

AD



Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat

Ainedidaktiikan symposiumi
Tampereella 13.2.2009

Eero Ropo & Harry Silfverberg
& Tiina Soini (toim.)

AD

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja
Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University

A31

Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat
Ainedidaktinen symposiumi 13.2.2009 Tampereella

Eero Ropo & Harry Silfverberg & Tiina Soini (toim.)

Myynti:

Tiedekirjakauppa TAJU

PL 617

33014 Tampereen yliopisto

Puh: (03) 3551 6055

Fax: (03) 3551 7685

Sähköpostiosoite: taju@uta.fi

<http://granum.uta.fi>

Kannen työ: L'art primitif, sekatekniikka Juha Merta & Jouko Pullinen 2004

Kannen toteutus: Juha Merta, Jouko Pullinen ja Aleksi Hellsten

Taitto: Sirpa Randell

ISBN 978-951-44-8010-2 (nid.)

ISBN 978-951-44-8011-9 (pdf)

ISSN 1238-3279

Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print

Tampere 2010

Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat

Didaktinen tutkimus on perinteisesti määrittynyt ainedidaktiseksi silloin, kun tutkimuksen kysymyksenasettelu on ollut jonkin oppiaineen opetuksen ja oppimisen kannalta erityisen tärkeä ja kiinnostava. Suuntautumisensa vuoksi ainedidaktinen tutkimus on tyypillisesti poikkeusteellistä edellyttäen kasvatustieteellisen asiantuntemuksen lisäksi tutkimuskohteensa mukaista oppiaineen sisällöllistä ja didaktista erityisosaamista. Nykyisellään useimpien ainedidaktiikkojen tutkimusyhteisöt ovat varsinkin kansainvälisesti kasvaneet niin laajoiksi, että alan tärkeimmät konferenssit ovat eriytyneet omiksi ainespesifeiksi tapahtumikseen. Osittain myös tämänkertaisen ainedidaktiikoille yhteisen symposiumin jakautuminen sessioihinsa noudatti tätä toimintatapaa. Siitä huolimatta, että ainedidaktiseen tutkimukseen on luonnostaan sisään rakennettu ainespesifi näkökulma, ainedidaktiikoilla kiistatta on myös paljon yhteistä ja opittavaa toinen toisiltaan. Tampereella pidetyn symposiumin julkaisun koostamisessa halusimme erityisesti korostaa tätä ainedidaktisen tutkimuksen yhteisyyttä emmekä sijoittaneet artikkeleita sessioidensa mukaiseen järjestykseen.

Symposiumin teema *Pelit, opetussuunnitelma ja didaktiikka* on sisällöltään monimerkityksinen. Pelit voidaan ajatella osaksi opetusmenetelmiä, mutta pelejä voidaan tarkastella myös didaktiseen vuorovaikutusprosessiin kuuluvina roolien ja positioiden ottamisina.

Symposiumin teeman mukaisesti osa tarjotuista artikkeleista, kuten esimerkiksi Rasku-Puttosen, Poikkeuksen ja Lerkkasen artikkeli, käsittelee jo sinällään ainedidaktiikoille yhteisiä, yleispedagogisia kysymyksiä. Samoin Kukkosen, Attorpsin ja Tossavaisen sekä Silfverbergin tutkimuksissaan käyttämät menetöt sopivat sellaisenaan minkä tahansa kouluaineen opetuksen kehittelyyn ja analyysiin. Marjo Räsänen artikkelin otsikko ”Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia” kuvaa sattuvasti monissa symposiumin esityksissä esiin nousutta ainerajat ylittävää, integroivaa yleisotetta sekä luokan- että aineenopetuksessa. Esteettiset kokemukset, taitaminen, tietäminen ja hyvä mieli ovat onnistuneen oppimistilanteen

tunnusmerkkejä aineessa kuin aineessa.

Lähes kaikissa ainedidaktiikoissa on jo pitkään ollut keskeisenä käsitysten, uskomusten, kokemusten ja mielikuvien tutkimus, jolla on pyritty paremmin ymmärtämään niitä moninaisia merkityksiä ja otaksumia, joita oppimistapahtumassa – enemmän tai vähemmän tarkoituksella – oppijoille kaikilla oppimisen tasoilla syntyy. Toimintaan vaikuttavia käsityksiä muokkautuu niin opittavasta aineesta kokonaisuudessaan kuin opetetusta sisällöistä, ainespesifeistä käyttäytymisnormistoista jne. Käsitusrakenteiden ja uskomustutkimuksen kautta tunnemme myös tarkemmin niitä perusteita, miksi didaktiset toimijat kuten opettajat, oppikirjantekijät ja opetus suunnitelmien laatijat haluavat edistää minkäkin tyyppistä oppimista ja oppiainekuvan muodostumista. Hihnala, Järvinen, Kajander & Alanen, Kamila, Laine, Löfström, Matilainen, Portaankorva-Koivisto ja Salo käsittelevät kukin artikkelissaan osaltaan tätä käsitteiden ja käsitysten muodostumisen monimuotoista tematiikkaa. Näiden tutkimuksessa olemme omaksuneet myös uusia metodologisia paradigmoja.

Yhtäältä yhteisöllistä oppimista painottavien oppimiskäsitysten myötä ja toisaalta yhteiskuntamme monikulttuuristumisen seurauksena erityisesti luokkadiskurssien ja oppimistapahtumassa käytetyn kielen tutkimuksen merkitys on entisestään korostunut kaikissa ainedidaktiikoissa (ks. esimerkiksi Ahtinevan ym., Kaartisen ja Latomaan artikkelit). Tästä johtuen kielen tutkijoiden ammattitaidolle onkin kasvavaa kysyntää muuallakin kuin vain perinteisillä kielentutkimuksen alueilla. Kuljun ja Joutsenlahden kaksi yhteisartikkelia tarjoavat tästä oivan esimerkin. Toisaalta monikulttuuristuminen yhdessä samaan aikaan kiihtyvän kansainvälisen koulutuskilpailun ja kansalliset rajat ylittävän tavoitteiston yhdentymisen kanssa muuttaa vähitellen myös oppiaineiden sisältöä ja keskinäistä asemaa kouluopetuksessa. Arja Virta tarkastelee artikkelissaan yhteiskunnan muutoksen ja kulttuurisen moninaisuuden lisääntymisen vaikutuksia erityisesti yhteiskuntaopin osalta.

Monet tutkimukset osoittavat, että oppilaat ja opiskelijat korostavat arkipäivien kohtaamisten merkitystä ja vuorovaikutuksen toimivuutta oppimisen mahdollistajana. Myös opettajat kokevat vuorovaikutuksen oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa sekä kaikkein kuormittavimmaksi että kaikkein innostavimmaksi asiaksi työssään. Laadukas ainedidaktiikka yhdistää sisällöllisen osaamisen ja tarkoituksenmukaiset opetusmenetelmät oppijoiden kohtaamiseen pedagogisessa prosessissa.

Oppimisen tutkijoiden piirissä ollaan varsin yksimielisiä siitä, että vuorovaikutus on oppimista voimakkaasti säätelevä tekijä. Ymmärrämme op-

pimisen aktiivisena, yhteisöllisenä ja tilannesidonnaisena prosessina, jossa oppijan – lapsen, nuoren ja aikuisen – ja hänen ympäristönsä välinen suhde muuttuu ja uudelleen määrittyy jatkuvasti. Tässä prosessissa ei ole kyse yksinomaan tiedoista ja taidoista, vaan yhteisöllisestä merkitysten ja käytäntöjen rakentamisesta, jossa emootioilla ja motivaatiolla on keskeinen sija. Helena Rasku-Puttonen, Anna-Maija Poikkeus ja Marja-Kristiina Lerkkanen kuvaavat omassa artikkelissaan opetuksen prosessitekijöitä, joilla on vahva ennustearvo oppilaiden edistymisen suhteen. Vuorovaikutusprosessien laadun merkityksestä, esimerkiksi emotionaalisen tuen ja vastavuoroisuuden toteutumisesta, oppimiselle saadaan koko ajan tarkempaa ja vakuuttavampaa tutkimustietoa.

Sekä kansallisesti että kansainvälisesti ajankohtaisia pedagogisen vuorovaikutuksen tutkimuskysymyksiä ovat sosiopsykologiseen hyvinvointiin liittyvät prosessit, jotka puolestaan kietoutuvat kysymyksiin toimijuudesta, osallisuudesta ja emootioista oppimisprosessissa. Oppimisen tutkimuksen keskeisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi, miten tukea vahvan toimijuuden ja pystyvyyden kehittymistä sisällön oppimisen rinnalla. Miten mahdollistaa kokemus oppimisyhteisöön kuulumisesta ja oman toiminnan merkityksellisyydestä suhteessa muihin? Miten tunnistaa hyvinvointia heikentäviä vuorovaikutuksen prosesseja ja ottaa oppijan elämänkokonaisuus ja emotionaaliset oppimisen säätelijät huomioon myös sisältöjen opetuksessa? Monet näistä kysymyksistä ovat nousseet entistä ajankohtaisemmiksi seurauksena sosiaalisten oppimisympäristöjen moninaistumisesta. Virtuaaliset oppimisympäristöt luovat uudenlaisia yhteisöjä ja vuorovaikutuksen käytänteitä, myös monikulttuurisuuden lisääntyminen ja oppijoiden variaatio esimerkiksi iän tai aiemmin opitun suhteen pakottaa kasvatuksen ja koulutuksen ammattilaiset ja tutkijat tarkastelemaan pedagogista vuorovaikutusta uudella tavalla.

Opiskelijan tai oppilaan opiskeluun sitoutumista edistävälle pedagogiselle vuorovaikutukselle on leimallista, että hän kokee opiskelun merkitykselliseksi ja oppimista virittävät kysymykset omikseen ja kokee myös kuuluvansa koulutusyhteisöön. Toimijuuden ja omistajuuden kokemukset ovat siis nivoutuneet kuulumisen ja osallisuuden kokemuksiin. Kohtaamisissa luodaan osallisuutta tai vieraantumista ja uusinnetaan tai uudelleen organisoidaan myös rooleja ja positioita.

Opettajan roolin muutos näyttäytyy monissa tämän kirjan artikkeleissa eräänlaisena edellytyksenä sisältöjen muuttumiselle, toisin sanoen oppimisen tavoitteessa tapahtuneen muutoksen aikaansaamiseksi. Esimerkiksi Pirjo Vaittinen mainitsee dialogisen tilan luomisen opettajan toiminnan tavoitteen-

na. Marjo Räsänen puolestaan tuo esiin kokonaisvaltaisen opetuksen eräänä mahdollisena lähtökohtana opettajan taiteilijana ja opetuksen leikin ja luovuuden mahdollistajana. Harri Kukkonen pohtii artikkelissaan opettajan ja opiskelijan positioita ja niiden pedagogisesti perusteltua, tietoista vaihtelua tavoitteellisen oppimisen välineenä.

Osallisuus on toimijuutta suhteessa yhteisöön ja se syntyy jatkuvasta vuorovaikutteisesta prosessista, jossa toimijalla on mahdollisuus vaikuttaa sosiaalisen yhteisönsä käytänteisiin ja myös muokata niitä aktiivisesti. Esimerkiksi monikulttuurisessa opetusryhmässä tämä voi tarkoittaa myös opittavan sisällön uudelleen jäsentelyä: toisesta kulttuurista tulleen oppijan on työstettävä opittavaa asiaa ensin omakseen ja käytävä merkitysneuvotteluja koulutusyhteisön kanssa. Hänen on siis hahmotettava ensin toiminnan, oppimisen kohde ennen kuin hän voi kokea toimijuutta ja osallisuutta suhteessa siihen. Muuttuva elämäntodellisuus ja sosiaaliset kontekstit eivät siis haasta vain pedagogisen vuorovaikutuksen organisointia, rooleja ja käytänteitä vaan myös opettavan sisällön ja sen käsittelytavan. Tässä kirjassa esimerkiksi Vuokko Kaartinen, Arja Virta ja Sirkku Latomaa pohtivat monikulttuurisuuden haasteita niin toimivalle pedagogiselle vuorovaikutukselle kuin itse opittavalle sisällöllekin.

Pedagogisen sisällön ja vuorovaikutuksen suhde on mielenkiintoinen. Minkä tahansa sisällön tai aineen oppimisprosessissa yksilöllä ja yhteisöllä on mahdollisuus oppia sellaisia toiminnan ja ajattelun strategioita, jotka tukevat toimijuutta, osallisuutta ja ymmärtämistä. On myös mahdollista oppia vieraantumista ja opinnoista syrjäytymiseen johtavia toiminnan strategioita. Opetussuunnitelmien tutkimus on tehnyt näkyväksi sisällöissä ja opetusmenetelmissä tapahtuneita muutoksia, mutta mikä on muuttunut luokkien, luentosalien ja ryhmätyöhuoneiden arkisissa kohtaamisissa? Tulevaisuudessa ainedidaktinen tutkimus voi tuottaa yhä tarkempaa tietoa siitä, millä tavoin tavoitteissa tapahtuvat muutokset, tärkeinä opittavina pitämämme asiat muuttavat pedagogisen vuorovaikutuksen luonnetta. Toisaalta on myös tärkeää tietää, miten pedagogisessa vuorovaikutuksessa syntyneet kokemukset ja käsitykset itsestä ja muista tukevat tavoitteen mukaista oppimista.

Tampereella 31.12.2009

Eero Ropo

Harry Silfverberg

Tiina Soini

Sisällys

<i>Aija</i> AHTINEVA, <i>Riitta</i> ASANTI, <i>Heini-Marja</i> JÄRVINEN, <i>Vuokko</i> KAARTINEN, <i>Arja</i> VIRTTA & <i>Eija</i> YLI-PANULA Eri oppiaineiden kielelliset haasteet S2-oppilaalle: opettajaopiskelijoiden havainnot	11
<i>Iiris</i> ATTORPS & <i>Timo</i> TOSSAVAINEN Erfarenheter av ”Learning Studies” som ett pedagogiskt verktyg i skola och högskola	25
<i>Pirjo</i> HARJANNE & <i>Seppo</i> TELLA Vieraiden kielten opetus Suomessa	35
<i>Kauko</i> HIHNALA Suhteellisuuden käsite tulevien luokanopettajien ja erityisopettajien matemaattisessa ajattelussa	49
<i>Tapani</i> INNANEN Rippikoulu perusopetuksen ev.lut. uskonnon opettamisen mahdollisuutena ja haasteena	65
<i>Jorma</i> JOUTSENLAHTI & <i>Pirjo</i> KULJU Kieliteoreettinen lähestymistapa koulumatematiikan sanallisiin tehtäviin ja niiden kielennettyihin ratkaisuihin	77
<i>Heini-Marja</i> JÄRVINEN Paras tapa opettaa kielioppia – kielenopiskelijoiden käsityksiä kieliopista, kieliopin oppimisesta ja opettamisesta	91
<i>Vuokko</i> KAARTINEN Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen haasteita monikulttuurisessa luokassa	99
<i>Kati</i> KAJANDER & <i>Riikka</i> ALANEN Pakkopullaa vai ihan hyvä juttu? Lukiolaisten kokemuksia itsearviointista	113

<i>Marjo</i> KAMILA Luokanopettajaopiskelijoiden mielikuvia opettajan ulkoisesta olemuksesta	125
<i>Leena K.</i> KAUKINEN Miten käsityötä voidaan kehittää peruskoulun oppiaineena?	139
<i>Harri</i> KUKKONEN Positiointi oppimisen tukena	149
<i>Pirjo</i> KULJU & <i>Jorma</i> JOUTSENLAHTI Mitä annettavaa äidinkielellä ja matematiikalla oppiaineina voisi olla toisilleen?	163
<i>Jaana</i> KÄRNÄ-BEHM The Bed as a Cultural Text and as a Design Item	179
<i>Antti</i> LAINE Ekumenia evankelisluterilaisen, ortodoksisen ja katolisen uskonnon perusopetuksen oppikirjoissa	191
<i>Sirkku</i> LATOMAA Monikielisten oppilaiden monet äidinkielet – opetuksen haasteita ja mahdollisuuksia	203
<i>Eila</i> LINDFORS & <i>Sirpa</i> KOKKO Taide- ja taitokasvatuksen haasteet luokanopettajankoulutuksessa Esimerkkinä käsityö	217
<i>Jan</i> LÖFSTRÖM Mitä nuoret ajattelevat historian vääryyksien hyvittämisestä: erään tutkimusprojektin teoreettisia ja metodisia lähtökohtia	231
<i>Mia</i> MATILAINEN Ihmisoikeudet lukiolaisten silmin	247
<i>Martina</i> PAAVELA-NIEMINEN Subjekti tutkivassa taiteellisessa prosessissa	259
<i>Päivi</i> PORTAANKORVA-KOIVISTO Matematiikan opettajiksi opiskelevien käsityksiä kokemuksellisuudesta matematiikan opetuksessa	273

<i>Saila</i> POULTER Euroopan neuvoston asiakirjat uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen perustelun näkökulmasta tarkasteltuna	289
<i>Helena</i> RASKU-PUTTONEN, <i>Anna-Maija</i> POIKKEUS & <i>Marja-Kristiina</i> LERKKANEN Koulu vuorovaikutuksellisenä oppimisyhteisönä	301
<i>Ilkka</i> RATINEN Paikkatietopedagogiikka kansallispuisto-opetuksessa. Esimerkkinä geotietoon pohjautuvat paikkatietotehtävät	315
<i>Matti</i> RAUTIAINEN & <i>Anna</i> VEIJOLA Isien työ – Kuinka käy agraarisen Suomen historianopetuksessa?	331
<i>Marjo</i> RÄSÄNEN Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia	339
<i>Olli-Pekka</i> SALO Ruotsin opettamisen ihanuus ja kurjuus – ruotsinopettajien ajatuksia oppiaineestaan	355
<i>Harry</i> SILFVERBERG Opetussuunnitelmatekstien verbianalyysi – lukion matematiikan oppimäärät opetussuunnitelman perusteissa 1994 ja 2003	369
<i>Pirjo</i> VAITTINEN Kirjallisuusteorioiden ja lukemiskäsitysten muuttumisesta ja sen vaikutuksesta kirjallisuudenopetukseen	383
<i>Niina</i> VALTARANTA Perspectives to Language and Communication for Professional Purposes: Curriculum theory, gender, autobiography, and experiences of language use in a professional context	405
<i>Arja</i> VIRTA Yhteiskuntaoppi muuttuvassa ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa	423

Aija AHTINEVA, Riitta ASANTI, Heini-Marja JÄRVINEN,
Vuokko KAARTINEN, Arja VIRTÄ & Eija YLI-PANULA

Eri oppiaineiden kielelliset haasteet S2- oppilaalle: opettajaopiskelijoiden havainnot

Artikkelissa tarkastellaan eri oppiaineiden kielellisiä haasteita maahanmuuttajataustaisen, suomea toisena kielenä opiskelevan oppilaan kannalta. Empiirisenä aineistona ovat aineenopettajaopiskelijoiden (n = 134) esseet, joissa he kuvasivat kokemuksiaan monikulttuuristen luokkien opettamisesta. Esseistä on poimittu ja analysoitu kielikysymyksiin liittyvät havainnot. Tulostulokset osoitti, että osa havainnoista oli oppiaineesta riippumattomia. Oppilaiden puhekieli saattoi olla sujuva, mutta kielivaikkeudet ilmenivät esimerkiksi kirjallisissa tehtävissä tai tekstinymmärtämisessä. Erityisesti reaaliaineille olivat ominaisia sanastoon ja käsitteisiin liittyvät ymmärtämisvaikeudet, ja käsitteistön luonne vaihteli aineittain. Abstraktien käsitteiden lisäksi ongelmallisiksi osoittautuivat metaforiset ja kuvailevat ilmaukset sekä harvinaiset ja murteelliset ilmaukset. Opiskelijoiden mielestä maahanmuuttajien opetukseen liittyvien asioiden yleistäminen oli vaikeaa, sillä yksittäisten oppilaiden välillä voi olla suuria eroja. Havainnot antavat aiheen pohtia oppiaineiden luonnetta, opetuksen ja oppikirjojen kieltä ja sitä, mikä on olennaista opetussisältöä.

Asiasanat: suomi toisena kielenä -opetus, aineenopettajakoulutus, monikulttuurisuuskasvatus

Johdanto

Suomessa on viime vuosina julkaistu suhteellisen runsaasti monikulttuuriseen kasvatukseen liittyviä tutkimuksia, mutta monikulttuurisuutta tai kulttuurienvälisyyttä on tarkasteltu harvoin eri oppiaineiden oppimisen tai opetuksen kannalta. Ainekohtainen tutkimus on tärkeää paitsi siksi, että monikulttuurisuuden tuomat muutokset koskevat kaikkia aineita ja opettajaryhmiä, myös siksi, että tutkimuksella voidaan tarkentaa tietoa opetuksesta ja oppimisen prosesseista monietnisisissä kouluissa ja kehittää edelleen monikulttuurisen koulun työskentelytapoja ja opetussuunnitelmia (Cochran-

*E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.
Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 11–24.

Smith, Davis & Fries 2004).

Opettajan ammatillisen kehityksen yksi tavoite on saavuttaa monikulttuurinen tai kulttuurienvälinen kompetenssi, joka voidaan lyhyesti määritellä taidoksi toimia kulttuurienvälisissä vuorovaikutustilanteissa. Siihen sisältyvät tietoisuus, asenteet ja taidot sekä opettajan oman identiteetin, oman kulttuurin ja etnisen taustan reflektointi, kriittinen ammatillinen reflektointi, yhteiskunnallinen vaikuttaminen ja globaalinen vastuuntunto. (Matinheikki-Kokko 1999; Gay 2000; Räsänen 2005.)

Aineenopettajan kannalta kulttuurienvälinen tai monikulttuurinen kompetenssi merkitsee muun muassa kykyä suodattaa oppiaine mielekkäällä tavalla monikulttuurisen opetusryhmän opetukseen, ymmärtää kulttuurisia erityispiirteitä ja kykyä tukea maahanmuuttajataustaisen oppilaan opiskelua. Kielellisen tason löytäminen ja oppimisen havainnointi on osa opettajan kulttuurienvälisiä kompetenssia.

Aineenopettaja kehittyy koulutuksen ja työuran aikana yleisesti opettajana ja erityisesti aineenopettajana, ja kulttuurisesti moninaisten luokkien opettamiseen tarvittava pätevyys on sekä monisäikeisen oppimisprosessin että sosialisoinnin tulosta (ks. Virta, Kaartinen & Eloranta 2001). Monikulttuurisen kompetenssin oppiminen on yksi lisäulottuvuus opettajan ammatillisessa kehittämisessä tilanteessa, jossa aloittelevalla opettajalla ja opiskelijalla paljon käytännön taitoja opittavana (Mahon 2006, 401–402). Seuraavassa tarkastelussa keskitytään tämän prosessin yhteen osakysymykseen opiskelijoiden tekemien havaintojen pohjalta eli siihen, miten he katsoivat luokkien moninaisuuden ja kielellisten taustojen erilaisuuden heijastuvan opettamiseen ja oppimiseen. Samalla analysoidaan tämän prosessin yhteydessä tehtyjä havaintoja kielen ja S2-kielisyyden merkityksestä oppiaineiden oppimisprosesseissa.

Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajaksi opiskelevat ja opettajakin suhtautuvat kulttuuriseen moninaisuuteen ja erilaisuuteen usein toisaalta ongelmakeskeisesti, toisaalta taas vähätellen kulttuurierojen merkitystä (Milner 2005; Mahon 2006; Soilamo 2008; Virta 2008). Voi olettaa, että nämä lähestymistavat yhdistyvät suhtautumisessa kielikysymykseen ja kielellisten vaikeuksien ja niihin liittyvien oppimisvaikeuksien kohtaamiseen, joiden on todettu olevan keskeisimpiä monikulttuuristen ryhmien opettamisen haasteista (Pitkänen 2006; Soilamo 2008). Tässä esityksessä tarkastellaan aineenopettajaopiskelijoiden kuvauksia siitä, millaisena he ovat kokeneet oppiaineensa opettamisen monikulttuurisissa luokissa, ja keskitytään erityisesti kielellisiin seikkoihin.

Menetelmä

Tämä artikkeli perustuu opiskelijoilta kerättyyn kirjoitelma-aineistoon yhden lukuvuoden ajalta. Kohdejoukkona oli yhteensä 134 aineenopettajaksi opiskelevaa. Heistä 29 opiskeli äidinkielen ja kirjallisuuden, 21 historian ja yhteiskuntaopin, 30 matemaattisten aineiden, 21 biologian ja maantiedon ja 16 vieraiden kielten opettajaksi. Tutkimusjoukossa oli myös 17 liikunnan aineopiskelijaa, joista 13 suoritti opinnot osana luokanopettajatutkintoa ja 4 täydensi tutkintoaan aineopinnoilla. Opiskelijoista 100 oli naisia ja 34 miehiä.

Aineenopettajaopiskelijat suorittavat opettajan pedagogiset opinnot yhtenä lukuvuotena. Suuren osan tästä ajasta he käyttävät ohjattuun harjoitteluun, jolloin heille keskeistä on selviäminen ammatillisista haasteista. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat harjoittelivat Turun normaalikoulussa, jossa esimerkiksi yläkoulun oppilaista noin puolet on maahanmuuttajataustaisia. Monet opiskelijoista pitivät oppitunteja yläkoulun ja lukion lisäksi myös koulun yhteydessä toimivassa IB-lukiassa ja siihen liittyvän Middle Years Programmen (MYP) luokilla sekä kansainvälisessä koulussa. Osa monikulttuurisuutta koskevista huomioista voi olla peräisin viimeksi mainituista yhteyksistä. Liikunnan opiskelijoiden kokemukset ovat heidän yläkoulun harjoittelujaksostaan, jonka he suorittivat eri kouluissa Turussa ja lähiympäristössä. Monikulttuurisen ammattipätevyyden kehityksen kannalta on hyödyllistä, että tulevat opettajat saavat kokemusta realistisista oppimisympäristöistä eli voivat työskennellä erilaisista taustoista tulevien oppilaiden kanssa (ks. esim. Garmon 2004; Dooly 2006). Tähän tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla oli kaiken kaikkiaan hyvät edellytykset saada valmennusta monikulttuuristen oppilasryhmien opetukseen.

Opiskelijoiden tehtävänä oli kirjata syyslukukauden ohjatun harjoittelun ajalta havaintoja ja kokemuksia monikulttuurisuuden vaikutuksesta opetukseen ja oppitunteihin. Tätä seurantatehtävää jatkettiin kevätlukukaudella, ja se liitettiin yleensä portfolioon.

Tätä artikkelia varten on poimittu opiskelijoiden esseistä ne havainnot, joissa he kuvasivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetukseen ja oppimiseen liittyviä kielellisiä seikkoja. Havaintoja on vertailtu ja niistä on etsitty yhteisiä ja ainekohtaisia piirteitä.

Opiskelijoiden raportoima aineisto on melko laaja, joten sen voi olettaa antavan yleiskuvan asiasta myös kielelliseltä kannalta. Kieltä koskevia mainintoja oli melko runsaasti ja myös jokaisesta aineryhmästä. Opiskelijoita pyydettiin kirjaamaan muistiin havaintonsa tuoreeltaan, mutta osa asioista on ehkä kirjoitettu jälkikäteen muistinvaraisesti ja osa on voinut unohtua.

Tulokset

Yhteisiä piirteitä yli ainerajojen

Opettajaopiskelijoiden varsin yhdenmukainen kanta oli, että kielelliset näkökohdat olivat ensisijaisia haasteita opettaessa maahanmuuttajaoppilaita. Monet kirjoittivatkin, että he eivät oikeastaan havainneet monikulttuurisissa luokissa muita erityispiirteitä tai ongelmia kielikysymyksen ohella. He korostivat oppilaiden yksilöllisyyttä ja sitä, että kielitaidossa voi olla suuria eroja. Toisaalta suomalaistaustaisilla oppilailla voi olla samantyyppisiä kielellisiä vaikeuksia kuin maahanmuuttajataustaisilla, ja toisaalta kaikilla maahanmuuttajaoppilailla ei välttämättä ollut lainkaan kielellisiä ongelmia. Havaintojen yleistäminen oli vaikeaa. Tämän lisäksi opiskelijat olivat huomanneet, että osa oppilaista vältti tuomasta kulttuuristaansa ja jopa kieliongelmiaan esille leimaantumisen pelosta.

Tilannesidonnainen kieli ja puhekieli saattoi olla hyvin hallinnassa, mutta ongelmat paljastuivat siinä vaiheessa, kun oppilaan oli tuotettava koevastauksia tai kirjoitelmia suomeksi. Myös oppikirjojen tekstit voivat tuottaa vaikeuksia, eikä niiden ymmärtämiseksi riitä mekaaninen lukutaito. Vastaavaa on tuonut esiin suomi toisena kielenä -opetuksen osalta Aalto (2007, 249–251). Ymmärtävän lukutaidon ongelmat ilmenivät myös Kanadan kielikylvyssä, jossa Cummins 1970-luvulla havaitsi, että lasten kielikylpykieli oli aluksi ”pintasujuaa” tilannesidonnaista keskustelukielitaitoa, joka oli riittämätön kouluoppimiseen. Kehittyneempi kielitaito ilmeni hitaasti ja saattoi ilman tukea jäädä puutteelliseksi (Cummins 1984; Baker 1996, 151–152).

Vaikeudet saattoivat ilmetä myös tiettyjen työmuotojen välttelyä: oppilas saattoi suhtautua vastahakoisesti muistiinpanojen tekemiseen, ääneen lukemiseen tai pyyntöön kirjoittaa tekstiä taululle. Suomea heikosti osaavat oppilaat saattoivat vaieta oppitunnilla eivätkä kertoneet, etteivät ymmärtäneet. He saattoivat pelätä tekevänsä virheitä ja saavansa huomiota puutteellisen kielitaitonsa vuoksi. Tässäkin suhtautuminen oli hyvin yksilöllistä. Kaikki kieleen liittyvät oppimisvaikeudet eivät siis näy oppitunnilla, sillä sosiaalinen paine voi estää avun pyytämistä.

Yhteisen kielen puute voi vaikuttaa opetustilanteisiin myös välillisesti. Esimerkiksi eräs matematiikan opettajaopiskelija pohti, miten kieli vaikuttaa oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Hänen mielestään suomalaisilla lapsilla ja nuorilla ei ole mitään itseistä ongelmaa kohdata ikätoveriaan siksi, että käyttää huivia tai syö vain kasviksia. Mutta aivan perustavalaatuinen ongelma löytyy: kieli. Se mahdollistaa tai estää, ei ainoastaan keskustelua, vaan myös opiskelun ja ystävyyden.

Useiden opiskelijoiden aineistossa esiintyi mainintoja muuntaustaisten oppilaiden keskittymiskyvyttömyydestä, levottomuudesta ja spontaaniudesta sekä ylivilkkauksesta. Nämä eivät suoraan ole kielellisiä ongelmia, vaikka ne tulkittiin osittain ymmärtämisiongelmiä seurauksiksi.

Ainekohtaisia havaintoja

Eri oppiaineisiin liittyvät kielelliset haasteet ovat osittain erilaisia. Esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetuksessa pyrkimyksenä on itse kielen oppiminen. S2-oppilaat olivat osalla tunneista yhdessä suomenkielisten kanssa äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, jolloin opettajan eriyttämisen taidot joutuivat koetukselle. Muissa aineissa taas suomi ei ole oppimisen kohde vaan väline, ja kielen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin sen oikea ja sujuva tuottaminen. Reaaliaineissa, esimerkiksi historiassa, kielen merkitys korostuu, koska sisältö on omaksuttava ja osaaminen ilmaistava suureksi osaksi kielellisin keinoin.

Erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi opiskelevat pohtivat paljon oppilaiden kieliongelmiä. Lähes kaikki tulevat äidinkielen opettajat olivat harjoitelleet opettamaan suomea toisena kielenä. He olivat havainneet ongelmia lukemisessa, ääntämisessä, esitelmien pidossa ja kirjoittamisessa. Tekstin ymmärtäminen saattoi olla heikkoa sujuvasta puheesta huolimatta, ja puhekieli ja kirjakieli sekoittuivat vielä lukiossa. Opettajan kannalta S2-oppilaat haastoivat eriyttämään ja vaikuttivat kokeiden laadintaan ja arviointiin.

Oppilaita kiinnosti suomen kielen oppiminen ja sanaston laajentamisen harjoitukset motivoivat heitä erityisesti. Sanavaraston puute oli puolestaan este kirjallisuustunnilla, kun esimerkiksi käsiteltiin yhdessä suomenkielisten kanssa jotakin novellia. Saattoi käydä niin, että S2-oppilaat saivat tuskin selkoa tekstin juonesta, kun muu luokka keskusteli esimerkiksi novellin henkilöistä. Näin kielimuurista tuli myös kulttuurimuuuri. Äidinkielen harjoittelijoissa näkyi lisääntyvä kiinnostus kieltä ja sen oppimista kohtaan sekä tietoisempi suomen kielen pulmakohtien havainnointi. Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä S2-oppituntien kokemukset ja havainnot tukevat muissa oppiaineissa tehtyjä havaintoja.

Kaikki tulevat vieraiden kielten opettajat totesivat harjoittelun alussa ja puolivälissä, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät juuri eroa suomenkielisistä. Kaiken kaikkiaan lähtökohdat vieraiden kielten oppimiseen olivat opiskelijoiden mielestä lähes samat maahanmuuttajilla kuin suomenkielisillä, joten on mahdollista, että kieli- ja kulttuuritaustan erot eivät näy opetuksessa. Toisaalta todettiin, että opetuksessa tuli ottaa huomioon ei-suomenkielisten oppilaiden kielivaikeudet, kuten sanaston ymmärtämisen ongelmat. Monikielisytydestä ja -kulttuurisuudesta koettiin olevan hyötyä vieraiden kielten

opiskelussa. Oppilaiden kotikielen lähisukulaisuudesta saattoi olla enemmän apua kohdekielen sanaston ja rakenteiden oppimiseen kuin suomen kielestä, jonka yhtäläisyydet germaaniin ja romaanisiin kieliin ovat vähäiset. Monikulttuurisuus koettiin siten paitsi opetusta rikastavana myös oppilaiden mi-näkuvaan kohottavana ja motivoivana tekijänä.

Matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa ilmeni jossakin määrin samanlainen näkemys kuin vieraissa kielissä. Erityisesti matematiikan ja kemian kielen nähtiin rakentuvan yleismaailmallisten symbolien varaan, mikä helpottaa opettamista ja oppimistakin. Eräs opiskelija kirjoitti, että *yhteiskunnallisessa mielessä, konfliktierkkyydellä tai poliittisella epäkorrektiudella mitattuna* hänen opetusaineensa matematiikka ja kemia ovat ehkä turvallisimpia mahdollisia. Sanalliset tehtävät olivat opettajaopiskelijoiden mielestä vaikeita kaikille oppilaille, mutta johtuiko vaikeus itse kielestä, oli heidän mielestään mahdoton arvioida. Toisaalta tehtävien helpottaminen metaforien ja sanaleikkien avulla koettiin maahanmuuttajataustaisissa luokissa hankalaksi. Eräs opiskelija ilmaisi asian näin: *Jouduin muuttamaan kielellistä tyyliäni. Rakastan murteita ja sanaleikkejä, mutta niiden käyttö opetuksessa maahanmuuttajapitoisilla luokilla ei tule kysymykseen.*

Perttulan (2001) tutkimuksessa matematiikka ja historia osoittautuivat perusopetuksen päättövaiheessa oleville maahanmuuttajataustaisille oppilaille vaikeimmiksi aineiksi. Historian vaikeuden hän arveli johtuvan muun muassa käsitteiden abstraktiudesta ja vaikeista, mennyttä aikamuotoa käyttävistä oppikirjateksteistä. Samankaltaisia vaikeuksia havaitsivat tämän tutkimuksen reaaliaineiden opettajaopiskelijat. Erityisesti reaaliaineissa oppimisen esteeksi voivat tulla käsitteet. Niiden ongelmallisuudesta kirjasivat eniten havaintoja historian, yhteiskuntaopin sekä biologian ja maantieteen (ympäristöaineiden) opettajaopiskelijat, ja mainintoja löytyi eri oppiaineiden opettajaopiskelijoiden muistiinpanoista.

Historian ja yhteiskuntaopin näkökulmasta vaikeita olivat vierasperäiset sanat (*aristokraatti, porvari, rautaruukki, talouskriisi*), mutta myös monet suomenkieliset sanat, jotka eivät välttämättä kuulu nuorten jokapäiväiseen kielenkäyttöön (*pula-aika, ahdinko*). Vaikeuden lähde ei välttämättä olekaan sana vaan sen taustalla olevan toiminta- ja ajattelutavan vieraus: esimerkiksi demokratia voi olla vaikeasti ymmärrettävä käsite ja idea oppilaille, jonka suvun kotimaa on diktatuuri. Myös yhteiskuntaopin opiskelussa törmättiin usein hankaliin ja monimutkaiseen sanoihin (*työttömyystukijärjestelmä*), mutta tässäkin vaikeasti ymmärrettävä ei ole vain sana vaan koko monimutkainen hallintokoneisto, joka on oppilaan elämismaailmalle kaukainen. Käsitteisiin voi myös liittyä arvovalintoja. Eräs opiskelija mainitsi, että on

valittava sanansa tarkoin, sillä esimerkiksi sanat *terroristi* ja *vapaustaisteli-ja* voivat kuvata saman asian eri puolia ja antavat eri mielikuvan ilmiöstä ja sisältävät kannanoton ristiriitaiseen ilmiöön. Vaikeita eivät ole vain käsitteet vaan myös maalailevat kielikuvat, metaforat (*laman kourissa*), murreilmaisut ja toisinaan suomen kielelle tyypilliset ilmaisutkin.

Maantieteen ja biologian opettamisesta opettajaopiskelijat totesivat, että niissä on runsaasti vaikeita ja spesifejä termejä. Käsitteiden huolellinen ja tarkka määrittelemine tukee asioiden syvällistä oppimista, mikä ei välttämättä tue kaikkia oppilaita. Kun oppilaan tehtävänä oli suomalaisin sanoin selittää eksakti käsite, maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät mielellään vastanneet opettajan esittämään määrittelytehtävään. Opettajaopiskelijat huomasivat myös, että oppiaineiden sisältöjä ja käsitteitä ei voinut kuvailla yhtä tarkasti tai monivivahteisin ilmauksin oppilaille monikulttuurisessa luokassa, sillä esimerkiksi *vehreä* ja *väljä* voivat olla sanoina täysin vieraita maahanmuuttajaoppilaille. Kuten historiassa ja yhteiskuntaopissa, löysivät opiskelijat terveystietoa opettaessaan käsitteitä, joiden taustalla oleva asia on vieras (*pihtipolvet, länkisääret*) tai itse sana on tuntematon kuten *onki*. Opiskelijat olivat havainneet hyvin monentyyppisiä biologian käsitteisiin liittyviä vaikeuksia. Taksonomiaan liittyvät hierarkkiset käsitteet voivat olla vaikeita, olipa kysymys sukutasosta (*koivu, leppä, tiainen*) tai lajitasosta (*hieskoivu, tervaleppä, sinitiainen*). Opiskelijat olivat kirjanneet vaikeiksi myös ilmiöitä ja prosesseja kuvaavia käsitteitä (*erosio, rapautuminen, jääkausi, soluhengitys*). Sekä maahanmuuttajataustaisille että suomalaisille oppilaille hankalia abstrakteja käsitteitä ovat *ekolokero, vedenjakaja*, vuorten tai suolen *poimuttuneisuus, oireen ja sairauden* suhde toisiinsa.

Myös matemaattisten aineiden oppisisällöissä on paljon vieraita, abstrakteja ja vaikeasti selitettäviä käsitteitä. Opettajaopiskelijat mainitsivat tällaisista sanoista seuraavia: *vaaka, triviaaliratkaisu, ekvivalenssi, lämpölaajenemiskerroin, radioaktiivinen, lieriö, kartio ja kuutio*. Joissakin tapauksissa sanaa voi selittää, paitsi toista kautta, myös toisen kielen avulla ja joskus havainnollistavien kappaleiden avulla. Toisinaan arkikielen ilmaisut sekoittavat käsitteikielen tai antavat jopa väärän käsityksen. Arkikielessä puhutaan, että joku *sulaa* suussa, vaikka kemian kielellä on kyse *liukenemisestä*. Sekä *liukeneminen* että *sulaminen* ovat kuitenkin jo ala- ja yläluokkien kemiassa usein esiintyviä käsitteitä.

Suomen kielen sanalla voi olla myös eri taivutusmuodoissaan erilaisia merkityksiä. Esimerkiksi verbin *jäää* 3. persoonan preesensmuoto on *jää*, joka tarkoittaa myös veden nimeä kiinteässä olomuodossa. Tämän vuoksi kysymykseen *Miksi jää kelluu veden päällä?* opiskelija sai maahanmuuttaja-

taustaiselta oppilaalta vastaukseksi *puu ja lastu*. Kun kaikkia sanoja ja taivutusmuotoja ei tunne, niin ymmärtää melkein, mutta ei kuitenkaan aivan kaikkea oikein.

Liikunta oppiaineena ei edellytä kielen ja käsitteiden ymmärtämistä muiden oppiaineiden tavoin. Siinä korostuu puhutun kielen ohella liikkeen näyttämiseen pohjautuva opetus. Opiskelijat totesivat kuitenkin, että oppilaat ymmärsivät liikuntaan liittyvää käsitteistöä usein puutteellisesti vaikka saattoivat hallita hyvin arkipäivän sanastoa. Erityisesti fyysisen kunnan kohentamiseen ja voimisteluun liittyvä käsitteistö (*kuntopiiri, vatsalihasten kiertoliike, punnerrus, laukkahyppy*) oli oppilaille tuntematonta. Tehtävien mielekkyys jää tällöin epäselväksi ja aiheuttaa usein oppilaissa levottomuutta. Eräs opiskelija kirjoitti: *et ope voi pyytää meitä olemaan paikoillaan ja hiljaa, kun ei tiedetä mitä pitäisi tehdä*. Lisäksi pelitilanteisiin ja -sääntöihin liittyy vaikeasti ymmärrettävää käsitteistöä, erityisesti pesäpallo-opetuskokemukset mainittiin (*laiton lyönti, palo*). Erityisesti poikaoppilaat ovat kuitenkin peli-orientoituneita ja pelaavat mielellään. Kilpasääntöjä soveliaampien sääntöjen muokkaaminen koulukäyttöön on opettajalle opiskelijoiden kokemusten mukaan haasteellinen tehtävä.

Kieliongelmien vaikutus opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen

Opettajaopiskelijoiden tehtävään sisältyi myös kysymys, miten luokkien monikulutturuus vaikutti heidän omaan opetustapaansa. Monet heistä olivat sitä mieltä, että sillä ei ollut juurikaan vaikutusta. Esimerkiksi tulevasta matemaattisten aineiden opettajista vain kolmasosa (10/30) arveli syyslukukauden päättyessä, että kielitaidon puute vaikeuttaa oppilaan oppimista ja lisää opettajan opetuksen suunnittelutyötä. Oppitunneille piti heidän mukaansa suunnitella enemmän eriyttävää materiaalia, lisätä kuvia, havainnollistamista ja toiminnallisuutta sekä keksiä asioille useampia selittämistapoja kuin muutoin. Harjoittelun päättyessä keväällä edelleen vain noin kolmasosa (13/30) kertoi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vaikuttaneen vuoden aikana heidän tunti- ja jaksosuunnitelmiinsa. Vastaava suhtautuminen ilmeni vieraiden kielten opettajaopiskelijan kirjoitelmaotteesta:

Jälkeenpäin ajatellen ryhmissä oli myös maahanmuuttajataustaisia oppilaita, mutta heitä ei oikeastaan noteerannut millään erityisellä tavalla (ei tarvinnut varsinaisesti huomioida opetuksessa).

Kuitenkin monet opiskelijat kuvasivat tilanteita, joissa he ottivat S2-kielisyyden erityisesti huomioon opetuksessaan, ja myös keinoja, joilla he pyrkivät voittamaan oppimisvaikeuksia. Opintojen kuluessa he harjaantuivat kiinnit-

tämään huomiota kieleen ja sanavalintoihin ja pyrkivät ilmaisemaan itseään selvästi ja ottamaan oppilaiden eritasoiset lähtövalmiudet huomioon. Eräät opiskelijat kertoivat välttävänsä abstrakteja käsitteitä, slangi- ja murre sanoja sekä onomatopoeettisia ilmauksia. Hankalia lauserakenteita alettiin välttää ja sanat koetettiin artikuloida selkeästi. Ohjeiden annossa ja sanojen ja kieloppiasioiden opetuksessa korostettiin selkeää ja hidasta puhetta, toistoa ja havainnollistamista. S2-kielen opetuksessa oli havaittu, että toiminnalliset menetelmät auttoivat paremmin ymmärtämään kieltä (esimerkiksi verbit *piristä, pysähdellä*).

Liikunnan opiskelijoista suurin osa totesi, että vaikka ”liikunnan kieli” on usein näyttämistä, monikulttuurisissa luokissa tulee olla selkeät ja yksinkertaiset toimintasäännöt. Tällöin ei kulu aikaa epäselvyyksien ratkomiseen. Rungas kuvamateriaalin käyttö oli usein tarpeen. Tunneista tuli usein opettajajohtoisia, kun taas luovia ja haastavampia tehtävänantotapoja vältettiin.

Vieraiden kielten ryhmässä opiskelijat totesivat, että tehokkaiksi olivat osoittautuneet opettajavoittoinen, auktoriteettipitoinen opettaminen, yksinkertaiset tehtävät, selkeät ohjeet ja hidas eteneminen. Oppilaiden keskittymiskyky tuntui herpaantuvan helposti ymmärtämisongelmien ilmetessä ja opettajajohtoisuuden vähetessä. Siksi kielivaikeuksien takia turvauduttiin toisinaan autoritäärisiin opetusmetodeihin.

Useat opiskelijat totesivat saman, että maahanmuuttajataustaisissa luokissa oli varmistettava sanaston ja matematiikassa sanallisten tehtävien ymmärtäminen. Yhden matemaattisten aineiden opiskelijan hyväksi havaitsema keino käsitteen opettamisessa oli kaksivaiheinen selittäminen: *Ensin selitin itse käsitteen ja siihen liittyvät asiat ja annoin sitten oppilaille mahdollisuuden selittää käsite omin sanoin muille. Ne, jotka halusivat selvittää käsitettä muille, osasivat kertomansa hyvin myös kurssikokeessa*. Selittämisen aikana opettaja kuuntelee ja jos on tarpeen, voi oikaista ja vahvistaa käsitteen selittämistä.

Opiskelijoiden huomio kiinnittyi myös reaaliaineissa käsitteiden vaikeuteen. Niinpä ympäristöaineita harjoittelevat kirjoittivat, että heidän oli muutettava opetustaan paremmin maahanmuuttajille sopivaksi. Sen vuoksi he esimerkiksi karsivat vaikeiksi todettuja käsitteitä omien havaintojensa pohjalta. Käsitteiden vaikeuden syytä ei pohdittu syvällisemmin eikä myöskään rinnastamista samankaltaisiin käsitteisiin tehty laajemmin, vaan huomiot käsitteistä jäivät pääosin havaintojen teon tasolle. Yksi opiskelijoista kuitenkin pohti maahanmuuttajan ihmettelemää ja esiin nostamaa käsitettä *jokamiehen oikeudet*. Pohdinta keskittyi yhdyssanassa oleviin sanoihin ja niiden merkitykseen maahanmuuttajille. *Miksi sanassa on mukana käsite mies? Koskeeko kyseinen asia vain miehiä?* Hän pohti myös käsitettä *oikeudet*. Maail-

manlaajuisestikin erikoiset jokamiehen oikeudet voivat olla asiasisältönä maahanmuuttajille vieras asia.

Käsitteiden ja yleensä sisällön konkretisoiminen ja selkeyttäminen on varmasti paikallaan ja voi hyödyttää myös suomenkielisiä oppilaita. Helpottamisella on kuitenkin varjopuolensa, jos se ymmärretään pelkästään sisällön yksinkertaistamiseksi ja supistamiseksi. Monikulttuurista kasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa korostetaan, ettei opetus saisi jäädä mekaanisten perusvalmiuksien harjaannuttamiseksi, vaan oppilaan tulisi saada edellytykset toimia aktiivisesti ja täysipainoisesti yhteiskunnassa ja kulttuurissa (Delpit 1995, 119; Banks 2004). Tämä edellyttää paitsi selkeyttämistä myös kielellisten haasteiden asettamista oppilaille.

Liian huomion kiinnittäminen kielellisiin vaikeuksiin voi myös luoda yksipuolisen kuvan siitä, mihin eri oppiaineiden opetuksessa pyritään. Vaikka kielellisiä vaikeuksia olisikin, opettajan on tärkeää havainnoida sitä, mitä oppilas osaa ja tietää ja miten hän on saavuttanut oppiaineen oppimisen tavoitteita. Tuleva historian opettaja pohti tätä dilemmaa seuraavasti:

Kielitaitoon suhtautuminen on kohdaltani kaksijakoista. Toisaalta olen oppilaista äärettömän ylpeä: haluan rohkaista heitä harjoittamaan suomen kieltä mahdollisimman paljon. Minusta on paljon hienompaa nähdä kankealla suomen kielellä kirjoitettu essee, jossa oppilas on todella yrittänyt kuin kielellisesti hieno, mutta yritykseltään laimea paljasjalkaisen suomalaisen kirjoitelma.

Pohdinta

Kielelliset vaikeudet eivät ole vain kielellisiä. Ne liittyvät yleisiin opiskeluvalmiuksiin ja sisällön ja tiedon luonteen ymmärtämiseen sekä kykyyn hahmottaa asiakokonaisuuksia ja esimerkiksi ymmärtää syy-seuraussuhteita. Kieleen voi liittyä arvoväritteisiä asioita, ja se on suuressa määrin myös identiteettiin ja itsetuntoon liittyvä kysymys. Toisaalta myös oppilaiden välisen sosiaalisen kanssakäymisen väheneminen saattaa heikentää opiskelumotivaatiota ja vaikeuttaa oppimista.

Monet opettajaopiskelijoista pohtivat oppilaiden puhekielen ja opiskelussa vaadittavan kielen erilaisuutta. Ongelmana on keskustelukielitaidon tai puhakielen, kuten Suomessa maahanmuuttajien puhesuomea nimitetään, näennäinen sujuvuus, joka muistuttaa syntyperäisen kielenkäyttäjän kieltä (ks. myös Cummins 1984; Aalto 2007). Muuntaustaisen oppilaan aineenopettaja, joka ei tunne oppilasta eikä kielitaidon kehittymisen vaiheita, voi erehtyä us-

komaan, että oppilaan kirjalliset taidot ovat hyvinkin riittävät asiategististä oppimiseen. Näin ei kuitenkaan ole kuin harvoissa poikkeustapauksissa. Ymmärtävän luku- ja kirjoitustaidon opettamiseen tulisikin kiinnittää huomiota kaikkien aineiden aineenopettajakoulutuksessa. Aineenopettajien tulisi tuntea sekä ympäristöstä opittavan toisen kielen oppimisen yleiset periaatteet että oman aineen rekisterin ja käsitteistön erityispiirteet.

Opettajaopiskelijat ovat opettamisen urallaan vasta alkutaipaleella, joten heidän haasteensa ovat moninaiset jo pelkästään suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden opettamisessa. Sen vuoksi he eivät välttämättä problematisoi monikulttuurisen luokan kielellisiä haasteita. Opetusuran alussa ei voi olettaa opettajaopiskelijoiden tuntevan oppilaiden aikaisemmin opiskelemia oppimääriä siinä määrin, että he voisivat rakentaa opetustaan aikaisemmin opetuille käsitteille. Vieraalla kielellä voi olla hidasta tai vaikea oppia esimerkiksi kasvien ja eläinten nimiä senkin vuoksi, että suomalainen luonto voi tuntua vieraalta ja pelottavalta eikä sinne ei uskalleta mennä konkreettisesti tutustumaan lajistoon. Mikäli vielä on niin, että maahanmuuttaja on opiskellut Suomen koulujärjestelmässä vasta lyhyen aikaa, voi alaluokkien opiskelun puute haitata oppimista yläluokilla. Tällöin ei konstruktivismin mukainen oppiminen toteudu ja isoa ajatuskehikkoa on vaikea rakentaa.

Eri oppiaineiden opettajaopiskelijoiden pohdinnat olivat toisaalta samansuuntaisia, toisaalta toivat mielenkiintoisia ainekohtaisia erityispiirteitä. Tehävä edellytti, että opiskelijat pohtivat kielen merkitystä oppiaineessaan, ja siten ehkä tuki heidän opiskeluaan opettajiksi. Samalla opiskelijoiden esseet antavat aiheen pohtia monikulttuurisuuden seuraamuksia opetuksen kielen kannalta. Mielenkiintoista on, että maahanmuuttajien läsnäolo luokassa vaikutti useiden opiskelijoiden mielestä tuntien pitoon erittäin merkittävällä tavalla: oppitunteja monipuolistettiin, kielen käyttöön kiinnitettiin enemmän huomiota, artikulaatiota parannettiin, eriyttämistä, havainnollistamista ja toiminnallisuutta lisättiin ja käsitteitä selitettiin useammalla tavalla. Kaikki nämä ovat sellaisia asioita, joihin oppitunneillaan toivoisi kenen tahansa opettajan panostavan riippumatta siitä, mikä on oppilaan äidinkieli. Vaikka eräät opettajaopiskelijat arvelivat oppituntien muuttuneen maahanmuuttajien myötä opettajaohjoisemmiksi, toiminnallisuuden lisääminen todennäköisesti kuitenkin kehittää oppilaiden välistä kommunikaatiota ja luo näin lisää mahdollisuuksia oppilaiden aktiiviselle oppimiselle.

Lähteet

- Aalto, E. 2007. Monikulttuuristunut koulu – monikulttuuristuuko opettajankoulutus? Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007*. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:77, 248–255.
- Baker, C. 1996. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banks, J. A. 2004. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) *Handbook of research on multicultural education*. (2. painos). San Francisco: Jossey Bass, 3–29.
- Cochran-Smith, M., Davis, D. & Fries, K. 2004. Multicultural teacher education, research, practice, and policy. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee-Banks (toim.) *Handbook of research on multicultural education* (2. painos). San Francisco: Jossey Bass, 931–975.
- Cummins, J. 1984. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Delpit, L. 1995. *Other people's children. Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Dooly, M. 2006. Integrating intercultural competence and citizenship education into teacher training: a pilot project. *Citizenship Teaching and Learning* 2(1), 18–30.
- Garmon, M. A. 2004. Changing preservice teachers' attitudes / beliefs about diversity. What are the critical factors. *Journal of Teacher Education* 55(3), 201–213.
- Gay, G. 2000. *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Mahon, J. 2006. Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural Education* 17(4), 391–405.
- Matinheikki-Kokko, K. 1999. Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY, 291–305.
- Milner, H. R. 2005. Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teacher Education* 21(7), 767–786.
- Perttula, M.-L. 2001. *Maahanmuuttajaoppilaat helsinkiläisen peruskoulun 7.–9. luokilla. Kartoitus selviytymisestä ja syrjäytymisestä*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B20.
- Pitkänen, P. 2006. *Etninen ja kulttuurinen monimuotoisuus viranomaistyössä*. Helsinki: Edita.

- Räsänen, R. 2005. Intercultural co-operation as an ethical issue. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) *Conditions for intercultural learning and co-operation*. Research in Educational Sciences 23. Turku: Finnish Educational Research Association, 15–34.
- Soilamo, O. 2008. *Opettajan monikulttuurinen työ*. Turun yliopiston julkaisuja C:267.
- Virta, A. 2008. *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Kasvatusalan tutkimuksia 39. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Virta, A., Kaartinen, V. & Eloranta, V. 2001. *Oppiaineen vai oppilaiden opettajaksi. Aineenopettajan sosiaalisatatio peruskoulutuksen aikana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 196.

Yhteystiedot

Aija Ahtineva
aija.ahtineva@utu.fi
Turun opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Riitta Asanti
riitta.asanti@utu.fi
Turun opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Heini-Marja Järvinen
heini-marja.jarvinen@utu.fi
Turun opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Vuokko Kaartinen
vuokko.kaartinen@utu.fi
Turun opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Arja Virta
arja.virta@utu.fi
Turun opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Eija Yli-Panula
eija.yli-panula@utu.fi
Turun opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Erfarenheter av ”Learning Studies” som ett pedagogiskt verktyg i skola och högskola

I detta dokument diskuterar vi pågående projekt i matematikdidaktik vid Högskolan i Gävle. Syftet med projektet är att utveckla och testa metoder för att förbättra lärande i matematik från förskolan till universitetsnivån. Dessutom är syftet att utveckla en forskningsmiljö för lärande i matematik som kan fungera som en plattform för att utveckla lärarnas kompetens i matematik. Den övergripande forskningsfrågan är: Hur påverkar lärarens sätt att hantera lärandeobjekt (t.ex. funktionsbegrepp, integralbegrepp etc.) i klassrummet elevens/studentens lärande? Vilka är de kritiska aspekterna för studenternas lärande? Som ett teoretiskt ramverk använder vi Learning Study modellen designad av Marton et al. (2004). Modellen bygger på variationsteorin (Marton et al. 2004), som härrör från den fenomenografiska forskningstraditionen och som introducerades i Sverige under senare delen av 1960-talet och i början av 1970-talet. Resultaten av studierna antyder bl.a. att det är betydligt enklare att hitta olika typer av konkreta men användbara representationer av lärandeobjektet i undervisningen av den elementära matematiken jämfört med undervisningen av den högre matematiken. Troligen beror det på att universitetsmatematik är mer abstrakt och bygger på den tidigare erhållna kunskapen.

Nyckelord: fenomenografi, lärandeobjekt, matematikundervisning, variationsteori.

Inledning

Nätverket, där lärare och forskare samarbetar startade under våren 2005 då matematiklärare från Högskolan i Gävle och grundskolelärare och gymnasie-lärare från fyra olika kommuner började träffa varandra och diskutera olika kommunprojekt i matematik. Gruppen blev inspirerad av Ferenc Martons föreläsning om ”Learning Studies” och idén till det pågående forskningsprojektet ”Praxisnära forskning i matematik” vid Högskolan i Gävle väcktes. Den övergripande forskningsfrågan i våra studier är: Hur påverkar lärarens sätt att behandla lärandeobjekt i undervisningen elevernas lärande? I studien för- enas tre typer av lärande: elevs, lärares och forskares lärande. I praktiken

innebär detta att vi förenar skolutveckling, kompetensutveckling och grundforskning. Via detta projekt vill vi lyfta fram en forskningsfråga som har att göra med såväl teori som praktik. Genom att fokusera på hur hanteringen av lärande- objekt påverkar inlärning kan denna studie utveckla kunskap om lärande och undervisning som kan ligga till grund för modeller av såväl lärarutbildning som kompetensutveckling av lärare. Studierna som pågår vid Högskolan i Gävle är finansierade med forskningsmedel av Högskolan i Gävle och av Söderhamns kommun.

Teoretisk referensram

Variationsteoretisk forskningsansats

Ett betydande svenskt bidrag till forskningen om relationen mellan lärande och undervisning finns i den av Marton et al. utvecklade variationsteorin (Marton & Booth 1997; Marton, Runesson & Tsui 2004). Variationsteoretisk forskning har på ett övertygande sätt lyckats demonstrera att undervisning som systematiskt och medvetet varierar sitt undervisningsinnehåll i regel når ett bättre resultat än undervisning som inte gör det. Till exempel Runesson (1999), Emanuelsson (2001) och Gustavsson (2008) använder i sina avhandlingar variationsteori i klassrumsforskning på ett fruktbart sätt.

Variationsteorin, som huvudsakligen utgör studiernas teoretiska perspektiv, är en teori om lärande och har sin grund i den fenomenografiska forskningstraditionen och beskrivs bland annat av Marton et al. (2004). Grundtanken i fenomenografin är att beskriva de kvalitativt skilda sätt varpå människor uppfattar och erfar skilda fenomen (objekt) i sin omvärld (Marton & Booth 1997).

Alltsedan Marton m.fl. på 70-talet publicerade sitt forskningsmaterial om lärande har forskning med fenomenografisk inriktning etablerats i ett stort antal såväl nationella och internationella lärosäten. Fenomenografin har där- efter förändrats från ursprungligen en beskrivande till en mera förklarande metodansats.

Marton och Booth (1997) beskriver förändringen som en utveckling av lärandeteori, benämnd variationsteori, som grundas på att allt lärande kräver variation. Ett grundantagande i *variationsteori* är att i varje lärandesituation formas ett lärandeobjekt, som är möjligt för eleven att uppfatta, förstå eller erfa.

Lärandeobjektet kan ses från tre perspektiv: lärarens, elevens och forskar-

rens perspektiv. Det intentionella (intended object of learning) objektet är lärandeobjektet sett ur lärarens perspektiv och detta kommer mer eller mindre till uttryck i vad som sägs under lektionerna. Vad eleverna verkligen lärde sig kallas det erfarna lärandeobjektet (lived object of learning). Genom detta kan man förstå att det som eleven lär sig är inte alltid det som var lärarens avsikt med undervisningen. Forskarens beskrivning av vad eleverna hade möjlighet att lära sig under lektionen kan beskrivas som det iscensatta lärandeobjektet (enacted object of learning), d v s det beskriver det variationsrum (space of learning) som elever och lärare tillsammans skapat. I det variationsrum som då skapas, finns möjligheterna för eleven att utifrån sina tidigare erfarenheter, urskilja ett objektets kritiska aspekter. (Marton, Runesson & Tsui 2004.)

To discern an aspect is to differentiate among the various aspects and focus on the one most relevant to the situation. Without variation there is no discernment ... Learning in terms of changes in or widening in our ways of seeing the world can be understood in terms of discernment, simultaneity and variation. (Bowden & Marton 1998, 7.)

Begreppen urskiljning, simultanitet och variation är centrala inom variationsteori. Det teoretiska antagandet är att lärandet förutsätter en erfaren variation d v s man måste ha erfarit ett fenomenets variation för att förstå dess mening (Marton, Runesson & Tsui 2004). Möjligheten för eleven att förstå och erfara ett objekt på ett visst sätt handlar om möjligheten att samtidigt (simultant) kunna urskilja vissa kritiska aspekter av lärandets objekt. Marton och Morris (2002) pläderar för att den mest kraftfulla faktorn i fråga om skillnader i elevers lärande är hur lärandeobjektet hanteras i undervisningssituation d v s vilka aspekter fokuseras, vilka aspekter är varianta (dvs. de varierar) och vilka aspekter är invarianta (konstanta, dvs. de förändras inte). Ett sätt att förklara aspekterna variant och invariant kan illustreras med ett exempel om färg. Färg är ett helhetsbegrepp. Färg är invariant. Innebörden av en specifik färg (t.ex. blått) urskiljs i relation till alla de färger som vi sett tidigare (Marton & Morris 2002). På samma sätt förutsätter urskiljning av aspekter hos ett abstrakt begrepp, till exempel ett matematiskt begrepp, en erfaren variation. Om allting i en undervisningssituation varierade samtidigt skulle däremot urskiljande vara omöjligt. Mönstret mellan vad som varierar och vilka aspekter är invarianta bestämmer vilket lärande eleverna har möjlighet att utveckla (Holmqvist 2004). Detta innebär att en lärare kan hjälpa elever att förstå genom att utforma undervisningssituation så att det är möjligt att urskilja de aspekter som är kritiska för lärandet. Denna möjlighet skapas genom att öppna en variation. Öppningen av en viss typ av variationsmönster möjlig-

gör en viss typ av lärande, öppning av ett annat variationsmönster en annan typ av lärande (Marton, Runesson & Tsui 2004, 22). Läraren har därmed ur ett variationsteoretiskt perspektiv en viktig roll i undervisningen. Om undervisningen ska uppfattas som betydelsefull för eleverna är det viktigt att den utgår från ett innehåll, som är relevant i förhållandet till elevernas tidigare erfarenheter och förståelse (ibid).

Metod

De genomförda och pågående studierna följer ”Leaning Study” metoden som grundar sig på variationsteorin. Metoden är förhållandevis oprövad och definieras som ”ett systematiskt försök att uppnå ett pedagogiskt mål och att lära från detta försök” (Marton 2003, 44). En grundläggande idé med en ”Learning Study” studie är att den förenar elevens, lärarens såväl som forskarens lärande.

Metoden kan beskrivas som en blandning av Design Experiment och Lesson Study (Marton & Pang 2006). Design Experiment introducerades på 1990-talet (Brown 1992; Collins 1992) i syfte att testa och förbättra undervisningen. Lesson Study härstammar från den japanska undervisningen, där lärarna tillsammans planerar forskningslektioner. Resultaten från observationer, genomförda av Lewis och Tsuchida (1998), visar att japanska lärare har lyckats vända sin undervisning från *teaching as telling* till *teaching for understanding*. Resultaten från internationella undersökningar (t.ex. TIMSS) visar att japanska elever i jämförelse med elever i andra länder visar ett högt resultat (Stigler & Hiebert 1999). På grund av olika länders skiftande kulturer och utbildningssystem kan det vara problematiskt att jämföra resultatet från internationella studier. Lewins (2002) studier bekräftar dock att det är möjligt att överföra den japanska modellen till andra kulturer.

Den viktigaste gemensamma nämnaren för den japanska ”Lesson Study” modellen och den av Marton et al. (2004) vidareutvecklade ”Learning Study” modellen, är att modellerna försöker att finna vägen att uppnå ett visst pedagogiskt mål i undervisningen. Den viktigaste skillnaden mellan modellerna är att ”Learning Study” tar en lärandeteori som utgångspunkt, vilket oftast inte sker i ”Lesson Study”. I ”Learning Study”, men ej vanligtvis i ”Lesson Study”, ingår en eller flera forskare i gruppen tillsammans med lärare (Marton et al. 2004). ”Learning Study” är en cyklisk modell och varje cykel består av ett antal faser. I våra studier kan man finna fem olika faser.

Fas 1: Val av lärandeobjekt (algebraiska uttryck, ekvationssystem, funk-

tionsbegreppet och integralbegreppet). Lärargruppen tillsammans med forskare väljer en förmåga, något kunnande, en färdighet etc. som de vill att eleverna/studenterna ska utveckla och som upplevs svårt att undervisa om och/eller svårt att lära sig.

Fas 2: Kartläggning av elevernas kunskaper. Elevernas/studenternas förståelse undersöks. Variationen i elevernas/studenternas uppfattningar blir utgångspunkten för nästa fas.

Fas 3: Planering och genomförande av undervisning. Gruppen diskuterar och planerar uppläggning av undervisningen. En skriftlig lektionsplanering görs. Undervisningen genomförs. Videofilmas.

Fas 4: Eftertest och intervjuer med eleverna. Vad eleverna/studenterna har lärt sig undersöks via ett eftertest. Elever/studenter intervjuas. Resultatet återkopplas till gruppen.

Fas 5: Utvärdering, revidering av den genomförda undervisningen. De inspelade undervisningssituationerna analyseras av gruppen. Fokus på hur lärandetobjekt behandlas. Analys och kritisk reflektion av de inspelade lektionerna. Revidering av den skriftliga lektionsplaneringen. Undervisning genomförs på nytt av en annan lärare för en ny grupp av elever. Den cykliska processen fortsätter tills man hittat de kritiska aspekterna för elevernas lärande.

Några resultat av genomförda och pågående studier

Förskolelärare Eva Johansson (2008, se också Attorps & Johansson 2008) har i sin uppsats studerat hur det går att utveckla förståelsen av begreppet *dubbelt så många* bland barnen i en förskoleklass. I studien används ett variations-teoretiskt perspektiv för att se om det har betydelse på vilket sätt lärandeobjektet behandlas och varieras. Erfarenheter som gjordes var bland annat att det genom utomhuspedagogik och med varierande lärandemiljöer är lätt att skapa engagemang hos barnen kring uppgifter om det tänkta lärandeobjektet, samt att kunskaper som erövrats genom sinnligt erfärande är kunskaper som barnen kommer ihåg. Genom att belysa lärandeobjektet i olika miljöer var det möjligt att konkretisera på ett effektivt sätt olika aspekter av objektet. Eleverna var aktiva för att samarbeta, kommunicera, se mångfalden av lösningar, reflektera och dokumentera sina nya erfarenheter. Genom att barnen beskrev sina lösningssätt öppnades det olika dimensioner av variation i att lösa uppgiften. Utifrån variationer som framkom gavs barnen möjlighet att reflektera över sitt tänkande, detta resulterade att alla barn i gruppen utvecklade förstå-

elsen av begreppet.

Forskargruppen ”Learning Studies” – Praxisnära forskning i matematik vid Högskolan i Gävle, som består av FD Iris Attorps (forskningsledare), FM Kjell Björk och FD Mirko Radic, har tillsammans med FD, docent Timo Tossavainen från Joensuu universitet gjort en studie om hur ingenjör- och lärarstudenter uppfattar det bestämda integralbegreppet samt hur hanterandet av lärandeobjektet på ett varierat sätt under tre matematiklektioner påverkar studenternas lärande. Studien följde de fem faserna i ”Learning Study” modellen. Två universitetslärare genomförde tre lektioner, där samma matematiska innehåll presenterades för tre olika grupper av lärar- och ingenjörstudenter.

Resultaten från denna studie antyder att lärarens sätt att behandla lärandeobjektet har en avgörande betydelse för studenters lärande om det bestämda integralbegreppet. De flesta av studenterna fick en utvidgad begrepps bild av det bestämda integralbegreppet och därmed tolkade de inte begreppet som enbart area. Studieresultaten förbättrades på statistiskt signifikant sätt t.ex. vid tillämpningar av det bestämda integralbegreppet såsom areaberäkningar, däremot inget lärande skedde angående vissa kritiska aspekter av det bestämda integralbegreppet; t.ex. i vilka situationer det är möjligt att tillämpa integralkalkylens huvudsats. Studenternas processinriktade sätt att lösa matematiska problem ledde till att de tillämpade integralkalkylens huvudsats, trots att kurvfunktionen inte var definierad och kontinuerlig i alla punkter av intervallet. Denna studie ökade inte heller studenternas aktivitet för att kommunicera och reflektera över sina lösningar, trots att tillfället för det gavs under lektionerna.

Diskussion

Studierna som redovisas i detta dokument har en relativt snäv fokus d v s hur det matematiska innehållet behandlas i pedagogisk verksamhet och matematikundervisning. De är en del av större longitudinella studier i praxisnära forskning i matematik vid Högskolan i Gävle och i dessa använder man den variationsteoretiska referensramen. Resultaten från förskolan och högskolan ser relativt olika ut. Studierna gjorda i förskoleklass visade att alla barn i gruppen utvecklade förståelsen av begreppet *dubbelt så många*, däremot högskolestudierna visade att studenterna förbättrade sina resultat vid några tillämpningar medan inget lärande skedde angående vissa kritiska aspekter av det bestämda integralbegreppet. Vad beror denna skillnad? Varför skiljer det intentionella lärandeobjektet (sett ur lärarens perspektiv) från erfarna lä-

randeobjektet (sett ur elevens perspektiv)? En av förklaringarna kan vara att universitetsmatematiken är abstrakt och det innebär bl.a. att möjligheterna att konkretisera och hitta olika enkla representationer av samma matematiska begrepp är begränsade. Den högre matematiken är kumulativ och bygger på den tidigare erhållna kunskapen t.ex. användning av matematiska symboler, tecken och begrepp. I vår studie t.ex. förståelsen av begreppet kontinuitet har en avgörande betydelse vid tillämpning av integralkalkylens huvudsats. I den elementära matematikundervisningen möter vi inte samma problem, eftersom begreppen ofta kan konkretiseras och variationer kan skapas lättare i olika lärandemiljöer. Undervisningen av universitetsmatematik skiljer sig vidare från elementärmatematik i det avseende att vid planeringen av fungerande variationer borde tas särskilt hänsyn till, att de kan belasta på mycket olika sätt studerandes kortvariga arbetsminne (cognitive load theory, se Sweller 1988). Denna belastning kan i värsta fall leda till, att studerande fäster sin uppmärksamhet på orelevanta aspekter angående lärandeobjektet. (Denna slutsats kan man lätt konstatera från resultaten i Attorps (2006) och Attorps & Tossavainen (2007).) I detta avseende bl.a. borde det teoretiska perspektivet i variationsteori utvidgas.

Enligt vår uppfattning verkar "Learning Study" modellen öka lärarnas medvetenhet om de kritiska aspekter som påverkar elevernas/studenternas lärande. Vi anser att modellen är ett användbart sätt att studera undervisning och lärande i matematik i perspektivet från förskola till högskola. Att använda "Learning Study" modellen och variationsteorin verkar enligt vår mening vara ett effektivt verktyg att förbereda en matematiklektion och att finna de kritiska aspekterna för studenters lärande. Vidare gav studierna oss en unik möjlighet att se hur en kollega undervisar ett visst ämnesinnehåll och samtidigt gav de oss ett tillfälle att reflektera om och analysera tillsammans studenters lärande i matematik.

Referenser

- Attorps, I. 2006. *Mathematics teachers' conceptions about equations*. Research Report 266. Ph.D. dissertation. Department of Applied Sciences of Education. University of Helsinki.
- Attorps, I. & Tossavainen, T. 2007. Is there equality in equation? In D. Pitta-Pantazi & G. Philippous (Eds.) *The proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics education Cyprus, 2250–2259*.
- Attorps, I. & Johansson, E. 2008. Area och omkrets i förskoleklass. *Nämnamnaren* 35(1), 34–36.

- Bowden, J. & Marton, F. 1998. *The university of Learning*. London: Kogan Page.
- Brown, A. L. 1992. Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences* 2(2), 141–178.
- Collins, A. 1992. Towards a design science of education. In E. Scandlon & T. D. Shea (Eds.) *New directions in educational technology*. Berlin: Springer.
- Emanuelsson, J. 2001. *En fråga om frågor. Hur lärarens frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap*. Göteborg studies of educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustavsson, L. 2008. *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. Doktorsavhandling. Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen. Umeå universitet.
- Holmqvist, M. 2004. *En främmande värld. Om lärande och autism*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. 2008. *Förskolebarnens lärande om begreppet dubbelt så många – en studie enligt den variationsteoretiska modellen*. Magisterexamen. Institutionen för matematik- natur och datavetenskap. Högskolan i Gävle.
- Lewis, C. & Tsuchida, I. 1998. A Lesson is Like a Swiftly Flowing River: How Research Lessons Improve Japanese Education. *American Educator* 22(4), 12–17, 50–52.
- Marton, F. 2003. *Learning Study – pedagogisk utveckling direkt i klassrummet. Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådets rapportserie 2, 41–45.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Morris, P. 2002. *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning*. Göteborg studies in educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Marton, F. & Pang, M. F. 2006. On some necessary conditions for learning. *Journal of the Learning Sciences* 15(2), 193–220.
- Marton, F., Runesson, U. & Tsui, A. 2004. The space of learning. In F. Marton & A. Tsui (Eds.) *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3–40.
- Runesson, U. 1999. *Variationens pedagogik: skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg studies in educational sciences. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. 1999. *The Teaching Gap*. New York: The Free Press.
- Sweller, J. 1988. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science* 12, 257–285.

Kontaktinformation

Iris Attorps

iiris.attorps@hig.se

Avdelningen matematik, Högskolan i Gävle, Sverige

Timo Tossavainen

timo.tossavainen@uef.fi

Institutionen för tillämpad pedagogik och lärarutbildning (Nyslott), UEF,
Finland

Vieraiden kielten opetus Suomessa – nykytilanteen tarkastelua: KIELO- tutkimushankkeen taustaa ja teoriaa

Suomalaisen yhteiskunnan kehitys vaatii vieraiden kielten ja kulttuurien välisen viestinnän taitoa. Kielitaidon kasvaneesta tarpeesta huolimatta vieraiden kielten opiskelu on vähentynyt merkittävästi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kielivalinnat ovat yksipuolistuneet kaikilla koulutusasteilla. Kielivalintoihin vaikuttaa myös, miten oppilaat kokevat kieltenopiskelun. Oppilaat tekevät usein kielenopiskelupäätöksensä kielen tarjoaman hyödyn, sen mielenkiintoisuuden ja oppimisen edellyttämän työmäärän mukaan.

Viestinnällisestä kielenopetuksesta on puhuttu yli 25 vuotta ja se on opetussuunnitelmien perusteissa keskeinen tavoite. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että kielenopettajat opettavat edelleen paljolti kielioppilähtöisesti ja käyttävät runsaasti äidinkieltä vieraiden kielten tunneilla.

KIELO on Helsingin yliopiston vieraiden kielten opetuksen tutkimuskeskuksessa aloitettu vieraiden kielten opetuksen, opiskelun ja oppimisen tutkimus- ja kehittämissanke 2009–2012. Se kuvaa, analysoi ja tulkitsee sitä, mitä suomalaisissa kieliluokissa tapahtuu, millä tavoin vieraita kieliä opetetaan ja opiskellaan ja millä perusteilla. KIELO-hankkeen keskeisenä tavoitteena on tutkia kielenopetuksen nykytilaa suomalaisissa koulu- ja yliopistoluokissa ja erityisesti viestinnällisen kielenopetuksen asemaa ja merkitystä opettajien työtavoina ja ajankohtaisena metodisena suuntauksena. Kyseessä on siis pääosin kvalitatiivinen tutkimusasetelma, jossa lisäämme ymmärrystä luokkahuonetoiminnasta.

Tässä artikkelissa jatkamme KIELO:n teoreettisen taustan kehittelyä tarkastelemalla ajankohtaista keskustelua kielenopetuksesta, tutkimuksia kielenopettajien opetuskäytöksistä ja opetuksesta luokkahuoneessa. Lisäksi pohdimme opettajan ja tutkijan tiedon heikkouksia ja vahvuuksia heidän välisen dialoginsa kannalta.

Avainsanat: vieraan kielen opetus, viestinnällinen kielenopetus, tutkimustieto, opettajan tieto, uskomukset, KIELO-hanke

Ajankohtaista keskustelua vieraiden kielten opetuksesta ja opiskelusta

Suomalaisen yhteiskunnan monikielistyminen ja -kulttuuristuminen, nykyinen elämänmeno ja kansainväliset yhteydet vaativat yhä useammilta suomalaisilta vieraiden kielten taitoa ja kulttuurienvälistä viestintätaitoa. Vaikka kielitaidon tarve on kasvanut, vieraiden kielten opiskelu on vähentynyt merkittävästi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Esimerkiksi kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportissa (KIEPO 2007, 32) todetaan huolestuneena, että kielivalinnat ovat yksipuolistuneet kaikilla koulutusasteilla. Opiskelijoiden kielivalinnat ovat köyhtyneet; yhä useammat opiskelevat englantia ja yhä harvemmat valinnaiskieliä. Esimerkiksi peruskoulun valinnaiskieltä opiskelevien osuus kaikista oppilaista oli 1980 lähes 30 %, mutta vain vajaat 10 % prosenttia vuonna 2007. Vapaaehtoisen A2-kielen valinta on vähentynyt 37 %:sta 25 %:iin, ja B2-kielen valinta on vähentynyt 39 %:sta 13 %:iin vuosina 1998–2007. Lähes puolet opintonsa päättävistä lukiolaisista on opiskellut äidinkieltänsä lisäksi vain kahta kieltä, yleensä englantia ja toista kotimaista kieltä.¹ Opetushallituksen kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishankkeen 1996–2001 (KIMMOKE 2001) tavoite kielitaidon monipuolistamisesta on täten romahtanut.

Vähentyneeseen vieraiden kielten opiskeluun on monia syitä. Taloudelliset tekijät ovat kapeuttaneet kuntien kieliohjelman. Tässä onkin kielikoulutuspolitiikkamme yksi paradoksi. Juuri taloudellisista syistä olisi tarpeen lisätä kielitarjontaa ja vieraiden kielten opiskelua. Monet kaupungit esimerkiksi Venäjälle, Ruotsiin ja Saksaan jäävät tekemättä, koska suomalaiset myyjinä eivät hallitse asiakkaan kieltä. Näiden maiden osuus Suomen viennistä oli vuonna 2008 yhteensä yli 30 % (Venäjä 12 %, Ruotsi 10 %, Saksa 10 %), mutta vain hyvin harvat oppilaat perusopetuksessa opiskelevat näitä kieliä pakollisena kielenä (venäjä 0,2 %, ruotsi 1,1 %, saksa 1,2 %). Sen sijaan englantia opiskelee pakollisena kielenä 96 % perusopetuksen oppilaista, mutta Englannin, Yhdysvaltain ja Australian osuus Suomen viennistä oli yhteensä vain noin 13 % vuonna 2008.¹

Kielivalintoihin vaikuttaa luonnollisesti myös se, miten oppilaat kokevat kieltenopiskelun. Tämä todetaan esimerkiksi KIMMOKE (2001) ja KIEPO (2007) -loppuraporteissa. Mitkä seikat sitten motivoivat oppilaita valitsemaan valinnaiskielen ja mitkä puolestaan vaikuttavat sen valitsematta jättämiseen? Tarkastelemme tätä kysymystä esimerkinomaisesti yhden tutkielman valos-

¹ Tiedot perustuvat keväällä 2009 eri koulutustilaisuuksissa annettuihin tilastoihin sekä Opetushallituksen julkaisuun *Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2008*.

sa. Keskinen (2009) tutki kielivalintoja pedagogisessa tutkielmassaan, jonka aineisto kerättiin kaupunkikoulun ja taajamakoulun perusopetuksen 8.-luokkalaisille (kaupunkikoulu: n=21, taajamakoulu: n=21) suunnatulla lomakekyselyllä. Yleensä tytöt valitsevat valinnaisia kieliä useammin kuin pojat (esim. KIMMOKE 2001). Keskinen mukaan pojat opiskelivat kuitenkin valinnaiskieltä suhteellisesti enemmän kuin tytöt (66,7 % pojista ja 41,7 % tytöistä). Oppilaat tekivät valintapäätöksensä ja vieraan kielen valitsematta jättämisen Keskinen mukaan suhteellisen itsenäisesti ilman vanhempiensa tai ystävienensä vaikutusta. Sen sijaan heidän valintapäätöksiinsä vaikuttivat eniten kielen tarjoama hyöty, kielen mielenkiintoisuus ja heidän käsityksensä kielestä. Tulokset ovat yhdenmukaisia KIMMOKE (2001) ja KIEPO (2007) -loppuraporttien tulosten kanssa. Kuntien kielikoulutuspolitiikan vaikutus tulee esille myös Keskinen (2009) tutkielmassa: taajamakoulun oppilaat joutuivat valitsemaan jonkin kielen siksi, että se oli koulun tarjoama ainoa vaihtoehto. Englannin valta-asema näkyi myös siinä, että useimmat oppilaat eivät olisi halunneet enää valita uutta vierasta kieltä, koska heidän mielestään englannin osaaminen riittää.

Perusopetustamme moititaan usein liian lukuainepainotteiseksi ja oppilaita kuormittavaksi. Kun oppilaat valitsevat valinnaisaineita, siihen ymmärrettävästi vaikuttaa heidän kokemuksensa eri aineiden opiskelusta. Vieraiden kielten opiskelu ja osaaminen vaatii paljon enemmän työtä ja aikaa kuin muiden muiden valinnaisaineiden opiskelu. Nämä seikat tulivat esille myös Keskinen (2009) tutkielmassa. Suurin osa oppilaista ei valinnut valinnaiskieltä sen tuoman lisätyön johdosta. Monet mainitsivat syyksi myös muut, mielenkiintoisemmat valinnaisaineet. Juuri näistä syistä he olivat myös tyytyväisiä päätökseensä olla opiskelematta valinnaiskieltä. Osa niistä oppilaista, jotka opiskelivat valinnaiskieltä, olivat puolestaan tyytymättömiä päätökseensä siitä syystä, että kokivat kielen opiskelun vaikeaksi ja työlääksi. Vieraiden kielten opiskelun työläisyys näkyy usein myös arvosanoissa, mitkä puolestaan vaikuttavat oppilaan suhtautumiseen kyseiseen oppiaineeseen. Mitä paremman vieraan kielen arvosanan oppilas saa, sitä myönteisemmin hän yleensä suhtautuu sen kielen opiskeluun (esim. Tuokko 2002, 113). Kielivalintojen lisäämiseksi – ja kieltenopetuksen kehittämiseksi – olisi tärkeä pohtia, miten pakollisten ja valinnaisten kieliohjelmien sisältöjä ja työtapoja pitäisi muuttaa nämä näkökulmat huomioon ottaen. Emme tarkoita tällä vieraiden kielten opetuksen ja opiskelun markkinoimista 'helppoina' – vieraiden kielten oppiminen ja osaaminen vaatii aina paljon työtä ja aikaa, vaan tarkoitamme sen pohtimista, mitä ja miten opetetaan ja miten kieliä parhaiten opiskellaan.

Kieltenopetuksemme näkökulmasta on tärkeää, mitä käsityksiä oppilailla

on vieraista kielistä, niiden kulttuureista ja kieltenopetuksesta ja -opiskelusta. Tärkeää on se, kuinka mielekkäänä ja hyödyllisenä he kokevat kieltenopiskelun. Esimerkiksi Keskisen (2009) mukaan oppilailta oli selkeästi yksi yhteinen näkemys: vieraiden kielten opetuksen monipuolisuus. He kaipasivat kielitiedon rinnalle ryhmä- ja paritöitä ja projekteja, joissa he pääsisivät kuulemaan ja käyttämään vierasta kieltä. Moni toivoi etenkin enemmän puhumista vieraalla kielellä. Oppilaiden keskeisenä toiveena oli monipuolinen, kulttuuria ja viestintää sisältävä opetus – siis viestinnällinen kieltenopetus.

Eri medioissa on esitetty huolestuttavia kokemuksia kieltenopetuksesta. Esimerkiksi yksi lukiolainen kirjoitti pettyneenä, että he eivät saaneet käytännön kieltenopetusta edes pyytämällä (HS 18.12.2008). Heidän ruotsinopettajansa puhui oppitunneilla suomea ja oppilaat joutuivat paneutumaan irrallisten sanojen ja rakenteiden kirjalliseen harjoitteluun. He eivät saaneet harjoitella käytännön ruotsia, vaikka sitä opettajaltaan ruotsiksi pyysivät. Myös yhden saksan sijaisopettajan kokemus on arveluttava. Hän sai kuulla ensimmäisellä sijaistunnillaan hämmästyksekseen oppilaan kommentin: ”Herra jumala, saksan opettaja puhuu saksaa!” (HS 22.12.2008). Nämä ovat yksittäisiä kokemuksia, mutta kertovat silti jotain vieraiden kielten opetuksen ja opiskelun todellisuudesta kouluissamme. Näissä esimerkeissä ei ainakaan näy toteutuvan viestinnällinen kieltenopetus. Se on kuitenkin se lähestymistapa kieltenopetukseen, jota korostetaan valtakunnallisissa vieraiden kielten opetussuunnitelmien perusteissa (LOPS 2003; POPS 2004). Kun lähestymistapana on viestinnällinen kieltenopetus, tavoitteena on viestinnällinen kielitaito, jonka katsotaan kehittyvän käyttämällä vierasta kieltä viestintään. On täten hyvin aiheellista ottaa huomioon oppilaiden pyynnöt käytännön kieltenopetuksesta (ks. HS 3.1.2009).

Tutkimustietoa kieliluokkien todellisuudesta

KIELO-hankkeessa olemme kiinnostuneita kieliluokkien todellisuudesta. Olemme kiinnostuneita siitä, miten vieraita kieliä opetetaan ja opiskellaan ja mitä perusteluja on käytänteiden takana. Lähtökohtainen kiinnostuksemme kohdentuu viestinnällisen kieltenopetuksen toteutumiseen, jota on peräänkuulutettu opetussuunnitelmissa niin Suomessa kuin laajasti ympäri maailmaa jo yli 25 vuotta. Olemme tarkastelleet viestinnällistä kieltenopetusta, sen teoriaperustaa ja painotuksia toisaalla (esim. Harjanne 2006; Harjanne & Tella 2008a; 2008b). Lähestymme seuraavassa tutkimusintressiämme tarkastelemalla kieltenopetuksesta tehtyä tutkimusta ulkomailla ja kotimaassa.

Ulkomailla tehdyn tutkimuksen mukaan viestinnällinen kieltenopetus näyttää toteutuvan heikosti. Tutkimukset (esim. D. Li 1998; Karavas-Doukas 1996; Sato & Kleinsasser 1999; Brown 2001; Ellis 2003; Gatbonton & Segalowitz 2005) osoittavat yhdenmukaisesti, että aidosti viestinnällinen kieltenopetus on harvinaista. Tämä tulos on yllättävä siksi, että useimmat tutkimuksiin osallistuneet kieltenopettajat väittivät käyttävänsä viestinnällistä kieltenopetusta. Observointitutkimukset kieliluokissa osoittivat kuitenkin, että opettajat käyttivät enemmän aikaa traditionaaliseen opettajakeskeiseen kieliopin opettamiseen kuin oppilaskeskeisiin viestinnällisiin tehtäviin.

On myös tutkittu syitä, miksi kieltenopettajat tukeutuvat mieluummin traditionaaliseen opettajakeskeiseen ja kielioppia painottavaan kieltenopetukseen kuin viestinnälliseen kieltenopetukseen. Kieltenopettajien uskomukset näyttävät tutkimusten (esim. Borg 1999; D. Li 1998) mukaan olevan yksi merkittävä heidän opetustaan suuntaava tekijä. Myös Tella (1993a, 181) kirjoittaa uskomusten voimasta opettajien työssä: ”Uskomusten synnyttäjinä ... toimivat omat kokemukset esimerkiksi oppijana, erilaiset opettajahahmot, kirjallisuus, myös mediat.” Tutkimukset osoittavat, että kun kieltenopettajan uskomukset ovat yhdensuuntaisia traditionaalisen kieltenopetuksen kanssa ja täten ristiriidassa viestinnällisen kieltenopetuksen kanssa, hänen on vaikea siirtyä käyttämään viestinnällistä kieltenopetusta, vaan hän tukeutuu kielioppia painottavaan opettajakeskeiseen opetukseen. Uskomusten merkityksen tuo esille myös Borg (2006) kieltenopettajan kognition elementtejä ja prosesseja kuvaavassa mallissaan. Siinä kieltenopettajan uskomukset itsestä, oppilaista, opetuksesta, opiskelusta ja oppimisesta vaikuttavat kognition kautta hänen pedagogisiin ratkaisuihinsa. Uskomusten rinnalla opetukseen vaikuttavat luonnollisesti myös kieltenopettajan arvomaailma, käytännön tieto ja teorian tieto. On tärkeää, että kieltenopettajat ovat tietoisia omista uskomuksistaan, sillä tiedostamattomat ajattelumallit saattavat rajoittaa kokemustiedon ja teorian tiedon vaikutusta kognition ja sitä kautta opetukseen. Samoin opettajan on myös reflektoitava opetuksesta saamaansa kokemusta tullakseen siitä tietoiseksi ja voidakseen hyödyntää sitä. (Ks. Borg 2006, 283.) Tella (1993a, 181–182) tiivistää samansuuntaisesti ajatteluaan näin: ”Olisi luontevaa ajatella, että ... opettaja avaisi mielikuvitustaan myös toiminnassaan eteenpäin, antaen myönteisten, kreatiivisten, luovien, innovoivien kokemustensa pulputa visionäärisesti oman toiminnan uusille urille saattamiseksi. Uskomustensa ei soisi eikä niiden saisi antaa rajata toimintaansa; visio taas puolestaan avaa luontevasti uusia perspektiivejä ja toimintatapoja.”

Yksi suurimpia syitä viestinnällisen kieltenopetuksen vastustukseen lieenee Gatbontonin ja Segalowitzin (2005, 327) mukaan se, että monien opetta-

jien on vaikea nähdä viestinnällisten tehtävien edistävän vieraan kielen oppimista. Opettajien, jotka ovat tottuneet strukturoituun kielioppisääntöjen ja sanalistojen opetukseen, on vaikea pitää viestinnällisiä tehtäviä 'oikeana' opetuksena. KIELO-hankkeessa on osatavoitteena tarkastella tätä väitettä myös suomalaisessa kontekstissa.

Kieltenopetuksen todellisuudesta suomalaisissa kieliluokissa ei ole tietääksemme kovin paljon tutkimusta. Mutta tiedossamme olevien tutkimusten tulokset ovat yhdensuuntaisia ulkomailla saatujen tutkimustulosten kanssa. Nostamme tässä esimerkkeinä esille muutaman tutkimuksen. Alanen (2000) tutki englantia toisena vieraana kielenä opiskelevaa 7. luokan opetusryhmää ja huomasi, että toiminta oppitunneilla kohdistui lähes yksinomaan kielellisiin muotoihin irrallisina kielen merkityksistä ja funktioista. Oppilaat näyttivät olevan tottuneita kiinnittämään huomiota yksittäisiin kielellisiin muotoihin ja sanoihin ja opettelemaan niitä sanalistojen ja luetteloiden avulla. Myös Nikulan (2007) tutkimuksesta voi päätellä, että viestinnälliseen kielenopetukseen liittyvät oppilaskeskeisyys ja oppilaan rooli aktiivisena kielenkäyttäjänä toteutuivat heikosti, jos ollenkaan, tutkituissa suomalaisissa englannin luokissa. Hinkkanen ja Säde (2003) totesivat puolestaan pro gradu -tutkielmassaan, joka kohdentui videonauhoitettuun englannin oppituntiin perusopetuksen alaluokalla, että oppitunnilla oli luonnollista viestintää englannin kielellä yhteensä vain muutaman minuutin ajan. Tämä oli seurausta lähinnä opettajan suuresta kontrollista ja opetuksen kohdistumisesta irrallisiin kielen yksiköihin. Samansuuntaisen tutkimustuloksen saivat Jalkanen ja Ruuska (2007) pro gradu -tutkielmassaan, jossa tutkittiin alakoulun oppilaiden (n=44) käsityksiä englannin tunneista. Heidän tutkimuksensa osoitti, että englannin tunneilla työkirjan tehtävien teolla ja kappaleiden kuuntelemisella ja lukemisella oli suuri rooli eikä opettaja eivätkä oppilaat käyttäneet juurikaan englantia, sillä oppilaat tekivät esimerkiksi parikeskustelutehtävät yleensä vihkoon. – Kuten aikaisemmin totesimme, KIELO-hankkeen tutkimusote on pääasiassa kvalitatiivinen. Tästä syystä emme pyri yleistämään saatuja tutkimustuloksia valtakunnallisesti. Tärkeämpi tavoite on ymmärtää entistä paremmin suomalaisen kielenopetuksen luokkahuonetodellisuutta. Tästä syystä käytämme erityisesti *exploratory practice* -tutkimuslähestymistapaa (Allwright 2000; Allwright & Hanks 2009), jota kuvaamme muissa artikkeleissamme tarkemmin (esim. Harjanne & Tella 2009).

Suomen kielen käyttö vieraiden kielten tunneilla näyttää olevan yllättävän yleistä. Esimerkiksi oppilaiden englannin kielen hallintaa kartoittavaan kansainvälisen tutkimukseen (The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002) osallistuneet suomalaiset englanninopettajat

arvioivat puhuvansa kohdekieltä puolet opetusajasta ja vain 5 % opettajista ilmoitti puhuvansa kohdekieltä vähintään 75 % opetusajasta.

Suomalaisista kieliluokista on tosin myös vastakkaisia tutkimustuloksia. Esimerkiksi Harjanteen (2006) väitöskirjatutkimus, joka kohdentui lukiolaisen (n=9) peruskoululaisten (n=13) ruotsin kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla, osoittaa viestinnällisen kieltenopetuksen voiman. Oppitunnit olivat oppilaskeskeisiä opettajan toimiessa mentorina. Oppilaat paneutuivat harjoitteluun aktiivisesti ja hyödynsivät annetun harjoitteluajan lähes optimaalisesti puheen pääsääntöisesti ruotsia. Oppilaiden puhetta leimasi keskustelukumppanin aktiivinen kuuntelu ja puheen myötäily. He rakensivat keskustelua yhdessä eteenpäin, pyysivät kielellistä apua ja auttoivat toisiaan kiinnittäen paljon enemmän huomiota merkitykseen kuin muotoon. Viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa toteutui oppilaiden yhteistoiminta ja vuorovaikutteinen viestintä, joka muistutti luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa viestintää. (Harjanne 2006.)

Yhteenvetona toteamme, että kieltenopetuksen tilanne näyttää Suomessa paradoksaaliselta. Ensinnäkin vieraiden kielten taidon tarve on kasvanut valtavasti, mutta vieraita kieliä opiskellaan huomattavasti vähemmän. Toiseksi luokkahuoneen ulkopuolella tarvitaan vieraiden kielten viestintätaitoa, mutta kieliluokissa näytetään käytettävän paljon suomen kieltä ja opiskeltavan usein irrallisia kielen sanoja ja rakenteita, kuten käy ilmi yllä esittämistämme suomalaisista tutkimuksista. Miksi kieliluokissa ei oteta huomioon sitä, että kieltenopetuksen tavoitteena pitäisi olla viestinnällinen kielitaito, taito käyttää vierasta kieltä viestinnässä, ja että nykykäsityksen mukaan viestinnällinen kielitaito opitaan parhaiten käyttämällä kieltä vuorovaikutteisissa viestintätilanteissa? Onko kieltenopettajien toiminnan takana viestinnällisen kieltenopetuksen väärinymmärtäminen, kuten Thompson (1996) väittää. Vaikka emme pyrikään yleistyksiin, voimme kuitenkin todeta, että myös oman kokemuksemme mukaan kieltenopettajilla on yleisesti väärinkäsityksiä viestinnällisestä kieltenopetuksesta. Ajatellaan, että viestinnällinen kieltenopetus on pelkkää suullisen kielitaidon opetusta ja että siihen ei sisälly kieliopin opetusta eikä rakenteiden harjoittelua. Viestinnällinen tehtävä ymmärretään tällöin väärin. On hyvin vähän tietoa siitä, miksi kieltenopettajat toimivat valitsemallaan tavalla. Sen tiedon saaminen on yksi KIELO-hankkeemme tutkimustavoitteita.

Tutkimustiedon ja opettajan tiedon ymmärtäminen apuna opettajien ja tutkijoiden väliseen dialogiin

Artikkelimme pääpaino on KIELO-tutkimushankkeen kehittämisessä ja sen taustafilosofian laadinnassa ja ymmärtämisessä. Yksi keskeinen kysymys tässä suhteessa on se, miten tutkimustieto – siis pitkälti tutkijan omaama tieto – ja käytännön toiminnassa olevan opettajan tieto – opettajan usein luonteeltaan varsin praktinen tai hiljainen tieto – pystyvät kohtaamaan ja hedelmöittämään toisiaan. Yritämme varoa klassista asetelmaa, jossa tutkija ja tutkittavina olevat opettajat luokkineen ja opetuskonteksteineen eivät ymmärrä toisiaan vaan puhuvat parhaimmillaankin ”toistensa ohi”. Tässä luvussa yritämme jäsentää tätä tutkimusasetelmaan kohdistuvaa dilemmaa erityisesti Pollardin (2002) reflektiivisen opettajan luonnehdintojen perusteella (taulukko 1). Tiedostamme toki, että tutkijalla voi olla myös samaa praktista tietoa kuin opettajalla, ja opettajalla voi ja tulisikin usein olla myös tutkimustietoa. Tutkimustiedon ja opettajan tiedon asettaminen vastakohdaksi on siis tavaltaan harhaista, mutta auttaa jäsentämään tilannetta ja ehkä myös selkiyttämään ajattelumme lähtökohtia.

TAULUKKO 1. Opettajan ja tutkijan tieto (Pollard 2002, 21)

	Strengths	Weaknesses
Teachers' knowledge	<p>Often practically relevant and directly useful</p> <p>Often communicated effectively to practitioners</p> <p>Often concerned with the wholeness of classroom processes and experiences</p>	<p>May be impressionistic and can lack rigour</p> <p>Usually based in particular situations which limits generalization</p> <p>Analysis is sometimes over-influenced by existing assumptions</p>
Researchers' knowledge	<p>May be based on careful research with large samples and reliable methods</p> <p>Often provides a clear and incisive analysis when studied</p> <p>Often offers novel ways of looking at situations and issues</p>	<p>Often uses jargon unnecessarily and communicates poorly</p> <p>Often seems obscure and difficult to relate to practical issues</p> <p>Often fragments educational processes and experiences</p>

Lähtökohtana on sen tosiasian tunnustaminen, että niin opettajalla kuin tutkijallakin on tietoa, tietämystä, taitoa ja kokemusta, joiden heikkoudet ja vahvuudet on tiedostettava, jotta keskinäinen ymmärrys ja toisiaan kunnioittava dialogisuus olisivat yleensä mahdollisia. Tarkastelemme tästä syystä näitä opettajan ja tutkijan tiedon ominaisuuksia ensin analyttisesti, sitten syntetisoiden.

Opettajan tiedon vahvuuksina Pollard (2002, 21) pitää erityisesti sitä, että se on käytännön kannalta relevanttia ja itse opetusta hyödyttävää. Opettajan tieto koskee usein luokkahuoneen prosessien ja kokemusten kokonaisuutta. Tätä voisi kutsua praktiseksi tiedonintressiksi, koska se useimmiten hyödyttää sekä opettajaa että oppilaita.

Opettajan tiedon heikkouksina Pollard (2002) pitää sitä, että se saattaa olla epätarkkaa, impressionistista minusta tuntuu -tietoa, usein analysoimatonta ja tunneperäistä. Opettajan tieto perustuu usein elettyihin ja koettuihin tilanteisiin, joissa käytetty ratkaisumalli toimii, mutta jota – vaikka opettaja ei tätä aina tiedostakaan – ei voi yleistää laajemmin sovellettavaksi. Mielestämme opettajan tiedon yleisheikkoutena on se, että se on praktista, aiempaan sitoutuvaa, tavallaan rutiininomaista ja varsin pitkälti kontekstualisoitua johonkin oppilasryhmään tai opetustilanteeseen. Siinä voi olla myös paljon mekaanista suoritusta, ”behavioristisia reliktejä” (Lehtinen, Kinnunen, Vauras ym. 1989) tavoista, jotka tuntuvat toimivan, vaikkei niiden teoriausta enää ymmärretäkään. Lehtisen ym. (1989) mukaan tällaisia reliktejä ovat muun muassa pyrkimys mahdollisimman nopeaan välittömän palautteen antamiseen, opetettavan aineksen osittamiseen, virheiden nopeaan ja huomaamattomaan ohittamiseen sekä ulkoisen aktiivisuuden korostamiseen. Tämä kysymys liittyy mielestämme Allwrightin *exploratory practice* -tutkimusnäkökulmaan (Allwright 2000; Allwright & Hanks 2009) ja Wengerin (1998) *community of practice* -käsitteeseen ja yleensäkin kontekstuaalisen tiedon merkittävyyteen opettajan työssä.

Tutkimustiedon vahvuuksia Pollard (2002, 21) luettelee kolme. Se perustuu useimmiten huolelliseen tutkimukseen, jossa on ollut edustava tutkimusaineisto, jota on käsitelty luotettavin analyysimenetelmin. Se tarjoaa usein osuvan analyysin käsiteltävänä olevasta ongelmasta ja tavallisesti myös uusia tapoja nähdä entuudestaan tuttuja tilanteita ja toimintoja. Mielestämme tutkimustiedon vahvuus liittyy siihen, että se on yleistettävissä joko tilastollisesti populaation suuntaan tai jos kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus, yleistettävissä ilmiön suuntaan. Kehittämistutkimuksen osalta tutkijan tieto auttaa ”siirtämään” jonkin analysoidun tutkimuskohteen samantapaiseen toiseen kontekstiin, siis tavallaan antamaan turvallisen mallia toimia tai kokeilla jo-

tain uutta ratkaisua. Toimintatutkimuksessa taas tutkija auttaa teoretietonsa avulla yhteistoiminnassa opettajien kanssa tämän toimintaympäristön kehittämistä.

Tutkimustietoon liittyy toki heikkouksia, joina Pollard (2002, 21) mainitsee muun muassa liiallisen ja usein tarpeettoman ammattikielen, jota käytännön työssä toimivat opettajat eivät joko ymmärrä tai jonka he kokevat ulkokohtaiseksi. Lisäksi klassinen dilemma teorian ja käytännön yhdistämisestä tulee usein ongelmaksi. Tutkimustieto perustuu usein myös länsimaisen tieteenteon peruspremissien kannalta suoritettuun opetusprosessien ja opetuskokemusten pilkkomiseen osiksi, joita tarkastelemalla kokonaisuus ei enää hahmotu kunnolla. Mielestämme luokkahuonetutkimuksessa pitäisikin yhä enemmän ottaa huomioon ekologisten teorioiden (esim. van Lier 2000) mukaisia näkökohtia, mm. sitä, että tilanteita tarkastellaan aina mieluummin kokonaisvaltaisesti.

Tutkimustietoa ja opettajan tietoa voi verrata myös hieman kärjistäen makroparadigmoihin, näkökulmiin todellisuudesta. Yleensä makroparadigmoina pidetään (esim. Venkula 1990) tiedettä, taidetta, uskontoa ja vaikkapa urheilua. Tällöin jokaiseen makroparadigmaan ”sisältyy jokin artikuloitu tai artikuloimaton käsitys 1) todellisuuden luonteesta, käsitys siitä, mikä on tuota todellisuutta koskeva pätevä 2) tieto sekä tuon 3) tiedon hankintatavat ja sallittu 4) saadun tiedon kuvaamiskeino. Jokaisella makroparadigmalla siis myös uskonnolla ja taiteella on kullakin oma ontologia, epistemologia, metodologia ja symbolijärjestelmä. Näistä määräävä on ontologia: erilaisesta ontologiasta seuraa erilainen epistemologia, metodologia ja symbolijärjestelmä” (Venkula 1990, 85–87).

Mielestämme on tieteellisen ajattelun kannalta kiehtovaa kontrastoida tutkimustietoa ja opettajan tietoa tällä tavalla, sillä Venkulan (1990) esittämä neliluokitus voi toimia myös näiden kahden tietotyypin luokittelussa apuna. On toki totta ja hyvinkin tiedostettua, että vankkakaan tutkimustieto ei välttämättä muuta ihmisen käyttäytymistä. Näin ollen emme voi suoraviivaisesti olettaa, että vieraiden kielten opetukseen kohdistuva tutkimustieto heti siirtyisi opetuskäytänteisiin. Retrospektiivisesti voi hämmästellään todeta, että viestinnällinen kieltenopetus ei ilmeisesti ole kovinkaan suuresti levinnyt vieraiden kielten opetukseen koululuokissamme, huolimatta siitäkään, että se esiteltiin suomalaisille opettajankouluttajille ja opettajille jo 1984 ja jota analysoitiin ilmeisesti kautta aikojen ensimmäisessä tätä teemaa pohtivassa suomalaisessa tiederaportissa jo 25 vuotta sitten (Tella 1985). Useita muita viestinnällisen kieltenopetuksen leviämisen esteenä olevia syitä esittelimme jo edellä. On kuitenkin kiehtovaa ajatella, että ihmisen toiminta voi prag-

maattisen tiedonkäsityksen mukaan vaikuttaa tiedonkäsityksen muotoutumiseen myös hermeneuttisen ymmärryksen kautta (esim. Venkula 1990, 91). Tämä on yksi KIELO-hankkeemme tausta-ajatuksia: syvemmän ymmärryksen lisääminen viestinnällisestä kielitaidosta ja sen mahdollisuuksista muuttaa kieltenopetuksemme nykytilaa.

Opetustyön muutosta tai muuttumattomuutta pohdittaessa on joskus kysytty (esim. Tella 1993b) onko kenties jäänyt riittävästi analysoimatta se, paljonko opettajan työssä sittenkin on perinteistä käsityöläisammattia, jossa jotain joskus vaikeastikin taipuvaa materiaalia työstetään useaa aistikanavaa käyttäen ja perinteisiin tapoihin ja kokemuksiin perustuen. Vai onko kyseessä nykyään jo yhä enemmän johtoammatti, jossa organisointikyvyt ja akateeminen johtajuus ovat tärkeämpiä? Tässä kysymyksenasettelussa voimme nähdä piilevästi myös haasteen praktisen opettajan tiedon ja teoreettisluontoisen tutkimustiedon välillä Allwrightin ja Hanksin (2009) ja Wengerin (1998) hengessä.

Päätämme tämänkertaisen ajatteluketjumme siihen, että opettajan *raison d'être*, olemassaolon oikeutus, voi ainakin hänen omissa silmissään pitkälti määrittäyäkään juuri käytännön tiedon ja kokemuksen toiminnallisesta yhteydestä. Tutkimustieto taas antaa tutkijalle oman oikeutuksensa, sillä hänen tietämyksensä on perustuttava tieteelliseen katsantoon, tieteelliseen päätelmätekotaitoon ja koko tiedeyhteisölle avoimina oleviin tutkimustuloksiin. KIELO-hankkeen tutkimuksellinen rationaliteetti, sen järkipерäinen ja perusteltu tavoitteenasettelu, syntyy näiden kahden *raison d'être*n keskinäisestä jännitteestä, mutta myös siitä synergiasta, jonka ne parhaimmillaan pystyvät synnyttämään niin tiedon ymmärtämisen kannalta episteemisesti, todellisuuden luonteen ymmärtämisestä ontologisesti kuin aksiologisesti, arvojen kannalta.

Lähteet

- Alanen, R. 2000. Kolmannen muodon tapaus: Miten kieliopista puhutaan englannin kielen luokassa. Teoksessa P. Kalaja & L. Nieminen (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. AFinLAN vuosikirja, 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 139–163.
- Allwright, D. 2000. *Exploratory practice: An 'appropriate methodology' for language teacher development?* Paper presented at the 8th IALS Symposium for Language Teacher Educators, Edinburgh, Scotland, Politics, Policy and Culture in Language Teacher Education. Retrieved June 12, 2009, from <http://www.letas.puc-rio.br/epcentre/readings/IALS%20PAPER%20DRAFT.htm>

- Allwright, D. & Hanks, J. 2009. *The developing language learner: An introduction to exploratory practice*. New York: Palgrave MacMillan.
- Borg, S. 1999. The use of grammatical strategy in the second language classroom: A qualitative study of teachers' practices and cognition. *Applied Linguistics* 20, 95–126.
- Borg, S. 2006. *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Brown, D. H. 2001. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2nd edition. San Francisco, CA: State University.
- Ellis, R. 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gatbonton, E. & Segalowitz, N. 2005. Rethinking communicative language teaching: A focus on access to fluency. *The Canadian Modern Language Review* 61(3), 325–353.
- Harjanne, P. 2006. ”Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 273. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/harjanne/>
- Harjanne, P. & Tella, S. 2008a. Strong signals in foreign language education, with a view to future visions. In S. Tella (Ed.) *From Brawn to Brain: Strong Signals in Foreign Language Education. Proceedings of the ViKiPeda-2007 Conference in Helsinki, May 21–22, 2007*. University of Helsinki. Department of Applied Sciences of Education. Research Report 290, 55–84. <http://www.seppotella.fi/strongsignals.pdf>
- Harjanne, P. & Tella, S. 2008b. Vieraiden kielten opetuksen didaktisia, yhteiskunnallisia ja metodologisia lähtökohtia – tutkimushankkeen teoreettisen taustan kehittäjä. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: Ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 299, 737–750. <http://www.seppotella.fi/harjannetella299.pdf>
- Harjanne, P. & Tella, S. 2009. Investigating methodological reality in Finnish foreign language classrooms: Revisiting the KIELO Project's rationale and research. In R. Kantelinen & P. Pollari (Eds.) *Proceedings of the ViKiPeda-2009 Conference in Joensuu, May 18–19, 2009*. University of Joensuu, 135–153.
- Hinkkanen, H.-M. & Säde, A.-M. 2003. *Puhutaanko kielestä vai kielellä? Tapaustutkimus englannin kielen tunnilla käytetyn kielen kohteista, sisällöistä ja merkityksistä*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- HS 18.12.2008. Koskela, S. 2008. Käytännön kielenopetusta ei saanut edes pyytämällä. Mielipidekirjoitus. *Helsingin Sanomat* 18.12.2008.

- HS 22.12.2008. Lindman, K. 2008. Herra Jumala, saksan opettaja puhuu saksaa! Mieli-pidekirjoitus. *Helsingin Sanomat* 22.12.2008.
- HS 3.1.2009. Harjanne, P. 2009. Vieraita kieliä oppii niitä käyttämällä. Mieli-pidekirjoitus. *Helsingin Sanomat* 2.1.2009.
- Jalkanen, L. & Ruuska, J. 2007. *Affektiiviset tekijät vieraan kielen opiskelussa: Tapaus-tutkimus alakoulun englannin tunneista oppilaiden kokemana*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Karavas-Doukas, E. 1996. Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach. *ELT Journal* 50, 187–198.
- Keskinen, N. 2009. *Peruskoululaisten käsityksiä kolmannen kielen valinnasta*. Pedagoginen tutkielma. Aineenopettajankoulutus. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto. (Julkaisematon.)
- KIEPO 2007. Pöyhönen, S. & Luukka, M.-R. (toim.). 2007. *Kohti tulevaisuuden kieli-koulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylän yliopis-to. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/sol-ki/tutkimus/projektit/kiapo>
- KIMMOKE 2001. *Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996–2001 KIMMOKE. Loppuraportti*. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.edu.fi/julkai-sut/kimmokeloppurap.pdf>
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. *Oppimiskäsitys*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Li, D. 1998. It's always more difficult than you plan and imagine: Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly* 32, 677–703.
- LOPS 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: Nuorille tarkoitettun lukio-koulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Nikula, T. 2007. The IRF pattern and space for interaction: Comparing CLIL and EFL classrooms. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.) *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 179–204.
- Pollard, A. 2002. *Reflective teaching: Effective and evidence-informed professional practice*. London: Continuum.
- POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetus-hallitus.
- Sato, K. & Kleinsasser, R. C. 1999. Communicative language teaching (CLT): Practi-cal understandings. *Modern Language Journal* 83, 494–517.
- Tella, S. (Ed.) 1985. *Communicative language teaching in the classroom*. Project No. 12 'Learning and teaching modern languages for communication. International workshops for trainers of modern language teachers 1984. Report on Workshop 3. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation.

- Tella, S. 1993a. Opettajien visioista ja koulun kehittämisestä. Teoksessa S. Tella (toim.) *Kielestä mieltä – mielekästä kieltä: Ainedidaktiikan symposiumi 5.2.93. Osa 2*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 118, 179–197.
- Tella, S. 1993b. Teknologis-humaanin tiedonkäsityksen mahdollisuuksista. Teoksessa S. Tella (toim.) *Kielestä mieltä – mielekästä kieltä: Ainedidaktiikan symposiumi 5.2.93. Osa 2*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 118, 79–91.
- The assessment of pupils' skills in English in eight European countries* 2002. A European Project commissioned by The European network of policy makers for the evaluation of education systems. (Edited by Gérard Bonnet.) Retrieved April 18, 2009, from <http://cisad.adc.education.fr/reva/pdf/assessmentofenglish.pdf>.
- Thompson, G. 1996. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal* 50, 9–15.
- Tuokko, E. 2002. *Perusopetuksen päättövaiheen ruotsin kielen oppimistulosten kansallinen arviointi 2001*. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3. Helsinki: Yliopistopaino.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Venkula, J. 1990. Estääkö tietokäsityksemme tiedon muodostumisen? Teoksessa *Koulu ja tieto*. Valtion painatuskeskus: Kouluhallitus, 84–111.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Yhteystiedot

Pirjo Harjanne

Vieraiden kielten opetuksen tutkimuskeskus, Helsingin yliopisto

Seppo Tella

Vieraiden kielten opetuksen tutkimuskeskus, Helsingin yliopisto

Suhteellisuuden käsite tulevien luokanopettajien ja erityisopettajien matemaattisessa ajattelussa

Suhteellisuuden ymmärtäminen on hitaasti kehittyvä taito, jota kaikki eivät tutkimusten mukaan saavuta aikuisiässäkään. Esimerkiksi sisältöjako, murtolukujen laventaminen ja supistaminen, mittakaavan soveltaminen ja prosenttilasku ovat perusmatematiikan sisältöjä, joissa suhteellisuutta sovelletaan käytäntöön. Varsinkaan alaluokkien opettaja ei välttämättä huomaa laskutoimitusten taakse kätkeytyvää suhteellisuutta tai verrannollisuutta, kun verrannon käsite esitetään vasta yläluokkien opetussuunnitelmissa.

Luokanopettajaksi ja erityisopettajaksi opiskelevien matematiikan osaamista testattiin lukuvuoden 2008–2009 matematiikan pedagogiikan kurssin alkutestissä, joka pohjautui perusaritmetiikkaan. Noin 66 % osallistuneista (N = 103) selviytyi testistä hyvin tiedoin. Testin sisällöstä reilu kolmannes liittyi suoranaisesti suhteellisuuteen. Suhteellisuuden liittyvien tehtävien ratkaisuprosentti oli 56 %.

Murtolukujen suuruusjärjestys tuotti ongelmia kaikenlaisille opiskelijoille. Sisältöjako oli monille outo käsite, selkeä vain parhaiten suoriutuneille. Testistä heikoimmin suoriutuneille tuottivat vaikeuksia erityisesti mittayksiköiden muunnokset 10-järjestelmän ulkopuolelle, tuotteen yksikköhinnan määrittäminen ja polttoaineen kulutuksen määrittäminen.

Tutkimuksessa pyrittiin paitsi kuvailemaan opiskelijoiden suhteellisuusajattelussa esiintyviä ongelmia myös arvioimaan mahdollisuuksia niiden eliminoimiseen. Eräänä keinona ehdotetaan perusmatematiikan jakamista opetussuunnitelman osa-alueiden mukaisesti juonteisiin.

Avainsanat: jakolasku, murtoluvut, suhde, suhteellisuus, prosenttilasku, verrannollisuus

Johdanto

Suhde ja suhteellisuus

Suhteen käsite on suomen kielen kannalta ongelmallinen. Suhde tarkoittaa laajasti ymmärrettyinä relaatiota (*relation*), esimerkiksi suuruusjärjestystä kahden luvun välillä. Suppeammassa mielessä suhde (*ratio*) tarkoittaa kah-

den luvun tai suureen välistä osamäärää, esimerkiksi luokassa on jokaista oppilasta varten kolme kynää. Osuudelle jostakin (*proportion*) ei ole suomen kielessä vakiintunutta vastinetta. Merkitys on kuitenkin se, että esimerkiksi jokaisessa kynäkotelossa on kaksi punaista kynää eli punaisten kynien osuus on tietynsuuruinen (Keranto 1991; Lawton 2005). Toisaalta termiä *proportionality* vastaa aika hyvin termi verrannollisuus tai suhteellisuus. Kahden suureen välistä relaatiota, jossa suuret riippuvat lineaarisesti toisistaan, kutsutaan suoraan verrannollisuudeksi. Usein puhutaan myös lyhyemmin verrannollisuudesta tai suhteellisuudesta. Tässä esityksessä suhteellisuudella ja verrannollisuudella tarkoitetaan samaa asiaa.

Monet tutkijat korostavat suhteellisuuden merkitystä koulumatematiikan keskeisenä relaationa. Suhteellisuuden periaate opitaan jo alimmilla luokilla, mutta monet oppilaat eivät täysin hallitse sitä yläasteen päätyttyäkään (Hihnala 2005a, 2005b; Johnson & Lauten 2000). Vaikka suhteellisuusajattelua pidetään yhtenä tärkeimmistä nuoruudessa hankituista formaalin ajattelun komponenteista, kyseinen taito kehittyy luultua hitaammin, eikä huomattava osa väestöstä saavuta sitä koskaan (Flores 1995; Hoffer & Hoffer 1992; Riddle & Rodzwell 2000). Suhteellisuusajattelu on avainkäsite matematiikan ja luonnontieteiden opetuksessa aina ala-asteelta yliopistoon (de Bock, van Dooren, Janssens & Verschaffel 2002).

Kouluopetuksessa suhteellisuuteen liittyvät taidot jäävät Langrallin ja Swaffordin (2000) mukaan usein vähemmälle huomiolle, kun symbolien ja kaavojen hallintaa pidetään tärkeämpänä. Puutteellinen suhteellisuuden hallinta aiheuttaa todennäköisesti ongelmia korkeamman tason matematiikassa, varsinkin algebrassa. Slovinin (2000) mukaan suhteen ja verrannon opiskelu luo perustan ensimmäisen vuoden algebralle ja myöhemmälle matematiikan opiskelulle. Ristiin kertomisen osaaminen verrannossa ei takaa, että oppilas on ymmärtänyt suhteellisuuden merkityksen. Kerannon (1991) mielestä suhteen ja suhteellisuuden (*ratio* ja *proportion*) opettaminen tulisi aloittaa sellaisista arkielämän tilanteista ja ongelmista, jotka suoraan liittyvät ympäröivän maailman suhteellisuuteen. Törnroos (2003) viittaa TIMSS-tutkimuksen raportoinnissaan Suomen 7.-luokkalaisten suhteen ja suhteellisuuden käsitteiden hallintaan, joka oli heikompa kuin matematiikan osa-alueiden hallinta yleensä. Hihnalan (2005b) mukaan peruskoulun päättövaiheessa suhteellisuuden hallinta oli samaa tasoa kuin matematiikan osaaminen yleensä (ratkaisuprosentti n. 45 %).

Suhteellisuusajattelua eri tasoilla

Haastateltuaan 5.–8.-luokkalaisia oppilaita Langrall ja Swafford (2000) laativat neliportaisen asteikon suhteellisuuden tulkinnalle (*proportional reasoning*). *Nollatasolla* (taulukko 1) ei esiinny lainkaan suhteellisuusajattelua. Toimintaa tällä tasolla kuvaa pikemminkin lisäämiseen kuin kertolaskuun perustuva vertailu tai lukujen ja operaatioiden sattumanvarainen käyttö.

TAULUKKO 1. Suhteellisuuden tulkinnan tasot (Langrallin & Swaffordin 2000 teorian pohjalta)

Taso	Osaamisen kuvailu
0	Differenssijattelu, sattumanvaraiset operaatiot
1	Informaali käsittely: esineet, kuvat, mallit apuna
2	Digitaalitaso, numeeriset laskutoimitukset, keskenään jaolliset luvut
3	Verrannollisuuden formaali käsittely, ristiin kertominen

Tasolla yksi oppilaat soveltavat epämuodollista (*informaalia*) suhteellisuutta. He pystyvät ilmaisemaan suhteen käsitettä esineiden, kuvien tai muiden mallien avulla. Langrallin ja Swaffordin mielestä on hyödyllistä kehittää oppilaiden strategioita tällaisten mallien avulla, ennen kuin heille aletaan opettaa verrantoja ja ristiin kertomisen sääntöä. *Tasolla kaksi* eli ”digitaalitasolla” (Hihnala 2005b) oppilaat osaavat käsitellä määriä ilman konkreetteja apuvälineitä ja osaavat liittää malleihinsa numeerisia laskutoimituksia. *Tasolla kolme* oppilaat hallitsevat verrannollisuuden formaalin käsittelyn. He osaavat käyttää muuttujia ja ratkaista muuttujan arvon ristiin kertomalla tai ekvivalenttien murtolukujen avulla.

Langrallin ja Swaffordin selvitysten mukaan luokkien 5–8 oppikirjoissa pyrittiin enemmän kehittämään oppilaiden proseduraalisia taitoja kuin käsitteiden ymmärtämistä. Ristiin kertomisen sääntö esitettiin ilman, että oppilaille annettiin mahdollisuutta tutustua aiheeseen kuvien ja konkreettien mallien avulla.

Viime aikoina on alettu huomata suhteellisuuden ja prosenttilaskun välinen yhteys. Tämä yhteys tunnettiin 1950-luvulla kansakoulun matematiikassa (Suhonen & Kalliola 1950; Hihnala 2005b). Perusopetuksen OPS:ssa (OPH 2004) yhteyttä ei kuitenkaan ole nähtävissä.

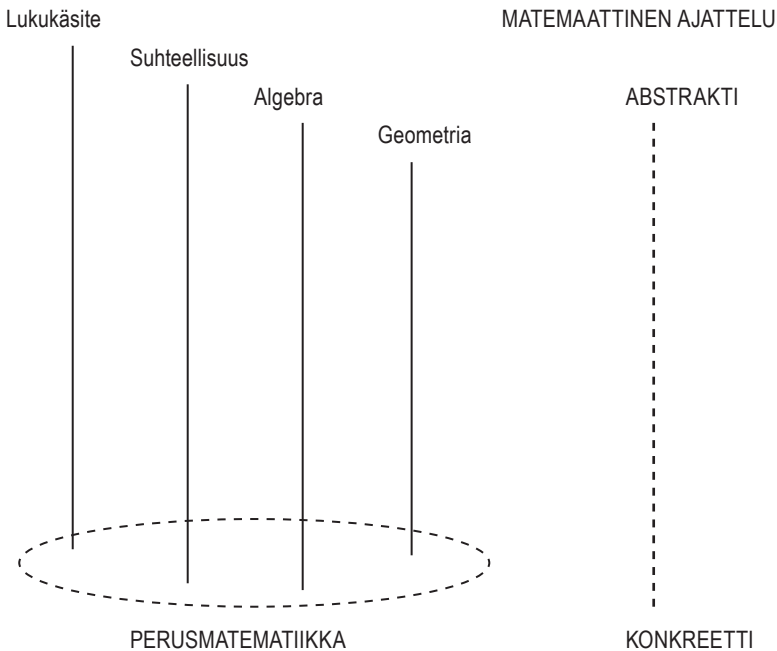
Suhteellisuuden käsite matemaattisen ajattelun juonteena

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPH 2004) määritellään matematiikan opetuksen painopistealueita, kuten luvut ja laskutoimitukset, algebra,

geometria jne. Luokanopettajien koulutuksen pohjatiedoiksi katsotaan matematiikan osalta riittävän lukion lyhyen matematiikan pakollisten kurssien suorittaminen. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2003) mukaan lyhyen matematiikan oppimäärän tulee tarjota valmiuksia hankkia, käsitellä ja ymmärtää matemaattista tietoa sekä käyttää sitä elämän eri tilanteissa. Suhteellisuuden käsite tulee OPS:ssa esiin kuvioiden yhdenmuotoisuutta tarkastellessa ja lineaarisen mallin soveltamisessa. Suhteellisuuden käsitteen selkeyttämisestä tai vahvistamisesta ei lukion OPS:ssa ole erityistä mainintaa. Ilmeisesti perusopetuksessa hankittujen valmiuksien katsotaan tältä osin riittävän.

Fuson (2004, 132) puhuu käsitteellisistä lohkoista (*conceptual chunks*) esi-kouluikäisten ja vähän vanhempien lasten matematiikan oppimisessa. Toiseen kouluvuoteen mennessä on jo edetty ketju: lukujärjestelmä, lisääminen ja vähentäminen, yhteen- ja vähennyslasku, määrien vertaileminen ja ongelmanratkaisu. Fusonin kuvaamaa käsitejärjestelmän kehittymistä voidaan verrata perusopetuksen opetussuunnitelman ”luvut ja laskutoimitukset” osaluueeseen (OPH 2004). Clements ja Sarama (2008) toteavat, että 4–5-vuotiaat saattavat yllättää matemaattisella taitavuudellaan, kun heille tarjotaan siihen tilaisuus. Matematiikka on eräs tiedonhankinnan ydinkomponentti, jonka varhainen hallinta ennustaa myöhempää koulumenestystä mm. lukemisessa. Clementsin ja Saraman mukaan matematiikassa on nähtävissä käsitteiden kehityskulku, jota voidaan selkeyttää ydinkäsitteiden (*focal points concepts*) avulla. Van den Heuvel-Panhuizen (2003) puhuu matematisoinnista vaaka-suuntaan ja pystysuuntaan. Edellinen tarkoittaa tietyn mallin soveltamista uusiin tilanteisiin. Jälkimmäinen taas tarkoittaa mallin kehittymistä tehokkaampaan ja abstraktimpaan muotoon. Van den Heuvel-Panhuizen esittää, miten prosenttilaskun malli kehittyy oppilaiden työskennellessä konkreetista pysäköintihallin täyttöongelmasta yleispäteväksi palkkimalliksi (*bar model*). Erityisesti palkkimalli soveltuu paitsi prosenttilaskuihin myös murtolukujen ja verrannollisuuden käsittelyyn.

Edellisessä kappaleessa kuvatun ”kehitysperiaatteen” voidaan ajatella kattavan koko perusopetuksen matematiikan. Kuvitellaan, että matematiikan opetussuunnitelma rakentuu muutamista ”juonteista”, jotka jatkuvat esiopeutuksesta peruskoulun loppuun. Tällaisia juonteita olisivat mm. lukukäsite, suhteellisuus, algebra, geometria, jne. (kuvio 1).



KUVIO 1. Perusopetuksen matematiikan juonteet ja matemaattinen ajattelu asteikolla konkreetti–abstrakti

Matemaattisen ajattelun kannalta edellä kuvatut juonteet olisivat osa-alueita, joilla kullakin voitaisiin erikseen määrittää oppilaan matemaattisen ajattelun taso. Yksittäisen oppilaan kohdalla matemaattinen ajattelu voisi siis olla eri juonteiden kohdalla eritasoista.

Luokanopettajien matematiikan tietojen riittävyys

Luokanopettajaksi opiskelevilla on monenlaisia odotuksia tulevan työnsä suhteen. Yrjönsuuren (2007) tutkimuksessa ilmeni mm. seuraavia toiveita: "... ettei ala-asteella matematiikasta muodostu sellaista mörköä, joka yläasteella ja lukiossa vaikeuttaa oppimista..." ja "Odotan sellaista opetusta, josta oppisin ymmärtämään lasten matemaattista ajattelua, yleensä opettamisen opetusta." ja "Perusasioita ja niiden syventämistä, kuinka näitä matematiikan asioita voi opettaa lapsille kiinnostavasti...". Opettajankoulutuksessa joudutaan myös arvioimaan, millainen opetus johtaa matemaattisen ajattelun kehittymiseen, jota perusopetuksen OPS:ssa korostetaan.

Opettajankoulutuksessa opiskelijat kokivat mieluisimmaksi työmuodoksi opetusharjoittelun, vaikka se oli toisaalta myös eniten stressiä aiheuttava työmuoto (Yrjönsuuri 2003). Seuraavaksi mieluisin työmuoto oli pienryhmäopetus eli demotyöskentely. Luentojen koettiin olevan pääasiassa kopioimista ja ulkolukua. Opiskelijan oman toiminnan osuus näytti ratkaisevan, millaisena hän kokee koulutuksen (Yrjönsuuri 2003). Koetut oppimisvaikeudet voivat vähitellen muuttua välinpitämättömyydeksi oppiainetta kohtaan tai selviytymiseksi keinolla millä hyvänsä (Yrjönsuuri 2003).

Opettajan toiminta koulussa perustuu sille, mitä opettaja käsittää osavansa, miten hän tulkitsee tilanteen, miten hän reflektoi omaa toimintaansa ja mitä hän pitää reflektoinnin perusteena (Yrjönsuuri 1995). Näiden neljän näkökulman perusteella opettajan osaamisessa voidaan havaita seitsemän ulottuvuutta: sisältötieto, opetustieto, kontekstitieto, didaktinen taito, evaluointitaito, menetelmätaito ja vuorovaikutustaito. Ne ovat toiminnassa toisiinsa liittyviä osaamisen suuntia, joista yhtäkään ei voi sivuuttaa.

Yrjönsuuri (1987) tutki luokanopettajan taitojen riittävyttä kahdeksan vuotta opettajakoulutuksen jälkeen. Opettajien arviot taitojen tasosta LO-koulutuksen loppuvaiheessa olivat erittäin korkeita, mutta ne olivat yhtä korkeita kahdeksan vuotta myöhemmin mm. eri opetusmenetelmien käytön, havainnollistamisen ja opetuksen integroinnin suhteen. Taitojen riittävyden kokemista eivät selittäneet uralle hakeutumisen motiivit, opettajakorkeakoulun valintapisteet, eikä opetustaidon arvosana. Toisaalta opettajat kokivat monessa suhteessa taitonsa riittämättömiksi. Erityisesti opetuksen ulkopuolinen työ näytti jääneen koulutuksen aikana lähes tuntemattomaksi.

Shulman (2004) puhuu opettamisesta ja ymmärtämisestä. Hän viittaa vanhaan aforismiin *He who can, does. He who cannot, teaches*. Shulman arvioi kuitenkin, että on mahdollista muuttaa tieto opettamiseksi, jolloin voidaan sanoa: *Those who can, do. Those who understand, teach*. Yleensä opettaminen aloitetaan perehtymällä opetettavaan asiasisältöön. Mutta mitkä ovat opettajan tiedonlähteet? Riittääkö se, mitä on itse kokenut ja oppinut omalla kouluaikanaan? Opettajaksi valmistuminen merkitsee sitä, että ekspertti opiskelija muuttuu noviisiksi opettajaksi. On mahdollista, että opettaja joutuu opettamaan jotain sellaista, mitä ei ole koskaan aiemmin oppinut. Opettajalle ei riitä tietää, miten asia on, vaan hänen pitää tietää myös, miksi asia on niin ja missä olosuhteissa se pätee. Oppilaita kiinnostaa myös, miksi asia on tietämisen arvoinen (Shulman 2004).

Opettajankoulutuksessa eräänä keskeisenä tiedonalueena pidetään pedagogista sisältötietoa. Tämä tarkoittaa sellaista opetettavaan aineeseen liittyvää tietoa, joka on tärkeää opettamisen kannalta (Shulman 2004). Opetuksen

ydinkysymyksiä on se, että opettajalla on riittävästi tietoa oppilaiden väärinkäsityksistä ja niiden vaikutuksesta oppimiseen. Opettajan ammatillinen kehittyminen edellyttää suuria muutoksia mm. sisältötietoon ja pedagogiseen tietoon sekä käsitykseen koulusta, opettamisesta ja oppimisesta. Eri yhteistyömuotojen ohella voitaisiin lisätä koulujen ja yliopistojen välistä vuorovai-
kutusta (Sarama & Dibiase 2004).

Menetelmä

Tutkimuksen ongelmat

Tulevat luokanopettajat valitaan koulutukseen pääasiassa soveltuvuuden perusteella. Kriteereinä käytetään kirjallisuuteen perustuvaa kirjallista testiä, haastattelua ja psykologista testiä. Aikaisempaa koulumenestystä ei oteta millään tavalla huomioon. Tämä tarkoittaa sitä, että ääritapauksissa saman koulutuksen aloittaa yhtäältä opiskelija, joka on selviytynyt hyvin lukion pitkän matematiikan ylioppilaskirjoituksista ja toisaalta opiskelija, joka on kahlanut läpi niin peruskoulun kuin lukionkin matematiikan opinnot, tuntematta erityistä mielenkiintoa matematiikkaa kohtaan ja kenties osallistumatta matematiikan ylioppilaskokeisiin. Miten tältä pohjalta (pelkän neljän opintopisteen) matematiikan pedagogiikan kurssilla varmistetaan, että kaikilla valmistuvilla opettajilla on riittävät valmiudet matematiikan opettamiseen alakoulussa? Suhteellisuusajattelua voidaan pitää eräänä matematiikan opetuksen juonteena, joka alkaa esikoulusta ja jatkuu läpi perusopetuksen aina yliopistotasolle. Suhteellisuuden ymmärtäminen on keskeinen ajatusmalli monissa arkielämän tilanteissa (de Bock, van Dooren, Janssens & Verschaffel 2002; Keranto 1991; Lawton 2005). Toisaalta monet aikuisetkaan eivät hallitse suhteellisuuden käsitettä. Tällä perusteella muotoiltiin tutkimuskysymykset.

1. Millaista on tulevien luokanopettajien ja erityisopettajien suhteellisuusajattelu opettajaopintojen alkuvaiheessa?
2. Miten opettajankoulutusta voitaisiin kehittää niin, että matematiikan opettaminen tulisi luokanopettajille helpommaksi?

Tutkimusaineiston hankinta

Tutkimuksen kohteena olivat Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa syksyllä 2008 opintonsa aloittaneet luokanopettajaopiskelijat ja erityisopettajaopiskelijat. Tutkimusaineisto kerättiin matematiikan pedagogiikan

kurssin (POM11MA) alussa. Opiskelijat osallistuivat henkilökohtaisen työsuunnitelmansa mukaisesti joko syksyn tai kevään kurssille. Syksyn kurssille osallistui 71 ja kevään kurssille 61 opiskelijaa eli yhteensä 132 henkilöä. Heistä 103 osallistui matematiikan alkutestiin. Näitä opiskelijoita tarkasteltiin yhtenä tutkimusjoukkona ($N = 103$), johon kuului 64 luokanopettajaopiskelijaa, 28 erityisopettajaopiskelijaa ja 11 opiskelijaa, joilla pääaine on jokin muu kuin kasvatustiede, esimerkiksi musiikki tai liikunta. Koehenkilöistä 19 oli miehiä ja 84 naisia. Kurssilaisista 29 ei osallistunut tutkimukseen.

Tutkimuksen empiirinen aineisto hankittiin kaksi tuntia kestäväällä kirjallisella alkutestillä, joka toteutettiin ennakoilmoituksen mukaisesti ensimmäisellä luentokerralla. Testi koostui 15 osiosta ja käsitteli alakoulun matematiikan keskeisiä aiheita paitsi algebraa ja geometriaa. Kyseistä testiä on aiemmin sovellettu Vaasan yliopistossa Lisen Häggblomin toimesta. Kirjoittaja käänsi testin ruotsista suomeksi.

Tutkimusaineiston analysointi

Opiskelijoille tehty alkutesti oli alun perin tarkoitettu perusopetuksen matematiikan valmiuksien arviointiin. Testi oli siinä mielessä pelkistetty, että se ei kattanut lainkaan algebran ja geometrian osa-alueita. Tehtävät suoritettiin ilman laskinta. Testin 15 osiosta yhdeksän oli peruslaskutoimituksiin liittyvää melko mekaanista tehtävää. Kuusi muuta osiota olivat sanallisia ja niiden osuus arvioinnin kokonaispistemäärästä oli 12/30. Arvioitiin, että testin kuudessa osiossa oli joko suoraan tai välillisesti kysymys suhteellisuuden ymmärtämisestä. Kokonaispistemäärän kannalta 11/30 pisteistä voi saada suhteellisuuteen liittyvistä tehtävistä. Lisäksi kuusi pistettä voi saada mittayksiköiden muunnoksista, mutta ne tehtävät katsottiin lähinnä 10-järjestelmän hallintaan liittyviksi.

Testin tuloksia arvioitiin yhtäältä kokonaisuutena testistä suoriutumisen näkökulmasta ja toisaalta osioittain suhteellisuuden ymmärtämisen kannalta. Testistä suoriutumiseen ”hyvin tiedoin” katsottiin riittävän 20/30 kokonaispistemäärästä. On huomattava, että tässä kohtaa hyvät tiedot tarkoittaa vain perusaritmetiikan hallintaa. Se, millaiset ovat opettajan hyvät tiedot opettamisen kannalta, on oma pohdinnan aiheensa. Suhteellisuuden hallintaa mittaavissa tehtävissä verrattiin virheitä tehneiden summapistemääriä koko tutkimusjoukon summapistemääriin. Tällä pyrittiin selvittämään, oliko kyseinen virheellinen ajattelu tyypillistä kaikille koehenkilöille vai esiintyikö sitä vain heikoimmin menestyneillä. Korrelaatiokertoimien avulla selvitettiin eri tehtävissä esiintyneiden ratkaisutapojen liittymistä toisiinsa.

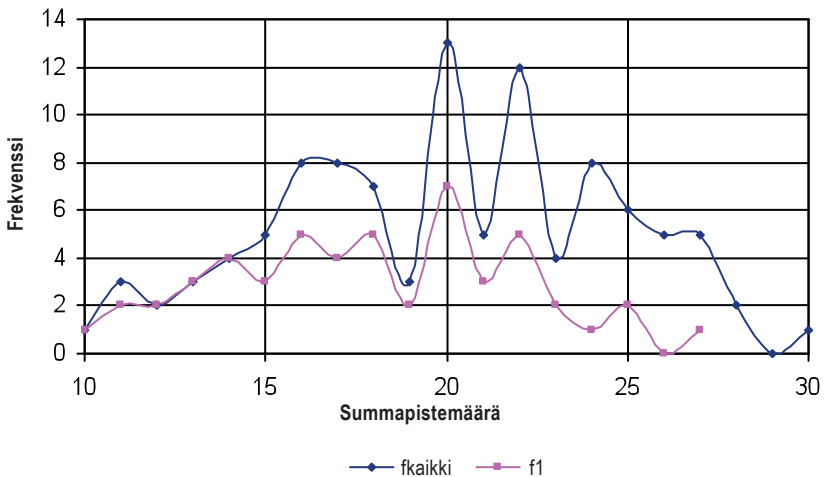
Tulokset

Testistä selviytymiseen hyvin tiedoin (2/3) vaadittiin 20 pistettä 30 mahdollisesta. Tähän tavoitteeseen pääsi 68 opiskelijaa 103 osallistujasta eli selviytymisprosentti oli 66 %. Päähuomio tulosten tarkastelussa kiinnitettiin kuitenkin siihen, miten koehenkilöt tulkitsevat suhteellisuuden käsitettä. Erityisesti kiinnitetään huomiota osioiden 1, 9 ja 10 yhteydessä esiintyneisiin virhetulkintoihin. Ensimmäisessä tehtävässä (osio 1) testattiin opiskelijoiden kykyä asettaa rationaaliluvut suuruusjärjestykseen.

Osio 1. Järjestä luvut pienimmästä suurimpaan

$$\frac{1}{5} \quad 0,6 \quad 0,25 \quad \frac{1}{7} \quad \frac{2}{3} \quad \frac{2}{9} \quad \text{_____}$$

Lähes puolet vastaajista päätyi (osiossa 1) ratkaisuun $\frac{2}{9} < \frac{1}{7}$. Päätely näyttää perustuneen ajatukseen, että kahdesta murtoluvusta se on pienempi, jossa on suurempi nimittäjä. Osoittajan merkitys on jäänyt silloin ottamatta huomioon. Kuvio 2 osoittaa, että tällainen ”triviaali virhe” esiintyi sekä paremmin että huonommin testissä menestyneillä. Tämän virhetulkinnan yhteyttä muihin suhteellisuusajattelun ongelmiin tarkastellaan myöhemmin korrelaatiokertoimen perusteella.



KUVIO 2. Summapistemäärien jakauma: kaikki koehenkilöt (N=103) ja ne, joilla oli (osiossa 1) murtolukujen suuruusjärjestyksessä virhe (N= 51)

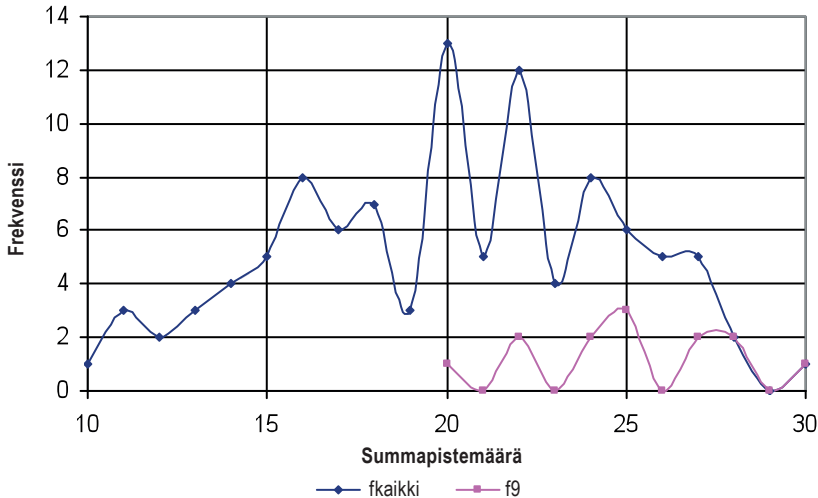
Osio 9. Laske

a) $1,3 \text{ m} - \frac{2}{5} \text{ m} =$

b) $\frac{3}{4} \text{ l} : \frac{1}{2} \text{ l} =$

c) $16 \text{ m} : 0,4 \text{ m} =$

Tehtävässä 9 testattiin murtolukulaskujen ohella sisältöjaon tulkintaa. Kun esimerkiksi lasku $16 \text{ m} : 0,4 \text{ m}$ luetaan ”sisältöjaon termein”: Kuinka monta kertaa $0,4 \text{ m}$ sisältyy 16 m :iin, ymmärretään, että vastauksen täytyy olla paljas luku. Tehtävän 9 tekivät virheettömästi vain testissä parhaiten menestyneet (kuvio 3).



KUVIO 3. Kokonaispistemäärien jakauma: kaikki koehenkilöt ja ne, jotka ratkaisivat sisältöjakotehtävän (osio 9) virheettömästi (N= 13)

Edellä verrattiin koehenkilöiden suhteellisuuteen liittyvistä tehtävistä suoriutumista koko testistä suoriutumiseen. Seuraavassa suhteellisuuden tulkintaa katsotaan Langrallin ja Swaffordin (2000) tasojen mukaan.

Osio 10. Liisan auto kuluttaa 50 litraa bensiiniä 750 km matkalla. Kuinka paljon auto kuluttaa kilometrillä?

Osiossa 10 oli laskettava auton polttoaineen kulutus kilometriä kohden. Ratkaisuprosentti oli 57 %. Opiskelijoiden tekemistä tulkinnoista on tiivistelmä

taulukossa 2. Alkeellisimpänä virheenä pidettiin sitä, että jakolaskussa 50:750 luvut vaihdettiin toisin päin 750:50. Vaihto perustui luultavasti perususkomukseen, että jakolaskussa aina isompi jaetaan pienemmällä. Koomisena voidaan pitää sitä, että tämän laskutavan perusteella 12 opiskelijaa päätyi ratkaisuun, että auton bensiinin kulutus on 15 l/km. Ratkaisutapa sijoitettiin Langrallin ja Swaffordin tasolle 1, koska jakaminen sinänsä oli oikea laskutoimitus. Tasolle 2 luokiteltiin sellaisia ratkaisuja, joissa oli tehty oikea jakolasku tai supistaminen ja päädytty murtolukuun $1/15$. Osa teki kuitenkin triviaalin tulinnan $1/15 = 0,15$ murtoluvun ja desimaaliluvun välisestä yhteydestä. Tasolle 2 sijoitettiin myös ratkaisut, jotka perustuivat suoraan jakolaskuun tai supistamiseen. Tasolla 3 oli käytetty verrantoa tietoisesti tai toteutettu päätelyketju, joka selkeästi viittasi suureiden välisen suhteellisen luonteen ymmärtämiseen.

TAULUKKO 2. Suhteellisuusajattelu (osiossa 10) Langrallin ja Swaffordin (2000) tasojen mukaan luokiteltuna

Taso	Osaamisen kuvailu	Oikea vastaus (2p)	Melkein oikea vastaus (1p)	Väärä vastaus (0p)	Yht.
0	Satunnainen laskutoimitus				
1	Helppo laskutoimitus			12	12
2	Jakolasku ja päättely	15	19	4	38
3	Verrannon käyttö	15	15	1	31
	Pelkkä vastaus	11	2	7	20
	Ei vastausta			2	2
Yht.		41	36	26	103

Taulukon 2 perusteella opiskelijoiden suhteellisuusajattelussa korostui jakolasku ja siihen liittyvä suora päättely (38 vastaajaa). Melkein yhtä yleistä oli verrannon käyttäminen ja siihen liittyvä formaali ratkaisutapa ristiin kertomisineen (31 vastaajaa). Pelkän vastauksen antoi 20 opiskelijaa, jolloin ei voi tietää, mihin ratkaisu perustuu.

TAULUKKO 3. Suhteellisuuden ymmärtämistä kuvaavien osioiden suorituspistemäärien väliset korrelaatiot (N = 103)

Osio	1	4	7	9	10	11	12
1 Murtolukujen suuruusjärjestys	1						
4 Murtolukujen laskutoimituksia	0,29	1					
7 Litramitat kuutiomitoiksi	0,27	0,26	1				
9 Sisältöjako	0,16	0,16	0,07	1			
10 Polttoaineen kulutus	0,21	0,14	0,24	0,20	1		
11 Kierroslukujen suhde	0,30	0,17	0,20	0,10	0,27	1	
12 Tuotteen yksikköhinta	0,28	0,22	0,33	0,20	0,38	0,33	1

Korrelaatiomatriisi (Pearsonin korrelaatiokerroin, taulukko 3) kuvaa sitä, millä tavoin eri osioissa suhteellisuutta kuvaavat ratkaisumenetelmät näyttävät liittyvän toisiinsa. Polttoaineen kulutuksen (osio 10) ja tuotteen yksikköhinnan määrittämisen (osio 12) välillä näyttää olevan selkein yhteys, korrelaatiokerroin 0,38. Osiot 10, 11 ja 12 olivat asetelmaltaan varsin samankaltaisia, joten niiden väliset varsin korkeat korrelaatiot (0,27 – 0,38) olivat odotettavissa. Toisaalta myös kyky asettaa murtoluvut suuruusjärjestykseen näyttää olevan yhteydessä murtolukujen laskutoimituksiin (osio 4, $r = 0,29$), litramittojen muuttamiseen kuutiomitoiksi (osio 7, $r = 0,27$), kierroslukujen suhteen arviointiin (osio 11, $r = 0,30$) ja tuotteen yksikköhinnan määrittämiseen (osio 12, $r = 0,28$). Sen sijaan esimerkiksi sisältöjaon hallinta (osio 9) ei näytä oleellisesti riippuvan muiden osioiden hallinnasta.

Pohdinta

Luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden suhteellisuuden hallinta (56 %) oli hieman heikompaa kuin matematiikan hallinta yleensä (66 %). Samansuuntaisia havaintoja Törnroos (2003) teki 7.-luokkalaisten matematiikan taidoista. Hihnala (2005b) puolestaan havaitsi, että peruskoulun päättövaiheessa suhteellisuuden hallinta oli samaa tasoa kuin matematiikan osaaminen yleensä (n. 45 %). Huomattakoon, että luokanopettajaopiskelijoiden ja erityisopettajaopiskelijoiden väliset erot olivat käytetyn testin perusteella vähäisiä, joten niistä ei raportoida tässä yhteydessä.

Murtolukujen suuruusjärjestys tuotti ongelmia kaiktasoisille opiskelijoille. Murtolukujen järjestäminen näytti perustuvan pelkästään nimitäjien vertailemiseen. Tämä ongelma oli yhteydessä mm. murtolukujen laskutoimi-

tuksiin, mittayksiköiden muunnoksiin, kierroslukusuhteen ja tuotteen yksikköhinnan määrittämiseen.

Sisältöjako oli monille outo käsite, selkeältä se vaikutti vain parhaiten suoriutuneille. Kuitenkaan sisältöjaon osaamisella ei näyttänyt olevan yhteyttä muuhun suhteellisuuden hallintaan. Ilmeisesti on kysymys lähinnä sisältöjakkoon liittyvien käsitteiden ja lainalaisuuksien tuntemisesta.

Polttoaineen kulutuksen määrittäminen tuotti vaikeuksia heikommin suoriutuneille koehenkilöille. Jakolaskuun liittyvä uskomus, että aina isompi jaetaan pienemmällä, esiintyi vielä noin kymmenesosalla koehenkilöistä. Polttoaineen kulutuksen määrittämistä arvioitiin myös Langrallin ja Swaffordin neljän tason (0, 1, 2, 3) mukaisesti. Koehenkilöiden tulokset sijoittuivat pääasiassa (67 %) tasoille 2 ja 3. Tämä tarkoittaa sitä, että heidän päättelynsä perustui joko jakolaskuun ja siitä tehtävään johtopäätökseen tai verrantoon ja sen algebralliseen käsittelyyn. Kukaan ei pudonnut 0-tasolle eli turvautunut satunnaiseen laskutoimitukseen.

Luokanopettajalla on päävastuu peruskoulun matematiikan opetuksesta, jos asiaa katsotaan opetustuntimäärien perusteella. Opetuksen ja opettajan persoonan kautta tieto, asenteet, uskomukset ja arvostukset siirtyvät sukupolvelta toiselle. Luokanopettajilla itsellään näyttää olevan se käsitys, että peruskoulussa ja lukiossa hankitut matematiikan valmiudet yhdessä opettajankoulutuksen antaman pedagogisen sisältötiedon ja opetusharjoittelun kanssa riittävät alaluokkien matematiikan opettamiseen (Yrjönsuuri 1987; 1995; 2003; 2007). Peruskoulussa ja lukiossa opiskelijalle syntynyt matematiikkakuva on kirjoittajan kokemuksen mukaan pirstaleinen, eikä anna tulevalle opettajalle selkeää kuvaa matematiikan loogisuudesta. Matematiikalle luonteenomainen tapa esittää asiat tiivistetyssä muodossa korostaa loogisuutta, mutta toisaalta se tekee asioiden opettamisen ja ymmärtämisen vaikeaksi (vrt. Shulman 1986). Shulman ehdottaa ratkaisuksi portfoliotyöskentelyä. Tällöin opiskelijalla olisi mahdollisuus seurata opettajuutensa ammatillista kehittymistä läpi opiskeluajan. Sarama ym. (2004) ehdottavat opettajan pedagogisen sisältötiedon lisäämistä ja yhteistyötä yliopistojen kanssa.

Matematiikan perusopetuksesta näyttää puuttuvan johtolanka – miten jatkuu. Opettajan työtä voitaisiin helpottaa muodostamalla koulumatematiikasta OPS:n osa-alueiden mukaisia juonteita: lukukäsite, algebra, geometria, suhteellisuus (mittaaminen), jne. Juonteiden avulla opettaja voisi nykyistä paremmin arvioida opetuksen etenemistä ja oppilaiden matemaattisen ajattelun kehittymistä selkeillä osa-alueilla. Kannattaa myös miettiä, olisiko syytä jo opettajaopiskelijoita valitessa kiinnittää huomiota heidän matemaattisiin valmiuksiinsa.

Lähteet

- Clements, D. H. & Sarama, J. 2008. Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics. *Teaching Children Mathematics*, February 2008, 361–365.
- de Bock, D., van Dooren, W., Janssens, D. & Verschaffel, L. 2002. Improper use of linear reasoning: An in-depth study of the nature and the irresistibility of secondary school students' errors. *Educational studies in mathematics* 50, 311–334.
- Flores, A. 1995. Connections in proportional reasoning: Levers, arithmetic means, mixtures, batting averages and speeds. *School Science & Mathematics* 95(8), 423–430.
- Fuson, K. C. 2004. Pre-K Grade 2 Goals and Standards: Achieving 21st-Century Mastery for All. In D. H. Clements, J. Sarama & A-M. DiBiase (Eds.) *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. London: LEA, 105–148.
- Hihnala, K. 2005a. How students from the sixth to the ninth grade apply the principle of proportionality in word problems. In E. Pehkonen (Ed.) *Problem solving in mathematics education. Proceedings of the ProMath Meeting June 30–July 2, 2004 in Lahti*. University of Helsinki. Department of Applied Sciences of Education. Research Report 261, 59–69.
- Hihnala, K. 2005b. *Laskutehtävien suorittamisesta käsitteiden ymmärtämiseen. Peruskoululaisen matemaattisen ajattelun kehittyminen aritmetiikasta algebraan siirryttäessä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 298.
- Hoffer, A. R. & Hoffer, S. A. 1992. Ratios and proportional thinking. In T. R. Post (Ed.) *Teaching mathematics in grades K-8. Research-based methods*. Second edition. Boston: Allyn and Bacon, 303–330.
- Johnson, A. & Lauten, A.D. 2000. The jurassic classroom. *Mathematics teacher* 93(2), 102–110.
- Keranto T. 1991. A contextual approach to the teaching of mathematics: outlining a teaching strategy that makes use of pupils' real world experiences and strategies, and the results of the first teaching experiment of the project. In P. Kupari (Ed.) *Mathematics education research in Finland, Yearbook 1989–90*. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication series B. Theory into practice 66, 36–60.
- Langrall, C.W. & Swafford, J. 2000. Three balloons for two dollars: Developing proportional reasoning. *Mathematics Teaching in the Middle School* 6(4), 254–261.
- Opetushallitus 2003. *Nuorten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003*. <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1560>.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf. MSN 14.9.2004.

- Lawton, F. 2005–2008. Number. In A. Hansen, D. Drews, J. Dudgeon, F. Lawton & L. Surtees (Eds.) *Children's Errors in Mathematics. Understanding common misconceptions in primary schools*. Glasgow: Learning Matters, 22–75.
- Riddle, M. & Rodzwell, B. 2000. Fractions: What happens between kindergarten and the army? *Teaching Children Mathematics* 7(4), 202–206.
- Sarama, J., DiBiase, A-M., Clements, D. H. & Spitler, M. E. (2004). The Professional Development Challenge in preschool Mathematics. In D. H. Clements, J. Sarama & A-M. DiBiase (Eds.) *Engaging Young Children in Mathematics: Standards for Early Childhood Mathematics Education*. London: LEA, 415–446.
- Shulman, L. S. 2004. Those who understand. In S. M. Wilson (Ed.) *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 187–215.
- Slovin, H. 2000. Moving proportional reasoning. *Mathematics Teaching in the Middle School* 6(1), 58–61.
- Suhonen, E. M. & Kalliola, K. 1950. *Kansakoulun laskento- ja mittaussoppi*. 13. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Törnroos, J. 2003. Finnish mathematics results in TIMSS 1999 – a more detailed analysis. In L. Haapasalo & K. Sormunen (Eds.) *Towards meaningful mathematics and science education. Proceedings on the IXX Symposium of the Finnish Mathematics and Science Research Association*. University of Joensuu. Bulletins of the Faculty of Education 86, 64–73.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. 2003. The didactical use of models in realistic mathematics education: An example from a longitudinal trajectory on percentage. *Educational Studies in mathematics* 54, 9–35.
- Yrjönsuuri, R. & Y. 1995. *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, R. & Y. 2003. *Opiskelu, oppiminen, osaaminen*. Helsinki: Oppilo.
- Yrjönsuuri, R. 2007. *Matematiikka mieluisaksi. Psykologinen lähestymistapa opetuksen ja opiskeluun sekä matemaattisen ajattelun arviointiin*. Anajalankoski: Oppilo.

Yhteystiedot

Kauko Hihnala

kauko.hihnala@jyu.fi

Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Tapani INNANEN

Rippikoulu perusopetuksen ev.lut. uskonnon opettamisen mahdollisuutena ja haasteena

Suomalaisista 15-vuotiaista noin 85 % kävi vuonna 2008 evankelis-luterilaisen kirkon rippikoulun, kun samaan aikaan 82 % koko väestöstä kuului kirkkoon. Rippikoulua on viimeksi uudistettu vuoden 2001 rippikoulun kokonaissuunnitelman mukaisesti.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ohjaa ottamaan opetuksen perustana huomioon suomalaisen kulttuurin ja sen osana myös kaksi kansankirkkoa. Oman uskonnon opetuksessa puolestaan mm. ”korostetaan oman uskonnon tuntemista”, ja sen tehtävänä on ”tarjota tietoja, taitoja ja kokemuksia, josta hän saa aineksia identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamiseen.” Rippikoulu on kulttuurinen konteksti, joka on vahvasti läsnä perusopetuksen 8. ja 9. luokan oppilaiden elämässä ja yhteisöllisessä asemoitumisessa. Se tarjoaa perusopetukselle myös luontevan mahdollisuuden olla yhteydessä ev.lut. seurakuntaan oppilaalle merkittävänä vapaa-ajan oppimisympäristönä.

Onnistunut koulun ja seurakunnan yhteydenpito sekä uskonnonopetuksen ja rippikoulun sisällön riittävä koordinointi auttavat oppilasta hyötymään molemmilla tahoilla saamastaan katsomuksellisesta opetuksesta. Toisistaan täysin irrallaan molemmat muodolliset oppimisympäristöt saattavat puolestaan näyttäytyä nuorelle erillisinä elämän saarekkeina tai jopa keskenään kilpailevina instituutioina.

Avainsanat: uskonnonopetus, rippikoulu, perusopetus, oppimisympäristö

Johdanto

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon rippikoulu ja siihen liittyvä konfirmaatio ovat satojen vuosien ajan olleet tärkeitä niin rippikoululaisille itselleen kuin heidän lähiympäristölleen. Rippikoulu ja siihen liittyvä konfirmaatiojuhla ovat edelleen yhteisöllisesti tärkeä siirtymäriitti, vaikka ”ripille pääsemisen” tuottamat muodolliset oikeudet ovat supistuneet kummiksi pääsemiseen ja kirkollisen vihkimiseen. Kuten seuraavasta taulukosta 1 käy ilmi, rippikoulun suosio ei viime vuosikymmeninä ole suuresti muuttunut, vaikka samaan aikaan luterilaiseen kirkkoon kuuluvien osuus suomalaisista on hiljalleen pienentynyt.

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 65–76.

TAULUKKO 1. Ev.lut. kirkon rippikoulun käyneiden ja kirkkoon kuuluvien osuus 1967–2008 (Sihvo, Mäkeläinen & Lindquist 1973, 168; Kirkon tilastollinen vuosikirja 2008, 114)

	Rippikoulun käyneet: % 15-vuotiaista	Ev.lut. kirkkoon kuuluvat: % suomalaisista
1967	89,3	95,0
1975	89,5	92,2
1985	94,1	89,1
1995	89,6	85,6
2005	87,9	83,1
2008	87,6	80,7

Tilastollisesti mielenkiintoinen vaihe oli vuonna 1976. Silloin rippikoulun käyneiden osuus laskettuna 15-vuotiaiden suomalaisten kohortista oli ensimmäistä kertaa suurempi kuin evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluneiden osuus suomalaisista. Vaikka taulukossa 1 rippikoulun käyneiden osuus on laskettu 15-vuotiaiden ikäryhmästä, on osa rippikoulun suorittavista vanhempia. Vuonna 2007 rippikoulun kävi noin 60.000 suomalaista, joista hiukan yli tuhat oli 16–17-vuotiaita ja niin ikään runsaat tuhat yli 18-vuotiaita tai vanhempia. Toisin sanoen noin 85 % suomalaisnuorista käy luterilaisen kirkon rippikoulun samana vuonna kuin siirtyy perusopetuksen 8. luokalta 9. luokalle.

Rippikoulun merkitys 15-vuotiaille näkyy myös niin, että kirkkoon liittyvät nuoret nostavat selvästi kirkkoon kuuluvien osuutta. Rippikoulun yhteydessä kirkkoon liittyi vuonna 2007 yhteensä 1859 henkilöä – mukana toki myös aikuisia – eli 3,1 % sinä vuonna rippikoulun käyneistä. Osa heistä oli aiemmin kastettuja, mutta välillä huoltajansa mukana kirkosta eronneita, mutta huomattava osa heistä myös kastettiin rippikoulun yhteydessä. Kun 2007 kaikista 14-vuotiaista 87,6 % kuului kirkkoon, samana vuonna osuus 15-vuotiaista oli 89,7 %. Voi vielä panna merkille, että vuonna 2007 vasta 83-vuotiaiden ikäluokasta suhteessa useampi kuului kirkkoon kuin 15-vuotiaista. Rippikoulu ja siihen liittyvä konfirmaatio ovat siis houkutteleva tapahtuma huomattavalle määrälle suomalaisnuoria. Vertaisryhmän merkitys on tärkeä rippikouluun osallistumiselle. Rippikoulua onkin pidetty osana suomalaista nuorisokulttuuria. (Niemelä 2008, 8.)

Tässä artikkelissa tarkastellaan, miten rippikoulu asemoituu suhteessa perusopetuksen uskonnonopetuksen. Rippikoulun ja perusopetuksen uskonnonopetuksen välistä suhdetta esitellään kahdesta näkökulmasta. Toisaalta käydään läpi, miten kummankin muodollisen uskontokasvatuksen opetus-

suunnitelmat määrittävät niiden keskinäistä suhdetta. Toisaalta tässä artikkelissa käytetään hyödyksi sitä empiiristä rippikoulupedagogista tutkimusta, jota Suomessa ja muualla Euroopassa on 2000-luvulla tehty. (Ks. tarkemmin Innanen & Niemelä 2009.)

Rippikoulun ja perusopetuksen suhde 2000-luvun opetussuunnitelmissa

Rippikoulun opetussuunnitelman määrätietoinen kehittäminen alkoi 1960-luvun lopulla. Taustalla oli pyrkimys sopeuttaa kirkollista kasvatustyötä suomalaista yhteiskuntaa leimanneeseen kulttuuriseen murrokseen. Yksi sen piirre oli, että 1960-luvun puolivälissä rippikoulun käyneiden osuus oli laskenut tuntuvasti kirkkoon kuuluneiden osuutta pienemmäksi. Perusteellisen valmistelun jälkeen otettiin kirkossa käyttöön *Rippikoulusuunnitelma 1980*, joka siirsi rippikoulun didaktista painopistettä vahvasti opetuksen sisällöstä kohti nuoren omaa oppimista. (Seppälä 1992, 17–19; Innanen 2009.)

Uusi suunnitelmakerros alkoi vuonna 1987. Uudistustyö pääsi vauhtiin samaan aikaan kun pitkään odotettu kirkon uusi kristinopin esitys Katekismus alkoi olla hahmollaan. Syyskuussa 2001 piispaikokous hyväksyi uuden ohjaustekstin *Elämä – usko – rukous. Rippikoulusuunnitelma 2001* (tästä lähtien lyhennettynä RKS 2001; Rissanen & Toivanen 2007, 7–9). Kysymyksessä on selvästi curriculum-tyyppinen puiteopetussuunnitelma, jossa tavoitteiden sekä varsin niukasti ja yleisellä tasolla kuvattujen sisältöjen ohella esitellään – suhteessa sisältöihin – huomattavan laajasti lähtökohtia, periaatteita, toteuttamisen rakenteita, opettajien roolia, suunnittelua ja arviointia. Paikallisella tasolla on laadittava RKS 2001:n mukainen suunnitelma sekä kullekin seurakunnalle yleisesti että yksityiskohtaisesti jokaista rippikoulua varten erikseen. (Ks. tarkemmin Innanen 2009.)

Esitellessään rippikoulun teologista perustaa RKS 2001 nivoo pääotsikkonsa *Elämä – usko – rukous* mukaisesti kolminaisuusopilliseen, myös Katekismuksessa näkösällä olevaan runkoon. Sisällöllinen kehittäminen kulkee seuraavasti: Elämänkysymyksiä ja etiikkaa käsitellään kymmenen kaskyn tarjoamalta luomisteologiselta pohjalta. Tämä pohdinta nostaa esille myös kysymyksen, miksi ihminen ei kykene toteuttamaan rakkauden lakia elämässään, mihin puolestaan uskontunnustus ja siinä erityisesti ”Jeesuksen ristiinnaulitsemisen ja ylösnousemuksen sovittava ja lunastava merkitys” tarjoavat vastauksen. Edelleen Isä meidän -rukous luo pohjan ”rippikoulun hengellisen elämän eli spiritualiteetin opetukselle ja harjoittamiselle”. Tämän

jälkeen ”rukouksesta siirrytään jälleen käsittelemään elämänskysmyksiä”. (RKS 2001, 9–11.) Tällä tavoin nuoren elämänskysmyksistä lähtee liikkeelle ja niihin lopulta palautuu pelastushistoriallinen kaari, jota voidaan käsitellä Katekismuksen peruskohtien avulla.

RKS 2001 mainitsee koulun uskonnonopetuksen kolmesti. Ensimmäisen kerran siihen viitataan kohdassa, jossa korostetaan kristillisen pelastushistorian tapahtumia koskevan asiantiedon opettamisen tärkeyttä; tämä kristinuskon keskeinen sisältö kun ei ole kaikille nuorille tuttua ”koulun uskonnonopetuksesta huolimatta”. (RKS 2001, 10.)

Toinen maininta tulee esille, kun pohditaan jumalanpalveluksen asemaa:

Jumalanpalvelus on rippikoulun rukouselämän keskus. Se on turvallinen kohtaamispaikka, jossa Jumala itse puhuu meille ja me hänelle. Tällainen Jumalan ja ihmisen välinen ja ihmisen välinen vuorovaikutus on tunnusomaista koko rippikoululle. Se erottaa rippikoulun myös esimerkiksi koulun uskonnonopetuksesta antaen oman lähestymistavan rippikoulussa käsiteltäville asioille. (RKS 2001, 29.)

Tämä rippikoulun ja perusopetuksen tarjoaman uskontokasvatuksen välisen eron korostaminen osui sitäkin enemmän kohdalleen, että Suomessa vuonna 2003 hyväksytyin uuden uskonnonvapauslain yhteydessä myös perusopetuslakia muutettiin. Uudistuksen jälkeen uskonnonopetusta enää voitu kutsua *tunnustukselliseksi uskonnonopetukseksi*, vaan siitä tuli *oman uskonnon opettamista*. Eduskuntakäsittelyssä nimenomaan todettiin, että koulun uskonnonopetus ei ole uskonnon harjoittamista, vaikka siihen voi opetussuunnitelmassa mainitulla tavalla sisältyä uskonnon harjoittamiseen – ”esimerkiksi rukouksiin, virsiin tai muihin uskonnollisiin toimituksiin” – tutustumista, myös toiminnallisesti ja elämyksellisesti. (Seppo 2003, 120–143; Innanen 2006, 95–98.) Kirkollisen ja yhteiskunnallisen uskontokasvatuksen eri näkökulmista annettujen ohjaustekstien ymmärrys on yhteinen: rippikoulussa opetellaan rukouselämää ja harjoitetaan uskontoa, koulun uskonnonopetuksessa ei harjoiteta uskontoa, vaikka uskonnon harjoittamiseen on syytä tustusta.

Kolmannen kerran RKS 2001 mainitsee koulun uskonnonopetuksen, kun se käytännön toteutusohjeissaan painottaa yhteistyötä koulujen kanssa.

Seurakunnan yhteistyö koulujen kanssa on osa rippikoulun paikallista suunnittelua. Rippikoulunopettajien on hyödyllistä tuntea koulujen opetussuunnitelmat, erityisesti uskonnonopetukseen liittyvät sisällöt ja uskontokurssien ajoitukset koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Yhteistyö koulun kanssa merkitsee opetuksen sisältöjen koordinoitua ja yhteen

sovittamista. Etukäteisyhteistyöllä voidaan välttää oppimista häiritsevät päällekkäisyydet. Tämä edellyttää neuvotteluja ja yhteisten toimintatapojen kehittämistä koulun ja seurakunnan, erityisesti uskonnonopetuksen ja rippikoulutyöskentelyn kesken. (RKS 2001, 42.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 (tästä lähtien lyhennettynä POPS 2004) ei suoranaisesti mainitse rippikoulua. Sen sijaan opetussuunnitelmakokonaisuudessa on kaksi eri kontekstia, jossa suomalaisen nuoren elämänpiiriin kuuluva ilmiö saa perustellun paikkansa. Ensimmäinen näistä on opetussuunnitelman perusteiden alkuosassa, jossa yleisemmällä tasolla tarkastellaan perusopetuksen tehtäviä. POPS 2004 ohjaa jo perusopetuksen arvopohjaa esitellessään ottamaan lähtökohtana huomioon suomalaisen kulttuurin ja sen osana myös kaksi kansankirkkoa. (POPS 2004, 14.) Myös eheyttävien opetusratkaisujen toteuttamiseksi edellytetyistä aihekokonaisuuksista ainakin teemat *ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta* sekä *turvallisuus ja liikenne* (POPS 2004, 38–43) liittyvät välittömästi rippikoulun tavoitteisiin.

Luonnollisesti rippikoulu kuuluu toiseen POPS 2004:n edellyttämään kontekstiin eli evankelis-luterilaiseen oman uskonnon opetukseen. Uskonnon yleistavoitteiden mukaan opetuksessa esimerkiksi ”korostetaan oman uskonnon tuntemista”, ja sen tehtävänä on ”tarjota tietoja, taitoja ja kokemuksia, josta hän saa aineksia identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamiseen.” (POPS 2004, 204.) Uskonnonopetuksen yksilöidymmät tavoitteet jaetaan koko yhdeksänvuotisen perusopetuksen ajalta kahteen sykliin, joiden keskinäinen nivelkohta on 5. ja 6. luokan välillä. 6.–9. vuosiluokilla opettavien yhteensä viiden vuosiviikkotunnin tavoitteet ja sisältöalueet esitellään verraten yleisellä tasolla. Myös tavoitteet ”oppilas perehtyy luterilaiseen kirkkoon ja sen uskonkäsitykseen” tai ”oppilas tuntee eettisen ajattelun peruskäsitteitä ja kristillisen etiikan perusteita sekä osaa soveltaa näitä eettiseen pohdintaansa ja toimintaansa” (POPS 2004, 206–207) tulevat erittäin lähelle rippikoulun tavoitteita ja opetussisältöjä.

Sari Husso on hyödyllisellä tavalla tiivistänyt perusopetuksen evankelis-luterilaisen uskonnon yläluokkien ja rippikoulun tavoitteita ja sisältöjä toisiinsa.

TAULUKKO 2. Uskontokasvatusta ohjaavien suunnitelmien vertailua (Husso 2006, 41)

	Rippikoulusuunnitelma 2001	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004
yleistavoite	"Rippikoulun yleistavoitteena on, että nuori vahvistuu siinä uskossa kolmiyhteiseen Jumalaan, johon hänet on pyhässä kasteessa otettu, kasvaa rakkaudessa lähimmäiseen ja elää rukouksessa ja seurakuntayhteydessä."	"Evankeisluterilaisen uskonnon opetuksen lähtökohtana on tutustuttaa oppilas monipuolisesti uskonnolliseen kulttuuriin ja tuoda esiin oppilaan kehityksen ja kasvun kannalta keskeisiä tekijöitä. Oppilasta autetaan ymmärtämään uskonnon merkitystä hänelle itselleen sekä näkemään uskontojen vaikutuksia yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Opetuksen tavoite on laaja-alainen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys."
muu tavoitteisto	Nuori tuntee: <ul style="list-style-type: none"> • Jumalan Isänä ja Luojana • Jumalan Poikana, Jeesuksena Kristuksena • Jumalan Pyhänä Henkenä Nuori löytää: <ul style="list-style-type: none"> • vastauksia elämän tärkeisiin kysymyksiin ja kasvaa kristittynä • rukouksen ja jumalanpalveluksen tapana olla ja elää Jumalan kasvojen edessä • seurakuntayhteyden tunteminen ja siinä eläminen 	Oppilas: <ul style="list-style-type: none"> • tiedostaa maailmankatsomuksensa rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä • ymmärtää uskonnon ja siihen sisältyvän pyhyden ulottuvuuden merkityksen • perehtyy Raamattuun • perehtyy kristinuskoon • perehtyy luterilaiseen kirkkoon • tutustuu maailmanuskontoihin • osaa kunnioittaa eri tavoin uskovia ihmisiä • tuntee kristillisen etiikan perusteita
sisältöalueet	<ul style="list-style-type: none"> • rukous ja jumalanpalvelus • Raamattu, katekismus ja virsikirja • usko Jumalaan • Jeesuksen elämä • Pyhän Hengen toiminta • arvojen muodostaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • maailmankatsomuksellinen pohdinta • maailmanuskonnot • Raamattu • kirkko • suomalainen katsomusperinne • ihminen eettisenä olentona

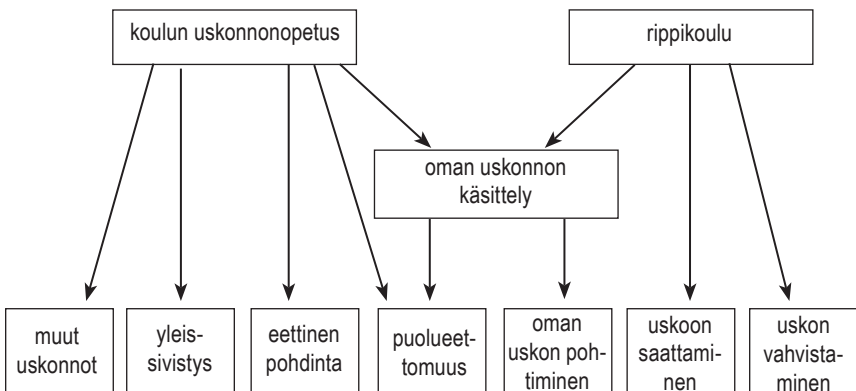
Husson vertailu osoittaa saman, minkä aiemmin esitetty yleisemmän tason tarkastelukiin: rippikoulun ja perusopetuksen uskonnonopetuksen tavoite- ja sisältöalueet tulevat monin osin hyvin lähelle toisiaan, mutta niillä on selkeä perustavoitetta koskeva ero. Edellinen tavoittelee yleissivistävää uskonnosta oppimista, jälkimmäinen tähtää puolestaan uskonnon omakohtaiseen oppimiseen. (Vrt. Kallioniemi 2005, 110–112; Schreiner 2005, 76.) Selkein sisältöjä

koskeva ero on se, että maailmanuskonnot kuuluvat koulun uskonnonopetuksen käsiteltäväksi, mutta eivät omana aiheenaan rippikouluun.

Nuorten kokemukset koulun uskonnonopetuksen ja rippikoulun sisällöstä

Opetussuunnitelmat kuvaavat opetuksen järjestäjän tavoitteita koulutuksen sisällölle, minkä vuoksi niiden teksti on usein idealistista ja maksimaalista. Opetuksen todellisuus voi olla kovinkin erilainen kirjoitettuun opetussuunnitelmaan verrattuna. Sari Husso (2006) on tutkinut myös kahden perusopetuksen yhdeksännen luokan oppilaiden kokemuksia koulun ev.lut. uskonnonopetuksen ja rippikoulun tarjoaman uskontokasvatuksen sisällöstä. Toinen luokka oli pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta ja toinen itäsuomalaisesta koulusta. Kyselylomakkeen avoimissa vastauksissa nuoret saivat kertoa kokemuksistaan sekä luonnehtia kummassakin muodollisessa oppimisympäristössä tarjottua opetusta. Kahden luokan 41 oppilaasta 36 oli käynyt myös rippikoulun.

Laadullisen sisällönanalyysin avulla Husso kokosi aineistostaan kategoriat, joiden teemat ja suhteet näkyvät seuraavassa kuviossa 1.

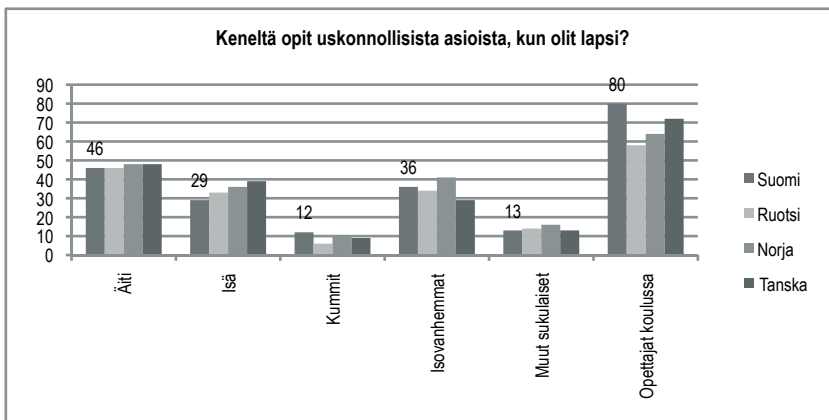


KUVIO 1. Kategoriat perusopetuksen 9. luokan oppilaiden (koulu: N = 41, rippikoulu: N = 36) antamista, kokemansa koulun ev.lut. uskonnonopetuksen ja rippikoulun opetuksen sisältöä koskevista luonnehdinnoista (Husso 2006, 78)

Husson mukaan rippikoulun käyneet ja koulun evankelis-luterilaiseen uskonnonopetukseen osallistuneet nuoret ovat kokeneet molemmilla uskontokasvatuksen instituutioilla olevan sekä omat, toisistaan poikkeavat tehtäväalueensa, että alueita, jotka ovat molemmille yhteisiä. Uskon oppiminen tai uskoon oppiminen on selvästi rippikoulun tehtäviä, kun taas perusopetuksessa käsitellään muitakin kuin omaa uskontoa ja opitaan yleissivistystä. Molempiin oppimisympäristöihin kuuluu oman uskonnon käsittely pohtivalla, puolueettomalla tavalla. Eettinen pohdinta liittyy Husson kategorisoinnissa kiinnostavasti vain koulun opetukseen. Tämä voi kuvata nuorten kokemusta siitä, että rippikoulun eettinen pohdinta on vahvasti oman uskonnon näkökulmien värittämää, jolloin myös eettisten kysymysten käsittely onkin oman uskon pohdintaa.

Kahdelta koululuokalta saatuja laadullisia tutkimustuloksia ei voi yleistää. Sari Husson empiiriset tutkimustulokset näyttävät kuitenkin sopivan varsin hyvin yhteen sen kanssa, mitä perusopetuksen uskonnonopetuksen ja rippikoulun opetussuunnitelmakehykset opetuksen luonteesta ja sisällöstä edellyttävät. Molemmilla on omat itsenäiset lähtökohtansa ja erityispiirteensä, vaikka aihealueet osittain limittyvät ja niiden reflektiivinen tarkastelutapa voi olla yhteistä.

Kansainvälisen rippikoulututkimuksen (ks. Inananen & Niemelä 2009) laajan tilastoaineiston avulla voi toisesta näkökulmasta tarkastella rippikoulun ja koulun uskontokasvatuksen välistä suhdetta. Rippikoululaisilta kysyttiin, keneltä he ovat lapsena oppineet uskonnollisista asioista. Neljän pohjoismaan rippikoululaisten vastaukset näkyvät kuviossa 2.



KUVIO 2. Rippikoulun käyneiden nuorten uskonnollisen opetuksen lähteet neljässä Pohjoismaassa. (Suomi: N = 2107; Ruotsi: N = 1066; Norja: N = 2158; Tanska: N = 1171)

Kaikkein yleisimmin rippikoulunuoret kertovat oppineensa ennen rippikoulua uskonnollisista asioista opettajalta koulussa. Suomalaisnuorilla tämä osuus on korkein, heistä kaikkiaan neljä viidestä (80 %) kertoo oppineensa uskonnollisista asioista koulussa. Suomessa rippikoulun käy selvästi suurempi osuus 15-vuotiaista kuin kolmessa muussa pohjoismaassa, minkä vuoksi Suomessa myös vähemmän kotonaan uskontokasvatusta saaneet käyvät useammin rippikoulun. Tämän ohella maiden välisiä eroja koulun uskontokasvatuksen merkityksessä selittää uskonnon opetuksen erilaisella rooli eri maissa. Muualla tarjotaan enemmänkin kaikille pakollista uskontotiedon opetusta, kun taas Suomessa lähtökohtana on oman uskonnon kontekstista nouseva uskonnon yleissivistävä opiskelu. (Ks. myös Niemelä 2009.)

Pohdinta

Rippikoulu on sellainen suomalainen kulttuurinen konteksti, joka on vahvasti läsnä perusopetuksen oppilaiden omassa elämässä ja yhteisöllisessä asemitumisessa. Ylivoimaisesti suurin osa suomalaista nuorista käy rippikoulun sinä vuonna, jona he käyvät perusopetuksen 8. ja 9. luokkaa. Nekin nuoret, jotka eivät itse silloin osallistu rippikouluun, kohtaavat rippikoulun vertaisryhmänsä elämäntilanteena. Rippikoulu on olennainen osa 15-vuotiaan suomalaisen nuorisokulttuuria.

Niin koulun ja rippikoulun opetussuunnitelmien analysointi kuin empiirinen tutkimus rippikoulun käyneiden nuorten kokemuksista osoittavat sekä muodollisten oppimistavoitteiden ja sisältöjen että koetun opetussuunnitelman läheistä suhdetta toisiinsa. Toisaalta koulun ja rippikoulun uskontokasvatuksen rooleilla on ero. Brittiläisen John Hullin käsitteistöä hyväksikäyttäen voi Sari Husson (2006, 95; ks. myös Kallioniemi 2005, 110–112; Schreiner 2005, 76) tavoin todeta, että rippikoulu suuntautuu ennen muuta tavoitteeseen *oppia uskonto*, koulun uskonnonopetus puolestaan tavoitteeseen *oppia uskonnosta* ja molemmille yhteinen tavoitealue on *oppia uskontoa*.

Rippikoulua ja koulun uskonnonopetusta suunnittelevien ja toteuttavien keskinäinen yhteydenpito on pedagogisesti perusteltua ja johdonmukaista ennen muuta sen oppimiskäsityksen perusteella, jonka varaan RKS 2001 ja POPS 2004 rakentuvat: muodollisesti järjestetyssä koulutuksessa ensisijaista on, miten oppija siellä oppimansa jäsentää arkielämänsä muuhun kokonaisuuteen. Oppijana on yksi ja sama nuori riippumatta siitä, onko hän perusopetuksen 8. tai 9. luokan (uskonto)tunnilla vai rippikoulussa. Joka tapauksessa hän suhteuttaa molemmissa koulutuksissa oppimansa siihen, mitä on

siellä toisessa oppimisympäristössä kokenut.

Molemmat opetussuunnitelmarakenteet rohkaisevat paikallisessa suunnittelussa ottamaan huomioon myös aihepiirin kannalta olennaiset oppimisympäristöt. Tällaiseen yhteydenpitoon olisi koulun uskonnonopettajalla ja seurakunnan rippikoulusta vastaavilla monta hyvää syytä, jotka perimmältään tähtäävät nuoren hyvään ja merkitykselliseen oppimiseen. Helposti voi kuitenkin käydä niin, että samoja aihepiirejä käsitellään kahdessa instituutiossa nuoren kannalta turhauttavasti päällekkäin, mikä samalla merkitsee molempien järjestelmien niukan opetusresurssin hukkakäyttöä. Kehnoimmillaan huonosti toteutunut yhteistyö voi olla jopa kilpailevaa ja ristiriitaista. 15-vuotias suomalainen nuori voi oppia senkin, että kumpikaan taho ei lainkaan tunne toisiaan tai ole kiinnostunut toistensa tekemisistä. Parhaimmillaan molemmat uskontokasvatuksen alueet voivat tukea niin omien ja toistensa tavoitteiden toteutumista kuin ennen muuta molemmissa tavoiteltua nuoren oppimista.

Lähteet

- Elämä – usko – rukous. Rippikoulusuunnitelma 2001.* Suomen ev.lut. kirkon kirkkohallituksen julkaisuja 2001:10. Porvoo: Kirkkohallitus. Kirkon kasvatustieteiden keskus.
- Husso, S. 2006. *Uskon vahvistamista ja uskonnollista yleissivistystä. Uskontokasvatuksen luonne rippikoulussa ja perusopetuksessa nuorten kokemusten ja opetussuunnitelmien kuvaamina.* Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma. Joensuun yliopisto, teologinen tiedekunta. Joensuu.
- Innanen, T. 2006. *Uskonnon opettamista ja oppimista maalaisyhteisössä. Paikallistutkimus Kallislahden kyläkoulun ajalta ja alueelta.* Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 97. Joensuu.
- Innanen, T. 2009. Rippikoulun opetussuunnitelma ja asema uskontokasvatuksessa. Teoksessa T. Innanen & K. Niemelä (toim.) *Rippikoulun todellisuus.* Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 107. Tampere, 309–331.
- Innanen, T. & Niemelä, K. (toim.) 2009. *Rippikoulun todellisuus.* Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 107. Tampere.
- Kallioniemi, A. 2005. Brittiläisiä lähestymistapoja uskonnonopetukseen ja sen tutkimukseen. Teoksessa A. Kallioniemi & L. Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella.* Helsinki: Kirjapaja Oy, 98–127.
- Kirkon tilastollinen vuosikirja 2008.* 2009. Suomen evankelisluterilainen kirkko. Kirkon tilastollinen vuosikirja 2008. Helsinki: Kirkkohallitus.

- Niemelä, K. 2008. *Does confirmation training really matter? A longitudinal study of the quality and effectiveness of confirmation training in Finland*. Publications of the Church Research Institute 59. Tampere.
- Niemelä, K. 2009. Nuorten uskonnollinen tausta ja uskonnollisuuden muutos rippikoulun aikana seitsemässä Euroopan maassa. Teoksessa T. Innanen & K. Niemelä (toim.) *Rippikoulun todellisuus*. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 107. Tampere, 309–331.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Rissanen, A. & Toivanen, M.-L. 2007. Määräaikaishuoltoa Aarreilaivalla. Teoksessa J. Kokkonen & M. Ala-Mononen (toim.) *Kotisatamasta aarresaarelle*. Kirkkohallituksen toiminnallisen osaston Rippikouluprojekti 2001–2006 Loppuraportti. Helsinki: Kirkkohallitus, 5–15.
- Schreiner, P. 2005. Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnonopetukseen. Teoksessa A. Kallioniemi & L. Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 75–87.
- Seppo, J. 2003. *Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Edita.
- Seppälä, J. 1992. *Seurakuntien rippikoulutyö 1990-luvun alkaessa*. Helsingin yliopiston käytännöllisen teologian laitos. Uskonnonpedagogiikan julkaisuja B 16 /1992. Helsinki.
- Sihvo, J., Mäkeläinen, H. & Lindquist, M. 1973. *Suomen evankelisluterilainen kirkko vuosina 1967–1971*. Pieksämäki.

Yhteystiedot

Tapani Innanen

tapani.innanen@helsinki.fi

Käytännöllisen teologian laitos, Helsingin yliopisto

Kieliteoreettinen lähestymistapa koulumatematiikan sanallisiin tehtäviin ja niiden kielennettyihin ratkaisuihin

Tässä artikkelissa pohdimme matemaattisen ajattelun tutkimusta kielitieteen näkökulmasta. Keskitymme erityisesti matematiikan sanallisiin tehtäviin ja niiden kielennettyihin ratkaisuihin. Tätä varten käsittelemme systeemis-funktionaalisen kieliteorian joitakin keskeisiä käsitteitä, kuten kielen systeemiä, rekisteriä, tyyllilajia, ideologiaa ja kontekstia, ja sovellamme niitä muutamaa esimerkkiin: kahteen sanalliseen tehtävään ja yhteen kielennettyyn ratkaisuun. Teoreettinen tarkastelumme luo pohjaa Sanan lasku-projektimme matematiikan sanallisten tehtävien kielennettyjen vastauksien jatkotutkimuksille.

Johdanto

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikassa aloitettiin lukuvuonna 2008–2009 matematiikan ja äidinkielen didaktiikan yhteinen tutkimusprojekti, joka nimettiin Sanan lasku -projektiksi. Sanan lasku -projekti on poikkitieteellinen tutkimusprojekti, jossa tutkitaan matemaattisen ajattelun kielentämistä ja äidinkielen kielioppisäiltöjen opiskelua ongelmanratkaisuna korostaen oppilaan strategista kompetenssia. Projektin tarkoituksena on tutkia ja kehittää matematiikan ja äidinkielen luokkaopetukseen uudenlaisia opiskelu- ja opetuskäytänteitä jo olemassa olevien rinnalle (ks. Kulju & Joutsenlahti 2009 toisaalla tässä julkaisussa).

Tässä artikkelissa keskitymme hahmottelemaan kieliteoreettista viitekehystä koulumatematiikan sanallisten tehtävien ja niiden kielennettyjen ratkaisujen tarkastelua varten. Aiemmin on tutkittu etenkin matematiikan suullista kielentämistä (Joutsenlahti 2003; Hytti & Joutsenlahti 2006).

Matematiikan kielentäminen kirjallisessa työskentelyssä

Matematiikan kielentämisellä tarkoitamme tässä artikkelissa matemaattisen ajattelun ilmaisemista kielen avulla pääsääntöisesti suullisesti tai kirjallisesti (Joutsenlahti 2003; 2005; 2009; vrt. Høines 2000). Myös ilmeillä ja eleillä voidaan ilmaista ajattelua, ja siten myös ne kuuluvat kielentämiseen. *Matemaattisella ajattelulla* tarkoitamme tässä yhteydessä matemaattisen tiedon (konseptuaalisen, proseduraalisen tai strategisen) prosessointia, jota ohjaavat ajattelijan metakognitiot (Joutsenlahti 2005; 2009; Sternberg 1996).

Sanallisten tehtävien ratkaisuisa voidaan matemaattisen ajattelun ilmaisuun käyttää useita kieliä, kuten matematiikan symbolikieltä (matemaattiset lausekkeet, laskutoimitukset jne.), kuviokieltä (esimerkiksi geometriset kuvat) ja luonnollista kieltä (tavallisesti äidinkieltä). Candia Morganin mukaan (2001, 233–235) oppilaan monipuolinen kirjoittaminen matemaattisten tehtävien ratkaisuisa edistää matematiikan oppimista, kehittää matemaattista ymmärtämistä, parantaa oppilaiden asenteita matematiikkaa kohtaan ja helpottaa opettajan arviointityötä.

Osana Sanan lasku -projektia on kehitetty matemaattisen ajattelun ilmaisua tukemaan sanallisten tehtävien ratkaisumalleja, joissa huomioidaan monipuolinen kielten (matematiikan symbolikieli, luonnollinen kieli ja kuviokieli) käyttö sanallisten tehtävien ratkaisun esittämisessä. Nämä ratkaisumallit projektin tässä vaiheessa ovat: standardi-, kertomus-, tiekartta- ja päiväkirja-malli. Standardi-malli on pelkkään matematiikan symbolikielen käyttöön perustuva malli, joka on tyypillistä oppikirjoissa etenkin aritmetiikan tehtävissä. Kertomus-mallissa ratkaisun perusteet ja eteneminen kuvataan vaiheittain sanallisesti ja (tai) kuvioilla. Tiekartta-mallissa ratkaisun esittäminen tapahtuu siis ensivaiheessa luonnollisen ja kuviokielen alueella ja kun ratkaisun ”reitti” on kuvattu ”karttaan”, niin siirrytään matematiikan symbolikieleen ja toteutetaan ratkaisu esitellyn kuvauksen (”tiekartan”) mukaisesti. Päiväkirja-mallissa ratkaisun esittämiseen käytetään sanallista esitystä tai kuvioita sellaisissa tilanteissa, joissa ratkaisija pääsääntöisesti etenee standardi-mallin mukaisesti, mutta kohdatessaan ongelmia ratkaisuprosessissa hän jäsentää ja selkeyttää omaa matemaattista ajatteluaan kirjoittamalla ja (tai) piirtämällä lähinnä itselleen eikä ensisijaisesti lukijalle (ks. Joutsenlahti 2009).

Systeemis-funktionaalinen kieliteorian käsitteitä

Systeemis-funktionaalisen (SF) kielitieteen keskeisenä perustana on ajatus ihmisestä toimijana sosiaalisessa yhteisössä ja ajatus kielestä yhtenä sosiaalisen toiminnan muodoista. *Kieli* määritellään ensisijaisesti toiminnaksi ja tekemiseksi sekä sosiaaliseksi ja yhteisölliseksi resurssiksi. Kielen keskeisin tehtävä on merkitysten rakentaminen ja tämän vuoksi lähestymistapa kieleen on lähtökohdiltaan semanttinen. Kyseinen teoria koostuu kolmesta peruselementistä: kielen systeemistä, kontekstista ja tekstistä. (Luukka 2002, 89–90.)

Systeemisydellä tarkoitetaan sitä, että kieltä ja merkityksenantoa käsitellään valintojen ja vaihtoehtojen näkökulmasta. Systeemin kuvaustapa eli kielioppi on lähestymistavaltaan funktionaalinen ja semanttinen erotukseksi formaalisesta (kuva 1). Kielisysteemin perustan muodostavat Hallidayn (esim. 1978) mukaan kolme metafunktiota: ideationaalinen, interpersonaalinen ja tekstuaalinen funktio. Ideationaalinen funktio jäsentää ihmisen kokemusta maailmasta. Se pitää sisällään alaryhminä varsinaista ”sisältöä” ilmentävän kokemuksellisen merkityksen ja asioiden välisiä suhteita rakentavan loogisen merkityksen. Kielen interpersonaalinen funktio liittyy vuorovaikutussuhteiden ylläpitoon ja mielipiteiden, tunteiden, asenteiden ja arviointien ilmaisemiseen. Tekstuaalinen metafunktio mahdollistaa koherentin tekstin luomisen. (Luukka 2002, 102–107.)

Kontekstia voidaan lähestyä eri suunnista. Konteksti voi olla tekstejä ympäröivä tilanne (rekisteri), kulttuuri (tekstilaji) ja yleinen olosuhde (ideologia). Konteksti kirjoittuu myös teksteihin ja on niistä kuvattavissa kielellisinä valintoina ja tulkittavissa merkityksinä. SF-teoriassa erotetaan usein tilannekonteksti, jota mallinnetaan rekistereinä, ja kulttuurikonteksti, jota mallinnetaan tekstilajeina. (Heikkilä ym. 2000, 119.)

Tekstiä voi tarkastella sekä prosessina, jolloin korostuu merkitysten tulkinta, että tuotteena, jolloin korostuu tekstin esinemäisyys ja konkreettisuus. Prosessin näkökulmasta teksti on jatkuvaa merkitysten kehittymistä ja merkitykset ovat kielenkäyttäjän tekemiä valintoja. Tuotenäkökulmasta teksti on merkityskokonaisuus, jossa voidaan kiinnittää huomiota muun muassa työpografiin seikkoihin sekä verbaalisen aineksen ja kuvien suhteeseen. (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.)

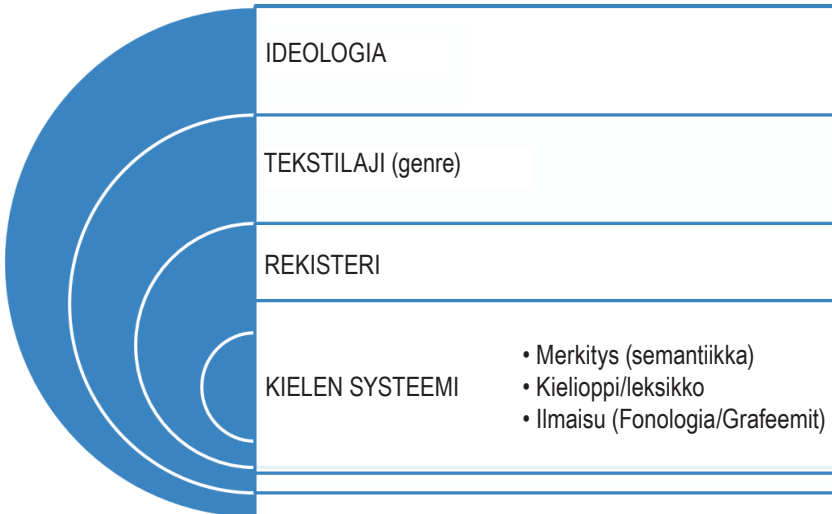
Rekisterin käsite viittaa siihen tosiasiaan, että kieli vaihtelee käyttötilanteen mukaan (kuva 1). Kielenkäyttötilanteet voivat poiketa toisistaan kyseisen teorian mukaan kolmen muuttujan suhteen, joita voi kuvata kysymyksillä: Mitä tilanteessa tapahtuu? Ketkä osallistuvat? Mikä on kielen rooli? Nämä kolme muuttujaa määrittelevät yhdessä rekisterin, toisin sanoen alueen, mistä merkitykset valitaan, ja muodot, joita merkitysten ilmaisemiseen käytetään.

(Halliday 1978, 31 Heikkisen ym. 2000, 38 mukaan.)

Rekisterit ovat tapoja sanoa erilaisia asioita ja ne siis poikkeavat toisistaan sisällöltään. Tiettyssä rekisterissä esiintyvät piirteet esiintyvät yhdessä juuri semanttisista syistä ja ne ovat tyypillisesti yhdessä esiintyviä merkityksiä. (Halliday 1994 Heikkisen ym. 2000, 38 mukaan.)

Rekistereitä voidaan kuvata erilaisilla tunnusluvuilla: lauseiden määrä virkkeissä, päälauseiden osuus kaikista lauseista, sanojen lukumäärän keskiarvo virkkeessä, sanojen lukumäärän keskiarvo lauseessa, sanaluokkajakauma, konjunktoiden jakaumat ja leksikaalinen tiheys. Leksikaalinen tiheys on suhdeluku, joka ilmoittaa leksikaalisten sanojen eli sisältösanojen osuuden kaikista tekstin sanoista. Se kuvaa tekstin sisältämän informaation tiheyttä. Sisältösanoja ovat substantiivit, verbit ja adjektiivit. (Heikkinen ym. 2000, 44–46.)

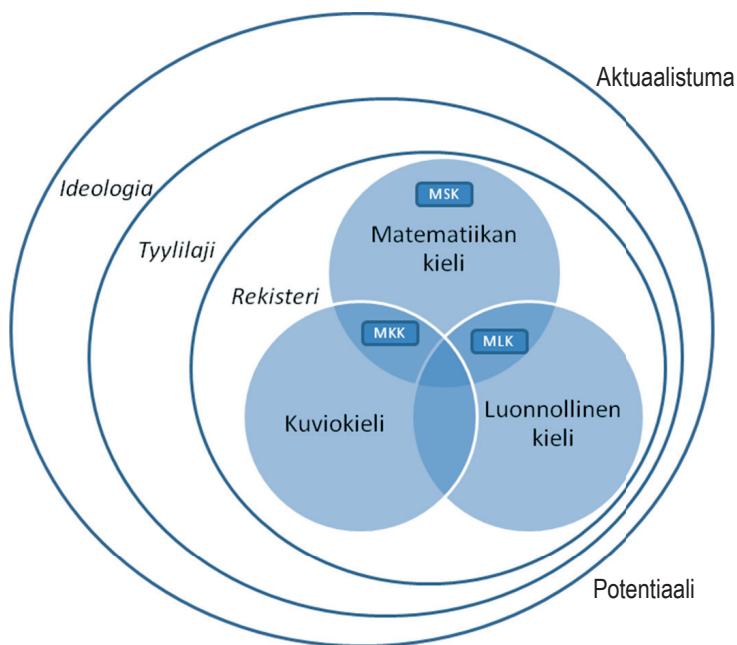
Tekstilaji (genre) on tietynlaista sosiaalista käytännettä palveleva kielenkäyttötapa ja se on analysoitavissa lähinnä yhteisön toimintaa kuvaavien käsitteiden avulla (kuva 1). Tämä erottaa sen rekisteristä, joka on kuvattavissa kieltä ja merkityksiä koskevien käsitteiden kautta. Viljay K. Bhatian (1993) määrittely perustuu Swalesin ajatukseen, jonka mukaan tekstilaji on tunnistettavissa oleva kommunikatiivinen tapahtuma, jota luonnehtii se, että yhteisön jäsenet ymmärtävät samankaltaisesti tiettyyn lajiin kuuluvien tekstien



KUVA 1. Kielen systeemis-funktionaalinen malli O'Halloranin (2004, 63) esitystä mukailen.

kommunikatiiviset päämäärät. Tekstilaji voidaan ymmärtää kielenkäytön tapana, jolloin voidaan puhua muun muassa kirjallisuuden tekstilajeista (novelli, romaani jne.), populaarin kirjoituksen tekstilajeista (manuaali, sanomalehtiartikkeli, jne.) ja opetuksen tekstilajeja (luennointi, esseen kirjoittaminen, kuulustelu jne.). (Heikkinen ym. 2000, 66.)

Ideologia on kielen, rekisterin ja tekstilajin yläpuolinen abstraktiotaso (kuva 1) (Eggins 1994 Heikkisen ym. mukaan 2000, 303). SF-teoriassa ideologiaa voidaan tarkastella joko potentiaalain tai aktuaalistumisen näkökulmasta. Potentiaalain näkökulmasta ideologia on kielisysteemin osa tai perustavin merkitys ja aktuaalistamisen näkökulmasta se on tekstin abstraktein konteksti. (Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.)



KUVA 2. Matematiikan sanallisten tehtävien ratkaisuisissa mahdollisesti esiintyvät kielet (MSK on matematiikan symbolikieli, MLK on matematiikkaan liittyvä luonnollinen kieli ja MKK on matematiikkaan liittyvä kuviokieli) ja systeemis-funktionaalisen kieliteorian tasoja. (Ks. Heikkinen ym. 2000, 302; Joutsenlahti 2009; O'Halloran 2004, 63)

Koulumatematiikka ja tekstintutkimus

Seuraavaksi sovellamme edellä esitettyjä systeemis-funktionaalisen kieliteorian käsitteitä koulumatematiikan sanallisten tehtävien ja niiden ratkaisujen tarkasteluun. Ratkaisujen tarkastelu rajoittuu luonnollisen kielen osuuden tutkimiseen. Kuvassa 2 olemme yhdistäneet edellä esitetyt tekstintutkimuksen kohteet (kuva 1) ja matematiikan sanallisten tehtävien kielenkennetyissä ratkaisuisissa esiintyvät kielet (ks. Joutsenlahti 2009).

Sanalliset tehtävät

Tarkastelemme ensin sanallisia tehtäviä muutaman esimerkin kautta. Koulumatematiikan sanalliset tehtävät ovat tyypillisesti suljettuja tehtäviä, joissa usein pyritään lyhyeen ja täsmälliseen ilmaisuun (Joutsenlahti & Vainionpää 2008). Esimerkissä 1 on tehtävä Kolmio-kirjasta (Jaakkola, Latva, Nieminen, Tolvanen & Tuomaala 2001, 117):

Lankinen keräsi yhdessä vaimonsa kanssa puolukoita. Lankinen keräsi 5 litraa enemmän kuin vaimonsa ja yhteensä he saivat 37 litraa. Kuinka paljon keräsi Lankinen, kuinka paljon vaimo?

Sanallisten tehtävien rekisteri muodostuu tehtävien käyttötarkoituksen mukaan: niiden kautta harjoitellaan opiskeltavia matemaattisia proseduureja ja parhaimmillaan tuetaan ratkaisijan matemaattisen ajattelun kehittymistä. Koulukonteksti tuo tehtäviin kaikkien yleisesti tuntemia ja hyväksymiä elementtejä, joiden avulla rakennetaan matemaattisia merkityksiä esimerkiksi annettujen lukumäärien ja niiden välisten suhteiden tai yleensä suhteiden avulla. Matemaattisten olioiden merkitysten kätkeminen luonnollisen kielen avulla kuvattuihin tuttuihin ilmiöihin luo koulumatematiikan sanallisten tehtävien rekisteriä. Edellä esitettyssä esimerkissä oletetaan ainakin, että marjojen poiminta on kaikille tuttua ja että se on yleisesti hyväksyttyä. Kätkettyjen matemaattisten merkityksien ilmaisu tehtävässä on mahdollisimman yksiselitteistä, mikä on matematiikan tieteenalan eräs keskeisimmistä arvoista. Semanttiset tulkinnat matemaattisten olioiden suhteen pyritään kutistamaan mahdollisimman niukoiksi.

Tekstilajina sanalliset tehtävät kuuluvat opetuksen tekstilajiin, jossa ”yhteisön jäsenet ymmärtävät samankaltaisesti lajiin kuuluvien tekstien kommunikatiiviset päämäärät” eli koulun oppilaat ja opettajat tietävät, että niukkasanaudessa tehtävässä on ilmaistu pääsääntöisesti ainoastaan ne faktat, joita tarvitaan tehtävässä ilmaistun kysymyksen ratkaisuun. Ratkaisun kannalta epärelevantti tieto pyritään tietoisesti jättämään suurimmaksi osaksi pois,

mutta uskottavan tilanteen kuvailun vuoksi sitä jonkin verran tarvitaan. Eri-tyisesti lyhyistä tarinoista on jätetty pois syy- ja seuraussuhteet, esimerkiksi miksi Lankinen keräsi marjoja ja erityisesti puolukoita jne. Edellä esitetystä esimerkissä lukuarvoja ja niiden välisiä suhteita on esitetty juuri sen verran kuin tehtävän ratkaisemiseksi tarvitaan, mutta tehtäväkontekstissa tekijät ja heidän välinen suhteensa (Lankinen ja vaimonsa) on esitetty, jotta kulttuurikonteksti aukeaa perinteisenä suomalaisena ydinperheen vanhempien terveyttä edistävänä liikuntaharrastuksena (marjojen keräily) ja ravintona (puolukat). Sanallisten tehtävien tekstilaji sisältää siis lukijan kannalta hyvin suppean tilannekuvauksen. Lisäksi tekstilajissa oletetaan, että tehtävä voidaan ratkaista annettujen tietojen perusteella ja että on vain yksi oikea vastaus, jonka ratkaisuun oletetaan käytettävän kaikkia annettuja lukuarvoja.

Tarkasteltaessa sanallisten tehtävien yleistä olosuhdetta eli ideologiaa nähdään koulun taustalla yleiset yhteiskunnalliset normit ja arvot sekä erityisenä ohjaavana normina opetussuunnitelmat. Matematiikan opetussuunnitelma määrittää opiskelulle tavoitteet ja sisällöt, jotka konkretisoituvat muun muassa oppimateriaalien sanallisissa tehtävissä omalla erityisellä tavallaan (ks. Joutsenlahti & Vainionpää 2008). Esimerkkitehtävässä Lankinen elää heterosuhteessa laillistettuun puolisoon ("vaimoonsa") ja yritteliäisyys (marjojen poiminta) sekä työn tekemisen arvostus oman yhteisön (perheen) eteen heijastelevat perinteistä luterilaista arvomaailmaa. Sukupuolirooleja heijastelee tieto, että Lankinen (mies) keräsi 5 litraa enemmän kuin vaimonsa (nainen), jolla ei ole mainittua nimeä. Perhe kantaa perinteisessä yhteisössä miehen nimeä ja mies on vahvempi ja siksi on ymmärrettävää, että hän kerää enemmän marjoja. Toisaalta tehtävän taustaideologiasta on nähtävissä pohjoismainen tasa-arvoajattelu: mies ja nainen tekevät samaa työtä (marjojen poimintaa). Tehtävänanto johtaa ensimmäisen asteen yhtälön ratkaisuun, mikä on perusopetuksen 7. luokan keskeistä sisältöä.

Seuraavassa toinen esimerkkimme sanallisista tehtävistä (esimerkki 2) (Mäcklin & Nikula 2009):

Kauppaokeskuksen aulassa on kolme hissiä. 42 mummoa kiirehtivät alenusmyynneille ja säntäävät hisseihin. Ensimmäiseen hissiin tunkeutuu 14 mummoa. Toiseen puolestaan ehtii 3 mummoa vähemmän kuin ensimmäiseen hissiin. Loput mummot änkesivät väkisin kolmanteen hissiin. Lähteekö hissi liikkeelle, kun seinässä olevan kyltin mukaan hissillä sallittu kuorimitus on 15 henkilöä?

Ensimmäinen esimerkki edustaa perinteistä oppikirjatehtävä-genreä, mutta toisessa esimerkissä tarinaa on väritetty useilla humoristisilla ilmaisuilla

(esimerkiksi ”säntäävät”, ”änkesivät”) ja absurdilla tilannekuvauksella, jossa ”mummot” kisailevat alennusmyyntiin pääsystä. Tehtävä on ongelmanratkaisutehtävä, jossa on matematiikan näkökulmasta samat piirteet kuin ensimmäisessäkin tehtävässä: kaikki matemaattisen päättelyn kannalta oleelliset tiedot ovat käytettävissä ja tehtävälle löytyy yksi oikea vastaus. Toisaalta värikkäät ilmaiset kiihottavat mielikuvitusta ja siksi tämä tehtävänasettelu eroaa tyylillisesti ensimmäisestä esimerkistä, vaikka kyse on samasta tekstilajista. Kulttuurikontekstin kannalta mummot käyvät sankoin joukoin alennusmyynneissä mahdollisesti siksi, koska yleisen uskomuksen mukaan eläkkeet ovat alhaisia, joten houkutus saada hyödykkeitä edullisesti johtaa kuvattuun tilanteeseen. Sukupuolistereotypian mukaan naiset (mummot) pitävät erityisesti alennusmyynneistä (tai ”shoppailusta”), kun taas miehet välttävät niitä. Toisaalta naiset elävät tilastollisesti merkittävästi pidempään ja ovat iäkkäänä keskimäärin parempi kuntoisia kuin miehet, joten on uskottavampaa, että kyse on isosta joukosta mummoja (naisia).

TAULUKKO 1. Sanallisten tehtävien (esimerkit 1 ja 2) sanaluokajakaumat ja leksikaaliset tiheydet

	Esimerkki 1	Esimerkki 2
Sanaluokat		
Substantiivit	9	19
Verbit	4	8
Adjektiivit	0	7
Numeraalit	2	5
Pronominit	1	3
Konjunktiot	2	4
Muut	8	
Leksikaalinen tiheys (%)	50	74

Tarkastelimme esimerkkien rekisteriä leksikaalisen tiheyden kannalta. Taulukossa 1 on laskettu esimerkkien 1 ja 2 sanaluokkien frekvenssit ja niiden perusteella esimerkkien leksikaaliset tiheydet. Ns. sisältösanoiksi lasketaan substantiivit, verbit ja adjektiivit. Olemme Ison suomen kieliopin mukaisesti määritelleet järjestysluvut adjektiiveiksi, vaikka niiden perinteisesti ajatellaan olevan numeraaleja. Ne eivät kuitenkaan ilmaise lukumäärää vaan entiteetin sijaintia ja kieliopillisesti ne kuuluvat adjektiiveihin (Hakulinen ym. 2005, 751). Samoin adjektiiveiksi on luettu verbien VA- ja TU-partisiippimuodot, jotka lauseessa toimivat substantiivien määritteinä kuten adjektiivit (ks. Hakulinen ym. 2005, 515). Konteksti – matematiikan opetus – huomioon ottaen on ymmärrettävää, että sanaluokista numeraalien osuus korkea. Substantii-

vien osuus yleisissä asiategsteissä (lehtiteksti, populaarit tietotekstit, kaunokirjallisuus) on noin 34–36% ja virallisissa asiakirjoissa noin 50 % (Heikkinen ym. 2000, 44). Esimerkissä 1 substantiivien osuus on 35 % ja esimerkissä 2 niiden osuus on 41 %. Näin ollen tehtävät ovat tältä osin lähempänä yleiskielisiä asiategstejä kuin virallisia asiakirjategstejä. Verbiien osuus esimerkissä 1 on 15 % ja esimerkissä 2 verbejä on 17 %, mikä on vähemmän kuin yleiskielisissä asiategsteissä yleensä (24–27 %) (Karlsson 1983, 220; ks. Heikkinen 2000, 44). Keskenään esimerkit poikkeavat huomattavasti adjektiivien määrässä: ensimmäisessä niitä ei ole ollenkaan ja toisessa niiden osuus on 15 %. Yleiskielisessä aineistossa niitä on yleensä 7–9 % (Karlsson 1983, 220). Jo pelkkä sanaluokkien suhteellisten osuuksien tarkastelu voi kuitenkin paljastaa rekisterin piirteitä.

Oppikirjojen leksikaalinen tiheys on suuruusluokaltaan virallisten asiakirjojen leksikaalisen tiheyden suuruusluokkaa (74–77 %) (Heikkinen ym. 2002, 46). Esimerkin 2 leksikaalinen tiheys (72 %) on samaa luokkaa, mutta esimerkin 1 leksikaalinen tiheys (50 %) on merkittävästi pienempi eli lähempänä esim. kepeähkön lehtitekstin tiheyttä. Esimerkit 1 ja 2 poikkeavatkin tyylillisesti toisistaan, mitä erilaiset leksikaaliset tiheydet havainnollistavat.

Kielennettyt tehtävien ratkaisut

Kielennettyjen sanallisten tehtävien ratkaisuisa rekisteri muotoutuu kirjoittajan valintojen mukaan. Tekstilajeina voidaan tunnistaa edellä esitetyt standardi-, kertomus-, tiekartta- ja päiväkirja-malli. Ideologia on mitä ilmeisimmin samanlainen kuin tehtävien rakentelussakin.

Kuvassa 3 on peruskoulun 4. oppilaan ratkaisu toiseen esimerkkit tehtävään. Tekstilajina oppilas on käyttänyt kertomus-mallia, mikä on luonnollinen ratkaisu loogisesti etenevän päättelyketjun ilmaisemiseen. Tyypillistä aloittelevilla kielentäjillä on käyttää ”lasketaan”-verbiä ennen jokaista matemaattista laskuoperaatiota. Ilmaisua on usein passiivissa tieteellisen kirjoittamisen perinteiseen tyyliin. Toisaalta teksti sisältää puhekielen ilmaisuja ”ekaan” ja ”tokaan”, jotka tekevät tekstistä toisaalta kirjoittajalle itselleen omakohtaisemman (vrt. oppikirjamaiset ratkaisuesimerkit) ja toisaalta myös nuorelle lukijalle tutumman.

Lasketaan kuinka monta mummoa menee
 ekaan ja tokaan hissiin yhteensä.

$$14 + (14 - 3) = 25$$

Lasketaan monta mummoa menee kolman-
 teen hissiin.

$$42 - 25 = 17$$

Tulos: Viimeiseen hissiin menee 17 mummoa
 joten hissi ei lähde liikkeelle.

KUVA 3. Peruskoulun 4. luokan oppilaan kielennetty ratkaisu matematiikan sanalliseen tehtävään (tehtäväesimerkki 2)

TAULUKKO 2. Kuvan 3 sanaluokkajakauma ja leksikaalinen tiheys.

Sanaluokat	Esimerkki 3
Substantiivit	9
Verbit	7
Adjektiivit	4
Numeraalit	1
Pronominit	2
Konjunktiot	2
Muut	2
Leksikaalinen tiheys (%)	74

Taulukossa 2 on nähtävissä, että oppilaan kielennetyn tehtävän substantiivien osuus (33 %) on hieman vähemmän kuin esimerkeissä 1 ja 2. Kun tarkastellaan vain luonnollisen kielen tekstiä ja jätetään matemaattiseen kieleen kuuluvat lausekkeet huomiotta, leksikaalinen tiheys on samaa luokkaa (74 %) kuin virallisissa asiakirjoissa (74–77 %) ja esimerkkitehtävässä 2. Luonnollisen kielen osuus tekstissä noudattaa samantyyppistä rekisteriä ja tekstilajia

kuin tehtävänannotkin tässä tapauksessa.

Rajaamme tässä analyysissä matemaattiset lausekkeet pois leksikaalisen tiheyden laskemisesta, sillä tarkoituksena on tutkia nimenomaan luonnollisen kielen osuutta erotettuna matematiikan kielestä. Myöhemmin tutkimme samalla periaatteella muun muassa yläkoulun ja lukion opiskelijoiden matemaattisia kirjainlausekkeita (esimerkiksi polynomilausekkeita) ja luonnollista kieltä erikseen sanallisten tehtävien ratkaisuisissa. Toisaalta luonnollisen ja matemaattisen kielen muodostama tekstikokonaisuus on keskeistä, sillä sen avulla ratkaisija välittää ja jäsentää matemaattista ajatteluaan lukijalle. On myös huomattava, että sanalliset tehtävät ja niiden ratkaisut on peruskoulussa usein esitetty lyhyesti, minkä vuoksi tilastollinen sanaluokkien prosenttijakaumien tarkastelu voi olla vain suuntaa antavaa laajempiin tekstilajeihin verrattuna. Toisaalta oppilaiden vastausten välisten erojen tarkasteluun leksikaalinen tiheys tuo uudenlaisen lähestymistavan.

Tekstintutkimus osana Sanan lasku-projektia

Edellä olemme lyhyesti kuvanneet systeemis-funktionaalisen kieliteorian joitakin avainkäsitteitä, joiden avulla uskomme saavamme uudenlaisen lähestymistavan matematiikan sanallisten tehtävien ja niiden kielennettyjen ratkaisujen tutkimukseen. Rekisterin tutkiminen mm. leksikaalisen tiheyden avulla syventää käsitystä oppilaiden suorituksista ja tehtävien kielen rekisteristä, mikä puolestaan avaa uuden, täydentävän näkökulman oppilaiden matemaattista ajattelun tarkasteluun. Subjektiiviset sanavalinnat antavat mahdollisuuden semioottiseen tulkintaan ja valaisevat oppilaiden luomia merkityksiä matemaattisille olioille tehtäväkonteksteissa.

Sanan lasku -projektin eräs lähtökohta on lisätä tyttöjen kiinnostusta matematiikasta ja etsiä keinoja vahvistaa tyttöjen matemaattista itsetuntoa. Tytöt usein hyvinä kielentaajina pystyvät käyttämään ja kehittämään omanlaistaan rekisteriä sanallisten tehtävien ratkaisuun ja saamaan monipuolisemmin ajatteluaan näkyviin omilla vahvoilla taidoillaan.

Seuraavassa vaiheessa analysoimme peruskoulun alaluokkien, lukiolaisien ja opettajaksi opiskelevien sanallisten tehtävien kielennettyjä ratkaisuja edellä kuvatun käsitteistön kautta. Pyrimme kehittämään leksikaalisen tiheyden tulkintaa ja sovellettavuutta laajempaan aineistoon.

Lähteet

- Bhatia, V. K. 1993. *Analyzing genre. Language use in professional settings*. London and New York: Longman.
- Eggs, S. 1994. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publisher.
- Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2005. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS.
- Halliday, M. 1978. *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Heikkinen, V., Hiidenmaa, P. & Tiililä, U. 2000. *Teksti työnä, virka kielenä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Höines, M. 2000. *Matematik som språk. Verksamhetsteoretiska perspektiv*. Kristianstad: Liber AB.
- Hytti, P. & Joutsenlahti, J. 2006. MOT-hanke ja ”Storytelling”-kokeilu – matematiikan oppimateriaalin tutkimus ja kehittäminen osana opettajankoulutusta. Teoksessa A.-L. Aalto & T. Tammi (toim.) *Tutkimusta, toimintaa ja tulevaisuuden näkymiä koulutyössä*. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 9, 3–15.
- Jaakkola, E., Latva, O., Nieminen, H., Tolvanen, A. & Tuomaala, T. 2001. *Kolmio. Matematiikan tietokirja*. Jyväskylä: Tammi.
- Joutsenlahti, J. 2003. Kielentäminen matematiikan opiskelussa. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:72, 188–196.
- Joutsenlahti, J. 2005. *Lukiolaisen tehtäväorientoituneen matemaattisen ajattelun piirteitä: 1990-luvun pitkän matematiikan opiskelijoiden matemaattisen osaamisen ja uskomusten ilmentämänä*. Acta Universitatis Tamperensis 1061.
- Joutsenlahti, J. & Vainionpää J. 2008. Oppikirja vai harjoituskirja? Perusopetuksen luokkien 1–6 matematiikan oppimateriaalin tarkastelua MOT-projektissa. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposium 8.2.2008*. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 299, 547–558.
- Joutsenlahti, J. 2009. Matematiikan kielentäminen kirjallisessa työskentelyssä. Teoksessa R. Kaasila (toim.) *Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Rovaniemellä 7.–8.11.2008*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 71–86.
- Karlsson, F. 1983. *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. Porvoo: WSOY.
- Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Keskeisiä tekstintutkimuksen käsitteitä. <http://www.kotus.fi/index.phtml?s=309> (luettu 3.6.2009).

- Kulju, P. & Joutsenlahti, J. 2009. Mitä annettavaa äidinkielellä ja matematiikalla voisi olla toisilleen? Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä äidinkielen taidoista, opiskeluasenteista sekä sukupuolistereotyyppioista. Pelit, opetussuunnitelma ja ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi, 12.3.2009. Tampereen yliopisto.
- Luukka, M-R. 2002. M.A.K. Halliday ja systeemis-funktionaalinen kielitiede. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 89–123.
- Morgan, C. 2001. The place of pupil writing in learning, teaching and assessing mathematics. Teoksessa P. Gates (toim.) *Issues in mathematics teaching*. London: Routledge Falmer, 232–244.
- Mäcklin, J. & Nikula, M. 2009. *Kirjallinen kielentäminen matematiikassa. Kirjallisen kielentämisen yhteys äidinkielen ja matematiikan osaamiseen sekä sukupuoleen alakoulussa*. Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna.
- O'Halloran, K. 2004. *Mathematical Discourse*. London: Continuum International Publishing.
- Sternberg, R. 1996. What is mathematical thinking? Teoksessa R. Sternberg & T. Ben-Zeev (toim.) *The nature of mathematical thinking*. Mahwah (NJ): Erlbaum, 303–318.

Yhteystiedot

Jorma Joutsenlahti
Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Pirjo Kulju
Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Heini-Marja JÄRVINEN

Paras tapa opettaa kielioppia – kielenopiskelijoiden käsityksiä kieliopista, kieliopin oppimisesta ja opettamisesta

Artikkelissa tarkastellaan kieltenopiskelijoiden käsityksiä kieliopista, sen oppimisesta ja opettamisesta. Aineisto kerättiin pedagogisen kieliopin luentokurssin osallistujien tenttivastauksista pohdintakysymykseen miten kielioppia pitäisi opettaa. Vastauksia analysoidaan osana kurssille osallistuvan opiskelijan kieliopin opetusta koskevaa kognitiota. Tulokset antavat viitteitä siitä, että kurssin sisältö on vaikuttanut osallistujien käsityksiin kieliopista, sen oppimisesta ja erityisesti opettamisesta. Artikkelissa pohditaan pedagogisia ja tutkimuksellisia implikaatioita

Avainsanat: opettajan kognitio, käsitykset, uskomukset, pedagoginen kielioppi, kieliopin opettaminen

Johdanto

Käsitykset kieliopista, kieliopin oppimisesta ja opettamisesta liittyvät yleisellä tasolla kielen oppimisen teorioihin, opetusmenetelmiin ja vallalla oleviin oppimiskäsityksiin, mutta henkilökohtaisella tasolla opettajan tietoon, kokemuksiin, käsityksiin ja uskomuksiin siitä mitä kielioppi on, miten sitä opitaan ja opetetaan. (Borg 1999a.)

Kun puhutaan pedagogisesta kieliopista, opettajan kognition tarkastelu on erityisen monisyistä. Siinä sekoittuvat aikojen kuluessa vaihdelleet käsitykset kieliopista osana kieltä, käsitykset oppimisesta osana yleisiä oppimisteorioita ja niiden myötä muuttuvat opetusmenetelmät. Vieraiden kielten opetuksessa teorioiden ja menetelmien määrä (Larsen-Freeman 2000), on huomattava muiden oppiaineiden opetukseen verrattuna joten moninainen ja monenlaatuinen tieto on erityisen merkittävä kielenopetuksessa ja kielenopettajan kognitiossa.

Lingvistispainotteisten kielenoppimisteorioiden ohella kielenoppimista

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 91–98.

selitetään yleisillä oppimisteorioilla, joissa kieliopin oppiminen rinnastetaan säännön oppimiseen ja yleistämiseen, miten säännön vaikeus määritetään ja mikä kielen oppimisessa on vaikeaa ja aiheuttaa yksilöllisiä oppimiseroja (DeKeyser 2005). Kaiken kaikkiaan lisääntynyt tieto yksilöllisistä eroista, kuten kykyeroista, oppimistyyleistä ja -strategioista on paitsi laajentanut käsitystä oppijoiden erilaisuudesta ja erilaisista tavoista oppia, mutta myös asettanut opettajan vaativien opetuksellisten haasteiden eteen.

Lisäksi kieliopilla on nykytiedon valossa hankalasti määritettävä asema kielitaidon osana. Kieliopin oppimiseen ja opettamiseen liittyy useita avoimia, monisyisiä ja monitahoisia ongelmia, joita muun muassa Ellis (2006) pohtii nykykieliopin opetuksen keskeisiä kysymyksiä ja toteaa, että yksiselitteisiä vastauksia seuraaviin kysymyksiin ei ole näköpiirissä. Alla esitettyjä kysymyksiä (Ellis 2006) käsiteltiin myös pedagogisen kieliopin luentokurssilla.

Pitäisikö kielioppia opettaa vai antaa oppia?

Pitäisikö kieliopista opettaa omasta kielestä poikkeavia asioita, säännönmukaisuuksia vai poikkeuksia, koko kielioppi vai oppijoiden tarpeiden mukaan valikoituja osia, frekventtejä ja viestinnän mahdollistavia sääntöjä, vaikeita vai helppoja sääntöjä?

Pitäisikö kielioppia opettaa kielenopiskelun alkuvaiheessa vai vasta myöhemmin, kun riittävästi kieltä on opittu analysoimattomina viestivinä kokonaisuuksina ja on mahdollista oppia säännönmukaisuuksia ja soveltaa sääntöjä?

Pitäisikö kielioppia opettaa isoina annoksina vai ripoteltuna, useita asioita yhdessä opetusjaksossa vai yhtä asiaa pitkään harjoitellen, erikseen puhtaina sääntöinä vai viestinnän yhteydessä?

Pitäisikö kielioppia ylipäättään opettaa eksplisiittisesti?

Miten kielioppia voitaisiin opettaa niin, että tuloksena on implisiittinen, sujuva kielitaito, jonka saumaton osa opittu kielioppi on?

Edellä esitetyt kysymykset tarjoavat osan rakennusaineista, joista kurssille osallistujat muodostavat kognitiotaan (Borg 2008). Muita tekijöitä, jotka ovat merkittäviä erityisesti nuoren opettajan kognition muodostumisessa, ovat omalta kouluajalta peräisin oleva kokemus kieliopin opettamisesta opetusta seuraavana ja oppivana oppilaana. Myös oma oppimistyyli ja oppimisstrategiat vaikuttavat kielioppikognition. Erityisen merkittävä tekijä kognition kehityksessä on varhainen opetuskokemus, joka saattaa muuttaa opettajan

kognitiota niin, että esimerkiksi opettajankoulutuksen aikana hankittu tieto syrjäytyy kokemuksen tieltä, eikä kielenoppimisen teorioilla enää ole yhteyttä käytännön opetustyöhön (Borg 1999b; Borg & Burns 2008).

Tutkimusten mukaan opettajilla on monisyinen uskomusten verkosto, joka vaikuttaa eri tavoin opettajien ajattelussa ja toiminnassa (Farrel & Lim 2005). Kognition tarkastelun on todettu auttavan opettajaa tiedostamaan monimuotoisia uskomuksiaan ja käsityksiään, pääsemään käsiksi niiden syihin ja käsittelemään niitä. Kognition systemaattinen reflektio ja sen tutkimus osana opettajankoulutusta kehittää opettajankoulutusta (Borg 1999a; b; Farrel & Lim 2005).

Menetelmä

Aineisto koostuu syksyllä 2007 pidetyn pedagogisen kieliopin luentokurssin sisällöstä ja kurssitentin pohdintatehtävän analyysistä. Pedagoginen kielioppi on kolmen opintopisteen laajuinen luentokurssi, johon osallistuu vuosittain Turun yliopiston humanistisen tiedekunnan eri kielten opiskelijoita. Valtaosa kurssilaisista suorittaa eri kielten opintoja ja harkitsee kouluttautuvansa opettajaksi tai on kiinnostunut opettamisesta. Suurimmalla osalla ei ole mainittavaa opettajakokemusta. Sen sijaan kaikilla on kokemusta kieliopin opettamisesta ja oppimisesta omalta koulu- ja opiskeluajaltaan.

Kurssin sisältö vaihtelee jonkin verran vuosittain. Syyslukukaudella 2007 kurssilla käsiteltiin seuraavia teemoja: mitä pedagoginen kielioppi on, kieliopin oppiminen ja opettaminen (osana kielenopetuksen menetelmiä), kielioppi opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa, tarkkuus ja sujuvuus, kieliopin oppimisen vaikeudet, kieliopin opettaminen käytännössä (opetustuokio).

Kurssin suoritusvaatimukseen sisältyi portfolio, johon sisältyi reflektio-päiväkirjaotteita. Jokaisen luennon päätteeksi opiskelijoille varattiin aikaa kirjoittaa muutaman rivin pohdinta luennon aikana käsitellyistä asioista. Ohjeeksi annettiin kirjoittaa ajatuksia oppimisen arvoisista, kirjoittajan mielestä tärkeimmistä luennolla käsitellyistä asioista. Portfolioon sisältyi lisäksi kurssin välitehtävänä tehty opiskelukielen opetussuunnitelma ja oppikirja-tehtävä sekä tuntisuunnitelma ja tentti. Tenttiin sisältyi luentokysymyksiä ja kaksi pohdintatehtävää, jotka valittiin kolmesta aiheesta: miten käsityksesi kieliopista on muuttunut kurssin aikana, miten itse opit kielioppia ja miten kielioppia mielestäsi pitäisi opettaa. Tämän artikkelin aineistona on viimeinen eli miten kielioppia pitäisi opettaa.

Pedagogisen kieliopin luentokurssin luentokuulusteluun 13.12.2007 osal-

listui 41 tenttijää, joista 27 valitsi pohdintatehtävän Miten kielioppia pitäisi opettaa, jonka vastaukset muodostavat tämän tutkimuksen aineiston.

Tulokset

Ensinnäkin vastauksista kävi ilmi, että vastaajien kielioppikäsitys oli muuttunut kurssin aikana jonkin verran. Suurimmalla osalla käsitys kieliopista oli laajentunut, tarkentunut ja/tai täsmentynyt. Kielioppi nähtiin entistä kiinteämpänä osana kieltä, mikä käytännössä merkitsi sitä, että vastaajat eivät nähneet tarvetta erottaa kielioppia omaksi kokonaisuudekseen, eikä siis nähty tarvetta esimerkiksi erillisiin kielioppitunteihin. Kielioppi nähtiin selvemmin kiinteänä viestinnän osana, jota voitiin opettaakin osana kommunikointia. Myös kieliopin aikaisemmin selvä ero sanastoon näytti hämärtyneen. Moni vastaaja mainitsi kokeneensa kieliopin ja sanaston rajojen liukenemisen merkittävänä oivalluksena.

Toiseksi osoittautui, että suurin osa vastaajista (23/27) asetti induktiivisen opetustavan deduktiivisen edelle. Valtaosa kannatti esimerkeistä lähtevää, ”keksivää”, kielioppisäännön oppimista ja kritisoi deduktiivista, säännöstä esimerkkeihin etenevää tapaa, kuten Tiina ja Leena seuraavissa lainauksissa:

Formaalia kielioppia on oltava tarpeeksi, mutta ei liikaa, ettei kieli muutu pelkäksi käsittämättömäksi sääntöjärjestelmäksi, niin kuin minulle kävi yläasteella ruotsin kanssa. (Tiina)

Opettajani opetus olisi saanut olla enempi kyselevämpää ja motivoivampaa. Oppilaita olisi pitänyt aktivoida enemmän, kuten induktiivisessa opetuksessa. Tällöin asia olisi jäänyt paremmin mieleen. Muistan esimerkiksi vieläkin ranskan imperfektin opettamisen, sillä se tapahtui ainakin osittain induktiivisesti, kun taas englannista muistan lähinnä kalvot. Tämä osoittaa mielestäni sen, kuinka tärkeää kieliopin opettamisen menetelmä on. (Leena)

Huomion arvoista on, että deduktiivinen kieliopin opetus oli ollut suurelle osalle (19/27) vastaajista varsinainen kieliopin opetustapa lukiossa. Useat olivat kuitenkin Marin tavoin kokeneet tavan hyödyttömäksi:

Minulle kielioppia on opetettu vaihtelevasti: välillä opettaja kaivoi vastaukset suoraan esiin oppilailta, toisinaan tankattiin sääntöjä. Koin hyödyttömäksi erään opettajan opetusmenetelmän lukiossa. Luimme kirjasta kielioppisääntöjä ja alleviivasimme niitä sieltä. Sen jälkeen teimme tehtäviä. Mahdollisesti opettaja halusi tietää, osasivatko oppilaat asian oikeasti vai

menikö se sattumalta oikein ja siksi piti aina osata sääntökin ulkoa. (Mari)

Vain yksi vastaaja valitsi puhtaasti deduktiivisen tavan. Hän perusteli valintaa seuraavasti.

Hän (lukion ranskan opettaja) ei koskaan opettanut kielioppia kirjasta tai kalvolta, vaan hän kirjoitti säännöt taululle, jotka kävimme yhdessä läpi ja kirjoitimme vihkoon. Taululla opettelun jälkeen siirryimme kirjan tehtäviin ja teimme pariharjoituksia. ...Tämä opetustapa on ehdottomasti sellainen, jota itse käyttäisin. (Jonna)

Tyypillistä oli, että puhtaasti induktiivista tapaa ei juurikaan suosittu, vaan vastauksista ilmenevä tyypillinen tapa oli esimerkeistä lähtevä opetustapa, jossa oli myös deduktiivisen opetuksen piirteitä. Miiran kuvaus pohtii elävästi tällaista eklektistä opetusta.

Itselleni on yläasteella opetettu englantia ”teach yourself”-menetelmällä, eli kielioppiasiat piti opettaa ”itse itselleen”. Joillekin se varmaan sopi, mutta omakohtaisesti en siitä pitänyt ja tuntui, että kaikki asiat jäivät hie-man epäselviksi. Ruotsin tunneilla taas käytiin läpi sääntöjä, jonka jälkeen niitä harjoiteltiin. Itse yrittäisin opettaa jotenkin tämän välimuodosta. Mielestäni yläkouluikäinen ei vielä osaa opettaa itselleen kielioppiasioita, vaan kyllä ne on käytävä yhdessä läpi. Sääntöjen etsiminen yhdessä on ihan hyödyllistä, mutta mielestäni opettajan pitää myös selkeästi selittää kielioppisäännöt oppilaille, ettei se jää ”mutu-tuntumaan”. Kyseinen englannin opetustyyli oli luultavasti tuohon aikaan uutta ja hienoa ja sillä yritettiin aktivoida oppilaita. Kultainen keskitie on kuitenkin mielestäni paras: vähän kaikkia opetustyyliä tilanteen mukaan, eikä vannota pelkästään jonkun tietyn nimeen. (Miira)

Pohdinta

Tämän kielioppikognitiotutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia kuin opettajakognitiotutkimuksesta aikaisemmin tehdyt havainnot (Borg 1999a; b; Farrell & Lim 2005; Borg & Burns 2008). Tärkeitä nuoren opettajan kognition vaikuttavia tekijöitä ovat omat kouluaikaiset kokemukset, jotka perustuvat oppilaan näkökulmaan opetuksesta. Tämä käy ilmi yllä olevista esimerkeistä. Sen reflektointi miten kielioppia pitäisi opettaa on osa kognition tiedostamisprosessia, ja on luonnollista, että omien käsitysten pohtiminen perustuu omaan opettajakokemukseen, jos sellaista on, mutta erityisesti kokemuksiin, jotka ovat syntyneet omina kouluaikoina oppilaan näkökulmasta.

Kieliopin opettamisen problematiikkaa pohditaan myös vertaisryhmissä kielij- ja opettajaopintojen aikana. Näyttää siltä kuin luentokurssi olisi tarjonnut välineitä lähestyä ja analysoida omia kokemuksia ja tehdä kokemuksista varovaisia johtopäätöksiä. Johtopäätöksistä ei ehkä tässä varhaisessa vaiheessa synny omaa opettajateoriaa, joka sulauttaisi itseensä teoreettisia aineksia kokemuksen ohella. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että käytännön opetustyö ei ole omiaan edistämään teoreettisten ainesten integroitumista (Borg & Burns 2008). Tämä on ymmärrettävää, sillä opettajien käytännön teorat ovat usein tiedostamattomia tai heikosti tiedostettuja käsityksiä ja uskomuksia, jotka tulevat näkyviksi käytännön luokkatyössä, mutta opettaja itse ei havaitse niitä ilman reflektiota. Esimerkkinä kokenut opettaja (Borg 1999b), jonka käsitys opetuskielestä ei lainkaan vastannut todellisuutta:

David, another teacher in my study, was adamant that he never used students' first language; it was only when I gave him transcripts of his lessons that he realized how often he actually did. Thus it is vital that teachers' focus here be on establishing, with factual support, their actions in teaching grammar.” (Borg 1999b, 161.)

Tämän tutkimuksen tulokset antoivat yhden kuvan nuoren kielenopiskelijan ja mahdollisesti tulevan opettajan kielioppikognitiosta, mutta jatkotutkimusta tarvittaisiin osoittamaan miten kognitio kehittyy, onko reflektiolla pysyvä vai tilapäinen vaikutus, miten opettaja pystyy tiedostamalla muuttamaan toimintatapojaan. Yksi tutkimussuunta on tarkastella reflektion kehitystä ja toimintatapojen muuttumista opettajan omaehtoisen opiskelun, esimerkiksi kirjallisuuteen tutustumisen, ja ammatillisen koulutuksen tuloksena.

Edellisen perusteella tieto opettajien käytännön teorioista ja toimintatavoista on tärkeää opettajan oman kehittymisen kannalta mutta myös opettajankoulutuksen ja tutkimuksen kannalta. Kieliopin asema kielitaidossa, kieliopin oppiminen ja opetus ovat ongelmallisia alueita sekä tutkimuksessa että käytännön toteutuksessa.

Lähteet

- Borg, S. 1999a. Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System* 27, 19–31.
- Borg, S. 1999b Teachers' theories in grammar teaching. *ELT Journal* 53(2), 157–167.
- Borg, S. 2008. *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Borg, S. & Burns, A. 2008. Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms. *Applied Linguistics* 29(3), 456–482.

- DeKeyser, R. M. 2005. What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A Review of Issues. *Language Learning* 55(1), 1–25.
- Ellis, R. 2006. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *Tesol Quarterly* 40(1), 83–107.
- Farrell, T. S. C. & Lim, P. C. P. 2005. Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ* 9(2), 1–13.
- Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Yhteystiedot

Heini-Marja Järvinen
Turun opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen haasteita monikulttuurisessa luokassa

Artikkelissa tarkastellaan tulevien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien havaintoja ja kokemuksia monikulttuurisista luokista ja niiden opettamisesta. Aineistona ovat kahden eri opiskelijaryhmän kirjoittamat esseet kahden eri lukuvuoden aikana (n=56).

Opiskelijoiden havainnot ja pohdinnat koskivat luonnollisesti kielen oppimiseen ja opettamiseen liittyviä kysymyksiä, erityisesti sanaston ja muoto-opin opettamista. Opettaja joutui katselemaan omaa kieltään uudella tavalla oppilaiden kysymysten herättämänä. Opiskelijat hämmästelivät suomalaisten ja toisaalta maahanmuuttajaoppilaiden eroa suhteessa kieliopin opettamiseen. Suomalaisia oppilaita kielioppi ei useinkaan kiinnostanut opiskelijoiden havaintojen mukaan. Maahanmuuttajanuoret puolestaan olivat usein tähän motivoituneita. Tekstien ymmärtämiseen auttaminen oli opettajalle erityinen haaste.

Edellisten lisäksi opiskelijat pohtivat maahanmuuttajaoppilaita kiinnostavia aiheita sekä työtapojen käyttöä ja soveltuvuutta. Opettajan ja oppilaan välisen suhteen muotoutuminen, oppilaan suhtautuminen opettajaan ja oppilaiden temperamentti olivat aiheita, joista pääosa opiskelijoista oli tehnyt havaintoja. Opiskelijat kiinnittivät huomiota lisäksi motivointiin sekä siihen, miten erilaiset kulttuuritaustat voivat toisaalta rikastuttaa, toisaalta vaikeuttaa opetusta ja tuoda eteen yllättäviä tilanteita. Kirjallisuustunneilla tekstinymmärtäminen oli ongelma. Jotkut opiskelijat kritisoivat länsimaisen kirjallisuuden hallitsevaa asemaa opetuksessa ja toivat esiin kirjallisuuden opetuksen mahdollisuuksia kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa.

Havainnot antoivat aihetta pohtia äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan monikulttuurisen kompetenssin sisältöä.

Asiasanat: äidinkielen ja kirjallisuuden opetus, S2-opetus, monikulttuurisuus, aineenopettajakoulutus

Johdanto

Monikulttuurisessa koulussa kyse on oppilaan mahdollisuuksista rakentaa omaa identiteettiään osana koulu yhteisöä ja suomalaista yhteiskuntaa (Aalto 2007). Monikulttuuriset luokat haastavat tulevat äidinkielen ja kirjallisuuden

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 99–112.

opettajat pohtimaan uudella tavalla opetustaan ja identiteettiään opettajina. Myös opettajankouluttajat joutuvat miettimään, miten auttaisivat opiskelijoitaan kasvamaan tiedoiltaan, taidoiltaan ja asenteiltaan kykeneväksi toimimaan kulttuuritaustoiltaan erilaisten oppilaiden kanssa ja tukemaan näitä kasvussa ja kielitaidon kehityksessä. Monikulttuurisen/interkulttuurisen kompetenssin on katsottu koostuvan tiedoista, taidoista, asenteista ja toiminnasta (Räsänen, Jokikokko, Järvelä & Lamminmäki-Kärkkäinen 2002). Sekä kouluttajan että opiskelijan omat merkitysjärjestelmät ja arvot aktivoituvat kasvatus- ja opetustilanteissa. Tässä tutkimuksessa opiskelijoita haluttiin esseiden avulla saada refleктоimaan merkitysjärjestelmiään. Artikkelissa tarkastellaan, millaisia havaintoja äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijat tekivät monikulttuurisissa luokissa, millaisia kokemuksia heillä oli näiden oppilaiden opettamisesta ja millaisia asioita he pohtivat havaintojensa ja kokemustensa pohjalta. Ohjaajana kokosin syksyn esseistä niiden sisältämät teemat tammikuussa yhteiseen keskusteluun opiskelijaryhmäni kanssa. Kevään portfolioissa opiskelijat täydensivät pohdintojaan ja kirjoittivat aiheesta muutamaman sivun koosteen. Yleisenä havaintona oli, että syksyn havaintoihin ja pohdintoihin kevät toi vain vähän uutta. Käsillä oleva tutkimus liittyy Turun opettajankoulutuslaitoksessa meneillään olevaan aineenopettajan monikulttuurisen kompetenssin kehittämishankkeeseen, jossa eri oppiaineiden kouluttajat tekevät tutkimusyhteistyötä.

Menetelmä

Aineistona olivat äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijoiden essee kahdelta vuosikurssilta: lukuvuodelta 2007–2008 ja syksyltä 2009. Esseissä opiskelijat pohdiskelivat havaintojaan ja kokemuksiaan monikulttuuristen luokkien opettamisesta. Ensimmäinen vuosikurssi on kirjoittanut esseensä kahdessa vaiheessa: ensin syyslukukaudella, minkä jälkeen he täydensivät näkemyksiään keväällä portfolioissaan. Toisen vuosikurssin essee ovat syyslukukaudelta. Yhteensä 56 opiskelijalta on saatu kyseiset essee. Havainnot ja kokemukset koskevat oppilaita 6. luokasta alkaen lukioon. Mukana on myös havaintoa ja kokemuksia IB-luokista sekä kansainvälisen koulun oppilaista. Essee ovat olleet aineenopettajakoulutuksemme työkaluja, joiden avulla olemme pyrkinet avaamaan opettajaopiskelijoiden näkökulmia monikulttuuriseen kouluun, maahanmuuttajien suomen kielen taitoon, suomen kielen taidoiltaan heterogeenisen ryhmän opettamiseen ja koulun eri oppiaineiden maailmankuvaan (vrt. Aalto 2007, 252). Essee ovat siis autenttista opiske-

lumateriaalia. Aineisto analysoitiin luokittelemalla havainnot ja kokemukset teemoiksi.

Tulevat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat opettivat Turun normaalikoulussa harjoittelunsa aikana maahanmuuttajaoppilaita tavallisimmin S2-ryhmissä sekä erityisopetuksessa. Joissakin opetusryhmissä on ollut sekä suomalaisia että maahanmuuttajaoppilaita. Kaikilla näillä tulevilla äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla oli omakohtaisia kokemuksia ja havaintoja S2-oppilaiden opettamisesta, sillä Turun normaalikoulun perusopetuksen oppilaista noin puolet on maahanmuuttajaoppilaita, lukion oppilaista noin 20 %. Myös harjoittelun ohjauksessa maahanmuuttajaoppilaan näkökulma ja S2-opetussuunnitelma on ollut esillä. (Hongisto 2009.) Ainedidaktiikan puolella opiskelijat voivat kevätlukukaudella valita neljän opintopisteen kurssin ”Suomi toisena kielenä ja monikulttuurisuus” (Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 2007–2009, 308–309). Tähän tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista kyseisen kurssin oli valinnut ohjelmaansa vuonna lukuvuonna 2007–2008 noin puolet.

Tulokset

Esseissä tuli esille erilaisia aihealueita. Jotkut opiskelijat kiinnittivät huomiota median ja kouluväen asenteisiin. Maahanmuuttajaoppilaiden asennoituminen suomen kielen opiskeluun tuli esille usein, samoin yleiset havainnot monikulttuurisista oppilaista. Enimmäkseen opettajaopiskelijat pohtivat havaintojaan ja kokemuksiaan kielitaidon eri osa-alueiden sekä kirjallisuuden opettamisesta. Kielitaidon eri osa-alueet, siis kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen, (Eurooppalainen viitekehys 2003; Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 40–41) tulivat opiskelijoiden havainnoissa esille mutta eivät järjestelmällisesti pohdittuina. Enimmäkseen opiskelijat kiinnittivät huomiota rakenteisiin, sanastoon ja morfologiaan. Opetusjärjestelyihin, erityisesti eriyttämisen tarpeeseen viitattiin usein. Arviointikysymykset mainittiin harvemmin. Jotkut opiskelijat laajensivat pohdintansa omaa koulutustaan ja omaa osaamistaan koskeviksi. Seuraavassa esitellään tarkemmin eri aihealueiden havaintoja ja pohdintoja.

Asenteet

Äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijat suhtautuivat myönteisesti monikulttuuristen luokkien opettamiseen. Tämä myönteisyys tuli vielä selvemmin

esille jälkimmäisen vuosikurssin esseissä. Eräs opettajaopiskelija kirjoitti innostuneena: *Olen suorastaan haltioissani, että Turussa aukultoivilla opiskelijoilla on mahdollisuus päästä niin monipuoliseen kouluun kuin Norssi. Vuosi on luonnollisesti erittäin avartava, opettava ja kasvattava, monikulttuurisuus tulee konkreettisesti tutuksi ja siihen tottuu. Kaikilla opettajaksi valmistuvilla pitäisi olla samanlainen mahdollisuus.*

Opettaminen oli työlästä mutta toisaalta se laajensi opettajaopiskelijan näkökulmaa. Jotkut opiskelijat suhtautuivat hyvin kriittisesti koulussa ja mediassa havaitsemiinsa stereotyyppisiin asenteisiin murrosikäisiä kohtaan. *Etenkin yläkoulun puolella näkee sen, että taustasta riippumatta oppilaat ovat murrosiässä. Ikäkauteen liittyy monenlaisia asioita, joilla ei ole mitään tekemistä kulttuurin kanssa. Monesti tuntuu siltä, että maahanmuuttajataustainen ”hankala” oppilas leimataan hankalaksi juuri taustansa takia eikä esimerkiksi murrosikänsä takia. Oppilas on saattanut asua koko elämänsä Suomessa, mutta häntä kohdellaan edelleen maahanmuuttajana, koska hänen kotikielensä on jokin muu kuin suomi, vaikka hän saattaa käyttää suomea aivan äidinkielisten kaltaisesti. Käsitys maahanmuuttajista homogeenisena ryhmänä juontuu varmasti myös mediaan, jolla tuntuu olevan hyvin rajoittunut käsitys maahanmuuttajista. He ovat joko uhreja tai roistoja. Samanlainen käsitys tuntuu olevan vallallaan myös koulumaailmassa. Maahanmuuttajat ovat uhreja, jotka eivät ymmärrä ja vaativat erityisopetusta. Lisäksi he ovat roistoja, jotka rikkovat työrauhaa metelöinnillään eivätkä tottele naisopettajia. Vaaralliseksi tilanteen tekee se, jos maahanmuuttajaoppilaat itsekin alkavat ajatella näin.*

Opiskelijat kiinnittivät huomiota myös siihen, miten suomalaisia ja toisaalta maahanmuuttajaoppilaita oppilaita otetaan huomioon yksilöinä: *Maahanmuuttajista puhuttaessa kiinnitetään huomiota ainoastaan oppilaan syntyperään eikä hänen yksilöllisiin ominaisuuksiinsa. Kyse ei ole yksilöistä, vaan ryhmästä. Luokassa on ”se turkkilainen tyttö”, ”ne muslimipojat” jne. Suomalaiset oppilaat taas muistetaan siitä, mitä he harrastavat tai mistä he pitävät: ”se hevostyttö” ja ”dragons and dungeons -pojat”. Koko käsite suomalaisuudesta on jo aikansa elänyt. Vastaani on tullut paljon suomalaisia oppilaita, jotka ovat viettäneet suurimman osan elämästään ulkomailla ja puhuvat englantia sujuvammin kuin suomea. He eivät kuitenkaan ole maahanmuuttajia.*

Opiskelijoiden myönteiset kommentit saattavat johtua siitäkin, että Turun opettajankoulutuksessa monikulttuurisuus on normaalikoulun oppilasmaailman takia nostettu tärkeäksi teemaksi. Ehkä opiskelijat kokevat suotavana ilmaista myönteisiä asenteita.

Havaintoja oppilaista ja tehtävistä

Maahanmuuttajaoppilaat eivät olleet opettajaopiskelijoiden mielestä homogeeninen ryhmä. *Erilaisuus ei välttämättä ole aina sitä, miltä se ensi silmäyksellä näyttää. Itse esimerkiksi olen nähnyt tästä erilaisuudesta sen puolen, että opettamani kuudennen luokan oppilaat tuntuivat arvostavan mahdollisuuttaan käydä koulua. Osa oppilaista oli varsin herttaisia ja avuliaita. toisaalta normaalikoulussa on myös maahanmuuttajaoppilaita, joilla on ongelmia sopeutua kouluun. Välillä tuntuu, että häälisemisellä kompensoidaan opiskelemisen heikkouksia. Luulen, että opetusharjoittelu on yksi parhaista tilaisuuksista sukeltaa vieraisiin kulttuureihin – täällä Suomessa.*

Opettaja tarvitsi tuntosarvia maahanmuuttajalapsia opettaessaan. Opettaminen oli työlästä, koska eriyttämisen tarve oli suuri. Erityisesti tuli kiinnittää huomiota tehtävänantojen selkeyteen ja sanaston selittämiseen. Kieli oli muurina monissa asioissa. Jos oppilaat eivät ymmärtäneet asiaa, se ei luonnollisesti kiinnostanutkaan heitä. Tuli monia tilanteita, joissa kielettömyys synnytti aggressioita. Oppilaat olivat eloisia ja iloisia. He kaipasivat selkeitä rajoja suomalaislapsia enemmän. Opettajaopiskelijat toivat usein esille sen, että maahanmuuttajaoppilaat ovat kohteliaampia kuin suomalaisoppilaat: he kunnioittivat vanhempia ihmisiä, tervehtivät ja kiittivät. Myönteinen opettaja–oppilas-suhde syntyi helposti. Äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijat olivat havainneet toiminnalliset, vaihtelevat tehtävät ja draaman oppilaille mieluisiksi lähestymistavoiksi: *Vierasmaalaisia oppilaita motivoi selvästikin eniten toiminta. He osallistuivat innokkaasti tunnin kulkuun, jos tunneilla saa liikkua. Yksi lempijutuista on päästä kirjoittamaan taululle tai täydentämään opettajan tekemiä kalvoja. – He inhoavat paikoillaan istumista ja pelkkää kuuntelemista. Tehtävistä he pitävät ja tuntevat myös pystyvän keskittymään, jos ne ovat motivoituja ja sopivan taseisia. Kaikkein mieluisinta tuntuu olevan tietokoneiden kanssa työskentely.*

Opiskelijoiden havaintojen mukaan luokat olivat usein rauhattomia. Oppilailla oli kieli- ja keskittymisvaikeuksia. He etsivät omaa paikkaansa muiden keinojen kuin kielen avulla. Opettaja oli useille maahanmuuttajalapsille toisenlainen auktoriteetti kuin suomalaisille lapsille, vaikka toisaalta maahanmuuttajaoppilaat tulivat lähelle ja kertoivat auliisti omista asioistaan. *Vaikka siis maahanmuuttajaoppilaiden eläväsyyden varsinkin syksyllisen kokemusteni perusteella oli välillä jopa pahasti opetusta häiritsevää, silti pidänkin heidän opettamisestaan. Heihin saa myös huomattavasti suomalaisia oppilaita nopeammin hyvän ja tuttavallisen kontaktin ja heidän kanssaan toimiminen on jotenkin hyvin välitöntä. S2-ryhmien kanssa tuntuu, että opetus ei koskaan jätä heitä kylmäksi – eivätkä heidän opettajaa.*

Meistä saattaa ensin tuntua, että oppilaat tulevat ns. iholle, koska suomalaiseseen kulttuuriin kuuluu, ettei vieraita ihmisiä kosketa ja keskusteluetäisyydenkin on melkein merin. Maahanmuuttajaluokassa jäyhästä ilmapiiristä ei ole jälkeäkään; olkapäälle taputtelu on normaalia, ja oppilas voi hyvin hypistellä opettajan tukkaa tai puseroa.

Suhtautuminen suomen kielen opiskeluun

Sekä perusopetuksen että lukion oppilaille suomen kielen oppiminen on tärkeää suomalaisen yhteiskunnan täysivaltaisen jäsenyyden ja jatko-opintomahdollisuuksien takia. Suomen kielen oppiminen motivoi oppilaita. Sen sijaan kansainvälisen koulun oppilaat ovat toisenlaisessa tilanteessa. Saattaa olla, että oppilaan perhe viettää vain vähän aikaa Suomessa. Näin joillakin kansainvälisen koulun oppilailta ei ollut suurtakaan motivaatiota opetella suomea: *Todellisia asenneongelmia suomen kieltä kohtaa ilmeni eräässä kv-ryhmässä. Yksi keskeinen syy motivaation puuttumiseen on se, että oppilaat tietävät olevansa Suomessa niin vähän aikaa, etteivät koe suomen opiskelua mielekkääksi.*

Perusopetuksen oppilaiden asennoitumiseen suomen kielen opintoihin näytti vaikuttavan tehtävien vaikeustaso. Piti varoa, ettei antanut liian vaikeita tehtäviä ja tuli kiinnittää erityishuomiota tehtävänannon selkeyteen ja eriyttämiseen. *Uskonkin, että maahanmuuttajien epävarmuus näkyy äidinkielenlentunneilla usein avoimena vihamielisyytenä. Se, että opettaja antaa omasta mielestä liian vaikeita tehtäviä, otetaan henkilökohtaisena loukkauksena taitoja kohtaa. Jotta ei näytä huonolta toisten silmissä, asia käännetään niin päin, että opettajassa on vika.*

Opiskelijat havaitsivat kahtalaista suhtautumista suomen kielen oppimiseen: toisaalta kiinnostusta, toisaalta yleistä välinpitämättömyyttä. *Kokonaisuutena voisin sanoa nähneeni kaksi tavallaan päinvastaista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmää: toisaalta pienryhmän maahanmuuttajaoppilaita, joiden suhde suomen kieleen ja kulttuuriin oli vielä lapsenkengissään ja joiden voi sanoa lisäksi olleen ainakin keskimäärin varsin motivoitumattomia oppimaan sen enempiä kummastakaan, toisaalta pienen joukon maahanmuuttajaoppilaita pääosin suomalaisessa luokassa, jossa oppilaiden taustan en kuitenkaan ainakaan itse huomannut vaikuttavan millään erityisellä tavalla opetustilanteiden kulkuun.*

Monista havainnoista saattoi päätellä, että opettajan taidot eriyttää, tulla lähelle oppilasta ja luoda luottamuksellinen suhde oppilaaseen olivat tärkeitä perusopetuksen oppilaan motivoinnissa suomen kielen opiskeluun.

Oppilaita kiinnostavia aihealueita

Yleisenä havaintona oli, että kieliopin opetusta oli helppo perustella S2-oppilaalle, ja oppilaat olivat kiinnostuneita siitä. Persoonamuotoiset verbit ja niiden taivuttaminen, rektioharjoitukset ja nominien taivutus näytti kiinnostavan erityisesti. Kyseiset asiat ovat suomen kielen erityispiirteitä, ja niissä tulevat näkyville muun muassa astevaihtelu, vokaalisointu ja suomen kielelle ominainen suunta-ajattelu (ks. Siitonen 2007).

Itse olen kokeillut S2-ryhmän kanssa oppituntia, joka koostui ensin satujen käsittelystä tekstinäytteineen. Lopputunnin ohjelmassa oli rektioharjoitukset ja pieni teoriapohjustus aiheeseen. Kyse oli perjantai-iltapäivän viimeisestä tunnista, jolloin pieni levottomuus on odotettavaa 13-vuotiailta. Sadut olivat mielenkiintoinen aihe, eikä pieni hälinä häirinnyt tuntia, mutta kun tuli rektioharjoitusten vuoro, kaikki oppilaat hiljentyivät kuuntelemaan ja alkoivat keskittyneesti tehdä monisteen tehtäviä. Olisiko vastaava työskentelyjärjestys toiminut suomalaistaustaisten oppilaiden kanssa? Tuskinpa.

Paljon on jälleen yksilöllisiä eroja, mutta kieliopin ja sen käsitteiden opettelussa S2-oppilaat olivat tarkastelemillani tunneilla äidinkiellisiä motivoituneempia ja innokkaampia. Seitsemäsluokkalaisten palautelappujen mukaan rektioharjoitukset koettiin erityisen mielekkäiksi (sopivan haastaviksi), ja toisaalta myös ääneen lukeminen (suomalaisen ääntämyksen harjoittelu) oli monien mielestä ”kaikkein kivointa”. S2-abit esittelivät innokkaasti ryhmätöinä Internetistä hakemiaan tietoja suomen kielen erityispiirteistä ja sijamuodoista. Mieleeni pöllähti ajatus: miten saisimme suomenkieliset oppilaat kiinnostumaan yhtä paljon äidinkiellensä kieliopista?

Suulliset esitykset olivat maahanmuuttajaoppilaille mieluisia. Opettaja-opiskelijoita hämmensi jatkuvasti se, miten sujuva puhuminen ei näkynyt kirjoittamisessa. – välillä heillä taas ongelmia tuli sen vuoksi, että olisi ollut paljon kerrottavaa ja hienoja ajatuksia, mutta kielitaito ei välttämättä riittänyt niiden sanoiksi pukemiseen. Niinpä virheitäkin tuli melko paljon, kun ei maltettu pitäytyä tarpeeksi yksinkertaisessa ilmaisussa. Tämän ryhmän ongelmaksi huomasi myös varsinaissuomalaisen s-imperfektin tunkeutumisen kirjoitettuun kieleen – –.

Suullisen puolen vahvuus verrattuna kirjoittamiseen näkyi muun muassa väittelyharjoituksissa, joissa monikulttuuriset oppilaat opettajaopiskelijan kokemuksen mukaan laittoivat itseään enemmän likoon kuin suomalaiset. He toivat väittelyyn runsaasti omakohtaisia esimerkkejä. Kirjallinen argumentointi oli puolestaan vaikeaa.

Havaintoja kirjallisuuden opetuksesta

Kirjallisuustunneilla tekstinymmärtäminen saattoi olla puutteellista. *Ke-vällä opetin kahta eri ryhmää, jotka molemmat koostuivat pelkästään maahanmuuttajaoppilaista. Toinen ryhmistä oli kahdeksannen luokan S2-ryhmä, jossa kaikki opiskelijat osasivat jo melko hyvin suomen kieltä. Pidin heille yhteensä kolme opetustuokiota, joiden aiheena oli novelli ja haastattelu. Novellia läpikäydessä yllätyin S2-oppilaiden tekstin ymmärtämistaitojen heikkoudesta. Käsittelimme tunneilla Leena Krohnin Akvaarion valo -novellia, jossa katto-teemana on ystävyys. Oppilaat kuitenkin saivat novellista irti vain sen, että novellin henkilöt kävivät ruokkimassa joidenkin matkalla olevien ihmisten akvaariokaloja. Käytimme tunnilla helpotettua story mapia ja muita tekstin ymmärtämisen apukeinoja, mutta erilaiset työtavatkaan eivät helpottaneet tekstin syvempää ymmärtämistä. Toisin sanoen yllätyin siitä, että vaikka S2-oppilaan suomen kielen taito on esimerkiksi puheen osalta erinomainen, tekstin ymmärtäminen voi olla hyvinkin heikkoa.*

Opiskelijat olivat havainneet, että tekstien valinnassa tuli olla tarkkana sellaisissa luokissa, joissa oli maahanmuuttajaoppilaita. Arkoja aiheita olivat esimerkiksi rasismi ja seksuaalisuus. Kirjallisuustunneilla opettajaopiskelijat havaitsivat oppilaiden erilaisuuden. Eräs opiskelijoista totesi: *Ainakin oman kokemukseni perusteella väittäisin, että oppilaiden kiinnostuksen kohteet, mitä tulee esimerkiksi kirjallisuuteen, vaihtelevat enemmän yksilöiden kuin kulttuurien välillä, vaikka myös kirjallisuutta valittaessa on oppilaiden kulttuuritaustat hyvä pitää mielessä.* Oppilaat ylitulkitsivat helposti asioita rasistiseksi. Muuan maahanmuuttajaoppilas piti Päivi Alasalmen novellia *Me ja Ne* rasistisena. Novelli tosin käsittelee rasismia, mutta ei ole rasistinen. Tarvittiin ohjaajan lausunto, ennen kuin päästiin eteenpäin: *Jack nosti kuitenkin älämölön novellin rasistisuudesta. Hän alkoi väittää novellin kirjoittajaa rasistiksi. Vasta kun ohjaava opettaja luki novellin, Jack alkoi uskoa, että teksti sopii hyvin äidinkielen tunnille. Selitin hänelle, etteivät päähenkilön rasistiset ajatukset tarkoita, että kirjailijakin olisi rasisti. Hän tajusi, mutta silti itse ymmärsin, miten tärkeä arvo suvaitsevaisuus normaalikoulussa on.* Eräs opiskelija kertoi kokemuksestaan, jossa lorun ”neekeri”-sana loukkasi maahanmuuttajaoppilasta. Myös satiirin käsittelyssä tuli olla varovainen. Tyyli-laji ei kielitaidon takia aina auennut maahanmuuttajaoppilaille, joka saattoi loukkaantua tekstistä.

Kirjallisuustunneilla kieliongelmat ja oppilaiden kielitaso tulivat erityisesti esille. Tekstit saattoivat sisältää harvinaista sanastoa ja kuvailmaisuja, esimerkiksi *ujuttaa, verisammio, rapakon taa, anopinkieli, uraauurtava*. Toisaalta voi ajatella, että kirjallisuuden avulla voi kartuttaa sanastoa, koska teks-

tin voi ymmärtää, vaikka kaikki sanat eivät olekaan ennestään tuttuja. Myös verbien aikamuodot olivat vaikeita. Oppilaiden mielestä kiinnostavia olivat tekstit, jotka käsitelivät sopeutumista uuteen kulttuuriin tai liittyivät heidän omaan kulttuuriinsa. Esimerkkeinä opettajaopiskelijat mainitsivat arabiankielisen rakkauslaulun, joka herätti oppilaat. Unkarin miehitystä käsittelevä teksti kiinnosti maahanmuuttajaoppilaita. Afgaanitytön kuva sai oppilaat keskustelemaan kuvan symbolisesta merkityksestä.

Opiskelijat toivat esiin näkökantoja siitä, miten kirjallisuus voi olla mahdollisuus ja miten monikulttuurinen luokka auttaa murtamaan länsimaisen kirjallisuuden kaanonin. Eräs opiskelija esitteli innostuneena kokemustaan Hean Rhysin *Kaukana siintää Sargassomeri* -teoksen käsittelystä. Kirjassa näet pohditaan, miten etnisesti kirjava ympäristö vaikuttaa teoksen päähenkilön identiteetin rakentumiseen.

Pulmakohtia

Edellä on tullut eri yhteyksissä esille se, miten sanasto tuotti hankaluuksia. Tästä opiskelijoilla oli runsaasti havaintoja. Puhekieli ja kirjakieli saattoivat sekoittaa vielä lukiossa. Toisaalta joku totesi, että *varsin näppäriä nämä vierasperäiset oppilaat ovat kielellisesti, vaikka eivät aina erotakaan hämäläistä ja hämillistä. Tässä esimerkkinä 7. luokan sanastoa: seppo (suomalainen), kurkku (kurdi), suklaa (somal), sipuli (irakilainen/terroristi), maito (suomalainen), ulla (ulkomaalainen).*

Yksi opiskelijoista oli herkistynyt tekemään havaintoja eri kielten asemasta ja kielten hierarkioista. *Kysyn itse usein lasten kotikieltä ensimmäisillä tunneilla. Olen huomannut, että tietyt kielet lausutaan aika hiljaa kuin häpeillen. – maahanmuuttajataustaiset, eri kotikulttuureissa kasvaneet oppilaat, ovat yleisesti ottaen kohteliaampia ja hyväkäytöksisempiä. He ovat useimmiten fiksuja. He kunnioittavat vanhempia ja opettajaa, mutteivät aina ikätoveriaan. Riitoja voi tulla helposti vaikkapa uskonnosta johtuen. Somali on usein haukkumanimi ja somalilapset ovat hierarkia-asteikossa ikään kuin vähempiarvoisia. Muun muassa Thaimaa-taustaiset taas tuntuvat olevan arvoasteikossa korkeammalla ja heillä on myös enemmän suomalaistaustaisia kavereita. He ovat usein myös Suomessa syntyneitä ja heidän asenteensa on suomalaisempi ja egonsa suurempi kuin esimerkiksi hieman alistetun oloisten kosovolaisten. Monta kertaa erikulttuurinen lapsi on iloisempi, eläväisempi, ja hänen rinnallaan suomalaislapsi on patsas.*

Opiskelijoiden ajatuksia omasta koulutuksestaan

Oman koulutuksen antamat valmiudet opettaa monikulttuurisissa luokissa askarruttivat opiskelijoita. Tietoa S2-opetuksesta kaivattiin enemmän. Toisaalta pedagogisten opintojen aikana omaksuttujen toiminnallisten työtapojen havaittiin soveltuvan hyvin maahanmuuttajaoppilaiden opetukseen. Opiskelijat olivat tyytyväisiä siihen, että olivat saaneet mahdollisuuden harjoitella monikulttuurisessa koulussa.

Itse koen, että äidinkielenopettajan koulutus tarjoaa erinomaiset valmiudet opettajan työhön. Siitä huolimatta S2-opetukseen saa yllättävän vähän valmiuksia, jos itse ei erityisesti valitse niitä harvoja kursseja, jotka aiheetta käsittelevät. – – Hyviä puolia koulutuksessa maahanmuuttajien opetusta ajatellen ovat runsaat ryhmätöitä, keskustelua ja draamaa korostavat painotukset. Nämä opetustavat tuntuvat maahanmuuttajille olevan luontevia.

Olen tyytyväinen, että minulle on kertynyt jonkin verran kokemusta S2-opetuksesta. Se on opettanut minua katsomaan omaa äidinkieltä uusin silmin.

Pohdinta

Artikkelissa on esitelty aineistolähtöisesti kahden eri vuosikurssin havaintoja ja kokemuksia maahanmuuttajalasten opetuksesta. Havaintojen ja kokemusten esittelyssä ei ole kiinnitetty huomiota siihen, mihin opintovuoden vaiheeseen havainnot liittyvät, vaikka se olisi kiinnostava analyysin aihe. Pyrkimyksenä on ollut tuoda näkymä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelijoiden havainto- ja kokemusmaailmaan kahden vuosikurssin osalta. Jälkimmäinen vuosikurssi pohti ensimmäistä vuosikurssia enemmän maahanmuuttajaoppilaisiin liittyviä asenteita. Kaiken kaikkiaan opettajaopiskelijat ilmaisivat halunsa tietää ja taitaa enemmän monikulttuuristen oppilaiden opettajina.

Opiskelijat olivat tehneet havaintoja ja eritelleet kokemuksiaan monikulttuuristen oppilaiden käyttäytymisestä, suhtautumisesta opettajaan ja suhtautumisesta suomen kielen ja kirjallisuuden opiskeluun. Lisäksi he olivat havainnoineet työtapojen ja aihealueiden mieluisuutta Havainnoista ja kokemuksista näkyi oppiaineen suullisen puolen mieluisuus ja kirjallisen puolen vaikeus. Niistä näkyi kaksijakoinen suhtautuminen suomen kielen opiskeluun. Toisaalta suomen kieli oli vaikeaa eikä aina motivoinut. Opettaja saattoi antaa liian vaikeita tehtäviä, jotka synnyttivät aggressioita. Toisaalta suomen kielen opiskelu oli motivoivaa ja oppilaat mielsivät sen tieksi suomalaiseen yhteiskuntaan. Erityisesti suomen kielelle ominaisten ja siinä vaikeiden asioi-

den harjoittelu motivoi. Opiskelijoiden havaintoihin voi myös suhtautua sellaisen suodattimen lävitse, että opiskelijat olivat tarkkoja havaitsemaan kaiken oppilailta tulleen kritiikin ja oppilaiden osaamisen puutteet. Harvemmin he päätyivät toteamaan tai ihmettelemään, mitä kaikkea oppilaat jo osasivat. Opiskelijoiden tarkempi perehdyttäminen Eurooppalaiseen viitekehykseen (Eurooppalainen viitekehys 2003) voisi olla keino muuttaa heidän ajattelutapaansa.

Opetussuunnitelmamme mukaan tavoitteena on perusopetuksen aikana antaa maahanmuuttajaoppilaalle sellaiset kielelliset valmiudet, että jatko-opinnot perusopetuksen jälkeen olisivat oppilaille mahdollisia, hänellä olisi valmiudet kasvattaa kielitaitoaan ja hän voisi näin saada tasavertaiset vaikuttamisen mahdollisuudet suomalaisessa yhteiskunnassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2003, 62). Edelleen opetussuunnitelmamme edellyttää S2-opettajalta yhteistyötä muiden oppiaineiden opettajien kanssa muun muassa sanastoon perehdyttämisessä (mts. 62). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan suomi toisena kielenä opetusta annetaan koko äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen viikkotuntimäärä. Turun normaalikoulussa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelijat harjoittelevat siis sekä suomi äidinkielenä opetuksessa että S2-opetuksessa. Opiskelijoiden esseissä näkyikin havaintojen kautta uudenlaista tiedostumista suomen kielen ominaislaadusta ja sen vaikeuksista, erityisesti verbien ja nominien taipumisesta (vrt. Siitonen 2007). Sanaston vaikeutta opiskelijat kommentoivat usein. Oppilaiden puheen sujuvuus ei ennustanutkaan hyvää kirjoitustaitoa. Myös kielen opetuksen kysymykset askarruttivat uudella tavalla. Eriyttäminen monikulttuurisissa luokissa oli erityinen haaste. Yleisiä asenteita maahanmuuttajaoppilaisiin pohdittiin esseissä usein.

Testien ymmärtäminen, erityisesti sanasto, tuotti oppilaille vaikeuksia. Sanaston kartuttamiseen kiinnitetäänkin S2-opetussuunnitelmassa huomiota (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Vastaavasti työssä toimivat maahanmuuttajalasten opettajat pitivät sanastoa ja tekstien ymmärtämistä suurena haasteena erityisesti yläkoulussa, jolloin tavoitteena on saada jatko-opintokelpoisuus (Kaartinen 2007). Opiskelijat olivat oman kokemuksensa kautta päätyneet siihen, että toiminnalliset menetelmät ja draama auttoivat sanaston oppimisessa. Tätä havaintoa tukee tutkimuskirjallisuus (esim. Francis & Simpson 2003).

Huomio kiinnittyi siihen, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelija eivät esseissään tietoisesti kiinnittäneet huomiota oppilaiden kielitaidon tasoon. Heiltä puuttui Eurooppalaisen viitekehyksen antama arviointikehikko (Eurooppalainen viitekehys 2003). Jotkut opiskelijoista pohtivat

länsimaisen kirjallisuuden kaanonin hallitsevaa asemaa opetuksessa. Suurullisia olivat havainnot siitä, miten maahanmuuttajaoppilas jäi kielen takia syrjään kirjallisuustunneilla. Parhaimmillaanhan kirjallisuudenopetus voisi tukea oppilaan identiteetin kehittymistä ja luoda yhteishenkeä koko luokan yhteisillä tunneilla tuomalla pohdittavaksi tuona ikäkautena oppilaita askarruttavia kysymyksiä.

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutus on uudessa tilanteessa. Miten varmistaa harjoittelijaopiskelijoiden osaaminen myös S2-opetuksen alueella. Joutuu myös miettimään, miten voisi tukea opiskelijoiden tietojen, asenteiden ja toiminnan kehittymistä, siis interkulttuurisen kompetenssin kehittymistä monikulttuuristen oppilaiden opettajina. On kyse myös ammatti-identiteetistä: kuka minä olen ja mitä haluan saada aikaan opettajana.

Eri oppiaineiden yhteinen projekti sai myös tutkimusprojektiin osallistuneet tutustumaan kollegojen oppiaineisiin ja oppiaineille tyypilliseen kielenkäyttöön. Entistä selvemmäksi tuli se, ettei äidinkielen opetus voi muodostaa omaa saarekettaan, vaan yhdessä muiden aineiden opettajien kanssa on etsittävä ratkaisuja maahanmuuttajaoppilaiden kieliongelmiin ja opetusjärjestelyihin sekä kehitettävä opettajankoulutuksessa tulevien opettajien kielitietoisuutta ja eri kulttuureihin liittyvää asiantuntemusta (vrt. Evers 2009; Hulshof 2009; Virta 2008). Monikulttuurinen koulu ja koulutus on kouluttajien yhteistyöprojekti, joka kiinnittää huomiota muun muassa sanaston oppimiseen, tekstien ymmärtämiseen ja erilaisiin koulun ja työelämän edellyttämiin teksteihin. Kielestä ei saa tulla kulttuurimuuri, ei myöskään tulevaisuusmuuri. (Vrt. Grant & Wong 2003; Rubinstein-Ávila 2004.) Omalta osaltaan käsillä oleva projekti on edistänyt Aallon (2007) peräänkuuluttamaa kaikkien oppiaineiden opettajien kieli- ja viestintätietoisuutta.

Lähteet

- Aalto, E. 2007. Monikulttuuristunut koulu – monikulttuuristuuko opettajankoulutus? Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007*. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:77, 248–255.
- Eurooppalainen viitekehys 2003. *Eurooppalainen viitekehys. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Evers, I. 2009. Teacher competencies on language and diversity: professional development of all teachers. Paper presented at *IAIMTE 7th bi-annual Conference Re/Thinking Literacies – Languages, Literacies and Cultures*. Toronto, Canada 23.–26. June 2009.

- Francis, M.A. & Simpson, M.L. 2003. Using theory, our intuitions, and research study to enhance students' vocabulary knowledge. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 47(1), 66–78.
- Grant, R.A. & Wong, S.H. 2003. Barriers to literacy for language-minority learners: An argument for chance in the literacy education profession. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 46(5), 386–394.
- Hongisto, A. 2009. Puhelinkeskustelussa saatu tieto 15.6.2009.
- Hulshof, H. 2009. Linguistics as part of the school subject Dutch in the Netherlands: theory and practice of in-service training. Paper presented at *IAIMTE 7th bi-annual Conference Re/Thinking Literacies – Languages, Literacies and Cultures*. Toronto, Canada 23.–26. June 2009.
- Kaartinen, V. 2007. Tekstinymmärtämisen strategioita suomi toisena kielenä -oppi- laan kannalta. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) *Opet- tajakoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007*. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:77, 256–264.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. *Saako olla suomea? Opas suo- mi toisena kielenä -opetukseen*. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004. <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,17627,1558>.
- Rubinstein-Ávila, E. 2004. Conversing with Miguel: An adolescent English Language Learner struggling with later literacy development. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 47(4), 290–301.
- Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä, M.-L. & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) 2002. *Interkulttuurinen opettajakoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toiminta- tutkimuksen avulla*. Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto. <http://herkules oulu.fi/isbn9514268075/> (luettu 10.2. 2009).
- Siitonen, K. 2007. Suomen kielen ominaispiirteitä. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) *Opettajakoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidakti- nen symposium 9.2.2007*. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, julkai- suja sarja B:77, 273–280.
- Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 2007–2009*. Keuruu: Ota- va.
- Virta, A. 2008. *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Kasvatusalan tutki- muksia 39. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Yhteystiedot

Vuokko Kaartinen
vuokaar@utu.fi
Turun opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Pakkopullaa vai ihan hyvä juttu? – Lukiolaisten kokemuksia itsearviointista

Tässä artikkelissa tarkastelemme lukiolaisten kokemuksia itsearviointista ja sen merkityksestä koulussa. Aineisto koostuu 1. ja 2. vuoden lukiolaisten (N=103) vastauksista kyselyyn reflektiosta ja itsearviointista. Lukiolaiset kokivat itsearviointin toisaalta hyödyllisenä ja oppimista tukevana, toisaalta turhana ja vaikeana. Lukiolaiset myös kertoivat tekevänsä itsearviointia sekä itseään että opettajaa ja koulua varten erilaisten lomakkeiden avulla. Tulokset tukevat aikaisemman tutkimuksen havaintoja siitä, että itsearviointista on tullut reflektion synonyymi, mikä on osin vinouttanut ja kaventanut opiskelijoiden ymmärrystä pohtivan toiminnan merkityksestä kielen oppimisessa.

Asiasanat: itsearviointi, reflektio, kielenopettaminen, eurooppalainen kielisalkku

Johdanto

Vieraan kielen opetuksessa pyritään kannustamaan oppijaa suunnittelemaan, toteuttamaan ja kehittämään omaa kielenoppimistaan: *opi oppimaan* on yksi kielenopetuksen tavoitteista. Eurooppalainen kielisalkku on ammatillisten ja muiden portfolioiden ohella yksi keskeisistä keinoista, joilla oppijoita autetaan refleктоimaan omaa oppimistaan. Mutta miten reflektio ymmärretään ja miten se toteutuu pedagogisessa käytännössä? Mikä on sen suhde itsearviointiin?

Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovat opettajankoulutuksessa saadut havainnot siitä, että yliopiston opiskelijoilla ei tunnu olevan tarkkaa käsitystä siitä, mitä reflektio on ja mikä sen merkitys on salkkutyoäskentelyssä. Tämä herättää kysymyksen siitä, miten reflektio toteutuu lukiossa. Olemme aikaisemmin analysoineet lukion opiskelijoiden käsityksiä reflektiosta ja itsearviointista (ks. Alanen & Lammi 2008). Tulosten perusteella sana reflektio näyttää olevan lukiolaisille tuntematon; toisaalta reflektointiin usein liittyvä itsearviointi tunnetaan lukiolaisten keskuudessa paljon paremmin.

Tässä artikkelissa tavoitteena ei ole tutkia reflektiota tai itsearviointia koko kouluopetuksessa vaan tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia reflektion ja itsearvioinnin toteutumista lukion kielenopetuksessa. On tärkeä korostaa, että artikkelissa emme tutki sitä, onko opiskelijoiden ajattelu tai toiminta ollut reflektiivistä vaan sitä, mitä merkityksiä opiskelijat antavat näille käsitteille. Tutkimuksemme tämän vaiheen tavoitteena on kartoittaa lukiolaisten käsityksiä siitä, millaisena he ovat kokeneet reflektoinnin ja itsearvioinnin ja miksi reflektointia ja itsearviointia tehdään.

Eurooppalainen kielisalkku

Eurooppalaisen kielisalkun (EKS) tarkoituksena on helpottaa ihmisten yhä kasvavaa liikkuvuutta Euroopassa antamalla heille väline, jolla voidaan kirjata elinikäistä ja kansainvälistä oppimista. Yhdentyvässä Euroopassa kyky kommunikoida tehokkaasti yli kielellisten rajojen, avoimuus toisten kulttuurien ajattelu- ja toimintatavoille sekä kyky neuvotella ja ratkaista erimielisyyksiä ja vaikeuksia tulevat yhä tärkeämmiksi taidoiksi. Näiden kompetenssien kehittyminen on elinikäinen prosessi, ja siihen tarvitaan myös oppilaitosten ulkopuolista oppimista, jota ei aikaisemmin ole dokumentoitu todistuksin. (Sheils 1999, 6–7; Trim 1999, 8–9; Schärer 1999, 58.) Kielisalkku pohjautuu yhteiseen eurooppalaiseen *Viitekehykseen* (Common European Framework), jonka taitotasokuvaukset ovat kielisalkun ydinelementtejä. Niiden avulla selviää kielisalkun yhteys viitekehykseen: ne mahdollistavat läpinäkyvyyden ja vertailukelpoisuuden, yhdistävät kielisalkun eri osat ja mahdollistavat itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin vertailun (Schärer 1999, 58–60; ks. myös kielisalkun periaatteet <http://www.coe.int/portfolio>). Kielisalkulla on siis sekä *raportoiva* että *pedagoginen* tehtävä. Kielisalkun pedagogisena tehtävänä on tukea oppilaan itseohjautuvaa kielenoppimista ja itsearviointia. Kielisalkun raportoitavana tehtävänä puolestaan on dokumentoida ja arvioida oppilaan kielitaitoa (Kohonen 1997, 15).

Kielisalkku on oppilaan itsensä kokoama ja arvioima aineisto opiskelun kehittymisestä ja tuloksellisuudesta (Kohonen 1998, 40). Oppilaan reflektointitaitojen edistäminen, oman oppimisen suunnittelu ja ohjaus sekä oman oppimisen tuloksellisuuden itsearviointi kriteeriviitteisten taitotasokuvausten avulla ovat kielisalkun oppimaan oppimisen välineitä (Kohonen 2000b, 22–24). Kielisalkku integroituu kielen opetussuunnitelmiin tavoitteiden, työprosessien, opiskeltävien sisältöjen ja arvioinnin tasolla. Kohonen ja Pajukanta (2003) muistuttavatkin, että salkkutyöskentelyä ei pidä nähdä ylimää-

räisenä työnä, vaan opetussuunnitelmien mukaisiin tavoitteisiin olennaisella tavalla sisältyvänä opiskeluna (17).

Kielisalkku arvioinnin välineenä

Käsitys oppimisesta on muuttunut ja siitä seuraa uusia vaatimuksia opetussuunnitelmaan, oppimisympäristöön ja oppimistapaan. Nykyään odotetaan myös, että opetuksessa otetaan huomioon yhteiskunnan ja työelämän muutokset ja niiden asettamat vaatimukset. Jos koulutuksessa halutaan vastata työelämän asettamiin vaatimuksiin, tulee opetusta ja arviointia muuttaa sellaiseksi, että se palkitsee yksilöllisiä ratkaisuja (Linnakylä & Kupari 1996, 100–101). Tällaisen autenttisen arvioinnin yhtenä menetelmänä mainitaan portfolio, joka toimii kouluissa sekä arvioinnin että oppimisen välineenä. Portfoliolla on Linnakylän (1997) mukaan arvioinnin välineenä vahva yhteys opiskelutodellisuuteen, koska oppilas valitsee tähän omaa oppimistaan kuvaavaan kokoelmaan sellaisia tehtäviä, joita hän opiskellessaan tekee. Arvioinnin väline ei siten ole tehtävistä irrallaan, eikä se poikkea niistä vastausavaltaan tai sisällöltään. Arviointiperusteet liittyvät aihekokonaisuuteen, oppiaineen luonteeseen, jakson tavoitteisiin, opetussuunnitelmaan ja opettajan asiantuntemukseen. Arvioinnissa tulisi ottaa huomioon myös oppilaan vertais- ja itsearvioinnin näkökulma. Portfolioarviointia voidaanankin kuvata oppimisen ja arvioinnin liittona, koska painopisteenä ovat myös oppimisprosessi ja strategiat, oppilaan itsearviointi ja reflektiivinen pohdinta. Arvioinnissa kiinnitetään myös huomiota oppilaan yleiseen edistymiseen ja verrata sitä hänen aiempiin oppimistuloksiin ja opiskelustrategioihin (ks. Linnakylä 1997, 82; Kohonen 1997, 15).

Reflektio ja itsearviointi

Suomalaisessa kielisalkussa korostetaan erityisesti reflektiivisyyttä. Käsitteenä reflektiolla on pitkä historia filosofiassa ja kasvatustieteissä: esimerkiksi John Dewey (1910/1991) puhui reflektiivisestä ajattelusta. Yleensä reflektiolla tarkoitetaan omaan toimintaan liittyvää tietoista pohdintaa, jossa oppilas peilaa omaa toimintaansa ja havaintojaan käsityksiään vasten (Kaikkonen 2005, 49). Kokemuksellisissa oppimisen teorioissa reflektio toimii siltana käytännön kokemusten ja teoreettisten käsitteiden välillä (Kohonen 2000a; Kolb 1984). Koska vieraskielinen termi tuntuu avautuvan huonosti, jotkut tutkijat kuten Krokfors (2003, 25) pitävät parempana puhua tiedostavasta ja pohtivas-

ta toiminnasta.

Yksi keskeisiä aspekteja reflektiossa on toimijuus (agency). Toimijuus on käsitteenä laaja-alainen, mutta sen voi katsoa liittyvän itseohjautuvuuden ja oppija-autonomian käsitteisiin (ks. van Lier 2009). Esimerkiksi sosiokulttuurisissa lähestymistavoissa tietoisuus omasta oppimisesta liittyy itseohjautuvuuteen ja sen kehittymiseen (ks. esim. Alanen 2002; 2003; Bråten 1991a; b). Opiskelijoiden vastauksissa sitä voidaan tarkastella esimerkiksi tutkimalla, miten niissä opiskelijat esittävät sen, kuka toimii ja kenen hyväksi (ks. esim. Aro 2009).

Tutkimusaineiston kokoaminen ja analyysi

Aineisto on peräisin keväällä 2008 eteläpohjalaisessa lukiossa tehdystä kyselystä, johon osallistui 103 opiskelijaa ensimmäiseltä tai toiselta vuosikurssilta (ks. Alanen & Lammi 2008). Opiskelijoista osa oli osallistunut portfolioytökentelyyn muissa oppiaineissa, siksi olemme aineistoesimerkeissä käyttäneet lyhennettä pofo erotukseksi kielisalkkukursseihin osallistuneista. Tässä artikkelissa tarkastelemme 1) millaisena opiskelijat ovat kokeneet a) reflektoinnin ja b) itsearvioinnin kielissä ja eri oppiaineissa ja 2) miksi opiskelijoiden mielestä kursseilla reflektoidaan ja/tai tehdään itsearviointia. Opiskelijoiden avovastauksia tarkastellaan laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Kyselyn tulokset

Aikaisempien tulosten perusteella sana reflektio näyttää olevan lukiolaisille tuntematon, mistä syystä he eivät osanneet vastata sitä koskeviin kysymyksiin (ks. Alanen & Lammi 2008). Siksi keskitymme tässä artikkelissa analysoimaan vain lukiolaisten kokemuksia itsearvioinnista. Käsittelemme ensin opiskelijoiden kokemuksia itsearvioinnista kielissä ja eri oppiaineissa ja sitten esittelemme sitä, miksi opiskelijoiden mielestä itsearviointia tehdään.

Millaisena opiskelijat kokivat itsearvioinnin kielissä ja eri oppiaineissa?

Opiskelijoiden vastauksista nousi esiin kolmenlaista suhtautumista itsearviointiin: opiskelijat kokemukset olivat toisaalta täysin myönteisiä, toisaalta täysin kielteisiä. Osa opiskelijoista koki itsearvioinnin sekä *myönteisenä* että *kielteisenä*.

Myönteisistä kokemuksista suurin osa opiskelijoista koki itsearvioinnin

hyvänä, oppimista tukevana asiana (esimerkit 1–2).

(1) Itsearviointi pistää ajattelemaan ja siitä huomaa, missä pitää petrata. (tyttö 17 v, ei pofoa, kielisalkkua)

(2) Itsearviointi antaa tietenkin ajatukset tavoitteiksi, joten pystyy ehkä motivoimaan itseään pyrkimään sitä kohden kun on sen kirjoittanut paperillekin (tyttö 17 v, ei pofoa, kielisalkkua)

Hyväksi itsearviointi koetaan myös opettajien kannalta kuten esimerkki 3 osoittaa. Opiskelijan vastauksesta ei käy ilmi mitä hän tällä tarkoittaa.

(3) itsearviointi on ihan hyvä myös opettajien kannalta. (poika 16 v, kielisalkku, ei pofoa)

Tarpeelliseksi ja hyödylliseksi itsearviointi koettiin, koska se auttaa ymmärtämään omaa oppimista ja asettamaan tavoitteita (esimerkit 4–5).

(4) Olen kokenut itsearviointin hyvin tarpeelliseksi apuvälineeksi kirjoittamaan osaamiseni eri osa-alueita. (poika 17 v, ei pofoa, kielisalkkua)

(5) onhan se melko hyödyllistä, vielä jos opettaja on kommentoinut sitä. Helpottavaa tietää, mitä pitää tehdä ensi kerralla toisin. (tyttö 16 v, ei pofoa, kielisalkkua)

Itsearviointin annettiin mm. seuravanlaisia *kielteisiä* merkityksiä: turha, hyödytön, keinotekoinen. Itsearviointikysymyksiin vastaaminen koettiin keinotekoiseksi ja hölmöksi, koska sitä on mielekkäämpää tehdä omissa ajatuksissaan, kuten esimerkeistä 7 ja 8 käy ilmi.

(6) tuntuu, että itsearviointi on ihan turhaan koska sitä tekee kuitenkin koko ajan päänsä sisällä. Tuntuu hölmöltä vastata niihin kysymyksiin ja laittaa vastaukset paperille. (tyttö 17 v, ei pofoa, kielisalkkua)

(7) Vähän pakkopullana ja teennäisenä, en ole huomannut hyötyväni siitä, että opettaja antaa kysymyksiä omasta edistymisestä ja sitten niihin pitää vastata. Tiedostamattomana varmaan aika jokapäiväistä. (tyttö 17 v, ei pofoa, kielisalkkua)

Itsearviointi koettiin turhaksi, koska opiskelija voi tietoisesti laskea omia tavoitteitaan epäonnistumisen välttämiseksi kuten esimerkissä 8.

(8) Se ei mielestäni ole niin välttämätön, tavoitteet eivät aina välttämättä täyty ja jos tietää jo valmiiksi olevansa huono jossain ei tavoitteeksi yleensä laita mitään korkeaa arvosanaa, eikä siis tule tavoiteltuakaan mitään

huippu arvosanoja. (tyttö 17 v, ei pofoa, kielisalkkua)

Osa opiskelijoista ei nähnyt itsearvioinnin tukevan omaa oppimista. Heidän mielestään itsearviointia tehdään vain siksi, että opettaja saisi lisätietoa opiskelijoistaan (esimerkit 9–10).

(9) No emmä tiää onko niistä oppimisen kannalta mitään hyötyä ollut. Opettaja vaan haluaa tietää mitä mieltä oppilas on oppimisestaan. (tyttö 17 v, pofo, ei kielisalkkua)

(10) itsearvioinnilla ei merkitystä numeroon, opettaja saa vain lisätietoa (tyttö 16 v, kielisalkku, ei pofoa)

Esimerkeistä 11 ja 12 käy ilmi, että opettajalta saatu suora palaute koettiin oppimista paremmin tukevaksi keinoksi kuin itsearviointi.

(11) En mitenkään tärkeänä, tykkään enemmän jos saan palautetta esim. opettajalta (tyttö 17 v, pofo, ei kielisalkkua)

(12) Ei kovin mukavaa. En tykkää kirjoittaa siitä miten mielestäni olen suoriutunut jostakin – → opettajan arvio paras (tyttö 17 v, pofo, ei kielisalkkua)

Itsearviointi koettiin myös vaikeana ja haastavana. Omien taitojen ja osaamisen totuudenmukainen arviointi on vaikeaa (esimerkki 13).

(13) Itsearviointi on aina yhtä ärsyttävää riippumatta aineesta. Oma työskentelyä on vaikea arvioida. (tyttö 17 v, kielisalkku, ei pofoa)

Osa opiskelijoista toi esiin *sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia*. Itsearviointi koettiin esimerkiksi turhana ja vaivalloisena, mutta siitä koettiin olevan myös hyötyä. Opiskelijoiden oli tosin vaikea määritellä mitä hyötyä itsearvioinnista olisi, mutta toisaalta he hyvin rehellisesti totesivat, että hyödyn puute johtui omasta passiivisuudesta (esimerkit 14–15).

(14) Kielissä tai muussakaa [sic] se ei ole helppoa, jos ihan rehellisesti pohdii, mutta se paljastaa kyllä kertausta vaativia ongelma-alueita. useinkaan asialle ei valitettavasti kuitenkaan jaksaa tehdä mitään. (tyttö 16 v, pofo, kielisalkku)

(15) Yleensä se tuntuu melko turhelta ja vaivalloiselta, mutta luultavasti itsearvioinnista on jotain hyötyäkin. (tyttö 17 v, kielisalkku, ei pofoa)

Osittain itsearvioinnista on tullut rutiinia, jotkut kokivat itsearvioinnin pelkäksi ajanvietteeksi, jos ei ole muuta tekemistä kuten esimerkki 16 paljastaa.

(16) En tiedä oikeastaan, sitä on tehnyt niin paljon että se on rutiinia (tyttö 17 v, pofo, ei kielisalkkua)

Äärimmillään itsearviointi koettiin ahdistavana, vaikka myös myönteisiä puoliakin mainittiin (esimerkki 17).

(17) En pidä siitä ja mielestäni se on ahdistavaa. Toki voi olla ihan hyvä, jos osaa arvioida itseään ja omaa työtään. (tyttö 16 v, ei pofoa, kielisalkku)

Miksi itsearviointia tehdään?

Opiskelijoiden vastauksia kysymykseen, miksi itsearviointia tehdään tarkasteltiin sen kannalta, mitä ne paljastivat opiskelijoiden käsityksistä siitä, kuka ja kenen hyväksi itseä arvioitiin. Opiskelijoiden mielestä itsearviointia tehtiin itseä varten, opettajaa varten tai sitten opiskelijat eivät osanneet kertoa syytä.

Ensinnäkin opiskelijat kertoivat tekevänsä itsearviointia itseään varten. He mainitsivat esimerkiksi oman kehityksen ja sen eri alueet tai kirjoittivat motivaation ylläpitämisestä tai kehittämisestä, mutta eivät maininneet opettajaa tai puhuneet koulusta (esimerkit 18–20).

(18) Itseäni varten. Jotta tiedän ja pohdin mitä osaan ja mitä en. Ja mihin pyrin (tyttö 16 v, ei pofoa, kielisalkkua)

(19) Itsearviointia tehdään mielestäni sen takia, että opiskelija itse pystyy huomioimaan mitkä osa-alueet missäkin aineessa kaipaaisivat enemmän panostusta (tyttö 17 v, kielisalkku, ei pofoa)

(20) Varmaan juuri motivaation ylläpitämiseksi ja oman kehityksen tarkailun vuoksi. (tyttö 17 v, ei pofoa, kielisalkkua)

Itsearviointi nähtiin myös välineenä, jonka avulla asetettiin opiskelulle lähtökohtia ja tavoitteita (esimerkki 21):

(21) Jotta tunnettaisiin opiskelun lähtökohdat ja tavoitteet. Niistä pitäisi olla hyötyä oman opiskelun hahmottamisessa. Enkä opettaja haluaa tietää oppilaistaan ja heidän osaamisestaan jotain, jotta hän voisi suunnitella opetuksensa paremmin. (tyttö 16 v, ei pofoa, ei kielisalkkua)

Osassa vastauksia opiskelijat saattoivat kirjoittaa itsearvioimisen tekemisestä opiskelijoiden parhaaksi, mutta samalla he puhuivat itsestään tekemisen kohteina: onkin kysyttävä, kuka on se, joka pyrkii itsearvioinnilla ”saamaan oppilaat tekemään tavoitteita” (esimerkki 22) tai kuka on se, joka saa selville ”oppilaiden luulot ja ajatukset itsestään” (esimerkki 23):

(22) Itsearviointin avulla pyritään saamaan oppilaat tekemään tavoitteita kurssia varten, sekä arvioimaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan. (tyttö 18 v, ei pofoa)

(23) Itsearviointin avulla saadaan selville oppilaan omat luulot ja ajatukset itsestään. (poika 16 v, ei pofoa, kielisalkkua)

Toisaalta opiskelijat kertoivat tekevänsä itsearviointia aivan yksiselitteisesti nimenomaan opettajaa varten. Heille itsearviointi oli työkalu, joka auttoi opettajaa arvioimaan opiskelijoita (esimerkki 24) tai sitten väline, jonka avulla opettajat luotasivat opiskelijoiden käsityksiä omista taidoistaan (esimerkki 25):

(24) Jotta opettaja saa käsityksen oppilaan taitotasosta ym. ja myös se että saadaan tuntea venytettyä. ☺ (poika 17 v, ei pofoa, ei kielisalkkua)

(25) Itsearviointia tehdään sen takia, että opettajat näkisivät mitä mieltä oppilaat ovat omasta osaamisestaan. (poika 17 v, pofoa, ei kielisalkkua)

Vastauksissaan opiskelijat saattoivat tarkastella itsearviointia sekä opiskelijan että opettajan työvälteenä kuten esimerkissä 26 tai edellä esimerkissä 21.

(26) Jotta oppilas ja opettaja saisivat paremman kuvan oppilaan opiskelutilanteesta kyseisellä kurssilla. (poika 18 v, pofoa, ei kielisalkkua)

Opiskelijoiden vastaukset saattoivat olla myös varsin kyynisiä kannanottoja koulun tapaan ja syihin tehdä asioita (esimerkki 27) tai sitten syy ja vastuu annettiin kokonaan opettajalle (esimerkki 28)

(27) Siksi, koska opettajat haluavat letkotella hetken & siksi koska jotkin maineikkaat psykologit ovat sen keksineet. (poika 17 v, pofoa, ei kielisalkkua)

(28) Koska opettajan mielestä se on hyväksi. (tyttö 17 v, kielisalkku, ei pofoa)

Pohdinta

Tässä artikkelissa tarkastelimme lukiolaisten käsityksiä itsearviointista. Aikaisemmassa tutkimuksessa paljastui mm. että itsearviointi liitettiin toisaalta omien töiden ja kurssien arviointiin, toisaalta se sai muita merkityksiä kuten kriittisyys (ks. Alanen & Lammi 2008).

Opiskelijoiden vastaukset paljastavat, kuinka itsearviointiin liittyy voi-

makkaita tunnekokemuksia: itsearviointi koettiin toisaalta hyödylliseksi ja paljastavaksi, toisaalta se näyttäytyi turhaksi koettuna lomakkeiden täyttönä tai äärimmillään jopa ahdistavana kokemuksena. Opiskelijoiden vastaukset heijastavat monessa suhteessa salkkutyöskentelystä saatuja kokemuksia (esim. Lammi 2002; Pollari 2000; Päckilä 2000). Monet myönteiset ja kielteiset kokemukset tuntuivat liittyvän opiskelijoiden käsityksiin siitä, mitä itsearviointi on ja miksi sitä tehdään, ja siihen ristiriitaan, jonka he kokivat valitsevan itsearvioinnin ja sen toteuttamistapojen välillä.

Itsearviointi näyttäytyi opiskelijoiden vastauksissa osittain hyvin yleisluontoisena käsitteenä: se oli jotain oman kehityksen kannalta hyödyllistä. Toisaalta se nähtiin monisyisenä prosessina, jossa oli eri vaiheita ja tarkoituksiperiä: opiskelijoiden vastauksissa puhutaan esimerkiksi itsearvioinnista tavoitteiden asetteluna, jolloin se myöskin yhdistettiin joskus motivaatioon ja sen kohentamiseen (kuten esimerkeissä 2 ja 20). Tavoitteiden asettelu ei kuitenkaan välttämättä johtanut parempaan motivaatioon tai osaamiseen: kun tavoitteiden merkitys tiedettiin, niitä saatettiin myös tietoisesti manipuloida esimerkiksi laskemalla niitä ”jos tietää jo olevansa valmiiksi huono” (esimerkki 8). Itsearviointi koettiin myös luonnolliseksi prosessiksi, joka oli osa oppimistapahtumaa. Tämän tiedostaminen saattoi kuitenkin johtaa turhautumiseen: erään opiskelijan mukaan ”tuntuu, että itsearviointi on ihan turhaan koska sitä tekee kuitenkin koko ajan pään sisällä” (esimerkki 6, ks. myös esimerkki 7).

Itsearviointi nähtiin myös arvioinnin välineenä. Opiskelijoiden vastaukset heijastivat laajaa kirjoa siitä, kuka opiskelijoiden mielestä arvioinnin tekee ja mitä varten se tehdään: osassa vastauksissa puhutaan itsearvioinnista oman kehityksen kannalta, osassa vastauksia taas nähdään itsearviointi opettajan työkaluna, osana koulun vaatimaa ja antamaa arviointiprosessia (esimerkit 10 ja 24). Opiskelijat tuntuivat antavan itsearvioinnille merkityksiä, jotka eivät liity reflektioon siten, kuin tämä käsite on yleensä ymmärretty alan kirjallisuudessa: itsearviointia ei niinkään nähty osana opiskelijoiden omaa toimijuutta, jonka avulla oppija oppisi ohjaamaan itseään, vaan ulkoa annettuna ja käskettynä, osana opettajan ’oikeaa’ arviointia.

Aikaisemmassa tutkimuksessa paljastui, että opiskelijat tuntuivat käyttävän itsearviointia reflektion synonyyminä. Tätä käsitystä tukee myös oppikirjojen tapa esittää itsearviointi lomakkeiden avulla tapahtuvana pinnallisena prosessina ilman syvällistä pohdintaa. Oppikirjojen lomakkeet lienevät kuitenkin alun perin tarkoitettu oppimisen tueksi eikä itsetarkoituksellisiksi ulkoistetuiksi tuotoksiksi. Herääkin kysymys, muokkaako sana arviointi opiskelijoiden käsityksiä itsearvioinnista numeerisena arvosteluna, joka

vaikuttaa kurssiarvosanaan. Ja, koska näin ei ole, opiskelijat kokevat itsearviointin ylimääräisenä työnä, jolla ei ole merkitystä. Ehdotammekin, että itsearviointia lakattaisiin käyttämästä korvaamaan sanaa reflektio, koska se kaventaa ja jopa vinouttaa reflektion merkitystä: reflektio on onnistuneen itsearviointin edellytys, ei sen synonyymi, ja ne olisi hyvä pitää erillään. Mielestämme olisi suositeltavaa käyttää termiä pohtiva toiminta niin oppikirjoissa kuin opettajankoulutuksessa, joiden diskursseista se helpoiten siirtyisi koulumaailmaan. Olisi myös syytä pohtia eri vaihtoehtoja itsearviointin ja reflektion toteuttamiseksi, koska oppikirjojen tarjoamat työskentelytavat eivät tunnu ottavan huomioon opiskelijoiden halua ja erilaisia valmiuksia pohtia omaa toimintaansa.

Lähteet

- Alanen, R. 2002. Lev Vygotski – kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) *Kielentutkimuksen klassikoita*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 201–234.
- Alanen, R. 2003. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. Teoksessa P. Kalaja & A.M. Ferreiro Barcelos (toim.) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer Academic, 55–85.
- Alanen, R. & Lammi, K. 2008. Kielisalkku ja reflektio. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: Ainedidaktinen symposium 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Aro, M. 2009. *Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä Studies in Humanities 116. Jyväskylä: Jyväskylä University.
- Bråten, I. 1991a. Vygotsky as precursor to metacognitive theory: I. The concept of metacognition and its roots. *Scandinavian Journal of Educational Research* 35, 179–192.
- Bråten, I. 1991b. Vygotsky as precursor to metacognitive theory: II. Vygotsky as metacognitivist. *Scandinavian Journal of Educational Research* 35, 305–320.
- Council of Europe 2006. *European Language Portfolio: Key reference documents*. Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/portfolio.
- Dewey, J. 1910/1991. *How we think*. Amherst, New York: Prometheus Books.
- Kaikkonen, P. 2005. Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehiksenä. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa – tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki: WSOY, 45–63.

- Kohonen, V. 1997. Authentic assessment as an integration of language learning: Teaching, evaluation, and the teachers's professional growth. Teoksessa A. Huhta, V. Kohonen, L. Kurki-Suonio & S. Luoma (toim.) *Current developmnets and alternatives in language assessment, Proceedings of LTRC96*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 7–22.
- Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen opettajan-koulutuslaitoksen julkaisuja A14, 25–48.
- Kohonen, V. 2000a. Towards experiential foreign-language education. Teoksessa V. Kohonen et al. *Experiential learning in foreign-language education*. London: Pearson Education, 8–60.
- Kohonen, V. 2000b. Eurooppalainen kielisalkku kielenopetuksen kehittämistyössä: suuntaviivoja ja mahdollisuuksia. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku – kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A23, 9–44.
- Kohonen, V. & Pajukanta, U. 2003. Eurooppalainen kielisalkku -kokeiluprojektin tulosten koontaa. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku 2 – EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A28, 7–31.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krokfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 1, 2003. Joensuu: Soveltavan kasvatustieteen laitos, 23–26.
- Lammi, K. 2002. *Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskeluun motivoinnissa: opiskelijoiden ja opettajan kokemuksia*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Linnakylä, P. & Kupari, P. 1996. Autenttinen arviointi peruskoulun opiskelua ja arviointimenetelmiä uudistamassa. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) *Silta uuteen opiskelija-arviointini. Arviointia opiskelija-arvioinnista*. Arviointi 6, Helsinki: Opetushallitus, 95–122.
- Linnakylä, P. 1997. Äidinkielen oppimistulosten laadun arviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen. Oppimistulosten ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Arviointi 3, Helsinki: Opetushallitus, 67–86.
- Little, D. 2007. Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching 1*, 14–29.
- Pollari, P. 2000. *"This is my portfolio". Portfolios in upper secondary school English studies*. Jyväskylä: Institute for educational research. University of Jyväskylä.

- Päkkilä, T. 2000. Reflektio oman ammattiroolin muuttajana kielisalkkutyöskentelyssä. Teoksessa V. Kohonen & U. Pajukanta (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku – kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta*. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A23, 139–159.
- Schärer, R. 1999. A European Language Portfolio. *Babylonia 1*, 58–61.
- Sheils, J. 1999. The European Language Portfolio: towards a democratic citizenship. *Babylonia 1*, 6–7.
- Trim, J.L.M. 1999. Common tools to promote linguistic and cultural diversity, respect, tolerance and understanding in Europe. *Babylonia 1*, 8–9.
- van Lier, L. 2008. Agency in the classroom. Teoksessa J. Lantolf & M. Poehner (toim.) *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 163–186.

Yhteystiedot

Kati Kajander
kati.kajander@jyu.fi
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Riikka Alanen
riikka.alanen@edu.jyu.fi
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Marjo KAMILA

Luokanopettajaopiskelijoiden mielikuvia opettajan ulkoisesta olemuksesta

Opettajien ulkonäköpaineet ovat nousseet ajankohtaiseksi puheenaiheeksi siitä syystä, että opettajat kokevat ulkoasuunsa kohdistuvat oppilaiden taholta tulevat huomautukset perin kiusallisiksi. Nuoret ovat kautta aikojen kommentoineet opettajien ulkoista olemusta, mutta nyt arvostelu on muuttunut entistä yleisemmäksi ja suorasukaisemmaksi. Artikkelissa tarkastellaan luokanopettajiksi opiskelevien viiden naisopiskelijan näkemystä ja mielikuvia opettajan ulkoisesta olemuksesta. Menetelmällisesti tutkimus sijoittuu visuaalisen kulttuurin tutkimuksen alaan. Kirjoitelmissaan opiskelijat peilaavat omaa ulkoista olemustaan opettajankoulutuslaitoksen visuaalisiin järjestyksiin eli sen säännönmukaisuuksiin, normeihin ja tapoihin. Analyysi paljastaa opiskelijoilla olevan voimakkaita uskomuksia siitä, miltä opettajan kuuluu näyttää. Välillä he haluavat samaistua ja sopeutua näihin järjestyksiin, toisinaan luoda uusia opettajan ilmentymiä erilaisia opettajaidentiteettejä hakemalla ja kokeilemalla. Artikkelissa ehdotetaan, että opettajankoulutuksessa voitaisiin paremmin ottaa huomioon myös opettajan ammatin ulkoiset vaatimukset ja valmentaa tulevia opettajia kohtaamaan omaan persoonaansa kohdistuvia kommentteja.

Asiasanat: opettajan ulkoasu, identiteetti, visuaaliset järjestykset, mielikuvat

Johdanto

”Ristiriita. Taas yksi tavallinen kouluuamu, jolloin yritän päättää, mitä laittaisin päälleni. Mustat vaatteet sekoittuvat toisiinsa vaatekaapissa. Pengon vaatekappaleita esille, mutta kaikki tuntuvat väärältä. Liian omituinen, liian hieno, liian tavallinen. En omista yhtään Marimekon raitapaitaa tai sinisiä farkkuja, joissa maastoutuisin opettajankoulutuslaitoksen käytäville ’tulevan opettajan univormussa’ muiden joukkoon. Visuaaliset järjestykset ovat merkityksellisiä järjestyksiä, joihin liittyy odotuksia, normeja ja tunteita. Ne kiteytyvät osaksi ihmisten välistä vuorovaikutusta. Minusta tuntuu, että rikkoisin sopivuuden rajoja, jos laittautuisin kouluun ajatteleamalla vain itseäni, enkä sitä, miten minut nähdään osana

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 125–138.

kampuksen visuaalisia järjestyksiä.”

Lainaus on luokanopettajaopiskelijan kuvataiteen oppimistehtävästä, jossa pohdittavana oli oma koulupukeutuminen. Essee on kirjoitettu sivuaineopin-tojen *Visuaalinen viestintä* -jaksolla, jonka tavoitteena oli koko visuaalisen kulttuurin havainnoiminen, sen merkkien ja merkitysten pohtiminen. Kurs-sin kaikki kaksitoista opiskelijaa olivat 20–24-vuotiaita naisia. Opintokoko-naisuus sisälsi luentoja, kuvallisia harjoituksia ja kirjoitelmien laatimista. Es-seevaihtoehtojen joukosta *Ulkoinen olemukseni osana kampuksen visuaalisia järjestyksiä* -otsikko oli varsin suosittu. Tehtävässä opiskelijan tuli miettiä muun muassa sitä, miksi hän pukeutuu niin kuin pukeutuu, vaikuttaako sii-hen jokin ja missä määrin.

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut siitä, tuleeko opettajankoulutus-laitoksessa ilmi tiettyjä opettajuuden ulkoisia malleja, millaisia ne ovat, ja missä määrin opiskelijat niitä itse muokkaavat. Tarkastelen, mitä opiskelija-diskurssit kertovat siitä merkitysmaailmasta, jossa luokanopettajaopiskelijat elävät. Millaisista arvoista, odotuksista ja uskomuksista suhteessa tulevaan opettajuuteen tekstit kertovat ja miten ne ilmenevät ulkoista olemusta tark-kailemalla.

Tutkimuksen menetelmät

Käsittelen opettajien pukeutumista visuaalisen kulttuurin tutkimuksen nä-kökulmasta. Visuaalinen kulttuurin tutkimus on kiinnostunut sellaisesta merkityksenannosta, joka liittyy nähtyyn, visuaalisesti ilmenevään. Tut-kimuksen kohteena voi olla mikä tahansa havainnoitava asia, jos se tuottaa kulttuurisesti mielekkäitä merkityksiä. Tällainen voi olla nonverbaali vies-tintä, kuten ruumiin kieli ja ulkoasu. Visuaalisen kulttuurin merkeillä vies-titään, kommunikoidaan. Tällöin ne ovat osa sosiaalista vuorovaikutusta. (Seppänen 2001.)

Visuaaliset järjestykset on käsite, jolla pyritään ottamaan haltuun visuaa-lista kulttuuria. Ideana on, että visuaalinen todellisuus ei ole satunnaista vaan siinä on rakenteita ja järjestyksiä. Visuaaliset järjestykset ovat säännönmukai-suuksia, tapoja ja normeja, jotka määräävät, miltä jokin näyttää tai miten asia voi ilmetä. Esimerkiksi millä tavoin näyttäydymme toisille ihmisille tietyssä tilanteessa, kuten vaikkapa työhönottohaastattelussa. Visuaaliset järjestykset sisältävät tiedostamattomia ja tiedostettuja arvoja, asenteita ja näkökulmia, jotka vaikuttavat ihmisten toimintaan. Tavat ja tottumukset luovat odotuksia ja käyttäytymismalleja. (Seppänen 2001.)

Visuaalisessa kulttuurin tutkimuksessa henkilön ulkoinen olemus nähdään osana identiteettiä. Pukeutuminen ymmärretään identiteetin kiinnittäjäksi ja sen visuaaliseksi metaforaksi (Entwistle 2001, 47). Identiteetti on jatkuvassa liikkeessä. Stuart Hallin mukaan se määräytyy alituisessa dialogissa erilaisten kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien mallien kanssa. Ihminen sisäistää näiden maailmojen merkityksiä ja arvoja, hän tekee niistä osan itseään. Identiteetti muokkautuu myös suhteessa niihin puhetapoihin ja odotuksiin, joita ihmisiin kohdistetaan erilaisten ryhmien jäsenenä. (Hall 1999, 22–23, 39; ks. myös von Bonsdorff 1999, 13–23.)

Visuaalisella kulttuurin tutkimuksella on yhtymäkohtia kulttuurintutkimukseen. Siinä tutkitaan kulttuuria kuvien tai tutkimuskohteena olevien kuvallisten tai visuaalisten merkkien näkökulmasta. Artikkelissa tarkastelen koulua osana kulttuurintutkimusta. Koulu ja sen käytänteet ovat muokkautuneet historian aikana osana valtion hallintokulttuuria ja suomalaista yhteiskulttuuria. Toiseksi koulua voidaan käsitellä paikallisena ilmiönä tietyssä ajassa sekä yhteisönä, jossa julkinen ja yksityinen sekä ihanteet ja käytännöt törmäävät. Kolmanneksi koulu toimii kulttuuristen ideaalien peilinä, jolloin yhteisön jäsenet peilaavat itseään ja muita toistensa kautta. (Tolonen 2001, 7.) Tutkimusten mukaan käsitys opettajan ulkoisesta kuvasta muodostuu ammatin historian ja siinä vallinneiden normien ja moraalिसääntöjen vaikutuksesta. Myös populaarikuvaston, kuten kirjallisuuden, sarjakuvien ja elokuvien esimerkit sekä tiedotusvälineiden välittämä opettajakuva ja omat opettajamuistot vaikuttavat mielikuviin. Opettaja omaksuu näistä ”mallikuvista” haluamansa ja myös muokkaa kuvaa itselleen sopivaksi katsomallaan tavalla. Ulkoinen opettajan malli voi olla myös taakka, mikäli se on ristiriidassa oman sisäisen minän kanssa. (Laine 2004, 190; Salo 2004; Weber & Mitchell 1995.)

Opettajankoulutuksessa opiskelijasta valmistetaan opettaja, tietyn ammatin edustaja. Yhä useammin puhutaan siitä, kuinka opettajan tulisi rakentaa opettajuuttaan omalla persoonallaan. Silloin siitä ei voi erottaa opettajan ulkoisiakaan merkkejä, kuten ruumiillisuutta, sukupuolta ja koko ulkoista olemusta. Heikkisen ja Huttusen (2007, 17) mukaan opettajaksi tuleminen on osa *persoonallista identiteettityötä*, jolloin opiskelija kysyy ”kuka minä olen?”. Se on myös *kollektiivista identiteettityötä*, jolloin kysytään: ”keihin minä kuulun?” ja ”keitä me olemme?”

Seuraavaksi analysoin opiskelijoiden kirjoitelmia lukemalla niitä erilaisien visuaalisten identiteettien kautta. Tukeudun väljästi Solomon ja Raboltin (2004) pukeutumista ja identiteettiä koskevaan ryhmittelyyn, joka pohjautuu Gregory Stonen symbolisen interaktionismin teoriaan. Stone (1962/1995) piti

ulkonäön merkitystä tärkeänä osana sosiaalista vuorovaikutusta. Erityisesti hän oli kiinnostunut identifikaation ja tahallisesti lähetettävien ja tahattomasti lähtevien ulkonäköviestien merkityksistä.

Tulokset – opettajan identiteettiä etsimässä

Olen valinnut tarkemman perehtymisen kohteiksi viiden opiskelijan esseet. Siteeraten opiskelijatekstejä ja suhteutan heidän mielipiteitään aikaisempiin tutkimuksiin. Opiskelijoiden sitaatit olen sisentänyt ja nimet ovat peitenimiä. Tekstissä käytän minuuden ja identiteetin käsitteitä synonyymeina.

Opettajaopiskelijan julkinen minä

Julkinen minä on kulttuurisidonnainen ja se vastaa kysymykseen: kuinka esitän itseni toisille. Se on myös aina normatiivinen: moraalisaännöt, etiketti, muoti, sosiaalinen tilanne ja oma asema siinä määräävät sopivaisuuden rajat. (Vrt. Solomon & Rabolt 2004, 145.) Opettajaopiskelijan sovittautuminen opettajuuden visuaalisiin järjestyksiin alkaa jo pääsykokeissa. Opiskelijakokelas haluaa antaa ulkoisella olemuksellaan kuvan opettajakelpoisuudestaan ja välittää itsestään mahdollisimman pätevän ensivaikutelman häntä arvioivalle valitsijaraadille.

Pyrin ulkoisella olemuksellani saamaan minua arvioivat ihmiset vakuuttuneiksi, että minussa on opettaja-ainesta.

Nuoret elävät visuaalisessa, ulkonäköä korostavassa kulttuurissa, joten ei ole ihmeellistä, että he keskittyvät myös ulkoisen vaikutelman luomiseen pääsykokeissa. Imagotutkijan mukaan ensivaikutelma on tärkeä, koska sen pohjalta luodaan ”tiedosto”, joka voi ohjata myöhempää tulkintaa, odotuksia ja henkilön kohtelua (Karvonen 1999, 248). Mutta kuinka paljon pukeutuminen voi todellisuudessa kertoa henkilöstä? Uotila muistuttaa, että pukeutumisesta ei voi ”lukea” tosiseikkoja kuten ikää, siviilisäätyä tai sivistystasoa. Hän kuitenkin tarkentaa, että pukeutumisella on aina joko suora denotatiivinen että epäsuora konnotatiivinen viittaussuhde todellisuuteen. Pukeutumista ei täten voi ajatella vain vaatetuksena vaan kertomuksena katseen kohteena olevasta henkilöstä. (Uotila 1994, 130; 1995, 91.)

Valintakokeisiin saatetaan tahallisesti ja tarkoitushakuisesti muuttaa omaa tavanomaista ulkonäköä. Opiskelija jatkaa, että hän oli pääsykokeissa tarkkaillut toisten pukeutumista ja todennut itsensä sopivan koodistoon hyvin:

Pääsykokeita varten ostin vaaleanpunaisen huulikiillon ja jätin silmäni rajaamatta mustalla. – – Tummaksi meikatut silmät korostavat katsetta ja ehkä siksi ihmiset tulkitsevat liian helposti katseen väärin, tuomitsevaksi tai jotenkin arvostelevaksi, etenkin jos heillä on ennakkoluuloja tummiin pukeutumista kohtaan.

Omien tietojen ja taitojen lisäksi halutaan pelata varman päälle ja vahvistaa omaa ulkoista kuvaa jännittävässä valintakoetilanteessa. Samalla ulkoasun ajatellaan olevan myös kilpailuvaltti toisiin hakijoihin verrattuna. Pyrkijän omasta mielestä sopiva pukeutuminen voi myös voimistaa haavekuvaa pääsystä opettajaksi. Identiteettityössä ulkoinen olemus sekä täydentää että varjelee sisäistä minää. Kempainen (2007, 191–192) toteaa, että ulkoinen olemus ja ulkonäkö eivät kuulu virallisten arviointikriteerien joukkoon, mutta siitäkin huolimatta hakijat itse pohtivat tätä aihetta muun muassa nettikeskusteluissa. Siellä nuoret neuvovat pukeutumaan neutraaleihin vaatteisiin, joiden värikin kannattaa huolella valita: ei punaista, koska se saattaa herättää aggressioita; violetti on hillittynä suositeltavampi. Liian paljastavia pukineita on syytä välttää, kannattaa peittää tatuoinnit ja lävistyksset sekä pitäytyä liiallisesta meikkaamisesta. Opettajan ulkoiseen ilmentymään nuoret suosittelvat polkkatukkaa ja maripaitaa. Kempaisen mukaan nämä stereotypiat liittyvät pitkään uskomusperinteeseen, joka kietoutuu ulkonäön, ruumiinrakenteen ja luonteenpiirteiden keskinäiseen yhteyteen.

Opettajaopiskelijan havaittu minä

Havaittu minä on osa sosiaalista minää, mutta sitä eivät säätele niin tarkat normit kuin edellistä, julkista minää. Havaittu minä ei välttämättä ole oikea, todellinen minä. Havaitun minän identiteettityö saattaa olla hyvin keskenäinen ja muuttuvissa oleva. Se hakee paikkaansa kysymällä, kuka minä olen ja keihin kuulun. Kiinnostuksen kohteina ovat presentaatioon liittyvät asiat eli millaisen vaikutelman henkilö antaa itsestään toisille ja onko vaikutelma halutun kaltainen. Sovittautuminen visuaalisiin järjestyksiin tapahtuu katseiden avulla. (Seppänen 2001, 93; Utriainen 2006, 83.)

Kun opiskelupaikka on saatu, opiskelijoille ei vaikuta olevan enää niin suurta merkitystä, mitä kouluttajat heidän ulkoisesta kuvastaan ajattelevat. Sen sijaan heitä tuntuu kovasti askarruttavan, minkä vaikutuksen he antavat itsestään toisille opiskelijoille.

Tänä aikana menestymisen ja pätevyiden merkkejä luetaan yhä suuremmin ulkonäöstä ja ruumiista. Tämä pätee myös kampuksella, jossa kaikki pyrkivät menestymään ja olemaan päteviä viimeiseen saakka. – – Voima-

kas tietoisuus näkemiseksi tulemisesta on koko ajan mielessäni liikkuesani kampuksella.

Tuija korostaa, että nimenomaan menestymisen ja pätevyyden osoittamiseksi hän muokkaa ulkonäkööän liikkumalla, meikkaamalla ja pukeutumalla tietyllä tavalla varsinkin esiintymistilanteisiin, joissa pukeutuminen tuo hänelle myös varmuutta. Opiskelija rakentaa identiteettiään käyttäytymällä tietyllä tavalla ja valitsemalla tiettyjä, ”oman näköisiään” tuotteita, mutta samaan aikaan hän on riippuvainen itseensä kohdistuvista toisten opiskelijoiden mielipiteistä (Solomon & Rabolt 2004, 144). Toisinaan opiskelija haluaa sulautua muiden joukkoon. Mira kertoo, että suojellakseen itseään toisten katseilta, hän ei tietoisesti halua rikkoa kampuksen pukeutumiskoodia poikkeavalla ulkonäöllä. Minna kirjoittaa päätyvänsä usein farkkuihin ja yksinkertaiseen neuleeseen, koska hänen mielestään *helpointa on taantua olemaan tavallinen, joutua eräänlaisen näkymättömyyden illuusion valtaan*. Utriainen (2006, 29, 248, 254) on sitä mieltä, että ihminen kaipaa ylleen erityisesti suojaavaa ja oikealla tavalla kommunikaatiota tukevaa vaatetta, joka vahvistaa omaa identiteettiä. Puku on vähimmäissuoja ihmisen keskeneräisyyttä vastaan. Identiteettityössä vaate paikkaa ja kompensoi haurasta minää ja voi vahvistaa haavekuvaa kyvykkäämmästä ja täydellisemmästä itsestä.

Voiko opettaja olla näkyvä ja trenditietoinen? Naukkarinen (1999, 42) käyttää asusteista ja vaatteista nimitystä ruumiin jatkeet. Oleellista hänen mukaansa on, millaiset jatkeet katsotaan kuuluviksi ja soveliaiksi mihinkin yhteyteen. Näin ne voivat joko helpottaa tai vaikeuttaa sosiaalista kanssakäymistä. Jotkut opiskelijat miettivät, saavatko toiset heistä pinnallisen ja ulkonäkökeskeisen vaikutelman, kun he ostavat viimeisimmän muodin mukaisia vaatteita, meikkaavat ja koristautuvat näyttäviin koruihin. Vaatteista pitävä Jenni puolustelee tyyliään sillä, että hänellä on itsevarmempi ja hyväntuulisempi olo silloin, kun hän näyttää huolitellulta. Hän tunnustaa kantavansa yllään tietynlaisia elämänarvoja, kuten kauneuden tärkeää merkitystä itselleen. Samalla hän toivoo, että toiset eivät tekisi hänestä liian hätäisiä johtopäätöksiä ja näkisi hänessä pelkkää koristeellista pintaa. Minna kertoo, että jotkut hänen muodikkaista hameistaan jäävät kokonaan käyttämättä, koska hän ei halua antaa vaikutelmaa siitä, että mainokset pintamuodista määräisivät hänen pukeutumisen. Opiskelijoiden itsetutkiskelu paljastaa, että heillä on uskomuksia vakavasti otettavan opettajan kuvasta asiallisena, neutraalina ja epämuodikkaana. Nämä hyveet tulevat esiin myös tutkimuksissa. Törmän (2003, 114, 119) mukaan ihmisillä on taipumus muodostaa oletuksia fyysisten ja psyykkisten ominaisuuksien välillä. Joissakin ammateissa kauneus ja viisäus nähdään yhteensovittamattomina. Koulutukseen ja opetukseen liittyy

paljon kirjoittamattomia lakeja, eräänlaisia käsikirjoituksia, joiden vaikutuksesta opiskelijoilla on kuva muun muassa tiettyjen normien mukaisesti pukeutuvasta opettajasta. (Ks. myös Heikkinen & Huttunen 2007, 24; Viskari & Vuorikoski 2003, 60–61, 77.)

Vaikutelman luominen ei ole tärkeää ainoastaan näyttääkseen opettajaksi kelpaavalta; opiskelijat etsivät katsellaan myös mahdollista seurustelukumppania ja tietoisesti laittautuvat erottautuakseen. Tässä tapauksessa opiskelija haluaa varmistaa, ettei hän piiloudu satojen samankaltaisten opiskelijaunivormujen joukkoon (Seppänen 2001, 31). Päinvastoin tavanomaisuudesta poikkeava ulkoinen olemus varmistaa huomion kiinnittymisen itseen (Naukarinen 1999, 41). Tuija kertoo saaneensa myös vastakaikua katseelleen, ja kuinka tämä oma näkyvyys ja sen aiheuttama tietoisuus omasta viehätysvoimasta vapautti hänet tarpeesta erottua.

Erityisen merkityksellinen ulkoiseen olemukseen vaikuttava asia tuntuu olevan opetusharjoittelu. Ensimmäisiä kertoja opiskelija asettuu julkiselle näyttämölle katseiden kohteeksi. Häntä seuraa koko opetettavien lasten tai nuorten joukko ja heidän ohella opiskelijakaverit sekä ohjaajat. Opetustaidon lisäksi tarkkailun kohteena on myös sanaton viestintä. Tutkittaessa opettajaopiskelijoiden mielikuvia, he korostivat vaatteen olevan myös pedagoginen strategia: oikeanlainen pukeutuminen auttaa saamaan kunnioitusta opettajana (Weber & Mitchell 1995, 63–64). Opiskelijan vaatevarasto joutuu koetukselle, jos lähisuvussa on esimerkkiopettajia, joihin hän peilaa itseään:

- keski-ikäiset opettajasukulaiseni, äitini mukaan luettuna, jaksavat kommentoida, miten väärin pukeudun näyttäessäni heidän mielestään liian synkeältä.

Minna arvioi, että hänen pitäisi olemuksellaan antaa oppilaille tervehkinen roolimalli. Hän pohtii, että nykyisten syömishäiriöiden aikana hän ei saisi pukeutumisellaan korostaa omaa sirouttaan ja hentouttaan eikä pohjustaa kasvojensa ihoa kovin vaalealla meikkivoiteella, ettei vaikuttaisi kalpealta. Hän kertoo rajoittaneensa vaatevarastonsa käyttöä, vähänkin liian seksikää vaatteet on jätettävä vapaa-ajan asuiksi. Esimerkki osoittaa opiskelijan tunnollista kasvatusvastuuta, jonka hän ulottaa myös oman ulkoasunsa esimerkillisyyteen. Samalla se paljastaa aikojen saatossa muodostuneen opettajan pukeutumisen ideaalimallin. Opettajan ruumis on selkeästi sosiaalisen kontrollin kohde, hän on kaikin puolin tietynlainen (Salo 2004, 77). Hall huomauttaa, että vakaat kulttuurit edellyttävät asioiden pysyvän totunnaisten tapojen mukaisina. Kulttuuria järkyttää kaikki, mikä rikkoo kirjoittamattomia sääntöjä ja normeja. Näin ollen opettajan liian paljastava pukeutuminen olisi

merkki tabujen loukkaamisesta, symbolisten rajojen rikkomisesta. Symboliset rajat antavat kulttuureille tai tietyille ryhmille niiden ainutlaatuisen merkityksen ja identiteetin. (Hall 1999, 156.) Toisaalta käsitykset soveliaasta ja epäsovivasta olemisen tavasta ovat jatkuvassa muutoksessa ja riippuvat myös tulkitsijan henkilökohtaisista käsityksistä ja mausta. Ristiriitoja saattaa syntyä siitä, että osa yksilöistä on jo omaksumassa uudenlaiset visuaaliset esitykset mutta ympäristö ei kaikin osin ole siihen vielä valmis.

Opettajaopiskelijan ideaaliminä

Ideaaliminä on mielikuva siitä, millainen yksilö haluaisi olla. Se on myös kulttuurisidonnainen: siihen vaikuttavat muun muassa trendit, mainokset ja henkilöt, joihin yksilö haluaa samaistua (Solomon & Rabolt 2004, 144). Samaistuminen opettajaksi koulutettavien ryhmään ei suinkaan tarkoita sitä, että opiskelija pelkästään ottaa vastaan ulkopuolelta tulevia opettajuuden merkkejä ja liittää niitä itseensä. Hän itse muokkaa ja muuntaa omaa ulkoasuun olemalla tietynlainen ryhmän jäsen (von Bonsdorff 1999, 16). Opiskelija voi miettiä, haluaako hän yhtä aikaa sekä kuulua että erottua ryhmästä ja kuinka hän sen tekisi (Utriainen 2006, 83). Uotila (1994, 38, 107) muistuttaa, että pukeutuja voi tahallaan vääristellä pukeutumisen koodijärjestelmää, ja se tekee haasteelliseksi vaateviestien tulkitsemisen. Juuri tällä tavoin toimii Kirsi, joka kirjoittaa, että kun on selvillä visuaalisten järjestysten lukutavasta, voi helposti leikitellä tai halutessaan jättää leikittelemättä omalla pukeutumisellaan. Hän kertoo pyrkinensä jopa tietoisesti ärsyttämään kampuksen visuaalisen todellisuuden säännönmukaisuuksia käyttämällä vaatteita, jotka poikkeavat yleisestä, kontekstiin sidotusta järjestyksestä (vrt. Seppänen 2001, 14). Kirsi kertoo esimerkkejä, kuinka hänen t-paitatekstinsä paljastavat hänen omia kiinnostuksen kohteitaan ja ajatusmaailmaansa tai kuinka hän pukeutumiskoodista piittaamatta laittaa kirkkaan keltaisen paidan ylleen tenttipäivinä, koska väri antaa hänelle energiaa. Ympäristön reaktioita hän on testannut myös vapaa-aikana pukeutumalla heavymusiikkikonserttiin *opettajamaiseen* kukkamekkoon. Kokeilu oli tuottanut tulosta:

Huomasin olevani hyvin poikkeava, mikä ilmeni katseista, joita sain osakseni. Tietyn kulttuurin symboleita opitaan lukemaan ja niiden avulla voi kommunikoida. Ulkonäköni aiheutti tulkintoja, joiden mukaan lempimusiikkini ei kuulu heavy eikä elämäntyyliini heavymusiikkikulttuuriin liittyvät elementit. – Ihmiset eivät olleet kovinkaan yllättyneitä kertoesani vaivaantuneena tulevan ammattini. Katu-uskottavuuteni kuitenkin pelasti pienen, mutta suuri ystäväni: fuck-ranneke.

Samaa ranneketta Kirsi kertoo käyttäneensä kampuksella, jossa se on hänen mukaansa herättänyt *hyvin monimuotoisia katseita, hilpeyttä ja ummeh-tunutta tuhahtelua* tilanteesta ja henkilöistä riippuen. Kirsin oman tulkinnan mukaan ranneke edustaa joillekin kapinointia, toisille huonoa ja alatyylistä käytöstä. Tietyt vaatteet ja asusteet valitsemalla henkilö voi asettua osaksi tiettyä merkitysmaailmaa ja visuaalista järjestystä. Seppäsen mukaan on hyvä oppia tunnistamaan näitä järjestyksiä, vaikka ei kokisikaan tarvetta horjuttaa niitä. Ensinnäkin hänen mukaansa toimintakyky ja itseymmärrys kasvavat, jos kykenee hahmottamaan visuaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä merkityksiä ja näkyvyyden signaaleja. Toisaalta on aivan eri asia noudattaa visuaalisia järjestyksiä tietoisesti kuin tiedostamatta. Niiden ja katseen voiman tunnistaminen avaa mahdollisuuksia vastustaa pakottavia ja yksipuolisia katseita, leikkiä ironisia leikkejä tai tulkita kuvia toisin. (Seppänen 2001, 75, 219.) Opettajankoulutuslaitoksen tuttu ympäristö voisi suorastaan rohkaista tällaisiin harmittomiin kokeiluihin. Samalla se olisi myös opettajuuden rajojen testaamista.

Opettajaopiskelijan kätkeyty minä

Kätkeyty minä on yksityinen minä. Se voi olla salainen, kokeilija ja fantasioiva (Solomon & Rabolt 2004, 145). Se paljastetaan yleensä vain lähimmille ihmisille. Opiskelijat saattavat piilottaa ja salata katseilta tiettyjä visuaalisia merkkejä. He eivät halua näyttäytyä aivan sellaisina kuin ovat. Minna kirjoittaa, ettei tahdo paljastaa tatuointejaan siitäkään huolimatta, vaikka itse näkee niitä opiskelijoilla. Samoin hän on tahallisesti laitattanut kieliläivistyksen sellaiseen kohtaan, ettei se välttämättä näy kenellekään eikä myöskään erotu puheessa. Hän kertoo näillä visuaalisilla elementeillä olevan hänelle itselleen tärkeä henkinen merkitys ja niiden taustalla kasvutarina, ei näyttämisenhalu. Näin salattava ominaisuus voi jopa muodostua salaisuutensa takia kantajalleen keskeiseksi ja identiteettiä määrittäväksi tekijäksi (von Bonsdorff 1999, 17). Minna jatkaa opettajuuden näkyvyydestä:

Mitä minusta näkee koulun käytävillä, on vain osa minua. Ehkä siksi minun on ollut vaikeampaa tutustua ihmisiin tässä koulussa tai ehkä ihmiset opettajankoulutuksessa ovat jo jotenkin kaavoihinsa urautuneita tavalla, joka on minulle täysin vierasta. Voin kyllä kuvitella viihtyvänä hyvin työelämässä opettamassa ja oppilaiden parissa, mutta ajatus tulevasta työympäristöstä ahdistaa välillä aivan kuten yliopistolla opiskelu. Varmasti olen liian paljon kuunnellut mielipiteitä siitä, millaisen täydellisen opettajan tulisi olla sekä ulkoisesti että luonteeltaan.

Voidaan kysyä, onko opettajaksi opiskeleminen tosiaan jotakin sellaista, jossa minuutta joudutaan peittämään ja väkisin muuttamaan joksikin toiseksi? (vrt. Weber & Mitchell 1995, 62). Pyrkimys ”täydellisyyteen” lienee opettajuuden historian suurimpia tavoitteita. Voimakkaat uskomukset kaikkitietävästä ja taitavasta opettajasta ovat kulttuurinen myytti, jolla on pitkät perinteet. Moni muistelee omaa opettajaansa, jolla oli aina sana hallussa, ja samalla yhä näkee silmissään opettajansa huolitellun ulkoisen olemuksen. Seppäsen (2001, 97) mukaan aiemmin nähty kietoutuu menneisiin mielikuviin ja kulttuurisiin kokemuksiin. Nähdyn merkitys voi myös muuttua omassa mielessä.

Täydellisyyden tavoittelu myös ulkoisen olemuksen suhteen vaikuttaa varsin kuluttavalta ja stressaavalta. Opiskelija pohtii, että sopeutuminen visuaalisiin järjestyksiin on hyväksyttävää silloin, kun se ei riko minuutta. Tuolloin sopeutumista voi pitää osana symbolista työtä, joka saattaa vahvistaa identiteettiä, voi avata uusia kokemuksia ja olemassaolon tapoja sekä auttaa näkemään itsensä osana laajempaa kokonaisuutta (Seppänen 2001, 134–135).

Pohdittavaksi: Vahvistaako opettajankoulutus perinteistä opettajan ulkoisen olemuksen ihannekuva?

Identiteetti on aina julkinen ja sosiaalinen, aina suhteessa yhteisöön, silloinkin, kun sitä ei tuoda esiin (von Bonsdorff 1999, 17). Ja samaan aikaan yksityinen minä tarkkailee, arvioi ja ohjaa julkisen minän toimintaa ja hakee ilmenemismuotoaan. Heikkisen ja Huttusen (2007, 24) mukaan kollektiiviset ammatti-identiteetit ovat alkaneet repeillä. Nuoret opettajat omaksuvat jottain perinteisestä opettajakulttuurista, mutta yhä enemmän myös muokkaavat ja jopa nujertavat perinteitä. Myös oman tutkimukseni tuloksissa tämä on havaittavissa. Kirjoitelmat paljastavat opiskelijoilla olevan taitoa tulkita ympäristön visuaalisia merkkejä. He tarkkailevat omaa ja toistensa ulkoista olemusta varsin paljon ja moniulotteisesti ja heillä on voimakkaita mielikuvia siitä, miltä opettajan odotetaan näyttävän. He pohtivat, että pitääkö heidän sovitautua johonkin erityiseen opettajan roolimalliin ja näkevät siinä ristiriidan trendikkään, aikaansa seuraavan pukeutumistyylin kanssa. Toisaalta he eivät ollenkaan pohdi sitä, kuinka paljon opettajuuteen liittämänsä normimielikuvat ovat heidän omia kuvitelmiaan tai vanhentuneita myyttejä eivätkä todellisia uhkia. Samaa aikaan heidän identiteettityönsä on jatkuvassa liikehännässä, alttiina muutoksille ja toisten vaikutteille. Välillä he haluat ulkoisestikin sopeutua opettajakontekstiin ja piilottaa osan minuuttaan; ajoittain olla näkyviä ja luoda uusia opettajan identiteettimalleja testaamal-

la vieraiden merkkien soveltuvuutta opettajankoulutuslaitoksen visuaalisiin järjestyksiin.

Kirjoitelmien perusteella opettajiksi opiskelevien nuorten mielestä ulkoisen olemuksen merkitys ei ole vähäpätöinen asia. Merkityksellisyyteen viittaa myös opettajien julkinen ulkonäkökeskustelu ja oman väitöskirjahankkeeni opettajahaastattelut. Olen kuitenkin taipuvainen uskomaan, että keskustelu opettajan ulkoisen olemuksen merkityksestä yritetään pikemmin sivuuttaa ja vaieta toisarvoisena ja pinnallisena, lähes naistenlehtitasoisena juttuna, kuin ottaa sitä keskusteluun opettajankoulutuslaitoksissa. Löydän väitteelleni tukea muista tutkimuksista.

Kemppinen huomauttaa, että opettajankouluttajien piirissä ei ole juuri keskusteltu pukeutumiseen ja ulkoasuun sisältyvistä viesteistä. Hän leikittelee ajatuksella, kuinka kiinnostavaa olisi kartoittaa opettajankoulutuslaitosten valintaraatien jäsenten mielipiteitä hakijan ulkoisen olemuksen ja soveltuvuuden yhteydestä. Kuinka suhtautua tatuoituun, lävistyskoruja käyttävään hakijaan vai noteerataanko tällaisia asioita ollenkaan? Vaikuttavatko opettajien ulkomuotoon yleisesti liitetyt stereotypiat valintoihin tai se, että valitsee huomaamattaan itsensä tyyliisiä hakijoita? (Kemppinen 2007, 198, 224; ks. myös Salo 2004, 77.) Opettajaksi pyrkivien soluttautuminen opettajan näköiseen joukkoon alkaa pääsykokeista ja sitä ennen nettikeskustelujen pukeutumisneuvonnasta. Paljastavatko nuorten pukeutumiskäytännöt ja -neuvot myös jotakin siitä, millaisena he pitävät opettajankoulutuslaitoksen kulttuurista ilmapiiriä ja sen opettajakuntaa? Väitän, että nämä nuoret eivät kuvittele yliopistossa työskentelevien kasvatusalan ammattilaisten olevan kovin ennakkoluulottomia, suvaitsevaisia tai trenditietoisia vaan mieluummin tiettyihin normeihin kaavoittuneita henkilöitä. Tämän takia pyrkijän on oman etunsa mukaista pukeutua pääsykokeisiin opettajan roolivaatteeseen.

Vuorikoski kysyy, mikä on opettajankoulutuksen vastuu ammatilliseen kulttuuriin sosiaalistajana. Hän pohtii, otetaanko ammatilliset normistot ja arvot itsestään selvinä totuuksina, joita uusinnetaan ja missä määrin ammatitiin sosiaalistaminen tehdään koulutuksessa näkyväksi. (Vuorikoski 2003, 46–47; ks. myös Vuorikoski 2007, 468–475.) Vaikka opettajuutta säätelevistä asiakirjateksteistä on poistettu vaatimus opettajan mallikansalaisuudesta, opiskelijoiden miellissä nuhteettomuus ja mallikelpoisuus kuitenkin elävät. Opettajan ulkoista mielikuvaa leimaa siisteys, tarkkuus ja vaatimattomuus. (Heikkinen & Huttunen 2007, 24; Salo 2004, 133–134; Viskari & Vuorikoski 2003, 60–61.)

Olisiko koulun visuaalinen kulttuuri kuitenkin muutettavissa? Tämän päivän monikulttuurinen koulu haluaa kasvattaa oppilaitaan suvaitsevuuteen

ja erilaisuuden hyväksymiseen. Tavoite on osittain ristiriidassa sen kanssa, jos opettajien yhä odotetaan ulkoasultaan noudattavan stereotyyppisiä mallikansalaisia. Mieluusti itse näkisin monivivahteisia ja poikkeaviakin opettajien ulkoisia kuvia. Näin myös oppilaat saisivat käsityksen heterogeenisestä opettajajoukosta. Erilaiset ulkonäköasiat ovat tänä päivänä osa yhteiskunnallista keskustelua. Viimeistään nyt, julkisen keskustelun siivittämänä, pitäisi opettajaopiskelijoiden kanssa yhdessä ryhtyä pohtimaan, kuinka asennoitua ja reagoida, kun oppilaat huomauttavat opettajan ulkonäöstä tai nimittelevät opettajaa. Tai kuinka suhtautua siihen, kun kollega, esimies tai ulkopuolinen taho vihjailee opettajan epäsovivasta vaatuksesta. Opettajaopiskelijoille tulisi antaa toimintamalleja myös tällaisia tilanteita varten. Samalla voitaisiin luoda ymmärrystä, mistä tämä kaikki oikein johtuu, ja keskustella opettajan ammattihistorian muovaamista myyteistä, jotka edelleen vaikuttavat odotuksiin, uskomuksiin ja käsityksiin opettajasta ja hänen ulkoasustaan. Nämä kysymykset eivät ole sidottuja erityiseen oppiaineeseen, mutta ehkä parhaiten tämänkaltaisen keskustelu soveltuu taito- ja taideaineiden oppitunneille. Sisältäähän yksinomaan laajentunut kuvataiteen opetus koko visuaalisen kulttuurin, jossa harjoitellaan ympäristön merkkien lukutaitoa.

Lähteet

- von Bonsdorff, P. 1999. Ruumis, identiteetti, yksilöllisyys. *Synteesi* 3, 13–23.
- Entwistle, J. 2001. The dressed body. Teoksessa J. Entwistle & E. Wilson (toim.) *Body dressing*. Oxford: Berg, 33–58.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suomentajat ja toimittajat M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Eskola & H. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, 15–27.
- Kaiser, S. 1990. *The social psychology of clothing. Symbolic appearances in context*. New York: Macmillan.
- Karvonen, E. 1999. *Elämää mielikuvayhteiskunnassa. Imago ja maine menestystekijöinä myöhäismodernissa maailmassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kemppinen, L. 2007. Ihannehakijan muotokuva – epävirallinen valintakoekeskustelu ja opettajuuteen liitetyt uskomukset. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–228.

- Laine, T. 2004. *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Naukkarinen, O. 1999. Ruumiin kulttuuri ja estetiikka. *Synteesi* 3, 37–43.
- Salo, U-M. 2005. *Ankarat silkkaa hyvyttään. Suomalainen opettajuus*. Helsinki: WSOY.
- Seppänen, J. 2001. *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Tampere: Vastapaino.
- Solomon, M. & Rabolt, N. 2004. *Consumer behavior in fashion*. New Jersey: Prentice Hall. Upper Saddle River.
- Stone, G. 1962/1995. Appearance and the self. Teoksessa M. Roach-Higgins & J. Eicher & K. Johnson *Dress and identity*. New York: Fairchild publications, 19–39.
- Tolonen, T. 2001. *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Törmä, S. 2003. Piilo-opetus suunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 109–130.
- Uotila, M. 1994. *Pukeutumisen kuva. Fenomenologis-eksistentiaalinen lähestyminen pukeutumiskuvien tekemiseen ja tulkintaan*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Käsiyönopettajan koulutuslinja.
- Uotila, M. 1995. *Pukeutumisen kuvaus. Kuvia kulttuurin merkeistä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Utriainen, T. 2006. *Alaston ja puettu*. Tampere: Vastapaino.
- Weber, S. & Mitchell, C. 1995. *'That's funny, you don't look like a teacher.' Interrogating images and identity in popular culture*. London and Washington D.C.: Falmer Press.
- Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole. Opettajan työ opiskelijan silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 55–81.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Vuorikoski, M. 2007. Naisopettajan oma tila. Opettajakurssit identiteettien muovaajina. *Kasvatus* 38(5), 468–478.

Yhteystiedot

Marjo Kamila
marjo.kamila@alavus.fi
Jyväskylän yliopisto
Taiteiden ja kulttuurintutkimuksen laitos

Miten käsityötä voidaan kehittää peruskoulun oppiaineena?

Käsityön asemaa peruskoulun ja lukion oppiaineena on kyseenalaistettu koulutuspoliittisessa keskustelussa. Lakiteitse ja asetuksin on toteutettu monia muutoksia, jotka ovat tyypistäneet mahdollisuuksia sekä oppia että opettaa käsityönä muotoiltavien tuotteiden suunnittelu- ja valmistusprosesseja. Maamme on tunnettu muotoilusta ja teknologiasta, mutta millaiset valmiudet peruskoulu antaa kansalaisilleen tässä suhteessa?

Käsityötä on kehitettävä oppiaineena, niin että sen potentiaalia voidaan käyttää yhteiskunnassa vallitsevien pysyvien haasteiden ratkaisemiseen. Tällaisina haasteina voidaan mainita kysymykset innovatiivisen yhteiskunnan kehittämisestä, tasa-arvon toteutumisesta sen kansalaisten elämänhallintataidoista. Käsityö on tunnettu erinomaisena kokonaispersoonallisuuden kehittäjänä ja kasvatuksen välineenä. Mutta, miten koulutuspoliittisia ratkaisuja olisi käsityön kohdalla muutettava, jotta oppiaineen paras anti voitaisiin hyödyntää? Tässä artikkelissa tuodaan esille kuinka käsityöoppiainetta voidaan kehittää sellaiseen suuntaan, että sen todellinen arvo sekä yksilölle että yhteiskunnalle saadaan näkyviin.

Avainsanat: käsityö, innovaatioaineet, elämänhallinta, tasa-arvo, teknologia, käsityömuotoilu

Johdanto

Taito- ja taideaineet ovat saaneet koulutuspolitiikassa mitättömän aseman. Käytössä oleva, vahvistettu tuntijako on vähentänyt taito- ja taideaineiden valintamahdollisuudet olemattomiin. Poikkeuksen tekevät vain muutamat, harvat koulut, joissa taide- ja taitoaineille on raivattu erityinen tila. Hallitusohjelmassa asiaan on onneksi kiinnitetty huomiota ja se on johtanut peruskoulun tuntikehyksen avaamiseen kuluvana keväänä 2009 (www.valtioneuvosto.fi). Tilanne aiheuttaa luonnollisesti kaikkien oppiaineiden terästytymisen ja haasteiden heittäminen areenalle, sillä on vain luonnollista, että jokainen oppiaine tahtoo puolustaa omaa reviiriään parhaalla mahdollisella tavalla,

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 139–148.

miksi ei siis myös käsityö?

Me käsityöopettajat emme ole olleet kovinkaan aggressiivisen reviirinpuolustuksen adjutantteja, vaikka se olisi ollut aiheellista. Keskuudessamme käydystä keskustelusta on ollut nostettavissa vain vähän selkeitä argumentteja puoltamaan arvokasta oppiainettamme. Tämän artikkelin tavoitteena on käsityöopetuksen arvon tekeminen näkyväksi yleissivistävässä koulussa merkittävänä aineena sekä ehdotusten tekeminen käsityöoppiaineen muotoilemiseksi nykyisiä ja tulevia haasteita silmällä pitäen. Tästä syystä luon ensin katsauksen käsityöopetuksen nykytilan kehittymiseen liittyvään problematiikkaan ja merkitykseen, jotta oppiaineen kehittämiseen suunnatut ehdotukset voidaan perustella ja ymmärtää.

Käsityöoppiaineen nykytilan kehittyminen

Peruskoulun käsityöopetus on nostanut esiin monisyisen ongelmavyöhyden. Kahta eri oppiainetta on opetettu erilaisena eri sukupuolille kulttuurihistoriallisista syistä. Kysymyksessä on ollut koulutuspoliittinen, rakenteellinen ratkaisu, joka ei voi olla aiheuttamatta tasa-arvo-ongelmia. Feministisessä tutkimuksessa onkin pyritty osoittamaan, että käsityö oppisisältönsä vuoksi ylläpitää sukupuolten välistä segregaatiota (Pöllänen 2003; Kokko 2008). Käsityöopetuksen tasa-arvon kehittämiseen on kyllä pyritty vaikuttamaan (POPS I 1970a; POPS II 1970b; POP 1985; POP 1994; POP 2004), mutta tasa-arvoa tuottaviin tavoitteisiin on päästy vain osittain (Isaksson 2003, 47–66; Jakku-Sihvonen 1996, 195).

Opetussuunnitelmien kehittämisperiaate käsityössä on aina ollut sama, tekstiilityötä ja teknistä työtä on tarjottu kaikille oppilaille eri muodoissa, yhteisenä, vaihtoehtoisena tai käsityöprojekteina, jolloin tuloksena on oppisisältöjen osittainen yhdistäminen tai vaihtaminen ja sitä kautta oppisisältöjen lisääminen, vaikka viikkotuntimääriä tuntijakoon ei ole voitu lisätä. Todellinen tasa-arvohan saavutetaan, kun kaikki oppilaat saavat yhtä paljon samaa opetusta molemmissa oppiaineissa. Silloin ei voida enää puhua sukupuolitetusta käsityöstä (Räsänen 1996; Kärnä-Behm 2005; Heikkinen 2006). Tämä olisi väylä, jolla käsityötä kahlitsevat dikotomiset diskurssit saadaan puretuiksi ja sen paikka neuvotelluksi uudelleen kulttuurisina käytäntöinä. Kulttuurin muutokset ovat kuitenkin hitaita.

Lakiteitse käsityö, tekstiilityö ja tekninen työ, yhdistettiin yhdeksi oppiaineeksi, käsityöksi, vuonna 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POP 2004). On siis vedettävä sellainen johtopäätös, että se on ollut lainsäätäjän

paras strategia sukupuolittuneen käsityön eliminoimiseksi eli sukupuolisen tasa-arvon saavuttamiseksi tässä aineessa. Aikaisemmasta poiketen käsityötä opetetaan nyt koko ikäluokalle erilaisina yhdistelminä eikä vain toiselle sukupuolelle. Kun oppiaineen viikkotuntimääriä ei tuntikehykseen ole voitu lisätä, on seurauksena luonnollisesti oppisisältöjen puolittuminen. Ratkaisu on epäonnistunut eikä samanlainen kohtelu ole mahdollinen muidenkaan aineryhmien kohdalla. Miten kieliaineita opetettaisiin esimerkiksi yhdistämällä ruotsin ja englannin kieli yhdeksi oppiaineeksi, kun opetusaika lisäksi puolitetaan? Millainen peruskoulun oppiaine saataisiin yhdistämällä samoin edellytyksin kemia ja fysiikka? Käsityönopettajat kokevat tekstiilityön ja teknisen työn yhdistämisen aivan yhtä vaikeana vaihtoehtona. Yhdistelmistä on huonoja kokemuksia, yhteisen käsityön jälkeen käsityötä ei enää valita. Näin käsityö menettää myös kiinnostavuutensa oppiaineena. Lapsi on menossa pesuveden mukana, sillä puolitetun opetuksen pohjalta ei enää voidakaan oppia käsityötaitoja. Tasa-arvon toteuttamispyrkimykset ovat tuhonneet kahden oppiaineen ja niiden mahdollisuuden toimia riittävällä tasolla, että käsityötaitoja voidaan oppia mielekkäästi. Demokraattinen vaihtoehto on jakaa käsityö kahdeksi erilliseksi aineeksi puolittamatta oppiaineiden sisältöjä ja opettamalla näitä aineita kaikille oppilaille (Pöllänen 2002; Kaukinen 2006).

Tekstiilitekniikat (kuitumateriaalitekniikat) ja niihin liittyvä muotoilu on laaja-alaista ja se poikkeaa oleellisesti teknisestä koulukäsityöstä, jossa valmistusmateriaaleina ovat puu, (puuteknologia) metalli (metallitekniologia), muovi (muovitekniologia) sekä sähkö-, ja koneoppi sekä tieto- ja viestintätekniikka. Tieteellisinä oppiaineina nämä tiedonalat ovat jakautuneet perinteisesti eri korkeakouluihin eli teknisiin, taide- tai taideteollisiin korkeakouluihin ja yliopistoihin. Käsityönä toteutettavien tuotteiden suunnittelu- ja valmistusprosessit ovat siis erittäin monitieteisiä tiedonaloja. Aalto yliopistossa tämä asia on ymmärretty. Kysymyksessä on sama tiedon- ja taidonhallinta, oli kysymyksessä sitten yhden tuotteen tai prototyypin tekeminen. Tekijän tai opettajan on hallittava materiaalinsa ja maailmansa, jotta materiaalin muuntaminen teknofysikaalisesta muodosta sosiokulttuuriseen muotoon, tuotteeksi, onnistuu (Rosenman & Gero 1998). Eri materiaalit kemiallisine ja fysikaalisine ominaisuuksineen edustavat erilaisia tiedonalueita ja liittymäkohtia (käsityö)prosesseissa on todellisuudessa vähän. Vain poikkeuksellisen harvat ihmiset pystyvät hallitsemaan useita materiaaleja ja niille soveltuvia valmistustekniikoita ja muotoilua sillä tasolla, että opettaminen on mahdollista. Vain ani harvalla opettajalla on molempien aineiden aineenopettajankelpoisuus. Vuoden 2004 opetussuunnitelman oppiaineratkaisu johtaa eri käsityötekniikoiden kohdalla alati vaihtuvien alkeiden tarjoamisen

eli käsityötekniikoiden ja eri materiaaleihin perehdyttämiseen horisontaalissa suunnassa laajana spektrinä. Kuka voisi kiinnostua alati uusista alkeista? Käsityötaidon oppiminen on luonteeltaan ajallisesi vertikaalia, iteratiivisesti toteutuva vaikeutuvaa oppimistapahtuma (Anttila 1993, 111). Taituriksi kehitytään kymmenessä vuodessa yhdeltä alalta (Ericsson 1996). Siksi käsityöopetuksen on sisällettävä ainakin joitakin muotoilu ja käsityötekniikoita, joita opitaan vaikeutuvasti luokka-asteelta toiselle siirryttäessä, jotta oppilaalle syntyy ymmärrys käsityötaidosta ja sen kehittämisestä, merkityksestä sekä motivoivuudesta vaikeustason kohotessa. Esimerkiksi tekstiilityössä esiopetuksen pistojen ompelusta olisi päästävä monimutkaistenkin vaatteiden valmistuksen opettamiseen, jotta käsityöopetuksella on se merkitys, jota varten Cygnaeus nosti käsityön oppiaineeksi (Peltonen 1998). Nykyisellä käsityöopetuksella päästään askartelun tasoon. Tähän on siis tultu eikä siihen voida tyytyä.

Käsityön merkitys yleissivistävänä oppiaineena

Miksi käsityötä sitten pitäisi opettaa? Kaiken voi ostaa valmiina. Käsityöllä on vanhanaikainen leima niiden silmissä, jotka eivät ole itse kokeneet käsityön merkitystä. Käsityön merkityksen näkyväksi tekemisessä ongelmana on ollut käsityön moniulotteisuus eikä siitä luodakaan hetkessä perusteltua kuvaa. Käsityöopettajat ovat etsineet perusteluita tälle mainiolle oppiaineelleen, mutta perustelut uhkaavat hajota laajalle alueelle ja menettävät siinä voimansa ja uskottavuutensa. Yritän tässä puheenvuorossani puristaa käsityön merkityksen niin tiiviiksi paketiksi kuin mahdollista.

Käsityön merkitys peruskoulun sivistävänä oppiaineena osoittautuu kuuluvan kentälle, jota voidaan kutsua elämänhallinnaksi (Kojonkoski-Rännäli 2001, 493). Elämänhallinta voidaan jakaa kolmelle ulottuvuudelle, nimittäin työelämän-, arjen- ja kriisinhallintavalmiuksiksi, kuten taulukosta 1 nähdään. Ensi kuulemalta saattaa jäädä kysymään, että missä on käsityön paikka? Tahdon vastata tähänkin kysymykseen.

TAULUKKO 1. Käsityönopetuksen merkitys valmiuksina elämänhallinnassa**ELÄMÄNHALLINNAN VALMIUSALUEET KÄSITYÖNOPETUKSESSA**

TYÖELÄMÄVALMIUDET

- Innovaatiokasvatus: luoville muotoilu- ja teknologia-aloille
- Ammatillinen orientaatio ja valmiudet
- Yrittäjyyskasvatus

ARJENHALLINTAVALMIUDET

- Kotitalousvalmiudet
- Kuluttajavalmiudet, 'smart consumers'
- Valmiudet itseilmaisuuksiin ja harrastuksiin

KRIISINHALLINTAVALMIUDET

- Depressioiden ennaltaehkäiseminen
- Terapeuttiset elämänhallintavalmiudet

Peruskoulun yleissivistävänä aineena käsityö luo lähtökohdat niille työelämävalmiuksille, joita esimerkiksi innovaatiokasvatus edellyttää. Parhaat luovat kyvyt oppilaissa on saatava tunnistetuiksi ja annettava mahdollisuus luoda orientaatio ja valmiudet luoville muotoilun ja teknologian aloille. Innovaatiopolitiikan hedelmänä maahamme on luotu muun muassa Aalto-yliopisto. Kysynkin, että mistä se saa innostuneet ja hyvin motivoituneet taitavat opiskelijansa, jos tietotaitoja ja taitotietoa ei ole jo lapsuudessa kehitetty? Käsityöllä ja kuvataiteella sekä eri oppiaineiden integraatiolla on loistavat mahdollisuudet tässä kasvatuksessa. Peruskoulun tehtävänä ei kuitenkaan ole pelkästään yhden eliittijoukon kasvattaminen, vaan koko ikäluokan. Maassamme on suuri puute monien ammattialojen taitajista. Kuinka me saamme oppilaat innostumaan näistä tiedon ja taidon alueista, jos lähtökohtia ei koulussa tarjottaisi? Tämä tarkoittaisi, että jos käsityö olisi halveksittu koulusta pois, kuka edes osaisi tai uskaltautuisi hakeutumaan näille aloille? Työelämävalmiuksiin kuuluu myös yrittäjyyskasvatus. Käsityöllä on ainutkertaiset mahdollisuudet yrittäjyyskasvattajana, sillä se on siinä kuin sisäsyntyisenä, heti, kun tätä puolta tahdotaan korostaa.

Käsityötä ei voida markkinoida kaikille oppilaille innovaatio-, työelämä- tai yrittäjyyskasvatuksena. Mutta arjenhallinta koskettaa jokaista. Oman talouden ja kodin perustaminen, varustaminen ja ylläpito vaativat tietoja ja taitoja niin immateriaalisesta kuin materiaalisestakin kulttuurista, jota käsityö edustaa. Jokainen tarvitsee kotitalous- ja kuluttajavalmiuksia. Vaikka et osaisi etkä haluaisi tehdä erilaisia tuotteita kotiisi, on sinun kuitenkin tiedettävä millaisia tuotteita tahdot hankkia ja varmistua niiden korkeasta laatuasteesta. On siis osattava ostaa, hoitaa ja huoltaa kodin tekstiilejä, vaatteita ja muita tuotteita. Käsityötä opiskelemalla, itse tekemällä, voidaan oppia viisaaksi ku-

luttajaksi.

Arki koostuu useimmilla kansalaisilla paitsi työelämästä myös perheestä ja omasta ajasta. Työelämän vastapainoksi voidaan kaivata tilaa omalle ajalle, itseilmaisulle ja harrastuksille. Käsiyöt ovat osoittautuneet oivalliseksi kohteeksi näistä näkökulmista tarkasteltuna. Tilastokeskus (2005) ilmoittaa, että naisista 73 % ja miehistä 63 % harrastaa käsitöitä. Lisäksi Internetissä esimerkiksi neulontaharrastus on luonut uutta käsiyökulttuuria blogeina, neulekahviloina ja muina monimuotoisina ilmentyminä. Hakusanalla *knitted stocking* löytyi yksin 658 000 osumaa. Nykyinen Internet on käsityön ehtymätön sampo. Näen myös globaalisti nousseen käsityön kolmannen aallon merkittävänä. Ilmiö on maailmanlaajuinen ja se on räjähtänyt Internetissä. DIY-movement, tee-se-itse liike, on saanut uusia muotoja, jossa ihmiset tahtovat verkottua, toimia ekologisesti ja säästää maailman resursseja. (Collanus 2007.)

Kolmantena tärkeänä merkityksenä tahdon korostaa käsityöoppiaineen merkitystä elämän kriisien hallinnassa. Kelly Lambertin (2008) tutkimus tuo oivallisesti esille millainen merkitys depressioiden ehkäisyssä on käsin tekemisellä. Ennen kuin ihminen keksi koneet, kaikki materiaallinen kulttuuri oli ihmisen luomaa ja käsin tekemää. Vajaat pari sataa vuotta, tuo koneellinen aika, jossa nyt elämme, on lyhyt ihmisen evoluutiossa eikä aivojemme rakenne ole kyennyt muuttumaan samassa tahdissa. Tiedämme, että käden edustus aivokuorella on suuri. Lambert osoittaa, että jos ihminen ei voi kokea tekemisen ja vaivalla tuottamisen luomaa mielihyvää, ihminen masentuu. Lambert lanseeraa tässä yhteydessä käsitettä *effort driven rewards*, vaivalla hankitut mielihyvöpalkkiot. Vaikka maailmamme vaikuttakin melko lailla valmiilta, se ei tarkoita, että jaksaisimme elää ja viihtyisimme, tyhjin toimin, kädet ristissä.

Käsityö antaa myös valmiuksia tasapainottaa hektisen työmaailman paineita. Me tarvitsemme niin sanottua hidasta aikaa ja hidasta ajattelua sekä ongelmanratkaisuun että luovuuteen. Erilaisissa käsitöissä vaihtelevat vuorotellen luovat ja ongelmanratkaisua vaativat vaiheet sekä mekaanista työtä vaativat vaiheet. Innostava kokonaisuus, keskittyminen ja nauttiminen käsityön eri vaiheista antaa meille aikaa kypsyttellä muutakin elämäämme ja hallita sitä mielenkiintoisella, terveellä tavalla. Käytössämme pitää vain olla riittävä osaamista, käsityötaitoa, jotta tekeminen on mielekästä. Tässä käsityönopetuksella on merkittävä tehtävä.

Käsityön merkitys elämänhallintataitona on yleissivistävän koulun kasvatustavoitteena paljon laajakantoisempi kuin mitä sen pinnallisesti tarkasteltuna vaikuttaisi. Yleisyystasoa on osattava nostaa tällaista tarkastelua varten ja osattava tarkastella käsityötä ja sen vaikutuksia tarpeeksi laajasta perspek-

tiivistä ihmisen elämässä. Tämä saattaa unohtua, kun seuraamme pienen käsityötehtävän parissa tuhartavaa oppilasta.

Miten käsityötä pitäisi kehittää?

On totta, että käsityönopeus tarvitsee ravistelua, jotta sen vanhanaikaisesta leimasta päästäisiin eroon ja pystyttäisiin huomaamaan käsityön kehityskykyisyys ja laaja merkitys (Ihatsu 2006,19). Suomea on tehty tunnetuksi innovatiivisena muotoilun ja teknologian maana. Innovatiivisuus on todettu niin tärkeäksi kehittämisalueeksi, että se on otettu osaksi valtakunnallista innovaatio-ohjelmaa. Mutta miten me ylläpidämme maineemme, jos tuhoamme tai jätämme kehittämättä sen kasvatuksen, joka tämän tuloksen tuottaa eli jos meiltä puuttuisi sekä vastaava perusopetus että soveltuva opettajankoulutus? Eihän valtakunnassamme ole käsityömuotoilun tai teknologian opettajankoulutuksia. Mutta Aalto yliopisto on. Eikö tässä ole harkitsemisen paikka? Eikö käsityömuotoilun (tekstiilikäsityö) ja teknologian (tekninen työn/teknologia) opettajien koulutuspaikka voisi olla myös Aalto yliopistossa tai sen kanssa muodostettavissa verkoissa?

Käsityöoppiaineista on muodostettava kaupallistekniseen viitekehykseen asettuva innovaatioaineiden aineryhmä, joihin kuuluvat käsityömuotoilu (design), tekstiilityö ja teknologia (technology)/ tekninen työ sekä kuvataide. Kaikkien näiden oppiaineiden valittuja sisältöjä olisi kehitettävä yrittäjyyden ja tuotekehittelyn suuntaan. Käsityönopeuksesta nämä sisällöt on nostettava esiin hyvin konkreettisella tavalla tuotteiden tekemisestä. Näin on menetelty niissä maissa, joissa koulujen oppiaineina on ollut *design & technology*. Britannialla, Australialla ja Uudella-Seelannilla on näissä aineissa pitkät perinteet. Emme kuitenkaan tahdo kopioida käsityön kehittämisessä valmiita malleja, vaan tahdomme kehittää omat mallimme. Käsityömuotoilua ja teknologiaa on myös opetettava sukupuolesta riippumattomina, yhteisinä, paikallisina oppiaineina uudella orientaatiolla.

Oppimisen on oltava tutkivaa (Seitamaa-Hakkarainen 2009). Tuotteita on opittava jo koulussa analysoimaan, kehittämään ja luomaan uutta synteesiä aikaisemmasta. Käsityömuotoiluun ja teknologiaan on integroitava myös muita oppiaineita. Matematiikka, fysiikka, kemia sekä kuvataide ovat itsenänselvyyksiä, mutta monilla muillakin aineilla on yhteyksiä innovaatio-aineisiin.

Käsityötä on myös sovitettu taito- ja taideaineisiin, etenkin taiteen perusopetuksessa. (Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelma 2002). Siellä se on

sisällytetty visuaaliseen ilmaisuun, arkkitehtuurin ja kuvataiteen kanssa. Käsiyö ei identifioidu kuitenkaan kokonaan taiteeksi tai ilmaisukasvatukseksi. Käsiyöoppiaineilla on merkittävä tekniikkaan, ongelmanratkaisuun, työhön kasvattamiseen ja elinkeinoelämään viittaava kaupallistekninen ulottuvuus. Näiden aineiden opettamiseen ja opettajakoulutukseen kannattaa panostaa. Tarvitsemme innovoijia, muotoilijoita, insinöörejä, yrittäjiä ja erilaisia osajia yhteiskuntamme elinkeinoelämään ja yksityiseen elämänhallintaan. Näistä ja monista muistakaan syistä en voi uskoa, että suomalainen yhteiskuntamme voi sivuuttaa käsiyön oppiaineena. Käsiyön eri sisältöjä on kehitettävä omina oppiaineinaan, mutta koko ikäluokalle suunnattuna opetuksena, muuten emme myöskään pääse irti tasa-arvokysymyksistä eikä sukupuolten liikkumista eri ammattialojen välillä voida kehittää hallitusohjelman linjausten mukaisesti.

Kirjalliset lähteet

- Anttila, P. 1993. *Käsiyön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. WSOY
- Collanus, M. 2007. Tekemisen riemuja ja kannanottoja. Uuden aallon käsiyöliike. *Tekstiilipettaja 1/07*, 3–7.
- Ericsson, K.A. 1996. Acquisition of Expert Performance. Teoksessa K. A. Ericsson (toim.) *The road to Excellence: The acquisition of expert performance in the arts and science, sport and games*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1–50.
- Heikkinen, K. 2006. Onko käsiyöllä sukupuolta? Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsiyöstä ja sen tulevaisuudesta*. Artefakta 17. Tampere: Akatiimi Oy, 31–39.
- Ihatsu, A-M. 2006. Käsiyö uusiutuvana luonnonvarana. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsiyöstä ja sen tulevaisuudesta*. Artefakta 17. Tampere: Akatiimi Oy, 19–30.
- Isaksson, V. 2003. Sukupuolten sosiaalisen tasa-arvon näkökulmia käsiyöopetukseen sekä mietteitä tulevasta. Teoksessa S. Kotilainen & M-L. Simpanen (toim.) *Lyhyt oppimäärä koulukäsiyöhön*. Jyväskylä: Suomen käsiyö museo, 47–66.
- Jakku-Sihvonen, R. 1996. Rehtoreiden arvioita opetuksen saavutettavuudesta ja tasa-arvosta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toeuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Helsinki: Opetushallitus, 195–224.
- Kaukinen, L. 2006. Käsiyöoppiaineen arvo ja merkitys sekä opettajakoulutuksen järjestäminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 76–90.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 2001. Käsiyöopetuksen kaksi maailmaa. *Kasvatus* 32(5), 493–505.

- Kärnä-Behm, J. 2005. *Käsityö kulttuurisena kategoriana*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki: Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos.
- Peltonen, J. 1998. Käsityökasvatus Suomessa: kouluaineesta tieteenalaksi. Teoksessa M. Itkonen (toim.) *Tekemisen viljeltyneisyys*. Opettajakorkeakoulun julkaisuja. D: 114. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1970. *Opetussuunnitelman perusteet*.
- Komiteamietintö 1970:A4 OPS 1970 I ja II. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS I 1970a. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtioneuvosto.
- POPS II 1970b. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtioneuvosto.
- POP 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Kouluhallitus.
- POP 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- POP 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Pöllänen, S. 2003. Yhteinen käsityö: tasa-arvoa vai pakkoa? Yhteisen käsityön tarkastelua tasa-arvon näkökulmasta. Teoksessa V. Meisalo (toim.) *Aineenopettajankoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 523–532.
- Rosenman, M.A. & Gero, J.S. 1998. Purpose and function of design: From the socio-cultural to the techno-physical. *Design Studies* 19(2), 161–186.
- Räsänen, L. 1996. Sukupuolijakojen purkaminen. Teoksessa M. Kinnunen & P. Korvajärvi (toim.) *Työelämän sukupuolistavat käytännöt*. Tampere: Vastapaino, 171–189.
- Pöllänen, S. 2006. Käsityö harrastajien psyykkisenä tukena. Teoksessa L. Kaukinen & M. Collanus (toim.) *Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta*. Artefakta 17. Tampere: Akatiimi Oy, 66–77.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2009. Craft design processes in virtual design studio. Teoksessa L. Kaukinen (toim.) *Proceedings of the Crafticulation & Education Conference*. Techne Series. Research in Sloyd and Craft Science A: 14/2009. Helsinki: NordFo, 213–243.

Elektroniset lähteet

- Hallitusohjelma. Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma <http://www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/fi>.
- Kokko, S. 2008. Sitkeästi sukupuolittunut käsityön opetus. *Kasvatus* 4/2008, 366–376. http://ktl.jyu.fi/img/portal/13611/Kasvatus_4-2008.pdf?cs=1224584035.
- Lambert, K. 2008. *Depressingly Easy*. *American Scientific Mind*. August / September 2008. Scientific American. www.SciAmMind.com.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf.

- Pöllänen, S. 2002. Yhteinen käsityö sukupuolten tasa-arvon näkökulmasta tarkasteltuna. Teoksessa P. Nuutinen & P. Savolainen (toim.) *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 219–224. <http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/kansi.htm>.
- Riipinen, A. 2007. Yhteinen käsityö peruskoulun 7. luokalla: Opettajien kokemuksia yhteisen käsityön opettamisesta ja organisoimisesta. Käsityötieteen pro gradu, E-thesis. <https://oa.doria.fi/handle/10024/29782>.
- Taiteen perusopetuksen visuaalisten taiteiden laajan oppimäärän opetussuunnitelma 2002. Helsinki: Opetushallitus. http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/visuaal_tait_ops_2002.pdf.
- Tilastokeskus 2005. Itse tekeminen: käsitöiden harrastaminen vuosina 1981, 1991, 2002. 26.1.2005. www.stat.fi/til/vpa/2002/vpa_2002_2005-01-26_tie_001.html.

Yhteystiedot

Leena K. Kaukinen

leena.kaukinen@helsinki.fi

Kotitalous- ja käsityötieteen laitos, Helsingin yliopisto

Harri KUKKONEN

Positiointi oppimisen tukena

Oppiaineen sisällön ja opetuksen menetelmien asiantuntemus ovat perinteisesti olleet edellytyksiä opettajana toimimiselle mutta riittävätkö ne orientaatioperustaksi nuorten oppimisen tukemisessa? Luokkahuoneessa viriävissä keskustelutilanteissa on kyse sosiaalisesta toiminnasta, jossa osapuolet ottavat tietynlaisia asemia eli positioita suhteessa toisiinsa (van Langenhove & Harré 1999, 16). Analysoin positiointimenetelmän avulla ammattiopistossa opiskelevien nuorten kirjoituksia siitä, mikä on tärkeää opettajan ja nuoren opiskelijan kohtaamisessa. Kirjoituksissa opettajalle annettiin myös sellaisia positioita, jotka eivät nouse oppiaineen asiantuntemuksesta ja substanssilähtöinen opettaja-opiskelija-asetelma sai rinnalleen uusia näkökulmia kohtaamisen perustaksi. Luokkatilanteen dynamiikan ymmärtämiseksi on siis syytä ottaa huomioon muitakin näkökulmia kuin oppiaineen sisältö ja opetusmenetelmät. Tietoisella positioiden vaihtelulla opettaja voi muunnella interaktiota ja luoda kanssakäymiseen myös dialogista vuoropuhelua edesauttavia aineksia. Näin hän voi tukea sekä sisällön oppimista että opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja identiteetin rakentumista.

Asiasanat: positiointi, opettajan asiantuntemus, rooli, interaktio, ONO -malli

Lähtökohta

”... tärkeä on vain se huomio, että nuoriso etsii johtajiaan joko omasta piiristään tai siitä ikäkaudesta, joka on heitä lähinnä ja jolla on senvuoksi todella mahdollisuuksia eläytyä heidän kehkeytyvään elämänmuotoonsa” (Hollo 1931, 93).

Kaikilla opetuksen ja koulutuksen alueilla pyritään toteuttamaan ns. uusiin oppimiskäsityksiin perustuvia käytänteitä. Tiedon konstruointia painottavassa toiminnassa opettaja ja opiskelija saavat jo lähtökohtaisesti perinteisestä poikkeavat tietämistä ja osaamista koskevat ”toimenkuvat”. Lähtökohtana opettajan ja opiskelijan kohtaamiselle on perinteisesti ollut oletus, että opettaja tietää ja osaa opettamansa oppiaineen sisällöt, joita opiskelija puolestaan ei tiedä eikä osaa. Käsitys opettajasta ensisijaisesti oppisisällön asiantuntijana

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 149–162.

voidaan johtaa retoriikan perinteeseen. Retorista esitystapaa pidettiin antiikin aikana sekä ihmisen hyvän olemassaolon että hyvän opetusprosessin ideaalina. Retorisen kompetenssi koostui puheen sisällön tuntemisesta ja sen esittämisen taidosta. Näin opettaminen ymmärrettiin ihmisen kyvyksi puhua vakuuttavasti valitsemastaan sisällöstä. (Künzli 2002, 31–32.) Käsitys opettajasta ensisijaisesti sisällön asiantuntijana johtaa helposti myös opetus-, oppimis- ja ohjaamistilanteiden jäsentämisessä ja tutkimisessa oppiaineen sisältöjen tai opettajan menetelmällisten valintojen korostumiseen. On kuitenkin syytä kysyä, tarjoavatko oppiaineen sisällön ja opettamisen menetelmien asiantuntemus riittävän perustan nuoren kohtaamisessa, hänen oppimisensa tukemisessa ja opetus-, oppimis- ja ohjaamistilanteiden dynamiikan ymmärtämisessä.

Tämän artikkelin tarkoituksena on valottaa opettaja–opiskelija-interaktiota kuvaamalla, mitä opiskelijat pitävät tärkeänä opettajan ja nuoren opiskelijan kohtaamisessa. Opiskelijan äänen esilletuomisen avulla voidaan vastata myös Hollon ajatuksesta nousevaan kysymykseen: ”Voiko opettaja olla nuorelle opiskelijalle lähelläolija, eri ikäkautta elävä merkityksellinen henkilö?” Tarkastelen aluksi opettaja–opiskelija-suhdetta ja tuon perinteisen rooliperustaisen tarkastelun rinnalle positiointinäkökulman. Empiirisen aineiston avulla tarkastelen opiskelijoiden opettajalle antamia positioita ja johdan näistä kolme ammatillisen keskustelun muotoa, joita vaihtelemalla opettaja voi säädellä ja ohjata interaktiota luokkatilanteessa. Lopuksi pohdin positioinnin käytännöllisiä ja teoreettisia kontribuutioita opettajan työn kannalta.

Opettaja–opiskelija-suhde

Koulutusinsituutioon sisältyy sekä eksplisiittisiä että implisiittisiä oletuksia siinä toimivien osapuolten oikeuksista ja velvollisuuksista sekä toiminnan mahdollisuuksista. Opettaja–opiskelija-rooliparin toiselle osapuolelle – opettajalle – on perinteisesti langennut itsestäänselvyytensä vallanhaltijan positio, joka on perustunut oletukselle tietämisestä ja osaamisesta. Tähän sisältyy kuitenkin tietynlainen kehäpäätelmä: oletus tiettyjen asioiden tietämisestä toimii perusteluna opettajan asemalle ja koska hän on tuossa asemassa, hänellä on oikeus tulkita ja jakaa omistamaansa tietoa. (Kukkonen 2007, 62–63.) Bermanin (1999, 150–151) mukaan ihminen, jolla on tietoa, joka tulkitsee sitä ja jakaa myös muille positioidaan viisaaksi, vakuuttavaksi ja vahvaksi. Tällaisessa opettajan positioitumisessa vallanomistajaksi ja tietäväksi kuuluu kuitenkin ensisijaisesti auktoriteetin ääni. Opettajan ja opiskelijan rooleihin

sisältyvät tietämistä ja osaamista koskevat subjektipositiot ovat siis olemassa jo ennen esimerkiksi luokkatilanteessa tapahtuvaa kohtaamista ja ne jäävät elämään myös sen päätyttyä.

Ihmisten välisessä kohtaamisessa ja kanssakäymisessä esille tulevia tilanteita ja ilmiöitä on yleensä kuvattu teatterin tai näyttämötaiteen maailmasta lainatulla roolin käsitteellä. Roolille on tyypillistä, että se on yliyksilöllinen, haltijastaan riippumaton. Tämä näkyy hyvin oletuksessa, että opettajan roolin saanut on osaavampi ja tietävämpi suhteessa oppijan roolin saaneeseen. Keskustelussa, jota luokkatilanteissakin yhä useammin korostetaan, on kyse sosiaalisesta toiminnasta, jossa osanottajat pyrkivät tekemään tapahtuvaa toimintaa ymmärrettäväksi, ilmaisemaan käsityksiään ja myös vaikuttamaan toisiinsa. Keskustelussa otetuista ja annetuista asemista voi käyttää nimitystä positio ja asemoinnista nimitystä positiointi. (van Langenhove & Harré 1999, 16; Hietala, Koivunen & Ropo 2004, 100.) Roolin ja roolinoton käsitteisiin verrattuna positioon ja positiointiin liittyy joustavuus ja myös ajallisuus. Positio-käsite painottaa kohtaamisen dynaamisia aspekteja. Roolin-käsite puolestaan keskittyy staattisiin, muodollisiin ja ritualistisiin aspekteihin. Roolin ja position suhdetta voi kuvata samanlaiseksi kuin on kukan ja ruusun suhde tai muodon ja neliön suhde (Davies & Harré 1999, 32; Harré & van Langenhove 1999, 196).

Positioinnin avulla voi tarkastella sekä yksilön itsensä suorittamaa asemointia (person-to-world) että häneen itseensä kohdistuvaa asemointia (world to person) (Bamberg 2004, 135–136). Opettaja–opiskelija-suhteen institutionaalisen luonteen takia sen lähtöasetelma on rooliperustainen, mutta positioinnin dynaamiseen luonteeseen kuuluu, että itseen kohdistuvan rooliperustaisen positioinnin voi kyseenalaistaa ja sitä voi vastustaa. Annetut subjektipositiotkaan eivät ole jäykkiä roolikäsikirjoituksia, vaan opettaja ja opiskelija voivat suorittaa uudelleenpositiointeja. Yhdenkin roolin sisällä on siis mahdollista ottaa ja antaa useita erilaisia positioita. (Burr 1995, 142; Harré & van Langenhove 1999, 196.) Luokkatilanteiden dynamiikan kannalta on tärkeää ymmärtää, että tietynlaisten positioiden ottaminen, saaminen ja hyväksyminen johtaa kokemaan asiat väistämättä juuri tuon position kautta ja suuntaamana.

Positiointi voidaan siis nähdä yhteiseksi neuvotteluprosessiksi, jossa on keskeistä opettajalla olevan vallan joustava käyttäminen. Identiteetin rakentumisen kannalta on tärkeää, millaisia positioita opiskelijan on mahdollista ottaa itselleen ja antaa opettajalle sekä millaiseen itseensä kohdistuvaan positiointiin hänen on suostuttava ja millaista hän voi vastustaa ja kyseenalaistaa. Luokkatilanteessa tapahtuvan toiminnan voikin nähdä olevan jatkuvaa

dialektista liikettä, jossa opettaja ja opiskelijat asemoivat itseään ja tulevat asemoiduiksi tavoilla, joita ei voi etukäteen ennakoita. Toiminta ei siis ole vain opettajan etukäteen jaksottamien ja tarjoamien sisältöjen rationaalista työstämistä. Opettajan substanssin ja opetusmenetelmien asiantuntemukseen perustuva rooliasetelma antaa tietyn mahdollisuuksien kentän, mutta varsinainen toiminnan tila muotoutuu siitä, millaisia positiioita eri osapuolet ottavat suhteessa itseensä, toiseen ja esillä olevaan aiheeseen.

Positiointimenetelmä

Tutkimukseni lähtökohtana oli, että opiskelija ei odota luokkatilanteiden ja opettajan toiminnan olevan pelkästään opettajan substanssin asiantuntemukseen perustuvaa tiedon välittämistä, muistamisen ja osaamisen tarkistamista tai virheiden korjaamista. Halusin lähestyä opettaja–opiskelija-interaktiota juuri opiskelijan näkökulmasta, sillä opiskelija on perinteisessä rooliasetelmassa ikään kuin alisteisempi osapuoli. Hänellä ei ole juurikaan ollut etukäteen mahdollisuutta tai valtaa vaikuttaa siihen, mitä oppitunneilla tapahtuu.

Tutkimuksen aineiston tuotti 61 ammatillisen oppilaitoksen opiskelijaa toukokuussa 2008. Heistä 56 oli naisia ja 5 miehiä ja he olivat iältään 17–24-vuotiaita. Kaikki olivat ensimmäisen vuoden opiskelijoita. He kirjoittivat aiheesta ”Mikä on tärkeää opettajan ja nuoren opiskelijan kohtaamisessa?” Opiskelijoille annetuissa ohjeistuksessa pyydettiin kirjoittamaan omien kokemusten perusteella, ei kuvittelemalla jokin ihannetilanne.

Olen aiemmin (Kukkonen 2007) jäsentänyt positiointi-käsitettä erottamalla siitä kolme dimensiota. *Refleksiivinen positiointi* kuvaa sitä, millaisia asemoiteja yksilö ottaa suhteessa itseensä. *Interaktiivinen positiointi* kuvaa, minkälaisia positiioita annetaan toiselle. Kolmantena ulottuvuutena on *kontekstoiva positiointi*, joka kuvaa suhdetta sen hetkiseen tilanteeseen tai aiheeseen, jota ollaan käsittelemässä (esimerkiksi oppitunnilla). Nämä dimensiot ovat tietenkin kietoutuneet toisiinsa ja ovat jokainen osa toisiaan mutta tällainen erottelu auttaa luokkatilanteiden interaktion teoreettisessa jäsentämisessä ja antaa myös menetelmällisen työkalun empiirisen aineiston analyysiin. Identifioin näiden dimensioiden perusteella opiskelijoiden kirjoituksista, minkälaiseen asemaan he asettautuvat suhteessa opettajaan ja substanssiin ja minkälaisia asemia he antavat opettajalle suhteessa itseensä ja substanssiin.

Tulokset: Opettaja on muutakin kuin pelkästään opettaja

Opiskelijoiden saamassa kirjoittamisen ohjeistuksessa ei mitenkään rohkais-
tu ”kehrittelemään” muita kuin opettajan substanssin asiantuntemuksesta
nousevia näkökulmia. Kirjoituksissa kuitenkin annettiin opettajalle pää-
asiassa juuri sellaisia positioita, jotka eivät nouse oppiaineen asiantuntemuk-
sesta. Asiantuntemukseen liittyvät kommentoinnit olivat lähinnä muotoa:
”Opettajan pitää osata opettaa”. Substanssilähtöinen opettaja–opiskelija-
asetelma siirtyi siis sivuun tai sai rinnalleen uusia näkökulmia kohtaamisen
perustaksi. Seuraavassa kuvaan viittä erilaista opettajan saamaa positioita.
Kursivoidut tekstit ovat suoria lainauksia kirjoituksista.

a) **Ymmärtävä ja hyväksyvä kuuntelija:** opettaja saattaa olla yksi nuoren
elämän keskeisimmistä henkilöistä, jonka tulisi ymmärtää, että opiskelu on
nuorelle yksi elämänalue muiden joukossa.

*”Nähdään opiskelija ihmisenä eikä vain objektina, jolle syöttää vuosi vuo-
den jälkeen samoja asioita.”*

*”Tärkeää on kiinnostuminen rehellisesti opiskelijan asiaan eikä asenteella
Emmätii, mä oon vaan töissä täällä.”*

”On reilu, kuuntelee ja on oikeasti läsnä, eikä elämänsä paatunut tantta.”

”Opettaja ottaa toisen ajatukset ja elämäntilanteen huomioon.”

*”Opettaja on yksi vaikutusvaltaisimmista henkilöistä nuoren elämässä, sik-
si aidon välittämisen tulisi näkyä ja kiinnostus siitä mitä nuorelle kuuluu.”*

*”Opettajien tulisi muistaa, että nuoren elämä ei aina ole pelkkää huvitte-
lua, elämässä voi olla suuriakin ongelmia, jotka heijastuvat opiskeluun.”*

Näissä kommentteissa näkyy positiointi, joka menee institutionaalisen opetta-
ja–opiskelija-suhteen taakse. Opettaja ei ole vain tiedonvälittäjä ja osaamisen
kontrolloija, vaan hän saa sellaisia positioita, jotka viittaavat kykyyn kuulla ja
nähdä asioita ja tapahtumia ikään kuin opiskelijan elämäntilanteen läpi. Täl-
laisessa empatiapositiossa opettajan pitäisi nähdä roolihahmon taakse, omaa
elämänsä elävään nuoreen ihmiseen. Opettajan saamat positiot eivät perustu
oppiaineeseen tai sen sisältöihin, vaan nuoreen itseensä elävänä, kokevana ja
tuntevana ihmisenä. Nuoren elämäntapahtumat seuraavat luokkahuoneeseen
ja elävät myös siellä. Opiskelijan rooliin kuuluva velvoite keskittyä opettajan
valitsemiin ja esittämiin sisältöihin ja niiden työstämiseen joko yksin tai ryh-
mässä jää alisteiseksi omien elämäntapahtumien merkityksellisyydelle ja ko-
konaisvaltaisuudelle.

b) Avoin ja huumorintajuinen kasvattaja: opettajan tulisi olla avarakatseinen erilaisten ihmisten ja mielipiteiden suhteen eikä hänen kanssaan tarvitse jännittää

”Tilanteessa kohdataan aikuinen ja nuori eikä opettaja (arvostelija) ja opiskelija (suorittaja).”

”Kohdataan toinen ilman ennakkoluuloja ja muodostetaan oma kuva toisesta ja ollaan valmiita muuttamaan mahdolliset ennakkoluulot.”

”Aito oma itsensä, avarakatseisuus erilaisten ihmisten ja mielipiteiden välillä.”

”Pitäisi olla huumorintajua, että selviytyy nuoren kanssa. Asioita ei saa ottaa liian tosissaan.”

”Nuoret on nuoria, täytyy olla niiden tasolla ja että opettaja ottaa opiskelijan vastaan sellatteena mikä hän on.”

Positiointi ei näissäkään kommentteissa perustu koulutukseen tai oppiaineen hallintaan, vaan sen voi sanoa olevan sukupolviperustaista. Opettajalle myönnetty aikuisen positio ei kuitenkaan sisällä valmiiden kulttuuristen mallien käyttöä ainoana peilauspintana nuoren ihmisen ymmärtämisessä, vaan opiskelija haluaa tulla tunnetuksi ja hyväksytyksi omana itsenään, ei anonyymina roolihahmona. Aikuinen–nuori-positioparin toimivuus edellyttää opettajalta taitoa olla ”samalla tasolla” kuin nuoret. Tässä edesauttavat avarakatseisuus, rentous ja huumorintaju. Tämä viittaa siihen, että opiskelijat tunnistavat näennäisesti muusta ympäristöstä eristetyssä luokkatilanteessa muitakin oppimisen aiheita ja keskustelun kohteita kuin opettajan hallitsemat oppiaineen sisällöt. He ikään kuin tarjoutuvat ohjaamaan opettajaa tällaisen heidän ”maailmastaan”, ei opetussuunnitelmasta, tulevan tiedon äärelle.

c) Tasaveroinen ja kannustava yhteistyökumppani: opettajan on purettava hierarkkista rooliasetelmaa ja osoitettava myös yhteistyötaitoja

”Molemmat ovat ystävällisiä ja kunnioittavat toisiaan, molemmat haluavat oppia toisiltaan ja ovat yhteistyöhaluisia.”

”Pitäisi olla tasavertaisia siinä suhteessa, että kummallakaan ei ole oikeutta nauraa/nolata toista. Palautteen anto kumminkin päin ois tärkeää.”

”Pitää tuoda positiivista energiaa ja yhteishenkeä luokkaan.”

”Opettaja ei saisi pitää itseään yhtään oppilasta korkea-arvoisempana tai vedota Olen opettaja joten kyllä minä tiedän.”

”Että opettaja ja opiskelija pystyvät yhteistyöhön ja työskentelemään yhdessä siis luottamaan toisiinsa.”

Opettaja–opiskelija-suhde on lähtökohdaltaan epäsymmetrinen. Opettajalle annettiin hyvin selvästi tällaisen epäsymmetrisyyden tasoittajan tai hierarkkisen asetelman purkajan positio. Positiointi nousee yhteistoiminnallisuudesta ja vastavuoroisuudesta. Opettajalle annetussa yhteistyökumppanin positiossa kyseenalaistuvat myös perinteiset tietämistä ja osaamista koskevat subjektipositiot. Opettaja positioidaan itsekkin oppijaksi ja myös palautteen saajaksi ja vastaanottajaksi, ei vain sen antajaksi. Näin opettajan rooliin itses-täänselvyytenä kuuluva oppimisen kontrolloijan ja arvioijan positio kyseen-alaistuu.

d) Joustava ja oikeudenmukainen auktoriteetti: opettajan on osattava ottaa oma paikkansa kaikkia tasapuolisesti kohtelevana auktoriteettina

”Täytyy olla lepposa, mutta opettaa kunnolla ja pitää kuri.”

”Tärkeää, että opettaja kohtelisi kaikkia oppilaitaan tasa-arvoisesti, ja olis samalla tasolla niiden kanssa, mutta ei olisi kuitenkaan mikään lepsu opet-taja.”

”Oppilaan pitää kunnioittaa opettajaansa ja opettajan tulee käyttäytyä myös näin.”

”Pystyy pitämään kuria ja opiskelurauhan luokassa mutta osaa myös toi-mia tilanteen mukaan.”

”On vaativa mutta osaa suhteuttaa sen opiskelijan osaamiseen.”

”Vaikka ei pidä oppilaasta, täytyy kohdella samalla tavalla kuin muitakin eli ei kuulu sorsia.”

Vaikka opettaja positioitiin hierarkkisen rooliasetelman purkajaksi, opiske-lijat antoivat opettajalle myös perinteisen kurinpitäjän ja valvojan position. Näihin yhdistettiin kuitenkin tietynlainen joustavuus ja tilannetaju. Tällöin kuri-termiä voi ajatella lähinnä ohjaavassa, ei rankaisevassa merkityksessä. Kuri tarkoitti alun perin aidattua polkua, jota pitkin kotieläimet kulkivat lai-tumelle. Näin kurilla oli lähinnä ohjauksellinen tarkoitus. Opiskelijat eivät siis antaneet opettajalle pelkkää ”kaveri-positiota”, vaan yhteistoiminta pa-lautettiin nimenomaan työskentelysuhteeksi eikä pelkäksi mukavaksi ajan-vietoksi. Opettajan on osattava ottaa oma paikkansa niin substanssin tietäjä-nä kuin ryhmän johtajana.

e) Välinpitämätön vallankäyttäjä: opettajan rooli ja siihen sisältyvä oi-

keus käyttää valtaa ei oikeuta toimimaan alentuvasti ja autoritäärisesti

”Pelko oppilaita kohtaan ! Omat kärjistyneet mielipiteet joita pidetään oikeina, huutaminen ja raivoaminen.”

”Opettaja ei ole mitenkään korkeammalla tasolla opiskelijaan nähden eikä näin ollen voi käskää opiskelijaa oman mielensä mukaan.”

”Ei pidä nähdä maailmaa mustavalkoisena ja pitää omaa tietoaan ainoana oikeana.”

”Minä olen pomo, tiedän kaiken -asenne.”

Kirjoituksista erottui myös positio, joka sisältää ikään kuin kerääntymänä aiempien kuuntelemista, ymmärtämistä, hyväksymistä, yhteistoiminnallisuutta, tasaveroisuutta, kannustamista, avoimuutta ja joustavuutta kuvaavien positioiden vastakohdat. Opettajan rooliin sisältyy annettuna vallankäyttäjän positio ja tämä saattaa saada myös sellaisia muotoja, että ei voi enää puhua oppimista tukevasta ja edistävästä toiminnasta. Tai, paradoksaalisesti tällöin tuetaan sen oppimista, että roolinsa perusteella vallankäyttäjäksi positioitua voi käyttää myös mielivaltaa. Tällöin opiskelijan kokemus ja perspektiivi ohitetaan täysin. Pelkkä roolilla perusteltu oikeassaolijan ja käskijän positio etäännyttää opettajan opiskelijasta ja saattaa johtaa hyvin kyseenalaiseen kommunikointiin. Opiskelijalle ei jää tilaa erilaisten positioiden ottamiselle ja antamiselle, vaan hänen on otettava vastaan opettajan sanelema passiivisen vastaanottajan positio. Tätä voi nimittää opiskelijaan kohdistuvaksi vahingoittavaksi positioinniksi, sillä se ei tue opiskelijaa luomaan henkilökohtaista suhdetta esillä olevaan sisältöön eikä tue opiskelijan henkilökohtaista kasvua.

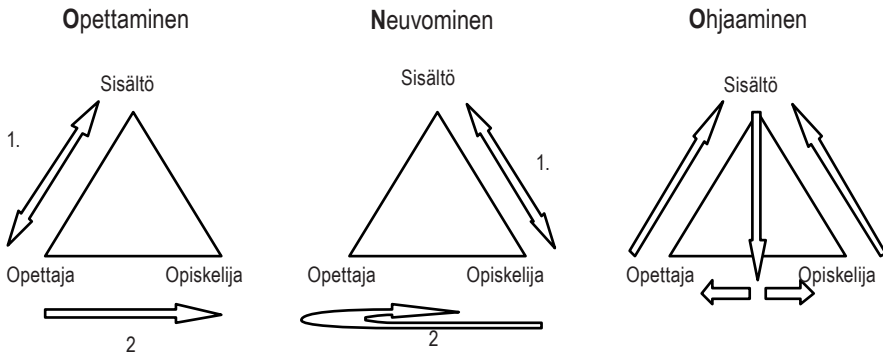
Tulosten yhteenveto: Interaktion säätely positioinnin avulla

Opiskelijoiden kirjoituksissa kohtaaminen opettajan kanssa avautui monitasoisena mahdollisuutena. Opettajan tietävän ja osaavan ammattilaisen positioita ei asetettu kyseenalaiseksi kun oli kyse oppiaineen ja -sisältöjen parissa työskentelystä. Luokkatilanteiden dynamiikkaan liittyvissä kysymyksissä opettaja positioitiin ryhmän johtajaksi, joka ohjaa ja myös pitää huolta siitä, että ryhmä ja sen jäsenet työskentelevät asianmukaisesti. Erilaiset opiskelijan omasta elämäntilanteesta ja myös elämänvaiheesta nousevat asiat ja kysymykset edellyttävät asetelmaa, joka ei nouse muodollisesta koulutuksesta, vaan jossa kohtaavat aikuinen ja nuori. Kaikkein perustavimpana voi tunnistaa asetelman, joka ei nouse institutionaalisista rooleista: ihminen–ihminen. Siinä eivät kohtaa jonkin oppiaineen tai ammatti-/koulutus-/tieteenalan sisäl-

töjen osaja ja tuleva tuon alan työntekijä. Tällaista suhdetta voi ajatella niin, että ihmisenä olemisen tasolla toinen ihminen ei voi asettua toisen yläpuolelle minkään institutionaalisen roolin perusteella. On vaikea kuvitella toimivaa opetus- tai ohjaussuhdetta, jos toisen osapuolen ihmisarvo asetetaan kyseenalaiseksi. Didaktisen kolmion opettajan ja opiskelijan suhdetta (pedagoginen suhde) kuvaava akseli kannattaa siis kuvata useampitasoisena: *opettaja–opiskelija, ryhmän johtaja–ryhmän jäsen, aikuinen–nuori ja ihminen–ihminen*.

On tärkeää tunnistaa opettajaan kohdistuvan positioinnin moniulotteisuus. Opettajalle annettiin positioita, jotka ovat jopa toisilleen vastakkaisia. Hänen odotettiin olevan kurinpitäjä ja auktoriteetti mutta myös tasaveroinen yhteistyökumppani. Opettajan on osattava ottaa paikkansa luokan johtajana mutta muistaa ottaa huomioon myös yksittäisen opiskelijan elämäntilanne. Itseen kohdistuvan positioinnin tunnistaminen voi auttaa opettajaa toimimaan adekvaatilla tavalla. Joko toimimalla annetun position mukaisesti tai vastustamalla sitä ja ottamalla erilaisen position kuin opiskelija on antanut. Nyt alussa esitettyyn kysymykseen ”Voiko opettaja olla nuorelle opiskelijalle lähelläolija, eri ikäkautta elävä merkityksellinen henkilö?” on mahdollista vastata. *Opettaja on väistämättä lähelläolija, eri ikäkautta elävä merkityksellinen henkilö*. Opettaja on opiskelijalle aina muutakin kuin vain opettaja. Olennaista onkin, miten opettaja käyttää tätä lähelläolijan positiota oppimista edesauttavan vuorovaikutuksen muodostumiseen.

Kun opiskelijoiden opettajalle antamat positiot siirretään toimintaan, on mahdollista erottaa kolme erilaista ammatillisen keskustelun ulottuvuutta, joita opettaja voi käyttää interaktion säätelyssä. Tarkemmatkin erottelut olisivat mahdollisia mutta seuraavassa on eräänlainen perusjäsenitys positioinnille. Tässä kuvauksessa voi käyttää apuna didaktisen kolmion akseleita opettaja–sisältö, opettaja–opiskelija ja opiskelija–sisältö. Seuraavassa ONO-mallissa (kuvio 1) on visualisoitu edellä kuvatut kolme ammatillisen keskustelun muotoa, joissa opettaja ja oppija saavat erilaisia tietämistä ja osaamista koskevia positioita.



KUVIO 1. ONO-malli (opettaminen, neuvominen ja ohjaaminen didaktisessa kolmioissa)

Opettaminen (ymmärrettynä tiedon siirtämiseksi) perustuu opettajan positioon ”tiedon välittäjänä” (opettaja–sisältö-akseli). Ennalta laaditut tavoitteet, suunnitelmat ja sisällöt toimivat kehyksenä, joka ohjaa toimintaa. Opettaja on työskennellyt oppisisällön parissa sekä valinnut ja jaksottanut asiat, joita on tarkoitus ”saattaa opiskelijalle tiedoksi”. Opiskelija siis positioituu tiedon vastaanottajaksi, koska opettaja tietää enemmän kuin opetettava. Ammatillisessa koulutuksessa on paljon sellaisia ilmiöitä, asioita ja toimintoja, jotka eivät ole opiskelijalle tuttuja. Niillä ei ole suoraan kosketuspintaa hänen kokemusmaailmassaan. Tällöin on tarkoituksenmukaista, että ne esitellään, tuodaan tiedettäväksi, nähtäväksi ja käsiteltäväksi eli opetetaan.

Neuvominen (ymmärrettynä kysymyksiin vastaamiseksi ja ohjeiden antamiseksi) perustuu opiskelijan itse määrittämään ongelmaan. Kyse on siis siitä, että opiskelija itse on työstänyt tiettyä sisältöä (opiskelija–sisältö-akseli), havainnut jotakin sellaista, mitä ei itse saa selvitettyä ja kääntyy opettajan puoleen. Opettaja siis positioituu neuvonantajaksi, opastajaksi ja tietolähteeksi. Koska tämä keskustelun muoto on ”opiskelijalähtöinen”, on mahdollista, että neuvon pyytäminen liittyy myös aivan muuhun asiaan kuin opettaja on suunnitellut. Esimerkiksi opiskelijaryhmän toimintaan tai opiskelijan elämäntilanteeseen liittyvät pohdinnat saattavat virittää kysymisen tarvetta. Vaikka neuvominen perustuu ensisijaisesti opiskelijan kysymykseen tai pyyntöön, myös siinä on oletuksena, että neuvoja tietää enemmän tai paremmin kuin neuvottava. Opiskelija saa siis tässäkin vastaanottajan position.

Ohjaaminen (ymmärrettynä kuuntelemiseksi ja ajattelun virittämiseksi) edellyttää täysin erilaisten positioiden ottamista itselle ja antamista toiselle kuin kaksi edellistä. Kuuntelijan, rohkaisijan ja kanssatoimijan positiot viittaavat sellaiseen toimintaan, jota opettaja ei ole voinut suunnitella etukäteen.

Keskustelun sisältö saattaa olla opettamisen tai neuvomisen virittämää tai opiskelijan elämäntilanteesta nousevaa mutta ohjaamisessa fokuksessa ovat opettajan välittämien faktojen tai näkökulmien asemesta käsitykset, uskomukset ja oletukset. Tällöin liikutaan merkitysmaailman tasolla, ei valmiin tiedon alueella. Tällaisessa keskustelussa on aineksia dialogiin, sillä dialogi on keskustelua, jossa päämääränä on muodostaa käsitys useasta eri näkökulmasta (Varto 1994, 152). Dialogi on siis eri asia kuin opetuskeskustelu, sillä dialogissa luodaan uutta tietoa, sellaista, jota ei ole ollut ennen tuota keskustelua. Tällaisesta keskustelusta syntyvästä tiedosta voi käyttää nimitystä neuvottelutieto.

Käsitysten ja uskomusten henkilökohtaisuus ja kokemuksellisuus aiheuttavat sen, että opettaja ei voi ennakoida keskustelun käännteitä tai sitä, minkälaisia merkityksiä erilaisilla avauksilla ja tarjouksilla tuotetaan. Toimintaa voi kuvata lähinnä neuvotteluksi, jossa opettaja saa kanssatoimijan ja mukanaolijan position. Keskustelu on vuoropuhelua ja vuorokuuntelua, jossa molemmat osapuolet voivat saada aineksia omalle ajattelulleen. Siis saavat oppijan position.

Luokkatilanteessa tapahtuvan interaktion kannalta on keskeistä se, minkälaisissa asioissa, tilanteissa ja oppiaineen sisällöissä sekä kenen aloitteesta aktivoituvat opettaminen, neuvominen ja ohjaaminen.

Pohdinta: yhteyksiä yli oppiainerajojen

Didaktisen kolmion opettaja–opiskelija-akselia kannattaa tarkastella monitasoisena suhteena. Tässä tutkimuksessa identifioitujen, opettajalle annettujen positioiden perusteella opettaja–opiskelija-interaktio kannattaa nähdä kohtaamisen tilaksi, jossa on koko ajan läsnä erilaisia potentiaalisia positioiden antamisen ja positioiduksi tuleminen vaihtoehtoja. Opettaja-opiskelija -interaktion tarkastelussa on syytä ottaa huomioon myös muita kuin oppiaineen ja opetusmenetelmien näkökulmat, sillä oppimisen ohjaaminen ja tukeminen toteutuu ihmisten välisessä kanssakäymisessä kompleksisessa sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Tämä koskee myös näennäisesti muusta ympäristöstä eritettyä luokkatilannetta.

Opiskelijaryhmä on – oppiaineesta riippumatta – kompleksinen systeemi, joka voi muuttaa omaa rakennettaan vastauksena joko ryhmän ulkopuolelta tai sen sisältä tuleviin vaatimuksiin ja paineisiin. Ryhmän toiminta ei ole osiensa summa, lopputulos, vaan jäsenten välisen kanssakäymisen tuotos, koko ajan suuntia etsivä prosessi. (Kukkonen 2009, 158–159.) Tässä prosessis-

sa opettajaan kohdistuu myös muunlaista kuin substanssista nousevaa positiointia, joten opettajan ja opiskelijan välinen interaktio sisältää myös muita aineksia kuin oppiaineen sisältöön keskittyminen ja opettaja on opiskelijalle muutakin kuin substanssin asiantuntija. Opettaja on luokkatilanteessa tietys- sä mielessä ambivalentissa positiossa. Hän on sekä opiskelijaryhmän sisällä (yhteisessä tilassa tapahtuvan positioinnin perusteella) että sen ulkopuolella (erilaisen roolin perusteella).

Opettajalle annettujen positioiden voi ajatella viittaavan siihen, että myös rooliperustaisissa luokkatilanteissa eri sukupolvia ja ”elämänperspektiivejä” edustavien ihmisten kohtaamiseen liittyy sellaista kuulluksi tulemisen, tunnustuksen, neuvomisen, ohjaamisen ja myös rajojen kaipuuta, joka ei tunnistu, mikäli opiskelijan toimintaa yritetään ymmärtää pelkästään oppiaineen ja sen sisällön ”läpi”. Tähän kaipuuseen vastaamiseen kuuluu sellainen avoimuus, kuunteleminen ja läsnäoleminen, jossa molemmat osapuolet saavat tuoda esiin asioita omasta näkökulmastaan. Näitä voi pitää myös dialogin edellytyksinä, sillä dialogissa ihmisen on tultava kuulluksi ja ymmärretyksi omista lähtökohdistaan ja vuoropuhelun tulee olla avointa ja vapaata kysymistä, kuuntelemista ja vastaamista (Lehtovaara 1994, 222). Opettaja–opiskelija-suhdetta voi pitää lähtökohdaltaan epäsymmetrisenä suhteena mutta Värin (1997, 73) mukaan dialoginen suhde on mahdollinen myös epäsymmetrisessä suhteessa. Positioinnin tunnistaminen ja adekvaattien positioiden antaminen ja ottaminen onkin yksi vaihtoehto tunnistaa ja tuottaa dialogia tukevia aineksia myös epäsymmetrisessä opettaja–opiskelija-suhteessa. Tämä on erityisen tärkeää juuri interaktion monitasoisuuden ja opettajaan kohdistuvan positioinnin ristiriitaisuuden takia.

Perinteinen substanssin asiantuntemusta korostava rooliperustainen käsite opettaja–opiskelija-suhteesta sisältää oletuksen, että opettaja voi toimia mallina siitä, mikä on oikea tapa ymmärtää, tietää, osata ja puhua kulloinkin käsiteltävästä asiasta. Opiskelija kuitenkin antaa opettajalle myös sellaisia positiota, joissa toimiminen ei perustu opettajan substanssin asiantuntemukseen. Erilaiset opiskelijan omasta elämänhistoriasta ja -tilanteesta nousevat intressit ja muutokset saattavat johtaa siihen, että opettajan on osattava ajoit- tain siirtää syrjään opettajan rooliin sisältyvä ”enemmän- tai paremmintie- tävän” positio ja vastata adekvaatilla tavalla saamiinsa positioihin: milloin vetäytyä, milloin jättää asian huomiotta, milloin puuttua tai odottaa, milloin kuunnella, milloin keskeyttää, milloin opettaa, milloin neuvoa jne. Haasteena sekä opettajankoulutukselle että työyhteisöjen toiminnalle on, miten opettaja voi tiedostaa itseensä kohdistuvaa positiointia sekä millaisia mahdollisuuksia hänelle tarjoutuu kehittää omaa positiointirepertuaarian.

Opettajuuden teoreettisessa tarkastelussa positiointi auttaa siirtämään huomion intrapsyykkisestä ja ongelmaperustaisesta fokuksinnista kohti sitä sosiaalista ympäristöä, missä toiminta tapahtuu ja mahdolliset (oppimisen) ongelmat tulevat esille. Positioinnin käytännöllinen hyöty perustuu siihen, että positioinnin tunnistaminen ja tietoinen positioiden vaihtelu antaa mahdollisuuden muunnella luokkatilanteessa tapahtuvaa interaktiota ja luoda kanssakäymiseen myös dialogista vuoropuhelua edesauttavia aineksia. *Näin opettaja voi tukea sekä sisällön oppimista että opiskelijan henkilökohtaista kasvua ja identiteetin rakentumista.*

Lähteet

- Bamberg, M. 2004. Positioning with Davie Hogan: Stories, Tellings and Identities. In C. Daiute & C. Lightfoot (Eds.) *Narrative Analysis: studying the development of individuals in society*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 135–157.
- Berman, L. 1999. Positioning in the Formation of 'National' Identity. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.) *Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 138–159.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Davies, B. & Harré, R. 1999. Positioning and Personhood. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.) *Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 32–52.
- Harré, R. & van Langenhove, L. 1999. Epiloque: Further Opportunities. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.) *Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 195–199.
- Hietala, P., Koivunen, K. & Ropo, E. 2004. Analysis of Students Decision-Making in Online Collaboration. *Journal of Information Technology Impact* 4(2), 99–120.
- Hollo, J. 1931. *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatukseen*. Porvoo: WSOY.
- Kukkonen, H. 2007. *Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettaja-opiskelijan ohjaamisessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Kukkonen, H. 2009. Epilogi. Teoksessa H. Heinilä, P. Kalli & K. Ranne (toim.) *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Saarijärvi: OKKA-säätiö ja TAMK/TAOKK, 149–164.
- Künzli, R. 2002. The Common Frame and the Place on Didaktik. In B. B. Gündem & S. Hopmann (Eds.) *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang, 29–45.
- van Langenhove, L. & Harré, R. 1999. Introducing Positioning Theory. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.) *Positioning Theory: Moral Context of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 14–31.

- Lehtovaara, J. 1994. Dialogisuus, reflektointi ja ihmisen maailmassa oleminen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa. Osa 1 matkalla mahdollisuuteen*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 21, 213–234.
- Varto, J. 1994. *Filosofian taito*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Värri, V-M. 1997. *Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.

Yhteystiedot

Harri Kukkonen

harri.kukkonen@tamk.fi

Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu, Tampereen ammattikorkeakoulu

Mitä annettavaa äidinkielellä ja matematiikalla oppiaineina voisi olla toisilleen?

Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä äidinkielen ja matematiikan taidoista, opiskeluasenteista sekä sukupuolistereotyyppioista

Tässä artikkelissa käsittelemme Sanan lasku -projektin lähtökohtia. Keskeinen tavoite on tarkastella, mitä annettavaa äidinkielellä ja matematiikalla oppiaineina olisi toisilleen. Esimerkiksi äidinkielen osalta voitaisiin soveltaa matematiikan opiskelulle tyypillistä ongelmanratkaisun näkökulmaa kieliopin opiskelussa. Matematiikassa puolestaan voitaisiin hyödyntää kirjoittamista sanallisissa tehtävissä. Lisäksi käsittelemme kyselytutkimuksen tuloksia liittyen luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiin äidinkielen ja matematiikan taidoista, opiskeluasenteista sekä sukupuolistereotyyppioista.

Avainsanat: äidinkieli ja kirjallisuus, matematiikka, kielioppi, kielentäminen, kirjoittaminen, sukupuolistereotyyppia

Johdanto

Tässä artikkelissa esittelemme Sanan lasku -projektimme lähtökohtia. Projektin tavoitteena on tarkastella, mitä annettavaa kahdella hyvin keskeisellä oppiaineella, äidinkielellä ja matematiikalla, olisi toisilleen. Lisäksi selvitämme luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä omista äidinkielen ja matematiikan taidoistaan.

Peruskoulun opetussuunnitelma on oppiainejakoinen. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä matematiikassa oppiainejakoisuutta ovat vahvistaneet vastaavat tieteenalat. Ainejakoisuus saattaa johtaa joustamattomuuteen esimerkiksi siten, että eri aineissa opittavat asiat eivät liity riittävästi toisiinsa. (Uusikylä & Atjonen 2007.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) aihekokonaisuuksien yhteydessä eheyttämisen tavoitteena puolestaan on ohjata tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen

kokonaisuuksia ja korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä.

Äidinkielessä ja matematiikassa oppiaineina on yhtäläisyyksiä etenkin metataitojen, esimerkiksi argumentoinnin näkökulmasta. Tämänlaisia yleisiä tavoitteita tulisikin tietoisemmin tarkastella yli oppiainerajojen. Luku- ja kirjoitustaidot koskettavat kaikkia oppiaineita, mutta niiden harjaannuttaminen liitetään kiinteästi äidinkielen ja kirjallisuuteen. Kuitenkin juuri näiden taitojen yhdistäminen muihin oppiaineisiin on luontevaa. Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten äidinkielen ja matematiikan opetusta voisi kehittää kohti eheyttävämpää opetusta. Näissä oppiaineissa tehtävästä yhteistyöstä ei liene paljoakaan kokemuksia.

Oppiainerajojen ylittämisen lisäksi pohdimme tässä artikkelissa äidinkielen ja matematiikkaan liittyviä sukupuolieroja. Lappalaisen (2008) valtakunnallisessa äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arvioinnissa tytöt olivat poikia parempia sekä lukutaidon, kielentuntemuksen että kirjoitustaidon osalta 6. luokalla. Kirjoitustaidossa ainakin tyydyttävän tason saavutti 60 % tytöistä, mutta vain 28 % pojista. Tämä tulos kirvoittikin Lappalaista suosituksen, että opetuksessa tulisi kehittää kirjoittamisen opetusta niin, että tavoitellaan poikia kiinnostavia kirjoittamisen opetuksen menetelmiä. Ratkaisuksi mainittiin mm. poikia kiinnostavat aiheet sekä tietotekniikan hyödyntäminen. Äidinkielen ja kirjallisuuden opiskeluasenteita mittaavat tulokset heijastavat oppimistuloksia, sillä Korkeakosken (2001) selvityksessä tyttöjen asenteet äidinkieltä ja sen opiskelua kohtaan olivat poikien asenteita positiivisempia, mutta erot olivat pieniä.

Matematiikan kansallisessa oppimistulosten arvioinnissa pojat menestyivät koko kokeessa tyttöjä paremmin 6. luokalla, joskin tytöt olivat hieman poikia parempia geometriassa (Niemi 2008). Niemen (2008) tulokset tyttöjen ja poikien asenteista matematiikkaa kohtaan olivat päinvastaiset kuin Korkeakosken (2001) äidinkielen liittyvässä selvityksessä: poikien asenteet matematiikkaa kohtaan olivat myönteisempiä kuin tyttöjen, samoin heidän itseluottamuksensa matematiikan osaamiseen oli parempi kuin tyillä.

Paitsi oppimistuloksissa ja asenteissa, eroja oppiaineiden välillä on havaittu myös arvioinnissa. Lappalaisen selvityksen (2007) mukaan pojat saavat 6. luokan todistukseen heikommilla taidoilla saman arvosanan kuin tytöt äidinkielestä ja kirjallisuudesta. Vastaavasti Näverin (2009) mukaan puhtaasti matemaattisia taitoja mittaavan mittarin mukaan poikien osaaminen on parempaa kuin tyttöjen. Pojat saivat silti tyttöjä merkittävästi huonompia arvosanoja: poikien arvosana oli keskimäärin 7,5 ja tyttöjen 7,8. Kaiken kaikkiaan oppiaineisiin näyttää siis liittyvän sukupuolisidonnaisuutta sekä taitojen että

arvioinnin kannalta.

Seuraavassa tarkastelemme aluksi, mitä yhteistä äidinkielellä ja kirjallisuudella sekä matematiikalla on opetussuunnitelmassa. Sen jälkeen käsittelemme esimerkkien kautta, mitä annettavaa näillä oppiaineilla olisi toisilleen. Lopuksi käsittelemme luokanopettajaopiskelijoille tehtyä kyselyä.

Mitä yhteistä äidinkielellä ja kirjallisuudella sekä matematiikalla on opetussuunnitelmien tasolla?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) äidinkielelle ja kirjallisuudelle sekä matematiikalle on helposti löydettävä yhteisiä tavoitteita. Molemmissa oppiaineissa 1.–2. luokkien tavoitteissa mainitaan keskittyminen ja kuunteleminen. Matematiikan tavoitteiden mukaan *oppilas oppii keskittymään, kuuntelemaan, kommunikoimaan ja kehittämään ajatteluaan. Oppilas oppii perustelevaan ratkaisujaan ja päätelmiään konkreettisin mallien ja välinein, kuvin, kirjallisesti tai suullisesti*. Äidinkielen ja kirjallisuuden osalta tavoitteita ilmaistaan seuraavasti: *oppilas oppii kuuntelemaan keskittyen, kysymään, vastaamaan ja kertomaan omia tietojaan, kokemuksiaan, ajatuksiaan ja mielipiteitään*.

Niin ikään 3.–5. luokkien tavoitteissa on samankaltaisuutta metataitojen näkökulmasta. Matematiikan tavoitteissa mainitaan, että *oppilas perustelee toimintaansa ja päätelmiään sekä esittää ratkaisujaan muille. Oppilas oppii esittämään kysymyksiä ja päätelmiä havaintojen pohjalta*. Samoin tavoitteissa todetaan, että *oppilas oppii toimimaan ryhmässä. Äidinkielessä ja kirjallisuudessa tavoite on ilmaistu seuraavasti: oppilas oppii aktiivisen kuuntelijan ja viestijän taitoja; hän rohkaistuu osallistumaan keskusteluihin. Oppilas kehittää omaa kerrontaansa*. Lisäksi tekstinymmärtämisen osalta keskeisiksi sisällöiksi mainitaan mm. *päättävä lukeminen ja päätelmien teko*.

Molemmissa oppiaineissa näin ollen korostetaan päättelytaidon kehittämistä sekä taitoa ilmaista toisille omia ratkaisuja ja näkemyksiä, joskin matematiikassa tavoitteiden sanamuoto vaikuttaa vaativammalta jo 1.–2. luokalta lähtien, esimerkiksi verrattaessa ilmaisuja ”perustelee ratkaisujaan” (matematiikka) ja ”rohkaistuu osallistumaan” (äidinkieli). Opettajan tehtävänä on mukauttaa tavoitteet oppilaan taidon tasolle. Näistä opetussuunnitelman lähtökohdista on löydettävissä näkökulmia siihen, miten oppiaineita voisi yhdistää toisiinsa opetuksessa.

Ongelmanratkaisutyyppisen opiskelun hyödyntäminen äidinkielen kieliopin opiskelussa

Mitä opittavaa äidinkielellä sitten olisi matematiikasta? Perinteisesti yksi haastavimmista äidinkielen osa-alueista on ollut kieliopin opetus. Kärjitetysti kieliopin opiskelu on usein kilpistynyt sääntöjen ulkoaopetteluun ja eri kielimuotojen moninaisuus on pahimmillaan jäänyt huomiotta painotettaessa kirjakielen normatiivisuutta. Pedagogisesta kieliopista on esitetty näkemyksiä usean vuosikymmenen ajalta. Vuonna 1994 Kielioppityöryhmän julkaisemassa *Kieli ja sen kieliopit* -teoksessa esitetään edelleen ajankohtaisia lähtökohtia oman äidinkielen opetukseen: kieliopin opetuksen tulisi perustua sekä arki- että yleiskieleen, oppilaiden kielellisiä intuitioita tulisi tukea kieliopillisissa analyysissä, luontaista kielitajua tulisi kehittää lähtemällä prototyyppisistä tapauksista kohti laajempia säännönmukaisuuksia sekä keskustelemalla ja päätelemällä niin, että kielellisiä ilmauksia tarkasteltaisiin sekä muodon että merkityksen kannalta.

Usein kieliopin opetus etenkin alakoulussa kuitenkin liittyy kiinteästi oppikirjojen suppeisiin kielioppikuvauksiin ja ”laatikoihin”, joissa on esitetty taivutettuna jonkin kieliopillisen kategorian muodot. Kieliopin opetuksesta puhutaankin yleisesti ”pänttäyksenä”. Yksi näkökulma kieliopin opetukseen olisi ongelmanratkaisulähtöinen opiskelu, jossa pysähdyttäisiin problematisoimaan kielen ilmiöitä ja luotettaisiin oppilaan luontaiseen intuitioon äidinkielestään.

Ongelmanratkaisua pidetään koko matemaattisen ajattelun ytimenä. Vaikka koulumatematiikassa on aina ratkottu harjoituksina rutiininomaisia ongelmia, ongelmanratkaisu painottui tutkimuksissa ja opetussuunnitelmassa kuitenkin vasta 1980-luvulta lähtien (Schoenfeld 1992). Ongelmanratkaisulähtöistä opiskelua matematiikassa perustellaan Lesterin ja Lambdin (2004) mukaan sillä, että se kehittää oppijan näkemystä matematiikasta tavalla, joka on motivoivaa, vaikuttaa asenteisiin ja uskomuksiin, helpottaa opitun muistamista ja vahvistaa opitun siirtovaikutusta uusiin tilanteisiin sekä syvempää ymmärtämistä. (Ks. tarkemmin Joutsenlahti 2005.) Samat perusteet soveltuvat kieliopin oppimiseen, mikäli opetusta onnistutaan kehittämään ongelmanratkaisulähtöiseksi. Haapasalon (1994) mukaan ongelmanratkaisulla tarkoitetaan aina prosessia. Polyan (1971) mallin mukaan ratkaisuprosessissa on neljä vaihetta: ongelman ymmärtäminen, suunnitelman laatiminen, suunnitelman toteuttaminen ja tulosten tarkistaminen. Prosessiin vaikuttavat myös yksilölliset resurssit (tietotaito) ja siinä korostuu strategioiden hallinta; kaiken kaikkiaan prosessia ohjaavat oppilaan metakognitiot (Joutsenlahti 2005).

Millaista ongelmanratkaisutyyppinen kieliopin opetus sitten voisi olla?

Esimerkkinä hahmottelemme seuraavassa aikamuotojen opetusta. Oppikirjoissa aikamuodot esitetään tyypillisesti taulukkona persoonittain, ja lisäksi voidaan esittää myönteiset ja kielteiset muodot. Tyypilliset harjoitukset ovat seuraavanlaisia: *Taivuta verbejä mallin mukaan kaikissa aikamuodoissa yksikön toisessa persoonassa/monikon ensimmäisessä persoonassa/monikon kolmannessa persoonassa/passiivimuodossa; Muunna verbit kielteisiksi. Merkitse myös persoona- ja aikamuoto; Alleviivaa tekstistä verbit. Merkitse verbin yläpuolelle aikamuoto.* (Tehtäväsimerkit oppikirjasta Uusi Salainen kerho 5. lk.) Usein aikamuotoja siis käsitellään toisistaan irrallisina muotoina ja tehtävät ovat joko taivuttamista eri muotoihin tai tunnistamista tekstistä. Merkitystasolle päästään jonkin verran Uusi Salainen Kerho -oppikirjan tehtävässä *Mitä sinä olet joskus harjoitellut, mutta et harjoittele enää? Mitä harjoittelet nykyään? Kirjoita.* Tehtävät eivät kuitenkaan ohjaa syvemmin ymmärtämään aikamuotojen tehtävää kielessä; itse asiassa niiden tehtävästä ei laisinkaan puhuta.

Isossa suomen kieliopissa tempus eli aikamuoto määritellään kieliopilliseksi kategoriaksi, joka ilmenee finiittisessä verbinmuodossa ja ilmaisee, missä suhteessa verbin tarkoittaman tilanteen aika on lausuman esittämisen ajankohtaan eli puhehetkeen. Tekijät havainnollistavat tätä aikasuoran avulla (Hakulinen ym. 2005, 1452–1453):

Minä kävin saunassa.

— Tapahtuma-aika — Puhehetki —————>

Esimerkissä tilanne on tapahtunut ennen siitä puhumista. Liittotempuksissa eli perfektissä ja pluskvamperfektissä keskeistä ei ole vain tapahtuma-aika ja puhehetki vaan lisäksi tilanteen aiemmuus suhteessa johonkin toiseen hetkeen (Hakulinen ym. 2005, 1452). Miten tällaista aikamuotojen perusolemuksesta voidaan havainnollistaa alakoululaiselle – useinhan aikamuotoja opiskellaan 5. luokalta alkaen? Tämänikäisten tajua kielestä ei pitäisi aliarvioida vaan kehittää kieliopin opiskelua taivutusmuotojen drillauksen sijasta pedagogisesti mielekkäämmäksi.

Ison suomen kieliopin mukaista näkemystä aikamuodoista voitaisiin alakoulussa soveltaa seuraavaan tapaan. Lähtökohtana olisi aito teksti, jota tutkitaan. Esimerkissä on ote Miss Mix -nuortenlehden Noloimmat koulu-kommellukset -palstalta (esimerkkiteksti on luokanopettajaopiskelijoiden itse valitsemaa materiaalia äidinkielen ja kirjallisuuden monialaisten opintojen harjoituksia varten):

Olin koulun kotitaloustunnilla, ja meidän oli aika ruveta syömään. Olin

tehnyt vanukasta. Syödessämme pojat naurattivat minua niin paljon, että vanukas lensi suustani ja sitä tuli myös nenästä. – – En sen jälkeen enää istunut poikien kanssa samassa pöydässä.

Koululaisen tehtävänä olisi pohtia seuraavantapaisia kysymyksiä (ongelmia): Mitä tapahtumia tekstissä voidaan erottaa? Missä järjestyksessä ne ovat tapahtuneet? Polyan (1971) määrittelemien vaiheiden mukaisesti ensin tulisi ymmärtää ongelma. Opetuksessa tätä voidaan havainnollistaa paitsi opettajan antaman esimerkin kautta, myös siten, että oppilaat keskustelevat keskenään tekstin ”tapahtumista”. Näin joko yksin tai yhdessä prosessoimalla abstrahoidaan tapahtumia tekstistä, esim. ”koulun kotitaloustunnilla oleminen” tai ”syöminen”. Toisessa kysymyksessä oppilaan tulisi järjestää ajassa tekstiin liittyvät tapahtumat. Oppilaan tulisi siis itse – tai yhdessä toisten oppilaiden kanssa – omia resurssejaan käyttäen hahmottaa järjestys. Oppilas siis pohdii mielessään ja ”laatii suunnitelmaa”, miten hän voisi järjestää tapahtumat. Käytännön ratkaisuna oppilas voi esimerkiksi merkitä tapahtumat aikasuoralle päättelemällä tekstiyhteydestä ja sanan muodosta tapahtumien ajankohdat.

Näin huomataan esimerkiksi, että vanukas oli tehty ennen kuin ruvettiin syömään ja että tämä ilmaistaan muodolla ”olin tehnyt”. Myöhemmin tälle muodolle voidaan antaa nimi pluskvamperfekti ja erottaa se tekstin ensimmäisestä verbistä, imperfektistä ”olin”. Tämäntapainen tekstin tapahtumien järjestäminen ajassa havainnollistaisi aikamuotojen tehtävää merkitysten ilmaisijana suomen kielessä. Tutkimalla aitoja tekstejä kielioppi lisäksi kiinnittyisi kielenkäyttöön eikä jäisi irralliseksi käsitteiden luetteloksi. Asioita voidaan havainnollistaa myös selkeillä prototyypisillä esimerkkilauseilla. Keskeistä olisi kuitenkin käyttää yksittäistä sananmuotoa laajempia yksiköitä. Näin kielen kategorioita ja ilmaisutapoja keskityttäisiin problematisoimaan ja hyödynnettäisiin oppilaan omaa intuitiivista äidinkielen tajua. Parhaimmillaan ongelmanratkaisutyyppiset tehtävät innostaisivat kieliopin opiskeluun paremmin kuin taivutettujen sanalistojen kirjoittaminen ja muotojen nimeäminen.

Kielentämisen ja kirjoittamisen hyödyntäminen matematiikassa

Matematiikan kielentämisellä tarkoitetaan matemaattisen ajattelun ilmaismista kielen avulla pääsääntöisesti suullisesti tai kirjallisesti. Voidaan ajatella, että kirjoittaminen matemaattisten tehtävien ratkaisussa edistää matematiikan oppimista, kehittää matemaattista ymmärtämistä, parantaa oppilaiden

asenteita matematiikkaa kohtaan ja lisäksi helpottaa opettajan arviointityötä. (Morgan 2001, 233–235; ks. Joutsenlahti 2003; 2005.) Joutsenlahden (2009) mukaan kirjoittamisprosessi ikään kuin selkeyttää ja parantaa oppilaan ajattelua. Lisäksi tekstiin voidaan palata yhä uudelleen. Kirjoittamisen avulla oppilas voi kokea matematiikan omakohtaisemmaksi, mikä puolestaan voi muuttaa osaltaan hänen kuvaansa matematiikasta positiivisemmaksi. Opettajan on helpompi arvioida, miten oppilas on ymmärtänyt tehtävän ja sen ratkaisuun liittyvät elementit, jos ratkaisussa on esitetty perusteluita muillakin tavoin kuin vain matemaattisina lausekkeina (Morgan 2001, 233–234).

Joutsenlahti (2009) on esittänyt erilaisia sanallisten tehtävien ratkaisumalleja, joissa hyödynnetään kirjoittamista. Perinteisesti sanallisten tehtävien ratkaisussa käytetään pelkästään matematiikan symbolikieltä, mutta sanallisten tehtävien ratkaisuja voidaan kehittää niin, että niissä eri tavoin hyödynnetään myös luonnollista kieltä. Esittelemme tässä esimerkkinä yhden vastausmallin, ns. tiekartta-mallin. Esimerkissä on seuraavanlainen tehtävänanto (Tuhattaituri 6, 16): *Luokan kassassa on 400 euroa. Opettaja ostaa 27 junalippua. Yksi lippu maksaa 12 euroa. Kuinka paljon rahaa jää?* Tiekarttamalli (kuva 1) painottuu esittämiseen ja ratkaisun rakenne tukee paitsi opettajan myös muiden oppilaiden ymmärtämistä tehtävän ratkaisusta. Ideana on, että ratkaisuprosessi kuvataan aluksi kokonaan sanoin ja mahdollisesti kuvioin, jolloin lukija saa käsityksen ratkaisun ”punaisesta langasta” ja näkee tarvittavat perustelut ratkaisulle. Kun ratkaisu on kuvattu luonnollisella kielellä kirjoittamalla, siirrytään matematiikan symbolikieleen ja toteutetaan ratkaisu esitellyn kuvauksen (”tiekartan”) mukaisesti. (Joutsenlahti 2009.) Kaiken kaikkiaan kirjoittamisen hyödyntäminen vastaa myös matematiikan perusopetuksen opetussuunnitelman 1.–2. luokan tavoitteisiin, jossa mainitaan, että oppilas oppii perustelemaan ratkaisujaan mm. kirjallisesti.

Junalippujen yhteishinta saadaan kertomalla lipun
 hinta lippujen määrällä ja jäljelle jäävä rahamäärä
 saadaan kun vähennetään kassassa olevasta
 rahamäärästä junalippujen hinta

$$400 \text{ €} - 27 \cdot 12 \text{ €}$$

$$\begin{array}{r} 27 \\ \cdot 12 \\ \hline 54 \\ + 270 \\ \hline 324 \end{array} \times$$

$$\begin{array}{r} 400 \\ - 324 \\ \hline 76 \end{array}$$

V: Rahaa jää 76 €

KUVA 1. Esimerkki oppilaan matematiikan tehtävän vastauksesta tiekartta-mallin mukaisesti (Joutsenlahti 2009)

Kieliopin opetuksessa voitaisiin tietoisesti hyödyntää Joutsenlahden (ks. 2009) matematiikan opetukseen lanseeraamaa kielentämisen periaatetta: kun oppilas suullisesti kertoo toisille (ja itselleen), minkä hän näkee ratkaisuksi ongelmaan, hän kertoessaan oppii itsekin. Samoin toiset oppivat kuuntelemalla. Vaikka äidinkielessä ja kirjallisuudessa harjoitellaan omaa ilmaisua esimerkiksi esittämällä omia mielipiteitä, saattaa olla, että kieliopin opiskelussa suullinen ilmaisu on vähäisempää. Kielioppitehtävien ratkaisuja voisi useammin perustella suullisesti: tällöin oppilas itse mahdollisesti havaitsee, onko hän ymmärtänyt asian. Kielioppikategorioiden pohdinta avoimesti johdattaa kielen ilmiöiden parempaan ymmärtämiseen. Esimerkiksi sanaluokkien kannalta voitaisiin pohtia – prototyypisten tapausten käsittelyn lisäksi – sitä, verbin infiniittimuodoilla on sekä verbin että adjektiivin ominaisuuksia, esimerkiksi lauseessa *Istuva poni on hassu*.

Samoin kuin matematiikassa myös äidinkielessä toiset oppilaat voivat hyötyä, kun kieliopin asioista keskustellaan ja omia ajatuksia kielennetään.

Matematiikan yhteydessä kielentäminen voi siis olla matemaattisen ajattelun ilmaisevista kielen avulla suullisesti tai kirjallisesti. Samoin äidinkielen kieliopin opetuksessa kielentämistä voidaan soveltaa myös kirjoittamalla, esimerkiksi kirjoittamalla perustelu jonkin sanan sanaluokan määrittelyyn. Ylipäätänsä kielen ilmiöistä, merkityksistä ja muodoista keskusteleminen avartaa oppilaan ymmärrystä kielestä ja sen käytöstä.

Kirjallisuuden hyödyntäminen matematiikassa

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjä voi hyödyntää matematiikassa myös muulla tavalla. Hämeenlinnan normaalikoulussa toteutettiin laaja projekti pohjautuen Ronja Ryövärintytär -teokseen pohjautuen (ks. tarkemmin Tuomi & Kulju 2009). Opetusharjoittelijat käsittelivät teosta 4. luokan oppilaiden kanssa monipuolisesti integroiden teosta myös matematiikan opiskeluun. Teoksen päähenkilöt Ronja ja Birk olivat päähenkilöinä matematiikkaseikkailussa, joka koostui helpohkoista seikkailutehtävistä ja matemaattisesti haastavammista ongelmanratkaisutehtävistä, jotka piti ratkaista ennen kuin pääsi seuraavaan seikkailutehtävään. Seikkailussa Birk yrittää pelastaa Ronjaa ajattarien kynsistä. Tehtävät olivat esimerkiksi seuraavanlaisia (Tuomi & Kulju 2009):

Birk oli järkyttynyt ja lähti juoksemaan kohti seutua, jossa ajattarat asuvat. Birk juoksi 1h 15 min, jonka jälkeen hän veti henkeä 5 minuuttia. Tämän jälkeen hän juoksi vielä 30 minuutin ajan. Kuinka kauan kesti, ennen kuin Birk saapui ajattarien luo?

Opetusta voi siis kehittää ajallisesti rajattujen teemojen tai aihepiirien varaan (ks. Uusikylä & Atjonen 2007). Tämäntapainen oppiaineiden välinen raja-aitojen rikkominen vaatii opettajalta suunnittelua, mutta toisaalta opetus on tällöin eheämpää ja käsittää laajempia kokonaisuuksia. Tällä tavoin kirjallisuutta hyödyntämällä saattaa kirjallisuudesta kiinnostunut koululainen motivoitua matematiikan opiskeluun.

Kysely luokanopettajaopiskelijoille

Ensimmäisen lukuvuoden luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä äidinkielen ja matematiikan taidoista, opiskeluasenteista sekä sukupuolistereotypioista tutkittiin symmetrisellä kyselyllä. Äidinkielen osalta kyselyyn osallistui 57 opiskelijaa (42 tyttöä, 15 poikaa) ja matematiikan osalta 60 opiskelijaa

(45 tyttöä, 15 poikaa). Kyselyssä oli kymmenen väittämää, joihin vastattiin asteikolla *täysin eri mieltä – jokseenkin eri mieltä – en osaa sanoa – jokseenkin samaa mieltä – täysin samaa mieltä*. Tuloksissa vastaukset *täysin eri mieltä* ja *jokseenkin eri mieltä* on yhdistetty samoin kuin vastaukset *jokseenkin samaa mieltä* ja *täysin samaa mieltä*. Oppiaineiden vertailun mahdollistamiseksi käytämme tuloksissa vastausten prosentuaalisia osuuksia. Poikavastaajien suhteellisen vähäisen määrän vuoksi tyttö- ja poikaopiskelijoiden käsitysten vertailun osalta tulokset ovat suuntaa-antavia. Käsittelemme tuloksissa aluksi väittämiä, jotka liittyvät opiskelijan käsitykseen itsestään äidinkielen ja matematiikan opiskelijana ja sen jälkeen väittämiä, jotka liittyvät sukupuolisteoreotioihin.

Tulokset

Minäkuva. Käsityksiä omista äidinkielen ja matematiikan taidoista tarkasteltiin väittämällä *Minä en ole kovin hyvä äidinkielessä/matematiikassa*. Tulosten mukaan opiskelijat olivat hieman epävarmempia matematiikan kuin äidinkielen taidoistaan (taulukko 1). Odotetusti äidinkielessä pojat kokivat taitonsa useammin heikoksi kuin tytöt ja vastaavasti matematiikassa tytöt kokivat taitonsa heikoksi useammin kuin pojat.

TAULUKKO 1. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset äidinkielen ja matematiikan taidoistaan. Vastausten prosentuaaliset osuudet väittämästä *Minä en ole kovin hyvä äidinkielessä/matematiikassa*.

OPPIAINE	SAMAA MIELTÄ (%)	ERI MIELTÄ (%)
Äidinkieli (N=57, t=42, p=15)	16 (tytöt 12, pojat 27)	79 (tytöt 81, pojat 73)
Matematiikka (N=60, t=45, p=15)	25 (tytöt 27, pojat 20)	63 (tytöt 62, pojat 67)

Pitkäjänteisyys. Kyselyssä tarkasteltiin lisäksi käsityksiä työskentelyn pitkäjänteisyydestä äidinkielessä ja matematiikassa. Tässä oppiaineiden välillä ei ollut eroja, vaan opiskelijat olivat melko motivoituneita työskentelemään pitkäjänteisesti sekä äidinkielessä että matematiikassa (taulukko 2). Tytöt olivat useammin samaa mieltä kuin pojat molemmissa oppiaineissa.

TAULUKKO 2. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset työskentelyn pitkäjänteisyydestä äidinkielessä ja matematiikassa. Vastausten prosentuaaliset osuudet väittämästä *Olen valmis työskentelemään pitkänkin aikaa osatakseni uuden asian äidinkielessä/Olen valmis työskentelemään pitkänkin aikaa ymmärtääkseni uuden asian matematiikassa.*

OPPIAINE	SAMAA MIELTÄ (%)	ERI MIELTÄ (%)
Äidinkieli (N=57, t=42, p=15)	60 (tytöt 64, pojat 47)	23 (tytöt 24, pojat 24)
Matematiikka (N=60, t=45, p=15)	57 (tytöt 60, pojat 47)	27 (tytöt 24, pojat 33)

Suhtautuminen vaikeisiin tehtäviin. Opiskelumotivaatiota mitattiin tarkastelemalla suhtautumista äidinkielen ja matematiikan vaikeisiin tehtäviin. Matematiikan vaikeat tehtävät nähtiin useammin mieluisana haasteena kuin äidinkielen tehtävät. Toisaalta 23–25 % oli eri mieltä väittämästä eli ei koe vaikeaa tehtävää mieluisana haasteena. Tyttöjen ja poikien välillä ei näyttänyt olevan eroa. (Taulukko 3.)

TAULUKKO 3. Luokanopettajaopiskelijoiden suhtautuminen äidinkielen ja matematiikan vaikeisiin tehtäviin. Vastausten prosentuaaliset osuudet väittämästä *Vaikea äidinkielen/ matematiikan tehtävä tuntuu minusta mieluisalta haasteelta.*

OPPIAINE	SAMAA MIELTÄ (%)	ERI MIELTÄ (%)
Äidinkieli (N=57, t=42, p=15)	58 (tytöt 57, pojat 60)	30 (tytöt 31, pojat 27)
Matematiikka (N=60, t=45, p=15)	72 (tytöt 71, pojat 73)	25 (tytöt 24, pojat 27)

Käsitykset sukupuolen vaikutuksesta opiskelumenestykseen. Tarkasteltaessa yleisempiä käsityksiä luokanopettajaopiskelijoiden näkemykset tyttöjen ja poikien menestymisestä äidinkielessä ja matematiikassa poikkesivat jonkin verran toisistaan. Kaiken kaikkiaan suurin osa oli eri mieltä sukupuolen vaikutuksesta, mutta kuitenkin äidinkielessä 26 % ja matematiikassa 15 % vastaajista oli samaa mieltä väittämistä. Vastauksissa oli eroja tyttöjen ja poikien välillä: äidinkielessä 19 % tytöistä oli samaa mieltä, mutta peräti 47 % prosenttia pojista näki, että pojat ovat heikompia äidinkielessä kuin tytöt. (Taulukko 4.)

TAULUKKO 4. Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset sukupuolen vaikutuksesta opiskelumenestykseen. Vastausten prosentuaaliset osuudet väittämästä *Pojat menestyvät äidinkielessä heikommin kuin tytöt/ Tytöt menestyvät matematiikassa heikommin kuin pojat.*

OPPIAINE	SAMAA MIELTÄ (%)	ERI MIELTÄ (%)
Äidinkieli (N=57, t=42, p=15)	26 (tytöt 19, pojat 47)	42 (tytöt 48, pojat 27)
Matematiikka (N=60, t=45, p=15)	15 (tytöt 13, pojat 20)	58 (tytöt 60, pojat 53)

Sukupuolikäsityksiä selvitettiin myös väittämällä *Tytöillä on enemmän luontaisia lahjoja äidinkieleen kuin pojilla/Pojilla on enemmän luontaisia lahjoja matematiikkaan kuin tytöillä.* Tulokset vahvistavat taulukossa 4 esitettyjä tuloksia, sillä äidinkielen osalta 28 % hyväksyi väitteen ja 42 % oli eri mieltä. Matematiikan osalta 22 % oli samaa mieltä ja 65 % eri mieltä. Sukupuolikäsityksiä selvitettiin vielä kolmannellakin väittämällä: *Tytöt ovat kiinnostuneempia äidinkielen tehtävästä kuin pojat/ Pojat ovat kiinnostuneempia matemaattisista ongelmista kuin tytöt.* Nämäkin tulokset vahvistavat sukupuolisidonnaisia näkemyksiä siten, että äidinkielen osalta peräti 60 % oli samaa mieltä ja matematiikan osalta 55 %.

Käsitykset tehtävyyppien vaikutuksesta. Kyselyssä selvitettiin myös luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä siitä, lisäisikö ongelmanratkaisutyyppinen opiskelu äidinkielessä poikien mielenkiintoa äidinkieltä kohtaan. Matematiikan osalta kyselyn väittämä ei ollut symmetrinen, sillä väittämässä selvitettiin, lisääkö äidinkielen käytön lisääminen matematiikan opiskelussa tyttöjen mielenkiintoa matematiikkaa kohtaan. Äidinkielen osalta 46 % oli samaa mieltä ja matematiikan osalta 53 %. Vain muutama prosentti oli eri mieltä (äidinkielessä 4 % ja matematiikassa 8 %). Noin puolet siis suhtautuu väittämiin hyväksyvästi.

Pohdinta

Tässä artikkelissa olemme pohtineet, mitä annettavaa äidinkielellä ja matematiikalla oppiaineina olisi toisilleen. Esittelimme yhtenä näkökulmana ongelmanratkaisulähtöistä kieliopin opiskelua, jossa matematiikalle tyypillistä problematisointia tuotaisiin äidinkielen opiskeluun. Tämä saattaisi lisätä matematiikasta kiinnostuneiden poikien opiskelumotivaatiota kielioppia kohtaan. Samoin matematiikassa kehitettyä suullisen ja kirjallisen kielentämisen menetelmää voitaisiin tietoisemmin hyödyntää kieliopin opiskelussa. Vastaa-

vasti kirjoittamisesta pitävät tytöt saattaisivat kiinnostua matematiikasta, mikäli he voisivat siinä hyödyntää lahjojaan. Erityyppisiä sanallisten tehtävien ratkaisumalleja onkin jo kehitetty ja kokeiltu oppilaiden kanssa.

Viimeaikaiset tulokset valtakunnallisista oppimismittaustuloksista osoittavat, että oppiaineilla on sukupuoleen liittyviä eroja sekä oppimistuloksissa että minäkuvasa. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten luokanopettajaksi opiskelevat näkevät itsensä äidinkielen ja toisaalta matematiikan osaajana ja opiskelijana. Samoin tarkasteltiin heidän käsityksiään oppiaineisiin liittyvistä sukupuolistereotypioista.

Minäkuvaan liittyen on merkille pantavaa, että äidinkielen osalta 16 % ja matematiikan osalta 25 % vastaajista näkee, etteivät ole kovin hyviä kyseisissä aineissa. Kuitenkin äidinkieli ja matematiikka ovat hyvin keskeisiä kouluaineita, joita opiskelijat valmistuttuaan opettavat. Matematiikan osalta vastausten sukupuolierot heijastavat sekä PISA-tutkimusten tuloksia (Kupari & Välijärvi 2005) että oppimistulosten kansallista arviointia (Niemi 2008) tyttöjen poikia heikommasta matematiikkakuvasta, sillä tytöistä 27 % ja pojista 20 % ei kokenut itseään kovin hyväksi matematiikassa. On kuitenkin huomattava, että tässä kyselyssä poikien lukumäärä oli vähäinen (N=15) verrattuna tyttöjen määrään (N=45).

Työskentelyn pitkäjänteisyyden osalta ei ollut eroja oppiaineissa, ja suurin osa (57–60 %) oli valmis työskentelemään osatakseen uuden asian (23–27 % oli eri mieltä). Voidaan ajatella, että luokanopettajat ovat valikoitunutta joukkoa, jonka opiskelumotivaatio ylipäänsä on korkea. Tämä tulee esille myös verrattaessa heitä lukion opiskelijoihin, sillä Joutsenlahden (2005) mukaan peräti 40 % lukion pitkän matematiikan opiskelijoita on eri mieltä väitteestä eli ei katso olevansa valmis työskentelemään pitkäjänteisesti ymmärtääkseen uuden asian matematiikassa. Joutsenlahden (2005) tutkimuksessa tämän katsottiin liittyvän yleisemmin ”ajan henkeen” eli lyhytjänteisyyteen. Vaikka tässä tutkimuksessa oppiaineiden välillä ei ollut prosentuaalisia eroja työskentelyn pitkäjänteisyyden osalta, tytöt olivat poikia useammin samaa mieltä molemmissa oppiaineissa eli suurempi osa tytöistä oli valmis pitkäjänteiseen työskentelyyn kuin pojista. Tämä tulos heijastaa myös Korkeakosken (2001) tutkimusta, jossa tyttöjen asenteet äidinkieltä ja sen opiskelua kohtaan olivat jonkin verran poikien asenteita positiivisempia. Tarkasteltaessa suhtautumista vaikeisiin tehtäviin sen sijaan ei ollut eroja tyttöjen ja poikien välillä, mikä osoittaa luokanopettajaksi opiskelevien tyttöjen positiivista suhtautumista matematiikan opiskeluun.

Oppiaineisiin liittyviä sukupuolistereotypioita tarkasteltaessa näyttää siltä, että sukupuolistereotypia on äidinkielessä hieman vahvempi kuin ma-

tematiikassa, sillä esimerkiksi 26 % oli samaa mieltä väittämästä, että pojat menestyvät äidinkielessä heikommin kuin tytöt ja 15 % samaa mieltä väittämästä, että tytöt menestyvät matematiikassa heikommin kuin pojat. Luokanopettajaksi opiskelevien tyttöjen käsitykset poikien taidoista olivat huomattavasti myönteisemmät kuin luokanopettajaksi opiskelevien poikien käsitykset poikien äidinkielen taidoista. Luokanopettajaopiskelijoiden näkemys siitä, että pojat ovat kiinnostuneempia matematiikan ongelmista kuin tytöt, on samansuuntainen kuin lukion pitkän matematiikan lukijoiden, joista 47 % hyväksyi väitteen (Joutsenlahti 2005).

Kyselyssä selvitettiin myös opiskelijoiden näkemyksiä siitä, lisäisivätkö ongelmanratkaisulähtöiset tehtävät poikien mielenkiintoa äidinkieltä kohtaa ja että lisäisikö äidinkielen käyttö matematiikassa tyttöjen mielenkiintoa oppiainetta kohtaan. Melko suuri osa ei osannut sanoa mielipidettään, mikä johtunee siitä, ettei ole käsitystä, mitä ongelmanratkaisulähtöinen opiskelu äidinkielessä voisi olla tai mitä voisi olla äidinkielen käytön lisääminen matematiikassa.

Kaiken kaikkiaan voidaan päätellä, että luokanopettajaksi opiskelevista osa kokee itsensä taidoiltaan heikoksi äidinkielessä ja matematiikassa ja että he ovat valmiita pitkäjänteiseen opiskeluun. Lisäksi opiskelijoiden näkemykset jossain määrin vahvistivat yleisiä käsityksiä oppiainekohtaisista sukupuolistereotyyppioista. Samoin oltiin avoimia uudenaikaiselle opiskelukulttuurille näissä aineissa. Kyselyn osallistuneiden opiskelijoiden melko vähäisen määrän (N=60) vuoksi kyselyn tuloksia ei ole käsitelty tilastollisesti ja tältä osin tulokset ovat suuntaa-antavia. Jatkossa tavoitteena on kerätä lisää aineistoa samalla kyselyllä, jolloin myös tilastolliset analyysit olisivat mahdollisia.

Jatkossa Sanan lasku -projektissa tutkimme myös mm. peruskoulun alaluokkien, lukiolaisten ja opettajaksi opiskelevien sanallisten tehtävien kielennettyjä ratkaisuja sekä kehitämme systemaattisemmin ongelmanratkaisulähtöistä kieliopin opetusta.

Lähteet

- Haapasalo, L. 1994. *Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu*. Jyväskylä: tmi MEDUSA-Software.
- Hakulinen, A., Vilkkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. 2005. *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: SKS.

- Joutsenlahti, J. 2003. Kielentäminen matematiikan opiskelussa. Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:72, 188–196.
- Joutsenlahti, J. 2005. *Lukiolaisen tehtäväorientoituneen matemaattisen ajattelun piirteitä 1990-luvun pitkän matematiikan opiskelijoiden matemaattisen osaamisen ja uskomusten ilmentämänä*. Acta Universitatis Tamperensis 1061. Tampereen yliopisto.
- Joutsenlahti, J. 2009. Matematiikan kielentäminen kirjallisessa työskentelyssä. Teoksessa R. Kaasila (toim.) *Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimuspäivät Rovaniemellä 7.–8.11.2008*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä raportteja 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 71–86.
- Kieli ja sen kieliopit*. Opetuksen suuntaviivoja. 1994. Opetusministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Korkeakoski, E. 2001. *Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000. Kirjoituskokeiden tulokset, asenteet äidinkieltä kohtaan ja yhteydet taustamuuttujiin*. Oppimistulosten arviointi 1/2000. Opetushallitus.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. 2005. *Osaaminen kestäväällä pohjalla: PISA 2003 Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lappalainen, H-P. 2008. *On annettu hyviä numeroita. Perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007*. Oppimistulosten arviointi 2/2008. Opetushallitus.
- Lester, K. & Lambdin, D. 2004. Teaching mathematics through problem solving. Teoksessa B. Clarke, D. Clarke, G. Emanuelsson, B. Johansson, D. Lambdin, F. Lester, A. Wallby & K. Wallby (toim.) *International perspectives on learning and teaching mathematics*. Göteborg: Göteborg University, 189–204.
- Morgan, C. 2001. The place of pupil writing in learning, teaching and assessing mathematics. Teoksessa P. Gates (toim.) *Issues in mathematics teaching*. London: Routledge Falmer, 232–244.
- Niemi, E. K. 2008. *Matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2007*. Oppimistulosten arviointi 1/2008. Opetushallitus.
- Näveri, L. 2009. Aritmetiikasta algebraan: muutoksia osaamisessa peruskoulun päätöluokalla 20 vuoden aikana. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 309.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004. Opetushallitus. http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf.

- Polya, G. 1971. *How to solve it? A new aspect of mathematical method*. Second edition. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Schoenfeld, A. 1992. Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. Teoksessa D. A. Grows (toim.) *Handbook of research mathematics teaching and learning*. London: Macmillan Publishing Co, 334–370.
- Tuomi, M. & Kulju, P. 2009. *Matka Ronja Ryövärintyttären mukana kirjallisuuden ja tekstitaitojen maailmaan*. Oikeus oppimiseen. Hämeenlinnan normaalikoulun 90-vuotisjuhla-julkaisu. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja. (Hyväksyty julkaistavaksi).
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. *Didaktiikan perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Uusi Salainen Kerho. Äidinkielen ja kirjallisuuden peruskirja 5. lk.* 2006. Tekijät: M. Wäre, M. Töllinen & R. Koskipää. WSOY.

Yhteystiedot

Pirjo Kulju
Opettajankoulutuslaitos, Tampereen yliopisto

Jorma Joutsenlahti
Opettajankoulutuslaitos, Tampereen yliopisto

Jaana KÄRNÄ-BEHM

The Bed as a Cultural Text and as a Design Item

The Bed Project 2008 was coordinated by the Textile Teacher Education at the University of Helsinki. The starting point of this project was to highlight significance of craft and craft education and to increase cooperation among the university, comprehensive schools and the enterprise sector of the field. We have studied the significance of the bed in the life of a human being and brought out design and the making-up processes of the individual bedclothes made with variant craft techniques.

In my study I examined the significances given to the bed by the young adult and brought out some design processes of the bedclothes especially from the point of view of experiential substance connected to them. Furthermore, I examined bed advertising of beds selling companies from the point of view bed as a cultural text. In analysis the methods of content analysis and discourse analysis was used. The main purpose of this paper is to consider the bed within advertisement texts and as a design process. I also try to find possible congruities significances between the data.

Key words: bed, bedclothes, design process, discourse analysis, content analysis

Introduction

Celebrating and defining the bed

The Bed Project examines the very essence of our well being – rest and refreshment. We spend one third or even half of our lives in bed, and the Bed Project open up interesting perspectives concerning where we sleep and what the idea of bed means to us. A good and beautiful bed is a great source of delight. It is wonderful to think about bed during the day and we look forward to slipping between the sheets at day's end. However, a bed can be a problem – if we are forced to the bed or we wake up feeling numb, tired or distressed, the bed becomes something negative. The Bed Project provides an opportunity to examine how this important everyday environment, the bed, influences our well-being, our minds and our relationships. The bed has its history; its textiles speak their own language and

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 179–190.

tell about their era. In bed we live within the fabulous magic of dreams and as we sleep our brains are rested, which is essential for creativity. In bed we also review our deeper experiences in life. Further, the bed is a place for love and is often where new life is created.

With words up, the Vice Rector of the University of Helsinki and the patron the Bed Project, Hannele Niemi, characterized the Bed Project in the opening festival. The Bed Project consists of variant exhibitions; lectures open to public, design contest and several courses in Textile Teacher Education allocated to the theme. Bedclothes that have been made using craft techniques were shown from the present as well as throughout history. The bed and bedclothes served as the carrying theme among others in the advanced studies of interior textiles during the spring 2008. In my courses, entitled *Exploring based Interior Design and Textile and Environment*; the students worked both in team and alone on the theme of the bed. Based on the theme and discussion, they made sketches and produced a two-piece ensemble of bedclothes.

Bed and bedclothes are here analyzed from two points of view; first as a cultural artefact within advertising and second as a design process. The purpose of using these two kinds of data was the versatility of handling the phenomenon to be examined as well as find possible convergent features between the two data.

The presentation focus on the very beginning of some design processes and contexts incorporated into them. The purpose is to mediate the mental images connected with the theme *bed* as they are described and conceptualized in student's writings. As well as being interested of design processes of student's bedclothes I'm interested in modern bed as a cultural text – especially in the media. In this analysis the method of discourse analysis was used. Research questions are:

1. What is the discourse space used in constructing the phenomenon of a bed in web advertisements?
2. What is the bed to a young (female) adult as a significant space and as an experiential design item?

The question of what a bed is; is actually a more philosophical question than one thinks at first. After all, about a third of normal human life is spent horizontal in bed. From the earliest times, humans have recognized that this substantial amount of time should be passed as pleasurable as possible. This means that beds are much more than material structures having only certain physical characteristics such as their shapes, styles and dimensions. They are nothing less than the stage on which many of the major biological activities

are enacted. (Eden & Carrington 1966, 22–24.)

Apart from the conventional adoption of the horizontal position for sleep, and for such disagreeable conditions as being ill and dying, people lie in bed for a number of other reasons. Throughout the ages these have included meditation, writing poetry, sketching, composing music, receiving friends, eating and even dispensing justice. Another traditional use for bed is in punishing of children, although many adults will have difficulty remembering the last time they were sent to bed more as a penalty than a reward. (Carlano & Sumberg 2006, 46.) In terms of sickness and dying, the bed is the scene of pain and sorrow, while far often it is a place to enjoy the balm of tranquil repose and the supreme gifts of life, love and laughter. (Eden & Carrington 1966, 25.)

Bed in the context of experiential learning

In this study student's orientation to the theme *bed* was based in the theory of experiential learning. Kolb's Experiential Learning Theory (1984) provides a holistic model of the learning process and a multilinkers model of adult development, both of which are consistent with what we know about how people learn, grow, and develop. The theory emphasizes the central role that experience plays in the learning process whereby knowledge is created through the transformation of experience. The four learning modes constitute a four stage experiential learning cycle. The cycle begins with immediate or corporate experience that, serve as the basis for observation and reflections. These reflections are assimilated into abstract concepts from which new implications for action can be drawn. These implications can be actively tested and serve as guides in creating new experiences. (Kolb 1984, 40–43.)

According to Moon (2004) it is useful to differentiate between external and internal experience. External experience is the material of learning when we are learning about something outside of ourselves. It is the object, idea, the concept, the image – whatever is that the learner wants to assimilate. In contrast, the internal experience is the experience that the learner brings to the learning situation from her current cognitive structure. (Moon 2004, 23.)

In this study both external and internal experiences were utilized. External material was given during the lectures concerning the bed from variant theoretical points of view. The internal experiences were activated during visualization and writing from the theme.

Design process of a craft product

I use the concept of *bedclothes* in this study to emphasize that the bed is *dressed*

with textile coverings. Also the concept of *bedding* is widely used. Bedclothes or Bedding includes *sheets, covers, blankets, comforters, pillows, pillowcases, quilts, bedspreads, pad, and all other textile fiber products used or intended to be used on or about a bed.* (Yeager 2000, 460.)

What is then the design process of bedclothes as a craft product by its nature? Anttila (1993) has developed a design model for the craft-design process. The model is stimulated by Zeisel's dynamic spiral-model of designing and Hacker's (1982) conceptions of orientating and operational images. The construction of the craft process model combines ideas from iterative design models, soft system thinking and action research. Handlings of the problem, as well as development of the design are based on testing and evaluation. During the design process a designer is continuously testing her or his knowledge against reality and applying experience-knowledge to the situation. (Anttila 1993, 111.)

After analyzing several design theories Seitamaa-Hakkarainen (2000) has pointed out that the design process is strongly seen as iterative in its nature. Design solutions emerge gradually as a process of structuring and restructuring, composing and decomposing the problem, defining and redefining constraints of designing and generating and testing design solutions. The iterative nature of design makes construction of completely new and creative design solutions possible. Development of design ideas requires visualization and use of external models as well as practical experimentation of sub solutions and solutions. (Seitamaa-Hakkarainen 2000, 53–55.)

In this study student's design process started with a consideration – both visual and linguistic – of the bed and significances connected to it. Students produced mind maps and sketches of all kinds of fantasy beds. They also wrote an essay of the significance of the bed in their life, in which they also discuss the issue of being bedridden based to their own experiences.

Methodology

There are two kind of data analyzed in this study. One data consist of the portfolios (texts, sketches) and craft products produced during the courses of *Exploring based Interior Design* and *Textile and Environment* in Textile Teacher Education. Another data consists of web advertisements of some bed suppliers (Hästens, Jensen, Unikulma, Tempur and Viemerö). The purpose of using these two kinds of data was the versatility of handling the phenomenon to be examined.

Advertising represents one form of communication. In this communication process a message (an advertisement) is communicated by the sender (a company) to the receiver (a consumer). In sending the message, the company uses codes (encoding) to convey the intended information. In the other end, the receiver (consumer) decodes the message and makes his/ her interpretation of the information (meaning). (Hakala 2003, 8.) A communicator researcher may interpret the meaning of a message in relation to a sender's intentions, to a receiver's cognitive or behavioral effects, to the institutions within which it is exchanged, or to the culture within which it plays a role. (Krippendorff 1990, 24.)

An advertisement of a bed is in this study handled as cultural texts. A text is traditionally understood to be a piece of written language. A much broader conception has become common within discourse analysis, where a text may be either a written or spoken discourse. For example, the words used in conversation may constitute a text. In cultural analysis, any artefact – a picture, a building, a piece of music – can be seen as a text. (Fairclough 1995, 4.)

The data was analyzed by content analysis and the close-reading method based on critical discourse analysis. Content analysis is here realized as a research technique for making replicable and valid inferences from data to their context. (Krippendorff 1990, 21.) The method of content analysis is used in analysis of student's writings in their portfolios.

The language has an essential role in this study because it enables the representation of a bed in student's text as well as advertisement texts. It is possible to roughly divide language into two standpoints: to an identical picture of reality or to a formation of reality. Within discourse analysis the view of reality as a formation is emphasised. (Fairclough 1989, 22.) According to Fairclough (1995, 6–7) discourse is a use of language seen as a form of social practice, and discourse analysis is that of how texts work within socio-cultural practice. The discourse analysis is used here in constructing the speech practices that are used in web advertisements in the purpose of *convincing the consumer*.

Research Results

When I examined the bed as a cultural text and as a significance space, I found discourses which are repeated in web pages of the companies manufacturing and selling beds. Next I will have a concise presentation of these discourses.

The discourse of eco-friendly outcomes

A closer look at the advertising related to beds reveals that the re-occurring themes of dwindling natural resources and the need to pay attention to ecological concerns and basic values in consumption and in consumer goods. Therefore kindness to the environment issues has consisted as a one discourse of the modern bed. One company who advertises beds on its pages states that, a person who sleeps on natural materials even a view nights would never want to return to sleeping in plastic materials such as ball fibers or any other such materials. In other words, the value of the modern bed is increased by the ecolabels produced by the different institutions and these guarantee that the materials of the bed or the manufacturing process follow the criteria of eco-friendly concern.

The discourse of craft and quality

Another significant discourse found was the discourse of “craft and quality”. If any craft techniques occurred in the making process of the bed at some stage, the companies selling beds usually want to emphasize its significance in their *product advertisements*. Furthermore, they want to emphasize the unique essence of the modern bed: it is handmade and custom-made for each person. In short, craft together with traditional craft materials, such as tree, wool, linen and *horse hairs*, implies a greater quality of bed. As one company states: “High quality and skilled craft are the most important to us. Workers are always in the main part in our *dream factory*. Skilled and finished craft is seen in all details of the bed”.

The discourse of bed as an innovation

I call the third discourse found as “bed as an innovation” discourse. The background of the technological development and innovations related to the bed includes knowledge about human sleep and about the ergonomically favorable the structures of the mattress. Each manufacturer has its own; perhaps patented solutions and the technology behind these properties are willingly reflected in the customer’s *convincing aims*. For example, the modern bed can often be individually adjusted according to the sleeper’s needs. The ultra-modern bed may, for instance utilize the *space technology* so that the mattress reacts to the weight and temperature of the individual sleeper. This information from ergonomics and from suitable *sleep hygiene* with its instructions for guaranteeing good and high-quality sleep is a natural part of advertisement of many respectful bed suppliers.

The discourse of bed as a sign

It has been suggested by the sociologists that when people engage consumer goods they principally fathom them as 'signs' rather than as 'things'. Consumption is regarded as an activity in which the symbolic meanings attached to products are regarded as informants of people's lifestyle and identity. (Hakala 2003, 9.) With the help of symbols, such as brands, people create a feeling for their social surroundings; in this way, brands become a part of people's self-image and identity. (Hakala 2003, 9; Urde 1999, 128.)

The content of 'sign' is essential also in advertising the bed. The bed suppliers launched product sign to give the bed higher status. A product sign can be a signal that the bed is unique and able to be adjusted as a custom-made bed for the individual user. In Finnish culture for example, if you visit a home in where the blue-and-white check glimmers under the hem sheet of the bed, you can ascertain from what kind of sum the dwellers have appreciated as 'a good and high-quality night's sleep'. So, a sign (or a brand) compound to bed raises the status of the bed and is a signal of a certain kind of values and lifestyle.

What does the bed mean to a young (female) adult?

I will next move to the design processes of bedclothes and start with the analysis of student's writings from the bed and bedridden. One student characterizes her starting points:

I would be interested in changing my idea towards the negative tone of the word "bed". In the design process, I would like to use clear colours and perhaps somewhat unusual patterning. I would like to make a surprising design issue which one would not wait quite immediately in the bed linen. Furthermore, I am fascinated by the thought of making boring everyday matters into visible every day art.

In the students' opinion, a bed is a place for a resting, playing, reading, making love, recovering from the illness, eating, watching television and talking on the telephone. At its most positive, the bed is a *place for* a rest and refuge. In the bed, one dreams, manages social relations (such as talking on the telephone) and studies for an examination. One's own bed creates safety; it is a constant even though the world around us changes. The people, animals and objects that are important to us join us in bed. For women, the bed can also hold special importance because it is where some women give birth and breastfeed their children.

According to students the bed has to be clean, as does the person who uses

it. Furthermore, the bed has to be soft and warm. The bed linen must feel soft to the skin and especially in families with children they have to be easy to wash. Their colors need to be varied according to the seasons. In the summer cool linen can be favoured and in the winter fleecy cotton. There also has to be room for many coverings and pillows on the bed. In student's writings it was also pointed out that, the dressing of the bed and its owner needs to represent the same life style.

Some of the negative aspects associated with a bed and being bedridden have been the death, illness and compulsion. For example, the bed is an oppressive place for someone who is suffering from insomnia. Also immobile and elderly people may be confined to bed in a negative way. One student also questioned whether lying in the bed most of the time is always pleasant for the babies. It depends on one's parents, of how wordless requests by babies to be able to look at the world around them, are answered.

Some of the students brought up the strict rules associated with the bed. These include not being able to eat or to merely lie there for no reason. They mentioned that one does not generally grant oneself permission to lie in the bed for extended periods of time unless sickness or fatigue are involved. Another point is that the bed has different significances in different phases of life. For instance, teenagers do their homework and chat on the telephone in bed, while as they mature into adults, their time spent in bed decreases and mainly become associated with sleep. Another topic that arose more than once was that, it is an established practice in our culture that a double bed is made with matching sheets.

Bed as a design item – some experiential starting points

I will next move on to the experiential starting points of some designing process. For students the experiential context was based on an emotion or for example on an environment. Other factors could also be a dear or fascinating work of art which features or feeling was later reflected in their craft products. The designing process can also be inspired especially by the nature environments and the environments connected to one's childhood:

As a child, I often would lie down with my brothers and sisters under the covers and look at the clouds, their forms and speed together. We listened to the flies' and wasps' buzz and the grasshoppers' chirp. We climbed in the trees and built huts. Sometimes we spent a night in the playhouse, in the tent in the backyard or at the lakeside. In short, the nature has been very strongly connected to my childhood.

Along with experiences in nature was ‘The song of squirrel’ from the book of Aleksis Kivi’s *Seitsemän Veljestä* one starting point of previous described design process. The designer first concentrated on the thought of what the environment will look like when lying on the ground. The branches of trees therefore began to be wheels in the plans and the felting became one of the techniques. The plan became more tightly connected to the thought of the covering with leaves and a pillow with branches which both should be somehow three-dimensional.

Products made during the course of *Textile and Environment* were pillows, overlays, bed heads, bed linen, sleeping bags and night dresses. Along with experiences woken up by nature came up the fairy tales heard as a child as a starting point of the design process. Here is an example:

Little Red Riding Hood was the most horrible fairy tale that I knew when I was a child. There in the gentle grandmother’s safe sickbed, the most horrible beast lurked and swallowed the poor Little Red Riding Hood. To this day, if I have to name an animal that I fear, I would say that it is the wolf.

The same student used satin ribbon as a decoration in her bed linen and describes her choice here beneath:

My mother noticed one comforting ritual that I’ve had since pre-school: I would calm down in my bed and sleep if I were allowed to run a short piece of the satin ribbon through my fingers. So a short piece was sewn onto every pillowcase of mine. Its coolness and glossy silken surface soothed me completely that I got me into safe and meditative state. Something was the same in the dress of the Little Red Riding Hood: I was fascinated by it time and time again.

Materials used in bedclothes can also incorporate experiential elements. One student writes:

On materials used in my work there is a very personal significance for me. They remind me of important people and tell about the craft tradition of my family. Crocheted laces used in the edges of sheets are made the monograms that have been embroidered in the 1930’s by the people who are important to me. Materials have experiential significance to me in particular. Behind my work there are real people belonging or have been belonged to my life. Now I am using these materials and creating from them a new work where the trace of my own hand is seen.

In one piece of craft work student’s images and the process have been directed since the beginning with the title of *the chain of life*. Strong images has been

glimmering snow flakes, ice crystals, crystals, lightness, sensitivity and hovering, all describing the story of life and its stars. Working with the theme was also affected by the knowledge of the users of the craft products in future. The student writes:

Tradition is in my life an important basis from which I create a new one. It is the context of my work and working. The tradition as a context is present in both the furniture and my textiles which are now being examined. As a consequence, I designed to a baby a kind of “sleeping bag bedspread” and a pillow. They have been designed to continue the inheritance of my family in which my life story is emphasized to the cradle, as it has been designed for my family. The thought still is an adaptation of the idea to someone else. In my textiles all my images and the starting point are combined. Furthermore, the figures are central. The tradition is merely reflected through textile material, techniques and historical photographs.

Bedclothes could also be made to someone else than the designer and in these cases the becoming user was taken alone to the experiential space:

My princess theme started from the thought that girls will often have a sort of a *princess period* at some stage of their childhood. My own goddaughter is now three and a half years old and she likes to connect the *princess theme* in every where. For me and my goddaughter’s parents a theme suitable for the user was essential in design process. Because the products have been designed into the child’s use, the planning process also contained safety issues as an important part.

According to students above mentioned aspect of usability was experienced as an essential one in the design process. The bed linen, for example, as being above all the nearest to the skin, requires usability; the bed liners have to be made of material that is pleasant and easy to care for.

Conclusion

This study proposed one incoming to the design of bedclothes in Textile Teacher Education as well as to the cultural significances of the bed in our culture. The study was connected with the Bed Project 2008 in which craft techniques in making of bedclothes were shown from the present as well as throughout history.

Even though two different kinds of data were included in the study, it is possible to find factors which are supporting each other. When examining the

bed within the advertisement texts, the ecological values of the manufacturing process are highlighted. Also craft, which is possibly included in the making process of the bed, is brought out as a commercial argument. The need to pay attention to ecological concerns is seen also in student's design processes. It was especially connected with the use of recycled materials. With the use of recycled craft materials, students wanted to sustain memories for example from a relative related to their history. In this study it was found that, in the design process of a craft product there is also *something more* than to use of recycling materials as an ecological value. A designer wants to *personify* the product with the use of *signified* materials.

Another shared factor was that the craft process and the *hand trace* combined to the products are brought forth both in student's writings and within bed advertisements. Bed suppliers wanted to highlight the craft included in the making process because it makes the bed a *unique one*. The students also wanted to emphasise unique as one motive of the doing craft, but in addition wanted to give *their personal hand trace* to the next generations.

The designing process of craft and the factors affecting to previous mentioned has justly been in the centre of the studies of craft. It is anyway, useful for craft to examine the phenomenon also as language and being in language. (Kärnä-Behm 2006, 167.) Tied to previous mentioned, an important finding in the study at hand was *the discourse of craft and quality* within advertising texts. With underlining the use of craft in the making process of a bed the manufacturers try to increase the imaginary value of the bed.

The centre idea in the design of bedclothes during my courses was that learning, and therefore knowing, requires both a grasp or figurative representation of experience and some transformation of that representation. (Kolb 1984, 42.) The role of mine as a teacher-researcher was to facilitate the experiential learning process. I feel that, during the Bed Project I have learned to better understand my students and the complexity of our subject. The use of experiential approach in design process multiplied the student's images of the item *bed* and helped them to commit to the process.

References

- Anttila, P. 1993. *Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Carlano, A. & Sumberg, B. 2006. *Sleeping around. The bed from antique to now*. Santa Fe: Museum of Folk Art.
- Eden, M. & Carrington, R. 1966. *The philosophy of the bed*. London: Spring books.

- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. New York and London: Longman.
- Fairclough, N. 1995. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Hakala, U. 2003. *Quantitative and qualitative methods of analysing advertising: Content analysis and semiotics*. Publications of the Turku school of economics and business administration. Series discussion and working papers 5: 2003.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs N. J: Prentice Hall.
- Krippendorff, K. 1990. *Content analysis. An introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publications.
- Kärnä-Behm, J. 2006. Craft as a humanistic media. The hegemonic discourses constructing craft and craftsmanship in Finnish daily newspapers. In A.-L. Rauma, S. Pöllänen & P. Seitamaa-Hakkarainen (Eds.) *Human perspectives on sustainable future*. University of Joensuu: Research reports of the faculty of education, 162–169.
- Moon, A. 2004. *A handbook of reflective and experiential learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 2000. *The weaving-design process as a dual-space search*. University of Helsinki. Department of home economics and craft science. Research report 6.
- Urde, M. 1999. Brand orientation: A mindset for building brands into strategic resources. *Journal of marketing management* 15(1–3), 117–133.
- Yeager, J. I. & Teter-Justice L. K. 2000. *Textiles for residential and commercial interiors*. New York: Fairchild Publications.

Affiliations

Jaana Kärnä-Behm

jaana.karna-behm@helsinki.fi

Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos, Helsingin yliopisto

Antti LAINE

Ekumenia evankelisluterilaisen, ortodoksisen ja katolisen uskonnon perusopetuksen oppikirjoissa

Selvitän artikkelissani, miten evankelisluterilaisen, ortodoksisen ja katolisen uskonnon perusopetuksen uskonnon oppikirjoissa käsitellään ekumeniaa ja ekumeenista liikettä: miten ekumenia ymmärretään oppikirjoissa käsitteenä, millä tavoin ekumeenista liikettä ja sen toimintaa käsitellään kirjoissa, ja miten oppikirjoissa tuodaan esiin kristittyjä yhdistäviä ja erottavia tekijöitä? Tutkimusaineistona on yksi kunkin kirkkokunnan perusopetuksen uskonnonopetuksessa lukuvuonna 2007–2008 käytössä ollut kirjasarja ja tutkimusmenetelmänä aineistolähtöinen laadullinen sisällönanalyysi. Ekumenia-käsitteen määrittäminen jäi vähäiseksi erityisesti sekä ortodoksisen että katolisen uskonnon oppikirjoissa, mutta niissä selitettiin sanan ekumenia kreikankielinen alkuperä *oikoumene*. Kaikkien kolmen kirkkokunnan oppikirjoissa esiteltiin myönteisessä valossa Kirkkojen maailmanneuvosto ja Suomen ekumeeninen neuvosto sekä niiden toiminta. Varsinkin evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon oppikirjoissa korostui se, että kristinuskon ydinasiat yhdistävät eri kirkkokuntiin kuuluvia kristittyjä. Yhteisistä asioista mainittiin myös risti, Raamattu ja Isä meidän -rukous. Esiin nousivat lisäksi kaste ja ehtoollinen, vaikka niiden luonne ja merkitys ymmärretään eri kirkkokunnissa hyvin eri tavalla. Ortodoksien ja katolilaisten selkeä vähemmistöasema suomalaisessa yhteiskunnassa heijastui oppikirjoihin ekumenian ja kansainvälisen kanssakäymisen korostamisena. Katolisen uskonnon oppikirjoissa näkyi tosin voimakkaasti myös oma katolinen identiteetti.

Avainsanat: Ekumenia, oppikirjat, perusopetus, uskonnonopetus

Johdanto

Tämä artikkeli perustuu osana jatko-opintojani laatimaani tutkielmaan, jonka tavoitteena oli selvittää, miten ekumeniaa ja ekumeenista liikettä käsitellään evankelisluterilaisen, ortodoksisen ja roomalaiskatolisen uskonnon perusopetuksen oppikirjoissa (Laine 2008). Tutkimuskysymyksiäni ovat: 1) Miten ekumenia ymmärretään oppikirjoissa käsitteenä? 2) Millä tavoin ekumeenista liikettä ja sen toimintaa käsitellään kirjoissa? sekä 3) Miten oppikirjoissa tuodaan esiin kristittyjä yhdistäviä ja erottavia tekijöitä verrattaessa

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 191–202.

eri kirkkokuntia toisiinsa? Oppikirjoilla ei välttämättä ole suoraa vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen ja asenteiden muodostumiseen. Siinä tehtävässä opettajan rooli lienee merkittävämpi. Oppikirjat ovat kuitenkin osa välillistä vaikuttamista ja niillä on oma merkityksensä asenteiden muokkaajina sekä mielikuvien synnyttäjinä. Oppikirjoihin mukaan otetut asiat sekä niiden käsitteilytapa kertovat myös tiettyjen aiheiden merkityksestä kirjojen laatijoille ja kustantajille. Tutkimusteema eli ekumenia oppikirjoissa tarjoaa tärkeän näkökulman keskusteluun uskonnonopetuksesta monikulttuurisessa suomalaisessa yhteiskunnassa.

Sanoja ”ekumenia” ja ”ekumeeninen” on kristikunnan historian aikana käytetty seitsemässä eri merkityksessä. Sana voi tarkoittaa 1) koko asuttua maanpiiriä, 2) koko (Rooman) valtakunnan kattavaa, 3) koko kristillistä kirkkoa kattavaa ja 4) koko kristillisessä kirkossa voimassa olevaa. Sanalla voidaan myös viitata 5) kirkon maailmanlaajuiseen lähetystehtävään, 6) kahden tai useamman kirkon välisiin suhteisiin ja 7) sellaiseen asenteeseen, joka korostaa ja toivoo kristittyjen ykseyttä. Ekumenia-sanan yleistyminen ja virallistuminen sekä tietynlaisen asenteen että kristittyjen yhteistyö- ja ykseysliikkeen nimeksi on monella tapaa Ruotsin arkkipiispana toimineen Nathan Söderblomin (1866–1931) ansiota. Hän kutsui järjestämiään tunnustustenvälisiä kokouksia ekumeenisiksi ja sisällytti näin termiin merkitykset, joilla viitataan kahden tai useamman kirkon välisiin suhteisiin tai asenteeseen, joka korostaa ja toivoo kristittyjen ykseyttä. (Saarinen 1994, 9, 11.)

Ekumeeninen teologia puolestaan voidaan jakaa kahteen erilaiseen ”ekumeniatyyppiin”: klassiseen, suppeampaan ekumeniaan eli ekumeniaan kristikunnan sisällä, sekä ei-klassiseen, laajempaan ekumeniaan, joka kattaa sananmukaisesti ”koko maanpiirin”, eli myös sekulaarin maailman ja muut uskonnot (Saarinen 1994, 13–14). Tässä artikkelissa tarkoitan ekumenialla kristillisten kirkkojen ykseyteen ja kristittyjen yhteyteen tähtäävää toimintaa. Ekumeenisella liikkeellä puolestaan tarkoitan kristillisten kirkkojen kansallista ja kansainvälistä järjestötoimintaa ekumenian edistämiseksi. Tutkielmani tuloksia käsittelevässä osuudessa pohdin, miten ekumenian ja eri kirkkokuntien esittelemisen uskonnon oppikirjoissa mahdollisesti vaikuttavat kristillisten kirkkojen ykseyden ja kristittyjen yhteyden edistämiseen.

Suomessa ei ole juurikaan tutkittu ekumeniaa uskonnon oppikirjoissa. Moneen Euroopan maahan verrattuna kotimainen konteksti ekumeniakasvatukselle on hyvin erilainen: luterilaiseen enemmistökirkkoon kuuluvien suomalaisten (yli 80 % väestöstä) ei ole yhtäältä tarvinnut selittää itselleen tai muille, mitä on olla luterilainen tai toisaalta tuntee tarvetta ottaa selvää muista tunnustuskunnista. Kansainvälisesti ekumeniaa ja uskonnonopetusta

on tutkittu esimerkiksi Saksassa (Frieling & Scheilke 1999; Koerrenz 1994; Sauer & Mokrosch 1994). Ekumeniaa uskonnon oppikirjoissa ovat käsitelleet muun muassa uskonnonpedagogi Bernd-Ansgar Steinfeld ja evankelisen uskonnon lehtori Michael Strunk. He ovat oppikirjojen avulla tutkineet evankelista ja katolista uskonnonopetusta ekumeenisesta näkökulmasta (Steinfeld & Strunk 1994).

Saksalaisessa Comenius-instituutissa työskentelevän uskonnonpedagogin Peter Schreinerin mukaan moniarvoisessa Euroopassa uskonnonopetuksessa tulee painottaa aiempaa vahvemmin tarvetta sekä ekumeeniselle että uskontojenväliselle kasvatukselle, jotka edesauttavat keskinäistä kunnioitusta ja ymmärtämistä (Schreiner 2001, 263). Kansainvälisen ekumeenisen järjestön Kirkkojen maailmanneuvoston ekumeenisesta kasvatustyöstä vastanneen Simon Oxley'n mukaan ekumeenisessä kasvatuksessa ei ole niinkään kyse ekumeenisesta liikkeestä oppimisesta kuin muuttumisesta ekumeeniseksi asenteiden ja käytäntöjen tasolla (Oxley 2002, 9).

Perusopetuksen uskonnon opetussuunnitelmissa ekumenian osuus vaihtelee melkoisesti kirkkokuntien välillä. Katolisen uskonnon opetussuunnitelmassa ekumenia tulee korostetusti esiin sekä ala- että yläkoulussa, mutta evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelmissa ekumenia mainitaan vasta yläkoulun keskeisissä opetussisällöissä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 136, 139). Katolisen uskonnon opetussuunnitelmassa jo kolmannen vuosiluokan keskeiseen opetussisältöön kuuluu ekumeenisen ajattelun opettaminen. Viidennellä vuosiluokalla katolisen oppilaan tulisi tietää ortodoksisen ja luterilaisen kirkon elämästä ja ekumeniasta. Kuudennen vuosiluokan tavoitteisiin kuuluu tutkia katolisen kirkon suhdetta ekumeeniseen ajatteluun eri aikoina. Saman vuosiluokan arviointikriteereihin arvosanaan hyvä kuuluu, että oppilas tietää mikä on Kirkkojen maailmanneuvosto ja Suomen ekumeeninen neuvosto sekä mikä on katolisen kirkon suhde niihin. Yhdeksännen vuosiluokan tavoitteisiin sisältyy se, että oppilas opettelee kohtaamaan muiden kirkkojen ja kristillisten yhteisöjen jäseniä ekumenian hengessä. Keskeisiin sisältöihin kuuluvat ekumenian periaatteiden tuntemus ja Suomen ekumeenisen neuvoston toimintaan tutustuminen. (Katolisen uskonnon opetussuunnitelman perusteet ja opetussuunnitelma perusopetukseen ja lukioon, 6–14.)

Menetelmä

Tutkimuksessa käytetty menetelmä on aineistolähtöinen laadullinen sisällön-

analyysi. Aineistolähtöisessä analyysissä on kyse aineiston kuvauksesta, jossa nostetaan aineistosta esiin tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaiset seikat ja kuvataan niitä sanallisesti. Analyysin tarkoituksena on luoda selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä sekä lisätä informaatioarvoa luomalla hajanaisesta aineistosta mielekäs ja yhtenäinen. Tähän prosessiin kuuluu aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen (johtopäätösten tekeminen). (Tuomi & Sarajärvi 2002, 102–103, 107, 110–111.)

Tutkimusaineistona olen käyttänyt yhtä kunkin kirkkokunnan perusopetuksen uskonnonopetuksessa ala- ja yläkoulussa lukuvuonna 2007–2008 käytössä ollutta kirjasarjaa. Katolisen ja ortodoksisen uskonnon osalta perusopetuksessa käytössä oli vain yksi kirjasarja. Evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjoja edustivat keskeisen oppikirjakustantajan Otavan laajalti käytössä olevat uudet kirjasarjat. On syytä huomata, että tarkasteltavana olleet vuosiluokkien 1–5 katolisen uskonnon suomenkieliset kirjat ovat käännöksiä ruotsalaisista katolisissa seurakunnissa käytettävistä oppikirjoista. Vastaavasti on hyvä pitää mielessä, että vuosiluokkien 6–9 katolisen uskonnon opetusmateriaali koostui kokeiluersioista, ei valmiista oppikirjoista. Tutkimuksen valmistumisen jälkeen yläkoulun katolisen uskonnon opetusta varten on kuitenkin ilmestynyt kolmiosainen oppikirja. Kaikki oppikirjat, joihin tekstissä viitataan, löytyvät artikkelin lopussa olevasta lähdeluettelosta kirkkokunnittain jaoteltuna.

Tulokset

Evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjojen mukaan ekumenia-käsite merkitsee 1) kirkkojen pyrkimystä jatkuvaan yhteistyöhön, 2) toimintaa, joka pyrkii eri kirkkojen läheisyyden lisäämiseen ja 3) kaikkea sellaista toimintaa, joka edistää kirkkojen yhteyttä ja lähentää kirkkokuntia toisiinsa (Saarinen, Saine, Sirola & Uljas 2007, 69, 76; Heinimäki & Soikkeli 2006, 256). Ortodoksisen uskonnon oppikirjan perusteella ekumeniassa on kyse 1900-luvulla syntyneestä liikkeestä, jossa kirkot yrittävät löytää toisensa (Kasala, Kasala & Lehmuskoski 2006, 68). Katolisen uskonnon oppikirjassa mainitun määritelmän mukaan ekumenia merkitsee pyrkimystä kirkon näkyvän ykseyden toteutumiseen (Aarts, Jaanu-Schröder & Purhonen 2007, 61–62). Ekumenian määrittelemine käsitteenä jää näin ollen melko vähäiseksi varsinkin ortodoksisen ja katolisen uskonnon oppikirjoissa.

Sekä ortodoksisen että katolisen uskonnon oppikirjoissa selitetään kuitenkin sanan ekumenia tulevan kreikankielen sanasta *oikoumene*, joka tar-

koittaa asuttua maanpiiriä. Ortodoksisen ja katolisen uskonnon oppikirjoissa myös esitellään ekumenian perusteena Jeesuksen jäähyväisrukous Uudessa testamentissa (Joh. 17: 21): ”Minä rukoulen, että he kaikki olisivat yhtä, niin kuin sinä, Isä, olet minussa ja minä sinussa. Niin tulee heidänkin olla yhtä meidän kanssamme, jotta maailma uskoisi sinun lähettäneen minut.” (Aarts ym. 2007, 59; Kasala ym. 2006, 68).

Jokaisen tutkimuksessa mukana olleen kirkkokunnan oppikirjoissa esitellään kirkkokuntien ja kristillisten yhteisöjen suomalainen yhteistyöelin Suomen ekumeeninen neuvosto sekä maailmanlaajuinen ekumeeninen järjestö Kirkkojen maailmanneuvosto. Maailmanneuvoston ja eri maissa toimivien kansallisten ekumeenisten neuvostojen toiminnasta nostetaan esiin erityisesti vuosittain tammikuussa vietettävä kristittyjen ykseyden rukousviikko. (Aarts ym. 2007, 60–61; Heinimäki & Soikkeli 2006, 256–257; Kasala ym. 2006, 68; Räsänen 2008, 67.) Evankelisluterilaisen uskonnon yläkoulun oppikirjassa mainitaan, että Kirkkojen maailmanneuvosto ei pyri olemaan ”maailmankirkko”, vaan maailmanneuvoston tehtävänä on luoda edellytyksiä kirkkojen lähentymiselle: opillisia kysymyksiä ei tarvitse sivuuttaa, mutta niistä voi keskustella ja pyrkiä entistä suurempaan yksimielisyyteen (Heinimäki & Soikkeli 2006, 256).

Ortodoksisen uskonnon viidennen vuosiluokan oppikirjassa todetaan, että kaikki kristilliset kirkot eivät kuitenkaan kuulu Kirkkojen maailmanneuvostoon: osa kirkoista pitää ekumeniaa vääränä, osa ei voi muista syistä kuulua siihen. Ortodoksisten kirkkojen mainitaan kuitenkin kuuluvan maailmanneuvostoon, vaikka tosiasiaa kaikki ortodoksikirkot, kuten Bulgarian ja Georgian ortodoksiset kirkot, eivät ole maailmanneuvoston jäseniä. Samassa viidennen vuosiluokan oppikirjassa myös painotetaan, että ekumeenisen liikkeen ansiosta ortodoksit tunnetaan ja heitä ymmärretään. (Kasala ym. 2006, 68; Metso 2005, 145.)

Mielenkiintoinen huomio on se, että katolisen uskonnon seitsemännen vuosiluokan oppikirjassa todetaan ensimmäisten ortodoksisten paikalliskirkkojen liittyneen Kirkkojen maailmanneuvostoon 1960-luvun alussa. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, sillä jo maailmanneuvoston perustamiskokoukseen Amsterdamissa vuonna 1948 osallistui ortodoksikirkkoja. Sen sijaan on totta, että monista suurista Itä-Euroopan ortodoksikirkkoista tuli maailmanneuvoston jäseniä vasta New Delhin yleiskokouksessa vuonna 1961. (Dictionary of the Ecumenical Movement 2002, 1232; Jaanu-Schröder & Purhonen 2005, 55; Metso 2005, 142.)

Varsinkin evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon oppikirjoissa korostuu se, että kristinuskon ydinasiat, kuten usko kolmiyhteiseen Jumalaan

ja Jeesukseen Jumalan Poikana, yhdistävät eri kirkkokuntiin kuuluvia kristittyjä (Räsänen 2008, 66–67; Saarinen ym. 2007, 69). Erilaisista ajatuksista, mielipiteistä ja tavoista huolimatta kristityt ovat siis samaa mieltä keskeisimmistä uskonasioista. Kristittyjä yhdistävistä asioista erityisesti ortodoksisen uskonnon oppikirjoissa luetellaan lisäksi risti, Raamattu ja Isä meidän -rukous (Huurinainen-Kosunen, Nykänen & Pössi 2005, 186; Kantonen & Tajakka 2005, 48, 56; Saarinen, Saine, Sirola & Uljas 2006, 59, 99).

Ortodoksisen ja katolisen kirkon monet yhteiset tekijät nousevat selkeästi esiin molempien uskontojen oppikirjoissa. Kirkkoja yhdistävät samat sakramentit, usko pyhien ihmisten esirukouksiin, Neitsyt Marian kunnioitus ja luostarilaitos, kun taas eroavaisuuksien osalta ortodoksinen oppikirja mainitsee lähinnä ulkoiset tekijät, kuten jumalanpalvelusten ja kirkkotilojen erot katolisen oppikirjan nostaessa esiin myös erilaiset käsitykset kirkosta ja sen hierarkiasta (Aarts ym. 2007, 42, 47; Kasala ym. 2006, 63–65).

Myös pyhä toimitus kaste mainitaan monissa oppikirjoissa kristittyjä yhdistävänä asiana luterilaisten oppikirjojen liittäessä yhdistäviin tekijöihin ehtoollisenkin (Dunér 2007, 26; Kantonen & Tajakka 2005, 56; Saarinen ym. 2006, 99; Saarinen ym. 2007, 69). Toisaalta kaste ja ehtoollinen ovat monilta osin juuri kristittyjä erottavia asioita – molempien sakramenttien luonne ja merkitys ymmärretään eri kirkkokunnissa hyvin eri tavalla. Evankelisluterilaisen uskonnon yläkoulun oppikirjassa todetaan sekä luterilaisten että reformoitujen tunnustavan samat kaksi pyhää toimitusta, kasteen ja ehtoollisen. Kirjassa mainitaan silti myös se, että kirkkojen käsitykset sakramenttien luonteesta eivät ole samanlaiset: kasteen osalta näkemykset ovat suunnilleen samat, mutta käsitykset ehtoollisesta eroavat melko lailla. (Heinimäki & Soikeli 2006, 230.) Näin kirjassa tuodaan onnistuneesti esiin se, miten sakramentit saattavat yhtäältä yhdistää ja toisaalta jakaa kristillisiä kirkkokuntia.

Analyysin yhteydessä kiinnitin huomiota myös siihen, minkälaisia virikkeitä kirjat tarjoavat ekumenian ja ekumeenisen liikkeen työn käsittelyyn. Esimerkkinä tehtävien merkityksestä tässä yhteydessä on harjoitus evankelisluterilaisen uskonnon kuudennen vuosiluokan oppikirjassa. Tehtävässä kerrotaan, että kirkot pyrkivät tekemään yhteistyötä ja löytämään yhteisiä asioita. Oppilaan tulee pohtia, mitä taitoja hyvässä yhteistyössä tarvitaan. Häntä pyydetään nimeämään kolme asiaa ja perustelemaan valintansa. (Saarinen, Saine, Sirola & Uljas 2008, 31.) Kyseessä on kiinnostava harjoitus, jolla on selvä liittymäkohta ekumeniaan ja ekumeenisen liikkeen työhön, jossa on kyse juuri kyvystä ja halusta tehdä yhteistyötä.

Paikoitellen oppikirjoissa esiintyy epätarkkuutta käsitteissä ja asioiden ilmaisemisessa. Esimerkiksi evankelisluterilaisen uskonnon kuudennen vuo-

siluokan kirjassa puhutaan katolisista (po. katolilaisista) ja todetaan, että paa-
vin puolella ”pyhimyksiä rukoillaan”, kun taas Lutherin puolella ”pyhimyksiä
ei palvota” (Saarinen ym. 2008, 44–45). Vertailun kautta kirjan tekijöillä lie-
nee tarkoitus osoittaa eroja katolisen ja luterilaisen käytännön välillä, mutta
sitaateissa esitetyillä muotoiluilla tässä ei onnistuta. Sen sijaan lukijalle syntyy
mielikuva, että katolisessa kirkossa palvottiin pyhimyksiä ja että luterilaisessa
kirkossa ei rukoiltu pyhimyksiä. Vastaavasti useasti kirjoissa käytetään refor-
maation sijasta käsitettä uskonpuhdistus (Heinimäki & Soikkeli 2006, 144,
148–149; Räsänen 2008, 46; Saarinen ym. 2008, 43). Nykyinen (kirkko)po-
liittisesti ja ekumeenisesti korrekti termi uskonpuhdistukselle on kuitenkin
mainittu reformaatio.

Osin oppikirjojen ote saattaa vaikuttaa jopa ivalliselta niiden kuvatessa
toisia kirkkokuntia. Evankelisluterilaisen uskonnon yläkoulun oppikirjan
mukaan reformoitu kunnallispoliitikko hakee Raamatusta viisautta näke-
myksiinsä kaavoituksesta tai paikallisliikenteen hoitamisesta. Hyvin yk-
sioikoisen ja karrikoidun kuvan reformoidusta ajattelusta antaa puolestaan
kuvateksti, jonka mukaan reformoidut löytävät Raamatusta ohjeen ”ihan
kaikkeen”. (Heinimäki & Soikkeli 2006, 231.)

Oppikirjat tarjoavat myös mahdollisuuden korjata historiallisia väärinkä-
sityksiä: esimerkiksi ortodoksisen uskonnon yhdeksännen vuosiluokan op-
pikirjassa oikaistaan protestanttisten kirkkojen parissa esiintyvaksi väitetty
väärinkäsitys. Oppikirjan tekstin mukaan monissa protestanttisissa kirkoissa
ortodokseja on syytetty pyhien ihmisten palvonnasta. Tämä ei kuitenkaan
pidä paikkaansa, sillä pyhiä tulee kunnioittaa, mutta ei palvoa – palvonta on
omistettu yksin Jumalalle. (Holm 2007, 42.) Vastaavaa oikaisua voisi olla ai-
heellista käyttää myös katolisen uskonnon yhdeksännen vuosiluokan oppi-
kirjassa, jonka jyrkkä näkemys pyhien kunnioittamisen hylkäämisestä lute-
rilaisessa perinteessä on melko yksipuolinen (Aarts ym. 2007, 48–50). Luther
näet muun muassa säilytti Maria-tervehdyksen rukouskirjassaan ja painotti
Marian ylistyslaulun asemaa iltarukouksen eli vesperin osana. (Ghiselli 2003,
95–96.)

Ortodoksisissa ja katolisissa uskonnon oppikirjoissa painotetaan kyseis-
ten kansallisten kirkkojen (Suomen ortodoksinen kirkko ja Katolinen kirkko
Suomessa) ekumeenista aktiivisuutta: Suomen ortodoksisen kirkon osalta ko-
rostetaan kansainvälistä yhteistyötä ja katolisen kirkon osalta tuodaan esiin
tiivistä osallistumista Suomen ekumeenisen neuvoston toimintaan (Aarts
ym. 2007, 60–61; Räsänen 2008, 132–133). Vastaavasti evankelisluterilaisen
uskonnon oppikirjoissa ei sen sijaan mainita, että Suomen evankelis-luteri-
lainen kirkko on ollut perustamassa sekä Luterilaista maailmanliittoa että

Kirkkojen maailmanneuvostoa. Näin ollen vaikuttaa siltä, että ortodoksien ja katolilaisten selkeä vähemmistöasema suomalaisessa yhteiskunnassa ja kirkollisessa elämässä heijastuu luonnollisella tavalla oppikirjoihin ekumeenian ja kansainvälisen kanssakäymisen korostamisena. Suomessa vähemmistökirkkokunnilla on enemmistökirkkokuntaa suurempi tarve painottaa ekumeenisen liikkeen tuntemista. Katolisen uskonnon osalta ekumeenian korostaminen ilmenee oppikirjoissa kuitenkin lähinnä ekumeenisen liikkeen esittelynä, ei niinkään ekumeenisen asenteen opettamisena.

Katolisen uskonnon oppikirjoissa, erityisesti vuosiluokilla 1–2, korostuu hyvin voimakkaasti katolisuus ja oma katolinen identiteetti. Tämä on ymmärrettävää, sillä suomenkieliset kirjat ovat käännöksiä ruotsalaisista seurakunnissa käytettävistä oppikirjoista. Pohjoismaisessa ja varsinkin suomalaisessa kontekstissa pieneen vähemmistöryhmään kuuluvan on varmasti myös tärkeää ymmärtää olevansa itse asiassa osa hyvin suurta maailmanlaajuista yhteisöä. Ekumeenisestä näkökulmasta ongelmallista on kuitenkin se, että sanat ”katolilainen” ja ”kristitty” esiintyvät tekstissä usein toistensa synonyymeinä. Samoin käsitteet ”katolilainen” ja ”kastettu ihminen” vaikuttavat vastaavan toisiaan. (Erlandsson 2007a, 9, 19, 65, 81; Erlandsson 2007b, 10, 15, 17.) Mielenkiintoisen vertailukohdan näille esimerkeille tarjoavat evankelisluterilaisen uskonnon alakoulun oppikirjat, joissa nousee esiin yleisesti kristillisyyksi, ei niinkään luterilaisuus. Toiselle vuosiluokalle tarkoitettussa oppikirjassa esimerkiksi todetaan me-muodossa, että olemme kristittyjä, kuulumme kristilliseen kirkkoon ja että kristittyjä on kaikkialla maailmassa – kirkkokuntaa ei erikseen mainita (Aavikko, Kortekangas-Malkavaara & Malkavaara 2007, 88).

Pohdittaessa kysymystä, kuka on oikeassa, viidennen vuosiluokan kirja tarjoaa luonnollisesti katolisen kirkon itseymmärryksestä nousevan vastauksen: uskon aarteen oikea tulkitseminen kuuluu kirkon opetusviralle, joka muodostuu apostoli Pietarin seuraajasta eli paavista ja kaikista katolisen kirkon piispoista (Dunér 2007, 6). Ekumeenisen lähentymisen kannalta ikävä johtopäätös vaikuttaa olevan, että kristillisen uskon tulkitseminen ei kuulu muille kristillisille kirkkokunnille. Yhdeksännen vuosiluokan oppikirjassa puolestaan todetaan, että Kristuksen kirkko sekä hänen evankeliuminsa ja sakramenttinsa ovat säilyneet kokonaisuudessaan katolisessa kirkossa alusta lähtien tähän päivään saakka (Aarts ym. 2007, 37, 39). Muiden kirkkokuntien näkökulmasta tämä muotoilu ei vaikuta kovin ekumeeniselta lähestymistavalta.

Seitsemännen vuosiluokan oppikirjassa oleva muotoilu katolisen kirkon oppikeskusteluista ”monien kristillisten kirkkojen” kanssa saattaa olla turhan

myönteinen, sillä katolinen kirkko ei esimerkiksi pidä protestanttisia kirkkoja varsinaisesti kirkkoina, vaan puhuu näistä ”kristillisinä yhteisöinä” (Jaanus-Schröder & Purhonen 2005, 56; Komulainen 2005, 85). Hyvin yllättävää on se, että reformaation jälkeisen ajan suurin edistysaskel luterilaisten ja roomalais-katolilaisten välisessä ekumeenisessa työssä oleva Yhteinen julistus vanhurskauttamisopista mainitaan vain evankelisluterilaisen uskonnon yläkoulun oppikirjassa (Heinimäki & Soikkeli 2006, 217–218). Vuonna 1999 roomalais-katolisen kirkon ja Luterilaisen maailmanliiton hyväksymä asiakirja ei nouse katolisen uskonnon oppikirjoissa lainkaan esiin.

Katolisen uskonnon alakoulun oppikirjoissa on silti myös osoituksia käytännön ekumeniasta. Kirjoihin on esimerkiksi otettu suomalaisia, alkujaan Suomen evankelis-luterilaisen kirkon virsikirjan virsiä. (Dunér 2007, 28; Håkansson 2005, 53, 55, 58.) Lisäksi oppilas, jolla ei ole kotona Raamattua, ohjataan Suomen evankelis-luterilaisen kirkon verkkosivuille, joilta löytyy suomenkielinen Raamattu (Dunér 2007, 15). Kahden eri kristilliseen kirkkokuntaan tai yhteisöön kuuluvan henkilön avioliittoa käsitellään yllättäen vain katolisen uskonnon yhdeksännen vuosiluokan oppikirjassa, jossa mainitaan, että avioliittoa, joissa vain toinen puolisoista on katolilainen, kutsutaan seka-avioliitoksi. Lisäksi kerrotaan, että seka-avioliitosta voi kasvaa ekumeeninen perhe, joka arvostaa molempien puolisoitten kirkon tai kristillisen yhteisön perinteitä. (Aarts ym. 2007, 37, 39.)

Pohdinta

Ekumeniaa käsittelevän oppikirjatutkimuksen yhteydessä on syytä muistaa, että kaikkien oppikirjojen yhteinen suuri haaste on yksinkertaistaa ja yleistää asioita riittävästi kuitenkin vääristelemättä totuutta. On myös aiheellista pohtia ekumeenisen kasvatuksen mahdollisuutta ylipäänsä perusopetuksessa. Oikean tiedon antaminen, väärinkäsitysten korjaaminen ja ennakkoluulojen murtaminen on oppikirjojen ja opetuksen välityksellä mahdollista, mutta onko peruskoulun tehtävä opettaa ekumeniasta vai opettaa ekumeniaan? Oman näkemykseni mukaan peruskoulun tulisi tehdä molempia. Tiettyjen perusasioiden opettaminen esimerkiksi ekumeenisen liikkeen historiasta ja toiminnasta on välttämätöntä. Samoin itsestään selvää on, että ekumenian ja ekumeenisen liikkeen käsitteleminen on mahdollista ainoastaan, mikäli oppilaalla on selkeä käsitys omasta kirkkokunnastaan ja sen traditiosta.

Ekumeniaa on varsin luontevaa esitellä oppikirjoissa oppilaan omasta tunnustuksesta käsin. Tähtäyspisteenä voi silti selkeästi olla ekumeniaan

opettaminen ja sitä kautta suvaitsevaisuuden sekä keskinäisen kunnioittamisen ja ymmärtämisen lisääminen, jota myös aiemmin mainittu Peter Schreiner on painottanut (Schreiner 2001, 263). Keskinäisen kunnioittamisen ja ymmärtämisen edesauttaminen edellyttää kuitenkin sitä, että oppilaiden perustiedot toisista kirkkokunnista ja kristillisistä yhteisöistä ovat oikeat. Tässä tehtävässä sekä evankelisluterilaisen, ortodoksisen että katolisen uskonnon perusopetuksen oppikirjoilla vaikuttaa vielä olevan parannettavaa. On myös huomattava, että asiatietojen ohella oppikirjat välittävät asenteita. Näin ollen oppikirjojen sisällöllä on oma merkityksensä erityisesti ekumenian kaltaisen teeman käsittelyssä.

Lähteet

Evankelisluterilaisen uskonnon oppikirjat

- Aavikko, K., Kortekangas-Malkavaara, V. & Malkavaara, M. 2007. *Yhdessä 2 – Uskonnon oppikirja*. Helsinki: Otava.
- Heinimäki, J. & Soikkeli, V. 2006. *Noviisi 7–9*. Helsinki: Otava.
- Saarinen, T., Saine, H., Sirola, R. & Uljas, M. 2006. *Tähti 4 – Uskonnon oppikirja*. Helsinki: Otava.
- Saarinen, T., Saine, H., Sirola, R. & Uljas, M. 2007. *Tähti 5 – Uskonnon oppikirja*. Helsinki: Otava.
- Saarinen, T., Saine, H., Sirola, R. & Uljas, M. 2008. *Tähti 6 – Uskonnon oppikirja*. Helsinki: Otava.

Ortodoksisen uskonnon oppikirjat

- Holm, S. 2007. *Ortodoksinen uskontokirja – Kirkon jäsenenä. Oppikirja 9. luokalle*. Jyväskylä: Gummerus.
- Huurinainen-Kosunen, A., Nykänen, K. & Pössi, J. 2005. *Ortodoksinen uskontokirja – Kohti kirkon elämää. Oppikirja 3. ja 4. luokille*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kanttonen, M. & Tajakka, T. 2005. *Ortodoksinen uskontokirja – Sofian elämää. Oppikirja 1. ja 2. luokille*. Jyväskylä: Gummerus.
- Kasala, K., Kasala, P. & Lehmoskoski, T. 2006. *Ortodoksinen uskontokirja – Minun kirkkoni. Oppikirja 5. luokalle*. Jyväskylä: Gummerus.
- Räsänen, J. 2008. *Ortodoksinen uskontokirja – Kirkkohistoria. Oppikirja 7. luokalle*. Jyväskylä: Gummerus.

Katolisen uskonnon oppikirjat

- Aarts, J., Jaanu-Schröder, M. & Purhonen, A. 2007. *Katolilaisena eläminen – katolisen uskonnon yläkoulun oppikirja*. Kokeiluversio. Helsinki: Katekeettinen keskus.
- Dunér, A. 2007. *Ilosanoma – perusopetukseen tarkoitettun katolisen ”Kristusta seuraten” kirjasarjan viides osa*. Helsinki: Katekeettinen keskus.
- Erlandsson, U. 2007a. *Jumala tulee luoksemme – perusopetukseen tarkoitettun katolisen ”Kristusta seuraten” kirjasarjan 1. osa*. Helsinki: Katekeettinen keskus.
- Erlandsson, U. 2007b. *Ystävämme Jeesus – perusopetukseen tarkoitettun katolisen ”Kristusta seuraten” kirjasarjan toinen osa*. Helsinki: Katekeettinen keskus.
- Håkonsson, B. 2005. *Kirkko – Jumalan lasten koti. Jumalan lasten koti on perusopetukseen tarkoitettun katolisen ”Kristusta seuraten” -kirjasarjan kolmas osa*. Helsinki: Katekeettinen keskus.
- Jaanu-Schröder, M. & Purhonen, A. 2005. *Katolinen kirkko maailmassa – katolisen uskonnon yläkoulun oppikirja*. Kokeiluversio. Helsinki: Katekeettinen keskus.

Muut lähteet

- Dictionary of the Ecumenical Movement* 2002. Eds. N. Lossky, J.M. Bonino, J. Pobee, T.F. Stransky, G. Wainwright & P. Webb. Geneva: WCC Publications.
- Frieling, R. & Scheilke, C. Th. 1999. *Religionsunterricht und Konfessionen*. Bensheimer Hefte 88. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ghiselli, A. 2003. *Marian salaisuus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Katolisen uskonnon opetussuunnitelman perusteet ja opetussuunnitelma perusopetukseen ja lukioon*. s.a. Helsinki: Katekeettinen keskus.
- Koerrenz, R. 1994. *Ökumenisches Lernen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Komulainen, J. 2005. *Katolinen kirkko*. Teoksessa P. Metso & E. Ryökäs (toim.) *Kirkkotiedon kirja. Ekumeeninen johdatus kirkkojen oppiin ja elämään*. Helsinki: Kirjapaja.
- Laine, A. 2008. *Ekumenia evankelisluterilaisen, ortodoksisen ja katolisen uskonnon perusopetuksen oppikirjoissa*. Painamaton kasvatustieteen sivulaudaturtutkielma. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan kirjasto.
- Metso, P. 2005. *Ortodoksinen kirkko ja orientaaliset ortodoksiset kirkot*. Teoksessa P. Metso & E. Ryökäs (toim.) *Kirkkotiedon kirja. Ekumeeninen johdatus kirkkojen oppiin ja elämään*. Helsinki: Kirjapaja.
- Oxley, S. 2002. *Creative ecumenical education: learning from one another*. Risk Book Series no 98. Geneva: WCC Publications.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004. <http://www.oph.fi/info/ops> (luettu 9.6.2008).
- Saarinen, R. 1994. *Johdatus ekumeniikkaan*. Helsinki: Kirjaneliö.

- Sauer, R. & Mokrosch, R. 1994. *Ökumene im Religionsunterricht: Glauben lernen im evangelisch-katholischen Dialog*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schreiner, P. 2001. Towards a European Dimension of Religious Education. Teoksessa H.-G. Heimbrok, C. Th. Scheilke & P. Schreiner (Eds.) *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Münster: LIT.
- Steinfeld, B.-A. & Strunk, M. 1994. Ökumene im Religionsbuch. Beobachtungen und Gedanken zur ökumenischen Perspektive evangelischer und katholischer Unterrichtswerke. Teoksessa R. Sauer & R. Mokrosch (hH.) *Ökumene im Religionsunterricht: Glauben lernen im evangelisch-katholischen Dialog*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Yhteystiedot

Antti Laine
antti.laine@helsinki.fi
Kirkkohistorian laitos, Helsingin yliopisto

Monikielisten oppilaiden monet äidinkielet – opetuksen haasteita ja mahdollisuuksia

Lisääntyneen maahanmuuton myötä suomalaisiin kouluihin on tullut koko maailma ja sen mukana lukuisat kielet, afgaanista zuluun. Yhä useamman opettajan luokassa on kielitaustaltaan aiempaa moninaisempi oppilasaines. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että yksi perusopetuksen yleisiä tehtäviä on tukea jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. Missä määrin oppilaiden äidinkielistä ja monikielisyystä sitten tiedetään kouluissa? Suomenkielisen koulun kaikki oppilaat opiskelevat äidinkieltä ja kirjallisuutta, kielitaustasta riippumatta. Mikä rooli on oppilaiden kotona käytetyllä kielellä: annetaanko siinä opetusta? Miten voidaan tukea oppilaan oman äidinkielen kehitystä niissä kouluissa, joissa ei ole mahdollisuutta äidinkielen opetukseen?

Kuvaan artikkelissani aluksi Suomen kielitilanteen muutoksia. Muutokset ilmenevät myös nimityksissä, joita maahan muuttaneista oppilaista on käytetty eri aikoina. Sen jälkeen pohdin äidinkielen määrittelyä monikielisen oppilaan näkökulmasta. Seuraavaksi tarkastelen oman äidinkielen opetusta koskevia kielikoulutuspoliittisia linjauksia sekä opetuksen käytännön toteutusta ja arjen haasteita. Artikkelin päättää näkymä eurooppalaisiin monikielisyttä tukeviin hyviin käytänteisiin, jotka voivat antaa virikkeitä myös suomalaisille opetuksen järjestäjille yhä monikulttuurisemmassa koulussa.

Avainsanat: monikielinen oppilas, monikielisyys, äidinkieli, äidinkielen opetus

Monikielistyvä Suomi

Kansainväliset muuttovirrat ohittivat Suomen hyvin pitkään. Muut pohjoismaat monikulttuuristuivat Suomea huomattavasti aiemmin: maahanmuutto Ruotsiin alkoi toisen maailmansodan jälkeen; 1970-luvulla puolestaan Tanska ja Norja alkoivat monikulttuuristua. Suomesta tuli tilastojen valossa maahanmuuttomaa 1980-luvulla, jolloin maahanmuuttajien määrä ylitti ensimmäistä kertaa maastamuuttajien määrän. Muutoksiin havahduttiin varsinaisesti kuitenkin vasta 1990-luvulla, jolloin muuttajien määrä kolminkertaistui. Vuonna 1989 Tilastokeskus raportoi, että Suomessa asui noin 16 500 ”vieraskielis-

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 203–216.

tä” henkilöä; kaksikymmentä vuotta myöhemmin muita kieliä kuin suomea, ruotsia tai saamea äidinkielenään puhuvia oli jo noin 190 500 (Tilastokeskus 2009). Vuoden 2009 alussa Suomessa puhuttiin kaikkiaan noin 150:tä kieltä. Yli tuhat puhujaa oli seuraavilla maahanmuuttajakielillä (suuruusjärjestyksessä): venäjä, viro, englanti, somali, arabia, kiina, kurdi, albania, saksa, vietnam, turkki, thai, persia, espanja, ranska, puola, bosnia, italia, unkari, serbokroatia, bengali, romania, portugali, hollanti, tagalog ja hindi.

Vaikka muutokset Suomen väestörakenteessa ovatkin olleet nopeita kuluneiden kahden vuosikymmenen aikana, muuttajien osuus väestöstä on vielä sekä suhteellisesti että määrällisesti vähäinen moniin muihin maihin verrattuna (vrt. esim. OECD 2008). Tällä hetkellä Suomen väestöstä arviolta 6 prosenttia, noin 300 000 henkeä, on maahanmuuttajataustaisia, kun laskeetaan yhteen maahanmuuttajat ja heidän jälkeläisensä, ns. toisen polven maahanmuuttajat. Esimerkiksi muissa pohjoismaissa maahanmuuttajataustaisen väestön suhteellinen osuus on tätä suurempi: Ruotsissa 17,9, Norjassa 10,6, Tanskassa 9,5 ja Islannissa 8,4 prosenttia.¹

Suomessa maahanmuuttajat ovat keskittyneet erityisesti pääkaupunkiseudulle ja muihin suuriin asutuskeskuksiin. Toisaalta isonkin paikkakunnan sisällä on erityisiä ”monikulttuurisuustaskuja” (Bernelius 2008), joissa maahanmuuttajataustaisen väestön osuus on yli 10 prosenttia, ja samaan aikaan toisessa kaupunginosassa osuus voi olla alle prosentin. Koulumaailmassa tämä keskittyminen näkyy siten, että kun toisaalla monikulttuurisuudesta on runsaasti kokemusta, toisaalla vasta opetellaan toimimaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa (ks. myös Kuusela ym. 2008).

Kielitaidottomasta monikieliseksi

Muualta tulleista oppilaista käytetään monenlaisia nimityksiä niin opetusta ohjaavissa asiakirjoissa kuin opetuksen arjessa. Joissakin virallisissa yhteyksissä mutta etenkin arkipuheessa käytetään edelleen laajalti käsitettä *vierasta kieltä äidinkielenään puhuvat oppilaat* tai lyhyemmin *vieraskieliset oppilaat*. Nämä kuten myös luonnehdinta *kielitaidoton* kertovat valtaväestön näkökulmasta tulijoihin. Kenellekään ei nimittäin oma äidinkieli voi olla vieras kieli; muuttajan äidinkieli on vieras vain valtaväestölle. Kielitaidottomaksi nimit-

¹ Tiedot ovat peräisin kunkin maan tilastokeskusten sivuilta. Osa tiedoista on vuoden 2008, osa vuoden 2009 alusta. Suomen tilannetta koskeva epävirallinen arvio on saatu väestötilastoinnin asiantuntijalta; Suomessa ei toistaiseksi arvioida maahanmuuttajaväestön määrää yhdistelemällä ensimmäisen ja toisen sukupolven tietoja.

täminen taas perustuu siihen, että oppilaalla ei ole suomen taitoa tai se on hyvin vähäinen. Usein muuttajia koskevissa nimityksissä korostuu juuri puutenäkökulma: englanninkielisissä maissa on käytetty esimerkiksi sellaisia nimityksiä kuin *non-English speakers* ja *limited English proficient pupils* (LEP pupils). Toisaalta esimerkiksi Tanskassa maahanmuuttajaperheiden lapsia kutsutaan *kaksikieliseksi oppilaiksi* (tosprogede elever) opetussuunnitelmata-soa myöten (Undervisningsministeriet 2009). Valtakielen osaamattomuuden sijaan korostetaan siis oppilaan kielitaitovaroa: oppilas taitaa sekä vanhempien kieltä että maan valtakieltä.

Maahanmuuttaja kehitettiin Suomessa 1990-luvulla sateenvarjotermiksi kaikille maahan eri syistä muuttaneille. Alkuun se tuntuikin toimivan hyvin. Ei kulunut kuitenkaan kauan, kun erityisesti maahanmuuttajaperheiden lapsista puhuttaessa nimitystä aivan oikeutetusti alettiin kyseenalaistaa. Voiko lapsia enää kutsua muuttajiksi, jos heidän vanhempansa ovat muuttaneet Suomeen mutta he itse ovat syntyneet Suomessa? Toisaalta erilaisissa viranomaisyhteyksissä, esimerkiksi kouluissa, oli selvä tarve sille, että tästä ryhmästä käytetään jotain omaa nimeä. Näin syntyi käsite *maahanmuuttaja-taustainen oppilas*. Sillä tarkoitetaan oppilaita, jotka ovat joko itse muuttaneet Suomeen tai joiden vanhemmat ovat muuttaneet maahan. Sitä kuten myös nimitystä *maahanmuuttajaoppilas* käytetään lainsäädännössä, ja sen vuoksi niiden korvaaminen esimerkiksi käsitteellä *monikieliset oppilaat* on osoittautunut hankalaksi. Syynä on se, että opetussuunnitelmia ja muita opetusta ohjaavia asiakirjoja laadittaessa on käytettävä nimityksiä, jotka esiintyvät eri laeissa ja asetuksissa. Lakien ja asetusten käytänteitä olisi siis päivitettävä mitä pikimmin.

Monikielinen oppilas ja äidinkieli

Vain harvoissa maissa pidetään Suomen tapaan yllä kielitilastoa. Suomalaiseen väestörekisteriin on jokaiselle merkitty jokin kieli äidinkieleksi. Kielten tilastoinnista on paljon hyötyä, mutta on kuitenkin selvää, että tilastoinnin yksikielinen lähtökohta – äidinkieliä voi olla vain yksi – tuottaa jo itsessään vaillinaista tietoa monikielisyyden määrästä Suomessa. Rekisterin antama tieto voi olla harhaanjohtavaa muutenkin, sillä maahanmuuttajavanhemmat ovat saattaneet merkitä lapsen äidinkieleksi suomen arveltuaan, että siitä on tälle enemmän hyötyä kuin kotona puhutun kielen rekisteröinnistä. Toisaalta he ovat myös voineet merkitä kieleksi jonkin muun kuin kotona puhutun kielen, muun muassa entisessä kotimaassa arvostetuimman – esimerkiksi koulu-

opetuksessa tai uskonnollisiin tarkoituksiin käytetyn – kielen.

Väestörekisterin antamaan tietoon äidinkielestä pitää siis suhtautua kriittisesti. Miten sitten saadaan selville oppilaan äidinkieli? Voiko sitä kysyä oppilaalta suoraan? Voi, mutta ensin on tiedettävä, miten itse määrittelee äidinkielen. Mikä äidinkieli siis on: onko se elämän ensimetreillä opittu, parhaiten osattu, eniten käytetty kieli vai kieli, johon samastuu (äidinkielen määrittelmistä ks. esim. Skutnabb-Kangas 2000)? Valtakielen puhujalla ei ole vaikeuksia vastata kysymykseen: äidinkieli on kaikkea tätä. Muuttajan perheessä käsitteen rajat kuitenkin hämärtyvät. Kotona opittu kieli ei välttämättä ole se kieli, jota muuttaja käyttää päivittäin eniten. Erityisesti lapsena uuteen ympäristöön muuttaneelle käy helposti niin, että ympäristön kielestä tulee vahvempi, paremmin hallittu. Monikielisessä ympäristössä asuva henkilö voi käyttää jossain tilanteessa tai elämänvaiheessaan yhtä kieltä toista enemmän. Kielten järjestys saattaa kuitenkin muuttua: vähemmän käytetystä kielestä voi jossain vaiheessa tulla dominoiva. Myös kielten hallinnassa tapahtuu muutoksia kaiken aikaa, esimerkiksi käyttötarpeen ja -mahdollisuuksien mukaan. Vaikka kieli olisikin vähän aikaa unohduksissa, sen voi ottaa käyttöön ja haltuun uudestaan. Kahta kieltä osaava ei myöskään välttämättä samastu vain yhteen kieliryhmään, vaan tuntee olevansa osa useampaa kieliyhteisöä.

Kysymykseen *Mikä on äidinkielesi?* ei siis ole ihan helppo vastata. Monikielisen oppilaan tapauksessa kysymys pitäisikin muotoilla toisin: yhden kielen sijaan tulisi kysyä kielistä, jotka ovat osa hänen elämänsä. Natiivin kaltainen taito jossain kielessä ei ole kriteeri sille, mitä kieltä ihminen itse pitää tunnekielenään ja identiteettinsä peruspilarinaan. Oksi-Walter (2009) kuvaa onnistuneesti monikielisten perheiden kielitilannetta, jossa äidinkielet määrittävät toisin kriteerein kuin yksikielisen valtakielen puhujan selvärajaisessa maailmassa:

”Kun lapsi hallitsee käsitteet yhdellä äidinkielellä, ilmaisut löytyvät toisellakin kielellä. Samoin jos sanavarasto on rikas yhdellä kielellä, lapsi oppii monipuolisen sanaston toisellakin äidinkielellään helposti. Kun yksikielinen lapsi muuttaa uuteen kulttuuriin ja oppii toisen kielen, on erityisen tärkeää, että hän ei menetä ensimmäistä äidinkieltään, joka on koko kognitiivisen ja tunne-elämän kehityksen pohjana. Ensimmäisellä äidinkielellään lapsi tuntee itsensä varmaksi. Hän pystyy vaivatta ymmärtämään sitä. Ensimmäisen äidinkielen vaaliminen auttaa säilyttämään itseilmäyksen ja myönteisen minäkuvan.” (Oksi-Walter 2009, 106.)

Monikielisellä oppilaalla on elämässään useampia kuin yksi kieli, ja siksi olisi pidettävä huoli siitä, että ”äidinkielen” määrittelyn – jos se on edes välttämättömyyden – saa tehdä vain monikielinen oppilas itse.

Äidinkielten opetus suomalaisessa koulussa

Suomen perustuslain 17 §:n mukaan kaikilla Suomessa asuvilla on oikeus ylläpitää ja kehittää omaa äidinkieltään. Äidinkieli on siis katsottu jokaisen perusoikeudeksi. On myös nähty, että oman äidinkielen hallinnasta on hyötyä paitsi muuttajien kotoutumisessa myös uuden kielen oppimisessa. Useiden kansainvälisten tutkimusten (ks. esim. Thomas & Collier 2002) pohjalta tiedetään, että oman äidinkielen hallinta edistää toisen kielen oppimista ja koulumenestystä.

Suomalaisessa koulussa oppiainetta *äidinkieli ja kirjallisuus* opiskelevat kaikki, kielitaustasta riippumatta, ja sanan *äidinkieli* sisältö määräytyy koulun opetuskielen mukaan: suomenkielisessä koulussa se on suomi, ruotsinkielisessä ruotsi ja saamenkielisessä saame. Lisäksi perusopetuslain äidinkielen opetusta koskevassa pykälässä (12 §) sanotaan seuraavasti:

”Äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös romani-kieltä, viittomakieltä tai muuta oppilaan äidinkieltä.”

Suomen kouluissa on opetettu äidinkieltä monikielisille oppilaille jo 1970-luvulta lähtien (ks. Ikonen 2007). Alkuun opetusta kutsuttiin kotikielen opetuksiksi, mutta vuodesta 1987 sitä on kutsuttu äidinkielen opetuksiksi (ks. tarkemmin Lomaa 2007). Oppiaine sisällytettiin peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin vuonna 1994 nimellä *vieraskielisten oppilaiden äidinkieli*. Sittenkin käyttöön on vakiintunut nimitys (*maahanmuuttajien oma äidinkieli*).

Opetussuunnitelman perusteita uudistettaessa 2000-luvulla oman äidinkielen opetuksen asema muuttui: sen katsottiin olevan muuta opetusta täydentävää opetusta. Tästä syystä tekeillä ollut opetussuunnitelmaosuus siirrettiin varsinaisten perusteiden ulkopuolelle liitteeksi ja teksti muutti luonnettaan: se oli enää suositus opetussuunnitelman perusteiksi. Liitteessä todetaan (OPH 2004, 305):

”Maahanmuuttajien äidinkielen opetus on perusopetusta täydentävää opetusta. Se ei ole perusopetuslain 12 §:n mukaista opetusta, vaan sitä opetetaan erillisen valtionavustuksen turvin.”

Tehdyn muutoksen ja sen rahoitus pohjaan liittyvät perustelut voi helposti kyseenalaistaa. Monikielisten oppilaiden äidinkielen opetusta on aina rahoitettu valtionavustuksella, ja silti ennen vuotta 2004 se oli osa koulun normaalia toimintaa. Samalla valtionavustuksella (ks. OPH 2009) rahoitetaan edelleen romanin opetus sekä saamelaiden kotiseutualueen ulkopuolella annettava saamen opetus. Näiden kahden kieliryhmän opetussuunnitelmia ei kuiten-

kaan siirretty opetussuunnitelman liitteiksi. Perusopetuslakia tulkittiin siis eri tavoin eri äidinkielten tapauksessa.

Suomalaisessa koulussa monikielisen oppilaan on mahdollista opiskella omaa äidinkieltä riippumatta siitä, opiskeleeko hän samaan aikaan koulun opetuskielystä äidinkielisille tarkoitettua oppimäärää (suomi äidinkielenä) vai toisen kielen oppimäärää (suomi toisena kielenä). Näin ei ole kaikkialla. Esimerkiksi Norjassa oman äidinkielen opetus on tarkoitettu vain sellaisille oppilaille, jotka opiskelevat norjaa toisena kielenä (Eurydice 2004). Oman äidinkielen opiskeluun liittyy silloin ajatus välinearvosta: oman äidinkielen opetus on tärkeää vain toisen kielen omaksumisen vuoksi. Kun oppilas on siirtynyt äidinkielisille tarkoitettuun norjan oppimäärään, häneltä loppuu mahdollisuus kehittää kotona puhutun kielen taitoa kouluopetuksen avulla. Toisin kuin norjalaiseen kielikoulutuspolitiikkaan suomalaiseen ei ole kirjattu vain yhden äidinkielen mahdollisuutta – siitä huolimatta, että virallinen kielitilastointi tunnustaakin vain yhden mahdollisen äidinkielen. Suomalainen kielikoulutuspolitiikka hyväksyy ajatuksen siitä, että monikielisellä oppilaalla voi olla useita äidinkieliä ja että kaikkien kielten taito on arvokasta itsessään.

Edellä kävi ilmi, että opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä tehty perusopetuslain tulkinta oli eriarvoistava. Toisaalta Suomessa ei ole hierarkisoitu maahanmuuttajakieliä niin jyrkästi kuin Tanskassa: vuodesta 2002 oman äidinkielen opetusta on Tanskassa tuettu julkisin varoin vain Euroopan unionin jäsenmaiden sekä Euroopan talousalueen maiden kielissä (Eurydice 2004). Suomessa valtionavustusta saa kaikkien äidinkielten opetukseen, ja vain käytännön seikat sanelevat sen, missä kielissä opetusta on mahdollista toteuttaa.

Oman äidinkielen opetuksen käytännön haasteita

Monikielisten oppilaiden äidinkielen opetus on aina ollut vapaaehtoista sekä kunnille että oppilaille itselleen. Opetusta on tavallisesti annettu kaksi tuntia viikossa, ja sen järjestämiseen kunnat ovat voineet saada hakemuksesta valtionavustusta. Opetusryhmän minimikooksi on säädetty neljä oppilasta, mutta käytännössä ryhmät ovat usein tätä suuremmat. Tehtävään ryhtyvällä opettajalla on melkoisesti haasteita työssään (ks. myös Youssef 2007). Opetuksen tavoitteet ja menetelmät on sopeutettava paikallisiin oloihin: opetus ei voi tähdätä samaan eikä se voi olla samanlaista kuin omassa maassa annettu äidinkielen opetus, sillä tuntimäärä on pieni ja monikielisessä ympäristössä

ei äidinkielellä ole samanlaista tukea kuin siinä maassa, josta oppilaan perhe on kotoisin. Mitä vähemmän kieliryhmän jäseniä asuu paikkakunnalla, sitä varmempaa on, että opetusryhmät ovat hyvin heterogeeniset paitsi ikärakenteeltaan myös lähtötasoltaan. Opettajan on siksi osattava eriyttää opetusta ja hänen on myös laadittava materiaalinsa pitkälti itse (ks. tarkemmin Le 2007; Badawieh ym. 2007). Entisessä kotimaassa tuotetuista materiaaleista voi olla hyötyä, mutta niitä ei voi käyttää sellaisenaan, sillä kyse on samanaikaisesti useiden eri kulttuurien – vanhempien entisen kotimaan, suomalaisen ja maahanmuuttajien oman kulttuurin – opetuksesta (ks. tarkemmin Kütük ym. 2007).

Opetusta hankaloittavat myös monet järjestelyihin liittyvät seikat: vain harvalla opettajalla on opetusta yhdessä koulussa. Tavallista on, että opettaja kiertää useita kouluja eikä siten pääse helposti minkään kouluuyhteisön jäseneksi. Lisäksi työsuhte on epävarma: yleensä opettajat palkataan vuodeksi kerrallaan. Työhön ei ole määritelty kelpoisuusehtoja eikä toistaiseksi ole myöskään luotu mitään koulutusväylää, jonka avulla tehtävään voisi pätevyityä, ja siksi on helppoa – joskin ristiriitaista – esittää, että monikielisten oppilaiden äidinkielten opettajat ovat epäpäteviä (ks. Pohjanpalo 2006).

Opetuksen aseman muutos opetussuunnitelmien uudistamisen yhteydessä toi opettajille lisää haasteita. Vapaaehtoisena äidinkielen opetus oli jo vanhastaan pitkälti oppilaiden ja heidän vanhempiensa motivaation varassa. Oppilaiden motivaatiota lisäsi kuitenkin se mahdollisuus, että opetuksesta sai arvosanan perusopetuksen päättötodistukseen. Uudistuksen myötä tämä motivaatiolisa poistui. Oppimisen edistymisestä annetaan edelleen arvio, mutta vain erillisen, epävirallisen todistuksen avulla.

Haasteista huolimatta on samalla ilmeistä, että niiden kolmenkymmenen vuoden aikana, jolloin äidinkielten opetusta on annettu, opetus on kehittynyt monin tavoin. Opettajille on järjestetty monenlaista täydennyskoulutusta, opettajat ovat verkostoituneet ja opetusta ohjaavat kielikohtaiset opetussuunnitelmat, joita on tähän mennessä laadittu lähes neljäänkymmeneen kieleen. Opetusta annetaan vuosittain noin viidessäkymmenessä eri kielessä.

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosiksi 2007–2012 (OPM 2008, 47) esitetään seuraava tavoite:

”Jokaisen oppilaan tulee voida ylläpitää ja kehittää myös omaa äidinkieltään suomen tai ruotsin kielen oppimisen rinnalla.”

Kielikoulutuspoliittiset linjaukset näyttävät siis samansuuntaisilta kuin tähän asti: vastaisuudessakin on tarkoitus tukea oppilaiden monikielisyyden kehittymistä. Vaikka käytännön toteutukset ovat monin paikoin ontuneet,

kielikoulutuspoliittisissa päätöksissä on kaiken aikaa säilynyt sama johdonmukainen linja.

Eurooppa monikielisyttä tukemassa

Seuraavaksi lähestyn oppilaiden monikielisyttä Suomea laajemmasta näkökulmasta: millaiset toimintatavat ovat tuottaneet hyviä tuloksia eurooppalaisen monikielisuuden edistämisessä? Hankkeessa *Valuing All Languages in Europe* (VALEUR) kartoitettiin muita kuin Euroopan maiden kansalliskieliä ja näissä kielissä annettua opetusta (ks. tarkemmin McPake ym. 2007). Kahdenkymmenen maan perusteella kävi ilmi, että kieliä on näissä maissa yhteensä vähintään 440 ja että noin neljäsosassa niistä annetaan kouluopetusta. Kartoituksen ohella hankkeessa kerättiin esimerkkejä hyvistä käytänteistä.² Hyviksi määriteltiin sellaiset käytänteet, jotka on havaittu tuloksekkaiksi ja jotka ovat sovellettavissa missä oloissa tahansa. Seuraavassa kuvaan keskeisimpiä niistä.

Kaksikielistä opetusta järjestetään useissa maissa. Monesti opetuksen kielenä ovat naapurimaiden kielet. Esimerkiksi Slovakiassa on kouluja, joissa aineenopetusta annetaan maan valtakielen ohella unkariksi, ukrainaksi ja saksaksi. Kaksikielistä opetusta voidaan tarjota myös yksittäisessä luokassa, joka on osa tavallista koulua. Esimerkiksi Roihuvuoren ala-asteella on annettu viron- ja suomenkielistä opetusta vuodesta 1996 (ks. tarkemmin Ribelus 2007). Toinen esimerkki tällaisesta yksittäisestä luokasta on itävaltalaisessa koulussa, jossa ns. *Julius Kugy* -luokilla opetetaan eri oppiaineita peräti kolmella kielellä: sloveeniksi, saksaksi ja italiaksi. Kaikkia näitä kieliä voi opiskella myös äidinkielenä. Aina kaksikielinen opetus ei rajoitu naapurimaiden kieliin. Uusi esimerkki kaksikielisistä kouluista on Budapestissä vuonna 2004 avattu kiinalais-unkarilainen koulu. Samantyyppinen kaksikielinen opetus kiinaksi ja suomeksi aloitettiin Meilahden ala- ja yläasteella syksyllä 2008 (ks. tarkemmin Suokas 2008), ja opetusta tarjotaan espanjaksi ja suomeksi Käpylän peruskoulussa syksystä 2009.

Hyvä kaksikielinen opetus ja oman äidinkielen opetus edellyttävät vahvaa opettajankoulutusta. Useissa maissa onkin määritelty oman äidinkielen opettajille kelpoisuusehdot ja ammattia varten on kehitetty oma perus- ja täy-

² Hyvistä eurooppalaisista käytänteistä raportoidaan myös Charmian Kennerin ja Tina Hickeyn (2008) toimittamassa kirjassa *Multilingual Europe: Diversity and Learning*. Pohjoisten alkuperäiskansojen monikielisuuden tukemista ja sen parissa tehtyä kansainvälistä yhteistyötä kuvaa puolestaan Vaitinen (2008).

dennyskoulutus. Opettajien työtä tukevat myös laajat ja perusteelliset opetussuunnitelmat. Lisäksi opettajien usein yksinäistä tehtävää helpottamaan on perustettu paikallisia tai valtakunnallisia yhdistyksiä ja verkostoja. Toisinaan opettajat ovat laatineet opetusmateriaalia yhteistyössä yli valtakunnan rajojen, kuten assyyrin kielen opetukseen tarkoitettun materiaalin Ruotsissa, Irakissa ja Armeniassa. Perinteisen materiaalin lisäksi oman äidinkielen opettajien käytössä on myös verkkomateriaaleja, esimerkiksi ruotsalainen sivusto *Tema Modersmål* (ks. <http://modersmal.skolverket.se/>).

Useissa maissa oppilaiden on mahdollista osoittaa kielitaitonsa virallisissa kokeissa, joita järjestetään kaikille tarkoitettun koulutuksen piirissä. Esimerkiksi Isossa-Britanniassa, jossa oman äidinkielen opetus on koulujen ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa, kotona käytetyn kielen taidon voi kuitenkin osoittaa noin kahdessakymmenessä kielessä samaan tapaan kuin koulussa opettavissa vieraisissa kielissä. Isossa-Britanniassa on kehitetty myös järjestelmä nimeltä *Language Ladder*, joka täydentää kansallisia kielikokeita ja jonka avulla kokeet voidaan liittää eurooppalaiseen viitekehykseen. Järjestelmä antaa mahdollisuuden itsearviointiin, opettaja-arviointiin ja ulkopuoliseen arviointiin. Myös eurooppalaista kielisalkkua on hyödynnetty oppilaiden moninaisen kielitaidon esille tuomiseen (ks. tarkemmin Aarts & Broeder 2006).

Edellä olleet esimerkit voisivat antaa virikkeitä myös suomalaisille käytännöille. Ensiksikin kaksikielistä opetusta voisi meilläkin tarjota useammassa kielessä kuin nykyään. Esimerkiksi suomen- ja vironkielinen opetus Roihuvuorella on toteutettu ilman erityisrahoitusta, hankkeessa mukana olleiden opettajien aloitteesta ja kouluyhteisön tukemana. Toiseksi oman äidinkielen opettajien kelpoisuusehdot täytyy olla mahdollista määrittää myös meillä, koska niin on voitu tehdä muuallakin. Pätevöittävä koulutus voitaisiin järjestää usean maan yhteistyönä. Yhteisprojektit oppimateriaalien laatimisessa kertovat siitä, että ydinaineksen ollessa yhteinen usean maan asiantuntemusta voidaan hyvin yhdistää. Kolmanneksi kielitaidon osoittamisen tavat olisi otettava meilläkin uuteen harkintaan. Jos oman äidinkielen opetusta ei voida palauttaa osaksi opetussuunnitelman perusteita, olisi mietittävä keinoja, joita muissa maissa on käytetty tunnustamaan sellaista kielellistä osaamista, joka muutoin jää näkymättömiin.

Äidinkielten näkyvyys ja kielellinen tietoisuus

Koulujen monikielisyttä voi tarkastella sekä suomenkielisten että monikielisten oppilaiden näkökulmasta. Suomalaisten koulujen tulisi kasvattaa kaikista oppilaistaan muita kulttuureja kohtaan avoimesti suhtautuvia ja kielimyönteisiä yksilöitä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan monikielisiä oppilaita koskevassa kohdassa (OPH 2004, 36) seuraavasti:

”Oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista hyödynnetään opetuksessa.”

Tämä kuulostaa kaikkia oppilaita rikastavalta tavoitteelta. Lauseen muoto myös velvoittaa, sillä se kertoo, että näin tehdään. Missä määrin monikulttuurisuutta on sitten käytetty hyväksi tähän tarkoitukseen?

Helena Korpela kollegoineen (Korpela ym. 2007) kuvaa yhteistyöhanketta, jossa pyrittiin eheyttämään äidinkielen ja kirjallisuuden opetus yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Kokonaisuuden muodostivat oma äidinkieli, suomi toisena kielenä -oppimäärä ja suomi äidinkielenä -opetus. Artikkelissa havainnollistetaan seitsemännen vuosiluokan kurssisuunnitelmien avulla, miten yhteistyö järjestettiin käytännössä. Oppilaat lukivat esimerkiksi jonkin omakielisen teoksen oman äidinkielen opetuksessa, kirjoittivat siitä seuraavaksi S2-tunnilla ja esittelivät lopulta teoksen suullisesti suomi äidinkielenä -tunnilla. Eheytetty opetus lisäsi yhteistyötä muidenkin oppiaineiden suuntaan. Oppilaiden taustasta nousevat teemat olivat luontevasti mukana projekteissa esimerkiksi historiassa, maantiedossa ja matematiikassa.

Korpelan ym. (2007) raportoimat kokemukset ovat peräisin 1990-luvulta, jolloin kouluissa oli huomattavasti nykyistä vähemmän monikielisiä oppilaita. Osataanko oppilaan ja hänen perheensä asiantuntemusta ja kokemusta hyödyntää, kun kielten ja kulttuurien kirjo on kasvanut aiemmasta? Kysymys palautuu aiemmin esillä olleeseen seikkaan, oppilaiden kielitaustan kartoittamiseen. Meneillään olevassa kyselytutkimuksessa *Miten monikielisyys kohdataan koulumaailmassa* on käynyt ilmi, että suomalaisissa kouluissa ei läheskään aina ole riittävästi tietoa oppilaiden kielitaustasta (Suni & Latomaa 2009). Osittain syynä voivat olla tietokatkokset viranomaisten välillä, osin vanhempien antama väärä tieto, mutta toisinaan monikielisiä oppilaita opettavilla itsellään ei ole kiinnostusta selvittää oppilaiden kielitaitovarantoa. Koulujen, opettajien ja oppilaidenkin kielellistä tietoisuutta pitäisi siis lisätä.

Kielellisen tietoisuuden kasvattamisesta hyvä esimerkki on hanke *Language of the Month* (ks. <http://www.newburypark.redbridge.sch.uk/langofmonth/>). Lontoolaisessa koulussa (Newbury Park Primary School), jonka

oppilaista 80 prosenttia puhuu muuta kieltä kuin englantia äidinkielenään, pohdittiin 2000-luvun alussa moneen otteeseen, kuinka koulun oppilasaines saataisiin kotoutettua yhteiskuntaan aiempaa paremmin. Sitten opettajat oivalsivat, että heidän pitää muokata koulusta oppilaiden näköinen, ja siksi koulussa alettiin kiinnittää huomiota oppilaiden kielitaustaan. Nykyään joka kuukausi koko koulu opiskelee jotain oppilasjoukon 40 äidinkielestä lyhyiden toimintatuokioiden ajan esimerkiksi tuntien päätteeksi, ja kuun lopussa kaikki koulun lapset ovat omaksuneet joitakin perusfraaseja, lukusanoja ja ennen muuta avoimen mielen uusien kielten opiskelua kohtaan. Hankkeen ansiosta koulun tulokset valtakunnallisissa kokeissa ovat parantuneet. Selitys on yksinkertainen: kun oppilaan äidinkielelle annetaan näkyvästi arvoa koulun arjessa, se merkitsee paljon oppilaan itsetunnolle. Myös vanhemmat ovat aiempaa aktiivisemmin osallistuneet lastensa koulunkäyntiin, kun he ovat ymmärtäneet, että koulussa arvostetaan heitä ja heidän osaamistaan. Lisäksi englantia äidinkielenään puhuvien oppilaiden kielellinen tietoisuus ja kiinnostus kieliin ovat lisääntyneet huomattavasti hankkeen aikana.

Lopuksi

Kuten Mirja Talib ja Päivi Lipponen (2008) ovat huomauttaneet, suomalaisilla opettajilla ei ole vielä riittäviä valmiuksia kohdata monikulttuurisia oppilaita. Toisaalta tärkeimmät opetusta ohjaavat asiakirjatkaan eivät juuri anna ymmärtää, että suomalaisissa kouluissa olisi muita kuin alkuperältään suomalaisia oppilaita: nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2004) häivyttävät monikieliset oppilaat lähes näkymättömiin. Yleisiä määräyksiä maahanmuuttajien opettamisesta annetaan puolen sivun verran (34), suomi toisena kielenä saa kolme sivua (96–98), ja maahanmuuttajaoppilaiden oppimisen arviointia ohjeistetaan kuudella rivillä (265). Yhteensä tämä osuus vastaa puoltatoista prosenttia koko opetussuunnitelman perusteiden tekstimäärästä. Kuvaavaa kyllä, varsinaisen opetussuunnitelman ulkopuolella maahanmuuttajilla on enemmän palstatilaa: liitteenä on suositus oman äidinkielen opetussuunnitelmaksi (3,5 sivua) sekä perusopetukseen valmistuvan opetuksen opetussuunnitelman perusteet (4 sivua).

Suomalaisten koulujen oppilasaines koostui pitkään yksikielisistä suomalaisista. Nykyään eri asteiden oppilaitoksissa on yhteensä 49 400 sellaista oppilasta tai opiskelijaa, jonka äidinkieleksi on väestörekisteriin merkitty muu kieli kuin suomi, ruotsi tai saame (OPM 2009). Suuri osa tästä oppilasjoukosta on esi- ja perusopetuksen piirissä. Maahanmuuton yhä lisääntyessä moni-

kielisten oppilaiden osuus kasvaa ja moninaistuu entisestään (vrt. Vertovec 2006), ja siksi koulujenkin tulisi olla aiempaa valmiimpia kohtaamaan lisääntyvä kielten ja kulttuurien kirjo. Viime vuosina on useissa yhteyksissä ehdotettu, että äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen nimeksi muutettaisiin *suomen kieli ja kirjallisuus*. Nimitys kattaisi siis nykyisen suomi äidinkielenä -oppimäärän ja suomi toisena kielenä -oppimäärän. Samasta suomen kielestähän kummassakin opetuksessa on kyse, vaikka tavoitteet ja menetelmät eroavatkin. Monikielisten oppilaiden kannalta tämä olisi muutos parempaan, sillä se selkeyttäisi samalla oman äidinkielen opetuksen asemaa. Oppiaine suomen kieli ja kirjallisuus ei myöskään nimessään kantaisi jo valmiiksi oletusta siitä, mikä on oppilaan ”äidinkieli”.

Lähteet

- Aarts, R. & Broeder, P. 2006. Experiences with a language portfolio – with special focus on Moroccan children in the Netherlands. Teoksessa N. Alem & J. J. de Ruiter (toim.) *The Culture of Moroccan Migrants in Europe*. Oujda: Faculté des Lettres de l'Université Mohammed Premier, 79–91.
- Badawieh, M., Kütük, H., Le, T. M. D. & Janei, H. 2007. Oman äidinkielen opetusmateriaaleista. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 122–127.
- Bernelius, V. 2008. *Lähi(ö)koulu – Helsingin koulut ja kaupunginosat EU:n Urban II -ohjelman kouluhankkeissa*. Tutkimuksia 3/2008. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Eurydice 2004. *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Ikonen, K. 2007. Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 41–56.
- Kenner, C. & Hickey, T. (toim.) 2008. *Multilingual Europe: Diversity and Learning*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Korpela, H., Lottonen, S. & Nguyen, Q. C. 2007. Kokemuksia eheytyästä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 165–178.
- Kuusela, J., Etelälähti, A., Hagman, Å., Hievanen, R., Karppinen, K., Nissilä, L., Rönnerberg, U. & Siniharju, M. 2008. *Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistymisestä*. Helsinki: Opetushallitus.

- Kütük, H. & Badawieh, M. 2007. Miten kulttuuria ja kulttuurien vertailua opetetaan? Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 104–108.
- Language of the Month. <http://www.newburypark.redbridge.sch.uk/langofmonth/> (luettu 5.7.2009).
- Latomaa, S. 2007. Kotikielestä äidinkieleen ja kaksikielisyyteen. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 36–40.
- Le, T. M. D. 2007. Heterogeeniset opetusryhmät ja opetuksen eriyttäminen: esimerkki vietnamien opetuksesta. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 72–83.
- McPake, J., Tinsley, T., Broeder, P., Mijares, L., Latomaa, S. & Martyniuk, W. 2007. *Valuing All Languages in Europe*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- OECD 2008. *International Migration Outlook: SOPEMI 2008*. Paris: OECD Publishing.
- Oksi-Walter, P. 2009. Syleilien ulkomaalaista. Teoksessa P. Oksi-Walter, J. Roos & R. Viertola-Cavallari. *Monikulttuurinen perhe*. Helsinki: Kustannus Oy Arkki, 67–127.
- OPH 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH 2009. Tiedote 29/2009. Valtionavustus vieraskielisten sekä saamen- ja romani-kielisten oppilaiden ja opiskelijoiden esi- ja perusopetuksen sekä lukiokoulutuksen järjestämiseen vuonna 2009. Opetushallitus 15.4.2009.
- OPM 2008. *Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma*. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 9. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2009. *Maahanmuuttajaväestön asema opetusministeriön tehtäväalueilla*. Opetusministeriön politiikka-analyysiä 2009: 3. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pohjanpalo, O. 2006. Maahanmuuttajilla epäpäteviä opettajia Helsingissä. *Helsingin Sanomat* 17.4.2006.
- Ribelus, A. 2007. Kokemuksia kaksikielisestä opetuksesta. Teoksessa S. Latomaa (toim.) *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 163–164.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Suni, M. & Latomaa, S. 2009. Finnish school – a multilingual paradise for plurilingual pupils? Artikkelikäsikirjoitus. Tarjottu julkaistavaksi teoksessa, jonka toimitavat Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta ja Tiina Virkkula.
- Suokas, J. 2008. Meilahdessa käydään koulua kiinaksi. *Helsingin Sanomat* 20.10.2008.

- Talib, M-T. & Lipponen, P. 2008. Opettajat eivät osaa kohdata monikulttuurisia oppilaita. *Helsingin Sanomat* 21.11.2008.
- Tema Modersmål. <http://modersmal.skolverket.se/> (luettu 5.7.2009).
- Thomas, W. & Collier, V. 2002. *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
- Undervisningsministeriet 2009. *Fælles Mål 2009: Dansk som andetsprog*. Faghæfte 19. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr 21. København: Undervisningsministeriet.
- Vaittinen, P. 2008. Kaikki lapset matkaan. Paikoillette, valmiit, hep! *Kielikukka* 3/2008, 8–12.
- Vertovec, S. 2006. *The Emergence of Super-Diversity in Britain*. Centre on Migration, Policy and Society. Working paper No. 25. Oxford: University of Oxford.
- Youssef, Y. 2007. Maahanmuuttajien äidinkielen opetus: nykytilanne ja tulevaisuus. Teoksessa S. Pöyhönen & M-R. Luukka (toim.) *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 369–378.

Yhteystiedot

Sirkku Latomaa

sirkku.latomaa@uta.fi

Kieli- ja käännöstieteiden laitos, Tampereen yliopisto

Taide- ja taitokasvatuksen haasteet luokanopettajankoulutuksessa Esimerkkinä käsityö

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa asetetaan eri taide- ja taitoaineille valtakunnalliset tavoitteet. Niiden laatimisessa on huomioitu ajantasainen tutkimustieto, mikä näkyy muun muassa tavoitteiden haasteellisuutena. Taide- ja taitokasvatuksen osuus on kuitenkin vähentynyt huomattavasti sekä perusopetuksessa että opettajankoulutuksessa opetussuunnitelmauudistusten seurauksena vuodesta 1970 alkaen. Viime aikoina on ryhdytty kysymään, mikä on taide- ja taitoaineiden opiskelun merkitys perusopetuksen kokonaisuudessa ja oppilaiden kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa. Tavoitteet saavuttavan taide- ja taitokasvatuksen edellytys on korkeatasoinen ja tarpeeksi laaja opettajan koulutus. Tämän artikkelin tavoitteena on luoda katsaus luokanopettajankoulutuksen taide- ja taitokasvatuksen opintoihin Suomessa. Artikkelissa arvioidaan kriittisesti nykyisten taide- ja taitokasvatuksen opintojen riittävyttä suhteessa perusopetuksen opettajalta edellytettävään taide- ja taitoaineiden korkeatasoiseen osaamiseen. Konkreettina esimerkkinä käytetään käsityöoppiainetta, jonka erityishaasteena on pyrkiä purkamaan käsityöopetuksen perinteisiä sukupuolittavia käytäntöjä. Opettajankoulutuksen käsityöopintoja tarkastellaan tämän erityishaasteen valossa.

Avainsanat: taide- ja taitokasvatus, taide- ja taitoaineet, käsityöopetus, luokanopettajakoulutus, opettajan kelpoisuus, sukupuolittunut koulutus

Johdanto

Luokanopettajankoulutus tarjoaa opiskelijoille ammatillisia valmiuksia Perusopetuslain (628/1998) 11 §:n mukaisten perusopetuksen oppimäärään kuuluvien kaikille yhteisten aineiden opettamiseen. Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (Asetus 794/2004) määrittelee, että perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot ovat laajuudeltaan vähintään 60 opintopistettä. Nämä opinnot antavat osana kasvatustieteen maisterin tutkintoa – tai sen lisänä – kelpoisuuden perusopetuk-

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 217–230.

sen luokanopettajan tehtäviin.

Yliopisto-opintojen on tarkoitus jatkaa lukiossa saavutetulta osaamisen tasolta. Luokanopettajakoulutuksen monialaisten opintojen lähtökohta on pääsääntöisesti (esim. matematiikka, historia, jne.) lukion oppimäärän saavuttamisessa. Taide- ja taitoaineiden ('tata') osalta tilanne on toinen. Jotkut tata-aineet ovat päättyneet jo perusopetuksessa, kuten tämän artikkelin esimerkkinä oleva käsityö. Monien opettajaopiskelijoiden lähtökohta käsityöopintoihin perustuu peruskoulun 7. luokan, joidenkin jopa 3. luokan oppimäärään. Osa tata-opinnoista on pakollisia, osa valinnaisia sekä perusopetuksessa että lukiossa. Lukion taide- ja taitoaineiden syventävien opintojen suorittamista dokumentoidaan lukiodiplomin avulla. Sen ovat kuitenkin suorittaneet vain harvat luokanopettajaksi opiskelevat ja yleensä vain jossakin yksittäisessä taide- ja taitoaineessa (Lindfors 2009). Kuitenkin monialaisten opintojen tata-opinnoissa saavutetaan muutaman opintopisteen laajuisten opintojen avulla ammatillinen kelpoisuus ko. aineiden opettamiseen vuosi- luokilla 1–6.

Korkeatasoinen opetus edellyttää, että opettaja hallitsee opettamansa asian ja kykenee kohdentamaan opetuksensa opettamalle ryhmälleen pedagogisesti ja didaktisesti mielekkäällä tavalla. Kysymys monialaisten opintojen antamasta muodollisesta kelpoisuudesta on erityisen tärkeä sen vuoksi, että selvitysten mukaan (Korkeakoski 1998) taide- ja taitoaineisiin erikoistuneilla opettajilla on opetettavanaan vain vähän enemmän taideaineiden tunteja kuin muilla luokanopettajilla. Alakoulussa taide- ja taitoaineita opettavat ensisijaisesti luokanopettajat. Vain neljäsosa heistä on musiikkiin tai käsitöihin erikoistuneita. Kuvataiteeseen erikoistuneita on vain 13 %. Tämä tarkoittaa, että perusopetuksen taide- ja taitoaineiden opetuksesta vastaavien opettajien muodollinen kelpoisuus perustuu ensisijaisesti monialaisten opintojen tuotamaan osaamiseen.

Monien opiskelijoiden heikko lähtötaso muodostaa erityisen haasteen opettajankoulutuksen opinnoille. Tässä artikkelissa kysytään, onko luokanopettajakoulutuksen taide- ja taitokasvatus pätevää antaessaan muodollisen, ammatillisen kelpoisuuden luokka-asteiden 1–6 opetukseen. Taide- ja taitokasvatusta käsitellään perusopetuksen ja opettajankoulutuksen taide- ja taitoaineiden (käsityö, liikunta, kuvataide, musiikki) opintojen osalta. Asetuksen mukainen (Asetus 794/2004) muodollinen kelpoisuus koulutuksella kyllä saavutetaan, mutta millainen on todellisen pätevyys. Kyseessä ovat usein vain muutaman opintopisteen opinnot, joissa aloittavien opiskelijoiden lähtötaso perustuu heikoimmillaan yleissivistävän koulun kolmannen luokan oppimäärään. Käytämme esimerkkinä käsityöoppiainetta. Käsityöopetuk-

nessa on omat erityishaasteensa, joista yksi pitkään keskusteluttanut aihe on sukupuolten tasa-arvo sekä siihen liittyvä tavoite purkaa käsityöopetuksen perinteistä sukupuolittuneisuutta.

Taide- ja taitokasvatuksen perustelut

Taide- ja taitokasvatuksen asemaan yleissivistävässä opetuksessa liittyy opetussuunnitelmauudistuksesta toiseen taistelu olemassaolosta. Näin on siinäkin huolimatta, että taide- ja taitokasvatuksen oikeutusta ja olemassaoloa voidaan perustella sivistystä ja kulttuuria koskevien yleismaailmallisten julistusten ja koulutusta koskevan lainsäädännön sivistystavoitteiden avulla. Tällaisia asiakirjoja ovat Yhdistyneiden kansakuntien Ihmisoikeuksien julistus, UNESCO:n kulttuurisen monimuotoisuuden julistus, perusopetuslaki (628/1998), lukiolaki (629/1998), laki taiteen perusopetuksesta (1998/633), laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998) ja laki vapaasta sivistystyöstä (632/1998). Näiden säädösten ja julistusten soveltaminen edellyttää taide- ja taitokasvatuksen monipuolista järjestämistä.

Taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijat esittävät tutkimuksiin perustuvia näkemyksiä taide- ja taitokasvatuksen merkityksestä yksilön, yhteiskunnan ja kulttuurin sekä sivistyksen näkökulmasta. Taidolla on kuitenkin valistuksen perintönä koulun oppiainehierarkiassa alempi asema verrattuna kielelliseen ja numeeriseen tietoon. Perinteisen ajattelun mukaan niin kutsutussa harjoitusaineissa ei ole tarvittu päätä vaan kättä. Ruumiillisen eli käsien työn ja henkisen työn historiallinen juopa ja arvostusero vaikuttavat koulun hierarkioissa, vaikka kogniotutkimus on osoittanut aiemman tiedonkäsitetyksen rajoittuneisuuden. (Pohjakallio 2006.) Erilaisia toimintavalmiuksia tutkittaessa on esimerkiksi havaittu, että ihmisillä ei ole niinkään puutetta manuaalisista valmiuksista kuin niistä kognitiivisista valmiuksista, joita esimerkiksi käden taidot edellyttävät (Nilsson 2007). Empiiris-eksperimentaalista näkökulmasta taide- ja taitoaineet asettuvat samalle viivalle muiden oppiaineiden kanssa (Väkevä 2004). Niillä on oma arvonsa yleissivistävässä opetussuunnitelmassa.

Monet tutkijat (Laitinen 2003; 2006; Pohjakallio 2005; Rusanen 2007; Väkevä 2004) korostavat, että koulun on tarjottava oppilaille erilaisia näkökulmia tarkastella asioita, tietoja, taitoja. On siis luotava mahdollisuuksia kommunikoida ja ilmaista ajatuksia, havaintoja, mielipiteitä ja tunteita monin eri tavoin. Kokemusten ja havaintojen käsittely ilmaisun ja konkreetin tuottamisen keinoin auttaa tavoittamaan merkityksiä, joissa ihmisyydellä ja

inhimillisyydellä on tilaa. Siten se tarjoaa oppilaiden kasvulle sellaisia ihmisenä olemisen ulottuvuuksia, joita muut oppiaineet tai tiedonalat eivät tarjoa. Kansainväliset koulusaavutusvertailut (PISA 2006) haastavat taide- ja taitokasvatuksen kertomalla, että vaikka suomalaiset oppilaat ovat tiedoiltaan maailman kärkeä, he viihtyvät koulun arjessa huonosti. Taide- ja taitokasvatuksen merkitys on kokemuksen pedagogisessa rikastamisessa. Se mahdollistaa maailmankuvan ja oman paikan hahmottamisen monin eri tavoin.

Taide- ja taitoaineet perusopetuksessa

Taide- ja taitoaineita käsitellään perusopetuksen opetussuunnitelmassa omalla ryhmänään. Opetussuunnitelmassa on määritelty näiden aineiden vuosiviikkotuntien (38 h/ lukuvuosi) minimituntimäärät (taulukko 1). Oppilaalla on musiikkia ja kuvataidetta koko perusopetuksen yhdeksään vuosiluokkaan suhteutettuna minimissään alle tunti viikossa, käsityötä 1,2 tuntia ja liikuntaa 2 tuntia viikossa. Vertailun vuoksi voidaan todeta, että äidinkielessä vastaavat tuntimäärät ovat 4,7 ja matematiikassa 3,6 tuntia viikossa. Sekä ala- että yläkoulun puolella 6 vuosiviikkotuntia voidaan kohdentaa eri taide- ja taitoaineiden opetukseen halutulla tavalla. (Asetus 1435/2001.) Suomessa käsityön, musiikin ja kuvataiteen pakolliset opinnot päättyvät jo perusopetuksen 7. luokalla, kun taas muissa Pohjoismaissa tata-aineiden opiskelu jatkuu pakollisena perusopetuksen loppuun saakka (ks. Gulliksen & Johannsson 2008). Käytännön esimerkit kouluista osoittavat, että oppilas voi valita valinnaisaineikiintönsä myös siten, että siihen ei sisälly lainkaan taide- ja taitoaineiden opintoja perusopetuksen kahdella viimeisellä luokalla. Liikuntaa sen sijaan opiskellaan Suomessakin läpi koko perusopetuksen.

TAULUKKO 1. Taide- ja taitoaineiden tuntimäärät perusopetuksessa ja lukiossa h/oppiaine (Asetus 1435/2001; Asetus 2002/95).

Taide- ja taitoaineiden tuntimäärät perusopetuksessa ja lukiossa h/oppiaine						
Luokkaste	Musiikki	Kuvataide	Käsityö	Liikunta	valinnainen	yhteensä pakollista
1–4	4	4	4	8	6	26 vuosiviikkotuntia
5–9	3	4	7	10	6	30 vuosiviikkotuntia
lukio	1–2	1–2	?	2	vaihtelee lukioittain	5 vuosiviikkotuntia/ kurssia
Minimi yhteensä	8	9	11	20	12–	

Nykyisen perusopetuksen tuntijaon mukaan (Asetus 1435/2001) taide- ja taitoaineiden osuus vuosiluokilla 1–4 on 32 % ja vuosiluokilla 5–9 22 % opetustuntien määrästä. Musiikin, kuvataiteen ja käsityön opinnot päättyvät monien oppilaiden kohdalla perusopetuksen seitsemännellä luokalla, jolloin musiikkia tai kuvataidetta on vähimmillään vain yksi vuosiviikkotunti eli 38 tuntia koko lukuvuonna. Vuosiluokkien 5–9 taide- ja taitoaineiden kaikille oppilaille yhteinen osuus on vain 17 % kokonaistuntimäärästä.

Käsityöopetuksen järjestelyt perusopetuksessa, ja niihin liittyvä opintojen sukupuolittuneisuus, luovat erityishaasteen sekä perusopetuksen käsityöoppiaineen kehittämiseksi että luokanopettajakoulutuksen käsityökursseille. Käsityöopetus on järjestetty koko perusopetuksen ajan siten, että opetus on jakaantunut kahteen käsityölajiin, tekstiilityöhön ja tekniseen työhön. Oppilaat ovat valinneet, kumpaa näistä he painottavat opinnoissaan. Valintatilanne on nykyään¹ aikaisintaan neljännen vuosiluokan jälkeen. Aiemmin se järjestettiin jo peruskoulun kolmannen luokan jälkeen. Käsityölajin valinnan seurauksena käsityöopetus on toteutunut sukupuolittuneena, sillä suurin osa tytöistä on valinnut tekstiilityön ja lähes kaikki pojat teknisen työn. (Hanhinen 2001, 60; Lahelma 1992, 90–93; Ojala 1998.) Opetushallituksen vuonna 1997 suorittaman kyselyn mukaan 11 % tytöistä oli valinnut teknisen työn ja vain 2 % pojista tekstiilityön kolmannen luokan jälkeen (Ojala 1998, 266).

Käsityöopetuksen erityishaasteena on purkaa perinteistä sukupuolittuneisuutta, johon perusopetuksen opetussuunnitelmat ovat virallisella tasol-

¹ Jotkut koulut ja kunnat järjestävät käsityöopetuksen niin kutsuttuna yhteisenä käsityönä, jolloin oppilaat opiskelevat samansisältöistä käsityötä (Riipinen 2007).

la ohjanneet koko peruskoulun ajan. Oppilaiden sukupuolittuneen valinnan taustalla ovat monet muut syyt kuin opetussuunnitelmissa mainitut kiinnostus ja taipumukset. Valinnan perustelut kietoutuvat usein oppilaan sukupuoleen. On perusteltua kyseenalaistaa alakouluikäisen oppilaan valmius tällaiseen valintaan. (Kokko 2007; 2008.) Valinta on aiemmin voinut merkitä toisen käsityöalueen opintojen päättymistä. Nykyään myös valinnan ulkopuolelle jäänyttä käsityön lajia tulee kuulua oppilaan oppisisältöihin vuosittain (POP 2004). Käsityön valinta on käytännössä tarkoittanut toisen käsityölajin valitsemista pois opinnoista (Lindfors 2008).

Liikuntaa, musiikkia ja kuvataidetta opiskellaan vielä lukiossa, mutta käsityön pakolliset opinnot loppuvat jo perusopetuksen 7. luokalla (taulukko 1). Luokanopettajakoulutukseen hakeutuu opiskelijoita, joiden lähtökohdat taid- ja taitoaineiden opiskeluun voivat perustua perusopetuksen seitsemännen luokan, käsityön osalta jopa kolmannen luokan oppimäärään. Tutkimuksen mukaan (Lindfors 2007) puolet luokanopettajaopiskelijoista oli opiskellut käsitöitä viimeksi peruskoulun 7. luokalla. Puolella opiskelijoista (Lindfors 2009) on vapaavalintaisia tata-aineiden opintoja lukiosta. Vain harvoilla opiskelijoilla on käsityön lukio-opinnot suoritettuna siten, että ne on todennettu lukiodiplomin avulla. Onkin syytä tarkastella kriittisesti koulutuksen mahdollisuuksia rakentaa tälle perustalle sellaista pedagogista sisältötietoa (ks. Syrjäläinen 2003), joka antaa tuleville opettajille mahdollisuuden vastata perusopetuksen opetussuunnitelman haasteisiin.

Käsityö luokanopettajakoulutuksen monialaisissa opinnoissa

Tarkastelimme kymmenen² yliopiston luokanopettajakoulutuksen monialaisia opintoja ja havaitsimme, että niiden järjestelyissä esiintyi painotuseroja. Löysimme karkeasti ottaen kolme erilaista mallia: 1) kaikkea vähän; 2) resurssi jaettu tasaisesti eri aineille; 3) resurssi jaettu eri aineille ja integroiviin opintoihin. Eri opettajankoulutusyksiköissä (Oulu, Savonlinna, Rovaniemi) järjestetään myös tietyille erityisalueille painottunutta luokanopettajakoulutusta. Tässä artikkelissa tarkastelemme lähinnä sellaisia laaja-alaisia luokanopettajakoulutuksen monialaisia opintoja, jotka eivät ole painottuneet johonkin tiettyyn erityisalueeseen.

Esittelemme seuraavassa tata-aineiden joukosta esimerkiksi valitsemamme monialaisten käsityöopintojen järjestelyjä eri opettajankoulutusyksiköis-

² Tarkastelun kohteina olivat Rovaniemen, Oulun, Kajaanin, Joensuun, Savonlinnan, Jyväskylän, Hämeenlinnan, Helsingin, Turun ja Rauman luokanopettajakoulutukset.

sä. Pohdimme näiden opintojen suhdetta opettajaopiskelijoiden lähtötasoon, joka on siis käytännössä peruskoulun 3. luokan tekstiilityö tai tekninen työ tai peruskoulun 7. / 9. luokan tekstiilityö tai tekninen työ. Tällä hetkellä vain harvat opettajaopiskelijat ovat opiskelleet perusopetuksessa samansisältöistä niin kutsuttua yhteistä käsityötä (ks. Lindfors 2008). Kovin monet eivät myöskään ole opiskelleet käsityötä lukiassa. Paneutuessamme monialaisten opintojen käsityökurssien järjestelyihin olemme tarkastelleet sitä, missä määrin opintoihin kuuluu kaikille opiskelijoille yhteistä ainesta ja missä määrin opinnot eriytyvät tekstiilityöhön ja tekniseen työhön.

Tarkasteltavissa opettajakoulutusyksiköissä luokanopettajakoulutuksen monialaisten opintojen pakollisten³ käsityöopintojen laajuus vaihtelee 4–7 opintopisteen välillä. Vähiten pakollista käsityön opiskelua on Helsingissä (4 op) ja eniten Savonlinnassa, Turussa ja Raumalla (7 op). Myös käsityökurssin rakenteessa on eroja. Joissakin yliopistoissa opintoihin sisältyy yhtä paljon sekä tekstiilityön että teknisen työn sisältöjä (Jyväskylä 3 op + 3 op, Turku yht. 7 op), toisissa koulutusyksiköissä taas opiskelijat valitsevat joko tekstiilityön tai teknisen työn sisällöt (Oulu 6 op, Kajaani 5 op), jolloin toista sisältöaluetta ei opiskella pakollisten kurssien puitteissa lainkaan. Monissa opettajakoulutusyksiköissä (Helsinki, Rovaniemi⁴, Joensuu, Savonlinna, Rauma, Hämeenlinna) on päädytty ratkaisuun, jossa käsityökurssi koostuu yhteisestä käsityön osuudesta (sisältää sekä tekstiilityötä että teknistä työtä) ja sen lisäksi joko tekstiilityöhön tai tekniseen työhön painottuneesta osuudesta. Viimeksi mainitussa ratkaisussa yhteisen osuuden opintopistemäärä oli minimissään muutama tunti (Helsinki) tai 1 op (Hämeenlinna) ja maksimissaan 4 op (Savonlinna). Vastaavasti tekstiilityöhön tai tekniseen työhön painottuva osuus vaihteli 5 op (Hämeenlinna) ja 2 op (Joensuu) välillä.

Luokanopettajakoulutukseen tulevat nais- ja miesopiskelijat ovat aiemmin kuvattujen perusopetuksen käsityön opetusjärjestelyjen vuoksi lähtökohtaisesti eriarvoisessa asemassa. Lähes kaikkien miesopiskelijoiden lähtökohdan luokanopettajakoulutuksen käsityöopintoihin muodostavat peruskoulun 7. luokan teknisen työn opinnot. Jotkut miesopiskelijat ovat jatkaneet teknisen työn opintoja myös valinnaisaineena vuosiluokan 9 loppuun saakka. Suurin osa naisopiskelijoista taas on opiskellut peruskoulussa tekstiilityötä peruskoulun 7. luokan loppuun saakka. Jotkut ovat valinneet tekstiilityön myös valinnaisaineeksi opiskellen sitä vuosiluokan 9. loppuun saakka. Muutamat

³ Monissa yksiköissä tarjotaan pakollisen kurssin lisäksi valinnaisia opintoja, jotka jätettiin tämän tarkastelun ulkopuolelle.

⁴ Rovaniemellä on tarjolla erilaisia vaihtoehtoja monialaisiin opintoihin: vaihtoehto I ei sisältänyt lainkaan käsityökurssia.

opettajakoulutukseen tulevat naisopiskelijat ovat valinneet peruskoulussa teknisen työn opintojensa sisällöksi. (Ks. Kokko 2007; Lindfors 2009.)

Luokanopettajakoulutusta järjestävät yksiköt ovat pyrkinet eri tavoin vastaamaan haasteeseen purkaa käsityönopetuksen sukupuolittuneisuutta. Joissakin yksiköissä tämä kysymys on ikään kuin sivuutettu käytännöllä, jossa opiskelijat opiskelevat vain teknisen työn tai tekstiilityön sisältöjä. Arvattavissa on, miten nämä opintojen valinnat suhteutuvat opiskelijoiden sukupuoleen. Toiset (Jyväskylä, Turku) yksiköt ovat päätyneet radikaaliin ratkaisuun, jossa kaikki opiskelijat lähtökohdista riippumatta opiskelevat samansisältöisen monialaisten opintojen käsityökurssin. Oletettavasti opiskelijoiden lähtökohtien heterogeenisuus aiheuttaa erityishaasteita kurssin sisällöille ja käytännöille. Jyväskylässä opiskelijoiden lähtökohtien eroja onkin pyritty tasoittamaan vapaaehtoisella tekstiilityön tai teknisen työn opintoihin valmentavalla 2 op:n kurssilla.

Kolmas vaihtoehto, jossa opiskelijat opiskelevat alkuun samansisältöisen käsityön osuuden ja painottavat sitten opintojaan tekstiilityön tai teknisen työn sisältöalueelle ei sekään ole ongelmaton. Tässä ratkaisussa on pyritty siihen, että opiskelijat saavat edes jonkinlaisen tuntuman perusopetuksen käsityön kokonaisuuteen. Tällöinkin opiskelijoiden erilainen lähtötaso on opetuksen sisältöjen ja käytäntöjen kannalta haasteellinen. Lisäksi opintojen painotuksen valinta noudattaa pitkälti sukupuolijakoa etenkin miesopiskelijoiden osalta.

Muihin taide- ja taitoaineisiin verrattuna käsityön opetus kaksine erilaisine sisältöalueineen on opettajankoulutukselle erityinen haaste. Kyseenalaitamme perusopetuksen käsityönopetuksen järjestämisen siten, että oppilaat joutuvat painottamaan opintonsa joko tekstiilityöhön ja tekniseen työhön. Peräänkuulutamme kaikille oppilaille tasapuolisia mahdollisuuksia opiskella monipuolisesti käsityön sisältöjä. Tällaiset opinnot takaisivat tuleville opettajille sukupuolesta riippumatta yhdenvertaiset lähtökohdat opettajankoulutuksen käsityöopintoihin, jotka voitaisiin tarjota sisällöllisesti monipuolisina kaikille opiskelijoille.

Jos perusopetuksen käsityönopetusta ei kehitetä yhteisen käsityön näkökulmasta innovatiivisella tavalla, ei voida edellyttää käsityönopetuksen luovan sekä tytöille että pojille yhtäläisiä mahdollisuuksia tutustua sekä kovien että pehmeiden materiaalien maailmaan tasa-arvoisella tavalla. Silloin ainoa vaihtoehto on nykyisen sukupuolittuneen perinteen jatkuminen. Opettajankoulutuksen näkökulmasta tilanne olisi aivan toinen, mikäli opettajaopiskelijoilla olisi taustalla samansisältöiset käsityöopinnot perusopetuksesta (ja myös lukiosta!). Monet opettajaopiskelijat tuovat tämän ongelman esille

vapaamuotoisissa keskusteluissa ja asiasta tehdyssä tutkimuksessa (Kokko 2007).

Monialaisten taide- ja taitokasvatuksen opintojen tuottama pätevyys

Luokanopettajan oletetaan olevan työssään generalisti. Luokanopettaja-opiskelijat opiskelevat pääaineenaan kasvatustiedettä ja he tulevat työskentelemään alakoulun vuosiluokkien 1–6 opettajina. Opettajan ammatillisten valmiuksien kehittämisessä on kyse asiantuntijuuden kehittymisestä. Asiantuntijatieto rakentuu formaalisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta ja itse-säätytiedosta (Bereiter & Scardamalia 1993). Asiantuntijuus tietämisenä ja taitamisena rakentuu kompetenssille. Kompetenssi tarkoittaa kykyä harkintaan, päättämiseen ja toimintaan, joka johtaa vähintäänkin odotusten mukaiseen onnistumiseen työtehtävissä ja -tilanteissa (Ruohotie 2005; Väisänen & Silkelä 2003). Opettajan tehtävän kannalta voidaan puhua aineenhallinnallisisdidaktisista valmiuksista (vrt. Vesioja 2006), joilla tarkoitetaan sekä aineenhallinnallisia taitoja että opetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyviä valmiuksia. Laadukas opettaminen edellyttää, että opettaja hallitsee opettamansa asian ja kykenee kohdentamaan opetuksensa opetusryhmälleen pedagogisesti ja didaktisesti mielekkäällä tavalla. Opettajalla on opetussällön rakentajana olennainen rooli. Opettaja vaikuttaa suoraan esimerkiksi siihen, pitävätkö oppilaat oppiaineesta vai eivät (Anttila 2000; Ruismäki & Juvonen 2006; Syrjäläinen 2003).

Taide- ja taitokasvatuksessa keskeiset toiminnalliset prosessit ovat henkisiä ja ruumiillisia, jolloin materiaaliset ja tekniset valmiudet kietoutuvat ihmisen sisäisiin intentioihin. Opettajan on tunnettava syvällisesti esimerkiksi käsityön tekniikoita, käsityöllistä ilmaisua, tuotteen suunnitteluun ja valmistukseen vaikuttavia yhteiskunnallisia, kulttuurisia, taloudellisia ja teknologisia tekijöitä, jotta hän pystyy ohjaamaan oppilaita hahmottamaan ja rakentamaan ympärillään olevaa kolmiulotteista maailmaa. Tämän artikkelin esimerkkinä olevan käsityön opettamiseen vuosiluokilla 1–6 (sekä teknisen että tekstiilityön osuus) on tällä hetkellä muodollisesti pätevä henkilö, jolla on taustallaan peruskoulun oppimäärä painottuneena kolmannelta luokalta lähtien joko tekniseen tai tekstiilityöhön sekä sen päälle rakentuneet luokanopettajan monialaiset opinnot, joissa käsityön osuus on vähimmillään 4 opintopistettä. Nähdäksemme tämä yhtälö on mahdoton ja johtaa tilanteeseen, jossa luokanopettajakoulutuksen kautta käsityön opetukseen pätevyyy-

den saanut henkilö joutuu koulutyössään kohtuuttomien vaatimusten eteen. Ottaen huomioon opettajaopiskelijoiden lähtökohdat pidämme perusteltuna kyseenalaistaa luokanopettajakoulutuksen monialaisten opintojen suppeiden kurssien mahdollisuuksia luoda opiskelijoille riittäviä valmiuksia vastata perusopetuksen opetussuunnitelman tata-aineiden opetuksen moniin haasteisiin.

Lopuksi

Käsittelimme aluksi perusopetuksen ja lukion taide- ja taitoaineiden opetusta siitä näkökulmasta, millaiset lähtökohdat ne luovat luokanopettajakoulutukseen tuleville opiskelijoille. Luokanopettajakoulutuksen taide- ja taitoaineiden nykytilaa tarkastelimme esimerkiksi valitsemamme käsityön näkökulmasta. Päädyimme siihen, että on syytä tarkastella erittäin kriittisesti luokanopettajakoulutuksen monialaisten opintojen tuottamaa pätevyyttä vuosiluokkien 1–6 taide- ja taitoaineiden opetukseen. Luokanopettajakoulutuksen tata-aineiden pohjana olevat pakolliset kouluopinnot yhdistettynä opettajankoulutuksen monialaisten opintojen muutaman opintopisteen kurseihin ovat jo ajallisen resurssin niukkuuden vuoksi riittämättömät luomaan tuleville opettajille sellaisia aineenhallinnallis-didaktisia valmiuksia ja kompetensseja, joita korkeatasoinen opetus edellyttää.

Miten tilannetta sitten voitaisiin parantaa? Monialaisten tata-opintojen laajuuden lisääminen olisi yksi keino. Ei ole kuitenkaan helppoa lisätä opintopisteitä luokanopettajakoulutukseen tai käydä neuvotteluja siitä, mistä opintopisteistä vastaavasti vähennettäisiin. Yksi keino varmistaa, että opiskelijoiden lähtötaso vastaisi edes likimain lukiotasoa, mikä on edellytys muissa monialaisissa opinnoissa, olisi ottaa tata-aineiden lukiodiplomit huomioon opettajankoulutuksen valinnoissa. Tämä voisi osaltaan lisätä niiden suosiota myös lukioissa. Lisäksi opiskelijoille tulisi tarjota valmistavia kursseja niissä tata-aineissa, joihin heillä on erityisen heikot valmiudet, kuten Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksessa on käytäntönä. Eri opettajankoulutusyksiköissä tarjotaan taide- ja taitoaineiden perus- (25 op.) ja aineopintotasoisia (35 op.) opintoja myös sivuaineena. Sivuaineopinnot ovat laajuudeltaan sellaiset, että niiden aikana tulevien opettajien aineenhallinnallis-didaktiset valmiudet voivat kehittyä, ja tuottaa tarvittavia kompetensseja perusopetuksen tata-aineiden opetukseen. Korkeatasoisen opetuksen takaamiseksi opiskelijoita olisi kannustettava näihin opintoihin, ja kouluissa tulisi hyödyntää sivuaineopinnot suorittaneiden opettajien osaamista nykyistä huomattavasti

laajemmin.

Taide- ja taitoaineiden opetuksen tason turvaamiseksi esitämme vakavasti harkittavaksi sitä, että alakoulun ylempien luokkien 5–6 opettajilta edellytettäisiin vähintään perusopintokokonaisuuden tasoisia tata-opintoja (ks. myös Lepistö 2004). Mikäli näin olisi, voitaisiin luokanopettajankoulutuksen monialaisten taide- ja taitoaineiden kursseilla keskittyä vuosiluokkien 1–4 opetuksen edellyttämien valmiuksien kehittämiseen. Tämä käytäntö antaisi mahdollisuuden suunnata resursseja nykyistä mielekkäämmin. Perusopetuksessa tämä edellyttäisi opettajien asiantuntemuksen hyödyntämistä nykyistä tarkoituksenmukaisemmin. Järjestelyn myötä nykyisillä voimavaroilla päästäisiin kehittämään ja hyödyntämään opettajien todellista kompetenssia sen sijaan, että resursseja käytetään vain asetuksen takaaman muodollisen kelpoisuuden tuottamiseen. Taide- ja taitokasvatuksen todellinen kehittäminen vaatii toimenpiteitä, joiden vaikutukset voivat konkretisoitua oppilaiden arjessa. Vain siten opettajankoulutus ja perusopetus voivat tarjota oppilaalle hänen kehitystään tukeva korkeatasoista opetusta, joka johtaa kaikkien persoonallisuuden alueiden kehittämiseen.

Lähteet

- Anttila, M. 2000. "Jos ei tuu toimeen sen ihmisen kanssa, niin oppiminen jää kyllä hirmu vähäiseksi!" Opettajan merkitys luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton motivaatiolle. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito ja taidekasvatuksen tutkimuksia. Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 27, 47–57.
- Asetus 1435/2001. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*. Saatavana osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435> (luettu 30.03.2009).
- Asetus 2002/95. *Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta*. Saatavana osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020955> (luettu 30.03.2009).
- Asetus 794/2004. *Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista*. Annettu Helsingissä 19 päivänä elokuuta 2004. Saatavana verkossa osoitteessa <http://www.jyu.fi/tdk/hallinto/op/tutkintoasetus.htm> (luettu 3.4.2009).
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*. Chicago, IL: Open Court.

- Gulliksen, M. S. & Johansson M. 2008. *Nuläge och framåtblickar – om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet*. Forskning i slöjdpedagogik och slöjdvetenskap B:15/2008. Vasa, Finland: NordFo, Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten, 17–30.
- Hanhinen, N. 2001. *Tekstiiliopettajaliitto 90 vuotta*. Helsinki: Tekstiiliopettajaliitto.
- Kokko, S. 2007. *Käsityöt tyttöjen kasvatuksessa naisiksi*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 118.
- Kokko, S. 2008. Sitkeästi sukupuolittunut käsityönopetus. *Kasvatus* 4(39), 348–358.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1998. *Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa*. Arviointi 9/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Lahelma, E. 1992. *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetus suunnitelmassa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laitinen, S. 2006. Miksi kuvataidetta opetetaan koulussa ja mitä opettajan tulisi osata ja tietää. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulu. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39, 33–45.
- Laitinen, S. 2003. *Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998. Saatavana osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980630> (luettu 30.03.2009).
- Laki taiteen perusopetuksesta 1998/633. Saatavana osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633> (luettu 30.03.2009).
- Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998. Saatavana osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632> (luettu 30.03.2009).
- Lepistö, J. 2004. *Käsityö kasvatuksen välineenä. Seurantatutkimus opiskelijoiden käsityötä koskevien käsitysten jäsentyneisyydestä ennen luokanopettajakoulutuksen käsityön peruskurssin opintoja niiden jälkeen*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: 219.
- Lindfors, E. 2007. Sloyd in education – Student teacher perspective. Teoksessa M. Johansson & M. Porko-Hudd (toim.) *Knowledge, Qualities and sloyd. Research in Sloyd and Crafts Science*. Techne Series, A:10/2007, 53–73.
- Lindfors, E. 2008. Käsityön tutkimuksesta opetuksen kehittämiseen. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktiikan symposium 8.2.2008*. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 298, 415–427.
- Lindfors, E. 2009. Taide ja taitoaineet luokanopettajan koulutuksen valintakokeessa ja opinnoissa. Käsikirjoitus.
- Lukiolaki 629/1998. Saatavana osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629> (luettu 30.03.2009).

- Nilsson, T. 2007. *Simulation supported Training in oral Radiology. Methods and Impact on Interpretative skill*. Umeå University. Odontological dissertations. New series No. 99. Saatavana osoitteessa <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:140258> (luettu 11.03.2009).
- Ojala, M.-L. 1998. Käsityönopetus nuorten taidekasvatuksen osana peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa*. Arviointi 9/1998. Helsinki: Opetushallitus, 248–267.
- POP 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus. Saatavana osoitteessa http://www.opi.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf (luettu 20.03.2009).
- Perusopetuslaki* 628/1998. FINLEX säädöskokoelma. Saatavana osoitteessa <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628> (luettu 30.03.2009).
- PISA 2006. *Science Competencies for Tomorrow's World*. OECD 2006. Saatavana osoitteessa <http://www.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf> (luettu 30.03.2009).
- Pohjakallio, P. 2005. *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Taideteollinen korkeakoulu. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A:60.
- Pohjakallio, P. 2006. Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulu Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39, 10–32.
- Riipinen, A. 2007. *Yhteinen käsityö peruskoulun 7. luokalla. Opettajien kokemuksia yhteisen käsityön opetuksesta ja organisoinnista*. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ruismäki, H. & Juvonen, A. 2006. The good, the bad and the ugly memories from the school art subjects education. The teaching of art subjects in the narratives of the kindergarten teacher students. *InSea. Interdisciplinary Dialogues in Arts Education*, 135–178. Saatavana osoitteessa <http://www.insea.org>.
- Ruohotie, P. 2005. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7(3), 4–18.
- Rusanen, S. 2007. *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen*. Taideteollinen korkeakoulu. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A:77.
- Syrjäläinen, E. 2003. *Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa*. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja 12.
- UNESCO:n kulttuurisen monimuotoisuuden julistus 2001. *The UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*. Saatavana osoitteesta <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf> (luettu 30.03.2009).

- Vesioja, T. 2008. ”Tätä lajia täytyy rakastaa, ei vihata” Luokanopettajien arvioita itsestään musiikkikasvattajina. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 199–211. Saatavana ositteessa <http://sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/monitiet/vesioja.htm> (luettu 30.03.2009).
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. Ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Saatavana osoitteessa <http://sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/ohjaus/> (luettu 3.4.2009).
- Väkevä, K. 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socioliberalium. E 68.
- YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus*. Saatavana osoitteessa <http://www.fredman-mansson.fi/yknioj.htm> (luettu 3.4.2009).

Yhteystiedot

Eila Lindfors
Eila.Lindfors@uta.fi
Opettajankoulutuslaitos, Tampereen yliopisto

Sirpa Kokko
Soveltava kasvatustiede, Joensuun yliopisto

Jan LÖFSTRÖM

Mitä nuoret ajattelevat historian vääryyksien hyvittämisestä: erään tutkimusprojektin teoreettisia ja metodisia lähtökohtia

Artikkelissa selostetaan syksyllä 2008 aloitetun haastattelututkimuksen teoreettisia ja metodisia, erityisesti haastattelurungon laadintaan liittyviä ratkaisuja. Tutkimuksen aiheena on, mitä lukioikäiset suomalaisnuoret ajattelevat historiallisten vääryyksien hyvittämisestä. Historialliset hyvitykset ovat yleistyneet merkittävästi 1990-luvulta alkaen, ja niiden problematiikasta on jo runsaasti kirjallisuutta, mutta toistaiseksi ei ole tutkittu, mitä kansalaiset ajattelevat historiallisista hyvityksistä ja niiden oikeutuksesta ja mahdollisuudesta. Aihe on historiandidaktiikalle kiinnostava, sillä kun keskustellaan historiallisista hyvityksistä, keskustellaan myös historiallisesta jatkuvuudesta, historian selittämisestä ja menneisyyden moraalaisesta arvioimisesta. Tätä kautta avautuu näkökulma kansalaisten historiatietoisuuteen, joka on keskeinen historiandidaktiikan teema.

Avainsanat: Nuoret – lukiolaiset – historiatietoisuus – historialliset anteeksipyyntö – menneisyydenhallinta – ryhmähaastattelu

Miksi tutkia nuorten ajatuksia historiallisista hyvityksistä

Historian vääryyksien hyvittämisestä on tullut tärkeä puheenaihe julkisuudessa 1990-luvulta lähtien. Hyvitysten filosofisista perusteista ja yhteiskunnallis-poliittisista vaikutuksista on kirjoitettu jo paljonkin, mutta toistaiseksi ei ole tutkittu, millaisia käsityksiä kansalaisilla on hyvityksistä ja mitä he ajattelevat esimerkiksi valtiollisista anteeksipyyntöistä tai muista vastaavista toimista, joiden julkilausuttuna tavoitteena on menneisyyden vääryyksien myöntäminen ja korjaaminen. Aihe olisi kuitenkin historiandidaktiikan kannalta kiinnostava, sillä se avaa erään näkymän kansalaisten historiatietoisuuteen, joka on puolestaan keskeinen historiandidaktiikan teema. Kun nimittäin keskustellaan historiallisista hyvityksistä, päädytään jokseenkin väistämättä käsittelemään seuraavia kysymyksiä, jotka ovat yleisemminkin tärkeitä tulkittaessa menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden välisiä suh-

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 231–246.

teita:

- *Historiallinen selittäminen*: Miksi tiettyssä tilanteessa kävi niin kuin kävi? Olisiko joku yksilö tai ihmisryhmä voinut päätöksillään muuttaa tapahtumien suunnan vai kulkeeko kehitys eteenpäin persoonattoimien voimien tai kenties sattuman voimasta?
- *Historiallinen jatkuvuus*: Onko jollakulla yhä tänään moraalinen vastuu siitä, mitä tapahtui vuosikymmeniä tai vuosisatoja sitten? Onko jollakulla tänään oikeus vaatia hyvitystä jostakin, mikä tapahtui useita sukupolvia sitten?
- *Historian moraalinen arviointi*: Voiko tämän päivän pespektiivistä käsin tuomita toisen aikakauden ihmisten toimia? Voiko historiantutkija antaa moraalisen tuomion menneisyyden ihmisten teoista?

Näihin kysymyksiin on otettu kantaa julkisuudessa, mutta puheenvuoroissa on ollut yleensä suppea argumentointi ja niukasti pohdintaa. Siksi tarvitaan tutkimusta, jossa kutsutaan yksilöitä todella selittämään, mitä he ajattelevat historiallisten hyvitysten oikeutuksesta ja mahdollisuudesta. Samaan kokonaisuuteen liittyy myös kysymys, miten ihmiset tulkitsevat esimerkiksi valtiollisten historiallisten anteeksipyyntöjen motiiveja ja vaikutuksia eli miten he näkevät historian yhteiskunnallis-poliittisen käytön ulottuvuuksia.

Yllä sanottu on ollut lähtökohtana projektille, jossa tutkin suomalaisnuorten ajatuksia historiallisista hyvityksistä. Aineistona ovat 53 lukiolaisen teemahaastattelut, jotka toteutin ryhmähaastatteluina syyskuun 2008 ja tammikuun 2009 välisenä aikana kahdeksassa koulussa Etelä- ja Keski-Suomessa. Projekti jatkaa Suomessa 1990- ja 2000-luvuilla tehtyä historiatietoisuustutkimuksen perinnettä (mm. Ahonen 1998a; Hakkari 2005; van den Berg 2007). Sillä on temaattinen yhteys myös 1990-luvulla toteutettuihin kansainvälisiin *Youth & History*- ja *Civic*-hankkeisiin, joissa tutkittiin nuorten käsityksiä historiasta ja yhteiskunnasta kvantitatiivisella otteella (ks. Ahonen 1998b; Suutarinen 2002a; 2002b). Aiemmat tutkimukset valottavat mm. nuorten käsityksiä ja asenteita eräistä sellaisista asioista, joilla on merkitystä myös, kun tulkitaan nuorten käsityksiä historiallisista hyvityksistä; näitä asioita ovat:

- kollektiivien ja instituutioiden historiallinen jatkuvuus,
- kollektiivisen ja yksilöllisen vastuun rajat,
- valtiovallan moraaliset velvollisuudet,
- historialliseen kehitykseen vaikuttavat voimat,
- historiallisen kehityksen suunta tai päämäärä, ja
- arvostus oman maan ja kansan historiaa kohtaan.

Näiden tutkimusten perusteella voidaan tehdä joitain hypoteeseja siitä, mil-

lä tavoin suomalaisnuoret ajattelevat historiallisista hyvityksistä ja miksi (ks. Löfström 2007, 199), mutta tässä artikkelissa keskityn tarkastelemaan eräitä haastattelututkimukseni fokuksia ja toteutusta koskevia teoreettisia ja metodisia ratkaisuja. Selostan ensin näkökohtia, miksi päädyin metodisena ratkaisuna teema- ja ryhmähaastatteluihin, ja tarkastelen sitten haastattelurungon sisällöllisiä ratkaisuja. Artikkelini pyrkii tarjoamaan vastauksen kysymykseen, miten hedelmällisesti operationalisoida tutkimusongelma: ”Mitä nuoret ajattelevat historiallisista hyvityksistä?”.

Tutkimusmetodin valinta: teema- ja ryhmähaastattelu

Historiatietoisuutta voidaan tutkia sekä kvantitatiivisella että kvalitatiivisella otteella. Ensimmäistä edustavat jo mainittu *Youth and History* -projekti ja Hakkarin tutkimus (2005) sekä vuonna 2008 käynnistynyt Pilvi Torstin tutkimushanke *Historiatietoisuus Suomessa* (Torsti 2008; ks. myös Torsti 2009), joissa aineistonkeruu on toteutettu kyselylomakkeilla. Laadullista otetta taas edustavat van den Bergin (2007) ja Ahosen (1998a) tutkimukset, joissa on käytetty teemahaastatteluja. Omaa tutkimusaiheeni voitaisiin lähestyä periaatteessa kummalla tahansa otteella, mutta koska edellä mainitussa Pilvi Torstin hankkeessa keskeiseksi metodiksi on suunniteltu *survey* ja hänen kyselylomakkeessaan tullaan tiedustelemaan vastaajilta myös käsityksiä Suomen historian moraalisesti vaikeista aiheista, oli järkevää valita toisentyypinen metodi; eri metodien rinnakkaiskäytöllä voitaisiin näet saada hedelmällistä ristivaloa aiheeseen, mitä suomalaiset ajattelevat historian moraalisien ongelmien jälkikäsitteystä. Päätin siksi valita laadullisemman tutkimusotteen, ja tämän metodologisen perusratkaisun myötä tutkimukseni tavoite rajautui niin, että tutkimukseni ei pyri havaintojen määrällisiä piirteitä tai tilastollista edustavuutta koskeviin päätelmiin vaan tietyn ilmiön laadullisia piirteitä koskeviin intersubjektiivisesti ymmärrettäviin tulkintoihin.

Laadullisen tutkimusotteenkin puitteissa voidaan käyttää monia eri metodeja. Omassa projektissani voitaisiin esimerkiksi pyytää nuoria pohtimaan historiallisten hyvitysten teemaa kirjallisesti. Eräs mahdollisuus olisi havainnoida oppitunteja, joilla työestetään historiallisten vääryyksien käsittelyä. Tähän projektiin lopulta valitsemani metodi on kuitenkin teemahaastattelu.

Metodin valintaan vaikutti etenkin seuraava näkökohta: Historialliset hyvitykset on mutkikas aihe, sillä se sisältää sekä historiallisia että poliittisia, yhteiskunnallisia ja moraalisia ulottuvuuksia. Siten sen voidaan ennakoita olevan lukioikäiselle vaikea käsitellä. Teemahaastattelussa haastattelijalla voi

seurata, miten hänen kysymyksensä avautuvat haastateltavalle, ja hän voi joustavasti selvittää ja tarkentaa kysymyksiä sekä pyytää tarkennuksia vastauksiin. Hän voi myös tarttua vastauksista avautuviin uusiin näkökulmiin ja syventää haastattelua niiden avulla. Teemahaastattelu sallii hyvin sen, että haastateltava kehittää ja uudelleenarvioi tulkintojaan haastattelun edetessä; tämä on erityisen hyödyllistä, kun aiheena on historiallisten hyvitysten kaltaisen monitasoinen, abstrakti ja dilemmaa sisältävä teema. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 1988; vrt. Stewart & Shamdasani 1990, 16.)

Aiemmissa historiatietoisuuden ja historiallisen identiteetin tutkimuksissa on käytetty menestyksekkäästi yksilöhaastatteluja aineistonkeruun menetelmänä (Ahonen 1998a; van den Berg 2007), mutta päädyin projektissani ryhmähaastatteluihin (*focus group interview*). Metodikirjallisuudessa ryhmähaastattelun etuna pidetään sitä, että se on työekonomisen tapa kerätä rajallisillakin aika- ja henkilöresursseilla riittävän laaja tutkimuspopulaatio ja että se on informaalinen keskustelunomaisuutensa vuoksi juuri lapsia ja nuoria tutkittaessa hedelmällinen menetelmä. Lisäksi haastateltavat voivat ryhmähaastattelussa saada virikkeitä myös toisiltaan, kun taas yksilöhaastattelussa tätä synergiaefektiä ei ole vaan haastateltavat ovat rajatummin vain haastattelijan tarjoamien ärsykkeiden varassa. (Berg 2004, 123, 127; Stewart & Shamdasani 1990, 15–16.) Jälkimmäinen näkökohta on arvokas projektini kannalta seuraavasta syystä.

Nuorten ajatukset historiallisten vääryyksien hyvittämisestä on siis eräs ikkuna heidän historiatietoisuuteensa. Historiatietoisuus on eräänlainen yksilön mentaalinen resurssi enemmän kuin 'valmis' mielen rakenne, ja siksi on tärkeää nähdä historiatietoisuuden prosessiluonne: se on jotain, mitä yksilö rakentaa, käyttää ja myös uudelleenrakentaa. Kuten metodikirjallisuudessa on todettu, teemahaastattelussa ei niinkään kaiveta esiin haastateltavan valmiita ajatuksia, vaan kutsutaan hänet generoimaan niitä ja tekemään tulkintoja, joita hän useinkaan ei ole aiemmin tietoisella tasolla muodostanut. Tämä generointiprosessi syntyy yksilöhaastattelussakin, mutta ryhmähaastattelu on oman tutkimusaiheeni kaltaisen käsitteellisesti monitasoisen teeman tapauksessa erityisen kiinnostava tulkintojen muodostamisympäristö sosiaalisen ulottuvuutensa vuoksi eli siksi, että se tuo esiin käsitysten konstruoinnin kollektiiviset ulottuvuudet (Berg 2004, 127–128). Ryhmähaastattelussa ryhmä 'tuottaa' puheen, ja puhe voi ryhmän omassa dynamiikassa kehittyä esimerkiksi niin, että jokin diskurssi alkaa hallita ja taas jokin toinen vaimenee tai nousee vastarintaan. Tämä on kiintoisaa tutkijalle, joka ei vain kysy, mitä nuoret ovat ajatelleet 'valmiiksi' tietystä aiheesta, vaan myös, miten he työstävät ja muotoilevat ajatuksiaan tietystä sosiaalisessa kontekstissa. Kuten

Riie Heikkilä tiivistää: ryhmähaastattelussa nähdään, kuinka ryhmä osaa ja haluaa puhua tietystä teemasta (Heikkilä 2008, 292). Se avaa meille näkymiä siihen 'logiikkaan', jolla tietystä teemasta puhutaan ja ajatellaan tietyissä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kehyksessä (ks. Berg 2004, 137–138).

Historiandidaktisessa tutkimuksessa tuore esimerkki ryhmähaastattelun käytöstä on Kenneth Nordgrenin väitöskirjatutkimuksessa (2007). Nordgrenkin näkee metodin etuna juuri sen, että haastattelujen nuorten ajattelu-prosessit – heidän historiallinen ajattelunsa ja historiatietoisuutensa – pääsevät ryhmähaastattelussa todennäköisesti paremmin esille (Nordgren 2007, 134). Tosin tuo prosessiulottuvuus ei tule hänen tutkimusraportoinnissaan sanottavasti esiin.

Tutkimusjoukon valintaan liittyvät ratkaisut

Tutkimukseni ei siis pyri havaintojen tilastolliseen edustavuuteen vaan tulkitsemaan uskottavasti suomalaisnuorten historiatietoisuuden eräitä laadullisia piirteitä. Tässä kehyksessä on perusteltua valita tutkittavat siten, että aineisto on rikasta eli sisältää analyysille hedelmällistä aineistoa. On syytä olettaa, että historiallisiin hyvityksiin liittyvien kysymysten pohdinta on laadukkaampaa, mitä varttuneemman henkilön kanssa aiheesta keskustellaan. Koulunuorison varttuneinta osaa, lukion kolmannen vuoden opiskelijoita, en kuitenkaan kutsunut haastatteluun, sillä haastattelut olisivat häirinneet heidän valmistautumistaan ylioppilaskirjoituksiin, joten valitsin kohteeksi lukion toisen vuoden opiskelijat; omaehtoisesti mukaan tarjoutuneita abiturientteja tosin osallistui tutkimukseen joitain kappaleita.

Haastatteltavat kerättiin pääosin yliopistojen normaalikouluista. Normaalikoulut olivat osin pragmaattinen valinta: yliopistojen tutkimuskouluina ne avautuivat yhteistyöhön kevyemmällä lupamenettelyllä kuin kunnalliset oppilaitokset. Ennen kaikkea oli myös odotettavissa, että opiskelijat ovat tottuneita osallistumaan kasvatustieteen kokeiluihin ja tutkimuksiin ja kynnys tarjoutua haastatteluihin ei siten olisi heille korkea. Voidaan tietenkin kritisoida, että normaalikoulujen oppilasaines on usein hyvin valikoitunutta. Tämä pitää paikkansa yleisesti, mutta kuten saatoin sittemmin todeta, haastatteluihini osallistuneiden nuorten historian arvosanat eivät olleet aina kiitettäviä tai edes hyviä.

Tutkimukseeni osallistui lukiolaisia Helsingin normaalilyseosta ja Helsingin Viikin normaalikoulusta sekä Turun, Jyväskylän, Tampereen ja Joensuun normaalikoulusta ja Normallyceumista Helsingissä. Normallyceum on kun-

nallinen koulu mutta myös harjoittelukoulu. Lisäksi yksi haastattelu tehtiin Helsingin suomalais-ranskalaisessa koulussa, jonka opettajan Jean-Michel Turrellin kanssa olin suunnitellut aiheeseen liittyvää laajempaa yhteistyötä.

Käytännön järjestelyt opiskelijahaastatteluissa etenivät siten, että koulujen rehtorien myönnettyä luvan tutkimukselle selostin asian historian opettajille sähköpostitse ja pyysin heitä välittämään kuvauksen tutkimuksestani niille historian opetusryhmille, joiden osallistujat olivat pääosin lukion toisen vuoden opiskelijoita. Pyysin opettajia esittämään opiskelijoille osallistumiskutsun ja valitsemaan mahdollisista halukkaaksi ilmoittautuvista 3–4 henkilöä haastatteluun, jonka tekisin sovittavana aikana koulussa. Haastateltaville luvattiin tunnistamattomuus. Korostin opettajille, että haastateltavien valinnassa kriteerinä ei tulisi olla historian kurssien arvosana. Toivoin kummankin sukupuolen suhteellisen tasapuolista edustusta. Tutkimuksissa on havaittu joitakin eroja poikien ja tyttöjen historiaharrastuksessa (Hakkari 2005) ja yhteiskunnallisissa asenteissa (Virta & Törmäkangas 2002, 102–105). Erojen merkitys tutkimukselleni olisi saattanut olla marginaalinen, mutta voidaan teoriassa konstruoida hypoteeseja, että poikien 'kovat' ja tyttöjen 'pehmeät' yhteiskunnalliset asenteet heijastuisivat heidän tapoihinsa ajatella ja puhua historiallisten vääryyksien hyvittämisestä.

Voidaan olettaa, että vapaaehtoisuuteen pohjautuvassa rekrytoinnissa osanottajiksi ilmoittautuu erityisesti tutkimusaiheesta kiinnostuneita henkilöitä. Näin lienee osin tässäkin tapauksessa tapahtunut: useimmat opiskelijat ilmoittivat historian kurssien arvosanansa olevan tasoa 8–10, mutta eräiden arvosana oli tasoa 6–7. Arvosanojen taso ei kuitenkaan korreloinut suoraan viivaisesti opiskelijan haastattelussa osoittaman aktiivisuuden tai myöskään hänen esittämiensä pohdintojen sisällöllisen rikkauden kanssa. Haastatellut tapahtuivat koulussa opiskelijoiden historian oppitunnin aikana, ja siten joidenkin opiskelijoiden osallistumismotiivi saattoi olla myös mahdollisuus saada vapaata oppitunnilta. Näitä eri tekijöitä ja toteutuneiden haastattelujen sisältöä ajatellen arvioisin, että haastateltu lukiolaispopulaatio ei edustanut kapeaa 'eliittiä' vaan oli tieto- ja taitotasoltaan verraten monipuolinen kokonaisuus.

Metodikirjallisuudessa on suositeltu ryhmähaastattelun osallistujien lukumääräksi 6–12 henkilöä ryhmää kohti, haastattelun kestoksi 1,5–2,5 tuntia, ja ryhmien määräksi 1–4 ryhmää (mm. Stewart & Shamdasani 1990, 10, 57–58). Omissa haastatteluissani osallistujien määrä ryhmää kohti oli vain 3–4 henkeä, millä pyrin varmistamaan, että haastattelunauhoitusta purettaessa puhujat ovat erotettavissa toisistaan; haastattelussa ei ollut rinnakkaishavainnoitsijaa, jollainen suurissa ryhmissä voi varmistaa puhujien tunnistet-

tavuuden. Haastattelujen kesto oli vain 40–65 minuuttia. Syy on osin se, että haastateltavien rekrytointi toteutui parhaiten voitaessa operoida oppituntien puitteissa, ja myös opiskelijat orientoituivat (kaiketi koulukäytännön ehdollistamana) siihen, että kyseessä on oppitunnin mittainen istunto. Haastattelurunko ja -kysymykset oli laadittu kuitenkin siten, että tutkimusongelman kannalta keskeiset teemat voitaisiin käsitellä lyhyessäkin ajassa. Haastattelujen ryhmien määrä oli ryhmähaastattelututkimukseksi verraten suuri, 14 ryhmää, millä pyrin kompensoimaan ryhmien suhteellista pienuutta ja haastattelujen lyhyttä kesto.

Tutkimuksen fokusointi: historiallisia hyvityksiä koskevan keskustelun teemat

Mitä tarkkaan ottaen olisi syytä tutkia, jos haluamme tarkastella ihmisten käsityksiä historiallisten vääryyksien hyvittämisestä? Suuntaviivat tutkimukseni fokusoinnille voi hahmotella sen pohjalta, mitä kysymyksiä on nostettu esiin, kun hyvityksistä on julkisuudessa keskusteltu. Analyysieni perusteella (ks. Löfström 2004; 2005; 2006; 2007) esitän, että keskeisiä aiheita julkisuudessa ovat olleet seuraavat kysymykset:

1. Miksi historian epäoikeudenmukaisuuksia tulisi hyvittää?
2. Kuka hyvittäisi menneisyyden vääryydet ja kenelle eli keitä ovat vääryyden uhrien ja tekijöiden nykyiset perilliset?
3. Millä keinoilla menneisyyden vääryyksiä olisi paras hyvittää?
4. Mitä ovat historiallisten hyvitysten motiivit ja miksi hyvityksiä tehdään nykyään enemmän kuin ennen?

Katsokaamme lähemmin, millaisia näkökohtia näihin kysymyksiin liittyy. Lähemmät viittaukset asiaa koskevaan keskusteluun ovat yllä mainituissa artikkeleissani.

1. Eräs usein esitetty perustelu historiallisille hyvityksille on sovinto ja luottamuksen rakentaminen sellaisten väestöryhmien tai valtioiden kesken, joiden välejä myrkyttää aikaisemman vääryyden kokemuksesta syntynyt viha ja katkeruus. Yhteiskunnallisen jännitteen lieventäminen on ollut julki-lausuttu motiivi muun muassa valtioissa, joissa epädemokraattisten hallitusten kaaduttua 1980–1990-luvuilla vallanpitäjät asetettiin kritiikin kohteeksi. Näin mm. Etelä-Afrikan apartheid-hallinnon ja Etelä-Amerikan diktatuurien pesänselvittelystä keskeisiä tavoitteita on ollut juuri yhteiskunnallisen koheesio edistäminen.

Edellistä läheisesti muistuttava historiallisten hyvitysten perustelu on, että

hyvityksillä tunnustetaan vääryyttä kärsineiden asema täysivaltaisina kansalaisina osana laajempaa yhteisöä omine muistoinen ja kokemuksineen. Hyvitys eheyttää vääryyttä kokeneen yksilön tai väestöryhmän sosiaalista identiteettiä tunnustamalla oikeutetuksi tuskan, jota vääryyden uhrit tuntevat kärsimästään epäoikeudenmukaisuudesta. Se voi myös vapauttaa vääryyden uhrit syyllisyydestä ja häpeästä, että heidän koettelemuksensa ovat seuraus heidän omista virheistään ja 'rikoksistaan', kuten vääryyttä kärsineiden kohdalla on hegemonisissa tulkinnoissa usein voitu selittää.

Näitä perusteluita on myös kritisoitu, vaikka hyvitysten ideaa sinänsä ei välttämättä ole vastustettu. On mm. katsottu, että historian vääryyksien käsittely sovinnon ja totuuden nimissä usein sisältää poliittista taktikointia ja tarkoituksenmukaisuutta: räikeisiinkin vääryyksiin syyllistyneet voidaan päästää kansallisen eheyden nimissä vähällä, toisaalta pikkurikkeisiin syyllistyneitä saatetaan rangaista kohtuuttomasti poliittisen valtataistelun syistä. Esimerkki ensin mainitusta on lähinnä Etelä-Afrikan totuus- ja sovintokomission toiminta, jälkimmäisestä taas Puolassa 2000-luvun alussa esiintyneet pyrkimykset puhdistaa julkinen elämä kommunistihallinnon kanssa vain aivan pinnallisestikin tekemisissä olleista poliittisista vastustajista.

Eräs kriittinen huomio on ollut, että joskaan ihmisten kärsimää sortoa ei saa väheksyä, identiteettipoliittisin motiivein rakennetut narratiivit 'meidän' ryhmämme kokemasta vääryydestä ovat joskus ongelmallista 'kurjuushistoriaa', joka ei auta ymmärtämään vääryyden syitä eikä siten tarjoa pohjaa etsiä keinoja tilanteen korjaamiseen. Kolmas kriittinen huomio on, että eri kulttuurien arvojen ja maailmankuvien joskus hyvin suurten erilaisuuksien vuoksi on ongelmallista jakaa nykyhetkestä moraalisia tuomioita menneisyyden toimijoille. On myös pohdittu moraalisen vastuun käsitettä sekä syyllisyyden rajoja sekä sitä, kaivataanko jonkin väestöryhmän suhteen juuri historiallista hyvitystä ennemmin kuin yhteiskuntapoliittista tukijärjestelmää (esim. Pohjois-Amerikan alkuperäisväestön aseman kohentaminen).

2. Eräs paljon keskusteltu kysymys historiallisten vääryyksien hyvittämisestä on, keitä ovat vääryyksien uhrien ja tekijöiden perilliset: ketkä ovat moraalisesti ja ehkä myös juridisesti oikeutettuja/velvollisia hyvitykseen edeltävien sukupolvien puolesta. Missä määrin kansakunnan kaltaisella kollektiivilla tai valtion kaltaisella instituutiolla on sellainen historiallinen jatkuvuus, että sillä on ylisukupolvisia moraalisia velvoitteita ja oikeuksia? Valtiot ja instituutiot hyväksytään ongelmitta sopimusten osapuoliksi, ja tällöin lähdetään siitä, että tietty valtio on eri ajankohtinakin identtinen ja noudattaa sitoumuksia, joita sen edustajat ovat tehneet. Kansalainen on syntyperästä riippumatta velvoitettu moraaliseen osavastuuseen valtion tilillä olevista teoista,

sillä vaikka hän olisi syntynyt tekojen ajankohtaa myöhemmin ja ehkä jopa hankkinut kansalaisuuden vasta äskettäin, hän kansalaisena hyväksyy jäsenyyden siinä poliittisessa yhteisössä, joka kannattelee kyseistä valtiota instituutiona ja toimii sen kautta.

Etnisten ja kulttuuristen ryhmien suhteen asia on monimutkaisempi, koska kollektiivit kuten ne eivät ole toimijoita, joilla olisi päätösvallan käyttöä koskevat selvät säännöt siten kuin instituutioilla. Myös niiden jäsenyyden raja on enemmän tulkinnanvarainen ja subjektiivinen. Kollektiiveilla voi tosin väittää olevan sosiaalisesti rakentuneinakin historiallisesti jatkuvia moraalisia velvoitteita, mikä perustuu siihen, että kollektiivin jäsenyys – kuviteltu mutta vaikutuksiltaan reaalinen asia – tarjoaa yksilölle resursseja, joista esimerkiksi kansakunnan aineellinen ja henkinen vauraus on tietyn historiallisen kehityksen tulos. Siksi kansakunnan jäseniksi identifioituvilla on velvollisuus kantaa vastuuta teoista, jotka on tehty kansakunnan ja usein myös kansallisvaltion nimissä ja toimesta.

Kriittisinä huomautuksina edellisiin on esitetty, että poliittisen järjestelmän jyrkkä katkos voi leikata poikki historiallisen vastuun ketjun tapauksessa, jossa kansalaisten ei voida katsoa antaneen hyväksymistään aiemman hallinnon politiikalle; esimerkki tästä on ehkä Venäjä ja sen vallankumoukset 1917. Voidaan myös huomauttaa, että joskin maahanmuuttajalla on filosofisesti argumentoiden velvollisuus kantaa uuden kotimaan historian moraalisia kuormia, ei ole realistista olettaa, että hän kokisi tuon kuorman psykologisesti omakohtaisena; hänen kulttuuri-identiteettinsä historiallinen osuus ei muutu helposti. Poliittisen ja kulttuurisen yhteisön raja voi 'kansakunnan' kaltaisen kollektiivin tapauksessa olla yhtenevä mutta myös toisistaan eroava; siksi kansakunnan ja valtion samaistaminen historiallisesta hyvityksestä puhuttaessa on potentiaalisesti ongelmallista.

3. Historiallisia vääryyksiä koskevat hyvitykset voivat olla aineellisia tai aineettomia. Ensin mainittuja ovat korvaukset ja omaisuudenpalautukset, viimeksi mainittuja taas mm. julkiset anteeksipyyntöt, rehabilitoinnit ja muistopäivät. Keskustelussa on ollut mielipide-eroja, kumpi hyvittämisen tapa on uskottavampi. Yhtäältä on esitetty, että julkiset anteeksipyyntöt ja symboliset eleet ovat halpa tapa yrittää kuitata vääryydet, mutta vasta materiaaliset korvaukset tekevät hyvityksestä uskottavan. Toisaalta taas on katsottu, että juuri rahalla hyvittäminen on helppoa, kun taas anteeksipyyntöissä on taustalla myös anteeksipyytäjän katumus ja valmius tunnustaa virheensä ja halu ottaa niistä opiksi.

4. Historiallisten hyvitysten maailmanlaajuiselle yleistymiselle on tarjottu yhtäältä niin sanoakseni optimistisia ja toisaalta pessimistisiä selityksiä. Yh-

täältä on esitetty, että pyrkimys hyvittää historiallisia vääryyksiä on osoitus laadullisesti uudenlaisen eettisen maailmasuhteen yleistymisestä. Toisaalta on arveltu, että historian virheiden hyvittämiseen kohdistettu huomio ei ole kasvattanut herkkyyttä maailman nykyisille epäoikeudenmukaisuuksille vaan ennemmin ohjannut katseen pois niistä. Radikaali johtopäätös on, että anteeksipyyntöaallon selitys on tässä: symboliset eleet sopivat aikaan, jossa ei ole enää tahtoa yhteiskunnallisiin rakenteellisiin uudistuksiin kuten aiemmin. Eräs tulkinta historiallisiin vääryyksiin kiinnitetyn huomion kasvamisesta on, että ilmiö on ennen kaikkea seuraus erilaisten identiteettiilikkeiden kasvaneesta poliittisesta merkityksestä ja myös vuosituhannen lopun murroksesta, jossa monet epädemokraattiset järjestelmät kaatuivat kylmän sodan päättymisen myötä.

Edelliset neljä kohtaa summaavat lyhyesti historiallisia hyvityksiä koskevan julkisen keskustelun tärkeimmät alueet ja niiden eräät jakolinjat. Nuoret ovat harvoin ottaneet aktiivisesti osaa tuohon keskusteluun, mutta edellä luettelut näkökulmat ja tulkinnat ovat historiatietoisuuden teeman kannalta keskeisiä, ja siksi nuorten ajatukset niistä ovat relevantti tutkimusongelma.

Haastattelurunko ja sen kehitys

Aineistonkeruussa käytetyn haastattelurungon perustana olivat alussa esitelty neljä kysymystä: *Miksi hyvittää menneitä? Kuka hyvittää ja kenelle? Miten olisi parasta hyvittää? Miksi hyvityksiä tehdään nykyisin aikaisempaa enemmän?* Näistä kolme ensimmäistä kertautuivat eri näkökulmista haastattelun aikana, viimeistä käsiteltiin vain haastattelujen lopussa. Johdanto-osan lisäksi haastatteluissa oli kaksi pääosaa, joista ensimmäinen käsitteli historiallisten hyvitysten mahdollisuutta ja perusteita, toinen hyvitysten tulkintaa ja vaikutusta. Kummassakin osassa keskustelu viritettiin osin abstraktin tason kysymysten, osin tiettyihin konkreettisiin tapauksiin liittyvien kysymysten kautta. Ensimmäisessä osassa fokus oli Suomen vuoden 1918 sodassa; olin valinnut sen tarkastelun aiheeksi ennalta, mutta haastateltavat nostivat sen aina itse spontaanisti esiin 'vaikean historian' esimerkkinä jo ennen kuin ehdin ottaa sitä puheenaiheeksi. Haastattelun toisessa osassa keskustelun fokus oli Suomesta vuonna 1942 saksalaisille luovutettujen juutalaispakolaisten muistomerkki Helsingissä ja sen paljastustilaisuudessa vuonna 2000 pääministeri Paavo Lipposen pitämä puhe, jossa tämä esitti hallituksen ja kaikkien suomalaisten puolesta anteeksipyyntöä pakolaisten luovutus päätöksestä. Nämä kaksi tapausta, 1918 ja 1942, liittyvät edellä mainittuihin neljään pääkysy-

mykseen oheisen asetelman kuvaamalla tavalla:

	Vuoden 1918 tapahtumat	Karkoitettujen juutalaispakolaisten muistomerkki ja pääministerin juhlapuhe paljastustilaisuudessa
Kysymys 1	Voiko hyvittää? Tulisiko hyvittää?	Miten perusteltu ja aiheellinen hyvitys oli?
Kysymys 2	Kuka voi hyvittää? Kenen pitäisi hyvittää? Kenelle pitäisi hyvittää?	Keitä hyvitys velvoittaa? Miten hyvitys koetaan? Kuka ottaa sen vastaan?
Kysymys 3	Millä tavoin voisi hyvittää?	Miten onnistunut hyvityksen muoto oli? Mitä muita tapoja hyvittää olisi ollut?
Kysymys 4		Mitkä olivat hyvityksen motiivit? Miten siihen tulisi vastata?

Pyrin tietenkin muotoilemaan haastattelukysymykset opiskelijoille ymmärrettäviksi. Kysymyksiä modifioitiin haastattelusarjan edetessä niin, että niiden konkretian aste nousi ja vaikeasti hahmottuvien abstraktien kysymysten rooli pieneni jonkin verran. Johdannon virityskysymykset saivat myös enemmän tilaa. Muutokset käyvätkin ilmi oheisessa asetelmassa, jossa ovat rinnakkain ensimmäisen (4.9.2008) ja viimeisen (22.1.2009) haastattelun haastattelurungot.

Ensimmäisen haastattelun runko, 4.9.2008	Viimeisen haastattelun runko, 22.1.2009
<p>I Suhde Suomen historiaan ja sen kipupisteisiin</p> <ul style="list-style-type: none"> – Miten hyvin arvionne mukaan tunnette Suomen historiaa? – Mitkä Suomen historian tapahtumat tai vaiheet jokaisen suomalaisen pitäisi tuntea hyvin ja miksi? – Onko Suomen historiassa asioita, joita suomalaisten pitäisi hävetä? Mitä ja miksi? <p>II Historian vääryyksien hyvittämisen idea ja perusteet</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vuosi 1918: Tekikö joku vääryyttä ja millä tavoin? Voiko vääryyden yhä hyvittää? Kenen pitäisi hyvittää, kenelle ja miten? – Jos vääryyttä tehneet eivät ole elossa, voiko joku hyvittää heidän puolestaan? Jos vääryyttä kärsineitä ei ole elossa, onko esim. jälkeläisillä oikeus vaatia hyvitystä? Onko jokin aikaraja, kuinka vanhoja vääryyksiä voidaan hyvittää? – Ovatko suomalaiset menneisyydessä tehneet vääryyttä, joka tulisi hyvittää, kenelle ja miten? Tulisiko nykypäivän suomalaisten tuntea syyllisyyttä tai vastuuta siitä, mitä tapahtui 100 tai 200 vuotta sitten? Ovatko suomalaiset kärsineet historiassa vääryyttä, joka tulisi hyvittää, kenen ja miten? – Onko historiassa tapauksia, joissa on tapahtunut jotain moraalisesti pahaa, mutta ei ole varsinaisesti syyllisiä? Voiko koko ryhmää pitää syyllisenä, jos vain osa siitä on tehnyt väärin? 	<p>I Suhde Suomen historiaan ja sen kipupisteisiin</p> <ul style="list-style-type: none"> – Miten hyvin arvionne mukaan tunnette Suomen historiaa? Arvosananne historiassa? – Kun puhutte talvisodasta tai vuodesta 1809 tai vuodesta 1918, kuinka usein puhutte 'meistä', mitä 'me' teimme? Miten suhtaudutte ajatukseen, että olette osa sukupolvien ketjua, joka sitoo tämän päivän ja menneiden aikojen 'suomalaiset' yhteen? – Mistä asioista Suomen historiassa koette ylpeyttä, ja mistä asioista ei mielestänne voida olla ylpeitä? <p>II Historian vääryyksien hyvittämisen idea ja perusteet</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sukuhistorian siteitä vuoteen 1918 – millä puolella esivanhempanne olivat sodassa? Kenen vika 1918 tapahtumat (eniten) olivat? Mikä oli moraalisesti pahinta, mitä tapahtui? Voiko sen yhä hyvittää ja miten? Miten suhtaudutte ajatukseen, että Suomen valtion tulisi pyytää anteeksi entisiltä punaorvoilta? – Jos vääryyttä tehneitä tai kärsineitä ei ole elossa, voiko joku hyvittää tai vaatia hyvitystä heidän puolestaan? Miten suhtaudutte ajatukseen, että Suomen tulisi saada hyvitys 1940–1944 tehdyistä alueluovutuksista tai sotakorvauksista tai että kehittyvien maiden tulisi saada länsimailta hyvitystä siirtomaakaudesta?

Ensimmäisen haastattelun runko, 4.9.2008	Viimeisen haastattelun runko, 22.1.2009
<p>III Historiallisten hyvitysten merkitys ja päämäärät Pääministeri Lipposen puhe juutalaisten pakolaisten luovutuksen muistomerkin paljastustilaisuudessa: "...Suomen hallituksen ja kaikkien suomalaisten puolesta pyydän sitä anteeksi juutalaiselta yhteisöltä." – Oliko anteeksipyyntö paikallaan? Oliko se riittävä hyvitys? Olisiko jokin muu keino hyvitykseen ollut parempi? – Velvoittaako Lipposen anteeksipyyntö kaikkia Suomen kansalaisia ja myös Suomen kansalaisuuden saanutta maahanmuuttajaa? Vaikuttaako pääministerin ele kuvaasi Suomen historiasta? – Kun valtiojohtaja pyytää anteeksi historian vääryyksiä, tulisiko anteeksipyyntö esittää omassa, hallituksen vai maan kansalaisten nimissä? – Miksi historian vääryyksiä koskevien hyvitysten määrä on kasvanut? Osoittaako se maailman moraalista edistymistä? Olisiko historiallisia anteeksipyyntöjä syytä esittää nykyistä enemmän vai onko niitä liikaa? – Onko rahallinen korvaus parempi hyvitys kuin anteeksipyyntö? Onko korvauksen maksaminen osoitus katumuksen aitoudesta? – Voiko joku antaa anteeksi vääryyttä kärsineiden puolesta, jos nämä eivät ole enää elossa? Pitäisikö historian vääryyksiä voida antaa anteeksi virallisesti?</p>	<p>III Historiallisten hyvitysten merkitys ja päämäärät Pääministeri Lipposen puhe juutalaisten pakolaisten luovutuksen muistomerkin paljastustilaisuudessa: "...Suomen hallituksen ja kaikkien suomalaisten puolesta pyydän sitä anteeksi juutalaiselta yhteisöltä." – Miten perusteltu anteeksipyyntö oli ja olisiko ollut jokin muu parempi tapa käsitellä vuoden 1942 luovutusta? – Mitä ajattelette siitä, että pääministeri pyysi anteeksi kaikkien suomalaisten puolesta sen sijaan että olisi puhunut vain omista tai vain hallituksensa nimissä? Miten vahvasti koette hänen sanojensa velvoittavan moraalisesti teitä? Kuka muu olisi voinut esittää anteeksipynnön? Millä perusteella pääministerin mainitsema ryhmä 'kaikki suomalaiset' rajataan tässä? – Miksi historian vääryyksiä koskevien anteeksipyyntöjen määrä on noussut? – Mitä ajattelette siitä, että menneisyyden vääryyksiä hyvitetään rahalla, ja onko se joskus parempi tai uskottavampi ele kuin anteeksipyyntö? – Mitä ajattelette siitä, että historian vääryyksiä annettaisiin virallisesti anteeksi? Kuka olisi voinut vastata pääministerille ja julistaa virallisesti anteeksiannon? – Miten suhtaudutte väitteeseen 'ihmiskunnan historiassa on ollut moraalista edistystä'? Entä väitteeseen 'historia on tuomari' eli tutkimus kertoo, kuka ammuin teki oikein ja kuka väärin? – Oletteko aiemmin keskustellut historian vääryyksien korjaamisesta tai lkenut tai kuullut jonkun puhuvan aiheesta – missä yhteydessä?</p>

Kyseessä oli siis teemahaastattelu (puolistrukturoitu haastattelu). Kysymysten muoto, artikulointi ja esitysjärjestys vaihteli haastattelusta toiseen. Kysymyksiä ei siis esitetty aina siinä muodossa kuin oheisessa asetelmassa. Haastatteluista poistettiin projektin edetessä liian abstrakteiksi tai komplisoiduiksi osoittautuneet kysymyksenasettelut, ja muodoltaan avoimia kysymyksiä ('mi-

ten suhtaudutte’, ’mitä ajattelette’ jne.) lisättiin. Kyllä/ei-muotoa olevia kysymyksiä käytettiin myös, sillä ne olivat opiskelijoille usein helpompia lähestyä eivätkä ne muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta johtaneet siihen, että haastateltavat olisivat vastanneet kysymyksiin yksisanaisesti. Haastattelurunkoon lisättiin myös teemoja, jotka nousivat esiin ensimmäisten haastattelujen kokemusten pohjalta (vuosi 1918 haastateltavien sukuhistoriassa, Suomen historiasta kertominen ’me’-muodossa).

Kysymysrunon modifiointi haastattelujen edetessä ei ole ryhmähaastattelumetodia soveltavassa laadullisessa tutkimuksessa ongelma siten kuin käsitysten määrällistä edustavuutta mittaavissa kyselytutkimuksissa, joissa kaikkien haastateltavien tulisi saada samat kysymykset. Päivittyvän haastattelurunon (*rolling interview guide*) käyttö kylläkin haittaa haastatteluryhmien välistä vertailua, mutta se toisaalta ottaa huomioon haastattelussa esiin nousevat uudet teemat ja tuo ne käsittelyyn tulevaisuudessa haastatteluissa, jolloin tutkimuskohteen relevantit ulottuvuudet katetaan paremmin (Stewart & Shamdasani 1990, 63). Vaikka haastattelurunko siis muuttui projektini edetessä, ei voi sanoa, että ensimmäisissä haastatteluissa olisi käytetty ’huonoihin’ kysymyksiin aikaa turhaan. Kyseessä on tutkimus siitä, miten nuoret työstävät tiettyyn teemaan liittyviä ajatuksia ja tulkintoja kollektiivisessa prosessissa. Tämä sosiaalinen vuorovaikutus – erimielisyyden ja samanmielisyyden konstruointi, keskustelun laajentaminen ja sulkeminen – on kiinnostava analyysikohte itsessään. Myös haastattelukysymysten erilainen toimivuus nuorten ajatus- ja tulkintatyön ja keskustelun synnyttäjänä on jo sinänsä antoisaa analysoitavaa. Siksi en ole nähnyt tarpeelliseksi erottaa ensimmäisiä haastatteluja pilottiaineistoksi irti ’varsinaisesta’ tutkimusaineistosta, vaan katson, että myös tuo aineisto palvelee tutkimusprojektin tehtävää analysoida nuorten historiatietoisuuden ja historiallisen ajattelun tiettyjä laadullisia piirteitä ja sitä kautta myös parantaa tulkinnallisia välineitä ymmärtää kansalaisten suhdetta yhteiskunnallisten epäoikeudenmukaisuuksien ja moraalisen vastuun käsittelyyn laajemminkin.

Lähteet

- Ahonen, S. 1998a. *Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Ahonen, S. 1998b. Historical consciousness of Finnish adolescents. Teoksessa M. Angvik & B. von Borries (toim.) *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Koerber-Stiftung.
- Berg, B. 2004. *Qualitative research methods for the social sciences*. Fifth edition. Boston: Pearson.
- van den Berg, M. 2007. *Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian oleminen ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsingin yliopisto.
- Hakkari, J. 2005. *Suomalaisten nuorten historiakulttuuri. Historian kohtaaminen ja käyttö 8.-luokkalaisten nuorten arkipäivän elämässä*. Suomen historian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, historian laitos.
- Heikkilä, R. 2008. Puhuva ryhmä. Esimerkkitapaus ryhmähaastattelun käytöstä sosiolitieteellisessä tutkimusasetelmassa. *Sociologia* 45(4), 292–305.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Löfström, J. 2004. Institutionaalisten anteeksipyyntöjen ongelmia. *Tiede & Edistys* 29(1), 66–77.
- Löfström, J. 2005. Om restitutioner. *Historisk Tidskrift för Finland* 90(1), 123–142.
- Löfström, J. 2006. Historialliset anteeksipyyntöt eksklusion välineenä? *Historiallinen Aikakauskirja* 104(4), 443–451.
- Löfström, J. 2007. Virallisten anteeksipyyntöjen monet merkitykset. *Politiikka* 49(3), 194–199.
- Nordgren, K. 2006. *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Karlstads universitet.
- Stewart, D. & Shamdasani, P. 1990. *Focus groups. Theory and practice*. Newbury Park: Sage.
- Suutarinen, S. 2002a. Nuoret ja Suomen kansallisen suurkertomuksen omaksuminen. Teoksessa J. Bäckman (toim.) *Entäs kun tulee se yhdestoista? Suomettumisen uusi historia*. Helsinki: WSOY, 385–400.
- Suutarinen, S. 2002b. Tietävillä nuorilla syrjäytyneiden asenteet. Suomalaisten nuorten yhteiskunnallinen ajattelu ja toiminta kansainvälisessä vertailussa. Teoksessa V. Brunell & K. Törmäkangas (toim.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 11–60.

- Torsti, P. 2008. Historiatietoisuus Suomessa -tutkimushanke. Teoksessa A. Kallionie-mi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka, osa 1*. Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto, 290–295.
- Torsti, P. 2009. Survey-kysely historiatietoisuuden tutkimisen välineenä. *Kasvatus & Aika* 3(1), 39–52.
- Virta, A. & Törmäkangas, K. 2002. Tyttöjen ja poikien yhteiskunnalliset tiedot, taidot ja asenteet vertailussa. Teoksessa V. Brunell & K. Törmäkangas (toim.) *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 93–114.

Yhteystiedot

Jan Löfström
jan.lofstrom@helsinki.fi
Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto

Mia MATILAINEN

Ihmisoikeudet lukiolaisten silmin

Tarkastelen tässä artikkelissa lukiolaisten ihmisoikeuksiin liittyviä näkemyksiä ja korostuksia. Tämä teema on osa laajempaa lukion ihmisoikeuskasvatusta käsittelevää tekeillä olevaa väitöstutkimusta. Ihmisoikeuskasvatusta on kasvatusta ihmisoikeuksien ymmärtämiseen, kunnioittamiseen ja toimintaan niiden turvaamisen puolesta. Se kuuluu YK:n ihmisoikeuskasvatukseen liittyvien asiakirjojen mukaisesti kaikkeen opetukseen.

Ihmisoikeuksien määrittely oli opiskelijoille haastava ja vaikea tehtävä. Sananvapaus oli näistä oikeuksista tunnetuin ja opiskelijat korostivat usein ”vapautta” määritellessään ihmisoikeuksia. Opiskelijoiden ihmisoikeusmääritelmät liittyivät usein perinteisiin ihmisoikeusasiakirjoissa määriteltyihin ihmisoikeuksiin, mutta aineistossa oli myös useita korostuksia, jotka eivät ole perinteisessä mielessä ihmisoikeusasiakirjoissa määriteltyjä ihmisoikeuksia. Joskus ihmisoikeuksina nähtiin niin sanottuja muita oikeuksia, esimerkiksi kuluttajansuojaan liittyvä tavarain palautusoikeus tietyissä tilanteissa. Muutamissa haastatteluissa ihmisoikeudet tulivat esiin myös jollakin tavalla suhteellisina, esimerkiksi siten, että ne ovat voimassa vain siihen asti kunnes tekee jollakin tavalla väärin. Ihmisoikeuskasvatuksen näkökulmasta opiskelijoiden ihmisoikeustiedon ohuus tuo esiin selkeän tarpeen ihmisoikeuskasvatuksen lisäämiselle.

Avainsanat: ihmisoikeudet, ihmisoikeuskasvatusta, lukio, teemahaastattelut, opiskelijat

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelen lukiolaisten ihmisoikeuksiin liittyviä näkemyksiä ja korostuksia. Tämä teema on osa laajempaa lukion ihmisoikeuskasvatusta käsittelevää tekeillä olevaa väitöstutkimusta. Keskityn artikkelissani tutkimusaineistoni opiskelijahaastatteluihin (28 kpl) ja niiden ihmisoikeuksia käsittelevään teema-alueeseen. Ihmisoikeuskasvatusta on kasvatusta ihmisoikeuksien ymmärtämiseen, kunnioittamiseen ja toimintaan niiden turvaamisen puolesta (ks. esim. Suomen Unesco-toimikunta 1997). Ihmisoikeuskasvatusta on ajankohtainen, monitieteinen ja kansainvälisesti jatkuvasti merkitystään lisäävä kasvatuksen tutkimuksen alue. Se on ajan-kohtaisuudestaan huolimatta melko vähän tutkittu aihe Suomessa. (Ks. esim.

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 247–258.

Lasonen & Lestinen 2003.) Vuodet 1995–2004 nimettiin aikanaan YK:n ihmisoikeuskasvatuksen vuosikymmeneksi. Vuosikymmenen tavoitteena oli tehdä ihmisoikeuksia tunnetuksi ja vahvistaa ihmisoikeuskasvatuksen toteutumista kansainvälisesti, kansallisesti ja paikallisesti. (Ippoliti 1998, 67.) Ajankohtainen kysymys onkin, missä määrin ihmisoikeuksia tunnetaan ja mitkä asiat näihin oikeuksiin liittyen lukiolaisilla korostuvat.

Ihmisoikeudet ovat ihmisoikeuskasvatuksen keskeinen sisältö ja perusta (YK 1999). Näiden oikeuksien keskeisiä tuntomerkkejä ovat yleisyys, luovuttamattomuus ja perustavanlaatuisuus (Scheinin 1998, 4). Ihmisoikeuksien perusasiakirjoina pidetään YK:n Ihmisoikeuksien Yleismaailmallista julistusta vuodelta 1948 ja kahta sopimusta vuodelta 1966: Kansainvälistä sopimusta kansalais- ja poliittisista ihmisoikeuksista (KP-sopimus) sekä vastaavaa sopimusta taloudellisista, sosiaalisista ja kulttuurisista ihmisoikeuksista (TSS-sopimus) (Eide 1988, 35; ks. itse asiakirjat YK 1948; YK 1966a & b). Myöhemmin hyväksytyt kansainväliset ja alueelliset ihmisoikeussopimukset nojaavat pitkälti YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen periaatteisiin. (Scheinin 1998, 4.) Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus korostaa ihmisarvoa, tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta (YK 1948).

Tarkastelen opiskelijoiden ihmisoikeuskorostuksia keskittyen tässä artikkelissa lukiosta keräämääni tutkimusaineistoon. Ihmisoikeuskasvatusta kuuluu YK:n ihmisoikeuskasvatukseen liittyvien asiakirjojen mukaisesti kaikkeen opetukseen (ks. esim. YK 1993a & b; YK 1996; YK 1997). Oppiainekohtaisissa tavoitteissa ja sisällöissä ihmisoikeusteemat tulevat esille eri tavoin eri oppiaineissa. Esimerkiksi uskonto, elämäntutkimus, historia ja yhteiskuntaoppi ovat oppiaineita, joiden opetuksessa nämä teemat tulevat luontevasti esille. (Ks. esim. LOPS 2003, 157–188.) Myös lukion opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuudet tarjoavat monia mahdollisuuksia ihmisoikeuskasvatukselle eri oppiaineissa (ks. aihekokonaisuuksista LOPS 2003, 24).

Ihmisoikeuskasvatuksen tärkeys on tunnustettu monissa kansainvälisissä asiakirjoissa ja sopimuksissa (esim. YK 1989; YK 1993a & b; YK 1996; YK 1997). Osa näistä asiakirjoista on luonteeltaan julistuksia tai suosituksia (ks. esim. YK 1993a), joilla ei ole varsinaista oikeudellisesti velvoittavaa luonnetta, osa varsinaisia juridisesti sitovia sopimuksia (ks. esim. YK 1989). Ihmisoikeuskasvatukseen liittyviä kansainvälisiä asiakirjoja ratifioineilla valtioilla, myös Suomella, voidaan katsoa olevan näihin asiakirjoihin perustuva velvoite ihmisoikeuskasvatukseen ja sen toteutumisen arviointiin (ks. esim. Symonides 1998, 11–30; Toivanen 2007, 37–42). Ihmisoikeudet ovat keskeinen arvo-perusta suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulujärjestelmässä (ks. suomalaisen

ihmisoikeusdiskurssin vaiheista esim. Halme 2008, 36–52 ja ihmisoikeuksista keskeisenä arvolähtökohtana opetussuunnitelman perusteissa esim. LOPS 2003, 12; POPS 2004, 14). On tärkeää ja kiinnostavaa tarkastella ihmisoikeuskasvatuksen toteutumista ja lukiolaisten ihmisoikeuksiin liittyviä korostuksia suomalaisessa kontekstissa.

Menetelmä

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, kvalitatiivinen tutkimus ja sen empiirisen osan muodostavat teemahaastattelut. Olen taustaltani itekin aineenopettaja, joten koulumaailma oli minulle ennestään tuttu. Tämä auttoi kontekstiin tutustumisessa ja haastattelujen suunnittelussa. Toisaalta opettajatausta toi minulle tutkijana oman esiymmärryksen, jota pyrin tarkastelemaan myös kriittisesti. Tutkija on aina myös tutkimusinstrumentti (Cohen, Manion & Morrison 2007, 361). Analysoin teemahaastatteluja kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla (tarkemmin esim. Tuomi & Sarajärvi 2006). Tein opiskelijoiden ihmisoikeusmäärittelyistä ensin aineistopohjaisen ja sitten teoriaohjaavan sisällönanalyysin. Tämä toimintatapa on ominainen teoriaohjaavalle sisällönanalyysille (Tuomi & Sarajärvi 2006, 98–99). Aineistolähtöisessä analyysissä pyrin katsomaan aineistoa ilman ihmisoikeusjulistusten ja oman ihmisoikeuskäsitykseni ”silmälaseja”, mahdollisimman aineistolähtöisesti. Tämän jälkeen analysoin aineistoa teoriaohjaavasti käyttäen analyysin apuna ihmisoikeuksiin liittyviä asiakirjoja, erityisesti YK:n ihmisoikeuksien julistusta (YK 1948). Vertasin teoriaohjaavassa osuudessa opiskelijoiden ihmisoikeusmääritelmiä julistuksen ihmisoikeusartikloissa mainittuihin ihmisoikeuksiin. Lisäksi käsitelin opiskelijoiden ihmisoikeusmääritelmiä teoriaohjaavan analyysin mukaisesti suhteessa muihin tutkimuksiin ja ihmisoikeuskeskustelusta tehtyihin havaintoihin (tarkemmin esim. Halme 2008, 29–30). Analyysini on luonteeltaan alustavaa ja se tarkentuu myöhemmin väitöstutkimuksessani.

Analysoidessani opiskelijoiden ihmisoikeusmääritelmiä otin analyysiin mukaan vain opiskelijan alkuperäisen määrittelyn ihmisoikeuksista, en koko haastattelua muuten kuin vertailukohtana. Näin myöhemmin esittämäni tarkemmat kysymykset ihmisoikeuksiin liittyen eivät vaikuttaisi analyysiin siten, että opiskelijan korostuksissa tulisi esille tutkijan haastattelussa aiemmin esittämät ihmisoikeuksiin liittyvät kysymykset. Tämän takia kysyin ihmisoikeusmäärittelyä heti ensimmäiseksi, kun siirryttiin haastattelun ihmisoikeuksia käsittelevään osioon. Vasta tämän jälkeen tein kysymyksiä, joissa on

jo mukana asiaa näistä oikeuksista, esimerkiksi ”mitä ihmisoikeusasiakirjoja tunnet?” tai ”onko koulussa käsitelty jotakin tiettyä ihmisoikeutta, esimerkiksi pakolaisten oikeuksiin liittyen?”.

Alustavia tuloksia opiskelijoiden ihmisoikeuksiin liittyvistä korostuksista

Opiskelijoiden ihmisoikeusmääritelmät ja korostukset olivat moninaisia. Opiskelijoiden määritelmissä näkyi ihmisoikeusjulistuksiin liittyviä asioita, mutta määritelmissä oli myös sellaisia korostuksia, joiden ei perinteisesti ole katsottu kuuluvan ihmisoikeuksiin. Kuten taulukosta 1 käy ilmi, määrällisesti suurin korostusalue oli ”YK:n ihmisoikeusjulistukseen kokonaisuutena, tiettyihin kansainvälisissä asiakirjoissa mainittuihin ihmisoikeuksiin tai tasa-arvon periaatteeseen liittäminen”. Kuitenkin vain kaksi opiskelijaa mainitsi YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen (1948) määritellesään näitä oikeuksia.

TAULUKKO 1. Opiskelijoiden ihmisoikeuskorostukset tiivistettyinä laajemmiksi korostuksiksi

Korostukset	Lkm (mainintoja)
YK:n ihmisoikeusjulistukseen, kansainvälisissä asiakirjoissa mainittuihin ihmisoikeuksiin tai tasa-arvoon liittäminen	57
Sekalaisiin ”oikeuksiin” liittäminen	12
Ihmisyteen kuuluminen	11
Eivät toteudu kaikkialla -näkökulma	11
Suhteellisia	3
Ihmisoikeudet huolenpitona, tiettyjen ihmisryhmien vallan rajoittajana ja kiusaamisen kieltona	5
Perusoikeuksiin liittäminen	4

YK:n ihmisoikeusjulistuksen ja sen sisällön korostuminen ei ollut siinä mielessä yllätys, että oli jopa odotuksenmukaista, että opiskelijoiden käsitykset liittyivät nimenomaan tunnetuimpiin asiakirjoissa määriteltyihin ihmisoikeuksiin. Yllättävämpää sen sijaan oli se, että kaikki aineistolähtöisen analyysin tuloksena syntyneet korostusalueet eivät muodostuneet sellaisten korostusten pohjalta, joilla olisi yhtymäkohtia ihmisoikeusasiakirjoihin. Päinvastoin, korostuksissa oli paljon myös sellaisia asioita, jotka eivät ole

ihmisoikeuksia tai ovat jopa ristiriidassa perinteisen ihmisoikeusajattelun kanssa. Tällaisista korostuksista muodostui myös määrällisesti melko suuret korostusalueet, joissa ihmisoikeudet liitettiin sekalaisiin ”oikeuksiin” tai ne määriteltiin jollakin tavoin suhteellisina. Osa opiskelijoiden korostuksista liittyi ihmisoikeuksiin laajasti tuoden esiin jonkun teeman josta käsin ihmisoikeuksia katsottiin. Nämä korostukset tiivistyivät seuraaviksi kahdeksi korostusalueeksi, joissa toisessa korostui ihmisoikeudet ihmisyyteen kuuluvina ja toisessa niiden toteutumattomuus. Osa korostuksista oli sellaisia, että niissä tuli esille ”ihmisoikeuksien henki”, kuitenkin niin, että niissä tuotiin esille joku sellainen korostus mikä sinänsä ei ole mikään yksittäinen ihmisoikeus, esimerkiksi huolenpito, tiettyjen ihmisryhmien vallan rajoittaminen tai kiusaamisen torjuminen. Jotkut viittasivat ihmisoikeuksia määrittellessään niiden olevan ”perusoikeuksia” tai olevan yhteydessä perusoikeuksiin, kuitenkin tarkemmin määrittelemättä näiden suhdetta.

Edellä esitellyt korostukset eivät sulje toisiaan pois, vaan samassa haastattelussa saattoi tulla esiin useita näkökulmia ihmisoikeuksia määriteltäessä. Toisaalta ihmisoikeusmäärittelyssä painottui usein tietty korostus. Kuten edellä todettiin, lukumääräisesti eniten korostuksia tiivistyi YK:n ihmisoikeusjulistukseen kokonaisuutena, tiettyihin kansainvälisissä asiakirjoissa mainittuihin ihmisoikeuksiin tai tasa-arvon periaatteeseen. Katsoin kuitenkin perustelluksi liittää nämä kaikki yksittäiset ihmisoikeudet yhteen. Sen sijaan esimerkiksi korostus ”suhteelliset ihmisoikeudet” muodosti yksinään oman korostusalueensa ”suhteellisia”. Suhteellisuus näkyi opiskelijahaastatteluissa useammalla tavalla. Ensinnäkin se näkyi siten, että haastattelussa tuotiin esille, että ihmisoikeudet ovat ihmisellä vain siihen saakka, kun toimii jollakin lailla väärin. Toinen tapa oli se, että korostettiin tiettyjen näiden oikeuksien kohdalla Suomea tai muita rikkaampia maita siitä näkökulmasta, että ihmisoikeudet olisivat kuten laitkin, jotenkin maakohtaisia sopimuksia. Rajoituksia ihmisoikeuksiin tehtiin opiskelijahaastatteluissa esimerkiksi seuraavin tavoin: ”jokaisella samat oikeudet, kunnes töppää” (H14), oikeus olla ”omassa maassaan” oli ”minkä rotuinen tahansa” (H 43), oikeus tehdä samoja asioita mikäli ei lain vastaista (H 39).

Ihmisoikeuksien näkeminen suhteellisina on niin perustavalla tavalla muista korostuksista eroava lähestymistapa ihmisoikeuksiin, että se ei voi liittyä luonteensa mukaisesti muihin tämän aineiston korostuksiin. Vaikka tämä korostusalue sisältää moneen muuhun korostusalueeseen verrattuna määrällisesti vähän mainintoja, se on kuitenkin sisällöllisesti hyvin merkittävä piirre aineistossani. Olemassaolollaan se tuo esiin, että opiskelijoiden määritelmässä on alue, joka on idealtaan täysin vastakohtainen ihmisoikeuksien

perustavanlaatuisen idean kanssa. Opiskelijoiden ihmisoikeuksiin liittyvissä tiedoissa oli myös selkeitä puutteita. Perushavainto ihmisoikeuksiin liittyvän tiedon puutteista on samansuuntainen Unicefin julkaiseman selvityksen (2007) tulosten kanssa. Suomen Unicef teetti kyselytutkimuksen siitä, miten yläkoululaiset Suomessa tuntevat ihmis- ja lasten oikeudet. Tutkimuksen toteutti TNS Gallup vuonna 2006. Kyselyn tulokset olivat samansuuntaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa: molemmat toivat esiin opiskelijoiden ihmisoikeustietoutteen liittyvät puutteet. Toisaalta Unicefin selvitystä ja omaa tutkimustani on vaikea verrata keskenään, sillä tutkimuksen tavoite, tutkimusmenetelmä ja kohdejoukko olivat erilaisia: Unicef käytti lomakekyselyä ja keskittyi yläkouluikäisiin opiskelijoihin. Perushavainto kyseistä selvitystä ja tutkimustani verratessa ja näiden pohjalta on kuitenkin sama: koululaisten ihmisoikeuksiin liittyvä tieto on puutteellista. (Unicef 2007.)

Haastattelemiani opiskelijat korostivat ihmisoikeuksia määritellessään erityisesti sananvapautta ja mielipiteenvapautta. Monet opiskelijat eivät osanneet mainita juuri muita ihmisoikeuksia kuin sananvapauden tai mielipiteenvapauden. Sananvapauden voidaan katsoa olevan opiskelijoiden parhaiten tuntema ihmisoikeus tämän aineiston perusteella. Tämän lisäksi korostettiin esimerkiksi oikeutta omaisuuteen, oikeutta koulutukseen, oikeutta elää, ”yleistä” vapautta, ihmisoikeuksien kuulumista kaikille ja ihmisoikeuksien liittymistä ihmisarvon käsitteeseen, perusoikeuksiin ja tasa-arvoon. Muutama opiskelija korosti ihmisoikeuksien kuuluvan kaikille ja osa opiskelijoista liitti ihmisoikeudet erityisesti ihmisarvon käsitteeseen.

Ihmisoikeuksien määrittely oli opiskelijoille haastava tehtävä. Samaan aikaan haastatteluaineistosta nousi esiin kuitenkin myös toinen, osin vastakkainen näkökulma, eli ihmisoikeusasioiden korostaminen jonkinlaisena ”itsestäänselvyytenä”. Mitä nämä kaksi näkökulmaa kertovat? Ihmisoikeusasioihin suhtautumista voisi haastatteluaineistossa luonnehtia näkökulmasta ”Nämä ovat näitä (*periaatteessa*) *tuttuja asioita*”. Ihmisoikeuksien määrittelyä ja omin sanoin ihmisoikeusasioista kertomista luonnehtii haastatteluaineistossa taas päinvastainen ”Nämä ovat liian vaikeita asioita” -näkökulma. Ihmisoikeuksia pidettiin niin itsestään selvinä asioina, että niitä ei tarvitse opiskella. Toisaalta niitä ei osattu määritellä ja määrittelyissä ihmisoikeuksiin liitettiin sellaisiakin asioita, mitkä perinteisesti eivät ole niihin kuuluneet. Myös erilaiset ”oikeudet” sekoittuvat opiskelijoilla keskenään. Erityyppiset oikeudet eivät myöskään tule esille hierarkkisesti, vaan samantasoisina oikeuksina. Perinteisistä ihmisoikeusmäärittelyistä (ks. esim. YK:n asiakirjat) poiketen esimerkiksi jokamiehen oikeudet (H13) ja kuluttajansuojaan liittyvät asiat (H3) mainittiin ihmisoikeuksina.

Ihmisoikeuksien määrittely oli opiskelijoille vaikeaa, ja heillä oli puutteita ihmisoikeuksiin liittyvissä tiedoissa, ei vain ihmisoikeuksien määrittelyissä vaan myös laajemmassa haastatteluaineistossa. Ihmisoikeusmäärittelystä tehty analyysi ja koko muu haastatteluaineisto ja siitä tehdyt analyysit tukivat näin toisiaan ja toivat esiin samoja ilmiöitä ja korostuksia. Kun opiskelijat olivat omin sanoin määritelleet ihmisoikeuksia, käsitelimme haastattelussa laajemmin näiden oikeuksien esillä oloa lukiossa ja lukion ihmisoikeuskasvatusta. Keskustelin opiskelijoiden kanssa esimerkiksi, missä, milloin ja millä tavalla eri ihmisoikeuksia on käsitelty, mitä ihmisoikeusasiakirjoja ja ihmisoikeusjärjestöjä opiskelijat tuntevat, millaisena he näkevät Suomen ihmisoikeustilanteen ja mihin oppiaineisiin ihmisoikeuskasvatus heidän mielestään kuuluu. Muu haastatteluaineisto tuki osaltaan ihmisoikeusmäärittelyistä tehtyjä päätelmiä.

Tutkimuksessa tuli esiin tutkimukseen osallistuneiden lukiolaisten ihmisoikeustiedon oheus. Ihmisoikeuskasvatus kuuluu kaikkeen opetukseen ja kasvatukseen, ja oikeus ihmisoikeuskasvatukseen voidaan nähdä itsessään ihmisoikeutena (ks. esim. Lenhart 2003, 89–95). Ihmisoikeuskasvatukseen kuuluu olennaisena osana niin opetus näistä oikeuksista kuin laajempi asenne- ja taitokasvatus (ks. esim. YK 1999). Myös Suomella on kansainvälisiin sopimuksiin perustuva velvoite ihmisoikeuskasvatukseen (ks. esim. Toivanen 2007, 33–44). Tästä näkökulmasta katsottuna tutkimustulokset herättävät monia kysymyksiä.

Pohdintaa

Opiskelijoiden ihmisoikeuksiin liittyvissä tiedoissa on alustavan analyysin perusteella yllättävän paljon puutteita. Sananvapaus oli tämän tutkimuksen perusteella opiskelijoiden parhaiten tuntema ihmisoikeus. Mitä tämä mahdollisesti kertoo? Millä tavoin tämän voidaan katsoa heijastelevan yhteiskuntaamme ja sitä todellisuutta missä lukio-opiskelijat Suomessa elävät? Sananvapaus on yksi varsin keskeinen ihmisoikeus. On ymmärrettävää, että se tulee esille puhuttaessa ihmisoikeuksista. Toisaalta voidaan kysyä, miksi elämään, perusturvaan ja esimerkiksi perusterveydenhuoltoon liittyvät ihmisoikeudet jäävät sananvapauteen verrattuna hyvin vähälle huomiolle? Miksi juuri sananvapaudesta on tullut ”ihmisoikeuksien kuningas”?

On nähtävissä jonkinlainen ristiriita sen välillä, että toisaalta ihmisoikeuksia pidetään niin itsestään selvinä että niitä ei tarvitse lukiossa enää edes opettaa ja toisaalta kuitenkin perustiedoissakin on väärinkäsityksiä. Onko

Suomessa ihmisoikeusopetuksen ja kasvatuksen haaste juuri se, että ihmisoikeuksien ajatellaan toteutuvan yhteiskunnassamme ja koululaitoksessamme niin hyvin että niiden oppimiseen ja opettamiseen ei tarvitse panostaa, kun ajatellaan niiden olevan niin itsestään selviä peruslähtökohtia? Halme (2008) toi esiin kuinka ihmisoikeuskeskustelu on siirtynyt ”periferiasta” yhteiskunnan keskiöön Suomessa. Samaan aikaan keskustelu on kuitenkin laajentunut myös siten, että miltei mistä tahansa puhutaan ihmisoikeutena. (Halme 2008, 6, 29–30, 63–71.) Voiko tämä edellä kuvattu yhteiskunnallinen tilanne osaltaan olla vaikuttamassa siihen, että tutkimusaineistossani löytyy mielenkiintoinen paradoksi sekä opettajien että opiskelijoiden haastatteluista: toisaalta ihmisoikeuksia pidetään niin itsestään selvinä että niitä ei tarvitse opiskella, toisaalta niitä ei osata määritellä ja määrittelyissä ihmisoikeuksiin liitetään sellaisiakin asioita, mitkä perinteisesti eivät ole niihin kuuluneet?

Edellä esille tuodun kahden melko vastakkaisen näkökulman, ”Nämä ovat näitä (periaatteessa) tuttuja asioita” -näkökulman ja päinvastaisen ”Nämä ovat liian vaikeita asioita” -näkökulman esiintulo jopa samassa haastatteluaineistossa ja myös saman haastattelun sisällä tuovat esiin selkeän haasteen ihmisoikeuskasvatukselle. Miten tuoda esille, että ihmisoikeudet ja ihmisoikeuskasvatus ovat välttämättömiä ja tarpeellisia, mutta eivät sellaisia itsensänselvyyksiä, joita ei tarvitsisi opettaa? Ja samaan aikaan toisesta näkökulmasta: että ihmisoikeusasiat eivät ole myöskään niin vaikeita asioita, etteikö niitä voisi oppia, opiskella ja niihin kasvattaa kaikilla koulutuksen tasoilla. Ihmisoikeudet voivat tulla suojatuksi vain silloin, kun niistä tiedetään (ks. esim. Symonides 1998, 11) ja tietämättömyys ihmisoikeuksista lisää osaltaan ihmisoikeuksiin liittyviä väärinkäytöksiä (ks. esim. Helminen & Lång 1988, 7–8). Ihmisoikeudet eivät ole eikä niitä voida pitää itsensänselvyyksinä myöskään Länsi-Euroopassa (Toivanen 2004, 103). Ne eivät näin voi olla itsensänselvyyksiä myöskään suomalaisessa koulujärjestelmässä. On ristiriitaista ja hälyttävää huomata, kuinka vähän opiskelijat ihmisoikeuksista loppujen lopuksi tietävät ja kuinka outoja ihmisoikeuksiin liittyvät asiat heille olivat. Tutkimusaineiston alustava analyysi tuo esiin selkeän tarpeen ihmisoikeuskasvatuksen lisäämiselle. Tekemäni havainnot täsmentyvät tutkimusprosessin myötä ja tarkastelen tätä tematiikkaa perusteellisemmin väitöskirjatutkimuksessani.

Lähteet

- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. 6th edition. London: Routledge.
- Eide, A. 1988. Ihmisoikeuksien väliset suhteet ja ihmisoikeuksien opettaminen. Teoksessa M. Helminen & K.J. Lång (toim.) *Kansainväliset ihmisoikeudet*. 2. uudistettu painos. Mänttä: Lakimiesliiton kustannus, 35–53.
- Halme, M. 2008. *Human rights in action*. Academic Dissertation. The University of Helsinki. The Faculty of Social and Cultural Anthropology. Research Series in Anthropology. University of Helsinki.
- Helminen, M. & Lång, K.J. 1988. Saatteeksi. Teoksessa M. Helminen & K.J. Lång (toim.) *Kansainväliset ihmisoikeudet*. 2. uudistettu painos. Mänttä: Lakimiesliiton kustannus, 7–9.
- Ippoliti, E. 1998. The realization of the plan of action for the United Nations decade for human rights education (1995–2004). In S. Spiliopoulou Åkermark (ed.) *Human rights education: Achievements and challenges*. Turku: Institute for Human Rights, Åbo Akademi University in Collaboration with the Finnish National Commission for UNESCO and UNESCO, 11–30.
- Lasonen, J. & Lestinen, L. 2003. *Preface. Intercultural education: teaching and learning for intercultural understanding, human rights and a culture of peace*. Unesco Conference on Intercultural Education, 15–18 June 2003, Jyväskylä, Finland. Conference Proceedings. CD-rom. Jyväskylä: Institute for Educational Research.
- Lenhart, V. 2003. *Pädagogik der Menschenrechte*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften /Leske+Budrich.
- LOPS 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mahler, C., Mihr, A. & Toivanen, R. 2006. Teaching human rights in Europe and its future role for minority movements. In M. Brosig (ed.) *Human rights in Europe – A fragmented regime*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 169–183.
- POPS 2004. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Scheinin, M. 1998. *Yhteiset ihmisoikeutemme*. Helsinki: Suomen YK-liitto ry.
- Suomen Unesco-toimikunta. 1997. *Rauhan-, ihmisoikeus- ja demokratiakasvatuksen perusteet. Julistus kasvatuksesta rauhaan, ihmisoikeuksien kunnioitukseen ja demokratiaan*. Suomen UNESCO-toimikunnan sopimuksia ja suosituksia -sarja no. 19. Yhdistyneiden Kansakuntien kasvatustiede- ja kulttuurijärjestön UNESCO:n sopimuksia ja suosituksia. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta.
- Symonides, J. 1998. The state duty to promote human rights education. In S. Spiliopoulou Åkermark (ed.) *Human rights education: Achievements and challenges*. Turku: Institute for Human Rights, Åbo Akademi University in Collaboration with The Finnish National Commission for UNESCO and UNESCO, 11–30.

- Toivanen, R. 2007. Education on human rights – a Method for inducing global critical thinking. In T. Kaivola & M. Melén-Paaso (eds.) *Education for global responsibility – Finnish perspectives*. Publications of the Ministry of Education 2007:13. Helsinki: Ministry of Education, 33–44.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1–4. painos. Helsinki: Tammi.
- Unicef 2007. Tutkimus yläkoululaisten ihmis- ja lapsenoikeuskäsityksistä. TNS Gallup 2006. Tulostettu 20.10.2008. http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Tutkimus_ylakoululaisten_ihmis-_ja_lapsenoikeus-_kasityksista.pdf
- YK 1948. *YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus* (Universal Declaration of Human Rights 1948).
- YK 1966a. YK:n kansalaisyhteisö- ja poliittisia oikeuksia koskeva yleissopimus 1966 (KP-sopimus) Teoksessa A. Haapea (2002) (toim.) *Ihmisoikeudet 2000-luvulla. Sopimuksia ja asiakirjoja*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto/Edita, 34–46.
- YK 1966b. YK:n taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus 1966 (TSS-sopimus). Teoksessa A. Haapea (2002) (toim.) *Ihmisoikeudet 2000-luvulla. Sopimuksia ja asiakirjoja*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto/Edita, 27–33.
- YK 1989. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Teoksessa A. Haapea (2002) (toim.) *Ihmisoikeudet 2000-luvulla. Sopimuksia ja asiakirjoja*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto/Edita, 682–705.
- YK 1993a. Ihmisoikeuksia koskeva Wienin julistus ja toimintaohjelma. Teoksessa *Ihmisoikeuksien maailmankonferenssi. Wien 14–25.6.1993*. Helsinki 1994: Publications of the Advisory Board for International Human Rights Affairs. No 7.
- YK 1993b. World plan of action on education for human rights and democracy 1993. In S. Spiliopoulou Åkermark (ed.) *Human rights education: Achievements and challenges* (Appendix 4). Turku: Institute for Human Rights, Åbo Akademi University in Collaboration with The Finnish National Commission for UNESCO and UNESCO, 185–192.
- YK 1996. Plan of action for the United Nations decade for human rights education (1995–2004). In S. Spiliopoulou Åkermark (ed.) *Human rights education: Achievements and challenges* (Appendix 1). Turku: Institute for Human Rights, Åbo Akademi University in Collaboration with The Finnish National Commission for UNESCO and UNESCO, 151–167.
- YK 1997. Guidelines for national plans of action for human rights education. In S. Spiliopoulou Åkermark (ed.) *Human rights education: Achievements and challenges* (Appendix 2). Turku: Institute for Human Rights, Åbo Akademi University in Collaboration with The Finnish National Commission for UNESCO and UNESCO, 169–182.

Yhteystiedot

Mia Matilainen

mia.matilainen@helsinki.fi

Soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsingin yliopisto

Subjekti tutkivassa taiteellisessa prosessissa

Miten kuvataiteellinen prosessi etenee, kun kuvia tuotetaan tietoisesti ja alitajuisesti kuvista, muista kulttuurisista teksteistä ja kulttuurista? Tätä tutkittiin Taideteollisessa korkeakoulussa kuvataiteen osaston *Kuvasta kuviin ja kulttuuriin* -kursilla, jossa lähestymistapa oli intertekstuaalinen, eri ”tekstien” välinen. Kurssilla käytiin läpi postmodernin ajan kuvataidekasvatukseen kehitettyä metodia ja sen soveltamista taiteellisessa prosessissa.

Opiskelijat ovat koulutukseltaan hyvin erilaisia taiteen opiskelijoita: luokanopettajia, taiteilijoita ja sovelletun taiteen eri alueilta, esim. valokuvaajia ja korusuunnittelijoita. He kaikki ovat pätevyitymässä kuvataideopettajiksi. Oppimisympäristönä käytettiin Taide-teollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston virtuaalista *Virt@-III*-oppimisympäristöä.

Tuloksista käy ilmi, miten taiteellinen prosessi syveni ja laajeni intertekstuaalisen metodin avulla, sillä tiedon kontekstuaalinen selvittäminen avartaa kognitiivista ymmärrystä. Tietoisin oppimisen lisäksi erojen ja merkitysten tuottamiseen osallistui yksilön ja kulttuurin alitajunta ja muisti. Kristevalaisittain voidaan nähdä, miten subjekti muotoutuu prosessissa, jota kutsun tutkivaksi taiteelliseksi prosessiksi. Siinä ilmaisu ja kognitiivinen osaaminen muotoutuvat tietoisin ja alitajuisin yhteistyönä.

Asiasanat: taidekasvatus, kuvataide, taiteellinen prosessi, konteksti, interteksti ja kulttuuri.

Johdanto

On mielenkiintoista huomata, että vaikka elämme kuvapaljoudessa ja kuvia on ympärillämme runsaasti, niiden merkitys jää meille usein mitäänsanomattomaksi. Kuvien nopeatempoinen intensiivisyys medioitten läpitukenmassa arjessa jättää meidät kylmäksi Julia Kristevan mukaan. ”Notre société produit sans doute beaucoup d’images, mais tant que leur sens reste étranger elles ne nourrissent pas notre vie imaginaire.” (Smith 1998, 56.) Tarvitsemme uusia tapoja ymmärtää ympärillämme olevaa mediamaailmaa, joka rakentuu erilaista mediateksteistä, joissa kuva on osa muuta verbaalista ja auditorista

ilmaisu. Myös postmoderni ajattelutapa pirstaloi eheää ja yhtenäistä modernista maailmankuvaamme. Anthony Eliottin mukaan (1996, 7) postmodernismi muuttaa myös käsitystämme identiteetistä, sillä diskurssien määrällinen kasvu avaa yksilöille monia tapoja kokea ja ymmärtää maailmaa toisin esimerkiksi etnisestä, uskonnollisesta, seksuaalisesta, kulttuurisesta ja esteettisestä taustasta käsin.

Minua kiinnostaa verkostomainen ja rihmastomainen taiteen tutkiminen, jossa merkityksiä työstetään suhteessa kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Samalla subjekti työstää omaa identiteettiään. Olen kehittänyt tutkimuksissani (1996; 2000) postmoderniin aikaamme intertekstuaalisen metodin, jossa kuvia, populaarikuvastoja, taidetta ja kulttuuria tutkitaan erilaisina ”teksteinä” ja niiden välisinä verkostoina ja rihmastoina. Olen edelleen kehittänyt metodiani empiirisissä tutkimuksissa taiteidenvälisesti kuvataideopetukseen korkeakouluissa mm. kulttuurienvälisyyteen (painossa; 2009b; Keifer-Boyd & Paatela-Nieminen 2008; 2007), kulttuuriperintöopetukseen (2009a), museopedagogiikkaan (2005) ja kuvataideopetukseen lukiossa (Mäkinen & Paatela-Nieminen 2005) sekä lastenkirjallisuuden tutkimukseen (2008; Hollsten & Paatela-Nieminen 2008). Tässä tutkimuksessa selvitän, kuinka intertekstuaalinen ja rihmastomainen taiteentutkiminen tapahtuu ja mitä sillä on tarjottavana taiteen tutkimukseen ja taiteelliseen ilmaisuun.

Aluksi tarkastelen postmodernin ja modernistisen taiteen eroja ja erilaisista fokuksista. Modernismin mukaan tarkastelemme valitsemaamme kohdetta itsenäisenä objektina. Pohdimme, kuka taiteilija on tehnyt teoksen, ja selvitämme, keneltä hän on saanut vaikutteita ja mihin taiteen traditioon teos sijoittuu. Liikutaan akselilla taiteilija – teos – traditio. Tämä on edelleen hyvä tapa tarkastella taidetta lineaarisesti ajassa edeten, sillä kaikki nämä liittyvät tarkasteltavan teoksen historialliseen kontekstiinsa.

Postmodernin ajattelutavan mukaan kontekstuaalisuus on läsnä teoksen tarkastelussa toisella tavalla. Tärkeää ei ole tarkastella taideteosta syy-seuraus-suhteiden kautta tai vaikutustutkimuksena, jolloin selvitetään kuka on saanut keneltäkin vaikutteita. Postmodernin ajattelutavan mukaan taide-teoksia tarkastellaan suhteissa toisiin teoksiin ja osana laajempia kulttuurisia merkitysverkostoja. Näitä ovat tekstit, diskurssi ja kulttuuri (Makkonen 1991). Olen kehittänyt postmoderniin ajatteluun perustuvan kolmijakoisen intertekstuaalisen metodin. Kuvaa tarkasteltaessa ”tekstinä” tutkitaan avoimesti sen suhdetta omaan historialliseen aika-paikkakontekstiinsa. Kuvaa tarkasteltaessa ”diskursiivisesti” valitaan tarkasteltava konteksti sen mukaan, kuinka laajasti asiaa halutaan tutkia. Esimerkiksi voidaan tutkia lastenkirjakuviusten genreä, jolloin kontekstina ovat lastenkirjojen kuvitukset. Joissa-

kin tapauksissa genret eivät ole ehdottomia, ja silloin kontekstit määritellään toisin. Esimerkiksi voidaan tutkia ilmiötä tai teemaa. Lisäksi ”kulttuuri” tarjoaa omanlaisensa kontekstin, jota voidaan kutsua kulttuuriseksi muistiksi, perinnöksi tai kulttuurien väliseksi tilaksi.

Intertekstuaalinen metodi mahdollistaa kuvien, sanojen, äänien tutkimisen ”teksteinä” niistä koostuvien verkostojen välisesti. Teksti on sekä merkityskudos että merkitysten tuottamisen prosessi. Subjektin tai subjektien välinen rooli korostuu intertekstuaalisuudessa, sillä merkityksiä tuotetaan subjektiivisesti tai ryhmien välisesti. Tutkiva, oppiva ja ilmaiseva subjekti muodostaa merkityksiä ja rakentaa identiteettiään tutkivassa taiteellisessa prosessissaan. Sovellan Julia Kristevan ajatusta subjektista prosessissa (sujet-en-procès).

Taiteellisesta tiedosta ja tutkimisesta

Mikä tekee taiteen tutkimisesta, oppimisesta ja uudenluomisesta haasteellista on tiedostamattoman, mielikuvituksellisesti muuntuvan ja sanoihin tavoittamattoman aisti-, elämys-, kokemus- ja ruumiillisen tiedon suhde symboliseen ja esittävään tietoon. Tämä kiehtoo minua, sillä siinä on kyse tiedostamattoman ja tietoisien välisestä yhteistyöstä, jossa aistien kautta saatava tieto korostuu. Ihmisen psyyke koostuu ajattelemisesta, tuntemisesta ja tahtomisesta. Nämä ulottuvuudet toimivat yhdessä, ja tunteet heräävät usein ajatusten kautta (Dunderfelt 2009, 33).

Intertekstuaalisessa metodissa on kyse tutkivasta taiteellisesta oppimisesta, jossa subjekti rakentaa identiteettiään, prosessiaan ja merkityksellistää kokemuksiaan erilaisten rihmastojen ja verkostojen kautta, jotka rakentuvat kontekstuaalisen ja alitajuisen tiedon varaan. Intertekstuaalisesti etenevällä tutkimisella on yhteistä tutkivan oppimisen kanssa. Siinä oppilas itse ohjaa omaa oppimistaan siten, että valitsee ”tutkimusongelmansa tai -aiheensa”, hakee tietoa, josta rakentaa oman käsityksensä ja etsii uutta tietoa eli merkityksiä. (Ks. esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000.) Intertekstuaalisessa metodissa huomioidaan lisäksi kristevalainen (Kristeva 1984) ajatus prosessia muotoutuvasta subjektista, jota sovellan tutkivaan ja taiteelliseen prosessiin. Taiteellinen tieto on moniaistista, ruumiillista, tuntemuksia ja kokemuksia sisältävää. Siksi taidekasvatuksessa, kuten muussakin opetuksessa, on tärkeää huomioida erilaiset oppijat. Visuaalinen taiteilija korostaa näköä ja havaitsemista. Haptiselle taiteilijalle keholliset tuntemukset ja aistimukset ovat tärkeämpiä. Moniaistisuus kauttaaltaan on tärkeää, sillä muistot ja ko-

kemukset tallentuvat mieleemme myös tuoksujen, äänien, ihokosketuksen ja muiden ärsykkeiden avulla. Merleau-Pontyn (1993, 70) mukaan näkeminen on kohtaamista kaiken olevan kanssa.

Tässä tutkimuksessa tutkivaa taiteellista prosessia selvitettiin intertekstuaalisesta näkökulmasta Taideteollisen korkeakoulun Virt@-III Kuvasta kuviin ja kulttuuriin -kurssilla. Mukana oli 18 opiskelijaa, jotka ovat pätevyitymässä taidekasvattajiksi. Heidän taiteellinen koulutuksensa vaihteli luokanopettajien, taiteilijoiden ja sovelletun taiteen alueella. Kurssi alkoi yhteisellä tapaamisella, jossa selvitettiin intertekstuaalisen metodin keskeisiä käsitteitä ja ajattelutapaa. Yhteiseksi teemaksi sovittiin suomalainen kulttuuri. Tutkittiin taiteen kautta, mitä suomalainen kulttuuri on, onko sitä ja miten se ilmenee. Kurssi suoritettiin Virt@-verkossa, johon opiskelijat palauttivat tehtäviään kunkin osion jälkeen. Niistä annettiin palautetta. Lopputuloksena oli taidenäyttely sekä verkossa että Taideteollisen korkeakoulun galleriassa tammikuussa 2009.

Houkuttava lähtökohta

Seuraavaksi käyn läpi taiteellista prosessia kurssin kohteena olleen intertekstuaalisen metodin näkökulmasta. Intertekstuaalinen eli taiteiden ja kulttuurien välinen taiteellinen prosessi perustuu subjektin omaan aktiivisuuteen, sillä tutkimisen ja oppimisen tulee olla opiskelijaa itseään houkuttavaa. Jokainen opiskelija valitsi kiinnostuksensa mukaisesti oman lähtökohtansa suomalaisesta kulttuurista. Kurssilla tutkittiin seuraavia aiheita: subjektin taiteellista prosessia sen omien teosten kautta, Luciaa, Suomi-neitoa ja kansallispukuja nykyajasta käsin, puuta ja paperitaidetta, paperitaittelua installaationa, suomalaista metsää, suota kuokkaa ja Jussia, vettä suomalaisessa mielenmaisemassa, suomalaisia lähteitä ja niiden myyttejä, ihmistä yksin ja yhteisössä Janne Lehtisen teoksen Woodlandin kautta, laman jälkeistä Suomea, suomalaista muodon dikotomiaa, suomalaisen kulttuurin pienuutta kansallisena vahvuutena ja suomalaisia pahoja poikia. Myös konstruktivismin ja graffitia tutkittiin intertekstuaalisesti. Taiteen tutkimuksessa tutkimusristiriita tai -ongelma on myös hedelmällinen lähtökohta. Eräs opiskelija tutki korun ja vaatteiden kohtaamista ja esitti, kysymyksensä, milloin vaatteesta tulee koru.

Tarkastelen tässä yhteydessä intertekstuaalisuuden teoriaa suhteessa käytännön opetukseen. Gérard Genette (1997a) kutsuu tarkasteltavaksi valitua kuvaa eli ”tekstiä” kynnystekstiksi (ks. myös Lyytikäinen 1991). Ajatus

”kynnyksestä” toimii metaforisesti hyvin. Katsoja ikään kuin seisoo tarkastelemaan ja valitsemaan kuvan kynnyksellä ja pohtii, mikä siinä houkuttaa häntä tutkimaan. Kuva herättää katsojassa yksilöllisiä kysymyksiä ja ihmetelyä. Ajatuksena on, että kysymällä ja vastauksia tutkimalla opiskelija liittyy teoksen teoksen ajalliseen kontekstiin. Tarkasteltava kohde ”tekstinä” eli kontekstuaalisena verkostona houkuttaa subjektia tutkimaan, tutkimusprosessista etenee avoimesti ja subjektiivisesti.

Kurssilainen Anne¹ valitsi tutkittavaksi ”tekstikseen/kynnykseen” Kaarina Kaikkosen ympäristöaideteoksen *Kotimatka* (1995). Teoksessa näkyy valkoinen takkijono kulkemassa Hangon kalliolta veden yli luodolle. Teoksen valitseminen oli Annelle helppoa, sillä *Kotimatka* liittyi hänen subjektiiviseen kokemukseen oman opiskeluaikansa yhteisölliseen ympäristöaideteokseen Blobiin, joka oli myös tehty Hangossa. Annea kiinnosti *Kotimatka*-teoksessa kysymys valkoisista takeista: mitä ne tekevät kalliolla ja mistä ne kertovat?

Kynnystekstin valitseminen ja siihen liittyvän kysymyksen selvittäminen tuo tietoa teoksesta ja aikakaudesta eli kontekstuaalisesta aika-paikkatiedosta. Genette (1997a) määrittelee kynnystekstin tekstin sisäiseksi ja ulkoiseksi. Tällä hän tarkoittaa sitä, että teoksen houkuttavuus voi liittyä ”tekstin” sisällä oleviin yksittäisiin piirteisiin, esimerkiksi sisällöllisiin, temaattisiin tai visuaalisiin yksityiskohtiin. Houkuttavuus voi myös lähteä liikkeelle ”tekstin” ulkopuolisista kysymyksistä, kuten esimerkiksi tekijän intiimistä päiväkirjoista, luonnoksista tai kirjeenvaihdosta. Lähtökohta voi olla myös julkisempi, esimerkiksi näyttelyluettelo yms. Molemmat avaavat subjektiivisesti kontekstia.

Kuvien välisten suhteiden työstäminen kuvajatkumossa

Seuraavaksi tarkastellaan valittua kuvaa ”tekstinä” ja kytetään kuva muiden kuvien jatkumoon. Kuvien sanotaan syntyvän kuvista, ja näin varmasti onkin, sillä kulttuuri rakentuu aiemmille menneiden aikojen kerrostumille. Taiteenlajien risteytyessä kuvat voivat syntyä myös musiikista ja tarinoista. Tämäkin on tosiasia, sillä näin syntyy osin tai kokonaan uusia taiteen välisiä aloja. Kuvat myös kiertävät kulttuurista toiseen ja muuntuvat tällä matkalla. Siksi kuvajatkumo, johon kuvat liitetään, on monitulkinnallinen ja suhteellinen. Subjekti valitsee kuvajatkumon lähtökohtansa kynnystekstin perusteella. Millaiseksi tämä muotoutuu, riippuu yksilöstä ja kulttuurista.

¹ Opiskelijan nimi on muutettu artikkelissa toiseksi.

Intertekstuaalisuudessa kuvajatkumosta tuotetaan kuvien välisiä eroja, vaikkapa eri aikoina kuvitetuista Punahilkka-kuvituksista. Niiden väliset erot ilmenevät yksityiskohdissa, jotka sitovat kuvat kontekstuaalisesti aikaansa ja paikkaansa. Eroja voidaan tarkastella Genetten mukaan (1997b). Muunnos saa aikaan uuden merkityksen, vaikka siinä on tunnistettavia viitteitä tai jäänteitä aiempiin kulttuurisiin aika- ja paikkakerroksiin. Muunnoksia on formaalisia, jolloin ne liittyvät aiheen muodollisiin ja ulkonaisiin muunnelmiin, esimerkiksi yksityiskohtien lisäämiseen tai vähentämiseen, dramatisointiin, näkökulman vaihtamiseen, tyylin paisutteluun tms. Toisaalta muunnokset ovat myös temaattisia, jolloin kerronta, juoni, sukupuoli ja kulttuuri muuttavat teemaa. Lisäksi Genetellä on käytössään sävyskaala. Monien kuvien muunnos voi perustua vain sävyn muutokseen. Esimerkiksi on erilaista tulkita leikkillisyyttä tai komiikkaa kuin satiiria tai parodiaa, joissa kuvan sävy muuttuu pilkkaavaksi.

Eroja tuotetaan ”palimpsestisesti”, mikä tarkoittaa sitä, että kuvia tarkastellaan kuvajatkumossa edeten uusimmasta vanhempaan päin. Uusimman kuvan kautta ”rapsutetaan esiin” vanhempia kuvakerrostumia. Genette puhuu tässä yhteydessä hypertekstistä, jolla tarkoittaa sitä, miten uusi teksti (hyperteksti) muuntaa edeltäjänsä (hypotekstiä). Kontekstuaaliset muunnokset tai erot löytyvät suhteessa kuvajoukkoon. Kyse ei siis ole lineaarisesti etenevästä historian tutkimuksesta vaan postmodernista tavasta tutkia asioita subjektiivisesti, jolloin tulkitsija luo oman verkostonsa.

Anne kytki Kaikkosen valkoisten takkien *Kotimatkan* kuvajatkumoonsa muut teokset. Hän valitsi siihen mukaan kuvan Pedro Marzoratiin installaatiosta *Where the tides ebb and flow* (2008). Siinä kuvataan sinertäviä ja kiiltäviä miehiä kulkemassa jonossa, joka laskeutuu veteen yhä syvemmälle. Kuvan etualalla oleva mies on jo silmiään myöten vedessä. Seuraavaksi Anne valitsi Anni Rapinojan ympäristötaideteoksen *Suhteita 2*, joka oli esillä *Halikonlah-ti Green Art Trilogia* -näyttelyssä Salossa (2006). Teos kellui merenlahdella, ja siihen kuului ruskeassa vedessä kelluvia valkoisia kasvoja. Edelleen Anne kytki mukaan Riitta Päiväläisen valokuvia. Hänellä on valokuvasarja *Wind* (2000–2002). Teoksessa *Wind I* (2000) kuvataan takkeja, jotka ovat jäätyneet aktiivisiin toimintaan liittyviin asentoihin lumisen järven jäälle. Hahmojen läsnäolo on voimakas, vaikka kyseessä ovat pelkät jäätyneet vaatteet. Reijo Kelan teos *Hiljainen kansa* (1988) kuvaa Suomussalmen työttömiä pellolla. Puiset, turvepäiset hahmot seisovat vaetetettuina pellolla. Anne työsti *Kotimatkan* kautta neljää muuta taideteosta ja tutki eroja. Yllättävintä hänestä oli löytää suurin ero, joka ilmeni siinä, kuinka Kaikkosen äänetön takkien eteneminen alkoikin vaikuttaa aktiiviselta ja elävältä suhteessa muuhun

kuvajatkuun. Marzonatin miehet kulkivat kohti syvyyksiä ja Rapinojan ihmiset kelluivat kuolleina veden pinnalla. Kun Kaikkosen teosta tarkastellaan suhteessa Päiväläisen ja Kelan teoksiin, Anne huomasi, miten Kaikkosen hahmot ovat yhteisöllisiä. Kukaan ei erotu joukosta, kun kaikilla on valkoiset takit. Rapinojan ja Kelan hahmot olivat persoonia yksilöllisissä asennoissaan ja vaatetuksessaan. Anne työsti eroiksi yhteisöllisyyden, valkoisen värin ja anonymiteetin.

Merkitysten tuottaminen kulttuurissa ja taiteellinen prosessi

Genetten muunnokset tarjoavat keinon tarkastella eroja ja tuottaa niistä esiin suurin ero. Sitä tarvitaan edelleen, kun siirrytään metodin kolmanteen vaiheeseen, jossa tuotetaan merkityksiä. Tarvitaan uusia käsitteitä, joilla tarkastella alitajuisia tuntemuksia. Väitöskirjassani (2000) sovelsin Kristevalta (1984) geno- ja fenotekstin sekä khoran käsitteitä, jotka täydentävät intertekstuaalista metodologiaa. Näillä voimme tutkia suurinta eroa subjektin ja kulttuurin alitajuntaa ja muistia vasten ja kysyä, mitä merkityksiä siihen kudotaan. Intertekstuaalinen merkitysten tuottaminen kristevalaisittain on jatkuvaa kirjoittamista lukemisen kautta ja mielestäni myös kuvaamista katsomisen kautta, jossa kaikki aikaisemmat verbaaliset ja visuaaliset tekstit ovat mukana tietoisessa ja tiedostamattomassa tulkinnessa.

Anne tarkastelee kulttuurisia tekstejä, kuten runoja, laulunsanoja, elokuvia ja sairaalarakennuksia, kutoessaan merkitystä Kaikkosen teoksen pohjalta löytämälleen suurimmalle erolle eli yhteisölliselle ja valkoiselle anonymiteetille. Lars von Trierin elokuvan *Dancer in the dark* (2000) Anne koki epätoivon kuvauksena. Hänen kokemuksensa hyvän ja pahan vastakkainasettelusta ja ihmisten itsekkyyden kuvauksesta tekivät elokuvasta intensiivisen ja melkein pahoinvointia aiheuttaneen elämyksen. Aki Kaurismäen elokuva *Kauas pilvet karkaavat* (1996) kertoo lama-ajasta toipuvasta Suomesta, työttömyydestä, hiljaisesta tahdosta ja yrittämisestä. Tarinalla on onnellinen loppu, jota Kaikkosen työssä ei näy. Krzysztof Kieślowskin elokuva *Valkoinen* (1994) kuvastaa yksilön epätoivoa, jossa valkoinen väri symbolisoi tyhjyyttä. Siinä on kysymys epätasa-arvosta, kun Kaikkosen kuvassa tasa-arvo näyttää toteutuvan kaikkien kasvottomien hahmojen joutuessa samaan tilanteeseen. Kaikkiaan Kaikkosen teos jättää oven avoimeksi toivolle ja paremmalle tulevaisuudelle. Anne kutoi mukaan Liisa Akimoffin laulun *Primadonna* (1994), jossa on levytetty Pentti Saarikosken runo *Uusia klisheitä*. Tätä runoa lukuun ottamatta teoksissa oli kysymys yksilöstä. Kaikkosen *Kotimatka* edusti An-

nelle yhteisönäkökulmaa. Epätoivo ilmentyi monella eri tavalla, mutta suurin ero Annen mielestä oli Kaikkosen työn ”avoin loppu” eli matkan keskeneräisyys. Valkoista Anne pohti sairaaloiden visuaalisuuden kautta. Valkoisuus, kliinisyys ja kasvottomuus ovat turvallisia verrattuna Kaikkosen luontoon ja ympäristön arvaamattomuuteen.

Intertekstuaalinen prosessi on luovaa taiteellista prosessia. Kristevan mukaan (1984) ruumiillinen, lihallinen ja aistimuksellinen tieto, jota ei voida sanoin kuvata eikä sitoa aikaan tai paikkaan, sijaitsee khorassa, imaginaarisessa ja suljetussa paikassa. Subjektin aistimuksellinen tunnetieto on semioottista viettienergian liikettä, joka on lähtöisin khorasta. Symbolinen tieto puolestaan on loogista ja tietoista. Joskus viettienergia pääsee purkautumaan khorasta ja murtaa loogisen kuvan rakenteen tai kieliopin. Silloin viettienergia muovaa uusia merkityksiä. Kutsumme alitajunnan purkauksia taiteessa onnellisiksi sattumiksi.

Subjektilla, kuten myös tekstillä ja kulttuurilla, on alitajuntansa. Genoteksti on yhteydessä viettiperäiseen semioottiseen khoraan. Fenoteksti liittyy puolestaan symboliseen ja ilmaisun muotoon. Merkitys muodostuu geno- ja fenotekstin yhteisestä prosessista. Kristevan mukaan (1984) kudomme merkityksiä alitajunnan avustuksella. Kristevalainen subjekti luo jatkuvasti identiteettiään (subjekti prosessissa) ja tekstejä, emmekä aina pysty kertomaan sanoin, miksi visualisoimme tai kirjoitamme tietyllä tavalla tai tiettyjä asioita. Luomiseen näyttää liittyvän aina jotakin tiedostamatonta, ”sitä jotakin”, jota ei voi vangita sanoin.

Taiteellinen ilmaisu ja kurssin tuloksia

Kurssista pidettiin pedagoginen taidenäyttely Taideteollisen korkeakoulun galleriatilassa tammi-helmikuussa 2009. Taiteellisen prosessin kuvaukset intertekstuaalisesta verkostosta olivat esillä kuin myös prosessin päätteeksi syntyneet näyttelytyöt, jotka olivat öljymaalauksia, installaatioita, veistoksia, valokuvia ja muita kokeellisia teoksia.

Intertekstuaalisuudessa tuotetaan eroja, ja niiden käyttö on luovassa toiminnassa tärkeää uuden fokuksen löytämiseksi. Esimerkiksi Annen taiteellisessa prosessissa työstiettiin ja ilmaistiin tuotettuja eroja tietoisesti ja kristevalaisittain alitajuisesti. Omassa valokuvateossarjassaan Anne kääntää päinvastaisiksi suurimmat tuottamansa kulttuuriset erot: yhteisöllisyyden ja valkoisuuden. Hän kuvaa valokuvasarjana yksinäistä epätoivoista miestä mustassa yössä. Teos muuttui sarjaksi valokuvia, jossa näkyvät tekijän tunte-

mukset, kokemukset ja intertekstuaalisessa prosessissa hankittu tieto käännettynä visuaaliseen valokuvan muotoon.

Kukin opiskelija palautti täytettyinä tutkimuskysymykset, joilla selvitetiin, miten kukin oli käyttänyt metodia, miten se oli sopinut omaan taiteelliseen prosessiin ja mitä uutta (positiivista tai negatiivista) se oli prosessiin tarjonnut. Kurssi liitettiin luontevasti omaan työskentelyjatkumoon. Oli mielenkiintoista huomata, miten tarkasteltavaksi valittua aihetta oli aikaisemminkin kartoitettu alitajuisesti. Metodi koettiin mielenkiintoiseksi. Tätä palautetta tarkastelen seuraavassa kriittisesti.

Uutena asiana verrattuna opiskelijoiden aiempaan taiteelliseen toimintaan nähtiin tutkiva taiteilija -positio, joka koettiin positiivisesti. Kun kohdetta tarkasteltiin tietoisemmin ja konkreettisemmin sekä visuaalisesti että verbaalisesti, asiat muuttuivat mielenkiintoisemmiksi. Koettiin myös, että metodin avulla voidaan toimia taiteilija-tutkijana kuitenkin ilman tutkijan taakkaa. Tieteellisellä tarkastelutavalla nähtiin olevan taiteellista prosessia laajentava näkökulma.

Intertekstuaalisesta fokuksista avoin metodi koettiin taiteellisessa ilmaisussa hyväksi. Moni piti metodin avoimuudesta, joka sallii subjektiivisesti vapaan verkostoitumisen. Kuitenkin prosessia ohjasi merkityksen tuottamisen prosessi, jossa osa prosessista oli tietoista tutkivaa toimintaa ja osa alitajuntaa työstävää toimintaa. Oma taiteellinen prosessi syveni, kun yhteyksiä tehtiin kuvien ja kulttuurin välillä. Saatiin myös aikaan eri merkityksiä yhden oikean käsityksen sijaan. Prosessi kaikkiaan avarsi sekä kannusti tutkimaan ja muuttamaan omia ajattelutottumuksia. Lisäksi intertekstuaalisella metodilla tuotetaan eroja, mikä luovassa prosessissa on tärkeää, koska silloin saadaan aikaan uutta. Toisaalta avoimuus käsitettiin myös hankalaksi asiaksi. Joidenkin opiskelijoiden oli hankala ymmärtää, että metodia voi avoimesti soveltaa omassa taiteellisessa prosessissa. Muutama opiskelija halusi varmistaa, oliko hän ymmärtänyt asian oikein. Metodista voisikin tehdä vielä selkeämmän ja itseohjautuvamman menetelmän. Oleellista on mielestäni, että intertekstuaalinen metodi tarjoaa avoimen näkökulman luovaan prosessiin tukemalla sitä. Kontekstuaalisuuttakin voidaan työstää avoimesta lähtökohdasta.

Osa opiskelijoista suhtautui intertekstuaalisuuden mahdolliseen käyttöön kouluopetuksessa pontevasti ja osa epäillen. Eräs opiskelija kertoi opettavansa taidehistoriaa intertekstuaalisesti, koska asiassa voidaan mennä syvälle ilman lineaarista taakkaa. Pidettiin myös siitä, että voitiin tarkastella taidehistoriaa nykypäivästä menneeseen. Intertekstuaalisuutta pidettiin oivallisenä erityisesti mainosten tarkasteluun koulussa. Toisaalta epäiltiin tutkivaa asennetta sekä vaativan ja aikaa vievän menetelmän mahdollisuuksia nopea-

tempoisessa koulumaailmassa.

Onkin suhteellista, kuinka avoin voi tehtävänanto olla, kun on kyse erilaisesta kohdejoukosta ja käytettävissä olevasta ajasta. Tapauksessamme oli kyse aikuisten taiteellisesta prosessista, jolloin oli luontevaa pitää lähtökohta kokonaan avoimena. Tällöin taide houkuttaa kysymään, tutkimaan ja selvittämään vastauksia. Aikaakin tehtävän kypsyttelylle ja tekemiselle oli varattu yli puoli vuotta. On silti selvää, että avoimuus voi myös lukita prosessin. Yhden palautteen mukaan ”aivot menivät solmuun”, koska itseä koskettavia mielenkiinnon kohteita oli useita, joista ei osattu valita. Aiheet voivat myös olla liian henkilökohtaisia, eikä niitä ei haluta jakaa. Voi myös olla, ettei opiskelija halua olla luova, sillä avoimuudessa on myös riski epäonnistua. Mielestäni nuorten koululaisten kanssa kouluopetuksessa tai lyhyessä ajassa tehtävässä työssä opettajan kannattaa ennalta ottaa huomioon mahdolliset lukkiutumisen tilanteet valmistamalla joitakin ”rihmastoja”, joihin oppilas voi helposti liittää itsensä mukaan. Tein kokeilun kuvataideopettaja Terhi Mäkisen (2005) opettaessa Turun lukioissa intertekstuaalisia kuvataidekursseja, joissa nykytaidetta tarkasteltiin taidehistorian kautta. Kurssit onnistuivat erinomaisesti, koska niille varattiin riittävästi aikaa. Kuvamäärä rajattiin myös kolmeen, ja opettaja auttoi oman prosessin käynnistymisessä ja valmisti tunnin etukäteen tuomalla materiaalia nuorten tutkimusta varten. Prosessin voi tehdä myös intersubjektivisesti, jolloin prosessi muokkautuu subjektien välisesti. Tämä oli myös mielenkiintoinen lähtökohta taiteelliselle prosessille. Kurssilla oli kaksi paria, jotka työstivät onnistuneita kokonaisuuksia yhdessä.

Pohdintaa

Mitä uutta intertekstuaalinen metodi tarjoaa taiteelliseen ilmaisuun? Intertekstuaalista metodia voidaan käyttää oman tietämyksen ja ymmärryksen kehittämiseen luomalla verkostoa oman tietämyksen ja uuden kognitiivisen tiedon välillä. Tämä kartuttaa subjektin käsityksiä ja laajentaa kognitiivista tietoisuutta. Merkitysverkoston ohella voidaan Deleuzen ja Guattarin (1987) tapaan myös puhua rihmastosta, joka yhtä lailla kasvaa, katkeaa, juurtuu uudelleen ja etenee. Metodia voisi käyttää elinikäisessä oppimisessa. Siinä rihmaston katkennut alku voi olla lapsuudessa, joka jatkuu vaikkapa keski-ikässä tai vanhuudessa. Metodi näyttää sopivan myös taiteen ilmaisulliseen prosessiin, jossa tuotetaan sanoin kuvaamatonta: tunne-, kokemus-, elämys- ja hiljaista tietoa, joka karttuu prosessin aikana subjektin omien valintojen avulla. Kristevalaisen metodin mukaan kulttuurinen osuus tuo esiin alitajuisia ja

kulttuurisia merkityksiä. Subjekti tutkivassa taiteellisessa prosessissa laajentaa subjektin suhdetta omaan ja kulttuuriseen muistiin ja rakentaa identiteettiään ja/tai identiteettejään eri prosesseissa. Merkitysten välinen tila syntyy.

Verrattuna aiempiin tutkimuksiini tässä tutkimuksessa oli eroja visuaalisuuden ja verbaalisuuden käytössä. Aiemmissä tutkimuksissani opiskelijat ovat kirjoittaneet esseen osana intertekstuaalisesta prosessia. Tämä tutkimus eteni pääasiassa kuvin. Opiskelijat tuottivat kuvia ja kuvasarjoja. Olin etukäteen kuvitellut, että opiskelijat piirtäisivät paljon, mutta huomasin, että he käyttivät paljon valmista virtuaalista kuvamateriaalia verkosta. Taidenäytelyihin liitetyissä pedagogisissa raporteissa kuvia oli kuitenkin rinnastettu, alistettu, käytetty karttana ja kuvakollaasina. Eräs opiskelija piirsi tietokoneella oman prosessinsa etenemisen valokuviansa päälle viivoin. Joissakin oli kuvalinkkejä kuvien konteksteihin. Kurssilla haettiin visuaalisen tutkimisen mallia kuvatiedolle. Nämä esimerkit ovat mielestäni hyvä alku kuvin etenevälle kuvatutkimukselle. Hankaluutena kuvin etenevässä tutkimuksessa on kuvien tulkinta ja töiden arviointi. Ehkä mielenkiintoisin arvioitava kohta olisi tarkastella prosessin ja lopputuloksen välisyyttä ja selvittää, miten kuva-prosessi näkyy teoksessa. Toisaalta harvan opiskelijan prosessi oli kuitenkin kokonaan visuaalinen, sillä sanan käyttö on luontevaa. Kuva ja sana ovat erilaisia keinoja ilmaista ajatuksia. Mielestäni intertekstuaalisessa metodissa on tärkeää käyttää luontevasti erilaisia tekstejä ja medioita: pelkkä visuaalisuus voisi olla liian rajoittavaa.

Taiteellisen prosessin opettaminen on haastavaa erityisesti virtuaalisesti. Aiemmillä virtuaalisilla kurseillani tehtävä-palaute-systeemi on toiminut hyvin; niissä fokus on ollut suljetumpi ja ohjatumpi kokonaisuus. Tällä kursilla fokus oli taiteellisessa prosessissa. Vaikka moni opiskelija antoi hyvää palautetta, joukossa oli myös opiskelijoita, jotka toivoivat enemmän opettajan läsnäoloa. Taiteellisen prosessin ohjaamisessa olisi ehkä parempi edetä subjektin mukaan kuin sitoa metodi tiettyihin palautuspäiviin. En tarkalleen tiedä, kuinka paljon olisin itse voinut kehittää rajattua Moodle-ympäristöä *Virr@ssa*, mutta huomasin, että jäin kaipaamaan virtuaalista studiotyöskentelyä. Visuaalinen ja yhteinen ”kuvalla leikkiminen” ja virtuaalinen studio-omaisuus olisivat olennaisia taiteellisen prosessin kommentoimisessa. Kuvalla kuviin kommentoimisessa olisi kaivannut myös kuvallista työkalua. Tästä kurssista minulle jäi houkutus työstää virtuaalisia oppimisympäristöjä, joissa tutkiminen, oppiminen ja ilmaisu perustuisivat vankasti visuaaliseen käyttöliittymään.

Lähteet

- Deleuze, G. & Guattari, F. 1987. *A thousand plateaus capitalism and schizophrenia*. 2. painos. Minneapolis: University of Minnesota.
- Dunderfelt, T. 2009. *Voimvarana itsetuntemus*. 1. taskukirjapainos. Paratiisipokkarit. Helsinki: Kirjapaja.
- Elliott, A. 1996. *Subject to ourselves. Social theory, psychoanalysis and postmodernity*. Cambridge: Polity press.
- Genette, G. 1997a. *Paratexts thresholds of interpretation*. Engl. J. Lewin. Cambridge: Cambridge University Press.
- Genette, G. 1997b. *Palimpsests. Literature in the second degree*. Engl. C. Newman & C. Doubinsky. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. *Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: Werner Söderström.
- Hollsten A. & Paatela-Nieminen, M. 2008. Ritari Saapasjalka ja seitsemän tulitikutyttöä. Intertekstuaalisuus postmodernilla kuvakirjakurssilla. Kuvittaja ry:n jäsenlehti. *Kuvittaja* 3/08.
- Keifer-Boyd, K. & Paatela-Nieminen, M. 2008. *Intercultural Collaborations: Palimpsest Traces & Spaces In-between Times & Places*. CD-ROM-levyllä. InSEA World Congress 2008 Mind+Media+Heritage 5–9.8.2008 Japan, Osaka.
- Kristeva, J. 1984. *Revolution in poetic language*. Engl. M. Waller. New York: Columbia University Press.
- Lyytikäinen, P. 1991. Palimpsestit ja kynnystekstit. Tekstien välisiä suhteita Gérard Genetten mukaan ja Ahon Papin rouvan intertekstuaalisuus. Teoksessa A. Viikari (toim.) *Intertekstuaalisuus: suuntia ja sovelluksia*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 145–187.
- Makkonen, A. 1991. Onko intertekstuaalisuudella mitään rajaa? Teoksessa A. Viikari (toim.) *Intertekstuaalisuus: suuntia ja sovelluksia*. Tietolipas 121. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–30.
- Merleau-Ponty, M. 1993. *Silmä ja mieli*. Suom. Kimmo Pasanen. Helsinki: Taide.
- Mäkinen, T. & Paatela-Nieminen, M. 2005. *Kuvakerrosten tarinoita -kurssin teosten näyttely Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osastolla 2.5.–6.6.2005*. <http://www.tkukoulu.fi/~terhim/www/kuvakerrokset.htm>. (luettu 21.6.2008).
- Paatela-Nieminen, M. 1996. *Intertekstuaalinen tutkimus englantilaisista Alice in Wonderland -kuvituksista vuosilta 1984–1994 ja Alices in Wonderlands -multimedia*. Lisensiaatintyö. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen osasto. (kirjastokappaleita)

- Paatela-Nieminen, M. 2000. *On the threshold of Intercultural Alices. Intertextual research on the illustrations of the English Alice in Wonderland and the German Alice im Wunderland in intermedia research in the field of art education.* CD-ROM-muodossa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 29 (loppuunmyyty). Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Paatela-Nieminen, M. 2005. Applying intertextual method in museum pedagogy: studying portraits as cultural texts at Sinebrychoff Art Museum. *International journal of education through art* 2(3). Bristol: Intellect, 199–210.
- Paatela-Nieminen, M. 2007. Taiteen ja kulttuurin tuntemusta intertekstuaalisesti. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2.2007.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:77. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 353–362.
- Paatela-Nieminen, M. 2008. Intertextual method for art education applied in Japanese paper theatre – A study on discovering intercultural differences. *International Journal of Art & Design Education* 27(1), 91–104.
- Paatela-Nieminen, M. 2009a. Kulttuuriperinnön kontekstuaalisuus. Teoksessa P. Venäläinen (toim.) *Kulttuuriperintö ja oppiminen.* Tammi: Suomen museoliitto, 119–125.
- Paatela-Nieminen, M. 2009b. Kulttuuriperinnön ja kulttuurien väliset kosketukset opetuksessa. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposium 8.2.2008. Osa II.* Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja. Helsinki: Helsingin yliopisto, 650–663.
- Paatela-Nieminen, M. (painossa). Arts as a medium for intercultural communication. Teoksessa I. Ruokonen & H. Ruismäki (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Taiteiden välinen konferenssi 8.2.2008.* Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Smith, A.-M. 1998. *Julia Kristeva, speaking the unspeakable.* Modern European thinker series. London: Pluto.

Yhteystiedot

Martina Paatela-Nieminen

martina.paatela-nieminen@uef.fi

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto

Matematiikan opettajiksi opiskelevien käsityksiä kokemuksellisuudesta matematiikan opetuksessa

Kokemuksellisuudella voidaan matematiikan opetuksessa tarkoittaa ensinnäkin oppilaiden todellisuuden huomioimista ja matemaattisten aihealueitten kytkemistä toisiinsa mielekkäällä tavalla. Toiseksi kokemuksellisuus voi tarkoittaa opetuksen linkittämistä arkielämään. Kolmanneksi kokemuksellisuudella voidaan tarkoittaa eri aistein saatavia kokemuksia matematiikasta. Tässä mielessä keskeisiä ovat konkreettiset toimintamateriaalit, erilaiset havainnollistavat apuvälineet ja teknologian käyttö sekä autenttisiin tilanteisiin suunnitellut matematiikan tehtävät.

Kokemuksellisuutta voidaan lähestyä myös paradigmojen näkökulmasta. Perinteisessä opetuksessa kokemuksellisuus voi olla leikkaamista, liimaamista tai taittelua. Työskentely on kuitenkin hyvin tarkkaan opettajan ohjeistamaa. Konstruktivistisen paradigman mukaisessa opetuksessa työskentelyyn liittyy oppilaan oivallus ja tehtävät, jotka ”synnyttävät” matematiikkaa. Sosiokonstruktivistisen paradigman mukaista kokemuksellisuutta sisältyy tehtäviin, jotka yhdistävät fyysiset, sosiaaliset ja matemaattiset ilmiöt toisiinsa.

Artikkelissani esitän kuuden matematiikan opettajaopiskelijan käsityksiä kokemuksellisuudesta sekä näiden käsitysten muuttumista kolmen lukuvuoden (2005–2008) aikana. Opintojen alussa käsityksissä heijastuvat omat kouluaikaiset muistot ja muistikuvat. Toisen vuoden opinnoissa korostuvat opettajakokemukset. Innostus kokeilla käy ristiin koulumaailman realiteettien kanssa. Kolmatta lukuvuotta leimaavat opiskelijoiden itsenäiset ratkaisut, haaveet työelämään siirtymisestä ja usko itsensä kehittämisen mahdollisuuksiin.

Asiasanat: matematiikan opettajakoulutus, kokemuksellisuus, konkreettisuus, toiminnallisuus, arkielämän matematiikka

Johdanto

Kokemuksellisuus liittyy läheisesti toiminnallisuuteen ja toimintamateriaalien käyttöön. Toimintamateriaalit ovat eksplisiittisesti ja konkreettisesti tiettyä abstraktia matemaattista ideaa varten suunniteltuja välineitä. Niillä on sekä visuaalinen että toiminnallinen olemus ja oppilaat voivat käsitellä niitä

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 273–288.

(*hands-on material*). Toimintamateriaalit eivät sinällään pidä sisällään merkityksiä tai matemaattista ideaa. Oppilaiden tulee siis reflektoida toimintaansa näiden välineiden kanssa rakentaakseen merkityksiä. (Moyer 2001, 176–177.) Toimintamateriaaleja voidaan käyttää ongelmanratkaisun tukena, päätteilyn ja todistamisen apuna, matemaattisen kommunikoinnin lisäämiseksi, yhteyksien rakentamiseksi matematiikan eri osa-alueiden välille sekä kuvaamaan matemaattisten ideoiden erilaisia representaatioita (vrt. NCTM 2000).

Toiminnallisuuden tai kokemuksellisuuden perustana voidaan nähdä brunerilainen ajattelu. Brunerin (1988, 35, 58) mukaan lapsen ajattelu kehittyy kolmivaiheisena: ensimmäisessä vaiheessa (*enactive*) hän kokee asioita toiminnan kautta. Tätä seuraa ikoninen vaihe (*iconic*), jossa toiminta liittyy mielikuviin ja havainnot organisoituvat. Kolmas vaihe, symbolisen representaation vaihe (*symbolic*), kytkee edelliset järjestäytyneet kokemukset merkeillä kuvattaviksi käsitteiksi. Tämän kehityksen tueksi lapsi tarvitsee kielen tulkitsemaan kokemuksen. Tall (1995, 6–7) pohtii viitaten Brunerin tiedon representaatioihin, miten toiminnalliset representaatiot johtavat visuaaliin ja kokoaviin representaatioihin ja lopulta matematiikan kielellä ja symboleilla esitettyihin representaatioihin. Liiottelematta toimintamateriaalien käytöstä koituvia etuja esimerkiksi Santana (2008, 231) on vakuuttunut siitä, että niiden avulla lapsi luo merkityksiä, jotka ovat toisenlaisia kuin ne, joita hän luo käyttäessään abstrakteja strategioita.

Kokemuksellisuuden monia ulottuvuuksia

Toiminnallisuuteen liitetään usein matemaattiset pelit. Unohtamatta niiden kiehtovuutta sinällään, pelit voivat kehittää oppilaiden ymmärrystä muistakin matemaattisesti tarpeellisista lähtökohdista käsin kuin vain käsittelemässä aihealueen suhteen. Amit ja Jan (2006, 49, 55) näkevät pelit hyödyllisiksi pelien reiluuden näkökulmasta. Oppilaiden on hyödyllistä pohtia, kuinka reilu heidän käytössään oleva peli on ja miten reiluutta voidaan lisätä tai vähentää. Toinen merkittävä pelien tuoma lisä liittyy tilastomatematiikkaan ja todennäköisyyteen ja päätöksentekoon niiden perusteella. Lisäksi pelit voivat tuottaa sofistikoituneita menetelmiä puolustaa ja kuvailla ajatteluaan. Kun oppilaat valmistavat itse matemaattisia toimintamateriaaleja, he luovat samalla käytännöllistä ja arkeen liittyvää matematiikkaa ja omaksuvat matematiikan rakenteita ja kulttuuria (Yokochi 2000, 218, 220).

Toiminnallisuuden lisäksi kokemuksellisuutta voidaan katsoa laajemmas- ta perspektiivistä. Swoboda ja Tocki (2002, 2, 6–9) korostivat tutkimuksessaan intuition, todellisten tilanteiden ja erilaisten kontekstien merkitystä käsitteen muodostuksessa. Usein arjen matematiikka sisältääkin kokemuksellisia ele-

menttejä. Kokemuksellisuutta tukevia toimintamateriaaleja on opettajilla käytössään monenlaisia. Pitämilläni täydennyskoulutuskursseilla opettajat ovat luetelleet seuraavia käyttämiään toimintamateriaaleja: avaruuskappaleet, palikat, napit, rahat, helmitaulu, geolauta, värisauvat, murtolukukakut, kuvat, mallit, kuviot, lukusuora, lämpömittarimalli, satatalo, helminauhat, pallon pinta-ala appelsiinia kuorimalla, neliömetrin rajaaminen lattialle, avaruuskappaleita lumesta. Toimintamateriaalien haaste on kuitenkin siinä, näkeekö opettaja niiden sisältämät matemaattiset ideat (Moyer 2001, 178).

Opettaja kokemuksellisen matematiikan opetuksen puristuksessa

Moyerin (2001, 182, 184–188) mukaan toimintamateriaaleja käytettiin oppitunnilla noin 15 minuutin ajan. Useimmiten demonstraatioissa ja opettaja-johtoisesti. Yleensä toimintamateriaalit otettiin käyttöön virkistykseksi, tavoitteena saada matematiikka hauskaksi, tai koska oppitunnilla tuntui jäävän ylimääräistä aikaa. Opettajat erottivatkin toisistaan ns. hauskan matematiikan (*fun maths*) ja oikean matematiikan (*real maths*). Oikeaa matematiikkaa olivat matemaattiset menetelmät, algoritmit, perusasioiden harjoittelu, kokeisiin valmistautuminen ja oppikirjojen tehtävien tekeminen. Toimintamateriaalit muodostivat opettajalle hengähdystuokion ja luokan hallintakeinon, eriyttämistavan nopeille oppilaille tai ns. perjantaikivaa.

Opettajan epävarmuutta kokemuksellisuuden käytössä opetuksessa lisää oppimistulosten aiheuttama paine ja koulun kulttuurikin koetaan esteeksi. Raymonin ja Leinenbachin toimintatutkimukseen (2000, 283–284, 299–300) osallistunut opettaja oli huolissaan siitä, että oppilaat, jotka tulevat riippuvaisiksi toimintamateriaaleista eivät selviä myöhemmin lukion matematiikan kurssien perinteisestä työskentelymenetelmästä. Hän oli myös huolissaan tiedon syvällisyydestä ja siitä, menestyisivätkö oppilaat lukuvuoden päättyessä pidettävissä testeissä. Tutkimustulokset osoittivat hänelle, että oppilaat oppivat paremmin voidessaan käyttää toiminnallisia apuvälineitä. Aktiivinen osallistuminen ja reflektointi johtivat parempiin lopputuloksiin. Lukiokollegoiden epäilevä suhtautuminen toimintamateriaalien käyttöön sai hänet kuitenkin rajaamaan tällaiset työmenetelmät nuorempien oppilaiden opetukseen toivoen, että positiiviset kokemukset toiminnallisuudesta tukisivat oppilaiden myöhempiä opintoja.

Kokemuksellisuus rajoittamassa matematiikan oppimista

Kokemuksellisuutta väheksytään, koska ajatellaan, että matemaattiset ideat ilmaistaan visuaalisesti, eikä kokemuksilla sinänsä ole merkitystä. Matemaat-

tisia ilmiöitä ei aina voidakaan muuttaa kokemukselliseksi. (Nemirovsky & al. 2004, 303–304.) Konstruktivistinen käsitys oppimisesta edellyttää oppija-keskeisiä työskentelymenetelmiä ja toivotaan niiden johtavan haastavampaan ja syvällisempään matematiikan opetukseen. Usein opettajat siirtyvätkin uusiin käytänteisiin, mutta säilyttävät vanhan näkemyksensä matematiikasta faktojen ja laskusääntöjen muistamisena ja oikeita ratkaisuja korostavana. Uudistus toteutuu vain näennäisesti. Oppilaat saavat fyysisesti koskea palikoihin, mutta heillä ei useinkaan ole mahdollisuutta keksiä omia ratkaisujaan. (Schorr & Firestone 2001, 2, 6, 8; Drake 2006, 597.)

Kokemuksellisten työtapojen haasteena onkin, että ne edellyttävät opettajalta taitoa kytkeä opittava matematiikan aihe erilaisiin kokemuksellisiin elementteihin. Joskus opettajille tuottaa vaikeuksia keksiä mielekästä käyttöä olemassa oleville toimintamateriaaleille. Kumpaa siis tehdään, kysyvät Schorr ja Firestone (2001, 10), käytetään konkreettisia apuvälineitä vai kehitetään matemaattisia ideoita? Kokemuksellisuus ei saa olla vain kokemuksellisuutta sen itsensä vuoksi. Toimintamateriaalien kanssa työskentely ei välttämättä valmista työskentelyyn ilman niitä. Jos toimintamateriaaleja käytetään niin, että oppilas näkee vain toimintamateriaalit, mutta ei niiden sisältämiä matemaattisia yhteyksiä, jotka opettaja tunnistaa, niiden hyöty jää kyseenalaiseksi. Materiaaleilla ei ole tarkoitus siirtää tiettyä yksittäistä matemaattista tietoa, vaan niitä tulee käyttää apuna ratkaisemaan käytännön ongelmia tietyssä kontekstissa. (Gravemeijer 1994, 73–74.)

Tutkimusasetelma

Tässä artikkelissa kuvatun tutkimuksen kohderyhmän muodostivat kuusi oman laitoksemme matematiikan aineenopettajaopiskelijaa, joiden pääaineena on kasvatustiede ja pakollisena sivuaineena matematiikka. Tutkimus toteutettiin pitkittäistutkimuksena, joka sijoittui lukuvuosille 2005–2008. Aineiston muodostivat reflektiiviset kirjoitelmat (9/2005, 12/2006 ja 4/2008) ja yksilöhaastattelut (12/2005, 5/2006, 5/2007 ja 12/2007). Tutkimusote oli narratiivinen ja analyysimenetelminä sekä narratiivien analyysi että analyysinä narratiivi. Varsinaisen tutkimuksen tutkimuskysymyksiä olivat: (1) miten elämyksellinen näkökulma matematiikan opetuksessa näkyy opettajaopiskelijoiden ajatuksissa matematiikasta ja sen opettamisesta? ja (2) miten matematiikan opettajaksi kasvu näkyy opettajaopiskelijoiden narratiiveissa?

Tarinat opettajaksi kasvun kuvaajina

Narratiivisuutta voidaan tarkastella viidestä lähtökohdasta käsin: (1) narratiivisuus konstruktivistisena tiedonkäsityksenä, (2) narratiivit aineistona, (3) narratiivisuus aineiston analyysissä, (4) narratiivit käytännön työvälineenä ja (5) narratiivisuus tutkimuksen raportoinnissa (vrt. Heikkinen 2002, 16).

Narratiivinen tutkimusote sopii hyvin ammatillisen kasvuprosessin tutkimiseen ja kuvaamiseen. Tutkimuksessani käytän narratiivisuutta kaikista edellä mainituista lähtökohdista käsin. Konstruktivistinen tiedonkäsitys tulee esiin tavoitteena tuottaa tietoa yhdessä. Tutkimukseeni osallistuneet ovat voineet vaikuttaa aineiston keruun menetelmiin ja itse aineistoon, he ovat osallistumisellaan vaikuttaneet myös teoreettisen viitekehyksen muokkaukseen ja elämyksellisen matematiikan opetuksen kehittymiseen ja syventymiseen. Lisäksi heidän äänensä kuuluu tutkimusraportissa ja sen luotettavuuden arvioinnissa. Työni aineisto on narratiivista ja tutkittavien itsensä tuottamaa ja analysoin sitä narratiivisen tutkimuksen keinoin. Keskeistä on ajallisuus. Luokitteluakaan ei tehdä vain teemallisten näkökohtien pohjalta, vaan luokittelu kuvaa tutkittavien kehitysprosessia (vrt. Polkinghorne 1995). Tutkimuksen edetessä tutkijallekin yllätyksenä kävi ilmi, että tutkimus itsessään toimi osallistuneille kasvuprosessin ylläpitäjänä ja tukijana, ja mahdollisuutena kirjoittaa ja puhua auki omaa opettajuuttaan. Tutkimuksen raportoinnissa narratiivisuus näkyy tarinoina, henkilökuvinä, joissa tutkittavat itse ovat aitoina päähenkilöinä, eivätkä ainoastaan tutkimuksen kohteina.

Elämyksellisyys matematiikan opetuksessa

Elämyksellisyys voidaan jakaa Aholan (2007, 139) mukaan neljään osa-alueeseen: (1) tunteisiin liittyvä, (2) edistyksen kokemiseen liittyvä, (3) kehollinen ja (4) henkilökohtaiseen osallisuuteen liittyvä elämyksellisyys. Tunteisiin liittyvä elämyksellisyys ilmentää mahdollisuutta kokea ja työstää moninaisia tunteita ja elämänkokemuksia. Tämä elämyksellisyyden osa-alue rakentuu koskettavuudesta, hämmäntävyydestä ja virkistäväyydestä. Edistyksen kokemiseen liittyvä elämyksellisyys ilmentää tarvetta kerätä ideoita, inspiraatiota ja asiantuntijuutta sekä kokea oivalluksia. Siihen liittyvät luovuuden kehittäminen ja asiantuntijuuden kasvattaminen. Kehollinen elämyksellisyys ilmentää fyysisiä kokemuksia, liikkumista ja aistimista. Henkilökohtaiseen osallisuuteen liittyvään elämyksellisyyteen kuuluvat mahdollisuus osallistua, vastaanottaa ja kommentoida kokemuksiaan.

Elämykselliseen matematiikan opetukseen valitsin tutkimuksen alussa kuusi piirrettä. *Havainnollisuus* kuuluu tunteisiin liittyvään elämyksellisyy-

teen. Se innostaa, luo intuitiivisia näkökulmia ja yhdistelee matematiikan osa-alueita virkistävästi. Edistyksen kokemiseen liittyvään elämyksellisyteen yhdistän piirteen *tutkimuksellisuus*, johon liittyy ideoiden keräämistä, asiantuntijuuden kokemuksia ja oivalluksia. Keholliseen elämyksellisyteen liitän elämyksellisessä matematiikan opetuksessa piirteen *kokemuksellisuus*, ei kuitenkaan pelkkänä toiminnallisuutena, vaan laajemmin tarkasteltuna. Henkilökohtaiseen osallisuuteen yhdistyvät läheisesti loput piirteet: *matematiikan kieli*, *vuorovaikutuksellisuus* ja *yhteistoiminnallisuus*.

Tässä artikkelissa keskityn vain yhteen elämyksellisen matematiikan opetuksen piirteeseen, kokemuksellisuuteen ja käsityksiin siitä. Käsityksiä purkaessani olen käyttänyt narratiivien analyysiä. Opiskelijoiden nimet ovat heidän itse itselleen keksimiänsä pseudonyymejä.

Käsitysten määrittely on hankalaa ja määrittelyjä on monenlaisia. Lindgren (1995, 14) määrittelee käsitykset tietoisiksi tai tiedostamattomiksi. Käsityksiin opettamisesta voidaan hänen mukaansa sisällyttää uskomukset, merkitykset, näkemykset ja mielikuvat. Wedege ja Skott (2007, 2) esittävät, että uskomukset, asenteet ja tunteet voidaan järjestää intensiteetin mukaan edellä lueteltuun järjestykseen, jolloin tunteet ovat intensiteetiltään voimakkaimpia. Pysyvyyden suhteen järjestys on käänteinen. Näkemykset sisältävät heidän mukaansa sekä uskomukset että asenteet.

Matematiikan opettajaopiskelijoiden käsityksiä kokemuksellisuudesta tutkimuksen alussa syksyllä 2005

Matematiikan opettajaopiskelijoiden aloittaessa opintojaan mielikuvat ja käsitykset kokemuksellisuudesta liittyvät heidän omiin kokemuksiinsa koulusta. Kokemuksellisuutta katsotaan omista oppimisen kokemuksista lähtien, oppilaan näkökulmasta. Yleisesti ottaen opettajaopiskelijoiden vastauksissa näkyy, miten opettajaksi kasvun prosessi linkittyy myös käsityksiin matematiikan opetuksesta (vrt. Kaasila 2007, 380).

Konkreettiset kokemukset jäävät mieleen ja kytkeytyvät aikaisempiin kokemuksiin ja tietorakenteisiin.

”Matematiikan opiskelussa esimerkiksi opitaan kuinka monta desilitraa vettä mahtuu litraan kokeilemalla käytännössä, ei siis niin että opettaja näyttää vaan oppilaat itse kokeilevat. [...] Parhaimmillaan kokemuksellisesta oppimisesta saatavat hyödyt voisivat mielestäni olla [...] asian ymmärtäminen, sen liittäminen omaan ajatteluun, aiempiin koke-

muksiin ja tietorakenteisiin sekä näin myös asian säilymisen muistissa.” (Saaran essee 9/2005)

Kokemuksellisuus liittyy toiminnallisuuteen,

”Kokemuksellisuus matematiikassa tarkoittaa mielestäni sitä, että oppilaat saavat itse tekemällä tuntemalla opetella asioita. Se on tarpeellista, koska monet oppilaat oppivat parhaiten juuri sillä tavalla. Asiat on helppompi palauttaa mieleen, kun niistä on konkreettisia kokemuksia. Se tuo myös vaihtelua oppitunneille ja voi olla hyvin motivoivaa.” (Elman essee 9/2005)

toimintamateriaalien käyttöön,

”Kokemuksellisuudessa oppilas itse tekee konkreettisesti jostain materiaalista jotain tehtävää. Myös kokemuksellisuus auttaa ymmärtämään matematiikkaa ja siinä pääsee soveltamaan kaikkia tietojaan matematiikassa.” (Aadan essee 9/2005)

mutta myös arkielämän matematiikkaan.

”Mutta että ehkä sitten silleen, että ne oppilaat näkee, että siitä voi olla jotakin hyötyä muuallakin kuin siellä luokkahuoneessa silleen. Että sais niille jotain, että ne vois niinku innostua ja ei ne ehkä sanois, ettei me tarvita tätä mihinkään.” (Elman haastattelu 12/2005)

Opiskelijoiden omat kokemukset perinteisestä opetuksesta ovat opettajan-koulutuksessa myllerryksessä

”Minulla on ollut aika, jos voi sanoa vanhanaikainen käsitys matematiikan opettamisesta ja oppimisesta. Se varmasti johtuu omista kokemuksista kouluajoiltani sekä omasta oppimistyylistäni. Olen pitänyt parhaimpina opetusmetodeina normaalia opettajan taulutyöskentelyä ja sitten itseksensä laskemista. Nyt olen kuitenkin vähän saanut reunasta tutustua kokemuksellisuuteen ja toiminnallisuuteen matematiikankin opetuksessa. Olen huomannut, että joitakin asioita opiskeltaessa, on kokemuksen saaminen hyvinkin paljon selventävä asia.” (Reetan essee 9/2005)

ja kokemukset luokkatilanteista, joissa oppilaat ovat työskennelleet toiminnallisesti vaikuttavat myönteisesti, mutta heitä arvellaan, jääkö matematiikka pelien alle varjoon.

”[O]ppilaat mielellään tekevät itse jotakin ja ovat hyvin innoissaan rakentellessaan erilaisia juttuja. Siinä sivussa he myöskin oppivat asioita. Opettajan on kuitenkin tärkeää muistaa koota asiat, ikään kuin langat järjes-

tykseen. Pelkkä pelailu ei auta, jos asioita ei myöskin käydä teoriassa läpi.”
(Reetan essee 9/2005)

Motivaation lisääjinä ne kuitenkin tuntuvat toimivan.

Kaarlolle kokemuksellisuus on heti teknisiä laitteita.

”Minua itseäni on auttanut halu ymmärtää maailman ilmiöitä ja teknisten laitteiden toimintaperiaatteita.” (Kaarlton essee 9/2005)

Toisaalta hän pohtii sitä, miten koulutuksessa koetetaan antaa tuleville opettajille juuri välineitä toiminnallisemmän opetuksen käyttöön.

”No [...] niinku kokemuksen kautta, sitähän sitä nyt yritetään ainakin tavallaan, ett aina tulee jotakin pientä vähän kerrassaan [...] tai justiinsa sitä, että se annetaan semmosina mahdollisuuksina, että tuommosiakini on olemassa.” (Kaarlton haastattelu 12/2005)

Kokemuksellisuus tukee yhdessä toimimisen ja vuorovaikutustaitojen oppimista.

Karoliinan kuvaus kokemuksellisuudesta kertoo, miten läheisesti hän kytkee kokemuksellisuuden tutkimuksellisuuteen. Lahjakkaalle ja kunnianhimoiselle opiskelijalle tehtävät, jotka eivät varsinaisesti olleet keskeisiä opintojen kannalta, tuntuivat turhilta. Opettajatkin antoivat opiskelijoilleen tämän kuvan.

”Tutkimuksellisuudesta ja kokemuksellisuudesta matematiikassa minulla ei oikeastaan ole kokemuksia oppilaan kannalta. Sekä ala- että yläasteella hyppäsimme varsin rutiininomaisesti kaikki sellaiset tehtävät yli, joissa olisi pitänyt tutkia tai kokeilla jotain, eikä lukion kirjoissa niitä tuntunut enää olevan edes tarjolla. Niihin ei ollut yksinkertaisesti aikaa tai todettiin, että innokkaat voi sitten tehdä niitä kotona. Ja kuinkahan moni teki? [...] Oppilaat, jotka ovat joutuneet tai päässeet tekemään paljon tutkimustai kokemustehtäviä, tuntuvat suhtautuvan niihin melko negatiivisesti. Yksi syy tähän voisi olla se, että tällaiset tehtävät vievät paljon enemmän aikaa kuin rutiininomaiset perustehtävät, eikä niihin välttämättä löydy vastausta kirjan takaa.” (Karoliinan essee 9/2005)

Ensimmäisen lukuvuoden aikana käsitys kokemuksellisuudesta kuitenkin avartuu koskemaan erilaisia kokemuksellisia työtapoja. Karoliina suunnittelee mielessään tehtäviä, jotka voisivat olla mieleenpainuvia tai vaikuttavia.

”Hahmottaisko ne sitä paremmin, että jos ne ois niinku siinä ite mukana. Tottakai se ois niinku vaikeempi nähdä kokonaisvaltaisesti, jos se ois niinku semmoset jättimäiset harpit, mut toisaalta ne sitt niinku, ku ne joutuis

niinku kunnoll liikkuun siinä mukana tai niinku jotenkin ehkä sekini, että jos yks tekis ja muut kattois ja ois just jossain isossa tilassa. Ett niinku esim lattialle piirtäis, ni se on ihan eri asia, ku piirtää siihen piirtoheittimelle.” (Karoliinan haastattelu 5/2006)

Opintojen alussa opiskelijoilla on vielä melko vähän kokemusta koulumaailmasta muuten kuin oppilaan näkökulmasta. Niinpä kokemuksellisuutta pohditaan opetuksen konkreettisuutena, motivoivuutena ja toiminnallisuutena. Opittavien asioiden katsotaan jäävän paremmin mieleen ja itse tekeminen innostaa ja auttaa ymmärtämään asioita. Tällaisen työskentelyn hyödyllisyys kuitenkin mietityttää opiskelijoita. Opitaanko tällä tavalla jotain, miten oppilaat saadaan mukaan työskentelyyn tai tarvitaanko näin opittuja tietoja ja taitoja mihinkään, jos niitä ei kysytä kokeissa? Joillekin opiskelijoille tekniikka ja laitteet sekä arjen matematiikka osoittautuvat merkityksellisiksi ja kokemuksellisuuskin kytkeytyy heidän mielestään niihin.

Matematiikan opettajaopiskelijoiden käsityksiä kokemuksellisuudesta lukuvuonna 2006–2007

Toista lukuvuotta leimaa opettajaopiskelijoiden kokemukset opetustyöstä ja joidenkin kohdalla myös opetusharjoittelusta. Opettajan rooli koetaan vahvaksi ja kuvaukset kokemuksellisuudesta nähdään lähes yksinomaan opettajan toimintana ja omaan tekemiseen keskittymisenä (vrt. Kaasila 2007, 380). Vastoinkäymisiäkin ilmenee, kun käytäntö ja toiveet käyvät ristiin. Kokemuksellisuus saa kuitenkin uudenlaisia piirteitä. Saara muistelee isän taitoa kertoa tarinoita.

”Isäni, toimiessaan aikoinaan vielä yläasteen matematiikan opettajana ennen pelkästään lukioon siirtymistä, kehitti negatiivisten lukujen opetukseen Oskari Olemattoman, joka mielestäni voisi kuulua kokemuksellisuuteen. Oskari asui lukusuoralla, Oskarin koti oli nollassa ja siitä hän kulki aina oikealla tiettyjä yksiköitä. Mutta sitten eräänä päivänä Oskari lähtikin vasemmalle ja tästä kertomus sitten jatkuu, kuinka Oskari lähtee seikkailemaan nollan toiselle puolelle.” (Saaran essee 12/2006)

Elman ajatuksiin kokeellisuudesta tulee viehättävä näkökulma. Ei niin, että opettaja antaa oppilaille kokemuksia, vaan oppilaat antavat niitä toisilleen.

”Kokemukset voivat olla yhteisiä, niitä voi syntyä, kun tutkitaan asioita ja toimitaan yhdessä. Tietysti myös yksin.” (Elman essee 12/2006)

Aada kertoo, miten toimintamateriaalien käyttö on tullut tutuksi opintojen aikana.

”Kokemuksellisuutta voisi käyttää esimerkiksi geometriassa. Voisin pyytää oppilaita taittelemaan tai tekemään paperista eri kappaleita, kuten lieriö, kuutio, kartio.” (Aadan essee 12/2006)

”Algebraattojen käyttö polynomeja opettaessa. Ne auttavat hahmottamaan yhteen- ja vähennyslaskuissa, mitä termejä saa yhdistää.” (Aadan essee 12/2006)

Reetta pyrkii löytämään esimerkkejä elävästä elämästä

”Kokemuksellisuus voi helposti jäädä matematiikan opetuksessa taka-alalle. Monesti oppilas ihmettelee, miksi ihmeessä hänen täytyy opetella matematiikkaa. Ettei hän oikeasti tule tarvitsemaan niitä oppeja mihinkään. Tämän vuoksi olisi tärkeää ottaa oikeita tilanteita mukaan myös oppitunneille.” (Reetan essee 12/2006)

ja kauhistuu vielä käytössä olevia markkakirjoja.

”Edelleenkin jotkut opettaa niistä markkakirjoista, ku o pari vuotta eläkkeelle aikaa, niin sitte tota ei voi luopua niistä että. Niitä kirjoja sitte kierätetään ja mä olin ihan järkyttyny, ku mä just tänä keväänä kuulin yhen opettajan kertomana, että kyllä heiän koulussa (huokaa vihaisesti) Ei kai ne lapset tiiä ees mitä markkat on.” (Reetan haastattelu 5/2007)

Alakoulussa tehdyt harjoittelut olivat varsinaista kylvetystä toiminnallisuuteen ja kokemuksellisuuteen. Kaarlo etsi konkreettisia esineitä tunneilleen,

”Sitten ne niinku vähän ymmärsi, ett siinä on ja sitt oli pallo ja ympyrä oli ja tietenkin jalkapallo oli siinä. Sitte oli vielä litra ja desilitra oli aiheena niin siinä oli sitte kans läträsvät vähäsen.” (Kaarlon haastattelu 5/2007)

joutui pilkkomaan opetustaan pieniin osioihin ja höyryttämään sitä toiminnallisuudella,

”[E]i pelkästään matikassa, vaan ihan joka aineessa vähän niinku mää yllätyin ite siitä, että kuinka kuinka semmosta, eka mielikuva tuli että, rikkonaista oli. Mutta ei kai se sitte. Ihan hyvin solju siinä, mutt siis sillai, että mentiin vähän jotain asiaa ja sitte tulikin taas joku että ne [alkoivat] piirrellä ja askarrella.” (Kaarlon haastattelu 5/2007)

eikä opetuskeskustelukaan toiminut pitkää aikaa.

”Niin ja monipuolista, että ne ei jaksanu pienet semmosta asiapainotteista opetusta. Huomas heti, että väsähti, jos yritti semmosta perinteistä opetuskeskustelutuntia vetää.” (Kaarlon haastattelu 5/2007)

Karoliina on huolissaan siitä että, jos oppilaat ovatkin liian etääntyneet tällaisista työmenetelmistä ja heitä ei enää saada houkuteltua niiden pariin.

”Me yritetään mennä koko aika lähemmäks niitä oppilaita mutt sitt ne on taas ite menny johonkin sellaselle tasolle että ne ei enää niinku. [...] Jos ei niill oo alakoulussa opetettu mitään vähänkään sillain kokemuksellisesti tai vastaavasti ni ei ne ne ei niinku haluukaan enää oppia niinku millään muulla tavalla”. (Karoliinan haastattelu 12/2006)

Opiskelijoiden käsityksiä kokemuksellisuudesta 2007–2008

Viimeiset aineistot tuovat opettajaksi kasvun selkeästi näkyviin. Tutkittavista viisi alkaa lähestyä opintojensa loppusuoraa. Jäljellä ovat viimeiset kurssit, harjoittelu ja lopputyö. He ovat toimineet jo pitkään sijaisina ja kokemukset opettajuudesta ovat monipuolistuneet. Elma sen sijaan on päättänyt vaihtaa alaa. Tässä vaiheessa opettajaopiskelijat odottavat jo innokkaasti valmistumista. Opettajuuteen liittyy toive tehdä työstä oman itsensä näköistä ja irtautua ohjaavista opettajista (vrt. Kaasila 2007, 380). Rohkeus kokeilla ja kehittää itseään heijastuu myös kokemuksellisuuteen.

Saaraa kiehtoo luokasta ulos lähteminen.

”Joskus voidaan lähteä ulos luokkahuoneesta mennä oppimaan ympäristöön, todellisiin kohteisiin ja todellisia asioita. Tai lähteä vierailulle matematiikkaan liittyviin paikkoihin, joissa matikkaa käytetään ehkä yllättävässäkään muodossa ja tilanteissa. Tärkeintä on oppilaiden aktiivinen osallistuminen opiskeluun, tällöin motivointikin onnistuu helpommin.” (Saaran kirje 4/2008)

Elman kokemuksellisuus on läheisyyttä ja yhdessä kokemista.

“Oppilaat ovat ekaluokkalaisia ja opettelemme yhteenlaskua. Jokainen on saanut tuoda lempilelujaan mukaan kouluun. Niiden avulla mietitään yhteenlaskun periaatetta.” (Elman kirje 4/2008)

Aadakin toivoo oppilaitten nauttineen oppitunnista.

”[N]iinko toivon, ett niinko niill on jääny tosi niinku kokemuksia paljon ja niinku että se ois aivan ihanaa, ett ne puhuis mun tunnista ja ett voi

me tehtiin näin ja näin ja niinko toisten oppilaitten kans, jotka ei oo mun tunnilla.” (Aadan haastattelu 12/2007)

Reetalle opetusmenetelmien vaihtelevuus on tärkeää.

”Motivointikeinoina toimivat varmasti myös erilaiset pelit ja toiminnalliset työtavat. Yleensäkin vaihtelevalla opiskelutapojen ja toisaalta myös ’huijaamalla’ oppilaita voi heitä motivoida matematiikan opiskeluun. Matematiikan yhdistäminen erilaisiin aiheisiin ja tunteihin alakoulun puolella motivoi varmasti oppilaita myöskin.” (Reetan kirje 4/2008)

Kaarlo on omaksunut toiminnallisuuden osaksi opetustaan.

”No mä en oo sen [alakouluharjoittelun] jälkeen vielä sitte taas yläkoulun puolella ollu, mutta voisin kuvitella, että on hyvinkin tuonu erilaista näkökulmaa just siihen enemmän tällöiseen toiminnalliseen suuntaan. Se oli sillä [alakoulun] puolell hirveen tärkeetä, että niillä aina riitti jotakin tekemistä. Eihän ne jaksanu istua paikoillaan.” (Kaarlon haastattelu 12/2007)

Karoliinan kertomuksissa kokemuksellisuus saa vielä uusia piirteitä. Tarinoiden käyttö liittyy tunteet matematiikan opetuksen tueksi.

”Mä päädyin siihen, että mä rupesin piirteleen tikku-ukkoja ja tai sellasia että tarina tai tarinan kautta niinku että käydään se asia läpi [...] ja sitte se itse asiassa toimi kauheen hyvin.” (Karoliinan haastattelu 12/2007)

Kokemuksen ei myöskään tarvitse aina olla fyysistä koskemista.

”Ne oppilaat tai ne yleensä saa siitä sellasen kokemuksen siitä opetuksesta ja ne pääsee niinku siihen mukaan, että jos ettei sen välttämättä tarvi olla kokemuksellisuus ihan sinänsä, että ne niinku näprää ja niinku tuntee sen vaan ne niinku kokee sen päässään.” (Karoliinan haastattelu 12/2007)

Kolmen lukuvuoden jälkeen opettajaksi kasvun prosessissa herää käsitys opettajuudesta. Opettajaopiskelijat haluavat käyttää oppitunneillaan vaihtelevia työtapoja lisäämään oppilaitten motivaatiota, toiminnallisuutta ja yhtymäkohtia arjen ilmiöihin. He lähtivät rohkeasti ulos luokasta. Kokemuksellisuus on yhdessä kokemista, mutta ei aina fyysistä kokemista; se voi tapahtua myös oppilaan mielessä.

Pohdintaa

Matematiikka ei ole joukko opittavia faktoja, vaan opettajan tehtävä on luoda aktiviteetteja, jotka perustuvat matemaattisiin ideoihin. Oppilailla tulee olla mahdollisuus tutkia todellisuutta monin tavoin ja luoda mielikuvien verkostoja. Opettajan tulee organisoida oppimisprosessi niin, että oppilaat, jotka tutkivat maailmaa ja sen säännönmukaisuuksia, voivat kuvata niitä matematiikan kielellä. (Swoboda & Tocki 2002, 9.)

Entä rajoittaako kokemuksellisuus ajattelua? Tai kaventavatko toimintamateriaalit näkökulmia? Joidenkin mielestä toimintamateriaalien käyttö on välttämätön ja riittävä ehto sille, että opetus voidaan luokitella konstruktivistiseksi. Heistä se, että lapset työskentelevät käyttäen materiaaleja tarkoittaa automaattisesti sitä, että he konstruoivat matemaattisia ideoita. Vaikka matemaattinen ymmärrys riippuukin kokemuksista, näiden kokemusten lähtökohtien ei tarvitse olla fyysisiä. Toiminnallisuus ei ole itsetarkoitus, vaan opettaja optimoi eri mahdollisuuksien joukosta ne, jotka kulloinkin hänen mielestään lisäävät matemaattista ymmärrystä. (Pirie & Kieren 1992, 505, 526.)

Lähteet

- Ahola, E-K. 2007. *Producing Experience in Marketplace Encounters: A Study of Consumption Experiences in Art Exhibitions and Trade Fairs*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin kaupakorkeakoulun julkaisuja A299.
- Amit, M. & Jan, I. 2006. Autodidactic learning of probabilistic concepts through games. Teoksessa J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká & N. Stehliková (toim.) *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education 2*. Prague: PME, 49–86.
- Bruner, J. 1988. The Course of Cognitive Growth. Teoksessa K. Richardson & S. Sheldon (toim.) *Cognitive Development to Adolescence*. Open University Set Book. Psychology Press, 33–60.
- Drake, C. 2006. Turning points: using teachers' mathematics life stories to understand the implementation of mathematics education reform. *Journal of Mathematics Teacher Education* 9, 579–608.
- Gravemeijer, K. P. E. 1994. Developing realistic mathematics education. Utrecht: CD ß Press, Center for Science and Mathematics Education, Freudenthal institute.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research, Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän yliopisto, 13–28.

- Kaasila, R. 2007. Mathematical biography and key rhetoric. *Educational Studies in Mathematics* 66, 373–384.
- Lindgren, S. 1995. *Pre-Service Teachers' Beliefs and Conceptions about Mathematics and Teaching Mathematics*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A4/1995.
- Moyer, P. S. 2001. Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics* 47, 175–197.
- NCTM 2000. *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics. Luettu 9.1.2009 sivulta: <http://standards.nctm.org/>
- Nemirovsky, R., Borba, M., Dimattia, C., Arzarello, F., Robutti, O., Schnepf, M. et al. 2004. PME Special Issue: Bodily Activity and Imagination in Mathematics Learning. *Educational Studies in Mathematics* 57, 303–321.
- Pirie, S. & Kieren, T. 1992. Creating constructivist environments and constructing creative mathematics. *Educational Studies in Mathematics* 23(5), 505–528.
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 5–23.
- Raymond, A. M. & Leinenbach, M. 2000. Collaborative action research on the learning and teaching of algebra: a story of one mathematics teacher's development. *Educational Studies in Mathematics* 41, 283–307.
- Santana, E. 2008. Manipulative material and representational material. Teoksessa O. Figueras, J.L. Cortina, S. Alatorre, T. Rojano & A. Sepúlveda, A. (toim.) *International Group for the Psychology of Mathematics Education. Mathematical Ideas: History, Education, and Cognition. Proceedings of the Joint Meeting of PME32 and PME-NA XXX. México* 4, 225–232.
- Schorr, R.Y. & Firestone, W.A. 2001. Changing mathematics teaching in response to a state testing program: a fine-grained analysis. The annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle Washington. 11.4.2001. Luettu 12.2.2009 sivulta: <http://www.cepa.gse.rutgers.edu/Changing%20Mathematics.pdf>.
- Swoboda, E. & Tocki, J. 2002. How to prepare prospective teachers to teach mathematics – some remarks. Second International Conference on the Teaching of Mathematics, Crete 1.–6.7.2002. Luettu 12.2.2009 sivulta: <http://server.math.uoc.gr/~ictm2/Proceedings/pap159.pdf>.
- Tall, D. 1995. *Cognitive Growth in Elementary and Advanced Mathematical Thinking*. Teoksessa *International Group for the Psychology of Learning Mathematics. Recife, Brazil 1*, 161–175. Luettu 1.4.2009 osoitteesta: <http://digilander.libero.it/leo723/materiali/algebra/dot1995b-pme-plenary.pdf>.

- Wedge, T. & Skott, J. 2007. Potential for change of views in the mathematics classroom? Teoksessa *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME5), Cyprus, 22–26 February, 2007*.
- Yokochi, K. 2000. Mathematics Instruction through the Production of Manipulative Materials. Teoksessa H. Fujita, Y. Hashimoto, B. R. Hodgson, P.Y. Lee, S. Lerman & T. Sawada (toim.) *Proceedings of The Ninth International Congress on Mathematical Education, 2000 Makuhari, Japan*. 218–220.

Yhteystiedot

Päivi Portaankorva-Koivisto

paivi.portaankorva-koivisto@uta.fi

Opettajankoulutuslaitos, Tampereen yliopisto

Saila POULTER

Euroopan neuvoston asiakirjat uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen perustelun näkökulmasta tarkasteltuna

Tässä artikkelissa tarkastellaan Euroopan neuvoston asiakirjoja kansalaiseksi kasvamisen ja uskonnonopetuksen perspektiivistä. Asiakirjoja analysoidaan evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen näkökulmasta nojaten uskonnonopetuksen yhteiskunnalliseen perusteluun. Huomionarvoisena pidetään sitä, ettei uskontoa ole yleensä pidetty yhteiskunnallisena oppiaineena. Aineisto käsittelee kasvatuksen haasteita osana laajempia yhteiskunnallisia muutosprosesseja. Muutoksen tulkitsemisessa hyödynnetään sekularisaatioteoreettista näkemystä uskonnosta toisaalta yhteiskunnallisen merkityksen kadottaneena, toisaalta moniarvoisuuden esille ajamana modernin elämän muotona. Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka varsinaisena metodina käytetään sisällönanalyysiä yhdistäen sitä hermeneuttisen tulkintaan postsekulaarista yhteiskunnasta. Aineistosta on luettavissa useita jännitteisiä kasvatuksen ja yhteiskunnallisuuden kysymyksiä. Artikkelissa pohditaan sitä, mikä voisi olla yhteiskunnallisuuden teeman huomioon ottavan uskonnonopetuksen tehtävä. Tutkimuksessa perustellaan näkemystä, jonka mukaan omaan uskonnolliseen traditioon kasvattamista ei tule väheksyä. Suomalainen malli oman uskonnon opettamisesta antaa evankelis-luterilaiselle uskonnonopetukselle oikeuden olla elävässä yhteydessä kansakunnan kulttuuriin ja historiaan ja palvelee täten kansalaiseksi kasvamisen tavoitteita. Toisaalta kriittisyyttä suhteessa omaan perinteeseen on pidettävä lähtökohtana, kun kasvatetaan yksilöitä yhteiskunnan jäsenyyteen moniarvoisessa ajassa.

Avainsanat: kansalaisuuskasvatus, Euroopan neuvosto, demokratia, sekularisaatio

Johdanto

Uskonnonopetus on kokenut historiansa aikana voimakkaita sisällöllisiä ja määrällisiä muutoksia. Yhä uudestaan ja uudestaan uskonnonopetuksen asema ja muoto herättävät keskustelua niin julkisuuden keskustelussa kuin akateemisessa maailmassakin. Evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen kehityskulku kirkon kasteopetukseen liittyneestä kristillis-siveellistä kansalaisuutta palvelevasta oppiaineesta kohti moniarvoisen yhteiskunnan ja oman

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 289–300.

elämän subjektiivuuden rakentumisen paikkaa on varsin värikäs. (Esim. Saine 2000.) Muuttuneessa yhteiskunnallisessa kontekstissa ovat ajattelutavat uskonnonopetuksen paikasta ja tehtävästä laajentuneet ja monimuotoistuneet (ks. esim. Kallioniemi 2007; Kallioniemi 2005). Kansainvälisessä keskustelussa uskontokasvatuksen yhteiskunnallinen luonne on saanut kiinnostusta osakseen; erityisen selvästi uskonnonopetuksen ja kansalaisuuskasvatuksen tavoitteiden yhtenevyys opetussuunnitelmatasolla on toteutettu Englannissa (<http://curriculum.qca.org.uk/>). Robert Jackson (2003; 2004) on perehtynyt uskontokasvatuksen ja kansalaiskasvatuksen kysymyksiin brittiläisessä koulussa; hänen huomionsa ovat valikoiden sovellettavissa myös suomalaiseen yhteiskuntaan.

Euroopan neuvosto on painottanut kansalaisuuden merkitystä kasvatuksen ja koulutuksen kysymyksiä koskevissa tuoreissa hankkeissaan ja julkaisuissaan.¹ Myös Suomessa herättiin vuosituhannen vaihteessa kansalaisuus-kysymyksen ajankohtaisuuteen. Kysymys kanavoitui lähinnä huolena edustuksellisen demokratian kriisistä ja nuorten laiskasta poliittisesta osallistumisesta yhteisten asioiden hoitamiseen. Tämän aktivoimana päätettiin mm. 2003–2007 hallituksen ohjelmaan sisältää Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma (<http://www.vn.fi/tietoarkisto/politiikkaohjelmat/kansalaisvaikuttaminen/ohjelma/fi.pdf>). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 sisältää aktiivisen kansalaisuuden ajatuksen opetuksen yleisenä tavoitteena, jota toteutetaan kouluissa käytännössä läpäisyperiaatteella (OPS 2004, 40–42). Uskontoa ei ole peruskoulussa pidetty yhteiskunnallisena oppiaineena (ks. Suutarinen 2000). Uskonnonopetusta ei nähdä luonteeltaan yhteiskunnallisena vaikka kristillis-siveellinen eetos kytkeytyi isänmaallisuuteen tiiviisti kansakunnan rakennustalkoissa (esim. Launonen 2000). Myöskään suomalaisessa uskonnondidaktiikan tutkimuksen kentässä ei juuri ole puututtu uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen luonteen tarkasteluun. Koulu on kuitenkin kansallinen instituutio, joka kulttuurisesti ja sosiaalisesti integroi erilaisista taustoista tulevia lapsia ja nuoria yhteiskuntaan tiettyjen kansalaisarvojen omaksumisen kautta. Tällöin lienee legitimiä kysyä, millaisen kontribuutionsa uskonnon opetus voi tuoda kansalaiseksi kasvamiseen. (Williaime 2007, 98.)

Artikkelissa tarkastellaan Euroopan neuvoston asiakirjoja, jotka käsittelevät uskonnon roolia moniarvoisessa yhteiskunnassa. Tarkasteltavat tekstit

¹ Esim. vuonna 1997 aloitettu projekti "Education for democratic citizenship", Eurooppalaisen kansalaiskasvatuksen teemavuosi vuonna 2005, "Learning and living democracy for all" -ohjelma vuosina 2006–2009 sekä useat kannanotot ja suosituksukset koskien kansalaisuuskasvatusta.

ovat parlamentaarisen yleiskokouksen asiakirjoja, jotka ovat luonteeltaan suosituksia koulun toteuttamalle kasvatustyölle eurooppalaisissa valtioissa.² Euroopan neuvosto näkee kasvatuksen demokraattiseen kansalaisuuteen tärkeimpänä tehtävänä vahvistaa moniarvoisuutta, ihmisoikeuksia ja oikeusvaltion idean toteutumista. Asiakirjat eivät varsinaisesti kosketa uskonnonopetusta, mutta uskontojen opettaminen nähdään niissä tärkeäksi kun puhutaan etiikasta ja kansalaisuudesta (ks. esim. Rec. 1396, §13 ii.a.). Tässä artikkelissa pyritäänkin tuomaan asiakirjoista nouseva uskonnon yhteiskuntasuhdetta koskeva tarkastelu uskonnonpedagogiikan kenttään.

Uskonnonopetuksessa käytetyistä perusteluista (ks. Kähkönen 1976, 231–237; Kallioniemi 2005, 32–34) tutkimuksessa käytetään yhteiskunnallista perustelua. Perustelussa korostetaan uskonnonopetuksen merkitystä yhteiskuntakelpoiseksi kansalaiseksi tulemisessa. Tästä näkökulmasta muotoiltuna tutkimuksessa tarkastellaan kansalaisuuskysymystä uskonnonopetuksen tehtävänä Euroopan neuvoston asiakirjojen valossa. Varsinainen tutkimuskysymys on:

Miten uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen perustelun näkökulma nousee Euroopan neuvoston asiakirjoista ja kohtaa suomalaisen uskonnonopetuksen?

Aineistossa reflektoidaan kasvatuksen haasteita osana merkittäviä yhteiskunnallisia muutosprosesseja. Sekularisaatio-käsite kuvaa uskonnon aseman heikkenemisen, toisaalta esiin tulemisen prosessia post-traditionaalisissa yhteiskunnissa (esim. Lyon 2000, 140; Casanova 1994). Sosiologien esittelemä ajatus sekularisaatiosta on synnyttänyt myytin, jossa historia nähdään progressiivisena, jatkuvasti kehittyvänä evoluutiona taikauskosta järkeen, uskosta epäuskoon, uskonnosta tieteseen. Vasta myöhemmin on herätty erottamaan sekularisaatioteoria sen valistuksen uskontokritiikin aikaisista ideologisista siteistään. (Casanova 1994, 19.) Yhteiskuntien sekularisoituminen on merkinnyt ennen kaikkea kansalaisuuden, uskonnon ja moraalin välisen siteen kyseenalaistamista ja katkeamista; toisaalta sekulaaristunut yhteiskunnallinen ilmapiiri voi paradoksaalisesti antaa tilaa laajemmalle uskonnollisuuden monimuotoisuuden pohdinnalle (Lyon 2000). Termi 'postsekularisaatio' sisältääkin ajatuksen maallistumisväitteiden uudelleen arvioimisesta: post-

² Euroopan neuvosto on hallitusten välinen organisaatio, jonka valta rajoittuu tutkimukseen, suosistusten antamiseen ja neuvontaan. Täten asiakirjat eivät ole luonteeltaan jäsenvaltioita laillisesti sitovia sopimuksia, mutta kannanotot antavat viitettä siitä, mihin suuntaan koulun kasvatustyötä tulisi ohjata muuttuvassa ja yhdentyvässä Euroopassa. Parlamentaarisen yleiskokouksen asiakirjat ovat löydettävissä osoitteesta: http://assembly.coe.int/ASP/Doc/DocumentGuide_E.asp

metafyysinen ajattelu on avoimessa keskusteluyhteydessä uskonnon kanssa, vaikka säilyykin agnostisena (Habermas 2006, 16–17). Postsekulaarissa ilmapiiressä sekä uskonnollinen että sekulaari mentaliteetti ottavat toisensa vakavasti ja näkevät ymmärryksen yhteiskunnasta rakentuvan vastavuoroisena oppimisprosessina (Habermas 2006, 111).

Perinteisesti määriteltynä kansalaisuus on merkinnyt yksilön oikeuksien ja velvollisuuksien kokonaisuuden toteutumista valtiossa. Aristotelisessa traditiossa kansalaisuutta on lähestytty ennen kaikkea velvollisuuksien näkökulmasta, moderni liberalismi taas näkee kansalaisuuden enemmän oikeuksien näkökulmasta. (Jackson 2003, 2.) Yhteistä kirjaville kansalaisuuden määrittelyille on se, että kansalaisuus on jäsenyyttä yhteisössä, joka on luonteeltaan poliittista (Nivala 2008, 48; 2006). Kansalaisuutta ei pidetä minään annettuna tai muuttumattomana apparaattina (Jackson 2004, 138). Kansalaisuudessa on kyse ihmisyyden ideaalin toteutumisesta yhteiskunnassa kasvatustoiminnan kautta. Kansalaisuus sisältää laajemman näkymän yksilön ja kollektiivin välisestä suhteesta: tietoisuutta yksilön elämän ja olemassaolon tarkoituksesta osana yhteisöä (McLaughlin 1992; Papastephanou 2008). Määrittelemällä kansalaisuuden pohjimmiltaan yksilön yhteisölliseksi suhteeksi, liitytään sosiaalipedagogiseen määritelmään kansalaisuudesta (esim. Nivala 2008).

Menetelmä

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa aihetta lähestytään poikkitieteellisesti ja ilmiölähtöisesti. Tutkimuksen lähtökohta on hermeneuttinen näkökulma tutkittavaan ilmiöön, mutta varsinaisena metodina käytetään tekstiaineiston sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi voi olla yksittäinen metodi tai väljemmin ymmärretty teoreettinen kehys, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93). Yhdistänkin tätä hermeneuttiseen tulkintaan postsekulaarista yhteiskunnasta. Hermeneuttisessa tutkimusaseteessa lähdetään siitä, että sekä tekstillä että tulkitsijalla on oma horisonttinsa (Gadamer 2004, 64). Hermeneuttinen kehä merkitsee tutkimuksellista dialogia tutkijan ja tutkimusaineiston kanssa. Esiymmärryksen ja alustavan tulkinnan turvin tutkija etenee kohti merkitysten avaamista ja tutkimuskohteen tulkintaa, josta tehdyt havainnot pakottavat tutkijaa tarkistamaan alkuperäistä kokonaiskuvaa, jolloin tulkinta tarkentuu ja syventyy. Teoria muodostuu lähtöoletusten, tutkimuksen tapahtumien ja edellisten ymmärtämisen tasojen ylittämisestä. (Varto 1992, 69, 108.) Sisällönanalyytiselle menetelmälle tyypillisesti nostetaan aineistosta esiin teemoja, joita

luokittelemalla pyritään hahmottamaan laajempia ilmiöitä ja merkityksiä yksittäisten seikkojen välillä. Näiden läsnäolevien merkitysten, kuten myös tekstin ”takana” olevien merkitysten tulkinnasta rakentuu hermeneuttinen tulkintaprosessi eksplisiittisen ja implisiittisen välillä (ks. Palonen 1998, 63).

Tulokset

Asiakirjoja hallitsevat useat kaksoistendenssit. Uskonnollisuuden yksityistyminen ja monimuotoistuminen sekä uskonnon institutionaalinen sekularisoituminen on aineiston valossa ilmeistä. Maallistuneessa yhteiskunnassa uskonnollisuus tulisi rajata syvästi henkilökohtaisten asioiden puolelle – toisaalta myönnetään uskonnon olevan välttämättä privaatista julkiseen astuva yhteisöllinen elämänmuoto ja instituutio. (Rec. 1804 §4.) Modernia yhteiskuntaa on mahdotonta ymmärtää ilman tradition läsnäoloa nykyhetkessä. Kristinuskon ratkaiseva merkitys eurooppalaisen kulttuurihistorian rakentajana on tunnustuksen arvoista ja yhteisten maallisten ja hengellisten juurien tunteminen on ihmisten ja kansojen välistä solidaarisuutta rakentavaa. (Rec. 1804 §1.) Nyky-yhteiskunnan ymmärtäminen aukeaa uskonto- ja aatehistoriaa tuntemalla; toisaalta länsimaiselle hegemonialle ei enää anneta itseoikeuttua asemaa, sillä tämän päivän Eurooppa on sekulaari ja moniarvoinen.

Kasvatuksen jännitteiset kysymykset

Asiakirjoista nousee esiin jännitteisiä kasvatuksen kysymyksiä. Kasvatuksen keskeiseksi tehtäväksi nähdään aktiiviseksi kansalaiseksi tuleminen (White Paper §97). Jännite lapsen kasvattamisessa yhteiskunnan jäseneksi (individualisaatio) – toisaalta ainutlaatuiseksi ja autonomiseksi persoonaksi (socialisaatio) – on läsnä. Socialisaatioparadoksin lisäksi kipuillaan postmodernin eetoksen perustattomuutta ja moniarvoisuuden luomaa konsensuksen puuttumista kasvatuksen normatiivisuutta etsittäessä. Arvo-objektivismin ja arvosubjektivismin välisenä tasapainoiluna näkyy tradition oikeutuksen kyseenalaistaminen suhteessa yksilön itse rakentamaan arvojärjestelmään niin kansallisella kuin henkilökohtaisella tasolla. Teksteistä kylläkin huokuu yhteisten arvojen etsintä ja perusteiden löytäminen universaalille tai globaalille etiikalle.

Eräänä jännitteenä teksteissä näkyy luottamus kasvatukseen demokration ja avoimen yhteiskunnan arvojen rakentajana, mutta siitä huolimatta esiin nousee eräänlaisena determinoituna päämääräänä siviilisaatioiden ja maailmankuvien yhteentörmäämisen väistämättömyys, moniarvoistumisen

luomat jännitteet ja ongelmat kulttuurien välisessä kanssakäymisessä. (Vrt. Huntington 1997; ks. Rec. 1720.) Toisaalta yhteiskunnan pluralisoitumisen nähdään tuovan uusia mahdollisuuksia vähemmistöjen ja enemmistöjen keskinäiselle vuoropuhelulle (White Paper §75), mistä käytännön osoituksena on mm. Euroopan unionin vuoden 2008 kulttuurien välisen dialogin teemavuosi *Together In Diversity* (<http://www.interculturaldialogue2008.eu/>). Tiedollinen kasvatus nähdään emansipoivana ja valmentautumisena elämään moniarvoisessa yhteiskunnassa, toisaalta kansalaisuus on jotain muuta kuin vain tiedolliseen puoleen keskittyvää. Demokratia ei kutsu ihmistä vain tiedollisena olentona, vaan merkitsee tuntevana, eettisenä ja yhteisöllisenä persoonana kasvamista. (Rec. 1804, §3.)

Yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisen liittyvät haasteet

Aineiston analyysi tuotti neljä kasvatuksen ja yhteiskunnallisuuden suhdetta koskevaa kokonaisuutta. Ensimmäiseksi, Euroopan neuvoston asiakirjoissa uskonnoilla nähdään olevan yhteys eettisten kysymysten pohdintaan sekä yleensäkin rauhan ja oikeudenmukaisuuden lisäämiseen maailmassa (Rec. 1804, §2). Demokraattisten arvojen tunnustaminen on eurooppalaisen yhteiskunta-ajattelun peruskivi (Rec. 1805, §9). Uskonnonvapauden toteutumiseksi demokratia on paras alusta, uskonto puolestaan ylläpitämänsä moraalisen sitoutumisen puolesta voi olla demokraattisen yhteiskunnan kumppani. Demokratia ei kuitenkaan ole itsestään säilyvä arvo tai asiantila. Uskonnollisten yhteisöjen merkitys demokratian vahvistumisen kannalta nähdään merkittävänä. Uskonnollisia ryhmittymiä kutsutaan demokratian rakentamisen työhön. (White Paper §71–72; Rec. 1396, §13. iii.a.) Uskontojen välinen dialogi voi tuoda kontribuutionsa yhteisen elämän ehtojen rakentamiseksi yhteiskunnassa (White Paper §75). Vaikka uskonto ja politiikka on pidettävä visusti erillään (Rec. 1804, §10), eivät uskonto ja demokratia ole vieraita toisilleen vaan ovat rakentavassa suhteessa toinen toisiinsa (Rec. 1720, §5; Rec. 1396 §5). Uskonnollinen katsomustapa nähdään yhteiskuntaa eheyttävänä ja kansalaisyhteiskuntaa positiivisesti rakentavana seikkana (Rec. 1804, §10). Eri-laiset katsomukset voivat moneudessaan rikastaa elämää ja auttaa löytämään yhteneviä arvopäämääriä katsomusten välillä (Rec. 1396, §5).

Toisena haasteena asiakirjoissa nähdään se, että uskontojen tulee yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuessaan varoa sotkemasta demokratian ehtoja kunnioittamalla kansalaisten tasa-arvoa ja demokraattista päätöksentekoa poliittisen toiminnan perustana (Rec. 1804, §10). Valistuksen hengessä osoitetusta uskontokritiikistä on syytä ottaa opikseen, sillä uskonnollisen ja poliittisen vallantahdon houkutus on ajankohtaista jokaisena historian ai-

kakautena. Uskonto ei saa olla rajoittamassa intellektuaalista tai moraalista vapautta. Mikään poliittinen doktriini, ideologia tai uskonnollinen dogmi ei voi edustaa koko totuutta ihmiselämästä. Uskonnollinen tulkinta laista ei saa milloinkaan kävellä maallisen laintulkinnan ylitse. (Rec. 1804, §23.3; Rec. 1396, §4.) Paitsi että dialogi erilaisten uskonnollisten ja sekulaarien traditioiden välillä on tärkeää, olennaista on myös keskustelun käyminen oman perinteen sisällä (White Paper §75). Mitä heikompaa erilaisten uskonnollisten maailmankatsomusten tuntemus on, sitä helpompi saattaa olla niiden valjastaminen kyseenalaisienkin poliittisten päämäärien ajoin.

Kolmantena haasteena tekstien merkitysten takana on pelko fundamentalistisen ajattelun noususta kristillis-sekulaarissa valtakulttuurissa. Islamilaisen maailman nousun taustalla häilyy länsimaalaisen kulttuurin heikentynyt tietoisuus itsestään ja maallistunut elämäntavot. (Rec. 1804, §6–7.) Asiakirjoissa todetaan, ettei radikaalisuus nouse koskaan uskonnosta sinänsä vaan yhteiskunnallisista epäkohdista ja uskonnon käyttämisestä välineenä yhteiskunnallisissa kysymyksissä (Rec. 1396, §3; Rec. 1396, §9). Moniarvoisessa Euroopassa pyritään päivän muotisojen kuten 'suvaitsevaisuus' ja 'dialogi' avulla rakentamaan ja ylläpitämään universalistisia moraaliperiaatteita. Aitoon moniarvoisuuteen pyrkimisestä rakennetaan asiakirjoissa eräänlainen ideaali, toisaalta myönnetään sen ongelmallisuus. Jotta rauhanomaisuus voidaan erilaisten arvopreferenssien ja intressien keskellä taata, keskeiseksi tekijäksi nousee uskonnollisen ja kulttuurisen lukutaidon välttämättömyyden korostaminen.

Neljäntenä haasteena, tai paremminkin mahdollisuutena nähdään kasvatus. Avain kulttuurien välisiin konflikteihin löytyy asiakirjojen valossa kasvatuksesta ja koulutuksesta. Teksteistä huokuu kasvatuksen emansipoi-va rooli: kasvatus on keskeisin työväline, jolla demokraattista yhteiskuntaa voidaan rakentaa – kasvatuksessa on mahdollisuus muutokseen. (Rec. 1720) Eri kulttuurien keskinäiseen dialogiin kasvamisen kanssa käsi kädessä kulkee aktiivisen kansalaisuuden ajatus (White Paper §152–153). Koulu nähdään keskeisenä foorumina, jossa demokratiaa ja suvaitsevaisuutta rakennetaan pitämällä kulttuurinen moninaisuus esillä. (Rec. 1720, §7; 1396, §10; 1804, §13.) Teksteistä paistaa läpi luottamus tietoon: tietoa jakamalla ja lisäämällä sekä tilaa antamalla avoimelle dialogille voidaan kasvattaa ymmärrystä ja solidaarisuutta poistaen jännitteitä erilaisten ryhmien välillä. (Rec. 1804, §14; 1720, §8; 1805, §6.) Luottamus avoimuuteen, vuoropuhelun ja moniarvoisuuden kunnioittamiseen demokratian turvaajana on selkeästi esillä. Kriittinen ja rehellinen debatti on turvattava kaikenlaisten yhteisöjen kesken, sillä demokratian olemukseen kuuluu vapaus ja avoimuus. (Rec. 1805.)

Pohdinta: Uskonnonopetuksen yhteiskunnallisesta perustelusta aineiston valossa

Artikkelin lopuksi pohditaan sitä, mikä voisi olla yhteiskunnallisuuden teeman huomioon ottavan uskonnonopetuksen tehtävä. Selvä viesti aineistosta on se, että opetuksessa tulisi vahvistaa näkemystä siitä, että uskonnollisiin kantoihin sitoutuneet näkemykset tulee saada vahvemmin osaksi demokraattisen yhteiskunnan rakentumista. Uskonnon opetuksen tulee maallistuneessa maailmassa olla paikka, jossa yhteiskunnallinen ulottuvuus ja moniarvoisuus ovat aidosti läsnä. Vaatimusten siirtyä oppilaan oman uskonnon opettamisesta kohti sekulaaria, kaikille yhteistä uskontotieteen mallia, ei voida katsoa saavan rohkaisua aineistosta. Liberaalidemokratiaksi itseään nimittävälle valtiolle on merkityksellistä, että myös uskonnolliset kannat osallistuvat poliittiseen päätöksentekoon (Habermas 2006, 10). Demokratian legitimitetin kannalta on vaarallista, jos uskonnolliseen ajatteluun nojaavat kannat vieraantuvat poliittisesta alueesta. Mitä vahvemmin tietyt ihmisryhmät tai yksilöt tuntevat joutuneensa ajetuksi sosiaaliseen marginaaliin vakaumuksensa vuoksi, sitä herkemmin ne voivat turvautua defensiiviseen tai aggressiiviseen puolustusstrategiaan, aktiivisen kansalaisvaikuttamisen kustannuksella. (Keast 2007, 25.) Tällöin myös hukataan ne tärkeät näkökulmat, joita uskonnoissa poliittisiin kysymyksiin on hyödynnettävissä sekä moraalinen energia, jolla voi olla liikevoimaa maallisten kysymysten käsittelyssä (Habermas 2006, 8). Valtio, joka jättää huomioimatta uskonnollisiin kantoihin sitoutuneen ajattelun eikä välitä kansalaistensa uskonnollisista tunnoista ei voi olla vahingoittamatta heidän moraalista integriteettiään ja herättämättä vastarintaa (Parekh 2000, 323–327). Ranskassa on huomattu, että valtion jyrkkä tulkinta tunnustuksettomuudesta (*laïcité*) on ollut johtamassa passiivisuuden arvokeskustelussa, kasvatuspohdinnassa sekä politiikassa (Kunnas 1999, 166–167). On elintärkeää, ettei niin uskonnollinen kuin sekulaarikaan perinne tukahduta kansalaisten poliittista tai eettistä suhdetta. Uskonnolliset arvot voivat tasavertaisina sekulaarien arvojen kanssa palvella rauhanomaisen ihmiskunnan kestämisen puolesta ja tehdä työtä ihmisyyden kunnioittamisen eteen välineellisen arvoajattelun ilmapiirissä. (Ks. Papastephanou 2008, 129.)

Kasvatuksessa tulisi vahvistaa sekä uskonnollisten että ei-uskonnollisten maailmankuvien ymmärtämistä sekä valmiutta reflektoida erilaisia katsojumalleja. Tällöin kasvatuksen tavoitteet eivät koskisi vain kognitiivisia sisältöjä vaan kyse olisi valmiuksien saamisesta demokraattisen yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä elämisessä. (Vrt. Keast 2007, 23.) Olennaista pyrkimyksessä ymmärtää erilaisista traditiosta tulevia ihmisiä on kykenevyys etäisyyden ottamiseen suhteessa omaan perinteeseen ja sen partikulaarisuuden

ymmärtäminen. Kasvatamme lapsia ja nuoria aikaan, jossa vaadittaisiin entistä herkempää kulttuurien lukutaitoa, omasta traditiosta tietoisena olemista ja uskonnollista kompetenssia (esim. Kallioniemi 2007, 43; Hervieu-Léger 2000).

Aineiston analyysin pohjalta on perusteltua esittää, ettei omaan uskonnolliseen traditioon kasvattamista tule väheksyä. Oman perinteen ja menneisyyden tuntemisen kautta kasvetaan toisten kunnioittamiseen ja ymmärtämiseen. Omasta uskonnollisesta tai eettisestä perinteestä lähtemistä kohti muiden maailmankatsomusten ymmärtämistä ja suvaitsevaisuutta pidetään lähtökohtana. (Rec. 1202 §16 iv.) Suomalainen uskonnonopetuksen malli oppilaan oman uskonnon opettamisesta antaa evankelis-luterilaiselle uskonnonopetukselle oikeuden olla elävässä yhteydessä kansakunnan kulttuuriin ja historiaan. Tästä katsannosta voikin ajatella uskonnonopetuksen tarjoavan hedelmällisen paikan kansalaisuuskasvatukselle. Toisaalta jää pohdittumaan, mikä on se yhteiskunta johon ajassamme pitäisi kasvattaa. Asiakirjojen esittämä kansalaisuus on luonteeltaan kansallisvaltion jäsenyyden sijaan maailmankansalaisuutta, joka sitoutuu entistä vahvemmin universaaleihin arvoihin. Maailmankaikkeutta kohtaavat uhkat ja riskit ovat tehneet ihmiskunnan tietoiseksi kohtalonyhteydestä. Toisaalta korostetaan kuitenkin sitä, että toiminta lähtee paikallisuudesta. Tämän huomioiden, sekä kehityspsykologisesti asiaa perustellen on järkevää, että uskonnonopetuksessa lähdetään edelleen oppilaan omasta elämänpiiristä ennen laajemman yhteisön, yhteiskunnan ja globaalin piiriin astumista. Kuitenkin se, että usealle eri hyväksytyyn opetussuunnitelman omaavalle uskontoryhmälle tarjotaan suomalaisessa katsomuskasvatuksen mallissa erikseen oman uskonnon opetusta, herättää kysymään, mitä mahtaa olla yhteinen kansalaisuus globaalissa ajassa. Joka tapauksessa, olennaista olisi kaikkien uskontojen tasapuolinen käsitteleminen ja ymmärtämisen vahvistaminen uskonnonopetuksessa (ks. Rec. 1804, §14).

Lähteet

Council of Europe

- Recommendation 1202 on religious tolerance in a democratic society. 1992.
- Recommendation 1178 on sects and new religious movements. 1992.
- Recommendation 1202 on religious tolerance in a democratic society. 1993.
- Recommendation 1396 on religion and democracy. 1999.
- Recommendation 1412 on illegal activities of sects. 1999.
- Resolution 1309 on freedom of religion and religious minorities in France. 2002.
- Recommendation 1556 on religion and change in Central and Eastern Europe. 2002.
- Recommendation 1720 on education and religion. 2005.
- Resolution 1464 on women and religion in Europe. 2005.
- Resolution 1510 on freedom of expression and respect for religious beliefs. 2006.
- Recommendation 1804 on state, religion, secularity and human rights. 2007.
- Recommendation 1805 on blasphemy, religious insults and hate speech against persons on grounds of their religion. 2007.
- White Paper on Intercultural Dialogue: “Living Together As Equals in Dignity”. 2007.

Kirjallisuus

- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Habermas, J. 2006. Religion in Public Sphere. *European Journal of Philosophy* 14(1), 1–25.
- Hervieu-Léger, D. 2000. *Religion as a Chain of Memory*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Jackson, R. (ed.) 2003. *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London/ New York: Routledge Falmer.
- Jackson, R. 2004. *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*. London/New York: Routledge Falmer.
- Kallioniemi, A. 2005. Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi. *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. Helsinki: Kirjapaja, 11– 49.
- Kallioniemi, A. 2007. Laadukas katsomusaineiden opetus. Teoksessa A. Kallioniemi & E. Salmenkivi. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita*. Helsingin yliopiston tutkimuksia 279, 41–52.
- Keast, J. (ed.) 2007. *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Council of Europe Publishing.

- Kunnas, T. 1999. Ranskassa uskonto on yksityisasia. Teoksessa H. Palva & J. Pentikäinen (toim.) *Uskonnot maailmanpolitiikassa*. Porvoo: WSOY, 143–168.
- Kähkönen, E. 1976. *Uskonnonopetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944–1970*. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Launonen, L. 2000. *Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lyon, D. 2000. *Jesus in Disneyland. Religion in Postmodern Times*. Cambridge: Polity.
- McLaughlin, T. H. 1992. Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective. *Journal of Moral Education* 21(3), 235–244.
- Nivala, E. 2008. *Kansalaiskasvatus globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys*. Snellman-instituutin A-Sarja 24/2008. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Palonen, K. 1998. *Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon*. Tampere: Vas-tapaino.
- Papastephanou, M. 2008. Religious education for political thinking and citizenship. *Journal of Beliefs & Values* 29(2), 125–137.
- Parekh, B. 2000. *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Palgrave.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus. 2004.
- Saine, H. 2000. *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla*. Turun yliopisto. Sarja C, 165.
- Suutarinen, S. 2000. *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Williaime, J-P. 2007. Teaching Religious Issues in French Public Schools. From Abstentionist Laïcité to a return of Religion to Public Education. Teoksessa R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J-P. Williaime (eds.) *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*. Religious Diversity and Education in Europe, vol. 3. New York/ München/ Berlin: Waxmann, 87–101.

Yhteystiedot

Saila Poulter

saila.poulter@uta.fi

Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, Tampereen yliopisto

Helena RASKU-PUTTONEN, Anna-Maija POIKKEUS &
Marja-Kristiina LERKKANEN

Koulu vuorovaikutuksellisenä oppimisyhteisönä

Opettaja-oppilasvuorovaikutuksen laadun on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin ja motivaatioon. Koulun keskustelukulttuurin muuttaminen on kuitenkin osoittautunut huomattavan vaikeaksi tehtäväksi. Vaikka opetus-oppimisprosessin vuorovaikutuksellisuutta on pyritty lisäämään, aktivoivien pedagogisten toimintojen juurtumista näyttää hidastavan perinteiset luokkahuonevuorovaikutuksen muodot. Tutkimusten mukaan opettajan ja oppilaiden vuorovaikutustavat luovat erilaisia emotionaalisia olosuhteita ja mahdollisuuksia osallistua luokassa käytäviin keskusteluihin. On tärkeää, että opettajat tiedostaisivat sekä emotionaalisten, ryhmän organisointiin että opetukseen liittyvien tekijöiden osuuden opetuksen laatuun. Hyviin oppimistuloksiin on yhteydessä se, kuinka hyvin oppimisympäristö pystyy vastaamaan lasten ja nuorten kehityksellisiin tarpeisiin ja miten se mahdollistaa oppilaan integroitumisen opiskeluyhteisöönsä ja sitoutumisen koulutyöhön. Haasteena on kehittää sellaisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat oppilaiden osallisuutta ja edistävät luokassa yhteisen vastuun jakamista oppimisesta.

Avainsanat: opettaja-oppilassuhde, dialoginen opettaminen, opettajan ohjauskäytännöt, ryhmän ilmapiiri

Johdanto

Millaisessa koulussa oppiminen ja opetus, kasvu ja kehitys toteutuvat parhaiten? Rakenteelliset tekijät, kuten oppilaiden lukumäärän suhde opettajien lukumäärään ja opettajien työkokemus selittävät jossain määrin lasten edistymistä, mutta ne eivät takaa opettajan pedagogisten valintojen tarkoituksenmukaisuutta, koulutyön oppilaslähtöisyyttä tai opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhteiden hyvää laatua. Viimeksi mainituilla ns. oppimisen prosessitekijöillä näyttää olevan rakenteellisia tekijöitä vahvempi ennustearvo oppilaiden edistymisen suhteen (Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford & Barbarin 2008; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early & Howes 2008). On havaittu, että oppimistuloksiin on yhteydessä se, kuinka hyvin oppimisympäristö pystyy vastaamaan lasten ja

*E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.
Toisensa kohtaavat ainedidaktikat*

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 301–314.

nuorten kehityksellisiin tarpeisiin ja miten se mahdollistaa oppilaan integroitumisen opiskeluyhteisöönsä ja sitoutumisen koulutyöhön. Koulujen haasteena on kehittää oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat oppilaiden osallistumisen keskusteluun ja edistävät yhteisen vastuun jakamista oppimisesta.

Viime aikoina on oppimisen emotionaalisiin ja sosiaalisiin ehtoihin kiinnitetty huomiota yhä enemmän. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutustavat luovat erilaisia emotionaalisia olosuhteita ja mahdollisuuksia oppimiselle ja osallistumiselle luokassa käytäviin keskusteluihin (Hargreaves 1998; Skidmore 2006). Hyvin toimivaa koulua luonnehtii emotionaalista tukea tarjoava myönteinen työskentelyilmapiiri, jossa opettaja on sensitiivinen oppilaiden tarpeille. Olennaista on myös opettajan toiminta luokan johtajana: kuinka opettaja antaa vastuuta ja kuinka toimintaa ohjaavat säännöt on laadittu. Opetuksen laatua heijastelevat myös oppimiselle asetetut tavoitteet, luokassa käytävän opetuskeskustelun laatu, sekä se, miten oppimista ohjataan, millaista palautetta oppilaat saavat ja kuinka erilaiset oppijat ryhmässä huomioidaan.

Vuorovaikutuksellisen oppimisympäristön ulottuvuudet

Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksissa sitoudutaan yleensä Vygotskin (1962), Brunerin (1986) ja Bakhtinin (1986) teorioihin, sekä sosio-kulttuuriseen näkökulmaan (Alexander 2001; 2006; Mercer 2000; Wells 1999). Vygotskin (1978) teoriaan pohjaava tutkimus on nostanut esille kielen keskeisen merkityksen lapsen kehityksessä ja kollaboratiivisessa vuorovaikutuksessa. Myös Bakhtin näkee kielen sosiaalisena toimintana, jolloin kaikki puhe ja siten myös ajattelu on dialogista. Tieto syntyy yhdessä toimimisesta eikä yksilöllisenä prosessina. Brunerin (1986, 127) mukaan 'suurin osa oppimisesta useimmissa oppimistilanteissa on yhteisöllistä toimintaa, kulttuurin jakamista'.

Opettaja ja oppilaat rakentavat vuorovaikutuksen avulla luokan toimintakulttuuria. Yhteisen keskustelun avulla tuetaan oppilaiden ymmärryksen syvenemistä käsiteltävänä olevasta asiasta. Samalla oppilaat oppivat, ketkä saavat osallistua, millä ehdoilla ja kuinka puheenvuoroja jaetaan. Tällä on merkitystä sille, kuinka turvallisiksi oppilaat kokevat keskusteluun osallistumisen. Turvallisissa oppimisympäristöissä opettaja rohkaisee kaikkia oppilaita mukaan keskusteluun ja oppilaat myös osallistuvat siihen aktiivisesti. Luokkahuonepuheen analyysissä on usein arvioitu puheen dialogista laatua ja pyritty ymmärtämään dialogista pedagogiikkaa (ks. Lyle 2008). Tällöin huomion kohteena on tyypillisesti ollut opettajan ja yksittäisen oppilaan tai

opettajan ja oppilasryhmän keskustelu. Toisaalta on myös tarkasteltu oppilaiden keskinäisen puheen laatua *exploratory talk* -käsitteen kautta (Mercer 2000) kiinnittäen huomiota konkreettisiin piirteisiin keskustelussa, kuten esimerkiksi miten oppilaat esittävät erilaisia näkökulmia, perustelevat omia ajatuksiaan, pyytävät toisilta perusteluja ja osallistuvat keskinäiseen päätöksentekoon.

Bakhtin (1981) tekee eron monologisen ja dialogisen keskustelun välillä. *Monologisessa* keskustelussa valta on opettajalla. Opettaja keskittyy tiedon siirtoon oppilaille ja vartioi tiukasti puheen tavoitteita ja keskustelun suuntaa. Tämä vähentää dialogia ja vuorovaikutusta oppilaiden ja näiden esittämien ajatusten välillä. *Dialoginen* puhe puolestaan pyrkii edistämään kommunikointia puheenvuorojen kautta. Tällöin paneudutaan kuuntelemaan eri osapuolten näkemyksiä, jakamaan ajatuksia ja neuvottelemaan yhdessä asioista. Dialogisesti etenevä opetus perustuu erityiseen opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen, jossa oppilaita innostetaan ajattelemaan eikä pelkästään muistamaan asioita.

Dialogisesta vuorovaikutuksesta käytetään monia eri termejä. Dialogisessa opetuksessa (*dialogic instruction*, Nystrand 1997) opettaja kerää oppilaiden ajatuksia, ideoita, kysymyksiä ja antaa oppilaille tilaisuuden muokata aihepiiriä. Dialoginen tutkiminen (*dialogic inquiry*, Wells 1999) korostaa kollaboratiivisen ryhmätyöskentelyn ja oppilastovereiden avun merkitystä tuottaa keskinäistä oppimista lähikehityksen vyöhykkeellä. Dialoginen opetus (*dialogic teaching*, Alexander 2005; 2006) kiinnittää huomiota siihen, millaista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden kesken syntyy oppilaan vastauksen jälkeen. Dialoginen pedagogiikka (*dialogic pedagogy*, Skidmore 2006) taas innostaa oppilaita kertomaan asioita omin sanoin käyttämällä ennakkointia ja mielikuvitusta. Dialogisen pedagogiikan käsitteellä Skidmore korostaa kognition ja emotioiden vahvaa riippuvuutta toisistaan (ks. myös Lyle 2008).

Nystrandin tutkimuksessa (1997) kiinnitettiin huomiota opettajan tekemisiin kysymyksiin. Nystrandin mukaan opetuksen vaikutuksia oppilaiden oppimiseen tarkasteltaessa ei kuitenkaan tule kiinnittää huomiota pelkästään tietynlaisten kysymysten tekemiseen ja niiden esiintyvyyden laskemiseen opitunnin kuluessa. Vaikka aidot ja aiheeseen liittyvät opettajan kysymykset edistävät dialogisuutta, vielä tärkeämpää on se, millaista vuorovaikutusta näiden kysymysten ympärille kehkeytyy. Kaikkein tärkeintä on se, kuinka aktiivinen toimijan rooli oppilaille rakentuu luokkahuoneen vuorovaikutuksessa ja miten aktiivisia osallistujia he ovat oman tiedon rakentamisessa. Tutkimuksen mukaan vaikuttaisi siltä, että dialogisesti järjestetty opetus edistää oppilaiden osaamista verrattuna monologisen opetuksen oppilaiden

tuloksiin.

Muokatakseen oppimisympäristöjä dialogiseen suuntaan Wells (1999) kehitti ajatuksen tutkivista yhteisöistä, joissa opettaja ja oppilaat rakentavat yhdessä tietoa käsiteltävästä aiheesta. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on tällöin dialoginen, mutta ”ei dialogia tasavertaisten kesken” (s. 242). Suunnitellessaan etukäteen luokan toimintaa opettajalla on vastuu tehdä valintoja aiheiden ja siihen liittyvien toimintojen osalta, jotta ne tukeutuvat opetussuunnitelmaan. Kun oppilaat tekevät omaa työtään, opettajan rooli on ohjata ja avustaa. Opettaja antaa apua sen mukaan kuin oppilaiden edistyminen sitä edellyttää. Wells ja Arauz (2006) havaitsivat, että opettajilta dialogisen lähestymistavan omaksuminen onnistuu vähitellen vaikkakin kysymys-vastaus-palaute-ketjut/prosessit olivat edelleen vallitsevia.

Alexander (2005; 2006) tekee eron dialogin ja keskustelun (*conversation*) välillä kiinnittämällä huomiota siihen, mitä seuraa oppilaan vastauksen jälkeen. Alexander on spesifoinut indikaattoreita, joiden avulla voidaan tunnistaa dialoginen opetus luokassa: dialoginen opetus on kollektiivista, vastavuoroista, tukevaa, kumulatiivista ja tavoitteellista (ks. tarkemmin seuraavassa luvussa). Opetus, joka on dialogista, antaa lapsille mahdollisuuden oppia laajan ajattelun ja ymmärtämisen sekä ilmaisutapojen repertuaarin. Opettajan tehtävä on seurata dialogisen opetuksen toteutumista luokassa.

Luokkahuoneessa tapahtuvat keskustelut kuvaavat osaltaan opettajan ja oppilaiden välillä vallitsevia valtasuhteita (Solomon 2007; Wells 2007). Opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa opettajat usein kontrolloivat keskustelun aiheita ja sitä, kuinka kyseisistä aiheista puhutaan (Edwards & Mercer 1987). Wells ja Arauz (2006) toteavat opetuksessa korostuvan ns. resitaatio-mallin, jossa kysymys-vastaus-vahvistaminen-ketjut seuraavat toisiaan. Tällaisen vuorovaikutusmallin katsotaan tukevan perinteisiä luokkahuoneen valtasuhteita (Lyle 2008).

Vuorovaikutuksen laadun yhteys oppimistuloksiin

Luokkahuoneen vuorovaikutuksen laatua kuvaavien ulottuvuuksien käsitteellistämässä ja autenttisen vuorovaikutuksen tavoittamisessa arviointien tai havainnointien kautta on erilaisia lähestymistapoja. Niiden välillä on eroja teoreettisen lähtökohdan eksplisiittisyydessä, arvioinnin kohteissa, analyysin tavoissa ja oletetuissa vaikutusmekanismeissa. Kun vuorovaikutusta pidetään keskeisenä oppilaiden akateemisten ja sosiaalisten taitojen kehitykselle, on tärkeää löytää vuorovaikutusta kuvaavia kriteereitä ja arviointitapoja.

Taulukossa 1 on esimerkkejä luokkahuonevuorovaikutuksen piirteiden kuvauksista ja analyysin lähestymistavoista. Toisaalta on nostettu esiin dialogisen opettamisen osatekijät (Alexander 2008) ja analysoitu luokkahuonekeskustelun tai puheen laatua (Mercer & Hodgkinson 2008). Toisaalta huomion kohteena on ollut luokan ilmapiirin, opetusjärjestelyjen ja opettajan ohjauksikäytäntöjen laadun analysointi siten, että teoreettisesti valitut ulottuvuudet on määritelty tarkasti ja havainnointi autenttisissa luokkatilanteissa tapahtuu määrällisten kriteerien mukaan (Pianta, La Paro & Hamre 2008; Stipek & Byler 2005).

TAULUKKO 1. Esimerkkejä luokkahuonevuorovaikutuksen piirteiden ulottuvuuksien kuvauksista ja analyysin lähestymistavoista

Dialoginen opettaminen (Alexander 2008)	Opetuksen laatu (classroom quality) (Pianta, La Paro & Hamre 2008; CLASS, Classroom Assessment Scoring System)	Opettajan ohjauksikäytänteet (teaching practices) (Stipek & Byler 2005; ECCOM – Early Childhood Classroom Observation Measure)
<p>Ulottuvuudet/ laadulliset ominaisuudet:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kollektiivisuus (collective): yhteinen tehtävien määrittäminen 2. Vastavuoroisuus (reciprocal): näkökulmien jakaminen, kuunteleminen 3. Tuki (support): turvallinen ilmapiiri omien ajatusten vapaaseen esittämiseen 4. Kumulatiivisuus (cumulative): yhdessä rakentuva ymmärrys 5. Tavoitteellisuus (purposeful): opettajan toiminnalla spesifit päämäärät <p>Arvioitavana: Luokkahuoneen puhe</p> <p>Tavoite: Oppimisyhteisön rakentaminen kiinnittämällä huomio keskustelun laatuun.</p>	<p>Päälottuvuudet:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tunnetuki (emotional support) 2. Toiminnan organisointi (classroom organization) 3. Ohjauksellinen tuki (instructional support) <p>Arvioitavana (numeerinen): 10 osatekijää esim. myönteinen ilmapiiri, opettajan sensitiivisyys, sääntöjen ylläpitäminen, siirtymien sujuvuus, käsitteiden oppiminen, palautteen laatu, kielellinen vuorovaikutus</p> <p>Tavoite: Havaitun vuorovaikutuksen laadun yhteyksien analyysi lasten oppimistuloksiin. Interventiona opettajan ymmärryksen lisääminen ja kehittyvät taidot lasten oppimisen ja osallisuuden tukemiseen.</p>	<p>Päälottuvuudet:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lapsilähtöiset käytänteet (child-centered) 2. Opettajajohtoiset käytänteet (teacher-directed) 3. Strukturoimattomat käytänteet (child-dominated) <p>Arvioitavana (numeerinen): 17 osatekijää kolmelta alueelta, joita ovat sosioemotionaalinen ilmapiiri, ryhmän hallinta sekä ohjaus/opetus</p> <p>Tavoite: Lapsilähtöisen ja opettajajohtoisien ohjauksikäytännön tunnistaminen ja sen yhteydet lasten oppimistuloksiin sekä motivaatioon.</p>

Analysoitaessa luokkahuonekeskustelua voidaan hyödyntää Alexanderin (2008) esittämiä dialogisen opettamisen laadullisia kriteerejä. Alexander on spesifoinut laajan indikaattoreiden listan, jonka avulla voidaan tunnistaa dialoginen opetus luokassa. Opetus, joka on dialogista täyttää seuraavat viisi kriteeriä. Opetus on silloin kollektiivista (*collective*), kun opettaja ja oppilaat tekevät yhdessä oppimistehtäviä joko ryhmissä tai koko luokan opetuksessa. Opetus sisältää vastavuoroisuutta (*reciprocal*), kun opettaja ja oppilaat kuuntelevat toisiaan, jakavat ajatuksia ja tarkastelevat vaihtoehtoisia näkökulmia. Opetus on tukea antavaa (*supportive*) silloin, kun lapset tuovat esille omia ajatuksiaan vapaasti pelkäämättä nolaamista tai vääriä vastauksia ja auttavat toisiaan saavuttaakseen ymmärryksen asioista. Opetus on kumulatiivista (*cumulative*), kun opettaja ja lapset kehittävät omia ajatuksiaan omien ja toisten esittämien ajatusten pohjalta ja kokoavat niistä johdonmukaisia ajattelun ja kysymysten ketjuja. Viidentenä kriteerinä on opetuksen tavoitteellisuus (*purposeful*), mikä merkitsee sitä, että opettaja suunnittelee ja edistää opetusta tiettyjä kasvatuksellisia päämääriä kohti.

Tutkimusten mukaan opettajan ja oppilaiden keskustelut ovat vahvasti yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin (Alexander 2006; Wells & Arauz 2006), esimerkiksi tutkivan puheen on todettu edistävän oppimista (Mercer 2000; Littleton, Miell & Faulkner 2004; Hodgkinson & Mercer 2008). Toisaalta oppimisen tutkimuksissa on havaittu, että yhteisöllistä oppimista ja tutkivaa puhetta esiintyy vähän ja se jakautuu epätasaisesti oppilaiden kesken (Arvaja 2007; Arvaja, Hämäläinen & Rasku-Puttonen 2009; Dillenbourg & Tchounikine 2007). Tutkimukset osoittavat, että syvempään ymmärtämiseen tähtäävä oppiminen edellyttää opettajan sopivaa ohjausta.

Opetuksen laadun arviointiin ja opettajan ohjaukikäytänteiden havainnointiin kehitetyt menetelmät kohdentuvat esimerkiksi opettajien ja lasten vuorovaikutukseen, tunnetukeen, vastuun jakautumiseen luokassa, palautteen antoon ja lapsen yksilölliseen ohjaukseen. Tutkimustulokset (Hamre & Pianta 2005; Stipek ym. 1998) ovat osoittaneet, että osallisuutta tukeva oppimisyhteisö ja lapsilähtöiset ohjaukikäytännöt ovat hyvin merkittäviä tekijöitä lapsen oppimistulosten ja oppimismotivaation kehittämisessä, hyvinvoinnin ja oppijaminäkuvan vahvistamisessa sekä syrjäytymisen riskien ehkäisemisessä. Opettajan tunnetuen on todettu olevan erityisen merkityksellistä niiden lasten kehityksen edistämisessä, joilla on oppimiseen liittyviä riskitekijöitä (Hamre & Pianta 2005). Havainnointien ja kyselyjen avulla tutkimuksissa on pyritty löytämään optimaalisten oppimisympäristöjen piirteitä ja keinoja niiden luomiseksi.

Myös Suomessa havainnointiin perustuvilla luokkahuonevuorovaikutuk-

sen tutkimuksilla on pitkät perinteet (ks. DPA the Didactic Process Analysis, Komulainen & Kansanen; Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä, Kuusinen & Leiwo), joskin opetus-oppimisprosessin ja oppimistulosten yhteyksiin kohdentuneet tutkimukset ovat vähäisiä. Erityisesti tarvittaisiin laajoja isoilla aineistoilla tehtyjä havainnointitutkimuksia, jotka mahdollistaisivat opettaja-oppilassuhteen laadun ja oppilaiden taitojen sekä oppimistulosten välisten yhteyksien analyysin.

Näihin kysymyksiin pyritään parhaillaan vastaamaan Suomen Akatemian rahoittamassa Oppimisen ja motivaation huippututkimusyksikön Alkuperäiset – Lapset, vanhemmat ja opettajat yhteistyössä koulutien alussa – seuranta-tutkimuksessa. Siinä selvitetään lasten oppimispolkujen sekä vanhempien ja opettajien yhteistyön muotojen lisäksi opetusryhmien vuorovaikutuksellista ilmapiiiriä ja opettajien ohjaukikäytäntöjä. Tutkimukseen osallistuu yhteensä noin 2000 lasta neljältä paikkakunnalta (koko ikäkohortti Kuopiosta, Laukaasta ja Joensuusta, sekä noin puolet ikäkohortista Turusta) vanhempien ja opettajineen. Lasten taitojen ja motivaation muutoksia seurataan esiopetusvuodesta 4. luokan loppuun asti. Tutkimusmenetelminä ovat lasten ryhmä- ja yksilötestit sekä haastattelut, opettajien ja vanhempien kyselyt, sekä osassa opetusryhmiä luokkahuonehavainnoinnit.

Alkuperäiset-tutkimuksessa on käännetty suomeksi ja otettu tutkimuskäyttöön kaksi kansainvälistä havainnointimenetelmää ECCOM (Stipek & Byler 2005) ja CLASS (Pianta, La Paro & Hamre 2008), joiden luotettavuus suomalaisessa koulukontekstissa on todettu varsin hyväksi (Lerikkanen, Kikas, Pakarinen, Trossmann, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen & Nurmi, submitted; Pakarinen, Lerikkanen, Poikkeus, Kiuru, Siekkinen, Rasku-Puttonen & Nurmi, painossa). Kaksi koulutettua havainnoijaa on observoinut luokkaa kahtena aamupäivänä, molempina noin kolmen tunnin ajan. Havainnointipöytäkirjojen lisäksi tilanteista on kerätty ääninauhoituksia ja osasta myös videonauhoituksia. Havainnoiteja on tässä vaiheessa seuranta tehty kolmella paikkakunnalla yhteensä 49 esiopetusryhmässä ja 32:ssa 1. luokan opetusryhmässä (syys- ja kevätlukukaudella) sekä 37:ssä 2. luokan opetusryhmässä (kevätlukukaudella).

Alustavien tulosten mukaan esiopetusryhmissä voitiin tunnistaa erilaisiin ohjaukikäytänteisiin perustuen neljä opettajaryhmää (Rasku-Puttonen, Pakarinen Trossmann, Lerikkanen, Siekkinen, Kikas, & Poikkeus, submitted). Yhdessä alaryhmässä painottuivat muita vahvemmin lapset huomioonottavat ohjaukikäytänteet, toisessa painottui opettajaohjoinen toimintatapa. Kolmannessa alaryhmässä opettajan tavoitteellinen ohjaus näyttäytyi vähäisenä ja ryhmän toiminnalle oli leimallista strukturoimattomuus (esim. lasten mie-

lihalut ja toiveet ohjasivat toimintaa). Neljännessä alaryhmässä yhdistyi piirteitä lapsilähtöisestä ja opettajajohtoisesta toimintatavasta. Esiopetusvaiheen analyyseissa on havaittu, että esiopetusryhmien välillä on eroja lasten taitojen ja motivaation kehityksessä, esimerkiksi siinä kuinka kiinnostuneita lapset ovat esiopetuksen eri sisällöistä. Ryhmien välisiä eroja näyttäisi ainakin osin selittävän opettajien käyttämät ohjauskäytänteet (Lerkkänen, Kiuru Pakarinen, Viljaranta, Poikkeus, Rasku-Puttonen, Siekkinen, & Nurmi, submitted).

Luokkahuonevuorovaikutuksen laatuun vaikuttaminen

Koulun keskustelukulttuurin muuttaminen on toistaiseksi osoittautunut huomattavan vaikeaksi tehtäväksi (Alexander 2005). Vaikka opetus-oppimisprosessin vuorovaikutuksellisuutta on pyritty lisäämään, aktivoivien pedagogisten toimintojen juurtumista näyttää hidastavan vallalla olevat perinteiset luokkahuonevuorovaikutuksen muodot (esim. Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Arvaja & Häkkinen 2003). Uudenlaisten roolien omaksuminen näyttää olevan haasteellista sekä opettajille että oppilaille. Opettajien ohjaava ja oppimista tukeva rooli ja vastaavasti oppilaiden aktiivinen ja osallistuva rooli vaativat uusien toimintamallien oppimista vähitellen. Useat tutkimustulokset (Arvaja ym. 2003; Arvaja & Hämäläinen 2008; Dillenbourg & Jermann 2006) viittaavat siihen, että keskustelujen kognitiivisen laadun perusteella arvioituna kollaboratiivinen oppiminen on usein jäänyt vähäiseksi. Myös kollaboratiivisen oppimisen tukeminen ja strukturointi ovat osoittautuneet haasteellisiksi. Opettajat helposti joko ohjaavat liikaa tai eivät ohjaa prosessia riittävästi, kuten Dillenbourg ja Jermann (2006) ovat todenneet.

Tutkimukset ovat yhtä mieltä siitä, että opettajan puheen monologinen luonne tulisi suunnata kohti dialogista näkökulmaa (Wells & Arauz 2006). Dialogisen näkökulman on katsottu edistävän oppilaiden kognitiivista toimintaa, mikä osaltaan edesauttaa korkealaatuisen ajattelun saavuttamista merkitysneuvotteluiden seurauksena. Hyvistä pyrkimyksistä huolimatta joissakin viimeaikaisissa tutkimuksissa on osoitettu, että oppilaiden osallistuminen väheni koko luokan yhteisissä tilanteissa (Myhill 2006). Alexander (2006) onkin päättänyt, että opetus rakentuu liian vahvasti opettajan agendan ympärille, ja siksi se keskittyy enemmän opetuspuheeseen kuin oppimispuheeseen.

Alexanderin (2005) seurantalutkimuksen mukaan opettajien, jotka ovat edistyneet ja saaneet aikaan muutoksia luokkahuonekeskustelussa verrattuna niihin opettajiin, joiden vuorovaikutus on muuttunut vain vähän, on ollut kasvava ero. Vaikka interventioiden tuloksena lapset ovat saaneet enemmän

aikaa ajatteluun, edelleen on harvinaista, että lasten vastauksista edettäisiin siten, että lapsi itse tai koko ryhmä oppisi siitä, mitä edellä on puhuttu. Opettajat yrittävät laajentaa omia puhekäytänteitään, mutta he kiinnittävät liian vähän huomiota oppimispuheeseen ja siihen, että lapset oppisivat tekemään kysymyksiä, kommentoimaan toistensa ajatuksia, selittämään ideoitaan, väittelemään, tekemään päätelmiä, neuvottelemaan ja esittämään omia näkökantotoja. Siksi älyllinen ja sosiaalinen voimaantuminen, jota dialoginen opetus voi edistää, saattaa jäädä rajalliseksi silloinkin, kun se sisältää dialogisiksi arvioituja elementtejä. Alexanderin (2005; 2008) tutkimusten mukaan kumulatiivisuus on paljon vaikeammin tavoitettavissa luokahuonekeskustelussa kuin muut dialogisen opettamisen piirteet. Kumulatiivisuus on yksi kaikkein tärkeimmistä, mutta myös vaativimmista dialogisen opetuksen osatekijöistä, koska se vaatii opettajaa kokoamaan yhteen, mitä edellä on keskusteltu ja arvioimaan, miten keskustelua jatketaan, jotta opettaja voi auttaa oppilaiden ajattelua eteenpäin.

Dialoginen lähestymistapa edellyttää, että opettajat näkevät oppilaat yhteistyökumppaneina ja suunnittelevat tehtäviä, jotka tuottavat oppilaiden ja opettajan välille dialogia. Koska tutkimukset ovat osoittaneet, että dialogi syventää oppimista (Mercer 2000), Mercer ja hänen kollegansa (Mercer & Littleton 2007) ovat tehneet interventioita tehostaakseen oppilaiden ryhmätyöskentelyä. Interventioihin osallistuneet opettajat mallintavat keskustelun kulkua, virittävät oppilaiden puhetta ja rohkaisevat heitä osallistumaan luokahuoneen keskusteluun. Tällaiset toimintatavat, joilla edistetään oppilaiden ajattelua ja ymmärrystä haastavat luokan valtasuhteita ja lisäävät oppilaiden sitoutumista, luottamusta, riippumattomuutta ja vastuunottoa (Alexander 2006). Erityisesti niissä luokissa, joissa muutoksia on saatu aikaan, luokan ilmapiiri on muuttunut myös inklusiiviseksi, koska muuttunut opettaja-oppilasvuorovaikutuksen dynamiikka antaa erilaisille oppilaille mahdollisuudet kykyjensä mukaan täysivaltaisesti osallistua luokan toimintaan.

Edellä kuvatut tutkimukset osoittavat, että opettajat tarvitsevat tukea voidakseen kehittää omia opetus- ja ohjauksikäytänteitään. Alkuportaattutkimuksessa toteutettujen havainnointien yhteydessä opettajat ovat ilmaisseet tarpeensa saada palautetta työstään. Muutokset edellyttävät sitä, että opettajat tulevat tietoisiksi omista käytännöistään sekä emotionaalisten, toiminnan organisointiin että opetukseen liittyvien tekijöiden oleellisesta osuudesta opetuksen laatuun. Tätä varten opettajilla tulisi olla työkaluja tarkkailla ja arvioida omia opetuskäytäntöjään, valmiuksia tulkita oman luokan vuorovaikutustapahtumia ja omalta osaltaan vaikuttaa niihin. Opettajien kanssa yhdessä toteutettavat kokeilut antavat mahdollisuuden kehittää opetusta ja

koulun toimintakulttuuria dialogiseen ja yhteisölliseen suuntaan (ks. Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini 2007; Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006).

Lopuksi

Koulun haasteena on kehittää oppimisympäristöjä ja opetusta niin, että se vastaa paitsi ryhmän tarpeisiin myös lasten yksilöllisiin oppimisen tarpeisiin. Opettajien haasteena on hallita erilaisia opetuskäytänteitä ja käyttää niitä joustavasti ryhmän ja oppilaan tarpeiden mukaan. Toisaalta on rakennettava oppilaiden kanssa vahvaa tieto- ja taitoperustaa, toisaalta tarvitaan herkkyyttä tarttua oppilailta tuleviin ajatuksiin ja tarjota runsaasti tilaa keskustelulle. Sen avulla jokaiselle oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus osallistua yhteiseen tiedon rakentamiseen ja syventää ymmärrystä opiskeltavasta asiasta. Luokkahuonekeskustelun luonne on vahvasti yhteydessä siihen, miten oppilaat kokevat koulun ja oppimisen, ja viime kädessä se vaikuttaa opettajien ja oppilaiden hyvinvointiin.

Lähteet

- Alexander, R. 2001. *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Alexander, R. 2005. *Teaching through dialogue: The first year*. First report from the formative evaluation of Barking and Dagenham's Teaching Through Dialogue Initiative (TTDI). London: London Borough of Barking and Dagenham.
- Alexander, R. 2006. *Towards dialogic teaching*. (3. painos.) New York: Dialogos.
- Alexander, R. 2008. Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) *Exploring talk in school*. London: Sage, 91–114.
- Arvaja, M. 2007. Contextual perspective in analysing collaborative knowledge construction of two small groups in web-based discussion. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 2(2/3), 133–158.
- Arvaja, M. & Hämäläinen, R. 2008. Collaborative knowledge construction during structured tasks in an online course at higher education context. Teoksessa G. Ollington (toim.) *Teachers and teaching: Strategies, innovations and problem solving*. New York: Nova Science Publishers.

- Arvaja, M., Hämäläinen, R. & Rasku-Puttonen, H. 2009. Challenges for the teacher's role in promoting productive knowledge construction in Computer-Supported Collaborative Learning contexts. Teoksessa J. O. Lindberg & A. D. Olofsson (toim.) *Online learning communities and teacher professional development: Methods for improved education delivery*. IGI Global, 263–280.
- Arvaja, M., Rasku-Puttonen, H., Häkkinen, P. & Eteläpelto, A. 2003. Constructing knowledge through a role-play in a web-based learning environment. *Journal of Educational Computing Research* 28, 319–341.
- Bakhtin, M. 1981. Discourse in the novel. Teoksessa M. Holquist (toim.) *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. 1986. *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dillenbourg, P. & Jermann, P. 2006. Designing integrative scripts. Teoksessa F. Fischer, H. Mandl, J. Haake, & I. Kollar (toim.) *Scripting computer-supported collaborative learning: Cognitive, computational and educational perspectives*. New York: Springer.
- Dillenbourg, P. & Tchounikine, P. 2007. Flexibility in macro-scripts for computer-supported collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning* 23(1), 1–13.
- Edwards, D. & Mercer, N. 1987. *Common knowledge*. London: Methuen/Routledge.
- Hamre, B. & Pianta, R. 2005. Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76(5), 949–967.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14(8), 835–854.
- Hodgkinson, S. & Mercer, N. 2008. Introduction. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) *Exploring talk in school*. London: Sage, xi–xviii.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. 2008. Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly* 23, 27–50.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu*. Kasvatusalan tutkimuksia 34, Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Trossmann, K., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2009 (submitted). A validation of the Early Childhood Classroom Observation Measure in Finnish and Estonian kindergartens.

- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. 2009 (submitted). The role of teaching practices in kindergarten children's task-motivation in reading and mathematics.
- Littleton, K., Miell, D. & Faulkner, D. (toim.) 2004. *Learning to collaborate, collaborating to learn*. New York: Nova Science.
- Lyle, S. 2008. Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education* 22(3), 222–240.
- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J. Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M. Early, D. & Howes, C. 2008. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development* 79, 732–749.
- Mercer, N. 2000. *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (toim.) 2008. *Exploring talk in school*. London: Sage.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Abingdon: Routledge.
- Myhill, D. 2006. Talk, talk, talk; Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education* 21(1), 19–41.
- Nystrand, M. 1997. *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J.-E. 2009 (painossa). A validation of the Classroom Assessment Scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*.
- Pianta, R., La Paro, K. & Hamre, B. 2008. *The Classroom Assessment Scoring System. Manual, Pre-K*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Is successful scaffolding an illusion? – Shifting patterns of responsibility and control in teacher-student interaction during a long-term learning project. *Instructional Science* 31, 377–393.
- Rasku-Puttonen, H., Pakarinen, E., Trossmann, K., Lerkkanen, M.-K., Siekkinen, M., Kikas, E. & Poikkeus, A.-M. 2008 (submitted). Classroom practices in Finnish and Estonian preschools: Observed teaching practices and their latent subgroups. Teoksessa E. Hujala, E. Kikas, P. K. Smith, M. Veisson & M. Waniganayake (toim.) *Early childhood education in international context*.
- Skidmore, D. 2006. Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education* 36(4), 503–514.

- Solomon, Y. 2007. Experiencing mathematics classes: Ability grouping, gender and the selective development of participative identities. *International Journal of Educational Research* 46, 8–19.
- Stipek, D. & Byler, P. 2005. *The Early Childhood Classroom Observation Measure*. Coding Manual.
- Stipek, D. J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S. & Miller Salmon, J. 1998. Good Beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology* 19, 41–66.
- Vygotsky, L. S. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner & E. Souberman (toim.). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wells, G. 1999. *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. 2007. Who we become depends on the company we keep and on what we do and say together. *International Journal of Educational research* 46, 100–103.
- Wells, G. & Arauz, R. 2006. Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences* 15(3), 379–428.

Yhteystiedot

Helena Rasku-Puttonen

Helena.Rasku-Puttonen@jyu.fi

Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Anna-Maija Poikkeus

Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Marja-Kristiina Lerkkanen

Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Ilkka RATINEN

Paikkatietopedagogiikka kansallispuisto-opetuksessa. Esimerkkinä geotietoon pohjautuvat paikkatietotehtävät

Paikkaan liittyvän tiedon eli paikkatiedon merkitys on kasvanut suomalaisessa yhteiskunnassa. Myös paikkatiedon hyödyntäminen yleissivistävässä opetuksessa on lisääntynyt uusimman lukion opetussuunnitelman myötä. Paikkatieto-opetus ei ole kuitenkaan sujunut ongelmitta, mikä on monesti johtunut paikallisten aineistojen puutteista ja opettajien ennakoasenteista paikkatietoa kohtaan.

Northern Environmental Education Development (NEED) -hankkeessa kehitellään oppimisympäristöjä ja -tehtäviä, joissa hyödynnetään paikkatietoa. Kehitystyön tavoitteena on tehostaa geologisen tiedon hyödyntämistä opetuskäytössä laatimalla geotietoon pohjautuvia oppimisympäristöjä ja -tehtäviä Suomen, Norjan, Islannin ja Irlannin kansallispuistoissa.

Kuvaan tässä artikkelissa paikkatietopohjaisten oppimistehtävien pedagogiikkaa ja esittelen joitakin projektin aikana laadittuja ja Google Earthilla tehtäviä paikkatietoharjoituksia, joita opiskelijat ja turistit voivat hyödyntää tutustuessa luontokohteisiin etukäteen tai muistellessa retkeä jälkikäteen.

Avainsanat: paikkatieto, Google Earth, pedagogiikka, kansallispuisto-opetus

Johdanto

Paikkatieto-opetus on tietokoneavusteista karttatyöskentelyä, jonka avulla voidaan kerätä, varastoida, hallita, manipuloida, analysoida ja visualisoida maantieteellistä tietoa tutkimalla piiloisia malleja, kehityskulkuja ja suhteita. Paikkatieto-opetus mahdollistaa maantieteessä ongelmalähtöisen oppimisen, joka puolestaan kehittää oppijan tilallista ajattelua ja kykyä ymmärtää maantieteellisiä ilmiöitä paremmin.

Maailmalla paikkatieto-opetuksen yleistymisen alkoi tietokoneiden ja ohjelmistojen kehittymisen myötä 1990-luvulla. Vaikka paikkatieto-opetus kuuluu nykyisin useiden maiden, kuten Suomen opetussuunnitelmiin, sen opetuksellinen käyttö on edelleen melko vaatimatonta, mikä on johtunut

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 315–330.

paljolti paikallisten aineistojen puutteista niin opettajien taidoista kuin puuttuvista tietokoneohjelmistoista (Wiegand 2001; Summerby-Murray 2001; Ratinen & Johansson 2005; Yap, Ivy, Geok, Zhu & Wettasinghe 2008). Paikkatiedon opetuskäytön esteenä on ollut myös se, että sen kehittämisessä painopiste on ollut laitteistojen ja aineistojen kehittämisessä, ei niinkään paikkatiedon pedagogisissa sovelluksissa. Paikkatiedon opetuskäyttöä on vaikeuttanut se, että oppilaat ja opettajat ovat käyttäneet samoja ohjelmistoja kuin paikkatiedon asiantuntijat. Paikkatieto-opetuksella on kuitenkin yhteiskunnallinen tilaus ja esimerkiksi Englannissa se on nähty erittäin tärkeäksi jopa maantieteen oppiainestatuksen kannalta (Wiegand 2001).

Suomessa monet opettajat kokevat paikkatieto-opetuksen vaikeaksi sen vuoksi, etteivät he ole tottuneet käyttämään paikkatieto-ohjelmia omissa opetuksessaan eikä heillä ole ollut käytettävissä kouluun soveltuvia paikkatietoaineistoja (Ratinen & Johansson 2005). Lisäksi opettajilla on ollut selkeitä ennakkoluuloja paikkatieto-opetusta kohtaan (Ratinen & Johansson 2005). McClurgin ja Bussin (2007) tutkimus kuitenkin osoittaa, että opettajien luottamus omiin paikkatietotaitoihin kasvaa selvästi harjoittelun jälkeen. Paikkatiedon opetuskäytön tuomia esteitä on nyttemmin vähennetty kehittämällä virtuaalisia paikkatieto-oppimisympäristöjä (Virtual Globes) niin meillä (PaikkaOppi 2009) kuin maailmalla (Schultz, Kerski & Patterson 2008).

Maantieteilijät (Lemberg & Stoltman 1999) ovat arvottaneet paikkatieto-opetuksen merkittäväksi neljästä syystä. Ensinnäkin *paikalliset* paikkatietosovellukset auttavat oppijaa tutustumaan jonkin alueen erityiskysymyksiin ja olosuhteisiin. Toiseksi paikkatiedon avulla on mahdollista analysoida ympäristön tilaa ja muutoksia sekä miettiä ratkaisuja tilanteen parantamiseksi. Kolmanneksi paikkatieto-opetuksen avulla voidaan saada oppija innostumaan maantieteestä, ja neljänneksi tieto- ja viestintäteknologian kanssa sinuiksi tullut oppija voi hyödyntää taitojaan myöhemmin elämässään.

Tutkimalla paikkatieto-opetuksen pedagogiikkaa voidaan kehittää sellaisia oppimisympäristöjä, jotka parantavat oppijoiden tilallista ajattelua ja kehittävät opettajien pedagogista sisältötietoa. Paikkatiedon pedagogisesti mielekäs käyttö edellyttää oppijan ikätasoon suhteutettuja harjoituksia ja joustavan paikkatietosovelluksen käyttöä. Ongelmaperustaisissa tehtävissä oppijat ohjataan miettimään paikkatiedon avulla asioiden syy- ja seuraussuhteita. Paikkatietopohjaisissa oppimisympäristöissä opetuksen kehitystyön täytyy palvella ennen kaikkea oppijaa. Oppimisympäristön täytyy aktivoida oppijaa, jolla on mahdollisuus kontrolloida oppimista sekä omaa ja tietokoneen välistä vuorovaikutusta ja ratkaista ongelmia kriittisen ajattelun kautta.

Kuvaan artikkelissani paikkatietopedagogiikkaa ongelmaperustaisesta ja

sosio-konstruktivistisesta näkökulmasta sekä pohdin paikkatieto-opetuksen merkitystä tilatajun kehittämisessä. Näihin oppimisteoreettisiin näkökulmiin tukeutuen esittelen muutamia NEED-hankkeen aikana kehitettyjä paikkatietotehtäviä, joiden ratkaisemisessa hyödynnetään avoimen lähdökoodin sovellusta Google Earthia. Tässä tutkimuksessa oppimisympäristöllä tarkoitetaan Google Earthia, jonne ladattavat kartat toimivat verkosta löytyvien ja luokassa tehtävien oppimistehtävien aineistoina. Tarkoitukseni on avata esimerkkitehtävien avulla keskustelua paikkatietopedagogiikasta.

Sosio-konstruktivistiset paikkatietopohjaiset oppimisympäristöt

Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan koulussa pyritään soveltamaan sosio-konstruktivistisia, konkreettisia ja ongelmaperusteisia oppimismenetelmiä, joihin paikkatieto-opetuskin kuuluu. Tällöin opetuksessa korostuu muun muassa opettajan kyky järjestää oppijoille asianmukaiset paikkatieto-ohjelmistot ja -aineistot, ohjata oppijat käyttämään niitä sekä tarjota tukitoimia (McClurg & Buss 2007). Oppijan vastuulle jää merkittävä osa omasta oppimisestaan, sillä hänen täytyy itse asettaa oppimistavoitteet, valita asianmukainen aineisto ja informaatio, osata analysoida aineisto ja tehdä synteesejä sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa, jossa opettaja toimii oppimisen ohjaajana. Oppija ei ole täten vastuussa ainoastaan omasta, vaan koko ryhmän oppimisesta, johon paikkatieto antaa relevantteja oppimisen ja ajattelun apuvälineitä.

Liun ja Zhun (2008) mukaan konstruktivistisen paikkatietopohjaisen oppimisympäristön tulisi tarjota oppijoille mahdollisuuden keskustella ideoista muiden kanssa, johtaa aineistosta asiaan liittyviä kysymyksiä ja reflektoida omaa ajattelua. Madduxia, Johnsonia ja Willistä (1997) mukaillen tällainen oppimisympäristö esittää maailmasta monia tulkintoja ja se tarjoaa reaaliset ja ongelmalähtöiset tehtävät sosiaalisessa yhteydessä. Lisäksi sosio-konstruktivistinen paikkatietoa hyödyntävä oppimisympäristö tukee kontekstista ja sisällöllistä tiedon rakentumista, mahdollistaa yhteisöllisen tiedon rakentamisen ja rohkaisee reflektoiiviin käytäntöihin. Tehokkaan oppimisen kannalta paikkatiedon opetuskäyttö mahdollistaa myös avoimen ja joustavan oppimisympäristön.

Oppija voi useiden paikkatieto-ohjelmistojen avulla tutkia maantieteellistä tietoa, laatia niin karttoja kuin kuvia ja taulukoita sekä tehdä skenaarioanalyseja. Kartat ja muut kuvalliset tiedonjäsentäjät, kuten diagrammit, auttavat oppijaa ymmärtämään spatiaalisia malleja ja vuorovaikutuksia. Ke-

hittyneillä paikkatieto-ohjelmistoilla voidaan tehdä spatiaalisia malleja esimerkiksi kivilajien esiintymisestä ja syntetisoida kivilajin vaikutusta kivilajiteollisuuden esiintymiseen. Oleellista on, että erilaisia karttatasoja voidaan tutkia päällekkäin ja häivytystekniikan avulla löytää kiinnostavia solmukohtia eri karttatasojen ominaisuuksien välille. Karttatasoille voidaan lisätä vielä omia symboleita, muokata omia karttatasoja ja niin edelleen, joten paikkatietopohjaisia oppimisympäristöjä voidaan myös itse kehittää. Täten Brunerin (1966) kolme reaali maailman esittämismallia on kaikki mukana paikkatietopohjaisessa opetuksessa: maantieteellistä tietoa esitetään *toiminnan*, kuten demonstraatioiden avulla, *visualisoinnin* keinoin ja *symboloiden*, kuten sanojen ja numeroiden avulla. Lisäksi oppijat voivat hankkia monipuolista spatiaalista informaatiota kaikkialta maailmasta, joka auttaa heitä tarkastelemaan maailmaa kriittisesti ja analyttisesti. Kootusti voidaan todeta, että paikkatieto-opetuksen avulla voidaan etsiä tietoa, parantaa ymmärtämistä, auttaa analysoimaan ongelmia holistisesti ja tehdä synteesejä sekä päätöksenteon arviointeja.

Tilantajun kehittyminen paikkatieto-opetuksen avulla

Tilallista ajattelua ja kehittymistä ei ymmärretä vielä niin hyvin kuin matemaattista ja sanallista ajattelua (Schultz, Kerski & Patterson 2008). Kun esimerkiksi matemaattista ajattelua ei voi nähdä niin, että tietyt toimintatavat johtavat oikeaan matemaattiseen ajatteluun, niin tilallinen ajattelu täytyy nähdä vieläkin laajemmassa yhteydessä, sillä se käsittää monia yhteenkietoutuneita ja oppijaa koskettavia pätevyysvaateita. Tilallinen ajattelu sisältää tilallisen tietouden symmetriasta, ilmansuunnista ja mittakaavasta. Lisäksi tilalliseen ajatteluun kuuluvat tilan mittakaavan pienentymisestä johtuva ominaisuuksien häviäminen sekä tilalliset että ajalliset muutokset, matemaattis-tilastolliset operaatiot ja nykyisin myös paikkatieto-ohjelmistot. Koska tilallista ajattelua ei ymmärretä vielä riittävästi, on sen kehittymistä tukevien tehtävien ja opetusmenetelmien kehittäminen pulmallista.

Tilantajun kehittyminen on lisäksi hyvin yksilöllinen prosessi. Asiantunteva maastokartan tulkitsija osaa korkeuskäyrien avulla kartoittaa, missä ja miten vaikkapa jäätikköjokivirtojen synnyttämät harjut mutkittelevat. Maalilikolle kartan tulkinta ei kuitenkaan ole niin yksinkertaista. Paikkatietoympäristössä käyttäjän maastokartanlukutaidon ei kuitenkaan tarvitse olla niin syvällistä, sillä häivytystekniikalla maaperä- ja maastokarttaa voidaan tarkastella päällekkäin. Maaperäkartalla eri maalajit on erotettu toisistaan

värisymboleilla. Näin esimerkiksi Leivonmäen kansallispuistoon tutustuva retkeilijä voi paikkatieto-ohjelmiston avulla löytää vastauksen Joutsniemen harjun yhtäkkiseen päättymiseen. Tarkastelemalla maaperäkarttatasoa vierailija näkee harjun jatkuvan Rutajärven salmen toisella rannalla, mutta se ei enää ole yhtä selväpiirteinen.

Maantieteen kouluopetuksessa graafisuuden, kuten karttojen ja diagrammien korostaminen, on yksi opetuksen painopisteistä, mikä auttaa myös tilallisen ajattelun kehittymistä. Lloydin (2000) mukaan oppijoiden tilatajun kehittyminen karttatyöskentelyn avulla on kuitenkin varsin huonosti tunnettu. Vaikka paikkatieto on paljon muutakin kuin karttojen laatimista, niin se auttaa oppijaa hahmottamaan kartografista tietoa, koska se interaktiivisena työtapana auttaa oppijaa ymmärtämään karttaa ja sen ominaisuuksia eri mittakaavoissa, erilaisin symbolein ja perspektiivien avulla (Wiegand 2003). Paikkatiedon hyödyntämisellä voidaan parantaa myös tilatajun kehittymistä, kuten tilan käsitteitä, sen esittämismuotoja ja tilaan liittyviä päättelyprosessejä.

Patterson (2007) on pohtinut Yhdysvalloissa tekemässään tutkimuksessa, kuinka virtuaalisessa paikkatieto-opetuksessa voidaan ottaa huomioon sikäläiset maantieteen opetuksen standardit (The National Geography Standards). Maantieteilijät ovat korostaneet, että virtuaaliset paikkatieto-oppimisympäristöt auttavat oppijaa hahmottamaan maapallon virtuaalisesti. Tällöin he oppivat käyttämään karttaa ja muita maantieteellisiä tiedon esittämistapoja esittäessään paikkaan sidottua informaatiota. Lisäksi paikkatietomenetelmien käyttö auttaa oppijaa hahmottamaan ja järjestämään alueellista tietoa ihmisistä, paikoista ja erilaisista ympäristöistä. Opetuksen varhaisessa vaiheessa aloitettu paikkatietomenetelmien hyödyntäminen parantaa maantieteellistä lukutaitoa, kuten tilan paikan ja ihmisen välisen vuorovaikutuksen ymmärtämistä sekä maantieteellisten taitojen soveltamista myös myöhemmissä opinnoissa (Schultz, Kerski & Patterson 2008).

NEED-hanke ja Google Earthiin pohjautuvat oppimisympäristö ja -tehtävät

NEED-hankkeen tavoitteena on tehostaa geologisen tiedon opetuskäyttöä ja kehittää geotietoon pohjautuvia oppimisympäristöjä Suomen, Norjan, Islannin ja Irlannin kansallispuistoissa. Oppimisympäristöjen kehittämisessä otetaan huomioon kohdealueiden paikallinen kulttuuri, ja niiden käytöstä välitetään tietoutta paikallisille toimijoille, jotta he voivat hyödyntää oppi-

misympäristöjä omassa toiminnassaan.

Oppimisympäristön kehittämisessä paikkatiedolla on melko suuri painoarvo. NEED-hankkeen aikana on laadittu Google Earthiin ladattavia geotieteellisiä kartoja, joita koululaiset ja turistit voivat hyödyntää tutustuessaan kansallispuistoihin. Paikkatietopohjaiset oppimistehtävät on kehitetty ongelma-perustaisiksi ja tilallista ajattelua tukeviksi, mitkä testataan projektin myöhäisemmässä vaiheessa sekä koululaisilla ja turisteilla. Projektin pääta-voitteena on auttaa kansallispuistossa vierailevia oppimaan innovatiivisella tavalla geologiaa ja sen merkityksestä ihmisille ja yhteiskunnalle.

Suomessa NEED-hankkeessa on kehitetty kahta kansallispuistoa koskevat (Koli, Leivonmäki) paikkatietopohjaiset oppimisympäristöt, jotka korostavat kummankin kansallispuiston geologisia ominaispiirteitä ja -rakenteita. Kolilla paikkatietojärjestelmä kytkeytyy virtuaalisesti puiston yhteydessä olevaan opastuskeskukseen ja Leivonmäellä interaktiiviseen luontopolkuun. Google Earthissa ladattavat karttatasot on muokattu Geologisessa tutkimuskeskuksesta ja paikkatietotehtävien laadinnassa on tehty yhteistyötä hankkeessa mukana olevien kansainvälisten yhteistyökumppaneiden ja Metsähallituksen asiantuntijoiden kanssa. Molemmista kansallispuistoissa paikkatiedon hyödyntämisellä autetaan vierailijoita innostumaan katsomaan kansallispuistoa eri näkökulmista, joihin kytkeytyy geologisen tiedon innovatiivinen oppimisympäristö eli paikkatietosovellus yhdistettynä reaaliseseen luontoon ja ympäristöön. Paikkatietopohjaisten oppimistehtävien laadinnassa on otettu huomioon oppijan ennakkotiedot ja ymmärrys geologisesta tiedosta. Lisäksi on mietitty sitä, kuinka oppija soveltaa ongelma-perustaisesti geologista tietoa ja analysoi siitä löytyviä kokonaisuuksia. Lopuksi oppimistehtävien laadinnassa on pohdittu tehtävien soveltuvuutta geologisen tiedon syntetisoimiseen ja sitä, kuinka oppija voi arvioida omaa oppimistaan.

NEED-hankkeessa päädyttiin hyödyntämään ilmaista verkosta ladattavaa Google Earthia, jonka avulla voidaan edesauttaa niin tilatajun kuin kriittisen ja analyttisen ajattelun kehittymistä. Sovelluksen käyttö madaltaa kynnystä käyttää jatkossa kehittyneempiä kaupallisia paikkatieto-ohjelmistoja. Catesin, Priceyn ja Bodzinin (2003) mukaan Google Earthin käyttö auttaa oppijaa sitoutumaan maantieteen oppitunneille, tutkimaan maapalloa, selittämään kartoilla näkyvää tietoa ja arvioimaan omaa oppimistaan.

Google Earthissa on joitakin sen opetuskäyttöä heikentäviä ominaisuuksia, kuten sovelluksen vaateet nopeasta nettiyhteydestä ja tehokkaasta näytön-ohjaimesta (Patterson 2007). Lisäksi Google Earthin suppeat spatiaalisen tiedon analysointi- ja mallinnustyökalut haittaavat sovelluksen hyödyntämistä opetuskäytössä varsinkin korkea-asteella. Puutteista huolimatta ohjelmassa

on monia ominaisuuksia, joiden avulla geotieteellisen tiedon esittäminen ja analysointi on helpompaa. Sovellus tarjoaa viihdyttävän oppimisympäristön affektiivisine, visuaalisesti komeine kuvineen, jonne on mahdollista viedä myös omia kuvia, videoita ja kartta-aineistoja. Lisäksi sovellus on käytettävissä siellä, missä nettiyhteydet toimivat, eikä ohjelman käyttö täten rajoitu vain luokkahuoneeseen. Paikasta riippumaton käytettävyys on hyvä ominaisuus opetuskäytössä, jossa esimerkiksi tiettyyn retkeilykohteeseen edellytetään tutustumista etukäteen vaikkapa kotona. Tällöin retkeilijä voi etukäteen tutustua tulevaan retkeilymaastoon ja siellä oleviin interaktiivisiin luontopolkutehtäviin.

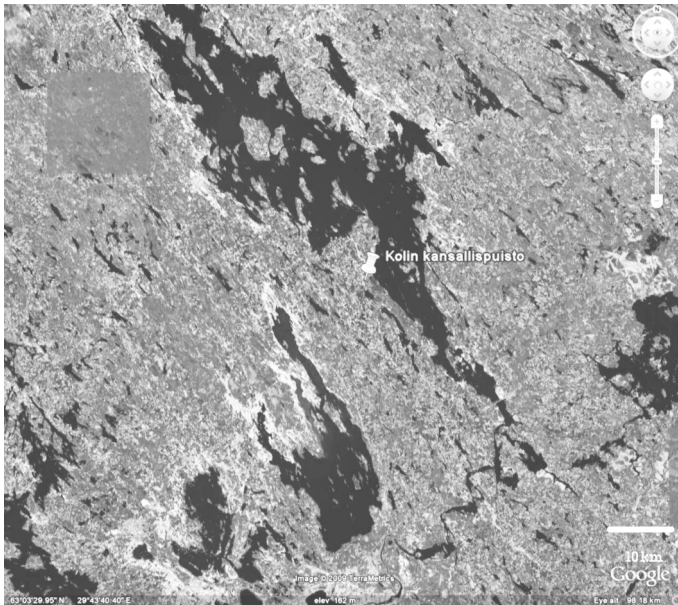
Esimerkkejä Kolin kansallispuistoon liittyvistä paikkatietotehtävistä

Kolia käsittelevä paikkatietoaineisto liittyy pääasiassa alueen luonnonoloihin sekä elinkeinoihin ja niiden yhteiskunta- ja ympäristövaikutuksiin. Kolin kansallispuistossa näkyvät suomalainen kansallismaisema, kaskikulttuurin jäänteet, viimeisen jääkauden maisemamuodot, sekä suomalaisten taiteilijoiden historiallis-kulttuurinen perintö (Kolin kansallispuisto 2009), (kuva 1). Google Earthin avulla tutkitaan luontokohteiden yhteyttä muun muassa maastokarttaan, luontotyyppeihin ja asutukseen sekä elinkeinoihin. Kolin paikkatietoaineisto käsittää pääasiassa seuraavaa:

- kallioperäkartta: 250 000 vektori
- maaperäkartta: 250 000 vektori
- alueellinen moreenin suuntaus, yhtymäkohdat mannerjäätikön virtaussuuntiin
- geofysiikka: uraaniaiheita, magneettisuuden näkyminen gabrojuonteissa
- vedenpinta: Muinais-Pielinen noin 6 000 vuotta sitten
- maastokartta
- Suomen maankäyttö ja -maanpeite vuonna 2000 (CORINE landcover)
- korkeusmalli

Kolin kansallispuistoon liittyvissä paikkatietopohjaisissa lukioitehtävissä tutustutaan Kolin alueen kallio- ja maaperään ja siihen, kuinka ne vaikuttavat Kolin maisemaan ja maankäyttöön sekä kasvipeitteeseen. Tehtävissä yhdistellään lukion ensimmäisellä kurssilla opittuja tietoja paikkatiedon avulla. Ennen tehtävien tekemistä opiskelijoilla tulisi olla ennakkotiedot kivilajien kierrosta, endo- ja eksogeenisistä prosesseista sekä jääkauden aikana syntyneis-

tä muodostumista ja rapautumisprosesseista. Tehtäviin on linkki sekä Metsähallituksen Luontoon.fi-palvelusta, että NEED-hankkeen verkkosivuilta.



KUVA 1. Aluerajaus Kolin kansallispuistossa

Esimerkkejä Google Earthilla tehtävistä harjoituksista, jotka liittyvät Kolin kansallispuistoon

Tehtävä 1

Tutustu ja vertaa kallioperä- ja maaperäkarttoja paikkatietoympäristössä. Vertaile löytyykö tietentyypisen kallioperän alueelta aina tietty maaperä ja tarkastele, miten maalajit ovat alueellisesti jakautuneet tutkittavalla alueella. Valitse Google Earthissa kallioperä- ja maaperäkartat sekä korkeusmalli että moreenin suuntautuneisuutta kuvaavan kartta. Voit halutessasi säätää karttasojen läpinäkyvyyttä liukusäätimellä. Pohdi seuraavia kysymyksiä:

- Jos löydät säännönmukaisuuksia kallio- ja maaperän välillä niin pohdi, miksi näin on. Onko mannerjään virtaussuunnalla ja moreenin esiintymisellä yhteyttä?
- Mieti, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet maaperän syntyyn. Miksi Ukko-Kolin huipulla ei ole lajittunutta aineista? Miksi myös moreeni on paikoin kulunut pois tai on lakiosalla usein varsin ohuena kerroksena?

- Tutustu esimerkiksi netissä Kolin kallioperän eri kivilajien kulumis-herkkyyteen. Tarkastele Google Earthissa arkeisen kivilajin, kvartsiitin ja juonikivien alueellista esiintymistä ja vertaa sitä korkeusmalliin. Pohdi, kuinka eri jääkaudet ovat hioneet kallioperää. Löydätkö tutkimusalueen korkokuvassa ja kallioperän ominaisuudessa yhtäläisyyksiä? Tutki diabaasijuonteiden korkokuvaa? Mitä havaitset ja miksi?

Tehtävä 2

Tutki ja pohdi maaperän välisiä yhteyksiä alueen kasvillisuuteen. Valitse Google Earthissa maaperäkartta sekä maankäyttö- ja maanpeitekartta. Voit tarvittaessa säätää karttatasojen läpinäkyvyyttä liukusäätimellä. Perehdy seuraaviin kysymyksiin:

- Mitä kasvi tarvitsee kasvaakseen (piirrä esimerkiksi käsitekaavio)?
- Miten maaperän vedenläpäisykyky eroaa moreeni- ja sora-alueilla? Laadi ilmiöstä hypoteesi ja tutki Google Earthin avulla valtapuulajien ja maaperän ominaisuuksien välistä yhteyttä. Löydätkö loogisia syy- ja seuraussuhteita? Miten maaperän yhteys kasvillisuuteen näkyy maastossa? Käy tutustumassa tutkimasi alueen valokuviin. Toteutuiko hypoteesisi? Voit tietysti käydä tutustumassa kohteisiin myös retkeilemällä tutkimusalueella.

Kolin kansallispuistoon liittyvät paikkatietopohjaiset oppimistehtävät ohjaavat oppijat yhdistelemään luonnontieteellisten ilmiöiden ominaisuuksia alueellisen tarkastelun avulla. Tehtävissä tarkastellaan luonnontieteellisten ilmiöiden, kuten kasvien kasvuun vaikuttavien tekijöiden alueellista eroavaisuutta. Tilatajun kehittymisen tueksi tarjotaan luonnontieteellistä tietoa, joka on aina tiettyyn paikkaan ja sen olosuhteisiin sidottua. Kun oppijan tutkii paikkatietoympäristössä luonnontieteellistä tietoa, joutuu hän alueanalyysissään samalla miettimään luonnontieteellisen tiedon tai ilmiön ominaispiirteitä. Luonnontieteellinen ja tilallinen ajattelu kehittyvät rinnakkain. Vuorovaikutteisessa opetustilanteensa oppijat voivat yhdessä ratkoa tehtäviin kytkeytyviä pulmia. Tehtävissä välittyy maantieteen opetuksen kolme tasoa: kuvaus, analyysi ja synteesi.

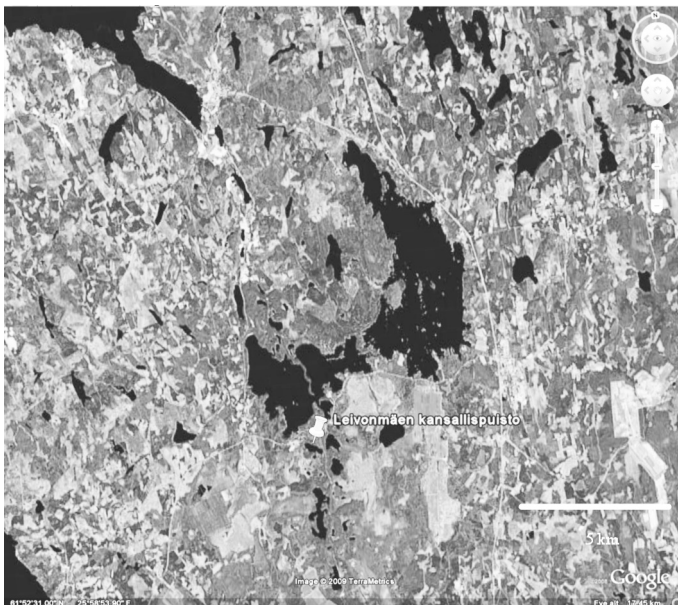
Esimerkkejä Leivonmäen kansallispuistoon liittyvistä paikkatietotehtävistä

Leivonmäen kansallispuiston Luupäälammen alueelle rakennetaan syksyllä

2009 geologinen luontopolku. Polkuun kytkeytyvät paikkatietopohjaiset oppimistehtävät on laadittu sellaisiksi, että ne voidaan tehdä joko ennen kansallispuistossa vierailua tai sen jälkeen. Tehtäviin on linkit sekä Metsähallituksen Luontoon.fi-palvelusta, että NEED-hankkeen verkkosivuilta. Luontokohde, johon paikkatietoa hyödyntävä tehtävä liittyy, näytetään Google Earthissa kuvaikonilla. Paikkatietotehtäviin opastetaan myös luontopolun infotaulussa. Tarvittavat paikkatietoaineistot ovat:

- maaperäkartta: 250 000 vektori
- vedenkorkeus: Yoldiameri (10 000 v.s.), Ancyliusjärvi (9 000 v.s.), Muinais-Päijänne (6 100 v.s.)
- maastokartta
- Suomen maankäyttö ja -maanpeite vuonna 2000 (CORINE landcover)
- uraanin säteily

Leivonmäen kansallispuisto on nuorin kansallispuistomme, jonka ominaispiirteinä ovat suo-, ranta- ja harjumaisemat (Leivonmäen kansallispuisto 2009), (kuva 2). Erilaiset maisematyypit ovat syntyneet jääkauden jälkeen, mihin ovat erityisesti vaikuttaneet jäätikköjokien virtaukset ja jääkauden vetäytymisen jälkeinen turpeen muodostuminen. Lisäksi Muinais-Päijänteen



KUVA 2. Aluerajaus Leivonmäen kansallispuistossa

eri korkeustasot sekä Rutajärven lasku näkyvät selvästi kansallispuiston rantamaisemissa.

Esimerkkejä Leivonmäen kansallispuiston luontopolkuun liittyvistä paikkatietotehtävistä

Päijänteen muinainen vedenkorkeus Leivonmäen kansallispuistossa

Paikkatietotehtävässä tarkastellaan Luupään lenkin nykyistä suomalaisemaa aikaan, jolloin alueella lainehti Yoldianmeri ja Ancylusjärvi. Taulun alareunassa on tehtävälinkki, jossa voi paikkatiedon avulla tarkastella Muinais-Päijänteen vedenkorkeutta ja sen yhteyttä nykyiseen maisemaan, puiston harjuihin ja muihin maisemamuotoihin. Opastaulussa tarkastellaan suon muuttumista kuvien avulla ja autetaan retkeilijää miettimään suomalaisen kehitystä. Opastaulu otsikoidaan seuraavasti: *Miksi suomalaisema on muuttunut?* Taulun alussa on kaksi piirrettyä kuvaparia samasta suosta, toinen ennen lammen umpeenkasvua, toinen 2000-luvulta. Vierailijaa pyydetään miettimään, mitkä tekijät vaikuttavat suomalaisen muuttumiseen. Sitten esitellään ytimekkäästi vesistön umpeenkasvu yhtenä soistumistapana. Taulun lopputeksteissä vierailija ohjataan miettimään jääkauden jälkeistä maisemaa paikkatietotehtävien avulla. Tarvittavat paikkatietoaineistot ovat maaperäkartta ja -maastokartta, vedenkorkeuskartta ja Suomen maankäyttö ja -maanpeitekartta.

Tehtävänanto

Tutustu Muinais-Päijänteen vedenpinnan karttatasoihin ja tarkastele löytyykö niistä jälkiä maasto- ja maaperäkartalla. Valitse Google Earthissa maastokartta ja vedenpintakartta. Tarvittaessa voi avata myös maaperä- ja maanpeitekartan. Voit halutessasi säätää karttatasojen läpinäkyvyyttä liukusäätimellä. Perehdy seuraaviin kysymyksiin:

- Millä korkeudella ylin ranta sijaitsee Leivonmäen kansallispuistossa?
- Milloin luontopolun varrella oleva suo on ollut osa laajempaa vesistökokonaisuutta?
- Jos koulusi lähellä on muita muinaisrantoja, niin vertaile niiden yhteyttä Leivonmäen muinaisrantoihin. Millaisia yhteyksiä havaitset? Mitä nämä yhteydet kertovat? Huomaatko vedenkoskemattoman ja veden alle jääneen maaperän välillä eroavaisuuksia kasvillisuudessa tai maaperän ominaisuuksissa?

Suppa ja supan synty

Opastaulun avulla opitaan ongelmalähtöisesti supan synnyn pääperiaatteet. Supan synty kerrotaan muutaman kuvan avulla. Opastaulu otsikoidaan seuraavasti: *Miten tämä kuoppa on syntynyt?* Taulun lopussa on tehtävä, jonka voi tehdä paikkatietoympäristössä. Maaperäkartan avulla voidaan havainnoida sitä, että supprien synty kytkeytyy jäätikköjokien maa-aineskulkeumiin ja kuolleen jään aikoihin. Tarvittavat paikkatietoaineistot ovat maaperäkartta ja -maastokartta ja Suomen maankäyttö ja -maanpeitekartta.

Tehtävänanto

Tutustu Leivonmäen maasto- ja maaperäkarttaan. Valitse Google Earthissa maasto- ja maaperäkartta. Tarvittaessa avaa myös maaperä- ja maanpeitekartta. Voit halutessasi säätää karttatasojen läpinäkyvyyttä liukusäätimellä. Pehdy seuraaviin kysymyksiin:

- Miten supat ryhmittyvät Leivonmäen alueella suhteessa maaperään? Miten supprien synty tapa ja maaperä liittyvät toisiinsa? Osaatko paikantaa opastaulun supan maanpeitekarttatasolla?
- Vertaa maanpeitekarttaa suppakuvaan. Miten kartta ja kuva poikkeavat toisistaan? Miksi?

Turvekerrostumista Leivonmäen kansallispuistossa

Tehtävässä opitaan turpeen esiintymisen ja maaperän välistä yhteyttä. Opastauluna on turpeenmuodostumisesta kertova opastaulu ja turpeen kerroksellisuutta kuvaava turvepaalu. Paikkatietoympäristössä on tehtävä, jonka avulla tutkitaan, kuinka turve esiintyy alueellisesti vertaamalla maaperäkarttaa, vedenpinnan karttaa ja maastokarttaa. Uraanin kallioperäsäteilyllä havainnoidaan turvekerroksien paksuuksia. CORINE-kartasta nähdään metsien kasvuvaiheita ja ihmisen vaikutuksia maankäytössä. Tarvittavat paikkatietoaineistot ovat maaperäkartta ja -maastokartta, vedenkorkeuskartta, uraanin säteilykartta ja Suomen maankäyttö ja -maanpeitekartta.

Tehtävänanto

Tutustu Leivonmäen maasto- ja maaperäkarttaan. Valitse Google Earthissa maasto- ja maaperäkartta. Tarvittaessa voi avata myös muut karttatasot. Pohdi seuraavia kysymyksiä:

- Missä osassa Leivonmäen kansallispuistoa on eniten soita? Miksi?
- Miten suot näkyvät uraanin säteilykartalla? Miksi?

- Miten ihminen on vaikuttanut Leivonmäen kansallispuistossa tai sen läheisyydessä maankäyttöön?
- Missä kohdassa harjujaksoa on soita? Miksi?

Leivonmäen kansallispuistoon liittyvät paikkatietotehtävät kytkeytyvät kiinteästi alueella toteutettavaan luontopolkuun. Tavoitteena on rakentaa aktiivista ajattelua tukeva luontopolku perinteisen taululta taululle kulkevan luontopolun sijasta. Paikkatiedon avulla luontopolku tukee enemmän maantieteellistä päättelyä ja tilantajun kehittymistä kuin perinteinen luontopolku, sillä paikkatiedon avulla tehtävissä voidaan yhdistellä alueellisesti muuttuvaa geotieteellistä aineistoa.

Lopuksi

Olen kuvannut artikkelissani paikkatieto-opetuksen pedagogiikkaa ja virtuaalisen oppimisympäristön tunnuspiirteitä. Kiteyttäen voi todeta, että paikkatieto-opetus lisää paikallista ja globaalia ymmärrystä maailmasta ja auttaa oppijaa syy- ja seuraussuhteiden ratkaisemisessa sekä kehittää hänen tilallista ajatteluaan. Jotta paikkatietoa hyödyntävä opetus olisi tarkoituksenmukaista, käytettävän sovelluksen tulisi olla selkeä, aineistojen laadukkaita, ja ongelmaperustaisten oppimistehtävien aidosti paikkatietoaineistoja hyödyntäviä sekä vuorovaikutteisia.

Paikkatieto-opetusta suunnitellessa on hyvä kriittisesti pohtia auttavatko paikkatietomenetelmät, jotka alun perin kehitettiin spatiaalisen analyysin apuvälineeksi, kehittämään opetuskäytössä myös syy- ja seuraussuhteiden hahmottamista ja tilallista ajattelua. Paikkatieto-opetuksessa on erityisesti mietittävä, mikä on sen tuoma lisäarvo oppimisen kannalta ja mitä sellaista oppimista ympäristön avulla on mahdollista saavuttaa, mikä on ilman sitä mahdotonta. Näen, että paikkatieto-opetus auttaa oppijaa modernilla tavalla hahmottamaan ympäristöään, sillä oppijat voivat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kokeilla helposti monenlaisia mittakaavoja, suuntia ja perspektiivejä. Myös perinteisillä opetustavoilla, kuten kausaaliprofiilin käytöllä, voidaan toteuttaa ongelmaperusteista oppimista, mutta silloin aikaa kuluu ”askarteluun”, johon kulunut aika on pois maantieteelliseltä päättelyltä. Opettajan on kaikessa opetuksen suunnittelussa hyvä miettiä, mikä on hyvä oppimisympäristö tietyn asian oppimiseen ja etenkin millainen ympäristö edistää oppimista. NEED-hankkeessa on tuotettu sellaisia paikkatietoaineistoja, joita jokainen opettaja voi halutessaan soveltaa opetuksessaan ja samalla itse arvioida paransiko paikkatiedon hyödyntäminen opetusta.

Syksyllä 2009 ja keväällä 2010 NEED-hankkeessa toteutettavan empiirisen tutkimuksen avulla saadaan tietoa laadittujen tehtävien sopivuudesta opetuskäyttöön niin luokkahuonetyöskentelyssä kuin osana interaktiivista luontopolkua. Tutkimuksella selvitetään, kuinka oppijat käyttävät interaktiivisia paikkatietosovelluksia, millaisia oppimisstrategioita niiden käyttöön liittyy ja miten sovellusten käyttö vaikuttaa oppijoiden oppimistuloksiin. Samalla tutkitaan paikkatiedon vaikutuksia oppijoiden tilantajun kehittämiseen.

Lähteet

- Bruner, J. S. 1966. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University.
- Cates, W. M., Price, B. & Bodzin, A. M. 2003. Implementing technology-rich curricular materials: Findings from the exploring life project. Teoksessa D. L. Johnson & Maddux, C. D. (toim.) *Technology in Education: A Twenty-Year Retrospective*. New York: Haworth Press, 153–169.
- Kolin kansallispuisto. 26.3.2009. <http://www.luontoon.fi/page.asp?Section=2107>.
- Leivonmäen kansallispuisto. 26.3.2009. <http://www.luontoon.fi/page.asp?Section=210>.
- Lemberg, D. & Stoltman, J. P. 1999. Geography teaching and the new technologies: Opportunities and challenges. *Journal of Education* 18(3), 63–76.
- Liu, S. & Zhu, X. 2008. Designing a Structured and Interactive Learning Environment Based on GIS for Secondary Geography Education. *Journal of Geography* 107(1), 12–19.
- Lloyd, R. 2000. Understanding and learning maps. Teoksessa R. Kitchen & S. Friendschuh (toim.) *Cognitive Mapping Past, Present and Future*. New York: Routledge, 84–105.
- Maddux, C. D., Johnson, D. L. & Willis, J. W. 1997. *Educational Computing, Learning with Tomorrow's Technologies*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- McClurg, P. A. & Buss, A. 2007. Professional Development: Teachers Use of GIS to Enhance Student Learning. *Journal of Geography* 106(2), 79–87.
- Patterson, T. C. 2007. Google Earth as a (Not Just) Geography Education Tool. *Journal of Geography* 106(4), 145–152.
- PaikkaOppi. 25.3.2009. <http://www.vesseli.fi/paikkaoppi/>.
- Ratinen, I. & Johansson, T. 2005. Teachers' Opinions of the Incorporation of GIS in the Upper Secondary Schools in Finland. XXII International Cartographic Conference (ICC2005).

- Schultz, R. B., Kerski, J. J. & Patterson, T. C. 2008. The Use of Virtual Globes as a Spatial Teaching Tool with Suggestions for Metadata Standards. *Journal of Geography* 107(1), 27–34.
- Summerby-Murray, R. 2001. Analysing Heritage Landscape with Historical GIS: contributions from problem-based inquiry and constructivist pedagogy. *Journal of Geography in Higher Education* 25(1), 37–52.
- Wiegand, P. 2001. Geographical Information Systems (GIS) in education. *International Research in Geographical and Environmental Education* 10(1), 68–71.
- Wiegand, P. 2003. School students' understanding of choropleth maps: Evidence from collaborative mapmaking using GIS. *Journal of Geography* 102(6), 234–242.
- Yap, L.Y., Ivy, T., Geok, C., Zhu, X. & Wettasinghe, M. C. 2008. An Assessment of the Use of Geographical Information Systems (GIS) in Teaching Geography in Singapore Schools'. *Journal of Geography* 107(2), 52–60.

Yhteystiedot

Ilkka Ratinen

iratine@edu.jyu.fi

Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Isien työ – Kuinka käy agraarisen Suomen historianopetuksessa?

Suomalaisten historialliset juuret ovat vahvasti kiinni agraarisessa yhteiskunnassa. Nykypäivän kaupunkilaislapsille tuo agraarinen yhteisö ja sen historia on kuitenkin entistä vieraampi, joillekin jopa tuntematon. Esimerkiksi käsite ”talonpoika” saa mitä erinäisimpiä merkityksiä talon pojasta kerrostalon talonmieheen. Teimme lukuvuonna 2008–2009 historian aineenopettajaopiskelijoille kokeen, jossa heidän tehtävänään oli tunnistaa valokuvista maatalouteen liittyviä perinteisiä työmuotoja. Tarkastelimme sitä, miten tulevat historianopettajat tunnistivat agraarisen yhteisön työmuotoja. Tässä artikkelissa esittelemme tämän tutkimuksen tuloksia. Samalla pyrimme herättämään keskustelua historian opetuksen sisällöistä kouluopetuksessa.

Asiasanat: agraarihistoria, historian aineenopettajaopiskelijat, historian opetus, historian oppisällöt

Johdanto

Tämän artikkelin lähtökohtana on ollut uteliaisuus ajassa ja historian opetuksessa tapahtuvaa muutosta kohtaan. Lähestymme sitä agraariyhteisön historian kautta, jonka asema kouluopetuksessa on perinteisesti ollut vahva ja on sitä edelleen. Historian oppikirjoissa suomalaisen yhteiskunnan ja suomalaisen ihmisen juuret löytyvät maaseudusta ja sen elintavasta. Samalla historianopetuksessa on luotu kuvaa agraarielämän muuttumattomuudesta ja luonnon keskeisestä merkityksestä ihmisen elämässä:

”Kaksisataa vuotta sitten elettiin lähellä luontoa. Maa oli tärkein toimeentulon lähde suurimmalle osalle suomalaisista. Maanviljelystyöt ryhmittivät vuodenaikojen mukaan. Maasta saatava sato ja työolosuhteet riippuivat sääoloista, talven ja kesän tulosta, ja sään tarkkailu ja ennustaminen oli tästä syystä tärkeää.” – – ”Vanhoja perinteisiä tapoja noudatettiin tarkasti. Talon työt tehtiin niin kuin ne oli tehty jo vuosisatojen ajan.” (Mattson et al. 2002, 22–23.)

*E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.
Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 331–338.

Kansallisessa historiankertomuksessa ja -kuvastossa talonpoikien asema on ollut vahva aina talonpoika Lallista alkaen. Maatalous on Suomessa toiminut ravinnonlähteenä, mutta sillä on ollut myös poliittinen merkitys joka on ilmennyt mm. torpparikysymyksessä ja sotien jälkeisessä evakkojen ja rintamamiesten asuttamisessa. Myös suomalaisten historia on paljon agraariyhteisöjen historiaa, ja elävää todellisuutta useimmille suomalaisille 1960-luvun yhteiskunnan rakennemuutokseen saakka. Ihmisten arkitodellisuuden ja menneisyyden välinen suhde oli näin ollen hyvin kiinteä: vuosisataiset perinteet olivat tavalla ja toisella osa ihmisten arkista elämää maaseudulla, mutta myös kaupunkilaisille, jotka viettivät kesiään maaseudulla. Näin ollen myös historianopetuksessa on ollut luontevaa opettaa suomalaisten agraarista perintöä.

Näin ei enää ole, ihmiset ovat entistä voimakkaammin kiinnittyneitä urbaaniin ympäristöön. Tarkoittaako se samalla sitä, että elinolosuhteiden muutoksen myötä etäännyimme agraarisesta Suomesta ja samalla myös agraarisen Suomen historiasta? Vuosien varrella olemme teetättäneet Jyväskylässä opiskelijoiden kanssa osana opetusharjoitteluja ennakkokäsityskartoituksia siitä, miten alakoulun 5.-luokkalaisten ymmärtävät käsitteen talonpoika. Pieni osa yhdistää sen maanviljelijään ja yhä suurempi osa talonmieheen tai yleisesti jonkin talon poikaan. Kaupunkilaislapsille agraarisen yhteiskunnan historian opiskelu on osoittautunut kaikkienensa varsin haasteelliseksi, sillä käsitteistön lisäksi myös esineistö oli oppilaille vierasta. Kiinnostuimme samalla siitä, onko tuo side agraariseen historiaan ohut myös historian opettajaksi opiskelevien keskuudessa: kuinka hyvin historian aineenopettajaksi opiskelevat tuntevat agraarisen Suomen perintöä?

Historian oppiaineen asema ja historian opiskeluun liittyvät tavoitteet nykykoulussa ovat useiden kompromissien summa. Nykyiset perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmat korostavat historiaa oppiaineena, jonka avulla opiskellaan ennen muuta historiallisen tiedon luonnetta ja tiedonkäsittelyä (Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet 2004, 222; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 176). Tämä ei kuitenkaan ole tarkoittanut perinteisten historian sisältöjen syrjään jäämistä. Perusopetuksen opetussuunnitelma rakentuu sisällöllisesti edelleen maailman ja Suomen historian läpikäymiselle esihistoriasta nykypäivään.

Kahden näin laajan tavoitteen, historiallisen tiedon luonteen ja tiedonkäsittelyn, sekä historian sisältöjen läpikäymisen, yhteensovittaminen ei olekaan sujunut kouluopetuksessa mutkattomasti. Historiallisen tiedon luonteen opiskelu vaatii aikaa ja syventymistä tiedon rakentumisen, käsittelyn ja argumentoinnin tapoihin tietyn aiheen tai ilmiön kautta. Oppilas on saatava

tutkijan asemaan, jotta tiedon käsitteellinen ymmärtäminen on mahdollista. Tämä puolestaan vaatii karsintaa sisältöjen osalta, eikä karsinta näytä olevan historian opetuksessa kovinkaan helppoa. Esimerkiksi luokanopettajaksi opiskelevien ymmärrys historiasta lukion jälkeen on suurimmalla osalla hyvin kapea ja pohjautuu koulun opiskelukulttuuriin, jossa korostuu historiallisen tiedon ymmärtämisen sijaan historiallisten faktojen ja osin myös prosessien muistaminen.¹

Myös oppimateriaalien luonnetta muutos on koskettanut varsin vähän. Vaikka oppikirjojen sisällöiksi on tullut historiallisen tiedon luonnetta ja ymmärtämistä koskevia huomioita, kirjat eivät ole juuri muuttuneet perusluonteeltaan. Oppikirjoja säilyttää edelleen historiallisen totuuden yksinkertaistaminen niin, että kirja tukee oppimisessa pikemminkin yhden totuuden kuin moninäkökulmaisuuksien oppimista. Muutos on koskenut pikemminkin tapaa arvottaa sisältöä. Esimerkiksi nyt juhlittavalla Suomen sodalla 1808–1809 on historian oppikirjoissa ollut varsin vaiherikas menneisyys, jos sitä tarkastellaan sisällön näkökulmasta. Esimerkiksi Koljonvirran taistelu oli ensimmäisistä kansakoulun oppikirjoista (1870-luku) alkaen kuvaus suomalaisten sotilaiden urheudesta ja rohkeudesta, sekä Sandelsin suurmiehen kyvyistä (ks. esim. Soininen & Noponen 1915). Vasta sata vuotta myöhemmin kauneus ja loistokkuus katosivat ja samalla myös Sandelsin rooli Koljonvirran sankareiden johtajana. 2000-luvun oppikirjoissa Koljonvirta on enää yksi voitettu taistelu pisteenä kartalla (ks. esim. Rinta-Aho, Niemi, Siltala-Keinänen & Lehtonen 2003, 20).

Yli sadan vuoden aikana on siis siirrytty hyvin arvoperustaisesta ja ideologisesta näkökulmasta faktoja korostavaan esitystapaan. Historian opetuksen nykyisen oppikirjamateriaalin ja opetussuunnitelmassa määritellyn laajemman tavoitteen välillä onkin iso kuilu, joka kuvaa juuri vaikeutta hahmottaa vaativaa tilannetta ja myös vaikeutta priorisoida sisältöjä suhteessa toisiinsa.

Menetelmät

Rakensimme aineenopettajaopiskelija harjoittelijoita varten kokeen, jossa heidän tehtävänä oli tunnistaa valokuvista maatalouteen liittyviä perinteisiä työmuotoja. Valitsimme Kustaa Vilkun ja Eino Mäkisen teoksesta *Isien työ. Veden ja maan viljaa – arkityön kauneutta* yhteensä 11 kuvaa eri työ-

¹ Havaintomme perustuu Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajaopiskelijoilta (n. 96/vuosi) kerättyyn historian kouluopiskelua koskevaan aineistoon.

muodoista. Vilkunan ja Mäkisen teos on syntynyt kuvien ympärille. Teoksen *Isien työ* ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 1943. Käytössämme oli teoksen kolmas painos vuodelta 1976. Sen alkupuheessa Vilkuna (1976, 6) kuvaa hyvin yksiselitteisesti teoksen synnyn motiivit:

”Olemme halunneet työllämme pelastaa jälkimaailmalle suomalaisen talonpoikauskulttuurin kauneutta ja opettaa näkemään siinä piileviä arvoja.”

Valitsemamme valokuvat on otettu vuosien 1935–1939 välisenä aikana ja niissä oli kuvattuna seuraavat toimet: tuulastaminen, suvinuottaus, kärrynpyörän raudoittaminen, heinäkorjuu, viljankorjuu, vipukehto, risukarhin teko, pyykin valkaiseminen auringon valossa, pellavan vitominen, tervanpolto ja suon raivaaminen. Lähtökohtana oli valita monipuolisesti erilaisia talonpoikauskulttuuriin kuuluvia työvaiheita, joista osan oletimme olevan opiskelijoille tutumpia, osan taas vieraampia. Lähdimme tarkastelemaan sitä, ovatko noin 70 vuotta sitten kuvatut työmuodot opiskelijoille tuttuja, mitä työmuotoja tunnustetaan ja mitä ei.

Kustakin kuvasta esitettiin sama kysymys: mitä toimintaa kuva esittää? Lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus kirjoittaa myös siitä, mikä on ollut kuvassa olevaa työvaihetta edeltävä ja mikä seuraava työvaihe. Tehtävään vastasi joulukuussa 2008 yhteensä 14 historian aineenopettajaopiskelijaa, jotka kaikki antoivat tutkimusluvan vastauksilleen. Opiskelijoista puolet oli naisia, puolet miehiä ja he olivat iältään 23–45-vuotiaita. Historian oppiaineesta opiskelijat olivat suorittaneet vähintään aineopinnot, osa myös syventävät opinnot.

Tulokset

Jyväskylän yliopistossa ei historianlaitoksen opinnoissa ole enää vuosiin ollut pakollisia kansatieteen kursseja. Suurin osa opiskelijoista on myös asunut koko ikänsä kaupungeissa, eivätkä maatalouden vanhat, eivätkä uudetkaan työmuodot ole heille omakohtaisesti erityisen tuttuja. Tästä huolimatta opiskelijoilla oli keskimäärin varsin hyvä tietopohja siitä, mitä toimintaa kuvat esittivät.

Erityisen hyvin opiskelijat tunnistivat historianopetuksessa suomalaisuuteen liitettyjä työmuotoja. Tämä näkyi erityisesti suon ojittamista kuvaavan kuvan yhteydessä:

”Jussi tekee suolle ojaa. Ojien avulla suo kuivataan, jonka jälkeen siitä voi tehdä peltoa. Pellon raivaaminen oli varsin hidasta puuhaa.”

”Suo, kuokka ja Jussi”

Samoin opiskelijoiden vastauksissa hyvin tunnistettuja työmuotoja olivat tervanpoltto ja kaskeaminen, joita käydään edelleen alakoulunkin historiankirjoissa varsin seikkaperäisesti läpi.

”Puita ladotaan tervan polttoa varten, puut on hakattu haloiksi ja seuraavaksi poltetaan. Puiden poltto on päättynyt, päälle on levitetty maainesta lämmön ylläpitämiseksi. Nyt tervan annetaan tihkua ja lopuksi terva kerätään.”

”Herrat tekee tervamonttua. Puita poltetaan montussa ja se peitetään maalla. Pikku hiljaa keitoksesta tihkuu tervaa, joka kerätään tynnyreihin. Tervaa käytettiin moniin tarkoituksiin, kuten suojaamaan puutavaraa.”

”Kaskenpolttoa. Ensin kaadetaan kaski (puut). Seuraavaksi poltetaan rajattu alue. Poltettuun, tuhkalla lannoitettuun kylvetään esim. naurista tai viljaa.”

Näiden historianopetuksessa usein esille nostettujen työmuotojen lisäksi opiskelijat tunnistivat sellaisia työmuotoja, jotka ovat edelleen käytössä. Esimerkiksi tuulastus oli lähes kaikille vastaajille tuttu kalastustapa termiä myöten. Tällöin myös työvaihe tunnettiin paremmin:

”Tuulastaminen päreen valossa, tosin tämä [kuvassa oleva tuulastus] tapahtuu liian valoisassa.”

”Mies pyydystää kalaa atraimella. Veneen perässä ilmeisesti tuulastuskoura, jota myös käytetään kalanpyynnissä. Kuvasta tulee olo, että vielä ei ole saalista hirveästi kertynyt.”

Monien työmuotojen kohdalla oli havaittavissa se, että opiskelijoilla oli käsitys siitä, mitä kuvassa suunnilleen tapahtui, mutta he eivät kyenneet kuvaamaan työvaihetta tarkasti. Suvinuottaus kuvassa nuotta oli vaihtunut lähes kaikilla opiskelijoilla tutummaksi kalaverkoksi:

”Kuvassa on verkkokalastusta (’vedetään nuottaa, saadaan kallaa...’)

”Lasketaan verkkoja veteen. Myöhemmin käydään nostamassa verkot ja katsotaan, onko saalista.”

”Miehet kokevat verkkoja. Takana verkkojen lasku paria päivää aiemmin, edessä kalojen erottelu verkoista ja paluu maalle.”

Ja kuvassa, jossa maatalon väki oli menossa heinäkorjuuseen, monet opiske-

lijat lähettivät heidät viljankorjuuseen:

”Talon tai kylän väki lähdössä kaatamaan viljaa. Välineinä miehillä viikatteet. Naisilla haravat, joilla erottelevat viljoja leikkaamisen jälkeen.”

”Viljan niittäminen on päättynyt ja nyt palataan kotiin.”

Monet opiskelijoista tunnistivat toimenpiteen edelleen nimenomaan heinäkorjuuksi:

”Talon väki menossa heinäpellolle, koska mukana on viikatteet ja haravat. Heinää kasvatettiin rehuksi eläimille. Heinä nostettiin seipäisiin kuivumaan.”

”Ihmiset menevät korjaamaan heinää (haravat, seipäät).”

Epäröintiä vastauksissa näkyi myös ”naisten töiksi” luokiteltujen kuvien, eli pellavan vitomisen ja pyykin valkaisuamisen auringon valossa yhteydessä. Kuvaa jossa pellava oli levitetty nurmelle valkaistumaan auringon valossa kuvasivat opiskelijat näin:

”Pyykin kuivaus?”

”Jotain ’naisten töitä’, viimeisessä kuvassa jotain tekstiilien kuivatusta.”

”Veikkaan että kuivatuilla liinoilla ehkäistään hallan vaikutuksia pelloilla.”

”Pyykin asettamista kuivumaan ja valkaistumaan auringossa => pellava valkeaa auringossa.”

Pellavan vitominenkin oli työmuoto, jonka suurin osa opiskelijoista osasi yhdistää pellavan käsittelyyn, mutta osan mielestä pellavan sijaan kuvassa käsiteltiin joko viljaa, villaa tai puuvillaa.

Selkeästi huonoiten opiskelijat tunsivat sellaisia työmuotoja, joita ei historian oppikirjoissa juurikaan kuvata. Risukarhi ja vipukeinu olivat välineitä, joita tulevat historianopettajat eivät tunnista. Yksi opiskelija 14 opiskelijan joukossa oli tosin poikkeus, hän tunnisti kaikki kuvissa esiintyneet työmuodot ja välineet risukarhia ja vipukeinua myöten.

Päätäntö

Historian aineenopettajaksi opiskelevat tuntevat melko hyvin agraarista historiaa tai ainakin agraarista toimintaympäristöä, jossa suomalaiset elivät satojen vuosien ajan. Heillä on siis valmiudet tietojensa puolesta opettaa sitä. On kuitenkin eri asia, onko agraarisen kulttuurin opettamiselle perusteita nykypäivän koulussa. Ainakaan vanhojen työtapojen ja esineiden muistamiselle ja ulkoa opettamiselle ei ole tarvetta. Sen sijaan oman kulttuurimme ymmärtäminen jää kovin vajaaksi, ellemmme kykene näkemään sitä laajassa historiallisessa perspektiivissä.

Kaiken kaikkiaan kyse on laajemmasta ilmiöstä: mikä on sisältöjen merkitys koulun historian opetuksessa? Vaikka tiedon luonteen opiskelu on nousnut historian opetussuunnitelmissa oppiaineen opettamisen keskiöön, ei se voi tapahtua ilman sisältöjä. Kahden tavoitteen yhteensovittaminen vaatii kuitenkin nykyistä perusteellisempaa keskustelua ja arvovalintoja siitä, mitkä ovat ne keskeisimmät sisällöt, joiden avulla historiallisen tiedon luonnetta koulussa opiskellaan. Suomalaisessa koulussa opettajalla on perinteisesti ollut varsin suuri didaktinen vapaus ja tällöin opetussuunnitelmat eivät yksinomaan sanele sitä, mitä koulussa tehdään. Keskustelussa tulisi hakea vastausta seuraaviin kysymyksiin.

Mitä sisältöjä nykyisessä historian kouluopetuksessa tulee painottaa?

Mitä valittujen painotusten myötä opitaan?

Millaiseen historialliseen todellisuuteen valintojen myötä kasvatetaan/kasvatetaan?

Historiallisen tiedon luonteen kannalta on periaatteessa merkityksetöntä se, mikä on opiskeltava sisältö. Kouluopetuksessa sisältö ei kuitenkaan ole merkityksetön, sillä historianopetuksella on muitakin tavoitteita kuin historiallisen tiedon luonteen opiskelu. Historia on identiteettiä luova oppiaine, eikä täten arvovapaa. Sisältöjen paljoudessa tämä ajatus jää kuitenkin taka-alalle. Sisältöjen priorisoimisen etu olisi, että opetus vapautuisi tästä historiallisesta taakastaan, ja antaisi mahdollisuuden historian syvemmän ymmärtämisen opiskeluun koulussa.

Lähteet

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.

Mattson, A., Ojakoski, M., Putus-Hilasvuori, T. & Rantala, J. 2002. *Historian nyt* 7. Helsinki: WSOY.

Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Rinta-aho, H., Niemi, M., Siltala-Keinänen, P. & Lehtonen, O. 2003. *Historian tuulet* 7. *Ranskan suuresta vallankumouksesta ensimmäisen maailmansodan loppuun*. Helsinki: Otava.

Soininen, M. & Noponen, A. 1915. *Historian oppikirja II. Suomen historia*. Helsinki: Otava.

Vilkuna, K. & Mäkinen E. 1976. *Isien työ. Veden ja maan viljaa – arkityön kauneutta*. Helsinki: Otava.

Yhteystiedot

Matti Rautiainen

matti.rautiainen@jyu.fi

Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Anna Veijola

anna.veijola@edu.jyu.fi

Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Marjo RÄSÄNEN

Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia

Kokonaisvaltaiseen tiedonkäsitykseen sisältyy näkemys erilaisten tietämisen tapojen samanarvoisuudesta. Taide- ja taitoaineita yhdistää oppimiskäsitys, jossa taidetta, taitamista ja tietämistä ei eroteta toisistaan. Näissä oppiaineissa tieto kehittyy ja ilmenee toiminnassa ja oppimisen prosessia ja sen tulosta pidetään yhtä tärkeinä. Havainnollistan artikkelissani taide- ja taitokasvatuksen taustalla olevaa tiedonkäsitystä *integroivan (kuva) taideopetuksen* mallilla. Integroiva taideopetus tukeutuu kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, joka korostaa aistien, havaintojen ja tunteiden merkitystä tiedon rakentamisessa, mutta painottaa samalla kokemusten kulttuurista ulottuvuutta. Kaikki tieto jäsenyy ja sitä ilmaistaan kulttuuristen käsitteiden ja symbolien avulla. Havaintoihin, tunteisiin, muotoelementteihin ja kulttuuriseen tietoon liittyvät perustelut taiteellisen tietämisen luonteesta integroituvat näkemyksessäni taide- ja taitoaineista kulttuurikasvatuksena. Samalla integraation käsite laajenee koko kouluun. Opettajien yhteistyö on monitieteisen ja -kulttuurisen kasvatuksen keskeinen haaste, mutta syvälinen integraatio edellyttää, että kukin oppiaine säilyttää itsenäisyytensä. Taide- ja taitoaineiden avulla on mahdollista edistää monien yleisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumista ja ne tarjoavat näkökulmia kaikkien kouluaineiden opetukseen. Näiden aineiden erityisominaisuuksia ovat aistisuus, toiminnallisuus ja metaforisuus; tämän lisäksi kukin niistä perustuu omaan, nonverbaaliseen käsittejärjestelmäänsä. Mielestäni kouluopetuksen yleiseksi tavoitteeksi tulisi nostaa eri oppiaineissa käytettyjen symbolijärjestelmien luonteen ymmärtäminen ja niiden vaatimien lukutaitojen opettaminen.

Avainsanat: kokonaisvaltainen oppiminen, integroiva taideopetus, taide- ja taitoaineet, kognitio, taidetieto, käsitteellistäminen, symbolijärjestelmät

Kokonaisvaltainen oppimisprosessi

Viime aikojen kasvatuskeskustelussa taide- ja taitoaineita on kutsuttu lieventämään koulukulttuuriimme liittyviä suorituspaineita. Taide- ja taitoaineiden terapeuttisista vaikutuksista on puhuttu paljon, mutta niiden merkitys tiedonhankinnan kannalta on jäänyt vähemmälle huomiolle. Harvemmin on

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 339–354.

myös pohdittu sitä, miten nämä aineet voivat laajentaa muiden oppiaineiden tiedonkäsitystä tai miten taiteen ja taidon käsitteet liittyvät kaikkiin koulun oppiaineisiin. Jotta taide- ja taitoaineet voisivat toimia oppimisen edistäjinä, on niiden taustalla olevaa tiedonkäsitystä selkiinnyttävä. Kysynkin tässä artikkelissa, millaista tietoa taide- ja taitoaineiden avulla saavutetaan. Etsin toisaalta näitä oppiaineita yhdistäviä piirteitä, toisaalta korostan niiden luonnetta itsenäisinä tiedonaloina.

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien (LOPS 2003; POPS 2004) oppiainejaottelu sisältää implisiittisen, hengen ja ruumiin vastakkainasettelua heijastavan arvohierarkian ja perustuu kapeaan tiedonkäsitykseen. Taide- ja taitoaineet on erotettu muista oppiaineista ja niiden katsotaan edustavan käden tai kehon toimintaan liittyviä taitoja. Konkreettisia ja abstrakteja taitoja ei kuitenkaan voida tarkastella irrallaan toisistaan (Kojonkoski-Rännäli 1996). Taide- ja taitoaineita yhdistää tiedonkäsitys, jossa ajattelua ei eroteta toiminnasta ja produktia ja prosessia pidetään oppimisen kannalta samanarvoisina. Kokonaisvaltainen oppimiskäsitys ei myöskään erottele taitoa ja taidetta toisistaan.¹

Taiteen, taitamisen ja tietämisen suhde havainnollistuu hyvin kreikankielisen *tekhne*-käsitteen avulla. Käsitettä on alun perin käytetty monenlaisten osaamisen lajien yhteydessä aina hevoshoidosta runouteen. *Tekhne*-käsite tarkoittaa toisaalta käsiyötaitoja ja taidetta, toisaalta käsittämistä ja tietämistä laajassa, perehtyneisyyteen viittaavassa merkityksessä. (Sihvola 1992, 14.) Myös nykykeskustelussa taito ymmärretään laajasti ja se liitetään lähes kaikkeen inhimilliseen toimintaan: puhutaan esimerkiksi liikkumisen, ajattelun ja hyvän elämän taidoista. Tyypillistä on kuitenkin se, että kehollisuuteen liittyviä taitoja arvostetaan vähemmän kuin henkisiä taitoja. Kasvatus tarvitseekin sellaista aistisuuden merkityksen huomioivaa ajattelua, joka kuuluu elimellisesti taide- ja taitoaineisiin. Ne edustavat kokonaisvaltaista oppimiskäsitystä, jossa tietäminen, luova ajattelu, ongelmanratkaisutaidot, esteettiset valmiudet ja motoriset taidot kytkeytyvät toisiinsa.²

Erilaisten tietämisen ja taitamisen muotojen yhdistämiseen perustuva ko-

¹ Kokonaisvaltaisesta oppimisesta keskusteltiin vilkkaasti 1980-luvun lopulla ja opetushallitus julkaisi neljä tiedon- ja oppimiskäsitystä koskevaa kirjaa. Kehittelemäni kokemuksellisen taideoppimisen malli syntyi pitkälti tuolloin käydyn keskustelun innoittamana (ks. Räsänen 1993, 104–116). Tiedonkäsitys lienee yksi niitä peruskäsitteitä, joihin (syystä) palataan yhä uudelleen – niin on tapahtunut myös omassa ajattelussani (ks. Räsänen 2000; 2008a; 2009).

² Seija Kojonkoski-Rännäli (1995) on tarkastellut käsityöopetusta *tekhne*-käsitteen avulla (mt. 56–65). Käsitteen yhteyksistä taide- ja taitokasvatukseen yleisemmin ks. Räsänen 2009.

konaisvaltainen oppimisprosessi asettaa haasteen kaikille kouluaineille. Se ei toteudu automaattisesti myöskään taide- ja taitoaineissa, joiden opetus tyypistyy usein suoritusluontoiseen toimintaan ja ajatteluun liittyvä luova osuus unohdetaan. Käsittäakseni keskeinen syy taide- ja taitoaineiden vähäiseen arvostukseen koulussa perustuukin niiden opetuksessa aiemmin vaikuttaneisiin ositetun prosessin käytäntöihin. Tällä on selvät yhtymäkohdat Arthur Eflandin (1976) koulutaiteeksi määrittelemään traditioon, jonka mukaan koulussa toteutetulla kuvataideopetuksella ei ole juuri mitään tekemistä sen enempiä ammattitaitteen kuin oppilaan elämämaailman kanssa. Samalla tavalla voidaan puhua koulumusiikista ja koulukäsityöstä. Koulutaiteiden ja -taitojen opettaminen perustuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppilaat jäljittelevät opettajan tarjoamia malleja ja harjoittelevat taitoja irrallaan niiden sisällöllisistä ja kulttuurisista merkityksistä.

Taide- ja taitoaineiden nykyisissä opetussuunnitelmissa painotetaan kokonaisvaltaisen oppimisen merkitystä. Niiden mukaan oppilaan tulisi olla mukana kaikissa oppimisprosessin vaiheissa aina tuotteen ideoinnista sen valmistamiseen. Eräs taide- ja taitokasvatuksen keskeinen arvo onkin tässä toiminnan eheydessä ja kokonaisuudessa. Omin käsin tekeminen ja oman kehon hallinta kasvattavat oppilaan itsetuntoa ja luovat turvallisuuden tunnetta. Taide- ja taitoaineet edistävät oppilaan persoonallisuuden eri alueiden kehittymistä ja ovat hänen minäkuvansa kannalta tärkeitä. Taide- ja taitoaineita voidaankin syystä kutsua välineaineiksi, sillä niiden avulla on mahdollista edistää monien yleisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumista. Ne edistävät luovuuden lisäksi muun muassa kriittisyyttä, pitkäjänteisyyttä, riskinottoa, organisointikykyä ja yhteistyötaitoja.

Parhaimmillaan taide- ja taitoaineet auttavat selviämään arjen käytännöistä ja vaikuttavat syvällisesti erilaisiin elämäntaitoihin. Sen lisäksi, että nämä oppiaineet kehittävät käden taitoja, edistävät ne käsitteellistä ajattelua ja välittävät kulttuurista tietoa. Kun taide- ja taitoaineiden merkitystä tarkastellaan yhteiskunnan kannalta, korostuu niiden tavoitteissa kyky arvioida asioiden välisiä suhteita, nähdä tapahtumien taustalla olevia tekijöitä ja ennakoita niiden seurauksia. Taide- ja taitoaineet yhdistävät teorian ja käytännön toisiinsa, sillä ne edellyttävät ongelmien ratkaisua konkreettisissa tilanteissa. Lopputuloksen kanssa samanarvoinen on itse tekemisen prosessi, joka on moniaistinen ja multimodaalinen, erilaisia ilmaisukanavia yhdistelevä. (Vrt. Kojonkoski-Rännäli 1995; Säljö 2008.)

Kognitiivinen oppimiskäsitys

Taide- ja taitoaineiden perusteita etsitään yleensä niiden taustalla olevilta taidon- ja taiteenaloilta. Koska kyse on monitieteisistä oppiaineista, tukea haetaan myös eri tieteenaloilta kuten sosiologiasta ja psykologiasta. Kasvatustiedettä on perinteisesti pidetty näiden aineiden tärkeänä tukitieteenä, mutta alan nykytutkimuksessa korostuu yleisen kulttuurintutkimuksen merkitys. Oppimista ja opettamista koskevat kysymykset ovat kuitenkin edelleen taide- ja taitoaineiden kannalta keskeisiä. Tutkimuksen keskiössä on kunkin aineen oppimisprosessin luonteen selvittäminen. Tämä edellyttää keskustelua siitä, mikä on taiteen ja taidon suhde tietoon.

Uusin kognitiotiede lähestyy oppimista kaikki aistialueet ja tietämisen tavat käsittävänä maailman hahmottamisena. Sen mukaan kognitiiviseksi voidaan katsoa kaikki ne mielen toiminnot, joiden avulla informaatiota vastaanotetaan ja prosessoidaan. Niihin kuuluvat muun muassa havaitseminen, muisti, ajattelu ja oppiminen. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu aistien, tunteiden ja käsitteiden vuorovaikutuksessa. Kognitiolla ei siis tarkoiteta pelkästään rationaalista tai käsitteellistä tietoa, vaikka oppimisessa voidaankin erotella esikäsitteellisiä ja käsitteellisiä vaiheita. (Vrt. Gardner 1983; Dorn 1999; Eisner 2002; Efland 2002.)

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä erilaisia tiedonhankinnan tapoja lähestytään samanarvoisina: kuvat, äänet ja liikkeet ovat yhtä arvokkaita tapoja tutkia ja esittää todellisuutta kuin sanatkin. Näkemys tukee nykyistä kasvatustutkimusta, jonka mukaan kaikilla on mahdollisuus erilaisiin tietämisen tapoihin ja siksi niitä kaikkia olisi kehitettävä koulussa. Enää ei pohditakaan, onko taide- ja taitoaineissa tapahtuva oppiminen kognitiivista vaan kysytään, mitä nämä aineet tuovat kognition kokonaisuuteen. Samalla kysytään, mitä ovat ne kognitiiviset kyvyt, joita ei voida kehittää muissa kuin taide- ja taitoaineissa tai toisaalta ne kyvyt, jotka kehittyvät myös muiden aineiden avulla. Taide- ja taitoaineiden välinearvojen rinnalla korostetaan tästä syystä niiden luonnetta uuden tiedon rakentamisena. Kuhunkin taide- ja taitoaineeseen liittyy erityistä ”olemustietoa”, joka syventää kouluopetusta muista aineista poikkeavalla tavalla.

Kognitiivisen oppimiskäsityksen taustalla on ajatus kunkin tiedonalan toimintamalleista oppimisen tavoitteena. Se korostaa tiedonalakohtaisuuden merkitystä. Esimerkiksi liikunnan ekspertin tieto ei välttämättä edistä kykyä tulkita kuvataidetta. Asiantuntijatiedon ohella puhutaan myös *transfer*-ilmioistä, jolla tarkoitetaan kykyä siirtää aiemmin opittua uusiin tilanteisiin. Oppiaineen sisällä tapahtuvan siirron lisäksi painotetaan yleisen transferin merkitystä. Tällöin viitataan eri aloja yhdistäviin tiedonmuodostuksen kei-

noihin. (Perkins & Salomon 1988.) Ainerajoja painottavassa opetuksessa yleinen siirto unohdetaan. Lokeroitunut opetussuunnitelma ja siihen liittyvä jaottelu teoreettisiin ja käytännöllisiin oppiaineisiin ei kuitenkaan enää toimi ja koulun haasteeksi onkin noussut toiminnallisuuden ja esteettisyyden liittäminen kaikkiin kouluaineisiin. Uusimmat opetussuunnitelmat vastaavat tähän haasteeseen eheyttävien aihekokonaisuuksien ja oppiainerajat ylittävän yhteistyön avulla.

Kognitiivinen taideoppimiskäsitys korostaa yksilön aistimusten, havaintojen ja tunteiden merkitystä tiedon rakentamisessa, mutta se painottaa samalla kokemusten kulttuurista ulottuvuutta. Tieto on sidoksissa kontekstiinsa, ja se jäsentyy ja sitä ilmaistaan kulttuuristen käsitteiden ja symbolien avulla. Kun taide- ja taitoaineiden opetuksessa painotetaan kognition merkitystä, otetaan sen lähtökohdaksi sekä yleiseen kulttuurintutkimukseen että kuhunkin taiteen- ja taidonalaan liittyvät, jatkuvassa muutostilassa olevat käsitteet, arvot ja toimintatavat. Opiskelussa keskitytään yksittäisten tietojen välittämisen sijaan tiedonhankinnan menetelmien soveltamiseen. Tällaisessa konstruktivistisessä lähestymistavassa korostetaan olemassa olevien tiedon rakenteiden tunnistamista ja kyseenalaistamista sekä ristiriitaisten tietojen avulla tapahtuvaa kriittistä oppimista. Opetuksen sisällön lähteenä on oppilaan oma kokemusmaailma ja siihen liittyvät yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ilmiöt. Oppimisen tavoitteeksi nousee erilaisten yksilöllisten ja (moni)kulttuuristen ilmiöiden ja ongelmien tunnistaminen ja esiintuominen. Tällöin korostuu taide- ja taitoaineiden merkitys kommunikaationa ja kulttuuristen arvojen ja traditioiden välittäjänä.³

Kulttuurin lukutaidot

Koulun oppiainejaon yleisenä perusteluna pidetään sitä, että kukin aine edustaa taustanaan olevan tiedonalan kautta erilaista tapaa lähestyä todellisuutta. Oman tiedonalan keskeisten käsitteiden ja tutkimisen tapojen määrittele-

³ Yksilö luo koko elämänsä ajan narratiiveja (tarinoita), joiden avulla hän määrittelee suhdettaan muihin ja maailmaan. Laajassa merkityksessä *narratiivi*-käsite viittaa kaikkeen ihmisen sanalliseen, symboliseen tai sosiaaliseen ilmaisuun. Taide- ja taitoaineissa kulttuurista identiteettiä rakennetaan tutkimalla erilaisia rituaaleja, tansseja, lauluja, pukuja, esineitä, kuvia jne., joiden avulla välitetään traditioita ja jotka sitovat yksilön ryhmään. (Ks. Räsänen 2008a.) Efland tukeutuu kognitiivisen taideoppimisen määrittelyssään Jerome Bruneriin (1986), jonka mukaan on olemassa kaksi toisistaan poikkeavaa tapaa jäsentää kokemuksia, paradigmaattinen ja narratiivinen (Efland 2006, 7–8).

minen sekä kyky johtaa niistä selkeät opetussuunnitelmalliset tavoitteet on jokaisen oppiaineen elinehto.⁴ Niiden tukemana opettaja tarjoaa oppilaille aineelleen ominaisia välineitä teoretisoida arjen kokemuksia. Sen sijaan että koulu hukuttaa oppilaat informaatiotulvaan, olisi sen autettava oppilaita muodostamaan yksityistapauksista erilaisia teorioita eli tapoja selittää ja esittää maailmaa. Irrallisen faktatiedon sijaan opetuksessa korostetaan tällöin tietämistä prosessina.⁵

Kun kouluopetuksen yleiseksi tavoitteeksi asetetaan abstrakti ajattelu ja käsitteellistäminen, nousee kunkin oppiaineen keskeiseksi sisällöksi siinä käytetyn symbolijärjestelmän luonteen ymmärtäminen. Kun useimmissa aineissa operoidaan kirjaimista muodostuvan, sanallisen käsitejärjestelmän avulla, tulisi myös muut symboliset esittämistavat nähdä tasa-arvoisina verbaalisen kanssa. Tällöin sanat, numerot, äänet, liikkeet ja kuvat ymmärretään merkityksiä kantavina symboleina, jotka vaativat oman lukutaitonsa.⁶ Laaja-alaisen käsitteellisen ajattelun nostaminen kouluopetuksen päätavoitteeksi asettaa opettajille suuria haasteita. Se edellyttää, että lineaarisen lukemisen rinnalla harjoitellaan taide- ja taitoaineille tyypillisiä nonlinearisen lukemisen tapoja. Niiden avulla voidaan esimerkiksi matematiikkaan liittyvä abst-

⁴ *Käsite* voidaan määritellä ajattelun luomaksi abstraktiksi hahmoksi. Sillä tarkoitetaan esineelle tai asialle ominaisten piirteiden kokonaisuutta. Kyseessä on merkitys- ja asiayhteys tai ajattelukonstruktio, jonka avulla tiedon sisällyksestä tulee yhtenäinen ja jäsentynyt. Käsitteiden verkostoista muodostuu loogisia käsitejärjestelmiä. Käsitteitä opitaan aluksi käytännön esimerkkien avulla, jonka jälkeen oppija kykenee kuvaamaan prosesseja ilman että suorittaisi niitä. Käsitteenoppimisen korkeimmassa vaiheessa käsitteitä sovelletaan aidoissa elämäntilanteissa. (Kouki 2008, 839–841.)

⁵ Hannele Koivunen (1998) tukeutuu Michael Polanyiin (1973) todetessaan, ettei tietoa ja tietämistä tulisi käyttää synonyymeinä. Hänen mukaansa *tieto* on liian staattinen käsite ja se tulisi määritellä aktiiviseksi *tietämisen* prosessiksi. (Mt. 207.) Inkeri Sava (1998, 105) määrittelee tiedon tietämisen tuotteeksi. Antti Karisto puolestaan korostaa tiedon ja *informaation* eroa. Hän viittaa Ilkka Niiniluotoon (1989) sanoessaan informaation olevan vasta tiedon raaka-ainetta ja tiedon olevan ”... siivilöityä ja joillakin kulttuurisilla merkityksillä varustettua informaatiota: tieto on selityksiä, tulkintoja, arvioita, ymmärrystä” (Karisto 2008, 64).

⁶ Lingvistiikasta, erityisesti semiotiikasta peräisin olevat kielen ja lukutaidon käsitteet on nykyään omaksuttu lähes kaikista oppiaineista käytyyn keskusteluun: puhutaan esim. musiikin, historian ja uskonnon lukutavoista. Itse käytän kuvataideopetukseen liittyvän visuaalisen kulttuurin tulkinnan yhteydessä käsitettä *monilukutaito*. Kytken käsitteen monikulttuurisuuteen ja sisällytän siihen koko materiaalisen kulttuurin diskursiivisen tarkastelun. (Räsänen 2008a.) Monilukutaito-termiä voitaisiin käyttää myös puhuttaessa kulttuurin ymmärtämisestä koko sen laajassa merkityksessä (vrt. engl. multiliteracy).

rahointi ja kirjoitettu kieli kytkeä taiteisiin.

Taide- ja taitoaineita on yleisesti perusteltu tunnekasvatuksen ja merkityksellisen toiminnan avulla. Käsitteellistämisen osuutta näissä oppiaineissa on sen sijaan pohdittu vähemmän. Sana *käsittäminen* samoin kuin sen englanninkielinen vastine *grasp* (tarttua) kuvaavat hyvin taide- ja taitoaineisiin liittyvää, käden ja mielen yhteistyölle perustuvaa ymmärtämistä. Sana ilmentää sitä kiinteää yhteyttä, joka vallitsee ihmisen henkisen ja fyysisen olemuksen välillä. Kehollisuuteen perustuva toiminta synnyttää elimellisen suhteen ihmisen ja materiaalisen maailman välille. Tällainen kokemuksellinen tiedonhankinta ei ole korvattavissa sanoihin perustuvan ajattelun avulla saadulla tiedolla. Vaikka toiminta on keskeinen taide- ja taitoaineisiin liittyvä erityispiirre, ei niiden tiedonkäsitystä tulisi kuitenkaan perustella ruumiin ja älyn erotteluun perustuvalla dualismilla. Kehollisuutta ei voida lähestyä irrallaan abstraktista ajattelusta ja kulttuurista. Kun tietämistä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti, kysytään millaista ajattelua käsin tekeminen ja muu kehollinen toiminta edustavat. Miten käsitteellistäminen näissä aineissa tapahtuu ja millaisia symbolijärjestelmiä niissä käytetään?

Kun taide- ja taitoaineita lähestytään kognitiivisten teorioiden valossa, tarkastellaan niissäkin tapahtuvaa oppimista käsitteellisenä (visuaalisena, auditiivisena, kehollisena) ajatteluna ja symbolien avulla tapahtuvana ilmaisuna. Oppiminen näissä aineissa tarkoittaa kykyä löytää ilmiöiden välisiin suhteisiin liittyviä erityislaatuja, huomata kuvitteellisia mahdollisuuksia ja tulkita metaforisia merkityksiä.⁷ Taideteoksen tuottaminen ja tulkinta edellyttävät hienovaraista erottelukykyä ja suhteiden ymmärtämistä, symbolijärjestelmien tunnistamista ja kykyä tulkita erilaisia merkkejä. Tällainen näkemys purkaa käsitystä, jonka mukaan taide- ja taitoaineisiin liittyvä toiminta olisi konkreettista mutta ei abstraktia ja emotionaalista mutta ei älyllistä. (Vrt. Arnheim 1954; Goodman 1976.)

Käsitteellisessä ajattelussa on tiedon- ja taiteenalakohtaisia eroja. Kokonaisvaltainen taide- ja taitoaineiden oppimisprosessi etenee intuitiivisesta, tunteille ja ympäröivästä maailmasta tehdyille havainnoille (sosiaalisille, materiaalisille jne.) perustuvasta ajattelusta päätöksentekoon. Ilmiöiden abstrahointi tapahtuu ja ongelmanratkaisun tulokset ilmaistaan eri taiteenalojen

⁷ *Metaforat* voivat olla kuvallisia tai sanallisia – ne syntyvät analogisen ajattelun avulla siten, että ilmiöitä verrataan keskenään. Metaforiin perustuvassa oppimisessä ”jonakin näkeminen” liittyy läheisesti ”toisin näkemiseen”. Ne liittyvät olennaisesti narratiiviseen tiedonmuodostukseen. (Ks. Efland 2002; Eisner 2005.) Niin taide kuin tiedekin operoivat metaforilla, jotka ovat kulttuurisesti soveltuvia symboleja avoimempia ja laajempia.

materiaalien ja symbolijärjestelmien avulla. Sanat ja muut kulttuuriset symbolit voivat liittyä taiteelliseen ajatteluun, mutta ne eivät ole välttämättömiä. Taiteessa on kyse henkilökohtaisesta merkityksenannosta, jonka tulos ei ole tiedossa etukäteen vaan muotoutuu prosessissa. (Dorn 1999, 128–131.) Taideopetuksessa edetään käytännöllisestä, taitoperusteisesta osaamisesta käsitteellistämiseen siten, että ”resepteistä” siirrytään reflektioon ja metakognitioon. Noviiisista ja taiteen kuluttajasta kehittyäksesi ekspertti ja taiteen tuottaja.

Kunkin taide- ja taitoaineen välttämättömyyttä erillisenä oppiaineena voidaan perustella sillä, että jokaisessa niistä opetellaan erilaisten symbolisten muotojen tuottamiseen ja tulkintaan perustuvaa käsitteellistä ajattelua. Kun perinteinen koulutieto tukeutuu sanalliseen tai numeraaliseen käsitteellistämiseen, ovat taide- ja taitokasvatuksessa käytetyt käsitteet konkreettisia ja aistivoimaisia.⁸ Niitä voidaan katsella, kuunnella ja koskea. Tällainen käsitteellistäminen ei kuitenkaan tarkoita pelkkää ilmaisukeinojen harjoittelamista, vaan eri taidon- ja taiteenalojen symbolijärjestelmät sidotaan konteksteihinsa. Tällöin taidetta ja taitojen oppimista lähestytään symbolien avulla tapahtuvana käsitteenmuodostuksena ja kulttuurisen tiedon omaksumisena. Tästä näkökulmasta taide- ja taitoaineiden opettajista voidaan puhua kulttuurikasvattajina.

Kun koko koulua tarkastellaan kulttuurin osana, nousee opetussuunnitelman keskiöön eri tiedonalojen välinen yhteistyö.⁹ Jotta tämä yhteistyö tapahtuisi kunkin oppiaineen ominaislaatu kunnioittaen, olisi kunkin aineen kyettävä osoittamaan ne ominaisuudet, jotka erottavat sen muista ja joita ilman oppilaan todellisuuskäsitys ei ole kokonaisvaltainen.¹⁰ Taide- ja taitoi-

⁸ Sava (1998) puhuu taiteesta *käsite- ja mielikuvatietona*. Hän viittaa Reasonin ja Hawkinsin (1988) näkemyksiin puhuessaan käsitteellistämisen kahdesta tiestä. Selittäminen perinteisenä käsitteellistämisen muotona tarkoittaa kokemusten luokittelua ja teoriamallien muodostamista. Tällainen yleistämiseen pyrkivä käsitteenmuodostus pyrkii kokonaisuusien hallitsemiseen. Sanallis-teoreettisen polun rinnalla kulkee taiteen metaforinen tie. Tällä reitillä kokemukset muunnetaan tarinoiksi, tansseiksi, maalauksiksi jne. (Mt. 117–118.) Kokonaisvaltainen oppiminen tarvitsee molempia tutkimisen ja maailman hahmottamisen teitä. Siinä tiede ja taide kohtaavat niin että ne rikastavat toisiaan.

⁹ Tiedonalojen välisen yhteistyön mahdollisuuksista sekä opetuksen integroinnin ta-
soista ks. Räsänen 2008a.

¹⁰ Koulun tarkasteleminen kulttuurikasvatuksen näkökulmasta asettaa vallitsevat oppi-
aineluokitukset uuteen valoon. Tulisiko kunkin oppiaineen vastata tietystä kulttuu-
rin osa-alueesta ja jos, niin millaiseen jaotteluun silloin tukeuduttaisiin? Kuvataide-
oppiaineen nimeä on ehdotettu vaihdettavaksi *visuaaliseksi kulttuuriksi*. Ehdotuksen
taustalla olevan, vastaanottajan havaintotoimintoihin perustuvan näkemyksen mu-
kaisesti olisi tällöin myös käsityö ja liikunta/tanssi sisällytettävä visuaaliseen kulttuu-

neiden erityisasemaa koulussa voidaan perustella sillä, että ne a) perustuvat aistitiedolle, b) edistävät metaforista ajattelua ja c) kehittävät kehon kieleen perustuvien symbolien avulla tapahtuvaa käsitteellistämistä.

Integroiva taideopetus

Taide- ja taitoaineita yhdistävään tiedonkäsitukseen sisältyy näkemys kokonaisvaltaisesta oppimisprosessista ja erilaisten tietämisen tapojen samanarvoisuudesta. Nämä kaksi ulottuvuutta ilmenevät eri tavoin kussakin aineessa. Esimerkkinä taide- ja taidekasvatuksen taustalla olevasta laajasta tiedonkäsituksesta toimikoon tässä kuvataideopetus, jota olen havainnollistanut integroivan taideopetuksen mallilla (Räsänen 2008a). Olen pelkistänyt kuvataideopetuksen käytännöt neljään taidekasvatusmalliin, jotka perustuvat erilaisille taide- ja oppimiskäsitteille. Kannustan opettajaa kokoamaan malleista omiin käytäntöihinsä sopivan kokonaisuuden, jossa eri näkemykset integroituvat.¹¹

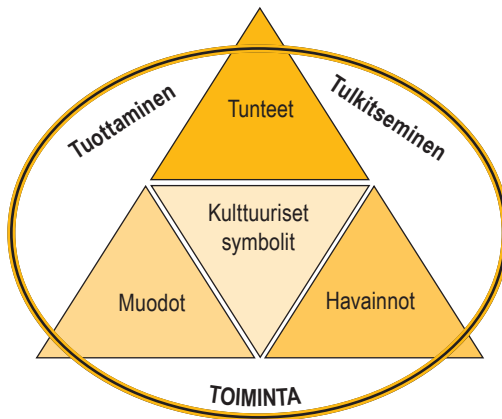
Integroivan kuvataideopetuksen malli tarjoaa jäsenyyksen, jonka avulla voidaan lähestyä myös muita taide- ja taitoaineita. Malli sisältää neljä toisiaan täydentävää tiedon ulottuvuutta (Kuvio 1).¹² Tietäminen voi perustua havain-

riin. Tekijän tiedonhankinnan näkökulmasta kaikkia mainittuja oppiaineita yhdistää kehollisuus, jonka voidaan katsoa olevan myös (auditiivista kulttuurista edustavan) musiikin perusta.

¹¹ Mallistani löytyy yhtäläisyyksiä Arthur Eflandin (1983/1998) kehittämään opetussuunnitelmamalliin ja hänen myöhempiin ajatuksiinsa postmodernista taidekasvatuksesta (Efland, Stuhr & Freedman 1996/1998). Efland ehdottaa hahmottelemiensa taidekasvatusmallien eklektistä yhdistämistä. Mikko Ketovuoren (2008a) mielestä myös musiikkikasvatuksen tulisi perustua erilaisten paradigmojen yhdistelyyn. Hän liittyy ne Stephen Pepperin (1942) teoriaan maailmanhypoteeseista ja katsoo myös Eflandin opetussuunnitelmamallilla olevan yhteyksiä Pepperin teoriaan. (Ketovuori 2008b.) Myös aiemmin kehittämäni kokemuksellisen-konstruktivistisen taideoppimismallin (Räsänen 1993; 1997; 2000) lähtökohtana oleva David Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehä tukeutuu Pepperin näkemyksiin.

¹² Käyttämäni termi *taidetieto* liittyy läheisesti *taidotiedon* käsitteeseen. Se puolestaan perustuu Gilbert Rylen (1949) erotteluun *know that* ja *know how*. Termillä *taidotieto* voidaan tarkoittaa tietoa, joka saavutetaan taidon harjoituksen avulla (vrt. tekemällä oppiminen). Sitä käytetään kuitenkin yleisemmin kuvaamaan taitoa koskevaa tietoa, eräänlaista ”metataittoa”, joka mahdollistaa taitojen kehittämisen. (Niiniluoto 1992, 53.) Kyseessä on siis se tiedollinen ulottuvuus, joka liittyy myös tekne-käsitteeseen. Sen erityinen muoto on nk. tekijän tieto, taitavan käsityöläisen ja opettajan tieto toimintansa päämääristä.

noille, tunteille, kunkin taiteen- ja taidonalan käsitejärjestelmää edustaville muodoille tai muille kulttuurisille symboleille. Näistä lähtökohdista syntyy tietoa, joka ilmenee kunkin taiteen- ja taidonalan produktina. *Havaitsemisen* merkitystä painottava opettaja katsoo, että tarkat aistihavainnot rikastavat ja syventävät oppilaiden kokemusta yhteisestä todellisuudesta. Kun opettaja korostaa *tunteiden* osuutta tietämisessä, uskoo hän sisäisen todellisuuden tutkimisen ja ilmaisemisen auttavan oppilasta löytämään oman paikkansa maailmassa. Opetus voi myös painottua *muotoon*. Tällöin muodot, olivat ne sitten liikkeitä, ääniä tai vaikkapa värejä, muodostavat sanojen kanssa vaihtoehtoisia käsitteitä, joiden avulla ulkoista ja sisäistä todellisuutta tutkitaan ja esitetään. Kun taide- ja taitoaineita lähestytään *kulttuurisena tietämisenä*, korostetaan opetuksessa erilaisten taidon- ja taiteenaloiltaisten symbolijärjestelmien opiskelun ohella muiden (moni)kulttuuristen merkitysjärjestelmien opiskelua.¹³



KUVIO 1. Taidetieto

Taide- ja taitoaineissa aistimista ja tuntemista pidetään tietämisen perustana.¹⁴ Kokonaisvaltaisessa tiedonkäsitksessä havaintotieto ja tunnetieto yh-

¹³ Käsitkseni monikulttuurisuudesta tukeutuu Gollnickin ja Chinnin (1983) kulttuuri-identiteetin jäsenyykseen, jossa yksilöä lähestytään monien rinnakkaisten viiteryhmiin jäsenenä. Sen mukaan erilaiset mikrokulttuurit (ikä, uskonto, etnisyys, luokka, kieli, sukupuoli jne.) muodostavat yhteiskunnassa kulloinkin vallitsevan makrokulttuurin. (Ks. Räsänen 2008a, 252–256.)

¹⁴ Tässä yhteydessä käytetään usein termiä *esteettinen tieto*. Aistitiedon merkitykseen viittaa jo taiteiden perusteita tutkivan tieteenalan nimitys: estetiikka-termin pohjana

distyvät käsitteellistämiseen ja kulttuuriseen tietoon. Nämä tiedon muodot todentuvat toiminnassa eli erilaisten produktien tuottamisessa ja tulkitsemisessa. Näkemys painottaa taiteen luonnetta *tietämisen prosessina*. Niin kuvataiteen oppimiseen kuin muihinkin taide- ja taitoaineisiin liittyvän tietämisen erityislaatu on siinä, että tieto kehittyy ja ilmenee toiminnassa eikä sen edellytetä olevan sanallistettavissa. Tieto rakentuu tekemisen kautta siten, että aistihavainnot muunnetaan (kuvalliseksi, keholliseksi jne.) ajatteluksi ja toiminnaksi. Taide- ja taitoaineissa on kyse kehon ja aivojen yhteistyönä tapahtuvasta merkityksenannosta. Tämä tarkoittaa sekä erilaisten produktien tuottamista että kykyä tulkita muiden tekemiä tuotteita, kuvia ja muita esityksiä.¹⁵

Taidetiedon luonnetta havainnollistava kuvioni sisältää käsityksen taiteesta sekä tietämisen lähteenä ja tuloksena että tutkimisen tapana. Havainnot, tunteet, muodot ja muut kulttuuriset symbolit voivat olla taiteellisen toiminnan lähtökohta, mutta näitä käsitteitä voidaan käyttää kuvaamaan myös toiminnan ilmentymiä. Taide- ja taitoaineille ominainen toiminta liittyy olennaisesti ihmisen kehollisuuteen, joka puolestaan kytkeytyy aistimiseen. Molemmissa on kyse ns. hiljaisesta tiedosta.¹⁶ Olipa taidetieto eksplikoitua tai äänetöntä, ilmenee se aina toiminnassa. Kyse voi olla joko tuottavasta

on kreikankielinen aisteja tarkoittava käsite *aisthesis*. Kunkin taiteenalan voi ajatella painottavan erilaisia aistialueita, mutta varsinkin nykyaikaisessa taiteessa niiden väliset rajat ovat liudentuneet. Moniaistisuus kuuluu ihmisen tapaan havainnoida arjen ilmiöitä, mutta taiteesta puhutaan silloin, kun nämä havainnot synnyttävät jotain arkikokemuksesta poikkeavaa. Arkihavainnon ja esteettiseksi elämäyksi kutsutun kokemuksen erojen määrittely on työllistänyt esteetikkoja tiedonalan syntyajoista lähtien.

¹⁵ Kokemuksellisen taideoppimisen mallissa (Räsänen 1993; 1997; 2000) kuvaan taiteellista oppimisprosessia havaintokokemukseen pohjautuvan reflektoinnin, käsitteellistämisen ja tuottamisen vuorovaikutuksena. Oppimista tapahtuu, kun elämys muunnetaan sanalliseksi ja kuvalliseksi käsitteiksi, jotka siirretään toimintaan ja oppilaan arkeen.

¹⁶ Koivunen (1998) tukeutuu Polanyiin (1958) todetessaan, että taiteeseen hiljaisena tietona (*tacit knowledge*) sisältyy ”kaikki se geneettinen, ruumiillinen, intuitiivinen, myyttinen, arkkityyppinen, ja kokemusperäinen tieto, jota ihmisellä on, vaikkei sitä voida ilmaista verbalisin käsittein” (mt. 204). Sava (1998) pitää aisteja ja tunteita taiteellisesti-esteettisen tiedon perustana ja tiedonhankkimisen välineenä. Hänen mukaansa emootioilla itsellään on kognitiivinen eli tietävä puolensa (mt. 111). Tässä mielessä (tiedostamattomistakin) tunteista ja havainnoista voidaan puhua tietona eikä pelkästään (käsitteellistetyin) tiedon lähteinä (vrt. Arnheim 1954). Puhe hiljaisesta ja kehollisesta tiedosta liittyy länsimaista ajattelua ravistelevaan epistemologiseen kriisiin. Usko kaikille yhteiseen todellisuuteen on murtunut ja universaalien tiedon asemesta korostetaan kontekstin merkitystä. (Vrt. Anttila 2006.)

(maalaaminen, tanssiminen jne.) tai tulkitsevasta (katsominen, kuunteleminen jne.) toiminnasta. Kuviossa havainnot ja tunteet edustavat hiljaista tietoa, joka voidaan muuntaa taiteelliseksi symboleiksi. Taiteilijan ja muotoilijan käsi käsittää ja tanssijan keho ajattelee ilman sanoja (tekijän tieto). Myös teoksen vastaanottajan tieto voi olla hiljaista, aisteihin ja havaintoihin perustuvaa ymmärrystä. Niin tekijän kuin tulkitsijankin nonverbaalia tietoa voidaan myöhemmin reflektoida ja se on sidottavissa erilaisiin kulttuurisiin käsitteisiin ja symboleihin. Teoksen tai tuotteen välittämän taidetiedon verbalisointi ei ole välttämätöntä, mutta sanat avaavat usein taiteellisiin käsitteisiin uusia sisältöjä.

Kun taide- ja taitoaineiden opetusta tarkastellaan tietämisen näkökulmasta, pidetään havaintoja, tunteita, muotoelementtejä ja kulttuuria yhtä arvokkaina tiedon ulottuvuuksina. Kun neljää tiedon lajia lähestytään aidosti tasaveroisina, ei niitä voida erottaa toisistaan. Tähän liittyy se integroivan, kokonaisvaltaisen opetuksen keskeinen ajatus, jonka mukaan opettajan tulisi välittää oppilaille erilaisia käsityksiä taitamisesta ja tietämisestä. Tämä tapahtuu siten, että opetussuunnitelma rakennetaan erilaisten tietämisen tapojen vuorottelulle ja lähestymistapoja vaihdellaan tehtäväkohtaisesti. Näin havainnollistetaan myös taide- ja taitoaineiden moniulotteisia tehtäviä koulun kokonaisuudessa. Taidetiedon muotoja kuvaavan kolmion päälle hahmottuva ellipsi edustaa kokonaisvaltaista tiedonkäsitystä ja sitoo tietämisen tuottamiseen. Juuri tämä erilaisten tietämisen tapojen yhdistyminen ja niiden ilmeneminen käytännön toiminnassa tekee taide- ja taitoaineista niin voimallisen oppimisen muodon.

Taideopetusmalliini sisältyvä integraation käsite koskee sekä oppiaineen sisäistä että eri tiedonalojen välistä integraatiota. Siinä on kyse erilaisiin taidetiedon muotoihin tukeutuvien taidekasvatusmallien yhdistelyn lisäksi myös taidemaailman eri osa-alueiden yhdistelemisestä. Integrointi koskee paitsi taide- ja taitoaineiden opetussuunnitelmissa esitettyjä sisältöalueita myös perusopetuksessa mainittujen aihekokonaisuuksien (POPS 2004) puitteissa tapahtuvaa eheyttävää opetusta. Näiden lisäksi siinä on kyse oppimiseen ja kulttuuri-identiteetin kehittymiseen liittyvien näkemysten integroinnista, jotka kytkeytyvät myös monikulttuurisen maailman asettamiin vaatimuksiin. Integroiva kuvataideopetus näyttäytyy tällöin lähestymistapana, jossa taiteet tarjoavat haasteita niin koulun muille oppiaineille, kasvatuksen tutkimukselle kuin yhteiskunnalliselle keskustelullekin.

Taide- ja taitoaineet haastavat kouluoppimisen

Integroivan taideopetuksen malli tarjoaa välineen, jonka avulla opettaja voi kehittää omia käytäntöjään. Malli on käyttökelpoinen myös taide- ja taitoaineiden yhtäläisyyksien ja niitä erottavien ominaisuuksien analysoinnissa. Se tarjoaa näkökulmia, joiden avulla voidaan tarkastella näiden aineiden suhdetta koulun muihin oppiaineisiin. Integroivaan taideopetukseen sisältyvä käsitys neljästä, tasa-arvoisesta tietämisen tavasta perustuu näkemykseen, jonka mukaan lapset ja nuoret tarvitsevat 1) mahdollisuuksia kokea maailma aistivoimaisesti, 2) tuntea ja ilmaista tunteita, 3) tutkia ja käsitteellistää maailmaa erilaisten symbolijärjestelmien avulla ja 4) ilmaista ja lukea monikulttuurisia merkityksiä. Kaikkien kouluaineiden tulisikin olla sekä aivojen, kehon että sydämen aineita.

Kokonaisvaltaisuus, esteettisyys ja luovuus eivät ole taide- ja taitoaineiden yksityisomaisuutta, vaan ne kuuluvat jokaiseen aineeseen. Juho Hollo (1917) puhuu kasvatuksesta taiteeseen, taidetta varten ja taiteen avulla, ja hänen mukaansa opetusta tulisi kokonaisuudessaan lähestyä kasvatuksen taiteena.¹⁷ Kun taitavasta opetuksesta puhutaan Hollon ajatuksia mukailien opetuksen taiteena, kannustetaan opettajaa suhtautumaan oppituntiin samalla intensiteetillä kuin taideteokseen. Perinteisestä, yksilökeskeisestä taidenäkemyksestä poiketen ”opettajataiteilija” voi tukeutua nykytaiteeseen, jolle on ominaista taiteidenvälisyys ja todellisuuden tutkiminen eri tiedonalojen menetelmillä. Tällaiseen taidekäsitteeseen tukeutuva oppimistapahtuma ei pohjaudu opettajan esitykseen, vaan muistuttaa enemmänkin yhteisötaidetta niin, että ”oppimisteos” syntyy vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.

Opetuksen taide voidaan kytkeä myös luovuuden käsitteeseen. Kun opetusta lähestytään luovuuden ja leikin näkökulmista, korostuu muun muassa tunteiden, aistimellisuuden ja huumorin merkitys oppimisessa. Luokkahuone ymmärretään tällöin improvisaatiolle ja yllätyksille avoimeksi ympäristöksi ja opetuksen tavoitteet muuttuvat tilanteen mukaan. Opetuksen muotoa ja sisältöä ei eroteta toisistaan: se miten sanotaan, välittää sitä mitä sanotaan. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että kiinnitetään huomiota opetuksen rytmittämiseen ja ajoitukseen. Havainnollistaminen ja elämyksellisyys ovat keskeisiä piirteitä opetuksen taiteessa. Opettajataiteilija luo puitteet ja ottaa avoimesti vastaan oppilailta tulevat ideat. Hän luopuu yksittäisten faktojen välittämisestä ja huomioi mielikuvituksen ja aistien roolin tiedon henkilö-

¹⁷ Englanninkielisessä kirjallisuudessa ”hollolaista” lähestymistapaa vastaavassa jaotellussa käytetään termejä *about art*, *in art*, *with art*, *through art* (Sullivan 2005). Taiteesta oppimisen välineenä ja taiteellisesta tutkimuksesta ks. Räsänen 2008a, 139–144; Räsänen 2008b.

kohtaisen merkityksen muodostumisessa.

Luovuus ei ole elämyksellisyyden synonyymi, vaan se viittaa myös laajempiin, yhteisön kannalta merkittäviin ominaisuuksiin. Juhlapuheista päätellen yhteiskuntamme ei kehity ilman luovuutta ja koulun tasolla lähes kaikkien aineiden opettajat puhuvat luovuuden kehittämisestä. Luovuudesta katsotaan olevan kyse varsinkin silloin, kun toteutetaan joitakin arkikäytännöistä poikkeavia toimintatapoja. Koulussa järjestetyillä luovuustempauksilla on kuitenkin taipumus jäädä irrallisiksi tapahtumiksi, joita ei sidota mihinkään. Jotta erilaisilla luovuuden nimissä tapahtuvilla projekteilla olisi merkitystä koulun tiedonkäsityksen muuttamisessa, luovuus tulisikin nähdä osana laajempaa kulttuurikäsitettä. Tämä tarkoittaa muun muassa taide- ja taitoaineisiin liitetyn epämääräisen luovuuskäsityksen romuttamista.

Meidän tulisi lakata puhumasta yleisestä luovuudesta ja tarkastella niitä keinoja, joita kukin tiedonala tarjoaa luovuuden edistämiseen. Aivan samalla tavoin kuin integraatio edellyttää itsenäisten oppiaineiden yhteistyötä, myös yleinen luovuus on itsenäisten osiensa summa. Jotta luovuudella olisi yhteiskunnallista merkitystä, on eri alojen luovat voimat kytkettävä toisiinsa ja tarkasteltava niitä kulttuurisina ilmiöinä. Luovuusmyytin purkaminen edellyttää myös sitä, että taide- ja taitoaineita tarkastellaan muustakin kuin välinearvojen näkökulmasta. Myytti taide- ja taitoaineiden yleishyödyllisestä luonteesta olisi romutettava ja niitä tulisi tarkastella uuden tiedon luomisena. Tämä ei tarkoita lupumista taide- ja taitoaineisiin liittyvistä ”hyödyttömistä” itseisarvoista kuten aistinautunnoista ja kauneuden elämyksistä. Kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa kunkin oppiaineen tiedonalakohtaiset ja välineelliset arvot yhdistyvät.

Lähteet

- Anttila, E. 2006. Tanssin mieli. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Helsinki: Teatterikoulun julkaisusarja 39.
- Arnheim, R. 1954. *Art and visual perception*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Dorn, C. M. 1999. *Mind in art. Cognitive foundations in art education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Efland, A. 1976. The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education* 17(2), 37–44.

- Efland, A. 1983/1998. *Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa*. (Käännös V. Wuori ja M. Räsänen.) Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osaston opintomoniste. (Curriculum inquiry in art education: A models approach. Ohio State University, Department of Art Education, opintomoniste.)
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. 1996/1998. *Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan*. (Käännös V. Wuori ja M. Räsänen.) Taidekasvatuksen osaston julkaisu. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. (Postmodern art education: An approach to curriculum. Reston, VA: The National Art Education Association.)
- Efland, A. 2002. *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York, NY & Reston, VA: Teachers College Press and The National Art Education Association.
- Eisner, E. 2002. *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Goodman, N. 1976. *Languages of art*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Co.
- Hollo, J. 1917. *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Karisto, A. 1998. Rajankäyntiä – kognitiivisen, esteettisen ja moraalisen suhteista. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena ja Stakes.
- Ketovuori, M. 2008a. Between Scylla and Charybdis. Teoksessa *Europäische Perspektiven 1*. Jahrbuch des Büros für internationale Beziehungen Studienjahr 2007/2008. Wien: Pädagogischen Hochschule Wien.
- Ketovuori, M. 2008b. *Musiikkikasvatuksen neljä paradigmaa*. Esitys Kasvatustieteen päivillä 27.11.08 Turussa.
- Koivunen, H. 1998. Hiljainen tieto luovuuden lähteenä. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena ja Stakes.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1995. *Ajatus käsissämme. Käsitteiden merkityssisällön analyysi*. Turku: Turun yliopiston julkaisusarja C 109.
- Kojonkoski-Rännäli, S. 1996. Tietokäsityksestä taitokäsitykseen. Teoksessa S. Tella (toim.) *Nautinnon lähteillä. Aineen opettaminen ja luovuus*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Kouki, E. 2008. Kirjallisuustieteellisten käsitteiden opettaminen lukiossa. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka*. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 299.
- LOPS 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Niiniluoto, I. 1992. Taitotieto. Teoksessa I. Halonen & T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) *Taito*. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys.

- Perkins, D. & Salomon, G. 1988. Teaching for transfer. *Educational Leadership* 46(1), 22–31.
- POPS 2004. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Räsänen, M. 1993. *Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taiteen tarkastelussa*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston tutkimuksia 4.
- Räsänen, M. 1997. *Building bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self*. Helsinki: Publication Series of the University of Art and Design Helsinki UIAH A 18.
- Räsänen, M. 2000. *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 28.
- Räsänen, M. 2008a. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.
- Räsänen, M. 2008b. Multiculturalism and arts-based research. Themes in Finnish studies 1995–2006. In L. Lindström (Ed.) *Nordic visual arts education in transition*. Stockholm: Swedish Research Council.
- Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa A. Aro ym. (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Helsinki: Opetushallitus.
- Sava, I. 1998. Taiteen ja tieteen kietoutumisesta tutkimuksessa. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä*. Jyväskylä: Atena ja Stakes.
- Sihvola, J. 1992. Kreikkalainen filosofia ja käytännön taidot. Teoksessa I. Halonen & T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) *Taito*. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys.
- Sullivan, G. 2005. *Art practice as research. Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Säljö, R. 2008. Den materiella kulturen och vårt kunskapande. Teoksessa K. Borg & L. Lindström (red.) *Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd*. Stockholm: Lärarförbundet.

Yhteystiedot

Marjo Räsänen
 mamara@utu.fi
 Turun opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Olli-Pekka SALO

Ruotsin opettamisen ihanaus ja kurjuus – ruotsinopettajien ajatuksia oppiaineestaan

Artikkeli käsittelee ruotsinopettajien (N=135) käsityksiä ruotsin opettamisen myönteisistä ja kielteisistä puolista. Aineisto koostuu erilaisissa oppilaitoksissa ruotsia opettavien vastauksista sähköiseen kyselylomakkeeseen, jossa avoimin kysymyksin selvitettiin ruotsin opettajien ajatuksia omasta oppiaineestaan. Tulokset osoittavat, että ruotsinopettajat viihtyvät työssään pääasiallisesti samasta syystä kuin muutkin opettajat, sillä työn mielekkäys perustuu mahdollisuuteen saada työskennellä ihmisten parissa. Työn kuormittavuuteen vaikuttavat ruotsin kieltä kohtaan laajalti vallitsevat kielteiset asenteet, joita ei vastaavassa määrin kohdistu mihinkään muuhun oppiaineeseen. Työhön liittyy myös muita ikäviä puolia, joihin tosin saattaisi olla löydettävissä ongelmaa lieventäviä ratkaisuja.

Avainsanat: ruotsi, kielenopetus, käsitykset

Johdanto

Sanomalehtien yleisönosastoilla, ja nykyään myös monilla verkkosivuilla, käydään epäsäännöllisin väliajoin keskusteluja ruotsin opettamisen tärkeydestä tai turhuudesta. Usein nämä keskustelut tahtovat jäädä inttämisen asteelle, sillä niin ruotsin opettamisen puolustajat kuin sen lakkauttamista kannattavat eivät juurikaan ota kantaa toistensa argumentteihin, vaan toistavat omia, ainoana oikeina pitämiään mielipiteitä (ks. esim. *Tiede*-lehden verkkokeskustelu 1). Tiettyjen tahojen intohimoista suhtautumista ruotsin kielen asemaan kuvaa hyvin se, että joku oli valmis haastamaan entisen pääministerin Paavo Lipposen oikeuteen maanpetoksesta, kun hän muutama vuosi sitten nousi voimakkaasti puolustamaan toisen kotimaisen kielen paikkaa kaikille yhteisenä oppiaineena (ks. *Tiede*-lehden verkkokeskustelu 2). Molempiin edellä esitettyihin näkökulmiin on luonnollisesti löydettävissä päteviä perusteluja. Ruotsin kielen lainsäädännöllisesti vahva asema on hyvin ymmärrettävä historiallisesta näkökulmasta katsottuna, mutta käsittämätön demografisesta,

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 355–368.

etenkin jos asiaa tarkastellaan sen asemaa kaikille yhteisenä oppiaineena perusopetuksessa. Ruotsin kielen osaamisen hyödyllisyyttä voidaan perustella talouden näkökulmasta, sillä esimerkiksi vuonna 2007 Ruotsi oli Suomen toiseksi tärkein vientimaa (10,7 %) ja kolmanneksi tärkein tuontimaa (10,0 %) (Spiridovitsh 2008). Lisäksi esimerkiksi Suomen ja Ruotsin vuosisatainen yhteys on johtanut kulttuurin ja kielen alueella moniin yhtäläisyyksiin, joiden tunnistaminen edesauttaa myös nykypäivän suomalaisen itsetietoisuuden kehittymistä. Toisaalta huoli Suomen kielivarannon rapautumisesta on johtanut ehdotuksiin, joiden mukaan ruotsin kieli olisi syytä asettaa samaan asemaan kuin muut vieraat kielet, sillä vieras kieli ruotsi useimmille suomalaislapsille ja -nuorille on.

Vaikka asian tiimoilta on käyty vilkasta keskustelua, on merkillepantavaa, että ruotsinopettajat näyttävät ottavan melko harvoin osaa näihin keskusteluihin. Tähän saattaa olla syynä se, että monet heistä joutuvat joka tapauksessa käymään tätä keskustelua omien oppilaittensa ja opiskelijoittensa kanssa. Koska nämä keskustelut eivät ole esillä julkisuudessa ja koska ruotsinopettajien asema on keskeisessä roolissa ruotsin opettamisessa, on tärkeää selvittää ruotsinopettajien näkemyksiä heidän omasta oppiaineestaan.

Tässä artikkelissa käsiteltävä teema liittyy meneillään olevaan väitöstutkimukseeni, jossa tarkastelen ruotsin opettamista vaikutusketjuna, joka alkaa lainsäädännöstä ja kulkee opetussuunnitelmien, opettajankoulutuksen ja oppimateriaalituotannon kautta varsinaiseen luokkahuonetoimintaan (ks. myös Dufva & Salo 2009). Koko tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä toimii pääasiassa dialoginen kieliteoria (esim. Vološinov 1990), jonka mukaan kaikki kielellinen toiminta, jota luonnollisesti tällainen opettamisen vaikutusketju pääasiallisesti on, on sosiaalista toimintaa, jota väistämättä ohjaavat myös ideologiset valtasuhteet. Dialogisuudessa ihmisen nähdään lähtökohteisesti olevan dialogisessa suhteessa ympäristöönsä, sillä Bahtinin (1991) mukaan elämä on perusluonteeltaan dialogista, sillä eläminen merkitsee osallistumista dialogiin eri tavoin (esittämällä kysymyksiä, huomioimalla toiset, jne.). Bahtin (1991) huomauttaa, että ihminen osallistuu tähän dialogiin koko elämänsä ajan ”hengellään, koko ruumiillaan ja teoillaan”. Koska ihminen on jatkuvassa dialogissa, on luonnollista, että hänen käyttämänsä kieli on suurelta osin jaettua. Vološinov kuvaakin sanaa kaksipuoliseksi aktiksi, sillä sanaa määrää ”yhtä paljon se *kenelle* se on kuin *kenen* se on” (Vološinov 1990, 106). Vaikka kielen ja vallan yhteenkietoutuneisuuden korostaminen ei dialogisessa kieliteoriassa olekaan yhtä alleviivattua kuin kriittisessä diskurssintutkimuksessa (ks. esim. Blommaert 2005; Pietikäinen & Mäntynen 2009), on sillä luonnollinen paikkansa myös dialogisessa kieliteoriassa. Koska

dialogisuus voidaan nähdä ontologisena teoriana ihmisestä, on selvää, että valtasuhteet vaikuttavat ihmisen keskinäiseen yhteistoimintaan, sillä, kuten Vološinov (1990, 89) toteaa, kunkin ”sanan on aina täyttänyt ideologinen tai jokapäiväisen elämän sisältö ja merkitys”. Vieraan kielen opetusta ajatellen onkin luontevaa nähdä dialogisuus kielikasvatuksen teoreettisena kehyksenä (Salo 2009).

Ruotsin opettamisen vaikutusketjussa dialogi näyttäytyy monin tavoin, sillä opetuksen taustalla olevat lait, asetukset ja opetussuunnitelmat ovat syntyneet yhteiskunnallisessa, ideologisesti voimakkaasti värittyneessä dialogisessa, joiden pohjalta esimerkiksi Suomen kaksikielisyyden voi sanoa lepäävän vankalla pohjalla, ainakin periaatteellisella tasolla. Opetussuunnitelmien perusteet ja siihen monin tavoin nivoutuvat opettajankoulutus ja oppimateriaalituotanto pyritään puolestaan luomaan täyttämään yhteiskunnallisia tarpeita mahdollisimman tuoreisiin ja päteviin tutkimustuloksiin perustuen. Kielikasvatuksen osalta kyse on tällöin esim. kielikäsitteeseen ja kielenoppimiseen liittyvistä tutkimuksista. Viime kädessä vaikutusketjun toimivuus näyttäytyy yksittäisten ruotsinopettajien toiminnassa, sillä vaikka koulujen itsensä viimeistelemä opetussuunnitelma onkin normatiivinen asiakirja, se harvoin sitoo opettajan käsiä kovinkaan tiukasti. Suomalaisella opettajalla on vapaus valita omasta mielestään kuhunkin opiskelutilanteeseen parhaiten soveltuva opetusmenetelmä, mikä käytännössä tarkoittaa hyvinkin monenlaisia tapoja opettaa samaa asiaa. Yhtä oikeaa tapaa tuskin on löydetävissä, mutta toiset ovat perustellusti tehokkaampia kuin toiset (ks. esim. Richards & Renandya 2002).

Aineisto

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu suomalaisten ruotsinopettajien (N=135) vastauksista sähköiseen kyselylomakkeeseen, jossa oli avoimia kysymyksiä, kuten esim. ”Mikä ruotsin opettamisessa on mielestäsi erityisen tärkeää?” Aineiston kokoaminen tapahtui niin, että lähetin keväällä 2007 Suomen ruotsinopettajien yhdistyksen sähköpostilistalle viestin, jossa kerroin lyhyesti tutkimusaiheestani ja jossa oli linkki kyselylomakkeeseen. Sähköpostilistalla oli tuolloin nelisensataa ruotsinopettajaa, joista näin ollen noin kolmasosa kävi täyttämässä lomakkeen. Vastaajien kirjo ulottuu yliopistolla ruotsia joko ainelaitoksella tai kielikeskuksessa opettavista opettajista aina päiväkotikäisiä ohjaaviin kielikylyopettajiin. Maantieteellisesti nämä opettajat sijoittuvat miltei Hangosta Petsamoon, sillä pohjoisin vastaus tuli Rovaniemeltä, länti-

sin Uudestakaupungista, itäisin Joensuusta ja eteläisimmät pääkaupunkiseudulta. Vanhin vastaaja on syntynyt vuonna 1943 ja nuorin vuonna 1981. On huomattava, että aineistoa ei siinä mielessä voine pitää kattavana, että ruotsinopettajien sähköpostilistalle eivät kuulu läheskään kaikki ruotsinopettajat. On syytä olettaa, että listalla ovat yliedustettuna sellaiset opettajat, jotka haluavat saada tietoa koulutuksista ja tapahtumista ja jotka sitä kautta pyrkivät aktiivisesti ylläpitämään ja kehittämään ammattitaitoaan. Lisäksi on todennäköistä, että kyselyyn osallistuneet opettajat ovat tämän listan jäsenistä niitä aktiivisimpia oman työnsä kehittäjiä. Näin ollen aineiston voi jossain mielessä sanoa koostuvan eksperttiopettajien (ks. esim. Jaakkola 1997) vastauksista, minkä vuoksi aineiston yleistettävyyteen on syytä suhtautua varauksella. Tämä koskee etenkin opettajien pedagogisia toimintatapoja sekä oppiaineen sisällöllisiin valintoihin liittyviä ratkaisuja. Toisaalta tässä artikkelissa käsiteltävät kysymykset luotaavat opetustyötä kokonaisvaltaisesti, jolloin pedagoginen kyvykkyys ei nouse niin keskeiselle sijalle, vaikka yleiseen asennoitumiseen se toki saattaa vaikuttaa.

Kyselylomaketta laatiessani päädyin avoimiin kysymyksiin, sillä halusin päästä käsiksi ruotsinopettajien käsityksiin opettamastaan aineesta. Kysymyksissä puhutaan esimerkiksi ruotsin opettamisesta ruotsin *kielen* opettamisen sijaan, sillä tällä tavoin pyrin saamaan selville, miten opettajat itse määrittelevät oman oppiaineensa sisällöt. Ruotsin opettamiseen kun pitäisi vaikkapa peruskoulun opetussuunnitelmaperusteiden mukaan kuulua *kielitaidon* opettamisen lisäksi myös elämäntaitojen ja opiskelustrategioiden opettamista (esim. POPS 2004, 121).

Tässä artikkelissa käsittelen opettajien vastauksia kahteen kysymykseen, jotka valottavat ruotsin opettamista kahdesta vastakkaisesta näkökulmasta eli mikä ruotsin opettamisessa on opettajien mielestä mukavinta ja toisaalta mikä siinä on ikävintä. Tutkimus on luonteeltaan lomakkeella toteutettu puolistrukturoitu haastattelu, jossa kaikille on esitetty samat kysymykset ilman valmiita vastausvaihtoehtoja (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998). Vastaukset olen teemoitellut aineistosta nousevien ilmiöiden perusteella, jolloin yksittäisen opettajan vastuksessa saattaa esiintyä useita teemoja.

Ruotsin opettamisen ihannuus...

Opettajien vastaukset kysymykseen, mikä ruotsin opettamisessa on mukavinta, voi jakaa neljään pääluokkaan. Ensinnäkin ruotsin opettamisesta tekee mukavaa toisten ihmisten kanssa työskenteleminen ja toiseksi ruotsin opet-

tamiseen ja opiskeluun on tarjolla runsaasti hyvää materiaalia. Lisäksi moni ruotsinopettaja kokee itse kielen ja/tai siihen kiinteästi kietoutuvan kulttuurin merkittäväksi tekijäksi opettamisen mielekkyyttä ajatellen.

On sängen luonnollista, että opettajan työssä ihmissuhteet nousevat keskeiselle sijalle, kun puhutaan opettamisen myönteisistä puolista. Kuuluuhan hyvän opettajan edellytyksiin mm. oppilaiden ymmärtäminen ja pedagoginen rakkaus (Haavio 1947). Myös Highet (1950) korostaa sitä, että hyvän opettajan tulee pitää oppilaistaan. Hän menee jopa niin pitkälle, että katsoo opettajan olevan paras luopua ammatista, jos näin ei ole. Opettajan työn ihmisläheisyys on tullut esiin myös opettajankoulutukseen hakeutuvia tutkittaessa (esim. Kari & Varis 1997; Väisänen 2001). Monet nuoret haluavat opettajaksi nimenomaan siksi, että saa olla tekemisissä lasten tai nuorten kanssa.

Yhtäältä ruotsinopettajat korostavat jokapäiväistä vuorovaikutusta oppilaiden kanssa antamalla opettamisen mukavuuden perusteeksi esimerkiksi ”Ihanat, innostuneet oppilaat” (Ope103) tai ”Meidän koulun mukavat opiskelijat!” (Ope107). Toisaalta oppilaiden ja opiskelijoiden oppimiskokemukset tekevät työstä mukavaa, sillä on ”ilo, kun huomaa, että opiskelija saa miellyttäviä oppimiskokemuksia ja rohkaistuu käyttämään kieltä” (Ope5) tai ”kun huomaa oppilaiden tajuavan, miten kieli toimii ja kun he iloitsevat kielen käytöstä ja kertovat, kuinka ovat uskaltaneet käyttää sitä ’oikeassakin elämässä’”(Ope11). Yksinkertaisesti kyse on siis siitä, että ”Oppimista tapahtuu!” (Ope133).

Mukavaksi ruotsinopettajan työn tekee myös materiaalin runsaus ja laadukkuus sekä ruotsin kielen fyysinen ja henkinen läheisyys. Se, että ruotsinopettajat korostavat vastauksissaan laadukkaana oppimateriaalin saatavuutta, on linjassa niiden tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan suomalaiset kieltenopettajat pitävät oppikirjaa erittäin merkittävänä oppimisen välineenä. Jopa 98 % kieltenopettajista pitää oppikirjaa viiden tärkeimmän materiaalin joukossa (Luukka ym. 2008). Lisäksi vieraiden kielten opettajat kertovat etenevänsä pikemminkin oppikirjan kuin opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti (62 % vs. 48 %), joskin on muistettava, että useimmiten oppikirjojen tavoitteet ovat samansuuntaisia opetussuunnitelmien tavoitteiden kanssa. Toisaalta esimerkiksi oppikirjojen välittämä kielikäsitys saattaa poiketa merkittävästi opetussuunnitelmaperusteissa ilmenevästä kielikäsituksesta (Salo 2006).

Ruotsinopettajien mielestä tarjolla olevat oppimateriaalit ovat hyviä, jopa loistavia, ja niitä on runsaasti. Erään opettajan mukaan nämä loistavat oppimateriaalit ”osoittavat että ruotsin kieltä voi hyvin käyttää kaikkeen tiedonhankintaan ja virkistykseen” (Ope73). Lisäksi ruotsin opettajat arvostavat

opettamansa kielen läheisyyden tarjoamia mahdollisuuksia. Koska suomi on kaksikielinen maa, opettajilla on hyödynnettävissään ”valtava materiaalitarkonta” (Ope32), sillä vierailukohteita, teatteria ja muita kontakteja on helposti saatavissa, etenkin Etelä- ja Länsi-Suomessa. Ruotsin opettamisen mielekkyyttä lisää myös se, että ”oheismateriaalia löytyy tv:stä, kauppojen lehtihyllyiltä, jne.” (Ope120), joten voidaan perustellusti väittää, että ”ruotsia tulee monesta tuutista” (Ope132). Eräs opettaja nostaa myönteisenä esimerkkinä esille sen tosiasian, että ”lähes kaikki ovat käyneet joskus Ruotsissa ja heillä on jonkinlaisia kokemuksia ruotsalaisista ja koko maasta” (Ope48). Tällainen omakohtainen kokemus ja sen hyödyntämien opetuksessa on omiaan edistämään oppilaiden ja opiskelijoiden suhtautumista opiskeltavaan aineeseen. Lisäksi se tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden henkilökohtaisten merkityssuhteiden selkiyttämiseen, sillä tällaisessa prosessissa olevat ihmiset oppivat, kuinka he voivat todellistumisessaan kasvaa yksilönä kohti autenttista, varsinaista ihmisenä olemista. Tämän mahdollistaa dialoginen ajatteleva, joka puolestaan kytkeytyy saumattomasti avoimeen opettamis-oppimistoimintaan (Lehtovaara & Jaatinen 1994). Tällaisten kysymysten dialoginen pohtiminen puolestaan vahvistaa omakohtaista kokemista, jolloin voidaan puhua esimerkiksi kielenoppijan voimaantumisen (esim. Little 1995) tai hänen oman oppimisen omistajuutensa vahvistumisesta (ks. esim. Kohonen 2006).

Yksi Highetin (1950) hyvän opettajuuden kriteereistä on myös se, että opettajan tulee pitää opettamastaan aineesta. Tämä näkyy omassa aineistossani siinä, että moni opettaja tuo esiin oman innostumisensa ruotsin opettamiseen, sillä ”kun itse on innostunut aineestaan, opettaminen on mukavaa” (Ope110). Opettajien näkemys ruotsin kielen luonteesta osoittautuu kiinnostavaksi, sillä kieltä pidetään selkeänä ja helppona. Ruotsinopettajien mielestä kieli on ”looginen ja helppo” (Ope49) ja sen ”selkeä kielioppi viehättää” (Ope118). Erään opettajan mukaan ruotsia on ”helppo opettaa, koska kieli on jostain syystä hyvin selkeää” (Ope58). Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös kieltenopiskelijoita tutkittaessa (esim. Kalaja & Dufva 2005). Sen sijaan mysteeriksi jää se, *mikä* tekee ruotsin kielestä ja erityisesti sen kieliopista selkeän, loogisen ja helpon. Lisäksi on muistettava, että se, mikä opettajalle näyttäytyy helppona ja selkeänä, ei välttämättä ole sitä oppilaalle. Lähtökohtaisesti kaikki kielet ovat yhtä kompleksisia (Fromkin & Rodman 1993), mutta opiskeltavan kielen helppous tai vaikeus on luonnollisesti riippuvainen esim. siitä, kuinka samankaltainen se on oppijan oman äidinkielen kanssa.

Ruotsin kielen ominaislaatuja ajatellen myös sen suhde suomeen ja englantiin edesauttaa opettamisen mielekkyyden lisääntymistä. Erään opettajan mukaan mukavaa on se, että ”voi vedota suomen- tai englanninkielen saman-

kaltaisuuksiin” (Ope102). Toinen opettaja puolestaan korostaa, että ”joskus on mukava saada oppilaat huomaamaan miten samalla lailla ruotsin ja suomen kielissä asioita ilmaistaan, esim. sananlaskut ja muut tutut sanat. Ajatusmaailma on sama, kieli vain toinen!” (Ope48). Tämä näkökulma korostuu myös kulttuurin opettamisessa, josta mukavaa tekee mm. ”sanojen etymologiasta kertominen, kielihistoria, kulttuuri-infot” (Ope56). Lisäksi opettajia kiehtoo mahdollisuus saada esitellä oppilaille ns. tuntematonta Suomea.

Monet opettajat nostivat ruotsin opettamisen yhdeksi mukavaksi teemaksi kulttuurin opettamisen, sillä sen avulla on mahdollista parantaa opiskelumotivaatiota. Niinpä mukavinta ovat ”ajankohtaiset jutut ja kulttuuriin ja maantuntemukseen liittyvät asiat, se lisää usein motivaatiota kielen opiskeluun” (Ope18). Saman opettajan mielestä mukavaa oli myös ”taannoinen ruotsalaisen matkaopettajan vierailu koulussa, oppilaat tykkäsivät” (Ope18). Kulttuurin opettamisen mielekkyys näkyy myös mahdollisuudessa laajentaa opiskelijoiden Suomi-kuvaa, sillä ”tuntemattoman Suomen esittely” (Ope86) lisää tietoisuutta suomalaisuuden monimuotoisuudesta. Mukavaa on myös ”juttujen kertominen Ruotsin ajoilta” (Ope111), sillä se lisää opiskelutilanteen autenttisuutta oppijoiden saadessa tarkoituksenmukaisen kosketuksen opiskelemaansa kieleen ja kulttuuriin (ks. esim. Kaikkonen 2004).

Ruotsin opettamiseen liittyy siis monenlaisia myönteisiä asioita, mutta kolikolla on aina kaksi puolta. Seuraavassa paneudun niihin teemoihin, jotka ruotsinopettajat kokevat tavalla tai toisella oman työnsä ikäviksi puoliksi.

... ja kurjuus

Kenellekään tulee tuskin suurena yllätyksenä ruotsin opettamisen ikävän puoli, kielteiset asenteet ja ennakkoluulot. Reilusti yli puolet ruotsinopettajista mainitsi asenne- tai motivaatio-ongelmat jossain muodossa. Monet opettajat korostavat, että syytä on turha lähteä etsimään oppilaista tai opiskelijoista, vaan kyse on laajemmasta yhteiskunnallisesta ongelmasta. Esimerkiksi eräs opettaja mainitsee työn ikäväksi puoleksi oppilaiden negatiivisen tai välinpitämättömän asenteen ruotsin kieltä kohtaan, mutta hän korostaa, että ”asenne tulee kyllä ympäröivästä yhteiskunnasta, se ei ole oppilaiden keksintöä” (Ope71). Lisäksi hän kysyy: ”Mitä muuta oppiainetta olisi painettu mutaan niin voimakkaasti viimeiset 15 vuotta kuin ruotsia?” (Ope71) Toinen opettaja nostaa esille opettamisen epäsuotuisat lähtökohdat, sillä ”hyvin usein kurssini alkavat sillä, että moni oppilaista ilmoittaa, ettei osaa mitään, eikä myöskään halua oppia mitään” (Ope29). On itsestään selvää, että tällaisten asentei-

den murtaminen vie runsaasti aikaa, joka on puolestaan poissa varsinaisesta opettamisesta. Lukuisat opettajat nostivat esiin medioiden roolin ja heistä tuntui ikävältä niissä ilmenevä ”jatkuva pakkoruotsin toivotus” (Ope58). Tällaiset voimakkaat julkiset kannanotot tekevät työstä vaikeaa, sillä eihän opettajan puolueelliseen sanaan ole luottaminen. ”Perustele siinä sitten opettamisen ja oppimisen hyödyllisyyttä” (Ope58), kuten eräs opettaja huolensa ilmaisee. Huolestuttavinta negatiivisessa asennoitumisessa on se, etteivät kielteiset näkemykset rajoitu vain koulun ulkopuoliseen yhteiskuntaan, vaan myös kollegoiden, jopa esimiesten, joukossa on henkilöitä, jotka vähättelevät ruotsin opettamisen merkitystä. Erityisen huolestuttavana pidän seuraavan opettajan tilannetta:

”Ikävintä on taistella olemassaolon puolesta. En koe negatiivista asennetta niinkään oppilaiden taholta, vaan mediassa sekä esimiesten taholta, joiden mielestä oppiaine on turha.” (Ope53)

On vaikea yksiselitteisesti sanoa, mistä kielteiset asenteet ja ennakkoluulot johtuvat, mutta uskoisin, että kyseessä on jonkinlainen diskurssin historiallinen kerroksisuus (Blommaert 2005) eli toisin sanoen voidaan ajatella, että vuosisatainen Ruotsin alaisuudessa eläminen sekä suomalaisen kansallisvaltio lyhyeen historiaan liittyvät kielitaistelut esim. 1880- ja 1930-luvuilla, heijastuvat edelleenkin suomalaisessa tietoisuudessa. Tästä hyvänä esimerkkinä on Suomen jääkiekkomaajoukkueen toistaiseksi ainoa maailman mestaruus, joka monen suomalaisen mielestä on yksi suurimmista suomalaisista urheilusaavutuksista kautta aikojen. Vähäisin syy tähän ei ole se, että kisat käytiin Ruotsissa ja loppuottelussa Suomi kukisti isäntämaan tämän monituhapäisen kotiyleisön edessä. Vaikka harvat suomalaisvanhemmat opettanevat lapsiaan inhoamaan Ruotsia tai ruotsalaisia, saati ruotsin kieltä, asenteet eivät juurikaan ole muuttuneet vuosien saatossa. Vaikka esimerkiksi useimmat yliopisto-opiskelijat ajattelevat ja tiedostavat, että ruotsia olisi hyödyllistä opiskella, monet heistä eivät kuitenkaan haluaisi opiskella sitä (Jauhojärvi-Koskelo & Nordqvist Palviainen 2008). Suurin syy tähän tuntuisi löytyvän tutkintoon kuuluvan akateemisen ruotsin suorittamisen pakollisuudesta.

Kielteiset asenteet ruotsin opiskeluun heijastuvat luonnollisesti oppilaiden opiskeluhalussa tai pikemminkin opiskeluhaluttomuudessa. Eräs kokenut opettaja korostaa, että ”nykyajan oppilaat eivät ole tottuneet tekemään työtä, mitä uuden kielen opiskelu ilman muuta vaatii” (Ope134). Sama opettaja kirjoittaa, että ”kaikki keinot on pistetty peliin, että saisi oppilaat tekemään pienet läksyt” (Ope134). Häntä komppaa toinen opettaja, jonka mukaan työn ikävä puoli on ”useimpien oppilaiden välinpitämättömyys kotiläksyistä”, sillä

”etenepä tunneilla kun vähäisimpiäkään tehtäviä ei ole tehty!” (Ope121). Syitä tähän opiskeluhaluttomuuteen on mahdollon löytää tästä materiaalista, mutta monissa tutkimuksissa (esim. Liinamo & Kannas 1995; Malmberg & Little 2002) on korostettu koulumotivaation ja oppilaan tunteman autonomian yhteyttä. Mitä autenttisemmaksi oppilas kokee opiskelunsa, sitä motivoituneempi hän on. Tämä ajatus korostuu myös kielikasvatuskirjallisuudessa, jossa autenttisuuden käsite on keskeisessä asemassa (esim. Kaikkonen 2004). Yksi tärkeä rakenteellinen ongelma opiskelumotivaation puutteen selittämiseen löytyy voimassaolevista lukion opetussuunnitelman perusteista, joiden mukaan kolmasosa pakollisista kursseista saa olla hylättyjä. Useimpien lukio-
laisten opiskelemaan B1-ruotsin kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että yksi viidestä pakollisesta kurssista saa olla hylätty. Tämä periaate, yhdessä toisen kotimaisen kielen kirjoittamispakon poistumisen kanssa on saanut aikaan ”oppilasryhmän, joka tulee viimeiselle pakolliselle kurssille tavoitteenaan saada se pakollinen nelonen” (Ope119). On käsittämätöntä, että suomalaisen lukiotutkinnon voi periaatteessa suorittaa hyväksytysti, vaikka ei olisi käytännössä opiskellut lainkaan yli 20 kurssia. Yliopisto-opinnoissa tämä tarkoittaisi 100 opintopistettä!

Ruotsin opettamisen ikäviin puoliin kuuluvat myös suuret opetusryhmät sekä opetusryhmien heterogeenisyys. Erään opettajan mukaan ”tasoerot ovat nykyään huimat” (Ope135), kun taas toinen kirjoittaa, että eriyttäminen on mahdollonta, koska ”peruskoulussa kieltä lukemattomat ja esim. yo-tutkinnon Ruotsissa suorittaneet opiskelijat” ovat samassa ryhmässä (Ope82). Moni kokee eriyttämisen vaikeaksi, mitä voi pitää hieman yllättävänä, sillä, kuten Hämäläinen (2001) huomauttaa, kielenopettajan tehtävä on kiitollinen verrattuna muiden aineiden opettajiin, koska kielitaidossa katto ei kovin helposti tule vastaan, vaan jokainen, olipa kuinka edistynyt tahansa, voi oppia lisää. Esimerkiksi kielisalkkutyöskentely (esim. Kohonen 2006) tarjoaa erinomaisia mahdollisuuksia yksilöllisten opiskelupolkujen luomiseen eli eriyttämiseen.

Ikäväksi ruotsinopettajat kokevat myös työhön liittyvät kiireen. Yhden mielestä kursseilla on ”liikaa asiaa” (Ope90), kun taas toisen mielestä ainainen kiire on syy siihen, että ”esim. suulliselle jää kovin vähän aikaa” (Ope133). Kolmannesta ikävää ovat ”kiire ja jatkuva opetussuunnitelman viilaaminen ja siitä johtuva koko ajan vaihtuvien oppikirjojen ostattaminen ja pakostakin hätäinen ja ylimalkainen läpikäyminen” (Ope106). Näissä vastauksissa heijastuu Luukan ym. (2008) tutkimuksissa esiin tullut, edellä mainittu kieltenopettajien sangen voimakas sitoutuminen oppikirjoihin. Kiireen voi tulkita johtuvan siitä, että opettajan tavoitteena on opettaa kirjasta niin paljon kuin mahdollista, vaikka tämä ei suinkaan ole oppikirjantekijöiden tarkoitus,

vaan runsaalla materiaalilla halutaan tarjota monenlaisille opettajille mahdollisuuksia löytää siitä heidän itse tärkeäksi kokemaansa materiaalia. Mielienkiintoista on se, että kiireen vuoksi suullinen harjoittelu jätetään sivuun, vaikka sille opetussuunnitelmaperusteissa tavoitteet onkin ja vaikka oppikirjat tarjoavat siihen mahdollisuuksia. Syynä tähän on todennäköisesti se, että se mitä arvostellaan, sitä arvostetaan (Kohonen, Jaatinen & Lehtovaara 2004), ja koska suullista kielitaitoa ei valtakunnallisesti mitata, ei sitä ole tarpeen opettaakaan. On toki huomautettava, että kielitaidon neljä osa-aluetta ovat monin tavoin yhteen nivoutuneita, jolloin voidaan ajatella, että suullista kielitaidon harjoittamista ei ole perusteltua jättää sivuun, sillä se tukee muiden osa-alueiden kehittämistä (ks. esim. Saleva 1998).

On kuitenkin lohdullista lopettaa ruotsin opettamisen kurjuudesta puhuminen yhden opettajan vilpittömältä vaikuttavaan reaktioon, kun häneltä kysytään sitä, mikä ruotsin opettamisessa on hänen mielestään ikävintä: ”?? Ei siinä mitään ikävää ole!” (Ope114).

Päätäntö

Artikkelissani olen käsitellyt ruotsinopettajien käsityksiä omasta oppiaineistaan. Ruotsin opettamisen ihanuutta tarkasteltaessa oli ilo huomata, että työhön liittyy useita myönteisiä näkökulmia, mikä edesauttaa työssä jaksamista. Ikäviä puolia ajatellen ruotsinopettajien kohtaamat asenne- ja motivaatio-ongelmat yllättäneet, joskin kollegoiden ja jopa esimiesten kielteinen suhtautuminen heidän työhönsä on hälyttävää. Siinä, missä työn mukaviini puoliin on työn kehittämisen kannalta tuskin tarpeen paneutua sen tarkemmin, näyttäisi siltä, että ruotsinopettajien ajatukset oman työnsä kielteisistä puolista ovat senkaltaisia, että moniin niihin on mahdollista löytää rakentavia ratkaisuehdotuksia. Sekä asenneongelmiin että ryhmien heterogeenisyyteen voisi monessa tapauksessa vaikuttaa pysähtymällä opettamisen peruskysymysten äärelle. Vastaamalla ensin kysymyksiin siitä, mitä on tarkoitus opettaa ja miksi on tarkoitus opettaa juuri näitä asioita, on helpompi ymmärtää oppilaiden suhtautumisen syitä ja löytää mielekkäitä tapoja opetuksen toteuttamiseen. Mikäli oppilaat kokevat opetuksen koskettavan heitä itseään, heidän on helpompi nähdä siinä mielekkyyttä. Tämän vuoksi ei ole järkevää koko ajan opettaa kaikille samoja asioita, vaan hyvä opettaja tarjoaa oppilailleen mahdollisuuden hyödyntää heidän omien vahvuuksiaan esimerkiksi salkkutyöskentelyn avulla (ks. esim. Lammi 2002). Peruskysymyksiin vastaaminen voisi myös vähentää kiirettä, sillä opettaja saattaisi tällöin päätyä samanlai-

seen lopputulokseen kuin Postman ja Weingartner (1969), joiden mukaan oppiminen on tärkeämpää kuin opettaminen. Voisiko joskus olla niin, että vähemmän on enemmän, kuten saksalaisen arkkitehdin Ludwig Mies van der Rohe sanotaan todenneen?

Lähteet

- Bahtin, M. 1991. *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. (Suom. P. Nieminen & T. Laine.) Helsinki: Orient Express.
- Blommaert, J. 2005. *Discourse: a critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufva, H. & Salo, O.-P. 2009. Languages in the classroom: institutional discourses and users' experiences. Teoksessa J. Miller, A. Kostogriz & M. Gearon (toim.) *Culturally and linguistically diverse classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fromkin, V. & Rodman, R. 1993. *An introduction to language*. New York: Harcourt Brace.
- Haavio, M. 1947. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Highe, G. 1950. *The art of teaching*. New York: Vintage Books.
- Hämäläinen, L. 2001. Kieltenopetus ammatillisella toisella asteella. Teoksessa P. Väyrynen (toim.) *Kaikki kieliä oppimaan. Opetusmenetelmiä ammatilliseen kieltenopetukseen*. Moniste 6/2001. Helsinki: Opetushallitus, 26–51.
- Jaakkola, H. 1997. *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 128. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Jauhojärvi-Koskela, C. & Nordqvist Palviainen, Å. 2008. ”Kyllä, kotibileissä naamioiduin ruotsinkieliseksi!” Jyväskylän yliopisto, kielten laitos. http://www.jyu.fi/hum/laitokset/kieliet/oppiaineet_ks/ruotsi/se/forskning/sve2ju/jauhojarvikoskela.
- Kaikkonen, P. 2004. *Vierauden keskellä – vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurien välisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalaja, P. & Dufva, H. 2005. *Kielten matkassa: opi oppimaan vieraita kieliä*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kari, J. & Varis, E. 1997. Koulutukseen kohdistuvien odotusten toteutuminen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis *Lähtisinkö opettajaksi?* Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 44–64.

- Kohonen, V. 2006. On the notions of the language learner, student and user in FL education: building the road as we travel. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. AFinLAN vuosikirja n:o 64, 37–66.
- Kohonen, V., Jaatinen, R. & Lehtovaara, J. 2004. Onko kielenoppimisen arviointi ohemmassa taitotasojen määrittämiseksi? *Tempus* 3, 8–9.
- Lammi, K. 2002. *Kielisalkku lukion ruotsin kielen opiskeluun motivoinnissa: opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) 1994. *Dialogissa: Matkalla mahdollisuuteen*. Tampere. Tampereen yliopisto.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Helsinki: Opetushallitus, 109–130.
- Little, D. 1995. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* 23(2), 175–181.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Malmberg, L.-E. & Little, T. D. 2002. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salme-la-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 127–144.
- POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Postman, N. & Weingartner, C. 1969. *Teaching as a subversive activity*. New York: Dell.
- Richards, J. C. & Renandya, W. A. (toim.) 2002. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saleva, M. 1997. *Now they're talking. testing oral proficiency in a language laboratory*. University of Jyväskylä.
- Salo, O.-P. 2006. Opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko oppikirja? Huomioita 7. luokan vieraiden kielten oppikirjojen kielikäsitteistä. Teoksessa P. Pietilä, P. Lintunen & H.-M. Järvinen (toim.) *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. AFinLAN vuosikirja n:o 64, 237–254.
- Salo, O.-P. 2009. Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. *Puhe ja kieli* 29/2, 89–102.
- Spiridovitsh, S. 2008. Suomen tärkeimmät kauppakumppanit 2007. <http://www.finpro.fi/fi-FI/Market+Information/Country+Information/EU+Countries/Suomi/Artikkelit/Suomen+t%C3%A4rkeimm%C3%A4t+kauppakumppanit+vuonna+2007.htm> (luettu 17.04.2009).

Tiede-lehden verkkokeskustelu 1: <http://www.tiede.fi/keskustelut/historia-kulttuurit-ja-yhteiskunta-f13/vaasalaisisa-taistelee-suomen-kielen-kayttokieltoa-vastaan-t38469.html> (luettu 17.04.2009).

Tiede-lehden verkkokeskustelu 2: <http://www.tiede.fi/keskustelut/historia-kulttuurit-ja-yhteiskunta-f13/ruotsinkielen-hegemonia-suomessa-t38013-60.html> (luettu 17.04.2009).

Vološinov, V. 1990. *Kielen dialogisuus: marxismi ja kielifilosofia*. Tampere: Vastapaino.

Väisänen, P. 2001. *The attraction of the teachers work: a comparative view of decision to become a teacher*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 80.

Yhteystiedot

Olli-Pekka Salo
olli-pekka.salo@jyu.fi
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Harry SILFVERBERG

Opetussuunnitelmatekstien verbianalyysi – lukion matematiikan oppimäärät opetussuunnitelman perusteissa 1994 ja 2003

Tarkastelen esityksessäni tekstintutkimuksen keinoin lukion lyhyen ja pitkän matematiikan opetusta koskevissa tavoitelausumissa tehtyjä verbivalintoja, jotka on kirjattu Opetushallituksen vuosina 1994 ja 2003 julkaisemiin opetussuunnitelman perusteisiin. Mielenkiintoni kohteena on erityisesti se, millä tavoin opetussuunnitelmatekstien kielivalinnat heijastavat matematiikan opetuksen kulttuurissa ilmeneviä muutoksia. Tarkastelun kohteina ovat sekä eri vuosikymmeninä julkaistujen opetussuunnitelmatekstien kielelliset erot että samaan aikaan kirjoitettujen lyhyttä ja pitkää oppimäärää koskevien tekstien keskinäiset erot. Analyysimenetelmänä käytän verbianalyysiksi nimeämäni tutkimusmetodia.

Johdanto

Opetussuunnitelmia ja niiden kehitystä voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Näkökulmiksi voidaan ottaa esimerkiksi opetussuunnitelmassa määritetyt oppiainejaot, kasvatustavoitteet tai eri luokka-asteiden oppisisällöt tai yleisemmällä tasolla ne filosofiset, koulutuspoliittiset, oppimispsykologiset, kasvatukselliset tai didaktiset näkemykset, joihin tämä tavoiteasettelu näyttää pohjaavan. Tässä yhteydessä otan tarkastelun kohteeksi kuitenkin valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden ainekohtaisten tavoitelausumien kielen ja kielivalintojen heijastamat tekstien piiloviestit oppimisen kulttuureista, joita opetussuunnitelmat edustavat. Vaikka matematiikan opetussuunnitelmatutkimusta on tehty runsaasti ja erityisesti sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen nousun myötä myös matematiikassa käytetyn kielen ja matematiikan oppimistilanteiden kielikysymysten tutkimus on tullut yhä tärkeämmäksi (ks. esimerkiksi Herbel-Eisenmann 2007; Ongstad 2007a,b; Silfverberg ym. 2005), matematiikan opetussuunnitelmateksteihin itseensä sisältyviä kielellisiä valintoja ei juuri ole tutkittu (vrt. kuitenkin Jout-

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 369–382.

senlahti & Sahinkaya 2006).

Rajaan tarkasteluni tässä artikkelissa opetussuunnitelmatekstien kielen osalta vain tekstien verbivalintoihin. Verbit valitsin tarkastelun kohteeksi siitä syystä, että näin tutkimus kohdistuu ensi sijassa prosesseihin ts. opettajan ja oppijan tekemisiin, joita opetussuunnitelma ohjaa vähintään epäsuorasti, eikä niinkään siinä tehtyihin oppisisältöjen rajauksiin ja painotuksiin. Näkökulmani tässä tarkastelussa on siis enemminkin didaktis-kasvatustieteellinen kuin matemaattinen ja koulutuspoliittinen. Tavoitelauseiden sisältämien verbien analysointi ei sinänsä ole mitenkään uutta. Jo Bloomin ym. (1956) behaviorismin valtakaudella esittämässä taksonomiassa ns. toimintaverbeillä (action verbs) oli keskeinen tehtävä. Tavoitetaksonomia rakentui keskeisesti juuri verbien indikoimien oppimissuoritteiden ryhmittelyyn vaativuudeltaan erilaisiin hierarkkisiin luokkiin. Muistin virkistämiseksi kuvio 1 sivulla 371 tarjoaa kertauksen siitä, miten verbit ja niiden ilmaiset toiminnot Bloomin taksonomiassa ryhmittyvät kuudelle hierarkkiselle tavoitetasolle: tietäminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analyysi, synteesi ja arviointi.

Kuten tunnettua, kuusikymmenluvulla ns. magerilaisuus (Mager 1962) vei behavioristisen tavoiteanalyysin äärimmilleen. Vain sellaiset oppimistavoitteissa ilmaistut päätekyttämiset, joiden saavuttaminen tai puuttuminen voitiin ennalta määrättyissä olosuhteissa kiistattomasti havainnoida todentaa, olivat tavoitelauseisiin sopivia mielekkäitä ilmaisuja. On todettava, että eräänlainen 'uus-magerilaisuus' nostaa päätään enemmän tai vähemmän piilevänsä tämänkin päivän opetussuunnitelma-ajattelussa. Suorituskeskeisessä osaamistavoitteiden (learning outcomes) korostamisessa ja oppimisen ja opetuksen laadun evidence based -arvioinnissa on tuttuja magerilaisia piirteitä. Viime aikoina myös Bloomin taksonomiaa on pyritty nykyaikaistamaan (vrt. Anderson & Krathwohl 2001; Moon 2002).

Yksilökonstruktivismiin sitoutuneissa matematiikan opetussuunnitelmassa on tyypillisesti korostettu, että oppilaat tulee saada aktiivisesti itse tutkimaan, esittämään tietoaan eri representaatiotavoilla, ratkaisemaan ja soveltamaan. Myöhemmät sosiokonstruktivismiin sitoutuneet opetussuunnitelmat puolestaan korostavat tyypillisesti ongelmanratkaisuprosessien ohella kommunikointia, argumentoinnin taitoja ja jaetun, neuvotellun tiedon muodostusta (Schifter 1996). Singerin ja Moscovicin (2008) sanoin näin suuntautuneessa oppimiskulttuurissa tavoitteena on erityisesti kehittää luokkiin matematiikan oppijoiden yhteisöjä, joissa oppijat sen lisäksi, että ovat itsenäisiä ajattelijoita ja tutkijoita, esittävät rohkeasti omia näkemyksiään, kyselevät oma-aloitteisesti, argumentoivat kantansa puolesta, vaihtavat ideoita ja ratkovat ongelmia yhdessä. Opetussuunnitelman kielen näkökulmasta asiaa

			Critical Thinking		Evaluation
					Judge
				Synthesis	Appraise
				Design	Estimate
			Analysis	Plan	Evaluate
			Compare	Compose	Revise
			Application	Distinquish	Propose
			Use	Differentiate	Formulate
			Comprehension	Employ	Diagram
			Express	Interpret	Analyze
Knowledge	Restate	Dramatize	Categorize	Collect	Assemble
Define	Identify	Sketch	Appraise	Construct	Choose
Repeat	Explain	Practice	Experiment	Create	Measure
Name	Recognize	Illustrate	Test	Setup	Value
Recall	Discuss	Operate	Contrast	Organize	Assess
List	Describe	Demonstrate	Inspect	Prepare	
Relate	Tell	Apply	Debate	Manage	
Record	Locate	Schedule	Inventory	Predict	
Underline	Report	Show	Question		
Outline	Review	Translate	Examine		
Delineate	Summarize	Interpret	Criticize		
Specify		Solve	Relate		
State		Sketch	Solve		
Label			Calculate		
Match			Critique		
			Classify		

KUVIO 1. Toimintaverbit luokiteltuina Bloomin taksonomian kuudelle tavoitetasolle.

katsoen oppijoiden aktiivisen yhteisöllisen toiminnan tulisi näkyä myös opetussuunnitelmatekstien tavoitteissa ja sitä kautta myös sen verbeissä. Esimerkiksi National Research Councilin raportissa 'Everybody counts' asia julki-tuottiin jo kaksi vuosikymmentä sitten seuraavasti

”...for students to understand what they learn “they must enact for themselves verbs that permeate the mathematics curriculum: ‘examine’, ‘represent’, ‘transform’, ‘solve’, ‘apply’, ‘prove’, ‘communicate’.” (National Re-

search Council 1989, 58–59).

Kenneyn (2005, 2) mukaan koulumatematiikassa opetussuunnitelmatekstin substantiivit viittaavat yleensä oppisisältöihin kuten lukuihin, kuvioihin, ti-lastoihin, funktioihin ja vastaavasti verbit operaatioihin ja prosesseihin. Kenney jakaa edelleen matemaattiset verbit neljään peruskategoriaan so. verbeihin, jotka viittaavat

- 1) mallintamiseen ja formulointiin,
- 2) lausekkeiden muunnoksiin,
- 3) päättelyyn ja
- 4) kommunikointiin.

Eryisesti sosio-konstruktivistisissa opetussuunnitelmissa neljäs kommunikointia kuvaava verbiluokka korostuu.

Suomessa valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on ohjata koulujen omaa opetussuunnitelmaprosessia ja sitä kautta kouluis-sa annettavaa opetusta. Normiluonteensa mukaisesti opetussuunnitelman perusteiden sisältökuvaukset, jotka siis edellä todetun mukaisesti toteutuvat teksteissä lähinnä substantiivivalintojen kautta, ohjaavat kouluissa käsiteltävän oppiaineen valintaa varsin suoraan. Käsitykseni on, että opetussuunnitelmien verbivalinnat puolestaan muokkaavat opetuksen sisällön sijasta ennemminkin opettamisen tapaa ja epäsuoremmin kuin varsinaiset sisältökuvaukset. Mielenkiintoni kohteena jatkossa on erityisesti se, millä tavoin opetussuunnitelmatekstien kielivalinnat heijastavat matematiikan opetuksen kulttuurissa ilmeneviä muutoksia. Niinä kahtena vuosikymmenenä, joita tämä tutkimus tarkastelee, tavoitekuvaukset ovat olleet muodoltaan varsin vapaita, ja viestit, joita kielivalinnat ovat välittäneet, ovat olleet lähinnä piiloviestejä. Tavoitteeni onkin tarkastella, mitä nämä piiloviestit ovat erityisesti suhteessa oppimisen paradigmojen muutoksiin.

Tutkimuskysymykset

Tarkasteluni kohteina ovat sekä eri vuosikymmeninä julkaistujen valtakunnallisten opetussuunnitelmatekstien kielelliset erot että samana vuonna julkaistujen lyhyttä ja pitkää oppimäärää koskevien tekstien keskinäiset erot. Lisäksi pyrin tutkimuksellani vastaamaan siihen, missä määrin ja millä tavoin opetussuunnitelmatekstien kielivalinnat valitsemastani näkökulmasta tarkastellen heijastavat matematiikan opetuksen kulttuurissa ilmenneitä muutoksia, missä keskeisenä piirteenä on ollut yksilökonstruktivistisen näkökulman kääntäminen sosiokonstruktivistisemmäksi.

Tutkimusaineisto

Tekstit, joita tutkin, ovat Opetushallituksen vuosina 1994 ja 2003 julkaisemat lukion lyhyen ja pitkän matematiikan oppimäärien opetusta ohjanneet ja ohjaavat opetussuunnitelmien perusteiden ainekohtaiset tavoitekuvaukset (Oph 1994a,b; Oph 2003a,b). Käytän jatkossa teksteistä mainitussa järjestyksessä lyhenteitä MAB94, MAA94, MAB03 ja MAA03. Tarkemmin sanottuna analysoin teksteistä vain ne nimenomaiset osat, joissa kuvataan kummankin oppimäärän yleistavoitteita ja oppimääriin kuuluvien kurssien omia erityistavoitteita.

Tutkimusmetodi: verbianalyysi

Tekstien verbianalyysin toteutin siten, että ensimmäiseksi poimin kustakin opetussuunnitelman perusteiden tekstistä MAB94, MAA94, MAB03 ja MAA03 tarkasteluun, teksti kerrallaan, kaikki niissä esiintyneet verbit. Verbeistä tutkin ensin virkkeiden pääverbit ja sitten ne mahdolliset verbit (toiminnot), joihin pääverbi mahdollisesti viittasi. Esimerkiksi virkkeestä ”...oppii havainnollistamaan diskreettejä ja jatkuvia tilastollisia jakaumia.” pääverbiksi poimin luonnollisesti verbin ”oppia”, ja toiminnoksi, johon tämä viittasi, toiminnon ”havainnollistaa”. Kaikkien opetussuunnitelman tavoitelauseiden rakenne ei kuitenkaan ollut näin selkeä. Niissäkin virkkeissä, jossa toiminnan kohde ei ollut ilmaistu verbimuodossa, mutta jossa se kuitenkin oli selkeästi toimintaa, toiminnan kohde koodattiin analyysissä verbiksi. Esimerkiksi tavoitteessa ”...rohkaistuu kokeilemaan ja tutkimaan toimintaan, ratkaisujen keksimiseen sekä niiden kriittiseen arviointiin” toiminta koodattiin neljäksi verbiksi ”kokeilla”, ”tutkia”, ”keksiä” ja ”arvioida”.

Verbien alustavan analyysin tein yksinkertaisesti tekstinkäsittelyohjelman aputoiminnoilla ”lajittele”. Tavoitelauseista erotin ensin lauseet omiksi kappaleekseen ja muutin muotoon, jossa pääverbi aloitti lauseen. Tämän jälkeen lajittelin kappaleet ensimmäinen sanansa mukaiseen aakkosjärjestykseen, jonka jälkeen laskin pääverbien esiintymiskerrat. Pääverbeihin liittyneet toiminnot koodasin erityisesti tekstien analyysiin kehitetyillä ohjelmilla Dexter Converter ja Dexter Coder (<http://www.dextercoder.org/about.html>). Koodattujen toimintojen frekvenssit laskin myös suoraan raakatekstistä tekstinkäsittelyohjelman ”etsi” toiminnolla. Lopuksi analysoin tavoitelauseet kvalitatiivisesti ja kokosin niissä esiintyneet verbi-ilmaiset merkityssisältöjensä mukaisesti ryhmiin. Lähtökohtana oli tehdä tämä ryhmittely mahdollisimman aineistolähtöisesti. Analyysin edetessä kävi kuitenkin selväksi, että

aineistosta erottuvat kategoriat vastasivat kolmen konstruoidun pääluokan eli proseduraalisen sujuvuuden, strategisen osaamisen ja käsitteiden ymmärryksen osalta varsin hyvin Kilpatrickin ym. (2001) esittämiä vastaavia matemaattisten kompetenssien osa-alueita. Kilpatrick ym. (2001) kuvaavat nämä kompetenssit seuraavasti

“Procedural fluency—skill in carrying out procedures flexibly, accurately, efficiently, and appropriately;

Strategic competence—ability to formulate, represent, and solve mathematical problems;

Conceptual understanding—comprehension of mathematical concepts, operations, and relations.”

Tulokset

Esitän verbianalyysin ja siihen liittyvän tavoitelauseiden sisällön analyysin tulokset yhden tekstin eli tekstin MAA03 osalta yksityiskohtaisesti tavoitelauseineen ryhmiteltynä liitteessä 1. Muut tekstit käsiteltiin vastaavasti. Näin lukijalla on mahdollisuus arvioida verbianalyysin pätevyyttä ja muodostettujen toimintakategorioiden koherenssia ja mielekkyyttä. Seuraavissa yhteenvedoissa tekstianalyysien tulokset ovat muodossa, joka paremmin mahdollistaa tulosten keskinäisen vertailun.

Taulukosta 1 on nähtävissä teksteissä esiintyneet pääverbit esiintymisfrekvensseineen. Mukaan otin verbit, jotka esiintyivät vähintään neljästi ainakin yhdessä tarkastelluista opetussuunnitelmateksteistä. Kolme korkeinta frekvenssiä kustakin sarakkeesta on vahvennettu.

Opetussuunnitelmatekstin tavoitekuvausten formaatti näyttää tällä määrällisellä indikaattorilla tarkastellen muuttuneen oppimista, osaamista ja harjaantumista painottavaksi ja jopa tietyssä määrin ”uus-magerilaiseksi” katsannoksi. ”Learning outcomes” – näkökulma näyttää teksteissä vallanneen alaa sekä lyhyen että pitkän oppimäärän tavoitteissa, mutta etenkin pitkällä oppimäärällä. Toisaalta myös asioiden ymmärtämisen vaatimus näyttäisi viimeisellä opetussuunnitelmakierroksella vahventuneen. Pitkällä oppimäärällä tutkiva ote nostetaan hivenen lyhyttä oppimäärää painokkaammin esille. Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä todeta, että kaikki sellaiset tavoitelauseet, kuten esimerkiksi ’tutkii juuri-, eksponentti- ja logaritmfunktioita derivaatan avulla’, eivät välttämättä tarkoita, että oppijan toimintatapa olisi varsinaisesti tutkiva. Tutkii-ilmaisu voi luokkatilanteessa tarkoittaa varsin mekaanista suoritusta. Mainitussa esimerkissä verbi ”tutkii” voi tarkoittaa

TAULUKKO 1. Tutkituissa opetussuunnitelmateksteissä esiintyneet pääverbit

Verbi/toiminto	MAB94 [f f %]	MAB03 [f f %]	MAA94 [f f %]	MAA03 [f f %]
oppii/osaa	5	10	5	40
harjaantuu/harjoittelee	4	6	4	12
perehtyy	5	1	4	6
ymmärtää	0	3	0	11
tutustuu	5	2	7	0
tutkii	2	1	4	6
tottuu	4	1	4	1
syventää	0	0	1	4
ohjataan	0	0	5	0
Yhteensä	54	38	56	85

myös sitä, että opiskelija määrittää tarkkaan ohjatulla metodilla funktioiden ääriarvokohtia.

Taulukkoon 2 olen koonnut yhteenvedon toiminnoista, joihin tekstien verbit viittasivat. Neljä korkeinta frekvenssiä kustakin sarakkeesta on vahvennettu.

TAULUKKO 2. Kaikki teksteissä esiintyneet verbit (toiminnot).

Verbi/toiminto	MAB94 [f f %]	MAB03 [f f %]	MAA94 [f f %]	MAA03 [f f %]
oppii/osaa	7	10	5	40
ratkaisee/määrittää	6	8	6	21
käyttää	15	5	13	7
tutkii	9	3	10	14
harjaantuu/harjoittelee	4	6	4	12
ymmärtää	3	3	3	11
tutustuu	5	2	7	0
perehtyy	5	1	4	6
mallintaa	5	3	2	1
tottuu	4	1	4	1
perustelee/päättelee/todistaa	2	0	9	4
arvioi	4	2	3	0
syventää	0	0	1	4
Yhteensä	132	68	123	136

Koska taulukon 2 muodostamisessa pohjana on ollut taulukon 1 aineisto, siinä näkyvät osin samat trendit kuin edellisessä taulukossakin. Huomion arvoista on, että pitkällä oppimäärällä vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteissa argumentoinnin taitoihin, kuten perustelemiseen, päättelyyn ja todistamiseen viitataan tavoitteissa harvemmin kuin vuoden 1994 aiemmissa opetussuunnitelman perusteissa.

Neljän tutkitun tavoitteiston sisällön analyysissa esiin nousivat taulukossa 3 esitetyt matemaattisen kompetenssin osa-alueet, joita tavoitelauseissa erityisesti haluttiin edistää (vrt. myös liite 1).

TAULUKKO 3. Teksteissä viitattujen toimintojen (verbien) suhteelliset frekvenssit kompetensseittain jaoteltuina. Suurimmat erot merkitty harmaalla

KOMPETENSSI	MAB94 [f %]	MAB03 [f %]	MAA94 [f %]	MAA03 [f %]
Proseduraalinen sujuvuus	39,4	41,0	28,3	50,6
Strateginen osaaminen	31,0	48,7	54,3	24,7
– sisällölliset metataidot	8,5	23,1	34,8	5,6
– matemaattinen ajattelu	14,1	10,3	17,4	13,5
– käsitys itsestä matematiikan oppijana	8,5	15,4	2,2	3,4
Käsitteiden ymmärrys	9,9	10,3	8,7	22,5
– käsitteenmuodostus	7,0	10,3	8,7	20,2
– ominaisuuksien tunteminen	1,4	0,0	0,0	2,2
– yhteyksien hahmottaminen	1,4	0,0	0,0	2,2
Muu	19,7	0,0	6,7	2,2

Pitkän oppimäärän tavoitteissa proseduraalista sujuvuutta ja käsitteiden ymmärrystä painotetaan vuoden 2003 opetussuunnitelman tavoitteissa vahvemmin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Sen sijaan pitkällä oppimäärällä strategisen osaamisen tavoitteiden osuus kaikista tavoitelausumista on vähentynyt. Lyhyellä oppimäärällä puolestaan strategisen osaamisen merkitys näyttää ainakin suhteellisesti kasvaneen koko tavoitteistossa. Opiskelijan käsitystä itsestä matematiikan oppijana halutaan tuettavan aiempaa selvemmin ja ns. sisällöllisiä metataitoja kuten mm. taitoa tulkita dataa, havainnollistaa ja määritellä korostetaan. Vähän yllättäen uudemmissa opetussuunnitelmissa tavoitteiston painopiste näyttää olevan entistä vahvemmin matematiikan lyhyellä oppimäärällä strategisen osaamisen edistämisessä ja pitkällä oppimäärällä proseduraalisen sujuvuuden varmistamisessa. Kaiken kaikkiaan tavoitteiston rakenne oli kaikissa tutkituissa teksteissä vahvasti sisältölähtöistä. Asetetuissa tavoitteissa voidaan nähdä yksilökonstruktivistisia piirteitä mutta eksplisiittisesti ilmaistuina ei juuri lainkaan sosiokonstruktivis-

tisia pyrkimyksiä. Tavoitelauseiden kieli lienee tarkoituksellisesti didaktisesti neutraalia. Vaikka tavoitelauseet voidaan sinänsä ymmärtää sekä yksilöllistä oppimisprosessia että yhteisöllistä oppimista ohjaaviksi, niiden muotoilu on tyyppillisesti yksilön oppimistavoitteita koskevaa.

Pohdinta

Näyttää siltä, että valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden tavoitelauseiden kirjaukseen on muodostunut oma retoriikkansa. Oppisisältöjen täsmentäminen vaikuttaa edelleen olevan tavoitelauseiden ensisijainen tehtävä, ja kunkin tavoitelauseen yhteydessä tehty verbivalinta toissijainen päätös. Kielen tyyliseikat, kuten verbien sopiva vaihtelu ja toiston välttäminen, saattavat kirjoitusprosessissa sittenkin muodostua tärkeämmäksi kuin sen pohtiminen, minkä viestin teksti antaa oppimisen paradigmaista, joita se piilevästi ilmentää. Piiloviestien kannalta ei ole yhdentekevää, ovatko tavoitelauseiden useimmin esiintyvät verbit 'oppii', 'harjaantuu', 'ratkaisee', 'määrittää' vaiko esimerkiksi verbit 'tutkii', 'perehtyy', 'argumentoi' ja 'perustelee'. Ehkä ainekohtaisissa opetussuunnitelmien osissa on liikaakin luotettu siihen, että tällaiset paradigmaattiset sitoumukset on riittävästi kuvattu opetussuunnitelmatekstien yleisissä osissa, eikä todellisena tarkoituksena ole ollut "drill and kill" -metodin tahallinen vahvistaminen.

Tässä tutkimuksessa tarkasteluni kohteena olivat opetussuunnitelmatekstien kielellisistä rakenteista vain verbit. On tietenkin monia piirteitä, joita valitsemani pelkistetty tarkastelutapa ei tavoita, ja jotka mahdollisesti paljastuisivat monipuolisemmalla tekstintutkimuksella varsinkin, jos tutkittaviksi teksteiksi ainekohtaisten tekstien ohella otettaisiin myös opetussuunnitelman yleiset osat. Eräs tällainen asia, joka saattaisi saada selityksensä monipuolisemmasta tarkastelusta, on nyt tutkituista opetussuunnitelmateksteistä syntynyt vaikutelma tavoitteistojen didaktisesta neutraaliudesta. Ainekohtaisista teksteistä saa ehkä virheellisesti sen kuvan, että opetussuunnitelmateksteissä tarkoituksellisesti vältetään didaktisia kannanottoja. Esimerkiksi tavoitelauseissa ei kerrota, mihin tavoitetasoon oikeasti pyritään, kun tavoitteeksi kirjataan, että oppija oppii jotakin, eikä niissä oteta kantaa siihen, miten oppiminen tapahtuu – kuunnellen vai keskustellen, yksinään vai ryhmässä. Opettajalle jätetään poikkeuksetta näissä asioissa didaktinen valinnanvapaus. Jos ainekohtaisen opetussuunnitelman ensisijainen tai jopa ainoa tavoite on rajata käsiteltävät oppisisällöt, tämä on luonnollista, mutta jos opetussuunnitelman tavoitteena on edistää tavoiteltua oppimiskulttuuria ja paradigman muutosta,

didaktinen neutraalius on ongelma. Yhdysvalloissa ongelmaan on NCTM-organisaation toimesta tartuttu siten, että varsinaisten oppimistavoitteiden lisäksi on julkaistu eräänlaiset hyvän matematiikan opettamisen tavoitteet *Professional Standards for Teaching Mathematics* (NCTM 1991). Opettamisen tavoitteistossa esimerkiksi matemaattiseen diskurssiin ohjaaminen on keskeisessä roolissa.

Yleiskuva, joka itselleni tehdystä verbianalyysistä jäi, oli se, ettei selkeää siirtymää sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen voi matematiikan tavoiteteksteistä lukea, vaikka kouluoppimisen suuntauksista näin voisi olettaa. Lukijan mietittäväksi jätän sen, puuttuuko meiltä sittenkin sellainen opetussuunnitelmatekstien kirjoittamisen tapa ja taito, jolla yhteisöllisen oppimisen vaatimat taidot voidaan kirjata myös matematiikan opetussuunnitelman tavoitelauseiksi. Vai onko mm. edellä esiin nostamani tavoitelauseiden 'uusmagerilainen' ilmiö ennemminkin vain osoitus siitä, ettei ainekohtaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa todellisuudessa olekaan tapahtunut sen kaltaista paradigman vaihdosta, josta opetussuunnitelmatekstien yleiset osat antavat viitteitä.

Lähteet

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (toim.) 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Complete Edition. New York: Longman.
- Herbel-Eisenmann, B.A. 2007. From Intended Curriculum to Written Curriculum: Examining the "Voice" of a Mathematics Textbook. *Journal for Research in Mathematics Education* 38(4), 344–369.
- Joutsenlahti, J. & Sahinkaya, N. 2006. Finnish and Turkish National Core Curriculum for Basic Education in Mathematics. Esitys Matematiikan ja luonnontieteiden tutkimusseuran vuosipäivillä Vaasassa 27.10.2006. (artikkeli painossa).
- Kenney, J. M. 2005. *Literacy Strategies for Improving Mathematics Instruction*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Kilpatrick, J., Swafford, J. & Findell, B. (toim.) 2001. *Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Mager, R.F. 1962. *Preparing Instructional Objectives*. Palo Alto, CA: Fearson Publ.
- Moon, J. 2002. *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan Page Limited.
- NCTM 1991. *Professional Standards for Teaching Mathematics*. Reston VA: NCTM.
- National Research Council, 1989. *Everybody counts: A report to the nation on the future of mathematics education*. Washington, DC: National Academy Press.

- Ongstad, S. 2007a. Disciplinarity versus discursivity? Mathematics and/as semiotic communication. Teoksessa O. Sigmund (toim.) *Intergovernmental Conference. Languages of schooling within a European framework for Languages of Education: learning, teaching, assessment*. Prague Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg in co-operation with the Ministry of Education, Youth and Sports, Czech Republic, 4–16.
- Ongstad, S. 2007b. Language in Mathematics? A comparative study of four national curricula. Teoksessa S. Ongstad (toim.) *Language in Mathematics? A report to The Council of Europe from the LAC group in mathematics education*. Oslo: Council of Europe, 7–14.
- Schifter, D. (toim.) 1996. *What's Happening in Math Class? Vol. 2: Reconstructing Professional Identities*. New York: Teachers College Press.
- Silfverberg, H., Portaankorva-Koivisto, P. & Yrjänäinen, S. 2005. Matematiikka kielinä ja kielikasvatuksena [Mathematics as a language and as a language education]. Teoksessa J. Jalonen, T. Keranto & K. Kaila (toim.) *Matemaattisten aineiden opettajan taitotieto – haaste vai mahdollisuus?* Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium. E 80. Oulu University Press, 149–165.
- Singer & Moscovici 2007. Teaching and learning cycles in a constructivist approach to instruction. *Teaching and Teacher Education* 24(6), 1613–1634.

Yhteystiedot

Harry Silfverberg
Opettajankoulutuslaitos, Tampereen yliopisto
harry.silfverberg@uta.fi

*Liite 1***Tekstin MAA03 virkkeiden pääverbeinä esiintyvät (mainintojen määrä sulkeissa)**

oppii/osaa (40)	vahvistaa (2)
harjaantuu (12)	täydentää (1)
ymmärtää (11)	ratkaisee (1)
tutkii (6)	määrittää (1)
perehtyy (6)	tottuu (1)
syventää (4)	

Kaikkiaan tavoitelauseiden 85 määrettä sisälsivät viittauksen seuraaviin toimintoihin

oppii/osaa (40)	perehtyy (6)
tutkii (14)	syventää (4)
harjaantuu (12)	perustella (3)
ymmärtää (11)	käsitellä (2)
ratkaista (11)	muuta yksittäisiä, kullakin yksi maininta
määrittää (10)	yht. 51
käyttää (7)	

Sisällönanalysissä tavoitelauseet jaettiin seuraaviin pää- ja alakategorioihin:***Proseduraalinen sujuvuus (45)***

- harjaantuu käsittelemään polynomifunktioita
- harjaantuu käyttämään nykyaikaisia matemaattisia välineitä
- määrittää yksinkertaisten funktioiden derivaatat
- oppii määrittämään numeerisesti muutosnopeutta ja pinta-alaa.
- oppii määrittämään pinta-aloja ja tilavuuksia määrätyn integraalin avulla
- oppii ratkaisemaan korkeamman asteen polynomiyhtälöitä, jotka voidaan ratkaista ilman polynomien jakolaskua
- oppii ratkaisemaan potenssiyhtälöitä.
- oppii ratkaisemaan sellaisia trigonometrisia yhtälöitä, jotka ovat tyyppiä ...
- oppii ratkaisemaan toisen asteen polynomiyhtälöitä ja tutkimaan ratkaisujen lukumäärää
- oppii ratkaisemaan yksinkertaisia polynomiepäyhtälöitä.
- oppii tutkimaan kuvioiden ominaisuuksia vektoreiden avulla
- oppii tutkimaan polynomien jaollisuutta
- oppii tutkimaan trigonometrisia funktioita yksikköympyrän symmetrioiden avulla
- oppii yhdistetyn funktion derivoimisen
- osaa määrittää kokonaislukujen suurimman yhteisen tekijän Eukleideen algoritmilla.
- osaa määrittää rationaalifunktion nollakohdat ja ratkaista yksinkertaisia rationaaliepäyhtälöitä
- osaa määrittää rationaalifunktion suurimman ja pienimmän arvon sovellusongelmien yhteydessä.
- osaa trigonometrinen funktioiden yhteydet $\sin 2x + \cos 2x = 1$ ja $\tan x = \sin x / \cos x$
- osaa tutkia derivaatan avulla polynomifunktion kulkua ja määrittää sen ääriarvot
- osaa tutkia kokonaislukujen jaollisuutta jakoyhtälön ja kokonaislukujen kongruenssin avulla
- perehtyy kombinatorisiin menetelmiin
- ratkaisee geometrisia ongelmia käyttäen hyväksi kuvioiden ja kappaleiden ominaisuuksia
- tottuu käyttämään neliöjuuren ja potenssin laskusääntöjä
- tutkii aidosti monotonisten funktioiden käänteisfunktioita.
- tutkii juuri-, eksponentti- ja logaritmifunktioita derivaatan avulla
- tutkii kaksi- ja kolmiulotteisen koordinaatiston pisteitä, etäisyyksiä ja kulmia vektoreiden avulla.
- tutkii lukujonon raja-arvoa, sarjoja ja niiden summia.

- tutkii trigonometrisia funktioita derivaatan avulla
- täydentää integraalilaskennan taitojaan ja soveltaa niitä muun muassa ... tutkimiseen
- vahvistaa yhtälön ratkaisemisen ja prosenttilaskennan taitojaan
- vahvistaa yhtälöryhmän ratkaisemisen taitojaan.
- oppii käyttämään kvanttoireita
- oppii määrittämään alkeisfunktioiden integraalifunktioita
- oppii määrittämään jakauman odotusarvon ja soveltamaan sitä
- oppii määrittämään jakaumien tunnuslukuja
- oppii määrittämään polynomin tekijät
- oppii ratkaisemaan sellaisia itseisarvoyhtälöitä ja vastaavia epäyhtälöitä, jotka ovat tyyppiä ...
- oppii ratkaisemaan yhtälöitä numeerisesti
- oppii soveltamaan normaalijakaumaa.
- oppii tutkimaan väitelauseiden totuusarvoja totuustaulujen avulla
- oppii tutkimaan yhtälöiden avulla pisteitä, suoria, ympyröitä ja paraabeleja
- osaa ratkaista juuri-, eksponentti- ja logaritmifunktioihin liittyviä yhtälöitä
- perehtyy todennäköisyyksien laskusääntöihin
- perehtyy vektorilaskennan perusteisiin
- tutkii potenssi- ja eksponenttifunktioita

Strateginen osaaminen (20)

Sisällölliset metataidot 5

- oppii määrittelemään lukujonoja palautuskaavojen avulla
- oppii tulkitsemaan jakaumien tunnuslukuja
- harjaantuu muotoilemaan, perustelevaan ja käyttämään geometrista tietoa käsitteleviä lauseita
- oppii havainnollistamaan diskreettejä ja jatkuvia tilastollisia jakaumia
- osaa käyttää tarkoituksenmukaisia matemaattisia menetelmiä, teknisiä apuvälineitä ja tietolähteitä.

Matemaattinen ajattelu 12

- ... arvioimaan perustelujen pätevyyttä ja tulosten yleistettävyyttä.
- oppii algoritmista ajattelua
- oppii formalisoimaan väitelauseita
- oppii näkemään matemaattisen tiedon loogisena rakenteena
- oppii todistusperiaatteita ja harjoittelee todistamista
- harjaantuu hahmottamaan ja kuvaamaan tilaa ...
- ymmärtää ja osaa käyttää matematiikan kieltä, kuten seuraamaan matemaattisen tiedon esittämistä, lukemaan
- matemaattista tekstiä, keskustelemaan matematiikasta
- oppii arvostamaan esityksen täsmällisyyttä ja perustelujen selkeyttä
- harjaantuu hyödyntämään erilaisia ratkaisustrategioita
- harjaantuu mallintamaan käytännön ongelmatilanteita
- harjaantuu käsittelemään tietoa matematiikalle ominaisella tavalla,
- tottuu tekemään otaksuvia, tutkimaan niiden oikeellisuutta ja laatimaan perusteluja

Käsitys itsestä matematiikan oppijana 3

- tottuu pitkäjänteiseen työskentelyyn ja
- rohkaistuu kokeilemaan ja tutkimaan toimintaan, ratkaisujen keksimiseen sekä niiden kriittiseen arviointiin
- oppii sitä kautta luottamaan omiin matemaattisiin kykyihinsä, taitoihinsa ja ajatteluunsa

Käsitteiden ymmärrys (22)

Käsitteenmuodostus (18)

- ymmärtää avoimen lauseen käsitteen
- ymmärtää diskreetin todennäköisyysjakauman käsitteen

- ymmärtää integraalifunktion käsitteen
- ymmärtää iteroinnin käsitteen
- ymmärtää lukujonon käsitteen
- ymmärtää määrätyn integraalin käsitteen
- ymmärtää määrätyn integraalin yhteyden pinta-alaan
- ymmärtää pistejoukon yhtälön käsitteen
- ymmärtää vektorikäsitteen
- syventää itseisarvokäsitteen ymmärtämystään
- syventää verrannollisuuden, neliöjuuren ja potenssin käsitteiden ymmärtämistään
- syventää funktiokäsitteen ymmärtämistään
- oppii ymmärtämään absoluuttisen ja suhteellisen virheen käsitteet ja niiden avulla likiarvolaskujen tarkkuutta koskevat säännöt peruslaskutoimitusten tapauksessa
- oppii lukuteorian peruskäsitteet
- perehtyy jatkuvan todennäköisyysjakauman käsitteeseen
- perehtyy alkulukujen ominaisuuksiin
- perehtyy todennäköisyyden käsitteeseen

Ominaisuuksien tunteminen (2)

- omaksuu havainnollisen käsityksen funktion raja-arvosta, jatkuvuudesta ja derivaatasta
- tuntee juuri-, eksponentti- ja logaritmifunktioiden ominaisuudet

Yhteyksien hahmottaminen (2)

- ymmärtää kuinka analyyttinen geometria luo yhteyksiä geometristen ja algebrallisten käsitteiden välille
- syventää differentiaali- ja integraalilaskennan teoreettisten perusteiden tuntemustaan

Muut (2)

- osaa ratkaista käytännön ongelmia aritmeettisen ja geometrisen jonon ja niistä muodostettujen summien avulla.
- perehtyy integraalilaskennan sovelluksiin.

Pirjo VAITTINEN

Kirjallisuusteorioiden ja lukemiskäsitysten muuttumisesta ja sen vaikutuksesta kirjallisuudenopetukseen

Tarkastelen tässä artikkelissa, miten eräät kirjallisuudentutkimuksen teorit ja kirjallisuudenopetuksen teorit ja tutkimukset sekä lukemisen edistämisen näkemykset jäsen-televät, järjestävät, luokittelevat ja mallintavat sanataideteoksen olemusta ja sen vastaanottoa, lukemista. Keskityn pohtimaan, millä tavoin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat ja muut kirjallisuutta kouluissa opettavat voivat käyttää ennen kaikkea kirjallisuustieteellistä akateemista osaamistaan tukiessaan oppijoiden lukemistoiminnan kehittymistä laajasti mielessä ymmärrettyinä. Tarkoituksena on luoda pohjaa tutkimukselle, jossa keskitytään kaunokirjallisuuden käsittelyyn luokkahuoneessa ja virtuaalisissa ympäristöissä toteutettujen yhteisöllisten kirjallisuuskeskustelujen käymisen avulla. Taustalla ovat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteet.

Avainsanat: kirjallisuuskeskustelu; kaunokirjallisuuden lukemiskokemus; kirjallisuudenopetuksen tavoitteet; taidekasvatus

Johdanto

Kaunokirjallisuuden ja muiden fiktiivisten tekstien kanssa toimiminen on osa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ja opiskelua. Lukemisessa laajasti määriteltynä kohtaavat kirjallisuustieteen, kielitieteen ja viestintätieteiden sekä kasvatustieteen teorit ja sovellukset. Suomessa koulun keskeisen taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaineen äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt tulevat tieteestä ja tutkimuksesta, etenkin siksi, että niihin on läheinen yhteys yliopistoissa tapahtuvan opettajankoulutuksen kautta.

Opetussuunnitelmien perusteiden mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen kuuluvat kirjat, kaunokirjallisuus ja kirjallisuuskeskustelut saatetaan yhteen opiskelijan omaa aktiivisuutta ja vuorovaikutusta muiden opiskelijoiden, opettajan ja oppimisympäristön kanssa painottavan oppimiskäsityksen kanssa. Teorioista sovelluksiin siirryttäessä tarvitaan runsaasti

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 383–404.

empiirisiä havaintoja opetus-opiskelu-oppimis-prosessin tukitoimista, joita toteuttamalla, havainnoimalla ja refleктоimalla opettaja voi kehittää omaa opetustaitoaan.

Tavoitteina osaamista ja sosiaalisuutta

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmien perusteissa (POPS 2004; LOPS 2003) kaunokirjallisuuteen liittyvät tavoitteet, sisällöt ja vaikutukset esitetään useimmiten tiiviisti kaikkiin teksteihin ja lukemiseen yleensä liittyvinä: ”laajentaa lukemalla tietämystään” ja ”harjaantuu aktiiviseksi ja kriittiseksi lukijaksi” ja ”hänen tulkitseva ja arvioivat luku- ja kuuntelutaitonsa kehittyvät”. Kattavia nimityksiä ovat *vuorovaikutustaidot* ja *tekstitaidot*. Käsitteiden taustalla on ajatus laaja-alaisista ja kompleksisista käytänteistä. Teksti on myös laajasti tulkittava käsite, joten lukeminen on itse asiassa monilukutaitoa.

Painoa saa tavoite ”kehittyy fiktiivisten tekstien analysoijana”, etenkin omaksuttavien käsitteiden luetteloiden kautta. Alaluokkien kohdalla on sanottu sisältöjen yhteydessä: ”kirjallista keskustelua, jonka yhteydessä käsitteet päähenkilö, tapahtuma-aika ja -paikka sekä juoni”. Myöhemmin tulee ”luetun liittäminen omaan elämään, aiemmin luettuun, kuultuun ja nähtyyn”.

Alkuopetukseen kuuluu kirjojen lukemista ja käsittelyä niin, että keskeistä on elämyksellisyys, ja 3.–5.-luokkalaisten kohdalla kirjallisuuden lukemisella on itseisarvoa mutta [sillä] – – tuetaan myös mielikuvituksen ja luovuuden kehittymistä. Lukion opetussuunnitelmassa on myös tavoite ”kaunokirjallisuus tarjoaa aineksia henkiseen kasvuun ja kulttuuri-identiteetin muodostumiseen” ja ”[opiskelija] osaa arvioida niiden [suomalaisen kirjallisuuden keskeisten teosten ja teemojen] merkitystä oman kulttuurinsa näkökulmasta kulttuurisen ja yksilöllisen identiteetin rakentajana”.

”Kiinnostuttaminen kirjallisuuteen” mainitaan opetuksen perustehtävänä, ja vielä ylimmillä luokilla on tavoitteena, että oppilas monipuolistaa luku-harrastustaan. Lukijana opiskelija on mukana kiinnostavien kirjojen valitsijana ja valintojen perustelijana sekä aktiivisena ja kriittisenä lukijana, myös lukemisesta tiedostumiseen viitataan.

Koulun yhdeksi yleiseksi tavoitteeksi kirjattu yhteisöllisyys on opetussuunnitelman perusteissa äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla suorastaan alku ja loppu: kirjallista keskustelua käydään alkuopetuksessa, peruskoulun päättyessä oppilas pystyy jakamaan luku- ja katselukokemuksensa muiden kanssa, ja lukion kurssit päättyvät sanoihin ”osallistumista lukija- ja kirjoit-

tajayhteisöön” ja ”hänen kriittinen ja kulttuurinen lukutaitonsa syvenee”. Yleisohjeena on lisäksi, että opetuksen tulee olla – oppilaan arkeen liittyvää. (POPS 2004; LOPS 2003.)

Opetussuunnitelmien kaunokirjallisuuden käsittelyn tavoitteet ovat runsaat, integrointiin ja ajantasaisuuteen pyrkivät, kunnianhimoisetkin. Niiden lukeminen on vaikeata ja niiden pohjalta on hankala hahmottaa selkeää mallia luokkahuoneessa ja laajennetuissa ja ajanmukaistetuissa oppimis-, opiskelu- ja opetusympäristöissä tapahtuvan opetuksen järjestämisen pohjaksi.

Miten tähän on tultu? Miten näistä tavoitteista päästään äidinkieltä ja kirjallisuutta kouluissa opettavien opetuksen suunnittelu- ja toteutustyön konkreettiselle tasolle, oppilaiden työskentelyn tukemiseen?

Historiaa: kielen oppia, elämyksiä ja kirjallisuustietoa

1800-luvun Suomessa kirkolle riitti lukemisen opettaminen. Kalevalan lukeminen 1840-luvulla koulussa oli oppilaille oudon kielimuodon harjoittelua ja aloitti kirjallisuuden lukemisen kansallisen linjan. Kirjallisuutta pidettiin 1901 Soinisen opetusopissa historia-aineena; siitä ei kuitenkaan tehty omaa oppiainetta, vaan se on yhdistetty kieleen. Kaunokirjallisten teosten lukeminen kirjallisuushistorian tai klassikkokirjailijan kuvan havainnollistamiseksi on ollut ja on edelleen osa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta ja opiskelua suomalaisissa kouluissa. (Koskinen 1988, 82.)

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki ja sittemmin kansakoulujen ja oppikoulujen opetussuunnitelmat täsmensivät opetusta. Kansakoulussa opeteltiin kertomaan omin sanoin lukukirjan tekstejä (Kauppinen 1986, 24–25.) – hyvä opetusmenetelmä! Kaunokirjallisuuden lukeminen sai myös kasvatustehtävän, jota luonnehdittiin eettiseksi kasvuksi (Koskinen 1988, 83).

Vuoden 1941 oppikoulujen suomen kielen opetussuunnitelma nosti kirjallisuuden keskeiseen asemaan äidinkielen opetuksessa. Lähdettiin lukemisen elämyksellisyydestä, ja ylemmillä luokilla opetukseen tuotiin mukaan kirjallisuustietous. Tarkoituksena oli toisaalta edistää lukemisharrastusta, toisaalta kirjallisuutta ehdotettiin tarkasteltavaksi kirjailijan psyyken luomuksena (Mäenpää 1974, 18–20; Koskinen 1988, 81–83).

Koulun uudistaminen rinnakkaiskoulujärjestelmästä kaikille yhteiseen peruskouluun tapahtui 1960- ja 1970-luvulla, samaan aikaan kun kirjallisuudenopetuksesta käytiin vilkasta keskustelua hiljaisena pidetyn 1950-luvun jälkeen. (Mäenpää 1974, 21–30; Rikama 1998, 243–270.) *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö* (1970) siirsi kielen osalta painotuksen

viestintään ja kaunokirjallisuuden osalta luettavan kirjallisuuden valikoiman laajentumiseen oman ajan ja kansainvälisyyden suuntaan. Samaan yhteyteen tuli opetusmetodien ja näkökulmien monipuolistaminen.

1950-luvulla tekstilähtöisyys oli tullut jo esiin impressionismina siten, että ”osa opettajista antoi oppilaittensa laatia runotulkintoja pelkkään luku-kokemukseen nojaten ilman opettajan ohjausta tai kirjallisuushistoriallisten lähteiden käyttöä” (Rikama 1998, 245). Vuonna 1971 Äidinkielen opettajain liitto julkaisi vuosikirjan, jossa esiteltiin: moraalikritiikki, impressionistinen kritiikki, psykologinen kritiikki, uskriteikki, myyttikritiikki; toisessa versiossa lisäksi marxilainen kirjallisuuden tutkimus ja tulkinta (Raivio 1971; Haavikko 1979). Kirjallisuusanalyysin terminologiaa tuli lisää 1970-luvulla Suomen yliopistoihin tulleista formalismin, strukturalismin ja semiotiikan suuntauksista (Apo ym. 1974), jotka oltiin valmiit viemään myös kouluun (Mäenpää ym. 1976).

Narratologia toi käsitteistöön tarinarakenteiden teorioita ja kuvausmalleja. Tärkeä erottelu tarinan ja sen miten se kerrotaan välillä tuli monin main: Jakobsonin *fabula* ja *sjuzet* sai rinnalleen Lev Vygotskin *disposition* ja *komposition* ja englanninkieliset *story* ja *discourse*. (Apo ym. 1974; Kantokorpi ym. 1990, 114–115, 117.) Keskeisiä lisiä olivat kertojan rooliin tekstissä liittyvät käsitteet; sisäkkäisten kertojien vastapainoksi luotiin sisäkkäisiä lukijakategorioita (Kantokorpi ym. 1990, 149–160). *Fokalisaatio* liittyy tekstin sisäisten perspektiivien tai näkökulmien löytämiseen, siihen kenen näkemänä, tuntemina ja ideologioin värityneinä kerrotut asiat esitetään (Kantokorpi ym. 139–142).

Ranskalainen semiologi ja strukturalisti Roland Barthes tuli kuuluisaksi kirjailijan kuoleman julistajana, vaikka hän väitti 1980-luvun lopulla poststrukturalistina tai dekonstruktionistina, että lukeminen on oikeastaan kirjoittamista, niin paljon lukija itse täydentää ja luo tekstiä. Tekstissä ovat kiinnostavia halkeamat tai säröt, joiden kautta lukija pääsee omaan tulkintaansa. (Kirstinä 1988b, 7–8.)

Kirjallisuudentutkimuksen kohteen määrittely oli 1980-luvulle tullessa tehty myös laajan produktio–teos–reseptio-mallin mukaisesti (Karkama 1985, 10–12). Sosiologista kirjallisuuden tuotanto–kulutus–vastaanotto-kaaviota käytettiin kirjallisuuden yhteiskunnallisessa käsittelyssä ja kulttuuri-instituutioiden tutkimuksessa (Vaittinen 1975, 5). Sosiologiassa oli Katarina Eskola aloittanut suomalaisen lukevan yleisön historiankirjoituksella, ja 1980-luvulla hän palasi oman ajan lukijoiden empiirisen tutkimuksen pariin. Hänen aineistojaan ovat oleet suosikkikirjat, lukijapäiväkirjat ja elämäkerralliset aineistot. (Eskola & Linko 1986; Eskola 1990.)

Uuskritiikin tausta – ja lukijakeskeisyyden

Uuskritiikin lähiluku (*close reading*) perustuu fenomenologifilosofin Roman Ingardenin sanataideteoksen ontologiaan. (Wellek & Warren 1969, 184–185, 191; Saariluoma 1980, 89–154.) 'Kirjallinen taideteos', sanataideteos (*literarische Kunstwerk*) on intentionaalinen olio ja artefakti, kieleltään ja kerronnaltaan kerroksellinen ja luonnosmainen, ja se aktualisoituu ja konkretisoituu lukukokemuksessa. Jokaisessa kirjallisessa taideteoksessa kuvattu maailma sisältää epämääräisyyskohtia (*Unbestimmtheitsstellen*). Teoksen toteutuminen esteettisenä objektina, taideteoksena, ja sen arviointi edellyttävät lukijalta kuvittelukykyä. (Ingarden 1931/1972, 25–33; Saariluoma 1980, 117–130.)

EPÄMÄÄRÄISYYSKOHTIA	teoksen idea, symbolisuus; metafaktiivisuus; filosofia 4. Millainen on runojen maailma? Mikä on olennainen merkityssisältö tai olennaiset merkityssisällöt?
	teoksessa kuvattu maailma; skemaattisten näkymien kerrostuma 3. Millaisen kuvan saat tapahtumista, henkilöistä, maisemasta? Mitkä seikat jäävät mainitsematta ja siis epämääräisyyskohdiksi? Kuka puhuu? Kenen näkökulmasta asiat esitetään? Miten kertoja tuntuu asennoituvan henkilöihin ja tapahtumiin?
	merkitysyksiköt 2. Millaisia sanoja on käytetty? Minkä sanaluokan sanoja on käytetty? Millaisia ovat lauseet? Miten lauseet liittyvät toisiinsa? Mitä välimerkkejä on käytetty?
	äännemuodostelmat 1. Aloita runon erittely ä-ä-n-t-e-e-l-l-i-s-i-s-t-ä ominaisuuksista. Pane merkille jaksottelu ja rivimäärät. Tutki sointuisuutta, rytmiä, riimiä ja tempo.

KUVIO 1. Sanataideteoksen rakenne Ingardenin ja uskriteiikin mukaisen analyysiohjeen mukaan

Uuskritiikki on nähnyt toisin mielikuvien tai skemaattisten näkymien kerrostuman, joka Ingardenilla ei kuulu teokseen vaan syntyy lukijan aktiviteetista (Saariluoma 1980, 153–154). Vaikka uskriteikki toi lukemisen terminä lähiluku, 'close reading' kirjallisuuden tutkimukseen ja opetukseen, se ei käsitellyt lainkaan lukemista eikä kuvannut lukuprosessia. Uuskriteikki siirsi lukuprosessin teoksen sisään; lukemisen problematiikka kulki pinnan alla: puhe runon jännitteistä ja niiden purkautumisesta, tasapainon saavuttamisesta, kertoo lukuprosessin siirtämisestä teoksen sisälle, sen rakenteeksi. Se mitä tapahtui lukijan mielessä nähdään runon figuureina tai ironiana, paradokseina, monimielisyytenä. (Rosenblatt 1984/1990, 107–108.)

Uuskriteiikin analyysimalli ei sovi lukuohjeeksi, se sopii vain teoksen lukemisen jälkeen tehtäväksi. Jos se annetaan ohjeeksi lukemista aloitettaessa, se ohjaa havaitsemaan yksityiskohtia tekstistä ja nimeämään niitä, mikä on vai-

keampaa kuin joidenkin tuttujen seikkojen tunnistaminen, ja tarkkaavaisuus kohdistuu yksittäisiin ilmauksiin koko tekstin ymmärtämisen sijasta.

Uuskritiikin analyysimallin pohjalta on suomalaisten koulujen kirjallisuudenopetukseen vakiintunut yksi selkeä lukemisen malli. Sen ansiota on huomion kiinnittäminen kieleen. Formalismi, strukturalismi ja poststrukturalismi merkitsivät siirtymistä kokonaisvaltaisempaan tarkasteluun ja siirtymistä teoskokonaisuuden korostamisesta teksteistä puhumiseen. Mutta kun tekstikeskeiseen analyysiin tuotiin mukaan aina uusia kirjallisuudentutkimuksen teorioiden ja metodien käsitteitä ja analyysitapoja, opetussuunnitelmista, oppikirjoista ja ehkä opetuksestakin tuli ”käsitteistöltään runsasta, luonteeltaan synkretististä, lähtökohdiltaan heterogeenistä ja raskasta omak-sua” (Kirstinä 1988b).

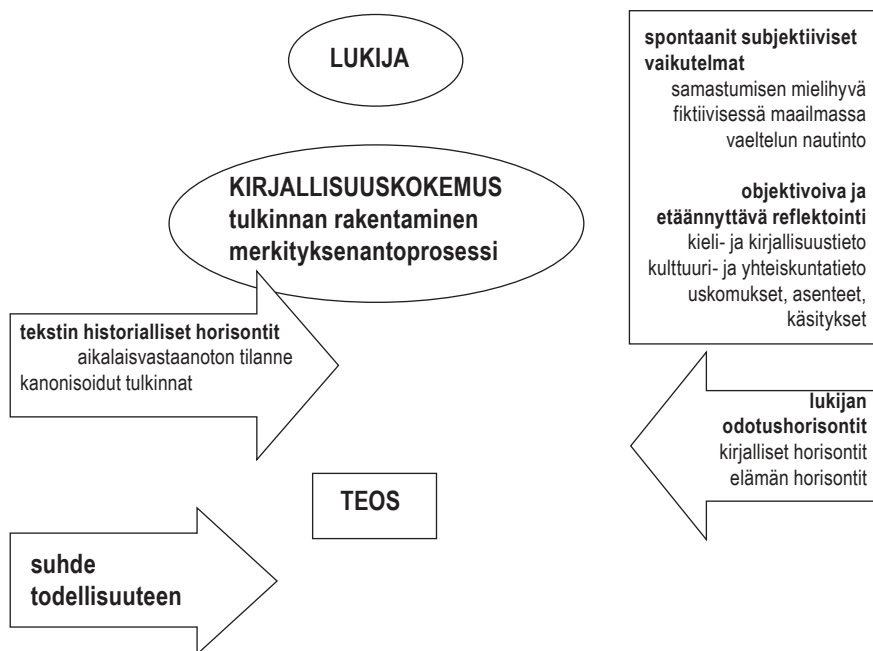
Tekstikeskeisen painotuksen myötä luonnollistunut tehtävänanto ”erittele ja tulkitse” on vakiintunut ylioppilaskirjoitusten äidinkielen kokeeseen. Se on vaikea ja vaativa tehtävä, jota seuraava kritiikki kuvaa hyvin: ”Abiturientti saa novellin käteensä. Ensin hän lukee tietysti tekstin alusta loppuun, sitten hän erittelee sen alusta loppuun käyttäen tiettyä käsitteistöä, jos osaa. Sen jälkeen hän ryhtyy kirjoittamaan eli luultavasti selostaa tekstin pääsisällön eli juonen, koska analyysi ei toimi ilman parafrasia eli tekstin referaattia. Monen voivat ja taito loppuvat tähän suoritusvaiheeseen, jolloin vasta erittelyn pitäisi alkaa. Olisi osattava luonnehtia miljöötä ja henkilöitä, löytää tulkittavia motiiveja ja vihdoinkin kaiken yhdistävä merkitys eli teema.” (Kirstinä 1988b.)

Lukemisen horisontit

Raija Ruusuvuori kirjoitti (impressionismista), että ”koulun kirjallisuustunnit ovat sarja kohtaamisia” ja jatkoi, ettei opettajan maku voi olla pätevä hantä nuorempien, erilaisessa maailmassa lapsuutensa ja nuoruutensa eläneitten oppilaitten mielestä. Opettaja ei saa kysymyksillään siirtää makuperintöä. Oppilaiden spontaanien näkökulmien esiin saamiseen tarvitaan avoimia kysymyksiä, tekstiin paneutuvaa yhteistä keskustelua ja sen tutkimista, mistä lukijoiden erilaiset reaktiot johtuvat. (Ruusuvuori 1971, 34–35, 41–43.) Tällaisesta erilaisten ”odotushorisonttien” kohtaamisesta luokkahuoneen opetus ja oppimistilanteessa on kyse lukijalähtöisessä kirjallisuuspädagogiikassa.

Saksalainen teoreetikko Hans Robert Jauss on perustanut reseptioestetiikkansa Gadamerin hermeneutiikkaan. Hän lähtee käsitteistä odotukset, odotushorisontit, horisontit ja ymmärtäminen. Odotushorisontit voivat olla kirjallisia tai historiallis-yhteiskunnallisia. Ymmärtäminen on horisonttien

laajentumista – esteettisten, kirjallisten ja elämän horisonttien. (Vaittinen 1988, 29–31.)

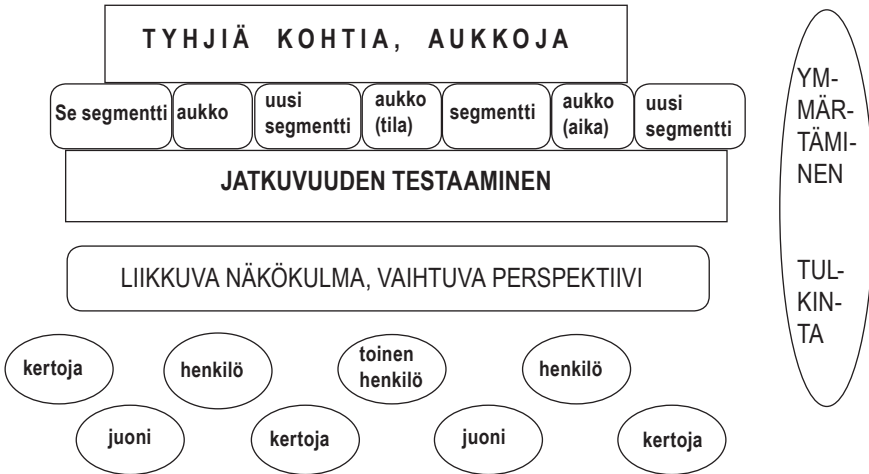


KUVIO 2. Reseptioestetiikka

Kaunokirjallisuuden ymmärtäminen ja tulkinta on aina tilanteista, ja sitä muovaavat ja rajoittavat tietyn kulttuurin, yhteiskunnan ja aikakauden historiallisesti määräytyvät kriteerit ja samalla yksittäisten lukijoiden psykologiset, sosiaaliset ja kulttuurimaailmat. Kun kirjallisuudenopetus tapahtuu kouluinstituutiossa, jossa on omat sääntönsä ja konventionsa sekä vallan ja auktoriteettien ilmenemisensä, se vaikuttaa kirjallisuuskeskusteluun! Opetajan tehtävänä on pyrkiä siltaamaan kuilu tekstin kaukaisen maailman ja opiskelijoitten odotushorisonttien välillä opiskelutilanteessa. Hänen pedagoginen lähestymistapansa vaikuttaa kirjallisuuskeskusteluun, opettajan toimintaa siinä, miten hän rohkaisee toiminnallaan horisonttien tutkimiseen ja ottaa vastaan opetus-oppimis-tilanteessa nuorilta keskustelussa esille nousevat vaihtoehdot.

Teksti ja lukemisen prosessi

Roman Ingardenin teoria sanataideteoksesta luonnosmaisena ja lukijan täydennystä odottavana oliona on taustana Wolfgang Iserin fenomenologisen lukemisen teorialla. prosessi Wolfgang Iserin lukijakeskeisen kirjallisuuden tutkimuksen suunnalla. Se lähtee Ingardenin *epämääräisyyskohdista*, Iserillä *tyhjiä kohdista (Lehrstelle)* tai *aukoista (gap)*. Lukijan katse vaeltaa pitkin tekstiä segmentti segmentiltä, ja hänen näkökulmansa muuttuu. Luettava kohta saa merkityksen, jää sitten taakse ja rakentuu osaksi koko lukemisen ajan rakentuvaa horisonttia. Segmenttien väliin jää lukijan mielessä aukkoja, jotka hän on täydentää koko ajan muuntuvan ymmärryksenä mukaisesti. Lukeminen on jatkuvuuden rakentamista lukemisen ajan virrassa



KUVIO 3. Lukemisen prosessi Iserin mukaan

Tekstiä lukiessaan lukija valitsee liikkuvan näkökulman, juonen, kertojan tai jonkin henkilön perspektiivin, joka kulkee lukijan ymmärtämisyritysten mukana. Näkökulmat ovat tekstin sisällä ja heijastelevat merkityksiä myös toisiinsa. Lukija yhdistelee mielessään aukkojen mahdollisuuksia uusien assosiaatioiden kanssa vaeltaen perspektiivistä toiseen. Keskeistä on tekstin ja lukijan vuorovaikutus tekstin merkityksen muodostamisessa. Lukija toimii niin kuin keskustelutilanteessakin eli tekee kysymyksiä ja vastaväitteitä, joskus vastaakin itse ja testaa vastauksensa oikeellisuutta jatkaessaan lukemista. Teoksesta syntyy yhtenäinen, lukijan mielikuvista rakentunut maailma. Pro-

sessissa myös lukija voi muuttua. (Iser 1978, 107–112.)

Lukijalähtöisyys on 1990-luvulla siirtynyt suomalaisen koulun kirjallisuudenopetukseen. Se on sopinut hyvin suomalaiseen kouluopetukseen, sillä lukuharrastuksen herättäminen ja nuorten oman identiteetin ja kasvun edellyttämä lukeminen ovat kuuluneet suomalaiseen kouluun. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa on lukijalähtöistä lähestymistapaa soveltavia tekstejä ja tehtäviä, ja niissä käsitellään myös tekstin aukkoja tai aukkoisuutta ja erilaisia lukijapositioneja, myös tietoista position valintaa (Hakulinen ym. 1994, 174–177).

Lukemisen malli oppimisesta

Oppimisen ja opetuksen teorioista ovat kouluun tulleet 1980-luvulla kognitiivisesta psykologiasta peräisin olevat *aktiivisen lukijan* roolia korostavat näkemykset. Perusteluna on, että sanojen käyttö on jo käsitteellistämistä, kielen kognitiivisen ulottuvuutta edustavaa ja ajatteluun kuuluvaa. Sanataiteen vastaanottaminen koulun kontekstissa on tiedollista, kognitiivista, se voi muistuttaa ongelmanratkaisua. Taiteeseen liittyvä tieto edellyttää käsityskyvyn tarkentumista ja laajentumista, ja sen saavuttaminen pitää sisällään oivaltamisen mielihyvää. (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 177–180.)

Kognitiivisen psykologian mukaisesti *skeema* on jonkin asian kognitiivinen rakenne mielessä. Se laajenee siten, että siihen tulee lisää aineksia, ja jossakin vaiheessa se muuttuu. Oppiminen on kognitiivisen psykologian mukaan strategista, ja *strategian* valintaa säätelevät oppijan tiedot, taidot ja tavoitteet. Kaikessa oppimisessa on tärkeitä omien kognitiivisten prosessien tiedostaminen ja säätely eli *metakognitio*. Kun tiedetään, miten taitava oppija toimii, saadaan selville hänen lukemisstrategiansa ja strategioita voidaan harjoitella. (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 177–194.) Analogisesti aktiivinen lukija toimii taitavan oppijan ja kehittyneen ajattelijan tavoin.

LUKIJÄ ON TAITAVA JA ITSENÄINEN TIEDON KÄSITTELIJÄ

Ennen lukemista lukija pohtii, mikä on tekstilaji ja tekstin sisältö ja miksi hän lukee tekstin: mikä on lukemisen tarkoitus.

Lukemisen aikana hän keskittyy lukemiseen, etsii olennaista ja tarkistaa, onko kirjoittaja ollut johdonmukainen. Vastaako tämä sitä, mitä tiedän ennestään asiasta? Mitä kommentteja ja kysymyksiä teksti mielessäni herättää? Ymmärrätkö?

Lukemisen jälkeen hän arvioi, saavutinko tavoitteen, ymmärsinkö. Lukija tiivistää mahdollisesti pääajatuksen graafisesti ja pohtii, mitä ajatuksia ja kysymyksiä teksti herätti? Hän kehittää tekstin herättämiä ajatuksia ja etsii lisätietoa.

KUVIO 4. Aktiivisen lukijan toiminta (Kaartinen 1996, 38)

Taitavan lukijan prosessin kuvauksessa ja ohjeessa ovat keskeisiä metakognitiiviset, lukemiseen kohdistuvat havainnot ja toiminnot. Ne ovat kaikessa oppimisessa tärkeitä. Niillä on myös kaunokirjallisuuden koulukäsittelyn kannalta merkitystä ensinnäkin kirjallisuudesta puhumisessa tarvittavien sanojen, käsitteiden oppimisen kannalta: aktiivisesti kysellen ja ymmärtäen hankittu tieto liittyy pysyvästi tietorakenteeseen. Omaan toimintaan liittyvän tiedostavan toiminnan strategiat tuntuvat myös olevan samoja, joita erityisesti kirjalliseen lukemiseen kehitellyt mallit ovat tuoneet esille. Ajattelun ja muistamisen skeema taas tuntuu tulevan lähelle reseptioestetiikan muuttuvien horisonttien ajatusta.

Teoria sopii hyvin kaunokirjallisuuden lukemiseen, koska siinä ei keskitytä tietojen mieleen painamiseen vaan ymmärtämiseen. Tekstin ymmärtäminen on aktiivinen prosessi, joka edellyttää lukijalta monenlaista tiedonkäsittelyä. Ajatuksena on, että opetusstrategiasta tulee vähitellen oppilaan oppimis- tai lukustrategia. (Kaartinen & Tiuraniemi 1990, 182–184.)

Väitöskirjaansa sisältävässä empiirisessä tutkimuksessa Kaartinen nimittää aktiivisen lukijan strategioiksi: taustatiedon aktivoinnin, ennakoimisen, yhdistämisen, järjestämisen ja oppilaiden kysymykset tekstin pohjalta (Kaartinen 1996, 40–42). Kaunokirjallinen teksti oli kokeilussa vain yksi tekstityyppi. Siihen sovellettiin tehtäviä alun pohjalta ennakointi, kysymykset ja kommentit, referointi ja eläytyvät kirjoitelmat sekä roolikirjeen kirjoittaminen. Myös kysymysten tasoon kiinnitettiin huomiota. (Kaartinen 1996, 110–112.)

Oppilaiden kysymykset ovat erityisen kiinnostavia, sillä on tutkimusnäyttöä siitä, että itse tehdyt kysymykset edistävät tekstin syvempää prosessointia ja edistävät tekstin ymmärtämistä. Myöhemmin tehdyt tutkimukset kertovat samaa, mutta ongelmana on, miten ohjata opiskelijoita kysymään aidosti sellaisia asioita, jotka ovat jääneet epäselviksi (Janssen 2009).

Suomalaisessa tutkimuksessa kokeilumenettelyjen olennainen piiri oli ryhmissä työskentely ja keskustelutaitoihin harjaannuttaminen. Annettiin runsaasti välitöntä palautetta yksityisesti, pienryhmissä ja yhteisissä arviointitilanteissa. Näin oppilaiden itsearviointi ja vastuullisuus lisääntyivät, ja metakognition kehittyminen edisti myös taitojen kehittymistä. (Kaartinen 1996, 102–104 ja 113–114.) Kirjallisuuden opettamisessa vertaisryhmien keskusteluja käyttäen tarvitaan siis sekä kirjallisuuden sisältöön että työtapoihin kohdistuvia kysymyksiä ja palautetta.

Lukemisen opetuksen kehittämisestä I

Judith Langerin ajatukset kirjallisuudenopetuksesta tunnetaan meillä Suomessakin hyvin (Sarmavuori 1997; Linnakylä 2000, 120–121). Tässä yhteydessä kiinnostavaa on hänen mallinsa tarkastelu 'kirjallisen lukemisen' prosessina. Judith Langer tekee erottelun eri tarkoituksiin lukemisen välillä: hänen kategoriansa ovat *tietolukeminen* (*reading for informative purposes*) ja *kirjallinen lukeminen* (*reading for literary purposes*). Tietolukemisella on vakaa viittauskohde, jonka mukaan lukija järjestää kasvavaa ymmärrystään tekstistä. Kun suunta on otettu, vaatii paljon väliin tulevaa tietoa ennen kuin käsitystä kokonaisuudesta muutetaan. (Langer 1992, 35–36.)

Kirjallisessa lukemisessa tutkitaan *mahdollisuuksien horisonttia*. Lukeminen etenee kahdella tasolla. Toisaalta uusi tieto on mielekästä kokonaismerkityksen kannalta, mutta samalla kun tarina etenee lukijan mielessä, kokonaisuuden merkitys kehittyy. Aina uudelleen kehkeytyvät uudet mahdollisuuksien horisontit määräävät, mitä kirjallinen teksti merkitsee yksilölliselle lukijalle. Lukija selventää ideoitaan lukiessaan ja suhteuttaa ne kasvavaan kokonaisuuteen. Hän yrittää myös jatkuvasti päästä annetun tiedon taakse esittämällä kysymyksiä ja muodostamalla oletuksia henkilöstä, tilanteista ja tapahtumapaikoista ja niiden välisistä suhteista sekä etsimällä todisteita. Toisinaan hän menee ikään kuin tilanteen taakse ja käyttää ymmärrystään oman elämänsä tai tuttujensa elämän tai ihmisten elämän pohtimiseen yleensä. Näin hän avaa mahdollisuuksia merkityksille, jättää tilaa vaihtoehdoille tulkinnoille ja muuttuville näkökulmille. (Langer 1990, 814–815.)

Langer on kehittänyt kaunokirjallisuuden ymmärtämisen prosessin mallia, jossa edetään metaforan voimin ikään kuin virran vartta kulkien: 1. *Being Out and Stepping In(to an Envisionment)*; 2. *Being In and Moving Through (an Envisionment)*; 3. *Being In and Stepping Out(/Stepping back and Rethinking What One Knows)*; 4. *Stepping Out and Objectifying the Experience*. Neljän askelen tulkinnan prosessissa siirrytään lukemisesta tarinaan eläytymiseen, tarinaan eläydytään, samastutaan, ja sen mukana kuljetaan, kunnes irtoamalla tarinaan eläytymisestä löydetään tekstin uusia mahdollisia tulkintoja, ja lukemiskokemuksesta irrottaudutaan ja sitä tarkastellaan ulkoa päin toistuvasti, yhteen kietoutuen. (Langer 1990.)



KUVIO 5. Esteettisen lukemisen prosessi: neljä askelta tulkinnan prosessissa

Mielenkiintoista on näiden eri asenteiden tai asemien vuorottelu ”toistuvasti ja myös toisiinsa kietoutuneina”. Tärkeätä on oman elämänkokemuksen käyttäminen ja ulkopuolisen maailman käyttäminen vertailussa, fiktiivisen maailman ilmiöiden vertaaminen todellisuuteen. Mutta yhtä tärkeätä on näin kehkeytyvä vaihtoehtoinen todellisuus. Malliin kuuluu myös voimakkaampi irrottautuminen ja oman lukemisen tarkastelu, reflektointi, ikään kuin metakognitiivinen taso. (Langer 1990b, 813; 1990a, 238.)

Lukemisen opetuksen kehittämisestä II

Louise Rosenblatt tutki Sorbonnen yliopistoon vuonna 1931 tekemässään väitöskirjassaan 1800-luvun Ranskan ja Englannin *l'art pour l'art* eli ’taidetta taiteen vuoksi’ -kirjallisuutta, ’vaikeata’ kirjallisuutta. Siltä puuttui yleisö, joka olisi osallistunut sellaisen runouden kokemiseen, jossa oli potentiaalia ”saada koko ihmisen persoonallisuus toimintaan”. Louise Rosenblattin jo 1938 julkaisema teos *Literature as Exploration* korosti sekä prosessia, jossa se mitä lukija tuo tekstiin, on vuorovaikutuksessa tekstin erityisluonteen kanssa, että opettamisen prosessia. Louise Rosenblattin ajatukset jäivät sitten sodan ja uskriitikin varjoon, kunnes vuonna 1968 julkaistiin uusi painos ja sijoitettiin se *Reader-Response-Criticismin*, reseptioestetiikkaa vastaavan suunnan osaksi (Makkonen 1995, 181–182; Puranen 1998; Sarmavuori 1998).

Louise Rosenblatt on tehnyt jaon kahtia: *efferenttiin* ja *esteettiseen* lukemiseen. *Efferentti lukeminen* on aina ikään kuin lukutapahtumasta pois- tai ulospäin suuntautuvaa. Uutisia, tuoteselosteita, reseptejä tai historiankirjoja luettaessa lukija pyrkii yleensä hankkimaan tarvittavan tiedon, joka auttaa häntä toimimaan lukemisen jälkeen. Tieto voi olla yhtä hyvin käytännöllistä

tai teoreettista, olennaista on, että tekstiä ei lueta sen itsensä vuoksi. Efferentissä lukemisessa painottuvat lukemisen tehokkuus, tiedon mahdollisimman nopea omaksuminen, erittelemine ja analysointi.

Esteettisessä lukemisessa sen sijaan lukijan huomio kiinnittyy itse lukemistapahtumaan. Olennaista on se, mitä lukija kokee ja tuntee transaktiossa, siirrossa, tekstin kanssa. Esteettisessä lukemisessa olennaisia ovat lukijan tuntemukset, kokemukset, mielikuvat ja henkilökohtaiset merkitykset.

Esteettisen ja efferentin ero ei ole sidoksissa tekstiin vaan lukijan tapaan lähestyä tekstiä, *asennoitumiseen (stance)*. Sama teksti voidaan lukea sekä efferentisti että esteettisesti. Kaunokirjallisuuden lukeminen ei automaattisesti ole esteettistä ja muiden tekstien lukeminen efferenttiä. Jos lukija keskittyy kaunokirjallista tekstiä lukiessaan yksipuolisesti vain juonen tai rakenteen erittelemiseen, on lukeminen pikemminkin efferenttiä kuin esteettistä. Toisaalta esimerkiksi vanhaa historiankirjaa lukiessaan lukija voi eläytyä ja kokea voimakkaasti tekstin maailman, jolloin lukeminen on hyvinkin esteettistä. (Rosenblatt 1978/1994, 23–26.)

Suhde tekstiin voi esteettisessä asennoitumisessa olla efferenttiä intensiivisempää, koska lukija kiinnittää huomionsa juuri tekstiin ja siinä oleviin sanoihin, ei tekstiä seuraavaan toimintaan. Esteettinen lukeminen ei myöskään sulje pois älyllistä, kognitiivista suhtautumista. (Rosenblatt 1978/1994, 46.) Efferentti ja esteettinen lukutapa muodostavat jatkumon; lukijan asennoituminen tekstiin on asteittaista, ei jyrkästi vain joko esteettistä tai efferenttiä; voidaan puhua lukijan ensisijaisesta asennoitumistavasta tekstiin. (Rosenblatt 1978/1994, 35.)

Rosenblatt on sitä mieltä, että vaikka kirjallisuudentutkimuksessa on siirretty kiinnostus kirjailijasta ja teoksesta lukijaan, lukijan osuuteenkin tarkastelunsa siirtänyt kirjallisuudentutkimus näkee edelleen kirjallisen taideteoksen olevan tekstissä. Mutta mihin lukija reagoi, vastaa, ottaa kantaa (respond)? Mitä hän tulkitsee? Millainen on moniulotteinen runon ja kirjallisen taideteoksen dynaamisen olemassaolon tavan esiinsaamisprosessi?

Runo – tai sanataideteos yleensä – on tapahtuma ajassa, lukijan elämässä, ruumiillistuneena prosessissa, joka johtuu lukijan ja tekstin yhteenvirtaamisesta (*confluence*). Rosenblatt on nimennyt oman teoriansa yhteisvaikutuksen (*transaction*) teoriaksi, koska vuorovaikutus (*interaction*) on sellaisen ilmiön termi, jossa kummastakin voidaan saada tietoa ennen keskinäistä vuorovaikutusta. Yhteisvaikutuksessa elementit ovat jatkuvan prosessin aikana kokonaistilanteen osatekijöitä siten että kumpikin on riippuvainen toisesta. Lukija tuo tekstiin menneet kokemuksensa ja senhetkisen persoonallisuutensa. Tekstin järjestettyjen symbolien vetämänä lukija johdattaa joukkonsa ja

kristallisoii muistojen, ajatusten ja tunteiden aineesta uuden järjestyksen, uuden kokemuksen, jonka hän näkee runona. Siitä tulee osa hänen elämänkokemuksensa jatkuvaa virtaa, jota voidaan tarkastella (reflect) mistä tahansa näkökulmasta, joka on hänelle ihmisenä tärkeä. (Rosenblatt 1978/1994, 12–17.)

Transaktionäkökulmaa ei saa pitää vain mieleen sijoittuvana tai erotettuna kaikesta lukijan ulkopuolella. Transaktio tapahtuu pohjimmiltaan lukijan ja sen välillä, mihin hän tuntee sanojen viittaavan. Paradoksaalisesti hänen pitää ammentaa muististaan, mitä visuaaliset tai kuultavat ärsykkeet symbolisoivat hänelle samalla kun hän tuntee teoksen olevan osa maailmaa hänen ympärillään. Tekstin fyysikaaliset merkit tekevät hänelle mahdolliseksi kurkottaa itsensä ja sanallisten symbolien kautta johonkin ulkopuoliseen ja hänen oman henkilökohtaisen maailmansa tuolla puolen. Raja sisäisen ja ulkoisen maailman välillä murtuu, ja sanataideteos vie uuteen maailmaan niin kuin usein sanotaan. Siitä tulee osa kokemuksesta, jonka viemme tulevaisuuden kohtaamisiin kirjallisuudessa ja elämässä. (Rosenblatt 1978/1994, 20–21.)

Luen, koen ja sanoiksi puen

Suomalaisen kirjallisuudentidaktiikan kirjan kirjoittaja siteeraa ensimmäisessä luvussa kielestä lukemiseen siirtyessään Louise Rosenblattin ajatusta siitä, että tekstin sanat herättävät lukijan muistissa kieli- ja elämyskokemuksia. Niiden pohjalta hänelle hahmottuu tekstin kehys, johon sopivat sanojen mukana kirkastuvat asiat ja ajatukset. Jos jotkut sanat eivät sovi siihen, niitä on tarkistettava uudelleen lukemalla ja ajattelemalla. Kysymys on valintojen sarjasta, jonka mahdollistaa teksti ja joka riippuu lukijan kompetenssista ja kokemuksista. (Puranen 1998, 30.)

Pohtiessaan kaunokirjallisuuden funktiota ja asemaa oppaan kirjoittaja toteaa, että reseptioesteettiseltä kirjallisuudentutkimukselta voisi odottaa jotain tukea, mutta sitä odotellessa opettajan pitää ruveta kokeilemaan oppilaan omaan vastaanottoon nojautuvaa metodiikkaa! (Puranen 1998, 73.)

Yhtenä mielenkiintoisena osuutena kirjassa on intensiiviryhmien käyttö keskustelussa todellisena mielipiteen vaihtona. Siinä on lähteenä ja auktoriteettina ollut amerikkalainen kirjailija ja kirjallisuuskasvattaja Aidan Chambers. Pienessä ryhmässä voi varata aikaa häiriintymättömälle työskentelylle yhdessä opettajan kanssa. Ryhmälle pitää valita luettavaksi juuri siinä olevia lapsia kiinnostava teksti. Tekstiä luetaan ja kuunnellaan, toistetaan, ja sitten lähdetään pyydystämään ensielämyksiä. Opettaja menettelee parhaiten antamalla mallia äänenajattelusta kertomalla omasta lukuelämyksestään ja rohkaisee muita tekemään samoin. Näin opitaan antamaan arvoa omille ja toisten reaktioille. Opettaja voi vaihtaa roolin ihmettelijäksi ja provosoivaksi

osallistujaksi, kunnes on aika jakaa oppilaat lukijaryhmiin yhtäikaa, ja ryhmät toimivat vertaisjohdolla. (Puranen 1998, 108–109.)

Lukupiirinä tai *Tell me* -metodilla toimimisessa on tavoitteena, että kirjallisuuskeskustelussa sanotaan jotain sellaista mikä on ollut vain mielessä ja tehdään se toisen kuunnellessa, sanotaan jotain toiselle ja annetaan jotain yhteiseksi, sanotaan jotain yhdessä ja sanotaan ryhmänä yhteisesti jotain uutta, jotain mitä kukaan ei olisi voinut sanoa yksin. (Puranen 1998, 109; Chambers 1992; 1993.) Tärkeätä on, että opettajilla on valmiiksi mietittyjä erilaisia kysymyssarjoja kokeiltavaksi lukupiirin toiminnassa (Puranen 1998, 166–167). Opettajalla on oltava sekä yleisiä, työskentelyyn liittyviä kysymyksiä ja erityisiä kysymyksiä kaunokirjallisuudesta ja tietystä kirjasta. Opettaja on tasavertainen osallistuja, mutta samalla hänellä on toisinaan enemmänkin puheenjohtajan tehtävä, toisinaan taas hän osallistuu omalla asiantuntemuksellaan keskusteluun. (Chambers 1993, 44–45, 74–75.) Samantapaisista rooliasioista on kyse lukuyhteisön tukipilareiden yhteydessä. Tarvitaan ohjaaja, joka tarkkailee ymmärtävätkö oppilaat, kuuntelee kannanottoja ja auttaa oppilaita rakentamaan kuvan lukemastaan mallittaen samalla toimintaansa aitona lukijana; ja tarvitaan valmentaja, joka arvioi oppilaiden yksilöllisiä suorituksia, eriyttää, arvioi ja opastaa. (Puranen 1998, 118, viittaa Koeller 1988.)

Aidan Chambers sanoo, että lukeminen ei ole ollenkaan hiljaista, ei-sosiaalista toimintaa kuten oletetaan, vaan se on pikemminkin yksi sosiaalisimmista ja seurallisimmista toiminnoista. joissa olemme mukana. Tekstin merkityksen esiin saamiseen ei riitä koskaan yksi mieli. Eikä kaksikaan mieltä riitä kun kyseessä on monimutkaisen tekstin tulkinta, merkitystä ei luoda eristyksissä vaan neuvotteluilla muiden ihmisten kanssa. Kerromme muille mitä ajattelemme, kuuntelemme mitä sanottavaa muilla on ja teemme lisäksi muiden havaintoihin ja muuntelemme toinen toisemme kertomaa, ja etenemme kohtia samanmielisyyttä yksimielisyyttä. Chambers viittaa Jerome Brunerin kirjaan *Actual Minds, Possible Worlds*: Jos kysytään onko yhteisöllisten käsitteiden merkitys maailmassa, jonkun päässä vai onko se henkilöidenvälisillä neuvotteluissa vastaus on viimeksi mainittu. Sellaiset käsitteet kuin demokratia, tasa-arvo tai kansantuote, niiden merkitys on aina väitte-lyissä ja neuvotteluissa. (Chambers 1992, 161, 122; Bruner 1986.)

Hän siteeraa Bruneria myös määritellessään, millaiset tekstit vaativat tulkintaa, antavat mielihyvää ja houkuttelevat lukijan käyttämään mielikuvitustaan. Tärkeätä on oletusten, presuppositioiden, synnyttäminen, ei suoraan kertominen. Toiseksi todellisuutta kuvataan subjektiivisena tarinan päähenkilön tietoisuuden suodattimen kautta, ei kaikkietävän kertojan ajattomana näkynä. Kolmanneksi tarvitaan moniperspektiivisyyttä, ei yksiaanisyyttä

vaan samanaikaista useiden prismojen läpi näkemistän. Nuo kolme kertomuksen piirrettä tuottavat kerrontaa, joka tuo mukanaan pikemminkin mahdollisuuksia kuin varmoja asiointiloja; kirjallisuuden tehtävä taiteena on avata meitä vaikeille tilanteille, mahdollisille maailmoille, joihin teksti viittaa. (Chambers 1988/1989, 161–162; Bruner 1985, 25–26.)

Empiiristä tutkimusta luokkahuoneessa

Manon Hébert on kanadanranskalainen tutkija, joka on käyttänyt erilaisten lukemistapojen ja yhteistoiminnallisen työskentelyn vertaisryhmissä yhdistävää analyysimallia omassa väitöskirjatutkimuksessaan. Kirjallisuuskeskustelujen analysoimisessa on ensimmäisenä osana lukemisen tavat.

Manon Hébert on muodostanut nelijakoisen esteettisen lukemisen mallin; hän käyttää nimitystä *lukutapa* (*mode of reading*; ks. kuvio 2, alla). Ensimmäisen lukutavan hän on nimennyt *kirjaimelliseksi* (*literal*). *Esteettisen lukemisen* hän jakanut kahtia, esteettiseen eli fiktiiviseen maailmaan huomionsa kiinnittävään lukemiseen ja tekstuaaliseen tai *tekstianalyttiseen* eli kerrontaan ja kieleen huomionsa kiinnittävään lukemiseen. Neljäntenä kategoriana on *kriittinen lukeminen*, joka on teoksen laajempiin yhteyksiin kytkeämistä. (Hébert 2006.)

Kirjallisuuden lukemisen tavat	Lukemisen kohde ja siihen asennoituminen	Lukijan toiminta
kirjaimellinen (tai referentiaalinen) lukeminen	suora viittaussuhde todellisuuteen; tarina jäljentää todellisuutta	lukijat neutraaleja, etsivät tekstistä todellisuuteen viittaavia kohtia; pitävät tekstiä yksiulotteisena
esteettinen lukeminen	henkilöt, fiktion maailma; oma suhtautuminen niihin elämän jäljittelynä	lukijat ovat tuntevia ihmisiä ja sitoutuvat fiktion maailmaan
tekstianalyttinen lukeminen	sanataideteos kirjailijan luomana, kirjallisuuden tapa puhua asioista	lukijat ovat aivojaan käyttäviä; he haluavat ymmärtää kerrontaa ja kieltä kirjailijan tietyyssä tilanteessa luomassa objektissa
kriittinen lukeminen	taideteos suhteessa muihin taideteoksiin; oma tulkinta ja muiden tulkinnat	lukijat ovat sivistyneitä; he vertaavat teosta muihin teoksiin ja vertaavat omaa lukemistaan muiden tulkintoihin

KUVIO 6. Erilaiset lukemistavat Hébertin mukaan

Toisena analysoidaan keskustelua luetusta; siitä mitataan laatua, *elaboroinnin* eli kehittelyn tai vireytyksen (Puranen 1998, 115–118; alun perin termi on Leena Laurisen 1985) laajuutta lausumina. Kolmantena ulottuvuutena tarkastellaan *yhteistoimintaa* (*collaboration*) ja *vuorovaikutusta* (*interaction*) vertaisryhmien keskusteluissa; analyysimallissa luokitellaan lausumat vuorovaikutuksen ilmaisijoiden, indikaattoreiden luokkiin.

Yhteistoiminnallisuuden muoto	Yhteistoiminnan tarkoitus	Vuorovaikutuksen tyypit, indikaattorit
palautteen antaminen	Sosiaalisuus	F-1 samanmielisyyys F-2 erimielisyys F-3 epäily tai neutraali kuuntelu F-4 vastauksen pyytäminen
ryhmän käyttäytymisestä ja tehtävästä huolehtiminen	Metakognitio	M-1 huolehtii vuoroista M-2 kurinpito M-3 auttaa vertaistaan kehittämissä M-4 huolehtii tehtävästä
puheenaiheen ilmaiseminen	Kognitiivinen puoli	A-1 aloittaa uuden aiheen A-2 palaa aiempaan aiheeseen A-3 poikkeaa aiheesta A-4 hylkää jonkin aiheen
aiheen kehittäminen		DS kehittää aihetta
muut		[R-1 ei kuulu, liian hiljainen] R-2 epätäydellinen R-3 asiaankuulumaton R-4 puhe kuvituksista

KUVIO 7. Yhteistoiminnallisen työskentelyn muodot ja tyypit

Hébert vertailee tutkimuksessaan lukutavan yhteyttä vertaisjohtoisten kirjallisuuspiirien yhteiseen puheen kehittelyyn (*co-elaboration of talk*) ja tiettyjen yhteistoiminnallisuuden muotojen käyttöön ja yhteyksiä (*interplay*) kolmen kirjallisuuskeskustelun elementtiryhmän välillä. Keskeistä on *yhteinen kehittäminen, co-elaboration*. Hébert on kiinnostunut siitä, miten opettaja toimii luokkahuoneen kompleksisessä prosessissa, jossa kirjallisuuden lukeminen, siitä puhuminen ja kirjoittaminen ovat toisiinsa kietoutuneita toimintoja, ja kaikki ovat osia laajemmasta, tilanteisen oppimisyhteisön prosessista. (Hébert 2008.)

Päätteeksi

Nuorten koulussa käymä kirjallisuuskeskustelu on toimintaa monenlaisten dynaamisten voimien kentässä. Olen tutkinut lukiolaisten *Nuori Aleksis* -nettikirjallisuuskeskustelua. Nuorten vertaisryhmän internetin välityksellä käymää keskustelua voi kuvata laajaksi ja kerroksiseksi: se on nuorten omaan elämään ja sitä ympäröivään maailmaan kuuluvaa toimintaa, jossa on kirjallisia ja yhteistoiminnallisia kerrostumia ja jonka ytimessä on kirjallisen tekstin kohtaamisessa syntyvä oma elämys.

Olen tutkinut nuorten sähköiselle keskustelualueelle ei-reaaliaikaisessa vuorovaikutuksessa kirjoittamia viestejä heille tuttuun sähköisten viestintävälineiden ja medioiden käyttönä ja parhaan kaunokirjallisen teoksen valintaan johtavana neuvotteluprosessina (Vaittinen 2008a; 2008b). Olen kirjoittanut myös kirjallisuuskeskustelusta yhteistoiminnallisena merkitysten rakentamisena (Vaittinen 2009).

Mutta paljon lukevien lukiolaisten keskustelu lukudiplomeineen ja klassikkomainintoineen on myös yhteydessä kouluun. Se on sarja tiiviitä pienoi-sanalyysseja ja -kriittikkejä, ja tulee siinä ehkä lähelle äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla käytäviä kirjallisuuskeskusteluja.

Kirjallisuutta

- Apo, S., Enckell, J., Kuusi, O. & Tarasti, E. 1974. *Strukturalismia, semiotiikkaa, poetiikkaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds. Possible World*. Harvard University Press.
- Chambers, A. 1992. And They Lived Badly Ever After. Teoksessa K. Kimberley, M. Meek & J. Miller *New Readings. Contributions to an understanding of literacy*. London: A & C Black, 157–167.
- Chambers, A. 1993. *Tell me! Children, reading, and talk*. York: Maine Stenhouse Publishers.
- Eskola, K. 1990. *Lukijoiden kirjallisuus Sinuhesta Sonja O:hon*. Helsinki: Tammi.
- Eskola, K. & Linko, M. 1986. *Lukijan onni: poliitikkojen, kulttuurieliitin ja kirjastonkäyttäjien kirjallisista mieltymyksistä*. Helsinki: Tammi.
- Haavikko, R. 1979. *Kirjallisuuden tulkinta ja opetus*. Helsinki: SKS.
- Hakulinen, A., Kivelä, R., Parko, K., Ranta, T. & Tani, L. 1994. *Lukiolaisen äidinkieli 1*. Weilin+Göös.
- Hébert, M. 2007. *The quality of talk in peer-led literature discussions: which criterias and degree of correlation between teachers, students and researcher's evaluation?* Berliini: Checkpoint Literacy, IRA.

- Hébert, M. 2008. Co-elaboration of meaning in peer-led literature circles in secondary school. *L1. Educational Studies in Language and Literature* 8(3), 23–55.
- Ingarden, R. 1972, originally 1931. *Das Literarische Kunstwerk*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Iser, W. 1978. *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. [Originally *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. 1976.] London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Janssen, T., Braaksma, M. & Couzijn, M. 2009. Self-questioning in the literature classroom: effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *Educational Studies in Language and Literature* 9(1), 91–116.
- Jauss, H. R. 1982. Towards an aesthetic of reception. *Theory and History of Literature* 2, 3–5.
- Johansson, U., Kirstinä, L., Panhelainen, I. & Vähäpassi, A. 1985. *Kieli ja kirjallisuus 1*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kaartinen, V. 1996. *Aktiivinen oppiminen – lukijaksi ja äidinkielen opettajaksi*. Turku: Turun yliopisto.
- Kaartinen, V. & Tiuraniemi, P. 1990. Kognitiivinen lähestymistapa kaunokirjallisuuden koulukäsittelyyn. Teoksessa *Kirjallisuudentutkijan Seuran vuosikirja 44*. Helsinki: SKS, 177–194.
- Kaipainen, R., Lonka, I. & Rikama, J. 1998. *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948– 1998*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Kantokorpi, M. 1995. *Kuin avointa kirjaa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 177–217.
- Kantokorpi, M., Lyytikäinen, P. & Viikari, A. 1990. *Runousopin perusteet*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden koulutuskeskus.
- Karkama, P. 1985. *Johdatusta kirjallisuudentutkimuksen metodioppii*. Oulu: Oulun yliopisto, Kirjallisuuden laitos.
- Kirstinä, L. 1988a. *Halkeamia: tutkielmia lukijasta tekstin rakenteissa*. Helsinki: SKS.
- Kirstinä, L. 1988b. Lyhyt historia. Yliopiston ja koulun kirjallisuudenopetuksen suhteista. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri *Lukemisen luokkakuva*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 106–113
- Korolainen, T. & Mörsäri, H. 1988. *Lukemisen luokkakuva*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Koskinen, I. 1988. Uushumanismista kognitiivisiin suuntauksiin. Didaktiikan linjoja. Teoksessa T. Korolainen & H. Mörsäri *Lukemisen luokkakuva*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 81–90.
- Langer, J. 1990a. The Process of Understanding: Reading for Literary and Informative Purposes. *Research in the Teaching of English* 24(3), October.

- Langer, J. 1992 Rethinking Literature Instruction. Teoksessa J. Langer (ed.) *Literature Instruction. A Focus on Student Response*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Langer, J. 1990. Understanding Literature. *Language Arts* 67, December.
- Makkonen, A. 1995. Valokeilassa lukija. Teoksessa M. Kantokorpi *Kuin avointa kirjaa*. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 177–217.
- Mäenpää, A.-L. 1974. Kirjoittamaton historia. *Äidinkieli 1974: tavoitteet ja päämäärä*. Helsinki: ÄOL, 15–30.
- Mäenpää, A., Mäkinen, K. & Tarasti, E. 1976. *Tutkimus ja opetus: strukturalismia*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Puranen, U. 1998. *Luen, koen ja sanoiksi puen: kirjallisuuden käsittelyn opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Rainio, R. 1971. *Kirjallisuuskritiikki ja opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XVIII. Helsinki.
- Rainio, R. 1971. Kirjan synnystä ja käytöstä. Teoksessa R. Rainio *Kirjallisuuskritiikki ja opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XVIII. Helsinki.
- Rikama, J. 1998. ÄOL ja kirjallisuudenopetus. Teoksessa R. Kaipainen, I. Lonka & J. Rikama (toim.) *Siitäpä nyt tie menevi. Äidinkielen opettajain liiton viisi vuosikymmentä 1948–1998*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto 1998, 243–286
- Rosenblatt, L. 1978/1994. *The Reader, the Text, the Poem. The transactional theory of the literary work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Saariluoma, L. 1980. Sanataideteoksen ontologia. Teoksessa R. Wellek & A. Warren *Theory of Literature*. Tampereen yliopisto, Yleinen kirjallisuustiede.
- Sarmavuori, K. 1997. Äidinkielen opetustieteilijälle sopiva teoria. *Virke* 4, 55.
- Sarmavuori, K. 1998. *Tie kiinjnostukseen: lukemisen ja kirjallisuuden opetuksen aktiivointimenetelmät*. Helsinki: BTJ.
- Vaittinen, P. 1988. *Niin lähellä, niin kaukana. Suomesta ruotsiksi käännetyn kauno-kirjallisuuden vastaanotto Ruotsissa 1930-luvulla*. Helsinki: SKS.
- Vaittinen, P. 2008a. Nuori Aleksis 2006 -keskustelun rakenne ja jäsentymisen. Teoksessa A. Kallioniemi *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposium 8.2.2008 Helsingissä. Osa 2*, 874–885.
- Vaittinen, P. 2008b. Nuorten vertaiskeskustelu kirjallisuudesta omalla alueella. *INTERAKTIIVINEN TOIMINTA KOULUTUKSESSA – TUTKIJATAPAAMISEN ARTIKKELIT*, 4–15. <http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-7463-7.pdf>.
- Vaittinen, P. 2009. Lukemisen yhteisöllisyydestä ja yhteistoiminnallisuudesta lukio-laisten kirjallisuuskeskustelussa verkossa. *Kielikukko* 3, 13–20.
- Äidinkieli 1974: tavoitteet ja päämäärä*. Helsinki: ÄOL.

Yhteystiedot

Pirjo Vaittinen, FT, lehtori
Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Niina VALTARANTA

Perspectives to Language and Communication for Professional Purposes: Curriculum theory, gender, autobiography, and experiences of language use in a professional context

English Language and Communication for Professional Purposes (LCPP) has been studied quite extensively, but most research projects have focused on language as a purely linguistic phenomenon. This article shares the view expressed in the CEF where language users are seen as active social agents, members of society conducting tasks that are not solely linguistic. In the research the objective was to examine through a holistic view the experience world of professionals in the domain of technology. The concept of gender emerged strongly out of the interviews of the female engineers, and thus also became one of the main findings in the research.

In this article two professional and educational themes are addressed as being intertwined together: how gender is experienced when working in the domain of technology and how curriculum as a gendered text is made visible.

Keywords: language and communication for professional purposes (LCPP), Common European Framework (CEF), language user, gender, curriculum

*E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.
Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 407–424.



FIGURE 1. Reflection. (Painting by Valtaranta, N. 2008)

Introduction

The objective of my research is to gain an extensive insight into the experiences of people working in technology as users of English. My approach is hermeneutic-phenomenological and the theoretical framework here is a combination of critical pedagogy, feminist and narrative theories. I will be drawing on the definition of the Council of Europe (2001) whereby language users/learners are primarily seen as social actors and members of a society in certain situations, contexts and domains performing tasks that are not solely linguistic. Here the domain is that of technology. For the research I conducted participatory observation working with a medium-sized international company in engineering for two and a half months, as well as carried out thematic interviews with six engineers. The concept of gender emerged strongly out of the interviews of the female engineers, and thus also became one of the main findings in the study.

In this paper I strive to gain to an understanding on how gender is experienced when working in the domain of technology. In education today the focus is on understanding the relationships between the curriculum and the world outside school; hence the fundamental educational question that needs to be voiced is not a technical “*how*”, but a more profound “*why*”, which connects school with the world (Pinar 1995, 8). Getting an insight into the

authentic, often traumatic experiences of female engineers provides valuable information on this “*why*”-question for teachers of English as regards the curricula of English in LCPP (Language and Communication for Professional Purposes). Female students are a minority in engineering education. Encouraging them to challenge gendered educational theories and practices, offering them a possibility to find their own voice, will empower the students during their studies. Empowered, autonomous students in charge of their learning process will also see themselves shaping their own future careers as change agents, not as obedient individuals.

In this paper curriculum is explored as a gendered text. Female experiences are examined both at school, where male dominance is more secretive, hidden behind a façade of neutrality, as well as in working life where it is more openly exposed. Having been working in teacher education for the last two years I have included here my observations during classes as well as interviews with student teachers. There is also a thread of reflective autobiographical diary notes in this paper based on my years of teaching experience and life experience that runs through this essay and intertwines the themes together.

Gender Equality in Finland?

There is a long tradition of male dominance in technology in Finland. In labour statistics out of young people (25–34 yrs) employed by technology 87% were male and 13% female in 2003, even if out of students taking the matriculation examination 60% were female and only 40% male (Statistics Finland 2006). It is evident that Finnish cultural and social practices favour education of women, but these practices also maintain a tradition that technology is a field for men. This in turn is also reflected in the salary structures of male and female dominated professional areas, as well as in a higher appreciation of male dominated fields. Women experience their gender at work as much more of a disadvantage than men do. This is most often related to pay, recognition of professional skill and career advancement. An interesting fact is that in the latest barometer published in 2008 approx. 40% of women with high education estimated that gender is a pay impediment, whereas five years ago only 20% were of this opinion (Nieminen 2008).

The issue of objectivity is a central concept in education – it is amazing how deeply rooted the illusion of objectivity in education is in Finland, and in many other parts of the world for that matter. Curricula are regarded as neutral documents giving guidelines for the teachers; not as the products of

western educational policies that change with the views of the current politicians in power. Schools, teachers and students are seen as and referred to as neutrally as possible even if it has been shown that as teachers we look at our students through gendered lenses (Tarmo 1991; Palmu 2003) without any implications on how easily we can use the power in our hands to adjust students, endorse competitiveness, or undermine students' reliance on their abilities.

In Finland we often like to see our country as a model country in gender equality because of historical reasons: having been among the first nations to grant women the right to vote. This kind of gender equality discourse may also stem from our strongly agrarian background where men and women were working side by side on the farm (Lempiäinen 2002). The focus in the national policies of Finland and the Nordic countries has traditionally been on gender equality, not on gender-based non-discrimination (Kantola & Nousiainen 2008). Both the legislation and the gender equality policy in Finland reflect this position. Since the promotion of gender equality has been in the forefront, this has led to a disregard of gender-based discrimination, and there persists a strong illusion that gender equality exists in our country. In a recent EU study on people's conceptions of discrimination only 24 per cent of Finns, representing the lowest figure in the EU, were of the opinion that discrimination of women on a wide scale existed in Finland (European Commission 2007). There is something that makes us turn our eyes away from the problem and it seems to be difficult to admit the problem exists just as was stated in a recent OECD report:

The review team found that neither national policymakers nor representatives of higher education institutions in Finland expressed a sense of unease or concern about participation among underrepresented groups in tertiary education. Equity concerns were not spontaneously mentioned in meetings, and when questions were raised respondents expressed confidence that current policies were sufficient, and the system's performance was broadly acceptable. (Davies, Weko, Kim & Thulstrup 2006.)

This awkward refusal of the policymakers to discuss gender equality, expressed as aporetic perplexity, may also be reminiscent of a national characteristic – a general difficulty to openly speak about controversial, painful issues. As with many other painful issues there is a tendency to deny their existence here and to look elsewhere, at other countries for the problem.

Gender Equality at the Workplace

The fairly advanced Finnish social security policy has made it much easier for Finnish women to work outside the home when compared to women in other countries, although gender-based non-discrimination legislation was only initiated in the country because of international pressure (Nousiainen 2008). This does not indicate, however, that gender equality of opportunity would prevail here. Segregation according to sex is a problem that may limit the choices for individual people. Segregation is exceptionally strong in the Finnish labour market when compared to those of other European countries. Finnish women in the private sector have most often experienced discrimination at work whereas men in the public sector have most rarely had discriminative experiences. With female workers the discriminative experiences were most often connected with salary, division of work load, receiving information on new tasks and on division of tasks. Women most often felt that the reason for discrimination was their gender or position in the company, whereas men felt that it was their position or opinions that were the reasons for discriminative experiences. (Huhta et al. 2007, 69.)

Tuuli, one of the interviewees in my research was contemplating between the very strongly female field of linguistic studies and the male-dominated field of technology when entering higher education. In the end it was for financial reasons that she made up her mind for the male-dominated field – it being higher valued financially:

T: Yes, it was really very close that I would have started to study German philology.

N: – – What got you interested in technology then? Did you apply to both [faculties]?

T: Yes I did. I have always been interested in technology – and then again I knew that as an interpreter I would not necessarily make as much money as I would as an engineer.

Another interviewee, Arja, reminisced how she had experienced segregation already at the recruitment stage in her career. During her application process she had not been considered for the position that she had applied for, but had been advised to accept another position where all the predecessors had been women:

A: – – This whole story started when I applied for... – – they were looking for a Z designer when I was still studying. I applied for the position – – they told me that they would not be interviewing me for Z design, which is

much more technical than X design, but for X design, that the Z designers had always been men.

--

A: -- But it felt bad afterwards -- when I realized that it was really because I was a woman that I would not have been accepted as a Z designer. That was the impression I got.

The negative first impression that the interviewee got at the very onset of her career must have had a deep impact on her thought structures on gender equality at work. It turned out that the same person had constantly been experiencing a pattern of discriminative behaviour at the workplace, but had never really fully internalized this, as she states in her interview:

A: -- I have talked about big boys playing in the sandbox -- already for the ten years that I have worked here. That they act behind your back. That they agree on things, there is some- for example a development target that you need to have a meeting on, there is a meeting coming up so and so, and then there are these people who are for it, and these who are against, and then there are those people who are somewhere in between. This is probably quite normal everywhere. So that those who are for [the issue at hand] will set up a group plus will have a word with these-these "I-do-not-know-where-to-go", do I want to go either way. They go to agitate these people. -- Again I am exaggerating, but at the end of the day I do feel that this is how it goes. Then this against-group will do a round and strengthen their front. And, well, when you do not belong -- when no one comes to see you, this situation.

N: Yes.

A: Well now we are getting somewhere -- I just realized it myself -- that very rarely anyone comes [to see me]. This is exactly where I feel different from the rest of the group -- always! I just do not belong into that group of buddies, they do not share things with me. -- We will go to the meeting and everybody else knows a lot more about this thing even if they have received exactly the same e-mail message as I have, an invitation to this meeting.

Here during the interview Arja reflected on how she had experienced exclusion at work. Apparently these segregatory procedures had become somewhat a standard practice so that also she had taken them at face value. It was only through a process of reflection on what really constituted this experience that she realized how openly and visibly segregation had been put into practice excluding her from the circle of active operators at company meetings. The segregative policy affected in subtle ways Arja's professional identity, making

her sense her status as not belonging.

Silence of Women – a Narrative of Resistance

The national silence on equality issues is echoed in another notion of silence; that of girls and women everywhere. It was a notion of silence that I registered with 5th grade girls when observing a class given by one of my student teachers. The boys in the group were mildly boisterous creating all kind of noise in order to get the attention of their teacher: they would tap their hand or a ruler on the table, intentionally drop their books or just speak in a loud voice. The girls in the group, on the other hand, were mostly silent, they did not move much, but sat quietly with the exception of one girl. She was protesting for not having been picked by the teacher to participate in the discussion, but even these protests were uttered in such a low voice, that the teacher did not hear her at all. Maybe the comments were only meant for the other girls. (Diary 25 November 2008.)

The teacher would also constantly turn to face the boys after having invited the students to participate in whatever she had put forward, so mostly she did not even look at the girls. When asked afterwards if she had realized this, she said that she had not been aware of ignoring the girls, but that she had only wanted to soothe the boys, also that “they seemed to be so active in all that they did”, and that this was why she would turn to the boys for dialogue and participation in class. She had not really seen that the girls needed to be addressed, since they seemed to be content anyway, whereas the boys always demanded attention. (Diary 25 November 2008.) This could also be read through the objectifying look theory of Grumet, as a female teacher using talk, turning to male students to ward off the silence and gaze (Grumet 1988). In every-day work teachers constantly need to make quick value-based decisions in a stressful atmosphere where contact hours are getting fewer and student groups are getting bigger. It seems that this was what prevented the teacher student from registering what was going on – she resorted to focusing on the boys as the easiest way out for her.

When looking at the situation at work in the interviews, female engineers described a spectrum of experiences as well as different ways to resist subordination. The silence of women gets reflected in the narrative and astute analysis of her own pattern of behaviour by Arja. She has been working for the company for nine years, but still struggles with self-esteem and appreciation as a technical expert:

A: – – men think that she is just a silly girl, what would she know... and I tend to adopt the same pattern of thought. I am very good at belittling myself [laughter]. So that I really have a self-development project here...

--

A: That you need to give yourself more credit and believe in what you know and can do. And of course this pattern that you sit in the same room with ten men. So it is really difficult in the first place to... in a certain way think of yourself as being at the same level with them. The fact that you are a woman makes it even more difficult.

Another kind of resistance strategy was adopted by Tuuli, in trying to somehow ignore the existence of the incident and solve the problem through strictly professional conduct. She maintained a professional pattern of thought, wanted to retain good business relations, and ascertain that nobody, not even the person who had harassed her, would in any way suffer:

T: For example that situation where he made me a direct suggestion [to follow him to his hotel room] – – I told my Finnish colleague to come together with us. – – Made sure that there will no uncomfortable situations either way. – – so that I just left then – – I will not cling on to those situations, they come and go.

It was an interesting to hear that Marja felt she was able to take a stronger and more active position in a communicative setting at work under the disguise of humour. She sensed that a woman could safely take the lead – and that this was actually expected of her by her male counterparts – after she had intuitively analyzed whether the situation permitted a manifestation of power by a female. Here Marja tells how she channels humour through a traditionally female domain, the home. In a sense she has taken authority over her male colleagues, who because of rigid male power structures cannot act.

M: Humour is a pretty good thing, because that way nobody loses face. And normally then maybe gender is–is an advantage... that you accept something from a female that a man could never say – everyone – everyone can say then “oh, this is just like at home”. So they are saying that they will obey you, but as if in a joke state that they need to obey women everywhere, anyway. So that – I will not get offended by it, I have noticed that it is actually a real strength that you can say things that men could not. When actually everyone sees that what you say is necessary, but they could not take it from a man.

Female Gender as Subaltern

The association of female gender as subaltern can be traced back to Aristotle, who in his *Generation of Animals* wanted to see males and females as much separated from one another as possible, because to him the male was better and more divine than the female (Retrieved Nov 26, 2008, from: <http://ebooks.adelaide.edu.au/a/aristotle/generation/index.html>.)

The male gender became the norm or model in science in the 17th century with the objective of having man become the master of the nature, to subjugate nature which was seen as feminine in character under the dominion of man (Fox Keller 1988). An image of the female gender as deviant, as opposed to the norm: the male, was thus rooted into the Western society and this view has later been carried with e.g. the approach of Freud up to the modern times.

When looking into the image textbooks in school today give on equality between men and women it often appears stereotypical complementing the male-female dichotomies further and often presenting the female gender as subaltern. The dialogue in English LCPP textbooks is also often created for male characters with little identification space for female engineering students. Teachers need to recognize any gendered materials used in their classes and take up the issue of segregation in our society into the open for a discussion with the students in order to strive towards a change in the society. The significance of a gender equality discourse in school is further emphasized because it is in education that segregating practices start when girls and boys choose their school subjects, which in turn determine their future fields and professions.

On the web home page of the engineering company my interviewees work for, there were only five pictures: under “Company Information” there is a nice, casual picture of five people at a table having coffee, three men and two women. Under “Facts and Figures” there are the hands of a woman with a pencil going through a spreadsheet, but under “Values” there is the face of a man talking, pictured from slightly below – illustrating a superior position. Under “Service” there is a close-up of a silent, seated woman’s face viewed from above, and thus illustrating a subordinate position. In a subtle way the subaltern position of the female gender in the world of engineering is reinforced here.

Subordination in School

Through working hard and being diligent girls can achieve the targets that

the curriculum sets for them and do well at school – whereas for boys to be sloppy and carefree is seen as normal behaviour – since they inherently have brilliance in them. For me this was illustrated in a painful experience at the age of 11: *We had to gather a herbarium for the biology class during the summer vacation: 80 plants were to be neatly pressed and glued on A4s with the Latin and Finnish names attached on the labels. It was quite an ordeal for me – being the oldest child in the family I did not have older siblings whose plant collections I could have utilized, but had to figure out on my own how to go about the task. Upon returning the herbaria back to us the next autumn our teacher told the class that she had been fairly pleased with them – with the exception of one herbarium – which was a girl's, but according to her was even worse than some of the boys' herbaria. Having earlier realized that my homework and handwriting were somewhat sloppy when compared to those of the other girls, I sensed that she must be referring to my collection of dead plants and there and then experienced a painful reminder on how a girl needs to perform according to the norms of the school: that girls were expected to be tidy, studious and conscientious.*

This experience of subordination is vividly impregnated into my memory with feelings of shame and inferiority. Experiences of subjugation in school are often related to obedience training causing in students feelings of fear, shame, guilt and dissatisfaction with oneself and resulting in a need to control one's behaviour (Vuorikoski & Törmä 2004). Intense feelings, outbursts, and defiance are not tolerated at school, since they manifest the hidden world of emotions, instincts and the physical that should be controlled in a school setting.

Holistic Conception of Man

In education the ontological concept of an individual should be for us, the educators, a holistic, whole-person view on students as human beings (Rauhala 1998). Still with the academic achievement pressures on teachers and schools of today students are easily seen as one-dimensional with sense and intellect only – more as computers capable of storing and processing material in their memory, with school exams as regular check-ups where the memory capacity can be tested. We do not need to register such dimensions as bodiness or intuition with computers, these do not exist. But mind, body and spirit are inherent dimensions with us humans, just as the interviewees in my research described their experiences of communicative encounters having often been channeled through intuitive notions or through having had pure physical sen-

sations of anxiety in stressful situations.

Corporeality may be problematic for women in a working life setting just as it is at school. In an interview Marja, who had been working for the company for several years, expressed very firmly how she believed that as a technical expert she needed to hide her femininity and virtually merge with men. A neutral, or masculine model of expertise, that is also regarded the ideal of a teacher's profession (Dillabough 2000) is reflected in her opinions. She felt that for a female engineer to achieve and maintain the status of an expert it was necessary to become invisible as a woman:

N: -- So you need to keep a low profile...

M: Yes, and especially, like, the younger women. Women of my age do not have it any longer, but naturally something like giggling or another risk like this there may be, but really, the more beautiful you are, the more you'll need to pay attention at not being paid attention to. Men are men [laughter] and then they will start looking at something else, not at your overheads or the like.

N: So a neutral...

M: As neutral as possible, so that you do not stand out of that mass of men at all. Then you are acceptable as an expert.

An extreme approach to the female body can be seen e.g. in the world of motor sports today where women are objectified as decorations and decoys. Here Tuuli describes how she had encountered this silent, stereotype image of a female at trade fairs in engineering:

T: In this field -- there are usually lots of women at trade fairs, these scantily clad presenter girls -- acting as lures for the stands.

N: That does not bother you?

T: No, it doesn't -- because I know the reason behind it.

Here the world is experienced through power structures that categorize the female gender, as Martin Buber (1937) defined it, through an objectified *I-It* relationship, not through an *I-Thou* relationship, which would entail an authentic encounter with another human being in a dialogue between subjects.

The presence of bodies in the classroom can be problematic both for students and teachers. When I asked my student teachers to draw a picture of a teacher, they mostly depicted very bare, neutral figures with not much flesh around their bones. Gender features could not readily be seen in the drawings, but outer signs of authority were often present: a pointer or book in the hand, a teacher's desk, a clock on the wall (Diary 26, September 2008). Educational

researchers, e.g. Mitchell and Weber (1999) have analysed teachers' and students' drawings of a teacher and used them to unmask stereotype images of a teacher. They describe how evasively the issue of bodiness is dealt with in connection with an asexual image of a stereotype teacher.

The disconcerting nature of corporeality in a teacher's role became real for me some twenty years ago. *I remember how uneasy it felt to continue teaching in late pregnancy, especially since I was a substitute teacher for a few months only. I felt relieved when the girls in the class came to me to ask about the baby after class: when it was due, whether I wanted to have a boy or a girl etc. Even after I had had the baby these girls called me and asked if they could come and see the baby. Maybe the girls were so socialized into their future roles as caring mothers, that they expressed it so strongly here, or adopted the social skills to break the ice, to support the other. For me this experience helped to realize the significance of corporeality in my own identity as a teacher, of coming to terms with it, not trying to hide and deny it in the classroom.*

Girls-against-boys Discourse

In the public discourse on education in Finland there seems to be a trend today to express worries over boys not enjoying themselves at school or their poor academic records when compared to girls. The National Board of Education (2008) conducted a national assessment of learning outcomes in mother tongue (Finnish) and literature, grade 7, in 2007. A startling finding in the research was that the marks in the school year reports had been given on different grounds to girls and boys, so that a lower performance had been required of boys to achieve the same mark as girls.

There was also a controversial educational project conducted at Olkahinen Primary School in Tampere recently on how boys and girls in primary school will perform if they are segregated into their own classes and taught 70% of the time separately. This project was initiated by the principal, Pasi Rangell, who felt that boys needed to be addressed separately in order to thrive at school. He referred to an earlier evaluation (OPH – Finnish National Board of Education 2005) of the skills of grade-3-children, which showed that 3rd grade boys acquired 50% of the maximum score in writing skills compared to the 68% of the maximum score that girls of the same grade reached. In setting the objectives of the project Mr Rangell stated:

Girls often prefer a quiet learning environment and they may suffer from the boys' "need for action" whereas boys often need action in classroom

work and have problems with a normal 45 min-lesson. (Retrieved on November 21, 2008 from: http://www.tampere.fi/koulutus_v/opettajille/materiaalit/yhdessajaerikseen.pdf.)

It is difficult to understand how it can be claimed that girls of nine do not need any action to break a 45-minute lesson. It should be self-evident that students of this age as a routine need to be given a chance to activate all their senses, and especially a set of kinesthetic activities at regular intervals. In the end when drawing conclusions from the study the research group had to note that it had actually mostly been the girls, not the boys (who had e.g. become even more competitively-minded when segregated), who had gained more benefits from having been taught in their own groups.

In order to resolve this problematic girls-against-boys discourse a national teacher education research and development project “Equality and Gender Awareness in Teacher Education (TASUKO) was launched by the Finnish Ministry of Education in 2008. This two-year project will hopefully help pave the way for equality in education through teacher education by providing more theoretical and practical knowledge on how teachers can promote gender equality. The objectives of the project are to develop teacher education, to set up a research programme and to include the results achieved in women’s studies research projects into teacher education. (Ministry of Education 2008.)

Discussion

The first efforts to understand curriculum as gender text first appeared during the 1970s, and this effort has been central in educational discourse for some time already (Pinar 1995). There would not be a need for equality discourse in school or work if people were not objectified, if human dignity were an axiom in the educational or labour discourse. Often a discriminative approach is hidden in the official structures and policies of a company, but this approach is infiltrated already into the practices and policies in education, and it is there that the abolition of gender-based segregation has to start. Equality should become a part of everyday life in school. It should not be regarded as a topic to be dealt with in one lesson and then ticked off done. Through discussions between teachers and students they can together arrive at an understanding on what gender equality stands for in the class and then regularly monitor how this understanding is realized in the day-to-day life at school. Even if the world outside the school walls is built on patriarchal power structures students will get awakened to an awareness on how otherness is manifested and

created in the society through a continuous reflective approach on what they see, hear and experience around them. This awareness will also provide the tools to abolishing gendered structures.

Intuition, feeling and corporeality are largely missing from the language of the curriculum. It is not easy to bring to life learning as a social process that recognizes students holistically as composed of mind, body and emotions in a school setting, where students have to sit in rows facing each others necks. Defining themselves as individuals working in co-operation with their classmates, negotiating meanings together, using their whole capacity as human beings, with intuition, emotions and bodiness included, will teach students the immensely important social skills or life skills they will also need in working life. The collaboration and conversation with teachers and students, and at the same time with their histories, is significant in the process of finding their own voices (Pagano 1990).

Gendered power structures in school need to be taken apart, but this cannot be achieved through gender juxtaposition. Since men and women work side by side in a professional setting it is through socio-cultural learning strategies that students will acquire the social skills needed for team projects both in an educational and professional setting. Through becoming autonomous, responsible members in cooperative learning teams also female students will be empowered with a strong sense of self-esteem and a belief in their abilities. When stepping out into vocational or higher education – and the working life after that – it will be easier for them to recognize gender-based discriminative practices and actively work towards changing them. When students are working together in small heterogeneous groups they will also more easily avoid falling into gender traps that lurk in a school setting where girls are assumed to behave in a certain way and boys have a much broader scope of accepted behaviour. Language education is today seen as emancipatory, through the perspective of critical autonomy, helping students find their own voice, and with student autonomy as the espoused goal (Kohonen 2009).

In LCPP it is important to empower female engineering students during their studies. This will serve to alleviate the harsh reality that the students will face upon graduation when stepping into the working life in technology, an area which, just as the field of engineering studies, is dominated by men. They need to develop a strong sense of identity and autonomy as well as a critical awareness of the power structures in the society to be better equipped to deal with the harsh realities of the working life. Empowered students can see themselves shaping their own future careers as change agents, not as obedient individuals.

On the cover page of this paper there is a painting depicting a reflection in sea water in Korppoo, the archipelago in the Baltic Sea. In the picture the structures of a pier are reflected as shadows in the multicoloured water. This image represents to me a metaphor to the curriculum as gendered text: the many themes that are discussed in this paper can be seen as if reflected in the water, some surfacing, others disappearing with the ever changing waves. The colours of the sky above blend into the different shades in the water beautifully. As a contrast to these colours there are the darker, shadowed structures of the pier, which reveal the green algae that grows in the Baltic Sea in a multitude – and represent the suppressing gendered structures of the society that are hidden beneath the surface, do not emerge clearly in the sunlight, but can only be seen in the shadows, just as here – and will slowly suffocate all other forms of life in case no measures are taken to fight them.

References

- Aristotle. 2007. *On the generation of animals*. Translated by Arthur Platt. eBooks@Adelaide. (Electronic version).
- Buber, M. 1970. *I and thou*. Translated by Walter Kaufmann. New York, NY: Touchstone.
- Davies, J., Weko, T., Kim, L. & Thulstrup, E. 2006. *Organisation for Economic Co-operation and Development Directorate for Education*. Education and Training Policy Division. Thematic review of tertiary education Finland.
- Dillabough, J. 2000. Degrees of freedom and deliberations of "self": The gendering of identity in teaching. In P. Trifonas (Ed.) *Revolutionary pedagogies. Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. New York and London: Routledge Falmer, 312–351.
- Eurooppalainen viitekehys* 2004. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Council of Europe. Vantaa: WSOY.
- Grumet, M. 1988. *Bitter milk: Women and teaching*. Amhearst: University of Massachusetts Press.
- Huhta, L., Kempe, J., Leinonen, M. & Uosukainen, K. 2007. *Naisten ja miesten tasa-arvo työpaikkojen kehittämistyössä – kokemuksia sukupuolinäkökulman valtavirtaistamisesta*. TYKES reports 54. Helsinki: Ministry of Labour.
- Kantola, J. & Nousiainen, K. 2008. Pussauskoppiin? Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakien yhtenäistämisestä. *Naistutkimus* 2, 6–20.

- Lausunto erityisopetuksen strategiatyöryhmän muistioon. Statement on the memorandum of strategy workgroup on special education. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Retrieved November 29, 2008 from <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Lausunto.OKL.2007.pdf>.
- Lempiäinen, K. 2002. Kansallisuuden tekeminen ja toisto. In T. Gordon & K. Komulainen & K. Lempiäinen (Eds.) *Suomineitonen, hei! Kansallisuuden sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 19–36.
- Ministry of Education. Retrieved on Dec.4, 2008 from <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,438,63550,65821,86731>.
- Mitchell, C. & Weber, S. 1999. *Reinventing ourselves as teachers*. London: Falmer Press.
- National Board of Education. Retrieved December 4, 2008 from <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,438,63550,65821,86731>.
- National Board of Education. Retrieved December 7, 2008 from http://www.oph.fi/julkaisut/2008/on_annettu_hyvia_numeroita.pdf.
- National Board of Education 2005. Oppimistulosten arviointi. Äidinkieli ja kirjallisuus sekä matematiikka 3. luokalla.
- Nieminen, T. 2008. *Gender equality barometer 2008*. Helsinki: Publications of the Ministry of Social Affairs and Health. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-6413.pdf.
- Nousiainen, K. 2008. Utility based equality and disparate diversities. In D. Schiek & V. Chege (Eds.) *European non-discrimination law: Comparative perspectives on multidimensional equality law*. London: Routledge, 187–214.
- Pagano, J.A. 1990. *Exiles and communities: Teaching in the patriarchal wilderness*. Albany: State University of New York Press.
- Palmu, T. 2003. *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä: Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-0802-4>.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. 1995. *Understanding Curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Rangell, P. 2007. *Yhdessä ja erikseen*. Retrieved November 20, 2008, from http://www.tampere.fi/koulutus_v/opettajille/materiaalit/yhdessaerikseen.pdf.
- Rauhala, L. 1998. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Statistics Finland. Retrieved December 1, 2008 from http://www.stat.fi/tup/tietotrendit/tt_04_06_nuorten_koulutustaso.html
- Tackling multiple discrimination: practices, policies and laws* 2007. European Commission.
- Tarmo, M. 1991. Opettajan sukupuolilinssit. *Kasvatus* 22(3), 195–204.

Vuorikoski, M. & Törmä, T. (Eds.) 2004. *Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun*. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Affiliations

Niina Valtaranta

niina.valtaranta@uta.fi

Opettajankoulutuslaitos, Tampereen yliopisto

Arja VIRTÄ

Yhteiskuntaoppi muuttuvassa ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa

Perinteinen yhteiskuntaopin opetus on sosiaalistamista yhteen yhteiskuntaan ja siten näkökulmaltaan kansallista, mutta tämä lähestymistapa on ongelmallinen yhteiskunnan muuttuessa ja etenkin kulttuurisen moninaisuuden lisääntyessä. Tässä artikkelissa tarkastellaan yhteiskuntaopin opetusta monikulttuurisuuden näkökulmasta. Artikkelin painottuu seuraaviin periaatteellisiin kysymyksiin, joita ilmenee myös opettajaopiskelijoiden kirjaamissa havainnoissa: a) normiristiriidat ja arvolähtökohtien erilaisuus valtakulttuurin ja eri kulttuuriryhmien välillä; b) ristiriitaisten kysymysten ja yhteiskunnallisten epäkohtien käsittely, opetuksen uskottavuus ja vastaavuus reaalityodellisuuden kanssa; c) osallistaminen, käytännön osallisuuden osoittaminen, osallistumisvalmiuksien ja kiinnostuksen luominen ja d) yhteiskunnan kuvaamisen käsitteellinen ja sisällöllinen vaikeus. Empiirinen aineisto pohjautuu historian ja yhteiskuntaopin aineenopettajaopiskelijoiden (n= 43) kirjoitelmiin, joissa he tarkastelivat monikulttuurisuuden vaikutuksia yhteiskuntaopin opetukseen.

Avainsanat: yhteiskuntaoppi, monikulttuurinen kasvatus, monikulttuurinen kansalaiskasvatus, aineenopettajakoulutus

Johdanto

Yhteiskuntaopin perussisältöä eri maiden koululaitoksissa ovat yhteiskuntajärjestelmään, valtiolliseen ja paikalliseen päätöksentekoon, elinkeinoelämään ja sosiaaliturvaan liittyvät asiat. Oppiaineen perinteinen tehtävä on siten ollut tukea sosialisatiota ja kansalaiseksi kasvatusta yhteen yhteiskuntaan, ja näkökulma on ollut samalla sidonnainen kansallisvaltioon. Tämä periaate on otettu ikään kuin itsestään selvänä. Globaalistumisesta ja kulttuurien moninaisuuden sekä niiden välisen vuorovaikutuksen lisääntymisestä seuraa, että yhteiskunnallisen kasvatuksen sisältöjä on tarkasteltava kriittisesti ja myös useammasta näkökulmasta kuin ennen (Paakkunainen 2006, 121). Enää ei olekaan selvää, mitä sisällön pitäisi olla ja mihin oppilaita sosiaalistetaan.

E. Ropo & H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010.

Toisensa kohtaavat ainedidaktikat

Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31, 423–436.

Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan yhteiskuntaopin opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta kasvamaan yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi toimijaksi. Yhteiskuntaopin opetuksen tarkoituksena on antaa perustiedot ja -taidot yhteiskunnan rakenteesta ja toiminnasta sekä kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista ja myös tukea oppilaan kasvua suvaitseväiseksi ja demokraattiseksi kansalaiseksi. Yhteiskuntaopin tavoitteet ja arviointikriteerit painottavat taitoja toimia yhteiskunnassa, hankkia yhteiskunnallista tietoa ja tehdä päätöksiä. Nämä tavoitteet koskevat kaikkia oppilaita, myös vähemmistöihin kuuluvia ja maahanmuuttajataustaisia. Keskeisinä aihealueina ovat suomalainen yhteiskunta ja talouselämä sekä Euroopan unioni. Kansalaisen vaikuttamismahdollisuuksia tarkastellaan lähinnä perinteisten kanavien pohjalta. Selvimmin monikulttuurisuuteen liittyvä aihepiiri on yksilö yhteiskunnan jäsenenä. Sen sisältönä ovat perheet, erityyppiset yhteisöt ja vähemmistö- ja osakulttuurit sekä yksilön mahdollisuudet toimia kotikunnassa, omassa valtiossa, Pohjoismaissa ja Euroopan unionissa.

Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003) luovat hyvin samantapaisen kuvan. Yhteiskuntaopin oppimäärän johdantotekstin mukaan yhteiskunnan rakennetta ja keskeisiä ilmiöitä tarkastellaan suomalaisen yhteiskunnan, Euroopan ja maailman näkökulmasta, ja yhteiskuntaeettisinä arvoina, joihin opetus perustuu, mainitaan muun muassa oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, sosiaalinen vastuu ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Tavoitteisiin sisältyy, että opiskelija tuntee suomalaisen yhteiskunta- ja talousjärjestelmän perusteet ja osaa suhteuttaa ne eurooppalaisiin ja kansainvälisiin yhteyksiin. Uusi korostus viimeisissä opetussuunnitelmissa on Eurooppa-keskeisyys, jonka näkyvin osoitus on lukion valinnainen kurssi Eurooppalaisuus ja Euroopan unioni.

Yleissivistävän koulun yhteiskuntaopin sisällöt ovat vähitellen monipuolistuneet, ja se ilmenee jossakin määrin uusimmissa opetussuunnitelmateksteissä ja myös oppikirjoissa, joissa esitellään Suomen väestöryhmiä, perinteisiä ja uusia vähemmistöjä sekä maahanmuuttajia koskevaa lainsäädäntöä. Käytännössä tämä on merkinnyt vähemmistöjä koskevien kuvausten lisäämistä perinteiseen sisältörunkoon (vrt. Banks 2004). Kokonaisuudessaan yhteiskuntaopin sisältö on kuitenkin kansalliseen yhteiskuntajärjestelmään perehdyttämistä, kuten oppiaineen luonteen mukaan missä tahansa muussa koulujärjestelmässä. Seuraava pohdinta ei ole siten kritiikkiä nyt käytössä olevia suomalaisia opetussuunnitelmia tai oppikirjoja kohtaan vaan liittyy yleisempään yhteiskuntaopin oppiaineluonteen problematiikkaan.

Tässä artikkelissa tarkastellaan yhteiskuntaopin opetusta ja oppiaineluon-

netta, mutta selvää on, että yhteiskunnallinen oppiminen ja kansalaiskasvatus eivät rajoitu yhteen kouluaineeseen tai edes kouluun. Samalla kuitenkin yhteiskunnalliset muutokset ja muutospaineet heijastuvat juuri tähän oppiaineeseen voimakkaina ja edellyttävät opetuksen luoman yhteiskuntakuvan jatkuvaa päivittämistä.

Yhteiskuntaoppi ja monikulttuurisuus

Kun analysoidaan yhteiskuntaopin opetuksen muutospaineita monikulttuurisuuden näkökulmasta, törmätään useihin periaatteellisiin näkökohtiin. Yhteiskunnallisessa ja historiallisessa kasvatuksessa monikulttuurisuuteen, kansainvälisyyteen sekä kulttuurien ja kansojen väliseen vuorovaikutukseen liittyvät kysymykset ovat erityisen tärkeitä, sillä ne ovat suoranaisesti oppiaineen sisältöä. Kysymys on siitä, mitä opetuksessa halutaan painottaa ja kenen näkökulmasta asioita kuvataan. Oppiaineen perustehtäviin kuuluu tehdä oppilaille ymmärrettäväksi oman ajan yhteiskuntaa ja maailmaa sekä vallitsevaan tilaan johtanutta kehitystä. Kasvatus ei tapahdu tyhjiössä, vaan sille luovat taustaa maailmanpoliittiset realiteetit. Suuret yhteiskunnalliset muutokset tekevät kansalaiskasvatuksen erityisen haasteelliseksi (ks. myös Dilworth 2008, 435). Juuri yhteiskuntaopin opetuksessa ilmenee sekä periaatteellisena että opetussisältöihin liittyvänä haasteena se, että eri kulttuurien yhteiskuntakuva, normit, ihmiskäsitys ja käsitykset tasa-arvosta voivat olla erilaisia (Verm 2005, 7).

Monikulttuurinen kasvatus ei koske vain maahanmuuttajaoppilaita vaan se on kaikille oppilaille suunnattua kasvatusta, sillä tarkoituksena luoda myös valtaväestöön kuuluville valmiuksia toimia monikulttuurisessa yhteiskunnassa (Banks 2004, 3; Nieto & Bode 2008, 44–45). Kasvattaminen monikulttuuriseen kansalaisuuteen edellyttää, että koulu tukee oppilaan kulttuurisen, kansallisen ja globaalin identiteetin muodostumista. Nämä seikat on kirjattu suomalaistenkin opetussuunnitelmien yleisiksi periaatteiksi.

Monikulttuurisen kansalaiskasvatuksen ihanne on inklusiivinen (Nieto & Bode 2008, 51). Vähemmistöt tarvitsevat tukea, jotta niiden jäsenet integroituisivat aktiivisiksi kansalaisiksi uuteen yhteiskuntaan. Samalla vähemmistöjen jäsenet tarvitsevat toimintavalmiuksia voidakseen myös säilyttää oman kulttuurinsa ja yhteisönsä elinvoimaisena. Monikulttuurisuuskasvatuksen periaatteet vastaavat Suomen virallista maahanmuuttopolitiikkaa, joka tähtää maahanmuuttajien kotouttamiseen (ks. Talib & Lipponen 2008, 44–46; Virta 2008, 44–45).

Oppilaat ovat jäseniä monietnisisissä yhteisöissä, ja koulun on siksi otettava huomioon yhteisöjen kulttuurinen moninaisuus, sillä muutoin kasvatus ei olisi yhteiskunnallisesti relevanttia (ks. myös Löfström 2008, 283). Yhteiskunnalliselle opetukselle asetetaan yleisesti tavoitteeksi tasa-arvon ja demokratian lisääminen ja oppilaan oman kulttuuri-identiteetin vahvistaminen. Demokratian periaatteisiin sisältyy myös vähemmistöjen oikeuksien kunnioittaminen, joskin tasapainon löytäminen moninaisuuden ja yhdenmukaisuuden välillä voi olla vaikeaa (Banks 2008, 58–59). Monikulttuurisuuskasvatuksen ihanteiden ja käytännön välillä vallitsee kuitenkin usein selvä kuilu myös sellaisissa yhteiskunnissa, joihin on pitkään suuntautunut voimakas maahanmuutto (Dilworth 2008, 435).

Maailmassa, jossa valtiot ovat taloudellisesti ja poliittisesti riippuvaisia toisistaan, myös kansalaisyhteiskunnan on laajennuttava. Byram (2006, 109, 127) näkee haasteena kulttuurienvälisen kansalaisuuden käsitteen kehittämisen. Vastaavasti Banks (2001) käyttää käsitteitä monikulttuurinen kansalaisuus ja monikulttuurinen kansalaisyhteiskunta. Rinnalla esiintyy usein käsite globaalikasvatus, joka ei ole kuitenkaan yhteneväinen. Kansalaisuuteen liittyvät lailliset, sosiaaliset ja poliittiset oikeudet ovat kuitenkin sidoksissa kansallisvaltion, joten se määrittää sosialisoinnin käytännöllisiä rajoja (ks. Heilman 2006, 193–195). Jos toisaalta puhutaan kulttuurienvälisestä tai ylikulttuurisesta kansalaisyhteiskunnasta, identifioitumisen ja sosialisoinnin kohde on epämääräisempi, sillä ei ole yksiselitteisesti yhteisöä, johon voisi tuntea yhteenkuuluvuutta. Sosiaalistaminen yhteen kansallisvaltion ja sen yhteiskuntaan on periaatteessa ollut selkeää.

Sosiaalistamiseen kuuluu normisocialisaatio. Monikulttuurisen luokan yhteiskuntaopin oppitunnilla saatetaan törmätä eri yhteisöissä vallalla olevien normien ja käytänteiden erilaisuuteen. Esimerkkejä ovat suhtautuminen perhe-elämään, sukupuolten tasa-arvoon ja elämäntapaan. Tässä suhteessa eriävyyksiä voi olla valtaväestönkin keskuudessa esimerkiksi uskonnollisten ryhmittymien välillä. Monikulttuurisuuskasvatuksessa on yleisenä eettisenä periaatteena pluralismi eli hyväksyvä suhtautuminen arvojen ja elämäntapojen erilaisuuteen. Ristiriitainen kysymys on tällöin, miten pitäisi suhtautua sellaisiin normeihin, jotka ovat suvaitsemattomia ja tasa-arvoa ja ihmisoikeuksia loukkaavia – tällöin monen perspektiivin hyväksyminen voisi johtaa arvorelativismiin ja jopa lakienvastaisten käytänteiden suvaitsemiseen (Heilman 2006, 196–197). Yleisperiaatteena voidaankin pitää, että erilaisia arvoja voidaan hyväksyä edellyttäen, että sitoudutaan eettisesti keskeisiin arvoihin (Puolimatka 2006, 79–80), mutta tässäkin voidaan törmätä tulkintavaikeuksiin. Samoin looginen periaate on nojautuminen yhteiskun-

nassa voimassa oleviin lakeihin.

Kysymys on samalla yhteiskuntaopin uskottavuuden haasteesta. Perinteinen kritiikki yhteiskuntaoppia kohtaan on ollut, että se luo oppilaille idealistista ja staattista kuvaa yhteiskunnasta ja vaikenee epäkohdista (Virta 2000). Suomalainen yhteiskuntaopin opetus on epäkohtien kuvaajana melko varovainen. Se on ehkä aina ollut valtaväestönkin näkökulmasta staattisen ideaalimallin luomista yhteiskunnan rakenteista ja toiminnasta eikä ole vastannut tarkalleen oman yhteiskunnan todellisuutta. Tämä on periaatteessa ymmärrettävää, sillä julkisen vallan ylläpitämisen koululaitoksen tehtävänä on taata järjestelmän jatkuvuutta. On kuitenkin ongelmallista, jos opetuksen luoma kuva on aivan erilainen kuin esimerkiksi median välittämä kuva tai ne yhteiskunnalliset olosuhteet, jotka nuoret kohtaavat koulun ulkopuolella.

Monikulttuurisen yhteiskunnan vähemmistöjen jäsenille koulun luoma yhteiskuntakuva voi näyttäytyä epärealistisena ja epäuskottavana, toisten todellisuutena. Vähemmistöjen asema, erityisesti maahanmuuttajien työllistymismahdollisuudet ja ulkopuolisuus, ovat sitä arkipäivää, jonka monet maahanmuuttajataustaiset oppilaat kohtaavat (Kincheloe & Steinberg 2001). Onkin keskeistä saada maahanmuuttajataustainen nuori uskomaan että yhteiskuntaoppi koskee häntä.

Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen suuntaus korostaa koulutusta yhteiskunnallisena ja poliittisena kysymyksenä. Sen edustajat eivät usko koulutuksen neutraalisuuteen, vaan painopiste on valtarakenteiden ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden tarkastelussa. Monikulttuurisuuskasvatusta näytetään siten paljon laajempaan kuin vain yksilön identiteettikysymyksenä tai suvaitsevaisuuden lisäämisestä. Sen perimmäisenä tavoitteena on luoda tasa-arvoiset oppimisen ja osallistumisen edellytykset kaikille oppilaille, tukea kaikkien oppilaiden opiskelua ja siten myötävaikuttaa yhteiskunnalliseen tasa-arvoon. (Kincheloe & Steinberg 2001; Nieto & Bode 2008.) Tämä on keskeinen tavoite myös yhteiskuntaopin opetuksen näkökulmasta. Merkityksellistä on myös se, että opetus ei jää yksinkertaisten perustaitojen luomisen tasolle vaan että koulu myös antaa mahdollisuudet hankkia niitä kulttuurisia valmiuksia ja tietoja, joita oppilas ei saa kotoaan ja omasta kulttuuristaan mutta joita tarvitaan yhteiskuntaelämässä.

Käytännön opetustilanteissa monikulttuurisessa luokassa törmätään usein käsiteongelmiin ja oppimisvaikeuksiin, mutta suuri osa näistä haasteista liittyy oppiaineeseen yleisemminkin (Löfström 2008, 280–281). Yhteiskunta on moniulotteinen kuvauksen kohde. On kysymys abstrakteista rakenteista ja monimutkaisesta todellisuudesta, jonka hahmottaminen voi olla vaikeaa myös äidinkielellään opiskeleville. Lisäongelman aiheuttaa se, että kahden

kielen käsitejärjestelmät ja termit eivät ole identtisiä. Vastaava tilanne on kysymyksessä myös silloin, kun sisältöä opetetaan vieraalla kielellä (CLIL) tai kaksikielisille ryhmille.

Menetelmä

Empiirisen osuuden tutkimuskysymyksenä on, miten monikulttuurisuus ilmenee aineenopettajaopiskelijoiden havaintojen ja kokemusten mukaan yhteiskuntaopin oppitunneilla ja miten monikulttuuristen luokkien oppilaat suhtautuvat oppiaineeseen. Hyödynnän tässä artikkelissa historian ja yhteiskuntaopin opettajaopiskelijoiden (n = 43) kirjaamia havaintoja yläkoulun yhteiskuntaopin oppitunneilta. Aineistoa on kerätty kahden lukuvuoden ajalta, ja kysymys on kahdesta opiskelijavuosikursista. Opiskelijat suorittivat tehtävän yhden lukuvuoden mittaisten opettajan pedagogisten opintojen aikana, osana historian ja yhteiskuntaopin ainedidaktisia opintoja.

Opiskelijat saivat ohjatun harjoittelun ajaksi seurantatehtävän, jossa heidän piti kirjata muistiin havaintoja ja kokemuksia monikulttuuristen luokkien historian ja yhteiskuntaopin tunneilta sekä pohtia, miten monikulttuurisuus ilmeni opetuksessa ja miten he sen ottivat itse huomioon. Tehtävän tarkoituksena oli saada opiskelijat reflektoimaan opetusta ja samalla tukea heidän monikulttuurisen ja/tai kulttuurienvälisen ammattipätevyytensä kehittymistä. Tämän artikkelin kiinnostuksen kohteena ovat kuitenkin yhteiskuntaopin opetustilanteita koskevat havainnot, ei opiskelijoiden ammatillisen kehityksen analysointi. Havainnoidessaan monikulttuuristen luokkien yhteiskuntaopin opetusta ja pohtiessaan omia opetuskokemuksiaan opiskelijat kartoittivat ilmiötä, josta on vähän systemaattista tietoa.

Tätä artikkelia varten on 43 opiskelijan esseestä koottu ja luokiteltu kaikki havainnot, jotka koskevat yhteiskuntaopin opetusta monikulttuurisissa luokissa ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden yhteiskuntaopin opiskelua. Kysymys on vasta-alkajien havainnoista – kokenut opettaja kertoisi ehkä eri tavoin painottuneita asioita – samoin kysymällä suoraan oppilailta voitaisiin saada esiin eri asioita. Seurantatehtävää ei ollut rajattu koskemaan tiettyä kouluastetta, mutta käytännössä kaikki yhteiskuntaoppia koskevat havainnot liittyivät perusopetuksen yhdeksännen luokan opetukseen.

Opettajaopiskelijoiden havaintoja yhteiskuntaopin opettamisesta monikulttuurisissa luokissa

Yleisesti ottaen opettajaopiskelijat eivät havainneet, että maahanmuuttajataustaiset oppilaat olisivat erottuneet yhteiskuntaopin oppitunneilla suomalaistaustaisista oppilaista. Joitakin havaintoja silti kertyi. Pääsääntöisesti kuva oppilaista oli varsin myönteinen. Vastaavaa oli havaittu historian opetuksesta (ks. Virta, 2008). Kaiken kaikkiaan yhteiskuntaoppia koskevia havaintoja kertyi vähemmän kuin historiaa koskevia, ilmeisesti siitä syystä, että yhteiskuntaoppia opiskellaan perusopetuksessa vain yhdeksännellä luokalla.

Oppiaineen koettu kiinnostavuus liittyi siihen, oliko sisältö ymmärrettävää. Tulevat opettajat olivat havainneet, että maahanmuuttajataustaisia oppilaita kiinnostivat eniten konkreettiset, käytännönläheiset ja ajankohtaiset aiheet. Helppoina ja helposti lähestyttävänä koettiin esimerkiksi perhettä koskevat aiheet. Monet oppilaat katsoivat selvästikin hyötyvänsä yhteiskuntaopin opetuksesta ja arvostivat erityisesti käytännössä hyödyllisiä taitoja (esimerkiksi työhakemuksen tekeminen). Heitä kiinnosti tietää, miten yhteiskunta toimii, ehkä osittain siksi, että he eivät voineet nojata siihen perustietoon, jonka suomalaistaustaiset oppilaat saivat kotoaan.

Aiheet, joilla ei ollut kosketuspintaa oppilaan todellisuuteen, eivät motivoineet. Esimerkkeinä kiinnostamattomista ja kaukaisista asioista mainittiin työmarkkinajärjestöt, eläkejärjestelmä, yritystoiminta ja hallinto. Jos aihe oli oppilaan mielestä liian vaikea, hän saattoi jopa kieltäytyä tekemästä tehtäviä.

Tässä jos missä tuli esiin vahvasti myös kielivaikeudet, jotka rajoittivat selvästi asian ymmärtämistä. Esimerkiksi ”edunvalvonta” oli täysin tuntematon käsite, eikä sitä edes tarkalleen osanneet määrittää suomalaistaustaiset nuoret. Kielivaikeudet olivat läsnä lähes jatkuvasti.

Maahanmuuttajataustaisille oppilaille yhteiskuntaoppi oli vaikea oppiaine, varsinkin jos oli kysymys abstrakteista ilmiöistä, käsitteistä ja termeistä ja oppilaan elämänpiiristä kaukana olevista asioista. Kielivaikeudet vaikeuttivat usein opiskelua.

Eduskunnasta ja hallituksesta sekä lakien säätämisestä puhuttaessa moni tuntui turhautuvan, koska käsitteitä oli paljon ja sanat olivat pitkiä. Vaikka käsitteitä avattiin ja katsottiin yhdessä, monelle tuntui tulevan totaalinen stoppi tässä kohtaa. Kun asia tuntui vaikealta, sitä ei haluttu opiskella. Toisaalta tämä pätee myös muilla luokilla riippuen täysin opeteltavasta asiasta.

Opiskelijat olivat myös havainneet, että luokan monikulttuurisuus monipuol-

listi opetusta ja että maahanmuuttajataustaisilla oppilailla oli kiinnostusta kansainvälisten aiheiden tarkasteluun. Maahanmuuttajataustasta ja tottumuksesta liikkuvuuteen seurasi, että kiinnostuksen kohteet olivat jossakin määrin erilaisia kuin suomalaistaustaisilla oppilailla. Oppilaat saattoivat olla valmiita vertailemaan eri yhteiskuntien käytänteitä. Toisaalta heillä saattoi olla jossain määrin enemmän kiinnostusta tietää EU:sta ja kansainvälisestä liikkuvuudesta kuin suomalaistaustaisilla – osalla oli kokemustakin elämästä eri maissa. Jotkut oppilaat kertoivat pitävänsä tärkeänä mahdollisuuksia opiskeluun ja työntekoon Euroopan unioniin kuuluvissa maissa.

Yhteiskuntaopissa aihe, joka tuntui suuresti kiinnostavan maahanmuuttajataustaisia oppilaita, oli Euroopan unioni. Esimerkiksi puhuminen Turkista jäsenehdokasmaana sai aikaan keskustelua, koska luokassa oli oppilaita, jotka olivat asuneet Turkissa ja tiesivät maan oloista. Eräs oppilas oli vahvasti sitä mieltä, ettei Turkki voi koskaan saavuttaa jäsenkelpoisuutta ihmisoikeusrikkomusten vuoksi. Myös unionin sisämarkkinat ja etenkin vapaa liikkuvuus herättivät mielenkiintoa ja keskustelua. Oppilaat olivat matkustelleet paljon Euroopan alueella ja osasivat kertoa rahankäytöstä ja vapaasta liikkumisesta.

Yrittäjyys oli myös teema, joka kiinnosti monia maahanmuuttajataustaisia oppilaita ilmeisesti perhetaustan vuoksi, vaikka yrittäjyysteema oli toisaalta koettu vaikeaksi ja etäiseksi.

Monen maahanmuuttajataustaisen oppilaan perheessä ja tuttavapiirissä oli yrittäjiä ja moni maahanmuuttajataustainen oppilas, toisin kuin suomalaiset oppilaat, pitivät itse yrittäjäksi ryhtymistä mahdollisena vaihtoehtona tulevaisuudessa.

Opettajaopiskelijat olivat tietoisia siitä, että oppilaiden perheiden normit ja arvomaailma voivat poiketa suomalaisen yhteiskunnan normeista. Siksi he olivat myös omaksuneet varovaisen linjan erityisesti asioissa, joissa he ennakkoivat voivan syntyä arvoriiriitoja. Opiskelijat varoivat samasta syystä myös tekemästä oppitunnilla vertailuja eri yhteiskunnissa vallitsevien käytänteiden välillä. He oivalsivat uskonnon kytkeytyvän yhteiskunnallisiin normeihin. Välillä kuitenkin oppilaat toivat esille itsenäisesti omia käsityksiään suomalaisesta yhteiskunnasta ja vertailivat Suomea ja muita maita.

Olisi ollut täysin epämotivoivaa opettaa heille esimerkiksi avioliittoon ja avoliittoon liittyviä asioita täysin meidän kulttuurimme ja uskontomme pohjalta. – – Muutamalle islaminuskoiselle pojalle oli täysin käsittämätöntä ymmärtää, että naisella saattoi olla lapsi ja hän voi asua tämän isän

kanssa ilman avioliittoa. He ehdottivat esimerkiksi, että nainen on eronnut miehestä. Heidän kulttuurissaan avioliitto on täysin mahdoton ajatus ja kokeessa avioliiton ja avioliiton eroja ei monet osanneet eritellä.

Avioliitto- ja perhekysymysten ohella myös pakolaisuus oli herkkä aihe, mutta se ei välttämättä aiheuttanut ongelmia tunnin kuluksa:

En voinut tietää ennen tuntia olisiko pakolaisaihe arka teema maahanmuuttajataustaisille oppilaille. Itse tunnilla aiheen käsittelemisessä ei ollut mitään ongelmia, enkä huomannut, että aihe olisi ahdistanut ketään oppilaista. Tietysti aihe tarjosi hyvän mahdollisuuden liittää asia oppilaiden omaan kokemusmaailmaan. Mielestäni hyvää keskustelua myös syntyi. Esimerkiksi kurditaustainen poika halusi kertoa muille luokan oppilaille, miksi kurdit lähtevät pakolaisiksi. Samalla tuli selväksi se, kuinka voimakkaita tunteita omaa taustaa, kuten Kosovoa kohtaan, yhä tunnettiin.

Normien ja kulttuurikoodien erilaisuus ilmeni myös oppituntien käytänteissä, ei pelkästään käsiteltäessä nimenomaisia aiheita, jotka liittyivät kulttuuriin eroihin. Muutama opettajaopiskelija kuvasi samaa tai samantapaista tilannetta yhdeksännen luokan yhteiskuntaopin oppitunnilta, jonka aikana oppilaat tekivät ryhmätöitä. Työskentely oli sujunut hyvin, kunnes tunnin lopussa tultiin ryhmien tulosten esitysvaiheeseen:

Eräs muslimipoika olisi välttämättä halunnut esittää oman ryhmänsä työn lisäksi toisen ryhmän työn, koska tämä ”toinen ryhmä” muodostui ainoastaan tytöistä. Poika perusti sanansa kulttuuriinsa. Töiden esittämissä luonnollisesti jatkettiin opettajan selittäessä, että suomalaisessa yhteiskunnassa kaikki ihmiset ovat tasa-arvoisia sukupuoleen katsomatta ja että työllillä on oikeus oman työnsä esittämiseen.

Oppilaiden suhtautuminen suomalaiseen yhteiskuntaa ilmeni toisinaan opetustilanteissa. Osalle oppilaita suomalainen yhteiskunta oli vieras. Oli oppilaita, jotka odottivat ylpeinä Suomen passia, mutta oli myös niitä, jotka monta vuotta Suomessa asuttuaankin pitivät tätä yhteiskuntaa vieraana. Erään opiskelijan oppitunnilla suuri osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista oli väittänyt, että he eivät halunneet ulkomailla matkustaessaan sanoa asuvansa Suomessa vaan puhuivat vanhasta kotimaastaan.

Välillä Suomessa käytettävät järjestelmät saivat myös kovaa kritiikkiä osakseen. Eräs oppilas oli myös hyvin painokkaasti sitä mieltä, että yhteiskuntaoppia on turha opiskella. Perusteluja kysyessäni hän tokaisi: ”Ei nappaa Suomen politiikka tai mikään muukaan, mä en aio tänne jäädä.”

Edellä viitattiin siihen, miten abstrakti kieli ja aiheiden etäisyys saattoivat vähentää oppilaan halua työskennellä. Taustalla saattoi olla muitakin syitä, joita opettajan voi olla vaikea tietää. Eräs opiskelija kertoi ihmetelleensä, miksi muutoin aktiivinen oppilas ei ollut halunnut tehdä mielipidekirjoitustyyppistä tehtävää vaan oli vaikuttanut väsyneeltä. Myöhemmin oppilas kertoi tehneensä koko edellisen yön perheen passihakemuksia – ainoana suomenkielentaitoisena. Esimerkki ilmentää sellaista epäilemättä yleistäkin tilannetta, jossa alaikäinen oppilas onkin perheensä keskeinen kontakti suomalaiseen yhteiskuntaan.

Pohdinta

Opettajaopiskelijoiden havainnot monikulttuuristen perusopetuksen luokkien yhteiskuntaopin oppitunneilta painoutuivat kysymykseen oppiaineen luonteesta. Periaatteessa monet havainnoista, kuten käsitteisiin, abstrakteihin aiheisiin ja motivaatioon liittyvät asiat, koskevat yhteiskuntaopin opetusta yleensä eikä vain maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osalta.

Yksilö tarvitsee perustietoja yhteiskunnasta ja sen toiminnasta, ja oleellista onkin sisällön konkretisoiminen ja ymmärrettäväksi tekeminen. Yksi keskeinen yhteiskuntaopin kehittämishaaste on tämän aineiston pohjalta se, että opetuksessa otetaan huomioon nuoren ajatus- ja elämismaailman kannalta keskeisiä ilmiöitä. Tähän problematiikkaan ovat aikaisemmin kiinnittäneet huomiota esimerkiksi Paakkunainen (2006) ja Löfström (2008) pohtien nuorten yhteiskuntasuhdetta yleisesti ottaen. Myös suomalaistaustainen oppilas voi ihmetellä opetuksen luoman kuvan ja arkielämässä näyttäytyvän yhteiskuntaelämän vastaavuutta samoin kuin maahanmuuttajataustainen oppilas. Erityisesti maahanmuuttajataustaiselle oppilaalle yhteiskunnan rakenteiden etäisyys ja terminologian vaikeus voi samalla olla syrjäytymisriskiä ja ulkopuolisuutta aiheuttava tekijä. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kannalta on sen vuoksi tärkeä tehdä suomalaista yhteiskuntaa ymmärrettäväksi selventämällä abstrakteja ilmiöitä.

Yhteiskuntaoppi on pienituntinen oppiaine, jota suomalaisessa perusopetuksessa opetetaan vain yhdeksännellä luokalla. Ammatillisessa koulutuksessa sen opetus on hyvin vähäistä, mikä on valitettavaa ajatellen väestön yhteiskunnallista toimintaa ja tietämystä. Myös maahanmuuttajataustaisista oppilaista suuri osa jatkaa opintojaan ammatillisessa koulutuksessa. Pitkällä tähtäimellä olisi aiheellista kiinnittää huomiota myös ammatillisen koulutuksen yhteiskuntaoppiin.

Yhteiskuntaopin opetuksella on monia yhtymäkohtia monikulttuurisuuskasvatukseen tai kulttuurienvälisyyskasvatukseen: yhteisenä tavoitteena on luoda kaikille oppilaille valmiuksia toimia yhteiskunnassa, myös monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Nämä periaatteet koskevat kaikkia oppilaita, myös valtaväestöön kuuluvia. Populismin ja muukalaisvastaisuuden voimistuessa entistä tärkeämpää on korostaa tasa-arvoisuutta ja kykyä yhteistyöhön erilaisuudesta huolimatta. Opetussuunnitelmiin sisältyvä ehkä idealistinenkin aktiivisen kansalaisuuden tavoite koskee myös maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tällöin on tärkeää käytännön osallisuuden osoittaminen ja osallistumisvalmiuksien ja kiinnostuksen luominen. Tärkeää on paitsi aktivoiminen, reflektiivisen ja harkitsevan kansalaisuuden luominen (Banks 2008, 62–63).

Monikulttuurisuuskasvatus merkitsee oppilaiden moninaisen taustan huomioon ottamista ja kunnioittamista – ei vain suoraa sosiaalistamista suomalaisen yhteiskuntaan. Yksi keskeinen kehittämishaaste niin yhteiskuntaopin kuin historian ja muidenkin reaaliaineiden opetuksessa on se, miten luontevalla tavalla toteutetaan opetussuunnitelmien ja monikulttuurisuuskasvatuskirjallisuuden periaate oppilaiden kulttuuritaustojen integroimisesta opetukseen. Opettajaopiskelijat kuvasivat tässä tutkimuksessa analysoiduissa esseissään toisaalta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden innokkuutta ottaa kantaa ja tuoda esiin kokemuksiaan. Toisaalta ilmeni tilanteita, joissa oppilas ikään kuin vetäytyi kuoreensa.

Tulevat opettajat halusivat olla hienovaraisia kulttuuristen erojen käsittelyssä ja välttää kiusallisten tilanteiden syntymistä (ks. Virta 2008), mikä lienee tyypillistä suomalaiselle opetustraditiolle. On syytä muistaa, että keskustelu ja yhteiskuntaeettisten kysymysten pohdinta on perinteisesti jäänyt yhteiskuntaopin opetuksessa melko vähäiseksi tiedollisten sisältöjen korostuessa (Suutarinen 2006).

Moniarvoisuuden ja suvaitsevuuden haasteet luovat kysymyksen siitä, miten pitäisi ja voisi käsitellä tasapuolisesti sellaisia maailmankatsomuksia ja yhteiskunnallisia käsityksiä, jotka ovat esimerkiksi epätasa-arvoisia ja ihmisoikeuksia loukkaavia. Moniarvoisuuden haasteet eivät seuraa pelkästään kulttuuriryhmien erilaisista käsityksistä, vaan kysymys on yleisemmästä arvovomaailmaa koskevasta muutoksesta ja moninaisuudesta.

Kirjallisuus

- Banks, J. A. 2001. Citizenship education and diversity. Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education* 52(1), 5–16.
- Banks, J. A. 2004. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (toim.) *Handbook of research on multicultural education* (2. painos). San Francisco: Jossey Bass, 3–29.
- Banks, J. A. 2008. Diversity and citizenship education in global times. Teoksessa J. A. Arthur, I. Davies & C. Hahn. (toim.) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*. Los Angeles: SAGE, 57–70.
- Byram, M. 2006. Developing a concept of intercultural citizenship. Teoksessa G. Alfred, M. Byram & M. Fleming (toim.) *Education for intercultural citizenship. Languages for Intercultural Communication and Education* 13. Clevedon: Multilingual Matters, 109–129.
- Dilworth, P. P. 2008. Multicultural citizenship education. Teoksessa J. A. Arthur, I. Davies & C. Hahn. (toim.) *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*. Los Angeles: SAGE, 424–437.
- Heilman, E. E. 2006. Critical, liberal, and poststructural challenges for global education. Teoksessa A. Segall, E. E. Heilman & C. H. Cherryholmes (toim.) *Social studies – the next generation. Researching the postmodern*. New York: Peter Lang, 189–208.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. 2001. *Changing Multiculturalism*. (1. p. 1997.) Buckingham: Open University Press.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet* 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Löfström, J. 2008. Uudistuva yhteiskuntaopin didaktiikka – tavoitteet, sisällöt ja toteutus. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposium 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1*. Helsingin yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 298, 278–289.
- Nieto, S. & Bode, P. 2008. *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education* (5. painos). Boston: Pearson Educational.
- Paakkunainen, K. 2006. Nuorisoryhmien poliittinen retoriikka yhteiskuntaopetuksen haasteena. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5. Helsinki, 120–170.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. 2005. Monikulttuurinen kasvatusta, arvot ja tiedollinen eksklusivismi. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) *Uskontokasvatusta monikulttuurisessa maailmassa*. Helsinki: Kirjapaja, 79–102.

- Suutarinen, S. 2006. Yhteiskunnallinen keskustelu vähäistä Suomen peruskoulussa – oppilaitokset tukemaan keskustelevaa kansalaisuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 63–98.
- Talib, M.-T. & Lipponen, P. 2008. *Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta*. Kasvatusalan tutkimuksia 37. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Verm, G. K. 2005. Kulttuurien välisen työn lähtökohtia. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) *Kulttuurien välinen työ*. Helsinki: Edita, 54–62.
- Virta, A. 2000. Kansalainen, demokratia ja valtio yhteiskunnallisen kasvatuksen ydinsisältöinä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskouluissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 55–85.
- Virta, A. 2008. *Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa*. Kasvatusalan tutkimuksia 39. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Yhteystiedot

Arja Virta

Turun yliopisto, Turun opettajankoulutuslaitos

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A

- 15/1998 TIMO SAARI. Knowledge Creation as the Production of Individual Autonomy. How News Influences Subjective Reality. (260 p.)
ISBN 951-44-4363-2
- 16/1998 HANNELE NIEMI, LEENA SYRJÄLÄ ja MARJATTA VIILO. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. (79 s. + liitteet)
ISBN 951-44-4384-5
- 17/1999 SIRKKU TUOMINEN. Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa I. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämäkerran avulla. (154 s. + liitteet)
ISBN 951-44-4506-6
- 18/1999 PAULI KAIKKONEN ja VILJO KOHONEN (toim.). Elävä opetussuunnitelma 2. Opettajien ääniä: opettajat tutkivat työtään. (128 s.)
ISBN 951-44-4566-X
- 19/1999 PAULI KAIKKONEN ja VILJO KOHONEN (toim.). Elävä opetussuunnitelma 3. OK-projektin vaikuttavuuden arviointia. (164 s.)
ISBN 951-44-4567-8
- 20/1999 JEAN-LUC PATRY and JORMA LEHTOVAARA (eds). European Perspectives on Teacher Ethics. (184 p.)
ISBN 951-44-4594-5
- 21/1999 HELEENA LEHTONEN. Lukemalla oppimisen toimintatapoja peruskoulun päättövaiheessa. (88 s.)
ISBN 951-44-4679-8
- 22/2000 SIRKKU KOTILAINEN. Viestintäkasvatusta perusopetuksessa. Tilastollinen kuvaus aihealueen toteutumisesta kouluissa keväällä 1998. (168 s.)
ISBN 951-44-4910-X

- 23/2000 VILJO KOHONEN ja ULLA PAJUKANTA (toim.). Eurooppalainen kielisalkku – kokemuksia EKS-projektin alkutaipaleelta. (222 s.)
ISBN 951-44-4944-4
- 24/2001 EERO ROPO (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. (100 s.)
ISBN 951-44-5116-3
- 25/2002 EIJA SYRJÄLÄINEN. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. (140 s.)
ISBN 951-44-5292-5
- 26/2002 HARRY SILFVERBERG & JORMA JOUTSENLAHTI (toim.). Tutkimuksella parempaan opetukseen. Matematiikan ja luonnontieteiden tutkimusseura ry:n päivät Tampereella 28.–29.9.2001. (184 s.)
ISBN 951-44-5387-5
- 27/2002 VILJO KOHONEN & PAULI KAIKKONEN (eds). Quo vadis, foreign language education. (258 p.)
ISBN 951-44-5423-5
- 28/2003 VILJO KOHONEN & ULLA PAJUKANTA (toim.). Eurooppalainen kielisalkku 2 – EKS-projektin päätösvaiheen tuloksia. (169 s.)
ISBN 951-44-5700-5
- 29/2006 VILJO KOHONEN & SIRPA ESKELÄ-HAAPANEN (toim.). Matkalla kielelliseen tietoisuuteen alkuopetuksessa: opetuskokeilun tuloksia. (210 s.)
ISBN 951-44-6674-8
- 30/2009 MARITA MÄKINEN & ESKO NIKANDER & TUULA PANTZAR & ANTTI SAARI. Inklusiivinen erilaisuus kasvatuksessa. (66 s. + liitteet)
ISBN 978-951-44-7789-8
- 31/2010 EERO ROPO & HARRY SILFVERBERG & TIINA SOINI (toim.) Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat. (336 s.)
ISBN 978-951-44-8010-2 (nid.)
ISBN 978-951-44-8011-9 (pdf)



Le type à répétition est également employé pour représenter le mouvement d'un membre d'un animal ou d'un personnage, ce que par opposition au mouvement total du corps on peut appeler ses gestes ; l'ensemble du corps qui ne bouge pas n'est figuré qu'une fois, les parties du corps qui bougent sont figurées plusieurs fois dans leurs positions successives. Certains spécimens de ce genre, pour lesquels nous ne disposons pas du commentaire de leur auteur, sont d'interprétation ambiguë. Le dessin présente bien en fait la répétition de tel ou tel membre ou partie du corps, mais il peut s'agir soit d'une addition postérieure d'une partie manquée, soit d'un « repentir » de l'artiste correspondant à ce que nous avons appelé la correction. Lucas (p. 97) cite ainsi, par exemple, un dessin d'un enfant belge de 7 ans où la jambe de devant des deux personnages jouant au ballon est figurée deux fois (193, pl. XXIV). Dans un autre dessin d'un garçon belge de 5 ans l'interprétation des jambes qui se soulèvent et dansent : tous ont la jambe de derrière repliée, sauf le troisième où cette jambe, d'abord dessinée allongée, a été manifestement surchargée par le dessin d'une jambe repliée (193, pl. XX, Martin). Dans une gravure rupestre préhistorique de Ksar-el-Ahmar (Sud-Oraoui), un bubale présente bien, outre une queue nettement dessinée, en attitude flexueuse, l'extrémité d'une autre queue tracée sur la croupe, et même une troisième en dehors du contour du corps (84, pl. XV, n° 2), mais l'une au moins des deux queues supplémentaires, par sa technique piquetée et non incisée, paraît être une addition très postérieure. Il est assez aventuré de rapporter à l'intention de figurer le mouvement de la queue les différentes positions qui lui sont données dans le mammoth de la Madeleine (186, p. 137,

L'art primitif

AD