



**HEY TEACHER
LEAVE US KIDS ALONE**
Kokemuksia ja näkemyksiä
opetustyön kehittämisestä

Mari-Anne Okkolin

**Kehittämishankeraportti
Huhtikuu 2008**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Okkolin, Mari-Anne	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 27	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus Salainen <input type="checkbox"/> saakka	
Työn nimi Hey teacher, leave us kids alone. Kokemuksia ja näkemyksiä opetustyön kehittämisestä.		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Ammatillinen opettajankoulutus		
Työn ohjaaja(t) Seppänen, Marjukka; Laitinen, Antti		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä Kehittämishankkeella oli kahtalainen tavoite: yhtäältä oman opettajuuden analysointi ja kehittäminen; toisaalta Kansainvälisen kehitystyön maisteriohjelman kehittäminen aiemmilta vuosilta kerätyn opiskelijapalautteen perusteella. Hankkeen aikana suunniteltiin ja toteutettiin uusi yksittäinen kurssi, josta saadut kokemukset ja palaute muodostavat ensisijaisen aineiston henkilökohtaisen opetustyön kehittämiseksi. Kehittämis- ja kehittymisnäköyksiä niin maisteriohjelman kuin oman opettajuuden kannalta peilattiin konstruktivistisen teorian näkökulmasta. Kehittämishankkeen pääasialliset tulokset olivat pohdintoja sekä oman opetustyön että ko. maisteriohjelman kehittämiseksi.		
Avainsanat (asiasanat) Opettajuus, Oppiminen, Opetussuunnitelmat, Koulutusohjelmat, Konstruktivismi		
Muut tiedot		

Author(s) Okkolin, Mari-Anne	Type of Publication Development project report	
	Pages 27	Language Finnish
	Confidential Until <input type="checkbox"/>	
Title Hey teacher, leave us kids alone. Developing educational practices: experiences and perspectives.		
Degree Programme Vocational Teacher Education		
Tutor(s) Seppänen, Marjukka; Laitinen, Antti		
Assigned by		
Abstract The aim of the project was to analyse and develop ideas and experiences regarding personal teaching practices, and to enhance contents and methods of the Master's Programme in Development and International Cooperation in order to reflect and respond to student feedback. During the project, one new study course was planned and implemented. For personal development objectives, teaching in the course forms the main source of information. Both personal and organisational development issues were discussed from the perspective of constructivism. The main results of the project were contemplations regarding development of educational practices, from personal and from the programme points of view.		
Keywords Teaching, Tutoring, Learning, Curriculum, Constructivism		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

SISÄLTÖ	3
1 MINULLA ON ASIAA TÄLLE LUOKALLE	2
2 OLENKO OPPINUT MITÄÄN.....	4
2.1 Tiedosta ja oppimisesta	4
2.2 Pedagogisista periaatteista.....	9
3 EI MUUTA KUIN NOUSET KATEEDERILLE JA OPETAT	11
3.1 Maisteriohjelma hankkeen kontekstina.....	11
3.2 Palaute ja arviointi.....	13
4 SELVITÄ ITSELLESI, MISTÄ PIDÄT, JA SITTEN TEET SEN	15
4.1 Mitä, miten ja miksi – periaatteessa	16
4.2 Mitä, miten ja miksi – käytännössä.....	18
5 SISUISKALUISSANNE TAPAHTUI JOTAIN.....	22
LÄHTEET	24
Liite1.	25
Liite2.	26

1 MINULLA ON ASIAA TÄLLE LUOKALLE

Tänään he eivät halua opettajia eivätkä vanhempia vaivoikseen. Enkä minäkään halua vaivoikseni heitä. En halua nähdä enkä kuulla heitä. Olen tuhlannut parhaat vuoteni meluavien teinien parissa. Sinä aikana, jonka olen viettänyt luokkahuoneissa, olisin voinut lukea tuhansittain kirjoja. Olisin voinut vaeltaa neljänkymmenentoisen kadun kirjastossa. Toivon, että lapset katoaisivat. En nyt ole oikein sopivalla tuulella.

Jonain toisena päivänä taas suorastaan janoan opettamista. Odotan kärsimättömänä käytävällä maata kuopien. Vauhtia nyt Ritterman. Lopeta jo se hemmetin matikantuntisi. Minulla on asiaa tälle luokalle. (McCourt 2005, 314-315.)

Opettajana kehittymisen prosessia on kuvattu mm. siten, että se etenee sisältöpainotteisesta työstä opetussuunnitelmatyöhön ja siitä edelleen strategiatason työhön mukaan lukien koulun ulkopuolisten yhteyksien rakentaminen ja kehittäminen (Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 2005). Tällaisen opettajanpolun näkökulmasta oma taustani menee juuri päinvastoin: olen ollut mukana strategia-, opetussuunnitelma- ja koulutusohjelmatyössä, mutta varsinaista opetustyötä olen tehnyt suhteellisen vähän. Tämän vuoksi kehittämishankkeeni liittyy oman opettajuuden sisällölliseen ja metodiseen kehittämiseen ja analyysiin. Koska työtehtäväni ovat pääasiassa olleet suunnittelu-, tutkimus- ja kehittämislouhteisia, liittyvät henkilökohtaiset kehittämistavoitteeni opimisen ohjaamiseen eli konkreettisiin opetustilanteen hallintakysymyksiin: *mitä* opetan ja *miten* opetan. Huomioiden sen, että Jyväskylän ammattikorkeakoulun (2005) opettajankoulutuksen eri opintokokonaisuuksien osaamistavoitteisiin sisältyy varsinaisten opetuksellisten valmiuksien, ts. tietojen ja taitojen lisäksi ”tahto”, liittyy oman opettajuuden kehittämistavoitteisiin myös pohdinta siitä, *haluanko* opettaa, *miksi* opetan, vai *koenko* edellä mainitsemani työtehtävät enemmän omaksi alakseni ja toimintaympäristökseni. *Koenko* siis, että ”minulla on asiaa tälle luokalle?”

Oman opetustyön kehittämisen lisäksi kehittämishankkeeni tavoitteena on kansainvälisen kehitystyön maisteriohjelman kehittäminen opiskelijapalautteen perusteella. Ohjelma käynnistettiin Jyväskylän yliopistossa syksyllä 2004 ja sen painopisteinä ovat kansainväliset kehityskysymykset, kehitysyhteistyöpolitiikka, monitieteinen lähestymistapa sosiaalisten kehityskysymysten määrittelyssä ja ratkaisussa, sekä kehitysyhteistyön toteutus ja laatu.

Englanninkielinen maisteriohjelma perustuu Jyväskylän yliopiston kansainvälistymisstrategiaan ja kansainvälisen kehitystyön strategiaan, jotka molemmat korostavat kansainvälistymistä osana JY:n perustehtäviä, opetusta ja tutkimusta. Yliopiston sisällä ohjelman koordinoivastuu on Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksella. Yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan lisäksi ohjelmassa ovat mukana Kasvatustieteiden ja Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta. Perinteisestä kehitysmaatutkimuksesta se eroaa siinä, että uudessa ohjelmassa tarkastellaan erityisesti kansainvälisiä kehitystavoitteita ja niiden saavuttamiseen tähtäävää toimintaa. Suomessa kyseessä oleva maisteriohjelma on ensimmäinen kehitystyön tietoja ja taitoja tarjoava monitieteinen asiantuntijakoulutus, ja se tarjoaa opiskelijoille tilaisuuden perehtyä oman alan kehitystyöhön teoreettisten opintojen, tutkimuksen ja käytännön harjoittelun kautta. Ohjelman opiskelijat valmistuvat yhteiskuntatieteiden, kasvatustieteiden tai filosofian maistereiksi (ympäristötieteet) ”with a specialisation in development and international co-operation”. (Jyväskylän yliopisto, 2004.)

Kansainvälisen kehitystyön maisteriohjelma koostuu kahdeksasta pääkomponentista syventäviä opintoja (Liite1), johon suunnittelen, ja jossa toteutan uuden, yksittäisen kurssin. Suunnitelmani perustuu kahdelta aikaisemmalta vuodelta kerättyyn opiskelijapalautteeseen, missä olen kiinnittänyt huomiota etenkin siihen, että opiskelijat kokevat ohjelman suhteellisen pirstaleiseksi: yksittäiset kurssit jäävät irralliseksi laajemmasta kokonaisuudesta, ja päinvastoin, laajat kokonaisuudet jäävät liian abstraktille tasolle koska niihin ei sisälly soveltavia elementtejä. Tulkitsen tämän niin, että opiskelijoiden näkökulmasta orientaatioperustalla on erittäin suuri merkitys. Kehittämishankkeeni tavoitteena onkin pureutua ohjelman sisäiseen logiikkaan opiskelijapalautte huomioiden.

Kehittämishankkeeni tavoitteena on siis yhtäältä oman opettajuuden analyysi ja kehittäminen, toisaalta Kansainvälisen kehitystyön maisteriohjelman kehittäminen. Käsittelem seuraavaksi omaa opetusfilosofiaani konstruktivistisen teorian näkökulmasta (Luku 2), minkä jälkeen kuvailen kehittämishankkeeni viitekehystä, toteutusta ja tuloksia (Luku 3). Luvussa 4 pohdin sosiaalisen konstruktivismiin (mahdollisia) vaikutuksia pedagogisiin ratkaisuihin ja käytännön opetustyöhön, ja lopuksi esitän muutamia oman opettajuuden pohdintaan liittyviä ajatuksia.

2 OLENKO OPPINUT MITÄÄN...

Opintoihinsa vakavasti suhtautuvat koululaiset viittaavat ja kysyvät, miten tulen arvioimaan heidän menestystään kurssilla. Tavanomaisia kokeitahan meillä ei ole ollenkaan. [...] Sanon opintoihinsa vakavasti suhtautuville oppilaille, että arvioikaa itse menestyksenne. Mitäh? Miten me itse voidaan itseämme arvioida? Tehän teette sitä muutenkin koko ajan. Me kaikki teemme. Elämä on yhtä itsearviointia. Tutkiskelkaa omaatuntoanne, tytöt ja pojat. Kysykää rehellisesti itseltänne: olenko oppinut mitään...(McCourt 2005, 312-313.)

Olen henkilökohtaisesti kiinnostunut tiedon, tietämisen ja ymmärryksen määrittelystä, mihin puolestaan liittyy oppimisen määrittely: missä opimme; mitä opimme; miten opimme; kuka arvioi onko oppimista tapahtunut; miten mitata ja arvioida opetuksen ja oppimisen laatua. Toisin sanoen: ”Olenko oppinut mitään?” Näkisin oman opetusfilosofiani nojautuvan kognitiivis-konstruktivistiseen lähestymistapaan, jonka perustana on konstrukttiivinen tieteenteoria ja kognitiivinen psykologia. Konstruktivismihan ei itsessään ole oppimisteoria vaan juuri *tiedon olemusta* käsittelevä paradigma, jolla kuitenkin on pedagogisia seurauksia sen suhteen, millä tavoin opetus ja oppimisen ohjaaminen tulisi järjestää. On myös huomattava, että koska ei ole olemassa yhtä konstruktivismia, ei ole myöskään yhtä ainutta konstruktivistista oppimisteoriaa. Käsittelem seuraavaksi konstruktivismin peruseriaatteita, konstruktivistista tiedonsosiologiaa, ja niiden mahdollisia vaikutuksia opetustyöhön.

2.1 Tiedosta ja oppimisesta

Kognitiivis-konstruktivistisen lähestymistavan keskeinen ajatuksen on, että tieto ei siirry, vaan oppija konstruoi sen itse uudelleen tiedon aktiivisena käsitteijänä. Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsityksen mukaisesti mielekäs oppiminen alkaa käytännön elämän ongelmista ja ristiriidoista, jolloin oppijan mielessä syntyy tiedollinen ristiriita ts. hänen tietonsa ja taitonsa eivät riitäkään tilanteen hallitsemiseen. Lisäksi hänen aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset opittavasta asiasta säätelevät pitkälti sitä, mitä hän asiasta havaitsee ja miten hän asiaa tulkitsee. Oppiminen liittyy toimintaan ja palvelee toimintaa, ja olennaista on, että oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen. *Hyvän* oppimisen taustalla on siis käsitys ihmisestä sosiaalisen ja inhimillisenä olentona. (ks. mm. Sahlberg & Leppilampi, 1994; Kohonen & Leppilampi, 1994; Tynjälä, P. 1999; Kupias, P. 2002, 8-15).

Kognitiivis-konstruktivistisen lähestymistavan mukaan oppiminen on tiedon prosessointia, ei niinkään sen tuotoksena syntyvää tietoa, jolloin kouluttajan tehtävänä on järjestää oppimiselle sellainen ympäristö, että oppilaan on mahdollista tarkastella aikaisempia kokemuksiaan ja tietojaan, olla aktiivinen tiedon prosessoija sekä käsitellään tietoa mahdollisimman aidossa ja mielekkäässä asiayhteydessä. Lisäksi oppimista vahvistaa monipuolinen sosiaalinen vuorovaikutus oppijoiden kesken, sekä heidän ja kouluttajien välillä. On huomattava, että konstruktivistit eroavat toisistaan siinä, kuinka he määrittelevät todellisuuden luonteen ja kokemuksen roolin, mikä tieto kiinnostaa ja onko merkityksen määrittäminen ensisijaisesti yksilöllistä vai sosiaalista. Oleellista kaikille konstruktivisteille on kuitenkin kysymys siitä, kuinka ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan. (Ruohotie, P. 2002.)

Peter L. Berger ja Thomas Luckman ovat todenneet kenties merkittävimmissä teoksessaan *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*, että tiedonsosiologian tulee tutkia tietoa, sen sosiaalista rakentumista, tiedollista relatiivisuutta ja tiedon yhteiskunnallisia vaikutuksia, mutta pidättäytyä ottamasta kantaa sen pätevyYTEEN. Toisin sanoen tiedonsosiologian tulee tutkia ”kaikkea, mikä käy tiedosta yhteiskunnassa” (Berger, P. & Luckman, T. 2005, 25.) Tämän määrittelyn myötä empiirisen todellisuuden tarkastelu ja arkielämän tieto saivat varsin merkittävän aseman tiedonsosiologisessa tutkimuksessa.

Bergerin ja Luckmanin tarkastelun keskiössä on siis yhtäältä yksilön kokemusmaailma, toisaalta sen nivoutuminen laajempaan yhteiskunnan rakenteelliseen kehykseen. Heidän mielestään tutkimus, joka ei huomioi sekä yksilön tietoisuutta että sosiokulttuurisia rakenteita, vääristää sosiaalista todellisuutta. Tämä dialektiikka ilmenee Bergerin ja Luckmanin mukaan kolmena momenttina: ulkoistamisena, objektivoitumisena ja sisäistämisenä, joista ensimmäisessä yksilö siirtää merkityksiään sosiaaliseen todellisuuteen, kolmannessa objektivisen muodon saaneet inhimilliset merkitykset vaikuttavat takaisinkytkennän tavoin yksilön tietoisuuteen. Heidän johtopäätöksensä on siten seuraavanlainen: yhteiskunta on ihmisen tuotos – yhteiskunnasta tulee objektivinen todellisuus – ihminen on yhteiskunnan tuotos. (Berger, P. & Luckman, T. 2005). Sosiaalisen maailman sisäistämisen prosessi ja sitä koskevat analyysit liittyvät puolestaan läheisesti legitimaation käsitteeseen.

Legitimaatiolla Berger ja Luckman (2005) viittaavat mekanismeihin, joiden avulla sosiaalisista rakenteista ja merkityksistä pyritään tekemään hyväksyttäviä ja uskottavia, objektiivisesti perusteltuja ja subjektiivisesti mielekkäitä. Legitimaatioprosessissa kasvatus- ja koulutusinstituutioilla on erityisen merkittävä rooli, sillä yhtäältä ne ohjaavat yksilöitä kyseisen vallitsevan sosiaalisen rakenteen ja yhteiskunnallisten perusinstituutioiden muodostamaan maailmaan, toisaalta ne myös legitimoivat samaista sosiaalista todellisuutta. Tavallisimmat ja yksinkertaisimmat legitimaatiotyypit liittyvät arkitietoon ja jokapäiväiseen vuorovaikutukseen; laajemmissa ja kehittyneemmissä tyypeissä, joista korkeinta tasoa edustaa symboliuniversumi, legitimaation kohteena oleva tieto on spesifiä ja kattavaa (esim. uskonnolliset, poliittiset ja tieteelliset maailmanselitysjärjestelmät). (mts. 107 – 147.)

On kyse sitten pienestä ja yksinkertaisesta tiedosta, tai kompleksisista ja laajoista merkitysjärjestelmistä, vallitsee eri tieteenaloilla tänä päivänä laaja yhteisymmärrys siitä, että tiedon ja todellisuuden yhteys ei ole jäljentämistä vaan konstruoimista. Sen vuoksi sillä, *minkä* määrittelemme tiedon, tietämisen ja ymmärryksen arvoiseksi, on erittäin suuri merkitys. Yhtä lailla merkittävää on se, *miten* pyrimme yksilöllisiä tietovarantoja rakentamaan, konstruoimaan. Risto Heiskala (2000, 104) on määritellyt em. Bergerin ja Luckmanin teoksen yhteiskuntateoreettiseksi kokonaisuusitykseksi, ei niinkään tiedonsosiologiseksi tutkielmaksi. Eksistentiaalisiksi fenomenologiaksi kutsutussa traditiossa, johon herrat Berger & Luckman nojautuvat, kulttuuri kokonaisuudessaan ja kaikessa kirjavuudessaan kuitenkin määritetään tiedoksi, ja kuten Päivi Tynjälä (2005) kollegoineen on huomauttanut, nykyinen postmoderni kontekstin edellyttää, että tiedon esittämisessä pyrittäisiin pois objektiivisen tiedon illuusiosta.

Tynjälä (1999) on jäsentänyt eri suuntauksia konstruktivismiin sisällä, joista pääsuuntauksina voidaan pitää yksilökonstruktivismia ja sosiaalista konstruktivismia. Näistä edellinen perustuu lähinnä kantilaiseen epistemologiaan sekä Piaget'n ajatteluun (kognitiivinen psykologia), ja sen painopisteenä on ollut yksilöllisen tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden kuvaaminen. Sosiaalinen konstruktivismi (sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi ja sosiaalinen konstruktionismi) puolestaan painottaa tiedon sosiaalista rakentamista ja rakentumista, jolloin kiinnostuksen kohteena ovat oppimisen sosiaaliset, vuorovaikutukselliset ja yhteistoiminnalliset prosessit.

Kolmas karkean jaottelun mukainen konstruktivistiseen epistemologiaan perustuva oppimiskäsitys on pragmatismi, jota en kuitenkaan tule tässä yhteydessä käsittelemään.

Kognitiivinen konstruktivismi

Kognitiivisesta konstruktivismista voidaan käyttää myös termiä radikaali konstruktivismi sen perinteisistä, realistisista ja empiristisistä tietoteorioista eroavan luonteensa vuoksi. Kyseessä oleva ero koskee erityisesti tiedon ja todellisuuden suhdetta (vrt. korrespondenssi ja pragmaattinen totuusteoria). Radikaalin konstruktivismin mukaan havaintomme todellisuudesta eivät ole ”puhtaita” vaan tulkintoja, ja yhtä lailla tieto on jotakin joka sopii todellisuuteen, mutta ei ole sen kopio. Toisin sanoen tieto- (varantomme) on eräänlainen avain, joka avaa meille erilaisia polkuja maailmaan. Kognitiivisen konstruktivismin keskeiset käsitteet ovat assimilaatio (sulauttaminen), akkommodaatio (mukauttaminen) ja skeema. Skeemat ovat eräänlaisia sisäisiä malleja siitä, mitä eri asiat sisältävät, miten ne toimivat ja miten tapahtumat etenevät, ja skeemojen uudelleen muotoutuminen, akkommodaatio, on hyvin tärkeää oppimista: sen kautta kuvamme maailmasta ja ajattelutapamme muuttuvat. Kognitiiviseen konstruktivismiin perustuvassa oppimisen tutkimuksessa ollaankin kiinnostuneita niistä prosesseista, joiden kautta oppilaiden skeemat muuttuvat ajan myötä opetuksen ja oppimisen tuloksena. (Tynjälä, 1999, 38-44.)

Sosiokulttuurinen lähestymistapa ja symbolinen interaktionismi

Sosiokulttuuristen teorioiden keskeinen ajatus on se, että tiedonmuodostus ja oppiminen ovat perusteiltaan sosiaalisia ilmiöitä. Kun tieto nähdään sosiaalisesti konstruoiduksi historiallisessa ja kulttuurisessa viitekehyksessään, opetusta ja oppimista tarkasteltaessa otetaan huomioon myös oppimistapahtuman historia eli se, miten nykyiseen tilanteeseen on tultu. Tämän vuoksi ko. teorioista on käytetty myös nimitystä kulttuurihistoriallinen koulukunta. Ne olettavat lähtökohtaisesti, että ihmisen toiminta tapahtuu kulttuurisissa konteksteissa, se on kielen ja muiden symbolijärjestelmien välittämää ja sitä voidaan parhaiten ymmärtää, kun sitä tutkitaan historiallisessa kehyksessään. Kulttuurihistoriallisen koulukunnan tutkimuskohteena ei siten ole yksilö eikä ympäristö vaan sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus. (mts.)

Symbolisessa interaktionismissa puolestaan keskiössä on yksilöllinen merkityksenanto, joskin se on oleellisesti sosiaalisen komponentin rajoittama. Toisin sanoen (yksilölliset) merkitykset syntyvät määrittelyn ja tulkinnan kautta ihmisyhteisölle tyypillisen symbolisen vuorovaikutuksen tuotteena. Kuten Tynjälä (1999, 50) muistuttaa, kun radikaali konstruktivismi pitää oppimista yksilöllisenä tiedon konstruointina ja sosiokulttuuristen teorioiden edustajat yhteisöllisenä kulttuuriin mukautumisen ja sen muuttamisen prosessina, on symbolinen interaktionismi suuntaus, joka sijoittuu näiden kahden näkemyksen välille ja sisältää aineksia molemmista. Näin ollen esimerkiksi symboliseen interaktionismiin pohjautuvassa oppimisen tutkimuksessa pyritään ottamaan huomioon sekä yksilöllinen tiedon konstruointi että oppimisen sosiaalinen dynamiikka: yksilöiden konstruktivisia toimintoja tarkastellaan sosiaalisessa kontekstissaan kiinnittämällä huomiota sekä yksilöiden oppimiseen että ryhmän toimintaan, ja oppimisen sosiokulttuurisiin ja institutionaalisiin ehtoihin. (mts.)

Sosiaalinen konstruktionismi

Sosiaalisesta konstruktionismista on olemassa lukuisia eri versioita ja itse käsittekin vaihtelee. Mm. JP Roos (2003) on todennut, että: ”On kiintoisaa, että on kaksi termiä joita käytetään vaihtoehtoina: konstruktivismi ja konstruktionismi. Itse pidän jälkimmäistä oikeampana koska sen kantasana on ymmärtääkseni konstruktio, rakentaminen, kun taas konstruktivismin kantasana on konstruktiivinen, joka on jotain aivan muuta, puhumattakaan siitä että se sekoittuu taidesuuntaukseen (venäläinen funktionalismi), jolla ei ymmärtääkseni ole mitään tekemistä modernin konstruktionismin kanssa.” Roos huomauttaa edelleen: ”mutta tarkkuus ja logiikka eivät ole konstruktionismin vahvoja puolia.” Sosiologina Roosin valinta on luonteva, oppimisen tutkimuksessa konstruktivismi puolestaan on vakiintunein termi (ks. mm Tynjälä 1999, 38).

Sosiaalinen konstruktionismi on konstruktivistisista suuntauksista kaikkein eniten sosiologinen ja tavallisimmin se liitetään edellä käsiteltyyn Berger & Luckman julkaisemaan teokseen Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Sosiaalinen konstruktionismi tarkastelee tiedon rakentamista ja rakentumista sosiaalisen yhteisön ja kulttuurin tasolla. Lähtökohta ei siis ole yksilö, eikä myöskään ulkoinen maailma. Itse asiassa sosiaalinen konstruktionismi näkee ihmisen ja hänen tietonsa osana maailmaa, ei siitä erillisenä, minkä vuoksi kiinnostuksen kohteena ei olekaan se, miten ihminen saa tietoa ulkopuolisesta maailmasta, vaan se, mitä kulttuurisesti katsotaan tiedoksi ja miten se esitetään.

Sosiaalisen konstruktionismin keskeinen kiinnostuksen kohde on yhtäältä kieli (puhe, teksti, diskurssit), toisaalta ihmisten väliset suhteet (yhteistyö, konfliktit, merkitykset, neuvottelut, retoriikat, roolit jne.). Kun tarkastellaan tiedonmuodostusta, sosiaalisessa konstruktionismissa yhteisö on ensisijainen yksilöön nähden. Myös koulutuksen näkökulmasta yhteisö ohittaa yksilön, minkä vuoksi oppimisessa korostetaan yhteistoinnallisia ja dialogisia prosesseja. Sosiaalinen konstruktionismi siis korostaa tiedon ja merkitysten kontekstisidonnaisuutta ollen kiinnostunut kielen tehtävistä ihmisten välisissä suhteissa. (Tynjälä 1999, 55-57).

Yksilökonstruktivismiin ja sosiaalisen konstruktivismiin eroja ja yhtäläisyyksiä pohdittaessa on oleellista, että ne usein sisältävät implisiittisesti toistensa aineksia. Mm. Tynjälä (1999, 75-80) on eksplisiittisesti tiivistänyt konstruktivismiin eri suuntausten yhteneväisyyksiä ja eroavuuksia, mutta kuten hän huomauttaa, niiden välillä ei ole varsinaisesti ristiriitaa. Itse asiassa yksilökonstruktivismi ja sosiaalinen konstruktivismi täydentävät toisiaan, koska viime aikoina on yleisesti ottaen ryhdytty korostamaan oppimista sekä yksilön mielessä että sosiaalisena, osallistuvana prosessina.

2.2 Pedagogisista periaatteista

Kognitiivisen ja sosiaalisen konstruktivismiin näkökulmista opetuksen ja oppimisen ohjaamisen järjestämiseen seuraa yhtäältä, että huomio kiinnittyy oppijan ymmärryksen tukemiseen ja metakognitioon; että opettajan on tärkeää tuntea opiskelijoidensa ajattelutapaa ja saattaa heitä itseään tiedostamaan käsityksensä; ja että opettajan tulee tarjota opiskelijoille keinoja, joiden avulla he voivat verrata omia käsityksiään ja tieteellisiä käsityksiä ja prosessoida näitä aktiivisesti (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen, 2005, 37-38). Toisaalta sosiaalinen konstruktivismi pyrkii hyödyntämään opetuksessa sosiaalista vuorovaikutusta ja asiantuntijaosaamisen mallintamista. Jotkut ko. teorian sovelluksista tarkastelevat vuorovaikutusta opiskelijoiden pienryhmissä, toisissa kiinnitetään huomio laajempiin toimintajärjestelmiin tai käytännön yhteisöihin. Pienryhmäoppimisen ohjauksessa painottuvat yksilöiden ja ryhmien oppimisprosessien seuraaminen ja tukeminen, laajempien toimintajärjestelmien osalta taas pyritään vaikuttamaan koko yhteisön toimintatapoihin tarkoituksena saada niissä aikaan muutoksia. On kuitenkin tärkeää huomioda, että käytännössä monet pedagogiset ratkaisut sisältävät aineksia kummastakin konstruktivistisesta ajattelutavasta. (mts.)

Joidenkin tulkintojen mukaan konstruktivismi merkitsee opetuksen hylkäämistä: oppijoiden olisi keksittävä kaikki itse. Jotkut taas ajattelevat, että esimerkiksi luento-opetus olisi jotenkin konstruktivismin vastaista (vrt. kognitiivinen psykologia: havaitsemistoiminnat, kuten luennon kuuntelu, ovat aktiivisia toimintoja; tulkitsemme, emme kopioi puhetta päähämme). Kaikki konstruktivistiset näkökulmat kuitenkin korostavat luovia, konstruktiiivisia ja refleksiivisiä toimintoja, samoin kuin sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä ja oppijan aktiivisuutta. Tästä puolestaan seuraa, että opettajan rooli muuttuu perinteisestä tiedon siirtäjästä oppimisen ohjaajaksi. (Kalli & Malinen, 2005). Kuten Päivi Tynjälä (2005) kollegoineen huomauttaa, opettajan on oppimisen ohjaajanakin tunnettava opetusalan sisällöt, joskin substanssiasiantuntemuksen lisäksi hänen olisi tunnettava oppimisen prosesseja niin kognitiivisesta kuin sosiaalisesta näkökulmasta. Samoin opettajan olisi ”kyettävä rakentamaan oppimisympäristöjä, jotka tukevat tiedon konstruointia, kasvattavat opiskelijoiden osallistumismahdollisuuksia aitoihin toimintakäytäntöihin, tukevat asteittain itseohjautuvuuden kehittämistä ja edistävät uuden tiedon ja toimintakäytäntöjen luomista” (mts. 2005, 38-39).

Pohdin myöhemmin, mitä tässä luvussa kuvattu teoreettinen orientaatio, ja konstruktivistisesta lähestymistavasta seuraavat pedagogiset periaatteet tarkoittavat käytännön opetustyössä. Seuraavaksi kuitenkin kansainvälisen kehitystyön maisteriohjelmasta kehittämishankkeeni viitekehyksenä, hankkeeni eli kurssini sisällöstä ja toteutuksesta, sekä saamastani palautteesta ja arvioinneista.

3 EI MUUTA KUIN NOUSET KATEEDERILLE JA OPETAT

Minulla on viisi tai kuusi oppituntia viikossa, ei siis enää päivässä. Palkka on puolet siitä mitä sai high schoolissa, mutta oppilaat ovat aikuisia ihmisiä, jotka osaavat kuunnella ja suhtautuvat kunnioittavasti opettajaan. He eivät heittele esineitä. He eivät valita ja marise, jos joutuvat tekemään harjoituksia tai kotitehtäviä. [...] Koska mitään kurinpidollisia ongelmia ei ollut, jouduin mukauttamaan opetustani siten, etten koko ajan hokenut istu alas ja ole hiljaa. Jos opiskelijat myöhästivät luennolta, he pyysivät anteeksi ja istuutuivat. En edes oikein tiennyt miten olla, kun ensimmäiset kurssilaiset saapuivat saliin ja istuutuivat odottamaan luennon alkamista. Kukaan ei pyytännyt päästä vessaan Kukaan ei viitannut ja valittanut, että joku toinen oli vienyt hänen voileipänsä tai kirjansa tai tuolinsa. Kukaan ei yrittänyt saada minua poikkeamaan asiasta kysymällä jotain Irlannista ylipäänsä tai minun surkeasta lapsuudestani erityisesti. Ei muuta kuin nouset kateederille ja opetat. (McCourt, 2005, 141-142.)

Kuten mainitsin johdantoluvussa, kehittämishankkeellani on kahtalainen tavoite: oman opettajuuden sisällöllinen ja metodinen analyysi ja kehittäminen, ja kansainvälisen kehitystyön maisteriohjelman kehittäminen opiskelijapalautteen ja ohjelman henkilöstön kanssa käymieni keskustelujen perusteella. Ammatillisen opettajakoulutuksen opintokokonaisuuksia ajatellen kehittämishankeeni ja opetusharjoitteluni nivoutuvatkin yhteen.

3.1 Maisteriohjelma hankkeen kontekstina

Kansainvälisen kehitystyön maisteriohjelma koostuu kahdeksasta pääkomponentista syventäviä opintoja. Ammatillisen opettajakoulutuksen opetusharjoitteluni sijoittui komponenttiin 2 Understanding Development ja moduuliin DEVS202 Thematic and Sectoral Approaches to Development (Liite2), johon suunnittelin, valmistelin ja toteutin uuden kurssin ”Gender Equality and Education”. Opetusharjoitteluni on siten kehittämishankeeni ensisijainen tiedonlähde. Syksyllä 2007 aloittavasta 20 opiskelijasta kuusi on Afrikasta (Kamerun, Etiopia, Ghana, Kenia, Tansania ja Sambia), kaksi mannereuroopasta (Espanja ja Puola), seitsemän Suomesta ja viisi Kanadasta. Naisia on 17, miehiä ainoastaan kolme. Pääaineina opiskelijoilla on sosiologia, sosiaalityö, valtio-oppi, yhteiskuntapolitiikka, kasvatustieteet ja ympäristötieteet.

Kyseessä on hyvin heterogeeninen ryhmä, joilla on taustalla vähintäänkin bachelor - tason opinnot ohjelman kannalta soveltuvilta aloilta. Aiempien opintojen lisäksi heitä yhdistää työkokemus ja/tai kiinnostus kansainväliseen kehitys(yhteis)työhön.

Syksyllä 2007 aloittaneet opiskelijat ovat marraskuuhun mennessä opiskelleet tiettyjä pakollisia kursseja, minkä pohjalta heillä on perustietämys kehitysteorioista, -politiikoista ja alan keskeisistä käsitteistä. Oman opetukseni kannalta on kriittistä, että he ovat suorittaneet moduulissa Thematic and Sectoral Approaches to Development ”Gender” ja ”Education for All, Reaching the Un-reached” -kurssit. Asiasisällöllisesti en siis opeta mitään uutta, vaan kurssini yhdistää kaksi heidän jo aiemmin opiskelemaansa kehitysteemaa. Toisin sanoen tavoitteeni on, että en omalta osaltani ole lisäämässä koulutusohjelman pirstaleisuutta, vaan että opiskelijat soveltaisivat aiemmin oppimaansa. Kyseessä olevan moduulin tavoitteena on ”keskustella ja analysoida monia ajankohtaisia temaattisia kehityskysymyksiä”. Oma kurssini siis keskittyy koulutukseen yhtenä kehityskysymyksistä, ja näkökulma on sukupuolten välisessä tasa-arvossa. Kehityspolitiikoissahan sukupuolten välinen tasa-arvo on määritetty sekä tavoitteeksi itsessään, että ns. läpileikkaavaksi teemaksi, mikä tulevien asiantuntijoiden on ehdottomasti tiedettävä ja tiedostettava työssään.

Maisteriohjelmasta valmistuu eri alojen asiantuntijoita, joista suurin osa ei todennäköisesti tule työskentelemään varsinaisesti koulutuskysymysten parissa. Ohjelman yhtenä perusperiaatteena kuitenkin on, että opiskelijat tiedostaisivat kehityskysymysten kompleksisuuden, jolloin heidän on oltava tietoisia mm. koulutus ja tasa-arvo -kysymysten vaikutuksesta muihin kehitysteemoihin. Ohjelman näkökulmasta kehittämishankkeeni tavoitteena onkin, että kurssin jälkeen opiskelijoilla pystyvät pohtimaan kehityskysymysten toisiinsa nivoutumista, samoin kuin etsimään ja esittämään erilaisia ratkaisumalleja. Toisin sanoen kurssini tavoitteena on saavuttaa ”horisontaalinen ymmärrys” kehityskysymysten moninaisuudesta, minkä lisäksi tavoitteena on ”vertikaalinen ymmärrys”, millä tarkoitan tietoa ja osaamista eri toimijatasoihin liittyen.

”Pirstaleisuuden” lisäksi opiskelijapalautteissa kommentoitiin opetusmetodeja, minkä pyrin huomioimaan kurssiani suunnitellessa. Tuntisuunnitelmassani oli seuraavanlainen rakenne:

Ensimmäinen opetuskerta:

Johdatus kurssin sisältöön ja toteutukseen (10:15 > 10 min);

Lyhyt kertaus Gender ja Education for All -kurseista (10 min);

Johdatus ryhmätyöhön: lyhyt luento ja jakautuminen ryhmiin (10 min);

Ryhmätyöskentely (10:45- 11:45, 1 tunti)

Toinen opetuskerta:

Lyhyt palautekeskustelu tehtävänannosta (10:15 > 5 min);

Luento (30 min);

Ryhmätöiden purku + yhteiskeskustelu (10 min / ryhmä > 40 min + 10 min);

Ohjeet ryhmätöiden palautukselle ja palaute opettajalle (5 min).

Jäsensin siis opetuskertojen menet, sisällöt ja ajoituksen seuraavasti: a) luentojen lisäksi myös ryhmätyöskentely b) ryhmätyöskentely ennen luentoja. Tämä siksi, että tavoittelin ”aiempien tietojen, omien kokemusten ja ongelmanratkaisun” kehittelyä, mistä mm. puhun konstruktivismin peruseriaatteita ja tiedonsosiologiaa käsittelevässä luvussa. On kuitenkin huomattava, että tuntisuunnitelmani muuttui toisen opetuskerran osalta siten, että päätin antaa ryhmätöiden käsittelylle enemmän aikaa, ja jätin oman luento-osuuteni pois – mihin olin kuitenkin jo suunnitelmassani varautunut. Tämä ratkaisu on kuitenkin argumentoitavissa sosiaalisen konstruktivismin yhteistoinnallisia ja dialogisia prosesseja korostaen.

3.2 Palaute ja arviointi

Onko opetuksessa sitten kyse siitä, ”ei muuta kuin nouset kateederille ja opetat”? Keräsin kahdesta kahden tunnin mittaisesta opetuskerrasta opiskelijapalautteen (18 kpl), minkä lisäksi sain opetusharjoittelustani vertaispalautteen, ohjaavan opettajan arvioinnin ja ammatillisen opettajakorkeakoulun kouluttajan suullisen arvioinnin. Käsittelem seuraavaksi yhteenvedonomaaisesti mielestäni keskeisimpiä esiin nousseita näkökohtia.

Koen itse, ja saamani palaute tukee näkemystäni siitä, että asiasisällöllisesti kurssini nivoutui hyvin koko ohjelmaan ja kyseessä olevaan opintokokonaisuuteen. Ohjaavan opettajan palautteessa mainittiin, että olisin voinut vielä täsmällisemmin kertoa opiskelijoille kurssin tiedolliset ja taidolliset osaamistavoitteet. Ehdotus on erittäin kannatettava, sillä se myös vahvistaisi opiskelijoiden orientaatioperustaa.

Henkilökohtaisesti pidän ilahduttavana, että opiskelijat pitivät asiasisältöjä erittäin tarkoituksenmukaisena huolimatta siitä, mitä alaa he itse opiskelevat.

Näin ollen opintokokonaisuuden osaamistavoitteet täyttyivät siltä osin, että opiskelijat todellakin tuntuvat tiedostavan kehityskentän kompleksisuuden, kuin myös ns. läpileikkaavien teemojen (tasa-arvo) merkityksen. Lisäksi oli ilahduttavaa huomata, että opiskelijat kokivat saaneensa käytännön työkaluja analysoida ja soveltaa aiemmin oppimaansa. Vastauksena kysymykseen *mitä* opetan, voidaan kehittämishankkeeni yhtenä tuloksena todeta, että koin henkilökohtaisesti mielekkääni toimia oman erityisalani asiantuntijana, minkä lisäksi opiskelijat kokivat opintokokonaisuuden relevanttina.

Opiskelijapalaute pedagogisiin ratkaisuihini oli vähintäänkin kaksijakoinen. Toisten mielestä koulutusohjelmassa keskustellaan ja tehdään ryhmätöitä aivan liikaa; toisten mielestä ryhmätyöt ja keskustelut ovat erittäin antoisia: mielenkiintoinen tapa tehdä katsaus aiemmin opittuun; hyvä menetelmä oman ajattelun arviointiin ja argumentointiin; opiskelijoiden oman tietotaidon tunnustaminen on rohkaisevaa jne. Yhtä lailla kahtiajakoinen oli myös palaute valmista ryhmäjakoja kohtaan: toisten mielestä ryhmäjako oli mielenkiintoinen ja toi esiin omien kokemusten ja taustojen merkityksen; toisten mielestä opiskelijoiden jakaminen etukäteen neljään ryhmään oli melkoisen epäonnistunut.

On mielenkiintoista huomata, että varsinkin kriittisesti ryhmäjakoon suhtautuneet opiskelijat peräänkuuluttivat luennointia. Vankempaa teoreettista otetta ja luennointia kaivattiin kuitenkin myös useassa muussakin opiskelijapalautteessa, mikä on huomiotava jatkoa ajatellen. Olenkin tällä hetkellä kallistumassa sille kannalle, että kurssini edellyttää vielä yhden opetuskerran, jolloin voisin luennoida aiheesta sekä käytännön että teorian näkökulmista, samoin kuin tehdä lyhyen yhteenvedon kurssin tavoitteista, sisällöistä ja toteutuksesta. Toisin sanoen olisi suotavaa eksplisiittisesti palata orientaatioperustaan. Olen kuitenkin tyytyväinen metodisiin ratkaisuihini, toisin sanoen siihen, *miten* opetan, ja pääasiallisesti saamani palaute tukee kurssini rakenteellista jäsentelyä.

Näkisin, että saamani kriittinen palaute heijastelee osittain yliopisto-opetuksellisia konventioita, jotka tarkoittanevat opiskelijoille sitä, että ”oikea tieto” on teoriapainotteista tietoa, ja että asiantuntija luennoi asiansa, ”nousee katedeerille ja opettaa”, jättäen sovelluksille, kysymyksille, pohdinnoille ja keskusteluille varsin vähän tilaa. Nykyiset oppimiskäsitykset ja -teoriat kannustavat kuitenkin muuhun(kin) kuin luentopainotteiseen teoriaopetukseen, mikä olisi selvästikin perusteltua kertoa myös opiskelijoille. Näin ollen osaamistavoitteiden, *mitä* opiskellaan, määrittelyn yhteydessä olisi yhtä tärkeää perustella se, *miten* opiskellaan ja *miksi*.

Edellisen lisäksi haluaisin myös kannustaa pois näkemyksestä: ”I don’t have that much experience/knowledge on development field, and I feel that I don’t have that much to share”, koska näkisin, että varsinkin aikuisopiskelijoilla on sekä kokemusta että tietoa, ja vähintäänkin näkemyksiä ja mielipiteitä jaettaviksi. Tätä tukee myös konstruktivistinen tiedonkäsitys. Kuten edellä totesin, koin mielekkäänä toimia ohjelmassa oman alani asiantuntijana, ja että erityisosaamiselleni näyttäisi olevan perusteltua käyttöä kyseessä olevassa ohjelmassa. Koen kuitenkin henkilökohtaisesti, että paras saamani palaute kysymykseen: ”How was the subject knowledge of the teacher?” kuuluu: ”Very good: ”confidently uncertain” which is good !!! Finally someone to say it aloud if you are not 100% sure.” Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaisesti haluaisinkin opiskelijoiden tunnistavan ja tunnustavan sekä asiantuntijatiedon subjektiivisuuden ja suhteellisuuden, mutta ennen kaikkea omien tietovarantojensa arvon.

4 SELVITÄ ITSELLESI, MISTÄ PIDÄT, JA SITTEEN TEET SEN

Nuori sijainen istui vieressäni opettajien ruokalassa. Hän aloittaisi syyskuussa vakinaisena. Olisiko minulla tarjota hänelle hyviä neuvoja? Selvitä itsellesi, mistä pidät, ja sitten teet sen. Siihen kaikki viime kädessä kiteytyy. En minä ole aina pitänyt opettamisesta. Olin alussa aivan epäpätevä siihen. Luokassa olet omillasi, yksi ainoa mies tai nainen vastassaan joka päivä viisi luokallista nuoria ... sataseitsemänkymmentävii-si tikittävää aikapommi, ja silloin on keksittävä keinot, joilla pelastaa oma nahkansa. He saattavat pitää sinusta, paljonkin, mutta he ovat nuoria, ja nuorten tehtävänä on pyyhkäistä vanhat tämän pallon pinnalta. ... Se on vaikeaa, mutta luokassa on opittava viihtymään. On oltava itsekäs. Jaha, kello soi. Nähdään. Selvitä itsellesi, mistä pidät, ja sitten teet sen. (McCourt, 2005, 315-316.)

Vastasin edellisessä luvussa lyhyesti kehittämishankkeeni kysymyksiin mitä opetan ja miten opetan, ja kuten totesin, päätelmiäni voidaan pitää henkilökohtaisten kehittämistavoitteiden tuloksina. Kehittämishankkeeni luonteesta ja tavoitteista johtuen hankkeeni tulokset ovat kuitenkin enemmän pohdintatyypisiä, mistä johtuen käsittelen tässä luvussa hankkeeni ”tuotokset” eli pohdinnat.

Käsittelen edelleen mitä ja miten, mutta myös miksi opetan -kysymyksiä, sosiaalisen konstruktivismin viitekehyksestä nousevan legitimaatiokäsitteen ja tiedon luonteen näkökulmista. Pohdin myös, mitä luvussa 2 kuvattu teoreettinen orientaatio ja konstruktivistisesta lähestymistavasta seuraavat pedagogiset peruseriaatteen tarkoittavat, tai voisivat tarkoittaa käytännön opetustyössä opetusharjoitteluni kokemusten perusteella. Miten siis järjestää opetus ja oppimisen ohjaaminen siten, että se on tarkoituksenmukaista opetukselle asetettuja tavoitteita silmälläpitäen, mutta myös niin, että se tuntuu itsestä luontevalta ja mielekkäältä, ”selvitä itsellesi mistä pidät, ja sitten teet sen”.

4.1 Mitä, miten ja miksi – periaatteessa

Palautetaan aluksi mieliin muutamia tämän hankkeen kannalta relevantteja kognitiivis-konstruktivistisen lähestymistavan oletuksia. Ensimmäinen, siinä oppija nähdään aktiivisena tiedon konstruoijana ja prosessoijana. Toiseksi berger-luckmanlaista legitimaatikäsitystä noudattaen kasvatus- ja koulutusinstituutioilla nähdään olevan erityinen rooli siinä, mitä kulttuurisesti katsotaan tiedoksi ja miten se esitetään. Edellisistä seuraa, että yhtäältä sillä, minkä määrittelemme tiedon, tietämisen ja ymmärryksen arvoiseksi, toisaalta se, miten pyrimme yksilöllisiä tietovarantoja konstruoimaan, on erittäin suuri merkitys. Viime aikoina oppimista on ryhdytty korostamaan sekä yksilön mielessä että sosiaalisena, osallistuvana prosessina, mutta miten sosiaalinen ja kognitiivinen konstruktio tapahtuukaan?

Berger ja Luckman (2005, 69-72) kuvaavat prosessin hauskaasti tarinallaan Robison Crusoeesta, joka yksin kanoottia rakentaessaan totunnaista liikesarjaa toistaessaan tuumii ”tässä sitä taas mennään”. Kohdatessaan Perjantain yksilötoiminta muuttuu vuorovaikutukseksi, ja heidän yhteistoimintojensa totunnaistuessa Crusoe voi edelleen ajatella, että ”tässä sitä taas mennään”. Kuitenkin, sitä mukaa kun vuorovaikutuksen toiminnat ja toimijat tyypittyvät, tavoista alkaa muotoutua instituutioita.

Institutionalisoitumisesta puolestaan seuraa tapojen objektivoituminen. Crusoe ja Perjantai ovat tietoisia omien instituutioidensa syntyhistoriasta, mutta jos mukaan tulee kolmas osapuoli x, ”tässä sitä taas mennään” muuttuukin muotoon ”asiat kuuluu tehdä näin”. Mukaan myöhemmin liittynyt x haluaa kuitenkin todennäköisesti tietää, miksi ”asiat kuuluu tehdä näin”, minkä vuoksi objektivoituneet instituutiot täytyy legitimoida (ks. s.5).

Kuten luvussa 2 todettiin, symboliset universumit edustavat kaikkein kompleksisinta legitimaatioiden tuotannon tasoa. Ensimmäisen ryhmän muodostavat kielelliset objektivaatiot ja kielen sanasto, toisen ryhmän käytännölliset ja konkreetit skeemat, kolmannen ja jo melko monimutkaisen ryhmän puolestaan eksplisiittiset teoriat eriytyneen tiedon ympäristössä. Viimeksi mainittua voidaan kutsua asiantuntijatiedoksi, minkä kehitys edellyttää yleensä eriytyneitä ammattiryhmiä – joista tässä yhteydessä mainittakoon opettajat ja tutkijat. (Heiskala, 2000, 99-100). Tiedon sosiaalisen sidonnaisuuden ja jakautumisen seurauksen eri yksilöillä ja ihmisryhmillä on siis hallussaan erilaista tietoa, ja niin ikään tiedon sosiaalisen jakautumisen seurauksena eri yksilöt ja ihmisryhmät pitävät eri asioita ja erilaisia tietovarantoja relevantteina.

Oppilaitoksethan edustavat mitä suurimmassa määrin instituutioita, ja meillä on hyvinkin selkeät ennakko-odotukset siitä, miten siellä tulee toimia. Jos taas olemme vapaita ennakko-oletuksista, sosiaalistumme varsin nopeasti oppilaitosten konventioihin, mikä sisältää mm. ymmärryksemme siitä, mitä yhtäältä opettajalta – asiantuntijalta – odotamme, mitä toisaalta opiskelijan ja oppijan roolit pitävät sisällään. Tämän vuoksi onkin mielestäni kiinnostavaa pohtia itseään osana kulloinkin kyseessä olevia sosiaalisia ja kulttuurisia käytänteitä: miten legitimoin itseni sekä itselle että muille; miten legitimoin asiani? Toisin sanoen, miten perustella se, että juuri minä opetan tiettyjä asioita tietyllä tavalla.

Kyseessä olleen Kansainvälisen kehitystyön kontekstissa edellinen tarkoittaa, että minä koulutus- ja tasa-arvokysymysten asiantuntijana ohjaan oppimista tarjoamalla opetussuunnitelmassa asetettujen sisältöjen ja tavoitteiden kannalta relevanttia tietoa sosiaalisten ja dialogisten menetelmien mukaisesti oppijoiden aktiivisesti konstruotavaksi. Oppimisen ohjaamista ajatellen pyrinkin kurssisuunnitelmassani huomiomaan seuraavia mm. Päivi Tynjälän (1999) ja kollegoittensa (2005) esiin nostamia periaatteita ja näkökohtia:

Opettajan rooli
Oppijan aktiivisuuden merkitys
Oppijan aikaisemmat tiedot uuden oppimisen perustana
Metakognitiivisten taitojen kehittäminen
Ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa osaaminen
Erialaisten tulkintojen huomioon ottaminen
Faktapainotteisuudesta ongelmakeskeisyyteen
Oppimisen tilannesidonnaisuuden huomioon ottaminen
Monipuolisten representaatioiden kehittäminen
Sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen
Tiedon suhteellisuuden ja tuottamistapojen esiin tuominen
Opetussuunnitelmien kehittäminen.

Mitä yllä listatut peruseriaatteet puolestaan tarkoittavat, tai voisivat tarkoittaa käytännön opetustyössä? En käsittele yllä olevaa listaa kohta-kohtalta, vaan nostan esiin muutamia näkökulmia opetusharjoitteluni kokemusten pohjalta.

4.2 Mitä, miten ja miksi – käytännössä

Näen oman roolini oman tiedonalani asiantuntijana ja oppimisen ohjaajana, en tiedon jakajana. Opetuksen sisältöjä ja tiedon luonnetta tarkasteltaessa onkin mielestäni painotettava tiedon suhteellisuutta, minkä ”onnistumisesta” saamaani opiskelijapalautetta (ks.s.15) voidaan pitää esimerkkinä. Nojaudun tutkimuspohjaiseen opetukseen ja tieteellisiin käsityksiin korostaen kuitenkin sitä, että olen tehnyt omassa työssäni ja opetuksessani (hyvinkin) subjektiivisia valintoja. Näkisin, että yksinkertaisimmillaan tämän voi tehdä niin, että opiskelijoille tuodaan eksplisiittisesti ilmi se, *miksi* minä määrittelen asiani, lähestymistavan ja näkökulman tiedon, tietämisen ja ymmärryksen arvoiseksi. Huolimatta siitä, että konstruktivistinen lähestymistapa kyseenalaistaa käsityksemme tiedon objektiivisuudesta, olisi erotettava toisistaan tieto itsessään, henkilökohtaiset valinnat, ja henkilökohtaiset mielipiteet. Tiedon luonteeseen liittyvien näkökulmien lisäksi, olisi yhtäläillä tärkeää selventää, *miksi* pyrin rakentamaan oppijoiden tietovarantoja tietyin metodein.

Mielestäni sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kommunikaation merkitystä oppimisprosessissa ei voida liikaa korostaa. Tämä liittyy keskeisesti edellä mainitsemini konventioihin: yhtäältä oppijoiden ennako-oletuksiin asiantuntijatiedon luoneesta ja tiedon välittämisestä; toisaalta asiantuntijoiden/opettajien oletuksiin ja käsityksiin oppijoiden tietovarannoista, etenkin kun on kyse aikuisopiskelijoista, joilla on taustalla aiempia opintoja, mahdollisesti työkokemusta, mutta vähintäänkin elämäkokemusta.

Konventioiden ja ennako-oletusten julkilausumista ja selventämistä voidaan kenties pitää enemmänkin dekonstruktiivisena lähestymistapana, mutta näkisin sen perusteluksi, jos pyrimme kehittämään opetusinstituutioita ja opetuksellisia käytänteitä. Itse asiassa näkisin, että esimerkiksi Kansainvälisen kehitystyön maisteriohjelman opiskelijapalaute ja kritiikki on pitkälti palautettavissa em. ennako-oletuksiin ja käsityksiin. Otetaan esimerkiksi ryhmätöiden ja keskustelujen saama kritiikki, jonka näkisin heijastelevan juuri asiantuntijuuteen ja tiedon luonteeseen liittyviä oletuksia ja käsityksiä, josta puhuin ”oikeana tietona” edellisessä luvussa (s.15). Metodikritiikistä voitaneen todeta, että opiskelijoiden näkemykset peilaavat niitä konstruktivismitulkinnoja, joiden mukaan se merkitsee opetuksen hylkäämistä ts. oppijoiden olisi keksittävä kaikki itse, tai Frank McCourt’a (2005, 313) lainaten: ”Kysykää rehellisesti itseltänne: olenko oppinut mitään... Luokka riemastuu. Joo, niin se onkin. Te olette kehno opettaja, ja niin minä kuin oppilaatkin nauramme yhdessä tälle, koska se on osittain totta ja koska heillä on vapaus sanoa niin ja koska minun huumorintajuni riittää sen kuulemiseen.” Jos kuitenkin opiskelijoille eksplisiittisesti perusteltaisiin, *miksi* heidän tietovarantoja rakennetaan mm. dialogiin ja yhteistyöhön perustuvien metodein, kenties he eivät kokiisi ”joutuvansa keksimään kaikkea itse” koska ”kehno opettaja” ei vaivaudu opettamaan.

Kurssisuunnitelmani ideana oli pureutua ohjelman pirstaleisuuteen eli opiskelijapalautteeseen, jonka mukaan he eivät hahmota oppimaansa suhteessa kokonaisuuteen. Toisin sanoen, he eivät täysin tiedosta, *miksi* jokin asia tai teema opiskellaan. Esimerkiksi moduulissa Thematic and Sectoral Approaches to Development, johon oma kurssini liittyi, käsiteltiin viime syksynä lukuisia kehitystyön kannalta tärkeitä teemoja kuuden asiantuntijan ja ohjelman ulkopuolisen luennoitsijan toimesta. Tämä on perusteltavissa ohjelman monitieteisten sisällöllisten tavoitteiden kannalta.

Ongelmaksi näyttäisi kuitenkin muotoutuvan orientaatioperustan heikentyminen: asiantuntijat eivät välttämättä ole tietoisia sen opintokokonaisuuden tavoitteista ja sisällöistä missä he oman osuutensa pitävät, puhumattakaan sen nivoutumisesta koko maisteriohjelmaan; opiskelijoille puolestaan näyttäisi olevan varsin haasteellista koota looginen palapeli kaikesta oppimastaan huomioiden myös ohjelman erittäin tiukan aikataulun.

Kansainvälisen kehitystyön maisteriohjelman opiskelijat ovat vastuullisia, aktiivisia ja motivoituneita oppijoita. He myös tietävät mitä ovat tulleet opiskelemaan aiemman opiskelutaustansa ja mahdollisesti myös työkokemuksensa perusteella. Aikuiskoulutukseen soveltuu mielestäni oletus itsenäisestä työskentelystä ja oma-aloitteisuudesta, joskin on huomattava, että ne vaihtelevat tilanteittain ja henkilöittäin. Lähtökohtaisesti jätänkin päävastuun oppimisesta oppilaalle luottaen hänen/heidän omaan aktiivisuuteensa ja motivaatioon. Toivoisin kuitenkin kouluttajana pystyväni näkemään, kuinka paljon mm. Vänskän (2006) kuvaamaa oppimisprosessia sen kulloisessakin vaiheessa pitäisi tukea (Todellisuuden tarkastelu > Jäsentäminen > Tietoiseksi tuleminen > Uusien vaihtoehtojen löytäminen/ Näkökulman laajentaminen/ Tulevaisuudenkysymykset > Merkityksen antaminen > Uusi jäsenyys; Uusi merkitys > Uuden merkityksen näkyminen todellisuuden tarkastelussa (ja toiminnassa).

Mainitsin edellä, että näen Kansainvälisen kehitystyön maisteriohjelman opiskelijapalautteen ja kritiikin heijastelevan yliopisto-opetuksellisia konventioita. Asiantuntijatiendon luonteeseen ja sen välittämiseen liittyvän palautteen lisäksi on kenties paikallaan pohtia, olisiko asiantuntijoiden ja opettajien ennako-oletuksissa ja -käsityksissä kehittämisen varaa. Kuten edellisessä kappaleessa totesin, voidaan aikuisopiskelijoiden ollessa kyseessä luottaa varsin pitkälti heidän omaan motivaatioon, aktiivisuuteensa ja oma-aloitteisuuteensa. Näkisin kuitenkin, että juuri tästä johtuen asiantuntijat ja kouluttajat tekevät liikaa oletuksia oppijoiden orientaatioperustasta (kts. kappale 3.2), toisin sanoen siitä, että he tietäisivät ja ymmärtäisivät täydellisesti, mitä tehdään (tiedon relevanttius), miten (pedagogiset ratkaisut) ja miksi (asiakokonaisuus). Kuten aiemmin esitin, voi olla, että ulkopuolinen asiantuntija ei pysty vastaamaan *miksi* -kysymykseen, mutta vähintäänkin hän voisi argumentoida eksplisiittisesti *mitä* ja *miten* -kysymykset.

Oriantaatioperustaan liittyvät näkökohdat liittyen Kansainvälisen kehitystyön kehittämiseen ohjelmatasolla, kuuluvat mielestäni ohjelman henkilöstön vastuisiin ja tehtäviin. Koska opiskelijapalautteessa, samoin kuin yksittäistä kurseista kerätyissä kyseilyissä nousee melkein systemaattisesti esiin samansuuntaisia näkökohtia, on kritiikkiin syytä suhtautua vakavasti. Kuten aiemmissa pohdinnoissani esitin, näkisin, että suurin osa kritiikistä on palautettavissa heikkoon orientaatioperustaan.

Ja kuten esitin, sitä olisi varsin helppo vahvistaa ohjelman vakituisen henkilökunnan toimesta palauttamalla säännöllisesti ja perustellusti oppijoiden mieliin kulloinkin kyseessä olevan kokonaisuuden oppimistavoitteet. Näin ollen, kehittämishankeeni toisen tavoitteen näkökulmasta, voitaisiin Kansainvälisen kehitystyön maisteriohjelmalla kehittää refleksiivisemmäksi ja responsiivisemmäksi, varsinkin kun näkisin, että opiskelijapalaute kohdistuu hyvin perustavanlaatua oleviin kysymyksiin. Kokemukseni ja näkemykseni tullaan saattamaan ohjelman henkilöstön tietoon, koska Kansainvälisen kehitystyön maisteriohjelmassa on mielestäni potentiaalia kehittyä vielä paremmaksi, ja sitä kautta vielä suositummaksi ohjelmaksi.

Kehittämishankeeni henkilökohtaisen kehittymistavoitteen voisi Vänskän (2006) kuvaamassa oppimisprosessissa sijoittaa pääasiassa näkökulman laajentamisen -vaiheeseen (vrt. Berger & Luckman). Kuten alussa totesin (Luku 3), oli kurssini tavoitteena nivoa yhteen, ja saada opiskelijat soveltamaan jo aiemmin opittua. Ei siis tuoda esiin sisällöllisesti uutta asiaa, vaan pikemminkin juuri näkökulmallisesti. Lisäksi olisi erittäin arvokasta saada opiskelijat tiedostamaan omat ”aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset”, ja järjestää ohjausta joka kannustaa oppijaa aktiiviseksi tiedon prosessoriksi (kts. Luku 3), kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Tällöin oppimisen ohjaajan panos sijoittuu Vänskän (2006) luokittelussa tietoiseksi tulemisen -vaiheeseen. Esimerkiksi syksyn 2007 ryhmässäni oli edustettuna kymmenen eri kansallisuutta ja kaksikymmentä tietovarantoa (aikaisemmat tiedot, käsitykset ja kokemukset) ammennettavaksi tiedon prosessointia ajatellen. Näin ollen, ja kuten edellä aikuisopiskelijoista totesin, heillä on paljonkin jaettavaa sen sijaan, että ”I feel that I don’t have that much to share”.

Allekirjoitankin täysin Tynjälän (2005) ja hänen tutkijakollegoittensa esityksen, että oppimisen ohjaajan olisi tärkeää tuntea opiskelijoidensa ajattelutapaa ja saattaa heitä itseään tiedostamaan käsityksensä. Lisäksi oppimisen ohjaajan tulisi tarjota opiskelijoille keinoja, joiden avulla he voivat verrata omia käsityksiään ja tieteellisiä käsityksiä ja prosessoida näitä aktiivisesti. (mts., 37-38). Toimia toisin sanoen, asiantuntijatiedon välittäjänä.

Palatakseni vielä kysymykseen *miksi* opetan, voin opetusharjoitteluni ja kehittämishankkeeni kokemusten perusteella todeta, että koin mielekkäänä toimia nimenomaisesti asiantuntijatiedon välittäjänä. On kuitenkin myönnettävä, että Kansainvälisen kehitystyön maasteriohjelman opetussuunnitelmaan ja -ohjelmaan liittyvät kehittämissaasteet vaikuttavat erittäin mielenkiintoisilta ja haasteellisilta. Näin ollen teen johtopäätöksen, että ”minulla on asiaa tälle luokalle”, joskin yhdistäisin siihen mieluusti koulun ulkopuolisten yhteyksien rakentamisen ja kehittämisen, strategiatasotyön, ja opetussuunnitelmatyön. Yksilökonstruktivismin ja sosiaalisen konstruktivismin toisiaan täydentävän idean mukaisesti myös henkilökohtaiset ja ohjelma- ja organisaatiotason kehittämistavoitteet voinevat olla yhdistettävissä.

5 SISUISKALUISSANNE TAPAHTUI JOTAIN

”Stanley, voisitko sinä lukea runon ääneen? Kiitos paljon, Stanley. Silmäilkää nyt muutama minuutti tuota runoa ajatuksen kanssa. Miettikää, mitä tapahtui, kun luitte runoa?”

”Miten niin mitä tapahtui?”

”Te luitte runon. Jotain tapahtui, jotain liikahti teidän päässänne tai ruumiissanne, ehkä mahalaukussanne. Tai sitten mitään ei tapahtunut. Ei jokaiseen ärsykkeeseen tässä maailmankaikkeudessa ole mikään pakko reagoida. Ei ihminen ole tuuliviiri.”

”Mistä opettaja nyt oikein puhuu?”

”Siitä, ettei teidän tarvitse reagoida kaikkeen, mitä joku opettaja tai yliopänsä kukkaan teidän eteenne laittaa.”

He ovat epäilevän näköisiä. ”Ai, jaa? Mitä jos menisitte sanomaan tuon muutamalle tämän koulun opettajalle, jotka ottavat joka asian henkilökohtaisesti.”

”Herra McCourt, pitäisikö meidän nyt puhua siitä, mitä tää runo meinaa?”

”Teidän pitäisi nyt puhua ihan mistä vain, mikä edes jollain tavalla sivuaa tätä runoa. Voitte puhua vaikka mummostanne, jos huvittaa. Älkää välittäkö runon ”oikeasta” merkityksestä. Sitä ei tiedä runoilija itsäkään. Kun te luitte sen, niin joko jotain tapahtui tai sitten ei tapahtunut.”

”Voisivatko ne nostaa kätensä, joiden kohdalla ei tapahtunut yhtään mitään? Hyvä, kukaan ei viittaa. Näin ollen jossain teidän päässänne tai sydämässänne tai sisuskaluissanne tapahtui jotain.”

McCourt (2005, 272-273)

Jos oppimisprosessi päättyy ”uuden merkityksen näkymiseen todellisuuden tarkastelussa (ja toiminnassa)”, miten oppimista oikeastaan voidaan mitata ja arvioida, ja kuka sen tekee? Oppimisprosessit voivat olla hyvinkin pitkäkestoisia, ja nähdäkseni viime kädessä tärkein mittari kulloinkin kyseessä olevan asian oppimiselle on se, soveltavatko opiskelijat oppimaansa tulevissa työtehtävissään. Tässä tapauksessa kysymys kuuluu: onko kansainvälisen kehitystyön maisteriohjelmasta valmistuneilla asiantuntijoilla tarvittavat tiedot ja taidot huomioida sukupuolten välinen tasa-arvo kehityskysymyksissä yleensä ja koulutuskysymyksissä erityisesti? Vai riittääkö, että jossain vaiheessa oppimisprosessia ”sisuskaluissanne tapahtui jotain?”

Kehittämishankkeeni luonteen mukaisesti jään varsinaisten johtopäätösten sijaan pohtimaan niin edellistä sitaattia, kuin ”tuotosteni” eli pohdintojeni sovellutusmahdollisuuksia. Haluan kuitenkin tuoda esiin vielä yhden lainauksen, minkä tiedostaminen merkitsee toivottavasti myös opetustyön vastuullisuuden tiedostamista: ”Suomalainen opettaja on itsenäisesti toimiva pedagogiikan asiantuntija, joka jättää jälkensä oppilaisiinsa” (Nummenmaa & Välijärvi, 2006.)

LÄHTEET

- Berger, P. & Luckman, T. 2005 (4. painos). Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen, tiedonsosiologinen tutkielma. Suomentanut ja toimittanut V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Heiskala, R. 2000. Toiminta, tapa ja Rakenne. Kohti konstruktionistista synteisiä yhteiskuntateoriassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Jyväskylän ammattikorkeakoulu. 2005. Opinto-opas 2005-2006. Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Jyväskylän yliopisto. 2004. Opetussuunnitelma. Master's Programme in Development and International Co-operation. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos.
- Kalli, P. & Malinen, A.(toim.) 2005. Konstruktivismi ja realismi. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Konstruktivistinen oppimiskäsitys. Teoksessa Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998.: *Nappaa nipusta – Aikuisopiskelua yhteistoiminnallisesti*. Helsinki: Aike Oy.
- Kupias, P. 2002. Oppia opetusmenetelmistä. Helsinki: Educa-Instituutti Oy.
- McCourt, F. 2005. Liitupölyä. Keuruu: Otava.
- Nummenmaa, A.R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tiedote 1.6.2006. (<http://ktl.jyu.fi/ktl/ajankohtaista/tiedotteita/2006/t01062006>)
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Roos, JP. 2003. The Social Compositionism of What? Bruno Latour ja "uhanalainen" konstruktionismi. *Pirkkoliisa Ahposen juhla- ja artikkeleita*. (<http://www.valt.helsinki.fi/staff/jproos/latour.htm>) 1.6.2006.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Konstruktivistinen oppimiskäsitys. Teoksessa Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998.: *Nappaa nipusta – Aikuisopiskelua yhteistoiminnallisesti*. Helsinki: Aike Oy.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa Kalli, P. & Malinen, A. (toim.): *Konstruktivismi ja realismi*. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Vänskä, K. 2006. Oppimisen ohjaaminen ja arviointi -koulutuspäivät (6.-7.2.2006). Perustuen lisensiaattitutkimukseen *Jaettu asiantuntijuus – näkökulmia terveysneuvonnan ohjauskeskusteluun*. 2000. Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta, terveystieteen laitos.

Liite1.

Development and International Cooperation (D&IC)

Programme structure:

Main components and modules of the D&IC-study programme:

1. Introduction to Academic Practices	14 ECTS
DEVS101 Personal Study Plan and Internship	2 ects
DEVS102 Introduction to the Academic Research Process	4 ects
DEVS103/XENX009 Integrated Research Communication	4 ects
DEVS104 Research Methods	4 ects
2. Understanding Development	10 ECTS
DEVS201 Theories and Research Approaches of Development	6 ects
DEVS202 Thematic and Sectoral Approaches to Development	4 ects
3. Development Cooperation Strategies	12 ECTS
DEVS301 Development Policy and Its Critics	6 ects
DEVS302 Governance and Development Goals	6 ects
4. Development Management and Competence	10 ECTS
DEVS401 Project Cycle Management	6 ects
DEVS402 Intercultural Competence	4 ects
5. Selective Studies of Development	
DEVS501 Globalisation and Social Justice	
DEVS502 Lecture Passport	
DEVS503/XENX020 Mastering Academic Assignments	
DEVS504/YKPP320/CIS0A02 Finland in the World	
DEVS505/YKPP300/CIS0A01/SOSP300 Perspectives to Finnish Society	
DEVS506 Development and Economics	
DEVS507 Evaluation and Impact Assessment	
6. Expertise in Major Disciplines	24-56 ECTS
DEVS601 Major Studies and Seminars of Master's Thesis	
7. International Internship	10 ECTS
DEVS701 Internship and Final Report	
8. Master's Thesis	30-40 ECTS
DEVS801 Thesis and Maturity Exam	
TOTAL	120 ECTS

Liite2.

DEVS202 Thematic and Sectoral Approaches to Development:

ECTS credits: 4

Aims and content:

The goal of the module is to discuss and analyse various current, thematic development issues.

Time and Place:

Wed 19.9.-07, hrs 10-16 MaA210, Gender-workshop. Satu Lassila, Ministry for Foreign Affairs

Materials: [Jamboland and Forestry Programme](#), [Social Relations Analysis](#), [What is Gender](#), [Rationale](#), [Gender Analysis](#), [Gender and Conflict](#)

Wed 3.10.-07, hrs 10-14 MaC302, Service Centre for Development Cooperation & Civil society and NGOs in development, Tiina Kontinen [Material1](#) [Material2](#)

Wed 10.10.-07, hrs 12-14 MaB133 and 14-16 MaC302, Poverty reduction as a Goal for Development Cooperation - workshop, Ronald Wiman, National Research and Development Centre for Welfare and Health

Mon 22.10.-07, hrs 14-16, MaD381, Sirkku Juhola, Issues in Environment and Development

This lecture introduces theories related environment and development and highlights how this is relevant to the developing countries. The global environmental process are discussed, starting from Stockholm and continuing until Johannesburg. Finally, this lecture focuses on the Millennium Ecosystem Assessment that was completed in 2005. It provides the most current state information about the state of the global environment and highlights the challenges that face us in the future.

Reading: Baker, Susan 2006, Sustainable Development. London, Routledge. Chapters 3 and 4.

[Material](#)

Tue 23.10.-07, hrs 10-12, MaB133, Sirkku Juhola

Lecture: What is worth conserving? Agricultural biodiversity conservation in Africa
This lecture introduces the idea of agricultural biodiversity and its importance to agriculture and food security in the developing world. Different reasons behind conserving agrobiodiversity are discussed as well as different methods for achieving this. The lecture also introduces a case study that looks into the conservation of indigenous African rice varieties, *Oryza glaberrima* in Ghana and finds different discourses within which conceptions and definitions of rice varieties vary considerably. The case study also highlights what kinds of challenges conservation practices face in practice.
Reading: Material provided later; photocopies available from the lecturer

Tue 23.10.-07, hrs 12-14, MaA 210, Sirkku Juhola

Group debate: Biofuels: The answer to our energy crisis?

The two opinion articles:

<http://www.guardian.co.uk/commentisfree/story/0,,2043724,00.html>

<http://www.ifpri.org/pubs/newsletters/ifpriforum/200606/IF15Biofuel.asp>

OECD Report on biofuels: <http://www.oecd.org/dataoecd/58/62/36074135.pdf>

Fri 2.11.-07, hrs 10-16, MaB133, Jussi Karakoski, Education for All, Reaching the Un-reached, Ministry for Foreign Affairs

Contents of Karakoski's EFA-workshop:

* Successful policies and programmes

What basic education policies and programmes have been successful in providing education opportunities for disadvantaged and marginalized children, youth and adults? What have been the reasons for the success?

* Key challenges to tackle exclusion

What concrete challenges have countries faced in implementing policies and programmes to tackle exclusion? In particular, what have been the challenges in relation to sustainability and quality?

* Flexibility and innovation in provision

What flexible approaches to learning have been implemented in countries to increase education opportunities for all (such as school-year built around agricultural seasons, special school programmes for street children, use of distance education)?

Groupwork facilitated by Karakoski:

Students may choose a view point from one of the following groups (or a combination of several reasons for marginalization), and work to present a plan to cater for the educational rights of the group in a given context.

Examples of marginalised and vulnerable groups:

* Girls and women

* Child labourers

* Children, youth and adults in rural or remote areas and in urban slums

* Ethnic/language/religious minorities

* Caste, race and religious groups

* Nomadic populations and pastoralists

* Children, youth and adults affected by HIV, including orphaned children

* Children, youth and adults with disabilities

* Children, youth and adults affected by conflict, including child soldiers

* Street children, unregistered children

* Youth and adults who are not literate

6-7.11.-07, Gender Equality and Education, Mari-Anne Okkolin:

Tue 6.11.-07, hrs 10-12 MaB133, group work: Barriers for Girls' and Women's Education.

Wed 7.11.-07, hrs 10-12 MaB133, lecture: Achievements and Challenges of Education Sector Development in Tanzania A Gender Perspective.