalla) on siis merkitsevä yhteys kognitiiviseen sensitiivisyyteen ja oppilaan kokemaan minäpystyvyyteen matematiikan tunnilla. Yleisenä tuloksena oli myös, että oppilaat hallitsivat murtolukumuodossa olevia rationaalilukuja huomattavasti heikommin kuin desimaalimuodossa olevia, mikä tuli erityisesti näkyviin lukujen järjestämistä koskevilla tehtävillä.

Oppilaiden yleistä toleranssia ja epävarmuuden sietoa mitattiin varmuusarvioiden lisäksi väittämällä ”pelkään, että muut huomaavat, etten osaa” ja ”jos tehtävä on vaikea, jätän sen kesken”. Oppilaiden arvioissa molemmissa matematiikan arvosanalla oli merkitsevä yhteys arvioihin ($F(2, 44) = 3,90$; $p=0,028$ ja $F(2, 44) = 8,50$; $p=0,001$, vastaavasti), ja ero oli ensimmäisessä merkitsevä heikkojen ja hyvien välillä (Scheffe,

$p=0,024$), mutta tehtävän kesken jättämisen arvioissa kaikkien kolmen välillä (Scheffe, $p=0,010 - 0,300$). Merkittävää on, että opettajan vastaavissa arvioissa vaikean tehtävän kesken jättämisen suhteen arvio oli samansuuntainen oppilaiden arvion kanssa, mutta pelkäämistä koskevassa väittämässä ei opettajan arvioissa ollut tilastollista eroa eritasoisesti menestyneiden oppilaiden kohdalla.

Suorituksen ja varmuuden välisten yhteyksien profiilien löytämiseksi oppilaat jaettiin ryhmittelyanalyysillä kolmeen eri ryhmään käyttämällä ryhmittelyperusteena suoritusten ja varmuusarvioiden standardoituja pisteitä eri tehtävätyyppien alueilla (kuvio 4). Kuviossa kunkin tehtäväalueen profiileita kuvataan janoilla, joissa janan vasemmanpuoleinen päätepiste kuvaa suorituspisteitä ja oikeanpuoleinen päätepiste varmuuspisteitä. Janan suunta osoittaa suorituksen ja varmuusarvion välisen yhteyden suunnan



KUVIO 4. Suorituspisteiden ja niitä vastaavien varmuusarvioiden välisten yhteyksien profiilit eri tehtäväalueilla.

Ensimmäiseen ryhmään, ”varmat” valikoitui 9 oppilasta (28 % pojista ja vain yksi tyttö). Tälle ryhmälle oli ominaista rajalliseen kognitiiviseen herkkyyteen viittaava suoritustasoa huomattavasti korkeampi varmuusarvio kaikissa muissa paitsi laskutehtävissä, joissa he olivat selvästi tietoisia heikosta osaamisestaan. Esimerkkinä tähän ryhmään valikoituneista oppilaista voidaan ottaa Kari (nimi muutettu). Hänen matematiikan arvosanansa oli keskitasoa ja hän käyttäytyi testitilanteessa hyvin. Oman arvionsa mukaan hän piti matematiikasta, meni mielellään taululle, oli hyvä laskija, mutta ei pitänyt vaikeista tehtävistä ja toisaalta matematiikka oli lannistavaakin. Toisin sanoen hän antoi ristiriitaisia vastauksia väittämälauseisiin. Omasta mielestään hän oli ymmärtänyt opetetusta koulumatematiikasta 77 %. Hänen testipisteensä olivat 53 % ja varmuusarvio optimistisesti 85 %, hänen kognitiivinen sensitiivisyystasonsa oli 14% maksimista. Hän ei pelännyt muiden arvioita osaamisestaan, mutta arvioi jättävänsä

tehtävän kesken, jos se osoittautuu hankalaksi. Hänen hetkellisen minäpystyvyyden arvionsa oli 84 %, mutta kärsivällisyys puuhata vaikean tehtävän kanssa olematon.

Toiseen ryhmään, ”epävarmat” valikoitui 16 oppilasta (41 % tytöistä ja 31 % pojista). Tälle ryhmälle olivat tyypillisiä heikot vastaukset ja niihin liittyvä heikko varmuusarvio. Julia (nimi muutettu), oli yksi epävarmojen ryhmään valikoituneista tytöistä. Hän oli heikosti menestynyt matematiikassa ja oli hyvin hiljainen testitilanteessa. Vaikean tehtävän kohdalla hän luovutti kokonaan, laittoi kynänsä ja paperinsa sivuun ja istui hiljaa. Oman arvionsa mukaan hän ei pitänyt matematiikasta, se oli hänen mielestään lannistavaa ja arvioi itse ymmärtäneensä noin 37 % opetetusta aineksesta, ja toivoi helpompia tehtäviä. Opettajan arvion mukaan hänellä oli vakavia puutteita peruslaskutaidoissa. Hänen pisteensä testissä olivat 26 % ja varmuusarvio 44%, ja kognitiivinen sensitiivisyys 43% maksimista.

Toinen esimerkki epävarmojen ryhmään valikoituneista oli Jukka (nimi muutettu). Hänen menestymisensä matematiikassa oli keskitasoa, mutta hän käyttäytyi levottomasti ja häiritsi testitilanteessa. Opettajan mielestä hän oli luokan vaikein oppilas. Jukka itse piti itseään melko hyvänä laskijana, mutta ei yhtään pitänyt matematiikasta ja oli täysin samaa mieltä väittämän ”pelkään, että muut huomaavat, etten osaa” kanssa, mitä opettaja ei kuitenkaan ollut huomannut. Omasta mielestään Jukka oli ymmärtänyt opetetusta matematiikasta noin puolet, hänen tehtäväsuorituksistaan vain 8 oli oikein, ja hän oli arvioinut varmuutensa hyvin alhaiseksi. Hän epäonnistui kaikissa niissä tehtävissä, missä kognitiivista herkkyyttä murto- ja desimaalilukujen suhteen olisi tarvittu. Hänen pisteensä testissä olivat 58 % ja varmuusarvio hyvin alhainen siihen verrattuna 27 % ja kognitiivisen sensitiivisyyden taso 7 %. Vaikeassa tehtävässä hän arvioi hetkellisen minäpystyvyytensä 68 % tasolle, mutta sai tehdyksi siitä vain hiukan ja vaelteli sitten pulpettinsa ympärillä muita häiriten.

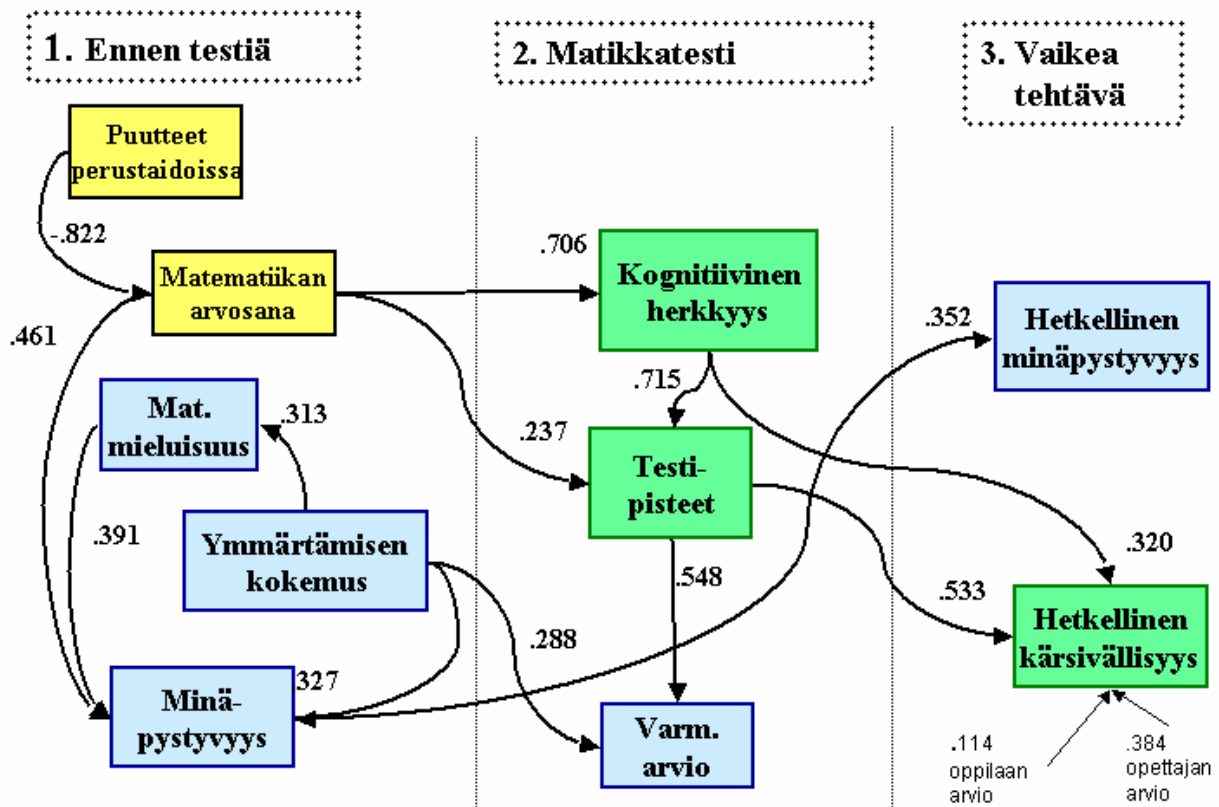
Kolmanteen ryhmään, ”parhaat”, valikoitui 21 oppilasta (41 % pojista ja 53 % tytöistä). Tälle ryhmälle oli ominaista parhaat suoritukset ja suoritukseen nähden selvä epävarmuus vaikeissa tehtävissä, kuten sanalliset, lukusuoran tiheys ja murtoluvun tunnistustehtävä (esim. kuvio 3). Esimerkkinä tähän ryhmään valikoituneista oppilaista voidaan ottaa 7-luokkalainen Aila (nimi muutettu), joka oli menestynyt matematiikassa hyvin ja käyttäytyi testitilanteessa mallikkaasti. Hän oli itse asiassa niin kiinnostunut vaikeasta tehtävästä, että jäi tunnin jälkeen vielä kysymään, miten se oikein meni, mikä viittasi motivationaalisen jännitteen jatkumiseen. Hän itse arvioi ymmärtäneensä tähän asti opetetusta matematiikasta kaiken (100 %) ja koki itsensä hyväksi matematiikassa. Hänen mielestään matematiikka oli helppoa ja hyödyllistä, mutta vaati kuitenkin ahkeruutta. Hän suoritti kaikki vaikeat tehtävät oikein, hänen testipisteensä oli 74 % ja varmuusarvio 73% ja kognitiivinen sensitiivisyys 100% näissä tehtävissä. Hänen vastauksensa kaikkein vaikeimpiin tehtäviin lukusuoran tiheydestä kuvastivat metakäsitteellistä tietoisuutta näistä luvuista. Esimerkiksi tehtävässä, missä kysyttiin, kuinka monta lukua on lukusuoralla lukujen 0,50 ja 0,52 välissä, hän vastasi ”2 tai enemmän, koska desimaaliluvut voivat olla kymmenesosia, sadasosia jne.”. Ja edelleen tehtävässä, jossa kysyttiin, mikä luku on seuraavana luvun 0,60 jälkeen hän

vastasi: ”varmaan vastaukseni on väärin, mutta desimaaliluvuissa voi olla vaikka kuinka monta numeroa pilkun jälkeen, joten en voi antaa vastausta tuohon kysymykseen”.

Kaikkien oppilaiden suhteen merkityksellistä on, että murtolukujen laskutehtävissä oppilaat olivat sensitiivisiä omalle osaamiselleen ja tunnistivat vaikeutensa. Esimerkiksi jakolaskutehtävässä $4:1/3$ ainoastaan 11 (23 %) laski tehtävän oikein ja arvioi varmuutensa korkealle, muut ilmaisivat epävarmuutensa. Mutta vaikeimmassa tehtävässä, jossa asetettiin kognitiivinen konflikti, kysymällä toisaalta kuinka monta lukua on kahden annetun desimaali tai murtoluvun välillä lukusuoralla ja toisaalta, mikä luku tulee ”seuraavaksi” annetun jälkeen, valtaosalla oppilaista ei ollut kognitiivista herkkyyttä huomata konfliktia, mikä näkyy erityisesti ”varmojen” varmuusarviossa (kuvio 4). Useimmille epävarmuutta tehtävässä aiheutti se, että siinä kysyttiin perusteluja. Monen mielestä 0,60 jälkeen seuraava luku on selvästi 0,61. Mutta kullakin luokka-asteella oli pari oppilasta (yhteensä 5), jotka olivat näin vaikeaa kysymystä aikaisemmin miettineet. Se tuli esiin samantyyppisinä vastauksina, mitä olivat edellä mainitut Ailan vastaukset.

Prosessin polkumalli

Prosessin polkumalliin (kuvio 5) on lisäksi otettu oppilaiden ennen testiä arvioima oma arvio siitä, miten he toimisivat vaikean tehtävän suhteen ja vastaava opettajan arvio. Varsinaisessa tilanteessa opettajan arvio oli selvästi tarkempi kuin oppilaiden oma.



KUVIO 5. Oppilaiden prosessia kuvaava polkumalli, jossa suorakaiteet edustavat mitattuja muuttujia ja niiden väliset yhteydet muuttujien välisiä korrelaatioita mallissa.

Polkumallissa tulee esiin, miten vahva yhteys opettajan arvioinnilla oppilaan puuttuvista perustaidoista on sekä matematiikan arvosanaan, että sen kautta testitulanteessa mitattuun kognitiiviseen herkkyyteen huomata rationaaliluvulle ominaisia ilmiöitä, jotka poikkeavat luonnollisten lukujen ominaisuuksista. On luonnollista, että kognitiivisella herkkyydellä oli myös vahva korrelaatio testistä saatuihin pisteisiin. Polkumallissa on mielenkiintoista, että oppilaiden minäpystyvyyden, matematiikan mielisyyden ja ymmärtämisen kokemukset muodostivat oman kokonaisuuden, joka oli yhteydessä toisaalta matematiikan arvosanaan, mutta toisaalta varmuusarvioihin ja hetkellisen minäpystyvyyden arvioon, mutta ei siihen, mitä oppilaat tosiasiallisesti tehtävien parissa tekivät. Tässä on tosin otettava huomioon myös, että ylimääräinen tehtävä oli useimmille oppilaille hyvin vaikea, ensinnäkin siksi, että he eivät olleet tottuneet tämän tyyppisiin tutkimustehtäviin ja toiseksi siksi, että monet olivat kokonaan unohtaneet, mitä ovat ”jakaja”, ”jaettava” ja ”osoittaja” ja ”nimittäjä”. Toinen selvä kokonaisuus polkumallissa on matematiikan arvosanan, eli matematiikassa menestymisen yhteys kognitiiviseen herkkyyteen, testisuoritukseen ja hetkelliseen kärsivällisyyteen. Matematiikassa hyvin menestyneet oppilaat olivat kiinnostuneimpia pohtimaan vaikeatakin tehtävää.

Diskussio

Tutkimuksen päätuloksina saatiin, että käsitteellisen muutoksen prosessiin yhteydessä olevat keskeiset tekijät näyttivät olevan niiden psykologisten ja motivationaalisten tekijöiden välimaastossa, joihin aikaisemmissa tutkimuksissa on viitattu. Näitä ovat esim. kognitiivinen herkkyys uudelle ajattelutavalle ja epävarmuustilanteen sietokyky. Hypoteettinen malli prosessista osoittautui tässä kokeilussa suhteellisen toimivaksi. Osa heikosti menestyneistä, joiden kognitiivinen herkkyys oli alhainen, väisti koko tilanteen vaikeassa tehtävässä, jokunen toimi defensiivisestikin, mikä näkyi joko täytenä sulkeutumisenä, häiritsemisenä, tai asiattomana kirjoitteluna vastauspaperiin. Rajoittuneen sensitiivisyyden kohdalla havaittiin myös niin väistämiseen, kuin ymmärtämisen illuusioonkin liittyviä ilmiöitä. Korkea sensitiivisyys oli selvästi yhteydessä epävarmuuden sietokykyyn ja motivationaalisen jännitteen jatkumiseen.

Tässä kokeilussa voimakkain kognitiiviseen herkkyyteen yhteydessä oleva tekijä oli aikaisempi onnistuminen matematiikassa. Tämä menestyminen oli yhteydessä myös minäpystyvyyden arviointeihin ja ymmärtämisen kokemukseen. Oppilaiden minäpystyvyyden yleinen arviointi muodosti polkumallissa oman kokonaisuuden matematiikkasuhteen ja ymmärtämisen arvion kanssa ja oli yhteydessä tilannekohtaiseen minäpystyvyyden arvioon vaikeassa tehtävässä. Mutta se ei ollut yhteydessä vaikean tehtävän epävarmuuden sietokykyyn. Sen sijaan tämä vaikeassa tehtävässä osoitettu epävarmuuden sietokyky oli yhteydessä tehtävälomakkeen tehtävissä onnistumiseen ja niissä mitattuun kognitiiviseen herkkyyteen.

Tulokset viittaavat siihen, että käsitteellisen muutoksen alkuvaiheelle on tärkeää, että oppija on herkkä ajattelun muutosvaatimukselle ja kestää siihen liittyvää epävarmuutta. Ne viittaavat myös siihen, että alhainen kognitiivinen herkkyys ja vahva oman varmuuden arviointi vähentävät tilannekohtaista kärsivällisyyttä vaikeassa tehtävässä. Lisäksi korkea emotionaalinen herkkyys tehtävän vaikeudelle, jota tässä tutkimuksessa varsin heiveröisesti mitattiin, näyttäisi jo tämänkin perusteella johtavan vastaamatta jättämiseen, häiritsevään käyttäytymiseen tai tilanteen välttämiseen.

Pilottitutkimuksessa tuli esiin myös, miten oppilaat olivat murto- ja desimaalilukujen eri ominaisuuksien tunnistamisen ja ymmärtämisen kohdalla kovin eri tasoilla ja olisikin jatkossa järkevää valita prosessin analysoimiseen tehtäviä, jotka ovat mahdollisimman lähellä oppilaan taitotason ylärajaa. Tärkeää on myös ottaa huomioon opettajan arviointi oppilaan suhteen, mikä tässä tutkimuksessa oli vaikean tehtävän kohdalta huomattavasti tarkempi kuin oppilaiden oma suhteellisen optimistinen arvio. Lisäksi on tarkoitus jatkossa arvioida motivationaalisia tekijöitä tarkemmin ja jäsentyneemmin.

Lähteet

Carey, S. 1985. *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press

- Chi, M. T. H., Slotta, J. D. & de Leeuw, N. 1994. From things to process: A theory of conceptual change for learning science concepts. *Learning and Instruction*, 4, 27-43.
- Dreyfus, T. 1991. Advanced mathematical thinking processes. Teoksessa D. Tall (toim.) *Advanced mathematical thinking*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 25-41.
- Duit, R. 1999. Conceptual change approaches in science education. Teoksessa W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero (toim.) *New perspectives on conceptual change*. Killington, Oxford: Elsevier Science, 263-282.
- Flavell, J.H. 1987. Speculations about the nature and development of metacognition. in F. E. Weinert & R. H. Kluwe (toim.). *Metacognition, motivation and understanding*. London: Lawrence Erlbaum, 21-29.
- Gelman, R. & Brenneman, K. 1994. First principles can support both universal and culture-specific learning about number and music. Teoksessa L. Hirshfeld. & G. Gelman (toim.) *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 369- 390.
- Hartnett, P. & Gelman, R. 1998. Early understanding of numbers: paths or barriers to the construction of new understandings? *Learning and Instruction*, Vol. 8, No 4, 341-374.
- Ferrari, M. & Chi, M. T. H. 1998. The nature of naive explanations of natural selection. *International Journal of Science Education*, 20 (10), 1231-1256.
- Hatano, G. 1996. A conception of knowledge acquisition and its implications for mathematics education. Teoksessa L. P. Steffe, P. Neshner, P. Cobb, G. A. Goldin & B. Greer (toim.) *Theories of mathematical learning*, NJ, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 197-218
- Hatano, G. & Inagaki, K. 1998. Qualitative changes in intuitive biology. *European Journal of Psychology of Education*. 12(4), 111-130.
- Huhtala, S. 2000. Lähihoitajaopiskelijan oma matematiikka. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 219.
- Ioannides, C. & Vosniadou, S. 2002. The changing meanings of force. *Cognitive Science Quarterly*, 2 (1), 5-62.
- Lehti, S. & Merenluoto, K. 2002. (toim.) *Third European Symposium on Conceptual Change. A process approach to conceptual change*, Proceedings of the symposium in Turku 26-28.6.2002.
- Lehtinen, E., Merenluoto, K. & Kasanen, E 1997 *Conceptual change in mathematics: From rational to (un)real numbers*. *European Journal of Psychology of Education*. 12, (2), 131-145.
- Lehtinen, E. 1984. Motivating students towards planning and controlling of thinking activities. A constructivistic approach to learning. *Turun yliopiston julkaisuja*, B. 164.
- Merenluoto, K. 2001. Lukiolaisen reaalityttö. Lukualueen laajentaminen käsitteellisenä muutoksena matematiikassa. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja, C 176. Painosalama
- Mikkilä-Erdmann, M. 2002 *Textbook text as a tool for promoting conceptual change in science*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja, B.249.

- Pintrich, P. 1999. Motivational beliefs as resources for and constraints on conceptual change. Teoksessa W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero (toim.) *New perspectives on conceptual change*. Killington, Oxford: Elsevier Science, 33 - 50.
- Reiner, M., Slotta, J., Chi, M. & Resnick, L. 2000. Naive physics reasoning: a commitment to substance based conceptions. *Cognition and Instruction* 18 (1), 1-34.
- Sfard, A. 1991. On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational studies in Mathematics*, 22 (1), 1-36.
- Slotta, J., Chi, M. & Joram, E. 1995. Assessing students' misclassifications of physics concepts: an ontological basis for conceptual change. *Cognition and Instruction* 13 (3), 373-400.
- Stafilidou, M. & Vosniadou, S. 1999. Children's beliefs about the mathematical concept of fraction. Abstracts. 8th European Conference for Research on Learning and Instruction, Biennial Meeting, August 24-28, Göteborg, Sweden, 478.
- Starkey, P., Spelke, E. & Gelman, R. 1990. Numerical abstraction by human infants. *Cognition*, 36, 97-127.
- Starkey, P. 1992. The early development of numerical reasoning. *Cognition*, 43, 93-126.
- Steiger, J. H. 1995. Structural equation modelling. *Statistica III*, Tulsa/ USA: Statsoft, 3545-3687.
- Vosniadou, S. 1994. Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Vosniadou, S. 1999. Conceptual change research: state of art and future directions. Teoksessa W. Schnotz, S. Vosniadou & M. Carretero (toim.) *New perspectives on conceptual change*. Killington, Oxford: Elsevier Science, 3-14.
- Vamvakoussi, X. & Vosniadou, S. 2002. What mental models do students use regarding the structure of the domain of rational numbers? Teoksessa A.C. Cockburn & E. Nardi (toim.) *International group for the Psychology of Mathematics Education, Proceedings of the 26th Annual Conference*. University of East Anglia, Norwich, UK, 1-326
- Wiser, M. & Amin, T. 2001. "Is heat hot?" Inducing conceptual change by integrating everyday and scientific perspectives on thermal phenomena. *Learning and Instruction*, 11 (4-5), 331-356.

Lasten käsityksiä lukemisesta, lukemaanoppimisesta ja -opettamisesta

Kaisa Kiiveri, Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Aluksi

Lasten lukemista ja lukemaanoppimista on viime vuosikymmeninä Suomessakin tutkittu runsaasti. Opittu lukutaito on todettu korkeatasoiseksi kansainvälistenkin lukutaitoa vertailevien tutkimusten mukaan. (Linnakylä 1992, 2002.)

Pääasiassa kvantitatiiviset tutkimukset ovat näihin asti esitelleet isoista joukoista standardoiduin mittarein koottua tietoa. Näin on hahmottunut kuva lähinnä keskimääräisestä oppimisesta. Vain vähän vastauksia on saatu yksittäisten lasten oppimisen ominaispiirteitä koskeviin kysymyksiin ja lähes kokonaan vastauksia vailla on kysymys siitä, mitä lapset itse ajattelevat omasta lukemaanoppimisestaan ja -opettamisestaan.

Lukutaito on opittava taito ja samalla se on myös opetettava taito. Nykyinen oppimiskäsitys tarkastelee yksilöä aktiivisena oppijana (mm. Rauste-von Wright - von Wright 1994). Lapsikin on oman oppimisensa subjekti. On aiheellista kysyä, mitä lapsi ajattelee tulevasta tehtävästään koulunsa aloittaessaan ja onko hänelle selvää, mitä häneltä ajan mittaan odotetaan. On etsittävä vastauksia ja kuunneltava lasta. Lapsen näkökulmasta lähtevä tutkimus tuo esille oppijan itsensä, hänen ajatuksensa ja maailmansa.

Lukeminen, lukemaanoppiminen ja -opettaminen ja lasten niistä muodostamat käsitykset tutkimukseni kohteina

Tutkimustehtävä

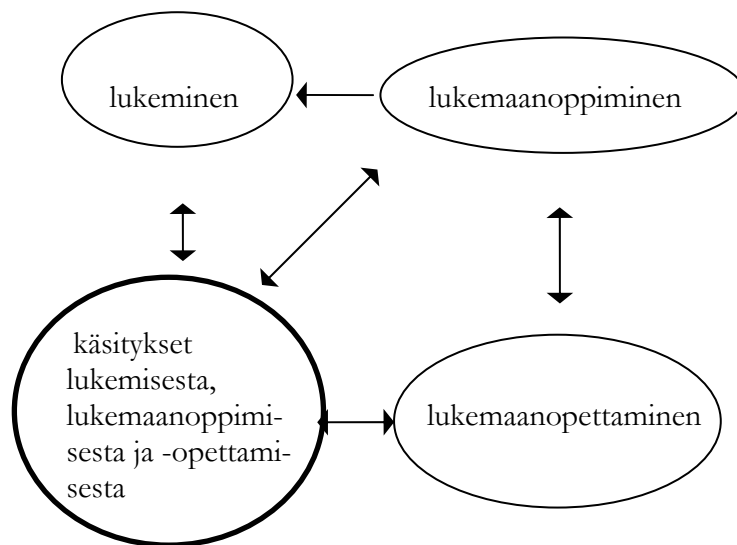
Kokemusteni ja aikaisempien tutkimustulosten pohjalta nousi esiin tutkimukseni tehtävä: koulunsa aloittavalla ja lukemisen opetuksen piiriin astuvalla lapsella olevien lukemista, lukemaanoppimista ja -opettamista koskevien käsitysten selvittäminen. Asetin tehtäväkseni ottaa selvää siitä, mitä lukemaanopetteleva lapsi ajattelee lukemisesta, lukemaanoppimisestaan ja lukemisen opettamisesta ensimmäisen kouluvuotensa mittaan ja millaisia hänen käsityksensä niistä ovat. Tavoitteenani on ymmärryksen lisääminen lasten käsityksistä ja ajattelusta ja näihin käsityksiin liittyvästä lukemaanopettamisesta ja -oppimisesta (mm. Syrjäläinen 1994, 68, 73).

Käsitys-sanan piiriin laskea kuuluvaksi lasten haastatteluissa esille tuomat mielikuvat, uskomukset, arvelut, tiedot ja mielipiteet ko. asioista. Ne ovat henkisiä muodosteita, tajunnan elementtejä. (Hirsjärvi 1982.) Pyrin tutkimuksessani hahmottamaan lukemaanopettelevan lapsen henkilökuvaa käsityksineen ja uskomuksineen - aktiivisena

oppijana (ks. Woods 1986, 4-5). Mielessäni on tarkentavia kysymyksiä: Mitä lukeminen, lukemaanoppiminen ja -opettaminen lapsen mielestä oikeastaan ovat? Miten lapsi tulkitsee opettamisen ja oppimisen prosesseja? Integroituvatko pienessä päässä opettajan toimet luokassa ja lapsen oma oppiminen kokonaisuudeksi, joka johtaa lukutaitoon? Ja edelleen: Millaisia käsityksiä lapsella on siitä, miten ja miksi häntä opetetaan lukemaan? Onko lukemaanopettamisessa ja -oppimisessa lapsen mielestä mieltä? Millaisia käsityksiä lukemisen alkeet oppineella lukijalla on omasta luetun ymmärtämisestään? Ja vihdoin: Onko oppiminen riemullisten tapahtumien sarja vai työlästä puurtamista? (ks. esim. Woods 1986, 10.)

Tutkimisen, oppimisen ja opettamisen väliset yhteydet ovat moninaiset. Tutkimus voi selkiyttää ajattelua kasvatusprosessista, se herättää kysymyksiä opettamisesta ja oppimisesta ja se voi testata teorioita ja määritelmiä. (Woods 1986, 147-152). Tutkimukseni taustalla on ajatus, että yksittäisten oppilaiden lukemaanoppimisen ja -opettamisen ja niihin liittyvien käsitysten pitkäaikainen seuranta ja tietojen hankkiminen oppijan kokemuksista oppimisen prosessissa voivat tuoda valaistusta niin oppimisen kuin opettamisenkin ongelmiin (Entwistle 1987, 102–103). Otan haasteen vastaan mieli avoinna.

Tässä vaiheessa laadin toiminnalleni eräänlaisen kartan (kuvio 1).



Kuvio 1. Tutkimusta esittelevä kaavio

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa teoria voi toimia välineenä, jonka avulla tutkija pystyy usein induktiivisesti rakentamaan tulkintoja kerätystä aineistosta, ja jonka avulla tulkintoja voi esittää tieteellisessä muodossa. Se voi olla myös päämäärä, yksittäisistä havainnoista edetään yleiseen. (Eskola ja Suoranta 1996, 60, 61, myös Woods 1986, 147–151.) Tutkimuksen paradigmoissa yksilöt voidaan hahmottaa tutkimuksen kohteiksi ja keskeinen tavoite on ”ymmärtää ja tulkita inhimillisen kokemuksen subjektiivista maailmaa”. Teoriaa pidetään tutkimuksen tuloksena, ei sen edeltäjänä. (Cohen ja Manion 1994, 36.)

Pohtiessani tutkimustehtävääni, tavoitteita, tiedon keräämisen tapoja ja tulosten käsittely- ja esittämistapoja, jouduin tutkimustaustaksi pohtimaan käsityksiäni niin lapsesta oppivana yksilönä, hänen kasvatettavuudestaan ja sen mahdollisuuksista, koulusta instituutioon kuin myös opettajista yksilöinä opetus- ja kasvatustyössään (ks. myös Syrjäläinen 1994, 77). Pidin aluksi tärkeänä lukemisen ja lukemaanoppimisen teoriaan ja tutkimustuloksiin tutustumista. Nämä teoreettiset näkemykset liittyneinä omiin kokemuksiini ja lisääntyvään tietooni ovat ohjanneet tutkimustiedon keruutani ja kiinnittäneet havaintoni mielestäni tutkimustehtävän kannalta oleelliseen voidakseni ymmärtää ja tulkita lasten käsityksiä (Hitchcock ja Hughes 1995, 302–03).

Tutkimusote

Miten tavoittaisin tavoittelemani? Strauss ja Corbin (1990) tarkoittavat laadullisella tutkimusotteella pelkistetyksi tutkimusta, joka tuottaa tuloksia ilman kvantitatiivisia metodeja. He esittävät laadullisen tutkimuksen tekoon kolme syytä: tutkijan vakaumus, joka perustuu kokemukseen, tutkijan filosofinen tai fenomenologinen tausta, joka ohjaa valintaa ja tutkittavan ongelman luonne eli mitä ilmiön takaa halutaan tuoda esille. Tähän liittyy metodin valinta, joka kvalitatiivisena voi tuoda esille tutkittavasta ilmiöstä piirteitä, joita kvantitatiivinen tutkimusote ei tuottaisi. Perehtymällä kvalitatiivisen tutkimuksen traditioihin tutkija saa itselleen orientaatioperustan. Näin hän voi täsmentää, millaisiin ihmis-, todellisuus- ja tietokäsityksiin tutkimus perustuu ja millaisilla käsityksillä siinä operoidaan. (Strauss ja Corbin 1990, 17, myös Cohen ja Manion 1994, 6.) Tällä on merkitystä erityisesti arvioitaessa tutkimuksen luotettavuutta (mm. Syrjäläinen 1994, 77).

Kaikki edellä mainitut syyt ovat riittäviä tämän tutkimuksen tekoon. Etsin erityisesti mahdollisuutta sellaisen metodin käyttöön, jolla voin tutkia lukemaanoppimisen ilmiötä aikaisempaa perusteellisemmin ja yksityiskohtaisemmin sekä aidosti kohdistuen katseeni lapseen ja hänen käsityksiinsä oppijana. (ks. Kiiveri 1995).

Valitsin kvalitatiivisista tutkimusotteista etnografisen lähestymistavan sekä oman ajatteluni ja kiinnostukseni että lähdetietojen pohjalta (mm. Woods 1986, Syrjäläinen 1994, Cohen ja Manion 1994, Hitchcock ja Hughes 1995, Eskola, Mäkelä ja Suoranta 1995, Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland ja Lofland 2001).

Etnografian määritelmät vaihtelevat (Atkinson ja muut 2001, 5). Kasvatustieteen etnografiaa voidaankin pitää prosessina, 'kirjoittamisena ihmisistä' (Goetz ja LeCompte 1984, 245). Se on 'tutkimusta, jota tehdään sekä kasvatuksellisista instituutioista että instituutioissa' (Gordon, Holland ja Lahelma 2001, 188). 'Luokkahuonetutkimus' viittaa tutkimusprosessiin, jossa kerätään ja analysoidaan tutkimustietoa aidoista opetus- ja oppimistilanteista luokissa ja kouluissa. Yleensä kootaan suuri määrä joko kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia tai kummankin laatuja ensikäden havaintoja. Aineiston keräämisessä käytetään osallistuvaa havainnointia ja/tai nauhoitteita jokapäiväisen elämän tavanomaisten ilmiöiden tallentamisessa. Tutkimuksen tehtävä on tällöin pyrkiä

ymmärtämään ihmismielen prosesseja ja tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä. Tutkija pyrkii asettumaan tutkittavansa asemaan. (Atkinson ja muut 2001, 4, 5.) Mitä intensiivisempään ja avoimempaan vuorovaikutukseen hän pääsee tutkittavansa kanssa sitä luotettavampia tulkintoja hän voi tehdä. (Hitchcock ja Hughes 1995, 118, Syrjäläinen 1994, 77.) Etnografia on reflektiivistä ja refleksiivistä ja tutkimus muotoutuu ajan mittaan (mm. Hitchcock ja Hughes 1995, 144–146).

Etnografi tarkastelee koulun ja koululuokan tapahtumia sosiaalisena interaktiona, kommunikatiivisten tapahtumien sarjana, esim. haastatteluita puheena ja opetusta keskusteluna. Oma ongelmakenttänsä muodostuukin kielestä, sanoista, niiden sisällöistä ja tulkinnasta, joka vaatii huolellista paneutumista tulosten analyysissä (mm. Donaldson 1983, 44, 67–99). Mielenkiinnon kohteina ovat symbolisten järjestysten muotoutuminen ja niissä tapahtuvat muutokset. Niissä vaikuttavat ympäristön kulttuuriset ja sosiaaliset prosessit, - näin mm. perhe, asuinyhteisö, traditiot, sosiaaliluokka ja sukupuoli peilautuvat luokan ja koulun tutkimuksessa. (mm. Hitchcock ja Hughes 1995, 169).

Koehenkilöt ja aineiston keruu

Tutkimukseni kohteeksi etsin koululuokkia eli tutkimukseen suostuvaisia opettajia ja lapsia, oppilaita, joiden lukemaanoppiminen oli alkamassa. Löysin kolme rohkeaa naista, 8 - 15 vuotta pääasiassa alkuopetuksessa toiminutta opettajaa, joilta sain luvan opetuksen seuraamiseen, oppilaiden haastatteluihin ja muihin tiedonkeruutapoihin. Myös lapsilta ja heidän vanhemmiltaankin sain luvan tutkimukseen. Toimintaani luokissa voi kutsua osallistuvaksi havainnoinniksi (mm. Woods 1986, 33, Atkinson ja muut 2001, 5). Keräsin aineistoa toistuvilla vierailuillani näistä kolmesta ensimmäisestä luokasta kolmen eri kalenterivuoden aikana (Cohen ja Manion 1994, 67, 68) eli 15 oppilasta v. 1997, 11 oppilasta v. 1998 ja 17 oppilasta v. 1999. Luokissa oli yhteensä 43 oppilasta (23 tyttöä ja 20 poikaa) tutkimusaikana eli syyslukukauden 1997 alusta kevätlukukauden 2000 loppuun. Ne oppilaat, jotka jättivät koulun ja koeryhmänsä tutkimusjakson aikana (yht. 3 lasta) paikkakunnalta muuton tai jonkin muun syyn takia, jätin analyysien ulkopuolelle.

Havainnoinnin kohteet ja käytetyt tavat

Oppiakseni tuntemaan oppilaat otin heistä tutkimuksen alkuaikoina valokuvia. Aloitin samalla muistiinpanojen tekemisen havainnoistani. Sitten käytin haastattelua ja videointia keskeisinä aineistonhankintatapoina. (mm. Hitchcock ja Hughes 1995, 131–138.) Keräsin vuoden mittaan myös lasten kirjoitelmat.

Sen ohella, että haastattelin toistuvasti oppilaita oppitukioiden jälkeen, haastattelin käynneilläni myös opettajia. Haastattelin heitä sitten pidempään kouluvuoden alussa, puolivälissä ja ensimmäisen luokan lopulla.

Oppilaiden haastatteluita voin kutsua teemahaastatteluiksi. Päädyin teemahaastatteluun siksi, että se luo haastattelulle avointa haastattelua tiukemmat rajat mahdollistaen kuitenkin haastateltavalle strukturoitua laajemmat mahdollisuudet (mm. Cohen ja Manion 1994, 271). Valinta osoittautui oikeaksi ratkaisuksi, sillä vaikka minulla aikaisemmista haastatteluista ja pienten lasten opettajana toimimisen ajalta oli mielestäni valmiuksia lasten haastatteluun, koin varsinkin alussa tehtävän vaikeaksi. Haastattelinkin muutamia muita oppilaita esikokeena ennen kuin aloitin varsinaisen aineiston keruun. Haastattelun oppimisessa auttoi erityisesti haastateltavien luokkien vaihteellinen lisääntyminen. En valmistellut kysymyksiä etukäteen, mutta teema-alueet ja aihepiirit nousivat teorian pohjalta juuri eletyn opetustuokion sisällöistä. Käsittelyjärjestys määräytyi tilanteen ja haastateltavan mukaan ja keskusteluiden sisältö käsitteli oppituo- kion tapahtumia ja niihin liittyviä käsityksiä. Haastatteluiden kieli oli lasten omaa tapaa puhella. Haastattelijana pyrin vastaavaan. (ks. Hitchcock ja Hughes 1995, 162-169.) Menettely teki haastattelun luontevaksi ja lähensi siihen osallistujia. Kun lapset tottuivat toimintaan he vastailivat yleensä vapautuneesti ja välittömästi kysymyksiin kertoen usein oma-aloitteisesti mielestään asiaan liittyvää. Yleensä haastattelin oppilaita yksitellen, mutta joissakin tilanteissa - riippuen edeltäneen oppituo- kion laadusta - haastattelin heitä pareittain tai pienissä ryhmissä.

Käytin ryhmähaastatteluita joitakin kertoja silloin, kun esim. yhteinen kokemus oli ollut voimakas, - näytelmän esittäminen tai ryhmätyö luokassa - ja oppilaat selvästi keskustelivat asiasta. Tällöin haastattelu pysyi luontevasti aiheessa ja tilanne läheni avointa haastattelua. Pääsin mielestäni 'tutkittavien maailmaan' ja ryhmän normit avautuivat minulle ehkä toisin kuin luokkatilanteessa. (Hitchcock ja Hughes 1995, 161, Eskola ja Suoranta 1996, 72, 73).

Opettajien haastatteluita luonnehdin avoimiksi haastatteluiksi, joissa tilanne muistuttaa tavallista keskustelua (Cohen ja Manion 1994, 273, Eskola ja Suoranta 1996, 66). Tutkimuskauden alussa haastattelin opettajia heidän keskeisistä pedagogisista ja didaktisista näkemyksistään. He kertoivat samalla myös lukemaanopettamisensa menetelmästä ja materiaalista, - asioista, jotka tulivat hyvin tutuiksi oppituntien videoinnin yhteydessä ja joihin palaan yksityiskohtaisesti myöhemmin. Opettajat luonnehtivat menetelmiään lukemaanopettamisen sekamenetelmiksi (ks. Ojanen 1985), jotka erosivat toisistaan vähin painotuksin. Niiden voidaan ehkä katsoa perustuvan lukemisen interaktiiviseen malliin (Wray ja Medwell 1991, 100-101). Yksi opettaja kertoi menetelmänsä olevan "oma keitos, jossa on piirteitä Lukemaan puheen perusteella - menetelmästä (Leimar 1974) ja Käts- eli Kirjain- äänne- tavu - sana -menetelmästä". Kaksi muuta kertoivat noudattavansa pääasiassa Käts-menetelmän näkemyksiä (mm. Ahvenainen ja Karppi 1993). Kaikissa luokissa käytettiin samaa aapista, joka tuo esille Käts-menetelmän periaatteet. Keskustelin opettajien kanssa myös kasvatuksesta ja opettamisesta yleensä lukemaanopettamisen ohella. Haastattelut lähenivät toisinaan ns. syvähaastattelua, jossa opettajat uskoutuivat minulle lähimmäisenä ja ystävänä - ei niinkään tutkijana (mm. Eskola ja Suoranta 1996, 66). Haluan olla tämän luottamuksen arvoinen.

Saadakseni käsityksen jokaisen oppilaan lukemaanoppimisen edellytyksiin liittyvistä piirteistä eli lukemisvalmiuksista koulun alkaessa kartoitin niitä aikaisempien näkemysten ja tutkimustulosten nojalla, jotka esittelen lukemaanoppimisen edellytyksiä käsittelevässä kappaleessa. Tässä esittelen vain mittauskohteet sekä pääasialliset tiedonkeruun tavat mittareineen.

Valitsin tutkimuskäyttöön yksilökokeiden lisäksi ensisijaisesti mittareita, jotka soveltuivat ryhmäkokeisiin ja joilla saatavaa tietoa saattoi pitää helposti tulkittavana ja luotettavana. Osa mittareista on standardoituja mittareita, osan mittareista laadin tätä tutkimusta varten. Myös opettajat arvioivat oppilaittensa lukemisvalmiuden piirteitä.

Tarkistin lasten lukemisen osaamisen lukutaidon lähtötason kokeella. Kartoitin kielellisen tietoisuuden, kehitysiän ja sanavaraston ja muistin sekä erilaisin ao. tarkoituksiin laadituin kokein että opettajan arvioinnin perusteella. Oppilaiden persoonallisuutta, erityisesti itsetuntoa ja motivaatiota lukemisen oppimiseen pyrin valottamaan sekä kokein että haastatteluin. Opettajat puolestaan arvioivat tutustuttuaan oppilaisiinsa sekä oppilaiden sopeutumista että heidän asennettaan kouluun, itsevarmuuttaan ja altruismiaan.

Lasten lukemista, lukemaanoppimista ja -opettamista koskevia käsityksiä kartoitin heti koulun alussa haastatteluin. Lapset saivat ensin tutustua sekä minuun että videokameraan ja nauhuriin tiedon taltioimismenetelminä; he saivat nähdä kameran ja nauhurin, katsella kuvia luokkatilanteista ja kuunnella omaa puhettaan nauhalta. Monelle toiminta oli jo entuudestaan jostakin muusta yhteydestä tuttua.

Oppilaiden lukutaitoa tarkistin säännöllisin väliajoin lukukokeilla, - tekstein, jotka liittyivät kulloinkin käsiteltävinä olleisiin asioihin. Viimeiseksi mukaan tulleen luokan oppilaille esitettiin standardoitu ensimmäisen luokan loppukoe. Talletin myös opettajien arvioinnit oppimisesta.

Opetustuokioita videoin koko tutkimuskauden noin kerran kuukaudessa. Oppimisen alussa syyslukukaudella toiminta oli vilkkaampaa, kertovat muistiinpanoni. Filmeistä etsin opetuksen tavoitteita, juonta ja sisältöä, puhetta, toimintaa, eleitä ja ilmeitä, sosiaalista vuorovaikutusta, luokkahuoneen tunnelmaa ja varustusta, - asioita, joiden pohjalta voin tulkita lasten käsityksiä.

Roolini opetustuokioissa oli tapahtumien videonauhalle tallentajan rooli. Useimmat tuokiot kestivät toimintoja vaihdellen tavanomaisen oppitunnin eli 45 minuuttia, jotkut olivat sitä lyhyempiä tai pidempiä opettajan harkinnan mukaan. Tuokioiden kesto riippui yleensä asiakokonaisuudesta ja lasten kestävydestä. Toisinaan oli kyse projektiluontoisesta, pidempään kestäneestä työskentelystä kuten näytelmien valmistamisesta ja esittämisestä tai kokonaisteosten lukemisesta. Pyysin opettajia myös raportoimaan opetuksen tukitoimet. Kasvatusneuvolan palveluita eivät tutkimukseen osallistuneet lapset käyttäneet tutkimuksen aikana.

Halusin säilyttää luokkien opetustilanteiden dynaamisuuden ja interaktion joustavuuden (ks. mm. Hitchcock ja Hughes 1995, 234). En osallistunut tutkijana opetuksen suunnitteluun enkä toteutukseen, vaan pidin lähtökohtana opettajien itsenäistä toimintaa ja ratkaisuvalltaa opetusta koskevista asioista. Sainkin mennä vapaasti opetustilanteeseen ja videoida lukemaanopettamisen tuokiota sekä haastatella oppilaita niiden jälkeen, nauhoittaa heidän puhettaan ja kerätä muuta oppimista valaisevaa materiaalia.

Oppilaiden kodissa vallitsevia kasvuolosuhteita kartoittavat kyselyt puolestaan kertovat sosiaalisista taustatekijöistä. Kyselyt esitettiin vanhemmille pääasiassa suljetunmuotoisina kysymyksinä; henkisten prosessien tekijöitä kartoitettiin kysymyksiin lapselle lukemisesta, lapsen auttamisesta kotitehtävissä, kirjastokäynneistä ja lukemisen arvostamisesta, lapsen koulunkäyntihalukkuudesta ja sopeutumisesta kouluun. Kodin fyysisten puitteiden kuvaajiksi määriteltiin sisarusten lukumäärä. Esitin vanhemmille kyselyt tutkimusjakson alussa ja lopussa. Kaikki kyselylomakkeet palautettiin.

Kun tutkimuksen kohteeksi valitaan ihmisiä, tässä opettajia ja pieniä oppilaita, lapsia, ja heidän vanhempiaan, on pohdittava tutkimuksen eettisiä seikkoja (ks. esim. Hitchcock ja Hughes 1995, 147, Eskola ja Suoranta 1996, 54–57). Näin on erityisesti tässä tutkimuksessa, koska tavoitteena on porautua yksittäisten oppilaiden käsityksiin lukemisesta, lukemaanoppimisesta ja -opettamisesta. Pysin tutkimustyössäni koulussa avoimeen toimintaan. Kerroin tutkimusta aloittaessani vanhemmille, opettajille ja oppilaille tavoitteistani ja valitsemistani menetelmistä, kerroin myös aineiston keruuseen, käsittelyyn ja raportointiin liittyvästä luottamuksellisuudesta sekä pyrkimyksistäni mahdollisimman suureen anonymiteettiin tulosten tulkinnassa. Lisäksi raportoin osapuolille aika ajoin tutkimuksen edistymistä.

Katsaus teoriaan

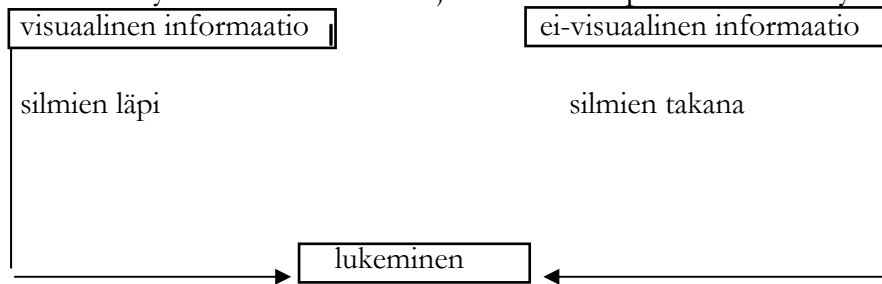
Käsityksiä lukemisesta

Kuluneiden kahdenkymmenen vuoden aikana ovat käsitykset lukemisesta muuttuneet oppimiskäsitysten muuttumisen myötä. Oppimisen teoriat painottavat nyt yksilön pyrkimystä sopeutua ympäristönsä asettamiin vaatimuksiin ja kuvailevat yksittäisten oppijoiden kognitiivisen mekanismin toimintaa. Niin kielen kuin lukutaidon oppimista tarkastellaan oppimisen sosiaalisesta näkökulmasta (Vygotsky 1962, Wray ja Medwell 1991, Rauste-von Wright ja von Wright 1994).

Mitä lukutaito ja lukeminen sitten ovat? Lukutaidon (literacy) käsite voidaan määritellä hyvin yksinkertaisesti niin, että lukeminen merkitsee kirjainten muuntamista äänneiksi ja selvyuden saamista kirjoitetusta tekstistä (Linnakylä 1995).

Riippumatta siitä, miltä kannalta lukutaito- ja lukemis-käsitteitä lähestytään ja miten moninaiseksi niiden sisältö hahmotetaan, on itse lukemistapahtumaa syytä tarkastella

yksityiskohtaisemmin. Smith (1994) esittämä yksinkertainen malli lukemisesta antaa sopivan lähtökohdan myös aloittelevan lukijan lukemistapahtuman analysointiin.



Kuvio 2. Informaation kaksi lähdettä (Smith 1994, 67).

Mallissa visuaalinen informaatio tarkoittaa sitä tietoa, joka saadaan tekstistä aivoihin, ”silmien läpi” eli lukemista, ei-visuaalinen informaatio puolestaan tietoa kielestä, tietoa luettavasta aiheesta, ”silmien takana”, eli ymmärtämistä. Lukeminen on lukijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jota voidaan kuvata interaktion osatekijöiden keinoin. Tulos tästä toiminnasta on mentaalinen representaatio tai malli luetusta tekstistä. (Smith 1994.)

Lukemisen prosessit jaetaan vastaavasti kahteen luokkaan, leksikaaliseen ja ymmärtävään tulkintaan. Leksikaalista aspektia voidaan pitää lukijan interaktion kirjainten ja äänteiden kanssa. Sanat edustavat lukijalle informaation interaktiivisia tasoja ja sanan tunnistamisen eli dekodeaus taito on luonnollisesti luetun ymmärtämisen ehto. Sitä se on erityisesti lukutaidon oppimisen alkuvaiheessa (mm. Hämäläinen ja Niemi 1995). Mitä enemmän lukija tietää tekstin sisältämästä aiheesta etukäteen, sen vähemmän hän tarvitsee visuaalista informaatiota. Ja vastaavasti: mitä vähemmän ei-visuaalista informaatiota lukijalla on, sitä enemmän tarvitaan visuaalista informaatiota. Tieto, joka lukijalla jo on ymmärtääkseen kirjoitettua kieltä, on osa pitkäaikaista muistia ja hän tutkii tätä pysyvää tietovarastoaan maailman ymmärtämiseksi. Omaamme tietoa on organisoitunut sisäisesti pysyväksi ulkoisen maailman toimintamalliksi, joka on kaiken oppimisen perusta. Jopa pienten lasten teoriat näyttävät toimivan hyvin heidän tarpeidensa mukaan. Suurin osa myös kieltä koskevasta tiedosta organisoitunut jo ennen kuin lapsi aloittaa koulunkäynnin. (Smith 1994.)

Termi ”teksti” sisältää kaiken lukumateriaalin. Dekoodaamisen näkökulmasta katsottuna teksti kontrolloi lukijaa ja hänen täytyy aluksi mekaanisesti identifioida silmiensä edessä oleva jokainen kirjain ja sana. Merkityksellinen ja kriittinen perspektiivi on kuitenkin se, mitä tapahtuu silmien takana. Tällöin lukemista tarkastellaan luovana ja konstruktivisena toimintona, jolla on neljä perustavanlaatua ominaisuutta; se on tavoitteellista, valikoivaa, ennakoivaa ja se perustuu ymmärtämiselle. Nämä kaikki ovat asioita, joita lukijan pitää kontrolloida. Tavoitteemme määrittelevät odotuksemme. (Smith 1995).

Teksti siis muunnetaan lukiessa puheeksi tai ajatuksiksi (Smith 1994, Linnakylä 1995). Kun lukemista kuten kielen oppimistakin tarkastellaan sosiokulttuurisena ilmiönä, lukemista pidetään transaktioprosessina, jossa lukija muokkaa tulkintaansa aikaisempien lukukokemustensa välityksellä (Takala 1986, Linnakylä 1995). Transaktio on lukijan ja tekstin monimutkaista neuvottelua, jota säätelee lukijan välitön tilannekonteksti ja

laajemmat sosiolingvistiset kontekstit. Välitön tilannekonteksti sisältää lukijan aikaisemmat tiedot aiheesta, lukijan lukemiselleen asettamat tavoitteet sekä muut tilannesidonnaiset tekijät. Lukija käyttää lukiessaan elämäkokemustaan ja lukukokemuksiaan hyväkseen tulkitessaan tekstin sisältämää merkitystä. (Linnakylä 2000.) Laajempi sosiolingvistinen konteksti koostuu sekä sen yhteisön kielestä, johon lukija kuuluu että siitä, miten kieli liittyy tekstissä käytettyyn kieleen ja lukijan kulttuurisesti painottuneisiin odotuksiin tekstin sisällöstä. (Thompkins ja Hoskisson 1995.) Luetun ymmärtämistä voitaneenkin nyt kuvata sosiokonstruktivistiseksi tapahtumaksi, jossa lukijan tulkintaan vaikuttavat paitsi yksilölliset myös ympäristöön, kulttuuriin ja kontekstiin liittyvät arvostukset, käsitteet, kokemukset ja pyrkimykset, jotka kaikki vaikuttavat merkityksen rakentamisessa (Linnakylä 2000).

Oppimiskäsitysten muuttumisen myötä luetun ymmärtämistä on tarkasteltu myös ymmärtämisprosessin vaatimien ajattelun taitojen ja erityisesti niiden vaativuuden ja laadun kannalta. Ajattelun syvyyttä arvioitaessa on kiinnitetty ensiksi huomiota siihen, miten tekstin sisältämiä ajatuksia prosessoidaan eli onko lukeminen tekstin ajatusten toistamista, niitä muuntavaa tai niitä arvioivaa ja toiseksi ajattelun kokonaisvaltaisuuteen eli siihen, miten irrallisina tai kokonaisvaltaisina tekstin ajatukset siirtyvät lukijalle. (von Wright ja muut 1981, Kinnunen 1995).

Laatukriteerein ajattelua on kuvattu esim. pinta- tai syväprosessointina (Marton ja Säljö 1976) tai tekstin ajatuksia toistavana, niitä muuntavana tai arvioivana ja niistä päätelmiä tehden (Short 1985, Linnakylän 1995 mukaan). Ymmärtämisen laatua on tarkasteltu myös laadullisten taksonomioiden valossa, jolloin kriteereinä on pidetty vastauksen tietorakennetta (Biggs ja Collins 1982 Linnakylän 1995 mukaan). Kognitiivisen tarkastelun rinnalla on otettu huomioon myös lukemisen affektiivinen alue: lukemiseen liittyvän mielihyvän tai -pahan kokeminen, lukemisesta kiinnostuminen, lukemisen harrastaminen ja arvostaminen (Mathewson 1985). Näihin liittyvät myös kielen esteettiset ominaisuudet kuten mm. rytmi, riimit, alku- ja loppusoinnut, mielikuvitusta kiehtovat piirteet (mm. Tompkins ja Hoskisson 1995).

Vaikka motivaatio-käsite on monista tutkijoista ongelmallinen, voidaan termiä käyttää yleisnimikkeenä monille toimintaa suuntaaville, ylläpitäville tai estäville tekijöille (Lehtinen ja Kuusinen 2001). Kun lukijat lukevat tekstiä erilaisiin tarkoituksiin, niistä riippuu heidän tapansa lähestyä lukutehtävää. Voidaan lukea viihteen tai tiedonhaun vuoksi. Viihteeseen lukiessaan lukija suhtautuu tekstiin esteettisesti ja asettaa tavoitteekseen elämyksellisen lukukokemuksen. Hän keskittyy ja myös vastaa lukemisen herättämiin ajatuksiin, mielikuviin, ja assosiaatioihin. Kun lukija lukee hankkiakseen tietoa, hänen asenteensa on vastaanottava, efferentti. Hän keskittyy tekstin sanojen yleisiin sisältöihin ja symboleihin. Lähes jokainen lukukokemus etsii tasapainoa esteettisen ja efferentin lukemisen välillä. Valmistautuessaan lukemaan lukija käy läpi viisi vaihetta: valmistautumisen (preparing), lukemisen, vastaamisen tekstiin (responding), tekstin tutkiskelun (exploring the text) ja tulkinnan laajentamisen (extending the interpretation) vaiheet. (Thompkins ja Hoskisson 1995, myös Linnakylä 1995.) Smith (1994) on sitä mieltä, että sekä puhutun että kirjoitetun kielen ymmärtäminen perustuu

ennustamiselle. Ennustaminen merkitsee kysymysten asettamista ja ymmärtäminen kykyä saada vastauksia luetusta tekstistä. Ymmärtäminen on ajatteluvirtaa, jossa lukija luo jatkuvasti uusia kysymyksiä niistä vastauksista, joita hän on saanut. Lukiessaan hän vastaanottaa, valikoi ja arvioi uusia tietoja ja tietorakenteita. Hän pohtii myös tekstin sisällön paikkansapitävyyttä ja rakenteen johdonmukaisuutta, jolloin hän tekee johtopäätöksiä, ennusteita, uusia kysymyksiä ja väitteitä, joita hän testaa jatkossa. Samalla hän arvioi omaa oppimistaan ja pyrkii säätelemään sitä. Lisäksi hän vielä kritisoi ja kehittää hankkimaansa tietoa soveltamalla sitä muissa tilanteissa. Nämä seikat on otettava huomioon myös opetuksessa. (Smith 1994, myös Linnakylä 1995.)

Koska tehtävänäni on seurata lasten lukutaidon edistymiseen liittyviä käsityksiä, valitsin ensiksi lukemisen lukuisista määritelmistä ja lähestymistavoista erään, mielestäni yksinkertaisen ja nykyistä oppimisenäkemyksestä vastaavan lähtökohdan eli sen, että ”hyvä lukutaito koostuu neljästä tekijästä: sanan tunnistamisesta, ymmärtämisestä, metakognitiosta ja motivaatiosta” (Hämäläinen ja Niemi 1995, 90). Mitä tarkoittaa hyvä lukutaito? Sanan ensimmäinen osa ‘luku’ viittaa lukemiseen ja toinen osa ‘taito’ osaamiseen. Kun siihen liitetään vielä määre ‘hyvä’, tarkoitetaan lukijaa, joka saa sujuvasti ja tehokkaasti käyttää oppimaansa taitoa saaden erilaisista teksteistä selvää, ymmärtäen siis hyvin lukemansa. Tarkastelenkin lukemista taitona, jota voidaan kuvata mm. Smithin (1994) mukaan interaktiona tekstin ja lukijan välillä: Lukeminen on ajattelua, joka kiinnittyy kirjoitettuun tekstiin. Sujuvan lukemisen perusta on kyky löytää vastauksia kysymyksiin, joita tekstin visuaalisesti esittämä informaatio herättää. Ajattelu muokkaa kertomuksiamme maailmasta, saa niihin mieltä. Emootiot puolestaan auttavat pitämään yllä tavoitteellista toimintaa. (Smith 1994, 20- 22, myös Linnakylä 1995.)

Käsityksiä lukemaanoppimisesta

Samoin kuin kielen oppiminen alkaa lukemaanoppiminenkin hyvin varhain, jo noin vuoden iässä lapsen varhaisista kieli- ja lukukokemuksista (mm. Chapman 1987). Lapsille on siis kertynyt melkoinen lukemista koskeva tietomäärä kouluun tullessaan. Korkeamäki (1996) viitaten Clayhin (1966) ja Tealiin (1987) puhuu ‘sukeutuvasta lukutaidosta’, joka ei ole käsitteellisesti sama asia kuin alkava lukutaito, jonka lapsi oppii koulussa opetuksen myötä. Hän toteaa Sulzbyn (1988) sanoin: ”Sukeutuvaan lukutaitoon kuuluvat pienten lasten luku- ja kirjoittamistoiminnot, jotka edeltävät ja kehittyvät konventionaaliseen lukutaitoon.” Linnakylä (1995) puolestaan tuo esiin rinnakkaiselta käsitteeltä vaikuttavan käsitteen ‘orastava lukutaito’, joka merkitsee varhaislapsuuden lukuvalmiuksia, merkkien ja kylttien lukemista, kirjainten ja äänteiden oppimista ja oman nimen kirjoittamisen taitoa. Näkemysten mukaan kieleen liittyvillä prosesseilla, kuten lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen, on niin paljon yhteistä toistensa kanssa, että niitä on järkevää tarkastella holistisesti (ks. Tompkins ja Hoskisson 1995, Linnakylä 1995).

On eri asia puhua aikuisen lukutaidosta kuin vasta lukemaan oppineen lukutaidosta, vaikka niissä on kysymys samasta asiasta. Lukemaanoppimisen kannalta seuraavien näkemysten esittäminen on paikallaan.

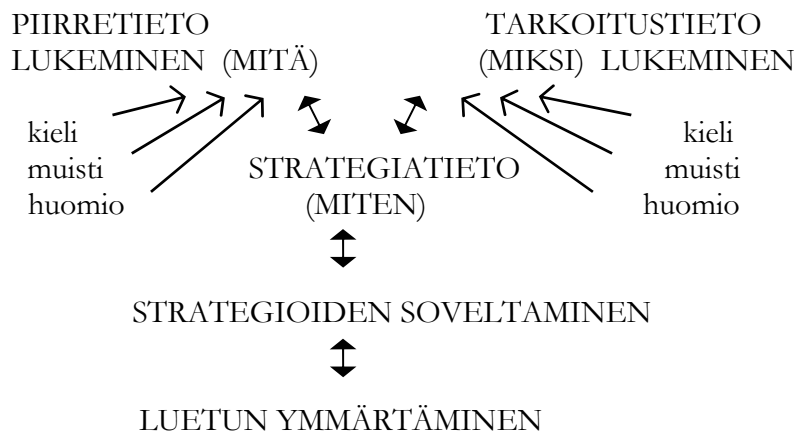
Perfetti ja Curtis (1986) esittelevät lukemisen kognitiivisen mallin mukaista lukemaanoppimista seuraavasti: Logograafisessa lukemaanoppimisessa lukijan täytyy assosoida merkityksen, - sanojen ja morfeemien - ja kirjoituksen osien kesken. Tällöin lapsen representaatiojärjestelmän on tunnistettava kielen yksiköt. 'Sana' sisältää sekä ääntämisen että merkityksen piirteitä. Lapsen on tällöin kyettävä rakentamaan moninaisia yhteyksiä kompleksisten kirjoitussymboleiden ja puhutun sanan välille. Alfabeettinen järjestelmä vaatii vähemmän näitä yhteyksiä, mutta on opittava yhteydet merkityksettömien kirjainmerkkien ja merkityksettömien puheosien välille: on opittava tunnistamaan kirjainten muoto ja liittämään se sitä vastaavaan äänneeseen ja kirjaimen. Kun lapsi oppii assosiaatiot kirjaimen ja äänne välillä eli assosiaatioperiaatteen merkityksettömän kirjoituksen ja merkityksettömän puheen välillä, hän kykenee lukemaan sellaisiakin sanoja, joita hän ei ole lukenut aikaisemmin.

Lyytinen (1994) on eritellyt lapsen lukemaanoppimista seuraavasti: Logografisessa vaiheessa lukeminen on pelkistetyksi kuvien lukemista, jolloin lapsi yhdistää alitajuisesti jonkin kirjoitusosan erityispiirteen ja asian ja siihen liittyvän sanan tai sen yksityispiirteen. Seuraavaksi lapsi huomaa kirjainyhdistelmien ja niiden merkitsemien sanojen äänneosan vastaavan toisiaan. Hän oppii, miltä grafeemit eli kirjaimet kuulostavat. Tällainen fonologinen tietoisuus (ks. myös Garton ja Pratt 1989 ja Adams 1990) on lukemaanoppimisen edellytys. Opetellessaan lukemaan lapsi ääntää sanoja ääneen tai ainakin mielessään. Muuntaessaan näin kirjoituksen puheeksi hän oppii yhdistämään sanan ja sen merkityksen. Kirjaimet tunnistettuaan hän jakaa sanan sopiviin yksikköihin, esimerkiksi äänneisiin, tavuihin tai kirjainryppäisiin. Kirjain-äänne-vastaavuuden ymmärtäminen on lukemisen lähtökohta. Sanaa luetaan usein osa osalta soveltaen tätä vastaavuutta. Kun sanan osat on fonologisesti koodattu, ne kootaan yhteen työmuistissa. Vähitellen lapsi oppii tunnistamaan sanoja kokonaan joko suoraan tai käyttämällä hyväksi joitakin kirjoitusosan vihjeitä. Jo pelkkä lukemisen perustaito vaatii sekä keskittymistä että visuaalisia taitoja. Tarvitaan myös hyvää työmuistia ja sananhaun sujuvuutta eli kykyä etsiä 'mielen sanakirjasta' nimi nähdylle. (Lyytinen 1994, myös Niemi ja muut 1986.)

Oppimista pidetään oppijalla jo olevan tiedon ja opittavan tiedon välisenä interaktionina ja samalla sosiaalisena ja tilannesidonnaisena prosessina, jossa oppijan metakognitioilla on merkittävä osa (mm. Vauras, Rauhanummi ja Kinnunen 1994, Wray ja Lewis 1997). Oppimisen yhteydessä puhutaan oppimaan oppimisesta, jota voidaan tarkastella metakognitiona. Tällöin keskeiseksi tekijäksi nousee oppijan suorittaman oman oppimistoimintansa arviointi ja ohjaaminen. Metataito nähdään usein kahdenlaisena, jolloin siinä erotetaan metakognitiivisen tiedon ja -taidon käsitteet. Metakognitiiviset tiedot ovat yksilön omia kognitiivis-emotionaalisia prosesseja koskevia tietoja. Tietojen erittelyssä voidaan puolestaan erottaa oppijaa itseään koskevat tiedot ja opittavaa tehtävää ja oppimisstrategioita koskevat tiedot. (Smith 1994, Vauras, Rauhanummi ja Kinnunen 1994). Oppimaan oppimiseen liitetään usein myös reflektiivisyyden käsite, jota

tosin mm. Smith (1994) pitää samana käsitteenä kuin metakognitio. Rauste-von Wright ja von Wright (1994) määrittelevät reflektoinnin yksilön suorittamaksi omien ajatteluprosessiensa, intentioidensa ja motiiviansa tiedostamiseksi ja arvioinniksi. Heidän mukaansa metakognitiiviset taidot liittyvät reflektiivisyyden varhaisvaiheeseen: Jo lapsella voi olla metakognitiivisia taitoja. Lapsi kykenee näiden taitojen avulla pohtimaan esimerkiksi eri menettelytapojen vaikutuksia ja valitsemaan niistä parhaan, mutta hän ei kykene vielä tarkastelemaan itseään oman toimintansa intentionaalisenä subjektina. Itsereflektion kannalta on tärkeää minäkäsityksen muodostuminen eli tietoisuus itsestä aktiivisena toimijana.

Ryan ja Ledger (1982) kuvaavat alkavaa lukemista metakognitioineen seuraavasti:



Kuvio 3. Metakognitiivinen kaavio aloittelevien lukijoiden luetun ymmärtämisestä (Ryan ja Ledger 1982, 14)

Mallista ilmenee lukemisprosessin kaksi piirrettä: Piirretieto, johon kuuluvat käsitykset kertomuksesta, virkkeestä, sanasta ja kirjaimesta. Tarkoitustieto sisältää yksityiskohtaisen tiedon hankkimisen, tehokkaan lukemisen, luettavan jaksojen liittämisen toisiinsa, tekstin merkityksen yhdistämisen taustatietoihin, lauseen oikean rakenteellisen tulkinnan ja sanojen tunnistamisen. Sopivan ymmärtämisstrategian valitsemiseen ja soveltamiseen lukemisessa vaikuttaa lapsen tietoisuus tekstistä ja sen suhteesta kieleen, tietoisuus lukemisen tarkoituksesta ja tehtävästä sekä tietoisuus lukemisen kannalta relevanteista strategioista. Jo ennen tekstin lukemista lukija suuntautuu ja motivoituu tehtävään. Hän pohtii tekstin tarkoitusta, hyötyä ja tehtävän ehtoja sekä arvioi sen kiinnostavuutta ja tuttuutta. Samalla hän aktivoi aiheeseen liittyviä taustatietojaan. (Ryan ja Ledger 1982.)

Käsityksiä lukemaanoppimisen edellytyksistä

Lukemisvalmiudella tarkoitetaan yleensä lapsen kypsyminen ja oppimisen kautta kehittyneitä taitoja, jotka ovat tarpeen opiskelun alkaessa. Tällöin tekijöitä on tarkasteltu erillään itse lukemistapahtumasta. Toisinaan lukemisvalmiuteen on luettu alkava lukemisen ja kirjoittamisen taito. Lukemisvalmiudella voidaan tarkoittaa myös lukemisen kehitysprosessia, joka kestää läpi elämän. (mm. Chapman 1987.)

Kasvatuspsykologian näkökulmasta lapsen iän ja sukupuolen ohella on merkittävänä kehitystasoon liittyvinä tekijöinä pidetty riittävää silmän ja käden koordinaatiokykyä ja korostettu visuaalisen ja audittiivisen diskriminaation kykyä sekä muistia. Lapsen älykkyyden ja muistin merkitys lukemaanoppimisessa ovat valikoituneetkin tärkeiksi kognitiivisen psykologian tutkimuskohteiksi, sillä riittävä älykkyys kielellisen kehityksen ja sanavaraston ohella on tarpeen symboleiden tunnistamisessa, käsitteellistämässä ja luetun ymmärtämisessä. (mm. Niemi ja muut 1986). Myös lapsen persoonallisuudella on yhteyksiä lukemiseen: itsevarmuutta ja sosiaalisuutta pidetään lukemaanoppimiseen liittyvinä piirteinä. (mm. Julkunen 1984, Garton ja Pratt 1989, Viitala 1993).

Sosiologian näkökulmasta lukemista tarkastelevat tutkijat kiinnittävät huomionsa erityisesti lukemaanopettelevan ympäristössä vaikuttaviin tekijöihin, esim. sisaruksiin, vanhempiin ja tovereihin. He myös korostavat motivaation syntymisen sosiaalista luonnetta (mm. Entwistle 1979). Kodissa kasvaa lapselle lingvistinen tietoisuus, tieto lukemisen tarkoituksesta ja tehtävästä (Downing 1979, Lehmuskallio 1984, Viitala 1993). Kodit myös muokkaavat lukukokemuksia tarjoamalla lukijalle affektiivisia vaikutteita. Perheessä lapsi kasvaa mahdollisesti ”litteräärissä” ympäristössä oppien myös lukemisen arvostuksen. (Viitala 1993, Linnakylä 1995).

Käsitykset lukemisvalmiudesta - ja laajemmin lukemaanoppimisen edellytyksistä - eroavat kuitenkin eri tekijöiden merkityksen suhteen riippuen määrittelijän teoreettisista näkemyksistä. Mm. Garton ja Pratt (1989) ovat ehdottaneetkin lukemisvalmius-käsitteestä luopumista ja tarjoavat käsitettä ‘kehittyvä lukutaito’ sen tilalle.

Lukemaanopettamisesta

Lukeminen on siis opittava taito. Ajatellaan myös, että lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen ja kuunteleminen ovat saman toiminnan eri puolia ja niitä on järkevää tarkastella holistisesti (mm. Wray ja Medwell 1991).

Kun lukutaito on myös opetettava taito, on kysyttävä, mitä luokkahuoneessa tapahtuu ja mitä lapsi tästä lukemaanopettamisestaan ajattelee. Hitchcock ja Hughes (1995, 4) määrittelevät opettamisen ”siksi, mitä tapahtuu opettajan ja oppilaiden välillä luokkahuoneissa ja samalla toiminnaksi, jota tapahtuu monissa yhteyksissä ja erilaisissa oppilasryhmissä”. Opettajat ovat heidän mukaansa paitsi ammattilaisia, niin samalla myös yksilöitä. Ja edelleen; koska opettaminen ja oppiminen ovat sosiaalisia toimintoja, on perusteltua ajatella, että opettajan toiminta, opettaminen, nojaa oppimisprosessin ja lapsen kehityksen erityispiirteiden tuntemukseen ja samalla myös hänen tarpeisiinsa ja toiveisiinsa. (Hitchcock ja Hughes 1995, myös Aho 1998). Mitä sitten tapahtuu lukemisen opetuksessa? Myös sitä voidaan luonnehtia opettamisen yleisin piirtein (Wray ja Lewis 1997).

Opettamisessa keskeisiä ovat opettajan käsitykset lukemisesta ja sen opettamisesta. Ne ohjaavat mm. opetusmenetelmän valintaa, jonka opettajat tekevät itsenäisesti. Opettajat käyttävätkin menetelmiä monipuolisesti ja joustavasti. (Linnakylä 1995.) Suomenkielen kirjoitusjärjestelmä on selkeä: äänteiden ja kirjainten vastaavuus on varsin säännönmukainen. Tämä piirre tekee sanojen koodaamisesta, äänteiden ja kirjainten vastaavuuden ymmärtämisestä lukutaidon oppimisen alkuvaiheessa helpompaa kuin monessa muussa kielessä. Kielen korkean foneemi-grafeemi-vastaavuuden on ajateltu antavan myös lähtökohdan kirjoitetun kielen analysointiin (bottom-up -näkemys) ja lukemaanoppiminen on silloin lähinnä synteessin taitojen oppimista. (Kyöstiö 1979, Linnakylä 1991, 1995). Holististen menetelmien puolesta on myös otettu selkeästi kantaa (Korkeamäki 1996). Tässä ns. top-down -näkemyksessä opettamisen lähtökohtana ovat kielen isommat yksiköt, merkitykselliset kokonaisuudet, sanat, lauseet tai kertomukset (mm. Ojanen 1994, Wray ja Lewis 1997). Käytännössä kaikki käytössä olevat menetelmät lienevät opettamisen sekamenetelmiä (mm. Ojanen 1985) ja niillä on näihin asti opittu lukemaan jopa hyvin (Julkunen 1984, Linnakylä 1991, Kiiveri 1995).

Lukemaanoppiminen riippuu ennen kaikkea opettajan ja oppilaan välisestä interaktiosta. Sensitiiviset opettajat, jotka tietävät, mitä opettavat, ja jotka myös ymmärtävät oppilaitaan, ohjaavat lapsen lukutaitoon. Maailmaa koskeva tietomme varastoitu kielen muodossa, joka heijastaa tapaa, jolla kulttuurissa järjestetään kokemuksia. (mm. Smith 1994). Mm. fenomenograafisin ja etnograafisin lähestymistavoin voidaan tulkita luokkahuoneessa käytävää keskustelua ja siihen liittyvää toimintaa (Eskola ja Suoranta 1996).

Opettajan ensisijainen huoli on siinä, että hän saa lapset kiinnostumaan lukemisesta (Aho 1997). Siinä auttavat osaltaan mielihyvän kokemukset opetuksessa ja muissa lukutilanteissa. Toinen huolen aihe piilee luetun ymmärtämisen taitojen opettamisessa. Niissä tutkimustulostenkin mukaan alkaa ilmetä merkittäviä eroja jo ensimmäisen kouluvuoden aikana (mm. Julkunen 1984, Kiiveri 1995). On tarpeen saada selville, millaisia käsityksiä ja tunteita lukemaanopettelevalla lapsella on luokkahuoneen tapahtumista.

Lopuksi

Samalla, kun konstruktivistinen paradigma on nostanut esiin oppijan näkökulman, opettajan ohjaava merkitys oppimistapahtumassa on tullut tärkeäksi. Näkemys sisältää tietynlaisen tavan ajatella ihmisestä, nähdä hänet ”ainutkertaisena yksilönä, jolla on tietoa itsestään sekä ympäröivästä maailmasta”. Opetuksen ja ohjauksen keskiössä ovat oppijan ja ohjattavan maailmaa ja sen ilmiöitä koskevat käsitykset, jotka niin opetuksen kuin ohjauksen kuluessa saavat uusia merkitysrakenteita (Rauste-von Wright - von Wright 1994)

Jo mm. Jackson (1968) väitti, että kouluun suhtaudutaan itsestään selvyytensä. Myöhemmin Donaldson (1983) sekä Entwistle (1987) ovat painottaneet näkemystä, että

koulua on kehitettävä lapsen ehdoilla. Oppimistilanteissa on sen mukaisesti otettava entistä painokkaammin huomioon lapsi aktiivisena oppijana (mm. Aho 1997). Näkemys edellyttää ennen kaikkea oppimistilanteiden ja lasten niihin liittyvien käsitysten ja kokemusten tutkimista. Lukemaanoppimisen todellinen kuva täydentyy, kun oppimistapahtuman evaluointimenetelmät ottavat nykyistä paremmin huomioon käsitykset lukemisesta ja lukemaanoppimisesta interaktiivisena prosessina, jossa keskeiset elementit ovat lukija, teksti ja konteksti (Takala 1986) sekä luokkahuoneen tapahtumat. Niihin liittyen on ajateltava niin oppijan käsityksiä opetuksesta ja oppimisestaan kuin aikaisemmasta poikkeavia tutkimustiedon keruutapoja.

Lähteet

- Adams, M. 1990. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, A Bradford Book. The MIT Press. Cambridge, England.
- Ahvenainen, O. - Karppi, S. 1993. *Lasten lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. WSOY. Helsinki.
- Aho, L. 1997. *Koulu, opetus ja oppiminen*. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. WSOY. Juva.
- Aho, L. 1996 (ed.). *Learning in multiple contexts. Papers and posters Presented at the first Joensuu Symposium on Learning and Instruction*. Joensuun yliopisto. University of Joensuu.
- Atkinson, P. - Coffey, A. - Delamont, S. - Lofland, J. - Lofland, L. (ed.) 2001. *Handbook of Ethnography*. Sage. Great Britain.
- Chapman, L. 1987. *Reading: From 5 - 11 years*. Milton Keynes, Open University Press.
- Cohen, L. - Manion, L. 1994. *Research Methods in Education*. Routledge. London and New York.
- Donaldson, M. 1983. *Miten lapsi ajattelee*. Weilin&Göös. Espoo.
- Downing, J. 1979. *Reading and Reasoning*. Edinburgh: W.C.Books.
- Entwistle, N. 1987. *Understanding Classroom Learning*. Hodder and Stoughton.. London.
- Eskola, J. - Mäkelä, J. - Suoranta, J. (toim.) 1995. *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatus- ja sosiaalitieteiden 1990-luvun metodologiasta*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C8. Katsauksia ja puheenvuoroja. Lapin yliopisto.
- Eskola, J. - Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C:13. Lapin yliopisto.
- Garton, A. - Pratt, C. 1989. *Learning to be Literate. The Development of Spoken & Written Language*. Basil Blackwell. Great Britain.
- Goetz, J. - LeCompte, M. 1984. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. San Diego. USA.
- Gordon, T. - Holland, J. - Lahelma, E. 2001. *Ethnographic Research in Educational Settings*. Teoksessa Atkinson, P. - Coffey, A. - Delamont, S. - Lofland, J. - Lofland, L. (ed.) 2001. *Handbook of Ethnography*. Sage. Great Britain.

- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Otava. Keuruu.
- Hitchcock, G. - Hughes, D. 1995. Research and the Teacher. A qualitative Introduction to School-based Research. Routledge. USA and Canada.
- Hämäläinen, S. - Niemi, P. 1995. Onko ennen koulua opitusta lukutaidosta hyötyä? Teoksessa Hyönä, J. - Lang, H. - Vauras, M. (toim.): Kirjoitetun kielen prosessointi. Oppimistutkimuksen keskus TY. Turku.
- Jackson, P. 1968. Life in Classrooms. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Julkunen, M-L. 1984. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja No 1. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Julkunen, M-L. 1986. Toisluokkalaisten lukutaito ja sen yhteydet koulumenestykseen kolmannella luokalla. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 13. Joensuun yliopisto. Joensuu.
- Kiiveri, K. 1995. Lukemaanoppiminen ja sen selittäjät. Kasvatustieteen lisensiaattitutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto. Rovaniemi.
- Kinnunen, R. 1995. Taitava lukija valvoo ymmärtämistään. Teoksessa Hyönä, J. - Lang, H. - Vauras, M. (toim.) Kirjoitetun kielen prosessointi. Oppimistutkimuksen keskus, TY. Turun yliopisto. Turku.
- Korkeamäki, R-L. 1996. "How first-graders and kindergarten children constructed literacy knowledge in the context of story telling and meaningful writing". Department of Teacher Education Oulu. Acta Univ. Oul. E 21, 1996, University of Oulu. Finland.
- Kyöstiö, O. 1979. Is learning to read easy in a language in which the grapheme - phoneme correspondence is regular? Seminaarimoniste, Oulun yliopisto. Oulu.
- Lehmuskallio, K. 1983. Mitä lukeminen sisältää? WSOY, Porvoo.
- Lehmuskallio, K. 1991. "Miks lehdet tippuu puista?" Lapsi kysyjänä ja lukijana alkuopetuksen päättymisvaiheessa. Oulun opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto. Department of Teacher Education Oulu, University of Oulu. Oulu.
- Lehtonen, H. 1993. Lukutaidon kehittyminen ja sen yhteydet nimeämiseen, motivaatioon ja koulumenestykseen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Sarja A. Vol. 380. Tampere.
- Leimar, U. 1974. Läsning på talets grund. GWK; Gleerup bokförlag. Lund. Ruotsi.
- Liikanen, P. 1984. Lähtötilanteen kartoitus peruskoulun 1. luokalla. Kehityopsykologiset valmiudet koulumenestyksen ennustajina. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 23. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Linnakylä, P. 1991. Toimiva lukutaito - valtaa ja vapautta. Kielikukko 1/1991. FinRary.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmakartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. The IEA Study of Reading Literacy in Finland. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Linnakylä, P. 1995. Suomalaislasten lukumenestyksen salaisuutta etsimässä. Teoksessa Hyönä, J. - Lang, H. - Vauras, M. (toim.) Kirjoitetun kielen prosessointi. Oppimistutkimuksen keskus, TY. Turun yliopisto. Turku.
- Linnakylä, P. 2000. Lukutaito tiedon ja oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa Sajavaara, K. ja Piirainen-Marsch, A. (toim.) Kieli, diskurssi & yhteisö. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.

- Lehtinen, E. - Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. WSOY. Helsinki.
- Lyytinen, H. 1994. Lukeminen on taitojen summa. Artikkelit aikakauslehdessä *Tiede* 2000, no 6, s. 40-43.
- Marton, F. - Säljö, R. 1976. On qualitative differences in learning I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46,
- Mathewson, G. 1985. Toward a comprehensive model of affect in reading process. Teoksessa Singer, H. Ja Ruddell, R.(toim.) *Theoretical models and processes of reading*. DE. International Reading Association. Newark.
- Niemi, P. - Poskiparta, E. - Hyönä, J. 1986. Lukemishäiriön kognitiivinen tutkimus ja diagnoosi. *Psykologian tutkimuksia* 78/1986. Turun yliopisto, Turku.
- Nyky-suomen sanakirja 1966. SKS. WSOY. Porvoo.
- Ojanen, S. (toim.) 1985. Lukemaanopettamisen menetelmien esittelyä ja niiden tuloksellisuuden vertailua peruskoulun 1. ja 2. luokalla. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 7*. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, Joensuu.
- Perfetti, C. - Curtis, M. 1986. Reading. Teoksessa *Cognition and Instruction*. Dillon, R., Sternberg, R. (ed.). Academic Press, Inc. London. Great Britain.
- Perrera, K. 1984. *Children's Writing and Reading: Analysing Classroom Language*. Basil Blackwell, Oxford. Great Britain.
- Poskiparta, E. - Niemi, P. 1994. Luku- ja kirjoitustaidon arviointi. Teoksessa Vauras, M., Poskiparta, E. Ja Niemi, P. (toim.) *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla*. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 3. Turun yliopisto. Turku.
- Rauste - von Wright, M. ja von Wright, J. 1994. *Koulutus ja oppiminen*. WSOY. Juva.
- Ryan, E. - Ledger, G. 1982. Assessing sentence processing skills in prereaders. Teoksessa: Hutson, B. (toim.) *Advances in reading/language research*. Vol. I. Greenwich, Connecticut. USA.
- Schwartz, S. 1984. *Measuring Reading Competence. A Theoretical-Prescriptive Approach*. Plenum Press, New York and London.
- Salonen, P. - Lepola, J. 1994. Motivaation arviointi. Teoksessa Vauras, M., Poskiparta, E. ja Niemi, P. (toim.) *Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla*. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 3. Turun yliopisto.
- Smith, Frank 1994, *Understanding Reading, Fifth Edition*, USA.
- Strauss, A. - Corbin, J. 1990. *Basics of Qualitative Research*. Sage. Lontoo.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L. - Ahonen, S. - Syrjäläinen, E. Ja Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä. Helsinki.
- Takala, S. 1986. Lukemisen tutkimuksen ja opetuksen viimeaikaisia suuntaviivoja. *Kasvatus* no 4. Suomen Kasvatustieteellinen aikakauskirja, *The Finnish Journal of Education*.
- Tompkins, G. - Hoskisson, K. 1995. *Language Arts. Content and Teaching Strategies*. Merrill, an imprint of Prentice Hall. New Jersey. USA.
- Vauras, M. - Rauhanummi, T. - Kinnunen, R. 1994. Metakognitiivisen tiedon arviointi.

- Teoksessa Vauras, M., Poskiparta, E. Ja Niemi, P. (toim.) Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 3. Turun yliopisto. Turku.
- Viitala, T. 1993. Koulutulokkaiden lukemisvalmiudesta ja sen yhteydestä lapsen minäkuvaan ja kotiympäristötekijöihin. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 92/1993. Oulun yliopisto. Oulu.
- Woods, P. 1986. Inside Schools. Ethnography in educational research. Routledge & Kegan Paul. London and New York.
- Wray, D. - Lewis, M. 1997. Extending Literacy. Children reading and writing non fiction. Routledge. London and New York.
- Wray, D. - Medwell, J. 1991. Literacy and Language in the Primary Years. Routledge. London and New York.
- Vygotsky, L. 1962. Thought and Language. MIT Press. Massachusetts. USA.

Käsityön ongelmanratkaisuopetus

Mika Metsärinne

Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos

Käsityöopetustavat ja ongelmanratkaisuprosessien opetus

Tässä kappaleessa tarkastellaan käsityöopetuksen muodostamisen tapoja suomalaisten opetussuunnitelmakomiteamietintöjen ja opetussuunnitelmaperusteiden avulla. Käsityön didaktisessa tutkimuksessa tällaisten historiallisten lähteiden lainausta voidaan perustella sillä, että koulukäsityökasvatuksen tieteellistä tutkimusta on tehty melko lyhyen aikaa. Relevantteja tieteellisiä lähteitä ei juuri ole olemassa. Aikaisemmat asiakirjat olivat lähes poikkeuksetta ohjeita poikien veiston opettajille. Tämän tarkastelun avulla pyritään ratkaisemaan tutkimusongelma 1.

Tutkimuksen ongelmat ovat:

1. Voidaanko historiallisesta opetussuunnitelma-aineistosta löytää erilaisia käsityöongelmista muodostettavia opetustapoja?
2. Miten mahdollisia ongelman muodostamisen tapoja voidaan kytkeä yleisesti käytettyihin ongelmanratkaisun periaatteisiin?

Toisen ongelman ratkaiseminen perustuu tutkimusongelman 1 ratkaisemisesta, joka on esitetty käsityön ongelmanratkaisuopetuksen tapojen luokituksena. Tämän luokituksen avulla pyritään ratkaisemaan se, miten erilaisista ongelmista koottava opetus voitaisiin muodostaa yhdeksi ongelmanratkaisuprosessin opetuspuitteeksi.

Aina 1880-luvun alkuun saakka kansakoulujen opetussuunnitelmat olivat koulukohtaisia ja poikkesivat huomattavastikin toisistaan. Ensimmäiset opetussuunnitelmalliset ohjeet tulivat vasta yli 20 vuotta käsityön opetuksen aloittamisen jälkeen. Opetussuunnitelmia yhtenäistettiin ja täsmennettiin vuoden 1881 mallikursseilla. (Kantola 1997, 22) Vasta vuoden 1881 mallikursseissa viitattiin virallisesti siihen, mihin käsityönopetuksessa oli pyrittävä. “Käsityötä on harjoitettava ajatuksellisesti eikä koneentapaisesti” (Käsityönopetuksen komiteamietintö 1912)

Kiertokirjeessä 1883 ylihallitus antoi seikkaperäisiä ohjeita käsityönopetuksen järjestämiseksi: joka lukuvuosi oli laadittava työsuunnitelma, opetuksen tuli perustua kasvatusopillisille periaatteille, oli edettävä yksinkertaisemmasta vaikeampaan oppilaan edellytysten mukaan, sekä annettiin ohjeita siitä kuinka malleja tuli käyttää. Mallikursseja seurasivat mallisarjat, joita jokaisen koulun tuli opetuksessaan noudattaa. Tekemällä mallisarjan työkohteet arveltiin saavutettavan riittävä taso käsityötaitoissa. Täytetöitä

tarvittiin, koska arveltiin, ettei joissakin kansakouluissa perusmallisarja riittäisi. (Kantola 1997, 22; ks. Komiteamietintö 1912)

Vuonna 1912 mallisarjojen tilalle tulivat työharjoitussarjat. Käsityöopetuksen teoria koostettiin lähinnä sielutieteellisestä johdannosta, opetuksen merkityksestä ja päämäärästä, monipuolisesta kätevydestä ja harjoitusten tarpeellisuudesta, silmän harjoittamisesta ja tarkkuudesta, kauneusaistin kehittämisestä, harkinnan harjoittamisesta ja metodisesta menettelystä. Metodisesti oppilas oli johdettava omintakeisuuteen vähitellen. Täytetöitä oppilaat saivat valita yksilöllisten taipumustensa ja harrastustensa mukaan. Niiden edut ja hyödyt olivat esillä jo tuolloisessa komiteamietinnössä. (Komiteamietintö 1912, 41-50)

Opetussuunnitelmakomitean mietintö vuonna 1925 korosti oppilaiden omatoimisuutta kannustamalla opettajia itsenäistyttämään oppilaan toimintaa ja vapauttamaan sitä opettajan välittömästä johdosta. (Komiteamietintö 1925, 10, 56, 57, 61) Käsityöopetuksen tuli ehdottomasti perustua harjoitussarjaan, eikä enää mallisarjaan; joskin ”mallikokoelma” palveli opetusta havaintoväline- ja esimerkkikokoelmana. Jotta kätevyden kehittäminen olisi kehittynyt puu- ja vähäistä metallityötä laajemmalle pohjalle, oli opetussuunnitelmassa mainittuja sivusarjoja jonkin verran harjoitettava. (Komiteamietintö 1925, 262, 263)

Vuoden 1946 mietinnössä peräänkuulutettiin opetusmenetelmällistä vapautta. Päämääränä sanottiin olevan tiedon jano ja taito sen oma-aloitteiseen tyydyttämiseen. (Komiteamietintö 1946, 15-18) Tultaessa 1950-luvulle, opettajan oppaat korostivat opettajan merkitystä, kun lapsen ajattelu- ja toimintamalleja muutetaan aikuisten ajattelun mukaiseksi. (Nojonen 1998, 129, 147) Mallioppimisen merkitystä käsityötaitojen omaksumisessa korostettiin tuolloinkin, vaikka kasvatuksellisesti tärkeä harjoitus itsenäiseen, omavastuulliseen työhön voitiin komiteamietinnön (1952, 48) mukaan perustaa oppilaan luontumuksiin. Käsityö oli kuitenkin nykyisen käsityksen mukaan ositettua. (Nojonen 1998, 129, 147, Komiteamietintö 1952, 181)

Vuoden 1965 koulunuudistustoimikunnan mietinnössä painotettiin aiempaa enemmän tiedollisista oppiaineksen ja yleissivistyksen merkitystä. (Komiteamietintö 1965) Tämän pohjalta peruskoulun opetussuunnitelman mietinnössä 1970 (1970: A4 nro.1) komitea katsoikin korkeatasoisemmaksi tavoitteeksi sekä oppilaiden että yhteiskunnan ja sen kulttuurin kannalta itsenäisen ja suunnitelmallisen työnteon taidon. Nimityksenä käytettiin luovan työn käsitettä. Oppilaan työesineen suunnittelu toteutettiin Suomen peruskoulussa (POPS -opas 1970) suunnilleen Ruotsissa (1962; 1969) laadittujen mallien mukaisesti ja vuodesta 1971 alkaen ”hieman suomalaisempana” (Kananoja 1997, 19). Oppimistuloksissa ei ollut kysymys muistinvaraisen aineksen mieleen palauttamisesta tai valmistetusta työstä vaan erilaisten valmiuksien, työohjeiden ja ongelmanratkaisutaitojen

oppimisesta. Muun muassa mainittiin, että virikeaineistoa ei tule jättää esille suunnittelun aikana. (Komiteamietintö II 1970, 362) Opetuksen toteuttamisessa korostettiin käsityötekniikan perinteistä teknisen työn ainejakoa. (POPS -opas 1976). Peruskoulun opetussuunnitelmasta erillään omaksuttiin teknisen työn kehittämismalleja koko ajan myös ulkomailta, 1970- ja 1980-luvuilla lähinnä Englannista ja Saksan liittotasavallasta (Kananoja 1997, 17). Teknologiaopetusta pyrittiin 1970-luvulla lisäämään ja monipuolistamaan elektroniikan avulla (mm. POPS -opas 1979). Toisaalta korostettiin oppilaan luovaa tuotteen ulkoista suunnittelua.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1980 heijasti humanismille tyypillistä yksilöllisyyden korostamista, joka oli näkyvässä jo vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. (Nojonen 1998, 138.) Ongelman etsimisen ajatuksena oli rationaaliselle työtyypille ominainen työn osittaminen. Aihepiirejä tuotiin yleisemmin esille verrattuna 1980 opetussuunnitelmaa 1970 opetussuunnitelmaan. (ks. myös POPS -opas 1977). Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 7-9 luokan opetuksessa korostettiin yhteyksiä työkasvatukseen ja tuotantoelämään. Toisaalta alettiin tiedostaa oppiaineen yleistä teknistä maailmankuvaa, joka ei ollut enää tiukasti rajoittunutta teknologisiin ainesisältöihin, vaan toiminnallisiin kokonaisuuksiin (Lindh 1985, 73). Peruskoulun opetussuunnitelmaoppaan tarkoituksena 1988 olikin korostaa aikaisemmin vähemmälle jäänyttä tuotannollista teknologiaa. Tavoitteena oli ymmärtää materiaalitekniikan toteuttaminen aihepiiriopetuksen mukaisina teknisinä kokonaisuuksina, ei niinkään teknologian oivalluskeinoja sinänsä. (POPS -opas 1988)

Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet määrittelee tekstiilityön ja teknisen työn käsityökokonaisuutena, jossa materiaali ei ole ratkaisevaa. Arvokeskustelu on liitetty kiinteästi koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimisprosessiin (Nojonen 1998, 134). Ongelmanratkaisutaitoja ja projektiopetusta korostetaan yhdessä luovan oppimisen kanssa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1994) Koulukäsityön visio-oppimisen opetus- ja tutkimustyön ohjaukseen projektiopetus on yleiskäsitteenä hankalasti rajattavissa (vrt. Peltonen 1993; Suojanen 1994, 372-373) Projektiopetus onkin yleensä alkanut opettajan oppilaalle antamasta ongelmasta (Pehkonen 2001, 112-115).

Seuraavassa on koottu edellisistä lähteistä poimitut opetustavat. Ne on luokiteltu viiteen eri luokkaan. Kussakin opetustavassa on omanlaisensa ongelmatyyppi, josta ongelmanratkaisun prosessointi muodostetaan. Ensimmäiseen tutkimusongelmaan: Voidaanko historiallisesta opetussuunnitelma-aineistosta löytää erilaisia käsityöongelmista muodostettavia opetustapoja? vastataan seuraavan käsityöopetustapojen luokituksen mukaisesti.

1. Työvälinekeskeisessä opetuksessa on kysymys käsityön koulukohtaisista työvälineiden käyttötapojen ongelmasta muodostettavasta ongelmanratkaisuprosessin opetuksesta.

2. Työmenetelmäkeskeisessä opetuksessa on kysymys käsityön mallikurssien, malli- ja työharjoitusten tai sivusarjojen ongelmasta muodostettavasta ongelmanratkaisuprosessin opetuksesta.
3. Työkehittelykeskeisessä opetuksessa on kysymys käsityön työkehittelyn ongelmasta muodostettavasta ongelmanratkaisuprosessin opetuksesta, jossa korostuu työmenetelmien ja -välineiden soveltaminen.
Oppilaslähtöisessä opetuksessa työkehittelyä on johdettu oppilaiden valitsemista täytetöistä käsin.
4. Työaihekeskeisessä opetuksessa on kysymys aihepiirin ongelmasta muodostettavasta ongelmanratkaisuprosessin opetuksesta
5. Kokonaiskäsiyökeskeisessä opetuksessa on kysymys kokonaistoiminnan, systeemitomiminnan tai projektiopetuksen teoreettisista perusteista johdetusta käsityön ongelmasta, joista ongelmanratkaisuprosessin opetus voidaan muodostaa (mm. Peltonen 1994, Suojanen 1993, Lindfors 1992). Ongelmat esitetään käsityön aihepiirin rajausta laajempina kokonaisuuksina.

Edellä esitetyt käsityöopetustavat eivät ole sidottuja siihen, mitä käsityöteknologioita opettaja opettaa. Tämän perusteella tutkimusongelman 1 vastuksen päätelmä on seuraava. Kaikkien esitettyjen opetustapojen ongelmatyyppejä voidaan soveltaa yhdessä silloin, kun oppilaalle opetetaan heidän visioistaan muodostettavaa teknologian ongelmanratkaisuoppimista. Seuraavassa kappaleessa tästä ajatuksesta on käytetty nimitystä käsityön ongelmanratkaisuopetus.

Käsityön ongelmanratkaisuopetuksen muodostaminen

Tässä kappaleessa pyritään vastaamaan siihen, miten käsityön ongelmanratkaisuopetuksen tapoihin luokitettuja ongelmia voidaan kytkeä yleisesti käytettyihin ongelmanratkaisun periaatteisiin? Tarkastelu rajataan lähinnä teknisen työn opetukseen.

Tuotteiden ja teknologisten prosessien tuottamista voidaan kuvata Duggerin (2002, 29) kahden teknologisen lukutaidon oppimistyyppin erottamisena: Mitä oppilaan pitäisi tietää ja ymmärtää teknologiasta ja mitä heidän pitäisi tehdä. Tässä artikkelissa tarkastellaan jälkimmäistä kysymystä, jotta opetuksessa tiedettäisiin se, mistä oppilaan tavoitetasosta käsin opettaja voi johtaa oppilaan teknologian tiedollista oppimista. Tällä pyritään selventämään ajatusta siitä, miten oppilaan käsityön visiota ohjataan sellaiseksi ongelmanratkaisuprosessiksi, joka tukisi oppilaiden teknologista valmiutta. Keskeisintä ei silloin ole pohtia sitä, mitä opetettavat teknologiasisällöt olisivat juuri nyt, koska ne vaihtuvat joka tapauksessa. Opetusteoriaa ei johdeta suoraan esim. teknologian

lukutaidon standardeista, vaikka opetuksen päämäärät ovatkin samansuuntaisia (Dugger 2000).

Se mitä oppilaan tulisi tietää käsityön visionsa muodostamisesta tuottamistoiminnaksi ovat erilaiset ongelmien hahmottamisen tavat. Jos oppilas ei hahmota erilaisia ongelmia, voidaan kysyä, miten oppilas liittää käsityön oppimiseensa hänelle itselleen uutta teknologian hallintaa. Duggerin (2002, 29) mukaan oppilas oppii teknologista hallintaa vain käsin tekemällä. Ristiriitaista tässä on se, että visio-oppimisessa oppilaiden täytyisi järjestää teknologinen ongelmanratkaisun prosessointi oma-aloitteisesti. Opettaja ei voi kuitenkaan ennalta määrätä oppilaiden käsityön visioimista teknologian sisällöistä lähtevän työn prosessoinnin mukaan. Opettamalla ensin teknologiaa, oppilasta johdettaisiin suoraan tiettyjen teknologiasisältöjen mukaisien ongelmien hahmottamiseen. Sen vuoksi opettaja tarvitsee oppilaiden erilaisten käsityön tai teknologian visioiden ohjaamisen tueksi jotakin yksittäistä käsityöongelmatyyppiä yleisemmän opetuksen jäsentämisen puitteen. Sen mukaisesti oppilaalle olisi mahdollista opettaa teknologiaa oppilaista itsestään lähtevistä ajatuksista ja tavoitteista johtamalla.

Käsityössä tuottamistoiminnan ja teknologian opetus ajatellaan muodostettavan yleensä erilaisina käsityöteknologisina systeemeinä. Käsityöopetuksessa korostuvat silloin oppilaan tuottamistavoitteiden ja teknologian kognitiivisten oppimistavoitteiden yhteydet. Tämän lisäksi teknisten ongelmien ja niiden oppimisyhteyksien yleistettävyyden on opetuksessa tärkeitä. (Kimbell, Stables, Green 1996, 47). Oppilaan ongelmanratkaisuprosessia tukeakseen opettajan on muistettava se, että vaikka ensimmäinen askel teknologian oppimisessa on ymmärtää mitä teknologialla tarkoitetaan, niin laajimmassa merkityksessä teknologian avulla ihminen muuntaa luontoa tarpeidensa ja halujensa mukaan (Young, Cole, Denton 2002, 73-74)

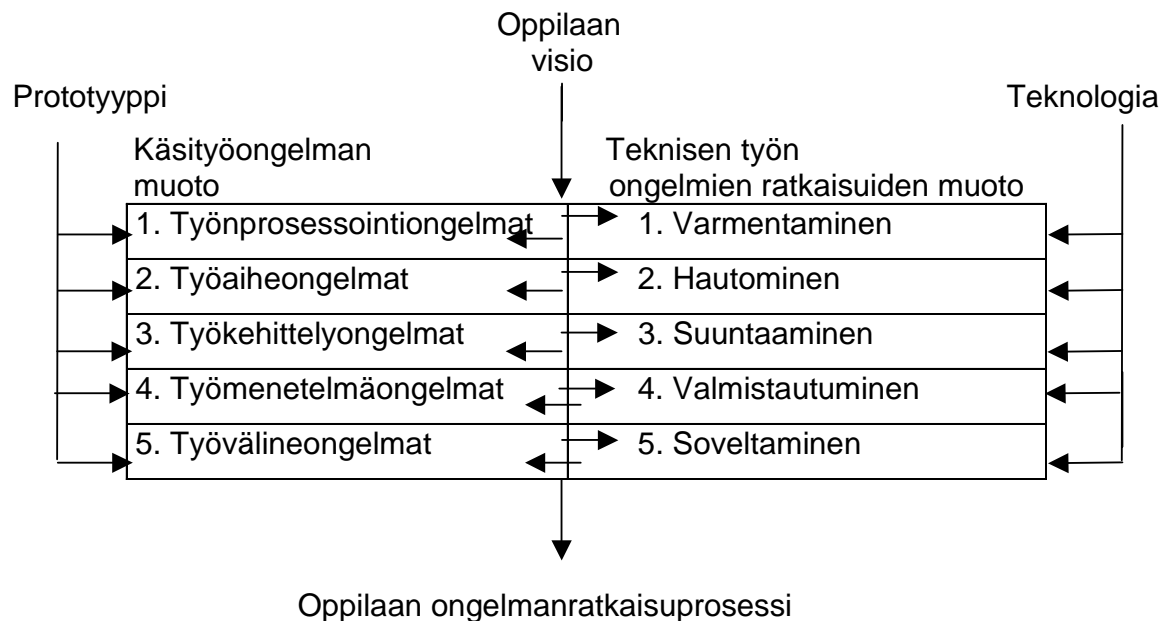
Opettaja voi pyrkiä ohjaamaan oppilaiden käsityön tarpeita ja haluja viidestä erilaisesta ongelmatyypistä johdettavan opetustavan avulla. Ne ovat oppilaiden visioiden ohjaamista varten edellisestä kappaleesta johdettuina seuraavat: opettaja voi johtaa oppilasta visioimaan työnsä prosessoinnin ja luokan ulkopuolisten oppimisyhteyksien vertaamisesta johdettavia ongelmia, työaiheen, työkehittelyn ja työmenetelmän ongelmia, sekä tarvittavia työvälineiden ja niiden käytön ongelmia. Koulukäsityössä kaikkien tällaisten ongelmatyyppien opetus ei ole realistista ilman, että oppilasta opetetaan yksittäisten opetustapojen avulla vähitellen kohtaamaan yhä oma-aloitteisempaa oppimista. Kun opettaja kehittää opetusohjeita erilaisten ongelmatyyppien esittämiseksi, oppilas voi tuottaa kouluopetusta ajatellen kyllin nopeasti ongelmien ratkaisuja. (Doornekamp ja Streumer 1996). Pelkästään yksi käsityön ongelmatyyppi voidaan esittää oppilaalle tarjottavan oppimisen loogisena lähtökohtana. Koska tässä tarkastellaan sen sijaan sitä, miten opettaja voisi varautua monontyyppisten ongelmien ohjaukseen samassa

opetustapahtumassa, niin seuraavassa sovelletaan luovan ongelmanratkaisujattelun perusteita Wallasen (1926/ 1972) ja Taylorin (1975) näkemysten avulla.

Käsityön visioista johdettavan teknologisen ongelmanratkaisuopetuksen ristiriitaisuutta voidaan pyrkiä välttämään tarkastelemalla yksinkertaisesti ihmisen ajattelun kulkua jonkin asiakokonaisuuden ratkaisemiseksi. Wallas (1926/ 1972, 91-92) kutsuu ensimmäistä ajatuksen vaihetta valmistautumiseksi. Se on vaihe jonka aikana ongelmaa on tutkittu monipuolisesti. Toista vaihetta, jonka aikana ihminen ei tietoisesti ajattele ongelmaa, Wallas kutsuu ajatusten hautomiseksi. Ideoiden yhteensopivuuden ilmaiseminen ja niiden yhdistäminen käsitetään sellaisina ihmisen psykologisina tapahtumina, jotka viipymättä edeltävät ja liittyvät ihmisen ajatusten esiintymiseen. Näin syntynyttä kolmatta vaihetta hän kutsuu ajatuksen valaistumiseksi. Se on muutettu tämän esityksen tarpeita varten ajatuksen suuntaamiseksi. Neljättä vaihetta hän kutsuu ajatuksen varmentamiseksi. Jos tämä analyysi hyväksytään voidaan kysyä, mille asteelle ja mitä merkityksiä näille neljälle vaiheelle voitaisiin asettaa silloin, kun oppilaille opetetaan teknisen työn visio-oppimista. Wallas (1926/ 1972, 91-92) ei kiinnitä mitään huomiota ensimmäiseen, eli valmistautumisen vaiheeseen. Siitä huolimatta hänen mielestään ihmiset ovat tienneet tuhansia vuosia sen, että tietoinen yrittäminen ja niiden tuloksista muodostettuja tapoja on käytetty hyväksi, edistettäessä oppilaiden ajatusprosesseja.

Ongelmiin pohjautuva ajatus on ollut perustana myös tässä esityksessä, koska käsityön visioiminen on johdettu käsityöopetuksen historiasta. Wallasen (1926/ 1972) esittämä ajatusten etenemisjärjestys on kuitenkin käännetty enemmän teknologiaopetuksen näkökulmasta huomioiden niin, että ensin oppilaan oma-aloitteisen oppimisen tukemisessa tärkeintä on ajatella mikä oppilaan visio on. Sen jälkeen ensimmäisenä ongelmanratkaisun vaiheena on selvittää oppilaan työn prosessoinnin merkitys sille, miten prosessointi voitaisiin teknologian oppimisen avulla käsitteellisesti varmentaa. Vision jälkeinen vaihe on siis varmentaminen, toinen ajatuksen hautominen, kolmas suuntaaminen, neljäs valmistautuminen ja viides soveltaminen. Konkreettiset käsityöaiheen ongelmat asetetaan tässä ajattelutavassa ajatuksen hautomisen vaiheessa.

Edellä esitettyä ongelmanratkaisuprosessointia on tarkasteltu myös Taylorin (1975, 297-325) esittämän viiden luovuuden taipumuksen avulla. Ne ovat kehitysjärjestyksessä ilmaiseva, tekninen, kekseliäs, innovatiivinen ja emergenttinen luovuus. Yhden taipumuksen avulla myös yksittäistä opetusvisioiden luokitusta ja sen prosessointia voitaisiin analysoida prosessin alusta loppuun asti suunniteltuna opetuksena. Silloin lähtökohtainen käsityön ongelmatyyppi määräisi ennalta enemmän sen, mitä teknologiaa opettaja valitsee opetettaviksi sisällöiksi. (ks. Roden 1997; Peltonen 1994) Tässä esityksessä Taylorin kaikkia luovuuden taipumuksia tarkastellaan käännteisessä järjestyksessä ja yhteen opetustapahtumaan soveltamalla. Seuraavassa tämä ajatus on esitetty kuvion 1. ongelmanratkaisun muotoja analysoimalla.



Kuvio 1. Käsityön ongelmanratkaisuopetus pyrittäessä jäsentämään oppilaan visiota prototyyppiä

Kuviossa yksi on pyritty kuvaamaan sitä, miten tuotteiden visioimisesta johdettavat ongelmat voidaan pyrkiä ratkaisemaan teknologisen ongelmanratkaisuprosessin avulla. Mielekkäiden ongelmien löytämistä varten oppilailla täytyy olla riittävän vahva käsityön ainesisältöjen tietoperusta. Lisäksi oppilailla täytyy olla kokemuksia erilaisista ongelmatyypeistä johdettujen ongelmien ratkaisemisesta. Ajatuksena on että perusasteen ylimpien luokkien oppilaat oppisivat sellaisia käsityön ja teknologian oma-aloitteisen ja itseohjautuvan oppimisen valmiuksia, joita he voisivat hyödyntää jatko-opinnoissaan. (ks. Savin-Baden 2000; Boud & Feletti 1999). Olennaista on se, että oppilaan työnprosessoinnin tukemisen avulla pyritään vahvistamaan oppilaan käsityön visioimisen yhteyttä koulun ulkopuoliseen todellisuuteen, joka on teknologinen. Oppilasta tulisikin kannustaa hahmottamaan ympäristöönsä liittyviä ongelmia ja niiden ratkaisuita. Opettajalle ja oppilaalle tällaisten ongelmien hahmottamisessa keskeistä on tuotteiden tuottamistavoitteiden ja teknologian oppimistavoitteiden välisen vuorovaikutussuhteen varmentaminen yhdeksi kohteeksi. (vrt. Taylor 1975, 305)

Taylor (1975, 307-308) on tarkastellut emergenttistä luovuutta korkeimpana ja harvoin esiintyvänä abstraktina luovuuden taipumuksena. Aution (1997) mukaan koulumaailmassa luovalle työlle ominaisia pitkäjänteisiä pohdiskelujaksoja on kuitenkin hyvin vaikea toteuttaa.

Luovalla käsityöllä on kouluelämässä osittain kyseenalainen maine toimintana, jonka aikana on taipumus tuhoutua suuret määrät käyttökelpoista materiaalia. (Pöllänen & Kröger 2000, 246; Autio 1997). Tämän vuoksi käsityöopetusta ajatellen kuvion yksi ensimmäistä ongelman muotoa on pyritty kuvaamaan pelkästään kouluopetuksen didaktisesta näkökulmasta. Opettaja voi suunnata oppilaan toiminnan painopistettä silloin kohti oppilaiden omaa työnprosessoinnin oivaltamista. Sen avulla oppilaalla on mahdollisuus pohtia sellaisten ongelmien olemassaoloa, joiden avulla he liittyvät erilaisten ongelmien ratkaisut toisiinsa. (vrt. Gustafson & Rowell 1998)

Oppilaan käsityön prosessoinnin ongelmien asettamista ja niiden mukaista teknologian oppimista varmentaa, opettaja voi tukea esim. opettamalla teknologian kommunikaatiota. (vrt. Parikka 1998; Sanders 1994) Silloin pohditaan oppilaiden teknologian oppimisen tarkoitusta ja merkityksiä ilman konkreettista tuottamistoimintaan sitoutumista. Opettajan tietoresurssit ovatkin tärkeimpiä juuri silloin, kun oppilaat eivät vielä hahmota tarkoin työaiheen ongelmaa. (vrt. Custer 1995, 234) Sen vuoksi teknologiset ongelmanratkaisumallit sisältävät Gustafsonin ja Rowellin (1998) mukaan juuri tarpeen antaa oppilaille aikaa heidän työnsä prosessoinnin määrittämiselle. Toisena tarpeena he korostavat kokonaisuuksien hahmottamista ja joustavuutta.

Opetusresurssien ohella kasvatuksellisessa mielessä tärkeitä on myös se, että opettaja on tietoinen oppilaan hahmottamista työaiheen ongelmista. Niiden avulla opettajan oppilaalle opetettava työkehittelyn suuntaaminen saa merkityksen. Tällöin Johnseynia (1995) soveltaen ongelmanratkaisuprosessi voidaan nähdä oppilaan käsityön lopputuloksen tavoitteluna. Oppilaan työaiheen osia voidaan kuvata oppilaan taitona oivaltaa ja valita tuottamisteknologiaa, eli teknisessä työssä opetettavia teknologiasisältöjä resurssien puitteissa. Jos oppilas visioi lopputulosta käytännöllisistä työaiheen ongelmista käsin, niin oppilaan prosessia voidaan nimittää ongelmanratkaisuprosessiksi. Jos oppilas visioi lopputulosta käsityön tarpeistaan tai tuotteen suunnittelusta käsin, niin oppilaan prosessia kuvaa suunnittelu- tai muotoiluprosessi. (Johnseyn 1995). Teknologiakasvatuksen teoreettinen perustan mukaan kummassakin tapauksessa oppilaan persoonallinen toiminta vaatii sekä toiminnan laadun hahmottamista että tiedon resursseja, taitoa ja kokemusta (vrt. Black & Harrison 1995, 15) Käsityössä oppilasta on johdettava oivaltamaan sekä tuotteen suunnittelun että ongelmanratkaisun periaatteita. (vrt. Ullman 1992, 6) Oppilaan työaiheongelman hautomista voikin kuvata Tayloria (1975) soveltaen oppilaan pyrkimyksenä innovatiiviseen luovuuteen.

Oppilaan työkehittelyn aikaista teknologian ongelmien hahmottamista on kuvattu kuviossa yksi työkehittelyn suuntaamisena. Tällöin opettajan on johdettava oppilaan oppimista siten, että oppilas kuvailee ja näyttää tuotteen tai teknologisen systeemin rakenteeseen liittyvät kehittelyehdotuksensa. Työkehittelyn opetuksessa tarkoituksena on antaa oppilaalle tarkennettuja vastauksia myös edellisissä vaiheissa suoritettuihin

analyysieihin. Sen vuoksi tätä vaihetta voidaan kuvata oppilaan työn kekseliääksi luovuuden vaiheeksi. Tuotteen muotoilun ja rakenneteknologian määrittämisen jälkeen opetuksen tarkoituksena on johdattaa oppilasta erittelemään tarkemmin tuotteen valmistuksen ongelmia, sekä niiden ratkaisuvaihtoehtoja. Opetuksen pääpaino on silloin yhtenäisen teknisen työmenetelmän muodostamisessa ja siihen valmistautumisessa. Sen jälkeinen työvälineiden käyttö ja niiden soveltaminen on esitetty kuviossa 1 viimeisenä ongelmanratkaisuprosessin vaiheena. Sitä voidaan kuvata oppilaan käsin tekemisen taitoihin liittyvien ongelmien ratkaisemisena. Se on alkuperäisin käsityön muoto, koska se vaatii joka tapauksessa käsityövälineiden käyttötaitoja. Tuotteen laatu ja käsin tekemisen näkyminen tuotteessa on tärkeää. (vrt. Taylor 1975) Opetuksen lopussa voidaan kuvailla ja arvioida myös mitä tuotteen ulkonäön tai teknologisten ongelmien ratkaisemisen ohella oppilas on oppinut.

Käsityön ongelmaratkaisuopetuksen esittämistä voidaan tarkastella kriittisesti monestakin eri syystä. Ensinnäkin käsityö- ja teknologiaopetus sisältää huomattavasti enemmän muuttujia kuin opetusmuotojen erittelyn avulla on mahdollista havainnoida. (vrt. Willams 2000). Toiseksi mikään ongelmanratkaisuopetuksen prosessi ei etene yksittäisten vaiheiden mukaisesti, vaan ne sisältävät tekijän mielessä jossain määrin toinen toisensa. Kolmanneksi luovien ongelmanratkaisun eri vaiheiden soveltamista voidaan pitää perusteettomana, ilman luovan ajattelun teoreettisen perustan selvitystä. Neljänneksi voidaan todeta se, että esitettyjen käsityöopetustapojen muodostamisen lähtökohdat ovat olleet huomattavastikin erilaisia kuin tässä artikkelissa, jossa ne on esitetty eri ongelmatyypeistä johdettuina opetustapoina (ks. Kantola 1997, Peltonen 1988). Perusteena käsityöopetuksen ongelmanratkaisuopetuksen esittämiseksi voidaan sen sijaan pitää sitä, että mm. opetussuunnitelman (1994) perusteissa korostetaan ongelmanratkaisuun perustuvaa käsityötä. Kuitenkin ongelmanratkaisuopetuksen yleismalleja yksityiskohtaisempia käsityön ongelmanratkaisumalleja on esitetty vähän. Lisäksi käsityöopetuksen vakiintuneita ja osin hylättyjäkin tapoja on analysoitu harvoin yhteisenä voimavarana, vaikka ne ovat teknologian vaihtuvuudesta huolimatta usein käyttökelpoisia varsinkin perusasteen oppilasta opettaessa.

Tutkimusongelmaan 2: Miten mahdollisia ongelman muodostamisen tapoja voidaan kytkeä yleisesti käytettyihin ongelmanratkaisun periaatteisiin? vastataan seuraavasti. Käsityöongelmien ja teknisen työn muotojen vertaamisen avulla voidaan käsitteellisesti tukea oppilaan käsityön ongelmanratkaisuoppimista. Tämä perustuu siihen, että oppilaiden visioista johdettavassa opetuksessa käsityön ongelmat eivät ole sidottuja lähtökohtaisesti tiettyjen tuotteiden tai teknologian arvovalintoihin. Kuviossa 1 esitettyjen käsityön ongelman muotoja opettamalla, oppilas voi pyrkiä asettamaan ja ratkaisemaan erilaisia teknologian ongelmia.

Johtopäätöksenä tutkimusongelman 2 ratkaisemisesta on se, että oppilaiden visioista johdettavaa käsityöopetusta voidaan ohjata yleisten ongelmanratkaisumallien avulla, mutta niiden etenemisjärjestystä olisi muutettava opetustavan mukaan. Oppilaan pieniin onnistumisiin voi kuulua visioista aloitettavassa oppimisessa esim. vain se, että oppilas onnistuu hahmottamaan oma-aloitteisesti ne työkalujen käyttöongelmat, jotka jonkin tuoteidean tekeminen vaatii. Toisena päätelmänä onkin Brownia (1997, 7) soveltaen se, että silloin kun käsityön ongelmanratkaisuopetuksen mallia käytetään hyväksi, luokan parasta ja heikointa oppilasta on pidettävä erityisesti silmällä. He luovat ne standardit opetukselle, joiden puitteissa opettaja voi ymmärtää ja määrittää opetuksen kriteerit.

Lähteet:

- Autio, O. 1997. Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa. Tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 177.
- Black, P & Harrison, G. 1995. Teaching technology. In Banks, F (edit.) Teaching Technology. Routledge. London and New York in association with The Open University.
- Boud, D & Feletti, G. (toim.). 1999. Ongelmanlähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. PLB. Hakapaino: Helsinki.
- Brown, M. 1997. Standards in technology. The journal of Design and Technology Education Volume 2 Number 1.
- Custer, R. 1995. Examining the Dimensions of Technology. International Journal of Technology and Design Education 5: 219-244. Kluwer Academic Publishers. Printed in Netherlands.
- Doornekamp, B. G & Streumer, J. N. 1996. Problem-Solving in Teaching/Learning Packages for Technology. International Journal of Technology and Design Education 6. 61-82. Kluwer Academic Publishers, Printed in Netherlands.
- Dugger, E, D, Jr. 2000. Standards for Technological Literacy; Content for the Study of Technology. Reston, VA: International Technology Education Association.
- Dugger, E, D, Jr. 2002. Standards for technological literacy. In: Kantola, J & Kananaja, T (edit.) Looking at the future: technical work in the context of technology education. University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Research 76. Jyväskylä University Printing House ER-paino (cover).
- Gustafson, B. J & Rowell, P. M. 1998. Elementary children`s technological problem solving: Selecting an initial course of action. Research in Science and Technological Education. Nov, Vol. 16, Issue 2, p151, 13p.
- Johnsey, R. 1995. The Design Process – Does it Exist? A Critical Review of Published Models for the Design Process in England and Wales. International Journal of

Technology and Design Education 5: 199-217. Kluwer Academic Publishers.
Printed in Netherlands.

- Kananoja, T. 1997. Teknologisen opetuksen kehitystä. Teoksessa: T. Kananoja; J. Kari ja M. Parikka (toim.) Teknologiakasvatuksen tulevaisuuden näköaloja, 7-27. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 30. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kantola, J. 1997. Cygnaeuksen jäljillä käsityöopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston julkaisuja 133.
- Kimbell, R; Stables, K & Green, R. 1996. Understanding Practice in Design and Technology. Developing Science and Technology Education. Open University Press. Buckingham, Philadelphia. Printed in Great Britain by Edmundsbury Press, Bury St Edmunds, Suffolk.
- Komiteamietintö n:o 10. 1912. Kansakoulun käsityöopetus. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino. 45.
- Komiteamietintö. 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteamietintö. 1946. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. N:o 10. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteamietintö. 1952. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteamietintö. A12. 1966: Peruskoulukomitean mietintö I osamietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteamietintö A5. 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. 1970. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lindfors, L. 1992. På väg mot en sloydpedagogisk teori. Paradigmutveckling och kunskapsbehållning – sammanfattning av tre studier. Rapporter från Pedagogiska fakulteten. Institutionen för lärarutbildning/ Institution för pedagogik.
- Lindh, M. 1985. Luovuuden merkityksestä teknisessä työssä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 15/1985.
- McCormick, R; Murphy, P & Hennesy, S. 1994. Problem-Solving Processes in Technology Education: A Pilot Study. International of Technology and Design Education 4, 5-34. Kluwer Academic Publishers. Printed in Netherlands.
- Nojonen, T. 1998. Ajattelu- ja toimintamallit käsityön oppimisprosessissa. Kehittävän työntutkimuksen sovellus oppimistoiminnan kehittämiseen Turun opettajankoulutuslaitoksessa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Licensiaatintutkimus.
- Parikka, M. 1998. Teknologiaкомпетенssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 141.

- Pehkonen, L. 2001. Täydestä sydäimestä ja tarkoituksella. Projektityöskentelyn käsitteellistä viitekehystä jäljittämässä. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 171.
- Peltonen, J. 1988. Käsiyökasvatuksen perusteet. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 132.
- Peltonen, J. 1993. Opettaja tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa: Ojanen, S. Tutkiva opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Peltonen, J. 1994. Käsiyökasvatuksen tutkimisen kehyksistä. Tekninen opettaja No. 1. Peruskoulun opetuksen opas: Tekninen työ. 1988. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. Opetussuunnitelman perusteet. 1970. Komiteamietintö A 4. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. 1970. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1980. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pöllänen & Kröger. 2000. Yhteiskunnallisten muutosten vaikutus käsityön merkitykseen. Teoksessa: Engerberg, J; Väisänen, P ja Savolainen, E (toim). Opettajataidon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun Yliopisto.
- Roden, C. 1997. Young children's problem solving in design and technology: towards a taxonomy of strategies. The journal of Design and Technology Education Volume 2 Number 1.
- Savin-Baden, M. 2000. Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories. The Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Sanders, M. 1994. Science – Study & teaching – United States; Mathematics – Study & teaching – United States. School Science & Mathematics, Jan, Vol. 94, Issue 1, p36, 8p, 1.
- Suojanen, U. 1993. Käsiyökasvatuksen perusteet. WSOY.
- Suojanen, U. 1994. Kuluttajakasvatus ja yrittäjyysprojekti KYPro. Teoksessa: Tähtinen, J (toim.) Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 47.
- Taylor, I. A. 1975. An Emerging View of Creative Actions. In Taylor, I. A. & Getzels, J. W. (edit.) Perspectives in Creativity. Aldine Publishing Company, Chicago.
- Tekninen käsityö. POPS-opas, uudistettu painos. 1976. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Tekninen käsityö. Opetuksen järjestäminen yhdysluokissa. 1977. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tekninen työ. POPS-opas, elektroniikan perustietoa opettajille. 1979. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Ullman, D. G. 1992. The mechanical design process. McGraw-Hill International Editions. Mechanical Technology Series.
- Wallas, G. 1972. The Art of Thought. In Vernon, P. E. (edit.) Creativity. Penquin modern psychology readings.
- Williams, J. 2000. Design: The Only Methodology of Technology. Journal of Technology Education. Vol 11. No. 2, Spring.
- Young, A. T; Cole, J. R.; Denton, D. 2002. Improving Technological Literacy. Issues in Science and Technology, Summer 2002, Vol. 18. Issue 4, p73, 7p.

Peruskoulun yläasteen koululiikunta aikuisiän liikunta-aktiivisuuden ennustajana

Mikko Pehkonen, Jani Alakangas & Antti Vehkaperä
Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Johdanto

Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma laadittiin vuonna 1970 (Komiteanmietintö 1970a ja 1970b). Tämän jälkeen on julkaistu koululakien muuttumisen yhteydessä kaksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet -asiakirjaa (Kouluhallitus 1985; Opetushallitus 1994). Opetussuunnitelmassa ja sen perusteissa on koko ajan pidetty tärkeänä oppilaiden liikuntakykyisyyden ja liikuntataitojen kehittymistä. Opetuksen pääasiallisena sisältönä ovat olleet erilaiset liikuntamuodot ja -lajit. Näiden tärkeyttä on korostettu toisaalta jatkuvan liikunnan harrastamisen ja toisaalta kunnon ja liikehallinnan monipuolisen kehittymisen kannalta. Opetussuunnitelmissa on tähdätty tulevaisuuteen korostamalla kouluaikana saatavia kokemuksia, joiden kautta syntyisi terveyttä edistävä, liikunnallinen elämäntapa.

Elämänkaaren eri vaiheissa liikuntaharrastus kuuluu jokaiseen elämäntapaan tavalla tai toisella. Roos (1989, 12, 17) toteaa, että liikunta ei ole suorainen elämäntapa, vaan se on vain yksi alue, jolla elämäntapaa ilmennetään ja toteutetaan käytännössä. Täten urheilupaikoilla toisiaan tapaavia ihmisiä ei voi luokitella elämäntavaltaan yhteen kuuluviksi pelkästään harrastuksensa perusteella, koska liikunta voi samanaikaisesti olla monien erilaisten elämäntapojen osa.

Harrastusaktiivisuus kuvaa liikunnalliseen elämäntapaan sitoutumista. Tämä määritelmä oli keskeinen varsinkin 1970-1980 -luvulla, jolloin liikunnallisen elämäntavan käsitettä vakiinnutettiin käyttöön. Liikuntaharrastuneisuus on vahvasti yhteydessä sekä yhteiskunnan luomiin yleisiin harrastusedellytyksiin että yksilön elämänkaaren tapahtumiin ja sen takia harrastusaktiivisuus vaihtelee elämän eri vaiheissa. Iän mukainen vaihtelu on aiempien tutkimusten mukaan suhteellisen säännöllistä ja luonnollista. Vaihtelulla voi olla suuri merkitys ihmisen kehityksen kannalta, eikä se ole mikään häiriö tai este liikunnallisen elämäntavan toteutumiselle. (Vuolle 2000, 23, 31.)

Elämän alkuvaiheet ovat motoristen valmiuksien ja liikunnallisten taitojen oppimisen ja harjaantumisen aikaa. Myönteiset ja monipuoliset oppimiskokemukset lapsuudessa ja nuoruudessa luovat parhaat mahdolliset edellytykset, jotta liikunnasta tulisi läpi elämän kestävä harrastus. Koululla on suuri vastuu kokemusten ja perusvalmiuksien tarjoajana ja näin myös suuri rooli liikunnallisen elämäntapaan ohjaajana. Positiiviset kokemukset lapsuus- ja nuoruusvuosilta ohjaavat liikuntakäyttäytymistä hyvin pitkälle aikuisuuteen ja jopa vanhuuteen asti. Työikäisten ihmisten elämässä työ- ja toimintakykyisyyden ylläpitäminen ja vanhenevien ihmisten elämässä toimintakykyisyyden säilyttäminen ja terveyden heikentymisen myötä sen palauttaminen ovat liikunnallisen elämäntavan tehtäviä. (Vuolle 2000, 38-39.)

Perustietoa liikunnasta elämänkaaren ilmiönä ja elämänsisältönä saadaan väestön liikuntakäyttäytymistä koskevista tutkimuksista, joita on tehty parin vuosikymmenen ajan pääosin kansallisella tasolla, mutta osin myös kansainvälisinä vertailuina. Elämänkaaren näkökulmasta ajankohtainen yleiskuva suomalaisen aikuisen liikunnanharrastajan profiilista voidaan hahmottaa sekä keväällä 1995 toteutetun laajan 17-74 -vuotiaiden elämäntyyliä ja sen eri piirteitä selvittävän kyselytutkimuksen, ns. Habitus-tutkimuksen (Koski 1996, 22-24) että Kansanterveyslaitoksella tehdyn 15-64 -vuotiaan väestön terveyskäyttäytymistä koskevan pitkittäistutkimuksen (Godenhjelm, Anttila, Vihko & Uutela 1999, 42-45) tuloksista. Edellä mainitut tutkimukset osoittavat selkeästi sen, että liikunta on suosittu vapaa-ajan harrastusmuoto suomalaisten aikuisten keskuudessa. Ne osoittavat myös, että liikunta ja urheilu ovat suosituimpia harrastuksista ja suuri osa ihmisistä käyttää vähintään kaksi kertaa viikossa vähintään puoli tuntia kerrallaan liikunnan harrastamiseen. (Vuolle 2000, 26-27.)

Nupponen ja Telama (1998) kuvaavat tutkimuksessaan kattavasti liikunnan ja liikunnallisuuden merkitystä suomalaisten 11-16 -vuotiaiden nuorten elämäntavassa. Tutkimuksessa verrataan suomalaisten nuorten tilannetta vastaaviin tutkimuksiin viidestä eri Euroopan maasta. Yhteenvedonä tältä vertailevasta tutkimuksesta voidaan todeta, että suomalaisten nuorten liikunnalle on ominaista vähintään keskitasoinen kokonaisaktiivisuus ja harrastuksen tiheys, suuri rasittavaan liikuntaan osallistuvien osuus, pieni kokonaan liikuntaan osallistumattomien osuus, vähäinen poikien ja tyttöjen aktiivisuuden ero sekä vähäinen kilpailuihin osallistuminen (Nupponen & Telama 1998, 120).

Vastaava aikuisväestön liikkumista koskeva ajankohtaisin kansainvälinen vertaileva tutkimus on 1997 Euroopan Neuvoston aloitteesta käynnistynyt Compass-tutkimus. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kuuden Euroopan maan 16-vuotiaiden ja sitä vanhemman väestön vertailussa suomalaiset ja ruotsalaiset aikuiset ovat muiden maiden aikuisväestöä selvästi aktiivisempia liikunnan harrastajia. Suomalaiset ovat erityisen aktiivisia kunto- ja virkistysliikunnan harrastajia. (Vuolle 2000, 28-30.)

Liikuntamotivaatiota koskeva tutkimus on pyrkinyt vastaamaan kysymyksiin, mikä saa ihmiset liikkumaan ja mikä heitä liikunnassa kiinnostaa. Yleensä tutkimus on kohdistunut pysyväisluonteisiin motiivituloihin. Kuitenkin liikunnassa myös tilannetekijät ovat tärkeitä päätettäessä toiminnan kehittämisestä. Väestön liikuntakäyttäytymistutkimuksessa (Telama 1986, 151-175) rentoutuminen, terveys ja kunto osoittautuivat selvästi muita yleisemmiksi motiiveiksi liikkumiseen. Noin 80 %:lle vastaajista näiden motiivien tärkeys oli keskeinen heidän liikuntaharrastustensa kannalta. Naisilla tärkeäksi motiiviksi nousi lisäksi mahdollisuus esteettisiin kokemuksiin ja itseilmaisuuksiin. Miehillä liikunnassa on tärkeää myös kilpailu ja ponnistelu eli suoriutumismotivaatio ja kavereiden tapaaminen eli sosiaalinen motivaatio.

Koulujen oppiainearviointeja koskevissa, oppilaille tehdyissä tutkimuksissa liikunta on sijoittunut yleensä mieluisimpien valikoimaan (mm. Heinonen & Kari 1973; Sysiharju

1970). Oppilaat ovat arvioineet omat koululiikuntakokemuksensa pääsääntöisesti myönteisiksi (mm. Holopainen 1991; Kärki & Lemmetyinen 1990; Mannberg & Saarela 1981; Mäkipää 1984; Saarikoski & Saarinen 1991; Silvennoinen 1979; Varstala, Telama & Heikinaro-Johansson 1987). Tyttöjen ja poikien kokemukset ovat yleensä olleet samansuuntaisia, joskin poikien arvioinnit ovat olleet hieman positiivisemmat. Tutkimustulokset ovat olleet samansuuntaiset eri maissa, eri koulutyypeillä ja eri vuosikymmeninä (vrt. Aggestedt & Tebelius 1977; Carlson 1995; Rice 1988; Silvennoinen 1979; Strand & Scantling 1994). Merkillepantava on kansainvälisen vertailuaineiston tulos, jonka mukaan koululiikuntaan suhtautuminen oli kaikissa kuudessa vertailumaassa myönteisempää kuin kouluun suhtautuminen (Nupponen & Telama 1998, 37).

Negatiivisia kokemuksia ilmoittaneiden osuus on eri tutkimuksissa vaihdellut 4-20 %:n välillä. Eräs tapaustutkimus (Kosonen 1998) toi esille negatiivisia koululiikuntakokemuksia, jotka koskivat kehollisuuteen liittyviä kipuja, pelkoja, ahdistuneisuutta, häpeää ja muita tunnetiloja, joita naisilla oli ollut omassa koululiikunnassaan. Erityisesti opettajan käyttäytymisen on katsottu aiheuttavan koululiikunnasta vieraantumista tai muiden negatiivisten kokemusten syntymistä (Allison, Pissanos & Sakola 1990; Carlson 1995; Holopainen 1991). Myös eräissä aktiiviurheilijoita koskeneissa tutkimuksissa on koululiikuntaan liitetty kriittisiä merkityksiä (mm. Haapala 1995; Handloser 1983; Patriksson & Eriksson 1990).

Tutkittaessa lapsuus- ja kouluiän kokemusten yhteyksiä aikuisiän liikuntaharrastuksiin ovat varsinkin osallistuminen koulujen kerhotoimintaan (Laakso 1981, 205) ja myönteiset koululiikuntakokemukset (METELI 1975; Telama & Kahila 1994, 173-174) selittäneet myöhemmän aikuisiän liikunta-aktiivisuutta. Kerhotoimintaan osallistuminen on kuitenkin viimeisten 20 vuoden aikana mm. erilaisten säästötoimenpiteiden vuoksi olennaisesti muuttunut. Nupposen (1981, 78) aineiston 25-50 osallistumisprosentista on pudottu Nupposen & Telaman (1998, 51) aineiston 7-17 prosenttiin.

Urheilusosialisaatiotutkimuksissa, joissa on selvitetty perheen, vertaisryhmien ja koulun vaikutuksia lasten urheilusosialisaatioon, on todettu, että perhe on tovereita ja koulua merkityksellisempi, että vanhemmat ovat merkityksellisemmät kuin sisarukset ja että isä on tässä suhteessa kaikkein merkityksellisin henkilö (Lewko & Greendorfer 1988). Vanhalakka-Ruohon (1981) mukaan organisoidulla urheilulla ei kuitenkaan ole samaa asemaa kaikkien osallistujien jokapäiväisessä elämässä ja perheen toiminnassa, mutta se on yleisesti auttamassa sosialisaation kannalta merkittävää lapsen ja vanhempien vapaa-aikatoimintojen integroitumista. Laakson (1981) mukaan kasvuympäristötekijöiden osuutta myöhempään harrastuneisuuteen voitiin selittää miehillä paremmin kuin naisilla. Koti oli naisilla harrastuksen kannalta keskeisin sosialisaatiotekijä, miehillä koulu.

Koululiikunnan merkitys liikunnallisen elämäntavan syntymisessä korostuu erityisesti niiden lasten ja nuorten kohdalla, jotka eivät osallistu ohjattuun seuratoimintaan tai joiden vanhemmilla ei ole aikaa tai mahdollisuuksia osallistua aktiivisesti lapsensa fyysis-motorisen kasvun tukemiseen. Eräät tutkijat (mm. Armstrong & Bray 1990; Slep & Warburton 1990) ovat esittäneet huolestuneisuutensa nuorten istuvan elämäntavan

odotettavissa olevista seurauksista. Tieto siitä, että lapsuuden ja nuoruuden liikuntaharrastus selittää enemmän aikuisiän liikuntaa kuin aikuisiän sosiaaliset ja ympäristötekijät (Yang 1997; Yang, Telama, Leino & Viikari 1997), on myös sellaisenaan haaste koululiikunnalle. Osallistumisen organisoituun urheiluun sekä koulun liikuntanumeron on todettu olevan puolestaan parhaita aikuisiän liikunnan ennustajia (Telama, Laakso, Yang & Viikari 1997). Tämä tähdentää erityisesti koululiikunnan kannustavan arvioinnin merkitystä. Tutkimustieto motoristen ominaisuuksien kehittämisen otollisimman iän ajoittumisesta oppivelvollisuusikään (ks. Holopainen 1990, 31-39) tähdentää monipuolisten liikuntakokemusten merkitystä erityisesti peruskoulun alimpien luokka-asteiden aikana.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun yläasteen koululiikunnan merkitystä aikuisiän liikunta-aktiivisuuden kannalta. Kouluajalta tarkasteltiin henkilöiden kuntoa, liikehallintaa ja liikuntataitoja sekä näiden kehittymistä, liikunnan harrastamista, koululiikunnan oppisisältöjä ja koululiikuntakokemuksia. Aikuisiältä selvitettiin liikuntaharrastuksen tiheyttä ja suuntautumista sekä liikunnan harrastamisen motiiveja.

Menetelmät

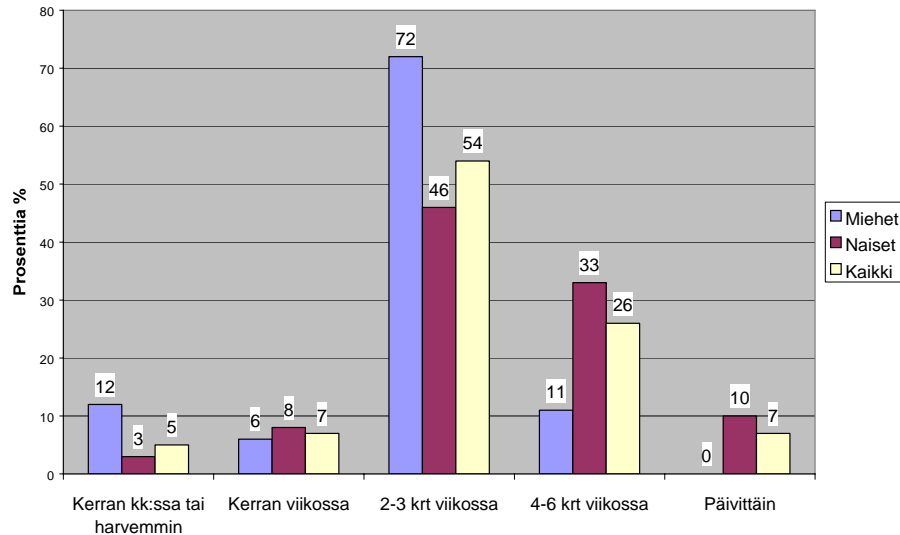
Tutkimuksen kohdejoukko muodostui Lapin läänin neljän yläasteen entisistä oppilaista, jotka olivat osallistuneet vuosina 1985-88 Hyvä Suomi -koululiikuntakampanjan yhteydessä tehtyyn tehostetun koululiikunnan tutkimukseen (Nupponen, Halonen, Mäkinen & Pehkonen 1991). Kolme yläasteista, Nivavaara, Korkalovaara ja Ounasvaara, sijaittivat Rovaseudulla ja yksi Ivalossa. Kohdejoukko koostui 132 henkilöstä, joista 129:n (miehiä 60, naisia 69) osoitetiedot kyettiin jäljittämään. Iältään kohdehenkilöt olivat aineiston keruuhetkellä 29-30 -vuotiaita. Tutkimukseen osallistuneiden lopullinen määrä oli 71 henkilöä (miehiä 28, naisia 43). Tutkimusjoukosta 38 % asui entisellä koulupaikkakunnallaan. Pohjois-Suomessa asui 59 % tutkimusjoukosta ja kaupungeissa 73 %.

Tutkimusaineiston keruu tapahtui syksyllä 2001 postikyselynä. Lomakkeen laidinnassa käytettiin apuna aikaisempia liikuntaharrastuneisuutta ja koululiikuntakokemuksia selvittäneitä tutkimuksia ja niiden kyselylomakkeita. (vrt. Penttinen 1999, 102-111; Telama 1986, 151-175.) Lomakkeella selvitettiin vapaa-ajan liikunnan harrastusmäärää, eri liikuntamuotojen harrastamista, liikunnan harrastamisen syitä, koululiikuntakokemuksia sekä arviota nykyiseen liikunnan harrastamiseen vaikuttaneista seikoista.

Tehostetun koululiikunnan tutkimuksen yhteydessä kerätystä aineistosta otettiin käyttöön henkilöiden kouluaikaista kuntoa, liikehallintaa ja liikuntataitoja sekä näiden kehittymistä ja liikunnan harrastamista sekä koululiikunnan oppisisältöjä käsitteleviä tietoja. Nykyistä liikunnan harrastamista selvitettiin prosenttijakaumia ja keskiarvoja tarkastelemalla. Motiivimuuttajat faktoroidiin ja faktoripistemäärien keskiarvoja vertailtiin sukupuolittain. Koululiikunnan ja aikuisiän liikuntaharrastusten yhteyttä selvitettiin korrelaatioiden ja ristiintaulukoinnin avulla. Lisäksi käytettiin ääriyhmien tarkastelua ja tapauskuvailua.

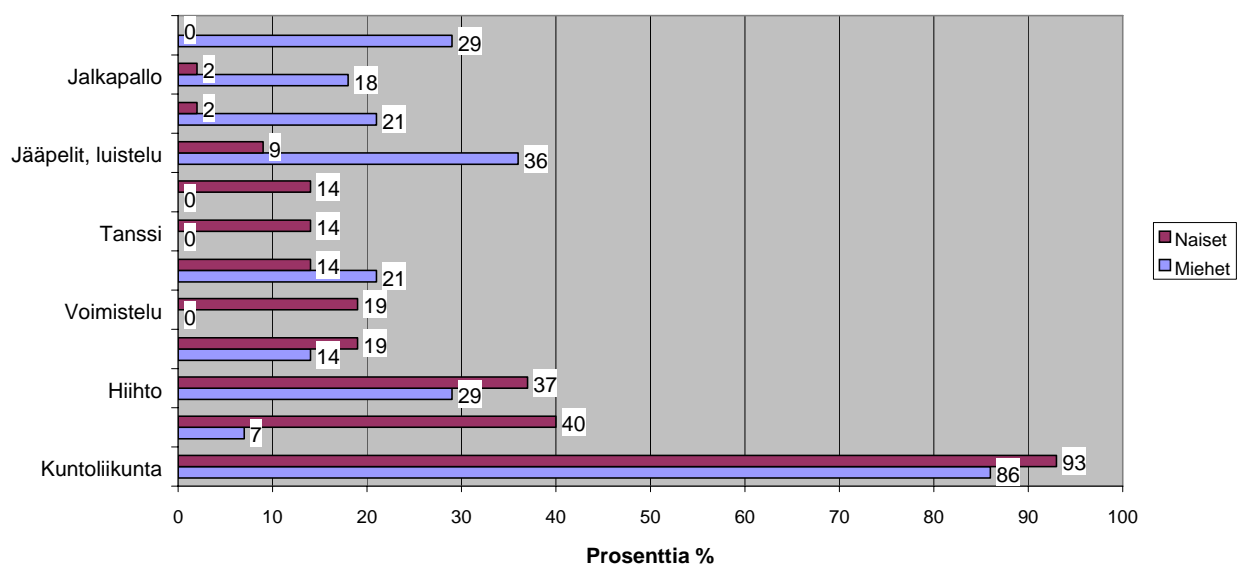
Tulokset

Tutkittavista 87 % ilmoitti harrastavansa vapaa-aikanaan liikuntaa 2-3 kertaa viikossa tai enemmän. Harrastustiheys sukupuolittain esitetään kuviossa 1.



KUVIO 1 Liikunnan harrastustiheys sukupuolittain (n=71)

Naisten liikunnan harrastustiheys ei poikennut tilastollisesti merkitsevästi miesten harrastustiheydestä. Vastaajista 64 % ilmoitti harrastuksensa vähentyneen kouluajoista. Liikunnan harrastuksen suuntautumista tutkittiin liikuntamuotojen ja -lajien harrastusprosenttien avulla. Suosituimmat harrastuslajit olivat kuntoliikunta, hiihto ja uinti. Kuntoliikuntaan laskettiin kuuluviksi kävely, hölkkä, pyöräily ja retkeily. Kuviossa 2 esitetään eniten harrastetut liikuntalajit sukupuolittain.



KUVIO 2 Eniten harrastettujen lajien harrastustiheys sukupuolittain (n=71)

Kuntoliikunta oli sekä miesten että naisten ykköslaji. Miehillä seuraaviksi sijoituivat luistelu/jääpelit sekä hiihto ja salibandy. Naisten eniten harrastamia lajeja kuntoliikunnan jälkeen olivat uinti, hiihto sekä laskettelu ja voimistelu. Suurimmat sukupuolten väliset erot lajien välillä löytyivät uinnista, luistelu/jääpeleistä, voimistelusta ja salibandystä. Yläasteen ajasta lajien harrastusprosentit olivat muuttuneet vain vähän. Harrastus oli vähentynyt laskettelussa, joukkuepalloiluissa ja jääpeleissä. Kuntosaliharjoittelun, kuntoliikunnan ja salibandyharrastaminen oli lisääntynyt. Hiihto ja uinti olivat lajeja, jotka olivat sekä menettäneet entisiä että saaneet uusia harrastajia.

Aikuisiän liikuntalajien harrastuksessa oli vain vähän eroja sen suhteen, millä yläasteella henkilöt olivat koulua käyneet. Miehistä hiihton harrastajia löytyi eniten entisistä Ivalon ja Nivavaaran yläasteen oppilaista. Korkalovaaran yläasteella koulua käyneet naiset harrastivat muita vähemmän kuntoliikuntaa.

Liikunnan harrastamisen motiiveja kysyttiin 27 motiiviväittämää käsittäneellä osiolla. Muuttujat faktoroidiin pääkselimenetelmällä ja rotatoitiin varimax-rotatoinnilla. Analyysi tuotti seitsemän motiivifaktoria, jotka nimettiin seuraavasti (suluisissa selitysosuudet): Sosiaaliset motiivit (23 %), kärkimuuttujina: Liikuntaa harrastaessani tapaan ystäviäni ja Liikuntaa harrastaessani tapaan yleensä ihmisiä.

Psyykinen ja fyysinen hyvinvointi (13 %), kärkimuuttujina: Liikunta auttaa minua rentoutumaan ja Liikunta on minulle tarpeen väsymisen estämiseksi.

Arvostus ja arvonanto (9 %), kärkimuuttujina: Saan muilta arvonantoa taidosta ja onnistumisesta ja Erityisharrastus sinänsä tuo huomiota ja arvostusta.

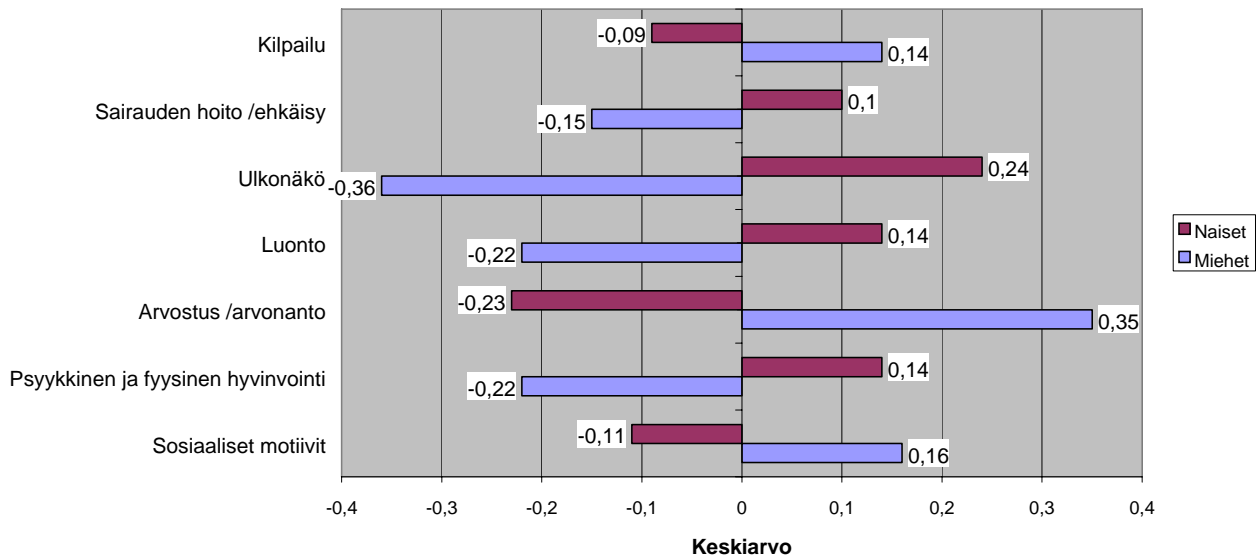
Luonto (7 %), kärkimuuttujina: Saan ulkoilla ja liikkua luonnossa ja Liikun hyötytarkoituksessa.

Ulkonäkö (6 %), kärkimuuttujina: Liikunta auttaa pitämään painoni kurissa ja Liikunta on hyväksi ulkonäköni kannalta.

Sairauden hoito ja ehkäisy (5 %), kärkimuuttujina: Tarvitsen liikuntaa vammani tai sairauden hoitoon.

Kilpailu (4 %), kärkimuuttujina: Harjoittelen kilpaurheilua varten.

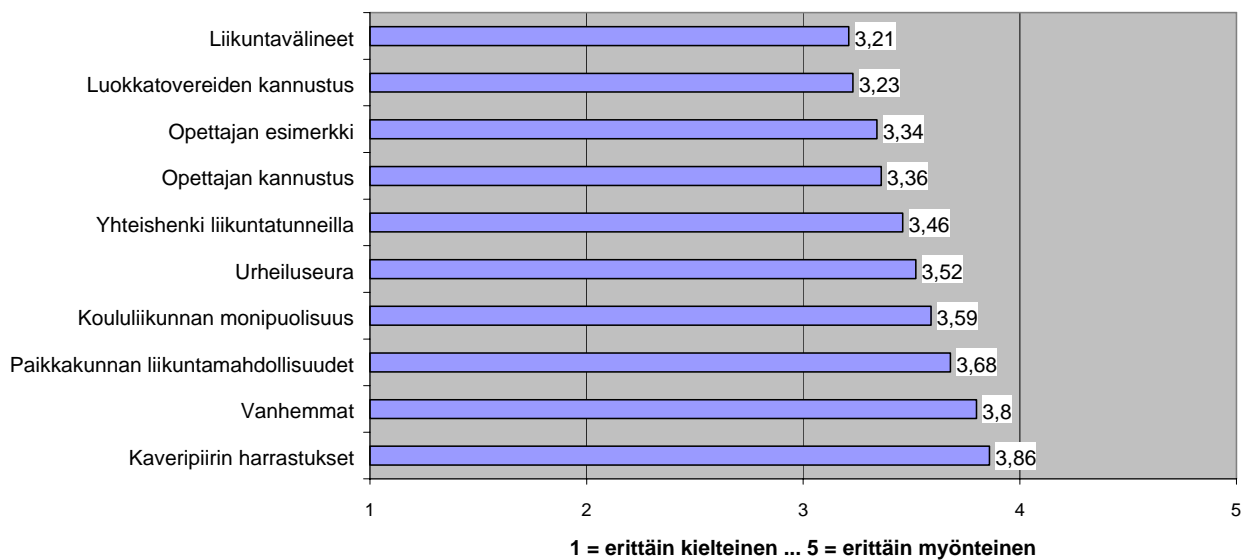
Motiivien jatkotarkastelu perustui faktoripistemuuttujiin, joiden keskiarvot sukupuolittain esitetään kuviossa 3.



KUVIO 3 Liikunnan harrastamisen motiivit sukupuolittain (n=71)

Miehillä liikunnan harrastamisen keskeisimmät motiivit olivat arvostus ja arvonanto, sosiaaliset motiivit sekä kilpailu. Naisten liikkumismotiiveja olivat ulkonäkö, luonto sekä psyykinen ja fyysinen hyvinvointi. Arvostus/arvonanto- ja ulkonäkömotiivien keskiarvojen erot olivat miesten ja naisten välillä tilastollisesti melkein merkitsevät.

Vastaajien käsityksiä oman koululiikunnan ja kouluaikeisten ympäristötekijöiden vaikutuksesta nykyisten liikuntaharrastusten syntymiselle kysyttiin kymmenen väittämää käsittäneen osion avulla. Vastausvaihtoehdot olivat 1 = erittäin kielteinen ... 5 = erittäin myönteinen. Koko tutkimusjoukon keskiarvot esitetään kuviossa 4.



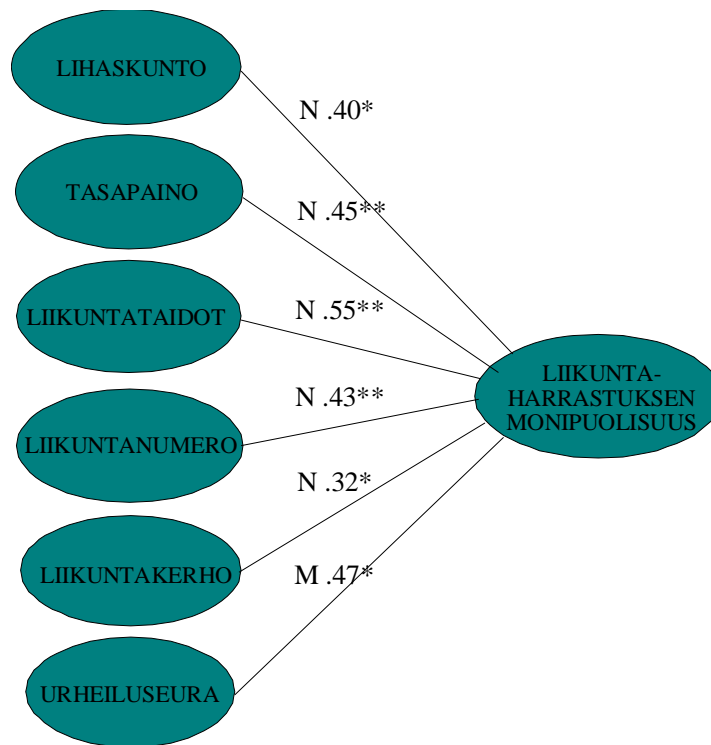
KUVIO 4 Vastaajien käsitys koululiikunnan ja kouluaikeisten ympäristötekijöiden vaikutuksesta nykyisten liikuntaharrastusten syntymiselle (n=71)

Tärkeimpinä liikuntaharrastuksiinsa vaikuttaneina tekijöinä vastaajat pitivät kaveripiirin harrastuksia ja vanhempia. Liikuntavälineillä ja luokkatovereiden kannustuksella oli vähiten merkitystä. Kaikki keskiarvot olivat myönteisen vaikutuksen puolella. Miesten ja naisten keskiarvot eivät poikenneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Myös koulukohtaiset erot olivat vähäiset.

Koululiikuntatekijöiden yhteyksiä aikuisten liikunta-aktiivisuuteen tarkasteltiin lopuksi selvittämällä henkilöiden yläasteen aikaisen liikuntakykyisyyden ja liikuntataitojen sekä liikuntanumeron ja liikuntakerhoon ja urheiluseuran harjoitukseen osallistumisen yhteyksiä liikunnan harrastamiseen. Liikuntakykymittarit ja neljän liikuntakykymuuttujan, lihaskunto, notkeus, tasapaino ja liikesäätely, muodostaminen on esitelty tehostetun koululiikunnan tutkimusprojektin raporteissa (Nupponen 1997, 90-103, liite 7; Pehkonen 1999, 115-117). Liikunta-aktiivisuuden muuttujina käytettiin liikuntaharrastuksen tiheyttä, liikunnan harrastamisen monipuolisuutta kuvaavaa lajiharrastusten summamuuttujaa sekä liikunnan harrastamisen faktoripistemuuttujia. Yhteyksiä tarkasteltiin sukupuolittain laskettujen korrelaatiokertoimien (tulomomenttikerroin) avulla.

Mikään koululiikuntamuuttujista ei korreloinut tilastollisesti merkitsevästi liikuntaharrastuksen tiheysmuuttujan kanssa. Nämä korrelaatiot eivät olleet merkitseviä myöskään sukupuolittain tarkasteltuina. Koululiikunnan yhteyksiä liikuntaharrastuksen tiheyteen tarkasteltiin myös muutamien tapausten pohjalta vertailemalla päivittäin liikuntaa harrastavien (n=4) koululiikuntaa satunnaisesti liikuntaa harrastavien (n=6) tietoihin. Päivittäin harrastavat olivat osallistuneet useammin koulun liikuntakerhoon, painottivat enemmän urheiluseuran merkitystä harrastuksen syntymisessä, pitivät psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia tärkeämpänä liikunnan harrastamisen motiivina ja olivat kehittyneet liikuntataidoissaan enemmän yläasteen aikana kuin satunnaisesti liikuntaa harrastavat.

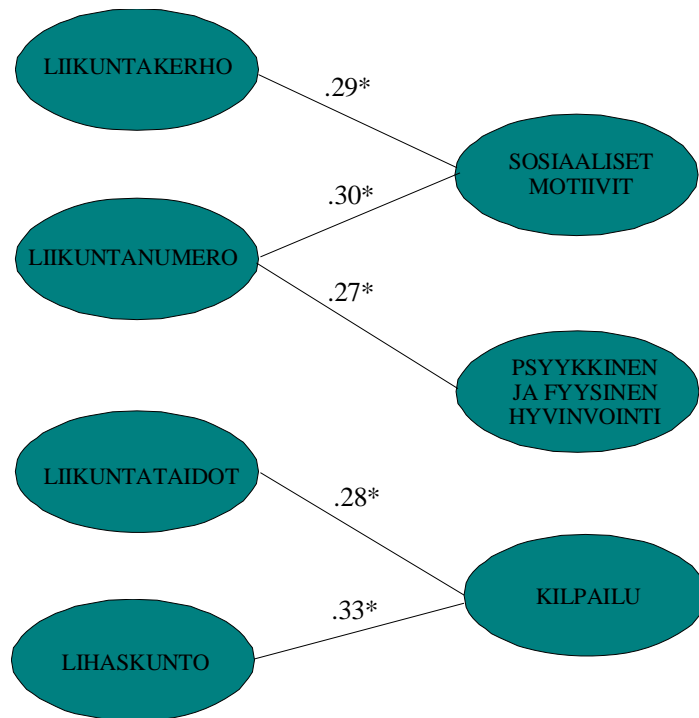
Koululiikuntamuuttujien korrelaatiot liikuntaharrastuksen monipuolisuutta kuvaavaa lajien summamuuttujaan olivat erilaisia miehillä ja naisilla. Kuviossa 5 esitetään tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot sukupuolittain.



KUVIO 5 Koululiikuntamuuttujien ja aikuisiän liikuntaharrastuksen monipuolisuuden väliset tilastollisesti merkitsevät (*= $p < .05$, **= $p < .01$) korrelaatiot miehillä (M, $n=28$) ja naisilla (N, $n=43$)

Miehillä kouluajan urheiluseuraharrastus oli yhteydessä aikuisiän liikuntaharrastuksen monipuolisuuteen. Naisilla merkitseviä korrelaatioita harrastuksen monipuolisuuteen oli liikuntakykyisyyttä ja -taitoja kuvaavilla muuttujilla sekä liikuntanumerolla ja liikuntakerhoon osallistumisella. Nämä koululiikuntamuuttujat korreloivat myös voimakkaasti keskenään.

Koululiikuntamuuttujien korrelaatiot liikunnan harrastusmotiivien faktoripistemuuttujiin olivat samansuuntaiset miehillä ja naisilla. Koko aineistolla tarkasteltuna tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita havaittiin kolmeen motiivimuuttujaan (kuvio 6).



KUVIO 6 Koululiikuntamuuttujien ja aikuisiän liikuntaharrastusmotiivien tilastollisesti merkitsevät ($*=p<.05$) korrelaatiot, koko aineisto, $n=71$

Liikunnassaan sosiaalisia motiiveja painottavat olivat osallistuneet kouluaikana koulun liikuntakerhoon ja heillä oli hyvä liikuntanumero. Numero oli hyvä myös harrastuksessaan psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin tärkeyttä korostavilla. Kilpailumotiivia korostavilla olivat liikuntataidot ja lihaskunto olleet hyvät kouluaikana.

Koululiikunnan oppisisällöillä ei ollut juurikaan yhteyttä aikuisiän liikuntaharrastukseen tai sen monipuolisuuteen. Lähes kaikilla kouluilla liikunnan opetus oli ollut yhtä monipuolista sisältövalikoimaltaan. Erään koulun liikunnanopetuksen painottuminen pojilla jääpeleihin näkyi aikuisiällä jääpelien muita runsaampana harrastamisena.

Pohdinta

Tulokset aikuisten liikunnan harrastamisesta olivat saman suuntaiset Godenhjelmin ym. (1999), Kosken (1996) ja Vuolteen (2000) saamien tulosten kanssa. Liikunta on suosittu vapaa-ajan harrastusmuoto ja suurin osa ihmisistä käyttää vähintään kaksi kertaa viikossa liikunnan harrastamiseen. Liikuntalajeista erityisen suosittuja ovat kunto- ja virkistysliikunnan sisällöt. Yksittäisinä tässä tutkimuksessa korostuneina lajeina olivat miehillä jääpelit ja salibandy, naisilla uinti ja hiihto. Näiden lajien suosio on näkyvissä myös viimeisimmissä liikuntagalluopeissa.

Liikunnan harrastamisen motiivit eivät ole juurikaan muuttuneet parin kymmenen vuoden aikana. Kuten Telaman (1986) tutkimuksessa myös tässä tärkeimmät liikunnan

harrastamisen syyt liittyivät rentoutumiseen, terveyteen ja kuntoon. Miehillä tärkeitä liikkumisen syitä olivat myös kilpailu eli suoriutumismotivaatio ja kaverit eli sosiaaliset motiivit.

Urheiluun sosiaalistumisessa tärkeimpinä tekijöinä on pidetty perhettä, vertaisryhmiä ja koulua. Tutkimukseen osallistuneiden oman käsityksen mukaan positiivisimmin liikuntaharrastuksen syntymiseen olivat vaikuttaneet kaveripiiri ja omat vanhemmat. Mitatuilla koululiikuntatekijöillä ei ollut yhteyttä yksilön liikuntaharrastuksen tiheyteen. Todennäköisesti henkilön kulloinenkin elämäntilanne ja liikuntaympäristö määrittävät harrastamisen mahdollisuudet. Koululiikunta antaa liikunnan harrastamiselle perustan taitojen, kokemusten ja asenteiden kautta, mikä näkyi tämän tutkimuksen tuloksissa koululiikuntatekijöiden yhteyksinä harrastuksen monipuolisuuteen.

Miehillä liikunnan harrastamisen monipuolisuus oli yhteydessä kouluikäiseen urheiluseuratoimintaan. Naisilla koululiikunnalla oli merkitystä liikunnan harrastamisen monipuolisuuden kannalta. Koululiikunnan tärkeys korostuu niiden lasten kohdalla, joilla ei ole mahdollisuuksia saada liikuntaan eväitä urheiluseurasta. Hyvin hoidettu urheiluseuratoimintakaan ei voi korvata koululiikuntaa liikunnalliseen elämäntapaan ohjaajana, koska se ei tavoita kaikkia.

Mikäli koululiikunnan merkitystä halutaan jatkossa selvittää aikuisiän liikunnallisen elämäntavan kannalta, olisi syytä selvittää tarkemmin koululiikunnasta saatuja kokemuksia. Koululiikunnan lyhyen aikavälin tuotokset: kunto, taidot ja nuorten harrastuneisuus, eivät välttämättä ole yhteydessä aikuisiän liikunta-aktiivisuuteen. Eräässä käynnissä olevassa kunnan pitkäaikaistutkimuksessa kouluikäna mitattu kunto ei ollut yhteydessä aikuisilta mitattuun kuntoon. Sen sijaan merkitseviä yhteyksiä havaittiin kouluikäna koetun kunnan ja aikuisiällä mitatun kunnan välillä.

Olemassa olevat koululaisaineistot muutaman vuosikymmenen takaa mahdollistaisivat koululiikunnan pitkäaikaisvaikutusten tutkimisen myös liikuntataitojen ja oppimisen osalta. Voitaisiko liikehallinnan ja liikuntataitojen merkitystä koululiikunnassa perustella sillä, että taidot säilyvät aikuisikään ja liikehallinta takaa aikuisuuteen säilyvän motorisen oppimiskyvyn, mikä mahdollistaa vaikkapa uusien liikuntalajien omaksumisen myöhemmällä iällä?

Jos liikunnallisen elämäntavan syntymistä, aikuisiän liikunta-aktiivisuutta ja liikunnan harrastamisen kehittymistä ja säilymistä halutaan selvittää tarkemmin, on päästävä asetelmaan, jossa käytettävissä ovat kouluikäna mitatut kunto-, taito- ja harrastustekijät, tiedot koululiikunnasta saaduista kokemuksista sekä lisäksi tarkat tiedot henkilöiden elämäntilanteesta.

Lähteet

- Aggestedt, B. & Tebelius, U. 1977. Barns upplevelser av idrott. Acta Universitatis Gothoburgensis; Göteborg Studies in Educational Sciences 23.
- Allison, P., Pissanos, B. & Sakola, S. 1990. Physical education revisited. The institutional biographies of preservice classroom teachers. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (5), 76-79.
- Armstrong, N. & Bray, S. 1990. Primary school childrens' physical activity patterns during autumn and summer. *Bulletin of Physical Education*, 26, 23-26.
- Carlson, T. 1995. We Hate Gym: Student Alienation From Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467-477.
- Godenhjelm, P., Anttila, R., Vihko, V. & Uutela, A. 1999. Väestön liikunta Suomessa 1978-97: Liikunta osa arjesta yhä useammalle. *Liikunta ja tiede* 36 (1), 42-45.
- Haapala, T. 1995. Juoksua koko elämä. Kestävyysjuoksijan elämäntapa ja sen muotoutuminen. Lapin yliopisto. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.
- Handloser, J. 1983. The relation between school and competitive sports from the viewpoint of Swiss athletes. Teoksessa R. Telama & al. (eds.) *Research in School Physical Education. Reports of Physical Culture and Health* 38. Jyväskylä: Gummerus, 249-255.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1973. Oppikoulun V-luokkalaisten oppiaineitten arvioinnit. Tekstiosa. University of Jyväskylä: Department of education. Research reports n:o 38.
- Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot: Motorisen taitavuuden kehittyminen kehon rakenteen, kehitysiän ja liikuntaharrastusten selittämänä ja taitavuuden pedagoginen merkitys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 26.
- Holopainen, S. 1991. Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 75.
- Komiteanmietintö 1970a. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. A4/1970, Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Komiteanmietintö 1970b. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. A5/1970, Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koski, P. 1996. Elämäntyyli tutkimus. Liikunta on suomalaisten tärkein harrastus. *Liikunta ja tiede* 33 (5), 22-24.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. *Yhteiskuntatieteiden, valtiopin ja filosofian julkaisuja* 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kärki, E. & Lemmetyinen, H. 1990. Oppilaiden kokemuksia koululiikunnasta ja liikunnanopettajasta. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon liikuntapedagogiikan pro gradu - tutkielma.
- Laakso, L. 1981. Lapsuuden ja nuoruuden kasvuympäristö aikuisiän liikuntaharrastusten selittäjänä: Retrospektiivinen tutkimus. Jyväskylä: *Studies in Sport, Physical Education and Health* 14. University of Jyväskylä.

- Lewko, J. & Greendorfer, S. 1988. Family influence in sport socialization of children and adolescents. In F. Smoll & al. (eds.) *Children in sport* (3rd ed). Champaign, IL: Human Kinetics, 287-300.
- Mannberg, R. & Saarela, M. 1981. Oppilaiden koululiikunnasta saamat kokemukset sekä näiden yhteyksistä koululiikuntalajien suosioon ja vapaa-ajan liikuntaharrastuksiin. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- METELI 1975. Kolmen metallitehtaan henkilöstöjen liikuntakäyttäytyminen. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissektori. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 11.
- Mäkipää, P. 1984. Abiturienttien käsityksiä koululiikunnasta. Sisältötutkimus vuoden 1977 ylioppilasaaineista. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Nupponen, H. 1981. Koululaisten fyysis-motorinen kunto. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissektori. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 30.
- Nupponen, H. 1997. 9-16 -vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. *Research Reports on Sport and Health* 106. Jyväskylä: LIKES-Research Center for Sport and Health Sciences.
- Nupponen, H., Halonen, L., Mäkinen, H. & Pehkonen, M. 1991. Tehostetun koululiikunnan tutkimus: Peruskoulun oppilaiden liikunnalliset, tiedolliset ja sosiaaliset toiminnat kolmen lukuvuoden aikana. Lähtökohdat, menetelmät ja aineiston kuvailu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:146.
- Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11-16 vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Patriksson, G. & Eriksson, S. 1990. Young athlete's perception of their coaches. *International Journal of Physical Education* 27 (4), 9-14.
- Pehkonen, M. 1999. Liikuntataitojen oppiminen ja opettaminen. Telinevoimistelutaidot ja peruskoulun liikunnanopetus. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 2. Jyväskylän yliopisto.
- Penttinen, S. 1999. Omien kouluvuosien merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittämisessä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja B, 30.
- Rice, P. 1988. Attitudes of high school students towards physical education activities, teachers and the personal health. *The physical educator*, 45 (2), 94-99.
- Roos, J-P. 1989. Elämäntavasta elämäkertaan - Elämäntapaa etsimässä 2. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Saarikoski, J. & Saarinen, M. 1991. Liikunnanopetus - kasvatusta liikuntaan vai kasvatusta liikunnan avulla? Koululiikunnan tavoitteiden arviointia oppilaiden kokemusten näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisematon kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Silvennoinen, M. 1979. 11-19 -vuotiaiden koululaisten liikuntamotiivien rakenne ja kehitys sekä yhteydet harrastuskäyttäytymiseen. Jyväskylän yliopisto. Julkaisematon liikuntapedagogiikan lisensiaattitutkielma.

- Sleap, M. & Warburton, P. 1990. Physical activity levels of 5-11 year-old children in England as determined by continuous observation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 238-245.
- Strand, B. & Scantling, T. 1994. An analysis of Secondary Student Preferences Toward Physical Education. *The Physical Educator*, 51 (3), 119-129.
- Sysiharju, A-L. 1970. Mieluisa - yhdentekevä - vastenmielinen. Eri oppiaineiden oppilaissa herättämistä tunnereaktioista 1960-luvun keskikoulun päätösvaiheessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 8.
- Telama, R. 1986. Mikä liikunnassa kiinnostaa - liikuntamotivaatio. Teoksessa: P. Vuolle, R. Telama & L. Laakso (toim.) Näin suomalaiset liikkuvat. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 50, 151-175.
- Telama, R. & Kahila, S. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa: Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 90, 149-188.
- Telama, R., Laakso, L., Yang, X. & Viikari, J. 1997. Physical activity in childhood and adolescence as predictors of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 13 (4), 317-323.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1981. Perhe ja urheileva lapsi. Tampere: Tampereen yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia 23.
- Varstala, V., Telama, R. & Heikinaro-Johansson, P. 1987. Koulun liikuntatuntien sisältötutkimus: menetelmäraportti. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 52.
- Vuolle, P. 2000. Liikunnan merkitys rakentuu elämänkaarella. Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi - Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu 2.: tutkimuskatsaus. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. 23-46.
- Yang, X. 1997. A multidisciplinary analysis of physical activity, sport participation and dropping out among young Finns. A 12-year follow-up study. *Research Reports on Sport and Health* 103. Jyväskylä: LIKES - Research Center for Sport and Health Sciences.
- Yang, X., Telama, R., Leino, M. & Viikari, J. 1999. Factors explaining the physical activity of young adults: the importance of early socialization. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 120-127.

Vieraan kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu pedagogisena toimintana

Pirjo Harjanne

Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Kielididaktinen tutkimus on maassamme viime vuosina kohdentunut ensisijaisesti kielitaidon arviointiin ja testaamiseen. Vieraan kielen harjoittelu on sen sijaan jäänyt vähemmälle huomiolle. Harjoittelu on primääriä suhteessa arviointiin ja liittyy kiinteästi vieraan kielen opiskeluun luokkahuonekontekstissa lähes jokaisella oppitunnilla. Artikkelini liittyy väitöskirjatutkimukseen, joka on tapaustutkimus tekstipohjaisesta viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta yhteistoiminnallisten ja skeemapohjaisten elaborointitehtävien avulla ruotsin kielessä peruskoulun yläasteella ja lukiossa. Artikkelissa tarkastellaan osia tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä, linjauksia koskien 1) käsitystä ihmisestä, tiedosta ja opetus-opiskelu-oppimisprosessista, 2) kielitaitoa sekä 3) harjoittelua pedagogisena toimintana osana didaktista opetus-opiskelu-oppimisprosessia.

Käsitys ihmisestä, tiedosta ja opetus-opiskelu-oppimisprosessista

Tutkimuksen taustalla on näkemys, että opetusta ohjaa opettajan pedagoginen ajattelu, joka pohjaa hänen esiyymmärrykseensä, joka puolestaan kytkeytyy hänen elämänsä historiaansa. Opettajan pedagoginen ajattelu liittyy hänen ontologisiin, epistemologisiin ja aksiologisiin käsityksiinsä. Opetus ei täten ole arvovapaata, vaan opettaja tuo väistämättä opetustilanteeseen omia arvojaan, käsityksensä ihmisestä, tiedosta ja opetus-opiskelu-oppimisprosessista (Kansanen 1993, Uljens 1997, Uusikylä & Atjonen 2000). Puolimatka (2002) esittää, että opetus sisältää kannanoton käsitykseen todellisuuden luonteesta, ihmiskäsitykseen, tietoteoriaan, erilaisiin oppimisteorioihin ja arvoteoriaan. Vasta näiden opetuksen perustana olevien käsitysten tiedostaminen mahdollistaa niiden arvioimisen ja kehittämisen. (Puolimatka 2002, 11) Opettajan käsitykset ihmisestä, tiedosta ja opetus-opiskelu-oppimisprosessista vaikuttavat hänen lähestymistapaansa oppimiseen, joka puolestaan suuntaa sitä, minkälaisia opetusjärjestelyjä ja niihin liittyviä harjoittelutapoja hän opetuksessaan käyttää. Tutkimuksen kohteena oleva viestinnällinen suullinen harjoittelu tapahtuu yhteistoiminnallisten ja skeemapohjaisten elaborointitehtävien avulla. Tämän harjoittelun teoreettisia lähtökohtia hahmotetaan tarkastelemalla empiristis-behavioristista, humanistis-kokemuksellista, kognitiivis-konstruktivistista, sosiokonstruktivistista ja sosiokulttuurista käsitystä ihmisestä, tiedosta ja opetus-opiskelu-oppimisprosessista, mistä alla oleva taulukko esittää karkean ja yksinkertaistavan luokittelun. Harjoitteluprosessin asteittaisen etenemisen ja vaikeutumisen voidaan katsoa saavan tukea empiristis-behavioristisesta käsityksestä ja aikaisemman tiedon merkityksen osalta konstruktivistisesta näkemyksestä. Yhteistoiminnallisen harjoittelun teoreettinen tausta kytkeytyy humanistis-kokemukselliseen ja sosiokulttuuriseen näkemykseen. Skeemapohjaisen

elaborointiharjoittelun juuret löytyvät ensisijaisesti kognitiivis-konstruktivistisesta, mutta myös sosiokonstruktivistisesta näkemyksestä. (Leontjev 1977, Vygotsky 1978, Kolb 1984, Lave ja Wenger 1991, Kohonen 1992, von Wright 1992, Marton, Dall`Alba ja Beaty 1993, Rauste-von Wright ja von Wright 1994, Rauste-von Wright 1997, Tynjälä 1999, Donato 2000, Lantolf 2000, Säljö 2000, Glassman 2001, Puolimatka 2002.)

| | Empiristis-behavioristinen | Humanistis-kokemuksellinen | Kognitiivis-konstruktivistinen | Sosio-konstruktivistinen | Sosio-kulttuurinen |
|----------------------------------|---|--|--|--|--|
| Ihminen | - teknokraattinen | - humanistinen | - kognitio korostuu / humanistinen | - humanistinen | - sosiokulttuurinen |
| Tieto | - havaintoperäistä | - kokemusperäistä | - ymmärtämiseen perustuvaa; tiedon prosointi; aikaisempi tieto; muuttuvat, yksilöllisesti organisoituneet, hierarkkiset skeemat | - tiedon konstruointi sosiaalisessa kanssakäymisessä | - välitteistä: sosiokulttuurisidonnaista, sosiaaliseen interaktioon ja kommunikointiin perustuvaa; kollektiivinen - yksilöllinen taso |
| Opetus-opiskelu-oppimis-prosessi | -opetusteknologinen malli; Ä-R-V- / (S-R-) oppiminen; malli-oppiminen; opettaja tiedon siirtäjä, oppilas vastaanottaja; asteittain etenevä harjoitus; tietomäärän lisääntyminen | - kokemus - reflektointi - toiminta -sykli; oppilas aktiivinen, opettaja kokemusten mahdollistaja; interaktio; 'minän' kasvu | - oppilas itseohjautuva, tavoitesuuntautunut, aktiivinen oman tietonsa konstruoija, opettaja oppimistilaisuuksien järjestäjä ja oppimisen ohjaaja; valikoiva tarkkaavaisuus, metakognitio, opitun transfer; tiedon kasvu | - yhteistoiminnallisuus, opiskelijakeskeisyys; interaktio; konteksti; kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys | - sosiokulttuurinen konteksti: oppilas aktiivinen osallistuja praktisessa, sosiaalisessa ja kommunikatiivisessa yhteistoiminnassa, opettaja neuvonantaja / kisailli -mestari; kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys |

Taulukko 1. Käsite ihmisestä, tiedosta ja opetus-opiskelu-oppimisprosessista.

Kielitaito

Vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua säätelee voimakkaasti taustalla oleva käsitys kielitaidosta. Vierasta kieltä tarkastellaan tässä ensin lyhyesti ja samalla väistämättä yksinkertaistaen kommunikatiivisen kielitaidon näkökulmasta lähinnä Yleiseurooppalaisen viitekehyksen (Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. 2000) kielitaitokuvauksen pohjalta. Kommunikatiivista kielitaitoa kuvaavissa malleissa kielitaito ymmärretään kokonaisuudeksi eikä yksinomaan suullisen kielitaidon kuvaukseen ole kehitetty mitään omaa rakennemallia. Suullista kielitaitoa tarkastellaankin tässä kokonaiskielitaidon valossa.

Yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä (Framework 2000) käytetään termiä kommunikatiivinen kielikompetenssi, joka viittaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen kielellisiä välineitä käyttäen. Kommunikatiivisen kielikompetenssin katsotaan koostuvan kolmesta eri kompetenssialueesta, joita ovat kielelliset kompetenssit, sociolingvistinen kompetenssi ja pragmaattiset kompetenssit. Nämä kompetenssit jakautuvat puolestaan alakomponentteihin. Kommunikoidessaan kielenkäyttäjät/-

oppija käyttää kommunikatiivisen kielikompetenssin rinnalla yleisiä kompetensseja, jotka vaikuttavat osaltaan hänen kykyynsä kommunikoida. Yleiset kompetenssit edustavat yksilön sosiaalisen toiminnan perustana olevaa tietojen, taitojen ja ominaisuuksien kokonaisuutta sisältäen deklaratiivisen tiedon, taidon ja taitotiedon, eksistentiaalisen kompetenssin sekä oppimiskyvyn. Yksilön kaikki kompetenssit ovat keskenään vuorovaikutuksessa strategioiden kautta. Strategiat ymmärretään hyvin laajasti ja niillä tarkoitetaan niitä keinoja, joita kielenkäyttäjät hyödyntävät pyrkiessään kommunikoidaan kunkin kielenkäyttötilanteen vaatimalla tavalla.

Yleiseurooppalaisen viitekehyksen kielitaitokuvaus on hyvin monisäikeinen ja yksityiskohtainen tuoden esille kielitaitoon kuuluvia eri osataitoja ja tietokomponentteja. Kuvauksen kompleksisuus sekä osittainen sekavuuskin ja päällekkäisyys selittyy tietyssä määrin kuvauksen kohteen, kielitaidon, kompleksisuudella. Viitekehyksen kielitaitomallissa otetaan huomioon kommunikatiivisen kielitaidon rakenne (kielelliset kompetenssit), kielen funktionaalinen käyttö (sosiolingvistinen kompetenssi ja pragmaattiset kompetenssit), kielen prosessointi (strateginen ulottuvuus) sekä muut kielenkäyttöön vaikuttavat tekijät (yleiset kompetenssit). On kuitenkin huomattava, että vaikka kommunikatiivisen kielitaidon eri kompetensseja kuvaillaan käsitteinä erillisinä komponentteina, ne ovat todellisessa kielenkäytössä dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään (esim. Bachman 1990).

Kielitaitoon kuuluu sekä tieto kielestä että taito käyttää tätä tietoa. Vieraan kielen oppija tarvitsee täten lingvistisen tiedon (fonologia, sanasto, kielioppi, semantiikka) lisäksi tietoa myös esimerkiksi pragmatiikasta (yleiset säännöt kielen käytöstä) ja sosiolingvistisistä säännöistä koskien muun muassa kommunikaatiostrategioita. Kommunikatiiviseen kielitaitoon vaikuttavat kognitiivisten tekijöiden ohella myös persoonallisuustekijät (esim. Hymes 1972; Spolsky 1989, 52-53; Bachman & Palmer 1996, 62-66, Framework 2000, 95-96). Kielenkäyttöä pidetään dynaamisena prosessina (Bachman 1990, 82-83; Spolsky 1989) eikä kieltä näin ollen tarkastella irrallisena kielellisenä ilmiönä vaan kielenkäyttötaitona, joka on yhteydessä kielelliseen kontekstiin ja vuorovaikutustilanteeseen. Kielitaito nähdään kokonaisuutena, viestinnällisenä ja kontekstisidonnaisena taitona.

Kielitaitoa tarkastellaan Yleiseurooppalaisessa viitekehyksessä myös kielenkäyttäjän/-oppijan suullisen kielitaidon kannalta. Kielenkäyttäjät tarvitsevat puhuessaan kognitiivisia taitoja sanottavansa suunnittelussa ja organisoimisessa, lingvistisiä taitoja kielellisen ilmauksen muotoilemisessa sekä foneettisia taitoja sanottavansa artikuloimisessa. Puhujan kielenkäyttöön vaikuttavat hänen yleiset kompetenssinsa ja kommunikatiivinen kielikompetenssinsa. Puheen tuottaminen koostuu puheen suunnittelusta, toimeenpanosta ja monitoroinnista. Monitorointiin kuuluvat esimerkiksi puheen korjaaminen ja puuttuvien kielellisten elementtien korjaaminen. Puhuja tarvitsee kykyä käyttää tarvittavia strategioita puheen tuottamisessa. Strategiseen ulottuvuuteen kuuluvat myös esimerkiksi vuorovaikutusstrategiat (yhteistoiminnalliset strategiat), jotka viittaavat suulliseen vuorovaikutukseen olennaisena osana liittyvään keskustelijoiden yhteistoimintaan merkitysten luomisessa

ja puheen rakentamisessa. Vuorovaikutusstrategioihin kuuluvat esimerkiksi puheenvuoron ottaminen ja antaminen sekä selvennyksen pyytäminen ja antaminen. Suulliseen viestintään kuuluu puhumisen ohella olennaisena osana kuunteleminen. Puhetilanne on usein vuorovaikutustilanne, jossa kielenkäyttäjä on sekä puhujana että kuuntelijana, jolloin vastaanottamis- ja tuottamisstrategiat ovat jatkuvassa käytössä. Kuuntelija tarvitsee auditiivisia taitoja kuullakseen ilmaisen, lingvistisiä taitoja tunnistaakseen kielellisen viestin, semanttisia taitoja ymmärtääkseen viestin ja kognitiivisia taitoja viestin tulkitsemiseen. (Framework 2000, 20-23, 59, 71-84, 92-115.)

Suullisen kielitaidon tarkastelussa nousee keskeiseksi kommunikaation, viestinnän, näkökulma. Tässä artikkelissa käytetään rinnakkain termejä 'kommunikaatio' ja 'viestintä' (esim. Uusi suomen kielen sanakirja 1998). 'Kommunikaatio' tarkoittaa merkityksien välittämistä ja merkityksistä neuvottelua, jossa keskustelijat verbaalisia ja nonverbaalisia keinoja käyttäen yrittävät saavuttaa keskinäistä ymmärrystä (Faerch & Kasper 1983, 50-52). Kommunikaatio, viestintä, sisältää tuottamisen ja vastaanottamisen. Puhujan ja kuuntelijan välinen interaktio, vuorovaikutus, liittyy olennaisena elementtinä viestintään. Viestinnän tarkasteluun sisältyy täten erottamattomasti myös interaktion käsite. Viestintää ei voida myöskään ymmärtää irrallaan kontekstistaan. Kun suullista kielitaitoa tarkastellaan viestintätaitona, puhetta ei tarkastella pelkästään kielellisenä tuotoksena, vaan otetaan huomioon myös puheen konteksti ja puhujien välinen vuorovaikutus (esim. Piirainen-Marsh 1994, 213).

Kun tutkitaan vieraskielistä suullista viestintää, on otettava huomioon sekä kielitieteen että puheviestinnän näkökulmat (Isotalus 1994, 3-4). Puheviestinnän teoreettinen kuvaus on melko tuore tutkimusala eikä viestintätaidosta ole vielä olemassa systemaattista ja perusteltua näkemystä. Puheviestintätaidon kuvauksilla ja kommunikatiivisen kielitaidon kuvauksilla on paljon yhteistä. Kielitaidon ja puheviestinnän malleilla on kuitenkin ollut eri lähtökohta ja eri tavoite. Kielitaitokuvaus on suuntautunut vieraiden kielten opetukseen ja testaukseen, kun taas puheviestintätutkimus on suuntautunut äidinkielen käyttöön. Äidinkielen viestinnän tutkimus painottuu kommunikointi-, keskustelu- tai argumentointitaitoihin, kun taas vieraan kielen taidon keskeisiä alueita ovat esimerkiksi sanasto, kielioppi ja ääntäminen eli kielelliset kompetenssit. (Huhta 1993, 105-107; ks. myös Lehtonen 1994, 47-49.)

Suullinen viestintä sisältää sekä puheen ymmärtämisen että puheen tuottamisen. Puheen ymmärtäminen on Nunanin (1989) mukaan kompleksinen ja aktiivinen prosessi, jossa kuuntelijan täytyy samanaikaisesti integroida monia taitoja. Kuuntelijan pitää muodostaa kielellisen ja ei-kielellisen informaation pohjalta merkityksiä sekä muotoilla interaktiivisessa kuuntelussa sopiva vastaus. Tällöin tarvitaan esimerkiksi taitoa jakaa puhevirta mielekkäisiin sanoihin ja fraaseihin, tunnistaa sanaluokat, arvata sanojen merkitys kontekstin perusteella ja ymmärtää olennainen tieto, vaikka ei ymmärrä jokaista sanaa. (Nunan 1989, 23, 26; Tiittula 1992, 31.) Puheen tuottamisessa yhtenä tärkeänä tekijänä ovat kommunikaatiostrategiat, jotka ovat verbaalisia ja nonverbaalisia keinoja lisätä viestinnän tehokkuutta tai kompensoida puuttuvaa kielitaitoa (Canale 1983; ks. myös Piirainen-Marsh 1994, 225). Tärkeitä suulliseen

viestintään kuuluvia kommunikaatiostrategioita ovat puheenvuoron aloittaminen, ylläpitäminen ja vaihtaminen, puhujan keskeyttäminen, mielipiteiden ilmaiseminen, merkityksistä neuvottelemineen, palautteen antaminen, puheen myötäily, taukojen täyttäminen, epäröiminen sekä puheen korjaaminen (esim. Yli-Renko 1993, 106). Kompensaatiostrategiat viittaavat niihin kommunikaatiostrategioihin, joita käytetään korvaamaan kielellisiä puutteita sekä puheen tuottamisessa että puheen tulkitsemisessä (esim. Bygate 1987, 19).

Puheviestintä ei ole vain tiedottamista ja tiedon vastaanottamista, vaan se on myös vuorovaikutusta (Lehtonen 1994). Viestinnässä tarvitaan täten muitakin taitoja kuin pelkästään kielellisiä. Lehtonen jakaa puheviestintätaidon neljään taitokomponenttiin: 1) verbaalinen ja nonverbaalinen taito (foneettiset taidot, kielelliset taidot kuten tilanteen mukainen sanaston ja idiomatiikan hallinta, tilanteen mukaisten eleiden ja ilmeiden käyttö), 2) strategiataito (vuorovaikutuksen ja sanoman rakentamisen taito, esim. taito osallistua keskusteluun, pitää hallussa puheenvuoro ja muotoilla mielipiteensä), 3) funktionaalinen taito (esim. taito antaa ja vastaanottaa informaatiota, taito havaita sosiaaliset normit ja toimia niiden mukaisesti) sekä 4) vastaanotto- ja evaluointitaito (sanoman vastaanottamisen ja arvioimisen taito, esim. taito havaita sanoman tarkoitus). Onnistunut puheviestintä edellyttää myös sosiaalisia viestintätaitoja, jotka viittaavat kykyyn mukautua sosiaalisiin tilanteisiin. Sosiaalisiin viestintätaitoihin kuuluvat myös sellaiset kielenkäyttäjän ominaisuudet kuten esimerkiksi levollisuus, avoimuus ja artikulaatio, joka viittaa taitoon jäsentää sanottavansa hyvin ja tarkoituksenmukaisesti sekä äänneiden, sanojen ja lauseiden että diskurssin tasolla. (Lehtonen 1994, 43, 46-48; ks. myös Valo 1994, 37-38.) Suullisessa viestinnässä on tarpeellista osata esimerkiksi kohdentaa sanoma kuulijalle, ottaa toisten näkökulmat huomioon, tulkita kuulijoiden sanallista ja sanatonta palautetta ja mukauttaa sen perusteella omaa puhetta, liittyy oma puheenvuoro toisten viestintään, osallistua ryhmän toimintaan (kommentoida, antaa ja kysyä tietoa jne.) sekä antaa puhekumppanille tarkoituksenmukaista palautetta (Valo 1994, 34-35).

Puhetta voidaan tarkastella myös sen eri funktioiden näkökulmasta. Brown ja Yule (1983) tekevät jaon kahden puheen perusfunktion välillä: transaktionaalinen funktio, joka koskee ensisijaisesti informaation välittämistä ja interaktionaalinen funktio, jossa puheen päätarkoitus on sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen. Koherentin ja onnistuneen transaktionaalisen puheen tuottaminen on kognitiivisesti kompleksinen tehtävä, johon kielenoppijan pitää saada paljon harjoittelua ja jota ensin pitää harjoitella äidinkielessä. (Brown & Yule 1983, 19-20.) Interaktionaalinen puhe koostuu usein lyhyistä puheenvuoroista, esimerkiksi vain yhden sanan tai yhden lauseen pituisista ilmauksista, kun taas transaktionaalinen puhe tyypillisesti koostuu pitemmistä puheenvuoroista esimerkkinä kannanotto keskustelussa tai tarinan kertominen (Saleva 1997, 34-35). Small talk-keskustelun voidaan katsoa edustavan interaktionaalisen puheen puhtainta muotoa. Puhetaitoja koskien tehdään jako monologin ja dialogin välille. Vieraan kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa on kysymys dialogisesta puheesta, jossa puheella on sekä transaktionaalinen että interaktionaalinen funktio.

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa (1994) korostetaan kommunikatiivista suullista kielitaitoa vieraan kielen opetuksen tavoitteena. Kommunikatiivisen kielitaidon ollessa hyvin laaja-alainen ja kompleksinen käsite jää vieraan kielen opetuksen haasteeksi viestinnällisen suullisen kielitaidon määrittely ja rajaaminen koulukontekstiin. Suurena haasteena on myös kyseisen taidon harjoittelu. Tarkoituksenmukaisen harjoittelun ymmärtäminen vaatii opettajalta oman opetuksen reflektointia.

Harjoittelu pedagogisena toimintana osana didaktista opetus-opiskelu-oppimisprosessia

Vieraan kielen harjoittelua lähestytään tässä pedagogisesta perspektiivistä. Harjoittelua tarkastellaan pedagogisena toimintana opetus-opiskelu-oppimisprosessin (Teaching-Studying-Learning / TSL -process) viitekehyksessä Uljensin (1997) kouludidaktisen mallin pohjalta, joka pohjautuu didaktiikan teoriaan. Didaktiikka ymmärretään opetuksen teoriaksi ja teoreettiseksi viitekehykseksi opetus-opiskelu-oppimisprosessille. Kouludidaktiikka edustaa tutkimuksen kenttää, joka kattaa opetus-opiskelu-oppimisprosessin formaalissa opetuksessa. Vaikka malli on luonteeltaan deskriptiivinen, se ei kuitenkaan ole arvoneutraali eikä sulje pois normatiivisuutta. Malli on luonteeltaan reflektiivinen ja se on kehitetty pedagogisen prosessin ja käytännön reflektoinnin välineeksi sekä käsitteelliseksi viitekehykseksi empiiriselle tutkimukselle. (Uljens 1997, 56, 67, 112, 114.)

Tässä luvussa tarkastellaan ensin opetuksen, opiskelun ja oppimisen käsitteitä lähinnä ontologiselta kannalta, jotta opetuksen, opiskelun ja oppimisen välistä suhdetta ja harjoittelun suhdetta näihin voidaan ymmärtää. Opetus on ilmiönä laaja-alainen. Kun määritellään opetusta, on erotettava opettaminen (teaching) ja opetus (instruction). Opettaminen on Uljensin (1997) mukaan yksilön tavoitteista toimintaa, jonka päämääränä on helpottaa toisen yksilön ponnistuksia saavuttaa jonkin asian hallinta eli kompetenssi. Kompetenssilla Uljens viittaa ymmärrykseen, tietoihin ja taitoihin. Opetus on käsitteenä laajempi ja viittaa puolestaan kaikkiin eri tapoihin, joilla pedagoginen tilanne auttaa oppilasta kehittämään tiettyä ymmärrystä tai tietyntasoista kompetenssia. Tavoitteinen opetus sisältää sekä opettajan että oppilaan toiminnan, sillä siihen sisältyy myös oppilaan oma tavoitteellinen ponnistus saavuttaa tietoja ja taitoja. (Uljens 1997, 16-17, 23.) Smith (1987, 13) toteaa, että vaikka opettamiseen ei välttämättä sisälly oppimista, voidaan kuitenkin olettaa, että opettaja yrittää opettaa niin, että sen tuloksena on oppimista. Tämä viittaa opettajan toiminnan intentionaalisuuteen, tavoitteisuuteen, joka on kouluopetuksen leimaa-antava piirre. Lahdes (1997) esittää, että opetus on kasvatustavoitteisiin pohjautuvaa opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja sen tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset saavuttaa oppimistavoitteet. Heinonen (1989, 69) tuo myös esille opetuksen ja opettamisen tavoitteisuuden tieto- ja taitotavoitteiden saavuttamisen suhteen ja peräänkuuluttaa lisäksi affektiivisen tavoitealueen huomioonottamista kouluopetuksessa.

Tavoitteisuus kuuluu olennaisena piirteenä myös opiskeluun. Opiskelua ohjaa tietoinen tarkoitus oppia jotakin (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994). Uljensin (1997, 37-38) mukaan opiskelu viittaa tietoiseen, tavoitteelliseen toimintaan, prosessiin, yksilön yrittäessä saavuttaa tietoa tai taitoa. On kuitenkin huomattava, että opiskeluun ei välttämättä liity tavoitellun kompetenssin saavuttamista.

Oppiminen viittaa sekä prosessiin että kompetenssissa tapahtuvaan muutokseen eli tulokseen. Oppimisprosessi ja oppimistulos ovat oppimisen perusaspektit. Kun oppimista tarkastellaan didaktisesta perspektiivistä, painotetaan, että koska oppiminen tapahtuu oppijassa ja oppimistapahtuma on tiedostamaton, ei oppimiseen voida vaikuttaa suoraan. Uljens toteaa kuitenkin toisaalta, että olisi mielenkiintoista tietää, voiko opettaja vaikuttaa myös yksilön oppimisprosesseihin sellaisenaan eikä ainoastaan opiskelutoimintoihin. (Uljens 1997, 37-39, 136.)

Opiskelu ja oppiminen ovat täten kokonaan eri asioita. Viime vuosina konstruktivismiin korostumisen myötä opetusmaailmassa on käytetty lähes yksinomaan termejä 'oppiminen', 'oppija' ja 'oppimisympäristö'. Tämä on herättänyt kritiikkiä (esim. Kansanen 1996, Uljens 1997, Tella 1998, Uusikylä & Atjonen 2000), koska näitä termejä käytetään usein merkityksissä, jotka eivät vastaa niiden käsitteellistä sisältöä. Niitä käytetään usein, kun itse asiassa tarkoitetaan 'opiskelua', 'opiskelijaa' ja 'opiskeluympäristöä'. Kansanen (1996, 123) toteaa, että ei pitäisi kutsua oppimiseksi toimintaa, joka ei ole oppimista vaan vasta opiskelua.

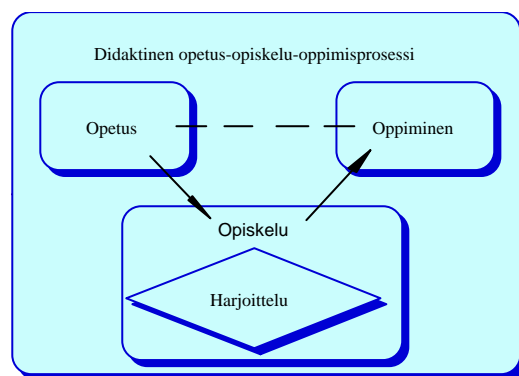
Harjoittelu on yksi osa opetustodellisuutta. Harjoittelu määritellään tässä oppilaan toiminnaksi, jonka tavoitteena on tietyn kieliaineksen aktivoituminen ja käyttö oppilaan suullisessa tuotoksessa ja etätavoitteena ko. kieliaineksen oppiminen ja suullisen kielitaidon vankentuminen. Harjoittelu liitetään täten osa-alueena opiskelun kenttään. Sekä opiskelussa että harjoittelussa on kysymys oppilaiden aktiivisuudesta ja molempia toimintoja leimaa tavoitteisuus koskien jonkin tiedon tai taidon saavuttamista.

Harjoittelun kartoittamiseksi ja analysoimiseksi tarvitaan tietoa siitä, miten opetus, opiskelu/harjoittelu ja oppiminen liittyvät toisiinsa ja miten ne painottuvat didaktisessa prosessissa. Kouludidaktinen malli pohjautuu didaktiikan teoriaan ja siinä alistetaan oppimisteoria opetusteorialle. Usein katsotaan, että opetuksen täytyy perustua käsitykseen siitä, kuinka oppiminen tapahtuu. Mutta Uljensin mukaan pelkästään oppimisteoriaan perustuva opetusteoria on lähestymistavaltaan aivan liian kapea ja rajoittunut kuvaus opetustodellisuudesta. Oppimisteoriaan pohjautuva opetuksellinen periaate on vain yksi niistä kysymyksistä, jotka opetustapahtumassa on otettava huomioon. On myös huomattava, että jokainen oppimisteoria sallii monia erilaisia opettajan toimintoja ja työskentelymetodeja. Mallissa oppimisen ongelma onkin alisteinen niille pedagogisille ratkaisuille, jotka koskevat pedagogisen prosessin suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. (Uljens 1997, 20-22, 125-128, 136.) Oppimisen ongelman suhteuttamista didaktiikan näkökulmaan edustaa myös Kansanen (1996, 121) huomautus, että opetuksella on aina jokin sisältö eikä opetuksen sisältöä voida johtaa oppimisesta. Tämä viittaa siihen, että vaikka tavoitteellinen

opetus tähtää oppimiseen, ei oppiminen, tiedostamaton oppimistapahtuma, voi tarjota opetuksen sisältöä. Didaktista näkökulmaa oppimiseen valottaa myös Koskenniemen (1978, 71) toteamus, että on tärkeämpää kysyä, kuinka opettaja saa oppilaan oppimaan kuin kuinka oppilas oppii.

Opetus- ja opiskeluprosessi tähtäävät oppimiseen, mutta ne eivät voi taata, että tavoitteena olevaa oppimista tapahtuu. Kansanen (1993, 56) mukaan opettajan on mahdollista vain ohjailta oppilaan toimintaa tarkoituksena edistää oppimista, tai oppilas voi yrittää tehdä jotakin, jonka hän tai opettaja ajattelee johtavan oppimiseen. Myös muut asiat kuin opetus ja opiskelu vaikuttavat oppimiseen. Uljensin (1997) mukaan esimerkiksi oppilaan omat tavoitteet ovat olennainen tekijä yritettäessä ymmärtää opetus-oppimisprosessia. On lisäksi otettava huomioon, että oppimista voi tapahtua myös ilman tavoitteellista opiskelua tai opetusta esimerkiksi kypsyymisen ja erilaisten kokemusten kautta. (Uljens 1997, 29, 36, 38.)

Didaktisen opetus-opiskelu-oppimisprosessin näkökulmasta tarkasteltuna tavoitteellinen opetus tukee yksilön opiskelua/harjoittelua ja sitä kautta epäsuorasti yksilön oppimista. (Uljens 1997, 39-40.) Didaktisessa opetus-opiskelu-oppimisprosessissa nousevat täten etualalle opetus ja opiskelu, kuten myös Tella (1998, 33-34) toteaa. Vaikka näkökulma harjoitteluun on didaktinen, oppimisen ongelmaa ei voida kuitenkaan jättää huomioimatta, sillä opetuksen säätelemän harjoittelun tavoitteena on luonnollisesti oppiminen. Voidaankin kysyä Heikkurisen (1994) tapaan, että voiko oppimista ohjata ellei tiedä, mitä oppiminen on. Vieraan kielen harjoittelun kannalta opetuksen keskeiseksi tehtäväksi muodostuu oppilaan harjoittelun säätely. Harjoittelu on oppilaan omaa toimintaa, mutta se on opetuksen kautta ohjattavissa. Tästä seuraa haasteita opetuksen sisältöihin ja menetelmiin sekä harjoittelun sisältöihin ja strategioihin.



Kuvio 1. Harjoittelu didaktisen opetus-opiskelu-oppimisprosessin viitekehyksessä.

Vieraan kielen harjoittelua ei voida tarkastella irrallaan monitahoisesta ja -tasoisesta kontekstistaan. Opetus-opiskelu-oppimisprosessin ymmärtäminen edellyttää Uljensin (1997) mukaan pedagogisen todellisuuden kompleksisuuden huomioon ottamista. Tähän ei riitä pelkästään esimerkiksi psykologiseen teoriaan pohjautuva didaktiikan teoria, vaan se edellyttää kaikkien pedagogiseen prosessiin sisältyvien aspektien huomioon ottamista samanaikaisesti. Uljens esittää opetusprosessin olennaiset

dimensiot kokoavasti viitenä aspektina, joita ovat tavoitteisuus, opettaja-oppilas - vuorovaikutus, kulttuurikonteksti, sisältö ja menetöt. (Uljens 1997, 23-24.)

Intentionaalisuus, tavoitteisuus, liittyy kiinteästi ja olennaisena osana kaikkeen pedagogiseen toimintaan kuten harjoitteluun. Sekä opettaja että oppilas tulevat aina opetus-opiskelu-oppimistilanteeseen tietyin intentioin ja toimivat siinä tavoitteellisesti. Opettajan pedagogiset intentiot suuntautuvat johonkin, jota hän pitää mielekkäänä pedagogisessa prosessissa. Nämä intentiot konkretisoituvat opetustapahtuman suunnittelussa. Suuntautuminen voi kohdentua esimerkiksi opetussuunnitelmaan, tavoitteisiin, sisältöön, esityksen muotoon, opetusmetodiin, opiskelijan panostukseen, opiskelumetodeihin, materiaaleihin, organisointiin ja eri konteksteihin. Pedagogista tavoitteisuutta suuntaavat opettajan arvot sekä hänen ihmis- ja tiedonkäsityksensä sekä hänen käsityksensä opetus-opiskelu-oppimisprosessista. Onkin tärkeää kysyä, kuinka tietoinen opettaja on motiiveistaan. Samoin oppilaan intentiot pedagogisen tilanteen suhteen pohjaavat hänen käsitykseensä opiskelusta ja oppimisesta, hänen esiymmärryksensä ja elämänhistoriaansa. Opetustodellisuuteen kuuluu myös intentioiden ristiriita. On mahdollista, että opettajan ja oppilaiden intentiot ovat ristiriidassa. (Uljens 1997, 25, 40, 60, 76.) Esimerkiksi uusi opiskelukulttuuri voi aiheuttaa intentioiden ristiriitaa.

Opetus-opiskelu-oppimisprosessi, ja harjoittelu sen osana, tapahtuu pedagogisena interaktiona, vuorovaikutuksena, mikä edellyttää vähintään kahta tavoitteellista toimijaa, opettajan ja oppilaan. Pedagoginen vuorovaikutus on aina kulttuurikontekstiin liittyvää. Pedagogisessa todellisuudessa opettajan ja oppilaan välinen interaktio on epäsymmetrinen. Interaktiivisessa pedagogisessa prosessissa oppilaan status ja rooli on erilainen kuin opettajan. Interaktion epäsymmetrisyys liittyy esimerkiksi heidän erilaiseen valtaan ja vastuuseen. (Uljens 1997, 25, 78-79.) Pedagoginen vuorovaikutus liitetään tavallisesti opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, mutta kouluopetukseen, kuten esimerkiksi yhteistoiminnalliseen harjoitteluun, kuuluu olennaisena osana myös oppilaiden välinen pedagoginen vuorovaikutus.

Pedagoginen prosessi tapahtuu aina sidoksissa aikaan, paikkaan ja tiettyyn kulttuurikontekstiin. Kulttuurikonteksti on vuorovaikutuksessa kaikkien pedagogisen toiminnan muiden aspektien kanssa. Opetus-opiskelu-oppimisprosessin kulttuurikonteksteja edustavat esimerkiksi yhteiskunta, koulu, luokkahuone ja opetussuunnitelma. Oppilaat ovat paikallisen kulttuurikontekstin ja kotitaustansa edustajia ja he tuovat nämä kontekstit mukanaan luokkahuoneeseen. On myös otettava huomioon, että oppilastoverit vaikuttavat merkittävästi siihen, miten oppilas kokee koulukontekstin. Pedagogista toimintaa ei voida ymmärtää erillään kulttuurikontekstistaan. Se, kuinka opettaja ymmärtää ympäröivän kulttuurikontekstin, vaikuttaa suuressa määrin hänen toimintaansa. Tavoitteelliseen opetukseen liittyvät arvot ovat pitkälti kulttuurisidonnaisia. Myös opettajan ja oppilaan roolit ovat kulttuurisidonnaisia. (Uljens 1997, 25-26, 83-87.)

Pedagogisen toiminnan aspekteista sisältö edustaa opetuksen olennaista piirrettä. Sisällön valinnan lähtökohtana on opetussuunnitelma. Sisällön valintaan vaikuttavat lisäksi opettajan käsitykset epistemologiasta, tietoteoriasta, ja oppimisteorioista. Epistemologiseen dimensioon sisältyy kulttuuristen ja elämänpiiriin liittyvien aspektien huomioiminen. Mielekkäiden sisältöjen valitseminen ja mielekkäiden opetustilanteiden järjestäminen edellyttää oppilaiden kulttuuritaustan, heidän koulun ulkopuolisten olosuhteiden ymmärtämistä ja huomioon ottamista. Koska luokkahuoneessa opiskeltujen tietojen ja taitojen odotetaan pätevän myös koulun ulkopuolella, nousee tärkeäksi kysymykseksi, kuinka koulun ulkopuolinen todellisuus edustuu luokkahuoneessa. Sisällön valintaan vaikuttaa myös psykologinen dimensio, joka liittyy oppimis-, kehitys- ja persoonallisuuspsykologiaan. Persoonallisuuspsykologinen dimensio koskee persoonallisuus- ja kulttuuri-identiteetin vaikutusta opettajan opettamiseen ja oppilaan opiskeluun. (Uljens 1997, 26, 70, 73-74.)

Metodi viittaa Terhartin (1989) mukaan sisällön esittämisessä käytettäviin metodeihin, oppilaiden käyttämiin työskentelymetodeihin ja opettajan käyttämiin opetus- ja arviointim metodeihin. Terhart muistuttaa kuitenkin, että didaktisesta opetusmetodista ei ole yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Richards ja Rodgers (1982) määrittelevät metodin vieraan kielen opetuksen kontekstissa kolmella tasolla: lähestymistapa (approach), suunnittelu (design) ja menettelytapa (procedure). Lähestymistapa viittaa teoriaan kielestä ja kielenoppimisesta. Suunnittelu viittaa kielellisen sisällön, organisoinnin sekä opettajan, oppilaan ja opetusmateriaalin roolin määrittelyyn. Menettelytapa viittaa metodin teknikoihin ja käytänteisiin. (Richards & Rodgers 1982, 153-168.) Uljens (1997) näkee opetusmetodien teorian osana didaktiikan teoriaa. Opetusmetodi liittyy läheisesti oppimisprosessiin. Opetusmetodi edustaa toimintoja, joita tarvitaan tukemaan yksilön oppimista. Sisällön ja opetus- ja työskentelymetodien välillä on keskinäinen suhde: sisältö määrää käsittelytavan. Opettajan perehtyneisyys tiettyihin opetusmetodeihin sekä pedagogisen tilanteen tavoitteet määräävät opetusmetodin valinnan. Työskentelymetodeja, kuten esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista, voidaan myös sellaisenaan pitää tavoitteena. (Uljens 1997, 71-73.)

On tärkeää huomata, että pedagogisen toiminnan kaikki aspektit ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Näistä aspekteista nousevat keskeisiksi tavoitteisuus ja kulttuurikonteksti siksi, että ne leimaavat voimakkaasti koko opetus-opiskelu-oppimisprosessia. Aspekteihin liittyviä relevantteja kysymyksiä vieraan kielen harjoittelun kannalta ovat 'minkälainen kompetenssi?', 'millä keinoin?' ja 'mikä konteksti?' (vrt. Uljens 1997, 23-24). Pedagogisen toiminnan aspektit sisältyvät Uljensin kouludidaktisen mallin pedagogisen toiminnan muotoihin kaikilla pedagogisen toiminnan tasoilla.

Pedagogisen toiminnan perusmuotoja ovat suunnittelu, opetus ja arviointi, joihin liittyy kiinteästi pedagoginen tavoitteisuus. Pedagoginen prosessi on intentionaalista ja sitä täytyy reflektoida sen pedagogisen mielekkyyden määrittelemiseksi, mikä puolestaan vaikuttaa seuraaviin intentioihin. Suunnittelu jaetaan mallissa kollektiivisella tasolla ja opettajan tasolla tapahtuvaksi. Jatkuvassa pedagogisen prosessin aikana tapahtuvassa suunnittelussa on myös oppilas osallisena. Opettajan suunnittelu

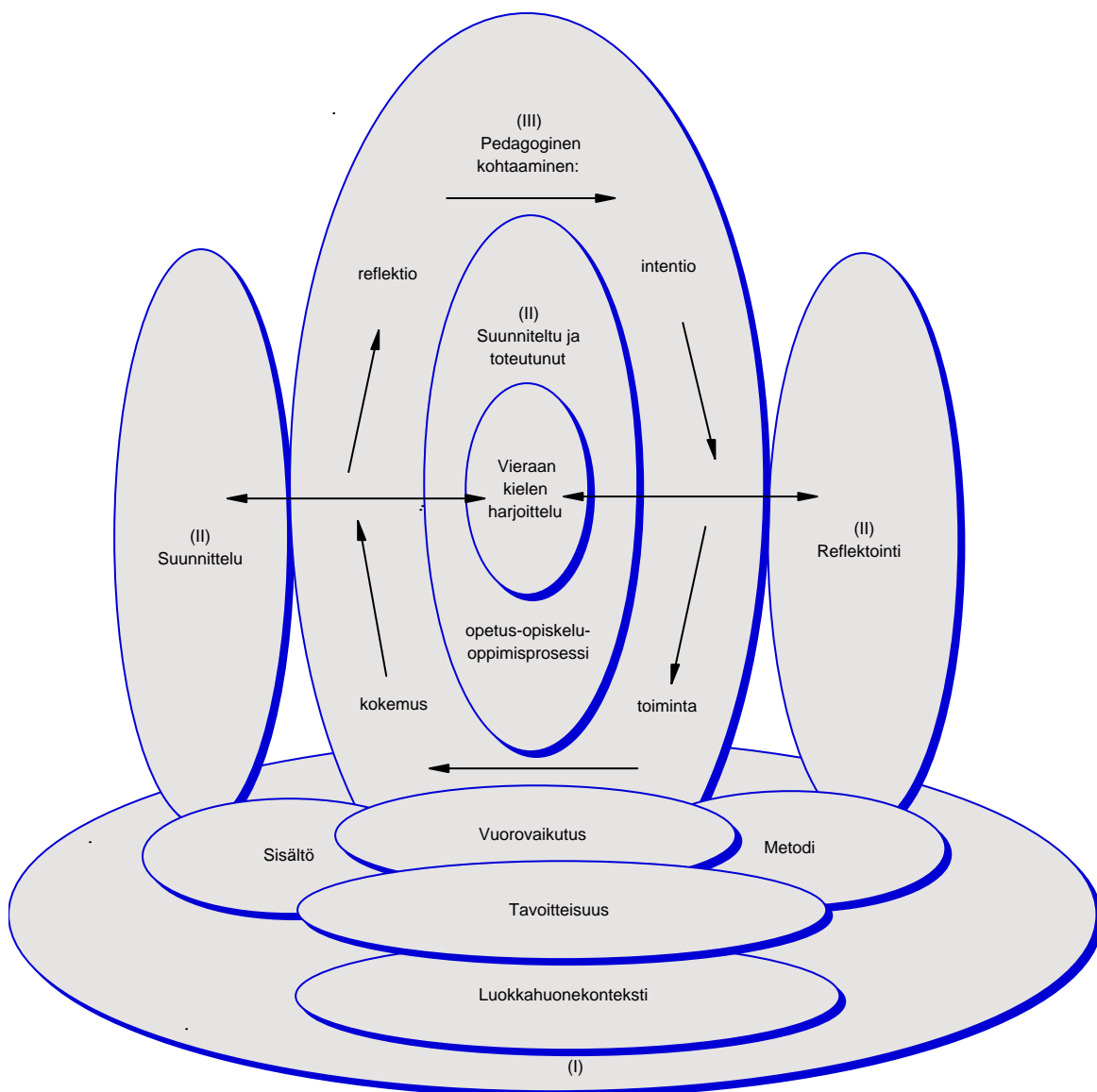
tapahtuu toisaalta suhteessa kollektiiviseen opetussuunnitelmaan ja toisaalta suhteessa koulu- ja kulttuurikontekstiin. Suunnittelu koskee tavoitteiden, sisällön, opetus- ja työskentelymetodien valintaa, opetuksen esitysmuotoa ja itse pedagogista opetus-opiskelu-oppimisprosessia. Opettajan ihmis- tiedon- ja oppimiskäsitys vaikuttavat hänen suunnitteluunsa. Opetussuunnitelman tavoitteet opettajan on suhteutettava omiin tavoitteisiinsa ja henkilökohtaiseen kasvatus- ja opetusfilosofiaansa. (Uljens 1997, 59, 67-69, 128.) Tärkeäksi kysymykseksi nousee, missä määrin opettaja hyväksyy opetussuunnitelman tavoitteet sekä missä määrin ja missä olosuhteissa oppilaat puolestaan hyväksyvät opettajan ja opetussuunnitelman asettamat tavoitteet (Koskenniemi & Hälinen 1970, 92).

Opetus pedagogisena perusmuotona viittaa pedagogiseen opetus-opiskelu-oppimisprosessiin. Mallissa erotetaan suunniteltu ja koettu eli toteutunut opetus-opiskelu-oppimisprosessi. Malli tuo esille pedagogisen tilanteen interaktion dynaamisuuden. Pedagogista prosessia tarkastellaan pedagogisena kohtaamisena, mikä viittaa opettajan ja oppilaiden intentioiden, toimintojen, kokemusten ja reflektioiden kohtaamiseen (intentio - toiminta - kokemus - reflektio - situationaalinen didaktinen kokemus). Malli sisältää samanlaisen syklin intentiosta kokemukseen sekä opettajan että oppilaan osalta. On huomattava, että oppilaat kokevat pedagogisen toiminnan aina suhteessa omaan ymmärtämiseensä ja intentioihinsa koskien tilannetta. Tavoitteelliseen pedagogiseen toimintaan sisältyy myös mahdollisuus, että opettaja voi olla oppijana ja oppilas puolestaan opettajana, mikä voi tapahtua tarkoituksellisesti tai tahattomasti. Tämä viittaa siihen tärkeään opetus-opiskelu-oppimisprosessiin sisältyvään tekijään, että opettajalla on mahdollisuus oppia oppilailtaan. On huomattava, että osien näin vaihtuessa, opettaja ja oppilaat opettavat ja oppivat täysin eri asioita. (Uljens 1997, 65, 75-79.)

Opetustodellisuutta ei voida Uljensin (1997) mukaan ymmärtää täysin, ellei oteta huomioon arvioivaa reflektointia ja arviointia. Opetusta on hänen mukaansa erittäin tärkeää arvioida siksi, että opetustoiminta sellaisenaan ei takaa oppimista. Opettajan suorittama arviointi jaetaan opetusprosessin aikana tapahtuvaan jatkuvaan tilannekohtaiseen arviointiin ja opetustapahtuman jälkeiseen arviointiin, joka tapahtuu suhteessa luokkahuone- ja koulukontekstiin ja toisaalta suhteessa kollektiivisen tason arviointiin. Opetustapahtuman jälkeen tapahtuva arviointi voi kohdistua oppilaiden saavutuksiin ja/tai opettajan omaan toimintaan. Arviointiin kuuluu lisäksi oppilaiden suorittama opetustapahtuman arviointi sekä itsearviointi. (Uljensin 1997, 61, 81-82.) Yhteistoiminnalliseen harjoitteluprosessiin sisältyy olennaisena osana ensisijaisesti oppilaiden tasolla tapahtuva työskentelyn reflektointi.

Suunnittelu, opetus ja arviointi tapahtuvat pedagogisen toiminnan eri tasoilla, joita ovat kollektiivinen taso, opettajan taso, vuorovaikutustaso ja oppilaan taso. Kollektiivinen taso voidaan jakaa valtakunnalliseen, yhteisö- ja koulukohtaiseen tasoon. Vuorovaikutustaso viittaa vähintään kahden yksilön, opettajan ja oppilaan, pedagogiseen kohtaamiseen. Kollektiivinen taso vaikuttaa opetus-opiskelu-oppimisprosessin suunnitteluun epäsuorasti ja opettajan valitsemassa määrin. Suunnittelu ja arviointi toteutuvat ensisijaisesti opettajan tasolla pohjautuen

kollektiiviseen tasoon. Opettaja vastaa pedagogisen prosessin toteuttamisesta ja se toteutuu vuorovaikutustasolla. Oppiminen liittyy oppilaan tasoon. On huomattava, että kouludidaktisessa mallissa oppilasta ei tehdä yksinään vastuulliseksi oppimistuloksista vastakohtana vallitsevalle käsitykselle, vaan katsotaan, että opettajan ja kollektiivisen tason on jaettava tätä vastuuta, koska pedagogisen toiminnan suunnittelu ja arviointi tapahtuvat suuressa määrin juuri näillä tasoilla oppilaan jäädessä usein taka-alalle. Lisäksi Uljens toteaa osuvasti, että on järjetöntä katsoa oppilaan olevan yksinään vastuussa opetus-opiskelu-oppimisprosessin tuloksista samalla, kun katsotaan opetuksen vaikuttavan opiskelun kautta oppimiseen. (Uljens 1997, 61-64, 83-84.) Yhteistoiminnallinen harjoittelu osana opetus-opiskelu-oppimisprosessia sekä sen arvioiva reflektointi tapahtuvat oppilas-oppilas - vuorovaikutustasolla.



Kuvio 2. Vieraan kielen harjoittelu pedagogisen toiminnan aspektien (I), muotojen (II) ja pedagogisen kohtaamisen (III) viitekehyksessä. (Uljensin 1997, 65 kouludidaktista mallia mukaellen.)

Uljensin (1997) kouludidaktisen mallin fokuksena on opetus-opiskelu-oppimisprosessi ja sen tavoitteena on ymmärtää tätä pedagogista prosessia ja koko kompleksista opetustodellisuutta sitä pelkistämättä. Malli eksplikoi vieraan kielen harjoitteluun liittyviä relevantteja komponentteja. Harjoittelu on osa pedagogista opetus-opiskelu-oppimisprosessia liittyen opiskelun kenttään, jota puolestaan opetus ohjaa. Pedagogisen opetus-opiskelu-oppimisprosessin jakaminen suunniteltuun ja toteutuneeseen on näkökulma, joka on syytä ottaa huomioon kartoitettaessa ja analysoitaessa vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua. Elämänhistoria, esiymmärrys ja intentiot ovat suunnitteluun vaikuttavina tekijöinä läsnä pedagogisessa kohtaamisessa ja konkretisoituvat täten harjoittelussa. Pedagogisen toiminnan aspektit eli tavoitteisuus, kulttuurikonteksti, vuorovaikutus, sisältö ja metodi on otettava huomioon kartoitettaessa ja analysoitaessa vieraan kielen harjoittelua. Kouludidaktisen mallin monitahoisuus tarjoaa välineen kuvata harjoittelua osana kompleksista didaktista opetus-opiskelu-oppimisprosessia.

Lähteet

- Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, G. & Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language. An Approach based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M. 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Teoksessa J. C. Richards & R. W. Schmidt (toim.) *Language and Communication*. London: Longman, 2-27.
- Donato, R. 2000. Sociocultural Contributions to Understanding the Foreign and Second Language Classroom. Teoksessa Lantolf, J. P. (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 27-50.
- Faerch, C. & Kasper, G. (toim.) 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman.
- Framework 2000 = Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment 2000. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. *Language learning for European citizenship*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glassman, M. 2001. Dewey and Vygotsky: Society, Experience, and Inquiry in Educational Practice. *Educational Researcher*, Vol. 30. No. 4, pp. 3-14.
- Heikkurinen, T. 1994. *Kouluttamisen perusteet*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos.
- Heinonen, V. 1989. *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Huhta, A. 1993. Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä testaukselle. Teoksessa S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 77-137.

- Hymes, D. 1972. On Communicative Competence. Teoksessa J. B. Pride & J. Holmes (toim.) Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Isotalus, P. (toim.) 1994. Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11.
- Kansanen, P. 1993. An Outline for a Model of Teachers' Pedagogical Thinking. In Kansanen, P. (ed.) Discussions on Some Educational Issues IV. Helsinki: University of Helsinki, Department of Teacher Education. Research Report 121, 51-65.
- Kansanen, P. 1996. Kasvatustiede ja ajan henki. Kasvatus 27 (2), 115-125.
- Kohonen, V. 1992. Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education. Teoksessa D. Nunan (ed.) Collaborative Language Learning and Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 14-39.
- Kolb, D. 1984. Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koskenniemi, M. 1978. Opetuksen teoriaa kohti. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lantolf, J. P. (toim.) 2000. Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.
- Lehtonen, J. 1994. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Isotalus (toim.) Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 43-59.
- Leontjev, A. N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri, OP1988: 137.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Marton, E., Dall'Alba, G. & Beaty, E. 1993. Conceptions of Learning. International Journal of Educational Research, 19, 277-300.
- Nunan, D. 1989. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Piirainen-Marsh, A. 1994. Kielenoppijan puhe tutkimuksen kohteena. Teoksessa Laurinen, L. & Luukka M.-R. (toim.) Puhekulttuurit ja kielten oppiminen. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AfinLA) julkaisuja No. 52, 211-236.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa - konstruktivismia käytännössä. PS-viestintä: Atena.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Richars, J. C. & Rodgers, T. 1982. Method: Approach, Design, and Procedure. TESOL QUARTERLY 16 (2), 153-168.

- Saleva, M. 1997. Now they're talking. Testing Oral Proficiency in a Language Laboratory. University of Jyväskylä. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 43.
- Smith, B. O. 1987. Definitions of Teaching. In Dunkin, M. J. (ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon. 11-15.
- Spolsky, B. 1989. Conditions for second language learning. Introduction to a general theory. Oxford: Oxford University Press.
- Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tella, S. 1998. Tavoitteellisen postfordistisen opiskeluympäristön piirteitä - mediakasvatuksen ja modernin tieto- ja viestintätekniikan painotuksia. Teoksessa Lavonen, J. & Eräutuuli, M. (toim.) *Tuulta purjeisiin. Matemaattisten aineiden opetus 2000-luvulle*. Jyväskylä: Atena. 28-42.
- Terhart, E. 1989. *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernens*. Weinheim: Juventa.
- Tiittula, L. 1992. Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä. Loimaa: Finn Lectura.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uljens, M. 1997. *School Didactics and Learning*. Hove: Psychology Press.
- Uusi suomen kielen sanakirja 1998. Jyväskylä: Gummerus.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Valo, M. 1994. Mitä ovat puheviestintätaidot? Teoksessa P. Isotalus (toim.) *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 11, 33-42.
- von Wright, J. 1992. *Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Yli-Renko, K. 1993. *Intercultural communication in foreign language education*. University of Turku. Department of Teacher Education. Research reports A:168.
- Yrjönsuuri, Y. & Yrjönsuuri, R. 1994. *Opiskelun merkitys*. Helsinki: Yliopistopaino.

Ohjausyhteisön merkitys luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkauskomuksissa tapahtuvissa muutoksissa

Raimo Kaasila

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Tutkimuksen taustaa

Luokanopettajaopiskelijoiden kouluaikaisilla muistikuvilla näyttää olevan tärkeä merkitys heidän matematiikkauskomuksiinsa sekä opetuskäytäntöihinsä (Kaasila 2000). Vaarana on, että matematiikan omana kouluaikanaan pelottavaksi kokenut opiskelija pyrkii suojelemaan oppilaansa matematiikalta (Gellert 2000). Toisaalta kouluaikana matematiikassa hyvin menestyneen opiskelijan ongelmana saattavat olla opettajakeskeiset uskomukset sekä opetuskäytännöt ja puutteellinen taito asettua hitaampien ja heikompien oppilaiden asemaan (Kaasila 2000). Yksilölliset seikat eivät kuitenkaan riittävästi selitä sitä, tapahtuuko opiskelijan matematiikkauskomuksissa muutosta vai ei, vaan ilmiötä tulee tarkastella laajemmasta, sosiaalisesta näkökulmasta. Luokanlehtorista, didaktiikan lehtorista sekä samassa luokassa opettavista opiskelijoista koostuvalla yhteisöllä näyttää olevan keskeinen merkitys muutosprosessissa (Kaasila 2001). Kutsun tätä (primääriksi) ohjausyhteisöksi. Muutoksen ymmärtämiseksi on syytä tarkastella yksityiskohtaisemmin, millainen ohjausyhteisö tukee muutosta ja mitkä seikat toimivat muutoksen esteenä. Tässä artikkelissa esittelen ja perustelen näitä teemoja käsittelevää tutkimussuunnitelmani teoreettisen kirjallisuuden sekä aiempien tutkimusten avulla

Teoreettinen viitekehys

Tarkastelen luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkauskomuksissa ja opetuskäytännöissä tapahtuvia muutoksia useasta eri näkökulmasta, joista keskeisimmät ovat narratiivis-biografinen, didaktinen, oppimisteoreettinen, sosiaalipsykologinen, opettajasosialisaatiota painottava sekä ainedidaktinen.

Sovellan tutkimuksessani narratiivis-biografista (mm. Ricoeur 1983; Polkinghorne 1988, 1995) lähestymistapaa siten, että käytän opiskelijoiden haastattelujen sekä portfolioiden sisältämien tuntien itsearviointien analysoinnissa narratiivista analyysiä, jossa on vaikutteita ns. kertovan muutosselonteon menetelmästä (ks. mm. Harré 1979). Muodostan kustakin luokanopettajaopiskelijasta selonteon, josta käy ilmi, millä tavalla hän on rakentanut matemaattisen menneisyytensä ja mitä hän on oppinut aiemmista matematiikkaan ja sen opetukseen liittyvistä kokemuksistaan. Pyrin aineiston niiden osien tunnistamiseen, joilla näytti olevan merkitystä opiskelijan käsityksiin ja itsearvostukseen. Narratiivinen selitys on enemmän kuin tapahtumien luettelemista aikajärjestyksessä: keskeistä on, että yksittäisten tapahtumien suhde koko tapauskuvaukseen tulee esille (ks. mm. Polkinghorne 1988, 116-117, 170-171).

Sovellan opiskelijan matematiikkauskomuksiin ja opetuskäytäntöihin liittyvissä tarkasteluissa opettajan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan liittyvää tutkimusta (mm. Calderhead 1988) ja sen osana erityisesti opetusharjoittelun ohjaukseen sekä reflektioon liittyvää tutkimusta (mm. mm. LaBoskey 1994; Krokfors 1997; Ojanen 2000; Jyrhämä 2002).

Näen opiskelijan aktiivisena tulevan työnsä oppijana. Zeichner ja Core (1990) korostavat opettajan oman elämänhistorian ja omien koulumuistojen sekä opettajankoulutuksen merkitystä yhdenmukaistavina tekijöinä, jotka usein tekevät uudistusten pyrkimykset tehottomiksi (ks. myös Brown & Borko 1992, 221-227).

Useat tutkijat ovat tuoneet esille reflektion ja itsereflektion keskeisen merkityksen opiskelijalle opettamaan oppimiseen liittyvässä prosessissa. Viime vuosina on pyritty keskittymään reflektion laatuun: reflektio on enemmän kuin pelkkää toimintojen pohdintaa (Krokfors 1997, 35, 40). Näen reflektion sellaisena oppimisprosessin vaiheena, jossa opiskelija tietoisesti tutkii kokemuksiaan saavuttaakseen uuden tavan ymmärtää asiaa tai uuden toimintamallin (ks. Jarvis 1987, 10). Refleктоiva opiskelija asettaa kyseenalaiseksi toimintansa lähtökohdat, tarkoitukset ja seuraukset (Krokfors 1997, 37). Kohdistan huomioni lähinnä opetustilanteen jälkeiseen reflektioon (ks. mm. Schön 1987). Reflektiivisessä prosessissa tunteet ja kognitio ovat läheisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (ks. mm. LaBoskey 1993, 31). Analysoidessani opiskelijoiden reflektioprosessia korostan emotionaalisten ja affektiivisten tekijöiden merkitystä. LaBoskeyn (1993, 25, 29) mukaan hiljattain opettajaksi opiskelunsa aloittaneilla olivat reflektion vähyyden syynä noin puolella emotionaaliset tekijät ja muilla kognitiivinen kyvyttömyys reflektointiin. Hän totesi myös, että opiskelijan reflektion taso ei ainakaan opintojen alussa muutu nopeasti.

Opiskelijoiden uskomuksilla, jotka koskevat tiedon, opetuksen ja oppimisprosessin luonnetta, on tärkeä merkitys reflektioprosessille. Myös oppiaineen rakenteeseen liittyvillä uskomuksilla voi olla siinä oma merkityksensä. Reflektion tavoitteena on uusi ymmärrys esim. jokin oppisisältöön taikka opetukseen liittyvä käsityksen tai uskomuksen muutos, muutos pedagogisessa sisältötiedossa, asenteessa tai arvostuksessa (esim. mitä on tärkeää opettaa ja miksi), moraalinen standardi, teoreettinen olettaus tai emotionaaliset muutokset. (LaBoskey 1993, 31, 35.)

Peilaan opiskelijoiden matematiikkauskomuksia etenkin sosio-konstruktivistiseen oppimisteoriaan (mm. Cobb & Bauersfeld 1995; Simon 1995), joka on interaktionistinen versio konstruktivismista. Korostan tietoa opiskelijoiden ja oppilaiden esiymmärryksistä opetuskäytäntöjen perustana. Toisaalta pidän tärkeänä vuosisatojen aikana kehittyneen kulttuurisen (tieteellisen) matemaattisen tiedon merkitystä. Siksi tarkastelen matematiikan oppimista sekä aktiivisena yksilöllisenä konstruktioprosessina että laajempaan yhteiskuntaan kuuluvien matemaattisten käytäntöjen kulttuuristamisprosessina (Cobb ja Bauersfeld 1995). Opettaja ja oppilaat tuottavat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa tiettyjä säännönmukaisuuksia ja normeja, jotka liittyvät puhumiseen sekä toimimiseen matemaattisesti (Bauersfeld 1995, 150-152).

Symbolisen interaktionismin ajatuksia soveltaen näen merkityksen sosiaalisena tuotoksena (Blumer 1969). Mead jakaa minän kahteen osaan: subjekti-minään ja objekti-minään. Edellinen tarkoittaa arvaamattomasti ja tahtovasti toimivaa yksilöä ja jälkimmäinen minän sosiaalista puolta. Subjekti-minä päättää yksilön toiminnan sosiaalisessa tilanteessa, objekti-minä on tietoinen sosiaalisen toiminnan säännöistä ja pyrkii ottamaan huomioon muut ihmiset. Mead korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä minän kehittämisessä: yksilö tulee itsensä objektiksi toisten ihmisten kautta. (Mead 1962.) Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa oppilaat ja opiskelijat nimeävät toisiaan, selvittävät syitä toistensa toimiin ja kehittävät siitä eräänlaisen sosiaalisen toiminnan kaavan. Opettajan määritelmä oppilaasta voi myös saada oppilaan määrittelemään itsensä tällä tavalla. Jatkossa opettaja voi suunnata toimintansa antamansa määritelmän mukaan, ja luokan muut oppilaat saattavat uskoa tähän määritelmään sekä toimia sen mukaan, jolloin määritelmä toteutuu. Esim. matematiikan opettaja voi toiminnallaan aiheuttaa sen, että oppilas arvioi itsensä tyhmäksi tai matemaattisesti lahjattomaksi.

Muutostekijät aiempien tutkimusten valossa

Tutkimukseni päähuomio on niissä muutoksissa, joita luokanopettajaopiskelijan matematiikkauskomuksissa sekä hänen opetuskäytännöissään tapahtuu. Käsitteen 'uskomus' määrittely on ongelmallista, mutta seuraavia suosituksia on esitetty: uskomukset ovat osa yksilön subjektiivista tietoa, ne sisältävät affektiivisia komponentteja, ne ovat kontekstisidonnaisia ja avoimia muutoksille (Pehkonen & Furinghetti 2001). Pehkosen ja Pietilän mukaan opiskelijan matematiikkakuva sisältää hänen matematiikkatietonsa, -asenteensa, -uskomuksensa ja -tunteensa ja siinä voidaan erottaa kaksi pääkomponenttia: kuva itsestä matematiikan oppijana ja käyttäjänä sekä kuva matematiikasta, matematiikan opetuksesta ja oppimisesta. Jälkimmäiseen sisältyvät myös uskomukset matematiikan luonteesta toisaalta kouluaineena, toisaalta tieteenalana, uskomukset matemaattisten tehtävien luonteesta, matemaattisen tiedon alkuperästä sekä matematiikan ja soveltamisen välisestä suhteesta. Ensimmäinen komponentti on affektiivisesti, ja jälkimmäinen kognitiivisesti painottunut. Kaikkiaan yksilön matematiikkakuva on suhteellinen käsite sisältäen myös yksilön ja uskomusobjektin välisen vuorovaikutuksen. (Pehkonen & Pietilä 2002, 49.)

Seuraavassa konkretisoin väitöskirjastani (Kaasila 2000) poimittujen aineistokatkelmien avulla kahden luokanopettajaopiskelijan – Sirpan ja Venlan – matematiikkauskomuksissa ja opetuskäytännöissä tapahtunutta muutosta toisen opintovuoden marraskuussa järjestetyssä Ainedidaktiikka 2 -opetusharjoittelussa.

Sirpa ja Venla opettivat samassa kakkosluokassa ja kummankin aiheena oli jakolasku. Alussa Sirpa piti opettajakeskeisiä tunteja. Käännekohta tuli esille toisen tunnin itsearvioinnissa, ja kolmas tunti osoitti, että hän oli omaksunut oppilaskeskeistä ajattelua:

”Toinen tuntini, joka koski mittaamista yleensä olisi ollut hyvä, jos olisin antanut oppilaille enemmän toimintamahdollisuuksia. Nyt minä näytin heille erilaisia mittavälineitä ja he pohtivat mitä kullakin voisi mitata. Olisin voinut antaa heidän itse testailla laitteita ja etsiä sovelluskohteita. Oppilaat olivat kyllä mukana kun kyselin, mutta eivät läheskään yhtä intensiivisesti kuin toimintapainotteisemmalla tunnilla. Minä itse olin liikaa esillä varsinkin kun aiheen olisi voinut toteuttaa muullakin tavalla, koska se ei ollut niin teoriapainotteinen. ... Tuntini paranivat koko ajan loppua kohti, mitä enemmän annoin oppilaille mahdollisuuksia kokeilla ja en vain itsepintaisesti puhunut edessä ja oppilaat kuuntelivat.” (Ote Sirpan portfolioista)

Keskeinen merkitys muutosprosessissa näytti olevan luokanlehtorin antamalla konkreettisilla neuvoilla: i) asetu oppilaan asemaan tehdessäsi tuntisuunnitelmaa, ts. roolinottokyvyn tärkeys: ”Ajattele aina myös sitä, mitä oppilaat tekevät kun itse teet jotain”, ii) ”anna oppilaan asettaa itselleen haasteita”. Sirpa näytti toiminnallaan, että hän oli myös sisäistänyt nämä ohjeet.

Opetusharjoittelu osoitti, että Sirpa on määrätietoinen ja kunnianhimoinen: käsityksissä ja toiminnassa korostui jatkuva halu kehittää itseään opettajana. Myös itsearvostus on vankka. Käsityksissä ja opetuskäytännöissä tapahtunut käänne heijastui myös muutoksena hänen käyttämässään sanastossa, jossa oli selviä vaikutteita luokanlehtorin ajattelusta.

Venla opetti samassa luokassa kuin Sirpa, ja hänellä oli vaihtelevia opetuskokemuksia AD 2:n aikana. Hän kertoi aluksi suunnitelleensa liian monimutkaisia tunteja, koska oppilaiden tason arvioiminen oli ollut vaikeaa. Venlan pitämät tunnit muuttuivat opettajakeskeisestä oppilaskeskeiseen ja toiminnalliseen, ongelmanratkaisua painottavaan suuntaan. Hän pyrki siihen, että oppisisällöt opetettaisiin konkreettisesti toimintavälineiden avulla ja korosti oppisisältöjen yhteyttä arkielämään. Kolmannella ja neljännellä tunnilla Venla näytti kiinnittäneen erityistä huomiota oppimisen eriyttämiseen, ja neljännellä tunnilla hän kykeni parhaiten arvioimaan oppilaiden osaamisen tason ja valitsemaan sopivat tehtävät.

Myös Venlan kohdalla merkittävin oppimiskokemus oli ollut luokanlehtorin esittämän neuvon sisäistäminen: ”Merkitse tuntisuunnitelmaan, mitä oppilas tekee, eikä vain sitä, mitä opettaja tekee.” Kuten seuraavasta haastattelukatkelmasta käy ilmi, tällä ohjeella oli ollut merkitystä siihen, että Venlan käsitykset muuttuivat vähitellen opettajakeskeisestä ajattelusta oppilaskeskeisyyden suuntaan:

K: ”Niin, joo, oot sä aikasemmin miettinny sitä niinkö oppilaan kannalta sillä tavalla?”

V: ”No en oo, niinkö tai no en tiä oisinko ajatellu, mutta en niinkö nuin selvästi... Niin, että vain niinkö nuin konkreettisesti, että ihan merkitsis ylös, että mitä oppilas tekkee.”

Merkittävä positiivinen oppimiskokemus oli ollut ympäristö- ja luonnontiedon opettaminen, jossa hänen mukaansa oli helpompi toteuttaa toiminnallisuutta ja

tutkivaa otetta kuin matematiikassa: "Siinä minä ehkä niinkö eniten opin koko tuon toiminnallisuuden... Siinä tehtiin paljon semmosia kokeita." (ote Venlan portfolioista)

Arvioidessaan matematiikan portfolioissaan Strangin (1993) toteuttamaa avoimuuden kokeilua ensiluokkalaisten matematiikan oppimisessa Venla painotti oppilaiden tekemien valintojen mahdollisuutta sekä opetuksen laadullista eriyttämistä. Seuraava ydinepisodi osoittaa, miten toimintavälineiden käyttö auttoi erästä oppilasta ositusjaon ymmärtämisessä. Samalla se on esimerkki reflektiivisen abstraktion hyödyntämisestä matematiikan opetuksessa:

"Samaa mieltä olen Strangin kanssa myös siitä että oppilaat jotka olivat omaksuneet apuvälineiden käytön, sisäistivät laskujen merkityksen syvällisemmin, kuin ne jotka eivät palikoita käyttäneet. Ensimmäisillä jakolaskutunneilla kun kaikki oppilaat käyttivät palikoita, olin auttamassa yhtä tyttöä laskun ratkaisussa, kun hänelle yht'äkkiä palikoiden avulla selvisi koko jakolaskun idea. Hän sanoi että nyt hän tajusi koko jutun, ja sitten hänellä sujuikin laskeminen vaivatta. Oppilas löytää konkreettisen toimintansa kautta oikeisiin ratkaisuihin johtavat toimintamallit ja ratkaisustrategiat. Näin hän löytää myös yhteyden arkielämän tapahtuman ja matematiikan symboliesityksen välillä, joka on oppimisessa hyvin tärkeä vaihe." (ote Venlan portfolioista)

Luokanlehtorilla oli ollut suuri merkitys Sirpan ja Venlan käsityksien muodostumiselle ja opetuskäytäntöjen kehitykselle. Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esille, että luokanlehtori tarkasti tuntisuunnitelmat edellisenä päivänä, laati selkeät ohjeet oppituntien itsearvioinnille ja antoi monipuolista palautetta itsearvioinnin pohjalta. Ryhmäohjauskeskusteluissa hyödynnettiin myös kasvatustieteellisiä teorioita. Luokka oli tottunut toiminnallisuuteen ja konkreettiseen tekemiseen, ja sekä Sirpa että Venla sanoivat kokeneensa muiden samassa luokassa opettaneiden opiskelijoiden merkityksen positiivisena. Varsinkin matematiikan jakson ja oppimisen arviointitapojen suunnittelu yhdessä oli sujunut luontevasti.

Sirpan ja Venlan tapauskuvausten avulla välittyvät ne seikat, jotka muidenkin opiskelijoiden kohdalla näyttivät edistävän matematiikkauskomuksissa ja opetuskäytännöissä tapahtuva muutoksia (ks. myös Kaasila 2001):

- 1) luokanlehtorin, didaktiikan lehtorin ja muiden samassa luokassa opettavien opiskelijoiden antama ohjaus ja tuki;
- 2) näkökulman tai roolien vaihto (Huinker & Madison 1995; Pehkonen & Törner 1999), jolloin opiskelija kohdistaa päähuomionsa oppilaan matemaattiseen ajatteluun tai opiskelija yrittää asettaa itsensä oppilaan asemaan ja samalla tarkastella omia toimintojaan tästä näkökulmasta;
- 3) opetus- kokemusten reflektointi (Huinker & Madison 1995), esimerkkinä reflektiivinen kirjoittaminen portfolioissa;
- 4) toimintavälineiden käyttö (mm. Lindgren 1997);
- 5) muiden oppiaineiden opetuksessa tapahtuneet muutokset tukivat myös muutosta matematiikan opetuksessa (ja päinvastoin).

Lisäksi 6) kouluaikaisten muistikuvien työstämisellä näyttää olevan keskeinen merkitys muutoksen edistäjänä. Jos opiskelijalla on negatiivisia muistoja, hänen itsearvostuksensa saattaa kasvaa, kun hän ymmärtää, että matematiikkaan liittyvät oppimisvaikeudet eivät johtuneet hänen kykyjensä puutteesta (Carroll 1994), joihin ei voida vaikuttaa, vaan ainakin osittain kouluaikaisten opettajien käyttämistä opetusmenetelmistä tai heidän asenteistaan opiskelijaa kohtaan. Jos opiskelija työstää negatiivisia muistojaan, hän käy dialogia menneen minänsä kanssa ja saattaa määritellä matemaattisen menneisyytensä uudestaan, aiempaa myönteisemmällä tavalla. Tällä voi olla merkitystä myös siihen, että hän kiinnostuu parantamaan aineenhallintaansa matematiikassa. Muistojen työstämisellä on merkitystä myös silloin, jos ne ovat olleet positiivisia. Kuuntelemalla muiden opiskelijoiden negatiivisia, jopa ahdistavia kokemuksia matematiikassa hyvin menestynyt opiskelija saattaa alkaa pohtia muistojaan, käsityksiään ja toimintojaan uudesta näkökulmasta. Myös 7) luokanopettajakoulutukseen sisältyvillä matematiikan perusopinnoilla näyttää olevan merkitystä muutoksen edistäjänä (ks. myös Pietilä 2002).

Tarkasteltaessa edellä mainittua luetteloa huomataan, että kaikki keskeiset muutosta edistävät tekijät voidaan palauttaa luokanlehtorin, didaktiikan lehtorin ja samassa luokassa opettavien opiskelijoiden ohjausyhteisöön: Tehokas ohjausyhteisö painottaa roolien ja näkökulmien vaihtoa (mm. asettumista oppilaan asemaan), opetuskokemusten reflektointia, toimintavälineiden käyttöä, muistikuvien työstämistä sekä ideoiden siirtämistä opiskelijalta toiselle sekä oppiaineesta toiseen. Luokanlehtorin ja didaktiikan lehtorin välisestä työnjaosta riippuu, mitä asioita käsitellään matematiikan perusopinnoissa ja mitä luokanlehtorien ryhmäohjauksissa ja muussa ohjauksessa. Toisaalta on hyvä, että tietyt muutosta edistävät tekijät tulevat esille usealta eri taholta. Matematiikan kurssilla painotettiin etenkin oppisisällön matemaattista analysointia, toimintavälineiden käyttöä, opetuskokemusten reflektointia sekä muistikuvien käsittelyä. Sirpan ja Venlan luokanlehtori sovelsi ohjauksessaan kaikkia muita muutostekijöitä paitsi muistikuvien käsittelyä.

Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys

Luokanlehtorilla ja luokassa vallitsevalla matemaattisella kulttuurilla on ilmeisen keskeinen merkitys sille, millaisia muutoksia opiskelijan matematiikkakuvassa ja opetuskäytännöissä tapahtuu opetusharjoittelun aikana. Jos opiskelija saa riittävästi tukea luokanlehtorilta opetuksen ennakkosuunnittelussa sekä palautteen kautta, niin muutosprosessi opettajajohtoisuudesta oppilaskeskeisempään, ongelmakeskeisempään ja toiminnallisempaan suuntaan voi olla merkittävä. Pääosin myönteisiä opetus- ja oppimiskokemuksia saaneet opiskelijat yleensä korostivat hyviä suhteita oppilaisiin, ja oppilaiden antamalla myönteisellä palautteella näytti olleen keskeinen merkitys heidän itsearvostuksensa kehittymisessä. Opettajakeskeiseen lähestymistapaan usein liittyi melko etäinen suhtautuminen oppilaisiin ja osittain kriittiset arviot oppilaista. Myös luokan matemaattisella kulttuurilla näytti olleen keskeinen merkitys opiskelijoiden opetuskäytännöissä. Jos oppilaat olivat tottuneet toiminnalliseen ja ongelmakeskeiseen

opetukseen, he eivät yleensä jaksaneet seurata opettajakeskeistä opetusta. Toiminnallisilla työtavoilla saattoi olla merkitystä työrauhaongelmien vähentämisessä.

Useat tutkimukset korostavat ohjaavan opettajan luottamuksellisen ja kunnioittavan suhteen sekä yhteisten keskustelujen merkitystä opiskelijan kehittymiselle (ks. mm. Johnston 1994; Borko & Mayfield 1995). Opetusharjoittelun ohjaajalla on keskeinen merkitys sille, millaisia mahdollisuuksia opiskelijalle tarjoutuu itsensä toteuttamiseen (Korpinen 1993, 54). Opiskelijat näkevät ohjaavan opettajan parhaimmillaan oppimisen ohjailijana ja kasvun tukijana (Talvitie 1996, 256). Myös Jyrhämän (2002) tutkimuksessa vuorovaikutuksen laatu nousi keskeiseksi tekijäksi ohjaussuhteessa.

Ojanen jaottelee ohjauksen dialogisuuden avoimeksi tai tekniseksi. Avoimessa dialogissa korostuvat yhteinen ihmettely ja tutkiva asenne, johon samalla liittyy toisen kunnioittaminen. Vuorokuuntelu nähdään tärkeämpänä kuin vuoropuhelu. Teknisessä dialogissa painottuu tietäminen ja ihmettely nähdään pikemminkin tietämättömyytenä. (Ojanen 2000, 64-65.) Vaikka Ojasen soveltama jaottelu on hyödyllinen, voidaan aiheellisesti kysyä, on tekninen dialogi, jossa asiantuntija siirtää tietoa novisille dialogia ollenkaan sanan varsinaisessa merkityksessä. Avoin dialogi sopii hyvin symbolisen interaktionismin ja sosiokonstruktivistiseen viitekehykseen. Sitä kautta myös ohjaaja voi tunnustaa tietämättömyytensä ja samalla oppii. Samalla yhteisössä voidaan puhua jaetuista merkityksistä.

Sirpan ja Venlan harjoitteluluokan lehtori näytti tehokkaasti hyödyntävän konkreettisia neuvoja ohjauksessaan. Etenkin roolinottokyvyn tarpeellisuutta korostava toimintaohje ”asetu oppilaan asemaan tehdessäsi tuntisuunnitelmaa” näytti tehokkaasti suuntaavan opiskelijoiden uskomuksia oppilaskeskeisempään suuntaan. Jyrhämä (2002) toteaaakin perustellusti, että opetusta koskevia reseptejä voidaan käyttää ohjauksessa älyllisinä työvälineinä ja niillä saattaa olla sopivassa opiskelijan kehitysvaiheessa olla keskeinen merkitys hänen edetessään kohti itseohjautuvuutta ja omaa praktista teoriaa. Mielestäni tietynlainen paradoksi on, että opiskelija ei yleensä muuta opettajakeskeistä opetusta oppilaskeskeisempään suuntaan ilman selkeää ohjausta. Ohjaaja ei voi kuitenkaan opettaa muutoksen kannalta keskeisimpiä asioita, vaan opiskelijan pitää hahmottaa ne itse ja omaksua lähtökohtiensa mukaisesti (Keiny 1994).

Toisaalta reseptien käytössä on omat vaaransakin. Calderheadin ja Robsonin tutkimuksessa 12:lle ensimmäisen vuoden opiskelijalle esitettiin ennen opetustuntien suunnittelua luovan kirjoittamisen tuntia käsitellyt video. Se herätti ihastusta monissa, ja tuotti sellaisen oppitunnin imagen, jota he toistivat suoraan omassa opetuksessaan ottamatta huomioon oppilaiden erilaista ikää, kykyjä ja kiinnostuksen kohteita. Opiskelijat näyttivät pitävän joitakin muodostuneita mielikuvia tunneista ”resepteinä”: heiltä puuttui kyky muunnella niitä joustavasti. Opettajakeskeisyys tuli esille siinä, että usein opiskelijat kuvasivat omia toimintojaan, ja he kiinnittivät hyvin vähän huomiota oppilaan toimintoihin. (Calderhead & Robson 1991, 6.) Samantyyppinen ilmiö tuli esille myös väitöskirjani aineistossa. Monet opiskelijat hyödynsivät historian perusopinnoissa painotettua alkumotivoinnin merkitystä myös laatiessaan

matematiikan tuntisuunnitelmia. Ongelmana oli se, että kaikki eivät kykene joustavasti hyödyntämään historian oppitunnin mielikuvaa muihin oppiaineisiin, vaan osa toteuttaa sitä kaavamaisesti. Osa on ymmärtänyt motivoinnin yksipuolisesti ja saattaa ylikorostaa sen merkitystä muiden opetukseen liittyvien käytäntöjen kustannuksella. Tästä esimerkkinä Irja, joka painotti ensimmäisen opiskeluvuoden merkitystä ideoiden lähteenä ja toistaa useaan kertaan motivoinnin merkitystä oppitunnin suunnittelussa. Seuraava Irjan haastattelusta poimittu episodi osoittaa, miten hän näytti pitävän oppilaiden motivointia eräänlaisena patenttiratkaisuna lähes kaikkiin opetuksessa esiintyviin puutteisiin:

"... En minä tienny, että tuntiin kuuluu semmonen motivointi. Että minä vaan ihmettelin, että mistä syystä jotku tunnit on niinkö mielenkiintoisempia. En minä tajunnu sitä, että sehän täytyy oppilas täytyy motivoija jollaki lailla. Ja sitte kumminki nytkö tulin tänne, niin tajusin, että kuinka suuri merkitys sillä on, kumulla on itellä jääny puuttumaan se motivointi." (ote Irjan haastattelusta)

Muilla samassa luokassa opettavilla opiskelijoilla oli tärkeä merkitys opiskelijoiden kehittymiselle. Jos henkilösuhteet olivat kunnossa – kuten Sirpan ja Venlan tapauksissa tapahtui - niin jaksojen suunnittelu yhdessä, ideoiden vaihto sekä rakentavat palautteet hyödyttivät kaikkia asianomaisia (ks. myös Talvitie 1996, 258). Hankalin tilanne oli silloin, jos opiskelija koki, että ei ole saanut tukea luokanlehtorilta eikä muilta opiskelijoilta. Tällöin negatiivisten kokemusten käsittely saattoi jäädä vähäiseksi.

Matematiikkauskomusten muutosta tarkastelevat mallit

Useiden opettajan matematiikkauskomusten muutosta tarkastelevien mallien rajoituksena on, että ne painottavat pääosin kognitiivisia seikkoja, vaikka ilmiötä tulisi käsitteellistää osana sosiaalista oppimista sekä ottaa huomioon myös affektiivisten tekijöiden merkitys. Merkittävä kasvatuksellinen muutos edellyttää muutoksia opettajan uskomuksissa, opetustyylyssä sekä hänen käyttämässään materiaaleissa, ja tämä voi toteutua vain sosiaalisessa kontekstissa tapahtuvan persoonallisen kehityksen kautta (Fullan 1991, 132). Sosiaalisen konstruktivismin mukainen lähestymistapa (mm. Simon 1997) korostaa opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta, keskusteluja matemaattisista ajatuksista sekä sisällöistä ja matemaattisen kulttuurin luomista koululuokkaan. Sosio-kulttuurisen suuntauksen (mm. Stein & Brown 1997), joka pitää opettajayhteisön - ja laajemminkin kulttuuristen tekijöiden - merkitystä ensisijaisena tekijänä muutoksessa.

Muutos matematiikkauskomuksissa ei välttämättä merkitse muutosta opetuskäytännöissä (Vacc & Bright 1999). Näyttää siltä, että muutosprosessissa yhteisöjen ja niiden sisällä käytyjen diskurssien merkitys on keskeinen (Wood & Bennet 2000). Normit tarkoittavat tulkintoja, jotka tulevat normatiivisiksi ryhmän tai yhteisön sisällä, ja niitä vuorovaikutusten normatiivisia aspekteja, jotka ovat erityisiä matematiikassa, kutsutaan sosiomatematiikaksi normeiksi (Yackel 2001). Tarkastellessani muutosprosessia painotan ohjausyhteisön (diskurssiyhteisön)

sosiomatemattisten normien sekä luokan matemaattisen mikrokulttuurin merkitystä. Monipuolisen matematiikauksetusten muutosta kuvaavan ja selittävän mallin konstruointi kuitenkin vaatii lisää tutkimusta.

Opetusharjoittelun yksilöllistämisen merkitys muutoksen edistäjänä

Jyrhämä korostaa aiheellisesti ohjaajan tavoitetietoisuuden merkitystä. Ohjaajan tulee osata hahmottaa opetuksen kokonaisuus ja järjestää yksittäiset opetustapahtumat pedagogisesti tarkoituksenmukaisesti. Opiskelijan kehitysvaiheen analysoiminen on tärkeä lähtökohta ohjaukselle. Ohjaaja määrittää yksilötavoitteet yksittäisen opiskelijan suhteen ja yleisemmät tavoitteet koko opiskelijaryhmän suhteen. (Jyrhämä 2002, 50.)

Painotin myös väitöskirjani johtopäätöksissä sitä, että opetusharjoittelun ohjaajien pitäisi tuntea nykyistä paremmin opiskelijan kouluaikaisia muistoja ja hänen merkittäviä positiivisia ja negatiivisia opetus- ja oppimiskokemuksiaan aiempien opetusharjoittelujen ajalta (Kaasila 2000). Eräs tapa tämän periaatteen toteuttamiseksi on se, että kukin opiskelija pitää ensimmäisen vuoden Ainedidaktiikka 1 - opetusharjoittelusta alkaen harjoittelukansiota, johon hän kokoaisi kunkin opetusharjoittelun itsearviointilomakkeet. Opetusharjoittelun ohjaavat tutustuvat kansion avulla opiskelijan aiempiin opetuskokemuksiin ja suuntaavat hänen ohjaukseen tämän mukaisesti. Harjoittelukansio otettiin Lapin yliopistossa käyttöön lukuvuodesta 2001 - 2002 alkaen.

Hyödynnän tätä uudistusta kahdella tavalla: Ensinnäkin analysoin opiskelijoiden laatimia itsearviointeja. Samalla minua kiinnostaa se, miten hyvin opiskelijat osaavat hyödyntää eri oppiaineiden didaktiikan kurseilta saamia tietoja muiden oppiaineiden opetuksessa. Toiseksi kysyn opiskelijoilta, harjoittelukoulun luokanlehtoreilta sekä didaktikoilta heidän käsityksiään ja kokemuksiaan harjoittelukansion käytöstä ohjauksen ja itsearvioinnin apuvälineenä.

Kaikki opiskelijat laativat AD 2 –opetusharjoitteluun liittyen matematiikan portfolion, joka sisältää mm. matematiikan jaksosuunnitelman, tuntisuunnitelmat ja niihin liittyvät itsearvioinnit, arvion kolmen luokan oppilaan edistymisestä matematiikan jakson aikana sekä pohdinnat tenttikirjojen artikkelien sisältämistä ajatuksista. Lisäksi osa opiskelijoista on pitänyt oppimispäiväkirjaa matematiikan perusopintoihin liittyen, ja pyrin niiden avulla selvittämään opiskelijoiden esiymmärryksiä keskeisistä ala-asteen oppisisällöistä ja samalla kehittämään näiden pohjalta opintojen sisältöjä.

Tutkimustehtävät

Syvennän tässä tutkimussuunnitelmassa väitöskirjassani käsittelemiäni teemoja. Keskeisiä tutkimustehtäviä ovat seuraavat:

- 1) Millä tavalla luokanopettajaopiskelijan matematiikkakuva ja matematiikan opetuskäytännöt muuttuvat opettajankoulutuksen aikana?
 - 1 a) Minkälaisia muutoksia luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuvassa ja opetuskäytännöissä tapahtuu opettajankoulutuksen aikana?
 - 1 b) Millainen ohjausyhteisö edistää opiskelijan matematiikkakuvassa ja opetuskäytännöissä tapahtuvia muutoksia?
- 2) Millä tavalla opiskelija hyödyntää jonkin oppiaineen opetuksessa soveltamiaan pedagogisia ideoita toisen oppiaineen (esim. matematiikan) opetuksessa?
- 3) Minkälainen tulkintamalli kuvailee ja selittää muutosta, joka tapahtuu luokanopettajaopiskelijan matematiikkakuvassa ja opetuskäytännöissä?

Tutkimushenkilöt

Tutkimushenkilöni ovat 59 Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa syksyllä 2001 aloittanutta opiskelijaa, jotka ovat parhaillaan suorittamassa Ainedidaktiikka 2 opetusharjoittelua sekä 4 Lapin yliopiston harjoittelukoulun luokanlehtoria. Valitsin AD 1 -itsearviointi-lomakkeiden sekä syyslukukaudella 2002 matematiikan harjoituksissa tapahtuneen observoinnin perusteella harkinnanvaraisesti yksityiskohtaisempaan seurantaan ja haastatteluun neljässä eri luokassa opettavat 12 opiskelijaa sekä näiden luokkien luokanlehtorit.. Yhtenä kriteerinä oli, että kussakin luokassa on sekä opettaja- että oppilaskeskeisiä uskomuksia sisäistäneitä opiskelijoita. Toisena kriteerinä oli, että opiskelijoiden välinen yhteistyö sujui hyvin heidän laatiessaan jaksosuunnitelmia matematiikan harjoituksissa.

Tutkimusaineisto

Opiskelijoiden Ainedidaktiikka 1 –opetusharjoittelun lopussa palauttamat tammikuussa 2002 palauttamat itsearviointilomakkeet (n = 59)

Opiskelijoiden Ainedidaktiikka 2 –opetusharjoittelun lopussa joulukuussa 2002 jaetut itsearviointilomakkeet (n = 55)

Opiskelijoiden Ainedidaktiikka 2 –opetusharjoittelun lopussa joulukuussa 2002 palauttamat opetusharjoittelun arviointilomakkeet (n = 49)

Opiskelijoiden AD 2:n yhteydessä laatimat matematiikan jakso- ja tuntisuunnitelmat (n = 12)

Opiskelijoiden laatimat matematiikan portfoliot (n = 12)

Opiskelijoiden haastattelu AD 2:n lopussa (n = 12)

Luokanlehtorien haastattelut (n = 4)

Itsearviointilomakkeessa (KS. LIITE 1) opiskelija arvioi koulun arviointiasteikkoa 4 - 10 käyttäen, minkä tason hän on saavuttanut AD 2:n (AD 1:n) aikana tarkastellessaan opetustaan kokonaisuutena. Kysymyksessä 2 opiskelijaa pyydettiin arvioimaan osaamistaan eri kasvatuksen ja opetuksen osa-alueella käyttämällä kouluasteikkoa 4-10. Näitä ovat opetuksen suunnittelu; opetusmenetelmät; opetustilanneajattelu; evaluointi; kasvatuksen teoria sekä arvokysymykset. Opetuksen suunnitteluun liittyvät oppitunnin suunnittelu, opetusjakson suunnittelu, opetettavan aineksen hallinta ja jäsentäminen sekä tavoiteajattelun omaksuminen. Opetusmenetelmiin sisältyvät komponentit ovat oppilaskeskeisten opetusmenetelmien käyttö, oppilaan tutkijantaitojen kehittäminen, opetuksen eriyttäminen sekä eheyttäminen. Opetustilanneajatteluun liittyvät joustavuus suhteessa tuntisuunnitelmaan, vuorovaikutus oppilaiden kanssa sekä kasvatuksellisten keinojen käyttäminen luokassa. Evaluoinnin komponentteja ovat oman toiminnan arviointi (itsearviointi) sekä taito arvioida oppilaan oppimista opetusjakson aikana. Lisäksi lomakkeessa tulevat esille kasvatuksen arvokysymykset sekä taito soveltaa kasvatustieteen teorioita käytäntöön. Kaikkiaan AD 2:n ja AD 1:n keskeiset tavoitteet korostuvat itsearviointilomakkeen kysymyksissä.

Tehtävässä kolme opiskelijan tuli valita edellä mainituista osa-alueista kaksi, kolme tai neljä, joiden kohdalla hän kokee kehittyneensä eniten AD 2:n aikana sekä perustella valintansa. Seuraavassa kohdassa hänen piti valita samoista osa-alueista kaksi, kolme tai neljä, joiden kohdalla hänellä on tarvetta kehittyä eniten seuraavissa opetusharjoitteluissa.

Tehtävässä 5 opiskelijaa pyydettiin kertomaan esimerkkejä didaktisista (pedagogisista) oivalluksista, joita hän koko opetusharjoittelun aikana ja kohdassa 6 hänen piti kertoa sellaisesta positiivisesta ja/tai negatiivisesta kokemuksesta tai tapahtumasta, joka on

jäänyt päällimmäisen mieleen opetusharjoittelun ajalta. Näiden kysymysten tavoitteena on saada narratiivista tietoa pienoiskertomuksen tai ydinepisodin muodossa. Haastattelussa pyysin opiskelijaa kertomaan laajemmin hänen kirjoittamastaan oivalluksesta tai kokemuksesta.

Haastattelussa kysyin opiskelijoilta seuraavista teemoista: Kerro parhaiten onnistuneesta matematiikan tunnista. Kerro sellaisesta matematiikan tunnista, johon et ollut tyytyväinen tai jossa oli eniten kehittämistä. Millainen kuva sinulle jäi matematiikasta kouluajanasi? Miten arviot aineenhallintaasi (matematiikassa)? Mitä kahta ainetta opetit AD 2:ssa matematiikan lisäksi? Käytitkö näissä aineissa joitakin samoja pedagogisia ideoita (esim. työtavat) kuin matematiikan tunneilla? Miten opiskelijoiden välinen yhteistyö sujui harjoitteluluokassasi? Kerro konkreettisia esimerkkejä. Miten koit luokanlehtorin ohjauksen? Millä tavalla luokanlehtori hyödynsi ohjauksessaan AD 1 –itsearviointilomakettasi? Pyysin opiskelijoilta myös tarkennusta tai laajennusta vastauksiin, joita he olivat kirjoittaneet AD 2 –itsearviointilomakkeeseen. Haastattelun lopuksi kysyin vielä opiskelijalta, mitä muita opetusharjoitteluun liittyviä seikkoja hän haluaa tuoda esille.

Opiskelijat täyttivät opetusharjoittelun päätyttyä myös viisisivuisen kyselylomakkeen, jossa heiltä kysyttiin numeerista ja sanallista arviota mm. toisen vuoden eri perusopintojen hyödyllisyydestä opetusharjoittelun kannalta, luokanlehtorin ja didaktiikan lehtorien ohjauksen toimivuudesta, yhteistyön sujuvuudesta toisten samassa luokassa opettaneiden opiskelijoiden kanssa sekä kokonaisarviota opetusharjoittelun onnistumisesta. Heidän piti myös arvioida, missä kahdessa aineessa he tuntevat, että heillä on parhaat ja missä kahdessa aineessa heikoimmat valmiudet opettaa. (Kyselylomake on samantyyppinen, jota on käytetty aiempina vuosina AD 1:n ja AD 2:n yhteydessä). Opiskelijat palauttivat kyselylomakkeet nimettömänä. Tulen raporttoimaan tutkimuksen tuloksista useassa eri artikkelissa.

Lähteet

- Bauersfeld, H. 1995. The Structuring of the Structures: Development and Function of Mathematizing as a Social Practice. In Steffe, L. & Gale, J. (Eds.) *Constructivism in Education*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale. New Jersey, 137-158.
- Blumer, H. 1969. *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. University of California Press. London.
- Borko, H. & Mayfield, V. 1995. The Roles of the Cooperating Teacher and University Supervisor in Learning to Teach. *Teaching & Teacher Education* 11 (5), 501-518.
- Brown, C. & Borko, H. 1992. Becoming a Mathematics Teacher. In Grouws, D. (Ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. A Project of NCTM*. Macmillan Publ. Comp. New York, 209-239.
- Calderhead, J. 1988. *Teachers' Professional Learning*. Falmer Press. London.
- Calderhead, J. & Robson, M. 1991. Images of Teaching: Student Teachers' Early Conceptions of Classroom Practice. *Teaching & Teacher Education* 7 (1), 1-8.

- Carroll, J. 1994. What Makes a Person Mathsphobic? A Case Study Investigating Affective, Cognitive and Social Aspects of a Trainee Teacher's Mathematical Understanding and Thinking. *Mathematics Education Research Journal* 6 (2), 131-143.
- Cobb, P. & Bauersfeld, H. 1995. Introduction: The Coordination of Psychological and Sociological Perspectives in Mathematics Education. In Cobb, P. & Bauersfeld, H. (Eds.). *The Emergence of Mathematical Meaning. Interaction in Classroom Cultures*. Lawrence Erlbaum Ass.Hillsdale. New Jersey, 1-16.
- Fullan, M. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press. New York.
- Gellert, U. 2000. Mathematics Instruction in Safe Space: Prospective Elementary Teachers' Views of Mathematics Education. *Journal of Mathematics Teacher Education* 3 (3), 251-270.
- Harré, R. 1979. *Social Being. A Theory for Social Psychology*. Basil Blackwell. Oxford.
- Huinker, D. & Madison, S. 1995. The Struggles of Kay and Aaron: Mathematics Minors in Constructivist Paradigm of Elementary Mathematics Instruction. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. April 1995. San Francisco.
- Jarvis, P. 1987. Meaningful and Meaningless Experience: Toward an Analysis of Learning From Life. *Adult Education Quarterly* 37 (3), 164-172.
- Johnston, S. 1994. Conversations with Student Teachers - Enhancing the Dialogue of Learning to Teach. *Teaching & Teacher Education* 10 (1), 71-78.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 236.
- Kaasila, R. 2000. "Eläydyin oppilaiden asemaan". Luokanopettajaksi opiskelevien kouluaikeisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsitysten ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 32. Rovaniemi.
- Kaasila, R. 2001. Change in Preservice Teachers' Conceptions on Mathematics Teaching and in Instructional Practices. In Soro, R. (ed.) *Current State of Research on Mathematical Beliefs X*, University of Turku. Department of Teacher Education. Pre-Print nr. 1, 33-40.
- Keiny, S. 1994. Constructivism and Teachers' Professional Development. *Teaching & Teacher Education* 10 (2), 157-167.
- Krokkfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 171.
- LaBoskey, V. 1993. A Conceptual Framework for Reflection in Preservice Teacher Education. In Calderhead, J. & Gates, P. (Eds.) *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. Falmer Press. London, 23-38.
- Lindgren, S. 1997. Prospective Teachers' Math View and Instructional Practices. An Analysis of Four Cases. In Törner, G. (Ed.). *Current State of Research on Mathematical Beliefs IV*. Proceedings of the MAVI-4 Workshop. Schriftenreihe Des Fachbereichs Mathematik. SM-DU 383. Gerhard-Mercator-University Duisburg, 79-86.

- Mead, G. 1962 (1934). *Mind, Self & Society*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Ojanen, S. 2000. *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä*. Palmenia-kustannus. Helsinki.
- Pehkonen, E. & Furinghetti, F. 2001. Problem on the Use of the Concepts "Belief" and "Conception". In Soro, R. (ed.) *Current State of Research on Mathematical Beliefs X*. University of Turku. Department of Teacher Education. Pre-Print nr. 1, 47-54.
- Pehkonen, E. & Törner, G. 1999. Teachers' Professional Development: What are the Key Change Factors for Mathematics Teachers? *European Journal of Teacher Education*, 22 (2/3), 259-275.
- Pehkonen, E. & Pietilä, A. 2002. Uskomukset oppimisen ja opettamisen piilovaikuttajina. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja, B 71, 39-62.
- Pietilä, A. 2002. Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuva: matematiikkakokemukset matematiikkakuvan muodostajina. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 238.
- Polkinghorne, D. 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. State University of New York Press.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. In Hatch, J. Wisniewski, R. (Eds.) *Life History and Narrative*. Falmer Press. London, 5-23.
- Ricoeur, P. 1983. *Time and Narrative*. Vol. 1. The University of Chicago Press. Chicago.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books. New York.
- Simon, M. 1995. Reconstructing Mathematical Pedagogy from a Constructivist Perspective. *Journal for Research in Mathematics Education* 26 (2), 114-145.
- Simon, M. 1997. Developing New Models of Mathematics Teaching: An Imperative for Research on Mathematics Teacher Development. In Fennema, E. & Nelson, B. (Eds.) *Mathematics Teachers in Transition*. Lawrence Erlbaum Ass. New Jersey, 55-86.
- Stein, M. & Brown, C. 1997. Teacher Learning in Social Context: Integrating Collaborative and Instructional Processes with the Study of Teacher Change. In Fennema, E. & Nelson, B. (Eds.) *Mathematics Teachers in Transition*. Lawrence Erlbaum Ass. New Jersey, 155 -192.
- Strang, T. 1993. Avoimuuden kokeilua ensiluokkalaisten matematiikan opetuksessa. Teoksessa Paasonen, J., Pehkonen, E. & Leino, J. (toim.) *Matematiikan opetus ja konstruktivismi - teoriaa ja käytäntöä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 116, 132-140.
- Talvitie, U. 1996. Opetusarjoittelun ohjaus muutoksen käynnistäjänä opettajankoulutuksessa. *Kasvatus* 27 (3), 251-260.
- Vacc, N. & Bright, G. 1999. Elementary Preservice Teachers's Changing Beliefs and Instructional Use of Children's Mathematical Thinking. *Journal for Research in Mathematics Education* 30 (1), 89-110.

- Wood, E. & Bennett, N. 2000. Changing Theories, Changing Practice: Exploring Early Childhood Teachers' Professional Learning. *Teaching and Teacher Education*. 16 (5- 6), 635 - 647.
- Yackel, E. 2001. Explanation, Justification and Argumentation in Mathematics Classrooms. *Proceedings of the PME25 -Conference*. Vol. 1. University of Utrecht.
- Zeichner, K. & Core, J. 1990. Teacher Socialization. In Houston, W. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan. New York, 329-348.

LIITE 1: AD 2 –itsearviointilomake**Itsearviointilomake / AD 2 Opiskelijan nimi:** _____

(sisällytetään harjoittelukansioon)

1) Arvioi koulun arviointiasteikkoa 4 - 10 käyttäen, minkä tason olet mielestäsi saavuttanut AD 2:n aikana tarkastellessasi **opetustasi kokonaisuutena**:

| | | | | | | | |
|--------|---|---|---|------------|---|----|--|
| heikko | | | | kiitettävä | | | |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |

2) Arvioi koulun arviointiasteikkoa 4 - 10 käyttäen, minkä tason olet mielestäsi saavuttanut AD 2:n aikana **seuraavien opetuksen kannalta keskeisten osa-alueiden suhteen**:

| | heikko | | | | kiitettävä | | | |
|---|--------|---|---|---|------------|---|----|--|
| | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Oppitunnin suunnittelu | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Opetusjakson suunnittelu | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Opetettavan aineksen hallinta ja jäsentäminen | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Tavoiteajattelun omaksuminen | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Oppilaskeskeisten opetusmenetelmien käyttö | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Oppilaan tutkijantaitojen kehittäminen | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Oman toiminnan arviointi (itsearviointi) | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Joustavuus suhteessa tuntisuunnitelmaan | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Taito arvioida oppilaiden oppimista opetusjakson aikana | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Opetuksen eriyttäminen | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Opetuksen eheyttäminen | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Vuorovaikutus oppilaiden kanssa | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Taito soveltaa kasvatuksen teorioita käytäntöön | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Kasvatuksellisten keinojen käyttäminen luokassa | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Kasvatuksen arvokysymykset | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| Ongelmaoppilaiden auttaminen | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |

3) Valitse yllä olevista osa-alueista (ks. tehtävä 2) kaksi, kolme tai neljä, joiden kohdalla näet kehittyneesi eniten AD 2:n aikana. Perustele valintasi.

4) Valitse edellisellä sivulla olevista osa-alueista (ks. tehtävä 2) kaksi, kolme tai neljä, joiden kohdalla sinulla on tarvetta kehittyä eniten seuraavissa opetusharjoitteluissa. Perustele valintasi. (Jatka tarvittaessa takasivulla.)

5) Kerro esimerkkejä didaktisista (pedagogisista) oivalluksista, joita koit AD 2:n aikana.

6) Kerro sellaisesta (positiivisesta ja/tai negatiivisesta) kokemuksesta tai tapahtumasta, joka on jäänyt päällimmäisenä mieleesi AD 2:n ajalta. (Jatka tarvittaessa vastaustasi takasivulla.)

LISÄÄ HAUISTA

Asiatekstistä oppiminen peruskoulun päättyessä

Seija Kairavuori

Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos

Tutkimustehtävän tausta

1990-luvulla kasvatusalalla keskusteltiin vilkkaasti peruskoulun tiedollisen kasvatuksen tilasta, ennen kaikkea vallitsevista oppimis- ja tiedonkäsitteistä. Peruskoulun väitettiin kriittisimpien arvioiden mukaan jakavan runsaasti irrallisia, sellaisina merkityksettömiä tiedon osia ja palkitsevan oppilaita nopeasti automatisoituvista, puutteelliseen ymmärrykseen perustuvista suorituksista. Oppimisen pirstaleisuuden ja pinnallisuuden (Lehtinen et al. 1990, Lehtinen 1989, Kurki 1990, Leino 1990, Mehtäläinen 1992) lisäksi ongelmiin liitettiin staattinen ja passiivinen käsitys tiedosta (Voutilainen et al. 1990, Hemanus 1990). Ajattelutaitojen ja kriittisyyden kehittämisen sijaan koulussa joidenkin arvioiden mukaan keskityttiin faktojen passiiviseen vastaanottamiseen. Materiaaliset eli sisältöihin liittyvät tavoitteet näyttivät korostuneen opetustapahtumassa formaalisten kustannuksella.

Halusin liittyä tutkijana keskusteluun peruskoulun tiedollisesta kasvatuksesta ja opetustapahtuman kehittämiskokemuksista, mikä johti monivuotiseen tutkimushankkeeseen yhteistyössä Opetushallituksen käynnistämän tiedollisen kasvatuksen formaalisten tavoitteiden kehittämiskokeilun (FOTAn) tutkijoiden kanssa. Rajasin laajasta problematiikasta tutkittavaksi yhden keskeisistä oppimisen muodoista peruskoulussa, asiatekstistä oppimisen. Lähes jokaisen oppiaineen opetukseen ja arviointiin liittyy kirjallista materiaalia, usein juuri asiatekstiä. Koska asiatekstin asema on tiedollisessa kasvatuksessa keskeinen, sitä tutkimalla saadaan monen oppiaineen kannalta kiinnostavaa tietoa ja voidaan vetää johtopäätöksiä tärkeäksi nähtyjen tavoitteiden toteutumisesta tällä kasvatuksen alueella. Tutkin asiatekstistä oppimisen laatua peruskoulun loppuvaiheessa, luokilla 7-9, jolloin taidon merkitys koulutyössä entisestään kasvaa ja jolloin myös tiedollisen kasvatuksen tavoitteiden arviointi kaikessa vaativuudessaan on ajankohtaista. Kyseessä on myös oppilaille tärkeä jatko-opintovalmius ja yhteiskunnassa laajemminkin merkittävä vaikuttamisen muoto.

Tutkimuskokonaisuuteen liittyneen väitöskirjani HAUKI ON KALA (1996) päätulosten mukaan oppimisen laadun kritiikki osoittautui aiheelliseksi. Puolella seitsemäsluokkalaisista asiatekstistä oppiminen oli strategialtaan jäsentymätöntä tai heikosti tiedostettua, laadultaan pinnallista ja hajanaista. Kehitettävää ilmeni erityisesti tiedollisen kasvatuksen formaalisten tavoitteiden alueella, kuten päättelyssä, kriittisyydessä, oman pohdinnan ja johtopäätösten esittämisessä. Tulokset herättivät runsaasti huomiota tiedotusvälineissä, mikä tulosten suunnan ohella kannusti saattamaan seurannan loppuun. Esittelen tässä kirjoituksessa tutkimuskokonaisuuden idean lisäksi poimintoja seurannan päätösraportin LISÄÄ HAUISTA (Kairavuori 2002) keskeisimmistä tuloksista. Varsinainen raportti kuvaa yksityiskohtaisemmin

asiatekstistä oppimisen laadun kehityksen luokilla 7-9 kuudella peruskoulun luokalla, joista yhdellä toteutettiin FOTA-kokeilussa kehitettyä opetussuunnitelmaa.

Seurannan asetelma

Tutkimusasetelman taustalla oleviin käsityksiin tutkittavan ilmiön luonteesta sekä niihin kytkeytyviin valintoihin lähestymistavassa voi tutustua tätä esitystä perusteellisemmin aikaisemmista julkaisuista (esim. Kairavuori 1995, 1996, 1997, 1999, 2002). Lähestyn asiatekstistä oppimista ilmiönä tukeutuen konstruktivistisen tarkastelutavan perusnäkemysihin oppimisesta intentionaalisen merkityksen rakentamisprosessina, jolla on tässä tapauksessa erityinen lingvistinen kontekstinsa (teksti, sen ominaisuudet), situationaalinen kontekstinsa (tekstin lisäksi tapahtumaan osallistuvat henkilöt, tilanteeseen liittyvät ennako-oletukset sekä joukko näissä puitteissa välittömästi vaikuttavia tilannetekijöitä) sekä sosiokulttuurinen kontekstinsa (Kairavuori 1996). Tarkastelu rajautuu peruskoulussa tapahtuvaan oppimiseen, jolloin ilmiö problematisoituu myös osana opetustapahtuman kokonaisuutta, sen toivottuna lopputuloksena. Tällöin olennaisiksi nousevat myös opetustapahtumalle asetetut tavoitteet. Edellisten lähtökohtien polttopisteeksi muodostuvat oppilaan omaan oppimiseensa koulun kontekstissa sisäistämät intentiot ja toimintatavat suhteessa yhteisesti tärkeäksi nähtyihin tavoitteisiin.

Kuvaan asiatekstistä oppimisen laadullisia eroja asetelmassa strategiana, jonka määrittelyssä (Kairavuori 1996) olennaisiksi nousivat kysymykset intentiosta ja menettelytavasta oppimistilanteessa. Strategia kuvaa oppimista intentionaalisenä toimintana tietyn tehtävätyypin ja tilanteen kontekstissa, ei esimerkiksi yli tehtävätyyppien yleistettävänä persoonallisuuden piirteenä (vrt. oppimistyylin käsite). Kontekstia määrittävät erityisesti valittu tekstityyppi ja osallisuus peruskoulun tavoitteelliseen opetustapahtumaan. Oleelliset kysymykset strategian kuvaamisessa ovat: 1) mihin oppilas pyrkii oppimistilanteessa, 2) miten hän käytännössä menettelee saavuttaaksensa tavoitteensa ja 3) miten hän ajattelee toimivansa oppimistilanteessa. Strategian valinta on tilannesidonnaista, joten asetelma kattaa strategian kuvauksen ohella tehtävän ja tilanteen merkityksen tutkimisen sekä aikaisemman tutkimuksen perusteella mielenkiintoisten oppijaan liittyvien taustatietojen tarkastelun. Yhdeksännen aineistossa taustatietoja ovat oppilaan sukupuoli, kotitausta, luokka, koulu, koulumenestys ja äidinkielen taidot.

Kuvaan strategiaa horisontaalisesti kolmen samassa asiatekstistä oppimisen prosessissa syntyneen aineiston avulla. Ensinnäkin, problematisoin tekstiin opiskeluvaiheessa tehdyt merkinnät pyrkimyksenä erotella olennainen aines vähemmän tärkeästä ja kohdistaa huomio tärkeiksi koettujen asioiden opiskeluun (mm. Wade & Trathen 1989, Reynolds & Shirey 1988). Koska instruktiossa on ohjattu kullekin kyseisessä kontekstissa tavanomaiseen opiskeluun, sisällön arvottamisia ja fokusointeja voidaan lähestyä heijastumina koulussa arvokkaaksi koetusta oppimisesta. Toiseksi, muistinvaraisen kirjoitelman analysointi pohjaa puolestaan siihen ajatukseen (Marton 1988), että oppimistuotosta voidaan lähestyä

reflektiona sekä siitä mihin oppimisessa on pyritty että miten on menetelty. Analyysin kysymykset, mitä tekstistä opitaan ja miten tekstiä opiskellaan, palautuvat sekä strategian käsiteanalyysiin että tiedollisen kasvatuksen evaluatioon. Kolmas ulottuvuus asetelmassa on oppilaiden opiskelukuvausten analyysi, mikä perustuu käsiteanalyysiin (strategian käsite sekä kysymys oppimisen tietoisuudesta ja säätelystä; metakognitiot) ja aikaisempiin tuloksiin strategian jäsentyneisyydestä tutkittavassa ikävaiheessa.

Toimiva, validoitu strategian kuvaus usean rinnakkaisaineiston avulla on yksi asetelman tavoitteista. Tyypillisempää strategiatutkimukselle on ollut rajautuminen kapealle alueelle kerrallaan. On tutkittu joko ulkoisten apukeinojen merkitystä oppimistuotokselle (esim. alleviivaukset tekstin opiskelussa) tai päätelty käytetyn strategian laatu joko yksinomaan esimerkiksi oppimistuotoksen tai valmiin kyselyn perusteella. Kukin tämän tutkimuskokonaisuuden analyyseistä on oma, aikaisempiin strategiatutkimuksiin perustuva näkökulmansa asiatekstistä oppimiseen. Lisäksi erityisesti analyyseiden välisten yhteyksien tutkiminen (triangulaatio) tuottaa harvinaisempaa tietoa paitsi käsitejäsenyyden toimivuudesta, myös eri analyyseissä sovellettujen metodologisten ratkaisujen painoarvosta kokonaisuudessa. Osa-analyysit ja niiden yhteyksien selvittäminen antavat myös tiedollisen kasvatuksen arviointiin yhtä aineistoa perusteellisemmän lähtökohdan. Strategiakäsitteen jäsenitys on osoittautunut seurannassa tähän mennessä toimivaksi niin tekstiin opiskeluvaiheessa tehtyjen merkintöjen, muistinvaraisen oppimistuotoksen kuin oppilaan antaman opiskelukuvausten kvalitatiivisissa sisällön analyyseissä (Kairavuori 1996). Eri metodien vertailussa nousi esiin tutkimusalueen kannalta kiinnostavia yhteyksiä ja kokonaiskuvasta muodostui tulkinnallisesti odotettua selkeämpi, vaikei täysin ristiriidaton.

Tyypillisempää strategiatutkimuksen alueella ovat kapeampien aineistorajausten ohella olleet myös poikittaisaineistoihin perustuvat kehityskuvaukset. Esimerkiksi tekstistä oppimisen strategian kehittymisestä on kohtalaisen paljon tietoa eri ikäisiltä eri yhteyksissä kerättyjen aineistojen perusteella, muttei niinkään samojen henkilöiden seuraamiseen perustuen. Käsillä olevassa asetelmassa asiatekstistä oppimista on seurattu samalla oppilasryhmällä luokkien 7-9 ajan. Aikaisemman tutkimuksen perusteella ikävaiheeseen näyttäisi liittyvän tiedollisen kasvatuksen näkökulmasta kaksi mielenkiintoista trendiä strategioiden kehityksessä. Tekstiä kyetään enenevässä määrin hahmottamaan kokonaisuutena, jossa yksityiskohdat integroituvat osaksi jotakin pääajatusta (mm. Vauras 1991). Toinen kehityslinja aikaisempien tulosten (emt.) pohjalta on se, että reproduktiivisen, toistamaan tähtäävän strategian käyttö vähenee huomattavasti mitä vanhemmista oppilaista on kyse. Asetelman tavoitteena on siten tuottaa harvinaisempaa pitkäjäsenyksiin perustuvaa vertailutietoa strategian ja sen tiedostamisen kehittymisestä jo kunkin osa-analyysin perusteella, mutta myös niiden yhteyksiä seuraamalla. Oman erityisluonteensa asetelmalle luo myös sovellettu laadullisen kuvauksen metodologia.

Peruskoulun päättävän yhdeksännen luokan tilanteen analyysi on tiedollisen kasvatuksen evaluoinnin kannalta kriittisin. Seurannassa on ollut mukana 6 luokkaa

kolmesta peruskoulusta (N = 97). Yhdellä luokalla on toteutettu FOTA-kokeilussa laadittua opetussuunnitelmaa. Tiedollisen kasvatuksen tilan arvioimisen ohella asetelma mahdollistaa asiategististä oppimisen laadun vertaamisen nk. tavallisen opetussuunnitelman ja FOTA-opetussuunnitelman mukaan opetuissa ryhmissä. Asetelma tuottaa tietoa myös tämän kehittämiskäytännön merkityksen arvioimiseen.

Tutkimusongelmat

Seurannan päätösraportin (Kairavuori 2002) tarkoituksena on kuvata millaista asiategististä oppiminen on peruskoulun päättyessä sekä miten oppimisen laatu on mahdollisesti kehittynyt seurannan aikana perusopetuksen luokilla 7-9. Lisäksi tavoitteena on vertailla asiategististä oppimisen laatua ja sen mahdollista kehitystä tavallisen opetussuunnitelman ja FOTA-opetussuunnitelman mukaan opiskelleilla luokilla. Tutkimustehtävän voi seurannan tässä vaiheessa tiivistää seuraaviin kysymyksiin:

- 1 Millaista asiategististä oppiminen on opiskeluvaiheen merkintöjen perusteella?
 - 1.1 Mitä tekstistä merkitään opiskeluvaiheessa yhdeksännellä luokalla?
 - 1.2 Miten asiategististä oppiminen on kehittynyt seitsemännen luokan merkintöihin verrattuna?
 - 1.3 Miten merkitseminen on yhteydessä oppilaan taustatietoihin yhdeksännellä luokalla?

- 2 Millaista asiategististä oppiminen on kirjoitelman sisällön perusteella?
 - 2.1 Mitä tekstistä opitaan yhdeksännellä luokalla?
 - 2.2 Miten tekstiä opiskellaan yhdeksännellä luokalla?
 - 2.3 Miten asiategististä oppiminen on kehittynyt seitsemännen luokan kirjoitelmiin verrattuna?
 - 2.4 Miten kirjoitelman sisältö ja sen tekstiin sidonnaisuus ovat yhteydessä oppilaan taustatietoihin yhdeksännellä luokalla?

- 3 Millaista asiategististä oppiminen on oppilaan kuvauksen perusteella?
 - 3.1 Miten oppilas itse kuvaa opiskeluaan yhdeksännellä luokalla?
 - 3.2 Miten asiategististä oppiminen on kehittynyt seitsemännen luokan opiskelukuvauksiin verrattuna?
 - 3.3 Miten opiskelun kuvaus on yhteydessä oppilaan taustatietoihin yhdeksännellä luokalla?

- 4 Mikä merkitys opetussuunnitelman tavoitepainotuksella (tavallinen vs. FOTA) on asiategististä oppimisessa peruskoulun luokilla 7-9 ?
 - 4.1 Onko tekstin merkitsemisessä eroja vertailtavien ryhmien kesken seurannan päättyessä?
 - 4.2 Onko kirjoitelman sisällössä ja sen tekstiin sidonnaisuudessa eroja vertailtavien ryhmien kesken seurannan päättyessä ?

4.3 Onko opiskelun kuvauksessa eroja vertailtavien ryhmien kesken seurannan päättyessä?

5 Miten tekstin merkitseminen, kirjoitelman sisältö ja oppilaan kuvaus opiskelustaan liittyvät toisiinsa yhdeksännellä luokalla?

5.1 Miten tekstin merkitseminen on yhteydessä kirjoitelman sisältöön ja sen tekstiin sidonnaisuuteen?

5.2 Miten tekstin merkitseminen on yhteydessä opiskelun kuvaukseen?

5.3 Miten opiskelun kuvaus on yhteydessä kirjoitelman sisältöön ja sen tekstiin sidonnaisuuteen?

5.4 Miten asiatekstistä oppiminen on kehittynyt verrattuna seitsemännellä luokalla tutkittuihin vastaaviin yhteyksiin?

6 Mikä merkitys tehtävän ja tilanteen kokemisella on asiatekstistä oppimisessa yhdeksännellä luokalla?

6.1 Miten oppilaat kokivat tekstin?

6.2 Miten tekstin kokeminen on yhteydessä tekstin merkitsemiseen, kirjoitelman sisältöön ja sen tekstiin sidonnaisuuteen sekä opiskelun kuvaukseen?

6.3 Miten tekstin kokeminen on yhteydessä oppilaan taustatietoihin?

6.4 Miten oppilaat kokivat tilanteen?

6.5 Miten tilanteen kokeminen on yhteydessä tekstin merkitsemiseen, kirjoitelman sisältöön ja sen tekstiin sidonnaisuuteen sekä opiskelun kuvaukseen?

6.6 Miten tilanteen kokeminen on yhteydessä oppilaan taustatietoihin?

Tutkimusvälineet

Tärkein tutkimusväline seurannassa on ollut oppimistehtävä, joka on muistinvarainen kirjoitelma opiskellun asiatekstin pohjalta. Tutkimusvälineen laadinnassa tavoittelin oppimisen tutkimuksessa keskeiseksi nousutta ekologista validiteettia eli pyrin kuvaamaan oppimista sellaisena, kun se arkisessa yhteydessä oppilaalle merkityksellisin materiaalein ilmenee. Tätä varten kiinnitin erityistä huomiota opiskelun ja kirjoitelman instruktioihin sekä käytettävien tekstien ominaisuuksiin. Vuosittaisten oppimistehtävien lisäksi oppilaat vastasivat seurannan alussa ja lopussa kyselyyn, joka kartoitti heidän kokemuksiaan tehtävästä ja tilanteesta. Kysely tuottaa tietoa mainittujen tekijöiden merkityksestä asiatekstistä oppimisen prosessissa ja sen perusteella myös arvioin, miten tavoitellussa lähestymistavassa on onnistuttu.

Oppimistehtävissä käytetyt tekstit ovat tätä tutkimuskokonaisuutta varten laaditut (Kairavuori 1996, 101-102). Tekstin rakenteen ideana on ollut se, että teksti tarjoaa käsittelemästään ilmiöstä monen tason tietoa, eli mahdollisuuksia sekä yksityiskohtien että käsitteellisesti hierarkisten kokonaisuuksien opiskeluun. Kaikki tekstit ovat aihepiiriltään olleet myös esimerkein oppilaan omaan elämään liitettyjä, mikä mahdollistaa teeman pohtimisen ja valitun sisällön arvioimisen suhteessa omiin

kokemuksiin ja havaintoihin. Lähtökohtana asiiasisältöjen valinnassa ovat olleet aihetta käsittelevät tekstit oppikirjoissa. Tekstin laadinnassa olen edellisten asetelmaan ja tutkimusongelmiin palautuvien valintojen lisäksi tavoitellut ominaisuuksiltaan tavanomaista koulussa käsiteltävää asiatekstiä. Myös oppimistehtävän instruktioissa (emt., 102-104) olen ohjannut opiskelun tarkoitusta kohti arkista läksyjen tai koealueen lukua. Näistä lähtökohdista käsin valittua oppimisstrategiaa voi tarkastella esimerkkinä koulun kontekstissa arvoitetusta asiatekstin opiskelusta.

Tekstin opiskelun ja muistinvaraisen kirjoittelun kirjoittamisen jälkeen oppilaat vastasivat yhdeksännellä kyselyyn (Kairavuori 1996, 104-106). Kyselyn väittämät, vaihtoehdot ja instruktio ovat tätä tutkimuskokonaisuutta varten laaditut, mutta lähtökohta eri tekijöiden mukaan ottamiselle on ollut aikaisempi kiinnostava tutkimustulos (emt., kpl 3.5). Keskeisin kohta kyselyssä strategian kuvaamisen kannalta on avoin kysymys, jossa oppilasta pyydettiin kuvaamaan omin sanoin sitä, miten opiskeli tekstiä. Niukasti ohjaava instruktio mahdollistaa vastausten arvioimista monesta näkökulmasta. Yhtäältä kuvaukset kertovat oppilaan intentiosta ja menettelytavasta hänen itsensä tärkeinä pitämiään seikkoja, toisaalta vastaukset heijastelevat kokonaisuutena myös strategian tietoisuutta ja jäsentyneisyyttä tutkittavassa ikävaiheessa.

Aineisto ja analyysimenetelmät yhdeksännellä luokalla

Luokilla toteutettava opetussuunnitelma oli seuranta käynnistettäessä keskeisin oppilaiden valintakriteereistä (Kairavuori 1996, 94-95). Valintaprosessissa tavallista opetusta edustaneista luokista karsin sellaiset, joissa toteutettiin opetussuunnitelmaa eri painoituksin (esim. musiikkiluokat) tai joissa oli meneillään tutkimusteemaan liittyviä muita hankkeita. Lisäksi merkityksellisenä tekijänä huomioin koulun sosioekonomisen tason, jotta se ei oleellisesti poikkeaisi vertailutarkoituksessa mukaan otetun FOTA-luokan alueesta. Perusehdot täyttäneistä helsinkiläiskouluista ja luokista valitsin harkinnanvaraisesti tutkimuksen käytännön toteutuksen kannalta edullisimmat. FOTA-luokan valinnassa avustivat puolestaan kokeilun käytännön toteutuksesta pääasiassa vastannut tutkija Jouko Mehtäläinen ja kokeiluun osallistuneen koulun Alppilan yläasteen rehtori Aulikki Kalalahti.

Seurannassa on ollut mukana kuusi luokkaa (7. lk N = 97), joista viisi edustaa tavallista opetusta (7. lk N = 79) ja yksi tiedollisen kasvatuksen formaalisia tavoitteita painottavaa opetusta (7. lk N = 18). Tulosten vertailun helpottamiseksi karsin yhdeksännen analyyseistä seitsemännen luokan jälkeen mukaan tulleet kokonaan uudet oppilaat. Lopulliseen analyysiin pääsivät oppilaat, jotka osallistuivat sekä seitsemännellä että yhdeksännellä kaikkiin oppimistehtävän osiin. Yhdeksännellä mukana analyyseissä on yhteensä 77 oppilasta, joista 62 edustaa tavallista opetusta ja 15 FOTA-opetusta. Tavallista opetusta edustaneista jäi seurannan päättyessä tavoittamatta poissaolojen tai koulun/luokan vaihdon takia siis 10 oppilasta (15%) ja FOTA-opetusta edustaneista 3 oppilasta (17%). Yhteensä katoprosentti aineistossa on

15%, mikä ei ole ratkaisevan suuri. Kato ei ole taustatietojen perusteella myöskään ollut merkittäväällä tavalla systemaattista (Kairavuori 2002).

Keräsin yhdeksännen luokan aineiston huhti-toukokuussa 1995. Teetin itse seurannan oppimistehtävät tutkimuksen osallistuneilla luokilla. Perustelen valintaa validiteetin etuna, sillä näin mahdollisiin tutkimukseen liittyviin kysymyksiin ja toimintaohjeisiin saattoi saada välittömästi selvennystä. Samaa päämäärää edisti myös se, että tehtävät pyrittiin tekemään aamupäivisin vireystilan ollessa vielä työskentelyn kannalta hyvä. Lisäksi tehtävät tehtiin joko äidinkielen tai oppilaanohjauksen tunneilla, mikä osoittautui työskentelylle luontevaksi kontekstiksi.

Tärkein tutkimuskokonaisuuden analyysimenetelmä on aineistolähtöinen kvalitatiivinen sisällön analyysi. Analyysin vaiheet ja periaatteet on yleisesti esitelty aikaisemmissa julkaisuissa (esim. Kairavuori 1996, kpl. 5.7.2) ja erityisesti kutakin osa-aineistoa koskevasti tulosten yhteydessä (Kairavuori 1996 ja 2002). Kvalitatiivisessa analyysissä tuotettujen kategorioiden (ja muiden laadullisten muuttujien) välisiä yhteyksiä tarkastelen pääasiassa ristiintaulukoimalla. Ensisijaisia huomion kohteita ovat havaitut ja suhteelliset frekvenssit, mutta mahdollisuuksien mukaan hyödynnän myös soveltuvaa tilastollista merkitsevyydestä. Olen pyrkinyt syventämään ja rikastuttamaan ilmiöstä saatavaa kokonaiskuvaa tarkastelemalla aineistoa soveltuvien osin myös määrällisten muuttujien kautta. Esimerkiksi keskiarvojen erojen merkitsevyyttä joissakin oppilaiden taustatiedoissa olen tutkinut ryhmien/kategorioiden lukumäärästä riippuen t-testillä tai yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA). Määrällisten muuttujien keskinäisiä yhteyksiä (esim. kyselyssä) olen kartoittanut korrelaatioiden avulla.

Poimintoja päätuloksista

Asiatekstistä oppimisen laatu on kehittynyt monelta osin myönteisesti seurannan aikana. Tärkeänä tavoitteena peruskoulun tiedollisessa kasvatuksessa on ollut kokonaisuuksien hahmottaminen mm. käsitteiden sisältöjä ja keskinäisiä suhteita tarkastelemalla. Vielä seitsemännellä tutkitussa joukossa tyypillistä oli irrallisten yksityiskohtien mieleen painaminen ja käsitteiden puutteellinen hallinta. Yhdeksännen keväällä kyky hahmottaa kokonaisuuksia on oleellisesti parempi. Tämä ilmeni opiskeluvaiheen merkinnöissä siten, että tekstin pintatasoon jääminen oli aineiston perusteella yhä harvemman ongelma, samalla kun suhteessa yhä useampi onnistui arvottamaan tekstistä järkevän ja laaja-alaisen kokonaisuuden. Sama suuntaus näkyi prosessin myöhemmässäkin vaiheessa, oppimistuotoksen laadussa. Selvä enemmistö yhdeksäsluokkalaisista kykeni kirjoitelmassaan hahmottamaan opiskeltavasta tekstistä kokonaisuuden eli liittämään tekstin pääkäsitteen yksityiskohtineen osaksi laajempaa teemaa. Kokonaisuuden erittely oli tosin huomattavan eri tasoista, vaikka myös erittelytaidon voi katsoa kehittyneen. Kuudella kymmenestä on tiedollisen kasvatuksen tavoitteisiin nähden varsin kypsä ote tiedon jäsentäjänä. Pitkittäisaineistossa nähtävä strategian kehitys on aikaisempien eri ikäryhmiltä suomalaisessa peruskoulussa saatujen tulosten suuntainen (mm. Vauras 1991).

Tärkeiksi asenteiksi aktiivisessa tiedonkäsittelyssä on nimetty kriittisyys ja luovuus. Seitsemännellä tutkittu oppilasjoukko ei ollut sisäistänyt asenteita niin, että tavanomaiseen työskentelyyn ohjattaessa olisi valinnut omakohtaisen, pohtivan tai kyseenalaistavan otteen. Sama asia näyttää vaativan edelleen yhdeksännellä tiedollisessa kasvatuksessa erityistä huomiota. Yhdeksäsluokkalaiset opiskelivat tekstiä tyyppillisesti uskollisina paitsi tekstin esittämille faktoille ja esimerkeille, usein myös jopa sen ilmaisuille ja esittämisjärjestykselle. Spontaani oman pohdinnan liittäminen osaksi jokaista oppimistilannetta säilyi läpi seurannan perin harvinaisena.

Osa-aineistot osoittivat oppimisprosessin kehittyneen tietoisemmaksi ja jäsentyneemmäksi. Esimerkiksi ulkoisten apukeinojen käyttö opiskeluvaiheessa vaikuttaa peruskoulun päättyessä funktionaalisemmalta. Vain oppilaat, jotka todella kokivat merkinnöistä hyötyvänsä, jatkoivat niiden tekemistä. Yhä useampi opiskeli peruskoulun päättyessä tekstiä ilman ulkoisia apukeinoja, mikä kertonee myös lukutaidon ja –kokemusten karttumisesta. Yhdeksännellä kaikki kykenivät myös kuvaamaan opiskeluaan verbaalisesti, toisin kuin seurannan alkaessa. Ensimmäisen oppimistehtävän yhteydessä 5% oppilaista ei kuvannut opiskeluaan lainkaan ja lähes puolella strategia oli varsin jäsentymätön tai heikosti tiedostettu. Peruskoulun päättyessä jo kaksi kolmesta osaa eritellä opiskelulle selkeän päämäärän. Nämä valmiudet mahdollistavat oppimisen laadun yhä tietoisemmän kehittämisen. Oman opiskelun kuvaus ei ollut tosin vielä peruskoulun päättyessäkään monille helppoa ilman apukysymyksiä, mikä oli aikaisempiin tutkimuksiin nähden odotettua (Vauras 1991).

Tiedollisen kasvatuksen tavoitteiden kannalta ilahduttavaa strategian tietoisuuden kasvun ohella on se, että yhdeksännellä jo noin puolet oppilaista suuntautuu kuvauksen perusteella tekstin sisällön ymmärtämiseen ja/tai jäsentämiseen. Vastaavan intention kuvasi seitsemännellä vain noin kolmannes oppilaista. Tältä osin seuranta-aineistossa on nähtävissä merkittävää kehitystä kohti arvostettua oppimista. Tulokset jättävät myös paljon kehittämisen varaa, sillä erityisesti ääripäiden, kuvausten perusteella etevien ja heikkojen opiskelijoiden, osalta strategia näyttää vakiintuneimmalta. Vaikka enemmistön voi katsoa omaksuneen tiedonkäsittelynsä toivottuja arvoja ja toimintatapoja, uhkaa valitettavan montaa oppilasta syrjäytyminen, jota keskeisistä oppimisvalmiuksista jälkeen jääminen väistämättä ruokkii. Taustatietojen tarkastelu osoitti, että tässä aineistossa syrjäytyneet ovat useammin poikia kuin tyttöjä. Sukupuolen ohella myös luokkakonteksti erotteli merkittävästi kuvauksia. Huolestuttavin kehityskulku seurannassa oli yhden koulun poikavaltaisella luokalla, joka erottui muita heikompana läpi seurannan.

Kun tarkastelin oppilaiden kehitystä monia näkökulmia yhdistävänä prosessikuvauksena (Kairavuori 2002), kävi ilmi, että omaa oppimistaan heikosti tiedostavien tai jäsentävien sekä pinnallisiin ja hajanaisiin oppimistuotoksiin rajoittuneiden osuus on merkittävästi pienempi peruskoulun päättyessä. Kun seitsemännellä tällaisia oppilaita oli vielä lähes joka toinen joukosta, on heitä yhdeksännellä enää noin neljännes. Kun vielä tulokset kuvatuun strategian pysyvyydestä

viittasivat siihen, että erityisesti heikot ja etevät säilyttivät toimintatapansa muita useammin, on muutos myönteiseen suuntaan heikkojen ryhmässä huomionarvoinen. Huolestuttavaa kokonaistilanteessa on kuitenkin se, että heikoimman neljänneksen jatko-opintovalmiudet yhden keskeisen oppimismuodon osalta vaikuttavat kovin keskeneräisiltä vielä peruskoulun päättyessä. Tämä viittaa siihen, että heikoimmat tarvitsevat suurempaa ja laaja-alaisempaa tukea oppimiseensa, kun mihin peruskoulun viimeisillä luokilla on tämän joukon opiskellessa ollut mahdollisuus.

Toinen myönteinen piirre seitsemännellä ja yhdeksännellä tyypillisiä prosesseja vertailtaessa on se, että tekstin sisältöön ja asiakokonaisuuden rakenteeseen opiskelussa oma-aloitteisesti keskittyviä on peruskoulun päättyessä merkittävästi enemmän kuin seurannan alkaessa. Näitä oleellisen aktiivisia etsijöitä oli seitsemännellä joukosta vain joka kolmas, kun yhdeksännellä kyseisiä piirteitä kuului jo useamman kuin joka toisen oppilaan valintoihin. Prosessikuvauksessa ilmeni, että näiden omaa oppimistaan pitkälle tiedostavien oppilaiden oppimistuotokset olivat tyypillisesti tiedollisen kasvatuksen tavoitteiden arvostaman oppimisen suuntaisia. Tässä ryhmässä keskeiset tiedonkäsittelyn tavoitteet ja hyvät jatko-opintovalmiudet on peruskoulun päättyessä saavutettu.

Tutkimuskokonaisuuden tarkoituksena on ollut myös pohtia tiedollisen kasvatuksen kehittämismahdollisuuksia, mihin liittyen vertailin formaalista tavoitteistoa korostaneen opetussuunnitelman mukaisesti opiskelleiden kehitystä asiatekstistä oppimisessa tavallista opetusta saaneisiin. Vertailu osoitti, ettei painotus opetussuunnitelmassa näkynyt opiskeluvaiheessa eroina ulkoisissa apukeinoissa. Sen sijaan merkittäviä eroja oli nähtävissä sekä oppimistuotoksissa että opiskelukuvauksissa FOTA-ryhmän eduksi. Oppimistuotosten vertailussa FOTA-ryhmässä kyky hahmottaa kokonaisuuksia ja eritellä niitä oli selkeämmin myönteisesti kehittynyt. Kokonaisuuksien ymmärtäminen oli FOTA-kokeilussa yksi viidestä tärkeimmästä tietoon ja tietämiseen liittyvistä perustekijästä (Mehtäläinen 1992, 35-54, Kairavuori 1996, 76-78). Toinen merkittävä ero FOTA-ryhmän oppimistuotosten laadussa tavallisen opetuksen ryhmään verrattuna oli oman ajattelun ja pohdinnan spontaani mukaan tuominen. Tavallisen joukon kehitys huomioiden tulos on erittäin mielenkiintoinen. Vertailu tuki virallisen FOTA-kokeiluvaiheen tuloksia siitä, että laaditun formaalisen tavoitteiston soveltaminen opetuksessa on todennäköisesti kannustanut ja auttanut oppilaita kapasiteettinsa parempaan hyödyntämiseen (Scheinin 1995). Omaan ajatteluun rohkaiseminen ja sen välineiden rakentaminen ovat edelleen ajankohtaisia kehittämishaasteita kansainvälisestikin arvioiden erinomaisia lukijoita tuottavan peruskoulun tiedollisessa kasvatuksessa. Erityisesti poikien oppimiseen olisi kiinnitettävä kehitystyössä huomiota. Toistuvat löydökset kannustavat tämän kulttuurisen kontekstin näkyväksi saattamiseen esimerkiksi pohdinnoin, mitkä tekijät tukevat ja ylläpitävät koulussa tätä asetelmaa opetustapahtumaan osallistujien näkökulmista.

Lähteet

- Hemanus, P. 1990. Onko koulussa sijaa tiedolle? Teoksessa *Koulu ja tieto*. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.
- Kairavuori, S. 1995. Asiatekstistä oppiminen yläasteella. Seurantatutkimuksen lähtötilanteen kartoitus. Kasvatustieteen lisensiaatin tutkimus. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kairavuori, S. 1996. Hauki on kala. Asiatekstistä oppiminen peruskoulun seitsemännellä luokalla. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 166.
- Kairavuori, S. 1997. Oppimisen intentionaalisuus koulun kontekstissa. *Kasvatus* 3/97, 284-290.
- Kairavuori, S. 1999. Spontaneous study strategies in factual text learning in school. In Levonen, J. & Enkenberg, J. (eds.) *Learning and instruction in multiple context and settings*. University of Joensuu. *Bulletins of the Faculty of Education* N:o 73.
- Kairavuori, S. 2002. Lisää hauista. Asiatekstistä oppiminen peruskoulun päättyessä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 240.
- Kurki, L. 1990. Tiedoista viisauteen. Teoksessa *Koulu ja tieto*. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.
- Lehtinen, E. 1989. Vallitsevan tiedonkäsityksen ilmeneminen koulun käytännöissä. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1990. Oppimiskäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Leino, J. 1990. Koulun tiedonkäsitys ja sen relevanssi. Teoksessa *Koulu ja tieto*. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus.
- Marton, F. 1988. Describing and improving learning. In Schmeck, R. R. (ed.) *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Mehtäläinen, J. (toim.) 1992. Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen: Formaalin tavoitteisto ja sen käyttö opetuksessa. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Reynolds, R. E. & Shirey, L. L. 1988. The role of attention in studying and learning. In Weinstein, C. E., Goetz, E. T. & Alexander, P. A. (eds.) *Learning and study strategies. Issues in assesment, instruction, and evaluation*. San Diego: Academic Press.
- Scheinin, P. 1995. Improving thinking skills. Paper presented at the European Conference on Educational Research. Bath, 14-17 September 1995.
- Vauras, M. 1991. Text learning strategies in school-aged students. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia (Gummerus).
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1990. Tiedonkäsitys. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Wade, S. E. & Trathen, W. 1989. Effect of self-selected study methods on learning. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 18. No. 1, 40-47.

Miniteoriat osana oppilaan matematiikkakuva - esimerkkinä jakolasku

Sinikka Huhtala
Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitos

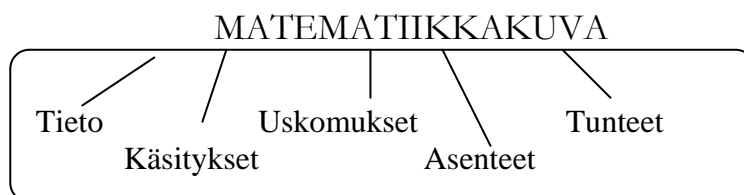
Anu Pietilä
Helsingin yliopisto, OKL

Johdanto

Oppilaiden matematiikkakuva muotoutuu erilaisten, esimerkiksi koulussa ja kotona saatujen matematiikkakokemusten perusteella (vrt. Malinen, 2000). Matematiikkakuva vaikuttaa siihen, miten oppilas oppii ja opiskelee matematiikkaa. Olemme omissa väitöskirjatutkimuksissamme luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuvasta (Pietilä, 2002a; ks. myös 2002b) ja lähihoitajaopiskelijoiden omasta matematiikasta (Huhtala, 2000) huomanneet, kuinka suuri merkitys matematiikkakuvalla ja siihen sisältyvillä miniteorioilla on opiskelijoiden selviytymiselle matematiikkaan liittyvissä tilanteissa. Olemmekin nyt kiinnostuneita saamaan selville, missä vaiheessa miniteoriat vakiintuvat ja miten ne kehittyvät. Lisäksi olemme kiinnostuneita pohtimaan, miten opettajia voitaisiin ohjata huomioimaan miniteoriat omassa opetuksessaan. Tässä raportissa keskitymme selvittämään oppilaiden jakolaskun ymmärtämistä. Kiinnitämme erityisesti huomiota oppilaiden virheellisiin suorituksiin ja pohdimme niiden syitä.

Matematiikkakuva

Tässä tutkimuksessa määritellään, että matematiikkakuva kehittyy matematiikkaan liittyvien kokemusten kautta affektiivisten, kognitiivisten ja konatiivisten tekijöiden vuorovaikutuksessa (vrt. Pietilä, 2002a). Tunteet, uskomukset, käsitykset ja asenteet toimivat oppimisessa eli matematiikkakuvan muodostumisessa jonkinlaisina säätelymekanismeina. Oppiminen vaatii lisäksi kognitiivisia valmiuksia, kuten ymmärtämistä, tunnistamista, miettimistä, arvioimista ja päättämistä sekä tietoista pyrkimystä toimia ja tähdätä johonkin. (Ks. esim. Op 't Eynde, De Corte & Verschaffel, 1999) Toisaalta matematiikkakuva vaikuttaa myös oppilaan ymmärtämiseen, ratkaisuihin, affektiivisiin reaktioihin ja toimintaan mm. erilaisissa matematiikkaan liittyvissä oppimistilanteissa (Schoenfeld, 1985). Siksi onkin tärkeä määritellä, että matematiikkakuva muodostuu erilaisista osa-alueista (kuvio 1).



Kuvio 1. Matematiikkakuvan osa-alueet

Tässä artikkelissa keskitymme vain tietoon. On olemassa subjektiivista ja objektiivista tietoa. Objektiivinen tieto on kollektiivisesti hyväksyttyä, ja se perustuu (yleensä) tieteellisiin tutkimuksiin. Subjektiivista tietoa on se, mitä yksilö pitää totena, mutta se ei välttämättä täytä objektiivisuuden kriteerejä. (Furinghetti & Pehkonen, 2002) Objektiivista tietoa matematiikan opiskelussa voisivat olla esimerkiksi paikkajärjestelmä ja sen ominaisuudet. Oppilaan toimintaa ohjaava subjektiivinen tieto voisi olla esimerkiksi ”3,124 on suurempi kuin 3,8, koska siinä on enemmän numeroita desimaaliosassa ja 124 on suurempi kuin 8” (Sackur-Grisvard & Leonard, 1985). Objektiivinen ja subjektiivinen tieto voivat olla osittain toistensa kanssa päällekkäisiä. On esimerkiksi mahdollista, että yksilön kehittelemä subjektiivinen tieto hyväksytään osaksi objektiivista tietoa.

Miniteoriat

Oppijan subjektiiviseen tietoon kuuluvat miniteoriat ovat oppijan tiettyä tarkoitusta (esim. jakolaskua) varten muodostamia, tilannesidonnaisia, opetuksen ja oppimisen kautta syntyneitä subjektiivisen tiedon ”pakkauksia” (Claxton, 1990; Claxton, 1993). Pakkauksessa on sisältö (siis asiakokonaisuus), sekä prosessi (vaikka siitä, miten tietty laskutoimitus suoritetaan).

Parhaimmillaan oppiminen voi olla näiden miniteorioiden (eli alkeismallien) vähitellen tapahtuvaa muokkaamista. Oppimisessa tiedon laatu muuttuu, ja miniteorioiden käyttöalueet täsmentyvät. Oppijan tulisi esimerkiksi pystyä käsittelemään rationaalilukuja eri tavalla kuin luonnollisia lukuja (vrt. Vosniadou, 1994: synteettinen malli).

Miniteoria voi kuitenkin myös jäädä hyvin rajoittuneeksi. Se ei kehity edelleen, ja oppija käyttää oppimaansa tietoa sellaisenaan väärässäkin tilanteessa. Miniteoria voi tällöin olla oppijan liaksi yleistämä sääntö, tai myös sääntö, joka ei pidä paikkaansa missään tilanteessa. Matemaattiseen ajatteluun syntyy miniteorioita jo varhaisessakin vaiheessa, ja niitä on myöhemmin todella vaikea muuttaa (Huhtala, 2000).

Miniteoria rakentuu useista osista: tilanne (jossa miniteoriaa käytetään), ennustukset (sitä, mitä tapahtuu), asenteet (jotka liittyvät miniteorian käyttöalueeseen), kuvaukset (tapa keskustella asiasta, käytettävät sanat ja selitykset) sekä kokemukset (havainnot siitä, mitä tapahtuu ja miten niihin reagoidaan).

Miniteorioita matematiikassa voivat olla esimerkiksi jakolaskuun liittyen ajatukset, että ”jakolaskussa aina suurempi jaetaan pienemmällä” (Hart, 1981) tai että ”jakolaskussa tulee aina pienempi vastaus, kertolaskussa suurempi” (Bell, Swan & Taylor, 1981; Graeber & Campbell, 1991).

Tutkimuksen suorittaminen

Halusimme mitata oppilaiden jakolaskun ymmärtämistä mahdollisimman monipuolisesti. Laadimme lomakkeen, jossa oppilaiden piti kirjoittaa annetuista laskuista (18+7; 12:4; 0,5:8; 3·12; 6:24; 16,8:2,4) sanallinen tehtävä, piirtää kuva ja laskea lasku. Lomakkeen yhteen- ja kertolasku olivat mukana kahdesta syystä: helpottamassa tehtävien aloittamista ja estämässä oppilaita huomaamasta, että olimme kiinnostuneita vain jakolaskusta.

Testasimme lomakkeen toimivuutta kevätlukukaudella 2002 yhden koulun kaikilla viidensillä ja kuudensilla luokilla (kuusi luokkaa) ja syyslukukaudella 2002 yhdellä kuudennella luokalla sekä harjoittelimme oppilaiden haastattelemista. Testausten perusteella muokkasimme lomaketta.

Varsinaiseen tutkimukseen valittiin kolme sosioekonomiselta taustaltaan erilaista koulua. Kustakin koulusta tutkittiin kahden kuudennen luokan oppilaat (yhteensä 138 oppilasta). Luotettavuuden lisäämiseksi suoritimme testauksen itse. Näin varmistimme, että testaustilanne oli kaikille mahdollisimman samanlainen. Testauksen yhteydessä haastattelimme kunkin luokan opettajaa testiin liittyvästä aihepiiristä saadaksemme tutkimukseen erilaisia näkökulmia (triangulaatio, ks. esim. Cohen, Manion & Morrison, 2000). Aineiston alustavan läpikäynnin perusteella haastattelimme mielenkiintoisia oppilastapauksia (yhteensä 27 oppilasta) varmistaaksemme tulkintojemme luotettavuuden ja saadaksemme monipuolisemman kuvan oppilaiden ajattelusta.

Aineiston analysoinnissa käytimme induktiivista luokittelua (Miles & Huberman, 1984). Luokittelimme aineiston tehtävä kerrallaan useisiin erilaisiin luokkiin (esim. taulukon 1 luokat 1.1, 1.2 jne.). Luokittelussa kiinnitimme erityistä huomiota erilaisiin miniteorioihin. Muodostimme yläkategoriat (Tehtävä ”oikein”, Muuttaa tehtävää ja Muut), joihin luokat sijoituivat.

Tulokset

Tässä artikkelissa tarkastelemme tehtäviä 0,5:8 ja 6:24 sekä oppilaiden että opettajien näkökulmasta.

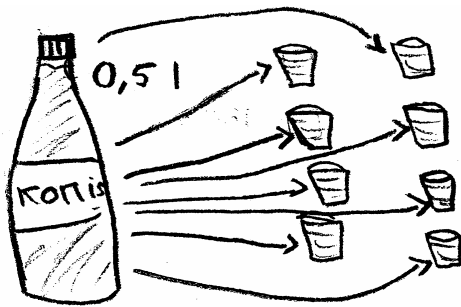
Oppilaiden tuotokset

Muodostamamme yläkategoriat ja niiden sisältämät luokat sekä niihin kuuluvien oppilaiden lukumäärät on esitetty tiivistetysti taulukoissa 1 ja 2.

Taulukko 1. Oppilaiden osaaminen tehtävässä 0,5 : 8.

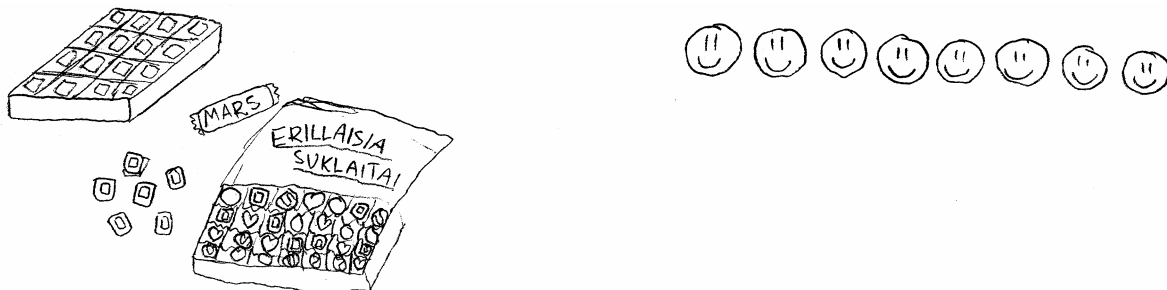
| | |
|---|-----|
| 1 Tehtävä "oikein" | 96 |
| 1.1 Täysin oikein | 15 |
| 1.2 Idea oikein, tulos lähes oikein | 22 |
| 1.3 Idea oikein, tuloksen suuruusluokka oikea | 23 |
| 1.4 Idea oikein, ei osaa laskea | |
| 1.4.1 Ei vastausta | 31 |
| 1.4.2 Tuloksen suuruusluokka väärä | 5 |
| 2 Muuttaa tehtävää | 30 |
| 2.1 Muuttaa tehtävän lukuja tai lisää niitä | 13 |
| 2.2 Muuttaa koko tehtävää | |
| 2.2.1 Jakaa suuremman pienemmällä | 11 |
| 2.2.2 Laskee vähennyslaskuna | 2 |
| 2.3 Muuttaa laskua, vaikka idea oikein | 4 |
| 3 Muut | 12 |
| 3.1 Tyhjiä | 8 |
| 3.2 Ei voi luokitella | 4 |
| Yhteensä | 138 |

Tehtävässä 0,5:8 oppilaiden vastaukset voitiin luokitella kolmeen yläkategoriaan: tehtävä ”oikein”, muuttaa tehtävää ja muut. Tehtävä ”oikein” -yläkategoriasta löytyy erilaisia luokkia sen perusteella, kuinka hyvin oppilas on selviytynyt laskutehtävästä. Sanallisen tehtävän ja kuvan perusteella saatoimme päätellä, että kaikki tähän yläkategoriaan kuuluvat oppilaat ovat ymmärtäneet tehtävän. He ovat liittäneet jaettavaan yleensä jonkin mittayksikön, tavallisimmin litran, kuten seuraavassa esimerkissä: ”Mikko jakaa 0,5 l kahdeksalle ystävälleen. Kuinka paljon kukin saa?”



Kuva 1. Oppilaan piirros tehtävään ”0,5 litraa kahdeksalle”.

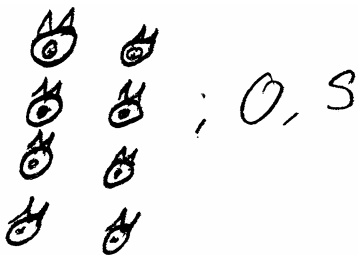
Yläkategoriassa 2 (muuttaa tehtävää) osa oppilaista (luokka 2.1) muuttaa tehtävän lukuja. Suurin osa heistä on silti ymmärtänyt tehtävän idean: ”Eerolla, Juhanilla, Kallella, Tommilla, Pepillä, Sannilla, Esterillä ja Marilla on 500 g suklaata. Kuinka paljon yksi saa, kun he jakavat suklaan keskenään kaikille tasan? (62,5 g)”.



Kuva 2. Oppilaan piirros tehtävään ”500 g suklaata”.

Osa luokan 2.1 oppilaista lisää tehtävään ylimääräisiä lukuja, jolloin koko tehtävän idea muuttuu: ”Jussilla on puolikas suklaalevy ja hän haluaa jakaa sen kahdeksaan osaan. Paloja suklaasta on jäljellä kymmenen. (0,014)”

Luokan 2.2 oppilaat muuttavat koko tehtävää. Osa heistä jakaa suuremman luvun pienemmällä (luokka 2.2.1). Osa heistä laskee, kuinka monta kertaa 0,5 sisältyy kahdeksaan: ”Olipa Eetulla kahdeksan euroa. Suklaapatukka maksoi 50 senttiä. Kuinka monta patukkaa Eetu sai? (16)”. Osa taas ajattelee, että puolikas tarkoittaa samaa kuin kahdella jakaminen: ”Olipa kahdeksan porsasta ja ne jaettiin naapurin kanssa puoliksi. Kuinka monta naapurille jäi? (0,40)”.



Kuva 3. Oppilaan piirros tehtävään ”kahdeksan porsasta”.

Luokan 2.2.2 oppilaat muuttavat tehtävän vähennyslaskuksi: ”Kaupassa on karkki, joka maksaa 8 €. Kallella on mukana 0,5 €. Paljonko hän tarvitsee, että saa karkin? (7,5)”.

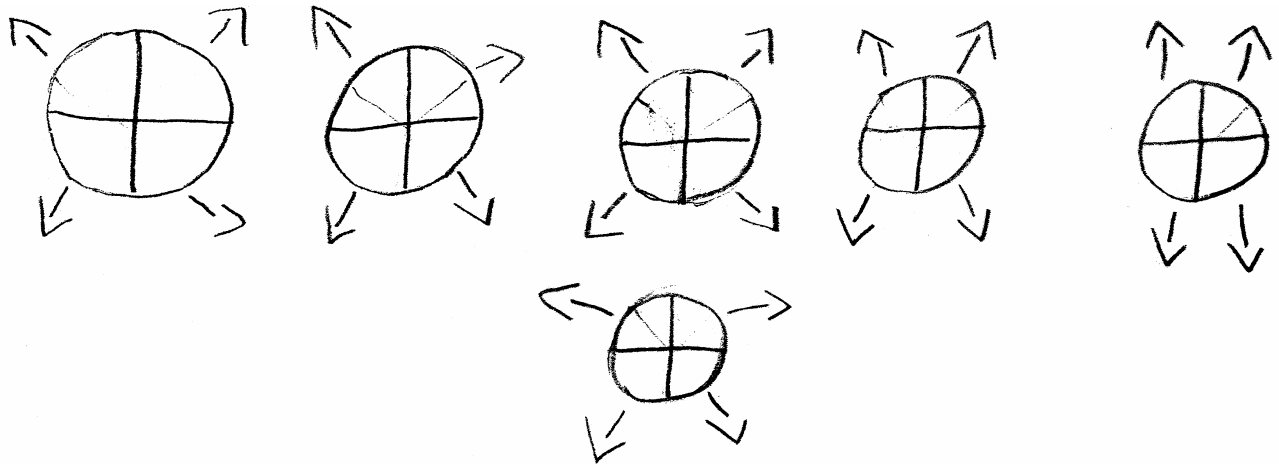
Luokan 2.3 oppilaat ovat osanneet kirjoittaa oikean sanallisen tehtävän, mutta käyttäneet laskemisessa useimmiten miniteoriaa ”suurempi jaetaan pienemmällä” (vrt. Hart, 1981). Voidaan ajatella, että oppilas on toiminut samassa tehtävässä kahden eri skeeman mukaan. Hän on keksinyt sanallisen tehtävän käytännön elämästä, mutta

laskenut mekaanisesti liittämättä laskua sanalliseen tehtävään. (Vrt. Vinner, 1999)
Yläkategoria 3 (muut) sisältää tyhjät ja järjettömät vastaukset.

Taulukko 2. Oppilaiden osaaminen tehtävässä 6 : 24.

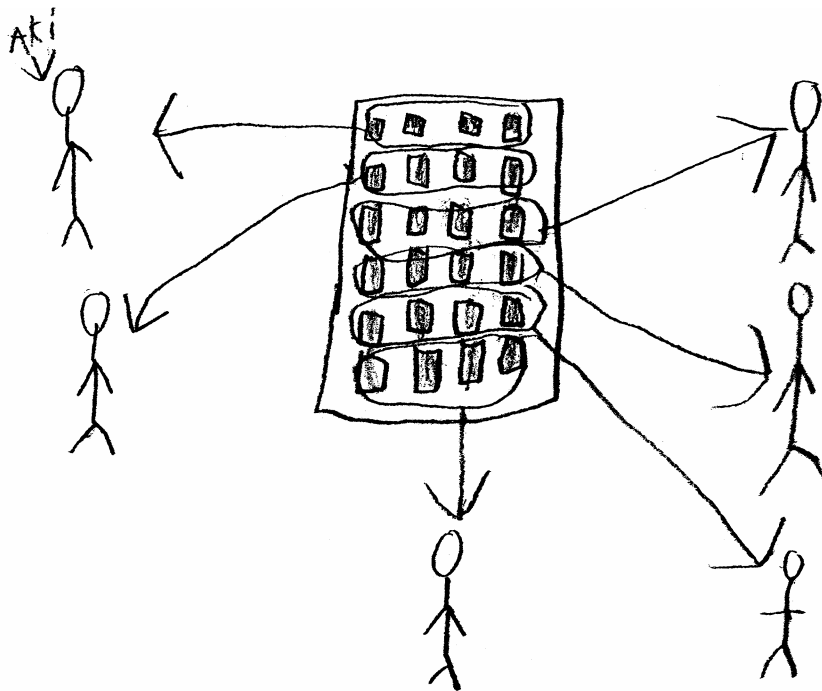
| | |
|---|-----|
| 1 Tehtävä "oikein" | 69 |
| 1.1 Täysin oikein | 16 |
| 1.2 Kysymys väärin | 6 |
| 1.3 Idea oikein, tuloksen suuruusluokka oikea | 11 |
| 1.4 Idea oikein, vastaus 0,4 | 20 |
| 1.5 Idea oikein, ei vastausta | 16 |
| 2 Muuttaa tehtävää | 66 |
| 2.1 Muuttaa koko tehtävää | |
| 2.1.1 Jakaa suuremman pienemmällä | 53 |
| 2.1.2 Laskee vähennyslaskuna | 5 |
| 2.1.3 Laskee kertolaskuna | 1 |
| 2.2 Muuttaa laskua, vaikka idea oikein | 7 |
| 3 Muut | 3 |
| 3.1 Tyhjiä | 3 |
| Yhteensä | 138 |

Tehtävän 6:24 yläkategoria 1 (tehtävä ”oikein”) sisältää erilaisia luokkia sanallisen tehtävän kysymyksestä ja laskun vastauksesta riippuen. Oppilaat olivat ymmärtäneet tehtävän idean (pienempi jaetaan suuremmalla) oikein, vaikka eivät sitä välttämättä osanneet ratkaista: ”24 lasta jakavat 6 karkkia niin, että jokainen saa yhtä paljon. Kuinka paljon kukin saa?”. Osa oppilaista ei ollut kuitenkaan osannut muotoilla kysymystä oikein: ”On kuusi piirakanpalaa. Ne jaetaan 24:lle. Kuinka monta piirakan osaa kukin saa?” Mielenkiintoisen ryhmän (luokka 1.4) muodostavat oppilaat, jotka saavat vastaukseksi 0,4. Haastatteluiden ja oppilaiden papereihin tekemien merkintöjen perusteella voimme päätellä, että ainakin osa oppilaista ajattelee, että $\frac{1}{4}$ merkitään desimaalilukuna 0,4.



Kuva 4. Oppilaan piirros tehtävään ” $\frac{1}{4} = 0,4$ ”.

Yläkategoria 2 (muuttaa tehtävää) sisältää vastauksia, joissa oppilas muuttaa koko tehtävää (luokka 2.1). Osa oppilaista jakaa suuremman luvun pienemmällä (luokka 2.1.1): ”Pöydällä on 24 suklaapalaa ja ne jaetaan tasan Jukan, Akin, Antin, Heikin, Eeron ja Samulin kesken. Kuinka monta palaa Aki saa?”



Kuva 5. Oppilaan piirros tehtävään ”24 suklaapalaa”.

Osa oppilaista laskee tehtävän vähennyslaskuna (luokka 2.1.2): ”Mehua on kuusi lasillista. Ihmisiä on 24. Kuinka monta ihmistä jää ilman mehua? (-18)” tai kertolaskuna (luokka 2.1.3): ”Talossa on 24 huonetta. Montako huonetta on kuudessa talossa?”. Luokan 2.2 oppilaat ovat osanneet kirjoittaa oikean sanallisen tehtävän, mutta ovat silti laskussa jakaneet suuremman luvun pienemmällä (eri toimintaskemat, vrt. Vinner, 1999). Muutama oppilas oli jättänyt tehtävän tyhjäksi (yläkategoria 3).

Vaikka molemmissa tehtävissä (0,5:8 ja 6:24) pitää jakaa pienempi luku suuremmalla, oppilaiden osaamisessa on eroja. Selityksiä tähän on useita. Tehtävä 0,5:8 vaatii oppilasta miettimään, mitä puolikas tarkoittaa ja mihin se liittyy. Useimmiten luku 0,5 oli yhdistetty litroiin. Oppilaat ymmärtävät, että puolen litran limsapullo voidaan jakaa kahdeksalle tasan. 6:24 puolestaan ”houkuttelee” oppilasta jakamaan luvut väärinpäin, koska siten vastaus saadaan helposti. Voidaan siis ajatella, että miniteoriat ovat tilannesidonnoisia (vrt. Osborne & Freyberg, 1985).

Opettajien haastattelut

Löysimme opettajien haastatteluista miniteorioihin liittyviä näkökulmia. Pyrimme haastatteluissa saamaan selville, kuinka hyvin opettajat tunnistavat erilaisia miniteorioita. Suurin osa opettajista tiedosti, että oppilaat saattavat jakaa suuremman luvun pienemmällä. Yhdellä opettajalla oli itselläänkin samanlainen miniteoria. Hän keksi laskuun 6:24 sanallisen tehtävän: ”Tää on taas tätä, mitä minulle tulee mieleen. Esimerkiks tietysti joulukalenterissa on 24 päivää. Et sitte jos lasketaan että tota... joulukalenterin päiviä. Kuinka monta karkkia esimerkiks kuusi lasta saisi, jos olis suklaakalenteri.”

Toinen opettaja selkeästi opetti oppilailleen miniteorian mukaisesti: ”...jakokulma on tavallaan semmoinen junavaunu siellä perässä ja siinä on veturi edessä eli se jakaja. Mä olen näin yrittänyt selvittää, että ne muistais kumpi on suurempi, yleensä.”

Yksi haastatelluista opettajista huomasi, että on saattanut vahingossa opettaa niin, että oppilaille muodostuu miniteorioita: ”Mä en ole tullut ajatelleeksi, että sitä saattaa huomaamattaan niinku... Me ollaan viimeksi laskettu, että pitää laskea puuttuva luku, 6 kertaa jokin on 24 ja miten sen saa selville sen puuttuvan luvun. Niin kun ohjaa oppilasta, että jos se lähtee kertomaan 6:24 niin monesti saattaa sanoa, että hei mietis vähän. Tästä tulee näin iso et tai pieni, että jos tarkistat laskua niin eihän tää toimi. Että jos oppilas sitten nappaa tällaisia... (kertolaskun vastauksesta tulee suurempi ja jakolaskun vastauksesta pienempi kuin alkuperäiset luvut.)”

Vaikka opettajat ymmärtävät, että pienempi pitää jakaa suuremmalla, on heillä vaikeuksia liittää tehtävää todelliseen elämään: ”On taas vaikee, koska se on noin päin. Mä luulen, ettei siitä mitään järkevää tarinaa synny heille.” ”Mulle ei nimittäin itelle tuu mieleen yhtään mitään.”

Opettajien mielestä arkielämässä lukujen kuuluisi olla toisinpäin: ”Jakolasku on jo vaikee ja sit jos lukujen paikkaa vaihdetaan.” Heidän mielestään tehtävä liittyykin pelkästään matematiikkaan, jossa luvuille tehdään erilaisia toimenpiteitä: ”Mä en usko, että ne tyylin vaihtas tota murtoluvuks ja lähtis sitä reittiä etenemään.” ”Tämmösiä tilanteita on ollu, mut ne on ollu murtolukumuodossa ja sit on mietitty, voidaanko supistaa. Mut jakolaskumuodossa...”

Pohdinta

Miniteoriat saattavat olla yksi syy siihen, miksi oppilaat kokevat matematiikan vaikeaksi ja epämiellyttäväksi. Toimiessaan miniteorioidensa mukaan oppilaat kokevat usein epäonnistumisia, josta seuraa se, että he uskovat olevansa matemaattisesti lahjattomia (vrt. Weiner, 1986). He kokevat, että matematiikka ei liity mitenkään heidän arkielämäänsä, jolloin he vieraantuvat matematiikasta (Huhtala, 2002).

Tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaiden miniteoriat eivät vielä ole täysin vakiintuneita. Opettajilla olisi siten mahdollisuus vaikuttaa niihin positiivisella tavalla. Olisi esimerkiksi tärkeää, että opettajat liittäisivät matematiikan oppilaiden arkeen (Vosniadou et al., 2001). Tämä edellyttäisi sitä, että opettajilla itselläänkin matematiikka ja arkielämä liittyisivät toisiinsa. Näin ei tutkimuksen mukaan kuitenkaan ollut. Tutkimuksen perusteella voidaan jopa olettaa, että osalla opettajista on samoja miniteorioita, joita he ”opettavat” oppilailleen.

Olisi tärkeää, että opettajat tunnistaisivat oppilaiden miniteorioita, jotta he osaisivat auttaa heitä parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajien koulutukseen tulisi sisältyä enemmän tietoa oppilaiden matemaattisesta ajattelusta. Tarkoituksenamme on suunnitella ja järjestää opettajille täydennyskoulutusta oppilaiden miniteorioista. Tämä olisi myös tärkeä jatkotutkimusaihe.

Lähteet

- Bell, A., Swan, M. & Taylor, G. (1981). Choice of operation in verbal problems with decimal numbers. *Educational Studies in Mathematics* 12, 399-420.
- Claxton, G. (1990). *Teaching to learn*. London: Biddles Ltd.
- Claxton, G. (1993). Minitheories: a preliminary model for learning science. In Black, P.J. & Lucas, A.M. (ed.) *Children's informal ideas in science*. London: Routledge, 45-61.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Fifth edition. London: RoutledgeFlamer.
- Hart, K.M. (1981). *Children's understanding of mathematics*. London: John Murray.
- Huhtala, S. (2000). Lähihoitajaopiskelijan oma matematiikka. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 219.
- Huhtala, S. (2002). "...these just don't mean anything..." – "Tuning out" mathematics. In Di Martino, P. (ed.) *MAVI XI. Research on Mathematical Beliefs. Proceedings of the MAVI-XI European Workshop*. April 4-8. Pisa: University of Pisa, 57-64.
- Graeber, A. & Campbell, P. (1993). Misconceptions about Multiplication and Division. *Arithmetic Teacher* 40, 408-411.
- Malinen, A. (2000). *Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. University of Jyväskylä: SoPhi.

- Miles, M. & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis*. Berbery Hill: Sage Publications.
- Op 't Eynde, P., De Corte, E. & Verschaffel, L. (1999). Balancing between cognition and affect: Students' mathematics-related beliefs and their emotions during problem solving. In Pehkonen, E. & Törner, G. (ed.) *Mathematical beliefs and their impact on teaching and learning mathematics*. Proceedings of the workshop in Oberwolfach. November 21-27. Duisburg: Gerhard Mercator Universität Duisburg, 97-105.
- Osborne, R. & Freyberg, P. (1985). *Learning in science. The implications of children's science*. Hong Kong: Heinemann.
- Pietilä, A. (2002a). Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuva. Matematiikkauskomukset matematiikkakuvan muodostajina. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 238.
- Pietilä, A. (2002b). The role of mathematics experiences in forming pre-service elementary teachers' views of mathematics. In A. D. Cockburn & E. Nardi (Eds.) *Proceedings of the 26th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. University of East Anglia., Vol. 4, 57-64.
- Sackur-Grisvard, C. & Leonard, F. (1985). Intermediate cognitive organization in the process of learning a mathematical concept: The order of positive decimal numbers. *Cognition and Instruction* 2, 157-174.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problemsolving*. Orlando (FL.): Academic Press.
- Vinner, S. (1999). Beliefs we live by and quite often are even not aware of – their possible impact on teaching and learning mathematics. In Pehkonen, E. & Törner, G. (eds.) *Mathematical beliefs and their impact on teaching and learning mathematics*. Proceedings of the workshop of Oberwolfach. November 21-27. Duisburg: Gerhard Mercator Universität Duisburg, 146-152.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and Modelling the Process of Conceptual Change. *Learning and Instruction*, vol. 4, 45-69.
- Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A. & Papademetriou, E. (2001). Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction* 11, 381-419.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Vieraskielisen opetuksen vaikutus oppilaan äidinkielen taitojen kehitykseen

Tuula Merisuo-Storm

Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos

Kaksikielinen opetus on viime vuosina lisääntynyt voimakkaasti maassamme. Tämän taustalla on näkemys siitä, että kun vierasta kieltä käytetään muillakin kuin varsinaisilla kielen tunneilla, oppilaille muodostuu entistä monipuolisempi kielitaito. Koulujen perinteistä kielenopetusta on kritisoitu siitä, ettei se anna riittävästi valmiuksia ja rohkeutta ulkomaalaisten kanssa kommunikointiin.

Kaksikielisen opetuksen lisääntyessä sitä koskevan tutkimuksen tekeminen on tärkeää. Monet pelkäävät, että vieraskielinen opetus vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden äidinkielen taitojen kehitykseen. Tämän vuoksi tutkimusten tulee tarkastella saavutettuja oppimistuloksia vieraan kielen lisäksi äidinkielessä.

Vieraskielisen opetuksen keskeinen ajatus on aineenopetuksen ja kielenopetuksen mielekäs yhdistäminen. Yhtä tai useampaa oppiainetta opetetaan muulla kuin oppilaiden äidinkielellä. Kieltä käytetään tällöin oppimisen välineenä eikä kohteena. (Nikula & Marsh 1996, 7) Opetus rakennetaan oppilaiden tarvitseman asiantiedon ympärille eikä pääpaino ole vieraan kielen, vaan muiden oppiaineiden oppisisältöjen omaksumisessa. Näin pyritään poistamaan raja kielenopetuksen ja muun opetuksen väliltä. (Brinton 1989, 2) Kielen oppiminen tehostuu, kun sitä voidaan käyttää todellisten asioiden yhteydessä. Opiskelu on mielekästä, kun oppilaat saavat samalla uutta tietoa ja voivat puhua oikeista asioista. Lisäksi he oppivat keskustelemaan vieraalla kielellä eri oppiaineiden aiheista. (Richards & Rodgers 2001, 207)

Opetuksessa pyritäänkin siihen, että oppilaat saavat kuulla runsaasti vierasta kieltä ja myös itse käyttää sitä mielekkäästi. Asiasisältöjen ymmärtämisen ja kielen oppimisen helpottamiseksi vieraskielinen opetus on konkreettista ja havainnollista. Se on myös äidinkielellä tapahtuvaa opetusta tiivistetympää ja selkeämpää. Siinä keskitytään muuta opetusta selvemmin keskeisiin asioihin. (Nikula & Marsh 1997, 52-54) Samat asiat tulevat esiin useita kertoja monin eri tavoin. Tärkeä osa opetusta ovat päivittäin toistuvat, koulupäivään liittyvät lauseet ja sanonnat. Lisäksi opetukseen kuuluvat olennaisena osana leikit, laulut, lorut ja tarinat. Niiden avulla uusia sanoja ja lauseita opitaan helposti. (Merisuo-Storm 2002, 31)

Eräs vieraskielisen opetuksen ongelmista on pula sopivasta, opetussuunnitelman mukaisesta oppimateriaalista. Opettajien työmäärää lisää huomattavasti se, että he joutuvat laatimaan oppimateriaalin suurimmaksi osaksi itse. Valmiiden materiaalien

sovittamista vieraskieliseen opetukseen hankaloittaa erityisesti se, että oppilaiden kielitasoa vastaava materiaali on tarkoitettu useimmiten heitä huomattavasti nuoremmille lapsille. Jos oppilaiden peruskielitaito on vielä vähäinen, on selvää, että määrättyihin aihealueisiin liittyvä erityissanasto puuttuu heiltä lähes kokonaan. (Beheydt 1999, 57)

Vaikka sopivan oppimateriaalin puuttuminen on ylemmillä luokilla vielä suurempi ongelma kuin alkuopetuksessa, sielläkin opettajalta kuluu paljon aikaa sen tekemiseen. Siksi olen kehittänyt alkuopetuksen kaksikielisille luokille (englanti - suomi) sopivan opetusohjelman ja siihen liittyvät oppilaan ja opettajan kirjat. Julkunen (2002, 105) suosittelee, että peruskoulun ensimmäiseltä luokalta alkava vieraskielinen opetus lähtisi liikkeelle teemapohjaisista, opetuksen sisältöihin liittyvistä kielikursseista, joissa tavoitteena on kielenoppiminen. Näin kielenopetus ja sisältöjen oppiminen tukevat toinen toisiaan. *Learning English with Bobby 1 ja 2* (Merisuo & Storm 2000 ja 2001) ovatkin eri oppiaineiden oppisisältöjen pohjalta laadittuja ja kieltä opitaan niissä eri teemoihin liittyen.

Kaksikielinen opetus (bilingual education) tarkoittaa opetusta, jossa käytetään kahta kieltä, mutta se voi viitata hyvin eri tavoin toteutettuihin opetusmalleihin. Niistä käytettävät nimityksetkään eivät ole vakiintuneita, kielikylpyopetusta lukuunottamatta. Sitä tulisikin käyttää ainoastaan Kanadan kaksikielisen opetuksen tyyppisestä mallista. (Baker 2000, 90-91) Suomessa käytetään tällä hetkellä kaksikielisen opetuksen malleista lyhennettä CLIL, joka tulee englanninkielisistä sanoista content and language integrated learning, tai sen vastineena nimitystä vieraskielinen opetus. (Nikula & Marsh 1997, 7) Myös esimerkiksi nimityksiä sisältöpainotteinen kielenopetus, kielipainotteinen aineenopetus, kielisuihku sekä kielirikasteinen opetus käytetään monenlaisista kaksikielisistä opetusmalleista.

Suuri osa maamme vieraskielisestä opetuksesta on melko suppeaa. Vierasta kieltä voidaan käyttää vain yhdellä - kahdella tunnilla viikossa tai lyhyinä tuokioina pitkin viikkoa. Käytännössä se on lähes yksinomaan englanninkielistä opetusta, mutta muuten opetus on eri kouluissa hyvin erilaista. (Opettaminen muulla kuin oppilaiden äidinkielellä 1999, 9-10) Vieraan kielen määrä, opetuksen toteutustavat, oppimateriaalit, opettajien tausta sekä oppilaiden valintatavat vaihtelevat suuresti. (Mustaparta & Tella 1999, 13) Oppilaiden valintaperusteista on olemassa monenlaisia mielipiteitä. Useat ovat sitä mieltä, ettei vieraskielinen opetus sovi kaikille. On kuitenkin vaikea määrittellä, minkälaisille oppilaille se ei sopisi, koska tutkimustulokset ovat ristiriitaisia. Suomen opetushallitus kehottaa kuitenkin harkitsemaan tarkoin, sellaisten oppilaiden ottamista vieraskieliseen opetukseen, joilla on kielellisiä oppimisvaikeuksia tai jotka ovat äidinkielenaidoiltaan heikkoja. (Opettaminen muulla kuin oppilaiden äidinkielellä 1999, 13)

Koska vahva ensikielen osaaminen on kaiken oppimisen perusta, kaksikielisissä luokissa oppilaat opetetaan yleensä ensin lukemaan ja kirjoittamaan äidinkielellä ja vasta sitten

vieraalla kielellä. Aluksi myös monet oppisisällöt opetetaan molemmilla kielillä. Vieraskielisen opetuksen vaikutuksista äidinkielen taitoihin ei ole aikaisemmin ollut saatavissa tutkimustietoa, mutta kielikylpyoppilaiden on huomattu sekä Kanadassa että Suomessa tehdyissä tutkimuksissa hyötyvän kielikylpyopetuksesta myös äidinkielen opiskelussa.

Yhteiskunnan kannalta on tärkeää, että mahdollisimman monista lapsista kasvaa taitavia sekä oman että vieraiden kielten käyttäjiä. Kaksikielisessä opetuksessa on kuitenkin vaarana, etteivät oppilaat saa riittävästi keskittyä äidinkielen taitojen harjoitteluun, koska oppiainesta joudutaan tiivistämään, jotta vieraskieliselle opetukselle jää aikaa.

Artikkelin kuvaaman tutkimuksen tarkoituksena olikin selvittää, vaikuttaako opiskelu kaksikielisellä luokalla negatiivisesti oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittymiseen, vai saavuttavatko he samantasoisin luku- ja kirjoitustaidon kuin pelkästään suomen kielellä opiskelevat ikätoverinsa. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös erityisesti koulun aloitusvaiheessa heikoimpien ja parhaimpien oppilaiden kehitystä, koska haluttiin kartoittaa, minkälaisille oppilaille vieraskielinen opetus sopii ja häiritseekö se joidenkin oppilaiden kohdalla muuta oppimista. Lisäksi selvitettiin, miten erittäin hyvin lukemaan ja kirjoittamaan oppineet sekä vain heikon luku- ja kirjoitustaidon saavuttaneet oppilaat ovat oppineet englannin kieltä.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen kohteena on kolme luokkaa Turun seudulta, joissa noin viidesosa opetuksesta on ollut englanninkielistä. Vertailuryhmänä on kolme pelkästään suomen kielellä opiskellutta luokkaa samalta alueelta. Kaikkien näiden oppilaiden kehitystä on seurattu ensimmäisen luokan alusta toisen luokan loppuun asti. Lisäksi toisena keväänä tutkimukseen otettiin mukaan kaksi samoissa kouluissa sinä lukuvuonna koulunsa aloittanutta kahdella kielellä opiskelevaa luokkaa. Tutkimuksen alussa koehenkilöitä oli 78 ja vertailuryhmän oppilaita 58. Toisen vuoden keväällä mukaan otettuja oppilaita oli 54. Tutkimuksessa oli siis mukana yhteensä 190 oppilasta. Tutkimus on kvantitatiivinen pitkittäistutkimus, jossa suoritettiin kolme mittausta vuoden välein.

Koulun aloitusvaiheessa tehdyllä alkumittauksella selvitettiin koehenkilöryhmän ja vertailuryhmän alkuvalmiudet. Mittarina käytettiin Koulutulokkaan alkutestiä (Poussu-Olli & Merisuo-Storm, 1999) ja sillä kartoitettiin oppilaiden yleistä lähtötasoa, auditiivisen ja visuaalisen hahmottamisen taitoja, matemaattisia taitoja sekä muistia.

Toisessa mittauksessa, ensimmäisen luokan keväällä, sekä kolmannessa mittauksessa, toisen lukuvuoden lopussa, kartoitettiin samoja alueita kuin alkumittauksessa sekä lisäksi lukemisen ja kirjoittamisen taitoja. Mittareina käytettiin Peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan lukemistestejä Siiliperhe (Merisuo-Storm & Poussu-Olli 2000) ja Oskarin

torimatka (Merisuo-Storm & Poussu-Olli 2001) sekä Peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan kirjoitustestejä Siili (Poussu-Olli & Saarni 1998) ja Haamulinnassa (Merisuo-Storm 2001).

Kolmanteen mittaukseen kuului lisäksi koehenkilöiden englannin kielen taitojen sekä uusien ensiluokkalaisten taitojen kartoitus. Englannintaitoja mitattiin Peruskoulun toisen luokan englannintesti Bobbylla (Merisuo-Storm 2001), jossa on kuultujen sanojen ja lauseiden tunnistamistehtäviä sekä kirjoitettujen sanojen tunnistamistehtäviä.

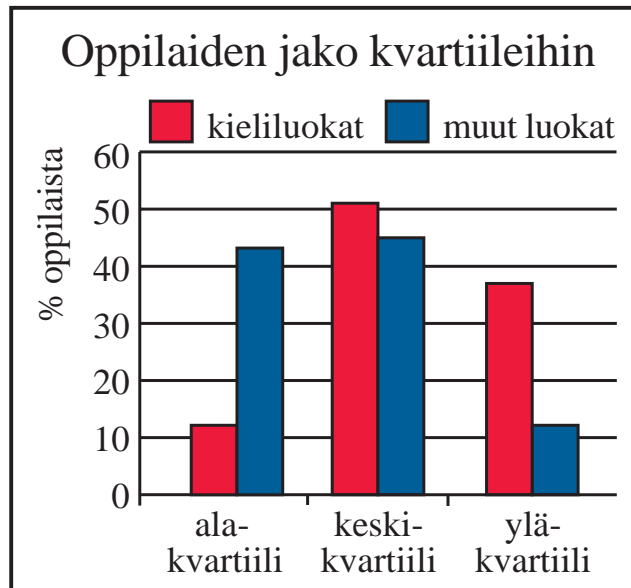
Toisen ja kolmannen mittauksen tuloksia verrattiin koe- ja vertailuryhmän kohdalla alkumittauksen tuloksiin. Toisen vuoden keväällä mukaan tulleiden ensiluokkalaisten tuloksia verrattiin edellisenä vuonna saatuihin tuloksiin.

Tutkimuksen tulokset

Kaksikielisten luokkien oppilaat saivat sekä koko alkutestistä että kaikista sen osista erittäin merkitsevästi muiden pistemääriä paremmat yhteispistemäärät. Syynä tähän ovat valintamenettelyt, joita käytettiin otettaessa oppilaita kaksikielisille luokille. Oppilasvalinnoissa kiinnitettiin yleensä erityistä huomiota pyrkijöiden kielellisiin valmiuksiin. Esimerkiksi alkutestin fonologista ja foneemista tietoisuutta mittaavat tehtävät onnistuivatkin kaksikielisten luokkien oppilailta muita merkitsevästi paremmin. Myös kaksikielisiin luokkiin hakeutuvien oppilaiden kotitaustalla on ollut merkitystä. Vieraskieliseen opetukseen lapsensa panevat vanhemmat ovat usein itsekin kiinnostuneita kielistä ja lukemiskulttuurista. He ovat antaneet lapsilleen runsaasti kielellisiä virikkeitä, ja lapsille on muodostunut positiivinen asenne kirjallisuutta kohtaan.

On kuitenkin todettava, että vaikka kaksikielisten luokkien oppilaat olivat ryhmänä useilta valmiuksiltaan muiden luokkien oppilaita pidemmälle edenneitä, myös vertailuryhmässä oli erittäin hyvin valmiuksin kouluun tulleita oppilaita.

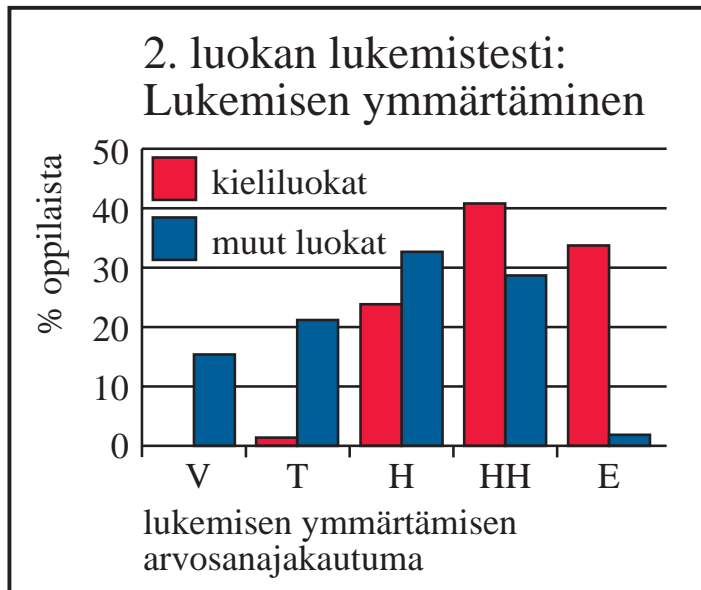
Ryhmien erilaiset lähtökohdat huomioitiin myöhempien mittausten tuloksia tarkasteltaessa. Jotta voitiin verrata alkuvalmiuksiltaan heikoimpien ja parhaimpien oppilaiden edistymistä yhdellä ja kahdella kielellä opiskelevissa luokissa, koko oppilasjoukko jaettiin alkutestin yhteispistemäärien perusteella kvartiileihin. Parhaat pistemäärät saaneet (n. 25 % oppilaista) muodostavat yläkvartiilin ja heikoimmat pistemäärät saaneet (n. 25 % oppilaista) alakvartiilin. Loput oppilaista (n. 50 %) kuuluvat keskikvartiileihin. Kuviossa 1 näkyy, että kaksikielisten luokkien oppilaista suurin osa sijoittuu ylä- ja keskikvartiileihin. Vastaavasti muiden luokkien oppilaat ovat pääosin keski- ja alakvartiileissa.



KUVIO 1. Kaksikielisillä luokilla opiskelevien ja pelkästään suomen kielellä opiskelevien oppilaiden jako kvartiileihin alkutestin kokonaispistemäärien perusteella.

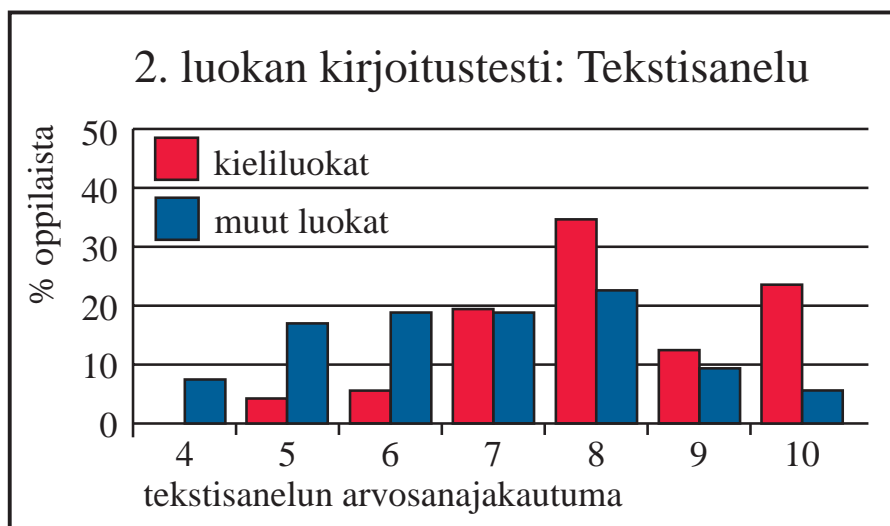
Ensimmäisen luokan lukemistestin tulosten mukaan suorituserot ryhmien välillä eivät ole ensimmäisen kouluvuoden aikana tasoittuneet. Kaksikieliset luokat lukevat ensimmäisen luokan keväällä erittäin merkittävästi muita nopeammin ja virheettömämmin. Koeryhmän oppilaiden tulokset eivät ole poikkeukselliset, koska seuraavan vuoden kaksikielisten luokkien oppilaat lukevat yhtä nopeasti ja lähes yhtä virheettömästi kuin he. Kuitenkin sekä koe- että vertailuryhmän sisällä parhaimpien ja huonoimpien lukunopeuksien väliset erot ovat huikeat.

Lukemisen virheettömyys ja nopeus liittyvät kiinteästi toisiinsa. Kun oppilas tekee runsaasti virheitä, korjaa ja toistaa sanoja, lukunopeus kärsii. Toisen luokan lopussa erot ryhmien välillä ovat yhä kasvaneet. Ryhmien suoritusten välisten erojen kasvu näkyy kaikkein selvimmin luetun sisällön ymmärtämisessä. Kuviossa 2 ovat koe- ja vertailuryhmän saamien lukemisen ymmärtämisen arvosanojen (E = erinomainen, HH = hyvin hyvä, H = hyvä, T = tyydyttävä ja V = välttävä) prosentuaaliset jakautumat toisen luokan lopussa. Koska kaksikielisten luokkien oppilaat ymmärtävät erittäin merkittävästi muita paremmin lukemansa tekstin sisällön, heillä on hyvät valmiudet jatkaa menestyksekkäästi opiskeluaan ylemmillä luokilla. Tämä onkin tärkeää, koska he joutuvat usein opiskelemaan itsenäisesti suomen kielellä asiat, jotka luokassa opetetaan vieraalla kielellä.



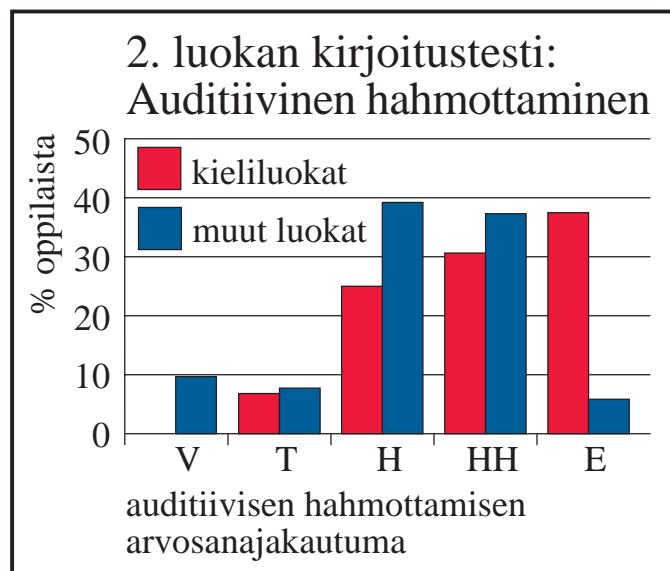
KUVIO 2. Toisen luokan lukemisen ymmärtämisen prosentuaaliset arvosanajakautumat kaksikielisillä luokilla opiskelevilla ja pelkästään suomen kielellä opiskelevilla oppilailla

Myös oikeinkirjoitustaidoissa kehitys on samansuuntainen. Ensimmäisen luokan sanelukirjoitusten virhemäärissä ei ole merkitsevää eroa, mutta toisen luokan lopussa kaksikielisten luokkien oppilaat tekevät erittäin merkittävästi muita vähemmän virheitä. Lukemisen ja kirjoittamisen välillä on läheinen yhteys. Samat oppilaat ovat yleensä hyviä lukijoita ja kirjoittajia. Toisen luokan tekstisanelun arvosanojen jakautumat ovat kuviossa 3.

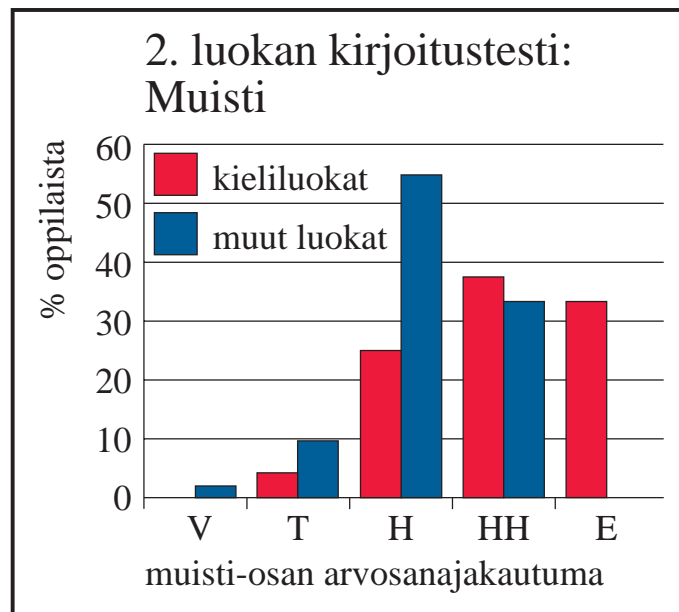


KUVIO 3. Toisen luokan tekstisanelun arvosanojen prosentuaaliset jakautumat kaksikielisillä luokilla opiskelevilla ja pelkästään suomen kielellä opiskelevilla oppilailla

Alkutestin ja kirjoitustestien yhteydessä on myös mitattu muun muassa oppilaiden audiitivista hahmottamista ja muistia. Lähtötasomittauksessa kaksikielisten luokkien oppilaat saavat niistä erittäin merkittävästi muita paremmat tulokset. Erot ovat pienentyneet jonkin verran ensimmäisen luokan aikana, mutta toisen kouluvuoden kuluessa ne ovat jälleen kasvaneet. Vieraskielinen opetus on vaatinut oppilailta tavallista suurempaa tarkkaavaisuutta ja siksi he ovat oppineet keskittymään muita paremmin kuunteluun. Englannin ja suomen kielen sanojen toisistaan poikkeavien äänteiden, intonaation ja sanojen painotuksien erottelu on lisäksi harjaannuttanut heidän audiitiivisia taitojaan. Vieraskielisten sanojen mieleen painaminen on puolestaan ollut tehokasta muistitoimintojen harjoitusta. Kuviossa 4 ovat audiitiivisen hahmottamisen arvosanojen jakautumat ja kuviossa 5 muistitehtävän arvosanajakautumat.



KUVIO 4. Toisen luokan audiitiivisen hahmottamisen arvosanojen prosentuaaliset jakautumat kaksikielisillä luokilla opiskelevilla ja pelkästään suomen kielellä opiskelevilla oppilailta



KUVIOT 5. Toisen luokan muistin arvosanojen prosentuaaliset jakautumat kaksikielisillä luokilla opiskelevilla ja pelkästään suomen kielellä opiskelevilla oppilailla

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös koulunkäyntinsä heikoin ja erinomaisin valmiuksin aloittaneiden oppilaiden edistymistä näiden opiskellessa yhdellä tai kahdella kielellä. Kuten edellä mainittiin, oppilaat jaettiin tätä varten kvarttileihin. Kaikki kaksikielisten luokkien alakvartiiliin kuuluvat oppilaat saavat toisen luokan lopussa lukemisen virheettömyydestä ja luetun sisällön ymmärtämisestä vähintään hyvän sekä lukunopeudesta vähintään tyydyttävän arvosanan. Muiden luokkien alakvartiiliin kuuluvien oppilaiden lukemisen osa-alueiden arvosanat sitä vastoin painottuvat hyviin, tyydyttäviin ja välttäviin. Sanelukirjoituksissa kahdella kielellä opiskelleet alakvartiiliin kuuluvat oppilaat onnistuvat vähintään yhtä hyvin kuin yhdellä kielellä opiskelleet oppilaat. Yläkvartiiliin kuuluvien oppilaiden tulokset eivät juurikaan eroa toisistaan, opiskelivat he sitten yhdellä tai kahdella kielellä.

Kaksikielisillä luokilla erilaisin alkuvalmiuksin koulunsa aloittaneiden oppilaiden englannintestin tuloksissa ei ole merkitsevää eroa. Oppilaan englannin kielen taidoilla näyttää olevan alkuvalmiuksia enemmän yhteyttä hänen senhetkisiin äidinkielen taitoihinsa. Hyvät lukijat ja kirjoittajat ovat oppineet parhaiten myös englannin kieltä. Voidaan kuitenkin todeta lähes kaikkien oppilaiden oppineen kahden vuoden aikana huomattavan määrän englanninkielisiä sanoja ja fraaseja. He pystyvät tunnistamaan myös kirjoitettuja sanoja. Testitilanteissa huomasin, että oppilaat käyttävät mielellään englannin kieltä sekä ovat iloisia ja ylpeitä vieraan kielen taidostaan. Tämä tukee käsitystä siitä, että vieraskielinen opetus saa lapset kiinnostumaan kielestä, ja he ovat siksi innokkaita yhä kehittämään kielitaitoaan.

Ryhmien erilaiset lähtötasotkin huomioiden tutkimuksen tulosten mukaan sekä lukemisen että kirjoittamisen taidot kehittyvät vähintään yhtä hyvin kaksikielisessä opetuksessa kuin pelkästään suomen kielellä opiskeltaessa. Alkuvalmiuksiltaan heikoimpien ja parhaimpien oppilaiden luku- ja kirjoitustaidoissakaan ei ole suuria eroja opiskelivat he sitten yhdellä tai kahdella kielellä.

Tutkimustulosten mukaan parhaiten kaksikielisessä opetuksessa tulevat menestymään koulutulokkaat, joilla on hyvät valmiudet oppia lukemaan ja kirjoittamaan. Heille kirjoitettu kieli on tuttua jo ennen koulun alkua. Heillä on hyvät kielelliset valmiudet, erityisesti hyvin kehittynyt foneeminen ja grafeeminen tietoisuus sekä laaja sanavarasto. Lisäksi heidän auditiivinen hahmotuskykynsä on hyvä. Nämä ovat asioita, jotka ennustavat hyvää luku- ja kirjoitustaitoa, mutta lisäksi myös hyvää vieraan kielen taitoa.

Kun suurin osa opetuksesta tapahtuu oppilaiden äidinkielellä, ei vieraskielinen opetus häiritse heidän äidinkielen taitojensa kehitystä. Lapset osaavat pitää kielet erillään. He tulevat tietoisiksi omasta kotikielestään kielenä ja viestinnän välineenä, jota voi vertailla vieraaseen kieleen. Näin vieraan kielen opiskelu rikastuttaa myös heidän äidinkieltään. Vieraskielistä opetusta tuleekin yhä jatkaa ja kehittää. Opetukselle tulisi kuitenkin laatia nykyistä yhtenäisemmät opetussuunnitelmat, jotta oppilaiden liikkuvuus ja sopivien opetusmateriaalien saanti helpottuisivat.

Lähteet

- Baker, C. 2000. *The Care and Education of Young Bilinguals. An Introduction for Professionals*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beheydt, L. 1999. Preliminaries to Material Development for Content and Language Integrated Learning. Teoksessa D. Marsh & B. Marsland (toim.) *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 57-61.
- Brinton, D.M., Snow, M.A. & Wesche, M.B. 1989, *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House.
- Julkunen, K. 2002. Sisältöjen oppiminen ja opettaminen vieraalla kielellä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Toinen, uusittu painos*. Helsinki: WSOY, 97-108.
- Merisuo, T. & Storm, R. 2000. *Learning English with Bobby 1*. Turku: Agricola.
- Merisuo, T. & Storm, R. 2001. *Learning English with Bobby 2*. Turku: Agricola.
- Merisuo-Storm, T. 2002. Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopisto.
- Merisuo-Storm, T. & Poussu-Olli, H-S. 2000. *Peruskoulun ensimmäisen luokan lukemistesti Siiliperhe*. Naantali: Scribeo.
- Mustaparta, A-K. & Tella, A. 1999. *Vieraskielisen opetuksen järjestäminen*

- peruskoulussa ja lukiossa. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1996. Kartoitus vieraskielisen opetuksen tarjonnasta peruskouluissa ja lukioissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. & Marsh, D. 1997. Vieraskielisen opetuksen tavoitteet ja toteuttaminen. Helsinki: Opetushallitus.
- Opettaminen muulla kuin oppilaan omalla äidinkielellä perusopetuksessa. 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Poussu-Olli, H-S. & Merisuo-Storm, T. 1999. Koulutulokkaan alkutesti. Naantali: Scribeo.
- Poussu-Olli, H-S. & Saarni, M. 1998. Peruskoulun ensimmäisen luokan kirjoitustesti Siili. Naantali: Scribeo.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 2001. Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. Cambridge: Cambridge University

Ruotsinopettajan näkemyksiä oppilaiden ruotsikielteisyyden syistä Tarkastelussa oppilaan sidosryhmät

Virve Hartikainen

Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen laitos

Johdanto

Oppilaan suhtautuminen ruotsinkieleen on erittäin keskeistä niin ruotsinopettajan työssä, kielenoppijan itsensä vuoksi kuten myös yhteiskunnan kannalta. Suurelta osin juuri oppilaan suhtautuminen ruotsinkieleen antaa opettajan työlle myönteisen tai kielteisen sävyn. Suhtautuminen kieliopintoihin on suunnanantaja sille, minkälaiseksi muotoutuu oppilaan henkilökohtainen, arvokas pääoma: toimiva kielitaito - johon olennaisena osana kuuluu myös ruotsinkielentaito. Yhteiskunta puolestaan tarvitsee kielitaitoisia työntekijöitä. Koulusta ja opiskelusta hankittu yksilön kielipääomaa siirtyy opiskelijoiden välityksellä palvelemaan yhteiskuntaa. Oppilaan suhtautuminen kielenopiskeluun on aiheestakin keskeisellä sijalla kielenopiskeluun ja -opetukseen liittyvissä keskusteluissa ja pohdinnoissa.

Tekeillä olevassa tutkimuksessa on tarkasteltavana joidenkin oppilaiden kielteinen suhtautuminen ruotsinkieleen oppiaineena joensuulaisten yläasteen, lukion, toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen ja ammattikorkeakoulun ruotsinopettajien teemahaastatteluiden (N=30) kautta.

Joensuulaisten ruotsinopettajien haastattelujen perusteella syntyvä yleiskuva oppilaiden ruotsinlukuotteesta on varsin positiivis-neutraali (ks. myös mm. Kantelinen 1995; Elsinen 2000; Kantelinen & Varhimo 2000). Kuitenkin oppilaiden pakkoruotsipuheet ja "miksi tätä pitää lukea?" -kysymykset ovat ruotsintunnilla ajoittain pinnalla. Useimmiten poikien esittämänä (ks. myös Kärkkäinen 1993a, 133–136; Kärkkäinen & Palola & Tiainen 1993, 139, 143; Mustila 1990, 5–56; Julkunen 1998a, 56–57). Kautta linjan haastatteluista selvästi välittyy oppilaiden ruotsimyönteisyyden rinnalla myös oppilaiden ruotsikielisyys, todellinen tai potentiaalinen (ks. myös Mustila 1990; Jaakola & Mäkinen 1994; Kärkkäinen 1993a, 1993b; Kärkkäinen & Paola & Tiainen 1993; Airola 1996).

Kielteisen suhtautumisen myötä toimivia ruotsintaito jää monelta oppilaalta saavuttamatta. Joidenkin oppilaiden välinpitämättömyys, kielteisyys tai peräti vihamielisyys ruotsinopiskelua kohtaan antavat aiheen pohtia, mistä oppilaiden ruotsikielisyys johtuu. Jos on mahdollista löytää syy, mikä aiheuttaa kielteisen solmun oppilaan ruotsisuhteeseen, on mahdollista yrittää tietoisesti avata solmua ruotsinopetuksen kautta. Etsiessäni syitä, selityksiä tai taustoja joidenkin oppilaiden ruotsikielteisille asenteille hyödynnän ensisijaisesti ruotsinopettajien tietämystä. Heillä on laaja yleiskuva oppilaidensa kielenopiskelusta, he ottavat vastaan ruotsikielteisyyden ja omaavat käsityksen sen syistä. Tutkimuksen myöhemmässä vaiheessa tuotan tarkentavaa tutkimusmateriaalia myös oppilaiden keskuudesta.

Haastatellut ruotsinopettajat näkevät oppilaidensa ruotsikielteisyyden johtuvan 1) oppilaan (aiemmista) huonoista kokemuksista ruotsinopiskelusta ja/tai kielenopiskeluolosuhteista 2) oppilaan sidosryhmiltään periytyneistä ja opituista asenteista, 3) heikosta (Joensuusidonnaisesta) subjektiivisesti koetusta ruotsin koulutustarpeesta 4) Ruotsinvallan ajoista ja ennakkoluuloista ruotsalaisia ja / tai ruotsinkielisiä kohtaan sekä 5) median pakkoruotsikampanjoista.

Artikkelissa kerron pääpiirteitä tutkimuksen kulusta ja informanteista sekä kohdasta kaksi, jonka kautta tulee näkyväksi ruotsinopettajien näkemys sidosryhmien yhteydestä oppilaiden ruotsikielteisyteen. Aihepiiriä tarkastellessani sivuan lyhyesti myös kieliminää ja asennetta, mielikuvia ja mielipideimitointia sekä suostuttelua osana sosiaalista vuorovaikutusta.

Tietoa tutkimuksen kulusta ja informanteista

Tekeillä oleva jatkotutkimus on jatkoa kasvatustieteen sivulaudaturtyölleni ”Ruotsinopettajana Joensuussa” (Hartikainen 2001). Jatkotutkimus on edennyt haastatteluaineiston litteroinnin, lähilukemisen, tyypittelyn & teemoittelun ja analysoinnin (esim. Atlas.ti- ohjelma) kautta alustavaan aineistolähtöiseen kirjoitusvaiheeseen.

Laadullisessa tutkimuksessani (esim. Jyrinki,1977; Eskola & Suoranta, 1998; Hakala, 1999; Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2000) tavoittelen grounded theoryn tapaista lähestymistapaa etsiessäni tietoa ruotsinopettajan työtodellisuudesta mikro ja makrotasolla (ks. Ashton, 1985). Kokonaistutkimukseen (esim. Hirsjärvi ym. 2000, 178–179) pyrkiessäni pyysin (kolmesti) kevätlukukaudella 2000 avoimella kysymyksellä 42:ta joensuulaista yläasteen, lukion, toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen ja ammattikorkeakoulun ruotsinopettajaa kertomaan omasta työstään sähköpostitse (esim. Eskola & Hälikkä & Kortet 1999). Sähköpostiviestit (N=26) olivat kasvatustieteen sivulaudaturin tutkimusmateriaali sekä rakennusaines tekeillä olevan jatkotutkimuksen teemahaastatteluita varten.

Opiskelijat ja heidän asenoitumisensa kielenopiskelua kohtaan on eräs tärkeä kielenopettajan omaa työtä ja työn myönteisyyttä tai kielteisyyttä leimaava tekijä (Kantelinen 1998b, 83). Oppilaiden suhtautuminen ruotsinkieleen oppiaineena olikin teema, joka otettiin esille yhtä lukuun ottamatta kaikissa sähköpostiviestissä (N=25). Siksi se on tarkasteltavana teemahaastatteluiden (N=30) kautta jatkotutkimuksessa ja tässä artikkelissa.

Haastateltaviksi pyysin kaikki 26 sähköpostikyselyyni vastannutta joensuulaista ruotsinopettajaa, jotka jo edustivat kaikkia mukaan kaavailtuja koulutasoja. Jatkotutkimusta varten yritin laajentaa otantaa niin, että jokaisesta oppilaitosyksiköstä olisi ainakin yksi ruotsin kielen opettaja tutkimuksessa mukana. Yksi ammattikorkeakoulun yksikkö jättäytyi tutkimuksen ulkopuolelle olemalla ”ei tavoitettavissa” niin, ettei reagoanut soittopyyntöihin eikä sähköpostitse esitettyihin

haastattelupyyntöihin. Jatkotutkimuksessa on mukana Joensuussa kevätlukukaudella 2000 työskennelleistä 42 ruotsinopettajasta 30 (71%). Kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle jättäytyi 12 ruotsinopettajaa, eli kadon prosentti on 29 %. Kato kuitenkin kuuluu tutkimukseen ja olisihan harvinaista, mikäli kysely- tai haastattelumenetelmällä kerätty aineisto olisi täydellinen (Jyrinki 1977, 107).

Teemahaastatelluista 30 ruotsinopettajasta kuusi (20 %) työskentelee yläasteella, neljä (13 %) lukiossa ja neljällä (13 %) jakautuvat tunnit peruskoulun ja lukion välillä. Ammattikorkeakoulun ruotsinopettajia haastatelluista on viisi (17 %) ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen ruotsinopettajia 11 (37 %). Koulutasoittain tarkasteltuna ruotsinopettajien aktiivisuus osallistua tutkimukseen ilmenee seuraavasti: Peruskoulun yhdeksästä ruotsin kielen opettajasta tutkimukseen osallistui kuusi (viisi jo sähköposteihin = sp.). Lukion kahdeksasta ruotsin kielen opettajasta tutkimukseen osallistui neljä (kaksi sp.) ja peruskoulu + lukio- yhdistelmässä työskentelevistä neljä kuudesta (neljä myös sp.). Ammattikorkeakoulun kahdeksasta ruotsin kielen opettajasta mukana on viisi opettajaa (neljä sp.). Toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen 11 ruotsinopettajasta tutkimukseen osallistuivat kaikki 11 (jotka kaikki osallistuivat 100 %:ti jo sähköpostikyselyyn).

Artikkelissani esiintyvien suorien lainausten lopussa H tarkoittaa haastateltavaa ja numero kertoo järjestyksen (alun perin sähköpostiviestien saapumisen mukaan). Suluissa ilmenee kunkin opettajan koulutaso: pe= peruskoulu, lu= lukio, pelu = peruskoulu + lukio, pkky = Pohjois-Karjalan koulutuskuntayhtymä eli toisen asteen ammatillinen koulutus ja AMK= Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Merkinnällä (...) kerron, että olen tutkimusmateriaalini suorista lainauksista rajannut pois jotain, mikä ei välttämättä liity sillä hetkellä käsiteltävään aihepiiriin tai ei runsautensa vuoksi kokonaan mahdu mukaan. Jos vietissä on kommentti, josta sanojan ehkä (paikallistasolla) tunnistaisi, olen korvannut kohdan xxx-merkinnällä. T tarkoittaa tutkijaa ja tämän artikkelin kirjoittajaa (= v.h.).

Oppilas

Kukaan oppilas ei syntyjään pidä tai ole pitämättä jostain tietystä kielestä vaan se on opittua (Smith 1971 Jaakola & Mäkisen 1994,177 mukaan). Ruotsinopettajien mukaan oppilaan kielteiset ajatukset ruotsia kohtaan eivät rakennu ainoastaan oppilaan omien kokemusten kautta tai henkilökohtaisten pohdintojen tuloksena. Sidosryhmien suhtautuminen osaltaan muovaa oppilaan kieliminää ja asenteita. Sosiaalisesta ympäristöstä välittyvä mielikuva siitä, minkälaista ruotsinopiskelu ”on”, antaa oppilaille ehdotuksen, kuinka ruotsinopiskeluun ”kuuluu” tai ”kannattaa” suhtautua. Mielipideimitoinnin myötä oppilas saattaa omaksua ruotsinopiskeluun kannan, joka ei ole hänen omansa.

Kieliminä ja asenne

Sidosryhmien asenteet vaikuttavat ruotsin kieliminän (esim. Laine&Pihko1991) kautta kielteisesti kielen opiskeluun ja oppilaan asenteisiin. Oppijan vieraan kielen opiskeluun liittyvä minäkäsitys on nimeltään kieliminä ja se on osa oppilaan yleistä kouluminää, joka puolestaan on osa oppilaan yleistä minäkäsitystä. Perusluonteeltaan kieliminä voi olla positiivinen tai negatiivinen ja se on suhteellisen pysyvä oppijan omaan itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa liittyvä perusasenne. Se voi voimakkaastikin säädellä oppilaan suhtautumista opiskeluunsa jolloin kieliminä myös säätelee opiskelun tuloksellisuutta. (Laine & Pihko 1991, 14–25.)

Kielenopiskelun yhteydessä kieliminä muovautuu vähitellen oppijan kielenopiskeluhistorian rinnalla. Opettajalta ja luokkatovereilta tuleva suora tai epäsuora palaute on olennaisesti kytköksissä kieliminän muotoutumiseen. Niin myös oppijan vanhempien ja erilaisten idolien asennoituminen ja esimerkki. Kielenopiskeluun liittyvä torjuva asenne voi olla kasautunutta perua 'alemmilla tasoilla' koetuista kielteisistä tunteista mutta yhtäläillä syytä voi löytyä myös kodin tai toveripiirin kielenopiskelua vähättelevästä suhtautumisesta. (Laine & Pihko 1991, 14 - 25.)

Mustonen (2001,42) tuo esille mm. sosiaalipsykologian pioneerin Allportin (1935) näkemyksen, että asenne on kokemuksen kautta rakentuva henkinen tila, joka suuntaa yksilön reaktioita ympäristön kohteisiin ja tilanteisiin. Viestinnässä asenteet ovat keskeisiä sanoman hyväksymisen kannalta sillä asenne on ikään kuin ”jäätynyt mielipide” tai filteri, jonka läpi kaikki vastaanotettu tieto siivilöityy (Wiio 1992, 151).

Asenteet rakentuvat kolmesta ulottuvuudesta: a) (jonkinlaisesta) tiedosta, joka on asenteen perusta ja oman käsityksen luomisen kannalta välttämätön sekä b) tunteesta, joka on ainakin yhtä keskeinen asenteen ulottuvuus. Asenteiden voimakkuus ja fanaattisuus kertovat asenteen tunnelatauksesta ja mitä tunnepitoisempi ihmisen asenne on, sitä jyrkempi hän on vakaumuksessaan. Vahva tunnelataus voi myös merkitä sitä, että asenteeseen liittyy jokin kipeä tai pulmallinen seikka. Niin kuin tieto ja tunne saattavat kulkea ristikkäisiin suuntiin, niin myös tieto voi olla ristiriidassa sen kanssa, minkälaiseksi muodostuu yksilön c) toiminta, käyttäytyminen. (Mustonen 2001, 42.)

Asenne ei välttämättä saa aikaan tiettyä käyttäytymistä, jos asenteenmuutoksen lisäksi edellytetään niin ikään uusien taitojen oppimista tai uutta itseluottamuksen ja pysyvyyden tunnetta (Mustonen 2001, 42–43). Mikäli asenteen eri puolet eivät ole sopusoinnussa syntyy dissonanssi, jota ihminen aktiivisesti pyrkii välttämään ja korjaamaan muuttamalla jotakin asenteen osaa (Mustonen 2001, 43; Noelle-Neumann 1984, 147; Wiio, 1992, 149–159). Tosin tiedon ja käyttäytymisen ristiriita on helpoiten ratkaistavissa muuttamalla tiedollista puolta. Silti uudella tiedolla on vaikea muuttaa totuttua käyttäytymistä, joten onkin helpompi vähätellä tai torjua tietoa, ”järkeillä” riitasoinnut pois tai suhtautua asiaan kielteisesti. (Festinger, 1957 Mustosen, 2001,43; Wiion 1992, 148 mukaan.) Asennevaikuttamista hankaloittavaa sosiaalisten

kognitioiden jähmeä muuttuminen, asenteet kun pitkälti muovautuvat elämänhistorian aikana kasvuympäristön asenteiden suuntaisiksi. Niinpä peräkkäisten sukupolvien ajattelutavat muistuttavatkin yllättävän paljon toisiaan. (Mustonen 2001,43.)

Mielikuva, maine ja mielipideimitointi

Ruotsilla on joidenkin oppilaiden ajatuksissa - tai mielikuvissa - epämieluisan oppiaineen maine ja kielteinen imago. Imago on ihmisten subjektiivinen havainto kohteesta, joka voi paljonkin poiketa kohteen todellisuudesta (Karvonen 1999, 89). Karvonen (1999, 17–18; ks. myös Karvonen 2000, 81–108) puhuu mielikuvayhteiskunnasta, joka kulkee myös nimellä, tieto-, verkosto-, media- tai postmoderni yhteiskunta. Ihmiselle, oppilaitokselle, (oppiaineelle /v.h.), yritykselle, puolueelle tai työyhteisölle maine (tai imago, tai mielikuva) petaa suotuisaa tai ankeaa toimintaympäristöä, sillä menestys riippuu suuresti siitä, minkälaisia käsityksiä, mielikuvia ihmisillä niistä on. Metaforisesti mielikuva on kuin suppilo, joka laajalta alueelta kokoaa pisarat yhtenäiseen ränniin. Vastaavasti mielen rakenteet keräävät maailman monimuotoisuutta kaavamaisiin uomiin ja mitä pidempään tietojenkäsittely aivoissa on kulkenut samoja uria, sitä hankalampaa on havaita asioita uudella tavalla. Jos jostakin on vallalla huono mielikuva ihmisten mielissä, sen murtamiseksi voi joutua tekemään miltei mitä vain ja aina se palautetaan tulkinnallisesti syvään uurtuneeseen kielteisen vakiotulkinnan uomaan. (Karvonen 1999, 20.)

Ihminen tarkastelee informaatiota omien tavoitteidensa ja kokemustaustansa kautta ja luo näin aktiivisesti suopeita tai epäsuopeita ajatuksia sisältöä kohtaan. Tiedollisten tulkintojen mukana heräävät vasta-argumentit tai vähättely vaikuttavat lopulliseen suostumiseen. Suopea tai epäsuopea asenne voi tosin syntyä myös perifeeristä, kohteeseen liittymätöntä, reittiä jolloin asian ulkopuoliset, esittämissuhteiden tai sosiaaliseen mukavuuteen liittyvät vihjeet jo ratkaisevat. (Mustonen 2001, 40–41.) Henkilöt, jotka eivät seuraa ympäristöään valppaina ja kiinnostuneina, voivat myöntyä jo asiaan yhdistyvistä tunnetilasta, heuristisesta ajatuksesta tai muiden ihmisten kommentaista (ks. Mustonen 2001, 41).

Perifeeriset keinot uppoavat varsinkin henkilöihin, jotka ovat mielipiteissään epävarmoja, tai joille asia ei ole omakohtaisesti tärkeä. Tällöin tärkeänä koetaan, ”pääseminen voittajan puolelle”, jolloin itse asia tai aate ei ole merkitykseltään yhtä suuri kuin sosiaalisen ryhmän voima. Ihmiseen vaikutetaan vetoamalla erilaisuuden ja yksin jäämisen pelkoon: ”Kaikki muutkin ovat tätä mieltä. Ethän toki sinäkään halua olla erilainen?” (Mustonen 2001, 41; ks. myös Noelle-Neumann 1984, 7). Motiivista mielipiteiden imitointiin Noelle-Neumann (1984, 39–40) tarkentaa, ettei se ainoastaan johdu yksinjäämisen pelosta vaan se on myös oppimista: ihmiset tarkkailevat ja jäljittelevät toisten käyttäytymistä. Näin ympäristön tarkkailu on pienempi vaiva kuin riski, että menettää kanssaihmistensä suopeuden ja joutuu hylätyksi, halveksituksi ja jää yksin vaikkakaan yksilö sitä ei tiedostaisi tai myöntäisi (Noelle-Neumann 1984, 41–42).

Yleiseen mielipiteeseen yhtymistä Noelle-Neumann (1984, 96–98) viittaa etologien (esim. Zimen 1981) kiinnostukseen verrata ihmisen ja eläimen käyttäytymistä, josta ilmaisu ”howling with the wolves”. Sudelle toisen suden ulvonta toimii voimakkaana ärsykkeenä seurata perässä, edellyttäen että edellä ulvoja on laumahierarkiassa riittävän arvostettu. Yhteisulvonta lisää lauman yhtenäisyyttä ja siihen kannattaa osallistua, jotta ei yksilönä tulisi eristetyksi (ja jäisi ilman ravintoa).

Uskottavuuden kannalta on merkityksellistä, kenen suusta viesti tulee. Jos viestin ilmoittaa auktoriteetti (tiedemies, lääkäri) (tai vanhempi oppilas tai ammattiaineen opettaja /v.h.), se on yleensä uskottavampaa kuin ns. tavallisen kansalaisen kertomana. Uskottavuuteen vaikuttaa myös se, kuuluuko puhuja ”meihin” vai ”heihin”. (Karvonen 1999, 261.) Ihmiset ovat sekä ympäristönsä tuotteita että tuottajia (ks. Bandura 1994 Mustosen, 2001, 71 mukaan). Useimmille ihmisille sosiaalinen lähiympäristö on tärkeä puheenaiheiden, näkökulmien ja asioiden tärkeysjärjestyksen muovaaja (ks. Mustonen, 2001, 67).

Oppilaan sosiaalinen ympäristö

Ruotsinopettajien haastatteluiden mukaan ruotsiin liittyviä kielteisiä ajatusmalleja, mielipiteitä ja asenteita oppilas imitoi, perii, omaksuu ja oppii suoraan sidosryhmiltään; kotoa, kavereilta ja toisilta opettajilta.

Koti

Joidenkin oppilaiden ruotsikielteisyyden alkulähteenä on oma koti; ”Monesti kun vanhempien kanssa juttelee, nii huomaa, että vanhemmilla on vielä negatiivisempi, tai semmonen tietty negatiivinen asenne siellä pohjalla H1(lu)”. Vanhempien ruotsikielteisyyden ruotsinopettajat arvelevat juontuvan heidän omista ruotsinopiskeluun liittyvistä ikävistä muistoista, jolloin virheettömyyteen pyrkivä kielioppi- käänös-menetelmä on opetusmetodinä ollut omiaan tukahduttamaan oppimisen ilon. Vanhempien polven käydessä nuoremmaksi ruotsikielteiset asenteet jokseenkin hellittänevät.

Vanhempien oma heikko yleinen koulumenestys ja matala koulutus vaikuttaa ruotsinopettajien mukaan ruotsikielteiseen suhtautumiseen; ”Ja tota kun isät ja äidit on vähän käyny kouluja tai huonosti pärjänneet, niin se jollakin tavalla kodin, kodista se hyvin paljon tulee se semmonen tietynlainen asenne. Sen minä oon valmis allekirjottamaan. H29(AMK)” Vanhempien oma koulumenestys tai koulutustaso ei kuitenkaan kaikissa tapauksissa ole kodin ruotsikielteisen asenteen taustalla; ”Mut että sitten saattaa olla ihan semmosia, että tiedän, että on ihan koulutetut vanhemmat ja muuten. Siitä huolimatta saattaa olla kielteinen asenne, ruotsia kohtaan. H21(pe)”

Kaikki vanhemmat eivät pidä ruotsinkielen hallintaa erityisen tarpeellisena taitona. Vanhempien vähättelevä suhtautuminen ruotsinopiskelua kohtaan antaa oppilaalle

”luvan” nyrpistellä ruotsinopinnoille ja ”ottaa ruotsi kevyesti”; ”Ja jos omalla lapsella ei mene ruotsissa kovin hyvin, niin se nyt ei haittaa sitte, niitä vanhempiakaan. Ehkä se on, ehkä se on semmonen hirtoriallinen jatkumo. H30(lu)” Syytä lapsen ruotsivaikeuksiin vanhemmat löytävät muualta kuin (omasta tai) lapsen asenteesta ja työpanoksesta; ”Ja jos meidän pojalla on vaikeeta koulussa ja ruotsissa niin helppohan, helposti se kääntyy siihe, et vanhemmat puolustelee sitä poikaa, eikä sit opetusta. H29(AMK)” Kotoa käsin kylvetty ruotsia vähättelevä tai ruotsikielteisen suhtautuminen tarjoaa lapselle/nuorelle vanhempien asennemallin; ”Eiköhän se kuule ihan perintönä isältä pojalle. H23(pkky).

Kaverit

Monen oppilaan ruotsikielteisyyden alkuperästä haastateltavat ruotsinopettajat uskovat; ”Että kyllä se sieltä kavereilta tulee. H23(pkky)” Oppilas tai oppilasryhmä saattaa olla ruotsinopintojen alussa seitsemännellä luokalla hyvinkin innostunut uuden kielen oppimisesta ja opiskelusta. ”Mutta kyllä se sitten jouluun mennessä oli jostain kavereilta opittu siellä yläasteellakin, kasiluokkalaisilta ja muilta, että se on pakkoruotsi. H6(AMK)” Toisilta oppilailta ja kaveripiiristä välittyy ”että ruotsia kuuluukin vähän, siihen kuuluukin suhtautuu silleen. Se on niin kun se pakkoruotsi kun siitä puhutaan joka paikassa. H19(pe)” Oppilas, jolla itsellä ei ole kielteistä kantaa ruotsinopiskeluun, saattaa myöntyä ruotsikielteisyyksiänsä ilman asian tarkempaa pohtimista;

H27(lu) ”(...)Mutta ihan niillä tavallisilla normaali lukioikäisillä niin kyllä niistä on ihan selvästi se semmonen, suurimmalla osalla se ruotsin kielen vastaisuus ihan selvästi näkyvissä.

T. No osaatko sanoa, mistä tällöinen johtuu?

H27(lu) No harhakäsityksistä miusta, eihän siinä oo mitään muuta, että siihen, semmosta. Et sitten ku joskus, kyllä mie aina niin tota siellä ku myö alottaan ykköskurssilla se opiskelu, niin pohdiskellaan näitä tällöisiä, että mitä mieltä ne on ruotsin opiskelusta ja että mihin sitä tarvii ja tarviiko sitä. Ja puhutaan näistä tällöisistä asioista. Ja siinä niin kun sitten huomaa tosiaan, että ne on semmosia, niin kun nyt yleensä on ihmisellä, että sitä niin kun, et ku suurin osa siit tarpeeks paljon höpötetään, semmonen massailmiö, että ompa se kauheeta, se on pakkoa ja tylsää. Niin kaikki ajattelee, että joo joo, niin se on, on, on, on. Mut sitten kun käyvään niin kun oikeesti sitä ajattelemaan, että onks se ihan oikeesti niin, niin sittenpä siellä tulleeekin esille, että niin no, enpä oikeestaa tiä. Et se on niin kun semmonen massailmiö, että kaikki ajattelee sillä tavalla. Tai niin kun sanoo se, puhuu sillä tavalla. Mut et se on sit eri asia taas, että miten sitten oikeesti, jos käytäs sitä oikeen pohdiskelua, niin ajatteleeko ihan, ihan niin. (...)

Muut opettajat ja suostuttelu

Koulussa ruotsinopiskelua kohtaan ilmenevä negatiivinen henki ja pakkoruotsipuheet eivät ole aina niinkään oppilaalta lähtöisin. Sitä laittavat liikkeelle ja pitävät yllä kollegat, niin perusopetuksen kuin ammatillisen koulutuksen puolella. Eikä kollegavetoinen ruotsikielteen replikointi läikehdi ainoastaan opettajienhuoneen seinien sisäpuolella. Ajatusmalli välittyy - tai se välitetään - myös oppilaille. Kyse on jonkinasteisesta (tahattomasta tai tahallisesta) suostuttelusta.

Suostuttelu on toisen tahallista ja tavoitteellista luotsaamista kohti haluttua käyttäytymistä, mielipidettä tai asennetta (Wiio 1992, 152). Suostuttelun pelkistetyimpiä vaiheita ovat altistuminen viestille, sen käsittely ja ymmärtäminen sekä myöntyminen. Vaiheisiin vaikuttavat sosiaaliset normit yksilöllisten ja tilannesidonnaisten tekijöiden ohella. Älykäs ihminen esimerkiksi ymmärtää viestin helpommin kuin muut mutta myöntyy vaikeammin ja joskus taas asenteenmuutos omaksutaan jopa viestiä ymmärtämättä. (Mustonen 2001, 40).

Kognitiivisesti suuntautuneet suostutteluntutkijat uskovat, että suostuttelun onnistumisen kannalta suostuttelunkohteena oleva yksilö ja hänen tapansa käsitellä informaatiota on merkityksellisempää kuin informaatio sinänsä sillä asenteet ja mielialat selittävät yksilöllisiä tapoja käsitellä suostuttelevia viestejä. Asennevaikuttaminen voi sisältää uusien asenteiden rakentamista tai entisten muotoilua, muuttamista tai vahvistamista. (ks. Mustonen 2001, 41–42.) Suostuttelun tiedollinen sisältö saa kuitenkin suurenkin merkityksen kun pyritään luomaan motivaatio viestin työstämiseen kuten myös halu toimia viestin mukaisesti (Mustonen, 2001,45).

Kollegan pakkoruotsivitsit

Ruotsinopettajien haastatteluissa esimerkkinä ”tahattomasta” tai ”harmittomasta” suostuttelusta kohti ruotsikielteisyyttä ovat kollegoiden oppilaille tarjoilemat pakkoruotsivitsit. Jos oppilaalla jo ennestään on kielteistä suhtautumista ruotsinopiskelua kohtaa, kollegan ei tulisi sitä millään tavalla ainakaan vahvistaa. Puuttuminen kollegan pakkoruotsikevennyksiin on kuitenkin hankalaa, vitsiasun(kin) vuoksi.

T. Joo, tota tuleeks sulla usein opiskelijoiden kanssa vastaan tämä ?

H19(pe) Tää, tää pakkoruotsi?

T. Niin.

H19(pe) Sillon tällön. Eikä oo kauheen (nauraa) montaa päivää kun tosiaan niin yks kollega käytti, käytti sitä. Niin tota oli kyse vaan ihan, ihan että oppilaille ku oli viimeisiä päiviä ja, ja tuota sitten oli muita hommia, niin he päällysti ruotsin kirjoja.

T. Opiskelijat?

H19(pe) Opiskelijat. Ja tuota sitten niin siinä kollega sitten autto purkamaan niitä kirjoja sieltä paketista niille oppilaille. Niin hän vaan sitten puhu näistä pakkoruotsin kirjoista, että niitten päällystystä.

T. Siis opiskelijoiden kuullen?

H19(pe) Opiskelijoiden kuullen. Se oli niin kun tämmönen heitto, ehkä tarkotettu vähän tämmöseks, en mie tiä, huuleks. Mutta ei minua kyllä hirveesti (nauraa) naurattanu. Et mie meinasin niin kun kyllä vastata siihen sitten vähän samalla mitalla, että sattuu olemaan liikunnanopettaja, että mitens sen pakkoliikunnan laita on sitten.

T. Mm, joo, no miltä tämmönen tuntuu?

H19(pe) Se ärsyttää. Ärsyttää. Et ei mun mielestä kyllä, kuitenkin tää tämmönen asenne oppilailla on, tai joillakin on ihan, ihan niin kun ennestään. Niin ei sitä nyt tarttis enää kollegan ennää vahvistaa millään tappaa. En mie usko, että hän niin kun tarkotti sillä yhtään mittään välttämättä. Et hän ois ollu hämmästyny jos mä oisin ryhtyny keskusteleen siitä jälkeen päin, että kuin sie noin sanoit. Mutta joka tapauksessa niin en tykkää. Ärsyttävää.

Kollegan ”harmittomat” pakkoruotsikevennykset voivat virittää kielteistä tai mitätöivää suhtautumista oppiainetta kohtaan. Ja hilpeydestä huolimatta oppilas voi mieltää ne todeksi. Mahdollisesti ne kaskuiksi puettuja todellista kannanottoja ovatkin; ”(...) Ei, no opettajissahan, enemmän opettajakunnassa mulla on semmosia työkavereita, jotka heittää siitä, että ´ai ai ai että heiän pojillaan on nyt toi ruotsin tunti, että voi, voi poikaparkoja´. Että et vaikka he sen leikillä sen heittää, niin kyllähän siinä on sitä totuut...totta mukana. (...)H12(pkky)”

Kollegan suora ruotsikielisyys ja propaganda

Joidenkin kollegoiden tiedetään esittävän oppilailleen täysin selkokielisiäkin ruotsikielisiä kannanottoja esimerkiksi omilla oppitunneillaan, jolloin suostuttelu ei ainakaan ole tahatonta. Kollegoiden oppilaille esittämät väittämät, että ruotsinopinnot ovat turhia ja muilta (ammatti)aineilta tilaa vieviä, ovat kuin tilaus oppilaiden ruotsikielteisille asenteille. Ajatus, ettei kenenkään valmistuminen saisi olla kiinni suorittamatta jääneistä ruotsinopinnoista ja ”Mitä täällä ollaan opiskelemissa? Ammattia vai yhteisiä aineita? H9(pkky)” kylvää ajatusta, että varsinaiseen asiaan päästään kunhan ruotsi, tai kielet ja yleiset aineet muutenkin (”hanttiaineet”), saadaan alta pois, (mikä puolestaan voi näkyä myös lukujärjestysteknisten ratkaisujen muodossa);

”Tai et tulee siis sellasta oloa, just et jotkut aineet, et ne on, ne on pakkopullaa. Ne pitää hoitaa pois. Et se, must joskus on ollu semmonen henki jostain aistittavista. Ja mun mielestä se ei missään tapauksessa niin kun sais mennä opiskelijoiden tietosuuteen. Koska silloin sellanen fiilis ja semmonen henki niin kun leviää ku kulovalkee. Et se, se, niin kun hyvin monta kertaa huonot asiat levii nopeesti, et ei, et tota. Mua huolestuttaa

niin kun se. Koska se kuitenkin, että, et jotain ruotsin asemaa, niin ku, nii se ois niin kun semmonen kaikkien yhteisyrittys (naurahdus), et sais sitä sellasta hyvää henkeä siihen, että, et, et. H4.(pkky)”

H11(pkky) (...)Kun aina kuulee, kuulee tuota aina eri lähteistä, mitä ne (ammattiaineiden opettajat / v.h.) on sanonu. Et esimerkiksi, oppilaisiin ei, oppilaiden sanoihin sinällään voi aina luottaa, mutta sanotaan, että jos tulee monelta eri luokalta esimerkiksi taikka monelta oppilaalta samalta luokalta, niin se on vähän niin kun suun...suuntaviivaa antavaa. Niin on semmosta niin kun, että joku opettaja sanonu, että kyllä se ruotsi on ihan turha. Että mitä työ siellä ruotsin tunnilla ootte. Tai että tai eräällä osastolla opettajat sano, että kyllä monikin opettaja, että pakkoruotsi on ihan, ihan turha, että pitäis kokonaan lopettaa. Että niin kun antavat ymmärtää, että se vie niin kun aikaa ammattiaineilta, että.

T. Elikkä ymmärränkö mä oikein, että nää muiden alojen opettajat yrittää niin kun opiskelijoille puhua tämmöstä, tai antavat ymmärtää?

H11(pkky) Niin, niin että puhuvat suoraan omille luokilleen niin kun niille opiskelijoille puhuvat, että, että ruotsi on ihan turha ja tarpeetonta. Eihän se, se vie niin kun pohjaa niin kun sitten ruotsin opettajan työltä tosi paljon. Että kylläpä on aika vaikee, jos sen oman alan niin kun opettaja ja luokanvalvoja tämmöstä mennee sanomaan. Niin sitten opettaja siinä sitten ruotsia (naurahdus) motivoituneelle porukalle. Mut kyllä ne varmaan niin kun vähemmistö on tämmöstä, opettajat totta kai että.

Viimeistään kollegoiden avoimen (provosoivan) ruotsikielteisyyden myötä pakkoruotsiasenteesta tulee oppilaiden(kin) keskuudessa yleisesti hyväksyttyä. Pakkoruotsiasenne karsii oppilaiden mahdollisuuksia löytää itsestään ruotsinopiskeluhaluutta ja se vie ruotsinopettajan mahdollisuuksia saada oppilaita paneutumaan ruotsinopintoihin. Kuitenkin ruotsi kuuluu oppilaiden opiskeltavien aineiden joukkoon monen muun ohella. Pakkoruotsiasenteen virittäminen ja ylläpitäminen koulusta käsin on työrauhan häiritsemistä. Ja asettamalla oppilaat ja opettaja taiteilemaan tahallisesti luotuun ristiriitatilanteeseen osallistutaan molempien osapuolien voimavarojen kerskakulutukseen.

Se, että jotkut kollegat kylvävät oppilaiden keskuuteen kielteisyyttä jotain oppiainetta kohtaa on epäkollegiaalista. Mutta onko kyse myös propagandasta?

Pakottavia muotoja suostuttelussa ovat esim. propaganda tai aivopesu (Mustonen 2001, 39). Propaganda on sellaista ajatusten, mielipiteiden ja oppien julkista esittämistä, jossa sanoman tehokeinoina käytetään mm. nimittelyä (esim. neukat), yleistyksiä (kaikki neekerit ovat rikollisia), valikointia (unohdetaan muutkin näkemykset) ja yleiseen mielipiteeseen vetoamista (kyllä kansa tietää) (Wiio 1992, 73–75). Propagandaan liittyy myös tosiasioiden joidenkin osien tai asiakokonaisuuksien panttaamisen, salaaminen, poistaminen, kieltäminen, peittely ja kätkeyminen (Ramonet 2001, 63).

Kollegoiden ruotsikielisyys ja ruotsinopettaja

Se, kuinka opettaja aineeseensa itse vihkiytyy ja kuinka sitä itse arvostaa, markkinoi ja työstää ja kuinka tulee toimeen oman jaksamisensa kanssa vaikuttaa suoraan oppilaan ja opettajien väliseen vuorovaikutukseen ja siihen, kokeeko oppilas ruotsinopiskelun myönteisenä tai kielteisenä, mikä taas vaikuttaa saavutettavan kielitaidon määrään ja laatuun. Missä määrin kollegoiden ruotsikielisyys ja niukka taustatuki kuormittavat ruotsinopettajaa ja kuinka kuormitus kertautuu opettajan ja oppilaiden välisessä työskentelyssä? Jos opettajalta puuttuu työyhteisön tuki opettamalleen aineelle, voiko se pitkään jatkuessaan olla näkymättä opettajan ammatti-identiteetissä ja luokkatyöskentelyssä? On perusteltua tuoda esille, kuinka kollegat kohdentavat ruotsikielisyytensä ruotsinopettajalle.

Ruotsinopettajalle suunnattu ruotsikielisyys on aistittavissa; ”Joo kyllä se ee ehkä vähän peiteltysti heitetään. Sitten suut pannaan kiinni ehkä kun tulee paikalle. H3(pe)” Ruotsinopettajalle kohdennetun ruotsikielisyiden kollega voi laukaista myös suoraan: ”No ehkä se mulle on sanottu suoraankin, että opetat ihan turhaa ainetta. H10(pelu)” Omaa ruotsikielisyytään kollegat saattavat esittää oppilaidensa nimissä tai oppilailta kuullut (ja ehkä ”tilatut”?) ruotsikieliset kommentit tulevat kollegavälitteisesti hanakasti julki esimerkiksi opettajankokouksessa: ”Mä aattelin, että ompa hienoo, että kun reaaliaineen opettaja tekee tällaisen tutkimuksen, että miten suosittua ruotsin kieli on meidän koulussa. Ja että kun oppilaat, oppilaat kuulemma sitä inhoo niin kamalasti. Ja hän oli kalvolle ihan kirjottanu. Ja mä aattelin, että jos minä olisin ollu rehtori, niin minä en ois antanu tämmöstä esittää. H21(pe)”

Opettajakunnan keskuudessa ruotsikielisyys monesti aktivoituu tuntiresurssikeskusteluissa: ”Mutta sitten se, että on tietysti tarve saada omalle aineelleen lisätunteja. Mikäs ois kivempaa kun ottaa tällainen aine, jonka kimpussa valtakunnallisesti ollaan. H8(pelu)” Ammatillisella puolella ruotsinopintoja, tai kieliopintoja ja yleisiä aineita ylipäättäen, ei välttämättä nähdä osaksi ammatillista tutkintoa saati tarpeellisiksi; ”Mut mä oon tympiintynyt tänä vuonna siihen, että mulla on paljon sellasia kollegoita, jotka niinkun, jotka sanoo suoraan, että ´minkä ihimeen takia tätäki (ruotsia /v.h.) täällä pittää olla ja näin ja näin paljon?´ Kokonaista kakskytkahexsan tuntia! H24(pkky)”

Kollegoidensa oppilaille suunnattuihin tai itseensä kohdistuviin ruotsikielisiin vihjailuihin, heittoihin tai suoriin kannanottoihin ruotsinopettaja ei katso voivansa juurikaan vaikuttaa; ”Ei toinna niin ku tällönsä nuorena opettajana niinku , opettajana niinku niitte vanhojen jyrien alle jäähä. (...) H13(pelu)” Ruotsinopettajan, tai minkä tahansa muun yksittäisen työntekijän, työkenttä vaikeutuu rajusti jos työrauhaa häiritsee omat työtoverit ja jos kollegiaalista taustatukea ei ole saatavissa; ”En todellakaan koe nn, että voisin saada joltaki tukea. Että tota, se on ihan ommaa sitte sitä työ.. semmosta... (...)H24(pkky)”

Kaikissa työyhteisössä ei ruotsikysymyksessä välttämättä saa syntymään rakentavaa keskusteluyhteyttä; ”Siis omassa porukassahan me tuolla siinä, siitä keskustellaan.

Mutta jotenkin niin tuota, me ei ihan semmosta keskusteluyhteyttä saada noitten, noitten ammatinopettajien kanssa. H9(pkky)” Ruotsinkieli ja sen asema kestää keskustelun työyhteisössä(kin), mikäli siihen on tarvetta. Keskustelussa ei kuitenkaan tulisi unohtaa, että kielitaito on arvokas osa oppilaan henkilökohtaista pääomaa, jota yhteiskunta tarvitsee. Ruotsikeskustelua voinee käydä asialinjalla, kyräilemättä, ilman jatkuvaa asian esilläpitoa ja yksittäistä työntekijää kuormittamatta.

Mutta - mitä kertoo epäkollegiaalinen asioidenkäsittelykäytäntö ja sen myötä toista työntekijää kuormittava työpaikkakulttuuri organisaatiossa työskentelevistä yksilöistä ja heidän arvoistaan ja sitä kautta koko organisaatiosta...

Lopuksi

Haastattelemieni opettajien kerronnassa on runsaasti ruotsinopetukseen liittyviä myönteisiä asioita. Näiden näkyväksi tekeminen osaltaan valottaisi ruotsikielteisen imagomuurin sisäpuolelta löytyvää ruotsimyönteisyyttä, loisi ansaittua yleistä suopeaa ilmapiiriä ruotsikielelle ja nostaisi ruotsinkielen imagoa. Esimerkki tällaiseen tähtäävästä toiminnasta on Suomen ruotsinopettajat ry:n Fram med svenskan!-projekti, jonka taustavoimina ovat Svenska Kulturfonden ja Kulturfonden för Sverige och Finland.

Omassa tutkimuksessani käsittelen kuitenkin ruotsinopettajan työn synkkäsävyisempiä puolia, mikä myöskin on positiiviseen ruotsi-ilmapiiirin tähtäävää. Miten rakentaa negatiivisesta neutraali ja neutraalista positiivinen? Kielteisten asioiden tiedostamisen myötä myönteisten ratkaisumallien etsiminen täsmentyy.

Valtaosalla oppilaista on haastateltujen ruotsinopettajien mukaan positiivis-neutraali suhtautuminen ruotsinkieleen oppiaineena. Haastatteluista tulee kuitenkin esille myös joidenkin oppilaiden ruotsikielteinen suhtautuminen. Kielteisen suhtautumisen myötä toimivia ruotsintaito osana yksilön henkilökohtaista pääomaa jää monelta oppilaalta saavuttamatta. Kielitaitovajeella taas on yhteiskunnallisestikin merkitystä koska kielitaidon olisi tarkoitus opiskelijoiden välityksellä siirtyvä palvelemaan yhteiskuntaa, joka tarvitsee ruotsintaitoisia työntekijöitä.

Oppilaiden ruotsikielteisten taustojen tiedostaminen ja pohtiminen juuri ruotsinopettajatasolla on ehdottomasti tarpeellista ja haaste ruotsinopetukselle kuten myös huomioitava aihepiiri ruotsinopettajakoulutuksessa. Onhan nimenomaan ruotsinopettajalla ensisijainen mahdollisuus pyrkiä opetuksensa kautta epäkohtien tietoiseen oikaisemiseen sekä tilaisuus vaikuttaa opiskelijan ruotsinopiskeluasenteeseen ja ruotsinkielen imagoon.

Päätavoitteeni on saada tutkimukseni myötä tietoa ruotsinopettajan työvälineeksi.

Lähteet

- Airola, A. 1996. Kielten opetus ammattikorkeakoulun opetuksen osana. Teoksessa P. Maljojoki (toim.) Ammattikorkeakoulu rajojen murtajana. Pohjois-Karjalan Ammattikorkeakoulun julkaisuja. A: Tutkimuksia, 2. Joensuu: Pohjois-Karjalan Ammattikorkeakoulu.
- Ashton, P. 1985. Motivation and the Teacher's Sense of Efficacy. Teoksessa Ames, C. & Ames, R. (toim.) Research on motivation in education. Vol. W: The classroom milieu. Orlanda (Florida): Academic Press. 141 – 171.
- Elsinen, R. 2000. ”Kielitaito- väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan.” Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikeskusopettajan tulkitsemana. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 62.
- Eskola, J., Hälikkä, S., Kortet, M. 1999. Internet ja kyselylomake: Kokemuksia. Teoksessa P. Kuusela & J. Eskola (toim.) Sähköinen okeanos. Tutkimus, opetus ja Internet. Kuopion yliopisto: Sosiaalitieteiden laitos. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 13.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hakala, J. T. 1999. Graduopas. Tampere: Gaudeamus.
- Hartikainen, V. 2001. Ruotsinopettajana Joensuussa. Syventävien opintojen tutkielma. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 5. painos. Tampere: Tammi.
- Jaakola, T. & Mäkinen, M. 1994. Lukiolaisten suhtautuminen ruotsin kielen opiskeluun – asenteet ja motivaatio. Teoksessa K. Yli-Renko, (toim.) Kielenopettajan oman työnsä tutkijana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:45. 175-212.
- Julkunen, K. 1998a. Vieraan kielen oppiminen: A-2 kielen opiskelijoiden motivaatio ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja N:o 70.
- Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kantelinen, R. 1995. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalouseläneiden opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 21.
- Kantelinen, R. 1998b. Ammatillisen koulutuksen kieltenopettajan työ ja koulutustarve. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 72.
- Kantelinen, R. & Varhimo, P. 2000. Kielitaito osana ammatillista asiantuntijuutta: ”Ruotsin opiskelu on ollut mukavaa, kun se on ollut ammatinläheistä!”. Teoksessa P. Kajala & L. Nieminen (toim.) Kielikoulussa – kieli koulussa. AFinLAN vuosikirja 2000. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 58. 325–345.

- Karvonen, E. 1999. Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Karvonen, E. 2000. Elämmekö tieto- vai informaatioyhteiskunnassa? Teoksessa (toim.) Vuorensyrjä, M. & Savolainen, R. Tieto ja tietoyhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus.
- Koli, H. & Kylämä, M. 2000. Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön strategia – välineitä kehittämistyöhön. Helsinki: Opetushallitus.
- Kärkkäinen, K. 1993a. Ruotsiko ongelma? Kuinka hyvin peruskoululaiset hallitsevat ruotsin kielentuntemusta ja miten he asennoituvat ruotsin kielen opiskeluun? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90- tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 121–139.
- Kärkkäinen, K. Palola, S. & Tiainen, M. 1993. Peruskoululaisten asennoituminen ruotsin kielen opiskeluun. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90- tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 139–153.
- Kärkkäinen, K., 1993b. Ruotsin opetus on muuttunut – vai onko? Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.) Peruskoulu oppimisympäristönä. Peruskoulun arviointi 90- tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 155–167.
- Laine, E. & Pihko, M.-K. 1991. Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 47.
- Mustila, E. 1990. Finska gymnasieelevers motivation för, attityder till och intresse för svenska. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 125.
- Mustonen, A. 2001. Mediapsykologia. Helsinki: WSOY.
- Noelle-Neumann, E. 1984. The Spiral of Silence. Public Opinion – Our Social Skin. The University of Chicago Press Chicago and London.
- Wiio, O. A. 1992. Viestinnän tutkimussuuntia. Viestintätutkimuksen Seuran julkaisusarja n:o 12. Helsinki: Yliopistopaino.

Diskurssit ja ruumiillisuus?

Anne Korhonen

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Tässä alustuksessa arvioin brittiläis-suomalaisen diskurssianalyysin teoreettisia lähtökohtia sekä mahdollisuutta ratkaista sen sisältämiä ongelmia. Kehitelmäni vie diskurssianalyyttistä kehystä kohti kielenkäytön ja ruumiillisuuden yhteen kietoutumaa merkitysten synnyn suhteen. Taustalla on siis ajatus, että merkitykset eivät synny vain sosiaalisen todellisuuden puitteissa vaan myös suhteessa ruumiillisuuteen ja esineelliseen toimintaan. Ensinnäkin tämä edellyttää, että maailmaan on asetettava ennen kuin sen konstruointi, merkityksellistäminen on mahdollista (esim. Ronkainen 1999, 82). Toiseksi katson tämän johtavan ruumiin asettumiseen merkitysten ja todellisuuden kohtaamisen leikkauspisteeksi. Ruumis materialisoi sosiaalisen yhteyden todellisuuteen (Koivunen 2000, 94).

Jokinen ym. (1993, 17; ks. myös Potter & Wetherell 1987, 175) määrittelevät brittiläisen tradition kanssa vuorovaikutuksessa syntyneen suomalaisen diskurssianalyttisen suuntauksen (Suoninen 1999, 17-18) ”väljäksi teoreettiseksi viitekehukseksi, joka sallii erilaisia tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä sovelluksia”. Tässä alustuksessa nimitän tätä viitekehystä ”brittiläis-suomalaiseksi” diskurssianalyysiksi. Olen soveltanut tätä diskurssianalyttistä teoreettista viitekehystä edellisissä opinnäytetöissäni (Korhonen 1998 ja 2001), mutta havainnut sen ongelmalliseksi erityisesti ontologisten ja eettisten kysymysten osalta.

Diskurssianalyysin tieteenfilosofis-metodologinen tausta lepää etnometodologisessa keskusteluanalyysissä ja sosiaalisessa konstruktionismissa (esim. Gergen 1985; Suoninen 1997, 12-14; Jokinen 1999, 39), jonka ymmärrän tässä postmodernina tiedonkriittikinä. Näistä lähtökohdista johtuen Juhilan ja Suonisen (1999, 236) mukaan voi diskurssianalyttiset tulkinnat koherenssin nimissä rinnastaa vain samoista teoreettisista lähtökohdista tehtyjen tutkimusten kanssa. Tämä merkitsee paremminkin sosiaalisen konstruktionismin periaatteiden vastaista käsitystä kuin sen mukaista näkemystä, sillä Juhila ja Suoninen (mt.) tulevat faktuaalistaneeksi väitteessään juuri sen, että vain ”hyväksytyistä” traditiosta nousseet tutkimukset ovat ”oikeita” ja ”sopivia” kommentoimaan toisiaan. Sosiaalisen konstruktionismin traditiosta nousseet tutkimussuuntaukset ovat kuitenkin vain yksi mahdollinen diskurssi totuudesta ja todellisuudesta (Ronkainen 1999, 104-105).

Kyse on myös niin sanotun ”suljetun kierron” toteutumisen uhasta: tutkimus alkaa kiertää uraa ja toistaa itseään (ks. Ronkainen 1999, 104). Tässä umpioitumisessa teoriasta johdetaan kysymyksiä aineistolle (esimerkiksi: millaisia diskursseja aineistosta on identifioitavissa?) Sitten aineistoa analysoidaan teoreettisten lähtökohtaoletusten perusteella aineistoa tulkiten. Lopuksi identifioidut diskurssit ja tulkinnat sekä merkityksellistävät maailmaa että tukevat edelleen niitä teoreettisia lähtökohtaoletuksia, joista lähtien tulkinnat alun perin syntyivätkin.

Sosiaalinen konstruktionismi ja sen myötä brittiläis-suomalainen diskurssianalyttinen suuntaus näyttävät siis asettuvan oman diskurssinsa ulkopuolelle esittäen tietoa ja todellisuutta koskevia väitteitä omasta traditiostaan poiketen ja sitä vastaan. Tämä tapahtuu brittiläisen diskurssianalyttisen tradition koulukuntajaon kontekstissa, jossa käydään väittelyä ontologisen ja episteemisen konstruktionismin sekä realistisen ja relativistisen diskurssianalyysin välillä (Juhila 1999a, 162-175). Paikantuessaan episteemisen konstruktionismin kannattajaksi Juhila (1999a, 176) pitää ontologista konstruktionismia vain yhtenä todellisuuden tuottamisen strategiana (mt., 166). Näin tehdessään relativistinen diskurssianalyttikko tutkijana ottaa tutkimuskohteekseen ontologisen konstruktionismin ja asettuu samalla tarkastelemaan sosiaalista todellisuutta ulkopuolelta legitimoiden ”paikattoman” asemaansa (ks. Ronkainen 1999, 105) ja toistaneeksi kartesiolaiseen dualismiin perustuvaa dikotomiaa subjektin ja objektin välillä, vaikka juuri tämän dualismin ylittäminen on yksi sosiaalisen konstruktionismin perusajatuksista. (Gergen 1985, 271; 1994, viii; 1997, 20.)

Juhila (1999b, 202) ei kuitenkaan ole jättänyt analysoimatta tutkijan positioiden merkitystä tutkimuksessa, sillä hän on päätenyt kategorisoimaan kolme erilaista diskurssianalyttikon asemaa suhteessa tutkimusaineistoon: analyttikon, asianajajan ja tulkitsijan positiot. Tutkijan neljäs positio keskustelijana rakentuu suhteessa tutkimustulosten käyttöön. Tutkija voi liikkua näiden asemien välillä samassakin tutkimuksessa (mt., 202-203). Näistä analyttikon ja tulkitsijan positiot tulevat toistaneeksi paikattoman ideologiaa: ensiksi mainittu tekee sen siihen tietoisesti pyrkien, jälkimmäinen ikään kuin huomaamatta yrittäen olla mahdollisemman monessa näkökulmassa samanaikaisesti. (ks. Juhila 1999b, 202, 212.) Toisaalta Juhila (mt., 212) myöntää, että tutkija tulkitsijana tuottaa tulokset oman subjektiivitensa kautta, ja esittää, että esimerkiksi omaa elämäänsä refleктоimalla voi löytää syitä siihen, miksi tekee sellaisia tulkintoja kuin tekee. Lopulta tulkintojen on kuitenkin noustava aineistosta itsestään (mt., 213), minkä voi ymmärtää kaiuksi ”objektiivisten tulkintojen” tekemisen mahdollisuudesta ja paikattomuudesta tutkimuksessa.

Positioista asianajajan tehtävänä on peittelemättömästi ajaa jotakin asiaa tai tavoitetta sekä saada aikaan muutoksia kielellisesti rakennetuissa sosiaalisissa todellisuuksissa (mt., 207). Mielestäni juuri tämä positio edellyttää omien lähtökohtiensa ja sitoumuksiensa tunnistamista ja on sikäli ristiriitainen analyttikon ja tulkitsijan asemien kanssa. Voiko tutkija todella liikkua kaikissa näissä positioissa samassakin tutkimuksessa? Eikö tutkimus ole aina poliittisesti sitoutunutta niin, että viileän objektiivinen analyttisyys tai näkökulmasta toiseen vaihtaminen ovat jokseenkin mahdottomia? Keskustelijan position ymmärrän tässä kiinnittyvän Juhilan ja Suonisen (1999) ratkaisuun pitää argumentaatiota solipsismin ylittävänä tekijänä relativistisessa diskurssianalyysissä. Tässä positiossa tutkija on osa julkista mielipiteenvaihtoa tuoden esiin omat kriittiset tulkintansa asioista. (Juhila 1999b, 219-220.)

Relativistisessa diskurssianalyysissä ei oteta kantaa ilmiöiden ontologiseen statukseen, siihen, mitä tai miten ilmiöt tai asiat todella ovat, ja pitäydytään sosiaalisten versioiden, diskurssien tarkastelussa todellisuudesta. (Juhila 1999a, 166; ks. Jokinen ym. 1993, 24-29.) Tämän relativistisen näkökulman on pelätty johtavan elämismailmojen

kohtaamattomuuteen, solipsismiin: kuka tahansa voi väittää mitä tahansa ja kukaan ei ole väärässä. Tämän kaiken sallivan asenteen ehkäisemiseksi Juhila ja Suoninen (1999, 250) ehdottavat argumentaatiota oman kantansa puolesta (vrt. Ronkainen 1999, 109.) Argumentoinnissa kyse mahdollisimman perusteltujen tulkintojen esittämisestä sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta (Juhila ja Suoninen 1999, 251).

Kyseinen ratkaisu perustuu ajatukseen, että diskurssit kilpailevat keskenään ja kommentoivat toisiaan jatkuvasti ja loputtomasti. Lopullista paremmuusjärjestystä argumenteille ei siis löydy: miten siis muutos kielellisessä todellisuudessa voi olla mahdollista? Ymmärrän diskurssien jatkuvan kilpailun sosiaalisen konstruktionismin ja relativistisen diskurssianalyysin mukaisena näkemyksenä. Toisaalta Juhila ja Suoninen (1999) tulevat argumentaatoratkaisullaan toistaneeksi diskurssien kilpailun kautta käsitystä siitä, että juuri oma kanta on totuudenmukainen kuva todellisuudesta. Kilpailussahan vain yksi voi lopulta selviytyä voittajana. Kuka tai mikä sitten voi määrittää sitä, mikä kulloinkin on voittajadiskurssi ja näin ollen myös totuudenmukainen versio todellisuudesta, kun kerran minkäänlaista viittausta kielenkäytön ulkopuolelle ei voida tehdä argumentaation onnistuneisuuden osoittamiseksi? Argumentaatio alkaakin kuulostaa näännytystaistelulta: viimeiseksi kamppailussa pystyyn jäänyt diskurssi valloittaa todellisuuden totuutena.

Argumentaatoratkaisu olettaa myös, että jokaisella on mahdollisuus osallistua määrittelykamppailuun tasavertaisesti ”herruudesta vapaan” kontekstin puitteissa. Kokemukseni mukaan tällainen ”vapaa määrittelyn tila” on lopulta varsin ahdas ja aidattukin suomalaisessa, tieteellisessä keskustelussa. Näin ollen jonkinlaisen ”auktoriteetin” position saavuttamisen jälkeen ja siitä käsin on erittäin helppoa asettaa oma määritelmänsä standardiksi ja sitä vastaan rikkovat määritelmät ”väärin tulkituiksi”.

Perusteluihin nojaava argumentointi on myös ainoa mahdollinen tapa tuottaa relevantteja tutkimustuloksia. Tulokset ovat relevantteja vain, jos akateeminen yleisö ne sellaiseksi määrittelee, Juhilan ja Suonisen (1999, 251) mukaan. Jotta akateeminen yleisö voisi tunnistaa tutkimustulokset relevantteiksi, täytyy tämän yleisön tai yhteisön tunnustaa ne samat teoreettiset lähtökohta oletukset kuin tutkijankin. Tällöin Juhilan ja Suonisen yleisö paikantuu episteemisen konstruktionismin traditioon. Se osa akateemisesta yleisöstä, joka ei tähän traditioon sovittaudu eikä näin ollen myönnä tutkimustuloksia relevantteiksi, jää joko akateemisen yleisön määritelmän ulkopuolelle tai muodostaa omat kriteerinsä sille, mitä se pitää tieteellisenä tutkimuksena. Tästä johtuen kysynkin, umpioituvatko akateemiset tietämisen yleisöt toisistaan?

Sosiaalisen konstruktionismin kehittäjä Gergen (1985, 272; 1997, 20) haluaa näin juuri tapahtuvan samalla vaatiessa, että tieteessä tulisi vapautua empirismin paradigmavallasta sosiaalisen konstruktionismin kautta. Hän toteaa, että ”tieteelliset muotoilut syntyvät aktiivisessa yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa toimivien henkilöiden vastuullisuudesta” (mts.). Hän ei kuitenkaan ymmärrä vaateensa toistavan sosiaalisen konstruktionismin paradigmavallasta. Tämä uusi paradigma, jota hän kutsuu ”sosiorationaaliseksi metateoriaksi”, sittemmin sosiaalinen konstruktionismi (ks. esim.

Kuusela 2002, 107-114), ottaa empiristiseltä epistemologialta sen paikan hallitsevana tapana ymmärtää tieteellisyys ja tehdä tiedettä. Näin se tulee toistaneeksi paikattomuuden ja objektiivisuuden ideaalia tieteessä alkuperäisestä tiedon kontekstisidonnaisuuden tavoitteestaan huolimatta.

Diskurssianalyysin omia kielellisiä resursseja käyttäkseni kyseessä voi tulkita olevan strategian, joka faktuaalista ja oikeuttaa tiedoksi esitetyn akateeminen yleisön konsensuksen avulla. Tällöin Juhila ja Suoninen (1999, 234, 236, 251) lähestyvät totuuden koherenssiteoriaa. Koherenssiksi tässä yhteydessä määrittyy tiedeyhteisön hyväksyntä tutkijan tulkinnoille sekä myös niille teoreettisille ja metodologisille lähtökohtaletuksille, joiden kautta tutkimus on syntynyt. Tällöin samasta tutkimustraditiosta kumpuavien tutkimusten tulokset todella voivat kumuloitua ja kommentoida toisiaan (ks. Juhila & Suoninen 1999, 236) sekä esittäytyä ”totena”, ”oikeana”, ”relevanttina” ja ”hyvänä” tietona. Näin ollen kielellisen käänteiden mukanaan tuoma ”uusi paradigma” ei tulekaan rikkoneeksi vaan osittain toistaneeksi ”vanhaa” luonnontieteellistä paradigmaa yhteiskuntatieteissä (ks. Nikander 1997, 406).

Tulkintojen hyväksyttäminen tiedeyhteisössä johtaa paikantamisen vaatimukseen (esim. Ronkainen 2000): tutkijan on kerrottava, mitkä ovat tieteellisiksi hyväksytyjen tulosten kriteerit siinä tiedeyhteisössä, joka antaa relevanssin hänen tulkinnoilleen. Ja jotta tämä relevanssi olisi entistäkin relevantimpaa – jotta tiedeyhteisön siunaus tutkimukselle vaikuttaisi entistäkin vakuuttavammalta – voidaan vaatia, että tiedeyhteisö koostuu heterogeenisesti eri ihmisryhmien edustajista, kuten naisista, tummaihoisista, homoseksuaaleista, ts. henkilöistä, joita merkitykset koskettavat. Hyväksyntää on kuitenkin turha hakea yhteisöstä, joka ei paikannu samaan konstruktionistiseen traditioon.

Episteemistä konstruktionismia ja relativistista diskurssianalyysia voi edellä mainittuun viitaten tarkastella uutena internalistisena kertomuksena ja uuden paradigman rakentamisen yrityksenä Kuhnilaisen teorian mukaan (vrt. Ronkainen 2000, 163, 183). Vakiintumisvaiheeseen päästyään uusi teoria saavuttaa voittoja ja alkaa vakiintua paradigmatoksi, joka vähitellen pääsee yhä hallitsevampaan asemaan (esim. Airaksinen 1994, 112). Jos sosiaalinen konstruktionismi sekä brittiläis-suomalainen diskurssianalyysi ja sen tulkintatulokset saavuttavat koherenssin ja tiedeyhteisön hyväksynnän uutena paradigmatana, niin se samalla tulee konstruoineeksi ”tosia” tutkimustapoja ja jopa todellisuuksia. Pohdintaan liittyy tällöin myös vallankäytön ja eettisyyden näkökulma. Kukin tiedeyhteisö sanoo, mitä se pitää ”oikeana” ja ”hyvänä” ja näin ollen tästä paradigmatista poikkeavat tulkinnat positoidaan ”vääriksi merkityksiksi”.

Edellä esitetyn kritiikin pohjalta haluan kuljettaa diskurssianalyysin lähtökohdat pois episteemisestä kohti ontologista konstruktionismia. Ontologinen konstruktionismi ei palauta merkityksiä yksinomaan kieleen, jolloin yksittäisten puhetilanteiden rajat on mahdollista ylittää suhteuttamalla merkitykset esimerkiksi ruumiillisuuteen (Juhila 1999a, 163). Sen tehtävänä on myös selvittää, miten diskursiivinen ja ei-diskursiivinen

maailma kohtaavat toisensa (mt., 162). Ontologisen konstruktionismin kautta on siis mahdollista välttää relativismi ja kehittää diskurssianalyysiä edelleen.

Episteeminen konstruktionisti ja relativistinen diskurssianalyytikko joutuvat puolestaan ristiriitaiseen tilanteeseen väittäessään, että ontologisista kannanotoista voi pidättäytyä ja että merkitykset syntyvät vain kielenkäytön puitteissa. Näin väittäessään he tulevat olettaneeksi itsensä merkitysten rakentajana kielenkäytön takana. Konstruoidessaan todellisuutta tutkija on siis jo asettunut maailmaan (Ronkainen 1999, 82). Tämä johtaa ajatukseen siitä, että tietäminen ei ole tietämistä todellisuudesta vaan todellisuudessa (Ronkainen 1999, 105). Tietämisen todellisuudessa voi puolestaan kytkeä subjektin ruumiillisuuteen, joka kielenkäytön ohella osallistuu merkitysten tuottamiseen todellisuudessa.

Välttääkseni relativismin ja sen mukanaan tuomat eettiset ongelmat ehdotan ruumiillisuutta diskurssianalyytisen teoreettisen viitekehyksen kehittämisen lähtökohdaksi. Samankaltaiseen ratkaisuun on päätyneet myös Miettinen (2000, 278, 282-284; ks. myös Töttö 2000), jonka mukaan merkitysten synnyssä on huomioitava sekä sosiaalisen että esineellisen, mm. ruumiillisen, toiminnan vuorovaikutus. Miettinen nimeää tämän vuorovaikutuksen huomioivat oppimiskäsitykset heterogeenisen konstruktivismin mukaisiksi. Ontologinen kannanottoni on siis materialistinen suhteessa todellisuuteen, koska annan ruumiille ontologisen statuksen.

Relativistinen diskurssianalyytikko pitäisi ratkaisuni mahdottomana, koska tarvitsen ruumiillisuuden ilmaisemiseen kielen. Lausumalla jotakin ruumiillisesta olen samalla astunut diskurssien maailmaan. ”Whatever is, simply is. Once we attempt to articulate ”what there is”, however, we enter the world of discourses”, Gergen (1994, 72) toteaisi. Tässä Gergen kuitenkin tulee asettaneeksi materialistisen olemassa olon perustan, vaikka haluaakin pidättäytyä ontologisista kannanotoista. Gergen ei myöskään huomaa sitä, että konstruoidessaan todellisuutta, hän on jo asettunut maailmaan ja konstruoi sitä tästä lähtökohdasta. Relativismin ylittämisen kannalta tämä puolestaan merkitsee paikantumisen vaatimusta, oma paikkansa määrittelyä todellisuudessa, mitä Gergen ei kuitenkaan tee (ks. Nikander 2001, 289).

Myönnän, etten pääse kielen ulkopuolelle, vaan joudun toimia sen ehtojen puitteissa, vaikka otankin lähtökohdakseni materialistisen ontologisen kannan poiketen brittiläis-suomalaisesta diskurssianalyysistä. Mitä kehittelemäni lähestymistapa sitten merkitsee diskurssien analyysin kannalta? Ruumis on läsnä kielen ulkopuolellakin ja pystyn sanaakaan sanomatta koetella merkitysten paikkansa pitävyyttä suhteessa materialistiseen todellisuuteen sen kautta. Voin siis asettaa diskurssit ”eettiseen paremmuusjärjestykseen” ja väittää jotakin merkityksiä tosiksi ja joitakin kestävämmiksi diskursseiksi. Argumentointi huumeiden käytön puolesta osoittautuu huonoksi valinnaksi sen jälkeen, kun argumentoija ruumiineen ja merkityksineen on kuollut yliannostukseen.

Mainitsemistani lähtökohdista käsin joku voisi myös aiheellisesti kysyä, miksi sitten haluan tehdä diskurssianalyysiä, eikö jonkin muu lähestymistapa sopisi paremmin

käsityksilleni? Ajattelen kuitenkin edelleen, että kieli luo todellisuutta ja diskurssit ovat erilaisia versioita todellisuudesta. Kielenkäyttö identifioi, merkityksellistää ja tarjoaa kokemukseni toisille. Kasvatustieteilijänä liitän merkitysten synnyn tarkastelun ruumiillisen kautta oppimista ja tietämistä koskeviin diskursseihin. Kansainvälisen IB-lukion ja Suomen kansallisen tason opetussuunnitelmia koskevassa väitöskirjatutkimuksessani etsin sitä, muodostuuko ruumiista merkitysten syntymisen alue oppimista koskevissa asiakirjoissa ja jos muodostuu, niin miten se tapahtuu näissä diskursseissa. Nämä tunnistamani merkitysjärjestelmät, diskurssit voi ottaa lähtökohdaksi kehittää oppimisen- ja opetuksenkäytäntöjä.

Lähteet

- Airaksinen, T. 1994. Johdatusta filosofiaan. Keuruu: Otava.
- Gergen, K. J. 1985. The Social constructionist movement in modern psychology. *American psychologist* 3, 266-275.
- Gergen, K. J. 1994. Realities and relationships. *Soundings in social construction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. 1997. Sosiaalisen konstruktionismin liike modernissa psykologiassa. Suomentanut Schakir, T. *Psykologia* 6, 13-24.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskursiivinen maailma. Teoksessa Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 1999a. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 1999b. Tutkijan positiot. Teoksessa Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Korhonen, A. 1998. Upseeri ja herrasmies. Diskurssianalyysi sotilaskouluttajan puheesta. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Korhonen, A. 2001. "Äidin siloposkesta taistelutahtoinen nuorimies". Sotilaskouluttajan sanansäilä diskurssianalyysissä. Lisensiaatintyö. Lapin yliopisto.
- Kuusela, P. 2002. Sosiaalipsykologian maailmanhypoteesit. Tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktionismin muodot. Helsinki: Unipress.
- Miettinen, R. 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* 4, 276-292.
- Nikander, P. 1997. Diskursiivinen käänne (sosiaali)psykologiassa. *Psykologia* 32, 404-414.

- Nikander, P. 2001. Kenneth Gergen. Konstruktionistinen ja postmoderni sosiaalipsykologia. Teoksessa Hänninen, V. & Partanen, J. & Ylijoki, O. (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. Tampere: Vastapaino.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour. Bristol: Sage.
- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Tampere: Gaudeamus.
- Ronkainen, S. 2000. Sandra Harding – sijoittautumisen ja sitoutumisen teoreetikko. Teoksessa Anttonen, A. & Lempiäinen, K. & Liljeström, M. (toim.) Feministejä: aikamme ajattelijoita. Tampere: Vastapaino.
- Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.

”Alussa oli teko”. Goethen ja Wittgensteinin sukulaisuus tietoteoreettisissa kysymyksissä

Jan-Erik Mansikka

Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos

”Kaikk’ oppi harmaa on, oi veikkosein’, elämän kultapuu on vihree vain”
(Goethe, Faust)

”Romantiikaksi” kutsuttu perinne ajattelun historiassa on yleisesti länsimaisen ajattelun piirissä nähty ajanjaksona, jota leimaa kritiikki valistusajan yksipuolista järkkäilyä vastaan. Romantiikan keskeiset käsitykset on varmasti helpommin ymmärrettävissä historiallisessa merkityksessä juuri eräänlaisena vastalauseena tiettyä tendenssejä vastaan, jotka katsottiin pilkkovan luontoa ja ihmistä tieteellisen analyysin puristuksen alle. Näin ollen romantiikan yksi keskeiseksi pyrkimykseksi tuli palauttaa luonto, kulttuuri ja ihminen holistiseen kokonaisuuteen jossa ihmisen tiedonpyrkimys oli sopusoinnussa luonnon ja kulttuurin omien perusvoimien kanssa.¹

Romantiikan kehityksen taustalle liitetään yleensä yksi nimi ylitse muiden: J.W. Goethe (1749-1832). Goethen asema saksalaisen kulttuurielämän keskeisenä vaikuttajana on saanut jopa sellaiset mittakaavat että ns. *Sturm und Drang* – ajanjaksoa, joka alkaa 1780-luvulla ja sittemmin kehittyy romantiikan ja uushumanismin ajanjaksoksi on saksalaisella kielialueella yksinkertaisesti nimitetty ”Goethe-ajanjaksoksi” (Bollnow 1987, 89). Goethen tuotannossa on selvästi erotettavissa kaksi erilaista puolta, sekä runollinen että tieteellinen, josta ensiksi mainitulla on ainakin historian valossa huomattavan paljon merkittävämpi vaikutushistoria. Goethe itse näki kuitenkin molempien puolien olevan täysin sopusoinnussa keskenään ja ilmentävän samaa maailmaa kahdesta eri näkökulmasta käsin. Tieteellistä toimintaansa hän arvosti jopa niin korkealle, että piti kehittämänsä värioppia kaikkein merkityksellisimpänä saavutuksena.

Kasvatuksen historiakirjoissa Goethe nostetaan esille henkilönä joka

”vaikka olikin henkisessä vuorovaikutuksessa aikakautensa suurten konstruktivistien ajattelijoiden kanssa, ei nähnyt elämänilmiöitä ensi sijassa ankarasti järjestettyinä maailmansysteemin osina, vaan mieluummin tahtoi nähdä ne kokonaisuutena ja yhteytenä, samaten ei hän milloin muotoa tahtonut alistaa ihmisen kehitysprosessia yleisten ja ehdottomien teorioiden alaiseksi”
(Anderssen 1927, 198)

¹ Kasvatuksen alalla tämä romantiikan pyrkimys näkyy ehkä omaperäisimmin Waldorf-pedagogiikassa Rudolf Steinerein (1861-1925) kasvatuksellisten virikkeiden pohjalta. Rudolf Steiner kehitti omaa filosofista perusnäkemystään juuri romantiikan (ja saksalaisen idealismin) ajattelijoiden pohjalta – erityisesti Goethen ajattelun tulkitsijana (esim. Steiner 1926). Kohti viime vuosituhannen loppua Waldorf-koulut kasvoivat määrällisesti, ja Suomessa toimii tällä hetkellä 17 steinerkouluja ja 3 steinerpedagogista erityiskouluja. Steinerpedagogiseen koululiikkeeseen kuuluvia Waldorf-kouluja on eri maissa yhteensä yli 800 (Nurmela-Antikainen ym. 2002,11).

tai henkilönä, jolla

“on sijansa pedagogiikan historiassa sen vuoksi, että hänen olemuksessaan elävöityi sivistysihanne, joka oli vallalla kauan hänen jälkeensäkin. Hän oli olympolainen hahmo, joka suuressa mittakaavassa loi normit monille itseään pienemmille hengille ja vaikutti heihin huomattavasti” (Grue-Sörensen 1961, 55-56)

Yksi tämän ajanjakson keskeisimpiä käsitteitä oli *Bildung*. Käsitteellä on pitkä esihistoria saksan kielessä, mutta etenkin Goethe ja Herder ottivat *Bildung*-käsitteen käyttöön muotoillakseen käsitystään ihmisen olemuksesta valistusajan ihmiskäsitystä vastaan. Humboldt antoi myöhemmin käsitteelle filosofisen määritelmän klassisen humanismin yhteydessä. Goethen *Bildung*-käsitteen merkitys ulottui ensisijaisesti koko orgaanisen elämän kehään. *Bildung* viittasi orgaanisen elämän erityisluonteeseen suhteessa mekaaniseen selittämiseen. Tässä mielessä käsite kuvaa eräällä tavalla sitä ”elävää muotoa” joka on läsnä sekä kasvi-, eläin- että ihmiskunnassa. Kun *Bildung*-käsite alistetaan ajalliseen prosessiin se merkitsee ”sitä organismin hiljaista, sisäistä ja välttämätöntä kehitystä, joka seuraa omia luonnollisia lakejaan” (Bollnow 1987, 96)

Mitä yhteistä tällä Goethen verrattain idealistisella ajattelulla sitten on yli 100 vuotta myöhemmin syntyneen Ludwig Wittgensteinin ajattelun kanssa? Ensi näkemältä yhtäläisyyksiä löytyy varsin vähän. Wittgensteinilta ei löydy sellaista ihmisen kehitysoptimismia, jota esim. uushumanismin piirissä viljeltiin. Kuitenkin Wittgensteinin filosofian päämäärä on tietyllä tavalla sukulainen Goethen tieteelliselle toiminnalle – molempien toiminta tähtää kääntämään katseet vaihtoehtoiseen tapaan tarkastella ilmiöitä. Tämän ”näkemisen” voidaan ehkä sanoa pyrkivän välttämään kaksi äärimmäistä selitysmuotoa – metafysiikan spekulatiivisuuden ja luonnontieteellisten selitysten atomistisuuden.

On myös syytä huomioida, että Wittgensteinin (niin kuin myös esim. Nietzschen) näkemys kulttuurista ja ihmisenä kulttuuriolentona on vahvasti romantiikan värittävä, kuten mm. Peters (1999) on osoittanut. Tämä romanttinen piirre saa ilmaisunsa muun muassa skeptisyytenä järjen kaikkivaltiaasta asemaa kohtaan. Ihmisen elämä on Wittgensteinin mukaan alkuaan tekemistä eikä ajattelemista ja näin ihmistä tulisi ymmärtää sellaisesta viitekehystä jossa teot korostuu enemmän kuin ajatteleminen, kuvaukset enemmän kuin selitykset, asenteet ja taidot enemmän kuin mielipiteet ja perustelut. Wittgensteinin parafraasi Goethen tunnetusta lauseesta on kuvaava: ”Järkeily on harmaata. Elämä ja uskonto sitä vastoin ovat värikkäitä” (Wittgenstein 1983,74).

Pyrin siis tässä esitelmässä nostamaan esille muutamia yhteisiä piirteitä, jotka yhdistävät Goethea ja Wittgensteinia. Nämä yhteiset nimittäjät koskevat lähinnä sitä *perspektiiviä* millä nämä ajattelijat kritisoivat sellaisia vallitsevia teorioita jotka pohjautuvat atomistiseen ja reduktionistiseen ajatteluun. Goethen kritiikki kohdistui ensisijaisesti varhaisen valistusajan luonnontutkimusta kohtaan mutta myös

esimerkiksi Newtonin värioppia vastaan. Wittgensteinin myöhäisfilosofiset ponnistukset voidaan nähdä yrityksenä ylittää atomistinen lähestymistapa kielen ymmärtämiseen. Pyrin myös osoittamaan että Goetheä ja Wittgensteinia yhdistää eräänlainen anti-metafyysinen holistisuus joka kumpuaa molemmilta ajatteliijoilta heidän yrityksissään ilmaista omia tietoteoreettisia lähtökohtiaan.

I

(G 1) Olemme aina osa luonnon orgaanista kokonaisuutta, emme voi tarkastella luontoa luonnon ulkopuolelta

(W 1) Olemme aina sidoksissa kieleen, emme voi tarkastella kieltä sen ulkopuolelta

Näissä yllämainituissa lauseissa voidaan jo tavoittaa jotakin yhteistä Goethen ja Wittgensteinin suhteesta siihen tutkimusobjektiin, jota he pitivät keskeisenä ihmisen olemisen ymmärtämisessä. Erääksi keskeiseksi kysymykseksi nousi molemmilla: Miten tarkastella ilmiöitä ilmiöistä käsin?

Goethelle luonnon tutkiminen omista lähtökohdistaan käsin tarjosi mahdollisuuden ylittää vallitseva atomistinen ja kausaalinen selitysmalli luonnon lähestymisessä. Goethen koko elämäntyö voidaan nähdä eräänlaisena yrityksenä rehabilitoida ihmisen suhdetta luontoon. Ihminen ei ole vain sivustakatselija joka tiedon muodossa tarkastelee luonnonlakien järkkymätöntä liikehdintää, vaan ihminen on myös osa luonnon kokonaisuutta, joka osaltaan omien ponnistuksien avulla voi syventää suhdettaan ympäröivään maailmaan.

Moderni tieteellinen ajattelu oli Goethen aikana osaltaan syrjäyttämässä klassisen humanistisen tradition. Goethe näki uudenlaisen luonnontutkimuksen paikkaavan sen aukon, jota klassinen humanismi oli jättämässä. Kirjeessään von Knebelille vuodelta 1808 Goethe toteaa:

”For nearly a century now the humanities have ceased to permeate the people engaged in these studies as a living force. We have reason to feel happy over the fact that Nature has intervened and become the focus of interest, opening a new approach to Humanität for us from her angle.” (Brady 1998, 109).

Goethe lähestyi kuitenkin luontoa täysin eri suunnasta kuin vallitseva varhainen valistusajattelu esimerkiksi Fontanelen lauseen muodossa : ”Arvostan maailmakaikkeutta vain enemmän kun olen oppinut ymmärtämään että se on kuin kello. On yllättävää että luonto, kunnioituksestani huolimatta, perustuu niin yksinkertaiseen mekanismiin” (Cassirer 1955,50). Esimerkiksi Linnén kunnioitusta herättävää systemaattista järjestelmää - joka luokittelee kasvit eri lajeihin tai luokkiin riippuen kasvien koosta, eri osien suhteesta etc. - voidaan pitää perinteisenä esimerkkinä orgaanisen elämän tieteellisestä lähestymistavasta. Tällainen tarkastelutapa ei kuitenkaan riittänyt Goethelle. Vaikka hän olikin suuri Linnén ihailija, tällainen ajattelutapa ei hänen mielestään huomioi itse elämän prosessia, ainoastaan luonnon

”valmiit tuotteet”. Goethe halusi siis laajentaa yleistä näkemystä luonnosta joka nähdään vain universaalisten suhteiden avulla - *natura naturata* – eräänlaisella fenomenologisella tarkastelutavalla joka tavoittaa *natura naturans*, luonnon sisäisen produktiivisuuden (Cassirer 1945, 68-69).

Goethe ilmaisee luonnontarkastelunsa lähtökohdat hänen kehittämän morfologia-käsitteen avulla. Hän tarkoitti morfologialla orgaanisen luonnon kehitystä ja transformaatiota. Goethe oli vakuuttunut siitä että oli olemassa mahdollisuus tarkastella orgaanisen luonnon moninaisuutta myöskin holistisina kokonaisuuksina, mutta ei siten että kokonaisuus olisi jollakin lailla osien summa. Tällainen kokonaisuuskäsite edellyttää lineaarisen sekvenssin: kokonaisuus muodostuu aina osien jälkeen. Kokonaisuus ei myöskään ohjaa osia niin, että osat olisivat heijastusta jostakin korkeammasta - vaikkapa platonilaisista ideoista. Goethen morfologia voidaan ehkä parhaiten ymmärtää aristoteelisessa mielessä generatiivisena periaatteena, missä esiin tuleva kokonaisuus tulee ilmi osissa. On olemassa vuorovaikutussuhde osien ja kokonaisuuden välillä siten, että kokonaisuus ei voi ilmetä ilman osia mutta, toisaalta osia ei voida tunnistaa ilman kokonaisuutta. Myös modernin kvanttiteorian tulkintojen yhteydessä Goethen morfologia on herättänyt mielenkiintoa juuri tämän dynaamisen periaatteen vaikutuksesta (ks. Bohm & Peat 1992, 170-174 tai Bortoft 1996).

Herää tietysti kysymys miten tämä holistisuus, jota Goethe nimitti *Urphänomen*, sitten ilmenee luonnossa? Goethe, joka teki tarkkoja ja systemaattisia havaintoja luonnosta, päätyi käsitykseen että tiedostavalla ja osallistuvalla tutkimuksella esimerkiksi kasvien kehityksestä voidaan johtaa eräänlainen ”alkukasvi” (*Urpflanze*). Tämä ”alkukasvi” ei kuitenkaan ole mikään fyysinen kasvi, jonka voimme löytää muiden kasvien joukosta vaan eräänlainen idea, joka kohtaa meidät ”imaginaarisesti”. Goethe käytti myös aristoteelista nimitystä *entelecheia* tällä ilmiölle. On tärkeätä pitää mielessä, että Goethen ”alkukasvin” idea ei siis ole mikään representaatio muiden representaatioiden joukossa, vaan eräänlainen ”pelitila” missä voidaan havaita kasvin lukemattomat metamorfoosit. Nämä metamorfoosit eivät kuitenkaan ole ymmärrettävissä ulkokohtaisessa, mekanistisessa mielessä vaan ”itseohjautuvana” *elämänä*. Sellaisenaan se on luonnon *korkeampi* tuote, joka on mahdollista saavuttaa ainoastaan ihmisen tietoisella osallistumisella luonnon prosessiin.

Tämä on täysin vastakkainen näkemys verrattuna siihen ajatukseen, että varminta ja objektiivisinta tietoa saavutetaan ottamalla etäisyyttä tutkittavaan objektiin. Luonnontutkimus oli Goethen aikana kehittännyt menestyksekkäitä kausaalisia selitysmalleja, jotka perustuivat olettamukseen, että luonnon objektiiviset lait ovat tiedon perusta ja ihmisten saavutettavissa juuri tietyn etäisyyden ottamisen seurauksena. Luonnon näkeminen mekaanisena kokonaisuutena oli seuraus tästä metodologiasta, etäisyyden ottamisesta. Kokemus siitä, että ihminen on osa luontoa, oli kadonnut. Filosofisen ilmauksensa tämä kokemus saa ehkä selvimmin Descartesin dualismissa, jossa todellisuus jaotellaan kahteen ontologisesti erilaiseen piiriin, *res extensa* ja *res cogitans*. Goethe koki tehtäväkseen palauttaa tämä menetetty luonnonyhteys myös tieteellisessä toiminnassaan.

Myös Wittgenstein otti käyttöön Goethen morfologia-käsitteen. Hän käytti tätä käsitettä kuvaamaan omaa tapaansa lähestyä filosofisia ongelmia. ”Minä annan morfologian tietyn käsitteen käytöstä” hän sanoo eräessä yhteydessä (Monk 1992, 437). Tällä hän tarkoitti, että hän ei halua rajata jonkin käsitteen käyttöä vain tiettyyn ennalta sovittuun yhteyteen. Wittgenstein halusi päinvastoin vapauttaa ihmiset eräänlaiselta ”mentaaliseltsä krampilta” ja tarjota vapauden näkemään käsitteiden eri käyttömahdollisuuksia. Kielelliset ilmaisut saavat Wittgensteinin mukaan merkityksensä toiminnassamme muiden ihmisten kanssa. Tämän takia on mahdotonta luoda yksityinen kieli – käsitteet eivät ole sidoksissa mihinkään yhteiseen käytäntöön ja silloin on mieletöntä puhua mistään kielestä. Yhteinen käytäntömme avaa kielelle merkityksen, ja merkitykset muodostuvat kielessä, jota yhteisesti käytämme. Näin Wittgenstein pyrkii ylittämään ainakin sellaiset näkemykset joissa merkitykset olisivat palautettavissa esimerkiksi tietoisuuteen (dualistisessa mielessä) tai aivoihin (materialistisessa mielessä).

Wittgensteinin myöhäinen ajattelu voidaan varmasti parhaiten ymmärtää siinä filosofisessa kontekstissa missä hän itse vaikutti - analyttisen filosofian konteksti. Eräs analyttisen filosofian suuntaus, jolla on ollut merkittävä vaikutus tieteellisen teorian kehitykseen, on käsitys, että kielen olemus on löydettävissä siitä loogisesta muodosta joka lauseista voidaan paljastaa. Myöhäisessä ajattelussaan Wittgenstein kritisoi voimakkaaksi kaikkea sellaista ajattelua, jossa pyrittiin selittämään kieltä ja sen käyttöä jollain formaalisella, ideaalilla, kielellä. Emme voi ”vapautua” kielestä ja selvittää sen suhdetta maailmaan. Me elämme aina jo käytännön tasolla kielellisessä maailmassa emmekä voi nojautua sellaiseen kielelliseen konstruktion, jolla olisi täysin eksplisiittiset säännöt.

II

(G 2) Havaintoni on itsessään ajattelua, ja ajatteluni on havaitsemista.

(W 2) Aspektin välähtäminen näyttää puoliksi näköelämykseltä, puoliksi ajattelemiselta

On olemassa eräänlainen yleinen perusnäkemys siitä, että tavoitamme todellisuuden aistihavaintojen avulla ja vasta jälkikäteen, jos on tarve, liitämme näihin havaintokohteisiin ajattelua ja kieltä. Kärjistetyimmässä muodossaan tämä tulee näkyviin naiivin empirismin käsityksessä, että näkeminen ei olisi muuta kuin puhdasta aistihavaintoa. Positivistinen tietoteoria perustuu olettamukseen, että kokemuksen perusyksikkö on aistihavainto, josta käsin tieto rakentuu. Tieteellinen teoria on johdettavissa näiden havaintojen suhteista. Klassisen empirismin piirissä pyrittiin myös tekemään ero olioiden primääristen ja sekundääristen ominaisuuksien välillä. Sekundääriset ominaisuudet (väri, ääni, lämpö jne.) eivät ole olioissa itsessään, vaan syntyvät meidän (aistiemme) ja olioiden vuorovaikutuksen ansiosta. Tässä asetelmassa subjektin ja objektin suhde on ulkokohtainen, eli molemmat ovat riippumattomia toisistaan ja kohtaavat havainto-aktissa kausaalisesti.

Fenomenologia on tieteenteoriassa ollut se yleinen suuntaus joka siirtää painopisteen pois ulkopuolisen tarkkailijan ulkokohtaisista havainnoista todellisuuskäsitykseen joka avautuu subjektiiviselle tietoisuudelle. Tietoisuus ei fenomenologiassa ole passiivinen rekonstruktio ulkomaailman suhteista vaan aktiivinen merkityksiä antava kokemukenttä. Näin kokemuksen käsite saa fenomenologiassa perustavan roolin. Kaikki kokemuksemme ovat luonteeltaan intentionaalisia, eli kokemuksen rakenteeseen kuuluu olettaen siitä että ”mitä” nähdään on aina yhteydessä ”miten” asioita nähdään.

Ajatus siitä että puhdasta aistihavaintoa ei voida pitää kokemuksen perustana sitoo tietyllä tavalla yhteen Goethen ja Wittgensteinin tietoteoreettiset lähtökohdat. Vaikka kumpaakaan heistä ei tavallisesti liitetä fenomenologiseen traditioon molempien pyrkimykset voidaan nähdä fenomenologisessa valaistuksessa.

Havainnon ja ymmärtämisen yhteys oli keskeinen tema Wittgensteinin myöhäisessä filosofiassa. Hän pyrkii osoittamaan että on olemassa ”näkemistä” (seeing), joka samalla on eräänlaista ajattelua, tai ainakin ymmärtämistä. Esimerkiksi yhtäläisyyksien näkemistä tai eri aspektien näkemistä (seeing-as) ei voida kausaalisesti johtaa havaintokohteista.

Kaksi sanan ”nähdä” käyttötapaa.

Toinen: ”Mitä näet tuolla?” – ”Näen tämän” (jota seuraa kuvaus, piirros, jäljennös).

Toinen: ”Näen yhtäläisyyden näissä kasvoissa” – jolloin se, jolle kerron tämän, näkee kasvot ehkä yhtä selvästi kuin minä.

Esimerkin tärkeys: Näkemisen ’kohteitten’ kategoriaero (Wittgenstein 1999, II, xi, 302).

Wittgensteinilla on tuotannossaan runsaasti esimerkkejä siitä miten näkemisemme on eräänlainen idea samalla kun se on itse havainnon empiirinen kohde. Tunnetuin esimerkki lienee kuva, joka voidaan nähdä sekä jäniksen että ankan päänä (ibid. 303). Tällainen esimerkki auttaa meidät huomaamaan, että voimme vaihtaa aspektia kuvasta, joka kuitenkin (esim. paperilla piirrettynä) säilyy muodoltaan muuttumattomana. Tässä mielessä ”aspektimuutoksen ilmaisu on uuden havainnon ja samalla muuttumattoman havainnon ilmaisu” (ibid. 306). Emme kuitenkaan voi nähdä ankkaa ja jänistä samaan aikaan – meidän on vaihdettava aspektia, jotta siirtyminen yhdestä kuvasta toiseen voisi tapahtua. Kun katselen jänis-ankkakuvaa ja huudahdan: ”Nyt näen sen ankkana” niin kyse on jostakin, joka on enemmän kuin puhdasta havainnointia. Wittgenstein toteaaakin, että ”aspektin välähtäminen näyttää puoliksi näköelämykseltä, puoliksi ajattelemiselta” (ibid. 308). Wittgensteinia kiinnosti tässä tapauksessa mikä tällaisessa aspektinmuutoksessa *muuttuu* – tai itse asiassa minkälaisen *eron* tämä muutos saa aikaan (vrt. Monk 1992, 447).

Tavallisesti tämä ilmiöiden tulkinta (”seeing under an aspect”) jää meiltä huomaamatta. Kohdistamme siihen huomiota vain sellaisissa tapauksissa, joissa todella olemme tietoisia siitä että objekti voidaan nähdä eri tavalla. Mutta juuri tämä kyky nähdä ilmiöitä eri aspekteista (seeing-as) on Wittgensteinin mukaan edellytys sille että

näemme (välittömiä) yhteyksiä ilmiöiden välillä. Ihmisen tapa nähdä on perustavalla tavalla *aina* intentionaalista ja suhteessa siihen kielelliseen yhteisöön, jossa hän elää. Emme näin ollen näe ”neutraalisti”, ilman kielellistä viitekehystä. Tämä viitekehys on se käsitteellinen koneisto, joka kuuluu jokaiseen kielipeliin. Kielellinen yhteisöllisyytemme on siis se perusta, josta suhteemme maailmaan määräytyy.

Eräät Wittgensteinin myöhäisfilosofiset teemat ovat siis sukua hahmopsykologian tutkimuksille joiden mukaan havaintomme koostuvat, eivät yksittäisistä stimuleista, vaan organisoiduista hahmoista (*Gestalten*). Wittgenstein ei toki pyrkinyt luomaan mitään psykologista teoriaa vaan häntä kiinnosti käsitteellinen tutkimus. Hän ei esimerkiksi kerro miksi tietty värin vaikutelma syntyy ihmisessä tietyllä tavalla (niin kuin esim. Goethe teki väriopissaan), vaan kysyy mikä tämän värin vaikutelma on, ”mikä on tämän ilmaisun merkitys, käsitteen logiikka” (Wittgenstein 1982, I §39). Hän sanoo myös yleisellä tasolla tieteellisten kysymysten kyllä kiinnostavan häntä, mutta ei koskaan pystyvän vangitsemaan hänen mielenkiintoaan. Sen tekevät ainoastaan käsitteelliset ja esteettiset kysymykset (Wittgenstein 1983, 91).

Wittgensteinin pyrkimyksellä on kuitenkin tietynlainen yhteys Goethen tutkimuksiin ”dynaamisesta” luonnonymmärtämisestä. Goethe kohdisti tutkimuksensa ensisijaisesti luonnon moninaisuuteen mutta pyrki löytämään toisenlaisen (”syvemmän”) suhteen luonnonolioihin kun mitä konventionaalisen empirismin menetelmät siihen aikaan saavuttivat. Morfologinen tutkimus oli Goethelle mahdollista sillä ehdolla että emme lukitse ihmisen tiedostamiskykyä sellaiseen dualistiseen perinteeseen, jossa havaintoja ja ajattelua pidetään ontologisesti erillään. Havainto ja ajattelu muodostivat Goethen ajattelussa ykseyden, jossa yksi puoli edellyttää aina toisen puolen. Tämä on nähdäkseni rinnastettavissa aikaisemmin mainittuun suhteeseen osien ja kokonaisuuksien välillä.

Goethen metamorfoosi-ajatus voidaan nähdä eräänlaisena perspektiivin siirtymänä. Kun Goethe ”löysi” metamorfoosisen liikkeen, joka on yhteydessä kasvien kehitykseen niin Goethe ei määrittele tätä löytöä millään uudella ”havainto-objektilla” joka ei olisi ennen huomattu. Kyse on enemmänkin siitä, että tapamme tarkastella, nähdä (”way of seeing”) orgaaninen luonto, on uudenlainen (esim. Bofort 1997, 282). Jotta siis goetheläinen metamorfoosi ilmenisi meille luonnossa, se edellyttää, että kiinnittäisimme huomiota myös siihen *miten* me näemme, ei vain *mitä* me näemme. Goethe kirjoittaa 1787 Italiasta von Knebelille halustaan matkustaa Intiaan tekemään luonnontutkimuksia ”ei löytääkseen mitään uutta vaan ottaakseen omalla tavallaan tarkastelun kohteeksi ne löydökset jotka ovat jo tehty” (Steiner 2000,1).

Goethe argumentoi sen puolesta, että esimerkiksi kasvien kehityksessä on havaittavissa liike, joka ei ole vain abstraktio fyysisestä liikkeestä – se on todellinen liike, joka paljastuu meille, jos kykenemme ottamaan toisenlaisen perspektiivin. Kasvin metamorfoosi paljastuu meille ”dynaamisena” prinsiippinä, jos otamme huomion kohteeksi ensisijaisesti sen ’sisäisen’ liikkeen, jonka yksittäiset muodot paljastavat. Tämä lähestymistapa voi olla analoginen esimerkiksi musiikin kokemukselle. Se liike, jonka yksittäiset sävelet muodostavat ovat itse musiikkielämyksen pohjalla.

Musiikkielämystä ei voida redusoida yksittäisten äänien analyysiin vaan se toteutuu nimenomaan kokemuksena (tulkintana) siitä liikkeestä joka on osa sävellystä.² Eräänlainen peli kokonaisuuksien ja osien välisistä suhteista, joka on tunnusomaista taiteissa, on Goethelle lähtökohtana myös luonnon tarkastelussa.

Sen tyyppisen perspektiivinmuutoksen jossa orgaaninen luonto nähdään ensisijaisesti ”liikkeessä ja muutoksessa” Goethe ilmaisi siirtymänä Gestalt-käsitteestä Bildung-käsitteeseen.

“But if we consider *Gestalts* generally, especially organic ones, we do not find anything permanent, at rest, or complete, but rather everything fluctuating in continuous motion. Our language is therefore accustomed to use the word *Bildung* both for what has been brought forth and for what is in the process of being brought forth” (Bortoft 1996, 285).

Tässä yhteydessä on tärkeää korostaa Goethen subjektille antamaa aktiivista roolia. Metamorfoosi ei paljastu passiiviselle havainnolle jossa luonnonilmiöt nähdään staattisina objekteina, vaan meidän on laajennettava havaintoperspektiivimme sisältämään myös luonnon ”sisäinen” puoli. Tätä tarkastelutapaansa Goethe kehittää sekä orgaanisen luonnon metamorfoositutkimuksissaan että väriopissaan.

III

(G 3) *Älä etsi mitään ilmiön takana...(...)...Kaikki faktinen on jo teoriaa.*

(W 3) *Virbeemme on etsiä selitystä siinä, missä meidän pitäisi nähdä tosiseikat ”alkuilmioina”*

Wittgensteinin elämäkerran kirjoittaja Monk (1992, 444) on sanonut että Goethen morfologinen lähestymistapa tarjosi Wittgensteinille esimerkin tutkimuksesta, joka valaisee ilmiöitä ilman, että niitä selitetään kausaalisesti. Tämä väittämä perustuu osaltaan ajatukseen, että Goethen ”alkukasvin” ja metamorfoosin tutkimuksista ei voida johtaa mitään kausaalisia johtopäätöksiä. Morfologian pyrkimyksenä ei ole löytää empiirisiä lakeja, vaan antaa yleiskatsauksen koko kasvikkunnasta. Missä mielessä Wittgensteinin sitten voidaan nähdä pyrkivän johonkin samanlaiseen?

Wittgenstein toteaa että hänen oma metodinsa on ”välittää ymmärryksen, joka on juuri siinä, että ’näemme yhteyksiä’” (Wittgenstein 1999, § 122). Meillä ei ole yleisnäkemystä sanojemme käytöstä joten Wittgensteinin mukaan voimme ainoastaan antaa ”yleiskatsauksellisen esityksen” kielestämme. Tämä saa Wittgensteinin vetämään johtopäätöksen että ”filosofia (...) voi loppujen lopuksi vain kuvata sitä [kieltä]; se ei näet voi myös perustella sitä [kieltä]; se jättää kaiken entiselleen” (ibid. § 124)

Tästä yhteydestä voimme ehkä ymmärtää Wittgensteinin pyrkimyksen tuoda sanat takaisin niiden metafysisestä käytöstä ”arkiseen” käyttöön. Kun Wittgenstein (ibid. §

² ”Aspektisokeus on sukua ’sävelkorvan’ puuttumiselle” sanoo Wittgenstein (1999, xi, 332)

654) sanoo että ”virheemme on etsiä selitystä siinä missä meidän pitäisi nähdä tosiseikat ’alkuilmioina’” hän lisää että meidän tulisi mieluummin sanoa: ”Nyt *pelataan tätä kielipeliä*”. Kysymys ei tässä tapauksessa ole kielipelin selittämisestä kokemuksillamme, vaan kielipelin toteamista (ibid § 655). Tämä näkemys on merkityksellisellä tavalla Wittgensteinin ajattelun taustalla hänen yleisessä kritiikissä sitä tieteellistä kulttuuria kohtaan joka pyrkii selittämään kaikkia ”elämänilmiöitä”. Tämä on yhteydessä siihen perususkoon jota on nimitetty ajatukseksi ”kielestä universaalisenä ilmaisukeinona” (esim. Hintikka 1988) ja jolla Wittgensteinin ohella on ollut merkittävä rooli 1900-luvun filosofisessa hermeneutiikassa, etenkin Heideggerin ja Gadamerin tuotannon kautta.

On sangen mielenkiintoista että myös Goethe käytti pelin käsitettä. Goethe käytti sitä lähinnä kuvaamaan luonnon monimuotoisuuden kehitystä. Hänen lähtökohtanaanhan on, kuten on todettu, ajatus siitä että orgaanisen luonnon eri lajien kehityksen taustalla on olemassa eräänlainen ”*Gestalt*”, joka samalla mahdollistaa loputtoman monimuotoisuuden. Goethen mukaan luonnon tarkasteleminen - produktiivisena *naturata naturans* perspektiivistä käsin - on

”becoming aware of the form with which nature is always *playing*, as it were, and in playing, bringing forth its manifold life” (Steiner 2000, 13).

Tämän näkemyksen mukaan luonto näyttäytyy meille eräänlaisena pelinä, jota emme voi selittää - voimme vain kuvata sitä. Goethe kirjoittaa esimerkiksi kirjeessään Schillerille, että ”emme etsi syitä vaan niitä olosuhteita missä ilmiö toteutuu” (Zajonc 1987, 219). Näin ollen myös Goethe (Wittgensteinin tavoin) tunnustautuu ajattelijaksi joka ei pyri etsimään perusteita itse ilmiöiden takana.³ Ilmiöiden takana on eräänlainen peli, jota ei voida tavoittaa selityksen muodossa, ainoastaan kuvaamalla sitä.

Lähteet

- Anderssen O. (1927) Kasvatustyön historiaa, osa III. WSOY. Porvoo
 Bohm D. & Peat F.D. (1992) Tiede, järjesty, ja luovuus. Gaudeamus. Helsinki
 Bollnow (1987) Crisis and New Beginning – Contributions to a Pedagogical Anthropology. Duquesne University Press. Pittsburgh
 Bortoft H. (1996) The Wholeness of Nature. Goethe’s Way toward a Science of Conscious Participation in Nature. Lindisfarne Books.
 Brady H. M. (1998) The Idea in Nature, s.83-111 teoksessa D. Seamon & A. Zajonc (ed.) Goethe’s way of Science - a phenomenology of nature. SUNY Press. New York
 Cassirer E. (1945) Rousseau, Kant, Goethe. Princeton University Press. New Jersey
 Cassirer E. (1955) The Philosophy of Enlightenment. Beacon Press. Boston

³ Goethen vastusti perinteisen metafysiikan välintuloa tutkimuksiinsa. Hän kirjoitti Fritz Jacobille, että ”God has punished you with metaphysics and set a thorn in your flesh, while he has blessed me with physics, that I may rejoice in the contemplation of his works” (Cassirer 1945, 77).

- Grue-Sörensen K. (1961) Kasvatuksen historia II. WSOY. Porvoo
- Hintikka J. (1988) Fenomenologi ilman fenomenologiaa – Wittgenstein välittömän kokemuksen filosofina. s. 123-142 teoksessa Kusch. M & Hintikka J. (ed.), *Kieli ja Maailma*. Pohjoinen. Oulu
- Monk Ray (1992) Ludwig Wittgenstein – geniets plikt. Daidalos. Uddevalla
- Nurmela-Antikainen M., Ropo E., Sava I. & Skinnari S. (2002) Kokonaisvaltainen opettajuus. Steinerpedagogisen opettajakoulutuksen arviointi. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 4:2002.
- Peters M. & Marshall J. (1999) *Wittgenstein: Philosophy, Postmodernism, Pedagogy*. Bergin & Garvey. London
- Steiner R. (1926) *Goethes naturwissenschaftliche Schriften*, Philosophisch-Anthroposophischer Verlag. Dornach.
- Steiner R. (2000) *Introduction to Goethe's Scientific Writings*. Anthroposophic Press
- Wittgenstein L. (1982) *Huomautuksia väreistä*. WSOY. Juva
- Wittgenstein L. (1983) *Särskilda anmärkingar (Vermischte Bemerkungen)*. Doxa. Lund
- Wittgenstein L. (1999) *Filosofisia tutkimuksia*. WSOY. Juva
- Zajonc A. (1987) *Facts as Theory: Aspects of Goethe's Philosophy of Science*. In Armine F., Zucker F., Wheeler H. (eds.), *Goethe and the Sciences*. s. 219-245. *Boston Studies in the Philosophy of Science*. Vol. 97.

Rationaalisuuden mahdollisuudesta moraalikasvatuksessa – Israel Schefflerin näkemyksen arviointia

Katariina Holma

Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos

Israel Schefflerin kasvatustieteen filosofiassa rationaalisuuden ideaali on se perimmäinen kasvatustieteen ideaali, jonka mukaan kasvatuksen sisältöjä, päämääriä ja toimintatapoja tulisi arvioida.

Aluksi on tärkeää tehdä ero scheffleriläisen rationaalisuuden tulkinnan ja rationaalisuus-termin arkikielisten merkitysten välillä. Schefflerille rationaalisuus ei merkitse esimerkiksi järkipäisyyttä emotionaalisen vastakohtana. Schefflerin näkemys rationaalisuudesta on myös laajempi kuin näkemys rationaalisuudesta puhtaasti välineellisenä – välineellisessä tulkinnassa rationaalisuudella tarkoitettaisiin tehokkaimpien keinojen käyttöä suhteessa päämääriin, jotka eivät itsessään olisi rationaalisesti arvioitavissa. Scheffleriläinen rationaalisuuden ideaali liittyy kriittisen ajattelun, perusteiden etsinnän ja argumentoinnin vaatimuksiin.

Rationaalisuuden käsite (scheffleriläisittäin tulkittuna) kytkeytyy objektiivisuuden käsitteeseen – rationaalisten prosessien kautta pyritään saavuttamaan tietoa, joka on jossain merkityksessä objektiivista. Scheffleriläinen objektiivisuuden tulkinta sisältää kuitenkin ihmisen erehtyvyyden mahdollisuuden; Scheffler sitoutuu objektiivisuuden mahdollisuuden kanssa yhtäaikaista fallibilistiseen käsitykseen tiedosta.

Objektiivisuuden ja rationaalisuuden ihanteet suhteessa tieteelliseen tietoon edellyttävät viime kädessä sitoutumista ontologiseen realismiin – näkemykseen jonka mukaan on olemassa meistä ja tietämisestämme riippumaton todellisuus. Se, miten käsitteellistämme tätä todellisuutta, ei kuitenkaan ole objektiivista ja mielestä riippumatonta. Niin tiede kuin arkikokemuksin lepäävät kuitenkin viime kädessä sen oletuksen varassa, että on olemassa jotakin meistä ja kokemuksestamme riippumatonta, josta voimme hankkia jonkinlaista (vaikkakin puutteellista) tietoa.

Scheffler laajentaa rationaalisuuden ideaalinsa moraalikasvatuksen alueelle. Moraaliperiaatteiden sisältöjä tulee opettaa, mutta moraalikasvatusta ei saa tapahtua dogmaattisiin käsityksiin vedoten, vaan juuri kriittisen ajattelun, argumentoinnin ja perusteiden etsinnän kautta.

Schefflerin näkemys rationaalisuudesta moraalikasvatuksen alueella edellyttää myös moraalitiedon olevan jossain mielessä objektiivista. Kriittinen ajattelu, argumentointi ja perusteiden etsintä yhdistyy scheffleriläisessä filosofiassa ajatukseen siitä, että jotkut käsityksemme ja uskomuksemme todella ovat parempia (esim. paremmin perusteltuja, havaintoaineiston tukemia) kuin toiset ja

että meidän on mahdollista saavuttaa jonkinlaista, vaikkakin epävarmaa tietoa siitä, mikä käsitys tai uskomus meidän tulisi omaksua.

Schefflerin näkemys herättää kysymyksen siitä, voidaanko edellä kuvattua objektiivisuuden oletusta tehdä ilman sitoutumista ajatukseen moraalitodellisuudesta itsenäisesti olemassa olevana todellisuuden muotona. Tällainen ylimääräisen itsenäisen todellisuuden oletus olisi ongelmallinen suhteessa Schefflerin voimakkaasti naturalismiin sitoutuneeseen filosofiseen kokonaisnäkemykseen.

Tässä artikkelissa pohdin, millainen etiikan objektiivisuuden tulkintavaihtoehto voisi toimia osana Schefflerin kokonaisfilosofiaa.

Arvorationaalisuuden ja uskomusrationalisuuden samankaltaisuuden mahdollisuudesta

Israel Scheffler puolustaa näkemystä, jonka mukaan tiede- ja moraalikasvatus tulisi organisoida saman rationaalisuuden ideaalin mukaisesti ja samanlaisia rationaalisuuden periaatteita noudattaen. Schefflerin mukaan tieteellisen tiedon ja moraalitiedon välillä on vahva analogia (Scheffler 1973, 141 –142). Schefflerin näkemysten kanssa samansuuntaisesti ajattelee esimerkiksi Linda Zagzebski, joka määrittelee kognitiivisen ja eettisen välisen suhteen analogiaa vahvemerkiksi yhteydeksi (Zagzebski 1996, xiv). Samantyyppistä kantaa edustaa Suomessa Tapio Puolimatka (1997, 82 –126), kun taas Timo Airaksisen mukaan ”Moraalitotuus on vain totuuden analogia (Airaksinen 1987, 23).”

Ensimmäinen keskeinen kysymys on, tarvitseeko arvorationaalisuuden mahdollisuus oletuksen jonkinasteisesta analogisuudesta uskomusrationalisuuden kanssa. Näyttäisi siltä, että jos siirrytään käytännöllisen rationaalisuuden alueelta etiikan ja arvoteorian alueelle, jolloin ei arvioida ainoastaan jonkin päämäärän rationaalisuutta suhteessa jonkin toisen päämäärän saavuttamiseen, vaan puhutaan itseisarvojen rationaalisesta arvioinnista, on pohdittava myös kysymystä arvotiedon ja arvototuuden mahdollisuudesta ja luonteesta. Puhdas välinerationaalisuus toimii tietenkin myös suhteessa sellaisiin arvoihin, jotka eivät kytkeydy tiedon ja totuuden käsityksiin, eli suhteessa täysin subjektiivisiin ja relatiivisiin arvoihin. Välinerationaalisuus toimii myös rationaalisen arvioinnin ulkopuolisiin arvoihin, olivatpa ne objektiivisia tai eivät. Voin siis arvioida, mikä on paras keino saavuttaa toivomani lopputulos, vaikka tämä toive ei kytkeytyisi millään tavalla siihen, että toivomallani seikalla olisi jokin itseisarvoinen luonne tai vaikka en voisi tätä itseisarvoa rationaalisesti arvioida. Jos kuitenkin puhumme mahdollisuudesta rationaalisesti arvioida tätä arvoa itseisarvona, ei välineenä joidenkin päämäärien saavuttamiselle, törmäämme kysymykseen siitä, mihin suhteessa oikeastaan näitä arvoja arvioimme, ja mikä on se kriteeri, jonka valossa voimme rationaalisesti arvioida, onko jokin itseisarvo todella itseisarvo vai ei. Tämä kysymys taas voi saada kiintoisaa valotusta vertailemalla keskenään faktuaalitotututta ja arvototututta.

Faktuaalitotuudella ja moraalitotuudella näyttää olevan selkeitä rakenteellisia eroavaisuuksia. Esimerkiksi moraaliperiaatteen noudattaminen saattaa toisinaan olla ristiriidassa henkilön oman edun kanssa. Faktuaalitotuudella ei tällaista ominaisuutta näyttäisi olevan, olkoonkin että faktuaalitotuuskaan ei, ole hyödyllinen tuntijalleen kuin tilastollisesti. (Nozick 2001, 293.) Eettisen periaatteen (objektiivisenkaan) noudattaminen ei myöskään ole samanlainen välttämättömyys kuin esimerkiksi materiaalisen maailman totuuksien mukaan toimiminen; kiviseinän läpi ei voi kävellä vain siksi, että päättää jättää tiettyä kiviseinän läpäisemättömyyden periaatetta noudattamatta.

Robert Nozickin mukaan faktuaalista maailmaa koskevan uskomuksen totuusominaisuudessa keskeistä on sen tehokkuus tiettyjen tavoitteiden saavuttamisessa. Tosi uskomus selittää (tilastollisesti) menestymistä toiminnassa (Nozick 2001, 293 - 294). Faktuaalisen objektiivisen totuuden totuusominaisuus on Nozickin mukaan sen invarianssiominaisuus. Juuri objektiivisen totuuden invarianttius selittää kolme objektiivisen totuuden merkkiä. Ensinnäkin objektiivinen totuus on saavutettavissa eri näkökulmista. Toiseksi se on tai voi olla interpersonaalisesti hyväksytty ja kolmanneksi se pitää paikkansa riippumatta ajattelijan ja havainnoijan uskomuksista ja kokemuksista (Nozick 2001, 286). Hyvä ehdokas tämän invarianssiominaisuuden selittäjäksi näyttäisi faktuaalitotuuden alueella olevan totuuden korrespondenssiteorian mukainen realistinen oletus mielestämme riippumattomasta todellisuudesta.

Nozick pohtii, missä mielessä meidän on perusteltua olettaa faktuaalitotuuden ja eettisen totuuden analogia. Nozick esittää, että objektiiviset eettiset uskomukset voisivat olla niitä, jotka olisivat tehokkaimpia etiikan funktion toteuttamisessa. Nozickin mukaan saattaisi hyvinkin näyttää siltä, että ihmiset ovat melko samaa mieltä erilaisten tilanteiden eettisistä ratkaisuista, mikäli kyseessä on tilanne, jossa tilannetta arvioiva henkilö tietää asiaan vaikuttavat seikat eikä ole henkilökohtaisesti asianosainen, eli hänen omat etunäkökohtansa eivät asiaan vaikuta. Tämä interpersonaalinen yksimielisyys on siinä mielessä merkittävää, että myös faktuaalitotuuden alueella se näyttäisi olevan yksi objektiivisen totuuden indikaattoreista. Nozick kuitenkin korostaa, että yksimielisyys ei riitä objektiivisuuden vaatimukselle, vaan sen lisäksi tarvitaan jonkinlainen invarianssiominaisuus. Keskeiseksi nousee kysymys siitä, voisiko tehokkuus etiikan funktion saavuttamisessa olla tällainen etiikan objektiivisuuden mahdollistava invarianssiominaisuus (Nozick 2001, 284 – 294). Etiikan funktioksi Nozick ehdottaa ihmisten käyttäytymisen koordinoimista yhteisen hyvän edistämiseksi (Nozick 2001, 290).

Rationaalisuus ja objektiivisuuden mahdollisuus

Ainakin uskomusrationaalisuuden rationaalisuus näyttäisi edellyttävän jonkinlaista objektiivisuuden mahdollisuutta. Israel Scheffler on argumentoinut sellaisen objektiivisuuden mahdollisuuden puolesta joka ei kytkeydy varmaan tietoon tai

pysyviin tiedon alkupisteisiin (ks. esim. Neiman ja Siegel 1993, 62 -63; Scheffler 1982, 67). Scheffler itse ja vielä selkeämmin Schefflerin ajattelua tulkinut Harvey Siegel argumentoivat, että rationaalisuuden mahdollisuus ei toimi ilman jonkinlaista objektiivisuuden mahdollisuutta. Alven Neiman ja Harvey Siegel kirjoittavat rationaalisuuden ja objektiivisuuden yhteenkietoutuneisuudesta Schefflerin filosofiassa näin:

”Jos uskomukseni p on rationaalinen, perustuu se relevanttiin evidenssiin jota on puolueettomasti ja objektiivisesti punnittu ja arvioitu. Tässä merkityksessä objektiivisuus on sekä tieteen että yleisemminkin rationaalisen pohdinnan välttämätön ehto. Mutta yhtä lailla tarvitsemme rationaalisuutta voidaksemme arvioida objektiivisesti, koska objektiivinen arviointi edellyttää että väitteitä ja oletuksia arvioidaan itsenäisesti, relevantin evidenssin perusteella ja että arvioon päädytään tähän evidenssiin nojautuen.” (Neiman ja Siegel 1993, 61.)

Jos rationaalisuus edellyttää objektiivisuuden mahdollisuutta, on syytä tarkastella objektiivisuuden käsitettä hieman lähemmin. Käsittelen ensiksi faktuaalista objektiivista totuutta sekä sitä, miksi se näyttäisi mielestäni luontevimmin sopivan yhteen ontologisen realismin ja tietoteoreettisen fallibilismin kanssa. Toiseksi käsittelen etiikan objektiivisuuden mahdollisuutta ja sen epistemologista ja ontologista tulkintavaihtoehtoa.

Faktuaalisen totuuden alueella näyttää mielestäni siltä, että rationaalisuuden käsite on toimiva filosofinen käsite, jos sitoudutaan yhtäaikaaisesti ontologiseen realismiin ja fallibilistiseen käsitykseen tiedosta. Tällöin uskomustemme arviointi kytkeytyy viime kädessä meistä riippumattoman todellisuuden asettamiin rajoihin, kuitenkin niin, että meidän on aina otettava huomioon oman kognitiivisen apparaattimme rajallisuus ja käsitejärjestelmiemme havaitsemistamme ja ymmärtämistämme suodattava vaikutus.

Ontologinen realismi ei sinänsä edellytä muuta kuin juuri tämän oletuksen mielestä riippumattomasta todellisuudesta, eli se ei edellytä klassista realismia, essentialismia tai aktualismia (Niiniluoto Pihlstömin 1997, 32-33 mukaan). Ontologinen realismi on yhteen sopimaton erilaisten subjektiivisen idealismin muotojen kanssa (Niiniluoto 1980, 139; Niiniluoto Pihlströmin 1997, 32 mukaan). Objektiivisuuden mahdollisuus edellyttää myös näkemystä, että meidän on mahdollista saada jonkinlaista tietoa todellisuudesta. Sen sijaan näkemys ei edellytä, että tiedon tulisi olla varmaa. Rationaalisuuden tehtävä näyttäisikin kaikkein mielekkäimmältä juuri tällaisessa järjestelmässä, jossa tarvitsisimme välinettä jolla arvioida, kuinka hyvin uskomuksemme vastaavat todellisuutta.

Jos olen oikeassa siinä, että rationaalisuuden mahdollisuus sopii parhaiten sellaiseen filosofiseen järjestelmään, joka sitoutuu ontologiseen realismiin ja epistemologiseen fallibilismiin, on kysyttävä, edellyttääkö arvorationaalisuuden mahdollisuus vastaavasti sitoutumista arvorealismiin vai voidaanko arvorationaalisuuden mahdollisuus säilyttää ilman arvorealistista sitoutumista.

Tarvitaanko jonkinlainen arvototuuden ja peräti arvotodellisuuden oletus, jotta arvojen järkiperaisesta arvioinnista voidaan puhua? Onko tiettyjen eettisten periaatteiden noudattaminen irrationaalista ilman tällaista oletusta? Voidaanko itseisarvoja arvioida järkiperaisesti jos niitä ei ole mielistä riippumatta olemassa? Jos voidaan, niin millä kriteereillä? Nämä ovat perustavia arvorationaalisuuteen liittyviä kysymyksiä, joiden taustoja ja tulkintamahdollisuuksia on seuraavaksi tarkoitus hieman pohtia.

Objektiivisuuden epistemologinen ja ontologinen tulkintavaihtoehto

Objektiivisuutta voidaan tulkita epistemologisesti, jolloin vältetään viittaamasta mielestä riippumattoman todellisuuden olemassaoloon. Objektiivisuuden ontologisen tulkinnan kannattajat kuitenkin esittävät, että objektiivisuuden mielekäs tulkinta edellyttää oletuksen mielestä riippumattomasta, itsenäisesti olemassa olevasta todellisuudesta. Seuraavassa esittelen ja vertailen näitä tulkintoja suhteessa arvo-objektiivisuuden mahdollisuuteen.

Objektiivisuuden epistemologinen tulkinta pyrkii minimaaliseen objektiivisuuden tulkintaan, joka olisi neutraali suhteessa ontologisiin kysymyksiin. Mikäli epistemologinen tulkinta kykenee määrittelemään objektiivisuuden asianmukaisesti, ei ole syytä tulkita objektiivisuutta siten, että tarvitaan ontologisia viittauksia – pikemminkin ontologinen tulkinta tulee tällöin hylätä ylimääräisenä filosofisena konstruktiona.

Epistemologinen tulkinta määrittelee objektiivisuuden kognitiivisen sisällön ominaisuutena. Esimerkiksi ”presumptiivinen universaalius” voi olla kognitiivisen sisällön objektiivisuusominaisuus – tällöin objektiivinen arvio on sellainen, jonka voidaan olettaa olevan pätevä jokaiselle. Robert Nozick on kirjassaan *Invariances* (2001) pohtinut arvo-objektiivisuuden osalta tällaisen tulkinnan mahdollisuutta. Nozickin mukaan näyttäisi siltä, että sellaisessa tilanteessa, jossa arvioijalla on käytössään kaikki relevantti tieto, eikä hänellä ole asian suhteen henkilökohtaisia intressejä, eri henkilöiden valinnat olisivat suhteellisen invariantteja. Juuri näiden invarianssiipiirteiden takia nämä periaatteet olisivat tehokkaita etiikan funktion saavuttamisessa. (Nozick 2001, 284 – 294.)

Mikäli Nozick on oikeassa tässä hieman kantilaistyyppisessä oletuksessaan, voi tällainen epistemologinen tulkinta objektiivisuudelle olla hyvinkin toimiva etiikan objektiivisuuden tulkinta. Perinteinen realistinen kritiikki teorialle voidaan kuitenkin esittää. Täytyy nimittäin kysyä, millä tavalla se, että ihmiset ovat samaa mieltä jostain asiasta, jotenkin sen legitimoisi. Eihän ole mitään syytä olettaa, etteikö suurikin ihmisjoukko voisi erehtyä esimerkiksi arvojen rationaalisessa arvioinnissa. Lisäksi on aina olemassa ihmisiä, jotka päätyvät erilaiseen lopputulokseen – millä perusteella päätämme, ketkä ovat väärässä ja ketkä oikeassa?

Robert Nozick toteaa itsekin, että vaikka intersubjektiiivisella samaa mieltä olo onkin epistemologisesti ensisijaista myös silloin, kun tulemme tietämään jonkun asian faktuaalisesta totuudesta ei yhteisymmärrys ei kuitenkaan riitä, vaan totuudella täytyy olla ihmisen mielestä riippumaton ominaisuus, joka selittää tätä yhteisymmärrystä. (Nozick 2001, 291.) Faktuaalisen totuuden tapauksessa tämä on aikaisemmin kuvaamani invarianssi-ominaisuus, jota voidaan selittää, ja useimmiten selitetäänkin totuuden korrespondenssiteorian avulla. ”Jos tällaista (invarianssi)ominaisuutta ei ole, vaan jos pelkästään olemme samaa mieltä joistain periaatteista, eettisen totuuden ja faktuaalitotuuden paralleelin mahdollisuus näyttää sortuvan, ja myös intersubjektiiivisuuden yksimielisyyden normatiivinen voima.” (Nozick 2001, 287.)

Intersubjektiiivinen yksimielisyys ei siis voi taata väittämän totuutta. Ihmiset ovat erehtyväisiä, eikä meillä ole perusteita olettaa etteivätkö kaikki ihmiset voisi erehtyä samassa asiassa. Erityisesti etiikan alueella, jossa valtasuhteet ja pyrkimykset säilyttää tietyn kulttuuri- ja yhteiskuntajärjestelmän stabiilius voimakkaasti vaikuttavat ihmisen käsityksiin siitä mikä on oikein, voidaan hyvin saavuttaa intersubjektiiivinen yksimielisyys, jolla ei ole mitään tekemistä objektiivisuuden kanssa. Siksi epistemologisen tulkinnan näyttää olevan vaikea erottaa toisistaan totta uskomusta ja konsensuksen tai toimivuuden perusteella muodostettua uskomusta.

Siksi voidaan pitää perusteltuna myös näkemystä, jonka mukaan objektiivisuuden käsitettä ei voida mielekkäästi määritellä ilman ontologista referenssiä, viittausta tietämisemme ulkopuoliseen itsenäisesti olemassa olevaan todellisuuteen.

Objektiivisuuden ontologinen tulkinta pyrkii välttämään epistemologisen tulkinnan ongelmat kytkemällä objektiivisuuden määritelmään mielestä ja tietämisestämme riippumattomiin entiteetteihin. Yksi ontologisen tulkinnan versio viittaa itsenäisesti olemassa olevaan moraaliseen todellisuuteen joka on materiaalisesta todellisuudesta erillinen ja erilainen todellisuuden muotonsa. Tämän tulkinnan vahvuus on siinä, että se selkeästi mahdollistaa objektiivisuuden oletuksen moraalitodellisuuden alueella. Sen heikkous taas on se, että se joutuu todellisuutta selittääkseen olettamaan melko runsaasti asioita, joita ilmankin maailman ilmiöt vaikuttaisi voitavan selittää. Tämä tulkinta näyttäisi myös johtavan supranaturalismiin johon kaikki filosofit eivät edellä kuvatuista syistä ole halukkaita sitoutumaan.

Oletus, jonka mukaan arvorealismien olettaminen (eli arvojen objektiivisuuden ontologiseen tulkintaan sitoutuminen) johtaisi supranaturalismiin, ei kuitenkaan ole täysin perusteltu. Oletus johtunee ennen kaikkea siitä, että arvojen objektiivisuus ei sinällään mahdu tähänhetkiseen luonnontieteelliseen maailmankuvaan, jossa arvot nähdään (toisin kuin aineellinen todellisuus) historiallisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentuneina, ja siten, vaikkakaan ei välttämättä yksilön vapaasti valittavana, niin kuitenkin olemassa olevana vain ihmismielestä riippuvaisina. Arvojen ontologisen objektiivisuuden olettaminen aiheuttaisi siis ongelmia tämän hetken tieteelliselle maailmankuvalle.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että ainoa vaihtoehto arvo-objektivistille olisi supranaturalismi. Voidaan sitoutua ajatukseen tiettyjen arvojen ihmismielestä riippumattomasta totuudesta ilman että otetaan kantaa näiden arvojen alkuperään tai luonteeseen. Esimerkiksi: Voin kannattaa ajatusta, jonka mukaan maa kiertää aurinkoa vaikka koko ihmiskunta sattuisi toisin luulemaan. Samalla tavalla voin kannattaa ajatusta, että oikeudenmukaisuus on parempaa kuin epäoikeudenmukaisuus, vaikka koko ihmiskunta sattuisi ajattelemaan muuta. Minun ei tarvitse ottaa kantaa taivaankappaleiden ja niiden liikkeiden alkuperään ja luonteeseen sen enempää kuin objektiivisen oikeudenmukaisuuden arvon alkuperään ja luonteeseen.

Periaatteessa naturalistisen maailmankuvan kannattajalta, jonka mielestä näyttää perustellulta kannattaa ajatusta arvojen objektiivisuudesta, ei edellytetä enempää kuin epistemologista fallibilismia sen suhteen, että maailmankuvamme on sikäli epäadekvaatti, että se ei pysty selittämään selvästikin objektiivisilta vaikuttavien arvojen objektiivisuutta. Se, että supranaturalistiset selitykset arvojen objektiivisuudesta näyttävät monen mielestä todennäköisiltä, on erillinen, oman filosofisen väittelynsä ansaitseva kysymys naturalististen ja supranaturalististen arvo-objektivistien välillä.

Lähteet:

- Airaksinen, Timo. 1987. Moraalifilosofia. Porvoo. WSOY.
- Neiman, Alven ja Siegel, Harvey. 1993. Objectivity and Rationality in Epistemology and Education: Scheffler's Middle Road. Synthese. Volume 94. No.1. January 1993, 55 – 83.
- Nozick, Robert. 2001. Invariances. The Structure of the Objective World. Cambridge Mass. Harvard University Press.
- Pihlstöm, Sami. 1997. Tutkiiko tiede todellisuutta. Realismi ja pragmatismi nykyisessä tieteenfilosofiassa. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja.
- Puolimatka, Tapio. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki. Kirjayhtymä
- Scheffler, Israel. 1973. Reason and Teaching. London. Routledge & Kegan Paul.
- Zagzebski, Linda Trinkhaus, 1996. Virtues of the Mind. New York. Cambridge University Press.

Kasvatusfilosofian sukupuolettomuuden luentaa

Päivi Naskali

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Johdanto

Filosofian historian tutkimus on vuosien saatossa selvittänyt naisten ja feminiinisen näkymättömyyttä niin ajattelijoina kuin filosofian sisällöissä. Feministiset tutkijat ovat kritisoineet sekä historiallista naisten pois sulkemista että niitä negatiivisia piirteitä, joita historia naisista ja feminiinisestä esittää. Erityisenä mielenkiinnon kohteena ovat olleet filosofien uudelleen lukemiset lähinnä kahdesta näkökulmasta: ”suurten” filosofien eksplisiittinen misogynia ja naisten negatiivinen määrittäminen (esim. Juha Sihvonen 1993) tai teoreettisten käsitteiden sukupuolittuneisuuden tulkinta (esim. Genevieve Lloyd 2000; Luce Irigaray 1985.)

Myös kasvatusfilosofian ja sukupuolen suhdetta voidaan lähestyä joko tarkastelemalla naisten näkymistä filosofiassa toimijoina, kirjoittajina ja tekijöinä tai analysoimalla filosofiaan sisältyviä sukupuolisia merkityksiä. Naiset eivät ole juuri näkyneet kasvatusfilosofiassa, heitä ei erilaisten kokoomateosten perusteella joko ole tai he eivät ole tärkeitä. Sukupuolisen essentialismin kieltävä näkemys katsoo kuitenkin, ettei naisten määrällä sinänsä ole merkitystä, vaan tärkeämpää on tutkia kielen tuottamia ja ylläpitämiä sukupuolittuneita merkitysjärjestelmiä. Kuitenkin myös naisten näkymättömyydellä on merkitystä, koska se määrittää filosofian miehisen tietämisen alueeksi. Naisfilosofien poissaolo on antanut signaalin naiseuden ja filosofian maailmojen eriytymisestä, jolloin naisopiskelijoiden on ollut vaikea konstruoida itseään mahdollisina filosofeina.

Vielä 1980-luvulla naisille varattiin kasvatusfilosofiassa omat ”naiselliset” aiheensa, heidän ajateltiin keskittyvän valtavirran kannalta epäoleellisiksi määrittyviin teemoihin kuten estetiikkaan ja tunteisiin (Mary Leach 1991, 288). Muita naisten aiheita ovat olleet äitiys, hoiva ja huolenpito (esim. Nel Noddings 1995), viime aikoina myös ruumiillisuus ja psykolingvistiikka (esim. Jane Gallop 1995). Nykyään yhdysvaltalaisessa kasvatusfilosofissa sukupuoli on jo osa diskurssia. Esimerkiksi Walter Feinberg (1995, 26-29) on sitä mieltä, että kasvatusfilosofian diskurssissa patriarkaalinen ja länsikeskeinen filosofia – valkoisen keskiluokkaisen miehen edistystarina – on murtumassa. Marxilaisuuden ja postmodernismin ohella feminismiin koetaan herättäneen uusia kysymyksiä siitä, keiden intressejä erilaiset tiedon käsitteet ja tavoitteet palvelevat.

Pohjoismaissa ja Suomessa sukupuolta koskeva keskustelu on rajautunut erilliseksi saarekkeekseen: kasvatusfilosofiassa ei tarkastella sukupuolta ja sukupuolta koskeva tutkimus keskittyy lähinnä koulutuksen käytäntöön, ei filosofiaan. (Ks. Nordenbo & al 1997; Vernersson & Ve 1997.) Ongelma on läsnä myös muissa tieteissä, joissa luodaan kokonaiskuvaa tieteen kaanonista. Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät –teoksen toimittajat tunnistavat teoksen rakentumisen ukkogalleriana, johon on valittu mukaan

yksi nainen alleviivaamaan naisten poissaoloa. (Hänninen, Partanen & Ylijoki 2001.) Kasvatusfilosofiassakin tällainen tunnistaminen näkyy ainakin Kvernbeekin artikkelissa (2001 a). Siinä hän toteaa, että pohjoismaista puuttuu feministinen kasvatusfilosofia, mutta sivuuttaa itse kysymyksen samana vuonna julkaistussa artikkelissaan, joka koskee kasvatusfilosofian merkitystä (Kvernbeek 2001 b).

Tarkastelen tässä artikkelissa filosofisen lukemisen ja kirjoittamisen tavan yhteyttä sukupuolineutraaliuteen. Luen uusimmasta suomalaisesta kasvatusfilosofiasta sukupuolen läsnä- ja poissaoloa joidenkin esimerkkien kautta. Kirjoitetaanko sukupuolisensitiivisesti ja jos, niin miten sukupuoli kirjoitetaan? Oletuksena olevaa sukupuolineutraaliutta voidaan ymmärtää eri tavoin, selityksenä voi olla tieteellinen sivistymättömyys – onhan tutkimuksen tunteminen akateemisen pätevyyden ja tieteellisyuden mittari (Luukka 2002, 25), tietoinen poissulkeminen tai vähemmän tietoinen, tieteen metodologiseen kaanoniin palautuva tapa lukea ja tulkita tekstejä. Nämä kaikki selitykset voivat olla oikeita ja kytkeytyvät toisiinsa. Pohdin ennen kaikkea sitä, voisiko sukupuolen näkeminen edellyttää dekonstruktiivista lähestymistapaa. Onko humanistishermeneuttinen lukutapa esteenä sille, että sukupuoli jää kasvatusfilosofiassa lukematta, tunnistamatta ja tunnustamatta?

Lukemattomuus

Sukupuolta koskeva tarkastelu perustuu uusimpien filosofisten teosten analyysiin, jota ei tässä yhteydessä ole mahdollisuutta kuvata yksityiskohtaisesti. Luennan kohteena ovat olleet seuraavat oletettavasti paljon luetut teokset: Kasvatus ja sivistys 2000 (toim. Pauli Siljander), Kasvatusfilosofia 1995 (Tapio Puolimatka) ja Platonista transmodernismiin 2001 (toim. Raija Huhmarniemi, Simo Skinnari, Juhani Tähtinen). Lisäksi mielenkiintoni kohdistuu Synteesin teemanumeroon 1/2001, koska oletukseni on, että ainakaan monitieteisesti ilmiöitä tarkastelevassa, semiotiikkaa edustavassa lehdessä sukupuolittuneita merkitysjärjestelmiä ei voi tänä päivänä enää sivuuttaa.

Yksinkertainen tapa arvioida lukeneisuutta on laskea teoksissa ja artikkeleissa käytetyt lähdeviitteet. Niiden perusteella oletus lukeneisuuden puutteesta näyttäisi pitävän paikkansa. Viittausten laskeminen ei ole aukotonta, koska sukupuoli häivytetään kasvatusieteellisessä kaanonissa myös siten, että etunimet jätetään kirjoittamatta lähdeluetteloon. Myös mahdolliset virhearviot huomioon ottaen miesylivoima on selvä. Puolimatkan teoksen 146 viitatusista kirjoittajasta yhdeksän oli naisia. Siljanderin toimittaman teoksen 148 siteeratun kirjoittajan joukossa oli kahdeksan naista. Näistä kaksi kirjoittaa miehen kanssa ja yksi määrittäytyy feministiksi. Synteesin varsinaisissa filosofissemioottisissa teksteissä viitattiin viiteen naiseen. Kaiken kaikkiaan feminististä tutkimusta tai edes sukupuolen huomioon ottavia kirjoittajia ei siteerata ja harvat viittaukset jäävät pinnallisiksi eivätkä ilmennä perehtyneisyyttä naistutkimuksessa käytyyn keskusteluun. Lisäksi käytetään naisten positiointia toiseuteen: otetaan mukaan yksi teksti kuriositeettina (Synteesin aatelistyttöjä koskeva historiallinen teksti), jolla ei ole merkitystä teemanumeron aiheen (kasvatuksen merkitys) kannalta.

Ohi lukeminen

Pari vuosikymmentä sitten yhteiskunta- ja kulttuuritieteissä – ja erityisesti filosofiassa – jouduttiin toteamaan, ettei 'ihminen' ole neutraali määre. Tämä tuli selvästi esiin sukuun sidotuissa kielissä kuten englannissa, saksassa ja ruotsissa. Kieleen piilotettu suku mahdollistaa kuitenkin tehokkaasti sukupuolisten merkitysten ohi lukemisen. Niinpä uusin suomalainen kasvatustieteiden filosofia saattaa edelleen kääntää sanan 'man' ihmiseksi ja viitata 'häneen' pelkästään termillä 'him', kun angloamerikkalaisissa kontekstissa viittaus on pitkään noudattanut muotoa 'him or her'. Maskuliinisuuden sukupuolisuus sivuutetaan luennassa ja unohdetaan kasvatuskulttuurin sukupuolittuneisuus ja erityisesti se, että myös mies ja poika ovat sukupuolia.

Humanistisen filosofian implisiittisenä oletuksena on, että "luonnollisesti" tiedämme mistä puhumme kun puhumme oppilaasta, kansalaisesta, ihmisestä, aikuisesta, vanhemmasta ja lapsesta. Kuten Mila Engelberg (2001) on osoittanut, ihminen merkitsee edelleen suomen kielen piiloisen suvun kautta miestä. Mies on myös "yleisen" kasvattajan synonyymi naisen edustaessa sukupuolta. Poika on samassa mielessä lapsen normi ja edustaa lasta. Esimerkkinä tästä on Rousseau'n *Émile* -teoksen tulkinta: yleinen puhe kasvatuksesta viittaa poikaan. Anomaliaan, Sophieen, viitataan vain suhteessa varsinaiseen kasvatukseen, muuten se jää suomalaisissa kasvatustieteellisissä tulkinnoissa triviaaliksi sivuraiteeksi, jolla ei nähdä olevan itsearvoista merkitystä. (Ks. esim. Suortti 1994.) Sophie jää banaaliin kuriositeetin asemaan Bardynkin (2001) tulkinnassa. Emilien mallin on ajateltu siirtyneen "lasten" kasvatuksen malliksi, Sophien kasvatustieteen *ei* sen sijaa ole ajateltu siirtyneen edes tytön saati lapsen kasvatuksen malliksi.

Harvat viittaukset feministisiin tutkijoihin vahvistavat sukupuolen ohi lukemista. Esimerkiksi Puolimatkan (1995) teos tarkastelee moderneja kasvatustieteiden suuntauksia. Modernin suuntausten joukkoon hän sijoittaa myös postmodernismin. Sen(kään) sisällä hän ei tunnista sellaista tekstikorpusta kuin feministinen kasvatustiede. Sen sijaan teoksen lähdeluettelosta löytyy naistutkija, Jane Flax, jota siteerataan postmodernista puhuttaessa. Flaxilta on lainattu luettelo, joka kuvaa valistusfilosofiasta periytyvän ajattelun olettamuksia. Sanaakaan Flaxin feministisestä lähtökohdasta tai sukupuolen merkityksestä postmodernina liikkeenä ei sanota, ei edes silloin, kun puhutaan minuuden dekonstruktioista. Myös Jaques Derridaa on onnistuttu lukemaan siten, että kaikki hänen viittauksensa sukupuoleen on jäänyt näkemättä, lukematta ja esille nostamatta.

Mielenkiintoinen ohilukemisen esimerkki on Jouni Peltosen (2000) artikkelissa, joka käsittelee Kohlbergin teoriaa ilman viittausta pari vuosikymmentä käytyyn keskusteluun teorian sukupuolivinoumasta. Keskustelua ei käydä edes suomalaisten asiantuntijoiden esittämien näkemysten kanssa. (Ks. esim. Klaus Helkama 2001.) Peltosen artikkelissa tuotetaan yleistä ihmisyyttä, joka "...ilmeisesti kohtalaisen riippumatta mistään erityisestä historiallis-yhteiskunnallisesta tilanteesta – on aina periaatteessa aktiivinen, luova ja vapaa subjekti, joka itse omalla toiminnallaan ja

ajattelullaan tuottaa omat määreensä.” Tämä perustava ”ihmisen olemisen tapa” on kiteytynyt sivistyksen käsitteeksi ja juontuu Kantin ihmisyyden määrittelyyn.

Yksi ohi lukemisen tapa on tuottaa tekstissä miehinen sukupuoli kasvattajan, kasvatettava perusmääreeksi. Tästä olkoon esimerkkinä Veli-Matti Värriin tapa määrittellä vanhemmuutta. Veli-Matti Värri (2001) kysyy artikkelissaan ”Miksi emme pääse eroon kasvatuksesta?” ja käsittelee vanhemmuutta, jonka katoamisesta puhutaan ja jonka auktoriteetin perään haikaillaan.

Vanhemmuutta pohtiessaan Värri aloittaa: ”Vastuun näkökulmasta isyys ja äitiys eivät ole pelkästään biologisia, juridisia tai sosiologisia käsitteitä eivätkä pelkkiä sosiaalisia rooleja.” (ma,15.) Tässä äitiys vielä mainitaan, mutta sitten siirrytään tarkastelemaan isyyden merkitystä. Vaikka aiemmin lapsen kyky täyteen itseriittoisuuteen oli kielletty, kuvataan jatkossa, miten lapsi *tulee* maailmaan ja ryhtyy ottamaan kontaktia muihin. Lapsen kutsuun vastaavina kasvattajina nimetään vanhemmat, auktoriteetit, me aikuiset, opettajat, nuorisotyöntekijät sekä muut perinteiset kasvattajat (ma, 18.)

Lukijan on tehtävä tulkinta, että varsinainen kasvatusuhde on isän ja lapsen välinen ja vanhemmuus on isyyttä. ”Meihin aikuisiin” ei äiti perinteisesti ole kuulunut, mutta ehkä hänet voidaan löytää kaatoluokasta ”muut perinteiset kasvattajat”. Kyse on myös perinteisen heteroseksuaalisen perhemallin konstruoinnista: ”Perheeseen, sukupuolirooleihin ja vanhemmuuteen kohdistuvat odotukset muuttuvat ajanhengen mukaisesti, mutta perimmältään vanhemmuus on sosiaalisista konventioista ja ajallisista vaihteluista riippumaton...” (ma,15.) Pyrkimys sukupuolen ”ylittämiseen” tai sukupuolineutraaliuteen johtaa yhden heteroseksuaalisen miessukupuolen olettamiseen kasvattajasubjektina.

”Väärin” lukeminen

Kari Väyrysen (2000) artikkelissa ”Hegelin dialektinen pedagogiikka ja lastenkasvatuksen ongelma” pohditaan Kantin ja Hegelin käsitystä perheestä. Tekstissä viitataan feministiseksi määriteltyyn filosofiaan Luce Irigarayhin. Väyrysen onnistuu näkemään Irigarayn ajattelun sekä platonisena – sukupuolettomassa ja ruumiittomassa mielessä – että kantilaisena puhtaana sielujen yhteyden tavoitteluna. Häneltä on jäänyt huomaamatta, että Irigarayn tuotannon keskiössä on Platonin ja sitä seuranneen metafyyssisen filosofian kritiikki. Väyrysen sekoittaa toisiinsa Irigarayn omat ja analysoitavan tekstin näkemykset. Tekstikohta, johon Väyrysen viittaa, on artikkelista Noitarakkaus (1996), jossa Irigaray analysoi Sokrateen esittämää Diotiman puhetta vaihe vaiheelta jäljittäen rakkauden merkityksen muutosta demonisesta välimuodosta järkipäiseksi intentioksi, ihmisen tahdon teleologiaksi. Hän toteaa rakkauden kuolevan tahtoperäisessä muodossaan määrittelyyn ja hierarkisointiin: ”Määritysten maailmankaikkeudessa tulee olemaan vain panoksia, kilpailuja ja velvoiterakkautta.” (mt.,48) Kun välimuotona, ei ominaisuutena tai tietoisena tekona, eletty rakkaus tarjoaa hedelmällisen ehdon, mahdollisuuden jälkeläisten tulla (rakastajina) maailmaan, redusoituu tahtoperäinen rakkaus jälkeläisten tuottamisen

syyksi. Irigaray ei itse näe lasta ”elämellisenä” analysoidessaan Diotiman puhetta, vaan tulkitsee Diotiman tapaa hakea syytä eläinkunnasta, mikä ilmentää hänen puheensa murtumakohtaa. Irigaray tulkitsee niin, että jos ja kun lapsesta on tehty syy(llinen), päämäärä ja velvoite, se on tullut kolmanneksi tekijäksi rakastajien väliin. Tämä on tuhoisaa nimenomaan lapselle ”Silloin rakkaus on umpikujassa samoin kuin lapsi” (mt., 45.) Tämän Väyrynen sivuuttaa kokonaan samoin kuin asiayhteyden ylipäätään ja ottaa irrallisen lauseen ”lapsi on pantu rakkauden tilalle” sananmukaisena Irigarayn ajatuksena.

Irigaray kysyy, onko tässä Diotiman metodin haaksirikkoutumisessa se murtuma, josta metafysiikka alkaa. (mt., 45) Väyrysen tulkintaa lukiessa vaikuttaa siltä, että näin on. Metafyysikan alkamisen, uusintamisen ja toistamisen jälkeen rakkauden sitomattomuudesta objektivointiin on luovuttu, lapsesta on tehty rakkauden oikeutus ja viime kädessä rakastavien velvollisuus, syy(llisyys) ja taakka. Kantin ja Hegelin jälkeinen filosofia on tehnyt rakkaudesta velvoitteen ja kasvatuksesta autoratiivista, askeettista vastuun kantamista (ks. myös Värri 2001, 12-14.) Tämän metafyyssisen murtuman seuraamuksia me todistamme erityisesti tässä ajassa: miehen ja naisen tai muiden lapsen vanhempina toimivien rakkauden tulisi olla hedelmällinen ehto, välitila lapsen kasvaa. Tuo rakkaus on tärkeämpi kuin kummankaan vanhemman yksittäinen, vaikka kuinka dialoginen, suhde lapseen.

Miten esimerkkien ja teosten välittämään kuvaan pitäisi suhtautua? Minkä tilan ne – kasvatustieteen virallisena kaanonina – tarjoavat toisaalta naistutkijalle, toisaalta naiskasvattajalle, äidille ja tyttärelle? Miten tulkintojen täydellinen sukupuolisokeus voisi tulla ymmärretyksi?

Tietämättömyyttä vai tiedostamattomuutta?

Naisen, äidin ja tytön positio suomalaisessa kasvatustieteen filosofianssa on täydellinen marginalisoiminen, pois lukeminen ja näkymättömäksi tekeminen. Kysymykseen tietoisesta misogynisesta asenteesta ei voitane kuitenkaan antaa suoraa vastausta. Lähempänä lienee tulkinta, jonka mukaan tulkintatapa on huonosti tiedostettu. Tätä vahvistaa sekin, että naiset ja miehet lukevat tekstejä pääasiassa samalla tavalla. Platonista transmodernismiin -teoksessa (2001) on 19 kirjoittajan joukossa peräti seitsemän naispuolista kirjoittajaa, mutta heidän kirjoittamistapansa eivät eroa miesten vastaavista. Marjatta Bardy mainitsee Rousseau –analyysissään, miten ”...lukijan suureksi pettymykseksi tyttölapsen osa on kasvaa avustamaan miestä. Naisesta ei tule kansalaista eikä häntä kasvateta itseään varten vaan miestä ja lasta varten.”(mt., 146.) Hän ei myöskään yhdy tulkintaan, jonka mukaan näitä ajatuksia ei banaaleina kannata lähemmin tarkastella, mutta ei kuitenkaan tarkastele tytön kasvatusta lähemmin ja tulee näin vahvistaneeksi tytön kasvatuksen tulkinnan merkityksettömyyttä.

Lukutapaa häiritsevistä tiedostamattomista esteistä, jotka sokeina pisteinä alkavat hallita näkökenttää, kertoo esimerkin kasvatustieteen filosofi Maxine Greene: ”Aluksi useat meistä eivät olleet tietoisia ”patriarkaatista” (Cixous’ n termein ”fallosentrismistä”),

joka oli lukemiemme tekstien sydämessä. Usein, kuten nyt tiedämme, tuota adjektiivia on käytetty tekemään meidät tietoisiksi siitä ytimeistä, eräänlaisesta keskuksesta, joka on löydettävissä filosofisista lausunnoista ja jopa kaikkein tarkimmistakin analyyseista.” (Greene 1995, 8.)

Toiselta tieteenalalta tulee esimerkki naisen tietoisesta feministisen lukutavan torjumisesta. Taru Väyrynen (1999, 172) tunnustaa, että ”(V)aiikka olen viimeiseen asti yrittänyt välttää feminististä lukemista, siihen on pakko päätyä....Simonsuuri on väärää sukupuolta miehille kuuluvalla alueella.” (Kurs. P.N.)

Nämä esimerkit viittaavat paitsi hallitsevan sukupuolettomuusideologian voimaan, joka pyrkii edelleen sosiaalistamaan sekä naiset että miehet neutraalin ihmisyyden oletukseen: ”On tultava samanlaiseksi kuin ne, jotka tulevat arvostelemaan tekstin”, kuten Minna-Riitta Luukka (2002, 27) siteeraa Rauno Tammista. Naisten kohdalla kysymys on (tiedostamattomasta) halusta samastua oikeaksi määriteltyyn tutkijuuteen, joka torjuu sukupuolta koskevan kysymyksen epätieteellisenä ja vastenmielisenä heijastaen naiseuteen samastumisen häpeää.

Lukemisentapa ja perustan tunnustaminen

Suomalaista ja kansainvälistäkin kasvatustutkimusta on hallinnut humanistishermeneuttinen traditio, jota viime vuosina on täydentynyt analyyttisellä ja kriittisellä filosofialla. Jälkimmäisten näkemysten keskiössä on kasvatuksen suhde lähikäsitteisiin ja erityisesti kasvatuksen ja demokratian välinen suhde (Ks. Feinberg 1995, 28-29.) Suomessa uusi sukupolvi vuorollaan löytää humanistisesta idealismista inspiraationsa, ei niinkään purkaen sitä vaan uusintaen klassisen filosofian näkemyksiä. Edellyttäisikö naisen näkyminen filosofiassa vallitsevan tradition purkamista?

Kvarnebekk (2001b, 345) pohtii kasvatustutkimuksen perinteistä tehtävää ja toteaa, että sen tarkoituksena on nähty käsitteiden selkiyttäminen (clarification), kasvatuksen käytännön ja teorian oikeuttaminen (justification), arvo- ja intressikonflikteja koskevien päätösten tekeminen (adjudication) sekä toimiminen ”argumenttipoliisina”(policing of arguments), joka vahtii, että muut pelaavat rationaalisen diskurssin säännöillä. Kvarnebekk haluaa kumota perusta-ajattelua ja korostaa merkityssuhteen kaksisuuntaisuutta, jossa käytännölläkin olisi relevanssia filosofiselle ajattelulle.

Yksi perustan pääelementti nousee ihmiskäsityksestä, joka on keskeinen kasvatustutkimuksen teema. ”Humanistinen ihmiskäsitys” toimii lähes vakaumuksellisenä itsestäänselvytenä, jonka oletuksia ei kysytä ja johon tukeutuen kasvatustutkimus rakentuu ”inhimillisen olemuksen” jalostamiselle ja vapauttamiselle. (Ks. esim. Greene 1995.) Näkemys sivistyksestä ja kasvatuksesta palautuu Kantin aikuisuuden ihanteeseen: ”oikea kasvatustutkimus” johtaa järjen sääntöjä vapaasti noudattavaan (mies)kansalaisuuteen, jonka vastakohtaksi yksityisen alueelle jäävä nainen asettuu.

Kuvaus ihmisestä yhtenäisenä subjektina, joka kehittyy aikuiseksi kansalaiseksi oppimisjärjestelmien kautta, ei kysy subjektin sukupuolta tai ruumiillisuutta.

Dekonstruktiivinen tulkinta ei oleta luovansa kasvatuksen perustaa, ratkovansa arvokiistoja tai valvovansa keskustelun rationaalisuutta. Päinvastoin, se pyrkii kysymään perustan mielekkyyttä, purkamaan normittavia hierarkioita ja antamaan keskustelun virrata vapaana. Dekonstruktio pyrkii toimimaan “filosofian ja tieteen tiedostamattoman” tutkimuksena. Tässä onkin yhtymäkohta psykoanalyysiin; sen ja dekonstruktion yhteisenä kohtaamispisteenä on pyrkimys avautua radikaalille toiseudelle, jonka länsimainen ajattelu on torjunut. Esimerkkinä Merja Hintsa (1998, 16, 30-31) esittää metafysiikan historian lukemista kirjoituksen torjunnan ja tukahduttamisen historiana. Samassa mielessä kasvatuksen historiaa voidaan lukea feminiinisen torjuntana ja tukahduttamisena.

Väsymätön ymmärtäjä ja harhateille eksyjä

Hermeneutiikka on tulkintaprosessi, joka kulminoituu ymmärrettävän kohteen implisiittisen totuusväitteen ymmärtämiseen. Ymmärtämisen ehtona on kyky tunnistaa samanlaisuus ja erilaisuus. Vieraan, toiseuden muodon saava ero kiinnittää tulkitsijan huomion ja aiheuttaa tarpeen ymmärtää. Siirtymä samuudesta erilaisuuteen ja takaisin on hermeneuttisen ymmärtämisen sydämessä. Ymmärtäminen on toiseuden ylittämistä ja outouden eliminoimista. Jos kohde on tuttu, se tunnistetaan samanlaiseksi kuin itse tai itsen osaksi, eikä tarvetta ymmärtämiseen muodostu. Ymmärtäminen ei väsy koskaan ja se on joka kerta toisin ymmärtämistä. (Nuyen 1994, 2-7.)

Hermeneutiikan pyrkimys on tehdä tuttu tunnetuksi, nostaa ennakolta tiedetty kokonaan tiedostetun tasolle. Ihanteena – tai ongelmana - on kehämäisyys: pyritään ymmärtämään se, mikä jo tunnetaan olevana. Dekonstruktio haastaa ajattelemaan tämän kehän ulkopuolelta, ilman ennako-odotuksia siitä, miten olemisen ja asioiden pitäisi paljastua. Se haastaa antautumaan merkityksen ilmaantumisen tapahtumalle ilman ennako-oletuksia merkityksen luonteesta. Lopputuloksesta tai alkuperästä. Tämä johtaa ”erojen leikkiin”, merkityksen sulkeutumattomuuteen ja eron jättämiseen eroiksi, palautumattomuuteen jo esiymmärrettyyn samuuteen. (Tuohimaa 2001, 139-151.)

Sukupuolen kohdalla ongelma on juuri kyvyssä tunnistaa samanlaisuus ja erilaisuus, kyvyssä tunnistaa tutulta näyttävä vieraana. Ongelmana on myös luulla kohdetta tutuksi ja virheellisesti tunnistaa se samanlaiseksi kuin itse, jolloin tarvetta ymmärtämiseen ei muodostu. Ilmiötä ei edes oteta ymmärtämisen kohteeksi sen tuttuuden vuoksi tai koska se puuttuu tutkijan esiymmärryksestä. Kun hyväksymme esioletukset lähtökohdiksemme, etenemme kyllä spiraalimaisesti kohti syvempää ymmärtämistä, mutta se, mitä ymmärretään, on jo nimetty. Tällöin myös esiymmärtämisen ehdot ja puitteet sanelevat sen, mitä voimme ymmärtää. Neutraaliksi ihmisyydeksi määrittyvä (mies)lukija voi kyllä kohdata sukupuolta koskevia tulkintoja tekstuaalisessa maailmassaan, mutta ne eivät muutu osaksi hänen

ruumiilliskokemuksellista esiyymmärtäneisyyttään. Kysymys sukupuolesta ei ole hänen maailmansa kysymys, se on toisten kysymys, jota ymmärtämisen spiraali kiertää ja ympäröi, mutta jota se ei voi sisällyttää ymmärtämisen aktiin. Sukupuolinen ero on selkeä esimerkki siitä, että hermeneuttinen lukeminen ei tavoita eroa, se ei avaudu riittävästi tuntemattomalle, vieraaksi asettuvalla toiselle, jotta se voisi tunnistaa (edes) itsessään olevaa sukupuolisuutta.

Tämä asetelma johtaa saman totaliteettiin ja juuri sen purkamiseen dekonstruktio pyrkii. Siinä ei haluta neutraloida ristiriitaisen elementin vaikutusta vaan pikemminkin pyritään säilyttämään ristiriitaisuudet, purkamaan näkemystä eheästä identiteetistä tai johdonmukaisesta ajatuskokonaisuudesta. Kun hermeneuttisen tulkinnan ja lukemisen tehtävänä on ylittää se mikä tekstissä on vieraannuttavaa ja käsittämätöntä, dekonstruktio tutkii nimenomaan tekstiin sisältyviä vieraita ja käsittämättömiä piirteitä palauttamatta niitä tekstin oletettuun perus- tai keskusideaan (Tuohimaa 2001, 155-156).

Dekonstruktiiivisen ajattelun lähtökohta on todellisuuden perustava konstruointivuus: tiede ei ole etuoikeutettu ymmärtämisen mahdollistava diskurssi vaan vain maailmaa luova diskurssi muiden joukossa. Hermeneuttisen kasvatustilafilosofian taustalla on oletus, jonka mukaan maailma on olemassa ”jossain siellä” ja tutkijan tehtäväksi jää tuon maailman ”ymmärtäminen” jotenkin. Tutkiva mieli irrotetaan ”todellisuudesta” ja pohdinta keskittyy määrittelemään, kuinka hyvin mieli todellisuuden onnistuu tavoittamaan. Kasvatuksen ja koulutuksen kohdalla asetelma tarjoutuu kovin valmiina, koska tutkittavasta suuri osa mielletään oikein toimivan mielen kohteena, vasta mieleksi kehitymässä olevana, jonka ei ajatella voivan reflektoida itseään. Kasvattamisen ja koulutuksen kohteet ”ovat siellä”, lasten ja naisten maailmassa, jota rationaalinen maskuliininen ruumiista erotettu järki tarkastelee. Näin myös filosofia on vahva ideologinen diskurssi, joka osallistuu subjektiivisuuden tuottamiseen. Merkittävämpää kuin se, mitä filosofia sulkee sisäänsä ja ottaa määrittelyn kohteeksi on se, minkä se jättää ulkopuolelleen. Jokainen konstruktio on mahdollinen poissuljetun avulla, sen tukahduttaman ratkaisemattomuuden avulla, mikä johtaa jatkuvaan vaatimukseen tunnistaa ne pois sulkemiset, joita omat tekstimme tuottavat sekä omien diskurssiemme ratkaisemattomuudet (Butler 1990, 15-17).

Ulkopuolelle asetetun, toiseuteen, marginaaliin, sivuraiteelle siirretyn asema on mahdoton. Se kieltää marginalisoitujen subjektiivisuuden, puheoikeuden, vapauden ja itseilmaisun. Tässä mielessä sukupuolen marginalisointi kasvatustilafilosofisessa keskustelussa ei ole epäoleellista, vaan siitä tulee voimakas vallan käytön väline. Se vahvistaa oletusta länsimaisen miehen rationaalisuudesta, perinteisiä dikotomisista kahtiajakoja, vallitsevaa sukupuolikulttuuria ja sitä kautta tytön ja naisen näkymättömyyttä tietoa ja totuutta koskevissa merkityskamppailuissa.

Yksityiskohtaisesti analysoitu esimerkki hermeneuttisesta lukutavasta on esitetty Derridan (1978) teoksessa ”Spurs. Nietzsche’s Styles”. Siinä Derrida on jäljittänyt systemaattisesti Heideggerin tapaa lukea Nietzscheä ja yhtäläisyys suomalaisen kasvatustilafilosofian lukutapaan on ilmeinen. Lukemisen edetessä Heidegger analysoi

tarkasti lukuisat määrät yksityiskohtia ja merkityksiä, mutta lukemisen sujuvuus katkeaa kohdassa, jossa Heideggerin pitäisi tunnistaa "sivuraide", tekstin yksityiskohta, jossa Nietzsche toteaa, miten filosofiasta tulee nainen. Derrida joutuu toteamaan, että tämä ilmaisu jää Heideggerilta ”näkemättä” tai ainakin lukematta. Heidegger analysoi tarkasti tekstin elementit, mutta systemaattisesti sivuuttaa maininnan totuudesta naisena tulkitsemalla sen marginaaliseksi fraasiksi, joka ei varsinaisesti kuulu tekstiin. Derrida (1978, 85) toteaa tällaisesta hermeneuttisesta lukutavasta: "Sillä tavalla voi sallia itsensä nähdä lukematta, lukea näkemättä."

Niinpä Derrida korostaa rivien välien lukemisen tärkeyttä: ”Kirjoja, samoja on luettava yhä uudestaan ja uudestaan, joiden marginaaleista ja rivien väleistä luen ja tulkitseen tekstin samanaikaisesti lähes identtisen ja kuitenkin täysin toisen...” ”..kaksoisleikissä määrättyt ratkaisevat kohdat on ylipyhity (nainen) kuitenkin niin, että ylipyhkiminen mahdollistaa hävitettyjen osien lukemisen, koska samalla tekstin sisään inskriboituu, piirtyy ja kirjoittautuu voimakkaasti se, mikä yritti hallita tekstiä ulkopuolelta...dekonstruktio on myös sen määrittämistä mitä filosofian historia on kyennyt salaamaan tai kieltämään tehdessään itsestään historiaa tämän jossakin motivoitun tukahduttamisen avulla” (Derrida 1985, 7 ja 9.) Tässä piiloisten, torjuttujen, kiellettyjen merkitysten lukemisen mielessä dekonstruktion voi sanoa olevan filosofian psykoanalyysia.

Keskeinen tiedostamattoman kirjoittamisen ja lukemisen kehys on länsäolon metafysiikan logosentrismi ja fallogosentrismi, joka sokaisee näkökenttää. Fallogosentrismi hallitsee Derridan (1987, 189) mukaan kasvatusinstituutioita kuten yliopistoa: ”...uusina asioita voidaan löytää, tietoa edistää ja tämä on tarpeen –mutta yliopiston mallia ei voida muuttaa ja sen seurauksena uusinnetaan salakavalasti modernia yliopistoa, joka on perustavanlaatuisesti fallosentrinen tai fallogosentrinen”.

Neutraalin ihmisen merkinä mies on oikeutettu määrittelemään ja antamaan merkityksiä. Siksi, vaikka sukupuolista dikotomiaa dekonstruoidaan, on varottava sukupuolisen eron palauttamista yhteen oletettuun samuuteen. Samuuden totaliteetti ja neutraalius ovat vallan mekanismeja. Derrida varoittaa neutralisoimasta sukupuolisia merkkejä, koska ”sukupuolisten merkkien neutralisointi on vallan antamista miehelle”. Kun subjektin väitetään olevan neutraali, se on itse asiassa miehinen. ”On miehen klassinen temppu neutralisoida seksuaalinen merkki. Filosofiasa meillä on sellaisia merkkejä kaiken aikaa, kun sanomme, että ”ajatteleva minä” ei ole mies tai nainen, voimme todeta, että se on jo mies, ei nainen. Asia on aina näin. Niin ollen siinä määrin kuin universaalius sisältää neutralisaation, voit olla varma, että se on vain kätkeyty tapa lujittaa miehen valtaa.” (Derrida 1987, 194.) (Käännös P.N.)

Dekonstruktion eettisyys sisältyy erilaisen kohtaamiseen sulauttamatta sitä oman ymmärryksen kehään sekä merkitysten tuottamiseen liittyvän vallankäytön tunnistamiseen. Kun tarkoituksena on nostaa esille sitä, mikä on tukahdutettu ja peitetty historian saatossa, hajotetaan lukkiutuvia vallan kenttiä. Tässä mielessä dekonstruktio on myönteistä ja lujittavaa, ei nihilististä intellektuaalista temppuilua. (Ks. esim. Egéa-Kuehne 1995, 299.) Dekonstruktio ei voi –rikkomatta omia

lähtökohtiaan – asettua Lain ylä- ja ulkopuolelle. Sen on hyväksyttävä oma paradoksaalisuutensa: dekonstruoivalla tavalla kirjoittaminen on (toinen) tapa kirjoittaa lakia. Kun kielletään jotakin, vahvistetaan jotain muuta, mutta prosessin on jatkuttava kohti uusia avauksia, jotka voivat olla vapauttavia. (Derrida 1987, 197.)

Lopuksi

Kasvatukselle ei voi nimetä ”merkitystä”, koska ne määrittyvät kulttuurisina, historiallisina jopa tilanteisina eri aikoina ja eri paikoissa erilaisiksi. Jo merkityksen etsiminen ja pyrkimys sen nimeämiseen ilmetään halua kiinnittää kasvatus johonkin tiedettyyn, tiedoksi nimettyyn. Kasvatusfilosofia ei voi välttyä subjektiuksien rakentamiselta, se ei pääse pakoon valta-asetelmaansa eikä se koskaan voi olla rationaalisen mielen hallittavissa: kasvatus dekonstruoituu ja konstruoituu kaiken aikaa, sitä tapahtuu kaikkialla ja se tapahtuu meidän tahdostamme puitaamatta. Silti kasvatusfilosofiassa ja –tieteellä voi olla kasvatuksen kannalta enemmän merkitystä kuin ornitologiasta linnuille: kasvatusfilosofia osallistuu maailmaa koskevien käsitteiden luomiseen ja performatiivisen aktin kautta todellisuuden luomiseen. Jos kasvatusfilosofiassa tyttö ja nainen eivät löydä merkkiään, he tunnistavat määrittelyn, jonka mukaan heitä ei ole olemassa tai he eivät ole merkityksellisiä tyttöinä, naisina ja äiteinä.

Kysymys vallasta on tuntunut itsestäni yksinkertaistavalta, ”En halua ajatella kaikkea suhteessa poliittisuuteen. Jähmeällä poliittisella vastuulla voi olla ajatteluun huolestuttavia vaikutuksia” (Kotz & Butler 1996, 269). Kuitenkin joudun toteamaan, että kasvatusfilosofiassa valta-asetelma on niin ilmeinen, että sen sivuuttaminen olisi älyllistä epärehellisyyttä. Tässä oppaanani on Derridan (1988, 48) muistutus dikotomioiden tunnistamisen ja ylittämisen taiteesta. Hierarkia (feminiininen/maskuliininen) on käännettävä, mutta kääntöön ei saa jäädä kiinni. Tämän me muistamme. Sen sijaan tärkeä on muistaa sekin, että kääntöä ei saa sivuuttaa ilman, että se jättää merkkinsä tulevaan merkitysjärjestelmään. Kun vastakkainasettelun tuolle puolelle siirrytään liian nopeasti, päädytään takaisin neutralisaatioon, sukupuoleettomuuteen, joka jättää taas sukupuolisen rakenteen koskemattomaksi.

Dekonstruktivistisista lukemista tarvitaan niin kauan kuin nainen, tyttö ja sukupuolinen ero kaikkine variaatioineen pysyy kasvatusfilosofian sivuraiteella. Hermeneutiikka ei tähän riitä sukupuoli-ideologian itsestäänselvyiden ja heteroseksuaalisen matriisin voiman vuoksi. Filosofiset tekstit eivät viittaa todellisuuteen vaan toisiin teksteihin. Tämän siteeraamisen ja sitkeän toiston seurauksena sukupuoli todistetaan uudelleen ja uudelleen tietynlaiseksi. Se tuottaa ja uusintaa samuutta. Kun kasvatusfilosofiassa toimiva aktiivinen subjekti on mies, tuottaa tuo filosofia oletuksen yhdestä maskuliinisesta subjektiudesta.

Siksi kasvatusfilosofiassa on viivähdettävä vielä muutama vuosikymmen sukupuolisessa erossa, joka korostaa myös feminiinistä genealogiaa, feminiinisen

metaforisuutta ja mahdollisuuksia feminiinisen symbolisaatioon. On kuulosteltava kulttuuriseen merkitysjärjestelmään piiloutuvaa naiseuden häpeää, joka johtaa piiloutumaan neutraalin ihmisyyden suojiin.

Lähteet

- Bardy, Marjatta 2001. Rousseau'n Émile ja kantavat kysymykset ihmiseksi kasvamisessa. Teoksessa Raija Huhmarniemi, Simo Skinnari, Juhani Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin: juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen, 133-154.
- Butler, Judith 1990. *Gender Trouble*. N.Y. & London: Routledge.
- Derrida, Jacques 1979. *Spurs. Nietzsche's Styles (Éperons Les Styles de Nietzsche)* Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Derrida, Jacques 1985. Sanattomasti sanottua – Henri Ronse haastattelee Jacques Derridaa. *Synteesi* 3, 7-13. Suomentanut Outi Pasanen.
- Derrida, Jacques 1987. *Women in the Beehive: A Seminar with Jacques Derrida*. Teoksessa Jardine, Alice & Smith, Paul (toim.) *Men in Feminism*. London: Routledge, 189-203.
- Derrida, Jacques 1988. *Positioita*. Keskusteluja Henri Ronsen, Julia Kristevan, Jean-Louis Houdebien ja Guy Scarpettan kanssa. Helsinki: Gaudeamus. Suomentanut Outi Pasanen.
- Derrida, Jacques & Ewald Francois 1995. A Certain "Madness" Must Watch Over Thinking. *Educational Theory* 45 (3), 273-291.
- Egée-Kuehne, Denise 1995. Deconstruction Revisited and Derrida's Call for Academic Responsibility. *Educational Theory*, 45 (3), 293-309.
- Engelberg, Mila 2001. Ihminen ja naisihminen: Suomen kielen piilomaskuliinisuus. *Naistutkimus/Kvinnoforskning* 4, 23-36.
- Feinberg, Walter 1995. *The Discourse of Philosophy of Education*. Teoksessa Kohli, Wendy (toim.) *Critical Conversations in Philosophy of Education*. N.Y.& London: Routledge, 24-33.
- Gallop, Jane 1995 (ed.) *Pedagogy. The Question of Impersonation*. Indiana Univ. Press, Bloomington.
- Greene, Maxine 1995. What counts as Philosophy of Education? In Kohli, Wendy (ed.) *Critical Conversations in Philosophy of Education*. London: Routledge, 3-23.
- Helkama, Klaus 2001. Lawrence Kohlberg. Moraaliajattelun kehityksen vaiheet. Teoksessa Vilma Hänninen, Jukka Partanen, Oili-Helena Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Vastapaino, 175- 200.
- Hintsala, Merja 1998. *Mahdottoman rajoilla*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Hänninen, Vilma, Partanen, Jukka & Ylijoki, Oili-Helena (toim.) 2001. *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Vastapaino.
- Irigaray, Luce 1985. *Speculum of the Other Woman*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

- Irigaray, Luce 1996. Noitarakkaus. Luento Platonista – *Pidot*, “Diotiman puhe”. Teoksessa Luce Irigaray Sukupuolieron etiikka. Tampere: Gaudeamus, 38-51. Suomentanut Pia Sivenius
- Kotz, Liz & Butler, Judith 1995. Haluttu ruumis. Teoksessa Leena-Maija Rossi (toim.) Kuva ja vastakuvat. Sukupuolen esittämisen ja katseen politiikkaa. Tampere: Gaudeamus, 262-281.
- Kvernbekk, Tone 2001a. A Nordic Outlook. *Studies in Philosophy and Education* 20, 287-290.
- Kvernbekk, Tone 2001b. Some Notes on the Relevance of Philosophy to Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (4), 341-351.
- Leach, Mary S. 1991. Mothers of In(ter)vention: Women's Writing in Philosophy of Education. *Educational Theory* 41 (3), 287-300.
- Lloyd, Genevieve 2000. Miehin järki. “mies” ja “nainen” länsimaisessa filosofiassa. Tampere: Vastapaino. Suomentanut Marjo Kylmänen.
- Luukka, Minna-Riitta 2002. Mikä tekee tekstistä tieteellisen? Teoksessa Merja Kinnunen & Olli Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino, 13-28.
- Noddings, Nel 1995. *Philosophy of Education*. Oxford: Westview.
- Nordenbo, Sven Erik; Hirsjärvi, Sirkka; Gudmundur, Heidar Frimannsson; Lovlie, Lars & Säfström, Carl-Anders 1997. Forty Years of the Philosophy of Education in the Nordic Countries. *Scandinavian Journal of Educational Research* 41 (3-4), 365-396.
- Nuyen, A.T. 1994. Interpretation and Understanding in Hermeneutics and Deconstruction. *Philosophy of the Social Sciences* 24 (2), 426-439.
- Peltonen, Jouni 2000. Lawrence Kohlbergin teoria moraalista sivistyksestä ja eettisestä kasvatuksesta. Teoksessa Siljander, Pauli (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus 165-177.
- Puolimatka, Tapio 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Sihvonen, Juha 1993. Se mikä miehellä on ja naiselta puuttuu. Aristoteleen naiskuva ja seksismi. *Tiede & Edistys* 2, 127-138.
- Suortti, Juhani 1994. John Locke, Jean-Jaques Rousseau, Johann Friedrich Herbart ja John Dewey. Teoksessa Hautala Marjatta ym. (toim.) Näkökulmia kasvatustieteeseen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja B:3, 43- 69.
- Tuohimaa, Marika 2001. Dekonstruktio ja oikeudenmukaisuus. Jacques Derridan dekonstruktion etiikasta. Teoksessa Heinämaa, Sara & Oksala, Johanna (toim.) Rakkaudesta toiseen. Kirjoituksia vuosituhannen vaihteen etiikasta. Tampere: Gaudeamus, 133-164.
- Vernersson, Inga & Ve, Hildur 1997. Research on Gender and Education in the Nordic Countries. *Scandinavian Journal of Educational Research* 41 (3-4), 295-317.
- Värri, Veli-Matti 2001. Miksi emme pääse eroon kasvatuksesta? *Synteesi* 1, 7-21.
- Väyrynen, Kari 2000. Hegelin dialektinen pedagogiikka ja lastenkasvatuksen ongelma. Teoksessa Siljander, Pauli (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus, 45-62.

Väyrynen Taru 1999. Odysseia Ouluun. Kirsti Simonsuuren Pohjoisen yökirjan viesti ja vastaanotto. Helsinki: SKS.

Vastavaloissa - kasvatustieteellisen kirjallisuuden feminististä ja jälkikolonialistista luentaa

Seija Keskitalo-Foley

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Aluksi

Tätä kirjoitusta on inspiroinut yhtäältä omaelämäkerrallinen kasvatustieteen opiskelun pohdinta ja toisaalta edellistä pohdintaa tukeva havainto suomalaisen kasvatustieteen kaanonin tietynlaisesta lukkiutumisesta. Miten viimeisenä kolmenakymmenenä vuotena sen ulkopuolella käydyt keskustelut - taloustieteellistä diskurssia lukuun ottamatta - ovat koskettaneet kasvatustieteenä luettavan oppiaineen sisältöjä? Pyrin nostamaan tässä kirjoituksessa esiin joitakin näkökohtia siitä keskustelusta, jota tieteen ja erityisesti ihmistieteiden kanonisoituneesta teoriaperinteen avaamiseksi ja purkamiseksi on käyty. Olen nimennyt luentani tavoiksi kaksi itselleni mielenkiintoisinta tieteen ja tiedon universaaliutta problematisoinutta lähtökohtaa: feministisen ja jälkikolonialistisen. Käytän mieluummin nimenomaan käsitettä 'jälkikolonialistinen' postkolonialistisen sijasta, koska - niin kuin suomalaiset jälkikolonialismin tutkijat ova huomauttaneet - suomenkielisesä sanassa 'jälki' tarkoittaa paitsi 'jälkeen', mutta myös 'jälkeä' merkkeinä siitä, mitä on ollut. Feministinen tarkastelu koskee sukupuolen ja sille annettujen merkitysten jäljittämistä teksteissä. Tiivistettynä jälkikolonialismin (eli postkolonialismin) käsitteen keskeisemmän sisällön voi kuvata diskurssina, joka kuvaa maailmanlaajuisia olosuhteita kolonialismin aikakaudella ja sen jälkeen. Tämä diskurssi ammentaa tietoaan niistä epistemologisista ja psyykkisistä orientaatioista, jotka ovat näiden olosuhteiden tuloksia (Dirlik 1996, 296).

Feministisen luennan ymmärrän tässä sukupuolen ja sille annettujen merkityksien jäljittämisenä. Mielenkiintoisia ovat myös ne kontekstit, joissa sukupuolta tarkastellaan. Feministisissä tarkasteluissa jo sukupuolen käsite on problematisoitu (Butler 1990; 1993 Pulkkinen 2000,43 mukaan), tunnettua on myös kritiikki ihmistieteissä klassikkoteorioina kulkevia käsityksiä kohtaan (ks. esim. Gilligan 1982), myös kasvatustieteissä sukupuolta koskeva teema on tarkastelu (ks. esim. Kohli 1995; Martin 1985; Naskali 1998).

Toisena lähtökohtanani oleva jälkikolonialistista teoriaa tarkastelen tässä yhteydessä Arif Dirlikin (1996, 296) tulkitsemina diskursseina. Näitä diskursseja ovat esimerkiksi kolonialistisen aikakauden tuottama eurosentrinen diskurssi, johon liittyy esimerkiksi Sandra Hardingin (1998) mukaan länsimaiseen tiedeperinteeseen sisältyvä internalistinen epistemologia. Tähän epistemologiaan sisältyvät ajatukset tieteen harmonisesta ja yhtenäisestä kokonaisuudesta sekä objektiivisuuden maksimoinnista. Internalistinen tieteen historia irrottaa tieteen muusta yhteiskunnasta ja kulttuurista sekä selittää tieteen kehittymisen ja muuttumisen pelkästään tieteellisen metodin ja tutkimusten tulosten täydentymisen omalakisena prosessina (Kuhn 1994/1969

Ronkaisen 2000, 183 mukaan). Hardingin (1998,2) mukaan internalistinen käsitys tieteenhistoriasta elää edelleen länsimaisessa uskomusjärjestelmässä Thomas Kuhnin sitä kohtaan jo 1960-luvulla osoittamasta kriittisestä huolimatta. Eksternalistisessa käsityksessä tiede ja yhteiskunta nähdään keskinäisessä riippuvuussuhteessa. Jälkikoloniaalisessa luennassa kiinnitän huomiota erityisesti tarkastelun kohteena olevien teoksien sisällössä universaalien ja erojen kysymykseen. Millä tavoin 'universaalia' luodaan? Miten erot esitetään? Millä tavoin esimerkiksi erilaiset kulttuurit ovat tarkastelussa mukana?

Käytän tässä 'luennan' käsitettä näkökulman sijaan tarkoituksena korostaa prosessia, jossa tarkastelen kasvatustieteen sisältöjä. Lukemisen tapani muistuttaa Edward Saidin kontrapunktisen lukutavan ideaa, jolloin tutkija asettaa rinnakkain ristiriitaisia ja vastakkaisia kokemuksia ja tiedon muotoja ja yrittää suhteuttaa niitä toisiinsa. Tutkija on samanaikaisesti tietoinen sekä dominoivien vallan keskustojen tuottamista virallisista narratiiveista, että niitä vastustavista, hegemonisia käsityksiä kyseenalaistavista narratiiveista. (Savolainen 2001, 177-178.) Toimijuuden tilaa luodaan jälkikolonialistisessa teoriassa etsimällä subjektin mahdollisuuksia vaikuttaa merkityksenmuodostukseen ja oman asemansa määrittelyyn (Tarasti 1998, 20-22).

Tarkoitukseni ei ole luoda laajaa historiallista katsausta kasvatustieteen historiaan ja filosofiaan, vaan pudottaudun keskusteluun kesken kaiken ja keskeneräisenä. Olen tietoinen siitä, että myös muunlaista kirjallisuutta kasvatuksesta oli jo 1970-luvulla, samoin kuin nyt. Luettavaksi valitut teokset ovat kuitenkin statukseltaan tärkeitä, avaintekstejä siinä mielessä, että oletan niiden kautta on haluttu antaa uusille opiskelijoille orientoiva käsitys kasvatustieteeseen ja sen tutkimiseen. Millaisen käsityksen tieteenalasta nämä teokset mahdollisesti antavat opiskelua aloittavalle?

Luennan kohteeksi olen valinnut kaksi tuorehkoa johdannoiksi kasvatustieteeseen tarkoitettua teosta sekä vastaavan teoksen muutaman vuosikymmenen takaa. Valitsin juuri nämä kirjat, koska vanhin näistä Erkki Viljasen Kasvatustiede (1973) oli ensimmäisiä kosketuksia kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen nuoruusajan opintojeni aikana ja kahdesta tuoreemmasta teoksesta Johdatus kasvatustieteeseen (Hirsjärvi & Huttunen 1997) ja Johdatus kasvatustieteisiin (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000) jälkimmäinen on käytössä omassa yliopistossamme Kasvatuksen filosofia ja historia-opintojakson kirjallisuutena. Näiden teosten lisäksi viittaan yleisemmin myös muuhun kasvatustieteelliseen kirjallisuuteen

Ärsyke - organismi - reaktio?

Erkki Viljanen (1973) pitää kasvatustieteen tutkimuskohteena kasvatustapahtumaa, johon sisältyvät tietyt peruselementit. Kasvatustapahtumassa "toteutetaan tiettyjä kasvatusopillisia periaatteita. Kasvatustapahtuman perustekijät voidaan jakaa kolmeen pääryhmään 1. kasvatusärsykeisiin, 2. kasvatettavaan yksilöön (organismiin) ja 3. kasvatusreaktioihin."

Tämä 1970-luvulla kirjoitettu teos kuvastaa tuona aikana kasvatustieteessä vahvana vallinnutta behavioristista ja mekanistista suuntausta. Kirjaa lukiessani ymmärrän edelleen varsin hyvin, miksi tuolloin lastentarhanopettajaksi opiskellessani kasvatustiede tuntui erityisen kaukaiselta ja luotaantyöntävältä. Kasvatustapahtuman analyysi luo vahvan mielikuvan laboratorio-olosuhteissa tapahtuvasta koe-eläimen käsittelystä: yksisuuntainen, rajattu, kapea (sanaton, tunteeton) toimenpide kohti operoitavaa kohdetta, odotuksena toivottu reaktio “kasvattajan on valittava sellaisia ärsykeitä, jotka tuottavat ennalta määrättyjä positiivisia reaktioita” (Viljanen 1973, 25). Varhaiskasvatuksessa tuolloin puhuttiin kiihokkeista (Shlyter 1966, 7, alkuperäinen ilmestynyt 1951) hieman toisenlaisessa mielessä. Pientä lasta hoitavaa henkilö neuvotaan leikkimään ja lepertelemään lapsen kanssa, jotta” lapsen heräävät aistit saisivat kiihoketta”. Mutta oikea kasvattaja (opettaja) ei ehdi lepertelemään, hänellä on kiire laatia opetussuunnitelma, joka on “alustava kuvaus niistä ärsykeolosuhteiden säätelyistä, joiden avulla yksilöihin aiotaan vaikuttaa asetettujen muutossuuntien mukaisesti” (Heikkurinen 1971, Viljasen 1973 mukaan).

Viljasen esittämät ajatukset kasvatuksesta tuntuvat ihannoivan mahdollisimman puhtaaksi riisuttua, yksinkertaista, universaaliala tapahtumaa, jossa kohde voi yhtä hyvin olla ameeba, orava kuin ihmislapsikin. Vain muutamissa kohdissa tekstiä käy ilmi, että “kasvatettavan” oletetaan olevan älyllinen (ei kuitenkaan tunteva tai uneksiva) olio, hänen esimerkiksi oletetaan ymmärtävän kasvatustavoitteet. “Kasvattajalta” kuitenkin edellytetään aktiivisuutta, joskin aktiivisuuden luonne vaikuttaa omatoimisuus rajatulta, hänhän esimerkiksi “muodostelee ärsykeistä kasvatusympäristöjä ja kasvatustilanteita” ja pyrkii “vahvistamaan syntyneitä positiivisia reaktioita ja sammuttamaan negatiivisia” (Viljanen 1973, 31).

Toiseutta pohditaan teoksessa normaalista poikkeavana: “Normaalilla voidaan tarkoittaa sitä, mikä on ominaista ihmisten enemmistön käyttäytymiselle”. (mt., 76) Poikkeavuuden määrittely tilastollisena näyttää sopivan Viljaselle, sillä hän huomauttaa siitä, että jos esimerkiksi mielenterveyttä määritellään tilastollisen normin sijaan muilla kriteereillä, päädytään helposti tuloksiin, että enemmistö väestöstä on mieleltään sairaita. Toisena ‘normaalin’ käsityksenä Viljanen viittaa Eysenckiin (1964), jonka mukaan normalisuus ja siitä poikkeavuus määritellään käyttämällä normina ihanteellisuutta ja luonnollisuutta. Yksilö on sitä poikkeavampi, mitä enemmän hän eroaa ihanteellisena pidetystä, olipa kysymys älykkyydestä, kauneudesta ja terveydestä. Tällöin huomautetaan siitä, että heteroseksuaalinen käyttäytyminen on luonnollista, mutta homoseksuaalinen käyttäytyminen poikkeavaa. (Viljanen 1973, 76-77.)

Viljasen kasvatustapahtuman luonnehdinta näyttää objektivistiselta, kaikki erot hukkaavat pelkistetyn (universaalin) etsimiseltä ja sen tutkimiselta. Hänen esittämällään kasvatustieteellisellä tutkimuksella ymmärrän biologistista ja mekanistista kuvausta yksilön kasvusta, josta on pääosin erilaisin mittauksin saatu selvityksiä. Näiden mittausten tuloksien perusteella sitten pyritään laatimaan oikeanlaisia S- O- R- mallin mukaisia kasvatustilanteita. Teoksesta ei voi olla välittymättä ajatus siitä, että ’oikea’ kasvatus tapahtuu professionaalisissa instituutioissa, esimerkiksi perheeseen tai muihin yhteisöihin ei juurikaan viitata.

Feministisen lukutavan kautta tarkasteltuna Kasvatustiede-teoksen sisältö ja esitystapa edustaa näennäistä neutraaliutta, joka peittää myös sukupuolen. Kirjassa käytetty kieli on luonteeltaan lukijaa torjuvaa. Tekijä on kirjoittanut työnsä passiivissa - ajan hengen mukaan - ja ainoa aktiivinen toimija on usein "kasvattaja" ja hänen toimintansa kohde passiivinen "kasvatettava", "yksilö" tai "organismi". Milloin tämä kohde osoittaa aktiivisuutta, silloinkin esimerkiksi oppiessaan "yksilö vastaa reaktioillaan ympäristön tarjoamiin ärsykkeisiin" ja "oppimisen avulla yksilöt keräävät ja tallettavat sen informaation, josta ihmiskulttuuri kulloinkin muodostuu". (Mt., 38.) Esitän epäilykseni toimijasubjektien neutraalisuudesta Adriana Cavareron (1989, 247) kansalaisen käsitteen kautta. Cavareron mukaan kansalaisen käsitteellä on modernin yhteiskuntateorian ideologiassa alusta asti ollut kaksoismerkitys: se on universaali ja sukupuoleton, kuitenkin samalla miehiä koskeva käsite. Tämä kaksipuolisuus mahdollistaa naisten sulauttamisen tai ulkopuolelle sulkemisen; naiset nähdään joko ei-naisina (sulauttaminen) tai ei-miehinä (ulosulkeminen).

Neutraaliuden illuusio perustuu kasvatustieteessä käytettyyn metakieleen. Puhutaan esimerkiksi persoonallisuuden kehittämisestä ja yksilöllisistä tarpeista, minkä avulla sukupuoli häivytetään, koska ajatellaan, että yksilöllisyyden huomioonottaminen ottaa huomioon myös sukupuolisen eroavuuden (Naskali 1992, 122). Toisaalta kasvatustieteen kielessä 'oppilaan' synonyymi on kauan ollut 'poika' (ks. esim Kruse 1992, 9). Viljasen teoksessa toimii sukupuolen häivyttämisen tekniikka edellä mainitun metakielen avulla ja Cavareron esittämä piiloinen kaksoismerkitys tulee näkyviin esimerkkien kautta. Tällöin viitataan tutkimuksiin, joissa 'oppilailta' kysyttiin muun muassa "Kumpaa teet mieluummin a. valmistat opettajan antamat tehtävät tunnollisesti vai b. ryhdyt pelaamaan pallopelejä tovereiden kanssa?" ja "kenen kanssa mieluiten haluaisit asua teltassa retken aikana"(Viljanen 1973,107). Näissä esimerkeissä oppilaan sukupuoli on luettavissa asiayhteydestä; pallopelit ja retkeily mieleltään useammin poikien kuin tyttöjen harrastuksiksi.

Naissukupuoleen viittaavat ilmaukset ovat Viljasen teoksessa harvinaisia. Yksi esimerkki tällaisesta on kyselylomakkeen käyttö, kun haluttiin selvittää muun muassa "mistä eri-ikäiset lapset pitävät, minkälaisia olivat heidän ihanteensa, minkälaiden nukkien kanssa tytöt haluavat leikkiä"(mt., 98). Toinen esimerkki asettuu Viljasen pohdintaan kasvatustapahtumien historiasta: "Samalla hetkellä kun ensimmäinen ihmisnaaras synnytti jälkeläisensä, syntyi myös ensimmäinen vuorovaikutus kasvattajan ja kasvatettavan välille". (mt., 13). Tämä 'ihmisnaaras' on ainoa suoraan naiseen viittaava kohta teoksessa.

Haasteellista kasvatustieteelle onkin miten puhua sukupuolesta sitä hukkaamatta ja piilottamatta tai vahvistamatta kulttuurisia stereotyyppioita? Tarja Palmu (1992) on tutkinut aapisten sukupuoli-ideologiaa, ja todennut muun muassa, että niissä esiintyvät realistiset hahmot - esimerkiksi äiti - kuvataan hoivatehtävissä. Aapisessa esiintyviin fiktiivisiin eläinhahmoihin liittyy sivumerkityksiä, jotka viittaavat perinteisiin sukupuolirooleihin. Näihin rooleihin piilottuu sukupuoli-ideologia, jossa miehet toimivat ja naiset ovat passiivisia.

Tieteen perinteinen (miehinen) kieli, jota feministisestä näkökulmasta (ks. esim. Fox Keller 1988; Harding 1987) on kritisoitu muun muassa teknokraattisuudesta ja objektivismista näkyy seuraavassa - empiiriseen kasvatustieteelliseen tutkimukseen johdattavassa - esimerkissä:

“ Strategialla tarkoitetaan sotataito, jonka pyrkimyksensä on luoda erilaisilla toimenpiteillä edulliset olosuhteet yksityisten taistelujen suorittamiselle. Keskeistä strategiassa on tehokkaan taisteluasetelman luominen. Taitavasti suunnitellun sotastrategian avulla valloitetaan vihollismaata. Tutkimusstrategian avulla pyritään valloittamaan uutta tietoa. Strategia on tutkimuksen suunnittelua ja suorittamista koskeva yleisperiaate.”(Viljanen 1973, 11-112.)

Perhe ja vanhemmat näkyviin?

Siirryn tarkastelemaan seuraavaksi vuonna 1997 julkaistua Johdatus kasvatustieteeseen -teosta, jonka kirjoittajia ovat Sirkka Hirsjärvi ja Jouko Huttunen. Kirjoittajat vastaavat joistakin teoksen osista yhdessä, osa luvuista on jomman kumman omaa tekstiä. Erona Viljasen teosta parikymmentä vuotta tuoreempi teos tuo kasvatustieteelliseen keskusteluun vahvasti perheen ja vanhemmuuden. Kun Viljasen teosta lukiessa ‘kasvattaja’ assosioitui ainoastaan ‘opettajaksi’, tässä teoksessa kysytään ‘kuka on kasvattaja?’ ja pohditaan erilaisia käsityksiä kasvattajuudesta (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 45- 49). Samoin teoksessa on hieman avattu ‘perheen’ ja ‘vanhemmuuden’ käsityksiä, mikä kuvastaa yhteiskunnallista muutosta ja julkisuudessa käytyjä keskusteluja.

Perhettä tarkasteleva luvussa tuodaan esiin erilaisia perhemuotoja, esimerkiksi uusperheet, ja kyseenalaistetaan kasvatuksen tutkijoiden avioerosta käyttämät metaforat ‘rikkoutuneista’ tai ‘hajonneista’ perheistä. Kirjoittajat korostavat, että avioero sinänsä ei selitä paljoakaan lapsen myöhemmistä vaiheista, vaan olennaisempaa on esimerkiksi vanhempien voimavarat avioeron aikana ja sen jälkeen ja miten he ovat nämä voimavaransa pystyneet hyödyntämään lapsensa kannalta.(mt., 25). Kuitenkin edelleen julkisessa keskustelussa ja tutkimuksissa yksinhuoltajuutta oletetaan syyksi monenlaisille ei-toivottaville asioille. Siksi suureksi ihmettelyn aiheeksi on noussut niin sanottujen hyvien perheiden lasten ja nuorten tekemät rikokset.

Teksteissä puhutaan yleensä lapsesta, mutta joissakin esimerkeissä käytetään etunimiä tavalla, jota ei voi pitää stereotyyppioita rakentavana: “Maija opetti minulle shakin salaisuudet”, “Pekka opetti minut ymmärtämään musiikkia”.(Hirsjärvi 1997, 41-42).Teoksessa tuodaan esiin myös sosiaalisen sukupuolen käsite tutkimustehtävän käsitteellistä haltuunottoa koskevassa esimerkissä. Tällöin nukeilla leikkimistä esitetään tarkasteltavaksi sosiaalisen sukupuolen ja sukupuoliroolien oppimisen näkökulmasta. (Huttunen 1997, 167-168.)

Nainen ja mies- kategoriat esiintyvät teoksessa äitiydestä ja isyydestä puhuttaessa. (mt., 57-59.) Ymmärrys vanhemmuuden kulttuurisesta konstruktioista näkyy esimerkiksi vanhemmuuden jäsentämisenä roolien avulla. Tätä ajattelua myös problematisoidaan - jo pelkästään roolin käsitettä - sekä äidille annettua hoivaroolia että isälle annettua asiakasvattajuutta. (mt., 52). Samoin äiti-myyttiä tarkastellaan sukupuoleen liittyvien olettamusten kautta, mikä viittaa kulttuuristen konstruktoiden tunnistamiseen. Aiheen käsittelyssä päädytään kuitenkin Eriksonin (1962) kehitysteorian mukaiseen ymmärrykseen vanhemmuudesta aikuisiän kehitystehtävänä (Huttunen 1997, 59). Tätä ja muita normatiivisia malleja yksilönkehityksestä on feministisessä tutkimuksessa jo pitkään kritisoitu (ks. esim. Aapola 1999; Butler 1990; Gilligan 1982).

Perheen ja vanhemmuuden käsitteiden avaaminen teoksessa ei ylitä heteroseksuaalisen matriisin tai heteroseksuaalisen hegemonian ajatusta. Tämä Judith Butlerin käsite kuvaa niitä tieto/valtarakenteita, jotka mahdollistavat vain kahden perustavanlaatuisen ruumiinmuodon, seksuaalisen halun ja sosiaalisen roolin yhdistävien tyyppien - miehen ja naisen - hahmottamisen. (Pulkkinen 2000, 51).

Kaiken kaikkiaan Hirsjärven ja Huttusen teoksessa on nähtävissä pyrkimys asettaa kasvatustiede yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiinsa, mutta feministinen tutkimus siitä on jokseenkin tarkoin rajattu pois. Sitä, mitä pidetään normaalina, rakennetaan heteroseksuaalisen hegemonian sisällä. Sen ulkopuolelle jäävä jää käsittelemättömäksi, nimeämättömäksi toiseksi. Toinen toiseuden konstruktio on luonnonvaraisten tai alkukantaisiksi nimettyjen yhteisöjen kasvatustiede, jonka vastakohtaksi asettuu ikään kuin korkeimman asteisena koulutusyhteiskunnaksi nimetty nykyinen länsimainen tilanne. Vaikka tekstissä tuodaan esiin alkukantaisiksi yhteisöiksi puhuteltujen kansojen lempeä lastenkasvatustapa vastakohtana esimerkiksi sivistyskansojen sääty-yhteiskunnan kasvatukselle, näitä käsitteitä 'alkukantainen' tai 'luonnonvarainen' ja 'sivistyskansa' ei sen kummemmin problematisoida. (Hirsjärvi 1997, 124-126.)

Kasvatustiede kaksituhattaluvulla?

Seuraavaksi tarkastelen Risto Rinteen, Joel Kivirauman ja Erno Lehtisen (2000) kirjoittamaa kasvatustieteellistä ja -sosiologisesti orientoitunutta teosta Johdatus kasvatustieteisiin. Johdannossa ja kasvatustieteellistä tietoa ja tutkimusta koskevissa luvuissa pyritään luomaan kuva kasvatustieteestä kulttuurisena ja historiallisena konstruktiona, "tarkoitus on kertoa lukijalle se, että kasvatustieteellä on kiinteitä kohtalonyhteyksiä moneen suuntaan"(mt., 11). Kuitenkaan feministisestä tai naisnäkökulmasta tehty suomalainen kasvatustutkimus ei ole päässyt mukaan tarkasteluun.

'Sukupuoli' mainitaan käsitteenä nimettäessä kulttuurisia jakoja ja kontekstualisoidaan yhteen etnisen taustan ja vähemmistöjen tutkimuksen kanssa. Erontekijänä luettelossa esimerkiksi tekijöiden pohtiessa Mertonin universalistista paradigmaa, jonka

intressittömyyden periaatteen mukaan tutkijan sukupuoli, kansallisuus, poliittinen sitoutuminen, sosiaalinen asema jne. eivät saa vaikuttaa tutkimustuloksiin (Rinne ym. 2000, 38). Eikö erontekijöiden esittäminen poliittisesti korrektina luettelona marginalisoi niiden merkityksen poikkeuksiksi 'oikeasta', vähäisiksi kurioositeiksi ja jättää käsittelemättä niiden perustavanlaatuisen merkityksen kasvatustieteen olettamusten problematisoijana?

Kasvatustieteessä vallitsevan näennäisesti neutraalin (1992, 122) tapaan tässäkin teoksessa toimijat ovat opettajia, ihmisiä, yksilöitä, toiminnan kohteet usein lapsia tai nuoria. Käsitteet 'nainen' tai 'mies' esiintyvät teoksessa harvoin. Naiseen viitataan äitinä esimerkissä, jossa pohditaan ihmisen lajityypillistä toimintaa. Esimerkiksi äidin ja lapsen vuorovaikutus liitetään ihmiskunnan yhteiseen evoluution tuloksena syntyneeseen valmiuteen. Feministisestä näkökulmasta tällainen korostus on ongelmallinen, yhtäältä sen kautta on mahdollisuus tehdä näkyväksi äitiyden merkitystä, toisaalta se voi vahvistaa stereotyyppioita naisen 'luonnollisesta' tehtävästä. (Rinne ym. 2000, 13.)

Nainen ja mies- nimikkeitä teoksessa on käytetty esimerkiksi yksittäisten toimijoiden kuvausten yhteydessä. Esimerkiksi Annika Takalaa kuvataan sanoin "kasvatustieteen vahva nainen" (Rinne 200, 51), samoin Martti Takalaa nimitetään Jyväskylän Kasvatusopillisen Korkeakoulun vahvaksi mieheksi (mt., 113), samoin Kaarle Oksalaa nimitetään 'korkeakoulun puuhamieheksi' (mt., 105).

Näissä yhteyksissä sukupuoli ei näyttäytyä sosiaalisena konstruktiona, vaan on tulkittavissa palautuksena kyseessä olevien henkilöiden biologiseen sukupuoleen ja 'vahva nainen', 'vahva mies' luonnehdintojen painotus on adjektiivissa 'vahva' jää kirjoittajien implikoimaksi positiiviseksi väittämäksi, samoin kuin aktiivisuuteen viittaava 'puuhamies' -epiteettikin.

Teokseen sisältyvässä laajassa kasvatustieteen ajatteluntarkastelussa ei myöskään nosteta pohdittavaksi näiden klassikkofilosofien eri sukupuolten kasvatusta koskevaa ajattelua. Esimerkiksi Rousseau'n Emile näyttäytyy teoksessa yleisenä 'lapsena', joka kuitenkin on poika. Missä on Sophie ja 2000-luvun kasvatustieteen tarkastelu eri sukupuolille ajatellun kasvatuksen tulkinnasta?

Vaikka teoksessa korostetaan kasvatustieteiden solmiutumista niin ympäröivän yhteiskunnan rakenteiden, kulttuurin kuin ympäröivien tieteiden ja tiedepolitiikan kanssa, kasvatustieteessä jo pitkään suomalaisessakin keskustelussa kulkenut sukupuoli ei ole päässyt teokseen mukaan sisällöissä eikä lähteissä. Tämänkin teoksen voi tulkita Cavareron määrittelyn mukaan naissukupuolen sulauttamisen tekniikan sovellukseksi.

Entä nyt? – yhteenvetoa ja pohdintaa

Toimijuuden tilaa luodaan jälkikolonialistisessa teoriassa etsimällä subjektin mahdollisuuksia vaikuttaa merkityksenmuodostukseen ja oman asemansa määrittelyyn

(Tarasti 1998, 20-22). Olen nyt käyttänyt yhtä mahdollisuutta tuoda erilaisia näkökulmia kasvatustieteessä vallitsevien narratiivien rinnalle.

Kolmen kasvatustieteen johdanto-teokseksi tarkoitettun kirjan tarkastelu viittaa siihen, että vaikka tuoreimmassa näistä kirjoista korostetaan esimerkiksi kasvatustieteiden solmiutumista niin ympäröivän yhteiskunnan rakenteiden, kulttuurin kuin ympäröivien tieteiden ja tiedepolitiikankin kanssa, kasvatustieteessä jo pitkään suomalaisessakin keskustelussa - erityisesti kasvatussosiologian alalla - kulkenut sukupuoli ei ole päässyt teokseen mukaan sisällöllisessä tarkastelussa. Yleensäkin sukupuolinäkökulmasta esitetty klassikkoteorioiden arviointi ei ole päässyt mukaan ihmistieteiden esittelyssä. Kehitysteorioissa sosiaalisia sukupuolieroja perustellaan biologisilla eroilla ja poikien kehitys on tarjonnut yleisen normin niin psykoanalyttisessa kuin kehityspsykologisessakin teoriassa. Näitä teorioita vasten tarkasteltuna tyttöjen kehitys on usein näyttänyt poikkeukselliselta, jopa patologiselta. (ks. esim. Aapola 1999, 59.)

Vaikka esimerkiksi perhekäsitystä problematisoidaan ja pohditaan ottamalla huomioon perheiden monimuotoisuus nyky-Suomessa, kasvatustieteen kaanonin voi pitää monessa mielessä suljettuna, lähempänä internalistista kuin eksternalistista tiedekäsitystä olevana. Sandra Hardingin (1998, 2) mukaan jälki-Kuhnilaisesta tiedeajattelusta huolimatta internalistisesta epistemologiasta on tullut modernin länsimaisen kansanuskon jäänne. Siihen liittyy eurosentrisyys, jota eri muotojen kautta on legitimoitu universaaliksi tiedoksi, avoimeen eurosentrismiin on liittynyt seksismi ja rasismi, piiloista eurosentrismiä edustaa esimerkiksi Euroopan ulkopuolelta tulevan tiedon mitätöinti tai huomiotta jättäminen.

Tässä tarkasteltavana olevat teokset eivät kuitenkaan edusta sitä osaa nykyisestä kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta, joka on omaksunut taloushallinnollisen kielen: asiakkuus, laatu, tulos, tuotokset. Mutta puhe uusiksi oppimisympäristöiksi nimetyistä tiloista muistuttaa hämmästyttävästi 1970-luvun opetussuunnitelmaa, joka on "alustava kuvaus niistä ärsykeolosuhteiden säätelyistä, joiden avulla yksilöihin aiotaan vaikuttaa asetettujen muutossuuntien mukaisesti" (Heikkurinen 1971, Viljasen 1973 mukaan). Miten kasvatustieteen kaanon näyttää imaisevan tietyt diskurssit hetkessä ja torjuvan toisia vuosikymmeniä? Minkälaisen maiseman kasvatuksesta, tieteestä ja tutkimuksesta haluamme maalata orientaatioksi kasvatustieteen opiskelua aloittaville?

Lähteet

Keskeiset lähteet:

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1997. Johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: WSOY.

Rinne, R. & Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2000. Johdatus kasvatustieteisiin. Helsinki: WSOY.

Viljanen, E. 1973. Kasvatustiede. Helsinki: Kirjayhtymä.

Muut lähteet:

- Aapola, S. 1999. *Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt.* Helsinki: SKS.
- Butler, J. 1990. *Gender Trouble. Feminism and the subversion of Identity.* New York & London: Routledge.
- Cavarero, A. 1989. Epäilevä emansipaatio. *Politiikka* 31 (4), 224-253.
- Dirlik, A. 1996. The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism. Teoksessa Mongia, P. (toim.) *Contemporary Postcolonial Theory.* London: Arnold, 294 - 320.
- Fox Keller, E. 1988. *Tieteen sisarpuoli.* Jyväskylä: Gummerus. Suomentaja P. Sivenius. Alkuperäinen *Reflections on Gender and Science.*
- Gilligan, C. 1993. *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development.* Cambridge (MA) and London: Harvard University Press. Alkuperäinen ilmestynyt 1982.
- Harding, S. 1987. Is There a Feminist Method? Teoksessa Harding, S. (toim.) *Feminism and Methodology.* Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press. 1-14.
- Harding, S. 1998. *Is Science Multicultural? Postcolonialisms, Feminisms, and Epistemologies.* Bloomington & Indianapolis: Indian University Press.
- Kohli, W. 1995. Contextualizing the Conversation. Teoksessa Kohli, W. (toim.) *Critical Conversations in Philosophy of Education.* London: Routledge.
- Kruse, A-M. 1992. "...We have Learnt not Just Sit Back, Twiddle Our Thumbs and Let Them take Over. " Singlesex Settings and the Development of a Pedagogy for Girls and a Pedagogy for Boys in Danish Schools. *Gender and Education* 4 (12), 81-103.
- Naskali, P. 1992. *Koulukasvatus kasvatustieteen itseymmärryksen muotona. Licensiaatintyö.* Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Naskali, P. 1998. *Tyttö, äiti, kasvatus. Kohti feminiinistä kasvatustieteen filosofia.* Acta Universitatis Lapponiensis 18. Lapin yliopisto.
- Palmu, T. 1992. Nimetön Hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa Näre S. & Lähteenmaa, J. (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa.* Tietolipas 124. Helsinki: SKS, 301-313.
- Pulkkinen, T. 2000. Judith Butler -Sukupuolen suorittamisen teoreetikko. Teoksessa Anttonen, A. & Lempiäinen, K. & Liljeström, M. (toim.) *Feministejä - aikamme ajattelijoita.* Tampere: Vastapaino, 43-60.
- Ronkainen, S. 2000. Sandra Harding - Sijoittautumisen ja sitoutumisen tietoteoreetikko. Teoksessa Anttonen, A. & Lempiäinen, K. & Liljeström, M. (toim.) *Feministejä - aikamme ajattelijoita.* Tampere: Vastapaino, 161-186.
- Savolainen, M. 2001. *Intellektuelli, maanpakolainen, amatööri. Kontrapunktinen lukeminen vastarinnan muotona Edward Saidin teoksissa.* Teoksessa Said, E.: *Ajattelevan ihmisen vastuu.* Suomentaja Savolainen, M. Helsinki: Loki-Kirjat. 175 -196. Alkuperäinen Saidin teos ilmestynyt nimellä *Representations of the Intellectual* vuonna 1994.
- Shlyter, B. 1970. *Leikit ja leikkikalut.* Helsinki: Tammi. Suomentaja Rauanheimo S. Alkuteos *Lek och leksaker* ilmestynyt vuonna 1951.
- Tarasti, E. 1998. Postkolonialistinen semiotiikka. *Synteesi* 17 (2), 18-30.

John Locke ja kasvu täysi-ikäisyyteen

Tomi Kiilakoski

Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Tampereen toimipaikka

Jean Jacques-Rousseau ei ole jäänyt historiaan vaatimattomana miehenä, pikemminkin pöyhkeilijänä. Laiskasti kiitoksia muille jakanut ajattelija kuvaa Émileessään aiheensa keskeisyyttä seuraavalla tavalla: ”On kuitenkin unohdettu kaikkein hyödyllisin seikka, nimittäin kasvatustaito. Aineeni oli vallan uusi, huolimatta siitä, että jo Locke oli sitä kirjassaan käsitellyt.” (Rousseau 1933, 2.) Kaikkien häntä edeltäneiden ajattelijoiden joukosta Rousseau nostaa esiin ainoastaan Locken. Tunnustus kuvaa paitsi John Locken (1632-1704) vaikutushistoriaa kasvatuksen teoretisoinnille myös hänen merkitystään monien valistukselle keskeisten teemojen varhaisena muotoilijana.

Locken filosofian tutkimusta voidaan luonnehtia jakautuneeksi. Locken poliittista filosofiaa arvostetaan vapauden ja suvaitsevaisuuden esiin nostajana samalla kun arvostellaan esimerkiksi hänen yksityisomaisuuden korostamistaan. Hänen teoreettista filosofiaansa pidetään empirismin merkkipaaluna ja eräänä tietoteorian keskeisenä alkulähteenä. Sellaisena hänen yksilökeskeistä filosofiaansa arvostellaan rajustikin (ks. esim. Rorty 1989). Locken poliittisen ja teoreettisen filosofian ohella saatetaan olla kiinnostuneita Locken kasvatustajatteluista. Filosofian tutkijat sivuuttavat usein Locken kasvatustajattelun merkityksettömänä, kasvatuksen tutkijat saattavat ohittaa Locken muut filosofiset teokset. Voidaan sanoa, ettei Locken filosofia lisääntyneestä tutkimustiedosta huolimatta juurikaan tarkastella kokonaisuutena. Hänen filosofiansa eri osa-alueiden välisiä yhtäläisyyksiä ei muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta olla toistaiseksi tarkasteltu tyydyttävällä tavalla.

Locken kasvatustajattelua pohdittaessa yleisimpänä viittauskohteena on Locken alun pitäen ystävilleen Edward ja Mary Clarkelle osoitetuista yksittäisistä kirjeistä kasaama *Some Thoughts concerning Education*. Teos on suomennettu nimellä *Muutamia mietteitä kasvatuksesta*. Vaatimattomasti nimetyn teoksen merkitys kasvatustajattelun kehittymisessä on yleisesti tunnustettu. Alunperin englannin kielellä vuonna 1693 julkaistu teos oli aikanaan hyvin suosittu. Yksinomaan Ranskassa julkaistiin teoksesta kuusitoista painosta 1700-luvulla ja Lockeä pidettiin yleisesti kasvatustajattelun merkkihahmona (Bowen 1981, 173). Nimeketasolla se on Locken ainoa kasvatustajatteluun viittaava traktaatti. Kuitenkin kasvatustajattelu, kasvu ja täysi-ikäiseksi tuleminen on teemana läsnä useammassa Locken teoksessa. Erityisen keskeisinä voidaan pitää hänen teoreettisen filosofian alaan kuuluvaa teostaan *An Essay concerning Human Understanding*. Tuhatsivuinen kirjajärkäle sisältää paljon kasvatustajattelun näkökulmasta keskeisiä huomiota kulttuuriin sosiaalistumisesta, tiedon hankinnasta sekä ennen kaikkea ne selventävät Locken käsitystä ideaalisesta toimijasta. Ohittamaton on myös Locken alunperin edellisen teoksen lisäluvuksi tarkoittama *Of the Conduct of the Understanding*. Locken kasvatustajattelun tutkiminen edellyttääkin hänen filosofiansa laajempaa lukemista ja hänen eri filosofian osa-alueille kuuluvien teoksien yhteyksien pohtimista.

Oman tulkintani mukaan Locken filosofian sisäistä koherenssia etsittäessä keskeiseksi nousee suvaitsevaisuuden teema. Locken useat huomiot tähtäävät toimijaan, joka kykenee erottamaan järkensä avulla eri uskomusten perusteet. Siinä, missä lopullisia perusteita ei voida antaa, tulisi Locken mukaan suvaita useita mielipiteitä. Tärkeätä olisi kohota eroon kulttuurin tarjoamista harhaluuloista. Kulttuurin utuverhon suojassa harhailun sijaan järjen valon tulisi kirkastaa ihmisten taival pohtimalla asioiden oikeellisuutta ja tarkastelemalla asioita kriittisesti. Kasvatukselle tämä on keskeinen haaste. Omana tulkintanäkökulmanani ajattelen, että Locken käytännön kasvatustoimia koskevat kirjoitukset ovat luontevimmin ymmärrettävissä *Essay Concerning Human Understandissa* esitellyn filosofisen projektin praktisena toteutuksena.

Artikkelini alkaa pohdinnalla, miten valistukselle keskeinen täysi-ikäisyyden teema näyttäytyy Locken tuotannossa. Esittelen Locken näkemystä ihannetoimijasta ja vaatimusta episteemisestä autonomiasta. Tämän jälkeen tarkastelen Locken suvaitsevaisuuden korostamista. Lopuksi tarkastelen kasvatuksen merkitystä Locken ajattelussa. Kasvatuksen tehtävänä Locken ajattelussa on tarjota edellytyksiä ihmisten autonomialle.

Täysi-ikäisyys

Lockella täysi-ikäisyyteen kasvamisen teema näyttäytyy kahtalaisena. Toisaalta hänellä on käytössään jonkinlainen kehityspsykologinen kehikko, jossa tunnistetaan lapsen eri kehitysvaiheita sekä näiden vaiheiden kasvattajalle asettamia vaatimuksia. Toisaalta Lockelle on erinomaisen keskeistä vaatimus kohota henkiseen täysi-ikäisyyteen sekä kyetä arvioimaan lauseiden totuutta irrallaan kulttuurin ylläpitämistä käsityksistä ja tavoista. Locken kasvatustavoitteena on toimija, joka kykenisi irtautumaan ympäristönsä kahluuorasta. Hänen tulisi kohota käyttämään itsenäisesti järkeään ja punnitsemaan eri lauseiden totuutta ja oikeellisuutta. Pelkkien todennäköisyyksien ollessa kyseessä tulisi hänen suvaita kilpailevia mielipiteitä.

Locken kannat edelsivät valistusta ja ennakoivat sen keskeisiä teemoja. Eritoten ranskalaiseen valistukseen Locke vaikutti laajalti. Tyypillisiä olivat vertailut Locken ja hänen aikalaisensa Newtonin välillä. Koettiin, että Locke oli tehnyt metafysiikassa samanlaisen läpimurron kuin Newton mekaniikallaan luonnonfilosofiassa. Locke oli eräs keskeinen taustavaikuttaja sekä valistusfilosofoille (Aarsleff 1995) että valistusideaalien poliittisille toteuttajille, kuten Yhdysvaltojen perustajaisille (Gay 1969, 559-560).

Locken ihmisen ideaali voidaan rinnastaa Kantin kuulussa kirjoituksessaan *Mitä on valistus* esittelemään käsitykseen valistuksesta. Kant samaistaa valistuneen ihmisen täysi-ikäiseen, joka uskaltaa tietää. Ihmisten alaikäisyys – järjen riippuvuus toisista ihmisistä - on Kantille itse aiheutettua. Kant esittää kahdenlaisia perusteita, miksi ihmiset eivät kaikki ole täysi-ikäisiä. Syynä ovat henkilökohtaiset tekijät, kuten laiskuus tai raukkamaisuus. Valistuminen edellyttää kuitenkin vapautta, joten sosiaalisilla olosuhteilla on vaikutusta täysi-ikäistymiseen. Kant esittää vaatimuksenaan, että yleisen

lukijakunnan edessä kirjoittajilla pitäisi olla täysi järjenkäytön vapaus. (Kant 1995.) Locken ja Kantin välillä on tässä useita yhtäläisyyksiä, vaikkakaan Locke ei tematisoi niitä Kantin tavoin. Lockella on useita kohtia, jossa hän manailee ihmisten haluttomuutta kohota tietoon ja saavuttaa ihmisen arvolle sovelias tila. Ihmiset ovat turhan laiskoja käyttääkseen järkeään. Samoin Locke ajattelee, että luomalla soveliaita sosiaalisia olosuhteita kasvatuksen ja poliittisen päätöksenteon avulla, voidaan nousua ihmisyyteen helpottaa. Locke ajattelee, että jokaisella on periaatteellinen mahdollisuus rationaalisuuteen, joka on osittain kasvatuksen tulosta, mutta samalla jokaisen yksilön oma saavutus.

Täysi-ikäisyyteen saattaminen on vanhempien tehtävä. Vanhemmilla on oikeus ja velvollisuus kasvattaa lapsiaan. Tutkielma hallitusvallasta –teoksessa Locke perustelee, mihin vanhempien valta lastensa kasvattamiseen nojaa. Aikalaisistaan poiketen Locke ei katso kasvatusvallan olevan isän yksinoikeutta, vaan korostaa että myös äidillä on oikeus kasvattaa jälkeläisiään. Vanhemmilla on valtaa vaikuttaa lapseensa siihen asti kunnes tämä kykenee käyttämään omaa järkeään itsenäisesti. Vaikka kaikki ihmiset ovat periaatteessa järkeviä ja vapaita, eivät lapset vielä ole saavuttaneet tätä tilaa. Näin ollen vanhemmilla on valtaa kasvattaa ja velvollisuus ravita jälkeläisiään heidän ollessa lapsia. Lapsen alamaisuus vanhempiaan kohtaa lakkaa lapsen tullessa täysi-ikäiseksi. Tämän jälkeen vanhempien oikeudet loppuvat. (Locke 1995b, 88-96.) Lapsen tullessa täysi-ikäiseksi on hänellä kuitenkin velvollisuus kunnioittaa hänen alkuun saattamisestaan ja kasvatuksestaan huolehtineita vanhempia. Vanhempien ei kuitenkaan ole määrä käyttää valtaansa väärin tarpeettoman ankara kurinpitona. Missään nimessä vanhemmilla ei ole oikeutta lastensa elämään. Tarkoituksena on lasten auttaminen, huolehtiminen ja opettaminen.

” Isän- tai vanhempainvalta¹ on vain sitä, mitä vanhemmilla on lapsiinsa. He hallitsevat lapsia näiden omaksi parhaaksi, kunnes nämä pystyvät käyttämään järkeään ja saavuttavat tietyn tiedon tason. Tällöin lasten voidaan olettaa olevan kykeneviä ymmärtämään ne säännöt, olipa kyseessä luonnollinen laki tai heidän maansa paikallinen laki, joiden mukaan heidän on itseään hallittava. Heidän tulee kyetä tuntemaan laki yhtä hyvin kuin sen tuntevat muutkin jotka elävät vapaina miehinä tuon lain alla. ... Ei voi olla mitään veruketta, jonka nojalla vanhempainvalta voisi pitää mieheksi kasvaneen lapsen vanhempiensa tahdon alaisena sen enempää kuin, että vanhemmilta saatu elämä ja kasvatusta velvoittavat lasta koko elämänsä ajan kunnioittamaan, arvostamaan, olemaan kiitollinen, auttamaan ja tukemaan sekä isää että äitiä. ” (Locke 1967, 399.)

On huomionarvoista, että Locke katsoo vanhempien vallan päättyvän, jähka lapsi saavuttaa hänen yhteisössään hyväksyttävän tason ja kykenee ymmärtämään yhteisönsä sääntöjä. Näin hänellä on käytössään yhteisöllinen järjenkäytön kriteeri:

¹ Olen suomentanut katkelman käyttäen pohjanani Mikko Yrjönsuuren suomennosta (Locke 1995b, 193-194). Joistakin käännösratkaisuista olen ollut Yrjönsuuren kanssa eri mieltä. Yrjönsuuri esimerkiksi kääntää Locken ilmaisun 'paternal or parental power' termillä 'isänvalta'. Näin Locken korostama teema molempien vanhempien oikeudesta lapsiensa kasvattamiseen jää taka-alalle.

yksilö on järkevä, jos hän kykenee käyttämään järkeä samalla tasolla kuin muut järkevät toimijat hänen kulttuurissaan. Kaikki eivät luonnollisestikaan tätä kriteeriä tavoita ja niinpä heitä ei päästetä holhousvallasta vapaiksi ihmisiksi (Locke 1995b, 93). Vertailukohtana on yhteisö ja yhteisön ylläpitämät normit. Vaikka vanhempien valta komentaa lapsiaan loppuunkin yhteisön edellyttämään järjen tai tiedon tasoon, eivät yksilön velvollisuudet ja mahdollisuudet täydellistyä ihmisenä pääty tähän. Locke katsoo, että rationaalinen toimija kykenee ylittämään yhteisönsä tai kulttuurinsa uskomukset sekä pystyy pohtimaan niiden oikeellisuutta.

Tiedollinen autonomia

Yleisesti tunnetuimpia Locken filosofian lähtökohtia on hänen synnynnäisten periaatteiden kritiikkinsä. Usein näkee väitettävän Locken hyökkäävän synnynnäisten ideoiden teoriaa vastaan. Yleinen väite ei tarkkaan ottaen pidä paikkaansa. Locken kritiikin kohteena ovat synnynnäisten ideoiden sijaan pikemminkin synnynnäiset periaatteet eli mahdollisuus siitä, että osa tiedostamme voisi olla alkuperältään muuta kuin kokemusperäistä. Locken neliosaisen *Essay concerning Human Understandingin* ensimmäinen osa esittelee synnynnäisten periaatteiden kritiikkiä. Itse luen Locken teoksen tätä osaa tiedon alkuperää koskevan kilpailevan hypoteesin kritiikkinä.

Locke katsoo, ettei ihmisillä ole syntyessään mitään periaatteita, ei teoreettisia eikä praktisia. Locken omasta tekstistä ei ilmene hänen kritiikkinsä kohde, nimeltä ainoa hänen mainitsemansa kirjoittaja on hänen aikalaisensa platonisti lordi Herbert (Locke 1979, I.iii.5.) Luultavimmin Locken kohteena on René Descartes ja yleisemmin karteesiolainen ajattelu. Kritiikkiä ei kuitenkaan ole suunnattu ainoastaan filosofeja vastaan. Locken aikakautena synnynnäisyyden kannattajien perustelut olivat Hans Aarsleffin (1995, 256) tulkinnan mukaan pikemminkin teologisesti kuin filosofisesti motivoituja. Locken motiivina synnynnäisten periaatteiden hylkäämiselle voidaan pitää, että se riistäisi ihmiseltä Locken mukaan tärkeimmän kyvyn, kyvyn päätellä järjen avulla totuuksia itsenäisesti. Locke haluaa taata jokaiselle oikeuden ajatella vapaasti. Hänen mukaansa Jumala ei ole antanut ihmiselle tietoa myötäsyttyisenä, vaan välineitä ja kyvyn sekä löytää että tunnistaa tietoa. ”Hän on varustanut ihmisen kyvyillä, jotka ovat riittäviä löytämään kaikki tämän olennon päämäärään tarvittavat seikat.” (Locke 1979, I.iv.22.)

Locken synnynnäisten periaatteiden kritiikki nojaa viime kädessä universaalien hyväksynnän argumenttiin. Hän ajattelee, että mikäli jokin periaate olisi ihmisillä synnynnäisenä, olisivat kaikki siitä yhtä mieltä. Locken strategiana on osoittaa, ettei mistään teoreettisista tai käytännöllisistä maksimeista vallitse yleistä hyväksyntää. Ei ole esimerkiksi olemassa sellaista moraalista sääntöä, mitä ei jossakin kulttuurissa rikottaisi. Locken mukaan synnynnäisyyden oletaminen edellyttäisi, että nämä synnynnäisenä olevat periaatteet olisivat yleisesti hyväksytyjä. Näin moraalisten periaatteiden syntyä ei voida selittää viittaamalla sisäsyntyisyyden, vaan täytyy olettaa niiden olevan ihmisten aikaansaannosta. Moraalisten periaatteiden eroavuudet johtuvat Locken mukaan tavoista, tottumuksesta ja ympäristön mielipiteistä.

Locken aikakautena oli jo olemassa antropologista kirjallisuutta eri kulttuureista. Osa teksteistä perustui todelliseen havainnointiin, osa oli pikemminkin kaunokirjallisia kuvitelmia villien elinoloista. Locke itse oli hyvin perehtynyt kuvauksiin eritoten intiaanin elintavoista (Nisbet 1980, 148). Hän oli perillä, että eri kulttuurien välillä on erilaisia uskomuksia. Vaikka ihmisluonto onkin universaali, kaikilla sama, muovaa kulttuuri ihmisiä niin, että he omaksuvat erilaisia käsityksiä ja tapoja. Locken mukaan synnynnäisten uskomusten alkuperä on niin syvällä ihmisten varhaislapsuudessa, ettei ihmisillä ole kykyä huomata, mistä heidän näkemyksensä kumpuavat. Moraaliset tai spekulatiiviset periaatteet ovat ihmisen kehitykset alkuvaiheessa muodostettuja, joten ne näyttävät alkuperäisiltä tai synnynnäisiltä. Todellisuudessa niiden alkuperä on esimerkiksi imettäjän taikausko. Mikäli ihmiset tutkisivat moraalisia ja uskonnollisia periaatteitaan tarkasti, huomaisivat he että ne ovat kasvatuksen tuottamia ja kulttuurin ylläpitämiä. (Locke 1979, I.iii.21-25.)

Kulttuurien vaihtelusta huolimatta Locke uskoo moraalien ja yhteisöelämä alueella olevan olemassa tosia periaatteita. Niiden alkuperä ei kuitenkaan ole myötäsyntyisyys. Ne ovat jokaisen ihmisen potentiaalisesti löydettävissä käyttämällä hänelle suotuja mielenkykyjä. ”Moraaliperiaatteiden totuuden varmuuden löytäminen vaatii järkeilyä, keskustelua ja hieman mielen harjoittamista”, (Locke 1979, I.ii.4.) Keskeistä tämän johdosta olisi saavuttaa itsenäinen järjenkäyttö ja kyetä tarkastelemaan asioita niiden oikeassa valossa, käyttämällä järkeä ja tutkimalla, mistä virheelliset käsitykset kumpuavat. Kulttuuri on asettanut ihmiseen lukuisia harhauskomuksia, joista hänen on mahdollista irrottautua niitä perinpohjaisesti koeteltuaan.

Eräänä pontimena Locken synnynnäisten periaatteiden kritiikille on pidetty hänen haluaan välttää olettamista jo tiedetyksi totuuksia, jotka jokainen voi järkeään käyttämällä saavuttaa. Mikäli oletettaisiin synnynnäiset periaatteet jo tiedetyiksi, joutuisi ymmärrys toteamaan tämän passiivisena. Synnynnäisyyden ajatus edellyttäisi, että olisi olemassa totuuksia, joita ihmisjärjen tulisi ottaa annettuna eikä punnita omien kykyjensä pohjalta. Locken oma teoria selittää Locken mukaan näiden periaatteiden synnyn pätevämmällä tavalla. Oletus synnynnäisistä ideoista on Lockelle sosiaalisilta seurauksiltaan vaarallinen ja teoreettisesti tarpeeton.

Locken oma teoria selittää tiedon muodostamisen kokemuksen avulla. Vasta kokemus luo mahdollisuuden muodostaa periaatteita ja tietoa. Syntyessään lapsen mieli on tyhjä taulu, tabula rasa.

” Olettakaamme mielen olevan, kuten sanomme, valkea paperi, ominaisuuksia vailla ja ilman ideoita. – Miten se täyttyy? Miten siihen syntyy laaja varasto, jonka ihmisen kiireinen ja rajaton käsitys on maalannut loputtoman moninaisesti? Mistä se saa kaiken järjen ja tiedon materiaalit? Tähän vastaan yhdelle sanalla, KOKEMUKSESTA. Se on kaiken tietomme perusta, ja siitä tietomme viime kädessä on johdettu.” (Locke 1979, II.i.2.)

Locke olettaa mielen olevan ominaisuuksia vailla, ilman ideoita. Ideat ovat Locken tieto-opin tai ylipäättään hänen teoreettisen filosofiansa keskeisin yksittäinen käsite. Locken ideoiden ontologisen luonteen pohtiminen on eräs Locke-tutkimuksen keskeisiä haasteita, jonka ongelmiin en voi tämän artikkelin puitteissa riittävällä tavalla paneutua. Locken mukaan ideat saadaan viimekädessä kokemuksesta. Kokemuksen lähteenä on joko mielen ulkoisia asioita havaitseva aistihavainto tai mielen sisäisiä liikkeitä havainnoiva refleksio (Locke 1979, II.i.3-4). Yksinkertaisia ideoita mieli vastaanottaa passiivisena. Locke kuitenkin katsoo, että ymmärryksellä on kyky muodostaa ideoita itsessään, yhdistelemällä kokemuksesta saatuja yksinkertaisia ideoita toisiinsa. Näin yksinkertaisista ideoista voi muodostaa kompleksisia ideoita. Vaikka ideoiden saaminen kokemuksen kautta on tiedon välttämätön ehto, ei Locke oleta, että pelkkä kokemus itsessään olisi tiedon riittävä ehto. Ideoiden omaaminen ei vielä ole tietoa. Ideat ovat pelkästään tiedon materiaalia, raaka-ainetta, jonka pohjalta tietoa voidaan saavuttaa.

Locken ajatusta mielestä tyhjänä tauluna voitaisiin tulkita siten, ettei ihmisessä ole synnynnäisenä mitään. Vielä tiukemmin ajatusta on tulkittu siten, että Locke ymmärsi mielen olevan täysin passiivinen. Mielen roolina olisi vastaanottaa ulkoapäin tulevia ärsykeitä. Locken kirjoituksista voidaan löytää tähän tekstuaalista evidenssiä. Katson kuitenkin, että kyseessä olevat kohdat tulisi tulkita suhteessa niissä käsiteltäviin asioihin. Kuten John Yolton (1985, 134) toteaa, tyhjä taulu on metaforana harhaanjohtava. Se johtaa helposti ajattelemaan mielen olevan passiivinen, sekä viemään lukijoiden huomiota pois kohdista, joissa Locke korostaa mielen aktiivisia kykyjä. Samoin se johdattaa ajattelemaan, ettei ihmisissä olisi mitään synnynnäisiä piirteitä.

Locke olettaa ainoastaan, että järjen käyttämän materiaalin, ideoiden, on viimekätisesti palauduttava kokemukseen. Ymmärryksen kyvyt ovat ihmisellä tietenkin potentiaalisena voimavarana. Vaikka Locke useassa kohtaa kirjoittaa lapsen mielen olevan tyhjä taulu ja lapsen olevan helposti taivuteltavissa kasvattajan haluamiin muotoihin, ei Locke pidä tästä lähtökohdastaan tiukasti kiinni. Lapsen luonteenpiirteet ovat Locken mukaan jo valmiina eikä niitä kasvatuksen keinoin voida täysin muuksi muuttaa.

” Me emme saa toivoa kokonaan muuttavamme heidän alkuperäistä luontoaan eikä tekevämme hilpeästä lapsesta vakavaa ja mieteliästä tai raskasmielisestä vilkasta, vahingoittamatta heitä. Jumala on lyönyt erikoisen leiman ihmisten mieliin, joita, niin kuin heidän ruumiinsakin muotoja, voidaan tosin ehkä hiukan parantaa, mutta joita on tuskin mahdollista kokonaan muuttaa ja kääntää vastakohdakseen.” (Locke 1914, 70.)

Locke määrittelee tiedon ideaoppiinsa nojaten olevan havaintoa ideoiden välisistä eroavuuksista ja yhtäläisyyksistä (Locke 1979, IV.i.2). Määritelmällään Locke tuo esiin sen, että hän ymmärtää tiedon olevan sidoksissa ideoihin. Yksilön on tarkattava omia ideoitaan ja näiden välisiä yhtäläisyyksiä voidakseen havaita onko jokin tietoa. Locken

tiedon määritelmä on verrattain tiukka. Hänen kantansa on, että tiedon ala on ahdas. Tiukassa mielessä tietoa ovat intuitiiviset havainnot ideoiden välisistä yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista. Tällaisia ovat esimerkiksi propositiot 'Valkoinen ei ole mustaa'. Demonstratiivisen tiedon, josta Lockellakin on esimerkkinä matematiikka, voidaan myös katsoa olevan varmaa. Matematiikan ohella moraalien saralla on mahdollista saavuttaa demonstratiivisen varmaa tietoa (Locke 1979, III.xi.16.) – näin kaikki voivat olla yhtä mieltä keskeisistä moraaliperiaatteista. Tämän ohella tiedämme Locken mukaan mieleemme ulkoisessa maailmassa olevan objekteja, koska meillä on niistä ideoita. Locken mukaan mieli ei voi luoda ensimmäistäkään yksinkertaista ideaa itsessään, joten niiden on tultava muualta kuin ihmismielestä. Tämän kauemmas tietomme ei ulotu. (Locke 1979, IV.ii.1-14.)

Tieto on Lockelle yksilön tietoa, havaintoa ideoiden välisistä yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista. Tässä hän yhtyy filosofiedeltäjänsä René Descartesin vakaumukseen siitä, että jokainen yksilö on periaatteellisesti kykenevä tietämään. Locke siis omaa valistukselle luonteenomaisen näkemyksen ihmisluonnon universaaliudesta. Tosin hän tunnistaa, että eri kulttuurit tuottavat erilaisia näkemyksiä, erilaisia tapoja suhtautua asioihin. Locken ymmärryksen analyysi käsittelee periaatteessa jokaisen ihmisen mielenkykyjä eikä ole sidottu tietyn sosiaalisen ryhmittymän ymmärrykseen. Locken ajattelun yleislinjoissa on nähdäkseni katsottava, että hänen mielestään jokainen ihminen on kykenevä käyttämään järkeään ja irtautumaan kulttuurinsa kahleista, uskaltamaan tietää.

Suvaitsevaisuus

Locke rajaa tiedon alan ahtaaksi. Monet seikat, joita arkielämässämme pidämme varmana tietona, eivät Locken tiukan määritelmän mukaan ole tietoa. Tiedon alueen ulkopuolella ei kuitenkaan ole pelkkää harhaa tai uskomuksia vailla perusteita. Locken projektille onkin ensiarvoisen tärkeätä tarkastella väittämiä, joille voimme antaa ainoastaan todennäköisiä perusteita. Locke toteaa että jonkin väittämän todennäköisyyden perusteet ovat se pohja, jolle uskomuksemme rakentuvat. Näin todennäköisyyden perusteet ”ovat myös mitta millä uskomusten asteet ovat, tai niiden tulisi olla, säännösteltyjä” (Locke 1979, IV.xvi.1).

Ihmisten tulisi Locken mukaan nojata kykyynsä erotella todennäköisyyksiä – toisaalta hän tunnistaa, etteivät ihmiset kaikkialla ja kaikissa tilanteissa kuitenkaan näin tee. Passmore (1998) on kuvannut Locken uskomusten muodostamisen etiikkaa kahden periaatteen kautta. Locken virallisen määritelmän perusteella voidaan ajatella Locken voimakkaasti kannattaneen valistukseen kuuluvaa objektiivista ja puolueetonta järjenkäyttöä. Uskomusten muodostamisen tulisi perustua havaittaviin todisteisiin.

- 1) Rationaaliset ihmiset ohjaavat luottamustaan johonkin proposition siinä suhteessa kuin sille löytyy luotettavia todisteita.

Lockella väittää, että ihmiset automaattisesti nojaisivat todisteisiin, mikäli ne olisivat selkeinä hänen edessään. Tätä kantaa Locke ei kuitenkaan pysty loppuun asti kannattamaan. Uskomusten muodostaminen saattaa esimerkiksi uskonnollisilla hurmahenkisillä perustua pikemminkin voimakkaaseen tunteeseen kuin todisteisiin. Näin Locke on pakotettu lieventämään kantaansa periaatteellisesta todennäköisyyden voimakkuuden ja uskomuksen voimakkuuden välisestä suhteesta. Hän haluaa silti säilyttää ajatuksen rationaalisesta toimijasta. Niinpä Locken toisena periaatteena voidaan Passmoren mukaan pitää vaatimusta pyrkimyksestä totuuteen ja suvaitsevaisuuteen.

2) Rationaalinen ihminen pyrkii suuntamaan passioitaan totuuteen. Tietoisena siitä, että hänen mielipiteensä perustuvat usein todisteille, jotka eivät ole ideaalisia, hän on suvaitsevainen muiden ihmisten mielipiteitä kohtaan.

Oman tulkintani mukaan Locken filosofian kantavia teemoja on suvaitsevaisuuden vaatimus. Locken aikoinaan anonymisti julkaisemat kirjeet suvaitsevaisuudesta ovat taanneet hänelle paikan poliittisen ajattelun ja liberalismiin kehityksen kaanonissa. Locken suvaitsevaisuuden vaatimukset pohjaavat hänen näkemykseensä inhimillisestä ymmärryksestä ja muodostavat näin hänen filosofiaansa yhdistävän tekijän. Locken filosofiaa kokonaisuudessaan leimaa näkemys suvaitsevaisuudessa. Kommentaattorien mukaan perimmäisenä syynä tähän lienee kiinnostus uskontoon ja uskomusten muodostamiseen ylipäätään (esim. Moore 1991, 189).

Locken filosofian sisäistä yhtenäisyyttä ja yhteiskunnallisia kytköksiä tutkinut Neil Wood on kuvannut Locken ihmisen ideaalin keskeisiä piirteitä käytäntöön suuntautuneeksi, tervejärkiseksi, sosiaaliseksi ja suvaitsevaksi toimijaksi. Wood nostaa esiin myös itseohjautuvuuden, itsenäisen onnen tavoittelun sekä hyveellisen ja laskelmoivan arvostelmien muodostamisen. (Wood 1983, 136.) Woodin tulkinnan mukaan Locken ihmisen ideaalia voidaan pitää kuvauksena aikakaudelle tyypillisestä porvarillisesta toimijasta, joka irtautuu aristokratiasta ja skolastiikan harhaopeista. Viimekätisesti Locken ihanteena on, että ihmiset kykenisivät itsenäisesti käyttämään järkeään. Yksilön tulisi irrottautua häntä ympäröivistä sosiaalisista verkostoista, keskusteluyhteisöstä – ylisummaan koko kulttuurista – ja uskaltaa tarkastella asioita itsenäisesti, järkeä käyttäen ja kilpailevia mielipiteitä suvaitsen.

” On väistämätöntä että suurimmalla osalla, ellei kaikilla, ihmiskunnasta on useita mielipiteitä ilman varmoja ja epäilyksettömiä todisteita niiden totuudesta. ... Kaikkien ihmisten olisi syytä säilyttää rauha, ystävyys ja inhimillisyyden yleiset velvollisuudet mielipiteiden erotessa toisistaan. Emme voi järkevästi odottaa että kukaan auliisti ja nöyristelevästi luopuisi omista mielipiteistään ja ryhtyisi ylistämään omia mielipiteitämme perustanaan auktoriteetti, jota ymmärrys ei tunnista. Sillä kuinka usein se [ymmärrys] erehtyykään, ei sillä voi olla muuta opasta kuin järki eikä se voi sokeasti alistua toisen tahtoon ja käskyihin.” (Locke 1979, IV.xvi.4.)

Jokaisen ihmisen tulisi itsenäisesti käyttää järkeään. Pelkkä auktoriteetin lausuma jonkin asian oikeellisuudesta ei ole riittävä. Jokaisella on itsellään velvollisuus kohota tietoon ja luoda omat näkemyksensä. Tämä on myös keskeinen kasvatuksen tavoite.

Kasvatuksen merkitys

Kasvatuksen järjestäminen on vanhempien oikeus ja velvollisuus. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että heidän itsensä tulisi suorittaa jokainen kasvatuksellinen teko. Locken kasvatusohjeiden lähtökohtana on, etteivät vanhemmat välttämättä huolehdi käytännöllisistä kasvatustoimista: he voivat luovuttaa oman kasvatustalonsa joillekin muille, valitsemilleen henkilöille. Aikakaudelle oli tyypillistä, etteivät vanhemmat vastanneet lasten kasvatuksesta itse. Vastuu lasten hoidosta ja kasvatuksesta kuului osin imettäville ja kotiopettajille. Kotiopettajan merkitys onkin Lockelle suuri. Juuri kotiopettajalle säilyttyy vastuu tarjota riittävät mahdollisuudet inhimilliselle vapaudelle.

Locken mukaan koulu ei ole sovelias paikkaa lasten kasvattamiseen. Vertaisryhmän merkitys nuoren kasvamisessa on suuri eikä tämä vaikutus ole hyväksyttävä kasvatuksen näkökulmassa. Leikeissä opitaan huijaamista, pahatapaisuutta, ehkä jopa turmeltuneisuutta. Positiivisena Locke pitää sitä, että tämän vaikutuksessa lapsella on joitakin sosiaalisia taitoja. Hänestä ei kehity arka, ujo tai veltto. Lockelle, jolle moraalisuus ja hyve on keskeinen tavoite kasvatuksessa, koulukasvatuksen haittatekijät ovat siksi keskeisiä, ettei lasta hänen mukaansa tulisi saattaa ikätoveriensa joukkoon kouluun. Hänelle tulisi palkata kotiopettaja.

” Ken ajattelee, kuinka täydelleen vastakkainen taito elää hyvin ja hoitaa miehen tavoin tehtävänsä maailmassa on kaikelle sille pahanilkisyydelle, petollisuudelle ja nyrkkivallalle, mitä koulupoikain parissa opitaan, hän tulee varmaankin siihen lopputulokseen, että yksityiskasvatuksen varjopuolet ovat sentään suunnattomasti siedettävämpiä kuin tuollaiset saavutukset.” (Locke 1914, 81.)

Kasvatuksen tehtävänä on saattaa ihmislapsi vapauteen, johon hän on potentiaalisesti kykenevä. Väärä kasvatus saattaa ohjata ihmisiä omaksumaan kuulopuheita ja harhaluuloja. Oikea kasvatus mahdollistaa ihmisen kohoaminen rationaaliseksi toimijaksi, joka kykenee ohjaamaan elämäänsä järkensä avulla. Locke tunnistaa kasvatuksen keskeisyyden tässä prosessissa: ihminen ei kehity luontaisesti täyteen ihmisyyteen. Tämä vaatii tietoisia kasvatuksellisia toimia. Kasvatuksesta riippumatta kukin on henkilökohtaisesti vastuussa omista toimistaan. Tätä Locke korostaa *Muutamia mietteitä kasvatuksesta* – teoksen alussa.

” Ihmisen onni tai onnettomuus on suurimmaksi osaksi hänen omaa työtään. Kenelle sielu [mieli] ei ole viisaana oppaana ei koskaan osu oikealle tielle, ja kenen ruumis on raihnas ja heikko, hän ei koskaan kykene kulkemaan sitä eteenpäin.” (Locke 1914, 6.)

Locke esittää väitteen, että ihmisen onnellisuus on hänen itsensä aikaansaannosta. Tätä väitettä on tulkittu kahtalaisesti. On joko ajateltu, että Locke viittaa tällä ihmisyksilöihin ja siihen, uskaltavatko nämä ottaa vastuuta itsenäisestä tiedosta. Toisaalta on tulkittu Locken viittaavaan tässä ihmiseen lajina. (ks. Neill 1991, 247-249.) Näin Locken voitaisiin tulkita väittävän, että ihmisten tehtävänä on kasvatuksen avulla kehittää lajiaan. Itse olen taipuvainen tulkitsemaan katkelman ensimmäisen tulkinnan tavoin. Ajattelen Locken viittaavan katkelmassaan edellä esittelemääni näkemykseen ihannetoimijastaan. Locken ihmisideaali kykenee itsenäisesti päättämään asioiden oikeellisuudesta. Mikäli ihminen ei olosuhteiden tai laiskuuden vuoksi tähän kykene, voi viime kädessä ainoastaan hän olla tästä vastuussa. Episteemistä autonomiaa korostavan ajattelijan lausumana on helppo ymmärtää, että yksilön kieltäytyessä kohoamaan henkiseen itsenäisyyteen, syytettyjen penkillä istuu lopullisesti ainoastaan hän itse. Tämä ei silti tarkoita, etteikö ulkoisilla olosuhteilla olisi suuri merkitys yksilön kasvuprosessin kannalta. Kulttuuri tai kasvatusta voivat kuitenkin toimia haittatekijöinä itsenäistymisprosessissa, kuten katkelman jatkosta selviää.

” Kaikista ihmisistä, joiden yhteyteen joudumme, on yhdeksän kymmenestä sitä mitä on, hyvä tai paha, hyödyllinen tai hyödytön, kasvatuksen ansiosta. Siitä juuri johtuu ihmisten suuri erilaisuus.” (Locke 1914, 6.)

Locke uskoo kasvatuksella olevan niin suuren voiman, että yhdeksänkymmentä prosenttia ihmiskunnasta määrittyy saamastaan kasvatuksesta käsin. Kasvatus ohjaa useimpien ihmisten elämänkulkua. Harvoina poikkeuksina Locke mainitsee ihmiset, jotka ovat luonnostaan niin hyvin suuntautuneita, ettei virheellisenkään kasvatus saa heitä haksahdamaan oikealta tieltä. Voitaisiin ajatella, että kahdessa edellä mainitussa katkelmassa on vakava ristiriita: toisaalta onni tai murhe on ihmisen itsensä aiheuttamaa, toisaalta ihmisten tilaa selittää heidän saamansa kasvatus. Toisaalta vastuussa on nimenomaan yksilö itse, toisaalta hänen saamansa kasvatus.

Tulkitsen ristiriidan olevan ratkaistavissa seuraavalla tavalla: koska jokainen ihminen on potentiaalisesti kykenevä irtautumaan kulttuuristaan ja kohoamaan autonomiaan, voi hän viimekätisesti olla vastuussa riippuvuudestaan kulttuurinsa harhauskomuksista itse. Locke katsoo, että kasvatus voi ohjata ihmistä autonomian sijaan riippuvuuteen. Locken voidaan tulkita sanovan katkelmassaan yhdeksänkymmentä prosenttia ihmisistä saaneen virheellisen kasvatuksen, joka ei ole tarjonnut heille riittäviä eväitä henkiselle kasvulle. Paraskaan kasvatus ei kuitenkaan takaa, että ihminen hyödyntäisi mahdollisuutensa. Viime kädessä kukin on itsenäisesti vastuussa siitä, millä tavalla hän maallista vaellustaan ohjailee.

Locke tunnistaa varhaislapsuuden keskeisyyden yksilön kehityksessä. Hän ajattelee, että tällä iällä saadut kokemukset vaikuttavat pitkälti myös myöhemmissä kehitysvaiheissa. Locke vastusti kristinuskosta vaikutteita saanutta näkemystä, että lapsi olisi luonnostaan paha, syntyin langennut. Pikemminkin Locke ajattelee, että lapsen kehitys on muovattavissa haluttuun suuntaan kasvatuksen perusteella. Locke itse kuvaa käsittelevänsä lasta kuten valkoista paperia tai vahaa, jota voi muokata ja

muotoilla miten halutaan (Locke 1914, 314). Locke toteaa, että pieniä lapsia voidaan ohjalla kuten veden juoksua – tällöin on keskeistä tarjota heille juuri oikeanlaisia mahdollisuuksia tulla kasvatetuksi.

Locke kuvaa kasvatuksen tavoitteita neljän eri osa-alueen kautta. 1) Tärkein osa-alue on hyveellisyys, joka on välttämätön jotta yksilö voisi olla muiden ja itsensä hyväksymä ja kunnioittama. 2) Tarpeellinen ominaisuus säätyläiselle on viisaus, jonka Locke ymmärtää kyvyksi toimia oikeellisesti ja pyrkiä totuuteen kaikin mahdollisin tavoin. Viisaus on itsenäistä tietämistä, ei muiden viisauden apinoimista. 3) Hyvät käytöstavat ovat keskeisiä yhteistoiminnan kannalta. 4) Viimeisenä osa-alueena Locke mainitsee oppineisuuden. Tätä hän pitää hankkimisen arvoisena asiana, joka kuitenkin on alisteinen muille osa-alueille. (Locke 1914, 195-218.) Locken mainitseva tärkeysjärjestys kuvastelee hyvin hänen filosofiansa keskeisiä tavoitteita. Moraalisuuteen kasvaminen on Lockelle keskeinen päämäärä, kuten tietenkin itsenäinen viisauskin. Valistuksen airueena Locke korostaa, etteivät yksittäiset opinkappaleet ja niiden ulkoa oppiminen ole kasvatuksen keskeisintä sisältöä. Tämän sijaan on varmistettava, että lapsi kykenee olemaan itsenäinen sekä moraalinen että tiedon alueella.

Yksilön kehitykselle hänen kasvatuksensa on keskeisen tärkeä. Kasvatuksen tehtävänä on tuottaa lapsen soveliaita tapoja (habits). Locken luottamus tapojen voimaan on suuri. Hän kuvaa tapojen olevan suurempi mahti kuin luonto ihmisten muovaamisessa. Vaikka vastasyntyneellä on mahdollisuuksia kehittyä moniin suuntiin, tuottaa tietty kulttuuri keskeiset eväät hänen kehitykselleen. Kasvatus luo tapoja, jotka ohjaavat kehittyvää yksilöä haluttuun suuntaan.

” Synnymme varustettuna taidoilla ja kyvyillä, joiden avulla kykenemme melkein mihin tahansa. Ainakin ne kantaisivat meitä pidemmälle kuin helposti voitaisiin kuvitella. Ainoastaan näiden kykyjen harjoittaminen antaa meille mahdollisuuden ja taidon mihin tahansa ja johtaa meidät täydellistymiseen ... Ihmisten ymmärryksissä ja ruumiissa selkeästi havaittavat erot eivät kumpua niinkään alkuperäisistä kyvyistä kuin hankituista tavoista.” (Locke 1995a, § 4.)

Locke nojaa kasvatusohjeissaan viime kädessä uskomukseen, että varhaislapsuudesta asti muokatuilla tavoilla on suuri vaikutus myöhemmälle kehitykselle. Oikeiden tapojen saaminen kasvatuksen kautta auttaa sekä moraalisen, yhteisöelämän että tiedon alueella. Locke ajattelee, että moraalinen on todistettavissa demonstratiivisella varmuudella ja on siksi jokaisen rationaalisen ihmisen tavoitettavissa. Hän ajattelee myös, että tavat jotka nojaavat oikeisiin periaatteisiin, ohjaavat lasta eteenpäin huomaamaan näiden tapojen rationaalinen perustus. Oikeiden tapojen omaksumisen Locke ajattelee olevan toistuvien harjoitusten tulosta. Koska yksilö on periaatteessa sosiaalistettavissa mihin tahansa kulttuuriin, omaksuu hän mitä tahansa uskomuksia ja tapoja mitä hänelle tarjotaan. Näin Locken mukaan on erinomaisen keskeistä, että varhaislapsuudesta asti lasta rohkaistaan oikeaan toimintaan. Tässä suuri merkitys on oikeiden tapojen hankkimisessa. Locke on optimistinen sen suhteen, että

noudatettuaan kauan oikeita tapoja ja tottumuksia lapsi oppii itse päättämään oikeat moraaliperiaatteet niiden pohjalta – ja kohoaa täten Lockelle keskeiseen kasvatukselliseen päämäärään.

” Opettakaa hänet hallitsemaan taipumuksiaan ja alistamaan mielitekonsa järjen määrättäviksi. Kun se on saavutettu ja alituisella harjoituksella tottumukseksi vakiinnutettu, on tehtävän vaikein osa suoritettu. Jotta nuori mies pääsisi tälle kehitysasteelle, en minä tiedä mitään joka olisi siinä määrin omiansa tähän suuntaan vaikuttamaan kuin kunnian ja kiitoksen rakkaus, jota teidän sen tähden pitäisikin pyrkiä istuttamaan häneen kaikin ajateltavin keinoin. Tehkää hänen mielensä niin herkäksi maineelle ja häpeälle kuin suinkin, ja kun sen olette suorittanut, olette juurruttanut häneen periaatteen, joka on ohjaava hänen tekojansa silloinkin, kun te ette ole läsnä, johon ei vitsan tuottaman vähäpätöisen kivun pelkoa voida lainkaan verrata ja joka on oleva se kelvollinen runko, mihin myöhemmin sopii oksastaa siveyden [moraalisuuden] ja uskonnon oikeat periaatteet.” (Locke 1914, 297.)

Locken kasvatuksen tavoitteena on itsenäinen järjenkäyttö, joka johtaisi yksilön huomaamaan moraalien ja uskonnon rationaalisen perustan. Järjen käyttäminen johtaisi myös suvaitsevaisuuteen ja vaikuttaisi myös yhteisön tasolla. Kasvatuksen näkökulmasta ongelmana on, ettei yksilö lapsena vielä voi tähän päämäärään kohota. Hänelle tulisi luoda mahdollisuuksia kohota itsenäisyyteen. Locken kasvatustajatteluissa itsenäiseksi tullaan tottelemalla tiettyjä tapoja, omaksumalla joitakin käsityksiä ulkoapäin. Locke on optimistinen sen suhteen, että yksilö tältä pohjalta kykenee kasvamaan rationaaliseksi. Vapauteen opitaan Locken mukaan mukauttamalla kasvatettava joihinkin hänestä katsoen ulkoapäin tuleviin tapoihin ja tottumuksiin. Lockellakin kasvatusta on perusluonteeltaan paradoksaalista: vapauteen päästään vain riippuvuudella, vain ulkoa ohjauksella opitaan itseohjautuvaksi.

Lopuksi

Locken kasvatuksen ja ymmärryksen analyysit käsittelevät ihmisen periaatteellisia kykyjä tulla autonomiseksi, vastuulliseksi ihmiseksi. Ne eivät näin rajoitu yksinomaan tietyn sosiaaliluokan ja sukupuolen mielenkykyjen analyysiin. Kulttuurien ja kasvatuksen väliset erot tuottavat erilaisia yksilöitä, mutta pohjimmiltaan jokainen ihminen on kasvatettavissa saman prosessin mukaisesti. Näin Locken kasvatustajatteluissa on voimakas egalitaarinen elementti. Tätä ovat monet kommentaattorit korostaneet (Ezell 1991, 243; Schouls 1992, 184, 190; Yolton 1985, 20). Käytännön kasvatustajatteluissa Locke luonnollisesti on osoittanut alunperin Edward ja Mary Clarken aatelissyntyiselle pojalle eikä hänen kasvatusta käsittelevissä teoksissaan käsitellä alempien sosiaaliluokkien kasvattamista. Locken vuonna 1697 kirjoittamissa käytännön ohjeissa köyhälistön lasten kasvattamiseksi on ohjelma kerjäläislasten kasvattamiseksi mahdollisimman halvalla. Locken mukaan köyhälistön lasten opetuksen tavoitteena on yksinkertaisten mekaanisten taitojen hankkiminen. Lasten

koulussa ollessa heitä tulisi huolellisesti kurittaa ja pitää huoli, että he tekevät lujasti töitä koko päivän ajan. (Gay 1998, 190-191.) Näin Locken käytännön ohjeissa ilmenee vahva anti-egalitaristinen vivahde huolimatta siitä, että hänen filosofiansa korostaa jokaisen yhtäläisiä ja avoimia mahdollisuuksia tulla kasvatetuksi itsenäisesti järjettä käyttäväksi ihmiseksi. Kaikille kuuluvan, yhtäläisen kasvatuksen vaatiminen paitsi teorian myös käytännön tasolla jäi myöhemmille kasvatusajatteliijoille.

Lähteet

- Aarsleff, H. (1995): Locke's influence. s. 252-290 teoksessa V. Chappell (toim.): Cambridge Companion to Locke. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aschcraft, R. (toim.)(1991): John Locke: Critical Assessments Vol. II. Lontoo: Routledge.
- Ezell, M.J.M. (1991): John Locke's Images of Childhood. s. 231-245 teoksessa Aschcraft, R. (toim.)
- Gay, P. (1969): The Enlightenment. An Interpretation. Vol. II: The Science of Human Freedom. Lontoo: Weidenfeld and Nicholson.
- Gay, P. (1998): Locke on the Education of Paupers. s.190-191 teoksessa Oksenberg Rorty, A. (toim.): Philosophers on Education. Lontoo: Routledge.
- Kant, Immanuel (1995): Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? (suom. Tapani Kaakkuriniemi.) s.76-86 teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.): Mitä on valistus. Tampere: Vastapaino.
- Locke, J. (1914): Muutamia mietteitä kasvatuksesta. (suom. J.V.Lehtonen.) Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Locke, J. (1967): Two Treatises of Government. toim. P. Laslett. Cambridge: Cambridge University Press.
- Locke, J. (1979): An Essay Concerning Human Understanding. toim. P. Nidditch. Oxford: Clarendon Press.
- Locke, J. (1995a): Of The Conduct Of The Understanding. toim. F.W. Garforth. Teachers College Press Classics in Education Series. ILT Digital Classics. URL: <http://www.ilt.columbia.edu/publications/CESdigital/locke/conduct/toc.html>.
- Locke, J. (1995b): Tutkielma hallitusvallasta. (suom. Mikko Yrjönsuuri.) Helsinki: Gaudeamus.
- Moore, J.T. (1991): Locke on Assent and Toleration. s. 183-191 teoksessa Aschcraft, R. (toim.)(1991).
- Neill, A. (1991): Locke on Habituation, Autonomy, and Education. s.246-266 teoksessa Aschcraft, R. (toim.)
- Nisbet, R. (1980): History of the Idea of Progress. New York: Basic Books.
- Passmore, J. (1998): Locke and the Ethics of Belief. s.279-300 teoksessa V. Chappell (toim.): *Locke*. Oxford: Oxford University Press.
- Rorty, R. (1989): Philosophy and the Mirror of Nature. Oxford: Basil Blackwell.
- Rousseau, J. J. (1933): Émile eli kasvatuksesta. alk. Émile ou de l'éducation. (suom. Jalmari Hahl.) Helsinki: WSOY.
- Schouls, A. (1992): Reasoned Freedom. Ithaca: Cornell University Press.

- Wood, N. (1983): *The Politics of Locke's Philosophy*. Berkeley: University of California Press.
- Yolton, John W. (1985): *Locke. An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell.

Tutkielma sukupuolen tyyleistä ja identiteeteistä luokattomassa lukioympäristössä

Virpi Yliraudanjoki

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Tutkimushankkeeni sai alkunsa keskusteluista, joita luokattomasta lukiosta käytiin television ja lehdistön välityksellä kolmisen vuotta sitten (esim. Akuutti 24.10.1999; Koskinen 1999; Oinas 1999; myös Töyry 2001). Näissä keskusteluissa, joissa näkökantojaan ovat esittäneet lähinnä opettajat ja psykologit on puhuttu luokattoman lukion yhteydessä sosiaalisten tilanteiden vähäisyydestä, oppilaiden irrallisuudesta ja ryhmään kuulumattomuudesta, oppilaiden keskittymiskyvyttömyydestä ja opiskelumotivaation laskemisesta sekä opiskelun pirstaleisuudesta. Joitakin samantyyppisiä tutkimustuloksia on myös saatu. Esimerkiksi Välijärven ja Kuuselan (2001, 25) tutkimuksen mukaan luokattoman lukion opiskelun kritiikissä painotetaan toistuvasti, että luokattomuus pirstoo luokkayhteisöt ja eristää oppilaat sekä toisistaan että opettajasta sekä myös vahingoittaa opetuksen jatkuvuutta ja vaikeuttaa opettajien työoloja (myös esim. Ojala 2000, 35-36). Vuoden 2001 keväällä, kun olin ottamassa tutkimushankkeeni kanssa ensimmäisiä askeleita ollessani keskustelemassa aineiston keräämisestä erään pohjois- suomalaisen luokattoman lukion rehtorin kanssa, huomasin, että myös hän puhui luokattoman lukion oppilaiden irrallisuudesta ja opiskelun pirstaleisuudesta.

Peruskoulusta lukioon tai ammatillisiin opintoihin siirtyvän nuoren kehitysvaihe on erityisen herkkä identiteetin kannalta, sillä identiteetti on tuolloin kiteytymässä. Nuoruuden keskeiset kehitystehtävät kietoutuvat itsenäisen persoonallisuuden ja henkilökohtaisten sosiaalisten roolien määrittämiseen. Tässä elämänvaiheessa nuori pohtii ja tekee ratkaisuja opiskelua ja tulevaisuutta koskien. Ne kuuluvat keskeisesti nuoren itsenäistymisprosessiin. Lukion tulisi tässä tilanteessa tarjota nuorelle opetuspalveluja mahdollisuuksina, jotka auttaisivat häntä muodostamaan omaa identiteettiään ja löytämään omia vahvuuksiaan. Monipuolisen tuen ja ohjauksen tarjoaminen osoittautuisi näin ollen luokattomassa ympäristössä opiskelevalle erityisen tärkeäksi. (Vrt. esim. Huttunen & Välijärvi 1993, 35; Vuorinen & Välijärvi 1994, 55-56, 59; Välijärvi 1994, 9, 45.)

Edellä esille tulleiden seikkojen myötä aloin pohtia, millaisena oppilaat itse kokevat luokattoman lukioympäristön. Kokevatko oppilaat luokattomassa lukiossa opiskellessaan sosiaalisten tilanteiden vähäisyyttä, ryhmään kuulumattomuutta ja irrallisuutta ja jos kokevat, niin voisiko sillä olla yhteyttä oppilaan identiteetin muotoutumiseen, jos kerran identiteetti tarvitsee muodostuakseen peilauspintaa, eli palautetta muilta ihmisiltä sosiaalisen kanssakäymisen kautta (vrt. Kosonen 1998, 121; Vilkkö-Riihelä 1999, 503-504). Sara Heinämaan (1996) teos *Ele, tyyli ja sukupuoli* puolestaan innosti soveltamaan siinä esitettyä sukupuolen tyylin käsitettä omaan tutkimukseeni.

Tutkimuksessani sukupuolen tyylin kuvailu pohjautuu Heinämaan (1996) hahmottamaan fenomenologiseen sukupuolen tyylin käsitteeseen, jota Suvi Ronkaisen (1999) ajatukset subjektiviteetista, toimijuudesta täydentävät. Heinämaa (1996, 9) sanoo hahmottavansa uudenlaisen tavan tutkia ihmisruumiin sukupuolisuutta lähtökohtanaan Simone de Beauvoirin (1949/**1993**) eksistentialistinen keskustelu naisesta ja miehestä Maurice Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologian, ruumiskäsityksen kautta tulkittuna. Niiden pohjalta Heinämaa hahmottaa fenomenologista sukupuolikäsitystä. Heinämaa (1996, 10) käyttää Merleau-Pontyn - myös Edmund Husserlin - fenomenologiaa Beauvoirin työn jäsentämisen välineenä. Heinämaan (mt., 15-16) hahmottamana sukupuoli on ruumiinfenomenologisesti toiminnan tapaa ja olemisen tyyliä. Keskeiseksi nousee kysymys siitä, miten olio käyttäytyy ja miten se suhteutuu maailmaan. Sukupuoli muodostaa tässä fenomenologisessa tarkastelussa kokonaisuuden, joka kytkee yhteen sekä ruumiilliset että mentaaliset piirteet.

Mihin tyylin käsite viittaa?

Merleau-Pontyn yksi peruskäsite on elävä ruumis, joka on objektiivisen maailman edellytys ja perusta. Fenomenologin tehtäväksi jää kuvata tätä objektiivisen maailman ja elävän ruumiin riippuvuussuhdetta. Ruumiillinen subjektiviteetti viittaa siihen, että ihminen on kiinni maailmassa aina jonkinlaisilla säikeillä. Eideettisen, ainoan mahdollisen reduktion tehtäväksi jääkin höllentää tätä intentionaalista säiettä, ruumista, joka meidät maailmaan sitoo, jotta se huomataan ja sitä voitaisiin tutkia. Merleau-Ponty kuvaa ruumissubjektin intentionaalisuuskäsityksen erityispiirteinä kielen, joka on alkuperäisimmillään ilmaisevia eleitä, kasvojen ilmeitä ja ruumiin asentoja sekä seksuaalisuuden. (Heinämaa 1996, 16, 52, 59, 86-87, 97, 153.)

Merleau-Ponty (1962, 156-158, 171) kuvaa seksuaalisuutta perustavanlaatuisesti intentionaaliseksi suhteeksi, joka kietoutuessaan kaikkeen käyttäytymiseemme on koko olemassaolomme malli. Seksuaalikäyttäytymisessä paljastuu Merleau-Pontyn operatiiviseksi intentionaalisuudeksi kutsuma intentionaalisuuden muoto, jossa on kyse ajattelua edeltävästä kurottautumisesta kohti maailmaa, kohti toista ruumista. Seksuaalisuutta ei voi palauttaa mihinkään yksittäiseen tilaan, ominaisuuteen tai tekoon, sillä se on niiden yhteenliittymisen muoto, jolla ihminen heijastaa tapaansa olla suhteessa maailmaan, aikaan ja toisiin ihmisiin. Seksuaalisuus ei Merleau-Pontyn (mt., 166) mukaan ole ylipäätään palautettavissa olemassaoloon eikä olemassaolokaan seksuaalisuuteen, sillä olemassaolo ei ole joukko tosiasioita, vaan niiden välisten yhteyksien kokonaisuus, faktojen ja piirteiden välissä oleva eräänlainen tekojen kudoks. Näitä tekojen kudoksia Merleau-Ponty luonnehtii myös tyyleiksi. (Vrt. Heinämaa 1996, 153-156.)

Merleau-Ponty (1962, 281) kuvailee Pariisia tavalla, josta ilmenee tyylin kaksi keskeistä ominaisuutta (vrt. Heinämaa 1996, 157-158):

”Pariisi ei ole minulle objekti, jolla on monia puolia, se ei ole joukko havaintoja eikä laki, joka hallitsee näitä havaintoja...matkatessani Pariisin läpi – kahvilat, ihmisten kasvot, poppelit pitkin laitureita, Seinen mutkat –

erottuvat kaupungin olemuksesta ja vain varmistavat, että Pariisilla on tietty tyyli tai tietty merkitys, jonka se omaa. Kun saavuin sinne ensimmäistä kertaa ja lähdin asemalta, ensimmäiset näkemäni kadut, kuten myös tuntemattoman ensimmäiset sanat, olivat yksinkertaisesti julistuksia vielä epäselvästä olemuksesta, joka jo erosi muista.” (käännös VY)

Tyylin ykseys muodostuu ensinnäkin erilaisista osittaisista yhteyksistä, kuten Pariisin tyyli, jota hän kuvaa kahviloiden, ihmisten kasvojen, poppeleiden sekä Seinen mutkien kokonaisuutena. Tyylin käsite on myös dynaaminen ja avoin muodostaen epätäydellisenäkin eräänlaisen jatkumon, jolloin siinä on kyse muutoksen luonteesta, ei mistään ytimestä tai pysyvyydestä. Tyylin dynaamisuus tulee esille esimerkissä kuvatuista ”julistuksista”: ensimmäiset nähdyt kadut ja tuntemattoman ensimmäiset sanat, jotka kuvaavat omalla tavallaan Pariisin ”tulemista” ja sen tyylin avoimuutta. (vrt. Merleau-Ponty 1962, 281, 327; Heinämaa 1996, 157-158.)

Heinämaan (1996, 11, 13, 135, 141, 143-144) oletus on, että Beauvoirin (1993) asenne on fenomenologinen ja hänen teoksessaan Toinen sukupuoli on eksistentiaalis-fenomenologinen juonne. Teoksesta käy ilmi Beauvoirin ajatus siitä, että ratkaisu naisena olemisen ongelmaan löytyy jokaisesta teosta, ei mistään tietystä - biologisesta, psykologisesta tai historiallisesta – tapahtumasta tai tosiseikasta, jotka eivät tee sukupuolta ymmärrettäväksi, vaan ne edellyttävät sitä (vrt. Beauvoir 1993, 154). Heinämaan (1996, 143-144) mukaan Beauvoirin pyrkimys on paljastaa nainen, ”ytimessään itselleen määrittelemätön”, ei selittää naista.

Heinämaan (1996, 135) mukaan Beauvoirin fenomenologinen asenne on ilmeinen, sillä hän lähtee tutkimaan sukupuolen- naisen, naisellisen ja naaraan – merkityksiä. Beauvoir (1993, 153) ei pyri lausumaan mitään ikuisia totuuksia, vaan hän pyrkii kuvaamaan sitä yleistä taustaa, jota vasten jokaisen naisen elämä peilautuu. Heinämaan (1996, 135) mukaan erilaiset sukupuolipiirteet osoittautuvat Beauvoirin (1993) fenomenologisessa tutkimuksessa osaksi kokonaisuutena ymmärrettävää merkitysverkostoa ja Beauvoir pelkästään kuvaa näitä sukupuolittuneita merkitysrakenteita ja niiden rakentumista, ei etsi sukupuolisuuden syitä.

Miten Beauvoir kuvaa naiseutta fenomenologisista lähtökohdistaan? Hän (1993, 115) sanoo, että nainen -käsitteenä ei ole selkeä, vaan se kantaa aina mukanaan epämääräisyyttä. Hänen (mt., 150) mukaansa:

”...Nainen on Kaikki mutta epäoleellisella alueella - hän on Toinen...hän ei koskaan ole *juuri se* mikä hänen pitäisi olla. Hän on jatkuva pettymys, pettymys joka kuuluu meidän olemassaolomme, joka ei koskaan onnistu saavuttamaan itseään eikä löytämään rauhaa kaiken olemassaolevan kanssa.”

Heinämaan (1996, 143) tulkinnan mukaan Beauvoirin naiseen liittämät merkitykset, esimerkiksi Toiseus tai Kaikki eivät olekaan vastauksia, vaan ne ovat osa tutkittavaa ilmiötä. Näin ollen naiseus ei Beauvoirin ajattelussa ole mikään selitys, vaan se on yksi tarinan reunaehdosta (mt., 148).

Heinämaa (1996, 160-162) päätyy pohdinnassaan siihen, että jos seksuaalisuus ja sukupuoli ovat tyyllisiä ilmiöitä, tulee elämää tarkastella kokonaisuutena. Naispuolisuutta, naiseutta tai naisellisuutta ei näin ollen voida käsittää huomioimalla vain joitakin tiettyjä elämänalueita, vaan tulee tutkia käyttäytymisen ja toiminnan jatkumoa ja yrittää tavoittaa tämän jatkumon erilaisia sävyjä ja melodioita. Tämän vuoksi termi naisellisesti, joka viittaa toimintaan ja tekemiseen on vähemmän harhaanjohtava sukupuolen kuvaamisessa kuin termi nainen, joka viittaa johonkin pysyvään rakenteelliseen ominaisuuteen. Kyse on siis siitä, miten me olemme. Kysymykseen ”Mikä on nainen?” ei Beauvoirin mukaan ole edes vastausta, sillä ihminen ei ole muuta kuin tekojensa kokonaisuus. Sukupuoli merkitsee siis tekemisen tapaa.

Sukupuolen tyyli hahmottuu tekojen ja tekemisen kautta tyttöjen subjektiviteetteina, toimijuuksina. Suvi Ronkainen (1999, 12-13, 54-55) kuvaa subjektiviteettia elettyinä, kehollisen toimijan kokemushistoriana ja toiminnassa ilmaantuvana tyylinä, jota ei ole olemassa sinänsä. Ronkainen tarkastelee omassa tutkimuksessaan millaiseksi sukupuolen kokemus, sukupuolistunut subjektiviteetti rakentuu, kun ruumiillinen toimija muotoutuu sisäisessä suhteessa kulloiseenkin aikaan ja paikkaan. Osallistumalla esimerkiksi koulun toimintakulttuuriin subjektiviteetti tietynlaistuu ja toiminnasta tulee tapa, jolla merkitykset kiinnittyvät subjektiviteettiin.

Tutkimushankkeeni

Luokaton lukio muodostaa tutkimukseni fyysisen sekä sosiaalisen ja kommunikatiivisen kentän (vrt. Tolonen 2001, 50-51). Fyysinen kenttä viittaa tutkimuskouluun, erääseen lappilaiseen, keskikokoiseen (noin 300 oppilasta) luokattomaan lukioon. Sosiaalinen kenttä viittaa niihin tutkimusluokkiin ja ryhmiin, joissa olen ollut mukana sekä sitä kautta kommunikatiiviseen kenttään eli keskusteluihin, haastatteluihin ja kirjoitelmiin, joita tutkimukseni toimijat, lähinnä tytöt ovat tuottaneet.

Käynnistin joulukuussa vuonna 2001 parin päivän tutustumisvierailulla kouluetnografian eräässä lappilaisessa luokattomassa lukiossa. Opettajia koulussa on noin 20 ja muuta henkilökuntaa noin kymmenen henkeä. Kulloisessakin tutkimusluokassa ja sen ryhmissä on ollut enimmillään runsaat 30 oppilasta. Tämän vuoden (2002) keväällä olin kentällä kaksi kahden viikon tutustumisjaksoa, joista jälkimmäisen järjestyksessään toisen opettajan luokassa, jakson eri ryhmissä. (Vrt. Hammersley & Atkinson 1995, 38.)

Tällä hetkellä on loppumassa syyslukukauden (2002) kestänyt kenttäjakso, jonka olen aloittanut koulun alkaessa elokuussa. Sovimme jo kevään viimeisen tutustumisjakson aikana, että aloitan kyseisen opettajan luokassa syksyllä ja näin myös tapahtui. Olin mukana ensimmäisen jakson samaisen opettajan luokassa, jakson eri ryhmien tunneilla. Toisella jaksolla luokka ja opettaja vaihtuivat. Kolmannella jaksolla en ole enää osallistunut oppitunneille, vaan olen keskittynyt lähinnä haastatteluiden tekemiseen. Olen ollut mukana koulun arjessa tunneilla, välitunneilla ja ruokatunneilla lähinnä tarkkailijana.

Olen istunut oppilaiden joukossa luokissa ja ruokailussa ja välitunnit olen pyrkinyt viettämään käytävillä tai luokissa oppilaiden parissa. Etnografina positiotani kuvaa hyvin vaihtelevassa välitilassa oleminen (vrt. Tolonen 2001, 46, 51, 59-64), jossa havainnointi on herättänyt minussa erilaisia tunteita, joita myös olen pyrkinyt kirjaamaan mahdollisimman kuvaavasti (vrt. myös Ronkainen 1999, 71).

Etnografiseen tutkimukseen kuuluu tyypillisesti monenlaisten aineistojen kerääminen. Oman tutkimukseni aineisto muodostuu havaintopäiväkirjaan kirjautuneista havainnoista, tutkimuksen toimijoiden eli tyttöjen haastatteluista ja kirjoitelmista sekä koulusta saaduista dokumenteista. Havainnot ovat kirjautuneet toisiaan seuraavista katkelmista ja episodeista, joita koulun tiloissa tapahtuu ja joita olen ollut havainnoimassa. Tyttöjen haastattelut olen tehnyt keräämiäni aineistojen, erityisesti havaintopäiväkirjasta ja kirjoitelmista saamiini teemojen pohjalta. Etnografisessa tutkimuksessa eräänlaisina haastatteluina voidaan pitää myös spontaaneja keskusteluja tai juttelutuokioita, joita olen pyrkinyt käymään kentällä. Kirjoitelmia lukio-opiskeluun liittyvistä kokemuksista olen kerännyt erään ryhmän tytöiltä vuoden välein, keväällä 2001 ja 2002. Ideana erilaisten aineistojen keräämisessä on pyrkiä niiden kautta kuvaamaan tyttöjen sukupuolen tyylejä ja identiteettitarinoita luokattomassa lukioympäristössä. Identiteettitarinoiden kautta pyrin kuvaamaan mahdollisia muutoksia identiteetissä erityisesti lukioaikana. (vrt. Hammersley & Atkinson 1995, 25, 139, 163-165, 176-186; Ronkainen 1999, 73-74; Salo 1999, 52; Tolonen 2001, 43-44, 64.)

Ruumiillisuuden ja kielen kuvaaminen erityisesti ruumiinfenomenologisesta perinteestä käsin antaa Merleau-Pontyn (vrt. 1962, 179, 181, 187-188; Heinämaa 1996, 96-97) ajatuksen mukaan ohjeeksi kuvata myös puheen alkuperäisenä muotona toimivia ilmaisevia eleitä, kasvojen ilmeitä sekä ruumiin asentoja. Olen pyrkinyt jossain määrin pitämään mielessäni tämän ohjeen havainnoja kirjatessani, mutta en kuitenkaan siihen keskittyen. Tyttöjen habitusta kuvaamalla, jolla viitataan lähinnä pukeutumiseen sekä tapaan kantaa ruumiillisuutta, täydennän sukupuolen tyylien kuvauksia (vrt. Tolonen 2001, 40).

Koko tutkimusprosessin ajan pyrin pitämään mielessäni Rosi Braidottin (1993, 139) ajatuksen siitä, että enää ei ole olemassa ajatuksia, jotka olisivat oikeita. Nyt on ehkä vihdoinkin mahdollista omata pelkkiä ajatuksia ja käyttää niitä. Merleau-Pontyn (1962, 187; Heinämaa 1996, 37) mukaan fenomenologiassa sekä poeettinen että tieteellinen kirjoittaminen voivat kulkea käsi kädessä, yhtä merkityksellisinä. Olen suhtautunut näihin ajatuksiin vakavasti ja sen seurauksena on syksyn kenttäjakson havainnoja kirjautunut selontekojen ohella myös poeettisella kielellä:

·
aurinko paistaa
niin monella tavalla.
koulu alkaa yhdessä säteessä
oppilaat toisessa
opettajat ja muut omassaan
tästä säteestä alkaa seikkailu – välitiloissako?

.
 näkymättömän muurin läpi käveleminen
 voi viedä
 viikkoja
 .

Lähteet

- Beauvoir, Simone de. 1949/**1993**. Toinen sukupuoli. Alkuperäisteos *Le deuxième sex I et II*. (Suom. Annikki Suni). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Braidotti, Rosi. 1991/**1993**. Riitasointuja. Alkuperäisteos *Patterns of Dissonance. A Study of Women in Contemporary Philosophy*. (Suom. toimittanut Päivi Kosonen et al). Tampere: Vastapaino.
- Hammersley, Martin. & Atkinson, Paul. 1983/**1995**. *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Heinämaa, Sara. 1996. Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleay-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, Irma. & Välijärvi, Jouni. 1993. Lukion oppimisympäristön uudistaminen luokattomuutta hyödyntäen. Helsinki: Opetushallitus.
- Koskinen, P. 1999. Ei kolmea, vaan yksi lukukausi. Helsingin Sanomat 3.11.1999.
- Kosonen, Ulla. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1945/**1962**. *Phenomenology of Perception*. (Käännös Colin Smith). London: Routledge & Kegan Paul.
- Oinas, S. 1999. Koululaitoksen pitäisi ryhdistäytyä. Lapin Kansa 10.12.1999.
- Ojala, Maija-Liisa. 2000. Luokattoman lukion toimivuus vuonna 1999. *Moniste 6 / 2000*. Helsinki: Opetushallitus, 31-36.
- Ronkainen, Suv. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. *Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salo, Ulla-Maija. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. *Acta Universitatis Lapponiensis*. No 24.
- Tolonen, Tarja. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Töyry, Maija. 2001. Pirkko Lahti. Lapsiperheet, lopettakaa hörheltäminen! *Kodin Kuvalehti* (1), 6-9.
- Vilkko-Riihelä, Anneli. 1999. *Psyhyke. Psykologian käsikirja*. Porvoo: WSOY.
- Vuorinen, Raimo. & Välijärvi, Jouni. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Nuorten avoimet koulutusmahdollisuudet ja opettajan roolin muuttuminen. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Välijärvi, Jouni. (toim.) 1994. Luokattomuus lukion uudistamisen välineenä. Helsinki: Opetushallitus.
- Välijärvi, Jouni. & Kuusela, Antti. 2001. Luokattomuus lukio-opiskelun uudistajana. Tampereen lukioiden luokattomuuden arviointi opiskelijänäkökulmasta. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Paikallisyhteisön rooli vähemmistökielisessä lukutaito- ja koulutushankkeessa Thaimaassa

Kimmo Kosonen
SIL International

1 Johdanto Keitä ovat chongit?

Chongit ovat Kaakkois-Thaimaassa Chantaburin läänissä asuva kieli- ja kulttuurivähemmistö. Chongin kieli kuuluu mon-khmer kieliin, joka on austroaasialaisen kielikunnan eräs päähaaroista. Thaimaassa chongeja on noin 2000 (Schliesinger 2000, 71; Suwilai 2000, 5). Chongeja asuu myös naapurimaassa Kambodžassa, jossa heitä arvioidaan olevan useita tuhansia (Grimes 2000, 399), mutta tästä ryhmästä tiedetään vielä suhteellisen vähän.

Kielivähemmistönä chongien tilanne on hyvin tavallinen kielellisesti ja kulttuurisesti monimuotoisessa Kaakkois-Aasiassa. Thaimaan ja sen naapurimaiden alueella asuu satoja vähemmistökansoja, joilla on oma kieli ja kulttuuri. Seuraavat ovat arvioita alueen maissa puhuttujen kielten lukumääristä: Kambodža 19, Laos 82, Myanmar 107, Thaimaa 75, ja Vietnam 93 (Grimes 2000). Edellisistä viidestä valtiosta Thaimaa on tehokkaimmin onnistunut luomaan kansallista identiteettiä ja yhtenäisyyttä. Thaimaa on saanut kansalliset vähemmistönsä osallistumaan yhteiskunnan toimintaan aktiivisesti luoden yhtenäisyyttä monimuotoisuudessa (Smalley 1994). Tähän on päästy kuitenkin vähemmistöpolitiikalla, joka on pyrkinyt sulauttamaan vähemmistöt valtaväestöön. Aina viime vuosikymmeneen asti vähemmistökielten – tai jopa alueellisten kielten – käyttö oli kielletty Thaimaan kouluissa. Yhteiskunnan demokratisoituminen 1990-luvulla on tarjonnut etnisille ja kielellisille vähemmistöille uusia mahdollisuuksia oman identiteettinsä voimistamiseksi ja säilyttämiseksi.

Chong on Thaimaassa uhanalainen kieli, sillä monet chonglapset eivät enää opi sitä äidinkielenään. Lisäksi maan virallinen kieli thai saa jatkuvasti lisää vaikutusvaltaa chongiyhteisössä ja on syrjäyttämässä chongin päivittäisessä kanssakäymisessä. Yhteisön johtajat ovat huolestuneet kielensä asemasta, ja ovat pyytäneet apua Mahidonin yliopistosta chongin kielen kehittämiseksi. Mahidonin yliopiston laitos nimeltä ”kielten ja kulttuurien tutkimuslaitos maaseudun kehittämiseksi” (ILCRD) on vastannut tähän haasteeseen. Yhteistyön seurauksena on käynnistynyt toimintatutkimus chongin kielen kehittämiseksi ja sen käytön lisäämiseksi.

Yhteisön osallistuminen

Koulutushankkeen toimintaan osallistuminen on käyttökelpoinen käsite paikallisyhteisön roolin tarkastelussa. Paikallisyhteisön osallistuminen (community participation) on ollut suosittu lähestymistapa kehityshankkeissa myös koulutuksen

alalla. Osallistumisen käsitettä sekä siihen liittyviä näkökantoja ja ongelmia on käsitelty laajemmin muualla (ks. Bobb 1994; Kosonen 1998, 206-224; Midgley 1986; Shaeffer 1992a, 1992b, 1994). Paikallisyhteisön ideaalinen osallistuminen koulutushankkeeseen voidaan määritellä seuraavasti: ”Ideaalinen osallistuminen sisältää seuraavat olettamukset: ensiksi, paikalliset pikemmin kuin ulkopuoliset ajatukset muodostavat hankkeen perustan; toiseksi, paikalliset asukkaat suunnittelevat toiminnan paikallistasolla; kolmanneksi, paikallisyhteisöt toteuttavat hankkeen käytännössä; ja lopuksi, paikallisyhteisöt refleктоivat hankkeen kokemuksia” (Kosonen 1998, 212).

Artikkelin tarkoitus

Tämän artikkelin tarkoitus on 1) kuvata äidinkielen lukutaidon ja peruskoulutuksen tarjoamista chongin kirjakielenkehityksen osana, 2) tarkastella paikallisyhteisön roolia hankkeen eri vaiheissa, ja 3) esittää yleisiä ennakkoehtoja lukutaito- ja koulutushankkeille, joita toteutetaan paikallisilla vähäntunnetuilla kielillä. Paikalliskielet (local languages) ja vähäntunnetut kielet (lesser-known languages) ovat kieliä, joilla ei vielä ole kirjoitettua muotoa, niiden kirjakielen kehitys on kesken, tai niitä ei muuten pidetä sopivana koulutuksen tarpeisiin, esimerkiksi kielen alhaisen statuksen tai kielen puhujien pienen määrän vuoksi (CAL 2001; Walter 2002; Vawda & Patrinos 1999). Walterin (mt.) analyysi osoittaa, että noin 20 % maailman väestöstä, eli lähes 1,3 miljardia ihmistä puhuu tällaisia kieliä äidinkielenään (ks. myös CAL 2001, 16; Vawda & Patrinos 1999, 287). Tässä artikkelissa käytetään chongin kielen tapausta illustroimaan paikalliskielen kehityksen tärkeimpiä osa-alueita. Artikkelin tarkastelee myös hankkeen kohokohtia ja heikkouksia.

Äidinkielisestä lukutaidosta ja koulutuksesta puhuttaessa tarkoitetaan implisiittisesti myös kaksikielisyyttä sekä kaksikielistä koulutusta ja lukutaitoa. Vaikka artikkeli keskittyy paikalliskieliseen koulutukseen, on selvää, että lukutaito ja peruskoulutus yksin pienellä paikalliskielellä ei riitä selviytymiseen nykypäivän maailmassa. Jos vähemmistökieliä puhuvat kansat haluavat, niille tulee tarjota mahdollisuus oppia myös vähintään maansa virallinen kieli.

Tämän artikkelin pääaineisto koostuu sekä julkaistuista artikkeleista että thaimaalaisten tutkijoiden julkaisemattomista raporteista (Choen ym. 2001a, 2001b, 2002; Isara & Sirichan 1999a, 1999b; Kosonen 2001a, 2001b, 2002a, 2003; Malone 2001, 2002a, 2002b; Solot 2000; Suwilai 2000). Kirjallisen aineiston analyysin lisäksi aineistoa on kerätty osallistuvan havainnoinnin ja hankkeeseen osallistuvien - sekä chongien että thaiden - haastattelujen avulla. Haastattelut käytiin thain kielellä. Olen työskennellyt lukutaitokonsulttina chonghankkeessa noin kahden ja puolen vuoden ajan, erityisesti kirjoitusjärjestelmän luomisen, lukutaitokartoituksen, lukutaitomateriaalien tuotannon ja opettajankoulutuksen aloilla. Työskentely näiden asioiden parissa on mahdollistanut tarkkailijan roolin hankkeen toimintaan, tarjoten myös sisäpiirin tietoa ja kokemuksia. Olen osallistunut hankkeen toimintaan sen alkamisesta asti, joten monien hankkeessa toimivien henkilöiden ja itseni välille on syntynyt luottamuksellinen suhde.

2 Chongin kielen kehityshanke

Kielenkehitys kuuluu sosiolingvistiikan ja soveltavan kielitieteen tutkimusalaan ja on osa kielisuunnittelua. Yleisimmin kielisuunnittelu jaetaan kahteen pääosaan; statuksen suunnitteluun ja korpuksen suunnitteluun (CAL 2001; Cooper 1989; Kaplan & Baldauf 1997; Takala, Sajavaara & Sajavaara 2000). Statuksen suunnittelu on pitkälti kielipolitiikkaa, ja sisältää muun muassa kielten ja murteiden ”arvojärjestyksen” määrittämisen sekä päätöksenteon virallisista ja koulutuksessa käytettävistä kielistä. Korpuksen suunnittelu liittyy suoranaisesti kielenkehitykseen. Sen osa-alueita ovat kielen kodifiointi ja standardointi, kuten kirjoitusjärjestelmän luominen, kieliopillisen rakenteen vakioiminen ja sanaston kehittäminen. Myös kielen elaborointi - uuden terminologian ja tyylien kehittäminen - kuuluu korpuksen suunnitteluun. Chongin kielen kehityshanke pyrkii elvyttämään uhanalaista kieltä monin tavoin. Seuraava tarkastelu antaa yleiskuvan hankkeen eri vaiheista. Tarkastelun painopiste on lukutaitotyössä, ja kielitieteellisen tutkimuksen osalta kirjoitusjärjestelmän luomisessa.

Ongelma

Viime vuosikymmenten aikana monet chongit ovat alkaneet puhua lastensa kanssa pääasiassa thaita. Chongin kielen vähenevään käyttöön on monia syitä. Chongit ovat kokeneet syrjintää kielensä vuoksi esimerkiksi kouluissa ja noviisimunkit buddhalaisissa temppeleissä. Viime aikoihin asti monet opettajat kielsivät chongin käytön kouluissa. Opettajat myös vaativat vanhempia puhumaan thaita lapsilleen, jotta nämä oppisivat paremmin kansallista kieltä. Muutkin sosiaaliset ja taloudelliset seikat ovat jouduttaneet kielenvaihtoa. Tilanne on hyvin samanlainen kielivähemmistöjen parissa ympäri maailmaa (ks. Baker 1996; Bratt Paulston 1994; CAL 2001; Fishman 2001; May 2001; Skutnabb-Kangas 2000).

Nykyisin monet lapset ja nuoret ujostelevat chongin puhumista. Suuri osa alle 20-vuotiaista chongeista ei osaa kieltä riittävästi selviytyäkseen jokapäiväisessä kanssakäymisessä, joten heidän vahvin kielensä on thai (Choen ym. 2002; Isara & Sirichan 1999a, Suwilai 2000). Kaikesta huolimatta monet chongit edelleen puhuvat kieltä päivittäin. Maaltamuutto ei ole kovin yleistä, toisin kuin monien vähemmistöjen parissa Thaimaassa, joten nuorisolla on runsaasti mahdollisuuksia kuulla ja puhua chongin kieltä luonnollisessa ympäristössä. Tämä jarruttaa kielen kuolemaa.

Pyrkimyksiä ongelman ratkaisemiseksi

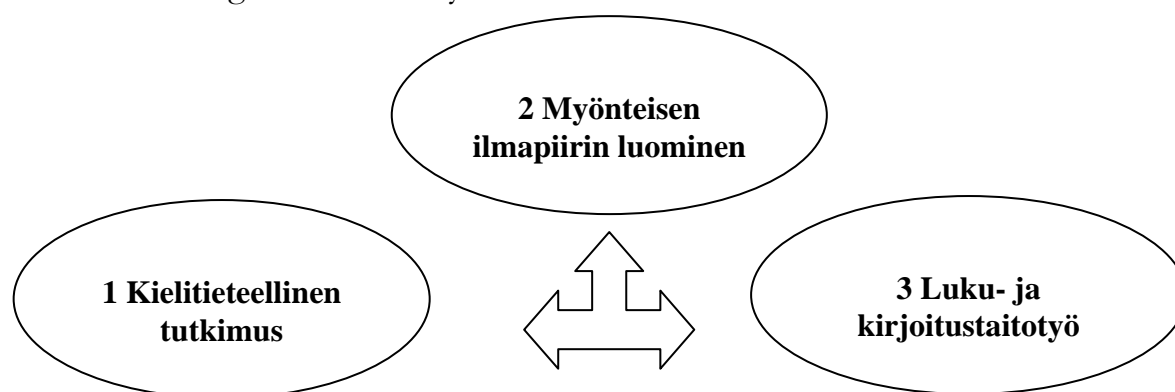
Vastaukseksi edellä mainittuihin ongelmiin vuonna 1999 aloitettiin hanke chongin kielen ja kulttuurin edistämiseksi. Toiminta sai alkunsa paikallisyhteisön aloitteesta ja sen keskeiseksi osaksi muodostui toimintatutkimus chongin kielen vaalimiseksi ja elvyttämiseksi. Suurin osa hankkeen rahoituksesta on tullut ”Thaimaan tutkimusrahasto” nimiseltä säätiöltä. Chongin kielen opetuksen alettua koulussa 2002,

myös valtion paikallisviranomaiset ovat alkaneet kiinnostua hankkeen rahoittamisesta. Hankkeen toiminnasta vastaa chongin kielikomitea, jonka asiasta kiinnostuneet chongit ovat keskuudestaan muodostaneet. Komiteassa on noin kaksikymmentä jäsentä, ja vastuu työn painopistealueista on jaettu erityisille koordinaattoreille. Paikalliset koulut ovat tarjonneet hankkeelle tiloja ja materiaaleja. Mahidonin yliopiston ILCRD ja SIL International - kansainvälinen kansalaisjärjestö - ovat tarjonneet teknistä tukea ja pienimuotoista rahoitusta. Hankkeen tutkimusryhmään kuuluu Mahidonin yliopiston henkilökuntaa ja jatko-opiskelijoita sekä SIL:n konsultteja.

Hankkeen tavoitteet

Chongin kielen kehityshankkeen yleistavoite on kielen tallentaminen tuleville sukupolville. Hankkeen keskeiset osatavoitteet ovat seuraavat: 1) chongin kielen käytön lisääminen, 2) yhteisön luku- ja kirjoitustaidon kartoitus, 3) kirjoitusjärjestelmän kehittäminen, 4) kirjallisuuden tuotanto, 5) paikallisyhteisön jäsenten kouluttaminen hankkeen vaatimiin tehtäviin, 6) lukutaito-opetuksen tarjoaminen chongin kielellä, ja 7) koko prosessin dokumentointi. Hankkeen toiminnan osa-alueet ovat kielitieteellinen tutkimus, myönteisen ilmapiirin luominen, ja luku- ja kirjoitustaitotyö, kuten kuvio 1 osoittaa.

Kuvio 1. Chongin kielen kehityshankkeen osa-alueet.



Strategiat tavoitteiden saavuttamiseksi

Hankkeen yleistavoitteeseen pyritään tallentamalla chongin kieltä, kulttuuria ja historiaa muun muassa kirjallisia dokumentteja tuottamalla (Suwilai 2000). Tärkeää on myös paikallisväestön kouluttaminen näihin tehtäviin. Chongin kielen kirjoitusjärjestelmä taas on keskeinen työkalu yleistavoitteeseen pyrittäessä. Hankkeen uskotaan vahvistavan yhteisön identiteettiä ja luovan myönteisiä olosuhteita kielen käytön elpymiseksi.

Kielitieteellinen tutkimus

Kielenkehityksen perusta on kielitieteellinen tutkimus. Chongin kieltä on tutkittu jo aikaisemmin (Edmondson 1996; Huffman 1985; Theraphan ym. 1991). Vaikka nämä tutkimukset kuvaavatkin chongin kielen erityispiirteitä, etenkin sen äännejärjestelmää, ne käyttävät foneettisia merkkejä kielen kirjoittamiseen. Sen vuoksi ne eivät käsittele erityisongelmia, joita kohdataan kirjoitusjärjestelmän kehittämisessä. Käyttökelpoinen ja mahdollisimman helposti opittava ortografia, eli oikeinkirjoitus, perustuu kielen fonologiaan, eli äännejärjestelmään. Kieltään äidinkielenä puhuvien käsitykset kielensä äänneistä ja äänneiden ilmaisusta erilaisin kirjainmerkein ovat myös tärkeitä. Lisäksi koulutukselliset näkökulmat, kuten ortografian lukemisen ja oppimisen helppous, tulee huomioida.

Aiempi kielitieteellinen tutkimus muodosti perustan chongin kielen ortografialle (Suwilai 2000). Professori Suwilai Premratin johtama tutkijaryhmä laati paikallisyhteisön avustuksella ehdotuksen chongin ortografiaksi. Ehdotus käytti thain kielen kirjainmerkkejä. Marraskuusta 1999 marraskuuhun 2000 välisenä aikana järjestettiin kolme ortografiaseminaaria, joissa oli vahva chongien edustus. Näissä tapaamisissa tutkijat ja kieliyhteisön edustajat pyrkivät sopimaan chongin kielen ortografian perusteista. Alustava ortografia valmistui vuoden 2000 lopussa.

Pian toisen ortografiaseminaarin jälkeen aloitettiin aakkosjulisteiden laatiminen. Aakkosto on ortografian käyttämä kirjaimisto, ja aakkoset taas aakkoston käyttämät kirjainmerkit. Aakkosjulisteet ovat tärkeitä kielenkehityksestä tiedotettaessa ja paikalliskielen statuksen nostamisessa. Julisteita voi käyttää myös oppimateriaalina. Thaimaassa aakkosjulisteet ovat hyvin tärkeitä, sillä thai-aakkoston jokainen kirjain ilmaistaan aina määrätyn avainsanan mukaisesti. Aluksi chongin kielen kaikki konsonantit, 22 alku- ja 11 loppukonsonanttia esitettiin A2-kokoisessa julisteessa. Tätä julistetta käytettiin seuraavissa kielikomitean kokouksissa pyrkimyksenä löytää mahdollisimman sopiva avainsana kullekin kirjaimelle, thain kielen esikuvan mukaisesti. Sopiva avainsana on pürrettävissä, ja äidinkielenään kieltä puhuvat tunnistavat sen helposti. Myöhemmin muutama paikallinen koululainen pürsi julisteen tarvitsemat kuvat. Aakkosjulistetta ja avainsanoja tutkittiin, testattiin ja muokattiin säännöllisesti, ja juliste sai lopullisen muotonsa hieman yli vuosi työn aloittamisen jälkeen. Kielen vokaaleista tehtiin vastaavanlainen juliste. Tämä käsitti kielen 24 vokaalia ja neljä 'rekisteriä', sanan merkityksen muuttavia äänneitä, jotka ovat luonteenomaisia mon-khmer kielille (ks. Theraphan ym. 1991).

Kun alustavasta ortografiasta oli päästy yhteisymmärrykseen, toteutettiin luku- ja kirjoitustesti ortografian testaamiseksi. Tarkoituksena oli selvittää kuinka ortografiaa tuli muokata ennen järjestelmän varsinaista käyttöönottoa. Suurin vaikeus oli sopivien chonginkielisten tekstien löytäminen. Tätä tarkoitusta varten tutkijaryhmä rohkaisi kielikomitean jäseniä kirjoittamaan lyhyitä kertomuksia. Komitean jäsenet kirjoittivat myös chonginkielisiä lauseita aakkosjulisteisiin valituista avainsanoista. Heinäelokuussa 2001 ryhmä, jossa oli sekä chongeja että tutkijaryhmän jäseniä testasi 33 chongin puhujaa. Informantit edustivat molempia sukupuolia, eri ikäryhmiä,

koulutustaustoja, ja asuinpaikkoja. Testi osoitti, että chongin kielen alustava ortografia on käyttökelpoinen ja helposti opittava. Kaikki informantit osasivat lukea sitä, ja suurin osa osasi sitä myös kirjoittaa. Keskeinen johtopäätös on, että ihmiset, jotka puhuvat sujuvasti chongia ja joilla on hyvä lukutaito thain kielellä, osaavat lukea chongia helposti, jopa nähdessään kieltä kirjoitettuna ensimmäistä kertaa elämässään.

Kirjoitusjärjestelmän luomisen lisäksi ei kielen standardoinnin muihin osa-alueisiin, eikä kielen elaborointiin ole vielä paljonkaan keskitytty. Ennen pitkää nämäkin seikat tulee huomioida, mikäli chongia aiotaan käyttää myös kirjallisessa muodossa. Sanakirjojen laatiminen on tosin edennyt jo pitkälle. Tavanomaisen akateemisen sanakirjan lisäksi tarkoituksena on tuottaa paikallisyhteisön omia tarpeita vastaava sanakirja, ”kyläpainos”, jonka uskotaan auttavan kielen tallentamisessa ja säilyttämisessä. Paikallisyhteisö on ollut aktiivinen myös sanakirjojen laatimisessa. Kielikomitean jäsenet ovat keränneet sanalistoja eri aihepiireistä, ja tutkijaryhmä on liittänyt tämän aineiston chongin kielen tietopankkiin, jonka pohjalta sanakirjat lopulta kootaan.

Myönteisen ilmapiirin luominen

Tietoisuuden levittäminen äidinkielen merkityksestä ja myönteisen ilmapiirin luominen kielenkehitystoimille ovat tärkeitä. Nämä asiat ovat olleet pääosin kielikomitean vastuulla. Pää tavoitteet ovat olleet koko laajemman yhteisön tuen saaminen kielenkehityshankkeelle ja chongin kielen käytön lisääminen päivittäisessä kanssakäymisessä. Aktiiviset komitean jäsenet ovat saaneetkin muita kyläläisiä kiinnostumaan hankkeesta. Toinen tavoite ei ole edennyt niinkään hyvin. Chongin kielen käyttö ei näytä ainakaan vielä paljon lisääntyneen. On toki huomattava, että tämä on varsin pitkä prosessi. Tutkijaryhmä voisi varmasti olla aktiivisempi tässä asiassa antaen käytännöllisiä esimerkkejä ja vinkkejä kuinka kielen käyttöä voisi lisätä päivittäisessä kanssakäymisessä.

Äidinkielinen lukutaitotyö

Lukutaito chongin kielellä on nähty tärkeänä strategiana kielen käytön edistämiseksi. Keskeisinä toimina tässä ovat olleet a) äidinkielisen kirjallisuuden tuottaminen, b) lukutaitomateriaalien tuottaminen, ja c) tarvittavien inhimillisten voimavarojen kehittäminen, jotta jatkuva ja kestävä lukutaito-opetus yhteisössä on mahdollista.

Lukutaitokartoitus

Hankkeen alkuvaiheessa työn suunnittelua haittasi riittävän, luotettavan ja tarkoituksenmukaisen informaation puute, joten suoritettiin lukutaidon ja kielitilanteen kartoitus. Tutkijaryhmä ehdotti satunnaisotantaa, mutta kielikomitea halusi ehdottomasti haastatella kaikki alueella asuvat chongit. Näin ollen

kartoituksesta tuli paikallistason väestönlaskenta. Kielikomitea suunnitteli kyselylomakkeen tutkijaryhmän avustuksella. Lukutaitokartoituksessa selvitettiin henkilötietojen lisäksi muun muassa chongin ja thain ymmärtämistä ja puhetaitoa, asenteita chongin kieltä ja kielenkehitystä kohtaan, sekä tarpeita chongin kielen lukutaitoon liittyen.

Kielikomitean jäsenet saivat pikakoulutuksen kyselyn suorittamisessa toukokuussa 2001 ja he kouluttivat edelleen muita kiinnostuneita kyläläisiä. Saman vuoden lokakuussa 1742 henkeä oli haastateltu. Tutkijaryhmä opasti kielikomitean jäseniä aineiston analyysissä ja kielikomitea käsitteli lomakkeet itse käyttäen kestävän kehityksen mukaisia ja halpoja välineitä, kuten pahvilaatikoita, keppejä, paperisuikaleita ja vihkoja. Lukutaitokartoitus osoitti, että noin 80 % alueen väestöstä ymmärtää puhuttua chongia ja lähes 70 % myös puhuu sitä. Vain pieni vähemmistö on kokonaan luku- ja kirjoitustaidoton tai ei osaa thaita. Tällainen lukutaidon ja sosiolingvistisen tilanteen kartoitus on tiedonhankinnan lisäksi erinomainen tapa edistää paikalliskielen kehityshanketta. Haastattelujen aikana jo työssä mukanaolevat chongit saattoivat kertoa kokemuksiaan kielenkehityksen vaiheista ja edistymisestä. Kartoituksen valmistuttua lähes jokainen yhteisön jäsen tiesi kielen uudesta ortografiasta, kirjallisista materiaaleista, ja suunnitelmista lukutaito-opetuksen aloittamiseksi.

Lukutaitokartoituksen perusteella hankkeen keskeisimmäksi kohderyhmäksi määriteltiin ne, jotka ovat lukutaitoisia thain kielellä, mutta joiden chongin taito heikko tai olematon. Tämä ryhmä käsittää pääasiassa lapsia ja nuoria. Tämän ryhmän tavoittamiseksi tarvitaan strategioita, jotka pyrkivät opettamaan chongia - etenkin kielen suullista hallintaa - ikään kuin vieraana kielenä. Lukutaito-opetus tälle ryhmälle on siirtymistä yhden kielen lukemisesta toiseen.

Kirjallisuuden ja oppimateriaalin tuotanto

Tutkijaryhmän ja chongien yhteistyön alkamisesta asti paikallisyhteisö toivoi saavansa nopeasti kirjallista materiaalia omalla kielellään. Tutkijaryhmä halusi kuitenkin odottaa kunnes kielen ortografian perusteet olisivat selvillä, opetussuunnitelmasta ja opetusmenetelmistä olisi päätetty, ja sopivat kurssit kustakin aiheesta olisi mahdollista järjestää paikallisyhteisön kouluttamiseksi.

Tutkijaryhmä rohkaisi kielikomitean jäseniä kirjoittamaan kertomuksia chongiksi heti ortografiaehdotuksen valmistuttua. Syy tälle oli kaksijakoinen. Kun ortografiaa käytetään luonnollisessa tilanteessa, sen käyttökelpoisuutta voidaan testata. Toisaalta tämä prosessi antoi mahdollisuuden löytää hyviä tarinankertojia, kirjoittajia, editoreja ja oikolukijoita, joita myöhemmin voitaisiin kouluttaa hankkeen vaatimiin tehtäviin. Muutama kertomus painettiin kirjasiksi, jotka toimivat esimerkkeinä innostaen toisia kirjoittajia.

Elokuussa 2000 toteutettiin lyhyt kirjoittajakurssi, joka tarjosi perusteet kirjallisuudentuotantoon paikallistasolla (Malone 2001). Seminaariin osallistui noin 20 henkeä, enimmäkseen keski-ikäisiä ja vanhoja miehiä, jotka oppivat kertomusten kirjoittamisen, oikoluvun, toimittamisen ja kirjasten tuotannon perusteet. Seminaarin tuloksena syntyi 15 ensimmäistä chonginkielistä kertomuskirjasta. Toinen kirjoittajaseminaari järjestettiin lokakuussa 2001 ja siihen osallistui jälleen noin 20 henkeä, muun muassa teini-ikäisiä koululaisia ja kolme naista. Koulutus pyrki siihen, että jatkossa paikallisyhteisö pystyisi itsenäisesti tuottamaan tarvitsemaansa materiaalia peruslukutaidon tarpeisiin. Seminaarin tuloksena syntyi lähes 40 kertomusta, joista suurin osa toimitettiin seminaarin aikana kuvakirjasiksi. Kirjasia käytetään lisälukumateriaalina chongin kouluopetuksessa.

Luku- ja kirjoitustaidon opetuksen eräs apuväline on myös aapinen (Kosonen 2002b, 2002c). Koska hankkeen kohderyhmä osaa jo lukea thaita jossain määrin, aapisen tarkoituksena on auttaa lukutaidon siirtämistä thaista chongiin. Aapinen kehitettiin kolmasluokkalaisten lasten kouluopetukseen. Se soveltuu myös itseopiskelumateriaaliksi lukutaitoisille aikuisille ja nuorille. Aapisen sisältö on -harjoitustehtäviä lukuun ottamatta - paikallisyhteisön tuottama. Tämän kirjoittaja suunnitteli ja koordinoi aapisen tuotannon sekä toimitti kirjan. Aapisen kehittäminen sisälsi monia vaiheita. Aluksi laskettiin aakkoston kirjainten esiintymistiheys ja kirjainten opettamisjärjestys määrättiin esiintymistiheyden mukaan. Kirjaimet ja äänteet, jotka poikkeavat thaista saivat aapisessa oman kappaleensa. Kirjaimia, joiden äännearvo on lähellä thaita valittiin noin kuusi kutakin kappaletta varten.

Kuhunkin kappaleeseen valittiin avainsanoja, joiden valinta tapahtui kirjainkorttien avulla siten, että chongin puhujat yhdistelivät kirjaimia muodostaen sopivia sanoja. Toinen ryhmä chongin puhujia kirjoitti jo valittujen sanojen pohjalle yksinkertaisia lauseita. Jokaisesta kappaleesta valitun lauseen pohjalle kirjoitettiin helppo kertomus lukuharjoitukseksi. Nämä kertomukset julkaistiin erillisinä vihkosina. Editoinnin ja muutosten jälkeen laadittiin harjoituksia ja tehtäviä. Paikalliset koululaiset kuvittivat kirjan. Aapisen tuotannon jatko seurasi oppimateriaalituotannon yleisiä vaiheita, muun muassa taiton, editoinnin, kielentarkastuksen, oikoluvun ja painon. Kirjan työstäminen kesti noin puoli vuotta. Aapisen lisäksi tuotettiin muuta oppimateriaalia, kuten kuva- ja sanakortteja. Aapisen käyttö kouluopetuksessa aloitettiin lokakuussa 2002. Saatu palaute osoittaa, että aapinen soveltuu kielen lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen. Oppilaat pitävät erityisesti aapiseen liittyvistä kertomuksista. Harjoitukset ja tehtävät kielen eri äänteiden ja merkkien harjoittelemiseksi ja toisistaan erottamiseksi ovat osoittautuneet tarpeettomiksi.

Opetussuunnitelma ja opettajankoulutus

Tammikuussa 2002 järjestettiin opetussuunnitelma- ja oppimateriaaliseminaari, jonka tarkoituksena oli kehittää opetussuunnitelma chongin kouluopetusta varten. Kielenopetus sovitettiin peruskoulun paikallisen opetussuunnitelman säädösten mukaiseksi. Keskeistä oli riittävän yksityiskohtaisen suunnitelman laatiminen, jotta

vapaaehtoisopettajat pystyisivät käyttämään sitä itsenäisesti. Niinpä jokaisen oppitunnin teema ja sisältö suunniteltiin ennakolta. Työ eteni siten, että kouluttajien esiteltyä opetussuunnitelman osa-alueita, noin 20 koulutettavaa jakautui ryhmiin työstämään kutakin aihetta tutorin kanssa. Työ perustui kalenterivuoden tarkasteluun. Kunkin vuodenajan mukaan etsittiin ajankohtaan liittyviä lapsia kiinnostavia teemoja, jotka jaettiin lukuvuoden eri viikoille. Lisäksi käytettiin teemoja, jotka eivät ole vuodenaikaan sidottuja.

Opetussuunnitelman mukaan ensimmäisen lukukauden jokainen oppitunti sisälsi kolme osa-aluetta: kuuntelu (mm. kertomukset, laulut ja lorut), TPR, ja yhteinen lukeminen ”isoja kirjoja” käyttäen. TPR (Total Physical Response) on kielenopetuksen menetelmä, jossa käytetään vain opetettavaa kieltä (Asher 2000). Menetelmässä on keskeistä demonstraatio ja itse tekeminen. Chonginkieliset isot kirjat ovat kokoa A3 ja koko luokka voi lukea niitä yhdessä. Aukeaman toisella sivulla on kuva ja toisella teksti. Toisen lukukauden opetus keskittyy sanavaraston laajentamiseen, lukemiseen, kirjoittamiseen ja suullisen kielitaidon kehittämiseen. Seminaarin osallistujat kirjoittivat tarvittavia tekstejä kunkin viikon temasta. TPR-menetelmää varten osallistujat keräsivät keskeistä chongin kielen sanastoa. Tutkijaryhmä jakoi yhdessä muutaman chongin kanssa valitun sanaston koko lukuvuoden osalle. Isoja kirjoja varten kirjoitetut tekstit editoitiin ja tarkastettiin. Osallistujat tekivät kirjat käsityönä pahvia, kartonkia, maalarinteippiä yms. materiaaleja käyttäen. Koululaiset piirsivät kirjojen kuvat. Kaksi kuukautta seminaarin jälkeen 23 isoa kirjaa oli valmiina käytettäväksi ensimmäisen 20 kouluviikon aikana. Tutkijaryhmä kokosi kaikki kuuntelutekstit ja opetussuunnitelman osat yhteen tietokoneelle ja laati kirjallisen dokumentin.

Kirjoittajaseminaarit ja oppimateriaalin tuotanto ovat innostaneet yhteisöä äidinkielen lukutaidon tarjoamiseen. Monet haluavat kantaa vastuuta tarvittavien tekstien kirjoittamisesta, kuvittamisesta, oikolukemisesta ja toimittamisesta. Loppuvuodesta 2001 hanke sai lahjoituksena käytetyn tietokoneen ja tulostimen, joka mahdollistaa materiaalien saattamisen painokuntoon asti paikallistasolla. Nuori chongnainen, jolla on kaupallisen alan koulutus, kykenee suoriutumaan yksin tarvittavista töistä.

Ensimmäisen vuoden kouluopetusta varten kielikomitea valitsi paikallisyhteisön parista kaksi opettajakokelasta. Helmikuussa 2002 järjestettiin opettajankoulutusseminaari, jonka tavoitteena oli antaa vapaaehtoisopettajille riittävät valmiudet opetustyöhön. Kokelaat harjoittelivat opetuksen kaikkia osa-alueita ensin kyläläisten ja seminaarin kouluttajien, ja myöhemmin koulun kolmasluokkalaisten oppilaiden kanssa. Toinen kokelaista osoittautui lahjakkaaksi ja jonkin verran harjoiteltuaan hallitsi opetustyön lähes ammattiopettajan tavoin. Ensimmäisen lukukauden jälkeen lokakuussa 2002 opettajille järjestettiin täydennyskoulutusseminaari. Seminaarissa hiottiin opetustaitoa ja harjoiteltiin seuraavalla lukukaudella käytettäviä uusia menetelmiä, kuten chongin kielen lukemista ja kirjoittamista. Myös uutta oppimateriaalia valmistettiin. Edellä mainitun aapisen lisäksi tuotettiin lisää isoja kirjoja, peruslukutaitoa vaikeampia kertomuskirjoja, sekä testejä ja kokeita oppimisen arvioimiseksi.

Chongin kielenopetus alkoi paikallisessa peruskoulussa toukokuussa 2002. Opinnot kuuluvat opetussuunnitelman paikalliseen osaan, ja ne käsittävät kolme viikkotuntia. Ensimmäinen pilottiluokka on kolmas luokka, jonka oppilaat jo osaavat thainkielen luku- ja kirjoitustaidon perusteet. Suurin ongelma kouluopetuksessa on ollut se, että lupauksistaan huolimatta vain harvat kyläläiset ovat osallistuneet opetukseen, esimerkiksi tarinankertojina ja laulujen opettajina. Ensimmäisenä vuonna chongin kielen opetussuunnitelmaa, oppimateriaaleja ja opetusmenetelmiä testataan ja sen jälkeen muokataan tarpeen mukaan. Tulevina vuosina toimintaa laajennetaan toisille luokka-asteille ja toisiin alueen kouluihin. Muutama uusi opettaja on jo valittu. He seuraavat ja avustavat pilottiluokkaa kuluvan lukuvuoden aikana saaden osan koulutuksestaan nykyisen opettajan opastamana.

3 Roolit toiminnan eri vaiheissa

Hankkeessa mukanaolevien tahojen roolit voidaan jakaa kahteen ryhmään, toteuttajiin ja tukijoihin. Kielikomitea ja sen jäsenet paikallisyhteisönsä edustajina kuuluvat selvästi toteuttajiin. Komitea toteuttaa käytännössä lähes kaikki tarvittavat toimenpiteet konsulttoimalla tutkijaryhmän kanssa. Useimmissa asioissa tutkijaryhmän rooli on toimintaa tukeva. Tutkijaryhmällä on myös omia vastuualueita, joissa sen rooli on toteuttava. Nämä vastuualueet ovat erityistä teknistä asiantuntemusta vaativia tehtäviä, kuten kielitieteellistä tutkimusta ja koulutuksen antamista. Muiden tahojen rooli on pääasiassa toimintaa tukeva. Tähän tukijoiden ryhmään kuuluvat muun muassa rahoittaja, valtion viranomaiset, ja paikallinen peruskoulu sekä sen opettajat. Taulukko 1 esittää toimijoiden jakautumisen toteuttajiin ja tukijoihin hankkeen eri osissa.

Taulukko 1. Toimijoiden roolit chonghankkeessa.

| Tehtävä | TOTEUTTAJA | TUKIJA |
|--------------------------------|----------------|---------------------|
| Kielen fonologian tutkimus | ILCRD | *chong* |
| Ortografiaehdotus | ILCRD | *chong* |
| Alustava ortografia | ILCRD, *chong* | |
| Ortografiatesti | ILCRD, *chong* | |
| Myönteisen ilmapiirin luominen | chong | |
| Lukutaitokartoitus | chong | ILCRD |
| Kirjallisuuden tuotanto | chong | ILCRD |
| Opetussuunnitelman laatiminen | chong | *ILCRD*, peruskoulu |
| Oppimateriaalin tuotanto: | | |
| -koulutus | ILCRD | *chong* |
| -isot kirjat | chong | |
| -aapinen | ILCRD | *chong* |
| -kuvat | chong | |
| Opettajankoulutus | ILCRD | *chong* |
| Opettajien valinta | chong | |
| Opetus | chong | *peruskoulu* |

| | | |
|---|---------------------|--------------------------------|
| Opetuksen valvonta | chong | ILCRD, peruskoulu |
| Arviointi | chong, ILCRD | peruskoulu, valtiovalta |
| Rahoitus | TRF | ILRCD, peruskoulu, valtiovalta |
| Raportointi | chong, ILCRD | |
| PR, ajatuksen levittäminen | chong | ILCRD |
| <p>- Lihavointi tarkoittaa päävastuuta tehtävästä. - *Asteriskit* toimijan ympärillä tarkoittavat, että toimijan osallistuminen on välttämätöntä. - chong = paikallisyhteisö, ILCRD = hankkeen tutkijaryhmä, TRF = Thaimaan tutkimusrahoitus</p> | | |

Taulukko1 osoittaa, että paikallisyhteisön rooli hankkeessa on ollut merkittävä. Paikallisyhteisön vastuu on kattanut esimerkiksi lukutaitokartoituksen, myönteisen ilmapiirin luomisen, opetussuunnitelman laatimisen, kirjallisuuden ja oppimateriaalien jatkuvan tuotannon sekä opetuksen tarjoamisen chonglapsille. Paikallisyhteisön osallistuminen on ollut välttämätöntä monissa tehtävissä, joista toiset ovat vastanneet. ILCRD:n tutkijaryhmä on vastannut pääasiassa paikallisyhteisön koulutuksesta ja kielenkehitykseen liittyvistä teknisistä erityisaloista.

4 Menestyksellisen paikalliskielisen koulutushankkeen ennakkoehdot Kohokohdat ja hankaluudet

Vasta muutaman vuoden toiminnan jälkeen chonghankkeen toiminnasta on liian varhaista tehdä pitkälle meneviä johtopäätelmiä. Kuitenkin jo nyt on löydettävissä sekä kohokohtia että heikkouksia. Seuraavassa näitä tekijöitä on koottu kolmeen ryhmään; hankkeen sisäiset tekijät, hankkeen ulkoiset tekijät, ja toiminnassa kohdatut ongelmat.

Sisäiset tekijät kuuluvat suoranaisesti hankkeeseen itseensä.

- 1) Chongin kielen opetuksen alkaminen valtion peruskoulussa on merkittävä askel Thaimaassa. Tähän asti lähes kaikki toiminta valtion kouluissa on tapahtunut thain kielellä. Hanke voi toimia esimerkkinä sekä valtiovalle että toisille vähemmistöryhmille paikalliskielten käytön mahdollisuuksista.
- 2) Yhteisökeskeinen lähestymistapa tuntuu toimivan käytännössä, ja on vähentänyt ulkopuolisen rahoituksen tarvetta.
- 3) Toiminnassa mukana olevat chongit ovat hyvin motivoituneita. Monet ovat selvästi ylpeitä omasta panoksestaan ja osallistujat pitävät hanketta omanaan.
- 4) Osallistujat ovat oppineet uusia tietoja ja taitoja, kuten esimerkiksi tutkijana toimimista, koordinoimista, suunnittelua ja arviointia. Monen oma luku- ja kirjoitustaito on parantunut osallistumisen seurauksena.
- 5) Hanke on löytänyt paikallisyhteisön parista lahjakkaita yksilöitä, esimerkiksi tarinankertojia, kirjoittajia, runoilijoita, piirtäjiä, opettajia, organisaattoreita ja johtajia.
- 6) Toiminnassa mukana olevien parissa on syntymässä myönteinen yhteishenki. On myös viitteitä vähemmistön itsetunnon paranemisesta ja identiteetin selkeytymisestä. Tämä ilmenee kommentteista kuten, ”emme enää häpeä sitä, että olemme chongjeja”, tai ”me chongit olemme kansa siinä missä thaitkin”.

Hankkeen ulkoiset tekijät liittyvät hankkeen toimintaympäristössä vallitseviin olosuhteisiin.

- 1) Thaimaan nykyinen perustuslaki antaa kansallisille vähemmistöille oikeuden oman kulttuurin ja kielen vaalimiseen.
- 2) Lääni- ja kuntatason viranomaiset tukevat hanketta.
- 3) Paikalliset koulut tukevat hanketta.
- 4) Kirjakielen kehityksen ja koulutushankkeen edellyttämä tekninen tuki on saatavilla.
- 5) Eri lähteistä tulevaa rahoitusta on tarjolla.

Hanke on kohdannut myös ongelmia toiminnassaan.

- 1) Monien eri tahojen yhteistyö ja tehtävien koordinointi on ollut vaikeaa. Selkeä vastuunjako on puuttunut.
- 2) Rahoitusta on ollut vain hankkeen vaatimiin tarvikkeisiin. Alkuvaiheessa kaikki tehtiin talkootyönä. Monet ovat kiireisiä viljelmillään, eikä aikaa hankkeelle ole riittävästi. (Äskettäin työn koordinaattoreille ja opettajille on tosin järjestynyt myös rahallinen korvaus tekemistään töistä.)
- 3) Suurin osa paikallisyhteisöstä ei vielä mitenkään osallistu hankkeeseen. Naiset sekä nuoret ja keski-ikäiset miehet ovat aliedustettuja toiminnassa.
- 4) Hankkeella ei juuri ole esimerkkejä Thaimaassa, ainakaan sellaisia, joiden toiminta olisi dokumentoitu. Suurin osa toimintaan osallistuvista henkilöistä (myös tutkijaryhmän jäsenet) ovat varsin kokemattomia tällaiseen hankkeeseen.
- 5) Kielenvaihto chongista thaihin on yleistä ja monet chongit käyttävät päivittäin enemmän thaita kuin chongia.

Ennakkoehdot

Chongin kielen koulutus- ja lukutaitohanke osoittaa paikalliskielellä tarjottavan koulutuksen ennakkoehtoja myös yleisellä tasolla. Muualla kehitysmaissa toteutetuissa kielenkehitys- ja koulutushankkeissa samankaltaiset tekijät on todettu merkittäviksi (CAL 2001; Dutcher & Tucker 1996; Geary 2003; Gustafsson 1991; Hohulin 1995; Hornberger & King 2001; Malone 2003; Smith 2001; Thomas 2002; Trudell 1993; Webb 1999; Young 2002). Monet näistä tekijöistä ovat samoja kuin paikallistasolla toteutettavien ei-formaalisten koulutushankkeiden toiminnan ennakkoehdot (Kosonen 1998). Vähemmistökielinen konteksti ja paikalliskielen käyttö tosin edellyttää myös näiden erityistekijöiden huomioimista.

Chongin kielen tapaus osoittaa, että paikallisyhteisö voi toteuttaa suurimman osan kirjakielenkehitykseen ja äidinkieliseen koulutukseen liittyvistä toimista. Ulkopuolisia tarvitaan silti erityistä teknistä osaamista vaativissa tehtävissä, ellei sellaista asiantuntemusta löydy yhteisöstä itsestään. Yhteisökeskeinen lähestymistapa näyttää olevan edullinen, tehokas ja toiminnan kestävän jatkumisen mahdollistava lähestymistapa paikalliskiellisen lukutaidon ja peruskoulutuksen tarjoamisessa. Hyvä periaate ei kuitenkaan yksin riitä, vaan tarvitaan myös säännöllistä ja jatkuvaa

arviointia. Jatkuvan arvioinnin osoittamat mahdolliset muutokset hankkeen toiminnassa ovat välttämättömiä, jotta yhteisökeskeinen toiminta voi jatkua. Yhteisökeskeinen lähestymistapa edellyttää yleensä monien eri tahojen yhteistyötä. Ellei monenkeskinen yhteistyö ja eri tahojen toiminnan koordinointi saa erityishuomiota, yhteistyö voi hidastaa tai jopa lamauttaa hankkeen toiminnan. Keskeistä tässä on paikallisten voimavarojen jatkuva kehittäminen sekä paikallisyhteisön varustaminen selviytymään ja vastaamaan työn kaikista vaiheista.

Jotta äidinkielen koulutus olisi mahdollisimman hyödyllistä vähemmistöryhmälle, toiminnan keskeisen periaatteen tulisi olla todellinen kumppanuus ja yhteistyö paikallisyhteisön ja ulkopuolisten teknisten asiantuntijoiden välillä. Ulkopuolisten holhoava asenne ei ole hyödyllistä. Toiminnan eri vastualueiden ja vallan selkeä jako on erittäin tärkeää, ja edellyttää avoimuutta kaikessa toiminnassa. Kaikkien osapuolten on myös hyväksyttävä vallan ja vastuun jako. Myönteisen ilmapiirin luomista ja koko paikallisyhteisön mobilisaatiota työn puolesta ei myöskään saisi laiminlyödä. Hankkeen menestymismahdollisuudet ja jatkuvuus parantuvat merkittävästi jos toiminta perustuu paikallisyhteisön aloitteeseen pikemmin kuin ulkopuolisten ajatuksiin. Monissa tilanteissa ulkopuolisten rooli neuvonantajina ja kouluttajina on riittävä.

Paikalliskielisellä koulutushankkeella tulisi olla riittävä rahoitus. On kuitenkin tärkeää arvioida mikä on välttämätön ja riittävä ulkopuolisen rahoituksen osuus, jotta ”ylirahoitukselta” välttyttäisiin. Liian helposti saatava ja määrällisesti liian suuri rahoitus rajoittaa paikallisyhteisön omaa kontribuutiota ja hankkeen omistamista. Toiminta-alueella vallitsevien poliittisten olosuhteiden tulee tukea, tai vähintään sallia, vähemmistöryhmien itsenäinen toiminta, erityisesti koulutuksen alueella. Ilman myönteisiä taloudellisia ja poliittisia olosuhteita paikalliskielisen koulutuksen tavoitteita saavutetaan harvoin.

Kokemukset chongin kirjakielen luomisesta antavat perusteita myös laadukkaan ja käyttökelpoisen ortografian kehitykselle. Toimiva tiimi ortografian kehityksessä koostuu seuraavien ryhmien edustajista: 1) kielen syntyperäiset puhujat, jotka ovat tietoisia kielensä erityispiirteistä, 2) kielitieteen asiantuntijat, ja 3) koulutuksen asiantuntijat. Kieli- ja koulutusasiantuntijat voivat olla vähemmistöryhmästä tai sen ulkopuolelta. Tärkeää on myös kielen eri murteiden perusteellinen analyysi ja konsensus ortografian perustana käytettävistä murteista. Tämän lisäksi on tärkeää tehdä kielestä fonologinen analyysi, joka käyttää foneettisen kirjoituksen lisäksi myös alueen valtakielen aakkostosta sovellettua järjestelmää. Tämä helpottaa kielen ortografian kehittämisessä ilmenevien erityisongelmien huomioimista ja lisätutkimuksen tarpeen määrittelyä.

5 Johtopäätökset

Tämä artikkeli on käsitellyt chongin kielen kehityshankkeen eri osa-alueita etenkin paikallisyhteisön osallistumisen näkökulmasta. Paikallisyhteisö on vastannut monista tehtävistä hankkeessa ja juuri tämä seikka tekee chongin tapauksesta tärkeän.

Paikallisyhteisön rooli on ollut merkittävä, mutta yhteisö ei ole selviytynyt hankkeesta yksin. Ulkopuoliset ovat vastanneet kielenkehityksen teknisistä erityisaloista. Ulkopuolisten rooli on ollut lähinnä neuvoa-antava ja heidän pääasiallinen tehtävänsä on ollut kouluttaa yhteisön jäseniä suoriutumaan hankkeesta mahdollisimman itsenäisesti.

Voidaankin sanoa, että paikallisyhteisö on jo nyt vastuussa kaikista tehtävistä, jotka se voi itsenäisesti tehdä. Tutkijaryhmä toimii nykyisin lähinnä kouluttajan roolissa, vaikka koulutuksenkin tarve on vähenemässä. On todennäköistä, että seuraavat vapaaehtoisopettajat voidaan kouluttaa pääasiassa paikallisin voimin. Myös suurin osa lukutaitomateriaalien ja kirjallisuuden tuotannosta voi jatkua ilman ulkopuolisia. Chonghanke osoittaa, että paikallisyhteisön rooli koulutushankkeessa voi olla lähellä ideaalisen osallistumisen käsitettä (Kosonen 1998, 212).

Hankkeen toimintaa tukevat suotuisat poliittiset ja taloudelliset olosuhteet ovat mahdollistaneet paikallisyhteisön voimakkaan osallistumisen. Voimakas osallistuminen tuskin on mahdollista, jos paikallisyhteisö on hyvin köyhä, osallistumisen perinnettä ei ole tai poliittinen tilanne on epävakaa. Eri puolilla maailmaa tehty tutkimus (Baker 1996; Dutcher & Tucker 1996; CAL 2001; May 2001) antaa viitteitä myös sille, että vähemmistöyhteisön osallistuminen koulutuksen järjestämiseen tukee muun muassa vähemmistölasten koulumenestystä, opetuksen soveltuvuutta vähemmistön tarpeisiin ja vähemmistöyhteisön jäsenten parantunutta yhteistoimintaa. Viitteitä tämän suuntaisesta kehityksestä on havaittavissa myös chongyhteisössä.

Hankkeen toiminta ei toki ole ollut ongelmaton. Keskeisimmät hankaluudet ovat olleet rahoitus, vastuunjako ja tehtävien koordinointi, sekä laajemman yhteisön mobilisaatio. Kielenvaihto on myös suuri haaste. Tällaisen hankkeen aloittaminen noin 20-30 vuotta aikaisemmin olisi todennäköisesti ollut helpompaa kuin nykyisin. Tuohon aikaan chonglapsille olisi voitu tarjota kaksikielistä opetusta. Haaste on nykyisin suurempi, koska monien kouluikäisten lasten chongin kielen taito on heikko. Tulevaisuus näyttää kuinka paljon kirjakielenkehitys ja kielen kouluopetus voivat vaikuttaa vähemmistökielen käytön elpymiseen. Teoreettinen kirjallisuus ja kokemukset muualta eivät anna viitettä, että tämä riittäisi uhanalaisen kielen elvyttämiseen (Baker 1996; Bratt Paulston 1994; Crystal 2002; Fishman 1991, 2001; Malone 2003).

Artikkeli on tarkastellut paikalliskielisen koulutushankkeen ennakkoehdoja myös yleisellä tasolla. Keskeinen johtopäätös on, että jos kielivähemmistöllä on, tai sille voidaan tarjota riittävää koulutusta ja teknistä tukea kielenkehitykseen ja äidinkieliseen koulutukseen liittyvissä kysymyksissä, yhteisö pystyy suoriutumaan näistä tehtävistä ilman suurta ulkopuolista panosta. Suotuisissa olosuhteissa materiaalintuotanto, opettajankoulutus ja opetuskin on mahdollista toteuttaa paikallistasolla niin, että suurta ulkopuolista rahoitusta ei tarvita. Paikalliskielen kehittämisen jälkeen kielen opetuksesta aiheutuvat kulut on mahdollista sisällyttää yleisiin koulutusbudjetteihin, etenkin jos toimitaan formaalisen koulujärjestelmän puitteissa. Kaksikielinen opetus ei välttämättä ole kalliimpaa kuin muu peruskoulutus, varsinkaan jos se lisäksi vähentää

koulunkäynnin keskeyttämistä ja luokallejäntiä (CAL 2001; Dutcher & Tucker 1996; Patrinos & Velez 1996). Tämä on tärkeä seikka, sillä eräs yleisimmistä argumenteista kaksi- ja monikielistä koulutusta vastaan on sen oletettu kalleus.

Chongin kielen kehityshankkeen, kuten muidenkin vastaavien hankkeiden, yleiset opit ovat sovellettavissa muualla, missä paikalliskielen kehittämiseksi ja äidinkieliselle lukutaidolle on tarvetta. Sadat vähemmistöryhmät Kaakkois-Aasiassa ja muualla maailmassa hyötyisivät tällaisista hankkeista. Monet näiden vähemmistöryhmien jäsenistä joutuvat aloittamaan koulunsa kielellä jota eivät ymmärrä eivätkä puhu. Kaikkein suurin hyöty äidinkielisestä lukutaidosta ja peruskoulutuksesta saavutetaan yhteisöissä, joissa monet kielivähemmistön jäsenet puhuvat ainoastaan äidinkieltään, tai heidän kansallisen kielen, etenkin koulutusjärjestelmässä käytettävän kielen, taito on puutteellinen.

Lähteet¹:

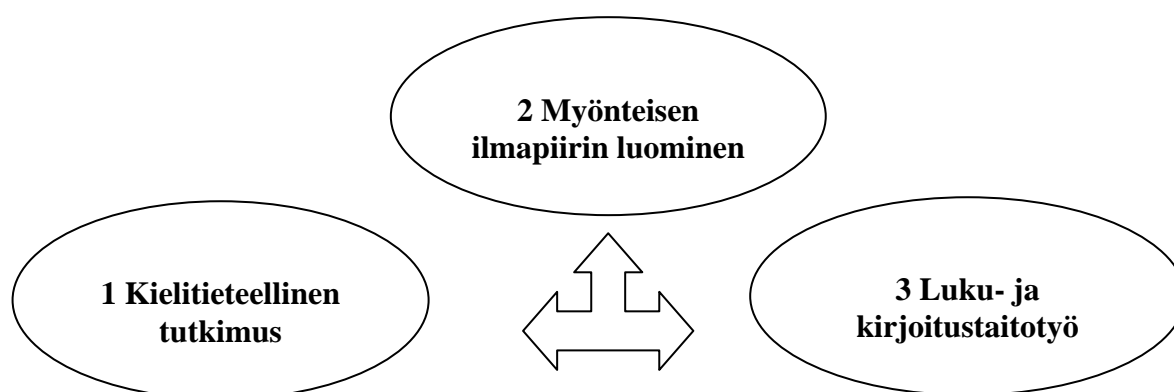
- Asher, J.J. 2000. *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos: Sky Oaks.
- Baker, C. 1996 *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bobb, M. 1994. The Illusive Essential: Evaluating Participation in Non-Formal Education and Community Development Processes. *Convergence XXVII* (1), 23-45.
- Bratt Paulston, C. 1994. *Linguistic Minorities in Multilingual Settings*. Studies in bilingualism 4. Amsterdam: John Benjamins.
- CAL 2001. *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Choen Phanphai ym. 2001a (BE 2544). Krongkaan wichai 'kaananurak lae fyynfuu phasaa chong'. (Tutkimushanke 'chongin kielen vaaliminen ja elvyttäminen.') Julkaisematon suunnitelma.
- Choen Phanphai ym. 2001b (BE 2544). Krongkaan wichai 'kaananurak lae fyynfuu phasaa chong'. Phaenkaan damnoenngaan rajathisoong. (Tutkimushanke 'chongin kielen vaaliminen ja elvyttäminen.' Toisen vaiheen suunnitelma.) Julkaisematon.
- Choen Phanphai ym. 2002 (BE 2545). Krongkaan wichai 'kaananurak lae fyynfuu phasaa chong'. Phon khong kaandamnoen kitchakam. (Tutkimushanke 'chongin kielen vaaliminen ja elvyttäminen.' Raportti työn edistymisestä.) Julkaisematon.
- Cooper, R.L. 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. 2002. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dutcher, N. & Tucker, G. R. 1996. The use of first and second languages in education. *Pacific Islands Discussion Paper, 1, East Asia and Pacific Region*. Washington, DC: The World Bank.

¹ Kaikki thaimaalaiset nimet on järjestetty etunimen mukaan, sillä Thaimaassa ihmiset tunnetaan heidän etunimellään, ja siksi myös julkaisut luetteloidaan henkilön etunimen mukaan.

- Edmondson, J. 1996. Voice qualities and inverse filtering in Chong. *Mon-Khmer Studies* No. 26, 107-116.
- Fishman, J.A., 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman J.A. (toim.) 2001. *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Geary, D.N. 2003. A Bilingual Education Pilot Project among the Kam People in Guizhou Province, China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 24. Painossa.
- Grimes, B.F. (ed.) 2000. *Ethnologue: Languages of the World*. 14th Edition. Dallas: SIL International.
- Gustafsson, U. 1991. *Can Literacy Lead to Development? A Case Study in Literacy, Adult Education and Economic Development in India*. Publications in Linguistics 97. Arlington: SIL International & University of Texas at Arlington.
- Hohulin, L. 1995. The First Language Component: A Bridging Educational Program. *Notes on Literacy* 21 (1), 1-21.
- Hornberger, N.H.& King, K.A. 2001. Reversing Quechua Language Shift In South America. Teoksessa J.A. Fishman (toim.) *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 166-194.
- Huffman, F.E. 1985. The phonology of Chong: a Mon-Khmer language of Thailand. Teoksessa S. Ratanakul, D. Thomas and S. Premsrirat (toim.) *Southeast Asian Linguistic Studies presented to Andre-G. Haudricourt*. Bangkok: Mahidol University, 355-388.
- Isara Choosri & Sirichan Khantee 1999a. A preliminary survey of Chong attitudes on mother tongue literacy. Salaya, Nakhorn Pathom: Institute of Language and Culture for Rural Development, Mahidol University. Julkaisematon kurssiraportti.
- Isara Choosri & Sirichan Khantee 1999b. A proposal for strategic plan on Chong literacy promotion. Salaya, Nakhorn Pathom: Institute of Language and Culture for Rural Development, Mahidol University. Julkaisematon suunnitelma.
- Kaplan, R.B. & Baldauf, R.B., Jr. 1997 *Language Planning: From Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kosonen, K. 1998. What Makes an Education Project Work? Conditions for Successful Functioning of an Indian Primary-level Programme of Nonformal Education. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 41.
- Kosonen, K. 2001a. Chong literacy project – a general project plan. Bangkok: SIL International. Julkaisematon.
- Kosonen, K. 2001b. The Role of Vernacular Literacy in Community Development – The Case of Chong of Thailand. A Paper presented at the Fifth International Conference on Language and Development, Phnom Penh, Cambodia, 5-7 September 2001.
- Kosonen, K. 2002a. Literacy in a Minority Language – the Case of Chong of Chantaburi. Proceedings of the 8th International Conference on Thai Studies,

- Nakorn Phanom, Thailand, 9-12 January 2002. Nakorn Phanom: Ramkamhaeng University.
- Kosonen, K. (toim.) 2002b (BE 2545). Rian phasaa chong eud khanuk. Bäábrien buengton phasaa chong samrap nakrien thi aanookkhien phasaa thai dai. (Chongia on kiva oppia. Siirtymäaapinen lukutaitoisille peruskoulun oppilaille.) Bangkok: Project for the maintenance and revitalization of Chong language of Chantaburi.
- Kosonen, K. (toim.) 2002c (BE 2545). Rian phasaa chong eud khanuk. Bäábrien buengton phasaa chong samrap nakrien thi aanookkhien phasaa thai dai. Khuummykhruu. (Chongia on kiva oppia. Siirtymäaapinen lukutaitoisille peruskoulun oppilaille. Opettajan opas.) Bangkok: Project for the maintenance and revitalization of Chong language of Chantaburi.
- Kosonen, K. 2003. Literacy and Language Development among the Chong of Thailand. Teoksessa UNESCO – APPEAL. Final Report of Regional Training Workshop on Functional Literacy for Indigenous Peoples. November 26 – December 1, 2001 Raipur - India. Bangkok: UNESCO Asia-Pacific Regional Bureau For Education. Painossa.
- Malone, D.L. 2001. Language Development in a Minority Language Community: Report of the Chong Writers Workshop, Klong Phlu Village, Khao Kichakut District, Chantaburi Province, 4-6 August 2000. *Mon-Khmer Studies* 31, 141-152.
- Malone, D.L. 2002a. Report of the Chong Teacher Training Workshop. Wat Klong Phlu Primary School. Khao Kitchakut District, Chantaburi Province, 18-22 February 2002. Julkaisematon.
- Malone, D.L. 2002b. Report of the Chong Teacher Training/Curriculum Development Workshop. Sponsored by the Institute of Language and Culture for Rural Development (ILCRD), 2nd Semester, 26-30 October 2002. Klong Phlu Primary School, Chantaburi Province. Julkaisematon.
- Malone, D.L. 2003. Developing Curriculum Materials for Endangered Language Education: Lessons from the Field. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6. Painossa.
- May, S. 2001. *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. Harlow, England: Pearson Education.
- Midgley, J. 1986. *Community Participation, Social Development and the State*. London: Methuen.
- Patrinos, H. & Velez, E. 1996. *Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala, A Partial Analysis*. Human Capital Development Working Paper No. 74. Washington, DC: The World Bank.
- Schliesinger, J. 2000. *Ethnic Groups of Thailand: Non-Tai-Speaking Peoples*. Bangkok: White Lotus.
- Shaeffer, S.F. 1992a. Collaborating for Educational Change: The Role of Teachers, Parents and the Community in School Improvement. *International Journal of Educational Development* 12 (4), 277-295.
- Shaeffer, S.F. (ed.) 1992b. *Collaborating for Educational Change: The Role of Teachers, Parents and the Community in School Improvement*. Increasing and

- Improving the Quality of Basic Education Series. Paris: International Institute of Educational Planning.
- Shaeffer, S.F. (ed.) 1994. Partnerships and Participation in Basic Education. Vol. I (modules 1-7) and vol. II. IIEP teaching materials. Paris: International Institute of Educational Planning.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, K. 2001. The Iranun's Strategy for Language and Culture Preservation. *Adult Education and Development* No. 56, 91-100.
- Solot Sirisai 2000. Pre-decision Making Stage: What Issues to Think about on Planning Literacy Program in the Chong Community. Salaya, Nakorn Pathom: Institute of Language and Culture for Rural Development, Mahidol University. Julkaisematon kurssiraportti.
- Suwilai Premssirat 2000 (BE 2543). Phattanaa rabopkhien phasaa chong. (Chongin kielen kirjoitusjärjestelmän kehitys). *Journal of Language and Culture* 19 (2), 5-18.
- Smalley, W. 1994. Linguistic Diversity and National Unity: Language Ecology in Thailand. Chicago: The University of Chicago Press.
- Takala, S., Sajavaara, K. & Sajavaara, P. 2000. Kielipolitiikka ja kielisuunnittelu. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Näkökulmia soveltavaan kielentutkimukseen. *Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä* 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 231-271.
- Theraphan Thongkam ym. 1991. An Instrumental Study of Chong Registers. *Austroasiatic Language*. London: University of London, 141-160.
- Thomas, A.E. 2002. Bilingual Community-based Education in the Cambodian Highlands: A Successful Approach for Enabling Access to Education by Indigenous Peoples. *Journal of Southeast Asian Education* 3 (1), 26-58.
- Thomas, W.P. & Collier, V. 1997. School Effectiveness for Language Minority Students. NCBE Resource Collection Series 9, December 97. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, the George Washington University, Center for the Study of Language and Education.
- Trudell, B. 1993. Beyond Bilingual Classroom. Literacy Acquisition among Peruvian Amazon Communities. *Publications in Linguistics* 117. Arlington: SIL International & University of Texas at Arlington.
- Vawda, A.Y. & Patrinos, H.A. 1999. Producing Educational Materials in Local Languages: Costs from Guatemala and Senegal. *International Journal of Educational Development* 19 (4-5), 287-299.
- Walter, S.L. 2002. Literacy Education and Language. Dallas: SIL International. Prepublication draft.
- Webb, V. 1999 Multilingualism in Democratic South Africa: the Over-estimation of Language Policy. *International Journal of Educational Development* 19 (4-5), 351-366.
- Young, C. 2002. First Language First: Literacy Education for the Future in a Multilingual Philippine Society. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (4), 221-232.



Kuvio 1. Chongin kielen kehityshankkeen osa-alueet.

Taulukko 1. Toimijoiden roolit chonghankkeessa.

| Tehtävä | TOTEUTTAJA | TUKIJA |
|---|----------------|--------------------------------|
| Kielen fonologian tutkimus | ILCRD | *chong* |
| Ortografiaehdotus | ILCRD | *chong* |
| Alustava ortografia | ILCRD, *chong* | |
| Ortografiatesti | ILCRD, *chong* | |
| Myönteisen ilmapiirin luominen | chong | |
| Lukutaitokartoitus | chong | ILCRD |
| Kirjallisuuden tuotanto | chong | ILCRD |
| Opetussuunnitelman laatiminen | chong | *ILCRD*, peruskoulu |
| Oppimateriaalin tuotanto: | | |
| -koulutus | ILCRD | *chong* |
| -isot kirjat | chong | |
| -aapinen | ILCRD | *chong* |
| -kuvat | chong | |
| Opettajankoulutus | ILCRD | *chong* |
| Opettajien valinta | chong | |
| Opetus | chong | *peruskoulu* |
| Opetuksen valvonta | chong | ILCRD, peruskoulu |
| Arviointi | chong, ILCRD | peruskoulu, valtiovalta |
| Rahoitus | TRF | ILCRD, peruskoulu, valtiovalta |
| Raportointi | chong, ILCRD | |
| PR, ajatuksen levittäminen | chong | ILCRD |
| <p>- Lihavointi tarkoittaa päävastuuta tehtävästä.</p> <p>- *Asteriskit* toimijan ympärillä tarkoittavat, että toimijan osallistuminen on välttämätöntä.</p> <p>- chong = paikallisyhteisö, ILCRD = hankkeen tutkijaryhmä, TRF = Thaimaan tutkimusrahoitus</p> | | |

Vertaiskulttuuri kaikkien etuoikeus

Kirsi Pauliina Kallio

Tampereen yliopisto, Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitos

Lapsuuden tutkimukseen on viime vuosikymmenien aikana tullut kulttuurintutkimuksen vaikutteita erityisesti sosiologiasta ja etnografisen tutkimusotteen piiristä. Corsaron (1985) tutkimukset 3-6 -vuotiaiden lasten arjesta päiväkotiympäristössä ovat luoneet pohjaa reaktiivisen havainnointistrategian syntymiselle. Mm. Rizzo (1988) on tutkinut vastaavilla menetelmillä koulua aloittavien lasten ystävyysuhteita ja sosiaalisia konstruktioita, Avgitidou (2001) puolestaan päiväkodeissa ilmenevää prososiaalista käyttäytymistä. Suomessa Strandellin (1994) ja Lehtisen (2000) tutkimukset päiväkodissa seuraavat pitkälti Corsaron jalanjälkiä sosiologian ja varhaiskasvatuksen näkökulmista, Törrönen (1999) puolestaan on tutkinut sekä lapsia että nuoria sairaala- ja lastenkotiympäristöissä. Yhteistä näille tutkimuksille on reproduktiivinen tiedon tuottamisen tapa, etnografinen ote ja vertaiskulttuurin käsitteen avaaminen eri tavoin. Kaikissa edellä mainituissa tutkimuksissa lapsiryhmät muodostuvat yli kolmevuotiaista lapsista.

Entä alle kolmevuotiaiden kulttuuri, onko heilläkin omansa, miksi se ei ole esillä tutkimuksissa? Kiinnostukseni lasten kehitykseen ja erityisesti sen sosiaaliseen luonteeseen johti minut tutkimaan sosiaalisuuden siemeniä. Miten lasten sosiaaliset tarpeet, kyvyt ja tavat ilmenevät kehityksen alkumetreillä? Millainen on aivan pienimpien lasten muodostama yhteisö, vallitsevatko heidän välillään samat kulttuuriset konstruktioit kuin muissakin ryhmissä? Onko edes mahdollista tutkia taaperoiden ja imeväisten sosialisatiota, arkea, toimintaa? Näiden kysymysten kautta päädyin päiväkotiiin havainnoimaan 1-3 -vuotiaiden lasten päivittäistä toimintaa. Sovelsin osallistuvan havainnoinnin menetelmiä tilanteeseen sopiviksi, kokeilin erilaisia olemisen tapoja ja ajan myötä löysin omani.

Reaktiivisuus näin pienten lasten kohdalla tarkoittaa aivan muuta kuin ryhmässä, jossa viestintä perustuu puheelle. Alle kolmevuotiaat puhuvat vähän mutta viestivät ahkerasti. Heidän olemiseensa liittyy jatkuvasti tarkkailua, aktiivista kontaktin ottamista, kontaktista kieltäytymistä, vetäytymistä, esille tulemistä, pyytämistä ja antamista. He ovat sosiaalisia siinä missä muunkin ikäiset ihmiset ja tuovat sen esille omalla tavallaan. Mikä sitten tekee pienten lasten ryhmästä erityisen, miksi se jää usein tutkimuksen ulkopuolelle? Työskentelyn vaivalloisuus on yksi tekijä, tutkijan täytyy opetella lukemaan lasten kieltä rauhassa ja ajan kanssa. Kirjatessaan havaintojaan tutkija joutuu jatkuvasti tekemään tulkintoja, koska minkään suoran viestinnän (puhe, järjestelmälliset leikit) kirjaaminen ei yleensä ole mahdollista. Seuraavassa esimerkki eräästä aamupäivästä, kun seurasin Iiro-pojan edesottamuksia.

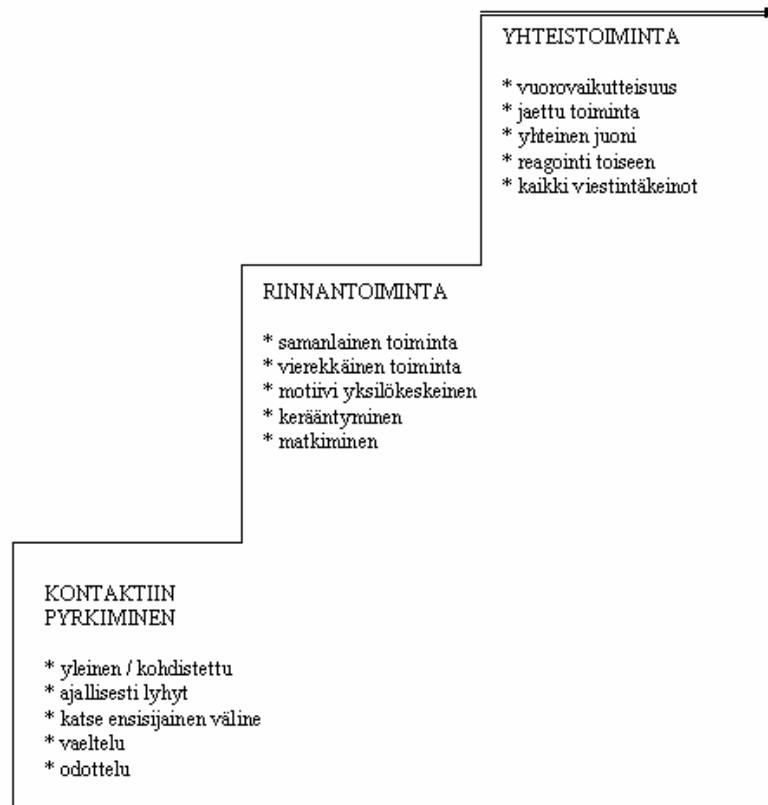
Iiro nousee paikaltaan ja menee Juha-Pekan pöydän ääreen. Touhuavat yhdessä saman palikkakalaatikon ääressä. Sitten Antti ja Riku-Petterikin nousevat pöydästä. Antti ja Iiro alkavat

juosta perätysten ympärää, selvä yhteisymmärrys. Antti palaa paikalleen, Iiro menee aluksi hänen viereensä, lähtee sitten pois ja hyöttäytyy Riku-Petterin seuraan. Riku-Petteri ottaa pelin, Iiro haluaisi heti tulla kaveriksi. (Kallio 2002, 78)

Otteeseen liittyvä tulkintani on seuraavanlainen:

Iiron valitsemat kaverit olivat eri-ikäisiä ja sosiaalisesti hyvin eritasoisia. Puolitoistavuotias Juba-Pekka ei juuri puhunut eikä yltänyt edes aikuisten kanssa usein rinnantoiminnan tasolle. Iiro sai Juba-Pekan jakamaan leikkikalunsa kanssaan. Seuraava askel olisi ollut rinnan leikki, mutta Iiro poistui tilanteesta. Antti on episodin pojista vanhin, lähes kolmevuotias, mutta sosiaalisesti eristäytyvä erityisesti kontakteissaan muihin lapsiin. Iiro ja Antti ylsivät yhdessä rinnantoiminnan tasolle, mielestäni toinen toistaan tukien. Heidän lähikehityksen vyöhykkeensä olivat lomittain, eli pojat olivat vahvoja sosiaalisen toiminnan eri alueilla. Näin kummankin pinnistellessä taitojensa äärirajoilla matkiminen, rinnantoiminta ja jopa yhteistoiminta onnistuivat hetkellisesti. Riku-Petteri on Iiroa puoli vuotta vanhempi, sosiaalisesti erittäin aktiivinen ja taitava lapsi. Hänen kanssaan Iiro kurkotti sosiaalisella lähikehityksen vyöhykkeellään tämän episodin aikana ylimmälle tasolle pystyen vuorovaikutteiseen yhteisleikkiin. Muissa episodeissa havaitsin Iiron pystyvän aikuisten kanssa vielä kehittyneempään sosiaaliseen toimintaan. Koko episodi osoittaa, että Iiro on sosiaalisilta taidoiltaan erittäin taitava, koska pystyy toimimaan suhteissaan näin joustavasti. Verrattuna ryhmän muihin lapsiin hän oli selvästi ikäisiään sosiaalisesti vanhempi. Joustavuutta osoittaa luonteva siirtyminen eritasoisesta sosiaalisesta kontaktista toiseen, dominoivan ja alistaisen roolin ottaminen vuorotellen. Tällaiseen toimintaan eivät aikuisetkaan aina pysty, ainakaan aktiivisesti keskittymättä. (Kallio 2002, 78)

Tutkimuksen luotettavuus perustuu pitkälti tutkijan perehtyneisyyteen, sekä tutkimusryhmän että lapsuuden teoreettisen tuntemuksen suhteen. Omassa tutkimuksessani viitekehyksenä toimivat Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhykkeen teoria ja Corsaron (1997) sosialisatiomalli. Niiden pohjalta olen rakentanut tulkinta-avaimen (Kuva 1) empiiriseen aineistoon. Teemoittelussa suureksi avuksi olivat Strandellin (1994) toteuttamat ratkaisut.



Kuva 1: Kehityskaavio aineiston tulkinta-avaimena (Kallio 2002)

Ryhmän toimintaan ja lasten käyttäytymisen tulkitsemiseen perehtyminen ei ole kuvattavissa tulkinta-avaimen tai teoreettisen mallin keinoin. Tutkimuksen raportoinnissa olen uloskirjoittanut näkemystäni ja kenttätyöskentelyn kokemuksia, jotta tulkinnan periaatteet edes jollakin tavoin välittyisivät. Suurimmalta osin on kuitenkin mahdotonta perustella omaa havainnointiaan suuntaavaa suhtautumistaan. Miksi katson lapsen jalkoja enkä käsiä? Mikä saa huomioni kiinnittymään liikkeeseen eikä ääneen? Miksi yhdessä tilanteessa näen paikalla ryhmän, toisessa lapset erillisinä toimijoina? Miksi määrittelen yhdessä tilanteessa lapsia sukupuolen kannalta, toisessa luonteen laadun? Tapa katsoa, kuulla, havainnoida, panna merkille on hyvin henkilökohtainen ja riippuu pitkälti myös läsnäolon tavoitteista. Hoitajat kiinnittävät huomiota asioihin, jotka ovat keskeisiä lastenhoidon kannalta. Vertaiskulttuurin tutkijana minä panen merkille erityisesti kaiken sosiaalisiin konstruktioihin, toiminnan tapoihin ja arjen rutineihin liittyvän. Tulkinta ja koko tutkimus on siis tutkijan lävitse kulkenutta, mutta se ei ole viimeinen tulkinta, joka aineistosta tehdään. Viime kädessä aina lukija tai kuulija luo merkitykset sanotulle tai kirjoitetulle. Strandell (2002) on pohtinut omaan työhönsä kohdistunutta representaatiota sen saaman vastaanoton kautta. Mitä halutaan kuulla on usein tulkinnan kannalta keskeisempää kuin se, mitä tutkija haluaa sanoa.

Lapsuuden kuvaaminen ja tutkiminen on monessa suhteessa vaikeaa ja äärimmäisen näkökulmasidonnaista. Mikä sitten on ollut minun keskeinen näkökulmani, mihin

tutkimuksellani pyrin? Päiväkodissa olen paikalla kasvatustieteen tutkijana, kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytän sosiologisia lähestymistapoja ja antropologisia työskentelymenetelmiä, etsin lasten omaa näkemystä mutta voin tarjota vain oman ymmärrykseni heidän elämästään. Positioni ovat siis vaihtelevia, tavoitteeni monisäikeisiä. Lapsilähtöisyydestä kiinni pitäminen on johtanut yhteiskunnalliseen pohdintaan lasten roolista, heihin vaikuttavasta päätöksenteostaan ja ylipäättäänkin aikuisten suhtautumisesta lapsiin. Artikkelin loppuosassa käsittelen lyhyesti näitä aiheita iän perspektiivistä.

Ei *kuin* vaan ikäisiään

Ikäkysymys nousi ensimmäisenä keskeiseksi, kun lähdin tutkimaan lapsuutta sosiaalisena ilmiönä. Tutkimuksen valmistuttua olen palannut uudelleen pohtimaan ikää. Miksi se on niin keskeinen, miksi kronologinen ikämääritys hallitsee useita ratkaisuja niin tutkimuksen kuin käytännön päätöksenteon kannaltakin? Onko ikä todellisuudessa se kultainen avain, joka auttaa parhaaseen ratkaisuun? Vai onko se vain helppo tapa asettaa lapset järjestykseen, ryhmitellä ja luokitella?

Päiväkodissa ryhmäjako on yleensä entisen seimi/tarha -jaottelun mukainen, kolmevuotiaana vaihdetaan isojen ryhmään. Esikoulun tultua lakisääteiseksi ovat kuusivuotiaat jo koululaisten tapaan omana ryhmänään, toisinaan fyysisestikin erillään muusta päiväkotitoiminnasta. Ikäryhmiksi muodostuvat siis 0-3 -vuotiaat, 3-6 -vuotiaat ja 6-7 -vuotiaat. Esiopetussuunnitelman tapaan myös muihin ryhmiin on alettu kuntien tasolla rakentaa yleisiä linjauksia ja tavoitteita (esim. Rovaniemen kaupungin 0-5 -vuotiaiden opetussuunnitelma 2001). Lapsille määritellään kohdistetusti tavoitteita ja soveltuvaa toimintaa ikävuosien perusteella. Puolitoistavuotiaan motoriset tavoitteet ovat erilaiset kuin kolmevuotiaan, vuoden ikäisiltä odotetaan tietynlaista sosiaalista kanssakäymistä kun taas kaksivuotiaan tulee jo toimia eri tavoin. Hyvin tarkkaan on otettu kantaa siihen, millaista lasten kehityksen tulisi olla. Neuvoloissa ja kouluterveydenhuollossa vallitseva *kuin*-ajattelu kurottaa vaivatta myös päiväkotien toimintaa. Medikalisaation ylläpitämä käsitys normaaliuden ja poikkeavuuden, terveyden ja sairauden välisestä erosta koetaan keskeiseksi myös hoidossa ja opetuksessa. Jos tämä lapsi on hitaampi kuin keskimääräinen, puheliaampi kuin tavoitteissa määritellään, vetäytyvämpi kuin saman ikäiset yleensä hän on poikkeava. Tällöin on aiheellista kiinnittää huomiota. Mutta mikäli hän asettuu normaalin rajoihin, on kaikki hyvin.

Suomalaisten lasten terveyden seuranta on hyvissä käsissä monelta kannalta, kritiikkini ei kohdistu lääketieteelliseen järjestelmään sinänsä. Olen huolestunut ennemminkin lääke- ja hoitotieteiden hallitsevasta asemasta, joka käy ylitse muiden. Miksi myös päiväkotien ja koulujen ryhmäjakojen, kehitysseurannan ja ohjauksen tulee perustua lääketieteellisille määrityksille, ikään ja normaaliuteen sidottuun tarkasteluun? Lasten kanssa pitkään työskennelleet hoitajat ja opettajat tietävät kyllä kokemuksesta, ettei ikä määrittele lapsen kykyjä, tavoitteita ja kehitystä. Kognitiivisessa kehityksessä nopeasti

etenevä lapsi saattaa olla sosiaalisesti heikompi kuin toinen, jolle looginen ajattelu tuottaa huomattavia vaikeuksia. Näiden kahden lapsen arvioiminen ikäskaalalla, vertaileminen ja määrittelemine suhteessa keskiarvoon eivät ohjaa kehitystä parhaalla mahdollisella tavalla. Miksi pitäisikään kaikkien kehittyä samaa järjestystä, samaa tempoa noudattaen? Eihän tilanne ole aikuistenkaan kohdalla sellainen. Lapset ovat yksilöitä siinä missä ihmiset yleensäkin, ei yleisiä tavoitteita ja vaatimuksia asettamalla tule asettaa etenemisjärjestystä elämään. Ei ainakaan, jos halutaan tukea tasavertaisuutta ja monipuolisia mahdollisuuksia kehittyä ihmisenä.

Lähtökohtani lasten tutkimiseen kulttuurisesta näkökulmasta onkin nykyistä yksilöllisempi ote. Pekka olisi Pekka ja Maija Maija, eikä keskeinen huomio olisi aina ikävuosissa tai luokitellussa ryhmässä (ekaluokkalaiset, cp-vammaiset). Perhepäivähoidossa ja joissakin erityispäiväkodeissa kuten montessoripedagogiikkaa toteuttavissa lapset ovat iän suhteen sekaryhmissä. Suurperheissä, jollaiseksi kolmilapsinen talouskin nykyään luetaan, jokainen on mukana omalla tavallaan, oman ikänsä puitteissa. Kronologinen ikä on toki jonkinlainen mittapuu, jolla lapsia voidaan tarkastella, heidän kehitystään ymmärtää ja seurata, mutta se ei ole ainoa. Mitä enemmän lapset voivat olla ikäisiään, juuri sitä mitä käyttäytymisellään edustavat, sitä enemmän huomio voi keskittyä yksilöön. Ikään sidottuun määrittelyyn liittyviä ongelmia on helpompi ymmärtää seuraavan esimerkin kautta.

Lapsi on alkanut puhua lausein jo puolitoistavuotiaana. Äiti huolestuu, kun kaksivuotias ei yhtäkkiä enää osaakaan ilmaista itseään verbaalisesti vaan sanoo sanan sieltä, toisen täältä. Ikävertailussa tämä puhumattomuus ei kuitenkaan ole lainkaan huolestuttavaa, koska kaksivuotiaan ei tarvitse vielä osata puhua, keskimäärin. Puolitoistavuotiaana kyseinen lapsi on ollut poikkeava, nopeampi *kuin*, kaksivuotiaana hänestä on tullut normaali. Kumpi tilanne on todellisuudessa se, jossa apua tarvitaan, jossa on huolestumisen aihetta?

Näin selkeässä kehityksellisessä tapahtumassa on helppoa nähdä joustavat, yksilölliset toimintatavat myös nykyisessä systeemissä. Tottakai ikäseurantaa toteutetaan yksilöllisesti lasten henkilökohtainen historia huomioiden. Mutta mitä jos kyse onkin normaalista käyttäytymisestä, joka muuttuu normaaliksi? Jos sallitun rajoissa tapahtuu muutos, joka on erittäin merkityksellinen lapselle itselleen, mutta kukaan muu ei tule kiinnittäneeksi mitään huomiota kehitykseen joka on koko ajan ollut normaalia. Näitä tavallisten lasten tavallisia ongelmia on vaikea päästä tarkastelemaan nykyisessä järjestelmässä, eikä avun saaminen normaaliuden rajoissa ilmenevään ongelmaan ole helppoa. Ennen kuin lääketieteellisesti voidaan osoittaa, että apua tarvitaan, eivät tukitoimet ole käytettävissä.

Tarpeen ollessa riittävä ei edelleenkään ole avun tarvitsijan päätettävissä millaista apua hän saa, vaan ammatilliset asiantuntijat päättävät avun laadun. Yksinkertainen esimerkki lääketieteen ylivallasta löytyy suomalaisen kansantaudin, niska- ja selkäsairauksien, hoidosta. Lääkärin läheteellä voidaan saada fysioterapiaa, muttei hierontaa. Jos vaiva kaipaisi hyvää hierojaa on hoito kustannettava itse tai mentävä

joka tapauksessa fysioterapeutille, jonka palvelut ovat kalliimpia ja tilanteeseen sopimattomia, mutta korvattavissa. Ei auta, vaikka vaiva olisi vanha ja fysioterapeuttiset mittaukset ja toimenpiteet suoritettu aiemmin moneen kertaan. Lopputulos on, että vaivaan annetaan kalliimpaa, epäsovivampaa hoitoa kuin olisi tarpeen. Kaikki tämä tapahtuu vain siksi, ettei hierojan palveluita katsota soveliaaksi hoitomuodoksi sairauteen. Kansanparantajien kohdalla tilanne on vielä heikompi, heidän kanssaan lääkärit eivät voi olla yhteistyössä lainkaan. Jäykkä järjestelmä onkin johtanut tilanteeseen, jossa taitavat parantajat ja hierojat käyvät pitkiä ja kalliita koulutuksia voidakseen tehdä työtään. Samanlaisia epäsymmetrioita on löydettävissä useilta terapiaan, terveydenhuoltoon ja tukitoimiin liittyviltä aloilta.

Mitä sitten olisi tehtävissä, mikä auttaisi? Yhteiskunnassa, jossa lääkärit voivat mennä lakkoon alipalkattujen ylityöllistettyjen hoitajien jatkaessa töitään tuntuu tilanne toivottomalta. Arvoasetelmat ja stereotypiat ovat vahvat, sekä yleisessä keskustelussa että tiedemaailmassa kovat tieteet ovat vahvoilla. Lukujen ja määrällisten tulosten perusteella rahoitetaan lasten hoitoa ja koulutusta, case-tutkimukset ja pohdiskelevat hyvinvointikatsaukset kuitataan hyväksynnällä. Vanhempien harteille kasataan syyllisyyttä, heidät asetetaan tilanteeseen jossa hyvä vanhemmuus on mahdotonta saavuttaa. Kiireisen lääkärin pitäisi pystyä olemaan lastensa käytettävissä iltapäivisin kun nämä tulevat koulusta, kotiäidin pitäisi käydä liikuntaharrastuksissa ja aikuiskoulutuskursseilla ettei tipahda ulos pyörästä. Tiedetään aina vain enemmän ja enemmän siitä mikä on hyvää, ja voidaan osoittaa aina vain vakuuttavammin ettei tavallinen suomalainen ole ollenkaan kelvollinen kasvattaja. Vaihtoehdot kutistuvat pian 24-tuntiseen vanhemmuusammattiin tai täysin institutionalisoituun kasvatukseen. Vain paras on kyllin hyvää tämän kansan jälkikasvulle.

Ikäkysymyksen pohtiminen onkin johtanut minut pohtimaan yhteiskuntarakennetta, sen valtasuhteita ja lapsiin kohdistuvaa päätöksentekoa. Kasvattajia vallan näkökulmasta eivät olekaan ainoastaan ensisijaiset kontaktit kuten vanhemmat, hoitajat ja opettajat. Lapsia kasvattavat aivan yhtä lailla poliitikot, kunnalliset päättäjät ja monet ammatilliset asiantuntijat. Päätös kouluhenkilöstön määrärahoista voi lasten kannalta olla huomattavasti suurempi pedagoginen päätös kuin henkilökohtainen opetussuunnitelma. Jos kouluavustajaa ei voida käyttää ja pois jää resurssi, joka olisi lapsen kehityksen kannalta kaikkein tärkein, ei ole paljon merkitystä sillä missä järjestyksessä oppiaineita opiskellaan. Asetetut ympäriryöreit tavoitteet kaksitoistavuotiaiden lukemisen tasosta voivat tuottaa enemmän haittaa kuin hyötyä. Millä perusteella kaikkien kaksitoistavuotiaiden pitäisi osata lukea yhtä hyvin, tai miksi täytyy tietää kuinka moni lukee huonommin kuin joku toinen? Mitä tällä tiedolla oikein saavutetaan, mihin se tähtää? Ketä palvelee tuon seurantatutkimuksen tulos? Liian usein lapsia koskevassa päätöksenteossa tuntuu olevan kysymys jostakin muusta kuin lasten kehityksen, oppimisen tai kasvun tukemisesta. Hyvinvoinnista, kaiken kaikkiaan. Jos lasten itsensä annettaisiin määritellä hyvinvointinsa kriteerit, voisivat seurantamenetelmät ja kriteerit olla täysin toisenlaisia. Toisaalta, sosiaalistuttuaan yhteiskuntajärjestelmään he luultavasti antaisivat juuri odotusten mukaisia vastauksia. Pitäähän kaksitoistavuotiaan tietää, että koulu on lasten työpaikka ja tärkeää on saada

hyvä todistus, jotta on kaikki ovet elämään auki. Kyllä kaksitoistavuotiaskin jo sen verran ymmärtää.

Lähteet

- Avgitidou, Sofia. 2001. Peer culture and friendship as contexts for the development of young children's pro-social behaviour. *International Journal of Early Years Education*, Vol.9, No.2.
- Corsaro, William A. 1985. *Friendship and peer culture in the early years*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, William A. 1997. *Sociology of childhood*. CA: Pine Forge Press.
- Kallio, Kirsi. 2002. Hei, rakettaa uustaa! 1-3 -vuotiaat lapset kaveruskulttuurin toteuttajina. Julkaisematon tutkielma, Lapin yliopisto.
- Lehtinen, Anja-Riitta. 2000. *Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Rizzo, Thomas A. & Corsaro, William A. 1988. Toward a better understanding on Vygotsky's process of internalisation: its role in the development of the concept of friendship. *Developmental Review* 8, 219-237.
- Rovaniemen kaupungin 0-5 -vuotiaiden opetussuunnitelma 2001. Rovaniemen kaupunki, sosiaali- ja terveystieteiden keskus; päivähoito 2001.
- Strandell, Harriet. 1994. *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhållningskulturer på daghem*. Helsinki: Oy Gaudeamus AB.
- Strandell, Harriet. 2002. On Questions of Representation in Childhood Ethnography. Cook, D.T. (ed.) *Symbolic Childhood*. 17-36. New York: Peter Lang.
- Törrönen, Maritta. 1999. *Lasten arki laitoksessa: elämäntila lastenkodissa ja sairaalassa*.
- Vygotski, Lev Semenovich. 1978. *Mind in society. The development on higher psychological processes*. Cole, M. & John-Steiner, V. & Scribner, S. & Souberman, E. (toim.) Harvard. Cambridge: University Press.

Yksilö ja ympäristö: kiinteä kokonaisuus

Kirsi Pauliina Kallio

Tampereen yliopisto, Aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitos

Sosiaali- ja käyttäytymistieteissä yksilö ja ympäristö asettuvat usein toisistaan erillisiksi vaikuttajiksi, kausaliteetin osapuoliksi. Joku vaikuttaa johonkin, tapahtuu jotakin, joka taas vaikuttaa johonkin. Toinen tapa määritellä yksilön ja ympäristön suhdetta on vuorovaikutteisuuden korostaminen, esimerkiksi kulttuurimaantieteessä jo pitkään painotettu dialektisuus. Tällöin yksilöä tarkastellaan ympäristössään eri näkökulmista, kontekstin olemassaolo otetaan määrittelyn lähtökohdaksi. Eri tavoitteista ja pyrkimyksistä nousevat näkökulmat tulevat keskeisiksi, päällekkäiset todellisuuskäsitykset ovat mahdollisia, jolloin tapahtumat saavat monia merkityksiä. Tutkimuksen lähtökohtana ovat olemassa olevat käytännöt, tilanteet ja niiden dynamiikka. Kontekstisidonnaisen tarkastelun kautta yksilön tarkasteleminen ympäristönsä osana antaa myös kasvatustieteelliselle tutkimukselle rakentavia lähtökohtia. Erilaisten näkökulmien ymmärtäminen ja niiden yhteen sovittaminen käytännön tilanteissa huomioi osallisia ja tahoja monipuolisemmin kuin vallitsevan yhden näkemyksen hyväksyminen ylitse muiden. Tällöin myös päätöksenteossa useampi ääni on kuultavissa.

Pyrittäessä mahdollisimman kauas kausaliteetista päästään johtopäätökseen, ettei yksilöä ja ympäristöä voida lainkaan erottaa tai määritellä ilman toisiaan. Yksilöä ei ole siis olemassa absoluuttisena olentona, vaan ainoastaan ympäristönsä osana. Samoin kaikki ympäristöt koostuvat yksilöistä ja saavat muotonsa heidän kauttaan. Kyseenalaistettaessa yksilöiden yksilöllisyys tullaan uuden ongelmanasettelun eteen; keitä me sitten oikein olemme? Kuka minä olen, jos tulen määritellyksi aina uudelleen eri ympäristöissä? Tämän kysymyksen pohtimisen myötä on mahdollista hahmottaa päällekkäisten todellisuuksien luonnetta. Vaikka itse koemme olevamme yksi ja sama ihminen kaikkialla, todellisuudessa olemme monta. Väestörekisterille olemme muuta kuin lähikaupan kassalle, kehitysmaassa vieraillessamme emme ole samoja ihmisiä kuin Pariisissa lomaillessamme. Kun mukaan lasketaan vielä ne tahot, jotka ovat tavanneet meidät vain bitteinä tai kirjaimina, laajenee käsitys entisestään. Kokemuksellisuus on yksilön oma näkemys, mutta se on vain yksi toisten joukossa. Jos kaikkia meidät kohdanneita henkilöitä pyydettäisiin kertomaan näkemyksensä meistä, voisi yksilön ympäristöön sidottua olemusta olla mahdollista ymmärtää paremmin. 'Kuka minä olen?' muuttuukin näin ollen varsin mielenkiintoiseksi kysymyksenasetteluksi, johon yksilö ei itse pysty vastaamaan kuin joiltakin osin.

Tarkasteltaessa yhteisöjä kausaaliteetin ja dialektisuuden näkökulmista voi niiden välinen ero näyttää veteen piirretyltä viivalta. Jos lopputulos on kuitenkin se, että yksilöiden toiminta vaikuttaa ympäristön tapahtumiin ja päinvastoin, herää kysymys onko käytännössä väliä sillä kumpaa ajattelutapaa sovellamme. Näitä kysymyksiä on pohdiskeltu tieteen historiassa ajan sivu. Järvilehto (1994) esittää läpileikkauksen

filosofian, psykologian ja biologian näkökulmista yksilö/ympäristökeskusteluun. Hän ei ota tarkasteluun mukaan juurikaan maantieteellistä tai historiallista keskustelua, vaikka aiheita sivuaakin. Tuskin on olemassa tieteenalaa, jonka piirissä tätä ongelmaa ei olisi pohdittu. Usein kausaliteettiin ja kahtiajakamiseen perustuvat näkemykset asettuvat vastakkain dialektisia ja ykseyttä korostavien teorioiden kanssa. Esimerkin avulla näkökulmien eroa on helpompi hahmottaa.

Kausaalinen tulkinta: Nainen seisoo meren rannassa auringonlaskua katsellen. Maiseman kauneus saa hänet tuntemaan mielihyvää.

Dialektinen tulkinta: Nainen seisoo meren rannassa auringonlaskua katsellen. Hän tuntee olonsa hyväksi, hetki on miellyttävä, maisema on hänen mielestään kaunis.

Siinä missä kausaalinen tulkinta olettaa ympäristössä tai yksilössä ilmenevän ominaisuuden (kauneus) olevan itsestäänselvyys ja täten myös syy reaktioon (mielihyvä), dialektinen tulkinta jättää itse tapahtumalle (katseleminen) enemmän tilaa. On mahdollista, että maiseman katseleminen tuottaa mielihyvää, mutta se voi tuottaa myös muita kokemuksia. Punertava taivaanranta voi muistuttaa vaikkapa sodasta ja tuottaakin näin päinvastaisen reaktion. Katselija siis itse asiassa rakentaa näkemänsä mielessään, maisemaa ei ole olemassa ilman katselijaa. Olennaista on, että itse ympäristö ei aiheuta yksilössä reaktiota, vaan prosessi tapahtuu yksilön kokiessa ympäristöään. Samalla tavoin yksilön paikka voidaan määritellä osana ympäristöä tai siitä irrallisena.

Dialektinen tarkastelu johtaa usein kommunikatiivisen teorian jäljille, jolloin on varottava astumasta teoretisoinnin harhaan. Habermaslainen kommunikatiivinen ajattelu luo mahdollisuuksia ja ideaalisia toimintamalleja, jotka eivät käytännössä useinkaan toimi sellaisinaan (Häkli 2002). Ihmisistä rooleineen ja positioineen muodostuvat ympäristöt ovat niin kompleksisia, ettei niitä voida suunnittelun ja huomioimisen keinoin hallita. Jo se, että eri näkökulmista osallistuvat yksilöt kokevat olevansa osa erilaista ympäristöä, tekee mahdottomaksi yksiselitteisen ymmärtämisen kaikkien osallisten kesken. Ensimmäisen esimerkin nojalla voidaan kuvitella tilanne, jossa katselijoita onkin kaksi. Toinen kokee maiseman kauneuden, toinen kipeät muistot. Ryhdyttäessä pohtimaan teltanpystytyspaikkaa ovat keskustelun lähtökohdat ristiriitaiset. Onnistunut ratkaisu vaatii eri näkökulmien ymmärtämisen, mutta mikäli ne säilyvät julkilausumattomina, on yhteiseen hyvään pääseminen lähes mahdotonta. Toisessa esimerkissä tulkinnan merkitys on vielä konkreettisemmin havaittavissa tilanteeseen vaikuttavana tekijänä. Lapsen näkökulman löytäminen auttaa opettajan oikeille jäljille, jolloin ratkaisun löytymisenkin on mahdollista.

Ongelmallista tilannetta voidaankin lähestyä yhteisymmärryksen etsimisen sijaan ristiriitojen ja kohtaanto-ongelmien kautta. Kysymällä mitkä ovat keskeisimmät kysymykset, kunkin osallisen lähtökohta, voidaan tavoittaa edes yleisellä tasolla ongelman ydin. Kun tiedetään mistä kukin puhuu voidaan pyrkiä puhumaan samasta asiasta samaan aikaan. Yksinkertaisuudessaan menetelmä tuntuu helpolta, ja tähän

kommunikatiivinen suunnittelu usein kaatuukin. Mikäli lähtökohdat ovat esitietoisia tai muuten vain julki lausumattomissa, on niihin vaikea päästä käsiksi. Tällöin on turvauduttava tarkastelemaan tilannetta muun kuin ääneen lausutun tiedon perusteella. Esimerkiksi arvolutautuneisiin rooleihin ja positioihin vetoaminen ristiriitoja aiheuttavana tekijänä ei useinkaan ole mahdollista hedelmällisessä suunnittelussa. Näkökannat ja lähtökohdat täytyy tuoda esiin toisin.

Dialektisuus johtaa väistämättä pohtimaan kontekstuaalisuuden merkitystä. Konteksti onkin nykyään varsin muodikas ilmaisu validille ja hyvälle tutkimuskäytännölle. Mutta mitä kontekstilla ylipäätään tarkoitetaan, ja miten se pitäisi huomioida, jotta tutkimuksessa todella kiinnitettäisiin tapahtumat ympäristöönsä? Mitkä ovat kontekstisidonnaisen tutkimuksen tavoitteet ja mahdollisuudet tieteellisen uskottavuuden kannalta? Science-ajattelun näkökulmasta yleistettävyyden heikkenee, kun kartoittavan otteen sijaan pitäydytään case-studyssa. Voidaan kuitenkin kysyä miltä pohjalta yleistyksiä ylipäätäänkään voidaan tehdä, millaiselle otoksella ja kontekstin huomioimisella saatua tietoa voidaan siirtää koskemaan myös muita yksilöitä muissa ympäristöissä. Eikö juuri kontekstisidonnainen tapaustutkimus anna perustellut ja realistiset lähtökohdat yleistettävyyden mahdollisuuksille?

Kontekstin käsitteeseen liittyy useita ulottuvuuksia, joita huomioidaan eri tieteenaloilla eri painotuksin. Aika, paikka, tapa, positiot, roolit, tieto, valta, kyvyt, keinot, asemat. Konteksti ei ole eriteltävissä ja huomioitavissa vain yhden ulottuvuuden suhteen, vaikka painotuksia onkin mahdollista muuttaa. Kysyttäessä 'missä' voi vastaus sisältää niin alueen, paikan, tilan, aikakauden, poliittisen ja sosiaalisen ympäristön tai vaikkapa instituution määrittelyä. Kontekstin huomioiminen tarkoittaakin kaiken mahdollisen tilanteeseen vaikuttavan hyväksymistä merkittäväksi ongelmanasettelun rajatessa keskeisimmät kohteet. Esimerkiksi koulun vanhempainillassa esiin nouseva kysymys rasismista voi kohdistaa kontekstin määrittelyä kulttuurisiin tekijöihin, kouluun elinympäristönä, opettajiin vallanpitäjinä sekä vanhempiin arvojen ja asenteiden välittäjinä. Toisaalta kontekstiksi voidaan määrittellä myös lasten vertaiskulttuuri, siinä vallitseva dynamiikka hierarkioineen, alistaminen, poikkeavuus, sukupuoliroolit, länsimaisen kasvatuksen periaatteet tai koulun tavoitteet. Keskeistä kontekstin huomioimisen kannalta onkin kuka kysyy, mistä asemasta ja mitä varten. Kenelle tutkimusta tuotetaan, mitä halutaan selvittää, mitkä ovat ennakko-oletukset? Objektiivinen ja tutkijan näkemyksistä vapaa kontekstin huomioiminen on utopiaa, koska olemme kaikki samalla osa kontekstia ja näin aina sidottuja johonkin positioon ja rooliin (vrt. Järvilehto 1994; Mead 1934; Rauhala 1993).

Laadullisen tutkimuksen esiinmarssi on Suomessakin viimeisen vuosikymmenen aikana tuonut poikkitieteellisyyttä niin substanssien kuin menetelmienkin käyttöön. Kulttuurintutkimuksesta nousevat antropologiset ja etnografiset käytännöt, fenomenologian ja fenomenografian menetelmät ja erilaiset tapaustutkimuksen tyypit soveltuvat hyvin kontekstin ottamiseen tutkimuksen keskeiseksi lähtökohdaksi. Samalla on tullut mahdolliseksi ammentaa toisten tieteenalojen vahvoista puolista uuden tieteellisen otteen löytämiseksi. Suvaitsevaisuus ja erilaisuuden näkeminen

rikkautena avaavat ovet tieteelliselle yhteistyölle, mutta samalla ongelmanasettelut käyvät entistä kompleksisemmiksi. Kun eri lähtökohdista ollaan tarkastelevinaan samaa ongelmaa syntyy jo ongelmanasettelun vaiheessa helposti väärinkäsityksiä. Ei ole vaikea ymmärtää, että naistutkija ja politiikan tutkija eivät välttämättä puhu samasta asiasta kun tutkimuskohteena ovat lastenhoidon yhteiskunnalliset merkitykset. Mahdollista sen sijaan on, että näistä lähtökohdista pystytään kaivamaan esiin kysymyksiä, jotka muuten jäisivät juurettomina ilmaan roikkumaan. Juuri kysymysten esittäminen onkin uuden tiedon syntymiselle keskeistä, ei niinkään vastausten hahmotteleminen. Mitä keskeisempi kysymys sitä useampia kiinnostuneita löytyy sitä ratkomaan, jolloin keskustelu löytää eri sävyjä ja ulottuvuuksia. Tällöin tuoreetkin näkemykset pääsevät paremmin esille, kun keskustelu ei jää yhden laitoksen kahvihuoneeseen pyörimään. Naistutkimus on hyvä esimerkki tällaisesta 'isojen' avulla toimivasta 'pienestä', joka ei enää olekaan aivan mitätön tieteenala vaan on noussut niin yhteiskunnallisen, poliittisen kuin kasvatustieteellisenkin tutkimuksen keskuudessa keskeiseksi. Lyhyessä ajassa radikaalifeminismistä ja toiseuden puolustamisesta on tullut jokaisen tieteenalan välttämättömyys; kuka enää kehtaa tunnustaa, että meillä ei olla kiinnostuneita feministisistä näkemyksistä?

Dialektista kasvatustiedettä

Omat tutkimukselliset intressini kohdistuvat lapsuuteen ja lasten asemaan. Haluan selvittää millaista on lasten elämä, mitä mahdollisuuksia heillä on ja kuka päättää näiden mahdollisuuksien rajaamisesta. Kiinnostukseni kohteena ovat kaikki lapset, mutta erityisesti ne, joille kasvaminen ja kehittyminen yhteisön jäseneksi tuottaa erityisiä vaikeuksia. En usko, että tämä tarkennus rajaa kovinkaan montaa lasta ulkopuolelle, itse asiassa uskon että kaikki lapset kuuluvat tähän kategoriaan. Kuka voisi aikuisena sanoa, ettei kasvaminen joltakin kohdalta ollut vaikeaa? Ettei ole kokenut sopeutumisvaikeuksia tai syrjityksi tulemistä? Siitä lapsuudessa taitaa pääosin olla kysymys, sopeutumisvaikeuksista. Tutkittaessa lasten mahdollisuuksia vastata heille esitettyihin haasteisiin ei voida välttyä monitieteiseltä otteelta. Lapsuus ei ole kasvatustieteellinen, psykologinen tai poliittinen ilmiö, vaan kaikki tieteenalat ottavat tavalla tai toisella lapsuuden omakseen.

Poikkitieteellisen lapsuustutkimuksen lähtökohdaksi sopii mainiosti dialektinen yksilö/ympäristö -tarkastelu. Omassa tutkimuksessani soveltan bronfenbrennerläistä ekologista teoriaa selittämään suhteiden kompleksisuutta ja monitahoisuutta. Urie Bronfenbrennerin (1979) yksilönkehitykseen kohdistuvaa ekologista teoriaa on sovellettu sosiaalityön, verkostotyön, erilaisten terapiamuotojen sekä erityispedagogiikan ja kasvatustieteen alalla (Kiuru 1999; Naapila 1992; Virpiranta-Salo 1992). Teoria on saanut alkunsa psykologisen tutkimuksen piirissä, missä se syntyi kritiikkinä laboratoriossa toteutettavalle tutkimukselle. Näkemys korostaa kontekstuaalisuutta, luonnollisia tutkimusympäristöjä ja -tilanteita. Ekologinen teoria noudattelee samoja periaatteita kuin etnografinen ja antropologinen tutkimusote.

Bronfenbrenner (1979) on jakanut todellisuuden neljän sisäkkäisen rakenteen avulla mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemeiksi, joista ekologinen ympäristö muodostuu. Arkiset elinympäristöt muodostavat eri tasoisten ympäristöjen verkoston, joka Kurt Lewiniä mukaillen ei liity objektiiviseen, yleiseen maailmankäsitykseen, vaan yksilön mieltämään koettuun ympäristöön. Muutos yhdessä sosiaalisessa ympäristössä vaikuttaa useisiin muihin ympäristöihin, suoraan tai epäsuorasti, ja sitä kautta yksilöihin. Bronfenbrenner on varioinut teoriaansa myöhemmin muun muassa systeemien lukumäärän suhteen, eikä varsinainen systeemiteoreettinen ajattelu olekaan ekologisessa näkemyksessä keskeistä. Ekologisia lähtökohtia on 60-70 -luvuilla käytetty perusteina laajemminkin kritiikissä kognitiivista psykologiaa ja science-ajattelua vastaan. Hyvänä esimerkkinä vielä vanhemmasta kriittisestä yksilön ja ympäristön suhdetta luotaavasta tutkimuksesta ovat 1800-luvun lopulla virinneet venäläisten tutkijoiden näkemykset. Esimerkiksi vygotskilainen ajattelu on löydetty uudelleen, joitakin hänen kirjoituksiaan on käännetty vasta viime vuosina länsimaisen tieteen tutkittaviksi (Vygotski XXX).

Olen kiinnostunut lapsiin kohdistuvasta päätäntävällästä sekä päättäjien että kohteiden näkökulmasta. Asiantuntijavallan, osallisuuden ja dialektisuuden pohtiminen lapsuuden kontekstissa ovat tutkimuskysymyksiä keskeisiä lähtökohtia. Ekologisen teorian avulla tarkastelen lievästi kehityshäiriöisen lapsen maailmaa eri näkökulmista. Tarkastelu keskittyy koulun ympärille, koska yhteiskunnan suhtautuminen lapsiin arjessa välittyy pitkälti sen kautta. Lievät kehityshäiriöt ovat kontekstina mielenkiintoinen, koska tällöin liikutaan poikkeavuuden rajamaastossa. Lapset ovat liian poikkeavia kulkeakseen normaalin järjestyksen mukaan, mutta liian normaaleja tullakseen diagnosoiduiksi. Aste normaalin suuntaan, ja lapsi onkin vain keskittymiskyvytön ja villi, toinen poikkeavuuden suuntaan ja todetaan kehitysvamma. Dialektisen näkemyksen kautta voidaan saman lapsen kohdalle helposti visioida kaikki kolme vaihtoehtoa, ympäristön osallisten tulkintakehykset maalaavat lapsesta erilaisia kuvia. Lapsen elämälle suuri merkitys on sillä, mitkä näkymät liittyvät valtasuhteisiin.

Ongelmaan on vaikea päästä käsiksi käytännön tasolla. Bronfenbrenner tarjoaa välineeksi näkökulmien eritasoista hahmottelua ja näin syntyvän verkoston tarkastelua. Seuraavassa esittelen esimerkkitapaus Maijan tilannetta kolmella eri tasolla hänen elämälleen keskeisten tahojen näkökulmista. Tarkoitus on havainnollistaa eri positioiden näkökulmien ristiriitaisuuksia ja niistä johtuvia käytännön ongelmia. Tavoitteena ei ole synnyttää yhtä yhteistä näkemystä vaan ennemminkin todeta, ettei sellaisen mahdollisuutta ole. Maijan elämänmahdollisuuksiin vaikuttavat eri näkökulmista ja lähtökohdista tehdyt ratkaisut, jotka osin sulkevat toisiaan pois, osin asettuvat sisäkkäin ja mahdollistuvat yhtä aikaa.

Mikrotaso, Maijan kokemus: Maija käy arkipäivisin koulua ja viettää vapaa-ajan pääasiassa kotona perheensä parissa. Koulussa luetaan lukukirjoja ja tehdään tehtäviä opettajan ohjeiden mukaan, kotona tehdään läksyt ja osallistutaan perhe-elämään. Maijalle koulu on pääasiassa opettajan, kouluavustajien ja luokkatovereiden muodostama ympäristö, jossa vanhemmat käyvät toisinaan kuuntelemassa esityksiä.

Myös joitakin muita aikuisia käy silloin tällöin, psykologi tai terapeutti tai joku muu outo ihminen. He saattavat kysellä jotain tai vain pistäytyä paikalla. Kouluaineita opiskellaan opettajan johdolla, välitunneilla voi osallistua muiden lasten toimintaan tai olla omissa oloissaan. Nämä ovat pääasiassa Maijan mahdollisuudet vaikuttaa koulutyöskentelyyn, valmistautumiseen yhteiskunnan vaatimuksiin. Hän voi yrittää suorittaa annetut tehtävät mahdollisimman hyvin ja tehdä vapaa-ajallaan mitä parhaaksi näkee. Hän ei voi päättää mitä opiskelee ja miten, mutta voi olla tekemättä asioita jotka kokee liian vaikeiksi. Passiivisen vaikuttamisen keinot ovatkin lapsen vahvimpia välineitä, aktiivisuus ja yrittäminen positiivisia signaaleja sopeutumisesta oletuksiin ja vaatimuksiin. Kerran vuodessa opettaja käy Maijan kanssa läpi seuraavan vuoden opetussuunnitelman, joka on laadittu kuluneen vuoden pohjalta. Maijan suostumusta uuteen suunnitelmaan kysytään. Mitkä ovat konkreettisesti Maijan vaihtoehdot vastata kysymykseen?

Mesotaso, opettajan näkemys: Maijan opettajaa sitovat opetussuunnitelmat, Maijasta tehdyt arviot (lääkäriin, psykologin, terveydenhoitajan) sekä Maijan vanhempien toiveet. Henkilökohtainen opetussuunnitelma tulee rakentaa yhdessä vanhempien kanssa niin, että se tukee lapsen kehitystä mahdollisimman hyvin. Opettaja perustaa omat näkemyksensä Maijan menestymiseen koulussa aikaisempina vuosina. Opetussuunnitelmaan kirjataan tavoitteet näistä lähtökohdista, vanhempien kanssa keskustellaan ennen uuden opetusjakson alkua. Tällöin heille kerrotaan miten koulussa on mennyt ja miten on ajateltu jatkaa. Koska henkilökohtainen opetussuunnitelma on lain mukaan oppilaan ja opettajan välinen sopimus, tulee myös oppilaan hyväksyä tavoitteet.

Mesotaso, äidin/isän näkemys: Opettaja esittelee Maijan edellisvuoden saavutukset ja niiden pohjalta tehdyt suunnitelmat seuraavalle kaudelle. Vanhemmilla on oikeus vaikuttaa suunnitelmiin. Kun paperissa sanotaan 'itsenäinen lukeminen vaatii vielä harjoitusta' ja tavoite on 'lisätään lukuharjoituksia', mikä on vanhempien vaikuttamisen mahdollisuus opetussuunnitelmaan? Millä tavalla vanhemmat voivat vaikuttaa lapsen sosiaalisen kehityksen parantamiseen, mikäli se on heidän mielestään keskeinen ongelma? Miten lapsen yksilöllisiä tarpeita voidaan huomioida vanhempien lähtökohdista, jos heidän ainoaksi mahdollisuudekseen jää sanoa kyllä tai ei jo kirjattuihin vaihtoehtoihin? Resurssit, opiskeltavat aineet, aikataulut, opiskeluympäristö, lähes kaikki keskeiset tekijät on ennalta säädetty eikä niitä voida muuttaa. Yhteinen, henkilökohtainen suunnittelu jää avoimuuden asteelle; vanhemmat saavat nähdä suunnitelmat, ja ne on jokaisen lapsen kohdalla kirjattu omille papereilleen. Edes kotiin he eivät saa suunnitelmia viedä, etu- tai jälkikäteen niihin ei voi tutustua.

Mesotaso, psykologin näkemys: Psykologi tapaa Maijan ensimmäistä kertaa tämän tullessa kouluun ensimmäiselle luokalle. Hänelle suoritetaan testaus, jonka tulos osoittaa, että erityiskoulusijoitus on perusteltu: Maija ei kykene täyttämään normaalin opetussuunnitelman vaateita. Maija vastaa kysymyksiin, hän tekee pyydettyt tehtävät ja poistuu sitten takaisin luokkaansa. Psykologi kirjoittaa testin ja kymmenminuuttisen

tapaamisen perusteella lausuntonsa Maijasta. Tämän lausunnon perusteella asetetaan koulussa pitkälti Maijan tavoitteet ja arvioidaan hänen mahdollisuutensa. Psykologi tapaa myös vanhemmat kerran vuodessa, hän esittelee itsensä ja sanoo muutaman sanan Maijasta. Vanhemmat nyökkäävät ja sanovat hekin muutaman sanan. Psykologi antaa vuosittain vastaavan lausunnon sadoista lapsista, jotka kuuluvat hänen koulupiiriinsä.

Mesotaso, kouluavustajan näkemys: Maijalle ei ole määrätty erillistä kouluavustajaa, vaikka hänen oppimisensa etenisi huomattavasti paremmin avustettuna. Luokan yhteisessä käytössä oleva kouluavustaja on kuitenkin päivittäin paljon tekemisissä Maijan kanssa. Hän oppii tunnistamaan mikä tuottaa eniten vaikeuksia tehtävissä, mikä auttaa lukemaan ymmärtämisessä, mitkä ovat Maijalle soveltuvimmat työskentelytavat. Kouluavustajalla ei kuitenkaan ole mahdollisuutta työskennellä Maijan kanssa sillä tavoin kuin hän toivoisi, eikä hän voi myöskään vaikuttaa tilanteeseen, työ on määräaikainen ja koskee koko luokan auttamista. Rahaa henkilökohtaisen avustajan palkkaamiseen ei ole. Sen sijaan rahaa uusien koulukirjojen hankkimiseen on. Vaikka kouluavustaja kokee rahan menevän väärään osoitteeseen, hän ei voi asialle mitään. Hän ei myöskään pääse vaikuttamaan Maijan opetussuunnitelman rakentamiseen, ellei opettaja erityisesti sitä pyydä. Tällöinkin ongelmanasettelu on opettajan käsissä, kouluavustaja voi vain vastata esitettyihin vaihtoehtoihin. Kouluavustajan ja vanhempien välinen yhteistyö on minimaalista, vaikka käytännön kannalta juuri näissä suhteissa Maija kokee eniten vaikeuksia ja niiden ratkaisumahdollisuuksia.

Makrotaso, kouluhallinto: Erityiskoulujen määrärahoista ja opetussuunnitelmien sisällöistä päätetään yleisesti. Huomioon otetaan usein tieto, jota on saatavilla, tilastot erityisopetusta tarvitsevien määrästä ja heidän erityistarpeistaan. Diagnosoidut lapset luokitellaan ja heille määritellään ensisijaiset hoitotavoitteet. Millä tavalla Maijan erityisyys, yksilöllisyys ja henkilökohtaiset tarpeet tulevat huomioituiksi, kun päätetään siitä montako kouluavustajaa tarvitaan? Kuka päättää millaista tukea tarvitsee lapsi, jolla ei ole lääketieteellistä diagnoosia? Kenen näkemyksellä on merkitystä, kun häneen kohdistuvaa lainsäädäntöä pohditaan? Mikä tieto välittyy? Välittyykö opettajan näkemys henkilökohtaisen opetussuunnittelun vaikeuksista ja resurssipulasta? Välittyykö vanhempien osallisuuden minimaalisuus? Välittyykö kouluavustajan näkemys vääränlaisesta tuesta? Välittyykö psykologin näkemys lapsen vaikeuksien ja mahdollisuuksien laadusta? Kuka Maija hallinnon tasolla oikein on, millainen on kuva joka hänestä piirtyy päättäjien silmiin? Niiden, joita aina syytetään kaikesta. Kun ei ole rahaa, kun ei ole resursseja, kun ei ole tarpeeksi työväkeä... Mistä he tietonsa saavat?

Edellä esitetty visiointi on yksi tapa lähestyä lapsuuden ongelmaa. Lapset eivät ole täysivaltaisia kansalaisia, heistä täytyy huolehtia ja heidän puolestaan täytyy tehdä päätöksiä. Tilanne ei ole kovin toisenlainen aikuisten kohdalla, mutta heillä on kuitenkin yleensä enemmän vaihtoehtoja valittavanaan. Lapset ovat hyvin pitkälle heihin kohdistuvat päätäntävällän armoilla, eikä perusteluksi lasta koskevaan päätöksentekoon riitä 'lapsen parhaaksi toimiminen'. Valta ja päätöksenteko ovat

jakautuneet pitkin matkaa, jokainen lapsen elämän osallinen heiluttelee jonkinlaista valtikkaa. Mutta minkälaista kukakin, se onkin vaikeampi kysymys. Entä missä vaiheessa lapsen omassa valtikassa alkaa olla painoarvoa?

Nykyinen lainsäädäntö ja kunnalliset linjaukset tukevat yksilöllistä, perhelähtöistä ja kontekstisidonnaista hoidon, kasvatuksen ja opetuksen suunnittelua. Toteutuvat käytännöt ovat pitkälti perinteiden ja hallintorakenteiden pohjalta toteutettuja, kukaan ei ota vastuuta asioiden tilasta eikä koe pystyvänsä vaikuttamaan tilanteeseen. Resurssipulan ja erityisopetuksen laajan kirjon nimissä voidaan luopua suurimmasta osasta uudistuksia, jotka huomioisivat lapsia yksilöllisemmin, heidän tarpeistaan lähtien. Tuntuu että lapsiin kohdistuvaa valtaa käytetään täysin irrallaan lapsiin kohdistuvista arvoista ja normeista. Ollaan sitä mieltä, että lapsille pitää taata tasapuoliset olot ja heidän koulutukseensa panostaa. Samalla leikataan opetushenkilökunnan määrää sekä muita määrärahoja. Erityisopetus pyritään integroimaan kokonaan perusopetuksen yhteyteen, perusteluna on normalisaatio mutta tavoitteena myös taloudellisuus. Muutokset maksavat aina, mutta nyt niistä halutaankin tehdä säästötoimenpiteitä. Lapsille varattu aika, hyvät olosuhteet ja materiaalit ovat samoin kalliita julkisia toimenpiteitä, raha on auttamatta muualta pois.

Mitä lapsiin panostaminen käytännössä oikein tarkoittaa? Sitäkö, että ollaan kovasti huolissaan ja syyllistetään vanhempia pitkistä työpäivistä ja kiireestä? Vai sitä, että lasten saamista tuetaan lisäämällä isyyslomaa kuudella päivällä? Millä tavalla lapsiin halutaan sijoittaa, ja mistä se voidaan ottaa pois? Miten tämä yhteiskunta todellisuudessa suhtautuuukin lapsiin, millä tavalla heidän mahdollisuuksiaan ja vaikeuksiaan huomioidaan? Nämä kysymykset ovat keskeisiä selvitettäessä lapsia koskevaan päätöksentekoon liittyviä seikkoja.

Lähteet

- Häkli, Jouni. 2002. Kansalaisosallistuminen ja kaupunkisuunnittelun tiedonpolitiikka. Bäcklund P., Häkli J. & Schulman H. (toim.) Osalliset ja osajat. Kansalaiset kaupungin suunnittelussa. 110-124. Helsinki: Gaudeamus.
- Järvilehto, Timo. 1994. Ihminen ja ihmisen ympäristö. Systemisen psykologian perusteet. Oulu: Pohjoinen.
- Mead, G.H. 1934. Mind, self and society. Chicago: Chicago University Press.
- Rauhala, Lauri. 1993. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Kunnian ja häpeän kahleista uusiin tuuliin -kasvatusantropologinen tutkimus eteläspanjalaisessa maalaiskylässä

Piritta Pietilä

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Matkalla kentälle – tutkimuksen teoreettista taustaa

Tutkimus perustuu andalusialaisessa maalaiskylässä ja sen ympäristössä tekemääni, noin vuoden mittaiseen (2001–2002) kenttätööhön. Pääasiassa olen kerännyt aineistoni etnografisia menetelmiä käyttäen, havainnoimalla, osallistumalla sosiaaliseen kanssakäymiseen, valokuvaamalla, analysoimalla kylän yleisen koulun noin 11-vuotiailla oppilailla teettämiäni piirustuksia sekä tekemällä haastatteluja piirustusten pohjalta.

Ensikontaktini Andalusiaan loin kenttätöitäni edeltävän vaihto-opiskeluni aikana. Tällöin päällimmäiseksi mielikuvaksi paikallisesta kulttuurista jäi sosiaalisen maailman sukupuolittunut kahtiajakautuneisuus, joka näkyi myös lasten käyttäytymisessä. Tästä nousi halu tutkia lasten käsityksiä sukupuolittuneista rooleista sekä niiden muotoutumista heidän elämässään.

Voidakseni tarkastella lapsille rakentuneita rooleja, minun täytyi ensiksi selventää yhteiskunnan sukupuolittumiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksestani muodostui näin kaksiosainen. Aloitin tarkastelemalla arjessa näkyviä sukupuolten välisiä eroja. Kenttäpäiväkirjani suorissa lainauksissa nimitän informanttejani nimillä Julio (mies) tai Julia (nainen), jos kyseessä on naimisissa oleva, eronnut tai leski. Jos kyseessä on siviilisäädyltään naimaton henkilö olen antanut hänelle nimen Juan (mies) tai Juana (nainen). Analysoin havaintojani, peilasin niitä kunnan asukkaita koskeviin tilastoihin sekä tutkin Välimerenmaita koskevia antropologisia tutkimuksia. Lähestyin ilmiön taustaa historian sekä käyttäytymistä säätelevien moraalikoodien pohjalta. Tärkeimmiksi tekijöiksi nousivat maanviljely ja siitä aiheutuva työnjako, katolinen uskonto ja sen Neitsyt Maria –kultti sekä välimerenmaidenkulttuuria rakentanut kunnian ja häpeän dikotomia. (Ks. Ayuntamiento S. A.; Gilmore 1990, 51-55; Kenttäpäiväkirja 2001-2002; Pitt-Rivers 1977; Setälä 2000, 102-103; Tapaninen 1996.)

Lasten näkemyksiä tämänhetkisestä arjesta sekä sukupuolittuneiden roolien muodostumista heidän elämässään tutkin sosiaalistumisen näkökulmasta. Menetelmänäni olen tällöin käyttänyt havainnoinnin lisäksi piirustusten ikonografista analyysiä sekä haastatteluja (ks. Chanda & Basinger 2000; Manning 2001). Annoin tutkimukseeni osallistuneille 22 oppilaalle kaksi piirustustehtävää. Ensimmäisen piirustustehtävän aihe oli kodin arki ja toisessa pyysin oppilaita kuvaamaan tulevaisuuttaan noin 20 vuoden päästä. Haastatteluun valitsin piirustusten perusteella neljä lasta, joille annoin nimet Antonio, Pedro, Rosa ja María, koska oletin näillä lapsilla olevan toisistaan poikkeavia käsityksiä ympäröivästä yhteiskunnasta.

Ikonografinen analyysi on yleensä taidehistoriassa käytetty kuvan tarkastelutapa, jossa kuvasta nousevia elementtejä tarkastellaan sen taustakontekstin valossa. Tarkoituksena on näin löytää kuvan olennainen merkitys ja sisältö (Panofsky 1991). Ikonografista analyysiä on sovellettu kuitenkin kuvataidekasvatuksen kuvantarkasteluun (ks. Chanda & Basinger, 2000; Räsänen 2000). Analyysitapana se mahdollistaa lapsen kuvan sisällön ja kontekstin yhdistämisen, joten piirustuksia voidaan pitää informaatiolähteenä tutkittaessa lasten näkemyksiä perheen sukupuolittuneista rooleista sekä niiden merkitystä lasten elämässä (vrt. Manning 2001).

Ympäristö, johon lapsi syntyy, jakautuu luonnolliseen ja inhimilliseen, kulttuurissosiaaliseen todellisuuteen, joka välittyy muiden ihmisten kautta (Berger & Luckmann 1994, 60-61). Yhteisön toiminta perustuu rooleihin, niihin kohdistettuihin odotuksiin ja vaatimuksiin sekä sääntöihin eli legitimaatioiden verkkoon. Yhteisö pitää yllä sosiaalista kontrollia säätelemällä käyttäytymistä ja asettamalla valmiita käyttäytymismalleja. Sosiaalista kontrollia ylläpidetään sanktioiden avulla, jotka ovat joko ulkoisesti määrättyjä tai sisäisesti ylläpidettyjä. Yhteiskunnan asettamien normien ja sen ylläpitämisen kontrollin myötä yhteisö pysyy yhtenäisenä. Toimimalla normien mukaisesti yksilö voi tuntea yhteenkuuluvuutta muiden yhteisön jäsenten kanssa. (Bates 2001, 10; Berger & Luckmann 1994, 66-67; Douglas 2000, 34, 48; Nurmi & Kontiainen 1995, 68.)

Yhteisön jäsenet pyrkivät yhtenäisyyden nimissä poistamaan legitimaatioiden luomaa järjestystä rikkovat tekijät. Douglas (2000) käsittelee puhtauden ja lian merkitystä yhteiskunnan legitimaatioiden ytimenä. Hän liittää puhtauden ihanteen ruumiin koskemattomuuteen ja tätä kautta moraaliseen tahrattomuuteen sekä yhteiskunnan käyttäytymistä sääteleviin normeihin. Välimerenmaiden kulttuurissa ruumiillinen puhtaus kiinnittyy ihmisen omanarvontuntoon ja uskuntoon (Pitt-Rivers, 1977, 40). Puhtaus on siis toivottu tila, johon tähdätään sekä fyysisellä että moraalisisella tasolla. Potentiaalinen lika eli mahdolliset synnit, ovat yksilön ja yhteisön ikuinen uhka, joita pyritään pitämään loitolla toimimalla moraalisaäntöjen mukaisesti. (Douglas 2000; ks. myös Koivunen 1995, 94.)

Puhtauden ja saastaisuuden käsitteet ovat osittain synonyymeja kunnian ja häpeän käsitteille, joiden kautta välimerenmaidenkulttuuria koskevat etnografiat tarkastelevat yhteiskuntaa (Gilmore 1990; Goddard, 1991; Judén-Tupakka 2000, 158; Pitt-Rivers, 1977; Tapaninen 1996). Pyrkimys tahrattomuuteen ja kunniaan sekä lian ja häpeän välttäminen ohjaavat ihmisten toimintaa ja yhteiskuntaa sekä arvottavat ihmisiä. Käsiteparit voidaan kuitenkin asettaa syy ja -seuraussuhteeseen niin, että tahrattomuus johtaa kunniaan ja saastaisuus puolestaan aiheuttaa häpeää. (Ks. Douglas 2000; Pitt-Rivers 1977.)

Ruumiillinen puhtaus, joka heijastaa sielun puhtautta, kulminoituu Neitsyt Maria myytissä, jolla on Andalusian katolilaisten keskuudessa suuri merkitys (ks. Hiltunen 1997; Koivunen 1995). Neitsyt Mariassa yhdistyy puhtauden ihanteen lisäksi naisen tärkeä tehtävä suvun jatkajana sekä huolehtivana ja rakastavana perheenäitinä. (Hiltunen 1997, 34, 74-76, 105, 120; Setälä 1998, 54-56, 68, 73.) Vaikka puhtauden ihanne koskee sekä

miehiä että naisia, ei miehille esitetä samanlaisia siveellisyyden vaatimuksia kuin naisille. Koskemattomuuden ihanne kohdistuu ennen kaikkea naisiin (Setälä 2000, 102; Tapaninen 1996, 89).

Mayn (1998) mukaan katolinen kirkko antaa käsityksen siitä, ettei miehinen seksuaalisuus ole kontrolloitavissa. Tämän vuoksi heidän seksuaalinen moraalittomuutensa on oikeutettua ja anteeksi annettavissa. Myös seksuaaliseen käyttäytymiseen liittyvät rangaistukset ovat pieniä. Naisten seksuaalisuus on miehistä seksuaalisuutta syntisempi. Naisille painotetaan vastuuta heidän omasta seksuaalisesta käyttäytymisestään sekä miesten halujen hillitsemisestä. Naisten on tunnettava itsensä syyllisiksi, syntisiksi ja häpeällisiksi jos he eivät pysty vastustamaan miestä. (May 1998, 44-49.)

Douglas (2000, 196) selittää tahrattomuuden koodin eroa miesten ja naisten välillä fysiologisista näkökohdista. Sukupuoliyhteydessä mies on kosketuksissa lian, siveettömän naisen, kanssa vain hetkellisesti, kun taas nainen toimii siemennesteen muodossa esiintyvän lian ”säilytysastianä”. Naisen tahriintuminen on näin ollen pysyvä, peruuttamaton teko. Naisen täytyy välttää ruumiillista likaa, syntiä ja käyttäytyä niin, että suvun veri pysyy puhtaana. Ihanteena on, että sukupuolisuhde rajoittuu avioliittoon. Kuitenkin neitsyys on nykyään enemmänkin sosiaalisten suhteiden vertauskuva sekä puhumisen ja toimimisen tapa. (Kenttäpäiväkirja 2001-2002; Tapaninen 1996, 65, 87-90, 140). Erityisesti silloin, kun sulhanen on hyväksytty morsiamen perheeseen ja päinvastoin myös seksuaalinen kanssakäyminen voi tulla ajankohtaiseksi. (Goddard 1991, 175-176; Kenttäpäiväkirja 14. 3. & 27. 3. 2002.) Mahdollisen seksuaalisen kanssakäymisen halutaan kuitenkin tapahtuvan vanhempien silmien ulottumattomissa. Tämä tulee esille myös tekemistäni muistiinpanoista Juanan kanssa käymästäni keskustelusta.

”Koska poika oli toisesta kylästä ja he halusivat viettää lomaa yhdessä he olivat saaneet luvan Juanan (20 v) yöpymiseen Juanin kotona. (Juana): Mutta tietysti nukuimme eri sängyissä, eri huoneissa, jotka olivat kaukana toisistaan. Por respecto a sus padres, (kunnioituksesta hänen vanhempiaan kohtaan) Juana lisää”. (Kenttäpäiväkirja 14.1.2002.)

Honor, kunnia rakentuu pääasiallisesti yksilön moraalin laadun perustalle, (cualidad moral de una person), joka johtuu yksilön omasta arvostelukyvystä ja ohjaa hänen toimintaansa. Naisen kunnia koostuu korkeasta moraalista, tahrattomuudesta, jonka huippu on neitsyys (virginidad). Yksilön moraalit sekä hänen toimintansa rakentavat hänen maineensa (reputación) yhteisön keskellä ja muodostavat hänen statuksensa. Yhteisön arvostus ja kunnioituksen osoitus (demonstración de estima) sekä yksilön oma moraalit vaikuttavat puolestaan hänen omanarvontuntoonsa, arvokkuuteensa (dignidad). Kunnia on lisäksi yksilölle moraalinen hyvitys (recompensa moral), jolla on itseisarvo. Kunnia perustuu näin ollen yhteisön jäsenen arvoon sekä yhteisön että yksilön omasta näkökulmasta katsottuna. Se on ihmisen arvio omasta arvostaan, ylpeyden vaatimuksesta sekä hänen oikeudestaan tuntea ylpeyttä. Kunnia ja sen tavoitteleminen pitää yllä

yhteisön sosiaalista kontrollia, sillä kunniaan pyrkiminen saa ihmiset käyttäytymään kunniallisesti, legitimaatioiden mukaisesti. (Larousse 2000, 530; Pitt-Rivers 1977.)

Vergüenza, häpeä, voidaan puolestaan määritellä kunnian kautta, sen vastakohtana, kunniaattomuutena (deshonor). Häpeä on sopimattoman ajatuksen tai käytöksen aiheuttama pinnallinen tunne, nöyryyttävä ja kunniaton olotila, jota pyritään välttämään. Toisaalta häpeän puuttuminen (sin vergüenza) tarkoittaa omanarvontunteen sekä arvostelukyvyn puuttumista, häpeämättömyyttä. (Larousse 2000, 1027; Pitt-Rivers, 1977, 6, 20.)

Kunnian ja häpeän käsitteet vaihtelevat alueittain, ajallisesti sekä sosiaalisten luokkien suhteen. Käsitteissä yhdistyy kuitenkin aina suhteisiin vaikuttavat hierarkian, pyhyiden ja tutkimuksen kannalta olennaisimmat, sukupuolen alueet. Käsiteparia kunnia-häpeä voidaan siis pitää eräänlaisena moraalisen ylemmyyden periaatteena, joka vaihtelee sen taustakulttuurin mukaisesti. (Pitt-Rivers, 1977, I-VII, 1, 16.) Ajan ja paikan vaikutus kunnian ja häpeän rajoihin tulee esille seuraavassa esimerkissä. Vaikka avoliitot ovat nykyään jo verrattain yleisiä ja hyväksytyjä, maaseudulla asiaan suhtaudutaan kielteisesti (Kenttäpäiväkirja 2001-2002).

”Julio:)Aiemmin ei tullut kuuloonkaan, että ennen avioliittoa asuttaisiin yhdessä ja vieläpä ilman rahaa ostaa kotia. Ennen mies kävi töissä, että saa rahaa perhettä varten ja nainenkin teki töitä usein siihen asti kunnes meni naimisiin(...)Mutta sitten on (nykyään) myös niin, että pojalla on vähän rahaa ja tytöllä ei monesti ollenkaan. Hetken he sitten asuvat ja sitten loppuu rahat ja molemmat menevät takaisin koteihinsa ja harvoin keskenään naimisiin.”Muchas veces son unos sin vergüenzas(...) (Monesti he ovat ilman minkäänlaista häveliäisyyttä).”Mies toteaa tällaisten olevan huonoja ihmisiä joita ei ole kasvatettu”. (Kenttäpäiväkirja 20.6. 2001.)

Sukupuolten väliset erot kunnian ja häpeän kentässä liittyvät puhtauden ja tahriintumisen tavoin seksuaalisuuteen. Koska naisen ja miehen seksuaalisuutta määritellään eri tavoin, myös kunnian ja häpeän saavuttaminen on sukupuolesta riippuvainen. Seksuaalinen käyttäytyminen, joka on miehelle kunniaksi, voi aiheuttaa naiselle rangaistuksen. (Bates 2001, 13; Koivunen 1995, 10; Pitt-Rivers 1977, 20-21, 75.)

Miehen kunniaan liittyy sekä fyysisesti että seksuaalisesti osoitettu miehekkyyttä, taloudellinen valta ja sosiaalinen asema. Miehen täytyy puolustaa kunniaansa julkisesti osoittamalla kyvykkyytensä suhteessa muihin miehiin. Nainen puolestaan huolehtii kunniaastaan sisältäpäin, välttämällä häpeää. (Judén-Tupakka 2000, 199; Tapaninen 1996, 60-61; Pitt-Rivers 1977, 22.) Naisen kunniaa voidaan kuvata passiiviseksi sekä sisäänpäin suuntautuneeksi ja helposti haavoittuvaksi. Miehen kunnia on sen sijaan ulospäin suuntautunutta, aktiivista ja jopa aggressiivista. (Pitt-Rivers 1977, 78.)

Toisin kuin kunnia, häpeä on myös naisen kohdalla julkista. Naisen täytyy aktiivisesti pyrkiä toimimaan niin, että ei joudu häpeään. Miehen häpeä on puolestaan passiivista ja

sisältäpäin määrittyvää, sillä se riippuu häneen liitettävien naisten kunniallisuudesta. Lasten kunniaan vaikuttaa hänen oma käyttäytymisensä sekä vanhempien kunnia. Pitt-Rivers (1977) kuitenkin korostaa, että juuri sosiaalinen kunnia periytyy isältä ja seksuaalinen häpeä äidiltä. Yksi yleisemmistä sanallisista loukkauksistakin, *hijo de puta*, (huoran pentu), viittaa juuri äitiin. (Bates 2001, 13; Goddard 1991, 168; Judén-Tupakka, 2000, 199; Pitt-Rivers 1977, 20-23, 29, 38, 79; Setälä 2000, 58, 102.)

Häpeä ja kunnia poikkeavat toisistaan merkittävästi kestoaltaan. Tahrattomuuden tavoin myös kunnian olemusta leimaa katoavaisuus sekä se, että jos se kerran kadotetaan, sitä ei saa takaisin. Kääntäen voidaan sanoa häpeän ja tahriintumisen olevan ikuista. (Pitt-Rivers, 1977, 20-21.) Miesten ja naisten seksuaalisuuden rajat sekä kunnian ja häpeän keston ero tulevat esiin Juanin kanssa käymässäni keskustelussa.

”Juttelemme miesten ja naisten seksuaalisesta käyttäytymisestä. Juan sanoo, että yhä enemmän on naisia, jotka harrastavat irtosuhteita. Aiemmin oli ainoastaan miehiä...(Kysyn Juanilta) ¿Entonces, ahora las mujeres y los hombres pueden comportarse igualmente? (Nyt siis naiset ja miehet voivat käyttäytyä samalla tavalla?) (Juan) Niin, kai voisivat, mutta nainen on kuitenkin puta, zorra,(huora), jos makaa kaikkien kanssa. Esta mercado inmediatamente, (se on heti merkitty), Juan vastaa. Eikä sitten sitä leimaa saa pois. ¿Y el hombre no esta marcado?(Ja mies ei ole merkitty?) Juan puistaa päätään”. (Kenttäpäiväkirja 24. 10. 2002.)

Yhteiskunnan sosiaaliset lainalaisuudet, työnjako sekä kulttuuriset ideologiat muovaavat tiedostamattomia ajatusrakenteita, jotka muokkaavat edelleen yhteisön sukupuolittuneisuutta (Näre 1995, 22; ks. myös Nurmi & Kontiainen 1995, 66, 68; Värtö 2000, 21). Vaikka sukupuolten väliset ehdottomat ja tilastolliset biologiset erot ovat kutakuinkin yhtenevät eri kulttuureissa, heidän sosiaaliset roolinsa, jotka vain osin johtuvat biologisista eroista vaihtelevat eri yhteiskuntien piirissä. (Bates 2001, 11; Koivunen 1995, 44; Pitt-Rivers 1977, 71-77.)

Ensimmäisenä yhteiskunnan lainalaisuudet välittyvät lapselle hänen perheensä mikrokulttuurin kautta. Lapsi sisäistää lähimmäistensä roolit ja asenteet sekä heidän maailmansa. Näin hän luo pohjan identiteetilleen. Lasten omaksuma mikrokulttuuri on osa suurempaa makrokulttuuria, joka luo laajemmat puitteet lapsen sosiaalistumiselle. Yhteisön makrokulttuuriin sosiaalistuminen tarjoaa mahdollisuuden laajentaa lähiympäristöltä välittyneitä näkemyksiä ja siinä korostuu sosiaalisen toiminnan rakenteellinen organisointi sekä yksilön toimijaroolin muodostuminen. (Berger & Luckmann 1994, 60-62, 74, 149-166; Nurmi & Kontiainen 1995.)

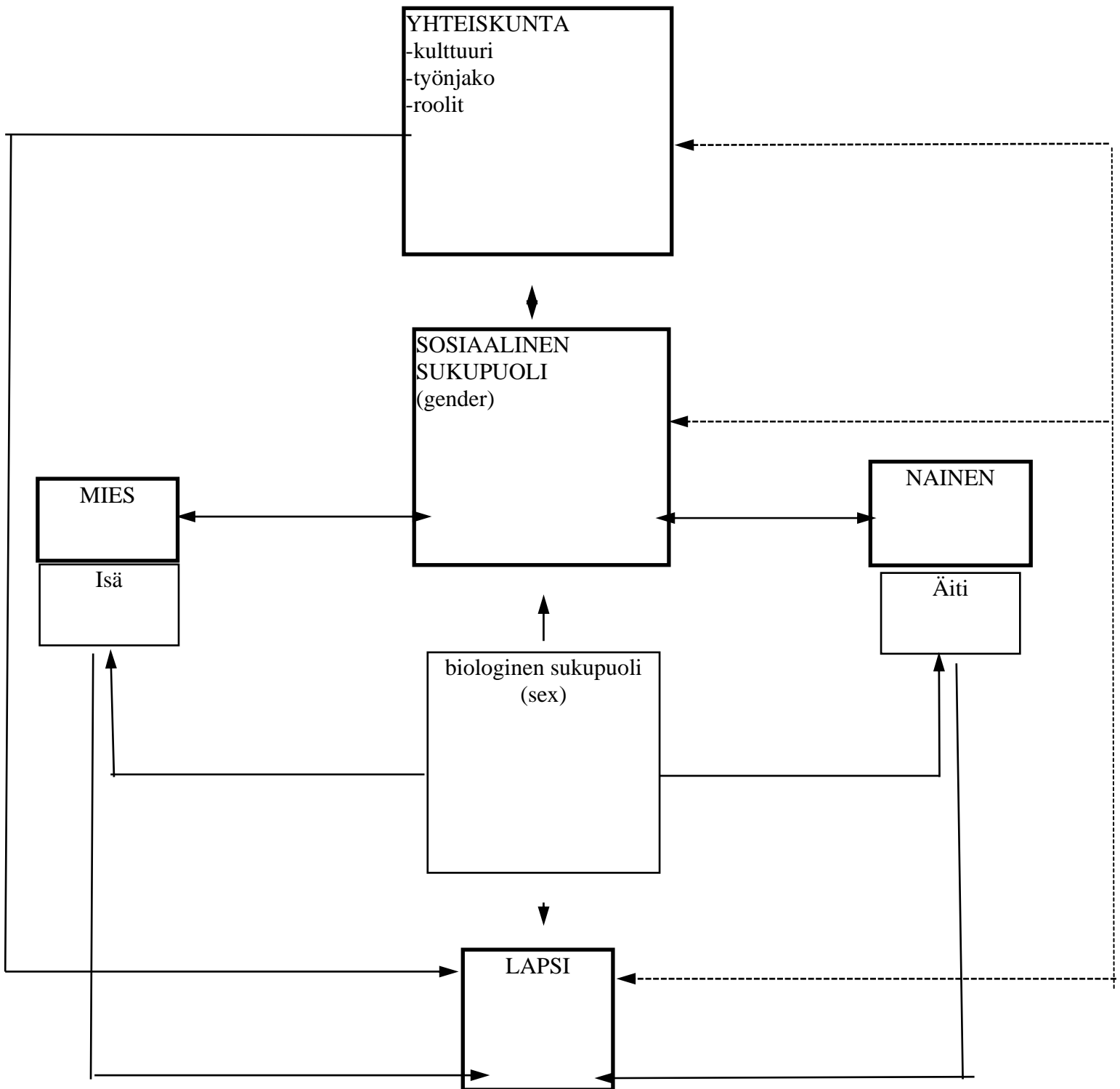
Tutkimuksessani tarkastelin mikrokulttuurin sukupuolittuneita rakenteita sekä niiden rakentumista lasten elämässä ensisijaisesti analysoimalla lasten käsityksiä piirustusten ja haastattelujen pohjalta. (ks. Piirustukset; Haastattelut; ks. myös Kenttäpäiväkirja 2001-2002). Makrokulttuurin sukupuoltenvälinen kahtiajakautuneisuus toimii etnografisten

kuvausten avulla viitekehyksenä lasten näkemyksille heidän mikrokulttuureistaan (ks. Kenttäpäiväkirja 2001-2002; vrt. Chanda & Basinger 2000).

Lapsi oppii tuntemaan todellisuudesta sekä maskuliinisen että feminiinisen version vanhempiensa ja muiden yhteisön jäsenten. Sosiaalinen sukupuoli (gender), päinvastoin kuin biologinen sukupuoli (sex), opitaan vuorovaikutuksessa muiden yhteisöön kuuluvien jäsenten kautta. Sosiaalisen sukupuolen ajatellaan koostuvan biologisesta sukupuolesta sekä sen kanssa yhtenevästä maskuliinisesta tai feminiinisestä luokasta. (Berger & Luckmann 1994, 60-62, 189; Näre 1995, 23.)

Sosiaalinen sukupuoli opitaan jo varhain lapsuudessa. Se on verraten pysyvä ominaisuus, joka määrää ihmisen elämäntapaa. Yksilön sosiaalinen sukupuoli muotoutuu sen mukaan, millaisia yhteiskunnassa esiintyviä rooleja hän omaksuu. Sosiaalinen sukupuoli tulee esille persoonallisuuden piirteinä sekä käyttäytymisen ja toiminnan sukupuolittumisena. Lapsen sukupuoli-identiteetin kehittyessä hän alkaa kiinnittää huomiota niihin toimintoihin, joita pidetään hänen sukupuolelleen tyypillisinä. Lisäksi ympäröivän kulttuurin normit sekä kasvattajat tukevat sukupuoli-identiteetin kehittymistä biologisen sukupuolen mukaiseksi. (Bates 2001; Värtö 28, 37, 54, 96.) Värtön (2000, 21-22, 54) mukaan sosiaalinen sukupuoli toimii sekä välineenä että tuloksena. Lapset oppivat, kuinka heidän tulisi käyttäytyä tyttönä tai poikana. Heidän käyttäytymisensä sukupuolelleen tyypillisellä tavalla uusintaa tyttönä ja poikana olemisen käytäntöjä. Näin lapset rakentavat ja ylläpitävät sukupuolirooleja.

Havaintojeni pohjalta rakensin mallin sukupuoliroolien rakentumisesta (ks. myös Bates 2001, 11-14; Berger & Luckmann, 1994; Nurmi & Kontiainen 1995; Näre 1995, 18-22). Mallin taustalla vaikuttavat ajatukset sekä mikro- ja makrokulttuurin vuorovaikutuksesta että yhteiskunnan sukupuolijakoisuudesta (ks. myös Pietilä 2002).



Kaavio 1. Sosiaalisen sukupuolen muodostuminen

Lapsen sosiaalinen sukupuoli muodostuu vuorovaikutuksessa häntä ympäröivän mikro- ja makrokulttuurin kanssa. Yhteisö, sen normit ja tavat suuntaavat sosiaalisen sukupuolen rakentumista valtakulttuurin mukaisesti vastaamaan yksilön biologista sukupuolta. Yhteiskunnan jatkumisen kannalta ja toisaalta lapsen soisialisumisen

kannalta tärkeimmiksi rooleiksi nousevat äidin ja isän roolit. Muut sukupuolittuneet roolit liittyvät yhteiskunnan työnjakoon sekä käyttäytymistä määrittäviin sääntöihin. Sosiaalistuessaan yhteisöön lapsi alkaa käyttäytyä sen kulttuurin määrittämällä tavalla. Toimiessaan näin, hän pitää yllä kulttuurin jatkumoa ja sen sukupuolittuneita rakenteita.

Sukupuolittuneen kulttuurin taustalla ovat sosiaalista sukupuolta määrittävät tekijät, joiden kautta määrittyy koko yhteiskunnallinen järjestys. Tämä järjestys tuottaa sukupuolten välisen työjaon, joka vaikuttaa ihmiseen sekä julkisella että yksityisellä elämän alueella. Työnjaon kautta määrittyvä sosiaalinen sukupuoli vaikuttaa puolestaan psykologiseen sukupuoleen perheessä sekä muissa ihmissuhteissa. (Bates 2001, 12-14; Näre 1995, 18-19; Ronkainen 1999, 53, 226.)

Andalusiassa miehet on perinteisesti nähty perheen talouden turvaajina ja nainen on pääsääntöisesti omistautunut perheelleen ja kodilleen. Tämän vuoksi erityisesti maalaisyhteisöjen perhekulttuureissa näkyy yhä kahtiajako, jossa molemman sukupuolen edustajat hoitavat osansa ja muodostavat yhdessä toimivan perheen. Perheen mikrokulttuurit puolestaan muodostavat yhteisön makrokulttuurin. (Kenttäpäiväkirja 2001-2002; Pitt-Rivers 1977, 29, 50-51; ks. myös Goddard 1991, 174.) Perinteinen, tiukkaan sukupuolijakoisiin toimijaroleihin perustuva kulttuuri voidaan kokea pakottavaksi ja kohtalomaiseksi. Tällaisissa tilanteissa ihminen voi kokea roolinsa väistämättömiksi ja omasta toiminnastaan riippumattomiksi. (Berger & Luckmann 1994, 71, 103-106.)

Sukupuoleen perustuvaa roolijakoa ei kuitenkaan tulisi pitää yksioikoisena. Sukupuolirooli ja siihen liittyvä toimijuus voivat sisältää useita erilaisia osarooleja, joista jokainen kantaa myös omasta sosiaalisesta asemastaan määriteltyä tietoa. Toimijaroolit ja työnjako muuttuvat joustavammaksi erityisesti modernissa yhteiskunnassa, jossa yhteisölliset siteet löystyvät ja sosiaalinen kontrolli heikkenee. Sukupuolittuneiden toimijaroolien venyminen laajentaa puolestaan sosiaalista sukupuolta ja korostaa yksilön valinnanvapautta. (Berger & Luckmann 1994, 157-161; Näre 1995, 24; Ronkainen 1999.)

Tutkimassani kylässä kaupungin läheisyys ja sen tarjoamat työllistymismahdollisuudet sekä perinteisen maanviljelyn kannattavuuden väheneminen on saattanut elämäntyylin ja myös sukupuolten välisen roolijaon käännekohtaan. Yhä useamman, niin miesten kuin naistenkin työnkuva on muuttunut viimeisten vuosien aikana ja tulee vielä muuttumaan. Naisten astuminen työmarkkinoille heijastaa osaksi arvomaailman ja yhteisön odotusten muutoksia. Vaikka yhä useampi nainen haluaa työskennellä, merkittävin syy naisten työssäkäyntiin on kuitenkin taloudellisesta tilanteesta johtuva pakko. (Ayuntamiento S.A.) Mann (1998) kutsuu muutospäiväkirjää perinteisen (traditional) perheen tiukasti sukupuolittuneista työrooleista kohti sukupuolittuneita rooleja rikkovaa perhemuotoa transitionaaliseksi (transitional). Vaikka suurin osa tutkimukseeni osallistuneista lapsista tuli perinteistä työnjakoa noudattavista perheistä, osaa perheistä voitaisiin kuvata osittain tai kokonaan transitionaalisessa vaiheessa oleviksi tai sitä läheneviksi.

Sukupuolittuneet maailmat ja niiden kohtaaminen

Naisen suhdetta kotiin ja perheeseen voidaan pitää kunnian ja häpeän moraalien ytimenä. Vaikka nämä häveliäisyyden normit ovat ulkoapäin asetettuja, ne sisäistetään sosio-kulttuurisessa vuorovaikutuksessa. Lopulta normien mukainen käyttäytyminen toteutuu arkisissa toiminnoissa ja valinnoissa. (Tapaninen 1996, 120, 156)

”Talojen ovet ovat auki vaikkakin niiden edessä roikkuvat paksut moniväriset kankaat. Kankaat estävät kadun pölyn ja auringon paisteen tunkeutumasta sisälle. Toisaalta se erottaa mielestäni yleisen ja yksityisen elämän rajan, vaikka avoimet ovat antavatkin ymmärtää toista. Keittiöistä kuuluu naisten puhetta. Kaduilla on hiljaista ja kulkijat enemmäksin miehiä. Torilla sen sijaan suurin osa on naisia. Myös aukion reunalla istuu pelkästään miehiä, keski-ikäisistä vanhuksiin. Kun kello alkaa lähestyä 12 naisia liikkuu kaduilla yhä enemmän, yleensä he vetävät perässään ruokakärryä. Kaikilla naisilla on selvä suunta, joko torille tai kauppaan tai ostosten jälkeen kotiin. Alkaa olla ruoka-aika(...) Miehetkin lähtevät aukiolta yksi toisensa jälkeen”. (Kenttäpäiväkirja 18. 6. 2001)

Naisen kannalta tilallisia ulottuvuuksia määritellään yleensä seksuaalisten jännitteiden näkökulmasta. Koska naisen ei katsota pystyvän puolustamaan miehen tavoin kunniaansa, hän altistuu häpeälle yksin liikkueensa. Koti ja perhe rajaavat yksityisen alueen, jossa naisen kunnia on turvattu, sillä siitä ovat huolehtimassa perheen miespuoliset jäsenet. Kodin lisäksi naisen kunnian katsotaan olevan turvassa myös aviomiehen naispuolisten sukulaisten seurassa sekä kirkossa. (Pitt-Rivers 1977, 39; Tapaninen 1996, 104-106, 108.) Uskonnolla sekä erityisesti sen Neitsyt Maria-kultilla onkin tärkeä osa naisten elämässä. Neitsyt Marian erilaisia ilmestysmuotoja palvotaan ja niiden voimiin luotetaan. (Kenttäpäiväkirja 2001-2002; Koivunen 1995, 167; Setälä 1998, 55, 70, 73.)

Naista eivät sido kotiin pelkästään moraaliset säännöt vaan lisäksi työn vaatima aika. Myös tyttöjen oletetaan osallistuvan kotitöiden hoitoon jo nuorena, joten aikaa sosiaaliselle kanssakäymiselle jää vähemmän kuin miehille. (Ayuntamiento S.A.; Goddard 1991, 174-175.) Koti ja siitä huolehtiminen ovatkin andalusialaisen naisen suurimpia huolenaiheita. Naista, joka työkseen huolehtii kodistaan sekä perheensä hyvinvoinnista kutsutaan nimellä ama de casa, (kodin hengetär) (Kenttäpäiväkirja 2001-2002; Larousse 2000, 70). Nainen nähdään avioitumisen jälkeen erityisesti kaikkivoipana äitinä ja suojelijana. Häneltä odotetaan uhrautuvaisuutta, uskollisuutta, vastavuoroisuutta sekä anteliaisuutta, esikuvansa Neitsyt Marian mukaisesti. (Goddard 1991, 185-186) Naiset ovat perheiden yhdistäjiä, joiden asema ja osittain myös valta on perheissä kiistaton (ks. Pitt-Rivers, 1977, 80; Ronkainen 1999, 53).

Miehen sekä työssäkäyvän naisen sosiaalinen status muodostuu hänen suorittamansa työnkuvan kautta. Oman identiteetin ja sosiaalisen paikan lopullinen hahmottaminen ovat kuitenkin riippuvaisia seksuaalisesta potenssista, jonka varmistaa lapsen syntymä. Lasta pidetään avioliiton kruununa sekä näyttönä kypsydestä. (Goddard 1991, 185-186;

Kenttäpäiväkirja 6. 7. & 22. 7. 2001.) Jos nainen ei käy töissä kodin ulkopuolella, tilanne kärjistyy. Työelämän ulkopuolelle jäävä nainen voi saavuttaa sosiaalisen hyväksynnän ainoastaan lastensa kautta. Vaikka yhteiskunta painostaa sekä työelämässä olevia että sen ulkopuolelle jääviä naisia tekemään lapsia, voidaan kuitenkin olettaa, että juuri sosiaalisen statuksen ja yhteisön hyväksynnän haluaminen on johtanut näkyvään ikäeroon sekä lasten lukumäärään kylässä olevien kotiäitien ja kaupunkilaisäitien tai työssäkävien äitien välillä. (Goddard 1991, 185-186; Kenttäpäiväkirja 15.6., 18. 6. & 6. 7. 2001.)

Andalusialainen äiti-lapsi -suhde on kiinteä ja jopa symbioottinen. Yhä useampi nainen kuitenkin sanoo, ettei lasten onnellisuus takaa äidin onnellisuutta. Kotiäideille lapset ovat tästä huolimatta elämän merkityssisältö, joten he vaikuttavat elävän lastensa kautta. Lapselle perhe ja erityisesti äiti merkitsee siis turvaa sekä lämpöä, mutta toisaalta myös riippuvuutta sekä itsenäisyyden rajoittumista. (Kenttäpäiväkirja 2001-2002; Tapaninen 1996, 127-129, 154.) Äidin ajatuksia ilmentävät seuraavat esimerkit.

”Julia puhuu tyttärelleen ja minulle: (...) et kuitenkaan olisi onnellinen ellei lasta olisi. Julia sanoo useaan kertaan, että avioliitto ilman lapsia on kuin puutarha ilman kukkia. (...) Naisen tärkein tehtävä on kasvattaa lapsensa hyväksi (...) lapset ovat aina olleet minulle tärkeimpiä ja tulevat olemaakin, samoin nyt myös lapsenlapsi. Hän (Julia) sanoo, ettei maailmassa ole mitään, mitä hän ei lastensa vuoksi tekisi”. (Kenttäpäiväkirja 6. 7. 2001.)

”Keskustelemme Julian kanssa suomalaisista ja andalusialaista äideistä. Julia kertoo: (...) Me olemme sellaisia äitejä, että meillä ei lapsesta päästetä irti, eikä lapsetkaan kyllä halua lähteä. Haluavat olla kotona (...) Onhan niitä nykyään äitejä, jotka antavat lapsensa mennä ja lapset menevät. Mutta semmoiset naiset eivät olekaan kotona”. (Kenttäpäiväkirja 5. 5. 2002.)

Useat naiset kokevat perheelle omistautumisen raskaana. Kotiäidit vakuuttavat olevansa kiireisiä ja sanovat päivien olevan työntäyteisiä. Naisten tekemä työ kotona lasketaan yleensä osaksi perhe-elämää, eikä varsinaiseksi, palkalliseksi työksi. Naisia sitoo siis koteihin seksuaalimoraalin sekä perheelle ja kodille omistautuminen lisäksi myös taloudellinen riippuvuus perheen työssäkävistä jäsenistä. (Kenttäpäiväkirja 2001-2002; Tapaninen 1996, 126-127, 143; ks. myös Bates 2001, 13.)

Vaikka antropologisissa kertomuksissa naisen töissä käymisen esteenä pidetään usein myös sen moraalista arveluttavuutta (ks. mm. Goddard 1991; Pitt-Rivers, 1977; Tapaninen 1996) tämä ajattelutapa vaikuttaa olevan väistymässä. Työssäkävään naiseen kohdistuu nyt pikemminkin paine todistaa kykenevyytensä hoitaa yhdenaikaisesti työ sekä tärkeimpänä koti ja perhe (ks. myös Mann 1998, 212). Toisaalta käytökseen vaikuttavat myös sukupuolelle tyypilliset, tiedostamattomat prosessit (Näre 1995, 25), jotka tässä tapauksessa näkyvät kaikkensa antavan äidin roolina.

”(...) työssäkäyviä naisia kuunnellessa huomaa, mitkä paineet heille kasautuu. Nämä naiset ovat yleensä ensimmäinen työssäkävvä naissukupolvi. Heillä on tarkka käsitys siitä,

millainen kodin tulee olla ja mitä naisen tehtäviin siellä kuuluu. Erityisesti siisteys ja ruuanlaitto ovat kunnia-asioita naiselle. Lattia on lakaistava päivittäin ja yleensä myös pestävä, erityisesti keittiön tulee olla putipuhdas. Ruokailu on päivän yhdessäolon ja nautinnon hetki, joten aterian on oltava maittävä. Niinpä nämä naiset huolehtivat kodistaan kuin heidän äitinsä, mutta he tekevät sen työnsä ohella”. (Kenttäpäiväkirja 22. 7. 2002.)

Lasten kodin arkea tarkastelevissa piirustuksissa äiti on kuvattu lähes poikkeuksetta kodin hengettären rooliin. Ainoastaan neljä oppilasta 22 on kuvannut äitinsä muuten, kuin suorittamaan kodinhoitoon liittyviä tehtäviä. Äiti on kuvattu suorittamaan erilaisia kodin askareita ruuanlaitosta siivoamiseen ja pyykinpesusta sänkyjen petaamiseen. Haastattelemistani lapsista Marián ja Antonion äidit on kuvattu perinteiseen naisen toimijarooliin. María on piirtänyt äitinsä siivoamaan ja Antonio on kuvannut tarjoamaan miehelleen ruokaa. Rosa ja Pedro ovat puolestaan piirtäneet äitinsä sekä Pedro myös luonaan asuvan isoäitinsä televisiota katsomaan. Lasten näkemys kodinhoidosta äidin tehtävänä heijastuu myös lasten puheesta. Puhuessaan omasta osuudestaan kotitöiden tekemisessä he käyttivät ilmaisua *ayudar a mi mamá* (auttaa äitiäni).

Tyttöjen toiminnat piirustuksissa ovat äidin toimintoja vaihtelevampia. Kymmenestä tytöstä neljä, joiden joukossa on myös María, ovat piirtäneet itsensä tekemään kotitöitä. Rosa on kuvannut itsensä katsomaan televisiota perheensä kanssa. Rosan ja Marián kertoessa vapaa-ajastaan he korostivat erityisesti kotitöiden merkitystä. Lisäksi molemmat kertoivat myös harrastuksistaan ja leikeistään.

Kunnian ja häpeän tilalliset ulottuvuudet sekä tyttöjen puheesta ja piirustuksista piirtynyt ero naisten ja miesten maailmojen välillä siirtyy myös tyttöjen ja poikien välille. Vaikka tytöt kertoivat viettävänsä aikaa myös poikien kanssa, jos nämä ottavat mukaan peleihin. Toiminta on tyttöjen mukaan kuitenkin erilaista ja tapahtuu silloin kadulla, jos mukana on poikia. Myös pojat kertovat viettävänsä vapaa-aikaansa tyttöjen kanssa. Poikien mukaan heidän leikkinsä eivät sen sijaan muutu, vaikka tyttöjä olisikin mukana. Vastauksista heijastui siis poikien hallitseva asema leikkiin osallistujien ja sen kulun määrittämisestä. Lisäksi María mainitsi etteivät tytöt mene koskaan poikien koteihin. (ks. Pitt-Rivers 1977, 39; Tapaninen 1996, 104-106.)

Tietoisuus sukupuolten välisestä valtaeroista lasten maailmassa tuli esille tyttöjen puheissa heidän käyttäessä *macho*-sanaa negatiivisissa konteksteissa. María kertoi ettei pidä kaikista pojista, koska he ovat *machojia*. María kuvailee *machojen* olevan sellaisia, jotka eivät esimerkiksi anna tyttöjen pelata heidän kanssaan.

María: Pero hay algunos que no me gusta. Son machistas, ¿sabes? (Mutta on joitakin, joista en pidä. He ovat *machojia*, tiedätkös?)

Yleisesti *macho* (uros) -sanaa käytetään kuvaamaan perinteisiä asenteita kannattavia miehiä. Sanasta on muotoutunut useisiin kieliin käsite *machismo*, kuvaamaan

käyttäytymisen koodistoa ja asennetta, jonka mukaan mies on naisen yläpuolella. (Gilmore 1990; Larousse 2000, 624.)

Macho-kulttuuria pidetään Välimerenmailla ominaisena piirteenä, koska arjessa korostuu miehisuus, jonka mittana pidetään potenssia ja viriiliyttä. Miehen on julistettava seksuaalisuuttaan aktiivisesti saadakseen paikkansa yhteisössä ja pärjätäkseen kilpailussa muita miehiä kohtaan. (Gilmore 1990.) Seksuaalisuus on lisäksi perheen perustamisen kulmakivi. Toisaalta se yhdistetään usein myös rohkeuteen ja kunnian puolustamiseen. (Pitt-Rivers 1977, 22-23.) Miehen roolin katsotaan koostuvan kolmesta komponentista. Mies on perheen perustaja, jonka täytyy voittaa vaimonsa rakkaus kilpailussa muita miehiä vastaan sekä siittää lapset. Toisaalta miehen tulee suojella perhettään sitä uhkaavilta vaaroilta. Miehen täytyy lisäksi huolehtia perheensä taloudellisesta hyvinvoinnista, joka vaatii hänen toimintansa suuntautumisen kodin ulkopuolelle. (Gilmore 1990, 32-34, 40-48; Pitt-Rivers 1977.)

Miehinen maailma rakentuu kodin ulkopuolelle hänen seksuaalisuudestaan ja perhettä koskevien velvollisuuksien hoitamisestaan riippuvan kunnian vuoksi. Jos mies ei osoita seksuaalisuuttaan julkisesti tai pysty turvaamaan perheen toimeentuloa, koko hänen miehisyytensä sekä hänen paikkansa yhteisössä tulee kyseenalaiseksi. Jos mies pysyttelee kotioloissa, hän ei pysty puolustamaan miehisyyttään ja perheensä kunniaa. (Gilmore 1990, 54-55.) Miehin maailma avautuu siis kodeista kaduille. Miesten sosiaalinen elämä on julkista, näkyvää ja kuuluvaa ikään katsomatta. Plazat (aukiot, torit), baarit ja kahvilat ovat miesten maailmaa. Plazoista rakentuu sosiaalisia näyttämöitä sekä miehisyyden mittapuita, kun miehet alkavat osoittamaan ääneen huomiota ohikulkeville naisille ja kilpailemaan heidän huomiostaan. (Ayuntamiento S. A.; Gilmore 1990, 33, 52; Kenttäpäiväkirja 2001-2002; Tapaninen 1996, 105, 125-126.)

Traditionaalinen machokulttuuri korostaa fyysisyyttä. Tämä tulee esille myös perinteisissä ammateissa. (ks. Gilmore 1990, 32-42.) Vaikka opiskelua arvostetaan yhä enemmän, ainoastaan harvoilla on siihen taloudellinen mahdollisuus. Erityisesti maaseudulla monet siirtyvät työelämään heti peruskoulun päätyttyä tai jo sen aikana. Varhainen työelämään siirtyminen mahdollistaa perheen perustamisen nuorena. (Ayuntamiento S.A.; Kenttäpäiväkirja 18. 6. 2001 & 10. 7. 2001.)

Vaikka isyys nähdään miehisyyden osoituksena ja tämän vuoksi haluttavana roolina, miehen vastuu lasten kasvatuksesta on usein toisarvoinen. Mayn (1998, 30-33) mukaan isyys nähdään usein ainoastaan siittämisenä, siksi isältä puuttuu sekä vastuu että oikeus huolehtia lapsen kasvatuksesta. Tapanisen (1996, 129) mukaan välimeren maissa isät ovat harvoin läsnä lasten elämässä ja heidän auktoriteettinsa on lähinnä muodollinen. Haastattelemistani lapsista Rosa ja Pedro sanoivat isän olevan vähän kotona työnsä vuoksi. Kuitenkin havaintojeni ja haastattelujen perusteella isien rooli niin lasten roolimallina, kasvattajina kuin seuralaisinakin on tärkeä sekä tytöille että pojille.

Haastatteluissa lapset painottivat isän työroolia. Koska piirustuksissa sen sijaan kuvattiin perheen arkea, lapset olivat kahta lukuun ottamatta sijoittaneet myös isänsä kotiin. Toinen näistä lapsista ei ollut kuvannut isäänsä lainkaan ja toinen oli kuvannut hänet ammattiinsa. Isän toimijarooli kotona vaikutti tapauskohtaisemmalla kuin äidin rooli. Vaikka isä on 21 piirustuksesta 13 kuvattu rentoutumaan, isä löytyy kuvissa myös erilaisten askareiden parista. Erityisesti tytöt ovat korostaneet isän aktiivista roolia myös kotona. Kaksi tyttöä, joista toinen on María ovat piirtäneet isänsä perinteisesti naisille kuuluvien askareiden pariin (tiskaamaan ja leipomaan). Muuten isä on kuvattu erilaisiin huoltotöihin tai puutarhan hoitoon. Antonion kuvassa isä vastaa myöntävästi äidin kysyessä haluaako hän syödä. Haastattelemistani lapsista Pedro ja Rosa olivat piirtäneet isänsä katsomaan televisiosta. Vaikka Pedron piirustuksessa molemmat vanhemmat sekä isoäiti on kuvattu television ääreen, isän piirtäminen kaukosäädin kädessä heijastaa kodin sukupuolittuneita valtasuhteita, etenkin kun Pedro kertoi tilanteen olevan aina näin ja ettei isä osallistu kotitöihin.

Isien tavoin myös poikien toiminnassa painottuu rentoutuminen ja leikit. Kukaan pojista ei ole piirtänyt itseään tekemään kodinhoitoon liittyviä töitä, vaikka esimerkiksi molemmat haastattelemistani pojista kertoivat ”auttavansa äitiään”. Pojat pitävät siis muuta vapaa-ajan toimintaa kotitöitä merkityksellisempänä.

Oppilaat ovat käyttäneet tulevaisuuttaan kuvaavassa piirustuksessa samoja kuvallisia keinoja naisten ja miesten erottamiseksi kuin omaa perhettään kuvaavassa piirustuksessa. Piirustuksissa tuli kuitenkin esille enemmän sukupuolta ilmentäviä merkkejä. Esimerkiksi kaksi tytöistä on piirtänyt kuvaansa rinnat. Äitien kohdalla tällaista suoraa viittausta sukupuoleen ei ole. Tämä osoittaa tyttöjen näkevän itsensä naisena, eikä ainoastaan äitinä. Kaksi pojista on korostanut miehisiä ominaisuuksiaan piirtämällä itselleen parran.

Tulevaisuutta kuvaavissa piirustuksissa, yhtä tyttöä lukuun ottamatta, suurimman osan kuvasta vie tulevaisuuden ammatillinen näkymä. Ammatillinen tulevaisuus voidaan nähdä siten oppilaille tällä hetkellä tärkeämmäksi kuin perheeseen liittyvät haaveet. Kaikki 22 oppilasta kuvasi ammatinsa, mutta vain kymmenen (neljä tyttöä ja kuusi poikaa) piirsi itselleen perheen. Näiden lisäksi kuitenkin kuusi (kolme tyttöä ja kolme poikaa) oppilaista tarkensi piirustustaan kirjoittaen tai kertoen haaveperheestään. Ammatillinen tulevaisuus on kuvassa yleensä erotettu selkeästi perheestä. Ainoastaan yksi tytöistä ja kolme pojista on yhdistänyt sekä perheen että ammatin samaan kuvaan.

Tyttöjen ammattihaaveet liittyvät pitkälti naisvaltaisille hoito ja -palvelualueille. Poikien ammatit suuntautuvat pääasiassa urheilun pariin. Tyttöjen kohdalla suosituin ammatti on opettaja ja poikien suosituin ammattihaave on puolestaan jalkapalloilija. Poikien haaveisiin vaikuttavat eniten urheilulliset esikuvat, kun taas tyttöjen unelmat pyörivät sukupuolelle sovinnainten ammattien ympärillä.

Tytöillä ja pojilla on samansuuntaiset haaveet perheen rakenteesta. Yleisin toive on saada kaksi lasta. Pojat haaveilivat kuitenkin keskimäärin suuremmista perheistä kuin tytöt.

Kokonaisuutena tulevaisuuden perheiden lasten lukumäärät ovat keskimäärin pienempiä kuin lasten todellisissa perheissä. Lasten sijoittaminen piirustuksessa vaihtelee piirtäjän sukupuolen mukaan. Pojat ovat piirtäneet lapset äidin välittömään läheisyyteen. Tytöistä sen sijaan vain yksi on piirtänyt lapset läheisimmäksi hahmoiksi äidille eli omalle kuvalleen. Muilla tytöillä aviomies on sijoitettu lapsia lähemmäksi. Poikien piirustuksissa naisen voidaan katsoa saavan perinteisen äidin roolin, kun taas tytöt asettavat naiselle tärkeämmiksi roolit työntekijänä sekä naisena ja vaimona. Tyttöjen kuvissa naisten ja miesten roolit ovat siis lähempänä toisiaan kuin poikien kuvissa. (vrt. Mann 1998; Räsänen 2000, 66.)

Tyttöjen puheissa, heidän piirustuksissaan sekä niitä selittävässä teksteissä tuli esille unelmien aviomiehen ominaisuudet. Kolme tytöistä oli kirjoittanut unelmamiehensä ammatin, lisäksi sekä Rosa että María kertoivat haaveiden miehen piirteistä, vaikka María ei ollutkaan varma haluaako hän perhettä laisinkaan. Molemmat tytöistä korostivat haluavansa miehen, joka ei olisi macho. María rinnasti unelmamiehensä pitkälti perinteistä miehen roolia rikkovaan isäänsä. Myös Rosan haaveissa näkyi isän tärkeys, sillä hän halusi miehensä olevan hänen isänsä tavoin muurari/ rakennusmies. Rosan kuvailuissa tuli myös esille lähipiirissä tapahtunut perheväkivalta. Tämän vuoksi hän toivoi miehekseen sellaista, joka ei pahoinpitele ja jonka kanssa voi perustaa tavallisen perheen.

Pojat kertoivat unelmien aviovaimosta harvasanaisesti. Kukaan ei ollut täsmentänyt piirustuksen kuvaa kirjoittamalla. Antonio kertoi haavevaimostaan sen, että hän tahtoisi naisen olevan kaunis ja ettei hän työskentelisi kodin ulkopuolella. Aviomiehenä molemmat pojista kertoivat haluavansa auttaa vaimoan kotitöissä. Antonio kertoi lisäksi haluavansa olla samanlainen aviomies kuin hänen isänsä on.

Haastattelemini lasten haaveiden taustalla on näkyvissä joko perheen tai kylän yleisen ilmapiirin vaikutus. Läheisen lentokentän kiinnostavuus näkyy Antonion haaveissa, sillä hän haaveili lentokonemekaanikon ammatista. Lisäksi hänen alavalintansa on fyysisyyttä korostava ja miesvaltainen. Perhehaaveet ovat lähes yhtenevät hänen oman perheensä kanssa ja ne ovat sidoksissa perinteisiin sukupuolirooleihin. Haastattelussa Antonio kertoi haluavansa samanlaisen, yksilapsisen perheen kuin hänellä nyt on. Ainoastaan vaimonsa kohdalla Antoniolla on perinteisemmät haaveet kuin hänen perheessään on vallalla. Antonio kertoi haluavansa myös huolehtia vanhemmistaan sitten, kun he olisivat iäkkäitä. Antonio lisäsi, että näin he voisivat olla edelleen yhdessä.

Pedron poliisin ammattihaaveisiin vaikuttaa perheen jäsenten esimerkki. Toisaalta poliisin ammattia arvostetaan yleisesti (ks. Kenttäpäiväkirja 10. 7. 2001), joten se kohottaa henkilön itsearvostusta sekä kunniaa muiden silmissä. Pedron perhehaaveissa näkyy perinteisten arvojen kunnioitus. Hän haluaa ylläpitää suvussa kulkenutta nimeään ja tämän vuoksi pitää poikalapsen saamista tärkeänä. (ks. Pitt-Rivers 1977, 29, 48-49, 61-62.) Gilmoren (1990, 41) mukaan jälkeläisten saanti on miehille tärkeää, lisäksi erityisesti pojan siittäminen nostaa miehisyyttä. Pedron antaa isästään hyvin perinteisen miehen

kuvan. Vaikka Pedron ajatukset ovat joustavimmat, kuitenkin ne heijastelivat verrattain selkeää työnjakoa kotona.

Rosan haaveet siivoojan ammatista ovat hyvin lähellä tämä hetkistä naisten todellisuutta, sillä suurin osa kylän naisista työllistyy siivoamisen pariin (Ayuntamiento 10. 7. 2001). Haastattelu sekä Rosan piirustuksessa talon ja omakuvan välinen suhde heijastavat Rosan epävarmuutta. Tähän seikkaan vaikuttanee myös se, että arvostus koko perhettä kohtaan oli kyseenalainen, koska Rosa oli ilmeisesti osaksi mustalainen ja hänen isänsä työskenteli kylän ulkopuolella. Kyläläisten arvostuksen puute laskee puolestaan yksilön itsearvostusta (Pitt-Rivers 1977, 2, 18-19; ks. myös Pietilä 2002).

Haaveperheen rakenne poikkeaa Rosan oman perheen rakenteesta lasten lukumäärän suhteen. Rosa toivoi yhtä lasta, vaikka hänen perheessään lapsia on neljä. Rosa kertoi myös haluavansa huolehtia vanhemmistaan sitten, kun he eivät enää itse siihen kykene. Vaikka Rosan arvot vaikuttivat kokonaisuudessaan perinteisiltä, hän ei halua samaistua täysin äitiinsä. Äidin roolia voidaan siis pitää Rosan kannalta ei-toivottavana. Rosan haaveita sävyttävät pyrkimys muuttumattomuuteen sekä pelko epäonnistumisesta.

Marían piirustus on kuvista vähiten perinteinen ja roolisidonnainen. María on piirtänyt itsensä eläinten keskelle ja kertoi haluavansa biologiksi. Englannin vihkoonsa María on kirjoittanut haluavansa joko lakimieheksi tai biologiksi. Perhehaaveistaan María epäröi, kuitenkin hän on kuvannut itsensä hyvin naiselliseksi. Myös Marían antama kuva perheestään muista on poikkeava ja kertoo selkeästi transitiivisestä perhekulttuurista, jossa rikotaan perinteistä roolijakoa (Mann 1998, 212). Äidin lakiopiskelu tukee Marían ammattihaaveita ja lisäksi hän kertoo hänen vanhempiansa haluavan tyttärensä opiskelevan (vrt. Mann 1998, 217-219). Toisaalta isän osallistuminen kotitöihin tekee äidin roolista joustavamman ja haluttavamman, joten tämä selittää Marían omakuvan naisellisuutta.

Kokonaisuutena poikien piirustukset ovat näennäisesti rohkeampia. Kuitenkaan pojat eivät riko unelmillaan todellisia maskuliinisuuden rajoja. Heidän piirustuksissaan korostuu miehinen valta, voima ja kunnia sekä vapaus. Tytöt ovat sen sijaan tietoisempia naisen aseman mahdollisuuksista ja rajoista. Heidän haaveissaan näkyy halu murtaa perinteisen naisen roolimalli. Tytöt tuovat naisen roolin perinteisen sovinnaisuuden rajalle. Ammatti siirtyy heidän piirustuksissaan perheen rinnalle, yleensä jopa tärkeämpään asemaan. Tyttöjen kuvat henkivät siis enemmän todellista yhteiskunnan merkittävimpien rajojen rikkomista.

Lasten maailma sekä heidän nykypäivää ja tulevaisuutta koskevien piirustusten kautta välittyneet vaikutelmat heijastavat vanhempien ja yhteiskunnan arvoja ja rooleja. Lasten arjessa yhteisön sukupuolittuneisuus on selkeästi esillä. Tulevaisuudesta kertovissa kuvissa perinteisten asenteiden rinnalle nousee kuitenkin uusia ajatus- ja käyttäytymismalleja. Miesten ja naisten roolit ovat lasten tulevaisuuden haaveissa

joustavampia kuin tämänhetkisessä arjessa näkyvät roolit ja sukupuolten välinen kuilu on kapeampi.

Lähteet:

- Bates, D., G., 2001. *Human Adaptive Strategies. Ecology, Culture, and Politics*. U. S. A.: Alyyn and Bacon.
- Berger, P., L. & Luckmann, T., 1994 (1966). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Helsinki: Gaudeamus, Yliopistopaino.
- Chanda, J. & Basinger, A., M., 2000. Understanding the Cultural Meaning of Selected African Ndop Statues: The Use of Art History Constructivist Inquiry Methods. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*. Vol. 42. Issue 2. 67-82.
- Douglas, M., 2000 (1966). *Puhtaus ja vaara*. Jyväskylä: Vastapaino, Gummerus Kirjapaino Oy.
- Gilmore, D., D., 1990. *Manhood in making. Cultural Concepts of Masculinity*. New York: Yale University Press.
- Goddard, V., 1991. Honor and Shame: the Control of Women's Sexuality and Group Identity in Naples. Teoksessa *The Cultural Construction of Sexuality*. (toim.) P. Caplan. London, New York: Routledge. 166-192.
- Hiltunen P., 1997. *Marian kolmet kasvot. Kuva ja sana*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Judén-Tupakka, S., 2000. *Daya naisten maailman välittäjänä. Kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneita yläegyptiläisiä kyläkättilöitä koskeva tutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koivunen, H., 1995. *Madonna ja huora*. Helsinki: Otava.
- Diccionario enciclopédico *El pequeño LAROUSSE*, 2000. (toim.) S. Acebo García & E. Vicien Mañé. España: Larousse Editorial, S. A..
- Mann, C., 1998. The Impact of Working Class Mothers on the Educational Success of Their Adolescent Daughters at a Time of Social Change. *British Journal of Sociology Education*. Vol. 19. No. 2. 211-226.
- Manning, P., K., 2001. Semiotics, Semantics and Ethnography. Teoksessa *Handbook of Ethnography*. (toim.) P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications. 60-79.
- May, L., 1998. *Masculinity and Morality*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Nurmi, K., E. & Kontiainen, S., 1995. A Framework for Adult Learning in Cultural Contexts. *Mediating Cultural Encounter*. Teoksessa *Adult Learning in a Cultural Context*. (toim.) A. Kauppi, S. Kontiainen, K. E. Nurmi, J. Tuomisto & T. Vaherva. Tampere: Tammer-Paino. 65-71.
- Näre, S., 1995. *Etnopsykoanalyttisiä näkökulmia sukupuolikulttuuriin*. helsinki: Yliopistopaino.
- Panofsky, E., 1991 (1955). *El significado en las artes visuales*. Madrid: Alianza Editorial, S.A..

- Pietilä, P., 2002. ”Perinteiden kahleet ja uudet tuulet”. Kasvatusantropologinen tutkimus eteläspanjalaisesta maalaiskylästä. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
- Pitt-Rivers, J., 1977. *The Fate of Shechem or Politics of Sex. Essays in the Anthropology of Mediterranean*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Ronkainen, S., 1999. *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Räsänen, M., 2000. *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Setälä, P., 1998. *Näköaloja Villa Lantesta*. Helsinki: Otava.
- Setälä, P., 2000. *Renessanssin nainen. Naisten elämää 1400- ja 1500- luvun Italiassa*. Helsinki: Otava.
- Tapaninen, A-M., 1996. *Kansan kodit ja kaupungin kadut. Etnografinen tutkimus eteläitalialaisessa kaupungissa*. Suomen antropologisen seuran julkaisu. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Värtö, P., 2000. ”Mies vastaa tekosistaan...siinä missä naisenkin”. *Maskuliinisuuksien rakentaminen päiväkodissa*. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Aineistolähteet:

Ayuntaminto (kunnanvirasto)

Haastattelut

Kenttäpäiväkirja 13. 6.- 8. 8. 2001 & 4. 10. 2001- 14. 7. 2002.

Piirustukset

Valokuva

Kasvatusantropologian historiasta ja keskeisistä käsitteistä – enkulturaatio, siirtymärituaalit ja transkulturaatio

Soila Judén-Tupakka

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatusantropologinen tutkimus on kasvatustieteiden ja antropologian näkökulmasta tehtyä tutkimusta tutkittavan omassa ympäristössä, joka on historiallisesti ja kulttuurisesti rakentunut. Kasvatusantropologisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohde tai sen ympäristö voivat olla tutkijalle kulttuurisesti vieraita, mutta kyseisessä viitekehyksessä on mahdollista tutkia myös kulttuurin kantajien omaa kulttuurista perintöä tarkastellen itsestäänselvyyksinä pidettyjä asioita uusin silmin. Tutkittavan ilmiön kuvaamiseksi sekä merkityksien ymmärtämiseksi ja tulkitsemiseksi kasvatusantropologinen tutkimus käyttää poikkitieteisiä menetelmiä soveltaen niitä antropologien käyttämään osallistuvaan observointiin perustuvaan etnografiseen kenttätöyöhön. Kasvatusantropologinen tutkimus pyrkii siten tavoittamaan tutkittavien henkilöiden todellisuuden kuvaa ja lähestymään heidän omaa tietoaan sen kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa. Kasvatusantropologinen tutkimus käyttää soveltaen kasvatusantropologian lisäksi muuta kasvatustieteiden ja antropologian tutkimuksellista perintöä. Sijoituessaan kasvatustieteiden ja antropologian välimaastoon kasvatusantropologia soveltaa molempien tieteenalojen teorioita ja menetelmiä. Kasvatusantropologia tutkii mm. kehitystä, kasvatusta, koulutusta ja identiteetin rakentumista eri kulttuureissa tarkastellen esim. kulttuurin jäsenten enkulturaatiota, siirtymärituaaleja, transkulturaatiota, rituaalista oppimista sekä monikulttuurisuutta historiallisessa ja kulttuurisessa kontekstissaan. Kasvatusantropologiassa tiedon epistemologisena ja eettisenä ongelmana on tutkijan ja tiedon kohteen välinen suhde. Tutkijan tehtävänä on kohdata tutkittavansa tasavertaisina, vaikka joskus koulutukseltaan erilaisin taustoin varustettuina ihmisinä, joiden omat tulkinnat varmentavat tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan tehtävänä on pyrkiä kuvaamaan kohdettaan autenttisesti ja ymmärtämään tuloksiaan tietoa jäsentäen. (vert. Wulf 2002, 1-6; vert. Judén-Tupakka 2000a; vert. Suoranta 1999, 134, 144; vert. Kasvatustieteen käsitteistö 1983, 73.)

Perinteisessä antropologiassa länsimaiset antropologit ovat tutkineet vieraita kulttuureita. Esimerkiksi Geertz (1993b, 58) toteaa, että antropologian ideana on tavoittaa paikallisten eli natiivien näkökulma tutkittavaan asiaan (the native view): "The trick is to figure out what the devil they think they are up to". Antropologisen tutkimuksen tehtäväksi ymmärrettäänkin kuvata ja tulkita vieraita kulttuureita niin, että niitä koskevan tiedon voisi saada ymmärrettäväksi tutkijan oman kulttuurin kannalta. Kerätty tieto ja siitä tehty kuvaus ja tulkinta syntyvät myös vuorovaikutuksessa tutkimuskohteen kanssa. (Geertz (1973/1993a, 5–6, 15–20; 1988, 144–149.) Nykyisin antropologinen ja myös kasvatusantropologinen tutkimus tarkastelevat kulttuuriin kuuluvia ilmiöitä tutkijalle vieraassa kulttuurissa tai tutkijan omassa kulttuurissa. Siinä tutkijoina voivat olla sekä tutkittavaan kulttuuriin tutustuneet henkilöt että tutkittavan kulttuurin kantajat itse.

Kasvatusantropologiassa antropologisesti painottuneen etnografian taustalla on kenttätö, jonka aikana suoritetaan mm. osallistuvaa observointia, tehdään haastatteluja, opetellaan ymmärtämään informantteja, kerätään esineistöä, valokuvataan tai filmataan ja kirjoitetaan kaikesta tapahtuneesta kenttäpäiväkirjaa. Spindlerin ja Hammondin (2000) artikkelissa amerikkalainen kasvatusantropologi George Spindler toteaa, että etnografia voitaisiin jakaa antroetnografiaksi ja eduetnografiaksi sen perusteella onko kyse antropologien mielestä aidosta osallistuvaan observointiin perustuvasta antropologisesta etnografiasta vai mistä tahansa laadullisesta tutkimuksesta, jota on kutsuttu kasvatustieteissä etnografiaksi (Spindler & Hammond 2000, 40.) Samassa artikkelissa Hammond (2000) puolustaa kasvatustieteilijöiden toimintaa perustellen sitä mm. kasvatustieteiden tieteen luonteella ns. soveltavana tieteenä (Spindler & Hammond 2000).

Antropologeilla ja kasvatustieteilijöillä on molemmilla varaa oppia toisiltaan. Siinä missä antropologit perustavat tutkimuksensa osallistuvaan observointiin hyvin harvat kasvatustieteilijät raportoivat käyttävänsä tietoisesti osallistuvaa observointia. Siinä missä kasvatustieteilijöillä on käytössään moninainen kirjo erilaisia haastatteluaineistojen analyysimenetelmiä antropologit puhuvat kulttuurien kuvauksista. Kasvatusantropologinen tutkimus on usein jäänyt antropologien tehtäväksi. Hammondin lisäksi 1980-luvulla Spindler mainitseekin, että yksi harvoista Amerikassa kasvatusantropologisesti suuntautuneista kasvatustieteilijöistä on Solon Kimball. Kasvatusantropologiset antropologiset etnografiat perustuvat usein monien vuosien osallistuvaan observointiin ja sen perusteella syntyneeseen kenttätökokemukseen. Sellaisenaan tutkijalle vieraassa kulttuurissa toteutetun antropologisen etnografian soveltaminen kasvatustieteisiin ei aina ole realistista. Antropologien koulutukseen kuuluu pitkät kieliopinnot ja myös kenttätö katsotaan osaksi koulutusta, kasvatustieteissä näin ei aina ole. Spindlerin ja Hammondin (2000) mukaan antropologiassa etnografiaksi ymmärretään tutkijan osallistumisen koko tutkimusprosessiin sekä sen tulosten raportointi kirjana, kun taas kasvatustieteissä antropologiasta alunperin kotoisin olevaa etnografiaa on käytetty esimerkiksi koulua tutkittaessa kasvatusetnografioina ja mikroetnografioina, jotka eivät sisällä esimerkiksi antropologien välttämättömänä pitämää pitkää kenttätöä. Geertzin (1993b, 59) mukaan antropologiassa sen sijaan, että yritettäisiin liittää tutkimuskohteen kokemuksia johonkin ulkopuolelta annettuun käsitteeseen, antropologian ideana on rakentaa kehys toisten kokemukselle heidän omien ajatuksiensa perusteella. Näin tehdyssä kehyksessä voidaan nähdä esimerkiksi kuvauksen eri osapuolien näkemykset asiasta. (Geertz 1993b, 59.) Tämä ei olisi mahdollista ilman pitkää kenttätöjaksoa. Spindlerin ja Hammondin (2000) artikkelissa Hammond puolustaa kouluetnografioiden merkitystä ja niiden sovellettavuustarvetta kasvatustieteissä. Suomessa on kuitenkin tehty kasvatusantropologista tutkimusta, jossa on käytetty antropologisesta näkökulmasta toteutettua kenttätöä ja siihen liittyvää osallistuvaa observointia (Judén-Tupakka 2000a). Yhdistettynä opiskelijavaihtoon pitkä kenttäkokemus osallistuvine observointeineen on ollut kasvatustieteissäkin mahdollista jopa pro gradu -tasoisissa opinnäytetöissä. (ks. Korki 2002; Pietilä 2002.)

Opinnäytetyössä kasvatusantropologiaa on sovellettu myös omassa kulttuurissa tapahtuvaan lasten kulttuurin tutkimukseen soveltaen antropologista pitkäaikaista osallistuvaa observointia (ks. Kallio 2002).

Kansainvälistyvä maailma asettaa uusia vaatimuksia kasvatustieteelliselle tutkimukselle. Lisääntyvässä määrin meidän on ymmärrettävä kulttuurien kohtaamiseen liittyviä kysymyksiä ja sitä oppimista, joka liittyy näihin kohtaamisiin. Kasvatustieteiden näkökulmat ovat olleet omaan kulttuuriin keskittyviä. Suomessa keskustelu monikulttuurisuudesta alkoi 1980-luvulla joidenkin pakolaisryhmien saavuttua maahan. Suomi oli tosin jo valmiiksi monikulttuurinen maa, jossa ovat olleet vähemmistöinä suomenruotsalaiset, romanit, tataarit, juutalaiset ja saamelaiset. Kasvatusantropologisesti ajatellen Suomessa on ollut jo kauan vähän tutkittu monikulttuurinen yhteiskunta. Nykyisin lisänsä tähän tilanteeseen tuovat Suomeen saapuneet pakolaiset ja maahanmuuttajat sekä paluumuuttajat, joita kohdatessa monikulttuurisuudesta on yhteiskunnassa vasta ryhdytty puhumaan. Eräs opiskelijani totesi vuonna 2002, että Suomesta puhuttaessa luodaan usein mielikuva järvestä, koivikosta, ja rantasaunasta, mutta kun hän katsoo saunan ikkunasta tunturiin, hän ei näe yhtään puuta, koska on maantieteellisen puurajan yläpuolella.

Kasvatusantropologiasta käytetty termi on suomenkielessä hakenut muotoaan. Sen taustalla olevat englanninkieliset ilmaisut (educational anthropology ja anthropology of education), jotka on suomeksi käännetty kasvatusantropologia, kasvatuksen antropologia tai koulutusantropologia (Kasvatustieteen käsitteistö 1983, 73; Judén-Tupakka 2002; 2000a, b, c; 1997; 1996; Viljanen 1997, 14; Suoranta 1999, 139.) Erilaisten ilmaisujen käyttö on tuottanut vaikeuksia erityisesti kasvatusantropologisen tutkimuksen löytämisessä.

Kasvatustieteiden ja antropologian välimaastoon sijoittuva tutkimusalue huomattiin yhdysvalloissa yli sata vuotta sitten. Siellä kesti kuitenkin kuusikymmentä vuotta ennen kuin kasvatusantropologialle (Educational Anthropology) oli historiallinen tilaus ja se muodostui omaksi tieteenalaksi Amerikassa. (Ford, 1997, 26.) Myös pedagogiseksi antropologiaksi nimitetty suuntaus alkoi Amerikassa 1800-1900 -lukujen vaihteessa. Se tutki koulujen opetussuunnitelmia ja pyrki ymmärtämään lapsuuden kulttuuria (Eddy 1997, 4-5; Barnes & Barnes 1896; Vanderwalker 1898). Ensimmäisenä kasvatusantropologina on pidetty Edgar Hewettiä, joka käytti kasvatuksen antropologian (anthropology of education) käsitettä vuonna 1904 (Hewett 1904; Spindler & Spindler 1992, 55). Ennen tätä vuonna 1898 Nina C. Vanderwalker julkaisi laajan artikkelin: "Some demands of Education upon Anthropology", joka ilmestyi American Journal of Sociology lehdessä (ks. myös Goetz & LeCompte 1984, 19). Esimerkiksi Vanderwalkerin (1898) artikkelia voi pitää rasistisena, mutta selkeästi oman aikansa tuotteena, jossa hän ennakkoluuloisesti ja naivisti pyrkii kasvatustoiminnan kehittämiseen. Ford (1997, 26-27) puolestaan pitää varhaisimpana kasvatusantropologina Earl Barnesia (1861-1935), joka itse asiassa tutki myös yhdessä vaimonsa Mary Barnesin kanssa vuonna 1896 (vert. Eddy 1997, 5). Artikkelissaan Vanderwalker (1898) mainitsee

vieläkin varhaisemman lapsia koskevan antropologisen Plossin ja Chamberlinin tutkimuksen, mutta ei anna siitä bibliografisia tietoja. Vanderwalker (1898) saattaa tarkoittaa ”Das Weib in der Natur- und Völkerkunde” -teosta (1889/1927), joka sisältää tietoa lapsiin liittyvistä aihepiireistä, mutta myös Allan Worsley (1938) antaa lähteissään tiedon Plossin (1884) Das Kind –nimisestä teoksesta, joka on painettu Leipzigissä. Eräs varhaisia tutkimuksia, joissa yhdistetään antropologia ja kasvatusta tai koulutus perustellen niiden yhteistä tarvetta käytännöllisistä ja teoreettisista lähtökohdista on myös mm. Montessorin antropologinen pedagogiikka vuodelta 1913 (Montessori 1913). Ford (1997, 26-45) käsittelee artikkelissaan amerikkalaisen kasvatusantropologian pääklassikot. Yhteistä kasvatusantropologeille Amerikassa oli kiinnostus kasvatukseen kulttuuriseen kontekstiin. He pitivät antropologian merkitystä keskeisenä kasvatukseen teorian ja tutkimuksen kehittämisessä. Antropologia nähtiin 1800-1900-lukujen vaihteessa tärkeänä osana opettajien ammatillista koulutusta. (Esim. Goetz & LeCompte 1984, 19.) Muista kirjoittajista huolimatta Spindler ja Spindler (1992, 55) pitävät Hewettin (1904) artikkelia kirjoituksena, josta kasvatusantropologia virallisesti alkoi. Heidän mukaansa sen julkaisemisen mahdollisti vakavasti otettavan kasvatusantropologisen tutkimuksen teon kouluissa. Samalla se legitimoiti kasvatusantropologian aseman Yhdysvalloissa yhtenä antropologian orientaationa jo viime vuosisadan alussa. Kasvatusantropologialla on pitkät juuret myös Saksassa. Esimerkiksi Wulf (2002) tarkastelee kasvatusantropologian juuria lähtien von Humboltista. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että amerikkalaiset ja eurooppalaiset näkemykset eivät ole vuosien saatossa juurikaan keskustelleet keskenään.

Myöskään Suomessa kasvatusantropologisen tutkimuksen idea ei ole uusi. Tutkimusta, jota voidaan kutsua lähinnä kasvatusantropologiseksi, tekivät mm. Bruhn (1935) ja Päivänsalo (1953). Bruhn (1935) tutki pohjoisten paimentolaisten kasvatustoimintaa. Päivänsalo (1953, 6) puolestaan kuvasi saamelaiden lastenhoito- ja kasvatustapojen yleisiä piirteitä. Hän oli kiinnostunut erityisesti yhteiskunnan ja arktisen luonnon vaikutuksista kasvatukseen. (Päivänsalo 1953, 6.) Kasvatusantropologista tutkimusta sivuavaksi voidaan katsoa myös esimerkiksi Hilma Granqvistin (1931, 1935, 1939, 1947, 1950) ja Edward Westermarckin (1932) tutkimukset. Erityisesti Granqvistin tutkimukset (1947, 1950) tarkastelevat arabialaista lasta. Westermarck (1932, 1–28) sivuaa puolestaan avioliiton historiaa käsittelevässä teoksessaan monia kasvatukseen kannalta perustavanlaatuisia kysymyksiä: esimerkiksi avioliittoa ja perheen alkuperää sekä jälkeläisistä huolehtimista. Näistä aiheista on kiinnostunut myös Suomen ensimmäinen naisantropologi Hilma Granqvist (1931; 1935; 1939), joka teki kenttätöitä nykyisen Israelin alueella olleissa palestiinalaiskylissä. Suoranta (1999) jaottelee seikkailukasvatusta koskevassa artikkelissaan suomalaisen kasvatusantropologisen keskustelun kahteen päävaiheeseen, joiden väliin jää pitkä hiljainen kausi, jolloin kasvatusantropologista tutkimusta ei ole tehty lainkaan. Vedenjakajana on 1980-luvun metodologinen murros sosiologiassa, jonka jälkeen kasvatustieteilijät ovat lainanneet paljon menetelmällistä ja teoreettista tietoa sosiologista. (Ks. Suoranta 1999, 130-170.)

Kasvatusantropologian keskeisiä käsitteitä

Kasvatusantropologian keskeisiä käsitteitä ovat mm. enkulturaatio, siirtymärituaalit ja transkulturaatio. Ne kaikki käsittelevät kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa tapahtuvaa oppimista. Siirtymäriittien yhteydessä tapahtuva oppiminen voi olla rituaalista oppimista (ks. Judén-Tupakka 2000a, b). Oppimisen voidaan ajatella olevan mm. formaalia, perinteisesti koulussa tapahtuvaa oppimista tai informaalia, koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista. Arkielämässä tapahtuva informaalioppiminen ja kasvatus sisältävät sen opin, jonka ihminen voi saada parhaimmillaan esim. vanhemmiltaan ja isovanhemmiltaan. Kyse ei kuitenkaan ole pelkästään kotikasvatuksesta.

Antropologit ovat käyttäneet käsitettä enkulturaatio puhuessaan sellaisesta kasvatuksesta ja oppimisesta, jossa vanhemmat sukupolvet siirtävät kulttuuria nuoremmille. Koska enkulturaation yhteydessä on kyse oppimisesta ja kasvattamisesta se on myös kasvatusantropologinen käsite. Enkulturaatio tarkoittaa koko elämän kestävästä kulttuurissa tapahtuvaa sisäistymisprosessia, jonka aikana kulttuurin käyttäytymistavat ja arvot opitaan vanhemmilta kulttuurin kantajilta. Antropologian käsitesanakirja Jargon (1995, 52) tuo esiin, että enkulturaatiota käytetään usein antropologiassa synonyymina käsitteelle sosialisatio. Ne eivät ole synonyymejä, mutta sosialisatio ja enkulturaatio eivät myöskään sulje toisiaan pois. Sosialisatian painottaessa yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamista, enkulturaatio puolestaan korostaa kulttuurisen yhteisön jäseneksi kasvamista ja kulttuurin oppimista. Sosialisatioprosessissa siis sosiaalistutaan yhteiskuntaan ja enkulturaatiossa opitaan ja sisäistetään kulttuuri. (Vert. Jargon. 1995, 52; vert. Kneller 1966, 12, 42; vert. Suoranta 1999, 144.) Sosialisatian ja enkulturaation keskinäinen ongelma voi kuitenkin olla se, että sosialisatian toteutumisella ilman enkulturaatiota yksilö menettää kulttuurisen perintönsä. Koulun ja kotikasvatuksen tarkoituksena on mm. sosiaalistaa yhteiskuntaan. Perinteisessä kulttuurissa vanhempien enkulturaation tavoitteena on ollut sopeuttaa yhteisöön ja opettaa elämäntapa. Periaatteessa näiden näkemysten ei tarvitse olla keskenään ristiriidassa, mutta näin voi kuitenkin käydä. Saamelaisten elämäntapaan ja elinkeinoon on kuulunut poronhoito. Poroerotukseen, jossa pienet porot eli vasat merkitään, pitää osallistua, jotta oppisi siihen kuuluvat tehtävät ja kulttuurisen perinnön. Poroerotus ei kuitenkaan voi määräytyä koululaisten loma-aikojen mukaan. Näin enkulturaatio poroerotuksessa ja sosialisatio koulussa saattavat joutua ristiriitaan, vaikka kenelläkään ei olisi asiassa pahoja aikeita. Enkulturaatio voi olla myös ristiriidassa eri kulttuurien tarkoittaman erilaisen sosialisatian ja lainkuuliaisuuden sekä arvojen kanssa. Esimerkiksi egyptiläiset kyläkättilöt, dayat perustelevat naisten ympärileikkausta kunnian säilymisellä ja puhtaudella sekä traditiolla. Samoin naisten kunniamurhia on perusteltu perheen kunnian ja arvojen säilyttämisellä. Molemmissa tapauksissa pyrkimys eräänlaiseen kulttuurin omaan kasvatusjärjestelmään ja enkulturaatioon toimii myös länsimaisia moraalikäsitteitä ja lainsäädäntöä vastaan, vaikka dayojen näkökulmasta teot ovat tietyn varauksin hyväksytyjä ja suotavia. (ks. Judén-Tupakka 2000a.)

Enkulturaatio tarkastelee siis perheessä tai suvussa tapahtuvaa vanhemmilta sukupolvilta välittyvää kulttuurin oppimista arkielämässä. Kulttuurissa tapahtuu myös toisenlaista oppimista, joka liittyy yksilön ja yhteisön suhteeseen. Eri kulttuureissa ihmisen ikäkausiin liittyy rituaaleja ja tapoja, joiden läpikäyminen siirtää henkilön elämänkaareissa elämän vaiheesta toiseen. Tähän muutokseen tarvitaan perheen lisäksi myös yhteisöä ja sen omaa kulttuurijärjestelmää, jonka avulla muutos tehdään julkiseksi.

Kasvatusantropologia on tutkinut enkulturaatiota monimutkaisissa yhteiskunnissa, kulttuurista transitiota sosiaalisen jatkuvuuden perusteena sekä lasten kasvatusta eri yhteiskunnissa. Kiinnostus on kohdistunut mm. institutionaalistuneeseen kasvatukseen, rituaalien oppimiseen sekä kulttuurien että sosiaalisten rakenteiden tutkimiseen. (Ks. tarkemmin esim. Goetz & LeCompte 1984, 19–20; Eddy 1997; Ford 1997; Spindler & Spindler 1997; Wolcott 1997; McDermontt 1997; Hosteler 1997; Porter 1997; Hammond 1997; Gibson 1997; Eggan 1997; Hart 1997; Sindell; Michalchik 1997; Fujita & Sano 1997; Baker 1997; Spindler 1997b, c; Barnett & Rick 1997; Pollock 1997.)

Kulttuurin modernisaatiossa formaalille koulutukselle on annettu vastuu kulttuurin muuttamisesta perinteisessä yhteisössä. Usein koulutuksen ajatellaan olevan muutosagentti, joka modernisoi kulttuuria. Koulutusjärjestelmä tarkoitushakuisesti muuttaa perinteistä kulttuuria. Sen tehtäväksi ei nähdä perinteisen kulttuurin säilyttämistä, arvojen vahvistamista ja lasten sekä nuorten opastamista heidän omaan olemassa olevaan järjestelmäänsä. Uudet koulut, opetus suunnitelmat, ja niiden taustalla olevat käsitteet ovat tulevaisuusorientoituneita. Ne pyrkivät sosiaalistamaan lapsia järjestelmään, jota ei vielä ole olemassa. Perinteisiin yhteisöihin perustetut koulut luovat siksi jännitteitä perinteisen kulttuurin ja uuden järjestelmän välille. Se luo väistämättä konflikteja myös sukupolvien välille. Kun koulu toimii eristyksissä siitä sosiaalisesta ja kulttuurisesta järjestelmästä, jota sen tulisi palvella. (Spindler 1997c, 302-303.) Esimerkiksi Ruth Benedict kirjoittaa jo 1950-luvulla seuraavasti: "Tärkeimpiä ihmisen periytyksen piirteitä on, että biologisesti siirrettävillä käyttäytymisen kaavoilla on siinä hyvin pieni osuus, kun taas kulttuuriperinteen siirto opetuksen välityksellä on äärettömän tärkeä tapahtuma." Benedict (1951, 25.)

Kulttuurin siirtäminen vaatii kulttuurista oppimista, jota kasvatus edustaa laajemmassa ja koulutus kapeammassa merkityksessä. Koulutukseen kuuluvat varsinaisen koulussa olon lisäksi myös initiaatorit, siirtymäritit ja opissa olo, jotka kaikki ovat keinoja vaikuttaa oppimisprosessiin. (Spindler & Spindler 1987a, 3; ks. myös Spindler & Spindler 1992, 60–61.) Kulttuurijärjestelmän ydintä ovat erilaiset symbolit ja merkitykset. Ne siirretään kulttuurissa ihmiseltä toiselle siirtymäritein. Siirtymäritit ajoittuvat usein sellaisiin vaiheisiin ihmisen elämää, jossa tapahtuu esimerkiksi ikäkausisiirtymä lapsuudesta aikuisuuteen. Siirtymäriteistä käytetään myös nimeä initiaatorit. Henkilöä, joka oppii rituaalit sen siirtymän aikana, kutsutaan initioitavaksi. Initiaatiossa on kyse oppimisesta, joka tapahtuu observoimalla, osallistumalla ja vastaanottamalla ohjeita. Siirtymäriteissä symbolit ja merkitykset osoitetaan initioitavalle dramatisoimalla ne. Siirtymässä ihmisen kohtelu muuttuu. Häneltä odotetaan siirtymän jälkeen myös

muuttunutta käyttäytymistä. Siirtymärituaalien avulla kulttuuria välitetään ja rakennetaan samalla kun se kehittyy. (Spindler 1997c, 301.)

Initiaatio on vaihe, johon liittyy kasvamisen ja uuden oppimisen aika. Kasvamista ja koulutusta koskevassa rinnastuksessaan Malinowskin mukaan ei ole epäilystä että kasvatuksen kaikkein dramaattisimmat vaiheet ovat toisinaan sidoksissa initiaatioseremonioihin. (Malinowski 1969, 108.) Kimballin mukaan antropologian opetuksena meille on, että ihmiselämän kriittisiä vaiheita sekä yksilön että ryhmän kohdalla voidaan helpottaa erilaisilla seremonioilla. Seremonioissa arvot saavat vahvistuksensa ja samalla uuden oppiminen on mahdollista näiden kriittisten periodien aikana. (Kimball 1956, 482; ks. myös Turner 1994, 20-22, 53.)

Kasvatustieteissä ajatus oppimisen tarkastelemisesta rituaaleina ja siirtymärituaaleina on harvinaista. McLaren (1993) on käyttänyt rituaalitutkimuksen käsitteitä kouluelämän tutkimiseen käsitellen koulutusta rituaalisena prosessina. Jarvis (1996) puolestaan on pohtinut esimerkiksi eräänlaisen välitilan eli liminaalisuuden roolia oppimisessa. Hänen mukaansa liminaalisuus on elämänvaihe, jolloin ihminen ei enää sovellu entiseen luokitteluunsa ja yhteisössä vallitseviin rakenteisiin. Hänestä tulee rituaalisessa mielessä epäpuhdas ja vaarallinen. Näin liminaalisuus on elämässä oppimisen vaihe, jossa yksilöt voivat omaksua uusia statuksia. Oppiminen voi kuitenkin mennä myös vikaan ja oppijat (initiandit) oppivat sellaisia asioita, jotka eivät sovi heidän positioonsa yhteiskunnassa. Oppimisen aikana he joutuvat kokemaan samalla liminaalivaiheen, kunnes heidän sopivuutensa uuteen rooliin on varmistunut. (Jarvis 1996, 12–13.) Toinen esimerkkinä siitä miten enkulturaatio joutuu ristiriitaan sosialisointin kanssa liittyy siirtymärituaaleihin ja liminaalisuuteen. Maahanmuuttajien oletetaan sopeutuvan yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin ja toimivan lainkuuliaisesti säilyttäen samalla oman kulttuurisen identiteettinsä. Näin tavallisesti tapahtuukin. Kulttuurin oppimiseen kuuluviin siirtymärituaaleihin kuuluu myös vaaran vaiheita, jotka luovat liminaalisen tilan eri siirtymän kahden erilaisen position väliin. Viimeaikoina laajasti julkisuutta saaneissa kurdinaisten kunniamurhissa ja niiden uhan alla elämisessä on saman kaltaista liminaalisuutta, josta kertoivat haastatteluissani yläegyptiläiset rituaaliset kyläkättilöt. Ylä-Egyptin maaseudulla naisten kunniamurhat liittyivät rituaalisten kyläkättilöiden, dayojen haastattelujen perusteella naisten elämänkaaren siirtymärituaalien liminaalivaiheisiin. (Judén-Tupakka 2000a.) Liminaalivaihe on todellisen vaaran vaihe, jossa kyse voi olla ihmishengen menetyksestä. Vaikka näyttäisi siltä, että kulttuuriin sopeutuminen olisi tapahtunut, voi enkulturaatio olla ristiriidassa sosialisointin kanssa.

Liminaalisuuteen liittyy myös toisenlaista oppimista. Yläegyptiläisten rituaalisten kyläkättilöiden eli dayojen hoitamat maalaisnaisten elämänkaaren siirtymärituaalit sijoittuvat ikäkausiin, jolloin tytöllä tai naisella tapahtuu siirtymä elämänvaiheesta toiseen. Dayalla on mukanaan rituaaleissa oppityttö tai opissa oleva daya, joka toimii hänen avustajanaan. Rituaalien aikana opetetaan ja opitaan. Niissä daya opastaa siirtymärituaalin läpi kulkevaa naista mutta myös näyttää oppilaalleen, kuinka niihin liittyvät tehtävät ja suojele tai initiointi suoritetaan. Kyse on konkreettisesta opettamisesta tietyssä tilanteessa ja siinä

mielessä situationaalisesta oppimisesta, mutta myös laajemmasta kulttuurin siirtämisestä. (Judén-Tupakka 2000a; ks. Lave & Wenger 1991, 67–69; vert. Jordan 1989, 932–934.) Spindler ja Spindler (1987a, 3) yhdistävät opettamisen keinoiksi myös oppityttö- tai oppipoikakoulutuksen sekä erilaiset initiaatiot ja siirtymäriitit. Perinteisessä yhteisössä lapsen oppiminen ei ole tapahtunut formaalissa koulujärjestelmässä, vaan kotona ja mm. oppityttö- ja oppipoikakoulutuksena. Dayojen puhuessa tehtävistään he eivät erottele toisistaan tehtäviään ja performanssejaan, rituaalejaan ja oppimistaan tai opettamistaan. Perinteinen tieto mm. hedelmällisyydestä, jonka dayat ovat oppineet ja jota he välittävät edelleen, liittyy usein naisten elämän siirtymäriitteihin ja liminaaliperiodeihin. Ikäkausisiirtymiin, kuten initiaatioon, voi kuulua sekä liminaaliperiodi että ns. pitkittynyt siirtymä (ks. van Genneep 1960, 48, 53; Judén-Tupakka 2000a).

Maailman muuttuessa globaalisemmaksi meille aikaisemmin tuntemattomat kulttuurit tulevat uudenlaisen tarkastelun kohteeksi sekä kotimassa että ulkomailla. Tilanne, jossa kaksi toisilleen aikaisemmin vierasta kulttuuria kohtaavat toisensa on antropologisessa kirjallisuudessa nimetty transkulturaatioksi. Käsite on tärkeä, jotta olisi mahdollisuus ymmärtää kulttuurin kohtaamistilanteita. Transkulturaatio tarkoittaa kahden tai useamman toisensa kohtaavan kulttuurin välistä vuorovaikutusprosessia. Kulttuurien kohdatessa toisensa tapahtuu molemmissa kulttuureissa muutosta. Niiden jäsenet oppivat toisiltaan mm. toisen kulttuurin kantajien tapoja ja arvoja. Transkulturaatio ei aina suju ongelmitta vaan siihen sisältyy paljon mahdollisuuksia onnistumiseen ja epäonnistumiseen. Transkulttuuri voi johtaa toisen kulttuurin alistamiseen, pakottamiseen tai sopeuttamiseen, mutta myös kehittymiseen ja uuden toimintatavan omaksumiseen. (Vert. Jargon 1995, 7, 140; vert. Spindler 1997c, 301.) Kasvatusantropologiassa myös transkulturaation käsite muodostu tärkeäksi teoreettiseksi työkaluksi mm. kulttuurien kohtaamistilanteiden ymmärtämiseksi. (Vert. Nurmi & Kontiainen 1995; vert. Judén-Tupakka 1995.)

Kulttuurien kohdatessa oppimisen taustalla on aina yksilöiden ja yhteisöjen omat uskomusjärjestelmät ja tietovarastot, jotka on opittu kulttuurissa erilaisin prosessein. Ne on sidottu arvojärjestelmiin, joiden sopivuudesta tai sopimattomuudesta globaalissa maailmassa tarvitaan ymmärtämistä parantavia kuvauksia ja tulkintoja. Niiden tekemiseen tarvitaan koulutuksen ja kasvatuksen sekä oppimisen ymmärtämiseksi Suomessa toistaiseksi vähän käytettyjä kasvatusantropologisia menetelmällisiä ja teoreettisia työkaluja muiden näkökulmien rinnalle.

Lähteet

Barker, Victoria J. 1997. Does formalism spell failure? Values and pedagogies in cross-cultural perspective. In: Education and cultural process. Anthropological Approaches. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 454-471.

- Barnes, Earl and Barnes, Mary S. 1896. *Education Among the Aztecs*. Stanford. Ca. Leland Stanford Jr. University. *Studies in Education*. No. 2, pp. 73-80.
- Barnes, Earl. (Ed. 1896-1897). *Studies in Education*. Vol. 1. Stanford. Leland Stanford Jr. University.
- Barnett, Clifford & Rick, John. 1997. *Anthropology in a Zuni High School Classroom: The Zuni-Stanford program*. In: *Education and cultural process. Anthropological Approaches*. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 513-535.
- Benedict, Ruth. 1951. *Kulttuurin muodot*. (Suom. Kai Kaila.) Werner Söderström Osakeyhtiö. Porvoo. (Alkuteos: *Patterns of Culture*, 1934.)
- Bruhn, Karl 1935. *Uppfostran hos de nordiska nomaderna*. Bokförlaget Natur ock Kultur. Stockholm.
- Eddy, Elizabeth, M., 1997. *Theory, Research, and Application in Educational Anthropology*. In: *Education and cultural process. Anthropological Approaches*. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 4-25.
- Eggan, Dorothy. 1997. *Instruction and affect in Hopi cultural continuity*. In: *Education and cultural process. Anthropological Approaches*. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 339-361.
- Ford, Rosalee. 1997. *Educational Anthropology. Early History and Educationist Contributions*. In: *Education and cultural process. Anthropological Approaches*. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 26-45.
- Fujita, Mariko & Sano, Toshiyuki. 1997. *Day care teachers and children in the United states and Japan: Ethnography, reflexive interviewing and cultural dialogue*. In: *Education and cultural process. Anthropological Approaches*. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 430-453.
- van Gennep, Arnold. 1960. *The rites of passage*. (Trans. By Monika Vizedom and Gabrielle L. Caffee.) The University of Chicago Press. Chicago. (First published 1908 in France. *Les rites de passage*.) (Oikea ensipainos 1909.)
- Geertz, Clifford. 1993a. *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. Fontana Press. (Ensipainos 1973.)
- Geertz, Clifford. 1993b. *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*. Fontana.
- Gibson, Margaret A. 1997. *Playing by the Rules*. In: *Education and cultural process. Anthropological Approaches*. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 262-274.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M,D. 1984. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Academic Press. London.
- Granqvist, H. 1931. *Mariage Conditions in a Palestinian Village*. Societas Scientiarum Fennica. Helsingfors. *Commentationes Humanarum Litterarum*. III. 8.
- Granqvist, H. 1935. *Marriage Condition in a Palestanian Village II*. Societas Scientiarum Fennica. Helsingfors *Commentationes Humanarum Litterarum*. VI. 8.
- Granqvist, H. 1939. *Arabisk Familjeliv. Ählén & Söner*. Stockholm.
- Granqvist, H. 1947. *Birth and Childhood among the Arabs. Studies in A Muhammadan Village in Palestine*. Srömberg. Helsinki.

- Granqvist, H. 1950. Child problems among the Arabs. Studies in a Muhammadan Village in Palestine. Söderström. Helsingfors & Ejnar Munksgaard. Copenhagen.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimukset. WSOY. Porvoo. Helsinki. Juva.
- Hammond, Lorie. 1997. Teaching and learning through Mien culture: a case study in community-school relations. In: Education and cultural process. Anthropological Approaches. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 215-245.
- Hart, C. W. M. 1997. Contrast between prepubertal and postpubertal education. In: Education and cultural process. Anthropological Approaches. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 362-382.
- Hewett, Edgar. L. 1904. Anthropology and Education. Anthropologic Miscellanea. American Anthropologist. New Series. Vol. 6. No. 4. Jul.–Sep., pp. 574–575.
- Hostetler, John A. 1997. Education in communitarian societies – the old order Amish and the hutterian brethren. In: Education and cultural process. Anthropological Approaches. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 158-178.
- Jargon kulttuuriantropologian englant-suomi oppisanasto. 1995. Toim. L. Aro (ent./os. Manninen, O. Hallia, T. K. Hautala, M. Kumpulainen, J. Latvala, M. Laukkanen, M. Mäkinen, I. Nurmi, T. Rovio & N. Sääskilähti, Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. Julkaisusarja n:o 35. Jyväskylä.
- Jarvis, Peter. 1996. The Public Recognition of Lifetime Learning. A Journal on Lifelong Learning in Europe. No 1, pp.10–17.
- Jordan, B. 1989. Cosmopolitical Obstetrics: Some Insights from the Training of Traditional Midwives. Social Science and Medicine. Vol. 28. No. 9, pp. 925–944.
- Judén-Tupakka, S. 1995. Who is a Daya? Focusing the Work Content of an Egyptian Village Midwife Using Preanalysis of the Data Collected in Fieldwork. Teoksessa Adult Learning in a Cultural Context. Ed. A. Kauppi, S. Kontiainen, K.E. Nurmi, J. Tuomisto & T. Vaherva. Adult Educational Research Society University of Helsinki, Lahti Research and Training Centre, pp.72–80.
- Judén-Tupakka, S. 1996. Koulutusantropologisesta tutkimuksesta ja sen analyysistä. Esitelmän abstrakti. XVIII Kasvatustieteen päivät. Savonlinna 24–26.6.1996. Tutkiva opettaja, kokemuksia pedagogiikaksi. Ohjelma ja abstraktit. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajan koulutuslaitos.
- Judén-Tupakka, S. 1997. Koulutusantropologisen tutkimusaineiston tulkinnasta - yleistumisesta Subu'assa. Teoksessa Kasvatus erilaisissa viestintä- ja kasvuympäristöissä. Osaraportti 1. Toim. Jouko Kari ja Pentti Moilanen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 28. Jyväskylä 1997. Eripainos.
- Judén-Tupakka, S. 2000a. Daya naisten maailman välittäjänä. Kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneita yläegyptiläisiä kyläkättilöitä koskeva tutkimus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia. Nro 165. Yliopistopaino. Helsinki

- Judén-Tupakka, S. 2000b. Kehitystä, interventiota vai oppimista. Kasvatusantropologisen tutkimuksen havainnot kehitysyhteistyön koulutuksesta. Uutta tutkimuksesta. *Aikuiskasvatus* 3 / 2000. s. 234-239.
- Judén-Tupakka, S. 2000c. Kehitystä, interventiota vai oppimista. Kasvatusantropologisen tutkimuksen havainnot kehitysyhteistyön koulutuksesta. Uutta tutkimuksesta. *Aikuiskasvatus* 3 / 2000. s. 234-239. <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/20/3/kasvatus.pdf>
- Judén-Tupakka, Soila. 2002. Subua-juhlassa hantuurankuljettajan kotona. Marhaba. Suomalais-Arabialainen yhdistys ry. Vuosikirja 2001., ss.26-31.
- Kallio, Kirsi. 2002. Hei, rakettaa uuestaa! 1-3-vuotiaat lapset kaveruuskulttuurin toteuttajina. Pro gradu - tutkielma. Kasvatustiede. Lapin yliopisto.
- Kasvatustieteen käsitteistö. 1983. Toim. Sirkka Hirsjärvi. Otava. Helsinki.
- Kimball, Solon T. 1956. Anthropology and Education. *Educational Leadership*. Vol. 13. No.8, pp. 480–483.
- Kneller, G.F. 1966. *Educational Anthropology: An Introduction*. University of California, Los Angeles. John Wiley. New York.
- Korki, Jonna. 2002. Äidin elämää. Etnografinen kuvaus äitiyteen kasvamisesta espanjalaisessa Solidaarisuuskodissa yhteisöllisen oppimisen keinoin. Pro gradu – tutkielma. Luokanopettajakoulutus. Kasvatustiede. Lapin yliopisto.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Malinowski, Bronislaw. 1969. *A Scientific Theory of Culture, and Other Essays*. Oxford University Press. London. (First published 1944.)
- McDermontt, Raymond P. 1997. Achieving School Failure. 1997. In: *Education and cultural process. Anthropological Approaches*. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 110-135.
- McLaren, Peter. 1993. *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Routledge. London. (First published 1986.)
- Michalchik, Vera S. 1997. The Display of cultural knowledge in cultural transmission: Models of participation from the Pacific Island of Kosrae. In: *Education and cultural process. Anthropological Approaches*. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 393-426.
- Montessori, Maria. 1913. *Pedagogical Anthropology. The Foundation for Classical Reprints*. [1984?]. Volume One. A Scientific Reprint of a Rare and Famous and Valuable Original with Illustrations Designed to Stimulate the Intellectual Perception of the Work the Originals of Which are Available. (First published 1913.)
- Nurmi, K.E. & Kontiainen, S. 1995. A Framework for Adult Learning in Cultural Contexts: Mediating Cultural Encounters. In *Adult Learning in a Cultural Context*. Ed. A. Kauppi, S. Kontiainen, K.E. Nurmi, J. Tuomisto & T. Vaherva. Adult Educational Research Society University of Helsinki, Lahti Research and Training Centre.

- Pietilä, Piritta. 2002. Perinteiden kahleet ja uudet tuulet. Kasvatusantropologinen tutkimus eteläespanjalaisesta maalaishylästä. Pro gradu –tutkielma. Luokanopettajakoulutus. Kasvatustiede. Lapin yliopisto.
- Pollock, Mica. 1997. Class Discussion: Comparing Hutterite education and an inner city school. In: Education and cultural process. Anthropological Approaches. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 548-557.
- Porter, Maureen K. 1997. The Bauer county fair: Community celebration as context for youth experience of learning and belonging. In: Education and cultural process. Anthropological Approaches. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 179-214.
- Päivänsalo, Paavo. 1953. Lappalaisten lastenhoito- ja kasvatustavoista. Suomen Kasvatustieteellisen yhdistyksen julkaisuja. No. 8. Helsinki.
- Spindler, G. & Spindler, L. 1987a. Issues and Applications in Ethnographic methods. In Interpretive Ethnography of Education at Home and Abroad. Ed. George and Louise Spindler. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale. New Jersey. London, pp.1–7.
- Spindler, G. & Spindler, L. 1987b. Teaching and Learning How to Do the Ethnography of Education. In Interpretive Ethnography of Education at Home and Abroad. Ed. George and Louise Spindler. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale. New Jersey. London, pp.17–33.
- Spindler, G. & Spindler, L. 1992. Cultural Process and Ethnography: An Anthropological Perspective. In The Handbook of Qualitative Research in Education. Ed. M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle. Academic Press. New York, pp. 53–92.
- Spindler, George D. 1997a. (Ed.) Education and cultural process. Anthropological Approaches. (Third Edition.) Waveland Press, inc. USA.
- Spindler, George D. 1997b. Transcultural sensitization. In: Education and cultural process. Anthropological Approaches. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 498-512.
- Spindler, George D. 1997c. The transmission of culture. In: Education and cultural process. Anthropological Approaches. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 275-309.
- Spindler, George & Spindler, Louise. 1997. Ethnography: An anthropological view. In: Education and cultural process. Anthropological Approaches. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 50-55.
- Spindler, George & Hammond, Lorie. 2000. The Use of Anthropological Methods in Educational Research: Two Perspectives. Harvard Educational Review. Vol. 70. No. 1., pp. 39-48.
- Suoranta, Juha. 1999. (Toim.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Professori Matti Telemäen juhla-kirja. Taju. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopistopaino.
- Suoranta, Juha. 1999. Kasvatusantropologia ja (seikkailu)kasvatuksen tutkimus, ss. 130-170. Toimittanut: Suoranta, Juha. Teoksessa: Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Professori Matti Telemäen juhla-kirja. Taju Tampereen yliopisto. Tampereen yliopistopaino.

- Turner, Victor. 1994. *The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual*. Cornell University Press. Ithaca. (First printed 1967.)
- Vanderwalker, Nina. C. 1898. Some Demands of Education Upon Anthropology. *American Journal of Sociology*. Vol. 4. 1898–1899. No. 1, pp. 69–78.
- Viljanen, Anna Maria. 1997. Kaukaa haettua – antropologisia maailmoja, suomalaisia keskusteluja. Teoksessa *Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätystä*. Toim. Anna Maria Viljanen ja Minna Lahti. Suomen Antropologinen Seura. Helsinki, ss. 7–17.
- Das Weib in der Natur - und Völkerkunde I. 1927. *Anthropologische Studien von Weiland Dr. Heinrich Ploss und Dr. Max und Paul Bartels*. Neu bearbeitet und herausgegeben von F.F. v. Reitzenstein. Vorstand der anthropolog. abt. des Preuss. Instituts für Sexualwissenschaft, Berlin, Ehem. vorstans der Ethnolo. abt. des Hygiene-museums, Dresden. Neufeld & Henius Verlag. Berlin, pp. 377–392. (Ploss'in ensipainos 1889.) (Ploss, Heinrich, Max & Bartels, Paul. *Das Weib in Natur und Völkerkunde, I*, posthumously ed. Max Bartels. Leipzig: Theodor Grieben, 1899, 8th ed. 1905.)
- Westermarck. Edv. 1932. *Avioliiton historia*. Werner Söderström Osakeyhtiö. Porvoo. (Alkuteos: *A Short History of Marriage*.)
- Wolcott, Harry. F. 1997. The anthropology of learning. In: *Education and cultural process. Anthropological Approaches*. (Third Edition.) By: George D. Spindler. Waveland Press, inc. USA, pp. 310-338.
- Worsley, Allan. 1938. Infibulation and Female Circumcision. A Study of a Little-known Custom. *The Journal of Obstetrics & Gynaecology of the British Empire*. Vol. 45. No. 1, pp. 686–691.
- Worsley, Allan. 1938. Infibulation and Female Circumcision. A Study of a Little-known Custom. *The Journal of Obstetrics & Gynaecology of the British Empire*. Vol. 45. No. 1, pp. 686–691.
- Wulf, Christoph. 2002. *Anthropology of Education. History and theory of anthropology*. Lit Verlag. Münster. Hamburg. London.

Yhteistä kohdetta neuvottelemassa? – Valtasuhteiden rakentuminen kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyöhankkeen suunnittelussa

Tiina Kontinen

Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos, Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikkö

Artikkelini käsittelee suomalaisen ja tansanialaisen kansalaisjärjestön yhteistyötä kehitysyhteistyössä heidän pyrkimyksissään parantaa eläkeläisten elämäntilannetta Morogorossa, Tansaniassa. Tämä kehitysyhteistyöhanke on yksi prosesseista, joita seurasin vuosina 1999–2001 valmisteilla olevan väitöskirjatutkimukseni puitteissa. Hanke on esimerkki suomalais-tansanialaisesta kansalaisjärjestökehitysyhteistyöstä.

Perinteisen näkemyksen mukaan kehitysyhteistyö – tai kehitysapu - alkoi toisen maailmansodan jälkeen. Kehitysavun antajina olivat aluksi valtiot sekä kansainväliset instituutiot, kuten Maailmanpankki. Yleisen imperialismikeskustelun jatkona 1970-luvulta lähtien myös kehitystä ja siihen liittyen kehitysyhteistyön käytäntöä erityisesti on kritisoitu esimerkiksi taloudellisesta riistosta, paternalismista, developmentalismista ja postkoloniaalisesta holhoojuudesta. Vaihtoehtoisen kehityksen paradigma (esim. Marglin & Marglin 1990) on nostanut voimakkaasti esiin uudenlaisen Pohjoisen ja Etelän välisen suhteen tarvetta. Kansalaisyhteiskunnan tukeminen ja kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyön nousu on nähty osana pyrkimystä ”vaihtoehtoiseen kehitykseen”, jossa tavoitteena ovat ongelmien ratkaisu ruohonjuuritasolla sekä perinteistä avunantaja-vastaanottaja –suhdetta tasavertaisempi suhde. Kansalaisjärjestöjen on nähty vahvimmin edustavan tällaista uudenlaista kehitysyhteistyön muotoa, kumppanuutta. Kumppanuus viittaa kahden toimijan väliseen suhteeseen, joka lähtee molemminpuolisesta tarpeesta (Hately 1997, 6-7). Kumppanuussuhde on suhde, jossa osapuolten välillä vallitsee luottamus, kunnioitus ja tasa-arvo (Malhotra 1997, 41). Tämä suhde on pitkäaikainen (Fowler 2000, 3), ja perustuu kumppanin poliittisen, taloudellisen ja kulttuurisen kontekstin ymmärtämiseen (Malena 2000, 15). Tätä kansalaisjärjestöihin kytkeytyvää kumppanuuden käsitettä on kirjallisuudessa kritisoitu siitä, että se on pikemminkin idealistinen kuva siitä, millaisia suhteiden pitäisi olla (esim. Hudock 2000, 17) kuin kuvaus todellisista suhteista. Näissä suhteissa on oleellista resursseista kamppailu ja historiallisesti muodostuneet asymmetriset valtasuhteet, joista ei pääse eroon toteamalla, että ”nyt olemme kumppaneita”.

Samantyyppinen valtasuhteen käsitteellistämisen ”taka-alalle häivyttäminen” on tapahtunut käyttämässäni toiminnan teoreettisessa lähestymistavassa (Engeström 1987;1995). Valta on kuitenkin läsnä toiminnassa. Kohdeorientoituneessa toiminnassa valta ilmenee tekijöiden ja esineellisten kohteiden ja työvälineiden vuorovaikutuksessa. Toiminnassa ovat läsnä myös sosiaaliset, historiallisesti muodostuneet työnjaolliset valtapositiot ja niiden väliset suhteet. Valtaa ei pidä nähdä staattisena, vaan dynaamisena, uudelleen toiminnan prosesseina kehkeytyvänä suhteena. Tällainen

ajatus vallasta muuttuvana suhteena, käytännöllisenä tekniikoiden ja taktiikoiden kautta harjoittamisen prosessina voidaan löytää foucaultlaisesta (Foucault 1982; 1990) vallan käsitteestä. Valtasuhteet ovat muihin, tuotannollisiin ja kommunikaatiosuhteisiin yhteen kietoutuneita ja ilmenevät strategisina kamppailuina, joilla pyritään vaikuttamaan toisten mahdollisiin toimintoihin.

Tässä artikkelissa käsittelen suomalaisen ja tansanialaisen kansalaisjärjestön välistä kehitysyhteistyöhanketta, jossa pyrittiin eläkeläisten elinolojen parantamiseen Morogorossa, Tansaniassa. Kesällä 1999 tansanialaisen ja suomalaisen järjestön edustajat kokoontuivat Morogoroon suunnittelemaan yhteisen hankkeen sisältöä, ja päätyivät järjestämään kuuden viikon koulutuksen, jossa opetetaan maataloutta, puutarhanhoitoa, pienyrittäjyyttä ja tietokoneiden käyttöä edistäviä taitoja. Suunnittelun sekä sitä seuraavan hankkeen toteuttamisen (vuonna 2000) ja evaluaation (vuonna 2001) aikana esiin nousi tansanialaisten vaatimus siitä, että koulutushankkeeseen tulisi lisätä pienlainakomponentti, jonka avulla opittuja taitoja voitaisiin laittaa käytäntöön. Tämä kiista oli esillä myös hankkeen suunnitteluvaiheessa, ja ehdotus tuotiin esiin useassa suunnittelukokouksessa. Lisäämällä koulutukseen pienlaina vastattaisiin eläkeläisten elämäntilanteen perusongelmaan: taloudellisten resurssien puutteeseen. Eläkkeelle siirtyvien virkamiesten kuukausittainen eläke on lähes olematon, tai se maksetaan yhdessä erässä eläkkeelle lähdön yhteydessä. Eläkkeelle jäädyään 50-vuotiaana (vuonna 2000 ikä nostettiin 55:n), jolloin eläkkeellä jäävällä on usein vielä paljon perhettä elätettävänä. Eläkeläiset siirtyvät maanviljelijöiksi ja pienyrittäjiksi. Usein tulot muodostuvat monista pienistä lähteistä epävirallisen talouden piirissä, ja pientuloisen on erittäin vaikea saada pankkilainaa esimerkiksi kananpoikien oston. Koulutukseen lisättävällä pienlainaa perusteltiin sillä, että koulutuksessa opittavista tiedoista ei ole hyötyä, ellei ole mahdollisuutta saada pientä alkupääomaa uuden tuloa tuottavan toiminnon aloittamiseksi.

Suunnitteluprosessissa oli kyse, Norman Longin (2001) sanoin suunnitellusta kehityshinterventiosta, jossa eri intervention osapuolet kokoontuivat neuvottelemaan ja kamppailemaan hankkeen sisällöstä ja potentiaalisista resursseista. Toiminnan teoreettisen lähestymistavan mukaan kokoukset voidaan tulkita tilanteiksi, joissa eri toimijat keskustelivat yhteistyönsä sisällöstä ja muodoista, neuvottelivat yhteistyönsä kohteesta. Toiminnan kohde on määritelmällisesti moniääninen jännitteinen – tässäkin prosessissa yhteistyön kohde näyttäytyi jännitteisenä. Tarkastelun alla on kysymys siitä, miten ”osittain yhteinen” yhteistyön kohde saavutettiin, mitkä olivat ne äänet, jotka vaiennettiin, mikä ääni tuli ”yhteiseksi”. Pienlainakomponenttia koskevassa keskustelussa suomalaisen osapuolen käsitys hankkeesta ”pelkkänä koulutushankkeena” tuli yhteiseksi – ja oli itse asiassa valittu jo suomalaisten taholta jo ennen suunnitteluun ryhtymistä hankkeen sisällöksi. Pienlainakomponentin lisäämisyhteydet hankkeeseen ilmentävät aineistossa pikemminkin ”kamppailun” kuin ”neuvottelun” metaforaa. Neuvottelun analyysissa kysymys valtasuhteista nousi siten aineistollisesti keskeiseksi.

Tässä artikkelissa analysoin yhtä kehitysyhteistyöhankkeen suunnittelukokousta, jossa jännite hankkeen sisällön suhteen oli riidan aiheena – ja jonka jälkeen suunnittelussa ei enää palattu pienlainaa koskevaan keskusteluun. Kokouksen analyysissa keskityn siihen, miten ja millaisia valtasuhteita keskustelussa rakentui. Tarkastelen sitä, miten ja kenen toimesta kokouksen puheenaiheet asetettiin, miten riita pienlainasta päättyi, millä lailla erilaisia kirjoitettuja dokumentteja käytettiin kamppailun välineinä, miten kokouksessa puhuttiin rahasta, millaisia suhteita kielellisesti rakennettiin sekä miten suomen ja suahilin kieltä käytettiin.

Toiminnan teoria, valta ja kehitysyhteistyökohtaaminen

Tarkastelen kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyötä Suomessa kehitellyssä erilaisten työtoimintojen tutkimiseen keskittyneen toiminnan teoreettisen suuntauksen lähtökohdista käsin¹ (Engeström 1987; 1995). Tämän suuntauksen alkuvaiheessa toimintajärjestelmän käsite ja toimintajärjestelmien sisäisten ristiriitojen tutkiminen oli keskeistä. Viime vuosina yhä tärkeämmäksi on noussut verkostomaisten työtapojen ja useiden toimijoiden yhteistyön tutkiminen (esim. Engeström, Engeström & Vähäaho 1999; Hasu 2001; Kerosuo 2001). Toimintajärjestelmän ohelle, etenkin teknologia- ja design tutkimuksessa on keskeiseksi noussut kohteen elinkaaren käsite (Miettinen 1998; Hyysalo 2002; Lehenkari 2000), jossa kohteen – usein jonkun teknologisen artefaktin – kehitystä tarkastellaan kohteen ja siihen liittyvien toimijoiden verkoston yhteiskehittämisenä.

Toiminnan teoriassa kohteen käsite on keskeinen. Engeströmille² (1990, 106; 1995, 69; 1999b, 65) kollektiivisen toiminnan kohde on prosessuaalinen käsite. Kohde ei ole staattinen ja annettu, vaan kohde merkitsee sitä prosessia, jossa potentiaalinen raaka-aine muovataan merkitykselliseksi tulokseksi. Kohde antaa toiminnalle motiivin, kohde syntyy kun kollektiivinen tarve kohtaa potentiaalisen kohteensa. Toiminnan kohde on alituisesti tekojen kautta kehkeytyvä. Kohde on eräänlainen toimijoille mahdollisten tekojen horisontti, jota jatkuvasti konstruoidaan sekä ajatuksellisesti että aineellisesti. Kun puhutaan monien toimijoiden yhteistyöstä, ongelmaksi nousee osittain jaetun kohteen löytyminen sekä rajojen ylitysproblematiikka (sairaanhoidon kontekstissa ks. Engeström 2000; Kerosuo 2001). Uudenlaisesta, jaetusta kohteesta neuvotellaan ja siihen pääsemiseksi voidaan käyttää erilaisia välineitä. Yksi tärkeistä

¹ Toiminnan teorian juuret ovat 1920–1930-lukujen kulttuurihistoriallisessa psykologiassa (Vygotsky 1978; Leontjev 1978). Engeströmin kehittämä toimintajärjestelmän käsite pohjautuu vygotskilaiseen teon välittyneisyyden periaatteeseen ja Leontjevin käsitykseen inhimillisestä, kohdeorientoituneesta toiminnasta, joka toteutuu historiallisen ja sosiaalisen työnjaon kautta. Engeström (1999a, 25) näkee, että toimintajärjestelmän käsitteen kautta Vygostkin välittyneen teon kolmiomalli laajeni kuvaamaan kollektiivista toimintaa. Toimintajärjestelmien verkostojen analyysin Engeström (1995; 1996; 2001) positiioi toiminnan teorian ”kolmanneksi sukupolveksi”.

² Tämä kohteen käsite perustuu Leontjeviin (1981; 1978), joka tarkastelee inhimillisen tietoisuuden muodostumista materiaalisesti ja sosiaalisesti välittyneessä toiminnassa. Leontjev tekee oleellisen erottelun kollektiivisen toiminnan, teon ja operaation välillä. Kollektiivinen toiminta realisoituu tavoitteellisissa teoissa ja operaatioissa.

toiminnan teoreettisista periaatteista onkin välittyneisyyden periaate (Vygotsky 1978). Toiminta on sekä materiaalisesti että sosiaalisesti, esineiden ja merkkien kautta välittyntä. Kohteen muokkaamisessa käytetään erilaisia työvälineitä, esimerkiksi monimutkaisia laboratorioskokeita (Miettinen 1998). Työvälineiden ohella merkkipöytä on kommunikatio (Engeström 1999a, 24) on tärkeä osa toimintaa.

Toiminnan kohde on määritelmällisesti moniääninen ja jännitteinen (Engeström 1999a 35). Kun yhteisestä kohteesta neuvotellaan, mukana on erilaisia näkökulmia ja intressejä (Engeström 2001, 132). Engeströmin mukaan neuvottelussa on mukana näkökulmien ohella myös erilaisia positioita, jotka ovat syntyneet historiallisesti muotoutuneessa työnjaossa. Näillä työnjaollisilla positioilla Engeström (1993, 67) viittaa hierarkkisiin paikkoihin, valtaan ja statukseen, jotka ovat osa vertikaalista työnjakoa. Yhtä verkostomaisen työtavan ilmentymän, solmutyöskentelyn ulottuvuuksia kuvatessaan Engeström et. al. (1999a, 355) lisäävät sosiospatiaalisen ja ajallisen ulottuvuuden ohelle eettisen dimension. He näkevät (ibid. 356), että solmutyöskentely potentiaalisesti kyseenalaistaa voimassa olevia hierarkioita ja auktoriteettiasemia. Kohteen jännitteet ja neuvotteluissa esiintyvät konfliktit – häiriöt, katkokset, muutosyritykset – nousevat Engeströmin mukaan toiminnan historiallisista ristiriidoista (Engeström 1987; 1995, 62). Konfliktit ja epäjatkuvuudet käytännön vuorovaikutustilanteissa tulkitaan esimerkiksi erilaisilla, historiallisesti muodostuneilla puhelajilla ja niitä ilmentävillä äänillä (R. Engeström 1999, 115). Työtä muuttavassa tutkimisessa, kuten erilaisissa muutoslaboratorioprosesseissa (Virkkunen & al., 1999) erilaisten äänten esille tuominen ja dialogi ovat tärkeä osa tutkimustapaa. Näissä prosesseissa kohteen määrittelyn keskeinen metafora on neuvottelu.

Neuvottelun kautta määritellään ja jopa laajennetaan kohdetta kehittämällä uudenlaisia käytäntöjä. Kuten Puolimatka (2000, 95) huomauttaa, toiminnan teoreettisen mallin ”ongelmana on, että se ei ennalta sulje pois mitään ratkaisuja tai keksintöjä. Ihminen on vapaa kehittämään käytäntöjään parhaaksi katsomaansa suuntaan. Ongelmana on, että joidenkin ryhmien parhaaksi katsoma suunta voi saada toisten kannalta epätoivottavia ja jopa epäoikeudenmukaisia piirteitä”. Tämä tuo esille moraalikysymysten ohella valtasuhteiden problematiikan – yhteisen kohteen löytyminen edellyttää jonkinlaista konsensusta ja joidenkin äänten marginaaliin joutumista. Toiminnan teoreettista lähestymistapaa onkin esimerkiksi organisaatiotutkimuksen piirissä kritisoitu siitä, ettei se ole eksplisiittisesti käsitellyt valtaa (ks. Marshall & Rollison 2000).

Vaikka valtaa käsitteenä ei ole toiminnan teoriassa kovin paljoa käsitelty, vallan problematiikkaa voidaan implisiittisesti löytää perinteen sisältä. Jo toiminnan teorian suomalaisen kehityslinjan, ja etenkin sen käytännön sovelluksen kehittävän työntutkimuksen syntyyn yhtenä juonteena liittyi 1970-luvuun radikaalin opiskelijaliikkeen sisäinen demokraattisten ammattikäytäntöjen linja, jossa pyrittiin yleispoliittisen valtakamppailun sijaan korostamaan opiskelijoiden tulevia ammatillisia työtehtäviä ja työn sisältöä (Engeström 1995, 12). Työn tutkimisessa ja kehittämisessä työn sisältö, esineelliset kohteet ja työvälineet nostettiin työntekijöiden ja työnantajien välisen (riisto)suhteen rinnalle. Yleisestä ja abstraktista valtakäsityksestä edettiin

konkreettiseen ja paikalliseen valtakäsitykseen. Valta on jotakin, joka ilmenee käytännön kohdeorientoituneissa ja työnjaollisissa toiminnoissa. Valta liittyy toimintaan, joka itsessään on ristiriitaista, ja siten myös valta ilmiönä on ristiriitainen sisältäen niin alistamista kuin uudenlaisten mahdollisuuksien ja suhteiden avaamista. Valta ei ole nollasummapelejä, jolloin jonkun osapuolen vallan lisääntyminen johtaisi toisen vallan vähenemiseen. Esimerkiksi teollisen "kevyttuotannon" analyysin yhteydessä Toikka (1998) esittää, että yhteisten työstandardien kehittäminen voi asymmetrisen kontrollisuhteen sijaan mahdollistaa työntekijöiden ja työnjohtajien välille myös symmetrisen valtasuhteen. Valtaa ilmiönä voidaan ymmärtää materiaalsen ja sosiaalsen yhteenkietoutumana. Tekijöillä on valtaa muovata kohteitaan, mutta samalla kohteet vastustavat muokkaamista. Valta voidaan ymmärtää materiaalsiin artefakteihin, esimerkiksi monimutkaisiin tietojärjestelmiin (Hyysalo & Lehenkari 2002), kiteytyneenä – siten sosiaalsen ohella materiaalsesti välittyneenä suhteenä. Historiallisesti muodostuneen työnjaon kontekstissa sosiaalsen valtasuhteet eivät ole staattisia hierarkkisia positioita. Voidaan puhua dynaamisesti muotoutuvasta vallasta sekä muuttuvista ja kehkeytyvistä, kohteelliseen toimintaan liittyvistä osittain hauraistakin valtasuhteista

Tällaisen dynaamisen, muuttuvan, kaikkialla läsnä olevan valtakäsityksen voi löytää Michel Foucault'n valta-analytiikasta (ks. Gordon 1980). Toiminnan teoriassa on keskitytty kohteiden tuottamisen ja muuttamisen sekä kohdeorientoituneeseen toimintaan liittyvän kommunikaation analyysiin. Analyyseissa tärkeää on se, mitä tehdään ja tuotetaan, kuka tekee ja millä välineillä. Michel Foucault'n (1982, 217–218) mukaan tuotantosuhteisiin ja kommunikaatiosuhteisiin yhteenkietoutuneena liittyvät myös valtasuhteet. Tavaroiden tuottamisen ja käytön sekä merkitysten tuottamisen prosesseissa on mukana valtapelejä, joissa valtaa harjoitetaan eri muodoissa. Yhteisen kohteen rakentumisprosessit voidaan tästä näkökulmasta ymmärtää myös mikropoliittisina prosesseina (Alvesson & Deetz 2000, 46; Flyvberg 2001, 2), joissa käydään strategisia kamppailuja. Foucault'lle (1990, 93; 1982, 222) valta on dynaaminen ja prosessuaalinen ja sijaitsee sosiaalisissa verkostoissa. Valta on käytännöllistä ja tuottavaa, ja sitä voi parhaiten analysoida katsoen vallan vaikutuksia. Valta ei ole saavutettu ja pysyvä asema (Foucault 1990, 94), eikä täydellistä alistamista, sillä vallan harjoittaminen edellyttää "toisen" vapauden tunnustamista (Foucault 1982, 220). Valta edellyttää vastarintaa, ja valtasuhteet ovatkin dynaamisia kamppailuja, joissa ei taistella niinkään toisia vastaan kuin erilaisia valtatekniikoita vastaan (ibid. 1982, 211). Valta ilmeneekin tekniikoissa ja taktiikoissa, joita käytetään "toisten mahdollisten toimintojen yli vaikuttavissa" valtapeleissä.

Foucault'n valta-analytiikkaa on sovellettu lukuisten instituutioiden tutkimiseen. Kysymykset siitä, millaisia järjestystä tuovia voimia, rajoittavia ja yksilöitä tuottavia käytäntöjä (Heikkinen, Silvonen & Simola 1999, 146) on olemassa tietyllä käytäntöjen alueella, ovat hedelmällisiä lähtökohtia monenlaisten käytäntöjen analyysiin ja niitä voidaan lähestyä erityyppisten aineistojen kautta (ibid. 154). Kehitysmatkatutkimuksen kentällä Arturo Escobar (1995) esittää perusteellisen foucault'laisen historiallisen analyysin siitä, miten "kehitys" on tuotettu diskurssina toisen maailmansodan jälkeen, ja miten tämä diskurssi on tuottanut valtasuhteen tuloksena, esimerkiksi erilaisten

tilastojen käytön kautta, ”kolmannen maailman”. Organisaatiotutkimuksessa Foucault’n teoreettisiin lähtökohtiin perustuvaa valta-analyysin on nähty antavan lisäymmärrystä organisoitumisprosesseihin (Alvesson & Deetz 2000, 46) sekä niihin strategisiin prosesseihin, joissa tietoa näissä prosesseissa tuotetaan (mt. 104, 142). Kun Foucault’n historialliseen tiedontuotantoon orientoituneita analyysiperiaatteita on sovellettu nykyhetkessä tapahtuviin mikroprosesseihin, kysymykset pysyvät samantyyppisinä. Oleellista on kiinnittää huomiota siihen (esim. Clegg 1998, 45): ”mitä representationaalisia tarkoituksia palvelevat kuvauksilla, jotka palvelevat tiettyä organisatorista näkökulmaa toisten kustannuksella? Kuinka tällainen kuvaus saavutetaan? Mitä prosessissa marginalisoidaan, suljetaan ulos tai trivialisoidaan? Mitkä äänet hiljennetään?”

Kehitysyhteistyöhankkeet voidaan ymmärtää tietyn, osittain yhteisen kohteen ympärille syntyvinä organisoitumisprosesseina. Organisoituminen tapahtuu erilaisissa ”kehityskohtaamisissa” (Ks Long 1989; 2001; Long et Long, 1992; Long & Villarreal 1993). Kehityskohtaukset liittyvät suunniteltuihin kehitysinterventioihin, joissa intervention tekijänä voi olla esimerkiksi valtio, kansainvälinen kehitysinstituutio, kuten Maailmanpankki tai kansalaisjärjestö. Longin mukaan (Long & Villarreal 1993) interventioprosesseissa tapahtuvat eri toimijoiden kohtaamiset ovat tilanteita, joissa erilaiset intressit tulevat selvimmin esille. Kohtaamisissa tuotetaan epäjatkuvuuksia ja konflikteja – suunniteltu interventio ei koskaan toteudu sellaisenaan, vaan siitä taistellaan ja sitä muotoillaan koko prosessin aikana. Eri toimijat käyttävät ja muovaavat interventiota, esimerkiksi kehitysyhteistyöhanketta tai kehitysohjelmaa omien intressiensä mukaisesti. Nämä neuvottelut tapahtuvat monimutkaisissa sosiaalisissa verkostoissa. (Long 2001, 55), ja kohtaamisissa toimijat samalla uusintavat, mutta myös osittain muuttavat sosiaalisia rakenteita. Kehityskohtaukset ovat siis ”toimijoiden välisiä vuorovaikutustilanteita, joissa toimijat orientoituvat sen ongelman ratkaisemiseen, miten mukautua toistensa erilaisiin sosiaalisiin ja kognitiivisiin maailmoihin tai kamppailla näitä vastaan” (Long & Villarreal 1993, 147). Jotta kohtaaminen on ylipäättänsä mahdollinen, täytyy olettaa toimijoiden välille jonkinlainen yhteinen intressi, mutta toisaalta kohtaamisissa keskeistä on kamppailu erilaisista merkityksistä ja resursseista (Long 2001, 69-71). Valtasuhteet ja kamppailun metafora ovatkin toimija-orientoituneessa kehityssosiologisessa lähestymistavassa oleellisia teemoja.

Tässä artikkelissa tarkasteltava kehitysyhteistyöhankke, joka tähtää eläkeläisten elämäntilanteen parantamiseen Morogorossa, Tansaniassa on kehitysinterventio. Tässä analysoin hankkeen suunnitteluvaihetta, jossa suomalaisen kansalaisjärjestö ja tansanialaisen kansalaisjärjestön edustajat ensimmäistä kertaa kohtaavat kasvokkain yhteisen hankkeen puitteissa. Suunnittelukokoukset ovat siten ketju kohtaamisia, jotka liittyvät laajempaan koko kehitysyhteistyöhankkeen prosessiin. Jokainen kohtaaminen sisältää neuvottelua ja kamppailua, jonka kautta yhteinen hanke muotoutuu. Kohtaamisissa toimijat toisaalta käyvät strategisia kamppailuja, toisaalta tuottavat yhteistä kohdetta.

Koulutusta vai rahaa? – Valtasuhteiden rakentuminen suunnittelukokouksessa

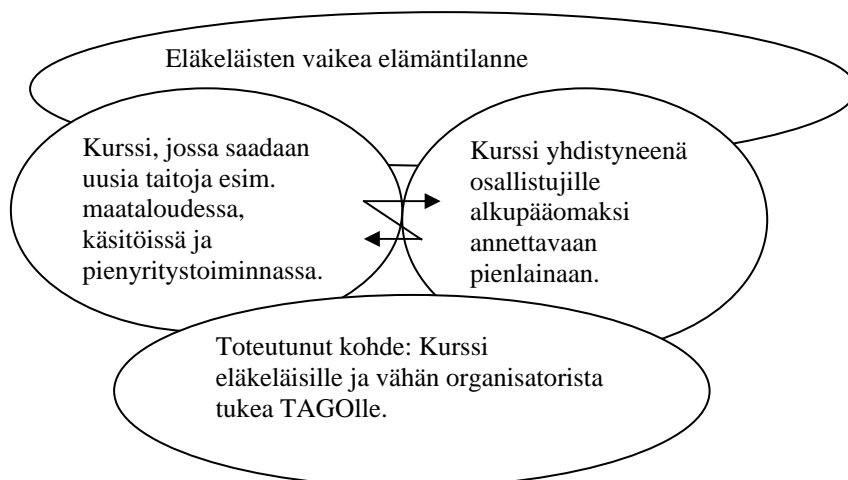
Tarkastelun alla oleva kokous oli neljäs kokous seitsemän kesällä 1999 toteutetun suunnittelukokouksen sarjassa. Suunnitteluprosessi sijoittui koko kehitysyhteistyöhankkeen alkuvaiheeseen. Hanketta koskevien ideoiden synnystä toiset haastatellut kertovat, että idea syntyi vuonna 1992, kun hankkeen suomalainen koordinaattori oli matkalla Tansaniassa. Tämän jälkeen hän on yrittänyt ”myydä” hankeidea sopivalle suomalaiselle järjestölle, ja vihdoin suomalainen kansalaisjärjestö (tästä eteenpäin SUGO) oli suostuvainen hankkeeseen ryhtymään. Vuonna 1998 löytyi sitten myös Tansaniasta sopiva ”paikalliskumppani hankkeelle”. Toiset kertomukset puolestaan kuvaavat, miten vuonna 1998 ryhmä eläkeläisiä perusti järjestön, jota kutsun nimellä TAGO, ajamaan eläkeläisten olojen parantamista, ja tämä järjestö tuotti toimintasuunnitelman sekä erilaisia hanke-ehdotuksia, joita lähetti potentiaalisille rahoittajille. Vuonna 1998 TAGO tuotti eräässä seminaarissa Logical Framework Approach (LFA)³ menetelmällä myös eläkeläisten elämää kuvaavan ongelmapuun, joka liitettiin hanke-ehdotuksiin. SUGO vastasi yhteydenottoon, ja näin saatiin ”potentiaalinen rahoittaja järjestön toiminnalle”.

Kesällä 1999 järjestettiin yhteiset suunnittelukokoukset, joiden perusteella laadittiin alustava yhteistyösopimus, jossa päätettiin järjestää koulutusta esimerkiksi maataloudessa, puutarhanhoidossa ja pienyrittäjyydessä eläkeläisten elämäntilanteen parantamiseksi. Tämän jälkeen SUGO haki Ulkoasiainministeriön kehitysyhteistyöosastolta hankerahoitusta, josta saatiin päätös maaliskuussa 2000. Tämän jälkeen tansanialaiset aloittivat koulutuksen valmistelun ja osallistujien rekrytoinnin, ja ensimmäiset kaksi kolmen viikon koulutusta pidettiin kesä-heinäkuussa 2000. Helmikuussa 2001 koulutuksen onnistuvuutta evaluoitiin tansanialaisten toimesta, ja kesällä 2001 järjestettiin toinen koulutusjakso, ja hanke päättyi.

Keskustelujen sisällöllisissä analyysissä ilmeni, että hankkeen aikana yhteistyön sisällön ja muotojen suhteen ilmeni useita erilaisia jännitteitä. Tässä artikkelissa keskityn jännitteeseen, joka koski koko yhteistyöhankkeen sisältöä: hanke pelkkänä koulutushankkeena vs. hanke koulutushankkeena, johon on lisätty pienlaina. Tämä yksi yhteistyön kohdetta koskeva jännite (ks. kuvio 1) kulki mukana koko hankkeen ajan ja ilmeni erilaisina väärinymmärryksinä, riitoina ja vaikuttamisyriytyksinä niin suunnittelu-, toteutus-, kuin evaluaatiovaiheessakin.

³ LFA on kehitysyhteistyössä paljon käytetty looginen suunnittelumenetelmä, jossa pyritään määrittelemään esim. tietyn ryhmän pääongelmat ja niiden syyt ongelmapuun muodossa. Tämän jälkeen ongelmapuu muunnetaan ratkaisupuuksi, ja sen perusteella voidaan määritellä esim. kehityshankkeen eri toiminnot.

Kuvio 1. SUGO:n ja TAGO:n yhteistyön kohteen jännite ja suunnittelussa toteutunut yhteinen kohde.



Tämä jännite yhteistyön kohteessa perustelee myös sitä, miksi olen valinnut juuri 24.6.1999 pidetyn suunnittelukokouksen analyysin kohteeksi. Tässä kokouksessa syntyi avoin riita siitä, pitäisikö koulutushankkeeseen lisätä pienluottokomponentti ja tämän jälkeen asiasta ei enää suunnittelun yhteydessä keskustelu. Kokous oli siis eräänlainen käännekohta kyseisen jännitteen käsittelyssä suunnitteluvaiheessa. Yhteiseksi kohteeksi muotoutui hanke pelkkänä koulutushankkeena. Suunnitteluprosessin jälkeen hanke eteni siten, että kesällä 2000 koulutettiin noin 60 eläkeläistä. Helmikuussa 2001 TAGOn edustajat vierailivat noin kymmenen koulutetun eläkeläisen luona evaluoidakseen, miten hyvin koulutuksessa opittuja taitoja oli voitu harjoittaa. Kaikki evaluaatioon osallistuneet kokivat hyötynensä koulutuksesta jollakin tavalla.

Kokouksessa oli mukana kuusi tansanialaisen kansalaisjärjestön ja kaksi suomalaisen järjestön edustajaa (ks. taulukko 1). Lisäksi itse olin mukana havainnoijan roolissa. Analyysissa jaoin kokouksen (yhteensä 719) puheenvuoroa kahdeksaan puheenaiheen mukaiseen episodiin, jossa kunkin episodin alla puhuttiin useista teemoista. Kokous alkoi (puheenvuorot 1-67) sillä, että Veikko kuvasi videolle Suomeen vietäväksi jokaisesta osallistujasta pienen esittelyn. Matt jakoi kopioita edellisessä kokouksessa lausumistaan sanoista, samoin tansanialaisen järjestön edustajat jakoivat kopioita omista mielipiteistään. Sitten puhuttiin kutsukirjeistä (pv 68–251), jotka pitäisi kirjoittaa, kopioida ja lähettää hankesuunnittelun päätöstilaisuuteen kutsuttaville vieraille. Tämän jälkeen keskusteltiin (pv 252–369) siitä, mitkä ovat seuraavan vuoden koulutukseen osallistujien valintakriteerit. Seuraava jakso (pv 370–402) käsitteli mahdollisia koulutukseen osallistujille maksettavia päivärahoja. Tästä aiheesta siirryttiin (pv 403–587) keskustelemaan mahdollisesta hankkeeseen liitettävästä pienlainasta. Keskustelua seurasi (pv 588–614) joukko sekalaisia kommentteja papereiden liimaamisesta ja seuraavan kokouksen ajankohdasta. Sen jälkeen puhuttiin (pv 615–657) siitä, miten koulutusta kannattaisi markkinoida, jotta saataisiin

osallistujia ja kokous lopetettiin (pv 658–719) keskustelemalla hetki viikonloppuviettosuunnitelmista.

Taulukko 1. Suunnittelukokouksen 24.6.1999 osallistujat.

| Nimi (ei oikea) | Asema hankkeessa | Ammattitausta |
|--------------------|--|---|
| Matt | Suomalaisen järjestön edustaja ja suomalaisen järjestön nimeämä hankekoordinaattori. | Eläkkeellä, pitkä kokemus vapaan sivistystyön alalta. |
| Veikko | Suomalaisen järjestön hallituksen puheenjohtaja | Eläkkeellä kaupungin johtotehtävistä. |
| Sebastian | Tansanialaisen järjestön puheenjohtaja | Eläkkeellä, entinen paikallisen yliopiston lehtori. |
| Eric | Tansanialaisen järjestön sihteeri | Eläkkeellä, entinen läänitason suunnitteluvirkamies |
| Frank | Tansanialaisen järjestön jäsen | Eläkkeellä, entinen kansanopiston rehtori |
| Elias | Tansanialaisen järjestön jäsen | Yksityisen orpokodin johtaja. |
| Christina | Tansanialaisen, paikallisen kansalaisjärjestöjen kattojärjestön sihteeri. | Entinen maatalous- ja ravintoalan neuvonantaja. |
| Tiina | Havainnoija | Tutkija |

Seuraavassa tarkastelen tätä yhtä kokousta nimenomaan valtasuhteiden näkökulmasta. Analyysin pohjana käytän foucaultlaista ja kriittistä traditiota yhdistävän diskurssianalyytikon, Ruth Wodakin (1996) esimerkkiä. Wodak (mt. 63-98) analysoi itävaltalaisia koulukomiteakokouksia, jossa oli tarkoitus toteuttaa uudenlaista koulun ja vanhempien välistä ”kumppanuutta”. Wodak tarkastelee kokouksien kulkua, niiden eri vaiheiden rakennetta ja rakenteen lingvististä toteutusta – esimerkiksi sitä, esitelläänkö esityslista avoimena vai suljettuna, miten riidat käsitellään ja millaisia suhteita keskustelussa kielellisesti luodaan. Lisäksi olen kiinnittänyt huomiota siihen, miten erilaisia dokumentteja käytetään strategisina välineinä, ja miten raha on kamppailun kohteena.

a. Esityslistan asettamista voidaan tarkastella sekä koko suunnitteluprosessin suhteen, että tämän yhden kokouksen suhteen. Koko suunnitteluprosessia ajatellen Matt toimi koordinaattorina, ja hänellä oli mielessään tietynlainen rakenne, miten suunnittelussa edetään. Jokaista suunnittelukokouksessa oli tarkoitus käsitellä tietty tehtävä. Tätä rakennetta ei kuitenkaan jaettu muille avoimesti, vaan Matt ilmoitti jokaisessa kokouksessa erikseen sen päivän tehtävän. Useissa suunnittelukokouksissa kävikin niin, että uusia, yllättäviä asioita tuotiin keskusteluun, ja jotkut tehtävät jäivät jopa suorittamatta ajan puutteen vuoksi. Joskus myös tansanialaisen järjestön edustajat olivat jo tehneet tehtäväksi ajateltuja tekoja jo ennen tehtävien asettamista. Tässä kokouksessa esimerkki tästä koskee suunnitelman julkistamistilaisuuden kutsukirjeen laadintaa. Mattin antaessa sitä tehtäväksi, käy ilmi, että tansanialaiset ovat jo omatoimisesti laatineet luonnoksen kirjeestä (pv 67–72). Tämän yhden kokouksen aikana puheenaiheitten esilletuominen tapahtui kahdella tavalla: Matt esitteli tehtävämuodossa puheenaiheet ”kutsukirjeet”, ”valintakriteerit” ja ”kurssin

markkinointi”, tansanialaisen järjestön johtaja Sebastian puolestaan teki aloitteen puheenaiheista ”osallistujien päivärahat” ja ”pienluottokomponentti”. Etenkin pienluottokomponentin kohdalla koordinaattori ei halunnut ottaa asiaa esityslistalle ja yritti monen otteeseen lopettaa keskustelun, mutta tansanialaiset jatkoivat keskustelua siitä huolimatta.

b. Pienluottokomponentista syntyikin riita, jossa kysymys ”voisimmeko lisätä pienluottokomponentin hankkeeseen” kääntyi muotoon ”lopetammeko koko suunnittelun, jos pelkästä koulutushankkeesta ei ole mitään hyötyä”. Matt esitti tämän kysymyksen useaan kertaan (pv 414,416,418,427) saamatta siihen kuitenkaan vastausta. Pienlainan lisäämiselle esitettiin seuraavia perusteita: eläkeläisten elämäntilanteesta johtuva yleinen alkupääoman puute (pv 421), eläkeläisillä ei ole mahdollisuutta laittaa koulutuksessa oppimiaan taitoja käytäntöön (pv 401,405,438,498,544,511), ilman pienlainakomponenttia ei koulutukseen saada osallistujia (pv 412, 564), ja että ilman pienluottoa hanke epäonnistuu tavoitteessaan ratkaista eläkeläisten ongelmia (pv 430,566,579). Lisäksi Christina esittää ehdotuksen, että voitaisiin kouluttaa vähemmän eläkeläisiä ja käyttää näin budjetissa säästyneet rahat alkupääoman lainaamiseen, koska ”on parempi, että koulutamme kymmenen, annamme lainan, koulutamme kymmenen, annamme lainan, kuin että koulutamme neljäkymmentä ja jätämme heidät oman onnensa nojaan, se ei auta niin paljoa” (pv 501). Tästä ehdotuksesta ei kuitenkaan keskustella.

Riita päättyy, kun tansanialaiset alkavat perääntyä vaatimuksissaan, esimerkiksi Sebastian toteaa ”ei se nyt toivotonkaan suunnitelma ole, koska joillakin eläkeläisillä voi olla varoja, joista emme tiedä” (pv 550) ja lisäksi muistutetaan Mattia ja Veikkoa siitä, että he voivat Suomessa etsiä muita järjestöjä, jotka ovat mahdollisesti kiinnostuneita rahoittamaan pienluottoa. Perääntyminen tulkitaan konsensukseksi, ja riita loppuu Mattin helpottuneeseen toteamukseen siitä, että ”on hyvä tietää, että tätä suunnittelua kannattaa jatkaa” (pv 613–612). Koko puheenaiheen aikana Matt vetoaa pariin otteeseen (pv 437, 532) siihen, että heillä aluksi oli ollut yhteisymmärrys siitä, että suunnitellaan pelkästään koulutushanketta ja vertaa pienluottokomponentin esille tuomista ”täysin uuden ruokalajin tilaamiseen”, vaikka ”me näimme realistisen mahdollisuuden suunnitella kurssin sisältö teidän kansanne, ja tehdä suunnitelma, mutta tämä avaa aivan uuden ruokalajin, joka pitäisi valmistaa” (pv 532). Yksimielisyys siitä, että suunnitellaan pelkästään koulutushanketta on kuitenkin vallinnut pikemminkin suomalaisten kesken, kuin kaikkien osapuolten kesken. Wodakin (1996) sanoin kyse oli ei-autenttisesta konsensuksesta, muualla tehdyt päätökset esitettiin kokouksessa ikään kuin niistä olisi keskustelun kautta yhdessä sovittu ja kokouksessa pienet perääntymiset tulkittiin yhteisymmärryksen saavuttamiseksi.

c. Rahavirtojen hallinta on yksi tärkeimmistä valtasuhteen ilmentymistä niin yleensä kehitysyhteistyöhankkeissa kuin tässäkin hankkeessa. Kaikissa suunnittelukokouksissa keskusteltiin rahasta ja potentiaalisesta rahansirrosta Suomesta Tansaniaan eri tasoilla. Tässä kokouksessa rahasta puhuttiin aluksi kutsukirjeisiin liittyen. Matt pyysi tansanialaisia kopioimaan ja lähettämään kirjeet ja tuomaan laskun hänelle. Eric toteaa siihen, että ”ongelmana on se, ettei minulla ole niin paljon käteistä” (183), ja tätä

seuraa neuvottelu siitä, voiko Matt antaa rahaa ennakkona ja tarkat laskelmat siitä, paljonko rahaa tarvitaan. Toiseksi, rahasta puhutaan mahdollisten koulutukseen osallistujille maksettavien päivärahojen yhteydessä. Tansaniassa on tapana maksaa koulutukseen ja seminaareihin osallistuville päivärahaa. Tässä kokouksessa käytäntöä perustellaan sillä, että eläkeläisillä on hyvin pienet ja epäsäännölliset tulot, ja heille on taloudellisesti vaikeaa olla pois tuottavasta toiminnasta koulutuksen ajan. Suurin keskustelu rahasta käydään tietenkin pienlainakomponenttia käsittelevän keskustelun yhteydessä. Keskustelun sisällä annetaan esimerkiksi tarkkoja esimerkkejä siitä (pv 442-495) paljonko kanankasvatuksen aloittaminen maksaa, ja miten vaikeaa eläkeläisten on vallitsevassa tilanteessa löytää rahoitusta. Keskustelussa vedotaan eläkeläisten vaikeaan taloudelliseen tilanteeseen, esimerkiksi Eric toteaa (pv 423):

”...sanoimme, että tämän hankkeen pitäisi olla eläkeläisten elämän ongelmien ratkaisua, ja jos se ei sitä ole, se on resurssien hukkaamista. Nyt annetaan taitoja, ja ne taidot pitäisi pystyä laittamaan käytäntöön, ajattele nyt, sinua koulutetaan viisi viikkoa, ja tulet takaisin aivan yhtä köyhänä kuin ennenkin, onhan sinulla sitten taitoja, mutta todellinen ongelma on se, ettet voi harjoittaa niitä, ellei sinulla ole alkupääomaa aloittaa joku hanke.”

d. Neuvottelun – ja samalla myös strategisen kamppailun – välineinä suunnittelussa käytettiin erilaisia dokumentteja. Koko suunnitteluprosessia ajatellen tärkeäksi dokumentiksi muodostui tansanialaisten vuonna 1998 laatima eläkeläisten elämäntilannetta koskeva ongelmapuu. Ongelmapuussa eläkeläisten viisi pääongelmaa ovat: sosiaalinen eristyneisyys, älyllinen eristyneisyys, työn jatkamismahdollisuuksien puute, riittämätön eläke ja elinkeinojen puuttuminen. Koulutuksen puuttuminen on yksi elinkeinojen puuttumisen alaongelmista. Suomalaiset ovat kuitenkin valinneet tämän ongelman hankkeen lähtökohdaksi. Tässä kokouksessakin Matt mainitsee ongelmapuun, ja sen että ”toimme mukaan ongelmapuun, ja näimme kyllä, että teillä on monia vakavia ongelmia, yksi niistä luotonsaannin puute (...) mutta me rajoitumme tarjoamaan jonkinlaista koulutusta” (pv 585). Suunnitteluprosessissa, ja ennen sitä, hyödyllisestä ongelmien jäsentämisen työkalusta tulee vallan väline siinä mielessä, että se mahdollistaa suomalaisille yhden ongelman valinnan jo ennen suunnittelun aloittamista. Suunnitteluprosessissa, niin kuin tässäkin kokouksessa osanottajat jakoivat toisilleen kopiota sanoista, jotka olivat heidän päämääriensä tukena. Tässä kokouksessa Matt jakoi edellisessä kokouksessa lukemansa sanat, joissa hän kehotti tansanialaisia valitsemaan ”yhteisökeskeisten intressien tien” vastakohtana ”itsekeskeiselle, välittömälle perhekeskeiselle intressille”. TAGOn edustajat puolestaan jakoivat dokumenttia, jossa on 12 lausumaa koskien hankkeen sisältöä. Paperi alkaa sillä, että ”suunnittelun pitäisi edetä alhaalta ylös, eikä ylhäältä alas pakotettujen ideoiden kautta” ja jatkuu, että ”suomalaisen tuen tulisi vastata eläkeläisten polttavimpiin ongelmiin”. Kokouksen alussa Matt myös lukee kiinalaisen runon, joka tukee koulutuksen ja kasvatuksen ideaa. Erilaisissa dokumenteissa ”materialisoituvat” suunnitteluun osallistujien erilaiset intressit hankkeen suhteen – toisaalta intressit voidaan tulkita myös erilaisten diskurssien kohtaamiseksi. Suunnittelussa törmäyvät ”kasvatuksen” ja ”taloudellisen hyödyn” diskurssit, jotka esimerkiksi edellä mainituissa dokumenteissa kamppailevat leimatun toisensa epäilyttäväksi ja moraalittomiksi.

Taloudellisen hyödyn tavoittelun voi tulkita epämoraalisena ahneutena, mutta toisaalta taloudellisen hyödyn ja rahallisten panosten haluaminen liittyy eläkeläisten reaalisiin elämän ongelmiin – elämä on monen kohdalla todellista kädestä suuhun elämää.

e. Jotta kommunikointi on mahdollista, täytyy puhujien puhua vähintäänkin sellaista kieltä jota kaikki ymmärtävät. Suunnittelukokousten yleinen käyttökieli oli englanti, jota kaikki osasivat eritasoisesti. Kaikissa kokouksissa on kuitenkin jaksoja, jossa osa osallistujista ryhtyy puhumaan suomea tai suahilia. Kielen vaihto toimii poissulkemisen mekanismina. Tässä kokouksessa suomea puhuttiin videokuvauksen yhteydessä, kokouksen alussa kommentoitaessa joidenkin osallistujien myöhästymistä sekä kokouksen lopussa kokouskeskustelua kommentoitaessa. Suahilia puolestaan puhutaan myös aluksi videokuvauksen yhteydessä ja kutsukirjeen yhteydessä. Mielenkiintoinen, rahasta käytävää kamppailua esiintuova metakommentti suahiliksi on keskellä kanankasvatuksen kuluja kuvaavaa keskustelua:

475. Christina: at least five hundred thousand

476. Sebastian: or more

477. Elias: kama unapanda [jos rakennat (suojan kanoille)]

478. Christina: sasa tukiomba hela nyingi [jos nyt pyydämme (liian) paljon rahaa]

479. Sebastian: say five hundred thousand

480. Christina: weka minimum, bwana [hei, sano minimisumma]

481. Sebastian: five hundred thousands, that is the bear minimum

Kommentissa Christina kehottaa muita pitämään summat kohtuullisina, jotta pyytäminen ei menisi liian pitkälle. Tarkkojen laskelmien antaminen on taktiikka, jolla pienlainakomponentin lisäystä puolustetaan, mutta toimiakseen vaatimusten pitäisi pysyä kohtuullisina.

f. Kokouskeskustelussa rakennettiin myös kielellisesti erilaisia valtasuhteita ja –positioita. Suomalaisten ja tansanialaisten osallistujien välille rakentui, osallistavuuspyrkimyksistä huolimatta ”antajan” ja ”vastaanottajan” suhde. Esimerkiksi Matt totetaa: ”tarkoitatteko, että tällä koulutuksella, jota me tarjoamme, ei ole mitään mahdollisuuksia toteutua” (pv 414). Toisaalta, tansanialaiset puolestaan luovat vastaanottajan ja ”vaatijan” positiota, esimerkiksi sanomalla, että ”me yritämme niin kovasti vakuuttaa sinut [pienlainan tarpeellisuudesta]” (pv 498). Toiseksi, eräänlainen valtasuhde luotiin myös suomalaisten ja tansanialaisten käytäntöjen välillä eri aiheiden yhteydessä. Suomalaiset käytännöt näyttäytyivät ”parempina” ja ”järkevimpinä”. Tästä yhtenä esimerkkinä Mattin kommentti pienlainakysymykseen (pv 570):

”(...) jos hakisin koulutukseen Suomessa, en olettaisi, että koulutuksen järjestäjät antavat minulle työpaikan tai rahaa, jolla pääsen alkuun, se ei ole rakennettu sisään systeemiin, sellainen oletus, onko tämä siten oletus täällä, sanotteko tosiaan, että ihmiset, jotka hakevat kurssille odottavat järjestäjän auttamaan heitä ensimmäisen askeleen ottamisessa”.

Kolmanneksi, keskustelussa rakentui suhde suomalaisten edustajien ja suomalaisen järjestön välillä. Puhuttaessa pienluottokomponentista Matt argumentoi (pv 429), että ”meille ei ole annettu valtuuksia mennä koulutuksen yli”. Neljänneksi, suunnitteluryhmän ja paikallisten viranomaisten välille rakentui suhde. Tämä oli keskeistä keskusteltaessa siitä, kenen tulisi allekirjoittaa paikallisjohdolle menevät kutsukirjeet, koska on Sebastianin (pv 217) mukaan ”mielenkiintoista noudattaa protokollaa”. Viides suhde rakentui tansanialaisten järjestön jäsenten ja muiden eläkeläisten välille. Tämä suhde oli keskeinen keskusteltaessa koulutukseen osallistujien valintakriteereistä. Tansanialaiset argumentoivat, että koulutus pitäisi olla ensisijaisesti suunnattu järjestön jäsenille, koska olisi epärealistista, että ne, jotka ovat järjestöön panostaneet, eivät saisi nauttia Christinan sanoin (pv 354) ”työn hedelmistä ensin”.

Johtopäätökset

Kansalaisjärjestöjen suunnittelukokouksissa rakennettiin yhteistyölle yhteistä kohdetta, joka realisoitui seuraavana vuonna kuusiviikkoisen koulutuksen järjestämisenä. Samalla neuvotteluprosessissa rakentui erilaisia valtasuhteita ja siinä käytiin erityyppisiä strategisia kamppailuja tekniikoilla, joista esiin nostamani havainnot ovat esimerkkejä. Tasa-arvoisista, osallistamista ja kumppanuutta korostavista lähtöoletuksista huolimatta suunnittelutehtävien anto ja kokouksen sisällön hallinta oli koordinaattorin käsissä ja loi hierarkkisen valtasuhteen, jota tansanialaisten aktiivinen toiminta ja uusien asioiden esille tuominen rikkoivat. Aktiivisuuden kehkeytyessä riidaksi, riidan sisällöllistä aihetta ei nostettu avoimesti keskusteluun vaan koordinaattori pyrki aktiivisesti lopettamaan keskustelun ”ei toivotusta” aiheesta vetoamalla kuvitteelliseen alkuperäiseen konsensukseen, siinä kuitenkin täysin onnistumatta. Rahasta – materiaalisista resursseista – ja sen jaosta keskustelu loi järjestöjen edustajien välille antaja-saaja –suhteen, jossa antajalle syntyy valtapositiio yli resursseja mahdollisesti saavan osapuolen yli. Erilaisia dokumentteja käytettiin toisaalta kommunikaation apuna, toisaalta strategisina välineinä erilaisten käsitysten ”mustamaalaamisena” toisten puolesta kamppaillessa. Kommunikaatiivälineestä tärkein, kieli vaihdettiin joissakin kohteissa sellaiseen, jota kaikki läsnäolijat eivät ymmärtäneet. Kielen vaihtoa käytettiin strategisena poissulkemisen välineenä. Enimmäkseen kommunikoitiin kuitenkin kaikkien ymmärtämällä kielellä. Puheen sisällöissä ja kielenkäytöllä rakennettiin ja esiintuottiin erilaisia erottelujen systeemejä ja kuvattiin valtasuhteita. Toisaalta erottelut ja poissulkemiset rakentuivat suomalaisten ja tansanialaisten välille, toisaalta tansanialaisten keskinäiset erottelut olivat myös tärkeitä.

Kamppailujen taktiikat olivat aktiivisimpia niissä kohdissa, joissa käytiin keskustelua hankkeen sisällöstä, siitä, miten eläkeläisten elämäntilannetta hankkeen avulla parhaiten voisi parantaa. Kamppailut olivat toisaalta paikallisia, toisaalta liittyivät laajempiin Etelän ja Pohjoisen valtasuhteisiin. Tarkka analyysi osoittaa, että vaikka alun perin suomalaisten käsitys yhteistyön sisällöstä muodostuikin yhteiseksi, valtasuhteen yksinkertaistaminen suomalaisten harjoittamaksi ”sanelupolitiikaksi” ei

anna oikeaa kuvaa prosessista, jossa valtasuhteet olivat jatkuvasti dynaamisessa liikkeessä ja kamppailun alla. Valtasuhteet olivat myös kehitysyhteistyötoiminnalle spesifejä, ja liittyivät kehitysyhteistyön perusluonteeseen, resurssien ja tiedon siirtoon Pohjoisesta Etelään. Jos olisin analysoinut esimerkiksi samojen henkilöiden välisiä vapaa-ajan keskusteluja, valtasuhteet lienevät rakentuneet toisenmuotoisiksi. Suunnittelukokouksissa kyse ei ollut Pohjoisen harrastamasta Etelän puhtaasta alistamisesta, vaan esille nousseet valtasuhteet olivat monimuotoisia, hauraita ja muuttuvia – kaikki osapuolet harjoittivat aktiivisesti strategisia kamppailuja erilaisilla taktiikoilla kohteen muodostamisen prosessissa.

Analyysin perusteella näyttää siltä, että foucaultlainen valta-analytiikka tarjoaa mahdollisuuksia kehittää toiminnan teoriaa siten, että myös valtasuhteet voidaan ottaa avoimesti mukaan erilaisten toimintojen analyysiin. Foucault'n ajatus tuotanto-, kommunikaatio- ja valtasuhteiden yhteen kietoutumisesta ja vallan dynaamisesta ja käytännöllisestä luonteesta haastaa toiminnan teorian ottamaan huomioon kohteen rakentumisen prosesseissa myös valtapelin tematiikan. Kohteen konstruointi ei ole pelkästään dialogista neuvottelua, vaan myös jatkuvaa valtakamppailua, joissa voidaan hyödyntää taktiikoita tietyn näkökannan puolustamiseen. Näiden taktiikoiden analyysi tuo lisäymmärrystä kohteen konstruoinnin prosesseihin – yhteiseksi konstruoitu kohde ei aina todellisissa tilanteissa näytä olevan sellainen, jolla olisi eniten käyttöarvoa tai joka parhaiten ratkaisisi toimintajärjestelmien ristiriitoja. Yhteisen kohteen konstruoinnissa väistämättä tuotetaan kohteesta yksi, vaikkakin jännitteinen, ”totuus” toisia totuuksia edustavien äänten poissulkemisten ja trivialisointien taktiikoilla. Yhteisen tekojen horisontin määrittelyssä kamppaillaan erilaisista mahdollisista teoista ja erilaisia tekoja mahdollistavista resursseista. Foucaultlaisittain voisi todeta, että valta on kaikkialla, ja mitään ei tapahdu ilman valtaa. Valtasuhte on myös tuottava, eikä valta-analyysin tarkoituksena ole ”paljastaa negatiivinen riistovalta” vaan avata niitä moninaisia mekanismeja, joilla valta neuvotteluissa toimii.

Toiminnan teorian vahvuutena on se, että valtasuhteita ja taktiikoita voidaan analysoida sellaisina, millaisina ne esiintyvät niissä käytännön tilanteissa, joissa toimijat lähtökohtaisesti pyrkivät johonkin yhteiseen. Kohteen ja siihen liittyvän työnjaollisen toiminnan käsitteet mahdollistavat valtapelien analyysin erilaisissa paikallisissa käytännöissä mikrotasolla. Valtasuhteita on mielekästä käsitellä konkreettisissa kohdeorientoituneissa toiminnoissa – ei irrallisina abstraktioina, vaan tiettyihin kohteisiin liittyvinä ja niistä käydyissä neuvotteluissa paikallisesti tuotettuina ja muunneltuina. Toiminnan teorian välittyneisyyden ja historiallisuuden periaatteen mukaan tähän paikallisesti tuotettuun valtasuhteeseen sisältyy myös yleisempää ja rakenteellisempää valtaa. SUGOn ja TAGOn välille suunnittelukokouksessa rakentuneet valtasuhteet olisivat luultavasti erilaisia ilman kolonialismin ja developmentalismin pitkää historiaa. Tätä historiaa vasten myös Etelän ja Pohjoisen välinen kumppanuus näyttäytyy ensi askeliaan ottavana suhteen muotona, joka kehkeytyy vähitellen jännitteisenä erilaisten neuvottelujen ja kamppailujen, kohteiden ja suhteiden rakentumisten kautta.

Lähteet

- Alvesson, M. & Deetz, S. 2000. *Doing Critical Management Research*. London: SAGE.
- Clegg, S.R. 1998. Foucault, Power and Organizations. In McKinlay & Starkey (eds.). pp. 29–48.
- Dreyfus, H.L. & Rabinow, P. 1982. *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. USA: the University of Chicago Press.
- Engeström, R. 1999. *Imagine the World you Want to Live in: A study on Developmental Change in Doctor-Patient Interaction*. Outlines, vol 1.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 1990. *Learning, Working and Imagining. Twelve Studies in Activity Theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 1993. Developmental studies of work as a testbench of activity theory: the case of primary care medical practice. In Chaiklin, S. & Lave, J. *Understanding Practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 64-103.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1999a. Activity theory and individual and social transformation. In Engeström et al. (eds.) 1999a, 19-38.
- Engeström, Y. 1999b. The Expansive visibilization of work: an activity theoretical perspective. *Computer Supported Collaborative Work*, 8, 63-93.
- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, vol. 14, No.1, 2001.
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R-L. 1999a. *Perspectives on Activity Theory*. USA: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R. , Vähäaho, T. 1999b. When the Center Does Not Hold: the Importance of Knotworking. In: Chaiklin, S., Hedegaard, A. & Jensen, U.J. (eds.) *Activity Theory and Social Practice*. Oxford: Aarhus University Press.
- Escobar, A. 1995. *Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.
- Flyvberg, B. 2001. *Making Social Science Matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M. 1982. The Subject and Power. Afterword in Dreyfus, H.L. & Rabinow, P. (eds.), pp. 208-226.
- Foucault, M. 1990. *The History of Sexuality. An introduction*. Volume I. New York: Vintage Books.
- Fowler, 2000. Beyond Partnership. Getting real about NGO Relationships in the Aid System. *IDS Bulletin*, Vol 31, No 3, 1-13.
- Gordon, C. (ed). 1980. *Power/Knowledge. Selected interviews & other writings by Michel Foucault*. New York: Panthenon Books.
- Hasu, M. 2001. *Critical Transition from Developers to Users. Activity-Theoretical Studies of Interaction and Learning in the Innovation Process*. Doctoral Dissertation, Department of Education, University of Helsinki.
- Hately, L. 1997. The Power of Partnership. In Hately & Malhotra, pp. 3-37.

- Hately, L. & Malhotra, K. 1997. *Between Rhetoric and Reality: Essays on Partnership in Development*. Ottawa: the North-South Institute.
- Heikkinen, S. & Silvonen, J. & Simola, H. 1999. Technologies of Truth: peeling Foucault's triangular onion. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, Vol.20, No 1, pp.141-157.
- Hyysalo, S. 2002. Transforming the Object in Product Design. *Outlines*, 1, pp. 39-83.
- Hyysalo, S. & Lehenkari, J. 2002. Contextualizing Power in Collaborative Design Project. In Binder, T., Gregory, J. & Wagner, I. (eds). *Proceedings of the Participatory Design Conference, Malmö, Sweden, 23-35 June 2002*.
- Hudock, A.C. 2000. NGOs' seat at the donor table. Enjoying the food or serving the dinner? *IDS Bulletin*, vol.31, No 3, 14-18.
- Kerosuo, H. 2001. 'Boundary Encounters' as a Place for Learning and Development at Work. *Outlines*, no 1, ss. 53-65.
- Lehenkari, J. 2000. Studying Innovation Trajectories and Networks: The Case of Benecol Margarine. *Science Studies*, vol 13, no 1, pp. 50-67.
- Leontjev, A.N. 1978. *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Long, N. 2000. *Development Sociology. Actor perspectives*. London: Routledge.
- Long, N. 1989. *Encounters at the Interface: a Perspective on Social Discontinuities in Rural Development*. Wageningen: The Agricultural University.
- Long, N. & Long, A. (eds.). 1992. *Battlefields of knowledge. The interlocking of theory and practices in social research and development*. London: Routledge.
- Long, N. & Villarreal, M. 1993. Exploring Development Interfaces: From the Transfer of Knowledge to the Transformation of Meaning. In Schuurman, F.J. (ed), 140-168.
- Malena, C. 1995. Relations between Northern and Southern Non-Governmental Development Organisations. *Canadian Journal of Development Studies*, Vol XVI, no 1, 7-30.
- Malhotra, K. 1997. "Something Nothing" Words: Lessons in Partnership from Southern Experience. In Hately & Malhotra, pp. 37-57.
- Marglin, F.A. & Marglin, S.A. 1990. *Dominating Knowledge: development, culture and resistance*. Oxford: Clarendon Press.
- Marshall, N. & Rollinson, J. 2002. Maybe Bacon had a Point: Knowledge and Power in Collaborative Inter-Organisational Activities. Paper presented at the 3rd European Conference on Organisational Knowledge, Learning and Capabilities, Athens, Greece, 5-6 April 2002.
- McKinlay, A. & Starkey, K. (eds.). 1998. *Foucault, Management and Organization Theory. From Panopticon to Technologies of Self*. London: Sage.
- Miettinen, R. 1998. Object Construction and Networks in Research Work: The Case of Research on Cellulose-Degrading Enzymes. *Social Studies of Science* 28/3, 423-463.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Tammi: Helsinki.
- Schuurman, F.J. 1993. *Beyond the Impasse. New Directions in Development Theory*. London: Zed Books.

- Toikka, K. 1998. Standards, contradictions and power: Taylor, Marx and the lean production debate. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Virkkunen, J. & Engeström, Y. & Pihlaja, J. & Helle, M. 1999. Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä. Helsinki: Edita.
- Vygotsky, L. -S. 1978. Mind in Society. The development of higher psychological processes. Toimittanut Cole, M. & John-Steiner, V. & Scribner, S. & Souberman, E. Cambridge: Harvard University Press.
- Wodak, R. 1996. Disorders of discourse. London: Longman.

Arvojen välittyminen uskonnollisessa kotikasvatuksessa

Arniika Kuusisto

Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta

Erityisesti muutama vuosikymmen sitten monilla vanhemmilla oli jokin selkeä ideologia, oli se sitten uskonnollinen, isänmaallinen tai jokin muu. Aatteelliset asenteet saattoivat näkyä perhe-elämässä hyvinkin vahvasti, kuten eräässä kodissa, jossa jopa 'punaisen maidon' juominen oli kiellettyä tölkin poliittisen värityksen vuoksi. Arvokasvatus aiheena herättää usein vahvoja tunteita puoleen tai toiseen. Perinteisiä vastakkainasetteluja ovat muiden muassa ensinnäkin se, miten lapset voivat muodostaa henkilökohtaisen arvojärjestelmän aikaisempien sukupolvien valmiiksi pureskelemista opetuksista (Piaget 1932, 9), ja toiseksi se, missä määrin arvokasvatus on tarpeellista lapsen kehityksen kannalta (De Ruyter 2002, 34) ja missä tilanteissa se voidaan nähdä lähinnä aivopesuna. Problematiikkaa tutkineet uskontopsykologit ovat luoneet käsitteen 'jumalan lapsenlapsi' (Lindström 1957), joka Nils G. Holmin (1993, 155) määritelmän mukaan merkitsee henkilöä, joka on kasvanut ankarassa uskonnollisessa ympäristössä ja jota on enemmän tai vähemmän pakotettu johonkin uskonnollisuuden muotoon.

Tämä tutkimus tarkastelee kodin arvokasvatusta ja arvojen välittymistä sukupolvien välillä. Nykyajan moniarvoisessa yhteiskunnassa kaikki vanhemmat eivät ole selkiyttäneet omia arvojaan edes itselleen, jolloin niiden välittymistäkin on vaikeampi tutkia. Siksi olen valinnut keskittyä yhteen uskonnolliseen vähemmistöön ja tutkia adventistisen arvomaailman välittymistä vanhemmilta lapsille. Arvojen siirtymistä sukupolvelta toiselle on tutkittu erilaisista näkökulmista; on tutkittu vanhemmuustyylien vaikutusta arvojen siirtymiseen (Sundén 1974, 1981, 1985; Kinnunen 1995, 1996), kristillisen arvomaailman muodostumista ennustavia muuttujia kiintymysteoreettisesta näkökulmasta (Yli-Luoma 1996; taustalla Bowlby 1988, Ainsworth 1964), nuorten arvomaailman muotoutumista yleisemmällä tasolla (Helve 1993, 1997) ja uskonnollisen identiteetin siirtymistä (Bang 1990). Myös adventisteja koskevaa tutkimusta on tehty jonkin verran, esimerkiksi amerikkalaisten adventistinuorten arvoja (Dudley & Kangas 1990) ja adventistista identiteettiä saksalaisen yhteiskunnan muutoksessa (Steininger 1993) on tutkittu, mutta suomalaisten adventistien identiteettiä ja kotikasvatusta ei ole alan tutkimuksissa juurikaan tarkasteltu.

Taulukko 1. Tutkimuksen taustalla vaikuttavia näkökulmia

| Vanhemmuus ja auktoriteetti Dacey & Packer (1992), White & Lippitt (1960) | Vanhemmuus uskonnollisessa kodissa Sundén (1974) | Moraalin kehitysvaiheet Kohlberg (1977), Piaget (1932) | Adventistisen kokemuksen elinkaari Bull&Lockhart (1989) |
|--|---|---|--|
| Auktoritatiivisuus | "Liian varmat" vanhemmat | Esi-konventionaalinen taso | Ensimmäinen sukupolvi (uskoon tulleet) |
| Demokraattisuus | "Varmat" vanhemmat | Konventionaalinen taso | Toinen sukupolvi |
| Sallivuus (Laissez Faire) | "Epävarmat" vanhemmat | Post-konventionaalinen / Periaatteiden taso | Kolmas sukupolvi |

Tämän tutkimuksen taustalla ovat vaikuttaneet aiemmin mainittujen lisäksi oheisessa taulukossa esitellyt neljä näkökulmaa. Ensimmäinen sarake kuvaa useissa psykologisissa ja kasvatustieteellisissä teorioissa käytettyä jaottelua auktoriteettityyleistä. Toisessa sarakkeessa kuvattu Sundénin (1974) teoria uskonnollisen kotikasvatuksen vanhemmuustyyleistä menee varsin hyvin yksiin sen kanssa. Kohlbergin teoria sinällään lienee kaikille tuttu, mutta sen tekee mielenkiintoiseksi tämän tutkimuksen kannalta se, että vaikka teoria kuvaa pääasiassa yksilön moraalien kehittymistä, Kohlberg (1977) näki sen soveltuvan myös toiselle tasolle. Hän on todennut: "Yksi tapa ymmärtää nämä kolme tasoa on ajatella niitä kolmena erityyppisenä suhteena yksilön ja yhteisön sääntöjen ja odotusten välillä." Näin ollen teoria voidaan rinnastaa neljännessä sarakkeessa esiteltyyn Bullin ja Lockhartin (1989) luokitteluun. Se kuvaa kolmea peräkkäistä Adventistisukupolvea, uskoon tulleet, heidän lapsiaan ja lapsenlapsiaan, ja näiden suhdetta uskonnolliseen yhteisöön, pääpiirteissään seuraavalla tavalla. Käännynnäiset ottavat opit usein varsin kirjaimellisesti. Heidän ajatusmaailmansa on jossain määrin mustavalkoinen: he tekevät oikein päästäkseen taivaaseen, jottei heitä rankaistaisi helvetillä. Toinen adventistisukupolvi on aktiivinen ja kantaa vastuuta seurakunnallisissa asioissa. Seurakunnan tarjoama sosiaalinen verkosto ja sen osana oleminen on tärkeää tässä ryhmässä, sillä toisen polven adventistit ovat kasvaneet seurakunnan piirissä ja heillä on lisäksi usein koulutuksellisia ja taloudellisia siteitä yhteisöön. Kolmannen sukupolven edustajilla on paljon tietoa seurakunnan opeista. He ovat usein korkeasti koulutettuja, sillä seurakunnan piirissä painotetaan koulutuksen merkitystä. Koulutuksen myötä heillä on myös välineet kyseenalaistamiseen; he eivät seuraa annettuja sääntöjä sokeasti vaan noudattavat niitä vain jos kokevat arvokkaina niiden taustalla olevat syyt. (Bull & Lockhart 1989)

Kun teorioita vertaillaan keskenään, monista eroavaisuuksista huolimatta niiden esittelemien kategorioiden välillä on selkeä yhteys. Auktoritatiivisten ja ”liian varmojen” vanhempien käsitys oikeasta ja väärästä on varsin yksioikoinen, samoin kuin Kohlbergin esikonventionaalisen tason edustajilla (vrt. Kohlberg et al 1977, 16) ja toisaalta vasta uskoon tulleilla. Demokraattisilla ja ”varmoilla” vanhemmilla on paljon yhteistä konventionaalisen tason (vrt. Kohlberg et al 1977, 17) ja toisen polven adventistien kuvausten kanssa. Seurakunnan sosiaalinen verkosto on heille tärkeä ja he ovat sisäisesti motivoituneita tukemaan yhteisöä toiminnallaan. Sallivat ja epävarmat vanhemmat sekä kolmannen adventistisukupolven edustajat ottavat usein etäisyyttä seurakuntaan. Heidän suhtautumisensa kirkkoon saattaa olla epävarma tai kriittinen, ja he noudattavat sääntöjä vain, jos kokevat ne omikseen. Samoin Kohlbergin periaatteellisen tason yksilö on irrottautunut normatiivisista rooleista ja määrittelee arvot itse konstruoimiensa periaatteiden mukaan (Kohlberg et al 1977, 17).

Tutkimuksen tavoitteena oli löytää uskonnollisten arvojen välittymistä tukevia tekijöitä adventistisessa kotikasvatuksessa. Näkökulma on kasvatustieteen lisäksi sosiaalipsykologiassa ja uskontopsykologiassa, mutta painopiste on kasvatustieteen ja kodeissa tapahtuvan sosialisoinnin kasvatustieteellisessä tarkastelussa. Tutkimusongelmat olivat seuraavat: Miten auktoritatiivinen, salliva ja demokraattinen kasvatustyyli vaikuttavat arvojen välittymiseen? Onko perhetaustan adventistisukupolvilla merkitystä vanhempien tradition jatkamiselle? Millaiset tekijät tukevat tai heikentävät arvomaailman siirtymistä sukupolvelta toiselle?

Tutkimusote oli sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen, sillä aineisto kerättiin syvähaastatteluilla (n=10) ja täydennettiin kyselylomakkeilla (n=16). Triangulaatiolla haluttiin saada kokonaisvaltaisempi käsitys tutkittavasta ilmiöstä ja toisaalta kyselykaavakkeesta haluttiin mahdollisimman kattava, joten se muodostettiin haastatteluaineiston pohjalta. Kvantitatiivinen aineisto kerättiin Adventtikirkon järjestämällä nuorten aikuisten leirillä. Tutkimushenkilöt olivat tulleet leirille eri puolilta maata ja edustivat hyvin heterogeenista sosioekonomista taustaa. Aineisto analysoitiin käyttämällä SPSS-ohjelmaa. Kvalitatiivinen haastatteluaineisto kerättiin kahdenkeskisissä keskusteluissa, jotka nauhoitettiin analysointia varten. Molemmat aineistot kerättiin adventistikodeissa kasvaneiden nuorten aikuisten keskuudessa keskittyen heidän uskonnollista kotikasvatusta koskeviin lapsuudenkokemuksiinsa sekä nykyhetken asenteisiin Adventtiseurakuntaa ja sen arvoja kohtaan. Tämä nimenomainen ikäryhmä valittiin siksi, että useimmat nuoret aikuiset ovat jo tehneet selkeitä arvovalintoja vanhempiensa uskonnollisen tradition ylläpitämisen suhteen ja selkiyttäneet myös suhdettaan adventtikirkkoon ja sen oppien noudattamiseen. Sapatin viettämisestä voidaan pitää yhtenä adventtisen arvojärjestelmän indikaattorina ja siksi sitä on painotettu tässä tutkimuksessa.

Tulokset

Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöiden perhetaustan adventistisukupolvilla ei ollut merkitsevää vaikutusta tradition jatkumiselle, mutta useiden Bullin ja Lockhartin (1989) teorian esittelemien yksittäisten muuttujien vaikutukset olivat selvästi nähtävissä aineistossa (Kuusisto 2000).

Adventistikodeissa kasvaneet nuoret aikuiset kokivat sapatin tärkeänä osana kodin uskontokasvatusta. Se muistettiin lapsuudesta mukavana ja odotettuna päivänä (71%). Tärkeimpänä negatiivisena puolena pidettiin sapatinviettoon liittyviä sääntöjä ja rajoituksia, kuten television katseluun tai kaupassa käymiseen liittyviä kieltoja (21%).¹

Sapatti on todella tärkeä, koska pyhäpäivän viettäminen tekee uskonnosta ja kristillisyydestä jotain erityistä. - - Meille se merkitsee sitä, että voimme nauttia päivästä Jumalan, perheen ja seurakunnan kanssa. (Kauko)

Se on luomisen ja pelastuksen muistomerkki. (mies, 15-20v)

Se luo identiteetin ja on syy siihen, että olen vielä uskossa. (mies, 30-35 v)

Koska työntekoa lepopäivänä pyrittiin välttämään, koti oli siivottu ja myös ruuat usein valmistettu etukäteen, joten vanhemmilla oli sapatina aikaa lapsille. Koko perhe vietti yleensä sapatia yhdessä (77%), suurimpana poikkeuksena pastoriperheet, joissa isän työkiireet keskittyivät usein nimenomaisesti lepopäivään.

Vanhempien auktoriteettityylillä koettiin olevan merkittävä vaikutus arvojen välittymisessä. Demokraattisessa kotikasvatuksessa kodin arvokasvatus perustui monien kokemuksissa vanhempien esimerkille ja yhdessä tekemiselle.

Kyllä arvoja voi opettaa. Arvot siirtyy pääasiassa sitä kautta että vanhemmat itse elää niiden mukaan ja lapsi näkee, että ne on tosiaan tärkeitä arvoja eikä vaan jotain mitä vanhemmat kokee velvollisuudekseen opettaa lapsille. (Pasi)

Erityisesti [lapsille pitäisi kertoa] syyt siihen, miksi jotain tehdään, ettei vaan sanota, että tämä on oikein ja tämä on totuus, näin se pitää tehdä. (Timo)

Kun lapset näkevät, miten vanhempien Jumalasuhte toimii, se on paras esimerkki, minkä he voivat saada. (Anne)

Auktoritatiivinen kotikasvatus koettiin ahdistavana ja rajoittavana. Sen todettiin usein johtavan vastareaktioon ja vanhempien uskonnollisen tradition hylkäämiseen nuoruusiässä. Kuitenkin jotkut niistä nuorista aikuisista, jotka olivat kokeneet oman

¹ Haastatteluaineiston sitaateissa vastaajan peitenimi, kvantitatiivisen aineiston lainauksissa sukupuoli ja ikäryhmä

kotikasvatuksensa auktoritatiivisena, oli pysynyt seurakunnan piirissä tai kävi ainakin toisinaan tapaamassa ystäviään seurakunnan tapahtumissa.

Pahimmillaan se voi olla tosi ahdistavaa, etenkin jos tuntee itsensä hyväksytyksi vain jos toimii tiettyjen kaavojen mukaan tai jos tekemisiä ei vaan hyväksytä. Opillisia asioita käytetään vallankäytön välineinä: jos et tee näin, joudut helvettiin. (Pasi)

Välillä tuntui, etten saanut tehdä mitään sapattina. (nainen, 21-30v)

Meidän oli pakko mennä kirkkoon, siinä mielessä, ettei olisi ollut puhettakaan kotiin jäämisestä, ei tullut edes mieleen vastustaa, vaikka se oli tosi vastenmielistä jo pienenä. (Timo)

Omakohhtaisia kokemuksia sallivasta kotikasvatuksesta ei tästä aineistosta juurikaan löytynyt. Ilmeisesti myös käsitteet ”salliva” ja ”vapaa” kasvatusta olivat hieman epäselviä monille, sillä mielipiteissä oli havaittavissa jonkin verran epäjohtonmukaisuutta. Kuitenkin monet olivat sitä mieltä, että sallivien vanhempien roolimalli antaa lapsille helposti sellaisen käsityksen, että uskonto ei ole tärkeää; eiväthän vanhemmatkaan tunnu siitä välittävän.

”Millään ei ole väliä, nämä arvot eivät ole tärkeitä”:
joten lapsetkaan eivät niitä arvosta. (Pasi)

Auktoriteettityylin lisäksi vanhemmat painottivat elämyksellisyyttä ja tiedollisuutta eri perheissä eri tavoin. Toisille lapsille sapatti oli, erään nuoren naisen sanoja lainatakseni, suorastaan ”hengellinen karkkipäivä” eväretkineen ja sapattileluineen, ratikka-ajeluilla pääkaupungissakin käytiin silloin tällöin erään perheen sapatti-iltapäivinä. Nämä vanhemmat panostivat siihen, että sapatti olisi ”Positiivisesti erilainen päivä!” (Leena) heidän lapsilleen. Toisissa perheissä sapatti oli sen sijaan pääasiassa hartauden, opetuksen ja hiljentymisen päivä, jolloin tutkittiin Raamattua ja luettiin hengellistä kirjallisuutta.

Johtopäätöksiä

Tutkimustulosten ja tutkimuksessa esiteltyjen teorioiden pohjalta olen muodostanut monitieteellisen arvokasvatuksen ja uskonnollisen kokemuksen siirtymistä havainnollistavan mallin, jonka horisontaalinen ulottuvuus kuvaa vanhempien auktoriteettityyliä ja vertikaalinen tiedollisuuden vs. kokemuksellisuuden painottamista kodin uskontokasvatuksessa. Mallin perusajatuksena on, että demokraattinen kotikasvatus sisältää piirteitä kaikista ympäröivistä ulottuvuuksista, mutta ei ylilyöntejä mihinkään suuntaan. Demokraattinen suhde lasten ja vanhempien välillä, vanhempien positiivinen esimerkki, lasten rohkaiseminen omaan ajatteluun sekä positiiviset kokemukset uskonnosta nousivat aiheistosta merkittävinä arvojen siirtymiseen

positiivisesti vaikuttavina tekijöinä. Sekä ankaralla että liian sallivalla kasvatuksella oli negatiiviset vaikutukset arvojen siirtymiseen, jolloin vanhempien arvot eivät välittyneet tärkeinä seuraavalle sukupolvelle tai aiheuttivat vastareaktion.

Lähteet:

- Aalto R. 1975. Nuorten sosiaalistuminen ja nuorisotyö. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Ainsworth A. 1964. Patterns of attachment behaviour shown by the infant in interaction with his mother. Merrill-Palmer.
- Arnett J. J. & Jensen L.A. 2002. A Congregation of One: Individualized Religious Beliefs Among Emerging Adults. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 17 No. 5, September 2002 451-467. Sage.
- Bang H. 1990. Religious Identity over Two Generations: Roman Catholic Immigrant and Convert Families in Sweden. (Doctoral dissertation) *Studies in Comparative and International Education* 18. Institute of International Education. Stockholm: University of Stockholm.
- Bowlby J. 1988. *A Secure Base: Clinical Application of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Bull M. and Lockhart K. 1989. *Seeking a Sanctuary: Seventh-day Adventism and the American Dream*. San Francisco: Harper & Row.
- Buzzelli C. and Walsh K. 1992. Discipline, Development, and Spiritual Growth. In Ratcliff D. E. (Ed), *Handbook of Children's Religious Education*. Birmingham: Religious Education Press.
- Dacey J. S. & Packer A. J. 1992. *The Nurturing Parent*. Simon & Schuster: New York.
- Davidson J. D. 1975. Glock's Model of Religious Commitment: Assessing Some Different Approaches and Results. *Review of Religious Research* 16/Winter 1975).
- De Ruyter, D. J. 2002. The Right to Meaningful Education: the role of values and beliefs. *Journal of Beliefs & Values*, Vol. 23, No. 1, 2002, pp. 33-42
- Dudley & Kangas R. L. 1990. *The World of the Adventist Teenager: Why Teens Love / Hate the Church*. Washington: Review and Herald.
- Glock C. Y. & Stark R. 1968. *American Piety: The Nature of Religious Commitment*. A publication from the Research Program in Religion and Society. Berkeley: University of California.
- Goldman R. 1964. *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Heino H. 1997. *Mihin Suomi tänään uskoo*. Juva: WSOY.
- Helve H. (Ed.). 1997. *Arvot, maailmankuvat ja sukupuoli*. Helsinki: Helsinki University.
- Helve H. 1993. *The World View of Young People: A Longitudinal Study of Finnish Youth Living in a Suburb of Metropolitan Helsinki*. Helsinki: Suomen Tiedekatemia.
- Holm N. G. 1993. *Religionspsykologins grunder. Religionsvetenskapliga skrifter nr 13. (Tredje reviderade upplagan)* Åbo: Åbo Academi.
- Holmberth N. G. 1980. *Innanför eller utanför: En socialpsykologisk undersökning av*

- ifrågasättandet av religiös tradition och grupptillhörighet. *Acta Universitatis Upsaliensis Psychologia Religionum* 9. (Doktorsavhandling). Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Hurrelmann K. *Social structure and personality development: The individual as a productive processor of reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kinnunen S. 1995. *Hur formedlar föräldrarna sin tro?* Turku: Åbo Akademi, Pedagogiska Institut.
- Kinnunen S. 1996. *Luottamustehtävä: Koti lapsen hengellisen kasvun tukijana*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kuusisto A. 2000. *Intergenerational Transfer of Sabbath Observance: How is Religious Tradition Transferred to Children among Finnish Seventh-day Adventists?* Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Kohlberg L, Colby A, Gibbs J, Speicher-Dubin B and Power C. 1977. *Assessing Moral Stages: A Manual (Preliminary Edition)*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lindström H. (1957) *Guds barnbarn – problembarn*. Stockholm: Gummessons.
- Piaget J. 1932. *The Moral Judgement of the Child*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Pulkkinen, L. (toim.) 1996. *Lapsesta aikuiseksi*. Jyväskylä: Atena.
- Pulkkinen, L. 1977. *Kotikasvatuksen psykologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Steininger T. R. 1993. *Konfession und Sozialisation: Adventistische Identität zwischen Fundamentalismus und Postmoderne*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Strommen M. P. et al. 1972. *A Study of Generations*. Minneapolis: Augsburg Press.
- Sundén H. 1974. *Barn och religion. 2:a utvidgade upplagan*. Karlskrona, Sweden: Verbum, studiebokförlaget.
- Sundén H. 1981. *Religionspsykologi: Problem och metoder*. Stockholm: Proprius.
- Sundén H. 1985. "Glöm inte bort vad du har": *Religion – auktoritet. Indiskt eller kristet?* Stockholm: Proprius.
- Takala A. 1974. *Uuden sukupolven vaihtoehto*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tamm M. 1988. *Lasten ja nuorten uskonnollinen maailma*. Helsinki: Lasten keskus.
- Tamminen K. 1992. *The Multiplexity of Religious Development in Childhood and Youth*. In *Religious Development: Papers Presented at a Symposium "Religious Development on the Research of Kalevi Tamminen"* Research Reports on Religious Education C7/1992. Institute of Practical Theology. Helsinki: University of Helsinki.
- White R.K. & Lippitt R. 1960. *Autocracy and Democracy: An Experimental Inquiry*. New York: Harper & Brothers.
- Yli-Luoma P.V.J. 1996. *Predictors of Christian World Views: An Attachment Theoretical Approach*. Helsinki: Åbo Akademi.

Lahjakkuus ja asuinpaikka: 30:n vuoden seurantatutkimuksen tuloksia lahjakkuuden yhteydestä asuinpaikan valintaan

Jorma Kuusinen

Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteen laitos

Viime vuosikymmenen lopulla kaksi kolmesta suomalaisesta asui siinä maakunnassa, jossa oli syntynyt. Erot maakuntien välillä ovat kuitenkin suuret. Parhaiten syntymäkunnassaan pysyivät uusmaalaiset ja ahvenanmaalaiset; yli 90% syntyperäisistä ahvenanmaalaisista asui edelleen Ahvenanmaalla ja uusmaalaiset pysyivät maakunnassaan lähes 85 prosenttisesti. Lähestulkoon 80 prosentin kotiseutuuskollisuutta edustivat varsinaissuomalaiset ja Vaasan rannikkoseudun asukkaat. Herkimmin oli muutettu pois Etelä-Savosta ja Pohjois- ja Etelä-Karjalasta, joissa maakunnan koko väestöstä 56 - 60 prosenttia maakunnassa syntyneistä asui oman maakunnan alueella. Muuttoliikkeen suuntautumisesta kertoo jotain se, että suhteellisesti vähiten maakunnassa syntyneitä koko väestöstä asui Uudellamaalla (54,9%), Päijät-Hämeessä (55,4%), Itä-Uudellamaalla (56%) ja Hämeessä (57,9%). Näiden maakuntien väestöstä suuri osa on muualta tulleita. Eniten kotimaakunnassaan syntyneitä asui Etelä-Pohjanmaalla (82,9%), Pohjois-Pohjanmaalla (80,3%), Kainuussa (80%) ja Lapissa (79,3%). Näihin maakuntiin ei tulla vaan niistä muutetaan pois. (Rajaniemi 1997).

Muuttoliikkeen suuntautumista koskeva tutkimus on osoittanut, että asutus Suomessa ohentuu siinä mielessä, että haja-asutusalueet ja kuntakeskukset autioituvat ja maaseutumaiset seutukunnat kokevat muuttotappioita kaikissa maakunnissa. Seudun kaupunkimaisuuskaan ei ole ollut muuttovoiton tae, sillä myös monet teolliset keskukset ja keskisuuret palveluelinkeinovoittoiset seutukunnat ovat olleet muuttotappioalueita. Muuttoliiketutkimus viittaa siihen, että Suomen väestö on keskittymässä muutamaasi kasvuvyöhykkeisiin tai kasvukäytäviin. Muuttovoitot keskittyvät Uudenmaan, Varsinais-Suomen ja Pirkanmaan korkeakouluseuduille, siis Helsingin, Turun ja Tampereen seuduille, sekä Jyväskylän ja Oulun seutukunnille. (Pulkinen 1998; Rusanen 1997).

Ketkä muuttavat?

Vuosia 1972 - 1997 koskevan analyysin perusteella tiedetään, että koko väestöä ajatellen ikä on tärkein muuttoliikkeen selittäjä. Kaikkein vilkkaimmin muuttavat nuoret, 20 - 29 -ikäiset, joista suuri osa on opiskelijoita ja joiden kohdalla vuoden 1994 kotikuntalain vaikutus näkyi voimakkaasti muuttoalttiutta lisäävänä tekijänä. Mahdollisesti lakimuutos on nostanut 20 - 29 -vuotiaiden muuttoalttiutta pysyvästi. (Pulkinen 1998). Toinen tekijä on asema työmarkkinoilla. 1990 -luvun aktiivisimpia muuttajia ovat olleet opiskelijat ja työttömät; opiskelijat muuttavat opiskelupaikkakunnille ja työttömät sinne mihin muutkin eli kasvukeskuksiin. Näiden välillä on kuitenkin kiinnostavia eroja sikäli, että korkeakoulukaupunkeihin muuttaa

suhteellisesti tarkasteltuna toiseksi eniten työttömiä, paitsi Helsinkiin, jonne suhteessa enemmän muuttaa työllisiä. Määrällisesti tarkastellen työlliset tuovat Tampereelle ja Ouluun enemmän muuttovoittoa kuin työttömät, Turkuun ja Jyväskylään muuttaa määrällisesti enemmän työttömiä. Jyväskylän muuttovoitossa on opiskelijoiden ja työttömien osuus tärkeä, sillä Jyväskylä on menettänyt enemmän työllisiä muuttajia kuin saanut heitä (Pulkinen 1998).

Muuttamisen vaikutus työttömien tilanteeseen näyttää olevan kiinnostava ja monikykentäinen ongelma, johon selkeitä vastauksia on toistaiseksi vaikea saada. Tervon (1998) tutkimusten mukaan alueellinen työttömyys näyttää olevan henkilökohtaista työttömyyttä voimakkaampi muuton ennustaja; itse asiassa korkean työttömyyden alueilta muuttavat pois sekä työlliset että työttömät. Suomen korkea sosiaaliturvan taso ei kaikkien kohdalla pakota työtöntä henkilöä muuttamaan pois kotiseudultaan ja työttömien muuttoalttius ei olekaan lisääntynyt 1990 -luvulla 1980 -luvun tilanteeseen verrattuna. Muuttamisen vaikutusta työttömän työllistymiseen on muuttamiseen liittyvän valikoivuuden takia vaikea arvioida. Vaikka muuttaminen yleisellä tasolla edistää työllistymistä, on otettava huomioon, että muuttamisalttius on korkein nuorten, hyvin koulutettujen ja korkean inhimillisen pääoman omaavien henkilöiden kohdalla. Sellaiset henkilöt, jotka työllistyvät hyvin ovat myös alttiimpia muuttamaan. Niinpä onkin mahdollista, että muuttaminen sinänsä ei edistä työllistymistä, vaan muuttajien hyvät henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten koulutus, takaavat heille paremmat työllistymismahdollisuudet (Pekkala & Tervo 2002; Tervo 1998). Koulutusta lukuun ottamatta muita inhimilliseen pääomaan liittyviä tekijöitä ei muuttoliiketutkimuksissa yleensä ole kontrolloitu.

Muuttamisen yksilöllisiä tekijöitä koskeva tutkimus

Suomessa on Häkkinen (2000) tutkinut yksilön muuttopäätöstä selittäviä tekijöitä laajalla paneeliaineistolla, joka sisälsi seurantatiedot 350 000:n työikäisen henkilön muutoista ja aloillaan pysymisestä vuosina 1987 - 1997. Muuttopäätöksiä tarkasteltiin inhimillisen pääoman teorian näkökulmasta. Käsillä olevan tutkimuksen kannalta olivat kiinnostavia tulokset koulutuksen ja sukupuolen yhteydestä muuttopäätöksiin. Niiden osalta kävi ilmi, että koulutusasteen kohoaminen lisäsi muuttoalttiutta; ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet muuttivat n. 1,7 prosenttiyksikköä todennäköisemmin kuin pelkän perusasteen suorittaneet. Henkilön sukupuoli ei Häkkisen tutkimuksessa näyttänyt vaikuttavan muuttoalttiuteen. Analysoitaessa yksilöominaisuuksien vaikutusta aluevalintaan, kävi ilmi, että Uudellemaalle ja Länsi-Suomeen muuttaneet olivat todennäköisemmin keski- ja korkea-asteen tutkinnon suorittaneita kuin henkilöt, jotka eivät muuttaneet.

Suomen Kuntaliiton Nuorten Suomi 2001-tutkimusaineisto sisältää joitain tietoja siitä, mitkä tekijät ovat yhteydessä nuorten (18 - 26 -ikäisten) muuttosuunnitelmiin tai aikomuksiin (Kurikka 1999). Tutkimus kohdistui yksilöllisiin muuttoaikeiden syihin, joiden ajateltiin ilmenevän yksilön arviona oman tarpeentyydytyksen tilasta. Avainkäsite oli hyvinvointiresurssin käsite: yksilö muuttaa jos hän kokee hyvinvointiresurssinsa puutteelliseksi (Kurikka 1999). Aineisto saatiin postikyselyllä

vuosina 1998-1999. Kohteena oli yli 8000 nuorta, iältään 18 - 28 ikäistä, vastausprosentti oli 54. Vastaukset osoittivat, että jo toteutuneen muuton syistä neljä erottui muista: opiskelun aloittaminen, halu itsenäistyä, tarve päästä asumaan miellyttävämpään asuinympäristöön ja perhesyyt. Nämä vastaukset näyttäisivät heijastavat luonnollista aikuistumisprosessia. Muuttoaikomuksissa sen enempää kuin toteutuneessa muutossa työttömyys tai paremmat työllistymismahdollisuudet eivät nousseet muuton tärkeiksi motiiveiksi. Muuttoaikeissa muuton suunta näytti selvältä: nuoret suunnittelivat muuttoa pääkaupunkiseudulle, Helsinkiin ja maakuntien kasvukeskuksiin, joiden joukossa yliopistokaupungit, erityisesti Oulu ja Tampere, vetivät nuoria puoleensa. Ne nuoret, jotka ilmoittivat aikovansa muuttaa, esittivät voimakkainta kritiikkiä asuinkuntansa työllistämispalveluita, asuntotarjontaa, taloudellisia ja sosiaalisia tukipalveluja ja opiskeluun ja kouluttautumiseen liittyviä palveluja kohtaan. Tutkimuksessa tehtiin johtopäätös, jonka mukaan asuinkuntansa palvelutasoon tyytymätön nuori on altis muuttamaan. Sukupuolten välisiä mahdollisia eroja ei artikkelissa (Kurikka 1999) ole raportoitu. On tietenkin luonnollista ajatella, että tyytymättömyys aiheuttaa muuttoalttiutta. Toisaalta on myös mahdollista ajatella, että muuttoalttius sisältää muitakin kuin ympäristöllisiä tekijöitä ja että tyytymättömyys on osittain yksilöllisten tekijöiden heijastumaa.

Pitkittäistutkimuksen tuloksia muuttamisen yksilöllisistä ennustajista: lahjakkuus, sukupuoli, sosiaalinen tausta ja asuinpaikan valinta

Yksilön varhaisten resurssitekijöiden (lahjakkuus, sosiaalinen tausta, koulumenestys) yhteyksiä elämänkulkuun, elämänreitteihin ja elämän tärkeisiin valintoihin (ammatti, ura, perhe, asuminen) sekä elämäntilanteeseen, tyytyväisyyteen ja onnellisuuteen on tutkittu pitkittäistutkimuksessa, joka alkoi vuonna 1970 suomalaisen ITPA –testin (Illinois Test Of Psycholinguistic Abilities) kehittämisestä (Kuusinen & Blåfield 1972, 1974). Testi on hyvä verbaalisesti painottuneen yleisälykkyyden mittari. Alunperin tutkittiin 700 jyväsyläläislästä iältään 3 – 9 vuotta (50% tyttöjä). Tutkittavien koulumenestystä kartoitettiin läpi peruskoulun ja rekisteröitiin peruskoulun jälkeiset koulutusvalinnat (N=628). Aikuisuuteen kiinnittymisen alkuvaiheessa (23 – 27 vuoden iässä, v.1991) tutkittiin laajalla survey -kyselyllä tutkittavien (N=437) koulutus-, työ- ja uravalintoja ja elämäntilanteen tärkeitä perustekijöitä (asuminen, tulot, terveys, ihmissuhteet, vapaa-ajan käyttö, onnellisuus, elämäntilanteen hallinta, identiteetin selkiytyminen, asenteet koulutukseen ja työhön). Vuonna 2002, tutkittavien aikuisuuteen kiinnittymisen lähestyessä päättymistään (35 – 40 vuoden iässä), vuoden 1991 survey toistettiin lisättyinä kysymyksillä, joilla avulla pyritään määrittämään tutkittavien erilaisten elämäntilanteiden muodostumista ja erilaisten elämäntilanteiden merkityksiä (N=405). Tilastokeskuksesta on v. 2002 koottu tutkittavien ammattialaa (N=499), koulutusala ja koulutusastetta (N=566) koskevat tiedot. Lisäksi kootaan tutkittavien tuloja, varallisuutta ja omistamista koskevia tietoja. Koko hankkeen eräänlaisena punaisena lankana kulkee ajatus varhaisten resurssitekijöiden ja myöhemmän elämäntilanteen välisten yhteyksien arvioimisesta. Asuinpaikka, asunto ja muut asumiseen liittyvät tekijät kuuluvat ihmisen elämäntilanteen merkittävimpiin tekijöihin elämän kaikissa vaiheissa, sillä niihin kytkeytyvät monella tavalla kodin

käsitteeseen liittyvät asenteet, arvot ja merkitykset. Siksi on kiinnostavaa tutkia, miten alunperin Jyväskylässä asuneiden lasten asuinpaikan valinta aikuisena on yhteydessä sellaisiin yksilöllisiin piirteisiin, joita muuttoliiketutkimuksissa harvoin on voitu tutkia ja johon käsillä oleva pitkittäistutkimus tarjoaa mahdollisuuden. Näitä tekijöitä ovat lahjakkuus ja kodin sosiaalinen tausta, jotka elämäntutkimuksissa toistuvasti ovat ennustaneet elämäntutkimuksen rakenteistumista (koulutustaso, ammattiasema, tulot).

Menetelmä ja tulokset

Vuoden 2002 osoitetiedossa olevan postinumeron mukaan henkilöt (N = 610) jaettiin viiteen ryhmään asuinpaikan mukaan: 1. Pääkaupunkiseudulle (Helsinki, Espoo, Vantaa) muuttaneet (N = 102, miehiä 54, naisia 48). 2. Kasvukeskuksiin (Oulu, Tampere, Turku) muuttaneet (N = 41, miehiä 18, naisia 23). 3. Muihin kaupunkeihin muuttaneet (N = 52, miehiä 23, naisia 29). 4. Jyväskylän seudulla asuvat (N = 352, miehiä 184, naisia 168). 5. Maaseudulle muuttaneet (N = 63, miehiä 24, naisia 39). Tulokset on koottu taulukkoon 1.

| | | sukupuoli | | Yhteensä | |
|-------------|--------------------------|-----------|--------|----------|-------|
| | | mies | nainen | | |
| asuinpaikka | Pääkaupunkiseutu | Lukumäärä | 54 | 48 | 102 |
| | | % | 17,8% | 15,6% | 16,7% |
| | Kasvukeskus (Ou, Ta, Tu) | Lukumäärä | 18 | 23 | 41 |
| | | % | 5,9% | 7,5% | 6,7% |
| | Muu kaupunki | Lukumäärä | 23 | 29 | 52 |
| | | % | 7,6% | 9,4% | 8,5% |
| | Jyväskylän seutu | Lukumäärä | 184 | 168 | 352 |
| | | % | 60,7% | 54,7% | 57,7% |
| | Maaseutu | Lukumäärä | 24 | 39 | 63 |
| | | % | 7,9% | 12,7% | 10,3% |
| Yhteensä | Lukumäärä | 303 | 307 | 610 | |
| | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% | |

Sukupuolen ja asuinpaikan välillä ei ollut assosiaatiota ($\chi^2 = 5.928$, $df = 4$, $p = .205$), joten sukupuoli ei tässäkin aineistossa näyttänyt olevan yhteydessä asuinpaikan valintaan. Miehistä 60,7% ja naisista 54,7% asui v. 2002 Jyväskylän seudulla. Pääkaupunkiseutu oli houkutelut muuttajia eniten (16,7%), sen jälkeen järjestyksessä maaseutu (10,3%), muu kaupunki (8,5%) ja kasvukeskukset (6,7%). Vaikka miesten ja

naisten välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja, kuitenkin maaseudulle oli muuttanut naisia selvästi enemmän (12,7%) kuin miehiä (7,9%).

Asuinpaikka ja lahjakkuus

Taulukossa 2 on frekvenssein ja prosenttiluvuin osoitettu, miten asuinpaikka aikuisena ja lapsena mitattu lahjakkuus ovat assosioituneet. Lahjakkuus lapsena on tässä jaettu kolmeen luokkaan: matalin, keskimäinen ja korkein kolmannes.

| Taulukko 2. Lahjakkuus lapsena ja asuinpaikka aikuisena | | | | | | |
|---|--------------------------|-----------------------------|-----------------------|-------------------|-------|----------|
| | | lahjakkuus kolmiluokkaisena | | | | Yhteensä |
| | | matalin kolmannes | keskimäinen kolmannes | korkein kolmannes | | |
| asuinpaikka | Pääkaupunkiseutu | Lukumäärä | 20 | 32 | 45 | 97 |
| | | % | 9,8 | 17,4 | 22,4 | 16,4 |
| | Kasvukeskus (Ou, Ta, Tu) | Lukumäärä | 10 | 13 | 17 | 40 |
| | | % | 4,9 | 7,1 | 8,5 | 6,8 |
| | Muu kaupunki | Lukumäärä | 11 | 14 | 20 | 45 |
| | | % | 5,4 | 7,6 | 10,0 | 7,6 |
| | Jyväskylän seutu | Lukumäärä | 143 | 99 | 105 | 347 |
| | | % | 69,8 | 53,8 | 52,2 | 58,8 |
| | Maaseutu | Lukumäärä | 21 | 26 | 14 | 61 |
| | | % | 10,2 | 14,1 | 7,0 | 10,3 |
| | Yhteensä | Lukumäärä | 205 | 184 | 201 | 590 |
| | | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Khin neliötesti = 25,953, df = 8, p = .001

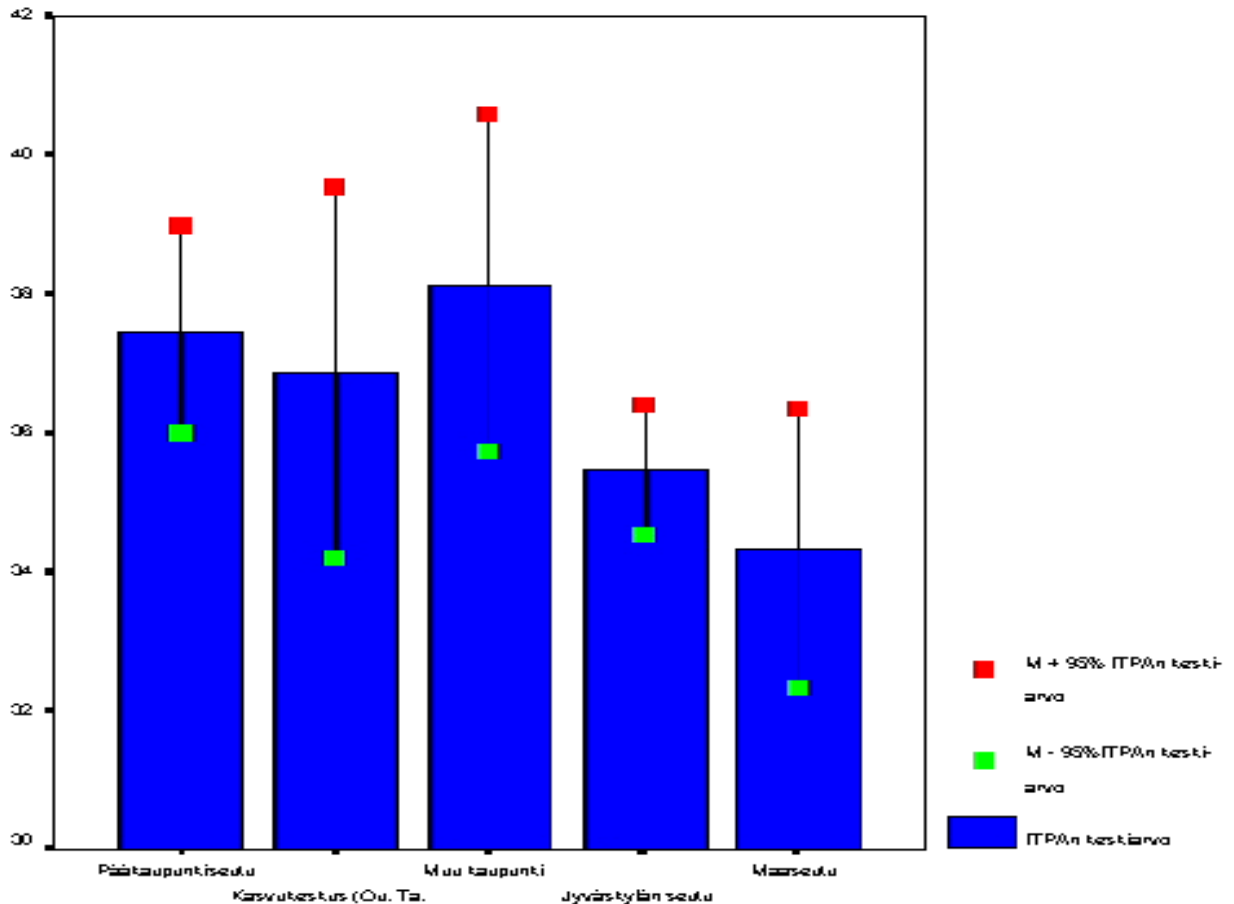
Asuinpaikan ja lahjakkuuden assosiaatio oli tilastollisesti merkitsevä ($\chi^2 = 25,953$, df = 8, p = .001). Lahjakkaista lapsista pääkaupunkiseudulle oli muuttanut 22,4 % ja kasvukeskuksiin 8,5 %, kun vastaavat luvut lahjakkuuden matalimman kolmanneksen kohdalla olivat 9,8 % ja 4,9 %. Jyväskylän seudulla lahjakkaista lapsista asui v. 2002 52,2 % ja lahjakkuuden matalimpaan kolmannekseen kuuluneista 69,8 %. Koko aineistossa näyttää siis olevan selvä yhteys lapsena mitatun lahjakkuuden ja aikuisena valitun asuinpaikan välillä.

Alustavissa tarkasteluissa kävi kuitenkin ilmi, että lahjakkuuden ja asuinpaikan assosiaatio näytti olevan erilainen miehillä ja naisilla. Siksi tulokset esitetään seuraavassa sukupuolittain erikseen. Analyysit kohdistuivat asuinpaikkaryhmien lahjakkuuteen 3 - 9 -ikäisenä. Ryhmien välisiä eroja testattiin yksisuuntaisella

varianssianalyysilla ja parittaisia havaittujen keskiarvojen välisiä eroja Tukeyn HSD -testillä. Tulokset ovat kuvioissa 1 - 3, joissa on näytetty asuinpaikkaryhmien lahjakkuuden keskiarvot (= pylvään pää) ja keskiarvojen 95 %:n luottamusvälit.

Kuviossa 1 ovat miesten (N = 283) tulokset.

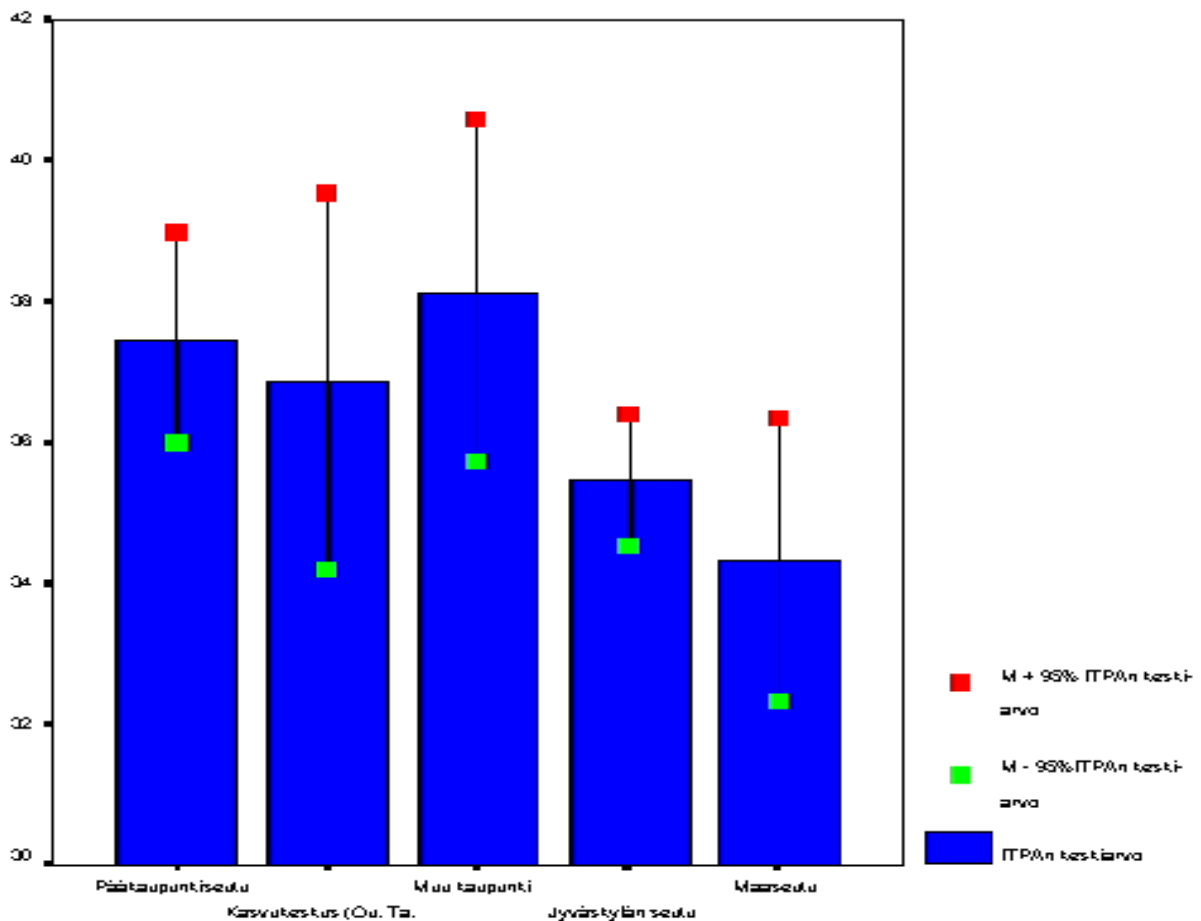
Kuvio 1. Miesten asuinpaikkaryhmien lahjakkuus lapsena



Asuinpaikkaryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitsevät ($F(4,278) = 7,241, p = .000$). Ryhmien väliset vertailut testi osoittivat erojen syntyneen siten, että pääkaupunkiseudulle ja kasvukeskuksiin muuttaneet miehet olivat lapsena olleet lahjakkaampia kuin Jyväskylän seudulle jääneet miehet. Tämä näkyy selvästi kuviossa 1, jossa Jyväskylän seudun keskiarvo ja +95 %:n luottamusväli jää selvästi pääkaupunkiseudun ja kasvukeskusten arvojen alapuolelle.

Kuviossa 2 ovat naisten (N = 307) tulokset

Kuvio 2. Naisten asuinpaikkaryhmien lahjakkuus lapsena

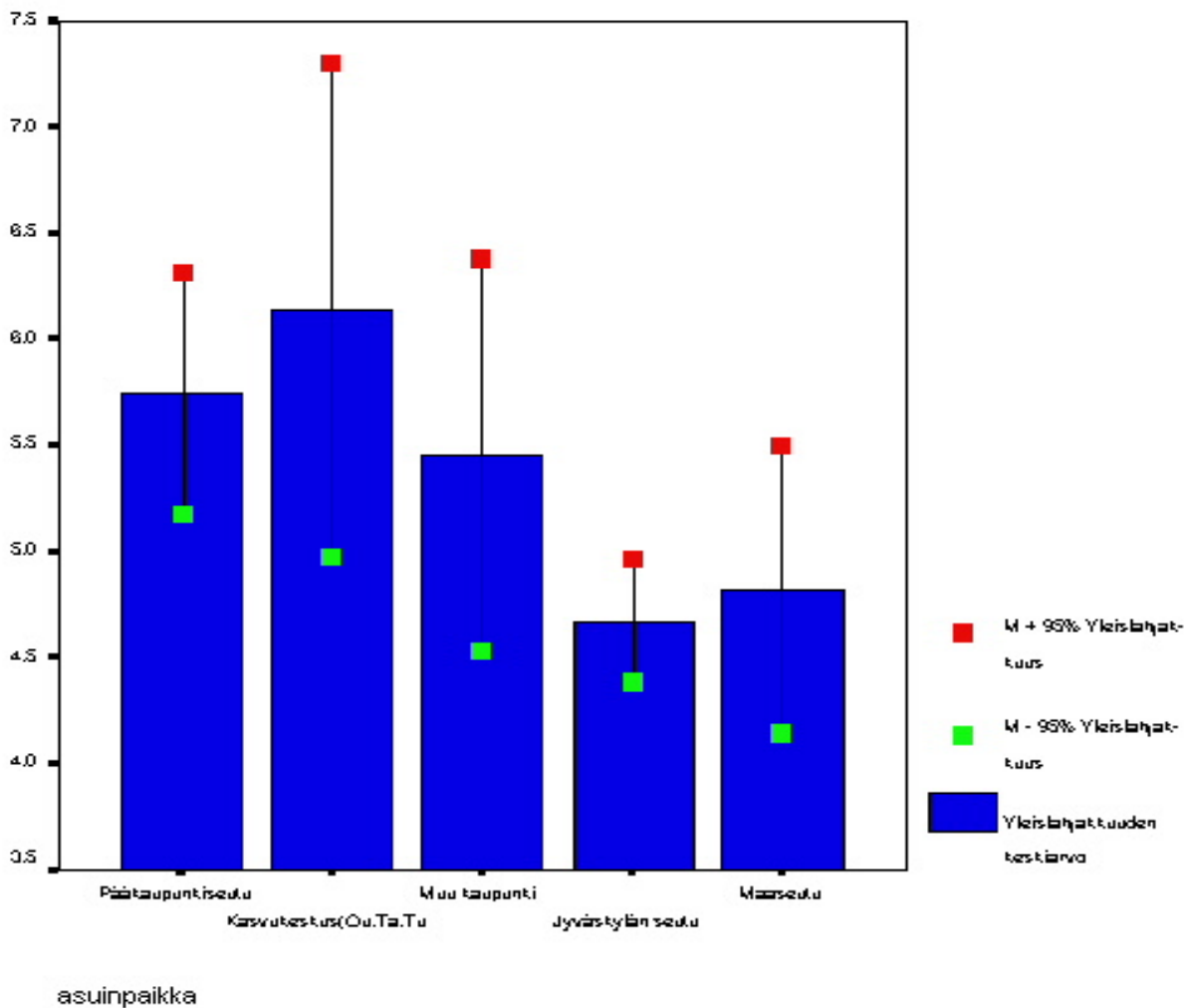


Naisten asuinpaikkaryhmien väliset erot eivät olleet yhtä suuria eivätkä tilastollisesti yhtä merkitseviä ($F(4,302) = 2,803, p = .026$) kuin miesten. Ryhmien väliset vertailut osoittivat, että suurin ero asuinpaikkaryhmien välille lapsena osoitetussa lahjakkuudessa syntyi maaseudulle muuttaneiden ja muissa kaupungeissa asuvien naisten välille ($p = .075$). Naisten asuinpaikkaryhmien väliset erot lapsuuden lahjakkuudessa olivat kuitenkin samansuuntaisia kuin miesten, kuten kuviosta 2 voidaan päätellä.

Miesten asuinpaikka aikuisena ja lahjakkuus aikuistumisen kynnyksellä

Lähes kaikille miehille ($N = 275$) oli tutkimuksessa käytettävissä lahjakkuutta koskevat tiedot myös Puolustusvoimien peruskokeesta, jota voidaan pitää erittäin luotettavana yleislahjakkuuden indeksinä ja joka tässä aineistossa kuvaa miesten lahjakkuutta aikuistumisen kynnyksellä tai nuorena aikuisena 1980-luvun alkupuoliskolla. Asuinpaikkaryhmien keskiarvot on esitetty kuviossa 3.

Kuvio 3. Miesten asuinpaikkaryhmät ja lahjakkuus nuorena aikuisena



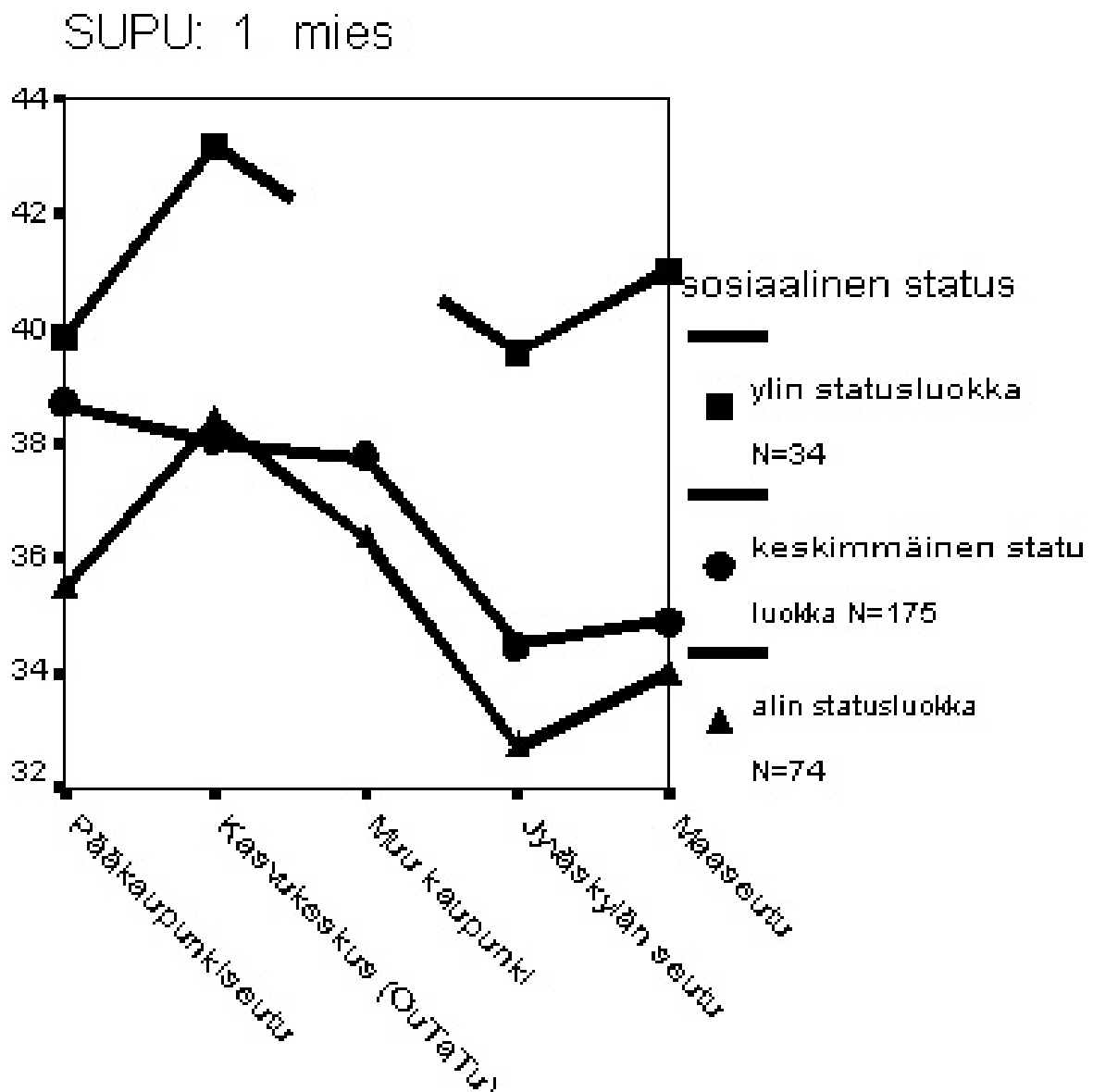
Varianssianalyysin tulokset osoittivat ryhmien välisten erojen olleen tilastollisesti merkitseviä ($F(4,271) = 4,691, p = .001$). Ryhmien väliset vertailut osoittivat Jyväskylän seudulla v. 2002 asuvien miesten saaneen puolustusvoimien älykkyydestissä tilastollisesti merkitsevästi matalampia pistemääriä kuin kasvukeskuksiin ($p = .040$) tai pääkaupunkiseudulle ($p = .007$) muuttaneet miehet. Tulos vahvistaa kuvion 1 tuloksen ja on sikäli merkittävä, että älykkyyssmittausten aikaväli saattoi olla varsin pitkä, riippuen siitä, minkä ikäisenä poika oli alun perin testattu.

Lahjakkuus, sosiaalinen tausta ja asuinpaikka aikuisena

Lahjakkuudessa on mukana myös kodin sosiaalisen taustan mukanaan tuoma inhimillistä pääomaa edustava resurssi. Tässä aineistossa tutkittavien kodin sosiaalinen tausta oli aineistossa luokiteltu kolmeen luokkaan vanhempien koulutuksen ja ammattiaseman mukaan. Tutkimalla älykkyyden yhteyttä asuinpaikkaan statusryhmittäin on mahdollista saada kuva sosiaalisen taustan yhteydestä tuloksiin.

Aineiston koko aiheutti tässä kuitenkin rajoituksia. Ylimmässä sosiaaliluokassa oli yhteensä vain 39 miestä ja 47 naista, joiden jakautuminen asuinpaikkaryhmittäin tuotti tyhjiä tai vain muutaman hengen ryhmiä, eikä ryhmien välinen vertailu ollut mahdollista. Vaikka alimmassa statusryhmässä oli 80 miestä ja 80 naista, niin joihinkin asuinpaikkaryhmiin tuli vain 3 - 6 henkilöä eikä näitäkään ollut järkevää vertailla keskenään. Sen sijaan keskimmaisessä sosiaaliryhmässä oli 188 miestä ja 196 naista, joka takasi sen verran tapauksia asuinpaikkaryhmiin, että vertailu tuntuisi mahdolliselta. Tässä meneteltiin kuitenkin niin, että suoritettiin miehille ja naisille erikseen varianssianalyysit, joissa luokittelevina muuttujina oli samanaikaisesti sekä nykyinen asuinpaikka että lapsuuskodin sosiaalinen status ja riippuvana muuttujana lahjakkuus lapsena. Yksittäisten havaittujen keskiarvojen eroja testattiin Tukeyn HSD –testillä. Miesten asuinpaikkaryhmien lahjakkuuspistemäärien keskiarvot kullekin sosiaalisen taustan ryhmälle on esitetty kuviossa 4.

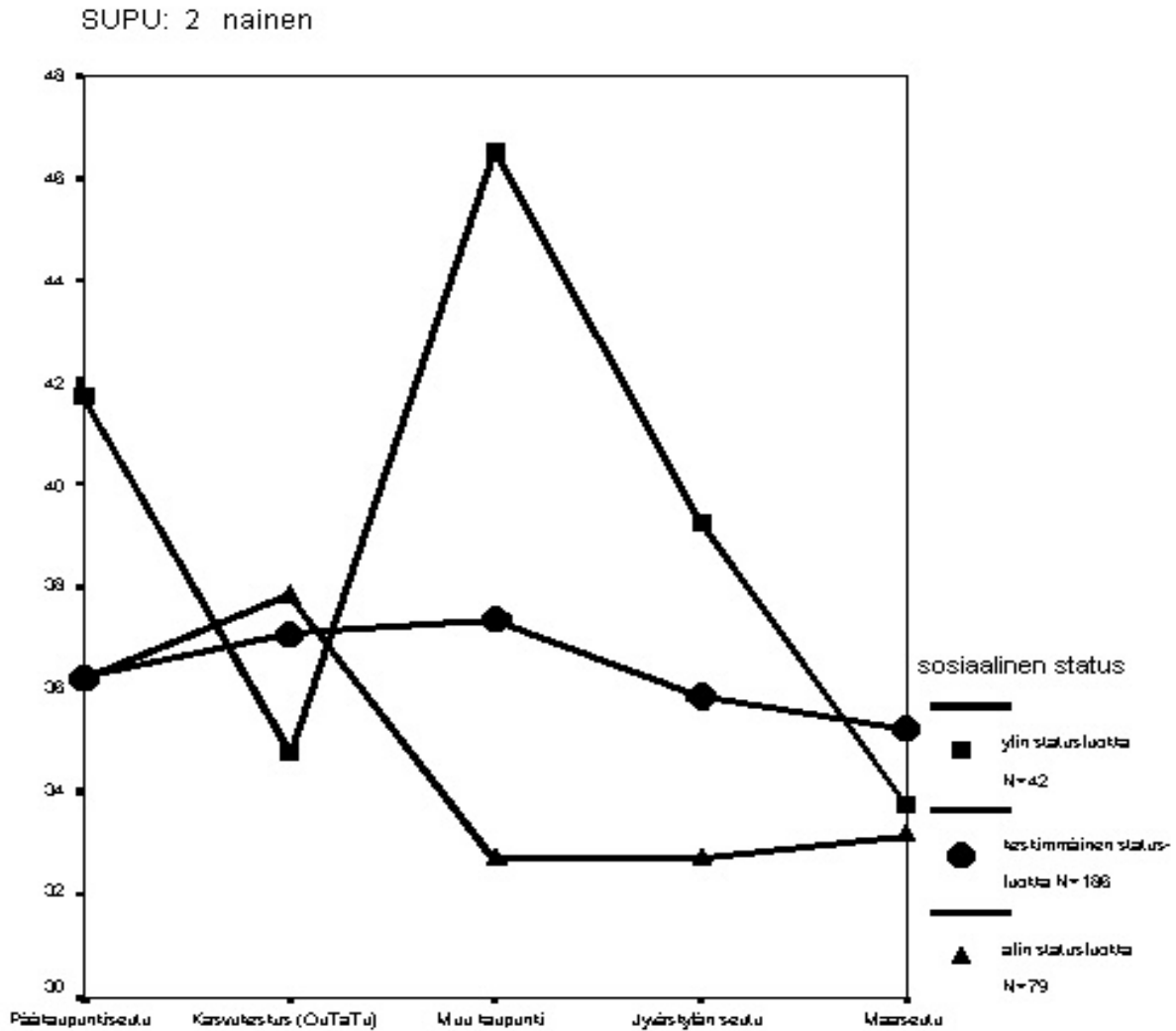
Kuvio 4. Miesten asuinpaikka aikuisena ja eri sosiaaliryhmiin kuuluneiden lahjakkuus lapsena



Kotitaustaltaan ylimpään statusryhmään kuuluneita miehiä ei ollut asuinpaikkaryhmässä ”Muu kaupunki” yhtään. Analyysissa merkitsevät omavaikutukset olivat asuinpaikalla ($F(4,269) = 3,234, p = .013$) ja statuksella ($F(2,269) = 4,890, p = .008$). Asuinpaikan ja statuksen yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä ($F(7,269) = .0,504, p = .831$). Lahjakkuuden ja statuksen osalta tulos osoittaa vain sen, että ITPAn normiaineistossa summapistemäärä oli alun perin yhteydessä pojan sosiaaliluokkaan. Nykyisen asuinpaikan ja lahjakkuuden osalta tulos osoittaa, että kotitaustasta riippumatta miesten asuinpaikkaryhmien välillä oli eroja lapsena mitatussa lahjakkuudessa. Kuvioista 4 voidaan päätellä kuten edelläkin, että pääkaupunkiseudulle, kasvukeskuksiin ja muihin kaupunkeihin muuttaneilla miehillä oli alun perin korkeammat lahjakkuuspistemäärät kuin Jyväskylän seudulle jääneillä ja maaseudulle muuttaneilla miehillä. Havaittujen keskiarvojen tilastollisesti merkitsevät erot havaittiin ryhmien Pääkaupunkiseutu/Jyväskylän seutu välillä ($p = .000$), Kasvukeskus/Jyväskylän seutu välillä ($p = .002$) ja Muu kaupunki/Maaseutu ($p = .000$) välillä. Kasvukeskus/Maaseutu ero oli tilastollisesti lähes merkitsevä ($p = .067$). Yleistäen voidaan siis todeta, että kaikissa sosiaaliryhmissä Pääkaupunkiseudulle ja Kasvukeskuksiin (ja Muihin kaupunkeihin verrattuna Maaseutuun) oli muuttanut alun perin lahjakkaampia miehiä kuin Jyväskylän seudulle jääneet miehet tai Maaseudulle muuttaneet miehet.

Naisten asuinpaikkaryhmien lahjakkuuspistemäärien keskiarvot kullekin sosiaalisen taustan ryhmälle on esitetty kuviossa 5.

Kuvio 5. Naisten asuinpaikka aikuisena ja eri sosiaaliryhmiin kuuluneiden lahjakkuus lapsena



Kuten miehillä, analyysissa tilastollisesti merkitsevät omavaikutukset olivat asuinpaikalla ($F(4,292) = 2,726, p = .030$) ja statuksella ($F(2,292) = 5,301, p = .005$). Naisilla asuinpaikan ja statuksen yhdysvaikutus oli tilastollisesti lähes merkitsevä ($F(2,292) = 1,850, p = .068$). Kuten kuvioista 5 nähdään, yhdysvaikutuksen aiheuttaja oli ylin sosiaaliryhmä, jonka sisällä asuinpaikkaryhmien välillä oli muihin sosiaaliryhmiin verrattuna erilaiset ja suuremmat erot lapsena mitatussa lahjakkuudessa. Tässä ryhmässä oli 42 tutkittavaa, joista 11 asui pääkaupunkiseudulla, 4 kasvukeskuksissa, 4 muissa kaupungeissa, 19 Jyväskylän seudulla ja 4 maaseudulla. Ryhmät, jotka lähes merkitsevän yhdysvaikutuksen ilmeisesti aiheuttivat, olivat kaikki vain 4 henkilön suuruisia, nimittäin ylimmän sosiaaliluokan Kasvukeskus- ja Muu kaupunki –luokkiin sijoittuneet naiset. Asuinpaikan omavaikutuksen merkitsevyydestä ($p = .030$) huolimatta mitkään asuinpaikkaryhmien parittaiset keskiarvoerojen vertailut eivät olleet merkitseviä. Lähes merkitsevä ($p = .059$) oli ryhmien Muu kaupunki/Maaseutu välinen ero. Toisin kuin miehillä, naisilla lapsena mitattu lahjakkuus ei näyttänyt olevan selvästi yhteydessä asuinpaikkaan aikuisena, vaikka lievää samanlaista yhteyttä olikin havaittavissa.

Pohdintaa ja arviointia

Tutkimus kohdistui henkilöihin, jotka lapsuudessa 3 – 9 vuoden ikäisenä asuivat Jyväskylässä 1960 – 1970 lukujen taitteessa. Tulokset osoittivat, että enemmistö tutkittavista (57.7%) asui edelleen lapsuuskotinsa alueella eli Jyväskylän seudulla. 42.2% oli muuttanut jonnekin muualle. Muuttoliiketutkimuksen kannalta arvioiden käsillä oleva aineisto on pieni ja tulokset epäluotettavia siksi, että osaryhmien koot ovat varsin vaatimattomia. Tutkimuksessa pyrittiin arvioimaan, miten lapsuudessa mitattu lahjakkuus, vanhempien sosiaalinen status ja sukupuoli olivat yhteydessä asuinpaikkaan aikuisena. Sitä, minkä ikäisenä ja milloin asuinpaikan valinta oli tapahtunut, oliko tutkittava tehnyt valinnan itse vain muuttanut perheensä mukana tai mistä syistä asuinpaikka oli valittu, oliko tutkittava muuttanut pois ja palannut takaisin, ei tässä tutkimuksessa kontrolloitu.

Luotettavin oli tulos, jonka mukaan miehillä lahjakkuus kotitaustasta riippumatta oli selvästi yhteydessä siihen, asuiko henkilö edelleen Jyväskylän seudulla vai oliko hän muuttanut pääkaupunkiseudulle tai kasvukeskukseen. Naisilla asuinpaikkaryhmien keskiarvoerot lapsuudessa mitatussa lahjakkuudessa olivat samansuuntaiset kuin miesten, mutta erot eivät olleet yhtä suuria eivätkä tilastollisesti merkitseviä. Naisten ja miesten erilainen tulos lahjakkuuden ja asuinpaikan valinnan yhteydestä on kiinnostava siksi, että sukupuolten välillä ei vallinnut eroja asuinpaikan valinnassa sinänsä. Siksi on mahdollista olettaa, että tulos heijastaa sukupuolten välisiä eroja sosiaalisessa kehityksessä ja kiinnittymisessä aikuisten maailmaan, jonka yksi merkittävä rakennetekijä on asuinpaikka, pysyminen aloillaan tai muuttaminen. Muuttoliiketutkimuksen kannalta tulos erityisen kiinnostava siksi, että sukupuolten välillä eroja ei yleensä ole havaittu (Fischer 1999, 203-205; Häkkinen 2000). Muuttamista/aloillaan pysymistä säätelevät tekijät voivat kuitenkin sukupuolittain erilaiset, ja tästä muuttoliiketutkimuksessa ei näytä olevan saatavissa kontrolloitua tietoa.

Tutkimus kohdistui henkilöihin, jotka alunperin asuivat Jyväskylässä ja olivat jääneet Jyväskylän seudulle tai muuttaneet muualle. Se, että enemmistö tutkittavista tutkittavista (57,7%) vielä aikuisena asui Jyväskylän seudulla, heijastanee myös Jyväskylän seudun tarjoamia hyviä mahdollisuuksia tyydytystä tuottavaan elämään: alueen maantieteellinen sijainti on keskeinen, elinkeinorakenne on monipuolinen, kouluttautumismahdollisuudet ovat runsaat (yliopisto, ammatilliset oppilaitokset, aikuis- ja täydennyskoulutustarjonta) ja Jyväskylän seudulla on ollut ja on edelleen ns. kasvukeskuksen status. Kuitenkin yhteensä 23,2% tutkittavista oli muuttanut pääkaupunkiseudulle tai muihin kasvukeskuksiin, ja heidän muuttamistaan / Jyväskylän seudulla pysymistään selitti osittain lapsuudessa (ja miehillä aikuistumisvaiheessa) mitattu lahjakkuus tai yleisälykkyys, joka oli riippumaton kodin sosiaalisesta taustasta. Pääkaupunkiseudulle ja kasvukeskuksiin muuttaneet, erityisesti miehet, olivat alun perin lahjakkaampia kuin Jyväskylän seudulle jääneet tutkittavat.

Viimeaikaisessa mikroekonomisessa, muuttamisen ja paikallaan pysymisen yksilöllisten tekijöiden selittämisessä on ilmiötä pyritty ymmärtämään Human Capital –teorian

(HC) näkökulmasta. Yksilöt eroavat toisistaan siinä, minkälaisia inhimillisiä resursseja heillä on käytettävissään asuinpaikkaa valitessaan ja muita elämänpoliittisia ratkaisuja suunnitellessaan ja tehdessään. Lahjakkuus on yksi sellainen resurssi, joka synnyttää yksilöiden välisiä eroja toisessa tärkeässä tekijässä, joka on koulutus ja jonka pituus, laatu ja aste lisää mm. uusimpien suomalaisten (Häkkinen 2000) ja ruotsalaisten työvoiman liikkuvuutta koskevien analyysien mukaan merkittävästi muuttamisen todennäköisyyttä alle 35 vuoden ikäisillä yksilöillä. 35 ikävuoden jälkeen muuttaminen kaikissa väestöryhmissä vähenee merkittävästi (Fischer 1999, 198-206). Koulutuksen ja muiden henkilökohtaisten ominaisuuksien, joihin kuuluvat asenteet ja kyvyt, merkitykseen muuttamisen selittäjinä ja ennustajina viittaavat myös Pekkala ja Tervo (2002) analyysissään lähes 60 000 työttömän henkilön muuttokäyttäytymisestä Suomessa vuosina 1995 – 1996. Pekkala ja Tervo päätyvät tutkimuksessaan työllistymistutkimuksen kannalta paradoksaaliseen johtopäätökseen, jonka mukaan työttömät muuttajat työllistyvät henkilökohtaisten HC -ominaisuuksiensa ansiosta muita helpommin joka tapauksessa, muuttivatpa he tai eivät; eikä muuttaminen yksin auta työttömiä työllistymään. Itse asiassa muuttajat ovat monin tavoin valikoitunutta väkeä ja onkin mahdollista ajatella, että muuttajat muuttavat toteuttaakseen henkilökohtaisia elämänpoliittisia projektejaan, sillä Pekkalan ja Tervon mukaan muuttajat olisivat mahdollisesti menestyneet lyhyellä aikavälillä paremmin lähtö- kuin tuloalueellaan. Analogisesti voidaan kysyä, miksi tämän tutkimuksen kyvykkäät muuttivat pääkaupunkiseudulle ja kasvukeskuksiin ja miksi aloillaan pysyvät ne, jotka olivat vähemmän kyvykkäitä, sillä onhan luultavaa että kyvykkäät olisivat onnistuneet elämässään myös Jyväskylän seudulla. Kurikka (1999) käytti selityksenä hyvinvointiresurssin käsitettä, mutta tässä tapauksessa se vaatii sen lisäoletuksen, että kyvykkäät ovat tyytymättömämpiä kotikuntansa palvelutasoon kuin vähemmän kyvykkäät. Tätä voidaan täydentää Häkkisen (2000, 16) tarjoamalla selityksellä, jonka mukaan lahjakkaat muuttamisen avulla kartuttavat henkistä pääomaansa ja arvioivat muuttamisen aineellisten ja ei-aineellisten hyötyjen olevan kustannuksia suuremmat; lisäksi lahjakkaiden ja koulutettujen paremmat kvalifikaatiot mahdollistavat helpomman työllistymisen.

Pitäisikö vielä ajatella niinkin, että Suomessa alueelliset erot ovat jo niin suuret, että nuoret kyvykkäät ihmiset hakeutuvat pääkaupunkiseudulle ja kasvukeskuksiin, koska ne näyttävät tarjoavan parhaan mahdollisuuden toteuttaa yksilöllisiä jälkimodernin elämäntyylin edustamia yksilöllisiä elämän(tapa)projekteja? Ehkä lahjakkaat yksilöt ovat kokeneet, että kun Jyväskylän keskustassa on kerran katsonut oikeaan ja sitten vasempaan on nähnyt suurinpiirtein kaiken katsomisen arvoisen. Helsingin, Turun, Tampereen ja Oulun keskustassa on päätä pyöriteltävä enemmän. Ja olisiko niin, että myös Suomessa pääkaupunkiseutu ja kasvukeskukset edustavat Floridan (2002) kuvaamia ”luovia kaupunkeja” tai ympäristöjä, joihin lahjakkaat yksilöt hakeutuvat monimuotoisuutta, erilaisuutta, aktiivisia elämänmuotoja ja ympäristöjä etsiessään? Kiistaton tosiasiahan on, että Suomessa alueelliset erot Human Capital -tekijöissä ovat rajusti lisääntyneet, kuten Ritva Jakku-Sihvosen esitelmä näillä kasvatustieteen päivillä koulumenestyksen suurista alueellisista eroista selvästi osoitti.

Lähteet

- Fischer, P. A. 1999. On the economics of immobility. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Florida, R. 2002. The rise of the creative class. The Washington Monthly Online, May 2002. <http://www.washingtonmonthly.com/features/2001/0205.florida.html>
- Häkkinen, I. 2000. Muuttopäätös ja aluevalinta Suomen sisäisessä muuttoliikkeessä. Helsinki. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATI-tutkimuksia 65.
- Kurikka, P. 1999. Maaseutu tyhjenee. Asuinkuntaansa tyytymätön nuori muuttaa. Kuntapuntari5/1999, 19-23.
- Kuusinen, J. & Blåfield, L. 1972. ITPAn teoria, ominaisuudet ja käyttö. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 156.
- Kuusinen, J. & Blåfield, L. 1974. Psykologin testin ITPA. Testaajan opas. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 234.
- Pekkala, S. & Tervo, H. 2002. Unemployment and migration: Does moving help? Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuslaitos. VATI-discussion papers 281.
- Pulkkinen, P. 1998. Opiskelijat ja työttömät muuttavat keskuksiin. Kuntapuntari 2/1998, 3-7.
- Rusanen, J. 1997. Väki valuu rannikoiden tuntumaan. Tieto aika 12/1997, 15-17.
- Rajaniemi, J. 1997. Muuttava Suomi. Stat.Fi 2/1997, 11-13.
- Tervo, H. 1998. Muuttoliike ja työmarkkinoiden sopeutuminen. Kuntapuntari 2/1998, 13-16.

Koulujen ja kasvatuksen yhteiskunnallisen aseman muutos markkinaperustaisessa koulutuspolitiikassa

Professori Kyösti Kurtakko
Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Johdanto

1990-luku toi Suomen kasvatusta- ja koulutuspolitiikkaan uusia linjauksia (Mäkinen & Poropudas 2001). Tapahtui selvä siirtymä instituutio- ja kasvattajakeskeisestä asiakaskeskeiseen ajatteluun. Muutos näkyi lakien nimeämisestä myöten. Uusi koulutuspolitiikka muutti koulujen asemaa kahdessa merkittävässä suhteessa. Ensinnäkin koulut menettivät asemansa yhteiskunnallisina vaikuttajina. Näistä tuli paikallisia toimijoita, joita ohjattiin ylläpitäjien eli lähinnä kuntien ja kuntayhtymien toimesta. Toiseksi koulujen olemassaolon oikeutusta alettiin arvioida taloudellisin, ei sivistyksellisin, perustein. Kalliit ylläpitokustannukset ja kalliit suoritteet joutuivat muita helpommin leikkuriin. Tarkastelu ulotettiin menopuolen ohella myös tuloihin eli tässä tapauksessa koulutuksen tuloksiin. Alettiin puhua koulutuksen vaikuttavuudesta, jossa huomiota kiinnitettiin mm. työllistyvyyteen, työn tuottavuuteen ja parantuneeseen ammattitaitoon. Toisin sanoen uusi koulutuspolitiikka suuntasi näkemään koulutuksen ja miksei ihmisenkin taloudellisten hyötyjen näkökulmasta, mikä käytännössä vahvisti koulun sekä työ- ja elinkeinoelämän välistä yhteyttä.

Kysymys on Lampisen (1998) käyttämin termein koulutuspolitiikan linjanmuutoksesta ”policy for education” tyyppisestä ”education for policy” tyyppiseen lähestymistapaan. Lampinen mainitsee useita tekijöitä, joilla on ollut yhteyksiä muutokseen: pohjoismaisen hyvinvointivaltion kriisi, koulutuksen ja talouden yhteenkietoutuminen, työllisyystavoitteiden ja elinkeinopolitiikan entistä tärkeämpi asema yhteiskuntapolitiikassa sekä EU:n piirissä sovelletut rahoituskäytännöt (emt. s. 16).

Kysymyksen asetteleminen

Täytyy ihmetellä, miten tällainen muutos saattoi tapahtua ja voitiin toteuttaa suomalaisessa yhteiskunnassa, jossa koulutuksen itseisarvoisuutta on pidetty koulujärjestelmän erityispiirteenä. Muutokselle on täytynyt siten olla vahva oikeutus. Kysynkin, mitä sellaisia asioita ja tekijöitä on löydettävissä, jotka legitimoivat uutta koulutuspolitiikkaa? Koska asiaa on tältä kannalta tutkittu varsin vähän, esitys rakentuu enemmän hypoteesin perusteluksi kuin tyhjentäväksi vastaukseksi asetettuun kysymykseen.

Jos ja kun lähdetään etsimään nykyiselle koulutuspolitiikalle nimenomaan vahvaa legitimaatiota, nousevat seuraavat asiat, tapahtumat ja opilliset seikat päällimmäisiksi

- kulttuuria ja elämäntapaa yhtenäistävien rakenteiden vahvistuminen (globalisaatio, internet, EU).

- markkinatalouden oppien muodostuminen ainoaksi varteenotettavaksi yhteiskuntapolitiikan vaihtoehdoksi
- postmodernistinen elämänfilosofia, joka oli ja on kriittinen yhteiskuntien tulevaisuuden suhteen
- konstruktivistinen tiedon ja oppimisen käsitys, joka korosti oppijan aktiivista ja luovaa roolia oppimistapahtumassa.

Nämä kaikki ovat olleet vahvasti esillä koko 1990-luvun ja ovat ristiriidattomassa suhteessa markkinatalouden oppien kanssa. Lisäksi osa kuten postmodernismi (Bauman 1997,3) on jo itsessään markkinatalouden kyllästävä aatesuunta. Seuraavassa tarkastellaan kutakin uuden koulutuspolitiikan ja siten myös koulutuksen legitimoijana.

Kulttuuria ja elämäntapaa yhtenäistävien rakenteiden vahvistuminen

Maailman on sanottu 1900-luvulla pienentyneen, millä on viitattu joukkoliikenteen ja massamedian arkipäiväistymiseen. Kulttuurin puolella taas viihdeteollisuus on tehokkaasti yhtenäistänyt elämäntapoja ja käyttäytymistä. Pukeutuminen, ravinto ja elämisen standardit muistuttavat eri puolilla maapalloa toisiaan tai ovat suorastaan samanlaisia. Jeans-farkut, McDonalds-ruoka, pizzat tai englanninkielinen musiikki ovat lyöneet itsensä lävitse kaikkialla. Liike-elämän käyttäytymisnormit ja pukeutumiskoodit ovat erittäin pitkälle yhteneväisiä ja maasta riippumattomia.

Taloudessa voittojen ja hyötyjen maksimoimiseksi on rakennettu ylikansallisia yhtiöitä ja/tai siirretty tuotantoa sinne, missä kustannukset ovat halvimmat. Tällaisen globaalin talouden toimintamahdollisuudet ovat vaatineet rajoitteiden ja sääntelyn purkamista sekä yhtenäistä lainsäädäntöä eri maissa.

Kysymys, miten globaali talous on yhteydessä uuteen koulutuspolitiikkaan, saattaa jonkun mielestä tuntua kaukaa haetulta. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole joskaan välitöntä tai pikkutarkkaa syyn ja seurauksen logiikkaa ei ole helppo osoittaa. Lähtökohtaisesti voitaneen silti hyväksyä se, että globaalin talouden toimijat pyrkivät ohjailemaan kehitystä omien tavoitteittensa mukaisesti. Niiden etujen mukaista on, että asiakkaiden päätöksiin voidaan vaikuttaa. Siksi erilaiset opit oppimisen ja kasvamisen vastuun siirtämisestä kasvavalle itselleen sopivat erinomaisesti talouden tarkoituksiperiin. Silloin ei ole ketään kolmatta osapuolta sotkemassa jollakin rajoittavalla ajatusrakennelmalla erilaisia vaikuttamisohjelmia.

Uutta koulutuspolitiikkaa on markkinoitu mielikuvilla rajojen liikuteltavuudesta ja sääntelyn vähäisyydestä. Se otettiin myönteisesti vastaan niin koulujen ylläpitäjien, rehtoreiden, opettajien, lasten vanhempien ja oppilaiden joukossa. Harva jos kukaan halusi olla asettamassa rajoja kehitykselle ja vastustamassa tavoitetta tehdä oppilaasta oman elämänsä subjekti. Tässä katsannossa kasvatusta nähtiin pahana. Unohdettiin ihmiskunnan kokemus rajojen ja pidäkkeiden välttämättömyydestä (Siljander 2000),

”ettei Auschwitz enää toistu” kuten Adorno (1995, 227) purevasti huomauttaa (ks. myös Rimpelä 2003).

Nykytalouden markkinointi tapahtuu brändien muodostamisen avulla. Tuotteet eivät täytä enää vain tiettyä arkista funktiota kuten pään suojaamista (lakki) vaan niihin sisältyy myös elämäntavan koodeja. Tuotteet ovat nuorekkaita, romanttisia tai osoittavat kantajansa piirteitä kuten dynaamisuutta, aistillisuutta tai rohkeutta. Brändit rakennetaan ihmisten mieliin medioiden kautta. Kysymys on valtavasta tiedotustaistelusta (esim. Rauhala 1995). Toiminta on suurimittaista ja määrätietoista. Markkinoijat ovat tämän päivän kasvattajia.

Markkinatalous koulutuspolitiikan lähtökohdaksi

Politiikka on vaihtoehtojen arvottamista. Yhteiskuntapolitiikkaa koskevassa arvokentässä tapahtui muutos ns. sosialistisen blokin romahdettua 1980-luvun lopussa. Koulutuspolitiikan arvopohjan vaihtoehdot vähenivät ja rajoittuivat sen jälkeen käytännössä yhteen eli markkinatalouteen.

Jos ja kun yrittää ymmärtää, mistä muutoksessa oli kysymys, vastaus palautuu valtaan ja siihen kuka tai ketkä määräävät koulutuspolitiikan linjan. Kävikö niin, että elinkeinoelämä ja sen edustajat näkivät sosialistisen kokeilun romahduksessa tilaisuutensa, jota he käyttivät hyväkseen? Joka tapauksessa uuden koulutuspolitiikan seurauksena koulu menetti erityisasemansa. Aseman valloittaminen tapahtui ottamalla käyttöön yritysmaailman kanssa samoja toimintamalleja sekä valjastamalla koulutus elinkeinoelämän palvelukseen.

Arvioinnin perusteet samoin kuin toimintaa kuvaavat käsitteet lainattiin liiketaloudesta. Alettiin puhua mm. oppilasaineksesta tai -materiaalista, läpivirtauksesta, imagosta ja tulosohtauksesta. Näiden lisäksi koulujen välistä kilpailua sallittiin ja sitä tuettiin. Omintakeisen profiilin hakemisessa koeteltiin monessa tapauksessa uskottavuuden rajoja. Hiihtäen, ratsastaen tai ampuen ylioppilaaksi ovat esimerkkejä lukioiden itselleen rakentamista profiileista. Koulutussektorin rakenteita yksinkertaistettiin niin, että oppilaitokset muistuttavat toisiaan aina päiväkodeista yliopistoihin.

Valtaa siirrettiin paikalliselle tasolle ja muutos ulotettiin monessa tapauksessa yksittäisille kouluille saakka. Koulujen johtajien asemaa vahvistettiin. Esimerkiksi rehtoreiden asemasta puhuttaessa käytettiin toimitusjohtaja-vertausta. Asiallisesti ottaen muutos oli kosmeettista. Rehtoreitten ja koulujen riippumattomuus oli näennäistä. Ne olivat edelleen talutusnuorassa, mutta sellaisessa, jossa taluttajaa oli vaikea havaita. Koulujen toimintaa ohjasi ”näkyvätön käsi”, jonka vaikutus ilmeni mm.

- vähäisenä ja monessa tapauksessa olemattomana liikkumavarana budjeteissa
- koulujen alisteisuutena ylläpitäjille
- rehtoreitten lojaalisuutena valitsijoille

- lainsäädännön asettamina rajoitteina
- koulutuksen sidoksina markkinoihin ja
- paikalliseen elinkeinoelämään.

Postmodernismi valta-asetelman muutoksen oikeuttajana

Koko 1990-luvun yhteiskuntatieteellistä keskustelua leimasi postmodernismi. Monet tutkijat julistivat teksteissään uuden ajan alkaneeksi ja kaikki modernin kautta aineistojaan tulkitsevat aikansa eläneiksi tieteellisen maailman relikteiksi. Näin jälkikäteen ei voi kuin hämmästellä päätelmän hätäisyyttä. Ei tullut huomattua, että ihmisten piti elää kuitenkin reaali maailmassa ja kohdata oikeita eikä vain ihmismielen tuottamia todellisuuksia.

On vaikea sanoa, mikä on syy ja mikä seuraus, mutta näyttää ilmeiseltä, että postmodernismi tuki omalla tavallaan vallan keskiön siirtymää julkiselta sektorilta talouden toimijoille. Puheet suurten kertomusten päättymisestä söivät tehokkaasti oikeutusta yhteiskunnalliselta vallankäytöltä. Muutoinkin postmodernismi asettui jos ei nyt kriittiseen suhteeseen niin ainakin asennoitui vähättelevästi yhteiskuntiin. Sen lisäksi se jätti tulevaisuuden avoimeksi ja suhde menneisyyteenkin oli vähintään omituinen. Menneisyys oli merkityksellistä vain kuriositeetin mielessä.

Postmodernismi syö tehokkaasti kasvatuksen oikeutusta. Sen valta on elämyksissä ei auktoriteeteissa. Kasvattajan hyvyyden kriteeriksi muodostuu taito, hänen kykynsä ylittää arjen yhä korkeammalle nouseva kynnyks. Tämän suuntainen kehitys on erittäin ongelmallinen. Nimittäin vain harvat ammattikasvattajat kykenevät koko ajan esiintyvän taiteilijan kaltaiseen menoon.

Toiseksi opettamisen ja kasvattamisen käsitteet korvautuvat oppimisella tai yksilön omaehtoisen kasvun tukemisella (Toiskallio 2001, 448). Kasvatuksen rooli rajoja asettavassa merkityksessä hävisi olemattomiin. Kokoavasti voidaan todeta, että postmodernismi muodostui viime vuosikymmenen valtakurssiksi.

Konstruktivistinen pedagogiikka unohtaa rajat

Konstruktivismiin seurauksena pedagogiikassa tapahtui siirtymä rajojen osoittamisen sijasta rajoja ylittävään toimintaan. Konstruktivismi on toki tuonut runsaasti hedelmällisiä näkökohtia pedagogiseen keskusteluun. Asiantuntijatyön oppiminen, progressiivinen ongelmanratkaisuprosessi tai yksilöllinen tiedonhankkimisprosessi ovat sinällään kiehtovia (Tynjälä 1999) mutta tietyssä mielessä elitistisiä. Ne ovat sopusoinnussa esimerkiksi Nokian kaltaisen globaalien yhtiöiden työvoimatarpeen kanssa mutta voimme kysyä, kuinka suuri osa oppilaista/opiskelijoista on ko. tehtäviin a) kelpollisia b) kykeneviä ja c) halukkaita. Kuitenkin osaamisen Suomen koululaitos on pitkälle viritetty juuri huippujen tuottajaksi.

Toinen konstruktivismin suuri ongelma on, että vastuu kasvamisesta siirtyy yhä enemmän kasvavalle itselleen. Esimerkiksi kysymykseen ”millainen minä olen suhteessa muihin?” vastaaminen edellyttää omien rajojen tiedostamista. Tiedostaminen vaatii omakohtaisia kokemuksia. Kun kokemusten hankinnassa ei ole enää mukana opastajaa, joudutaan reaalityodellisuutta lähestymään itse. Tämä ei onneksi tapahdu täysin vailla vapausasteita. Sosio-kulttuurinen konteksti pakottaa ainakin kokemuksen tulkinnat tiettyihin puitteisiin (ks. Säljö 2000, ja Vygotsky 1978).

Postmodernismin ja konstruktivismin aatteet kohtaavat toisensa uuden koulutuspolitiikan hellimässä elämyspedagogiikassa. Sen seurauksena vai muutenko vain itse tapahtuvasta kokemusten hankinnasta on tullut nykynuorison ja jopa vanhemmankin polven tärkeä elämäntavan kriteeri? Tällöin ihanteena pidetään omien rajojen jatkuvaa ylittämistä, laajaa kokemustaustaa, riskinottoa, voittajana selviytymistä ja joustavuutta. Tässä logiikassa elämänhallinta on seurausta sekä kokemusten määrästä että niiden laadusta. Kokemuksen merkittävyys on kiinni kokemukseen liittyvästä tunnekomponentista eli kokemuksen elämyksellisyydestä.

Tunteiden varaan rakentuva kasvatusta ei ole ongelmaton lähinnä historiallisten ja kulttuuristen seikkojen vuoksi. Kulttuurillemme on tyypillistä niukka tunteiden ilmaiseminen. Tunteista ei puhuta, niitä ei pidetä samassa määrin hyväksyttävänä kuin järkeen vetoamista. Tunteiden esittämistilanteiden pelätään karkaavan kontrollista.

Joitakin johtopäätöksiä

Esityksessä on tarkasteltu markkinatalouteen perustuvan koulutuspolitiikan yhteyksiä koulun ja opetuksen arkeen sekä oppilaan elämään. Näyttää siltä, että koulutuspolitiikan oikeuttaminen tapahtuu ylikansallisesti. Legitimaatiossa ohjaajan rooli on taloudellisilla toimijoilla eli kansanvälisillä yhtiöillä. Markkinoihin nojaava koulutuspolitiikka on yhtiöiden etujen mukaista. Toisaalta on perusteltua kysyä, onko uuden koulutuspolitiikan taustalla olevilla ilmiöillä joitakin seurausvaikutuksia kuten

- kasvattajan auktoriteetin mureneminen
- vanhemmuuden kriisiytyminen
- perheinstituution löystyminen/hajoaminen
- kotien hyvinvoinnin osin uudenlainen määräytyminen (mielenterveyden, vuorovaikutuksen ja toimeentulon ongelmat, kasvatusongelmien uudenlainen kasaantuminen).

Uusi koulutuspolitiikka asettaa kasvatukselle ja myös kasvatustieteelle monia haasteita. Siksi heitän niitä silmällä pitäen lopuksi joitakin provosoivia kysymyksiä kuten

- Ovatko nykyiset opettajat väärin koulutettuja?
- Ovatko rajoitta kasvaneet uhka yhteiskunnalle?
- Onko kasvatuksesta tulossa synonyymi heitteillejätölle?
- Ovatko laatu-aika ja geeniperintö vanhemmuuden keskeiset parametrit?

Lähteet

- Adorno T.W. (1995) Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Teoksessa Koivisto J., Mäki M. & Uusitupa T. (toim.) Mikä on valistus? Tampere: Vastapaino (s. 227-247)
- Bourdieu P. 1986. The Forms of Capital. Teoksessa Rickhardson J.G. (ed) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press 241-258
- Lampinen O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Tampere: Gaudeamus
- Maasen S. & Weingart P. 2000. Methaphors and the Dynamics of Knowledge. London: Routledge
- Mäkinen R. & Poropudas O. (toim.) 2001. Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Turku: Pallosalama
- Rauhala L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino
- Rimpelä M. 2002. Ruumis, mieli ja vuorovaikutus: Peruspalvelutiimi koulussa. Kouluterveys 2002 Tiedotuslehti n:o 15 (33-35)
- Siljander P. 2002. Kasvatus Kadoksissa? Teoksessa Siljander P. (toim.) Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Yliopistopaino.
- Säljö R. 2000 Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY
- Toiskallio J.. 2001. Postmodernin pedagogiikka – Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden. Teoksessa Huhmarniemi R., Skinnari S. & Tähtinen J. (toim). Platonista transmodernismiin. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura (s. 445-470)
- Tynjälä P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Erteläpelto A. & Tynjälä P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia (s. 160-179)
- Vygotsky L.S. 1978. Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge MA: Harvard University Press

Exploring active citizenship and citizenship learning through Finnish biographies

Matti Laitinen

University of Helsinki, Department of Education

Kari E. Nurmi

University of Lapland, Faculty of Education

with the assistance of

Katariina Angeria, University of Lapland, Faculty of Education,

Esa Heikkinen, University of Helsinki, Department of Education and

Tatyana Khrol-Lappalainen, University of Lapland, Faculty of Education

Introduction

Our research has been conducted as a part of the ETGACE project. ETGACE is the official abbreviation for a major research project funded by the European Union's Fifth Framework programme. The full title of this project is: '*Education and Training for Governance and Active Citizenship in Europe: Analysis of Adult Learning and Design of Formal, Non-Formal and Informal Educational Intervention Strategies*'.

The project has run from March 2000 to February 2003 and there are six European countries that have taken part in the project:

- (1) Belgium (*Catholic University, Leuven: Unit of Social Pedagogy*),
- (2) Finland (*University of Helsinki: Department of Education and University of Lapland: Faculty of Education*),
- (3) The Netherlands (*Catholic University, Nijmegen: Department of Social Pedagogy*),
- (4) Slovenia (*Slovene Institute for Adult Education, Ljubljana*),
- (5) Spain (*University of Barcelona: Centre of Research in the Education of Adults, CREA*) and
- (6) the UK (*University of Surrey: School of Educational Studies*), which is the coordinator of the project.

The ETGACE project has had two main research questions: how do adults learn to become active citizens and what educational strategies and approaches are likely to be effective for improving active citizenship. In this paper we concentrate on the first research question from the viewpoint of Finnish biographies. In addition, our purpose is to present some biographical observations on the content of active citizenship and to present a couple of examples in order to illustrate the possible active citizenship transitions in Finnish context. The paper has four parts. We begin by introducing the concept of active citizenship. Secondly, we present our data i.e. 16 active citizens biographies. Then our focus is on how our interviewees have become active citizens and what our active citizens do. The article concludes with a couple of comments regarding empirical findings and the method applied.

Active citizenship

According to van Steenberg (1994) 'citizenship' belongs to one of the so-called 'essentially contested concepts', along with such concepts as 'democracy', or 'peace', or 'justice'. Its meaning has never been univocal - there are several historical traditions in this respect, which in some ways oppose each other. The definition as well as the content of such a concept, is by nature part of political controversy (van der Veen, van Raak and Chioncel 2001).

On the other hand, as Korsgaard (2002) has emphasised, citizenship has a more or less stable core: "Citizenship is always a matter of belonging to a community. In these sense, the citizen is always a co-citizen, somebody who lives with others. All societies have produced and implemented rules of collective life, methods of resolving conflicts, ways of being with others, others within the same society and others outside it, those who do not belong". Delanty (2000, 9) has referred to this by saying that citizenship as membership of a political community involves a set of relations between rights, duties, participation and identity.

Kymlicka (2002, 284) has analysed the factors that may explain the increasing interest on citizenship. Firstly, citizenship has provided a concept that can mediate the debate between the liberal ideas of individual rights and responsibilities on the one hand, and the communitarian ideas of membership in and attachment to a particular community on the other. Secondly, he lists a number of political events and trends that has re-emphasised the importance of citizenship: "increasing voter apathy and long-term welfare dependency in the United States, the resurgence of national movements in Eastern Europe, the stresses created by and increasingly multicultural and multiracial population in Western Europe, the backlash against the welfare state in Thatcher's England, the failure of environmental policies that rely on voluntary citizen cooperation, disaffection with globalisation and the perceived loss of national sovereignty". Kymlicka's (2002, 284-285) interpretation of these events is that the health and stability of a modern democracy depends, not only on the justice of its basic institutions, but also on the qualities and attitudes of its citizens "e.g. their sense of identity, and how they view potentially competing forms of national, regional, ethnic, or religious identities; their ability to tolerate and work together with others who are different from themselves; their desire to participate in the political process in order to promote the public good, and hold political authorities accountable; their willingness to show self-restraint and exercise personal responsibility in their economic demands, and in personal choices which affect their health and the environment".

It is obvious that active citizenship can also be seen as an attempt to approach those qualities, which are now – according to Kymlicka (2002, 284-285) - required from citizens. At least, 'The 1997 European Commission Report, Learning for Active Citizenship' argues that learning for citizenship is one of the key challenges facing the Union in the years to come and that "the active engagement of citizens is part of that

broader concept of citizenship, and the aim is that people take the project of shaping the future into their own hands.” (Benn 2000, Korsgaard 2002.)

In the ETGACE project we have not explicitly defined active citizenship. Nevertheless, there have been a certain agreement that: active citizens are pursuing something what can be considered as the common good (Hartman and van der Veen 2001), active citizens are committed to democracy and to democratic practices (Celis, Snick, Stroobants and Wildemeersch 2001), active citizens are often agents of change (Celis, Snick, Stroobants and Wildemeersch 2001, Hartman and van der Veen 2001, Holford 2000), and that all citizens are active in some sense (Holford 2000).

The 16 Finnish active citizens studied in the ETGACE

The Finnish data consists of 16 interviewees (Table 1). There is an equal representation of female and male representatives of three domains (civil society, work domain and state domain) and two age cohorts (25-40 and 55-70). In addition, a half of interviewees come from Southern-Finland and another half from Northern-Finland.

Table 1 The 16 Finnish active citizens studied in the ETGACE.

| CRITERIA | | NAME | BIOGRAPHY & THE MAIN CONTEXT OF ACTIVITY | |
|----------|--------|--|---|--|
| NORTH | FEMALE | 55-70 | HELVI is working in a vocational school. She has rich family experiences from childhood home as well as from her own family. She is a member of many associations, like the women's association called Martat, and a fighter in multiple social issues. | |
| | | | LAURA is a multi-activist with varied experience of participatory social work and local campaigning. | |
| | | 25-40 | KATJA is a student, political activist. She has experience from school onwards from varied associations. She is active in sports and has her own international network. | |
| | | | PIGGA is an EdM and former teacher. She is a Lappish Same, currently a reindeer farm housewife, active in matters related to the ethnic and cultural Same issues and reindeer economy as well as in artistic and tourism-related tasks. | |
| | MALE | 55-70 | ESKO is a professor, rector of one of the Northern universities. He is also active as a Social Democrat representative in county and city administration, president of the Christian city settlement, which includes a residential folk high school and an adult education centre. | |
| | | | VEIKKO is a county intendent for civil issues, former communist from Northern red areas. He is also active in sports and various other associations. | |
| | | 25-40 | HANNU is a Center Party MP with teacher education at a university. He comes from a Laestadian revival movement home. He is active in youth education issues and has international contacts especially in Israel. | |
| | | | JUKKA is a disabled person with an incurable disease. Deprived of normal schooling he decided to become a politician. He has participated in many associations and has become influential in city social service administration. | |
| | SOUTH | FEMALE | 55-70 | LEENA is a folk high school teacher and active in several associations, working mainly for lifelong learning. |
| | | | | MARJAANA is a secretary from military home. She got a lot of experience of caring her aged parents and was recruited to an activity group on elderly issues, which achieved national media celebrity. |
| 25-40 | | | ANJA is a farmer with university education. She is an experienced activist and author on civil organizing. She is known as a member of a young farmer group, active in EU issues. | |
| | | | KIRSI is a MSc, environmental activist with interest in citizenship issues, animal liberation and environmental protection. She works currently with environmental issues in municipal administration. | |
| MALE | | 55-70 | EERO is a retired former educational technology department manager. He is active in several associations. During his working life he initiated a number of entrepreneurial activities and now he is an energetic writer on personal and general issues, reminiscencies etc. | |
| | | | MARTTI is a former trade unionist, now executive manager of the association of unemployed people in Helsinki. | |
| | 25-40 | JYRKI is an internet politician, who has affiliations to Greens and Young Fins (a neo-conservative party). He specializes in science fiction and computers. | | |

| | | | | |
|--|--|--|------|---|
| | | | OIVA | is a key person behind the idea of Walkers youth cafés. He participates in voluntary work with youngsters to support and help them. |
|--|--|--|------|---|

Each interviewee was interviewed twice. The first interview was open, narrative and unstructured: the interviewees were asked to tell their life stories as active citizens. Ideally, the role of the interviewer was just to listen and to let the interviewee recognise that what he/she was telling about was interesting and valuable. The follow-up interview was more structured and guided by the analysis of the first interview. In the second interview, the interviewer looked for more in-depth knowledge by presenting questions related to the transition points in the interviewee's life as well as to the content of her/his active citizenship.

Within the scope of the ETGACE project with research teams from six countries, a certain similarity between the formats of presenting the data and the results of analysis was a point of attention. Partly, for this reason, the starting point of the analysis was to produce answers to the same predefined research questions (Celis, Snick, Stroobants and Wildemeersch 2001, see also Laitinen and Nurmi 2002). Thus, the analysis of the data has progressed through the following steps:

1. open, unstructured interview,
2. transcription of the interview data,
3. summary of the interviewee's life story,
4. focused interview,
5. transcription of the interview data,
6. life story with the material of active citizenship learning and the content of active citizenship and,
7. finding answers to research questions. (In Future, our aim is to go on with data sessions.)

Observations on active citizenship learning in Finland

In their biographies our interviewees liked to find seeds of their later success in the earliest childhood, and they obviously used their life story as a means to seek further successes. So, according to our data, active citizenship is instigated at home. The following excerpt illustrating this comes from Esko's biography. He tells about his father, a village smith, receiving the village men, and how they formed a political debating forum of sorts.

“My father was a smith and that was why he acted as he did, you know, he worked with his hands, as it happened, the local men came to see him in his smithy and eventually it became a kind of meeting point. And the farmers came from all around the municipality, it was knowledge acquisition, quiet like television with political talk shows or like news. Everything happened there around the forge, villagers came to visit like it was customary to make visits in

earlier times. Or it was not so much intentional visiting, they just appeared there and it started, the insistent arguing and hehhehheh. He had to come, maybe he had read in a newspaper something and thought that he wanted to go and argue there (laughs). To give him a hard time, you know, and for himself, too. I think 'inttäa' (argue insistently) is just a damnably fitting word. There we acquired the skills of argumentation and, I say, there were no rules for this kind of argumentation (laughs). No research-based grounds were needed or anything, just the insight about how one could trip up or shake the other from his convictions. And then, if you saw that one was successful, so that the other party said, "You may be right, it can be as you say", then one had in this way reached the end of the matter. This was it: if the basic attitude changed in one way or other or one could at least shake it up, that was the intended effect." (Esko)

This is still more a hypothesis than an observation, but at least on the surface level becoming active citizen seems to follow a dual pattern: some develop more or less continuously without major crises, others become active or find a special area of activity after a conflict, frustrating experience or some other, relatively sudden change. In addition, a few activists' lives may be easier to understand as combinations of these patterns. Marjaana is a good example of continuous development of active citizenship. As a child, she attended weekly meetings of a Sunday school and a girls' group organised by the parish. She continued with the girls' group until she was 14-15 years old. After confirmation she participated regularly in the worship services with her school friend. After that she, was involved in the Soldiers' Home Association (The association is running service clubs and canteens operating in garrisons and during field exercises. Most of the 8000 women involved in these activities are volunteers). Her mother was responsible for the library of the local Soldiers' Home service club, and Marjaana started to help her there. Marjaana got married and she had to combine the demands of a family and working life. She studied in a commercial school in the evenings and received her diploma. However, she said, that she gave preference to her family. In parallel, she continued voluntary work in the Soldier's Home Association and in the church. In her forties, she joined the National Coalition Party in order to promote family issues. Then she actively took care of her parents. After her mother's funeral, she was, among other issues, involved in establishing a popular movement to speak on behalf of the human worth of older people. In the next excerpt Marjaana tells how she became involved in that age concern movement.

"It was three weeks after that, when the funeral of my mother had been (arranged), a totally unfamiliar person phoned to me and asked, whether I am ready to participate in establishing a popular movement to speak on behalf of the human worth of old people. And, hmm, I asked then what kinds of people they were. I was told that there were two widows, and there was one whose husband stayed home and she took care of him, and there was one who had just retired from working life. And, they were connected with each other in a way that the caller and the lady who took care of her husband had a common grandchild. Then, the lady who took care of her husband and one of the two widows were friends with each other. And the caller and the lady who had just retired, they had been workmates earlier. And the caller and I, we had a common friend. It was a group of five women of this kind." (Marjaana)

Another way to become an active citizen can be found in Anja's biography. The following excerpt describes us, how Anja and her young farmer friends felt that they were being treated in an unjust way in many contexts and by the Finnish media in the beginning of the 1990s'. For this reason they formed an activity group to improve the position of "farmer sisters and brothers".

"We then, I and my friends, when this kind of circle of friends was born in this activity, we established the 'Alkuvoima' (Primal force) activity group. It started because we young (farmers) never succeeded to achieve positions of trust (in the MTK, The Central Union of Agricultural Producers and Forest Owners). Our way to act was too visible, critical and radical. So, they hadn't courage to trust us instantly. For this reason we decided, that is all right, we can act by ourselves too. At that time Finland was going to join the European Union – there was a very pointed antagonism between the countryside and the city. There were young women in the same situation. They had also experienced loneliness as mothers of young children, and they had also experienced the lack of soul mates in the neighbourhood. Then men started to join our group too. We created it as an informal group, and it very quickly became as a kind of study circle; we supported each other, and it also became a demonstration group, capable to react very fast." (Anja)

Although we are not considering the role of school here, we can say that formal school education was important for active citizens. Many of our interviewees have continued as far as to a university degree. However, they had grave doubts about the direct usefulness of academic knowledge, and for some, school experiences were ambivalent indeed. In this sense, civics education in school does not seem to have been very effective. In contrast, non-formal education (adult education centres, folk high schools, open and summer university education) has often experienced as considerable useful.

On the whole, learning active citizenship is a continuous process (and being an active citizen is a dynamic, life long and life wide project rather than a static state). Nevertheless, there are some indications that active citizens may 'become tame with time' what obviously is, at least partly, related to Finnish form of governance: the dissidents are recruited to responsible positions, thus limiting their actions to relatively lawful forms (a nature activist, for example, becomes a municipal public servant).

What active citizens do?

In our data forms of active citizenship vary a lot from conventional political activity to disability limited network building, from internet e-activism to art plus research and development of reindeer economy. On the other hand, many of the issues are, however, related to the impending erosion of social welfare system, which no politician seems to favour but which nevertheless is bit by bit getting around with the increasing regional and income differences.

The space does not allow a detailed description of our interviewees' activities in the contexts of private life, civil society, working life and political domain. We hope, however, that the following list offers, at least a preliminary idea of what active citizens may do in practice. In our data, the interviewees contribute their active citizenship, for example, by:

- Participating in political debate and action. There are examples of participation in political decision-making on the local, national and on international level. Many of our interviewees, but not all, are members of some political party. In the elder set this may be a bit more common among men than among women, but the sample is too small to check this properly.
- Participating in activities in the domain of civil society. This may include active role in more or less traditional associations and groups as well as participation in so-called new movements (related to the third world, environment, animal rights, human rights, minorities, peace, women issues...). In addition, there are miscellaneous activities (community and neighbourhood, education, religion...)
- Having the role of an active citizen in working life. This may include some kind of entrepreneurship in one's own work, promoting equality (between men and women, between young and old etc.) or ecological values in work, participation in public discourses as a part of a job role, having positions of trust in interest groups connected with one's own work (producers' organisations etc.) and having an active role in a trade union. In addition, choosing a certain job can be seen as active citizenship.
- Having the role of an active citizen in private life. This may include taking care of family members, being a good "consumer-citizen", promoting ecologically durable development (having critical attitude towards some domestic appliances and machines etc.) and perhaps choosing to live in the countryside.

As our British colleagues (Holford et al. 2002) expressed it, active citizenship can also be associated with "doing". In our Finnish data a great deal of this "doing" is connected to chance but not always: some of the interviewees are more agents of change in their communities whereas the others perhaps had committed themselves more to activities like caring. In other words, being active in the latter sense means supporting things as they are (Lawson 2002, 166-167). In addition, an important part of "doing" was related to the creation of prerequisites for upcoming activities. Thus, active citizens are studying, creating networks, building trust, collecting funds and organising time in order to make possible that they can be active and achieve something in the future too.

Active citizenship transitions in the light of our biographical data

As Ilsley (2002) has said, it seems obvious that the definition of what citizenship means is in flux and that we are witnessing new trends in participation, voting, charitable contributions and world making. According to him, it is possible to make four claims regarding active citizenship transitions. First, social discourses are evolving in both countries as liberal social forums, workshops, and meetings take on a similar structure and sense of professionalism. Multi-media presentations, such as Power Point presentations, are now the norm and the criteria used to evaluate such forums include more behavioristic notions of objective completion and efficiency. Second, the traditions of democratic social forums, such as the long and inspiring Nordic traditions of study centers, folk schools, and community meetings are evolving but losing adherents. Third, the language of common people includes a greater degree of the news of the world, as the issues of the day are increasingly filled with similar accounts of economic issues, sports and entertainment, and crises as they happen. Fourth, the world has become a smaller place in literal terms as communities have now formed across national boundaries, especially among the professions, through the Internet. (Ilsley 2002.)

These are again more hypothesis than observations, and a larger study should be needed to verify them. However, there are some indications that the previous claims can describe transitions taking place in Finnish context too. The role of social forums, for example, may be in change. Although our data included only one clear example of e-active citizenship, the rise of e-forums seems obvious. The next excerpt comes from Jyrki's biography.

“And as a politician, I claim that I am the first Internet politician in Finland. Except for the latest municipal election campaign, I have organised all election campaigns almost totally on the Net, because I didn't have a so-called election budget, i.e. I had to use the tools that I had, and especially the tools I had for free” (Jyrki)

The biographies studied here include also some indications that the world has become a smaller place. A great deal of our interviewees has at least some experiences of international co-operation or has own international networks. The following excerpt comes again from Anja's biography.

“I myself have been an exchange student in Austria and have entered into correspondence with foreign people since I was 11 years old. I suggested that: “hi, this is one of our main low-budged activities, so, let's send friendly letters to Middle-European agricultural journals. We can ask them to publish for free our pen-friend advertisements: we want to exchange letters with colleagues. And perhaps they can send us some material”. The consequence was that we received over a hundred answers. We sent our advertisements to England, Scotland, Wales, Ireland, Belgium, France, Germany and Austria, to eight journals. It was not part of the policy of every journal to publish advertisements of this kind. In Belgium, in England, in Scotland and in Germany they were published. From Austria they sent us journals, and from Germany they sent us a half year subscription. And we met these pen-friends...” (Anja)

Concluding remarks

In this paper we have described active citizenship learning and the content of active citizenship practices in the light of our biographical data. According to the biographies our interviewees did not recognise their active citizenship as a matter of politics and civil society activities only, but they also experienced the role of the private and work domains as prominent for their active citizenship. Active citizenship in the domains of private life and working life includes, however, some paradoxical or contradictory elements. It is not clear, for example, to what degree domestic activities such as child rearing can be seen as manifestations of active citizenship. Similarly, it is obvious that all other domains of life have to compete fiercely with work that demands a lion's share of our time and energy. In addition, the space for autonomous activities is very limited in the domain of work: 'voluntary obligatoriness' can be difficult to interpret as an expression of active citizenship.

Our research is still continuing and observations presented in this article are not final or conclusive. It is even obvious that more relevant material and comments have been left out than included. Especially, our examples related to active citizenship transitions are just tentative ones and certainly much more research (and probably much more data too) is needed to give any real answers to the questions whether active citizenship has changed, and if it has changed, what kinds of transitions have taken place.

Moreover, we want to consider the question that seems the most central from the viewpoint of validity. The selection of interviewees was based on the advice of national advisory panel that constructed the list of potential active citizens to be interviewed. In consequence, the validity of the research is closely related to the advisory panel and their expertise. Only if we assume that our 16 interviewees represent the core of Finnish active citizenship, could the research be able to tell something relevant about active citizenship and active citizenship learning in Finland.

Finally, one hypothesis that we want to pursue here is that the transitions in active citizens life may not happen mainly because of recent transitional learning but rather because important matters or opportunities are offered repeatedly, so that they have existed in the cognitive structure in an embryonic form for quiet some time. We expect the later stages to exist in an embryonic form within the cognitive structures related to earlier stages. If this kind of preformative learning is important for later orientation, some seemingly ineffective education may be necessary. (Nurmi and Laitinen 2001.)

References

- Benn, R. (2000) The genesis of active citizenship in the learning society. *Studies in the Education of Adults*, volume 32, number 2, pp. 241-256.
- Celis, R., Snick, A., Stroobants, V. and Wildemeersch, D. (2001) Introduction. In Celis, R., Snick, A., Stroobants, V. and Wildemeersch, D. (ed) *Learning Citizenship and Governance in Europe: Analysis of Life Histories*. Framework 5 funded Project Report submitted to the Commission of the European Communities, Leuven: Catholic University of Leuven, Belgium. Available HTTP: <http://www.surrey.ac.uk/Education/ETGACE/Lifehistory-chapter3.pdf> (4 July 2002).
- Delanty, G. (2001) *Citizenship in a global age. Society, culture, politics*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Hartman, I. and van der Veen, R. (2001) Focus groups in the Netherlands. In van der Veen, R. and van Raak, J. (ed). *Intervention Strategies for Citizenship and Governance Education: Analysis of Focus Groups*. Unpublished Framework 5 funded Project Report submitted to the Commission of the European Communities, Nijmegen: Catholic University of Nijmegen, The Netherlands. Available HTTP: <http://www.surrey.ac.uk/Education/ETGACE/SEC3-C4.HTM> (18 September 2002).
- Holford, J. (2000) Unpublished memorandum of the ETGACE –project.
- Holford, J., Preece, J., Merricks, L., McNair, S., Jarvis, P., Griffin, C., Edirisingha, P., Everson, P. and Calder, I. (2002) *Facilitating active citizenship and governance*. Available HTTP: <http://www.surrey.ac.uk/Education/ETGACE/OLM/INDEX.HTM> (19.12.2002).
- Ilsley, P. (2002) *Active Citizenship and Implications for Education and Policy Development*. Paper presented in a national seminar of education (Kasvatustieteen päivät in Finnish) on 22nd of November 2002 in Rovaniemi (together with Laitinen, M. and Nurmi, K. E).
- Korsgaard, O. (2002) *The Dimensions of Active Citizenship* Paper presented in a national active citizenship seminar on 18th of March 2002 in Helsinki. Online. Available HTTP: <http://www.vsy.fi/vsop/aktkansove.htm> (30 August 2002).
- Kymlicka, W. (2002) *Contemporary Political Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Laitinen, M. ja Nurmi K. E. (2002). *Biographical observations on active citizenship learning in Finland*. University of Helsinki, Department of Education, Research report 183.
- Lawson, H. (2001) *Active citizenship in schools and the community*. *The Curriculum Journal* 12, 2, 163-178.
- Nurmi, K. E. and Laitinen, M. (2001) *Life History Analysis of Finish Active Citizens*, paper presented at the ESREA Biography and Life History Network Conference 'Research meets practice' - Biographical Approaches in Adult Learning', 8-11 March 2001, Bad Baderkesa, Germany.
- van Steenbergen, B. (1994) *The Condition of Citizenship: an Introduction*. In van Steenbergen, B. (ed.) *The Condition of Citizenship*. London: SAGE.

van der Veen, R. and van Raak, J. ed (2001) Intervention Strategies for Citizenship and Governance Education: Analysis of Focus Groups. Framework 5 funded Project Report submitted to the Commission of the European Communities, Nijmegen: Catholic University of Nijmegen, The Netherlands. Available HTTP: <http://www.surrey.ac.uk/Education/ETGACE/SEC3-C4.HTM> (18 September 2002).

Elämänpoliittiset valinnat elämäkulussa

Pekka Penttinen

Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos

Artikkelissa kuvailen 648:n vuosina 1964 - 1968 Jyväskylässä syntyneen lapsen elämänpoliittisten valintojen suuntaviivoja heille keski-ian kynnyksellä vuonna 2002 tehdyn elämäkulkua käsitelleen kyselyn pohjalta. Tarkastelu perustuu kahteen mittarin osaan, joista toinen käsitteli elämänpolitiikkaa, toinen arkielämässä koettuja riskejä sekä luottamusta tuottaneita tekijöitä. Näkökulma ilmiöihin on lähinnä kuvaileva ja se liittyy laajempaan elämäkulkua käsittelevään pitkittäistutkimukseen.

Elämänpoliittinen näkökulma elämäkulkuun

Elämäkulku ja sen selittämien on arkielämässä usein vyyhti värikkäitä ja monesti myös ristiriitaisia tekijöitä, joiden taustalla on samanarvoisena mitä erilaisimpia tapahtumia ja sattumia. Äkkiä ajatellen näiden tapahtumien ja niihin liittyvien merkitysten välisten yhteyksien ymmärtäminen jonkinlaisena juonellisenä ja johdonmukaisesti etenevänä tapahtumasarjana on ulkopuoliselle vaikeaa, kun taas omaa elämäänsä tulkitsevalle kaikki itsestään selvää, vaikka ei aina johdonmukaista. Väljästi ajatellen yksilö on noudattanut usein elämässään periaatteiden, tapojen tai kulttuurin viitoittamaa tietä, jolloin hän on elämäänsä koskevilla valintatilanteissa menetellyt usein varsin samankaltaisesti, vaikkei sitä itse ole välttämättä havainnut. Toisaalta irrottautuminen totutuista valinnoista, elämän suuntaa uudelleen arvioimalla on myös mahdollista. Tämä tosin edellyttää aina jonkinasteista emansipoitumista, joka perustuu elämän nykytilan ja toivotun elämäntilanteen ristiriitojen sovittamista.

Tutkimuksissa elämäkululla (life course) ymmärretään elämäntapahtumien ja -kokemusten kokonaisuutta, joka jäsentyy ajalliselle jatkumolle lapsuudesta vanhuuteen. Elämäkulun rakentumisessa on siten kyse varsin monitasoisen ja vivahteikkaan aineksen sekoittumisesta yksilöllisiksi elämäntapahtumiksi. Tällaisia tekijöitä ovat niin biologiset, sosiaaliset kuin persoonallisetkin tekijät, jotka nivoutuvat elämän myötä yhteiskunnalliseen ja historialliseen ainekseen. Elämäkulku sisältää monia jaksottaisia, järjestyksessä tai vaiheittain eteneviä tapahtumia, jotka liittyvät usein yksilölliseen kehitykseen, mutta myös elämän etenemistä ulkoisesti sääteleviä säädöksiä ja rakenteita. Tämä tarjoaa elämäkulun kuvaamiseen monia teoreettisia ja metodologisia mahdollisuuksia. (Giele & Elder 1998, 182-184)

Elämäkulku on näin ollen käsitteenä laaja ja sen merkitys eri yhteyksissä vaihtelee. Merkitys riippuu siitä, käytetäänkö sitä osana yksilöllisen, yhteisöllisen tai yhteiskunnallisen elämäkulun tarkastelua. Myös taustateoreettinen orientaatio, nähdäänkö elämäkulku rakentuvan psykologisesta tai esimerkiksi sosiologisesta viitekehystä tuottaa hieman toisistaan poikkeavia tulkintoja elämäkulun

perustekijöistä ja niiden suhteesta elämäntulkukseen. Tämä näkyy siinä, millaisia käsitteitä varsin laajaa ja itsessään kaikenkattavaan elämäntulkukseen sisällytetään. Nyt näkökulma on kasvatussosiologinen.

Toinen ulottuvuus yksilölliseen elämäntulkukseen syntyy siitä, millaisena yksilö nähdään suhteessa ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. Yksilön rakentama elämäntulkus voidaan nähdä seurauksena tai heijastumana yhteiskunnassa vallitsevista kerrostumista ja rakenteista. Nämä strukturalistiset näkökulmat korostavat sukupolvien välistä uusintamista yksilön elämää määräävänä tekijänä. Tällöin yksilö sosiaalistuu ympäröivään yhteisöön ja sen kulttuuriin, jolloin hänen elämäntulkunsa puitteet ovat olemassa jo ennen hänen syntymäänsä.

Ulkoa ohjautuvuuden sijaan on mahdollista nähdä yksilö vahvana, tietoisien valintojen tekijänä ja tätä kautta yksilöllisen elämäntulkun rakentajana. Perinteen vaikutus on tällöin vähäinen. Näin rakentuva elämäntulkus mahdollistaa yksilön kannalta suuren määrän vaihtoehtoisia elämäntulkuspolkuja ja yhteiskunnallisesti laajan sekä monitasoisen sosiaalisen liikkuvuuden. Tilanne, jossa yksilön on mahdollista ohjailla elämäänsä varsin vapaasti, on nähty kuitenkin yhteiskunnallisesti ristiriitaisena. Yksilöllistymisen tavoittelu voi uhata hyvinvointivaltion ja siihen liittyvän sosiaalisen turvaverkoston ylläpitoa elämäntulkun vastuun siirtyessä yksilölle, vaikka esimerkiksi Giddens (1998) rakentikin 1990-luvulla tämänsuuntaista hyvinvointipolitiikan mallia.

Tässä tutkimuksessa elämäntulkus nähdään rakentuvan sosiaalisen ja kulttuurisen ohjauksen ja uusintamisen sekä yksilöllisten valintojen vuorovaikutuksessa. Yksilön on mahdollista tehdä omaa elämäänsä koskevia valintoja, mutta vain tiettyyn rajaan saakka, sillä kulttuurinen tietoisuus ja siihen liittyvä merkityksenanto on ihmisen sosialisoinnin kannalta väistämätön. Valittu strukturalistisen ja yksilöllisen elämän rakentamisen näkökulman välinen keskustelu muodostaa tutkimuksen teoreettisen jäsenyyden.

Elämäntulkuspolitiikka elämän jäsentäjänä

Elämäntulkuspolitiikalla ymmärretään yksilön omaa elämää koskevien päätösten ja valintojen politiikkaa (Giddens 1991, 215). Giddensin esittämä määritelmä kuulostaa jossain määrin ongelmalliselta, sillä se määrittelee politiikan itsellään. Poliitiikan merkitys elämäntulkuspolitiikassa on kuitenkin selvästi laajempi, yksilön elämäntulkuspolitiikkaan liittyvä kuin mitä arkielämän yksittäisten valintojen politiikassa. Elämäntulkuspolitiikka on näin ollen eräänlainen summa valintatilanteissa tehdyistä valinnoista, jolle on ominaista johdonmukaisuus, jopa periaatteellisuus. Elämäntulkuspolitiikka liittyykin siten elämäntulkukseen tai elämäntulkukseen, jossa on nähtävissä jälkiä myös yksilön ulkopuolisista yhteiskunnallisista prosesseista. Tätä ulottuvuutta korostaa erityisesti Beck (1994) pohtiessaan yhteiskunnallisten uhkien - riskien - vaikutusta yksilön elämään.

Elämänpolitiikan tulkinnassa Roos (1998) erottelee kolme näkökulmaa. Ensinnäkin elämänpolitiikka on tulkittavissa hyvinvointivaltion ja sen noudattamaan hyvinvointipolitiikkaan. Kyse on siitä, missä määrin yhteiskunta ohjaa tai asettaa rajoja yksilöllisille elämänvalinnoille eli mahdollistaa elämänpolitiikan toteuttamisen. Toinen mahdollisuus tulkita elämänpolitiikkaa on nähdä se nimenomaan yksilöllisistä valinnoista rakentuviksi. Tämä näkökulma korostaa yksilön tietoisuutta omista valinnoistaan, joka edellyttää toimijalta reflektiivisyyttä. Absoluuttinen reflektiivisyys ja siihen perustuvat valinnat tuskin ovat arkielämässä mahdollisia, minkä myös Giddens ottaa huomioon teoriassaan. Hän (1995, 103, 107 - 108) nostaakin esille muun muassa konventiot ja rutiinit, jotka ovat arkielämää ja sen valintoja jäsentäviä periaatteita. Itsenäisten, taustatekijöistä riippumattomien valintojen tekeminen ei näin ollen ole mahdollista.

Elämänpolitiikka on Giddensin (1991, 1 - 2) mukaan aikamme jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa mahdollinen modernisaation myötä. Yksilön elämää ei ohjaa samassa määrin perinne, tavat tai tottumukset kuin aiemmin. Samalla sosiaaliset instituutiot kuten perhe, suku ja naapurusto ovat menettäneet aiemman auktoriteettiin perustuvan ohjaavan merkityksensä elämän suuntaviivojen näyttäjinä. Tämä merkitsee myös usein sukupolvijärjestyksen murenemistä, sillä elämänkulun keskeiset neuvottelut tapahtuvat sukupolvien sisällä, ei välillä (Giddens 1994, 71). Toinen muutos koskee hyvän elämän kysymysten muuttumista arkipäiväisiksi, teknisiksi ja kaupallisiksi. Keskeiseksi elämässä onkin tullut mahdollisuudet ja valinnat, jotka määrittävät yksilön elämää ja identiteettiä. Giddens (1995,107) muotoileekin tilanteen melko ehdottomasti: "jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa meillä ei ole muuta vaihtoehtoa kuin valita". Roos (1998) kiteyttääkin elämänpolitiikan mahdolliseksi tulemisen yhteisösidosten uudelleen muotoutumisesta ja markkinaperiaatteiden yhteiskunnallisesta läpäisevyydestä johtuvaksi.

Elämänpolitiikan kentän Giddens (1994, 169) kiteyttää ns. rakennetimanttiin, jonka kärjissä ovat elämänpolitiikan muutoksen tuottaneet detraditionalisoituneet instituutiot. Työ, sukupolvi, perhe ja sukupuoli muodostavat institutionaalisen kentän, joiden suhde on muuttunut yhteiskunnan modernisoitumisen myötä. Sen seurauksena yksilö muokkaa itsereflektiivisesti minää tai identiteettiä. Tämä identiteetin rakentamisen keskeinen alue on elämänpolitiikan kenttä, jolla tehdyt valinnat ja toimenpiteet tuottavat esimerkiksi elämäntavan, elämänkulu tai hyvinvoinnin.

Elämänkaaren ja osin myös sukupolven merkityksen elämänpolitiikassa Giddens (1991, 146 - 149) tiivistää neljään elämänkulkua jäsentävään tekijään. Nämä tekijät on ymmärrettävissä suhteessa elämänkaareen ja sen sukupolvia erotteleviin mekanismeihin. *Ensinnä elämänkaari käsittää sukupolvesta erillisiä ajanjaksoja*, jotka sekä yhdistävät että erottelevat sukupolvia. Vaikka sukupolvi sinänsä ymmärretään varsin homogeeniseksi, historiallisen ajanjakson muovaamaksi ikäryhmäksi, on sen sisällä aina myös vahvoja yksilöllisiä projekteja. Sukupolvi voidaan siten ymmärtää tietyn

ajanjakson taustakulissiksi, joka määrittää yksilöllisen identiteetin rakentamisen reunaehdot. Ja vaikka vallitseva kollektiivinen tietoisuus tai prosessi onkin yksilöiden kesken jaettava, eivät ne kuitenkaan kuvaa yksilöllisiä elämänkulkuja sukupolven sisällä. Kyseessä on tällöin samalla kertaa elämänkulkuja yhdistävä ja erottava fraktio (Virtanen 1999).

Toisaalta *elämänkaari irrottautuu paikasta ja tilasta*. Tämä johtuu niin kutsuttujen puitteistariisuvien mekanismien (disembedding mechanisms) laajentumisesta. Näillä mekanismeilla Giddens tarkoittaa (1991, 18; 1994, 22) symbolisia merkkejä ja asiantuntijajärjestelmiä, joille on yhteistä se, että ne eivät ole paikkaan sidottuja. Symbolisia merkkejä ovat esimerkiksi raha, arvosanat tai todistukset, jotka ovat saman merkityksisiä kaikkialla. Sama koskee myös institutionaalista asiantuntijuutta. Perinteeseen nojaavassa kulttuurissa ei tällaisia asiantuntijarakenteita esiintynyt. Nyt tällaiset mekanismit työntyvät yhä uusille elämänalueille ja paikallisuuden merkitys vähenee. Paikallisuus jäsentyykin yhä enemmän identiteetin rakentamisen kentäksi henkilökohtaisessa projektissa. Toisin sanoen paikallisuus ei muovaa identiteettiä vaan on sen kenttä, mikä voidaan havaita vaikkapa asuinalueen valinnassa.

Kolmantena seikkana elämänkaaren elämänpolitiikkaa määrittävänä mekanismeista Giddens (1991, 147 - 147) nostaa esille *elämänkaaren vapautumisen vakiintuneista sosiaalisista rakenteista*. Näistä merkittävimpiä ovat olleet sukulaisuussuhteet, jotka ovat ohjanneet usein yksilön koko elämänkaaren aikaisten valintojen kulkua. Tällaisia valintoja ovat olleet esimerkiksi avioitumiseen, perhемуotoon tai asuinpaikkaan liittyvät seikat. Merkillepantavaa on myös sukulaisuuden ja paikallisuuden liittyminen voimakkaasti yhteen. Modernisaation myötä sosiaalinen liikkuvuus on murtanut eritoten paikallisuutta, mutta sitä myötä myös muita sukulaisuuden ohjaavia tekijöitä elämäkulussa. Modernissakin yhteiskunnassa vallitsee toki kulttuureita, joissa sosiaalinen rakenne ohjaa elämäkaarta, mutta valtaosin kiinteät sosiaaliset suhteet rakentuvat sukulaisuudesta riippumattomien tekijöiden kuten työtoveruuden tai ystävyuden kautta. Tällaisille suhteille on ominaista sukulaisuussuhteista poiketen uudelleenmäärittely ja refleksiivisyys läpi elämänkaaren. Neljäs, modernisaation tuoma muutos koskee *elämänkaaren jäsentymistä avointen kokemusten kautta aiempien rituaalien sijaan*. Tällaisia rituaaleja ovat olleet esimerkiksi lapsen syntymä, avioliitto tai siirtyminen aikuisuuteen ja työelämään. Yksilön sosiaalisen roolin muutos tai rituaalien häviäminen ei tuota ihmisten elämässä vastaavanlaisia muutoksia kuin aiemmin. Elämä ei näin ollen jäsenny siirtymäriitein elämänkaaren eri vaiheisiin. Samalla myös yhteisön psykologinen ja sosiaalinen tuki vähentyvät siirtymien muuttuessa näkymättömiksi. Tavanomaisin esimerkki tämäntyyppisestä muutoksesta on avioliittojen yleistymisen avioliitto-instituution rinnalla. Myös tämän päivän siirtymät opiskelusta työelämään ovat aiempaa useammin joustavia, eivät tarkkarajaisia.

Riskit ja luottamus elämänkulun jäsentäjinä

Modernin yhteiskunnan rakentuminen ajan ja tilan erotteluille, puitteista riisuville mekanismeille ja perinteisistä rakenteista irrottautumiselle on tuottanut Giddensin (1994, 80 - 92) modernille ominaisen ammatillisen eriytymisen ja eri elämänalueiden asiantuntijajärjestelmät. Arkielämä perustuukin hyvin pitkälle luottamukseen (trust) näihin järjestelmiin. Se, että auto pysähtyy tarvittaessa, lentokone lentää, tietokone toimii tai lääkäri osaa hoitaa potilasta tapahtuu lähes poikkeuksetta yksilön tietämyksestä riippumatta. Elämälle onkin modernissa yhteiskunnassa ominaista se, että yksilö joutuu yhä enemmän tekemisiin sellaisten järjestelmien kanssa, joiden toiminnasta hän ei tiedä mitään, mutta johon hänen täytyy arkielämän toimivuuden takia vain luottaa. Giddens (1994, 33 - 36) esittää luottamukselle kymmenen kohdan määritelmän, jolla hän samalla pyrkii käsitteellistämään arjen hallintaa. Samalla määrittäyty myös luottamuksen toinen puoli riski (risk) eräänlaisena jatkumon toisena ääripäänä. Luottamukselle on ominaista:

1. ajan ja tilan poissaoloon toiminnassa, jolloin luottamus on toimimista puutteellisen informaation varassa.
2. Luottamus liittyy läheisesti sattumaan, jota pyritään hallitsemaan ohjaamaan usein tekojen seurauksia punnitsemalla.
3. Luottamus ei ole luonteeltaan aatteellista, kuten usko, vaan pikemminkin luonteeltaan sokeaa.
4. Luottamus voi olla luonteeltaan symbolista tai abstraktia, ei henkilöön tai toimintaan suuntautunutta.
5. Luottamus kohdistuu joko tekoihin tai toimintaan.
6. Luottamus on olemassa modernissa yhteiskunnassa tietoisuutena, joka ilmenee esimerkiksi teknologiauskona. Luottamus on myös sosiaalisesti ja institutionaalisesti tuotettua.
7. Riski ja vaara ovat käsitteenä lähellä olevia, mutta eivät tarkoita samaa. Henkilö, joka valinnoillaan ottaa riskin, antautuu myös vaaraan.
8. Riski ja luottamus kietoutuvat yhteen. Luottamus palvelee vaaran vähentämistä tai minimointia usein osaamisen avulla kuten laskettelemisessä tai mäkihypyssä.
9. Riski ei ole luonteeltaan ainoastaan yksilöllistä, vaan sillä on myös yhteisölliset ulottuvuudet. Kyse ei ole siten yksilön valinnoista vaan myös globaaleista uhkista.

Arkielämässä luottamukselle on ominaista sen jäsentymisen käänteisesti riskien minimoinnin avulla. Luottamus syntyy riskin tai uhkan toteutumisen todennäköisyyden minimoitumisesta yksilön ulkopuolisten asiantuntijoiden ja asiantuntijajärjestelmien toiminnan seurauksena. Nämä ovat luonteeltaan usein abstraktioihin perustuvia ja edellyttävät usein sokeaa uskoa riskien hallinnasta. Luottamus voi olla luonteeltaan myös institutionaalista ja julkista, kuten esimerkiksi lainsäädäntöön perustuva tuoteturvallisuus. (Giddens 1991, 29 - 31)

Toinen luottamuksen ulottuvuus on jako yksilöä ja hänen valintojaan koskeviin sekä yhteisöllisiin elementteihin. Luottamus ilmenee yhteiskunnassa yhteisenä tietoisuutena, joka on luonteeltaan kollektiivinen ja kulttuurinen. Tällaisia luottamuksen piirteitä on edellä mainittu teknologiausko, josta esimerkkinä voisi mainita luottamuksen itse hoidetun pankkiliikenteen virheettömyyteen, matkapuhelimien viestinnän yksityisyyteen tai vaikkapa osakesijoittamisen vakauteen yhteiskunnallisesti vakaisissa oloissa. Riskit ovat kuitenkin ymmärrettävissä yksilöllisinä. Vaikka riskit tai luottamus ovatkin paljolti sosiaalisesti konstruoituneita, aktualisoituvat ne Giddensin (1991, 32 - 36) ajattelussa kuitenkin yksilöllisten valintojen ja erityisesti elämänpolitiikan seurauksena. Toisaalta Giddens (1991, 124 - 124) näkee Beckin (1993, 22 - 24) tavoin riskeillä myös sosiaalisen ulottuvuuden, mutta yksilöllisyys saa Beckiä keskeisemmän sijan hänen riskiajattelussaan.

Luottamuksen ja riskin suhdetta modernisaatioon Giddens (1994, 102) valottaa havainnollisesti laatimansa nelikentän avulla. Siinä yhteiskunnan tila jakautuu esimoderniin ja moderniin kontekstiin, joissa luottamus ja riski saavat varsin operationaalisen kuvauksen. Kuviossa keskeisen sijan saavat jo aiemmin mainitut esimodernin yhteiskunnan paikallisuuteen ja modernin yhteiskunnan abstrakteihin järjestelmiin perustuvat sosiaaliset suhteet, luottamus sekä riskit.

| ESIMODERNI | MODERNI |
|--|--|
| Yleinen konteksti: Paikallinen luottamus ensisijainen | Yleinen konteksti: Luottamus perustuu puiteistariisuvuun abstrakteihin järjestelmiin |
| LUOTTAMUKSEN YMPÄRISTÖ | |
| 1. <i>Sukulaisuussuhteet</i> jäsentävät vakaat sosiaaliset siteet aika - tila ulottuvuudessa | 1. <i>Henkilökohtaiset suhteet</i> kuten ystävyysuhteet tai sukupuolinen yksityisyys vakaiden sosiaalisten siteiden keinoina |
| 2. <i>Paikallisyhteisö paikkana</i> , joka luo tutun miljöön | |
| 3. <i>Uskonnollinen maailmankuva</i> , joka jäsentää ulkoa annetun tulkinnan ihmiselämästä ja luonnosta uskon ja rituaalien avulla | 2. <i>Abstraktit järjestelmät</i> epämääräisten aika-tila kulun suhteiden vakauttajana |
| 4. <i>Perinne</i> menneen ja tulevan yhdistämisen keino; mennyt suuntautunut reversible time | 3. <i>Tulevaisuussuuntautunut</i> , counter-factual käsitys menneen ja tulevan yhdistämisestä |
| RISKIN YMPÄRISTÖ | |
| 1. Vaarojen ja uhkien alkuperä on <i>luonnossa</i> , kuten yleiset infektioaudit, ilmaston vaihtelut, tulvat tai muut luonnonkatastrofit | 1. Vaarat ja uhkat saavat alkunsa modernisaatioprosessin <i>refleksiivisyydestä</i> |

| | |
|--|---|
| 2. <i>Väkivallan uhka</i> ryöstelevien sotajoukkojen, paikallisten sotapäälliköiden, maantierosvojen tai varkaiden taholta | 2. Sotien kaupallisperusteistumisesta johtuva <i>väkivallan uhka</i> |
| 3. <i>Uskonnollisesta pelastuksesta putoamisen</i> uhka tai vahingollinen maaginen vaikutus | 3. Refleksiivisestä modernisaatiosta johtuva itseä koskeva <i>henkilökohtaisen merkityksettömyyden</i> uhka |

Kuvio 2 Riskin ja luottamuksen ilmeneminen esimodernissa ja modernissa kontekstissa

Vaikka modernissa ajattelussa usein sivuutetaan menneen esimodernin piirteet, saattavat luottamuksen ja riskin ympäristöjen piirteet olla yksilön kannalta todellisia myös modernina aikana. Näkemys edustaa synkronistista modernin tulkintaa, jolloin siirtyminen modernin eri vaiheeseen ei päättä edellisen vaiheen piirteitä, vaan ne esiintyvät myös samanaikaisesti. Näin myös elämäntilanne voidaan nähdä rakentuvan vuorovaikutukseksi traditionaalisen ja modernin elämän välillä. Kyse on silloin traditionaalisen ja modernin piirteiden vuoropuhelusta yksilön elämässä, jonka seurauksena perinteeseen nojautuvaan elämäntilanteeseen sulautuu modernin piirteitä.

Yhteiskunnallisia kehitysnäkymiä

Giddens on analysoinut 1990-luvun tuotannossaan modernisaation keskeisiä tekijöitä ja tiivistänyt ne vuosikymmenen lopulla niin sanottua kolmannen tien politiikkaa hahmotellessaan viiteen keskeiseen yhteiskunnalliseen kysymykseen (Giddens 1999, 27 - 68). Sisällöllisesti jako ei ole yksinomaan Giddensin työtä, mutta kuvaa hyvin ja tiiviisti tilannetta, johon modernisaatio on johtanut. Ensimmäinen keskeisistä kysymyksistä on se mitä *globalisaatio* on ja miten se näkyy ihmisten elämässä. Giddens (emt.29) liittyy globalisaation pitkälti kauppaan ja valtioiden rajojen avautumiseen tässä merkityksessä. Nykyään elämme rajattomassa maailmassa, jossa valtioiden rajat ovat usein hyvinkin kuvitteellisia. Vaikka globalisaatiota pidetäänkin paljolti maailmanlaajuisen kaupankäynnin myötä syntyneenä, on sillä merkittävämät ulottuvuudet tavaroiden liikkuvuuden sijaan ihmisten tietoisuudessa. Kyseessä on ensi sijassa ajan ja tilan yhteyden muutos. Globaalissa maailmassa yksilö voi elää missä vain ja seurata ajan ja tilan ylittävää toimintaa median välityksellä. Tällaiset tapahtumat voivat maapallon toisella puolella vaikuttaa välittömästi ihmisten arkielämään esimerkiksi asuntovelallisen lainojen korkoon ja sitä kautta hänen käytössä oleviin varoihinsa. Media ja tiedonvälitys jäsentääkin monien instituutioiden päivittäistä toimintaa keskeisesti.

Jos globalisaatio on muuttanut kansallisvaltioiden asemaa ihmisten elämää jäsentävänä rakenteena, on myös paikallisen ja yksilöllisen identiteetin rakentaminen muuttunut. Globalisoitumisen voidaan nähdä toisaalta luovan uusia vaatimuksia, mutta myös

uusia mahdollisuuksia paikallisen identiteetin rakentamiselle. Tällaisia mahdollisuuksia ilmenee Giddensin (emt. 33) mukaan esimerkiksi silloin kun ihmisryhmät toimivat kansallisvaltion hallitusvallan ulkopuolella kansainvälisinä ryhminä tai soluina.

Modernisaatiokehitys on johtanut uudenlaisen *yksilöllisyyden* esiinnousuun. Jos esimodernina aikana yksilön asema määräytyi hyvin pitkälle hänen perheensä, suvun tai paikallisuutensa kautta, on tämän päivän yksilöllisyyden kollektiivinen vastuu tai solidaarisuus vähennyt. Aiemmin vallinnut identiteetin rakentuminen lokaaleissa instituutioissa on muuttunut muun muassa työn etääntymisen, perheinstituution väljentymisen, sukupuolten tasa-arvoistumisen myötä yksilöä ja hänen tavoitteitaan korostavaan suuntaan. Samalla yksilöllisten valintojen piiriin on tullut yhä laajempi joukko erilaisia asioita aina ekologiaa, sukupuolisuutta, ihmisoikeuksia ja kulutusta koskeviin kysymyksiin saakka. Tämän vuoksi nykyinen sukupolvi joutuu tai sen on mahdollista ottaa kantaa moniin aiemmin valtiollisiin asioihin omilla valinnoillaan ja toiminnallaan. Kyse on usein elämäntavan ja elämänpolitiikan valinnoista. (Giddens emt. 34 - 37)

Kolmantena yhteiskunnallisena muutoksena Giddens (emt. 38 - 45) mainitsee perinteisen poliittisen vasemmisto - oikeisto ajattelun muuttumisen. Monet poliittisen leiman sisältäneet asiat muuttuvat yhteiskunnassa hallitusvastuun myötä joko vasemmiston tai oikeiston ajamaksi. Koska Giddens kirjoittaa kolmannen tien politiikasta englantilaisesta ja sosiaalidemokraattisesta viitekehuksesta, vaikuttavat puolueiden ja niiden harjoittaman politiikan väliset erot sekoittumisestaan huolimatta silmiinpistävän suurilta suomalaisen silmin. Suomalainen poliittinen kenttä toimii tänä päivänä hyvin pienillä nyansseilla poliittisessa keskustassa. Usein kansalaisten onkin vaikea hahmottaa puolueiden näkökantojen eroja, varsinkin kun poliittisesti hoidettavista asioista useat ovat puoluekannasta riippumattomia. Eräänä seurauksena ilmiöstä voidaan pitää poliittisen aktiivisuuden laimenemista ja *yhteiskunnallisen aktiivisuuden siirtymistä alapolitiikkaan* (sub-politics) erityisesti nuorten ikäluokissa. Tässä neljännessä muutostekijässä on kyse yhteisten asioiden hoidosta erilaisten liikkeiden ja epävirallisten vaikutusväylien kautta. Kyseessä saattaa olla yhtä hyvin ruohonjuuritason vaikuttaminen kulutusvalinnoilla kuin aktivismi tai jossain tapauksissa myös anarkia. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi eläinten oikeudet, rasismi, sukupuolisuus, kuluttajien oikeudet tai ympäristökysymykset (Giddens emt. 48). Viimeisimmät Euroopan sekä maailman laajuiset aktivistiset iskut on tehty maailmankauppaa ja sen vapauttamista vastaan.

Merkittävä sija niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta on *ympäristökysymysten pohdinnassa*. Kyseessä on tekijät, joihin sisältyvät modernin riskit, jonka Giddens (emt. 55) liittää talouden rajattoman kasvun ideologiaan. Luonnonvarojen kulutus, kasvihuonekaasujen päästöt, ilmaston lämpeneminen ja viimekädessä luonnon tasapainon järkkyminen aiheuttavat ihmisten elämässä epävarmuutta ja uhkia. Uhat ovat luonteeltaan ennakoimattomia, globaaleja ja yksilön kannalta ylivoimaisia hallita.

Edellä esitetyn poliittisluontoisen ohjelman päätteeksi Giddens (1999, 62) tiivistää modernisaation vaikutukset globalisaatioon, muutoksiin yksityiselämässä ja ihmisten luontosuhteessa. Näistä tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavin, yksityiselämän muutokset, jäävät tässä yhteydessä vähäiselle esitykselle. Tämä selittyy sillä, että Giddens on enemmän kiinnostunut modernisaation mekanismeista ja modernisaatioprosessista kuin modernin elämän lukuisista piirteistä.

Elämänkulun kuvaaminen

Nyt tarkasteltava tutkimusaineisto on osa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksella koottua pitkittäistutkimusaineistoa. Aineisto koostuu kokonaisuudessaan seuraavista osista.

Taulukko1 Pitkittäistutkimuksen tutkimusasetelma ja muuttujat

| ALKUMITTAUS 1970 – 73 | PERUSKOULU JA KESKIASTE 1984 | AIKUISTUMINEN 1991 | KESKI-IÄN KYNNYYS 2002 |
|--|---|---|---|
| <p>Vuosina 1970-73 koottiin ITPA - lahjakkuustestin normiaineisto. Lisäksi koottiin lasten sosiaalista tausta koskevia tietoja kuten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vanhempien koulutus, ammatti-asema ja tulot • sisarusten määrä • syntymäjärjestys • päiväkotii, esikoulu • N = 700 | <p>Kaikki lapset olivat v. 1984 käyneet peruskoulun. Koottiin tiedot:</p> <ul style="list-style-type: none"> • peruskoulun aikaisesta opintomenestyksestä kaikissa lukuaineissa kaikilla luokkatasoilla. (N = 559) • Keski-asteen kouluvalintatiedot (N = 628) • Koulumenestys- ja yo- kirjoitustiedot (N = 259) | <p>Keväällä 1991 lähetettiin kyselylomake nuorille aikuisille (23 - 27 v.) Koottiin tiedot:</p> <ul style="list-style-type: none"> • koulutuksesta • työurasta • asumisesta • tuloista • sosiaalisista suhteista • onnellisuudesta ja hyvinvoinnista • elämäntilanteesta • elämänkulun vaiheista • N = 437 | <p>Kesällä 2002 lähetettiin kysely lomake keski-iän kynnyksellä oleville aikuisille. Lomakkeella koottiin tietoja:</p> <ul style="list-style-type: none"> • koulutuksesta • työurasta • asumisesta • tuloista • sosiaalisista suhteista • onnellisuudesta ja hyvinvoinnista • elämänkulun vaiheista • N = 413 <p>Tilastokeskuksesta hankittiin tiedot:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Koulutusalaista ja -asteesta • ammattialasta ja -asteesta |

Aineiston koostuu kesällä 2002 toteutetun kyselyn 413:ta vastauksesta (palautusprosentti 65%). Kyselyn elämänpolitiikkaa käsitellyt osa sisälsi 14 väittämää, jotka perustuivat teoreettisesti erityisesti Giddensin (1991, 1994) esittämiin näkemyksiin elämänkulun irrottautumisesta vakiintuneista sosiaalisista rakenteista (traditioista) valintojen politiikan avulla. Myös laajempi ulottuvuus elämäntulkua ulkoa ja sisältä ohjaavien tekijöiden välillä sisältyy väittämiin. Väittämät löytyvät taulukosta 2.

Kyselyn toisessa osassa kysyttiin Giddensin (1991) yksilön arkielämää jäsentäviä luottamuksen ja riskin tekijöitä 16 kysymyksen avulla. Vastajat arvioivat kolmeportaisesti esimerkiksi perheen, lasten, puolison, siirtolaisuuden, teknistymisen ja asiantuntijatiedon tuottamaa varmuutta tai epävarmuutta elämässä. Nämä väittämät löytyvät taulukosta 3.

Aineiston analyysi on suoritettu SPSS-ohjelmalla. Kumpikin mittarin osa analysoitiin aluksi pääkomponenttianalyysillä, sillä teoreettinen ennakkotieto oli ohjannut varsin selkeästi mittarin tämän osan rakennetta. Tällöin pääkomponenttianalyysin olettaus muuttujakohtaisen vaihtelun selittymiseen teoriaan tai ennakkotietoon perustuvalla pääkomponenttirakenteella täyttyi. Näin aikaansaatu pääkomponenttiratkaisu tuotti elämänpolitiikan osalta kolme pääkomponenttia, riskin ja luottamuksen ympäristön osalta 5 pääkomponenttia. Pääkomponenteista laskettiin summamuuttujat ja muutettiin ne alkuperäisen asteikon mukaiseksi, jotta saatujen muuttujien vahvuutta oli mahdollista arvioida. Esimerkiksi regressiomenetelmällä muodostetuilta summamuuttujilta tämä ominaisuus puuttuu yhtä selkeänä. Taustatekijöillä selittäminen on toteutettu t-testiä ja varianssianalyysiä käyttäen.

Elämänpolitiikka elämäntulkussa

Elämänpolitiikkaa kuvaavat 14 muuttujaa latautuivat pääkomponentteittain taulukon 2 mukaisesti. Muuttujat latautuivat varsin selkeästi ainoastaan yhdelle pääkomponentille. Kun matalat alle .25 lataukset on poistettu havaitaan pääkomponenttien välillä olevan lievää riippuvuutta.

Taulukko 2 Elämänpolitiikan ulottuvuudet elämäntulkussa

| Muuttuja | Lataus | Pääkomponentit | | |
|--|--------|-------------------------|------------------------|------------------|
| | | yhteiskunnan rajoittama | valinnoilla rakentunut | perinteen tukema |
| Yhteiskunnan muutos tuo epävarmuutta elämääni. | .687 | | | |
| Yhteiskunnallinen kehitys vaikuttaa yhä useammin tapahtumiin elämässäni. | .616 | | | |

| | | | |
|--|-------|-------|-------|
| Nykyään on yhä vaikeampi vaikuttaa oman elämänsä tapahtumiin. | .488 | -.304 | |
| Paras tapa hyvinvointini lisäämiseen on yhteiskunnallinen vaikuttaminen. | .426 | | |
| Minulla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa haluamani tulevaisuuden rakentamiseen. | -.417 | .323 | |
| Yhteiskunta on rajoittanut elämänvalintojeni tekoa. | .340 | | |
| Tunnen ajautuneeni nykyiseen elämäntilanteeseeni. | | -.765 | |
| Valinnoillani olen pystynyt rakentamaan haluamani elämän. | .301 | .588 | -.260 |
| Sattumilla on ollut keskeinen sija elämäni tärkeissä valinnoissa. | | -.497 | |
| Yleensä olen ollut johdonmukainen elämäni valinnoissa. | | .474 | -.284 |
| Perinteet ovat olleet tukenani elämäni valinnoissa. | | | .601 |
| Lapsuudenkodin henkinen tuki on edistänyt elämääni. | | | .391 |
| Muihin ihmisiin verraten elämäni näyttää etenevän tavanomaisesti. | | | .288 |

Pääkomponenttimallin selitysaste 47.40%; Taulukosta on poistettu alle .25 lataukset

Ensimmäinen pääkomponentti sisältää muuttujia, jota luonnehtii elämän valintojen jäsentyminen ulkoapäin ohjautuvasti. Näistä tekijöistä yhteiskunta tai laajemmin ajatellen sen kaikenlaiset muutokset ohjaavat yksilön elämää omia pyrkimyksiä enemmän. Myös yhteiskunnallisen epävarmuuden kokeminen näkyy selkeästi yhteiskunnan rajoittamaksi elämänpolitiikaksi nimetyllä pääkomponentilla. Toinen pääkomponentti latsi muuttujat, jotka korostivat varsin vahvaa elämänhallintaa sekä tietoisten ja omaehtoisten valintojen tekoa. Pääkomponentti nimettiin valinnoilla rakentuneeksi elämänpolitiikaksi. Kolmatta pääkomponenttia kuvaa perinteet ja tavanomaisuus. Tavanomaisuudella voisi tässä yhteydessä ymmärtää eräänlaista ”normaalielämää”, joka sisältää monia sovinnaisia ja yhteiskunnallisesti hyväksytyjä tekijöitä. Pääkomponentti sai nimekseen perinteen tukeman elämänpolitiikan.

Elämänpolitiikan muuttujien välillä havaittiin lievää tilastollista riippuvuutta. Yhteiskunnan rajoittama elämänpolitiikka näyttäisi liittyvän perinteiden tukemaan elämänpolitiikkaan ($r_p = 0.122$, $p = .014$). Näille piirteitä näyttäisi yhdistävän yksilön ulkopuolelta tapahtuva ohjaus elämän valintatilanteissa. Myös valinnoilla rakentunut elämänpolitiikka oli yhteydessä perinteiden tukemaan elämänpolitiikkaan ($r_p = 0.106$, $p = .032$). Yhteyden voisi tulkita kuvastavan itsenäisten valintojen tekemistä elämänkulun eri vaiheissa perinteisiin pohjautuen. Edellisiin nähden johdonmukaisesti havaittiin yhteiskunnan rajoittaman ja valinnoilla rakennetun elämänpolitiikan välillä

negatiivinen yhteys ($r_p = -0.330$, $p = .000$). Itsenäisten valintojen tekeminen ja ulkoa ohjautuminen ovat varsin ristiriitaisia asioita elämänkulussa.

Riskin ja luottamuksen kokemusta kuvaavat 16 muuttujaa latautuivat 5:n pääkomponentin mukaan. Nämä piirteet jäsenyivät myös varsin johdonmukaisesti ja selkeästi lähes yksinomaan yhdelle pääkomponentille kukin. Pääkomponenttien rakenteet selviävät taulukosta 3.

Taulukko 3. Turvallisuuden lähteet elämänkulussa

| Muuttuja | Lataus | Pääkomponentit | | | | |
|---|--------|----------------|-------------|-------------|-------------------|---------------|
| | | perhe | yhteiskunta | toimeentulo | monikulttuurisuus | teknistyminen |
| Perhe-elämä | .983 | | | | | |
| Puoliso | .664 | | | | | |
| Lapset | .496 | | | | | |
| Yhteiskunnan turvallisuus | | | .724 | | | |
| Yhteiskunnallinen vakaus | | | .622 | | | |
| Yhteiskunnan taloudellinen kehitys | | | .580 | | | |
| Toimeentulo | | | .322 | .620 | | |
| Työn riittävyys | | | | .574 | | |
| Työelämän muutos | | | | .497 | | |
| Terveys | | | | .410 | | |
| Ikääntyminen | | | | .329 | | |
| Ylikansallinen kulttuuri | | | | | .586 | |
| Maahanmuutto tai siirtolaisuus | | | | | .548 | |
| Yhteiskunnalliset ja poliittiset liikkeet | | | | | .503 | |
| Eri alojen asiantuntijatiedon lisääntyminen | | | | | | .673 |
| Tietotekniikan lisääntyminen | | | | | | .594 |

Faktorimallin selitysaste 59.13%; Taulukosta on poistettu alle .25 lataukset

Arkielämässä luottamusta ja riskejä tuottavien tekijöiden vahvuus vaihteli suuresti. Keskeisimmäksi ulottuvuudeksi arvioitiin perhe-elämä, joka myös jakoi vastaajia kaikista eniten. Toinen luottamusta tuottava tekijä oli yhteiskunnallinen vakaus ja turvallisuus. Kolmanneksi ulottuvuudeksi nousi työtä ja toimeentuloa kuvaava ulottuvuus, jolla korostui erityisesti uhkatekijät. Neljäs ulottuvuus sisälsi

yhteiskunnassamme vieraaseen ja uuteen liittyviä epävarmuustekijöitä, kuten maahanmuutto tai ylikansallinen kulttuuri. Viimeisen epävarmuuteen painottuneen ulottuvuuden muodosti teknokratisoituminen. Usein uhkaksi nähtiin tietotekniikan lisääntyminen kaikilla elämänaloilla sekä asiantuntijoituminen.

Elämänpolitiikkaa kuvaavat tekijät havaittiin olevan yhteydessä luottamusta ja riskejä kuvaaviin ulottuvuuksiin kiinnostavalla tavalla. Perinteiden tukemaan elämäntapaan liittyi tilastollisesti merkitsevästi ainoastaan perheen tuottama varmuus ($r_p = 0.120$, $p = .003$). Yhteys näyttäisi selittyvän perheen perinteisiin liittyvällä vahvalla asemalla. Yhteiskunnan rajoittama elämänpolitiikka näyttää tuottavan varsin vahvan riskin kokemisen kaikilla luottamuksen ulottuvuuksilla. Voimakkainta se on työn ja toimeentulon osalta ($r_p = -0.314$, $p = .000$) ja lievintä suhteessa vieraisiin ja uusiin kulttuurisiin tekijöihin ($r_p = -0.120$, $p = .016$). Valinnoilla rakentunut elämänpolitiikka ilmeni yhteiskunnan rajoittamaan elämänpolitiikkaan nähden lähes päinvastaisesti. Kaikki luottamuksen ulottuvuudet olivat yhteydessä positiivisesti valinnoilla rakentuneeseen elämänpolitiikkaan. Vahvin yhteys syntyi luottamukseen työhön ja toimeentuloon ($r_p = 0.251$, $p = .000$) ja heikoin vieraisiin ja uusiin kulttuurisiin tekijöihin nähden ($r_p = 0.112$, $p = .025$), mutta sekin tilastollisesti merkitsevää.

Aineiston jatkokäsittely on nostanut esille myös mielenkiintoisia tekijöitä elämänpolitiikan riippumattomuudesta henkilön sosiaalisesta taustasta. Yhteiskunnallisesti tulos näyttäisi kiinnostavalta, sillä se mahdollisuus tukeutua perinteeseen, rakentaa valinnoilla oma elämäntapa tai kokea ulkopuolelta tulevaa ohjausta elämäntavassa näyttäisi olevan perhetaustasta riippumaton. Näiden tekijöiden analyysi on kuitenkin vielä siinä määrin kesken, että tulen raporttoimaan kyseiset tulokset myöhemmin.

Tutkivaa kehittämistä vai kehittävää tutkimusta? Ammatillisiin opintoihin integroivan kasvatustoiminnan arvioinnin haasteita

Heikkinen Anja, Lamminpää Eeva
Kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto

1 Ymmärrys tutkittavasta toiminnasta ja toiminnan nimeäminen

Re-integration-projektissa eurooppalaisen tutkimusyhteistyön tavoitteena on löytää poikkikulttuurista näkökulmaa ammatillisiin opintoihin integroivien koulutusohjelmien (*re-integration programmes*) arviointiin. Yhteistyö perustuu Re-integration-projektia edeltäneeseen Re-enter-projektiin, jossa kartoitettiin erilaisia eurooppalaisia koulutusvaihtoehtoja nuorille, joilla on peruskoulun jälkeen vaikeuksia päästä ammatilliseen koulutukseen. Eri maissa tähän vaiheeseen liittyy erilaisia ongelmia ja taustaa. Integroivien koulutusohjelmien kohderyhmät ovat siten erilaisia, ja niiden määrittelyyn liittyvä problematiikka vaihtelee. Toiminta ei ole yksiselitteistä pelkästään kansallisella tasollakaan. Yhteisen tutkimuksen perustava ongelma onkin itse ilmiön epämääräisyys, joka vaikuttaa jo toiminnan nimeämisessä. Suomessa käytetty ilmaus 'välivaihe' korostaa määrättyä vaihetta, jossa on selkeä alkupiste ja loppu. Välivaiheen jälkeen siirrytään jonkin muun toiminnan piiriin. Käytännössä välivaihe on usein luonteeltaan 'saattaen vaihdettava' -toimintaa, joka kattaa opiskelijan siirtymän päällekkäin eri opintojen kanssa. Ns. välivaihe alkaa jo peruskoulun aikana ja jatkuu ammattikoulutuksen alkuvaiheeseen, joillakin opiskelijoilla pidempäänkin. Koulutuskeskustelussa välivaiheesta puhutaan usein myös nivelvaiheena. Tutkimusprosessin aikana on toiminnan nimeämisessä pohdittu pitäytymistä integroivassa toiminnassa tai vaihtoehtoisesti siirtymistä puheeseen valtavirtaan palauttavasta toiminnasta, joiden tosiasialliset muodot ja toteutustavat ovat historiallisesti ja kulttuurisesti muuntuvia. Näissä nimeämisvaihtoehdoissa halutaan kuvata tutkimuksen aikana muodostunutta alkuymmärrystä toiminnan muutoksellisesta luonteesta.

Suomalaisessa tutkimuksessa integroivaa toimintaa tarkastellaan ammattikoulutuksen kentällä. Kohderyhmänä ovat opiskelijat, joilla on peruskoulun päättymisen jälkeen vaikeuksia päästä ammatilliseen koulutukseen tai joilla on vaikeuksia sopeutua ammatilliseen koulutukseen. Ammattikoulutuksessa puhutaan paljon opiskelijoista, jotka ovat keskeyttämisvaarassa ammatillisissa opinnoissaan. Esimerkiksi ESR -rahoitteinen toiminta on usein suunnattu juuri tälle kohderyhmälle. Ammattikoulutuksessa ilmiöstä puhutaan koulutuksen keskeyttämisena ja integroivaa toimintaa ohjaavien toimijoiden näkökulmasta mietitään enemmän yksilön elämänkaaren tukemista tai opiskelijan elämänhallintaa yleisemminkin syrjäytymisen ehkäisynä.

Tutkimuksen tavoitteena on toimintaan liittyvän ymmärryksen kehittäminen. Yhtenä tutkimusyhteistyön haasteena on ollut joidenkin tutkimuspartnereiden halu kehittää arviointia yksinomaan situated learning -oppimisnäkökulman viitekehykseen.

Tutkimuksen rajoittaminen heti alussa, johonkin tiettyyn integroivaa koulutustoimintaa normittavaan näkökulmaan asettaa haasteita toimintatutkimukselle, jossa lähtökohtana pitäisi olla juuri tutkittavan toiminnan määrittäminen ja kyseenalaistaminen.

Tutkimusasetelmassa yhdistyvät monitasoisuus ja pitkittäisyys

Tähän mennessä kansainvälisessä tutkimusyhteistyössä ollaan yksimielisiä siitä, että kyseessä on monitasoinen ilmiö, mikä tulee huomioida myös toiminnan tutkimus- ja arviointikäytännöissä (Re-Enter 2001, 227-228). Arviointimenetelmän tulisi huomioida erilaiset kulttuuriset taustat integroivan toiminnan problematiikassa ja paljastaa taustalla olevia yleisempiä ilmiöitä. Eri maissa aineistoa kerätään opiskelijoiden pitkittäishaastatteluilla ja aineiston keräämisessä yhdistetään erilaisia menetelmiä. Kansainvälisessä tutkimuksessa kaikissa maissa tutkimusasetelmaan sisältyy sekä monitasoisuus että pitkittäisyys. Toimintatutkimuksellisuuteen ei kaikissa tutkimusprojektin maissa ole kuitenkaan sitouduttu yhtä tietoisesti kuin suomalaisessa tutkimuksessa. Ilmiön erilainen kulttuurinen tausta vaikuttaa asetelmiin, ja ne ovat siten eri maissa hieman erilaisia. Suomalaiset tapaukset integroivasta toiminnasta ovat kaikki ammatillisen koulutuksen kentältä. Toiminnassa on myös hyvin inkluusiivinen toimintamalli ja pyrkimys vaikuttaa koulutuksen rakenteisiin, ei niinkään erityisen välivaiheen koulutusohjelmien pedagogiikan kehittäminen irrallaan ammatillisesta opetuksesta. Siten tutkimuksessa on olennaista tarkastella toimintaa eri toiminnan tasoilla; integroivan toiminnan ymmärtäminen suhteessa koulutus- ja työelämäkontekstiin sekä toiminnan ja kokemusten tasoon.

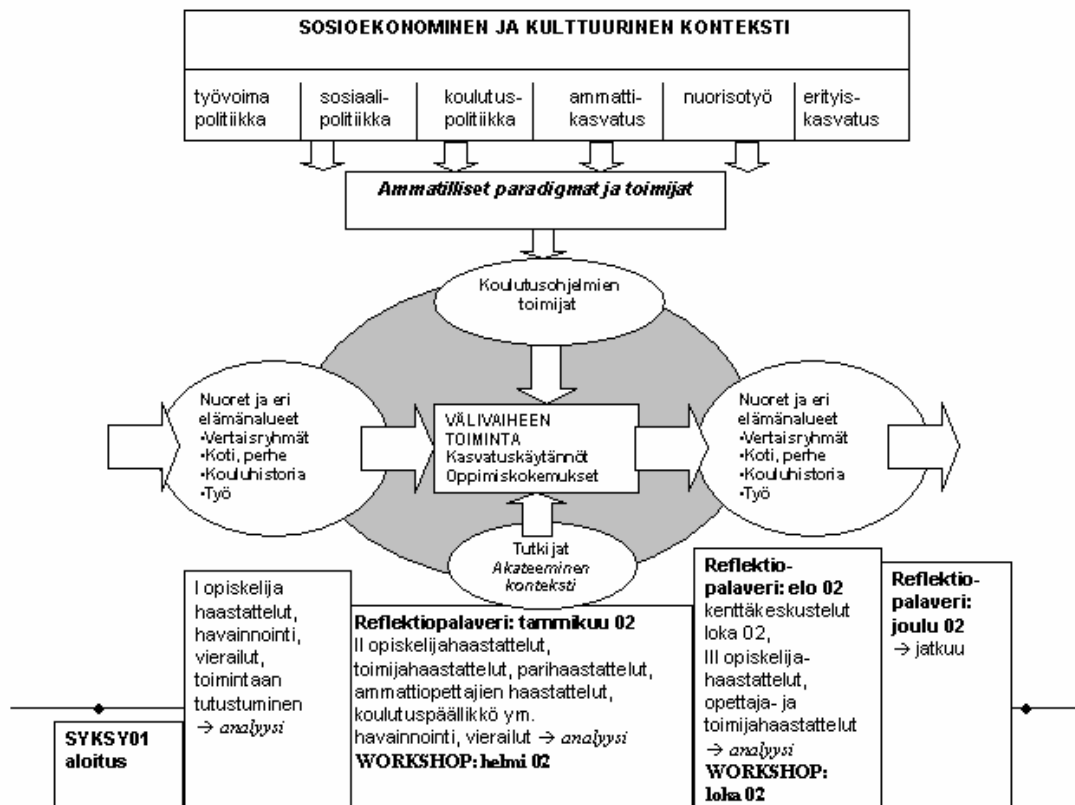
Suomalaisessa tutkimusosassa toimintatutkimukseen perustuvalla tutkimusasetelmalla tavoitellaan tiettyjä asioita ja sitä voidaan perustella toiminnan määrittelyn epämääräisyydellä ja muuttuvalla luonteella. Syitä tutkimusotteen valinnalle ovat olleet (1) mahdollisuus pysyä mukana integratiivisen toiminnan muutoksessa, jossa muutoksia pidetään merkkeinä tai ilmaisuina itse toiminnan luonteesta (2) halu kehittää ymmärrystä integratiivisen toiminnan asiantuntijuuden luonteesta ja perustasta ja (3) osallistavien menettelyjen mahdollisuuksien kokeileminen integroivien koulutusohjelmien arvioinnissa.

Toimintatutkimuksen kulku vuorovaikutuksessa aineiston keräämiseen

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella integroivaa koulutustoimintaa kolmella tasolla: Koulutusjärjestelmän ja työelämäkontekstin, koulutusohjelman tai toiminnan tasolla sekä käytäntöjen ja kokemusten tasolla. Miten integroivan toiminnan tasolla reagoidaan ympäröivään koulutusjärjestelmään tai työelämäkontekstiin toisaalta, mitä toiminnan ja kokemusten tasolla tapahtuu, kun ymmärrys koulutusohjelmasta muuttuu.

Tutkimuksessa kerätään aineistoa opiskelijoiden pitkittäishaastatteluilla, koulutusohjelmien toimijoiden haastatteluilla, ammattiopettajien ja muiden koulutusohjelmiin liittyvien tahojen haastatteluilla. Integroivaa toimintaa havainnoidaan ja siitä kerätään erilaista toimintaan liittyvää materiaalia. Tutkimuksen tekemiseen kuuluvat säännölliset reflektiiviset tutkimustapaamiset, joissa käytännön toimijoiden kanssa keskustellaan mm. siitä, miltä tutkijoiden näkemyksen näyttävät toimijoiden näkökulmasta ja miten tutkimusyhteistyötä voitaisiin kehittää. Nämä tapaamiset on myös nauhoitettu tutkimuksen aineistoksi. Lisäksi aineistona ovat muistioiden tapaamisista ja keskusteluista toimijoiden kanssa tutkimuksen kuluessa.

Tutkimuksessa aineistoa kerätään jatkuvasti tutkimuksen kuluessa. Varsinaista aineistonkeruuta on vaikea erottaa tutkimuksen aikaisesta vuorovaikutuksesta ja aineisto on osin henkilöitynyt toiminnassa mukana oleviin ihmisiin. Keskeisimmäksi tutkimusprosessin aikaiseksi haasteeksi muodostuu, miten kehittyvä ymmärrys toiminnan luonteesta voidaan tallentaa ja raportoida. Käytännössä tutkimuksessa tulee varautua tutkimusryhmän henkilöstömuutoksiin tai tutkittavan koulutusohjelman toimijoiden vaihtumiseen, jolloin toiminnasta muodostunut ymmärrys voi siirtyä pois tutkimuksesta.



Kuvio 1 Tutkimusasetelma ja aineiston kerääminen.

2 Mitä toimintatutkimus voi olla?

Toimintatutkimusta kuvataan tutkimuskirjallisuudessa usein väljäksi tutkimusstrategiseksi lähestymistavaksi tai suuntautumiseksi tutkimukseen. Tutkimuksen tavoitteena on saada aikaan muutos tai muutoksia jossakin tutkimuskohteessa. Toimintatutkimuksen sanotaan saavan sisältönsä pitkälti kulloiseltakin tutkimuksen kohdealueelta. Erojen taustalla ovat siis myös erilaiset tutkimuksen kohdealueet, joihin liittyy erilainen toimintatutkimusperinne. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 35, 44.) Toimintatutkimuksen teorioissa tutkijan osallisuus tutkittavaan toimintaan määritellään eri tavoilla ja vastaavasti tutkimusprosessiin osallistuvien käytännön toimijoiden aktiivisuus tutkimustyössä nähdään eri tavalla.

Toimintatutkimuksessa käydyssä keskustelussa ei ole yhtä erityistä teoriaa, vaan se kytkeytyy useisiin teorioihin ja filosofisiin viitekehyksiin. Lewiniläistä (1946) toimintatutkimusta pidetään usein toimintatutkimuksen alkuperäisenä muotona. Jatkossa Corey (1949) on kehittänyt enemmän opettajajohtoisia tutkimusprojekteja. (Kemmis & McTaggart 1982, 9.) Toimintatutkimukseen usein liitettyjä vuorovaikutuksellisia ominaisuuksia ovat yhteisen ymmärryksen rakentaminen, osallistava toiminta, kollaboratiivisuus ja kommunikatiivisuus (Kemmis & McTaggart 1982, 9; Putnam 1996.) Toimintatutkimukseen liittyen puhutaan myös muutoksesta, käytännöllisen ja tieteellisen tiedon suhteesta tai toiminnan reflektiosta. Nämä yhteiset tekijät ovat eri tavalla osana erilaisia tutkimusprojekteja. Tärkeintä lienee, että jokaisessa toimintatutkimusprosessissa tuodaan selkeästi julki omat lähtökohdat ja sitoumukset toimintatutkimuksen tekemiseen: Mitä toimintatutkimuksellisuus on tässä tutkimuksessa suhteessa toimintatutkimuksen erilaisiin teorioihin?

Suomalaisessa tutkimuksessa toimintatutkimus liittyy usein työn tutkimukseen, työelämän kehittämiseen tai opettajan työhön. Työelämän kehittämissuuntautuneissa tutkimuksissa tavoitteena on toiminnan muuttaminen jonkinlaisen intervention avulla. Interventio on usein tutkimukseen liittyvä kehittämisprojekti. Re-integration-tutkimuksessa varsinainen interventio on tutkittava ilmiö, joka olisi olemassa ilman tutkimustakin. Toisaalta tutkimustoimintaa sinällään voidaan pitää interventiona. Tutkijat pyrkivät tutkimusprosessissa vaikuttamaan toimintaan välillisesti avaintoimijoiden toimintaan liittyvään ymmärryksen muuttumisen kautta. Seuraavassa kuvataan lyhyesti suomalaista kasvatusalan toimintatutkimusta siltä osin kuin Re-integration-toimintatutkimus suhteutuu niihin.

Engeströmin kehittävää työntutkimusta pidetään teoreettisesti kehittyneempänä kuin toimintatutkimusta yleensä. Se ei ole kuitenkaan kansainvälisesti kovin tunnettu ja sitä pidetään usein yhtenä toimintatutkimuksen lajina. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 53.) Engeström on määritellyt kehittävän työn tutkimuksen työn kehittymismahdollisuuksien ja kehitysehtojen tutkimukseksi. Kehittävä työntutkimus on muutosstrategia, jossa yhdistyy tutkimus, käytännön kehittämistyö ja koulutus. Työn kehityksessä huomioidaan myös tutkijan vaikutus siinä, miten tutkimuksessa kehitykseen vaikutetaan työyhteisön ulkopuolelta. (Engeström 1998, 124.) Kehittävän työntutkimuksen prosessiin rinnastetaan usein myös koulutusprosessi. Vaikka

kehittävä työntutkimuksen kohdealueena on usein työelämä, se on etenemässä uusille alueille, mikä asettaa lähestymistavan kehittämiseksi uusia haasteita. Engeström ei pidäkään kehittävää työntutkimusta lähestymistapana, joka voidaan kangistaa valmiiksi kaavaksi. (Engeström 1998, 18, 158.)

Engeström kuvaa kehittävän työntutkimuksen perustana kulttuurihistoriallista toiminnan teoriaa, jossa on tärkeää ymmärtää toiminnan ja yksilön välistä dynaamista suhdetta. Toimintajärjestelmä nähdään tällöin historiallisesti kehittyvänä ja ristiriitaisena. (Engeström 1998, 11.) Re-integration-tutkimuksessa on samanlainen lähtökohta-ajatus toiminnasta, joka on perusluonteeltaan muuttuvaa suhteessa ympäristöön ja toimintaan liittyviin kokemuksiin. Tutkittava toiminta muuttaa muotoaan ja siihen liittyvät vakiintuneet toimintamallit ja -ympäristöt voivat jopa hävitä kokonaan. Kehittävässä työntutkimuksessa on tärkeää tutkittavien oman ymmärryksen muodostuminen, mikä nostaa tutkittavat tutkimuksen aktiiviseksi osapuoleksi. Täten kehittävää työntutkimusta voidaan kutsua osallistavaksi tutkimukseksi, jossa tutkijat tekevät sitä yhdessä asianomaisen työyhteisön työntekijöiden kanssa. Työntekijöiden osallistumisen muodot vaihtelevat informanttina toimimisesta tutkimuksen tekemiseen ja raportointiin. (Engeström 1998, 124.) Perinteinen kehittävä työntutkimus näyttää kuitenkin rajaavan tutkijan roolin erilleen käytännön toimijoista. Tutkijoiden sanotaan asettavan työntekijöille peilin, jonka avulla käytännön toimijat voivat arvioida toimintaansa (Engeström 1998, 124).

Osallistava toimintatutkimus (participatory action research, PAR) liitetään usein Whyteen, jonka teoriassa kohdeyhteisöjen jäsenistä puhutaan kanssa tutkijoina (co-researchers). Tätä toimintatutkimusta on sovellettu organisaatioihin ja työelämään suuntautuneen toimintatutkimuksen puitteissa (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 51; Kevätsalo 1999; Gustavsen 1996.) Whyte, Greenwood ja Lazes (1991, 21) määrittelevät osallistavan toimintatutkimuksen organisaation toiminnaksi, jossa yhteisön toimijat osallistuvat aktiivisesti tutkimusprosessiin tutkimuksen suunnittelusta tulosten raportointiin asti. Myös Argyris ja Schön (1991, 85) korostavat osallistuvassa Action Science toimintatutkimuksessa tutkittavan yhteisön toimijoita sekä subjekteina että kanssatutkijoina. Erona Action Sciencen ja PAR:in välillä on, että edellä mainitussa kiinnitetään enemmän huomiota ihmisten välisiin suhteisiin ja sisäisiin prosesseihin. Action Science olettaa, että ajattelun (=ymmärryksen) muuttuminen johtaa myös toiminnan muutokseen. PAR keskittyy enemmän sosiaalisiin rakenteisiin ja prosesseihin, luottaen ”luoviin yllätyksiin”, jotka nousevat odottamatta interventioprosessin aikana. (Whyte 1991, 97.) Myös Re-integration-tutkimuksessa toimintaan vaikuttaminen nähdään tapahtuvan toimijoiden ymmärryksen muuttumisen kautta, ei niinkään vaikuttamalla toimintaan ja sen rakenteisiin sinällään.

Osallistavalla toimintatutkimuksella sanotaan tavoiteltavan käytäntöihin vaikuttamista, ei niinkään teoreettista täsmällisyyttä. Tällaisessa muutosorientoituneessa tutkimuksessa myös arvioinnin kriteerinä pidetään käytännöllisiä tuloksia. (Toulmin 1996, 3; Gustavsen 1996, 5.) Kevätsalon (1998, 276-277) mukaan organisaatiosta ja sen toiminnasta on mahdollista saada tietoa juuri silloin, kun niitä yritetään muuttaa.

Kevätsalo (1999) on tehnyt suomalaista toimintatutkimusta, jossa tutkimuksen lähtökohdat ovat osallistavassa toimintatutkimuksessa. Re-integration-tutkimuksessa suurin ero osallistavaan toimintatutkimukseen on, että teorian kehittäminen on tutkimustoiminnassa keskeinen intressi. Tutkimuksessa halutaan käytännön muutoksen seuraamisen ohella kehittää teoriaa integroivasta koulutustoiminnasta ja siihen liittyvästä arviointitoiminnasta. Tutkittavan käytännön muuttaminen on tutkimuksen vuorovaikutuksellinen sivutuote, eikä ensisijainen tavoite sinällään.

Huttunen ja Heikkinen (1999b, 19) jaottelevat toimintatutkimuksen kriittiseen suuntaukseen sekä otteeltaan praktisempaan brittiläiseen suuntaukseen, johon *opettaja oman työnsä tutkijana* -ajattelu liittyy. Tutkiva opettaja -ajattelu on yleistynyt suomalaisessa toimintatutkimuskeskustelussa 1990-luvulla. Keskustelu toimintatutkimuksesta liittyy myös opettajien koulutuksen kehittämiseen. (mm. Syrjälä Leena 1993; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29-31). Suuntauksen taustalla on nähtävissä Schönin reflection-in-action kaltaista ajattelua toimintaansa refleктоivasta ja tietoisempaan toimintaan pyrkivästä opettajasta. Opettaja pyrkii toiminnassaan muodostamaan tietoa toiminnastaan samalla, kun hän toimii omaa toimintaansa uudelleen jäsentäen. Käytännön toiminnassa on koettu ongelmaksi, että tutkimustieto ei vastaa käytäntöä tai sillä ei ole uutta annettavaa käytännön toimijoille. (Schön 1987, 10.) Toimintatutkimuksen lähtökohdaksi tässä opettaja oman työnsä tutkijana lähestymistavassa tiivistyy tutkimustulosten ja käytännön toiminnan suhde; keskustelussa pohditaan, onko tutkimustiedolla merkitystä käytännön näkökulmasta. Tässä keskustelussa toimintatutkimuksen arviointiin liittyvän kysymyksenasettelun taustalla on jaottelu tekniseen ja praktiseen tietoon. Opettaja tutkijana näkemys kyseenalaistaa jyrkimmillään tieteellisen tiedon arvon, kun taas Re-integration-tutkimuksessa halutaan kehittää tieteellistä/ teoreettista ymmärrystä rinnan käytäntöjen kehittämisen kanssa.

Toisaalta opettajan työn asiantuntijuuteen nähdään kuuluvan käytäntöjen jatkuva kyseenalaistaminen. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa on pohdittu muutoshasteita, kun koulutetaan tutkivia opettajia pelkästään tutkimustuloksia hyödyntävien opettajien sijaan. Opettajia halutaan keskustelussa valtuuttaa tutkimuksen aktiivisiksi osapuoliksi kysymällä, missä määrin opettajien tekemä oman työnsä tutkiminen on verrattavasti yliopistotutkimuksen metodiseen tarkkuuteen. (Syrjälä 1993, 112-115.) Tämä kysymyksenasettelu sivuuttaa pohdinnan tutkijoiden ja käytännön toimijoiden yhteistyössä tekemästä tutkimuksesta, mikä Re-integration-tutkimuksessa on yksi keskeinen tarkastelun kohde.

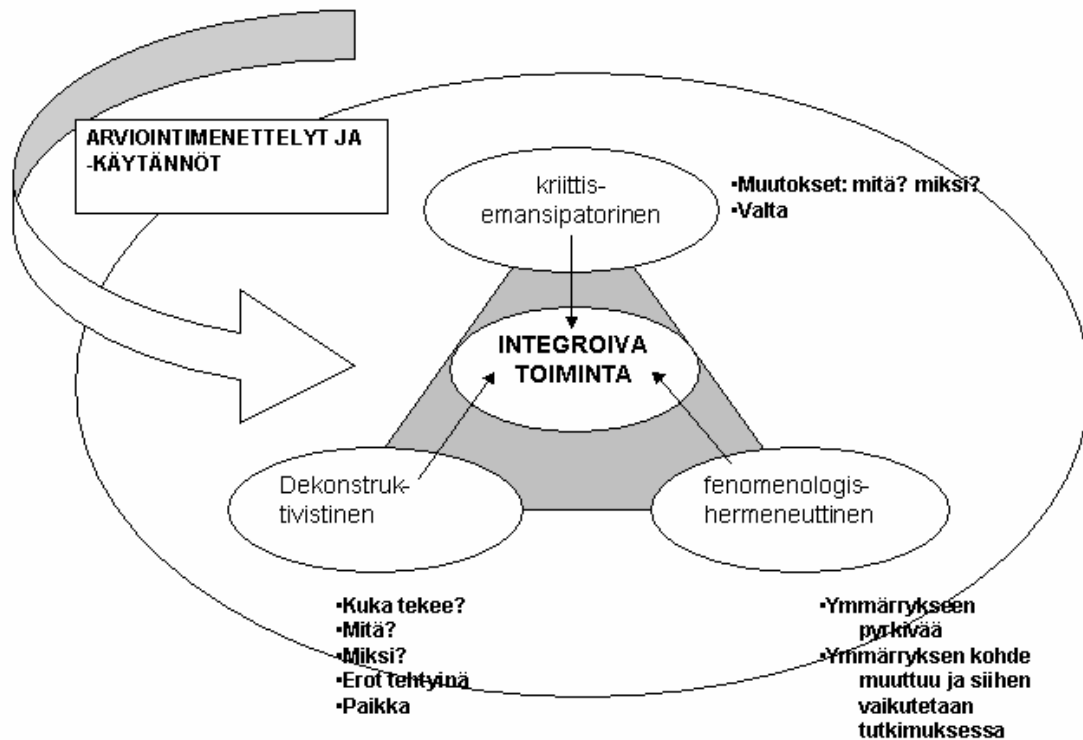
3 Toimintatutkimus Re-integration-tutkimuksessa

Suomalaisen (kasvatus)tutkimuksen tyypillisissä tavoissa ymmärtää toimintatutkimus ja käyttää sitä tutkimusmetodinä korostuu tavoite muuttaa käytäntöjä (paremmiksi) ja tulkita tutkija ja tutkittavat prosessin aktiivisiksi ja tasavertaisiksi osallistujiksi. (Kuula 1999.) Kyseenalaistamattomana oletuksena näyttää olevan se, että itse toiminta on

hyvin määriteltävissä, samana pysyvää ja mieluusti institutionalisoitunutta. Re-integration- tutkimuksessa niin tavoitteet kuin oletuksetkin ovat pulmallisia.

Suomalaisen osatutkimuksen toimintatutkimuksellisuus rakentuu erilaisista tieteenfilosofisista tai metodologisista lähestymistavoista, jotka motivoituvat kohteena olevan ilmiön – koulutuksen valtavirtaan palauttamistoiminnan ja sen arviointitoiminnan – kompleksisesta, dynaamisesta ja ristiriitaisesta luonteesta. Keskiössä on ”toiminta”, mutta niin käytännön toimijoiden kuin tutkijoidenkin suhde siihen on monimutkainen.¹ Ovathan toiminnan kohteena eri tavoin poikkeavina nähdyt ja kohdellut nuoret, joten se latautuu voimakkaasti eettisesti ja poliittisesti. Keskittyminen ”toimintaan” vie lähestymistapaa kohti pragmatismia, sillä oleellista on tarkastella tietyn käytännön ”toimeenpanoa”, käytänteitä, ei vain sen perusteluja ja myöhempiä seurauksia (vaikka silti niitäkin). (esim. Peirce 2001, Pihlström 2002.) Käytänteisiin valautuvien kokemusten ja merkitysten ajattelumme ilmenevän kohdallisimmin käytänteiden itsensä piirissä. Toiminnassa tapahtuvat muutokset ja niitä koskevat selitykset saattavat olla tärkeimpiä sen erityisyyden sekä kokemisen ja merkityksen ilmentäjiä (vrt. arviointitutkimusten ”indikaattorit”). Toiminnan tarkastelua muovaavat edelleen kolme lähestymistapaa: kriittis-emansipatorinen, fenomenologis-hermeneuttinen ja dekonstruktivistinen.

¹ Parempi olisi puhua tutkijatoimijoista ja integratiivisen kasvatuskäytännön toimijoista – joihin kuuluvat opettaja-kasvattajien ohessa opiskelijat, opettaja-opiskelijasuhteeseen yhteydessä olevat merkitykselliset muut toimijat -, mutta tässä yhteydessä erotamme heidät nimikkeillä tutkijat ja toimijat. Nimikeongelma vaatisi tätä kirjoitusta perusteellisemmän pohdinnan.



Kuvio 2 Toimintatutkimuksen ymmärrys kansallisella tasolla.

Edellä luonnehditun kriittis-emansipatorisen toimintatutkimuksen perinteen (Lewin → Habermas → Carr & Kemmis) tavoin Re-integration-tutkimuksessa on tärkeää se, että tutkimus on käytännön toimijoiden ja tutkijoiden yhteistyöllinen (collaborative) prosessi, joka kyseenalaistaa ja paljastaa toiminnan luonnetta ja sitä perustelevia oletuksia, odotuksia ja etiikkaa toimijoille. Kriittis-emansipatorisena toimintatutkimusta motivoi pyrkimys antaa heille mahdollisuus tulkita toiminta uudelleen, vapautua aiemmista tulkinnoista ja toimintamalleista ja yrittää kehittää uusia niiden tilalle. Tutkijat eivät ole neutraaleja katselijoita, vaan osallisia toiminnan muuttumisen mahdollistamiseen. (vrt. Kuula 1999) Re-integration-tutkimuksessa tutkijoiden osallistuminen integratiivisen toiminnan ”parantamiseen” tai kehittämiseen ei ole ensisijaista ja tapahtuu toimijoiden kanssa tapahtuvan yhteistyön sekä tutkimuksen kautta. Integratiivisen toiminnan arviointimenettelyjen osalta se kuitenkin on luonteeltaan kehittävää ja pyrkii vaikuttamaan välittömästi tutkijoiden ja arviointiin osallisten toimijoiden käytänteisiin.

Toimintatutkimuksen valtavirrassa ei fenomenologis-hermeneuttinen tai dekonstruktivistinen lähestymistapa ole kovin tyypillinen eikä ehkä edes mahdollisena pidetty. Rajataanhan niiden kohde ja käyttö yleisesti tekstin kaltaisiin entiteetteihin. Fenomenologis-hermeneuttisen asenteen tulkitseminen tekstien ohella tai sijasta toiminnan ymmärtämiseksi on kuitenkin Re-integration tutkimuksessa perustavaa. (esim. Husserl, Schutz, Gadamer, Heidegger, Ricoeur, ks. Gadamer 1965, Jung & al

1993, Dreyfus 1999, Ricoeur 2000) Jos ja kun erityisesti tutkijoiden motiivina on kysyä, mitä tarkasteltava toiminta on toimintana (käytänteinä), on tutkimuksen yksi perustehtävä eksplikoida ja keskusteluttaa käytännön toimijoiden ja tutkijoiden tulkintoja toiminnasta ja työstettävä niiden eroja, ristiriitaisuuksia ja jännitteitä. Kun itse toiminta samalla voi muuttua, voivat muotoutuvat merkityshorisontit vain tilapäisesti ns. sulautua. Dekonstruktivistisuus (Derrida 1988, Usher & al 1997, Usher 2001) toimintatutkimuksessa merkitsee pyrkimystä käytännön toimijoiden ja tutkijoiden paikan, eettisten sitoumusten ja niiden materialisaatioiden (puhe, sanastot, perustelut jne.) näkyväksi tekemiseen ja auki purkamiseen. Tutkijoiden ja toimijoiden välisiä ja keskinäisiä eroja ei toimintatutkimuksen mallitarinoiden tasavertaisen osallistumisen normin (ks. Kuula 1999) mukaisesti kielletä, vaan pohditaan niiden rakentumisen käytänteitä ja perusteluja. Tämä tarkoittaa muun muassa fenomenologis-hermeneuttisella asenteella tavoiteltujen merkityshorisonttien ja niiden vakiintumisen tai sulautumisen toistuvaa suhteellistamista.

Kriittis-emansipatorisen, fenomenologis-hermeneuttisen ja dekonstruktivistisen yhdistävä tulkinta toimintatutkimuksesta tarkoittaa sitä, että hyväksymme toiminnan ymmärtämisen eettis-subjektiivisena tapahtumana, jossa ymmärtäjän paikka suhteessa kohteena olevaan toimintaan ja ymmärtämistoimintaan vaikuttavat toiminnan ymmärtämisen tapaan ja tulkintaan. Tutkimuksessa on perustavaa tunnistaa tutkijan ja toimijan (erilaisten kehittäjien) paikkojen erot ja eksplikoida niiden merkitystä ja seurauksia ymmärtämiselle ja sen mahdollisille eroille. Niin tutkijoille kuin käytännön toimijoille on houkuttelevaa pitäytyä toimintaa koskevassa vallitsevassa diskurssissa. Tutkijoilla se voi tarkoittaa turvautumista sosiologisen nuorisotutkimuksen, erityispedagogisen tai sosiaalipedagogisen tutkimuksen teorioihin ja sanastoihin, toimijoilla pitäytymistä vallitsevaan koulutuspoliittiseen ja oppimis- ja didaktiseen puheeseen. Normaliteetin diskurssit voivat tarkoituksella tai tahattomasti peittää tutkijoiden ja toimijoiden suhdetta toimintaan ja toisiinsa, olivatpa ne sitten poikkeavuutta pyhittäviä tai diagnosoivia. Tutkimus- ja integraatiotoiminnan dekonstruktiot ovat dialektisessa yhteydessä toisiinsa: tiede ja tutkijat ovat osaltaan rakentamassa ja oikeuttamassa tiettyjä poliittisia ja kasvatuksellisia käytänteitä, jotka puolestaan osaltaan oikeuttavat itseään koskevat tutkimukset ja teoriat.

Vaikka tutkijat ja käytännön toimijat olisivatkin toiminnan käsitteellistysten ja tulkintojen kanssa-rakentajia (co-constitutors) yhteistyöllisessä prosessissa, oletamme, että syntyvät toimintaa koskevat käsitteet, teoriat, mallit ja tulkinnat eivät ole – ehkä eivät voikaan olla – samat tutkijoille ja kehittäjille. Silti niihin voi muodostua päällekkäisyyttä, jonka varassa tutkimus- ja kehittämisprosessit voivat jatkua. Tapahtuakseen tämä edellyttäneen riittävästi tutkijoiden ja toimijoiden jakamia eettisiä ja poliittisia intressejä sekä halua ja uskallusta avautua tapahtumiselle. ”Ymmärtävänä täälläolo (Dasein) luonnostaa (tai pikemminkin luonnostuu) ympäristöönsä, täälläolo projisoi ja suuntautuu ympäristöönsä... Jatkuvasti syntyvien (ja kognitiivisesti vajavaisten) luonnosten (Entwurf) kautta täälläolo olemiskyknä (Seinkönnen) kuitenkin saavuttaa tilansa, jossa se konkretisoituu.” (Tontti 2002, 34) Tässä mielessä toimintatutkimus on osallisille myös kasvun mahdollistava ’välitila’. (vrt. Hintsa 1999).

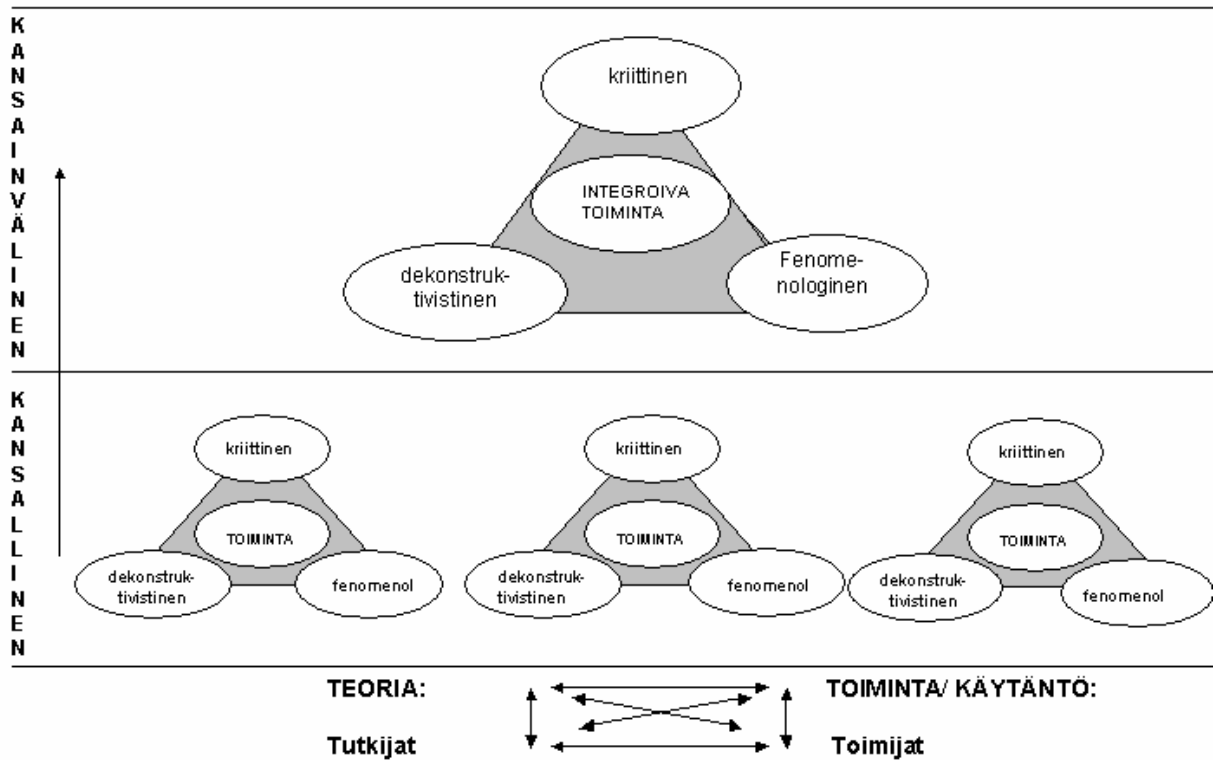
Keitä Re-integration-tutkimus osallistaa?

Tutkijoiden ohella suomalaisen Re-integration-tutkimukseen ovat sitoutuneet kolmen re-integratiivisen projektin koordinaattorit sekä myös muita toimijoita. Tutkimukseen osallistuu ulkopuolinen arvioija, jonka tehtävänä on osallistua tutkimukseen liittyviin tapaamisiin ja arvioida tutkimuksen etenemistä ennen kaikkea käytännön toimijoiden näkökulmasta. Tutkimuksen reflektiiviset tutkimustapaamiset ovat olleet myös avoimia projektissa työskenteleville opiskelijoille, ja niihin on kutsuttu esimerkiksi hallinnon edustajia. Tutkimukseen sitoutuneita toimijoita voidaan osallistuvassa tutkimuksessa kutsua kanssatutkijoiksi (co-researchers esim. Whyte), mutta tässä tutkimuksessa on ehkä tarkoituksenmukaisempaa puhua kentän avaintoimijoista (key actors), jotka mahdollistavat tutkittavan ilmiön lähelle pääsemisen. Käytännön toimijoiden osallistumista tutkimukseen tavoitellaan reflektiivisillä tutkimustapaamisilla, keskusteluilla. Toimijoiden kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen katsotaan muuttavan toimijoiden ymmärrystä omasta työstään ja sitä kautta toimintatutkimus vaikuttaa kentän tapahtumiin välillisesti avaintoimijoiden kautta. Tämän perusteella toimijoita voisi tutkijoiden tapaan kutsua nimellä co-constituturs (of theory and practice). Tutkijoiden ymmärryksen kehittyminen vuorovaikutuksessa taas tavoittelee ilmiön teoreettisen ymmärryksen kehittymistä tieteen kentällä. Kansallisella tasolla tutkimusta on viety myös ammattikoulutuksen kentälle herättämään keskustelua integroivasta kasvatustoiminnasta ja siihen liittyvistä kysymyksistä.

Erityisesti suomalainen tutkimusryhmä haluaisi ulottaa toimintatutkimuksen myös kansainväliselle Re-integration-tutkimuksen tasolle. Kansainvälisen tutkimuksen tutkimusasetelmaa toivottaisiin muovattavan kytkeytymään kansallisiin asetelmiin siten, että käytännön toimijat olisivat osallisina tutkimuksen tekemisessä sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Jossain määrin toimijat ovatkin mukana kansallisissa tutkimuksissa, mutta eivät kansainvälisesti yhteisesti neuvotellulla tavalla. Käytännön kentältä tulevia tutkimusprosessin arvioitsijoita on kyllä partnereina kolmesta maasta, mutta heidän osallistumisensa kansainväliseen yhteistyöhön on ollut aktiivista vain kahdessa maassa. Ihanteena olisi kansallisen ja kansainvälisen tason tutkimusasetelmien rakentuminen toisiaan tukeviksi.

4 Re-integration-toimintatutkimuksen haasteita

Toimintatutkimusta koskevaan keskusteluun haluamme erityisesti tuoda esiin kaksi Re-integration-toimintatutkimuksen perustavaa metodologista haastetta. Ne liittyvät yhtäältä sen kahdenlaiseen kaksijakoisuuteen tai -tasoisuuteen ja toisaalta siihen yhteyteen, mikä tutkimuksen rajallisuudella ja prosessimaisuudella on siinä rakentuvaan teoria-käytäntö-suhteeseen ja tutkija-toimija/kehittäjä-suhteeseen.



Kuvio 3 Kansainvälisen tutkimusasetelman kaksitasoisuus

Arviointi- ja integratiivinen toiminta kansallisella ja kansainvälisellä tasolla

Kaksitasoisuus tarkoittaa sitä, että re-integration-tutkimus tapahtuu toisiinsa kytkeytyvillä kansallisen ja kansainvälisen tutkimuksen tasoilla. Emme voi pitää tutkimustamme vertailevana tutkimuksena: se edellyttäisi mielestämme sitä, että samat tutkijat osallistuisivat rinnakkaisiin, eri maissa toteutettaviin toimintatutkimuksiin, joissa toimijat ovat mukana ymmärryksen ja tulkintojen kanssa-rakentajina. Re-integration-tutkimuksessa kansalliset tutkimukset ovat kuitenkin erillisiä ja niissä on eri tutkijat ja toimijat. Kaksijaksoisuus puolestaan tarkoittaa sitä, että Re-integration-tutkimuksessa pitäisi samanaikaisesti tehdä näkyviksi erilaisia tulkintoja itse toiminnasta ja kehittää menettelytapoja, joilla tällaista määrittelyltään avointa toimintaa voitaisiin toimijoita ja toiminnan tarkoitusta kunnioittavalla tavalla arvioida.

Jo Re-integration-tutkimuksen kansallisella tasolla pyrkimys yhdistää toiminnan ymmärtäminen ja tulkinta ja toimintatutkimuksellisen arviointimenettelyn kehittämiseen on kunnianhimoinen yritys. Jos kansainvälisellä tasolla keskustellaan toiminnan luonteesta ja arviointimahdollisuuksista, esille tulevat kuitenkin vain tutkijoiden tulkinnat ja mallinnukset. Kansainvälisellä tasolla toistuu kansallisella tasollakin perustava kysymys siitä, miksi ja ketä varten tutkijat tekevät (kansainvälistä) tutkimusta ja mikä on heidän paikkansa suhteessa toimintaan. Haasteena on se, onko

ja miten mahdollista kehittää poikkikulttuurista (cross-cultural) tutkimusta, jossa niin tutkijoiden kuin toimijoiden kulttuurisesti uponneita tulkintoja ja mallinnuksia voitaisiin kohtauttaa. Kansainvälisellä tasolla haasteena on edelleen se, voidaanko ja miten kehittää ylikansallisia arviointimenettelyjä, jotka kunnioittavat kansallisten tutkijoiden ja toimijoiden määrittelyjä ja tarkoituksia. Voiko tutkijoiden ja toimijoiden kansainvälinen yhteistyö mitenkään perustua riittävään eettisten ja poliittisten intressien jakamiseen ja yhteiseen tapahtumiselle avautumiseen? Vai onko tutkijoiden hyväksyttävä rakentavansa ylikansallisia arviointistandardeja ja -kriteeristöjä, joiden perusteella ylikansalliset toimijat (ketä he ovatkin) voivat kontrolloida ja ohjata kansallisten toimintojen toteutusta ja muutosta omien määritelmiensä ja tarkoitustensa mukaisesti?

Teoria suhteessa käytäntöihin sekä tutkijat suhteessa toimijoihin

Toinen kansallisen ja kansainvälisen toimintatutkimuksen ja niiden toisiinsa suhteuttamisen haaste on käsitellä teorian ja käytännön sekä tutkijoiden ja toimijoiden välistä suhdetta, kun sekä tutkijat että toimijat voivat vaihtua varsin usein. Yhteinen kriittis-empiratorinen toiminnan luonteen kyseenalaistaminen ja vaihtoehtojen etsiminen, kanssa-rakentuva fenomenologis-hermeneuttinen ymmärtäminen ja dekonstruktivistinen paikkoihin sitoutumisen purkaminen ovat kumuloituvia tai transformatiivisia prosesseja, joita tutkijat ja toimijat käsityksineen ja toimintamalleineen rakentavat ja pitävät yllä. Miten tutkijoiden tai toimijoiden tulkinnoista ja teorioista neuvotellaan, jos neuvottelijat vaihtuvat? Voiko tutkimuksessa kehkeytyvää käsitteellistä mallia tai kehitteillä olevan toiminnan katsoa jatkuvan, jos tutkijat ja toimijat muuttuvat? Toimintatutkimuksessa ”tutkimusprosessin kollektiivisen muistin” ylläpito on dilemma, joka kasvaa kansainvälisessä hankkeessa.

Kasvatustieteellistä vai toimintatutkimusta?

Tässä yhteydessä puhe toimintatutkimuksesta on metodologista, mutta se koskee myös perinteisemmin ja perustavammin kysymystä kasvatustieteen tiedeluonteesta. Ellei kasvatustiedettä pidä vain ”perustieteitään” (foundation disciplines) soveltavana kasvatusta- ja koulutuskäytänteitä oikeuttavana tieteenalana, nousisiko sen erityisyys vain sen suhteesta kohteeseensa eli kasvatukseen käytänteinä, toimintana, kulttuurisina projekteina ja rakenteina? (vrt. Usher & al 1997) Näin ajateltuna kasvatustiede on jo lähtökohtaisesti ”toimintatutkimusta”: sen kohde ei tematisoidu kasvatuksena, se ei voi tunnistaa eikä määrittellä kohdettaan ilman jatkuvaa kriittis-reflektiivistä osallisuutta kohteen kehkeytymiseen.

Lähteet

- Argyris, C. & Schön, D. (1991) Participatory action research and action science compared. A commentary. Teoksessa W. Whyte (toim.) Participatory action research. California: Sage, 85-96.
- Derrida, J. 1988. Positioita. Helsinki: Gaudeamus.
- Dreyfus, H. 1999 (1991). Being-in-the-World. A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division 1. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Engeström, Y. 1998. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Edita
- Flick, U. 1997. Qualitative Forschung. Hamburg: Rowohlt.
- Gadamer, H.-G. 1965. Wahrheit und Methode. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Gustavsen, B. 1996. Development and the social sciences. An uneasy relationship. Teoksessa S. Toulmin & B. Gustavsen (toim.) Beyond theory. Changing organizations through participation. Amsterdam: John Benjamins, 5-30.
- Heikkinen, A. (in press) Re-enter initiatives in the context of integrative vocational education and training. In K. Evans & B. Niemeyer (Eds.) Reconnection. Kluwer.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen näköaloja ja perusteita. Jyväskylä: Atena, 25-62.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen näköaloja ja perusteita. Jyväskylä: Atena.
- Hintsa, M. 1998. Mahdottoman rajoilla. Derrida ja psykoanalyysi. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. 1999b. Toimintatutkimus demokraattisena tahdonmuodostuksena. Kasvatus (1), 18-30.
- Jung, T. & Müller-Doohm, S. (hrsg.) 1993. „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kevätsalo, K. 1999. Jäykät joustot ja tuhlatut resurssit. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Peirce, S. 2001. Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia. Tampere: Vastapaino.
- Pihlström, S. 2002. Kokemuksen käytännölliset ehdot. Kantilaisen filosofian uudelleen arviointia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Putnam, R. 1996. Creating reflective dialogue. Teoksessa S. Toulmin & B. Gustavsen (toim.) Beyond theory. Changing organizations through participation. Amsterdam: John Benjamins, 41-52.
- Re-Enter. Improving transition for low achieving school leavers to vocational education and training. Final report. Flensburg 2001.
- Riceour, P. 2000. Tulkinnan teoria. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Schön, D. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Syrjälä, L. 1993. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkanen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen, 112-125.

- Tontti, J. 2002. Sinne ja takaisin – Hermeneuttisen filosofian seikkailut 1900-luvulla. *niin&näin* 3/2002, 52-63.
- Toulmin, S. & Gustavsen, B. 1996. *Beyond theory. Changing organizations through participation.* Amsterdam: John Benjamins.
- Usher, R. & Bryant, I. & Johnston, R. 1995. *Adult education and the post-modern challenge.* London: Open University Press.
- Usher, R. 2001. Deconstructive happening, ethical moments. Teoksessa H. Simons & R. Usher 2001. *Situated ethics in educational research*, 162-185.
- Whyte, W. (toim.) 1991. *Participatory action research.* California: Sage.
- Whyte, W., Greenwood, D. & Lazes, P. 1991. Participatory action research. Through practice to science in social research. Teoksessa W. Whyte (toim.) *Participatory action research.* California: Sage, 19-55.

Valehtelu metodologisena kysymyksenä

Janne Sääntti

Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos

Olen tutkinut runsaan vuoden ajan opettajien painamattomia omaelämäkertoja. Esitellessäni tutkimustani olen ollut huomaavinani sen, kuinka yleisö pohtii kirjoitusten totuudellisuutta. Joissain kannanotoissa opettajien epäillään valehtelevan tai vähintäänkin värittelevän totuutta – ja minulta tutkijana odotetaan tietoisuutta tästä. Opettajat tuskin valehtelevat muita enemmän, mutta kahlatessani opettajien omaelämäkerrallisia kirjoituksia olen toistuvasti joutunut miettimään kirjoittajien rehellisyyttä. Suoko omaelämäkerran laatiminen sitten jotenkin erityisen otolliset olosuhteet totuuden vääristelylle? Kirjoituksessani pohdin valehtelun ja muistamisen suhdetta sekä niitä omaelämäkertojen tutkimuksellisia vaiheita, joissa valehtelu on mahdollista. Kysyn myös, onko valehtelu joskus jopa suotavaa.

Omaelämäkertoja voidaan tarkastella ainakin kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin omaelämäkerta voidaan mieltää objektiiviseksi selostukseksi siitä, mitä jollekin henkilölle on tapahtunut elämän kuluessa. Lähtökohtaisesti tavoitellaan sellaista selostusta, joka vastaa mahdollisimman tarkasti menneiden tosiasioiden tilaa. Totuudella on tässä tutkimustraditiossa hyvin keskeinen asema. Toisaalta omaelämäkerta voi olla myös hyvin henkilökohtainen selostus eletystä elämästä, jolloin tulkinnallinen elementti korostuu. Yksittäisten tapahtumien ja tunnelmien väriytyminen on sallittua, koska meidän havainnoimme ja raportoimme todellisuutta omien taipumustemme ja mieltymystemme mukaan. Kolmanneksi omaelämäkerrat muodostavat kiinnostavan tekstuaalisen kudoksen, jota voidaan tutkia kirjallisuustieteen keinoin. (Huotelin 1992, 21; Roos 1987, 12.)

Historiatieteiden suhde omaelämäkertojen kaltaisiin aineistoihin on ollut vaihteleva. Niiden arvo on tunnustettu muuta tutkimusta tukevana aineistona, mutta yksinomaisena tutkimusaineistona omaelämäkertojen arvo on vasta aivan viime vuosikymmeninä tunnustettu (Kalela 2000, 90; Ukkonen 2000, 13). Painetut (oma)elämäkerrat lienee kanonisoitu, sillä onhan ainakin valtiomiesten julkinen toiminta tarkistettavissa asiakirjoista. Yhteiskuntatieteissä on tukeuduttu tottuneesti omaelämäkertojen antiin. Näin on tehty etenkin elämäntapaa etsittäessä. Sosiaalisen todellisuuden tutkiminen näyttäisi sallivan edelleen enemmän tulkinnallisia vapauksia kuin historiallisen totuuden tutkiminen. Kasvatustieteissäkin on viime vuosina herätty etenkin opettajatutkimuksessa hyödyntämään omaelämäkertoja (Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996).

Valehtelu ja sen lähisukulaiset

Mitä valehtelu sitten on? Se on intentionaalista totuuden muuntelua, jota tehdään yleensä hyötymielessä. Omaelämäkerrat koostuvat pääasiallisesti menneiden tapahtumien

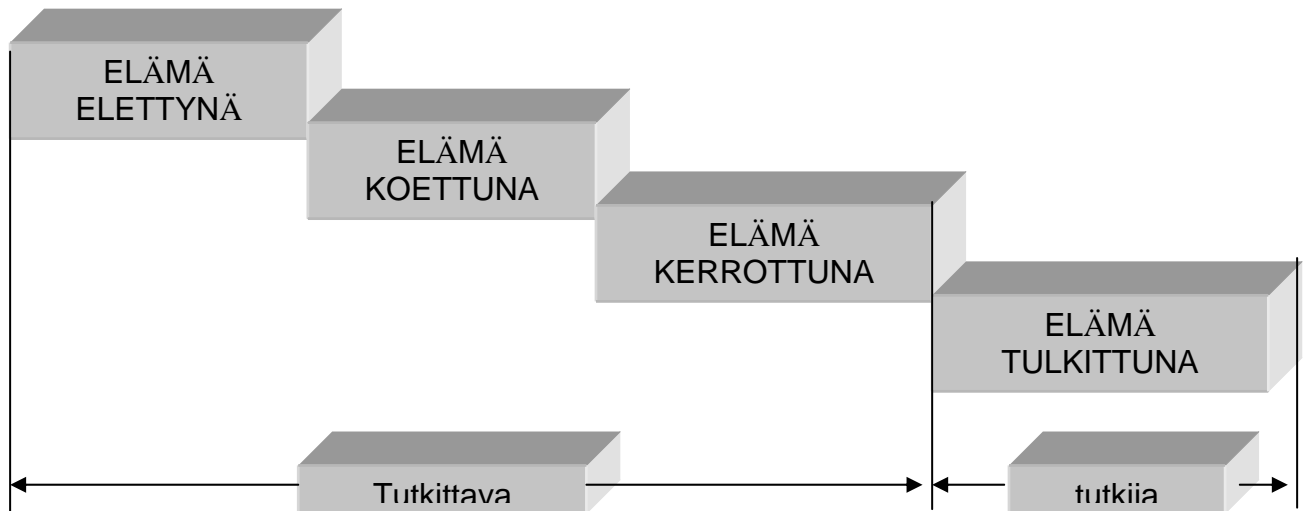
muistelemisesta, joten oletetut valheet liittyvät elimellisesti menneisyyteen. Ihmisen muisti on valikoiva, ja unohtaminen on jopa suotavaa. Emmehän voi pitää kaikkia tekemiämme havaintoja mielessämme. Jäljelle jäävät lähinnä meille merkitykselliset elementit – toisaalta voimme muistaa hyvinkin triviaaleja seikkoja. Me kaikki syyllistymme siis enemmän tai vähemmän osittaiseen muistamiseen. Toisaalta muistamme asioita omista lähtökohdistamme: on oletettavaa että samaa tapahtumaa seuraavat ihmiset näkevät ja sitten myös muistavat myöhemmin yksityiskohtia ja tunnelmia omien taipumustensa mukaisesti. Me myös lainaamme muistikuvia toisiltamme, sillä muistaminen liittyy usein vahva sosiaalinen aspekti. Syytä on mainita vielä klassinen väärinmuistaminen, joka poikkeaa tahallisesta menneen muuntelusta. (Sikes 2000, 258.)

Tutkija joutuu ottamaan huomioon edellä mainitut muistelmiin liittyvät seikat. Opettajiin kohdistuu vielä eräitä erityishuomautuksia. On nimittäin havaittu, että koulutettujen ja kouluttamattomien ihmisten omaelämäkertojen sisältö ja tyyli poikkeavat toisistaan. Jälkimmäinen ryhmä näyttäisi kirjoittavan rehellisesti ja vaikeitakin asioita esitellen (Roos 1987, 61-63). Opettajien kaltaiset toimihenkilöt taas kertaavat elämäänsä kovin varovaisesti. Heillä on yhteiskunnallinen positio, jonka säröjä ei mielellään haluta esitellä. Toisaalta koulutetut ihmiset myös tietävät, mihin tällaisia omaelämäkerta-aineistoja käytetään, ja saattavat siksi olla kannanotoissaan varovaisia.

Kirjoittajan ohella myös omaelämäkertojen tutkijalla on mahdollisuus tuottaa epätarkkaa tai valheellista tekstiä. Omaelämäkertoihin ei ole kehitetty mitään vakiintunutta tutkimusmenetelmää, mikä onkin tyypillistä aineistolähtöiselle tutkimustraditiolle. Metodologiset valinnat ja niiden seuraukset vaihtelevat siis tutkijakohtaisesti, ja niiden jäljittäminen saattaa olla hyvin vaivalloista. Tutkijan voisikin mieltää instrumentiksi, joka aistii elämäkertojen vivahteita oman merkitysjärjestelmänsä mukaisesti ja joka raportoi sitten tutkimuksena omalla kielellään. Omaelämäkertojen tutkijoillakin on omat helmasyntinsä. Usko jonkin todellisen ja eletyn elämän tallentumisesta omaelämäkerran muodossa saattaa olla joillakin kohtuuttoman optimistinen. Toisaalta tutkija tehdessään tutkimistaan tarinoista uuden metatarinan tai metatarinaryväksen saattaa päätyä joko liian yksinkertaistaviin tai itsestäänselviin tulkintoihin. (Rahkonen 1995, 146-148; Roos 1987, 15-16.)

Tavalla jolla elämiä tallennetaan on loppujen lopuksi hyvin suuri merkitys, sillä tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutus saattaa vaikuttaa totuuden vääristelyyn (Roos 1987, 33-34). Kirjallisissa tuoksissa tutkija ei edes välttämättä tapaa elämäkertojen laatijoita. Puhutaan erityisestä omaelämäkerrallisesta sopimuksesta (*le pacte autobiographique*). Käsitteellä tarkoitetaan kirjoittajan ja lukijan välistä sopimusta, jossa kirjoittaja mieli elämäkertansa tulevan luetuksi ja ymmärretyksi. Lukija haluaa puolestaan uskoa kirjoitetun elämäkerran vilpittömyyteen (Roos 1988, 148; Vilkkö 1990, 83). Mikäli elämäkerran laatija ei tiedä kirjoituksensa lopullista käyttötarkoitusta tai tunne tutkijaa, muistuttaa tilanne jossain määrin kyselomakkeen täyttämistilannetta; siis tilannetta, jossa henkilökohtaiset tekijät on pyritty minimoimaan. Tietojen kerääminen

haastattelutekniikalla mahdollistaa taas aivan toisenlaisen vuorovaikutussuhteen syntymisen. Siinä haastattelija voi havainnoida oheisviestintää ja tehdä tarkentavia kysymyksiä, jos jokin väite tuntuu esimerkiksi epätodennäköiseltä. Valehtelu on täysin mahdollista kummassakin tilanteessa.



KUVIO 1. Omaelämäkertatutkimuksen vaiheet

Kuvio 1. perustuu Edward Brunerin (1986) analyysiin todellisuuden, kokemuksen ja ilmaisun välisistä suhteista, ja sen avulla pyritään kokoamaan edellä sanottu. Ensinnäkin lähtökohtana toimii eletty elämä eli yksilön kohtaama todellisuus. Todellisuus on tarkastelukulmasta riippumatta moniselitteinen ja segmentoitunut. Se voidaan tutkimuksellisesti jakaa esimerkiksi yhteiskunnalliseksi tai ammatilliseksi todellisuudeksi. Seuraavassa vaiheessa todellisuus koetaan jollain tavoin. Kyse on siis kokemuksesta. Ihmiselämässä toistuu jatkuvasti todellisuuden ja kokemuksen välinen kehä, jota toisinaan täydennetään ilmaisemalla kuten kertomalla, piirtämällä tai tanssimalla. Omaelämäkerran tuottajat ovat ulkoistaneet ja muuttaneet keskeiset todellisuuskokemuksensa kirjoituksiksi tai sanoiksi. Kuvio täydentyy vihdoin, kun tutkija astuu kuvaan ja tekee edellisistä vaiheista kokoavan tulkinnan. Totuuden vääristely saattaa liittyä kaikkiin vaiheisiin, niin kokemukseen, ilmaisuun kuin tulkintaan tietoisesti tai tiedostamatta, ja siihen saattavat syyllistyä tutkijat ja tutkittavat.

Muisteleminen (todellisuuskokemusten ilmaiseminen) liitetään yleensä vanhuuteen elimellisesti kuuluvaksi menneen elämän suhteellisen passiiviseksi kelailuksi. Tosin muistellahan voivat kaikki ne, joilla on muistikuvia. Vasta aivan viime vuosikymmeninä on muisteleminen alettu mieltää aktiiviseksi elämänhallinnaksi. Muistin funktio voi olla yhtä hyvin menneisyyden tietoinen hallinta kuin pelkkä säilöminen (Saarenheimo 1997, 121-122). Muistellamme emme pelkästään palautta menneitä tapahtumia mieleemme, vaan luomme samalla menneisyyttä (Lowenthal 1985, 210). Muistelussa pohdimme

nykyisyyttämme menneisyyden valossa ja teemme myös tulevaisuuteen kohdistuvia valintoja mennyt ja nykyisyys mielessämme. Eri yksilöillä ja eri kulttuureissa näiden kolmen elementin (menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden) väliset suhteet ja intensiteetit vaihtelevat, mutta terve ja toimintakykyinen yksilö on aina jossain määrin historiallinen. Omaelämäkerran laatiminen on yksi tapa muistella ja sijoittua historiaan. Omaelämäkertojen keräämisen ja erityisesti ns. oral historyn alkuperäisenä lähtökohtana oli tarjota tilaisuus oman historian laatimiseen sellaisille marginaaliryhmille, joista ei jäänyt jälkeä pöytäkirjoihin ja virallisen historian lehdille (Thompson 1988). Yksilöillä ja ryhmillä on siis oikeus omaan historiaan. On kuitenkin muistettava, että mitä julkisemmaksi historia muuttuu, sitä enemmän siltä perätään totuus- ja yleistettävyyssarvoa.

Giddens (1991) on lanseerannut käsitteen self-identity, jolla hän viittaa ihmisen kykyyn pitää yllä positiivista kertomusta itsestään. Väite on uskottava: sellaiset ihmiset, joille on käynyt todella huonosti tuskin pystyvät jäsentämään omaa elämäänsä ja kertomaan siitä muuta kuin yksittäisiä ja satunnaisia fragmentteja. Mielekäs ja koherentti tarina on osoitusta elämänhallinnasta. Self-identity poikkeaa identiteetistä siinä, että se edellyttää tietoisuutta omasta identiteetistä. Rehellisyys ja totuudellisuus näyttäytyvät suhteessa itsetiedostukseen, ja kertomus omasta elämästä on totta juuri ihmisen kokemuksena. Herääkin mielenkiintoinen kysymys: onko sallittavaa, että ihminen valehtelee tietoisesti (itselleen ja muille) pitääkseen yllä myönteistä identiteettiä?

Totuuden tavoittelu on yksi tieteen keskeisistä arvoista, jota ylläpidetään tieteellisin pelisäännöin (Barnes 1994, 55). Toiminnan on oltava julkista, ja kenellä tahansa täytyy olla mahdollisuus arvioida tutkimuksellisia valintoja ja tuloksia. Siksi onkin mielenkiintoista tarkastella valheen vaikutusta tutkimuksellisessa kontekstissa. Totuuden vaatimus on omimmillaan korrespondenssiteorian mukaisessa tarkastelutavassa, jossa tavoitellaan mahdollisimman tarkkoja väitteitä maailmasta ja olevaisesta ja jossa virhetoleranssia ei juuri suvaita. Valheen seuraamuksiin vaikuttaa toki valheen laajuus: pienet yksityiskohdat eivät vielä maailmaa ja tutkimusta kaatane. Toisaalta käsiteltävä aihe ja sen yhteiskunnallinen merkitys on myös otettava huomioon. Tutkimuksen levinneisyys vaikuttaa osaltaan valheen vaikutuksiin. On eri asia lukeeko tutkimusta vain lähitiedepiiri, vai saako tutkimus laajaa yhteiskunnallista huomiota. Vakavimmillaan valhe voi johtaa teorianmuodostuksen tai jopa kokonaisen tutkimustradition kyseenalaistumiseen. (Sikes 2000.)

Valehtelua on edellä käsitelty tutkimusta haittaavana seikkana. Voisiko kuvitella myös niin, että valehtelu toimisi suoranaisena lähtökohtana tutkimukselle? Jos tutkijasta tuntuu siltä, että hänen aineistossaan liioitellaan, vähätellään tai muunnellaan totuutta, olisi toki mielenkiintoista selvittää syitä moiseen toimintaan (Kalela 2000, 90-91). Näin on etenkin silloin, kun totuutta vääristellään systemaattisesti ja toistuvasti. Pelkkä tutkijan tunne ei riitä, vaan lisäevidenssiä on etsittävä esimerkiksi toisista aineistoista. Toisaalta on tutkimuseettisesti epäilyttävää osoittaa informanttien valehtelevan.

Teoreettisesti valehtelu on täysin mahdollista kaikissa kasvatustieteen kaltaisissa ihmistieteissä, joissa tutkittavat täyttävät kysymyslomakkeita tai vastaavat haastattelussa tehtyihin kysymyksiin. Siksi niin kvalitatiiviset kuin kvantitatiivisetkin tutkimusperinteet joutuvat ainakin periaatteessa ottamaan kantaa valehteluun. Kasvit eivät voi valehdella, niitä tutkivat kylläkin. Ihmistieteissä valehtelu osoittautuu siis yksilötasoiseksi, ei metodiseksi kysymykseksi (Sikes 2000, 258). Kvalitatiivissa hankkeissa tutkijoilla on usein kohtalaiset mahdollisuudet saada selville, jos joku valehtelee. Tämä on toisaalta ironista, sillä totuutta ei välttämättä tavoitella samassa merkityksessä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa.

Lopuksi

Olen pyrkinyt kirjoituksessani osoittamaan sen, kuinka kompleksinen asia totuus loppujen lopuksi on. Olen pyrkinyt täsmentämään totuutta omaelämäkerrallisissa aineistoissa, joissa totuudellisuus näyttäytyy menneisyydestä tehdyissä ilmaisissa. Ensinnäkin on kysyttävä, etsitäänkö mennyttä sinällään vai sen suhdetta nykyisyyteen. Jo aika haastaa totuuden: eilisen totuus saattaa olla tämän päivän valhe. Totuus on myös suhteellinen, vaikka totuutta kuvataankin usein varmana ja jakamattomana. Sinun totuutesi ei olekaan välttämättä minun totuuteni. Eri väestöryhmillä ja kansoillakin on omat historiansa, totuutensa.

Jerome Bruner (1986) kirjoittaa kahdesta eri tietämisen tavasta. Ensinnäkin hän mainitsee paradigmaattisen (loogis-tieteellinen) perinteen, jossa tarkoitus on tuottaa totuutta ja totuudellisuutta tai ainakin pyrkiä kertomaan siitä, mikä on totta (truth) tai voisi olla totta mahdollisimman vähin varauksin. Narratiivisessa tietämisen tavassa taas tavoitellaan totuudenmukaisuutta tai totuudentuntuisuutta (verisimilitude). Olennaista ei siis ole se, onko esimerkiksi jokin tapahtuma todella tapahtunut, vaan onko tuo tapahtuma uskottava tai mahdollinen. Paradigmaattisessa ajattelussa päämääränä on varma tieto, kun taas narratiivisessa se on hedelmällinen tieto.

Omaelämäkertoissa tukeudutaan yleensä narratiiviseen tietämiseen tapaan, jossa koherenssiteorian hengessä kokonaiset tarinat korostuvat yksityiskohtien kustannuksella, samoin elämäntarinaniput yksittäisten rinnalla. Tarinallinen totuus hahmottuu vasta laajemmassa kontekstissa tai tyypeissä, ei yksityiskohdissa eikä yksityisissä henkilöissä (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999). Omaelämäkerrallisiin aineistoihin tukeutuvissa tieteellisissä julkaisuissa on puolestaan kyse tarinan uudelleenkertomisesta, ei totuuden kertomisesta

Se, mitä voidaan varmasti sanoa menneisyydestä, voi loppujen lopuksi osoittautua hyvinkin triviaaliksi. Lowenthalilla (1985, 191) on hyvä muistutus niille, jotka tavoittelevat puhdasta totuutta menneisyydestä: se mitä muistamme tällä hetkellä menneisyydestä, ei kukaan koskaan elänyt nykyisyytenä. Joku vain muistaa toista paremmin – tai kertoo menneisyydestä paremman tarinan kuin toinen. Muistin ja

menneisyyden suhde on aina välittynyt, sillä muistoja voidaan verrata vain toisiin muistoihin, mutta ei koskaan menneisyyteen sellaisenaan (Lowenthal 1985, 193).

Lähteet

- Barnes, J.A. 1994. *A pack of lies. Towards a sociology of lying*. Cambridge: University Press.
- Bruner, E. 1986. Experience and its expressions. Teoksessa Turner, V. & Bruner, E. (Toim.) *The anthropology of experience*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press, 3-30.
- Bruner, J.S. 1986. *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Heikkinen, L.T., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...”narratiivisen totuuden ongelmista. *Tiedepolitiikka* 24(4), 39-52.
- Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. *Sociologia* N:o 46.
- Kalela, J. 2000. *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lowenthal, D. 1985. *The past is a foreign country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rahkonen, K. 1995. Elämäkerta: tarua ja totta. Teoksessa Haavio-Mannila, E. et al. (toim.) *Kerro vain totuus: elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 143-156.
- Roos, J-P. 1987. *Suomalainen elämä: tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Roos, J-P. 1988. *Elämäntavasta elämäkertaan: elämäntapaa etsimässä 2*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Saarenheimo, M. 1997. *Jos etsit kadonnut aikaa*. Tampere: Vastapaino.
- Sikes, P. 2000. 'Truth' and 'lies' revisited. *British Educational Research Journal*, Vol. 26, No. 2, 257-260.
- Syrjälä, L. Estola E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva Opettaja osa II*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 137-150.
- Thompson, P. 1988. *The voice of the past: oral history*. Oxford: Oxford Press.
- Ukkonen, T. 2000. *Menneisyyden tulkinta kertomalla: muistelupuhe oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vilkkö, A. 1990. *Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina*. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.

Etnografinen lähestymistapa työssä oppimisen tutkimukseen - Tutkimus löytöretkenä

Kati Tikkamäki

Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos

1 Matkasuunnitelmia ja esiymmärryksen avaamista

Tutkimus löytöretkenä

” Keskiviikko 14. marraskuuta

Koko edellisen yön hän [Columbus] luovi varovaisesti ja oli piissä, sillä hän katsoi, että oli viisasta purjehtia näiden saarten välissä ennen kuin ne oli tutkittu...Myös tuuli heikkeni ja vaikka hänen suuntansa piti olla itään, hän ei päässyt kuin idästä piirun verran etelään, ja muistakin tässä mainitsemistaan vastoinkäymisistä johtuen hän joutui viipymään aamuun saakka. Purjehdittuaan kaiken kaikkiaan 48 mailia hän löysi syvän poukaman, joka oli noin neljännesmailin levyinen ja muodosti hyvän sataman, johon laski joki. Hän näki lukemattoman määrän saaria, jotka olivat suuria ja hyvin korkeita ja metsän peittämiä. Puita oli tuhatta lajia ja palmuja loputon määrä...Hän sanoo uskovansa, että nämä saaret ovat niitä lukemattoman monia saaria, joita maailmakartoilla näkyy kaukaisimmassa idässä. Hän sanoo uskovansa, että näillä saarilla on suunnattomia rikkauksia, jalokiviä ja mausteita, ja ne jatkuvat hyvin pitkälle etelään ja leviävät kaikkialle.”

Tämä kertomus on osa Kristoffer Kolumbuksen päiväkirjasta laaditusta referaatista, jossa kuvataan hänen ensimmäistä merimatkaansa yli Valtameren ja takaisin 1400-luvuilla (Columbus, 1992). Tutkimusprosessia voidaan tarkastella kuin löytöretkenä ja seikkailuna, jonka suuntana on tuntematon. Tutkimusprosessi koostuu parhaimmillaan samankaltaisista onnistumisen, innostuksen, kauhun sekä onnen ja epätoivon hetkistä kuten voisi kuvitella löytöretkeilijöiden löytöretkillään kokeneen. Metaforaan assosioituu uteliaisuutta, haasteita ja haasteiden voittamista, salaperäisyyttä, jännitystä sekä rohkeutta. Löytöretkillä tehtiin kuitenkin myös julmia tekoja ja toteutettiin riistoa alkuperäisasukkaita kohtaan. Samaiseen metaforaan voi täten assosoida myös ’ryöstöretkiä’, vallankäyttöä ja alistamista tieteen ja/tai kansakunnan kunnian nimissä. Löytöretki-metafora ei siis ole yksiselitteinen tai ongelmaton. Myös tutkimus voidaan nähdä joko etsivänä seikkailuna mutta myös mahdollisena vallankäytön ja ’riiston’ mekanismina. Lähestyessämme tutkimusta löytöretki-metaforan näkökulmasta päädyimme väistämättä haasteellisten vastakkainasettelujen äärelle. Metafora johdattaa meidät (laadullisen)tutkimuksen tärkeiden ja haasteellisten kysymysten äärelle, niin tutkijan ja tutkimuksen luonteeseen, motiiveihin kuin vastasuhteisiin liittyen.

Tutkijaa voisi verrata löytöretkeilijään, jonka tavoitteena on löytää jotakin uutta ja ihmeellistä, sellaista missä kukaan ei ole koskaan ennen käynyt. Tutkija voidaan nähdä joko innostuneena ja uteliaana seikkailijana tai vallanhimoisena alistajana. Löytöretkeilijät eivät kuitenkaan toimineet yksin vaan he toteuttivat matkansa

edustamiensa maiden hallitsijoiden rahoittamina. Löytöretkillä oli siis muitakin intressejä kuin vilpitiön kiinnostus uuden mantereiden asukkaisiin ja heidän kulttuuriinsa. Kulttuurisen tiedon lisäksi löytöretkeilijät ja heidän hallitsijansa olivat kiinnostuneita mantereilla sijaitsevista rikkauksista kuten mm. jalokivistä ja mausteista.

Mitä sitten tutkija on löytöretkellään etsimässä ja kenelle? Onko tutkija vain tutkimuksen rikkauksien eli runsaiden tietolähteiden perässä vai onko hän asettanut tutkimukselleen muitakin tavoitteita? Onko hän aidosti kiinnostunut tutkimistaan henkilöistä ja heidän kohtalostaan, vai onko hänelle tärkeintä vain kerätä aineistonsa, kadota analyysinsä pariin ja tavoitella mainetta tutkimuksellaan. Keskeinen kysymys on myös se, kuka on hänen 'hallitsijansa' ja rahoittajansa eli missä määrin tutkija on riippuvainen oman taustaorganisaationsa ja yhteisönsä intresseistä sekä missä määrin ne vaikuttavat tutkimusprosessin kulkuun. Lisäksi on tärkeää kysyä, kenelle tutkija tutkii ja kirjoittaa.

Hammersleyn (1992) mukaan, etnografian tulisi kirjoittaa auki tutkimuksen tekemiseen liittyvät intressinsä ja motiivinsa. Tutkimusetiikan näkökulmasta liian harvoin tutkija pukee sanoiksi ideologioitaan, tausta-ajatuksiaan sekä motiivejaan tutkimuksen teossa. Tuskin kukaan kuitenkaan kieltää, etteikö jokaista tutkimusta ja sen yhteydessä tehtyjä valintoja (tutkimusasetelma, käytetyt metodit, teoreettinen viitekehys jne.) ohjaa tutkijan ja hänen ympärillään olevien ihmisten intressit, ideologiat ja tavoitteet. Tutkimuksessa onkin aina kyse tutkijan tekemistä valinnoista ja ratkaisuista. Toinen kysymys on kuitenkin se, missä määrin olemme tietoisia näistä ajattelumme ja toimintoihimme vaikuttavista taustatekijöistä sekä missä määrin ne yleensäkin on eksplikoitavissa.

Tässä artikkelissa en löydä vastauksia kaikkiin edellä kysymiini kysymyksiin. Kuvatessani tutkimusta löytöretki-metaforan avulla, tavoitteeni on valottaa etnografista tutkimusprosessia. Keskityn artikkelissa löytöretki-metaforan positiiviseen näkökulmaan ja tarkastelen tutkimusta seikkailuna. Tässä yhteydessä en paneudu metaforan sisältämiin vallankäytön ja riiston teemoihin kuin ainoastaan viittausten tasolla. Keskityn tarkastelussani niihin kulkuneuvoihin, metodeihin, joiden avulla omalla löytöretkelläni suunnistan. Tarkastelen etnografisia metodeja kuten osallistuvaa havainnointia ja ryhmäkeskusteluja tutkimusilmioni eli työssä oppimisen valossa. Tämän lisäksi pohdin metodien avulla matkustavan tutkijan roolia etnografisessa tutkimusprosessissa.

Tutkimushankkeen kuvaus

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksella käynnistyi keväällä 1999 Työssä ja työyhteisössä oppimisen tutkimus-projekti¹. Projektin yleisinä tavoitteina on tutkia

¹ Tutkimusprojekti on Suomen Akatemian (2001-2002) rahoittama: *Työssä ja työyhteisössä oppiminen työntekijän ja työyhteisön kehitystekijänä* -projekti. Johtajana toimii prof. Annikki Järvinen, toisena tutkijana Kirsi Heikkilä ja vanhempana tutkijana Esa Poikela.

työssä oppimisen edellytyksiä, sen organisoitumista sekä ohjausta työssä ja työyhteisössä. Tutkimuskohteena ei ole henkilöstökoulutus vaan informaali oppiminen ja oppimisen organisoituminen työprosesseihin. Tutkimus on tapaustutkimusta. Vuonna 1999 ensimmäisessä tutkimusvaiheessa lähestyimme työssä oppimista neljän eri alan organisaation näkökulmasta. Tarkastelimme työssä ja työyhteisössä oppimisen edellytyksiä, organisoitumista ja sen tukemista kaupan, hoitoalan, metallialan ja uusmedia-alan yrityksissä. Päätargetoituksenamme oli yksilöhaastatteluiden ja havainnoinnin avulla selvittää millaisena työntekijät kokevat työnsä ja siinä esiintyvät oppimisen mahdollisuudet ja esteet sekä millaisena työ ja oppiminen meille tutkijoille havainnoinnin/osallistuvan havainnoinnin avulla näyttäytyy. Tarkastelimme työssä oppimisen ilmiötä yleisellä ja kartoittavalla tasolla sekä yksittäisten työntekijöiden kokemana (ks. Heikkilä & Mäkinen (nyk. Tikkamäki), 2001).

Ensimmäisen tutkimusvaiheen pohjalta etenin tutkimuksessa jo ensimmäisessä vaiheessa mukana olleiden hoitoalan ja kaupan alan organisaatioiden lähempään tarkasteluun. Lähestyin työssä oppimista nyt enemmän ryhmäprosessien näkökulmasta etnografisten menetelmien eli ryhmäkeskustelujen ja osallistuvan havainnoinnin avulla. Tällä hetkellä toimin hoitoalan organisaatiossa sekä vapaaehtoistyöntekijän että tutkijan rooleissa.

Parhaillaan käynnissä olevassa toisessa tutkimusvaiheessa pyrin selvittämään mitkä tekijät edistävät ja ehkäisevät työssä oppimista, millaisia tiedon lajeja ja tietämystä työympäristössä tarvitaan sekä miten niitä yhteisössä prosessoidaan, luodaan ja jaetaan. Kaupan ja hoitoalan organisaatioiden kohdalla on myös mielenkiintoista tarkastella työssä oppimista kummassakin organisaatiossa tapahtuneiden muutosprosessien (kuten mm. erilaiset organisaatiouudistukset ja johdon vaihtuminen) näkökulmasta.

Olen rakentanut tutkimusaineistoni osallistuvan havainnoinnin, yksilöhaastattelujen ja teemallisten ryhmäkeskustelujen sekä dokumenttimateriaalin avulla. Nimitän tutkimusotettani osallistavaksi työssä oppimisen prosessitutkimukseksi, jossa keskeisellä sijalla on tutkimukseen osallistuvien henkilöiden aktiivisuus, metodisten ratkaisujen rakentuminen tutkimusprosessin kuluessa sekä erilaisten metodien vuorottelu tutkimusprosessin aikana. Ryhmähaastatteluiden tavoitteena on ollut relevantin tutkimusaineiston keräämisen lisäksi edistää organisaatiossa käytävää keskustelua työssä oppimisen teemoihin liittyen sekä auttaa työntekijöitä tulemaan tietoisemmiksi työssä esiintyvistä oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksista sekä esteistä. Tutkimukseni taustalla on empowerment-ideologia, eli työntekijöiden valtauttaminen osallistumismahdollisuuksien sekä omien vaikuttamisen mahdollisuuksien lisäämisen ja niistä tietoiseksi tulemisen kautta. Valtaistumisella viitataan tässä yhteydessä työntekijöiden kiinnostukseen ja vastuun ottoon omasta kehittymisestään ja työstään sekä oman työnsä arvostamiseen. (Dew 1997, 3.) Valtaistumista on kuitenkin aina tarkasteltavassa laajemmasta kuin pelkästään yksilön kontekstista käsin. Valtaistumisessa on aina kyse myös vallasta ja vallan käytön mekanismeista, jolloin tullaan väistämättä ihmisten välisen vuorovaikutuksen, koko

työyhteisön, organisaation ja yhteiskunnan konteksteihin. Näiden kaikkien kontekstien huomioiminen työssä oppimisen tutkimuksessa on mielestäni keskeistä.

Löytöretken kulku - ote matkapäiväkirjasta:

Maaliskuu 1999. Tutkimus käynnistyi ensimmäisellä tutkimusvaiheella. Aineistot: Havainnoinnit /osallistuvat havainnoinnit ja yksilöhaastattelut neljässä eri alan (hoito, kauppa, metalli ja uusmedia) organisaatiossa (8 työntekijää ja 5 johdon edustajaa).

Tammikuu 2000. Ensimmäisen tutkimusvaiheen tulosten esittely- ja keskustelutilaisuus kussakin organisaatiossa.

Helmikuu-huhtikuu 2000. Toisen tutkimusvaiheen käynnistäminen ja kaupan ja hoitoalan organisaatioiden kanssa käytävät neuvottelut mm. tutkimushenkilöiden valintaa ja aineistonkeruun järjestelyjä koskien.

Toukokuu 2000 – maaliskuu 2001. Toisen tutkimusvaiheen aineiston rakentuminen: a) jaksoittainen työn havainnointi sekä työhön osallistuminen hoitoalan ja kaupan alan yrityksissä (kesä-elokuu) b) reflektiiviset ryhmäkeskustelut (neljä-viisi henkeä/ryhmä, neljä tapaamista kaupan alana ryhmän kanssa ja viisi tapaamista hoitoalan ryhmän kanssa), c) organisaatioiden uusien johtajien yksilöhaastattelut sekä d) dokumenttimateriaalien (mm. vuosiraportit, esitelehtiset) kerääminen.

Lokakuu 2001 → Haastatteluaineistojen analysoinnin käynnistyminen. Vapaaehtoistyöntekijän roolissa osallistuvan havainnoinnin jatkaminen hoitoalan organisaatiossa.

Lokakuu 2002. Ryhmäkeskusteluaineiston keruu: Vapaaehtoistyöntekijöiden (4), vapaaehtoistyöntekijä-ohjaajan ja hoitajien (3) teemallinen ryhmäkeskustelu Hoitokodissa.

2 Minne olen matkalla? Mitä olen etsimässä?

Kuten löytöretkelle lähdettäessä myös tutkimuksessa uteliaisuus, halu selvittää jokin mysteeri sekä halu löytää jotakin uutta ovat vallitsevia tunnetiloja. Tutkimus lähtee liikkeelle tutkijan ihmettelystä ja uteliaisuudesta, jotka puetaan tutkimusongelmien ja/tai -kysymysten muotoon. Löytöretkelle ja yleensä matkalle lähdettäessä tehdään ennakkosuunnitelma siitä minne ollaan (tai ainakin kuvitellaan olevan) matkalla ja millä kulkuvälineillä. Tutkimusmatkalle asetetaan päämäärä tutkimuskysymysten tai ongelmien muodossa. Samalla tavoin tutkimuskysymyksiä ja päämääräänsä muotoillessaan on tutkijan syytä pohtia minne hän on matkalla, millä kulkuvälineillä ja miksi juuri kyseisin välinein.

Löytöretkeilijöillä oli matkalle lähtiessään omat tavoitteensa ja kuvitelmansa etsimistään kohteista, vaikka loppujen lopuksi he eivät aina seikkailuun lähtiessään tienneet minne matka johtaa ja mikä heidän lopullinen määränpänsä tulee olemaan. Jokainen uusi manner tai maa-alue oli kuin matka tuntemattomaan. Kuten tiedämme, Kolumbus mm. kuvitteli löytäneensä Intian ja löysikin itse asiassa Amerikan. Samalla tavalla tutkijalla on tutkimusmatkalle lähtiessään jokin tuntuma ja alustava käsitys sitä

minne hän on matkalla sekä mitä hän uskoo tai toivoo löytävänsä. Etnografisessa tutkimuksessa alkuvaiheessa laaditut suunnitelmat ja tutkimuskysymykset ovat kuitenkin vasta alustavia, sillä ne muuttuvat ja tarkentuvat tutkijan edetessä syvemmälle ilmiöön. Case-tutkimuksen yhteydessä Bogdan (1992) puhuu tutkimuksesta suppilomallina ('funnel'), jossa tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimuskysymykset ja tutkimusasettelu nähdään laajasti ja määritellään vain niiden yleiset linjat. Tutustuttaessa tutkimusalueeseen syvemmin tutkimusasetelmaa tarkennetaan sekä valitaan ne teemat joihin tutkimuksessa keskitytään. (1992, 62.)

Etnografiselle tutkimusmatkalle lähtiessään tutkija ei tiedä eikä hänen vielä tulekaan tietää minne matka lopulta johtaa tai mikä tulee olemaan matkan lopullinen määränpää. Se, millaiseksi tutkimusprosessi ja -tulokset lopulta muodostuvat saattaa olla yhtä suuri yllätys tutkijalle kuin uuden maanosan löytyminen oli löytöretkeilijöille. Etnografinen tutkimus pyrkii ennemminkin löytämään (discover) kuin testaamaan valmiiksi muotoiltuja ja määriteltyjä hypoteeseja (Hammersley 1990, 8). Etnografinen tutkimus ei pyri löytämään vastauksia vaan löytämään ne kysymykset joita kysyä (Schwartzman 1993, 58).

Tutkimusmatkani päämääränä ei ole selittää tutkimaani ilmiötä lopullisina tosiasioina tai faktoina. Henkilökohtaisesti en usko objektiivisen todellisuuden ja yhden totuuden olemassa oloon. Sen sijaan, sosiaalisen konstruktionismin periaatteiden mukaisesti katson, että todellisuus ja totuudet rakentuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa aina kulloisessakin ajan, historiallisen hetken, paikan, ihmisten henkilöhistorian ja kokemusten jne. muodostamassa kontekstien kentässä. Tutkimusprosessi jo itsessään on tutkijan subjektiivisesti toteuttama ja kulkema matka eli vain yksi näkökulma tutkittavaan ilmiöön.

Monimuotoiseen ja 'monitotuuksiseen' ontologiseen näkemykseen perustuen tutkimuksen moniäänisyyden tavoite nousee keskiöön. Laadullisen tutkimuksen piirissä puhutaan 'äänen' antamisesta tutkimuksessa mukana oleville (MacMillan, 1996) sekä tutkimuksen 'moniäänisyydestä' yleisemminkin (mm. Denzin & Lincoln, 1994 ja Buchanan 2001). Erilaisilla totuuksilla ja näkökulmilla on oikeutensa päästä kuuluviin. Äänten kuulemisen/kuulumisen näkökulmasta ideaalina tavoitteena on säilyttää tutkimushenkilöiden ääni eli heidän näkökulmansa ja osuutensa tutkimusprosessissa niin pitkälle kuin se kulloinkin on mahdollista. Moniäänisyydellä viitataan mm. organisaatioiden muutosprosesseissa eri tahojen monipuoliseen huomioimiseen ja erilaisten näkökulmien esilletuomiseen. Liitän moniäänisyyden myös erilaisten tieteellisten paradigmojen ja lähestymistapojen monipuoliseen ja laaja-alaiseen tarkasteluun. Tietomme, näkemyksemme ja kokemuksemme ovat rakentuneet osana laajempaa tieteellistä yhteisöä ja muiden elämänalueiden konteksteja. Minunkin ääneni tutkijana on itse asiassa moniääninen – kiitos tutkimusryhmäni jäsenten, muiden kollegojeni, perheenjäsenteni ja elämän varrella tapaamieni ihmisten.

3 Etnografinen tutkimusote – suuntana tuntematon?

“Ethnography involves an ongoing attempt to place the specific encounters, events and understandings into a fuller, more meaningful context.” (Tedioc, 455)

Etnografian alkuajoista ja syntyhistoriasta on olemassa erilaisia tulkintoja, mutta yleisemmin sitä pidetään 1900-luvun ilmiönä. Sillä on juuret historiallisessa tutkimuksessa ja sen avulla pyrittiin ymmärtämään aikaisemmin esiintyneitä, vieraita kulttuureita. Keskeiseksi ongelmaksi etnografian piirissä muodostui se, voiko vieraita kulttuureita ymmärtää ja miten tämä ymmärrys syntyy. Näihin kysymyksiin vastauksen löytäminen on edelleen tänä päivänäkin etnografian piirissä toimivien tutkijoiden keskeisenä haasteena. Vieraiden kulttuurien tutkimuksesta länsimaiset antropologit ovat soveltaneet etnografiaa myös oman kulttuurinsa ilmiöiden ymmärtämisessä ja tutkimisessa. (Hammersley & Atkinson, 1996.) Etnografia on liitetty myös löytöretkien tavoin kolonialismiin, mistä syystä sitä kohtaan on esitetty kritiikkiä mm. valta-käsitteen näkökulmasta.

Toisille etnografia on filosofinen paradigma ja toisille taas metodi jota sovelletaan tarpeen mukaan. Käytännössä etnografia viittaa sosiaaliseen tutkimukseen joka on sosiaalisen ilmiön luonteen tutkimista. Tutkittavia tapauksia on yleensä vähän, ehkä keskitytään vain yhden tapauksen yksityiskohtaiseen tarkasteluun. Aineiston analyysi sisältää ihmistoiminnan merkitysten ja toimintojen eksplisiittisen tulkinnan, joka on lähinnä sanallisten kuvausten ja selitysten muodossa. (Hammersley & Atkinson, 1996.)

Etnografinen tutkimus onkin usein case- eli tapaustutkimusta. Yin (1991) määrittelee case-tutkimuksen seuraavasti: ”Case study allows an investigation to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events - such as life cycles, organisational and managerial processes...” Hän jatkaa: ”A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and the context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used (such as documents, interviews and observations.)” (Yin 1991, 14, 23.) Case-tutkimus keskittyy siis sosiaalisen maailman tutkimiseen. Olennaista on myös se, että tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan siinä autenttisessa kontekstissa jossa se esiintyy ja’ elää’. Tarkastelussa hyödynnetään myös monia sekä erilaisia tutkimusaineistoja.

Etnografiassa tutkija elää osana yhteisöä ja pyrkii täten ymmärtämään ilmiötä sisältä päin. Hän kuuntelee, katselee ja kyselee jotta oppisi näkemään asioita yhteisössä totutulla tavalla. Käytännön sisäisen ymmärtämisen avulla hän pyrkii kuvaamaan erilaisia toiminnallisia käytäntöjä. (Eskola & Suoranta 1998, 103, 106.) Erilaisia työorganisaatioita ja siellä esiintyviä ilmiöitä tarkastellessani olen kokenut olevani tutkimusmatkalla minulle uusiin ja vieraisiin kulttuureihin. Olen kokenut itseni löytöretkeilijäksi, joka on seikkailulla kohti tuntematonta ja vierasta ’maanosaa’ sekä siellä asuvia ihmisiä, heidän tapojaan, tottumuksiaan ja kulttuurejaan. Etnografian avulla pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan mistä näissä minulle vieraisissa kulttuureissa on kysymys.

Etenkin etnografisessa tutkimuksessa tutkimuskohde saatetaan nähdä neitseellisenä ja koskemattomana paikkana, jota muut eivät ole vielä nähneet ja jossa muut eivät ole vielä käyneet. Voidaan kuitenkin kysyä, onko kuitenkaan mitään uutta ja täysin vierasta enää olemassakaan. Näkemystä kohtaan onkin esitetty kritiikkiä väittäen, että kaikki on jo merkityksellistetty, eikä mitään koskemattonta itse asiassa ole olemassakaan. En ole siis voi kuvitella olevani matkalla täysin uuteen ja neitseelliseen ilmiöön, vaan pyrin tuottamaan uusia ja erilaisia tulkintoja kulttuurissamme jo monin eri tavoin merkityksellistettyihin ilmiöihin. Joskin minulle henkilökohtaisesti esim. hoitoala ja kyseinen organisaatio tuntui sinne ensimmäistä kertaa mennessäni kuin vieraalta 'maanosalta'.

Etnografisen tutkimuksen yksi elementti on myös erilaisten ja eri tilanteissa kerättyjen aineistojen yhdistäminen. (Nikkonen 1997, 140.) Eri metodien yhdistämisellä eli triangulaatiolla ei laadullisessa tutkimuksessa pyritä kuitenkaan lisäämään tutkimuksen luotettavuutta ja tavoitella täten totuuden saavuttamista. Hyväksyttäessä se tosiasia, ettei yhtä totuutta ole olemassa, pyritään eri metodien yhdistämisellä sitä vastoin lisäämään monimutkaisten sosiaalisten ilmiöiden tarkastelun syvyyttä ja laajuutta. (Denzin & Lincoln, 1994). Tutkimuksessani yhdistyvät yksilöhaastattelut, ryhmäkeskustelut sekä osallistuvan havainnoinnin avulla kerätyt aineistot ja dokumenttimateriaali. Seuraavassa keskityn osallistuvan havainnoinnin ja ryhmäkeskusteluiden tarkasteluun.

4 Menetelmät joilla matkaani taitan

Löytöretkien toteutumisessa oli keskeisessä asemassa kulkuvälineiden kehittyminen ja muiden apuvälineiden keksiminen. Karavelin eli uuden, kevyen laivatyyppin, keksiminen mahdollisti portugalilaisten löytöretkeilijöiden kaukopurjehdukset. Astrolabi-nimisen laitteen avulla puolestaan purjehtija sai selville Auringon korkeuden. Kun korkeus mitattiin keskipäivän aikaan, tiedettiin, millä leveysasteella laiva oli. Portugalilaiset merenkulkijat laativat matkoistaan myös tarkkoja satamakarttoja ja reittikuvauksia, joihin oli merkitty rannikon tärkeät maamerkit. Nämä portolaanit olivat vuohennahalle koristeellisesti piirrettyjä karttoja, joita tehtiin kompassimittauksia apuna käyttäen. (WSOY Oppimateriaalit.)

Samalla tavalla tutkimuksessa keskeisellä sijalla ovat tutkijan valitsemat kulkuvälineet eli ne metodit joilla hän pyrkii tutkimaan ilmiötä kartoittamaan. Matkustamisessa kulkuneuvon valintaan vaikuttavat kohteen sijainti, sinne johtavat väylät sekä kulloinkin käytettävissä olevat resurssit ja mahdollisuudet. Samalla tavalla tutkimuksessa metodien valinta tulisi perustua tutkittavan ilmiön pohjalta tehtyihin perusteluihin ratkaisuihin. Tutkijan tulisi kysyä itseltään millaista ilmiötä hän on tutkimassa, miten hän parhaiten uskon pääsevänsä tuohon ilmiöön käsiksi sekä millaisen epistemologisen ja ontologisen näkemyksen hän omaa. Ihanteellisessa tapauksessa tutkija räätälöi metodeista kulloiseenkin tutkimusasetelmaan sopivan ja sen tarpeita palvelevan kokonaisuuden. (Denzin & Lincoln, 1994).

Masonin (1996) ajatuksiin viitaten aineiston *keräämisen* (*collecting*) sijaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija *tuottaa/synnyttää* (*generate*) aineistoa. Perinteinen aineiston *kerääminen* viittaa informaation neutraaliin ja tutkijasta riippumattomaan kokoamiseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija nähdään kuitenkin tiedon aktiivisena konstruoijana. 'Generating'-käsitteellä halutaan korostaa tutkijan, sosiaalisen maailman ja aineiston rikkaampaan vuorovaikutusta. (Mason 1996, 36.)

Samaankin kohteeseen voidaan kuitenkin päästä erilaisilla 'kulkuneuvoilla' eli samaa arkielämän ilmiötä voidaan lähestyä erilaisin metodein. Kuten matkustamisessa matkan taittuminen ja reitti vaihtelevat käytettävän kulkuneuvon mukaan, myös tutkimuksessa tutkimusprosessi ja aineistot vaihtelevat tutkijan sekä hänen valitsemiensa paradigmojen ja metodien mukaisesti. Etenen tarkastelussani omalla etnografisella löytöretkelläni käyttämiini kulkuvälineisiin eli osallistuvaan havainnointiin ja ryhmäkeskusteluihin.

Tutkimusilmiöön sukeltaminen osallistuvan havainnoinnin avulla

Osallistuva havainnointi on alun perin antropologien käyttämä metodi vieraiden kulttuurien tutkimuksessa. Menetelmällä tutkija sitoutuu ontologisiin ja epistemologisiin perspektiiveihin joissa vuorovaikutus, toiminta ja todellisen elämän tilanteet nähdään merkityksellisinä. Tieto ja sosiaalinen maailma uskotaan syntyvän osallistumalla todellisen elämän tilanteisiin. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija tulee yhdeksi havainnoimansa toiminnan jäseneksi. Hän pyrkii näkemään, tässä tapauksessa työkontekstin, tutkimushenkilöiden silmin siinä määrin kuin se yleensä ottaen on mahdollista. (Mason 1996, 61.) Itse asiassa kaikki sosiaalinen tutkimus voidaan määritellä osallistuvan havainnoinnin muodoksi, sillä on mahdotonta tutkia sosiaalista maailmaa olematta väistämättä itse myös osa sitä (Hammersley & Atkinson, 1983).

Osallistuva havainnointi nähdään ainutlaatuisena menetelmänä kerätessä kokemuksia tutkimushenkilöiden vuorovaikutuksesta, toiminnoista ja merkityksistä. Se mahdollistaa tutkittavan ilmiön läheisen tarkastelun. (Jorgensen 1989, 21, 84.) Osallistuvan havainnoinnin tavoitteena on siis saavuttaa läheisempi ote toimintoihin, tapahtumiin ja yleensä tutkittavana olevaan ilmiöön, kuin mitä pelkällä havainnoinnilla saavutetaan. Osallistuvalla havainnoinnilla pyritään tavoittamaan kohteelle ominainen luonne sisältä päin tulemalla kohteen kaltaiseksi. Tutkijan tavoitteena on täten päästä lähelle informaaleja toimintoja.

Kolumbus piti löytöretkistään päiväkirjaa. Hän ei kirjoittanut sitä pelkästään omiin tarpeisiinsa, vaan hänellä oli niiden kirjaamiseen muitakin syitä. Hän dokumentoi matkojaan mm. hallitsijoille heiltä saamiaan korvauksia vastaan. (Columbus, 1992.) Osallistuvan havainnoinnin yksi keskeinen piirre ovat tutkijan tekevät muistiinpanot havainnoimistaan tapahtumista, keskusteluista jne. Joidenkin näkemysten mukaan tutkijan omat tulkinnat ja suorat havainnoinnit tulisi erottaa erillisiksi muistiinpanoiksi (mm. Tamminen 1993). Itse en ole kenttäjaksoillani pitänyt kuitenkaan erillistä

päiväkirjaa, vaan olen sisällyttänyt omat ajatukseni ja tuntemukseni osaksi tapahtumakuvauksia. Itse asiassa tapahtumakuvaukset ja havainnointimuistiinpanoni kokonaisuudessaan ovat omaa tulkintaani. Tutkijan omien tulkintojen ja 'puhtaiden' havaintojen erottaminen toisistaan onkin tästä syystä mielestäni mahdotonta.

Kuten aiemmin totesin, olen toiminut yhteistyössä hoitoalan organisaation kanssa jo vuodesta 1999. Kyseessä on Saattohoitokoti, eli kuolevien potilaiden hoitamiseen erikoistunut organisaatio. Olen rakentanut tutkimusaineistoni autenttisisessa ympäristössä ensin tutkijana ja myöhemmin myös vapaaehtoistyöntekijänä hoitotyöhön osallistuen. Olen jakanut arjen toimintoja niin hoitajien, potilaiden kuin omaistenkin kanssa heidän kanssaan keskustellen, heitä kuunnellen sekä tapahtumia, toimintoja ja työntekoa seuraten/havainnoiden.

Ensimmäisessä tutkimusvaiheessa havainnointi kesti vain muutaman päivän. Näin lyhyellä havainnoinnilla ei voida kuvitella saavutettavan työstä kokonaisvaltaista kuvaa eikä välttämättä työntekijän 'luonnollista työskentelyä'. Lyhytaikainenkin havainnointi auttoi kuitenkin muodostamaan omakohtaisen käsityksen työstä, työympäristöstä ja työoloista. Tämän käsityksen saaminen oli suureksi eduksi haastattelutilanteissa sekä analysoidessani haastatteluaineistoa. Haastateltavan kuvatessa työtään tiesin mistä hän puhui. Haastateltava kykeni puheissaan myös viittamaan havainnointipäivän aikana yhteisesti nähtyihin ja koettuihin tilanteisiin. Minulle ja haastateltavalle oli niiden muutamienkin päivien aikana syntynyt yhteisiä kokemuksia, jotka edesauttoivat keskinäisen ymmärryksen syntymistä haastattelun kuluessa. Tämän johdosta koin myös vuorovaikutuksen haastateltavan kanssa luontevana ja sujuvana. Havainnointikokemuksen pohjalta pystyin myös täydentämään haastateltavan vastauksia lisäkysymyksin. Kaiken kaikkiaan havainnoinnin avulla kykenin muodostamaan esiyymmärryksen ja omakohtaisen kokemuspohjan tutkimastani ilmiöstä.

Hoitotyössä kohtaamani tilanteet olivat aluksi suuria järkytyksiä ja ahdistavat tunteet nousivat voimakkaasti pintaan. Kuoleman pelko, myötätunto potilaita ja hoitajia kohtaan sekä syvälliset elämän ja kuoleman kysymykset risteilivät monina iltoina mielessäni havainnointipäivien päätyttyä. Tästä huolimatta totuin ja sopeuduin toimimaan ympäristössä nopeasti.

Toisessa tutkimusvaiheessa rakensin osallistuvaa havainnointiaineistoa lisää toimimalla hoitajien apuna osastolla, tällä kertaa useampia viikkoja kestävästä kenttätyöjakson ajan. Roolini sekä tutkijana että apulaisena osoittautui kuitenkin jossain määrin ongelmalliseksi, herättäen ihmetteleviä kysymyksiä etenkin potilaiden keskuudessa. Etnografisen tutkimuksen näkökulmasta kenttätyöskentelyn jatkaminen edelleen tuntui kuitenkin tarpeelliselta. Osastolla työskennellessäni sain lisäksi kipinän auttamistyöhön ja minulle heräsi ajatus vapaaehtoistyön mahdollisuudesta. Tutkijan ja vapaaehtoistyöntekijän roolien yhdistäminen osoittautui mielekkääksi ratkaisuksi. Organisaation johto suhtautui ehdotukseeni myönteisesti ja aloitin vapaaehtoistyöntekijänä Hoitokodissa vuoden 2001 lokakuussa. Organisaation henkilökuntaa ja muita vapaaehtoisia informoitiin kaksinaisesta roolistani sekä

tutkijana että vapaaehtoistyöntekijänä. Uuden roolin myötä osallistuvan tutkijan roolini, etenkin osastolla toimiessani, muuttui aiempaa selkeämmäksi.

Osallistuvaan havainnointiin liittyy myös monia eettisiä kysymyksiä. Yksi niistä koskee tutkijan roolia eli kuinka tarkkaan hänen tulee tutkimuskohteessaan kertoa tehtävästään sekä siitä mitä ja miten hän tutkii. Tuleeko asiasta informoida koko työyhteisöä vai ainoastaan joitakin sen jäsenistä? Entä miten tutkijan läsnäolo vaikuttaa työpaikan arkeen? Miten paljon etnografina voi osallistua toimintoihin ja 'sukeltaa' organisaatioon sisälle? Eettiset kysymykset olisi tärkeä tiedostaa jo kentälle mennessä. Olisi hyvä miettiä jo etukäteen mm. mitä mahdollisia ongelmia tutkimushenkilöille voi osallistuvasta havainnoinnista (ja yleensä tutkimuksesta) koitua. Kaikkia ongelmia on kuitenkin mahdotonta ennakoida ja monia kysymyksiä saattaa nousta esiin vasta kenttätöskentelyn kuluessa. Vastuu tulisikin olla jaettu kaikkien osapuolten kesken, eli niin organisaation, työntekijöiden kuin tutkijankin välillä. Olennaista on, että mahdollisissa ongelmatilanteissa asiat selvitettäisiin kaikkien osapuolten kesken.

Osallistuva havainnointi on mielenkiintoinen joskin vaativa aineistonkeruumuoto. Se vaatii tutkijalta vuorovaikutustaitoja, kykyä havainnoida sekä arvioida kriittisesti näkemänsä, kuulemaansa ja kokemaansa. Osallistumisen kautta pyrin ymmärtämään työtä, työntekijöiden välistä vuorovaikutusta, työssä oppimisen mahdollisuuksia sekä organisaatiokulttuuria mahdollisimman läheltä. Osallistumalla itse työnteekoon pyrin saavuttamaan omakohtaisen kokemuksen työnteosta ja sen sisältämistä eri vaiheista. Omakohtainen kokemus, kosketus niin potilaisiin kuin asiakkaisiinkin, on antanut välineitä ymmärtää työn luonnetta ulkopuolista seurantaa syvällisemmin. Tiiviin kenttätöskentelyn kautta olen kiinnittynyt tutkimuskohteeseeni myös tunne- ja kokemustasolla.

Etnografisessa tutkimuksessa havainnointi ja osallistuva havainnointi yhdistetään usein yksilö- ja/tai ryhmähaastattelujen/keskustelujen kanssa. Osallistuvan havainnoinnin avulla voi saavuttaa jotakin sellaista joka ei tule organisoiduissa haastatteluissa tai keskusteluissa esille. Haastattelulla ja keskustelulla voi puolestaan tarkentaa osallistuvan havainnoinnin aikana nähtyä ja kuultua. Parhaimmillaan metodit toimivat toisiaan täydentävinä ja sosiaalisen elämän eri puolia valottavina lähestymistapoina.

Ymmärryksen rakentaminen ryhmäkeskustelujen avulla

Yksi osa tutkimusaineistoistani koostuu nauhoitetuista reflektiivisistä ryhmäkeskusteluista. Keskustelu/haastattelumenetelmän valinnut tutkija näkee ihmisten tiedon, näkemykset ja kokemukset sosiaalisen todellisuuden arvokkaina ominaisuuksina. Tutkija luo aineiston olemalla vuorovaikutuksessa tutkimushenkilöiden kanssa, heidän kanssaan keskustellen ja heitä kuunnellen. Keskustelun avulla pyritään pääsemään mahdollisimman lähelle tutkittavien kokemusmaailmaa. Ryhmäkeskusteluja, kuten haastattelujakin, tulee tarkastella osana sitä sosiaalista vuorovaikutusta ja kontekstia jossa ne kulloinkin ovat rakentuneet. (Mason 1996, 41.)

Ensimmäisen tutkimusvaiheemme tuloksista ja toteuttamistamme yrityskäynneistä kävi ilmi, että sosiaalinen vuorovaikutus on yksi keskeinen työssä oppimisen muoto sekä monen tarkastelussamme olleen työn keskeinen osa. Erityisesti syvemmän tarkastelun kohteeksi valitsemieni hoito- ja kaupan alan töissä sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen osuus. Tästä syystä keräsin toisen aineistoni ryhmän jäsenten välistä dialogia tukevien reflektiivisten ryhmäkeskustelujen muodossa. Keskusteluryhmien perustamisen tavoitteena oli rakentaa työn arjen keskelle yhteinen tila keskustelulle, kokemusten ja näkemysten jakamiselle sekä niiden yhdessä reflektomiselle. Keskusteluryhmiä oli kaksi (4 ja 5 henkeä/ryhmä), yksi kummassakin organisaatiossa. Kokoonnuimme kaupan alan ryhmän kanssa neljä kertaa ja hoitoalan ryhmän kanssa yhteensä viisi kertaa kesäkuun 2000 ja maaliskuun 2001 välisenä aikana.

Keskustelussa yksi merkittävä tekijä on se, miten keskustelijat osaavat/haluavat pukea kokemuksensa ja ajatuksensa sanalliseen muotoon sekä miten he osaavat/haluavat eksplikoida henkilökohtaisia käsityksiään ja näkemyksiään ryhmän muille jäsenille. Toinen keskustelutilannetta mahdollisesti rajoittava tekijä on se, mitä keskustelijoille tulee asiasta mieleen juuri kyseisellä hetkellä. Yhden keskustelu/haastattelukerran rajoitteena onkin tilanteen ainutkertaisuus. Tästä syystä halusin useammilla keskustelukerroilla antaa tutkimushenkilöille mahdollisuuden reflektoida asioita syvällisemmin ja perusteellisemmin verrattuna kertatapaamiseen. Useammilla kerroilla tavoittelin myös mahdollisuutta palata niihin tarvittaessa uudelleen.

Keskustelut olivat luonteeltaan avoimia ja vapaamuotoisia. Kerroin ryhmäläisille jokaisen keskustelukerran alussa sille laatimani teeman, mutta tämän jälkeen keskustelu eteni vapaasti keskustelijoiden esiin nostamiin aiheisiin ja kysymyksiin. Tein tutkimuskysymysteni kannalta tarkentavia ja täydentäviä lisäkysymyksiä keskustelun aikana. Näin kuitenkin arvokkaimpana keskustelijoiden esiin nostamat teemat. Olin yksi keskustelijoista, mutta selvästi muita passiivisempi jäsen. Pysyttelemällä taka-alalla uskoin parhaiten välttäväni keskustelujen suuntaamisen liiaksi omien intressieni mukaisesti.

Ryhmäkeskustelu/haastattelu eroaa aineistonkeruumuotona yksilöhaastattelusta. Ryhmäkeskustelujen/haastattelujen avulla pyritään selvittämään useiden ihmisten samankaltaisia ja tosistaan eroavia näkemyksiä. Ryhmäkeskustelu antaa mahdollisuuden erilaisten äänien esiin tuomiselle sekä niiden yhtäaikaiselle kuulemiselle (Steyaert & Bouwen, 1994). Ryhmäkeskustelun avulla on mahdollisuus saada selville miten tutkimushenkilöt keskustelevat asiasta, miten he käsittelevät mahdolliset erimielisyydet, kuka heistä puhuu eniten kuka vähiten (aktiivisuus vs. passiivisuus), esittääkö joku aina kysymyksiä tai voimakkaita mielipiteitä jne. Ryhmäkeskustelut mahdollistavatkin käsiteltävän aiheen lisäksi myös ryhmädynamiikan tutkimisen. Ryhmäkeskustelussa on monia tilanteeseen vaikuttavia tekijöitä kuten mm. ryhmän koostumus ja vuorovaikutuksen avoimuus vs. sulkeutuneisuus. Ryhmädynamiikasta riippuen ryhmän vaikutus voi joko edistää tai ehkäistä keskustelun syntymistä ja ryhmäläisten kokemaa vapautta julkistaa

henkilökohtaisia näkemyksiään. Toisaalta ryhmätilanne voi myös edistää syvällisen pohdinnan, keskustelun ja uusien näkökulmien syntymistä. Ryhmäläisten esittämät mielipiteet voivat parhaimmillaan myös avartaa yksilöiden omaa ajattelua.

Suorannan ja Eskolan (1998) mukaan tutkijan tulisi jo ennen aineistonkeruuta päättää onko kyseessä ryhmähaastattelu vai enemmän keskustelunomainen lähestymistapa. Heidän mukaansa keskustelun aikaansaaminen voi usein olla vaikeaa ja haasteellista, sillä ryhmässä ei välttämättä synny dialogia. Haastattelu-keskustelu-kysymyksen päättäminen etukäteen on omien kokemusteni perusteella kuitenkin haastavaa, ellei jopa mahdotonta. Vaikka tutkijan alkuperäisenä tavoitteena ja suunnitelmana olisikin keskustelun toteuttaminen, riippuu sen onnistuminen ja toteutuminen suurella määrällä tutkimushenkilöistä ja kulloinkin kyseessä olevasta ryhmästä. Tutkijan tulisikin omien kokemusteni mukaan ennemminkin edetä ryhmän tarpeiden ja kulloinkin kyseessä olevan tilanteen ehdoilla. Tarkkoja etukäteissuunnitelmia rajoittaa myös prosessimainen aineistonkeruu. Ryhmäläisten välinen vuorovaikutus voi nimittäin muuttua tapaamiskertojen myötä. Ensimmäiset tapaamiset voivat muistuttaa enemmän haastatteluista, mutta ne voivat syventyä prosessin myötä keskustelempaan suuntaan, kuten omassa tutkimuksessani kaupan alan ryhmän kohdalla tapahtui. Ryhmädynamiikan ja vuorovaikutussuhteiden lisäksi keskusteluun vaikuttivat erinäiset tilannetekijät. Omien ryhmieni kohdalla työtekijöiden senhetkinen työtilanne mm. kiireisyys, ryhmäläisten kokema stressi jne. vaikuttivat siihen kuinka vilkasta tai 'tahmeaa' keskustelu kulloinkin oli. Siihen, muodostuvatko aineistonkeruutilanteet enemmän haastatteluiksi vai keskusteluiksi vaikuttavat siis monet tekijät, eikä kyseisten tekijöiden ennakoiminen tai 'kontrolloiminen' ole välttämättä yksistään tutkijan omissa käsissä.

Keskustelut rakentuvat aina tietyssä tilanteessa, ajassa ja paikassa. Keskusteluaineiston kontekstisidonnaisuus tulee ottaa huomioon aineistoja analysoitaessa. Ristiriidat ja vaihtelevuus tutkimushenkilöiden vastauksissa ovat esimerkkejä keskusteluiden kontekstisidonnaisuudesta ja ne puhuvat myös monien totuuksien puolesta. Kontekstisidonnaisuus osoittaa, etteivät ilmiöt ole yksiselitteisiä ja staattisia vaan ihmisten käsitykset asioista muuttuvat ajasta, paikasta ja tilanteesta riippuen. Käsitykset asioista ja tapahtumista ovat suhteessa ihmisten elämäkokonaisuuteen, kulloisessakin hetkessä vallitsevaan tunnetilaan, ympärillä oleviin ihmisiin jne. Tutkimukseen irrotettu hetki on vain pieni episodi organisaatioiden ja sen jäsenten elämästä, jatkuvan toiminnan sekä muutosten virrasta. Keskustelut ovat kulloisessakin ajassa ja paikassa sekä juuri kyseisten ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa tuotettuja jäsenyksiä käsitellyistä teemoista. Toisessa hetkessä ja toisten ihmisten kanssa toteutettuna samat teemat tuottaisivat mahdollisesti aivan erilaisen aineistokokonaisuuden sekä erilaisen näkökulman tutkittavaan ilmiöön.

Eri tutkimusmenetelmät täydentävät parhaimmillaan toisiaan. Keskusteluilla kartoitan tutkimushenkilöiden käsityksiä ja kokemuksia työssä oppimisen ilmiöstä. Osallistuvan havainnoinnin avulla puolestaan näen työntekijät toimijoina heidän aidossa työkontekstissään sekä ymmärrän työn eri puolia omakohtaisen kokemukseni kautta. Haasteena onkin yhdistää nämä sosiaalista elämää eri näkökulmista lähestyvien

tutkimusmenetelmien tuottamat aineistot mielekkääksi ja toisiaan täydentäväksi kokonaisuudeksi.

5 Minän paikantaminen etnografisen tutkimuksen kontekstissa

Etnografiassa tutkijan oma persoona on 'tutkimusvälineen' asemassa. Tutkijan tarkkaavaisuus suuntautuu valikoiden hänen tutkimusintressiensä mukaisesti. Tutkijan persoona ja tutkimusasetelma ovat tavallaan ikkuna havainnoitavaan ilmiöön. (Järvinen & Järvinen 2000.) Osa havainnoinnista on myös tiedostamatonta tutkijan aikaisemman tieto- ja kokemustaan, arvojen, mielenkiinnon kohteiden jne. sävyttämää. Ollessani 'kentällä' aineisto rakentuu olemalla läsnä, kuuntelemalla, katselemalla, kysymällä kysymyksiä sekä osallistumalla arkipäiväisiin tilanteisiin ja keskusteluihin. En vain kerää informaatiota, vaan koitan oppia tuntemaan organisaation sisäistä maailmaa sen arkipäivän toimintoja seuraten ja niihin itse osallistuen.

Seikkailun tavoin on tutkijan tärkeää olla avoin kaikelle sille mitä hän kentällä ollessaan näkee, kuulee ja kokee. Laadullisen tutkimuksen periaatteisiin ei kuulu ennalta lukkoon lyöty matkasuunnitelma. Mutta kuinka avoin tutkija kykenee loppujen lopuksi olemaan? Kuinka paljon taustamme, aikaisemmat kokemuksemme, ajattelutapamme ja persoonamme vaikuttavat siihen mitä näemme ja kuulemme? Mielenkiintoista on se, mitä tutkija havainnoi, mitä hän jättää havainnoimatta sekä miten hän tekemänsä havainnot tulkitsee.

Naturalistisessa tutkimusotteessa tutkijan objektiivisuus ja ilmiön objektiivinen tarkastelu nähdään keskeisenä. Tutkija pyrkii ilmiöön sisälle, pysytellen kuitenkin viime kädessä objektiivisena tarkkailijana. Tutkijan arvojen vaikutus tutkittavaan ilmiöön myönnetään, mutta niiden vaikutus pyritään eliminoimaan. Tämänkaltaiset käsitykset neutraalisuudesta ja objektiivisuudesta on kuitenkin viime vuosina kyseenalaistettu. (Hammersley & Atkinson, 1995). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija nähdään kiinteänä ja erottamattomana osana tutkimustaan. Tutkija on ilmiötä subjektiivisesti tarkasteleva osallistuja, joten hänen subjektiivisuutensa tunnustetaan ja tunnustetaan. Subjektiivisuus nähdään tutkimuksen luonnollisena osana ja jopa sitä rikastavana tekijänä. Laadullinen tutkimus on vuorovaikutteinen prosessi jossa kohtaavat mm. niin tutkijan kuin tutkimukseen osallistuvien ihmisten henkilöhistoria, elämäkerta, sukupuoli ja sosiaalinen asema. (Denzin & Lincoln 1994, 3.) Tätä taustaa vasten tarkasteltuna tutkijan avoimuudella on siis rajoituksensa. Tutkija tarkastelee tutkimaansa ilmiötä aina omien henkilökohtaisen situaatio- ja kontekstisidonnaisten 'linssiensä' läpi.

Coffey (1999) kritisoi myös voimakkaasti perinteistä naturalistista näkemystä, jossa etnografi nähdään naiivina ulkopuolisena tutkijana. Hänen mukaansa kenttätöskentelyn todellisuus on monimutkaisempi ja kompleksisempi kuin miten sitä on tähän mennessä lähestytty. Aikaisemmassa etnografiaa käsittelevässä kirjallisuudessa on puhuttu havainnoija-etnografista, ulkopuolisesta etnografista sekä

sankari-etnografista. Etnografin ja hänen tutkimansa kentän välistä suhdetta on leimannut etäisyyden vaatimus. Liikaa tuttavallisuutta ja kentän jäseneksi tulemistä on kehoitettu jopa välttämään. Vierauden ja ulkopuolisuuden kokemus on tullut säilyttää koko kenttätöskentelyn ajan ja sen mahdollisesti kadottua jopa pyrkiä synnyttämään tämä vierauden kokemus uudelleen. Tutkijan tavoitteena on ollut kulkea matka itsensä vieraannuttamisesta (self-alienation) itsensä valistamiseen/valaistumiseen (self-enlightment). Tutkijan alienaatio on ollut oikeutettu (ja jopa edellytetty) ennen kaikkea sen analyyttisen arvon näkökulmasta. Etnografin analyyttisyyden on katsottu kärsivän tutkijan 'ajautuessa' liian lähelle tutkimaansa kulttuuria ja itsen poissulkeminen on nähty jopa epistemologisena välttämättömyytenä. Coffeyn mukaan olennaisempaa olisi kuitenkin kysyä, pääsemmekö metodiemme avulla riittävän lähelle tutkimaamme ilmiötä.

Löytöretkeilijöiden elämä ei ollut entisensä heidän palattuaan tutkimusmatkoiltaan. Samalla tavalla tutkijan kenttävaihe voi olla erittäin merkityksellinen tutkijan elämäkokonaisuuden kannalta. Pitkäkestoinen osallistuminen organisaation elämään ja ihmisten kanssa vietetty aika ei ole jättämättä jälkiä myöskään tutkijan elämään ja hänen persoonallisuuteensa. Coffey (1999) kutsuu kenttätöitä tutkijan identiteettiä: ”The ethnographer cultivates strangeness and distance in order to gain insight and understanding of the cultural setting while experiencing personal growth, based upon a view of the self as a product of and subject to its own agency and will.” (Coffey 1999, 22.) Tutkija ei ole kenttävaiheen päätyttyä sama ihminen kuin sinne mennessään. Vaikutusten voimakkuus riippuu luonnollisesti siitä, kuinka syvälle tutkija tutkimaansa ilmiöön sukeltaa ja missä määrin se kussakin ympäristössä ja siellä toimivien ihmisten kanssa on mahdollista. Coffeyn (1999) mukaan etnografisen kenttävaiheen pohdintaan liittyykin olennaisella tavalla juuri tutkijan erilaisten roolien tarkastelu. Kenttään ja tutkimusilmiöön uppoutuminen henkilökohtaisella tasolla on parhaimmillaan tutkimuksen rikkaus ja joskus jopa välttämättömyys. Uppoutuminen mahdollistaa kulttuurin välittömän ymmärtämisen. Tämän seikan tunnistaminen ei kuitenkaan vielä sinällään ole riittävää. Kyseiset henkilökohtaiset kokemukset on kyettävä analysoimaan kriittisen itse-reflektiivisellä otteella.

Coffeyn mukaan tutkijan sisäpuolella-ulkopuolella-asetelma ei siis ole yksiselitteinen. Etnografinen minä on yhteydessä kompleksisiin ja hienosyisiin tutkimisen ja neuvottelun prosesseihin. Minät ja identiteetit ovat fragmentoituneita ja liittyneitä toisiinsa sekä avoimia muutoksille ja neuvottelulle. Tämän lisäksi ne ovat moninaisia ja monimerkityksellisiä, kulttuurin muodostamia ja sen mahdollistamia. Hänen identiteetti-käsityksenä on lähellä sosiaalisen interaktionismin näkemyksiä minän ja identiteetin rakentumisesta. Olemme osa sitä mitä tutkimme ja kyseisen kulttuurisen kontekstin vaikutuksen alaisia sekä kenttätöskentely-kokemustemme muovaamia. Olennaista on itsetietoinen suhteemme kenttään. (Coffey 1999, 34–37.)

Kahden roolin kanssa eläminen on monissa tilanteissa erittäin haastavaa ja jopa ristiriitaista. Aktiivisen toimijan ja tutkijan roolit sekoittuvat väistämättä. Omiin kokemuksiini viitaten, roolien välinen rajanveto on monissa tilanteissa lähes mahdotonta. Jatkuva keskustelua käydäänkin siitä, missä määrin tutkijan tulisi

osallistua tutkimiinsa tilanteisiin ja missä määrin pysytellä niiden ulkopuolisena tarkkailijana. Keskeinen kysymys on kuitenkin se, kuinka ulkopuolisena tutkija kykenee yleensäkin toimimaan. Tutkijan ulkopuolisuudesta puhuttaessa lähestytään väistämättä positivistisen paradigman mukaista lähestymistapaa, jossa tutkijan ilmiön ulkopuolinen ja objektiivinen tarkastelu nähtiin tavoiteltavana.

Etnografin haasteena on nähdä se minkä kaikki muutkin näkevät, mutta kuitenkin kyetä näkemään myös näiden itsestäänselvyyksien ja arkipäiväisyyksien 'taakse'. Haasteena on nähdä se mikä ei ole suoraan nähtävissä. Tämä tavoite tekee etnografiasta hyvin haastavan metodin. Beckerin mukaan (1971) pinnan alle näkeminen vaatii erityistä ponnistelua sekä mielikuvitusta. (Coffey 1999, 21). Havainnointi on myös tasapainottelua valikoivan tarkkaavaisuuden kanssa. Mehän yleensä näemme herkemmin sen minkä olemme tottuneet aiemminkin näkemään ja/tai minkä haluamme nähdä. Etnografin haasteena on laajentaa tarkkaavaisuuttaan tyypillisyyksien ulkopuolelle. Tämä näkökulman laajentaminen ei kuitenkaan vielä riitä. Laajennettuaan tarkkavaisuuttaan ensin itsensä ulkopuolelle tulee etnografin kentältä palattuaan kääntää katseensa takaisin itseensä ja tekemiinsä tulkintoihin niitä kriittisesti reflektoiden. Katse kääntyy kuitenkin väistämättä jo kenttävaiheessa myös sisäänpäin ja omien tuntemusten selvittämiseen. Kentällä olo on katseen siirtämistä omista reaktioista ja tuntemuksista ulkomaailman havainnointiin ja päinvastoin. Kenttätö on tutkijan sisäisen maailman ja ulkomaailman välistä dialogia. Havainnointi on syklinen prosessi, jossa erilaiset vaiheet seuraavat toisiaan ja vuorottelevat tilanteiden vaatimusten mukaisesti. Tutkijan kentällä kohtaamat tilanteet vaikuttavat häneen ja puolestaan suuntaavat havainnoinnin kulkua. Vastaavasti tutkijan läsnäolo vaikuttaa ja jättää jälkensä hänen tutkimaansa kenttään ja siellä toimiviin ihmisiin.

Case-tutkimuksen avulla tutkittavaa ilmiötä pyritään tarkastelemaan sen aidossa kontekstissa. Tutkimus irrottaa tutkittavan ilmiön kuitenkin väistämättä sen alkuperäisestä kontekstista. Tutkija tarkastelee arkielämän ilmiötä oman tutkija-taustansa näkökulmasta ja irrottaa ilmiöt täten niiden luontaisesta omasta arkipäivän kontekstistaan akateemisen tutkimuksen kontekstiin. Tutkijan esittämä näkemys ilmiöstä ei ole lopullinen saatikka ainoa totuus. Se on tutkijan taustan ja tietämysten pohjalta sekä kyseisessä tilanteessa ja ajankohdassa rakentama yksi näkökulma ja tulkinta kyseisestä ilmiöstä. Oma tulkintani työssä oppimisesta tutkimissani organisaatioissa on siis ainoastaan yksi tulkintaversio moniulotteisessa tulkintojen avaruudessa. Samaan ilmiöön voisi erilaisilla metodeilla rakentaa aivan erilaisen näkökulman. Vastaavasti samoillakin metodeilla toinen tutkija päätyisi mahdollisesti täysin erilaisiin johtopäätöksiin.

6 Loppupäätelmiä

Etnografinen tutkimusote on haastava tutkimusmuoto, jossa keskeisessä asemassa ovat tutkijan reflektiivinen kyky tunnistaa, analysoida ja kritisoida kentällä näkemäänsä, kuulemaansa ja kokemaansa. Lähestyin tässä artikkelissa etnografista tutkimusprosessia löytöretki-metaforan näkökulmasta. Löytöretki sisältää

parhaimmillaan mielenkiintoista seikkailua, etsimistä ja löytämisen riemua. Löytöretkeen kuuluvat kuitenkin myös kysymykset etiikasta, vallasta ja vallankäytöstä.

Tutkijan vastuulla on se, kenen intressejä hän tutkimuksellaan ajaa sekä kenen tarpeita hän tutkimuksellaan palvelee. Valta-kysymykseen liittyy myös äänten kuuluminen tutkimuksessa. Tutkijalla on paljon valtaa ja mahdollisuuksia äänten käytössä. Moniäänisen tutkimus-ideaalin taakse on myös helppo piiloutua ja ainoastaan luulla toimivansa sen mukaisesti. Millaisen äänen tutkimushenkilöillemme todellisuudessa annamme? Pääsevätkö tutkimushenkilöiden äänet aidosti kuuluviin tutkimuksissa vai täytämmekö tämän tilan tietoisesti tai tiedostamatta omilla äänillämme?

Moniäänisyyden toteutuminen käytännössä on haastavaa. Iso haaste on saattaa keskustelut tieteellisen analyysin ja käsitteiden muotoon tutkimushenkilöiden oma ääni säilyttäen. Tulkinta- ja analysointivaiheessa kun heidän äänensä muuttuu väistämättä tutkijan heidän puheestaan muodostamiksi tulkinnoiksi. Olen nimennyt tutkimusotteeni osallistavaksi työssä oppimisen prosessitutkimukseksi, jossa yhtenä tausta-ajatuksena on ollut empowerment-ajattelumalli sekä tutkimusasetelman rakentaminen tutkimusprosessin kuluessa. Käytin tutkimuksessani reflektiiviseksi ryhmäkeskusteluksi nimeämäni metodia, jonka avulla halusin tarjota tutkimushenkilöille mahdollisuuden käyttää ääntään. Ennen viimeistä keskustelukertaa jaoin litteroimani keskustelut ja niistä laatimani tiivistelmät kirjallisessa muodossa osallistujille kommentoitavaksi. Tämän jälkeen kokoonnuimme vielä kerran keskustelemaan teemoista ja prosessista. Kannustin keskustelijoita kommentoimaan ja täydentämään keskustelujen sisältöjä.

Keskeistä on tiedostaa se, missä määrin tutkimushenkilöiden ääni pääsee aidosti kuuluviin analyysivaiheessa sekä varsinaisessa tutkimusraportissa. Haasteena on myös suhteuttaa tutkimushenkilöiden äänistä laatimamme tulkintoja erilaisiin teorioihin ja lähestymistapoihin sekä tuoda myös siitä näkökulmasta moniäänisyyttä tutkimukseen. Toisaalta voidaan myös ajatella, että tutkimuskohteen ja tutkimushenkilöiden valinta on jo periaatteessa yksi äänen antamisen muoto. Tutkimusilmiön valinnalla ja tutkimuksessani käsittelemillä teemoilla annan tutkijana ääneni tietynlaisille arvoille, joten tutkimus on voimakkaasti arvolatautunut kokonaisuus. On tutkijasta ja hänen tutkimusasetelmastaan kiinni, kenen äänet hänen tutkimuksessaan loppujen lopuksi kuuluvat ja kenen jäävät kuulumatta.

Löytöretkeilijän tavoin tutkija voidaan kuvata sankarihahmona, joka suuren taistelijan lailla uhmaa matkallaan kohtaamia haasteita ja on valmis tekemään miltei mitä tahansa löytääkseen jotakin uutta ja ainutlaatuista. Millaisena sankarina tutkija tutkimusprosessissa ja raportissa lopulta näyttäytyy? Onko kyse sittenkään hänen henkilökohtaisesta sankaritarinastaan? Entä kenen vuoksi hän sankaritekoaan loppujen lopuksi tekee? Näiden kysymysten kautta avautuu tärkeä kysymys tutkijan ja tutkimushenkilöiden välisestä valta-asetelmasta, tutkimuksen suhteesta valtaan ja vallankäyttöön sekä tutkijan suhteesta omaan tutkimukseensa. Näiden teemojen käsittely on kuitenkin jo toisen artikkelin aihe.

Osallistuessani organisaation elämään havainnoiden sen arkipäivää ja toimintoja tunnen itseni välillä todelliseksi seikkailijaksi. Koskaan etukäteen ei voi tietää millaiseksi kulloinenkin havainnointipäivä muodostuu ja millaisia haasteita päivä tuo tullessaan. Tutkimus on merkinnyt minulle henkilökohtaisesti mielenkiintoista ja haastavaa löytöretkeä sekä identiteetin rakennusprosessia. Susan Mochia lainatakseni: “My experience as a researcher has been a source of great reflection, inner struggle and ethical questioning” (2000, 7). Tutkimukseni on muuttanut tapani tarkastella maailmaa.

Lähteet:

- Bogdan, R.C. 1992. *Qualitative methods for education*. 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Buchanan D. A. 2001. *Getting the Story Straight: Illusions and Delusions in the Organizational Change Process*. Leicester Business School, Occasional Paper 68, 23 p.
- Coffey, A. 1999. *The ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. Sage.
- Columbus, K. 1992. *Päiväkirja ensimmäiseltä matkalta Uuteen maailmaan/Kristoffer Columbus*. suom. Antti Louhija. Jyväskylä/Helsinki: Gummerus.
- Denzin, N., K. & Lincoln, Y. S. (1994) (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage Publications.
- Dew, J. R. 1997. *Empowerment and democracy in the workplace. Applying Adult Education Theory and Practice for Cultivating Empowerment*. England: Quorum Books.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hammersley, M. 1990. *Reading Ethnographic Research*. England: Longman
- Hammersley, M. 1992. *What's Wrong With Ethnography?* London: Routledge
- Hammersley, M & Atkinson, P. 1996. *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Heikkilä, Kirsi and Mäkinen, Kati (nyk. Tikkamäki). 2001. 'Different Ways of Learning at Work' in K. Forrester, N. Frost, D. Taylor & K. Ward (eds.) *Researching Work and Learning*, 1st International Conference in Leeds, England, 10-12 September, Proceedings Book. <http://www.wsoy.fi/koulu/reaali/historia/aika/uusiaika/tuntematon.htm>
- Jorgensen, D.L. 1989. *Participant observation : A methodology for human studies*. USA: Sage.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan Kirja.
- MacMillan, K. 1996. *Giving Voice: The Participant Takes Issues*. Kirjassa: *Representing the Other*. (Toim.) Wilkinson, S & Kitzinger, C. Sage.
- Mason, J. 1996. *Qualitative researching*. 1996. Sage: USA.
- Moch, Susan. 2000. *The Researcher Experience in Health Care Research*. Ed. Moch&Gates. *The Researcher Experience in Qualitative Research*. SAGE.

- Nikkonen, M. 1997. Etnografinen malli. Teoksessa Paunonen Marita & Vehviläinen-Julkunen Katri (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Juva: WSOY.
- Schwartzman, H.B. 1993. Ethnography in Organizations. SAGE.
- Steyaert, C. & Bouwen, R. 1994. Group Methods of Organizational Analysis. Kirjassa: Qualitative Methods in Organizational Research. (Toim.) Catherine Cassell & Gillian Symon. London: Sage.
- Tamminen, R. 1993. Tiedettä tekemään! Jyväskylä: Atena.
- Tedioc, B. 2001. Ethnography and ethnographic representation. Kirjassa: Handbook of Qualitative Research. (toim.) Denzin, Norman.K & Lincoln, Yvonna. S. Thousand Oaks (California): Sage. WSOY Oppimateriaalit. Löydettävissä www-osoitteessa:
<http://www.wsoy.fi/koulu/reaali/historia/aika/uusiaika/tuntematon.htm>.
Luettu: huhtikuussa ja joulukuussa 2002.
- Yin, R.K. 1991. Case study research: Design and methods. Sage: USA.

Pohjoinen puhtaus – analyysi puhtauskäsitteen ymmärryksestä

Maarit Pallari

MTT/Taloustutkimus ja Lapin Yliopisto, kasvatustieteen laitos

Suomalaiseen kulttuuriin kuuluva puhtaus on yhä elinvoimissaan ja tänä päivänä se on syvälle juurtunut kasvatukseen, koulutukseen ja koko yhteiskunnan yhdeksi perusarvoksi. Se, miten puhumme puhtaudesta ja mitä ymmärrämme käsitteellä, on herkkä ajallisille ja paikallisille muutostekijöille. Nämä tekijät on vain osattava tulkita niin ettemme kadottaisi puhtauden monimuotoista sisältöä. Puhtaudella on onneksemme oma historiansa. Tässä puhtautta tarkastellaan osana Pohjoissuomalaista kasvatukseen ja koulutukseen liittyvää kulttuuriperinnettä ja puhtauskäsitettä pohditaan lääketieteen ja ympäristötieteen näkökulmista.

Mitä siis ymmärrämme puhtaudella tänään on eri asia kuin mitä sillä ymmärrettiin yli sata vuotta sitten vai onko asia näin selkeästi tulkittavissa. Puhtaus-käsitteeseen kuului vielä 1880-luvulla hyvyys-käsite (Geitlin 1883), mutta se unohdettiin 1900-luvulla, kun puhtaus teknologistui (Lehtonen 1995) ja lääketiede toi hygieniakäsitteen puhtauden synonyymiksi. Wright on kirjoittanut (1963) välineellisestä hyvyydestä ja teknisestä hyvyydestä Hyvän muunnelmissaan ja puhtauden hyvyttä voidaan tarkastella myös samalla tavalla. Wrightin mukaan välineellinen hyvyys näkyy toimintatapoina, hyvänä tapana tehdä jotakin. Jos puhtauden yläkäsitteenä pidetään hyvyttä niin se mitä ymmärrämme puhtaudella tulee esille juuri toimintatavoissamme kuten sukupolvien välisenä puheena ja traditioina. Esimerkiksi millainen on puhdas koti, mielikuva luotettavasta ja taloudellisesti vauraasta hyvin hoidetusta kodista. Miten puhtautta luotiin kotiin ja miten se aistittiin lähipiirissä ja ympäristössä. Yleistä oli, että kodit siivottiin pari kertaa vuodessa perusteellisesti ns. pesemällä pinnat kunnolla. Teknisellä hyvyydellä Wright tarkoitti ihmisten kykyä tai taitoa olla hyvä jossakin tai olla hyvä tekemään tiettyjä asioita. Huomioitavaa on, että asia johon osaaminen liitetään on aina jokin ennalta sisällytetty tarkoitus. Taitoja opetetaan ja opetellaan siinä ympäristössä missä asutaan ja kohteena ovat ne puhtauteen liittyvät asiat joita pidetään tärkeinä. Tästä näkökulmasta puhtauskäsite on sidoksissa kodin, koulun ja ympäristön muodostamaan puhtaustraditioon. Kun kasvatamme ja koulutamme taitavia ja kyvykkäitä kansalaisia niin tällöin siirrämme puhtauteen liittyvistä toimintamalleja, niitä mitä pidämme merkityksellisinä. Teknisessä puhtauskäsitteessä on paljolti kysymys arvoistamme ja sitä kautta asenteistamme puhtauskäsitteestämme kohtaan.

Douglasin (1966) mukaan puhtaus perifeerisenä arvona on sidoksissa yhteisössä vallitseviin konteksteihin ja kulttuuriin, siksi puhtauden tutkimus on rajautunut alueellisesti Pohjois-Suomessa ja tutkimuskohteena on pienviljelijän puhtauskäsitteet. Viljelijän, joka on saanut esikuvansa lapin peräpohjalaisen maatalon pidosta. Noin viisikymmentä vuotta vanhassa kansakoulun oppikirjassa valistettiin nuoria lappilaisia koululaisia seuraavasti: Peräpohjalainen maatalo oli puhdas ja ”se oli sitä niin ankarasti, että kesti siinä toisten kilpailla”. Kun talon isäntä oli metsätöissä ja uitossa, niin talon emäntä huolehti maatalon pidon ja lasten kasvatuksen. Lapin emäntä sai aikaan

herkkämieliset makunautinnot, ilmavan ja puhtaan tunnon maalaistaloon luonnollisilla ja aidoilla menettelytavoilla. Tavoilla, jotka olivat siirtyneet sukupolvilta toisille ja olosuhteiden pakosta ankaran luonnon ja pitkien välimatkojen vaikutuksesta. (Julkunen 1956). Näin maaseudun puhtauden elementit ovat jalostuneet kaukana urbaanista kuluttajasta maaseudun hiljaisuudessa. Tässä puhtauden kontekstissa on positiivinen ote, joka pidän yhtenä Suomalaiseen kulttuuriin liittyvänä merkittävänä tekijänä.

”Puhtaus on puoliruokaa” –sanonta palauttaa meidät niihin lähtökohtiin mitä kautta tällä hetkellä tarkastelemme puhtautta. Lääketieteeseen nojautuvaa puhtauskäsitystä voidaan tänä päivänä pitää liian suppeana ja rajaavana, vaikka hygienian merkitys puhtauskäsitteen muodostumiselle on keskeinen ja siksi hygieniavalistuksen ymmärtäminen 1900-luvun alusta tähän päivään on tärkeää. Kuitenkin voidaan todeta, että lääketieteen kautta määrittynyt puhtauskäsitys on yksi monista muista mahdollisista, mutta tällä hetkellä puhtautta tarkastellaan lähes yksinomaan lääketieteessä vallitsevien tutkimustraditioiden kautta. Lääketieteen hygieniakäsite on ollut ja on edelleenkin keskeinen määriteltäessä hyvää terveyttä ja laadukasta hyvinvointia (Heinonen 1998/ s. 43). Maaseudun pienviljelijöitä valistettiin jopa niin innokkaasti 1900-luvun alkupuolella, että voidaan puhua hygienialiikkeen syntyisestä. Tällöin hygienia käsite ymmärrettiin laajemmin Suomalaisessa yhteiskunnassa taloudellisena ja sosiaalisena merkittävänä hyvinvoinnin ja terveellisyyteen pyrkivänä instrumenttina. Jos puhtauskäsitteen synonyyminä on hygieniakäsite niin silloin voidaan puhua myös puhtausliikkeestä Suomalaisessa yhteiskunnassa. Ehkä jo tuolloin laajemmin ymmärretty hygieniakäsite kuvaakin paremmin moraalista ja eettistä hyvyyden pohjautuvaa yhteiskunnassamme syntynyttä puhtauskäsitystä.

Toinen puhtaus-käsitettä määrittävä elementti on luonto. Toimivan luonnon lähtökohtana voidaan pitää antiikin ajan elementtejä; maa, vesi, ilma ja tuli. Näiden perusasioiden tulee olla kunnossa ja niistä on huolehdittava. Saasteiden osalta ilman puhtaus ei ole vain pohjoisuuden asia. Ilma samoin kuin meret eivät tunne alueellista ulottuvuutta. Ilmalla ja vedellä on vaikutusta maaperän puhtauteen ja tuotanto-olosuhteisiin. Lapin ympäristön tilaa ja ihmisten terveyttä seurataankin tutkimuksen avulla ja samalla arvioidaan ihmisten toiminnasta aiheutuvien saasteiden tasoa ja vaikutuksia arktisen ympäristön eri osa-alueilla (Mähönen 2002). Saasteiden kontrolloitavuus ja jätteiden hyötykäyttö ja ekotehokkuus ovat tätä päivää ja osana teknologistunutta puhtauskäsitettä. Yksilön näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että ekotehokkuudessa vaikutetaan ihmisten toimintatapoihin ja ajatteluun niin, että luonnon raaka-aineita ei tuhjata tai tarpeettomasti käytetä ja käytöstä poistetulle tarvikkeelle etsitään uusiokäyttöä tai se pyritään palauttamaan luontoon takaisin. Näin epämiellyttävä jäte muuttuukin hyväksyttäväksi. Miten puhtautta toteutetaan kodeissa ja kouluissa on tätä päivää ja hyvien tekojen hyvyyden ymmärtäminen on tärkeää. Tässä on kysymys tulevaisuuden arvoistamme ja arvostuksistamme.

Vaikka puhtaus näkyy ihmisten toiminnoissa, inhimillisenä toimintana, on se vahvasti sidoksissa luontoon. Pohjoisessa luonto on aina ollut arjessamme läsnä ja Lapin luonnon karuus ja hyvyys ovat kulkeneet käsikädessä käyttäjien tarpeiden kanssa.

Lapin puhtautta on tutkittu ympäristön saastuneisuutena ja kuvattu matkailuelämyksenä, mutta puhtauden vastakohtien, saastuneisuuden ja likaisuuden, kautta päädytään negatiiviseen mielikuvaan. Näin tarkastelemalla sivuutetaan puhtauden hyvyys, mikä tulee esille aistillisena suhtautumisena ympäristöön ja aistikkuutena ja tällä on kieltämättä myönteisempi mielikuva. Tutkimuksen yhtenä oletuksena onkin, että luonto tuottaa puhtauskokemuksia ja siten humanistisella kulttuuritutkimuksella on merkitystä puhtaututkimuksessa. Niinpä tieteenfilosofiset lähtökohdat ohjaavat puhtaututkimuksen ihmistieteissä vallitsevaan tutkimustraditioon ja puhtausarvon teoreettinen perusta nojaa tieteenfilosofian näkökulmasta humanismiin. Tässä humanismilla tarkoitetaan ajattelu- ja elämäntapaa, joka luottaa inhimilliseen ajatteluun, ja jonka keskeisinä pyrkimyksinä ovat laajakatseisuus, elämäkatsomuksellinen suvaitsevaisuus, ymmärtäminen ja halukkuus omalta osalta parantaa maailmaa (Salonen 2002). Vaikka puhtaus näkyikin konkreettisina asioina, toimintatapoina niin sen taustalla ovat eettiset valinnat. Puhtautta tulee tarkastella eettisinä ja teknisinä, kontekstisidonnaisina hyvyyskäsitteinä kuten olen edellä esittänyt.

Mutta millaiseen lopputulokseen päädytään, jos puhtaudesta puhutaan vain negatiivisten kautta ja näin muodostunutta ymmärrystä viedään eteenpäin toimintatavoissamme, kasvatuksen ja koulutuksen muodossa. On hyvä muistaa, että puhtaus on hyvin ankara itselleen ja käyttäjilleen, jos se päästetään valloilleen. Hygienian valistuksessa menttiin äärimmäisyyksiin, kun puhtaudella pyrittiin bakteerittomuuteen, vaikka tiedettiin että bakteerit ovat tarpeellisia. Jatkuvasti toistettavat puhtauden riitit ja rituaalit ovat leimanneet syntynyttä puhtauskäsitteistämme eikä näin muodostunut kuva ole aina miellyttävä tai haluttava. Rutiinien toistaminen tuottaa ennemminkin vastenmielisyyttä ja on hyvän asian toteutuksen este. Ajatelkaamme vaikka siivousta ja siihen liittyviä rutiiniluonteisia toimenpiteitä. Mutta kun työ on tehty niin raikas, puhdas koti palkitsee tekijänsä. Tämän tyyppisessä puhtauskäsitteessä ei niinkään ole kysymys bakteerikammosta ja pelosta vaan huoli systeemistä ja sen järjestyksestä (Douglas 1966). Suomalainen järjestys näkyy siinä miten rationalisointi toteutetaan esimerkiksi siivouksessa puhutaan siivoustyön hallinnasta ja siivousstandardeista. Nämä standardit luotiin 1970-luvulla, jotka yksityiskohtaisuudessaan toimivat erinomaisena esimerkkinä systeemin haltuunotosta ja suomalaisesta toimintatavasta. Mielestäni puhtauskäsite tulee ymmärtää positiivisena asiana, mutta usein puhtaudesta puhutaan vastakohtien kautta kuten likainen, saastainen ja epäpuhdas. Jos puhtaus nähtäisiin yhtenä suomalaisena vahvuutena, arvona, hyveenä niin puhtauden ulottuvuudet tulisivat luontevasti käsitteinä mukaan sosiaaliseen ja taloudelliseen hyvinvointitutkimukseen. Puhtaus yhdistetään onnelliseen elämään ja turvattuun elintasoon ja tässä yhtenäisellä tarkoituksella ja tavoitteella on keskeinen merkitys puhtauden hyvyyden ymmärtämisessä. Nyt käytännössä toimintatavat puhtauden käyttökelpoisuudesta poikkeavat, koska tulkinnat puhtaudesta vaihtelevat tai niitä ei tunnisteta. Puhtauskäsitteeseen liittyvä problematiikka tulee esille eri asioissa kuten viranomaisten kielenä, sanastojen käännoksissä, teknisenä terminä, mielikuvamarkkinoinnissa, uskonnollisena puhdistautumisena, henkilökohtaisena näkemyksenä, henkilökohtaisena asiana konkretisoituu yksilön kokemusten kautta, jolloin

kokemukset muuttuvat tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi ja arvoiksi, ja puhtaus muuttuu yhteisölliseksi, kun markkinoimme esimerkiksi ”Lapin puhtaita tuotteita” tai ”Puhdasta luontoa”. Tällä hetkellä puhtaus on käsitteenä epätäsmällinen ja saattaa johtaa käyttäjää harhaan, jos puhtauden sisältö jää tunnistamatta tai käsitykset eri ihmisillä poikkeavat toisistaan.

Puhtaus on aikaan, paikkaan ja ihmisiin sitoutunut käsite ja puhtaustutkimuksen mielekkyys on juuri sen sidosteisuudessa, puhtaus tutkimuksena rajautuu itsestään ja laajenee tarvittaessa globaaliksi arvoksi. Tätä kautta puhtauden merkitykset avautuvat, käsitteelliset erot selventyvät ja puhtaus saa ansaitsemansa huomion tutkimuksen kohteena.

Lähteet

- Douglas, Mary. 1966. Alkuteos Purity and Danger. An analysis of the concepts of pollution and taboo. Suom. Blom, V & Hazard, K. Puhtaus ja vaara. Rituaalisen rajanvedon analyysi. Uusintapaino 2000. Vastapaino. Tampere. s. 277
- Geitlin J G. 1996. Suomalais-latinalainen sanakirja. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 65. Näköispainos v. 1883 ilmestyneestä teoksesta. Jyväskylä. 474 s.
- Heinonen, V.1998.Talonpoikainen etiikka ja kulutuksen henki. Kotitalousneuvonnasta kuluttajapolitiikkaan1900-luvun Suomessa. Suomen Historiallinen Seura. Helsinki. s. 445.
- Julkunen,K. (toim.) 1956. Lapin kirja. Lapin koulujen kotiseutulukemisto. Lapin Maakuntaliitto ry:n julkaisu. Hki. Otava.
- Lehtonen Turo-Kimmo. 1995. Puhtaan elämän jäljillä – huoli hygieniasta suomalaisissa terveydenhoitolehdissä 1889–1900. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki. s. 120.
- Mähönen, O. (toim.) 2002. AMAP II – Lapin Ympäristön tila ja ihmisenterveys. Lapin Ympäristökeskus. s. 139. Saatavana internetistä:
<http://www.ymparisto.fi/palvelut/julkaisu/elektro/sy581/sy581.htm>
- Salonen, T. 2002. Filosofia perennis. Ihmisen idea ja ajatus filosofisesta järjestelmästä. Lapin Yliopiston menetelmätieteellisiä tutkimuksia 3. Lapin Yliopisto. Rovaniemi. s. 317.
- Wright, G & H. 1963. The Varieties of Goodness. Suom. Oittinen, V. 2001. Hyvän muunnelmat. Keuruu. s. 344.

Miksi koulujen kannattaa visioida?

Hannele Ylinen
Helsingin yliopisto, OKL

Peter Mortimore on tutkinut parikymmentä vuotta kouluja eri puolilla Eurooppaa, joskaan ei Suomessa. Hänen tutkimustulostensa (1998) mukaan hyvin menestyville kouluille on tyypillistä hyvä johtaminen, jolloin rehtori johtaa koulua yhdessä opettajien kanssa ja henkilökunnan yhteistyö on aktiivista. Toiseksi, miltei yhtä merkitseväksi tekijäksi osoittautui yhteinen visio. Vastaavasti taas huonosti menestyneistä kouluissa visiot puuttuivat kokonaan. Mortimore (1998, 237) on määritellyt hyvin menestyvät koulut sellaisiksi kouluiksi, joissa oppilaat oppivat enemmän kuin ennakoedellytysten perusteella voitaisiin olettaa.

Bolam tutki kouluja 90-luvun vaihteessa Walesissa ja Englannissa. Päätuloksissa Bolam (1995,148 -151) toteaa löytäneensä kymmenen ominaisuutta, jotka tekivät koulusta hyvin menestyvän. Yksi niistä on rehtorin ja henkilökunnan yhteinen visio koulun tulevaisuudesta ja tavasta, joilla siihen päästään. Yhteisen keskustelun koulun arvoista ja tulevaisuudesta todettiin myös parantaneen koulun ilmapiiriä, varsinkin ala-asteen kouluissa. Bolamin tutkimus toteutettiin myös USA:ssa ja tuloksia käytettiin molemmissa maissa koulun kehittämisen välineenä.

Halinen (1995, 12) on tutkinut 90-luvun alussa helsinkiläisiä kouluja ja tulosten perusteella hän on todennut, että hyvin menestyville kouluille oli tyypillistä tulevaisuuden ennustaminen ja tavoitteiden selkeys. Onnistuakseen koulun piti aistia muutokset koulun ulkopuolisessa maailmassa. Johtopäätöksenä tutkimustulosten perusteella Halinen (1995, 20) toteaa, että rehtorilta ja koulun henkilökunnalta vaaditaan tulevaisuuskuvan rakentamistaitoa.

Opetushallitus on julkaissut uudet opetussuunnitelman perusteet (2002) luokille 1-2 ja antanee koko peruskoulun perusteet vuoden 2002 aikana. Luokille 3-9 annetun luonnoksen (1.8.2002) kolmannessa luvussa § 7 määrittellään oppiainekohtaisten tavoitteiden lisäksi kuusi aihekokonaisuutta, joissa ainakin kahdessa edellytetään tulevaisuusajattelun taitoja. Aihekokonaisuudessa Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys on ”muutosten ja epävarmuuden sekä ristiriitojen kohtaaminen ja käsittely” otettu yhdeksi keskeiseksi sisällöksi. Aihekokonaisuudessa Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta on päämääränä tulevaisuusajattelun kehittäminen. Keskeisissä sisällöissä on ”visioiden muodostaminen ja valinnat tulevaisuuden haltuunotossa”. Tavoitteena on, että tulevaisuusajattelu lisää henkistä hyvinvointia ja auttaa elämän hallinnassa.

Oppivatko oppilaat tulevaisuusajattelua ja visiointia, jos rehtorilla ja opettajilla ei ole itsellään tätä taitoa? Aihekokonaisuuksien tulisi välittyä varsinaisten oppiaineiden oppimisen yhteydessä, kuten tietotekniikan. Kukaan ei epäile, etteikö rehtorin ja opettajan tulisi osata tietotekniikkaa. Tulevaisuusajattelu taitona tulisi nostaa samaan asemaan. Rohkeimmatkaan ennusteet eivät olisi kyenneet arvioimaan tietotekniikan

kehitystä, jos 60-luvulla kouluväeltä olisi kysytty, mitä taitoja oppilaat tulisivat tarvitsemaan työssään keski-ikäisinä. Koulun pitäisi kuitenkin perustehtävänsä lisäksi pystyä opettamaan sellaisia valmiuksia, joita vielä emme osaa kuvitellakaan tarvittavan tietyissä tulevaisuuden ammateissa. Alvin Toffler (1972, 420) peräänkuulutti jo 70-luvulla koululaisille menneisyyden ymmärtämisen taitoa. Hän korosti, ettei tämä vielä riitä, vaan on opittava ennakoimaan muutosta. Hänen mukaansa oppilaiden tulisi oppia luomaan tulevaisuuskuvia. Toffler totesi myös että, opettajienkin tulisi oppia tämä taito. Jönsson (1999,149) pitää positiivista tulevaisuusajattelua niin tärkeänä, että tulevaisuuteen pessimistisesti suhtautuva henkilö ei voi edes työskennellä koulussa tekemättä virkavirhettä. Hänen mielestään opettajan on uskottava tulevaisuuteen.

Viime aikoina koulunkehittämistä on varjostanut resurssipula. Kun resurssit ovat niukat, tulisi koko koululla on yhteinen suunta, selkeät tavoitteet ja näihin perustuva päätöksentekoprosessi. Tämä on erityisen perusteltua juuri nyt, koska koulu on kovassa muutoksessa ja opettajien työmäärä on suuri. Valitsevassa tilanteessa rehtorin tehtävänä on auttaa jaksamisessa ja luoda uskoa (koulun) tulevaisuuteen. Brownin (1998, 21) mukaan visio on jopa organisaation tärkein päätös, sillä ilman visiota päätöksenteko ja resurssien järkevä käyttö on vaikeaa. Myös Wilsonin (1992, 20) mukaan tarvitaan visiointia, koska elämme epävarmoja aikoja. Hänen mukaansa pelkkä joustavuus ei riitä, sillä se ei osoita suuntaa eikä siinä ole tavoitteita.

Mikä visio on?

On vielä melko uutta ajatella niin, että kouluorganisaatiolla tulisi olla selkeä käsitys siitä, mihin se on menossa. Visio-käsite on kuitenkin juurtumassa myös kouluorganisaatioon, ja se on saanut monia vivahteita objektiivisesta mystiseen. Siksi se on käsitteenä erittäin mielenkiintoinen: se sekä innostaa että herättää pelkoa. Visio-käsite on ollut ammattikirjallisuudessakin epämääräinen ja määrittelemätön. Sillä on sekä myönteisiä että kielteisiä arvolatauksia. Visio- ja missio-käsitteitä on käytetty usein synonyymeina. Niiden määritelmät ovat hämärtyneet ja kummastakin käsitteestä on puuttunut selkeys ja terävyys. (Kauppinen & Ogg 1994; Lashway 1997a; Miettinen 1998.)

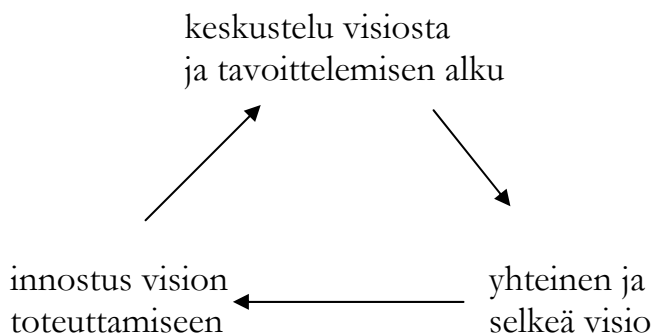
Onko visio harhanäky? Sanakirjojen mukaan (Hurme ym., Rekiaro ym.) se on ”näky” ja ”harhanäky”, mutta näiden samojen sanakirjojen mukaan se on myös ”laajakatseisuus, avarakatseisuus, kaukonäköisyys, unelma, haave ja mielikuva”. WSOY:n elektronisen sanakirjan mukaan ”a man of vision” tarkoittaa ”avarakatseista ihmistä ja ihmistä, jolla on näkemystä”. Websterin sanakirjan mukaan visiointi on ”kyky ymmärtää jotain sellaista, mitä ei vielä ole näkyvässä, terävä-älyisyyttä nähdä tulevaisuuteen”. Mistä sitten riippuu, mitä visio kulloinkin on? Jos visiota käytetään kehittämisen välineenä, se ei ole harhanäky, vaan positiivinen tulevaisuuskuva. Tällöin visio on johtamisen voimavara, joka innoittaa muita johtamisen osa-alueita erityisellä energiallaan ja merkityksellään (Starratt, 1995,13). Myös Haapala (2002, 18-19, 25) on todennut toimivan vision olevan hyvä johtamisen työkalu.

Visiota voidaan kuvata myös määränpäänä ja unelmana. Se kertoo, mihin toimenpiteillä pyritään ja mikä on tärkeää. Se antaa mielikuvan toivotusta tulevaisuudesta, eräänlaisesta unelmasta. Unelmasta ei ole vielä näyttöä mutta tiedetään, että se on jossakin tulevaisuudessa. Unelma tai määränpää on houkutteleva, puoleensavetävä ja kaikkien hyväksyttävissä oleva. Se antaa toivoa ja unelman nykytilaa selkeästi paremmasta tulevaisuudesta. (Lashway 1997a; Miettinen 1998; Nanus 1992.)

Visio on kuitenkin aina saavutettavissa oleva, realistinen. Kotterin (1996, 63) mukaan visio pitää sisällään realistisia tavoitteita. Samaa realismia on esittänyt Nanus (1992, 8). Hänen mukaansa visio on realistinen organisaation tulevaisuus. Vision merkitys voidaan nähdä myös tapana tehdä koulun pyrkimyksistä ja tavoitteista realistisia (Deal, 1999, 24). Jos visio koetaan epärealistiseksi, ei sen saavuttamiseksi haluta ponnistella. Näin visio ikään kuin hylätään mahdottomana. (Lipton 1996.)

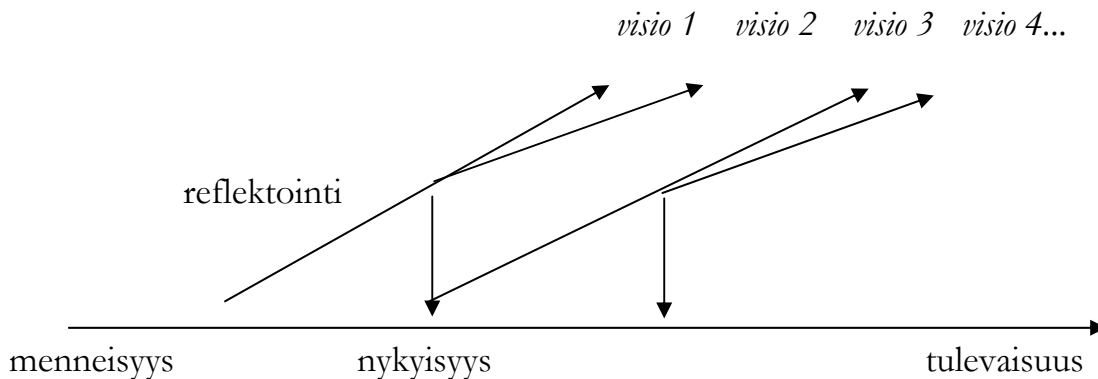
Lyhyesti sanottuna koulun visio on sen dynaaminen tulevaisuuskuva. Dynaamisuuksessa on olennaista vision jatkuva liike eli visio muuttuu usein. Se kertoo myös vision voimasta eli siitä, miten se saa ihmiset toimimaan yhteisen tavoitteen mukaisesti. Monien tutkijoiden (Fullan 1994, 55; Lashway 1997c; Miettinen 1998; Stolp 1994; Wallace, Engel & Mooney 1997) esittämässä määritelmässä juuri dynaamisuus on keskeinen piirre. Vision on oltava dynaaminen ja muututtava tarvittaessa. Se ei voi olla paikallaan polkeva ilmiö, sillä vision täytyy muuttua aina kun kulttuurikin muuttuu. Visiota täytyy tarkentaa ja arvioida säännöllisesti ja visioita uudelleen. Kun jotkut vision tavoitteet on saavutettu, on arvioinnin ja uuden vision aika. Visio on tavallaan evolutionaarinen prosessi, joka vaatii jatkuvaa palautetta, toimintaa ja uudelleen arviointia. Oleellista ei ole visioitten arvo sinänsä, vaan niiden muokattavuus kaikissa olosuhteissa.

Sengen (1990) mukaan visiointiprosessin dynaamisuus voidaan nähdä eräänlaisena spiraalina, jonka hän on nimittänyt vision vahvistumisen kehäksi. Kun organisaation jäsenet puhuvat visiosta, he kiinnostuvat siitä ja haluavat saavuttaa sen. Näin visiosta tulee yhteinen. Jatkuva vision edellyttämä yhteistyö selkeyttää visiota ja innostus lisääntyy. Näin vision työstäminen ja läsnäolo jokapäiväisessä työssä jatkuu spiraalin tavoin.



Kuvio 1. Vision vahvistuminen (Senge 1990, 227)

Koulun visio on tila, jota koulu ei kykene koskaan saavuttamaan. Kun arvioinnin ja reflektoinnin perusteella todetaan koulun olevan lähellä visiota, on aika laatia uusi visio ja taas arvioida ja reflektoida ja aloittaa jälleen alusta. Visiointi pitää siis koulun liikkeessä kaiken aikaa. Koulutyön arvioinnin ja reflektoinnin perusteella tehdään uudet päätökset ja laaditaan uudet tavoitteet, jotka vievät taas koulua kohti haluttua tulevaisuutta. Tavoitteella on selkeä alku ja loppu. Aina voidaan sanoa, onko tavoite saavutettu vai ei. Visio puolestaan kulkee koko ajan edellä. Juuri kun on tultu lähelle visiota, se piiryykin uutena tulevaisuutena. Organisaation kehittyessä visiokin on muuttunut.



Kuvio 2. Visiointiprosessin dynaamisuus

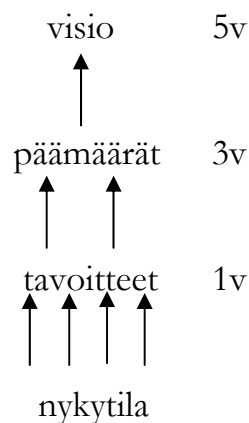
Vaikka vision saavuttaminen ei olekaan sellainen tapahtuma, että se etenee selkeästi kohta kohdalta, silti koulu etenee jatkuvasti kohti toivottua tulevaisuutta eli muutosta kohti visiota tapahtuu jatkuvasti. Vision on oltava läsnä koulun jokapäiväisessä työssä, jotta sen päämäärät välittyvät kaikille. Näin koulu osoittaa, että se uskoo omiin arvoihinsa. (Juuti 1994, 246; Lashway 1997a; Nanus 1992; Wallace & al 1997.)

Visio koetaan monesti hyvin epämääräisenä käsitteenä johtuen sen suuntautumisesta tulevaisuuteen. Tulevaisuutemme on määrittelemätön ja tuntematon. Jos yritykset jättävät tekemättä pitkäkätähtäimen suunnittelutyönsä, on niiden toiminta vaakalaudalla. Sama pätee myös koulutyöhön: jos tulevaisuutta ei suunnitella, ei tiedetä mihin pyritään ja koulun johtaminen jää koulunpidon tasolle. Siksi on todella tärkeää, että koulut visioivat ja varautuvat eri mahdollisuuksiin. Tämä työ on vaikea, muttei mahdoton. Tällöin pitää määritellä koulun tehtävä ja toiminta-ajatus, tulevaisuuden toiveet sekä keinot, joita käytetään niiden toteuttamiseksi. Missio, unelma ja strateginen suunnittelu liittyvät läheisesti visioon näin toimittaessa.

Missio-käsite liitetään usein visioon. Kun visio on mielikuva koulun tulevaisuudesta, niin missio on se ajatus, joka kertoo koulun toiminnan ydinperiaatteet ja vastaa kysymykseen, miksi koulu on olemassa (Lashway 1997a, 10). Näin missio on koulun toiminta-ajatus. Missiolausumasta ilmenee koulun tehtävä eli organisaation olemassaolon syy. Jos olemassaoloon ei löydy pätevää syytä, yritysorganisaatio lakkaa olemasta, sillä mikään yritys ei voi olla olemassa vain itseään varten. Mutta miten käy koulun? Kun oppilaat ja heidän vanhempansa valitsevat vapaasti vailla koulupiirien tuomia rajoituksia parhaana pitämänsä koulun, niin tuleeko koulujenkin tuoda

selkeästi esille oma olemassaolon syynsä. Näin ollen koulun tehtävä ja toiminta-ajatus saavat uuden merkityksen koko koulutyössä. Tulisiko koulujen missiot ilmaista oppilaan näkökulmasta eli ajatella yritysmaailman mallin mukaisesti oppilasta asiakkaana? Kauppisen ja Oggin (1994, 72) mukaan hyvät missiot ilmaistaan aina asiakkaista lähtevin termein. Missiota pidetään myös vision edellytyksenä, sillä se osoittaa, millaisia muutoksia tarvitaan, jotta visio voidaan toteuttaa. Kun missio ohjaa opettajien jokapäiväistä työtä, sillä on myös voimaa pitää koulu kasassa (Deal 1999, 26). Kun toiminta-ajatus (missio) on koulutyön perusta, visio on toivottu lopputulos.

Sekä visio että strategia kuvaavat toivottua tulevaisuutta. Strategia on suunnitelma siitä, miten asetetut tavoitteet saavutetaan. Siihen liittyy kiinteästi suunnitelmat ja odotetut tulokset. Visio puolestaan on yleisempi, jossa ei puhuta mitään keinoista, vaan kerrotaan, miksi toivottu tulevaisuus on hyvä. Karlöfin (1994, 251-253) mukaan strategiat perustuvat usein yrityksen vahvuuksiin tai heikkouksiin, mutta visiot lähtevät ihmisten erilaisista tarpeista. Monet pitävät strategiaa ja visiota osittain päällekkäisinä käsitteinä. Visio toimii eräänlaisena ohjaavana ideana tavoitteita konkretisoitaessa (Koli & Kylämä 2000, 55). Nykyhetken ja tulevaisuuden väliin jäävään aukkoon tarvitaan strategia eli määritellään tavoitteet, aikataulut ja keinot, joilla tavoitteet saavutetaan. Vision ja nykyhetken erotus on suuri energialähde, sillä, jos väliä ei olisi, ei olisi mitään syytä toimiakaan (Senge 1990, 150). Vision ja strategian yhteyttä kuvaa hyvin oheinen kaavio.



Kuvio 3. Strateginen työskentely (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen, Ahonen 2002, 145)

Visioita on usein moitittu yhtä epämääräiseksi kuin pilviä taivaalla. Tämä vertaus sopii visioihin hyvin, sillä ne käyttäytyvät kuten pilvet: ne muuttavat muotoaan ympäristöstä riippuen ja ne liikkuvat maailman tuulien mukaan. Näin visiot reagoivat jatkuvasti ympäröivään yhteiskuntaan ja se on visioinnin tarkoitus ja tehtävä. Yhteisiin arvoihin, normeihin ja uskomuksiin perustuva koulun toiminta-ajatus on koko toiminnan perusta, jota voidaan verrata kallioon. Koulun tavoitteista muodostuu tikapuut, jotka johtavat visioihin. Suuret visiot tarvitsevat avukseen päämääriä, jotta tavoitteet ovat riittävän realistisia ja visiot eivät tunnut liian kaukaisilta. Tämän kaiken rakentamiseksi tarvitaan strategiaa, jossa luodaan ne keinot, joilla tavoitteet saavutetaan.



toiminta-ajatus
arvot, normit, uskomukset

Kuvio 4. Visiot

Olisiko nyt visio-käsitteen uudelleen määrittelemisen aika, jotta hyvä johtamisen työkalu pääsisi eroon negatiivisesta arvolutauksestaan? Aiemmin visio-käsite oli staattinen ja epämääräinen. Sen pyrkimyksenä oli kuvata organisaatiota 15-20 vuoden kuluttua. Nykyisin visio voisi olla dynaaminen tulevaisuuden toivottu tila. Suunnittelun aikaväli voisi vaihdella eri tilanteissa. Malaskan ja Holstiuksen (1999, 9) mukaan visionaarisen johtamisen tulevaisuudensuunnittelun aikaväli riippuu organisaatiosta eikä sitä koskaan pyritäkään määrittelemään etukäteen.

Visionaarinen johtaminen

Aiemmin koulut saivat tarkat ohjeet ylemmiltä hallintoviranomaisilta opetuksen toteuttamiseksi. Tälle ajalle oli tyypillistä byrokraattinen johtaminen, jossa rehtorin pääasiallinen tehtävä oli välittää hallintoviranomaisten ohjeet ja päätökset koulun henkilökunnalle. (Erätuuli & Leino 1993.) Hämäläisen (1993, 19-21) mukaan jo 70-luvulla vallitsi Yhdysvalloissa voimakas koulujen kehittäminen. Kehittämishalukkuus koski koko oppilaitosta eikä pelkästään opettamista. Sisäisen arvioinnin merkitys tuli keskeiseksi. Nämä käytänteet levisivät Eurooppaankin, esimerkiksi Englantiin ja Ruotsiin, jo 70-luvun lopulla. Suomen koululaitokseen sisäinen arviointi tuli tulosjohtamisen mukana. Tulosjohtaminen edellyttää tavoitteiden saavuttamisen arviointia eli siinä on kyse samoista asioista kuin yleensäkin sisäisessä arvioinnissa. Sisäisen arvioinnin tavoitteena on koulun kehittäminen ja ulkoisen arvioinnin tavoitteena tulosten saavuttamisen arviointi. Hyvin suunniteltuna sisäinen ja ulkoinen arviointi antavat kattavan kuvan tavoitteiden saavuttamistasosta.

Yhteiskunnan muuttuessa nopeasti odotettiin myös kouluilta nopeaa reagointia muutokseen ja sekä kunnan että koulun olosuhteet hyödyntävää toimintaa. Ajateltiin niin, että koulun kehittäminen onnistuu parhaiten, kun päätösvalta on kunnilla ja ennen kaikkea kouluilla. Tämän seurauksena Opetushallitus antoi Opetussuunnitelman perusteissa (1994) kouluille entistä vapaammat kädet suunnitella toimintaansa. Tällöin alkoi koulujen voimakas profiloitumisen kausi ja myöhemmin

huomattiin, että koulut olivat ajautuneet liian kauas toisistaan. Opetushallituksen asettama tavoite koko maanlaajuisesta koulutuksellisesta tasa-arvosta ei välttämättä toteutunut.

Tämän päivän koulutuspolitiikassa korostuu taas yhteiskunnan asettamat vaatimukset. Enää ei riitä se, että koulu omien arvioidensa perusteella saavuttaa hyviä tuloksia, vaan koko koulumaailman on otettava huomioon ympäröivä yhteiskunta ja sen tuomat vaatimukset. Koulujen on seurattava yhteiskunnan kehitystä ja kyettävä tarjoamaan sille sopivia palveluita. Näin koulutyön suunnittelu on uudistunut: yritysmaailman ja vanhempien merkitys on korostunut sekä tavoitteita asetettaessa että oppisisältöjä määriteltäessä. Koska koulun kulttuuri – arvot, normit ja päämäärät – vaikuttavat vielä kouluajan jälkeenkin, on tavoitteiden asettelussa oleellista futurologinen näkökulma (Rask, 1993, 142). Patrikainen (2000) on korostanut opettajan merkitystä tulevaisuuskasvatuksessa. Jotta oppilaat selviytyvät jatkuvasta muutoksesta, olisi koulumaailmassa saatava totutella muutoksiin ja opetettava luomaan erilaisia strategioita muutoksen hallintaan.

Voidaan sanoa, että rehtorin tehtävä painottuu pedagogiseen johtamiseen ja koulutyön suunnitteluun. Tällöin pedagoginen johtaminen ei voi olla vain oppituntien seuraamista ja pedagogisten ohjeitten antamista, vaan enemmänkin koulun kehittämistä opettajien kanssa yhdessä eli myös opettajakunnan tekemä suunnittelutyö ulottuu nykyisin luokkatyöskentelyn lisäksi myös koko koulun tasolle. Rehtorin keskeisiin tehtäviin kuuluu turvata se, että pedagogista keskustelua käydään riittävästi koulun toimintaa suunniteltaessa ja tavoitteita asetettaessa. (Ahonen 2001, 53-54; Erätuuli & Leino 1993).

Valitettavasti vuosikymmeniä jatkunut keskustelu ei ole auttanut selkiyttämään johtajuuden käsitettä. Uskotaan, ettei ole olemassa yhtä, parasta johtamistyyliä, vaan johtamistyylin arvo riippuu aina siitä tilanteesta, jossa johdetaan. Jokaiselle meistä on siis oma tapamme toteuttaa johtajuutta. Tämä tapa heijastaa elämän perusarvoja, joihin johtaja suhteuttaa kaikki toimintansa. Perinteisesti johtamiseen on katsottu kuuluvan suunnittelu, organisointi, toimeenpano ja valvonta. Nykyisin ajatellaan, että johtaminen on sosiaalinen vuorovaikutusprosessi. (Juuti 1994, 248; Kurki 1996, 278-285; Lashway 1997b, 1.)

Johtajat voitaneen jaotella kahteen ryhmään johtamistavan perusteella: leadereihin ja managereihin. Leaderit keskittyvät työssään tulevaisuuteen ja luovat vision. He saavat työntekijät sitoutumaan ja motivoitumaan työhönsä. Näin työntekijät voittavat tulevat esteet ja saavat aikaan suuriakin muutoksia. Nämä visionaariset johtajat ovat ennustajia ja katalyytteja ja heiltä vaaditaan muutosrohkeutta, liikemieskykyä ja stressin hallintaa. Leaderit toimivat koko ajan yhteistyössä työntekijöiden kanssa ja kasvattavat heistäkin hyviä muutosjohtajia. Managerit keskittyvät toimintoihin tässä ja nyt, budjetointiin, ongelmanratkaisuun ja pysyvyyteen. Suuria ja kauaskantoisia muutoksia ei voida tehdä, jollei johtajalla ole ihmisten johtamistaitoa. Johtajan tulee myös hallita muutosprosessia, ettei muutos luisu käsistä. (Huczynski & Buchanan 2001, 702-733; Kotter 1996, 111-113.)

Viime vuosina päämäärätietoisuus on vaihtunut visioinniksi. Jollet tiedä, minne olet menossa, et voi johtaa. Johtajalla tulee olla jatkuvasti kehittyvä visio, joka kertoo niistä arvoista, jotka ovat juuri tässä yhteisössä tärkeitä. Koulun johtajalta ei välttämättä vaadita muuta erikoisosaamista kuin, että hänellä on kyky visioida tulevaisuutta, kyky käyttää hyväksi jo olemassa olevaa osaamista, kyky delegoida ja kyky motivoida ihmisiä yhteistyöhön. Rehtorilla tulisi säilyä jatkuva halu oppia ja kehittyä ja hänen tulisi olla utelias ja kiinnostunut uusista asioista. (Deal 1999, 87-88; Juuti 1994, 250-251; Kurki 1996, 278-285; Lashway & al 1997, 25-28; Ojanen & Keski-Luopa 1998, 146-147.)

Hyvä päätöksenteko edellyttää aina tarkoituksen ja päämäärien selkeää määrittelyä. Mukaan tulee ottaa tulevaisuusnäkökulma, jossa otetaan huomioon kokonaistilanne, käytettävissä olevat keinot ja resurssit. Visionaarinen johtaminen on juuri tällaista ennakoivaa toimintaa, jossa yrityksen johto päättää, missä ollaan tulevaisuudessa mukana ja mitkä ovat tarvittavat uudet ydinpätevyydet ja miten ne hankitaan. Yritysten johtamisen ei välttämättä tarvitse olla vain epävarmaan tulevaisuuteen varautumista, vaan se voi olla myös aktiivista ja visioivaa tulevaisuuden tekemistä. Visiotason johtaminen edellyttää peräänantamattomuutta ja päättäväisyyttä sekä lujaa uskoa tulevaisuuteen. Visiojohtajan täytyy luoda uusi ja innostava tulevaisuus organisaatiolle, tehtävälle tai tiimille ja varmistaa myös sidosryhmien sitoutuminen. Hänen tulee kommunikoida visiosta riittävästi ja tehokkaasti organisaation jäsenten kanssa ja auttaa kaikin mahdollisin keinoin vision toteuttamisessa. Visionaarisisessa johtamisessa käytännön tilanteet ovat usein katkonaisia, epäyhtenäisiä, ennustamattomia, uusia ja esiin sukeltavia. Tarkoitus ja päämäärät vaativat jatkuvaa toimintaa ja uusien mahdollisuuksien löytämistä. Keinoja ja resursseja on löydettävä uusista lähteistä ja johtaminen vaatii vision uudistamista. (Kauppinen ja Ogg 1994, 91-92; Malaska & Holstius, 1999, 6; Wilenius 2001.)

Koska visiot käsittelevät asioita, joita ei ole olemassa, vaatii visionaarinen johtaminen aina luovaa ajattelua ja riskinottoa. Visionaarinen johtaja näkee organisaation mahdollisuudet kauas tulevaisuuteen. Visionaarisen johtamisen tehtävänä on ottaa tiukka ote tulevaisuuden mahdollisuuksista. Johtajan tulee nähdä organisaatiolle useampi tulevaisuus ja varauduttava siihen, ettei juuri se visio toteudukaan, mistä yhdessä unelmoitiin. Jos näin käy, on johtajalta löydyttävä varasuunnitelma, jotta organisaatio pysyy toimivana. Jos tulevaisuus olisi aina ennustettavissa luotettavasti, ei visionaarista johtajuutta tarvittaisi lainkaan, vaan strateginen johtaminen riittäisi. Näitä molempia malleja tarvitaan visionaarisen johtamisen työkaluiksi. Visionaarisen johtamisen periaatteina on, että lopputulos on aina selkeästi määritelty, toimenpiteet ovat organisoituja ja visio ohjaa kaikkea päätöksentekoa. (Lashway 1997a, 28-29; Malaska & Holstius 1999, 10.)

Kun visiot luodaan yhteisesti, koulun arvojen mukaisina, ne ohjaavat koko koulun toimintaa. Kun koulun johtaminen perustuu on yhteisiin visioihin, ne ohjaavat resurssointia ja kaikkea päätöksentekoa. Näin visio antaa kehittämislle, arvioinnille ja kaikelle toiminnalle suunnan ja vaikuttaa koko koulun kulttuuriin. Toimivaa visiota ei voida pitää totuutena tai valheena, vaan sitä voidaan arvioida vain suhteessa toiseen

mahdolliseen organisaation tulevaisuuteen. Visio ei kerro, miten haluttuun tulevaisuuteen päästään. Hyvä visio on käytännöllinen työkalu suunnitteluun, tavoitteiden asetteluun, arvojärjestelmän luomiseen ja hallintoon. (Lashway 1997a; Nanus 1992.)

Haapalan (2002, 18-19, 25) mukaan tulevaisuudentutkimuksessa visio on paljon käytetty menetelmä. Aiemmin visiointia käytettiin tavoitteiden asettelussa ja hahmottelussa, mutta nykyisin se on otettu mukaan laajempaankin koulutuspoliittiseen päätöksentekoon. Tulevaisuusnäkökulman lisääminen koulutuspoliittiseen keskusteluun, päätöksentekoon ja arkityöhön tarjoaa uusia lähestymistapoja ja lisää valinnanmahdollisuuksia. Vision arvo ei riipu siitä, kuinka todennäköinen sen toteutuminen on, vaan siitä, kuinka perusteltu ja looginen visio on. Hyvä visio pohjautuu aina faktoihin ja perusteltuihin näkemyksiin.

Hannu Simola on artikkelissaan (2001, 290-297) kritisoinut visiojohtamista. Hänen mielestään koulutussuunnittelussa on liian usein lähdetty toiveista ja odotuksista eli siitä, millainen koulun pitäisi olla eikä siitä, millainen koulu todellisuudessa on. Simolan mielestä koulujen uudistumisen toteutumisen edellytyksenä voidaan pitää sitä, että suunnitelmat perustuvat koulun todellisuuteen ja sitä, että opettajat saadaan mukaan uudistuksiin. Lisäksi hän peräänkuuluttaa resurssien kohentamista. Nämä edellytykset sopivat hyvin visiojohtamiselle, sillä visiot perustuvat aina koulun toiminta-ajatukseen. Lähtökohtana on koulun oma menneisyys, joka luo hyvän perustan suunnittelulle ja realistisille tavoitteille. Visiot eivät ole unelmia, joita ei voisi saavuttaa. Koko visiointiprosessi onnistuu vain, jos koko koulun henkilöstö on siinä mukana. Näin visio on johtamisen välineenä auttamassa opettajia yhteistoimintaan ja osallistumaan päätöksentekoon. Vaikka visiointi ei kykene lisäämään koulun resursseja, se auttaa ohjaamalla resurssien käyttöä ja päätöksentekoa yhteisesti hyväksytyyn suuntaan.

Koulun kehittämiseen ja tutkimukseen liittyvän kirjallisuuden perusteella voidaan osoittaa visiosta olevan koululle paljon hyötyä: se antaa yhteisen suunnan, sitouttaa henkilökunnan, on hyvä päätöksenteon perusta ja menestyksen mittari, se auttaa kohtaamaan muutoksia ja on voimavarojen antaja, se luo yhteyden menneisyydestä tulevaisuuteen ja ohjaa henkilöstöä yhteistyöhön. Visiointi on hyvä johtamisen väline pyrittäessä oppivaan organisaatioon. Sahlbergin (1997,110) mukaan monet oppivan organisaation tutkijat korostavat, ettei oppiva organisaatio ole konkreettisesti saavutettava organisaation tila, vaan se on työyhteisön kulttuurin muutosta ohjaava visio.

Lähteet

- Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Kirjapaja Oy: Hämeenlinna.
- Bolam, R.1995. Effective School Management. Teoksessa Hämäläinen, K., Oldroyd, D. & Haapanen, E. (toim) Making School Improvement Happen. Studia Pedagogica 7. Helsinki: Yliopistopaino, 148–159.

- Brown, M.G. 1998. Improving your organization's vision. *The Journal for Quality and Participation* 21,5,18-21.
- Deal, T. E. 1999. *Shaping the school culture: the heart of leadership*. San Francisco, California.
- Elektroninen sanakirja. Suomi – englanti – suomi - sanakirja . Elektroniset sanakirjat. CD. WSOY.
- Eräutuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 138. Helsinki.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suom. T. Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus OY.
- Haapala, A. 2002. Tulevaisuusnäkökulma koulun kehittämässä. Teoksessa Huusko, J. & Pietarinen, J. (toim) *Yhä parempi paikka kasvaa – punnittua puhetta koulun kehittämässä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 83, 18-33.
- Halinen, I. 1995. Teoksessa Hämäläinen, K., Oldroyd, D. & Haapanen, E. (toim) *Making School Improvement Happen*. *Studia Pedagogica* 7. Helsinki: Yliopistopaino, 8–25.
- Huczynski, A. & Buchanan, D. 2001. *Organizational Behaviour. An introductory text*. 4th ed. Prentice Hall.
- Hurme, R., Pesonen, M. & Syväoja , O. 1990. Englanti – suomi suursanakirja. Seitsemäs painos. Juva: WSOY.
- Hämäläinen, K. 1993. Arvioinnista kehittämiseen. Teoksessa Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola , A. (toim) *Koulun tuloksellisuuden arviointi*. Opetushallitus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Vap-kustannus, 19-22.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. *Oppilaitoksen johtaminen*. Porvoo: WSOY.
- Juuti, P.1994. Mitä on johtaminen? *Aikuiskasvatus* 4 / 1996, 244–252.
- Jönsson,B. 1999. 10 ajatusta ajasta. Suom K Savolainen. Viborg: Tammi.
- Karlöf, B. 1994. Johtamisen käsitteet ja mallit. Suom. E. Riikonen ja M. Tillmann. *Ekonomia-* sarja. Porvoo: Weilin & Göös.
- Kauppinen, T. J. & Ogg, A. J. 1994. *Visiosta tuloksiin. Johtaminen organisaation kilpailuvaltina. The Leader's Guide to Driving Change in Turbulent Times*. Keuruu: Otava.
- Koli, H. & Kylämä, M. 2000. Tieto- ja viestintätekniikan opetusikäytön strategia välineitä kehittämistyöhön. Opetushallitus.
- Kotter, J.P. 1996. Muutos vaatii johtajuutta. Suom. M. Tillmann. Helsinki: Oy Rastor AB.
- Kurki, L. 1996. Spiritualiteetti: johtajuuden perusta? *Aikuiskasvatus* 4, 278–285.
- Lashway, L.1997a. *Leading with vision*. Dexter, Michigan: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Lashway, L. 1997b. *Measuring Leadership Potential*. ERIC Digest 115. July 1997.
- Lashway, L. 1997c. *Visionary leadership*. ERIC Digest 110. January 1997.
- Lashway, L., Mazzarella, J. & Grundly, T. 1997. Teoksessa Smith, S. & Piele, P. *School Leadership: Handbook for Excellence*, 13–36.

- Malaska, P. & Holstius, K. 1999. Visionary Management. Turun Kauppakorkeakoulu. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turku: FUTU-publication 2 / 99.
- Miettinen, S.1998. Organisaation yhteinen visio; Vision käsiteanalyttinen tarkastelu. Hallinin tutkimus 2, 90-97.
- Mortimore, P. 1998. The Road to Improvement. Reflections on school effectiveness. The Netherlands: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Nanus, B.1992. Visionary leadership: Creating a compelling sense of direction for your organisation. San Francisco: Jossey-Bass Publishes.
- Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1998. Teoksessa Niemi, H. (toim) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: Atena.
- Opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa Harra, K (toim) Opettajan professiosta. OKKA-säätiön vuosikirja 2000, 20 – 31.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Vuosiluokat 1 –2. Määräys 12 / 011/2002. Jyväskylä. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Vuosiluokat 3-9. Opetushallitus. luonnos 1.8.2002.
- Rask, S. 1993. Tuloksellisuuden arviointi – kirjallisuuden herättämiä mietteitä. Teoksessa Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. (toim) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Opetushallitus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Vapokustannus,137-146.
- Rekiaro, I & Robinson, D. 1995. 2. laajennettu ja uusittu laitos, kuudes painos. Suomi / englantia / suomi –sanakirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Sahlberg, P.1997. Opettajana koulun muutoksessa. WSOY: Juva.
- Senge, P. M. 1990. The Fifth Discipline. The Art and Practice of Learning Organization. London: Century Business.
- Simola, H. 2001. koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. Kasvatus 32, 3 / 2001, 290–297.
- Starratt, R. 1995. Leaders With Vision. The Quest for School Renewal. Thousand Oaks: Sage Publications Ltd.
- Stolp, S.1994. Leadership for School Culture. ERIC Digest 91. June 1994. Trends and Issues: Training of School Administrators.
- Toffler, A.1972. Hätkähdyttävä tulevaisuus. Suom. Matti Kannosto. Keuruu: Otava.
- Wallace R.C.Jr, Engel D.E. & Mooney J.E. 1997. The Learning School. A Guide to Vision-Based Leadership. USA: Sage Publications.
- Webster- sanakirja. The Merriam-Webster Dictionary. 1997. USA: Merriam-Webster Incorporated.
- Wilenius, M.2001. Visionaarinen johtaminen. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. <http://www.tukkk.fi/tutu/visiojoht.htm>. (Luettu 26.6.2001).
- Wilson, I. 1992. Realizing the power of strategic vision. Long Range Planning 25, 5, 18-28.

Jaksaako opettaja kehittyä? Ammatillisen kehityksen ja täydennyskoulutuksen merkitys opettajien työssä jaksamisessa

Heta Tuominen

Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, kasvatustieteen laitos

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien työuupumuksen ja ammatillisen kehityksen välistä yhteyttä sekä opettajien omia käsityksiä ja kokemuksia siitä, millainen merkitys täydennyskoulutuksella on työssä jaksamisessa. En halunnut tutkia opettajien työuupumusta ja pyrkiä toteamaan kuinka uupuneita opettajat oikeastaan ovatkaan, vaan halusin kääntää näkökulmani uupumisesta jaksamiseen. Niin opettajien ammatillinen kehitys kuin jaksaminenkin nousevat keskeisiksi nyt, kun opettajuudelle asetetut vaatimukset kasvavat ja muuttuvat jatkuvasti yhteiskunnallisen kehityksen myötä. Sekä ammatillinen kehitys että jaksaminen joutuvat koetukselle tämän päivän koulussa. Voisiko olla niin, että ammatillisesti ajan tasalla oleva ja omaan ammatilliseen kehitykseensä myönteisesti suhtautuva opettaja jaksaa paremmin työssään kuin opettaja, joka ei pidä ammatillista kehitystään niin tärkeänä? Jaksaako siis kehittyvä opettaja? Entä voisiko täydennyskoulutus olla sellainen konkreettinen keino, jonka avulla voitaisiin edistää opettajien työssä jaksamista? Tämän tutkimuksen mukaan opettajien ammatillinen kehitys ja työuupumus ovat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa. Täydennyskoulutuksen opettajat näkevät yhtenä keinona edistää omaa jaksamistaan. Ammatillisen kehityksen ja täydennyskoulutuksen avulla on siis mahdollista edistää opettajien työssä jaksamista. Mutta jaksaako opettaja kehittyä?

Tutkimus voidaan nähdä Kuopion koulutoimessa toteutetun Uudistumisen eväät -työryhmän itsenäisenä jatkotutkimuksena. Uudistumisen eväät -hankkeen päätavoitteena oli lisätä työntekijöiden ja koulutyöyhteisöjen motivaatiota ja valmiuksia kehittää työkykyään ja ammattitaitoaan.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat pohjautuivat Kalimon ja Toppisen (1997) malliin työuupumuksesta sekä Niemen (1989) malliin opettajien ammatillisesta kehityksestä. Kalimon ja Toppisen (1997, 8) mukaan työuupumus on vakava, työssä kehittyvä stressioireyhtymä, joka koostuu kolmesta osa-alueesta; uupumusasteisesta väsymyksestä, kyynistyneisyydestä ja ammatillisen itsetunnon heikkenemisestä. Uupumusasteinen väsymys on voimakasta, pitkäaikaista ja yleistynyttä väsymystä, joka ei enää liity yksittäisiin työn kuormitushuippuihin, vaan tuntuu kaikissa tilanteissa. Kyynistyneisyys näkyy työn ilon katoamisena, työn mielekkyyttä koskevana epävarmuutena ja työn merkityksen epäilynä ja kyseenalaistamisena. Heikentyneen ammatillisen itsetunnon merkkejä ovat pelko siitä, ettei suoriudu työstään ja etteivät työasiat pysy hallinnassa. (Kalimo & Toppinen 1997, 9, 59.)

Pickle (1985) on kuvannut opettajan ammatillista kasvua kolmen ulottuvuuden avulla: professionaalinen ulottuvuus, persoonallinen ulottuvuus ja prosessiulottuvuus. Niemen (1989) kokoama hypoteettinen malli pohjautuu näihin Picklen ehdottamiin päädimensioihin. Niemen ammatillisen kehittymisen mallissa on kolme keskeistä aluetta: ammatilliset taidot, persoonallisuus ja kognitiiviset prosessit (Niemi 1989, 82). Tässä tutkimuksessa opettajien ammatillinen kehitys nähdään prosessina, jossa on viisi osa-aluetta: pedagogiset taidot, persoonallisuus, sosiaaliset taidot, oppimisorientaatio ja muutoksen kohtaaminen. Opettajan ammatillisen kehityksen teorettinen viitekehys pohjautuu Niemen (1989) malliin opettajien ammatillisesta kehityksestä, mutta olen muokannut sitä ja lisännyt siihen sosiaalisten taitojen ja muutoksen kohtaamisen osa-alueet. Sosiaaliset taidot -osion otin mukaan, koska uskon, että yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat nykyisin opettajan työssä erittäin tärkeitä, vaikkakin opetustyöhön on perinteisesti liitetty myös yksityisyys. Otin mukaan myös muutoksen kohtaamisen -osa-alueen, sillä opettajilta vaaditaan tämän päivän koulussa yhä enemmän kykyä muuttua sekä joustavuutta ja avoimuutta uudistuksille. Syrjälän (1998, 32) mukaan ”niitä harvoja valmiuksia, joita opettajankoulutuksen ainakin tulisi opiskelijoilleen antaa, on kyky ymmärtää, analysoida ja sietää muutosta ja kykyä elää tilanteessa, jossa on hyvin monia muutospaineita”.

Tutkimusongelmat

Pääongelma 1: Millainen on opettajien työuupumuksen ja ammatillisen kehityksen välinen yhteys?

Pääongelma 2: Millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla on täydennyskoulutuksen merkityksestä työssä jaksamisessa?

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimustehtävä toteutettiin kahdessa vaiheessa. Opettajien työuupumuksen ja ammatillisen kehityksen välistä yhteyttä pyrin selvittämään kvantitatiivisen kyselytutkimuksen avulla. Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto puolestaan koostuu ryhmähaastatteluista, joiden avulla pyrin selvittämään tarkemmin opettajien käsityksiä täydennyskoulutuksen merkityksestä työssä jaksamisessa.

Kyselytutkimuksessa tutkimushenkilöinä toimivat Kuopion koulutoimen Uudistumisen eväät -hankkeen kuuden pilottikoulun opettajat ($n = 110$) sekä kuuden työkyhänkeeseen osallistumattoman Kuopion koulun opettajat ($n = 142$). Mukana oli kuusi ala-astetta, kolme yläastetta ja kolme lukiota. Yhteensä toimitin kyselylomakkeita kouluille noin 250. Lomakkeita palautui 131, joten vastausprosentti on noin 52. Kato on siis melko suuri, mikä johtuu osaksi siitä, että kyselylomakkeita lähetettiin kaikkiin kouluihin suunnilleen saman verran, vaikka opettajamäärät vaihtelivat kouluissa. Niinpä toiset koulut saivat lomakkeita opettajamäärään nähden liian vähän, toiset liian paljon. Muistutuskirjeitä ei lähetetty. Kyselylomakkeen palauttaneista opettajista 75 (57 %) oli Uudistumisen eväät -hankkeen pilottikoulujen opettajia ja 56 (43 %) muiden

tutkimukseen osallistuneiden koulujen opettajia. Kyselylomakkeiden takaisin saannin ja alustavan analysoinnin jälkeen tehtiin kolme ryhmähaastattelua, joihin kuhunkin osallistui 3–4 opettajaa. Haastatteluihin osallistuneet kolme koulua olivat Uudistumisen eväät -hankkeen pilottikouluja. Mukana oli yksi ala-aste, yksi yläaste ja yksi lukio.

Aineistonhankintamenetelmänä kyselylomaketutkimuksessa käytettiin itse rakennettua Likert-tyyppistä eli summamuuttujaista kyselylomaketta. Kyselylomakkeen työuupumusta mittaavien väittämien laatimisessa hyödynnettiin Kalimon ja Toppisen (1997) esittelemää mallia, jossa työuupumus nähdään kolmitahoisena häiriönä. Opettajan ammatillista kehitystä mittaavien asenneväittämien operationaalistamisen lähtökohtana oli itse muodostettu hypoteettinen malli, joka koostuu viidestä osa-alueesta: opettajan pedagogiset taidot, persoonallisuus, oppimisorientaatio, sosiaaliset taidot ja muutoksen kohtaaminen. Varsinaiset asenneväittämät muodostettiin teoreettisen tarkastelun myötä esille nousseista opettajien ammatillista kehittymistä kuvaavista piirteistä. Kyselylomake koostui seuraavista osioista: taustatiedot, työuupumus ja ammatillinen kehitys.

Ryhmähaastattelujen avulla pyrittiin saamaan selville opettajien omia käsityksiä ja kokemuksia täydennyskoulutuksen merkityksestä opettajien työssä jaksamisessa. Haastattelut olivat tyypiltään puolistrukturoituja teemahaastatteluja.

Aineiston analyysi

Kyselytutkimuksen aineiston tallennuksen ja tilastollisen analyysin tein SPSS -ohjelmistolla. Työuupumuksen ja ammatillisen kehityksen paljastamisessa ja mittareiden validiteetin tarkastamisessa sovelsin faktorianalyysiä. Faktorimenetelmänä oli pääkomponenttianalyysi (Principal Component Analysis, PCA). Haastattelututkimuksen tulosten raportoinnissa en ole pyrkinyt määrällisiin enkä prosentuaalisiin tuloksiin. Analyysitapana olen käyttänyt teemoittelua eli olen analyysivaiheessa tarkastellut sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle ja haastattelulle.

Tulokset

Työuupumuksen ja ammatillisen kehityksen yhteys

Pääkomponenttianalyysin perusteella opettajien työuupumukseen liittyivät uupumusasteinen väsymys, kyynistyneisyys ja heikentynyt ammatillinen itsetunto. Ensimmäinen pääkomponentti näyttäisi olevan jonkinlainen yleinen jatkuvan väsymyksen ja uupumuksen ulottuvuus. Tähän ulottuvuuteen liittyi myös opettajan pelko siitä, että ei suoriudu työtehtävistään. Toiselle pääkomponentille latautuivat voimakkaasti työn iloa ja työn mielekkyyttä mittaavat osiot. Nämä käänteiset osiot mittaavat kyynistyneisyyttä. Pääkomponentille latautuvat myös energisyyttä ja

arvostusta kuvaavat väittämät. Nämä voidaan tulkita käänteisinä merkkeinä kyynistyneisyyteen liittyvästä innostuksen laskusta ja työhön liittyvistä pettymyksistä. Kolmas työuupumuksen ulottuvuus oli heikentynyt ammatillinen itsetunto. Tälle pääkomponentille latautuivat opettajan pätevyyden ja työn hallinnan tunteet.

Ammatillisen kehityksen analysoinnissa päädyin neljän pääkomponentin ratkaisuun. Alkuperäinen mittari perustui muodostamaani opettajien ammatillisen kehityksen malliin, jossa oli viisi ulottuvuutta. Neljän pääkomponentin ratkaisu oli kuitenkin selkein ja helpoiten tulkittavissa sisällöllisesti. Pääkomponenttianalyysin perusteella opettajien ammatilliseen kehitykseen liittyivät opettajan persoonallisuus ja pedagogiset taidot, oppimisorientaatio, sosiaaliset taidot sekä muutoksen kohtaaminen. Ensimmäisessä pääkomponentissa yhdistyivät opettajan persoonallisuus ja pedagogiset taidot; opettajan oman kasvattajaidentiteetin, kasvatustilafilosofian ja persoonallisen tyylin löytäminen sekä oppilaiden ja itsen ymmärtäminen. Toisessa ulottuvuudessa korostuivat opettajan asennoituminen omaan oppimiseen, kriittinen ajattelu, avoimuus uusille ideoille ja joustavuus. Kolmas pääkomponentti kuvasi selvästi opettajan sosiaalisia taitoja. Viimeinen pääkomponentti puolestaan liittyi muutoksen kohtamiseen ja siihen suhtautumiseen. Pääkomponenttiratkaisujen perusteella muodostettujen summamuuttujien reliabiliteettia tarkastettiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla. Saadut kertoimet olivat .75 ja .92 välillä.

Pääkomponenttianalyysin perusteella muodostettujen summamuuttujien välisiä yhteyksiä selvitin korrelaatiotarkasteluilla. Opettajien työuupumuksen ja ammatillisen kehityksen välillä oli havaittavissa voimakas yhteys ($r = -.53$). Opettajan kehittyessä ammatillisesti on siis todennäköistä, että työuupumuksen kokeminen vähenee ja päinvastoin. Yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = .000$). Näyttäisi siis siltä, että jaksava opettaja kehittyy ja kehittyvä opettaja jaksaa.

TAULUKKO 1. Työuupumuksen ja ammatillisen kehityksen osa-alueiden korrelaatiokertoimet ja p-arvot.

| Summamuuttujat | Uupumus-asteinen väsymys | Kyynistyneisyys | Heikentynyt ammatillinen itsetunto |
|---------------------------------------|--------------------------|-----------------|------------------------------------|
| Persoonallisuus ja pedagogiset taidot | -.437** ,000 | -.475** ,000 | -.562** ,000 |
| Oppimisorientaatio | -.125 ,162 | -.351** ,000 | -.453** ,000 |
| Sosiaaliset taidot | -.094 ,291 | -.399** ,000 | -.326** ,000 |
| Muutoksen kohtaaminen | -.390** ,000 | -.429** ,000 | -.371** ,000 |

** . Korrelaatio on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0.01$).

Tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä löytyi myös näiden muuttujien osa-alueiden väliltä (ks. taulukko 1). Opettajien persoonallisuus ja pedagogiset taidot -summamuuttuja oli voimakkaasti yhteydessä kaikkiin työuupumuksen oireisiin. Jos siis opettaja ei ole kehittänyt omaa kasvattajaidentiteettiään eikä ole löytänyt omaa persoonallista

tapaansa opettaa ja olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, uupuu hän työssään todennäköisemmin kuin opettaja, joka ymmärtää niin itseään kuin oppilaitaan ja joka on löytänyt oman tyylinsä toimia opettajana. Opettajien persoonallisuuteen ja pedagogisiin taitoihin oli voimakkaimmin yhteydessä työuupumuksen oireista heikentynyt ammatillinen itsetunto (-.56). Voimakkaita olivat myös tämän summamuuttujan yhteydet uupumusasteiseen väsymykseen (-.44) ja kyynistyneisyyteen (-.48). Esimerkiksi uudistusten myötä ammatti-identiteettiään jatkuvasti muokkaamaan joutuva ja riittämättömyyttä tunteva opettaja kokee siis uupuessaan todennäköisesti heikentynyttä ammatillista itsetuntoa, työn mielekkyyden katoamista, oman opettajana menestymisen kyseenalaistamista sekä jatkuvaa väsymystä.

Opettajien työuupumuksen oireisiin olivat voimakkaasti yhteydessä myös muutoksen kohtaamisen taidot ja asennoituminen muutokseen. Jos koulussa tapahtuvat muutokset ja uudistukset aiheuttavat opettajassa runsaasti ahdistusta eikä hän halua tehdä työtä, johon liittyy muutoksia ja vaihtelua, hänen todennäköisyytensä kokea uupumusasteista väsymystä (-.39), heikentynyttä ammatillista itsetuntoa (-.37) ja erityisesti kyynistyneisyyttä (-.43) kasvaa. Jatkuvat uudistukset vaikuttavatkin varmasti kielteisesti juuri työn ilon ja mielekkyyden kokemiseen, jos opettaja kokee muutokset paremminkin uhkana kuin haasteena. Ymmärrettävältä kuulostaa myös se, että jatkuva muutos saattaa väsyttää tällaista opettajaa ja aiheuttaa ammatillisen itsetunnon heikkenemistä, jos opettaja ei tunne selviävänsä kaikista uusista haasteista. Muutoksen kohtaamisen -osa-alueen yhteys uupumukseen voisi kertoa myös siitä, että jos opettaja on jo uupunut, hän saattaa muuttaa asennettaan muutosta kohtaan aiempaa kielteisemmäksi, jos hän ei tunne selviytyvänsä vanhoistakaan työtehtävistään. Muutoksen kohtaamisen puutteelliset taidot saattavat siis johtaa uupumukseen, mutta toisaalta uupumus saattaa johtaa kielteiseen asennoitumiseen muutosta kohtaan. Uuvuttaako siis esimerkiksi koulun jatkuvasti muuttuva arki erityisesti muutokseen kielteisesti suhtautuvia opettajia? Entä miten käy jo uupuneiden opettajien koulussa, jossa opettajilta vaaditaan jatkuvaa uudistumista?

Opettajien heikentyneen ammatillisen itsetunnon ja oppimisorientaation välinen yhteys (-.45) oli voimakas. Jos siis opettajan omat oppimisen, kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taidot ovat ruosteessa, hän saattaa alkaa epäillä omaa pätevyyttään ja kykyään hallita opettajan työtä. Jos opettaja ei suhtaudu omaan oppimiseensa myönteisesti, saattaa hän alkaa epäillä myös työnsä mielekkyyttä (-.40). Väsymykseen opettajien oppimisorientaatio ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä.

Huomiota saattavat herättää opettajien sosiaalisten taitojen ja työuupumuksen osa-alueiden väliset korrelaatiot. Onko niin, että opettaja, joka ei ole halukas tai kykenevä yhteistyöhön muiden opettajien kanssa, saattaa kyllä kokea kyynistyneisyyttä ja hänen ammatillinen itsetuntonsa saattaa heiketä, mutta hän ei välttämättä kuitenkaan väsy työssään? Opettajien välistä yhteistyötä karttava opettaja saattaa siis yhtä hyvin tuntea kuin olla tuntemattakin uupumusasteista väsymystä; nämä ilmiöt eivät näytä olevan yhteydessä toisiinsa. Otin asian esille myös haastatteluissa. Haastatteluissa opettajat korostivat voimakkaasti opettajien välisen yhteistyön, hyvien ihmissuhteiden ja

ilmapiirin merkitystä työssä jaksamisessa. Muutamat opettajat kuitenkin totesivat, että opettajan työ on suurelta osin yhä yksin työskentelyä luokassa ja että jotkut opettajat saattavat jaksaa hyvin työssään myös ilman tiivistä yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Toisaalta yhteistyötä voi tehdä myös muiden kuin oman koulun opettajien kanssa tai muiden aikuisten kanssa, ei välttämättä vain opettajien. Opettajan haluttomuus tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa ei siis vielä kerro mitään opettajan todennäköisyydestä väsyä, mutta todennäköisyys kyynistymiseen ja ammatillisen itsetunnon heikkenemiseen kasvaa. Toisaalta, jos tarkastelemme yhteyttä toisin päin, voimme todeta, että kyynistynyt ja heikentyneestä ammatillisesta itsetunnosta kärsivä opettaja alkaa mahdollisesti karttaa yhteistyön tekemistä muiden opettajien kanssa.

Opettajien ammatillisen kehityksen osa-alueista persoonallisuus ja pedagogiset taidot sekä muutoksen kohtaamisen taidot olivat siis voimakkaimmin yhteydessä työuupumukseen sekä kaikkiin sen oireisiin. Opettajien oppimisorientaatio ja sosiaaliset taidot olivat yhteydessä työuupumuksen oireista kyynistyneisyyteen ja heikentyneeseen ammatilliseen itsetuntoon mutta eivät uupumusasteiseen väsymykseen.

Täydennyskoulutuksen merkitys työssä jaksamisessa

Tämän tutkimuksen mukaan täydennyskoulutuksen avulla voidaan edistää opettajien työssä jaksamista. Täydennyskoulutus on kuitenkin vain yksi työssä jaksamista edistävä tekijä muiden joukossa. Täydennyskoulutusta pidettiin työssä jaksamista edistävänä tekijänä erityisesti sen takia, että opettajan omista tarpeista lähtevä täydennyskoulutus voi tarjota runsaasti virikkeitä, lisätä motivaatiota sekä antaa tätä kautta eväitä myös työssä jaksamiseen. Yksi tärkeä työssä jaksamista edistävä seikka täydennyskouluttautumisessa on myös opettajan oman osaamisen paraneminen. Täydennyskoulutuksen avulla opettaja voi päivittää tietojaan ja taitojaan. Ammattitaidon päivittäminen onkin erityisen tärkeää juuri tänä aikana, kun sisällöt ja opetusmenetelmät muuttuvat usein. Täydennyskoulutuksen avulla opettajat voivat niin palauttaa mieliin aiemmin opittuja asioita kuin oppia aivan uuttakin. Koulutuksen avulla päivitetty ammattitaito tuo opettajille varmuutta, mikä puolestaan edistää jaksamista. Työssä jaksamista edistäväksi tekijäksi mainittiin myös muiden opettajien ja alan ihmisten tapaaminen täydennyskoulutustilaisuuksissa. Juuri muiden opettajien kanssa keskusteleminen, kokemusten vaihto ja ratkaisujen pohtiminen yhteisiin ongelmiin koettiin voimia antavaksi. Tärkeäksi koettiin myös yksinkertaisesti opetustyöstä ja arjesta hetkeksi pois pääseminen ja hengähtäminen.

Täydennyskoulutuksen ja työssä jaksamisen välinen suhde ei ole kuitenkaan aivan yksinkertainen. Vaikka täydennyskoulutus tarjoaisikin virkistystä, motivaatiota, ammatillista kehitystä ja välimatkaa opetustyön arkeen, siihen osallistuminen vaatii opettajalta paljon aikaa, omaa aktiivisuutta ja voimia. Opettaja joutuu usein ottamaan itse selvää koulutuksista ja näkemään paljon vaivaa käytännön asioiden hoitamisessa. Tämä saattaa tuntua jo niin uuvuttavalta, että opettaja päättääkin säästää voimansa

pakolliseen – eli opetustyöhön. Erityisen hankalaksi koulutukseen osallistuminen koettiin silloin, kun olosuhteet koulussa ovat jostain syystä huonot ja opettajat kokevat epävarmuutta oman työnsä ja koulunsa tulevaisuudesta. Tällöin koulutus tulee kaiken muun huolen päälle ja se saattaa uuvuttaa opettajaa entisestään. Täydennyskoulutuksen tulisikin ehtiä ennen uupumusta; uupunut opettaja ei jaksakaan nähdä koulutukseen osallistumisen vaatimaa vaivaa eikä toisaalta myöskään hyötyisi koulutuksesta yhtä paljon kuin hyvin jaksava opettaja. Myös koulutuksessa saatujen ideoiden toteuttaminen käytännössä saattaa jäädä uupuneelta opettajalta vähäiseksi.

”Ja varmasti paljon on koulutusta tarjolla, jos on itse aktiivinen ja päättäis, että osallistuu johonkin. Kuitenkin on semmoinen tuntu, että se on tää koulutyö se joka pitää ensiksi hoitaa. Jos jää voimia niin sitten. Vaikka toisaalta siitä ois varmasti myös virkistystä, että osallistuis välillä koulutukseen, joka sitten auttais.” (H 8)

”Ja sitten myös sekin, että jaksako lähteä mihinkään täydennyskoulutukseen, vaikka ois mahdollistakin. Että sitten saattaa olla, että jättää senkin takia, että yksinkertaisesti on ensimmäinen viikonloppu kun saa levätä.” (H 3)

”Niin, ja sitten jotenkin tuntuu, että tän täydennyskoulutuksenkin pitäis jotenkin ennättää ennen kun sitä uupuu liikaa, koska sitten siinä vaiheessa, kun alkaa uupua, niin sitten ei jaksakaan lähteä. Tai vaikka meniskin, niin ei siitä enää oo sitten sitä hyötyä. Ja kuitenkin sitten sitä pitäis vielä kun on käynyt siellä, niin sen jälkeen toteuttaa niitä ideoita koulussa. Se vaatis kuitenkin vähän semmosta virkistystä.” (H 9)

Opettajat mainitsivat myös, että vaikka täydennyskoulutus tarjoaisikin virikkeitä ja uudistusta, eivät opettajat kuitenkaan jaksaa, jos koulun muut rakenteet eivät ole opettajan jaksamista tukevia. Täydennyskoulutuksen avulla on vaikea edistää opettajien jaksamista, jos opetusryhmät ovat liian suuria, kiire on liian kova eivätkä opettajat saa arvostusta eivätkä tukea työssään. Lisäksi on muistettava, että mikä tahansa täydennyskoulutus ei edistä työssä jaksamista, vaan se voi päinvastoin myös uuvuttaa opettajaa. Täydennyskoulutuksen on oltava laadukasta ja opettajien omista tarpeista lähtevää. Täydennyskoulutusta on myös tarjottava opettajille tarpeeksi ajoissa ja säännöllisesti.

Yleisesti opettajat pitivät ammattitaidon ylläpitämistä ja ammatillista kehitystä tärkeänä osana ammattiaan. Myös pitkien koulutusten, esimerkiksi yliopistollisten arvosanojen, suorittaminen nähtiin erittäin motivoivana, vaikka tällainen opiskelu työn ohella onkin työlästä ja aikaa vievää. Koulutus tarjoaa opettajalle kuitenkin mahdollisuuden irtautua niin työ- kuin kotiympyröistäkin, mikä jo sinällään saattaa olla virkistävää ja tervetullutta vaihtelua arkeen.

Tulosten mukaan täydennyskoulutus, joka auttaa opettajaa jaksamaan työssään paremmin, voi olla niin lyhyt- kuin pitkäkestoistakin ja se voi käsitellä vaikkapa aineenhallintaa, opetusmenetelmiä tai työssä jaksamista ja stressinhallintaa. Tärkeintä

on, että koulutus lähtee opettajan ja koulun tarpeista, se on opettajaa kiinnostavaa ja opettajan omaa osaamista parantavaa. Opettajat kokivat tärkeäksi myös sen, että koulutus oli aiheeltaan ajankohtainen ja tutkimukseen pohjautuva. Opettajat halusivat kuulla koulutuksessa viimeisintä tutkimustietoa alaltaan.

Haastattelemi opettajat toivat esille myös täydennyskoulutautumiseen liittyviä ongelmia, joita olivat muun muassa täydennyskoulutuksen huono ajoitus, täydennyskoulutustarjonnan heikkous, koulutuspaikan kaukainen sijainti, määrärahojen niukkuus koulutukseen osallistumiseen, sijaisjärjestelyjen hankaluus sekä se, että opettajan voimavarat ja aika eivät riitä täydennyskoulutukseen osallistumiseen.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajien työuupumus ja ammatillinen kehitys olivat voimakkaasti yhteydessä toisiinsa. Ammatillisesti kehittynyt ja ammatilliseen kehittymiseen myönteisesti suhtautuva opettaja uupuu siis työssään epätodennäköisemmin kuin ammatillisilta taidoiltaan heikompi ja ammatilliseen kehitykseen kielteisesti suhtautuva opettaja. Toisaalta hyvin jaksava opettaja pystyy pitämään ammatillista kehitystään yllä todennäköisemmin kuin uupunut opettaja. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Jacobsson, Pousette ja Thylefors (2001), Ma ja MacMillan (1999), Whitaker (1996), Räisänen (1996) sekä Syrjäläinen (2002). Jacobssonin, Pousetten ja Thyleforsin (2001) tutkimuksen mukaan opettajan halu kehittyä ammatillisesti, avoimuus uusille asioille sekä halukkuus etsiä uusia haasteita näyttivät estävän opettajia kokemasta negatiivista stressiä. Ma ja MacMillan (1999, 39–43) ovat tutkineet opettajan työtyytyväisyyden suhdetta opettajan ammatilliseen pätevyYTEEN, koulun johtoon ja organisaation kulttuuriin. Heidän mukaansa opettajat ovat tyytyväisiä työhönsä, mikäli he näkevät suhteensa koulun johtoon hyvänä, mikäli he ovat ammatillisesti päteviä ja mikäli he työskentelevät koulussa, jonka kulttuuri on positiivinen. Opettajan ammatillinen pätevyys on heidän mukaansa avaintekijä opettajan työtyytyväisyydessä. Jos opettajalla on hallussaan opettamansa asian vaatimat tiedot, taidot ja menetelmät, hän on todennäköisesti myös tyytyväinen työhönsä sekä rooliinsa opettajana. Whitaker (1996) on puolestaan tutkinut rehtoreiden työuupumusta ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen mukaan rehtorin roolia ja tehtävänkuvaa voidaan kohentaa sekä työssä jaksamista edistää parantamalla rehtorin tukijärjestelmiä, lisäämällä etuja ja palkkaa sekä tarjoamalla enemmän mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen.

Räisänen (1996) toteaa tutkimuksessaan, että opettajan kyky kehittyä ja uudistua työssä vaikuttaa työtyytyväisyyteen. Itseään ja työtään kehittävä opettaja on henkisesti vireä ja aikaansa seuraava. Opettajan ammatillinen kehitys onkin opettajan hyvinvoinnin edellytys, koska se on työvireyden säilymisen ehto. Vähäinen ammatillinen kehitys ja rutinoituminen johtavat kyynistyneisyyteen ja instrumentaaliseen työorientaatioon, jolloin vähentyneet ulkoiset palkkiot lisäävät työtytymättömyyttä. Räisänen mukaan siis ammatillinen kehittyminen vaikuttaa opettajan työtyytyväisyyteen ja työssä jaksamiseen, mutta toisaalta myös työssä jaksaminen vaikuttaa ammatilliseen

kehittymiseen. Jos opettaja on tyytymätön eikä jaksaa työssään, hänen työmotivaationsa heikentyy ja työorientaatio muuttuu kielteiseen suuntaan. Kielteinen työorientaatio puolestaan salpaa ammatillisen kehittymisen ja heijastuu opettajan koulutyöhön ja oppilaisiin. (Räisänen 1996, 159, 161.)

Myös työuupumuksen ja ammatillisen kehityksen osa-alueiden väliltä löytyi voimakkaita yhteyksiä tässä tutkimuksessa. Tulosten mukaan opettaja, joka ei ole kehittänyt omaa ammatti-identiteettiään, uupuu työssään todennäköisemmin kuin opettaja, joka on muodostanut kasvattajaidentiteetin ja joka on löytänyt oman persoonallisen tyylin toimia opettajana. Niemen (1989) mukaan opettajan oma persoonallisuus ja sen vahvuus voikin vaikuttaa paljon siihen, miten hän jaksaa ottaa vastaan ammattinsa haasteet. Syrjäläinen (2002, 90) toteaa tutkimuksessaan, että ammatti-identiteetti, joka on merkittävä osa opettajan persoonallisuutta ja pedagogisia taitoja, joutuu koville nykypäivän koulussa, jossa opettajalle esitetään jatkuvasti uusia uudistusvaatimuksia. Opettaja joutuu jatkuvasti kyseenalaistamaan ammatti-identiteettiään eikä hän silti pysty saavuttamaan kaikkia hänelle asetettuja tavoitteita. Tällainen oman persoonallisuuden ja kasvattajaidentiteetin kyseenalaistaminen saattaa Syrjäläisen mukaan jatkuessaan johtaa työuupumukseen. Opettajan persoonallisuudella näyttäisi siis olevan merkitystä työssä jaksamisessa.

Myös Haikonen (1999) on saanut samansuuntaisia tuloksia tutkimuksessaan, joka pyrki ymmärtämään konfliktien merkitystä opettajan työn stressitekijöinä. Hänen mukaansa konflikteihin liittyvä tunne epäonnistumisesta uhkaa opettajan ammatti-identiteettiä. Juuri omaan persoonaan ja opettajuuteen liittyvät uhat aiheuttavat voimakasta stressiä. Kuitenkin useimpien opettajien suhtautuminen konflikteihin muuttuu uran aikana niin, että konfliktit arvioidaan enenevässä määrin ammatin liittyviksi ja entistä vähemmän omasta persoonasta johtuviksi ilmiöiksi. Ammatillisen kasvun seurauksena suhtautumistapa siis muuttuu ammatilliseen suuntaan, jolloin persoonaan kohdistuvat uhat ja sitä kautta stressin kokeminen vähenevät. (Haikonen 1999.) Ammatillisen kehityksen persoonallisuus ja pedagogiset taidot -osa-alueen yhteys työuupumukseen saattaa osaksi johtua juuri tästä asennoitumisen muutoksesta; ammatillisesti kehittynyt opettaja osaa suhtautua opettajan työn konflikteihin ja epäonnistumisiin ammatillisesti eivätkä ne johda automaattisesti oman persoonallisuuden kyseenalaistamiseen ja huonommuudentunteisiin. Tällöin myös jaksaminen edistyy.

Onko niin, että opettaja uupuu koulussa, jossa häneltä vaaditaan jatkuvasti uudistumista ja kehittymistä? Entä uupuvatko kaikki opettajat tällaisessa koulussa? Syrjäläinen (2002) on pohtinut tätä tutkimuksessaan, joka tarkastelee opettajien jaksamista suhteessa koulun kehittämisen jatkuvasti kasvaviin haasteisiin ja vaatimuksiin. Syrjäläinen puhuu koulun kehittämisen paradoksista eli siitä, että liian korkealle asetetut tavoitteet ja odotukset uuvuttavat opettajat ja koulun kehittäminen kääntyy itseään vastaan. Toiset opettajat omaksuvat muutosagentin roolin ja näkevät jatkuvasti muuttuvan arjen houkuttelevana; toiset opettajat kuitenkin masentuvat uudistumisen vaatimuksista ja uupuvat. Ne opettajat, jotka ovat kokeneet muutokset mielekkäinä, kuvasivat uudistuksilla olleen merkitystä oman ammatillisen kasvun

kannalta. Ammatillisesti mielekkäänä koetut uudistukset ovat olleet myös jaksamisen voimavara. Uudistusten kautta saatu ammatillinen kehittyminen on siis motivoinut ja auttanut opettajia jaksamaan paremmin työssään. Myös täydennyskoulutus mainittiin yhtenä jaksamisresurssina. (Syrjäläinen 2002, 21–23, 103.)

Traversin ja Cooperin (1996) tutkimuksen mukaan muutos on yksi merkittävimmistä stressin lähteistä opettajan työssä. Muutos itsessään ei välttämättä ole stressaava, mutta muutoksen vauhti, laajuus sekä tapa, jolla muutos toteutetaan, tekevät muutoksesta opettajaa kuormittavan. Tutkittujen opettajien mukaan he eivät ole mukana muutosten suunnittelussa eivätkä he saa riittävästi tietoa muutoksista. Kun kaiken lisäksi muutosten vaaditaan tapahtuvan nopealla aikataululla eikä käytössä ole tarvittavia resursseja, saattaa opettaja turhautua ja väsyä. (Travers & Cooper 1996, 177–180.)

Muutoksen kohtaamisen taitojen voimakas yhteys opettajan työuupumuksen kokemiseen on merkittävä tulos, jota tulisi pohtia erityisesti nyt, kun puhutaan koulun kehittamisestä ja opettajan ammatista professiona. Opettajia tulisikin valmistaa muutoksen kohtaamiseen, sillä myös muutoksen kohtaamisen taidot ovat taitoja, jotka täytyy oppia ja joissa voi kehittyä. Muutoksen kohtaamisen taidot ovat siis yhteydessä työuupumukseen. Olisikin ehkä syytä pohtia myös sitä, miten käy jo uupuneiden opettajien, jotka väsyneinä ja kynnistyneinä todennäköisesti asennoituvat uusiin vaatimuksiin ja muutoksiin entistäkin kielteisemmin.

Tässä tutkimuksessa opettajat näkivät täydennyskoulutuksen yhtenä keinona edistää jaksamista. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet myös Travers ja Cooper (1996), jotka ovat tutkineet opettajien työstressiä Isossa-Britanniassa. Tutkimuksen mukaan opettajien työstressiä voidaan vähentää muun muassa koulutuksen avulla. Opettajia ei pitäisi heidän mukaansa kuitenkaan kouluttaa ainoastaan tekemään opettajan työtä, vaan myös pysymään siinä. Opettajien oletetaan usein olevan eksperttejä usealla alalla, mikä on tällaisena jatkuvan muutoksen aikana vaikeaa. Täydennyskoulutuksen avulla on mahdollista pitää opettajien tietoja ja taitoja ajan tasalla ja näin ehkäistä stressin kokemista. Myös tässä tutkimuksessa täydennyskoulutusta pidettiin jaksamista edistävänä tekijänä sen takia, että se tarjosi opettajille ajankohtaista osaamista ja uusinta tietoa. (Travers & Cooper 1996, 174.)

Tämän tutkimuksen mukaan täydennyskoulutus oli jaksamista edistävää, koska se tarjosi opettajille muun muassa virkistystä, virikkeitä, osaamista, varmuutta ja hengähdystauon opetuksesta. Opettajien mukaan jaksamista edisti myös täydennyskoulutustilaisuuksissa tehtävä yhteistyö muiden opettajien kanssa, joka mahdollisti kokemusten vaihtamisen, ratkaisujen pohtimisen yhteisiin ongelmiin sekä tuen antamisen ja saamisen. Myös Syrjäläisen (2002, 23) mukaan useat täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat saivat kollegojen välisestä vuorovaikutuksesta tukea ja henkisiä voimavaroja. Koulu-uudistuksiin liittyvä täydennyskoulutus koettiin jaksamista edistäväksi siitakin huolimatta, että uudistus vaati opettajilta paljon ylimääräistä työtä. Keskustelu uudistuksiin liittyvistä ongelmista kollegojen kanssa koettiin tukevana.

Koulukulttuurille on kuitenkin perinteisesti ollut ominaista opettajien eristäytyneisyys ammatin harjoittamisessa. Vapaus ja itsenäisyys sallii sen, että jokainen opettaja voi vapaasti kehittää ammattitaitoaan ja viedä työtään eteenpäin omien näkemystensä varassa. Toisaalta tällainen vapaus saattaa johtaa siihen, että yksinäiseltä opettajalta jää vähäiseksi älyllinen, pitkäjänteinen työn pohtiminen sekä kokemusten vaihtaminen ammatillisissa aikuiskontakteissa. Eristäytyneisyys mahdollistaa myös ammatillisen paikoilleen juuttumisen, jolloin rutinoitumisen kehä on helposti tarjolla. Jos työstä ei voi puhua työtovereiden kanssa eikä siihen saa ulkopuolisia virikkeitä tai ohjausta, työn kehittämiseen ei ole selvää velvoitetta. Oman työn kehittämisen voidaankin nähdä olevan hyvä keino vireyden ja jaksamisen lisäämiseen ja toisaalta uupumisen ja leipääntymisen estämiseen. Koulua ei voi kukaan kuitenkaan uudistaa yksinään; siihen tarvitaan avointa yhteistyötä koko koulun henkilökunnan, oppijoiden sekä sidosryhmien välillä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 62–65.)

Tässä tutkimuksessa erityisen tärkeänä pidettiin opettajan ja hänen yksilöllisten tarpeidensa huomioimista täydennyskoulutuksessa. Täydennyskoulutus käsittelee usein opettajuutta varsin yhtenäisenä ilmiönä ottamatta huomioon opettajien yksilöllisyyttä ja ammattiuran eri vaiheita (Kosunen & Mikkola 2001, 484). Täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tulisi kuitenkin mahdollisimman hyvin ottaa huomioon opettajien erilaiset tarpeet, elämäntilanteet ja voimavarat. On varmasti eri asia, onko täydennyskoulutukseen osallistuva opettaja valmistunut kaksi tai kaksikymmentä vuotta sitten ja onko hän työssään hyvin jaksava tai kenties täysin loppuunpalanut.

Täydennyskoulutukseen osallistuminen vaatii opettajilta paljon aikaa, aktiivisuutta ja voimia. Opettajat näkivätkin ongelmana juuri sen, että osallistumisen vaatimat järjestelyt saattavat olla jo niin uuvuttavia, ettei opettaja enää jaksaa osallistua koulutukseen. Erityisen hankalaa tämä on jo valmiiksi uupuneelle opettajalle, jonka voimavarat eivät tahdo riittää pakolliseen opetustyöhönsäkään. Tämän tutkimuksen mukaan täydennyskoulutuksen avulla voidaan edistää opettajien työssä jaksamista, mutta sen tulisi ehtiä ennen uupumusta, jotta siitä olisi opettajille hyötyä.

Nyt, kun opettajuudelle asetetut vaatimukset kasvavat ja muuttuvat yhteiskunnallisen kehityksen myötä, nousevat opettajien ammatillinen kehitys ja työssä jaksaminen erittäin tärkeään asemaan. Myös suurten ikäluokkien eläkkeelle jäämisestä seuraava uhkaava opettajapula (ks. Rönneberg 2000) edellyttää näihin asioihin paneutumista; on entistä tärkeämpää, että opettajat pysyvät ammatillisesti ajan tasalla ja he paitsi jaksavat työssään myös jatkavat siinä.

Jatkuvasta muutoksesta seuraa, että opettaja ei ole koskaan valmis ammatissaan, vaan hänen on itsekin oltava oppija. Jatkuva muutos koettelee opettajan voimavaroja. Opettajan jaksamista näyttäisi edistävän se, että hän suhtautuu omaan oppimiseensa sekä muutokseen myönteisesti. Jos opettaja on innovatiivinen ja kehittämisestä kiinnostunut, tarjoavat koulun kehittäminen ja siihen liittyvät uudistukset hänelle haasteita ja mahdollisuuksia. Muutokset tarjoavat mahdollisuuden uudistumiseen, ammatilliseen kehittymiseen, motivoitumiseen ja jopa virkistymiseen ja jaksamiseen.

Opettaja saattaa siis saada muutoksesta voimia kehittymiseen. Toisaalta muutos voi olla opettajia voimakkaasti kuormittava tekijä. Tällaisena jatkuvan muutoksen aikana tulisi opettajien muutoksen kohtaamisen taitoihin kiinnittää huomiota. Opettajia pitäisi valmistaa muutoksen kohtaamiseen, jotta he oppisivat näkemään sen mahdollisuutena ja oman työn kannalta hyvänä asiana.

Ammatillinen kehitys voi edistää opettajien työssä jaksamista, mutta jaksavatko opettajat kehittyä. Ammatillinen kehitys vaatiiikin voimavaroja ja opettajat voivat kokea sen lisäpaineena ja uhkana. Kun opettaja ei selviydy hänelle asetetuista vaatimuksista, hän todennäköisesti stressaantuu ja saattaa päätyä sitoutumisen vähentämiseen työssään. Jos opettajat lakkaavat välittämästä työstään ja kehityksestään, voimme olettaa, että he edistävät oppilaiden oppimista ja kehittymistä. Täydennyskoulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä opettajien työolojen järjestämisessä tulisikin ottaa huomioon se, että opettajille jäisi aikaa ja voimavaroja myös työn ja itsensä kehittämiseen.

Lähteet

- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1/1999. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jacobsson, C., Pousette, A. & Thylefors, I. 2001. Managing Stress and Feelings of Mastery among Swedish Comprehensive School Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (1), 37–53.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Työterveyslaitos. Helsinki: Paino Miktor.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. *Opetus 2000* -sarja. Juva: WSOY.
- Kosunen, T. & Mikkola, A. 2001. Opettajankoulutuksen tavoitteet ja todellisuus. *Kasvatus* 32 (5), 478–492.
- Ma, X. & MacMillan, R.B. 1999. Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research* 93 (1), 39–47.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja* 4/1989. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 65–99.
- Pickle, J. 1985. Toward Teacher Maturity. *Journal of Teacher Education* 36 (4), 55–59.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskasutuskeskus.
- Rönning, U. 2000. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat uuden vuosituhanen alkaessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 13. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 25–38.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 25/2002. Tampere: Juvenes-Print – Tampereen yliopistopaino Oy.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. 1996. Teachers Under Pressure. Stress in Teaching Profession. London: Routledge.
- Whitaker, K.S. 1996. Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration* 34 (1), 60–71.

Miten yhteisöllinen pienryhmäprosessi rakentaa opettajaksi opiskelevien ammatillista subjektiutta?

Jaana Lahti, Sanni Siitari & Anneli Eteläpelto
Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Kasvatuspsykologian yksikkö

Johdanto

Yhteistoiminnallista oppimista on toistaiseksi tutkittu ensisijaisesti lyhytkestoisissa projektioppimisjaksoissa tai ongelmakeskeisissä oppimisympäristöissä. Työelämän konteksteissa puolestaan on tutkittu lähinnä työorganisaatioiden sisäistä tiimityöskentelyä tai yhteisöllistä asiantuntijuuden rakentumista. Sen sijaan korkeakoulutuksen konteksteissa pitkäkestoisia oppimisyhteisöjä ja niissä tapahtuvaa oppimista ei toistaiseksi ole juuri tutkittu. Tässä tutkimuksessa selvitetään, miten osallistuminen pitkäkestoiseen oppimisyhteisöön opettajankoulutuksessa rakentaa opettajaksi opiskelevien ammatillista subjektiutta.

Tulokset ovat tässä vaiheessa alustavia, ja niitä tullaan myöhemmin analysoimaan laajemmin monimuotoisemman tutkimusaineiston valossa. Myöhemmin haastattelumateriaalia tullaan tarkastelemaan mm. oppimispäiväkirjojen, sähköpostikommunikaation ja videoitujen tapaamisten analyysien rinnalla.

Tässä artikkelissa kuvaamme haastatteluaineiston pohjalta, millaista oppimista ja osaamista tuotetaan luokanopettajankoulutukseen rakennetulla intensiivisellä pienryhmätoiminnalla ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, jolloin ryhmäprosesseja hyödynnetään opettajaksi oppimisen ja kasvun lähteenä. Huomiomme kiinnittyy myös käytännön oppimis- ja tietoyhteisöihin osallistumiseen ja siihen, miten yhteistoiminnan sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät ovat vuorovaikutuksessa ja voivat mahdollisesti edistää oppimista.

Tutkittavina oli toista opiskeluvuotta aloittava kymmenen hengen luokanopettajaksi opiskelevien ryhmä, joilla on pääaineena kasvatuspsykologia. (kts. Wirtanen, Eteläpelto & Lahti 2003) Tiedot kerättiin syys- ja lokakuussa 2002 tehdyillä teemahaastatteluilla. Haastatteluissa on kartoitettu ensimmäisen vuoden opiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä heidän omasta oppimisestaan ja ryhmän merkityksestä oppimiselle. Ensimmäisen vuoden opinnoissa ovat korostuneet ryhmän rakentamiseen liittyvät prosessit, joilla luodaan ryhmän yhteistoiminnallista perustaa. Opinnoissa on keskitytty opettajuuden analyysiin ja vuorovaikutusprosessien opiskeluun. Lisäksi on rakennettu ryhmän yhteiset ja yksilölliset opintosuunnitelmat ja tutustuttu alustavasti koulutodellisuuteen.

Opettajankoulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi on asetettu oman opettajuuden hahmottaminen. Tämän vuoksi olemme kiinnittäneet huomiota erityisesti opiskelijoiden omaan persoonaan sekä opettajaidentiteettiin kohdistuvaan reflektointiin ja uudelleenmäärittelyyn; mitä uutta opiskelijat kuvasivat oppineensa

ensimmäisen opiskeluvuotensa aikana ja miten tämä oli yhteydessä pienryhmään oppimisyhteisönä.

Tutkimuksen ongelmat ja käytetyt metodit

Läpinäkyvyyden aikaansaamiseksi kirjaamme tähän sekä tutkimuksen ongelmia että opiskelijoille esitetyt kysymykset. Tutkimuksen ongelmiksi täsmentyvät tämä artikkelin osalta seuraavat kysymykset:

1. Mitä opiskelijat kokivat oppineensa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana osallistuessaan intensiiviseen pienryhmätyöskentelyyn luokanopettajakoulutuksessa?
2. Miten opiskelijat määrittelevät oman identiteettinsä pienryhmän oppijoina?
3. Millaisia oppimista edistäviä ja sitä rajoittavia seikkoja opiskelijat pitivät merkittävinä ryhmäperustaisessa opiskelussa?

Haastattelussa kysyttiin yhteisölliseen pienryhmäprosessiin ja opettajien ammatillisen subjektiivisuuden rakentumiseen liittyen seuraavaa:

Itse- ja opettajuusreflektiota luotaavat kysymykset

- Mitä olet oppinut ensimmäisen opiskeluvuoden aikana?
- Missä asioissa olet kehittynyt?
- Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet omaan oppimiseesi ja kehittymiseesi?
- Mitkä ovat olleet merkityksellisiä oppimiskokemuksia sinulle viime vuoden aikana?
- Millaisia omia prosesseja olet käynyt läpi viime vuoden aikana?
- Mikä on omassa ajattelussasi muuttunut vuoden aikana eniten?
- Miten omat a) opettajuutta, b) oppimista c) koulutodellisuutta koskevat käsityksesi ovat muuttuneet vuoden aikana?
- Millaisia ajattelutaitoja koet tällä hetkellä tarvitsevasi tulevaisuudessa työssäsi opettajana?

Ryhmän merkitystä koskevat kysymykset olivat

- Mikä on ryhmän merkitys sinulle henkilökohtaisesti?
- Minkälaisia ryhmäprosesseja olet käynyt läpi viime vuoden aikana?
- Mikä ryhmässä ja sen toiminnassa edesauttaa / vaikeuttaa omaa oppimistasi?
- Millaisia ongelmia ryhmän toiminnassa on vuoden aikana ollut?
- Jos opiskelu ei olisi tapahtunut ryhmässä, miten ajattelutaitosi olisivat erilaiset?

Aineistoa analysoitiin luokitellen haastattelumateriaalia siten, että opiskelijoiden käsityksiä omasta oppimisestaan jaoteltiin opetussuunnitelmassa esitettyjen opettajuuden keskeisten prosessien mukaisesti. Nämä on muotoiltu tässä yhteydessä seuraavasti:

- a) omaan persoonaan ja opettajaidentiteettiin kohdistuva reflektointi ja uudelleenmäärittely
- b) sosiaalisten vuorovaikutustaitojen, yhteisöllisyyden ja kommunikaation kehittäminen
- c) käsitteellinen, koulutuksen keskeisillä sisältöalueilla tapahtuva muutos
- d) koulutodellisuuden kasvu

Seuraavassa kuvataan laadullisen analyysin pohjalta muodostunutta käsitystä siitä, mitä opiskelijat kokivat oppineensa ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. (Patton 1990, Bryman 2001)

Ammatillinen subjektiivisuus opettajuuden kompetenssialueiden näkökulmasta

Mitä opiskelijat oppivat ensimmäisenä opiskeluvuonna?

Omaa persoonaansa ja opettajaidentiteettiään opiskelijat reflektoivat haastattelussa varsin runsaasti. Ryhmämuotoinen opiskelu oli saanut opiskelijat analysoimaan omaa ajatteluaan ja kokemaan oman ajattelun reflektoinnissa harjaantumisen merkittäväksi oppimiskokemukseksi. Usein oman käyttäytymisen ymmärtäminen ja sen muuttaminen toistettiin kysyttäessä ensimmäisen opiskeluvuoden aikana opittua. Ryhmän jäsenyys oli oppimiskokemuksena yllättävä sellaisellekin, joka on aiemmin kuulunut johonkin toiseen ryhmään.

“..mä oon esimerkiks ite aina ajatellu, et mä oon semmonen tyyppi, joka, joka on tosi hyvä sosiaalisissa taidoissa, ja mä tuun toimeen kenen tahansa kanssa, ja mä opin siit- siitä viime vuonna sen, et näin ei ole, et munkin on kehittyttävä ja paljon ja monessa suhteessa.”

Omien toimintatapojensa muuttamista opiskelijat kuvasivat havainneensa vuorovaikutustilanteessa. Opiskelijoilla nousi omaehtoisesti esiin käsitys siitä, että itsetuntemus oli lisääntynyt ja maailmankuva laajentunut. Osaamisensa samoin kuin sen puutteen tunnistamisessa opiskelijat ilmaisivat harjaantuneensa. Vastuunottoa omasta opiskelusta opiskelijat pohtivat saaneensa haltuun ensimmäisen opiskeluvuoden aikana ryhmän ja sen kannustuksen ansiosta.

“Se on kehittyny hirveen paljon et mä on ruvennu niinkun kauheesti analysoimaan omia ajatusprosesseja sillee et et oon jotenki hirveen tietonen siitä tai yritän olla et miten mä ajattelen / kyl mun noi ajatukset on muuttunu aika paljon semmoseen niinku nyt varsinkin tos loppukeväästä semmoseen niinku sosiaalisempaan suuntaan / . kyl jotenki hirveen paljon vaan semmone kokonaisvaltane ku käy hirveen paljo niinku analysoi tätä niinku omaa ajattelua sillee niinku tosi niinku et sillee niinku et vähä tajuu niinku et omast elämäkatsomuksest ja maailmankatomeksesta.”

Useasti opiskelijat mainitsivat pohtineensa omaa identiteettiään suhteessa koulutuksen myötä rakentuneeseen hyvän opettajuuden kuvaan. Opinnot olivat siis stimuloineet itsereflektiota opettajuuteen liittyneiden merkitysneuvotteluiden myötä. Opiskelijat

olivat myös rohkeasti lähteneet ensimmäisen vuoden aikana muuttamaan jo valmiiksi muotoutuneita käsityksiään opettajuudesta.

“..tää merkitysneuvottelut on ollu iso sana siinä mielessä, että mä oon ymmärtänyt tän..ää niinku just, niin joo ehkä tää mun ois pitäny mainita, nyt mä vast muistin sen, että sellasena oppimisjuttuna kielen habmottamien, et miten (epäselvää) nyt nää merkitysneuvottelut ja kielen sovinnaisuus, miten se on niinku kiinni kulttuurissa ja sosiaalisissa rooleissa.”

“.. mut kauheesti on tietysti termejä ja merkitysneuvotteluja ollaan jouduttu käymään enemmän ku mä oon varmaan viimesen kolmen vuoden jälkeen yhteensä.”

“... opettajuus on saanut aika paljon sellasta syvyyttä, että ennen mä ajattelin, että mä oon aika valmis opettaja, että mä olin tehnyt aika paljon sijaisuuksia ja tiesin, et mitä se homma menee. öö se on nyt romuttunut ihan täysin ja oikeestaan se romuttu jo ihan alkuvuodesta.”

“... ja mulla oli se käsitys opettajuudesta, mitä mä olin nähnyt, et mitä opettajuutta on, näitten kahdenkymmenen, tai mitä nyt onkaan kouluvuotta. Mut tavallaan se mun käsitys on tällä hetkellä se on jossain siinä välimaastossa, et se ei oo enää niinku, se on paljon muuttunut siitä, mitä se on ollut aikaisemmin / meidän keskustelujen pohjalta ja sitten muitten opettajaystävien ja kasvatusalan ihmisten keskustelujen kanssa ja kirjoista lukemalla ehkä kans niinku, se on muuttunut ihan selkeesti.”

Opettajuuden kompetenssientän laadullinen oivaltaminen oli opettanut muuttamaan stereotyyppistä käsitystä opettajasta tiedon jakajana; opiskelijat tarkastelivat ensimmäisen opiskeluvuoden myötä opettajuutta syvällisemmin, laaja-alaisen yhteisössä toimijan näkökulmasta.

“... tiedollisesti ei ehkä niinkään tartte olla kauheen vakaalla pohjalla et ennemminkin tarttee olla silleen tiedonhakutaitoja / tietenkin vois ruveta luettelemaan et kaikkien opettajien pitää osata laulaa ja soittaa ja kaikkee tällasta mut se ei niinku oo mun mielestä se tärkein.. et tärkeempää on niinku se että.. et tehdään, tai et opettajatkin tekee ryhmänä töitä.”

“...käsitys siitä, et opettaja olis jollain lailla tai opettajan pitäis olla semmonen kaikkitietävä yli-ihminen, ni se on niinku menny paljo inhimillisemmälle tasolla / että jos mä oon vaan niinku hirveen motivoitunu siihen työhön ja oon siin mukana niinku kaikella sydämellä ja voimilla ja oon kiinnostunu, siitä työstä ja kehittämään itteäni opettajana, ni mä voin niinku tulla hyväks opettajaks, eikä mun tarvi tietää koko maailmaa. et se on se suurin muutos, niinku opettajuutta...koskevassa.....aah- ajattelussa / mä voin olla siel koulussa hyvä, niinku hyvä opettaja ja jotenki, sellanen luotettava aikuinen niille, kun taas mä oon ehkä aikasemmin ajatellu niin, et mun tulee, tulis tietää siel koulus.”

Opettajuuden kyseessä ollessa opiskelijat mainitsivat toisaalta ideaalinsa inhimillistyneen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Opettajuuden uudenlainen

hahmottaminen oli konkretisoitunut ja inhimillistänyt merkityksellisellä ja jopa motivoivalla tavalla opiskelijoita.

Ryhmän merkitys opiskelussa

Puheessa näkyi koulutuksen ryhmäperustaisuuden vaikutus opituksi koetussa opettajuuden tärkeässä piirteessä: opettajuuteen liittyy kyky kohdata vaikeita asioita ja vaalia subjektuuden olemassaoloa sekä sinnikkyyttä. Opiskelijat huolehtivat identiteettinsä lujudesta ja ymmärsivät ryhmän koetelleen tätä puolta opettajuuteen kasvamisen prosessissa.

“... mä joudun niinku sellastaki prosessia käymään että ett miten mä niinku suhtaudun vastoinkäymisiin ja ja osaanko mä pitää puoleni ja vai lannistunko mä heti ja onko mussa sisua vetää jotkut asiat läpi vaikka ne ei aina oookkaan niin kivoja ja helppoja”.

Opiskelijat ilmaisivat ryhmässä opiskellessaan oppineensa sosiaalisten ulottuvuuksien merkityksellisyyden opettajuuden keskiössä. Ensimmäisen opiskeluvuoden perspektiivistä haastattelussa tuli myös esille kriittinen pohdinta siitä, kuinka opettajuuden uutta tiedostamista voisi olla vaikea toteuttaa käytännössä – opiskelija oli löytänyt haasteen ja kysymyksen seuraavalle vuodelle.

“... ehkä tarkemmin hahmotan niikun sen vastuun ja velvollisuudet ja ne niinku mitä opettajuus oikeesti on / Ja se [oppimaan oppimisen auttaminen] on paljon vastuullisempi tehtävä kun oppia punatulleku ulkoa.”

Opiskelijat osoittivat puheessaan usein suhtautuvansa opiskeluunsa, ei pelkästään suorittamisen asenteella vaan ennen kaikkea oppiakseen ja ymmärtääkseen itseään sekä opettajuutta. Opiskelijat kuvasivat puheessaan innostuneensa opiskelemaan pitkäänkin ja aikaa vievästi ymmärtääkseen kohteena olevia ilmiöitä. Tämä osoittaa opiskelijoiden orientoituvan opiskeluunsa pienryhmässään pikemminkin saavuttamisen kuin suorittamisen metaforan kautta. (Dweck & Legget 1998, Locke & Latham 1990). Opiskelijoiden puheissa kaikui intentionaalisen oppimisen peruspiirre: voimakas omakohtainen tavoite ymmärtää opiskelun kohteena olevia asioita. (Bereiter & Scardamalia 1993). Jos omaksumis- ja osallistumismetaforalla kuvataan kognitiivisen ja situationaalisen oppimisen eroavuuksia (Sfard 1998), opiskelijoiden puheissa oli nähtävissä osallistumisen piirteitä.

“... väkisinkin on muodostunut ihan merkittäväks kun on valtaosan hereillöoloajastaan toiminu sen ryhmän kanssa ja ryhmän jäsenenä, ja siihen liittyvät asiat on painanu mieltä myöskin kotiin mennessä.”

“... että mä oon hiljalleen ruvennu hahmottaa mitä mä oon tehny väärin tai miten mä vois in tehdä asioita paremmin tulevaisuudessa niin se on ollu hyvä juttu koska ehkä, ehkä sitt kun mä siihen pyrin niin sit osaan tehdä asioita oikein ja must tulee oikeesti hyvä opettaja.”

“...ett mä tartten myös jotain käytännön taitoja ett vaikka mä oon toiminu opettajaan ni aina sitä yrittää kyttää kaikkee mitä muut opettajat tekee ja hakee vinkekejä ja ja ajatuksia miten vois tehdä joitain juttuja erilailla ett mun mielest se on tämmönen täydentävä paketti.”

Systemiteoreettisen motivaatiotutkimuksen soveltuvuus sosiaalisen konstruktivismiin kehyykseen osoittaisi oppimisympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä opiskeluun orientoitumisessa. Tällöin myös yksilön tulkinta ympäristön piirteistä ohjaa suuntautumista oppimistehtäviin. (De Corte 1987) Yhteisöllisen pienryhmäopiskelun mahdollistama joustavuus varioida toiminnan vaativuutta voi osaltaan mahdollistaa virtauskokemuksen tulemisen motivoivaksi tekijäksi opiskelussa. (Lehtinen 2001, Csikszentmihalyi 1996) Varsinaista ammatillisuuden flow-kokemusta ei ensimmäisen vuoden opiskeluiden pohjalta ollut nähtävissä, ellei sitten kritiikkiä ajan kulumisen hämärtyemisestä sellaiseksi tulkita.

“... ollu vähä huonoo siin ryhmässä ehkä, oppimisen suhteen, ni on se että, että kun on kymmenen ihmist yhdessä ni ku keskustellaan ni saattanu jonku ihan pienene asian keskustelemiseen mennä koko päivä.”

“...myä ollaa viel semmonen ryhmä että, jos meiät laittais puhumaa, sanottas että puhukaa niin kauan ku jaksatte, ni siit ei tulis ikinä loppuu varmaa.”

Opiskelijat toivat siis esille tarpeet paitsi teoreettisesta ymmärtämisestä myös käytännön välineiden saamisesta opettajuutensa tueksi. Esille nousi myös, että pienryhmäperustaisen opiskelun myötä myös perinteinen kirjojen kautta opin omaksuminen on helpottunut. Mahdollisesti tämä liittyy ryhmässä käytyihin merkitysneuvotteluihin ja yksilölliseen käsitteelliseen kehittymiseen. Toisaalta esille nousi ensimmäisen vuoden opiskelijan mustavalkoinen jaottelu yhteisölliseen pienryhmäprosessiin osallistumisen ja kirjoja lukemalla opiskelun välillä.

“kamppailu sen kanssa, että... miten mä niinku oikeen valmistun opettajaksi, että tapahtuuk se kirjoja lukemalla vai keskustelemalla ja osallistumalla ja puhumalla.”

“...oppimiskokemuksena sellanen tosi valtas, et hetkinen näin lä..niinku tätä se on se niinku tällä tavalla tieteen tekeminen lähtee ja et se oppimistyö on ollu sellanen ehkä ehkä niinku ensiaskeleita sellaselle vakavalle kirjoittamiselle.”

“...jotenkin mä habmotan oppikirjoja paljon paremmin / lukeminen on mulle luontevampi prosessi nyt.”

Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen, yhteisöllisyyden ja kommunikaation kehittämisen näkökulmasta opiskelijat toivat esille oppimiskokemuksista useimmin vuorovaikutuksen merkitsevyyden oppimisen, oman ilmaisun kehittymisen, toisten huomioon ottamisen ja ryhmässä toimimisen oppimisen tärkeyden. Ryhmässä

toimimisen siirtovaikutuksesta pienryhmän ulkopuolelle opiskelijat kertoivat, toivoivat ja epäilivät.

“...on oppinu tuntee ryhmäläiset paremmin mut kyl sen vaikutukset on nähtävissä niinkun kotona, kaverisuhhteissa tälläsissä niinku...hmm...jotenkin...ee...hahmottaa jotkut tietyt tilanteet niinku sanotaan eri tavalla ja siinä mielessä hyvällä tavalla eri tavalla et se on niinku mielekäs tapa hahmottaa niitä asioit.”

“Kyl mä toivoisin, että ne siirtyy muuhinkin ryhmiin ne taidot / Tosin niinku kaikissa ryhmissä toimitaan niin eri tavalla, että niinku jossain mun aikasemmassa ryhmässä on jo niin valmis toimintakulttuuri, et sinne ei välttämättä pysty siirtään näitä taitoja, eikä edes välttämättä halua, koska mun rooli tässä ryhmässä on ihan erilainen kuin mitä se on jossain ihan toisenlaisessa ryhmässä.”

Yhteisöllinen pienryhmäprosessi opettajankoulutuksen näkökulmasta

Yhteisöllisyyden synnyttämisessä käytettiin hyväksi ryhmäprosessien dynamiikkaa. Ryhmä oli itse tavoitellut oppimista myös ryhmäprosessin ymmärtämisen suhteen. Ryhmän sisäiseen arviointiin suhtauduttiin opettavana oppimiskokemuksena. Ryhmään osallistuminen koettiin antoisana, mutta vaikeana haasteena. Oman näkökulman sokeuden tiedostaminen oli tapahtunut ravistelevana kokemuksena ryhmään osallistumisen kautta.

“...mä oon löytäny..uusia näkökulmia. Mä oon ollu, mä oon hyvin yllättyny aina siitä, että miten mä sokee mä oon sille omalle näkökulmalle niinku yhtäkkiä tulee niinku salama kirkkaalta taivaalta jonkun toisen mielipide.”

“...ryhmän sisäset jutut, ni se on kans ollu semmonen iso prosessi / tärkein sit o ollu se ryhmän sisästen juttujen prosessoiminen / sai vasta tavallaan niinku reilun kohtelun... et se on niinku ollu semmonen yks isoin juttu koko ryhmässä mulle.”

Erilaisten ihmisten olemassaoloon havahtuminen työskentely-yhteisössä ja heidän kohtaamisessaan harjaantuminen nousi esiin vuoden tärkeänä antina. Erimielisyys oli ollut oppimisen lähde ja opiskelijat kokivat löytävänsä pienryhmäprosessissa uusia näkökulmia. Erimielisyyksiin törmääminen ja kriisienkin kohtaaminen itse ryhmäprosessissa vei ryhmäytettyjä eteenpäin paitsi substanssi- eli opettajuusosaamisessa myös ryhmäytymistä prosessoivana ryhmänä. Opiskelijat osoittivat olevansa tietoisia ryhmäprosessin vaiheista (Tuckman 1965). Oman ryhmänsä opiskelijat mielsivät metaforaksi opettajayhteisöstä.

“..ne oli niin rankkoja ne ryhmäprosessit koulus, et mä en miettiny niit kotona. Koska ei niinku jaksanu / Mä-ä luulen, et mä en osais ajatella asioita niin monelt eri näkökannalta. Et, mä oon niinkun oppinu ajattelemaan, et mitä järkeä on esimerkiksi jossain ihan täysin erilaisessa ajatuksessa tai mielipiteissä, mitä on mun omat.”

Ryhmä mitoitaa kehitysvaiheensa aina toimintansa keston (Öystilä 2002). Tämä oli nähtävissä opiskelijoiden kuvaamassa ryhmän muodostusvaiheen ja kuohuntavaiheen kuvauksissa. Opiskelijat tiedostivat prosessin etenevän ja odottivat uutta opiskeluvuotta orientoituen jo kohtaaman seuraavan ryhmän vakiintumisen vaiheen vahvistumista ja kypsän toiminnan vaiheen käynnistymistä.

“... ni on ollu, ollu, tota siis aika monia konfliktitilanteita ja semmosii mistä on ollu pakko ryhmässä selviytyä, että päästää eteenpäin ja kaikilla on hyvä mieli ja voidaan jatkaa yhtenä ryhmänä. Ni, siihen liittyen mä olen huomannu tosi paljon itsessäni muutoksia.”

Oman paikan muotoutuminen ryhmässä oli valjennut opiskelijoille, ei vain annettuna tosiasiana tai yksin toisten määrittelemänä vaan myös oman subjektiivisen työn tuloksena. Ryhmäprosessin alkuvaiheen nyansseja voisi tarkastella myös Johnsonien seitsemän vaiheen kautta, jolloin kuitenkin haastattelussa korostunut kuohuntavaiheen kuvaus ei pääsisi esille (Johnson & Johnson 1987).

Haastattelujen pohjalta välittyvä kuva, että yhteisöllisen ryhmäprosessin teoriaa vasten on erityisen merkityksellistä se, että ryhmä on koossa pitkäkestoisesti. Näin vaikeatkin kysymykset voidaan kohdata ja käydä läpi niistä oppien. Opiskelijat olettivat oppimiseen liittyvän transferia ja että yhteen pitkäkestoiseen pienryhmäprosessiin osallistuminen luo valmiuksia integroitua myöhemmin esim. työyhteisöön.

“...ihan valtavasti on oppinu ryhmässä olemista esimerkiksi, ja sitä oman paikan hakua ryhmässä.”

“... meil meni tosi paljon viime vuodesta vuorovaikutusasioiden selvittämiseen / tietysti on tullu jotain tiedollisia asioita ihan mutta kyl mä pitäisin kuitenkin kaikkein ensiarvoisimpana meidän ryhmäytymistä ja siihen liittyviä kaikkii ilmiöitä.”

“... mä uskon siihen, että asiat, joihin menee syvälle ja asiat, jotka on tavallaan aika vaikeitakin, ne on semmosia yleensä, jotka saa jotain muutosta ihmisessä aikaan ja jotka niinku tavallaan sit vaikuttaa enemmän johonkin kehittymiseen ja niin edelleen, et tän ryhmän mukana tää vuosi on ollut aika monella suhteella aika rankka, et niinku yleensä kouluvuosi ei oo tällöinen, et on sit muita asioita, jotka on rankkoja, niinku jotain semmosia esillepomppaavia, mut nyt on niinku tosi paljon tän ryhmän asiat ja ryhmän kautta on niinku kokenut aika niinku, aikamoisiakin mielenjärkytyksiä, niin sellaiset on kyllä vaikuttanut, niitten kautta.”

“... et mä kykenen jo muissakin tilanteissa ku pelkästään siinä oman ryhmän kesken käyttämään niitä työkaluja mitä mä oon oppinu.”

Yhteisön tunnusmerkit (Mercer 2000): kollektiivinen identiteetti, yhteinen historia, vastavuoroiset velvollisuudet ja diskurssi olivat nähtävissä opettajaksi opiskelevien puheessa ryhmästään. (Wirtanen, Eteläpelto & Lahti 2002) Opiskelijat kokivat oppimisyhteisön myötä oppineensa huomioimaan sosiaalista kanssakäymistä aikaisempaa laadukkaammin.

Diskurssin syntymisen sekä tutkivan puheen (Mercer 2000) viriämisen edellytyksenä on ryhmän sisäisen kommunikoinnin kehittyminen. Kuuntelemisen merkitys ja oman ilmaisun kehittyminen tulivatkin esille oppimiskokemuksina. Puheen laatu ja kommunikoinnin sävy herättivät tiedostamisen aukeamista ja voimakkaita tunteita, mikä osaltaan vaikutti ryhmäprosessin etenemiseen. Palautteen antaminen ryhmälle oli myös ollut oppimisen paikka ensimmäisen vuoden aikana.

“... oppinu ehkä sen että että tosiaan ihmiset on kauheen erilaisia ja kokee asiat kauheen erilailta ja ja jokainen ajattelee ja tulkitsee toista siitä omasta viitekehystä käsin joka voi muuttaa sen asian niinku ihan hirveesti.”

“... pikkasen kehittyny siinä et jaksaa kuunnella ja jaksaa odottaa et mitä se toinen ajattelee ja jaksaa odottaa sitä et tulee joku yhteinen päätös.”

“... mä oon oppinu ilmasemaan itteäni paremmin ja oppinu seisomaan omien sanojen takana, et niinku luottaa siihen, et tietää mistä puhuu ja tietää mitä haluaa sanoa / et ku on joutunu lähes päivittäin oleen niiden samojen ihmisten kaa tekemisissä nii... se opettaa hirveesti sitä, et (huokaus) mitä saa sanoa ja mitä saa tehdä / et ku me oltiin siel mökillä, loppukeväästä ni se et me sit juteltiin siin pienemmal porukalla... uskals kerrankin luottaa et uskals puhua niistä asioista mitkä oli kauheen vaikeita ... se oli sellanen todellinen oppimiskokemus / siit [yhteistyö ryhmässä] pitää, se pitää vaan osata puhua läpi ihmisten kanssa / ... ni sitku pääs yhtäkkiä semmoseen tilanteeseen missä joku ihan oikeesti tai niinku on yheksän ihmistä jotka kuuntelee ja saa puhua ja saa tulla paikalle ja saa vaan olla siinä.. niin se.. emmä tiedä, se oli kauheen kivaa... se oli hirveen hyvä tunne / mun ajatukset selkiintyy siitä et mä saan lätiä läpiä päähäni hetken aikaa.. se helpottaa sit sitä et jos joutuu vaik pistää jotain paperille.”

Ryhmäperustainen opiskelu osoittautui ensimmäisen vuoden kuluessa asioiden valmistumisen moottoriksi ja tukevan aikaansaamista. Vastuuntunnon näkökulmasta suuri merkitys oli sillä, että ryhmä oli itse määritellyt oppimistehtävänsä, tavoitteensa, työskentelytapansa ja arvioinnin. Tässä yhteisöllinen pienryhmäprosessi eroaa ongelmaperustaisesta opiskelusta, jossa ongelmat ovat annettuja. Ryhmän kaksoistavoitteesta eli kiinteydestä ja tehokkuudesta huolehtimisen (Bion 1961) merkityksen ryhmäläiset vaikuttivat ymmärtäneen ja myös ottaneen itse huolehdittavakseen.

“... ollaan vastuussa sitä mitä me tehdään ni siin tulee semmonen tunne, et jos mä en ite ota vastuuta ittestäni ni miten mä voin silloin ottaa koko ryhmän toimimisesta vastuuta / et ku on joutunu... tavallaan ottaan vastuuta ja palauttaa kaikki työt ajoissa / että ryhmä toimis niin se edellyttää sitäkin et mäkin oon paikalla ja että mä teen mun osani.”

Käsitteellinen muutos koulutuksen keskeisillä sisältöalueilla

Käsitteellinen, koulutuksen keskeisillä sisältöalueilla tapahtuva muutos näkyi haastatteluissa oppimaan oppimisen valmiuksien kehittymisen esiintuomisena. Kriittinen ja tieteellinen ajattelu sekä reflektointi olivat edistyneet ensimmäisen opiskeluvuoden kuluessa. Koulutuksen substanssialueella tarvittavaa käsitteiden oppimista oli tapahtunut ja opittua oli jopa koettu pystyttävän soveltamaan toisissa konteksteissa. Esiin nousi hämmäntynyt kokemus siitä, että oikeastaan oppimisesta ei oltu vielä täysin opittu kaikkea – teoreettista tietämystä oppimisesta ja oppimiskäsityksistä sekä itsestä oppijana oli kylläkin saatu. Kokemusta kyseenalaistamisesta keskeisellä ammatillisella substanssialueella voidaan pitää rohkaisevana tuloksena; opiskelija on lähtenyt konstruoimaan sisällöllistä maailmaa avoimesti ja prosessiin heittäytyen.

”... voisin täst nyt heittää jonku semmosen ulkooapitun litanian niinku mitä oppiminen on, ja niinku... Mut tällä hetkellä en mä tiedä mitä oppiminen on”

“...oppi käyttämään oppimispäiväkirjaa. ... on tullu hirveen kriittiseks, toisaalt nykyää tuntuu et liiankii kriittisek... pakko aina kyseenalaistaa ja muokata omassa päässä ja mieltiä ja käydä et onks tää nyt näin, mitä mulle on kerrottu, joku tällain yhtää isompi... totuus, niin sanotusti.”

Koulutodellisuuteen kasvaminen

Koulutodellisuuteen kasvamista hahmotellessaan opiskelijat puhuivat haastatteluissa enemmänkin tiedostamistaan tarpeista kuin saavuttamistaan valmiuksista, kokemuksellista yhteyttä koulutodellisuuteen kaivattiin vielä enemmän. Toisaalta koulutuksen vaikuttavuus esimerkiksi läsnä olemisen myötä oli saanut aikaan kiintoisia koulutodellisuutta luotaavia ammatillisia tarpeita.

“... mä oon puhunu pitkään tästä läsnäolosta, mä en osaa oikein eritellä, että mitä se tarkoittaa mut se tarkoittaa niinku tai siis se on jotain sellasta että sä oot siinä tilanteessa ja sä oot siinä sillä tavalla että sä oot ammattimaisesti just siinä ja sä et ajattele mitään muuta vaan sä oot vain ja ainoastaan oppilaan tai koko luokan käytettävissä niin että he voivat käyttää sua tai yhdessä menään eteenpäin tavallaan. Se on niitä tärkeimpiä taitoja mitä mä nään et mä tuun tarvitsemaan kentällä.”

“... on tullu paljon enemmän sellasia asioita jotka vaikuttavat kouluun ta jotka koulussa ovat joita ei käytetä hyväksi jotka, joita minä haluaisin jollain tavalla käyttää mutta en tiedä vielä miten.”

Koulutodellisuus haluttiin nähdä verkostona, jonka yhteistyönä kasvatushaasteet kohdattaisiin. Opiskelu oli auttanut näkemään koulutodellisuudessa hyödyntämättömiä resursseja, motivoinut ymmärtämään lasten prosesseja syvemmin ja synnyttänyt halua integroida koulutodellisuutta muuhun arkimaailmaan. Oppimisen

hahmottaminen ensimmäisen vuoden opiskelujen aikana oli avartanut myös käsitystä koulutodellisuudesta. Koulutodellisuutta koskevan idealismin murtuessa yhteistyötaitojen arvostamisen ilmaistiin kasvaneen. Koulutodellisuudesta välittyvä ankaruus sai epäilemään omien sosiaalisten taitojen riittävyttä. Ensimmäisen opiskeluvuoden aikainen vähäinen kontakti koulutodellisuuteen tiedostettiin arvostelmien pohjana.

“Ei se [käsitys koulutodellisuudesta muuttunut] hirveesti koska me oltiin aika vähä koulussa.”

“... tällain oppilashuolto ni se on mulle vierasta, ja nyt ku siibe on sit niinku muitten puheitten kautta päässy tutustumaa, ni se on kans niinku laajentanu sitä, sitä, et se on joku tällain verkko, joka sitä lasta siellä ohjailee eikä vaan se yks opettaja siellä suljetun oven takana luokas.”

“... muuta mutta että et jotenki on heränny siihen just että et et ku se tuol kentällä se meininki .. no mitä nyt on lehtii luku ja tollasta ni et jos et siel on paljon vaikeuksii niil oppilailla et et se mua itseasiassa jonkin verran epäilyttää omien taitojen osalta et miten mä pärjään siel niinku sellasen hirveen ison luokan kanssa et onks loppujen lopukse et et et onks mul niinku sosiaaliset taidot siihen ihan riittävät et kyl mä teorias tiedän et miten se homma pitää hoitaa mut et se käytäntö.”

“... toisaalt mul on oikeesti sellanen kaubukuva, siitä että et jotekin must tuntuu et miten sä pärjää kun elämä ja koulutodellisuus on sitä mitä on et, et tuntuu että opettajan pitäis muka pystyä kaikkeen vaik käytännössä ei niin oikeesti meekkään. Että se käsitys on muuttunut vähän siitä et sen sijaan et pitäis olla kauheesti tietoa siitä kaikesta mahdollisesti niinku opettajalla myös oppimisesta ja ni sellaseen et pitäis niinku tavallaan olla valmiuksia ottaa tilanteen mukaan selvää ja pystyä niinku elämään niinku siinä koulutodellisuudessa oli se sit mitä tahansa.”

Vertailua muunlaiseen opiskeluun

Vertaillessaan oppimistaan ryhmässä muunlaiseen opiskeluun opiskelijat toivat spontaanisti esille OKL:n ns. perinteisen puolen kokemuksiaan sekä käsityksiään siellä opiskelusta. Moni toi esille luennoilla turhautumistaan sekä korosti ryhmässä vallitsevia näkökulmien ja argumentoinnin rikkautta. Vertailu toi esille yksikön arvomaailmaan sitoutumista korostamalla yksikön erityispiirteitä ongelmalähtöisyyden ja ryhmässä oppimisen osalta. Omistajuus omaan oppimiseen osoittautui virinneen yhteisöllisessä pienryhmässä. (Wenger 1998) Toisaalta tunteellisesti kevyempänä olisi koettu perinteinen opettaja – opiskelija –suhde kuin antautuminen ryhmän osaksi reagoimaan argumentoinnissa myös tunneilmapiiriin.

“... me teh- tehään kaikki niin erilailla ku tuol kasvatustieteen puolella, ni se ainaki sai ihan mielet-, laitto niinku mielettömät koneistot pyörii pään sisällä siitä, että...ku yht`äkkii

alko ite motivoituu siihen omaan opiskeluun ja nimenomaan opettajaks kasvamiseen niin, sillä lailla siin oli hirveen paljo mul ittellä pelissä.”

“... jos aattelee nyt, verrataan tilannetta oot luennolla ja kommentoit jotain luennoitsijalle tai et olet ryhmässä ja on kymmenen ihmistä, niin siin ryhmässä miä voin ottaa puheenvuoron ja puhua sen mun ajatusketjun ja samalla se muokkautuu siinä puhuessa, et mul ei tarvi olla mitään valmista yhtäkkiä, vaan miä voin käyttää kolmen, neljän minuutin pitusen puheenvuoron, ja sit siel on niinku muut sillee aivan, joo, mut mitäs, ootko tullu ajatelleeks tätä, jollon taas mun pitää omaa ajattelua, aivan tota en ollu tullu ajatelleeks / luennol se olis ennemmin niin, että sieltä luennoitsija esittää ajatuksen, joka mun mielest on niinku hassu ja minä kommentoin minun mielestäni tämä oli hassua, ja itse olen ajatellut näin ja sit se luennoitsija todennäkösest ei kommentoi siihen enää mitään / Luennolla se on usein sitä että me kaikki täällä nyökytellään sille, mitä luennoitsija sanoo, et se on sellast massaa, ja niinku tos ryhmäs, ryhmässä on tilaa olla yksilö.”

“Ehkä kuitenkin sillee mä oisin ollu [jos opiskelu ei olisi tapahtunut ryhmässä] henkisesti vapaampi. Ett jos mä oisin opettajan kanssa ollu jostain asiasta erimieltä ja mä oisin sitäniinku miettiä, eikä se ois ollu niinku uhka mulle, se erilainen ajattelu, ett mä oisin saanu rauhassa sitä prosessoida eikä olla puolustuskeinalla sen oman asiani kanssa. Ettähmm.....Sit toisaalta yksinäisempäkin.”

Vertaisryhmässä opiskelusta puuttuu toisaalta kokemusten mukaan erityinen kanssakäyminen opettajan kanssa ja häneltä saatava huomio. Ryhmässä opiskelun myötä yksikössä vallitsee suurempi vastuu ja sen paino kuin ei-ryhmämuotoisessa opiskelussa.

“... ehkä mä koen tavallaan osittain että mä oisin päässy enemmän nauttimaan niinkun opettajien mielipiteistä [perinteisessä opettajakoulutuksessa] / tykkään sellasista tilanteista missä mä pääsen, pääsen niinkun luennolla viittaamaan jos mulla on oikeesti asiaa ja pääsen mä niinkun haastamaan sen opettajan jos mä pääsen niinkun kysymään jotain tosi hyvää / näissä ryhmissä mä oisin päässy niinku sellaseen tilanteeseen, mä oisin päässy vähän niinkun silleen tönimään ja herättämään ihmisissä kysymyksiä ja se ois ollu, se on ehkä sellanen mitä mä oon odottanu tai tiedän että mä oisin ehkä enemmän tehny siellä normaali puolella.”

“... ni mun mielest monilla tulee turhautumisii siitä koska ryhmä ei yleensä toimi sillä omalla ideaalilla tavalla. Ja sit se aina kohdistuu johonkin tiettyyn ihmiseen, tai siihen ilmapäiriin.”

Määritellesään identiteettiään pienryhmän oppijoina opiskelijat mielsivät pienryhmänsä metaforaksi muista sosiaalista työskentely-yhteisöistä. Haastattelun myötä välittyi kokemus ryhmän olemassaolon tärkeyden merkityksestä. Ryhmään ja sen prosesseihin oli sitouduttu hyvin kokonaisvaltaisesti. Sitoutuminen näkyi ajankäytön ja voimavarojen suuntaamisen muodossa. Tunteiden aspektia ei oltu suljettu pois oppimisyhteisöstä, mikä kuvastuu haastattelun tuloksissa. Oman ajattelun

ainutkertaisuuden mureneminen ja antautuminen yhteiseen ajattelun prosessiin tuli esille haastattelussa. Tämä havahtuminen viritti negatiivisiakin tunnekokemuksia.

“... et ku on ollu semmone kuva itsestä et mä nyt tiedän näist vähän paremmin ku muut ja muuta että tosi hyvin sit et ku on huomannu et et joo näist vähän muutki tietää näist asioist nii sit on tullu tullu vähän semmone henkilökohtanen kriisiki sit toisaalta... / et semmone luottamuksen lisääntyminen niinku jos jollai määrin muut muut et kyl kyl siin mul on on sen kans aika paljon niinku vielä vieläki työskenneltävää et et pyst muunmuas sellanen et pystyis joskus niinku antaa perikeskin.”

Myöskään toisiinsa tutustumista ei oltu ohitettu, vaan ensimmäisen vuoden aikana opiskelijat osoittivat keskusteluiden ja yhteisen toiminnan kautta päässeensä toistensa lähelle. Tällä on merkitystä ryhmäprosessin ymmärtämisessä. Yliopistokoulutuksen perspektiivissäkin voidaan saada aikaan ryhmäprosessin kaari (Tuckman 1965): muodostus-, kuuhunta-, vakiintumis-, kypsän toiminnan- ja lopetusvaihe. Lave ja Wenger (1999) ovat toimineet työyhteisötutkijoina ja kuvaavat teoriassaan stabiilia sekä valmista kypsän toiminnan yhteisöä. Yliopistokoulutuksen kontekstissa kollaboraation hyödyntäminen onnistuu parhaiten täyden kaaren elävässä pieniyhteisössä ja kyseisessä koulutuksessa yhteisö ryhmäytyy alusta lähtien yhdessä. Tässä prosessissa yksilöllisten ja yhteisön tavoitteiden yhteensovittaminen on noussut merkittävästi resursseja vieneeksi seikaksi. (Wirtanen, Eteläpelto & Lahti 2002)

”Siihen et jokaisella on omia henkilökohtasia intressejä, niin et miten ne saa sit sovitettua yhteen sen muun ryhmän intressien kanssa. Se on varmaan ollu ihan se yksösoppimisasi ryhmällä mitä ollaan käyty läpi.”

Ensimmäisen vuoden opiskelussa ryhmädynamiikan tunnepuoli oli vaikuttavalla sijalla. Kuuhuntavaiheen tilan, vallanhaun kamppailusta sekä huonosta kuuntelemisesta päästiin läpi ilman että kukaan jätti yhteisöä. Tämä havainto on positiivinen mitattaessa ryhmän tuloksellisuutta suhteessa tavoitteisiinsa. Ryhmä ei hajonnut, vaikka haastatteluista ilmenee kuuhuntavaiheen avoin kohtaaminen ja labiili ilmapiiri.

“... on pitäny toisaalta tottuu siibe sellasee tiettyy avuttomuutee siinä että, ei voi ite ohjailla, ei voi sanoo että nyt lopettakaa riitely ja jatketaa tästä hyvällä mielellä.”

“... ryhmästä muodostu sellanen turvallinen paikka / sellast tosi abdistavaa, koska meil tuli välil niin jotenki intensiivistä, ja sellast tiivistä se toiminta, et välillä niinkun...välil se merkitys muuttu oikeestaan mulle vähän semmoseks kammottavaks, et missä mä oikeen oon nyt sisällä, et et tää, et vois olla paljo helpompaa opiskella jos ei niinkun tarttis jotenki puhua näin.”

“... et me ollaan yhdessä... ja se on osoittautunu vaikeimmaks tekijäks.. koko.. niinku toiminnalle / ku kaikki ei ota samanlaista vastuuta siit yhdessäolemisesta / mä oon aina kokenu et meidän suurin este on niinku se että ihmiset ei aina jaksa ymmärtää toisiaan / ja et ihmisil on semmonen tietynlainen ennakkokäsitys et mitä kukin on... et se sit ehkä silleen... tavallaan se sitä hidastaa sitä yhteistyötä ja sit sitä kautta oppimista /

yhdessäoleminen oli niin sellasta raskasta et piti antaa kaikkensa et joku asia edes menis eteenpäin.”

Kuohuntavaiheesta oli selvitty läpi eikä sitä oltu vain kevyesti sivuutettu, tämä näkyi haastattelussa esiin nousseessa ryhmän jäsenten välisen tuntemisen arvostamisessa. Ryhmä on sittemmin vuoden 2002 syksyn aikana hiljalleen siirtynyt kypsän toiminnan vaiheeseen; sitä kuvaavat tämän tarkastelun ulkopuolelle jäävät viimeaikaiset oppimispäiväkirjat. Normit ovat ryhmällä olleet työskentelyn keskiössä. Luottamusta on löytynyt, ja tunnevaltainen suhde ryhmään on käynyt joustavammaksi yksilöiden määrittellessä identiteettiään pienryhmänsä oppijoina.

“... mitä pitemmälle opinnoissa mennään ni sitä enemmän se tietenkä toimii koska se ryhmä hitsaantuu enemmän yhteen , ja se sellain tietty tuki, et vaikka nyt tässä itse, tässä ajatuksessani kaatuaisin, ni on joku joka mulle antaa käden ja nostaa ylös.”

Miten ryhmä voi tehostaa oppimistaan

Toistensa tuntemisen seurauksena ryhmälle rakentuu pääsy toinen toistensa intellektuaalisiin resursseihin, kuten Mercer (2000) kollaboraation kypsää vaihetta kuvaa. Tämä ilmenee siinä, että ryhmässä uskalletaan selittämisen ohella esittää kysymyksiä. Tehtävien antaminen toinen toisilleen edellyttää myös toinen toistensa tuntemista. Pitkäkestoisen ryhmäprosessin myötä tämä uusi, syntymässä oleva vaihe on mahdollinen.

“... tässä opiskelumudossa on tosi hyvä, silloin ku se toimii hyvin, ni on niinku ryhmän positiivinen tuki, semmonen mahollisuus että ku mä myös saan tukea muilta,, sillälailla että jotain juttuja tehdessäni nini mä oon voinu kysyä muilta ja mä oon saanu niinku apua ja neuvo.”

Yhteiset keskustelut ilmaistaan haastattelussa voimakkaana identiteetin muodostumista edistävänä elementtinä. Puheen ja kommunikaation tutkiminen tehnee jatkossa näkyväksi ryhmän kehityksen seuraavia vaiheita. Ryhmän pitkäkestoisuuden myötä on toivoa, että usein tavoiteltua dialogista tutkivaa puhetta voitaisiin yliopistokontekstissa ylläpitää.

Näkökulmat sekä non-kommunikaatioon (Ketola, Knuuttila, Mattila, Vesala 2002) että ns. hiljaiseen tietoon tulevat avuksi koulutuksen tarkastelussa. Koulutuksessa välitettävän teoreettisen tiedon eli ns. muodollisen tiedon kantajiksi voidaan nähdä perinteiset koulutusinstituutiot, oppikirjat, hakuteokset ja tietopankit. (Eteläpelto & Light 1999 , Lehtinen & Kuusinen 2001, Bereiter & Scardamalia 1993) Sosiaalinen prosessi on muodollisessa tiedossa mukana siten, että esimerkiksi käsitys opettajuudesta on synnytetty oppikirjamuotoiseksi akateemisen kriittisen keskustelun myötä.

Praktisen tiedon käsite tuo opettajuuden ammatillisen identiteetin pohtimiseen ulottuvuuden, joka esiintyi myös opiskelijoiden haastatteluissa. Praktisella tiedolla tavoitellaan sellaista opettajuuden aluetta, jota ei muodollinen oppikirjatuntemus kuvaa, tämä opettajuus on ikään kuin intuitiivista ja piilossa olevaa tai “äännetöntä” – hiljaista. Äänettömän tiedon (tacit knowledge) kehittyminen edellyttää runsaasti käytännön kokemusta alalta, sillä se on usein kontekstisidonnaista. (Eteläpelto & Light 1999) Haastatteluissa tuli esille viittaus ei-muodolliseen tietoon ja sen merkityksen ymmärtämiseen.

„yksi opettajalle tärkeä ajatteluntaito on kyky ajatella itsensä muiden asemaan, jonkinlainen samaistuminen ja herkkyyys, herkkyyys huomata monenlaiset sellaiset sanattomatkin viestit, koska niinku ei kaikkea sanota ja tosia paljon pitää niinku, esimerkiksi jos haluaa toteuttaa jonkinlaista oppimista, joka jollaintapaa lähtis oppijoista, niin silloin pitää olla aika herkkä huomaan, et mikä on niiden kiinnostuksen kohde ja sen hetkinen akuutti asia.”

“.. siis opettamisen saralta ni mikä mun mielestä on kauheen haasteellista on se et kuitenkaan lapset ei niinku oo tehty samasta muotista ni ois kyettävä ite, itse sit jollakin tavalla, ku kouluajattelu kuitenkin toimii niinku, tai mä ainakin luulen, et ku on ne tietyt sellaiset ajatusmallit ja toimintatavat mitkä mä tiedän et mulle on hyviä, mut se et pitäis keytä ymmärtämään niitä muitakin tapoja ja ehkä mahdollisesti antaa toisille tai yrittää tarjota joitain avaimia jos se on ihan lukossa muitakin kun niitä oman ajattelutavan malleja

Haastattelija: Voiks tätä opetella tässä koulutuksessa? Krbmm.

Opiskelija: Mun mielest voi. Krbmm... mainiosti Ja must se niinku tulee ikään kun siinä piilossa, sivussa ihan selkeesti koska meil on niin niin eri tyyppisiä ihmisiä, aivan erilaisia mielipiteitä, toimintatapoja. Sit ne pitää jotenkin vaan nyt saada hiottuu yhteen ja tietyissä tilanteissa me ollaan sovittukin et eriytetään jos näyttää siltä”.

Non-kommunikaation havainnointi liittyy tunnelatauksen ja ryhmän sisäisen luottamuksen hahmottamiseen. (Bateson 1987). Pienryhmän olemukseen liittyy kiintoisa ilmiö salaisuuksien olemassaolosta ryhmän sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa. Salaisuudella tarkoitetaan tässä tosiasioiden myönteistä tai kielteistä piilottamista. (Simmel 1964). Itseohjautuvuudessaan ryhmä tarvitsee sofistikoitunutta taitoa kohdata tietämättömyyden asenne, ‘not-knowing’. (Anderson & Goolishian 1992) Näin ryhmä voi vapautua muotoilemaan ongelmia prosessiensa pohjaksi ilman ennalta asetettuja käsityksiä ja odotuksia sekä päästä tilaan, jossa etenisi omaa tietään mahdollistaen jäsentensä omistajuuden opittuihin asioihin.

“...tämmöset niinku jännitteet, joita siellä on, tulee sivulauseessa esiin ja huomaa, niinku, että ne on siellä, niin ne vaikeuttaa tosiaan sitä olemista ja sitä kautta myös oppimista. Ja sit taas myös semmonen niinku jos ei siellä ryhmässä oo turvallinen olo, jos ei siellä niinku koe tulevansa hyväksytyksi ihan täysin ja jos siellä on semmonen olo, että siellä tarkkaillaan, miten toimii, mitä sanoo ja miten on, niin se vaikeuttaa myös tosi paljon. Että huomio siinä oppimisessa suuntautuu silloin väärin. Tosin liiallista itseensä huomion suuntaamistakin pitäisi välttää, sekään ei palvele tarkoitustaan.”

Se, millaisia oppimista edistäviä ja sitä rajoittavia seikkoja opiskelijat pitivät merkittävänä ryhmäperustaisessa opiskelussa kuvastaa osaltaan heidän arviointiaan omasta opiskeluprosessistaan. Opiskelua vaikeuttavia kokemuksia on käsitelty osittain jo edellä ja todettu niiden liittyneen osaltaan myös ryhmän kehitysvaiheiseen kuohuntaan. Koko ryhmän koolle saaminen koettiin myös käytännön hankaluutena. Myös ilmiasultaan myönteinen seikka kuten konsensus nähtiin uhkaksi ryhmän kehittymiselle. Annettuja raameja kohtaan kapinoitiin, mutta asiayhteydestä ei käynyt ilmi, mitä koulutuksen kehysasiaa tarkoitettiin. Myönteinen mahdollisuus kuormittaa itse itseään on aiheuttanut myös ensimmäisen vuoden aikana ylityöllistymistä.

”...sit se taas herättää hirveesti vihaa ryhmässä, et niinku taaskin on niinku 1/4, 2/4, 3/4 porukasta pois, et ei päästä eteenpäin koska sit ne samat asiat joudutaan käymään seuraavan kerran kun ne tulee.”

“... jos ryhmässä tulee niinku sellanen hirveen iso konsensus, yhdenmielisyytä asiasta, ni sekin on mun mielestä aika pelottavaa.”

“Just nää ihmishuoneasiat [on vaikeuttanut oppimista]. Ja se...se tiukka raami mihin on laitettu ja ettei oo ollu vapautta olla ja ajatella.”

“Oli paljon sellasta mikä työllisti liikaa ja (yskäys) sitä kautta niinkun huomasi, et ei niinku reflektoinu tarpeeksi ei, teki mut ei pohtinu.”

“... me ollaan ehkä liian vähän liian vähän ollaan kiinnitetty huomiota niihin lapsiin et on on läht lähestynyt o-on ollu kiinnostunu niinku enemmän sit sielt aikuisten maailmasta lähtien omast tilanteest käsin.”

Oppimista edistäviksi seikoiksi opiskelijat nostivat paitsi toisensa yksilöinä myös ryhmän yhteisöllisyyden mukanaan tuomia piirteitä kuten motivoitumista ja rikastavaa pääsyä toisten intellektuaalisiin varantoihin.

“... semmosii aamuja että en jaksa lähteä ryhmään, vaa sinne on aina kiiva mennä, koska tietää, että jos miä oon siel pahal päällä, ni miä saan istuu siel hiljaa, mun ei tarvi sanoo mitää / Sama asia [ryhmässä edesauttaa omaa oppimista ja toisaalta sit vaikeuttaa], se että joku tulee kyseenalaistaa ne mun ajatukset, yhtäkkiä sanooki että, ei toi, et mun mielest toi ei oo noin.”

“... et opitaan ihan hirveest toisiltamme ja sit siin samalla itseltämme ja itsestämme, ja toisistamme, et se on sellast tosi / ja se on niinku suureks osaks ryhmän syytä et, et tää tapa opiskella, ollaan ryhmässä paljon ni se on tosi rankkaa välillä mut se on niin antosaa.”

Lopuksi

Sanat välittivät ajatuksia auttaen tutkijaa ymmärtämään tarkastelun kohteena olevan pienryhmäprosessin ja siinä syntyvän ammatillisen subjektiuden luonnetta (Diamond 1993). Vygotskyn tavoin saatoimme nähdä, kuinka 'tietoisuus on heijastettu sanassa kuten aurinko pizarassa vettä.' "Consciousness is reflected in a word as the sun in a drop of water" (Vygotsky 1986). Opettajiksi opiskelevien kognitioiden luonne ja heidän implisiittinen todellisuutensa kuvastuvat luonnollista puhetta esiin tuovan aineiston kautta. (Lähtenmäki 2002) Artikkelissa opiskelijoiden omaa puhetta on tuotu näkyväksi runsaasti.

Tässä artikkelissa on tarkasteltu pienryhmän oppimiskokemuksia käyttäen työssä koko ryhmän haastatteluaineistoa. Oppimistuloksia on jäsenelty opetussuunnitelmassa määriteltyjen prosessien mukaan. Vaihtoehtoisesti oppimistuloksia olisi voitu esittää muodostamalla kategorioita puhtaasti aineistolähtöisesti. Oppimistuloksia olisi myös voitu arvioida yksilöllisinä oppimistuloksina. Ryhmäkohtaisen tarkastelun jälkeen onkin tarkoituksena seuraavassa vaiheessa tutkia sitä, miten yksilölliset oppimistulokset samassakin ryhmässä voivat vaihdella ja miten ne ovat yhteydessä henkilön ryhmässä omaksumaan rooliin.

Tarkastelun kohteena olleista kolmesta kysymyksestä opiskelijat olivat määrällisesti eniten pohtineet sitä, mitä he olivat oppineet osallistuessaan intensiiviseen pienryhmätyöskentelyyn luokanopettajakoulutuksessa. Opetussuunnitelman kompetenssialueiden mukaisesti jaotellussa tarkastelussa opiskelijat usein viittasivat kyseisen kysymyksen kohdalla omaan itseään koskevaan oppimiseen sekä sosiaalisten vuorovaikutustaitojen, yhteisöllisyyden ja kommunikaation kehittymiseen ensimmäisen vuoden aikana. Oman ilmaisun kehittyminen ja vuorovaikutuksen merkittävyys saivat laajalti huomiota. Myös toisten huomioon ottamisen oppimista ja yhteisöllisyyteen liittyvien emotionaalisten seikkojen ymmärtämistä opiskelijat painottivat puheissaan.

Aineistossa oli paljon sellaista, mikä ei mahdu tarkastelukehikkona olleen prosessiopetussuunnitelman kategorioihin. Uudenlaisin teoreettisin ja käsitteellisin välinein puhe opettajuudesta ja siihen liittyvästä ammatillisesta subjektiudesta voisi tavoittaa tämän tarkastelun ulkopuolelle jääneitä ulottuvuuksia. Tutkintovaatimusten perusprosesseissa ei ole eksplisiittisesti korostettu diskurssissa eläviä asioita kuten opettajan välittämisen ja huolenpidon eetosta. Käsitteellis-kielellisen diskurssin ylittäviä kokemuksia läsnäolosta ryhmässä kehollisina subjekteina pääsemme tulevaisuudessa tarkastelemaan puheesta ja mm. videotallenteiden kautta.

Lähteet

Anderson, H & Goolishian, H 1992. The client is the expert: a not-knowing approach to therapy. Teoksessa S. McNamee, & K. J. Gergen (toim.) *Therapy as social construction*. London: SAGE Publications.

- Bateson, G. 1979. *Mind and Nature. A necessary unity.* Toronto: Bantam Books.
- Bion W.R. 1961. *Experiences in Groups.* London: Tavistock Publications.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise.* Chicago, Il: Open Court.
- Bryman, A. 2001. *Social research methods.* Oxford: Oxford University Pressbook.
- Coulon, A. 1995. *Etnomethodology.* Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Csikszentmihalyi, M 1996. *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention.* New York: Harper Collins.
- De Corte, E. 1987. *Learning and instruction.* EARLI. Leuven: Leuven University Press.
- Diamond, C. T. P. 1993. *Writing to reclaim self: The use of narratives in teaching education.* *Teaching and Teacher Education* 9 (5-6).
- Dweck, C. S. & Legget, E. L. 1998. *A social-cognitive approach to motivation and personality.* *Psychological Review* 95.
- Eteläpelto, A. & Light, P. 1999. *Contextual knowledge in the development of design expertise.* Teoksessa J. Bliss, P. Light & R. Säljö (toim.) *Learning sites: Social and technological resources for learning.* Oxford: Pergamon, 155-164.
- Johnson, D. W. & Johnson, F. P. 1987. *Joining Together. Group Theory and Group Skills.* Prentice-Hall International, Inc.
- Ketola, K., Knuutila, S., Mattila, A., Vesala, k. M. 2002. *Puuttuvat viestit. Nonkommunikaatio inhimillisessä vuorovaikutuksessa.* Helsinki: Gaudeamus.
- Lave, J. & Wenger, E. 1999. *Legitimate peripheral participation in communities of practice.* Teoksessa McCormic, R. & Paechter, C. (toim.) *Learning & knowledge.* London: Paul Chapman Publishing.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. 1990. *A theory of goal-setting and task performance.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. *Kasvatuspsykologia.* Helsinki: WSOY.
- Lähteenmäki, M.-L. 2002. *Ensimmäisen lukuvuoden kokemuksia.* Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka.* Tampere: Tampere University Press.
- Mercer, N. 2000. *Words and Minds. How we use language to think together.* London: Routledge.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods.* London: SAGE Publications.
- Sfard, A. 1998. *On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one.* *Educational Researcher* 27 (2), 4-13.
- Tuckman, B. 1965. *Developmental Sequences in Small Groups.* *Psychological Bulletin*, vol. 63 (6), 384-399.
- Tynjälä, P. 1999. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa.* Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. *Oppiminen ja asiantuntijuus.* Helsinki: WSOY.
- Tynjälä, P 2002. *Oppiminen tiedon rakentamisena.* Tampere: Tammi.
- Wirtanen, S., Eteläpelto, A., & Lahti, J., 2003. *Ryhmäprosessien hyödyntäminen luokanopettajakoulutuksessa – mahdollisuudet ja haasteet.* *Kasvatustieteen päivien julkaisu,* Rovaniemi: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Öystilä, S. 2002. Ongelmakohdat ryhmän ohjaamisessa. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press, 88-114.

Mestarista tutoriksi ? - ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus

Liisa Tiilikkala

Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus

Tarkastelen tässä artikkelissa ammatillista opettajuutta sekä sen muutoksia sotien jälkeisessä Suomessa. Artikkelini perustuu väitöstutkimuksen alustaviin tuloksiin sekä Ammattikasvatuksen erityisyyttä etsimässä –projektin yhteydessä syntyneisiin näkemyksiin. Tarkastelen tutkimuksessani ammatillista opettajuutta suomalaisessa kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa. Lähtökohtani on ammattikasvatuksen ja suomalaisen ammattikasvattajuuden kehittyminen ja muotoutuminen ammatillisen koulutusjärjestelmän osana, jossa ammatillisille opettajille on annettu poikkeuksellisen suuri vastuu. Ammatillisen opettajuuden kehittyminen on kulkenut käsi kädessä suomalaisen yhteiskunnan ja elinkeinoelämän kehittymisen kanssa. Historialliset ja kulttuuriset Suomi-projektit ovat olleet vaikuttamassa vastaaviin ammattikasvatusprojekteihin ja niistä on seurannut myös eräänlaisia ”opettajuusprojekteja” tai ”opettajuusparadigmoja”. Ammatillisessa opettajuudessa on kuitenkin ollut ja on edelleenkin ammattialakohtaisia eroja, joilla on vaikutuksensa nykyisiin ammattikasvatustulkintoihin ja niiden muutoksiin. Näiden ammattialakohtaisten erojen ymmärtämiseksi olisi suositeltavaa tutustua eri oppilaitostyyppien, opettajuuden ja opettajankoulutuksen historialliseen ja kulttuuriseen kehittymiseen. Tässä artikkelissa pyrin kuitenkin yleisesitykseen ammatillisesta opettajuudesta ja sen kehityslinjoista, vaikka se ei teekään oikeutta opettajuuden alakohtaisille traditioille.

Opettajuutta on tutkittu ja tutkitaan Suomessa paljon, mutta ammatilliseen opettajuuteen keskittyvää tutkimusta on vielä varsin niukasti, vaikkakin aivan äskettäin on ilmestynyt muutamia ko. alueeseen liittyviä tutkimuksia. (Ks. esim. Mäntylä 2002; Vertanen 2002). Opettajuustutkimusten lähtökohdaksi on yleensä otettu yleisopettajuus, jolla tavallisesti tarkoitetaan kansa-, oppi- tai peruskoulun opettajuutta ja opettajuutta koskevia tutkimuksia. Oma menettelytapani on erilainen, koska ymmärrykseni mukaan ammatillinen opettajuus ja sen kehittyminen poikkeaa monella tapaa yleisopettajuudesta. Yhtenä esimerkkinä tästä erosta on opettajuuden ja hallinnon välinen suhde. Kansakoulun opettajien koulutus ja heidän toimintansa on ollut aina 1860-luvulta lähtien hallinnon kontrolloimaa, mutta ammatillisten opettajien ja oppilaitosten suhde hallintoon ja tieteeseen on ollut erilainen. Suomalaisten ammatillisten opettajien vaikutusvalta hallinnon suuntaan on ollut harvinaisen suuri, sillä ammattikasvatuksen keskushallinnon tehtäviin rekrytoitui runsaasti opettajia ja oppilaitosten rehtoreita, jolloin opettajien ääni kuului myös hallinnossa. Lisäksi toimijoiden rooli vaihteli usein työelämän, oppilaitosten ja hallinnon välillä. (Tulkki 1996, 105; Heikkinen ym. 1999.)

Eroja on myös ammatillisten ja muiden opettajien opettajankoulutuksessa ja sen säätelyssä. Ammatillinen opettajankoulutus on ollut eri toimialojen hallinnon

kontrollissa, mutta sen merkitystä opettajuuden määrittelyssä ei voi verrata yleissivistävien koulujen opettajiin. Opettajien koulutusta ja opettajia koskevaa lainsäädäntöä alettiin yhtenäistää vasta keskiasteen uudistuksen yhteydessä 1980-luvulla. Tästä seurasi, että aiemman ammatti- ja toimiala-asiantuntemuksen sijaan alettiin tuottaa opettajaidentiteettiä. Opettajuuden yhtenäistäminen ei ole kuitenkaan sanottavasti edistynyt, vaikka ammatillinen opettajankoulutus siirtyi 1990-luvulla opetusministeriön kontrolliin. Ammatillista opettajankoulutusta annetaan nykyään ammattikorkeakoulujen yhteydessä ja se on edelleen erillään yliopistossa toteutettavasta luokan- ja aineenopettajakoulutuksesta. (Heikkinen, Tiilikkala & Nurmi 1997; Heikkinen ym.1999.)

Ammatilliset opettajat ovat olleet Suomessa hyvin keskeisessä asemassa opettaessa ammattitaitoa uusille sukupolville. Tutkimuksessani keskityinkin selvittämään sitä, mitä tämä ammatillinen opettajuus on ja miten se syntyy ja rakentuu. Olen kiinnostunut siitä, miten ammatillinen opettajuus on muuttunut 1900-luvun viimeisellä puoliskolla ja myös siitä, onko ammatillisessa opettajuudessa jotain pysyvää tai jatkuvaa. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, onko löydettävissä yhteistä, jaettua ammatillista opettajuutta eri ammattikasvatuksen aloilla ja eri sukupuolten kesken. Etsin ammatillista opettajuutta opettajien haastattelujen ja erilaisten dokumenttien avulla. Tutkimuksessani keskeisin aineisto on eri-ikäisten ammatillisten opettajien elämäkerralliset teemahaastattelut, joita nimitän asiantuntijakeskusteluiksi, koska ne toteutuivat kahden ammattikasvatuksen ammattilaisen (tutkija ja opettaja) keskusteluna.

Ammatillinen opettajuus ei ole käsite, jonka alle voitaisiin laittaa kaikki ammatillisissa oppilaitoksissa toimivat opettajat. Ammatillinen opettajuus, kuten ammatillinen koulutuskin, on kehittynyt Suomessa alakohtaisesti ja elinkeinoon sitoutuneena ja tämä on merkinnyt ja merkitsee edelleenkin erilaista ammatillista opettajuuskäsitystä. Koska en voi lähteä tutkimaan kaikkia ammattikasvatuksen aloja, olen valinnut tutkimukseeni kolme erilaista alaa: metallialan, terveystalouden ja kaupan alan. Metalliala on perinteinen miesala ja sen vetovoimaisuus on ollut – ainakin viime aikoina – varsin heikko. Metallialan II asteen koulutukseen rekrytoituneet opiskelijat tulevat pääosin suoraan peruskoulusta ja opiskelijoiden lähtötaso on varsin matala. Toisena tutkittavana ryhmänä on terveystalouden opettajat. Tämä ala on vastakohta edelliselle: se on naisala ja alalle on viime vuosiin saakka ollut runsaasti hakijoita, jolloin oppilaitokseen on voitu valikoida parhaat hakijat. Kaupan ala on taas näiden kahden edellisen välimuoto, seka-ala, jonka opiskelija-aines on hyvin vaihtelevaa.

Suomalainen ammattikasvatusjärjestelmä ja ammatillinen opettajuus

Suomalainen ammattikasvatusjärjestelmä alkoi kehittyä omaan, erityiseen suuntaansa 1800-luvulta lähtien. Perinteinen ammattikuntainen oppilaskasvatus ja elinkeinoelämän käynnistämä ammatillinen koulutus muuttui vähitellen yhteiskunnan kustantamaksi, valtion ohjaamaksi ja kontrolloimaksi koulumaiseksi järjestelmäksi, jossa ammatilliset opettajat saivat suuren vastuun. Ammatillinen opettajuus ei ole yksi ja sama eikä se ole irrallinen ilmiö, vaan sen kehittyminen on kytkeytynyt

yhteiskunnan, talouden, teknologian ja koko koulutusjärjestelmän muutoksiin. Ammatillisten opettajien ammattikunta on muodostunut koulumaisen ammattikasvatusjärjestelmän ohessa. Koulumaisen ammattikasvatuksen käynnistyminen Suomessa sijoittuu 1800-luvulle, jolloin syntyivät ensimmäiset sunnuntaikoulut, kauppakoulut, tekniset reaalikoulut ja maanviljelykoulut. 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa perustettiin lisää eri alojen ammatillisia kouluja, mutta ammatillisen koulutuksen laajeneminen alkoi varsinaisesti vasta sotien jälkeen 1950-luvulla, jolloin tarvittiin työvoimaa sotakorvausteollisuuden ja jälleenrakentamisen tarpeisiin. Valtiokoneisto sitoutui tuolloin teollisuuden edistämiseen ammattikasvatuksen avulla. Yrittäjät ja teollisuus (=työelämä) eivät olleet suuremmin kiinnostuneita oppilaskasvatuksesta. Tuolloin sai alkunsa ammattikasvatusjärjestelmä, joka oli neutraali ja riippumaton työelämän välittömistä tarpeista, valtiollinen, koulumainen ja ylhäältäpäin (ammattikasvatushallituksesta) johdettu. Sotien jälkeen kehitetty ammattikasvatusjärjestelmä sopi silloisen Suomen tarpeisiin. (Ks. esim. Heikkinen 1995; Klemelä 1999.)

Ammatilliset opettajat on laajin ammattikasvatuksen ammattilaisten ryhmä Suomessa. Muita ammattikasvattajaryhmiä ovat mm. :

- Työpaikkakouluttajat tai työnopastajat työpaikoilla
- Henkilöstön kehittäjät ja kouluttajat työorganisaatioissa
- Ammattikasvatuksen suunnittelusta, hallinnoinnista ja tutkimuksesta vastaavat asiantuntijat ja virkamiehet (Heikkinen ym. 1997).

Ammatilliset opettajat on ainoa ryhmä, joiden kohdalla voidaan puhua professiosta: ammatillista opettajuutta on säädelty lainsäädännöllä ja muodollisin pätevyysvaatimuksin. Opettajia on koulutettu erikoistuneella ammatillisella opettajankoulutuksella ja opettajat ovat järjestäytyneet ammatillisesti. Suomalaisessa järjestelmässä ammatillisilla opettajilla on ollut keskeinen asema koulumaisen ammattikasvatusjärjestelmän kehittymisen alusta alkaen. Opettaja on ollut auktoriteetti, tiedollisesti ja siveellisesti ylivertainen ammatillisuuden edustaja ja siksi muiden ammattikasvatuksen ammattilaisten asema on ollut marginaalinen. Ammatilliset oppilaitokset ja ammatilliset opettajat ovat viime kädessä määritelleet sen, mitä ammattikasvatus on ja miten sitä on toteutettu. (Heikkinen ym. 1997.)

Ammatillisessa koulutuksessa ja yleensäkin koulutussektorilla tapahtuu nopeita muutoksia, jotka kytkeytyvät yhteiskunnan muutoksiin. Tämä tarkoittaa, että myös opettajien täytyy muuttua. Opettajilta vaaditaan muutosta, mutta samalla heitä syyllistetään ja heidät leimataan urautuneiksi kehityksen vastustajiksi. Opettajat ovat joutuneet reagoimaan muutoksiin ennenkin, mutta tosiasia on, että muutokset eivät koskaan tapahdu hetkessä, vaan vaativat aikaa ja yhteistä ymmärrystä opettajuuden olemuksesta. Todelliset muutokset ovat hitaita, sillä vuosikymmenten aikana tapahtunut ammattikasvatuksen alakohtainen kehitys ja perinne eivät pyyhkiydy pois yhdessä yössä, viikossa tai edes vuodessa. Opettajat ovat itse olleet tuottamassa ymmärrystä alakohtaisesti eriytyneestä, vahvasti ammatilliseen substanssiin sitoutuneesta ammatillisesta opettajuudesta. He kantavat mukanaan vuosikymmenten kuluessa kehittyntä perinnettä opettajuudesta. Siihen on saatu malli omassa (ammatillisessa) koulutuksessa, omassa opettajankoulutuksessa ja opettajuuteen on

kasvettu oppilaitosyhteisössä, joka on muotoutunut historiallisesti ja alakohtaisesti. Tämän päivän nopeat muutokset vaativat unohtamaan menneen perinteet, omaksumaan uutta ja muuttamaan toimintaa aina kulloisenkin trendin mukaan. Olisi varmaan syytä joskus pysähtyä arvioimaan sitä, mikä on hyvää ja säilyttämisen arvoista vanhassa tavassa toimia.

Ammatillisen opettajuuden muutos: mestarista tutoriksi?

Ammattikasvatuksen erityisyyttä –projektissa ovat keskeisiksi komponenteiksi nousseet ammatillisuus ja kasvatuksellisuus (Heikkinen ym. 1996). Oman tutkimukseni toimijälähtöisestä aineistosta voi havaita, että nämä komponentit ovat edelleen ammatillisen opettajan työn kulmakiviä. Ammatillisuus ja kasvatuksellisuus ovat tekijöitä, jotka oikeuttavat puhumaan ammatillisesta opettajuudesta. Seuraavaksi tarkastelen näitä kahta käsitettä ja niiden merkitystä ammatillisessa opettajuudessa tutkimukseni näkökulmasta.

Tutkimukseni aineistossa ammatillisuus nousee esille mm. seuraavilla tavoilla:

- Opettajan oma ammatillinen koulutus ja työkokemus takaavat ammatillisen osaamisen.
- Opettaja tietää mitä tietoja ja taitoja ammatissa tarvitaan.
- Ammattialan seuraaminen takaa osaamisen säilymisen.
- Ammattihabitus: hyvä sairaanhoitaja, hyvä ammattimies, ammattilaisen malli.

Opettajat korostavat oman ammatillisen kokemuksen tärkeyttä:

”Mut sitä mä oon joskus ajatellu, että miten semmoset opettajat, joilla ei ole paljon käytännön kokemusta, niin mihin ne perustaa sen opettamisen. Kun mä aattelen, että mä joka käänneessä käytän sitä kokemusta, tietyllä tavalla hyödynnän, et mä oon oikein miettinyt, et mitä mä käyttäisin semmosena, et mistä mä sen tiedon löytäisin, jollei mulla olis niin pitkää käytännön kokemusta. Ja se, että kun sen kanssa saa opiskelijoillekin asiat huomattavasti lähemmäksi ja elävämmäksi, kun on niitä kertomuksia elävästä elämästä.” (Ritva, terveystalon opettaja)

”Kun ajatellaan tämmöistä ammattikasvatusta ja ammattikoulutusta, niin kyl opettajalla täytyis olla se semmoinen kokonaiskuva siitä ammatista ja siitä työstä..” (Nanna, kaupan alan opettaja)

”Mä olen ihan oikeasti sitä mieltä, että jos opettaja ei käy teollisuudessa, niin se jää jälkeen. Ja vaikka se suorittais niitä teknisiä kursseja ja se itse sinä asiassa pysyis jotenkin siinä juonessa, mutta semmoinen teollinen elinkeinoelämän ympäristö se häviää.” (Matti, metallialan opettaja)

Oma ammatillinen kokemus on olennaisen tärkeä. Se auttaa opetuksen suunnittelussa ja varsinaisessa opetuksessa. Sen avulla voi elävöittää opetusta ja se helpottaa teorian

ja käytännön integrointia. Oma ammatillisuus on yksi kivijalka, johon ammatillinen opettajuus nojaa.

Kasvatuksellisuus on hyvin laaja käsite, jota voidaan pohtia esim. seuraavasti:

- Mitä/ketä varten opetetaan? Esim. oppilaan omaa elämää, työelämää vai yhteiskuntaa varten. (Kasvatuksellinen makro-orientaatio.)
- Mikä on koulun/opettajan tehtävä suhteessa opiskelijaan kasvavana, oppivana ihmisenä? (Kasvatuksellinen mikro-orientaatio.) (Heikkinen ym. 1996, 19.)

Tutkimuksessani haastatellut opettajat pohtivat omaa opetus- ja kasvatustehtäväänsä mm. suhteessa aikaan ja opiskelijoiden muutokseen:

”Tuota niin, ihan se viimeisin ajatus on, että jos mä ajattelen niitä mun nuoria opiskelijoita, niin mun työhön on tullu paljon enemmän semmoista kasvatusta, kasvatusta ja ohjaamista.” (Iida, terveystieteiden opettaja)

”Silloin, kun taloon tulin, niin tietysti se oli pelkästään opetusta, mutta ehkä siihen on tullut jonkun verran sitten muutoksia, siinä mielessä, että tuo kasvatuksen osuus lisääntyi jatkuvasti siinä.” (Paavo, metallialan opettaja)

Lähes kaikki aineistoni opettajat kokevat olevansa myös kasvattajia ja he mieltävät opiskelijat kasvatuksellisenä haasteena. Opettajat sanovat työnsä olevan sekä opettamista että kasvattamista, vaikka he toimivat usein jo aikuisten tai nuorten aikuisten parissa. Kasvatuksen osuus vaihtelee opiskelijaryhmien mukaan. Hyvin usein opettajat määrittävät oman opettajuutensa suhteessa opiskelijoihin, ja käyttävät itsestään esimerkiksi seuraavia metaforia: varaisä, äitihahmo, poliisi tai tienviittä, suunnannäyttävä, ohjaaja, tutor.

Ammatillisuutta ja kasvatuksellisuutta voidaan pitää ammatillisen opettajuuden keskeisinä komponentteina. Ammatillisen opettajuuden muutoksia voidaan tarkastella hyvin yleistäen myös suhteessa näiden kahden komponentin esiintymiseen opettajan työssä. Jos lähdetään aivan ammatillisen opettajuuden alkua ajoista ja ensimmäisistä institutionaalisista ammattikasvatusjärjestelmistä, niin voidaan katsoa, että ammatillisuus oli opettajan työssä keskeinen asia. Ammattikasvatuksen alkuaikoina opettajat olivat mestareita, kauppiaita, sairaanhoitajia ja lääkäreitä eli alansa ammattilaisia, mutta joukossa oli myös lukkioiden ja kansakoulun opettajia eli yleisaineiden opettajia. Ensimmäisissä kouluissa oli tosin myös kasvatuksellisia tavoitteita, mutta esim. ammattikouluissa painottui työnopetus. Varsin pian nähtiin tarpeelliseksi antaa opettajille myös pedagogista koulutusta, mutta varsinaisesti vasta 1950-luvulla käynnistyi aloittain eriytyvä ammatillinen opettajankoulutus, joka nosti opettajien kasvattajuuden merkitystä.

Toisen maailmasodan jälkeen, 1950-luvulta alkaen ammatillinen koulutus ja sen myötä ammatillinen opettajankoulutus aloitettiin kaikilla aloilla. Ammatillinen koulutus ja opettajankoulutus kehittyivät alakohtaisesti eri keskusvirastojen hallinnon alaisuudessa. Opettajankoulutus systematisoitui vähitellen. Kaikkien koulutusalojen

opettajankoulutusta – ylempää teknistä koulutusta lukuun ottamatta – yhtenäistettiin keskiasteen koulutuksen yhteydessä 1980-luvulla. Vuonna 1986 ammattikasvatushallitus vahvisti ammatillisen opettajankoulutuksen lukusuunnitelman, joka määritteli sille 40 opintoviikon rakenteen. Poikkeuksena tästä oli terveydenhuollon opettajankoulutus, joka toteutettiin opettajankoulutukseen suuntautuneena terveydenhuollon kandidaattitutkintona.

Suomessa on annettu paljon tilaa opettajan kasvatuksellisille orientoitumiselle jo aivan ammatillisen opettajuuden kehittymisen alkuajoista lähtien, mutta opettajankoulutuksen ulottuminen kaikille ammattikasvatuksen aloille oli omiaan nostamaan pedagogisen ja didaktisen ajattelun merkitystä opettajan työssä. Siitä on alkanut kehitys, joka on tuonut ammatillisen opettajuuden kulmakiviksi ammatillisuuden ja kasvatuksellisuuden. Opettajilla on oletettu olevan sekä ammatillinen että kasvatuksellinen asiantuntemus, ammatillisen substanssin ja pedagogiikan hallinta. Ammatillinen asiantuntemus on kuitenkin ollut ammatillisen opettajuuden lähtökohta, johon kaikki nojaa. Ammatillisuus ja kasvatuksellisuus kytkeytyvät toisiinsa. Tätä opettajat kuvaavat mm. seuraavasti:

”Sanotaan että jos jompikumpi – ammatillinen koulutus tai opettajankoulutus – puuttuu, niin puuttuu aika paljon.” (Pentti, metallialan opettaja)

”No minä kyllä omassa työssäni niin ehkä liikaakin painotan sitä opetusta, mutta siihen kyllä liittyy sillä tavalla se kasvatuseriaate, että mä niin ku mä tuossa sanonkin niin, minä pidän monopolin sillä tavalla määrätä järjestystä itse, että mun tunnilla ei kyllä hilluta, mutta keskustelua oon kyllä koettanut niin ku aikaan saada. Ja se missä minun kasvatustyöni ehkä ilmenee kaikkein selvemmin niin on tällainen ehkä opetusaineisiinkin soveltuvana.” (Unto, kaupan alan opettaja)

Vaikka edellisistä otteista voidaan päätellä, että ammatillisuus ja kasvatuksellisuus ovat olleet ammatilliseen opettajuuteen liittyviä yhteisiä tulkintoja, ei se tarkoita kuitenkaan sitä, että saman ammatillisen opettajuuden kyltin alle voitaisiin asettaa kaikkien ammatillisten oppilaitosten opettajat. Ammatillinen opettajankoulutus kehittyi hyvin eriytyneesti ja on rakentanut erilaista opettajuutta eri aloille. Oppilaitosten ja opettajankoulutuksen erilaiset taustat ovat muovanneet oppilaitostyyppittäin ja linjoittain, opettajaryhmien ja sukupuolten kesken eriytyviä tulkintoja ammattiin kasvattamisesta ja ammatillisesta opettajuudesta.

1990-luvulla jatkettiin edellisellä vuosikymmenellä alkanutta ammatillisen opettajankoulutuksen yhtenäistämistä: synnytettiin monialaiset ammatilliset opettajakorkeakoulut. Tämä vaikutti osaltaan alakohtaisuuden vähittäiseen häviämiseen. 1990-luvulla alkanut oppilaitosten yhdistäminen, toisen asteen ja ammattikorkeakoulun eriytyminen, (= monialaiset oppimiskeskukset), opetusteknologian kehitys ja kansainvälistyminen ovat vähentäneet ammatillisuuden merkitystä ja asettaneet uusia haasteita ammatillisille opettajille. Viimeaikaiset suuntaukset ammattikasvatuksen ja työelämän lähentämisestä ja työssäoppimisen

lisäämisestä ovat kyseenalaistaneet ammatillisen opettajan aseman ylivertaisena ammattiin kasvattajana.

1950-luvulta lähtien alkoi voimistua opettajien kokemus siitä, että opettajan tehtävänä on sekä opettaa ammattiin kuuluvia taitoja että toimia nuoren ihmisen tukena ja kasvattajana. Omassa aineistossani näkyy, että ammatilliset opettajat katsovat työhönsä kuuluvan sekä ammatin opettamista että kasvattamista. Tämä ajatus on yhtenäinen kaikilla kolmella alalla, poikkeuksen tekevät vain nuoren sukupolven ammattikorkeakouluopettajat. He ovat omaksuneet uudenlaisen näkemyksen ammatillisesta opettajuudesta:

”Nyt opettaja on enemmän ohjaaja, ohjaava tyyppi ja paljon monipuolisempaa ja syvällisempää on se tiedon määrä, mitä käsitellään. ... Minä en oo kasvattaja, mää oon ihan puhtaasti - mää teen ammatillaisia mutten mää kasvata ketään.” (Leif, kaupan alan opettaja)

”... se on silleen, että kun on ihmisiä ja konkareita opettajakollegoita, jotka on vuosikymmenet olleet töissä, mutta mä oon ainakin nähny sen opettajanroolin erilaisena; ei mun tarvi tietää kaikkee, vaan nimenomaan niin, että voi opiskelijoitten kokemuksi ja ajatuksi hyödyntää. Et mä nään sen opettajan roolin ihan erilaisena, et se ei oo todellakaan semmonen asiantuntija rooli, vaan, että saa ne opiskelijat oppimaan ja ettimään tietoa.” (Lea, terveysalan opettaja)

”Tässähän on se sama kuin nykyisessä yritys-elämässä, että kaikkea ei tarvitse itse osata tehdä, jos voi ostaa sen palvelun muualta. Kannattaakin kehittää sitä omaa vahvaa osaamistaan (opettajuus/LT) ja ostaa sen muualta, minkä itse osaa heikosti.” (Hannele, kaupan alan opettaja)

Ensimmäinen opettaja on sitä mieltä, että opettaja ei ole enää kasvattaja, hänen tehtävänä on valmistaa ammatillaisia. Toisen opettajan puhetta voi tulkita niin, että hän ei ole enää oman ammattialansa asiantuntija, vaan oppimiskokemusten mahdollistaja, joka auttaa opiskelijoita tiedon lähteille. Kolmas opettaja, toisen tapaan, toteaa, että hänen ei tarvitse enää tietää kaikkea, vaan hän voi ostaa itseltään puuttuvan tiedon. Hänen puheensa heijastaa yritys-elämässä vallitsevaa asennetta, joka tuntuu sopivan hyvin myös opetustyöhön. Nämä nuoren polven opettajat ovat omaksuneet vallalla olevan opetus- ja oppimisretoriikan ja ehkä se heidän työssään ammattikorkeakoulussa todentuu.

Kokeneiden opettajien puheen ja nykyisten oppimis- ja opettamisdiskurssien välillä voi kuitenkin havaita useita ristiriitoja. Ristiriitaa on esimerkiksi siinä, että opettajat puhuvat kasvatuksen ja erilaisten ongelmien lisääntymisestä, mutta kasvatus- ja koulutusalan suunnittelijoiden ja tutkijoiden kielessä puhutaan itseohjautuvuudesta, omavastuisuudesta, reflektoinnista jne. Tutkimukseni mukaan todellisuus on toinen opettajan työssä:

”Kasvatukseen joutuu paneutumaan huomattavasti enemmän kuin aikaisemmin, eli tämmöstä ei kyllä 1970-luvulla tarvinu ajatella, etteikö oppilaat osaa sanoa huomenta, etteikö se aukaise ovee, etteikö se kannan jottain tavaroita. Ei semmosta tarvinu ajatellakaan.” (Nanna, kaupan alan opettaja)

”Ja siihen mä oon uskonu, kyllä mä uskon siihen vieläkin, mutta nyt jos mää aattelen mejän opiskelijoita, jotka tulee 16-vuotiaina mejän oppilaitokseen lähiohitoajakoulutuksen, niin semmonen konkreetinen uus asia on ihan viimisen vuojen aikaan itelle tullu, että mun täytyy niinkö – mä oon omasta mielestäni aika vapaa tunnilla, meillä ei oo mikään armeijameininki – mutta nyt ihan tulee tämmöset kurinpitoasiat, että jotta luokassa voi tehdä rauhassa töitä, niin täytyy kyetä myös ihan puuttumaan järjestykseen – järjestyksenpitäjä – ja se on semmonen uus asia, jossa mä joudun kyllä tekeen paljo töitä. Mä en tykkää siitä, että mä tunnistan itsessäni, että se ei oo niinkö minulle hyvä, että mun pitää koko ajan pitää suitsista kiini.” (Iida, terveysalan opettaja)

Opiskelijat ovat nuoria, kypsymättömiä, moniongelmaisia, heillä ei ole motivaatiota, ei käden tai arkielämän taitoja. Eli kasvatustehtävä on todellisuudessa – varsinkin II asteella - lisääntynyt ja opettajat kokevat olevansa varaisia ja –äitejä tai järjestyksenvalvojia. He joutuvat nyt paikkaamaan sitä kasvatustehtävää, joka on ollut ennen kodeilla ja ammatillista koulutusta edeltäneellä kouluasteella.

Pitkään ammatillisessa oppilaitoksessa työskennellyt, nykyisin ammattikorkeakoulussa työskentelevä opettaja kiteyttää opettajuuden rakentumisen ja nykytilan yhteen puheenvuoroon:

”Ja mä jotenkin näkisin, että tässä mun opettajuudessa, niinku ammattikasvatuksen opettajuuteen liittyy se, että mun identiteetti on rakennettu kaikista niistä palasista, jotka tähän asti on ollut. Siellä on myöskin psykiatrisen hoitajan identiteetti ja mä olen saanut ikään kuin toteuttaa sitä tässä samassa eikä se ole ollut minulle rasite tai niin kun taakka, vaan päinvastoin mä koen, että se on ollut niin kun huikeat asia, että ite kullakin on ne aikaisemmat ammatit. Niin nyt se tietoisesti, mun mielestä, tästä systeemistä poistetaan, koska sä et voi olla enää sitä, vaan sun täytyy noukkia sieltä nyt tämmöinen kognitiivinen opettajuus, että sä olet tiedon jakaja. ... Ja vaikka kuinka kauniisti puhutaan siinä 18 tunnissa - niin kun näillä opiskelijoilla rupee oleen niin hirveästi sitä itsenäistä ja sitä omaehtoista - vaikka mä kuinka laitan heille, että ennen kun tulette meidän reflektiotutorointeihin, että luette nämä ja nämä. Ja kun ne tulee siihen, niin meidän täytyy heille ne peruselementit sieltä vielä kaivaa, varmistaa, et onkos ne niinku kohdallansa ja. ... Että tässä on pieni semmoinen niin ku, mun mielestä eletään semmoista kasvatusidealistista utopiaa, että mikä ihminen on, tiedät sä semmoinen itseohjautuva ja kaikista kiinnostunut ja ym. Blä, blä, blä, höpö, höpö ja se on muka intentionaalinen ja vaikka mitä. Ihminen on ihminen ja se on raadollista elämää. Niin kuule, niin jotenkin tämä kuvitelma, missä me eletään täällä niin tää on potaskaa ihan suomeks!” (Asta, terveysalan opettaja)

Sodan jälkeen kehitetty ammatillisen koulutuksen järjestelmä mahdollisti vahvan ja autonomisen kasvatuksellisesti orientoituneen ammatillisen opettajuuden syntymisen, josta muotoutui koulutusaloittain erilaisia alakohtaisia tulkintoja. Opettajuudessa on vuosikymmenten aikana tapahtunut muutoksia, mutta nyt entiset opettajuustulkinnat eivät ole enää relevantteja, vaan uusi aika tarvitsee uudenlaista opettajuutta. Ovatko ammatillisen opettajuuden kulmakivet häviämässä? Käykö niin, että ammattiin oppiminen tapahtuu tulevaisuudessa työpaikoilla ja tietoverkoissa? Opettajan ei enää tarvitse olla ammatillinen asiantuntija, ammatillisuus ja ammattialan erityisyys halutaan häivyttää. Kasvattajuutta ei enää tarvita, vaan ammatillisesta opettajasta tulee yleispedagogi tai paremminkin tutor, joka mahdollistaa itseohjautuvan oppimisen ja dialogin verkossa. Mihin ammatillisia opettajia enää tarvitaan? Mikä oikeuttaa enää puhumaan ammatillisesta opettajasta?

Lähteet

- Heikkinen, A. 1995. Lähtökohtia ammattikasvatuksen kulttuuriseen tarkasteluun. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 442.
- Heikkinen, A., Kuusisto, L., Nuotio, P., Korpinen, P., Vesala, M. & Tiilikkala, L. 1996. ”... taitoja pitää antaa, kasvatusta myös?”. Suomalainen ammattikasvatus opettajien kokemuksissa. Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, A., Tiilikkala, L. & Nurmi, H. 1997. Tulevaisuuden ammattikasvatuksen ammatillisuus? Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinna. Ammattikasvatussarja 16.
- Heikkinen, A., Korkiakangas, M., Kuusisto, L., Nuotio, P. & Tiilikkala, L. 1999. Elinkeinon edistämisestä koulutuspalvelujen laaduntarkkailuun. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatussarja 20.
- Klemelä, K. 1999. Ammattikunnista ammatillisiin oppilaitoksiin. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 48. Turku: Pallosalama Oy.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtään ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Tulkki, P. 1996. Valtion virka vai teollinen työ? Insinöörikoulutus sosiaalisena ilmiönä 1802-1939. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus, raportti 38.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.

Opetusharjoittelun kokeminen vuonna 1990 ja 2000

Raimo Rajala

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Opetusharjoittelua on varsin vähän tutkittu opiskelijoiden hyvinvoinnin näkökulmasta. Joissakin tutkimuksissa on epäsuorasti tullut esille hyvinvointinäkökulma. Ahon (1989) Turun opettajankoulutuslaitoksen arviointitutkimuksessa tuli esille, että eri harjoitteluvaiheet koetaan eriasteisesti tyydytystä tuottaviksi. Kenttäharjoittelu koetaan tyydyttävimmäksi ja vastaavasti vähiten tyydyttävä on päättöharjoittelu. Stressitutkimuksen termein kenttäharjoittelussa asetuvat vaatimukset ja opiskelijan edellytyksen näyttävät olevan parhaiten sopuosinnassa. Tämä pitää sisällään myös ajatuksen, että kenttäharjoitteluvaiheessa tilanteen tarjoavat eniten mahdollisuuksia oppia ja kehittyä. Tämä puolestaan luo harjoittelijalle uusia toiminnallisia voimavaroja. Ahon (1989) mukaan päättöharjoitteluun liittyi eniten opiskelijan asettamia toteutumattomia kehitymis- ja kasvuodotuksia. Rajala (1992) on tutkinut päättöharjoittelua opiskelijoiden saaman sosiaalisen tuen ja psyykkisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Tulokset osoittivat, että päättöharjoittelua voidaan lähestyä kriisiteorian näkökulmasta sopeutumistilanteena, jossa esiintyy eri vaiheita. Erityyppinen sosiaalinen tuki on helpottavaa alku- ja loppuvaiheessa. Aineisto tuki osittain kriisiteorian mukaisia tuloksia. Emotionaalinen tuki vähensi alkuvaiheessa ongelmien haitallista vaikutusta hyvinvointiin. Sen sijaan loppuvaiheessa materiaallinen ja informaatiotuki vähentävät ongelmien hyvinvointia alentavaa vaikutusta. Olettamuksista poiketen emotionaalinen tuki vähensi myös loppuvaiheessa ongelmien haitallisia vaikutuksia. Kaikkonen (1985) havaitsi aineenopettajiksi opiskelevilla, että ohjaajien antama informaatiotuki ja emotionaalinen tuki olivat yhteydessä korkeaan opintotyytyväisyyteen, alhaiseen jännittämiseen ja hyvään menestykseen opetusharjoittelussa. Niinikään aineenopettajilla Niemen (1988) tutkimuksen mukaan omaan opettajanrooliin samaistumista koskevat huolet ennustivat alhaista opintotyytyväisyyttä ja korkeaa ahdistuneisuutta.

Myöhemmin kerätyssä opetusharjoitteluaineistossa Rajala (2001) tutki opiskelijoiden toiminta- ja ajattelustrategioiden yhteyttä hyvinvointiin, henkilökohtaisten opettajaksi kehittymistavoitteiden ongelmallisuuteen, sekä itsearvostukseen ja pätevyysuskomukseen. Opettajaksi kehittymiseen liittyvien tavoitteiden ongelmallisuus väheni ensimmäisestä viimeiseen harjoittelujaksoon. Lisäksi kehittymistavoitteiden keskinäinen riippuvuus väheni harjoittelun edistyessä. Ongelmanratkaisu, merkityksen etsintä ja itseä palveleva attribuutioerhe olivat hyvinvointia ylläpitäviä strategioita. Itseään vahingoittava strategia (irrelevantti toiminta) ja vähäinen ongelmanratkaisu lisäsivät henkilökohtaisten tavoitteiden ongelmallisuutta harjoittelun loppuvaiheessa. Sama strategia alensi harjoittelun loppuvaiheessa itsearvostusta ja pätevyysuskomusta. Strategioilla oli mielenkiintoisia yhdysvaikutuksia ongelmien kanssa ennustettaessa hyvinvointia. Merkityksen etsintä, optimismistrategia ja vähäinen etäisyyden ottaminen kompensoivat kehitystavoitteiden ongelmallisuutta.

Aho (1988) tutki luokanopettajiksi opiskelevien onnistumisen ja epäonnistumisen kausaaliattribuutiota. Onnistuminen attribuutiin yleisesti omiin ponnisteluihin ja kykyihin. Epäonnistumista selitettiin sattumalla. Analysoitaessa attribuutioiden muutosta koulutuksen aikana havaittiin, että kolmas vuosikurssi oli kaikkein hallintaorientoitunein; onnistumisen tulkinta sisäisillä syillä ja epäonnistuminen tulkinta ulkoisilla syillä. Päätösharjoitteluvaiheessa onnistumista selitettiin sattumalla tai tehtävän helppoudella. Epäonnistumista selitettiin yrittämisen puutteella. Harjoittelussa menestymisen attribuutiota eli syytulkintoja tutkittiin Rajalan tutkimuksissa (Rajala, 1995; Rajala & Eskola, 1995). Attribuutioiden yhteydet hyvinvointiin ja opetustaidon arvosanaan olivat vähäisiä. Päätösharjoittelun loppuvaiheen hyvinvointia ennusti kaksi attribuutiota; menestymisen syiden tulkinta luonteeltaan tilanteesta toiseen vaihteleviksi ja opiskelijalle ulkoisiksi (luokka, aine, sattuma). Ulkoiset syyt ennustivat korkeaa opetustaidon arvosanaa. Eläytymismenetelmäaineisto (Rajala & Eskola, 1995) antoi lisävalaistusta tähän löydökseen. Sekä onnistumis- että epäonnistumistilanteissa ulkoiset syyt nousivat varsin keskeisiksi. Tyypiteltäessä onnistumis- ja epäonnistumiskertomuksia havaittiin, että onnistumisen kannalta on realismia, että opetettava aine, luokka ja ohjaava lehtori vaikuttaa lopputulokseen. Epäonnistumisessa taustalla esiintyi opiskelijan epärealistisuus tavoitteiden asettelussa ja opetustilanteiden toimimattomuus. Ne ovat varsin sisäisiä ja jossain määrin kontrolloitavissa olevia syitä, jotka viittaavat itsensä syyllistämiseen epäonnistumisessa.

Tutkimusongelmat

Tutkimuksessa asetettiin kolme pääongelmaa.

1. Miten luokanopettajaksi opiskelevat kokevat opetusharjoittelun 1980-luvun lopussa ja 1990-luvun lopussa?

Pääongelma jaetaan seuraaviksi alaongelmiksi:

1.1 Miten ongelmallisena opiskelijat harjoittelun kokevat ja esiintyykö siinä eroa?

1.2 Millaisia kognitiivisia arviointeja opiskelijat tekevät ja esiintyykö niissä eroa?

1.3 Miten opetusharjoittelussa menestymistä selitetään ja esiintyykö siinä eroa?

1.4 Millaisia ongelmatilanteiden hallintakeinoja käytetään ja esiintyykö siinä eroa?

1.5 Miten opiskelijat kokevat emotionaalisesti opetusharjoittelun ja esiintyykö siinä eroa?

2. Mikä on ongelmatilanteiden hallintakeinojen ja kognitiivisten arviointien rooli harjoittelun emotionaalisessa kokemisessa ja esiintyykö siinä eroa?

3. Esiintyykö ongelmien ja hallintakeinojen välillä yhdysvaikutuksia emootiota selitettäessä ja esiintyykö eri ajankohtien välillä eroa?

Menetelmä

Tutkimusasetelma ja tutkimushenkilöt

Tutkimusaineisto kerättiin kahden mittauskerran paneeliasetelmaa käyttäen opetusharjoittelun alku- ja loppuvaiheesta. Tutkittavat olivat Lapin yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan luokanopettajaopiskelijoita. Heitä tutkittiin kolmena perättäisenä vuonna kevätlukukauden päättöharjoittelun alussa ja lopussa vv. 1988–1990. Molemmilta mittauskerroilta saatiin 101 havaintoa. Kymmenen vuotta myöhemmin kahtena perättäisenä vuonna opetusharjoittelijoita seurattiin ensimmäisestä viimeiseen harjoittelujaksoon vv. 1997–2000. Tässä esiteltävässä aineistossa alkumittaus tapahtui 1. vuoden keväällä ja loppumittaus 4. vuoden syksyllä. Aineiston hankkimisajankohdasta muodostettiin dikotominen muuttuja vuosikymmen (Vuosisik: 1, 2(=2000)). Molemmilta mittauskerroilta saatiin yhteensä 56 havaintoa. Aineiston koko oli yhteensä 157 havaintoa. Tutkimusjoukossa naisten osuus oli 64.1 %. Tutkittavien ikä oli päättöharjoitteluvaiheessa keskimäärin 24.6 vuotta. Eri ajankohtina kerätyssä aineistoissa ei ilmennyt iän suhteen eroja.

Mittaukset

Kaikki mittaukset suoritettiin kahteen otteeseen lukuunottamatta persoonallisuuden piirrettä mittaavaa Spielbergerin (1979) ahdistuneisuustaipumusta (muuttujalyhenne Piirreahd). Tätä mitattiin vain alkumittauksessa. Mittarin reliabiliteetti oli eri ajankohtina Cronbachin -kertoimena ilmaistuna .80 ja .81. Muut mittarit olivat senhetkistä asiaintilaa kuvaavia tilannemittauksia (state-measures).

Opetusharjoittelun ongelmat. Opiskelijoita pyydettiin kuvaamaan kolme opetusharjoittelussa sillä hetkellä vallitsevaa ongelmallista asiaa tai tilannetta. Niiden ongelmallisuusastetta (Ongelma) arvioitiin 5-portaisella asteikolla 0-4. Muuttujan reliabiliteetti oli = .58 - .81.

Harjoittelussa menestymisen attribuutiot. Harjoittelumenestystä arvioitiin sisäisillä (Int) (= .56 - .64) ja ulkoisilla (Ekst) menestymistekijöillä (= .52 - .59), sekä tekijöiden kontrolloitavuudella (Kontr), stabiliteetilla (Stabil) ja ennakoitavuudella (Antisip). Arviointiasteikko oli 7-portainen. Kolmen viimeksi mainitun reliabiliteettia ei yksiosoisuuden vuoksi voitu arvioida.

Harjoittelutilanteiden kognitiiviset arvioinnit. Harjoittelutilanteiden tulkintaa mitattiin Lazaruksen työryhmän (Folkman & Lazarus, 1985) kognitiivisten arviointien mittarin sovelluksella (Rajala, 1995). Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan 5-portaisella asteikolla, miten he viimeisen viikon aikana olivat kokeneet harjoittelun. Tilanteet

voitiin arvioida uhaksi (Uhkak) omalle minäkuvalle ($= .62 - .78$), haasteelliseksi (Haastek) tilanteeksi ($= .38 - .50$) ja mahdollisuudeksi oppia (Oppim) uusia asioita ($= .54 - .72$).

Hallintakeinot ongelmallisissa harjoittelutilanteissa. Hallintakeinoja erotettiin viisi erilaista: ongelmanratkaisu (Ongratk) ($= .58 - .70$), etäisyyden ottaminen (Etotto) ($= .53 - .74$), sosiaalisen tuen hakeminen (Sostuki) ($= .73 - .78$), merkityksen etsintä (Merkets) ($= .52 - .67$) ja itsekontrolli (Itsekont) ($= .50 - .52$). Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan 5-portaisella asteikolla, missä määrin he käyttivät viimeisen viikon aikana eri keinoja. Mittarit perustuivat Rajalan (1988) ja Folkman ja Lazaruksen (1985) tutkimuksiin.

Positiiviset ja negatiiviset emootiot. Positiivisia emootioita harjoittelun aikana mitattiin lopputulosta ennakoivina haaste-emootioita (Haaste) lopputulosta arvioivina hyötyemootiota (Hyöty). Näiden reliabiliteetit vaihtelivat välillä $= .75 - .81$ ja $.81 - .84$. Negatiiviset emootiot jaettiin ahdistukseen (Ahdistus), masentuneisuuteen (Masennus) ja uupumukseen (Uupumus). Mittari perustui Rajalan (1992) ja Folkmanin & Lazaruksen (1985) tutkimuksiin. Muuttujien reliabiliteetit vaihtelivat $= .88 - .90$, $.44 - .60$, sekä $.61 - .68$. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan 5-portaisella asteikolla, missä määrin he kokivat viimeisen viikon aikana kutakin tunnetta.

Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin kuvaavassa mielessä vertailemalla eri vuosikymmenillä tapahtuneiden mittausten keskiarvoja riippumattomien mittausten t-testillä. Muuttujatasoissa tapahtuvaa muutosta eri vuosikymmenillä analysoitiin 2 (mittauspiste) x 2 (vuosikymmen) MANOVALLA (??)

Emootioprosessia mallinnettiin positiivisten ja negatiivisten emootioiden osalta erikseen regressioanalyysillä. Malleissa kiinnitettiin erityinen huomio siihen, välittävätkö kognitiot ja hallintakeinot opetusharjoittelun ongelmien vaikutusta emootioihin. Malleissa kontrolloitiin tutkittavan emootion alkumittaus. Näin ollen mallit kuvaavat emootioiden muutosta.

Ongelma - hallintakeino -yhdysvaikutuksia tutkittiin niin ikään regressioanalyysillä. Yhdysvaikutustermi muodostettiin z-standardoiduista alkuperäisistä muuttujista tulona. Standardointi vähentää alkuperäisten muuttujien ja tulotermin multikollinearisuutta selitysmallissa. Näin ollen yhdysvaikutustermien regressiokerroin voidaan arvioida luotettavammin (ks. menetelmästä tarkemmin, Zedeck, 1971).

Tutkimuksen tulokset

Kuvailevat tulokset

Opetusharjoittelun ongelmat. Opetusharjoittelun ongelmissa ei esiintynyt tarkastelujaksojen välillä alku- eikä loppumittauksessa eroja. Sen sijaan eri

vuosikymmenillä muutoksen suunta alkumittauksesta loppumittaukseen oli erilainen (yhdysvaikutuksen $p < .012$). Varhaisemmassa aineistossa ongelmat lisääntyivät alusta loppuun mentäessä. Myöhemmässä aineistossa tapahtui päinvastoin.

Opetusharjoitteluun liittyvät kognitiot. Opetusharjoittelun arvioinnissa minäuhkaksi ei esiintynyt tarkastelujaksojen välillä eroa alku- eikä loppumittauksessa. Sen sijaan harjoittelun haasteellisuudessa ja oppimismahdollisuuksissa esiintyi systemaattinen ero myöhemmän tarkasteluajankohdan hyväksi. 1990-luvun lopulla opiskelijat arvioivat harjoittelun haasteellisemmaksi ja tarjoavan enemmän mahdollisuuksia oppimiseen. Molemmassa muuttujissa tapahtui kuitenkin tason laskua mentäessä alkumittauksessa loppumittaukseen.

Harjoittelussa menestymiseen vaikuttavat tekijät muodostuivat sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä, sekä menestymiseen vaikuttavien tekijöiden kontrolloitavuudesta, pysyvyydestä ja ennakoitavuudesta. Sisäisten tekijöiden osalta alkumittauksessa ei ajankohtien välillä esiintynyt eroa. Loppumittauksessa sen sijaan 1990-luvun lopun opiskelijat arvioivat sisäisten tekijöiden vaikuttaneen suuremmissa määrin. Sisäisten tekijöiden osalta esiintyi vuosikymmen-mittausajankohta -yhdysvaikutus ($p < .003$). Sen sisältö oli sellainen, että 1980-luvun lopun opiskelijoilla sisäisten tekijöiden painotus väheni alkumittauksesta loppumittaukseen. 1990-luvun lopulla esiintyi päinvastainen suuntaus. Ulkoisten tekijöiden osalta sekä alku- että loppumittauksessa 1980-luvun lopun opiskelijat arvioivat ulkoisten tekijöiden vaikuttaneen enemmän kuin 1990-luvun lopulla.

Kontrolloitavuuden suhteen sekä alku- että loppumittauksessa 1990-luvun lopun harjoittelijat arvioivat voivansa kontrolloida suuremmissa määrin menestymiseen vaikuttavia tekijöitä. Tekijöiden pysyvyyden ja ennakoitavuuden suhteen vain loppumittauksessa 1990-luvun lopun harjoittelijat arvioivat menestymiseen vaikuttavat tekijät pysyväisluontoisemmiksi ja paremmin ennakoiviksi oleviksi. Lisäksi menestymiseen vaikuttavien tekijöiden pysyvyydessä esiintyi vuosikymmen-mittausajankohta -yhdysvaikutus ($p < .019$). 1980-luvun lopun opiskelijoilla pysyvyys väheni alkumittauksesta loppumittaukseen. 1990-luvun lopulla tapahtui taas päinvastoin. Ennakoitavuuden suhteen esiintyi vastaava trendi, joskin se jäi tilastollisesti oireelliseksi ($p < .10$).

Ongelmatilanteissa käytetyt hallintakeinot. Kaikissa opiskelijoiden käyttämissä hallintakeinoissa etäisyyden ottamista lukuun ottamatta esiintyi vuosikymmenen liittyvä efekti. 1990-luvun opiskelijat käyttivät sekä alku- että loppumittauksessa enemmän ongelmanratkaisua, sosiaalisen tuen hakemista, itsensä kontrollointia ja merkityksen etsintää. Etäisyyden ottamisessa esiintyi vuosikymmen-mittausajankohta -yhdysvaikutus ($p < .05$). 1980-luvun lopun opiskelijoilla etäisyyden ottaminen lisääntyi alkumittauksesta loppumittaukseen, mutta 1990-luvun lopun opiskelijoilla tapahtui päinvastoin.

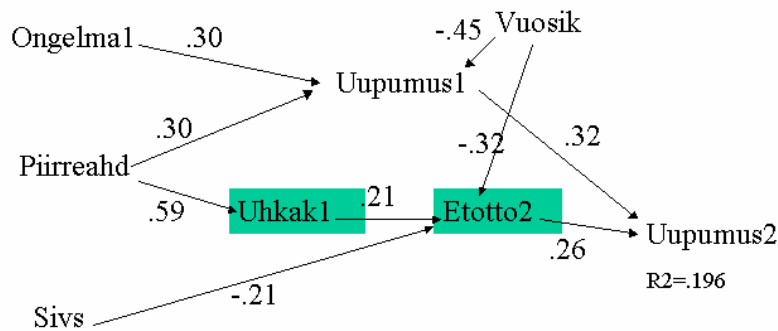
Opetusharjoittelun emotionaalinen kokeminen. Emootioiden tasolla aineistossa esiintyi systemaattinen vuosikymmenen liittyvä efekti. 1990-luvun lopun opiskelijoilla

esiintyi vähemmän negatiivisia emootioita ja enemmän positiivisia emootioita kuin vuosikymmen aiemmin aloittaneilla. Negatiiviset emootiot muuttuivat siten, että uupumus ja masennus lisääntyivät alkumittauksesta loppumittaukseen. Ahdistuneisuus sen sijaan väheni alkumittauksesta loppumittaukseen. Positiiviset haaste-emootiot vähenivät ja harjoittelun lopputulosta arvioivat hyötyemootiot lisääntyivät. Ahdistuksen ja hyötyemootioiden osalta esiintyi vuosikymmen-mittausajankohta - yhdysvaikutus. Ahdistuksen osalta sisältö oli sellainen, että 1980-luvun lopun opiskelijoilla ahdistus väheni alkumittauksesta loppumittaukseen, mutta 1990-luvun lopun opiskelijoilla ahdistus säilyi ennallaan ($p < .021$). Hyötyemootioissa esiintyi sellainen kehityskulku, että 1980-luvun lopun opiskelijoilla emootioiden taso kohosi ja 1990-luvun lopun opiskelijoilla taso päinvastoin laski. Yhdysvaikutus oli vain oireellinen ($p < .07$).

Selittävät tulokset

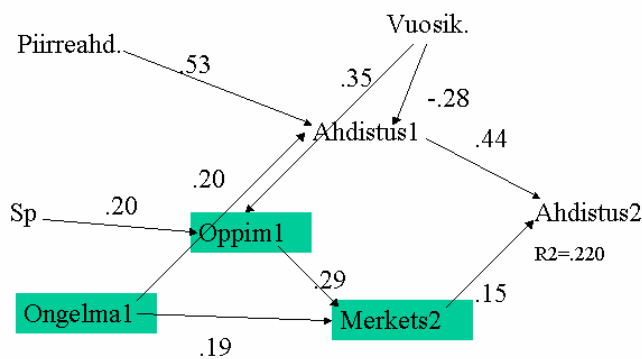
Hallintakeinojen rooli negatiivisissa emootioissa. Negatiivisia emootioita T2 selitettiin mallilla, jossa hallintakeinot T2 ja kognitiot T1 olivat välittäviä tekijöitä. Emootioiden kokemisprosessin lähtökohtatekijöitä olivat opetusharjoittelun ongelmat ja ahdistuneisuustaipumus. Selitysmalleissa kontrolloitiin emootiomitan alkumittaus. Kuvioissa esitetään lopulliset mallit, joissa on mukana vain tilastollisesti merkitsevät polut standardoituine regressiokertoimineen ($p < .05$).

Uupumusta voitiin selittää mallilla (Kuvio 1), jonka selitysaste oli 19.8 %. Uhkakognitiot ja etäisyyden ottaminen välittivät ahdistuneisuustaipumuksen vaikutusta uupumukseen. Lisäksi piirreaahdistuneisuus oli alkumittauksen uupumuksen kautta yhteydessä loppumittauksen uupumukseen. Opetusharjoittelun ongelmat ennustivat alkumittauksen uupumusta. Uupumuksen kokeminen näyttää siis olevan paljolti ilmiö, jossa opiskelijan ahdistuneisuustaipumus tuottaa harjoittelutilanteiden arvioimista minäuhkiksi. Tämä puolestaan johtaa ongelmatilanteiden välttämiskäyttäytymiseen etäisyyden oton kautta, mikä lisää uupumusta. Siviilisäädyllä (1-3=avioliitto) oli yhteys etäisyydenottamiseen; avo- tai avioliitossa olevat turvautuivat tähän keinoon harvemmin kuin yksinäiset.



Kuvio 1. Uupumuksen muutosmalli

Vuosik (1,2=2000); Sivs (1-3=naimisissa); R2=selityaste

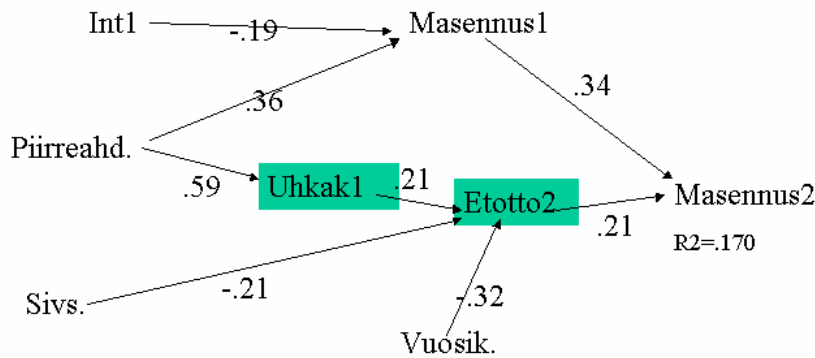


Kuvio 2. Ahdistuneisuuden muutosmalli

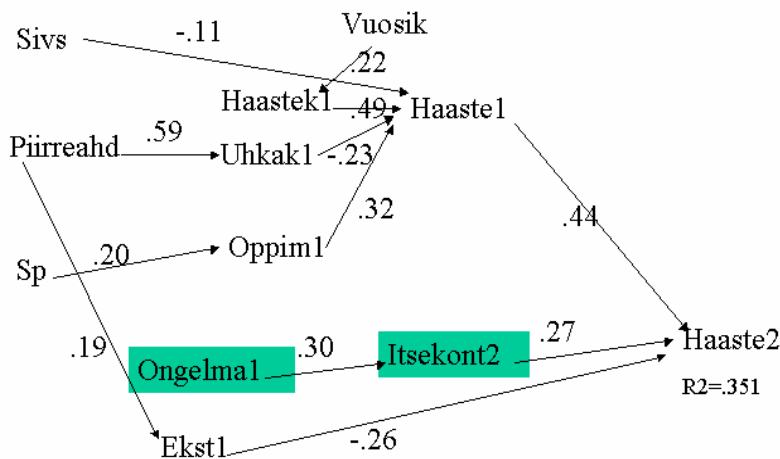
Sp (1,2=nainen)

Ahdistuneisuutta selittävän mallin selityaste oli 22 % (Kuvio 2). Mallin mukaan kognitiot ja hallintakeinot toimivat väliin tulevina tekijöinä. Harjoittelun arvioiminen oppimiskokemukseksi oli yhteydessä merkityksen etsintään ongelmatilanteissa. Tämä hallintakeino lisäsi ahdistuneisuutta. Harjoitteluongelmilla on merkityksen etsintää mobiloiva vaikutus. Lisäksi ongelmat ennustivat alkuvaiheen ahdistuneisuutta piirreahdistuksen ohella. Naiset (Sp, 1,2=nainen) arvioivat harjoittelun useammin kuin miehet oppimiskokemukseksi.

Masentuneisuudesta malli selitti 17 % (Kuvio 3). Ahdistuneisuustaipumus - uhka-arviointi - etäisyyden ottaminen -polku johti masennuksen lisääntymiseen. Lisäksi ahdistuneisuustaipumus ja harjoittelumenestyksen vähäinen attribuominen sisäisiin syihin ennustivat alkuvaiheen masentuneisuutta.

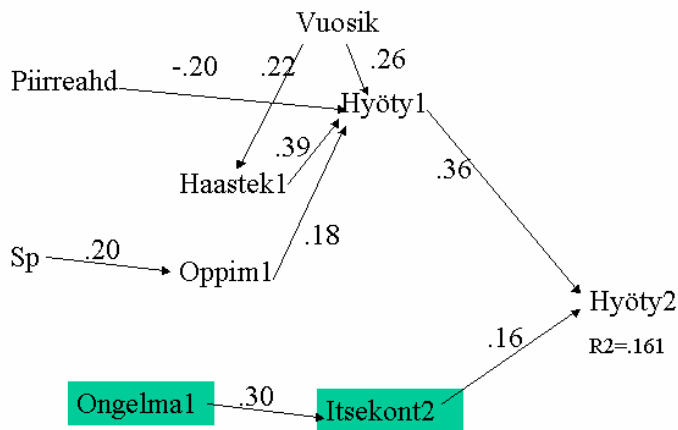


Kuvio 3. Depressiivisyyden muutosmalli



Kuvio 4. Haaste-emootioiden muutosmalli

Harjoittelun lopputulosta ennakoivien haaste-emootioiden selitysmalli (Kuvio 4) poikkesi negatiivisten emootioiden mallista siinä, että harjoittelun ongelmien vaikutus välittyi itsensä kontrolloinnin kautta haaste-emootioihin. Ahdistuneisuustaipumus oli uhkakognitioitten kautta yhteydessä alkuvaiheen haaste-emootioihin. Lisäksi ahdistuneisuustaipumus oli kahden kognition kautta yhteydessä haaste-emootioihin. Ahdistuneisuustaipumus johti harjoittelun arvioimiseen vähäiseksi haasteeksi, mikä ennusti alhaisia haaste-emootioita päättöharjoittelussa. Ahdistuneisuustaipuvaiset opiskelijat selittivät harjoittelussa onnistumista ulkoisilla tekijöillä (luokka, aine, sattuma), mikä johti haaste-emootioiden vähenemiseen. Mallin selityssaste oli 35.1 %



Kuvio 5. Hyötyemootioiden muutosmalli

Lopputulosta arvioivien hyötyemootioiden selitysmalli (Kuvio 5) muistutti haasteiden mallia. Siinäkin esiintyi harjoittelun ongelmat - itsensäkontrollointi -polku. Molemmissa tapauksissa ongelmilla oli reflektiivissävyistä itsensäkontrollointia ja itsepohdiskelua mobilisoiva merkitys, mikä johti positiivisten emootioiden kokemiseen. Naiset arvioivat harjoittelua useammin oppimiskokemukseksi. Tämä ennusti korkeaa alkuvaiheen hyötyemootioiden tasoa. Ahdistuneisuustaipuvaiset opiskelijat kokivat alkuvaiheessa vähän hyötyemootioita. Mallin selityssaste oli 16.1 %.

Ongelmien ja käsittelykeinojen yhdysvaikutukset emootioissa

Käsittelykeinot saattavat sen lisäksi, että ne selittävät (omavaikutukset) positiivisten ja negatiivisten emootioiden kokemista, toimia vuorovaikutuksellisesti (yhdysvaikutukset) ongelmien kanssa vaikuttaessaan emootioihin. Ongelmien ja hallintakeinojen yhdysvaikutusmalleja testattiin neljällä toisistaan eroavalla tavalla. Kaksi ensimmäistä testausasetelmaa esittävät samanaikaiset ongelma-coping - yhdysvaikutukset. Asetelmat 3 ja 4 ovat viivästettyjä yhdysvaikutuksia. Asetelma 3 kuvaa yhdysvaikutusta, jossa alkuperäinen coping ehdollistaa myöhempien ongelmien haitalliselle vaikutukselle. Asetelma 4 vuorostaan kuvaa tilannetta, jossa alkuperäiset ongelmat ehdollistavat myöhemmän copingin vaikutusta emootioon.

Taulukko 1. Ongelma x coping - yhdysvaikutusten testausasetelma ja tilastollisesti merkitsevien yhdysvaikutusten lukumäärä loppumittauksen emotioissa

| Samanaikainen | | Viivästetty | |
|----------------|----------------|------------------------------|-------------------------------|
| ong1 x coping1 | ong2 x coping2 | ong2 x coping1 | ong1 x coping2 |
| 4 / 25 | 1 / 25 | 2 / 25 Coping ehdollistaa | 1 / 25 ongelma ehdollistaa |

Selitettäessä neljän eri mallin pohjalta viidellä erilaisella hallintakeino x ongelma - yhdysvaikutuksella viittä emotiota esiintyi kahdeksan tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta sadasta mahdollisesta. Sattumalta jo voi odottaa, että aineistossa esiintyisi 5 tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta. Nyt niitä esiintyi hieman enemmän. Tarkasteltaessa taulukon neljää mallia havaitaan, että malleissa 2 ja 4 yhdysvaikutusten määrä (1 kummassakin tapauksessa) jää alle sen, mitä voi odottaa sattumalta esiintyvän. Tulkittavaksi jää vain mallit 1 ja 3, joissa yhdysvaikutuksia esiintyy 4 ja 2 kappaletta.

Alkumittauksessa ongelmanratkaisu vähensi ongelmien haitallista vaikutusta ahdistuneisuuteen ja masentuneisuuteen loppumittauksessa (p -arvot $<.05$). Kysymys on aktiivisen ongelmanratkaisun puskurivaikutuksesta saman ajankohdan ongelmien suhteen. Etäisyyden ottaminen lisäsi ongelmien haitallista vaikutusta hyötyemootioihin loppumittauksessa ($p<.01$). Merkityksen etsiminen puskuroidi ongelmien vaikutusta loppumittauksen masentuneisuudessa ($p<.01$). Alkumittauksen sosiaalinen tuki ja itsensä kontrolloiminen vähensivät loppumittauksen ongelmien haitallisia vaikutuksia saman ajankohdan masentuneisuuteen (p -arvot $<.01$).

Jatkoanalyysissä tutkittiin, esiintyvätkö yhdysvaikutukset samanlaisina molemmilla vuosikymmenillä vai esiintyykö se vain toisella. Vuosikymmeneen liittyvä vaikutus otettiin huomioon siten, että yhdysvaikutukseen lisättiin vuosikymmentä koskeva korjauskerroin (menetelmästä tarkemmin, Klen, 1998). Mikään korjauskerroin ei noussut tilastollisesti merkitseväksi. Yhdessä tapauksessa esiintyy oireellinen efekti $p<.06$. Alkumittauksen etäisyyden ottamisen yhdysvaikutus saman ajankohdan ongelmien kanssa hyötyemootioissa täsmentyi koskemaan vuotta 1990.

Johtopäätökset ja diskussio

Tutkimuksen aineiston kerättiin 1980- ja 1990-luvun vaihteessa ja kymmentä vuotta myöhemmin 1990- ja 2000-luvun vaihteessa. Näitä ajankohtia selvimmin erottava tekijä on opetusharjoittelun numeroarvioinnin poistuminen 1990-luvun alkupuolella. Tietysti opettajien koulutuksessa on tapahtunut sisällöllisiä ja menetelmällisiä muutoksia. Näitten vaikutusta tutkimuksen aineistossa on kuitenkin vaikea arvioida.

Opetusharjoittelussa koetuissa ongelmissa ei esiintynyt eri ajankohtina eroa. Näin ollen lähtökohtatilanne emootioiden kokemisprosessille on samanlainen. Kognitioitten tasolla esiintyi kuitenkin ajankohtien välillä eroja. Myöhempanä tarkasteluajankohtana opiskelijat arvioivat harjoittelua haasteellisemmaksi ja tarjoavan enemmän mahdollisuuksia oppimiseen. Molempina ajankohtina harjoittelu arvioitiin yhtä suureksi uhaksi harjoittelijan minäkuvalle. Opetusharjoittelussa menestymiseen vaikuttavissa sisäisissä tekijöissä (ponnistelu, taito) ja ulkoisissa tekijöissä (luokka, aine, sattuma) esiintyi samanlainen ajankohtaan liittyvä ero. Myöhemmässä ajankohdassa menestymisen arvioitiin johtuvat useammin sisäisistä ja harvemmin ulkoisista tekijöistä. Opiskelijoiden uskomus oman toiminnan mahdollisuuksiin näyttää lisääntyneen. Menestymiseen vaikuttamismahdollisuuksien, menestystekijöiden pysyvyyden ja ennakoitavuuden suhteen esiintyi vastaavanlainen ajankohtaefekti. Tämäkin tukee osaltaan opiskelijoiden uskomuksen vahvistumista oman toiminnan mahdollisuuksiin. Opitun avuttomuuden termein on tapahtunut siirtyminen opitun voimavaraisuuden suuntaan.

Ongelmatilanteiden käsittelykeinoissa näyttää tapahtuneen muutos aktiivisempaan käsittelyyn; enemmän ongelmanratkaisua, enemmän sosiaalisen tuen hakemista, enemmän ongelman merkityksen etsintää ja tulkintaa, enemmän reflektiivissävyistä itsensä kontrollointia, sekä vähemmän ongelmien väistämistä ja ratkaisematta jättämistä. Emootioidenkin tasolla esiintyi vastaavanlainen ajankohtaefekti; enemmän positiivisia ja vähemmän negatiivisia emootioita.

Tämän tutkimusaineiston perusteella harjoittelun numeroarvioinnin poistamisella ja opettajankoulutuksen mallin muutoksella on ollut suotuisia vaikutuksia harjoittelun arvioimiseen ja emootioiden kokemiseen. Numeroarvioinnin poistaminen on muuttanut harjoittelua aiempaa haasteellisemmaksi oppimistilanteeksi.

Mallinnettaessa kognitioitten ja hallintakeinojen roolia positiivisten ja negatiivisten emootioiden kokemisessa havaittiin, että positiivisten ja negatiivisten emootioiden selitysmallit poikkesivat yhdessä suhteessa toisistaan. Harjoittelutilanteiden ongelmat eivät valiutuneet negatiivisten emootioiden selitysmalliin ahdistuneisuutta lukuunottamatta. Sen sijaan positiivisissa emootioissa ongelmat mobilisoivat reflektiivissävyistä itsensä kontrollointia, mikä lisäsi positiivisia emootioita. Uupumuksen ja masennuksen kokemisessa ahdistuneisuustaipumus näytteli suurta roolia tuottamalla harjoittelutilanteiden arviointia minäuhkien näkökulmasta. Minäuhkat olivat etäisyyden ottamisen kautta yhteydessä negatiivisten emootioiden lisääntymiseen. Analyysin tulos osoittaa selvästi, että kognitiot ja hallintakeinot välittävät ahdistuneisuustaipumuksen vaikutusta emootioihin. Ahdistuneisuuden selittämässä esiintyy mielenkiintoinen polku mahdollisuuksista oppia ongelmatilanteen tulkinnan etsimisen kautta ahdistuksen lisääntymiseen. Harjoittelutilanteen arvioiminen oppimiskokemukseksi tuottaa ongelmatilanteiden merkityksen etsimistä, mikä puolestaan onkin ahdistusta lisäävä käsittelytapa. Positiivisten ja negatiivisten emootioiden selitysmallille oli yhteistä ahdistuneisuustaipumuksen yhteys alkumittauksen emootioiden välityksellä loppumittauksen emootioihin.

Ongelma - hallintakeino -yhdysvaikutuksia emootiota selitettäessä esiintyi kaikkiaan kahdeksan sadasta mahdollisesta. Näistä kuusi tulkittiin. Etäisyyden ottamista lukuun ottamatta yhdysvaikutusten sisältö oli puskurivaikutus; aktiivinen keinon käyttö vähentää ongelmien haitallista vaikutusta. Tällaisia keinoja ovat sosiaalisen tuen hakeminen, itsensä kontrollointi, ja merkityksen etsiminen ongelmatilanteessa. Etäisyyden ottaminen puolestaan lisäsi ongelmien haitallista vaikutusta emootioihin.

Opetusharjoittelun alkuvaiheen ongelmat mobilisoivat kahta loppuvaiheen hallintakeinoja; ongelmatilanteiden tulkintaa ja reflektiivissävyistä itsekontrollia. Ongelmatilanteiden tulkinta on, ainakin lyhyellä aikajänteellä, opiskelijoiden ahdistusta lisäävä keino. Tämä herättää kysymyksen, pitäisikö opiskelijoita harjoittelun loppuvaiheessakin tukea enemmän ongelmallisissa tilanteissa. Ongelmatilanteiden tulkinta ja merkityksen etsiminen näyttää olevan haitallinen käsittelykeino. Rajalan (1995) aikaisemmassa tutkimuksessa tutkittaessa opetustilanneajattelun yhteyksiä opiskelijoiden emootioihin havaittiin vastaavanlainen yhteys. Jos opiskelijan ajattelun sisältö on korostetusti oman tilanteen tulkinta, niin hän kokee negatiivisia emootioita. Sen sijaan itsekontrolli, jonka sisältönä on pidättäytyminen suunnittelemattomasta toiminnasta, omien emootioiden kurissa pito ja asioiden laittaminen tärkeysjärjestykseen, lisää opiskelijoiden positiivisia emootioita. Tämä hallintakeino on lähellä Fresen et al. (1987) tutkimuksessa käytettyä suunnitelmallisuusulottuvuutta (planfulness). Suunnitelmallisuus oli tässä tutkimuksessa yhteydessä alhaiseen masentuneisuuteen. Ongelmien työstäminen kapeassa viitekehyksessä ja vailla yhteyksiä toiminnan tavoitteisiin näyttää alentavan hyvinvointia. Mikäli ongelmat tuottavat ongelmatilanteiden arviointia suhteessa toiminnan tavoitteisiin ja tulkintaa toiminnan laajemman viitekehysten yhteydessä, on tuloksena hyvinvoinnin lisääntyminen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että negatiivisten emootioiden taustalla esiintyy yksilön taipumus negatiiviseen affektiivisuuteen (ahdistuneisuustaipumus). Se ei suoraan tuota masentuneisuutta ja uupumusta, vaan yhteys menee harjoittelutilanteiden minäuhkatulkintojen ja etäisyyden ottamisen kautta. Negatiiviseen affektiivisuuteen taipuvaiset opiskelijat tulkitsevat tilanteita uhkien, ennakoitujen epäonnistumisten ja kasvojen menettämisen näkökulmasta. Heidän käyttämänsä coping-strategia on uhkaavien tilanteiden väistäminen etäisyyttä ottamalla. Se johtaa negatiivisten emootioiden lisääntymiseen. Tilanteeseen puuttumismahdollisuuksia on useitakin. Eräs käyttökelpoinen keino on selkiyttää opiskelijaan kohdistuvia odotuksia ja harjoittelutilanteen vaatimuksia. Näin ollen opiskelija tietää, miten hänen tulee toimia ja mitä häneltä odotetaan. Ahdistuksen osalta ongelmat ja oppimismahdollisuudet johtivat ongelmatilanteiden uudelleen tulkintaan merkityksen etsinnän kautta. Se, että opiskelija arvioi harjoittelun oppimistilanteeksi, ei näytä olevan yksinomaan positiivista. Seurauksena on vain ahdistuksen lisääntyminen. Tässä saattaa olla kysymys aikaan liittyvästä ilmiöstä; nykyään hyvin mielellään kaikki ongelmat tulkitaan oppimisen ja kasvun paikoiksi. Ilmeisestikin opiskelijoita ei saisi jättää pohtimaan yksin vailla laajempaa viitekehystä.

Positiivisia emootioita selitettäessä ongelmat mobilisoivat hieman toisenlaista tulkintaa, jolle oli tunnusomaista asioiden asettaminen tärkeysjärjestykseen ja laajemman toiminnallisen viitekehyksen käyttö. Opiskelija pohtii ongelmallista tilannetta toimintasuunnitelmansa tarkentamisen kautta. Tämä johtaa hyvään tilanteen lopputulokseen ja positiivisten emootioiden lisääntymiseen.

Lähteet

- Aho, S. 1988. Opettajiksi opiskelevien minäkäsitys, minän kehitystaso, persoonallisuuden piirteet, kausaaliattribuutiot ja opiskelusuoritusten motiivit. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 131.
- Aho, S. 1989. Opetusharjoittelun vaikutus opettajiksi opiskelevien minäkäsitykseen, byrokraattisuusorientaatioon, kontrolli-ideologiaan ja kasvatuseräisiin. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 136.
- Folkman, S. & Lazarus, R. 1985. If it changes it must be a process: study of emotions and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Frese, M., Stewart, J. & Hannover, B. 1987. Goal orientation and planfulness: Action styles as personality concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1182- 1194.
- Kaikkonen, P. 1985. Opiskelijoiden ja ohjaajien käsityksiä aineenopettajakoulutuksesta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A: 5.
- Klen, T. 1998. Job stress and mental symptoms in forestry occupations. *People and Work. Research Reports* 16.
- Niemi, H. 1988. Is teaching also a moral craft for secondary teachers? *Research Reports from the Department of Teacher Education No 61*. University of Helsinki.
- Rajala, R. 1988. Teacher stress and coping. *University of Lapland Publications in Education A: 3*.
- Rajala, R. 1992. Functions and timing of social support in adaptation to stress in student teaching. Artikkele teoksessa K. Hagtvet & T. Backer Johansen (Eds.) *Advances in Test Anxiety Research, Volume 7*. Amsterdam: Swets & Zetlinger. (ss. 224–238)
- Rajala, R. 1995. Päätösharjoittelua koskevien kognitioiden ja ongelmien hallintakeinojen yhteydet emotionaalisiin reaktioihin ja opetustaidon arvosanaan. Artikkele teoksessa J. Jussila & R. Rajala (Eds.) *Rajanylityksiä: Monipuolistuva kasvatustutkimus tieteen kentässä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C: 10. (ss. 95-113)
- Rajala, R. 2001. The Role of Action and cognitive strategies in goal accomplishment and psychic well-being among student teachers. Paper presented to the ECER Conference in Lille, France September 5.
- Rajala, R. & Eskola, J. 1995. Päätösharjoittelussa onnistuminen ja epäonnistuminen: selitysmalleja. Artikkele teoksessa J. Jussila & R. Rajala (Eds.) *Rajanylityksiä:*

Monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C: 10. (ss. 115–126)

Spielberger, C. 1979. *Understanding anxiety*. London: Harper & Row.

Zedeck, s. 1971. Problems with the use of “moderator” variables. *Psychological Bulletin*, 76, 295–310.

Miksi opetusharjoittelun ohjaajien tulisi perustella toimintaansa?

Riitta Jyrhämä

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Opetuksen tutkimuskeskus

1 Uskomuksista perusteluihin

Opettajankoulutuksessa pyritään aktiivisesti siihen, että opiskelijoista kehittyisi pedagogisesti ajattelevia opettajia. Heidän tulisi kyetä toimimaan tavoitteellisesti, hallita ammatillinen vuorovaikutus ja kyetä perustelemaan tekemänsä ratkaisut. Koulutukseen tulee hyvin erilaisia ja eri ikäisiä opiskelijoita, joilla kullakin on omat käsityksensä opettamisesta. Koulutuksen aikana heitä ohjataan monin eri reflektiotavoin tiedostamaan käsityksensä. Opiskellessaan opettajaksi koulutettavat suhteuttavat uuden tiedon entiseen, jo olemassa olevaan tietouteensa ja uskomuksiinsa. Uskomusjärjestelmä koostuu henkilökohtaisista kasvatusta koskevista uskomuksista. Se voi olla tietoinen tai tiedostamaton, yleensä se on osaksi tietoinen. Kindsvatter, Wilen ja Ishler (1992) jakavat uskomusjärjestelmän kahteen osaan: intuitiiviseen ja rationaaliseen. Uskomusjärjestelmän intuitiiviset perustelut tarkoittavat omia kokemuksia; rationaaliset perustelut ovat periaatteita, tutkimustuloksia, asiantuntemusta ja koettua käytäntöä.

Toiminnan perusteleminen on yksi osa opettajan pedagogista ajattelua. Työssään opettaja hyvin harvoin perustelee tekemiään ratkaisuja kenellekään ääneen. Tuskin hän itsekään aina tiedostaa tekemiensä päätösten taustalla vaikuttavia tekijöitä. Pedagoginen päätöksenteko on jatkuvaa, opetustilanteissa tapahtuvaa nopeaa asioiden ratkaisemista ottaen huomioon kulloinkin osalliset ihmiset ja meneillään olevat tilanteet. Haluttaessa tutkia opettajien toiminnan perusteluja, joudutaan käyttämään erilaisia tekniikoita. Koska vain toiminnan näkyvät seuraukset voidaan havaita, ei perusteluja yleensä voida saada selville esimerkiksi suoraan havainnoimalla. Kognitiivisten prosessien tutkiminen edellyttää joko asioiden kysymistä suoraan opettajilta tai niiden selvittämistä epäsuorasti erilaisia tiedonhankinnan keinoja hyväksi käyttäen. Yksi tekniikka on pyytää opettajaa palauttamaan mieleensä, mitä hän ajatteli tiettyssä tilanteessa ja miksi hän toimi niin kuin toimi. Mieleen palauttamisen tekniikassa (well remembered events) voidaan käyttää vaikkapa videonauhoitetta hyväksi ja pyytää opettajaa pysäyttämään se sellaiseen vaiheeseen, jossa hän kokee tekevänsä ratkaisun, jonka perustelut hän voi esittää. Suorissa tavoissa voidaan haastatella opettajia tai kysyä heidän perustelujaan. Itse olen käyttänyt kyselyä, jossa opettajia, tarkemmin opetusharjoittelun ohjaajina toimivia opettajia, pyydettiin ilmaisemaan, miten he perustelevat opiskelijoille opetusharjoittelun yhteydessä antamansa ohjeet ja neuvot. Vastaavasti opiskelijoilta kysyttiin, millaisia perusteluja ohjaajat ovat ohjeilleen esittäneet. Tutkittavia oli yhteensä 422 (ks. mm. Jyrhämä, 2000; 2001; 2002b; in press).¹

¹ Teemaa käsittelevät kirjoitukset löytyvät kotisivuiltani <http://www.helsinki.fi/~jyrhama/>.

2 Tutkiva asenne opetusharjoittelun ohjauksessa Ohjaamiseen kouluttautuminen

Tutkimuspohjainen opettajankoulutus asettaa suuria haasteita praktikumien ohjaamiseen, pitäisihän teorian ja käytännön olla nimenomaan opetusharjoittelussa tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Opiskelijan tulisi myös kyetä näkemään yksittäisissä opetustilanteissa tiettyjä lainalaisuuksia ja osata ilmaista niitä metakielen käsittein. Teorian ja käytännön yhdistäminen tapahtuu viime kädessä opiskelijassa itsessään hänen ajattelutoimintojensa ja opetustapahtumaan liittyvien käytännön toimiensa välisessä saumattomassa yhteistyössä. Tähän pääsemiseksi tarvitaan tietoa ja taitoa, joiden hankkimisessa opiskelijaa tukevat eri opettajankouluttajaryhmät. Kansanen puhuu tutkivan opettajan ajattelutavasta, jossa tutkimuksellista asennetta käytetään toiminnan perusteluihin (Kansanen 2002, 6).

Tutkivan opettajan asenteen synnyttäminen opiskelijassa edellyttää opettajankouluttajilta korkeatasoisia valmiuksia. Tutkimuksellisen asenteen toteutuminen opetusharjoittelussa tarkoittaa sekä ohjaajien että opiskelijoiden osalta ennen kaikkea toiminnan perustelemista. Siihen liittyy omien intentioiden tiedostaminen. Nämä ovat opettajan pedagogiseen ajatteluun liittyviä pedagogisen päätöksenteon taitoja (ks. Kansanen ym. 2000). Opettajankouluttajan oma ammatillinen kehittyminen edellyttää tietojen ja taitojen päivittämistä. Monet opetusharjoittelun ohjaajina toimivat perehtyvät oma-aloitteisesti uusimpaan kasvatustieteelliseen ja muidenkin alojen tutkimukseen ja keskustelevat ammatillisista kysymyksistä kollegoidensa kanssa. Ohjaussuhteen eri tekijöiden problematisointi ja erittely edistää omien työskentelytapojen ja taustasitoumusten tiedostamista. Avuksi tietojen päivittämiseen ja ohjaajien keskinäiseen verkottumiseen on tarjottu myös ohjaajakoulutusta (ks. Jyrhämä & Kronlund 2003).

Voiko opetusharjoittelua ohjata tieteellisesti?

Ohjaus on luonteeltaan normatiivista toimintaa, jossa ohjaajan omat arvostukset viime kädessä ratkaisevat, mitä hän pitää onnistuneen opettamisen kannalta keskeisenä ja mitä hän toivoo opiskelijan oppivan. Ohjauksella pyritään opettajaksi opiskelevan ammatillisen kasvun tukemiseen ja ohjaaja joutuukin enemmän tai vähemmän tietoisesti pohtimaan, missä määrin hänen ohjauksensa on tutkimuspohjaista ja missä määrin kokempohjaista. Onkin syytä kysyä, voiko opetusharjoittelua ylipäätään ohjata tieteellisesti? Etsiessäni vastausta edellä esittämäni kysymykseen argumentoin vastaukseksi johtopäätöksen, jonka mukaan harjoittelua voi ohjata *myös* tieteellisesti, mutta tuskin *ainoastaan* tieteellisesti (Jyrhämä 2002c). Tieteellisyyden ja tutkimuspohjaisuuden rinnalle tulee normatiivinen elementti, joka on ominaista kaikelle päätöksenteolle. Opetusharjoittelun ohjaus on luonteeltaan tilanne, jossa ohjaaja tekee jatkuvasti päätöksiä siitä, mitä asioita hän ottaa opiskelijan kanssa käytävissä keskusteluissa esille ja mitä ei. Lisäksi persoonalliset ja kokemukselliset tekijät tulevat mukaan ja itse asiassa niiden voidaan katsoa pikemminkin lisäävän ohjaajan ammattitaitoa kuin vievän tieteellisyydeltä pohjaa pois. Tällaisia

henkilökohtaisiin ominaisuuksiin perustuvia taitoja ovat mm. ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaidot. Ohjauksen lähtökohtana on olemassa oleva opetusta, opiskelua ja oppimista koskeva tieto.

Mihin ohjaajat pyrkivät ohjauksellaan?

Neuvojen antamisen ja niiden perustelemisen lisäksi olen selvittänyt ohjausintentioneita. Ohjaajien ilmaisemien ohjauspyrkimysten perusteella tunnistettiin kolme erilaista ohjaajatyyppeä: toiminnan tarkastelija, käytännön teoretisoija ja kriittinen arvioija. Erottelevana piirteenä oli ohjauksen normatiivisuuden ja deskriptiivisyyden vaihtelu. Ohjauspyrkimyksistä tuotettiin rakennemalli Kansasen (1993) pedagogisen ajattelun tasomallin ideaa soveltaen. Ohjausintentionot luokiteltiin kuuteen luokkaan: 1) mallin antaminen, 2) itseluottamuksen vahvistaminen, 3) vuorovaikutustaitojen oppiminen, 4) opetustaitojen kehittyminen, 5) metakognitiivisten taitojen kehittyminen ja 6) eettiseen toimintatapaan kasvaminen. (Jyrhämä 2002b, 97-128.) Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheet etenevät yleensä siten, että opiskelijat mielellään aluksi noudattavat mallia ja ohjeita ja vasta koettuaan riittävää turvallisuutta perustaidoissa, alkavat etsiä itsenäistä otetta työhönsä (ks. Jyrhämä 2002a).

3 Argumentaatio ohjauksen työvälteenä Perusteleminen tutkimuksellisenä asenteena

Opettajankoulutuksen tutkimuspohjaisuus edellyttää tutkivan opettajan ajattelutavan näkymistä myös praktikumien ohjaajien toiminnassa. Mikä voisi parhaiten ilmentää ohjauksen tutkimuksellista otetta? Vastausta lienee aiheellista lähteä hakemaan tieteellisen tutkimuksen perustavien työvälteenien suunnasta. Yksi keskeinen tieteen työtapana on *argumentaatio*. Tehtyjen ratkaisujen perusteleminen on kaikessa tutkimustoiminnassa olennaista. Kun opiskelijoita ohjataan tutkivan opettajan työtapaan, tulee tämän saman asenteen näkyä myös heidän ohjaajiensa toiminnassa. Professoreiden ja vielä yliopistonlehtoreidenkin kohdalla tätä pidetään selvänä, onhan heidän toimenkuvaansa sisällytetty tieteellinen tutkimus ja siihen perustuva opetus. Kuitenkin mitä lähemmäksi käytäntöä mennään, sitä epäselvemmäksi tutkimuksellisen otteen näkyminen tulee. Voidaan tietysti kysyä, onko edes oikein ja kohtuullista odottaa, että opetusharjoittelun ohjaajina toimivat normaalikoulujen ja kenttäkoulujen opettajat pystyisivät muun työn ohessa kovin syvällisesti perehtymään ajankohtaiseen tieteelliseen tutkimukseen, puhumattakaan, että itse tutkisivat. Kuitenkin heiltä voidaan edellyttää *tutkivaa asennetta* työhön, eli vastaavaa, johon opettajaksi opiskelevia pyritään kouluttamaan. Tämä puolestaan merkitsee kykyä perustella omaa toimintaansa. Varsinkin ohjatessaan muita ammattiin ohjaajan tulee kyetä eksplikoimaan, miksi ja millä perusteilla hän pitää tiettyjä menettelytapoja parempina kuin joitakin toisia.

Arkiajattelusta tutkivaan ohjaukseen

Arkiargumentaation ja tieteellisen argumentaation erottaa toisistaan lähinnä perustelujen lukumäärä ja niiden systemaattisuus. Uskomukset tulevat hylätyiksi tai hyväksytyiksi. Praktikumin ohjauksessakin useat samaan suuntaan puhuvat esimerkkitapaukset, varsinkin, mikäli edustavat niin kutsuttuja tyypillisiä tapauksia, lisäävät argumentin luotettavuutta. Kakkuri-Knuutila ja Halonen kuvaavat argumentaatioanalyysia ja hyvän argumentin ehtoja. Argumentin osat ovat väite, perustelu ja taustaoletukset. Argumentin käsite on kaksimerkityksinen: yhtäältä se tarkoittaa perustelua ja toisaalta väitteen, perustelun ja taustaoletusten kokonaisuutta (Kakkuri-Knuutila & Halonen 2000, 63). Opetusharjoittelun ohjaajien esittämät normatiivisluonteiset ohjeet ja neuvot voidaan ymmärtää väitteiksi. Ollakseen uskottavia, ne tarvitsevat tuekseen perustelun. Taustaoletuksiin voidaan katsoa kuuluviksi mm. ohjaajien ohjauspyrkimykset ja käsitykset olosuhteista, joissa toiminta tapahtuu.

Tässä artikkelissa argumentti ja perustelu ymmärretään lähinnä synonyymisesti, sillä päähuomio kiinnittyy yksityiskohtaisen erittelyn asemesta siihen pedagogisen ajattelun kokonaisuuteen, jota esitetyllä perustelulla halutaan ilmaista. Kuitenkin on hyvä hieman pohtia argumentaation eri puolia. Argumentaation ensisijainen tavoite on vakuuttaminen, jolloin opetusharjoittelun kontekstissa opiskelija joutuu kysymään itseltään, voiko hän hyväksyä ohjaajan esittämän perustelun. Yleensä ohjaajat ovat hyvin tietoisia siitä, että heidän tulisi saada ajattelunsa näkyväksi myös opiskelijoille: *”Perustelun neuvot esimerkeillä omasta työstäni. Eli kerron, millä tavalla ja missä tilanteessa itse olen toiminut kuvaamalla tavalla. Aika ’välttämätön’ seuraus edellä mainitusta on keskustelu siitä, miksi teen niin. Miten olen ennen tehnyt, miksi olen sitten tehnyt toisin. Ja kaukana jossain sitten tulevat minun käsitykseni maailmasta, ihmisestä, lapsesta, aikuisesta, oppilaasta, opettajasta, oikeasta, väärästä.”* Ohjaajia voidaan pitää eksperttiopettajina, jotka refleктоivat jatkuvasti sekä omaa opetustaan että opiskelijoiden ja oppilaiden toimintaa. Sen vuoksi onkin kiinnostavaa yrittää saada selville, minkä laatuista heidän käyttämänsä perustelut ovat, ts. millaista pedagogista ajattelua ne ilmentävät.

Reilu argumentaatio

Ohjauksessa erittäin keskeisessä asemassa on ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus. Sen vuoksi ohjaustoiminnassa – ja siihen liittyvässä koulutuksessa – on tärkeää ottaa huomioon vuorovaikutussuhteiden syntyminen ja ylläpitämisen periaatteet. Tämä on erityisen tärkeää senkin vuoksi, että opiskelija on ammatillisesti alisteisessa suhteessa ohjaajaansa nähden, edustaahan ohjaaja professiota, ammatin jo taitavaa eksperttiä. Vaikka ohjaajan eksperttiä voidaan käytännössä kyseenalaistaa, niin asemansa perusteella ohjaajalla kuitenkin on auktoriteettia opiskelijaan nähden. Onkin tärkeää tiedostaa, toimitaanko avoimen vai nimettömän auktoriteetin tavoin.

Nykyinen kasvatusajattelu ihailee dialogista kasvatusmallia, jossa kasvatettava saa paljon vapautta ja jossa pyritään vuoropuheluun yksisuuntaisen opettavan otteen

asemesta. Opettamisessa sovelletaan sokraattista asennetta. Kahden tai useamman ihmisen välisessä vuorovaikutuksessa vallitsee joko symmetria tai asymmetria, jolloin herää kysymys siitä, millaiset ovat vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden keskinäiset valtasuhteet. *Avoimessa vallankäytössä* saatetaan antaa avoimesti ohjeita toiselle ihmiselle. Tällöin ohjattavalle tarjoutuu mahdollisuus tarvittaessa vastustaa tai ainakin arvostella ja arvioida annettuja ohjeita. Sellaisessa ohjaussuhteessa, jossa pehmeillä vaikuttamisen muodoilla yritetään manipuloida toista ihmistä, tilanne on monimutkaisempi. Kyseessä on tällöin *nimetön vallankäyttö* (anonymous authority), jossa ohjattavaan vaikutetaan piilotajuisesti, kuitenkin hänelle ei tarjota välineitä tiedostaa sitä. Aikuisten välisissä suhteissa piiloinen vallankäyttö tuskin onnistuu yhtä helposti kuin aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa. (Puolimatka 1999, 260-263.)

Vallankäyttöön liittyvät näkökohdat tekevät opetusharjoittelun ohjauksen eettisten kysymysten tarkastelun erityisen tärkeäksi. Opiskelijalla on oikeutetusti lupa odottaa, että ohjaaja itse uskoo asiaansa ja esittämiinsä perusteluihin. Hänen on voitava luottaa siihen, että argumentin esittäjä, ohjaaja, on asiantuntija, jota voidaan pitää luotettavana. Lisäksi perustelujen tulee olla niin informatiivisia, että opiskelija itse kykenee arvioimaan perustelujen hyvyttä tai ainakin tietää, mistä voi hankkia lisätietoja argumenttien hyvyden arvioimiseksi. Edelleen argumentin esittäjän on tuotava esiin kaikki arvioinnin kannalta olennaiset seikat, sekä myönteiset että kielteiset, ja kyettävä esittämään asiansa selkeästi ja johdonmukaisesti. Kun edellä mainitut ehdot täyttyvät, puhutaan *reilusta argumentaatiosta*. (Ks. Kakkuri-Knuutila & Halonen 2000, 76-86.)

4 Miten ohjaajat perustelevat toimintaansa?

Perusteluiden kolmijako: intuitio, ratio ja molemmat yhdessä

Opetusharjoittelun ohjaustehtävä asettaa ohjaaville opettajille veloitteen tavanomaista huolellisemmin miettiä oman toimintansa perusteita. On myös varauduttava kertomaan perustelut ääneen opiskelijoille. Opiskelijoiden kannalta on todennäköisesti hyödyllistä, että he voivat olla mukana erilaisissa ohjausprosesseissa ja useiden erilaisten ohjaajien ohjattavina. Ohjaajien pyrkiessä systemaattisesti ja omalla persoonallisella tavallaan edistämään opiskelijan kriittisen tietoisuuden kehittymistä, tarjoutuu opiskelijalle mahdollisuus useiden eri ohjaajien kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta saada aineksia omaan ajatteluunsa. Opiskelijalle praktikumien yhteydessä annettava ohjaus on pakollinen osa opintoja, eikä opetusharjoittelusta yleensä saa vapautusta opettajakokemuksella. Kentällä muodollisesti epäpätevinä opettajina toimineet opiskelijat ovat yleensä tehneet työtään yksin, eikä heillä välttämättä ole ollut mahdollisuutta reflektoida toimintaansa toisen henkilön kanssa. Tämänkin vuoksi on tärkeää, että omat toimintakäytännöt saatetaan yhteisen pohdinnan kohteeksi. Taitava ohjaaja voi esittää ohjattavalleen sellaisia kysymyksiä ja ohjata huomion sellaisille ammatillisen osaamisen alueille, joita opiskelija ei kenties ole tullut siihen mennessä lainkaan ajatelleeksi. Tämän ovat jo ehtineet huomata useat Helsingin luokanopettajakoulutuksen lisäksi opiskelevat, jotka ovat tehneet kenties pitkäänkin opettajan työtä, mutta nyt ovat päässeet osallistumaan opetusharjoitteluun.

Aiemmista tutkimuksista (mm. Kindsvatter ym. 1992) on ilmennyt, että perusteet yleensä jakautuvat kahteen pääluokkaan: *intuitiivisiin* ja *rationaalisiin*. Tällaisen löydöksen voi tehdä myös oman aineistoni pohjalta. Sen lisäksi opettajat käyttävät melko runsaasti sellaisia perusteluja, joissa molemmat argumentit esiintyvät yhdessä. Esittelen tässä yhteydessä edellä mainitun kolmijaon pohjalta joitakin tyypillisiä perusteluja, jotka aineistossani tulivat esiin. Perustelujen tarkemman analyysin raportoin myöhemmin.

Koska olen ne hyväksi havainnut!

Intuitiivisluonteiset perustelut sisältävät omia kokemuksia, tottumuksia ja rutiineja, esimerkkejä ja yleistyksiä. Annettuaan opiskelijoille neuvoja ja perustellessaan niitä intuitiivisesti, ohjaajat vetoavat vahvaan kokemukselliseen pohjaan. Neuvojen oikeutusta puolustetaan sen vuoksi, että tietyt käytännöt on todettu toimiviksi: *Joidenkin työtapojen tai organisointien suhteen voin kertoa kuinka ne ovat toimineet minulla aikaisemmin, vedota kokemuksen tuomaan 'tietoon'*. Toinen ohjaaja kuvaa toimintaansa seuraavasti: *Perustelen siten, että kaikki ohjeet ovat peräisin käytännön opetustilanteista eivätkä ole mitään kirjoituspöytäfilosofiaa. Ne eivät ole ohjaajan mielipiteitä, vaan oppilaiden käyttäytymiseen pohjautuvia havaintoja lukemattomilta tunneilta. Opetusharjoittelun ohjauksessa käsiteltävät seikat ovat siten pitkään 'tuotekehittelyn' tulos. Kyllä opiskelijat tämän varsin nopeasti huomaavat, kun vielä ohjeen mukaan toimiminen tunnilla tuottaa toivottuja tuloksia. Luokan lehtorien kanssa ei ole tullut ohjeiden suhteen mielipide-eroja, koska he tietävät, että työ tekijäänsä neuvo. Edellä mainittu kokemukseen pohjautuva esimerkki kuvaa hyvin myös sitä, kuinka kokemuksista alkaa pikkuhiljaa kehittyä tiettyä systematiikkaa ja toistuvien kokemusten pohjalta voi syntyä toimintamalleja.*

Seuraavissakin perusteluissa vedotaan kokemukseen sekä oppilaista hankittuun tietoon. Perustelut ilmentävät intuitiivisuutta sikäli, että niitä on vaikea sanallisesti ilmaista sen täsmällisemmin kuin viittaamalla pitkään työkokemukseen tai asioiden sujuvuuteen toiminnan tasolla esimerkiksi seuraavaan tapaan: *Peruste oli se, miten asiat saa sujumaan käytännössä!*

Luokan tilanteella, kokeilemisella, kokemuksella, oppilaantuntemuksella.

Työkokemuksellani - eli, miten kokemukseni on ohjannut minua tämänpäivän opetustyössäni.

Joistakin asioista sanon, että ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa opettaa, jokainen valitkoon persoonallisuuteensa sopivan, mutta että viidentoista vuoden opettajakokemuksella olen päättänyt omaan toimintatapaani: peruste on siis käytännön kokemus ja nimenomaan myös kokemus käytännön kenttätyöstä. Uskoisin aika hyvin tietäväni, 'mihin harjoittelijani lähetän'. Ohjausvuodet täällä ovat luonnollisesti opettaneet, tai ainakin toivon niin.

Viimeksi esitetyssä lainauksessa ohjaaja osoittaa varsin hyvin tiedostavansa vaihtoehtojen moninaisuuden. Onnistunut opettaminen voi tietenkin olla monenlaista,

ja se on hyvä myös opiskelijoiden oivaltaa, jotta he eivät turhan tarkasti seuraile ohjaajiensa toimintamalleja silloin, kun se ei ole heidän persoonallisen tyyliensä kannalta tarkoituksenmukaista.

Perustelen ne järkisyyllä!

Praktikumien ohjaajien perustellessa toimintaansa rationaalisesti, taustalla vaikuttivat mm. didaktiset periaatteet, asiantuntemus, koettu käytäntö syy-seuraussuhteinen, tosiasiat, arviointitieto ja tutkimustulokset. Järkeenkäypiä perusteluja ovat mm. oppilaiden turvallisuuteen liittyvät kysymykset: *Selkeitä neuvoja ja ohjeita annan kyllä turvallisuuskysymyksissä. Siis turvallisuusperustelut.*

Tosiasioihin viittaavat esimerkiksi fysiologiset perusteet, kuten aistien toiminta. Myös ergonomiset seikat ja ylipäättään järkevään työntekoon liittyvät ekonomiset toimintamallit ovat rationaalisia perusteluja.

Fysiologiset perusteet (aivon toiminta, silmän toiminta, korvan toiminta). Opettajan työn tekniset/ekonomiset perustelut - järkevä työnteko.

On olemassa tiettyjä asioita (tauluvalon käyttö, piirtoheittimen käyttö, taulun tekstien koko yms. havainnollistamisen selkeyteen liittyvät asiat), jotka todella perustelen sillä, että tosiasia on, että suurikokoinen taulukirjoitus esim. näkyy paremmin kuin pienikokoinen eli peruste on itse todettu tai jonkun muun toteama fakta.

Tutkimustietoa edustavat esimerkiksi erilaisista oppimisstrategioista ja kehityspsykologiasta saatu tietous. Samoin ikäkausididaktiset ja ainedidaktiset perustelut edustavat opetuksen tutkimuksen avulla saatua tietoa.

Oppilaiden ikätason huomioiminen opetussisällön, tavoitteiden ja -menetelmien suhteen kehityspsykologian ja pedagogiikan pohjalta perustellen. Oppilaiden oman vastuun herättäminen - motivaatio. Tavoitteiden ja oppimistulosten vertailu - arviointi. Oppiaineen oman luonteen korostaminen - mihin pyritään? Ainedidaktiset perustelut. Vuosien mittaan sekä opintoihin liittyvä on luonnollisesti tullut lueskeltua yhtä sun toista, erilaiset tutkimustulokset antavat 'osviittaa'. Niitä tulee joko ihan suoraan siteerattua tai kerrottua, että olen 'jostakin lukenut'.

Vetoaminen ulkopuolisen havainnoitsijan tuomaan etuun opetustilanteessa, on järkeenkäypä perustelu. On totta, että kaksi silmäparia havaitsee enemmän kuin yksi ja lisäksi ulkopuolinen tarkkailija lisää objektiivisuutta. Ohjaajan lukeneisuus ja teoreettinen osaaminen on myös rationaalinen argumentti.

Perustelen ne järkisyyllä. Kerron opiskelijoille olevani yksi ulkopuolinen havainnoitsija lisää, joka tekee huomioita heidän opetuksestaan. Silloin huomaa asioita, jotka oppilaiden kannalta toimivat ja päinvastoin. Opetusmuodoista, niiden käyttökelpoisuudesta yms. pubuessamme käytän hyväkseni omissa opinnoissani hankittua tietoa.

Rationaalisia argumentteja esitettiin varsin yleisesti. Kuitenkin on huomattava, että niitä mainitsevat ohjaajat esittivät yleensä myös intuitiivisia perusteluja joko samaa tai eri toimintaa koskien. Sen sijaan oli ohjaajia, jotka perustelivat toimintaansa vain kokemuksellisin perustein tuomatta lainkaan esiin rationaalisia argumentteja.

Vetoan kokemuksiini ja tietoihini!

Opettajan työ edellyttää teoreettisen tiedon sovelluskykyä ja ongelmanratkaisutaitoja. Koska teoreettinen ja käytännöllinen aines ovat ammattikäytännössä yhdistyneinä, ohjaajat saattoivat perustella yhtä ja samaa asiaa sekä intuitiivisin että rationaalisin argumentein. Tällaiset perustelut sisältävät yleensä elementtejä seuraavista: käytäntö ja teoria, uskomukset ja didaktiset periaatteet, tilannekohtaisuus ja säännönmukaisuus, fiktio ja fakta jne. Luulon ja tiedon välistä jännitettä kuvaa ohjaajan kommentti *Luulen, että oppilaita kiinnostaa enemmän tämä*. Mutta mikä oppilaita oikeasti kiinnostaa?

Perustelut vaihtelevat sen mukaan, mitä toiminnan aluetta keskustelu koskee. Pyrin erittelemään näkemyksiäni sen suhteen, ovatko ne yleisesti hyväksi koettuja vai vain subjektiivisia näkemyksiä vai onko mahdollisesti olemassa tutkimukseen nojautuvaa tietoa.

Yleensä perustelen antamani neuvot yleisiin didaktisiin ja kasvatustieteellisiin käsityksiin esiintyneestä ongelmasta. Paljon käytän myös lyhyebkön, mutta hedelmällisen kokemuksen tuomaa apua. Joskus auttaa tasapainoisen aikuisen 'maalaisjärkikin' huomaamaan asioita, jotka keskustelun avulla tuodaan esille; neuvoja ja perusteluita ei tarvita.

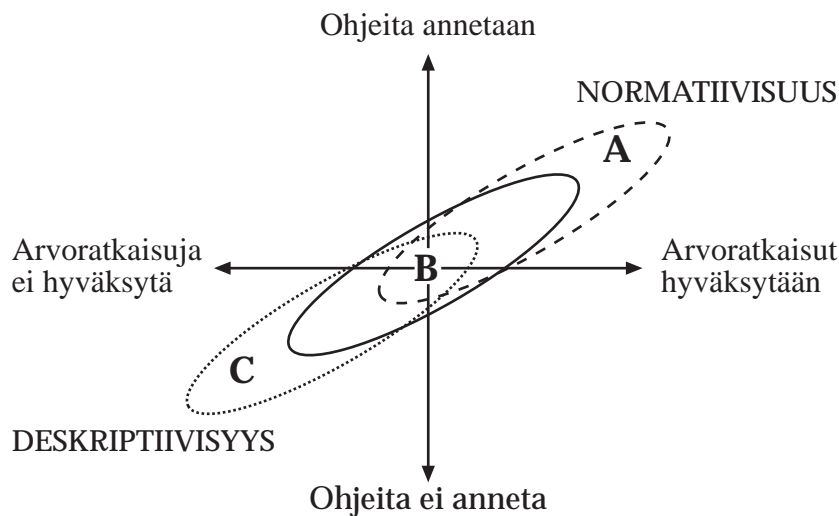
Käytännön tuntemus, kokemus oman luokan työskentelytavoista, -taidoista, pyrkimys yhtenäisiin käytänteisiin. Kasvatustieteellinen tutkimus, teoria, oppimisstrategiat, maailmankuva.

Oman kokemuksen myötä olen oppinut tietyt asiat, joiden uskon opetustapahtumassa toimivan. Tilanteen mukaan perustelut, ne nousevat tilannekohtaisesta pohdinnasta aina erikseen, tosin aina ei ole ehdottomia oikein - väärin -totuuksia, jolloin pyrin esittämään vain toisen tai uuden näkökulman tilanteeseen. Pohjana lienee myös didaktiset tiedot ja taidot.

Ohjauskeskustelu on kokonaisvaltaista, eikä siinä useinkaan kyetä erittelemään, mikä osa on neuvonantoa, mikä perustelua, mikä pyrkimyksiä tai jotakin muuta. Kun näitä asioita kysytään varta vasten erikseen, ne tulevat eritellympinä esiin. Osaltaan se, että intuitiiviset ja rationaaliset perustelut esiintyvät yhdessä samaa asiaa argumentoiden, kertoo inhimillisen toiminnan kokonaisvaltaisuudesta, joka ei ole selitettävissä yksinomaan rationaalisin perustein.

5 Deskriptiivisuuden ja normatiivisuuden rajankäyntiä Eri tavoin argumentoivat ohjaajatyypit

Opetustapahtuma on perusolemukseltaan intentionaalinen; on olemassa selvä syy sille, minkä vuoksi kaksi tai useampia ihmisiä ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja yrittävät toimia yhteisen tavoitteen suunnassa. Tämän toteaa yksi vastaajistakin sanomalla: *Tavoitteiden ja opetuksen yleisen suunnittelun tärkeyttä perustelen sillä, että millään opetuksella ei ole mitään merkitystä ellei se ole tavoitteellista ja ellei opettaja ja mielellään myös oppilaat pohdi opittavan aineksen sisältöjä ja kritisoi, valikoi ja prosessoi. Miten sitten tavoitteet laaditaan ja painotetaan, riippuu oppisisällöstä, oppilasryhmästä jne. Näiden painotukseen vaikuttaa myös opettajan oma ihmiskäsitys.* Ohjaajan pyrkimysten, tavoitteellisuuden, voidaan katsoa selittävän hänen perustelujaan. Toimitaan tietyllä tavalla sen vuoksi, että pyritään tiettyyn päämäärään, joka nähdään tärkeäksi syystä tai toisesta. Toisin sanoen ohjaajien ilmaisemat ohjausintentionit ja toiminnan perustelut ovat osittain sisäkkäisiä ja niitä voidaan myös tutkia kokonaisuutena. Esimerkkeinä erilaisin tavoin argumentoivista ohjaajista voidaan esittää kolme erilaista ohjaajatyyppeä, joita luonnehtii tilannekeskeisyys, normatiivisuus ja reflektiivisyys. Ohjaajan ajattelu tilannekeskeisessä ohjauksessa liittyy lähinnä mikrotason tapahtumiin eli opetustapahtuman käytäntöön. Edettäessä kohti reflektiivistä otetta makrotason kysymykset, kuten kasvatuksen arvokysymykset ja opettamisen etiikka, vie ajattelua lähemmäksi yhteiskunnallista viitekehystä.



Kuvio 1. Kolme erilaista ohjaustyyliä (Jyrhämä 2002b, 127)

Toiminnan tarkastelija (A). Oheinen kuvio havainnollistaa deskriptiivisuuden ja normatiivisuuden painottumista ohjaustapahtumassa. Selkeästi normatiivisella puolella toimiva ohjaaja A on tilannekeskeinen ja hän yleensä antaa ohjattavalle runsaasti neuvoja ja perustelee niitä tilannekohtaisesti: *Perustelen erilaisia valintoja aikaisempaan tuntiin verraten ja lähtökohtana aiemmin opittu. Tuntikohtaisten keskustelujen yhteydessä perustelen tunnin rakenteen, opetuksen järjestämisen ja työtapojen valinnassa oppimisen tehokkuuden, eriyttämisen ja ikätasosta johtuvien seikkojen perusteella.* Tilannekeskeistä

normatiivista ohjausotetta edustava ohjaaja perustelee usein toimintaansa tokaisulla: *minä teen usein näin!* Ohjaaja antaa omalla toiminnallaan yhden mallin opiskelijalle. Hänen tyyliään voidaan luonnehtia ilmaisulla toiminnan tarkastelija. Ohjausotetta voi kuvata suoraksi. Normatiivisella puolella toimivalla tilannekeskeisellä ohjaajalla on toki toiminnassaan deskriptiivisyyden elementtejä, jotka tulevat mukaan mm. hänen teoreettisen lukeneisuutensa ja ammattialan systematiikan kautta. Lisäksi hänen antamansa ohjeet voidaan – ainakin osittain – ymmärtää pieneksi palaksi teoriaa. Niissä teoria-aineksia on tiivistetty lyhyisiin, ytimekkäisiin ohjeisiin. Nämä ilmaisut ovat luonteeltaan konkreettisia ja käytännöllisiä, siis helposti ymmärrettäviä. Argumentaation tasolla tämä merkitsee olemista lähempänä arkiajattelua kuin tieteellistä ajattelua, sillä konkreettiset perustelut ovat yleensä tilannekohtaisia. Lisäksi perusteluissa voidaan viitata tiettyihin arvoihin, jotka nimetään, mutta joiden oikeutusta ei erikseen kyseenalaisteta.

Käytännön teoretisoija (B). Normatiiviset ja deskriptiiviset elementit ohjauksessa ovat melko tasaveroisesti edustettuna ohjaajatyypin B:n toiminnassa. Hän pyrkii tarkastelemaan käytännön tapahtumia teoreettisten käsitteiden ja mallien avulla sekä tarjoamaan vaihtoehtoja. Käytännön teoretisoija saattaa perustella toimintaansa seuraavaan tapaan: *Perustelen ohjeitani tietysti pohtimalla ja selittämällä aineenhallinnan ja opetusjärjestelyjen kysymyksiä, niin kuin ainedidaktiikkaan mielestäni kuuluu. ... Perustelen neuvoni myös osoittamalla oppikirjoista ym., millaisia opetusmenetteilyjä on käytetty ja keksitty. Kerron vaihtoehtoisista ratkaisuista. ... Yleensä opiskelijat todella etenevät, kumma kyllä, siinä järjestyksessä, että he ensin toimivat ja tahtovatkin toimia mallin ja ohjeen varaisesti ja vasta sitten alkavat etsiä itsenäistä otetta. Hyvin yksilöllisetkin opetusharjoittelijat, ihmisinä originaalit, hyväksyvät ajatuksen, että opetustyössä on tiettyjä yleispäteviä sääntöjä, jotka on hallittava, ja tahtovat perusharjoittelussa nöyrästi opetella näitä ammatillisia perustaitoja. Käytän argumenttia, että 'kun teet näin, teet moitteettomasti vaikkeet vielä hyvin'. Minä vastalahjaksi pyrin hakemaan kullekin omaa vahvaa aluetta ja kiittämään tällaisen oman opetustavan, 'hyvän', etsimisestä.* Käytännön teoretisoija ottaa opetustilanteet tarkasteluun ja pyrkii tuomaan niihin teoreettista näkökulmaa.

Kriittinen arvioija (C). Selkeästi deskriptiivisellä puolella toimiva ohjaaja C on reflektiivinen ja hän pikemminkin kiinnittää opiskelijan huomion tiettyihin asioihin kuin antaa suoria toimintaohjeita. Hänen tyyliään voidaan luonnehtia ilmaisulla kriittinen arvioija. Tämän tyyppinen ohjaaja pyrkii saamaan opiskelijan tuottamaan itse itselleen opetusohjeet. Kuitenkin hänenkin toiminnassaan on mukana normatiivinen elementti – onhan hän tehnyt päätöksen siitä, mitä asioita hän ohjauksessaan ottaa esille ja saattaa myös tarvittaessa antaa suoriakin neuvoja, yleensä huolellisen harkinnan jälkeen. Deskriptiivisellä puolella toimivan ohjaajan otetta voi kuvata epäsuoraksi ja hänen työskentelytapaansa tutkivaksi: *Perusteluina neuvoille käytän yleensä kasvatustieteellistä tutkimustulosta, teoreettista jäsenmystä (jonka esitän samalla), didaktista periaatetta. Teen myös miksi-kysymyksiä opiskelijoille. Pyydän heitä näin perusteamaan toimintansa syitä, valintojensa syitä. Osoitan usein onnistuneesta/epäonnistuneesta tapahtumasta yleistyksen - miksi se luultavasti onnistui/epäonnistui. Mikä yleisempi didaktinen lainalaisuus tilanteessa totentui/ei totentunut. Yleisesti ottaen pyrin ohjaamaan palautekeskustelun ohjetta tai neuvoa (normatiivisuus) yleisemmälle tasolle (syitä, perusteita, arvoja pohtivalle tasolle). Tärkeämpää*

kuin antaa toimintaohjeita, on saada opiskelija tiedostamaan omassa opetuskäyttäytymisessään ilmeneviä didaktisestii kuvattavissa olevia ilmiöitä. Tiedostamisprosessi on lähtökohhta jonkin yksittäisen ilmiön tarkkailulle ja 'oppimiselle'. Kriittinen arvioija on ohjauksessaan refleктоiva ja hän pyrkii kohti deskriptiivisyyttä. Ominaista on kysymysten esittäminen ja pyrkimys käsitteellistämiseen. Siinä missä normatiivinen ohjaaja konkretisoi, deskriptiivinen ohjaaja pyrkii pikemminkin viemään keskustelua yksittäisistä tapahtumista kohti yleistä ja lainalaisuuksia, jotka voidaan ilmaista metakielen käsittein. Argumentaation kannalta deskriptiivinen ote on lähempänä tieteellistä kuin arkiajattelua siinä mielessä, että esimerkiksi analogioita käytetään hyödyksi eli pyritään yleistä ja käsitteellistämiseen.

Argumentaatio ammatillisesti korkeatasoisena toimintana

Edustaapa ohjaaja millaista ohjausotetta hyvänsä, tärkeää on, että hän itse osaa eritellä ohjauksensa yhtäältä deskriptiivisiä – siis tutkimustuloksiin perustuvia – ja toisaalta normatiivisia – lähinnä kokemuksellisia – elementtejä. Korkeatasoinen ammattikäytäntö edellyttää oman toiminnan perusteiden tiedostamista ja kykyä tehdä nämä perustelut näkyviksi myös ohjattaville. Tutkittaessa praktikumien ohjaajien omalle toiminnalleen antamia perusteluita, voidaankin kiinnittää huomiota mm. siihen käsitteelliseen kieleen, jota he käyttävät. Esitetyt argumentit ovat kielellisiä ilmaisuja ja niiden perusteella voidaan tehdä päätelmiä kaikkien tieteiden yhteisen työkalun, argumentaation, menetelmällisen käytön onnistuneisuudesta.

Argumenttien kokonaisuuden ja taustaoletusten kannalta argumenttirakenteiden tunteminen on hyödyllistä. Apuna voidaan käyttää jaottelua teoreettiseen ja käytännölliseen päättelyyn. Käytännöllinen päättely on yhteydessä toimintaan, jolloin väite ilmaisee aikomuksen, toimintakehotuksen, suosituksen, arvon tai normin. Opetusharjoittelun ohjauksessa annettavat ohjeet edustavat tällaisia käytännölliseen päättelyyn liittyviä normatiivisia näkökohtia. Teoreettinen päättely ei niinkään liity suoraan toimintaan, vaan koskee pikemminkin kuvauksia siitä, miten asiat ovat. Sitä voidaan siis pitää luonteeltaan deskriptiivisenä. Koska toimintaa koskeva käytännöllinen harkinta edellyttää kuvailevaa tietoa, nämä eri ajattelun alueet eivät voi olla toisistaan erillisiä. On kuitenkin huomattava, että sama perustelu voi toimia eri rakenteen – käytännöllisen tai teoreettisen – omaaville väitteille. Tällöin kuitenkin taustaoletuksilla on eri rakenne. Jos väite ja perustelu koskevat tosiasioita, myös taustaoletukset koskevat tosiasioita. Mikäli väite koskee tekoja, arvoja tai normeja, niin perustelussakin löytyy vastaavia tekijöitä. (Kakkuri-Knuutila & Halonen 2000, 86-96.) Johdonmukainen seuraus edellä esitetystä on, että annettaessa opetusta koskeva suositus tai normi, sen taustaoletuksissa on normatiivisuutta. Ohjaajan ei tarvitse lainkaan hävetä, että näin on. Olennaista on, onko hän toiminnassaan tiedostanut tämän ja toimiiko hän opiskelijoihin päin avoimesti. Mikäli tiedostaminen on tapahtunut, ja mikäli ohjaaja kykenee kiinnittämään myös opiskelijoiden huomion deskriptiivisyyden ja normatiivisuuden dilemmaan, hän osoittaa tiedostavaa pedagogista ajattelua, jota kohden myös opiskelijoita tulisi ohjata. Näin hän tulee myös antaneeksi yhden mallin eettisesti korkeatasoisesta ammatillisesta toiminnasta. Ehkä

hänen ohjattavansa omassa opettajantyössään tulevat vastaavalla tavalla perustelemaan omille oppilailleen miksi toimitaan, niin kuin toimitaan.

Lähteet

- Jyrhämä, R. 2000. Teaching Recipes and Mixed Patterns of Justification: Some Findings of Teachers' Pedagogical Thinking. (ERIC Document Reproduction Service, No ED 448120).
- Jyrhämä, R. 2001. What are the "Right" Questions and the "Right" Answers in Teaching Practice Supervision? (ERIC Document Reproduction Service, No ED457159).
- Jyrhämä, R. 2002a. Ei kysyvä tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 73-95.
- Jyrhämä, R. 2002b. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 236.
Verkkoversio: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/jyrhama/>
- Jyrhämä, R. 2002c. Voiko opetusharjoittelua ohjata tieteellisesti? Didacta Varia 7(2), 51-56.
- Jyrhämä, R. (in press). Is free advice worth it? Some findings of teaching practice supervision. An article to be published in ISATT 2001 conference book Connecting Policy and Practice.
- Jyrhämä, R. & Kronlund, T. 2003. Praktikumin ohjaajien ammatillisia haasteita. Teoksessa V. Meisalo (toim.) Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus: Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 241.
- Kakkuri-Knuutila, M.-L. & Halonen, I. 2000. Argumentaatioanalyysi ja hyvän argumentin ehdot. Teoksessa M.-L. Kakkuri-Knuutila (toim.), Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Helsinki: Gaudeamus, 60-157.
- Kansanen, P. 1993. An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In P. Kansanen (Ed.) Discussions on some educational issues IV. Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 51-65.
- Kansanen, P. 2002. Opettajankoulutus ja tutkimus. Esitelmä kasvatustiede Suomessa 150 vuotta -juhlassa 15.3.2002. Verkkodokumentti: <http://www.edu.helsinki.fi/ctl/kansanen1532002.pdf>
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' Pedagogical Thinking: Theoretical Landscapes, Practical Challenges. New York: Peter Lang.
- Kindsvatter, R., Wilen, W. & Ishler, M. 1992. Dynamics of Effective Teaching. Second Edition. New York: Longman.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ryhmäprosessien hyödyntäminen luokanopettajakoulutuksessa – mahdollisuudet ja haasteet

Sini Wirtanen, Anneli Eteläpelto ja Jaana Lahti

Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Kasvatuspsykologian yksikkö

Yliopisto- ja korkeakoulupedagogisessa keskustelussa on viime aikoina korostettu ryhmäprosessien hyödyntämisen merkitystä oppimisen ja opetuksen tukena. Keskustelussa on pyritty löytämään yliopisto- ja korkeakouluopetukseen soveltuvaa mallia, joka integroisi alakohdiksi tiedollisiin ja taidollisiin tavoitteisiin tähtäävän opiskeluprosessin ryhmädynaamisia prosesseja hyödyntäväksi oppimiseksi (Öystilä 2000, 2001). Erityisen perustelluksi sosiaalisten ja emotionaalisten prosessien hyödyntäminen on nähty aloilla, joissa koulutetaan vuorovaikutuksen, kohtaamisen ja ryhmän ohjauksen ammattilaisia. Yliopistokoulutuksessa tällaisia aloja ovat perinteisesti olleet psykologian, terveydenhuollon, opettamisen, ohjauksen ja kasvatuksen ammattilaisten koulutus.

Vuonna 1998 perustettiin Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitokseen kokeileva opettajankoulutusohjelma, jossa ryhmäprosesseja on tietoisesti pyritty hyödyntämään niin oppimisen kohteena kuin oppimisen laadun parantajana. Kokeileva opettajankoulutusohjelma, jossa on pääaineena kasvatuspsykologia, pyrki vastaamaan useilta tahoilta esitettyihin haasteisiin uudistaa perinteistä opettajankoulutusta. Muutosta lähdettiin rakentamaan pragmatistisen konstruktivismiin teoreettisesta viitekehyksestä käsin. Myöhemmin koulutuksen kehittämisessä painopiste on ollut sosio-konstruktivistisessa yhteistoiminnallisen ja sosiaalisen oppimisen teorioissa. Käytännössä tavoitteena on kaiken aikaa ollut aktiivinen ja laajoista ilmiökokonaisuuksista lähtevä yhteistoiminnallinen oppimisprosessi, jossa pyritään aidon oppimisyhteisön rakentamiseen. (Rauste-von Wright 1999; Eteläpelto 2002.)

Pienryhmäprosessien pitkäjänteiselle hyödyntämiselle on opettajankoulutusohjelmassa hyvät mahdollisuudet sikäli, että sama opiskelijaryhmä opiskelee ja työskentelee yhdessä kolme ensimmäistä vuotta. Tässä mielessä koulutusmalli eroaa mm. ongelmaperustaisesta oppimisesta, jossa sama opiskeluryhmä työskentelee kulloinkin vain yhden kurssin pituisen jakson. Tällöin ei vielä synny kovin merkittävää yhteistä oppimishistoriaa, eikä ryhmäkulttuurin ja oppimisyhteisön rakentamiseen tarvitse samassa mielessä sitoutua kuin pitkäkestoisessa ryhmässä.

Löyhistä vuosikurssipohjaisista suurryhmistä tai seminaariryhmistä, joita korkeakouluopetuksessa on perinteisesti hyödynnetty, tässä tarkasteltava pienryhmä eroaa kokonsa, ryhmän kiinteyden ja ryhmälle asetettujen itseohjautuvuusvaatimusten suhteen. Ryhmän optimaalisena kokona pidetään 10-12 henkeä. Tätä pienemmät ryhmät jäävät resurssien käytön osalta helposti epätaloudellisiksi ja usein myös turhan homogeenisiksi kulttuuriltaan. Tätä suuremmat ryhmät puolestaan ovat työskentelyn organisoimisen kannalta epätaloudellisia: yhteisiä aikoja on vaikea löytää ja sopimusten tekeminen tulee helposti kohtuuttoman raskassoutuiseksi. Seminaariryhmistä tässä

tarkasteltavat pitkäkestoiset ryhmät eroavat siinä, että niille annetaan alun muodostumis- ja kiinteytymisvaiheen jälkeen hyvinkin huomattava oman toiminnan suunnittelu- ja arviointivastuu. Sitä mukaa kun ryhmän toimintakyky vahvistuu, ohjaajan rooli muuttuu enemmän taustatukijaksi, suunnannäyttäjäksi ja ryhmäarviointia edistävien peilien tarjoajaksi ja tätä kautta ryhmän omaa toimintaa koskevan tietoisuuden herättäjäksi. Tavoitteena on ryhmän itseohjautuvuus, tai pikemminkin ryhmäohjautuvuus.

Tässä artikkelissa tarkastellaan ryhmäpohjaista opettajankoulutuksen ohjelmaa sen oppimiselle ja opettajuuden rakentamiselle tarjoamien mahdollisuuksien kannalta.

Tätä varten kuvataan aluksi, millaisen opetussuunnitelman varaan ohjelma rakentuu, ja millaisen oppimisympäristön se tarjoaa erityisesti ryhmätoiminnan hyödyntämisen näkökulmasta. Tämän jälkeen arvioidaan sosiokulttuurisen oppimisteorian viitekehyksessä, missä määrin ryhmistä on syntynyt aitoja oppimisyhteisöjä.

Opiskelu intensiivisessä pitkäkestoisessa ryhmässä asettaa opiskelijalle erilaisia omaan persoonaan ja sitoutumiseen liittyviä haasteita kuin yksilöllinen tai ongelmalähtöinen opiskelu. Ryhmä voi kuitenkin parhaimmillaan tarjota myös merkittävän kasvun ja oppimisen yhteisön, jossa oma identiteetti ihmisenä ja kansalaisena kuin myös tulevana kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisena pääsee rakentumaan.

Pitkäkestoisessa ja intensiivisessä ryhmässä, jossa ryhmäprosesseja hyödynnetään oppimisen kohteena ja tukena, myös ryhmien ohjaamiseen liittyy erilaisia haasteita kuin perinteiseen yliopisto-opiskeluun ja sen ohjaukseen. Ryhmän ohjauksen haasteita tarkastellaan tämän artikkelin lopussa.

Luokanopettajakoulutuksen kokeiluympäristö

Prosessiopetussuunnitelman ydinalueet

Kokeilevan opettajankoulutusohjelman tavoitteet, toteutusympäristöt ja toteutustavat on kuvattu prosessiopetussuunnitelmassa, jossa on määritelty koulutuksessa tavoiteltavat ydinosaamisen alueet. Koulutuksen alkuvaiheessa ohjaajan tehtävänä on orientoida ryhmää yhdessä tapahtuvaan tavoitteen asetteluun, ryhmän kiinteyden ja toimivuuden rakentamiseen sekä jatkuvaan itsearviointiin ja ryhmäprosessien havaitsemiseen. Yksityiskohtaiset sisällöt ja toteutusmuodot jäävät kunkin opiskelijaryhmän ja ohjaajan itsensä täsmennettäväksi.

Opetussuunnitelmassa määritellyt opettajaksi kasvun ydinprosessit ovat:

1. Ryhmässä toimiminen ja vuorovaikutusvalmiuksien kehittäminen
2. Oppimisen ohjaamiseen ja opetussuunnitelmatyöhön kasvaminen
3. Koulutodellisuuteen kasvaminen
4. Tutkimaan kasvaminen
5. Maailmankuvan syventäminen ja laajentaminen

Opinnot alkavat ryhmässä toimimisen ja vuorovaikutusvalmiuksien kehittämisen intensiivisellä jaksolla, jossa opiskellaan myös ryhmän toimintaan ja vuorovaikutukseen liittyvää kirjallisuutta. Opetussuunnitelmatyöhön kasvaminen tapahtuu luontevasti ryhmän opetussuunnitelman (ROPS) ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS) laadinnan, ja jatkuvan oman oppimisen arvioinnin kautta. Koulutodellisuuteen kasvu alkaa myös ensimmäisen vuoden syksyllä, jolloin opiskelijat tekevät 1-2 viikon pituisia tutustumis- ja vierailujaksoja eri kouluihin. Maailmankuvaopinnot, jotka vastaavat peruskoulussa opettavien monialaisten opintojen kokonaisuutta, alkavat ensimmäisen vuoden keväällä ryhmässä tapahtuvana yhteissuunnitteluna. Myöhemmin ydinprosessit kulkevat päällekkäisinä saaden opintojen eri vaiheissa erilaisia painotuksia.

Oman oppimisprosessin ohjaaminen

Oppimisen ohjaamiseen ja opetussuunnitelmatyöhön kasvamisen ydinprosessissa tarkoituksena on kasvaa itse asettamaan tavoitteensa ja oppia ohjaamaan omaa oppimisprosessiaan. Opetussuunnitelmatyössä opiskelijoiden on määriteltävä itse, mitä opitaan sekä jäsennettävä ja löydettävä vastaukset yhteisen opettajuuden rakentamiseksi. Ensimmäisen vuoden aikana ryhmän opetussuunnitelmaa täsmennetään analysoimalla opettajuutta. Hyvää opettajuutta määrittelemällä pyritään hahmottamaan ja asettamaan tavoitteita sille, millaisia opettajuuden perusvalmiuksia koulutuksessa pyritään saavuttamaan. Tältä pohjalta ryhmä suunnittelee ja täsmentää käytettävät työmuodot ja laatii ryhmän yhteisen opetussuunnitelman.

Pyrkimyksenä on, että henkilökohtaisen ja ryhmän vastuullisuuden kautta opiskelijat kokisivat opintonsa mielekkäinä ja motivoivina. Osallistuessaan ryhmätyöskentelyyn opiskelijat käyvät jatkuvia merkitysneuvotteluja yhteisestä toiminnastaan ja osallisuudestaan siihen. Ryhmän yhtenäisyys onkin paljolti tulosta tästä kollektiivisesta merkitysten neuvottelusta ja sen kautta syntyvistä yhteisistä merkityksistä, jotka ilmenevät ja saavat konkreettisen muodon ryhmän opetussuunnitelmassa. Näin syntynyt ROPS on ryhmän konstruoima tietotuote, sen neuvotteleva vastaus omaan tilanteeseensa. Yhteisesti neuvoteltu ROPS luo pohjan vastavuoroiselle sitoutumiselle ja vastuun kantamiselle, mikä puolestaan on välttämätön edellytys yhteisöllisyyden rakentumiselle (Wenger 1998, 73–85.)

Ryhmä- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen

Ensimmäisen vuosikurssin opinnot aloitetaan intensiivisellä ryhmäprosessilla, joka kestää noin kolme kuukautta. Ryhmäprosessin tavoitteena on toimivan ryhmän rakentaminen, oman opettajaidentiteetin työstäminen sekä ryhmäprosessien analyysi ja ymmärtäminen. Aluksi keskeisellä sijalla on opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen ja ryhmätyöskentelyn kehittäminen. Tarkoituksena on työstää toimivaa oppimisyhteisöä seuraavan kolmen vuoden opintoja varten. Ryhmän muodostamisvaiheessa

tarkoituksena on luoda mahdollisimman luottavainen ja hedelmällinen ilmapiiri. Oppimisympäristön rakentamisessa pyritään siihen, että ryhmässä vallitsisi moniäänisyys ja demokraattinen päätöksenteko niin että siellä voidaan tuoda esille ja ottaa huomioon erilaiset näkemykset. Samalla pyritään siihen, että opiskelijat oppisivat ryhmänä löytämään ja ratkaisemaan esiin nousevia ongelmia sekä yhdessä kriittisesti rakentamaan uutta tietoa.

Opiskelijoille pyritään mahdollistamaan keinoja hoitaa ja tarkkailla ryhmänsä ilmapiiriä, jotta he osaisivat kohdata ongelmansa ja ryhmänä kasvaa niiden avulla. Jotta ryhmä voisi toimia tietoisesti yhteisen päämäärän hyväksi, tulee ryhmässä kyetä huolehtimaan sekä toiminnan tehokkuuden että kiinteyden tarpeista (Bion 1961, 25–26). Informaation vaihdon ja ilmapiirin arvoa yhteisöllisessä ryhmässä on vaikea erottaa. Ollakseen ryhmän täysivaltainen jäsen, voi olla aivan yhtä tärkeää tietää ja ymmärtää uusin juoru kuin viimeisin tiedollinen saavutus. Jäsenyys edellyttää jäsenten välistä vastavuoroista kohtaamista.

Onko koulutus tuottanut aitoja oppimisyhteisöjä

Ajankohtaisessa sosiokulttuurisessa oppimistutkimuksessa on korostettu oppimisyhteisöjen ja niihin kuulumisen keskeistä merkitystä oppimisen kannalta. Oppiminen ymmärretään tällöin laajasti identiteetin rakentamisena näissä yhteisöissä. Oppimisen mikroprosesseina nähdään merkitysneuvottelut, joiden kautta itse yhteisö ja osallisuus siihen syntyvät.

Neil Mercer (2000) on määritellyt sellaisia ryhmän ominaisuuksia, joiden perusteella ryhmää voidaan pitää yhteisönä. Tällaisina yhteisöä luonnehtivina seikkoina hän pitää 1) kollektiivista identiteettiä, 2) yhteistä historiaa, 3) ryhmän sisäisiä vastavuoroisia velvoitteita ja 4) omaa diskurssia, puhetapaa. Nämä ovat sellaisia ominaisuuksia, jotka Mercerin mukaan mahdollistavat kollektiivisen ajattelun yhteisössä (Mercer 2000, 105–111). Seuraavassa tarkastellaan, missä määrin tarkasteltavassa opettajankoulutuksessa toimivat opiskelijaryhmät täyttävät nämä oppimisyhteisölle asetetut kriteerit.

Tarkasteltavassa koulutuksessa ryhmän toimintaehtoihin kuuluu ryhmän pitkäkestoisuus. Opiskeluryhmille on näin pyritty luomaan olosuhteet, jossa ryhmällä on mahdollisuus kartuttaa ja käyttää omaa historiaansa oppimisen tukena. Ryhmä voi oppia omasta historiastaan vertaamalla esimerkiksi ryhmän ilmapiiriä ja toimintatapoja sen kehityksen eri vaiheissa. Yhteisten kokemusten määrän lisääntyessä nämä tuottavat samalla yhteistä tietoa ja asiantuntemusta, jota ryhmän jäsenet voivat käyttää, ja jota voidaan jakaa yhteisöön tuleville uusille jäsenille.

Luokanopettajakoulutukseen on toistaiseksi otettu neljä pääaineryhmää, joista jokaisella on luonnollisesti oma historiansa. Koulutuskokeilun eri vaiheissa ulkoiset olosuhteet ovat vaihdelleet. Myös ryhmien ohjaajat ja luonnollisesti ryhmien toimintatavat ovat monessa suhteessa vaihdelleet eri vuosikursseja edustavissa ryhmissä. Näyttäkin siltä, että kullakin ryhmällä on oma luonteensa, omat

ryhmäkohtaiset historiansa ja näistä nousevat yhteiset kokemukset ja niihin liittyvät kertomukset. Yhteisen historian merkityksestä ryhmän toimivuuden kannalta kertoo se, että toisena opiskeluvuonna opiskelijat yleensä kokevat ryhmän työskentelyn helpommaksi, koska heille on karttunut kokemusta yhteisistä prosesseista, toisista ryhmäläisistä ja näiden tavoista toimia ryhmässä. Näiden yhteisten kokemusten koettiin yleensä helpottaneen yhteistä oppimista ja opiskelun organisointia.

Yhteisen historian merkitys näyttäytyi myös siinä, jos ensimmäisen vuoden opiskelijaryhmässä oli mukana vanhempia opiskelijoita, jotka olivat jo aiemmin olleet yksikön toiminnassa mukana. Kun he näin tiesivät aiemman kokemuksensa pohjalta jotain kokeilukoulutukseen liittyvistä oppimisen muodoista, he yleensä toivat tätä voimakkaasti esille. Aiempiin kokemuksiin perustuvat kertomukset saivat tilaa ja merkittävän aseman ryhmän merkitysneuvotteluissa, joita käytiin ryhmän muodostumisvaiheessa. Aiempien kokemusten merkitys heijastui myös ryhmän sisäisiin valta- ja statusasetelmiin siten, että kokeneiden kertojien asema nousi alkuvaiheessa merkittäväksi. Erityisesti ne ensimmäisen vuoden opiskelijat, joilla jo oli kokemusta yksikön tai opettajankoulutuslaitoksen toiminnasta, vaikuttivat kokemusten jakajina moniin ryhmässä tehtäviin tulkintoihin ja muodostettuihin käsityksiin.

On mielenkiintoista myös havaita, miten toimintaympäristöä koskevaa yhteistä historiaa jaetaan ja miten ryhmä tämän avulla paikantaa itsensä suhteessa opettajankoulutuksen yleiseen toimintaympäristöön. Ryhmän muodostumisvaiheessa tällaisella ryhmän paikantamisella omaan toimintaympäristöön näyttääkin olevan tärkeä merkitys. Ryhmä näyttää rakentavan omaa historiaansa – ei vain suhteessa omaan sisäiseen prosessiinsa ja sen kautta muodostuneisiin yhteisiin kokemuksiin – vaan myös vahvasti suhteessa kulloiseenkin ulkoiseen toimintakontekstiin ja kertomuksiin sen historiasta. Tätä kautta käyvät ymmärrettäväksi myös ne oletukset, joiden mukaan opettajankoulutuslaitoksen oma organisaatio ja sen tapa toimia on hyvin merkityksellinen sen kannalta, mitä opettajaopiskelijat oppivat opiskellessaan tällä laitoksella.

Yhteisen historian merkitys ja sen merkitys yhteisön kannalta ilmeni myös siinä, miten aiempien vuosikurssien opiskelijat välittivät aloittavalle ryhmälle kokemuksellista tietoa omista opinnoistaan ja samalla oman ryhmänsä historiasta. Aiemmin opintonsa aloittaneet ryhmät jakavat omia kokemuksiaan myös omasta aiemmasta kontekstistaan ja toimintaympäristöstään, mikä tässä tapauksessa tarkoittaa yksikön historiaa ja sen suhdetta laajempaan opettajankoulutuksen, tiedekunnan ja koko yliopistonkin toimintaympäristöön.

Jaetussa historiassa on perusta myös kollektiiviselle identiteetille, joka Mercerin (2000) mukaan luonnehtii aitoa oppimisyhteisöä. Kollektiivisen identiteetin rakentaminen lähtee liikkeelle jo ryhmän ensimmäisestä yhteisestä kokoontumisesta, jossa ryhmä neuvottelee itselleen sopivan, ilmaisuvoimaisen nimen. Ryhmä ei siis ole tästä eteenpäin mikä hyvänsä numerokoodilla määrittyvä vuosikurssi tai opiskelijajoukko, vaan sillä on oma kuvaava nimi, sen mukainen sähköpostiosoite, verkkoympäristö ja kotisivu. Myös ohjaajat käyttävät ryhmistä keskustellessaan näitä ryhmän itselleen

antamia nimiä, esim. Kehit, Uudikset, Versot, ja Helmet. On mielenkiintoista havaita, että myös opettajankoulutuksen laajemmassa organisaatiossa näitä nimiä aletaan käyttää sitä mukaa kun opiskelijaryhmät tulevat tutuiksi.

Mercerin (2000) mukaan kollektiivinen identiteetti muotoutuu ryhmän jäsenten jaettujen merkitysten, tarkoitusten ja suunnan avulla. Yhteinen historia ja kokemukset sekä niiden pohjalta tapahtuvat merkitysneuvottelut ja syntyvät tulkinnat edesauttavat yhteisten tavoitteiden muotoilua sekä henkilökohtaisten merkitysten ja tarkoitusten yhdistämistä yhteisiin tavoitteisiin.

Tässä tarkasteltavan koulutuksen reunaehdoissa on määritelty periaatteita, jotka tukevat tässä mielessä aidon oppimisyhteisön syntymistä. Jo kasvatuspsykologian luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaan ja tutkintovaatimuksiin on kirjattu perustavoitteeksi 'kasvaa ryhmänä asettamaan tavoitteita ja oppia ohjaamaan ryhmän oppimisprosessia'. Yhteisten tavoitteiden pohjalta ryhmä myös suunnittelee ja täsmentää käytettävät työmuodot ja laatii näin ryhmän yhteisen opetussuunnitelman (ROPS). Merkittävää kollektiivisen identiteetin muovaajaa ryhmän toiminnassa edustavatkin ne merkitysneuvottelut, jotka koskevat yhteistä toimintaa ja siihen osallistumista. Identiteetin muotoutumista tukevat ryhmässä jaetut kokemukset ja kokemushistoriat.

Vastavuoroiset velvoitteet ryhmässä syntyvät myös yhteisten neuvottelujen kautta. Ryhmän muodostumisvaiheessa käydäänkin runsaasti henkilökohtaista sitoutumista sekä ryhmän sisäistä työn ja vastuun jakoa sekä niiden oikeudenmukaisuutta koskevia neuvotteluja. Pyrkimyksenä on alusta saakka se, että ryhmä voi hyödyntää kunkin osallistujan henkilökohtaista ja erikoistunutta osaamista mahdollisimman laajasti. Ryhmän jäsenet tuovatkin usein koulutuksen ulkopuolella hankittuun erityisosaamiseensa ja harrastuneisuuteensa liittyvää tietoa ja kokemusta koko ryhmän käyttöön. Näin syntyy vähitellen kuva ryhmästä, jonka jäsenillä on pääsy toistensa älyllisiin ja toiminnallisiin resursseihin. Mercer pitää tätä aidon oppimisyhteisön tunnusmerkkinä.

Mercerin (2000) mukaan myös yhteinen diskurssi on merkki yhteisön olemassaolosta. Diskurssiksi voidaan kutsua yhteisön erikoistunutta puhetapaa. Yhteinen kieli voidaan mukauttaa välineeksi yhteisön erityisiin kielenkäytön tarpeisiin, sen jaettuihin intresseihin. Yhteisön tapa puhua ei siis ole ulkoapäin annettua, vaan kieli on mukautunut joustavasti palvelemaan ryhmän erityisiä kommunikatiivisia tarpeita. Diskurssin sujuvuus ja sen helppo ymmärrettävyys onkin eräs merkki jäsenyydestä yhteisössä.

Pitkäkestoisen ryhmän sisäistä sujuvaa diskurssia on kuitenkin ulkopuolisen usein vaikea ymmärtää. Kokeilukoulutuksessa jo pelkästään tapa organisoida opintoja sisältää muille vierasta diskurssia. Esimerkiksi sellaiset tutkintovaatimuksissa ja opetussuunnitelmissa käytetyt käsitteet kuten maailmankuvaopinnot, ilmiöopinnot tai paneeliopinnot ovat ryhmäläisille tuttuja, mutta jäävät helposti vieraiksi ulkopuoliselle kuulijalle. Tämän seurauksena ryhmät voidaankin helposti nähdä suljettuna piirinä,

jonka sisäiseen keskusteluun ulkopuolisten on vaikea osallistua. Tästä ryhmät ovat myös saaneet ulkopuolista palautetta, joka on kohdistunut siihen, että ryhmät näyttäisivät haluavan eristäytyä. Todellisuudessa kyse ei ole eristäytymisen halusta, vaan aivan ilmeisesti omaan diskurssiin pohjautuvasta puhetavasta. Luonnollisesti tämä on myös haaste itse koulutuksen kehittämässä. Siinä tapahtuvat prosessit ja opiskelumuodot tulisi pystyä entistä paremmin käsitteellistämään, tekemään näkyväksi ja myös ottamaan kriittisen keskustelun ja arvioinnin kohteeksi. Myös vuoropuhelu perinteisen opettajankoulutusohjelman kanssa on haasteellista, mikä johtuu pääosin niissä käytettyjen diskurssien erilaisuudesta.

Kiinnostavana yksityiskohtana ryhmän sisäisestä ja erikoistuneesta diskurssista on mainittava vielä vanhempien opiskelijoiden laatima 'vala uusille opiskelijoille'. Valaan on koottu keskeistä opetus suunnitelman teoreettista taustaa ja opiskelumuotoja kuvaavia käsitteitä ja se on kirjoitettu sen erityisen diskurssin mukaisesti, joka koulutuksessa yleisesti on käytössä. Vasta opiskelemana tulleille käsitteistö on varmasti vielä vierasta ja käsittämätöntä, joskin se samalla orientoi selvittämään, mitä käsitteet merkitsevät.

Koulutuksen kehittämisen haasteet ja mahdollisuudet

Pitkäkestoisen ja intensiivisen ryhmässä tapahtuvan opiskelun haasteita ja mahdollisuuksia voidaan arvioida erikseen opiskelijan ja ohjaajan näkökulmasta. Opiskelijan näkökulmaa valotetaan seuraavassa kolmatta opiskeluvuottaan aloittavan Uudis-ryhmän tekemän SWOT-analyysin pohjalta (Rantavuori ym. 2002). Ohjaajan näkökulmaa valottaa puolestaan useamman vuoden ohjaajana toimineiden opettajankoulutuksen assistentin ja lehtorin tekemä analyysi (Karvinen & Hirsto 2002).

Opiskelijan näkökulmasta

Ryhmässä tapahtuvan opiskelun vahvuuksina opiskelijat pitivät ryhmän tuottamaa voimakasta sitoutumista opiskeluun sekä ryhmän kontrollia ja painetta. Positiivisena pidettiin myös ryhmän antamaa palautetta sekä sen tarjoamaa symmetristä ja tasavertaista oppimisympäristöä. Ryhmä nähtiin metaforana aidosta opettajayhteisöstä tai opettajanhuoneesta, jossa voi harjoitella ja oppia ryhmätoiminnassa tarvittavia taitoja sekä testata omia ajatuksia ja mielipiteitä. Opiskelijat näkivät ryhmässä tapahtuvan opiskelun vahvuutena myös paremmat vaikutusmahdollisuudet. Omien opintojen suunnittelun he kokivat erittäin tärkeäksi, ja he katsoivat sen tuottavan voimakkaan sitoutumisen ja omistautumisen opiskeluprosesseihin.

Pienryhmäopiskelun heikkoutena opiskelijat pitivät yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhdetta. Ristiriita näiden kahden välillä saattoi johtaa ajautumiseen helppoihin ja pinnallisiin ratkaisuihin tai huonoihin kompromisseihin. Heikkoutena koettiin myös ryhmäläisten erilaiset tavoitteet, erilainen sitoutuminen ja ahdistava ryhmäpaine.

Opiskelijoiden näkökulmasta tavoitteiden asettamista pidettiin tärkeänä, mutta haasteellisenä prosessina sekä yksilön että ryhmän kannalta. Haasteellisenä pidettiin erityisesti ryhmän ja yksilön tavoitteiden välistä suhdetta, toisin sanoen ryhmän opetussuunnitelman (ROPS) ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman (HOPS) suhteen määrittelyä. Ryhmäopiskelussa tarvitaan jatkuvaa ryhmän ja yksilön oppimisen välisen suhteen analysointia. On tärkeää, että jokainen ryhmän jäsen kokee asetetut tavoitteet omalta kohdaltaan relevanteiksi ja oikein mitoitetuksi. Haastavaksi opiskelijat kokivat kyvyn selviytyä ryhmän toimintaan ja opintoihin liittyvistä käytännön järjestelyistä siten, että aikaa jää riittävästi itse oppimisprosessien ylläpitämiseen.

Positiivisina mahdollisuuksina opiskelijat näkivät ryhmäopiskelussa sen, että parhaimmillaan se mahdollistaa korkeatasoisten oppimistulosten saavuttamisen ja samalla rakentaa yhteisöllisen työskentelyn kompetensseja. Tulevaisuuden haasteena nähtiin tietoverkkoympäristöjen laajempi hyödyntäminen ryhmäopiskelun tukena. Uhat pienryhmäopiskelussa liittyivät liian matalaksi asetettuihin tavoitteisiin ja ryhmän sisäisiin ristiriituihin (Rantavuori ym. 2002).

Ohjaajan näkökulmasta

Ohjaajan näkökulmasta pienryhmätyöskentelyä pidettiin sekä haasteellista että hyvin mielenkiintoisena. Haasteellisuus syntyy pienryhmäprosessien monimuotoisuudesta ja ohjaajan roolin vaativuudesta. Pienryhmät työskentelevät intensiivisesti useamman vuoden ajan, joten prosessiin kietoutuvat monenlaiset sisällöt, tehtävät ja ongelmat. Tähän mennessä pienryhmän ohjausta on toteutettu siten, että alussa ryhmää ohjaa kaksi ohjaajaa, mutta myöhemmin ryhmän prosessien ohjaamisesta on vastuussa ainoastaan yksi ohjaaja.

Ohjaajan roolin tekee erityisen haastavaksi se, että ryhmän kanssa on käytävä jatkuvasti rajankäyntiä tunneilmaston hoitamisen ja tehtäväorientaation painotuksissa. Erityisesti opintojen alussa ohjaajan on keskityttävä ryhmän lämmittelyyn, virittämiseen ja itse ryhmäyttämiseen. Alussa ohjaajan rooli nousee erityisen haasteelliseksi myös siksi, että pyrkimyksenä on saada opiskelijaryhmä ottamaan mahdollisimman suuri vastuu omista opinnoista.

Myöhemmin ohjaajan tehtävänä on toimia konsulttina, neuvonantajana ja opiskelijoiden ryhmäprosessien tukijana. Tässä haasteensa ohjaajan työhön tuo opettajan uudenlainen rooli tietoa tuottavien oppimisyhteisöjen rakentajana, yksilöiden ja yhteisöjen oppimisen asiantuntijana sekä yhteistoiminnallisten oppimisprosessien edistäjänä.

Eräänä haasteena ryhmäopiskelussa on myös negatiivisten kokemusten kääntäminen oppimisen kannalta positiivisiksi kokemuksiksi. Ryhmän välienselvittelyjen voidaan

nähdä edistävän ryhmän yhteistyön kehittämistä ja erilaisuuden hyväksymistä (Karvinen & Hirsto 2002).

Yksi keskeisimmistä ongelmista ryhmän ohjaamisessa liittyy ryhmän eri vaiheiden tunnistamiseen ja edistämiseen sekä niitä tukevien prosessin käynnistämiseen ja ylläpitämiseen. Ryhmän vetäjän tulisi tehdä oikeita interventioita ja nähdä mitä ryhmässä niiden seurauksena tapahtuu. Ohjaajan tulisi myös saada ryhmä havaitsemaan ongelmakohtia ja tukea näin ryhmän kehittymistä. Ryhmä voidaan nähdä reflektiotaitojen oppimiskenttänä. Haasteellista ohjaajalle on tukea ryhmää uusiutumista ja ryhmäprosessin etenemistä eri suunnissa. Peruste uusiutumiseen löytyy jo opetussuunnitelman oppimistavoitteista. Ohjaajan oikea-aikainen ryhmän tukeminen ja toimintaan puuttuminen mahdollistavat osaltaan prosessin etenemisen.

Luovan ja moniulotteisen prosessin ohjaaminen ja siinä mukana oleminen vaatii ohjaajalta epävarmuuden sietämistä ja kykyä toimia vuoroin tukijan, kanssaoppijan ja tarkkailijan rooleissa. Ohjaajan rajalliset resurssit monimuotoisen prosessin ohjauksessa sekä puutteelliset ryhmäohjaustaitojen kehittämismahdollisuudet vaativat ohjaajalta erityistä joustavuutta.

Eräs kiinnostava kysymys ohjauksessa on ryhmän itseohjautuvuuden ja ulkopuolisen ohjauksen välinen suhde. Kyse on myös siitä, missä määrin kaikille yhteisellä opetussuunnitelmalla voidaan ja on mielekästä ohjata ryhmän toimintaa, ja missä määrin ryhmälle taas tulisi antaa vapausasteita oman opiskelunsa suunnitteluun. Tärkeä kysymys ryhmän ohjauksessa on se, miten ryhmän kehityksen eri vaiheissa voidaan parhaiten tukea ryhmän itseohjautuvuutta.

Myös ohjaajalle ryhmän kanssa työskentely merkitsee parhaimmillaan yhdessä kehittymistä ja oppimista sekä oman persoonan kokonaisvaltaista kasvua. Eräs ryhmäprosessin vahvuuksista on, että se mahdollistaa myös ohjaajan kehittymisen omassa työssään ja opettajuudessaan. Jotta ohjaaja ja ryhmä voisivat oppia, tulee kaikilla osallistujilla olla kykyä antaa palautetta ja käsitellä oikealla tavalla saatua palautetta.

Oppimisprosessin näkyväksi tekeminen

Tällä hetkellä näyttää siltä, että intensiiviseen pienryhmäprosessiin nojaavan koulutuksen kehittämisen haasteet liittyvät ryhmätason oppimisprosessien eksplikointiin, käsitteellistämiseen ja näkyväksi tekemiseen. Jo ryhmän prosessien ylläpitäminen edellyttää niiden jatkuvaa näkyväksi tekemistä ja reflektointia. Myös koulutuksen ja oppimistulosten arviointi, suunnittelu ja ohjaaminen edellyttävät ryhmän toiminnan käsitteellistämistä.

Tähän mennessä suunnittelun, arvioinnin ja ohjaajan interventioiden apuvälineinä ovat toimineet mm. ryhmän opetussuunnitelmat (ROPS), henkilökohtaiset opetussuunnitelmat (HOPS), ryhmäkeskustelut, oppimispäiväkirjat, ryhmän

käsittekartat ja 'mind mapit' omista suunnitelmista sekä ryhmän käymä sähköpostikeskustelu, jota ohjaajat voivat seurata.

Ryhmäprosessien näkyväksi tekeminen on suuri haaste myös ohjaajalle; miten edistää arviointiprosessia ja tehdä näkyväksi sitä mitä ollaan opittu? Ohjaajan tulisi kyetä tarjoamaan ryhmälle sellaisia itsereflektion välineitä: peilejä, raameja ja askelmia, jotka mahdollistaisivat itsereflektiota ja sitä kautta asioiden uudelleen käsitteellistämistä ja uudenlaisia orientaatioita. Jotta arvioinnin välineistä tulisi myöhemmin ryhmän itsesäätelyn välineitä, tulisi välineiden muodostua pysyviksi ryhmien toiminnan työkaluiksi.

Ohjaajan vaihtuminen on aina haaste niin ohjaajalle kuin ryhmällekin. Ohjaajan vaihtumisen yhteydessä ryhmä joutuu välittämään kollektiivista muistiaan uudelle ohjaajalle. Tällöin ryhmä joutuu palaamaan entiseen historiaansa, kuvaamaan sitä jollakin tavalla sekä myös eksplikoimaan omia, usein heikostikin tiedostamiaan käytäntöjä. Vaikka tämä on usein työläs ja turhauttavakin vaihe ryhmäläisille kun he ikään kuin joutuvat opettamaan uuden ohjaajan entisille tavoilleen, se voi parhaimmillaan muodostua myös hedelmälliseksi oppimistapahtumaksi. Vastatessaan uuden ohjaajan yllättäviinkin kysymyksiin ryhmä joutuu peilaamaan historiaansa ja ryhmässä opittuja asioita uudesta näkökulmasta. Tämä yleensä tukee asioiden näkyväksi tekemistä ja reflektointia.

Tietoverkkojen hyödyntäminen

Koulutuksessa on myös pyritty käyttämään tietoverkkopohjaisia apuvälineitä ryhmäprosessin tukijana ja edistäjänä. Tarkoituksena on ottaa käyttöön ja myös jatkossa kehittää verkkopohjaisia työkaluja, jotka voisivat tarjota parhaan mahdollisen tuen sekä oppimiseen että opiskeluun, ja samalla tekisivät ryhmän yhteistä toimintaa entistä paremmin näkyväksi myös ohjaajille ja opettajille. Tähän mennessä ryhmät ovat käyttäneet sähköpostilistojen lisäksi mm. www-pohjaisia kotisivuja, WebCT- ja BSCW-alustoja sekä FLE-3:sta; näiden opiskelijat ovat todenneet helpottavan yhteistä työskentelyä.

Verkkokeskustelut antavat myös tutkijalle aineistoa, joka auttaa ymmärtämään ryhmäprosessin etenemistä sekä yhteisöllistä tiedon rakentamista. Keskustelut kuvaavat myös ryhmäprosessiin osallistuvien erilaisia rooleja osallistumisen frekvenssien, intensiteetin ja sisällön välityksellä.

Sähköpostikeskustelujen tarkastelu osoittaa, että opiskelijat ovat käyneet monipuolisia keskusteluja ja pohdintoja, jotka koskevat yhtä lailla opiskelussa esiin nousseita sisällöllisiä kysymyksiä kuin opintojen järjestämiseen liittyviä käytännön ongelmia. Sosiaaliset tekijät ovat sähköposteissa läsnä tunteiden ilmaisun, ajankäytön vapauden ja roolien eksplikoinnin kautta. Sähköpostitse on tarkasteltu niin ryhmän vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja kuin oppimisen tavoitteita. Opiskelijoiden verkkokeskustelusta nousevat esiin ne keskeiset sisällölliset teemat, jotka liittyvät

opettajaksi kasvun ydinprosesseihin. Verkko on toiminut ryhmäistuntojen ulkopuolisena kohtaamispaikkana ja käytännön järjestelyjen kanavana. Verkon käyttämistä laajemmin oppimisen työkaluna rajoittaa tällä hetkellä se, että kaikilla opiskelijoilla ei ole kotonaan internetyhteyksiä.

Teoreettisia päätelmiä

Ryhmädynamiikkaa koskevassa kirjallisuudessa on paljon pohdittu ryhmän ja oppimisyhteisön rakentamisen vaiheita (Jauhainen & Eskola 1994; Niemistö 2000; Öystilä 2002). Öystilä ja Niemistö nojaavat tarkasteluissaan Tuckmanin (1965) kuvaamiin kehitysvaiheisiin, joita ovat 1) ryhmän muodostusvaihe, 2) kuohuntavaihe, 3) vakiintumisen vaihe, 4) kypsän toiminnan vaihe ja 5) lopetusvaihe. Ryhmän ajatellaan kehittyvän hämmennyksen ja konfliktien kautta entistä vahvempaan yhtenäisyyteen ja toimivaan yhteistyöhön.

Sosiokulttuurisen ja sosiaalisen oppimisen lähestymistavoissa (esim. Mercer 2000; Wenger 1998) kuvataan yleensä vakiintuneen toiminnan vaihetta edustavaa yhteisöä, joka on jo saavuttanut kypsän toiminnan vaiheen. Tätä vaihetta kuvaavat luonnehdinnat tulevat lähelle oppimisyhteisön luonnehdintaa. Wenger (1998) käyttää käsitettä 'community of practise', käytännön yhteisö. Tällaista yhteisöä yhdistää yhteinen tarkoitus ja liittyminen toisiinsa yhteisten aktiviteettien kautta. Jäsenyys määritellään jaetun tiedon ja toiminnan perusteella. Käytännön yhteisöissä jaetaan kokemuksia ja luodaan yhteistä ymmärrystä ja järjestetään tapoja käsitellä uusia kokemuksia. Käytännön yhteisöt ovat näin ollen sosiaalisia mekanismeja tiedon ja asiantuntijuuden jakamiselle ja kehittämiseksi. (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998.)

Mercerin (2000) ja Wengerin (2000) yhteisöjen määrittelyssä ei juuri käsitellä yhteisöjen synty- ja kehitysvaiheita. Wenger, joka kuvaa oppimista identiteetin rakentamisena käytännön yhteisöissä, olettaa että yhteisöt ovat jo muotoutuneita valmiita yhteisöjä. Näin onkin laita Wengerin tarkastelemissa työyhteisöissä, joissa tilanne on usein jo vakiintunut pitkällisen kehityksen tuloksena. Koulutuksen konteksteissa lähdetään kuitenkin usein rakentamaan oppimisyhteisöä alusta alkaen. Vaikka tällöinkin on olemassa tietyt lainsäädännölliset, taloudelliset ja organisatoriset reunaehdot, joiden puitteissa toimitaan, yhteisö ei ole samalla tavalla valmiiksi muotoutunut kuin esimerkiksi jo vakiintuneessa työorganisaatiossa.

Yhteistoiminnallisen oppimisen yhteydessä on usein pohdittu, miksi on niin vaikea päästä kumulatiivista ja kiistelevää puhetta pidemmälle tietoa luovaan argumentoivaan ja dialogisen puheeseen (esim. Arvaja ym. 2002). Jos vastausta etsitään pitkäkestoisen ryhmän toimintaa kuvaavasta kirjallisuudesta, voidaan väittää, että ennen kuin syntyy todellista tutkivaa ja argumentoivaa puhetta, tulisi ryhmällä olla läpikäytyä useita edellä kuvattuja kehitysvaiheita. Vasta ryhmän muodostumisen, kuohuntavaiheen ja vakiintumisvaiheen kautta voi olettaa syntyvän työskentelyä, jossa ryhmän jäsenten vahvuuksia hyödynnetään, toimitaan tehtäväkeskeisesti ja annetaan avointa palautetta. Myös ryhmän ja yksilöiden tavoitteiden välinen suhde on tässä vaiheessa

todennäköisesti selkiintynyt. Tämän valossa ei voidakaan pitää kovin yllättävänä sitä, että lyhytkestoisissa tehtäväryhmissä, joita esim. verkko-oppimisessa ja luokkatilanteissa usein rakennetaan, ei ole mahdollista päästä kovin korkeatasoiseen tiedon rakentamiseen.

Jotta kyettäisiin luomaan oppiville yhteisöille parempia edellytyksiä korkeatasoiseen tiedonrakenteluun, tulisikin pyrkiä rakentamaan nykyistä vahvempaa siltaa yhtäältä ryhmädynamiikkaa ja toisaalta oppimisyhteisöjä kuvaavan tutkimustiedon välille. Näiden näkökulmien ja tutkimusparadigmojen vuoropuhelua tarvitaan, jotta ryhmäprosessien tehokas hyödyntäminen korkeakouluopetuksessa ja oppimisessa olisi mahdollista.

Lähteet

- Arvaja, M., Häkkinen, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. 2002. Social processes and knowledge building during small group interaction in a school science project. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46 (2), 161–180.
- Bion, W.R. 1961. *Experiences in Groups*. London: Tavistock Publications.
- Eteläpelto, A. 2002. Kasvun ja oppimisen muuttuvat ympäristöt kasvatuspsykologian tutkimuksen haasteena. *Didacta Varia*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu 7 (2), 15–24.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Juva: WSOY.
- Karvinen, L. & Hirsto, L. 2002. *Pienryhmäopiskelu ohjaajan näkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Kasvatuspsykologian yksikkö. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Mercer, N. 2000. *Words and Minds: How do we use language to think together*. London: Routledge.
- Niemistö, R. 2000. *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. Tampere: Tammer-Paino.
- Rantavuori, J. & Uudis-ryhmä 2002. *Pienryhmäopiskelu opiskelijan näkökulmasta. SWOT-analyysi*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatuspsykologian yksikkö. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Rauste-von Wright, M-L 1999. *A Learning-Based Teacher Training Project. The first two years*. Paper presented at the 8th EARLI Conference, August 1999.
- Tuckman, B. 1965. Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin* 63 (6), 384-399.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Öystilä, S. 2001. *Ryhmäprosessin hyödyntäminen yliopisto-opetuksen haasteena*. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) *Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista*. Tampere: Tampere University Press, 30-50.
- Öystilä, S. 2002. *Ongelmakohtat ryhmän ohjaamisessa*. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Ongelmaperustainen pedagogiikka*. Tampere: Tampere University Press, 88–114.

Portfolio oppimisvälineenä -oppimisen sekä opettamisen kehittäminen ja evaluaatio

Soila Judén-Tupakka

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Mikä on portfolio?

Sanana portfolio tarkoittaa arvopapereita tai asiakirjoja sisältävää salkkua tai kansiota. Tässä yhteydessä portfolio ymmärretään dokumentoivaksi oppimisvälineeksi. Portfolion avulla oppija kokoaa itselleen reflektoitavaksi sekä muille esitettäväksi tietoa omasta oppimisprosessistaan. Yliopisto-opettajan akateeminen portfolio on yliopisto-opetuksessa ja meritoinnissa käytetty opettajan opetustaitojen kehittämisen ja esittämisen väline. Opiskelijalle portfolio on oppimisen kehittymisen seuraamisen ja esittämisen väline. Opettajan kannalta opiskelijan portfolio on opiskelijan oppimisprosessin välillistä ohjaamista ja niin syntyneen dokumentin kertoman oppimisen arviointia. Portfolio perustuu kahteen osaan, joista toinen on ns. perusportfolio ja toinen näyteportfolio. Perusportfolio on luonteeltaan henkilökohtainen. Käytännössä se voi olla laatikko, hylly tai mappi, johon kootaan aineistoa ja tietoa systemaattisesti. Opiskelijan perusportfolio voi olla esimerkiksi opiskeluajan muistiinpanot ja opiskelumateriaalit tai tietyn kurssikokonaisuuden yhteydessä kootut aineistot. Se voi olla muistiinpanot tenttikirjoista, lehtileikkeitä, sanastoja, artikkeleita, käsitesanastoja, valokuvia kurssilta, havaintoaineistoja, esseitä, ryhmätöraportteja ja vastausta vaille jääneitä kysymyksiä. Oleellista on, että perusportfolio sisältää varsinaisen kurssimateriaalin lisäksi opiskelijan itsensä tuottaman oppimista kuvaavan aineiston. Siksi perusportfolio usein sisältää myös oppimispäiväkirjan. Näyteportfolio on luonteeltaan tuote, joka on tarkoitettu muiden nähtäväksi. Sen sisältö on annetuina ehdoin sovittu. Opettaja antaa portfolioista usein teeman, aiheen tai ongelman, johon työskentelyllä ja dokumentaatiolla pyritään vastaamaan. Näyteportfoliossa opiskelija voi osoittaa oppimistaan myös oppimispäiväkirjan otteilla. Näyteportfolio tuotetaan itseohjautuvasti perusportfolion materiaalista opettajan ohjauksessa. Portfolio on keino pohtia, esittää ja arvioida sekä dokumentoida omaa oppimistaan ja saamaansa palautetta itsearvioinnin avulla. Kerätyn tiedon tarkoituksena on pyrkiä itsereflektioon ja oman oppimisensa ohjaamiseen. Portfolion avulla opettaja ja opiskelija osoittavat oppivansa kokemuksen karttuessa käytännön ja teorian kohdatessa toisensa. (Judén-Tupakka, Raijas ja Virkki 1999; Judén-Tupakka 2002.)

Portfoliosta on käytetty useita eri nimityksiä ja sillä voi olla useita käyttötarkoituksia. Niitä ovat mm. finanssiportfolio, oppimiskansio, oppimisportfolio, kehittämisportfolio, osaamisportfolio, meritoitumisportfolio, opetusportfolio, CV, kielisalkku ja johtamiskansio. Muodoltaan portfolio voi olla mm. kansio, mappi cd tai video. Sen muoto voi olla itse valittu tai yhdessä sovittu. Portfolio voi olla tavallinen opetus ja oppimistyökalu, mutta se voi olla myös sellaisen osaamisen osoittamisen väline, josta ei ole todistusta tai jota on vaikea mitata. Erilaisia portfolioita on

esimerkiksi opetusportfolio, tieteellinen portfolio, taiteellinen portfolio, hallinnollisten tehtävien portfolio sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen portfolio. Akateemisessa yliopisto-opettajan portfolioissa sen tekijä voi esitellä omaa osaamistaan ja ansioitaan tieteen eri osa-alueilla (Professoriliiton portfolioesitys, 2000).

Carol Porter ja Janell Cleland (1995) kirjassaan *Portfolio as a Learning Strategy* tuovat esiin erään portfolio työskentelyn ydin kysymyksen yksinkertaisella kommentillaan: Portfolio mahdollistaa erilaisten oppilaiden ja opettajien oppimisen. Portfoliossa kysymys on oppimisstrategiasta, joka sopii eri tavoin sovellettuna kaikenikäisille oppijoille sekä opiskelijoille että opettajille. Porter ja Cleland (1995) kertovat kokemuksiaan portfolioista kielenopettajien näkökulmasta. Portfolio ja sen käyttäminen käynnistyy erilaisesta käsityksestä siitä mitä oppiminen on. Sen yhteydessä oppimisen oletetaan olevan prosessin omaista. Näin portfolioin keskeinen idea on saada oppijat sitoutumaan oppimisprosessiin itsereflektion avulla. Portfolioin mekaaninen tuottaminen ei tuota oppimista. Oppimisen pitää kummuta oppijan sisältä prosessina. Portfoliotyöskentelyssä tämä johtaa siihen, että myös prosessin evaluaatio nähdään oppimisprosessina. Hyödyllinen evaluaatio on näin kaksi puoleista sisältäen sekä opettajan että opiskelijan prosessit. Parhaimmillaan evaluaatio vaikuttaa myös opetussuunnitelmaan. Tällöin oppimisprosessin evaluaatio on samalla itseään korjaava. Silloin kun evaluaatio ja opetuksen suunnittelu on kytketty yhteen oppimisprosessin kanssa on opettajalla mahdollisuus oppimista tukeviin korjaaviin toimiin nopeasti. Porter & Cleland (1995, 5) toteavatkin, että portfolioin avulla voi kerätä tietoa siitä mitä opiskelijat ajattelevat, kuinka he ratkaisevat ongelmia, joita he kohtaavat. Portfolio voi näin antaa oppijalle mahdollisuuden oppia luokassa samoin kuin he oppivat luokan ulkopuolella. Toisaalta portfoliotyöskentely voi auttaa opettajaa myös tutustumaan ja ymmärtämään oppilasta, jota ei muuten pysty lähestymään (Kaikkonen & Ylikärppä 2001.) Uuden oppimiskäsityksen perusajatuksiin kuuluu, että oppiminen ei ole tietämistä tiedon itsensä vuoksi, vaan tiedon aktiivista hankkimista ja jatkuvaa oman osaamisen arviointia (Niemi 1998, 15.)

Uuden työskentelytavan aloittaminen vaatii opettelua ja totuttelua. Voi olla, että sen myötä pitää sopia myös uudet pelisäännöt opetettavalle ryhmälle. Siksi opettajan pitäisi keskustella opiskelijoiden kanssa mitä uudenlainen oppimiskäsitys on. Oppijalle ei ole itsestään selvää mitä portfolioilla tarkoitetaan ja mitä sen tekeminen edellyttää tai mitä heiltä odotetaan. Siksi on paikallaan esitellä heille uusien oppimisstrategioiden ja oppimistyylien perusteita ja työtapoja keskustelun avulla. Opettajan ja oppilaan yhteistyö ja jatkuva keskusteluyhteys onkin edellytys syväoppimiselle. (Kujansivu & Pajukanta 2000, 47-48.) Opetuskäsitysten muuttaminen on vaikeaa. Uuden oppimiskäsityksen käyttöönotto ja sisäistäminen voi aiheuttaa vastustusta. Portfoliotyöskentelyssä opettajan rooli ei ole pelkkä asiantuntija ja tiedonjakaja, vaan hän ohjaa, motivoi ja kannustaa opiskelijaa. Vanhaan opettajan rooliin on totuttu. Opiskelijat voivat vastustaa muutosta. (Kujansivu & Pajukanta 2000, 46-48.) Koulussa oppilaiden lisäksi uuden oppimiskäsityksen käyttöönotto voi aiheuttaa vastustusta myös kollegoiden taholta sekä lasten vanhempien taholta (Kaikkonen & Ylikärppä 2000) .

Oppimiskäsitysten taustalla on erilaisia ajatuksia yksilöstä, tiedosta, oppimisesta ja opettamisesta. Myös koulutustarve, koulutuksellinen tasa-arvo, opettajan ja oppilaan välinen suhde sekä oppimisen evaluaatioperusta eroavat erinäkemyksissä toisistaan. Portfoliota voidaan käyttää osaamista esiintuovana oppimismenetelmänä ja opettamismenetelmänä sekä opintojen suoritusmenetelmänä korvaamassa esimerkiksi perinteistä tenttiä tai kirjallista kuulustelua. Opiskelija voi valita itse opiskelutehtävien kokoelman, jolla hän pyrkii osoittamaan osaamisensa opiskeltavasta asiasta tai hän voi laatia näyteportfoliosta esitettävän osan opettajan ohjeiden mukaisesti. Ohjaavan tehtävän tarkoituksena on fokusoida opiskelijan työtä oleelliseen ja tärkeään osuuteen opetettavaa asiaa. Opiskelija työstää näytteen portfoliostaan opettajan tarkastettavaksi oman aineistonsa perusteella. Portfolio antaa opiskelijalle mahdollisuuden integroida osaamistaan hahmottamalla kurssin tai opintokokonaisuuden yhteydet muihin kursseihin tai opintokokonaisuuksiin koulutusohjelmassa. (Judén-Tupakka, Raijas ja Virkki 1999; Judén-Tupakka 2002.)

Opiskelijaryhmän tai luokan kanssa portfoliotyöskentelyn aloittaminen vaatii tiettyjä alkujärjestelyjä. Portfoliota voidaan tehdä ja toteuttaa monella tavalla. Yksi vaihtoehto on laatia se, jonkun teeman ympärille. Portfoliotyön aloittaminen opetuksessa vaatii opetettavan ryhmän keskinäiseltä yhteistyöltä ja luottamukselta paljon. Siksi työskentelyn aloitukseen on panostettava. Porter ja Cleland (1995) aloittivat oman prosessinsa kielenopetuksessa nojautuen Harste, Short and Burke (1988, 274-276) ajatuksiin ”getting to know you” saadakseen oppilaat tutustumaan toisiinsa. Opettajan pedagogisten opintojen suunnittelijana ja opettajana Lapin yliopistossa omien opiskelijoideni portfolio-oppimisen konstruktivistinen prosessi alkaa yhteisellä orientaatiolla, jota seuraa tiivis viikon ajan kestävä ryhmätyöskentelyjakso. Sen aikana opiskelijoilla on mahdollisuus tutustua toisiinsa ja myös ryhmäytyä sitä varten varatulla viestintäopintoihin kuuluvalla kurssillaan. Portfoliotyöskentely voi olla yhden tai muutaman opettajan yhteisyritys, mutta se voi myös integroida yhteen koko opetuskokonaisuuden. Portfoliotyöskentelyn edetessä on hyvä, että opiskelijoilla on oma tiedonvaihtokanavansa. Se voi olla ilmoitustaulu, chat- lista, oppimisalusta tms. Tarkoitukseen on käytetty mm. ns. resurssimappia tai ilmaista oppimisalustaa, johon koko opiskelijaryhmä kerää materiaalia. Tällaisen työkalun tarkoituksena on toisten oppijoiden prosessin tukeminen ja konsultoiminen. Se voi olla toisten auttamista sekä omien oppimiseen liittyvien ongelmien käsittelemistä yhdessä muiden kanssa. Opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että kukaan oppijoista ei kulje prosessin läpi vapaamatkustajana, vaan että kaikki osallistuvat työhön. Opettajalla pitäisi myös olla sekä aikaa että velvollisuus auttaa ja tukea oppijoita niin, että he selviävät työstä.

Portfolio voi koostua monista eri materiaaleista. Se voi sisältää itseanalyysia, joka voi olla dokumentoitu esimerkiksi päiväkirjaan. Portfolioon voi koota alleviivauksin työstettyjä monisteita tai muistiinpanoja sekä lehtikirjoituksia ja artikkeleita tieteellisistä lehdistä. Erilaiset opintoihin kuuluvat tutkielmat, projektit ja niiden raportit voi myös liittää portfolioon. Portfolioon tarkoitettujen materiaalin tuottamisessa tärkeää on jatkuva dokumentaatio. Tutustumiskäynnit ja opintokäynnit sekä niistä kirjoitetut kuvaukset voivat myös olla osa portfoliota. Portfolio on joskus myös kertomus siitä mitä tehtiin ja saatiin selville. Oppimateriaalukurssien lopputuotos voi olla esim.

oppimateriaalivideonauha, joka jää oppijoille itselleen. Portfoliot tuottavat monipuolisempia tuotoksia silloin, jos ihmiset ovat saaneet itse tehdä omaa projektiaan. Portfoliossa voi myös tuottaa kirjallista materiaalia, kuva materiaalia tai työstää valmista materiaalia. Portfoliotyöskentelyssä voidaan käyttää useamman opettajan tunteja opetuksen integrointiin niin että opettajien aihepiirit ja teemat yhdistetään samaan portfolioon. Siihen on myös mahdollista integroida koko koulutusohjelma niin, että sen prosessi ja tuotokset kootaan samoihin ”kansiiin”. Tällöin portfolio on reflektointiväline, jonka avulla oppijat voivat analysoida omaa oppimisprosessiaan ja oman ymmärryksensä syventymistä annetusta tai sovitusta teemasta ja raportoivat sen koko opintokokonaisuuden tasolla. Näin oppimisen tarkoituksena on luoda holistisia kokonaiskäsitteitä opeteltavasta asiasta atomistisen irtotiedon sijaan. Koulutuskokonaisuus voi olla koulussa ala-asteen opetuskokonaisuus tai yliopiston jako-opiskelijan tohtoriopinnot. Jokainen portfolion tekijä tekee työstään itselleen sopivan.

Käytännössä opiskelija kerää opiskelujakson aikana näytteitä opintojensa edistymisestä esimerkiksi henkilökohtaiseen työkansioonsa. Olennaista on, että portfolioa tehdään koko ajan kurssin tai opintokokonaisuuden edetessä. Oma oppimisen prosessiaan ei voi tavoittaa enää jälkikäteen autenttisesti, vaan sitä on rakennettava toiminnalla ja kirjoittamalla esimerkiksi päiväkirjaa. Dokumentoitu tieto oppimisprosessista kertoo oppijalle edistymisestä. Samalla tärkeäksi huomattua ja omaa opiskelua tukevaa oheisaineistoa tulee koottua tietoisesti. (Judén-Tupakka, Raijas ja Virkki 1999.) Portfolion tekeminen vaatii selkeitä ohjeita, yhteistä opettelua ja vastuun ottamista omasta työskentelystä. Sen luova kokoaminen tarvitsee myös vapautta, mutta samalla koko prosessi tarvitsee opettajan ohjausta. Ohjauksen määrä riippuu opiskelijoiden taustasta ja iästä. Oppimisportfolio on kuitenkin usein liian raskas työskentelymuoto tehtäväksi täysin yksin. Portfolion tehtäväksiannon pitää olla sellainen, että oppijoiden on helppo ymmärtää mitä heidän tulee saada aikaan. Se miten tavoitteeseen päästään voi vaihdella suuresti. Usein portfoliotyön aloitus aiheuttaa hämmennystä ohjeista ja avusta huolimatta. Portfoliolla on hyvä olla tema tai aihe, joka rajaa sen kohteen. Se voi olla esimerkiksi vastaaminen annettuun ongelmaan tai ratkaista esitetty arvoitus. Ongelman tarkoituksena on rajata ja fokusoida oppijan työtä.

Portfolion muoto määräytyy tarkoituksen perusteella. Tärkeintä ei ole portfolion ulkoasu vaan tuottamis-, valikointi- ja arvioimisprosessi, jossa opiskelija käy läpi opiskelujakson tehtävät, arvioi niiden sisältöä ja laatua jakson tavoitteiden ja itse määrittämiensä kriteerien näkökulmasta. Olennaista on myös pohdinta, jossa tehdään valintoja näyteportfolioon valittavista töistä eli millä kriteereillä valitaan töitä, joilla halutaan osoittaa omaa osaamisensa kyseisestä aihealueesta. Portfoliotyö voidaan aloittaa esim. ennakkokäsitysten kuvaamisella aiheesta, jonka jälkeen voidaan muodostaa henkilökohtaiset tavoitteet: mitä pitäisi oppia ja missä ajassa? Opiskelujakson päätteeksi opiskelija kirjaa ylös, mitä hän oppinut ja pohtii tavoitteiden saavuttamista. (Judén-Tupakka, Raijas ja Virkki 1999; Judén-Tupakka 2002.) Jotta portfolio tavoittaisi oppijan oppimisprosessin sen dokumentoinnin pitää olla jatkuvaa ja kestää tietyn prosessin ajan. Tähän tarkoitukseen on käytetty oppimispäiväkirjaa. Yhtä hyvin voisi käyttää chat-listaa, videota, nauhuria tai niiden yhdistelmää. Oleellista

on, että dokumentaatiota tehdään prosessin kuluessa. Sitä ei voi jälkikäteen koota muistista ja omista oppimista koskevista väittämistä. Oppimisprosessin dokumentoinnin tavoitteena on tavoittaa aito dynaaminen prosessi. Portfolio jää pelkäksi mapiksi, johon on koottu papereita, ellei se kerro tarinaa oppimisesta. Oppijan tekemän portfolion laajuus tulee suunnitella niin, että vaadittavasta työnmäärästä ei tule kohtuutonta. Tällöin opettaja voi rajata työtä ja fokusoida käsittelyä erityisaiheisiin. Opettajan tehtävä on auttaa portfolion tekijää näkemään mikä on sopiva rajausta työn tekemiseen käytettävissä olevien resurssien suhteen. Toisaalta kaikki portfoliot ovat erilaisia ja tekijänsä näköisiä. Aikuisoppilaitosten portfoliot ovat usein hyvin kunnianhimoisia. Mikäli portfolio teetetään ryhmätyönä se rajaa portfolion käyttömahdollisuuksia myöhemmin. Portfolion tekoa motivoi, jos siitä on myöhemmin konkreettista hyötyä. Portfoliotekijä voi myös olla sellainen, että osa koskee oppijaa itseään ja osa yleisiä asioita. Portfoliota voisi koulussa myös mahdollisesti jatkaa luokka-asteelta toiselle siirryttäessä esimerkiksi vaikkapa terveystiedon opetuksessa. Portfolion käytön laajuus vaihtelee oppilaitoksittain. Monin paikoin se on toistaiseksi melko vähän käytetty työväline. Toisaalta jos koulussa joka aineessa teetetään portfolio, oppilaita pitäisi ohjata työn integrointiin ja opettajien neuvotella keskenään voiko joitakin asioita opetuksesta integroida toisen opettajan kanssa yhdessä. Joka asiassa ei voi tehdä erillistä portfoliota, koska se on liian raskasta oppilaille.

Miten portfoliota on käytetty opetuksessa?

Suomessa portfolion käyttö opetuksessa on alkanut 1980-1990-luvuilla, vaikka monenlaiset oppimiskansiot ovat olleet yksittäisten opettajien ja oppilaitosten työkaluja jo kauemmin. Portfoliota koskevasta ko. ajan kansainvälisestä kirjoittelusta voi mainita mm. Paulsen, Paulson ja Mayer (1991) ja Wolf, Dennie ja Palmer (1989). Portfoliossa pystytään opettavan asian integrointiin. Sen avulla on mahdollista saada yleiskuva ja yleisorientaatio substanssialueesta. Portfoliota voi käyttää pyrittäessä konstruktivistiseen itseohjautuvaan oppimiseen ja kontekstuaaliseen oppimiseen. Heterogeenisen opiskelijaryhmä eriyttäminen on myös mahdollista jakamalla pidemmälle ehtineille portfoliotekijöitä. Portfolion avulla voi tiivistää substanssiasiaa. Portfoliolla voi tukea itseohjautuvuutta prosessissa, mutta itseohjautuminen ei saa tarkoittaa sitä, että opiskelijat jätetään vaille ohjausta. Portfolio ei poista opettamisen tärkeyttä, vaan voi toimia sen välineenä. Aikuiskasvatustieteessä oppimiskansiota on käytetty opetuksessa 1980-luvulta alkaen Helsingin yliopistossa, jolloin Kari E. Nurmi alkoi käyttää aikuiskasvatuksen oppimateriaalin suunnittelussa dokumentoitua oppimateriaalin koontia, ja dokumentin perusteella opiskelijoiden oppimisen seuranta. Oppimiskansiota on käytetty esimerkiksi keinona koota ja tuottaa materiaalia video-ohjelmien sekä tietokone-ohjelmien tekoon. Vuonna 1993 professori Jack Mezrirow oli vierailulla Suomessa Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella kertomassa itseohjautuvuudesta. Käyntinsä yhteydessä hän käytti keskustelussa oppimiskansiosta nimitystä portfolio. Keskustelun pohjalta Nurmi suunnitteli aikuiskasvatustieteen psykologian kurssin uudestaan ja otti sen yhteydessä käyttöön oppimiskansion, jota nimitti portfolioksi. Kurssia varten Nurmi laati opiskelijoille

ohjeet siitä miten oppimisportfolio tehdään. Vähitellen kurssilta jäi pois tentti, ja sen tilalle tuli oppimisen arvioinnin perusteeksi dokumentoitu oppimispäiväkirja sekä portfolio. (Kari E. Nurmen Haastattelu 8.3.1999.)

Aikuiskasvatuksen sosiologiassa on myös kokeiltu portfolion käyttöä, mutta se ei toiminut yhtä hyvin kuin psykologiassa. Aikuiskasvatustieteessä portfoliota on käytetty myös aikuisen oppimisen perusteet - kurssilla ja kasvatustieteellinen tutkimus – kurssilla 1999. "Aikuiskasvatustieteessä Helsingin yliopistossa vuonna 1999 uusi OPS sisälsi yhden portfolion, joka tehtiin koko opetuskokonaisuudesta. Sen avulla edellytettiin opiskelijoilta yhteistyötä. Portfolion idea oli oppimisen suunnitelmallisuus. Siinä opiskelija päättää mitä aikoo oppia. Se vaatii omaa valintaa ja konkreettista suunnittelua." (Kari E. Nurmen Haastattelu 8.3.1999.)

Vuonna 1999 kerättyjen tietojen mukaan portfoliota oli käytetty opetuksessa on myös laatujohtamisen, elintarvike-ekonomian, lukion, terveydenhoitajaopiskelijoiden, kielen sekä lääketieteen opetuksessa. Opettajaopinnoissa myös opetusharjoittelusta on tehty portfolio, jo jonkin aikaa. Portfolio on muodostunut 2000-luvun alussa yliopistomaailmassa tavalliseksi työkaluksi. Lapin yliopistossa portfolio on rakennettu osaksi opettajan pedagogisia opintoja. Ensimmäinen ryhmä opiskelijoita aloitti ko. opetussuunnitelman mukaiset opinnot syyskuussa 2001.

Vuonna 1999 portfoliota opetuksessa käyttäneiltä opettajilta kerätyn aineiston mukaan portfolion huonoja puolia opetuksessa olivat seuraavat asiat:

"Tekivät töitä enemmän kuin mitä kurssiin kuuluu."

"Työ pitää suunnitella niin, että se ei saa viedä tilaa muilta opinnoilta."

"Ihan liian laajoja."

"Päiväkirja on päiväkirja vain, jos se tehdään päiväkirjana. Muuten sillä ei ole arvoa dokumenttina."

"Jos ei ole pohjatieto, ei syvennä mitään."

"Ei portfoliota portfolion vuoksi."

"Vaikka on hyvät ohjeet, tekeminen, se jää ihmisen omaan varaan."

Vuonna 1999 portfoliota opetuksessa käyttäneitä opettajilta kerätyn aineiston mukaisia kommentteja portfolion hyvistä puolista olivat seuraavat asiat:

"Parityönä, pitää suunnitella ja auttaa toista työssä."

"Kun on hyvät ohjeet on helppo jäsentää."

"Tietävät mitä ovat tekemässä."

"Helppo kontrolloida."

"Näkee onko ihminen työstänyt sitä asiaa."

"Juju on oppimisprosessi."

"Pitää olla tehtäviä, joita voivat konkreettisesti toteuttaa."

"Tehdä sitä mikä oman opiskelun kannalta mielekästä."

"Ihmisen on vaikea tietää oppineensa, jos siitä ei ole dokumenttia."

"Huomaa eron miten ennen ajattelin miten nyt ajattelen."

"Syntyy dokumentoitu oppiminen." (Judén-Tupakka, Raijas ja Virkki 1999.)

Euroopan Unionin toimesta portfolio on leviämässä myös Euroopan laajuksena oppimistyökaluna. Eurooppalainen kielisalkku eli a English language portfolio on hanke, jossa tutkimus- ja kehittämistoiminnan avulla on pyritty löytämään yleiseurooppalaista kielenopetuksen työvälinettä ja kielen osaamisen dokumentointivälinettä. Sitä varten on kehitetty kielitaidon teoreettinen viitekehys (Common European Framework). Sen perusajatuksia ovat oppilaan itseohjautuva kielenoppiminen ja itsearviointi. (Kohonen 2000, vii.) Kyse on opiskelijan kielitaidon arvioinnista ja dokumentoinnista kriteeriviitteiden tasokuvausten avulla. Kielisalkku on oppijan kokoama ja arvioima autenttinen aineisto kielen oppimisen kehityksestä ja tuloksellisuudesta. Kielisalkun tarkoituksena on antaa käsitteitä ja välineitä elinikäiseen kielen oppimiseen. Se pyrkii kannustamaan ihmisiä kielitaitonsa jatkuvaan kehittämiseen ja ylläpitämiseen sekä kartuttamiseen. (Kohonen 2000, viii.) Eurooppalaisen kielenopetuksen viitekehys (1998) on kielen opetuksen teoreettinen viitekehys. Sen avulla opettaja pohtii omaa työtään ja sen pedagogista kokonaisuutta oppilaitoksen luomassa oppimisympäristössä. Viitekehysten tavoitteena on tukea autonomiaa, itsearviointia, oppimaan oppimista ja kulttuurien välisen monimuotoisuuden kunnioittamista. (Kohonen, 2000, 13-14.) ”Salkkuarviointi onkin tavallaan oppimisen ja opettamisen liittymiskohta, arvioinnin ja oppimisen liitto, joka tukee opetetun tiedon sisäistämistä ymmärretyksi toiminnalliseksi tiedoksi ja taidoksi. (Kohonen 2000, 12; 1994; 1998; 1999a; Linnakylä 1994; Takala 1994; 1996; 1997.)” Arviointi palvelee kokonaisvaltaisesti ymmärrettyä laaja-alaisena käsitteenä oppimista. Opiskelijan reflektio ja toisaalta opettajan tuki ovat tärkeitä. Jos opetustavoitteissa korostetaan oppilaan autonomiaa ja oppimaan oppimista, sen pitäisi näkyä sekä opetuksen sisällöissä, työmuodoissa että arviointikäytänteissä. (Kohonen 2000, 12-13.) Kielisalkku-hanketta varten on kehitetty autenttisen arvioinnin malli, joka liittyy ko. viitekehukseen. Autenttisesti arvioinnissa evaluatio on osa opetusta. Se keskittyy opetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Sen ajatellaan lisäävän viestintätaitoja ja oppimistaitoja. (Kohonen 2000, 11-12.)

Portfoliotyöskentely ja sen arviointi johtaa uudelleen oppimisen evaluatioon. Portfolio tarjoaa monipuolisen arviointitavan. Se vie eteenpäin oppijan kasvua ja oppimista (Niikko 2001, 41.) Arviointi käsitteenä laajenee portfolion yhteydessä. Enää ei arvioida lopullista tuotosta, vaan myös tavoitteita ja prosessia, jossa tuotos syntyy (Takala 1994, 4). Portfolion arvioinnissa voi kiinnittää huomiota varsinaisten tuotosten lisäksi käytettyihin työskentelymenetelmiin ja ryhmän toimintaan. Myös tavoitteita ja prosessia voidaan arvioida. Arvioinnin tulisi tapahtua kannustavassa ja ideoivassa ilmapiirissä. Sitä voidaan tehdä opiskelujakson aikana niin usein kuin se nähdään tarpeelliseksi ja jakson päätteeksi järjestetään loppuarviointi. Opettajan antaman portfoliotehtävän arviointi voisi perustua esimerkiksi opettajuuden tai asiantuntijuuden kasvuun tai opiskeltavan asian sisällön hallintaan ja sen ymmärtämisen osoittamiseen tai uuden tiedon sisäistämiseen. Tiivistetysti onko luettu, onko ymmärretty ja osataanko soveltaa. (Judén-Tupakka, Raijas, Virkki 1999; Judén-Tupakka 2002.) Portfoliotyöskentelyn evaluatio voi nähdä kaksidimensioisena. Toisaalta on kysymys oppijan portfoliosta ja sen arvioinnista, kuten koulussa on tavallista. Toisaalta voi olla kysymys opettajan keräämään kurssievaluatioon arvioinnista ja siitä miten tämä arviointi vaikuttaa opettajan omaan työhön.

Käytännössä siis kurssin tai sitä seuraavan kurssin suunnitteluun ja toteuttamiseen. Oppilaan portfolio työskentelyä voi olla vaikeaa evaluoida numeerisesti. Opettajan on huolehdittava portfoliotyöskentelyssä lain ja asetuksen noudattamisesta sekä vaadittujen tavoitteiden saavuttamisesta. Tähän liittyy myös oppimista koskevan evaluaation kerääminen. Portfoliotyöskentelyyn kuuluvan opetusfilosofian yhteydessä numeroarvostelun voidaan katsoa olevan ristiriidassa filosofisten käsitysten kanssa. Sanallinen arviointi sopisi ehkä paremmin portfolion evaluointiin. Silloin kun numeroarvostelua kuitenkin edellytetään, on oleellista suunnitella myös portfoliotyöskentelyssä valmiiksi miten tuotokset arvioidaan. Se täytyy myös olla etukäteen oppilaiden tai opiskelijoiden tiedossa. Arviointikriteerien yhteistä käsittelyä puoltavat myös mm. (Kohonen 2000). Toisaalta portfolio antaa mahdollisuuden opiskelijan oppimisen erilaiseen tarkkailuun. Siksi portfoliotyötä voidaan käyttää myös esimerkiksi opetussuunnitelman kehittämisen. Tällöin tavoitena on kehittää kurssievaluaatiota itseään korjaavaksi. Näin portfolion evaluaatio on myös opettajan suunnittelutyön kehittämistyökalu. Evaluaation kerääminen oppijalta itseltään on tärkeää. Se on osa opettajan omaa oppimisprosessia ja kehittymistä opettajuuteensa. Portfoliotyöskentelyyn liittyvää evaluaatiota voi jakaa monella tavalla. Opiskelijan itse-evaluaatio sisältää oman työn tuotoksen ja prosessin arviointia. Siinä on oleellista oman oppimisen ja sen prosessin tunnistaminen. Oman prosessin kirjaaminen ylös tuottaa kuvauksen oppimisesta. Samalla se mahdollistaa oppimisen omista virheistä. Oppimisprosessin pohtiminen ja työstäminen johtaa ajattelun kehittymiseen. Se rohkaisee pohtimaan asioita, jotka johtavat erilaiseen tiedon sisäistymiseen kuin jos ajattelua ei syntyisi. Tiedon dokumentointi voi johtaa myös sen käyttökelpoisuuteen tulevaisuudessa. Tekeminen ja reflektointi vaikuttavat oppijan tapojen ja asenteiden muuttumiseen. Prosessointi auttaa myös tunnistamaan omia vahvuuksia ja kehittämisalueita. Portfolio toimii vain, jos opiskelija on ymmärtänyt, miksi sitä tehdään. Tavoitteen selvittämisen täytyy siis tapahtua niin, että opiskelija todella sisäistää asian. Opiskelijan täytyy myös ymmärtää kantaa itse vastuuta omasta oppimisestaan. Jos nämä edellä mainitut seikat eivät ole selvillä, portfolion tekeminen nähdään ikävänä puurtamisena, jossa omaa oppimista ei kyetä tiedostamaan. (Ks. myös Judén-Tupakka, Raijas ja Virkki 1999.)

Opettajan työn itse-evaluointi on noussut keskeiseksi, kun tiukentunut taloudellinen tilanne on asettanut opettajan oman työn kehittämislle uusia haasteita. Portfolion avulla opettaja voi arvioida ja kehittää omaa työtään. Sen taustalla on jatkuvan evaluaatioaineiston kerääminen kehittämistyön tueksi. Ideana on oman työn jatkuva systemaattinen kehittäminen. Tämä vaatii rohkeutta altistua omalle oppimisprosessille ja sen käynnissä pitämistä. Jatkuva oman työnsä evaluaatio antaa varmuutta opettajalle, koska hän tietää omat vahvuutensa ja kehittämisalueensa. Itse-evaluaation kehittämistä voi tukea muulla tiedolla. Systemaattisen evaluatiojärjestelmän luominen oman työn kehittämiseksi ja oman oppimisprosessin ylläpitämiseksi on opettajan keräämän evaluaation tausta-ajatus. Evaluaatiossa voi käyttää hyväkseen työvälinettä, joka voi olla esimerkiksi kyselylomake tai vastaava. Tärkeää on suoran palautteen saaminen opiskelijoilta.

Palautteeseen liittyy opettajan ja oppijan vastuu palautteen antamisesta ja käyttämisestä. Palautteen antaminen on vaikeaa ja sen onnistumiseksi, sitä pitää voida harjoitella. Palautteessa arvioidaan työtä tai sen tuotosta ei koskaan henkilöä. Palaute pitää olla asiallista eikä sitä saa käyttää lyömäaseena. Evaluaatio jää kasvottomaksi, jos sitä ei käsitellä. Siksi olisi hyvä, että evaluaatiosta puhutaan ja keskustellaan oppijoiden kanssa. Samalla voidaan täsmentää kohtia, jotka ovat jääneet opettajalle epäselviksi. Evaluaatiopalautteen käsitteleminen kuitenkin vaatii luottamuksen opettajan ja oppijoiden välille sekä oppijoiden luottamusta ryhmään. Evaluaation palautekeskustelussa ei ole mieltä, jos sitä käytetään puolin tai toisin kostamiseen. Opettajalta vaaditaan suurta ryhmän käsittelytaitoa ja kypsyyttä altistaakseen itsenä ja opiskelijansa palautteen käsittelemiseen. Evaluaation keräämisestä ei ole hyötyä, jos se ei vaikuta johonkin. Käytännössä se voi olla suoraan osa opettamisen kehittämissuunnitelmaa. Kaikkosen ja Ylikärpän (2001) tutkimuksessa opettaja kertoi, että portfolioiden teettäminen auttoi häntä tutustumaan oppilaisiinsa paremmin. Portfolioita lukemalla hän haastattelussa kertoi alkaneensa vasta ymmärtämään mm. erästä oppilastaan. Portfolion teettäminen saattaa myös paljastaa opettajalle luokassa olevia oppilaita, jotka ovat poikkeuksellisen älykkäitä, alisuoriutujia tai oppilaita, joilla on oppimista häiritsevä oppimisvaikeuksia. Käyttämällä poikkeuksellisia välineitä nämä erilaiset henkilöt saattavat näyttäytyä opettajalle uusin silmin, jos hänellä on mahdollisuus tuoda osaamistaan esiin esimerkiksi videolla.

Omassa oppimispäiväkirjassani vuodelta 1999 kerron seuraavasti: ”Kerään palautteen opiskelijoilta jokaisen kurssin päättyessä ruutupaperille vapaamuotoisesti. Pyydän jättämään paperit minulle nimellä tai ilman nimeä varustettuna. Jos opiskelijat haluavat he voivat myös antaa palautetta sähköpostilla tai suullisesti, jolloin voin kommentoida sitä, ja vastata tarvittaessa kysymyksiin. Useimmiten saan palautteen paperilla. Jos kurssin lopussa on pienihetki aikaa saatamme myös keskustella kurssin toteutuksesta ja mahdollisista huomioista ja ehdotuksista seuraavan kokonaisuuden varalla. Pyrin käyttämään runsaasti pari ja ryhmätyöskentelyä. Tämä työskentely puretaan yhteiskeskusteluissa niin että ryhmät esimerkiksi saavat vuorollaan esittää omat tuotoksensa. Kehittämissideoita syntyy usein näissä opiskelijoiden omissa konstruoinneissa. Olen pohtinut miten portfolioita varten kerättävän opiskelija palautteen esittely pitäisi suorittaa?”(Judén-Tupakka 1999.)

Oppija voi kerätä palautetta omasta toiminnastaan monin tavoin. Opiskelijat voivat evaluoida toisiaan, opettajaansa, vanhempiansa toimintaa tms. jonkun teeman suhteen. Opetusharjoittelussa olevat opiskelijat voivat myös koota palautteet sekä ohjaajiltaan että oppilailtaan omasta toiminnastaan. Palaute annetaan evaluoitavasta kohteesta ei ihmisestä. Palaute ei saa olla henkilökohtaisuuksiin menevää. Hyvään palautekulttuuriin pitää opetella. Palautekulttuurin taustalla on ajatus siitä, että toiminnan pitää olla aitoa ja luotettavaa. Tämä on luontevaa silloin, jos evaluaatio toimii oikeasti kehittämisvälineenä. Evaluaatiossa saadun palautteen käsitteleminen vaatii ryhmältä tiettyjä pelisääntöjä ja opettelua. Samalla voidaan harjoitella myös vaikeista asioista puhumista. Edellytyksenä on tietysti luottamus opettajan ja opiskelijoiden välillä sekä opiskelijoiden kesken. Harjoitustyössämme portfoliokurssilla vuonna 1999 pohdimme (Judén-Tupakka, Raijas, Virkki 1999)

seuraavasti kurssilaisten kesken portfoliota ja palautteenkeräämistä: ”Mitä minä voin opettajana oppia siitä, kun uskallan, tahdon ja kerään palautetta? Portfoliota voi käyttää myös omien ansioidensa esittelyyn, mutta niiden lähtökohtana on osoittaa oppivansa opettajana kokemuksen karttuessa käytännön ja teorian kohdatessa toisensa. Perusportfolion periaatteessa pitäisi sisältää kaikki opettajan samaa palaute. Käytännössä tämä on kuitenkin ongelmallista, koska opiskelijamäärät kursseilla saattavat olla erittäin suuria ja esim. massaluentojen palautteita on mahdotonta käsitellä selailuperiaatteella. Siksi tarvitaan keinoja, joiden avulla perusportfoliosta voidaan tiettyjen periaatteiden mukaan valita osat näyteportfoliossa esitettäväksi. Näyteportfolion idea on olla persoonallinen, mutta sen on myös oltava luotettava sovituin säännöin. Näyteportfolion kerääjä voi valita tavan, jolla hän kokoaa otokset esittelymappiinsa tms., josta muovaa näyteportfolionsa, mutta samalla hän voisi osoittaa lukijaa varten sen millä periaatteilla koonti on suoritettu. Jos opettaja haluaa kerätä näytteille myönteiset palautteet, hän voi näin menetellä, mutta silloin pitäisi mainita, että kyse on arviointien ko. luokittelun päästä. Luotettavuutta tavoitteleva portfolio sisältää myös arviointien toisen pään luokitukset. Näistä opettaja voi esimerkiksi tuoda esiin minkä suuntaisia arviointeja on enemmän tai vähemmän jne. Jos perusportfolio muodostuu suureksi on mahdollista ajatella, että portfolion näyteosan kokoaa joku toinen esimerkiksi pienen laadullisen analyysin perusteella. Tällöin voisi ajatella käytettävän ulkopuolisena esim. harjoittelijaa. Toinen vaihtoehto olisi että kollegat keskenään vaihtaisivat ja luokittelisivat toistensa portfoliot vertaisarvioinnilla. Perusportfoliosta voi myös suurten määrien kyseessä ollessa koota näytteen sovitulla otannalla. Näyteportfolion teon periaatteet nousevat tärkeiksi etenkin silloin, jos sitä käytetään esimerkiksi virantäyttökriteerinä.” (Judén-Tupakka, Raijas ja Virkki 1999.)

Lapin yliopiston opettajan pedagogiset opinnot (35 ov.) ovat aikuiskoulutukseen suuntautuneita. Ne on mahdollista suorittaa yliopistotutkinnon lisäksi tai osana yliopistotutkintoa. Opinnot voi suorittaa yhden lukuvuoden kuluessa, syyskuun ja toukokuun välisenä aikana. Ne antavat pedagogisen pätevyuden koko koulutuskentälle. Opetussuunnitelmassa on mahdollista integroida opetusta niin, että portfoliolla pyritään tukemaan opiskelijan oppimisen holistista prosessia. Opetussuunnitelmassa olen soveltanut portfoliotyöskentelyä siten, että siihen kootaan koko koulutuskokonaisuuden osat. Seuraavassa taulukossa on esitelty opetussuunnitelman mukaisesti opetuskokonaisuuden osat ja niiden liittyminen koulutuksen portfoliotyöskentelyyn (ks. taulukko 1.)

| Opettajan pedagogiset oppinnot 35 ov. | Portfolioon liitettävät tuotokset omasta oppimisesta |
|---|---|
| Johdatus aikuiskasvatukseen 2 ov. | Kirjareferaatteja, ja oppimistehtäviä tai luentomuistiinpanoja. |
| Aikuiskasvatuksen psykologia 3 ov. | Kirjareferaatteja, ja oppimistehtäviä tai luentomuistiinpanoja. |
| Kasvatus, yhteiskunta ja kulttuuri 2 ov. | Kirjareferaatteja, ja oppimistehtäviä tai luentomuistiinpanoja. |
| Johdatustieteelliseen tutkimukseen ja sen käyttöön 2 ov. | Kirjareferaatteja, ja oppimistehtäviä tai luentomuistiinpanoja. |
| Kasvatussosiologian suuntauksia 3 ov. | Kirjareferaatteja, ja oppimistehtäviä tai luentomuistiinpanoja. |
| Työelämän koulutuksen teoriat ja käytännöt 3 ov. | Kirjareferaatteja, ja oppimistehtäviä tai luentomuistiinpanoja. |
| Ammatti- ja aikuiskoulutuksen oppimisympäristöt 3 ov. | Esseet ja ryhmätyöt sekä videopalaute. |
| Ammatillinen kehitys, portfolio ja arviointi 2 ov. | Hops (eli henkilökohtainen oppimissuunnitelma) ja portfolio, joka kokoaa yhteen koko opetuskokonaisuuden oppimisprosessin dokumentaation sekä oman opetuksen evaluaation suunnittelu. Lisäksi esim. CV:n laatiminen ja |
| Viestintä 3 ov. | Muistiinpanoja pienryhmäharjoituksista. |
| Opetusharjoittelu (opetuksen seuranta ja oma opetustyö) 8 ov. | Opetusharjoittelun päiväkirja, opetuksen seurantaraportti ja opetusharjoitteluraportti, joka sisältää oman opetuksen suunnittelun ja toteutuksen kuvauksen. Ohjaavan opettajan ja opiskelijoiden kirjalliset arviot. Harjoittelussa tutkielmaa varten kerätty tutkimusaineisto. |
| Tutkimus aikuisopettajan työn tukena 4 ov. | Seminaarityöskentely ja tutkielman teko. |

Portfolion sisältöjä

Puolet opettajan pedagogisista opiskelijoista Lapin yliopistossa on tutkinnon suorittaneita ja toinen puoli on eri tiedekuntien perusopiskelijoita. Kurssilla on yhteinen opetussuunnitelma (Lapin yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan Opettajan pedagogisten opintojen opinto-opas 2002-2003). Jokaisen opiskelijan opetussuunnitelma hopsin (henkilökohtaisen opetussuunnitelman) tasolla on kuitenkin erilainen. Opiskelijat rakentavat itse oman hopsinsa opintojen orientoitumisvaiheessa. He etsivät itse itselleen opetusharjoittelupaikan omien intressiensä mukaan. Siksi myös jokaisen kurssilla olevan opiskelijan hopsista tulee erilainen. Samoin kaikkien opiskelijoiden portfolio on erilainen. Valmis portfolio sisältää opiskelijan omat opinnot dokumentoituna pakettina, joka jää hänelle opettajan työkalupakiksi koulutuksen päättyessä. Portfolion laatiminen kuuluu suorituksena

kurssiin ”Ammatillinen kehitys, portfolio ja arviointi”, jonka laajuus on kaksi opintoviikkoa (2 ov.). Portfoliota tehdään vuoden ajan. Opetusharjoittelusta siihen liitetään mukaan mm. oman opetuksen suunnittelusta, totutuksesta ja evaluaatiosta kertova osuus. Ajatuksena on, että koulutuksen jälkeen opiskelijoiden toimiessa opettajina portfolioityöskentely olisi heille tuttua. Osa opiskelijoista mahdollisesti jatkaa portfolion tekemistä koulutuksen päätyttyä. Portfolion työstäminen opettajan oppimisportfoliona tulevaisuudessa saattaa tuottaa opiskelijoille paremmat edellytykset osallistua itsensä ja koulunsa kehittämiseen. Tosin monia muitakin kehittämistapoja on valittavana.

Riitahuhta (2002, 119-136) tuo esiin koulujenkehittämisessä opettajien oman työskentelyn merkityksen. Tutkivaa opettajuutta käyttämällä voidaan viedä eteenpäin oman työn kehittämistä sekä koko koulun kehittämistyötä. Opettajan henkilökohtainen portfolio voisi olla myös tällaisessa kehittämistyössä yhtenä osana mukana. Esimerkiksi Niikko (2001, 127-134) kertoo opettajan tai oppijan oman kasvun ja kehittymisen portfolion laatimisesta. Toiminnan kehittämisen taustalla tarvitaan systemaattisesti kerättyä aineistoa esimerkiksi evaluaatiota, jota portfolioityöskentelyn yhteydessä voidaan koota. Craig (2002, 130-145) onkin raportoinut konsultoinnistaan koulujen kehittämistyöstä, jossa hän on käyttänyt portfoliota koulun ja opettajan työnkehittämisvälineenä.

Koulutuksen yhteydessä on kerätty palautetta koulutuksen merkityksestä opiskelijoille ja harjoittelun ohjaajille. Tietoa olisi kuitenkin hyvä syventää myös tarkemmalla evaluaatiotutkimuksella koulutuksen vaikuttavuudesta koulutuksen jälkeen. Mitä hyötyä koulutuksesta on ollut? Kuinka moni käyttää aktiivisesti portfoliota koulutuksen päätyttyä ja mitä kokemuksia heillä on tästä työvälineestä? Palautekeskustelujen ja laadullisilla kuvauksilla kerättyjen tietojen mukaan opiskelijat ovat olleet koulutukseen tyytyväisiä, mutta tietoa siitä miten portfolioityöskentely jää elämään tai onnistuu käytännön työssä koulutuksen jälkeen tarvittaisiin lisää.

Lähteet

- Craig, Cheryl, J. 2002. School portfolio development. A way to access teacher knowledge. In: Sugrue, Ciaran & Day, Christopher. Ed. 2002. *Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives*. Routledge & Falmer. London. New York.
- Hakkarainen, Kari & Lonka Kirsti & Lipponen, Lasse. 2001. *Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. WSOY. Helsinki.
- Harste, Jerome, Short, Kathy & Burke, Carolyn. 1988. *Creating Classrooms for Authors. The Reading – Writing Connection*. NH. Heinemann. Portsmouth.
- Judén-Tupakka, Soila. 1999. *Päiväkirja*.
- Judén-Tupakka, Soila, Raijas, Anu & Virkki, Liisa. 1999. *Portfoliokoulutuksen oppimistehtävät*. Helsingin yliopisto.
- Judén-Tupakka, Soila. 2002. *Portfolio oppimisvälineenä. Oppimisen sekä opettamisen kehittäminen ja evaluaatio*. Kasvatuksen yhteisöt – uupumista,

- häärintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivät Rovaniemellä 21-22.11.2002. Työpaperi.
- Kaikkonen, Anna-Elina & Ylikärppä, Minna. 2001. Henkilökohtainen aarrearkku. Peruskoulun 6.luokan oppilaiden ja heidän opettajansa kokemuksia portfolion käytöstä opetus- ja arviointimenetelmänä. Pro gradu –tutkielma. Luokanopettajakoulutus. Kasvatustiede. Kevät 2001.
- Kohonen, Viljo. 1994. Salkkuarvioinnin mahdollisuuksia opettajan ammatillisen kehittymisen tukena. Teoksessa: Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 33-50. Jyväskylä.
- Kohonen, Viljo. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa: Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) Kokemuksellisen kielen opetuksen jäljillä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A14, 25-48. Tampere.
- Kohonen, Viljo. 1999. Authentic assessment in affective foreign language education. In: Arnold, J. (Ed.) Affect in language learning. CUP, Cambridge. 279-294.
- Kohonen, Viljo & Pajukanta, Ulla. (toim.) 2000. Eurooppalainen Kielisalkku. Kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajan koulutuslaitoksen julkaisuja. A23/2000.
- Kohonen, Viljo. 2000. Eurooppalainen kielisalkku kielenopetuksen kehittämistyössä: Suuntaviivoja ja mahdollisuuksia. Teoksessa: Eurooppalainen kielisalkku –kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta. Toim. (2000) Viljo Kohonen ja Ulla Pajukanta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A23/2000.
- Kujansivu, Anja & Pajukanta, Ulla. 2000. Opettaja oppilaan salkkutyöskentelyn ohjaajana. Teoksessa: Eurooppalainen kielisalkku –kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta. Toim. (2000) Viljo Kohonen ja Ulla Pajukanta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A23/2000.
- Lapin yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan Opettajan pedagogisten opintojen opinto-opas 2002-2003, 31.
- Linnakylä, Pirjo & Pollari, Pirjo & Takala, Sauli. 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Mattila, Eija & Olkinuora, Erkki. (toim.) 2002. Koulutus, kasvatus ja arviointi. Kasvatustieteellisiä arviointitutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:198.
- Niikko, Anneli. 2001. Portfolio oppimisen avartajana. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Niemi, Hannele. 1998. Jos sulla on halu oppia...Teoksessa: Hannele Niemi. (Toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä. Ss. 39-55.
- Paluson, F. Leon, Paulson, Pearl R. & Mayer, Carol, A. 1991. What Makes a Portfolio a Portfolio? Educational Leadership. February, 60-63.
- Porter, Carol ja Cleland, Janell. 1995. The Portfolio as a Learning Strategy. Boynton / Cook Publisher. Portsmouth, NH. USA.
- Professoriliiton portfolioesitys. 2000. Akatiimi 8 / 2000, (keskiaukeama).
- Riitahuhta, Salla. 2002. Näkökulmia koulun kehittämiseen kahden opettajan yhteistyökokemusten pohjalta. Teoksessa: Mattila, Eija & Olkinuora, Erkki. (toim.) 2002. Koulutus, kasvatus ja arviointi. Kasvatustieteellisiä

- arviointitutkimuksia koulutuksen kehittämiseksi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:198.
- Sugrue, Ciaran & Day, Christopher. Ed. 2002. *Developing Teachers and Teaching Practice. International research perspectives.* Routledge & Falmer. London. New York.
- Takala, Sauli. 1994. Arviointi – ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa: Linnakylä, Pirjo & Pollari, Pirjo & Takala, Sauli. 1994. *Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena.* Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Takala, Sauli. 1996. Suoritusarviointi puntarissa. Teoksessa: Pollari, P. Kankaanranta, M. & Linnakylä, P. (toim.) *Portfolion monet mahdollisuudet.* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä. 207-222.
- Takala, Sauli. 1997. Vieraankielen kehittymisen arviointiperusteita. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. (Toim.) *Onnistuuko oppiminen.* Opetushallitus. Arviointi 3, 87-114. Helsinki.
- Wolf, Denny. 1986. *Making the Grade Evaluating and Judging Student Writing.* San Diego. Colorado.

Opettajankouluttajien kokemuksia työstään, työolosuhteistaan ja työkyvystään vuosina 1999 ja 2002

Soili Keskinen

Turun yliopisto Rauman opettajankoulutuslaitos

Johdanto

Yliopistotyöntekijöiden työkyky on kovin raportoimatonta ja tutkimatonta aluetta. Ajatellaanko, että akateeminen työ on voimakkaasti sisäistä motivaatiota omaavien työntekijöiden työtä, josta syystä työkyvyn vähäisiksi ennakoitua vaihtelut eivät ole tutkijoita kiinnostaneet? Kyse voi olla myös siitä, että ajatellaan yliopistotyöntekijän olevan niin autonomisen työssään, että työnantajan ei ole tarpeen arvioida työntekijän työssä jaksamista.

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa tehtiin vuonna 1999 kaikilla kolmella laitoksella ja kahdessa normaalikoulussa koko henkilöstöjen keskuudessa työkyvyn arviointi (Keskinen & Marttila 2000). Kyselyn tuloksia pohdittiin laitoksittain ja jatkotoimenpiteiksi kyselyn pohjalta pyrittiin erityisesti tehostamaan esimiehiltä saadun palautteen lisäämistä. Esimiehille järjestettiin työkartoituksen jälkeen kehityskeskusteluista koulutusta ja muutenkin arvioitiin esimies-alaiskeskustelujen toimivuutta akateemisessa työympäristössä (Keskinen S. & Keskinen E. 2002).

Työkykykartoitus päätettiin toistaa, jotta saadaan tietoa siitä, onko henkilöstön työssä jaksaminen ja työhön sitoutuminen edennyt toivotulla tavalla. Tämän artikkelin tavoitteena on kuvata vuonna 2002 kootun työkykyarvioinnin tuloksia ja verrata niitä kolme vuotta aiemmin koottuihin tuloksiin. Tulosten vertailun tekee mahdolliseksi se, että molemmilla kerroilla käytettiin samaa Turun yliopiston psykologian laitoksella kehitettyä kyselylomaketta.

Työkykykartoituksen kohdehenkilöt ja aineiston keruu

Sekä vuoden 1999 että vuoden 2002 työkykyaineistot on koottu nimettömin kyselylomakkein tammi-helmikuun aikana. Jälkimmäisessä kyselyssä olivat mukana Turun yliopiston kaksi harjoittelukoulua ja kaksi opettajankoulutuslaitosta. Vastausprosentit olivat korkeat, jälkimmäisessä mittauksessa jopa korkeammat kuin ensimmäisessä. Kaikkiaan 255 työntekijästä 195 vastasi, vastausprosentin ollessa 77, kun se aiemmassa mittauksessa oli 67.

Vastausprosentit vaihtelivat jossain määrin laitoksittain:

| | |
|--------------------------------|--------|
| Rauman normaalikoulu | 94,1 % |
| Rauman opettajankoulutuslaitos | 72,6 % |
| Turun normaalikoulu | 77,4 % |
| Turun opettajankoulutuslaitos | 65,9 % |

Neljästä laitoksesta suurin on Turun normaalikoulu. Aineistossa laitosten prosentuaaliset osuudet ovat keskenään erilaiset. Tässä artikkelissa kaikki tulokset esitellään kuitenkin neljän laitoksen yhteistuloksina. Kukin laitos sai itseään koskevat tulokset käyttöönsä palautteen antamiseksi henkilöstölle.

Vastanneiden jakautuminen laitoksittain: n

| | | |
|------|--------|------|
| RNK | 16,4 % | (32) |
| ROKL | 23,1 % | (45) |
| TNK | 45,6 % | (89) |
| TOKL | 14,9 % | (29) |

Samoja vastaajia ensimmäisessä ja toisessa kyselyssä oli aineistosta 66% (128). Vuoden 2002 aineistossa naisten osuus oli 67% (131). Aineisto edustaa kaikkia erilaisia akateemisen työn ammatteja, opetushenkilöstön ollessa suurin ryhmä, 62%. Professoreita aineistosta oli 4%, assistentteja 3%, tutkijoita 2%, hallinto- tai toimistohenkilöstöä 11% ja muuta henkilöstöä, kuten kouluavustajia jne. yhteensä 17%. Opettajankoulutuksissa on keskimäärin enemmän vakinaisessa työsuhteessa olevia kuin muissa yliopiston laitoksissa, koska aineistosta 68% (132) oli vakinaisesti työssään. Määräaikaisesti työskenteleviä oli 28% (55) ja apurajan turvin tai projektissa työskenteleviä 1% (2).

Valtaosa on ollut työssään jo pitkään: yli 10 vuotta työskennelleitä nykyisessä työsuhteessaan oli aineistosta 58% (113). Tulokkaita, alle 3 vuotta opettajankoulutuksessa työskennelleitä oli 19% (36) ja 3 – 10 vuotta työssä olleita 21% (41).

Työntekijät olivat keskimäärin 47 -vuotiaita iän vaihdella alle 30 vuodesta yli 60 vuoteen seuraavan jakautuman mukaisesti:

| | | |
|-----------|--------|------|
| | | n |
| alle 30 v | 9,2 % | (18) |
| 30-39 v | 16,9 % | (33) |
| 40-49 v | 29,2 % | (57) |
| 50-59 v | 36,4 % | (71) |
| 60-65 v | 7,2 % | (14) |
| Ei tietoa | 1,0 % | (2) |

Opettajankoulutustyön sisältö ja järjestelyt

Opettajankoulutustyö koettiin kiireiseksi, koska 55% koki joko aina tai melkein aina joutuvansa kiirehtimään työssään (Taulukko 1). Töiden koettiin ruuhkautuvan enemminkin tehtävien luonteen takia kuin itsestä johtuen. Taulukossa 1 kuvatuissa väittämässä ei ollut tapahtunut muutosta kahden mittauskerran välillä.

TAULUKKO 1. Työn kiireisyys ja vaativuus

| | EIJUURI KOSKAAN | | | AINA | | |
|--|--------------------|----------|----------|----------|----------|---------------------------|
| | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | <i>KA</i> <i>(1-5)</i> |
| 1. Kuinka usein sinun on kiirehdittävä työstäsi? | 1,5 | 12,3 | 30,8 | 42,6 | 12,3 | 3,52 |
| 2. Kuinka usein työsi ruuhkautuvat - tehtävien luonteen takia? | 3,1 | 8,2 | 26,2 | 52,3 | 8,7 | 3,56 |
| - itsestäsi johtuen? | 11,3 | 30,8 | 29,7 | 20,5 | 1,5 | 2,68 |
| 3. Kuinka usein tekemättömät työt painavat mieltäsi? | 3,6 | 19,0 | 26,2 | 33,8 | 15,9 | 3,40 |
| 4. Ehditkö pitää riittävästi virkistystaukoja työpäivän aikana? | 21,0 | 24,6 | 27,2 | 21,0 | 6,2 | 2,67 |
| 5. Kuinka usein pidät työtäsi liian vaativana nykytaitoihisi nähden? | 30,3 | 42,1 | 21,5 | 3,6 | 1,5 | 2,03 |

Opettajankouluttajat tuntuivat olevan selvillä laitoksensa tehtävistä ja tavoitteista, koska vain 15% koki olevansa riittämättömästi tavoitteista selvillä (Taulukko 2). Oman työn tavoitteet olivat vielä vahvemmin selvät kuin laitoksen. Akateeminen työ koetaan kasvuun ja kehitykseen mahdollisuuksia tarjoavaksi, koska 62% koki työnsä riittävästi tarjoavan kasvun edellytyksiä. Erilaisista työhön liittyvistä vaikuttamismahdollisuuksista työmenetelmiin koettiin voitavan vaikuttaa eniten ja havaittuihin epäkohtiin vähiten. Valtaosa viihtyi opettajankoulutustyössään siitä päätellen, että 76% työntekijöistä koki työnsä tuottavan riittävästi onnistumisen kokemuksia. Aineistossa oli 7% sellaisia, joille työ yliopistossa ei tuota mielihyvää. Yhdessäkään taulukossa 2 kuvatussa osiossa ei ollut tapahtunut tilastollisesti merkitsevää muutosta ensimmäisestä mittauksesta toiseen.

TAULUKKO 2. Työn mielekkyys ja vaikutusmahdollisuudet työyhteisössä

| | RIITTÄMÄT- TÖMÄSTI | | | RIITTÄ- VÄSTI | | |
|--|-----------------------|----------|----------|------------------|----------|---------------------|
| | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | <i>KA (1-5)</i> |
| 6. Kuinka hyvin olet selvillä -laitoksesi tehtävistä ja tavoitteista? -oman työsi tehtävistä ja tavoitteista? | 3,6 | 11,3 | 19,5 | 44,6 | 21,0 | 3,68 |
| | - | 3,1 | 5,6 | 33,8 | 56,9 | 4,45 |
| 7. Paljonko voit käyttää tietojasi ja taitojasi työssäsi? | 1,5 | 4,6 | 10,8 | 39,0 | 44,1 | 4,19 |
| 8. Paljonko työsi tarjoaa mahdollisuuksia kasvuun ja kehitykseen? | 6,7 | 9,7 | 21,5 | 28,7 | 33,3 | 3,72 |
| 9. Kuinka paljon voit vaikuttaa -työtä koskeviin asioihin työpaikallasi? -toimintaperiaatteisiin ja -tapoihin? -työsi sisältöön? -työmenetelmiin? -ajoitukseen? -työvälineiden asianmukaisuuteen? -havaitsemiisi epäkohtiin? -työympäristön siisteyteen, ulkonäköön? | 6,2 | 13,8 | 20,0 | 45,6 | 14,4 | 3,48 |
| | 7,2 | 23,1 | 23,62 | 34,4 | 11,32 | 3,20 |
| | 2,6 | 9,7 | 2,112 | 41,5 | 4,132 | 3,75 |
| | 1,5 | 4,6 | ,334, | 48,7 | ,813, | 4,07 |
| | 9,7 | 18,5 | 4 | 23,1 | 8 | 3,13 |
| | 10,3 | 13,3 | 21,5 | 35,4 | 19,0 | 3,40 |
| | 10,8 | 22,6 | 35,9 | 22,1 | 8,2 | 2,94 |
| | 8,7 | 15,9 | 22,6 | 34,4 | 17,9 | 3,37 |
| 10. Tuottaako työsi sinulle mielihyvää, onnistumisen kokemuksia? | - | 7,2 | 16,4 | 47,2 | 28,7 | 3,98 |

Työyhteisön vuorovaikutus ja johtaminen

Vuorovaikutusta ja johtamisen onnistuneisuutta kyselylomakkeessa pyydettiin arvioimaan useilla erilaisilla kysymyksillä. Vastajat jakautuivat kolmeen melkein samankokoiseen ryhmään sen suhteen, miten paljon he kokivat olevan tarjolla mahdollisuuksia keskustella työpaikalla oman työn tavoitteista ja niiden saavuttamisesta (Taulukko 3). Reilun kolmanneksen mukaan (35%) tavoitteista keskustellaan hyvinkin paljon, kun vajaa kolmanneksen mukaan (29%) ei keskustella

riittävästi. Yli puolet (52%) oli sitä mieltä, että työhön kuuluu yhteisiä kokouksia hyvinkin paljon, mutta vain 23% oli sitä mieltä, että kokoukset ovat niihin kuluvaan ajan arvoisia, kun puolet (51%) ajatteli kokousten olevan ajanhukkaa. Vaikka jo ensimmäisen tykykyselyn jälkeen paljon pohdittiin, miten kokouksia voisi tehostaa ja karsia, jotta ajanhukan kokemusta ei syntyisi, silti ei ollut tapahtunut muutosta jälkimmäiseen mittaukseen verrattuna, kuten ei ollut tapahtunut muutoksia myöskään muissa taulukon 3 kuvaamissa osioissa.

TAULUKKO 3. Vuorovaikutuksen ja keskustelun määrä työyhteisössä

| | EI LAINKAAN | | | | HYVIN PALJON | | <i>KA (1-5)</i> |
|---|----------------|----------|----------|----------|-----------------|-------------|-----------------|
| | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | | |
| 11. Keskustellaanko työpaikallasi yhdessä työtehtävistä, tavoitteista ja niiden saavuttamisesta? | 5,6 | 23,6 | 35,9 | 29,2 | 5,6 | 3,06 | |
| 12. Kuinka paljon saat työtäsi koskevia keskenään ristiriitaisia ohjeita tai määräyksiä esimiesasemassa olevilta? | 20,5 | 39,0 | 25,6 | 11,3 | 3,6 | 2,38 | |
| 13. Kohdistuuko työhösi keskenään ristiriitaisia odotuksia ja vaatimuksia? | 6,2 | 31,3 | 25,6 | 25,1 | 11,8 | 3,05 | |
| 14. Tunnetko olevasi yksin työsi parissa? | 13,3 | 27,2 | 25,6 | 20,0 | 13,8 | 2,94 | |
| 15. Paljonko työyhteisössäsi on yhteisiä, työhön liittyviä kokouksia? | 2,1 | 14,4 | 30,8 | 35,4 | 16,9 | 3,51 | |
| 16. Ovatko kokoukset työsi kannalta niihin kuluvaan ajan arvoisia? | 17,9 | 32,8 | 25,1 | 17,9 | 5,1 | 2,59 | |
| 17. Vahtivatko työtoverit toistensa tekemisiä tai tekemättä jättämisistä? | 14,9 | 36,9 | 26,2 | 15,9 | 5,6 | 2,60 | |

Taulukossa 4 kuvataan työntekijöiden kokemuksia työyhteisönsä toimintapiirteistä. Vajaa puolet (46%) arvioi työyhteisönsä työskentelyn olevan riittävän tehokasta, puolet (50%) piti työyhteisöään riittävän hyvin jäsentensä erityisosaamista arvostavana ja 46% erilaisia näkemyksiä sallivana. Työyhteisön työn laadukkuuteen uskoi 54% työntekijöistä. Sen sijaan palautteen antamisessa kehittyminen on edelleenkin haaste, koska 46% koki, ettei työyhteisössä anneta riittävästi toinen toisilleen työtä edistävää palautetta. Samoin uusien ideoiden esittämiseen rohkaisemista toivottiin, koska 39%

vastaajista ilmaisi, ettei rohkaisua löytynyt lainkaan riittävästi. Työyhteisön koettu toimintatapa oli pysynyt samanlaisena ensimmäisestä mittausajankohdasta toiseen.

TAULUKKO 4. Työyhteisön toimivuus

| | RIITTÄMÄT- TÖMÄSTI | | | RIITTÄ- VÄSTI | | |
|--|-----------------------|----------|----------|------------------|----------|---------------------------|
| | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | <i>KA</i> <i>(1-5)</i> |
| 18. Työyhteisö, jossa työskentelet | | | | | | |
| -toimii joustavasti | 6,7 | 14,9 | 31,3 | 38,5 | 7,7 | 3,26 |
| -toimii tehokkaasti | 5,1 | 15,9 | 32,3 | 36,4 | 9,2 | 3,29 |
| -arvostaa jäsentensä erityisosaamista | 10,8 | 20,0 | 17,9 | 33,8 | 16,4 | 3,25 |
| -sallii erilaisia näkemyksiä ja mielipiteitä | 7,2 | 18,5 | 27,2 | 31,3 | 14,9 | 3,28 |
| -aikaansaa laadukasta jälkeä | 5,6 | 7,2 | 31,8 | 40,5 | 13,3 | 3,49 |
| -pitää sovitusta aikatauluista kiinni | 3,1 | 11,3 | 31,3 | 44,1 | 9,2 | 3,46 |
| -antaa toisilleen työtä edistävää palautetta | 15,4 | 30,8 | 32,3 | 16,9 | 3,6 | 2,62 |
| -rohkaisee esittämään uusia ideoita | 12,3 | 26,2 | 27,2 | 21,5 | 11,8 | 2,94 |

Vaikka työntekijöiden kesken palautteen antamisessa ei ollut tapahtunut muutoksia, esimiehen kanssa tapahtuva arviointi omasta työstä oli sen sijaan lisääntynyt ($p=0.018$, Taulukko 5). Tässä näkyy esimiehille suunnatun kehityskeskustelukoulutuksen toivottu vaikutus. Vajaa puolet (47%) työntekijöistä arvioi esimiehensä huomioivan hänen mielipiteensä työtä koskevissa asioissa. Esimiehen tasapuolisuudesta oli selkeästi erilaiset mielipiteet: kolmannes (33%) koki riittämättömäksi esimiehen tasapuolisuuden, kun kolmannes (35%) koki sen riittäväksi. Esimiehen tasapuolisuuden on koettu vähentyneen ($p= 0.044$). Valtaosa (67%) luotti esimiehen kanssa sopimiinsa asioihin.

TAULUKKO 5. Esimies-alaissuhteet

| | RIITTÄMÄTTÖMÄSTI | | | RIITTÄVÄSTI | | <i>KA (1-5)</i> |
|---|------------------|----------|----------|-------------|----------|---------------------|
| | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | |
| 19. Missä määrin arvioit esimiehesi kanssa työtäsi ja sen kehittämistä? | 21,0 | 25,1 | 26,7 | 21,0 | 5,1 | 2,64 |
| 20. Missä määrin esimiehesi huomioi mielipiteesi työtäsi koskevilla asioissa? | 8,7 | 22,1 | 21,0 | 35,4 | 11,8 | 3,20 |
| 21. Kohtelee ko esimiehesi tasapuolisesti työntekijöitä? | 14,4 | 18,5 | 30,8 | 25,1 | 10,3 | 2,98 |
| 22. Voitko luottaa siihen, mitä olet sopinut esimiehesi kanssa? | 7,2 | 10,8 | 14,9 | 39,5 | 27,2 | 3,69 |

Taulukossa 6 kuvataan työntekijöiden työssään saamaa tukea, palautetta ja tiedonkulun toimivuutta. Työhön liittyvien vaikeuksien yhteydessä eniten koettiin saatavan tukea yksityiselämän läheisiltä ja työtovereilta enemmän kuin esimiehiltä. Vaikka esimiehen kanssa tehty oman työn arviointi olikin lisääntynyt, kuten edellä taulukon 4 yhteydessä todettiin, silti riittämättömäksi koki esimieheltään saamansa palautteen peräti 44% työntekijöistä. Esimiehiin kohdistuu voimakkaita odotuksia niin palautteen saamisen kuin tuen saamisenkin muodossa, vaikka kaikkikin nämä neljä tutkittua laitosta ovat niin suuria organisaatioita, että on epärealistista odottaa esimiehen kykenevän antamaan yksittäisille työntekijöille palautetta. Yhtä moni kuin koki esimieheltä saamansa palautteen riittämättömäksi myös itse arvioi antavansa esimiehelleen palautetta riittämättömästi (45%). Tiedonkulussa on tapahtunut huomattavasti tehostumista. Neljästä väittämästä kolmessa on havaittavissa tilastollisesti merkitsevän tasoisen muutoksen parempaan päin. Laitoksen sisäisen tiedonkulun koettiin parantuneen ($p=0.023$). Samoin tiedekunnan ja laitoksen välinen tiedonkulku oli parantunut ($p=0.016$) kuin myös keskushallinnon ja laitoksen välinen ($p=0.003$).

TAULUKKO 6. Palaute, tuki ja tiedonkulku työyhteisössä

| | RIITTÄMÄTTÖMÄSTI | | | RIITTÄVÄSTI | | |
|--|------------------|----------|----------|-------------|----------|--------------------|
| | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | <i>KA</i> (1-5) |
| 23. Jos sinulla on työssä vaikeaa, missä määrin tiedät saavasi tukea | | | | | | |
| -esimiehiltä? | 14,4 | 19,0 | 26,7 | 28,2 | 10,8 | 3,02 |
| -työtovereilta? | 3,1 | 11,3 | 28,7 | 41,5 | 15,4 | 3,55 |
| -yksityiselämän läheisiltä? | 1,0 | 4,6 | 6,2 | 29,2 | 58,5 | 4,40 |
| 24. Kuinka paljon saat palautetta työssäsi | | | | | | |
| -esimiehiltä? | 16,9 | 26,7 | 27,2 | 24,1 | 3,6 | 2,70 |
| -työtovereilta? | 6,7 | 24,1 | 36,9 | 27,2 | 4,1 | 2,98 |
| -opiskelijoilta? | 4,6 | 11,3 | 25,6 | 41,0 | 13,8 | 3,50 |
| 25. Missä määrin itse annat palautetta | | | | | | |
| -esimiehille? | 15,9 | 29,2 | 35,4 | 14,9 | 3,1 | 2,59 |
| -työtovereille? | 5,6 | 20,0 | 43,6 | 26,7 | 3,6 | 3,03 |
| -opiskelijoille? | 4,6 | 5,1 | 23,1 | 42,6 | 21,0 | 3,73 |
| 26. Onko tiedonkulku mielestäsi hyvinhoidettua ja riittävää | | | | | | |
| -laitoksen sisällä? | 7,2 | 21,0 | 27,2 | 31,8 | 11,8 | 3,20 |
| -laitoksen johdon ja henkilöstön välillä? | 7,7 | 22,6 | 31,8 | 31,3 | 5,6 | 3,05 |
| -tiedekunnan ja laitosten henkilöstön välillä? | 13,8 | 36,4 | 27,7 | 15,9 | 1,5 | 2,53 |
| -keskushallinnon ja laitosten henkilöstön välillä? | 14,4 | 35,9 | 30,3 | 12,3 | 2,1 | 2,49 |

Tasa-arvotyötä on tehty kaikissakin Suomen yliopistoissa 1990-luvulta lähtien systemaattisemmin kuin aiemmin. Myös Turun yliopistossa on toiminut lakisääteinen tasa-arvotoimikunta ja hallitus on hyväksynyt tasa-arvotoimintasuunnitelman. Tästä huolimatta ainakaan opettajankouluttajien keskuudessa ei ollut tapahtunut muutosta käsityksissä siitä, miten tasa-arvo toteutuu (Taulukko 7). Eri asemassa olevien välillä 36% koki tasa-arvon toteutuneen riittämättömästi. Sukupuolten välisestä tasa-arvon toteutumattomuudesta ilmaisi kantansa 19% ja 16% oli sitä mieltä, että tasa-arvo ei toteudu riittävästi eri-ikäisten välillä.

TAULUKKO 7. Tasa-arvon toteutuminen työyhteisössä

| | RIITTÄMÄT- TÖMÄSTI | | | RIITTÄ- VÄSTI | | |
|--|-----------------------|----------|----------|------------------|----------|--------------------|
| | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | <i>KA</i> (1-5) |
| 27. Kuinka hyvin laitoksellasi toteutuu tasa-arvo | 12,3 | 23,6 | 17,4 | 34,4 | 10,8 | 3,08 |
| -eri asemassa olevien välillä? | 6,2 | 12,3 | 17,9 | 37,4 | 24,6 | 3,63 |
| -sukupuolten välillä? | 4,6 | 11,3 | 22,6 | 43,1 | 16,9 | 3,57 |

Opettajankouluttajien kokema arvostus ja työssään jaksaminen

Puolet (51%) opettajankouluttajista koki työtään arvostettavan työyhteisössään ja vielä useampi itse piti työtään tärkeänä (Taulukko 8). Henkilöstö jakautui kolmeen melko samankokoiseen kolmannekseen sen suhteen, miten koki työyhteisössään muutostilanteissa henkilöstön huomioimisen ja henkilöstön hyvinvoinnista kiinnostuneisuuden ilmenevän: yksi kolmannes ilmaisi henkilöstön huomioimista tapahtuvan riittävästi, kun yksi kolmannes koki riittämättömäksi. Näiden kysymysten kuin monien muidenkin osalta ilmeni vastausten hajontojen suuruus: laitoksilta löytyi selvästi eri tavoin ajattelevien alaryhmittymiä. Kuitenkaan mitään muutosta ei ollut tapahtunut näissä vastausjakautumissa kolmen vuoden aikana.

TAULUKKO 8. Arvostus työyhteisössä

| | RIITTÄMÄT- TÖMÄSTI | | | RIITTÄ- VÄSTI | | |
|---|-----------------------|----------|----------|------------------|----------|--------------------|
| | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | <i>KA</i> (1-5) |
| 28. Arvostetaanko työtäsi? | 7,2 | 14,9 | 26,7 | 37,9 | 12,8 | 3,35 |
| 29. Pidätkö itse työtäsi tärkeänä ja merkittävänä? | 0,5 | 2,6 | 5,1 | 46,2 | 45,6 | 4,34 |
| 30. Missä määrin laitoksellasi pyritään muutostilanteissa huomioimaan henkilöstön asema ja näkemykset? | 10,8 | 19,0 | 37,9 | 29,2 | 2,6 | 2,94 |
| 31. Missä määrin työyhteisössäsi olla kiinnostuneita henkilöstön hyvinvoinnista ja terveydestä? | 11,8 | 21,5 | 29,7 | 29,7 | 6,7 | 2,98 |

Laitosten ilmapiirin ei koettu muuttuneen (Taulukko 9). Vajaa kolmannes (29%) piti laitoksensa ilmapiiriä kannustavana ja kolmannes (35%) leppoisana. Kolmanneksen (32%) mukaan laitoksen ilmapiiri oli kilpaileva ja melkein puolen (41%) mukaan ennakkoluuloinen ja vajaa puolen mukaan (40%) riitainen.

TAULUKKO 9. Työyhteisön ilmapiiri

| | EI LAINKAAN | | | HYVIN PALJON | | |
|--|----------------|----------|----------|-----------------|----------|--------------------|
| | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | <i>KA</i> (1-5) |
| 32. Onko laitoksesi ilmapiiri | | | | | | |
| -kaikkia arvostava ja kannustava | 14,4 | 23,6 | 32,8 | 23,6 | 5,1 | 2,81 |
| -leppoisa ja mukava | 6,7 | 23,6 | 33,8 | 31,3 | 4,1 | 3,03 |
| -kilpaileva, omaa etua tavoitteleva | 4,6 | 27,7 | 33,3 | 24,1 | 9,2 | 3,06 |
| -ennakkoluuloinen, muodoista kiinnipitävä | 11,3 | 29,7 | 35,4 | 17,4 | 5,6 | 2,76 |
| -riitainen ja eripurainen | 10,3 | 29,7 | 37,4 | 16,9 | 4,6 | 2,76 |

Yli puolet (55%) koki työnsä henkisesti raskaana (Taulukko 10). Työn rasitustekijöistä eniten haittaaviksi keskiarvoja vertailtaessa koettiin työn jatkuvat keskeytykset ja työympäristön meluisuus: noin kolmannes ilmaisi näiden rasittavan paljon tai hyvin paljon. Työn jatkuvien keskeytysten oli jopa koettu lisääntyneen ($p=0.023$). Vajaa viidenneksen (18%) mukaan työyhteisössä esiintyi henkistä väkivaltaa ja 10%:n mukaan kiusaamista. Sukupuolisen häirinnän koettiin olevan hyvin harvinaista, kun 2% ilmaisi sitä ilmenneen jossain määrin, joskaan häirintää ei saisi ilmetä lainkaan. Henkisen väkivallan, kiusaamisen tai häirinnän määrän ilmenemisessä ei ollut tapahtunut muutoksia.

TAULUKKO 10. Työhön ja työympäristöön liittyvät stressitekijät

| | EI LAINKAAN | | | | HYVIN PALJON | |
|---|----------------|----------|----------|----------|-----------------|---------------------------|
| | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | <i>KA</i> <i>(1-5)</i> |
| 33. Onko työsi henkisesti rasittavaa? | 4,1 | 13,8 | 25,6 | 36,9 | 18,5 | 3,52 |
| 34. Kuinka paljon sinua työssä haittaavat | | | | | | |
| -työpaikan ihmissuhdevaikeudet? | 20,0 | 32,3 | 25,6 | 14,4 | 7,7 | 2,57 |
| -työn jatkuvat keskeytykset? | 15,9 | 24,6 | 24,6 | 25,6 | 9,2 | 2,88 |
| -keskinäinen kilpailu? | 29,7 | 31,3 | 23,6 | 12,3 | 2,6 | 2,26 |
| -rasittavat työasennot? | 32,8 | 31,8 | 15,9 | 13,8 | 5,6 | 2,28 |
| -työympäristön rauhattomuus, melu? | 22,6 | 22,6 | 21,5 | 19,0 | 14,4 | 2,80 |
| -työympäristön epäsiisteys, epäpuhtaus? | 32,3 | 33,3 | 17,4 | 13,3 | 3,6 | 2,23 |
| 35. Esiintyykö työyhteisössäsi | | | | | | |
| -henkistä väkivaltaa? | 37,9 | 23,6 | 19,5 | 13,8 | 4,1 | 2,22 |
| -kiusaamista? | 48,2 | 26,2 | 15,4 | 8,7 | 1,0 | 1,88 |
| -sukupuolista häirintää? | 82,1 | 12,8 | 2,6 | 2,1 | - | 1,24 |

Psykosomaattisten oireiden esiintymisen kautta henkilöstön terveydentilaa tutkittaessa ei ollut tapahtunut mitään muutoksia (Taulukko 11). Kysytyistä oireista tyypillisimpiä olivat erilaiset lihassäryt, joita ilmeni 35%:lla melko paljon tai paljon. Ylirasittuneisuutta ilmeni kolmanneksella (32%) paljon. Alakuloisuutta ja nukkumisvaikeuksia ilmeni molempia neljänneksellä (23%) vastanneista. Työtyytyväisyys oli laskenut ($p=0.024$). Silti vuonna 2002 tehdyssä mittauksessa 61% sanoi olevansa melko tai hyvin tyytyväinen työhönsä yliopistolla. Elämäänsä tyytyväisiä oli aineistosta 80%.

TAULUKKO 11. Terveys ja tyytyväisyys

| | EI LAINKAAN | | | HYVIN PALJON | | | <i>KA (1-5)</i> |
|--|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------|----------------------------|
| | 1 (%) | 2 (%) | 3 (%) | 4 (%) | 5 (%) | | |
| 36. Missä määrin sinua ovat viimeisen vuoden aikana vaivanneet | | | | | | | |
| -nukahtamisvaikeudet, heräilyt, painajaiset | 28,7 | 25,6 | 22,6 | 16,9 | 5,6 | 2,45 | |
| -lihassäryt, selkäkivut, päänsärky | 15,9 | 29,2 | 16,9 | 23,1 | 14,9 | 2,92 | |
| -vatsakivut, pahoinvointi, närästys ja happovaivat | 50,8 | 24,6 | 8,7 | 10,3 | 5,6 | 1,95 | |
| -pelokkuus, yksinäisyyden tunteet, huononmuuden tunteet | 53,3 | 21,0 | 15,9 | 6,7 | 3,1 | 1,85 | |
| -alakuloisuus ja masentuneisuus | 34,4 | 29,7 | 12,3 | 18,5 | 4,6 | 2,29 | |
| -hermostuneisuus ja jännittyneisyys | 26,2 | 34,9 | 24,6 | 10,8 | 3,6 | 2,31 | |
| -ylirasittuneisuus ja ärtyvyys | 16,4 | 29,7 | 22,1 | 24,6 | 7,2 | 2,76 | |
| -haluttomuus ja tarmottomuus | 26,2 | 32,3 | 23,1 | 12,8 | 5,6 | 2,39 | |
| 37. Missä määrin olet tyytyväinen nykyiseen työhösi? | 1,5 | 10,3 | 25,6 | 47,7 | 12,8 | 3,61 | |
| 38. Missä määrin olet tyytyväinen nykyiseen elämääsi? | 0,5 | 5,6 | 12,3 | 47,7 | 32,3 | 4,07 | |

Työhön liittyvissä väsymyksen tunteissa ei ollut tapahtunut muutoksia (Taulukko 12). Useamman kerran viikossa tai melkein päivittäin tunsit itsensä jo työhön lähtiessään väsyneeksi vastaajista 13%, työssä ollessa 12% ja työstä palattuaan 20%.

TAULUKKO 12. Työväsytys

| | EN JUURI KOS- KAAN (%) 1 | KER- RAN PARI KUUS- SA (%) 2 | KER- RAN VII- KOSS A (%) 3 | USEA N KER- RAN VII- KOSS A (%) 4 | MEL- KEIN PÄIVIT- TÄIN (%) 5 | KA (1-5) |
|---|--|---|---|--|--|---------------------|
| 39. Kuinka usein tunnet olevasi haluton ja henkisesti väsynyt | | | | | | |
| -työhön lähtiessä? | 37,4 | 31,3 | 17,4 | 9,7 | 3,6 | 2,10 |
| -työpäivän aikana? | 31,3 | 37,4 | 19,0 | 7,2 | 4,6 | 2,16 |
| -työpäivän päätyttyä? | 24,6 | 36,4 | 19,5 | 12,3 | 7,2 | 2,41 |

Työkyky on aina riippuvainen myös työntekijän muun elämän tilanteesta ja sujuvuudesta. 19% (36) työntekijöistä ilmaisi parhaillaan käyvänsä läpi elämänkriisiä (avioeroa, vakavaa sairautta tms.). Vaikka näinkin suuri osa kertoi olevansa poikkeuksellisessa elämäntilanteessa, silti valtaosa arvioi työkykynsä hyväksi. Pyydetessä arvioimaan asteikolla 0 – 10 omaa työkykyä, tyypillisin valinta oli 8. Vastaukset vaihtelivat 0:n ja 10:n välillä, keskiarvon ollessa 7.78. Työkykynsä arvioi arvosanoilla 8, 9 tai 10 yhteensä 77% henkilöstöstä. Työkykyä mitattiin useammallakin kysymyksenasettelulla. Pyydetessä arvioimaan, oliko työkyky parantunut, heikentynyt vai pysynyt ennallaan, neljännes (24%) arvioi parantuneen, vajaa puolet (46%) pysyneen ennallaan ja neljännes (27%) heikentyneen. Työkyvyn ennakoitina kysyttiin, arveleeko työntekijä selviytyvänsä työkykynsä puolesta eläkeikään asti. Varmasti tai melko varmasti sanoi selviytyvänsä 73% (142). Vaikeaksi selviytymisensä arvioi 16% (31) ja melko varmaksi tai varmaksi selviytymättömyytensä arveli 8% (16).

Kovin vähän oli ollut poissaoloja työstä oman sairauden takia viimeisen 12 kuukauden aikana, kun niitä oli ollut keskimäärin kullakin työntekijällä 4,7 päivää vuoden aikana. Erityisesti opetus- ja tutkimushenkilöstölle on ominaista järjestellä työaikojaan oman terveydentilansa mukaisesti, jolloin sairaspöissaoloja ei kerry.

Toimenpiteitä työkyvyn ylläpitämiseksi

Liikunta työkykyä ylläpitävänä toimintana oli yleistä Turun yliopiston opettajankouluttajien keskuudessa, koska 83% kertoi säännöllisesti harrastavansa

kävelyä, pyöräilyä, uintia tms. 30% harrastaa säännöllisesti jumppaa tai tanssia ja 14% joukkue- tai mailapelejä. 9% sanoi, ettei harrasta mitään liikuntaa.

Opettajankouluttajilta kysyttiin, minkälaista henkilöstökoulutusta he haluaisivat saada. Melkein joka toinen (46%) toivoi laitteisiin tai ohjelmistoihin liittyvää käyttäjäkoulutusta. Niinkin paljon kuin vajaa viidennes (17%) toivoi työnohjausta, jota ei ole ollut Turun yliopistossa tarjolla kuin esimiesasemassa oleville tähän mennessä. Reilu kolmannes (36%) toivoi saavansa työyhteisölleen kehittämiskoulutusta, mihin edellä esitellyt työkartoituksen tuloksetkin antaisivat selkeästi teemavaihtoehtoja: palaverikäytäntöjen kehittäminen, työyhteisöjen yhteisöllisyyden kehittäminen ja palautteenantokulttuurin kehittäminen.

Pohdinta

Työkykykartoituksen tuloksia tiivistettäessä on havaittavissa, että muutoksia ei ole juurikaan tapahtunut kahden mittauskerran välillä. Opettajankouluttajat kokivat edelleenkin työnsä sisällön samanlaisena kuin kolme vuotta sitten: kiireisenä, kiinnostavana ja kehittymiseen mahdollistavana. Myöskään suhde omaan työyhteisöön ei ollut muuttunut: löytyi niitä jotka pitivät työyhteisöään kilpailevana ja vähän kannustavana yhtä hyvin kuin niitä, jotka kokivat yhteisönsä tavoitteet selkeinä ja keskustelevuuden leimaa antavana piirteenä sekä ensimmäisessä että toisessa mittauksessa. Työntekijöiden arvio omasta työkyvystään, hyvinvoinnistaan ja terveydentilastaan ei ollut myöskään muuttunut, mikä on yllättävää, kun tiedämme, miten paljon opettajankouluttajien työ on muuttunut viimeisten vuosien aikana. Tutkimustyön tekemisen vaatimus on lisääntynyt entisestään opetustyön ohessa tehtävänä. Kentän koulutoiminnan entisestään monimutkaistuessa opettajankoulutuksen sisällöllisiä ja pedagogisia ratkaisuja on jouduttu useaan otteeseen läpikäymään. Yliopistotutkintojen rakenteeseen ja koulujen opetussuunnitelmiin liittyvät muutokset ovat heijastuneet opettajankouluttajien työhön ja toimenkuviiin.

Ainoastaan kolmen teema-alueen sisällä ilmeni muutoksia kahden mittauksen välillä. Tiedonkulun koettiin selkeästi parantuneen, mihin Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa onkin panostettu huomattavasti viimeisten vuosien aikana. Henkilöstön työviihtyvyys on laskenut, mikä on hälyttävä merkki ja josta syystä vastaavanlainen työkartoitus olisi syytä tehdä jälleen kolmen vuoden viiveellä. Kolmannen seurantamittauksen avulla voitaisiin saada tietoa siitä, onko kyse vain tilapäisestä työviihtyvyyden laskusta vai pysyvämmästä muutoksen suunnasta. Kolmas teema, jossa muutoksia kahden mittauskerran välillä ilmeni, oli suhde esimieheen. Esimiesten tasapuolisuuden koettiin vähentyneen, mikä saattaa kertoa tiukentuneista resursseista ja sen aiheuttamista epäluuloista ja työpaineiden tunteista. Sen sijaan positiivinen muutos suhteessa esimieheen oli tapahtunut koettaessa, että esimieheltä on mahdollisuus saada enemmän palautetta kuin aiemmin ja koettaessa esimiehen osallisuuden oman työn kehittämisen arviointiin lisääntyneen.

Tutkimusmetodisesta näkökulmasta työkyvyn arviointi on haasteellinen tehtävä. Tässä artikkelissa kuvatut tutkimustulokset osoittavat, että itse arvioitu työkyky voi säilyä samantasoisena vaikka samanaikaisesti työviihtyvyys voi laskea. Samoin on todettavissa, että työviihtyvyyden lasku ei heijastunut muutoksina psykosomaattisissa oireissa, joiden mittaamisella myös pyritään arvioimaan työkyvyn tasoa. Nämä tulokset osoittavat, miten monitasoinen työkyky ilmiönä on ja miten monenlaisia ulottuvuuksia pitäisi ottaa huomioon mitattaessa työkykyä. Työkyvyn itsearvioinnin tekee vaikeaksi myös se, että kunkin henkilön oma vaatimustaso hyvinvointinsa suhteen voi vaihdella yksilöstä toiseen paljon ja tämä subjektiivinen ”arviointiskaalankäyttötapa” heijastuu työkykyarvioinnissa: joku voi sietää suuriakin muutoksia työssään silti työkyvyn vähentymättä, kun samanlaisissa muutospainneissa elävä kollega voi kokea tilanteen ylipääsemättömänä ja siksi työkykyä alentavana. Kolmas työkykyarviointien metodinen vaikeus on niihin sisältyvä mahdollinen viestinnällinen funktio, jonka merkitys voi vaihdella vastaajasta toiseen. Joku voi kokea nimettömän työkykyarvioinnin mahdollisuutena ilmaista omaan työhön liittyviä paineita, erityisesti esimiehille suunnattuina, toiveina saada niihin muutosta, varsinkin jos suoraan niistä puhuminen työyhteisössä koetaan liian riskialttiina. Tällöin vastaaja saattaa tiedostamattaan ylikorostaa tätä ”häätähuuto” -tyyppistä vastustapaansa käyttämällä arviointiskaalojen ääripäitä tehostaakseen viestinsä perillemeno. Joku toinen taas voi kokea vahvana normina sen, että akateemisessa työssä, ”hienossa yliopistotyössä” kuuluu jaksaa ja tämän normin alaisena vähätellä vaivojaan.

Työkykyarviointien metodisista vaikeuksista huolimatta itsearviointeihin pohjautuva työkyky on perusteltu tapa mitata työkykyä, perustuhan myös yksilön koko työtoiminnan säädelyminen viime kädessä kuitenkin hänen yksilöllisiin työstä nouseviin skeemoihinsa. Ts. yksilö sekä asettaa tavoitteet työlleen että arvioi omia mahdollisuuksiaan selvittää niistä oman oppimis- ja kehityshistoriansa ohjaamana ja oman ammatillisen kouluttautumisen jäsentämänä. Toki itsearvioitujen työkykyarviointien rinnalla olisi syytä käyttää terveydenhuoltohenkilöstön käyttämiä lääketieteellisiä mittoja ja korreloida näitä erilaisia työkykymittoja keskenään. Käsitteenä työkyky tarkoittaa selkeästi subjektiivista, henkilökohtaista arviota mahdollisuuksista toimia työolosuhteissa työn asettamien tavoitteiden suuntaisesti. Käsitteen subjektiivinen luonne antaa perusteet työkyvyn mittaamiseksi itsearviointina. Kaiken kaikkiaan työkykyarviointien tekeminen työyhteisöissä on sinänsä merkki henkilöstölle siitä, että laitosten esimiehet ovat motivoituneita tekemään havaintoja henkilöstön jaksamisesta, ovat halukkaita arvioimaan saatujen tulosten syitä ja seurauksia ja pohtimaan toimenpidesuosituksia.

Lähteet

- Keskinen Soili & Marttila Outi 2000. Miten yliopistotyöyhteisössä voidaan? Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta – julkaisusarja C:11.
Keskinen Soili & Keskinen Esko 2002. Kehityskeskustelu yliopistoyhteisössä. Turun yliopisto. Rehtorinviraston julkaisusarja 1.

Ala-asteen opettajien tiimityö ja sen yhteys työssä jaksamiseen

Ville Rantala, Erno Yrjänheikki & Mikko Pehkonen
Lapin yliopisto

Johdanto

Viime aikoina on käyty paljon keskustelua siitä, kuinka usein opettajat todellisuudessa tekevät keskenään tiimityötä ja millainen ilmapiiri ja yhteistyöhenki opettajienhuoneissa vallitsee. Opettajan työympäristö on lähes päivittäin joko oma luokkahuone tai opettajanhuone. Opettajat ovat paljon tekemisissä työpäivän aikana kollegoidensa kanssa.

Tämänhetkinen eri organisaatioiden kehittämiseen liittyvä puheenaihe on tiimityö. Tiimityötä tehdään lähes joka alalla, jossa halutaan kehittää organisaatiota ja pyritään saamaan kaikkien työntekijöiden paras mahdollinen työpanos esille. Tiimityö käsitteenä on ehkä hieman vieras kouluja ja opettajan työtä käsiteltäessä, mutta opettajien välinen yhteistyö koulutyötä ja kouluorganisaatiota kehitettäessä on juuri tiimityötä.

Yhteistoiminnallisuus on tullut tärkeäksi sekä koulun toiminnoissa että niiden parantamisessa. Yhteistoiminnallisuus on yksi postmodernin aikakauden lupaavimmista periaatteista ja se on hyvin tyypillistä suunnittelulle, kulttuureille, kehittämiselle, tutkimukselle ja organisaatioille. Nykyään voidaankin puhua yhteistoiminnallisuuden nimissä tiimityöstä. (Sahlberg 1997, 158-159.)

Tiimityön tuominen oppilaitoksiin vaatii opettajilta uutta ammattitaitoa. Se merkitsee sitä, että opettajien oma toiminta sisältää yhteistyötä ja työyhteisön rooli tunnustetaan merkittäväksi tekijäksi koulun kehittämisessä. Opettajan kasvun ja työyhteisön vuorovaikutus on näkyvissä uusimmissa opettajan ammatillista kasvuprosessia koskevissa tutkimuksissa. (Helakorpi, Juuti ja Niemi 1996, 126.)

Opettajien ammatti ja opettajuus elävät tällä hetkellä voimakkaissa muutospaineissa. Opettajien työn raskaus on lisääntynyt voimakkaasti, ja opettajien työssä jaksaminen on yleisenä puheenaiheena tiedotusvälineissä. Esimerkiksi opettajien pakkolomien määrän kasvu on selvä merkki väsymyksestä ja työssä jaksamisen heikentymisestä.

Opettajien työssä jaksamista, työn stressaavuutta ja siitä selviytymisen mahdollisuuksia on tutkittu huomattavan paljon 30 viime vuoden ajan. Esimerkiksi Niemelä (1996) on todennut selvityksessään, että 1990-luvulla työhön liittyvät ajankohtaiset muutokset rasittivat erityisen paljon juuri opetushenkilökuntaa.

Kalimo (1999) kirjoittaa työuupumuksen ehkäisystä. Ensimmäinen työuupumusta ehkäisevä seikka työyhteisössä on resurssien riittävydestä huolehtiminen. Työtehtävät

ja tavoitteet on mitoitettava realistisesti. Määrälliset ja laadulliset tavoitteet olisi hyvä erotella toisistaan. Näin opettajien työssä jaksamista voitaisiin kehittää ja parantaa. Esimerkiksi opettajan työssä uudistuminen ja laadullinen kehittäminen ovat ajatteluprosessia, joka vähentää resursseja. Merkittävä työuupumusta lisäävä tekijä on hallinnan puute. Omaan työhön ei voi vaikuttaa ja palaute puuttuu. Palautteen merkitys korostuukin erityisesti opettajien työssä, jossa selkeitä ulkoisia kriteereitä arvioida ei ole. Palautemekanismeja olisikin kehitettävä ja rakennettava koko ajan, sillä niiden puute on vakava stressitekijä. Palautteen puute vaikuttaa myös opettajien työssä jaksamiseen.

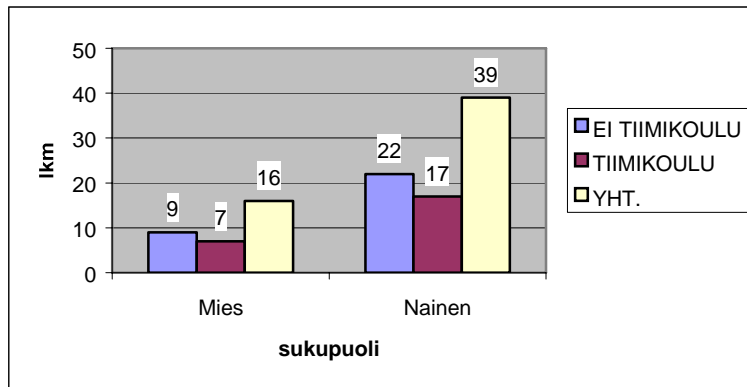
Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, missä määrin ja millaista tiimityöskentelyä ala-asteen opettajien välillä esiintyy. Työssä pyrittiin kartoittamaan opettajien työssä selviytymistä, työuupumusta ja työssä jaksamista. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin kyselyjen avulla kouluissa vallitsevaa tilannetta tiimityöskentelyssä ja opettajien työssä jaksamisessa. Tutkimuksen tavoitteena oli myös selvittää, miten tiimityöskentely vaikuttaa opettajien työyhteisöön, työstä selviytymiseen ja työssä jaksamiseen. Myös ikääntyvien opettajien työssä jaksamista selvitettiin ja vertailtiin sitä tiimityötä tekevien ja vähemmän tiimityötä tekevien koulujen välillä.

Menetelmät

Tutkimus jakautui kahteen osaan. Ensimmäinen osa käsitteli opettajien välistä tiimityötä ala-asteella. Tämän osan tarkoituksena oli selvittää missä määrin ja millaista tiimityöskentelyä opetuksessa, erityisesti ala-asteiden luokanopetuksessa esiintyy. Tutkimuksen toisessa osassa käsiteltiin opettajien työssä jaksamista, työtyytyväisyyttä sekä stressiin liittyviä oireita. Pyrittiin myös selvittämään ikääntyvien opettajien tiimityötä ja sen yhteyttä työssä jaksamiseen.

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa (tiimityötutkimus) käytettiin tutkimusjoukkona yhtä Rovaniemen kaupungin ja yhtä Rovaniemen maalaiskunnan ala-astetta. Kyselylomake jaettiin 34 opettajalle. Näistä lomakkeista palautettiin 22 kappaletta. Kyseiset koulut valittiin sen vuoksi, että ne olivat aineiston kerääjille tuttuja sijaisuuksien ja harjoitteluiden kautta.

Tutkimuksen toisessa osassa (tiimityö ja työssä jaksaminen) käytettiin tutkimusjoukkona kahta Rovaniemen kaupungin ja kahta Rovaniemen maalaiskunnan ala-astetta, joissa on yhteensä 1490 oppilasta. Kyselylomake jaettiin 71 opettajalle. Näistä lomakkeista palautettiin 55 kappaletta. Edellä mainituista neljästä koulusta kaksi edusti tiimityökouluja. Kahdessa muussa koulussa tiimityötä ei esiintynyt juuri lainkaan. Näistä kouluista käytettiin nimikkeitä: Tiimikoulu ja Ei tiimikoulu. Tutkimukseen vastanneiden opettajien lukumäärä esitetään kuviossa 1. Siinä on eroteltu miesten ja naisten lukumäärä sekä tiimi- ja ei tiimikoulut.



KUVIO 1 Tutkimusjoukon jakautuminen sukupuolittain ja kouluittain

Tulokset

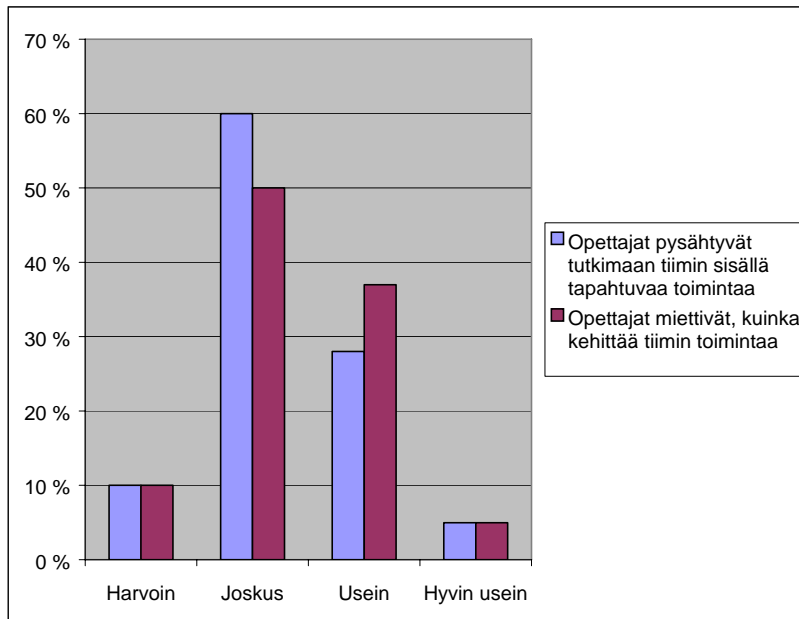
Koulun ilmapiiriä tiimikouluissa selvitettiin kysymyksillä opettajanhuoneen ilmapiiristä ja opettajien toiminnasta tiimeissä. Vastausprosentit esitetään taulukossa 1.

| | Harvoin | Joskus | Usein | Hyvin usein |
|---|---------|--------|-------|-------------|
| 5. Opettajanhuoneen ilmapiiri on vapautunut | - | 46% | 50% | 5% |
| 6. Kritisoin muiden opettajien toimintaa tiimeissä | 60% | 41% | - | - |
| 7. Kannustan muiden opettajien toimintaa tiimeissä | - | 32% | 46% | 23% |
| 9. Opettajanhuoneessa voidaan puhua lähes kaikista asioista | - | 5% | 55% | 41% |

TAULUKKO 1 Tiimityötä tekevän koulun ilmapiiri

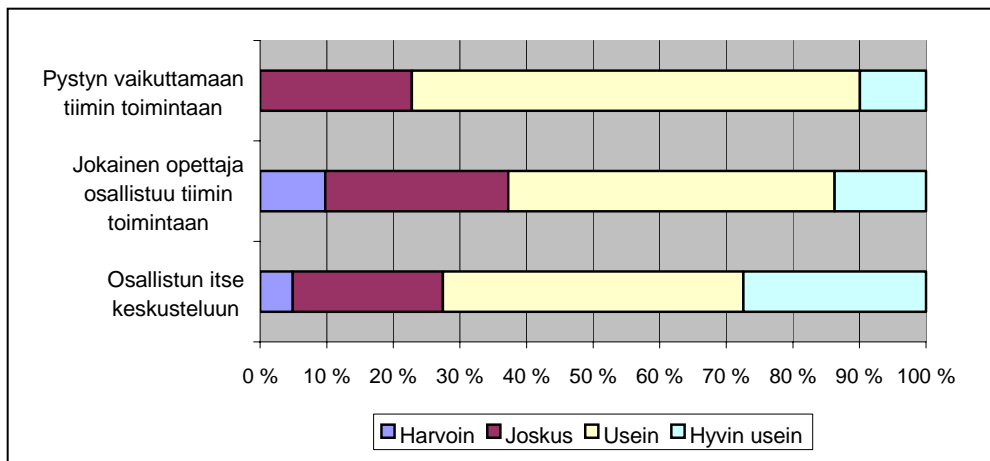
Opettajat pitivät ilmapiiriä opettajanhuoneissa melko hyvänä. Vastausten mukaan opettajat eivät työpaikoillaan kritisoi toistensa toimintaa. Ehkä jotkut opettajat eivät sitä edes itse huomaa, mutta tietyissä tilanteissa positiivinen kritisointi voisi olla paikallaan. Huomiota kiinnitettiin siihen, että opettajat pyrkivät kannustamaan toisiaan työpaikoillaan, mikä antaakin hyvän perustan tiimityölle.

Ala-asteiden opettajat pysähtyivät harvoin tutkimaan tiimin toimintaa. Samalla he kuitenkin pyrkivät kohtuullisen aktiivisesti kehittämään omia tiimejään. Tämä aiheuttaa hieman ristiriitaa, koska enemmän tiimin toimintaa tutkimalla olisi parempi mahdollisuus myös kehittää tiimiä (kuvio 2).



KUVIO 2 Tiimin kehittämishalukkuus tiimin sisällä

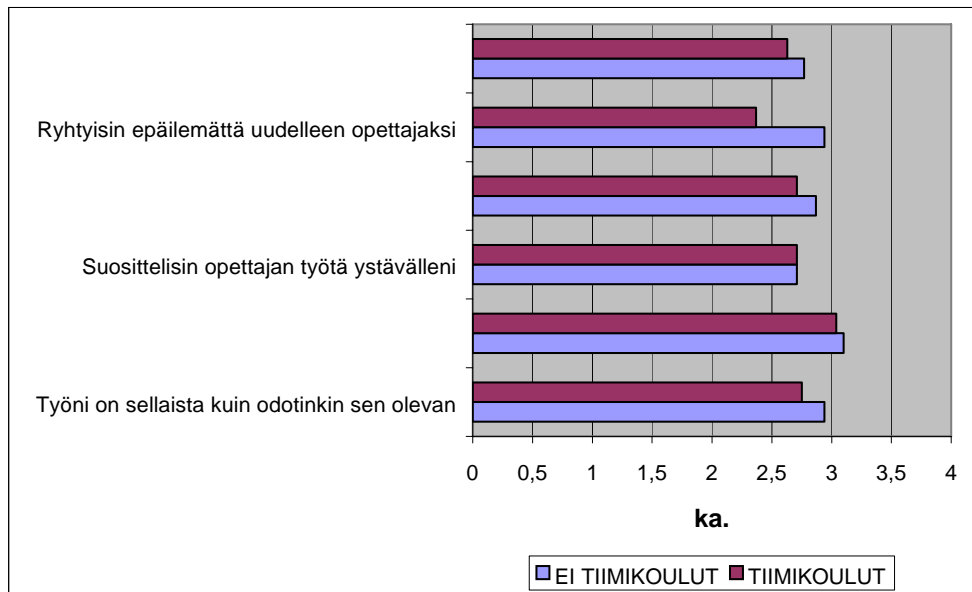
Yksi tutkimuksen päätavoitteista oli saada selville opettajien osallistumisaktiivisuus tiimityöhön. Tiimissä on usein monta jäsentä ja jäsenet vaikuttavat tiimiin ja sen toimintaan aina eri tavalla riippuen yksilöstä. Toiset opettajat ovat innostavampia kuin toiset ja ovat enemmän äänessä. Toiset ovat enemmän myötäilijöitä. Suurin osa opettajista on ihmisinä empaattisia ja aktiivisia persoonia. Tämä näkyikin tutkimustuloksissa keskusteluun osallistumisaktiivisuutena. Opettajat pystyvät omasta mielestään vaikuttamaan paljon tiimin toimintaan ja samalla myös osallistumaan tiimin työntekoon. Kuviossa 3 esitetään tiimityötä tekevien opettajien aktiivisuus ja vaikuttaminen tiimin toiminnassa.



KUVIO 3 Opettajien aktiivisuus tiimin toiminnassa

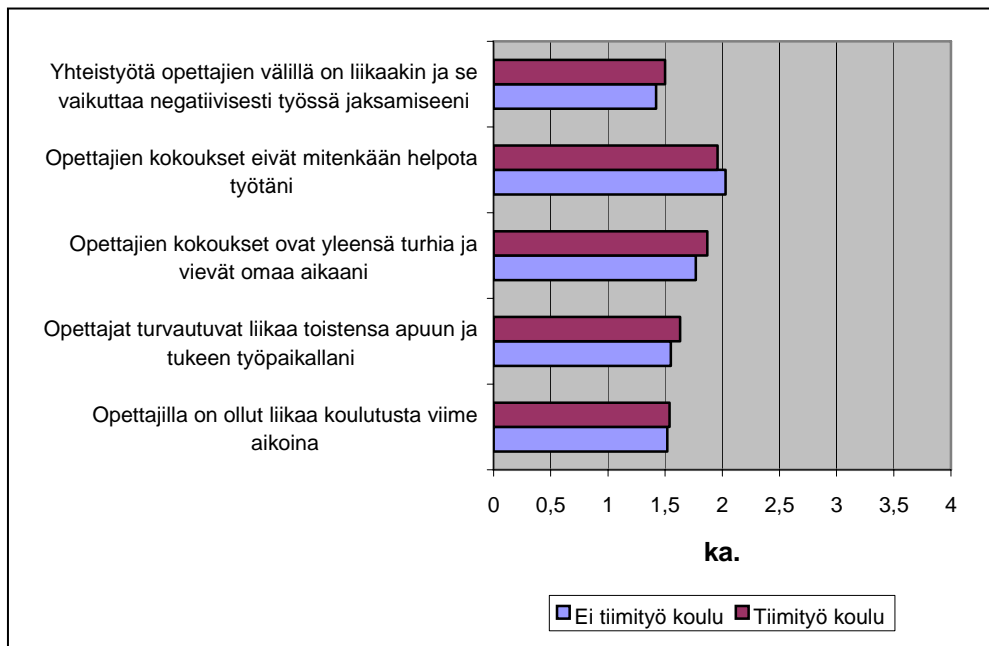
Kaiken kaikkiaan tiimi- ja ei tiimikoulujen opettajat olivat tyytyväisiä työhönsä, koska keskiarvot olivat molemmilla yli kolmen. Muutenkin keskiarvot olivat lähes kaikissa kohdissa lähellä toisiaan. Eroa koulujen välille ei juurikaan syntynyt. Ainoa suurempi

ero havaittiin siinä, että ei tiimikoulujen opettajat ryhtyisivät enemmän uudelleen opettajiksi kuin tiimikoulujen opettajat.



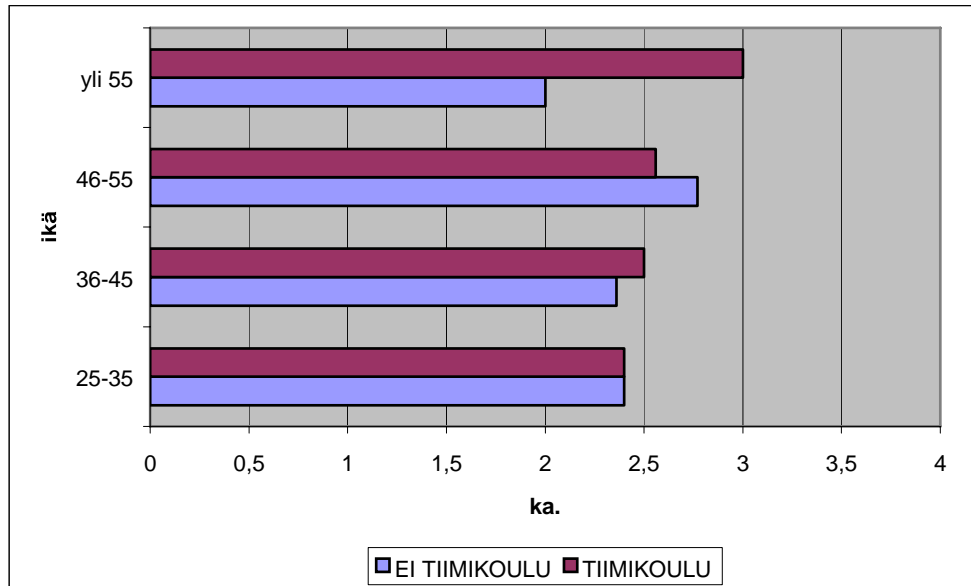
KUVIO 4 Opettajien työtyytyväisyys

Ei tiimikoulujen ja tiimikoulujen välillä vertailtiin sitä, mitä mieltä opettajat ovat kokouksista, opettajien keskinäisestä toiminnasta ja tiimityöstä. Kuvioista 5 voi havaita, että tiimityökoulujen opettajat pitivät opettajien kokouksia ja opettajien välistä yhteistyötä vähemmän hyödyllisenä kuin ei tiimityökoulujen opettajat. Erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Aikaisemmista tiimityötä koskevista tutkimustuloksista voidaan päätellä, että tiimikoulujen suurempiin tuloskeskiarvoihin saattoi vaikuttaa tiimien ajan puute, mikä voi synnyttää lievää negatiivisuutta tiimityötä kohtaan ja vaikuttaa täten työssä jaksamiseen. Tuloksista voidaan päätellä myös, että sekä ei tiimityökoulujen että tiimityökoulujen opettajat pitivät opettajien kokouksia ja opettajien välistä yhteistyötä hyödyllisenä ja tärkeänä, koska tulosten keskiarvo nousi isoimmillaankin vain lukuun kaksi, mikä tarkoittaa positiivista suhtautumista kuviossa 5 mainittuihin väitteisiin.



KUVIO 5 Opettajien työssä jaksaminen ja tiimityö

Työpaikan ilmapiiri oli yksi asia, jota tutkittiin yhtenä kokonaisuutena. Ilmapiiri työpaikoilla on yksi tärkeimmistä opettajien työssä jaksamiseen vaikuttavista seikoista.



KUVIO 6 Opettajien työn raskaus ikäryhmittäin tiimi- ja ei tiimikouluissa

Nuoret (25-35 -vuotiaat) ja keski-ikäiset (36-45 -vuotiaat) opettajat eivät pitäneet opettajan työtä kovinkaan raskaana eikä kevyenä (keskiarvo 2,4-2,5). Näissä ikäryhmissä ei ole tilastollisesti merkitseviä eroja tiimi- ja ei tiimikoulujen välillä. Kuitenkin voidaan havaita, että siirryttäessä ikäluokissa vanhempiin opettajiin ero tiimi- ja ei tiimikoulujen välillä kasvoi. Tiimityötä tekevät 36-45 -vuotiaat opettajat

pitivät työtään hieman raskaampana kuin ne, jotka eivät tee tiimityötä. Seuraavassa ikäryhmässä tilanne kääntyi toisin päin. Tässä ikäryhmässä (46-55 -vuotiaat) eivät tiimityökoulujen opettajat pitäneet työtään niin kevyenä kuin tiimityökoulujen opettajat. Suurin ero syntyi yli 55-vuotiaiden opettajien välille. Tiimityötä tekevät opettajat pitivät työtään raskaana (keskiarvo 3), kun taas ei tiimityötä tekevien opettajien vastaava keskiarvo oli 2.

Tiimityön merkitystä sekä tiimityön hyviä puolia ja puutteita vastaajat luonnehtivat seuraavasti:

”Jokainen osaa hyvin jotakin. Kootaan voimat yhteen.”(Nainen)

”Hyödyntääkseen ja laajentaakseen omaa kykyä ja tietoutta toteuttaa jokapäiväistä opetusta muiden vahvuuksilla lisättynä.”(Nainen)

”Tiimityöllä saa tukea omiin ratkaisuihin. Tiimityö helpottaa myös yksittäisen opettajan työmäärää, koska jokainen ei tarvitse kaikkea, vaan voi saada toiselta opettajalta jotain valmiina.”(Mies)

”Neuvoja, vinkkejä ja ohjeita voi saada muilta tiimin jäseniltä. Yhteiset säännöt tuovat yhteenkuuluvuuden tunnetta kouluun.”(Nainen)

”Opettaja työskentelee usein yksin luokassaan, joten toisten ajatusten kuunteleminen tuulettaa omia käsityksiä asioista.”(Nainen)

”Tiimityö hyödyttää puolin ja toisin (opettajia) ja erityisesti hyöty koituu oppilaille.”(Nainen)

”Se on mukavaa silloin kun se sujuu.”(Mies)

”Yhteisen ajan löytyminen lisäisi tiimityöskentelyä. Nykyisellään se on usein vaikeaa, kun kaikilla on omia menojaan koulupäivän päätyttyä.”(Mies)

”Varattaisiin enemmän aikaa yhteistyön toteuttamiselle. Ainainen kiire tuntuu heikentävän tiimin toimintaa.”(Mies)

”Ehkä palautteen antamisessa eli tiimi toimii, muttei anna palautetta.”(Nainen)

”Koulun yhteisten pelisääntöjen luomisessa ja noudattamisessa tarvittaisiin enemmän tiimityötä.”(Nainen)

”Työtovereiden keskinäinen arvostus, erilaisten mielipiteiden huomioon ottaminen.”(Mies)

”Nuorten ja vanhojen opettajien on joskus vaikea sopeutua samaan tiimiin.”(Nainen)

”Kaikkien tulisi sitoutua siihen, eikä jättäytyä ulkopuolelle eri syistä esim. ´tärkeän menon´ tai muun sellaisen takia.”(Mies)

Pohdinta

Tutkimus osoitti, että yleisin tiimityön muoto ala-asteilla on erilaisten yhteisten projektien suunnittelu ja toteutus. Tiimityöllä opettajat saavat hyvin tukea omaan opetustyöhön. Tämä nähtiin tutkimuksessa yhtenä tiimityön positiivisena puolena

Eroja tiimityö- ja ei tiimityökoulujen välillä ei paljoakaan esiintynyt. Opettajat ovat yleisesti samoilla linjoilla molemmissa tapauksissa koskien työssä jaksamista.

Kaiken kaikkiaan ala-asteen opettajat ovat kohtuullisen tyytyväisiä omaan työhönsä ja työ on vastannut heidän ennako-odotuksiaan. Opettajat kuitenkin pitävät työtään sen verran raskaana, etteivät he ainakaan ensimmäisenä suosittelisi opettajan työtä ystävilleen. Monet opettajat olivat lisänneet kyselykaavakkeisiin tähän kohtaan selitykseksi huonon palkan.

Ala-asteen opettajat eivät pidä työtään yleisesti ottaen raskaana eivätkä kevyenä. Ikääntyville opettajille työn raskaus saattaa aiheuttaa ongelmia työssä jaksamisessa. Luotettavamman kuvan saamiseksi ilmiötä olisi tutkittava suuremmassa opettajajoukossa.

Vaikka tiimikoulujen ja ei tiimikoulujen välille ei työssä jaksamisen suhteen eroja paljoa syntyneenkään, tiimityötä olisi hyvä ainakin kokeilla ja mitä todennäköisämmin näin tapahtuukin monella ala-asteella. Täysin tiimittömiä kouluja tuskin esiintyy nykypäivänä, ja jokainen koulu tekee omaa tiimityötään ainakin pienessä muodossa. Kaikkien koulujen pitäisi ehkä pyrkiä siihen, että tiimityölle voitaisiin varata oma aikansa opetussuunnitelmassa ja näin myös tämä kuuluisi pakollisena osana opettajien työviikkoon. Näin saataisiin tiimityöstä mielekkäämpää eikä opettajien tarvitsisi kritisoida ajan puutteesta ja vähemmän hyödyllisestä yhteistyöstä. Jos tällä keinolla saataisiin negatiivinen palaute vähemmäksi, vaikuttaisi se todennäköisesti positiivisella tavalla opettajien työssä jaksamiseen.

Lähteet

- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Helsinki: WSOY.
Kalimo, R. 1999. Työuupumus ei ole muoti vaan vakava stressitila. *Opettaja* 38, 1-2, 20-22.
Niemelä, E. 1996. Hyvinvointi opetustyössä. Jyväskylä: Työturvallisuuskeskus.
Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.

Liisa lumemaassa – tietotekniikan mahdollisuudet ja riskit

Anu Mustonen, PsT
Jyväskylän yliopisto

Vuorovaikutteisuus, reaaliaikaisuus ja multimedian tuottama elämysvoimaisuus tekevät tietotekniikkaa soveltavasta mediasta erityisen vetovoimaisen. Tietotekniikan mahdollisuudet oppimisessa, harrastuksiin liittyvässä tiedon etsimisessä sekä verkottumisessa ovat miltei rajattomat. Sama väline kuten tietokone voi kuitenkin altistaa monenlaisille tunne-elämän, sosiaalisen käyttäytymisen tai riippuvuuskehityksen riskeille. Tässä artikkelissani pohdin, miten voimme saada tietotekniikasta enemmän iloa ja hyötyä ja toisaalta ehkäistä sen erityisiä riskitekijöitä?

Tietotekniikka on muuttanut perheiden arkea ja lasten kasvatusympäristöä olennaisesti. Median ja tietotekniikan parissa vietetty aika on lisääntynyt roimasti, mutta perheiden yhteinen aika on vähentynyt. Vanhempien kontrollimahdollisuudet lasten mediankäyttöön ovat vähäisempiä, ja perheenjäsenet ovat entistä alttiimpia muille, ulkoisille vaikutteille. Ikätoverit ovat yhä tärkeämpi lasten ja nuorten sosiaalistaja. Useat vanhemmat kiinnittävät yhä enemmän huomiota lastensa television käytön rajoittamiseen kuin esimerkiksi tietokonepelien sisällön ja pelaamisen määrän seuraamiseen.

Tutkivaa oppimista ja luovaa ongelmanratkaisua

Tietotekniikan, erityisesti internetin käyttö tiedonhakuun ja muiden tiedollisten tarpeiden täyttämiseen on selvästi yhteydessä sosiaalisen ja psykologisen hyvinvoinnin lisäämiseen. Lasten ja nuorten kannalta lupaavimmat tietotekniikan sovellusalueet liittyvätkin nimenomaan tiedonhankintaan ja oppimiseen. Uusiin oppimisympäristöihin yhdistyy vahva elämyksellisyys, mikä lisää oppimismotivaatiota ja oppimistuloksia. Näin vältetään tilanne ”minkä ilotta oppii, sen surutta unohtaa”.

Pelkkä räiskintäpelien pelaaminen kehittää avaruudellista ajattelua ja kolmiulotteisen hahmottamisen hallintaa. Tietokoneharrastus opettaa myös teknisiä ja strategisia taitoja. Hypertekstiä ja assosiativista tiedon prosessointia mahdollistava tietotekniikka antaa hyvät eväät luovaan ongelmanratkaisuun ja tutkivaan oppimiseen sekä yhteistoiminnalliseen oppimiseen.

Tietotekniikan avulla voidaan lisätä tehokkaasti yhteisöllistä ja tutkivaa oppimista, luovaa ongelmanratkaisua sekä oppimismotivaatiota. Haasteeksi nousevat mediataidot ja tiedon tulkintataidot, jotta nuori pystyisi seulomaan informaatiotulvasta tarvitsemaansa aineistoa ja arvioimaan kriittisesti tietoverkkojen informaation luotettavuutta.

Tietotekniikan monet mahdollisuudet oppimisen alueella ja asiakäytössä ovat kuitenkin paljolti hyödyntämättä. Useat suomalaiset päiväkodit ja koulut ovat kehittäneet keinoja tietotekniikan soveltamiseen varhaiskasvatuksessa ja rakentaneet uudenlaisia viestintä, toiminta- ja oppimisympäristöjä rakentamisessa. Yhteistä näissä kaikissa kokeiluissa on se, että ohjatussa tietotekniikkaympäristössä ylitetään tietokoneen käytössä pelikoneen rajat.

Tietotekniikan soveltaminen on toistaiseksi kirjaviiden, eri puolilla maata tehtävien pilottihankkeiden varassa. Olisi tärkeää, että oppimisympäristöjen, opetusohjelmien ja parhaista käytännöistä tiedottaminen koordinoitaisiin keskitetysti. Näin voitaisiin myös mahdollistaa hyvien ohjelmien massahankinnat edullisin oppilaitoshinnoin. Tarvitaan myös monenlaista koulutusmateriaalin tuotantoa.

Tietotekniikan ja median käyttö opetuksessa on useimpien lasten ja nuorten mielestä kiinnostavaa ja mieluista. Tietotekniikan vetovoimaisiksi osoittautuneista vühdesoventuksista kuten peleistä olisi paljon opittavaa luotaessa kiinnostavia oppimisympäristöjä. Tietotekniikka- ja mediakasvatuksen keinoja voidaan soveltaa motivoivina opetusmuotoina useimpien kouluaineiden opetuksessa.

Verkkoviestintä ei opeta oikean elämän kommunikaatiotaitoja

Useimmat tietotekniikkakehityksen riskit koskevat sosiaalisen ja tunne-elämän kehityksen alueita. Verkkoviestintä ei valmenna sellaisiin sosiaalisiin taitoihin, joita elävän elämän ihmissuhteet edellyttävät.

Epäonnistuminen ja pettymykset sosiaalisissa suhteissa ennustavat selkeimmin tietotekniikan käytön ongelmakehitystä. Sosiaalisista ongelmista kärsiville nuorille tietokoneen käytöstä tulee helposti todellisuutta pakenevaa, ja virtuaalisesta vuorovaikutuksesta tulee palkitsevampaa kuin reaali maailman suhteista. Verkoissa tapahtuva anonyymi vuorovaikutus tarjoaa ystävien korvikkeita, mutta on omiaan tuottamaan epäluottamusta tai eriytynyttä luottamusta, joka kohdistuu vain tietyn sisäryhmän suuntaan. Syntyy kehämäinen vaikutuskierre, jossa arvot ja normit, sosiaalinen tukiverkosto ja sosiaaliset taidot joutuvat koetteelle. Jos tietokoneesta ja sen tarjoamista virtuaalisyistä tulee turvallisempia ja parempia ystäviä kuin lähipiirin oikeista ystäväistä, jäävät nuoren mahdollisuudet harjoitella vuorovaikutustaitoja vähäisiksi. Heikkojen sosiaalisten taitojen takia koetut pettymykset ihmissuhteissa taas ajavat yhä enemmän palkitsevampaan virtuaalimaailmaan, jota voi hallita näppäimillä ja hiirellä.

Ihmissuhteissaan kolhittujen lisäksi toinen riskiryhmä on aggressiiviset lapset ja nuoret, jotka saavat tietokonepelien ja median väkivaltaisesta maailmasta lisävahvistusta omalle aggressiivisuudelleen tai eivät ainakaan opi aggression itsehillintää.

Myös median aggressiovaikutukset etenevät yleisimmin kehämäisesti: tietyille median viesteille herkistyvät ne, joilla omien aggressiivisten taipumustensa vuoksi on

valikoivat vastaanottimet. Ennestään aggressiiviset lapset pitävät väkivaltaviihteestä, josta he taas omaksuvat väkivaltaa hyväksyviä ajatuksia ja näin heidän aggression pidäkkeensä löystyvät ja väkivallattomat tavat ratkoa pulmia vähenevät.

Toinen mediaväkivallan riskitekijä on turvattomuutta ja epäluottamusta ruokkivan maailmankuvan syntyminen ja sen tuottama ahdistuneisuus, johon riskiryhmässä ovat ujut ja pelokkaat lapset. Tämäkin vaikutus etenee kehämäisesti: arat ja pelokkaat henkilöt hakevat piristyksekseen elämysvoimaista viidettä. Toimintafilmit voivatkin kohentaa mielialaa lyhytaikaisesti, mutta pitemmällä tähtäyksellä väkivaltafilmit ruokkivat epäluuloista maailmankuvaa, jossa maailma nähdään vaarallisena paikkana, mikä edelleen lisää ahdistuneisuutta. Seurauksena voi sekä aggressiivisilla että ahdistuneilla olla myös sosiaalisia pelkoja ja epäluuloista suhtautumista lähimmäisiin.

Myös mediaväkivallan esittämistavalla on väliä tulkintojen ja vaikutusten kannalta. Väkivallan luonnetta voidaan arvioida sen raakuuden (aggression intensiteetti) ja esittämistavan kriittisyyden (aggression hedonistinen sävy) mukaan. Raakakin väkivalta, jos se on kriittisessä valossa ja seurauksineen päivineen esitetty, saattaa olla jopa hyödyllistä koettavaa, sillä se ahdistaa katsojaa ja näin ylläpitää parempaa itsekontrollia. Lieväkin väkivalta taas voi vaikuttaa aggression käyttöä höllentävään suuntaan, jos se on näytetty ihannoivassa, esimerkiksi humoristisessa valossa.

Dokumentaarinen väkivalta esittää aggression monipuolisemmin ja näyttää myös uhreja ja kärsimystä, mikä ahdistaa katsojaa, mutta kylläkin tekee väkivallan vähemmän houkuttelevaksi (Mustonen, 1997). Näin se voi ainakin aggressiivisille lapsille olla jopa hyödyllistä koettavaa. Ihannoitu, viihteellinen väkivalta taas tempaa mukaan kriitikittömästi, houkuttelee samastumaan aggressiiviseen sankariin ja näyttää väkivallan hyväksyttävämpänä. Mediakasvatuksen tärkeä tehtävä olisi johdatella lasta huomaamaan erilaisia esittämistapoja, tulkitsemaan niiden arvomaailmaa ja pohtimaan, miten realistisesti tai epärealistisesti aggression seuraukset esitetään.

Ihmissuhteissaan kolhittujen ja aggressiivisten nuorten lisäksi kolmas riskiryhmä ovat itsetunniltaan tai identiteettikehitykseltään hauraat nuoret, jotka ottavat muita todempina median menestymistä, onnellisuutta, laihuutta tai seksuaalisuutta korostavat viestit. Jos elämäntilanne on muutenkin vaikea, seurauksena voi olla itsetunnon ongelmia, masennusta tai syömishäiriöitä.

Tunteiden turtuminen: kun mikään ei tunnu miltään

Arvojen ja normien mustavalkoisuus, voimakas elämyksellisyys ja vetovoimaisuus tekevät tietotekniikkasovelluksista erityisen haastavia tunne-elämän kannalta. Tunteiden turtuminen, myötätunnon hiipuminen ja aggressiivisuuden lisääntyminen ovat riskejä erityisesti viihteellisen tietotekniikan suurkäyttäjien joukossa.

Vaikka pieni lapsi ahdistuu ja näkee painajaisia liian voimakkaita tunteita koettuaan, kouluikänsä mentäessä pelkoja ja painajaisia suuremmaksi ongelmaksi koituu

tunnemaailman turtuminen eli desensitisaatio, kun aikaa myöten totumme median suuriin tunteisiin ja elämysten vyöryyn. Kasvuympäristömme elämyksellisyys johtuu mediakanavien paisuvasta määrästä ja tuottajien välisestä kilpailusta. Tällöin kanavat kamppailevat elämyskierteessä, ”tunteiden kilpavarustelussa”: kuka tarjoaa erikoisimmat ja elämysvoimaisimmat sisällöt, jotka keräävät suurimman yleisön. Jatkuvässä elämysmylläkässä yleisö tottuu kokemaansa ja heidän tunnemaailmansa turtuu. Turtumisen myötä tunnereaktiot loivenevat ja myötätunto, empatia- ja eläytymiskyky hiipuvat.

Turtuminen eli poisherkestyminen saa aikaan sen, että esimerkiksi väkivallan toistuva näkeminen ei enää saa aikaan samanlaista fysiologisia ja kokemuksellisia tunnereaktioita kuin ensimmäisillä kerroilla. Drabman ja Thomas (1974) ja Griffiths ja Shuckford (1989) ovat näyttäneet, että väkivaltakuurille altistuneet lapset tunsivat vähemmän myötätuntoa ja olivat vähemmän halukkaita auttamaan onnettomuuden uhreja. Empatia- ja tunneköyhä ihminen on valmis tekemään itsekin kylmäverisiä ja piittaamattomia tekoja.

Turtumiseen on vaikeaa keksiä muuta kasvatuksellista ehkäisykeinoä kuin median valikoiva ja kohtuullinen käyttö. On tärkeää, että lapsi pääsee niskan päälle turhista, ylikorostuneista peloista, mutta olisi myös varottava sellaista turtumista, missä mikään ei tunnu miltään ja kyky asettua toisen tilanteeseen katoaa. Turtumisen seurausta voi olla myös välineellinen ja ulkokohtainen suhtautuminen muihin. Hyvään sosiaaliseen alkupääomaan kuuluu kyky tuntea normaalin inhimillisen tunneskaalan: ahdistua nähtyään raakuuksia ja myötäelää toisten, myös tarinahenkilöiden, suruja ja iloja.

Riippuvuus: kun voimat eivät riitä koneen sammuttamiseen

Vetovoimaisuutensa ja vuorovaikutteisuutensa sekä erityisesti palkitsevien sosiaalisten kontaktiensa vuoksi tietotekniikkaa soveltava media tuottaa riippuvuutta aivan eri tapaan kuin perinteinen media. Tietokonepohjainen media eroaa perinteisestä erityisesti voimakkaan riippuvuutta aiheuttavan luonteensa takia. Multimedialuonteensa, elämysvoimansa ja sosiaalisten vuorovaikutusmahdollisuuksiensa takia tietokone-media, erityisesti pelit ja keskustelu- ja seksipalvelut ovat erityisen palkitsevia ja vetovoimaisia. Hallitsematonta tai pakonomaista Internetin tai tietokonepelien käyttöä voidaan kutsua netti-, verkko- tai peliriippuvuudeksi, eli addiktioksi.

Ongelmalliseksi riippuvuus tulee, jos käyttäjä pelaa tai surfailee pakonomaisesti enemmän kuin haluaisi ja itsekontrolli ei riitä tietokoneen sammuttamiseen. Elämästä katoaa rytmi, kun pelaaja unohtaa syödä ja nukkua. Oikeat ystävät häviävät. Rimpelän (2002) tutkimusryhmän havaintojen mukaan netti- tai peliriippuvuuden määritelmän täyttää tällä hetkellä 1 – 2 % suomalaisista nuorista. Internetinkäytön lisääntyessä on ennakoitavissa, että riippuvuusongelma yleistyy jatkuvasti.

Internetin ja tietokonepelien suurkäyttö on riski sosiaalisten taitojen kehittymiselle,

sillä se vie leijonanosan siitä ajasta, joka kehitysiässä olisi tärkeää suunnata aitoon vuorovaikutukseen, jonka pohjalta syntyvät omat ”oikeat” sosiaaliset tukiverkot, arkiset ongelmanratkaisutavat ja yleistynyt luottamus muita kohtaan.

Griffithsin (1997) mukaan riippuvaiset pelasivat ei-addikteja enemmän, yli 3 tuntia kerrallaan, tulivat levottomiksi, jos pelaaminen estyi, pelasivat muiden toimintojen korvikkeeksi ja raportoivat kyvyttömyyttään saada pelaamistaan loppumaan sekä ongelmia koulunkäynnissä.

Koukkuun jäämiselle altistavat sellaiset pelit ja verkkoviestinnän muodot, jotka tarjoavat anonyymejä sosiaalisia kontakteja. Griffithsin ja Huntin (1998) mukaan pojat ovat tyttöjä suuremmassa vaarassa kärsiä riippuvuusongelmista. Mitä nuorempana lapsi alkoi pelata tietokonepelejä, sitä todennäköisemmin hänen pelaamisensa kehittyi riippuvuutta aiheuttavaksi. Tietokonepeleihin koukkuun jääneillä on muita suurempi todennäköisyys kärsiä myöhemmin myös uhka- ja rahapeli riippuvuudesta.

Internetin palveluista erityisen addiktoivia ovat myös interaktiiviset seksipalvelut (kyberseksi). Kyberseksiriippuvuuden määritelmään kuuluu mm. pakonomainen eroottisten ja pornografisten lehtien, videoiden ja internet-materiaalin hankkiminen ja niiden jatkuva käyttäminen seksuaalisen kiihotuksen lähteenä.

Johtopäätökset: Miten enemmän iloa ja hyötyä tietotekniikasta?

Kaikkein parhaita keinoja turvata lasten hyvinvointi tietotekniikkakehityksessä ovat valistukselliset ja mediakasvatukselliset keinot. Tietotekniikka- ja mediakasvatusta harjaannuttaa tietotekniikan aktiiviseksi ja valikoivaksi käyttäjäksi, mahdollistaa innostavan, tekemällä ja tutkimalla oppimisen sekä kehittää kriittisiä tulkintataitoja. Tietotekniikka- ja mediakasvatuksen tärkeitä areenoita ovat kodit, päivähoitopaikat, koulut, seurakunnat ja harrastusryhmät.

Kasvatuksen tuloksena kehittyvien mediataitojen myötä paitsi lisätään mediasta saatavaa hyötyä, iloa ja mielihyvää, voidaan myös ”rokottaa” tietotekniikan tunne-, sosiaalisilta ja käyttäytymisriskejä vastaan. Kasvatuksen tavoitteena on, että lapsi oppii käyttämään mediaa aktiivisesti (välinetaidot) ja valikoiden sekä suhtautumaan kokemaansa kriittisesti (medianlukutaidot) silloinkin, kun aikuinen ei ole läsnä. Olisi tärkeää, että viimeistään koulussa kaikilla lapsilla olisi tasavertaiset mahdollisuudet tietotekniikka- ja mediakasvatukseen. Siksi se pitäisi sisällyttää systemaattisesti osaksi koulujen opetusohjelmaa.

Tietotekniikan mahdollisuuksien hyödyntämiseksi ja riskien välttämiseksi tarvittaisiin parempaa vanhempien ja kuluttajien valistusta. Internetin avulla voidaan tuottaa monipuolisia vanhempien tukimuotoja, jotka perustuvat joko vertaistukeen tai asiantuntija-apuun.

Toimivia ratkaisuja ovat myös vanhempia, päivähoitajia ja opettajia verkottavat

keskustelupalstat ja ilmoitustaulut. Lasten median-, tietokonepelien ja internetin käytön ohjaamiseen eräs ratkaisu ovat palvelujen sisällöstä kertovat luokitusjärjestelmät, joita jo nyt vaaditaan monilta perinteisiltä kuvaohjelmilta. Toimiva luokitusjärjestelmä antaisi vanhemmille informaatiota palvelujen ja ohjelmien laadusta. Tämän perusteella vanhemmat voisivat ohjata paremmin lastensa mediankäyttöä ja herättää kriittistä keskustelua mediasisällöistä.

Laitteiden sijoittelu yhteisiin tiloihin sekä ryhmätyön sallivat pelit ja ohjelmat ovat helppoja niksejä tietotekniikan sosiaalisen ulottuvuuden lisäämiseen. Erityisen tärkeää olisi palauttaa vanhemmille heidän ohjaava roolinsa myös tietotekniikan ja median käytössä.

Eräs tietotekniikkakehityksen haaste on sukupuolten välinen tasapaino niin käyttäjien kuin tekniikan- ja sisältötuottajienkin suhteen. Jos mieli saada tytöt kiinnostumaan tietokoneista, täytyy oivaltaa paremmin se, mikä saisi tytöt tuntemaan yhtä suurta vetovoimaa pelejä ja tietokoneita kohtaan kuin pojat. Ja mikä tärkeintä, tuottaa tyttöjä kiinnostavia sisältöjä. Tämä taas ei onnistu, ellei tyttöjä ja naisia saada mukaan tietotekniikan tuotantoon.

Koko ajan muuttuvan tietotekniikan ja median psykologisista ja sosiaalista vaikutuksista tarvitaan jatkuvasti lisää tutkimustietoa. Tämänhetkisen tiedon valossa tietotekniikan kehityksessä erittäin tärkeitä suojatekijöitä ovat mediataitojen lisäksi vanhempien ohjaava tuki ja kannustaminen muuhunkin kuin tietotekniikan viihdekäyttöön ja erityisesti tietotekniikan ja median käytön pitäminen kohtuullisella tasolla. Tärkeää on huolehtia siitä, että elävät ihmiset pysyvät tärkeämpinä seurustelukumppaneina kuin kone.

Yhteiskunnallisella tasolla tulisi huolehtia ns. digitaalisesta tasapainosta eli siitä, että kaikilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet oppia tietotekniikan käyttöä ja saada käyttömahdollisuuksia asuinpaikasta ja sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Kouluilla ja päiväkodeilla olisikin tärkeä tehtävä toimia perheiden kasvatuskumppanina tasapainoisen ja tasa-arvoisen tietoyhteiskuntakehityksen turvaamiseksi.

Suoja- ja voimavaratekijöitä:

Yksilöön liittyviä:

1. Vanhempien ohjaava ja valvova tuki
2. Mediataidot
3. Pelikoneen rajojen ylittäminen: tiedolliset käyttötavat
4. Käytön määrän kohtuullisuus
5. Itsearvostuksen, itsehallinnan ja tunnetaitojen harjoittelu
6. Muut harrastukset ja ystävät: sosiaalisten taitojen harjoittelu

Yhteiskunnallisia:

7. Digitaalinen tasapaino ja tasa-arvo: yhtäläiset käyttömahdollisuudet ja -

valmiudet sukupuolesta, sosioekonomisesta tai alueellisesta taustasta riippumatta

8. Mediakasvatuksen järjestäminen

9. Kuluttajainformaatiosta huolehtiminen: sisällöllinen tuotevalistus, sisältöluokitukset myös sähköiseen mediaan

Lähteet

- Drabman, R.S., & Thomas, M.H. 1974. Does media violence increase children's tolerance of real-life aggression? *Developmental Psychology*, 10, 418 - 421.
- Griffiths, M. 1997. Computer game playing in early adolescence. *Youth and Society*, 29 (2), 223-237.
- Griffiths, M.D. & Hunt, N. 1998. Dependence on computer games y adolescents. *Psychological Reports*, 82 (2), 475 - 480.
- Griffiths, M.D., & Shuckford, G.L. 1989. Desensitization to television violence: A new model. *New Ideas in Psychology*, 7, 85-89.
- Mustonen, A. 1997. Media violence and its audience. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Mustonen, A. 2001. Mediapsykologia. Porvoo: WSOY
- Mustonen, A. & Pulkkinen, L. (painossa) Sosiaalinen alkupääoma ja tietotekniikka. Teknologian arviointi. Eduskunnan kanslian julkaisuja.
- Rimpelä, A. 2002. Informaatio- ja kommunikaatioteknologian vaikutus nuorten terveyteen. Esitelmä Lapset ja tietoyhteiskuntaseminaarissa Tampereella 11. – 12.11.2002.

Education students' study of argumentation face-to-face and through e-mail: how they justify their arguments?

Marita Seppänen

University of Helsinki, Department of Education

Introduction

Study environments have gradually changed more into arenas emphasising social interaction, thanks to advances in technology. This in turn has created the need in participants for social interaction and cooperation (Johnson & Johnson 1996).

Interaction with other students is an essential part of learning. When interacting, a student has to put his or her own way of thinking on public view and at the same time, shape his or her knowledge structures. Interaction promotes the development of argumentation skills and critical thinking.

Educational teaching practice and learning are described through the concepts of collaboration and social learning. Social study can be considered in a wider framework than cooperative study, which emphasises the importance of shared expertise and the decentralised nature of cognitive action. In social study, students compare their ideas and offer arguments supporting their own views. From this viewpoint, learning is the active construing of knowledge, which produces new knowledge, rather than accepting existing knowledge without looking at it critically. The production of knowledge is a joint effort. (Brown & Campione 1996.)

Constructive learning emphasises processing that knowledge, which is already in existence, making learning an individual process. Social learning emphasises more the interactionary character of learning and its context, ensuring that the learner is no longer alone in the learning process. (Puolimatka 2002.) Dialogue helps establish an interactive society, in which students discuss topics together and influence the topic of conversation. The study of learning is increasingly focused on the meaning of context and the equality of interaction. Interaction can be described as critical: the participants offer well-founded claims rather than just reflect their individual thoughts. (Sarja 2000.)

According to Mäyrä (2001), culture means a common language, shared history or the goals and norms of an action being discussed. In order to achieve a common state of study, an Internet study space has to be tied to certain norms, time and space, just like normal classroom discussion. Otherwise no social development will take place and the study activity may be unpractical. If Internet based teaching lacks certain educational disciplines and anyone can take part without specific goals, discussion can easily turn into the delivery of personal jibes and nonessential comments. (Mäyrä 2001, 33.)

The importance of argumentation skills in university study is highlighted during

preparation for a master's theses at the latest – the student should then be able to argue his or her choices (Laurinen 1996). First and foremost, argumentation presupposes the ability to think and communicate. Secondly, publicly sharing and arguing your point of view is a good way to develop independent thinking. Bringing forth one's thoughts in a written essay or oral presentation is the best method of testing their validity.

Argumentation can be distinguished from dialogue. Genuine dialogue is based on respecting other people as equals in discussions and being willing to meet other viewpoints that may differ from your own. Dialogue is a method of thinking together. A dialogue aims to afford a better understanding of your own viewpoint, as well as that of the others. This demands critical reflection, i.e. evaluation of your own beliefs and presuppositions. (Aarnio & Enqvist 2001, 14-16.) In argumentation, the participants offer a sufficient number of sensible justifications to support their argument. Argumentation includes reasoning, claim, justification and unmentioned background presuppositions (Toulmin 1958). In argumentation, a person tries to promote his or her own claim by justifying it as sensibly and feasibly as possible (Kakkuri-Knuutila & Halonen 1998, 63). The basic goal in argumentation is not to lead your opponent astray by using personal remarks instead of facts. These kinds of rhetorical methods of presenting arguments do not by themselves suit argumentation: a person engaging in them uses invalid linguistic methods to justify his or her argument. (Walton 1995, 1996.)

Justification and fallacies

Argumentation can be understood as the process of justifying arguments or proposition. The aim of giving justifications is to situate the justifying argument in such a way that the respondent can deal adequately with it. Justification requires some sensitivity to the situation and to other peoples` culture, problems and personality. This means that valid argumentation and justification can be reconciled to rhetoric and epistemology. For example, a warrant is not good if it comes with a tone that from the start must negatively affect the reception of the warrant.

Acceptable justifying argument will be included three definitions. These definitions try to explain the good structure of justification and overall argumentation. At first, a justification is adequate if there are no decisively more favourable alternatives available. Secondly, a justification is acceptable if the respondent would not regard argument as inadequate. Respondent have to accept argument after a deliberation about argument`s rationality. The third requirement is applicable. A justification is applicable for an person if she/he is in a position where she/he can apply the justification adequately of which, for example, researcher has shown. (Steinhoff 2000, 100-103.) In this study justification was analysed by argumentation schemes (please see more argumentation schemes below).

Fallacies violate the structure of argumentation schemes. Hence, justification is poor.

The term 'fallacy' may be sometimes appropriate to describe error in reasoning, problems, deceit or confusion in argumentation, but in many cases, this term will be too strong. Fallacies are serious kind of failure in the way the argument is executed in a dialogue, as a misleading or deceptive tactic to get the best of other speech partner illicitly. Although schemes can betrayed the fallacies, thus, it is complicated because some fallacies do not relate to distinctive schemes than others do. (Walton 1995.)

There is no satisfactory and systematic definition of fallacy. Fallacy tradition can be support definition "a fallacy is an argument that appears to be better argument of this kind than it really is". (Hansen 2002, 153.)

Argument can be fallacious by many ways. For example, in some cases, a respondent in a dialogue may inadvertently argue in a circle, resulting in a weak and irrelevant arguments that fail to convince anyone. In addition, respondent can appeal to pity which may be tricky argument tactic to persuade hearer to accept a particular view by arousing his/her sympathy. Some of the fallacies are presented in results.

Argumentation schemes

Argumentation contain the grounds, a warrant, a backing, a rebuttal, a qualifier and a claim. The warrant (also called justification) is based on the inference from grounds to the claim which indicates how the grounds support the claim. (Toulmin 1958, 103–106.) Justification is not equivalent to mere persuasion. A speaker might persuade a hearer of a warrant that is not epistemologically good . The purpose of justification is to persuade audiences of truths, not fool-proof arguments or argument style. (Goldman 1997, 162.) The analysis of justification is determined by Toulmin (1958) model of argumentation and by Walton`s (1995, 1996) argumentation schemes (please see more argumentation schemes below). The model of argumentation and justification is described in Fig. 1.

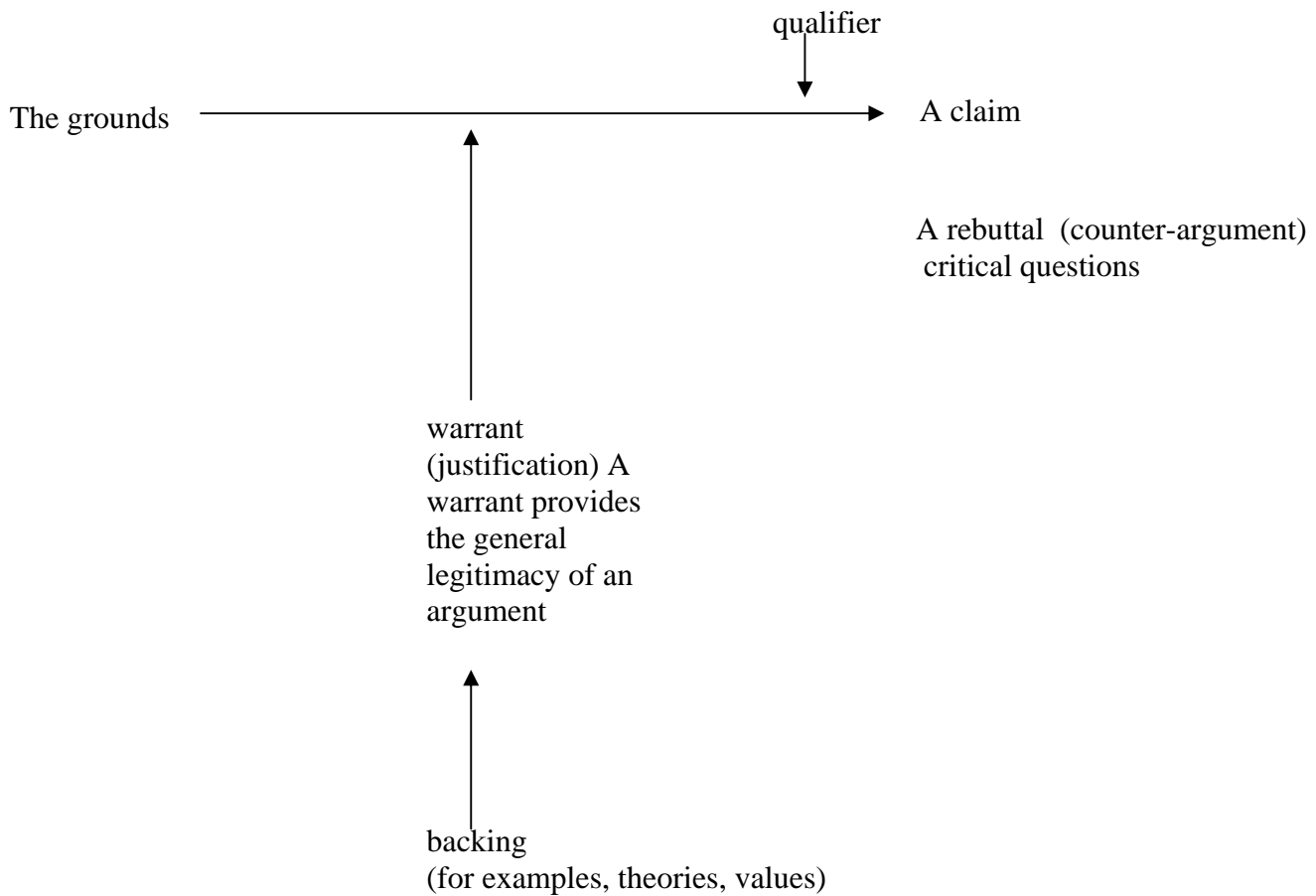


Fig. 1. Model of justification and argumentation.

The argumentation schemes define the type of argumentation and arguments in a natural language setting. These schemes can help also to identify fallacies. In this article are shown the example of the argumentation schemes which were figured frequently in students standpoints in both learning group. In this study the argumentation schemes adopt the basis of the warrant that links the grounds of an argument to the conclusion (Walton 1995, 132, 1996, 3-9).

Argumentation scheme based on observation and personal experience

Argument from observation and personal experience can be seen as causal argumentation which can be understood as presumptive argumentation. The conclusion is defeasibly drawn rather than being strictly and by formal logical way implied by the premises (the grounds).

The scheme is the following:

Proposition A describe a observation or personal experience

Proposition B (a conclusion drawn on the basis of what has been observed and inferred).

B is generally indicated as true when A is true in the situation.

Then, B (inference) is true in this situation.

Critical questions:

1. What is the strength of the correlation of the observation or personal experience with the event signified?
2. Are there other events that would more reliably account for the observation or experience?

Argumentation scheme based on example

In this particular case, the individual or thing M has property K. M is typical of things that have K and may or may not also have L. Therefore, if individual or thing M has property K, so individual or thing also has property L.

Critical questions:

1. Is the argument presented by the example in fact true?
2. Does the example support the general claim it is supposed to be an instance of?
3. Depict the example typical of the kinds of cases that the generalization ranges over?
4. How strong is the generalization in this case?
5. Is there special circumstances present in the example that would refute the example?

Argumentation scheme based on analogy

According to Groarke, Tindale & Fischer 1997, 250), arguments based on analogies proceed on the basis of a comparison of two similar cases. In argument from analogy is argued that two things (for example M and Y) have cited to be relevant and sufficient of similar things. Analogical event is similar and the structure of facts or relationships of the two events is the same, as pictured:

M has properties p,q,r,...z

Y has properties p, q, r, ...

So thing Y is analogous to M. You can combine properties z to Y.

Argumentation scheme is the following (Walton 1996, 77):

Case M1 is similar can be seen similar to case M2.

N is true in case M1.
Then N is true in case M2.

Critical questions:

1. Are M1 and M2 similar?
2. Is thing N true in M1?
3. Are there differences between M1 and M2 that would tend to undermine the force of the similarity or analogy?
4. Is there some other cases M3 that are also similar to M1, but in which N is false or true?

Argumentation scheme of expertise-based justification

Expertise-based justification mean that one party has access to knowledge the other party lacks. The other has to derive a provisional conclusion based on the other's say-so.

Scheme is:

Cited person is in a position to know whether O is true or false for example in education.

Cited authority assert that the thing is known to be true.

Then O is true (false).

Critical questions:

1. Is authority in a position to know or experience on the field to say whether O is true or false?
2. Is authority trustworthy source?
3. Did authority really asserted that O is true?

Practical reasoning is based on a goal-directed sequence of linked inferences and practical judgment of situation. Practical reasoning guides a person to a prudent course of action. Practical reasoning can be seen as person's goals relative to a situation and his/her knowledge of what is usually to obtain, according to his/her knowledge of the situation or context. The conclusion should be actions that represents the best thing to do in this situation. (Walton 1990, 41, 84-85.)

The argumentation scheme for practical reasoning mean argumentation scheme based on consequences which is the following:

B is the goal.

L is necessary to bring about B.

Then it is required to bring about L.

Respondent should think about goodness of action and ask the following critical questions:

1. Are there alternatives to L?
2. Is L an acceptable alternative or is there other options?
3. Is it possible to bring about L?
4. Does L have bad side effects to other people, environments or situation?

Methods

My research is part of a larger project on argumentation, which was carried out at Jyväskylä University during the spring term of 1998. The study subjects were basic and advanced stage students of education (please see Marttunen & Laurinen 2001 for further information).

In describing students' argumentation skills I adopted the '10 rules for critical discussion' devised by Eemeren and Grootendorst. They define the process and method of good discussion on an ideal level. For deeper analysis of justification I used Walton's pragmatic theory, which deals predominantly with argumentation fallacies, their analysis and definition.

The description of education students' argumentation began by finding contexts in their dialogue. The dialogue contexts were fallacies, negotiating dialogue, information transfer dialogue and persuasive critical dialogue. Of these, argumentation analysis was carried out in a critical dialogue context. The dialogue contexts worked alongside argumentation analysis. If a shift to a different dialogue context occurred halfway through argumentation, I had to be sure that the transfer didn't result in argumentation errors. It was possible for the transfer to be ordinary switch in speech. In my material I included 27 argumentation fallacies that Walton (1995, 1996) had analysed.

Students of education practised argumentation orally in a group of seven people, as well as in a five-strong e-mail group. My research was not intended to compare study environments, but rather to describe justifications taking place in the environments.

The students had practised justifying their claims through role-play, in which half the student body defended a claim and the other half argued against it. The chosen argument was compulsory Swedish language learning in elementary schools vs. voluntary learning of the subject. Before starting the role-play, the students were lectured on justification of arguments. They were given texts from various sources to help them shape their arguments. The texts consisted of columns from newspaper letters as well as scientific articles. Additionally, the students completed exercises in order to familiarise themselves with the discussion topic and the structure of argumentation.

Results

According to the results, argumentation was good overall in both student groups. The students were able to focus on the subject of argumentation without outside guidance by a teacher. The students presented appropriate claims and justified their claims with relevant arguments. The discussions did not contain many argumentation errors, which might have weakened their justification. The justification was fairly weak overall, with both the groups justifying their claims with flimsily structured justifications.

Oral discussion in a small group

The majority (45%) of the dialogue was persuasive critical dialogue, followed in second place by deliberation (30%). Oral discussions contained deliberation, negotiative, informative and combined dialogues alongside critical dialogue. The students backed their claims with personal experiences, observations and arguments that were based on descriptive examples (argumentation schemes). The illustrated argumentation schemes are based on valid justification practices. In oral argumentation, participants justified their views on personal experiences and observation-based arguments. Students used experience-based justifications to convince listeners of the validity of their claims and to set the question in a wider context. The following abbreviations are used in the examples given: v = voluntary Swedish, c = compulsory Swedish.

Expertise-based justification

Argumentation scheme based on newspaper articles:

Johannes (v): In this article, the language teacher Tuula Laitinen states that pupils are lazy. Laitinen writes about a subject, which I have experienced first hand. Pupils should be tested and the student body should be researched, in order to estimate the scope of pupils' capacity to learn. If there is insufficient capacity, Swedish language could be made voluntary.

Case-based justification

Argumentation scheme based on example:

Johannes (v): Let us consider coping in Finland. If we try to think of ways to make it easier to get by in Finland. I am thinking about things that do not currently affect, for example, someone living in the east of Finland. If he or she has difficulties at school, he could stop learning Swedish, and perhaps English, too. At the start of secondary schooling, he could study the basics of Finnish and Maths. It would make his life a lot easier, if Swedish was left out.

Argumentation scheme based on observation and personal experience:

Raisa (c): Schooling is part of overall education, which is a common good. Finland is a developed country, which has to guarantee a certain level of education. 6% [the

Swedish speaking population in Finland] does not give us the whole truth. For instance in Vaasa, which I know well, Finnish is spoken. Yet the language used in many workplaces is Swedish. When a Finn joins a company in Vaasa, he or she will have to be able to speak Swedish, or leave. For instance in the central hospital, one of the languages used is Swedish.

Argumentation scheme based on analogy, which consists of the opinions of two participants:

Raisa (c): This could be a case of strong negative reaction. Many people may emphasise the historical Finland-Sweden angle. But today's school aged children are not necessarily familiar with the historical context. Therefore it has not been justified to them properly. They learn about this through the study of the history of Finland and Sweden, without the need for a strong emotional load.

Maria (c): And based on this justification, we also ought to have compulsory Russian in our schools.

Practical reasoning

Argumentation scheme based on consequences:

Maria (c): We should try to promote this thing a little less strongly, and discuss these matters properly. It is not always necessarily a question of compulsion. That will of course create resistance and then pupils will say that I don't want to, or I am not interested.

Argumentation schemes based on negative results:

Deliberation + persuasive critical dialogue:

Veera (v): I think we are coming to the problem that not everyone has the capacity to learn languages in a way that would enable them to usefully speak them. This would mean that those students could not use Swedish language either. Imagine, for instance, a Swedish speaking person visiting your workplace, expecting someone to show them around. Is there any point in teaching languages to people who have difficulty learning them fluently, if it means wasting energy and resources? These people will not learn despite the teaching.

Argumentation errors decrease the validity of justification. In classifying argumentation errors, their possible argumentation structure has been considered, i.e. the argumentation structure should contain justifications and a conclusion. The oral small group discussions (N = 409) contained 5.35% argumentation errors. The views put forth in discussions (N = 112) only contained 13.39% of obvious arguments.

The two most common types of errors were failing to commit to one's own viewpoint (straw man) and offering arguments in support of that which is irrelevant (*ignoratio elenchi*). In failing to commit to a role, a participant offers a claim that supports the opposition, without being able to back his or her own claim. Showing commitment to a role seemed hardest for those students backing compulsory teaching of Swedish; they forgot their own role in four of the opinions they offered. The material samples deal with two examples of failure to commit to a role. The difficulty of staying true to

your own opinion was clearly displayed in opinions raised by Raisa (example 1). Although Raisa does not refute the compulsory learning of Swedish, she offers an example supporting the voluntary learning of the language. Raisa, supporting compulsory Swedish learning, fails to commit to a rule by justifying an irrelevant example of an argumentation scheme. She backs the compulsory teaching of Swedish and justifies her view with the use of an example of from her own child's voluntary language selection process. She should not have chosen an example from her own experiences, which supported the opposing viewpoint. Johannes may notice this switching of camps and transfer the discussion back to a general level, away from persuasive critical dialogue.

EXAMPLE 1

Persuasive critical dialogue:

Raisa (c): Observing the language selections of the current fourth graders, more than half of them choose a voluntary second language and continue learning it during upper secondary school years.

Johannes (v): In other words, during the lower grades, people take voluntary languages?

Raisa (c): Parents encourage them, and the children are willing to choose voluntary languages, which means that they can, therefore, manage Swedish, as well.

A transfer to contemplative dialogue takes place:

Johannes (v): On the other hand, we probably already talked about the lessening of the flow of information during the lower grades of the secondary school. In that way, the pupils could concentrate on certain subjects, such as Maths and Geography. I could imagine, that if there are people in the lower grades who are interested in languages, then interest could continue into the upper grades. During lower grades pupils should, indeed, concentrate on fundamentals.

Supporters of voluntary Swedish language learning stuck more to the irrelevant in their dialogue and displays of opinion (committing the argumentation error of *ignoratio elenchi*) than the supporters of compulsory Swedish learning. In example 2, the supporter of voluntary Swedish learning denies the importance of the claim in the context of argumentation, which makes her opinion erroneous as regards to the interaction.

EXAMPLE 2

Raisa (c): Finland's constitution and legislation describe the country as bilingual. Everyone has the right to carry out their everyday business in their own mother tongue. Finland is the fatherland of Swedish speaking Finns.

Transfer to deliberation:

Veera (v): It is a different thing, which we could talk about forever.

Transfer back to persuasive critical dialogue:

Hanna (v): Why should they have the right, if only 6% of Finland's population are Swedish speakers.

E-mails

The students sent 40 e-mails in total. The e-mails were composed of 75% (n=30) persuasive critical dialogue and 20% (n=8) combined dialogues, i.e. the letters displayed persuasive critical dialogue, negotiative, deliberation and informative dialogues.

The evaluation of the quality of arguments also describes the success of the justification. There were 47.25% relevant justifications and 18.68% irrelevant justifications. In the texts the participants' viewpoints or claims were mostly justified using argumentation schemes based on practical results and observations. In argumentation based on practical deduction, a student justifies the practice of voluntary choice using the end result as a justification.

EXAMPLE 3

Paavo (v):

...In other words, I believe that elementary schools should offer the option of studying several languages by adding a voluntary element or rather, allowing options. It should be possible to select a certain historical theme in German or Swedish, for instance. Language teachers would not be made redundant: they would guide the students to a "deeper knowledge" of the language. Other teachers' language function would merely be to use the language, to communicate (without touching grammar), familiarising the students with the words and concepts of the theme area (the subject). In other words, opportunities for cooperation would also widen through this, with more people ending up with wider language skills. Language study must be common to all, but there must be choice available –the student would then be required to make a selection.

Argumentation schemes based on example and observation are classified as case-based. Example-based argumentation schemes can also include the mention of an example. For instance, example 4 is a valid argumentation scheme, which contains structurally clear argumentation. This means longer sentences than just mentioning an example. The following dialogue describes an everyday situation:

EXAMPLE 4

Aino (c):

...As I already stated Finland is a bilingual country and for this reason, in order to get a job, knowledge of Swedish is a great help, if not a prerequisite. Even though you might not need Swedish in your work, you can use it in your everyday life (pls. see Maths square foot calculations). Even if you didn't speak Swedish in Jyväskylä, TV offers excellent Swedish speaking programmes and, for instance, educational literature offers many examples of interesting Swedish books. And if you cannot think of any other use for your Swedish, you could always travel next door, to Sweden, or even to Finland's Swedish speaking areas, or Ahvenanmaa island, and ENJOY the fact that you can communicate with people in their own mother tongue! It can gain you new friends...etc.

There is no independent argumentation scheme in linguistic classification. Rather, in this argumentation type a person justifies his or her claim by classifying the subject somehow. Example 5 describes the linguistic classification of a concept, in which the word “compulsion” is described by counter argumentation and then an attempt is made to use this description to define compulsiveness. The description remains incomplete, however: no attempt is made to contemplate compulsion per se, and the concepts in sentences are unclear and incompletely phrased.

EXAMPLE 5

Henri (c):

...So you are saying that compulsion doesn't sit well with today's learning concept? Isn't the whole elementary school system based on compulsion? Yet no one complains about the compulsory Maths or Finnish language...

Expertise-based argumentation: argumentation scheme based on an article source

EXAMPLE 6

Aino (c):

As research by Kärkkäinen, Palola and Tiainen shows, support of and opposition to compulsory Swedish learning is tightly associated with gender and school success. Girls who are good at school, and are generally better at languages than boys, consider Swedish learning important...

The previous opening points at the principles of scientific argumentation, with Aino starting the support for her viewpoint by referring to the research findings. The persuasive critical dialogue of e-mails contained 4.28% argumentation errors. Falsifying the opposition's viewpoint (straw man) and sticking with the irrelevant (*ignoratio elenchi*). By falsifying his or her opposition's viewpoint, a student merely drew on that viewpoint. In the following example 7, Saara exaggerates the opposition's viewpoint by highlighting the scary aspect of having to learn Swedish compulsorily.

EXAMPLE 7

Saara (v):

Furthermore, difficulties may give pupils low self-esteem, which they may go on to compensate against by causing trouble in the classroom and in general, by misbehaving. (2) Furthermore, many people's A-level success is hindered by their failure in Swedish. (justification by example) (3) A pupil's other subjects may be well under control, but the underlying fear of compulsory SWEDISH will continue to haunt him or her!

Paula's (c) counter-argument:

Problems of attitude, which are said to be caused in schools by the compulsion to study Swedish, might not arise if more attention were paid to the teaching method.

Even though Swedish language is compulsory as a subject, its teaching and learning need not appear compulsory. For instance the study of grammar could be lessened and more time could be given to conversational learning: Swedish lessons could be seen as a fun opportunity for chat compared to the more formal style of learning during other lessons. The need for Swedish teaching is often justified by the fact that those people speaking Swedish as their first language must have the opportunity to be served by, for instance, the State agencies in their mother tongue. Would it really matter that much if the tax official didn't speak Swedish grammatically, as long as they carried out their duties with a friendly attitude, chatting in Swedish? Swedish speaking Finns' rights would be safeguarded and the Finnish speaking Finns would not be unduly distressed by the amount they have to study.

In argumentation, one must concentrate on a theme; deviating from the theme causes less than perfect handling of a subject and having to justify one's reasoning (*ignoratio elenchi*). The discussion on the importance of the English language is not an essential subject of argumentation as through it, the dialogue moves completely away from argumentation of the Swedish language (please see example 8).

EXAMPLE 8

Henri (c):

I wish that compulsory English teaching, so much more popular, could be developed along similar lines to Swedish. A firmer commitment to practice would motivate studying and might later on even wake the interest of pupils and prompt them to discover the fascinating world of grammar, as long as they had first learned to speak the language to an extent.

Conclusion

Justification methods used by students of education did not materially differ, even though they may have practised argumentation in their spoken language and in e-mail messages. Justification was also carried out on similar basis, regardless of surroundings. The justifications were similar in content. Careful and exact justification was present in e-mail correspondence. E-mails were formed into long argumentation chains containing more so-called gradual argumentation. Gradual argumentation displays independent, argumentative thinking. The students' argumentation practise was supported by giving them articles. Whilst reading these, the students were forced to process the subject and form their own arguments, arrived at by independent reasoning. The justifications offered by students for their claims were analysed using argumentation schemes. The argumentation schemes additionally served to assess the success of their justification. Along with an erroneous or successful argumentation scheme the group would transfer from persuasive critical dialogue to other contexts of dialogue. Studying the structure of argumentation schemes enabled the assessment of the students' justifications and at the same time, showed up their inadequacy in both the small group discussions and e-mail argumentation.

The structure of argumentation schemes showed up the structure and viability of the content of arguments. According to the results, the justification of claims remains unscientific, which can also be seen in the material examples given. Marttunen (1997, 1998) has stated that e-mail promotes interaction between students, which was also evident while analysing the material for this study. Common argumentation allowing several students to study the subject in more detail was, however, missing. Detailed formation of arguments was lacking, which manifested itself in the scarcity of gradual reasoning. Gradual reasoning would have improved the level of argumentation, and the cooperation between participants. Analysing the structure and successfulness of the justification methods and argumentation schemes in the argumentation situation enabled the researchers to evaluate the students' commitment to intellectual dialogue. The level of argumentation was also measured in their reaction to argumentation errors. In this way, it was possible to check the validity of the students' reasoning and justifications. As the course did not offer tuition in argumentation errors or their evaluation, the students were assumed not to know about them. By reaction we mean the way that the students would react to non-essential items and how readily they commented on non-essential and misleading turns of speech. Their reaction consisted of interfering in the non-essential points by clarifying the erroneous claim made during the argumentation. Pointing out the unclear sentences presupposes that the student can use argumentation schemes at least on a basic level and possesses the ability to predict connections between points and to react to them (Neuman 1999, 28).

In e-mail argumentation, the students' reactions to visible arguments were weaker than in oral argumentation, which can be seen in the number of argumentation errors reacted to in proportion to their total number. Looking at the reaction numbers of both the study environments, it appears that students are most able to offer critique to threats that involved unpleasant consequences.

Argumentation teaches the students a critical way of thinking and cooperation. Different information technology solutions from e-mail to Internet chat rooms, and in the near future multimedia, enable the students to practise their argumentation skills. An essential part of teaching is to offer the students a study environment that will afford them the opportunity to study in a way that is in keeping with their own method of studying. Learning and teaching through the net is not dependent on time and place. The new technology can be utilised to support the learning process, such as the IQ Form type evaluation and support system for the quality of learning (Niemi 2002). Practising argumentation, it is important to learn to know your own way of expressing yourself and to receive feedback on your own learning. You can only learn argumentation by practising it intensively in different kinds of environments, for which IT offers us good tools.

As the advent of net-based study environments has increasingly connected learning and interaction, this union must be researched further.

References

- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa. DIANA- malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. [Dialogical learning in web. DIANA model to using in vocational education]. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 2/2001. Helsinki:Hakapaino Oy.
- Brown, A. & Campone, I. 1996. Psychological theory and the design of innovative learning environments: on procedures, principles and systems. In L. Schauche and R. Glaser (eds.) Innovations in learning. New environments for education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 288-325.
- Goldman, A. I. 1997. Argumentation and interpersonal justification. *Argumentation* 11, 155-164.
- Groarke, L., Tindale, C. & Fischer, L. 1997. Good reasoning matters! A constructive approach to critical thinking. Toronto: Oxford University Press.
- Hamblin, C. L. 1970. Fallacies. London: Methuen.
- Hansen, H. W. 2002. The straw thing of fallacy theory: the standard definition of 'fallacy'. *Argumentation* 2 (16), 133-155.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1996. Cooperation and the use of technology. In D. H. Jonassen (ed.) Handbook of research for educational communications and technology: a project of the association for educational communications and technology. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1017-1044.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Halonen, I. 1998. Argumentaatioanalyysi ja hyvän argumentin ehdot [Argument analysis and the conditions of arguments]. In M-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.) Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot. Tampere: Gaudeamus, 60-113.
- Laurinen, L. 1996. Pro gradu –tutkielmien tekeminen ongelmanratkaisuna – tutkielmaseminaari keskustelu - ja oppimistilanteena [Preparing a pro-gradu thesis as a problem-solving process – the study seminar as a discussion and learning situation]. In L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.) Seminaaridiskurssi – diskursseja seminaarista. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 191-230.
- Marttunen, M. 1997. Studying argumentation in higher education by electronic mail. University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 127.
- Mäyrä, F. 2001. Verkkoympäristö ja oppimisen kulttuuri. [Web and cultural learning]. In A. Haasio & I. Piukkula (toim.) Oppiminen verkossa. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 23-44.
- Neuman, Y. 1999. "Have you stopped beating your spouse?" Informal reasoning fallacies and schemes of argumentation. A paper presented at 8th European Conference for Research on Learning and Instruction, EARLI, 24.-28.8.1999, Goteborg, Sweden.
- Niemi, H. 2002. Empowering learners in the virtual university. An introduction to the IQ Form project and its theoretical framework. In H. Niemi & P. Ruohotie (eds.) Theoretical understanging for Learning in the virtual university. Hämeenlinna: ResearchCentre for Vocational Education and Training, 1-36.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. [Theory of

- education. From constructivism to realism]. Helsinki: Tammi.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. [dialogical learning in a small group]. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 160.
- Steinhoff, U. 2000. On the concept, function, scope and evaluation of justification (s). *Argumentation* 14, 2, 79-105.
- Toulmin, S. E. 1958. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. 1992. *Argumentation, communication and fallacies. A Pragma-dialectical perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Walton, D. N. 1989. *Informal logic: A handbook for critical argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D. N. 1990. *Practical reasoning. Goal-driven, knowledge-based action-guiding argumentation*. USA: Rowman & Littlefield.
- Walton, D. N. 1995. *A pragmatic theory of fallacy*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Walton, D. N. 1996. *Argumentation schemes for presumptive reasoning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

IQ TEAM – sosiaalisen navigaation työkalu verkko-opiskeluun

Outi Raehalme
Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos
Hämeenlinna

Anna Launonen
Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos

IQ TEAM -hankkeen tarkoitus on luoda virtuaalisen ryhmäopiskelun tueksi työkalu, joka tarjoaa opiskelijoille tietoa ryhädynamiikan perusteista sekä mahdollisuuden arvioida ja kehittää omia ryhmätyötaitojaan. IQ TEAM on jatkoa IQ FORM -hankkeelle, jossa rakennettiin vastaavanlainen ohjauspaketti opiskelutaitojen kehittämiseksi (Niemi 2002; www.edu.helsinki.fi/iqform). Keskeinen ajatus myös IQ TEAMissa on opiskelijoiden tukeminen ja vahvemmaksi tekeminen eli empowerment (ks. Niemi 2002).

Sosiaalisen navigaation -käsitteen on Munro et al. (1999) määritellyt seuraavasti: “Social navigation concerns the creation of social settings and places in information space and behaviour in them, the sociability of information creation, people as members of groups and nature of information itself, its location, evaluation and use” (Munro, Höök & Benyon 1999). IQ TEAMissa sosiaalinen navigaatio ymmärretään prosessiksi, jossa opiskelija etsii verkossa vuorovaikutusta muiden kanssa, omaksuu roolin virtuaaliryhmässään, sitoutuu verkkoryhmätyöskentelyyn ja käyttää ryhmää opiskelunsa apuna.

IQ TEAM koostuu testistöstä, tutorpaketista ja päiväkirjanomaisesta lokikirjasta. Ryhmätoimintaa koskevien testien taustalla on ajatus siitä, että niiden avulla pyritään aktivoimaan yliopisto- ja korkeakouluopiskelijoita refleктоimaan ryhmässä toimimista yleensä sekä oman toiminnan vaikutusta ryhmään. Pilottivaiheen kyselylomake koostui neljästä eri testistä: 1) ryhmäkäyttäytymisen roolit, 2) sosiaalinen keskinäinen riippuvuus, 3) ryhmäprosessin arviointi ja 4) tiedonmuodostusprosessin arviointi. Opiskelijat arvioivat testien väittämiä 5-portaisella Likert -tyyppisellä asteikolla. Testistön validointiprosessi tehtiin keväällä 2002 korkeakouluopiskelija-aineistolla (N=259). Taulukossa 1 on taustatietoa tutkimushenkilöistä. Validoinnin myötä testit ryhmäprosessin arvioinnista ja tiedonmuodostusprosessin arvioinnista yhdistettiin yhdeksi testiksi.

Opiskelija voi arvioida itselleen tyypillistä ryhmäkäyttäytymistä ”Roolit ryhmässä” -testin avulla, sosiaalista keskinäistä riippuvuutta ”Yksin vai yhdessä?” -testin avulla ja ryhmätoiminnan prosessia ja yhteisöllistä tiedonmuodostusta ”Kuinka ryhmä toimii?” -testin avulla. Ryhmäkäyttäytymistä ja sosiaalista keskinäistä riippuvuutta mittaavat testit perustuvat Johnsonin & Johnsonin (2000) ryhmäkäyttäytymisen arviointimalleihin. Ryhmäprosessia arvioiva testi perustuu Douglasin (1979) ryhmäprosessimalliin ja tiedonmuodostusta arvioiva osuus Nonakan ja Takeuchin

(1995) malliin yhteisöllisestä tiedonmuodostuksesta. Seuraavassa kehittäelyvaiheessa arvioidaan testien sopivuutta verkko-opintoihin.

Taulukko 1. Taustatietoa tutkimushenkilöistä (N=259)

| Muuttuja | Skaala | Frekvenssit (%) |
|-----------|---|-----------------|
| Sukupuoli | Mies | 82 (31,7%) |
| | Nainen | 177 (68,3%) |
| Ikä | 20–22 -vuotiaat | 85 (32,8%) |
| | 23–32 -vuotiaat | 142 (54,8%) |
| | 33–55 -vuotiaat | 32 (12,4%) |
| Yliopisto | Helsinki | 50 (19,3%) |
| | Joensuu | 40 (15,4%) |
| | Tampere | 125 (48,3%) |
| | Oulu | 44 (17,0%) |
| Pääaine | Humanistiset aineet ja taideala (+ kauppatieteellinen 1 kpl) | 78 (30,1%) |
| | Yhteiskunta- ja käyttäytymistieteelliset | 27 (10,4%) |
| | Opettajankoulutus | 104 (40,2%) |
| | Tekniset ja luonnontieteet | 50 (19,3%) |

Yksin vai yhdessä -testi

Yksin vai yhdessä -testi mittaa sosiaalista keskinäistä riippuvuutta. Tämän testin avulla opiskelijat voivat arvioida työskentelevätkö he mieluummin yksin vai yhdessä. Peruslähtökohta sosiaalista keskinäistä riippuvuutta kuvaavassa teoriassa, joka pohjautuu pitkälti Deutschin (1949, 1962) työhön, on riippuvuuden tyyppi, joka voi olla yhteistoiminnallinen tai kilpaileva. Tämä sosiaalisen riippuvuuden tyyppi vaikuttaa siihen, kuinka ihmiset käyttäytyvät vuorovaikutustilanteissa. Sosiaalista keskinäistä riippuvuutta on aina silloin, kun yksilöillä on yhteisiä päämääriä ja kun muiden jäsenten toiminnalla on vaikutusta yksilöiden tuloksiin. Kun yksilöillä ei ole vaikutusta toisiinsa, voidaan puhua individualismista, jolloin yksilöiden välillä ei ole sosiaalista keskinäistä riippuvuutta. (Johnson & Johnson 2000, 99-101.) Sosiaalista keskinäistä riippuvuutta mittaavia väittämiä oli pilottikyselylomakkeessa 12 kpl, 4 kpl/ ulottuvuus.

Mittarin validoinnilla pyrittiin löytämään osiot, jotka mittasivat yhtenäisemmin kutakin ulottuvuutta. Eksploratiivisen faktorianalyysin tuloksena sekä principal axis faktoroinnilla että maximum likelihood faktoroinnilla saatiin promax-rotatiota käyttäen kolmen faktorin malli, joka valittiin testiksi IQ TEAMiin. Ennen tätä ratkaisua tarkasteltiin pääkomponenttianalyyseja ja tutkittiin Cronbachin alphan avulla reliabiliteettia. Principal axis faktoroinnilla saadut lataukset sekä alphan arvot näkyvät taulukossa 2. Validoinnin myötä individualisti ja kilpaileva -osa-alueelta poistettiin yhdet muuttujat, mutta yhteistoiminnallinen -osa-alueelta päädyttiinkin poistamaan kaksi muuttujaa, koska ne näyttivät mittaavan eri asiaa kuin toiset kaksi muuttujaa, jotka päätettiin ottaa mukaan. Poistetut muuttujat mittasivat omaa yhteistoiminnallista

aktiivisuutta: YH11 *“Jaan ideoitani ja osaamistani toisten kanssa.”* ja YH33 *“Autan mielelläni ryhmäni muita jäseniä.”* Jäljelle jääneet muuttajat mittaavat yksilön kokemusta yhteistoiminnallisuuden hyödyistä hänelle itselleen. Lisäksi päätettiin muodostaa yksi uusi muuttuja YH55 *“Teen mielelläni yhteistyötä.”*

Taulukko 2. Kolmen faktorin malli Yksin vai yhdessä -testistä

| Faktori | Muuttuja | Lataus | Alpha |
|----------------------|--|--------|-------|
| Individualisti | Vaikka toimin jossakin ryhmässä, haluan silti työkennellä paljon itsekseni | .825 | .89 |
| | Työskentelen mielelläni yksin. | .948 | |
| | Työskentelen mieluummin yksin kuin yhdessä. | .770 | |
| | | | |
| Kilpaileva | Haluan nähdä, kuka on paras ryhmässäni. | .765 | .80 |
| | Huomaan usein kilpailevani muiden kanssa. | .712 | |
| | Minulle on tärkeää suoriutua muita paremmin | .792 | |
| Yhteistoiminnallinen | Oppimistani auttaa, jos asioita käsitellään ryhmässä. | .772 | .75 |
| | Saan itsestäni enemmän irti työkennellessäni muiden kanssa. | .712 | |

Konfirmatorista faktorianalyysia käytettiin vahvistamaan eksploratiivisen faktorianalyysin tuloksia (ks. taulukko 3). Sen avulla haluttiin varmistaa, onko kolmen faktorin malli sopiva mittaamaan sosiaalista keskinäistä riippuvuutta tässä aineistossa. Kolmen faktorin hyvyyttä tutkittiin Khiin neliön malliarvon sopivuudella (Chi-Square of Model Fit), mikä oli 27,65 vapausasteilla 17, ($p < .01$). Khiin neliön arvo jaettuna vapausasteilla oli 1.627, mikä kertoo, että malli on hyvä, koska se on vähemmän kuin 2, jota voidaan pitää hyvän mallin raja-arvona (Ullman 1996, 748). Muutkin hyvyyttä osoittavat arvot (CFI 0.989, TLI 0.982, RMSEA 0.049(90 % C.I. 0.003 –0.081)) olivat hyviä, koska RMSEA:n arvo jäi juuri raja-arvon .05 alapuolelle (Browne & Cudeck, 1993) ja TLI:n ja CFI:n arvot olivat lähellä arvoa 1 (Arbuckle & Worthke 1995, 409-410).

Taulukko 3. Kolmen faktorin mallin hyvyyttä osoittavat arvot

| Goodness-of-fit -testi | Arvo |
|-------------------------|-------------|
| Chi-Square of Model Fit | 27.65 |
| Degrees of Freedom | 17 |
| P-value | .0492 |
| Chi-Square/df | 1.627 |
| CFI | 0.989 |
| TLI | 0.982 |
| RMSEA | |
| Estimate | 0.049 |
| 90 % C.I. | 0.003 0.081 |
| SRMR | 0.035 |

(CFI= Comparative Fit Index, TLI= Tucker-Lewis fit Index, RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation, SRMR= Standardized Root Mean Square Residual)

Taulukosta 4 selviää sosiaalisen keskinäisen riippuvuuden keskiarvot ja hajonnat sekä vinous ja huipukkuus, mikä antaa yleiskuvan vastausten jakautumisesta. Korkein keskiarvo löytyi summamuuttujasta Yhdessä ($Ka= 3,49$), mikä tarkoittaa sitä, että keskimäärin eniten opiskelijat kokivat, että he hyötyvät yhdessä työskentelystä. Vähiten puolestaan löytyi piirteitä kilpailevasta käyttäytymisestä, Kilpaillen ($Ka=2,30$). Opiskelijat työskentelevät kuitenkin melko mielellään myös yksin ($Ka= 3,37$).

Taulukko 4. Sosiaalisen keskinäisen riippuvuuden keskiarvot ja hajonnat

| Summamuuttuja | Keskiarvo | Hajonta | Vinous (Skewness) | Huipukkuus (Kurtosis) |
|---------------|-----------|---------|----------------------|--------------------------|
| Yksin | 3.37 | 1.01 | .151 | -.745 |
| Yhdessä | 3.49 | .859 | -.449 | .164 |
| Kilpaillen | 2.30 | .929 | .605 | -.205 |

Varianssianalyseillä tutkittiin mittarin toimivuutta. Verrattaessa sosiaalista keskinäisriippuvuutta mittaavia summamuuttujia sukupuolen mukaan (ks. taulukko 5) tilastollisesti merkitsevä ero syntyi Kilpaillen -summamuuttujassa. Miehet olivat kilpailevampia kuin naiset. Tilastollisesti suuntaa antava ero syntyi summamuuttujan Yhdessä kohdalla, jossa naisilla oli hieman korkeampi keskiarvo kuin miehillä. Kruskal-Wallis testin tulosta täysin Kilpailevan tyyppin osalta ja Yhdessä tyyppin osalta näytti siltä, että ero oli siltäkin tilastollisesti melkein merkitsevä.

Taulukko 5. Sosiaalinen keskinäinen riippuvuus sukupuolen mukaan

| Rooli | Sukupuoli | N | Ka | S | F-testi | P-arvo | Df |
|-------------------|-----------|-----|------|------|---------|-----------|-----|
| Yhdessä | Mies | 82 | 3,34 | 0,77 | | | |
| | Nainen | 177 | 3,56 | 0,89 | | | |
| | Yhteensä | 259 | 3,49 | 0,86 | 3,63 | .058 | 258 |
| Yksin | Mies | 82 | 3,42 | 1,03 | | | |
| | Nainen | 177 | 3,34 | 1 | | | |
| | Yhteensä | 259 | 3,37 | 1,01 | 0,3 | n.s. .585 | 258 |
| Kilpaillen | Mies | 82 | 2,55 | 1 | | | |
| | Nainen | 177 | 2,19 | 0,88 | | | |
| | Yhteensä | 259 | 2,3 | 0,93 | 8,58 | ***.004 | 258 |

n.s.= ei tilastollisesti merkitsevää eroa

.05>p<.10= tilastollisesti suuntaa antava

* = tilastollisesti melkein merkitsevä ero

** = tilastollisesti merkitsevä ero

***= tilastollisesti erittäin merkitsevä ero

Pääaineella näytti olevan merkitystä siinä, arvioivatko vastaajat toimivansa yleensä yksin, yhdessä vai kilpaillen (ks. taulukko 6). Eniten yksin toimivia tässä aineistossa

olivat humanistit. Vähiten yksin toimivia olivat opettajankoulutuksessa olevat henkilöt. Humanistit olivat myös kilpailullisimpia. Vähiten kilpailullisia olivat yhteiskunta- ja käyttäytymistieteilijät. Eniten yhdessä toimimisesta kokivat hyötyvänsä opettajaksi opiskelevat ja vähiten humanistit. Scheffen testi varmisti, että tilastollisesti merkitsevät erot syntyivät juuri näiden ryhmien välille. Yksi poikkeus kuitenkin löytyi Kilpailevan tyyppin osalta. Scheffen testi paljasti, että tilastollisesti melkein merkitsevä ero löytyikin humanistien ja opettajaksi opiskelevien vastaajien väliltä eikä humanistien ja yhteiskunta- ja käyttäytymistieteilijöiden väliltä. Kruskall-Wallis testin vahvisti näitä tuloksia.

Taulukko 6. Sosiaalinen keskinäinen riippuvuus pääaineen mukaan

| Rooli | Pääaine | N | Ka | S | F-testi | P-arvo | Df |
|--------------------|-----------------------------|-----|------|------|---------|---------|-----|
| Yhdessä | Hum. tiet. ja taideala | 78 | 3,1 | 0,84 | | | |
| | Yht.kunt. ja käyttäyt.tiet. | 27 | 3,57 | 0,98 | | | |
| | Opettajankoulutus | 104 | 3,78 | 0,75 | | | |
| | Tekniset- ja luonnontieteet | 50 | 3,45 | 0,81 | | | |
| Yhteensä | | 259 | 3,49 | 0,86 | 10,32 | ***.000 | 258 |
| Yksin | Hum. tiet. ja taideala | 78 | 3,66 | 1 | | | |
| | Yht.kunt. ja käyttäyt.tiet. | 27 | 3,32 | 0,88 | | | |
| | Opettajankoulutus | 104 | 3,09 | 1,02 | | | |
| | Tekniset- ja luonnontieteet | 50 | 3,51 | 0,95 | | | |
| Yhteensä | | 259 | 3,37 | 1,01 | 5,32 | ***.001 | 258 |
| Kilpailleen | Hum. tiet. ja taideala | 78 | 2,53 | 1,05 | | | |
| | Yht.kunt. ja käyttäyt.tiet. | 27 | 2,06 | 0,99 | | | |
| | Opettajankoulutus | 104 | 2,14 | 0,8 | | | |
| | Tekniset- ja luonnontieteet | 50 | 2,42 | 0,88 | | | |
| Yhteensä | | 259 | 2,3 | 0,93 | 3,58 | *.015 | 258 |

* = tilastollisesti melkein merkitsevä ero

** = tilastollisesti merkitsevä ero

*** = tilastollisesti erittäin merkitsevä ero

Roolit ryhmässä -testi

Jokainen ryhmä on ainutlaatuinen ja jokainen ihminen voi käyttäytyä monella eri tavalla riippuen siitä, mihin ryhmään hän kulloinkin kuuluu. Samassakin ryhmässä jäsenet voivat toimia useissa eri rooleissa ja välillä vaihtaa roolejaan. Joskus roolit voidaan jakaa muodollisesti osoittamalla, kuka on missäkin roolissa. Toisinaan ihmiset ohjautuvat tiettyihin rooleihin heidän mielenkiintonsa ja taitojensa mukaan. Ryhmäkäyttäytymisen roolit -testillä halutaan saada opiskelijat arvioimaan, minkälaisessa roolissa he saattavat toimia ryhmässä. Testin tuloksena saadaan ryhmäkäyttäytymisen profiili, jota opiskelija voi peilata omaan käsitykseensä siitä, kuinka hän toimii ryhmässä ja kuinka hänen ehkä kannattaisi toimia.

Useat tiimiroolia mittaavat testit (esim. Myers & McCaulley 1986; Parker 1994; Skopec ja Smith 1997) pohjautuvat Jungin psykologisiin tyypeihin. IQ TEAMissa ei kuitenkaan haluttu tukeutua ainoastaan persoonallisuusteorioihin, vaikka Parsons ja Bales esittävätkin, että ne ovat taustalla vaikuttamassa roolien omaksumiseen (Schmuckin & Schmuckin 1988, 44 mukaan). Sen sijaan haluttiin rakentaa ryhmän sosiaalisia rooleja tai käyttäytymisen piirteitä mittaava testi, jonka avulla opiskelijoita voitaisiin ohjata ryhmätyöhön verkko-opiskelussa. Sosiaalisilla rooleilla on merkitystä siihen, millaiseksi ryhmän ilmapiiri muodostuu ja millaiseksi työskentely ryhmässä voi kehittyä. Sosiaalista ulottuvuutta voidaan mitata rooleilla, jotka keskittyvät ryhmän jäsenten välisten suhteiden rakentamiseen ja ylläpitämiseen (Jensen & Chilberg 1991, 91).

IQ TEAMiin lähdettiin rakentamaan testiä ryhmäkäyttäytymisestä nimenomaan rooliajattelun pohjalta. Vaikka IQ TEAMissa puhutaan rooleista, roolin käsite ei ole itsestään selvä. Roolilla voidaan tässä yhteydessä tarkoittaa myös sosiaalista suhtautumistapaa pohjautuen Learyn (1957) Circumplex –malliin (Myllyniemi 1997). Koska rooli on yleisesti ymmärretty termi arkikielessä, sitä on päätetty käyttää IQ TEAMissa, vaikka taustalla onkin ajatuksia useista lähestymistavoista. Lähtökohtana roolien tai käyttäytymisen piirteiden operationalisoinnissa käytettiin Johnsonin & Johnsonin (2000) muotoilemia kyselylomakkeita, joilla on tarkoitus mitata käyttäytymistä ristiriitatilanteessa ja luottamuksen syntymiseen vaikuttavia tekijöitä. Mukaan otettiin aluksi seuraavat käyttäytymisen piirteet: dominoivuus, vetäytyvyys, perspektiivin ottaminen, ongelman ratkaiseminen, torjuvuus, tukeminen/kannustaminen ja avoimuus/tiedon jakaminen. Lisäksi mukaan otettiin ryhmän toimintaa usein parantava käyttäytymisen piirre, mukautuvuus, jota varten laadittiin täysin omat kysymykset. Mukautuvuus voidaan määritellä käyttäytymisen muutokseksi, joka on seurausta ryhmän jäsenten vaikutuksesta toisiinsa (Johnson & Johnson 2000, 263). Näiden käyttäytymisen piirteiden katsottiin olevan oleellisia ryhmän toimivuuteen vaikuttavia tekijöitä, koska ne kuvaavat ryhmätoiminnan kannalta kriittisiä käyttäytymisen muotoja, jotka osaltaan ovat vaikuttamassa siihen, millaiseksi ryhmän toiminta ajan myötä kehittyä. Pilottikyselylomakkeessa oli yhteensä 40 väittämää, 5 kpl/ulottuvuus. Taulukosta 7 ilmenee, kuinka validointiprosessia lähdettiin viemään eteenpäin.

Taulukko 7. Ryhmäkäyttäytymisen roolit -mittarin validointiprosessin vaiheet

| | Analyysimenetelmä | Toimenpide |
|----------|---|---|
| vaihe 1. | Pääkomponenttianalyysi Eksploratiivinen faktorianalyysi Konfirmatorinen faktorianalyysi Cronbachin alphan arvojen tarkastelu | - >muuttujia poistettiin 22 kpl |
| vaihe 2. | Eksploratiivinen faktorianalyysi Konfirmatorinen faktorianalyysi Cronbachin alphan arvojen tarkastelu | ->kuuden faktorin mallin hyväksyminen (maximum likelihood promax rotation) |

vaihe 3.

Varianssianalyysit

- > aineiston testaaminen

Ryhmäkäyttäytymisen roolit -mittarin validoinnin myötä löytyi kuuden faktorin malli (maximum likelihood), joka valittiin testiksi IQ TEAMiin (ks. taulukko 8). Sekä varimax- että promax-rotaatio tuottivat samankaltaisen tuloksen. Promax-rotaatiolla saadut faktorilataukset olivat jonkin verran korkeampia kuin varimax-rotaatiolla syntyneet lataukset. Tässä mallissa saatiin esille vetäytyvyys -ulottuvuus sekä tiedon jakaminen -ulottuvuus. Näiden ulottuvuuksien esille saamista pidettiin oleellisina ryhmätoiminnan edistämistä ajatellen, siksi valittiin tämä kuuden faktorin malli. Yksikään muuttuja ei tässä vinorotoidussa mallissa lataudu useammalle kuin yhdelle faktorille, kun alle .30 lataukset on poistettu.

Taulukko 8. Kuuden faktorin malli ryhmäkäyttäytymisen rooleista

| Faktori | Muuttuja | Lataus |
|-------------------------------|---|--------|
| Torjuvuus | TO02. Jos joku on eri mieltä kanssani, tunnen itse loukatuksi ja torjutuksi. | . 78 |
| | TO13. Saatan pahoittaa mieleni, kun muut ovat eri mieltä kanssani. | . 85 |
| | TO46. Jos muut ovat eri mieltä kanssani, koen etteivät he pidä minusta. | . 70 |
| Dominoivuus | DO01. Ollessani eri mieltä ryhmässä pyrin saamaan muut vaihtamaan näkemyksensä. | . 69 |
| | DO23. Kun muut ovat eri mieltä kanssani, yritän puhua heidät ympäri faktoillani ja perusteluillani. | . 87 |
| | DO34. Kun muut ovat eri mieltä kanssani, yritän vakuuttaa heille, että minä olen oikeassa. | . 81 |
| Tukeminen/ Kannustaminen | TU05. Rohkaisen ryhmän jäseniä osallistumaan. | . 88 |
| | TU27. Kannustan ryhmän jäseniä työskentelemään yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. | . 61 |
| | TU38. Autan ryhmän jäseniä kommunikoimaan keskenään. | . 63 |
| Mukautuminen | MU08. Minua ei tarvitse kauaa suostutella muiden ryhmän jäsenten kannalle. | . 62 |
| | MU19. Sopeudun helposti ryhmän yleiseen mielipiteeseen. | . 70 |
| | MU52. Mukaudun ryhmän mielipiteeseen, vaikka olen eri mieltä. | . 74 |
| Avoimuus/ Tiedon jakaminen | TI28. Olen avoin ja vilpitön koko ryhmääni kohtaan. | . 53 |
| | TI39 Jaan tietojani edistääkseni sekä jäsenten että koko ryhmän menestystä. | . 71 |
| | TI50 Tarjoan osaamiseni ryhmän käyttöön. | . 71 |

| | | |
|-------------|--|------|
| Vetäytyvyys | VE14. Kun muut ovat eri mieltä kanssani, pidän yleensä ideani ja mielipiteeni omana tietonani. | . 54 |
| | VE25 En kerro ideoitani enkä mielipiteitäni, koska pelkään muiden olevan eri mieltä. | . 58 |
| | VE47 Pidän ajatukseni, tunteeni ja reaktioni omana tietonani ryhmäkeskustelun aikana. | . 68 |

Konfirmatorista faktorianalyysiä käytettiin vahvistamaan eksploratiivisen faktorianalyysin tuloksia (ks. taulukko 9). Sen avulla haluttiin varmistaa, oliko kuuden faktorin malli sopiva mittaamaan ryhmäkäyttäytymisen rooleja tässä aineistossa. Kuuden faktorin hyvyttä tutkittiin Khiin neliön malliarvon sopivuudella (Chi-Square of Model Fit), mikä oli 219,4, vapausasteilla 120, ($p < .001$). P-arvon mukaan malli olisi huono. Kuitenkin Khiin neliön arvo jaettuna vapausasteilla on 1.829, mikä kertoo, että malli on ihan hyvä, koska se on vähemmän kuin 2, jota voidaan pitää hyvän mallin raja-arvona (Ullman 1996, 748).

Browne & Cudeck (1993) sanovat, että käytännön kokemuksen mukaan RMSEA:n arvo .05 tai vähemmän osoittaa mallin läheistä sopivuutta suhteessa vapausasteisiin. Tässä kuuden faktorin mallissa RMSEA: arvo oli .057, mikä on juuri siinä rajalla. Koska lähellä arvoa 1 olevat TLI:n ja CFI:n arvot osoittavat mallin erittäin hyvää sopivuutta (Arbuckle & Worthke 1995, 409-410), voidaan TLI:n arvoa .921 ja CFI:n arvoa .938 pitää osoituksena hyvästä mallista. Myös Ullmanin (1996, 750) mukaan CFI:n arvot, jotka ovat suurempia kuin .90 ovat osoitus hyvästä mallista.

Taulukko 9. Kuuden faktorin mallin hyvyttä osoittavat arvot

| Goodness-of-fit -testi | Arvo |
|-------------------------|-------------|
| Chi-Square of Model Fit | 219,4 |
| Degrees of Freedom | 120 |
| P-value | .000 |
| Chi-Square/df | 1.83 |
| CFI | 0.938 |
| TLI | 0.921 |
| RMSEA | |
| Estimate | 0.057 |
| 90 % C.I. | 0.045 0.068 |
| SRMR | 0.061 |

(CFI= Comparative Fit Index, TLI= Tucker-Lewis fit Index, RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation, SRMR= Standardized Root Mean Square Residual)

Taulukossa 10 on esitetty ryhmäkäyttäytymisen roolien keskiarvot ja hajonnat sekä vinous ja huipukkuus, mikä antaa yleiskuvan ryhmäkäyttäytymisen roolien jakautumisesta. Korkeimmat keskiarvot löytyvät summamuuttujista Tiedon jakaja ($K_a = 3,81$) ja Kannustava ($K_a = 3,41$), mikä tarkoittaa sitä, että opiskelijoissa on heidän oman arvionsa mukaan eniten juuri näitä piirteitä. Vähiten puolestaan piirteitä on Loukkaantuvasta ($K_a = 1,93$) ja Vetäytyvästä ($K_a = 2,11$) käyttäytymisestä.

Taulukko 10. Ryhmäkäyttötymisen roolien keskiarvot ja hajonnat

| Summamuuttuja | Keskiarvo | Hajonta | Vinous (Skewness) | Huipukkuus (Kurtosis) |
|---------------|-----------|---------|----------------------|--------------------------|
| Dominoiva | 2.70 | .88 | .208 | -.530 |
| Tiedon jakaja | 3.81 | .60 | -.602 | 1.55 |
| Mukautuva | 2.73 | .75 | .060 | -.172 |
| Loukkaantuva | 1.95 | .77 | .878 | .386 |
| Kannustava | 3.41 | .71 | -.593 | .470 |
| Vetäytyvä | 2.11 | .73 | .425 | .302 |

Varianssianalyysillä testattiin mittarin toimivuutta. Tarkasteltaessa ryhmäkäyttötymisen rooleja sukupuolen mukaan (ks. taulukko 11) havaittiin, että tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi summamuuttujissa Kannustava ja Dominoiva. Naiset olivat tässä aineistossa kannustavampia kuin miehet ja miehet olivat dominoivampia kuin naiset. Tilastollisesti melkein merkitsevä ero löytyi Loukkaantuva -summamuuttujan kohdalla. Naiset näyttivät olevan enemmän loukkaantuvia miehet. Mutta koska tulokset on saatu viisiportaisella Likert-asteikolla, on huomioitava, että Dominoiva ja Loukkaantuva -summamuuttujissa keskiarvot ovat melko matalia eivätkä vastaajat kaiken kaikkiaan olleet kovin dominoivia tai loukkaantuvia. Kruskal-Wallis testi vahvisti tulosta, että Dominoiva -summamuuttujassa oli tilastollisesti merkitseviä eroja sukupuolten välillä. Lisäksi se osoitti, että eroja löytyi myös Kannustava -summamuuttujassa, mutta suuremmalla riskitasolla ($p < .05$) kuin varianssianalyysin mukaan. Loukkaantuva -summamuuttujassa ero miesten ja naisten välillä oli vain tilastollisesti suuntaa antava.

Taulukko 11. Ryhmäkäyttötymisen roolit sukupuolen mukaan

| Rooli | Sukupuoli | N | Ka | S | F-testi | P-arvo | Df |
|--------------------------|-----------|-----|------|------|---------|--------|-----|
| Dominoiva | Mies | 82 | 2,93 | 0,9 | 8,37 | **.004 | 258 |
| | Nainen | 177 | 2,6 | 0,85 | | | |
| Yhteensä | | 259 | 2,7 | 0,88 | | | |
| Tiedon jakaja | Mies | 82 | 3,79 | 0,61 | 0,2 | .65 | 258 |
| | Nainen | 177 | 3,82 | 0,6 | | | |
| Yhteensä | | 259 | 3,81 | 0,6 | | | |
| Loukkaantuv a | Mies | 82 | 1,8 | 0,66 | 4,35 | *.038 | 258 |
| | Nainen | 177 | 2,02 | 0,82 | | | |
| Yhteensä | | 259 | 1,95 | 0,77 | | | |
| Kannustava | Mies | 82 | 3,23 | 0,73 | 8,13 | **.005 | 258 |
| | Nainen | 177 | 3,5 | 0,69 | | | |
| Yhteensä | | 259 | 3,41 | 0,71 | | | |

.05 > p < .10 = tilastollisesti suuntaa antava ero

* = tilastollisesti melkein merkitsevä ero

** = tilastollisesti merkitsevä ero

*** = tilastollisesti erittäin merkitsevä ero

Iän suhteen tilastollisesti erittäin merkitsevä ero löytyi Tiedon jakaja sekä Kannustava -summamuuttujassa (ks. taulukko 12). Tiedon jakaja -summamuuttujassa korkeimman keskiarvon sai vanhin ikäluokka, seuraavaksi korkeimman keskimäinen ja matalimman nuorin ikäluokka. Myös vanhimman ja keskimäisen ikäluokan välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä. Kannustava -summamuuttujassa korkeimman keskiarvon sai vanhin ikäluokka, seuraavaksi korkeimman nuorin ja keskimäinen ikäluokka sai matalimman keskiarvon. Scheffen testi ja Kruskall-Wallis testit vahvistivat näitä tuloksia.

Taulukko 12. Ryhmäkäyttäytymisen roolit iän mukaan

| Rooli | Ikä | N | Ka | S | F-testi | P-arvo | Df |
|----------------------|---------------------|-----|------|------|---------|---------|-----|
| Tiedon jakaja | 20-22 - vuotiaat | 85 | 3,7 | 0,57 | | | |
| | 23-32 - vuotiaat | 142 | 3,81 | 0,62 | | | |
| | 33-55 - vuotiaat | 32 | 4,16 | 0,46 | | | |
| | Yhteensä | 259 | 3,81 | 0,6 | 7,15 | ***,001 | 258 |
| Kannustava | 20-22 - vuotiaat | 85 | 3,37 | 0,71 | | | |
| | 23-32 - vuotiaat | 142 | 3,32 | 0,73 | | | |
| | 33-55 - vuotiaat | 32 | 3,93 | 0,37 | | | |
| | Yhteensä | 259 | 3,41 | 0,71 | 10,29 | ***,000 | 258 |

.05>p<.10 = tilastollisesti suuntaa antava ero

* = tilastollisesti melkein merkitsevä ero

** = tilastollisesti merkitsevä ero

***= tilastollisesti erittäin merkitsevä ero

Tarkasteltaessa ryhmäkäyttäytymisen rooleja pääaineen mukaan (ks. taulukko 13) havaittiin, että tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi Tiedon jakaja, Dominoiva, Loukkaantuva ja Kannustava -summamuuttujassa. Tässä aineistossa eniten tiedon jakajia oli yhteiskunta- ja käyttäytymistieteilijöissä ja vähiten humanistisissa tieteissä ja taidealalla. Eniten kannustavia olivat yhteiskunta- ja käyttäytymistieteilijät ja vähiten tekniset- ja luonnontieteilijät. Tyypillisintä dominoiva käyttäytyminen oli teknisille- ja luonnontieteilijöille, mutta eivät hekään olleet kovin dominoivia, koska keskiarvo jäi viisiportaisessa Likert-asteikossa arvon 3 alapuolelle. Eniten loukkaantuvia olivat humanistit ja vähiten tekniset- ja luonnontieteilijät, mutta tosiasiaa humanistitkaan eivät olleet kovin loukkaantuvia. Kruskall-Wallis testit vahvistivat tulosta, että Tiedon jakaja -summamuuttujassa oli tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja eri pääaineiden välillä. Samoin se osoitti, että tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja oli myös Kannustava -summamuuttujassa, mutta Dominoiva, Mukautuva ja Loukkaantuva -summamuuttujassa Kruskall-Wallis testin mukaan oli vain tilastollisesti suuntaa antavia eroja.

Taulukko 13. Ryhmäkäyttäjien roolit pääaineen mukaan

| Rooli | Pääaine | N | Ka | S | F-testi | P-arvo | Df |
|--------------------------|-----------------------------|-----|------|------|---------|---------|-----|
| Dominoiva | Hum. tiet.ja taideala | 78 | 2,77 | 0,95 | | | |
| | Yht.kunt. ja käyttäyt.tiet. | 27 | 2,46 | 0,72 | | | |
| | Opettajankoulutus | 104 | 2,59 | 0,81 | | | |
| | Tekniset- ja luonnontieteet | 50 | 2,96 | 0,94 | | | |
| Yhteensä | | 259 | 2,7 | 0,88 | 2,9 | *.035 | 258 |
| Tiedon jakaja | Hum. tiet.ja taideala | 78 | 3,55 | 0,64 | | | |
| | Yht.kunt. ja käyttäyt.tiet. | 27 | 4,15 | 0,46 | | | |
| | Opettajankoulutus | 104 | 3,9 | 0,56 | | | |
| | Tekniset- ja luonnontieteet | 50 | 3,86 | 0,53 | | | |
| Yhteensä | | 259 | 3,81 | 0,6 | 9,73 | ***.000 | 258 |
| Mukautuva | Hum. tiet.ja taideala | 78 | 2,56 | 0,79 | | | |
| | Yht.kunt. ja käyttäyt.tiet. | 27 | 2,73 | 0,63 | | | |
| | Opettajankoulutus | 104 | 2,77 | 0,69 | | | |
| | Tekniset- ja luonnontieteet | 50 | 2,91 | 0,84 | | | |
| Yhteensä | | 259 | 2,73 | 0,75 | 2,43 | .065 | 258 |
| Loukkaantuv a | Hum. tiet.ja taideala | 78 | 2,15 | 0,9 | | | |
| | Yht.kunt. ja käyttäyt.tiet. | 27 | 1,88 | 0,78 | | | |
| | Opettajankoulutus | 104 | 1,91 | 0,68 | | | |
| | Tekniset- ja luonnontieteet | 50 | 1,75 | 0,7 | | | |
| Yhteensä | | 259 | 1,95 | 0,77 | 3,03 | *.030 | 258 |
| Kannustava | Hum. tiet.ja taideala | 78 | 3,21 | 0,69 | | | |
| | Yht.kunt. ja käyttäyt.tiet. | 27 | 3,93 | 0,3 | | | |
| | Opettajankoulutus | 104 | 3,58 | 0,64 | | | |
| | Tekniset- ja luonnontieteet | 50 | 3,11 | 0,8 | | | |
| Yhteensä | | 259 | 3,41 | 0,71 | 13,57 | ***.000 | 258 |
| Vetäytyvä | Hum. tiet.ja taideala | 78 | 2,25 | 0,81 | | | |
| | Yht.kunt. ja käyttäyt.tiet. | 27 | 2,02 | 0,77 | | | |
| | Opettajankoulutus | 104 | 1,99 | 0,63 | | | |
| | Tekniset- ja luonnontieteet | 50 | 2,21 | 0,76 | | | |
| Yhteensä | | 259 | 2,11 | 0,73 | 2,29 | .079 | 258 |

.05>p<.10 = tilastollisesti suuntaa antava ero

* = tilastollisesti melkein merkitsevä ero

Miten ryhmä toimii -testi

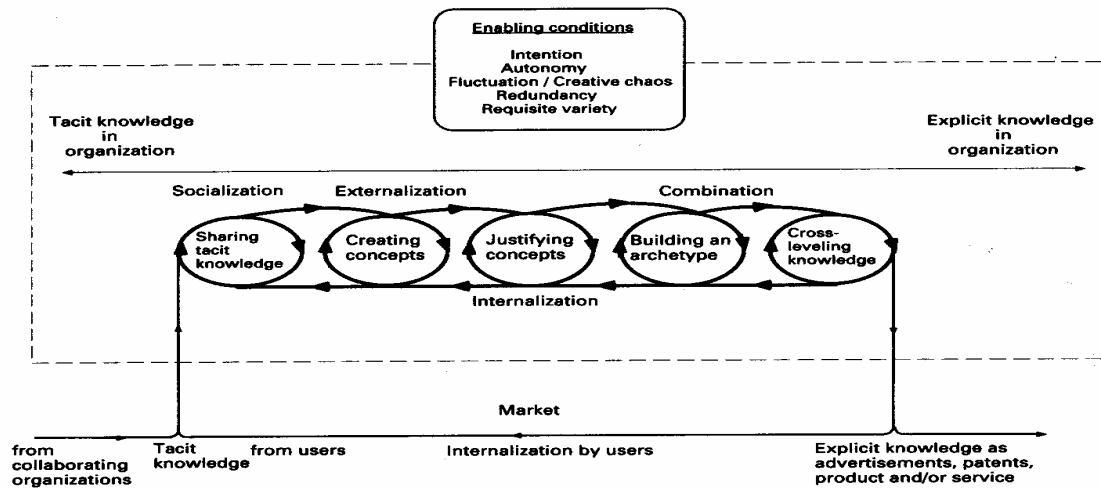
Ryhmäprosessien analysointi tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden ymmärtää yhteisöllisten työmuotojen edellytyksiä ja jokaisen yksilön omaa osuutta yhteistyössä. Ryhmän toiminnan arviointiin rakennettiin ensin kaksi erillistä testiä. Ensimmäisessä, ryhmäprosessien arviointi -testin laatimisessa käytettiin lähtökohtana Douglasin (1979, 65–73) mallia ryhmäprosessista, jossa keskeisimmiksi ryhmäprosessin elementeiksi on nostettu

- interaktio (esim. kommunikaatio)
- ryhmärakenne (ryhmän muodostaminen, ryhmään sitoutuminen, ryhmäroolit ja ohjaajan osuus)
- toiminta (päätöksenteko, tavoitteisuus)
- molaarisuus (normit, arvot, koheesio, ryhmäpaine, ilmapiiri, odotukset).

Douglasin (1979) ryhmäprosessiosien avulla muodostettiin 24 väittämää. Opiskelijat arvioivat opiskeluryhmää, jossa he olivat opiskelleet ja vain osa arvioista kohdistui verkko-opiskeluryhmään.

Toinen ryhmän toimintaa arvioiva testi liittyy yhteisölliseen tiedon luomiseen. Testi pohjaa Nonakan ja Takeuchin (1995) malliin yhteisöllisestä tiedonmuodostuksesta, joka perustuu hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon dynaamiseen vuorovaikutukseen. Nonaka & Takeuchi (1995, 84–89) kuvaavat yhteisöllisen tiedonmuodostusprosessin tapahtuvan viiden vaiheen kautta:

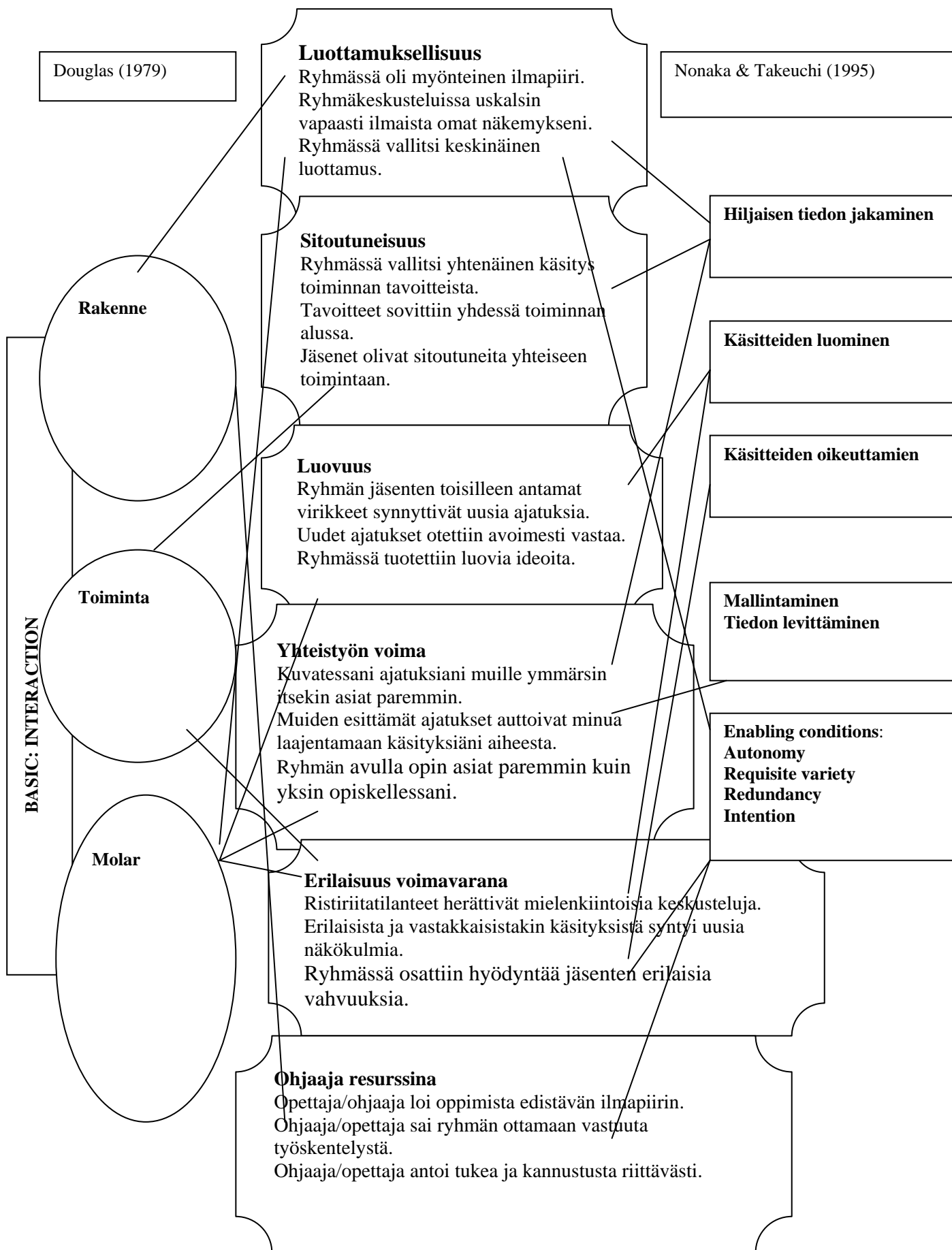
1. hiljaisen tiedon jakaminen
2. käsitteiden luominen
3. käsitteiden oikeuttaminen (justifying)
4. mallintaminen, prototyyppien rakentaminen
5. tiedon levittäminen.



Kuvio 1. Yhteisöllinen tiedon rakentaminen (Nonaka and Takeuchi 1995, 84).

Mallin perusteella muodostettiin 20 väitettä, joita opiskelijat arvioivat samaan tapaan kuin edellisessä testissä. Saatuja aineistoja arvioitiin tilastollisin menetelmin. Aluksi molempia testejä käsiteltiin erillisinä kokonaisuuksina. Kummankin testin kohdalla faktoriratkaisut olivat vain suppealta osin sisällöllisesti selkeitä. Tilastollinen käsittely antoi vaikutelman, että opiskelijan arvioima ryhmä on ollut joko hyvä tai huono, eikä sitä ole eritelty sen tarkemmin. Testituloksiin saattoi vaikuttaa se, että ryhmäkäyttäytymistä mittaava testi oli pitkänä testinä jo väsyttänyt vastaajat eikä näihin enää jaksettu keskittyä. Aineiston tilastollinen tarkastelu ei tarjonnut ratkaisua testien edelleen kehittelyyn.

Tuntui tarkoituksenmukaiselta kokeilla testien yhdistämistä ja katsoa, mitä faktoreita näin muodostuisi. Yhdistetyn aineiston faktoroinnin perusteella arvioitaviksi ryhmätoiminnan pürteiksi muodostuivat Luottamuksellisuus, Sitoutuneisuus, Luovuus, Yhteistyön voima, Erilaisuus voimavarana ja Ohjaaja resurssina. Väitteet ja niiden yhteys lähtökohtamalleihin on esitetty kuviossa 2.



Tutorpaketti

Tutorpaketti on koottu siten, että se toimii virtuaalisena opaskirjana ryhmätyötaitoihin. Se sisältää hypertekstimuodossa perustietoa ryhmätoiminnasta ja sen edellytyksistä verkossa. Oppaan pääotsikoita ovat mm. Yhteistyö kannattaa, Vuorovaikutus verkossa, Dialogisuus, Perustelemisen taito, Luottamus, Sosiaalinen riippuvuus, Tavoitteet, Tovereita tukien, Arviointi, Ryhmän elinkaari, Yhteisöllinen tiedon rakentaminen ja Hyvän ryhmän tunnusmerkit.

Tutorosuus on linkitetty edellä kuvattuihin testeihin siten, että testeissä saatujen tulosten perusteella testin tekijä ohjataan testiin liittyville tutorpaketin sivuille. Kokonaisuuteen liittyy lokikirja, jota voidaan käyttää yksilöllisenä muistikirjana tai yhteisöllisenä pohdinta-alustana.

Linkki IQ TEAMin kokeiluversioon löytyy tammikuussa 2003 IQ FORM -hankkeen kotisivuilta www.edu.helsinki.fi/iqform.

Lähteet

- Arbuckle, J. L. & Worthke, W. (1995). *Amos 4.0 User's Guide*. Chicago: SmallWaters Corporation.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In Bollen, K. A. & Long, J.S. (eds.) *Testing structural equation models*. Newbury Park, California: Sage, 136-162.
- Douglas, T. (1979) *Group Processes in Social Work: A Theoretical Synthesis*. Chichester: John Wiley.
- Deutsch, M. (1949). A Theory of Cooperation and Competition. *Human Relations*, 2, 199-231.
- Deutsch, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press. 275-320.
- Johnson, D. W & Johnson, F. P. (2000) *Joining together: group theory and group skills*. 7. painos. Boston : Allyn & Bacon.
- Jensen, A. D. & Chilberg, J. C. (1991) *Small Group Communication: Theory and Application*. Belmont, California: Wadsworth, Inc.
- Niemi, H. (2002) Empowering learners in the virtual University. In H. Niemi & P. Ruohotie (eds.) *Theoretical understandings for learning in the virtual university*. Saarijärvi: Research Centre for Vocational Education and Training. 1-36.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) *The knowledge-creating company*. USA: Oxford University Press, Inc.
- Munro, A., Höök, K. & Benyon, D. (1999) Footprints in the snow. In A. Munro, K. Höök & D. Benyon (eds.). *Social navigation of information space*. London: Springer-Verlag. 1-14.

- Myers, I. & McCaulley, M.H. (1986) *Manual for the Myers-Briggs Type Indicator: A Guide to the Development and Use of the MBTI*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Myllyniemi, R. (1997) The interpersonal circle and the emotional undercurrents of human sociability. In R. Plutchik & H.P. Conte (eds.) *Circumplex Models of Personality and Emotions*. American Psychological Association Press: Washington, DC. 271-295.
- Parker, G. M. (1994). *Team Players and Teamwork, The new competitive business strategy*. Jossey –Bass Inc., Publishers.
- Skopec, E. ja Smith, D. M. (1997) *Practical Executive and Team Building*. Lincolnwood Chicago: NTC Business Books.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. (1988) *Group processes in the classroom*. 5. painos. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers.
- Ullman, J. B. (1996). *Structural Equation Modeling*. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (eds.) *Using Multivariate Statistics*. 3. painos. New York: HarperCollins Publishers. 709–811.

Ruumiillisuus verkko-opiskelussa

Pirkko Hyvönen
Lapin yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta

Ruumiillisuus tutkimuksen kohteena

Perehdyn ruumiillisuuden käsitteeseen ja tavoitteenani on selvittää näkökulmia ruumiillisuuteen verkko-opiskelussa. Tutkimuskysymyksenä ruumiillisuutta voidaan lähestyä seuraavasti: miten verkko-opiskelijan persoona ilmenee ruumiissa ja tässä tapauksessa miten opiskelijan ruumis ilmenee hänen teksteissään. Ruumiillisuudella tarkoitan elävän ja aktiivisen ihmisen kokonaisuutta; tuossa kokonaisuudessa toimivat toisiaan välttämättömästi tarviton ja edellyttäen fyysisyys (keho) ja psyykkisyys (mieli). Ruumiillisia ilmauksia ovat erilaiset opiskelijan intentioiden, emootioiden ja aistimusten kuvaukset. Tekstuaalisuuden lisäksi pohdin ruumiillisuutta myös visuaalisin keinoin, valokuvieni kautta.

Tämä artikkeli liittyy laajempaan tutkimukseeni ruumiillisuuden ilmenemisestä ja merkityksistä verkko-opiskelussa. Ruumiillisuutta tarkastelen opiskelijoiden tuottamista erilaisista formaaliin koulutukseen sisältyvistä teksteistä. Olen tutkinut osittain osallistuvana observointina 12 virtuaaliyliopisto-opiskelijan kommunikointia Kasvatus & Organisaatio ja Kulttuuri – verkkokurssilla syksyn 2002 aikana. Kurssilla paneuduttiin oppimisprosessin syvälliseen tarkasteluun sekä perehdyttiin asiantuntijuuteen ja asiantuntijatiedon luonteeseen. Kurssin tavoitteena oli syventää opiskelijan ymmärrystä oppimisprosessista sekä kehittää konkreettisia valmiuksia toimia oppijana ja oppijayhteisön jäsenenä. Opiskelijat edustivat kahdeksaa suomalaista yliopistoa sekä useita eri tiedekuntia. Kurssi kuuluu Connet – virtuaaliyliopistohankkeeseen, joka tarjoaa kognitiotieteen perus- ja aineopintoja. Suunnitelmien mukaan syventävien opintojen tarjonta alkaa vuonna 2004.

Aineistoon sisältyi kolmenlaisia formaaliin opiskeluun sisältyneitä opiskelijoiden kirjoittamia narratiiveja ja dialogeja, kuten itsearviointeja, verkkoteemakeskusteluja ja chat-keskustelu. Tutkimusmenetelmänä käytin kvalitatiivista, hermeneuttista ja narratiivista lähestymistapaa ja grounded theory – tutkimusmenetelmää, jolloin mikään ennalta valittu teoria ei ohjannut tutkimuksen kulkua, vaan tavoitteena oli kehittää käsitteitä ja luoda uutta teoriaa. Tämä artikkeli tarjoaa myös alustavia tuloksia tutkimuksestani.

Ruumiillisuus kulttuurisena ilmiönä

Tutkimuksen aineistona ovat opiskelijat ovat aikuisia, tämän aikakauden ja länsimaisen kulttuurin kasvatteja, jotka opiskelevat pää- tai sivuaineenaan kognitiotiedettä verkkoympäristössä. Koska ruumis on kulttuurinen ilmiö, on syytä tarkastella lyhyestä ruumiillisuuden laajempaa kontekstia, nimittäin koulutus-kulttuuria, joka muuttuu muun kulttuurin myötä. Tieto- ja viestintäteknikan kehitys on

merkittävin määrittäjä sekä määriteltävä nykyisessä tilanteessa, jossa uutta koulutusta rakennetaan pala palalta. Kyse ei siis ole ainoastaan uuden teknologian käyttöönotosta, vaan tieto- ja viestintätekniiikan kehitys on johtanut koko toimintakulttuurin muutokseen. Opetuksen ja oppimisen kulttuuri muuttuu hitaasti, kun taas teknologinen kehitys on huomattavasti nopeampaa. Tästä seuraa helposti teknologian käyttäminen vain taloudellisen tehokkuuden lisäämiseen, jonka torjumiseksi laadullisten kriteerien kehittäminen on tarpeellista. (Sallila 2001, 7 – 8.) Tieto- ja viestintätekniiikan sovellukset luovat mahdollisuuksia. Kuitenkin, teknologian haasteet voivat olla pelottavia, sillä deterministiseen ajattelutapaan sisältyy ajatus kehityksen omalakisesta etenemisestä, jolloin opiskelijan osana on passiivinen sopeutuminen. Tieto- ja viestintätekniiikan penetraatio kaikille aloille on herättänyt viestinnän rajoitteiden lisäksi huolestumista myös opetussuunnitelman eettisistä, loogisista ja psykologisista puutteista. (Suortti & Heikkinen 2002, 17 - 21.)

Oppimisen sosiaalinen luonne vaatii nyt kiinnittämään pedagogista huomiota virtuaaliopiskelun verkkoviestinnän muotoihin, etenkin kun kirjoitetussa verkkoviestinnässä jää puhujan aikomuksia, merkityksiä sekä puheen tuottamia vaikutuksia näkemättä. Puheen tuottamat vaikutukset vaihtelevat kulttuureittain, esimerkiksi kiinalaista mytologiaa kuvaavassa teemapuistossa (Kuva 1.) istuu teepöydässä henkilö puhumattomana, vaikka hänen seuranaan on kilpikonna. Kuvan kolmas henkilö keskittyy kommunikoimaan puhelimesta. Puhe on rajallista, mutta ruumiillisuus viestii henkilöistä ja heidän keskinäisistä suhteistaan, esimerkiksi puhelimesta puhuvan miehen pitkät kynnet ovat merkki 'henkisen työn' tekijästä. Henkisen työn tekijät edustavat hierarkian korkeampia portaita.



Kuva1. Kommunikointia kiinalaisessa mytologiassa (Haw Par Villa, Singapore)

Ruumiinkieli ja sen tulkinta liittyvät siis kasvokkaaseen interaktioon. Hakkarainen (2001, 19) näkeekin verkkovuorovaikutuksessa ongelmia, sillä tavanomaisen kasvoista kasvoihin -opetukseen verrattuna verkko-opiskelu mahdollistaa vain rajallisesti

vastavuoroista vuorovaikutusta. Kuitenkin, niin kauan kuin kasvokkaisuuden toteuttaminen verkko-opiskelussa on ongelmallista, on se otettava huomioon verkkokurssien suunnittelussa ja toteutuksessa. Suunnittelu edellyttää verkko-opiskelijan oppimisprosessin aikaisen kommunikoinnin tutkimista ja opiskelijan omien emootioiden, motiivien ja intentioiden huomioon ottamista.

Lähtökohtia ruumiillisuuden tarkastelulle

Lähtökohtaisesti oletan Vygotskya (1962 ja 1982) mukailleen opiskelijan puheen ilmaisevan hänen ajatuksiaan. Verkko-opiskelussa puheen muotona on kirjoitettu teksti, jolloin siitä puuttuu puheelle tyypillisiä elementtejä, kuten sointeja ja intonaatioita. Kuitenkin, kirjoitetusta kielestä voidaan tulkita kirjoittajien ajatuksia, mielikuvia ja emootioiden ilmauksia. Tekstillä on ilmaisuvoimaa, sillä lyhytkin teksti kontekstissaan tulkittuna tuottaa mielikuvan tai jopa kokonaisen tarinan. Esimerkiksi teksti ”FOR SALE” (Kuva 2.) yhdistettynä pikkupoikaan, jonka katse on suunnattuna maahan vaatii kuvan katsojaa muodostamaan selityksiä ja sitä myötä tarinaa: mikä on myytävänä ja miksi, miten tähän on tultu ja miten tarina tästä jatkuu?



Kuva 2. Myytävänä (Teksas)

Toinen lähtökohtani on käsitys ihmisestä intentionaalisenä toimijana. Dennettin (1997, 34) mukaan intentionaalinen näkökulma on keino tulkita opiskelijan käyttäytymistä. Näkökulma korostaa toiminnan rationaalisuutta, jolloin opiskelija voi valita omat toimintatapansa ja ottaa uskomuksensa ja toiveensa huomioon. Opiskelija nähdään agenttina (persoona), joka tähtää oman tulevaisuutensa toteuttamiseen. Intentionaalisuuden ruumiillinen aspekti tarkoittaa aikomusten erilaisia ilmauksia, representaatioita. Dennettin (1997, 35) mukaan intentionaalisen näkökulman avulla voidaan hyödyntää yhtäläisyyksiä erojen havaitsemiseksi; siksi se on avain erilaisten mielen arvoitusten selvittämiseen.

Kolmas lähtökohtani on Merleu-Pontyn (1964a ja 1964b) ruumiinfenomenologinen käsitys ihmisestä psykofyysisenä kokonaisuutena eikä kartesiolaisen dualismin mukaisesti kahteen osaan jaettuna ruumiina ja mielenä, rationaalisenä ja irrationaalisenä sekä mentaalisenä ja materiaalisena ihmisenä.

Voidaanko ruumista laiminlyödä? Johnson (1987, xiv) kirjoittaa niin tapahtuneen, ruumista on laiminlyöty, erityisesti niitä mielikuvituksen muotoja, jotka syntyvät ruumiillisista kokemuksista. Nämä kokemukset eivät ole olleet kelvollisia ts. järjellisiä selittämään abstrakteja ilmiöitä. Sosiologinen tutkimus onkin hylännyt käsityksen ruumiista vain biologisena tekijänä ja ruumiin teema on otettu vakavasti sosiologiseen diskurssiin. Ruumis kiinnostaa nais-, ikääntymis- ja kulutustutkimuksen lisäksi kysymyksenä ruumiin olemuksesta: mikä se on, mikä se oli ja mikä se tulee olemaan? (Williams & Bendelow 1998, 3.) Ruumiillisuutta tutkitaan myös kasvatuksen ja opetuksen yhteydessä (Ks. Estola & Elbaz-Luwisch 2001). Oma tutkimukseni osallistuu kasvatustieteelliseen keskusteluun verkko-opiskelun kehittämiseksi.

Ruumiillisuus psyko-fyysisenä kysymyksenä

“Is there any way to put mind back into bodies, bodies back into society and society back into the body”, kysyvät William & Bendelow. (1998, 3). Kysymys kertoo siitä, että vaikka periaatteessa kartesiolainen ongelma on ymmärrettävissä, niin käytännössä ihmistä ei mielletä kokonaisuutena, vaan psyykkisistä (mieli tai sielu) ja fyysisistä ominaisuuksista koostuneena, jolloin mieli asuu kehossa. Esimerkiksi erilaisia hoitomuotoja tai lahjakkuutta selitetään dualistisesti. Kokonaisuuden ajattelussa ihmistä ei voi hoitaa vain puolikkaana, puolittain tai osittain, sillä esimerkiksi syöpäpotilaalta ei vain tuhota kasvainta, vaan samalla autetaan häntä jaksamaan taistelussa sairautta vastaan.

Dualismi näkyy myös ajattelussa, jonka mukaan ihmisillä on kyky ajatella, päättää ja uskoa johonkin ja nämä aktiviteetit eroavat selkeästi fyysisistä toimintaprosesseista. ”Kun kettu kesyyntyy arvostamilleen ihmisille, on se ystävä ikuisesti. Jos taas ei, se jatkaa omia polkujaan.” Näin kirjoittaa Salla ”Minä oppijana” –kertomuksessaan. Sallan metaforassa kettu kesyyntyy, arvostaa, on ystävä ja jatkaa polkujaan. Olisi vaikeaa sanoa, missä näistä verbeistä Salla esiintyy joko mielenä tai fyysisenä toimijana.

William & Bendelow (1998, 1) yhdistävät dualistisen ajattelutavan - mielen ja kehon, luonnon ja kulttuurin ja järjen ja tunteen toisistaan irrottamisen - länsimaiseen kulttuuriin ja historiaan. ’Rationaalinen ja objektiivinen järki’ on riuhtaistu irti ihmisen kehosta, sen lihasta ja niljakkaista haluista ja naiset ovat olleet sidottuina ruumiiseensa sekä kotiin yksityisyyteen, kun taas miehet järkeensä ja julkiseen edustamiseen. Kartesiolaisen filosofian mukaan mielen ja kehon dualismiin sisältyy hierarkkinen suhde, jolloin mieli nähdään arvokkaampana kuin keho. Mieli yhdistetään järkeen, jonka tehtävänä on ohjata kehoa. Naistutkimuksen keinoin on puututtu hierarkkiseen

dualismiin, koska siihen sisältyy ajatus miehen ja naisen epätasa-arvosta: mies edustaa ruumiin ohjaustehtävää. (Reuter 2000, 1.)

Burkitt (1999, 12) toteaa dualismin olevan väärin, mutta toisaalta, ruumista ja sen osia ei voida myöskään redusoida yhdeksi. Mielestä ja kehosta voidaan puhua erikseen, mutta ihminen ei ole vain mieltä taikka kehoa, vaan ne toimivat yhdessä, välttämättömästi toisiaan tarvitien. Dennett (1997, 79) ilmaisee mielen ja ruumiin kokonaisuuden näin: ” Minua ei voi repäistä irti ruumiistani niin, että jäljelle jää sievä ja siisti reuna,---. Muu ruumiini sisältää yhtä paljon minua kuin hermostoni, minun arvojani, lahjojani, muistojani ja taipumuksiani, jotka tekevät minusta sen kuka olen.” Myös Merleau-Ponty ruumiinfenomenologian mukaan elämme ruumiistamme (Kuva 3.). Dennett (1997, 74 – 75) haluaa osoittaa ruumiin olevan tietoinen, sillä esimerkiksi tuntemiskyky tai ymmärtäminen eivät synny vain aivoissa, vaan niitä syntyy myös muualla kehossa, sen hermostossa. Tietoisuus ei siis asu vain aivoissa, vaan mieltä on koko ruumis.



Kuva 3. Mies on väsynyt koko ruumiillaan. (Singapore)

Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologia korostaa aktiivista ja aistivaa subjektia, jolloin ruumis on toiminnan lähtökohta ja samalla myös toiminnan aikaansaannos. Ruumis kokonaisuudessaan on merkitysten lähde ja kiteymä (Heinämaa 1996,13, Estola & Freeman 1991). Tunteet eivät ole fyysisiä faktoja, jotka ovat piilossa tietoisuuden pohjalla, vaan tunteet ovat näkyvää käyttäytymistä. Oletankin, että opiskelijat esittävät tunteitaan ja intentioitaan tekstiensä välittämänä, joskaan tekstit eivät tuo esiin kuin osan niistä emootioista, joita opiskelija kokee. Opiskelija näkee toisten opiskelijoiden mielen ruumiillistumina, jotka ovat peräisin kirjoittajan omista kokemuksista. Fyysinen olemassaolo mahdollistaa kehonkielen, kokemisen, havaitsemisen ja emootiot. (Merleau-Ponty 1964a, 16.)

Myös Burkittin (1999, 2) ruumiillinen näkökulman mukaan ruumiillisuus sisältää ajatuksen, jonka mukaan opiskelijat ovat tuottavia ja aktiivisia ja he kykenevät vaikuttamaan omiin elinoloihinsa. Ruumiillisuus on kommunikatiivista, joten opiskelijat kykenevät eleiden, metaforien ja puheen avulla symboloida ruumiillisuuttaan. Tuo symbolointi näyttäytyy tekstien välittämänä. Opiskelijat luovat todellisuutta yhdessä tietoa konstruoimalla, joten ajatteleva ruumis on myös tietävä ruumis.

Ruumiillisuus kommunikointina

Kuten taide on ilmaisemisen prosessia, sanojen tehtävänä on nimetä havaintojamme. Sanat eivät kuitenkaan näytä siltä, miltä näyttää niiden edustama ilmiö. Taiteilija maalaa näkyväksi sellaista, mitä muuten ei ehkä nähtäisi, mutta hän pystyy maalauksessaan tuomaan esiin vain osan tunteistaan. Tunteet eivät ole fyysisiä faktoja, jotka ovat pölyssä tietoisuuden pohjalla, vaan tunteet ovat näkyvää käyttäytymistä.. Fyysinen olemassaolo mahdollistaa kehonkielen, kokemisen, havaitsemisen ja emootiot. (Merleau-Ponty 1964a, 13 -18.) Vastaavalla tavalla pystyvät opiskelijat ilmaisemaan itseään, emootioitaan ja intentioitaan sekä niitä asioita, joihin he ovat elämässään ”ankkuroituneet” – teksti tuo näkymättömän näkyväksi, mutta ei tismalleen samanlaisena kuin opiskelijan oma kokemus. Teksti kuitenkin välittää kokemuksen lukijan tulkittavaksi ja koettavaksi. Niin tekee myös valokuva. Lapsi, joka leikissään näyttää afrikkalaista nälkiintynyttä vesileiliä kantavaa lasta, esittää kokemusta, jossa ovat mukana ahdistus, nälkä ja uupumus (Kuva 4).



Kuva 4. Ruumiinkieli (Oulu)

Ruumiillisuus onkin jokapäiväistä kokemista Se on myös kommunikointia. Verkko-opiskelussa dialogi voidaan tulkita suhteeksi eikä puheaktiksi. Se on pedagoginen

suhde, jota luonnehtii jatkuvasti käynnissä (ongoing) oleva opiskelijoiden vastavuoroinen ja reflektiivinen osallistuminen. 'Ongoing' tarkoittaa tässä interaktiota, joka ei välttämättä ole dialoginen, sillä kysymys ei ole siitä, kuka puhuu ja kuka kuuntelee, vaan siitä, että osallistujat ovat henkilökohtaisesti sitoutuneet osallistumaan käsillä olevaan tehtävään. Osallistuminen suhteena tarkoittaa sitä, että osallistujat aktiivisesti yrittävät tulkita, kyseenalaistaa ja pohtia käsillä olevia teemoja ja ongelmia, jolloin avautuu uusia ratkaisumahdollisuuksia. Vastavuoroisuus suhteena merkitsee sitä että jokaisella opiskelijalla on oikeus kysellä, vastata ja kommentoida. (Burbules & Bruce 2001, 1112 – 1113.)

Dialogisessa lähestymistavassa kieli nähdään sosiaalisena ilmiönä, jota lähestytään vuorovaikutuksellisuuden ja toiminnan näkökulmasta. Bakhtin tarkastelee dialogia 'lausumien' muodostamana kokonaisuutena. Lausuma muodostuu merkityspositioiden välillä ja lausuma voi olla sana, lause tai koko kappale. (Lähteenmäki 2002, 196 – 197.) Bohmin (1996, 6) näkökanta dialogista sivuaa yhteisöllisen oppimisen ajatusta, nimittäin dialogi on kuin merkitysten virta, jossa luodaan koko ajan jotakin uutta; ja joka voi johtaa uuden ymmärtämiseen. Jaettu merkitys on dialogin kannalta tärkeä, sillä se toimii osallistujia tai yhteisöä sitovana liimana; se pitää ihmisiä yhdessä. (Bohm 1996, 6.)

Ihmisten yhdessä pysymiseen liittyy emootioita. Emootiot eivät kerro sitä, mikä tai millainen opiskelija on, vaan ne kertovat siitä, mitä opiskelija tekee. Emootiot ovat Williamin & Bendelowin (1998, 135) mukaan erityisesti kommunikatiivisia ja ruumiin kautta koettuja ja välitettyjä. Emootiot kertovat olemassaolosta ja siksi niiden ilmaiseminen puolustavaa paikkaansa myös verkkoyhteisössä opiskeltaessa.

Ruumiillisuus verkkokurssilla

Opiskelijat kokevat itsensä tietävinä, tuntevina ja aistivina yksilöinä ajassa ja paikassa, kuitenkin he voivat samalla nähdä itsensä etäältä ja siksi käyttäytyä eri tavalla eri konteksteissa (Burkitt 1999, 61). Verkkovuorovaikutus mahdollistaa sekä minän piilottamista että minän esittämistä. Niinpä kasvokkaisen viestinnän niukkuus voidaan nähdä rajallisuuden lisäksi resurssina, sillä vaikka se hankaloittaa viestinnän monimuotoisuutta, se samalla antaa mahdollisuuksia pelata identiteetillä. Identiteetin luominen on tärkeää keskinäisen luottamuksen kannalta; ihmiset nimittäin luottavat niihin, joiden kanssa he kommunikoivat (Heinonen 2001, 61 - 65).

Ensimmäisessä vaiheessa kurssia kirjoittivat opiskelijat oppimisen teoriaa soveltaen oman oppija-arvionsa, narratiivin, nimellä "Minä oppijana". Näissä kertomuksissa luotiin se identiteetti, jollaisena opiskelija itsensä näki ja jonka hän oppijayhteisön jäsenille halusi esittää. Opiskelijat esiintyivät omilla nimillään ja kertovat omasta elämästään. Tarinan totuudenmukaisuutta ei tarvitse kyseenalaistaa, sillä kuten Heikkinen (2002, 23) kirjoittaa narratiivisuus tarjoaa aidon tien subjektin kokemukseen; se sallii opiskelijan äänen tulla esille. Näin narratiivit tarjoavat moniäänisen ja -tasaisen kokonaisuuden eikä vain yksiäänistä monologia.

Narratiivisuuden teho perustuu identiteettimme jatkuvaan rakentumiseen kertomuksellisin keinoin.

Ymmärrettävästi kertomukset ovat hyvin minäkeskeisiä, niihin ei mahdu paljoa muita ihmisiä. Jokaisella tarinalla on mieliala, tunnelma, joka on selkeästi aistittavissa. Opiskelijat ilmaisevat ruumiillisuutta monin tavoin, esimerkiksi erilaisina metaforina, kuten Mikko, kun hän kuvailee veden symboloivan itseään oppijana: ”---Tämä on luonteeltaan lainalaisuuksien etsimistä kaaoksesta. Kun kauhoo sormin vettä, jotakin jää käteen.” Hanna kertoo kollaboratiivisesta oppimisesta ja kuvaa itseään punaisena pallona: ”Kaikista hauskinda on yleensä kolautella yhteen toisten pallojen kanssa ja nauttia niiden pehmeistä kosketuksista ja yhteisistä lennoista niiden kanssa.”

Intentioiden kuvaaminen on hyvin värikästä, monipuolista ja –tasoista, kohdentuen opiskelijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, sosiaalisiin taitoihin, tuleviin ammatillisiin ambitioihin, yhteiskunnallisiin rakenteisiin sekä elämään yleensäkin. Intentionot eivät kuitenkaan kohdistu käsillä olevaan kurssiin, vaan verkko-oppimisen, kollaboratiivisen oppimisen sekä entistä paremman oppimisen tavoitteeseen. Yhtenä intentiona esiintyy myös tarve oppia tuntemaan paremmin itseään sekä tarve ilmaista tunteita. Kateuden tunne herättää keskustelua ja se näyttää liittyvän perfektionistiseen persoonallisuuteen. Tahtokuvaukset kertovat päättäväisyydestä: haluan pärjätä paremmin, haluan jatkaa enkä luovuttaa, haluan muuttaa tiedettä.

Narratiiveissa esiintyvä emotionaalisuus on hallittua. Pettymykset ja onnistumiset kerrotaan tyynesti. Asko kertoo episodin puutyötunnilta: ”Vähän ajan kuluttua, kun olin saanut tehdyksi muutaman kolon puuhun, tuli opettaja luokseni ja katsoi työtäni sanoen: ”No niin, tässä meillä on malliesimerkki työstä, miten tätä ei pidä tehdä”. Opettaja näytti työtä koko luokalle ja jatkoi: ”Tämä on kuin rotansyömä, joten odotan teiltä muilta parempaa jälkeä”. Vaikka Asko ei kokemustaan tuon enempää kommentoi, nostattaa se tunteita muissa opiskelijoissa.

Teksteissä kerrotaan mm. innostumisen, toiveikkuuden, onnellisuuden, ihanuuden, kiinnostuksen, ahdistuksen, tyytyväisyyden, kriittisyyden, rauhattomuuden, pelon, tylsyyden, yksinäisyyden, liikutuksen, motivaation, nautinnon, itseironian, rakastamisen, ilon ja helppouden tunteista. Teksteissä opiskelijat unohtelevat, muistavat, kyselevät, moralisoivat, luulevat, tietävät ja uhoavat. Janne luonnehtii itseään kovapäiseksi pässiksi, joka saattaa puolustautua vihaisestikin, mikäli kokee maailmankuvansa uhatuksi.



Kuva 5. Oppijasymboli (Hollanti)

Verkkoteemakeskustelu yhdistää opiskelijoita. Uusi puheenvuoro alkaa yleensä henkilökohtaisella tervehdyksellä, mikä luo tuttuuden tunnetta. Läsnäolon tunne verkkoteemakeskustelualueella koetaan miellyttäväksi, hyväksi tunteeksi siitäkin huolimatta, että myös tapaamisia kaivataan.

Keskustelut ovat arvolutuneita, sillä opiskelijat korostavat innokkaasti ideaaliopiskelijan luonnetta, sitoutumista ja opiskelun nautinnollisuutta. Opiskelun ja oppimisen ihanuus ja tyydytys eivät näytä olevan vain intohimoa, vaan jopa addiktiota tuottavaa. Intentioiden ilmausten lisääntyminen vahvistaa positiivista ilmapiiriä, voimaantumisen, samanhenkisyyden ja kivan tunteita. Nämä tunteet näyttävät olevan tärkeitä tutustumisprosessissa, mutta ne eivät jaksa kannatella substanssin rakentamisen prosessissa. Yksittäisen opiskelijan aggressiiviset yritykset substanssin kehittämiseksi ja uuden teorian luomiseksi saavat aikaan yhteisön hiljentymistä. Voimakkaat emotionaaliset ilmaukset eivät saa aikaan edes vasta-argumentteja. Opiskelijat kysyvät, että mitä meidän nyt tulisi rakentaa? Tämä vaihe, jossa yhteisöllinen tiedonrakentaminen katkeaa, vaatii syvempää tarkastelua ja analyysiä.

Chat-keskustelu on selkeästi tavoitteellinen keskustelu. Keskustelun aikana opiskelijat oppivat sekä tuntemaan toisiaan että osallistumaan chat-keskusteluun. Keskustelussa tavoitteena on jakaantua ryhmiin, sopia kurssin seuraavasta vaiheesta ja tulevan kollaboratiivisen tutkielman aiheista. Keskusteluun osallistuvat pitävät ajoittain kiinni koko yhteisön kokoonpanosta ja ottavat huomioon poissaolevat opiskelijat. Chat-keskustelu koetaan jopa lähes kasvokkaiseen tilanteeseen verrattavaksi vuorovaikutustilanteeksi.

Tämän aineiston perusteella näyttää siltä, että tutustumisvaihe, samuuden korostaminen ja yhteiset intentiot ovat tarpeellisia yhteisön muodostamisen edellytyksiä. Intentiot orientoivat opiskeluun verkkoympäristössä ja kollaboratiivinen

oppiminen vahvistaa yksilöllisiä ja yhteisiä intentioita, jotka ovat vahvasti arvolutautuneita. Toiminnan tasolla yhteiset intentiot eivät vie sisällöllistä prosessia eteenpäin ilman kontekstuaalista ohjausta ja kurssin tavoitteiden eksplikointia. Dialogin onnistuminen vaatii harjoittelua ja ohjausta (Ks. Aarnio 1999). Vaikka opiskelijat ovat aktiivisia ja motivoituneita perus- ja jatko-opiskelijoita, tarvitsevat he todellista ja suoraa ohjausta pystyäkseen jatkamaan dialogista verkkoteemakeskustelua. Muussa tapauksessa opiskelija turhautuu, menettää kiinnostuksensa passiiviseksi muodostuneeseen yhteisöön ja tehtävään ja suuntaa aktiivisuuttaan toisiin tehtäviin. Säännöllinen tuutorointi verkkoympäristössä voi pitää opiskelun ja yhteisön toiminnan elävänä.

Ruumiillisuutta ei voi eikä saa laiminlyödä, sillä ruumiillisuuden kaikilla muodoilla on oma tärkeä tehtävänsä verkko-opiskelussa. Ne toimivat ikään kuin kurssin tukirankana tai kehyksenä – aivan kuten ihmisen kokonaisuus edellyttää osien vastavuoroista ja toisistaan riippuvaa toimintaa, verkko-opiskelussa ruumiillisuuden ja substanssin rakentaminen tarvitsevat kiinteästi toisiaan. Paula kirjoittaakin verkkoteemakeskustelussa verkkoteemakeskustelusta, että oppimista ei voi irrottaa muusta elämästä; persoonallisuus, tunnetilat ja aikaisemmat tiedot ovat avainasemassa – onko vapaan sosiaalisuuden lisääminen liikaa vaadittu? Ruumiillisuuden näkökulma on siis tärkeä erityisesti subjektin, opiskelijan kannalta katsottuna.



Kuva 6. Näkökulma (Hailuoto)

Lähteet

<http://www.connet.edu.helsinki.fi/zwiki/KasvatusOrganisaatiojaKulttuuri>
<http://www.connet.edu.helsinki.fi/>

- Aarnio, Helena 1999. Dialogia etsimässä: opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Bohm, David 1996. On dialogue. London: Routledge.
- Burkitt, Ian 1999. Bodies of thought. Embodiment, identity & modernity. London: Sage
- Dennett, Daniel, C 1997. Miten mieli toimii. Juva: WSOY. Alkuperäisteos Dennett, Daniel 1996. Kinds of minds towards an understanding of consciousness. London: Weinfeld & Nicolson.
- Estola, Eila & Elbaz-Luwisch, Freema 2001. The Place of bodies in research on teaching. ISATT'2001. Faro, Portugal 21. 25.9. 2001.
- Hakkarainen, Kai 2001. Aikuisen oppiminen verkossa 16 – 52. Teoksessa Sallila, Pekka & Kalli, Pekka (toim.). Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkinen, Hannu L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa: Narrative research. Voices of teachers and philosophers. Jyväskylä: SoPhi.
- Heinonen, Risto 2001. Digitaalinen minä. Helsinki: Edita.
- Heinämaa, Sara 1996. Ele, tyyli ja sukupuoli. Merleu-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuolikysymykselle. Tampere: Tammer-paino OY.
- Kuhmonen, Petri 1994. Kehollisuudesta Merleau-Pontylla, 44-66. Teoksessa Laine, Timo (toim.) Ihmisen mallit. Symposiumi filosofisesta antropologiasta. Filosofian laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lähteenmäki 2002. Dialoginen näkökulma kieleen: Mihail Bahtin ja Valentin Volosinov, 179 – 200. Teoksessa Dufka, Lähteenmäki, Mika (toim) Kielentutkimuksen klassikoita. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Merleau-Ponty, Maurice 1964a. Sense and non-sense. USA: Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice 1964b. The Primacy of perception. USA: Northwestern University Press.
- Reuter, Martina 2000. Questions of the body, sexual difference and equality in Cartesian philosophy. Academic dissertation. Department of philosophy. University of Helsinki.
- Sallila, Pekka 2001. Tieto- ja viestintäteknikka aikuiskoulutuksessa, 7 – 15. Teoksessa Sallila, Pekka & Kalli, Pekka (toim.). Verkot ja teknologian aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Suortti, Juhani & Heikkinen, Eija 2002. Opetussuunnitelman ongelma, 17 - 27. Teoksessa: Suortti, Juhani & Heikkinen, Eija (toim.) 2002. Mieli, tiede ja teknologia. Professori Pertti V. J. Yli-Luoman juhlaulkaisu. Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutusyksikön julkaisuja. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Williams, Simon J. & Bendelow, Gillian 1998. The Lived body. Sociological themes, embodied issues. London: Routledge.
- Vygotsky, Lev Semenovich 1962. Thought and language. USA: The M.I.T. Press.
- Vygotsky, Lev Semenovich 1982. Ajattelu ja kieli Espoo: Weilin&Göös.

Verkko-opetusta arvioimassa – case HelLan alustavia tuloksia

Sanna Vahtivuori, Heli Tuovinen, Seppo Tella, Heli Ruokamo,
Varpu Tissari & Virpi Vaattovaara

Helsingin yliopisto, kasvatustieteellisen tiedekunta, opettajankoulutuslaitoksen
Mediakasvatuskeskus ja
Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, Mediapedagogiikkakeskus

Johdanto

Helsingin ja Lapin yliopistojen tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön tutkimusprojekti (HelLa) on osa Suomen yliopistojen kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistoa (KasVi). HelLa-projektissa tutkitaan, miten pedagogiset mallit toteutuvat verkko-opetuksessa, millainen toimintakonteksti didaktinen verkkoympäristö on ja millaisia suunnittelun, arvioinnin, ohjauksen periaatteita ja lähtökohtia verkko-opetuksessa käytetään. Yliopisto- ja korkeakouluopetuksen yhtenä haasteena on kehittää uusia verkkoympäristöissä toimivia opetus- ja arviointimenetelmiä. HelLa-tutkimuksen päätavoitteena on teorian tiedon lisääminen verkko-opetuksesta sekä verkko-opetuksen suunnittelun ja arvioinnin kehittäminen suomalaisessa yliopisto- ja korkeakoulukontekstissa.

Esitutkimuksen kohteena ovat olleet vuonna 2002 Lapin ja Helsingin yliopistojen mediakasvatuksen opintokokonaisuudet. Keskeinen tutkimuskohde on syksyllä 2002 käynnistetty kansallinen tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön opintokokonaisuus (15 ov). Tarkastelussa on mukana opintokokonaisuuden koko suunnittelun ja toteutuksen prosessi.

2 Teoreettisia lähtökohtia

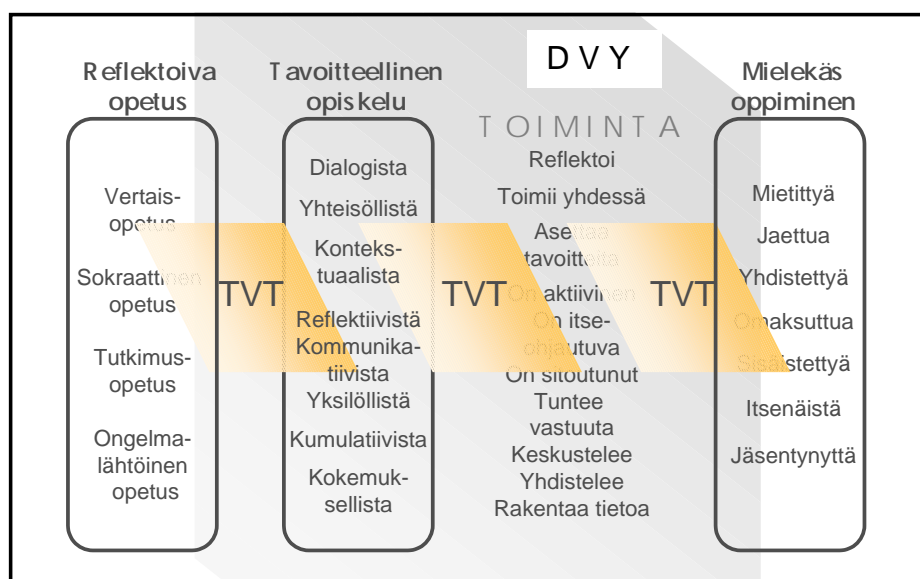
Sosiokonstruktivismista kulttuurisiin diskursseihin

Tutkimus liittyy sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen viitekehykseen. Sosiokonstruktivistisen tiedonkäsitteen mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa ympäröivästä maailmasta, vaan yksilön ja häntä ympäröivän sosiaalisen yhteisön rakentamaa. Sosiokonstruktivistinen painotus ilmenee opiskelussa ja opetuksessa ajatuksena uuden tiedon muotoutumisesta sosiaalisena toimintana (esim. Vygotsky 1978; Lave & Wenger 1991). Sosiokulttuurisessa ajattelussa yksilöllisen kehityksen sekä oppimisen ja opiskelun ymmärretään olevan sidoksissa ympäröivän kulttuurin laajempaan kontekstiin (Vygotsky 1978; Lave & Wenger 1991; Tynjälä 1999, 162–163).

Kohti verkko-opetuksen suunnittelun ja arvioinnin mallia

Verkko-opetus käsitetään tutkimuksessa erityisenä opetuksen, opiskelun ja oppimisen muotona. Verkko-opetuksen didaktiset ja pedagogiset ratkaisut perustuvat pääosin kasvokkain tapahtuvan opetuksen malleihin, mutta verkon kautta tapahtuvan vuorovaikutuksen ja toiminnan välitteisyys (*mediaatio*) tuo mukanaan uusia ominaispiirteitä. Samalla viestinnän muuttuminen, kirjoitetun kielen välityksellä tapahtuva vuorovaikutus ja viivästynyt palaute tuovat verkko-opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin erityispiirteitä. Verkko-opetus nähdään tutkimuksessa osana didaktista verkkoympäristöä, johon sisältyy verkossa toimimisen lisäksi myös kasvokkainen opetus ja opiskelu osana opintojen kokonaisuutta. (Vrt. Tella ym. 2001)

HelLa-tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat erilaiset didaktiseen ja pedagogiseen opetus-, opiskelu- ja oppimisajatteluun (Uljens 1997; Kansanen et al. 2000) perustuvat verkko-opetuksen, -opiskelun ja -oppimisen mallit, periaatteet ja lähtökohdat. Tutkimuksessa yhdistyvät didaktiikan teoriatausta ja käsitteistö yleisempään oppimisen ja oppimistoiminnan teoriaan. Näistä erityisesti mielekkään oppimisen käsitteistö on tutkimuksessa keskeinen (esim. Ausubel 1968; Jonassen 1995; de Corte 1995; Ruokamo & Pohjolainen 1999; Tella et al. 2001; Vahtivuori 2001).



Kuvio 1. Opetus–opiskelu–oppimisprosessin piirteitä didaktisessa verkkoympäristössä (Ruokamo et al. 2002)

HelLa-projektissa on kehitelty ensimmäisen toimintavuoden aikana erilaisia opetuksen ja opiskelun malleja ja periaatteita yhdistävä pedagoginen malli (kuvio 1), joka integroi hankkeeseen osallistuvien tutkijoiden erilaisia tutkimusnäkökulmia. Yhdistetty malli käsittää reflektioivan opetuksen, tavoitteellisen opiskelun, toiminnan ja mielekkään oppimisen piirteitä ja periaatteita. Mallia on kehitetty erityisesti tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön ja oppimisteoreettisen tutkimuksen (Ausubel 1968;

Jonassen 1995; Ruokamo & Pohjolainen 1998) sekä didaktisten lähtökohtien pohjalta (Sharan & Sharan 1992; Uljens 1997; Kansanen et al. 2000; Tella ym. 2001). Mallia on hyödynnetty hankkeen tutkimustehtävien mukaisessa verkko-opetuksen ja -opiskelun periaatteiden määrittelyssä sekä aineistonkeruussa ja analysoinnissa (Ruokamo et al. 2002).

Kuviossa 1. esiintyvät käsitteet ovat osin keskenään rinnakkaisia ja päällekkäisiä. Käsitteiden kesken ei voida osoittaa suoria kausaliitteja, pikemminkin ristikkäissidoksia. Esimerkiksi yksinäänkin tutkiva opetus, (*exploratory teaching*) tai tutkimusopetus (*research-focused teaching*) tai sokraattinen opetus voivat johtaa monentyyppiseen (esim. yhteisölliseen, reflektivaan tai tutkivaan opiskeluun) tavoitteelliseen opiskeluun, joka voi tukea mielekästä oppimista.

Opetus–opiskelu–oppimisprosessi didaktisessa verkkoympäristössä

Yksi yliopisto-opetuksen haasteista liittyy siihen, miten hyvin opiskelijoita osataan ohjata toimimaan joustavasti erilaisissa verkottuneissa ympäristöissä (esim. Jelfs & Colbourn 2002). Tähän tarvitaan mm. erilaisia yhdessä toimimisen taitoja ja viestinnällisiä valmiuksia. Verkkopohjaisten opiskelu- ja oppimisympäristöjen keskeinen kehittämisen tarve liittyy juuri tämän tyyppisiä valmiuksia tukevaan didaktiseen ja oppimisteoreettiseen kehittämistyöhön. Verkko-opetus voi mahdollistaa useita tavoitteellisen opiskelun ja mielekkään oppimisen piirteitä. Verkko-opetuksen avulla voidaan niin haluttaessa tukea mm. opiskelijan aktiivisuutta, luovaa toimintaa ja yksilöllistä opiskelijälähtöistä eriyttämistä. Verkkoympäristössä voidaan edistää opetuksen ja opiskelun dialogisuutta, joka parhaimmillaan tukee yhteisöllistä ja reflektivaa opiskelua ja oppimista. Myös kontekstuaalisuuden vaatimus ja opiskelutilanteen huomioiminen toteutuvat verkossa, jos oppimistehtävät liitetään todellisen elämän tilanteisiin ja ongelmalähtöiseen opiskeluun.

Kuviossa 1. opetus–opiskelu–oppimisprosessiin (Uljens 1997) on yhdistetty tieto- ja viestintäteknikka ja sen erilaiset käyttömahdollisuudet (vrt. Kynäslähti 2000). Tieto- ja viestintäteknikan väliintulo opetus–opiskelu–oppimisprosessiin edellyttää, että tekniikan erilaiset roolit otetaan huomioon ja että tekniikka ymmärretään laajasti. Työväline- eli instrumentaalisen näkökulman lisäksi tieto- ja viestintäteknikan informaatiota välittävä tehtävä voidaan ymmärtää älyllisenä haasteena. Tieto- ja viestintäteknikka voi muodostaa myös uudenlaisen työ-, opiskelu-, opetus- ja viestintäkontekstin (esim. ryhmätyöohjelmat). Laajassa merkityksessä tieto- ja viestintäteknikka voidaan mieltää valtavana ja yksilöä "omavoimaistavana" (*empowering*) välittäjänä ja sosiaalista kanssakäymistä rikastavana ja edistävänä tekijänä (Tella 1999; vrt. myös Jonassen 1995; Tella et al. 2001).

Opetus–opiskelu–oppimisprosessissa korostuu verkossa reflektivaan ja tutkivan opettajan toiminta ja merkitys (esim. *reciprocal teaching*; *exploratory teaching*) tavoitteellisen verkko-opiskelun edellytyksenä. Opettaja voi didaktisessa verkkoympäristössä ohjauksellaan tukea ja edistää opiskelijan ja opiskeluyhteisön tavoitteellista toimintaa

(esim. dialogista, reflektiivistä tai yhteisöllistä). Tutkimuksessa käytetyn mallin (kuviokuva 1) mukaisesti omaa työtään refleктоivan opettajan toiminta perustuu kasvatustieteelliseen ja oppimispsykologiseen tutkimukseen sekä esim. sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen ja käytännössä mielekkäiksi osoittautuneisiin toimintamalleihin. Tällainen opettajan toiminta tukee opiskelijan tavoitteellista opiskelua, joka parhaimmillaan saa aikaan yksilön oppimista. Tämä oppiminen voi olla mm. jaettava, sisäistettyä ja yhdessäkonstruoitua. Refleктоiva opettaja suunnittelee, yleensä yhdessä opiskelijoiden ja koko opiskeluyhteisön kanssa, millaista toimintaa opiskelijalta odotetaan, millainen toiminta tukee opiskelua ja tätä kautta mahdollistaa oppimisen ja opiskeltavan asian syvällisen omaksumisen.

Didaktinen verkko-ympäristö voidaan ymmärtää edellä kuvatus opetus–opiskelu–oppimisprosessin voimavarana, joka tarjoaa opiskelijalle tarkoituksenmukaisia oppimistavoitteita ja niitä tukevia ongelmia, menetelmiä, välineitä ja vuorovaikutusmahdollisuuksia sekä ohjausta ja tukea. Didaktisen verkko-ympäristön käsite on lähtöisin mediakasvatuksen viitekehyksestä. Se sisältää toisaalta perinteisen fyysisen toimintaympäristön ja kasvokkaisen vuorovaikutuksen, mutta myös verkossa toimimisen ja verkon käyttämisen opetuksen, opiskelun ja oppimisen apuna. Se käsittelee verkossa tapahtuvan toiminnan lisäksi verkossa olevat sekä verkkoon tuotetut ja opiskeluprosessin aikana sinne tuotettavat materiaalit ja palvelut. Didaktisessa verkko-ympäristössä korostuu opettajan pedagoginen ajattelu ja osaaminen ja mediataidot. Didaktisen verkko-ympäristön edut ja haitat sekä vahvuudet ja heikkoudet tulevat esille ainoastaan aidoissa opetus- ja opiskelutilanteissa (Tella et al. 2001).

3 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimustehtävänä on selvittää opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä hyvän verkko-opetuksen, -opiskelun ja -oppimisen piirteistä ja mediataidosta. Tutkimuksessa tarkastellaan didaktisen verkko-ympäristön ominaispiirteitä sekä verkko-opetuksen suunnittelun ja arvioinnin lähtökohtia ja periaatteita useista näkökulmista.

HeLLa-projektin tutkimuskysymykset ovat olleet vuonna 2002 seuraavat:

- 1) Miten verkko-opetuksen pedagogiset mallit ilmenevät mediakasvatuksen ja tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön koulutusohjelmissa?
- 2) Miten verkko-opetuksen, -opiskelun ja -oppimisen suunnittelun ja arvioinnin periaatteita voidaan kehittää?
- 3) Miten didaktinen verkko-ympäristö ja verkko-opetus tukevat yksilön ja yhteisön mediataitoa?

Tutkimuksessa havainnoidaan verkko-opetusta ja -opiskelua erityisenä lähiopetuksesta poikkeavana toimintana. Ryhmätyöohjelmien avulla työskentely ja niihin tuotetut "mediajäljet", lähitapaamisten ja videoneuvottelujen dokumentoinnit sekä opiskelijoiden ja ohjaajien palautteet ja haastattelut muodostavat tutkimusaineiston, jonka avulla kysymyksiin saadaan vastauksia. Kysymyksiin vastaamalla pyritään

kehittämään suunnittelun ja arvioinnin periaatteita ja verkkoa toimivana opetuksen ja opiskelun kontekstina.

4 Aineistonkeruu ja analyysi

Tutkimusaineistoa on kerätty kevään ja kesän 2002 aikana mediakasvatuksen ja tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön opintokokonaisuuksista, erityisesti Lapin ja Helsingin yliopistoista sekä Puolustusvoimien monimuotokouluttajien koulutuksesta. Lukuvuonna 2002–2003 aineistoa kerätään kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohankkeen (KasVi) tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön (15 ov) opintokokonaisuudesta [<http://www.edu.helsinki.fi/media/kasvitvt.html>].

Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön opintokokonaisuuden aineistonkeruu käynnistyi osallistuvan observoinnin keinoin tutkijoiden ollessa aktiivisesti mukana opintokokonaisuuden suunnitteluprosessissa ja toteutuksessa. Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön opintojen käynnistyttyä syksyllä 2002 aineistoa on lisäksi kerätty verkkokeskusteluista, opiskelijoiden esseitä analysoimalla sekä keräämällä palautetta arviointi- ja kyselylomakkeella. Keväällä 2003 haastatellaan opintokokonaisuuden opettajia ja opiskelijoita. Arviointi- ja kyselylomake on suunniteltu ja toteutettu sekä kvantitatiivisten että kvalitatiivisten aineistojen kysymystenasettelujen tarpeisiin.

Tutkimuksessa käytettyä pedagogista mallia ja suunnittelun ja arvioinnin lähtökohtia ja piirteitä (kuvio 1) kehitettiin Lapin ja Helsingin yliopistojen mediakasvatuksen opintokokonaisuuksissa 2002 toteutuneita kursseja seuraamalla, arvioimalla ja analysoimalla. Kurssien verkkoympäristössä käytyjen keskustelujen, palautteiden ja opiskeluympäristöön tallentuneiden muiden aineistojen perustalta (esim. opetusmateriaalit ja opiskelijoiden essee) tehtiin tyypittelyä ja sisällönanalyysia, jotka olivat osaltaan suuntaamassa tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön (15 ov) opintokokonaisuuden aineistonkeruuta ja tutkimussuunnitelman täsmentämistä. Tekstiaineistoa analysoitiin ja tyypiteltiin tutkimuksen pedagogisen mallin avulla ja uudelleen luokiteltiin suunnittelun ja arvioinnin periaatteiden perustaksi. Näitä luokkia verrattiin opettajien ja opiskelijoiden käsityksiin.

Seuraavassa esitellään lyhyenä yhteenvedona molemmista mediakasvatuksen kursseista saatuja alustavia havaintoja. Pedagoginen malli (kuvio 1) ja sen piirteet eli mallissa esiintyvät käsitteet toimivat aineiston luokittelurunkona. Havainnot olivat samansuuntaisia sekä Helsingin että Lapin yliopistossa tarkastelluilla kursseilla. Havainnot liittyvät erityisesti opetukseen ja opiskeluun verkossa sekä suunnittelun ja arvioinnin periaatteisiin. Myös mediataidon käsitettä tarkasteltiin alustavasti. Oppimisen arviointia ei tässä osiossa suoraan kysytty, mutta opiskelijoiden palautteista koottiin keskeisiä oppimiseen liittyviä ajatuksia. KasVi:n Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön opintokokonaisuuden (15 ov) opiskelijoita haastatellaan keväällä 2003, jolloin tutkimus kohdentuu myös oppimiseen liittyviin kysymyksiin.

5 Alustavia havaintoja

Opetus verkkoympäristössä – yhteisöllinen opiskelun tukeminen

Mediakasvatuksen syventävän osan seminaarin (Helsingin yliopisto) ja Uudet oppimisympäristöt opettajan työssä -kurssin (Lapin yliopisto) ohjauksessa ja opetuksessa korostettiin molemmissa tietoisesti yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen opiskelun periaatteita. Opiskeluyhteisön muodostuminen edellytti yhteisiä kokemuksia ja luottamusta sekä yhteisiä tapaamisia. Yhteisöllisen opiskelun käynnistämistä tuki selvästi, jos opiskelijat tunsivat toisensa tai heillä oli mahdollisuus riittävään kasvokkaiseen vuorovaikutukseen. Toisella analyysin kohteena olleilla kursseilla oli useita lähitapaamisia, joiden merkitystä yhteisöllisyyden synnyttämisessä opettaja korosti. Toisen kurssin opiskelijat muodostivat kiinteän ryhmän myös verkkoyhteisön ulkopuolella. Molempien kurssien opettajat pyrkivät tietoisesti keskustelemaan vuorovaikutukseen ja luomaan yhteisöllisyyttä dialogin avulla. Ohjauksen ja opetuksen päämääränä oli opiskeluyhteisön jäsenten ohjaaminen pohtimaan opiskeltavia asioita yhdessä ja jakamaan asiantuntemustaan verkkoympäristössä.

Kirjallinen viestintä verkko-opetuksen ja reflektion välineenä

Verkkoympäristössä kirjoittaminen koettiin henkilökohtaisena. Helsingin mediakasvatuksen kurssilla, erityisesti opettaja koki kirjallisen opetus- ja ohjausprosessi olevan merkityksellisempi kuin suullinen. Kirjoituksissa tuli esiin omia pohdintoja ja aikaisempia kokemuksia, jotka jaettiin kaikkien kesken. Nämä kokemukset olisivat mahdollisesti jääneet luokkahuoneopetuksessa ilman yhteistä pohdintaa.

Lapin yliopiston keskusteluissa nousi esiin myös päinvastaisia palautteita. Vastaukset liittyvät mahdollisesti kurssien sisältöjen ja painotusten erilaisuuteen. Jos henkilökohtaisena miellettiin omien pohdintojen julkisuus ja niihin mahdollisesti tulevat palautteet, toisaalta verkossa toimimisella oli myös etäännyttävä vaikutuksensa. Mielipiteensä tai kritiikkinsä pystyi muotoilemaan avoimemmin, kun etäisyys vaimensi kritiikin osuvuutta.

”Vuorovaikutukseltaan täydellinen oppimisympäristö on juuri tällainen kuin meillä on. Pääasiassa kanssakäyminen tapahtuu face to face, mutta toisten ajatusten kritisointi käydään kirjallisesti. Tällainen kommunikointi on huomattavasti rauhallisempaa, koska ei pidä taistella kavereiden kanssa keskenään. Täällä kukaan ei suutu toinen toisilleen, koska täällä taistelevat asiat eivät ihmiset.”

Edellinen lausuma ottaa kantaa suomalaiseen opetuskulttuuriseen ongelmaan. Keskusteleavuus ei ole usein kuulunut koulujen opetuskulttuuriin, jolloin se koetaan vielä yliopisto-opiskelun vaiheessakin ongelmallisena. Tällöin verkkovälitteinen

vuorovaikutus, kun se painottaa dialogisuutta, voidaan nähdä positiivisena kulttuurisena muutoksen voimavarana.

Uudet oppimisympäristöt opettajan työssä -kurssilla ohjaus- ja opiskeluprosessia seurattiin kolmiportaisesti: luentojen jälkeinen verkkokeskustelu, essee ja palaute. Opiskelun loppuvaiheessa omaa työskentelyään reflektoidessaan opiskelijat huomioivat kokonaisuuden merkityksen ja opiskelun prosessimaisuuden. Yhteenvedo ja koonti jäi opiskelijoiden itsensä suorittamaksi. Juuri yhteenvedon tekeminen (opiskelija itse, ryhmä tai opettaja/ohjaajan) suoritusten välillä oli verkkokurssilla tärkeää. Eri osiot olisikin hyvä nivoa yhteen ja sisällöt liittämään osaksi opiskeluprosessin kokonaisuutta.

Opetus ja ajan rytmittäminen verkkoympäristössä

Molemmilla kursseilla opetuksen ja ohjauksen tehtävänä oli organisoida aikaa ja jäsentää opiskeluyhteisön toimintaa ja varmistaa, että kaikki opiskelijat pääsivät mukaan alusta alkaen. Mediakasvatuksen syventävän osan seminaarissa ja Uudet oppimisympäristöt -kurssilla opettajat vastasivat pääosin kurssin rytmityksestä ajan suhteen. Käytännön keinoina opettajat käyttivät mm. visuaalisia vuokaavioita, jotka toimivat niin opettajalle kuin opiskelijoille kurssin punaisena lankana. Kaavioissa käsiteltiin oppimistehtäviä ja niiden sovittuja palautuspäiviä sekä yhteisesti opiskelijoiden kanssa sovittua ja suunniteltua toimintamallia ja kurssin etenemisen ajoitusta. Verkko-opetuksessa yhteinen ajan rytmittäminen, hallinta ja aikataulutus näyttivät nousevan hyvin keskeisiksi tekijöiksi kurssin onnistumisen kannalta ja ne lisäsivät opiskelijoiden tyytyväisyyttä.

Uudet oppimisympäristöt opettajan työssä -kurssi rytmittyi luento-osuuksien ja niiden jälkeisten verkkokeskustelujen vuorovaikutuksena. Kolmen luennoitsijan lähitapaamisen jälkeen keskustelu jatkui verkossa ja sovittuna aikana luennoitsija oli kerran verkossa vastaamassa suoraan kysymyksiin. Keskusteluineen kolmen kokonaisuuden jälkeen opiskelijat palauttivat esseensä ympäristöön ja vastasivat palautekyselyyn. Opettajat ja opiskelijat olivat tyytyväisiä kurssin ajalliseen rytmitykseen.

Opettajan palaute ja kielellinen läsnäolo verkossa

Ohjauksessa palautteenannon merkitys korostui. Aiemman koulutushistorian kautta opettajajohtoiseen opiskeluun tottuminen korosti opettajalta tulevan palautteen merkitsevyyttä ja se tulee voimakkaasti esille seuraavassa opiskelijan palautteessa.

”Tuntuipa mukavalta saada kommenttia! Luennoilla puhuttiin vuorovaikutuksen tärkeydestä uusissa oppimisympäristöissä ja se totta vie motivoi, kun näkee, että joku lukee oman viestin ja vielä vaivautuu vastaamaan (ja kun vastaaja on vielä opettaja, on motivoivia vaikutus

vielä suurempi)!”

Vastaaja jatkaa pohtimalla muutosta opettajan ja opiskelijan rooleissa ja toimintamallin muuttamisen vaikeutta. Opiskelijat arvostivat opettajan kommenttien mukaan opettajan antaman palautteen lisäksi myös ryhmätyöohjelmiston antamaa mekaanista palautetta. Tutkimuksellisesti ohjaajan antama, opiskelijoiden toisilleen kirjoittamat ja ohjelmiston antamat palautteet tulisi eritellä, koska ne ovat vaikutuksiltaan erilaisia.

Tässä kohdassa kieli ja kielen käyttö sekä näiden tutkimus nousivat erityisen merkityksellisenä esiin. Palaute sekä kannusti vastavuoroiseen dialogin että pystyi lopettamaan keskustelun. Toimivan oppimis- ja opiskeluympäristön suunnitteluperiaatteisiin ja refleктоivan verkko-opetuksen piirteisiin voidaankin määritellä kielellisesti tarkoituksenmukainen vuorovaikutus. Tekstuaaliseen kanssakäymiseen perustuvassa ympäristössä korostui selvästi kielellisten merkitysten monitahoisuus ja kielellisen kanssakäymisen rikkaus ja vaikeus. Tällöin opettajan samoin kuin toisten opiskelijoidenkin toiminta voi osaltaan joko edistää tai jarruttaa toimivan verkkokeskustelu- ja viestintäkulttuurin muotoutumista.

Molemmilta kursseilta saatujen kokemusten mukaan opettajan ja ohjaajan on oltava aktiivisesti verkossa mukana ja läsnä opiskeluprosessissa. Opettajan tiivis ja erityisesti kurssin alussa nopea kommentointi ja reagointi vaikuttivat myönteisesti opiskeluyhteisön syntyyn ja opiskelijoiden aktiivisuuteen sekä olivat edistämässä tavoitteellista opiskelua.

Opiskelijana verkossa – verkko-opiskelu yhteisöllisenä opiskeluna

Yhteisöllinen opiskelu näytti onnistuvan, silloin kun opiskelijat sitoutuivat tietoisesti verkon käyttöön osana opiskelua tai tiettyä opintokokonaisuutta. Sitoutumisen kannalta oli tärkeää, miten mielekkääksi opiskelija koki verkkoympäristön käytön. Lisäksi oman ryhmän ja opiskeluyhteisön merkitykselliseksi kokeminen olivat tärkeitä sitouttavia tekijöitä.

Uudet oppimisympäristöt opettajan työssä -kurssista muodostui kahtiajakoinen. Suuren osanottajamäärän takia muodostettiin kolme ryhmää, jotka toimivat hyvin eri tavoin. Jo aikaisemmin ryhmäytyneen perusopiskelijoiden joukon keskustelu toteutui verkossa aktiivisena ja vuorovaikutteisena. Työn ohessa opiskelevien yhteydenpito verkossa oli sattumanvaraista eikä dialogia syntynyt. Heille ajan puute oli ongelma, joka kertautui verkkoympäristössä. Harvakseltaan osallistuvalla ehti muiden kannanottoja kertyä luettavaksi paljon ja ne olivat usein hajanaisia. Aikaa kului kohtuuttomasti yrityksissä saada kiinni jostain keskustelunpätkästä. Jokainen kirjoittikin lähinnä omia puheenvuorojaan. Hyvin ryhmäytyneen ja sitoutuneen tutkittavan joukon jäsenet kävivät säännöllisesti vastaamassa toistensa kirjoituksiin. Keskustelu täytti dialogin piirteet; vastattiin henkilökohtaisesti, otettiin kantaa ajatuksiin ja pohdittiin niitä eteenpäin, kyseenalaistettiin ja pyrittiin yhteisiin ratkaisuihin.

Mediakasvatuksen syventävän osan seminaarissa ryhmät oli jaettu pieniin projektiryhmiin. Opiskelijoita kiinnosti oman työn edistämisen ohella, mitä toiset pienryhmät tekivät, ja toisten ryhmien toimintaa seurattiin ja ryhmien onnistumisista ja epäonnistumisista opittiin. Vastavuoroisuus ja toisten toiminnasta oppiminen nousikin keskeiseksi opiskelun voimavaraksi. Verkkoympäristö mahdollisti konkreettisesti ja käytännössä osaamisen jakamisen ja yhdistämisen.

Yhteisöjä tutkinut Lehtonen (1990) korostaa, että on tärkeää huomata, että tietoverkot luovat edellytyksiä yhteisyyden tunteelle, mutta eivät kommunikaation välineenä sinällään vielä ole sitä (Lehtonen 1990, 244). Jos tarkoituksena on koota ryhmä, joka opiskelee tiettyä kokonaisuutta yhdessä, on tarkoituksenmukaista käyttää aikaa ja resursseja juuri yhteisöllisyyden tunteen synnyttämiseksi ja ryhmäytymisen onnistumiseksi. Parhaimmillaan tämä lisää opiskelun tavoitteellisuutta, joka on myös sidoksissa yksittäisen opiskelijan oppimiseen ja oppimisen laatuun.

Verkko opiskeluympäristönä ja toiminnan paikkana

Opiskelijoiden vastauksissa tuli esiin verkossa opiskelun vaativuus ja sen tiivis suhde ohjaukseen. Koska verkko opiskeluympäristönä näyttäytyi vaativana, odotettiin opetukselta ja ohjaukseltakin ennen kaikkea lähiopetusta enemmän vastavuoroisuutta.

” Verkko-oppimisympäristöt vaativat opiskelijalta omaa aktiivisuutta, joten konstruktivistista oppimiskäsitystä on niissä helppo toteuttaa. Aktiivisuus on kuitenkin nopeasti tapettu, jos oppija ei saa palautetta työstään. Siksi vuorovaikutukseen verkkokursseilla pitäisi kurssien suunnittelussa kiinnittää ihan erityistä huomiota.”

Paitsi kokonaissuunnittelu yhteisten sääntöjen sopiminen ja kurssien orientaatiovaiheiden merkitys korostuivat tavoitteellisessa verkko-opiskelussa. Verkko-opiskelusta yleensä ja erityisesti välineestä ja sen käytöstä näyttää tärkeältä keskustella ennen verkkotyöskentelyn alkamista, jotta verkossa toimiminen onnistuisi mahdollisimman hyvin. Kurssien alussa yksinkertainen opettajan alustavasti suunnittelema ja tukema verkkototeutus muuttui vähitellen kurssin kuluessa koko opiskeluyhteisön muokkaamaksi kokonaisuudeksi. Kun opiskelijoiden verkko-osaaminen kehittyi ja ympäristö tuli tutuksi, heille syntyi tarve itse organisoida, räätälöidä ja hallita ympäristöä yhä enemmän.

Opiskeluympäristöön toivottiin myös voitavan vaikuttaa suoraan muutoinkin kuin tekstin kautta. Opiskelijat toivoivat työkaluja, joilla monipuolinen multimediatyyppinen työskentely olisi mahdollista. Ympäristön mielekkyydestä ja toimivuudesta keskusteltaessa vastauksissa painotettiin sekä selkeyttä ja esteettisyyttä että erityistä motivoivaa ulottuvuutta.

”Jos joskus tulevaisuudessa olen suunnittelemassa oppimisympäristöjä,

aion ensimmäisenä lähtökohtana pitää sitä, että suunnittelemani oppimisympäristö tuntuu mukavalta. Tähän on perustelunsa sillä, että jos mietin, milloin ja miten olen itse oppinut parhaiten, voin todeta, että silloin, kun oppimistilanne on tuntunut mukavalta, motivoivalta ja mielenkiintoiselta. Mukavastakin asiasta saa tylsän muuttamalla ympäristön tylsäksi ja päinvastoin.”

Käytetyt verkkotyöskentelyalustat koettiin pääosin asiallisina ja toimivina. Toinen käytetyistä alustoista koettiin hieman karuna, jopa ”kolkkona”.

Mediakasvatuksen syventävän osan seminaarissa opiskelijoita pyrittiin ohjaamaan verkon aktiiviseen käyttöön ja tiheään vuorovaikutukseen ja toimintaan. Kurssilla kokeiltiin sisällöllisten tavoitteiden ja projektitöiden tekemisen rinnalla verkon käyttöä laajentamassa ja motivoimassa mm. erilaisia äänestyksiä, viikkotapahtumia, kyselyitä ja ”herkkutorilöytöjä” (opiskelijat esim. koostivat linkkivinkkejä toisilleen tutkimuksen tai projektityön kohteena olevasta teemasta). Erilaisten pelillisten ideoiden käyttö ja yllätyksellisyys nähtiin niin opettajan kuin opiskelijoidenkin keinoina kasvattaa toiminnan ja aktiivisuuden määrää. Pelkästään asiasisältöinen vuorovaikutus ja toiminta eivät verkossa näytä riittävän, vaan tarvitaan myös sosiaalista vuorovaikutusta, kuten kasvokkaisessa opetus–opiskelu–oppimistilanteessa (vrt. Lintula 1999).

Verkkoympäristö oppimisen tukena

Verkkoympäristö nähtiin yhtenä mahdollisena opiskeluympäristönä. Opiskelijat korostivat erilaisista ympäristöstä riippumatta yksilön henkilökohtaista aktiivisuutta oppijana. Tilan, mahdollisuuksien ja vastuun antaminen opiskelijan omalle aktiivisuudelle nähtiin prosessina, joka on myös osa yksilön kasvua. Useat vastaajat painottivat oppijan aktiivisuuden kohdalla yleisemmin kasvatuksen merkitystä ja aktiivisuuden siirtymistä opiskeluympäristöistä toiseen. Aktiivisuus nähtiinkin yleisempänä opetus- ja opiskelukulttuuriin liittyvänä ilmiönä.

” ... , että aktiiviseksi oppijaksi kasvattamisen tulisi lähteä jo ekaluokalta, tai vieläkin aiemmin. Ekaluokkalaisilla ei ole aiempaa käsitystä siitä, miten koulussa opitaan, ja mitä siellä opitaan. Tästä syystä heidän kanssaan ”uusien oppimistyylien” käyttöönotto sujuu ehkä vanhempia oppilaita helpommin.”

Yksilölliset erot tulivat esiin siten, että opiskelijat, jotka osallistuivat aktiivisesti keskusteluihin, olisivat toivoneet vielä enemmän ja intensiivisempää osanottoa myös muilta. Piirre voi liittyä persoonallisuuteen tai yksilön oppimiskäsitykseen, mutta yhteisön merkityksen ymmärtäminen osana oppimisprosessia on myös opetettavissa. Ajatus liittyy kiinteästi tiedonkäsitykseen, käsitykseen siitä, miten tiedon katsotaan syntyvän tai rakentuvan. Se, kuinka relevanttina ja ”oikeana” opiskelija pitää kirjatiedon ohella yhteisissä keskusteluissa käsiteltyä tiedollista ja kokemuksellista

ainesta, muovaa opiskelijan käsitystä yhteisöllisten opiskelutilanteiden tärkeydestä. Kun painotetaan tiedon sosiaalista konstruointia, on niin yksittäisen opiskelijan kuin opettajankin huomioitava jo olemassa oleva käsiteltävien asioiden tiedollinen tausta. Keskusteluun ja dialogiin perustuva opetus ja opiskelu luovat edellytyksiä yksilöiden osaamiseen liittyvän taustatiedon esiintuomiselle ja sen yhteiselle edelleen kehittämislle.

Mediataito yksilön ja yhteisön osaamisena

Mediataitoa käsitellään tutkimuksessa laajana yläkäsitteenä. Se pitää sisällään eri mediat ja niiden käytön. Informaationlukutaito ja tiedonhankinnan taidot ei riitä opiskeltaessa ja opetettaessa verkkoympäristöissä, tärkeitä ovat lisäksi erilaiset visuaaliset ja hyper- ja kybertekstuaaliset ajattelun, lukemisen ja tuottamisen taidot. Mediataito-käsitteessä on kyse kokonaisvaltaisesta eri median käyttötaidosta ja median omaleimaisuuden ymmärryksestä (Vrt. Tella et al. 2001). Mediataitoon sisältyvä verkkoympäristöissä toimimisen taito kehittyi käytännön verkkotoiminnan kautta. Persoonallinen ilmaisu ja tunneilmaisut tulivat esiin erityisesti niillä opiskelijoilla, joilla on verkkotoimintaan liittyvää kokemusta ja sitä kautta taitoa käyttää verkon tarjoamaa tilaa ja ilmaisukeinoja. Verkkotoimintaan liittyvää mediataitoa voisi luonnehtia opituksi kyvyksi liikkua luontevasti verkossa, hyödyntää tieto- ja viestintäteknikkaa monipuolisesti ja toimia kirjoitetun tekstin varassa.

Tutkimuksen alustavien havaintojen perustalta näyttää siltä, että verkkoympäristön eri toimijat, opiskelijat, opettajat ja ohjaajat, tulisi huomioida erilaisia toimijapositiona ottavina verkkoympäristön käyttäjinä, synnyttäjinä ja tuottajina. Tällöin toiminta, opetus ja opiskelu, sekä toiminnan luonne ja toimijuus ovat osaltaan kertomassa, millainen on tarkoituksenmukainen ja toimiva opetus-, opiskelu- ja oppimisympäristö ja millaisia ovat laadukkaan verkkoympäristön suunnittelun ja arvioinnin periaatteet.

Lähteet

- Ausubel, D. 1968. *Educational psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Pinehart & Winston.
- de Corte, E. 1995. *Fostering Cognitive Growth: A Perspective from Research on Mathematics Learning and Instruction*. *Educational Psychologist* 30 (1), 37–46.
- Jelfs, A. & Colbourn, C. 2002. *Virtual Seminars and Their Impact on the Role of the Teaching Staff*. *Computers & Education*. Volume 38, Issues 1–3, January/April, 127–136.
- Jonassen, D. H. 1995. *Supporting Communities of Learners with Technology: A Vision for Integrating Technology with Learning in Schools*. *Educational Technology*/July–August, 60–63.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. 2000. *Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: Peter Lang.

- Kynäslahti, H. 2000. Näkökulmia opetusteknologian käytön leviämiseen Helsingin yliopistossa. (Some Viewpoints of Educational Use of ICT in Helsinki University.) Helsinki University. Centre for Educational Technology and Media Education Centre.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. New York.
- Lehtonen, H. 1990. *Yhteisö*. (The Community.) Tampere: Vastapaino.
- Lintula, A. 1999. Vuorovaikutusta verkkoympäristössä. (Interaction in the Network-based Learning Environments.) *Kasvatus* 30 (3), 240–253.
- Ruokamo, H. & Pohjolainen, S. (eds.) 1999. *Etäopetus multimediaverkoissa: Kansallisen multimediaohjelman ETÄKAMU-hanke*. (Distance Education in Multimedia Environments: National Multimedia Program.) Helsinki: Teknologian kehittämiskeskus. Digitaalisen median raportti 1.
- Ruokamo, H. Tella, S., Vahtivuori, S., Tuovinen, H. & Tissari, V. 2002. *Pedagogical Models in Designing and Assessing Network-Based Education*. ED-MEDIA, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunication June 24–29, 2002, Denver, USA.
- Sharan, S. & Sharan, Y. 1992. *Expanding Co-operative Learning Through Group Investigation*. New York: Teachers College Press.
- Tella, S. 1999. *Mediakasvatus – aikamme arvoinen*. *Kasvatus* 30 (3), 205–221. (Media Education for Our Times.) [<http://www.helsinki.fi/~tella/tellakasvatus399.pdf>]
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. *Opettaja verkossa – verkko opetuksessa*. (The Teacher on the Net—The Net in Teaching.) Helsinki: Edita.
- Tynjälä, P. 1999. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa*. (Constructivist Approach to Learning and Expertise in Education.) In Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (ed.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. (Learning and Expertise.) *Työelämän koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Uljen, M. 1997. *School Didactics and Learning*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Vahtivuori, S. 2001. *Kohti yhteisöllisen ja kokemuksellisen verkko-opetuksen suunnittelua – käyttäjät suunnittelun polttopisteessä*. (Towards Communal and Experiential Designing of Network-Based Education.) In Tella, S., Nurminen, O., Oksanen, U. & Vahtivuori, S. (eds.) *Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 25, 79–113.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Thought and Language*. Cambridge; MIT Press.

Pienten lasten perheiden vuorovaikutus ja yleinen toimintakykyisyys 2000-luvun alun Suomessa

Juhani Tähtinen

Turun yliopisto, Turun opettajankoulutuslaitos

Tässä artikkelissa tarkastellaan 2000-luvun alun suomalaisten pienten lasten (3 – 8 -vuotiaiden) perheiden sisäistä ”toimivuutta” ja perheenjäsenten välistä vuorovaikutusta. Tätä hahmotetaan ensinnäkin analysoimalla perheiden vuorovaikutusta yleisellä tasolla, toiseksi tarkastellaan perheiden sisäistä työnjakoa ja kysymyksiä, jotka aiheuttavat perheissä enemmän tai vähemmän eripuraa. Keskeinen kysymys kuuluu siis, millaista suomalaisten pienten lasten perheiden vuorovaikutus on ja minkälaisia ongelmia perheissä tässä suhteessa esiintyy. Tarkastelua jäsentää ennen kaikkea eri perhetyyppien, yksinhuoltajien, uusperheiden ja kahden huoltajan perheiden, vertailu. Eroaako eri perhetyyppien sisäinen vuorovaikutus olennaisesti toisistaan, entä näihin liittyvät ongelmat? Lisäksi kysytään, onko perheen sosioekonomisilla ja muilla taustatekijöillä yhteyttä perheen vuorovaikutuksen luonteeseen. Analyysi perustuu laajaan surveyaineistoon, joka kerättiin vuoden 2002 keväällä (n = 2236).

Perheen sisäinen vuorovaikutus on perinteisesti ollut psykologisesti suuntautuneiden tutkijoiden aluetta. Tutkimuksella on haettu vastausta muun muassa siihen, millainen yhteys vanhempien keskinäisellä parisuhteella, tai vastaavasti lasten ja vanhempien välisellä vuorovaikutuksella, on lasten hyvinvointiin tai kehitykseen. Perheen negatiivinen vuorovaikutus vaikuttaa jatkuessaan kielteisesti myös perheen aikuisten suhteisiin, hyvinvointiin, parisuhteeseen sitoutumiseen ja tätä kautta perheen koheesioon ja koko perheen toimivuuteen (esim. Mikulincer & Florian 1999). Viimeaikaisen yhteiskunnallisen kehityksen myötä perheinstituutio on kokenut useita muutoksia. Näiden myötä perheen yhdeksi keskeisimmäksi jäsentäjäksi ja määrittäjäksi ovat nousseet aikaisempaa keskeisemmin perheenjäsenten väliset suhteet ja heidän vuorovaikutuksensa. Samalla myös yhteiskuntatieteellisemmin orientoituneita tutkijoita on alkanut kiinnostaa perinteisten perheen rakennetekijöiden ja sosioekonomisten kysymysten ohella parisuhteen perustat ja perheen vuorovaikutussuhteet (ks. esim. Alberoni 1984; Tolkki-Nikkonen 1990; Jallinoja 1997; 2000). Myös kasvatustieteilijöiden katseet ovat jossakin määrin suuntautuneet lapsi-vanhempikasvatussuhdetta laaja-alaisemmin perheenjäsenten välisiin suhteisiin, kuten parisuhteeseen (Määttä 1997). Perhetutkimuksen yhdeksi keskeiseksi metaforaksi onkin noussut käsitys perheestä kokonaisvaltaisena systeeminä, jonka yksi keskeinen kulmakivi on sen jäsenten välisissä suhteissa. (Deal, Hagan, Bass, Hetherington & Clingempeel 1999; Cox & Paley 1997). Tältä kannalta katsoen perheen vuorovaikutussuhteiden tutkimuksen merkitys korostuu vieläkin, tarkasteltiin perhettä sitten aikuisten hyvinvoinnin, lasten kehityksen tai ”perhejärjestelmän” näkökulmasta. Tutkimus on osoittanut yhä selkeämmin, että perheen prosessit ovat nykyään keskeisempiä yksilön hyvinvoinnille ja perheen funktioille kuin esimerkiksi perhemuoto sinänsä (Walsh 1996).

Perheen vuorovaikutussuhteiden, niin ulkoisten kuin sisäistenkin, tutkiminen saa perustelunsa viimeistään alati nousevista avioeroluvuista ja väitetyistä perheen sisäisen toimivuuden rapautumisesta ja koheesion heikentymisestä. Näin kysymys perheen koheesiosta, toimivuudesta ja perheenjäsenten suhteista saa varsin perusteltua kaikupohjaa ajassa, jossa perhe ei enää välttämättä liitä jäseniään toisiinsa entiseen tapaan: perheessä eletään kyllä fyysisesti yhdessä, mutta toisten tutkijoiden mukaan perheeseen ei sitouduta enää kuten aiemmin. Perheenjäsenten on katsottu eriytyneen tosistaan yhä enemmän niin kulttuurisesti kuin emotionaalisestikin (esim. Frönes 1997, Kincheloe 1998). Perheen ihmissuhteet olisivat näin menettäneet ainakin osan entisestä merkityksestään. Toisaalta toiset tutkijat ovat hämmästelleet perheen sitkeyttä (esim. Roos & Rotkirch 1997). Esimerkiksi Bernadette Bawin-Legrosin (2001) mukaan perhe olisi viime vuosina kokenut jopa jonkinasteisen uuden tulemisensa – mielestäni tällaisia merkkejä on ollut havaittavissa myös Suomessa viime vuosikymmenen aikana. Tosin tähän uuteen tulemiseen liittyy myös uudenlaisia painotuksia: nyt korostuvat läheisyyteen liittyvät arvot ja yhteenkuuluvuus. Nämä eivät kuitenkaan perustu enää perinteiseen uskonnolliseen tai porvarilliseen moraaliin. Myöskään naimisiinmeno, yhdessä pysyminen tai vaikkapa lastenkasvatus eivät enää määrittele perhettä siinä määrin kuin aiemmin, vaan rakkaus ja jaettu onnellisuus (dispensed happiness) rakentavat nyt parisuhdetta. Näin jälkitekollisen perheen jäsentäjiksi olisi noussut autonomian ja persoonallisen kehityksen logiikka. (Bawin-Legros 2001.)

Kaiken kaikkiaan perhe on viime vuosikymmenten aikana erilaistunut ja monimuotoistunut samalla kun maailma, jossa elämme, on muuttunut aiempaa kompleksisemmaksi ja paineet juuri pienten lasten perheissä ovat lisääntyneet merkittävästi. Riitta Jallinojan (2000, 10) näkemys perheestä kuvanneekin sattuvasti nykyajan perhettä ja siihen liittyviä merkityksiä: [...]”Näen perheen pikemminkin ideana ja tunnesiteenä, mutta käytännössä kovin epätäydellisesti toteutuvana kokonaisuutena. Perheenjäsenet ovat enimmäkseen päivittäin kukin omilla tahoillaan, mutta palaavat kuitenkin yhteen, useimmiten päivittäin, jotkut viikoittain, jotkut tätä harvemmin. Tavatessaan toisensa he tietävät olevansa perhe.” Tässä kontekstissa voi olettaa perheen dynamiikan, koheesion, ajankäytön, perheenjäsenten suhteiden, auktoriteettisuhteidenkin, muuttuvan merkittävästi (Tapscott 1998, 1 – 10; Hautamäki 2000, 78 – 91). Toisaalta, vaikka perheen rakenteet ja koheesio ovatkin jossakin määrin heikentyneet, perhe hahmottuu parhaiten dynaamisena kokonaisuutena, esimerkiksi systeemimetaforien ja -teorioiden avulla, tarkasteltiin perhettä sitten sosiaalisena instituutiona tai yksittäisten perheenjäsenten näkökulmasta. Näin tulkiten perheen dynamiikka rakentuu sen jäsenten ja perheen elinympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Perheen sisäisen vuorovaikutuksen ymmärtämiseksi on tärkeää havaita sen erilaiset ”alaryhmittymät”, kuten aikuisten, lasten ja aikuisten ja sisarusten muodostamat suhdeverkostot. Näin tulkittuna perhe nähdään siis kompleksiseksi ja integroiduksi kokonaisuudeksi, jonka puitteissa sen jokainen jäsen on väistämättä suhteessa perheen toisiin jäseniin ja riippuvainen heistä. Näin kaikki vaikuttavat kaikkiin. Yksilöitä ei voi täysin ymmärtää irrallaan tästä kokonaisuudesta. (Cox & Paley 1997; Deal, Hagan, Bass, Heterington & Clingempel 1999). Tässä

vuorovaikutussuhteiden kokonaisuudessa perheenjäsenet luovat ja omaksuvat perheen arvomaailman ja normit samalla kun heidän keskinäiset suhteensa muovautuvat. Samalla perheen sisäinen kommunikaatio ongelmanratkaisukykyineen on yksi tärkeä osa perheen voimavaroista, joiden avulla perhe selviytyy siihen kohdistuvista paineista ja sen kokemista kriiseistä (Walsh 1996). Vastaavasti perheen sisäisessä kommunikaatiossa ilmenevät häiriöt ovat yksi aikamme perheiden keskeisimmistä riskitekijöistä. Kun vielä vuorovaikutukseen liittyvillä tekijöillä, niin positiivisilla kuin negatiivisillakin, samoin kuin niiden vaikutuksilla perheenjäsenten hyvinvointiin ja perheen toimivuuteen yleisemminkin on taipumus ”kasaantua”, on perheen vuorovaikutuksen tutkiminen olennaista ja haastavaa laajemminkin kuin yksilön kasvun ja kehityksen kannalta.

Edellä oleva lyhyt katsaus perheenjäsenten sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen merkitykseen selittää pitkälti sen, miksi me laajassa suomalaisten pienten lasten (3 – 8-vuotiaiden) perheiden ja lasten hyvinvoinnin perusteisiin ja syrjäytymisprosessin juuriin pureutuvassa kyselylomakeosiossa nostimme yhdeksi keskeiseksi kysymykseksi juuri perheiden sisäiset vuorovaikutussuhteet. Artikkelissa tarkastellaan siis suomalaisten pienten lasten perheiden sisäisen vuorovaikutuksen luonnetta ja siihen liittyviä ongelmia monesta suunnasta. Ensinnäkin tarkastellaan perheen vuorovaikutuksen luonnetta ja toimivuutta ja perheen yleistä toimintakykyä yleisesti, toiseksi sitä, missä määrin vuorovaikutuksen ja roolien eri alueilla perheissä on koettu ongelmia, missä taas ei. Tämän jälkeen perheiden vuorovaikutusta tarkastellaan perheiden sisällä vallitsevan työnjaon näkökulmasta, koska tämä kysymys näyttäisi olevan perheissä yksi keskeinen erimielisyyden ja riitujen aiheuttaja. Lopuksi tarkastellaan vanhempien kasvatuskäytänteiden kautta lasten ja vanhempien vuorovaikutuksen ja suhteen luonnetta. Eri perhetyyppien ohessa analysoidaan kautta tekstin perheenjäsenten suhteita ja vuorovaikutusta perheiden sosioekonomisten taustatekijöiden suhteen, joita ovat esimerkiksi vanhempien ja lasten ikä, perheen koko, vanhempien koulutus, asuinpaikka ja tulotaso (perheiden käytettävissä olevat nettotulot).

Tutkimusaineisto on kerätty laajalla kyselylomakkeella, joka lähetettiin 4200 suomenkieliselle lapsiperheen (3-, 6- ja 8-vuotiaiden lasten perheitä) vanhemmalle keväällä 2002. Näistä 40 perhettä ei tavoitettu. Otoksen sosioekonomiset jakaumat vastasivat yleisellä tasolla tarkasteltuna verrattain hyvin suomalaisten yleisjakauksia. Lomakkeiden täyttäjistä 95 prosenttia oli naisia, mikä on hyvä pitää mielessä tuloksia tulkittaessa, kuten myös se, että tulkinta koskee pienten lasten perheiden vuorovaikutusta ja toimintakykyä. Koska koko tutkimushankkeemme keskiössä ovat lasten hyvinvoinnin tai syrjäytymisen alkujuurien etsinnän ohessa uus- ja yksinhuoltajaperheet, lähetettiin kysymyslomakkeet näitä perheitä painottaen. Näille molemmille perhetyypeille lähetettiin 1500 lomaketta ja kahden huoltajan perheille 1200 lomaketta. Takaisin saatiin koodauskelpoisia vastauksia yhteensä 2236 perheeltä. Kokonaisvastausprosentti oli 54 prosenttia, perhetyypeittäin vastausprosentit vaihtelivat kahden huoltajan perheiden 73 prosentista uusperheiden 44 prosenttiin. Kaikista vastanneista yksinhuoltajaperheiden vastauksia oli 693 (31 %), uusperheiden 667 (30 %) ja kahden huoltajan perheiden 876 (39 %). Koska tässä artikkelissa yhtenä

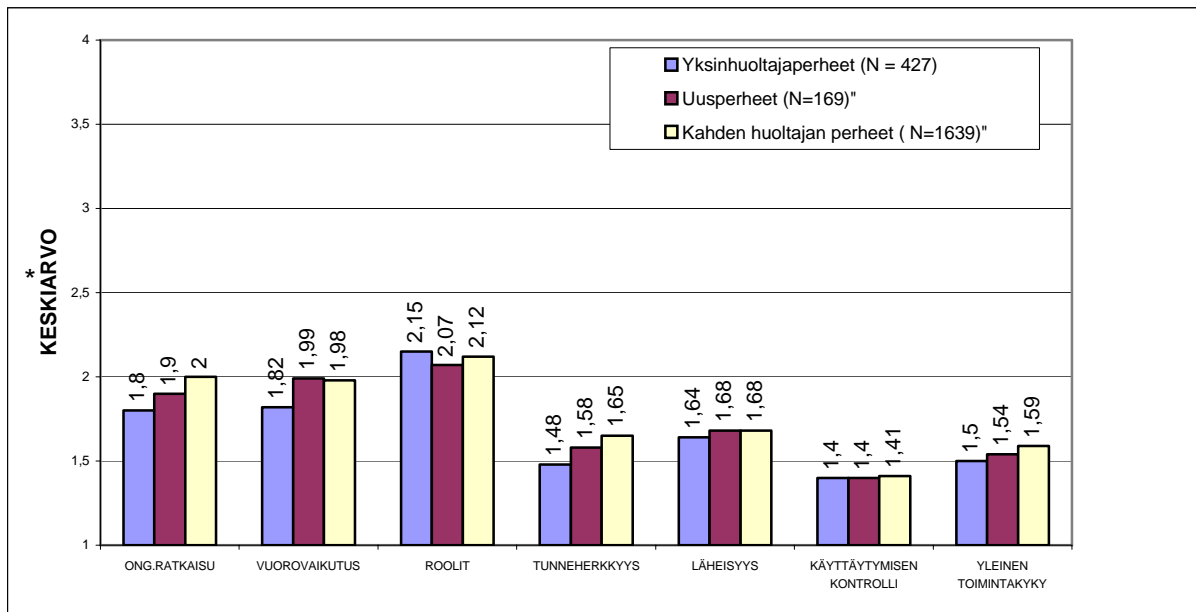
keskeisenä tavoitteena on eri perhetyyppien vuorovaikutuksen vertailu ja pyrkimys analysoida aineisto niin, että siitä voitaisiin tehdä pienten lasten perheiden vuorovaikutuksesta koko Suomea koskevia tulkintoja, painotettiin perhemuuttujia jälkiosituksen avulla niin, että analyysissä eri perhetyyppien osuudet vastaavat koko maan perhetyyppien osuuksia. Tältä osin analyysi perustuu siis seuraavaan asetelmaan: kahden huoltajan perheiden määräksi tuli 1639 (73 %), yksinhuoltajaperheiden määräksi 427 (19%) ja uusperheiden määräksi 169 (8 %). Käytetyt mittarit tai yleisemmin se, millaisilla kysymyksillä tiettyjä aiheita kysyttiin, selvitetään perinteestä poiketen kunkin kysymyksen tulosten käsittelyn yhteydessä.

Tuloksia eli pienten lasten perheiden vuorovaikutuksen luonne ja toimivuus Suomessa

Seuraavassa tarkastellaan aluksi perheen vuorovaikutusta ja ”toimintakykyä” (1) yleisellä tasolla, (2) toiseksi tarkastellaan kysymyksiä, jotka aiheuttavat perheissä erimielisyyttä ja (3) kolmanneksi tarkasteluun tulee perheiden työnjako, koska siihen liittyvät kysymykset näyttivät olevan yksi suurimmista kitkaa aiheuttavista kysymyksistä perheissä. Lopuksi (4) tarkastellaan lyhyesti yleisellä tasolla lasten ja vanhempien välisen vuorovaikutuksen luonnetta.

Kyselylomakkeessamme perheen yleistä vuorovaikutusta ja ”toimintakykyä” hahmotettiin FAD (Family Assessment Device) -mittarisovelluksemme avulla, johon sisältyy kuusi spesifiä vuorovaikutuksen ulottuvuutta ja yksi perheen ”yleistoimintakykyä” arvioiva osio. Näistä ensimmäinen, ongelmanratkaisuosio (Problem Solving), kuvaa perheiden valmiutta kohdata, käsitellä ja ratkaista yhdessä kohtaamiensa ongelmia. Tähän kokonaisuuteen otimme alkuperäisestä mittarista neljä väittämää, joista muodostettiin summamuuttuja ($r = .68$). Toiseksi mittari pitää sisällään kommunikaatio-osion (Communication), joka kuvaa perheenjäsenten välisen kommunikaation avoimuutta, laajuutta ja selkeyttä. Tätä kuvaava summamuuttuja ($r = .56$) sisältää viisi alkuperäisen mittarin väittämää. Seuraavat summamuuttujat rakentuvat kolmeen väittämään: Perheiden työnjakoa ja sen selkeyttä mitattiin roolisummamuuttujalla (Roles, $r = .45$), tunneherkkyyttä (Affective Responses, $r = .62$) mittaava osio ilmentää tunteiden, niin negatiivisten kuin positiivistenkin, ilmaisemisvapautta perheessä. Mittarin summamuuttuja läheisyys (Affective involvement, $r = .45$) kuvaa sitä, kuinka läheisiä perheenjäsenet ovat toisilleen. Kuudes erillinen osa-alue ilmentää sitä tapaa, jolla perheenjäsenet ilmaisevat toisilleen perheen käyttäytymisstandardit ja kuinka niitä pidetään yllä eli kyse on neljästä väittämästä koostuvasta käyttäytymisen kontrollin (Behavior Control, $r = .60$) summamuuttujasta. Viimeinen osio yleinen toimintakyky (General Functioning, $r = .88$) sisälsi kaikki alkuperäisen FAD-mittarin 12 väittämää. Tämä kuvaa perheen toimintatapoja ja vuorovaikutusta kokonaisuudessaan pitäen sisällään kaikkiin edellä lueteltuihin osa-alueisiin liittyviä väittämiä. (Ks. tarkemmin Miller ym. 1994; Räihä, Lehtonen, Korhonen & Korvenranta 1997.) FAD-mittarin avulla voidaan hahmottaa perheiden sisäisen vuorovaikutuksen luonnetta ja ”toimivuutta” monesta keskeisestä ulottuvuudesta käsin.

Kuviossa 1 on esitetty yksinhuoltaja-, uus- ja kahden huoltajan perheiden yleistä vuorovaikutusta ja toimivuutta koskevia tuloksia.

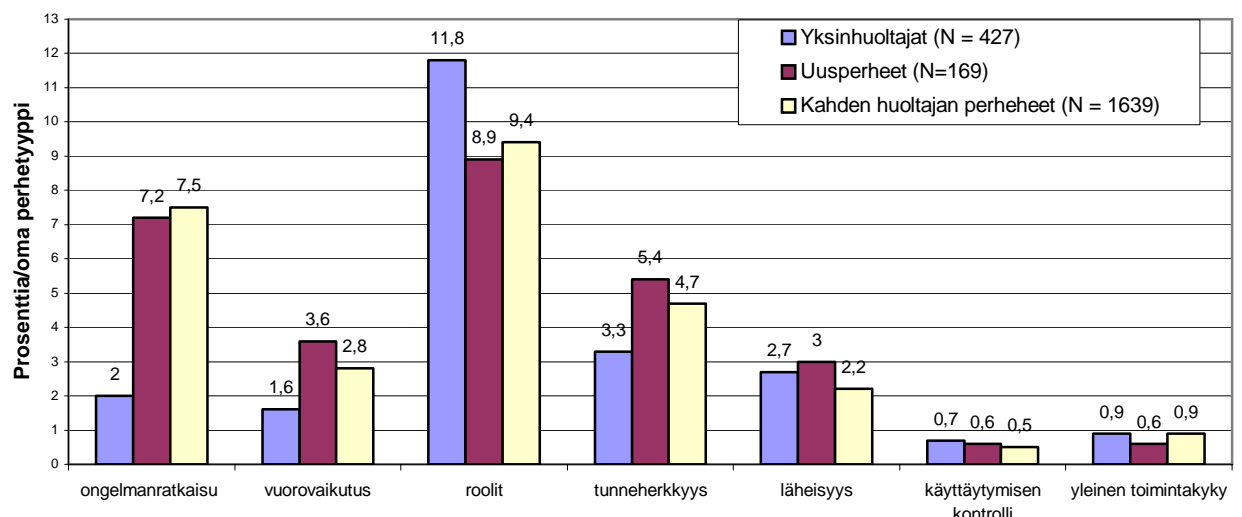


* käytetty asteikkoskaala: 1 = Ongelmia ei juuri esiinny - 4 = ongelmia esiintyy runsaasti

KUVIO 1. Perheen sisäinen dynamiikka, toiminnallisuus ja vuorovaikutus.

Kuviosta 1 ilmenee ensinnäkin se, että lapsiperheiden sisäinen dynamiikka, vuorovaikutus ja toimintakyky koettiin kaikissa perhetyypeissä yleisellä tasolla melko hyväksi. Millään mittarimme osa-alueella eivät saadut arvot kohonneet erityisen korkealle, joskin kaikissa perhetyypeissä esiintyi ongelmia jonkin verran enemmän ongelmanratkaisun, yleisen vuorovaikutuksen ja roolien kohdalla. Kuten kuviosta ilmenee, eri perhetyyppien (kahden vanhemman perhe, yksinhuoltaja- ja uusperhe) kohdalla tulokset olivat tältä osin hyvin yhteneväiset. Merkille pantavaa on, että yksinhuoltajaperheissä koettiin jonkin verran vähemmän ongelmia ongelmanratkaisussa, vuorovaikutuksessa ja tunneherkkyydessä kuin muissa perhetyypeissä. Tämä voinee selittyä sillä, että avioeron myötä perheen vuorovaikutusilmasto on yleisesti helpottunut ja selkiytynyt. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että eri perhetyyppien välillä vuorovaikutussuhteissa ei esiintynyt merkittäviä eroja. Myöskään muilla taustatekijöillä (kuten perheen tulotasolla, vanhempien sosioekonomisella asemalla, vanhempien tai lasten iällä ja vanhempien koulutuksella) ei ollut merkittävää yhteyttä (vuorovaikutusmittarimme kaikkien osa-alueiden suhteen korrelaatiot jäivät välille 0 – 0.30, suurimman osan sijoittuessa välille 0 - .15 väliin). Mies- ja naisvastaajien arviot perheidensä osalta olivat lähes identtiset eri osa-alueiden suhteen, joskin miehet kokivat rooliulottuvuutta lukuun ottamatta perheissään olevan lievästi enemmän ongelmia eri osa-alueilla kuin naiset (miesten ja naisten välillä erot jäivät kuitenkin eri ulottuvuuksien kohdalla 0,1 – 0,2 yksikön sisään).

Keskiarvotarkastelun mukaan suomalaisten pienten lasten perheiden sisäinen vuorovaikutus, ”toimintakykyisyys”, olisi siis yleisellä tasolla verrattain ongelmatonta, joskaan ei täysin kitkatonta. Kuitenkin keskiarvotarkastelulle on tyypillistä tietynasteinen informaatiokato. Näin oli tämänkin kysymyksen kohdalla – perheiden vuorovaikutusilmastosta saattaa keskiarvotarkastelun perusteella muodostua liiankin positiivinen ja ruusuinen kuva. Tämän tietynlaisen ”harhan” lieventämiseksi tarkastellaan seuraavassa perhetyypeittäin niiden perheiden osuutta, joilla oli selkeästi ongelmia vuorovaikutusmittarimme eri osa-alueilla (nämä perheet saivat summapistearvoksi 3 – 4). Näinkin tarkasteltuna perheiden vuorovaikutus näytti olevan suurimmassa osassa perheistä positiivinen tai ainakin ”normaali”. Kuitenkin kuva tarkentuu tämän suhteen merkittävästi: varsinkin perheen sisäisissä rooleissa oli 9 – 12 % prosentilla perheistä merkittävämmän ongelmia. Yksinhuoltajaperheissä oli sisäisissä rooleissa ongelmia jonkin verran muita perhetyyppejä enemmän. (Ks. kuvio 2.) Roolikysymysten sisällä perheen työnjakoon liittyvät kysymykset osoittautuivat merkittäväksi ongelman lähteeksi useissa perheissä. Esimerkiksi väittämän, ”Perheen tehtävät eivät jakaudu riittävän tasaisesti”, kohdalla 45 % vastaajista totesi olevansa joko osittain tai täysin samaa mieltä. Perheiden sisäiseen työnjakokysymykseen palataan tuonnempana vielä tarkemmin.



* Pylväät esittävät niiden perheiden osuutta eri perhetyyppien sisällä, jotka saivat vuorovaikutusmittarimme eri osa-alueilla pistearvokseen 3 - 4. Mittarin skaala: 1 = ongelmia ei juuri esiinny - 4 ongelmia esiintyy runsaasti.

KUVIO 2. Niiden perheiden suhteelliset osuudet perhetyypeittäin, joilla oli merkittävämmän ongelmia vuorovaikutuksessa.

Kuten kuvio 2 nähdään, roolien lisäksi ongelmaratkaisussa (2 – 7 prosenttia perheistä) ja perheen sisäisessä ”tunneherkkyudessa” (3 – 5 prosenttia perheistä) esiintyi merkittävämmän ongelmia. Perhetyyppien välillä suurimmat erot olivat ongelmanratkaisu- ja roolimuuuttujien kohdalla. Näiden kahden ulottuvuuden, ja etenkin ongelmaratkaisun, suhteen yksinhuoltajaperheiden joukossa oli selkeästi muita perhetyyppejä vähemmän ”ongelmallisia” perheitä.

Seuraavassa tarkastellaan vielä vuorovaikutusmittarimme ulottuvuuksista perheen sisäiseen vuorovaikutukseen ja ”toimivuuteen” liittyvien ongelmien kasautumista. FAD:in seitsemästä osa-alueesta luotiin tätä kuvaava kolmeluokkainen muuttuja seuraavasti: Luokkaan ”ei juuri ongelmia” tulivat perheet, joilla saadut arvot olivat vähintään kolmella edellä kuvatulla vuorovaikutuksen osa-alueella välillä 1 – 1.99. Luokkaan ”runsaasti tai erittäin runsaasti ongelmia” luokiteltiin ne tapaukset, joilla pistearvo oli vähintään kolmella osa-alueella 3 tai tätä korkeampi. Muut sijoittuivat luokkaan ”jonkin verran ongelmia” (ks. taulukko 1).

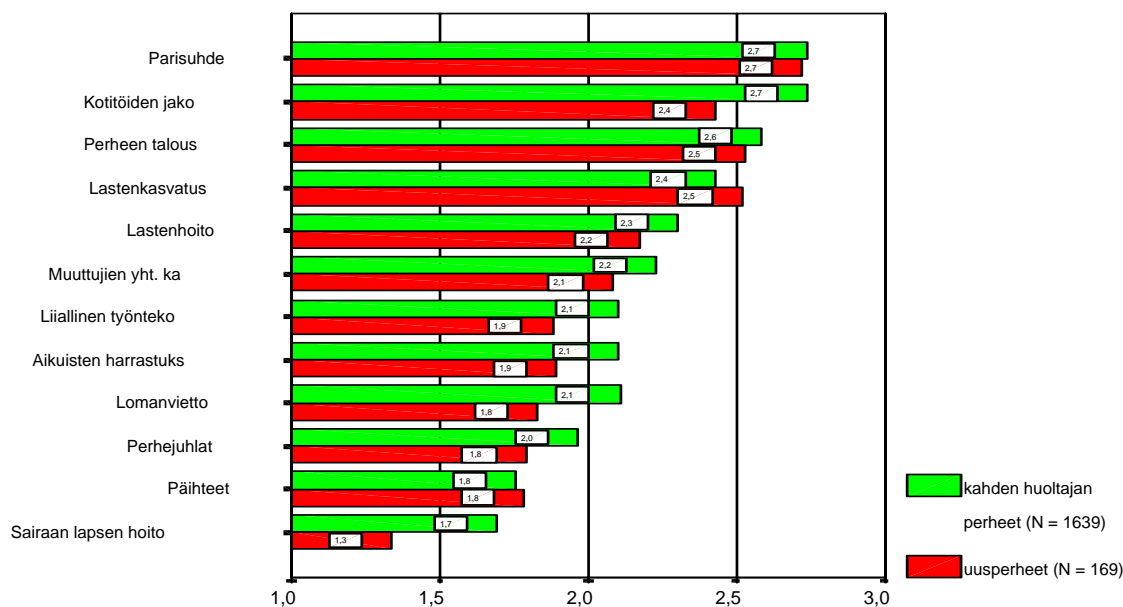
TAULUKKO 1. Vuorovaikutuksen ongelmallisuus ja yleinen toimintakykyisyys perhetyypeittäin tarkasteltuna.

| | | Perhetyyppi | | | Yhteensä |
|---|----------|---------------|----------|------------------------|----------|
| | | Yksinhuoltaja | Uusperhe | Kahden huoltajan perhe | |
| ”Ei ongelmia” | n | 407 | 151 | 1435 | 1993 |
| | Rivi % | 20,4 | 7,6 | 72,0 | 100,0 |
| | Sarake % | 95,3 | 89,3 | 87,6 | 89,2 |
| ”Jonkin verran ongelmia” | n | 13 | 13 | 167 | 193 |
| | Rivi % | 6,7 | 6,7 | 86,5 | 100,0 |
| | Sarake % | 3,0 | 7,7 | 10,2 | 8,6 |
| ”Runsaasti tai erittäin runsaasti ongelmia” | n | 7 | 5 | 37 | 49 |
| | Rivi % | 14,3 | 10,2 | 75,5 | 100,0 |
| | Sarake % | 1,6 | 3,0 | 2,3 | 2,2 |
| Yhteensä | n | 427 | 169 | 1639 | 2235 |
| | Rivi % | 19,1 | 7,6 | 73,3 | 100,0 |
| | Sarake % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Taulukosta 1 ilmenee, että vain 49 vastaajaa kaikista 2235 vastaajasta koki perheessään olevan vuorovaikutuksen alueella joko runsaasti tai erittäin paljon ongelmia. Tämä oli vain kaksi prosenttia vastanneista. Siis varsin pienellä osalla perheistä vuorovaikutusongelmat olivat kasautuneet monelle osa-alueelle. Tämä koski kaikkia tarkastelussa mukana olevia perhetyyppisiä osuuksien vaihdellessa yksinhuoltajien 1,5 prosenttiosuudesta uusperheiden 3 prosentin osuuteen. Rivisarakeiden tarkastelun avulla voidaan kuitenkin todeta uusperheiden osuuden olleen noin 2,5 prosenttiyksikköä korkeampi kuin heidän kokonaisosuutensa oli koko aineistossa. Näin uusperheissä esiintyi suhteellisesti tarkasteltuna jonkin verran enemmän ongelmia perheen vuorovaikutuksessa kuin muissa perhetyypeissä (ks. uusperheiden vuorovaikutuksesta tarkemmin Mari Brobergin artikkelista tässä julkaisussa). Tosin tulee muistaa, että myös uusperheiden ryhmässä näiden ”vuorovaikutusongelmallisten” perheiden osuus jäi erittäin matalaksi (3 %). Sen sijaan yksinhuoltajien osuus jäi tältä osin selkeästi oman ryhmänsä prosenttiosuuksia alhaisemmalle tasolle (14, 3 % vs. 19,1 %). Yleisillä perheen taustatekijöillä

(vanhempien koulutus- ja perheen tulotasolla, lasten ja vanhempien iällä, asuinpaikalla, perheen koolla jne.) ei näinkään tarkasteltuna ollut yhteyttä taulukossa havaittaviin jakaumiin.

Seuraavassa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin kysymyksiä, joiden vastaajat kokivat aiheuttaneen ristiriitaa perheensä sisällä. Tarkastelussa mukana ovat vain kahden huoltajan perheet ja uusperheet, koska kysymyksessä tarkasteltiin lähinnä perheen aikuisten välisiä kitkan aiheita (ks. kuvio 3).



Skaala: 1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = silloin tällöin, 4 = usein, 5 = hyvin usein

KUVIO 3. Kahden huoltajan perheissä ja uusperheissä ristiriitoja aiheuttaneita kysymysalueita.

Kuvion 3 jakaumat vahvistavat edellä esitettyjä FAD:in tuloksia: perheissä ei yleisesti ottaen esiintynyt juurikaan konkreettisia asioita, jotka olisivat olleet jatkuvan kiistelyn kohteena. Keskeisimmät pienten lasten perheissä eripuraa aiheuttavat kysymykset liittyivät parisuhteeseen, kotitöiden jakoon, perheen talouteen ja lastenkasvatukseen ja -hoitoon. Kahden huoltajan perheiden ja uusperheiden jakaumat olivat pääasiassa hyvin yhteneväiset. Jonkin verran perhetyyppien välillä esiintyi erojakin, esimerkiksi sairaan lapsen hoitaminen (ero 0,4 yksikköä) ja kotitöiden jako (ero 0,3 yksikköä) oli kahden huoltajan perheissä ollut vähän useammin erimielisyyksien kohteina kuin uusperheissä.

Seuraavaan taulukkoon 2 on kerätty kuvion 3 väittämistä sellaiset kysymykset, joiden kohdalla perheiden osuudet jommassakummassa perhetyypissä olivat vähintään 10 prosenttia.

TAULUKKO 2. Asiat tai kysymykset, jotka aiheuttivat kahden huoltajan perheissä ja uusperheissä usein tai hyvin usein erimielisyyksiä.

| | Kahden huoltajan perheet (N = 1639) (suluissa niiden perheiden osuudet, jotka arvostivat näitä asioita omassa elämässään korkealle tai erittäin korkealle) % | Uusperheet (N = 169) (suluissa niiden perheiden osuudet, jotka arvostivat näitä asioita omassa elämässään korkealle tai erittäin korkealle) % |
|---|--|---|
| Parisuhde (puolisoiden välinen läheisyys) | 14,5 (97) | 19,5 (99) |
| Perheen talousasiat (hyvät tulot ja varallisuus) | 14 (75) | 15 (76) |
| Kotitöiden jakaminen (kotit. tasapuolinen jakaut.) | 16 (70) | 12 (73) |
| Lastenkasvatus (lasten hoitaminen ja kasvatus) | 6,5 (100) | 13,5 (100) |

* taulukkoon on otettu mukaan sellaiset asiat tai kysymykset, joiden oli mainittu aiheuttavan erimielisyyksiä usein tai hyvin usein yli 10 prosentissa ainakin jommastakummasta perhetyypistä.

Taulukko 2 nostaa esille tärkeitä ilmiöitä perheen vuorovaikutuksesta ja siihen liittyvistä ongelmista. Ensinnäkin kysymykset, jotka aiheuttivat eniten kitkaa, olivat vastaajille erittäin tärkeitä kysymyksiä. Toiseksi taulukosta ilmenee se, että melko suurellekin osalle vastaajista perhe-elämän keskeiset alueet ovat toistuvasti erimielisyyden kohteina. Parisuhdekysymykset olivat selkeästi visaisimmat uusperheille, joissa nämä aiheuttivat jopa viidesosalle perheistä usein tai erittäin usein erimielisyyttä. Kahden huoltajankin perheissä tämä kysymys oli talousasioiden ja kotitöiden ohessa merkittävä jatkuvan riidan aiheuttaja noin kuudesosalle perheistä. Uusperheissä myös lastenkasvatuskysymykset, ehkä ymmärrettävästikin, olivat lähes kuudesosassa perheistä toistuvien riitojen kohteena.

Edellä olevan lisäksi voidaan tehdä vielä se yleinen havainto, että perheen ”riitaisuudenkin” kohdalla oli havaittavissa tietynasteista kasautumista eli perheissä, joissa riitoja oli muita enemmän, riitaa aiheuttavia kysymyksiäkin oli enemmän kuin perheissä, joissa ei riitelemisen ollut kovin yleistä. Tosin eri aihekokonaisuuksien väliset korrelaatiot eivät olleet kovin korkeita (pääosa sijoittui välille $r = .30 - .45$). Kuviossa 3 olleista ”riidanaiheista” vain kolme kysymystä ei korreloinut muihin kuviossa esitettyihin kysymyksiin ($r < .30$): nämä kysymykset olivat sairaan lapsen hoitaminen, päihteen käyttö ja liiallinen työnteko. Mutta yleisesti tämän kysymyksen suhteen oli havaittavissa tietynasteista negatiivisuuntaista kasautumistendenssiä.

Kun kuviossa 3 mukanaolevat perheiden erimielisyyden tekijät tulkittiin vielä faktorianalyysillä (pääkomponenttianalyysi, rotaatioitu), jakautuivat erimielisyyden

lähteet selkeästi kahteen kysymyskokonaisuuteen, joita seuraavassa on nimitetty ”perheen sisäisiksi” ja ”perheen ulkopuolisiksi” konfliktikysymyksiksi (ks. taulukko 3).

TAULUKKO 3. Perheen ”sisäiset” ja ”ulkopuoliset” konfliktikysymykset

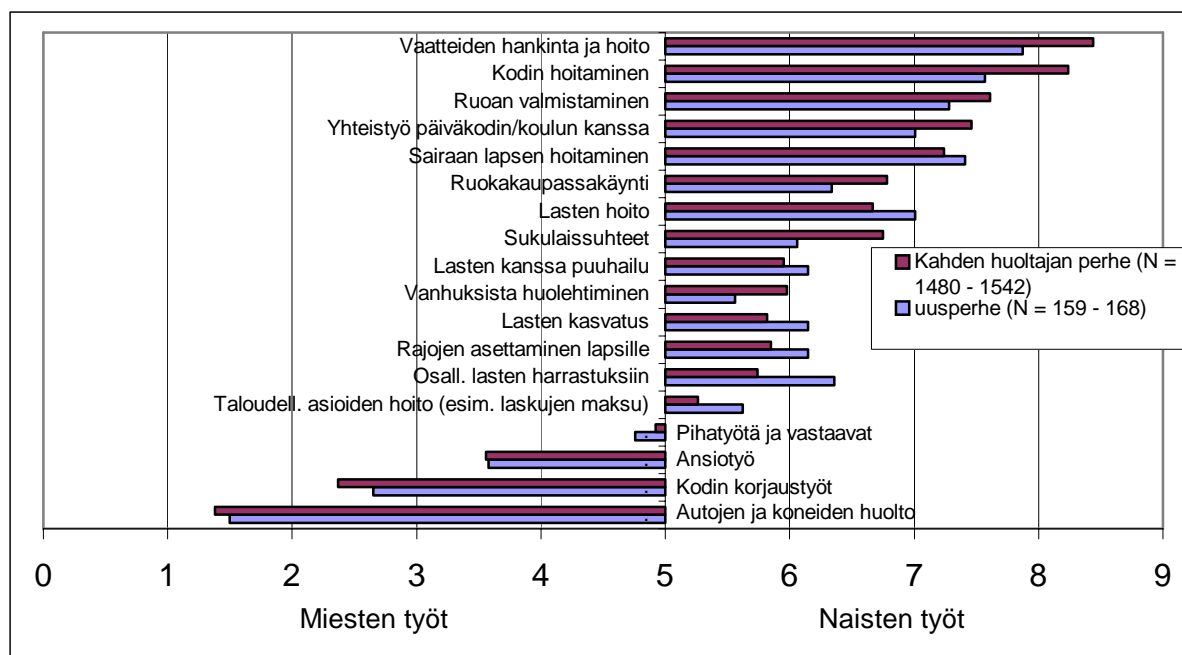
| PERHEIDEN ERIMIELISYYKSIEN KAKSI LÄHDETTÄ: | | | |
|--|--------|---|--------|
| Perheen sisäiset konfliktikysymykset: (alfa = 0,67) | | Perheen ulkoiset konfliktikysymykset (alfa = 0,50) | |
| Päihhteet | (,711) | Sairaan lapsen hoito | (,735) |
| Parisuhde | (,704) | (esim. kumpi jää töistä pois) | |
| Perheen talous | (,667) | Lomanvietosta sopiminen | (,735) |
| Lastenkasvatus | (,612) | Perhejuhlat, esim. jouluku | (,554) |
| Lastenhoito | (,605) | Liiallinen työnteko | (,535) |
| Kotitöiden jako | (,524) | | |
| Perheen aikuisten harrastukset* | (,429) | Perheen aikuisten harrastukset* | (,438) |

() Suluissa pääkomponenttifaktorianalyysin faktorilataukset;

* perheen aikuisten harrastukset saivat molemmissa faktoreissa lähes yhtä suuret lataukset, joten se on sisällytetty molempiin luokkiin.

Taulukossa ”perheen sisäiset konfliktikysymykset” sisältävät perheen sisäiseen ajankäyttöön, vuorovaikutussuhteisiin, lasten kasvatukseen ja heidän hoitoonsa sekä perheen toimeentuloon liittyvien kysymysten ohessa päihdekysymykset. Kaikki nämä ovat keskeisiä perheen toimivuuden ja koheesion suhteen. Toiseen, ”perheen ulkoisia” konfliktikysymyksiä aiheuttavaan, kokonaisuuteen liittyvät kysymykset liittyivät selkeästi perheen ja sen jäsenten ulkopuolisiin aktiviteetteihin ja suhteisiin, kuten vapaa-ajanviettoon, työntekoon tai perheen aikuisten harrastuksiin, jotka kaikki vetävät perheenjäseniä enemmän tai vähemmän kodin ulkopuolelle. Molempien konfliktisummamuuttujien välinen korrelaatio oli melko korkea ($r = .69$). Perheen ”sisäiset” konfliktikysymykset -summamuuttuja korreloi ($r = 0.37$) edellä esitettyyn FAD:ista muodostettuun yleisluokitukseen perheiden vuorovaikutuksesta ja yleisestä toimintakyvystä (ks. taulukko 1). Perheen ”ulkoista” konfliktiaihekokonaisuutta kuvaavalla summamuuttujalla tämä yhteys ei ollut näin voimakas (korrelaatio jäi alle 0.30:n), joskin näidenkin välillä voidaan havaita jonkinasteinen yhteys. Kuvioista 3 ja taulukosta 2 ilmenee, että perheen ”sisäiset” konfliktikysymykset aiheuttivat perheissä selkeästi enemmän ristiriitoja kuin ”ulkopuoliset” konfliktikysymykset.

Edellä olleesta on ilmennyt se, että eräs suurimmista erimielisyyksien aiheuttajista perheissä oli perheen aikuisten välinen työnjako ja yleisemmin perheen sisäiset roolit. Näin kotitöidenjakokysymys ei ole vielääkään aikansa elänyt asia, kuten Tolkinenkin (1990, 44 – 45) totesi 1980-luvun keskivaiheilla kerätyn perheaineistonsa suhteen, vaan se on yhä keskeinen kysymys perheiden arjessa. Tämän vuoksi lienee paikallaan tarkastella lyhyesti, minkälainen työnjako pienten lasten perheissä aikuisilla oli (kuviosta 4), vaikka se ei kaikin osin korreloikaan kovin suoraan perheissä vallitseviin yleisiin vuorovaikutussuhteisiin.



* Asteikkoskaala: 0 – 10, jossa 0 = mies tekee selvästi enemmän, 5 = nainen ja mies tekevät yhtä paljon, 10 = nainen tekee selvästi enemmän.

* Perheiden lukumäärät vaihtelivat hieman eri kysymysten kohdalla, koska kaikki esitetyt kysymykset, esimerkiksi vanhusten hoito tai pihatyöt, eivät olleet kaikille perheille ajankohtaisia, esimerkiksi vanhusten hoito tai pihatyöt.

KUVIO 4. Pienten lasten perheiden sisäinen työnjako Suomessa 2000-luvun alussa.

Kuten kuviosta 4 ilmenee, suomalaisissa lapsiperheissä yleinen työnjako noudattaa melko tiukasti perinteistä naisten ja miesten välistä työnjakoa (ks. esim. Reuna 1998, 34 - 40). Tätä eivät ole kovin paljon muuttaneet sen paremmin naisten lisääntynyt työssäkäynti kuin tasa-arvokeskustelukaan. Toki kuviosta voidaan nähdä esimerkiksi lastenkasvatukseen liittyvien kysymysten ja lasten kanssa olemisen alkavan olla myös isien toimintakenttää perheissä, vaikka nämäkin näyttäisivät vielä olevan keskimäärin vähän painotetummin naisten vastuulla. Kun niin sanotut naisten työt muodostavat nykyperheiden, varsinkin pienten lasten perheiden, arjessa – kaikesta keittiöiden ja kotitalouden koneistumisesta huolimatta – yleisesti ottaen suuremman työkentän, ei ole ihme, että tämä kysymys on yhä vieläkin yksi keskeisimmistä riidanaiheista perheissä. Verrattaessa eri perhetyyppiä voidaan ensinnäkin todeta se, että työnjako oli molemmissa perhetyypeissä, kahden huoltajan perheissä ja uusperheissä, hyvin samansuuntainen. Tosin uusperheissä miehet näyttivät osallistuneen hieman aktiivisemmin kodin yleisiin toimiin, kuten ruoanlaittoon ja vaatteiden huoltoon. Vastaavasti uusperheissä lapsista huolehtiminen oli vähän enemmän naisten vastuulla kuin kahden huoltajan perheissä, mikä voi johtua siitäkin, että vastaajistamme pääosa oli naisia ja uusperheissä oli selkeästi enemmän lapsia naisten entisistä liitoista (ks. Brobergin artikkelin taulukko 1 tässä julkaisussa). Kuitenkaan näidenkään kysymysten suhteen erot eivät olleet eri perhetyyppien välillä kovin merkittäviä, kuten kuviosta 4 ilmenee. Kuviota 4 tulkittaessa tulee pitää mielessä, että vastaajistamme pääosa oli naisia, joten jakaumat muuttuisivat jossakin määrin, jos vastaajien joukossa olisi ollut

yhtä paljon naisia ja miehiä, sillä verratessa nais- ja miesvastaajien vastauksia oli havaittavissa tietynlainen oman sukupuolen merkityksen korostamistendenssi: sekä naisilla että miehillä oli tendenssi korostaa jonkin verran omaa osuuttaan eri tehtävissä (eri tehtävien kohdalla naisten ja miesten arvioiden erot vaihtelivat välillä 0,3 – 1,8; ks. myös Tolkki-Nikkonen 1990, 43 – 46, 51). Lapsiin liittyvissä kysymyksissä miesten ja naisten vastaukset olivat lähimpänä toisiaan. Tosin pelkästään miestenkin vastausten perusteella tehty perheiden aikuisten työnjakoprofiili toisi esille naisten ja miesten töiden selkeän eriytymisen perheissä.

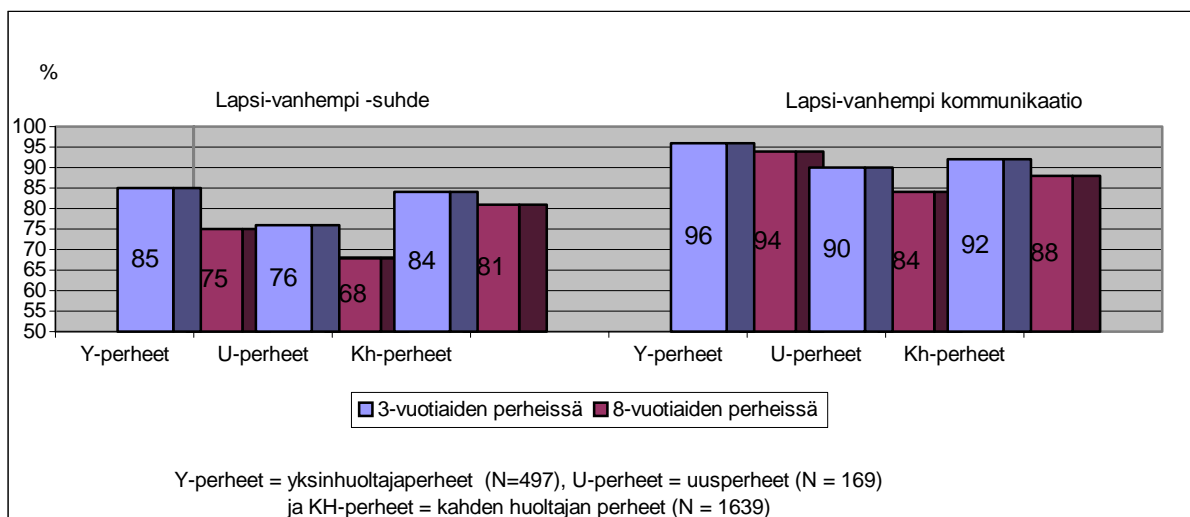
Artikkelin lopuksi tarkastellaan vielä lyhyesti yleisellä tasolla lasten ja vanhempien välistä vuorovaikutusta. Tässä tätä lähestytään lastenkasvatuksen näkökulmasta. Lastenkasvatus on moniulotteinen ilmiö, jonka keskiössä ovat erilaiset vuorovaikutussuhteet. Tähän liittyy tietoisten kasvatustoimintojen lisäksi, ja monesti näitä tärkeämpänäkin, vanhempien ja laajemminkin lapselle läheisten ihmisten eittietoisien toiminnan koko kirjo. Yleisesti on korostettu positiivisen vanhempi – lapsi -suhteen ja ”ohjaavan” kasvatuksen merkitystä lapsen myönteiselle kasvulle ja kehitykselle (Baumrind 1993; Pulkkinen 1996). Lapsi – vanhempi -suhde onkin monessa suhteessa erityinen suhde, joka on toisaalta, kuten kaikki vuorovaikutussuhteet, vähintäänkin kaksisuuntainen (esim. Grusec, Goodnow & Kuczynski 2000), toisaalta se on myös luonteeltaan asymmetrinen, varsinkin mitä nuoremasta lapsesta on kyse, onhan pieni lapsi alussa hyvinkin riippuvainen vanhemmistaan (Hautamäki 2000). Lapsen tai lasten olemassaolo vaikuttaa myös koko perhesysteemin vuorovaikutussuhteisiin. Esimerkiksi Riitta Jallinoja (2000, 87 – 112) tulkitsee vanhempien keskinäisen suhteen kannalta lapset yhdeksi ”kolmansista tekijöistä”, joka tunkeutuu aikuisten välisiin keskinäisiin suhteisiin ja monessa mielessä muuttaakin niitä. Näin sekä perheen aikuiset että lapset vaikuttavat toistensa käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen olennaisesti. (Ks. myös Mikulincer & Florian 1999). Myös sisarusten väliset suhteet vaikuttavat omalta osaltaan perheiden dynamiikkaan, mutta tässä yhteydessä tätä kysymystä ei tarkastella tarkemmin.

Perheen dynamiikan ja vuorovaikutuksen monisyisyyden vuoksi perheen vuorovaikutussuhteiden relevantti tulkinta edellyttää aikuisten välisten suhteiden lisäksi vähintäänkin lapsen ja vanhempien välisen suhteen mukaanottoa. Tässä yhteydessä tätä kysymystä tarkastellaan rajatusti kysymällä sitä, (1) millaiseksi lapsi – vanhempi -suhde koettiin perheissä yleisesti ja (2) minkä luonteinen kommunikaatioilmasto lasten ja vanhempien välillä perheissä vallitsi? Nämä kysymyskokonaisuudet liittyivät kyselylomakkeessamme vanhempien lastenkasvatuskäytäntöä mittavaan kokonaisuuteen, joka pohjautuu maailmalla paljon käytettyyn Jeanne H. Blockin ja Jack Blockin (1984) kehittämään Child Rearing Practices Report (CPR) –mittaristoon. Molemmat osiot, joita tässä analyysissä hyödynnetään, rakentuivat seitsemästä väittämästä, joista osa oli positiivista ja osa negatiivista suhdetta ja vuorovaikutusta kuvaavia. Lapsi-vanhempi -suhdetta kuvaava muuttuja ($r = .64$) sisälsi muun muassa seuraavanlaisia väittämiä: ”näytän lapselleni häntä kohtaan kokemani positiiviset tunteet”, ”leikin ja pelaan lapseni kanssa usein”, ”minulla on lapseni kanssa usein hyviä ja läheisiä hetkiä” ja ”lapseni herättää minussa usein negatiivisia tunteita”. Muuttuja kuvaa siis vanhempien ja lasten yleistä läheisyyttä

sekä emotionaalisella tasolla että konkreettisen yhdessä tekemisen ja koetun läheisyyden suhteen. Lapsen ja vanhemman välistä kommunikaatiota kuvaava muuttuja ($r = .55$) sisälsi vastaavasti seuraavankaltaisia väittämiä: ”lapseni voi näyttää vapaasti tunteitaan, myös suuttumuksen ja vihan tunteitaan”, ”kunnioitan lapseni näkemyksiä ja tuen häntä ilmaisemaan itseään” ja ”en salli että lapseni on vihainen minulle”. Tämä muuttuja ilmaisee lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen avoimuutta, kaksisuuntaisuusastetta ja sitä, kuinka aikuiset ottavat huomioon lasten näkemyksiä ja toiveita päätöksiä tehtäessä.

Yleisesti voidaan todeta vastanneiden kokeneen valtaosaltaan lapset, heidän kasvattamisensa ja isyyden/äitiyden itselleen joko tärkeäksi/myönteiseksi tai erittäin tärkeäksi/myönteiseksi (90 – 99 % vastasi näin). Tässä suhteessa perhetyyppien välillä oli selkeitä painotuseroja: yksinhuoltajista 80 prosenttia koki lapset erittäin tärkeiksi perheensä kannalta, kun näin vastasi uusperheessä elävistä vain 49 prosenttia ja kahden huoltajan perheistä 56 prosenttia. Kysymykseen ”vanhempien lähtökohtana tulee olla lasten tarpeet” 49 prosenttia vastasi olevansa täysin samaa mieltä ja 29 % osittain samaa mieltä. Lapsen vanhetessa (3-vuotias verrattuna 8-vuotiaaseen) näin vastanneiden osuudet laskivat vähän eri perhetyypeissä lukuun ottamatta yksinhuoltajaperheitä. Näiden kysymysten perusteella voidaan todeta vanhempien antavan lapsilleen yleisesti keskeisen merkityksen perheessä, samalla kun useimmat pyrkivät ottamaan huomioon toimissaan ja suhteessaan lapsiin heidän tarpeitaan.

Kuviossa 5 ilmenee sekä yleisesti lasten ja vanhempien suhteiden luonne että spesifisti heidän ja lasten välisen kommunikaation luonne.



Kuvio 5. Niiden vanhempien osuus, jotka kokivat oman 1) lapsi-vanhempi -suhteensa myönteiseksi ja läheiseksi ja 2) lapsi – vanhempi -kommunikaatiosuhteensa avoimeksi ja kaksisuuntaiseksi.

Kuten kuvio 5 ilmenee, suurin osa vastaajista koki oman vanhempi-lapsi -suhteensa myönteisenä ja läheisenä sekä kommunikaatiosuhteensa lapsen avoimeksi, kaksisuuntaiseksi ja lapsia tukevaksi. Perhemuodolla ei ollut merkittävää yhteyttä lapsi

– vanhempi -kommunikaatiosuhteisiin. Tosin niiden vastaajien osuus, jotka kokivat lapsi – vanhempi -suhteensa myönteiseksi, jäi uusperheissä ja kahden huoltajan perheissä jonkin verran matalammaksi kuin yksinhuoltajaperheissä, mutta näissäkin perheissä 90 – 92 prosenttia vastaajista koki kommunikaation lapsensa kanssa avoimeksi ja myönteiseksi. Lapsen iälläkään ei ollut tämän suhteen niin suurta merkitystä kuin yleisen lapsi – vanhempi suhteen kohdalla. Sen sijaan perhetyypittäinen tarkastelu osoittaa, että uusperheissä niiden vastaajien osuus, jotka kokivat lapsi – vanhempisuhteensa myönteiseksi ja läheiseksi, oli noin 10 prosenttia pienempi kuin muissa perhetyypeissä. Samalla tämän suhteen kohdalla kiinnittää huomiota se, että perheissä (kahden perheen huoltajan perheiden vastauksia lukuun ottamatta), jotka vastasivat näihin kysymyksiin 8-vuotiaan lapsen mukaan, osuudet olivat selkeästi alhaisemmat kuin 3-vuotiaiden lastensa mukaan vastanneiden arviot. Yksinhuoltajien kohdalla näiden ryhmien prosenttiosuuksien erot olivat jopa 10 prosenttia ja uusperheidenkin kohdalla 8 %). Toisaalta juuri kukaan vastaajista ei kokenut lapsi - vanhempisuhdettaan täysin negatiiviseksi. Yleiskuva tältäkin osalta jää myönteispainotteiseksi, vaikka etenkin lapsi-vanhempi –suhteeseen näytti liittyvän myös vähintäänkin ”ongelmanpoikasia”. Perheen muilla taustatekijöillä kuin lapsen iällä ja perhemuodolla ei ollut merkittävää yhteyttä siihen, miten vastaajat kokivat lapsi – vanhempi –suhteensa, eikä heidän ja lapsen välisen kommunikaation avoimuuteen ja kaksisuuntaisuuteen.

Pohdintaa

Perheen sisäinen kommunikaatio rooleineen ja ongelmankäsittelykykyineen nähdään nykyisin yleisesti perheen yhdeksi keskeiseksi voimavaraksi, jonka avulla perhe selviytyy siihen ja sen jäseniin kohdistuvista kriiseistä ja elämäntilanteisiin liittyvistä koettelemuksista. Samalla näihin liittyvät ongelmat muodostuvat monille perheille ylitsepääsemättömiksi lähteeksi ajatellaan sitten perheen toimivuutta kokonaisuutena tai sen yksittäisen jäsenen hyvinvointia (Walsh 1996). Samalla kun perheinstituution yhdeksi tärkeimmäksi tekijäksi ovat nousseet perheenjäsenten väliset kiintymyssuhteet ja läheisyys, saa perheenjäsenten suhteiden ja vuorovaikutuksen tutkiminen vahvat perusteensa.

Edellä on luodattu suomalaisten pienten lasten (3 – 8 -vuotiaiden) perheiden sisäisiä suhteita, vuorovaikutusta ja yleisemmin perheiden yleistä toimintakykyä. Aineiston analyysin, joka tässä vaiheessa on vielä alullaan, tulokset nostavat jo nyt mielenkiintoisia kysymyksiä pienten lasten perheiden vuorovaikutuksesta samalla kun se luo melko positiivisen kuvan perheenjäsenten vuorovaikutuksen luonteesta – tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että elämä perheissä olisi tässä suhteessa ollut täysin ongelmatonta, melko suurellakin osalla perheistä tietyt kysymykset, kuten parisuhde (14 % kahden huoltajan perheistä ja 19 % uusperheistä) ja työnjako perheen sisällä (16 % kahden huoltajan perheistä ja 12 % uusperheistä) tuottivat kitkaa ja ongelmia. Lastenkasvatuskysymykset olivat hankalia etenkin uusperheissä, joista reilulla 13 prosentilla tämä kysymys oli ollut jatkuvien kiistojen aiheuttaja. Myös ongelmanratkaisuvalmiuksissa, joiden merkitys korostuu eritoten perhettä kohtaavissa

kriiseissä ja muiden vastoinikäymisten yhteydessä, esiintyi kahden huoltajan perheistä ja uusperheistä noin seitsemässä prosentissa merkittävästi ongelmia. Kaikista analyysissa mukana olleista perhetyypeistä olivat roolikysymykset merkittävä ongelma noin kymmenesosassa perheistä. Kaiken kaikkiaan vuorovaikutusmittarillamme (FAD:in sovellus) arvioituna suomalaisten pienten lasten perheiden sisäisten suhteiden ja interaktion voi tulkita vähintäänkin tyydyttäväksi, jos ei peräti hyväksi. Tätä tulkintaa tukee se, että tämän mittarin perusteella luokitellen vain 49 perheessä 2235 perheestä (2 %) oli vuorovaikutuksessa runsaasti ongelmia. Tämä tutkimustulos vastaa pitkälti esimerkiksi Helena Räihän (1998) tutkimuksessa olleiden pienten lasten perheiden vuorovaikutuksen luonnetta. Kaiken kaikkiaan ”perheen sisäiset konfliktikysymykset” aiheuttivat perheissä enemmän ristiriitoja kuin ”perheen ulkoiset konfliktikysymykset” (ks. taulukko 3).

Lopuksi voidaan vielä todeta kuvioista 5 ilmennyt se lisätutkimusta kaipaava ilmiö, että 8-vuotiaiden lasten yksinhuoltaja- ja uusperhevanhemmista koki 10 % vähemmän suhteensa omaan lapseensa myönteiseksi ja läheiseksi kuin 3-vuotiaiden vanhempien vastaavat vastaajaryhmät. Myös kahden huoltajan perheissä oli tällainen tendenssi havaittavissa, mutta erot näiden ikäryhmien välillä olivat kahta edellä mainittua perheryhmää selkeästi pienemmät. Ilmaan jää kysymys, tuoko lapsen varttuminen mukanaan perheeseen tekijöitä, jotka etäännyttävät jossakin määrin lapsen varttuessa lapsia ja vanhempia toisistaan. Aineiston jatkoanalyysissa tullaankin pureutumaan muun muassa tähän kysymykseen; onhan yleisesti todennettu, että lasten kasvua ja kehitystä tukeva perhe tarjoaa lapsille turvallisen ympäristön, jonka keskeisiä ominaisuuksia ovat juuri emotionaalinen läheisyys ja turvallisuus sekä positiivinen vuorovaikutus (esim. Maccoby & Martin 1983; Davies & Cummings 1994; Repetti, Taylor & Seeman 2002).

Tutkimuksen ehkä kaikkein mielenkiintoisin tulos on kuitenkin se, ettei sisäisten vuorovaikutussuhteiden suhteen esiintynyt kuitenkaan kaiken kaikkiaan kovin merkittäviä eroja eri perhemuotojen välillä ja ettei perheiden taustatekijöillä, kuten sosioekonomisella asemalla, vanhempien koulutuksella, perheen koolla sen paremmin kuin perheen taloudellisilla tekijöillä, näyttäisi tämän aineiston perusteella olevan 2000-luvun alun kontekstissa kovin merkittävää vaikutussuhdetta perheen vuorovaikutuksen eri osa-alueisiin. Kolmas keskeinen tulos liittyy perheen vuorovaikutuksen suhteen niin sanottuun kasautumistendenssiin eli siihen onko perheiden positiiviselle ja negatiiviselle vuorovaikutukselle tyypillistä vahvistaa itseään ja ilmenevätkö ne perheen eri vuorovaikutussuhteissa samansuuntaisina. Edellä olevien alustavien analyysien pohjalta näin voidaan varovasti todeta: etenkin ”perheen sisäisten konfliktikysymysten” (taulukko 3) korrelaatio ”perheen yleisen vuorovaikutuksen ongelmallisuuden kanssa (taulukko 1) oli merkitsevä (.349**). Tällä muuttujalla oli lievä yhteys myös lasten ja vanhempien suhteen myönteisyyteen tai ongelmallisuuteen (-.235**; ks. kuvio 5). Perheen ”ulkoisten konfliktikysymysten” kohdalla vastaavat suhteet olivat kyllä olemassa, mutta näiden korrelaatiot jäivät matalammiksi (.265** ja -.20**, kuvio 5). Lasten ja vanhempien välisen kommunikaation (kuvio 1) yhteys edellä mainittuihin tekijöihin jäi heikommaksi (noin .10**). Tulevissa analyysissa tätä kysymystä tullaan tarkastelemaan tarkemmin.

Edellä esitettyjä tuloksia tulkittaessa tulee muistaa, kuten edellä jo mainittiinkin, se että tutkimuksessa keskityttiin pienten lasten perheiden vuorovaikutukseen. Vaikka perheen vuorovaikutusmallit onkin todettu melko stabiileiksi (ks. esim. Springer, Wright & McCall 1997), tulokset olisivat todennäköisesti vähintäänkin jonkin verran toiset, jos analyysin kohteena olisivat olleet esimerkiksi nuorisoikäisten perheiden vuorovaikutus ja roolit (ks. esim. Steinberg 1981). Tutkimustulosten yleistettävyyttä rajaa jossakin määrin myös se, että kyselylomaketutkimus ei tavoita niin sanottuja ongelmaperheitä ja että vastaajilla on tendenssi pitää yllä jonkinasteista ”onnellisuusmuuria” perheensä suhteen. Ensin mainittua ongelmaa toki vähentää se, että vastaajat edustivat sosioekonomisesti tarkasteltuna melko hyvin suomalaisen pienten lasten perheiden populaatiota – esimerkiksi vastaajien perheistä noin 10 prosentissa oli työttömyyttä. ”Onnellisuusmuurista” taas tuskin päästään kokonaan eroon millään muullakaan tutkimusmenetelmällä ja sitä paitsi, kuten edellä on nähty, esimerkiksi niiden perheiden osuudet, joissa oli koettu ongelmia muun muassa parisuhteessa, perheen työnjaossa ja rooleissa, tuntuvat uskottavilta. Näin tähän liittyviä ongelmia ei tule ylikorostaa, vaikkei niitä ole syytä kokonaan kieltääkään. Jatkossa tutkimusryhmämme pyrkiikin täydentämään survey-aineistolla saatuja tulkintoja case-tutkimuksilla. Näiden kautta toivomme pääsevämme ”kiinni” myös esimerkiksi siihen kysymykseen, miksi toiset perheet ”murtuvat” paljon herkemmin kohdatessaan kriisejä ja paineita, kun sen sijaan toiset perheet tuntuvat saavan näistä vain lisää voimavaroja – siis kysymykseen perheiden resursseista, ”sitkeydestä” ja joustavuudesta (resilience).

Lähteet

- Alberoni, F. 1984. Rakastuminen. Helsinki: Otava.
- Baumrind, D. 1993. The Average Expectable Environment Is Not Good Enough: A Response to Scarr. *Child Development* 64, 1299 – 1317.
- Bawin-Legros, B. 2001. Families in Europe: A private and Political Stake – Intimacy and Solidarity. *Current Sociology*, vol. 49, 49 – 65.
- Block, J. H. & Block, J. 1984. Continuity and Change in Parents' Child-rearing Practices. *Child Development* 55, 568 – 597.
- Cox, M. J. & Paley, B. 1997. Families as systems. *Annual Rev. Psychology*, vol. 48, 243 – 267.
- Davies, P. T. & Cummings, E.M. 1994. Marital Conflict and Child Adjustment: An Emotional Security Hypothesis. *Psychological Bulletin* 116 (3), 387 – 411.
- Deal, J.E., Hagan, M. S., Bass, B., Hetherington, E. M. & Clingempeel, G. 1999. Marital interaction in Dyadic and Triadic Contexts: Continuities and Discontinuities. *Family Process*. Vol. 38, 105 – 115.
- Frönes, I. 1997. The Transformation of Childhood: Children and Families in Postwar Norway. *Acta Sociologica* 40, 17 – 30.
- Grinde, T. V. 1993. Child Welfare as a Gateway to Knowledge of Children and Families. Teoksessa *Politics of Childhood and Children at Risk. Provision –*

- Protection – Participation. International Expert Meeting at Kellokoski, Finland 22 – 24 August 1992. Eurosocial Report 45/1993, Report 45, 95 – 99.
- Grunsec, J. E., Goodnow, J. J. & Kuczynski, L. 2000. New Directions in Analyses of Parenting Contributions to Children's Acquisition of Values. *Child Development* 71, 205 – 211.
- Hautamäki, A. 2000. The Matrix of Relationships in the Late Modern Family in the Nordic Countries: A Haven in a Heartless World, a Distrubed Nest or a Secure Base? Teoksessa A. Hautamäki (toim.) *Emergent Trends in Early Childhood Education – Towards an Ecological and psychohistorical Analysis of Quality*. Helsinki: Department of Teacher Education, University of Education, Research Report 216, 33 – 121.
- Hoikkala, Tommi. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Helsinki: Gaudeamus.
- Jallinoja, Riitta. 1997. Moderni säädyllisyys. Aviosuhteen vapaudet ja sidokset. Helsinki: Gaudeamus.
- Jallinoja, Riitta. 2000. Perheen aika. Helsinki: Otava.
- Loeber, R., Drinkwater, M. Yin, Y., Anderson, S.J., Schmidt, L.C. & Crawford, A. 2000. Stability of Family Interaction from Ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Psychology* Vol. 28, 353 – 369.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. 1983. Socialization in the Context of the Family: Parent-child Interaction. Teoksessa E. M. Hetherington (ed.) *Handbook of Child Psychology*. Vol 4. Socialization, personality, and social development. New York: Wiley, 1 – 101.
- Mikulincer, M. & Florian, V. 1999. The Association between Spouses' Self-Reports of Attachment Styles and Representation of Family Dynamics. *Family Process*, vol. 38, 69 – 83.
- Miller, I. W., Kabacoff, R. I. Epstein, N. B., Bishop, D. S., Keitner, G. I., Baldwin, L. M. & van der Spuy, H.I.J. 1994. The development of clinical rating scale for the McMaster of Family Functioning. *Family Process*, 53 – 69.
- Määttä, Kaarina. 1997. Miten rakkaussuhde kehittyy ja säilyy. Teoreettista tarkastelua III osa. Lapin yliopiston Kasvatustieteellisiä Julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 23.
- Pulkkinen, L. 1996. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. Jyväskylä: Atena, 29 – 44.
- Repetti, R.L., Taylor, S.E. & Seeman, T-E. 2002. Risky Families: Family Social Environments and the Mental and Physical Health of Offspring. *Psychological Bulletin*, vol. 128, 330 – 366.
- Roos, J.P. & Rotkirch, A. 1997. Hirveät vanhemmat. Teoksessa J.P. Roos & Anna Rotkirch (toim.) *Vahemmat ja lapset. Sukupolvien sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus, 5 – 17.
- Räihä, Hannele 1998. Family interaction and infant's crying. Prospective Studies of Families with Colicky and Non-colicky Infants. Turun yliopiston julkaisuja Annales Universitatis Turkuensis Sarja B.
- Räihä, H., Lehtonen, L., Korhonen, T. & Korvenranta, H. 1997. Family Functioning 3 Years After Infantile Colic. *Developmental and Behavioral Pediatrics* 18 (5), 290 – 294.

- Springer, J.F., Wright, L.S. & McCall, G. J. 1997. Family interventions and adolescent resiliency: The southwest Texas state high risk youth program. *Journal of Community Psychology*, 25, 435 – 452.
- Steinberg, L.D. 1981. Transformation in Family Relation at Puberty. *Developmental Psychology*, vol. 17, 833 – 840.
- Tapscott, D. 1998. *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Tolkki-Nikkonen, M. 1990. *Parisuhde, perhesuhde, olosuhde : mikä pitää avioliiton koossa 15 vuoden jälkeen?* Helsinki : Gaudeamus.
- Reuna, V. 1998. *Perhebarometri 1998. Vastuu perheen arjessa. Väestöliiton Väestöntutkimuslaitoksen Katsauksia E4/1998.*
- Reuna, V. 1999. *Perhebarometri 1999. Vastuu perheen arjessa. Väestöliiton Väestöntutkimuslaitoksen Katsauksia E4/1998.*
- Walsh, F. 1996. The Concept of Family Resilience: Crisis and Challenge. *Family Process*, vol. 35, 261 – 281.

Uusperheen vanhempien kokemuksia perheensä vuorovaikutussuhteiden toimivuudesta

Mari Broberg

Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten seurauksena monimuotoistuneet perhesuhteet ovat arkipäivää yhä useammalle suomalaiselle lapselle. Jälkitekollisen ja individualistisen kulttuurin maailmassa eivät perhesuhteetkaan ole enää niin pysyviä kuin aiemmin. Uusperheitä on nykyään Suomessa lähes 8 prosenttia kaikista lapsiperheistä (Perheet 1998). Uusperheessä toisella puolisoilla tai molemmilla heistä on kokemusta perhe-elämästä, mikä vaikuttaa oleellisesti uusperheen elämään ja suhdeverkostoon. Toinen puolisoista voi vastaavasti joutua keskelle perhe-elämää ilman aikaisempaa kokemusta vanhemmuudesta. Uusperheen lapsi on useimmissa tapauksissa kahden perheyhteisön jäsen.

Suomessa voidaan ajatella olevan kahdenlaisia uusperheitä. Toiset aloittavat perhe-elämän alusta, perheeseen syntyy yhteisiä lapsia ja uusperheen sisälle muodostuu tavallaan ydinperhe. Kun uusperheen ihmissuhteet vahvistuvat, yhteydenpito vanhaan perheeseen vähenee. Toisen tyyppisessä uusperheessä on kysymys kahden aikuisen uudesta parisuhteesta. Perheen ei- yhteisen lapsen näkökulmasta tällaisessa perheessä yksinhuoltajuus jää ikään kuin elämään perheen sisälle. (Jaakkola ja Säntti 2000).

Uusperheet ovatkin monisyisiä ihmissuhdeverkostoja, jotka tarjoavat mielenkiintoisen lähtökohdan nykyajan perheyden tutkimiselle. Tässä artikkelissa hahmotellaan uusperheen hyvinvointiin vaikuttavia vuorovaikutussuhteisiin liittyviä tekijöitä ja keskitytään valtakunnallisen survey-aineiston avulla uusperheiden vanhempien kokemuksiin perheidensä vuorovaikutussuhteista ja niiden toimivuudesta.

Uusperheen ihmissuhteet ja hyvinvointi

Perheenjäsenten välisillä vuorovaikutussuhteilla on keskeinen merkitys perheen sisäiselle kiinteydelle sekä lapsen ja koko perheen hyvinvoinnille. Belsky (1984) tarkastelee vanhemmuuden mallissaan perhettä systeeminä. Perhe ajatellaan dynaamiseksi kokonaisuudeksi, jonka osat vaikuttavat oleellisesti toisiinsa. Perheen sisäiset vuorovaikutussuhteet siis kuvaavat perheen toimivuutta. Uusperheet ovat usein monimutkaisia suhdeverkostoja, joissa joudutaan määrittelemään ja sopimaan monia asioita uudelleen esimerkiksi perheeseen kuulumisen, perheen sisäiset suhteet, yhteiset säännöt ja roolit (Hetherington 1999).

Monissa tutkimuksissa uusperhe on nähty toisaalta ongelmallisena ja toisaalta sen positiivisia puolia on painotettu. Lisäksi useissa tutkimuksissa (erityisesti 1980-luvulla) uusperhettä verrattiin ydinperheeseen. 1990-luvulla positiivinen näkökulma vahvistui ja uusperhe alkoi hahmottua laajana perhesysteeminä ja samalla irrottauduttiin

ydinperhemalliin vertaamisesta. (Ritala-Koskinen 2001). Uusperhettä ei nähty enää poikkeuksena ideaalista eli useimmiten ydinperheestä. Uusperheen lähtökohdat eroavat oleellisesti ydinperheestä, joten uusperhe ei elää kuten ydinperhe. (Jaakkola ja Sääntti 2000). Uusperheet eroavat muista perhemuodoista rakenteeltaan, biologisten suhteiden, roolien ja toiminnan osalta. Uusperheitä leimaa moninaisuus ja toisaalta monimutkaisuus (Hetherington 1999). Uusperheisiin liittyvä ongelmanäkökulma tiivistyykin siihen, että uusperhe-elämä on vielä kulttuurisesti jollakin lailla vakiintumatonta. Jos uusperhe yrittää soveltaa elämäänsä ydinperheelle tyypillisiä rooleja, syntyy herkästi ongelmia (Hetherington 1999). Uusperheiden yleistymisestä huolimatta, niihin liitetään yhä voimakkaita ja myyttisiä ennakkoluuloja, esim. isäpuoliin liittyy erityisesti negatiivisia stereotypioita (Claxton-Oldfield 1992).

Tolkki-Nikkonen (1992) määrittelee perheen suhdekimpuksi, joka ei ole pysyvä muodostelma. Eri elämänvaiheet muokkaavat ja muovaavat perheen rajoja. Uusperheen osalta tulee huomioida biologisten suhteiden lisäksi tunnesuhteet. Tarkasteltaessa uusperheen ihmissuhteita lapsen näkökulmasta, uusperheestä tekee erityisen se, että lapselle merkityksellisimmät ihmissuhteet eivät aina löydy uusperheen sisältä (Ritala-Koskinen 2002). Uusperheen elämässä myös suhteet yhdessä asuvan perheen ulkopuolelle, esim. suhde lapsen muualla asuvaan biologiseen vanhempaan, vaikuttavat omalta osaltaan perheen hyvinvointiin.

Uusperheen hyvinvoinnin voidaan siis ajatella pitkälti perustuvan rakentavaan vuorovaikutukseen (Henry & Lovelace 1995). Ihmissuhteiden moninaisuus voi olla perheenjäsenille äärimmäisen rikastuttavaa (Crohn ym. 1981, Ritala-Koskinen 2001). Hyvinvointiin vaikuttavat vuorovaikutussuhteisiin liittyvät asiat ovat Hetheringtonin (1999) mukaan uusperheen vanhempien parisuhde, isä/äitipuolen roolin löytyminen, lasten sopeutuminen, sisarusten keskinäiset välit, biologisten vanhempien toimiva suhde sekä vahva sosiaalinen verkosto. Nämä tekijät voidaan jakaa toisaalta uusperheen sisäisiin suhteisiin ja toisaalta yhdessä asuvan perheen ulkopuolisiin suhteisiin. Uusperheen sisäisiä tekijöitä ovat aikuisten parisuhde, uuden aikuisen rooli perheessä, lasten sopeutuminen ja sisarussuhteet. Perheen ulkopuolisia suhteita ovat yhteistyö lapsen toisen biologisen vanhemman kanssa sekä perheen tukiverkosto, josta erityisesti voisi mainita isovanhemmuussuhteet. Nämä sisäiset ja ulkoiset suhteet vaikuttavat uusperheen elämässä oleellisesti toisiinsa. Seuraavassa käsitellään tarkemmin näitä hyvinvointiin vaikuttavia uusperheen suhteita tarkemmin.

Uusperheen lähtökohta on aikuisten parisuhde, joten uusperhe rakentuu parisuhteen varaan (Hetherington 1999). Uusperhe asettaa parisuhteelle moninaisia haasteita. Elämään liittyy yleisesti konfliktialttiimpia tilanteita ja stressiä sekä perheen toimintaa leimaa herkästi jonkinlainen epäjärjestys (Mikesell & Garbarino 1986). Eroon liittyvät epäonnistumisen kokemukset sekä mustasukkaisuus puolison menneisyydestä voivat aiheuttaa uusperheen parisuhteessa ongelmia. Parisuhteen toimivuuteen vaikuttaa myös puolisojen vastuunjaon selkiytyminen. Erityisesti ei-yhteisten lasten osalta joudutaan miettimään vastuukysymyksiä, yhtenä esimerkkinä taloudellinen vastuu, kysymys uusperheen vanhemman elatusvelvollisuudesta suhteessa kumppanin lapsiin. Lapsipuolen kustannuksiin osallistuminen on selvästi yhteydessä siihen, miten

sitoutuneesta pariskunnasta on kyse. Erityisesti avioliitto ja yhteiset lapset vaikuttavat siihen, että isä/äitipuolet ottavat osaa puolisonsa lasten taloudellisiin menoihin. (Jaakkola ja Säntti 2000).

Uusperheiden monisyinen elämäntilanne heijastuu myös vanhemmuuteen monilla tavoilla. Uusperheen suurimmat haasteet tuntuvat keskittyvän vanhempien ja lasten suhteisiin (Henderson & Taylor 1999). Myös Ritala-Koskisen (1993) tutkimuksen mukaan uusperheen ihmissuhteita koskevista kuvauksista keskeisimmäksi nousee lapsen ja isä/äitipuolen suhde, josta uusperheen hyvinvoinnin katsotaan olevan pitkälti riippuvainen. Uusperheissä vanhemmat näkevätkin perheeseen tulleen uuden aikuisen ja lapsen suhteen sekä ongelmallisena että erittäin tärkeänä heidän parisuhteensa kannalta. (Hobart 1988). Jos isä/äitipuolen ja lapsen välisessä suhteessa on ongelmia, heijastuu se luonnollisesti parisuhteeseen. Crosbie-Burnetin (1984) tutkimuksen mukaan toimiva isä/äitipuoli-lapsisuhde onkin uusperheelle perheen toimivuuden kannalta merkityksellisempi kuin parisuhde. Ritala-Koskinen (2001) puhuukin vanhemmuussuhteen ja parisuhteen kamppailusta uusperheessä. Uusperheessä lapsen ja vanhemman suhde on olemassa ennen parisuhdetta ja tämä rikkoo suhteiden ”luonnollista” järjestystä. Uusperheen arkeen kuuluu luonnollisena osana se, että parisuhdetta eletään alusta lähtien lasten ehdoilla.

Uusperheen vanhemmuus ja erityisesti perheeseen tulevan uuden aikuisen ja lapsen suhde tulee määritellä eri tavalla kuin biologisten vanhempien vanhemmuus. Lapsen ja isä/äitipuolen suhdetta voisikin tarkastella vanhemmuuden sijasta läheisenä ihmissuhteena. Lasten näkökulmasta tarkasteltuna uudet aikuissuhteet vaihtelevat täydestä vanhemmuudesta kaverillisiin suhteisiin. Mitä pienempiä lapset ovat uusperheen muodostuessa, sitä enemmän vanhemmuus yleensä painottuu. (Ritala-Koskinen 2001). Lapsi saattaa kokea uuden vanhemman myös hyvänä mallina, johon voi samaistua (Mikesell & Garbarino 1986). Mikesellin ja Garbarinon (1986) mukaan uusperheen etu on nimenomaan se, että lapsi saa uuden vanhemman ja saa kokea uudelleen perheyhteyttä. Uusperheessä isä/äitipuoli voi korvata lapselle mahdollisesti puuttuvan vanhemman. Jos entisessä perheessä on ollut ongelmia, uusperheen perustaminen voi vapauttaa lapsen elämään omaa elämäänsä, hänen elämänsä rauhoittuu ja normalisoituu. (Mikesell & Garbarino 1986, Earley & Cushway 2002).

Erityisesti uusperheen muodostumisen alkuvuosina perheellä saattaa olla ristiriitoja perherooleissa ja –suhteissa (Henderson & Taylor 1999). Uusi vanhempi ei aina pysty löytämään omaa rooliaan ja osallistumistapaansa lapsen arkeen (Mikesell & Garbarino 1986, Henderson & Taylor 1999). Lasten ja uusien aikuisten suhteen onnistumisen kannalta merkityksellisiä ovat lasten ikä uuden perheen muotoutuessa, lasten suhde muualla asuviin biologisiin vanhempiin, uuden perheen yhdessä elämisen kesto, lasten henkilökohtainen suhde uusiin aikuisiin sekä lasten ja uusien aikuisten sukupuoli (Ritala-Koskinen 2001). Isäpuolen voi olla helpompi olla poikapuolien kanssa, koska heillä on samanlaisia mielenkiinnon kohteita (Marsiglion 1992). Ritala-Koskinen (2001) puhuu tutkimuksessaan etenkin poikien ja uusien isien välisestä toiminnallisesta kaveruudesta. Jaetut kokemukset tekevät uusista isistä tärkeitä lapsille.

Lasten sopeutuminen on yksi avaintekijä uusperheen toiminnan kannalta. Uusperheen muodostuminen todentaa usein lapselle biologisten vanhempien eron lopullisuuden. Uusperheen perustaminen tuo lapsen elämään usein konkreettisia muutoksia esim. asuinympäristön, kodin ja ystävien muuttumisen sekä kahden kodin välillä liikkumisen. Kaiken uuden keskellä lapsi saa myös uusia jäseniä perheeseensä. Nämä muutokset vaikuttavat oleellisesti lapsen arkeen ja voivat aiheuttaa sopeutumisoongelmia. Pienet lapset hyväksyvät vanhempiensa uuden liiton paremmin. Muualla asuvan vanhemman hyväksyntä tekee lapsen sopeutumisesta tilanteeseen helpomman. (Robinson 1991, Ritala-Koskinen 2001). Uuden aikuisen persoonallisuus vaikuttaa myös vahvasti lapsen sopeutumiseen (Ritala-Koskinen 2001).

Vanhempien tehtävä on tukea uusperheen lapsia keskinäisissä suhteissaan osoittamalla tasapuolisuutta, mutta samalla on osattava olla myös erityisesti oman lapsensa vanhempi (Ritala-Koskinen 2001). Perheen kaikkien lasten tasapuolinen kohtelu on uusperheen hyvinvoinnin ehto. Kun uusperheen lapset kokevat olevansa perheessä tasa-arvoisia, heidän välilleen kehittyy tunnepitoinen side (Robinson 1991). Kuitenkin Hendersonin & Taylorin (1999) tutkimuksen mukaan äidit osoittavat enemmän lämpöä biologisille lapsilleen kuin lapsipuolilleen. Isäpuolille lapsipuolet eivät ole yhtä tärkeitä kuin biologiset lapset. Ajan kuluessa tilanne paranee, mutta suhde ei välttämättä saavuta samaa tasoa kuin biologisten lasten kanssa. Marsiglian (1992) tutkimuksen mukaan yli puolet isäpuolista kokee, että on vaikeampaa rakastaa lapsipuolta kuin biologista lasta. Uusperheen vanhempien yhteinen lapsi voi olla uusperheen yhdistävä tekijä tai toisaalta yhteinen lapsi voi vahvistaa ydinperhettä uusperheen sisällä ja etäännyttää muita lapsia (Ritala-Koskinen 1993). Perheissä, joissa on yhteisiä lapsia, viidesosa pitää yhteisten lasten asemaa parempana kuin ei-yhteisten lasten (Jaakkola ja Säntti 2000).

Yhdessä asuvan perheen ulkopuolisista suhteista keskeisin on lapsen ja biologisen vanhemman suhde. Biologisten vanhempien rakentava yhteistyö eron jälkeen on myös hyvinvoinnin kannalta tärkeää. Lapsen biologisten vanhempien hyvät suhteet eron jälkeen vaikuttavat myönteisesti myös lapsen ja uuden aikuisen suhteeseen (Dunn ym. 2000). Ylipäätään ratkaisevaa lapsen kannalta on biologisten vanhempien erottua se, miten biologiset vanhemmat hoitavat keskinäisen suhteensa ja suhteensa lapsiin (Taanila 1999).

Uusperheen toimintaa voi haitata sosiaalisen tuen puute (Mikesell & Garbarino 1986). Vaihtelevissa tilanteissa elävä uusperhe tarvitsee selviytyäkseen vahvan sosiaalisen verkoston. Yleensä tämän verkoston perusta ovat isovanhemmuussuhteet. Uusperheessä merkityksellistä on näiden suhteiden säilyminen erosta huolimatta. Ihanteellisessa tapauksessa lapsi saa uusia isovanhempia esim. isä/äitipuolen vanhemmista ”entisten” rinnalle.

Suomalainen uusperhe ja vanhempien kokemukset perheensä vuorovaikutussuhteista ja niiden toimivuudesta

Seuraavassa kuvaillaan ensin empiirisen aineiston perusteella suomalaista uusperhettä ja sen jälkeen keskitytään vanhempien näkemyksiin ja kokemuksiin perheensä ihmissuhteista ja niiden toimivuudesta. Tarkastelun pohjana käytettävä valtakunnallinen kyselylomakeaineisto kerättiin Suomen Akatemian ja Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön rahoittaman SYREENI- tutkimusohjelman (2001–2003) projektissa: ”Perhe, vanhemmuus ja lasten hyvinvointi ja syrjäytyminen ” keväällä 2002. Kysely lähetettiin 4160 satunnaisesti valitulle suomalaiselle lapsiperheelle, joista noin kolmasosa oli kahden huoltajan perheitä, kolmasosa uusperheitä ja kolmasosa yksinhuoltajia. Lomakkeita palautui yhteensä 2236 eli vastausprosentti oli noin 54. Kahden huoltajan perheet palauttivat suhteessa enemmän lomakkeita kuin yksinhuoltajat ja uusperheet. Lomakkeen vastattavakseen saaneissa perheissä oli tutkimushetkellä 3, 6 ja/tai 8-vuotias lapsi. Kyselyn avulla selvitettiin lapsiperheiden ja lasten hyvinvointia ja niihin vaikuttavia tekijöitä. Hyvinvointia tarkasteltiin toisaalta perherakenteesta, vanhempien työmarkkina-asemasta ja perheen taloudellisista reunaehdoista käsin ja toisaalta perheen sisäisen vuorovaikutuksen ja toiminnan näkökulmasta. Tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan laaja-alaisesti tekijöitä, jotka luovat puitteet lasten ja lapsiperheiden elämälle ja hyvinvoinnille.

Tässä artikkelissa keskitytään tarkastelemaan uusperheitä, joita aineistossa oli mukana 667 eli noin 30% kyselylomakkeeseen vastanneista. Kyselylomakeaineisto perustui pääsääntöisesti uusperheen äitien näkemyksiin, koska vastaajista 93% oli uusperheiden äitejä. Valtaosa vastaajista eli avoliitossa (noin 60%). Uusperheet eivät olleet kooltaan kahden huoltajan perheitä suurempia, tyypillisin perhekokoo oli nelihenkisen perhe. Pääkaupunkiseudulla vastaajista asui 18%, suuressa kaupungissa 13%, pienessä tai keskisuuressa kaupungissa reilut 35% ja maaseudulla 33%. Lähes puolet perheistä oli Etelä-Suomen läänistä, 20% Länsi-Suomen läänistä ja loput vastaajat olivat suhteellisen tasaisesti Pohjois-Suomen, Itä-Suomen ja Keski-Suomen lääneistä.

Taulukkoon 1 on kerätty taustatietoja aineiston uusperheistä. Arkikielessä usein puhutaan, että uusperheessä on minun, sinun ja meidän lapsia. Aineiston perheistä kuitenkin lähes 90% oli muodostunut äidin ja hänen edellisestä liitosta olevien lasten ympärille eli yleisimmät uusperhetyypit olivat joko vain äidin lapsia tai äidin lapsia ja yhteisiä lapsia käsittävät perheet. Tämä kuva tosin muuttui oleellisesti, kun huomioitiin perheessä vierailevat lapset. Näistä perheistä lähes 30%:ssa vieraili isän lapsia. Reilussa 5%:ssa perheistä vieraili myös äidin lapsia eli osa äidin lapsista asui vakituisesti isän luona. Lähes 2%:ssa perheistä vieraili sekä äidin että isän muualla asuvia lapsia. Lähes puolessa perheistä (46%) oli ei-yhteisten lapsen lisäksi puolisoitten yhteisiä lapsia.

Aineiston kuvaus uusperheiden osalta (n=667)

| | |
|---|----------|
| Vastaajan sukupuoli | % |
| Nainen | 92,7 |
| Mies | 7,3 |
| Siviilisäätö | % |
| Naimisissa | 38,5 |
| Avoliitossa | 58,5 |
| Eronnut tai asumuserossa | 2,7 |
| Leski | 0,3 |
| Vastaajan ammatillinen koulutus | % |
| Ei ammatillista koulutusta | 16,3 |
| Ammattikurssi tai oppisopimus | 13,1 |
| Kouluasteen tutkinto | 25,7 |
| Opistoasteen tutkinto | 28,6 |
| Ammattikorkeakoulututkinto | 5,2 |
| Korkeakoulututkinto | 8,5 |
| Vastaajan sosioekonominen asema | % |
| Ylempi toimihenkilö | 19,2 |
| Alempi toimihenkilö | 38,1 |
| Työntekijä | 25,1 |
| Yrittäjä | 3,7 |
| Joku muu | 13,9 |
| Vastaajan pääasiallinen toiminta | % |
| Työssä | 54,9 |
| Työtön tai työllisyyskoulutuksessa | 11,0 |
| Opiskelija | 4,2 |
| Kotiäiti/isä | 27,1 |
| Muu | 2,8 |
| Uusperhetyyppi | % |
| Perheessä asuu vain äidin lapsia | 47,0 |
| Perheessä asuu vain isän lapsia | 3,0 |
| Perheessä asuu isän ja äidin lapsia | 4,0 |
| Perheessä asuu äidin ja yhteisiä lapsia | 42,0 |
| Perheessä asuu isän ja yhteisiä lapsia | 2,0 |
| Perheessä asuu äidin, isän ja yhteisiä lapsia | 2,0 |

Tutkimuksessa mukana olleet uusperheet olivat suhteellisen vähän aikaa yhdessä asuneita, keskimäärin uusperhe oli perustettu hieman vajaa kolme vuotta sitten. Valtaosa perheistä (34%) oli asunut yhdessä 2-4 vuotta. Alle vuoden olivat asuneet yhdessä noin 20% perheistä ja yli 6-vuotta 7% uusperheistä. Yhdessäoloaika vaihteli kuukaudesta 15 vuoteen. Perheiden lapset tapasivat toista biologista vanhempaansa keskimäärin joka kuukausi (44%). Reilut 20% vieraili toisen vanhemman kotona joka viikko ja muutama prosentti lähes päivittäin. Harvoin tapaavien määrä oli kohtuullisen

suuri eli 15% tapaa muutaman kerran vuodessa ja 17,5% vielä tätäkin harvemmin. Yli puolet vastaajista koki, että uusperhe tarjoaa lapsille positiivisia kokemuksia ja uusperheen mukanaan tuomat monet ihmissuhteet ovat rikkaus kaikille perheenjäsenille. Noin 30% koki uusperheen positiivisen puolen suhteellisen neutraalisti ja 10% ajatteli, että uusperhe ei ole mitenkään positiivinen asia perheenjäsenille.

Vanhempien kokemusta perheensä vuorovaikutussuhteiden toimivuudesta selvitettiin toisaalta perheen sisäisten suhteiden ja toisaalta yhdessä asuvan perheyksikön ulkopuolisten suhteiden kautta. Aluksi muodostettiin kaksi summamuuttujaa, jotka kuvasivat näiden suhteiden toimivuutta. Kyselylomakkeessa esitettiin väittämiä, joihin vanhempia pyydettiin ottamaan kantaa. Uusperheen sisäisten suhteiden toimivuutta kuvaava summamuuttuja sisälsi väitteitä, jotka kuvasivat vanhempien parisuhdetta sekä vastuujakoa perheessä, lasten ja uuden puolison välistä suhdetta, lasten sopeutumista, lasten välisiä suhteita sekä lasten tasapuolista kohtelua perheessä. Yhdessä asuvan perheen ulkopuolisia suhteita koskevat väittämät liittyivät toisaalta lapsen suhteeseen muualla asuvaan biologiseen vanhempaan ja toisaalta biologisten vanhempien väliseen yhteistyöhön. Lisäksi kysyttiin vanhempien näkemystä lapsen isovanhemmuussuhteista ja niiden säilymisestä eron jälkeen.

Yleisesti ottaen uusperheiden vanhemmat kokivat, että perheen sisäiset suhteet toimivat perheissä huomattavasti paremmin kuin perheen ulkopuoliset suhteet. Yhdessä asuvan perheen ulkopuoliset suhteet olivat erittäin hyvät 14%:ssa perheistä, melko hyvät 43%:ssa perheistä, jonkin verran ongelmia oli noin 30%:lla ja reilulla 10%:lla oli paljon ongelmia. Vastaavasti sisäisissä suhteissa yksikään uusperheen vanhempi ei kokenut, että on paljon ongelmia. Jonkin verran ongelmia sisäisissä suhteissa kokee olevan 3%:a vastaajista. Lähes kaikki uusperheiden vanhemmat (97%) ajattelivat, että sisäiset suhteet toimivat joko melko hyvin (20%) tai erittäin hyvin (77%).

Noin 10% vanhemmista koki, että heillä oli ongelmia parisuhteeseen liittyvissä asioissa, esim. puoliso on mustasukkainen edellisen liiton lapsille ja yleisesti ottaen ei-yhteisten lasten asiat heijastuvat parisuhteeseen kiristäen pariskunnan välejä. Valtaosa (yli 70%) perheistä koki, että vastuu perheessä jaettiin puolisoitten kesken tasapuolisesti myös ei-yhteisten lasten osalta. Tähän sisältyi myös taloudellisen vastuun jakaminen eli ajateltiin, että isä/äitipuoli osallistuu samassa taloudessa asuvien ei-yhteisten lasten menoihin. Reilussa 10%:ssa perheistä vastuunjako oli selkeästi sellainen, että ei-yhteisen lapsen käytännön asioista huolehti enemmän oma biologinen vanhempi. Noin 30%:ssa perheistä ei-yhteisten lasten asiat aiheuttivat hankaluuksia. Toisen biologisen vanhemman tapaamiseen liittyvien käytännön järjestelyjen tekeminen koettiin aikaa vieväksi ja hankalaksikin.

Lapsen ja uuden aikuisen suhde koetaan yleensä tyyppilliseksi uusperheen solmukohdaksi, lähes 80% vastaajista kuitenkin koki, että alkuhankaluuksien jälkeen on päästy tyydyttävään tilanteeseen. Lähes 8%:ssa perheistä isä/äitipuolen ja lapsen suhteessa oli jatkuvasti ongelmia ja 13%:lla oli jonkin verran hankaluuksia. Vanhempia

pyydettiin myös arvioimaan, voidaanko uuden aikuisen ja lapsen suhdetta kuvailla enemmän vanhemmuutta vai kaveruutta painottavaksi. Noin 60% perheistä kokee, että isä/äitipuolisuhde oli selkeästi kaverisuhteen omainen ja 40% määritteli suhteen enemmän vanhemmuussuhteeksi. Mitä pienempiä lapset olivat olleet uusperhettä perustettaessa sen todennäköisemmin vanhemmuussuhde painottui enemmän. Noin 20%:ssa perheistä lapset kutsuivat uutta aikuista äidiksi/isäksi.

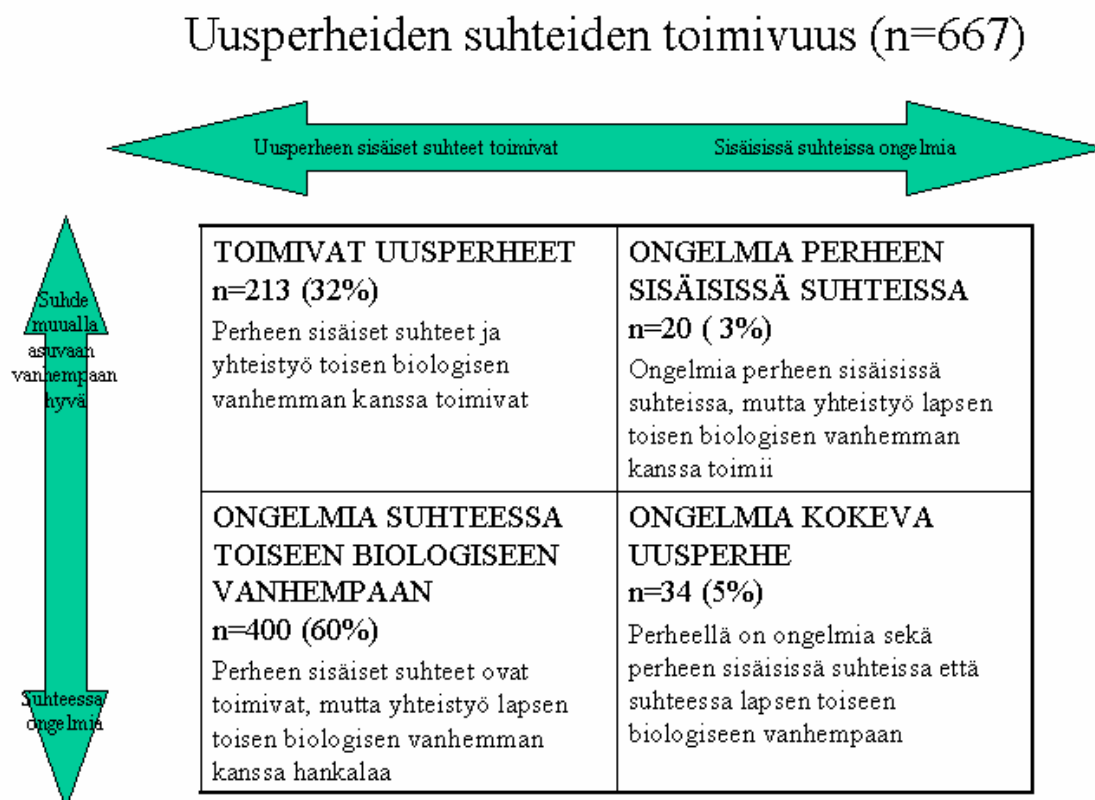
Uusperheet olivat asuneet yhdessä suhteellisen lyhyen aikaa, mutta kolme neljästä vanhemmasta koki, että lapset olivat sopeutuneet tilanteeseen ja hyväksyneet uudet perheenjäsenet omaksi perheekseen. Lisäksi lapsi oli myös hyväksynyt ja ymmärtänyt biologisten vanhempiansa eron lopullisuuden. Neljäsosa vanhemmista puolestaan ajatteli, että lapsilla oli edelleen jonkinasteisia sopeutumiso ongelmia.

Lasten tasavertaisuus koettiin toteutuneen hyvin perheissä. Yli 80% ajatteli, että perheen kaikki lapset, myös vierailevat lapset, saivat tasapuolista kohtelua. Niissä perheissä, joissa oli yhteisiä lapsia, jopa 90% koki, että lapsia kohdellaan samalla tavalla perheen arjessa. Kolme neljästä vastaajasta ajatteli, että perheen kaikkien lasten välit olivat hyvät eikä kateutta ja mustasukkaisuutta esiintynyt. Yhteinen lapsi tuntui parantavan perheen lasten välejä. Niissä perheissä, joissa oli yhteinen lapsi, reilussa 80%:ssa perheistä koettiin, että kaikki lapset tulivat hyvin toimeen keskenään.

Muualla asuvan biologisen vanhemman rooli koettiin noin puolessa perheistä riittämättömäksi lapsen kasvatuksessa ja hoidossa. Vastaajien näkemyksen mukaan muualla asuva isä/äiti ei osallistu riittävästi lapsen arkeen eikä tapaa häntä riittävän usein. Taloudellinen vastuu koettiin myös liian heikoksi. Reilussa 15%:ssa perheistä oltiin tilanteeseen tyytyväisiä ja 30% ei ollut oikein selkeästi kumpakaan mieltä. Noin 40%:ssa perheistä koettiin, että biologisten vanhempien yhteistyö toimi eli pystyttiin keskustelemaan lasta koskevista asioista ja sopimaan tapaamisista. Samoin lähes 40%:n osalta yhteistyö biologisten vanhempien välillä ei toiminut. Erityisesti ongelmia oli hyvin vähän aikaa yhdessä asuneissa perheissä, tilanne ei ollut vielä mahdollisesti riittaisen eron jälkeen tasaantunut. Yli puolessa perheissä hyvät isovanhemmuussuhteet olivat säilyneet eron jälkeen ja toisaalta lapset olivat saaneet myös uudet isovanhemmat isä/äitipuolen vanhemmista. Lähes 10%:lla lapsista ei ollut juurikaan minkäänlaista yhteyttä jäljellä isovanhempiin eron jälkeen.

Tutkimuksessa mukana olleet perheet jaettiin sisäisten ja ulkoisten suhteiden toimivuuden kannalta neljään ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä olivat ne perheet, joissa vanhemmat kokivat, että sekä perheen sisäiset suhteet että suhde muualla asuvaan biologiseen vanhempaan oli hyvä. Toisessa ryhmässä olevilla perheillä oli ongelmia suhteessa lapsen toiseen biologiseen vanhempaan, mutta perheen sisäiset suhteet olivat toimivat. Kolmannessa ryhmässä perheen sisäisissä suhteissa oli ongelmia, mutta suhde muualla asuvaan vanhempaan toimi. Neljännessä ryhmässä oli ongelmia molemmissa suhteissa. Valtaosa uusperheistä (60%) sijoittui ryhmään, jossa oli ongelmia suhteessa lapsen toiseen biologiseen vanhempaan. Reilut 30% oli toimivia uusperheitä ja 3%:lla oli ongelmia perheen sisäisissä suhteissa ja 5% koki ongelmia molemmissa suhteissa. Uusperheen suhteet luokiteltiin toimiviksi, mikäli

summamuuttujan keskiarvo oli yli 3 eli väittämiin oli vastattu useimmiten osittain samaa mieltä tai täysin samaa mieltä. Vastaavasti ongelmia suhteessa ajateltiin olevan, kun summamuuttujan keskiarvo oli alle 3 eli väittämiin oli reagoitu useimmiten osittain eri mieltä tai täysin eri mieltä.



Kahdessa ryhmässä, joissa uusperheen sisäiset suhteet toimivat, koettiin uusperhe huomattavasti positiivisemmin kuin niissä perheissä, joissa oli ongelmia yhdessä asuvan perheen sisäisissä suhteissa. Uuden aikuisen ja lapsen suhde koettiin näissä perhetyypeissä eri tavalla. Toimivissa uusperheissä lapsen ja isä/äitipuolen suhde koettiin useimmiten enemmän kaverisuhteeksi, koska muualla asuva biologinen vanhempi oli säilyttänyt selkeästi vanhemman roolin. Suhteessa toiseen biologiseen vanhempaan ongelmia kokeneessa perheessä isä/äitipuolen ja lapsen suhde määriteltiin vanhemmuutta painottavaksi, joten tavallaan uusi aikuinen on ottanut muualla asuvan biologisen vanhemman roolia. Useissa näissä perheissä suhde biologiseen vanhempaan oli lähes kokonaan katkennut. Nämä perheet olivat usein sellaisia, joista ajan kuluessa muodostui ydinperhettä muistuttava kokonaisuus, jossa suhteet yhdessä asuvan perheen ulkopuolelle olivat heikentyneet. Sisäisissä suhteissa ongelmia kokeneet sekä molemmissa suhteissa ongelmia kokeneet uusperheet määrittivät lapsen ja uuden aikuisen suhteen enemmän kaverisuhteeksi. Surullista lapsen kannalta on ongelmia kokeva uusperhe, jossa myöskään suhde muualla asuvaan biologiseen vanhempaan ei ollut perheen näkemyksen mukaan kunnossa.

Tarkasteltaessa taustatekijöiden merkitystä uusperheen sisäisten ja toisaalta yhdessä asuvan perheen ulkopuolisten suhteiden toimivuuteen, voidaan todeta, ettei kotitalouden koolla, vanhempien koulutuksella, työmarkkina-asetella eikä sosioekonomisella asemalla ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Uusperheiden yhdessäoloaika ei myöskään vaikuttanut kokemukseen näiden suhteiden toimivuudesta eli yhteys ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Kuitenkin ongelmia molemmissa suhteissa kokevissa uusperheissä oli suhteessa eniten perheitä, jotka olivat asuneet yhdessä vasta alle vuoden. Yhteinen lapsi ei myöskään vaikuttanut suhteiden kokemiseen eli kaikissa edellä mainituissa ryhmistä noin puolessa oli yhteisiä lapsia.

Muualla asuvan biologisen vanhemman tapaamisessa oli eroja näiden ryhmien kesken. Kaikissa ryhmissä valtaosa lapsista tapasi kuitenkin toista vanhempaan vähintään joka kuukausi. Ryhmissä, joissa koettiin ongelmia suhteessa muualla asuvaan biologiseen vanhempaan muutaman kerran vuodessa tai harvemmin vanhempansa tapaavia lapsia oli jopa lähes puolet. Näissä ryhmissä oli myös paljon lapsia, joiden yhteys biologiseen vanhempaan oli lähes kokonaan katkennut. Kahdessa edellä mainitussa ryhmässä näitä lapsia oli noin 6%.

Lopuksi

Tutkimuksessa mukana olleet uusperheet kokivat perheen sisäiset suhteet erittäin myönteisesti ja suhteet yhdessä asuvan perheen ulkopuolelle hyvinkin ongelmallisiksi. Valtaosa (60%) perheistä kuului ryhmään, jossa perheen sisäiset suhteet koettiin toimiviksi, mutta yhteistyö lapsen biologisen vanhemman kanssa aiheutti ongelmia. Positiivisimmin uusperheiden vanhemmat näkivät lasten tasa-arvoisen kohtelun toteutumisen. Lapsen suhteeseen muualla asuvaan biologiseen vanhempaan oltiin yleisesti ottaen kaikkein tyytymättömmimpiä. Tuloksiin vaikuttaa varmasti se, että perheet ovat asuneet yhdessä suhteellisen lyhyen aikaa. Suhteen alussa eletään usein parisuhteen kannalta hyvin onnellista aikaa, jolloin perheen sisäiset kuviot tuntuvat ainakin aikuisten näkökulmasta toimivilta. Erosta on vastaavasti kulunut myös lyhyt aika, joten muualla asuvan biologisen vanhemman kanssa yhteistyö voi olla hankalaa ja ehkä vielä kaikella tavalla vakiintumatonta. Tilanne usein tasaantuu ajan kuluessa, uusperhe tarvitseekin aikaa sopeutuakseen uuteen tilanteeseen.

Tämän tutkimukseen tulokseen vaikuttaa myös se, että esitetty näkemys on lähinnä uusperheen äitien kokemus perheensä suhteista. Muiden osapuolien näkemykset voisivat erota oleellisesti. Esim. Kurdek ja Fine (1991) ovat päätyneet tutkimuksessaan siihen, että äidit näkivät koko uusperhekuvion huomattavasti optimistisempänä ja olivat tyytyväisempiä uuden vanhemman ja lapsen välisiin suhteisiin kuin isäpuolet. Uusperhetutkimuksen ongelmana onkin pidetty sitä, että uusperheestä kerätty tieto on usein vain yhden ihmisen, usein uusperheen äidin näkemys (Ritala-Koskinen 1993). Tutkimusprojektissa onkin jatkossa tarkoitus haastatella uusperheiden vanhempia, jonka kautta pyritään syventämään tarkastelua uusperheen dynamiikasta ja ihmissuhteista sekä saada selville myös isien ja lasten näkemyksiä asiasta.

Lähteet

- Belsky, J. 1984. The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development* 55, 83 – 96.
- Claxton-Oldfield, S. 1992. Perception of Stepfathers. *Journal of Family Issues*, Vol. 13, Issue 3, 378-386.
- Crohn, H., Sager, C., Rodstein, E., Brown, S., Walker, L. & Beir, J. 1981. Understanding and Treating the Child in the Remarried family. Teoksessa Stuart, I. & Abt, L. (eds.) *Children of Separation and Divorce. Management and Treatment*. USA: Van Norstrand Reinhold Company, 293-316.
- Crosbie-Burnett, M. 1984. The Centrality of the Step Relationship: A Challenge to Family Theory and Practice. *Family Relations*, 33, 459-463.
- Dunn, J., Davies, L., O'Connor, T. & Sturges, W. 2000. Parents' and Partners' Life and Family Experiences: Links with Partner-Child Relationships in Different Family Settings. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol. 41, 955-968.
- Earley, L. & Cushway, D. 2002. The Parentified Child. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 7, 163-178.
- Henderson, S & Taylor, L. 1999. Parent-adolescent relationships in nonstep-, simple step- and complex stepfamilies. Teoksessa Hetherington, E., Henderson, S. & Reiss, D. (eds.) *Adolescent Siblings in Stepfamilies*. Monographs of the society for research in child development. Serial no. 259, vol. 64, 79-100.
- Henry, C. & Lovelace, S. 1995. Family resources and adolescent daily life satisfaction in remarried family households. *Journal of Family Issues*, 16 (6), 765-786.
- Hetherington, M. 1999. Family functioning and the adjustment of adolescent siblings in diverse types of families. Teoksessa Hetherington, E., Henderson, S. & Reiss, D. (eds.) 1999. *Adolescent Siblings in Stepfamilies*. Monographs of the society for research in child development. Serial no. 259, vol. 64, 1-25.
- Hobart, C. 1988. Perception of Parent-Child Relationships in First Married and Remarried Families. *Family Relations*, 37, 175-182.
- Jaakkola, R. & Sääntti, R. 2000. Uusperheitten lapset ja vanhemmat. Perheitten rakenne, toiminta ja talous. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 174. Helsinki.
- Kurdek, L. & Fine, M. 1991. Cognitive Correlates of Satisfaction for Mothers and Stepfathers in Stepfather Families. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 565-572.
- Marsiglio, W. 1992. Stepfathers with minor children living at home. *Journal of Family Issues*. Vol. 13, 195-215.
- Mikesell, J. & Garbarino, J. 1986. Adolescents in stepfamilies. Teoksessa Garbarino, J., Schellenbach, C, Sebes, J. & Associates. (eds.) *Troubled Youth, Troubled Families. Understanding Families At-Risk for Adolescent Maltreatment*. Hawthorne, New York: Aldine, 235-251.
- Perheet 1998. SVT Väestö 1999: 12. Helsinki: Tilastokeskus.
- Ritala-Koskinen, A. 1993. Onko uusperheestä perheeksi? Tutkimus uusperheen kulttuurisesta kuvasta suomalaisten naisten- ja perhelehtien konstruoimana. Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikön julkaisuja 4/1993.

- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lapsen uusperhesuhteista. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38/2001.
- Ritala-Koskinen, A. 2002. Uusperhe kasvun paikkana. Teoksessa Kolbe, L. & Järvinen, K. Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Pieksämäki: Tammi, 138–151.
- Robinson, M. 1991. Family transformation through divorce and remarriage. A systemic approach. Routledge, London.
- Taanila, A. 1999. Yksinhuoltaja/uusperheet ja lasten käytöshäiriöt: lasten ja vanhempien väliset suhteet. Teoksessa Kuorelahti, M. & Viitanen, R. (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Nuorisoasiain neuvottelukunta. Nro 14. Helsinki: Opetusministeriö, 17–30.
- Tolkki-Nikkonen, M. 1992. Perhe: rakenteista prosesseihin. Teoksessa Alanen, L. & Kähkönen, P. (toim.) Arki, perhe ja politiikka. Näkökulmia perheeseen ja perhetutkimukseen. Jyväskylä: Jyväskylän perhetutkimusyksikön julkaisuja 3/92, 11–16.

Koululaista tukeva vanhemmuus

Junttila, Niina¹, Kuokka, Hanna³, Lähdeaho, Eeva-Marja³ & Vauras, Marja²

¹Oppimistutkimuksen keskus & Psykologian laitos, Turun yliopisto

²Oppimistutkimuksen keskus & Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

³Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan vanhempien itsestään tekemien pätevyysarviointien suhdetta lapsen kognitiivisiin taitoihin ja sosiaaliseen kompetenssiin. Tutkimus kohdistuu 985 neljäsluokkalaiseen yleis- ja erityisopetuksen oppilaaseen ja heidän vanhempiinsa. Aineistona käytetään neljää kognitiivisten taitojen mittaria, sosiaalisen kompetenssin itse-, toveri-, opettaja- ja vanhempien arvioita, sekä molempien vanhempien arvioita omasta pätevydestään vanhempana. Kahden perheen tapausyyppisessä kvalitatiivisessa tarkastelussa käytetään äitien haastatteluaineistoa sekä perheiden täyttämää kyselylomakkeita.

Tulokset vanhemmuuskompetenssiltaan vahvasti ja heikosti itsensä arvioivien vanhempien lasten kognitiivisissa taidoissa ja sosiaalisessa kompetenssissa olivat suoraviivaisia. Vahvan vanhemmuuskompetenssin omaavien vanhempien lapset menestyivät dekodeauksessa, luetun ymmärtämisessä, aritmeettisissa laskuissa ja matemaattisessa päättelyssä heikosti itsensä arvioivien vanhempien lapsia paremmin. Yhteydet löytyivät sekä äitien että isien aineistoista. Sama suuntaus näkyi itse-, toveri-, opettaja- ja vanhempi arvioina lasten sosiaalisessa kompetenssissa. Vahvasti itsensä arvioivien äitien lapset olivat heikosti itsensä arvioivien äitien lapsia selvästi yhteistyökykyisempiä, empaattisempia, vähemmän impulsiivisia sekä vähemmän häiritseviä. Samat yhteydet löytyivät isien aineistosta, joskaan osa niistä ei ollut tilastollisesti merkitseviä.

Saadaksemme mukaan paitsi yksittäisten vanhempien, myös perhekontekstin merkityksen ja oimimme otoksen vanhemmuuskompetenssiltaan erityyppisesti jakautuneisiin perheisiin. Valitsimme perheet, joiden jompikumpi tai molemmat vanhemmat sijoittuivat arvioissaan keskihajonnan ulkopuolelle. Näin tarkasteltuna erot ryhmien välillä eivät olleet yhtä suoraviivaisia kuin edellä. Sosiaalisen kompetenssin ja yksinäisyyden alueilla heikoimmin menestyivät lapset, joiden äiti oli yksinhuoltaja ja arvioi oman vanhemmuuskompetenssinsa heikoksi. Vähiten impulsiivisiksi ja häiritseviksi arvioitiin lapset, joiden vanhemmista joko molemmat arvioivat itsensä vahvoiksi tai toinen vahvaksi ja toinen keskitasoiseksi.

Tulosten mukaan vanhempien subjektiivisilla arvioilla itsestään on selkeä yhteys paitsi siihen, miten he arvioivat lapsensa, myös siihen, miten lapsi itse itsensä arvioi ja miten perheen ulkopuoliset hänet näkevät. Myös kognitiivisten taitojen yhteys vanhempien itsestään tekemiin arvioihin oli voimakas. Kahden äidin haastatteluiden ja kyselylomakkeiden perusteella tehdyssä kvalitatiivisessa tarkastelussa esiintyy mielestämme selkeästi se, miten vanhempien itsearviointi kompetenttiuden tunne

esiintyy kokonaisvaltaisesti osana perheen arkea yhdistyen sekä lapsen että perheen hyvinvointiin. Kyseessä on mielestämme sosiaalisten, emotionaalisten ja kognitiivisten asioiden muodostama kehä, jonka purkamiseen tarvittaisiin kokonaisvaltaista interventiomallia.

Perheen merkitys lapsen kehitykselle

Lapsen kehittyessä hänen kasvuympäristönsä toimintamallien katsotaan muotoutuvan osaksi lapsen omaa toimintaa. Toisin sanoen kasvuympäristön toimintamallit siirtyvät lapselle ja muodostuvat itse itseään vahvistavaksi lapsen toiminnaksi. (Booth, Rubin & Rose-Krasnor 1998.) Tällöin vanhempien sosiaalisella toiminnalla, psyykkisellä hyvinvoinnilla ja vanhempi-lapsi suhteen laadulla on suuri merkitys lapsen kehitykselle. Hyvänä vanhempana oleminen ei merkitse pelkästään oikean tiedon tai taitojen hallitsemista. paljon riippuu myös lasten ja vanhempien persoonallisista ominaisuuksista. Esimerkiksi vanhempien sosiaalinen ja taloudellinen tilanne, heidän kykynsä selviytyä stressistä, heidän keskinäinen suhteensa sekä heidän herkkyytensä toisten tarpeille ja toiveille vaikuttavat merkittävästi vanhemmuuteen. Vanhempien psyykkinen eheys ja vuorovaikutussuhteet vaikuttavat heidän kykynsä toimia vanhempiina. (Pugh & De'Ath 1984.)

Perhedynaaminen näkökulma tarkastelee yksilöä osana perheen kokonaisuutta. Se painottaa perheenjäsenten välisten suhteiden tärkeyttä. Perheen psyykkinen ilmapiiri, joka ilmenee perheenjäsenten välisissä suhteissa, on keskeistä lapsen kehitykselle. Perhedynaamiseen käsitykseen liittyy vastavuoroisuuden käsite, jonka mukaan myös lapsi vaikuttaa olennaisella ja aktiivisella tavalla vanhempiinsa, sisaruksiinsa ja koko perheeseensä. Systemisen perhenäkemyksen mukaan perhe muodostaa systeemin, jossa tapahtuu ihmisen yksilöityminen suhteessa toisiin, jossa vuorovaikutus kehittyy ja joka luo perustan ihmisen itsetunnon syntymiselle. Perhesysteemissä jokainen perheenjäsen vaikuttaa toisiin ja muut vaikuttavat samanaikaisesti häneen. Jokaisella perheellä on oma historiansa ja tasapainojärjestelmänsä. (ks. Esko 1990.)

Tällä hetkellä perheen riittävän hyvää toimivuutta ja sen varassa tapahtuvaa lapsen psyykkistä kehitystä uhkaavat monet tekijät, kuten työttömyys tai sen uhka, taloudellinen ahdinko ja päihteet (Aalberg 2001). Keskusteluissa esiintyvät jatkuvasti kommentit hukassa olevasta vanhemmuudesta, katoavasta lapsuudesta ja perheiden ongelmista. Mutta miksi sitten vanhemmuus on tällä hetkellä niin hukassa? Voidaanko syyllisiksi asettaa kotoaan töihin lähteneet äidit tai perheiden muutos familialistisista individualistisiksi yksiköiksi, joissa jokainen omaa tasa-arvoiset oikeudet ja on täten potentiaalinen vihollinen muille perheenjäsenille? Vai onko hukassa olemisessa sittenkään kyse yksin vanhemmuudesta? Ehkä sittenkin ulkopuolisten vanhemmuudelle asettamista odotuksista ja niiden monimutkaisuuden ja käsittämättömyyden vanhemmille aiheuttamasta stressistä ja epävarmuudesta? (vrt. Korhonen 2001)

Sekä Korhosen (2001) että Tähtisen (1992) tutkimusten mukaan yhteiskunnan vanhemmuudelle ja aikuisten toiminnalle asettamat vaatimukset ovat moninaistuneet ja käyneet epäselvemmiksi. Siinä missä aiemmin uskonnollisen kasvatusteorian kaudella lapsia kehoitettiin kasvattamaan herran nuhteeseen ja syvään kuuliaisuuteen sekä lääketieteellisen kasvatusteorian kaudella ohjattiin lähes ”pavlovilaisin” neuvoin kasvattamaan lasta joko palkkioin tai rangaistuksin, kerrottiin myöhemmällä, ehkä vielä edelleenkin vaikuttavalla psykologisen kasvatusteorian kaudella, ettei vanhemmille voi antaa neuvoja heidän toimistaan (Tähtinen 1992). Ongelmia viimeisen suhteen syntyä silloin, kun yhteiskunnan vanhemmille ja vanhemmuudelle asettamat vaatimukset ja odotukset poikkeavat vahvasti toisistaan; toisaalta tulisi olla kotiäiti ja viettää mahdollisimman paljon pullantuoksuista aikaa lapsensa kanssa, toisaalta pysyä mukana työelämän vaatimassa uraputkessa ja vielä siinä välissä harrastaa joogaa ja kehittävää kirjallisuutta.

Itsearvioitu vanhemmuuskompetenssi

-vanhemman arvio omasta minäpystyvyydestä vanhempana

Alun perin minäpystyvyyden (self-efficacy) käsitteestä on kirjoittanut Bandura (ks. Juntunen & Krats 1997; Erdwins, Buffardi, Casper & O'Brien 2001). Hänen mukaansa mikään ihmisen toimintamekanismeista ei ole yhtä laajasti kattava kuin ihmisen usko kykyynsä kontrolloida käyttäytymistään, motivaatiotaan ja ympäristön hänelle asettamia vaatimuksia. Minäpystyvyys on ihmisen usko omiin mahdollisuuksiinsa saada asiat sujumaan haluamallaan tavalla ja kykyä organisoimaan ja suoriutumaan erilaisista tilanteista. Minäpystyvyytensä perusteella ihminen valitsee toimintansa ja toimintaympäristönsä sekä sen, miten ympäristön ärsykkeisiin reagoi. Minäpystyvyys vaikuttaa myös ihmisen coping-keinoihin eli siihen kuinka vahvasti ja millä keinoin hän on valmis vaikeuksiensa edessä ponnistelemaan.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi otettiin vanhempien itsearvioima vanhemmuuskompetenssi (parenting self-efficacy), joka Colemanin ja Karrakerin (2000) määritelmän mukaan on vanhemman itsearvioima kyvykkyys omasta vanhemmuudestaan tai vaihtoehtoisesti siitä, missä määrin vanhemmat itse arvioivat pystyvänsä positiivisesti vaikuttamaan lapsensa kehitykseen.

Vahvan vanhemmuuskompetenssin omaavien vanhempien on todettu vastaavan herkemmin lapsensa tarpeisiin ja olevan enemmän vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Lisäksi heidän lapsillaan on todettu olevan vähemmän käyttäytymisen ongelmia kuin heikompien vanhempien lapsilla. Vastaavasti heikko vanhemmuuskompetenssi on yhdistetty vanhempien masennukseen, torjuvaan käyttäytymiseen lasta kohtaan, lapsen käyttäytymisen ongelmiin, vanhempien stressiin sekä koettuun avuttomuuteen. (ks. Coleman 1998; Coleman & Karraker 2000.)

Miten sitten vanhemmuuskompetenssi kehittyy? Näkökulmia tähän on etsitty vanhempien lapsuuden kokemuksista, kiintymyssuhteista sekä makrosysteemistä. (Coleman & Karraker 1997.) Vanhempien omaan lapsuuteen kuuluneiden

negatiivisten vuorovaikutussuhteiden, esimerkiksi koetun pahoinpitelyn, on katsottu usein siirtyvät hänen omaan toimintaansa vanhempana. Makrosysteemisen näkökulman mukaan kulttuuri ja yhteisö, jossa vanhemmat elävät vaikuttavat hänen omaan käyttäytymiseensä vanhempana. Vanhempien nähdään etsiytyvän seuraan, joka omine normeineen ja käytäntöineen tukee vanhemman käsitystä kasvatuksesta. Goodnow'n (1985) mukaan vanhemmuuskompetenssin primäärilähde on kuitenkin palaute, jonka vanhemmat toiminnastaan lapsensa kanssa saavat. Tämän vuoksi olisi erityisen tärkeää kiinnittää huomiota vanhempien omiin havaintoihin kyvystään toimia ”kyllin hyvänä vanhempana”.

Merkitystä etsimässä –projektista aiemmin esiteltyjen tulosten mukaan vanhemman itsearvioima vanhemmuuskompetenssi oli yhteydessä myös muihin vanhemmuuteen ja perheeseen liittyviin tekijöihin (Junttila 2001). Sekä äitien että isien aineistossa vahvat vanhemmat kokivat vähiten ja heikot vanhemmat eniten tyytymättömyyttä olemassa oleviin sosiaalisiin suhteisiinsa. Kompetenssiryhmät erosivat toisistaan myös koulutukseltaan vahvimmin itsensä arvioivien ollen tilastollisesti merkitsevästi heikosti ja keskitasoisesti itsensä arvioivia vanhempia koulutetumpia. Vanhempien iällä ja perheen lapsimäärällä ei tulosten mukaan ollut yhteyttä vanhemman itsearvioimaan vanhemmuuskompetenssiin. Yhteys ajankäytöllä ja itsearvioidulla vanhemmuuskompetenssilla esiintyi isien osalla, mutta äitien lapsensa kanssa viettämän ajan määrällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä heidän pätevydentunteeseensa. Kyseisessä osiossa keskitasoisesti itsensä arvioivat isät ilmoittivat olevansa lastensa kanssa vähiten aikaa sekä arki- että vapaapäivinä. Keskimääräisesti eniten aikaa lastensa kanssa käyttivät vahvasti itsensä arvioivat isät.

Sosiaalinen kompetenssi, yksinäisyys ja motivationaalinen orientaatio

Sosiaalinen kompetenssi on edellytys sekä onnistuneelle vuorovaikutukselle että ihmissuhteiden solmimiselle ja ylläpitämiselle (Boyum & Parke 1995). Sosiaalinen kompetenssi sisältää kyvyn sekä tehdä itse että vastata toisten tekemiin aloitteisiin sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi sosiaaliseen kompetenssiin sisältyy kyky ilmaista tunteensa tilanteeseen sopivalla tavalla. (Lieberman 1977.) Useiden tutkimusten mukaan pohja lasten sosiaaliselle kompetenssille luodaan jo aivan varhaislapsuudessa (ks. Raver 1996). Howesin (1987) mukaan sosiaalinen kompetenssi kehittyi sekä varhaisesta perheen sisäisestä vuorovaikutuksesta että lapsen primaareista suhteista vertaisryhmässä. Tutkimuksissa alhainen sosiaalinen kompetenssi on yhdistetty vanhempi-lapsisuhteiden vaikeuksiin (Boyum & Parke 1995; Isley, O'Neil, Clatfelter & Parke 1999; Lieberman 1977; Raver 1996; Swick & Hassell 1990), toverisuhteiden vaikeuksiin (Carson & Parke 1996; Isley, O'Neil, Clatfelter & Parke 1999; Lieberman 1977), käyttäytymisen ongelmiin (Eisenberg & Losoya 1997; Lonigan, Bloomfield, Anthony, Bacon, Phillips & Samwel 1999) ja yksinäisyyteen (Asher & Wheeler 1985). Francon ja Levittin (1998) mukaan perheen lapselle antamalla tuella on kattava merkitys lapsen toverisuhteiden muodostumisessa. Lapset, jotka saivat vanhemmiltaan tukea ja turvallisen kasvuympäristön kokivat toverisuhteensa muita lapsia laadukkaampina.

Kuten torjutuksi tuleminen, syrjään joutuminen ja kiusaaminen, myös lapsen yksinäisyys merkitsee hänelle syrjäytymistä vertaisryhmästä (Laine 1998). Larson, Csikszentmihalyi ja Graef (1982, 51) ovat tutkimuksessaan todenneet: ”Toisista erossa oleminen on sekä jäätävää että virkistävää”. Positiivinen yksinäisyys tarjoaa rentoutusta ja mahdollisuutta omaan reflektioon, kun taas negatiivinen yksinäisyys depressoi ihmistä. Yleensä yksinäisyys määritellään negatiiviseksi tilaksi, jossa ihminen kokee ahdistusta määrällisesti tai laadullisesti puutteellisista ihmissuhteista. Lau, Chan & Lau (1999) määrittelevät yksinäisyyden negatiiviseksi ja vallitsevaksi psyykkiseksi olotilaksi, joka saattaa johtaa yhteiskunnalliseen sopeutumattomuuteen. Young (1982) määrittelee yksinäisyyden olevan oletettu tai olemassa oleva puute henkilön sosiaalisissa suhteissa ja siihen liittyvän henkilön kokemaa psyykkistä ahdistusta. Tällöin edellä mainitun kaltainen toivottu yksinäisyys nähdään yksin olemisena eikä niinkään yksinäisyytenä (Buchholz & Catton 1999). Yksin oleminen merkitsee fyysisesti, kun taas yksinäisyys psyykkisesti muista erillään olemista.

Yksinäisyystuntemuksen subjektiivisuudessa on kyse ristiriidasta ihmisen toivomien ja todellisten sosiaalisten suhteiden välillä (Derlega & Margulis 1982; Flanders 1982; Peplau & Perlman 1982; Sermat 1981). Subjektiivisena kokemuksena lapsen yksinäisyys on vaikeasti havaittavissa. Yksinäinen voi olla lapsi, joka on täysin ilman kavereita ja leikkitovereita, mutta yksinäinen voi olla myös kavereiden joukossa oleva lapsi. (Laine 1998.) Tässä tutkimuksessa yksinäisyyden määritelmästä suljetaan pois pelkkä fyysinen yksinäisyys eli edellä mainittu yksin oleminen. Täten yksinäisyys sisältää aina psyykkisen puolen ja on ihmisen subjektiivisesti kokema puute ihmissuhteissa. Puute voi kohdistua joko olemassa oleviin tai puuttuviin ihmissuhteisiin.

Osa lapsista saa vanhemmiltaan osakseen kannustusta, emotionaalista tukea ja kognitiivisesti stimuloivan ympäristön, kun taas joidenkin lapsien kohdalla spontaanit kysymykset ja tiedonhaku koetaan vanhempien osalta häirinnäksi ja niihin vastataan negatiivisesti. Todennäköisesti tämä varhaisessa vaiheessa koettu tiedonhankinnan vastaanotto vaikuttaa suuresti lapsen motivationaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen. (Lepola 2000.) Gottfried, Fleming ja Gottfried (1998) ovat tutkineet kognitiivisesti stimuloivan kodin vaikutusta lapsen sisäiselle akateemiselle motivaatiolle. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan käyttäytymistä, jossa hyviin suorituksiin pyritään suorituksen itsensä, ei ulkoisten palkkioiden tai rangaistusten takia (Stipek 1993). Kognitiivisesti stimuloivaksi kodiksi Gottfried et al. (1998) määrittelevät perheen, jonka jäsenet esimerkiksi keskustelevat poliittisista ja sosiaalisista kysymyksistä, käyvät luennoilla, konserteissa ja muissa kulttuuritapahtumissa, näkevät uusien asioiden oppimisen kiinnostavana, käyvät keskenään intellektuelleja keskusteluja ja harrastavat musiikkia, lukemista sekä taiteita. Tutkimuksessa tämän kaltainen kotiympäristö oli vahvasti yhteydessä sekä lasten kielellisiin ja matemaattisiin taitoihin että sisäiseen motivaatioon oppia uutta.

Sisäisen vs. ulkoisen motivaatiomääritelmän lisäksi paljon käytetty tarkastelutapa on motivationaalisen orientaation kolmijako tehtäväorientaatioon, minädefensiiviseen

orientaatioon ja sosiaaliseen riippuvuusorientaatioon (Salonen, Lehtinen & Olkinuora 1998). Karkeasti määritellen 1) tehtäväorientoitunut oppilas työskentelee tehtävien parissa aktiivisesti ja omaehtoisesti tavoitteenaan oppiminen ja ymmärtäminen; 2) minädefensiivinen oppilas keskittyy tehtävän sijaan oman epäonnistumisen uhan vähentämiseen ja mahdollisten seurausten kompensoimiseen; ja 3) sosiaalisesti riippuvuusorientoitunut oppilas pyrkii toiminnallaan saavuttamaan hyväksyntää ja täyttämään sosiaalisen ympäristönsä odotukset.

Menetelmä

Tutkimus tehtiin osana professori Marja Vauraksen johtamaa Merkitystä etsimässä – tutkimusprojektia, jonka tavoitteena on lisätä teoreettista ja kliinistä ymmärrystä siitä, miten voidaan tehokkaasti kuntouttaa motivationaalisesti erittäin haavoittuvia oppimisvaikeusoppilaita, joilla oman toiminnan kontrolli ja säätely ovat heikosti kehittyneitä. Projektiin osallistui 15 eteläsuomalaista koulua eri kokoisista kaupungeista. Otos (N=985) koostuu kahdesta neljäsluokkalaisten lasten kohortista sisältäen myös heidän opettajansa ja vanhempansa. Ensimmäisessä kohortissa yleisopetuksen oppilaita oli 68.8 prosenttia ja erityisopetuksen oppilaita 31.2 prosenttia. Vastaavat luvut toisessa kohortissa olivat 80.8 ja 19.2. Koko otoksessa yleisopetuksen tyttöjä oli 45.3; yleisopetuksen poikia 45.2; erityisopetuksen tyttöjä 2.2 ja erityisopetuksen poikia 7.3 prosenttia. Ensimmäisen kohortin mittaukset tehtiin marraskuussa 2000. Kohortin yleisopetuksen oppilaiden keski-ikä oli tällöin 10 vuotta ja 5 kuukautta. Erityisopetuksen oppilaiden keski-ikä oli 11 ja puoli vuotta. Toisen kohortin mittaukset tehtiin toukokuussa 2001, jolloin yleisopetuksen oppilaiden keski-ikä oli 9 vuotta 11 kuukautta ja erityisopetuksen oppilaiden 10 vuotta ja 7 kuukautta. Kohorttien ikäerojen vuoksi kognitiivisten taitojen tehtävien pisteet on standardoitu kohorteittain ennen analyysyä.

Itsearvioitu vanhemmuuskompetenssi. Arviointiin käytettiin Colemanin ja Karrakerin mittarista (Self-Efficacy for Parenting Tasks Index, 2000) tätä tutkimusta varten suomennettua ja muokattua versiota. Alkuperäisestä mallista poiketen tässä aineistossa päädyttiin konfirmatorisen faktorianalyysin pohjalta nelifaktoriseen malliin, joissa osioina ovat 1) emotionaalisen turvan ja hoivan ylläpitäminen; 2) sääntöjen asettaminen ja ylläpitäminen; 3) harrastus- ja sosiaalisen toiminnan järjestämisen sekä 4) lapsen koulusuoritusta ja terveyttä tukeva toiminta. Mallin estimaatit olivat äitien aineistossa: df 38; chi-square 77.65; RMSEA 0.047; CFI 0.96 ja SRMR 0.039; ja isien : df 38; chi-square 59.74; RMSEA 0.040; CFI 0.97 ja SRMR 0.045.

Sosiaalinen kompetenssi. Oppilaiden sosiaalista kompetenssia arvioivat sekä oppilaat itse, heidän luokkatoverinsa, opettajansa ja vanhempansa. Arvioinnissa käytettiin Oppimistutkimuksen keskuksella tätä projektia varten mallinnettua MASCe -mittaria (Juntia, Voeten, Kaukiainen, Vauras, 2002). Osa-alueina mittarissa ovat 1) yhteistyötaidot; 2) empatiakyky; 3) impulsiivisuus ja 4) häiritsevyys. Nelifaktorisen mallin estimaatit olivat itsearvioissa: df 84; chi-square 166.78; RMSEA 0.045; CFI 0.96 ja SRMR 0.034; toveriarvioissa: df 81; chi-square 227.69; RMSEA 0.060; CFI 0.98 ja

SRMR 0.024; opettaja-arvioissa: df 81; chi-square 233.31; RMSEA 0.061; CFI 0.97 ja SRMR 0.040 ja vanhempien arvioissa: df 83; chi-square 222.92; RMSEA 0.060; CFI 0.95 ja SRMR 0.054.

Yksinäisyys. Oppilaiden yksinäisyyttä arvioitiin Hozan, Bukowskin ja Beeryn arviointilomakkeesta (Peer Network and Dyadic Loneliness Scale, 2000) käännetyllä ja muokatulla versiolla. Lomake koostuu kuudesta sosiaalista yksinäisyyttä ja viidestä emotionaalista yksinäisyyttä arvioivasta neliasteisesta kysymyksestä. Oppilaat täyttivät lomakkeen kolmesti puolen vuoden välein. Konfirmatorisen faktorianalyysin arvot suomennetulle, muutoin alkuperäiselle mallille olivat (ensimmäisessä mittauspisteessä): df 41; chi-square 88.51; RMSEA 0.048; CFI 0.97 ja SRMR 0.033.

Motivatioonallinen orientaatio. Opettajat arvioivat oppilaidensa tehtävä-, sosiaalista riippuvuus- sekä minädefensiivistä orientaatiota lomakkeella, joka sisälsi 30 likertasteikollista väittämää (Lyytinen & Salonen, 2001). Opettajat täyttivät arvioinnin kolmesti puolen vuoden välein. Tässä tutkimuksessa käytetään vain tehtäväorientaation osa-aluetta.

Lukeminen. Oppilaiden teknisen lukutaidon arvioinnissa käytettiin Lindemanin (2000) Ala-asteen lukutestin tl5 -osioita. Testi on aikarajallinen ja mittaa oppilaiden lukemisen sujuvuutta ja tarkkuutta. Luetun ymmärtämisen arvioinnissa käytettiin lukutestin kertomustekstejä. Luetun ymmärtämisen mittauksessa oppilaat lukevat kaksi erillistä tekstiä ja täyttävät niitä koskevat monivalintakysymykset. Aikaa lukemiseen ja vastaamiseen annetaan oppitunnin verran.

Matematiikka. Aritmeettisiä perustaitoja mitattiin R-MAT:illa (Räsänen 2000) ja lukujen välisten suhteiden ymmärtämistä Lukulaatikot tehtävällä (Räsänen 2000). Matemaattisten ongelmanratkaisutaitojen arvioinnissa käytettiin tätä projektia varten Oppimistutkimuksen keskuksessa kehitettyjä tehtäväsarjoja (Vauras, Kajamies, Kinnunen, 2000).

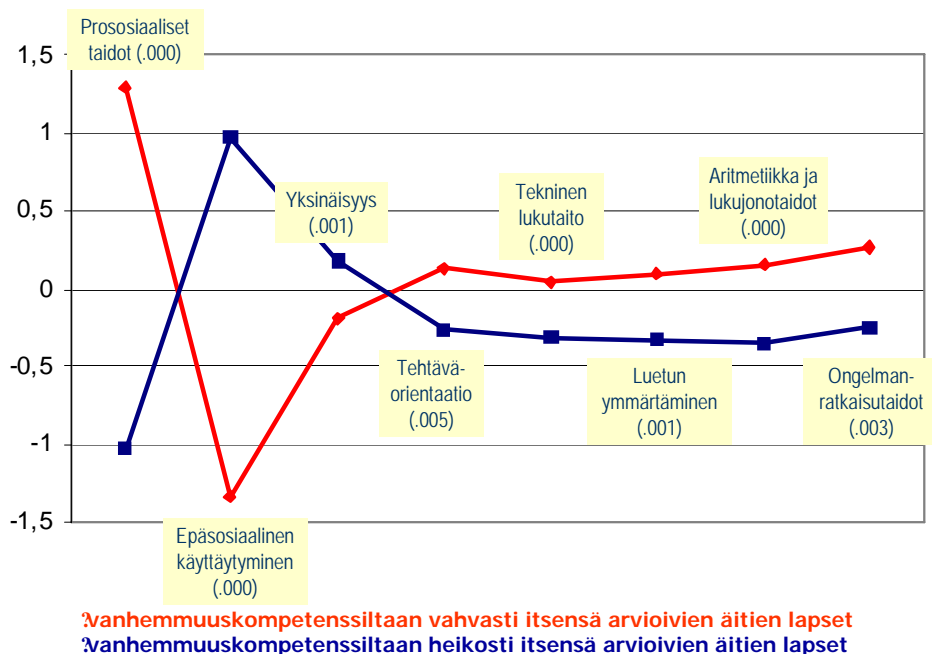
Äitien haastattelut. Vanhemmuuskompetenssiarvioiden perusteella noin 60 vanhempaa pyydettiin haastatteluun. Haastatteluun osallistuneista 33:sta äidistä tässä raportissa käytetään tapaustutkimuksen omaisesti kahden äidin haastattelujen perusteella muodostettuja perheprofileja. Profileista ilmenee 1) lasten ja heidän vanhempiensa taustatiedot, kuten lasten koulunkäyntiä koskevat seikat, lasten harrastukset ja ystävät, perherakenne sekä vanhempien koulutus ja työpaikka, 2) lapsen luonne (äidin kertoman mukaan), 3) vanhemmuuskompetenssi, eli äitien oma arvio siitä, miten kokee onnistuvansa vanhemmuudessa, ja 4) äitien sosiaaliset verkostot.

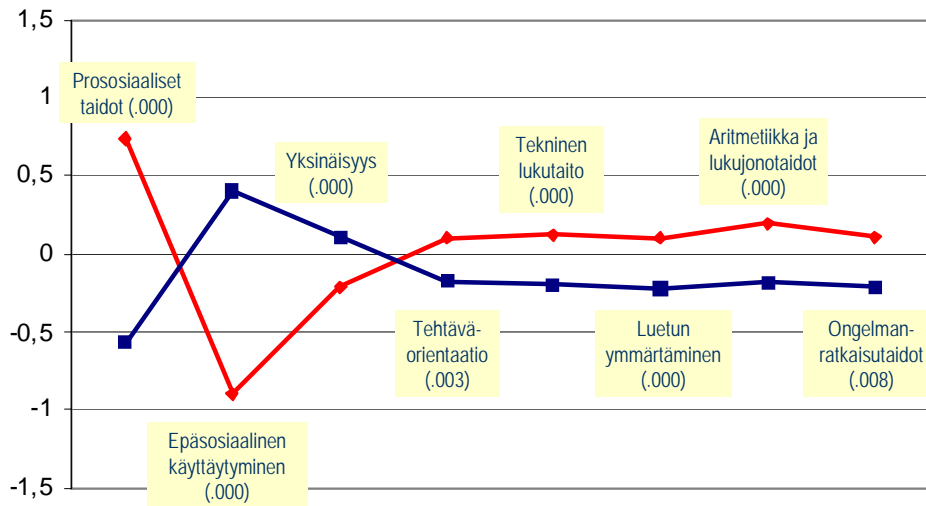
Tulokset

Kvantitatiivinen näkökulma vanhemmuuskompetenssiin
- mitä yhteyksiä ja eroja löysimme?

Tarkastelimme aineistoamme aluksi jakamalla äidit ja isät heidän itsearvioiman vanhemmuuskompetenssinsa suhteen heikosti ja vahvasti itsensä arvioiviin. Menetelmänä tässä käytimme esim. Asherin, Hymelin ja Renshawin (1984) käyttämää keskihajontajakoa, eli luokittelimme itsensä vahvoiksi arvioiviksi vanhemmiksi heidät, jotka jakaumassa sijoituivat keskiarvosta keskihajonnan verran korkeammalle ja vastaavasti heikoiksi heidät, jotka itsearvioissaan sijoituivat keskiarvosta keskihajonnan verran matalammalle. Keskiarvot ja hajonnat laskettiin äitien ja isien aineistoista erikseen.

Tulokset tällä tavoin luokiteltujen vanhempien lasten taidoissa olivat varsin dikotomisissa (kuvio 1). Vahvasti itsensä arvioivien äitien lapset olivat prososiaalisempia, tehtäväorientoituneempia, sekä teknisessä lukutaidossa, luetun ymmärtämisessä, aritmetiikassa, lukujonotaidoissa ja matemaattisessa ongelmanratkaisussa heikosti itsensä arvioivien äitien lapsia taitavampia. Heikosti itsensä arvioivien äitien lapsilla esiintyi enemmän häiritsevää ja impulsiivista käyttäytymistä ja yksinäisyyttä kuin vahvasti itsensä arvioivilla äideillä. Kaikki edellä esitetyt erot olivat tilastollisesti merkitseviä. Isien aineistossa (Kuvio 2) tulokset olivat samansuuntaisia, joskaan eivät aivan kaikki tilastollisesti merkitseviä.





Vanhemmuuskompetenssiltaan vahvasti itsensä arvioivien isien lapset
Vanhemmuuskompetenssiltaan heikosti itsensä arvioivien äitien lapset

Perhe kuitenkin koostuu usein kahdesta vanhemmasta, joiden vanhemmuuskompetenssi on paitsi henkilösidonnaista, myös dynamisessa vuorovaikutuksessa toisen vanhemman itsestään tekemien arvioiden kanssa. Olimme kiinnostuneita tarkastelemaan, miten tällaisten erityyppisesti itsensä arvioivien vanhempien lapset pärjäävät. Eli saadaksemme mukaan paitsi yksittäisten vanhempien, myös perhekontekstin merkityksen jaoimme otoksen vanhemmuus-kompetenssiltaan erityyppisesti jakautuneisiin perheisiin. Valitsimme perheet, joiden jompikumpi tai molemmat vanhemmat sijoittuivat arvioissaan keskihajonnan ulkopuolelle. Taulukossa 1 on esitetty ristiintaulukointi otoksen erityyppisesti itsensä arvioivien äitien ja isien muodostamista perheistä.

Taulukko 1. Vanhemmuuskompetenssi perheiden sisällä

| Itsearvioidulta vanhemmuuskompetenssiltaan | | | | | |
|--|-------------|--------------------|-------------|---------|----------|
| | Vahvat isät | Keskitasoiset isät | Heikot isät | Ei isää | Yhteensä |
| Vahvat äidit | 51 | 62 | 2 | 17 | 132 |
| Keskitasoiset äidit | 73 | 338 | 56 | 84 | 551 |
| Heikot äidit | 1 | 72 | 29 | 34 | 136 |
| Ei äitiä | 0 | 5 | 2 | | 7 |
| Yhteensä | 125 | 477 | 89 | 135 | 826 |

Projektissa mukana olleista 985:stä perheestä tässä tarkastelussa voitiin käyttää 826:tä. Vaatimuksena oli, että perheen molemmat vanhemmat olivat kunnollisesti täyttäneet heille esitetyt vanhemmuuskompetenssiarviot, tai että yksinhuoltajaksi itsensä ilmoittanut vanhempi oli täyttänyt oman osansa. Perheet, jotka ilmoittivat olevansa kahdenhuoltajan perheitä, mutta joista vain toinen oli täyttänyt arvioinnin, jäivät pois. Näistä perheistä 338:ssa molemmat vanhemmat arvioivat itsensä keskitasoisesti (taulukko 1). Perheitä, joissa toinen vanhempi arvioi itsensä vahvasti ja toinen heikosti oli vain kolme. Samoin keskihajonnan ulkopuolelle itsensä arvioivia yksinhuoltajaisän perheitä oli vain kaksi. Nämä perhetyypit joutuimme jättämään pois seuraavista analyyseistä. Tarkastelimme perheitä, joiden jompi kumpi tai molemmat vanhemmat sijoittuvat itsearvioissaan keskihajonnan ulkopuolelle. Näitä olivat: 1) molemmat vanhemmat vanhemmuuskompetenssiltaan vahvoja; 2) äidit vanhemmuuskompetenssiltaan vahvoja, isät keskitasoisia; 3) isät vanhemmuuskompetenssiltaan vahvoja, äidit keskitasoisia; 4) vanhemmuuskompetenssiltaan vahvat yksinhuoltajaäidit; 5) isät vanhemmuuskompetenssiltaan heikkoja, äidit keskitasoisia; 6) äidit vanhemmuuskompetenssiltaan heikkoja, isät keskitasoisia; 7) vanhemmuuskompetenssiltaan heikot yksinhuoltajaäidit; ja 8) molemmat vanhemmat vanhemmuuskompetenssiltaan heikkoja. Näiden perheiden lasten eroja sosiaalisilla ja akateemisilla aspekteilla esitetään taulukossa 2. Taulukossa esitetään myös erilaisiin perherakenteisiin (ydinperheet, yksinhuoltajaperheet, uusperheet) kuuluvien lasten taito- ja käyttäytymisen eroja.

Taulukko 2. Vanhemmuuskompetenssiltaan ja rakenteeltaan erityyppisten perheiden lasten eroja sosiaalisen ja kognitiivisen käyttäytymisen ja taitojen alueilla.

| | Vanhemmuuskompetenssiltaan erityyppiset perheet | | Perherakenteeltaan erityyppiset perheet | |
|---|--|------|--|------|
| | F | p | F | p |
| Prososiaalinen käyttäytyminen | 10.74 | .000 | 11.07 | .000 |
| Häiritsevä & impulsiivinen käyttäytyminen | 6.76 | .000 | 18.96 | .000 |
| Yksinäisyys | 3.45 | .001 | 5.46 | .004 |
| Tehtäväorientaatio | 2.92 | .006 | 3.49 | .031 |
| Tekninen lukutaito | 2.09 | .044 | 6.94 | .001 |
| Luetun ymmärtäminen | 2.15 | .038 | 3.57 | .029 |
| Aritmetiikka ja lukujonotaidot | 3.21 | .003 | 6.61 | .001 |
| Matemaattiset ongelmanratkaisutaidot | 1.94 | .066 | 2.59 | .076 |

Kun tarkastelimme perherakenteen merkitystä lapsen sosiaaliselle ja akateemiselle kompetenssille (taulukko 2) olivat ydinperheiden lapset prososiaalisimpia, tehtäväorientoituneempia sekä tekniseltä lukutaidoltaan, luetun ymmärtämiseltään, että matemaattisilta taidoiltaan taitavimpia. Eniten häiriökäyttäytymistä ja yksinäisyyttä esiintyi uusperheiden lapsilla. Tuloksissa on kuitenkin huomioitava suuren aineiston helposti tilastollisesti merkitseväksi nousevat arvot, joten tämän kysymyksen tarkempaan tarkasteluun emme tästä lähde.

Vanhemmuuskompetenssiltaan erityyppisesti jaettujen perheiden lasten vertailussa tilastollisesti merkitseviksi nousivat samat alueet kuin perherakenteiden osalta. Mielenkiintoista tämä on erityisesti siksi, että korrelaatio perherakenteen ja vanhempien itsestään tekemien kompetenssiarvioiden välillä oli $-.07$ eli ko. aspektit eivät aineistossa korreloi keskenään.

Tukeyn Unequal N HSD –testillä tarkasteluna ryhmien välisiä eroja esiintyi erityisesti sosiaalisen kompetenssin ja yksinäisyyden osioissa. Tehtäväorientaation ja kognitiivisten taitojen post hoc vertailuissa erot esiintyivät pääasiassa lasten, joiden molemmilla vanhemmilla oli vahva vanhemmuuskompetenssi ja lasten, joiden äiti oli yksinhuoltaja ja vanhemmuuskompetenssiltaan heikko, välillä. Paremmin näillä alueilla pärjäsivät lapset, joiden molemmat vanhemmat arvioivat itsensä kompetenssiltaan vahvoiksi. Seuraavassa taulukossa (3) tarkastelemme tarkemmin post hoc testien antamia eroja lasten sosiaalisessa kompetenssissa ja yksinäisyyden kokemuksissa.

Taulukko 3. Vanhemmuuskompetenssiltaan erityyppisten perheiden lasten sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys.

| Vanhemmuuskompetenssi | Lasten prososiaalinen käyttäytyminen | | Lasten antisosiaalinen käyttäytyminen | | Lasten yksinäisyys | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|--|--------------------|----------------------------------|
| | keskiarvo | Unequal N HSD | keskiarvo | Unequal N HSD | keskiarvo | Unequal N HSD |
| Molemmilla vahva (1) | 1,30 | (5) .008 (6) .001 (7) .000 | -1,58 | (6) .008 (7) .000 | -,25 | (7) .015 |
| Äidillä vahva, isällä keskitaso (2) | 1,60 | (5) .000 (6) .000 (7) .000 | -1,31 | (6) .011 (7) .000 | -,23 | (7) .019 |
| Isällä vahva, äidillä keskitaso (3) | ,50 | (6) .031 (7) .001 | -,56 | (7) .003 | -,25 | (7) .016 |
| Yksinhuoltajaäidillä vahva (4) | ,37 | | -,48 | | ,10 | |
| Isällä heikko, äidillä keskitaso (5) | -,54 | (1) .008 (2) .000 | -,17 | (7) .022 | -,11 | |
| Äidillä heikko, isällä keskitaso (6) | -,85 | (1) .001 (2) .000 (3) .031 | ,60 | (1) .008 (2) .011 | ,04 | |
| Yksinhuoltajaäidillä heikko (7) | -2,18 | (1) .000 (2) .000 (3) .001 | 2,27 | (1) .000 (2) .000 (3) .003 (5) .022 | ,56 | (1) .015 (2) .019 (3) .016 |
| Molemmilla heikko (8) | -,31 | | ,06 | | ,23 | |

Lapset, joiden molemmat vanhemmat arvioivat itsensä vahvoiksi (ryhmä 1) tai äiti vahvaksi ja isä keskitasoiseksi (ryhmä 2) olivat tilastollisesti merkitsevästi prososiaalisempia kuin lapset, joiden toinen vanhempi arvioi itsensä heikosti ja toinen vahvasti (ryhmät 5 ja 6) tai joiden äiti oli yksinhuoltaja ja arvioi itsensä vanhemmuuskompetenssiltaan heikoksi (ryhmä 7). Myös lapset, joiden isällä oli vahva ja äideillä keskitasoinen vanhemmuuskompetenssi (ryhmä 3) olivat tilastollisesti merkitsevästi prososiaalisempia kuin ryhmien 6 ja 7 lapset.

Antisosiaaliselta käyttäytymiseltään eli impulsiivisuudeltaan ja häiritsevyydeltään kahdenhuoltajan perheiden, joissa äideillä oli joko vahva tai keskitasoinen vanhemmuuskompetenssi (ryhmät 1, 2, 3 ja 5) lapsista tilastollisesti merkitsevästi erosivat heikosti itsensä arvioivien yksinhuoltajaäitien lapset (ryhmä 7). Yksinhuoltajaäitien lapset olivat sekä itse-, toveri-, opettaja- että vanhempien arvioiden mukaan muita impulsiivisempia ja häiritsevempiä. Ryhmien 1 ja 2 lapsia tilastollisesti merkitsevästi impulsiivisempia ja häiritsevempiä olivat myös lapset, joiden äideillä oli heikko ja isällä keskitasoinen vanhemmuuskompetenssi (ryhmä 6).

Heikosti itsensä arvioivien yksinhuoltajaäitien lapset (ryhmä 7) erosivat yksinäisyydenkokemuksiltaan niistä kahdenhuoltajan perheistä, joissa joko jommalla kummalla tai molemmilla vanhemmilla oli vahva vanhemmuuskompetenssi (ryhmät 1, 2 ja 3). Yksinäisyydenkokemukset olivat vahvempia yksinhuoltajaäitien lapsilla.

Kvalitatiivinen näkökulma itsearvioituun vanhemmuuskompetenssiin - perheiden arki

Koska vanhemmuuskompetenssi on tulostemme mukaan kokonaisvaltaisesti mukana perheen arjessa, ollen yhteydessä lasten sekä sosiaaliseen että akateemiseen kompetenssiin, päätimme tarkastella kahta perhettä hieman tarkemmin. Seuraavassa esitämme kahden lapsen ja heidän perheidensä haastatteluiden ja kyselylomakkeiden pohjalta kootut profiilit. Lapsista toinen, Veera, menestyy hyvin koulussa ja sosiaalisissa suhteissaan. Heikillä on ongelmia koulussa sekä suhteessa oppimiseen että suhteessa luokkatovereihin. Molemmat lapset elävät ydinperheessä avioliitossa olevien äitinsä ja isänsä sekä sisarustensa kanssa. Perheiden molemmat vanhemmat käyvät töissä ja ovat suunnilleen samanikäisiä. Kursivoidut tekstit ovat suoria lainauksia haastatteluista.

Veera

Veera käy ala-asteen neljättä luokkaa kieliluokalla suuressa kaupungissa. Veera on aloittanut koulun vuotta aikaisemmin kuin ikätoverinsa, koska perheen suunnitelmissa oli lähteä ulkomaille asumaan joksikin aikaa. Vanhempien mielestä oli hyvä käydä koulua ensin yksi vuosi kotimaassa ennen ulkomaille lähtöä. Ulkomaille muutto kuitenkin peruuntui. Veeralla ei ole minkäänlaisia ongelmia tai oppimisvaikeuksia koulussa. Veera harrastaa musiikkia, lähinnä viulunsoittoa, sekä lukee paljon lasten ja nuorten kirjallisuutta. Hän käy paljon itse kirjastossa lainaamassa lukemista. Hän on innostunut myös itse kirjoittamaan tarinoita ja juttuja. Oman kirjan kirjoittaminen on edennyt viidenteen lukuun saakka. Veeralla on yksi saman ikäinen sydänystävä, Susanna, mutta paljon myös muita ystäviä samalta luokalta. Äidin mukaan Äiti kertoo, että Veera on hyvin ulospäin suuntautunut, eikä häneltä ole koskaan puuttunut seuraa. Veeran perheeseen kuuluu äidin ja isän lisäksi pikkuveli Pekka, joka on seitsemänvuotias. Vanhemmat ovat molemmat 37-vuotiaita ja korkeasti koulutettuja. Isä tekee myös tieteellistä tutkimusta. Veeran ollessa kolmevuotias perhe asui ulkomailla noin puoli vuotta vanhempien töiden vuoksi.

Veeran luonne. Äiti kertoo, että Veera on hyvin tarmokas ja lahjakas lapsi. Veera on monipuolinen taidoissaan ja vaatii itseltään paljon, samoin vanhemmiltaan. Veera hoitaa koulunkäyntinsä huolellisesti ja on sopivan kunnianhimoinen. Vaikka äiti kuvaa Veeraa vilkkaaksi lapseksi, hän muistuttaa, että tytöstä löytyy myös vastuuntuntoa. Veera on äitinsä tavoin vahva luonne, ehkä hieman jääräpäinenkin joissain asioissa. Äiti ja Veera tulevat hyvin toimeen keskenään, joskin silloin tällöin he myöskin riitelevät. Äiti kertoo, että äidin ja Veeran välillä vallitsee molemminpuolinen luottamus.

Äiti on yllättynyt Veeran tavasta pohdiskella asioita itsekseen. Vaikka Veera on toisaalta lapsenomainen toisissa asioissa, hän toisaalta mietiskelee asioita hyvinkin syvällisesti. Äidin mielestä Veeralla on luja tahto ja voimakas luonne, mutta hän tulee kuitenkin hyvin toimeen ihmisten kanssa. Veera on ollut päiväkodissa yksivuotiaasta

lähtien, ja hän onkin äidin mukaan oppinut siellä paljon sosiaalisia taitoja ja ulospäinsuuntautuvuutta. Nämä taidot ovat äidin mielestä erittäin tärkeitä nykypäivänä, eikä niitä voi kotioloissa oppia yhtä hyvin kuin esimerkiksi juuri päiväkodissa. Äiti mainitsee, että Veerasta löytyy kyllä myös herkkyyttä.

Veerasta on tullut myös melko itsenäinen ja omatoiminen ikäisekseen, hän kulkee yksin bussilla koulumatkansa, ja ilmoittaa vanhemmilleen, jos myöhästyy kotiintuloajasta. Äiti kuvaa Veeraa myös aktiiviseksi. Hän soittelee oma-aloitteisesti ystävilleen ja puuhastelee paljon kaikenlaista, on siis ”toiminnan nainen”. Vanhemmat keskustelevat tyttärensä kanssa avoimesti vaikeistakin asioista. Yhdessä on pohdittu muun muassa Veeran suhdetta ystäviinsä, lähiöasuinalueen ongelmia ja luottamuskysymyksiä lapsen ja vanhemman välillä. Äiti kertoo, että hänestä on hienoa, että hän voi luottaa Veeraan, ja on sen kertonut myös tytölle itselleen. Lopuksi äiti kiittelee Veeraa ”*mahtavaksi mimmiksi!*”

Äidin vanhemmuuskompetenssi. Äiti vaikuttaa vahvalta, itsenäiseltä naiselta, joka arvostaa perhettä ja yhdessä vietettyä aikaa, mutta osaa ottaa aikaa myös itselleen. Hän saa lastenkasvatusapua paitsi puolisoltaan, myös omalta äidiltään ja anopiltaan. Akuuttia lastenhoitoapua äiti on pyytänyt Mannerheimin Lastensuojeluliitosta, jota kautta hän on saanut muutaman vakituisen ”*varamummin*” auttamaan lastenhoidossa. Äiti kehuu molempia lapsiaan oikein ihaniksi lapsiksi, ja hän pyrkiikin viettämään paljon aikaa lastensa kanssa. Hänen mielestään on tärkeää, että lasten kanssa tehdään paljon ihan tavallisia asioita, kuten liikutaan ulkona yhdessä. Joskus äiti vie lapset myös elokuviin tai kylpylään.

Heidän perheensä on äidin mielestä epätavallinen siinä suhteessa, että he ovat uskaltaneet ottaa riskejä perheenä, asua ulkomailla ja opiskella lasten ollessa pieniä. Kaikki on kuitenkin aina toiminut hyvin, ja vaikka monenlaisia ristiriitajakin on kohdattu, tietynlainen perheen pohjavire on aina ollut hyvin vahva. Perheen päälinjat ja näkemykset ovat samanlaisia, ja äiti pohtiikin, että varmasti tämän johdosta perhe onkin saanut kohtuullisen paljon aikaiseksi yhdessä. Äiti kokee eläneensä hyvin rikasta perhe-elämää.

Perheen hyvinvoinnin mittarina äiti pitää lasten hyvinvointia. Jokaisen vanhemman pitäisi uhrautua oman lapsensa vuoksi ja turvata lapselleen perustarpeet. Äidin mielestä tavallinen ja hyvä vanhempi takaa lapselleen riittävästi kaikkea ”*tavallista elämää*”, jotta voisi sitten välillä vähän ”*bullutellakin*”. Veeran äiti pitää itseään juuri tällaisena äitinä. Hän on mielestään aika perinteinen emotyyppi, mutta sopivassa määrin myös hiukan ”*bullu*”. Hän pitää itseään kuitenkin liian äkkipikaisena äitinä, hän sanoo tulevansa paremmin toimeen kouluikäisten- kuin pienten lasten kanssa. Vanhemmuus ei sinänsä tuo äidin mielestä liikaa velvollisuuksia, joskin hänestä tuntuu välillä, että kotityöt ja muut käytännön asiat lankeavat liian helposti ja usein äidin harteille. Hän toivoisikin, että tällaisia asioita voitaisiin heidän perheessään jakaa tehokkaammin molempien vanhempien kesken.

Äidin sosiaaliset verkostot. Strukturoidussa kyselylomakkeessa äiti vastasi sosiaalista verkostoa koskeviin kysymyksiin kieltäen olevansa yksinäinen tai eristynyt muista ihmisistä ja tulevansa hyvin toimeen ihmisten kanssa. Hänellä on läheisiä ihmisiä, joiden kanssa hänen on helppo puhua ja jotka todella ymmärtävät häntä. Myös haastattelussa äiti kertoo, että vaikka molemmat vanhemmat ovatkin kovin kiireisiä, eikä aikaa aina tunnu aina riittävän kyläilyihin ja kanssakäymiseen naapureiden kanssa, hänellä on paljon ystäviä, lähinnä työpaikalta. Äiti viettää jonkin verran vapaa-aikaansaakin työkavereiden kanssa. Veeran isä on myös hyvin aktiivinen erilaisissa yhdistyksissä.

Tuttuja, joiden kanssa ollaan tekemisissä silloin tällöin, on Veeran äidillä paljon. Äiti pitää yhteyttä myös omaan äitiinsä, joka on hänelle hyvin läheinen, sekä appivanhempia. Kun äiti haluaa keskustella omista asioistaan, hän kääntyy puolisonsa, eli Veeran isän, sukulaisten, tai perhetuttujen puoleen. Vaikeista asioista hän kertoo eniten kahdelle sydänystävälleen, joihin hän pitää yhteyttä enimmäkseen puhelimitse. Lastenhoitoapua äiti saa paitsi MLL:stä, myös omalta äidiltään sekä anopiltaan. Kasvatusasioista keskustellaan aina Veeran isän kanssa. Koska äiti tapaa työssään päivittäin paljon ihmisiä, hän tarvitsee välillä myös aikaa olla ihan yksin. Silloin hän lähtee ulos lenkille rentoutumaan.

Heikki

Heikki on yksitoistavuotias neljäsluokkalainen poika keskisuuresta kaupungista. Heikki on kerrannut yhden luokan aiemmin. Koulunkäynti tuntuu raskaalta, matematiikka ja äidinkieli eivät oikein suju ja isompien poikien kanssa syntyy usein tappeluja. Heikkiä kiusattiin aikaisemmin hänen kävelytyylinsä takia, nyt vaatteiden vuoksi. Heikki kokee, että opettajat koulussa ovat epäoikeudenmukaisia, kiusaamiseen ei puututa tarpeeksi. Joskus vaikeudet tuntuvat niin suurilta, ettei uni tule illalla ja näin syntyy univelkaa ja päänsärkyä. Heikki lukee melko sujuvasti, mutta kirjoittamisen kanssa on ongelmia. Käsiala on sotkuista, eivätkä kirjaimet pysy riveillä. Kirjaimet menevät joskus väärin päin ja isot ja pienet kaunokirjaimet sekoittuvat. Matematiikka ei kiinnosta Heikkiä lainkaan, ja hänellä onkin todettu matematiikan oppimisen erityisvaikeus ja hahmottamiseen liittyvä häiriö. Kiusaamisen ja oppimisvaikeuksien lisäksi Heikillä on äidin mukaan vaikeuksia itsenäisessä työskentelyssä, ryhmässä toimimisessa ja keskittymisessä. Vaikeudet johtuvat äidin mukaan Heikin malttamattomuudesta ja äkkipikaisesta luonteesta, sekä itsehillinnän puutteesta.

Äidin mukaan Heikki on toisinaan yksinäinen, hänellä on vain yksi ystävä, jonka kanssa hän viettää aikaansa lähes päivittäin ja toinen, jonka kanssa Heikki leikkiä koulussa. Äiti toivoisi, että Heikillä olisi enemmän ystäviä, ja uskoo Heikinkin tahtovan sitä. Heikillä ei ole varsinaisia harrastuksia, mutta äiti kertoo, että Heikki on hyvä piirtämään. Perheeseen kuuluu Heikin lisäksi äiti ja isä, sekä 8- ja 16-vuotiaat veljet. 19-vuotias isosisko on jo muuttanut pois kotoa. Heikin äidillä on korkeakoulupohjainen koulutus, hän on 44-vuotias kasvatusalan ammattilainen, isä on kansakoulun käynyt, 45-vuotias teollisuustyöntekijä.

Heikin luonne. Äiti kertoo, että Heikki on vilkas lapsi ja hänellä on vilkas mielikuvitus. Hän on ollut pienestä pitäen hyvin impulsiivinen ja lyhytjännitteinen. Hän keksii usein pieniä metkuja ja on hyvin nokkela. Heikki on äkkipikainen ja suuttuu helposti, toisaalta hän on iloinen ja huumorintajuinen lapsi. Heikillä on myös herkkä puolensa, hän saattaa välillä olla hyvinkin herkkä ja arka lapsi, ja pelätä esimerkiksi pimeää. Toisaalta Heikillä on äidin mukaan hurjat jutut. Äiti mainitsee, että huonoja piirteitään, kuten lyhytjännitteisyys, Heikki on perinyt enemmän äitinsä puolelta, isä sen sijaan on aina ollut hyvin rauhallinen. Heikki on välillä yksinäinen, ja toinen hänen kavereistaan houkuttelee äidin mukaan Heikkiä välillä ”*semmosiin huonoihin asioihin...he keksivät semmosia vähän negatiivisia asioita*”. Äidin mukaan Heikin kasvatuksessa on aina ollut paljon työtä, hän ollut ”*vaivalloinen lapsi*”. Toisaalta äiti kehuu Heikkiä siitä, että tämä puhuu mielellään asioista, ei ole mikään tuppisuu. Negatiiviset piirteensä Heikki on perinyt äidiltään, Heikin äiti sanoo.

Äidin vanhemmuuskompetenssi. Äiti kertoo, että hän pitää itseään aika vaativana äitinä. Hän haluaisi onnistua hyvin töissä lasten kanssa, ja sitten myös kotona. Tästä seuraa, että hän kokee itsensä epäonnistuneeksi. Hänen mielestään hänen pitäisi viettää paljon enemmän aikaa lastensa kanssa. Hän sanoo, että vanhemmuus tuo mukanaan liikaa velvollisuuksia, välillä on aika raskasta. Olisi helpompaa, jos ei tarvitsisi käydä töissä ja voisi keskittyä kodinhoitoon, ei tarvitsisi tasapainoilla näiden kahden välissä. Töissä on kuitenkin käytävä, muuten ei pärjää. Äidin ja isän välinen suhde tuntuu olevan lähinnä muodollinen; äiti kertoo, että he eivät koskaan ole olleet toisilleen sopivat kumppanit, mutta ovat oppineet tulemaan toimeen keskenään. Tämä on äidin mukaan saavutus. Äiti kertoo myös, että kasvatuseriaatteet isän ja äidin välillä ovat joskus ristiriitaiset.

Äiti kokee, että hän joutuu tekemään eniten uhrauksia perheensä vuoksi. Hän ei osaa sanoa, millainen olisi tavallinen perhe, mutta kokee, että heidän perheensä ja hän äitinä ovat epätavallisia. Tämä sen takia, koska äiti tuntee, että heidän perheelleen on kasaantunut ongelmia enemmän kuin muille perheille. Lapsilla tuntuu olevan erittäin paljon kouluvaikeuksia ja myös heidän ”*luonteet on niin ihmeellisiä*”. Äiti sanoo, että heidän perheensä on hyvin kovaääninen. Epätavallisia he ovat äidin mukaan myös siinä, että he eivät koskaan ole matkustaneet muualle kuin mökilleen, eivätkä harrasta mitään muuta kuin sellaisia asioita ”*mitkä ei maksa mitään*”. Äiti kertoo, että perheen rahat eivät riitä mihinkään ylimääräiseen.

Äidin sosiaaliset verkostot. Äiti kertoo, ettei hänellä ole kovin montaa ystävää, mutta pari ihan luotettavaa kyllä. Strukturoidussa kyselyssä hän vastaa tulevansa melko huonosti toimeen muiden ihmisten kanssa, eikä hänellä ole paljonkaan yhteistä niiden ihmisten kanssa, joita hän tapaa päivittäin. Jos äidiltä kysytään esimerkiksi kenen kanssa hän juttelee asioistaan tai käy ulkona, hän vastaa: ”*no siihen sopis varmaan sit ystävä*” tai pelkästään ”*ystävä*”. Hän ei kuitenkaan haastattelun aikana mainitse, kuka tuo ystävä on, tai onko heitä useampia.

Heikin äiti kuuluu asukastoimikuntaan, mutta ei tunne naapureitaan niin hyvin, että kävisi joskus esimerkiksi kylässä heidän luonaan. Äidin vanhemmat ovat kuolleet ja puolisonsa vanhempia hän tapaa todella harvoin, koska he asuvat niin kaukana. Tämä pätee kaikkiin sukulaisiin. Työkavereitaan Heikin äiti tapaa töissä lähes päivittäin, mutta heidän kanssaan hänellä ei ole juurikaan mitään yhteistä. Joskus jutellaan lapsista. Kun äidiltä kysytään, kuka häntä auttaa lastenkasvatusasioissa, hän sanoo, että ”*no joku ystävä varmaankin auttais, ja naapuri, niin ja tottakai koulun vanhempainilloista on myös saanut apua*”. Aikaisemmin hän oli kertonut, että naapurikanssakäyminen rajoittuu päivittäisiin tervehdyksiin.

Suhde Heikin isään on hyvin etäinen, vanhemmat ovat opetelleet tulemaan toimeen keskenään lasten vuoksi. Tämä on Heikin äidistä hyvä juttu, sillä lapsille isä on tärkeä. Isä auttaa lastenhoidossa, samoin kuin äidin sisar silloin tällöin, ja jälleen ”*joku ystävä varmaankin*”. Kun äidiltä kysytään, olisiko joku muu henkilö vielä, joka olisi tärkeä ja kenen kanssa ollaan yhteydessä, äiti nimeää psykologin, joka on yksi Merkitystä etsimässä –tutkimusprojektin tutkijoista. Heikin äiti on tavannut hänet kahdeksan kertaa, mutta ensimmäistä palaveria lukuun ottamatta tapaamiset ovat rajoittuneet tervehtimiseen. Äiti kertoo tekevänsä jonkin verran yksin metsälenkkejä kävellen, silloin voi rauhassa ajatella kaikenlaista.

Lopuksi

Vahvan itsearvioidun vanhemmuuskompetenssin ja lapsen koulussa, sekä sosiaalisissa suhteissa että kognitiivisilla alueilla menestymisen välillä on kiistaton yhteys. Yhteyttä ei kuitenkaan voida pitää kumpaankaan suuntaan kausaalisenä. Todennäköistä on, että koulussa hyvin menestyvien lasten vanhemmat ovat tyytyväisempiä omaan toimintaansa lastensa ohjaajina ja toisaalta taas, että hyvän kasvualustan lapsilleen rakentaneiden vanhempien lapset ovat valmiimpia siirtämään oman positiivisen toimintansa kodista kouluun. Vanhempien ominaisuudet heijastuvat lapsiin muodostaen joko positiivisen, eteenpäin auttavan tukipilarin, tai negatiivisen, kehitystä ja kasvua joiltakin osin hidastavan noidankehän (vrt. Horowitz, French & Anderson 1982; Silver 1989; Eronen & Nurmi 1999; Wintre & Yaffe 2000). Vanhemmuuskompetenssilla on näin ollen suuri vaikutus lapsen elämään pidemmälläkin tähtäimellä, ehkäpä jopa lapsen tulevaan omaan vanhemmuuteen.

Opettajien kanssa puhuttaessa nousee yhä useammin puheenaiheeksi oppilaiden vanhemmat ja heidän kanssaan tehtävän yhteistyön vaikeus tai mahdottomuus. Opettajat peilaavat oppilaitaan heidän vanhempiinsa ja kokevat haasteeksi kohdata erilaista kotioloista ja erilaisilta vanhemmilta tulevat oppilaat. Ohjeita ja malleja kotien kanssa tehtävään yhteistyöhön kaivataan koulun kentällä. Toisaalta ehkä myös vanhemmat kaipaavat yhteiskunnan ristikkäistenkin odotusten edessä ohjeita tai vahvistusta omalle toiminnalleen vanhempana. Miten olla kyllin hyvä vanhempi eri instituutioiden ja vaatimusten edessä?

Tutkimuksemme tarkoitus ei ole jakaa vanhempia ”hyviin ja huonoihin” vanhempiin. Tarkoituksemme on pikemminkin kiinnittää huomiota vanhemmuudelle yhteiskunnassa asetettavien haasteiden vaativuuteen sekä siihen, kuinka merkitseviä vanhempien itse itsestään tekemät arvio ovat. Vanhemman tietoisuus omasta toiminnastaan kasvattajana nousi selkeäsi esille sekä kvantitatiivisesta että kvalitatiivisesta aineistostamme. Äidit, jotka kokivat olevansa vahvoja vanhempia tarjosivat lapsilleen ympäristön, jossa oli tarjolla tilaa ja kokemuksia kasvaa sosiaalisesti vahvaksi, tehtäväorientoituneeksi oppijaksi. Äidit, jotka eivät omasta mielestään olleet erityisen hyviä kannustamaan ja tukemaan lastaan tai tarjoamaan hänelle sosiaalisia kontakteja, kuvasivat itsekin lastaan vähemmän empaattiseksi ja yhteistyökykyiseksi kuin toiset äidit.

Itsearvioitu vanhemmuuskompetenssi on subjektiivinen arvio. Täten ei voida varmuudella väittää, että arvio varmuudella kuvastaisi vanhempien todellista toimintaa lastensa kanssa. Olennaista itsearvioidun vanhemmuuskompetenssin arvioinnissa on kuitenkin juuri subjektiivisuus. Positiivinen arvio omasta toiminnasta vanhempana ilmentää todennäköisesti suurempaa tyytyväisyyttä omaa tilannetta, perhettä, lasta ja omaa vanhemmuutta kohtaan kuin negatiivinen arvio omasta toiminnastaan.

Näiden tulosten valossa varoisimme turhaa vanhempia kohdistuvaa syylistämistä. Haastattelemistamme äideistä toinen oli uskaltanut tehdä ratkaisuja, jotka eivät yhteiskuntamme normien mukaisesti välttämättä äideille sovellu. Silti hänen lapsistaan oli kasvanut taitavia, kognitiivisesti uteliaita ja yhteistyökykyisiä pieniä ihmisiä. Toisen äidin ainainen pahanolon ja syyllisyyden tunne siitä, ettei ehtinyt tarpeeksi kun oli työ ja perhe, kietoutui yhteen perhesuhteiden, lapsen oppimisvaikeuksien ja häiriökäyttäytymisen kanssa. Syytä ja seurausta emme voi lähteä arvailemaan, mutta perheen hyvinvointi kokonaisuudessaan meidän on mahdollisissa interventioissa huomioitava.

Lähteet

- Aalberg, V. 2001. Moniongelmainen lapsi, moniongelmainen perhe. Koululaisten terveys konsensuskokous 12.–14.11.2001. Suomalainen lääkäriseura Duodecim ja Suomen Akatemia. Vammalan kirjapaino.
- Asher, S. R. & Wheeler, V. A. 1985. Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 53, 500-505.
- Asher, S. R., Hymel, S. & Renshaw, P. D. 1984. Loneliness in children. *Child Development* 55, 1456-1464.
- Booth, C. L., Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. 1998. Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development* 69, 427-442.

- Boyum, L. A. & Parke, R. D. 1995. The role of family emotional expressiveness in the development of children's social competence. *Journal of Marriage & the Family* 57, 593-618.
- Buchholz, E. S. & Catton, R. 1999. Adolescents' perceptions of aloneness and loneliness. *Adolescence* 34, 203-213.
- Carson, J. L. & Parke, R. D. 1996. Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development* 67, 2217-2226.
- Coleman, P. K. 1998. Maternal self-efficacy beliefs as predictors of parenting competence and toddlers' emotional, social, and cognitive development. A dissertation. Department of Psychology, West Virginia University.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. 1997. Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review* 18, 47-85.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. 2000. Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement and correlates. *Family Relations* 49, 13-24.
- Derlega, J. V. & Margulis, S. T. 1982. Why loneliness occurs: the interrelationship of social-psychological and privacy concepts. Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (toim.) *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience, 152-165.
- Eisenberg, N. & Losoya, S. 1997. Emotionality and regulation predict social competence, problem behavior. *Brown University Child & Adolescent Behavior Letter* 13, 1-3.
- Erdwin, C. J., Buffardi, L. C., Casper, W. J. & O'Brien, A. S. 2001. The relationship of women's role strain to social support, role satisfaction, and self-efficacy. *Family Relations* 50, 230-238.
- Eronen, S. & Nurmi, J-E. 1999. Social reaction styles, interpersonal behaviours and person perception: a multi-informant approach. *Journal of Social and Personal Relationships* 16, 315-333.
- Esko, M. 1990. Myytit ja muutokset. Perheen voima. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Valkeakoski: Valkeakosken kirjapaino.
- Flanders, J. P. 1982. A general systems approach to loneliness. Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (toim.) *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience, 166-179.
- Franco, N. & Levitt, M. J. 1998. The social ecology of middle childhood: Family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relations* 47, 315-321.
- Goodnow, J. J. 1985. Change and variation in ideas about childhood and parenting. In I. E. Sigel (Eds.) *Parental Belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ, Erlbaum
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried A. W. 1998. Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development* 69, 1448-1460.
- Horowitz, L. M., French, R. d. S. & Anderson, C. A. 1982. The prototype of a lonely person. Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (toim.) *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience, 183-205.
- Hoza, B., Bukowski, W., M. & Beery, S. 2000. Peer Network and Dyadic Loneliness Scale.

- Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D. & Parke, R. D. 1999. Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology* 35, 547-560.
- Junttila, N. 2001. Kuva koululaisesta suhteessa vanhemman arvioon itsestään. Esitys Kasvatustieteen päivillä Tampereella 22.-24.11.2001.
- Juntunen, J. & Krats, S. 1997. Perhe tutkimuksen puristuksessa. Jyväskylän yliopiston perhetutkimuksen yksikön julkaisuja 6/1997.
- Korhonen, M. 2001. Auktoriteettisuhteet muuttuvat, hierarkiat purkautuvat – mikä nyt merkitsee aikuisuutta?
- Laine, K. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? Suomen kasvatustieteellinen aikakauslehti *Kasvatus* 29, 491-500.
- Larson, R., Csikszentmihalyi, M. & Graef, R. 1982. Time alone in daily experience: loneliness or renewal? Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (toim.) *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience, 40-53.
- Lau, S., Chan, D. W. K. & Lau, P. S. Y. 1999. Facets of loneliness and depression among Chinese children and adolescents. *The Journal of Social Psychology* 139, 713-729.
- Lepola, J. 2000. Motivation in early school years: Developmental patterns and cognitive consequences. Turun yliopisto.
- Lieberman, A. F. 1977. Preschoolers' competence with peers: Relations with attachment and peer experience. *Child Development* 48, 1277-1287.
- Lindeman, J. 1998. 2000. Allu: Ala-asteen lukutesti. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- Lonigan, C. J., Bloomfield, B. G., Anthony, J. L., Bacon, K. D., Phillips, B. M. & Samwel, C. S. 1999. Relations among emergent literacy skills, behavior problems, and social competence in preschool children from low- and middle-income backgrounds. *Topics of Early Childhood Special Education* 19, 40-53.
- Lyytinen, P. & Salonen, P. 2000. Oppilaan motivationaalisen suuntautumisen arviointilomake opettajille. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. 1982. Perspectives on loneliness. Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (toim.) *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience, 1-20.
- Pugh, G. & De'Ath, E. 1984. The needs of parents. Practice and policy in parent education. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London: MacMillan Education.
- Raver, C. C. 1996. Relations between social contingency in mother-child interaction and 2-years-olds' social competence. *Developmental Psychology* 32, 850-859.
- Salonen, P., Lehtinen, E. & Olkinuora, E. 1998. Expectations and beyond: The development of motivation and learning in a classroom context. In J. Brophy (Eds.) *Advances in Research on Teaching*. pp. 111-150. London; JAI Press.
- Sermat, V. 1981. Yksinäisyys, sosiaalisten suhteiden verkostot ja riskien ottaminen. *Psykologia* 16, 317-326.
- Silver, L. B. 1989. Psychological and family problems associated with learning disabilities: Assessment and intervention. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 28, 319-325.

- Stipek, D. J. 1993. *Motivation to learn: from theory to practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Swick, K. J. & Hassell, T. 1990. Parental efficacy and the development of social competence in young children. *Journal of Instructional Psychology* 17, 24-32.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850 – 1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:157.
- Wintre, M. G. & Yaffe, M. 2000. First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research* 15, 9-37.
- Young, J. E. 1982. Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (toim.) *Loneliness. A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley-Interscience, 379-405.

Onko opettajuudella sukupuolta? - Opettajaksi opiskelevien identiteetin rakentuminen

Marjo Vuorikoski

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos

Opettajien ammattia pidetään yleisesti naisten ammattina. Kyse ei ole vain ammattikunnan naisvaltaisuudesta lukumäärin mitaten vaan myös siitä, miten opettajuus yhteiskunnallisessa työnjaossa mielletään.

Kun julkisuudessa puhutaan opettajista, he ovat yleensä sukupuolettomia, vain opettajia. Vasta viime vuosina opettajan sukupuoli on noussut huomion kohteeksi. Julkisessa keskustelussa opettajien sukupuolesta ovat lähes kaiken huomion vieneet alalla vähiin käyneet miehet. Heitä on kaivattu lisää ja mietitty, miten houkutella heitä opettajiksi. Keskeisenä perusteluna on ollut lähinnä miehen mallin saaminen kouluihin. Näyttää kuitenkin siltä, että miesopettajien puutteesta ovat kantaneet huomiota varsin harvat tahot, etenkin opetushallinnon edustajat, mm. entinen opetusministeri Olli-Pekka Heinonen (ks. Heinonen et al. 1997). Oppilaiden ääniä ei ole kuulunut eikä kovin paljon opettajienkaan (ks. Lahelma et al. 2000). Lisäksi opettajan sukupuolta koskevat keskustelut näyttävät pikemminkin ylläpitävän kuin murtavan yhteiskunnassa vallitsevia sukupuolistereotyyppioita (ks. Hakala 2002).

Opettajuuskeskusteluissa on ammatin naisisuus usein esitetty ongelmallisena, mutta samalla on ikään kuin unohdettu siihen kiinteästi kytkeytyvä seikka eli ammatin sukupuolittuneet rakenteet. Ensinnäkin opetusalan sisällä on selvä hierarkkinen jako sukupuolen mukaan: naiset tekevät käytännön perustyön eli opettavat. Alalla toimivat miehet vastaavat johtamisesta sekä koulutusorganisaatiossa että kasvatustieteen alan tutkimuksessa. Esimerkiksi peruskoulun opettajista oli vuonna 1996 noin 30 prosenttia miehiä, kun taas koulunjohtajista ja rehtoreista miehiä oli 71 prosenttia. Toiseksi opettajien ammattikunta on sukupuolen mukaan jakautunut siten, että naisvaltaisuus on erityisen suuri alemmilla kouluasteilla ja pienten lasten kanssa työskennellessä. Ylemmillä kouluasteilla ja erityisesti korkeakoulutuksessa miesopettajien suhteellinen osuus lisääntyy. (Tilastokeskus 1998,30.) Lisäksi opettajien ammattikunnankin sukupuolijakoon vaikuttavat sukupuolten mukaan jakautuneet koulutus- ja työmarkkinat, mikä tulee esiin erityisesti ammatillisessa ja korkea-asteen koulutuksessa. Palvelu- ja hoiva-alat ovat naisvaltaisia, kun taas tekniikan, rakennusalan ja liikenteen aloilla enemmistönä ovat miehet (ks. Tilastokeskus 1998,45; Kinnunen & Korvajärvi 1996).

Sukupuolineutraaliuden normi opettajista puhuttaessa kätkee sen, että nais- ja miesopettajien urapolut eivät nouse tarkasteltaviksi. Näin myös opetuslalle hakeutuvien miesten urapolut ja identiteetin rakentuminen naisvaltaisella ammattialalla on jäänyt täysin tarkastelun ulkopuolelle. Mitä odotuksia, tavoitteita ja mahdollisia paineita miesopettajilla on, kun he tekevät ammatinvalinnassaan sukupuolen näkökulmasta ”poikkeavan” valinnan? Kun opettajista puhutaan abstraktioina

näkymättömiin jäävät sukupuolen lisäksi myös esimerkiksi uskonnollinen ja etninen tausta sekä seksuaalinen orientaatio. Tosin opettajien ammattikunta Suomessa vaikuttaa ainakin toistaiseksi etnisen taustan tai uskontokunnan osalta varsin homogeeniselta.

Keskityn artikkelissa opettajaksi opiskelevien sukupuolittuneen identiteetin rakentumiseen feminististen teoretisointien pohjalta. Tarkastelen opettajan ammattia historiallisesti rakentuneena instituutiona sekä sitä moniulotteista kenttää, jossa opettajat ja opettajaksi kouluttautuvat rakentavat omaa opettajuuttaan yhteiskunnallisten ja kulttuuristen rakenteiden paineissa.

Opettajaprofessionalismi häivyttää sukupuolen

Opettajien ammattikunnan tavoitteena on ollut monen muun naisvaltaisen julkisella sektorilla toimivan palvelualan tavoin ammatin professionaalistaminen, jonka keskeisinä tunnusmerkkeinä ovat tieteellinen koulutus ja asiantuntijuus.

Opettajan ammatin naisvaltaisuutta on kuitenkin usein pidetty professioaseman saavuttamisen esteenä (ks. esim. Burbules & Densmore 1991; Labaree 1992). On myös tuotu esiin, että opettajan ammatille tarjoaisi miesvaltaisia arkkiprofessioita sopivamman vertailukohdan 'hoivaprofessiot' kuten sosiaalityö ja hoitoalan ammatit. Niiden pulmana ovat kuitenkin yhtäläillä ammatin alhainen status ja vaatimaton palkkataso.

Naisvaltaisten alojen professiopyrkimykset ovat monin tavoin ongelmallisia. Mahdollisuudet professioaseman saavuttamiseen ovat jo teoretisoinnin itsensä näkökulmasta kyseenalaiset. Naistutkijat (mm. Davies 1996; Witz 1992) ovat kiinnittäneet huomiota professioteoretisointeihin ja profession määrittelyihin, jotka jo itsessään sisältävät sukupuolinäkökulman ohittamisen. Niiden mukaan naisvaltaiset semi- tai puoliprofessiot tulevat jo pelkän naisenemmistönsä vuoksi leimatuiksi vähemmän arvostetuiksi ja asemaan, jossa professioaseman saavuttaminen ei ole mahdollista. Professionalismin ideaalina on pidetty neutraalia asiantuntijuuden mallia – sitä on kutsuttu myös maskuliiniseksi asiantuntijuuden malliksi – joka kätkee näkyvistä monia sukupuoleen liittyviä seikkoja.

Myös opettajaprofessionalismiin sisältyvää asiantuntijaopettajan mallia on alettu kritisoida sukupuolen näkökulmasta. Esimerkiksi Dillabough'n (2000a) erottelemat opettajaprofessionalismin polarisoituneet diskurssit – ”opettaja äitinä” ja ”rationaalinen opettaja” – antavat pohjaa opettajaprofession sukupuolijärjestyksen ymmärtämiselle. Hän korostaa, että koulutusta ja opettajuutta tulee tarkastella kytkeytyneinä valtiolliseen koulutuspolitiikkaan unohtamatta sitä, että koulutuksessa tuotetaan myös sukupuolittuneet rakenteet. Koulutus on merkittävä arena, jolla sekä tyttö- että poikaoppilaiden samoin kuin opettajien sukupuolisia identiteettejä muotoillaan.

Naisopettajan identiteetin rakentaminen on pulmallista, kun ”hyvä opettaja” määritellään neutraalina ja rationaalisena asiantuntijana. Dillabough lähtee feminististen politiikantutkijoiden teoretisoinneista, joiden mukaan naisen alisteinen asema on seurausta valistuksen ajan kansalaisuuskäsityksen määrittelyistä (ks. myös Dillabough & Arnot 2000). Kun opettajat ja oppilaat nähdään abstraktioina ja siinä mielessä vapaina ja yhdenvertaisina miesten kanssa, naiskansalaisen eriarvoisuus jää näkymättömiin. Toisaalta naisopettajan hyveitä on haettu yksityisen sfääristä. Naisopettajia on myös pidetty ”äiteinä”, jolloin naisten status on liitetty kodin piiriin ja yksityisen alueelle. Koska yhteiskunnallisessa työnjaossa arvostus liittyy julkisen sfääriin, naisopettajien hyveiden hakemiseen yksityisen sfäärin alueelta liittyy naisen vähempiarvoisuuden pitäminen luonnollisena. Toisaalta naiset on siis työnnetty yksityisen alueelle, mutta toisaalta taas heidän tulee edistää vapauden rationaalista ihannetta toimimalla valtiovallan moraalisisinä sääntelijöinä kouluissa. (Dillabough 2000a, 330-331.)

Naisopettajille jäävät vaihtoehdot näyttävät olevan vähäiset, sillä vaihtoehtona on instrumentaalisen ja rationaalisen asenteen omaksuminen opettajuuteen, jossa ”äitiys” korvataan samaistumalla maskuliinisiin pätevyiden muotoihin. Professionaalisen autonomian takuiksi soveltuva rationaalisen opettajan ihanne naamioi tosiasiallisen tilanteen, jossa useimmat naisopettajat ovat sukupuolidikotomian vähemmän arvostetulla puolella.

Dillabough'n mukaan narratiivisen tutkimuksen avulla on mahdollisuus päästä tutkimaan opettajan sukupuolistuneen identiteetin rakentumisen luonnetta. Keskeistä on käsitys intersubjektiivisuudesta identiteetin muotoutumisessa. Opettajan identiteetin rakentuminen on kompleksinen, subjektiivinen ja monikerroksinen ilmiö, joka on jännitteisessä suhteessa poliittiseen toimijuuteen koulutuksen erilaisissa ja joskus ristiriitaisissakin konteksteissa. Identiteettien muotoutumista voidaan tutkia ainoastaan suhteessa institutionaalisiin ja sosiaalisiin konteksteihin, joissa opettajat toimivat tai ovat aiemmin toimineet. Tällainen lähestymistapa ohjaa tarkastelemaan opettajan toimijuutta, joka tulee hahmottaa sukupuolittuneena ja sidoksissa sosiaalisiin suhteisiin ja rakenteisiin. Dillabough hahmottaa opettajat aktiivisina toimijoina, joilla on sidonnaisuuksistaan huolimatta poliittista liikkumavaraa. (Dillabough 2000a, 339-344, ks. myös Coffrey 2001, 55-57).

Feministiset teoretisoinnit avaavat uusia näkökulmia opettajan ammatin ja opettajuuden rakentumisen tarkasteluun. Ne tarjoavat myös välineitä analysoida opettajaprofessionalismiin sisältyvää sukupuolineutraalia asiantuntijaopettajan ideaalia samoin kuin siltä pohjalta muotoiltuja varsin yksiulotteisia malleja opettajaksi kasvamisesta.

Opettajien ääni ja kokemukset esiin

Opettajana kehittymisen ja ammatillisen pätevyyden lisääntymisen tutkimiseen on käytetty sekä Suomessa että muualla maailmassa huomattavasti voimavaroja.

tutkimuksista tulevat ilmi opettajuuden rakentumisen monikerroksisuus ja elämänmakuisuus sekä sen kietoutuminen naisten asemaan yhteiskunnassa.

Tutkin opettajaksi kehittymistä sukupuolen näkökulmasta ja tarkastelen feminististen teoretisointien pohjalta, miten opettajaksi kouluttautuvat mies- ja naisopiskelijat rakentavat opettajuuttaan ja identiteettiään. Elämäkerrallista lähestymistapaa käyttäen etsin vastauksia mm. seuraaviin kysymyksiin: Mitkä syyt ja motiivit ohjaavat ihmisiä opettajaksi ryhtymiseen ja hakeutumaan opettajankoulutukseen? Millä tavoin professionaaliseen asiantuntijuuteen vihkimään pyrkivä opettajankoulutus kohtaa opiskelijoiden subjektiivisista arvoista ja tavoitteista lähtevät odotukset? Miten opettajuuden yhteiskunnalliset ehdot ja muut koulutuspolitiikkaan ja koulutuksen organisointiin liittyvät rakenteelliset tekijät määrittävät heidän kehitysprosessiaan?

Opettajaopiskelijoiden elämäkerta-aineisto

Tutkimuksen aineiston kokosin Tampereen yliopiston aineenopettaja-koulutuksen opiskelijoilta lukuvuonna 2000-01. Tutkimusaineiston kerääminen tapahtui usealla eri tavalla koulutusvuoden kuluessa. Osa aineistosta koottiin opiskelijoilta erilaisin kirjallisin tehtävin luennolla ja työpajaryhmissä. Nämä tehtävät käsittelivät mm. opettajaksi kasvamisen prosessia ja opiskelijoiden omia koulukokemuksia. Tutkimuksen keskeinen aineisto on kuitenkin koottu elämäkertahaastatteluin 15 opiskelijalta, jotka osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisuuden pohjalta. Haastatteluja oli kaikille kolme ja ne ajoittuivat koko opiskeluvuoden ajalle: alkuun, puoliväliin ja päätösvaiheeseen.

Keskimäärin puolitoista tuntia kestäneiden haastattelujen ohella tutkittavia pyydettiin piirtämään elämänkulkunsa ja sen merkittäväksi koetut tapahtumat paperille (ks. myös Silkelä 1999,55-60). Lisäksi merkittäviksi koettujen tapahtumien kokemuksellista luonnetta saattoi halutessaan elävöittää värein siten, että positiiviset kokemukset väritettiin punaisella ja negatiiviset sinisellä kynällä. Elämänviivätehtäviä tehtiin jokaisessa tapaamisessa. Ensimmäiselle kertaa tarkasteltavana olivat siihenastisen elämän vaiheet. Toisessa tapaamisessa keskityttiin opettajankoulutukseen ja opettajaksi hakeutumiseen sekä omiin ammattia koskeviin tavoitteisiin ja käsityksiin. Koulutuksen loppuvaiheen tapaamisessa tutkittavat hahmottivat paitsi siihenastista elämäänsä ja opettajaopintojaan myös tulevaisuudennäkymiään. Opettajaopiskelijat kertoivat piirroksen tehtyään siihen merkitsemistään asioista keskustelunomaisessa haastattelussa. Litteroituina haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 70 – 100 sivua haastateltavaa kohden.

Tässä artikkelissa olen käyttänyt vain osaa laajasta aineistosta ja keskityn analyysissa kuuden (3 miestä ja 3 naista) opettajaopiskelijan kertomuksiin heidän opettajaksi hakeutumisestaan, tavoitteistaan opettajana sekä siihen, miten he näkevät opettajan ja opiskelijat sukupuolittuneina toimijoina. Opettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentumisen perustana tarkastelen heidän elämänhistoriaansa, joihin kuuluvat myös heidän omat koulukokemuksensa.

Monenlaisia polkuja opettajaksi

Kuvaan seuraavassa eri aloja pääaineinaan opiskelevien kolmen miehen ja kolmen naisen (joiden nimet on muutettu) polkua opettajiksi heidän elämäntilanteensa ja kertomustensa pohjalta. Elämäntarina on keskeinen yksilön identiteettiä muokkaava tekijä. Sen kertomiseen vaikuttavat ihmisen oman elämäntilanteen kokonaisuuden lisäksi sosiaalinen tarinavaranto ja henkilökohtainen tarinavaranto. (Ks. Hännisen 2000,50-57.)

Miesopiskelijoille opettajuus on mahdollinen ura

Kolmea tutkittua miesopiskelijaa olivat kaikki hyvin erilaisia. Alkuun heidän tarinoitaan lukiessa yhtäläisyyksiä oli persoonallisten erojen ohi vaikea nähdä. Aineiston analyysin edetessä niitäkin alkoi nousta esiin.

Kaikki miehet olivat jotakuinkin samanikäisiä eli noin 25-vuotiaita. He kaikki olivat kotoisin maaseudulta tai pienistä asutustaajamista. Yliopisto-opiskelijoina heillä kaikilla oli jo kouluaikana ollut teoreettista lahjakkuutta, vaikka muutoin koulunkäynnissä oli ollutkin hankaluuksia tai viihtymättömyyttä. Kaikki kolme pääsivät opettajakoulutukseen ensimmäisellä hakukerralla.

- *Tuomas* on 26-vuotias lähellä valmistumista oleva yhteiskuntatieteiden opiskelija, jonka tähtäimessä on yhteiskunnallisten aineiden opettajaksi valmistuminen. Pieneltä paikkakunnalta kotoisin oleva Tuomas on maanviljelijäperheen esikoinen. Hänen tavoitteenaan oli jo lukiossa yliopisto-opiskelu, vaikka se hänen mukaansa hänen asuinpaikkakunnallaan ja hänen sosiaalisen taustansa huomioon ottaen olikin oikeastaan poikkeava valinta.

Tuomas on eloisa ja sosiaalinen. Hänen elämänpolkunsa on jana, jossa on useita punaisella merkittyjä tapahtumia. Niihin kuuluvat nykyisen aviopuolison tapaaminen ja avioituminen sekä yliopistopaikan saanti usean hakukerran jälkeen. Lapsuuskokemuksia varjosti vanhempien ero Tuomaksen ollessa 4-vuotias ja sinisen värin piirroksessa saa kymmenennen ikävuoden tienoilla tapahtunut isän muutto kauemmas, mikä merkitsi yhteydenpidon harventumista. Vanhempien ero, äidin uusi avioliitto ja asuinpaikan muutokset olivat lapsuudessa ja nuoruudessa hankaloittamassa elämää ja koulunkäyntiä, josta Tuomas ei erityisemmin pitänyt ennen lukiota. Onnistumisen kokemuksia Tuomas alkoi saada lukiossa sosiaalisilla taidoillaan, vaikka koulumenestys olikin yleensä ollut kohtuullisen hyvä. Oppilaskunnan puheenjohtajan paikka lukiossa nosti hänet oppilaiden edusmieheksi ja neuvotteluasemiin opettajakunnan kanssa. Tällaisessa neuvottelijan ja edustajan roolissa hän on ollut siitä lähtien muissakin opiskeluyhteisöissään.

Tuomaksen piirroksissa opettajakoulutusvuodesta on paljon punaista, mikä kuvaa myös hänen innostunutta elämänotettaan. Hän teki opetusharjoittelua monissa paikoissa ja huomattavasti yli minimituntien kokien työt innostaviksi. Hänelle opiskelijaryhmä ja sen yhteiset kokoontumiset olivat tärkeitä. Huippukokemuksena hänelle oli ryhmän elämysretki keväisenä viikonloppuna. Hän oli suuntaamassa kovalla innolla opintojen valmistumiseen ja työpaikan hakemiseen.

- *Marko* on 25-vuotias kielten opiskelija. Hänen elämänkulkukaavionsa on suora jana, joka on pitkä jatkuen sivun kääntöpuolelle. Siihen on merkitty useita vuosilukuja ja niiden kohdille on kirjoitettu useita yksityiskohtia erilaisista tapahtumista. Värejä ei ole piirroksissa käytetty lainkaan, vaikka Markon kertoessa elämästään tarina saa paljonkin sävyjä. Erityisen merkityksellisiä hänelle ovat olleet kaverit, sillä näiden ystävyysuhteiden kautta hän pitkälti näyttää hahmottavan elämäänsä. Marko ei ole vielä vakiintunut, mutta on aloittanut vakavan seurustelun. Huolta on tuottanut tyttöystävän sairastaminen. Marko on nuoresta pitäen harrastanut tietotekniikkaa ja tehnyt töitäkin sillä alalla, joten tulevaisuuden työalue saattaa hänen mukaansa löytyä sieltä.

Pikkukaupungista kotoisin olevalle Markolle opettajan työ on tuttua jo entuudestaan, sillä hänen isänsä on opettaja ja hän on pääaineopintojensa ohella toiminut sijaisopettajana. Omana kouluaikanaan hän oli lukuaineissa erinomainen oppilas. Hän myös halusi olla paras. Kompastuksena olivat harjoitusaineet ja ennen muuta liikunta, jossa hän ei pärjännyt. Hän kertoo kehittyneensä fyysisesti melko myöhään, mikä toi epämiellyttäviä kokemuksia paitsi liikuntaan myös sosiaaliin suhteisiin. Hänellä oli strategista silmää hakeutua sopivien poikien kaveriksi, jotka tarvittaessa puolustivat häntä. Samantapaista pelisilmää hän sovelsi opettajiinsa varmistukseksi itselleen hyvät numerot.

Opettajankoulutusvaiheen tapahtumia Marko on merkinnyt piirroksen melko vähän ja nekin ovat lähinnä opetusharjoittelujaksojen luonnehdintoja. Tyttöystävän sairastaminen varjosti koulutusvuotta. Joulun tienoissa stressivaihe oli niin kova, että mielessä oli myös opintojen keskeyttäminen. Kevättä kohti innostus kuitenkin lisääntyi, mihin vaikuttivat mm. onnistumiset opetusharjoittelussa ja ohjaavan opettajan vaihdos.

- *Petri* on 25-vuotias matemaattisten aineiden pääaineopiskelija. Opintojensa ohella hän on työskennellyt tietotekniikan alalla. Hän on opettajaperheen poika pieneltä paikkakunnalta. Hän käytti elämänpolun kuvauksessaan viivainta ja merkitsi kuvioon vain vähän yksityiskohtia. Piirroksen antama informaatio elämänkulusta on selkeä. Petrin elämä on ollut nousujohteista. Lapsuusvaiheeseen on merkitty kahden nuoremman sisaruksen syntymät ja omat kouluvaiheet. Ala-asteelta yläasteelle ja lukioon janan suunta on lievästi nouseva. Petri ei viihtynyt koulussa ja varsinkin ala-aste oli kärsimystä. Armeijan jälkeen alkaa janapiirroksessa jyrkkä nousu, joka on voittopuolisesti punaiseksi väritetty. Ilon aiheina ovat itsenäistyminen ja sosiaalisen elämän vilkastuminen opiskelun alkaessa ja ”kotipaikkakunnan pienten ympyröiden

jäädessä taakse”. Vakituista seurustelusuhdetta ei Petrillä ole. Merkittäviä kokemus on juuri ennen opettajaopintoja löytynyt vakituinen työpaikka tietotekniikan alalta.

Opettajaopiskelun aikanakin Petri jatkaa työpaikassaan osa-aikaisena. Työpaikan merkitys tuntuu olevan vähintään yhtä suuri kuin opiskelujenkin. Opettajaopintojen alkuvaihe on sinisellä väritetty notkahdus janassa, kun Petri koki alkuvaiheessa olleensa ”vähän pihalla”. Ennen joulua homma alkaa Petrin mukaan sujua ja loppuaika onkin nousujohteista huipentuen viimeisiin harjoitustunteihin. Merkittävä kokemus on opetusharjoittelujakso omassa vanhassa koulussa, jossa opettajana työskentelevä isäkin kävi poikaansa opastamassa.

Naiset suuntautuvat opettajiksi

Naisopiskelijoille on yhteistä keskenään ja myös miespuolisten kollegoidensa kanssa se, että he ovat kotoisin joko maaseudulta tai pienistä asutuskeskuksista. Naisopiskelijoilla on keskenään joidenkin vuosien ikäerot, mutta heillä on kaikilla parisuhde ja yhdellä jo lapsiakin. Nämä humanististen alojen naisopiskelijat ovat keskenään kovin erilaisia, vaikka joitain yhteneväisyyksiä analyysissa tuleekin esille. Heidän sitoutuneisuutensa opettajan ammattiin näyttää miesopiskelijoita vahvemmalta, vaikka vain yhdelle naisista opettajuus on ollut pitkäaikainen haave ja kutsumusammatti.

- *Merja* on 30-vuotias äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelija. Hänen elämänviivapiirroksensa sisältävät jyrkkiä nousuja ja laskuja. Niissä on käytetty myös runsaasti värejä ja tunteita kuvaavia piirroksia. Merjan elämä ei ole ollut tasaista vaan hänen piirtämänsä kuvion mukaan se on ollut melkoista vuoristorataa. Silti suunta on lapsuuden jälkeen nouseva. Huippukohtia, joita on väritetty punaisella ja tehostettu sydämenkuvilla ovat kotoa poismuutto lukion jälkeen, tulevan puolison tapaaminen pian sen jälkeen sekä kahden alle kouluikäisen lapsen syntymät. Syvät notkahdukset janalla ovat ero ja siihen liittyvät riidat poikaystävänsä kanssa parikymppisenä sekä opiskeluaikana tapahtunut veljen kuolema. Myös opettajankoulutuksen aikana viiva on sahaava ja Merja erosikin miehestään kevätlukukaudella.

Merja on avoin ja ilmaisee asioita värikkäästi elehtien. Hän on maanviljelijäperheen vanhin lapsi ja käynyt koulunsa maaseudulla. Merja kuvaa kouluaikaansa ala-asteella kurjaksi. Se oli elämänvaihe, jolloin isä alkoi juoda ja se varjosti koko elämää. Lukiossa hän menestyi, mutta ei halunnut mukautua kunnan koululaistytön rooliin vaan käytti vapaa-aikansa poikaystävänsä kanssa ja meno saattoi tupakointineen ja juomisineen olla hurjanlaistakin. Silti hän sai ”ällän paperit”. Ylioppilaaksi tulon jälkeen hän muutti kotoa ja meni kauppaopistoon, jossa ei viihtynyt lainkaan. Vasta lasten syntymän jälkeen hän aloitti yliopisto-opinnot oltuaan sitä ennen kotiäitinä ja työssä kaupassa.

Opettajan ammattiin Merja ei nuorempana aikonut, mutta huomasi vähitellen olevansa menossa sitä kohti. Opettajankoulutusvuotta kuvaava jana on nousujohteinen. Alun sekavan vaiheen ja ensimmäisen opetusharjoittelujakson shokin jälkeen seurasi vielä

kyselyn ja epävarmuuden vaiheita, mutta vuoden lopun oivallukset sekä viimeiset harjoitustunnit ovat tuoneet intoa ja uskoa itseän ja opetustyöhön.

- *Anneli* on 27-vuotias ja valmistunut kieliopinnot suorittettuaan maisteriksi. Ennen opettajankoulutukseen hakemista hän ehti opiskella aikuiskasvatusta ja työskennellä puolisen vuotta aikuisopettajana. Hän kuvaa elämänsä puuna, jonka latvukset aina vain leviävät laajemmalle. Hän on kolmilapsisen perheen keskimäinen. Lapsuudessa elämää varjosti se, että perhe muutti tiuhaan lääkäriäidin työn perässä. Kurjaa oli etenkin kaverisuhteiden puuttuminen siitä syystä. Isä hoiti lapsia kotona, kun he olivat pieniä. Punaisella sydämellä on merkitty avokumppanin tapaaminen opiskeluaikana. Muita positiivisen värityksen saavia asioita ovat urheilukilpailun voittaminen ala-asteikäisenä, toimiminen rippikoulun jälkeen isosena useana kesänä, ylioppilaaksi tulonjalkeinen vuosi kansanopistossa ja opinnot yliopistossa.

Anneli on ystävällisesti hymyilevä nuori nainen, joka puhuu mielteliäästi. Hän kävi koulua pienellä paikkakunnalla. Ala-asteella hän harrasti urheilua ja viihtyi hyvin koulussa. Hän luonnehtii itseään kiltiksi ja hiljaiseksi oppilaaksi. Koulumenestys on aina ollut hyvä. Yläasteella hän jätti urheilemisen ja kertoo, että etenkin lukiossa elämä painottui koulunkäyntiin, joka meni pelkäksi pänttäämiseksi. Siksi hän merkitti stressaavana kokemansa lukiovaiheen piirroksessaan sinisellä värillä.

Hänen opettajankoulutusvuotta kuvaava jännsä on aaltoillen nouseva. Annelin on kokenut pulmalliseksi vuoden mittaan sen, että hänen suuntautumiseensa aikuisten opettamiseen on suhtauduttu nuivasti. Vasta kevätlukukaudella ajatukset muuttuvat alun innostuksen jälkeen taas positiivisiksi. Kevään kenttäharjoittelu aikuisopettajana oli erityisen myönteinen kokemus. Hän myös työskenteli opettajaopintojen ohella tuntiohjaajana aikuisoppilaitoksessa pitäen sitä sopivana vastapainona opinnoille.

- *Terhi* on 25-vuotias ja opiskelee historiaa pääaineenaan. Hän piirtää elämänsä suorana jännsä, jossa on useita vuosilukuja. Useimmat niistä ovat eri kouluvaiheita kuvaavia. Hän on maanviljelijäperheen vanhin lapsi ja kävi koulunsa pienellä paikkakunnalla. Ylioppilaaksi päästyään aloitti hoitoalan ammatilliset opinnot, mutta ei ollut kuitenkaan kovin motivoitunut alalle. Hän pyrki ja pääsi jo vuoden kuluttua yliopistoon ja muutti Tampereelle. Jo lukioaikanaan hän tapasi nykyisen avopuolisonsa. Piirroksessaan on merkitty tummalla värillä vain isän kuolema sekä isän sairastuminen syöpään ja kuolema 90-luvun loppupuolella. Isän menetys oli vielä haastattelussa keskeisesti esillä nostaten kyynelkäärin Terhin silmiin.

Terhi on rauhallisen oloinen nuori nainen, joka puhuu elämänsä avoimesti ja pohdiskellen. Hän menestyi hyvin koulussa. Hän pitää itseään ns. kilttinä ja tunnollisena tyttönä, joka ei häirinnyt koulussa ja jolta opettajat saattoivat kysyä vaikkei hän viitannutkaan. Häneltä myös monet oppilastoverit kopioivat kotitehtävät. Terhi kehittyi fyysisesti myöhään ja koki siksi tyttönä olemisen koulussa joskus myös ahdistavaksi. Opettajuus on ollut Terhille toiveammatti pienestä pitäen. Hän pääsi opettajankoulutukseen toisella hakukerralla. Opettajaopintoihin hän on suhtautunut myönteisesti kuvaten piirroksessaan koulutusvuottaan punaisella värillä.

Opettajuus ei ole toiveammatti

Opettajuuden rakentumista tarkastellaan narratiivisessa tutkimuksessa identiteettityönä. Opettajan identiteetin rakentuminen, joka on jatkuva ja alati muotoutuva prosessi, pohjaa jo lapsuuden ja nuoruuden kokemuksiin. Opettajankoulutuksessa välitetyt teoriat eivät tutkimusten mukaan välttämättä kanna koulun käytäntöihin, vaan opetustyötä hallitsevat pikemminkin opettajan omat kokemukset oppilaana, muiden opettajien jäljittely ja välttämättömyys hallita luokkatilannetta (ks. esim. Knowles 1992; Calderhead & Schorrock 1997,1-19).

Ammatin valinta kytkeytyy myös sukupuoleen, vaikka se ei ole valintaa tehdessä välttämättä tietoista. Ammatinvalintaa ohjaavat voimakkaasti sukupuolen mukaan segregoituneet työmarkkinat (ks. Kinnunen & Korvajärvi 1996). Naiset hakeutuvat tavallisimmin naisvaltaisille aloille ja siten naisille myös opettajaksi hakeutuminen on luontaisempi valinta kuin miehille, joille kynnyks saattaa samasta syystä olla korkeampi. Yksikään eri pääaineita opiskelleesta tutkitusta ei ainakaan tietoisesti tarkastellut ammattialan valintaansa sen paremmin kuin opettajankoulutukseen hakemistakaan suhteessa ammatin sukupuolirakenteeseen. Tosin kahdella tutkitusta miehestä isä oli opettaja, joten heillä oli miesopettajan malli jo lapsesta lähtien.

Kaikille kolmelle tutkitulle miehelle opettajaksi hakeutuminen näyttää olevan pikemminkin työpaikan varmistamista kuin selvä uravalinta. Kenellekään se ei ole ollut toiveala ja he kertovat tehneensä päätöksen ja hakeneensa opettajaopintoihin viime tipassa ennen hakuajan päättymistä. He eivät vaikuta kovin sitoutuneilta opetuslalle jäämiseen, vaikka sitoutuminen ja kiinnostus opettajan työtä kohtaan koulutusvuoden aikana lisääntyikin. Siten heidän eivät välttämättä tule täyttämään niin usein toistettua toivetta miesten lisääntymisestä opetuslalla.

Opettajankoulutuksen alkaessa miehet ilmaisivat koulutusta koskevia odotuksiaan hyvin väljästi. Tärkeää oli pätevyyden saaminen. Myös naiset korostivat opettajan kelpoisuuden hankkimista, mutta ilmaisivat myös eriytyneempiä tavoitteita opettajaopinnoilleen. Naisopiskelijoista vain Terhille opettajaksi kouluttautuminen on pitkäjänteinen suunnitelman tulosta. Opettajankoulutukseen ja siellä oppimaansa Terhi onkin ehdottoman tyytyväinen pitäen sitä ”unohtumattomana kokemuksena”.

Kaksi muuta naista ovat pikemminkin taistelleet opettajaksi ryhtymistä vastaan ja päätyneet tähän ratkaisuun työnsaantimahdollisuuksien vuoksi. Jo perheen perustaneelle Merjalle opettajan pätevyyden hankkiminen tuli mieleen vasta yliopistossa. Hän koki kaipaavansa ammatti-identiteettiä ja siksi opettajaksi opiskelu veti puoleensa. Opettajaksi hakeutumiseen olivat vaikuttamassa myös uutiset opetusalan työvoimapulasta. Vauhtia opettajaksi hakeminen sai myös siitä, kun hän opetti ulkomaalaisia pääaineopintojensa yhteydessä. Annelin opettajaksi suuntautumiseen vaikutti ratkaisevasti havainto, ettei saanutkaan työtä pelkillä maisterin papereilla. Aikuiskasvatuksen opinnot ja työskentely aikuisopettajan sijaisena

suuntasivat hänet aikuisopettajan työhön ja hän piti itseään opettajakoulutuksen päättyessäkin hyvin motivoituneena aikuisopettajan ammattiin.

Sekä nais- että miesopiskelijoiden kokemukset opettajankoulutuksesta olivat koulutuksen loppuvaiheessa voittopuolisesti positiivisia, vaikka he esittivät monia kritiikin kohteitakin. Kaikki arvioivat saaneensa varmuutta opettajan työssä toimimiseen. Opiskelijoiden piirrosten ja kertomusten perusteella koulutusohjelman kokeminen vaiheistui siten, että alun into laantuu vähitellen, puolivälin maissa valtaa uupumus ja kyllästyminen kun taas opintojen loppua kohden tyytyväisyys lisääntyy. Samalla myös omaa opettajaksi kehittymistä arvioitiin vuoden mittaan eri tavoin. Koulutusohjelman puolivälin tienoissa, kun stressaantuneisuus oli kovimmillaan omat kyvyt ja motivaatio nähtiin synkemmässä valossa kuin ohjelman päättyessä.

Merkittävimmälle sijalle koulutuskokemuksissa nousivat kaikilla opetusharjoittelut. Niiden yhteydessä koettiin sekä frustraatioita että onnistumisia. Pettymysten tunteiden kokeminen näytti kuitenkin kaikilta hälvenevän koulutusohjelman loppua kohti. Myös opiskelijatoverien merkitystä korostettiin. Opettajakoulutuksen teoreettisen ja käytännön opetuksen opiskelijat katsoivat jäävän liian irrallisiksi toisistaan. Teoreettinen opetus jäi myös perifeeriseen asemaan opiskelijoiden miettiessä merkittävinä kokemiaan asioita. Vain Anneli ja Terhi painottivat myös teoreettisen opetuksen antia oman opettajuutensa kehitykselle.

Opettajankoulutusvuoden kaikki kuusi opiskelijaa kokivat ainakin jossain määrin stressaavana. Osa kävi myös töissä tiiviin opiskeluohjelman ohessa. Lisäksi nuorten ihmisten elämänvaiheeseen liittyy monia tärkeitä asioita eikä huomio keskity vain opintoihin tai työhön. Yliopisto-opintojen loppuvaiheessa mietitään kuumeisesti tulevaisuutta, sillä ajankohtaisia ovat oman paikan etsintä työelämässä ja parisuhdeasiat. Erilaiset elämänkriisit kuuluvat myös tähän elämänvaiheeseen.

Opettajan ammatin sukupuolittuneisuus

Tarkastelen Dillabough'n (2000a) erottelua ”opettaja äitinä” ja ”opettaja rationaalisena toimijana” lähtökohtana käyttäen, millä tavoin opettajaopiskelijat hahmottavat opettajan ammatin suhteessa omaan sukupuoleensa ja miten he suhtautuvat eri sukupuolta oleviin oppilaisiin. Dillabough korostaa, että opettajien kokemusten tarkastelu on kytkettävä yhteiskunnan ja koulutuksen sukupuolistuneisiin rakenteisiin (ks. myös Coffrey 2001,53-57; Middleton 1993.)

Eroja suhtautumisessa opettajan ammatin sukupuolittuneisuuteen tulee esiin useilla tavoin. Opettajaopiskelijoiden yhteinen piirre kuitenkin on, että opettajan työ nähdään voittopuolisesti koulu- ja luokkahuonekeskeisenä toimintana, jolloin koulun yhteiskunnalliset sidokset jäävät pitkälti tarkastelun ulkopuolelle. Tähän liittyen myös koulun sukupuolistuneet käytännöt nähdään helposti yksilötason piirteinä irrallaan yhteiskunnan sukupuolittuneista rakenteista.

Mies- ja naisopiskelijoiden ilmaisivat omat opettajan työn tavoitteensa eri tavoin. Naiset painottivat opettajan työtä vuorovaikutuksena. Miehet puolestaan hahmottivat opetustyön suhteessa oppilaisiin siten, että oppilaat ovat pikemminkin työn kohteita, joiden hallintaan tai herättämiseen pyritään. Kieliä opiskeleva Marko painotti opettajan roolia hyvänä esiintyjänä. Hyvällä opettajalla on ”homma hanskassa”. Myös matemaattisia aineita opiskeleva Petri pohtii ennen muuta työrauhaan liittyviä asioita ja luokan pitämistä aisoissa tunnin aikana. Tuomas taas ilmaisi keskeisenä pyrkimyksenään olevan ”herättää opiskelijoita pohtimaan asioita”.

Naisopiskelijoille oli tyypillistä ilmaista tavoitteitaan enemmän ihmissuhteiden termein ja ideaalitavoitteiden kautta. Heille opettajan työ näyttäytyi huolehtimisena, ohjaamisena, tukemisena ja kannustamisena. Tässä tuli esiin Dillabough'n näkemys siitä, miten naisopettajat hahmottavat työtään yksityisen sfääriin liittyvin käsittein. Esimerkiksi Merja korosti ”opettajan vastuuta nuorten ohjaajana heidän elämänsä herkässä vaiheessa”. Merja näytti myös ammentavan ammatillisia valmiuksia omista elämäkokemuksistaan, sillä hän arveli itsellään olevan oman kivikkoisen elämäntaipaleensa vuoksi valmiuksia nuorten kasvun tukemiseen.

Suhtautuminen omaan sukupuoleen opettajana oli erilainen naisilla ja miehillä. Ongelmallisempi se näytti olevan miehille, vaikka heilläkin oli keskenään eroja. Selvimmin erityisasemansa miehenä tunnisti kieltenopettajaksi opiskeleva Marko, joka myös oli selvimmin naisvaltaisella opetuslalla. Hän tiedosti opettajan ammatin sukupuolittuneisuuden juuri oman kokemuksensa kautta. Hän kertoi saaneensa sukupuolensa vuoksi erityisaseman naisvaltaisessa opiskelijaryhmässä ja näytti pitävän tässä asemassa saamastaan huomiosta. Myös opetuskokemuksiaan hän vertasi naiskollegojensa suorituksiin. Hänen mielestään ”miespuolinen kielten opettaja on valtti jo sinänsä, sillä oppilaat kiinnostuvat opetuksesta jo miehen antaman opetuksen erilaisuuden vuoksi”. Lisäksi Marko alkoi jo opintojensa loppuvaiheessa saada erityistehtäviä, mm. kutsun alansa suunnittelutyöryhmään.

Opettajan tai oppilaiden sukupuolta matemaattisia aineita opiskeleva Petri ei ollut erityisemmin miettinyt. Hänellä kuten Markolla on kuitenkin jo kotoa malli siitä, että opettaja voi olla mies. Molemmat puhuivat melko paljon isän opettajan työstä. Vaikka Petrin äitikin on opettaja, hänen opettajan työnsä jäi taustalle. Oman sukupuolensa hän oli noteerannut esim. siten, että hän luonnehti naisvaltaista kieltenopettajien ryhmää ”kaakattavaksi kanalaumaksi” oudoksuen heidän toimintatapojaan. Ilmeisesti tässä kommentissa heijastuu myös kulttuurinen ero humanistisia aineita ja matemaattisia aineita opiskelevien kesken. Petri korosti omassa opettajan työssään työrauhan pitämisen merkitystä. Siinä kuuluu miehen rooliin helposti liitettävä vaade siitä, että ”opettajan pitää hallita tilanne”. Viime vuosien keskusteluissa onkin kouluun kaivattu kurinpitäjiksi miehiä, joilla on automaattisesti oletettu olevan ’luontaista’ auktoriteettia (ks. Hakala 2002,296).

Tuomas taas on yhteiskuntatieteilijänä tietoinen mm. yhteiskunnan sukupuolittuneesta työnjaosta ja palkkauksen eroista. Hän tarkasteli hyvin tietoisesti opettajan työn yhteiskunnallisia sidoksia sekä opettajan toimijuutta ja sen rajoja. Sen sijaan opettajan

sukupuolen merkitystä hän ei ole pohtinut eikä osannut hahmottaa omaa suhtautumistaan nais- ja miespuolisiin opiskelijoihin.

Naisopiskelijoille opettajan sukupuoli ei näytä ongelmalliselta tai merkitykselliseltä eivätkä he vertaa tai suhteuta itseään miesopettajiin. Naisilla kuitenkin on suurempi paine suuntautua opettajan ammattiin toisin kuin miesopiskelijoilla, joilla näyttää olevan monia mahdollisia suuntia tulevaisuudelleen. Naisista sekä Anneli ja Merja ovat olleet ikään kuin pakkovalinnan edessä, sillä oman alansa töitä saadakseen oli keskeisin vaihtoehto opettajan ammattiin hakeutuminen.

Nämä kaikki tutkitut naisopiskelijat ovat lahjakkaita ja omalla tavallaan kunnianhimoisia, mutta heidän tavoitteenaan ei ole uralla eteneminen johtotehtäviin. Esimerkiksi Merja ei pidä itseään minään uraihmisena. Terhi saattaa jatkaa akateemisia opintojaan tohtoriksi, mutta tavoitteena on silti opettajan käytännön työ ja jatko-opiskelukin tapahtuisi työn ohella. Sen sijaan Tuomaan suunnitelmissa on rehtorin pätevyyden hankkiminen, mikäli hän jatkaa opetusalaalla. Näin hän – kuten mahdollisesti myös erityistehtäviin rekrytoitu Markokin – olivat jo opiskeluvaiheessa suuntaamassa opetusalan hierarkian miesvaltaiseen yläpäähän.

Walkerdine (1990) on havainnut tutkimuksissaan naisopettajien omilla koulukokemuksilla olevan merkitystä opettajaksi ryhtymiseen ja ammatissa toimimiseen. Tyttöoppilaiden menestymistä selitetään yleensä ahkeruudella eikä älykkyydellä, mikä vaikuttaa siihen että koulussa samalla suoritusasteella olevat pojat usein suuntautuvat yhteiskunnallisesti korkeammalle noteeratuille aloille kuin tytöt. Monet opettajaksi hakeutuvat tytöt ovat olleet ahkeran leiman saaneita tunnollisia ja hyvin koulussa menestyneitä. Nämä tytöt kantavat usein elämänsä mukanaan tuota taakkaa, kun ”ei ole ikänä ollut riittävän hyvä”. Opettajan ammatissa se näkyy Walkerdinen mukaan myöhemminkin epävarmuuden tunteina. Mikäli opettajat eivät tule tietoisiksi omista naiseuteen liittyvistä alemmuudentunteistaan, he saattavat uusintaa omassa opetuksessaan tätä tyttöjen suorituskyvyn aliarviointia ja samalla rajoittaa heidän uranäkymiään.

Perinteiset sukupuolimallit elossa edelleen

Tutkituista kuudesta opettajaksi opiskelevasta naisopiskelijat näyttivät olevan miehiä tietoisempia koulun sukupuolistavista käytännöistä ja pohtivan enemmän suhtautumistaan eri sukupuolta oleviin oppilaisiin.

Miehille oppilaiden sukupuoli ei ole näyttäytynyt ongelmallisena, sillä he eivät olleet pohtineet suhtautumistaan eri sukupuolta oleviin oppilaisiin. Päälimmäinen havainto naisopiskelijoidenkin kohdalla oli, että he halusivat olla kiinnittämättä huomiota oppilaiden sukupuoleen ja ”kohdata ihmiset ihmisinä”, mikä kuitenkin ilmeni olevan pikemminkin tavoite. Tosiasiassa opiskelijoiden käsitykset näyttävät noudattelevan pitkälti perinteisiä sukupuolistereotyyppioita. Vaikka tutkimuksin onkin pyritty rikkomaan stereotyyppistä asetelmaa kilteistä tytöistä ja äänekkäistä pojista (mm.

Tolonen 2001), nämä perinteiset käsitykset elävät vahvoina opetustyön arjessa ja niin ikään opettajaopiskelijoiden mielissä.

Tämän aineiston tulokset ovat hyvin samansuuntaisia kuin aiemmin analysoimassani kirjoitelma-aineistossa (N=31), jossa luotasin opettajaksi opiskelevien näkemyksiä heidän suhtautumisestaan eri sukupuolta oleviin oppilaisiin. Vaikka koulun sanotaan suosivan tyttöjä, muotoutui opettajaopiskelijoiden puheenvuorojen perusteella täysin toisenlainen kuva tilanteesta. Eivät ainoastaan miesopettajaopiskelijat vaan myös heidän naiskollegansa suosivat poikia, joita luonnehdittiin aktiivisiksi ja kiinnostaviksi kun taas tyttöjen nähtiin olevan pikemminkin harmaata massaa. Selvästi tulivat esiin myös erilaiset odotukset tyttöjä ja poikia kohtaan. Pojille sallittiin vapauksia enemmän kuin tytöille ja pojat saivat etenkin naisilta suitsutusta osaamisestaan, esimerkiksi ”kunnollinen ja asiat osaava poika on suorastaan enkeli”. (Ks. Vuorikoski 2002.)

Koulun pitäminen sukupuolineutraalina sekä opettajien samoin kuin oppilaiden mieltäminen abstraktioina kätkevät näkyvistä koulun sukupuolistavia käytäntöjä (mm. Dillabough & Arnot 2000). Myra ja David Sadker (1995), jotka ovat havainnoineet opettajien toimintaa tuhansia tunteja tutkimuksiaan varten, sanovat opettajien olevan hämmästyttävän vähän tietoisia omista diskriminoivista asenteistaan eri sukupuolta olevia oppilaita kohtaan. Heidän mukaansa koulussa kohdellaan naispuolisia oppilaita ”toisen luokan kansalaisina”. Opettajien olisi äärimmäisen tärkeää tiedostaa sukupuolistereotyyppioita, jotta eivät uusintaisi niitä huomaamattaan omassa työssään. Useissa yhteyksissä onkin korostettu juuri opettajankoulutuksen roolia sukupuolisten käytäntöjen tiedostamisessa ja purkamisessa (ks. Sunnari 1999,175-177). Oman aineistoni tulosten pohjalta tämä tavoite ei ainakaan toistaiseksi toteudu.

Haastateltujen opiskelijoiden kertomuksista käy ilmi, miten perusteluja suhtautumiselle eri sukupuolta oleviin oppilaisiin haetaan omista kouluajan kokemuksista. Omat kokemukset voivat toimia ikään kuin ”tulkitsevina linsseinä”, joiden kautta opettajaopiskelijat näkevät opettajan työn ja oppilaat (ks. Knowles 1992,105-106). Jatkoanalyysissä onkin tarkoitus keskittyä opiskelijoiden omiin koulumuistoihin ja miten ne mahdollisesti muovaavat opettajien sukupuolista identiteettiä ja suhtautumista oppilaisiin. Tulevien opettajien olisi tärkeää pyrkiä tulemaan tietoisiksi omien kokemustensa merkityksestä. Kuten Weber ja Mitchell (1996) ovat tutkimuksessaan osoittaneet, opettajuudessa on paljon hiljaista tietoa, joka pohjaa omiin kokemuksiin ja käsityksiin. Opettajuutta tulisikin heidän mielestään rakentaa entisten kokemusten pohjalle eikä niitä sivuuttaen. (Ks. myös Silkelä 1999,186-191; Heikkinen 2001.)

Yhteenvedo

Tutkimus purkaa abstraktia opettaja-käsitettä. Kaikki haastatellut opettajaksi kouluttautuvat ovat erilaisia ihmisiä erilaisine taustoineen ja tavoitteineen. Niin ikään opettajaksi hakeutumisen polut ovat erilaisia. Useimmilla päällimmäinen syy oli omien työnsaantimahdollisuuksien turvaaminen. Opettajan ammattiin sitoutuminen oli

miesopiskelijoilla naisia vähäisempi ja heillä näytti olevan enemmän vaihtoehtoisia suunnitelmia ja mahdollisuuksia tulevaisuuden varalle.

Vaikka kaikki kuusi haastateltua opettajaksi kouluttautuvaa olivat monin tavoin erilaisia ihmisiä, oli heillä useita samantapaisia taustatekijöitäkin. Ensinnäkin he olivat kotoisin maaseudulta tai pieniltä paikkakunnilta. Sosiaalinen tausta vaihteli jonkin verran, mutta kaikki tulivat joko keskiluokkaisista kodeista tai maanviljelijäperheistä. He olivat käyneet koulunsa suurten asutuskeskusten ulkopuolella. Erityisesti ala-asteen koulut olivat pieniä, mutta yläasteella ja lukiossa käytiin taajaman isommissa kouluissa. He olivat olleet hyvin menestyviä oppilaita, mutta silti heillä kaikilla oli koulusta myös epämiellyttäviä kokemuksia tai viihtymättömyyttä. Ne näyttivät ainakin osalla liittyvän omaan sukupuoliseen kehitykseen.

Kaikille haastateltaville oli yhteistä sekin, etteivät he juurikaan kritisoineet koululaitosta tai olleet muutoin yhteiskunnallisilta näkemyksiltään radikaaleja. Myös omina kouluaikoinaan he olivat sopeutuneet koulun käytäntöihin tai eivät ainakaan olleet suhtautuneet niihin avoimen uhmakkaasti. Miettimään jää, onko tämä tyypillistä opettajan ammattiin hakeutuville vai heijastuuko tässä myös opettajankoulutuksen valintakokeen vaikutus.

Opettajan pätevyyttä hankkivat opiskelijat ovat nuoria aikuisia ja vasta ammatillisen sosialisoin alussa, vaikka osalla olikin jo jonkin verran opetuskokemusta. Ammattikäytäntöihin sosiaalistaminen näyttäisi tapahtuvan selkeimmin opetusharjoittelujen kautta, joiden merkitystä kaikki haastatellut painottivat opinnoissaan. Opettajankoulutusvuosi ei ainakaan muovannut heistä erityisen samanlaisia, mitä osaltaan selittää paitsi heidän erilaiset taustansa ja tavoitteensa myös se, että he opiskelivat omien pääaineidensa mukaisissa ryhmissä. Näin myös saadun koulutuksen painotukset vaihtelivat. Kouluinstituution ja opettajien ammattikulttuurin merkitys uusien opettajien identiteetin muovaajana tulee todennäköisesti selvemmin esiin työelämään siirtymisen jälkeen.

Näyttää siltä, että didaktisesti painottunut opettajankoulutus ei ohjaa opiskelijoita pohtimaan opetuksen yhteiskunnallisia kytköksiä eikä näin ollen niitä rakenteellisia reunaehtoja, jotka säätelevät opettajan työtä. Selvä poikkeus on yhteiskuntatieteilijöiden ryhmässä – omien sanojensa mukaan ”opettajankoulutuslaitoksen tarkkisuokalla” – opiskellut Tuomas, joka hahmotti opetusta yhteiskunnallisessa kehyksessä ja oli hyvinkin tietoinen omasta toimijuudestaan ja sen rajoista opettajana. Opettajan työn näyttäytyminen luokahuonekeskeisenä, ammattimaisen asiantuntijan toimintana vailla yhteiskunnallisia sidoksia pitää yllä käsitystä koulun ja opettajan työn neutraalista ja puolueettomasta luonteesta (ks. Simola 1997).

Niin ikään yhteiskunnan ja opettajan ammatin sukupuolittuneet rakenteet jäävät opettajankoulutuksessa vähälle huomiolle ainakin siitä päätellen, että opiskelijoiden tietoisuus koulutuksen sukupuolistavista käytännöistä ei näyttänyt lisääntyneen opiskeluvuoden aikana. Naisopiskelijat olivat miehiä paremmin tietoisia

suhtautumisestaan eri sukupuolta oleviin oppilaisiin, mutta heidänkin näkemyksissään heijastuivat sukupuolistereotyyppiset käsitykset.

Professionalistisen ideologian kuva opettajan ammatista, jossa tieteellisen koulutuksen saanut rationaalinen asiantuntija opettaa tieteellistä tietoa tieteellisin menetelmin, ei saa tukea ainakaan näiden kuuden opettajaopiskelijan tarinan perusteella. Käytännössä näyttää siltä, että opettajaopiskelijat kokevat opettajan työn hyvin praktisena. Lisäksi opetustyössä korostuu tunteiden ja vuorovaikutuksen merkitys. Perinteisen opettajaprofessionalismi –käsityksen mukaiseen hyvän opettajan ideaaliin eivät kuulu hoivaaminen eivätkä tunteet. Tosin useat opettajatutkijat ovat alkaneet korostaa tunnetyön merkitystä opettajuudessa ja opettajaksi kehittymisessä (mm. Noddings 1992; Hargreaves 1994; Hargreaves 1998).

Lähteet

- Bullough, R. & Baughman, K. 1997. "First-Year Teacher" Eight Years Later. An Inquiry into Teacher Development. New York: Teachers' College Press.
- Burbules, N. & Densmore, K. 1991. The Limits of Making Teaching a Profession. Educational Policy 5 (1).
- Calderhead, J. & Shorrock, S. 1997. Understanding Teacher Education. London and Washington D.C.: The Falmer Press.
- Coffrey, A. 2001. Education and Social Change. Buckingham and Philadelphia: Open Univeristy Press.
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. 2000. Researching Teaching. Exploring Teacher Development through Reflexive Inquiry. Boston: Allyn and Bacon.
- Davies, C. 1996. The Sociology of Professions and the Profession of Gender. Sociology 30 (4).
- Dillabough, J-A. 2000a. Degrees of Freedom and Deliberations of "Self": The Gendering of Identity in Teaching. Teoksessa P. Trifonas (ed.) Revolutionary Pedagogies. Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory. New York and London: RoutledgeFalmer.
- Dillabough, J-A. 2000b. Women in Teacher Education: Their Struggles for Inclusion as "Citizen-Workers" in Late Modernity. Teoksessa M. Arnot & J. Dillabough (eds.)
- Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Dillabough, J. & Arnot, M. 2000. Feminist Political Frameworks: New Approaches to the Study of Gender, Citizenship and Education. Teoksessa M. Arnot & J. Dillabough (eds.) Challenging Democracy. International Perspectives on Gender, Education and Citizenship. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Goodson, I. 1992. Studying Teachers' Lives. London: Routledge.
- Goodson, I. and Hargreaves, A. 1996. Teachers' Professional Lives. London: Falmer Press.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools. London: McMillan.

- Hakala, K. 2002. Varmuuksia ja epärointejä. Puhetapoja opettajan sukupuolesta. *Kasvatus* (3).
- Hargreaves, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Era*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. 1998. The Emotional Practice of Teaching. *Teacher and Teacher Education* 14 (8).
- Hargreaves, A. & Goodson, I. 1996. Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. Teoksessa I. Goodson and A. Hargreaves (eds.) *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 175.
- Heinonen O-P., Huttunen, J., Kari, J., Mikkola, A. & Silvennoinen, M. 1997. *Miehiä kouluun?* Helsinki: WSOY.
- Huberman, M. 1992. Teacher Development and Instructional Mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M. Fullan (eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Teacher College Press.
- Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva: WSOY.
- Kauppila, J. & Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina - kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämähistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Jyväskylä: BTJ Kirjastopalvelu.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. 1996. Naiset ja miehet työelämässä. Teoksessa M. Kinnunen & P. Korvajärvi (toim.) *Työelämän sukupuolistavat käytännöt*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista - opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja*. *Opetus* 21.
- Knowles, G. 1992. Models of Understanding Pre-service and Beginning Teachers' Biographies. Teoksessa I. Goodson (ed.) *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- Labaree, D. (1992). Power, Knowledge and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review* 62 (2).
- Lahelma, E., Hakala, K., Hynninen, P. & Lappalainen, S. 2000. Too few men? *Nordisk Pedagogik* 20 (3).
- Middleton, S. 1993. *Educating Feminists. Life Histories and Pedagogy*. New York: Teachers' College Press.
- Middleton, S. 1998. *Disciplining Sexuality. Foucault, Life Histories, and Education*. New York and London: Teachers College Press.
- Munro, P. 1998. *Subject to Fiction. Women Teachers' Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Philadelphia: Open University Press.

- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Noddings, N. 1992. *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers' College Press.
- Pickle, J. 1985. Towards Teacher Maturity. *Journal of Teacher Education* 36 (4).
- Sadker, M. and Sadker, D. 1995. *Failing at Fairness. How Our Schools Cheat Girls*. New York: A Touchstone Book.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja No 52.
- Simola, H. 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus* (1).
- Sunnari, V. 1999. Muodollisesta tasa-arvon korostamisesta sukupuolen tiedostamiseen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Syrjälä, L. et al. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 55.
- Tilastokeskus 1998. Naiset ja miehet työelämässä 1998. Sukupuolten tasa-arvo 3.
- Thorne, B. 1995. *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Vuorikoski, M. 2002. Constructing Gendered Teacher Identity Within and Beyond Teacher Education. Konferenssijulkaisu EARLI, First European Symposium on Learning and Professional Development, Turku 26.-28.06. 2002.
- Walkerdine, V. 1990. *Schoolgirl Fictions*. London and New York: Verso.
- Weber, S. and Mitchell, C. 1996. Using Drawings to Interrogate Professional Identity and the Popular Culture of Teaching. Teoksessa I. Goodson and A. Hargreaves (eds.) *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Weiler, K. 1988. *Women Teaching for Change: Gender, Class and Power*. New York: Bergin & Carvey.
- Witz, A. 1992. *Professions and Patriarchy*. London and New York: Routledge.

Lastentarhanopettajuuden tarinoita

Outi Ylitapio-Mäntylä

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Väitöskirjatutkimuksessani tutkin lastentarhaopettajuutta. Minua kiehtoo lastentarhanopettajan kasvatusta- ja opetuskäytäntöjen sukupuolistavat käytännöt, vallan paikantuminen lastentarhanopettajan työssä, välittäminen kasvatuksessa ja opetuksessa sekä lastentarhanopettajuuden kasvu ja kehittyminen omien ja toisten kokemusten kautta erilaisissa vuorovaikutuskonteksteissa. Olen kerännyt ja kerään edelleen aineistoa Frigga Haugin muistelutyömenetelmää soveltaen. Muistelutyö on lähtöisin Saksasta 1980-luvulta. Frigga Haug (1987) kehitteli yhdessä muiden naistutkijoiden kanssa menetelmän, jossa omien muistojen kautta puretaan ja avataan naiseuteen liittyviä käsityksiä. Ryhmä muistelee ja keskustelee valittujen teemojen pohjalta omista kokemuksistaan. Jokainen osallistuja kirjoittaa muistosta muistelun. Haugilaisessa muistelutyössä muistelut kirjoitetaan hän-muodossa etäännyttäen muisto omasta itsestään.

Tässä artikkelissa keskityn välittämisen ja vallan teemoihin lastentarhanopettajan työssä. Määrittelen lastentarhanopettajan työn subjektiiviseksi kasvatusta- ja opetustyöksi, jota määrittää ja säätelee yhteiskunnalliset arvot ja normit. Näen lastentarhanopettajuuden ja opettajuuden yleensäkin laajana. Opettamistyö on kasvattamista, johon kuuluvat hoiva, huolenpito ja toisesta välittäminen. Lastentarhanopettaja ammattinimike korostaa opettajuutta. Kuitenkin työ on pitkälti mielletty puuhailuksi ja touhuiluksi, ei opettamiseksi. Varhaiskasvattaja nimitystä on myös käytetty viitatessa mm. lastentarhanopettajaan, mutta tällä käsitteellä voidaan viitata myös muihin lasten varhaisiin ammattikasvattajiin. Artikkelissani viittaan lastentarhan-opetta(jaan)juuteen myös pelkästään opettaja ja opettajuus käsitteillä. Annu Brotherus, Elina Helimäki ja Juhani Hytönen (1994, 105, 107) määrittävät pienten lasten opettamisen pedagogiseksi ja yhteiskunnalliseksi kulttuurityöksi. Lastentarhanopettaja on kasvatustyöhön eettisesti asennoitunut, yhteistyökykyinen, yhteiskunnasta kiinnostunut, luova, tutkiva ja pohtiva persoonallisuus.

Lastentarhanopettajia, opettajuutta on tutkittu varsin vähän. Mieslastentarhanopettajien roolia päiväkodissa on tutkinut Merja Tamminen (1995). Kirsti Karila (1997) on väitöskirjassaan tutkinut lastentarhanopettajan kehittyvää asiantuntijuutta. Hän jaottelee lastentarhanopettajan asiantuntijuuden keskeisiksi tietämysalueiksi kasvatusta-, lapsi-, konteksti- ja didaktisen tietämyksen. Päiväkodin arkea ovat tutkineet mm. Anna-Maija Puroila (2002) ja Harriet Strandell (1995). Veijo Nivalan väitöskirja (1999) tarkastelee päiväkodin johtajuutta. Eila Estolan (1995) lisensiaattityö on lastentarhanopettajan työn tarkastelua elämäkerrallisesta näkökulmasta. Estolan (2002) esitarkastuksessa oleva väitöskirjansa tarkastelee opettajuutta laajemmin lastentarhanopettajien lisäksi luokanopettajien sekä opettajiksi opiskelevien opettajuutta. Opettajuus tutkimukset ovat olleet suomalaisten että ulkomaalaisten tutkijoiden mielenkiinnon kohteena viime vuosina (esim. Goldstein,

1998; Heikkinen 2001; Miller, 1993). Lastentarhanopettajuus on erilaista opettajuutta, vai onko? Tähän kysymykseen mm. etsin vastausta omassa tutkimuksessani.

Välittää, huolehtia ja hoivata

Lastentarhanopettajan ammatti on naisvaltainen ja mielletään hoito ja kasvatustyöksi, naisen työksi. Päivähoitoon kuuluu lapsen hoivaaminen ja huolenpito. Päivähoidon arkea ovat lapsen perushoitotilanteet. Jakunaho (1996, 55-58) on haastatellut peruskoulun naisopettajia omassa tutkimuksessaan. Haastateltavat kuvaavat opettajan ammattia kasvatustyönä, jonka yhtenä osana on hoiva ja huolenpito. Eräs hänen haastateltavista sanoo: ”Olen aina halunnut hoiva-alalle, opettajan työ on hoivatyötä, kuten lastentarhanopettajankin.” Jakunaho näkee, että hoiva- ja huolenpito on perinteisesti liitetty sosiaalipalveluihin kuten päivähoitoon. Opetusalalla se on unohdettu tai tietoisesti kartoitettu mainitsemasta ääneen. Hän kysyykin, onko hoivan unohtumiseen opetusalaan syynä perinteinen ajattelu, että hoiva terminä kuuluu naistyöhön ja hoiva-käsitteen käyttäminen saattaisi alentaa patriarkaalisen opetusalan arvostusta. Esiopetuksen siirtyminen peruskouluorganisaatioon pakottaa hänen mukaansa muuttamaan asenteita niin, että hoiva ja huolenpito on osa kasvatusta ja opetusta.

Vuoden 2001 esiopetusuudistuksen myötä kaikkien kuntien tulee järjestää esiopetusta joko päivähoiton tai opetustoimen hallinnon alaisuudessa. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset keskustelevalt siitä, että esiopetuksesta ei saisi tulla liian opetuspainotteista. (vrt. Niikko, 2002) Nähtäväksi jää minkä paikan esiopetus ottaa koulu- ja päivähoito-organisaatioissa. Onko esiopetus jatkossa päivähoiton vai koulun järjestämää? Mihin suuntaan esiopetus menee, jos ja kun päivähoito siirtyy sosiaali- ja terveyshallinnosta opetushallintoon? Muuttuko peruskouluorganisaation käytännöt hoivan ja huolenpito perusteiseksi vai päivähoiton asenteet opetuskeskeiseksi?

Päivi Naskalin (1998, 56–57, 226) mukaan koulutusjärjestelmän yhteys talouselämään on tiivistynyt ja kasvatusta on jäänyt koulutusjärjestelmän ulkopuolelle ja on merkityksettömässä asemassa. Hänen mukaansa suomalaisessa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa hoivaa ei käsitellä osana kasvattajan ammattitaitoa, esimerkiksi opettajuutta. Hoiva mielletään äidin kotona antamaan kasvatukseen ja järjen kasvatusta alkaa julkisissa organisaatioissa.

Tietojen, taitojen, välittämisen ja huolenpidon opetus ja kasvatusta tulisi kuulua opetuksen eri konteksteihin. Lisa Goldstein (1998, 15) tuo esille välittämisen pedagogiikan. Toisista välittäminen on naisille voimavara, ei heikkous. Jos välittämisen etiikasta luovuttaisiin, naiset antaisivat patriarkaalisen vallan huolehtia naisista omien sääntöjen mukaan. Koen huolenpidon tärkeänä elementtinä elämässä yleensä ja opettajuudessa. Opettajuudessa toisesta välittämisen pitäisi olla itsestänselvyys. Lapsi tuntee, näkee, kuulee ja kokee välittämisen tai välinpitämättömyyden. Koulumuistot jäävät kiinni lapsen muistoihin, ajatuksiin ja ruumiiseen (ks. Kosonen 1998; Metso 2000) ja varhaiskasvatusta tapahtumista, tilanteista ja kohtaamisista jää myös jälkiä.

Millaisia nämä lasten muistot aikuisena ovat, sitä on hyvä opettajankin miettiä tässä ja nyt.

Kathryn Pauly Morgan (1996, 128) puhuu toisten kuuntelemisesta, kannustamisesta, rohkaisemisesta ja tunteiden näyttämisestä. Hänen mukaansa opetustilanteisiin tulisi luoda luottamuksen ja kunnioittamisen ilmapiiri, jossa toisista välitetään. Nel Noddingsin teos *The Challenge to Care in Schools* (1992) käsittelee hoivan merkitystä koulussa. Koulujen tulisi olla “centers of cares – places where students are cared for and will be encouraged to care deeply themselves” (Noddings 1992, 65). Ann Diller (1996, 90, 93, 102–103) puhuu naisetiikasta (female ethics), jossa ihmisluonteeseen kuuluvat yhdessä olo ja toisesta välittäminen. Elämästä selviytyminen vaatii toisen ihmisen huolenpidon. Välittäminen on Dillerin mukaan jokapäiväistä, että olemme unohtaneet sen roolin tärkeyden elämässämme. Hänen mukaan monet opettajat ovat luonnostaan huolehtijoita ja välittävät aidosti toisesta ihmisestä. Hän näkee, että välittämisen etiikka tulisi näkyä opetuksessa, ”educators should consciously adopt caring as the ideal educational ethic.”

Yhteiskunnassamme puhutaan välittämisen tärkeydestä kasvatuksessa, mutta näkykö tärkeys ja aito välittäminen opetustilanteissa, elämässä. Välittäminen voisi muodostua esiopetuksen ja päiväkodin toiminnan yhteiseksi arvopohjaksi (Estola 1997, 48). Nel Noddings (1992, 16) sanoilla sanoen ihmisen (opettajan) tulee välittää toisesta ymmärtääkseen häntä: ”When I care, I really hear, see, or feel what the other tries to convey.” Kasvattajana, naisena ja äitinä olen oppinut huomioimaan toisen ja välittämään toisesta. Lastentarhanopettajana olen ollut ammattikasvattajan roolissa, mutta aikaisemmin opitut ja koetut eivät pyyhkiydy muististani pois. (vrt. Goldstein 1998, 101–121) Naisopettajat omistavat paljon erilaisia roolivaatteita; äitiyden, sisaruuden, ystävyuden, mentorin, tuutorin, tulkitsijan ja sovittelijan. Yleensä nämä asut ovat yhtä aikaa päällä. (Morgan 1996, 127.) Nämä useat roolit vahvistavat ja syventävät opettajuutta.

Kasvatus on toisen kohtaamista. Aidossa kohtaamisessa näkyy ja tuntuu toisesta välittäminen, toisen kuuleminen ja huomioonottaminen. Toisesta välittäminen ja huolehtiminen on elämän perusasioita. Kohtaamisen pedagogiikka on lähellä välittämisen pedagogiikkaa. Kohtaamisen pedagogiikasta on kirjoittanut Ilkka Uusitalo (2000, 51, 58–60). Tunteet ja kokemukset ovat läsnä kasvatuksessa ja opetuksessa. Uusitalon mukaan päivähoidossa tulisi opetella tietoisesti olemaan avoin omille ja toisten tunteille ja ajatuksille. Kohtaamisen pedagogiikka on sisäisten kokemusten vastavuoroista jakamista, joka synnyttää ihmisissä parhaimmillaan yhdessä olemisen tunteen, olla lähellä. Uusitalo (2000, 60) näkee kohtaamisen pedagogiikan kasvattajan aktiivisena mielen sisäisenä työskentelynä. Ollaan toista lähellä ja virittäytytään toisen subjektin kokemukselliseen tilaan, tunteisiin, kokemuksiin ja ajatuksiin.

Kohtaamisen pedagogiikka kiteytyy haluun ymmärtää ja arvostaa toista, halua olla läsnä toisen kanssa, kokemusten jakamiseen, kuuntelemiseen, välittämiseen ja vastuuseen sekä molemminpuoliseen hyvän olon tunteeseen, yhteisyyden kokemukseen (Uusitalo 2000, 59). Näillä asioilla on yhtymäkohtia välittämisen ja

feministisiin pedagogiikoihin. Feministiset pedagogiikat kiinnittävät huomion sukupuolen reproduktioon kasvatuksen ja opetuksen diskursseissa ja käytänteissä. Shrewsbury (1987, 6) määrittelee feministisen pedagogiikan teoriaksi, jossa opettamisessa ja oppimisessa huomio kiinnittyy opetuksen yhteisöllisyyteen. Opetuksessa subjektit ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja tätä kautta opetuksessa on kysymys vallasta. Jo Anne Paganon (1990, 16) mukaan feministisessä pedagogiikassa naisen äänen kuuleminen auttaa näkemään sukupuolistavia käytäntöjä opetuksessa.

Vallan merkkejä kasvatuksessa ja opetuksessa

Valta kuuluu olennaisena osana opetukseen ja kasvatukseen. Lastentarhanopettaja käyttää valtaa muodostaakseen opetukselle ja kasvatukselle rajat ja menetelmät. Valta paikantuu kasvattajan vastuussa ja tilanteiden kontrolloinnissa ja hallinnassa. Lastentarhanopettaja on vastuussa eri tilanteista, toiminnoista ja tapahtumista ja hän on vastuussa toisten lapsista. Hallinta voi olla myös hiljaista kontrollia. Tällöin kasvattaja tarkkailee, valvoo ja kontrolloi sivusta. (Puroila 2002, 89.) Lasten kanssa työskennellessäni käytin hiljaisuutta hiljentääkseni lapset. Opettajan hiljaisuus merkitseekin usein valtaa ja vallankäyttöä (Koivunen 1997, 24).

Annu Brotherus, Elina Helimäki ja Juhani Hytönen (1994, 101–102) pohtivat lastentarhanopettajan työtä ja tuovat esille lastentarhanopettajan kasvatustyötä leimaavia tekijöitä. Ensinnäkin lastentarhanopettaja tekee yksilökohtaisia tavoitteita lapsille sekä koko lapsiryhmälle heidän tarpeensa ja osaamisensa mukaan. Lastentarhanopettajan työn pedagoginen toiminta ulottuu kaikkeen toimintoihin lapsen ollessa päivähoitossa. Tähän liittyen lastentarhanopettaja on vastuussa lapsista koko ajan ollessaan töissä ja jakaa vastuuta lapsista toisten kasvattajien kanssa. Hänellä on kokonaisvaltainen vastuu lapsista.

Valta esiintyy lastentarhanopettajan ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Heidän suhteensa on hierarkkinen. Vaikka opettaja muuttaa positiotaan tasavertaisesti, on hän kuitenkin aina se, joka ylläpitää tiettyjä kuvioita käsissään. Hän suunnittelee toiminnan ja opetuksen kulun, varaa ajan ja paikan opetustuokioon, huolehtii käytännön asioista ja järjestelyistä. (Vrt. Saarinen 2001) Opettajan paikka tilassa on merkityksellinen juuri vallan näkökulmasta. Lastentarhanopettajana olen tottunut olemaan lasten kanssa heidän tasollaan, milloin lattialla istuen, milloin lasten pöydän ääressä istuen. Olen ottanut hyvin erilaisia paikkoja ja olen ollut hyvin erilaisissa opetuksen tiloissa, liikunta- ja tanssisaleista koululuokkiin.

Monissa asioissa valtaa voidaan jakaa. Jokainen toimija voi olla tiedon etsijä, niin opettaja kuin lapsikin. Tietoa voi etsiä myös yhdessä. Yhdessä oppiminen ja tutkiminen on opettajan läsnä olemista, ihmettelemistä ja oivaltamista yhdessä lasten kanssa. Voidaanko pienten lasten kasvatuksessa ja opetuksessa keskustella? Voiko opetus pohjautua dialogiin pienten lasten kanssa? Voidaanko kokemuksia jakaa opetuksellisten tavoitteiden päämäärien saavuttamiseksi? Ketä kuunnellaan ja kenelle

annetaan puheenvuoroja? Kuka saa äänensä kuuluviin? Äänekkäin, vai hiljaisin lapsi, kiltti ja viittaava ”käsi kertoo” lapsi?

Esiopetusuudistus toi pykälöidyn valtakunnallisen opetussuunnitelman lastentarhanopettajien työvälineeksi. Tätä välinettä on noudatettava. Opetussuunnitelmat tuottavat vallan rakenteita. Opetussuunnitelmat määräävät ja ohjaavat lastentarhanopettajan työtä. Ne ovat päätettyjä, pykälöityjä, laillisia asiakirjoja, joiden mukaan opetuksen sisällöt määräytyvät. Kuka saa päättää opetussuunnitelmista? Mihin ja kenen ajatuksiin, pohdintoihin, teorioihin ja pedagogiikkoihin opetussuunnitelmat perustuvat?

Toivoisin näkeväni, että esiopetuksen opetussuunnitelmat pohjautuisivat välittämisen teemoihin. Lähtökohtana ajattelulleni on Nel Noddingsin ajatukset välittämisen teemoista. Noddings (1992, 64; 1995, 192) puhuu opetuksen jatkuvuudesta sisältäen opetussuunnitelman, paikan, ihmisten ja tavoitteiden jatkuvuuden. Näen, että asiat tulisi huomioida kaikilla kouluasteilla esikoulusta yliopistoihin. Yhtenäisten peruskoulujen myötä ajatus opetuksen yksilöllisestä jatkuvuudesta voisi toteutuakin; ala- ja yläasteet yhdistyvät ja esiopetusluokkia rakennetaan myös tähän yhteyteen. Noddings (1995, 180) jatkaa: opetussuunnitelmien tulisi perustua hoiva, huolenpito ja välittämisen -teemojen ympärille (themes of cares). Lähtökohtana tulisi olla ajatus omasta, lähimmäisten ja koko elinympäristön huolehtimisesta.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden raamit ovat väljät, mikä antaa lastentarhanopettajalle vapaat kädet suunnitella ja opettaa. Monet kunnat ovat tehneet omia kuntakohtaisia suunnitelmia ja osa päiväkodeista on tehnyt omansa. Näin ainakin Rovaniemellä, missä itse olen ollut Rovaniemen kaupungin esiopetussuunnitelman työryhmässä vuonna 2000, jolloin työryhmä sai opetussuunnitelman ensimmäisen version tehtyä. Nyt katson etäämmältä tehtyä opetussuunnitelmaa, aikaa on kulunut ja opetussuunnitelma on ollut käytössäni. On hyvä sanoa näin jälkepäin, että lähtisin nyt rakentamaan opetussuunnitelmaa toisin. Monissa päiväkodeissa varmaankin muokataan ja kehitetään tehtyä suunnitelmaa, sillä opetussuunnitelma on elävä.

Eila Estola (1997, 45–48) kirjoittaa artikkelissaan hoiva ja välittämisen tärkeästä merkityksestä varhaiskasvatuksessa ja päiväkotitoiminnassa. Hänen mielestään hoiva ja välittämisen teemojen pitäisi olla opetussuunnitelmien perustana. Kognitiiviset taidot usein korostuvat opetussuunnitelmissa ja esiopetuksen toiminnassa. Juuri näin koin esiopetuksen suunnitelman tekemisen. Lähdimme työryhmässä hyvin pitkälti rakentamaan opetussuunnitelmaa ainelähtöisesti kognitiivisten taitojen mukaan. Ryhmämme keskusteli kyllä hoivan ja huolenpidon teemoistakin, mutta kirjaaminen jäi vähemmälle ja suunnitelmassa ne näkyvät alun johdattelevissa kappaleissa. Nämä asiat jäävät vähälle huomiolle suhteessa eri aineiden kertomiseen. Sain kokea, että opetussuunnitelmat tehdään kiireellä ja pohdinta, ajatukset jäävät liian vähäisiksi. Aikaa oli liian vähän. Opetussuunnitelman tuli valmistua ajallaan, vaikka tiesimme ryhmässämme ja kirjasimmekin sen, että se ei ole koskaan valmis.

Estola (1997, 47) pohtii behaviorististen oppimiskäsityksien olevan kognitiivisten taitojen korostamisen osasyynä. Näin varmasti onkin opetussuunnitelmat lähtevät ajatuksesta; opettaja opettaa, antaa ja jakaa tietoa oppilaille. Opettajakeskeinen opetus korostuu. Jokainen lastentarhanopettaja on varmasti tietoinen eri oppimiskäsityksistä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys voi monen opettajan mielestä olla hyvä. Mutta välttämättä omassa toiminnassa ja esiopetuksessa se ei toteudu sillä, opetussuunnitelmat ja esiopetuskirjat ja oppimisympäristöt konstruoivat omaa menetelmäänsä.

Lähteet

- Brotherus, Annu., Helimäki, Elina & Hytönen, Juhani. 1994. Opetus varhaiskasvatuksessa. Juva: Wsoy.
- Diller, Ann. 1996. The Ethics of Care and Education: A New Paradigm, Its Critics, and Its Educational Significance. In A. Diller, B. Houston, K.P. Morgan & M. Ayim (eds.) *The Gender Question in Education. Theory, Pedagogy & Politics*. Colorado: Westview Press, 89–104.
- Estola, Eila. 2002. In the language of the mother. Relational moral in teachers' stories. Väitöskirjan käsikirjoitus.
- Estola, Eila. 1997. Välittäminen varhaiskasvatuksen perustana. Teoksessa Opetusalan ammattijärjestö OAJ (toim.) *Suorin tie ei ole aina lyhin*. Helsinki:OAJ.
- Estola, Eila. 1995. Lastentarhanopettajan työn ulottuvuuksia elämänkerrallisesta näkökulmasta. Oulun yliopisto, kasvatustieteen tiedekunta, lisensiaattityö.
- Goldstein, Lisa. S. 1998. *Teaching with Love. A Feminist Approach to Early Childhood Education*. New York: Lang.
- Haug, Frigga. 1987. *Female Sexualization. The collective Work of Memory*. London: Verso.
- Heikkinen, Hannu.L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito: narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopiston
- Jakunaho, Paula. 1996. ”Nosta housut, niistä nokka ja kampa tukka”. Peruskoulun naisopettajien ajatuksia työstään. Teoksessa P. Naskali (toim.) *Pulpetti ja karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 14. Katsauksia ja puheenvuoroja, 52–66.
- Karila, Kirsti. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Helsinki: Edita.
- Koivunen, Hannele. 1997. *Hiljainen tieto*. Keuruu: Otava.
- Kosonen, Ulla. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopisto. *Sophi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 21.
- Metso, Tuija. 2000. Erilaista ja tuttua. Koulu vanhempien koulumuistoissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 267–283.
- Miller, Janet.L. 1993. *Creating Spaces and Finding Voices. Teachers Collaborating for Empowerment*. Albany: State University of New York Press.

- Morgan, Kathryn. P. 1996. The Perils and Paradoxes of the Bearded Mothers. In A. Diller, B. Houston, K.P. Morgan & M. Ayim (eds.) *The Gender Question in Education. Theory, Pedagogy & Politics*. Colorado: Westview Press, 124–134.
- Naskali, P. 1998. Tyttö, äiti, kasvatus. Kohti feminiinistä kasvatustieteen filosofiaa. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta universitatis lapponiensis* 18.
- Niikko, Anneli. 2002. Lastentarhanopettajat esiopetuksen toteuttajina. *Kasvatus* 33 (2), 160–174.
- Nivala, Veijo. 1999. Päiväkodin johtajuus. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 25.
- Noddings, Nel. 1992. *The Challenge to Care in Schools. An alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, Nel. 1995. *Philosophy of education. Dimensions of Philosophy Series*. Colorado: Westview Press.
- Pagano, Jo Anne. 1990. *Exiles and Communities. Teaching in the Patriarchal Wilderness*. State University of New York Press.
- Puroila, Anna-Maija. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa – kehitysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. *Acta Universitatis Ouluensis E* 51.
- Saarinen, Jaana. 2001. Riitasointuja – valta ja auktoriteetti feministisessä pedagogiikassa. *Aikuiskasvatus* (4), 330–335.
- Strandell, H. 1995. Päiväkotiki lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Tampere: Gaudeamus.
- Shrewsbury, Carolyn. M. 1987. What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly* 15 (3&4), 6-14.
- Tamminen, Merja. 1995. Mieslastentarhanopettajan rooli ja merkitys päiväkotityössä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 58.
- Uusitalo, Ilkka. 2000. Yhteisöllinen oppiminen ja toimintatapa päivähoitossa. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Tampere: Tammi, 47–92.

Liitossa – autoritaariset miesyhteisöt, naisviha ja syrjintä

Dosentti Saira Anttonen
Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

”Naiseksi ei synnytä, naiseksi tullaan.”
Simone de Beauvoir (1993 [1949], 154).

Nais- ja miessukupuoleen sekä synnyttään että kasvetaan.
Saira Anttonen 2002

Nainen liitossa paholaisen kanssa

”MEPHISTOPHELES, *der ins Proszzenium gedrängt wird.*
Ihr schektet uns verdammte Geister
Und seid die wahren Hexenmeister;
Denn ihr verführtet Mann und Weib.-
Welch ein verfluchtes Abenteuer!
Ist dies das Liebeselement?
Der ganze Körper steht in Feuer,
Ich fühle kaum, dass es im Nacken brennt.-,
J.W. Goethe. 2000. (1825-1831) Faust.

Artikkeli on tyylilajiltaan feministinen ja se perustuu kirjallisuuden tutkimukseen. Siinä tarkastellaan myös pedagogisen teorianmuodostuksen ja historiankirjoituksen teologiapitoisuutta. Lisäksi pohditaan tästä näkökulmasta vallan ja dogmaattisen opin välisiä sidonnaisuuksia kiinnittäen erityisesti huomiota naisten tiedon eliminointiin ja väheksyntään. Ongelma esitellään metaforien ja myyttien havainnollistamana: maskuliiniselle Faust-myytille esitetään feministinen tulkinta.

"Mutta kenestä kiusaus lähti? Kuka oli sen takia kirottu? Oli helppo sanoa, että kiusaus lähti Perkeleestä. Hänestä se olikin lähtöisin, mutta kirous kohdistui kohteeseensa. Kohde, instrumentum Diaboli, Kiusaajan väline, oli nainen. Tosin nainen siten oli myös pyhyiden väline, sillä ei pyhyttä olisi edes ollut, ellei synnin himo olisi raivonnut. Karvaat kiitokset nainen siitä kuitenkin sai. Merkillistä ja syvästi merkitsevää oli pikemminkin se, että vaikka ihminen kahdessa hahmossa, miehenä ja naisena, oli sukupuolinen olento, ja vaikka demonisuuden pesäpaikaksi pikemminkin soveltui miehen lantionseutu kuin naisen, vieritettiin silti lihallisuuden ja sukupuolisuuden kirous ja orjuuttava taakka kokonaisuudessaan naisen niskoille, ... Mutta siinä oli kysymys lihallisesta himosta yleensä, joskin se yhdistettiin naiseen,

siten että myös miehen lihallisuus pantiin naisen tiliin. Niinpä saatettiin sanoa: 'Ja minä löysin sen, mikä on kuolemaa katkerampi, naisen' ja 'hyväkin nainen on lihan himon orja'. Olisi voinut kysyä: eikö myös hyvä mies? Eikö pyhä mies aivan erityisesti? Kyllä, mutta naisen vaikutusta se oli kaikki, naisen, joka oli lihallisuuden edustaja maan päällä. Sukupuolisuus oli hänen valta-alueensa, ja kuinka ei olisi hän, femina, jonka nimikin johdettiin sanoista fides ja minus ja merkitsi siis "uskossa vähäisempää" - kuinka ei juuri hän olisi ollut erityisesti epäilyksen alainen läheisestä ja iljettävästä suhteesta saataisiin henkiin, jotka tätä aluetta kansoittivat, yhteyden harjoittamisesta niiden kanssa, noituudesta?" (Thomas Mann, 1979, 112-113.)

Kristillisen perinteen naiskuvaa ja naisten suhdetta tietoon ja tiedon avulla harjoitettuun valtaan on ennen kaikkea hahmotettu Eeva- ja Maria-myyttien kautta (ks. esim. Vuola, 1994). Lisäksi sitä on tarkasteltu myös noitanaisten ja noitavainojen näkökulmasta (Virolainen, 1994). Mutta nämä myytithän eivät olekaan osa kristillistä ajattelutapaa, koska noituus edustaa taikuutta, magiaa ja taikauskkoa - eiväthän? Kyllä ne ovat. Ja vieläpä hyvin keskeinen ja tiedon ja vallan suhteen kannalta hyvin valaiseva osa. Kristinuskon naiskuva kytkeytyykin hämmästyttävän vahvasti kielteiseen asenteeseen naisten tietämistä kohtaan. Sillä nainen, Eeva, söi ensimmäiseksi kielletyn tiedon puusta. Nainen ei siis tämän perinteen mukaan saa olla seksuaalinen eikä tiedonhaluinen olento. Lisäksi hänen on oltava Marian tapaan miehen nöyrä palvelija ja ennen kaikkea uskottava niihin tiedonmurusiin ja uskomuksiin, jotka miehet ovat dogmatisoineet.

Molemmat kielletyt aspektit kulmineituvat kristillisen kirkon harjoittamissa noitavainoissa ja naisen käsittämisessä noitana. Naisella, joka oli nähtävä noitana, oli kaksi kiellettyä ominaisuutta (tai ne projisoitiin häneen) sietokyvyn ylittävä seksuaalisuus ja uskonnollisen yhteisön dogmaattisuuden rajat ylittävä tietämys ja tiedonjano. Näiden ominaisuuksien olemassa olosta taas voitiin loogisesti päätellä, että nainen oli liitossa paholaisen kanssa, koska kukaan nainen ei muutoin olisi voinut hankkia tietojaan ja taitojaan. Noitanainen ei nöyrästi uskonut, vaan hän halusi tietää. Hillitön tiedonjano jo itsessään ilmensi altiuutta tällaisen liiton solmimiseen.

"... ja kun jonkin verran painostusta oli harjoitettu, tulikin ilmi se, mitä oli odotettu: eukko oli tosiaan tehnyt sopimuksen paholaisen kanssa, joka oli ilmestynyt hänelle pukinsorkkaisen munkin hahmossa ja suostutellut hänet kieltämään jumaluuden persoonat ja koko kristillisen uskon, niitä kauheasti herjaten, ja vastalahjaksi antoi paholainen ohjeet ei ainoastaan tuon lemmensalvan vaan myös muiden häpeällisten ihmelääkkeiden valmistamiseksi, muun muassa voiteen, jolla siveltynä keppi kuin keppi lähti lentoon, noita selässään." (Thomas Mann, 1979, 116.)

Kristillisen perinteen näkökulmasta nainen sinänsä oli jo jotain uhkaavaa, mutta tietävä, kyseenalaistava, kriittinen nainen oli kaksinkertainen uhka, koska hän saattoi asettaa aikansa dogmit ja opinkappaleet kriittisen tarkastelun kohteeksi. Jo tästä syystä häntä voitiin syyttää kerettiläisyydestä, harhaoppisuudesta. Jos hänellä vielä oli joitakin erityistaitoja,

joita tavallisilla kuolevaisilla eikä etenkin kirkonmiehillä itsellään ollut, olikin jo todistettu, että ohjeita oli antamassa itse Piru. Tietävä nainen ja etenkin enemmän tietävä nainen edusti jotain pahaa, synnillistä, jotain mikä oli tuhoava, koska hän dogmaattisen yhteisön näkökulmasta tiesi aivan liikaa ja aivan vääriä asioita. Mutta hänet tuhoitiin tietysti hänen omaksi parhaakseen - ja varoitukseksi muille naisille, etteivät hekin tiedonjanossaan vain menisi solmimaan liittoa paholaisen kanssa.

"Kävi selväksi, että hänen sielunsa oli pelastettava ikuisesta kadotuksesta ja riistettävä se Perkeleen kynsistä, antamalla hänen ruumiinsa liekkiin saaliiksi. Ja koska tämän lisäksi, yltyvän tapainturmeluksen vuoksi, oli mitä suurin syy antaa varoittava esimerkki, ..." (Thomas Mann, 1979, 116.)

Dogmaattinen tieto herruuden kanssa

"Patriarkaalisen yhteiskunnan ihannainen oli siveä, nöyrä, lempeä, hiljainen. Ominaisuus jota loputtomasti korostettiin oli tottelevaisuus, ... Yksityinen nainen, joka poikkesi liikaa hyväksytystä määritelmästä ymmärrettiin noidaksi. ... Erikoisen huolestuttavaa oli niin dominikaanien kuin paavinkin mielestä miesten kyvyttömyyden hälyttävä lisääntyminen. ... Outoa kuitenkin oli, että kirkko joka satoja vuosia oli pyrkinyt supistamaan kristittyjen seksuaalisen toiminnan vähäisimpään mahdolliseen huolestui kun näytti siltä että noidat tekivätkin työn sen puolesta." (Kaari Utrio, 1985, 199.)

Dogmaattisen tiedon herruusasetelman säilyttämispyrkimyksiin todennäköisesti yhdistyi noitavainojen yhteydessä kirkonmiesten omien seksuaalisten halujen projisoiminen näihin naisiin. Jotta tästä paineesta voitaisiin vapautua, oli sen "aiheuttaja" eliminoitava. Lisäksi noidiksi syytetyt liikuskelivat yhteisön hyväksytyyn käyttäytymisen rajamailla, mistä syystä he muodostivat uhkan yhteisön dogmaattiselle perinteelle ja siihen perustuville toimintatavoille. Noituutta ja siihen kytkeytyvää harhaoppisuutta onkin perusteltua tarkastella myös suhteessa tietyn yhteisön dogmaattiseen tietoon ja siihen perustuvan uskonnollisen herruusasetelman auktorisointiin. Herruusasetelman eräs näkyvä tunnusmerkki oli se, ettei naisille ollut sallittua astua tiedon pyhäkköön:

"Kansanomainen lääkintätaito oli melkein kokonaan naisten hallussa. ... Naisten parantajaperinteen noitavainot onnistuivat tukahduttamaan. ... Naisilla ei ollut mahdollisuutta valmistua ammattilääkäreiksi koska he eivät päässeet yliopistoihin, ja vain yliopiston käynyt henkilö sai harjoittaa parantajan ammattia. Vuonna 1322 Pariisin Yliopiston lääketieteellinen tiedekunta syytti erästä naista laittomasta ammatinharjoittamisesta. Tämä Jacoba oli lukutaitoinen ja saanut tarkemmin määrittelemätöntä oppia lääketieteessä. Hän paransi tauteja ja haavoja ja paiseita, tutki virtsaa ja koetti pulssia ja hänen potilaansa olivat häneen tyytyväisiä: monet heistä olivat ajautuneet Jacoban luo vasta varsinaisten lääkäreitten jo annettua

periksi, ja saaneet avun. Jacobaa ei syytetty eikä tuomittu epäpätevyydestä - mitä hän ilmeisestikään ei ollut - vaan siitä että hän naisena yleensä julkesi parantaa. Noitaoikeudenkäynnissä parantajaekosta tehtiin pahuuden, pimeyden ja taikuuden edustaja kun taas tohtori - joka tutki noituuden väitetyn uhrin - edusti lakia, tiedettä, Jumalaa ja moraalia." (Kaari Utrio, 1985, 201-202.)

Toisin kuin Utrio (1985) esittää, ei ollut pelkästään kysymys siitä, että nimenomaan tietämättömmät olisivat joutuneet vainon kohteeksi. Myös hänen omat esimerkkinsä tukevat toisenlaista tulkintaa. Nähdäkseni perussyynä vainon kohteeksi joutumiselle oli päinvastoin se, että nainen tiesi - että hän usein tiedossaan ylitti yhteisön tietämyksen rajat. Hänellä oli tietoa yli rajojen, joiden ylittäminen ei ollut luvallista. Hän ylsi johonkin sellaiseen, mihin ei ollut lupa yltää, koska yhteisön pyhitetyt tietäjätäkään eivät siihen yltäneet.

Noidaksi leimaaminen perustui seksuaalisuuden ja ihanteista poikkeamisen lisäksi myös siihen "luonnottomaan" tietoon, joka noitanaisilla katsottiin olevan hallussaan (vrt. Virolainen). Koska se ei ollut minkään hyväksytyt auktoriteetin pyhittämää tietoa, se oli vaarallista. Sen vaarallisuus perustui siihen, että se kilpaili vallitsevia valta-asemia oikeuttavan opin kanssa. Erityisen vaarallista oli naisten tietämys, koska se osoitti mahdollottoman mahdolliseksi ja ravisteli siten patriarkaalisuuden yhteisön ja uskonnollisten dogmien rajoja. Näitä rajoja ei ollut luvallista ylittää ennen kaikkea siitä syystä, että ne toimivat herruusasetelmien tukipilareina.

"Jeanne [d'Arc] oli nainen, ja naisena ylittänyt kaikki rajat ja katkonut kaikki kahleet, jotka Jumala ja miehet olivat naiselle asettaneet." (Kaari Utrio, 1985, 189)

"Koska noita pelkästään noitana ei kelvannut roviolle, hänet piti todistaa kerettiläiseksi. Se ei itseasiassa ollut vaikeata. Jos ihminen oli yhteydessä Paholaiseen tietäen, että sellainen yhteys oli synti, se tosiaan oli synti mutta ei harhaoppista. Mutta jos joku oli yhteydessä Paholaiseen eikä pitänyt sitä syntinä, hän ajatteli kirkon oppien vastaisesti ja oli siis kerettiläinen. Sitä paitsi kirkon suuri oppi-isä Tuomas Akvinolainen oli vakuuttunut noitien olemassaolosta. ... Universaalikirkko, laitos joka senaikaisessa Euroopassa omisti kaiken tiedon, niin maallisen kuin taivaallisenkin, ja oli syntisen ainoa tie pelastukseen, ei voinut sallia kilpailua. Harhaoppeja vastaan taistelemaan perustettiin armeija: dominikaanimunkisto, ja armeijalle annettiin ase: inkvisitio." (Kaari Utrio, 1985, 190.)

Sitaateista käy ilmi useita dogmaattisen tiedon, herruuden välineenä käytetyn tiedon tunnusmerkkejä. Dogmaattiselle opille on tunnusomaista se, ettei sille ole vaihtoehtoja eikä sitä voida kyseenalaistaa. Jos ajatteli toisin ja opin vastaisesti oli harhaoppinen. Toinen dogmaattisen tiedon tunnusmerkki on, että se on auktoriteetti-uskoista, tukeutuu auktoriteetteihin, joiden ilmoituksia ei ole lupa kritisoida. Jos jokin auktoriteetti tai suuri oppi-isä on vakuuttunut jostakin, niin asiat myös ovat niin, kuin hän sanoo. Kolmanneksi dogmaattista tietoa luonnehtii yhteen, ainoaan oppiin perustuva pyrkimys

universaalisuuteen - muita tietolähteitä ja katsomuksia ei suvaita. Neljänneksi dogmaattista tietoa on suojeltava. Sen asema ja auktoriteetti on pyrittävä säilyttämään keinolla millä hyvänsä, koska se on ainoa oikea oppi. Tästä syystä kilpailevat väärät opit on tuhottava.

Noituuden mieltäminen liitoksi paholaisen kanssa eli kerettiläisyydeksi tulee ymmärrettäväksi aikaansa vasten, koska Eurooppaa tällöin hallitsi yksi ainoa oikea oppi ja oikean ilmoituksellisen tiedon lähde, kristinusko, jolloin kaikki tästä opista poikkeavat oli mahdollista leimata harhaoppisiksi eli kerettiläisiksi. Kerettiläiset luonnollisesti muodostivat uhkan dogmaattiseen ja kyseenalaistamattomaan oppiin perustuville valtarakennelmille. Tästä syystä harhaoppien levittäjät piti tuhota. Noitavainot ja kerettiläisten eliminoiminen onkin yleensä liitetty katolilaisuuteen. On kuitenkin todettava, että vainoja esiintyi yhtäläillä myös protestanttien keskuudessa. Nämä suuntaukset vainosivat toinen toisiaan. Yhdessä nämä rakkaudenopin saarnaajat onnistuivatkin tuhoamaan satojatuhansia ihmisiä, joista suurin osa oli naisia.(Utrio, 1985, 187.)

Pedagogiikka teologian kanssa

"Kristillinen kirkko oli tuhannen vuoden aikana kehittänyt naisvihan tieteellisen teorian asteelle. Noitavainot olivat naisvihan organisoitu, järjestelmällinen ja tehokas ilmentymä. ... he [noitien vainoajat] olivat aikaansa oppineita, laajasti lukeneita miehiä, korkeita virkaherroja jotka käyttivät huomattavaa valtaa, lainoppineita henkilöitä jotka ylpeilivät loogisesta ajattelustaan. Heihin kuuluivat Luther, Calvin ja Zwingli ..." (Kaari Utrio, 1985, 199.)

"Hallitsevaan luokkaan kuuluivat tiedemiehet, oppineet, jotka rakentelivat huimia teorioita noitien pahuuden olemuksesta, ja jotka julmuudessaan ja suvaitsemattomuudessaan usein ylittivät varsinaiset virkamiehet." (Kaari Utrio, 1985, 205.)

Myös tiedeinstituutiolla alkoi kirkkollisten instituutioiden lisäksi olla yhä vahvempi valta-asema jo ennen keskiaikaa. Nämä kaksi keskiaikaisen yhteiskunnan auktoriteettia olivatkin tällöin kiinteässä yhteistyössä keskenään. Myös noituuden ja noitavainojen käsittelyssä nämä herruuden ilmentymät pauskasivat kättä. Sillä herruuden harjoittaminen vaatii aina tuekseen vähintäänkin opin. Tieteellisen herruuden harjoittaminen vaatiikin jo tuekseen teorian. Noitavainotkin erittelyn kohteeksi ottava, historiallinen sivistysteoria puolestaan osoittaa, ettei kannata luottaa dogmaattisten oppineiden ja herruutta harjoittavan lukeneiston "sivistyneisyyteen".

Lopuksi lienee paikallaan pienen ekskurssion tekeminen teologian historiasta pedagogiikan historiaan syystä, että nähtäisiin pedagogiikan olleen varsin kiinteässä

liitossa teologian kanssa. Esimerkiksi Scheuerl (1992, 35-46, 271) kuvaa, kuinka vahvasti uskonnollinen traditio vaikutti vielä valistusajankin pedagogiikassa. 1600-luvun jälkipuoliskon pedagoginen ajattelu oli niin Ranskassa vaikuttaneen katolisen mystiikan kuin puritanististen oppi-isien ja pietistien valta-aluetta Saksassa. Lapsia ja nuoria oli kasvatettava kurissa ja nuhteessa jumalaa pelkääviksi ja palveleviksi ihmisiksi. Tämän tavoitteen rinnalla muut pedagogiset päämäärät olivat toisarvoisia. Scheuerlin kuvaus ei tarjoa vain yksittäisiä esimerkkejä pedagogiikan teologiapitoisuudesta, vaan hänen tarkastelunsa osoittaa, kuinka uskonnollisuus on ollut kiinteä osa pedagogiikan historiaa aina nykypäiviin asti ja kuinka se edelleen vaikuttaa näennäisesti sekularisoituneessa teoreettisessa traditiossa. Myös Gamm (1972) erittelee pedagogisen tradition suhdetta kirkkoon todeten, että kristillisuus oli 1700-1800-luvulle asti siinä määrin vallitseva, että voidaan puhua uskonnollisista absoluuttisuusvaatimuksista totuuskäsitysten alueella. Vallitseva se tosin on ollut sen jälkeenkin.

Nyt kun ei enää ole epäilystäkään liiton olemassa olosta, onkin perusteltua kysyä, missä määrin edellä noituuden käsittelyn yhteydessä kuvatut, liitosta syntyneet lapset ovat vaikuttamassa myös pedagogiikan historiallisessa piilotajunnassa. Tosiasia, että pedagogiikan historia on kiinteässä kytköksessä teologian historiaan, antaa aiheita niiden myyttien ja mystiikan esiin kaivamiseen, joita tästä liitosta on syntynyt. Jos asiaa tarkastellaan modernin tiedeinstituution tienraivaajien teologian, filosofian ja näiden kanssa kiinteässä suhteessa kehittyneen pedagogiikan historian valossa, on perusteltua esittää kysymys: Missä määrin nämä taikauskon siivittämät myyttiset ajattelutavat edelleenkin vaikuttavat pienemmässä mittakaavassa pedagogiikan historiallisessa ja kulttuurisessa traditiossa, jopa toimintakäytännöissä?

Ja tietäjänäisten poissulkeminen autoritaarisen tyhmyyden kanssa

Kullakin aikakaudella on omat poissulkemisen käytäntönsä, joista noitavainot ovat ääriesimerkki. Tietäjänäisten hallussa ollut, paholaiselta peräisin oleva tieto, so. kirkon ja uskonnon dogmeista poikkeava tai niitä vastaan asettuva tieto, oli tietenkin uhka, joka oli eliminointava. Tietoa ja tietämistä - mahdotonta - tavoittelleet naiset saivat maksaa tämän hengellään. Erityisen otollisen maaperän vainon kohteena muodostivat naiset, koska dogmaattis-uskonnolliset katsantokannat eivät täysin ole irtautuneet historiallisesta painolastistaan, jonka mukaan nainen - ainakin tottelematon, auktoriteetteja uhmaava, tiedon puusta syönyt nainen - on liitossa paholaisen kanssa. Tieto ja tiedontuottaja, joka kyseenalaistaa opin tai tiedon, joka suojaa vallitsevia valta-asemia, on tuhottava tai poissuljettava. Ongelman ydin on kuitenkin kysymys siitä, miksi on tuhottava - miksi on poissuljettava. Hahmottelemani vastaus on yksinkertainen: Tietäjänäisten tieto on aina uhannut yhteisön auktoriteettien, henkilöiden ja erityisesti dogmien asemaa. Tästä syystä on ollut välttämätöntä yhteisön muuttumattomuuden ja dogmaattisen vallan säilyttämisen vuoksi eliminoida tieto ja tiedon tuottaja, joka horjutti vakiintuneita auktoriteettiasemia.

Voimmeko kuitata tämänkaltaiset ilmiöt vain toteamalla, että ne kuuluivat pimeälle keskiajalle ja sinne jäivät? Ei millään muotoa, koska ikivanha asetelma toistuu aina, kun on kysymys herruuden eli tukahduttavan, alistavan, syrjäyttävän vallan ja sitä pönkittävien dogmien puolustamisesta. Perusasetelma on aina sama: Tieto, joka uhkaa perinteitä ja samalla yhteiskunnallisia tai uskonnollisia herruusasetelmia, on tuhottava ja sen tuottajat poistettava. Historiallisesti suunnaton suvaitsemattomuus on kuitenkin saanut monenlaisia muotoja. Niin tämänpäivän, toisen maailmansodan ajan, keskiajan kuin heimoyhteisöjenkin poisulkemisen käytännöillä oli kuitenkin yksi yhteinen päämäärä: tuhota.

Tarkastelen lopuksi fiktiivisen esimerkin avulla naisiin kohdistunutta poissulkemista vieläkin varhaisemmilta ajoilta, ihmiskunnan aamunsarastuksesta:

"-Hän on erilainen, syntyjään eriheimoinen, ja hän ei ehkä ajattele niin kuin naisen pitäisi, mutta lingon käyttöä lukuun ottamatta hän käyttäytyy juuri niin kuin kunnan naisen pitääkin. Hän on ollut mallikelpoinen naisenpuoli: tottelevainen, kunnioittava...

-Tuo ei ole totta. Hän on uhmakas ja röyhkeä,

-On totta, ... että tyttö käyttäytyi nuorempana röyhkeästi sinua kohtaan, ... Mutta sinä olit itse syyppä siihen, ... Minua kohtaan hän on aina käyttäytynyt kuuliaisesti ja tottelevaisesti. Hän ei ole myöskään ollut röyhkeä kenellekään toiselle miehelle." (Jean M. Untinen-Auel, 1986, 320.)

"-Hän käyttää asetta taitavasti, taitavammin kuin kukaan näkemäni metsästäjä. Olisi vahinko jos sellainen taito menisi hukkaan. Minä sanon nyt: annetaan hänen palvella klaania, annetaan hänen metsästää...

-Ei! Ei ikinä! ... Hän on naisenpuoli. Naiset eivät saa metsästää..." (Jean M. Untinen-Auel, 1986, 320.)

Ayla oli nainen, joka osasi metsästää. Tässä alkuyhteisössä naisten ei kuitenkaan ollut sallittua metsästää. Metsästäminen oli taito, joka kuului vain miehille. Ajatus metsästävästä naisesta oli tottumuksia ravisteleva. Se rikkoi miesten levollisen varman ja tarkoin määritellyn maailman rajoja. Ayla oli lisäksi nainen, joka tiesi enemmän kuin koko heimo yhteensä, koska hänellä oli poikkeava kyky oppia. Nämä kaksi tekijää yhdessä erääseen heimon mieheen aiheesta kohdistetun röyhkeyden kanssa aiheuttivat sen, että hänet julistettiin kiroukseen ja suljettiin heimoyhteisön ulkopuolelle, minkä olisi välttämättä pitänyt merkitä kuolemaa. Kuoleman kirous tarkoitti sitä, että heimon ei ollut enää lupa olla tekemisissä kirokun kanssa, vaan hänet karkotettiin leiristä. Kuoleman kirous ei kuitenkaan merkinnyt Aylalle kuolemaa, koska nainen pysyi kiellettyjen taitojensa ja tietojensa avulla hengissä - ei liitossa paholaisen, vaan elämän kanssa.

"Etkö sinä vieläkin tajua? Sinä näit hänet, ..., hän voitti sinut. Sinä teit hänelle kaiken minkä voit; sinä jopa kirosit hänet. Hän on kuollut, mutta voitti silti. Hän oli

naisenpuoli, ja hänellä oli enemmän rohkeutta kuin sinulla, enemmän mielenlujuutta. ... Hänessä oli enemmän miestä kuin sinussa." (Untinen-Auel, 1986, 608.)

Palatakseni kysymyksiin, joilla kertomukseni aloitin: Kenestä kiusaus lähti? Kuka oli sen takia kirottu? Ei se perkeleestä lähtenyt, eikä naisesta, eikä miehestäkään. Yhteisöstä ja kulttuurista se lähti - traditionalistisista, mystisistä toimintakäytännöistä. Dogmaattis-myyttinen yhteisö oli sen takia myös kirottu: kykenemätön oppimaan. Siten se oli kyvytön selviytymään muuttuvissa - ehkä lopultakin myös naisarvoisissa - yhteiskunnallisissa oloissa.

Lähteet

- de Beauvoir, Simone. 1993 (1949). *Toinen sukupuoli*. Jyväskylä: Gummerus.
- Gamm, H-J. 1972. *Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik*. München: Paul List Verlag.
- Goethe, J. W. 2000. *Faust. Eine Tragödie. Erster und zweiter Teil*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Mann, T. 1979. *Tohtori Faustus*. Saksalaisen säveltäjän Adrian Leverkühnin elämä erään hänen ystävänsä kertomana. Espoo: Weilin+Göös.
- Scheuerl, H. (Hrsg.)1992. *Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne. Von Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart*. München: Serie Piper.
- Untinen-Auel, J. M. 1986. *Luolakarhun klaani*. Juva: WSOY.
- Utrio, K. 1985. *Eevan tyttäret*. Eurooppalaisen naisen, lapsen ja perheen historia. Helsinki: Tammi.
- Virolainen, M. 1994. "Velhonaisen älä salli elää!" Noitavainojen naisviha. Teoksessa S. Heinämaa & S. Näre (toim.) 1994. *Pahan tyttäret*. Sukupuolitettu pelko, viha ja valta. Tampere: Gaudeamus, 225-233.
- Vuola, E. 1994. *Eevan ja Marian tyttäret*. Kristinuskon naiskuva. Teoksessa S. Heinämaa & S. Näre (toim.) 1994. *Pahan tyttäret*. Sukupuolitettu pelko, viha ja valta. Tampere: Gaudeamus, 209-224.

Turvassahan se laps' siellä koulussa on

– oppiminen vuosiluokkiin sitomattomassa yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa

Reetta Leppälä

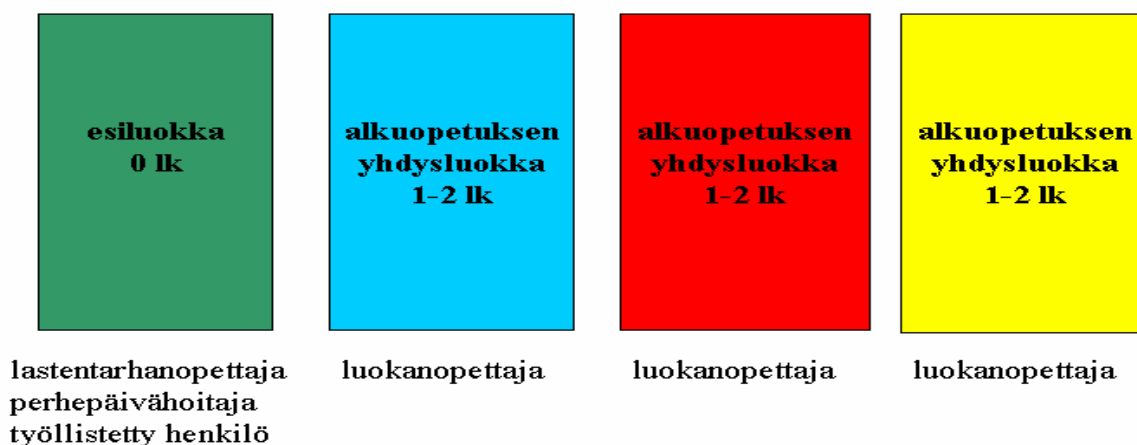
Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Artikkelini aluksi kerron lyhyesti yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen kehittämishankkeesta, jota tutkin. Seuraavaksi käsittelen tutkimuksessani toteutuvaa triangulaatiota. Siinä yhteydessä pohdin myös aineistonkeruumenetelmiin liittyen tutkimuksessani esiintyviä eettisiä ongelmia ja valintoja, omaa rooliani opettajana ja tutkijana sekä lasten tutkimisen haasteita ja ongelmia.

Kehittämishankkeen lyhyt esittely

Tutkimuksen kohteena on ala-asteella toteutettu yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen kehittämishanke. Kehittämishankkeessa käytettiin vuosiluokkiin sitomatonta opetusta filosofisena toiminta-ajatuksena. Tarkoituksena oli tarjota lapsille joustavasti opetusta välittämättä heidän fyysisestä iästään. Kehittämishankkeessa käytettiin erilaisia ryhmittelyjä, joiden tarkoituksena oli sosiaalisen kasvun ja yksilöllisen oppimisen edistäminen. Ryhmittelyjä oli käytössä neljä: perusr ryhmät, eri-ikäisten lasten ryhmät, tasoryhmät ja suuryhmä.

Perusr ryhmässään esioppilaat työskentelivät suurimman osan päivästä omissa tiloissaan lastentarhanopettajan johdolla. Alkuopetuksessa oli kolme 1-2-yhdysluokkaa, joissa alkuopetuksen oppilaat työskentelivät luokanopettajiensa johdolla omissa luokissaan. Kotiluokkien avulla säilytettiin lasten turvallisuudentunne, jota kehittämishankkeessa pidettiin tärkeänä. Esioppilaalla oli oman perusr ryhmänsä lisäksi nimetty oma kotiluokka myös yhdestä alkuopetusluokasta. Esioppilaat oli jaettu sinisen, punaisen ja keltaisen luokan esioppilaisiin, joten käytettäessä eri-ikäisten lasten ryhmiä he siirtyivät omiin kotiluokkiinsa alkuopetuksen tiloihin.



Kuvio 1. Perusryhmät

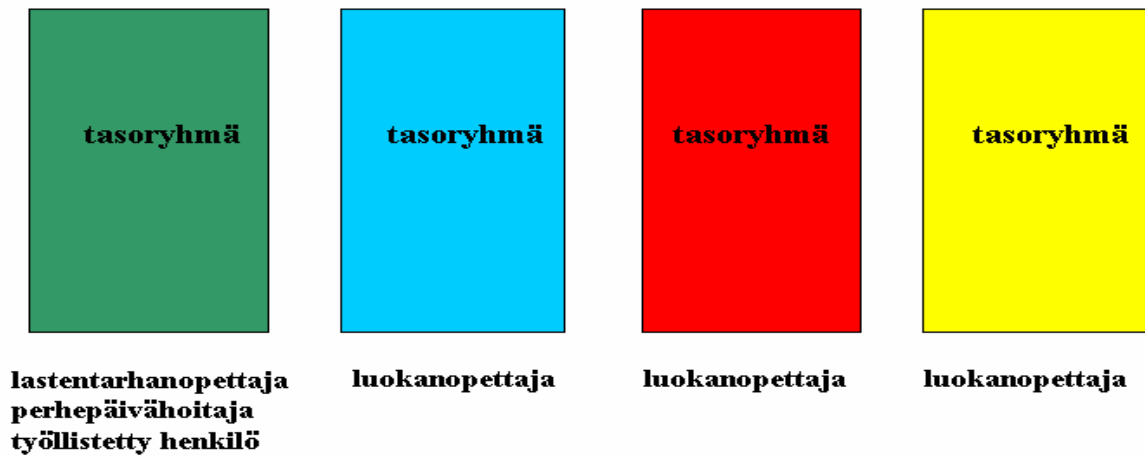
Eri-ikäisten lasten ryhmissä jokaisessa alkuopetusluokassa työskenteli noin viisi esioppilasta. Eri-ikäisten ryhmien käytön määrä vaihteli kehittämishankkeen aikana, mutta pääsääntöisesti niitä käytettiin kerran päivässä yhden tunnin ajan. Näillä tunneilla oli aihepiirinä musiikkiliikunta, ympäristöoppi, kuvaamataito, musiikki ja äidinkielen satutunti. Tällöin samassa tilassa työskenteli lapsia, joiden ikä vaihteli 5-9-vuoden välillä ja heidän lisäksi aina kaksi aikuista, luokanopettaja ja joku esioppilaiden kanssa työskentelevistä aikuisista, yhtä aikaa. Tavoitteena pidettiin rikkaan oppimisympäristön luomista. Antamalla eri-ikäisten lasten työskennellä yhdessä haluttiin rikastaa lasten vuorovaikutusta ja samalla oppimista.

Eri-ikäisten lasten ryhmissä pyrittiin soveltamaan Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhyke-käsitettä. Sekä pari- että ryhmätyössä käytettiin oppimisen tukemiseen pohjautuvia ideoita. Tällaisia lähikehityksen vyöhyke-käsitteen sovelluksia ovat Brunerin (1985) kehittämä 'scaffolding' ja Rogoffin (1990; 1993) hyvin paljon samaa tarkoittavat termit 'guided participation' ja 'apprenticeship'. Kehittämishankkeessa työpareina käytettiin sekä aikuinen-lapsi- että lapsi-lapsi-pareja. Ryhmätöissä pyrittiin muodostamaan ryhmät niin, että niissä jokaisessa työskenteli lapsia jokaisesta luokkatasosta. Eri-ikäisten lasten työskennellessä yhdessä oli mahdollista käyttää kyvykkäimpiä oppilaita heikommin osaavien oppilaiden tukena. Näin aikuisten aikaa saatiin suunnattua juuri sinne, missä sitä kullakin hetkellä eniten tarvittiin.



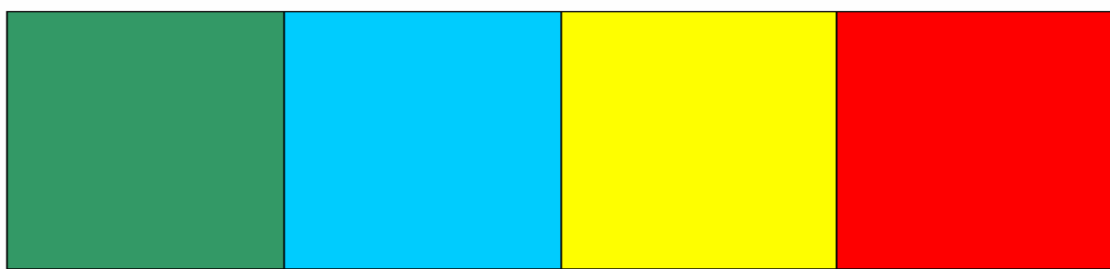
Kuvio 2. Eri-ikäisten lasten ryhmät

Tasoryhmät oli muodostettu huomioiden oppilaiden äidinkielen tai matematiikan osaamistaso. Tällaiset ryhmät perustettiin siksi, että opetus oli helpompi suunnata oikean tasoiseksi, kun suurta osaamistason jakaumaa saatiin pienemmäksi ja ryhmiä homogeenisemmiksi. Tavoitteena oli, että kyvyiltään heikomman lapsen ei tarvitsisi pinnistellä kykyjensä ääri rajoilla eikä häneltä vaadittaisi liikaa. Toisen lapsen taas ei tarvitsisi turhautua tekemisen puutteeseen, kuten tapahtuisi, jos opetettaisiin keskiverto-oppilaan mukaan. Myös tasoryhmien käytön määrä vaihteli kehittämishankkeen aikana. Korkeintaan kerran viikossa toteutettiin äidinkielen ja matematiikan kaksoistunnit tasoryhmissä eri päivinä. Perusopetuksessa olleet lapset opiskelivat tasoryhmissä kaikki, mutta esioppilaille tasoryhmissä opiskeleminen oli vapaaehtoista. Lastentarhanopettajan suosittelemilla esioppilaille oli mahdollista lähteä kaksi kertaa viikossa koulun puolelle työskentelemään tiettyyn väriyhmään äidinkielen tai matematiikan aihepiirejä. Esioppilas itse päätti, halusiko hän lähteä koulun puolelle vai jäädä esiluokkaan opiskelemaan perusryhmäänsä lastentarhanopettajan valitsemaa aihetta.



Kuvio 3. Tasoryhmät

Neljäntenä ryhmänä oli käytössä suurryhmä. Välillä kaikki lapset koottiin yhdeksi suurryhmäksi, jolloin samassa tilassa työskentelivät kaikki 0-1-2-luokkien lapset ja heidän henkilökuntansa. Tällöin saatettiin esimerkiksi laulaa yhdessä tai katsella näytelmää (kuvio 4).



kaikki 0-1-2-luokkien lapset ja henkilökunta

Kuvio 4. Suurryhmä

Aineistotriangulaatio

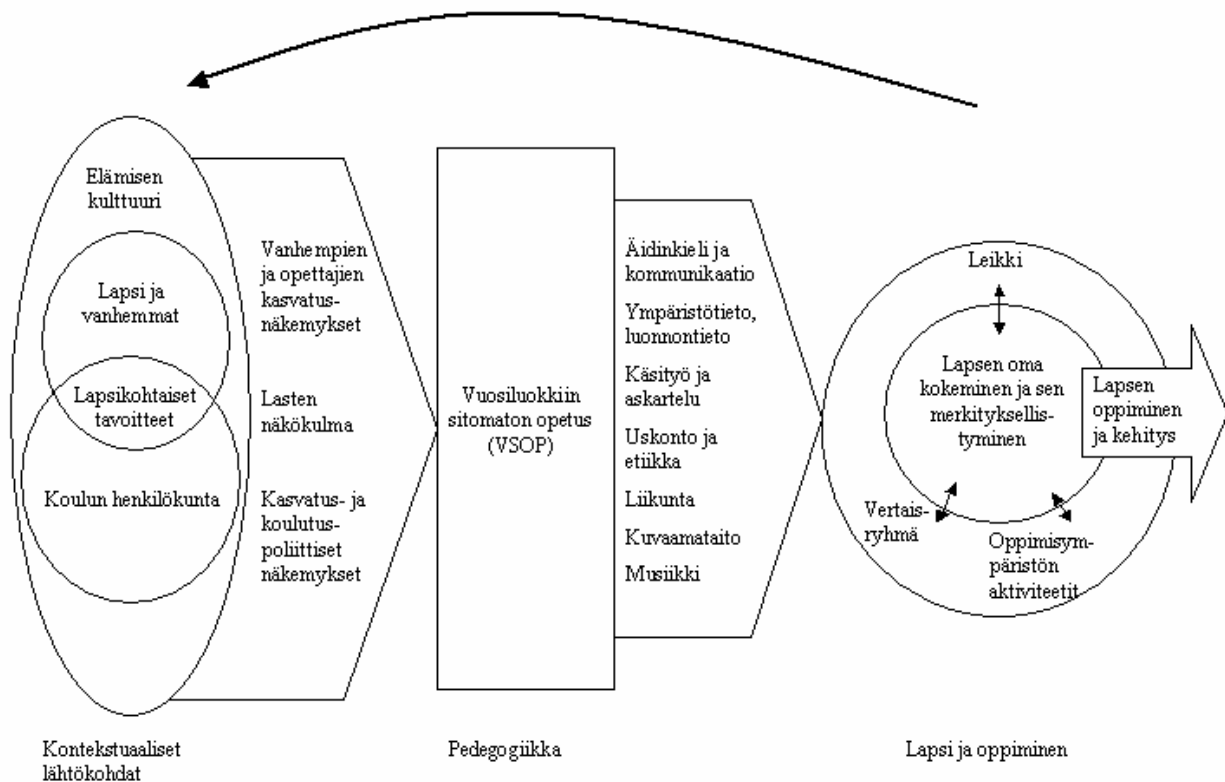
Tutkimusaineistoni keräämisessä käytin useita tietolähteitä. Tutkimuksessani toteutuu triangulaatio, koska käytän samassa tutkimuksessa erilaisia aineistoja (Brewer & Hunter 1989). Denzin (1989) kutsuu eri aineistojen yhdistelemistä samassa tutkimuksessa aineistotriangulaatioksi. Sen käytöllä pyrin lisäämään aineiston tulkinnan luotettavuutta. Monista eri lähteistä ja eri informanteilta saatu tieto antaa tutkittavasta ilmiöstä monipuolisen kuvan. Eri näkökulmat yhdistyvät tiedon analysoinnissa ja tulkinnassa. Eri lähteet voivat tukea toisiaan tai vastaavasti antaa ristiriitaisia tietoja, jotka auttavat ja ohjaavat tulkintaa. Aineistoa olen saanut esi- ja alkuopetuksessa mukana olleilta: kaikilta lapsilta, henkilökunnalta ja kuuden lapsen vanhemmilta. Tutkimus on pitkittäistutkimus, jossa aineistoa kehittämistyöstä ja sen tuloksellisuudesta keräsin kolmen vuoden ajan.

Aineistonkeruumenetelminä käytin lastentarhanopettajan ja luokanopettajien havainnoiteja, todistusarvioiteja, päiväkirjoja ja kalentereita, muistiinpanoja lasten, vanhempien ja opettajan tapaamisista ja vanhempainilloista, kyselyitä (vanhempien kaksi esitietolomaketta ja kaksi arviointilomaketta sekä oppilaiden mielipidekyselyt, omat arvioinnit, minäkuvamittari ja neljä sosiometristä mittausta), oppilaiden testejä, kokeita ja omia tarinoita sekä oppilashallinnon asiakirjoja.

Taulukko 1. Aineistonkeruumenetelmät

| Lähde | Tarkoitus | Tiedonantaja | Ajankohta | Sivumäärä |
|---|---|---|-----------------------------|-----------|
| Kyselyt: | | | | |
| Mielipidekyselyt | Lapsen oman mielipiteen selvittäminen | kuusi lasta | toukokuu 1,2 lk | 12 kpl |
| Itsearviointilomake | Lapsen oman arvioinnin selvittäminen | kuusi lasta | toukokuu 2 lk | 6 kpl |
| Minäkuvamittari | Lapsen minäkuvan hahmottaminen | kuusi lasta | toukokuu 2 lk | 5 kpl |
| Esitietolomakkeet | Vanhempien antamat tiedot lapsestaan | kuuden lapsen vanhemmat | elokuu 0,1 lk | 12 kpl |
| Arviointilomakkeet | Vanhempien arvioinnit lapsen koulunkäynnistä | kuuden lapsen vanhemmat | toukokuu 1,2 lk | 11 kpl |
| Sosiometriset mittaukset | | | | |
| Käärmenäyttely | Luokan sisäisen sosiaalisen verkoston | sinisen luokan lapset | 25.9. 1 lk | 25 kpl |
| Luokkaretkellä | rakenteen kuvaaminen: luokan ystävyyssuhteiden ja oppilaiden roolien kartoittaminen | sinisen luokan lapset | 14.3. 1 lk | 25 kpl |
| Puolukkaretkellä | | sinisen luokan lapset | 9.10. 2 lk | 26 kpl |
| Luokassa | | sinisen luokan lapset | 11.3. 2 lk | 26 kpl |
| Matematiikan taitojen testaus | | | | |
| Malatyn testi | Matemaattisten taitojen testaaminen | kuusi lasta | tammikuu 0 lk | 6 kpl |
| Matematiikan formatiiviset kokeet | Matematiikan keskeisten sisältöalueiden osaamisen mittaaminen | kuusi lasta | 0,1,2 lk | 72 kpl |
| Matematiikan ongelmatehtävä | Ongelmanratkaisun testaaminen | kuusi lasta | huhtikuu 1 lk | 6kpl |
| Aidinkielen taitojen testaus | | | | |
| Keskeneräinen mökki-testi | Muistamisen ja kuuntelemisen testaaminen | kuusi lasta | toukokuu 0 lk | 6 kpl |
| Lukiopettajan alkutestit | Hahmottamisen ja auditiivisen sarjamuistintestien mittaaminen | kuusi lasta | elokuu 1 lk | 18 kpl |
| Aidinkielen alkutestaus | Aidinkielen taitojen testaaminen | kuusi lasta | syyskuu 1 lk | 6 kpl |
| Aidinkielen sanelut | Kirjoitustaitojen mittaaminen | kuusi lasta | 1,2 lk | n. 48 kpl |
| Omat tarinat | Kirjoitustaitojen mittaaminen | kuusi lasta | 2 lk | 24 kpl |
| Lukemistestit | Lukemistaitojen mittaaminen | kuusi lasta | 1lk, 2lk | 36 kpl |
| Todistukset | | | | |
| | Opettajien arvioinnit lapsen koulunkäynnistä | lastentarhan- ja luokanopettajat | joulu- ja toukokuu 0,1,2 lk | 36 kpl |
| Opettajien havainnoinnit | | | | |
| | Oppilaantuntemuksen ja arkipäivän tapahtumien saavuttaminen | lastentarhan- ja luokanopettajat | 0,1,2 lk | |
| Opettajien päiväkirjat ja kalenterit | | | | |
| | Oppilaantuntemuksen ja arkipäivän tapahtumien saavuttaminen | lastentarhan- ja luokanopettajat | 0,1,2 lk | |
| Luokanopettajan muistiinpanot lasten, vanhempien ja opettajan tapaamisista sekä vanhempainilloista | | | | |
| | Oppilaantuntemuksen sekä kodin ja koulun yhteistyön saavuttaminen | kuusi lasta, heidän vanhempansa ja luokanopettaja | 0,1,2 lk | |
| Oppilashallinnon asiakirjat | | | | |
| | Oppilasmäärien ja työjärjestyksien saaminen ja tietojen tarkistaminen | koulun rehtori | 0,1,2 lk | |
| Lastentarhan- ja luokanopettajien kommentit aineistosta | | | | |
| | Tutkimusaineiston tietojen tarkistaminen, selvittäminen ja lisääminen | lastentarhan- ja luokanopettajat | aineiston analyysin aikana | |

Miksi sitten käytin aineistotriangulaatiota? Tutkimukseni on luonteeltaan toimintatutkimus. Tutkimuksen intressinä on praktinen tiedonintressi. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen kehittämishanketta sekä määrittää sen tuloksellisuutta. Tuloksellisuuden ymmärrän hyvin laajasti. Se tarkoittaa lasten koko oppimisprosessia eli oppimistuloksia ja –kokemuksia. Lasten oppimisprosessiin liittyy myös vanhempien ja henkilökunnan kokemukset ja näkemykset. Siksi oli tärkeää käyttää informantteina kaikkia lasten oppimisprosessiin liittyviä henkilöitä ja erilaisia aineistonkeruumenetelmiä. Tutkimuksessa otan painopisteeksi toteutetun kehityshankkeen merkityksen määrittämisen oppilaille, jotta saataisiin tärkeää tietoa yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen kehittämiseen. Olen kiinnostunut lasten oppimisprosesseista kehittämishankkeen aikana eli siitä, mitä lapsille tapahtui sekä mitä he kokivat ja oppivat. Koska painopisteenä on merkityksen määrittäminen oppilaille, koehenkilöiksi valitsin kuusi esioppilasta omasta luokastani. Tutkin heitä kolmen vuoden ajan, siis esikouluikäisestä kakkosluokan loppuun asti. Oppimista tutkin Salomonin ja Perkinsin (1998) määrittelyä mukaillen sosiaalisena toimintana, jossa oppija on osana kontekstia. Kohteena olevien lasten oppimisprosesseja tarkastelen vuorovaikutuksellisessa kontekstissa. Tutkimuksen kohteena on koko kehityshankkeessa mukana olleet ihmiset ja heidän välinen toimintajärjestelmänsä. Tutkimuksessa oppimista jäsentää bronfenbrenneriläiseen (1979; 1994; 1997) ekologiseen kasvatusajatteluun perustuva, suomalaisen varhaiskasvatukseen suunniteltu kontekstuaalisen oppimisen teoreettinen malli (Hujala 1996; 2002), joka on sovellettu tähän tutkimukseen sopivaksi.



Kuvio 5. Kontekstuaalisen oppimisen malli tässä tutkimuksessa

Aineistonkeruumenetelmien valintaa ja ajankohtaa ohjasivat ajoittain eettiset syyt. Oppilaiden osaamisen osalta tutkimusaineiston hankinta painottui eettisistä syistä koehenkilöinä olleiden lasten ykkös- ja kakkosluokan ajalle. Tunsin olevan helpointa tutkia omassa luokassani oppilaiden osaamista ja samalla omaa työskentelyäni, jotta en liikaa rasittaisi muita ihmisiä. En halunnut varsinkaan henkilökunnan kokevan minun arvioivan heitä ja heidän työskentelytapojaan tutkimukseni avulla. Oli tärkeää säilyttää hyvä yhteishenki kehittämistiemini kesken. Uuden kehittäminen ja käyttöönotto ei ole helppoa. Esioppilaiden sijoittaminen työskentelemään kouluun oli vieras ajatus useille ihmisille. Uusien toimintamallien kehittämisestä aiheutuvat ennakkoluulot ja muutosvastarinta loivat kehityshankkeessa työskentelevälle henkilökunnalle henkistä painetta sekä koulun sisä- että ulkopuolelta. Myös itse kehityshankkeessa työskenteleminen oli raskaampaa kuin aikaisempi työ. Ankarimpana nämä paineet koki mielestäni koulussa työskentelevä lastentarhanopettaja. Siksi koin, etten voinut enää osaltani lisätä lastentarhanopettajan, työkaverini, taakkaa tutkimalla hänen työskentelyään, vaikka olinkin kiinnostunut koehenkilöistäni myös esiluokan ajalta. Ajattelin, että lastentarhanopettaja on pätevä työskentelemään esioppilaiden kanssa, joten en ollut suoranaisesti kiinnostunut hänen opetuksestaan. Lastentarhanopettajan opetuksen selvittäminen oli tärkeää ainoastaan kehittämishankkeen yleisessä kuvauksessa. Sen sijaan minua kiinnosti kuuden lapsen siirtyminen esiopetuksesta alkuopetukseen, heidän kokemuksensa esi- ja alkuopetuksessa sekä itse kehittämistoimintaa koskeva työskentely koko henkilökunnan osalta.

Olin huolissani myös ennakkoluulojen vaikutuksista tutkimustuloksiini, koska arvelin niiden voivan vääristää tuloksia. Pahimpien ennakkoluulojen välttämiseksi teetin vanhemmilla sekä esiluokkaa että ykkösluokkaa koskevan yhteisen arviointilomakkeen vasta ykkösluokan lopussa. Arvelin vanhempien silloin kykenevän paremmin näkemään koulun yhteydessä olevan esiluokan hyödyt ja haitat. Vanhemmilla ei voinut olla käsitystä joustavan koulunaloituksen onnistumisesta vielä esiluokan lopussa. Vanhemmille korostin toivovani rehellisiä vastauksia, koska niitä tulitisiin hyödyntämään yhdistetyn esi- ja alkuopetuksen edelleen kehittämisessä. Vakuutin, etteivät vastaukset vaikuttaisi tulevaan työskentelyyn kyseisen lapsen ja vanhempien kanssa. Siitä, että työskentelin itse opettajana ja myös tutkijana, oli sekä hyötyä että haittaa. Aina voi miettiä, miten vanhempien vastauksia ensimmäisessä arviointilomakkeessa ohjasi tieto siitä, että vastaukset lukee opettaja, joka jatkaa työskentelyä heidän lapsensa kanssa. Toisen arviointilomakkeen täyttämisen ajankohta oli siinä suhteessa parempi, että suhde opettajaan oli katkeamassa oppilaiden siirtyessä uudelle opettajalle kolmannelle luokalle. Aineistonkeruu oli toisaalta helppo toteuttaa, toisaalta kaikkia menetelmiä ei voinut käyttää. Olin itse kehityshankkeessa niin sisällä, että koin ja tulin huomaamaan paljon tärkeitä asioita. Aineiston analysoinnissa tiedän, mistä aineistossa puhutaan.

Tutkimuksessani halusin ottaa esille myös lasten oman näkökulman ja mielipiteet eikä vain aikuisten. Tämä osoittautui kuitenkin vaikeammaksi kuin osasin olettaa. Lasten testaaminen ja informaation saanti heiltä oli vaikeaa. Tosin poikkeuksiakin löytyi. Joskus lasten puheet ja mielipiteet myös vahvistivat muista lähteistä saatua käsitystä tai

selittivät muiden lähteiden informaatiota, joten kykenin tulkitsemaan saamaani ymmärrystä paremmin. Esimerkiksi tarinoita analysoidessani huomasin eläimien olevan lapsille erittäin tärkeitä. Jokainen, jolla oli lemmikkieläimiä, oli maininnut ne tarinassaan. Myös lasten puheissa lemmikkieläimet tulivat usein esille. Aluksi tyydyin saamaan tietoa lapsista lähinnä vanhempien ja henkilökunnan kautta. Ajatukseni oli, että antaisin lasten itsensä kertoa sitä enemmän, mitä vanhemmiksi he tulivat. Lasten omia mielipiteitä ja ajatuksia suoraan lapsilta sain esimerkiksi lapsen, vanhempien ja opettajan tapaamisista. Koehenkilöiden kakkosluokan aikana teetin lapsilla omia arviointeja ja mielipiteitä kartoittavia kyselyjä. Sosiometriset mittaukset koin jämäköiksi ja lapsille sopiviksi kyselyiksi, koska ne olivat lapsille selkeät ja helpot täyttää. Sosiometrisissä mittauksissa käytettyihin tarinoihin eläytyminen vaikutti auttavan vastausten tekemistä. Lapset ymmärsivät, mitä kysyttiin. Olisi ehkä kannattanut harkita sosiometristen mittauksen teettämistä myös esiluokan aikana. Toisaalta ne ehkä eivät olisi antaneet tietoa kovin paljon lisää, sillä esiluokkalaisiin ei kohdistunut missään sosiometrisessä kyselyssä paljon valintoja.

Kuitenkin eniten olisin halunnut saada lapsilta lähinnä luovia kirjoitelmia, joita aikuinen ei ohjaisi ja johdattelisi niin kuin vuorokeskusteluissa usein kävi. Tarkoituksena oli saada lasten omia mielipiteitä, ajatuksia ja omilla sanoilla kerrottua tietoa eri aihepiireistä, jotta saisin tietoa juuri lasten näkökulmista eri asioihin. Kuitenkin vielä kakkosluokallakin lasten omat tarinat antoivat yllättävän vähän informaatiota muusta kuin kirjoitustaidon kehittymisestä. Kun lasten piti kertoa esimerkiksi omasta itsestään, kuvittelin saavani kuvauksia heistä ja heidän elämästään lasten silmin. Tarinoissaan he kuitenkin luettelivat oman, vanhempien, sisarustensa ja lemmikkieläimiensä nimet! Tutkimukseni laajaan aineistoon jäin kaipaamaan lapsille suunnattuja ja luovia aineistonkeruumenetelmiä, joihin aikuiset eivät ole vaikuttaneet. Aineiston analysointi ja tulkinta ovat tällä hetkellä vielä kesken.

Lähteet

- Brewer, J. & Hunter, A. 1989. *Multimethod research: a synthesis of styles*. Newbury Park, Calif.: Sage Publication, cop.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. 1994. Nature-Nurture Reconceptualized in Development Perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review* 101 (4), 568–586.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 221–288.
- Bruner, J. 1985. Vygotsky: A historical and conceptual perspective. Teoksessa J. V. Wertsch (toim.) *Culture communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 21–34.
- Denzin, N. K. 1989. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.

- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehityksen rakentuminen. *Kasvatus* 27 (5), 489-500.
- Hujala, E. 2002. Uudistuva esiopetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. 1993. Social interaction as apprenticeship in thinking: guided participation in spatial planning. Teoksessa L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (toim.) *Perspectives on socially shared cognition.* Washington DC: American Psychological Association, 349–363.
- Salomon, G. & Perkins, D. N. 1998. Individual and social aspects of learning. *Review of research in education* 23, 1-24.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society.* Cambridge: Harvard University Press.

Tutkimus Wolf-Hirschhorn–syndrooma (WHS) -lasten toiminnallisista taidoista

Riitta Kojo

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Johdanto

Esittelen tieteellisistä artikkeleista kokoamiani tietoja Wolf-Hirschhorn-syndroomasta (WHS) ja tuloksia seitsemän lapsen toiminnallisten taitojen arvioinnista. Tarkemmin kuvaan toiminnallisilta kyvyiltään kuusivuotiaan lapsen, jolla on WHS-syndrooma, olen nimennyt hänet Leenaksi. Leena diagnosoitiin jo ennen syntymäänsä, mutta vanhempien saama tieto oireyhtymästä oli hyvin niukkaa ja osoittautui pian Leenan kasvaessa liian negatiiviseksi. Lisätietoa ei ole helposti saatavilla, koska oireyhtymästä on vain vähän tutkimuksia. Halusin selvittää artikkeleiden avulla, millainen on tämä oireyhtymä ja miksi siitä annetaan vain niukkaa ja negatiivista tietoa. Erityisesti halusin ottaa selvää kehityksen etenemisestä ja pysyvyydestä Wolf-Hirschhorn-syndroomaa sairastavilla. Artikkeleista kokoamieni tietojen jälkeen keräsin tietoja Leenasta käyttäen tietolähdetriangulaatiota ja sen jälkeen olen valinnut arviointimenetelmän seitsemän lapsen toiminnallisten taitojen arviointia varten.

Tutkimukseni kuvaa seitsemän WHS-lapsen toiminnallisia valmiuksia kolmella osa-alueella: omatoimisuus, liikunnalliset taidot sekä sosiaaliset taidot. Arviointimenetelmänä olen käyttänyt PEDI-testiä (Pediatric Evaluation of Disability Inventory) johon keräsin tiedot lapsista vanhempia haastatteleamalla. Tutkittavat olivat iältään kuudesta 14 vuoteen. Tulokset osoittavat useimmilla lapsilla liikunnallisten kykyjen vahvuutta verrattuna kahteen muuhun osa-alueeseen. Lisäksi tuli ilmi, että lapset olivat keskenään hyvin eritasoisia.

WHS:n kliininen ja geneettinen tausta

Wolf-Hirschhorn-syndrooma on hyvin harvinainen. Sen seurauksena on vaikea tai syvä psyykinen kehitysvammaisuus. Tunnettuja tapauksia on maailmassa alle 150. Ensimmäisenä oireyhtymän kuvasivat Cooper ja Hirschhorn vuonna 1961, ja Wolf ym. kuvailivat samanlaisia tapauksia vuonna 1965, jolloin oireyhtymä tuli geneetikkojen yleisempään tietoon. (Battaglia, Carey, Caderholm, Viskochil, Brothman & Galasso, 1999; Wiczorek, Krause, Majewski, Albrecht, Horn, Riess & Gillessen-Kaesbach 2000, 519; Shannon, Maltby, Rigby & Quarrell 2001.)

Oireyhtymän aiheuttaa deleetio eli häviämä kromosomissa 4. Kyseisen kromosomin lyhyestä varresta puuttuu kromosomiainesta. Tutkimuksissa on havaittu WHS:lla olevan kolme aiheuttajaa: satunnainen deleetio (de novo deletion), perinnöllinen translokaatio eli siirtymä ja satunnainen translokaatio (de novo translocation). 85 – 87 % WHS-tapauksista on arvioitu olevan satunnaisia deleetioita. Perinnöllisiä

translokaatioita on noin 15 % raportoiduista WHS-tapauksista, joista 66 % on äidin puolelta perittyjä. (Wieczorek ym. 2000, 519; Battaglia ym. 1999.)

Jos toinen vanhemmista on oireeton, balansoituneen eli tasapainossa olevan translokaation kantaja, on perheessä kohonnut riski saada lapsi, jolla on WHS (Fagan & Colley 1994). Wolf-Hirschhorn-syndroomaa sairastavia tyttöjä on enemmän kuin poikia. Esiintymistiheys WHS:lla on noin 1/50 000 vastasyntyneistä, mutta tutkijoiden mielestä merkittävä määrä tapauksista on vielä diagnosoimatta ja tunnistamatta. (Battaglia & Carey 1999.)

Wolf-Hirschhorn-oireyhtymää aiheuttava deleetio del(4)(p16.3) ei aina näy valomikroskopiassa jos häviämä on pieni, mutta paljastuu mikrodeleetiona FISH-tekniikalla. Mikrodeleetioita on opittu tuntemaan vasta viime vuosina, ja niiden diagnostiikka perustuu lähes yksinomaan FISH-tutkimuksiin. (Simola 1998, 149 – 150.)

Viime vuosina on tutkittu deleetion koon vaikutusta ilmiäsuun. (Wieczorek ym. 2000.) Deleetio kromosomin 4 lyhyessä haarassa voi aiheuttaa myös Pitt – Rogers – Dank -syndrooman (PRDS). Tämä oireyhtymä on samanlainen kuin WHS, mutta yleensä ilmiäsuultaan lievempi. Joidenkin tutkijoiden mielestä näitä kahta oireyhtymää on vaikea erottaa toisistaan. PRDS:n sanotaan toisinaan jopa olevan WHS:n lievempi muoto. (Zankl, Addor, MaederIngvar & Schorderet 2001; Wieczorek ym 2000; Shannon ym. 2001.)

Tutkijoiden mukaan puuttuvan deleetion koko vaikuttaa kehitysvammaisuuden vakavuuteen. (Wieczorek ym. 2000.) Toiset tutkijat mainitsevat kuitenkin, että yhteys deleetion koon ja fenotyypin eli ilmiäsuun välillä on kiistanalainen. (Rauch, Schellemoser, Kraus, Dörr, Trautmann, Altherr, Pfeiffer & Reis 2001.) Deleetion koosta ei voi siis kiistatta suoraan päätellä, miten vakavia oireet ovat.

Tutkimusten mukaan kaikilla henkilöillä, joilla on WHS, on oireyhtymälle tyypilliset kasvopiiirteet, jotka - vaikka ne muuttuvat - ovat helposti tunnistettavissa. (Battaglia ym. 1999; Wieczorek ym. 2000.) Tyypillisiä piirteitä voivat olla esimerkiksi:

- pienipäisyys (syntyessä keskiarvo 31,2 cm)
- leveä nenänselkä (broad nasal bridge/broad nose)
- kyömynenä (beaked nose)
- lyhyt ylähuulen vako eli nenän ja ylähuulen väli (short philtrum)
- pienileukaisuus
- jonkinasteinen kallon epäsymmetrisyys osalla potilaista
- "kreikkalaisen sotilaan kypärä" -vaikutelma otsassa, ulkoneva otsakolmio
- silmät kaukana toisistaan (hypertelorism)
- korkealla sijaitsevat kaarevat kulmakarvat
- alaspäin kääntyvät suupielet
- korvan etupuolella ihossa nipukka/kuoppa
- poikkeamia korvan ulkoisissa rakenteissa (dysplastic ears)

- molemminpuolinen huuli- ja kitalakihalkio tai kitalakihalkio
- Muita erityispiirteitä:
- alhainen syntymäpaino (keskiarvo 2241 g, Wieczorek ym. 2000)
- syntymänjälkeinen pituus pienempi kuin keskimäärin ikäisillä
- vähentynyt lihasjänteisyys (hypotonia)
- epilepsia
- skolioosi
- poikkeavuutta munuaisissa
- silmän poikkeavuuksia, esimerkiksi karsastus
- silmän kolobooma, värikalvon halkio (colobomata of iris)
- jyrkkien tukkeuttavien mutkien muodostuminen suolistossa (angulated)
- synnynnäinen sydänvika
- kampurajalat
- virtsatiehyiden epämuodostuma
- poikkeuksia sukupuolielimissä
- varpaissa ja sormissa poikkeavuutta
- (Battaglia ym. 1999; Shannon, ym. 2001; Wieczorek ym. 2000; Fagan & Colley 1994.)

Raskaus ja vanhempien taustat olivat tutkimuksissa hyvin tavanomaisia. WHS-lapset ovat yleensä syntyneet laskettuna aikana, mutta he olivat pieniä sikiöikänsä nähden. Vanhempien ikä oli samanlainen kuin yleensä väestössä. (Battaglia ym. 1999.) Wieczorek ym. tutkimuksessa alhainen syntymäpaino, syntymäpituus ja syntymänjälkeinen pään ympärysmitta korreloivat deleetion koon kanssa. (Wieczorek ym. 2000.)

WHS-lapsilla on todettu hidaskasvun kehittyminen ja pituuskasvu useassa tutkimuksessa. Vaihtelua kasvussa oli kuitenkin runsaasti, mikä Zollinon mukaan on yhteydessä deleetion kokoon. Zollino ym. (2000) tutkimuksessa niillä lapsilla, joilla oli iso deleetio, kasvun hidastuminen oli selvää. Lapset, joilla deleetio oli pienempi, kasvun hidastuminen oli lievää tai jopa normaalikasvua. (Zollino, Di Stefano, Zampino, Mastroiacovo, Wright, Sorge, Selicorni, Tenconi, Zappala, Battaglia, Di Rocco, Palka, Pallotta, Altherr & Neri 2000.) Wieczorek ym. (2000) tutkimuksessa pituus oli kaikilla lapsilla ikäisiään alhaisempi, vaihtelua siinä kuitenkin oli laajasti, - 0.8 - 6.2 cm poikkeama keskimääräisestä ikäpituudesta. (Wieczorek ym. 2000.)

Tutkimusten mukaan epilepsian jälkeen merkittävin ongelma oli syömis- ja ravitsemusongelmat. Huolimatta riittävästä kalori- ja proteiinimäärästä, kaikki WHS-lapset näyttivät olevan alipainoisia. Tämä johtui erilaisista ongelmista, esimerkiksi suulakihalkiosta, johon liittyi imemis- ja nielemisvaikeuksia, joista seurasi henkeen vetämistä, mahan ja ruokatorven tulehduksia ja takaisinvirtausta. Kuitenkin myös hyvin syöville lapsilla paino nousi hitaasti. (Battaglia ym., 1999; Battaglia & Carey, 1999.) Rauchin tapaustutkimuksessa hidaskasvun kehitys mainittiin myös pojalla, jolla oli mikrodeleetio ja vain lievä kehityksen hidastuminen (Rauch ym. 2001). Vaikeiden syömisongelmien vuoksi joillekin lapsille laitettiin gastrostooma eli ruokintaletku (gastrostomy) vatsapeitteen läpi. Sen avulla saatiin paino nousemaan ja yleinen

terveydentila kohenemaan. Terveystilan kohentuessa myös motoristen taitojen kehittyminen lähti paremmin käyntiin. Tutkijat ehdottavatkin, että niille, joilla on vaikeita nielemisvaikeuksia, harkittaisiin varhaisessa vaiheessa gastrostooman käyttöä. (Battaglia ym., 1999; Battaglia & Carey, 1999.)

Osa WHS-lapsista oppii kävelemään. Battaglia ym. ja Wieczorek ym. tutkimukseen osallistuneista lapsista kolmannes oppi kävelemään itsenäisesti. Lisäksi kaksi autettuna. (Battaglia ym. 1999; Wieczorek ym. 2000.) Zollinon tutkimuksessa ne lapset, joilla oli iso deletio, eivät oppineet kävelemään. Kahdessa tapauksessa, jossa lapsilla oli pieni deletio, tutkittavat oppivat kävelemään alle kolmivuotiaana. (Zollino ym. 2000.)

Battaglia ym. tutkimuksessa WHS-lasten kehitystä seurattiin useita vuosia, osaa 16-vuotiaiksi. Heidän motoriset kykynsä ja kommunikointitaitonsa kehittyivät koko tämän ajanjakson. Lisäksi havaittiin affektiivista, mielialan ja tunteiden kehittymistä sekä adaptiivisten taitojen etenemistä ja alustavaa minän kehittymistä. (Battaglia ym. 1999.) Samassa tutkimuksessa mainittiin, että kaksi lasta oppi kuivaksi (päivisin), toinen kahdeksanvuotiaana ja toinen 14-vuotiaana. Nämä kaksi lasta osasivat hiukan piirtää, he auttoivat kattamaan tai korjaamaan ruokailupöydän. He myös söivät jonkin verran itse, toivat lusikalla ruuan itse suuhunsa. Niin ikään he pukeutuivat ja riisuivat itse. (Battaglia ym. 1999.)

Lokakuussa 2002 ilmestyi ensimmäinen sellainen tutkimus, jossa kuvattiin WHS-henkilöiden kommunikointi- ja toiminnallisia taitoja tarkemmin. Tutkimukseen osallistuneet 11 tutkittavaa olivat kyvyiltään hyvin heterogeeninen ryhmä. Ryhmässä oli kuitenkin homogeenisuutta sen suhteen, että liikunnalliset kyvyt olivat kaikilla kehittyneemmät verrattuna heidän kykyihinsä päivittäisissä toiminnoissa, kuten ruokailutoiminta, kognitiivinen toiminta ja kommunikointi kyvyt. (Sabbadini, Bombardi, Carlesimo, Rosato & Pierro 2002.)

Puheen ongelmat ovat Kaski ym. (1998) mukaan erittäin tavallisia kehitysvammaisilla. Heidän puhevaikeutensa ovat usein motorisia ja johtuvat puheen tuottamiseen tarvittavien kielen, kurkunpään ja hengityselinten koordinaation häiriöistä. (Kaski ym. 1998, 131.) Wieczorek ym. tutkimuksessa kolme lasta 13:sta oppi puhumaan (1½, 4 ja 4 vuoden iässä) ainakin yksittäisiä sanoja. Yksi tutkittavista oli niin nuori, että mahdollisesta puheenkehityksestä ei vielä tiedetty. (Wieczorek ym. 2000.) Zollinon tutkimuksessa ne lapset, joilla oli pieni deletio, oppivat puhumaan yleensä 24 – 30 kuukauden iässä, siis alle kolmivuotiaana. Ryhmän A tutkittavat, joilla oli suurempi deletio, eivät oppineet puhumaan. (Zollino ym. 2000.) Rauchin tapaustutkimuksessa WHS-pojalla, jolla oli mikrodeletio, motoriset taidot kehittyivät lähes normaalisti, mutta puheen kehitys viivästyi kuitenkin merkittävästi; hän puhui 3½-vuotiaana vain yksittäisiä sanoja. (Rauch ym. 2001.) Battaglia ym. (1999) tutkimuksessa kukaan lapsista (15) ei puhunut. Yritystä kommunikoida esiintyi jossakin laajuudessa yhdeksällä potilaalla. Viidellä muulla tutkittavalla kommunikointi oli ensimmäisinä vuosina heikkoa tai puuttui kokonaan. Heillä oli myös vetäytyvää käyttäytymistä, myöhemmin tällainen epäsosiaalinen käyttäytyminen väheni ja kommunikointitaidot kehittyivät. Lisäksi verbaalinen käsityskyky yhdessä laajentuvan elekielen kanssa

paranivat. (Battaglia ym. 1999.) Zollino mainitsee tutkimuksessaan kaikkien lasten olleen sosiaalisia. Suurin osa tutkittavista oli hyvin sydämellisiä ja sosiaalisia henkilöitä. Myös ryhmän A lapsilla, joilla oli suurin deletio, oli lämmin suhde vanhempiinsa, vaikka he olivat olleet vauvaiässä ärtyisiä. (Zollino ym. 2000, 259.)

Käyttäytymispiirteiden seuraamisesta oli maininta Battaglia ym. (1999) tutkimuksessa: 12 lapsella 15:sta oli stereotyyppistä käyttäytymistä, kuten esimerkiksi käsien pitämistä kasvojen edessä, käsienpesua (flapping), taputtamista omaan rintaan, keinumista, pään ravistelua ja jalkojen jännittämistä. (Battaglia ym. 1999.) Aikuisikäisen tapaututkimuksessa kuvailtiin tutkittavalla olevan joitakin stereotyyppisiä käyttäytymispiirteitä. (Smith, Walker, Monk & Young 1995.)

WHS:n liittyy lisävammoja tai sairauksia: Yleisesti myös synnynnäinen sydänvika. Sydänviat eivät yleensä ole moninaisia (complex) ja ne voidaan, jos se on tarpeen, usein korjata. Toisinaan sydänvika häviää potilaan kasvaessa, mutta jotkut sydänvioista leikataan. Battaglia ym. tutkimuksessa synnynnäinen sydänvika oli viidellä tutkitulla 15:stä (33,3 %). (Battaglia ym. 1999; Battaglia & Carey 1999b.) Zollino ym. (2000) tutkimuksessa sydänvika oli yhdeksällä lapsella 11:sta siinä ryhmässä, jossa deletio oli suuri. Tutkimuksen toinen ryhmä, jossa lapsilla oli pieni deletio, ei sydänvikaa esiintynyt. (Zollino ym. 2000.) Wiczorek ym. (2000) tutkimuksessa oli synnynnäinen sydänvika neljällä lapsella 13:sta (31 %). Näillä neljällä tutkittavalla deletion koko oli suuri, 16 – 29 Mb. Kuitenkaan sillä lapsella, jolla oli suurin deletio, ei ollut synnynäistä sydänvikaa. (Wiczorek ym. 2000)

Epilepsiaa esiintyy 16 – 34 %:lla kehitysvammaisista. Epilepsiaa esiintyy sitä useammin, mitä vaikeamman asteinen älyllinen kehitysvammaisuus on. (Kaski ym. 1998, 27.) Battaglia ym. (1999) ja Wiczorek ym. (2000) tutkimuksissa lähes kaikilla (13/15 ja 11/13) lapsilla oli epilepsia. Battaglia ym. tutkimuksessa ilmeni, että vaikka epilepsia oli vaikeasti hallittavissa, sillä oli kuitenkin taipumus hävitä iän myötä. Epilepsia oli alkanut lapsilla 5 – 23 kuukauden iässä, yleisin alkamisikä oli 9 – 10 kuukautta. (Battaglia ym. 1999; Battaglia & Carey 1999; Wiczorek ym. 2000.) Zollino ym. tutkimuksessa ryhmässä A, jossa kaikkien deletio oli isompi, oli epilepsia kymmenellä tutkittavalla 11:sta. Ryhmässä B, jossa deletio oli pienempi, epilepsia-kohtauksia oli niin ikään lähes kaikilla (4/5) lapsilla, mutta kohtauksia esiintyi harvemmin, esimerkiksi vain kuumeen yhteydessä, ja ne olivat lievempiä. (Zollino ym. 2000.)

Suu- ja kitalakihalkioita esiintyy osalla WHS-lapsista. Battaglia ym. (1999) tutkimuksessa suulakihalkio oli seitsemällä lapsella 15:sta. (Battaglia ym. 1999.) Wiczorek ym. (2000) tutkimuksessa suu- ja kitalakihalkio, nipukka korvan edessä ja synnynnäinen sydänvika todettiin vain niillä, joilla deletio oli suurempi kuin 10Mb. (Wiczorek ym. 2000.) Zollino ym. (2000) tutkimuksessa kuudella tutkittavalla 16:sta oli suulakihalkio; näiden potilaiden deletio oli suurempi kuin 10 Mb. (Zollino ym. 2000.)

WHS-lapsilla esiintyy kahdentyypisiä kuulovammoja: joillakin kuurous on synnynnäistä, kun taas osalla kuulovamma syntyy toistuvien vaikeiden korvatulehdusten seurauksena. Kuulovammat haittaavat kielen kehitystä. Battaglia ym. (1999) tutkimuksessa kuulovamma oli viidellä lapsella 15:sta. Heistä neljällä oli heikentynyt kuulo, joka johtui toistuvista korvatulehduksista, ja yhdellä todettiin 15 kuukauden iässä molemminpuolinen kuurous. (Battaglia ym. 1999; Battaglia & Carey 1999 b.) Wiczorek ym. (2000) tutkimuksessa kuurous ilmeni kolmella lapsella 13:sta. (Wiczorek ym. 2000). Zollinon tutkimuksessa ei ole mainintaa kuulovammoista.

Luuston poikkeamista WHS-henkilöillä mainitaan yleisesti skolioosi, kallonahauma ja kampurajalat. Battaglia ym. (1999) tutkimuksessa oli tutkittu röntgenkuvien avulla tarkemmin luuston muutoksia. Erilaisia luuston poikkeamia todettiin Battaglia ym. tutkimuksessa 66,6 %:lla tutkittavista. Viidellä lapsella löytyi luuston röntgenkuvauksissa vakavia muutoksia, esimerkiksi kallonahauma ja lyhytkalloinen pääkallo sekä muita vakavia epänormaaleja muutoksia. Osalla lapsista oli samanaikaisesti useita luuston epämuodostumia. (Battaglia ym. 1999.)

Seuraavaksi tarkastelen kuolleisuutta tutkimusten perusteella. Aikaisempien tutkimusten mukaan WHS-syndroomaa sairastavista lapsista kuolee 34 – 35 % ennen toista syntymäpäiväänsä. (Johnson, Mulder & Hosen 1976 Shannon ym:n 2001 mukaan; Battaglia & Carrey 1999, 112.) Shannon ym. (2000) tutkimuksen mukaan WHS-henkilöiden kuolleisuus on kuitenkin laskenut viimeisen 24:n vuoden aikana 34:stä 21:een prosenttiin. Lisäksi tuli ilmi tilastollisesti merkittävä yhteys deleetion koon ja kuolleisuusriskin välillä. Sen sijaan merkittävää yhteyttä deleetion tai translokaation eroissa ei tullut ilmi. Tutkimuksessa osoitetaan, että lapsilla, joilla on suuri deleetio, on korkea riski kuolla (51,5 %), kun taas lapsilla, joilla on pieni deleetio, vastaava luku on 9,7 %. Tutkimuksen mukaan kuolleisuusprosentti laskee merkittävästi toisen ikävuoden jälkeen. (Shannon ym. 2001.)

Shannon ym. (2001) mukaan 17 tapauksessa 32:sta (53,1 %) kuolema oli seurausta synnynnäisistä epämuodostumista (congenital anomalies), hapenpuutteesta synnytyksessä (birth anoxia) tai vastasyntyneen intensiivisen hoidon tukemisen lopettamisesta diagnoosin jälkeen. Nämä lapset ovat myös alttiita vakaville hengitystiesairauksille varhaislapsuudessa. (Shannon ym. 2001, 678.)

Aikuisiän näkymistä on ollut hyvin rajoitetusti tietoa. 1990-luvun jälkipuoliskolla tehdyt tutkimukset osoittavat, että useat WHS-henkilöistä elävät aikuisiksi asti. Tutkijoiden mukaan on tärkeää tuoda esille, että pitkäaikainen henkiinjääminen on mahdollista. (Battaglia & Carey 1999; Smith ym. 1995.)

Smith ym. (1995) julkaisivat tapaustutkimuksen aikuisikäisestä (29) WHS-naisesta, jonka nimi on tutkimuksessa LH. Tutkijat uskovat, että hänen selviytymisensä aikuisikään saakka, huolimatta vaikeasta kehitysvammaisuudesta, on paljolti ollut hänen vanhempiensa huolellisen hoidon ansiota. LH on perheensä kolmas lapsi, hän syntyi kotona 2,5 kg painoisena normaalin raskauden jälkeen. Hänellä oli syntyessään huuli- ja suulakihalkio ja silmän poikkeavuus. Lapsuudessa LH:lla oli oksentelu

alituinen ongelma, sitä hoidettiin kananmunanvalkuaisdieetillä ja lämpimään veteen sulatetulla sokerilla. Hän oli yli kymmenenvuotias, kun hänet oli vieroitettu vauvaruuasta. (Smith ym. 1995.)

Aikuisiässä LH:n yleinen terveydentila on ollut kohtuullisen hyvä. Hänellä ei ole tunnistettavaa puhetta, hän osaa istua, ryömiä ja nousta seisomaan, kävellä autettuna ja syödä sormin itse. Viime aikoina hän on oppinut kiipeämään portaita ja avaamaan oven. Hänellä on toistuvia käyttäytymiskaavoja. Hänen vanhempansa kuvaavat hänen luonnettaan pakkomielleiseksi (obsessive) ja päättäväiseksi. Viime vuosina hänestä on tullut helposti turhautuva, joka ilmenee kirkumisena. Kuitenkaan hän ei tuhoa mitään tarkoituksella eikä ole väkivaltainen. Hän nauttii perheen kanssa autoajelusta, musiikin kuuntelusta ja reagoi yksinkertaisiin komentoihin. Hänellä on vaihteleva unirytm. (Smith ym. 1995.)

Tutkimushetkellä LH oli 29-vuotias. Hän painoi 20 kg, oli 120 cm pitkä ja päänympäryys oli 46,5 cm. Hänen painonsa vastaa kuusivuotiaan painoa, pituus seitsemänvuotiaan ja päänympäryys noin vuoden ikäisen lapsen mittoja. Hänen kasvopiirteensä ovat poikkeavat, hänellä on skolioosi ja ohuet raajat, joissa on vain vähän lihaksia. Vaikka LH on lähes 30-vuotias, hänen kehityksensä jatkuu yhä hitaasti. (Smith ym. 1995.)

Tutkimusmenetelmä

Omassa tutkimuksessani arvioin seitsemän lapsen, joilla oli WHS-syndrooma, toiminnallisia taitoja. Toiminnalliset taidot ovat niitä arkipäivän taitoja, joita tarvitsemme selviytyäksemme itsenäisesti jokapäiväisistä välttämättömistä toimista kuten syöminen, pukeminen ja WC:käynnit. Jos ajatellaan laajemmin, toiminnallisiin taitoihin kuuluu myös vuorovaikutus läheisten kanssa ja lähiympäristössä liikkuminen ja toimiminen ikäisten tavoin. Käyttämäni arviointiväline toiminnallisten taitojen arviointiin on PEDI-testi (Pediatric Evaluation of Disability Inventory). PEDI on monipuolinen arviointi väline, sen avulla voidaan kuvata tasoltaan 6 kk:n - 7½-vuoden ikäisen lapsen toiminnallisia kykyjä ja suorituksia. PEDI on ensisijaisesti tehty pienten lasten toiminnallisuuden arviointiin, mutta sitä voi käyttää vanhempienkin lasten arviointiin jos heidän toiminnalliset kyvyt ovat alempana kuin normaalisti kehittyneen 7½-vuotiaan kyvyt. (Haley, Coster, Ludlow, Haltiwanger & Andrellos, 1998.)

PEDI:n avulla voidaan arvioida toiminnallisten taitojen mahdolliset puutteet tai vajeet, sekä osoittaa niiden laajuus ja sisältö. Sitä voidaan käyttää lasten kuntoutuksen tai kasvatuksen suunnittelun apuvälineenä sekä tulosten seurantaan. PEDI jakaa toiminnalliset taidot kolmeen osa-alueeseen, joita voidaan arvioida haastattelemalla vanhempia, opettajaa tai muuta sellaista henkilöä, joka tuntee lapsen hyvin. Osa-alueet: Omatoimisuus (Self-care) sisältää 15 kysymyssettä joissa on kussakin viisi kysymystä vaikeutuen portaittain, yhteensä 73 kysymystä. Omatoimisuuden alueen sisältö

koostuu syömisestä, hampaiden pesusta, hiusten harjaamisesta, nenän pyyhkimisestä, peseytymisestä, ylä- ja alavartalon pukemisesta ja WC-käynneistä.

Liikuntakyky (Mobility) sisältää 13 kysymyssettiä, yhteensä 59 kysymystä. Taidot päivittäisessä itsenäisyydessä liikunnallisilla toiminnallisuuden alueilla koostuen kahdesta perusrakenteesta. Ensin perusliikkumistaidoista kuten siirtyminen sänkyyn, tuoliin, vessaan suihkuun, autoon ja niistä pois. Toiseksi lapsen liikuntakyvyt sisältää lattialla liikkumisen, siirtymisen sisä- ja ulkotiloissa, portaikoissa liikkuminen, selviytyminen ulkona erilaisilla pinnoilla ja rampeista ja esineiden kantaminen liikkumisen aikana.

Sosiaaliset taidot (Social Function) sisältää 13 kysymyssettiä, yhteensä 65 kysymystä. Sosiaalisuuden alue sisältää elämisen muiden kanssa yhteisössä ja laajemmassa merkityksessä sosiaaliset taidot ovat niitä taitoja jota yksilö tarvitsee liittyäkseen perheeseen ja yhteisöön. Tämäkin osa-alue rakentuu kahdesta perusalueesta. Ensinnäkin kyky osallistua leikkiin, joka on pääasiainen toiminnallisuuden areena varhaislapsuudessa, omatoimisuuden alueen lisäksi, se on myös konteksti jossa merkityksellinen vuorovaikutus ikäisten kanssa tapahtuu. Toiseksi lapsen osallistuminen jokapäiväisiin kotitöihin tarjoaa varhaisen asteittaisen mittaamisen kohti itsenäisen elämisen taitoja. (Haley ym. 1998.)

Arvioin siis WHS-lapsia kyselemällä heidän vanhemmiltaan näitä toiminnallisten taitojen kykyjä ja rajoituksia PEDI-testin avulla. Kuhunkin kysymykseen vastataan kyvyttömyys (piste=0) tai kyky suoriutua kohdasta useimmissa tilanteissa (piste=1). Lapselle annetaan piste 1 (kykenee) kaikilla alueilla jotka hän on aikaisemmin hallinnut mutta ei enää tarvita. Jo lapsi on menettänyt kyvyn, merkitään 0. Lapsen ei tarvitse osoittaa taitoa joka tilanteessa; selvä kyky tai selviytyminen voidaan merkitä saavutetuksi vanhempien tai ammattilaisen tunnistettua sen. Oleellista on siis mitata lapsen kyky suoriutua päivittäisistä toiminnoista kulttuurinsa mukaisesti tutussa ympäristössä, tarkoitus ei ole mitata suoritusta jossain standardoidussa tilanteessa.

Kysymysten, niiden tarkennusten ja pisteiden lisäksi laitoin viivan jokaisen taidon kysymyssetin alle, voidakseni kirjata lyhyesti tarpeelliset huomautukset, kuten esimerkiksi lapsi on harjoitellut taitoa syksystä asti koulussa tai lapsi ei tee tätä taitoa kuin koulussa. Näin luodun kysymyspatteriston avulla voidaan tuottaa sekä numereenista että sanallista kuvailua lapsesta. Alle 7½-vuotiaan saamia pisteitä voidaan verrata PEDI-aulukon mukaisesti ikäisiinsä, sitä vanhempien pisteet voidaan muuttaa suhdeluvuiksi (scaled score) joita tarkastelemalla saadaan nopeasti vertailukelpoista tietoa. Sanallinen kuvailu on hyödyllinen esimerkiksi opetussuunnitelman laadintaan. (Haley ym. 1998.)

Olen haastatellut vanhemmista molempia tai vain toista. Haastatteluista osa on tehty sopeutumisvalmennuskurssin aikana, jossa tutustuin lapsiin ja heidän perheisiinsä. Valitsin vanhemmat, enkä lasten kanssa toimivia ammattilaisia, haastateltavaksi sen vuoksi, että vanhemmilla on pisin kokemus lapsista. Opettajat sen sijaan saattavat vaihtua tiheäänkin. Vastauksissa oleellista on tietää käytännön tilanteiden kulku.

Tulokset

Lasten saamat pisteet vaihtelivat suuresti, aivan kuten lapsia seurattaessa saattoi havaita, heidän kykynsä vaihtelevat suuresti verrattessa heitä keskenään. Kuudella lapsella seitsemästä liikunnallisuuden alue oli selvästi vahvempi kuin omatoimisuus ja sosiaaliset taidot. Seitsemästä lapsesta viisi käveli ilman tukea ja loput kaksi jos tuki oli riittävä.

| Lapsi | omatoimisuus max 100 | Std error | liikunta max 100 | Std error | sosiaaliset taidot max 100 | Std error |
|---------|-------------------------|-----------|---------------------|-----------|-------------------------------|-----------|
| Lapsi 1 | 29.4 | 2.4 | 60.0 | 2.2 | 46.8 | 1.2 |
| Lapsi 2 | 35.1 | 2.0 | 47.9 | 2.1 | 37.0 | 1.5 |
| Lapsi 3 | 29.4 | 2.4 | 25.4 | 3.2 | 34.0 | 1.6 |
| lapsi 4 | 61.2 | 1.6 | 77.3 | 3.5 | 58.5 | 1.3 |
| lapsi 5 | 34.1 | 2.0 | 70.1 | 2.8 | 37.0 | 1.5 |
| lapsi 6 | 73.6 | 2.0 | 100 | | 70.8 | 2.3 |
| lapsi 7 | 42.9 | 1.8 | 53.1 | 2.1 | 36.0 | 1.5 |

Taulukko 1. Lasten saamat suhdelukupisteet toiminnallisten kykyjen arvioinnista osa-alueittain.

Lasten keskinäisiä eroja voidaan verrata suhdelukujen sarakkeita katsomalla, erot ovat suuria. Esimerkiksi liikunnan kykyjen alueella lapsi kuusi sai maksimipisteet ja lapsi kolme noin neljänneksen kokonaispisteistä. Lapsi kuusi kävelee, juoksee, pyörii kolmepyöräisellä ja liikkuu paljon itsenäisesti kotipihaan ulkopuolella. Lapsi kolme liikkuu hiukan autettuna kävelyä ja istuu itsenäisesti penkillä tai tuolilla, hän ei nouse itsenäisesti istumaan makuulta.

Vaakarivillä liikuttaessa voidaan havaita yksittäisen lapsen erot eri osa-alueilla. Esimerkiksi lapsi numero yksi on itsenäisesti kävelevä lapsi mutta omatoimisuus on alle kolmanneksen kokonaispisteistä. Hänen omatoimisuuteensa vaikutti se, että hän on täysin letkuruokinnalla, eikä syö suun kautta. Saman lapsen sosiaaliset taidot olivat 46.8 sadasta, eli suhteessa omatoimisuuteen melko vahvat. Tähän vaikutti hänen ilmaisukyky. Hän osasi viittoa 2-3-sanaisia lauseita.

Kuvaan sanallisesti lapsen numero viisi, jonka olen nimennyt Leenaksi. Leena on perheensä esikoinen, haastatteluhetkellä hän oli 6-vuotias. Leenan tiedot on kerätty äitiä haastatteleamalla PEDI arviointimenetelmällä, josta olen koonnut sanallisen kuvaukset toiminnallisten taitojen kolmelta osa-alueelta. Näiden jälkeen muita tietoja samasta lapsesta.

Omatoimisuus: Leenan ruoka muusataan haarukalla pieniksi paloiksi. Hän syö isoja annoksia ruokaa, mutta on silti melko hoikka. Leena on oppinut noin viisivuotiaana viemään itse lusikan suuhun ruokailtaessa, kunhan aikuinen täyttää lusikan. Leenalla on erityislusikka, joka on varresta paksu ja painava. Juoma-astiana on tavallinen muki tai lasi, jonka Leena kohottaa vakaasti molemmin käsin yksin tai aikuisen apuna. Juotuaan riittävästi hän huitaisee määrätietoisesti lasia kauemmaksi, epäselvyyttä ei jää siitä, haluaako hän vielä juoda. Hampaiden pesussa Leena osoittaa yhteistyökykyä aukaisemalla suunsa, kun aikuinen pesee hänen hampaansa. Vastaavasti hiuksia harjattaessa hän pitää päänsä paikalla. Hän antaa pyyhkiä nenän, ei auta itse. Käsien pesulla Leena pitää itse käsiä hanaan alla ja hieroo käsiään yhteen. Vartalon pesua hän ei suihkussa yritä. Puettaessa paitoja tai puseroita Leena auttaa työntämällä käsiä hihaan. Samoin housuja puettaessa laittaa jalkoja lahkeisiin. Kenkien ja sukkien pukemiseen ja riisumiseen Leena osallistuu hiukan. Leena on vaipoilla, hän käy säännöllisesti pöntöllä, ei auta näissä tilanteissa pukemisessa. Leena ei ilmaise jos vaippa on märkä, tai olisi tarve mennä WC-istuimelle.

Raakapisteet omatoimisuus 12 suhdeluku 34.1 (max 100) std error 2.0

Liikuntakyky: Leena istuu itsenäisesti ja pääsee itse tuolille ja pois, myös aikuisten tuoleille. Autoon ja pois Leena pääsee vähällä avulla itse, lastenistuimeen autetaan. Leena nukkuu ikäistensä mukaisessa sängyssä ja pääsee sinne itse ja pois, hän ei kuitenkaan tule itsenäisesti pois sängystä koskaan. Suihkuun Leena kävelee itse, hän siis kykenee sisätiloissa liikkumaan sujuvasti ilman tukea ja kykenee työntämään sisäovet auki ja kiinni. Liikkuessa Leena kantaa mielellään jotain esinettä mukanaan sekä yhdellä mutta myös kahdella kädellä. Ulkona liikkumien sujuu itsenäisesti myös epätasaisella alustalla ja jalkakäytävän reunuksien ylitse. Portaat Leena kävelee ylös ja alas pitäen kaiteesta kiinni. Alaspäin mennessä olisi tarvis kahteen kaiteeseen niin että tukea saa molemmin puolin, jos portaat ovat jyrkät ja askelmat isot. Leenan päiväkodissa on harjoittelua varten portaat, joissa on molemmin puolin kaiteet ja pienet askelmat, ne ovat erityisen mieluisat Leenalle. Liikuntakyky on siis melko vahva. Leena oppi kävelemään 4½-vuoden ikäisenä. Häntä on vahdittava ulkona tarkasti koska kävely on jo reipasta ja Leena pitää karkailemisesta.

Raakapisteet liikuntakyky 49 suhdeluku 70.1 (max 100) std error 2.8

Sosiaaliset taidot: Leena seuraa ääntä katsella ja päätä kääntämällä, hän tunnistaa nimensä ja tutut nimet. Ei-kiellon Leena tottelee toisinaan, hän pysäyttää tekemisensä, ainakin hetkeksi. Hän ymmärtää lyhyitä virkkeitä kun puhutaan tutuista asioista. Leena äänтелеe mutta ei puhu. Ilmeitä on käytössä tyytyväisyyttä ja tyytymättömyyttä

kuvaamaan. Viittomia on alettu opettaa arkisissa toimissa. Päiväkodissa on esinekommunikaatio käytössä. On vaikea tietää, hakeeko hän tarkoituksellisesti jonkin esineen. Turhautuu jos puetaan hitaasti tai jokin mieluisa lelu otetaan pois. Arvioitaessa sosiaalista vuorovaikutusta aikuisten ja lasten kanssa, tulee ilmi se, että Leena on kiinnostunut ihmisistä ja hakeutuu seuraan ja osoittaa mielenkiintonsa muita kohtaan. Suostuu vuoron vaihtoon yksinkertaisissa leikeissä, kuten pallon heitto ja pianon soitto. Aikakäsitys on hänellä päivärutiineista, saattaa olla myös tietoinen viikko-ohjelmasta. Ei pyri auttamaan kotitoimissa. Omaa turvallisuuttaan Leena ymmärtää osittain, hän varoo tuttuja kuumia esineitä mutta ei varo teräviä, hän osaa varoa vaikeita portaita. Kotona voi leikkiä ilman jatkuvaa silmälläpitoa sisällä, jos aikuinen on toisessa huoneessa. Leena ei ole laittanut koskaan mitään suuhun sormin itse.

Raakapisteet 13 suhdeluku 37.0 (max 100) std error 1.5

Esittelen seuraavaksi aiempiin tutkimuksiin vertailtavat tiedot Leenasta. Keräsin lapsen tietoja teemahaastattelulla Leenan äidiltä lapsen ollessa 6 vuotta. Haastattelun teemat olen valinnut siten, että olen koonnut artikkeleista saamiani tietoja ja kyselty näistä aiheista tietoa tutkittaviltani toiminnallisten taitojen lisäksi. Kyseessä on edelleen Leena, taulukosta lapsi numero viisi. Leenasta olen myös tehnyt aiemmin tapausselostuksen, johon olen koonnut tietolähdetriangulaatiota käyttäen tietoja useilta eri tahoilta. Osa tiedoista on retrospektiivistä, ennen tutkimusajankohtaa syntynyttä tietoa. Tähän olen koonnut äidin haastattelusta lyhyen yhteenvedon.

Raskauden kulku oli muuten normaali, mutta sf mitta oli pieni 2 kk ennen laskettua aikaa. Tämän vuoksi ultraääni kasvuseuranta ja kromosomitesti. Tulos testistä sekä diagnoosi saatiin kuukausi ennen syntymää. Sikiön viikot syntymähetkellä oli 38,6. Synnytys käynnistettiin virka-aikana koska odotettiin huonokuntoista lasta. Vanhempien ikä lapsen syntyessä oli alle 25 vuotta. Lapsen syntymä pituus 47 cm, paino 2420 g ja päänympäryys 33 cm. Normaalissa kromosomitestissä ilmeni deleetio kromosomissa neljä. Diagnoosin selvittyä vanhemmat saivat syndroomasta tietoja lääkäriltä. Lasta koskevat ennusteet olivat hyvin negatiivisia.

Erityisongelmia Leenalla on joitakin: Epilepsia alkoi 9 kk ikäisenä ja kohtaukset olleet vain kuumeen nousun yhteydessä. Lääkitys on edelleen menossa. Kohtaukset kestävät pitkään jollei stesolidia anneta kahden minuutin sisällä. Viimeksi kohtaus on ollut lähes kaksi vuotta sitten. Syömisongelmia ei ole ollut. Leena syö mielellään ja suuria määriä, mutta ei pureskele. Vauvana ensin ei imenyt rintaa mutta oppi heti syömään pullosta, tosin hyvin pieniä määriä. Kiinteän ruuan aloittaminen oli melko vaikeaa mutta kun se alkoi sujua, siinä ei ole ollut ongelmia. Kuulo on erittäin hyvä. Pienempänä Leenalla oli paljon korvatulehduksia ja niistä johtuva liimakorva ja useita putkituksia korviin. Leena on käyttänyt silmälaseja 3 ½-vuotiaasta saakka. Hän näkee lähelle huonosti, vahvuudet noin +4 ja + 4,5. Sydänsairauksia ei ole. Halkiota tai kampurajalkoja ei ole. Hampaista puuttuu ykköset alhaalta, rautahampaiden aiheita ei tällä hetkellä ole (6 v) näkyvissä röntgen kuvauksissa, vaikka aiheet näkyvät yleensä 4 – 5-vuotiaana. Hampaat ovat syvällä ja näyttävät sen vuoksi pieniltä. Stereotypioita esiintyi vauvana

esim. pyykkäsi käsillään, pyöritti nilkkoja, huiskutti hiuksia päätä pyörittämällä. Tällä hetkellä ei ole varsinaisia stereotyyppioita, mutta hämmentyessään pistää sormen syvälle suuhun. Kävelemään Leena oppi dallarilla 3½-vuotiaana ja itsenäisesti 4½-vuotiaana. Leena ei puhu sanoja, vain erisävyisiä vokaaliäänteitä joista osa on merkityksellisiä. Hän on erittäin musikaalinen hän pitää musiikin kuuntelusta ja rytmittää taputtamalla tuttuja lauluja. Vauvasta asti ollut kiinnostunut vain niistä leluista joista lähtee ääntä. Sosiaalisuutta oli jo vauvana, hän hymyili ja katsoi silmiin saman ikäisenä kuin normaalisti kehittyneet lapset. Seuraa ja on kiinnostunut muista ihmisistä, menee lasten keskelle leikkien mukaan vaikka ei varsinaisesti leiki mukana. Tunnistaa oman perheen jäsenet ja tutut ihmiset, ilmaisee sen hymyilemällä ja tulemalla luokse. Leena on nyt kuuden vuoden ja hän on 104 cm pitkä, painaa 14 kg ja pääympäryys on 47,7 cm.

Yhteenvetoa

Sekä aineistostani että artikkeleista tuli ilmi se, että WHS-lapset ovat keskenään hyvin eritasoisia. Leenan kuvailusta tulee ilmi samoja oireita kuin artikkeleiden lapsilla. Hän on ollut jo syntyessään pienikokoinen, ei anomalioita, ei syömisongelmia mutta silti hidas kasvu ja kehitys. Hän on oppinut kävelemään varhaislapsuudessa. Hänellä on epilepsiaa kuumeen yhteydessä, joka on puhjennut tyypillisessä iässä ja nyt kohtaukset vaikuttavat vähentyneen ehkä jo loppuneenkin, kuten esim. Battaglian tutkimuksen lapsilla vastaavassa iässä. Toiminnallisia taitoja ei ole mielekästä tarkoin verrata aiempaan tutkimukseen koska en ole tarkoin selvillä käytetystä tutkimusmenetelmästä. Voidaan kuitenkin sanoa se yhtäläisyys näiden kahden tutkimuksen välillä, että liikunnalliset kyvyt ovat vahvat verrattuna muihin toiminnallisuuden taitoihin. Omassa tutkimuksessani juuri Leenalla tämä ero oli suurin. Suun ja nielun alueen motoriikan rajoitukset ilmenevät puheen puuttumisena ja osalla syömisongelmina vauvaiässä. Jatkotutkimuksia ajatellen olisi mielenkiintoista verrata tuloksia suhteessa lasten deletion kokoon ja saada selville, onko tulokset samansuuntaisia Wiczorekin ym. ja Zollinon ym. tutkimusten kanssa. Omassa tutkimuksessani on käytettävissä ainoastaan yhden lapsen deletion koko, lievimmän kehitysvammaisen lapsen, taulukossa lapsi numero kuusi, hänellä on mikrodeletio. Tämä osoittaa selvästi samansuuntaista tulosta kuin esim. Wiczorekin ja Zollinon tutkimukset. Lisäksi olisi jatkotutkimuksissa mielestäni tärkeää koota lasten kuntoutus- sekä opetus suunnitelmia ja näiden palautteita. Siis joko retrospektiivisesti tai seurantatutkimuksella saada esille kehityksen kulkua ja kuntoutuksen ja kasvatuksen käytettyjä menetelmiä ja niiden tulosten arviointia. Retrospektiivista tutkimusta varten erityislapsilla on paljon ja helposti kerättävää aineistoa, josta voidaan koota tietoja.

Lähteet

Battaglia, A., Carey, J.C., Cederholm, P., Viskochil, D.H., Brothman, A.R., & Galasso, C. Natural History of Wolf-Hirschhorn Syndrome: Experience With 15 Cases.

- Pediatric, Apr99 Part 1 of2, Vol 103 issue 4, p830, 7p, 6bw. Database: EBSCOhost Full Display. Luettu 21.11. 2001.
- Battaglia, A. & Carey, J. 1999. Health Supervision and Anticipatory Guidance of Individuals With Wolf-Hirschhorn Syndrome. *American Journal of Medical Genetics (Semin. Med. Genet.)* 89:111 – 115.
- Haley, S.M., Coster, W.J., Lundlow, L.H., Haltiwanger, J. & Andrellos, P. 1998. *Pediatric Evaluation of Disability Inventory (PEDI). Development, Standardization and Administration Manual.* Boston University. Boston.
- Fagan, K. & Colley, P. 1994. A practical application of fluorescent in situ hybridization to the Wolf-Hirschhorn syndrome. *Pediatrics*, may 94, Vol. 93 Issue 5. P 826, 2p. 5bw. EBSCOhost research databases. Luettu 10.10.2002
- Kaski, M., Manninen, A., Mölsä, P. & Pihko, H.1998. *Kehitysvammaisuus.* WSOY: Porvoo.
- Kehitysvammaliitto ry 1995. *Kehitysvammaisuus, määrittely, luokitus ja tukijärjestelmät.* Hakapaino Oy: Helsinki.
- Rauch, A., Schellemoser, S., Kraus, C., Dörr, H.G., Trautmann, U., Altherr, M. R., Pfeiffer, R.A. & Reis, A. 2001. First Known Microdeletion Within the Wolf-Hirschhorn-Syndrome Critical Region Refines Genotype-Phenotype Correlation. *American Journal of Medical Genetics* 99:338 – 342.
- Sabbadini, M., Bombardi, P., Carlesimo, G.A., Rosato, V. & Pierro, M.M. 2002. Evaluation of communicative and functional abilities in Wolf-Hirschhorn syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research* volume 46 part 7 pp 575-582 October 2002.
- Shannon, N. L., Maltby, E. L., Rigby, A. S. & Quarrell, O. W.J. 2001. An epidemiological study of Wolf-Hirschhorn syndrome: life expectancy and cause of mortality. *Journal of Medical Genetics* vol 38 nr 10 10/8 2001 s. 674 – 679.
- Simola, K. 2002. *Kromosomisairaudet. Teoksessa Perinnöllisyyslääketiede.* Toim. Aula, P., Kääriäinen, H. & Leisti, J. Gummerus kirjapaino Oy: Jyväskylä.
- Smith, S.A., Walker, A.M., Monk, A.J. & Young, I.D. 1995. Long-term survival in the Wolf-Hirschhorn (4p-) syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research* volume 39 part 1 pp 83 – 86 february 1995.
- Wieczorek, D., Krause, M., Majewski, F., Albrecht, B., Horn, D., Riess, O. & Gillessen-Kaesbach, G. 2000. Effect of the size of the deletion and clinical manifestation in Wolf-Hirschhorn syndrome: analysis of 13 patient with a de novo deletion. *European Journal of Human Genetics* Vol 8, p 519 – 526.
- Zankl, A., Addor, MC., Maeder-Ingvar, MM. & Schorderet, DF. 2001. A characteristic EEG pattern in 4p- syndrome: case report and review of the literature. *European journal of Pediatric*, 2001 feb, 160 (2): 123 – 7. Search Result from Cambridge Scientific Abstracts.
- Zollino, M; Di Stefano, C; Zampino, G; Mastroiacovo, P; Wright, T.J; Sorge, G; Selicorni, A; Tenconi, R; Zappala, A; Battaglia, A; Di Rocco, M; Palka, G; Pallotta, R; Altherr, M.R & Neri, G. 2000. Genotype-Phenotype Correlation and Clinical Diagnostic Criteria in Wolf-Hirschhorn Syndrome. *American Journal of Medical Genetics* 94:254 – 261.

