

YHTENÄISTYVÄT JA ERILAISTUVAT POLUT OPPIMISEN JA KOULUTUKSEN ERI VAIHEISSA

Kasvatustieteen päivien 2004 verkkojulkaisu

Sari Havu-Nuutinen ja Mari Heiskanen (toim.)

ISBN 952-458-655-X

Toimittajat Sari Havu-Nuutinen, Mari Heiskanen

Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto

Suomen kasvatustieteellinen seura

Joensuu 2005

ESIPUHE

Lähes samanaikaisesti kun suomalaisten nuorten menestymisestä kansainvälisessä PISA -tutkimuksessa raportoitiin maineekkaasti mediassa, suomalaiset kasvatustieteen tutkijat, opettajat ja opiskelijat kokoontuivat valtakunnalliseen tutkijatapaamiseen Kasvatustieteen päiville Joensuuhun. Tutkimuksen mukaan suomalainen peruskoulutus on korkeatasoista mutta tason säilyttämiseksi tarvitaan lisää tutkimusta ja tietoa oppimisen ja koulutuksen erilaisista mahdollisuuksista. Tähän annettiin myös monia ehdotuksia Kasvatustieteen päivillä pidetyissä esityksissä.

Kasvatustieteen päivien teema *”yhtenäistyvät vai erilaistuvat oppimisen ja koulutuksen polut”* herätti runsaasti mielenkiintoa tutkijoiden keskuudessa ja tutkijatapaamisessa kuultiin liki 270 esitystä erilaisista ajankohtaisista kasvatuksen tutkimus- ja kehittämishankkeista ja tutkimuksen tekemisen problematiikasta. Tähän julkaisuun on koottu päivien aikana pidetyistä esityksistä ne, jotka päivien teeman mukaisesti tarkastelevat omasta näkökulmastaan sitä, miten koulutuksen ja oppimisen polut eriytyivät ja yhtenäistyvät koulutuksen eri vaiheissa sekä mitkä tekijät tähän ilmiöön ovat yhteydessä. Julkaisu on jaettu viiteen osaan, kukin osa tarkastelee oppimisen ja koulutuksen polkuja eri koulutuksen vaiheissa, päätyen viimeisessä luvussa globaalimpaan yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen pohdintaan. Täten koulutuksen ja oppimisen monimuotoisuus – yhtenäistyminen ja erilaistuminen – näkyy julkaisun sisällöissä kuin rakenteessa. Toisaalta teema heijastuu myös siinä, että julkaisussa on kirjoittajina niin varttuneempia tieteentekijöitä kuin jatko-opiskelijoita.

Julkaisuun valitut artikkelit ovat läpikäyneet ns. matalan referen. Tekstien valinnan perusteena tähän julkaisuun ovat olleet päivien teemaan soveltuminen ja kasvatustieteellisen paradigman huomioiminen. Myös tieteiden välinen keskustelu on huomioitu artikkeleiden valinnassa. Artikkeleiden kieliasu ja ulkoasu noudattelevat suurimmalta osin kirjoittajien omia valintoja. Tämän verkkojulkaisun ohella toimitetaan toinen julkaisu, johon referoidaan päivien aikana esitettyjä korkeatasoisia tutkimusartikkeleita.

Kasvatustieteen päivien 2004 järjestäminen oli merkittävä ja kiinnostava tapahtuma, johon tämän julkaisun toimittaminen osaltani kristallisoituu. Omasta puolestani ja Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan puolesta kiitän kaikkia osallistujia ja artikkelien kirjoittajia hyvästä yhteistyöstä.

Sari Havu-Nuutinen

SISÄLTÖ

<i>ESIPUHE</i>	3
OSA I	
<i>YHTENÄISTYVÄT JA ERILAISTUVAT OPPIMISEN POLUT KOULUTUKSEN VARHAISINA VUOSINA</i>	13
<i>RUUMIILLISUUS POIKIEN JA TYTTÖJEN TARINOISSA "VAIN MINÄ JA YSTÄVÄNI KLAUS JÄÄTIIN HENKIIN"</i>	14
<i>Pirkko Hyvönen, Esko Marjomaa</i>	
Johdanto	14
Aineistona lasten kertomat tarinat	14
Ruumiillisuus käsitteenä ja ilmiönä	15
Sukupuoli koulun ja sadutusaineiston konteksteissa	17
Emootiot	20
Haluamisen ilmaisuja	23
Alustavia johtopäätöksiä	24
<i>KOULUTULOKKAAN AJATTELUTAIDOJEN ARVIOINTI</i>	28
<i>Outi Kyrö-Ämmälä</i>	
Johdanto	28
Ajattelun kehittyminen Piaget'n teorian mukaan sekä PASS -teorian pohjalta	29
Ajatteleva koulu	35
Ajattelutaitojen arviointi osana kouluvalmiusarviointia	36
Ajattelutaitoja arvioivat tehtävät	38
Pohdinta	41
<i>KIELELLISET VIRIKKEET</i>	44
<i>Pigga Lauhamaa</i>	
Uusi media ja saamelaislasten oppiminen	44
Saamelaisten asuma-alue, lukumäärä ja saamen kieli	45
Kaksikielisyys	45
Saamen kielen yhteiskunnallinen tilanne	46
Saamen kielen opetus	46
Erilaiset koulukäytänteet	48
Teknologiaan liittyvät ongelmat: ášŋđtžšč-merkistö	49
<i>YHTEISTOIMINNALLISUUS VERTAISTYÖSKENTELYN TAVOITTEENA</i>	53
<i>Heli Makkonen</i>	
Johdanto	53
Yhteistoiminnallinen vertaistyöskentely	53
Yhteistoiminnallisuuden ilmeneminen esiopetusikäisten lasten tietokonetyöskentelyssä	54
Yhteistoiminnallisuuden tulkinta	55
Yhteistoiminnallisuus voimavarana	55
Yhteistoiminta tavoitteena	56

Epäsymmetrinen vertaistyöskentely	56
Hajautettu vertaistyöskentely	57
Pohdinta	57
<i>MITEN TIETO- JA VIESTINTÄTEKNOLOGIAN INTEGROINTI MUUTTAA OPETTAJIEN TOIMINTATAPOJA ESIOPETUKSESSA?</i>	60
<i>Martti Siekkinen</i>	
Johdanto	60
Opetushenkilöstön kehittäminen duaalinäkökulmasta	60
Esiopettajien kokemuksia L@sten projektista	63
Pohdintaa	65
<i>POIKA ERILAINEN, OUTO MUUKALAINEN</i>	68
<i>Pirkko Salokaarto</i>	
Johdanto	68
Tutkimuksen suorittaminen	68
Elämän arkipäivää koulussa	69
Johtopäätökset	72
Osa II	
<i>ERILAISTUMISTA JA YHTENÄISTYMISTÄ PERUSASTEEN OPPIMISPOLUILLA</i>	75
<i>AUTONOMIAN KOKEMINEN KOULUSSA</i>	76
<i>Helena Thuneberg</i>	
Autonomian perustarve	77
Sosiaaliset kontekstit ja itsemääräytyminen	79
Tuloksia: SRQ-A muuttajat taustamuuttujien suhteen	82
PÄÄTELMIÄ	88
LOPUKSI	89
<i>INFORMAATIOYHTEISKUNNAN KUVA – TIEDON JA TEKNIIKAN METAFORIEIN MERKITYS KOULULAISTEN KUVAKERRONNASSA</i>	91
<i>Ulla Oksanen</i>	
Johdanto	91
Mitä metaforat ovat ja mihin niitä tarvitaan?	91
Kohti tiedon ja tekniikan metaforia	93
Informaatioyhteiskunnan juurimetaporista	95
Semioottinen lähestymistapa	96
<i>SUKUPUOLI, KASVATUS JA YMPÄRISTÖARVOT</i>	101
<i>Varpu Eloranta</i>	
Johdanto	101
Sukupuolen vaikutus lasten ympäristökuvissa	101
Sukupuolieroja ympäristöarvoissa	102
Kestävä kehitys ja sen kolme – neljä ulottuvuutta	102
Mikä on maisema ja mikä ympäristö?	103
Ympäristöarvot	103

Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat	104
Tutkimusongelmat tarkemmin	104
Tutkimusmenetelmä	104
Aineiston hankinta ja kohdejoukko	104
Maisemapiirroukset	105
Maisemien analysointi	105
Piirrosmenetelmän luotettavuus	106
Tulokset ja niiden tulkinta	106
Pohdinta	109
<i>KESTÄVÄN KEHITYKSEN DIDAKTIikka SUOMALAISSA ARVIOINTIJÄRJESTELMÄSSÄ PERUSOPETUKSEN OSALTA</i>	114
<i>Kajja Salmio</i>	
Kestävä kehitys	114
Kestävän kehityksen didaktiikka	114
Suomalainen arviointijärjestelmä	114
Valtakunnalliset kokeet	115
Opetussuunnitelman perusteet	116
Opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuudet	116
Opettajan työn kehittäminen	117
Opiaineiden keskeisiä sisältöjä kestävän kehityksen kannalta	117
Yhteenveto	118
Osa III	
OPPIMISEN JA KOULUTUKSEN POLUT KORKEA-ASTEELLA	121
<i>YLIOPISTO-OPISKELIJAKSI VAIHTOEHTOISIN POLUIN</i>	122
<i>Ellen Piesanen</i>	
Johdanto	122
Yliopistojen opiskelijavalinnat	122
Tulokset	123
Johtopäätökset	125
<i>OPETTAJAOPISKELIJAN PALUU LUOKKAAN – EI OPPILAS, EIKÄ OPETTAJA</i>	127
<i>Liisa Kyyrönen, Esa Penttinen</i>	
Ajattelun ja käytännön vuorovaikutteinen systeemi	127
Opettajaopiskelijan paluu luokkaan	128
Tutkimusaineiston keruu	129
Tutkimustulokset	134
<i>MUSIIKKIA OPETTAVIEN AINEENOPETTAJIEN JA LUOKANOPETTAJIEN AMMATILLISIA ASETEITA</i>	139
<i>Antti Juvonen, Jolanta Lasauskiene</i>	
Johdanto	139
Tutkimusjoukon kuvaus	140
Alalle hakeutuminen	140
Opettajalle tärkeät taidot ja niihin asennoituminen	142
Musiikkikasvatuksen elementit	143
Musiikkia opettavan opettajan taidot	145

Musiikkitunnin tavoitteet	146
Asenteita ja arvoja musiikinopettamisen taustalla	147
Yhteenveto	150
<i>"MINUN TULEE KEHITTÄÄ ITSEÄNI VIELÄ PALJON JA SAADA ITSELUOTTAMUSTA..."</i> <i>LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ MUSIIKINOPETTAMISESTA</i>	152
<i>Mikko Anttila</i>	
Pystyvyyksiasitykset opettajantyössä	152
Musiikinopettamisen vaatimukset luokanopettajan työssä	153
Musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelu luokanopettajankoulutuksessa	153
Tutkimuksen tavoite, ongelmat ja aineiston keruu	154
Tulokset ja niiden tarkastelu	155
Pohdinta	159
<i>MOBIILIVERKKO-OPETUS JA –OPISKELU LANGATTOMALLA KAMPUKSELLA</i>	163
<i>Hanna Mattila, Miika Lehtonen, Heli Ruokamo, Hannakaisa Isomäki</i>	
Johdanto	163
Tapaustutkimus I: Opiskeltavuus, opittavuus ja arjenhallinta	165
Tapaustutkimus II: Mobiilin teknologian käyttöönoton vaikutus opiskelijan liittymiseen opiskelijayhteisöön sekä yhteisössä tapahtuvaan toimintaan, opiskeluun ja oppimiseen	168
Yhteinen pohdinta	170
<i>APPLYING NATURAL LANGUAGE PROCESSING TO TEXT ANALYSIS IN EDUCATIONAL CONTEXT</i>	174
<i>Tuomo Kakkonen, Niko Myller, Patrik Scheinin, Erkki Sutinen, Jari Timonen</i>	
Introduction	174
Automated essay grading	175
Text analysis-based methods	178
Conclusion	181
<i>A REVIEW OF RESOURCES FOR EVALUATING K-12 COMPUTER SCIENCE EDUCATION PROGRAMS</i>	183
<i>Justus J. Randolph, Elina Hartikainen</i>	
The Benefits of program evaluation for K-12 CSE	184
Criteria for valuing the quality of evaluation resources	184
Procedures for conducting a critical review of K-12 CSE evaluation resources	186
Results	188
Conclusion	191
<i>YHTEISÖLLINEN OPISKELU, PELIT JA SIMULAATIOTVERKKO-OPETUKSEN TUKENA</i>	194
<i>Sanna Vahtivuori-Hänninen</i>	
Johdanto	194
Pedagogiset mallit opetuksen tukena	194
Tutkimuskysymykset	195
Kurssin toteutus	195
Aineisto ja menetelmät	196
Tuloksia ja pohdintaa	196

*MUUTTUVA KORKEAKOULUOPISKELUN MORAALI JA SEN SEURAUKSET?-
YLIOPISTO- JA AMMATTIKORKEAKOULUOPISKELIJOIDEN KÄSITYSTEN VERTAILUA* 200
Anna Puusniikka, Jari Eskola

Aluksi eli mikä onkaan ongelma?	200
Ei me, mutta ne muut eli aikaisempia tutkimuksia	201
Tutkimuksen toteutus ja aineisto	203
Tulokset	204
Lopuksi eli mitä opimme?	210

*KANSALLINEN VERTAILUKELPOISUUS TAVOITTEENA AMMATTIKORKEAKOULUJEN
KIELTENOPETUKSEN KEHITTÄMISESSÄ* 213

Ritva Kantelinen

Kielitaitotavoitteet ja kieltenopetus ammattikorkeakoulututkinnoissa	213
Tavoitteena ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen yhtenäistäminen	213
ARENE:n kielityöryhmän käynnistämät toimenpiteet kieltenopetuksen yhtenäistämiseksi	215
Suositukset ammattikorkeakoulujen yhtenäisiksi käytänteiksi	215
Tuovatko suositukset yhtenäisyyttä kieltenopetuksen käytänteisiin?	216

”OLIHAN SE KASVUN PAIKKA KYLLÄ” – KRISTIINAN OPISKELUTARINA 218

Sinikka Huhtala

Motivaatiosta tahtomiseen	218
Kristiinan motivaatio	219
Poissaoloja, keskeytyksiä...	219
Oppimisen vaikeus	220
Oppimisen Helppi -tuki	220
Merkittävät oppimiskokemukset	221
Kasvun paikka	222

FENOMENOGRAFIAN TUTKIMUSKOHTTEEN LAAJENTAMINEN 224

Reima Lehtimäki

Fenomenografia	224
Fenomenografian laajentaminen	225
Laajennuksen vaikutus	229

SULJE SILMÄSI VAIN... TUTKIMUSTULOSTEN PÄÄTELMÄT KUIN ISKELMIEN LEMPI 232

Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen, Antero Malin

Sanat eivät riitä kertomaan...	232
Sokeana hetkenä	233
Kuinka siis voit edes väittää - ajattelevien opiskelijoiden ja tutkijoiden kouluttamisen haaste	233
Katoaako järki kun tunteet astuvat kuvaan?	234
Abstraktit ideat konkretisoituvat tekemällä oppimisessa	234
Arvaa harmittiko? Päättely pielessä tai ainakin puutteellisesti raportoitu	235
Sulle tarinan nyt kertoa mä voisin...	236
”Big Bang” – Monimutkainen maailma tiivistettynä yhteen tunnuslukuun	237
Kangastus	239

OSA IV

OPPIMISEN JA KOULUTUKSEN POLUT TYÖELÄMÄSSÄ	244
<i>MITEN ESIMIES VOI EDISTÄÄ TYÖYHTEISÖN OPPIMISTA AKATEEMISESSA TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ?</i>	245
<i>Soili Keskinen, Nora Senvall</i>	
Johdanto	245
Osaamisen johtaminen	245
Osaaminen organisaatiossa edellyttää sekä yksilöllistä että ryhmätason oppimista	246
Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen suorittaminen	247
Tulokset	247
Yliopistojohtajat osaamisen johtajina	251
Pohdinta	253
<i>MITÄ REFLEKTOINTI JA VALTAISTUMINEN TYÖELÄMÄSSÄ TARKOITTAVATKAAN?</i>	256
<i>Ulpukka Isopahkala</i>	
Tulkinnallinen viitekehys: valtaistumisen ristiriitaiset määritykset	256
Tutkimusmenetelmät: ryhmäkeskustelujen teemallinen ja diskursiivinen analyysi	258
Analyysin tulokset: Kehittämiskurssin paradokseja	259
Johtopäätökset: nöyrää keskeneräisyyttä	263
<i>YRITTÄJÄT ROOLIMALLEINA JA OPETTAJINA YRITTÄJYYSKASVATUKSESSA</i>	266
<i>Liisa Huusko</i>	
Yrittäjähaastattelun perusteluna käytettävät mallit	266
Yrittäjien integrointi opetuksen resurssiksi yrittäjähaastattelujen kautta	267
Yrittäjät yliopiston yhteistyökumppaneina	269
Pohdinta	269
<i>OHJAUS- JA KOULUTUSTYÖN MAHDOLLISUUDET KUNNALLISHALLINNOLLISEN KULTTUURIN JA TYÖN MUUTOSPROSESSIN TUKENA</i>	271
<i>Pia Lauraeus</i>	
Johdanto	271
Palautteen merkitys työssä	271
Tutkimuksen tehtävä, tutkimuskohde ja tutkimuksen toteutus	272
Tulokset	273
<i>YRITYSMAAILMAN ASiantuntijoiden Näkemyksiä Innovaatioista</i>	276
<i>Siltala Reijo, Suomala Jyrki, Keskinen Soili, Taatila Vesa</i>	
Erilaisia lähestymistapoja innovaatioon	276
Innovaation syntymisen edellytyksiä	277
Asiantuntijoiden käsityksiä innovaatioista	278
Yhteenvetoa	280

<i>VAATTURIN OPPIMISMAHDOLLISUUDET – ASIAKASLEHTI VAATTURIN OPASTAJANA</i>	283
<i>Minna Kaipainen</i>	

Ammattikuntalaitoksen perinne – oppipojasta mestariksi	283
Ammattikoulutuksen kehittyminen	284
Oppimateriaaleja mestareille	286
Kuusinen Oy vaattureiden opastajana	287
Kuusisen Uutiset – huvittavaa ja samalla opettavaa lukemista	288
Monipuolista menestymisneuvontaa	289
Liikkeenhoito-ohjeet	290
Ammattitiedon ja -taidon lisääminen	290
Vaatturitoimintaan liittyvä tiedotus	291

OSA V

YHTENÄISTYVÄT JA ERILAISTUVAT OPPIMISEN JA KOULUTUKSEN POLUT YHTEISKUNNALLISESSA JA KULTTUURISESSA KONTEKSTISSA 293

<i>KOULUKODIN NUORTEN YHTEISKUNTAAN JÄSENTYMISEN JA RISKIKÄYTTÄYTYMISEN INDIKAATTOREIDEN TARKASTELUA 2 JA 6 VUOTTA KOTIUTUKSEN JÄLKEEN</i>	294
<i>Markku Jahnukainen</i>	

Koulukodit suomalaisessa kontekstissa	294
Tutkimuksen toteutus	296
Tulokset	296
Pohdinta	298

<i>NAISEUDEN TUOTTAMINEN JA NAISTEN MAAILMA –KASVATUSANTROPOLOGIAN JA FEMINISTISEN ANTROPOLOGIAN KOHTAAMISIA</i>	302
<i>Piritta Pietilä</i>	

Kasvatusantropologiaa feministisen antropologian silmin ja feminististä antropologiaa kasvatusantropologisista otteista	302
Perinteisistä sukupuolirooleista kohti joustavampia subjektipositioita	305

<i>KÄSITYÖ JA KIELI – TUTKIMUSPOLKU KÄSITYÖN KULTTUURISEEN KUVAAN</i>	311
<i>Jaana Kärnä-Behm</i>	

Johdanto	311
Mitä kieli on?	311
Kieli ja sen tutkimus	312
Käsityö kielessä ja kielen merkitys käsityökasvatuksessa	314

<i>SYMBOLISEN VÄKIVALLAN RUUMIINAUSAUS MUSIIKKIOPPILAITOKSET NÄKYMÄTTÖMÄN VALLAN KÄYTTÄJINÄ</i>	318
<i>Kimmo Lehtonen</i>	

Illuusio luonnollisesta järjestyksestä	318
Kulisseja, kuluttavaa kilpailua ja laadunvalvontaa	319
Järjestelmän ”doksasta” ja kritiikin assimilaatiosta	321
Oppilasarviointi symbolisen väkivallan välineenä	323
Taidemusiikin ”epäpoliittisuudesta” ja hierarkkisesta musiikkikäsityksestä	324
Arvioinnin panoptisuudesta	325

Lopuksi	327
OPPIMINEN JA KANSALAIJÄRJESTÖJEN KEHITYSYHTEISTYÖ	329
<i>Tiina Kontinen</i>	
Johdanto	329
Miten opitaan? Batesonin oppimisen tasot	330
Kuka oppii? Kehitysyhteistyö ja oppiminen	331
Kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyön yhteen kietoutuvat oppimistrajektorit: tapaus suomalaisten järjestöjen hanketyö Tansaniassa	334
Johtopäätökset	336
"KOLMANNEN TASAVALLAN" KOULUTUSPOLITIIKAN OHJELMANJULISTUS – HARRI HOLKERIN HALLITUKSEN KOULUTUSPOLIITTISEN SELONTEON EDUSKUNTAKÄSITTELY	339
<i>Janne Varjo</i>	
Johdanto	339
Käsitteiden määrittelyä	339
Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle	341
Lähetekeskustelu	343
Sivistysvaliokunnan käsittely	345
Sivistysvaliokunnan mietinnön käsittely	347
Lopuksi	348
YK:N KESTÄVÄÄ KEHITYSTÄ EDISTÄVÄN KASVATUKSEN VUOSIKYMMENEEN (2005 – 2014) VALMISTAUTUMISTA	351
<i>Mauri Åhlberg</i>	
Eheyttävä ympäristökasvatus verrattuna tavanomaiseen ympäristökasvatukseen	351
Eheyttävästä ympäristökasvatuksesta kestävä kehityksen didaktiikkaan	353
Uusi laaja-alainen kestävä kehityksen kuuden aspektin määritelmä ja sen sovellus kestävä kehitystä edistävään kasvatukseen	354
Tutkimusohjelma, miten YK:n kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmenen (2005) aikana Suomessa tätä vuosikymmentä voitaisiin tutkimuksen avulla seurata ja edistää	357
YHTENÄISTYVÄTKÖ KOULUTUKSEN POLUT? VENÄJÄN KOULUTUS EUROOPAN INTEGRAATION KONTEKSTISSA	362
<i>Sirkka Laihiala-Kankainen</i>	
Perestroikasta siirtymäkauteen - koulutuksen murros Venäjällä	362
Kamppailua koulutuksen kehittämisen suunnasta	364
Koulutuksen haasteita	365
Kohti uutta koulutuspolitiikkaa	367

OSA I

YHTENÄISTYVÄT JA ERILAISTUVAT OPPIMISEN POLUT KOULUTUKSEN VARHAISINA VUOSINA

Esiopetusta koskeva lainsäädäntö on rakentanut maahamme koulutusjärjestelmän ensimmäisen portaan, linkin perusopetuksen vuosiluokille 1-2. Näiden vuosien koulutuksellista merkitystä niin lasten oppimisen yhtenäistymisen kuin erilaistumisen näkökulmasta on keskusteltu kansallisella ja kansainvälisellä tasolla vilkkaasti. Tässä osassa kirjoittajat tarkastelevat koulutuksen varhaisia vuosia koskevia kysymyksiä ja niiden merkitystä lapsen koulun aloituksen kynnyksellä. Artikkeleissa pohditaan lapsen arkeen ja elämään sisältyviä teemoja, kuten sukupuolen ilmentymää lasten tarinoissa. Kognitiivisen kehityksen näkökulma, erityisesti lukemaan oppiminen ja siihen liittyvien tekijöiden tarkastelu, herättää myös monia mielenkiintoisia ajatuksia. Sosiaalista ulottuvuutta edustaa taas yhteistoiminnallisuuden käyttö opetuksessa. Opettajan näkökulmasta oppimisen polkuja tarkastellaan tässä osassa esimerkiksi siten, mitkä tekijät vaikuttavat lukemaan opettamiseen kuin myös tieto- ja viestintäteknologisten taitojen soveltamiseen esiopetuksessa.

RUUMIILLISUUS POIKIEN JA TYTTÖJEN TARINOISSA ”VAIN MINÄ JA YSTÄVÄNI KLAUS JÄÄTIIN HENKIIN”

Pirkko Hyvönen, Esko Marjomaa

Johdanto

Niin Klausista kertovassa kuin valtaosassa tutkimusaineistomme tarinoissa, puhutaan ystävydestä tai kavereudesta. Kaveruus on enimmäkseen toiminnallista; se on seikkailua, vastavuoroista auttamista, leikkimistä ja mukavaa yhdessäoloa. Kaverit myös pelkäävät, suuttuvat ja sairastuvat – eivät kuitenkaan kuole, kuten otsikon lainaus osoittaa. Tarinoissa esitetyt kokemukset ja niihin liittyvät emootiot ja mielialat vaihtelevat mielihyvästä mielihyvään, kuten myös elävässä elämässä. Tarkastelemme tässä artikkelissa ruumiillisuuden käsitteen ilmenemismuotoja sekä sitä, miten pojat ja tytöt niitä tarinoissaan ilmaisevat. Alustavissa johtopäätöksissä pohdimme tuloksia lähinnä emotionaalisuuden osalta affordanssien eli tarjokkeiden näkökulmasta. Artikkelissa esiteltävän tutkimuksen tuloksia on tarkoitus hyödyntää Let's Play – projektissa, jossa suunnitellaan esi- ja perusteelle tyttöjä ja poikia innostavia, leikkillisyyteen ja pelillisyyteen perustuvia toiminnallisia leikkimisen ja pelaamisen oppimisympäristöjä. Let's Play on Lapin yliopiston Mediapedagogiikkakeskuksen hallinnoima projekti, joka toimii yhteistyössä Smartus – hankkeen projektien kanssa [<http://www.smartus.fi>]. Seuraavassa luvussa kuvailemme tutkimuksemme empiirisen aineiston ja sen käsittelyn metodologisia lähtökohtia.

Aineistona lasten kertomat tarinat

Lapsi, lapsuus ja lasten kompetenssi ovat suhteellisia käsitteitä ja yleensä aikuisten määrittelemiä. Myös lapset määrittelevät lapsuutta suhteessa aikuisiin. (Mayall 1998.) On toivottavaa, että lasten maailmoja tarkasteltaessa niitä katsotaan mahdollisimman läheltä lasten omaa perspektiiviä ja kuunnellaan ja arvostetaan lapsia aloitteentekijöinä ja itsensä ilmaisijoina. Mitä lasten perspektiivillä tarkoitetaan; onko se lähinnä lapsille, lapsista, lasten keskuudessa vai lasten kanssa (Karlsson 1998)? Saduttamisen menetelmä perustuu lasten esille tuomaan tietoon siitä, millainen lapsi on ja mistä hän tuntee tarvetta kertoa. Sadutus on yhteisöllistä ja samalla henkilökohtaisesti koskettavaa (Karlsson 2003) ja juuri sen vuoksi sadutusmenetelmällä kerätyt narratiivit ovat omiaan kuvaamaan lasten ruumiillisia ilmauksia.

Sadutusmenetelmän mukaan lapsi kertoo omasta tahdostaan tarinan, jonka sisällön rakentamiseen aikuinen ei anna vihjeitä. Aikuisen, saduttajan, tehtävänä on kuunnella huolellisesti ja kirjata lapsen nähden tarina sana sanalta sellaisena kuin se kerrotaan. Tämän jälkeen tarina luetaan sen kertojalle, jolloin hänellä on mahdollisuus muuttaa tai korjata tarinaansa. Kun kertoja on tyytyväinen, tarina voidaan jakaa koko yhteisön kesken. Saduttaja ei tulkitse ja arvioi tarinan tilanteita tai kertojan kykyä. Sadutuksessa arjen elämä, ajattelemalla, puhumalla, kuuntelemalla ja kokemuksia jakamalla johdattaa niiden jokapäiväisten kokemusten äärelle, jotka ovat sillä hetkellä mielen päällä. Elämää koetaan puhutun kielen kautta, sen jälkeen myös kirjoitetun kielen kautta. (Riihelä 1998; Karlsson 1998; 2003.)

Monika Riihelän (1998) näkemys, jonka mukaan lapset ja aikuiset jakavat maailmaansa tarinoissa, voidaan elaboroida ajatukseen, jonka mukaan myös tytöt ja pojat jakavat maailmaansa tarinoissa. Empiirinen aineistomme koostuu 161 tarinasta, joista 72 on poikien ja 89 tyttöjen kertomaa. Lapset ovat 5-10 – vuotiaita, keskiarvon ollessa seitsemän. Keskimäärin poikien (127 sanaa) tarinat ovat pidempiä kuin tyttöjen (110 sanaa). Pisimmät poikien kertomat tarinat ovat 780 sanan mittaisia, kun tyttöillä pisimmät ovat noin 530 sanan mittaisia. Sadut on kerätty STAKES:in koordinoiman Sa-

tukeikka – projektin ja kansainvälisen sadutuspäivän, 20.3.2004, yhteydessä eri puolilta Suomea. Aineistossa on mukana myös Let's Play -projektissa saduttamiemme lasten tarinat.

Miten satuja käytetään tutkimusaineistona? Sadut tai niissä olevat lasten omat ilmaisut muuttuvat merkityksellisiksi aikuisille, kun he alkavat kuunnella lapsia tarkemmin (Karlsson 2003). Samalla tavalla tutkijoina ”kuuntelemme” (tai luemme) satuja aina uudelleen ja tarkemmin. Saduttamisen ideaan kuuluu se, ettei satujen perusteella suoraan voi tehdä tulkintoja lapsesta. Esimerkiksi jos lapsi kertoo aggressiivisen tarinan, se ei tarkoita sitä, että lapsi olisi aggressiivinen. Meille tutkijoille sadut ovat kertomuksia, jotka kertovat kulttuurista ja samalla luovat uutta kulttuuria, joten tarkastelemme satujen kontekstia myös kulttuurisina tasoina. Tasoja voidaan kuvata ympyröinä, joista sisimpänä on kodin ja vertaisryhmien piiri sekä luonto. Tämä taso on valtaosaltaan lasten kertomusten kontekstina - lapset ovat tällöin lähellä kasvattajiaan. Seuraava rengas on instituutiotaso, jossa tyttöjen tarinat sijoittuvat teatteriin, sirkukseen, torille ja kauppaan, kun taas poikien tarinoissa käsitellään kauppaa, koulua, liikennettä, eläintarhaa sekä poliisia, työmiestä ja talonmiestä, siis myös ammatteja. Kansainvälisen tason mainintoina tytöt ja pojat puhuvat Amerikasta, Euroopan maista, Kanarian saarista ja autoista saarista. Kansainvälisen tason yläpuolella liikutaan maailmankaikkeuden tasolla; avaruudessa, taivaassa ja puhutaan taivaankappaleista, raketeista ja astronauteista. Ajallisesti tarinat tapahtuvat nyt, eilen tai tulevaisuudessa, lukuun ottamatta yhtä historiaan sijoittuvaa kuvausta.

Narratiivit eli kertomukset sopivat hyvin grounded theory – menetelmän kvalitatiiviseksi aineistoksi. Olemme joiltakin osin käsitelleet aineistoa myös kvantitatiivisesti. Grounded theory ohjaa luomaan teoriaa, jossa esitetään käsitteellisiä suhteita. Tavoitteena ei ole luoda teoriaa yksilöstä, vaan tärkeää on löytää prosesseja toiminnan ja vuorovaikutuksen suhteina. Teorian ja aineiston välinen yhteys osoitetaan tutkimusraportissa aineistokuvauksin. Menetelmään kuuluu myös jo prosessin aikana tapahtuva eri perspektiivien huomioon ottaminen, jotka tulee tulkintoineen sisällyttää teoriaan. (Strauss & Corbin 1994.) Kulttuuri sisältyy lasten leikkeihin ja tarinoihin ja samalla ne heijastavat yhteiskunnan arvoja ja odotuksia (Corsaro 1992; 2003). Tavoitteenamme on nostaa näkyviin tyttöjen ja poikien maailmaa sellaisena kuin he sitä tarinoissaan ilmaisevat ja näin löytää tytöille ja pojille yhteisiä mielenkiinnon alueita. Siksi tutkijan sensitiivisyys ja kokemukset tutkijana yhdessä teoreettisen luokittelun, jatkuvan vertailun ja käsitteiden kanssa ovat keskeisiä grounded theory – menetelmässä (Strauss & Corbin 1994). Tämän tutkimuksen kannalta ruumiillisuuden käsite on keskeinen, joten määrittelemme seuraavassa kappaleessa, mitä sillä tarkoitamme ja millä tavoin se määrittelymme mukaan ilmenee arkitodellisuudessa.

Ruumiillisuus käsitteenä ja ilmiönä

Ruumiillisuuden ja niihin sisältyvien emootioiden merkitys jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa on ilmeinen. Ruumiillisuus on laaja käsite, sillä sen lähtökohtainen ajatus on ottaa huomioon ihminen kokonaisuutena eikä kartesiolaisittain kehoon ja mieleen jaettuna. Esittelemme tässä kappaleessa niitä muotoja, joihin ruumiillisuus voi ilmetä.

Ruumiillisuus on kokemista, tekemistä, tietämistä, aikomista ja vuorovaikutusta ja tällöin käsite viittaa siihen, mitä ihminen kokee, tietää ja tuntee kehossaan ja miten hän on kehonsa kautta vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristönsä kanssa. Tämä kaikki tapahtuu kokonaisuutena, kyseessä on fysiologinen, biologinen, sosiaalinen ja kulttuurinen ilmiö, jolloin ruumiillisuuden eri ilmentymiä ei voida erottaa toisistaan. Samalla kun ihminen kehossaan ja kehollaan tietää, aikoo ja toimii, hän myös tuntee ja on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. (Hyvönen 2003; Hyvönen ym. 2003.)

- 1) Ruumiillisuus ilmenee emootioiden kokemisena, jolla tarkoitamme havaitsemiseen, ajattelemiseen, kieleen ja oppimiseen verrattavissa olevia mentaalisia tiloja, joita koetaan esimerkiksi kipuna, ilona, nälkänä, sairautena, häpeänä, kaipauksena, rakkautena ja ahdistuksena (Lehtonen ym. prosessissa). Voidaan puhua myös tietoisuuden laadusta, jolloin tietoisuus on laadultaan esimerkiksi surullista tai iloista. Emootiot vaikuttavat sosiaaliseen vuorovaikutukseen,

toimintakykyymme ja hyvinvointiimme sekä myös siihen, opitaanko ja muistetaanko opittu asia myöhemmin. (Virsu 1991; Hyvönen ym. 2003; Lehtonen ym. prosessissa.)

- 2) Ruumiillisuus ilmenee myös tietämisenä; ihminen ei tiedä jotakin vain päässään, vaan koko kehossaan (Dennett 1996). Ihminen tietää myös monenlaisia normeja ja kulttuurisia käytäntöjä, ja hän tietää, miten otetaan vauhtia keinussa tai miten painetaan ovikelloa. Erilaisten normien ja kulttuuristen käsitysten takana on tietoa siitä, miksi toimitaan jollakin tietyllä tavalla. Meillä on myös sellaista implisiittistä kulttuurista tietoa, jota on vaikea selittää – asiat vain ovat siten – näin esimerkiksi sukupuolen osalta (Eckert & McDonnell-Ginet 2003). Sukupuoleen liittyvät kulttuuriset käsitykset ja vuorovaikutustavat ovat valtarakenteita sisältäviä ja osin myös kipeitä avoimesti kohdattaviksi. Ruumiillisuuden yksi lähtökohta on se, että tietäminen on koko kehossa tapahtuvaa kokemista. Kuten Dennett (1996) asian ilmaisee, aivot eivät ole ruumiskonstruktion kapteeni, vaan ne ovat koko kehon palveluksessa. Hänen mukaansa aivojen toiminnan ymmärtäminen edellyttää sitä, että emme näe aivoja pomona, vaan niskoittlevana palvelijana, jonka tehtävänä on huolehtia kehon tarpeista. Keho antaa aivoille asunnon ja ruuan sekä merkityksen aivojen toiminnalle. *One cannot tear me apart from my body leaving a nice clean edge, as philosophers have often supposed. My body contains as much of me, the values and talents and memories and dispositions that make me who I am, as my nervous system does* (Dennett 1996, 77).
- 3) Ihmisen intentionaalisuus on kolmas ruumiillisuuden ilmentymisen muoto. Intentionaalisuus liittyy emootioihin, tietämiseen ja toimintaan, ensisijaisesti ja etymologisesti se merkitsee suuntautuneisuutta, ja yleisimmin sitä käytetään kahdessa eri merkityksessä. Intentionaalisuus on se mentaalisten ilmiöiden piirre, joka erottaa ne fyysisistä ilmiöistä. Esimerkiksi lapsen ajatukset tarinassa ovat ”suuntautuneet” aarteeseen, mutta aarre ei ole suuntautunut mihinkään - se vain on. Intentionaalisuutta käytetään myös ”intentioiden” (aikomusten, pyrkimysten, päämäärähakuisuuden, jne.) merkityksessä. Esimerkiksi tarinassa lapsi aikoo myöhemmin kaivaa aarteen esiin kaverinsa kanssa tai tyttö haluaa juhlia syntymäpäiviään ja saada lahjoja. Intentionaalisuutta ilmaisevia toimintoja ovat mm. seuraavat: huolenpito, huolestuminen, tunnustaminen, erehtyminen, uskominen, haluaminen, ajatteleva, epäileminen, valitseminen, muistaminen, aavistaminen, toivominen, pelkääminen, puhuminen, kuunteleva, ymmärtäminen ja aikominen (Marjomaa 2001).
- 4) Ruumiillisuus on kaikissa ilmenemismuodoissaan tekemistä, ei siis vain olemista. Sukupuoli, joka on suuressa määrin ruumiillista, on myös jokapäiväisen tekemisen ja vuorovaikutuksen tulosta. Sukupuoli ei ole vain syntymässä havaittu ilmiö, vaan se on sosiaalinen ja kulttuurinen konstruktio, jota rakennetaan, puretaan ja muokataan tekemisen kautta (Butler 1990). Sukupuoli on myös vahvasti normatiivinen ilmiö ja sen kautta ja perusteella lapsia joko kannustetaan tai laiminlyödään eri tilanteissa. Kulttuuriset stereotyyppiset odotukset tytöille ja pojille ovat erilaisia ja usein ne ovat kapeita, rajattuja. Nämä rajoitukset eivät rohkaise tyttöjä ja poikia yhteistoimintaan ja toistensa ymmärtämiseen yhteisen kielen ja intentioiden kautta, vaan päinvastoin erottavat heitä toisistaan.
- 5) Ruumiillisuuden kuvaus eli miltä jokin näyttää, liittyy sukupuolen ohella ihmisen persoonaan. Miltä näytämme, on paljolti tulkintojen, odotusten ja vuorovaikutuksen tulosta. Voimme muokata ulkonäköämme, käyttäytymistämme, liikunnallisuuttamme, kehomme, massaamme ja säädellä emootioiden näyttämistä. Ulospäin ei kuitenkaan näy vain valokuva itsestämme, vaan samalla näkyvät myös piiloiset piirteemme. Seuraavan sanallisen kuvauksen perusteella on helppo muodostaa mielessään kuva öisestä kulkijasta ja hänen toiminnastaan. *Kerran yöllä kulki musta hahmo tietä pitkin. Se pysähtyi talon eteen ja ojensi vasemman kätensä ovea kohti ja koputti.* (p1)
Yleisesti ottaen henkilöiden tai eläinten ulkonäköä kuvataan tarinoissa niukasti, tyttöjen tarinoissa ei juuri ollenkaan. Isoisä on vanha ja ryppyinen (p1), vaikka tosiasiasa isoisät ja ikääntyneet voivat nykyisin olla suhteellisen sileäihoisia ja nuorekkaita. Aineiston kuningas on lihava, kun taas hänen poikansa on laiha (p37). Lihavuudesta mainittiin myös erään tarinan

keskeisen roolin kohdalla, *Lihava mies avasi oven ja kysyi: "Kuka sinä olet?"* (p1) Aineiston ainoa äidin ulkonäköön viittaava kuvaus kertoo äidin pitkistä hiuksista (p71). Mielenkiintoinen on kommentti hampaiden pituudesta, lineksellä ei nimittäin ole yhtä pitkiä hampaita kuin prinsessa Meladiuksella (p19). Hampaiden pituus liittyy ilmeisesti kauneuteen, sillä prinsessat ovat tarinoissa kauniita ja tavoiteltuja. Myös emootiot voivat näkyä kehossa, sillä kauhistuneen ihmisen kasvot muuttuvat kalpeaksi ja näin tapahtuu silloin kun sattumalta ohikulkeva ihminen kuulee kummitusten musisointia (p1).

- 6) Ruumiillisuus ilmenee myös erilaisina vuorovaikutuksen muotoina, esimerkiksi kehon kielellä. On hyvä huomata, että myös hiljaisuus tai vastaamatta jättäminen ovat vuorovaikutuksen kehollisia ilmauksia, (Estola & Syrjälä 2002) ns. sanatonta dialogia. Poikien tarinoissa vastaamatta jättäminen koetaan voimakkaasti, se suututtaa. Sosialisatioympäristön näkökulmasta tarkasteltuna kehonkielellä on suuri merkitys. Kasvava nimittäin tulkitsee kasvattajan kehonkieltä, jolloin kasvattajan odotukset ja asenteet välittyvät lapselle. Odotukset ovat harvoin ääneen lausuttuja, yleensä ne välittyvät ilmapiiriin, kasvattajan ja lapsen välisen interaktion ja kasvattajan antaman palautteen välityksellä. Kasvattajan lapseen kohdistamilla odotuksilla on vaikutusta siihen, miten lapsi käyttäytyy ja oppii. Jos odotuksilla viestitään, ettei lapsi esimerkiksi osaa kertoa tarinoita tai laskea laskuja, seuraa siitä negatiivisia emootioita, jotka taas voivat johtaa heikentyneeseen motivaatioon ja oppimiseen (Hirsto 2002). Matkiminen, jäljittely ja imitointi ovat myös ruumiillisesti ilmeneviä vuorovaikutuksen muotoja, joilla olemme huomanneet olevan yhteisöllistä, luovaa prosessia eteenpäin vievä vaikutus (Hyvönen & Juujärvi 2004b; Juujärvi & Hyvönen prosessissa). Samalla kun lapset saavat ideoita toisiltaan, he jalostavat niitä uusiin suuntiin. Sadutusaineistossa ideoiden jalostamista esiintyy erityisesti tytöillä.

Seuraava tarina (t19) on esimerkki erilaisista ruumiillisuuden ilmiöistä, vuorovaikutuksesta sekä ympäristön että kuulijan tai lukijan kanssa. Mielenkiintoista tässä tarinassa on myös se, että kertoja ajattelee ääneen ja puhuttelee kuulijaa. Tyttö kuvailee kaikkea sitä, mitä hän havaitsee ympärillään. Hän tekee havaintoja säästä, löytää metsässä pienen munan, katselee pitkän aikaa pesää, katselee ja tunnustelee. Hän jatkaa havaintojen tekemistä ja kuvailee samalla intentioitaan ja tuntemuksiaan.

Eräänä kauniina syyspäivänä menin satumetsään. Siellä oli pieni muna. Katsoin pesää kauan aikaa kunnes kiipesin puuhun. Katsoin ja koitin, se oli sileä. Sitten huomasin ison linnun. Ensin minä meinasin sillittää mutta en uskaltanutkaan. Mutta ei lintu pahaa tehnytään. Lintu oli karmean näköinen. Olin aika kauan katsonut ja ihmetellyt. Sitten minä kapusin alas. Menin syvemmälle metsään. Näin jonkun eläimen kolon. Olisiko se vaikka käärme. Jos se vaikka sihisee minulle. Menin lähemmäksi. Näin pari jalkaa. Heti arvasin, se on karhu. Silitin pehmeitä tassuja. Mutta se vain sanoi: Mrr, mrr ja nukkui. En viitsinyt hännätä. Tiedäthän sinä minkälaisia on karhut. Sitten menin katsomaan enemmän eläimiä. Näin peikon riippukeinussa. Hänellä oli häntä solmulla, tukka takussa ja housut resuna. Sitten minä kysyin miksi sinua laiskottaa. En vain minä tiedä. Minä laiskottelin jo pienenä. Ja siitä sain laiskan nimen. No, mikä on tämä laiska nimi. Laiska Huugo. Sitten sanoin: No nuku sitten laiska Huugo. Minuakin alkoi väsyttää. Unessa näin ketun. Se on varmaan jossain satumetsässä... (t 19)

Sukupuoli koulun ja sadutusaineiston konteksteissa

Tässä kappaleessa tarkastelemme sukupuolta ja sen sosiaalisia ja kulttuurisia ilmentymiä sekä koulun että tutkimusaineiston eli satujen kontekstissa. Stereotyyppiset käsitykset lapsista ihmisinä ja oppijoina kaipaavat keskustelua, sillä esimerkiksi sukupuoleen sidotut kykyuskomukset voivat haitata tyttöjen ja poikien minäkuvaa ja voimaantumisen mahdollisuuksia ja näin samalla myös hukataan lahjakkuutta (Ruokamo 2000). Lapsen havainnot sosiaalisen ympäristön luomista mielikuvista antavat viitteitä niistä malleista, joita tyttöjen ja poikien odotetaan seuraavan. Käsitykset ohjaavat mm. leikkejä, harrastuksia, kiinnostuksen kohteita, opiskelua ja tulevaa ammatinvalintaa (Ruokamo 2000; Puhakka 2003).

Tarja Palmun (2003) väitöskirja koulun kulttuurisista teksteistä tarkastelee yläasteen äidinkielen oppituntien tekstejä. Vaikka oma aineistomme koskee perusasteen lapsia, soveltuu Palmun tutkimus

lähtökohdaksemme koulun kulttuuristen rakenteiden ja piilo-opetussuunnitelmien osalta. Koulun kontekstissa opettajien omat muistot oppikirjoista, opettajista ja opettajakoulutuksesta, kokemukset tiedosta, opettajuudesta ja opettamisesta rakentavat myös opettajan käsitystä sukupuolesta. Sukupuolta voidaan tarkastella myös kumuloituvana käsitteenä ja ilmiönä, kuten Palmu tekee. Me tarkastelemme sukupuolta erilaisina muuttuvina ”jatkumoina”, joita tehdään näkyviksi eri tavoin eri konteksteissa.

Mies- ja naistoimijuus

Sukupuoli kumuloituu äidinkielen teksteissä siten että miesten toimijuus tai maskuliininen kieli asettuu ensisijaiseksi. Oppikirjoissa miesten kirjoittamat tekstit ja miestoimijuus näyttäytyvät arvokkaampina kuin naisten. (Palmu 2003.) Miestoimijuus näkyy myös tässä aineistossa usealla eri tavalla. Poikien saduissa puhutaan vain vähän tytöistä tai naisista, jotka ovat usein muoria, noitia, mummoja tai eukkoja. Heidän tehtäviään ovat hoitaminen (lääkäri), ruuan tarjoaminen ja myrkkylillemen keittäminen. Tunteetonta kuningatarta (p4) lukuun ottamatta he ovat kaikissa tilanteissa hyvätahtoisia, jopa sekin mummo (48), joka ei uskalla päästää Keltahilkkaa sisälle ja niin Keltahilkka kuolee. Mummo torjuu tytön, koska ei tunnista tätä kielestä, joka on pitkä, leveä ja vihreä.

Keltahilkka yritti viedä mummolle pitsaa, mutta hän meni suden luokse. Susi sanoi antaisitko minulle pitsan ja Keltahilkka sanoi, että en anna. Sitten tuli Väiski Vemmelsääri ja hän sanoi, että anna minulle pitsaa, mutta Keltahilkka sanoi etten anna, minä vien sitä mummolle. Sitten Keltahilkalle tuli nälkä. Hän sanoi, että tuolla on marjoja. Keltahilkka söi niitä, mutta ne oli myrkkymarjoja ja hänelle tuli tosi pitkä ja leveä vihreä kieli. Sitten hän saapui mummon luokse. Hän koputti mummon oveen. Mummo sanoi, kuka siellä? Keltahilkka sanoi, minä Keltahilkka. Mummo sanoi, että näytä kätesi, mutta Keltahilkan oli pakko työntää kielensä ulos, mutta mummo sanoi etten päästä missään nimessä, koska sinulla on sellainen kieli. - Sitten hän meni kotiin ja kuoli. (p 48)

Silloin kun poikakertoja puhuu koko perheestä, niin äitikin voidaan mainita, mutta hänellä ei yleensä ole tarinassa roolia. Poikkeuksiakin on, kalastustarinassa (p41) äiti valmistaa perheelle ruokaa ja yhdessä tarinassa (p53) äiti on pojan kaverina pitkin päivää. Äidin koulumenestystä ylistetään yhdessä tarinassa ja samassa kertomuksessa kuvataan äidin ja isän ystävyyttä pojan kaverin vanhempien kanssa (p30).

Tiina-tontulla on erään pojan tarinassa toiminnallinen rooli (p17). Tiinaakin enemmän näkyvät poikien kertomuksissa kauniit prinsessat. Prinsessan roolissa on vain kaksi tehtävää: antaa rukkasia sinnikkäille kosijoille ja kuitenkin lopulta juhlia häitä tarinan päähenkilön kanssa. Heteronormatiivinen kulttuurinen käsitys unelmasta, jonka päämääränä on löytää itselle satujen prinsessa (Walkerdine 1991), näkyy siis myös poikien kertomuksissa. Tässä asetelmassa mies on se, joka havittelee ja nainen on kohde, jota havitellaan. Realistisempi kuvaus kääntää roolit päinvastoin, sillä poika juoksee pakoon suukottelevaa tyttöä. Lopulta kertomuksen juoni päättyy prinsessatarinoiden tapaan avio-
onnen täyttymykseen.

Joulupukki lähti kauppaan. Sitten hän osti lahjoja. Sitten hän meni ulos. Sitten hän meni toisten lapsien kotiin. Sitten hän anto lahjat pojille. Poikien nimet oli Rax ja Rex ja Rox. Joulupukki lähti toisten lapsien luo. Ja sitten niitten nimet oli melkein samat Tos, Tes ja Morras. Morras oli tyttö ja tyttö anto Villelle pusun ja Ville juoksi karkuun ja VilleCOMPASTUI. Tyttö anto toisen pusun ja Ville juoksi taas. Ja Ville taasCOMPASTUI. Tyttö anto toisen pusun. Ville kiipesi puuhun ja oksa katkesi ja Ville tipahti maahan ja tyttö anto vielä pusun Villelle, ja sitten joulupukki meni maksalaatikkoa syömään kotiin, ja sitten se meni Villen kotiin ja anto pahoja leluja. Sitten se aukas lahjan. Ja lahjasta avautui nyrkki ja löi Ville silmään. Ville kaatu maahan ja tyttö anto taas pusun. Sitten vaihettiin nimeä tytölle ja sitten sen nimi oli Paula. Paula pussas Villeä. Paula rakastui Villeen. Villestä tuli sulhanen, ja Ville hyppäsi ja eli onnellisina. (p54)

Poikien tarinoissa esiintyvät miehet (N=42) ja isät (N=33), kapteenit (N=13), mutta pojat vain 28 kertaa. Aikuisia miehiä on siis yli kolminkertaisesti poikien määrä. Tyttöjen tarinoissa toimijuus näkyy eri tavalla, sillä tyttöjä on suurin määrä (N=78) ja äitejä lähes yhtä paljon (N=60). Tyttöjen kertomuksissa on saman verran poikia kuin poikienkin kertomuksissa. Isästä puhutaan 30 ja miehestä 11 kertaa, esimerkiksi hajamielisen voimamiehen (t69) roolissa.

Tyttöjen tarinoista 73 % esiintyy eläimiä, joiden sukupuolta ei aina tuoda esiin. Neljässä tytön tarinassa pääroolissa on poika ja sivuroolissa on äiti. Esimerkiksi seuraavassa tytön kertomassa sadussa äiti kehuu poikaa, kun tämä vie aarteen takaisin metsään. Kannustajana voi olla myös joku muu aikuinen, kuten johtaja, joka julistaa pojan voittajaksi ja poika tulee siitä onnelliseksi (t29).

Poika oli löytänyt aarteen ja lähti metsään. Poika kaivoi kuopan maahan ja laittoi aarteen sinne. Sitten poika laittoi reiän päälle multaa ja polki sen sileäksi ja lähti kävelemään kotiin päin. Sitten äiti kysyi pojalta, minnekäs veit aarteen. Poika sanoi, että vein sen metsään takaisin. Sitten äiti sanoi, että hyvä sinä poika. Sitten äiti meni töihin ja poika meni sitten kun äiti oli lähtenyt nukkumaan. Sitten kun äiti tuli poika oli vieläkin nukkumassa. Sitten äiti meni herättämään pojan. Sitten äiti sanoi, että minä saan pankista lisää rahaa. Sitten he elivät onnellisina. (t30)

Tyttöjen tarinoissa voivat tyttö ja poika olla yhdessä rooleissa. Pekan ja Maijan tarinassa (t9) Pekka on aktiivinen: hän ehdottaa, arvelee ja huolehtii siitä, milloin pitää lähteä kotiin, kun taas Maija vain avaa evässäkin. Elinan ja Ollin tarinassa (t6) Elina huolehtii ruokapuolesta hakien äidiltä leipiä kun taas Ollin vastuulla on raketin rakentaminen. Hän hakee lautoja isältä. Olli esiintyy järkevänä tilanteessa, jolloin Elina haikailee kauniiden, mutta vaarallisten avaruuden ilmiöiden perään.

Olipa kerran Olli ja Elina. He halusivat lähteä avaruuteen. Heillä ei ollut avaruusrakettia. Niinpä he rakensivat raketin. Olli haki isältä lautoja. Elina haki äidiltään leipiä ja kaikkea muuta syömistä. Kun raketti oli valmis Olli ja Elina huusivat: Nyt mentiin. Raketti lensi kuin lensikin ylhäällä yläilmoissa. Siellä oli mustia aukkoja joita Olli ja Elina pelkäsivät. Siellä oli planeettoja jotka olivat ihanan näköisiä johon Elina halusi mennä mutta Olli sanoi: ei ei ei. Ja yhtä äkkiä oli musta aukko heidän edessään. Olli sanoi: kohta se nielasee meidät. Kohta Elina rupesi itkemään ja huutamaan apua. Ihan kohta se nielaisi heidät. Mutta onneksi he pääsivät takakautta ulos. Olli ja Elina huusivat: jee. Nyt kotiin sanoi Elina. Niillä meni monta yötä. Kun he olivat kotona äiti ja isä olivat ottamassa vastaan. Äiti kysyi: missä olitte. Olli ja Elina sanovat: mekö, me olimme avaruudessa. (t6)

Tyttöjen tarinoissa pojat kelpaavat leikkeihin kaveriksi siinä kuin tytötkin. Maija ja Marja pyytävät Villen mukaan Satumetsään (t12), Katta pyytää Mikkoa kaveriksi leikkeihin (t11), Marja ja Lauri seikkailevat yhdessä (t5), Vili ja Mimi tekevät yhdessä kolttosia ja Mimi menee Vilin luokse yöksi (t32), kuten kaverit usein tekevät. Lillin ja Lallin yhteinen elämä alkaa kaksi vuotta sitten tapahtuneesta episodista. Tällöin Lalli makoilee hyvin väsyneenä riippukeinussa, tipahtaa siitä maahan ja Lilli pelkää Lallin loukanneen selkänsä. Siitä saakka he ovat olleet yhdessä ja nyt heillä on kaksi lasta. (t13) Sari ja Tiina ovat kavereita ja ovat Tiinan kotona, kun sinne tulee myös poika (t3). Heteronormatiiviset fantasiat prinsessa ja prinssi -saduissa noudattavat romanttista kaavaa, jonka mukaan mies antaa ja palvoo ja on aktiivinen, nainen nauttii ihastuksen kohteena olemisesta. Prinssi ja prinsessa eivät leiki, vaan he yhdessäolo on järvellä soutelua, kävelyä tai juoksemista, kuten seuraavassa sadussa.

Olipa kauan, kauan sitten tua Tanskassa linna. Siellä asui prinsessa ja prinssi. Sitten ne lähtivät ulos. Prinssi etsi prinsessalle kukkia ja teki niistä hienon kimpun ja sit anto sen prinsessalle. Ja prinsessalla oli tänään syntymäpäivä. Sitten ne lähtivät linnaan. Prinsessa täytti 20. He lähtivät linnaan. Sitten kokit olivat laittaneet kakun. Ja sitten siinä oli 20 kynttilää ja prinsessa puhalsi ne. Sit ne söivät kakun. Eka ne lauloivat hänelle syntymäpäivälaulun. Sit prinsessa sai vauvan. Hän sai lahjaksi pienen koiran. Ne juoksi ympäri linnaa. Sitten kun ne lähtivät lenkille niin koira karkasi. Sit se koira tuli takaisin. Sitten prinssi ja prinsessa lähti pihaan ja palvelijat oli tehnyt sinne lintulaudan. Sitten prinsessan sormelle meni lintu. Lintu oli punatulkku. Sitten hän lauloi. Kohta oli tullut talvi ja sitten olikin talvi. Sitten prinsessa ja prinssi tekivät koiralle pedin ja prinsessa ja prinssi elivät elämänsä onnellisina loppuun saakka (t49).

Sukupuolen kumuloituminen kahtiajakona

Sukupuoli kumuloituu myös kahtiajakona, jolloin oppikirjat tuottavat jäykkiä kuvauksia sukupuolista. Toiston kautta tyttöjen, poikien, naisten ja miesten toimijuus ilmenee erilaisena. Esimerkiksi äidinkielen alueella opettaja käyttää kirjoittamisen laadun arviointiin sukupuolen mukaisia määritelmiä. Kun opettaja sanoo pojan kirjoittavan ”kuin nainen” ilmaisee hän samalla sen, että tytöt ja pojat kirjoittavat eri tavalla. Tällöin pojat myös hellyttävät opettajaa osoittamalla empaattisuutta ja emotionaalisuutta vastoin opettajan odotuksia. Poikia palkitaan sukupuolirajan ylittämisestä, mutta samoja asioita ei arvosteta samalla tavalla tyttöjen kirjoituksissa. (Palmu 2003.) Herää kysymys siitä, miksi

poikien ei odoteta kirjoittavan hellyttävistä asioista, kuten tunteista? Jos tunteista kirjoittamista arvostetaan, niin miksei sitä arvosteta samanvertaisesti tyttöjen ja poikien osalta?

Tämän tutkimuksen aineisto, jossa pojat tuovat esille hoivaa, turvaa ja huolenpitoa (Hoiva-sanankäyttö Pojat: N= 6, Tytöt N=0) tukee tutkimustamme, jossa pojat leikissään rakensivat kotileikin tapaan huolenpidon maailmaa (Hyvönen & Juujärvi 2004a; Hyvönen & Juujärvi 2004b; Juujärvi & Hyvönen prosessissa). Stereotyyppinen käsitys, jonka mukaan pojilla ei ole tarvetta hoivaamiseen ja huolehtimiseen, rajoittaa poikien osalta kulttuurisesti hyväksytyä käyttäytymis- ja kokemismaailmaa. Sosialisatioympäristön kasvavalle välittämät odotukset voivat näin olla vinoutuneita. Palmun (2003) tutkimus osoittaa myös sen, että sukupuolen rajoja kyseenalaistetaan. Mielenkiintoista onkin se, että vaikka oppilaat ajattelevat tyttöjen ja poikien kirjoittavan eri tavalla, he irtisanovat itsensä stereotyyppisestä kuvasta tyttö- tai poikakirjoittajana. Sukupuolen sisällä näkyy näin ollen minä ja muut – dikotomia, jolloin stereotypia ei koske itseä.

Sukupuolten rajojen purkaminen

Sukupuolten erojen purkamisessa vuorovaikutus on keskeistä, sillä sen avulla voidaan pyrkiä vinoutumien, dikotomioiden ja rajausten purkamiseen (Palmu 2003). Yhteisen kielen löytäminen on tällöin merkityksellistä. Kuten Tannen (1986) kirjoittaa, henkilökohtaiset maailmamme muokkaantuvat erilaisten keskustelujen kautta, sekä lähipiiriin että julkisuuden kanssa. Myös Tannen puhuu kumulatiivisten vaikutelmien ja kokemusten vaikutuksesta, jotka tapahtuvat merkityksettömiltä vaikuttavissa arjen kohtaamisissa. Tannen (1986) kuvaa ruumiillisuutta vuorovaikutukseen sisältyvillä emootioilla ja piiloviesteillä. Kun kohtaamiset sujuvat miellyttävästi, osallistujat tuntevat toimivansa oikealla tavalla. Piiloiset viestit, esimerkiksi miten nopeasti tai äänekkäästi puhutaan, mitä sanoja valitaan tai minkälaista intonaatiota käytetään, ovat yhtä tärkeitä kuin se, mitä todella sanotaan. Ne ovat myös sukupuolen tekemisen tapoja (Butler 1990).

Teksteillä ja puheilla on aina metaviestien saattue ja juuri niihin yleensä reagoidaan voimakkaimmin. Metaviestit sisältävät asenteita, emootiota, käsityksiä ja intentioita. Miten niitä ilmaistaan, riippuu Tannenin (1986) mukaan sukupuolesta ja kulttuurista. Yhteisöllisen toiminnallisen vuorovaikutuksen kautta, joka aloitetaan jo lasten ollessa pieniä, tulisi rakentaa tyttöjen ja poikien yhteistä kieltä ja ymmärrystä ja lisätä suvaitsevaisuutta ja joustoa kulttuurisille käsityksille sukupuolista. Tietoyhteiskunnassa, jossa luovuus, hyvinvointi ja rikastava vuorovaikutus ovat ihanteita ja tavoitteita (Himanen 2004), ei sukupuolten välisille kapeille määritteille ja rajoille ole tarvetta. Toivottavaa on keskustelu siitä, miten tyttöyttä ja poikuutta tehdään (doing) nykyisessä yhteiskunnassa; millä perusteilla niitä arvotetaan ja minkälainen tyttöys ja poikuus tuottaa voimaannuttavia, oppimista ja kasvua tukevia kokemuksia. Pojat kertovat voimaantumisen tarinoita, mutta tytöillä ei sellaisia ole tässä aineistossa. Seuraavassa kappaleessa tarkastelemme lähemmin erilaisia emootioita tyttöjen ja poikien kertomissa tarinoissa.

Emootiot

Poikien tarinoissa pelkoa, suuttumista ja tunteettomuutta

Negatiivissävyisiä emootioita, joita poikien tarinoissa käsitellään, ovat esimerkiksi pelkääminen, suuttuminen, vihastuminen, säikähtäminen, tunteettomuus, torjuminen ja yksinäisyys. Ilmeinen reagointikeino pelkotilanteissa on pakoon juokseminen. Pelkoa aiheuttaa jokin, joka hyökkää tai voisi hyökätä tarinan tilanteessa. Esimerkiksi kokotilli voi hyökätä pensaikosta pienen olennon kimppuun, kun tämä on menossa kotiin (p3). Yön pimeys sekä syvällä metsässä oleva tuntematon pelottaa (p3, p17). Tuntemattoman pelko näkyy myös tarinassa, jossa valkoiset ihmiset peloissaan heittävät kiviä tuntemattomia ”toisia” kohti pelotellakseen heitä (p23).

Menettämisen pelosta kerrotaan tarinassa (p37), jossa poika pelkää isänsä jäävän toiseen maahan ja siksi johdattaa isän sellaiseen maahan, josta he yhdessä palaavat takaisin. Kotipihassa vierailleva susi on pelottava. Se käy useaan kertaan varastamassa makkaroita pojan kotipihalta ja isäkin kauhistuu. Lopulta poika näkee pahoja unia ja tarvitsee sen takia lääkitystä (p36). Varsinaisia kauhukertomuksia poikien tarinoissa ei ole, sillä vampyyritarinoissakin on inhimillinen ote. Ainoa kauhua lähentelevä ympäristö koetaan tarinassa, jossa puunkoloon haudattu mies (kuningas) lähtee pelottelemaan linnaan, jossa vaimonsa (kuningatar) edelleen asuu. Vartija tyrittää kuolleen hengen.

Eräässä kartanossa asui vanha kuningas. Kun kuningas kuoli, hänen vaimonsa ei välittänyt hautamisesta. Hän hautasi miehensä onttoon puuhun. Silloin eräänä iltana oli myrsky ja salama iski onttoon puuhun. Ja puusta tuli luuranko, joka oli kartanon vanhan kuninkaan vaatteissa. Sitten niin, luuranko lähti kävelemään ja avasi kartanon oven. Sitten kartanon vartija tuli ja kopautti luurankoa päähän. Luuranko kaatui ja sen jälkeen luuranko haudattiin arkkuun. Sitten luuranko haudattiin hautausmaalle. Sen pituinen se. (p4)

Edellä olevassa tarinassa kuvataan myös tunteettomuutta: vaimo ei välitä miehensä hautamisesta. Tunteettomuus paistaa myös kolmen pojan toiminnassa, kun he laittavat karhun suuhun paukkuja ja näin tappavat sen (p65). Myös maatalonisäntä, joka lähettää koiransa teurastamoon antaa itsestään tunteettoman kuvan (p68). Vampyyreja esiintyy poikien ja kummituksia tyttöjen tarinoissa. Tarinoissa ihmiset pelkäävät ja säikkyvät vampyyreja, jotkut pyörtyvät ja useimmat juoksevat karhuun. Kummitukset puolestaan ovat ystävällisiä, joskus surullisiakin. Drakula Kakkonen suuttuu tarinassa useita kertoja, koska hänet torjutaan tai häntä ei uskota. ---*Se pysähtyi talon eteen ja ojensi vasemman kätensä ovea kohti ja koputti. Lihava mies avasi oven ja kysyi: "Kuka sinä olet?" Musta hahmo ei vastannut. Mies kysyi uudelleen: "Kuka sinä olet?" Mutta ei vielääkään vastausta. Mies sulki sitten oven. Mutta silloin musta hahmo suuttui --- Mies ei uskonut korviaan. Silloin hän sanoi: "Älä valehtele." Silloin vampyyri suuttui niin, että juoksi pois. (p1)*

Minkälaisissa tilanteissa tarinoiden hahmot suuttuvat? Kärpäästä *patittaa*, kun linnassa on hirveä määrä kärpäsiä. Samassa tarinassa kärpänen suuttuu toisen kerran, kun Kondori ei lähde pois, vaikka hänen käsketään lähteä. (p43). Kun Mikki myy lehmän kolmesta taikapavusta, niin kaverit suuttuvat, sillä lehmän myymisestä olisi pitänyt saada rahaa ja rahalla ostetuksi ruokaa (p18) Kun Sumujen Ruhtinas raivostuu, hän lukitsee itsensä huoneeseensa (p19). Lehmän myynti -tarinassa kuvataan suuttumista siten, että Aku paiskaa rasiän lattiaan.

Niin se niitten viljelijöitten maa alko kuihtuun. Kun maa oli tarpeeksi kuihtunut niin Mikki, Hessu ja Aku päätti myydä niiden lehmän. Mikki meni loppujen lopuksi myymään sen lehmän torille. Sillä välillä kun Mikki oli torilla Aku ja Hessu suunnitteli mitä sillä rahalla vois ostaa. Hessu ja Aku toivo, että ne sais paljon lättöjä, papuja, tomaatteja, kaalia, kurkkua, leivän päälle voita ja juustoo. Sitten se Mikki tuli torilta, se löi mökin oven auki pamahtamalla. Sitten se Hessu ja Aku meni kattoon Mikin kädessä olevaa rasiää. Sitten Aku ja Hessu kysy, mitä tossa rasiassa on. Niin Mikki sano niille, että siinä on kolme taikapapua. Sitten Aku suuttu ja otti Mikiltä sen rasiän kädestä. Aku paiskas sen rasiän lattiaa päin. Ne kaikki kolme taikapapua kieri lattiassa olevaan koloon. Sitten niin kun tuli yö, ne meni nukkuun tyhjällä mahalla. (P18)

Tyttöjen tarinoissa hylkäämisen pelkoa

Tyttöjen tarinoissa esiintyy pelkoja siitä, ettei lasta hyväksytä vertaisjoukkoon. Lapsi, jota ei hyväksytä tai jota kiusataan, on jollakin tavalla poikkeava. Hän näyttää erilaiselta tai ei osaa samoja taitoja, mitä muut osaavat. Hylätyksi tulemisesta kirjoitetaan vain tyttöjen tarinoissa. Ilkeydestä ja siihen liittyvästä pelosta puhutaan kertomuksessa (t55), jossa paha mies yrittää siepata lapset (4 kissaa), kun perhe on kävelyllä. Vaikka tarinoiden prinsessat yleensä saavat olla ihailun kohteena, kerrotaan yhden heistä olevan ilkeä. (t59).

Pelättävänä ovat eläimet, esimerkiksi susi (t22) tai kettu (t12). Yllättävää on, että käärme on tarinassa luonteeltaan ystävällinen ja turvallinen (t12). Pelottava on usein likaista ja hoitamatonta, kuten karhu, jolla on likainen ja takkuinen turkki sekä terävät hampaat. Karhua ei kannata häرنätä, sanotaan. Toisaalta kuvitellaan, että karhu voi ymmärtää ihmisen (päähenkilön) puhetta, ajatuksia ja intentioita, kuten esimerkiksi alla olevassa sadussa. Vastaavia kirjoittajan ja eläimen yhteisymmärrys-

tä sisältäviä vuorovaikutustilanteita on muissakin saduissa, esimerkiksi kun tyttö kohtaa pelottavan näköisen, ruman ja ison linnun (t19). Näissä esimerkeissä negatiivinen tunne muuttuu positiiviseksi. Niin myös sadussa (t20), jota kerrotaan ahkeran madon näkökulmasta, matoperspektiivistä. Lintu haluaa syödä pienen madon, mutta ei syökään, vaan sen sijaan auttaa matoa sen töissä. Madolla on korkeanpaikan kammo ja toisinaan hänellä on liian kuuma. Lintu kuljettaa matoa minne tämä haluaa, esimerkiksi puolukkapuuhun.

Eräänä kauniina syyspäivänä menin satumetsään. Siellä oli karhu joka oli syömässä. Karhu huomasi minut. Karhulla oli likainen turkki. Sen hampaat olivat terävät ja se juoksi minua kohti. Minä säikähdin ja juoksin pois ja karhu seurasi minua. Minä huomasin karhun pennun, annoin sen karhulle. Karhu murahti äkäisenä ja sanoi: minä syön sinut. Minä sanoin: älä syö minua, en tee pennullesi mitään. Karhu leppy ja päästi minut vapaaksi. Minä menin kotia ja kerroin äitille kaiken. (t17)

Poikien tarinoissa onnellisuutta, turvallisuutta ja kaveruutta

Positiivissävyisiä aineiston teemoja ovat turvallisuudentunne, onnellisuus ja rakkaus ja ystävyys ja kaveruus, hoiva, huolehtiminen, motivaatio, tyytyväisyys ja harmonia, luottamus ja vapaus. Positiivisen voimaantumisen (Siitonen 1999; Hyvönen 2002) esimerkit ovat koulun ja harrastusten kontekstista. Esimerkiksi kirjoitus (p11) pojasta, joka on koulussa hyvä, nauttii monenlaisesta toiminnasta ja uuden oppimisesta, ilmentää voimaannuttavia ja itsetuntoa kohottavia tekijöitä. Käsitöiden tekemisessä merkityksellistä on se, että saa tehdä sellaisia töitä, joihin itsellä on kiinnostusta. Tarinan mukaan poika näyttää olevan motivoitunut koululainen, joka löytää merkityksiä eri oppiaineiden sisältä. Myös kaverit ja kouluruoka ovat positiivisia asioita koulussa.

Olipa kerran perhonen. Se oli todella, todella värikäs, se oli Ritariperhonen. Sen koulussa oli tosi kivaa ja se piti todella paljon matematiikasta, saksasta ja käsitöistä. Se piti matematiikasta siksi, kun se oli siinä luokan paras. Se piti saksasta, kun se oli ulkomaan kieli ja siinä oppii muita sanoja. Ja käsityöt oli sen mielestä kivaa, kun se sai tehdä perhosia ja kaikkea muuta mitä huvittaa. Se piti koulusta myös, kun sieltä sai hyvää ruokaa ja siel on hyviä kavereita. Kun Ritariperhonen tulee kotiin, ekaks se tekee läksyt, sitten hän saa katsoa telkkaria tai olla ulkona tai jotakin muuta. Sen mielestä läksyt olivat aina kivoja, koska se piti niistä todella paljon. (p11)

Kaverisuhteet liittyvät harrastuksiin ja harrastukset ovat koulutehtävien vastapainoksi ulkona tapahtuvaa toimintaa, kuten jalkapalloa, pikalentoa ja keinumista.

Hänellä oli ihan lähellä, noin sata metriä, uimaranta ja monta kaveria tosi lähellä häntä. Hän piti todella todella paljon jalkapallosta, pikalennosta ja keinumisesta. Hänen kaverinsa oli todella hyvä pelaamaan jalkapalloa. Hänen pallonsa oli musta-sini-vaikoinen. Hänen mielestä pallo oli kaikkein paras pallo, se ei ollu kova, se oli just hyvä. Ja hänen kaverinsa ei ikinä halunnu mennä sisälle, vaan halusi aina olla ulkona, että saisi punaiset posket. He olivat noin 3-4 tuntia ulkona pelaamassa jalkapalloa tai keinumassa tai he lensivät ympäriinsä. Hänen kaverinsa oli muuten Aleksis ja hän itse oli Juho. (p11)

Koulussa ja harrastuksissa menestyminen, vertaisten ja vanhempien hyväksyntä ja arvostus ovat tärkeitä voimaantumisen tekijöitä, sillä ne vaikuttavat omiin kykyuskomuksiin. Positiivinen palaute, jopa punaisista poskista, muokkaa lapsen käsityksiä itsestään ja tekojensa oikeellisuudesta. Kirjoittaja kertoo hyvillä mielin myös siitä, kuinka myös heidän vanhempansa ovat keskenään ystäviä sekä siitä, että hänen äitinsä on menestynyt koulussa hienosti. Voidaan puhua positiivisen voimaantumisen kehästä, jolla on tietysti merkitystä myös koulumotivaatioon nähden.

Kalajutut ovat kulttuurisesti kuuluneet ns. miesten tarinoihin. Myös tässä aineistossa on poikien kalajuttuja, yksi hoitaa ja huolehtii akvaariokalojaan ja kaksi poikaa kertoo innostuneesti kalastuksesta ja saaliista. Eetun tarinassa (p41) koko perhe menee ongelle. Anni-sisko näkee ison kalan ja Eetu heittää nopeasti ongen sitä kohti. Kala on suuri ja sen vetämiseen tarvitaan isän apua. Isä ja poika kamppailevat viiden minuutin ajan lohien kanssa. Eetu on tyytyväinen ja koko perhe on onnellinen. Äiti valmistaa kalasta perheelle ruokaa. Eetu kertoo koulussa tapahtuneesta ja ainakin puoli-toistametrisestä lohesta ja saa osakseen ihailua. Kotona äiti valmistaa toistamiseen ruokaa saaliista ja Eetu syö ja kertoo äidille koulukavereiden hämmästelystä.

---Seuraavana päivänä, kun Eetu meni kouluun, hän sanoi luokkatovereilleen, että oli eilen pyydystänyt ainakin puolitoistametrinen lohen. Luokkakaverit olivat aika innoissaan ja halusivat tietää tästä tapahtumasta lisää. Koulun jälkeen, kun Eetu tuli kotiin, oli äitikarhu tehnyt savustettua lohta ja uuniperunoita. Eetu söi ja samalla hän kertoi, miten luokkatoverit hämmästelivät, että Eetu oli saanut noin ison lohen. Sen pituinen se (p41).

Eetu, perheen poika, hankkii viisihenkiselle perheelle ruokaa. Tällöin hän on aikuisen miehen roolissa. Perheen lisäksi hän saa vertaistensa ihailua. Lapselle on tärkeää saada tietoa siitä, missä asiassa hän on hyvä, mitä hän osaa. Kukaan ei voi toista voimaannuttaa, mutta voimaantumisen prosessissa voidaan tukea ja kannustaa ja tässä on sosialisatioympäristöillä suuri merkitys. Tällöin lapsen pitäisi löytää omat vahvuutensa.

Tyttöjen tarinoissa turvallisuutta, kaveruutta ja juhlintaa

Mukavia emotionaalisia tiloja kuvataan tilanteissa, joissa henkilö pääsee päivän tai jännittävien tapahtumien päätteeksi kotiin (t6, t7, t79). Vielä onnellisempi tilanne on silloin, kun äiti ja isä ovat kotona odottamassa ja kaipaamassa. Tällöin lapsi pääsee kodin turvaan. Jälleennäkemisen riemua kuvataan Lilli-linnun kohdalla, kun hän Amerikkaan muutettuaan tapaa siellä vanhan ystävänsä. Heillä on oikein hauskaa (t63). Liikkumisen iloa osoittaa Siiri, jonka mielestä on hauskaa pomppia avaruudessa (t7). Syntymäpäiväjuhlista kerrotaan useissa tarinoissa. Tytöt eivät kerro juhlista, joissa joku muu on syntymäpäiväsankarina, vain yhdessä tapauksessa juhlinnan kohteena on joku muu, sirkuksen voimamies (t69). Juhlan kohteelle näytävät olevan tärkeimpiä lahjat ja sen jälkeen yhdessä leikkiminen ja kakun syöminen. Lahjojen saamisen merkitys näkyy myös useassa prinsessan ja prinssin rakkaustarinassa, jossa prinssi lahjoittaa prinsessalle jotakin, esimerkiksi kissanpennun. Eräs tyttö on erityisen iloinen siitä, että saa olla kavereiden kanssa, katsella videoita ja leikkiä ja leikkiä. Hän haluaisi olla kavereiden kanssa aamusta iltaan. Seuraavassa hän kertoo mukavasta päivästä.

---Sitten tyttö meni katselemaan videoita ja meni kavereille myös. Sitten tytöllä oli oikeen mukavaa koska hänellä oli koko päivä hauskaa ja hän oli päässyt vielä uimaan sen lisäksi. Sitten tyttö päätti olla niin iloinen, että huomennakin on iloinen. Sitten tyttö meni nukkumaan, pesi hampaat ja sitten tytöllä oli aamullakin hauskaa niin kuin hän oli eilen toivonutkin. Sitten tyttö katsoi hyllylle koska hän oli saanut eilen rahaa uimasta, että onko ne rahat tallella. Sitten tyttö lähti kavereille ennen kuin hän katso kavereilla videota ja he leikki ja leikki niin kauan kunnes äiti tuli hakemaan--- (t72)

Haluamisen ilmaisuja

Huomiomme kiinnittyi siihen, että tyttöjen kertomuksissa käytetään sanoja *haluta* ja *tahtoa* määrällisesti kaksi kertaa sen verran kuin poikien kertomuksissa. Lähempi tarkastelu osoittaa, että suurin osa tyttöjen tarinoissa ilmenevistä haluamisista kohdistuu kavereihin. Tytöt haluavat leikkiä ja tehdä erilaisia aktiviteetteja kavereiden kanssa tai vain olla kavereita (N=11). Uusien kavereiden kohtaaminen on myös toiveissa, vaikka itsensä esittelemisen ujustuttaa. Tyttöjen tarinoissa halutaan malttamattomasti mennä avaruuteen, kiivetä puissa, tarjota apua, jos toinen sitä haluaa, olla vapaa, olla iloinen tänään sekä huomennakin. Tytöt haluavat myös huolenpitoa. Tyttöjen tarinoissa ei haluta tehdä töitä eikä mennä uimaan. Kuningatar ja prinssi haluavat lapsen ja tytön kertomuksessa poika haluaa tietoa taivaasta, jolloin vanhemmat ostavat hänelle kirjan. Tyttö haluaa olla prinsessa ja toinen tyttö haluaa lakritsaa. Kauppaan käsketty tyttö ei tiedä, mitä pitäisi ostaa ja niinhän ostaa sellaista, mitä itse haluaa – leluja.

Poikien kertomuksissa käytetään huomattavasti vähemmän haluamisen ilmaisuja, tahtomisen ei ollenkaan. Pojat haluavat leikkiä ja toimia kaverin kanssa (N=2), yksittäistapauksissa kerrotaan päähenkilön haluavan saada prinsessan vaimokseen, nähdä maailmaa ja saada kalastetuksi hain. Eräässä tarinassa perhe kaipaa päähenkilöä ja haluavat tämän tulevan kotiin. Kuka haluaa auttaa minua? –kysytään eräässä tarinassa. Haluajia ei heti ilmaannu. Haluta ja tahtoa-sanojen tarkastelu ei tuota koko kuvaa siitä, mistä tytöt ja pojat tarinoissa haaveilevat. Tytöt iloitsevat juhlista, syntymä-

päivä- ja muistakin juhlista. Juhliin liittyvät myös lahjat, kakut ja leikkiminen. Tyttö-poika-suhteissa puolestaan tytöt saavat pojilta lahjoja.

Alustavia johtopäätöksiä

Aineiston perusteella voidaan sanoa, että sekä tyttöjen ja poikien tarinoissa yhteinen piirre on toiminnallisuus mm. erilaisten seikkailujen muodossa. Tytöt seikkailevat enimmäkseen metsissä ja avaruudessa kun taas pojat linnoissa ja merellä. Seikkailuissa yhdistyvät kaikki kuvaamamme ruumiillisuuden ilmenemismuodot. Tyttöjen ja poikien toiminnallisuutta selittää myös käsitteemme, *playfulness*, joka tarkoittaa leikkillisyyttä ja pelillisyyttä (Hyvönen & Ruokamo prosesissa). Tarinoissa kielen kautta kuvattu leikillinen toiminta tapahtuu sosiaalisissa konteksteissa, kavereiden tai perheenjäsenten kanssa, jolloin kyse on sosiaalisesti välittyneestä aktiviteetista (Sullivan 2000).

Vaikka seikkailu olisi jännittävää tai pelottavaa, niin tarinoissa näkyy silti turvallisuuden merkitys. On tärkeää tietää, että vanhemmat ovat kotona odottamassa ja erilaisiin ongelmiin löytyy auttaja, esimerkiksi eläin, joka suojelee ja turvaa tai noita, joka parantaa sairaan isän tai vesirokkoisen ystävän. Emotionaalisten tekijöiden merkitys korostui myös projektimme esikoululaisten toiveiden leikkiympäristöä koskevassa tutkimuksessa, jossa turvallisuus koettiin tärkeäksi ominaisuudeksi leikkiympäristössä (Hyvönen & Juujärvi 2004a; 2004b; Juujärvi & Hyvönen prosessissa).

Kaveruus on keskeistä tytöille ja pojille. Hyvän kaverin kanssa ei tarvitse edes riidellä, kuten eräässä kuvauksessa ilmaistaan. Pojat toimivat ja leikkivät vain keskenään, mutta tyttöjen tarinoissa myös tytön ja pojan välinen kaveruus on suhteellisen yleistä. Leikki ja seikkailut ovat sellaisia toiminnan muotoja, jossa tytöt ja pojat kykenevät parhaiten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Jotkut tytöt joutuvat kilpailemaan kaveruudesta, sillä joissakin tarinoissa he kokevat olevansa epäsosiaalisen käytöksen kohteena. He kertovat, että muut nauravat heille ja muut eivät halua leikkiä heidän kanssaan tarkentamatta kuitenkaan, keitä muut ovat. Kyse on kuitenkin toiveesta tulla hyväksytyksi vertaisjoukossa.

Tutkittaessa 7-vuotiaiden poikien ja tyttöjen kykyä hyväksyä omaa ja eri sukupuolta olevia vertaisiaan, ovat esille nousseet lasten emotionaalinen tietäminen (*emotional knowledge*) sekä sosiaaliset ja kielelliset taidot. Emotionaalisella tietämisellä tarkoitetaan kykyä tunnistaa ja nimetä tilanteita, joissa syntyy tunteita sekä kykyä tunnistaa tunteita käyttäytymisen ja kasvonilmeiden perusteella. Emotionaalisella tietämisellä on suuri merkitys sekä omaa sukupuolta että toista sukupuolta olevien vertaisten hyväksymisessä, sillä se motivoi sosiaalisten taitojen omaksumiseen. Mielenkiintoista onkin se, että sosiaaliset taidot korreloivat hyväksymään vertaisia enemmän silloin kun kyseessä oli toista sukupuolta oleva lapsi. Toinen tärkeä havainto on se, että verbaalinen kyky ennustaa vastakaisen sukupuolen hyväksymistä, mutta ei samaa sukupuolta olevan. (Mostow ym. 2002.)

Luonto on tytöille ja pojille luonteva toimintaympäristö ja luonnossa olevat eläimet koetaan inhimillisinä, ruumiillisina olentoina. Tyttöjen kertomuksissa ne ovat usein pääosassa. Eläimet ovat tuttuja ja läheisiä ja ne, joita ei tunneta ja joista ei tiedetä, koetaan pelon ja aggression kautta. Lasten stereotyyppiset käsitykset ”toisista” johtuvat joko tiedon puutteesta, median välittämästä kuvasta tai lapsen mielikuvista kiehtovista elementeistä. Tarinoista osassa on palasia tai hahmoja tunnetuista mediatuotteista, kuten Aku Ankasta, Vili Vilperistä, Muumeista, Punahilkasta, Pokemonista, prinssi ja prinsessa –saduista, Rölliä, Tiheikön siilistä, Kolmesta pienestä porsaasta, Jaakosta ja pavunvarresta ja dinosaurustarinoista.

Myös lapsilla itsellään on stereotyyppisiä käsityksiä sukupuolista ja ne voivat johtua luokittelutaitojen kypsyttömyydestä. Niistä on myös tässä aineistossa viitteitä. Biglerin ja Libenin (1992.) mukaan niihin voidaan puuttua kasvatuksen avulla, esimerkiksi luokittelutaitoa parantavilla harjoituksilla (*multiple classification training*) ja stereotyyppioita vähentävällä kasvatuksella, jolloin sukupuoli korvataan muilla määreillä. Esimerkiksi tässä aineistossa joustamattomana ja tyhjänä esiintyneen poliisin työn mielenkiintoisuus tai taidot, joita työssä edellytetään tai opitaan, ovat sellaisia määreitä. Lisäksi lapsilta voidaan vaatia perusteluja sukupuoleen liittyville kommenteilleen; aineistoon viitaten: miksi isot ovat pieniä tyhmempiä. Tutkijoina ja kasvattajina kysymme myös, miksi poikiin yhdistetään

harvoin hoivan, rakkauden, huolehtimisen ja hellyyden elementtejä? Aineisto osoittaa, että pojat ilmaisevat niitä tarinoissaan tyttöjä enemmän. Toisaalta on nähtävissä myös se, että poikien tarinoissa ei itketä yhtään kertaa.

Tyttöjä ja poikia näyttää viehättävän myös erilaiset aarteet, joiden löytämisestä iloitsevat myös lähipiirin ihmiset. Lähipiirin ihmiset ovat avainasemassa myös voimaantumisen prosessien kehittämisessä. Poikien tarinoissa kerrotaan voimaantumisen kehästä, jolloin sosialisatioympäristöllä on vaikutusta siihen, miten lapsi oman toimintansa kokee.

Affordanssi eli tarjoke

Tarkastelemme lopuksi alustavasti ympäristön tarjoamia ruumiillisuuden affordansseja. Affordanssi eli tarjoke tai tarjouma on ympäristön ominaisuus ja kyse on aina ympäristön ja käyttäjien välisestä suhteesta. Tarjoke mahdollistaa erilaisia toimintoja, mutta ei varsinaisesti aiheuta niitä. (Gibson 1986.) Esimerkiksi aineistossa aution saaren kookospalmut mahdollistavat nälkäisille pojille kiipeämisen lisäksi syömisen ja onnistumisen tunteen.

Onnistumisen tunne ja muut positiivisina koetut emootiot laajentavat ihmisen ajattelun ja toiminnan mahdollisuuksia. Esimerkiksi ilo synnyttää halun leikkiä tai leikitellä, mielenkiinto halun tutkia ja selvittää ja tyytyväisyys halun säilyttää ja yhdistää. Ne myös mahdollistavat negatiivisten emootioiden hallintaa ja ihmisen hyvinvointia yleensä. Positiivisilla emootioilla on myös yhteys ihmisten yhteisöllisyyteen. (Fredrickson & Branican 2001.) Sen osoittaa tutkimus, jonka mukaan positiivisesti koettu lasten toimintaympäristö lisää vuorovaikutusta ja toisaalta negatiivisesti koettu ympäristö johtaa eristäytymiseen (Thurber & Malinowski 1999). Positiivisilla emootioilla on keskeinen merkitys myös kasvavan itsetunnolle, voimaantumiselle ja hyvinvoinnille. Tärkeää on se, että niitä sisältyy arjen kokemuksiin, eikä poikkeuksellisiin kohokohtiin, sillä poikkeuksellisen intensiiviset positiiviset kokemukset latistavat muita kokemuksia (Diener ym. 1991).

Yhteisleikkien ja positiivisten emootioiden sekä tyttöjen ja poikien näkökulmasta tarkasteltuna ympäristön tulisi tarjota mahdollisuuksia erilaisiin seikkailuleikkeihin, joissa roolit eivät ole sukupuoleen sidottuja. Seikkailut sisältävät eläinten, luonnonelementtien ja aarteiden lisäksi tutkivaa toimintaa ja yllättäviä käännteitä. Seikkailujen lisäksi hoivaleikkien mahdollisuus tulee ottaa huomioon, myös pojille tarjottuna. Kodin ja vuodenaikojen juhlien, esimerkiksi syntymäpäivien, käsitteleminen lasten yhteisleikeissä kiinnostaa tyttöjä. Poikien ja tyttöjen tarinoiden yhteisenä kontekstina ovat myös kaupat – pojilla enemmän kuin tytöillä, mutta niihin ei sisälly positiivisia emootiota tai tapahtumia. Sen sijaan ruokaan ja ammatteihin liittyvät teemat esiintyvät monella tavalla, erityisesti poikien tarinoissa. Ruoka on myös sosiaalisen vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin välittäjä. Ulkomaat ovat kummankin sukupuolen intresseissä. Ulkomaiden lisäksi tyttöjen ja poikien leikin ympäristön pitäisi tarjota mahdollisuuksia selvittää avaruuden ja maailmankaikkeuden ilmiöitä. Artikkelin päätteeksi voimme viitata kasvatustieteen päivien teemaan ja sanoa, että tavoitteenamme on hyödyntää sukupuolten yhtenäistyviä leikkimisen, pelaamisen ja oppimisen polkuja voimavarana ja nähdä uudet koulun välituntipihan rakennelmat erilaistuvina oppimisympäristöinä.

Kiitämme Let's Play –projektin yhteistyökumppaneita, joita ovat Lappset Group Oy, Rovaniemen ammattikorkeakoulu ja VTT sekä rahoittajia, Euroopan sosiaalirahastoa ja Lapin lääninhallitusta. Projektin pilottiympäristöt rakentaa Lappset Group Oy.

LÄHTEET

Bigler, R. S. & Liben, S. L. 1992. Cognitive mechanism in children's gender stereotyping: theoretical and educational implications of a cognitive-based intervention. *Child Development*, 1992, 63, 1351-1363.

Butler, J. 1990. *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

- Corsaro, W. A. 1992. Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly* 55 (2) Special Issue: Theoretical Advances in Social Psychology, 160-177.
- Corsaro, W. A. 2003. *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Dennett, D. C. 1996. *Kinds of minds. Toward an understanding of consciousness*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Diener, E., Colvin, C.R., Pavot, W.C. & Allman, A. 1991. The Psychic cost of intense positive affect. *Journal of Personality and Social Psychology* 61 (3), 492 – 503.
- Eckert, P & McDonnell-Ginet S. 2003. *Language and gender*. United Kingdom: University Press.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Whose reform? Teachers' voices from silence. In R. Huttunen, H.T.L. Lehtinen & L. Syrjälä (eds.) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. Jyväskylä: Kopijyvä Ltd.
- Fredrickson, B.L. & Branigan, C. 2001. Positive emotions. In T.J. Mayne & G.A. Bonanno (eds.) *Emotions: Current issues and future directions*. New York: The Guilford Press.
- Hirsto, L. 2001. Lapsen maailmankuvan oppimisympäristö. *Psykologia* 36 (1-2), 74 – 79.
- Gibson, J.J. 1986. *The Ecological approach to visual perception*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Himanen, P. 2004. Välittävä, kannustava ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. Tulevaisuusvaliokunta teknologia-arvioiteja 18. Eduskunnan kanslian julkaisu 4. [http://www.parlament.fi/fakta/julkaisut/ekj4_2004.pdf] 20.11.2004
- Hyvönen, P. 2002. Tietoverkot ikääntyneen oppijan voimaantumisprosessissa. Pro gradu-tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.
- Hyvönen, P. 2003. Ruumiillisuus verkko-opiskelussa. Teoksessa R. Rajala and H. Sinevaara-Niskanen (toim.) *Kasvatuksen yhteisöt - uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivät 2002: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 3.
- Hyvönen, P., Lahti, J., Marjomaa, E. & Littleton, K. 2003. Embodied subjects and intentionality in virtual learning environments. Full Paper in D. Lassner & C. McNaught (eds.) *Proceedings of ED-MEDIA, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunication* June 23–28, 2003, Honolulu, USA, 2122-2129.
- Hyvönen, P. & Juujärvi, M. 2004a. Representations in playful learning: children's views of playful environments, In L. Cantoni & C. McLoughlin (eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2004 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*. June 21-26, 2004; Lugano, Switzerland. Association for the advancement of computing in education AACE: Norfolk. 2004, p. 3591-3596.
- Hyvönen, P. & Juujärvi, M. 2004b *Anssi Kelaa hampaankolosta? – Tyttöjen ja poikien ideoita leikin ympäristöistä*. Teoksessa P. Hyvönen, M. Lehtonen & R. Rajala (Eds.) *Lapset –seminaarin artikkelijulkaisu 2004*. *Proceedings of Lapset seminar 2004*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 7. Rovaniemi: Yliopistopaino.
- Hyvönen, P. & Ruokamo, H. *Prosessissa. Playfulness - teoreettista tarkastelua ohjauksen, leikkimisen ja pelaamisen, oppimisen sekä kasvun prosesseista*. *Life as learning –julkaisu*. Oppiminen ja uusi teknologia.
- Juujärvi, M. & Hyvönen, P. *Prosessissa. Esikouluikäisten tyttöjen ja poikien representaatioita leikkiympäristöistä*. Teoksessa J. Levonen & T. Järvinen (toim.) *TUOVI II: ITK'04 Tutkijatapaamisen artikkelit*. Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja - Hypermedia Laboratory Net Series.
- Karlsson, L. 1998. Giving the floor to children – What happens when adults concentrate on listening to child. In M. Riihelä & N. Rutanen (eds.) *Visible child – invisible quality*. Helsinki: National Research and Development Centre for Welfare and Health, 92-96.
- Karlsson, L. 2003. *Sadutus avain osallistavaan toimintakulttuuriin*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Lehtonen, M., Hyvönen, P. & Ruokamo, H. *Prosessissa. Minkä ilotta opiskelee, sen surutta unohtaa? Emotionaalisten kokemusten merkitys opetus-opiskelu- ja oppimisprosessissa*. Teoksessa

- E. Marjomaa, M. Marttunen & A. Soukka (toim.) Kognitiivisen verkkopedagogiikan erityiskysymyksiä. Joensuun yliopistopaino/ Gummerus.
- Marjomaa, E. 2001. Review of mind in everyday life and cognitive science. (Sunny Y. Auyang, The MIT Press, 2000, 529 pages). The Cognitive Science Society Newsletter, Volume 21, (4), December. [<http://www.cognitivesciencesociety.org/newsletter/>] 15.7.2004.
- Mayall, B. 1998. Towards discussion with children. Children's participation - issues and prospects. In M. Riihelä & N. Rutanen (eds.) Visible child – invisible quality. Helsinki: National Research and Development Centre for Welfare and Health, 12 – 18.
- Mostow, A.J., Izard, C.E., Fine, S. & Trentacosta, C.J. 2002. Modelling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. Child Development 73 (6), 1775 – 1787.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsinki: Yliopistopaino.
- Puhakka, H. 2003. Koulutus, työelämä ja sukupuoli. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Näkymätöntä näkyväksi. Elämäkulkku, työura ja sukupuolitietoinen ohjaus –projektin ydinteemoja, 20-42. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 87. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Riihelä, M. 1998. Children and adults share the world in stories. In M. Riihelä & N. Rutanen (eds.) Visible child – invisible quality. Helsinki: National Research and Development Centre for Welfare and Health, 61 - 65.
- Ruokamo, H. 2000. Matemaattinen lahjakkuus ja matemaattisten sanallisten ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen teknologiaperustaisessa oppimisympäristössä. Helsinki: Hakapaino.
- Siitonen, J. 1999 Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. [<http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/html/index.html>] 15.2.2004.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1994. Grounded theory methodology. An Overview. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) Handbook of qualitative research. California: Sage Publications, 273-285.
- Sullivan, P.N. 2000. Playfulness as mediation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom. In J.P. Lantolf (ed) Sociocultural Theory and Second Language Learning. Hong Kong: Oxford University Press., 115 - 131.
- Tannen, D. 1986. That's not what I meant. How conversational style makes or breaks your relations with others. London and Melbourne: J.M. Dent & Sons Ltd.
- Thurber, C.A. & Malinowski, J.C. 1999. Environmental correlations of negative emotions in children. Environment and Behavior 31 (4), 487 – 513.
- Walkerdine, V. 1991. Some day my prince will come: young girls and the preparation for adolescent sexuality. In A. McRobbie & M. Nava (eds.) Gender and generation. Hong Kong: Macmillan Education Ltd, 162 – 184.
- Virsu, V. 1991. Aivojen muovautuvuus ja kuntoutuminen. Helsinki: Kuntoutussäätiö.

KOULUTULOKKAAN AJATTELUTAIDOJEN ARVIOINTI

Outi Kyrö-Ämmälä

Johdanto

Tieteellisen perustutkimuksen tärkein tehtävä on ilmiöiden yleinen selittäminen ja sitä kautta teorianmuodostus. Mielestäni tieteellisen tutkimuksen tärkeä tehtävä on myös käytäntöjen palvelu ja samalla käytännön työntekijöiden auttaminen, soveltava tutkimus. Ilman systemaattista tutkimusta työssä eteneminen on usein sattumanvaraista ja hidasta. Tämän ajatuksen pohjalta valmistelen tutkimusta, joka liittyy kiinteästi työhöni erityisopettajana. Tässä artikkelissa esittelen tutkimukseni teoriaa koulutulokkaan ajattelusta, sen kehittymisestä ja kehittämisestä sekä näkemykseni siitä, miten (erityis-)opettaja voi arvioida alkuopetuksessa olevien lasten ajattelutaitoja. Esitykseni lähestymistavaksi olen valinnut neurokognitiivisen oppimiskäsityksen, jonka lähtökohtana on aivotoiminnan osuutta oppimisen selittäjänä kuvaavat aivotutkimus ja neuropsykologia.

Esi- ja alkuopetuksessa, jolla tarkoitetaan esiopetusta sekä opetusta ensimmäisellä ja toisella vuosiluokilla, luodaan pohjaa lapsen kognitiivisten taitojen kehittymiselle ja sitä kautta myös koulumenestykselle. Lasten kyky ajatella ja tehdä päätelmiä vaikuttaa hänen tiedonhankintamenetelmiensä ja tiedon käsittelytapojensa laadullisuuteen. Erot 6-7-vuotiaiden lasten kognitiivisissa taidoissa voivat olla hyvinkin suuria. Myös oppilasmäärä alkuopetusluokilla voi vaihdella suuresti ja joukossa saattaa olla myös ns. yhdysluokkia, jolloin samassa luokassa on oppilaita useammalta vuosiluokalta. Luokanopettajan tehtävänä on oppilaantuntemuksen perusteella pyrkiä järjestämään opetus oppilaan edellytysten mukaisesti. Vaikka erot lasten oppimisedellytyksissä on havaittavissa melko varhain, on kouluilla ja opettajilla ainoastaan rajalliset resurssit ja mahdollisuudet oppilaan erityistarpeiden huomioimiseen ja tukemiseen. Äystön ja Dasin (1995, 10) mukaan eräs käytännön ongelma nykyisessä (erityis-)opetuksessa näyttääkin olevan se, että opettajilla on kuntoutus- ja opetustyötänsä varten käytössään hyvin monia menetelmiä ja tekniikoita, mutta vähemmän niiden käyttöön ja oikeaan soveltamiseen tarvittavia tietoja ja taitoja. Opettajat kaipaavat opetustyönsä tueksi malleja ja käsitteitä, joilla voitaisiin kuvata ja jäsentää oppilaiden todellisuutta paremmin ja joiden avulla voitaisiin vaikuttaa oppilaiden yksilöllisten vaikeuksien korjaamiseen nykyistä tehokkaammin.

Suomessa opiskeli valtion, kuntayhtymän, kunnan tai yksityisen järjestäjän ylläpitämissä oppilaitoksissa vuonna 2003 esi- ja perusopetuksessa vajaan 643 000 oppilasta. Koulunkäynnin perusopetuksessa aloitti noin 64 000 oppilasta. (Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raportit 2004.) Suomen peruskoulujärjestelmä on rakennettu sille periaatteelle, että kaikkien oppilaiden tulee saada oman ikäkautensa ja omien oppimisedellytystensä mukaista opetusta (PL 3§). Ketään ei vapauteta oppivelvollisuudesta, vaikka oppilaiden oppimisedellytykset vaihtelevatkin suuresti. Perusopetus voidaan jakaa yleis- ja erityisopetukseen. Oppilas voidaan ottaa tai siirtää erityisopetukseen, jos hänelle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymisen tai tunne-elämän häiriön tai muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten (PL 17 § 2 mom.). Oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, voidaan antaa erityisopetusta yleisopetuksen yhteydessä (PL 17 § 1 mom.). (Perusopetuslaki 628/1998.)

Erytisopetuksessa erityisopettajan työskentelyllä on keskeinen rooli. Itse olen erityisopettajan työssäni usein pohtinut opetustyön tuloksellisuutta ja tehokkuutta. Erytisluokalla tai pienryhmässä oppilaat viihtyvät ja ovat tyytyväisiä, saavat tarvitsemaansa tukea sekä oppimiseen että vahvan itsetunnon kehittymiseen, mutta riittääkö ns. pelkkä opetuksen tai opetussuunnitelman yksilöllistäminen, vanhaa termiä käyttäkseni mukauttaminen? Jarkko Salminen määrittelee vuonna 1989 erityispedagogiikan perusteoksessaan erityispedagogiikan kahdeksi päätoimintalinjaksi ennaltaehkäisevän toiminnan ja kuntouttavan toiminnan. Ennaltaehkäisevällä toiminnalla hän tarkoittaa niitä suunnitel-

mia ja toimenpiteitä, joilla pyritään parantamaan erityisen tuen tarpeessa olevien asemaa. Tällainen toimenpide on mm. opetuksen tavoitteiden yksilöllistäminen. Salmisen mukaan kuntouttavalla toiminnalla puolestaan pyritään helpottamaan niiden henkilöiden vaikeuksia, joille ennaltaehkäisevät erityispedagogiset toimenpiteet eivät ole olleet riittäviä. (Salminen 1989, 15–16.) Itse näkisin mielusti myös kuntouttavan toiminnan sisältyneenä ennaltaehkäisevään toimintaan ja ulottaisin sen myös erityispedagogiikan rajojen ulkopuolelle, yleispedagogiikkaan ja yleisopetukseen. Liian usein ajatellaan edelleen, että erityisopetus on toimintaa, jonka avulla oppilaan oppimisedellytykset sekä erityiskasvatuksen ja -opetuksen tarpeet huomioon ottaen pyritään oppilaalle järjestämään optimaaliset opiskeluolosuhteet. Määritelmässä korostuu mielestäni ajatus siitä, että erityisopetuksen avulla oppilaalla on mahdollista suorittaa oppivelvollisuutensa. Tarkoitetaanko siis erityisopetuksella vielä tänäkin päivänä ainoastaan opiskeluolosuhteiden muuttamista tai opetussuunnitelman tavoitteiden laskemista oppilaan oppimisedellytyksiin kohdentaen?

Toinen ajankohtainen kysymys liittyy erityisoppilaiden yhä kasvavaan joukkoon. Erityisopetuksen resurssien lisäämiseen on useissa kunnissa suuret paineet, mutta onko erityisopetuksen määrällinen lisääminen toimiva ja realistinen ratkaisu? Syksyllä 2003 erityisopetukseen oli otettu tai siirretty 36 800 oppilasta eli 6,2 % peruskoulun oppilaista. Vuonna 1995 vastaava osuus oli 2,9 %. Erityisoppilaista 40 % sai opetuksen peruskoulujen yleisopetuksen yhteydessä, 33 % peruskoulujen erityisryhmissä ja 27 % erityiskoulujen erityisluokilla. Erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä on yleistynyt edellisvuodesta. Myös osa-aikaista erityisopetusta saaneiden määrä kasvoi. Noin joka viides peruskoulun oppilas eli kaikkiaan 124 100 oppilasta sai osa-aikaista erityisopetusta lievien oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien vuoksi lukuvuonna 2002 - 2003. Määrä on 4 600 oppilasta enemmän kuin vuotta aiemmin. (Tilastokeskus 2004.)

Hautamäki et al. tutkivat 1990-luvun lopussa 2 250 koulutaipaleensa alussa olevaa oppilasta ja havaitsivat, että ns. koululaisen taidot hallitsivat vähintään kohtuullisesti noin 80 % oppilaista. Tällaisina koulussa tarvittavina taitoina he pitivät yhtäältä oppimisvalmiuteen ja toisaalta työskentelyn tarkkuuteen liittyvät taitoja. Oppimisvalmiustaidot ovat ominaisuuksien tunnistamiseen ja vertailuun liittyviä taitoja, kun taas työskentelyn tarkkuuden taitoja ovat ohjeiden kuunteluun, keskittymiseen ja yksityiskohtiin ulottuvan tarkkuuden taidot. Tutkimuksen mukaan ensiluokkalaisista hyvin heikkoja oli 1 %, hyvin heikkoja ja varsin heikkoja yhteensä 2 %, hyvin heikkoja, varsin heikkoja ja heikkoja yhteensä 7 %. Tutkimukseen liittyi myös opettajan täyttämä lomake oppilaan havaitun käyttäytymisen arvioimiseksi. Nämä käyttäytymisasteikot yhdistäen tutkijat arvioivat, että noin 75 - 85 % oppilaista työskentelee itsenäisesti, eivätkä häiritse toisiaan. Noin 5 % oppilaista sen sijaan tarvitsee tukea, ja heillä esiintyy paljon häiritsevää käyttäytymistä. (Hautamäki et al. 2001, 3.) Koska oppimisvalmiuteen liittyviin taitoihin yhdistyvät Hautamäen et al. mukaan olennaisesti ajattelutaidot, on relevanttia kohdistaa tutkimus niiden arviointiin ja kehittämiseen sekä kehittämiseen.

Ajattelun kehittyminen Piaget'n teorian mukaan sekä PASS -teorian pohjalta

Mitä ajattelu on? Määritelmiä käsitteelle "ajattelu" on todella paljon riippuen siitä, minkä tieteenalan näkökulmaa painotetaan. Lyhyesti määriteltynä ajattelulla tarkoitetaan ajatusten yhdistelemistä niin, että niistä voidaan muodostaa uusia ajatuksia. Ajatteluprosessissa tuotetaan siis jotakin uutta. Yksi keino määritellä ajattelua on jakaa se neljään, toisissaan kytkeytyneenä olevaan osatekijään Swartzin ja Perkinsin mukaan:

- 1 Ajattelun perusvälineistönä on muisti ja tiedonprosessointi. Mitä enemmän ja mitä paremmin jäsentynyttä tietoa on muistissa, sitä todennäköisemmin ajatteluprosessi myös tuottaa jotakin. Käyttökelpoiseksi eli "ajattelukelpoiseksi" tieto tulee sitä prosessoidessa. Tiedonprosessointiin kuuluu mm. havaitseminen, luokittelu, erottelu, tulkinta, deduktiivinen päättely, induktiivinen päättely ja analoginen päättely sekä analyysin ja synteessin teko.
- 2 Kriittinen ajattelu liittyy tahtoon ja siinä esiintyykin yksilöllisiä eroja. Kriittisyys on sekä halua että taitoa tietoisesti reflektoida omia ja toisten ajattelua pyrkien totuuteen.

3 Luova ajattelu tuottaa uusia, ennakoimattomia tuloksia. Luovan ajattelun avulla löydetään kytkentöjä näennäisesti toisistaan riippumattomien asioiden välille.

4 Ihmisen varsin luonnollista toimintaa ovat ongelmanratkaisu ja päätöksenteko, joissa tarvitaan kaikkia edellä mainittuja ajatteluun liittyviä ominaisuuksia. Ajattelun harjaannuttaminen ongelmanratkaisuprosessin mekaanisen hallinnan kautta on mahdollista, vaikkakin tärkeämpää olisi harjaantua analysoimaan ympäristöään siten, että löytää siitä ratkaisua vaativia ongelmia.

Ajattelun kehittämistä pohdittaessa yksi tärkeä tekijä on yksilön asenne ja halu ajattelun terävöittämiseen. Ellei sitä ole, ei ajattelun kehittämisspyrkimyksistä ole mitään hyötyä. (Mehtäläinen 1993, 96–97.)

Mitä ajattelussa voidaan kehittää ja miten se tapahtuu? Sveitsiläisen Jean Piaget'n havaintojen mukaan lapsen ja nuoren ajattelu kehittyy vaiheittain päätyen formaalisten operaatioiden kaudelle. Kouluoppimisen aika sijoittuu konkreettisten ja formaalisten operaatioiden kaudelle. Konkreettisella kaudella oleva ajattelija tarvitsee tuekseen tuttuja asioita, toimintoja, esineitä, kokemuksia ja havaintoja eikä hän vielä kykene yleistämään asioita laajasti. Formaalisella kaudella oleva ajattelija kykenee tuottamaan erilaisia vaihtoehtoisia mahdollisuuksia ja ajattelemaan todellisuutta uudelleen näiden ehdoilla. Tällöin hän käyttää hyväkseen erilaisia relaatioita, jotka liittyvät käsitteenmuodostukseen, päättelyyn ja selittämiseen. Näin iän lisääntyessä ns. ajattelun struktuurit ja skeemat muuttuvat: ajattelussa operoidaan yleisemmällä ja abstraktisemmalla tasolla. Iän lisääntyminen ei kuitenkaan ole tae ajatteluprosessin muuttumisesta, vaan kehitys ajattelussa voidaan tulkita myös lapsen oppimisprosessien summaksi. Kehitys on riippuvainen myös lapsen sosiaalisesta ympäristöstä, perhepiiristä sekä koulusta. Aebelin (1990) mukaan kasvattajien käyttämät tekniikat käynnistävät lapsessa ajattelu- ja oppimisprosesseja, jotka ilman näitä tukitoimia eivät ehkä lapsen spontaanin toiminnan perusteella olisi mahdollisia. (Mehtäläinen 1993, 98–99.) Nykyisen käsityksen mukaan ajattelun taso on mahdollista nostaa tai ainakin vahvistaa käyttämällä hyväkseen tiedon prosessoinnissa tarvittavien toimintojen harjoittelua.

Ajattelutaitojen kehittämistä ja opettamista pohdittaessa voidaan lähtökohdaksi ottaa ajattelun vaatimat loogiset periaatteet (Engeström 1981, 56–57). Siten ajattelutaitojen opetus voi sisältää loogisista ajatteluoperaatioista analyysia, synteisiä, vertailua, luokittelua, abstrahointia, yleistämistä ja konkretisointia. Analyysillä tarkoitetaan kokonaisuuden jaottelua osiin ja yksittäisten elementtien erottamista kokonaisuudesta. Synteisissä vastaavasti osat jäsennetään kokonaisuudeksi ja ilmiö ymmärretään osaksi kokonaisuutta. Vertailulla tarkoitetaan erojen ja yhtäläisyyksien toteamista ja luokittelemalla ilmiöt asetetaan järjestykseen jonkin ominaisuuden perusteella. Abstrahoinnissa on kyse siitä, että yksittäinen tärkeä ominaisuus tai oleellinen osatekijä erotetaan kokonaisuudesta. Yleistämällä muodostetaan luokkia ja määritellään tietyille ilmiöjoukolla yhteinen perustekijä ja toisaalta konkretisoimalla sovelletaan yleistystä yksittäistapauksiin.

Koulutulokkaan lapsen (6–8 -vuotias) ajattelun kuvaamisessa on olennaista käsitteiden muodostaminen sekä niiden suhteuttaminen toisiinsa. Lapsen käsitejärjestelmä määrää hänen käsittelemänsä tiedon rajat. Kunkin lapsen käsite- tai tietojärjestelmä on hänen oman ajattelun ja oppimisen tuote. Se on hyvin henkilökohtainen, eikä kenelläkään toisella voi olla täsmälleen identtistä käsitejärjestelmää. Olemassa ja hallussa olevan käsitejärjestelmän perustalle rakentuu ajattelun ja uuden tiedon oppimisen kautta uusia käsitejärjestelmiä. Käsitejärjestelmien syntyminen on siis yksilöllistä, vaikka niiden oppimista voidaan kuvata samojen periaatteiden avulla.

Piaget on omassa kognitiivisen kehityksen kuvailussaan esittänyt, miten ihminen saa haltuunsa käsitejärjestelmän muodostamisen välineitä. Kuvauksessaan hän on jakanut ajattelutoiminnan kehittymisen neljään päävaiheeseen: sensomotoriseen, esioperationaaliseen, konkreettisten operaatioiden ja formaalisten operaatioiden vaiheeseen. Nämä vaiheet rakentuvat toistensa päälle ja edellisen vaiheen saavuttaminen on edellytyksenä seuraavaan vaiheeseen siirtymiseen. Seuraavat Piaget'n kehitysvaihekuvaukset pohjautuvat Piaget'n ja Inhelder'n (1977), Piaget'n (1988) ja Kallonen-Rönkön (1984) teoksiin.

Keskeistä Piaget'n teoriassa on se, että ajattelu kehittyy ajattelemalla ja ajattelua puolestaan voidaan rohkaista ja voimistaa sopivilla tehtävillä ja sopivalla ohjaustyylillä. Näin ollen olennaista

ajattelun kehittämisessä on lapsen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen luonne. Vuorovaikutus antaa virikkeet kehityksen suunnalle ja nopeudelle, mutta lapsen on itse suodatettava virikkeet ajattelussaan. Tuo suodataminen, ajatteleminen, puolestaan kehittää ajattelua edelleen. Piaget (1972, 36–46) on listannut neljä ajattelutaitojen kehitykseen vaikuttavaa tekijää. Ensinnäkin kypsyminen tapahtuu ihmislajille tyypillisen kaavan mukaan, eikä siihen kasvatuksella voida vaikuttaa. Toiseksi havaintokokemukset ja loogis-matemaattiset kokemukset vaikuttavat ajattelutoimintojen kehittymiseen. Näihin sisältyvät suora havainnointi, jolloin lapsi saa tietoa kohteesta ja niiden ominaisuuksista, näistä havainnoista tehdyt päätelmät sekä toiminta ja johtopäätösten tekeminen toiminnan tuloksista, oivallus ja oma päätelmä. Kolmanneksi sosiaalinen välittyminen eli sosiaalinen vuorovaikutus on yhteydessä ajattelutaitoihin. Lapsen ajattelun taso on riippuvainen yhteisön kehittyneisyydestä (Musgrove 1982, 47–48). Tämä sisältää kasvattajan roolin oppaana, järjestäjänä ja välittäjänä lapsen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa sekä opetusjärjestelyt. Neljäntenä tekijänä Piaget mainitsee tasapainottumisen eli itsesäätelyn, mikä on edellisten vaikutuksia integroiva tekijä. Älylliset toiminnot itse säätelevät omaa kehittymistään eli lapsen älyllisten toimintojen taso säätelee sitä, mitä lapsi kykenee havaitsemaan, muistamaan ja ajattelemaan ympäristön ja itsensä välisestä vuorovaikutuksesta (assimilaatio). Toisaalta nämä vuorovaikutuksesta saadut vaikutteet muokkaavat ja kehittävät vähitellen lapsen älyllisten toimintojen tasoa (akkomodaatio). Olennaista on älyllisen ristiriidan syntyminen, ihmettely ja sen ratkaiseminen.

Ohjaava aikuinen voi vaikuttaa lapsen ajattelun kehittymiseen. Hän voi auttaa lasta tulemaan tietoiseksi kognitiivisista konflikteista sekä tarjota tilanteita ja materiaaleja, joista on apua tuon ristiriidan käsittelyssä. Ohjaava aikuinen voi saattaa lapsen ihmettelemään.

Ensimmäisen kahden elinvuoden aikana lapsen ajattelu on sensomotorista, jolloin lapsi yhdistää aistitoimintoja lihastoimintoihin. Ensin lapsi oppii hyödyntämään näköaistin ja käden motoriikan yhteistyötä tarttuakseen tarkoituksellisesti esineisiin, minkä jälkeen alkaa esiintyä monimutkaisempaa tavoitteellista toimintaa, kuten esim. lelun heilutusta äänen aikaansaamiseksi. Lapselle muodostuu myös käsitys esineiden pysyvyydestä ilman näköhavaintoa. Noin vuoden ikäinen lapsi osaa käyttää ja yhdistellä aikaisemmin oppimiaan taitoja. Toiselle ikävuodelle siirryttäessä alkaa monenlainen tietoinen kokeileminen ja kokemusten hankkiminen esineillä. Pikkuhiljaa lapsi oppii käyttämään ajattelua ongelmanratkaisun välineenä sekä jäljittelemään toisten toimintoja muistinsa pohjalta. Lapsi luo käsityksensä ympäristöstään sekä siitä, miten hän itse voi vaikuttaa tapahtumiin. Noin puolentoista vuoden iässä lapsi alkaa oivaltaa sanan ja sen merkityksen välisen yhteyden, jolloin voidaan puhua ns. symbolifunktion synnystä. Käsitteiden ymmärtäminen on kuitenkin vielä alkeellista ja symbolien eli esittävien merkkien yhteys asiaan tai esineeseen on varsin hataraa.

Leikki-ikäisen lapsen ajattelu on Piaget'n mukaan esioperationaalista, jolloin lapselta puuttuu kyky johdonmukaiseen päättelyyn. Parivuotiaan lapsen esikäsitteellisessä vaiheessa oleva ajattelu on korostuneen egosentristä ja lapsi päättelee asioita omien toiveidensa ja tarpeidensa pohjalta, monesti yhdistäen asioita epäolennaisten ominaisuuksien perusteella. Noin neljävuotiaan ajattelu on intuitiivisessa vaiheessa, jolloin sitä hallitsevat havainnot ja asioiden päättelemisen omien sisäisten oivallusten mukaan ilman selviä sääntöjä. Pysyvyyden käsityksen puuttuessa lapsi ajattelee, että muodon muuttuessa myös määrä muuttuu. Tässä vaiheessa lapsen aikakäsitys alkaa laajeta ja hän kykenee käsittämään myös menneisyyden ja tulevaisuuden.

Piaget'n käsityksen mukaan valtaosa koulutulokkaista on esioperationaalisen kauden intuitiivisessa vaiheessa ja osin siirtymässä kolmanteen ajatteluvaiheeseen, konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Ennen kouluikää lapsen ajattelun periaatteina on ollut lyhytjännitteisyys ja hyppelehtivyyys, tiedonkäsittelykyvyn ajallinen suppeus, suunnitelmattomuus, keskittymiskyvyttömyys ja epäjohdonmukaisuus. Kouluikä lähestyvän lapsen ajatteluun alkaa ilmaantua piirteitä, jotka muistuttavat aikuisen ajattelua. Lapsi alkaa yhdistää aikaisemmin opittuja asioita uusiin, eteen tuleviin asioihin entistä tehokkaammin. Muutos tapahtuu lapsen ajattelumalleissa ja käsitteiden muodostamiskyvyssä, ja lapsi kykenee tarkastelemaan asioiden välisiä yhteyksiä entistä yleisemmällä ja laajemmalla tasolla. Ajattelumalleissa samoin kuin kouluvalmiuksissa on kuitenkin suuria yksilöllisiä eroja. Ajattelumallit kehittyvät sidoksissa toisiinsa siten, että onnistuneet suoritukset ilmaantuvat kaikissa niissä

karkeasti ottaen samanaikaisesti. Koulutulokkaista osa on vielä ns. globaalivaiheessa, jolloin he eivät hallitse alkeitakaan konkreettisen vaiheen ajattelumalleista ja osa intuitiivisessa vaiheessa, jolloin suorituksia leimaa epävakaisuus ja osittainen ajattelumallien hallinta.

Koulutulokkaan ajattelun kehittymisessä on kyse siitä, että uudet taidot muuttuvat kokemuksen ja harjoittelun myötä taipumuksista valmiuksiksi. Muutosta tapahtuu sekä laadullisesti että määrällisen käsittämisen osalta. Lapsi alkaa muodostaa käsitejärjestelmiä, jotka etäännyvät samanaikaisesti havaittavista tai toiminnan alla olevista kohteistaan yhä kauemmaksi ja pikku hiljaa muuttuvat abstraktisempaan suuntaan, vaikkakin varsinaiset abstraktiset käsitteet lapsi ottaa haltuunsa vasta vuosia myöhemmin. Lapsi oppii luokittelemaan eli hän havaitsee samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä kykenee tekemään vertailuja kohteiden välillä. Samalla hän oppii ymmärtämään, että näkökulma vaikuttaa kohteen nimeämiseen, hän oivaltaa käsitteiden päällekkäisyyden ja laajuuden vaihtelut. Lapsi oppii myös suhteuttamaan käsitteet sisältöineen toisiin käsitteisiin ja niiden sisältöihin, aluksi yhden ominaisuuden suhteen. Hänen vertailukykyensä kehittyy edelleen ja hän alkaa suhteuttaa käsitteitä siihen kontekstiin ja asiayhteyteen, jossa ne esiintyvät (esim. pisin, korkein, oikealla jne.). Myös lapsen kvantitatiiviset ajattelumallit kehittyvät, jolloin määrien havaitseminen ja käsittely ajatuksissa vaikuttaa olennaisesti siihen, miten lapsi hahmottaa kokemaansa. Lapsi oppii ymmärtämään lukumäärän säilyvyyden eli hän ymmärtää määrän pysyvän samana sen ulkonäköön liittyvistä muutoksista huolimatta, jos määrään ei lisätä mitään eikä vähennetä mitään. Samoin hän käsittää kokonaisuuden säilyvyyden: lapsi ymmärtää että kokonaisuus pysyy samana, vaikka sen osia ryhmitellään eri tavoin. Lapsi oppii yhdistämään lukujen ordinaaliset ja kardinaaliset ominaisuudet, jolloin lapsi oppii ymmärtämään, että järjestyssijat eri sarjoissa vastaavat toisiaan (sarjavastaavuus). Myös transitiivinen päättelykyky kehittyy. Lapsi ymmärtää, että jos $A=B$ ja $B=C$ niin $A=C$. Päättely yleistyy kattamaan useampien joukkojen välisiä vertailuja, mikä onkin pohjana kerto- ja jakolaskun idean ymmärtämiselle. (Kallonen-Rönkkö 1984, 52–64.)

Koulutulokkaan ajattelun ja älyllisten oppimisedellytysten kehittymisen tukemiseksi kannattaa koulun tukitoimenpiteet kohdistaa juuri näihin Piaget'n teorian keskeisenä pitämiin ajattelumalleihin. Johnsonin ja Myklebustin (1967) tutkimuksen mukaan oppimisvaikeudet kytkeytyvät selvästi oppiaineksen omaksumisen edellyttämien ajattelumallien kehittymättömyyteen.

Piaget'n havaintojen pohjalta syntyneen teorian mukaan länsimaisessa, ns. modernin yhteiskunnan kulttuurissa elävä ihminen saavuttaa ajattelun korkeimman tason, formaalisten operaatioiden vaiheen ja tieteellisen paradigman mukaisen ajattelun 12. ikävuoden tienoilla. Tunnusomaista tälle käsitteellisen ajattelun kaudelle on kyky abstraktiin ajatteluun ja loogisiin päätelmiin asiasisällöstä huolimatta. Viime vuosikymmeninä niin Suomessa kuin muuallakin tehtyjen, laajoja otoksia sisältäneiden tutkimusten (mm. Shayer 1978; Hautamäki 1984) mukaan näin ei kuitenkaan aina tapahdu. Tutkimuksissa on voitu todeta, että ainoastaan kolmasosa väestöstä saavuttaa formaalisten operaatioiden tason ja kaksi kolmasosaa ikäluokasta käyttää ajattelussaan pääsääntöisesti konkreettisia operaatioita. Formaaliset operaatiot voidaankin luokitella kulttuuris-kehitykselliseksi konstruktioksi, joiden saavuttaminen edellyttää koulutuksellisia erityisjärjestelyjä (Hautamäki 1995). Suomessa niin peruskoulun yläluokkien kuin lukionkin oppisisällöt edellyttävät tietyntäsoista ajattelutaitoa. Toisaalta paradoksaalisesti uskotaan, että nuo ajattelutaidot saavutetaan nimenomaan koulussa, oppiaineköisen opetussuunnitelman avulla. Tapahtuuko näin käytännössä vai tarvitaanko sittenkin erityisiä ajattelutaitojen kehittymiseen ja kehittämiseen tähtäviä interventio-ohjelmia?

Neurokognitiivinen älykkyyden PASS – teoria on tutkimustietoon tukeutuva teoriapohja, jolle kunnouttavat toimenpiteet niin opetuksessa kuin terapiassakin voivat perustua. Teorian avulla ajattelutoimintojen ja oppimisprosessien korjaamista hahmotetaan kognitiivisen psykologian ja informaation prosessoinnin näkökulmasta. Aikaisemmin erityisiä oppimisvaikeuksia ja puutteellisia kognitiivisia toimintoja on kuvattu yksittäisistä osateorioista käsin, jolloin oppimishäiriön laatua on kuvattu listana erilaisia oppimisvaikeuksia eli oireita. Näiden oireiden ja käyttäytymispiirteiden taustalla vaikuttavat mekanismit ovat jääneet huomiotta. Neurokognitiivinen teoria sen sijaan pyrkii tulkitsemaan tiedonkäsittelyprosesseja eikä ainoastaan testien antamia staattisia mittaustuloksia. Inhimillisen tiedonkäsittelyn näkökulmasta onkin olennaista nähdä vajavuudet kognitiivisissa prosesseissa ja pystyä

täsmällisten harjoitusten avulla lieventämään ongelmia, vaikka oiretta ei aina pystyttäisikään poistamaan. (Äystö & Das 1995, 18.)

PASS – teoria pohjautuu Das'n, Naglierin ja Kirbyn kehittämän PASS – mallin keskeisten käsitteiden ja niiden suhteiden analyttiseen määrittelyyn ja mittaamiseen. PASS – mallin taustalta puolestaan löytyy informaation integraation malli, jossa tutkittiin ihmisen tiedonkäsittelyn rinnakkaista ja peräkkäistä prosessointitapaa. Informaation prosessoinnin eli aivojen tiedonkäsittelyn selvittäminen onkin nähty viime vuosikymmeninä kognitiivisen psykologian olennaisena tutkimuskohteena oppimista ja sen edellytyksiä tutkittaessa ja kehitettäessä. Informaation integraatiomalli on teoreettinen lähestymistapa, joka kuvaa ajattelutaitojen ja havaintojen kehittymistä, käsitteiden hallintaa ja informaation muotoutumista sen kautta, miten tietoa hankitaan, jäsennetään, varastoidaan ja palautetaan muistista (Das 1989, 535–536).

Toiseksi PASS – malli ja – teoria perustuu aivojen toiminnan ymmärtämiseen ns. kolmen yksikön mallin pohjalta (Luria 1973) sekä perusteelliseen kognitiiviseen käsiteanalyysiin. PASS – teoria on saanut nimensä keskeistä kognitiivisista toiminnoista: suunnittelu (planning) ja tarkkaavuus (attention) sekä rinnakkainen (simultaneous) tiedonkäsittely ja peräkkäinen (successive) tiedonkäsittely. Teoriassa tarkastellaan näiden osatekijöiden vuorovaikutuksellista ilmenemistä ihmisen toiminnoissa neurokognitiivisen sisällön periaatteella, jolloin kognitiivisille toiminnoille on löydettävissä aivostollinen pohja. Tieteenaloista neuropsykologia tutkii erityisesti juuri ihmisen henkisen toiminnan ja aivojen välisiä suhteita. Tällainen tutkimustyö on rakentunut pitkälti aikuisten erilaisten hankittujen aivovammojen tutkimus- ja kuntoutustoimintaan. Nykyään neuropsykologiassa erotetaan toisistaan yhtäältä aikuisiässä vammautuneiden, jo hallittujen taitojen menettämisen taustalla olevien aivotointojen heikentymisen arviointi ja häiriöiden kuntoutus sekä toisaalta henkisten toimintojen kehityskaari ja siinä ilmenevät ongelmat, ns. kehityksellisten ongelmien arviointi ja kuntoutus. Aikuisneuropsykologiassa aivovaurioiden etsiminen ja lokalisointi on huomattavasti keskeisemmällä sijalla kuin kehitysneuropsykologiassa, jossa puolestaan korostuu kehittyvän yksilön erityisvaikeudet kognitiivisen toiminnan alueella sekä näiden erityishäiriöiden vaatima kuntoutustoiminta. (Numminen & Tiilikka 1998, 6.) Myöskään tämän tutkimuksen yhteydessä ei keskitytä niinkään aivotointojen rakenteellisuuteen tai kognitiivisten toimintojen aivostolliseen pohjaan, vaan pikemminkin esitellään niiden ilmenemistä ihmisen toiminnoissa.

PASS-teoriassa voidaan toiminnot jokaisen toiminnallisen yksikön sisällä jakaa perinteisen psykologisen mallin mukaan havainto-, muisti- ja käsitteellisiin toimintoihin. Näin ollen kaikilla aivotointojen yksiköillä – tarkkaavuudella, tiedon prosessoinnilla eli koodaamisella ja suunnittelulla – on havainnon, muistin ja käsitteellisen tason muodot. Tuotettua informaatiota voi saapua aistien (silmät, korvat, iho, lihasliikkeet jne.) kautta peräkkäisesti eli sarjallisesti ("one at time") tai rinnakkaisesti eli samanaikaisesti ("at one time"). Auditivinen informaatio esitetään useimmiten sarjallisesti, kun taas visuaalinen informaatio esitetään samanaikaisesti. Huolimatta informaation esitystavasta informaation prosessointi tapahtuu tehtävän vaatimusten tai instruktioita mukaan, eikä viestin esittämisen metodi (sarjallinen tai samanaikainen) säätele sitä. Myös tuottoyksikkö voi organisoitua peräkkäisellä (esim. puhe, liikesarja, rytmi) tai rinnakkaisella (esim. osoittaminen) tavalla. Tavallisimmin tuotossa onkin mukana jokin motorinen osatekijä, ja sen vuoksi ihminen voi tarvita myös apua toimintaan, vaikka hän olisi hyvä prosessoimaan tietoa. Henkilön vajavuudesta aiheutuvia seuraamuksia voidaan poistaa mukauttamalla tuottomallia hänen kyvykkyyteen, jolloin myös yksilön kognitiivisten toimintojen virheellinen arviointi saadaan estettyä. (Das, Naglieri & Kirby 1994, 19–20; Äystö & Das 1995, 39–40.)

PASS – teoria tavallaan korvaa perinteisen käsityksen älykkyydestä, esim. jaon akateemiseen ja praktiseen älykkyyteen tai älykkyyden g-mallit eli ns. yleisen älykkyyden mallit. Koska tiedämme, että ei ole olemassa vain yhdenlaista älykkyyttä tai lahjakkuutta, on parempi lähtökohta tutkia niitä toimintojen taustalla olevia kognitiivisia prosesseja, jotka ovat samoja kaikille yksilöille älykkyyden tasosta, laadusta tai määrästä riippumatta. PASS – teoriassa ei oletakaan taustalle mitään yleistä älykkyyden osatekijää, vaan älykkyyden rakenne nähdään kognition eri osatekijöiden järjestelminä. (Äystö & Das 1995, 22–25.)

PASS -mallin pohjana on Lurian vuonna 1973 esittämä aivojen ns. kolmen toimintayksikön malli. Mallin avulla Luria on pyrkinyt kuvaamaan, miten aivorakenteet muodostavat monimutkaisen hermoverkoston, jossa hermosolujen eritasoiset yhteydet ja toiminnot aikaansaavat psyykkisiä ja motorisia toimintoja. Toimintayksiköiden erottelu tapahtuu sen mukaan, miten ne osallistuvat toimintojen säätelyyn.

Ensimmäisen toiminnallisen yksikön pääosan muodostaa ns. retikulaarinen aktivaatiosysteemi, RAS. Se on hermosolujen verkkomainen muodostelma, joka vaikuttaa yksilön toimintavalmiuteen ja orientoitumisreaktioon säätelemällä vireyttä ja valvetilaa sekä virittämällä aivot tavoitteellisen henkisen toiminnan vaatimaan toimintatilaan. Sekä tarkkaavaisuus että vireys vaikuttavat yksilön suorituskykyyn ja siten myös tiedon käsittelyyn ja suunnitteluun. Optimaalinen valve- ja vireystila luo perustan muille psyykkisille toiminnoille ja oppimiselle. Vireystilaan vaikuttaa elimistön ja ympäristön ärsykkeet ja toisaalta aivokuoren toiminta voi häiriintyä vireystilan laskiessa, jolloin epäoleellisetkin ärsykkeet saattavat tuottaa vahvoja reaktioita. Tällöin yksilön ajattelu ja käyttäytyminen vaikuttaa sattumanvaraiselta ja kontrolloimattomalta. (Das, Kirby & Jarman 1979, 38–41.)

Toisen toiminnallisen yksikön tehtävänä on vastaanottaa eri aistireseptoreiden välittämää tietoa sekä prosessoida, jäsentää, hahmottaa ja varastoida tuota tietoa. Tiedon käsittely tapahtuu joko simultaanisesti eli samanaikaisesti tai suksessiivisesti eli peräkkäisesti. Kullakin sensorisella aistialueella (näkö-, kuulo- ja tuntoaisti) on omat vastaanotto- ja yhdistelyalueensa (projektiioalueet ja projektiio-assosiaatioalueet) sekä lisäksi eri aistipiireissä käsitelty ja mielletty tieto yhdistyy (sensorinen integraatio) ns. korkeammilla yhdistelyalueilla. Täällä syntyvät havainnot ja käsitteet monikanaavaisesti saadun aistitiedon perusteella. Tietoa käsitellään abstraktilla tasolla, minkä edellytyksenä on alempien vyöhykkeiden aktiivinen ja hyvin integroitunut toiminta. (Das, Kirby & Jarman 1979, 39–40.)

Havainnoista tai muistista tulevaa verbaalista tai ei-verbaalista sensorista aistitietoa (näkö, kuulo, kosketus, haju, maku, lihasliike, asentotunto) voidaan käsitellä joko peräkkäisesti (suksessiivisesti) tai samanaikaisesti (simultaanisesti). Suksessiivisessä prosessoinnissa tieto yhdistetään ajallisiin jaksoihin, jolloin informaation osat käsitellään sarjana, josta muodostuu kokonaisuus. Suksessiivista prosessointia pidetään luku- ja kirjoitustaidon alkeiden kehittymisen perustana (Das & Gummins 1982). Näissä perustaidoissa tarvitaan kykyä hahmottaa kirjainten järjestys, peräkkäisyys ja läheisyys, josta on kyse ennen kaikkea silloin, kun lapsi analysoi kirjoitettavaa sanaa äänneiksi. Simultaanisessa prosessoinnissa ärsykkeiden havaitseminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti ja tietoa yhdistetään avaruudellisiin hahmoihin, jolloin ärsykkeen osat ovat samanaikaisesti tarkasteltavissa ja toisiinsa suhteutettavissa. Esim. kuvioden katseleminen ja niiden kopioiminen, useamman kuuloärsykkeen yhdistäminen kokonaisuudeksi, luetun ymmärtäminen sekä käsitteiden luokittelu nähdään simultaanisina prosesseina. Tiedon käsittelyn osalta tärkeitä muistitoimintoja voidaan prosessoida joko simultaanisesti tai suksessiivisesti. Aistireseptorien kautta tullut tieto saapuu sensoriseen rekisteriin, josta se katoaa lyhyen hetken kuluttua, mikäli tietoa ei käsitellä edelleen. Käsiteltävä tieto sen sijaan siirtyy lyhytaikaisen muistin varastoon eli työmuistiin, johon tallentuu rajoitettu määrä tietoa muutaman sekunnin ajaksi. Työmuistissa aistitieto muuttuu mielikuviksi, ääniksi tai muiksi koodeiksi, jota voidaan käsitellä edelleen uudempaa jäsentämistä varten yhdessä aikaisemmin hankitun tiedon kanssa. Tämä aikaisempi tieto on koodattuna pitkäkestoiseen muistiin, josta tieto voi myös palautua lyhytaikaiseen muistiin, järjestyä ja jäsentyä uuden tiedon varassa ja tallentua taas uudessa muodossa pitkäkestoiseen muistivarastoon. (Matilainen 1994, 27–29.)

Kolmas toimintayksikkö huolehtii tarkkaavuuden tietoisesta suuntaamisesta eli tavoitteellisesta toiminnasta ja tuon toiminnan suunnittelusta, ohjauksesta, säätelystä, kontrolloinnista ja seurannasta. Yksiköllä on tiiviit yhteydet sekä vireyttä ja valvetilaa säatelevään aivoverkostoon että tietoa käsitteleviin eri aistipiiriin alueisiin. Se säätlee aktivaatiota, yhdistelee eri lähteistä tulevaa tietoa, virittää toisen toimintayksikön tiedon vastaanotto- ja käsittelyalueet ennakoitujen tehtävien vaatimusten mukaisesti sekä seuraa meneillään olevaa toimintaa. Yhdessä ensimmäisen toimintayksikön kanssa kolmas yksikkö ohjailee myös keskittymistä ja motivaatiota. Kolmannen toimintayksikön suunnittelu ja ohjelmointi yhdistyy siis aiemmin prosessoituun tietoon. Kaikkien kolmen yksikön toiminnot ovat

yhteydessä yksilön kasvuympäristöön, jolloin kognitiiviset prosessit syntyvät vuorovaikutuksessa yksilön kokemusten ja kulttuuriympäristön kanssa. (Das, Kirby & Jarman 1979, 40–41.)

Nykyisessä neurotieteessä korostetaan laaja-alaisten hermoverkkojen merkitystä aivojen toiminnan kannalta, jolloin keskeistä on toimintojen hajautuminen laajoille aivoston alueille. Tällöin korostuu Lurian alkuperäisestä mallista poiketen aivotointojen moninaisuus ja samalla kasvaa mielenkiinto monimutkaisten hermoverkkojen yhteydestä ihmisen kognitiiviseen toimintaan, josta kuitenkin on vielä tällä hetkellä saatavilla varsin vähän tutkimustietoa. (Numminen & Tiilikka 1998, 8-9.)

Neuropsykologisten ja informaation prosessoinnin teorioiden lisäksi PASS- mallin pohjana ovat kognitiiviset käsiteanalyysit. Kognitiiviset toiminnat suunnittelu, tarkkaavuus, rinnakkainen tiedonkäsitteily ja peräkkäinen tiedonkäsitteily on määritelty teoreettisina käsitteinä. Käsiteanalyysit auttavat arvioimaan teorian käsitteellistä pätevyyttä ja toisaalta ne ovat merkityksellisiä arviointimenetelmän suunnittelussa ja rakentamisessa.

Kaikissa inhimillisissä toiminnoissa voidaan erottaa osatekijöitä, joissa vaaditaan kognitiivisten komponenttien – suunnittelu, tarkkaavuus, peräkkäinen tiedonkäsitteily ja rinnakkainen tiedonkäsitteily – yhdistymistä tietyllä tavalla ja tietyssä suhteessa. Kun ihmistä tarkastellaan kognitiivisena olentona, tietoa käsittelevänä ja hankkivana olentona, on olennaista selvittää tiedon luonne, sen kulku ja representaatio ihmisessä. Aivojen osuus informaation vastaanottajana ja käsittelevänä on keskeinen, mutta olennaista on myös käsitys siitä, miten itse informaation välitys tapahtuu ja miten mahdollisia kognitiivisten toimintojen ja tiedonkulun puutteita voidaan yksilöllisesti korjata. On kuitenkin huomattava, että ihminen ei ole pelkästään kognitiivinen olento. Käsittelevänä oleva tietokin sinänsä pitää sisällään myös muuta kuin ns. akateemista tietoa. Tieto sisältää myös kaiken sen, mitä ihminen on elämänsä aikana kokenut ja oppinut, jolloin esim. kaikki sosiaaliset tilanteet ja niihin liittyvät kokemukset rekisteröityvät ihmisen tietopohjaan ja vaikuttavat käyttäytymisen taustalla. Myös motivaatio ja erilaiset tunnetilat ovat kaiken suuntautuneen toiminnan pohjalla, jolloin nekin saattavat olla vaikuttavina tekijöinä esim. oppimisvaikeuksissa. Voidaan ajatella, että silloin kun motivationaaliset tai affektiiviset tekijät eivät selitä oppimisvaikeutta, voi taustalla olla jokin spesifimpi syy, joka saattaa olla selitettävissä neurokognitiivisilla tekijöillä. (Äystö & Das 1995, 25–26.)

Ihmisen kokemuksellisesti ja muodollisesti omaksuttu aines on tallentunut yksilölliseen tietopohjaan, jonka sisältö voi siis olla affektiivista, älyllistä, elämyksellistä tai kokemuksellista. Tietopohjaan on tallentunut kumulatiivisesti ihmisen muistiin varastoituneet kokemukset. Tietopohjan rakentumiseen vaikuttaa suuresti se yhteisö ja kulttuuri, jossa ihminen elää. Vierailu oudossa maassa ja erilaisessa kulttuuriympäristössä paljastaa usein puutteellisen tietopohjan maan tapojen omaksumisessa. Kun taas tarvittava tietopohja on hallussa, on toiminta helpompaa ja vähitellen se tulee automaattiseksi. Tietopohja on siis se konteksti, jonka puitteissa kaikki kognitiiviset prosessit toimivat, jolloin se vaikuttaa kaikkiin kognitiivisiin ja motorisiin toimintoihin. Informaation vastaanotto ja käsitteily sekä tuotoksen ohjelmointi riippuu tietopohjasta, jolloin esim. koulutyöskentelyn kannalta olisi relevanttia tarkastella oppimista myös sen suhteen, onko oppimisvaikeudessa kyse puutteellisesta tietopohjasta vai kognitiivisen prosessoinnin heikkoudesta. (Das, Naglieri & Kirby 1994, 18 – 19.)

Ajatteleva koulu

Koululaitos instituutiona on Suomessa koko ikäluokan kattava organisaatio ns. ensimmäisen asteen koulutuksessa. Peruskouluissa opiskelee noin puoli miljoonaa koululaista erilaisine yhteiskunnallisine taustoineen ja muine tekijöineen (vrt. erityiset oppimisvaikeudet). Erityisopetus on luotu hoitamaan yhtenä psyko-didaktis-sosiaalisena järjestelyä sitä pedagogista vaikeutta, joka syntyy nimenomaan oppilaiden erilaisuudesta: miten varmistaa heikoimpien oppilaiden riittävän hyvät oppimistulokset. Olennaista olisi myös se, että koulu onnistuisi luomaan oppilaisiin halun oppia myös peruskoulun jälkeen.

Hautamäki (2003) tarkastelee esityksessään koulujärjestelmäämme ns. neljän metaforan mallina. Koulua voidaan tarkastella organisaation järjestämisen osalta joustavana kouluna ja avoimena kouluna sekä sisältöjen osalta ajattelevana ja humanistisena kouluna.

- 1 Joustavuus liittyy siihen, miten tiukasti tai väljästi koulun sisällä toimitaan: oppiaineiden korostaminen, yhteistyö koko koulun henkilökunnan kesken, erilaisuuden (heikot oppilaat / lahjakkaat oppilaat) huomioiminen opetuksessa. Nykyinen lainsäädäntö sekä opetus suunnitelman perusteet antavat erinomaisen pohjan joustavan koulun toiminnalle.
 - 2 Avoimuus liittyy siihen, miten koulu toimii yhteistyössä lähiympäristön kanssa: kodit, kunnalliset palvelut, yritykset ja yhteisöt. Tähänkin toimintaan koululainsäädäntö on luonut toimintamahdollisuudet ja toki yhteistyötä myös tehdään paljon. Oppilashuollollisesti ajateltuna moniammatillinen yhteistyö nimenomaan erityisoppilaiden osalta on välttämätöntä, mutta toisaalta myös erityisopettajan työskentelyä raskaasti lisäävää toimintaa.
 - 3 Ajatteleva koulu tarkoittaa sitä, että koulun tehtävä on opettaa ennen kaikkea ajattelemaan ja osaamaan. Tavoitteena on, että oppilas hallitsee ajattelutoimintansa sekä luottaa ajattelunsa: tietää ajattelunsa toimivan sekä osaa soveltaa tietojaan ja taitojaan erilaisissa tilanteissa. Tällöin voidaan puhua oppimistaidoista ja ajattelutaidoista.
 - 4 Humanistinen koulu valmistaa oppilaita tulevaisuuden kansalaisiksi. Oppilaiden tehtävänä on omaksua tavat, moraalit ja usko tulevaisuuteen. Kaikkia ihmisiä on käsiteltävä kunnioituksella ja samalla jokaisella tulee olla mahdollisuus kokea olevansa hyväksytyt ja arvokkaat.
- Tämän päivän koulumaailmassa työskentelevä voi arvioida järjestelmämme toimivuutta näiden neljän elementin pohjalta.

Ajattelutaitojen arviointi osana kouluvalmiusarviointia

Alle kouluikäisen lapsen kehitystä arvioitaessa puhutaan usein kouluvalmiudesta, oppimisvalmiudesta tai koulukypsyydestä. Koulukypsyydellä tarkoitetaan niitä valmiuksia, joita lapsella tulisi olla koulun alkaessa. Koulukypsyyden rinnalla käytetään usein myös kouluvalmius – termiä. Kouluvalmiuden ja koulukypsyyden erot ovat olleet lähinnä painotuksellisia. 1950-luvulla käytettiin termiä koulukypsyys, joka ymmärrettiin pääasiassa lukemaan oppimisen valmiutena. 1970-luvulla kouluvalmiuden käsite laajeni koskemaan myös mielenterveydellisiä, persoonallisia, sosiaalisia ja fyysisiä tekijöitä ja puhuttiin lapsen kokonaispersoonan valmiudesta koulunkäyntiin. 1990-luvulla käsitys noudatti suurimmaksi osaksi 1970-luvun suuntausta, jolloin lapsen kouluvalmiutta mitataan kouluosaavutus- ja oppimisvalmiustestein. Huolimatta eri maiden koulutusjärjestelmien eroista ja erilaisesta koulunalkamisikästä, on koulukypsyyden käsite kaikkialla maailmassa muodostunut varsin samantyyppiseksi. (Heljakka & Jaskari 1999, 35.)

Kouluvalmiudessa ei ole kyse pelkästään olemassa olevista taidoista, vaan tietyistä oppimisen ja työskentelyn valmiuksista, jotka mahdollistavat lapselle uuden oppimista. Kouluvalmiutta on tarkasteltu eri aikakausina eri tavoin. Alun perin saattoi olla kyse fyysisestä koulun ja koulumatkojen kestokyvystä. Usein se on nähty lapsen taitotason mittaamisena, viime vuosina yhä selkeämmin kehityksen eri osa-alueiden valmiuksien kokonaisuutena. 1990-luvun viimeisten vuosien aikana nostettiin lapsen kouluvalmiuden rinnalle näkemys koulun valmiuden tarkastelusta: miten valmis koulu on ottamaan vastaan erilaisia lapsia heidän kehitystasostaan riippumatta? Kananoja (1993) on tutkimuksessaan suhteuttanut lapsen kouluvalmiuden koulun valmiuksiin vastaanottaa erilainen oppilas. Hänen mukaan kouluvalmius muodostuu pääasiassa oppilaan yksilöllisten valmiuksien, opettajan pedagogisten taitojen, luokkayhteisön toimivuuden ja koulun organisatoristen resurssien välisestä suhteesta. Valitettavasti tosiasia lienee se, että peruskoulussa ei pystytä vastaamaan kaikkien kouluiän saavuttaneiden lasten kehityksellisiin tarpeisiin.

Kouluvalmius – käsitettä avattaessa on suomalaisissa tutkimuksissa käytetty paljon Arajärven (1988, myös Kosola 1995 ja Kananoja 1993) kouluvalmiusluokittelua, johon kuuluvat seuraavat valmiudet:

- 1 Somaattinen ja fyysinen valmius: Pikkulapsen pyöreys muuttuu koululaisen kehon rakenteeksi. Lapsen täytyy kestää koulumatkan ja koulupäivien aiheuttama fyysinen rasitus.

- 2 Motorinen valmius: Lapsen tulisi kyetä istumaan paikallaan ainakin puoli tuntia. Hänen olisi pystyttävä seuraamaan opetusta ja keskittymään siihen. Lapselle tulisi olla riittävä silmän ja käden yhteistyö lukemista ja kirjoittamista varten.
- 3 Älyllinen valmius: Lukemaan oppiminen edellyttää keskimäärin 6,5-vuotiaan älykkyyttä vastaavaa suoritustasoa. Lapsi tarvitsee riittävän sanavaraston. Hän tarvitsee kykyä ymmärtää opettajan ja oppikirjan kieltä sekä taidon kertoa kuvista ja kokemuksista. Keskustelutaito on tarpeen. Matematiikan alkeiden oppiminen edellyttää, että lukukäsite on riittävästi kehittynyt.
- 4 Tunne-elämän valmius: Tunne-elämän valmiuksiin kuuluu lapsen kykenevyys irrottautua muutamaksi tunniksi päivittäin kotiympäristöstä. Häneltä edellytetään myös itsenäistymistä. Lapsen tulisi pystyä sietämään pettymyksiä, eikä hänen tulisi toimia enää vain mielihyvä-mielipahaa-periaatteella.
- 5 Sosiaalinen valmius: Sosiaalisesti kouluvalmis lapsi kykenee osoittamaan herkkyyttä toista lasta kohtaan. Lapsen on pystyttävä sopeutumaan ryhmätilanteisiin, kyettävä kuuntelemaan toisia sekä kyettävä ketomaan omat mielipiteensä ja puolustamaan niitä. Lapsen pitäisi pystyä noudattamaan sääntöjä. Lisäksi hänen olisi hyväksyttävä opettaja uudeksi auktoriteetiksi.

Suomessa oppivelvollisuus astuu voimaan sen vuoden syksynä, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut kymmenen vuotta. Lapsella on oikeus aloittaa perusopetus vuotta säädettyä aikaisemmin, jos hänellä on psykologisten ja tarvittaessa lääketieteellisten selvitysten perusteella edellytykset suoriutua opiskelusta. Edellä mainituin perustein lapsi voi myös aloittaa perusopetuksen vuotta myöhemmin. Näin ollen nykyisin voimassaolevat säädökset antavat mahdollisuuden aloittaa koulunkäynti 6-8 -vuotiaana, mutta mahdollisuutta koulun aloittamisen lykkäämiseen tai varhentamiseen käytetään varsin vähän. (Perusopetuslaki 628/1998 27§.)

Koulunalkamisiin ja koulukypsyyden suhdetta on tutkittu paljon (esim. Sarmavuori 1980; Ojanen 1979; Mäkinen 1993; Erion 1987; Breznitz & Teltsch 1989; Sweetland & de Simone 1987; Almqvist 1994; Uphoff & Gilmore 1994). Tutkimukset antavat melko selkeitä viitteitä siitä, että ikäluokkansa nuorimpina, vuoden loppuneljänneksellä syntyneet koulunsa aloittaneet eivät pärjää koulussa yhtä hyvin kuin vanhempana koulunsa aloittaneet. Erot ilmenevät sekä kognitiivisten että sosioemotionaalisten taitojen osalta. Lisäksi tytöt ovat yleensä poikia kehittyneempiä kouluvalmiustaidoissaan. Myös ympäristöllä, mm. vanhempien koulutustasolla ja sosioekonomisella asemalla on vaikutusta koulukypsyyteen. Koulukypsyydetutkimusten pohjalta voidaankin päätellä, että 6- ja 7 -vuotiaiden keskimääräisessä koulukypsyydessä on huomattavia eroja, kun taas oppimismotivaatio on yleensä hyvä kuusivuotiaana ja siten ikää voidaan pitää otollisena ajankohtana systemaattisten opintojen aloittamiselle. Vaikka yksilölliset erot ovat oppivelvollisuuden aloittavilla lapsilla suuret, tasoittuvat koulusaavutus- ja kehityserot eräiden tutkimusten mukaan (esim. Rydel ym 1991; Uphoff & Gilmore 1994; Kuusinen 1992) myöhemmässä vaiheessa. Toisaalta joissakin tutkimuksissa on todettu, että varhaisessa vaiheessa koetut oppimisvaikeudet voivat ennakoita oppimisvaikeuksia pitkälle tulevaisuuteen (esim. Sarmavuori 1980; Breznitz & Teltsch 1989; Sweetland & de Simone 1987). (Opetusministeriö 20:2001, 9–10.)

Lapsen kouluvalmiuden ja ajattelun kehityksen arviointi on monimutkainen ja vaativa prosessi. Hyvä arviointi perustuu monentyyppiseen ja eri lähteistä saatuun tietoon. Perinteisten arviointimenetelmien lisäksi onkin hyödyllistä käyttää menetelmiä, jotka tuottavat tietoa lapsen toiminnasta ja käyttäytymisestä hänen omassa ympäristössään. Esikouluikäisille lapsille soveltuvia testaus- ja arviointimenetelmiä on kehittänyt David Tzurriel (esimerkiksi Tzurriel 2000). Hänen laatimaansa menetelmää kutsutaan dynaamiseksi arvioinniksi ja testit ovat toistaiseksi ainoastaan psykologien saatavilla. Erona perinteiseen testaukseen on se, että perinteinen testaus on dynaamisessa arvioinnissa ainoastaan alkumittaus. Mikäli lapsi epäonnistuu tehtävässä, hänelle opetetaan niitä kognitiivisia taitoja, joissa hänellä oli ongelmia. Tämän jälkeen suoritettavan loppumittauksen avulla voidaan arvioida, onko lapsi hyötynyt ohjauksesta.

Dynaamisessa arvioinnissa lapsi ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tehtävät mittaavat ajatteluprosesseja, eivät yksittäisten detaljien hallintaa. Käytännössä tutkimustilanne alkaa ns.

perinteistä testausta muistuttavalla esiopetusvaiheella, jonka aikana selvitetään se, mihin saakka lapsi suoriutuu tehtävissä ilman tukea. Tehtävät ovat ajatteluprosesseja mittaavia ja sen vuoksi erilaisia kuin perinteisessä testauksessa. Tämän vaiheen jälkeen tutkimustilanne muuttuu radikaalisti. Mikäli lapsi ei suoriudu tehtävästä, hänen kanssaan tehdään opetusvaiheen tehtävä, joka on yhtä vaikea kuin esiopetusvaiheen tehtävä, mutta tehtävän vaatimia kognitiivisia taitoja työestetään yhdessä. Lasta siis ohjataan suoriutumaan tehtävästä. Opetusvaiheen jälkeen selvitetään, miten paljon opetus on auttanut. Tämän jälkeen otetaan käyttöön kolmas, yhtä vaikea tehtävä kuin edelliset ja katsotaan, osaako lapsi tehdä sen ilman tukea. Lapsen osaaminen on merkinä hänen oppimiskyvystään. Oppimiskyvyn laajuuden lisäksi saadaan selville myös se, millaisesta avusta tai interventiosta lapsi näyttäisi hyötyvän. Tätä tietoa voidaan taas soveltaa luokkatyöskentelyssä. Dynaamisen arvioinnin yhteydessä käsitteen ”oppimiskyky” määritelmä lähestyy Vygotskyn ”lähikehityksen vyöhyke” – käsitettä, jolla tarkoitetaan välimatkaa itsenäisen suorituksen ja taitavamman ohjaajan opastuksella saavutetun suorituksen välillä. (Nevalainen 1998.)

Dynaaminen arviointi on yleistymässä maailmalla. Suomessa arviointia on ollut käytössä muutamilla psykologeilla ja kokemukset ovat olleet pääosin myönteisiä. Menetelmässä on mukana testamista ja opettamista, joten se soveltuisi psykologien lisäksi myös opettajien työvälineeksi. Yhteistyön avulla opettaja ja psykologia voisivat myös hyödyntää toinen toisensa osaamista.

Ajattelutaitoja arvioivat tehtävät

Valikoin lasten ajattelutaitojen arviointiin soveltuvia tehtäviä Suomessa käytössä olevista esikoulu- ja kouluikäisten lasten koulukypsyyttä mittaavista tehtävistä, jotka ovat muidenkin kuin psykologien saatavilla. Valitsin sopivat tehtävät kahdesta koulutulokkaiden valmiuksia selvittävästä tehtäväsarjasta. Nämä olivat Koulutuksen arviointikeskuksen ”Ensiaskleet – tehtäviä ensimmäisen luokan oppilaalle” (Hautamäki et al. 2001) sekä Turun kaupungin sosiaalikeskuksen ”Kouluvalmiuden ryhmätutkimus” (Elomäki et al. 1999).

”Ensiaskleet” on Helsingin kaupungin opetusviraston tilaama ja Helsingin yliopiston arviointikeskuksen laatima tehtäväsarja, joka on tarkoitettu ensimmäisen luokan oppilaille tehtäväksi lukuvuoden ensimmäisen neljänneksen aikana. Tehtäväsarja on suunniteltu nimenomaan kouluvalmiuksien seulaksi. Hautamäen et al. (2001, 25) mukaan tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että koulutulokkaan taitojen ydinalueille kuuluvat keinot hallita ja alkaa erotella mielessään erilaisia asioita, tarkka annetun ulkoisen mallin erittely ja toistaminen sekä muistaminen. Myös tarkka sanallisten ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen sekä annettujen esimerkkien avulla tehtävä yleistävä päättelyminen ovat tarpeellisia alkavan koululaisen taitoja. Ajattelutaitoja arvioiviin tehtäviin valitsin ”Ensiaskleet” – tehtäväsarjasta tehtävät, jotka Hautamäen et al. tutkiman pääkomponenttianalyysin mukaan latautuvat ajattelun pääkomponenttiin.

Turun kaupungin sosiaalikeskuksen laatima ”Kouluvalmiuden ryhmätutkimus” on 6–7 -vuotiaiden lasten taidollisen kouluvalmiuden arviointimenetelmä. Normitiedot pohjautuvat vuosina 1996 ja 1997 kerättyihin päiväkotilasten suoritumista mittaaviin tutkimuksiin. Kokonaisuudessaan ryhmätutkimuksen tehtävistön käyttöoikeus on ainoastaan psykologeilla ja ammattihenkilöillä, joilla on koulutus menetelmän käyttöön.

Jaottelin koulutulokkaiden ajattelutaitoja kartoittavat tehtävät neljään ryhmään, jolloin sain rakennettu neljä sopivanlaajuista tehtäväpakettia:

- A. Spatiaalisten skeemojen ja tarkkailemisprosessin kehittyminen, visumotoriikka sekä oman toiminnan suunnittelu ja ohjaus
 - 1. Erilaisia kuvioita (”Ensiaskleet”)
 - 2. Kuvioiden jäljentäminen pisteiden kautta (”Kouluvalmiuden ryhmätutkimus”)
 - 3. Vettä pulloissa (”Ensiaskleet”)
 - 4. Piirrä talo ja monta puuta (”Ensiaskleet”)
- B. Visuaalis-spatiaalisen ja auditiivisen työmuistin staattinen komponentti
 - 5. Katso ja muista (”Ensiaskleet”)

6. Muisti ja tarkkaavaisuus ("Kouluvalmiuden ryhmätutkimus")
- C. Tarkkuus ja huolellisuus kuuntelemisessa ja keskittymisessä, laskemien ja graafiset liikkeet sekä aistialueiden integroituminen
 7. Kuinka monta kuulet ("Ensiaskeleet")
 8. Matemaattiset valmiudet ("Kouluvalmiuden ryhmätutkimus")
 9. Aartenetsintä ("Ensiaskeleet")
- D. Visuaalis-spatiaalinen ajattelu, konkreettisten operaatioiden tasoinen erittely ja päättely (analogiat)
 10. Valitse kuviolle pari ("Ensiaskeleet")

Tehtävissä käytetään paljon piirroksia, jotka ovat tehtävinä vaativampia verrattuna sekä konkreettiseen suoritukseen ja kokeiluun että valmiin piirretyn vaihtoehdon valintaan. Piaget'n ja Inhelder'in tutkimuksissa todettiin, että koulutulokasiässä oleva lapsi osaa helpommin valita oikean vaihtoehdon kuin piirtämällä toteuttaa sen. Tämä havainto koskee ennen muuta tehtäviä, joissa mitataan horisontaalisen ulottuvuuden hallintaa. Hautamäki (1984, 51) toteaa kuitenkin, että kouluuntulo vaiheessa ja erityisesti 2.–3. luokalta eteenpäin piirtämistehtävät ovat riittävän herkkiä erottelemaan eri vaiheissa olevia lapsia.

Ensimmäinen tehtävä "**Erilaiset kuviot**" on kopiointitehtävä, jossa kuusi geometrinen kuviota on kopioitava mallista tai muistista. Tehtävässä on kolme osaa, joista ensimmäisessä kuviot piirretään mallin pohjalta, toisessa ulkomuistista ja kolmannessa mallikuvioiden tarkistuksen jälkeen ulkomuistista. Tehtävä mittaa lasten taitoa analysoida visuaalista mallikuvioita, eritellä niiden osia ja suhteita sekä saada aikaan mallin mukainen kuvio. Toinen visumotorista taitoa mittaava tehtävä on "**Kuvioiden jäljentäminen pisteiden kautta**". Tehtävässä lapsi piirtää pisteitä yhdistämällä mallikuvion mukaisen kuvion. Tehtävä on Turun tutkimusten mukaan suhteellisen helppo ja siten tutkimuksen alkutehtävänä hyvä. Turun koehenkilöjoukossa tehtävässä lähes puolet lapsista sai täydet pisteet, samanaikaisesti kun noin 20 % lapsista sai korkeintaan yhden pisteen, jolloin tehtävän jakauma on selkeästi kaksihuippuinen: moni lapsi hallitsee tehtävän hyvin, mutta toisaalta monilla on suuria vaikeuksia selviytyä tehtävästä. Osa heikoimmin menestyvistä lapsista ei ehkä ole harjaantunut tekemään tämän suuntaisia tehtäviä, eivätkä he tutkimustilanteessa ehdi omaksua tehtävän suori-
tusstrategiaa (Elomäki et al 1999, 28, 30).

Mallin analysointi ja kopiointi liittyvät tarkkailemiseen sekä silmän ja käden koordinaatioon. Kopioimista voidaan pitää yhtenä mallioppimisen tapana, jossa tulee ilmi lapsen kyky tutkia mallikuvioita, ja sen avulla saadaan tietoa kuvion abstrahoitumisesta kyseistä hahmoa koskevaksi käsitteeksi (Piaget & Inhelder 1956). Eri tutkimusten mukaan lapsen kyky piirtää erisuuntaisia viivoja noudattaa tiettyä järjestystä ja viistojen suuntien kopioiminen kuvasta onnistuu yleensä vasta noin seitsemän vuoden iässä.

Piirrostehtävässä "**Vettä pulloissa**" on valmiiksi piirretty eri asennoissa olevia korkillisia pulloja ja tehtävänä on piirtää nesteen pinta ja neste pulloihin. Tehtävä on mukailtu Piaget'n ja Inhelder'in The Child's Conception of Space – teoksessa esitetystä horisontaali-vertikaaliskeeman kehittymistä arvioivasta tehtävästä, joka mittaa kouluvalmiuden keskeistä kognitiivista edellytystä ja muodostamistavoitetta, lasten taitoa käsitellä konkreetteja operaatioita. Piaget'n ja Inhelder'in (1956) tutkimuksissa selvisi, että lapset suhteuttavat veden pintaa kuvaavan viivan pullon ääriivoihin ennen kuin heille on kehittynyt horisontaali-vertikaaliskeema. Alussa veden pinta piirretään pullon pohjan suuntaisena ja vasta myöhemmin viiva piirretään kulkemaan jostain pullossa esiintyvistä kulmasta toiseen.

Hautamäen et al. (2001, 25) mukaan sekä "Erilaisia kuvioita" että "Vettä pulloissa" -tehtävät latautuvat pääkomponenttianalyysin perusteella ajattelun, oppimisvalmiuksien ja työskentelyn yksityiskohtien pääkomponenttiin, kuten myös "**Piirrä talo ja monta puuta**" tehtäväkin. Myös tämä tehtävä on Piaget'n ja Inhelder'in The Child's Conception of Space – teoksesta mukailtu piirrostehtävä, jossa lapsi piirtää talon ja muutamia puita valmiiksi piirretylle kukkulalle. Tehtävässä tutkitaan syvyys-, vaa-
ka- ja pystysuuntaisen koordinaatiston saavuttamista eräänä konkreettisten operaatioiden merkinä. Piaget'n ja Inhelder'in (1956) tutkimusten mukaan pieni lapsi sijoittaa puut ensin kukkulan rinteeseen si-

sään sen rajaviivan suuntaisesti, sitten kohtisuoraan rinnettä vasten ja vasta viimeisessä vaiheessa vertikaalisesti oikein. Teoreettisesti kehityskulkua selittää Britsch (1952) taideteoriassa siitä, miten erisuuntaisten piirroselementtien liittäminen toisiinsa periaatteellisesti tapahtuu. Teorian mukaan differentioimistoimintojen varhaisvaiheessa lapsi erottaa vain suurimmat vastakohtaisuudet. Suuntien kohdalla tämä tarkoittaa eroa pysty- ja vaakasuorien välillä, minkä vuoksi lapsi liittää elementtejä kohtisuoraan toisiaan vastaan. Vasta seuraavassa vaiheessa lapsi tekee ja ymmärtää myös viistoja liitoksia, jolloin hän esimerkiksi kykenee piirtämään puita kukkulalle tai savupiipun kaltevalle katolle horisontaalisesti oikein eli lapsi kykenee liittämään elementit viistosuuntaisesti rinne- tai kattoviivaan. Kehittynein kuvaelementtien toisiinsa liittäminen tapa on peittävyysuhteen periaatteen ymmärtäminen, jolloin lapsi oivaltaa, että kohde voi toimia myös toisen taustana. (Outinen 1995, 36–43.)

Sekä ”Vettä pulloissa” että ”Piirrä talo ja monta puuta” – tehtävien taustalla on kyse kehityksestä, jossa lapsi oppii erottamaan kaksi skeemaa toisistaan. Yhtäältä on universaali skeema, maailman horisontaali–vertikaali-erottelu, joka perustuu vertikaalisesti maan vetovoimaan ja toisaalta siihen että horisontti on vaakaviivan ”absoluuttinen” määrääjä. Toisaalta myös esineiden kuvailussa on pysty- ja vaakaviivoja, joiden suhdekin on pysyvä siten, että kun esinettä kallistetaan, esineiden pystyreunojen suhde esineen pohjaan säilyy muuttumattomana. Kun lapsi oppii erottelemaan nämä kaksi erilaista skeemaa, hän samalla osoittaa alustavasti osaavansa ne taidot, joita tarvitaan näkökulman vaihtamiseen. Tämä puolestaan on tärkeä osa kouluoppimista, koska tehtävää ja sen ehtoja muuttamalla tutkitaan todellisuutta ja samalla muodostetaan sisäistettyjä rakenteita. (Hautamäki et al. 2001, 15.)

Oppilaan työmuistia mittaavat ”Katso ja muista” sekä ”Muisti ja tarkkaavaisuus” – tehtävät. ”**Katso ja muista**” on muistitehtävä, jossa oppilaalle näytetään hetkeksi ruudukkoon tehty mallikuvio ja oppilaan tehtävänä on muistista merkitä omaan ruudukkoon näkemänsä kuvio. Tehtävä liittyy Hautamäen et al. tutkimuksen (2001, 25) mukaan ajatteluun ja oppimisvalmiuksiin, mutta on samalla erillinen, työmuistia mittaava tehtävä. Tehtävässä visuaalis-spatiaalinen työmuisti liittyy lyhytkestoisien informaation, muodon, värin, koon ja paikan käsittelyyn. ”**Muisti ja tarkkaavaisuus**” – tehtävässä mitataan oppilaan auditiivista työmuistia. Oppilaan tehtävänä on kuullun perusteella valita näkyvillä olevasta kuvasarjasta ohjaajan mainitsevat kuvat. Tehtävässä oikeat (pluspisteet) ja väärät (miinus-pisteet) ratkaisut arvostellaan erikseen. Turun kaupungin tutkimuksessa tehtävä osoittautui lapsille varsin helpoksi, vain 5 % lapsista sai tehtävästä alle 5 pistettä. (Elomäki et al. 1999, 28.)

Tarkkaavuutta ja huolellisuutta kuuntelemisessa ja keskittymisessä, laskemista ja graafisia liikkeitä sekä aistialueiden integroitumista mitataan ”Kuinka monta kuulet”, ”Matemaattiset valmiudet” sekä ”Aarteenetsintä” – tehtävissä. ”**Kuinka monta kuulet**” – tehtävässä ohjaaja taputtaa, koputtaa ja naputtaa erilaisia sarjoja. Oppilaan tehtävänä on kuunnella tarkkaan ja laskea sekä merkitä annettujen äänimerkkien lukumäärä (1–5) lomakkeeseen. Tehtävä mittaa oppilaan aistialueiden integraatiota eli taitoa muuntaa annettua tietoa aistipiiristä toiseen, tässä tehtävässä kuullusta tiedosta kuvalliseen tietoon. Myös ”**Aarteenetsintä**” on aistialueita integroiva kuuntelu- ja päättelytehtävä, jossa ohjaaja sanelee tietyn polun eli säännön ruudukossa etenemiseksi ja oppilas jatkaa polun piirtämisen loppuun. Tehtävässä tutkitaan ohjeiden kuuntelua, niiden noudattamista ja ymmärtämistä sekä toiminnan jatkamista säännön mukaan. Molemmat tehtävät latautuvat ajattelun ja oppimisvalmiuksien pääkomponenttiin (Hautamäki et al. 2001, 25.) ”**Matemaattiset valmiudet**” – tehtävässä selvitetään oppilaan matemaattisten peruskäsitteiden yhtä monta, yksi enemmän ja yksi vähemmän hallintaa sekä hänen taitojaan yhdistää luku ja määrä lukualueella 0–10 nominaali- ja järjestelylukuina. Turun tutkimuksessa tehtävä erotteli hyvin ne lapset, joilla matemaattisissa taidoissa oli puutteita (Elomäki et al. 1999, 29).

Viimeisenä tehtävänä on ”**Valitse kuviolle pari**” – tehtävä, joka mittaa oppilaan taitoa eritellä kahden kuvion suhteita, päätellä niitä yhdistävä sääntö ja transferoida eli siirtää tämä tieto toisenlaisiin kuvioihin. Tehtävä on päättelytehtävä, jossa on valittava yksittäiselle kuviolle viidestä vaihtoehdosta analogisesti oikea pari. Tehtävässä toimitaan visuaalisen tai spatiaalisen ajattelun alueella, jossa erilaiset konkreettiset operaatiot aktivoituvat, tai aktivoidaan sellaisia henkisiä prosesseja, joita kutsutaan konkreettien operaatioiden tasoiseksi erittelyksi tai päättelyksi. Tehtävässä täytyy eritellä

kuvioita, päätellä niiden ominaisuuksista jotain, vertailla kuvioita sekä päätellä millainen sääntö yhdistää kuvioita. Muodostuneen tiedon avulla puuttuvasta kuvaparista etsitään relevantit piirteet, tehdään esineen kategorisointi, sovitetaan sääntö siihen ja päätellään mikä kuvio täydentää kuvioparin siten, että tietyt ehdot ovat täytetyt. Tehtävässä arvioidaan oppilaan taitoa löytää yhdistävä sääntö, joka yhdistää useita sääntöjä. Tämä yhdistämisen taito liittyy suoraan siihen, miten lapsi kykenee oppimaan opetuksesta. (Hautamäki et al. 2001, 17.)

Pohdinta

Perusopetuksen tehtävänä on opettaa muiden tietojen ja taitojen ohella myös kognitiivisten prosessien ja tiedonkäsittelyn perustaitoja. Enää ei riitä, että aikuiset opettavat samoja taitoja, joilla aikoinaan itse selvisivät, sillä kaikkia tulevaisuudessa tarvittavia taitoja ei vielä edes tunneta. Parasta, mitä oppilaille ja koululaisille voidaan opettaa, ovat hyvin toimivat kognitiiviset prosessit. On tarpeellista pohtia sitä, täytyisikö opetuksessa kognitiivisten prosessien, tiedonkäsittelyn keinot ja strategiat ja niiden opettaminen erottaa sisällön opettamisesta. Voiko opetus enää pohjautua ainoastaan ainekohtaisiin sisältöihin, jotka muuttuvat vuosien myötä? Opetuksen täytyy antaa oppijoille kaikilla opetuksen tasoilla kyvyt kerätä ja käsitellä tietoa. Koulun täytyy opastaa oppijaa erottamaan olennainen epäolennaisesta, löytämään omat oppimisstrategiansa, opiskelurutiiniensa heikot ja hyvät alueet ja samalla antaa oppijalle keinot puutteittensa korjaamiseen. Mitä varhaisemmassa vaiheessa tällaiseen ryhdytään, sitä parempiin tuloksiin päästään. Puutteelliset kognitiiviset taidot estävät jo ensiluokkalaista oppilasta vastaanottamasta ja käsittelemästä tietoa, mikä kuitenkin olisi myöhemmän kouluoppimisen ja -menestyksen edellytys.

Erityisopetusta on viimeisten vuosien aikana tutkittu ja kehitettykin Suomessa paljon, mm. Opetushallituksen projektein. Tutkimus- ja kehittämistoiminta on painottunut erityisopetuksen tilaan: on selvitetty tarpeita ja pyritty vastaamaan niihin lisäämällä resursseja. 1990-luvun alun lamavuosien notkahduksen jälkeen erityisopetuksen resursseja onkin voitu lisätä useissa kunnissa, on ehkä päästy suhteellisen hyvään tilanteeseen ja pystytty vastaamaan yhä suurempiin erityisen tuen tarpeessa olevien lasten tarpeisiin. Olisiko nyt sisällöllisen kehittämisen aika? Miten toteuttaa opetusta siten, että siitä hyötyvät yhä useammat erityiset oppijat parhaalla mahdollisella tavalla? Miten kohdentaa erityisopetukseen varatut opetus- ja kuntoutusresurssit siten, että niistä koituisi optimaalinen hyöty jokaisen oppilaan kannalta?

Sekä erityisopetuksen että yleisopetuksen osalta haluan pohtia näkökulmaa opetuksen kuntoutuksellisesta luonteesta. Tässä yhteydessä näen kuntoutuksen sellaisena toimenpiteenä, jonka avulla oppilaan toimintakykyä jollakin toiminta-alueella yksinkertaisesti pyritään kohentamaan. Koska koulutulokkaiden joukossa on varsinaisten erityisoppilaiden eli erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden lisäksi aina myös sellaisia oppilaita, jotka syystä tai toisesta eivät kykene seuraamaan yleisopetusta, voisi kuntouttavan aspektin ulottaa koko perusopetukseen. Mitä varhaisemmassa vaiheessa kuntoutus aloitetaan, sitä parempiin tuloksiin voidaan päästä. Mitä kaikkia inhimillisen toiminnan alueita sitten voidaan kuntouttaa; onko esimerkiksi ajattelutoiminnan kehittäminen mahdollista? Toisaalta on aihetta pohdittava myös siltä kannalta, mitkä ovat opettajan tai erityisopettajan mahdollisuudet työssään yksilölliseen kuntoutukseen ja miten hän osaa valita runsaasta tarjonnasta juuri kullekin oppilaalle sopivan kuntoutusmenetelmän. Nämä ovat hankalia, mutta opettajan työssä usein pohdittuja kysymyksiä, joihin tutkimustyössäni pyrin etsimään vastauksia.

LÄHTEET

- Aebli, H. 1990. Opetuksen perusmuodot. Porvoo: WSOY.
Arajärvi, T. (1988). Tasapainoinen lapsuus. Helsinki: WSOY.

- Das, J. P. 1989. A system of cognitive assessment and its advantage over I.Q. Teoksessa D. Vickers & P. L. Smith (toim.) Human information processing: Measures, mechanisms and models. North-Holland: Elsevier Science Publishers B.V.
- Das, J. P. & Gummins, J. 1982. Language processing and reading disability. Teoksessa K. D. Gadow & I. Bailer (toim.) Advances in learning disabilities. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Das, J. P., Kirby, J. & Jarman, R. F. 1979. Simultaneous and successive cognitive processes. New York, San Francisco, London: Academic Press.
- Das, J. P., Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. 1994. Assessment of Cognitive Processes. The PASS Theory of Intelligence. Des Moines, Ill. Allyn & Bacon. Boston, USA.
- Elomäki, T., Huolila, R., Poskiparta, E. & Saranpää, P. 1999. Kouluvalmiuden arviointi ryhmässä. Ryhmätutkimuksen käsikirja ja seurantatutkimus. Turun kaupungin sosiaalikeskuksen julkaisu nro 2A/1999.
- Engeström, Y. 1981. Johdatusta didaktiikkaan. Valtion koulutuskeskus Julkaisusarja B n:o 13. VAPK/monistus.
- Hautamäki, J. 1984. Peruskoululaisten loogisen ajattelun mittaamisesta ja esiintymisestä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Hautamäki, J. 1995. Älyllinen kehitys ja koulutus. Teoksessa Lyytinen, P., Korhakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Lehto, J., Lindblom, B., Kupiainen, S., Outinen K., Pekuri, M., Reuhkala, M. & Scheinin, P. 2001. Ensiaskleet – oppimisen edellytykset. Luokaopettajille tarkoitetun seulan toimivuus Helsinki-aineiston perusteella. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A17:2001.
- Heljakka, S. & Jaskari, S. 1999. Ongelmallinen koulunaloitus. Vanhempien käsityksiä kouluvalmiudesta ja koulunaloituksesta. Pro gradu-tutkielma. Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopisto.
- Häyrynen, Y-P. & Hautamäki, J. 1973. Ihmisen koulutettavuus ja koulutuspolitiikka. Tapiola: Weilin & Göös.
- Inhelder, B. & Piaget, J. 1958. The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York: Basic Books.
- Johnson, D. & Myklebust, H. 1967. Learning disabilities. Educational principles and practices. New York: Grune & Stratton.
- Kallonen-Rönkkö, M. 1984. Älyllisten oppimisedellytysten määrittely ja tämän tiedon didaktisten sovellusmahdollisuuksien perusteet. Piaget'n teorian sovellus koulutulokasvaiheeseen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 24. Oulu: Oulun yliopisto Monistus- ja Kuvakeskus
- Kananoja, S. 1993. Luokan heterogeenisuus opettajan kokemana. Tapauskuvaus pääkaupunkiseudun kahdesta ensimmäisestä luokasta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:165.
- Kosola, M. 1995. Alkuopettajien käsityksiä kuusivuotiaista koulunaloittajista. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Syventävien opintojen tutkielma
- Luria, A. R. 1973. The working brain. Harmondsworth, England: Penguin.
- Matilainen K. 1994. Informaation prosessointi J.P. Dasin neurokognitiivisen teorian mukaan. Teoksessa Näkökulmia oppimisvaikeuksien arviointiin, ennaltaehkäisyyn ja kuntoutukseen. Toim. K. Matilainen & K. Ruoho. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja Sarja B, N:o 6. Joensuun yliopisto.
- Mehtäläinen, J. 1993. Oppimisympäristö ajattelun kehittämisessä. Teoksessa Lue, etsi, tutki - tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Toim. E. Kangasniemi & R. Kontinen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Musgrove, F. 1982. Education and anthropology. Other cultures and teacher. Chichester: Wiley & Sons.
- Nevalainen, V. 1998. Dynaaminen arviointi ja perinteinen testaus. Tiedonpuu ry -lehti. Tiedonpuu ry: n tiedotteita ja raportteja. 5. vuosikerta 1/1998. Lahti.

- Numminen, H. & Tiilikka, P. 1998. Neuropsykologia oppimisen ongelmien tulkinnassa. Teoksessa . Neuropsykologia oppimisen ongelmien tulkinnassa. Toim. Heli Numminen. Helsinki: Kehitysvammaliitto – Tutkimus- ja kokeiluyksikkö.
- Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raportit 2004. WWW-dokumentti www.vos.uta.fi/rap/. (Download date 6.11.2004.)
- Opetusministeriön työryhmän muistioita 20:2001. Oppivelvollisuusiän alentamisen vaikutuksista. Helsinki: Opetusministeriö.
- Outinen, K. 1995. Ala-asteen oppilaiden ihmispiirustusten visuaaliset laatuominaisuudet. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 145. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Perusopetuslaki 628/1998. 21.8.1998.
- Piaget, J. 1972. Development and learning. Teoksessa C. Lavatelli, & F. Stendler, (toim.) Readings in child behavior and development. (3. painos). New York: Harcourt Brace Jovanovich. 38-46.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Ranskankieliset alkuteokset Six études de psychologie, Problèmes de psychologie génétique, Psychologie et épistémologie. Suom. Saara Palmgren. Juva: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1956. The child's conception of space. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Ranskalainen alkuteos La Psychologie de l'Enfant 1966. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Shayer, M. & Adey, P. 1981. Towards a science of science teaching. Cognitive development and curriculum demand. London: Heinemann Educational.
- Tilastokeskus 2004. WWW-dokumentti <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>. (download date 6.11.2004)
- Tzuriel, D. 2000. Dynamic Assessment on Young Children: Educational and Intervention Perspectives. Educational Psychology Review, Vol. 12, No. 4, 2000.
- Äystö, S. & Das, J.P. 1995. Älykkyyden PASS-teoria. Kuntouttavan harjaannuttamisen periaatteet. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry Valtakunnallinen tutkimus- ja kokeiluyksikkö.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET:

Hautamäki Jarkko 28.4.2003 LATU-koulutus. Helsinki, Opetushallitus.

KIELELLISET VIRIKKEET

Pigga Lauhamaa

Uusi media ja saamelaislasten oppiminen

Tässä väitöskirjaksi aiotussa tutkimuksessa tutkitaan, miten ympäristö tukee saamelaisoppilaan lukemaanoppimisen valmiuksia. Lasten lukemaanoppimiseen vaikuttavat monet seikat. Tavallisesti lapsilla on ympärillään paljon kielellisiä virikkeitä. Saamen kieli on kuitenkin erilaisessa asemassa. Saamelaiskulttuuri on voimakkaassa muutostilassa (Lehtola 2002). Kielen oppimisen konteksti on eri tänä päivänä kuin vielä voimakkaan teknistymisen alkuaikoina. Tämän päivän saamelaislapset elävät täysin uudessa maailmassa kuin, mitä esimerkiksi 40-vuotiaat vanhempansa. Lasten kielen pääasiallinen oppiminen ei tapahdu enää pelkästään perheen parissa, vaan mukaan on tullut monia tekijöitä, kuten esimerkiksi media, koulu, lastenkulttuuri ym. Jos tarkkailee saamelaislasten kielellisiä virikkeitä tarjoavaa ympäristöä, niin se ei ole tasa-arvoinen valtakieltä puhuvien kanssa. Tutkimuksessani pohdin, miten uusi aika tukee lasten kielellistä kehitystä ja oppimisvalmiuksia. Tavallisessa arjessa lapset kohtaavat paljon kielellisiä virikkeitä ympäristössään. Mutta millä kielellä nämä virikkeet ovat? Kuvallinen lukeminen on yksi lasten lukemaanoppimisen vaihe. Esimerkiksi tienviitat ovat yleensä saameksi kielilakien turvaamina. Muut näkyvät kyltit, kuten kauppojen kyltit ja mainokset ovat valtakielillä, koska ne eivät kuulu kielilain piiriin. Kaupasta ei myöskään löydä saamen kielellä merkittäviä elintarvikkeita.

Tutkimuksessani paneudun erityisesti kielelliseen ympäristöön ja uuden teknologian tuomiin haasteisiin. Tutkimukseni teoreettinen puoli koostuu vähemmistökielisten lasten oppimisen ja uuden teknologian suhteesta. Lisäksi tutkimus selvittää saamen kielen nykytilannetta, ja etsii vastauksia saamen kielen tulevaisuuteen liittyen. Tutkimus tuo esille lasten arkipäivänä kohtaamat kielelliset virikkeet. Tutkimus keskittyy erityisesti yhteiskunnallisiin seikkoihin kuuluvan uuden teknologian käyttöön, joka vaikuttaa lasten oppimiseen tänä päivänä ja tulevaisuudessa enenevässä määrin. Uusi teknologia, eli tietokoneet ja matkapuhelimet ovat lähes jokaisen lapsen arkipäiväisiä välineitä. Kuitenkaan uusi teknologia ei ole seurannut saamelaisyhteiskunnan vaatimuksia ja saamen kieltä (Hauglin 1996; Lund 2000; Lund 2001).

Nykytilanteen selvittäminen ja käytännön vastausten etsiminen uuden teknologian suhteen auttaa saamelaislasten tilannetta monelta kantilta erityisesti koulutuskysymyksiin ja kielisosiologisiin asioihin liittyen. Saamen kielen tulevaisuuden pohtiminen on erityisen tärkeää, kun etsitään keinoja saamen kielen jatkuvuuden takaamiseksi ja kielenvaihdon pysäyttämiseksi. Uusi teknologia edustaa tulevaisuutta erityisen hyvin. Siksi se on valittu tämän tutkimuksen keskiöön. Mikä on uuden teknologian tilanne saamen kielellä toimittaessa? Mitä uusi teknologia tarjoaa lapsille saameksi ja mikä on se sisältö? Miten lapset käytännössä toimivat tilanteissa, joissa käyttävät uutta teknologiaa? Miten he toimivat uutta teknologiaa käyttäessään tilanteessa, kun esimerkiksi saamen kielen merkistö ei toimi? Saako tämä ongelma heidät käyttämään valtakieliä sen sijaan, että he jaksaisivat taistella puhelimien ja tietokoneiden saamen kielen merkistön toimimattomuuden kanssa? Vaikuttaako lasten saamen kielen arvostukseen se, kun he kohtaavat saamen kielen käyttöön liittyviä ongelmia uuden teknologian yhteydessä? Mikä on diglossian taso, jolla lapset voivat operoida? Mitä tutkimus voi tehdä, jotta saamelaislasten tilanne käytännössä paranee uuden teknologian suhteen?

Tutkimukseni kohderyhmänä ovat esi- ja alkuopetusikäiset ja peruskouluikäiset lapset. Vaikka kaikki tämänikäiset lapset eivät osaakaan vielä lukea ja kirjoittaa, niin uudella teknologialla on kuitenkin mahdollista harjoittaa näitä taitoja. Kohdeikäryhmä on tärkeä, kun tarkastellaan lasten lukemaanoppimisvalmiuksia ja siihen vaikuttavia tekijöitä ympäristön luoman kielitilanteen pohjalta. Pohdinnan alaisena ovat koulun ja vapaa-ajan tilanteet. Tutkimuksessa keskitytään erityisesti poh-

joissaamen kielen tilanteeseen. Tässä tutkimuksessa saamen kielellä tarkoitan pohjoissaamea. Tutkimus tulee olemaan perustutkimus, jolloin kuvataan saamelaislasten tilannetta ja tuotetaan tietoa käytännön tilanteen parantamiseksi.

Saamelaisten asuma-alue, lukumäärä ja saamen kieli

Saamelaisia asuu alun perin Suomessa, Norjassa, Ruotsissa ja Venäjällä. Saamelaisia on laskutavan mukaan n. 60 000-100 000, joista Norjassa noin 45 000, Ruotsissa 15 000-25 000, Suomessa noin 7000 ja Venäjällä noin 2000. (Kulonen ym. 1994, 7-12.) Saamelaisten asuma-alue on laaja, ja levittyy Keski-Norjan ja –Ruotsin paikkeilta Suomen pohjoisosien kautta Kuolan niemimaalle (Kulonen 1994, 99). Saamelaismääritelmään en tässä esityksessä syvenny.

Saamen kieli kuuluu suomalais-ugrilaisiin kieliin (Kulonen 1994, 87). Saamenkielisiä on neljässä maassa noin 50 000, joista suurin osa puhuu pohjoissaamea. Kielirajat eivät ole sidoksissa valtakunnanrajoihin, koska valtakunnanrajat on asetettu myöhemmin kuin saamen kieli on syntynyt. (Lehtola 2002, 11.) Saamen kieliä voidaan laskea olevan 10. Kielet jakautuvat kahteen pääryhmään, itä- ja länsiryhmään. Länsiryhmään kuuluvat pohjois-, luulajan-, piitimen-, uumajan- ja eteläsaame. Itäryhmään kuuluvat inarin- ja koltansaame, akkalan-, kildinin- ja turjansaame. (Aikio 2000, 42.) Saamen kirjakieliä on kuusi.

Saamelaisuudesta ja saamen kielestä on kirjoitettu hyvin paljon (esim. Helander & Kailo 1998; Kjellström 2003; Lehtola 2002; Magga 1999; Svanberg & Tunón 2000). Tässä esityksessä en lähde luonnehtimaan monipuolista ja mielenkiintoista aihetta pidemmälle, sillä haluan keskittyä saamelaisoppilaan kontekstiin.

Kaksikielisyys

Kaikki saamea osaavat saamelaislapset ovat yleensä vähintään kaksikielisiä kouluiässä, mikä on myös koulutuspoliittinen tavoite. Se ei kuitenkaan poista sitä ongelmaa, että saamelaislapset kohtaavat vaikeuksia uuteen mediaan ja kielellisen ympäristöön liittyen saamen kielellä toimiessaan. Valtakielen osaaminen, jonka varaan ohjelmistot ja käyttöjärjestelmät perustuvat, ei poista lasten oikeutta käyttää omaa äidinkieltään kaikissa tilanteissa. Saamelaislapsilla on heikot mahdollisuudet toimittaa asioitaan uuden teknologian avulla omalla äidinkielellään, ja näin myös kielen oppiminen omalla äidinkielellä ei voi olla samalla tasolla kuin lapsilla, jotka pystyvät täysipainoisesti käyttämään omaa kieltään kielenkäyttötilanteiden jokaisella tasolla. Saamelaislasten tilanne voi vaikuttaa esimerkiksi heidän oppimiseensa monella tavalla.

Tutkimuksessani paneudun siihen, kuinka lapset pystyvät toimimaan kaksikielisinä täysipainoisesti myös saamen kielellä. Kaksikielisyyden määritelmät ovat joko yksilöön tai yhteiskuntaan perustuvia (Skutnabb-Kangas 1981, 84). Kaksikielisen lapsen varhainen kielenkehitys on tavallisesti samanlainen kuin yksikielisen lapsen kielenkehitys (Baker 2000; Hassinen 2002, 70; Håkansson 1998, 77). Tutkimus simultaanisesta kaksikielisyydestä kuitenkin todistaa, että kahden kielen rinnakkainoppimisessa on eroja silloin, kun kielet ovat hyvin samankaltaisia. Ilmeisesti kielten samankaltaisuudet aiheuttavat joissakin tapauksissa ongelmia kielten omaksumisessa, eivätkä aina edistä omaksumista. Tutkimus on tehty viron ja suomen kielen omaksumisesta. (Hassinen 2002.) Kielten omaksumiseen vaikuttavat yksilölliset ja yhteiskunnalliset seikat (Baker 2000, 3), joten kielten samankaltaisuus ei ole ainoa selittävä seikka kielten omaksumisprosessissa. Hassisen (2002) tutkimukseen verrattavissa oleva samankaltainen tutkimus on meneillään Pohjoismaisessa saamelaisinstituutissa Norjan Koutokeinossa, jossa tutkitaan simultaanista kaksikielisyyttä liittyen suomen ja saamen kieliin (Ijä 2004, 119-131). Johanna Ijäksen tutkimuksessa saamen kieli on etäsukukieli suomen kielen kanssa, kun Hassisen (2002) tutkimuksessa viro on lähisukukieli suomen kielen kanssa.

Yhteiskunnan kaksikielisyyttä kutsutaan diglossiaksi. Fishman luokittelee kaksikielisyyden ja diglossian yhteyden neljällä tavalla. Kaksikielisyyden ja diglossian yhteys ensinnäkin voi olla sellainen, jossa ensimmäiseksi opittua kieltä käytetään läheisissä ihmissuhteissa ja toista myöhemmin

opittua kieltä käytetään virallisissa yhteyksissä. Toiseksi Fishman erottaa diglossian ilman henkilön kaksikielisyyttä. Eli yhtä kieltä käytetään virallisissa yhteyksissä ja toista kieltä taas epävirallisissa yhteyksissä. Yksittäiset ihmiset eivät kuitenkaan osaa kuin yhtä kieltä. Tällainen yhteiskunta sisältää ainakin kaksi erillistä ryhmää, jotka sosiokulttuurisista eroista huolimatta on poliittisesti ja taloudellisesti yhdistetty. Yhteiskunta jakautuu selviin luokkiin, joiden välillä on vaikutusyhteyksiä. Kolmanneksi Fishman erottaa individuaalin kaksikielisyyden ilman diglossiaa. Monet ovat kaksikielisiä, mutta kielten käytön normitus puuttuu. Yhteiskunnassa tapahtuu nopeita sosiaalisia muutoksia. Vanhat normit hylätään ja uudet tuodaan tilalle. Tällainen tilanne oli esimerkiksi monessa Euroopan, Afrikan ja Aasian maassa teollistumisen aikakaudella. Neljänneksi Fishman erottaa tilanteen, jossa ei ole kaksikielisyyttä eikä diglossiaa. Kaikki käyttävät ainoastaan yhtä kieltä. Tällaista eristäytynyttä yhteiskuntaa on nykyään vaikea löytää. (Fishman 1980.)

Saamen kielen yhteiskunnallinen tilanne

Vastaavia Fishmanin (1980) tarkoittamia kielitilanteita löytyy joka saamelaisseudulta. Esimerkiksi paikkakunnalla, jossa saamen kieli on voimakkaassa asemassa, voi olla monenlainen tilanne yksilöiden kesken. Ja reuna-alueella taas tilanne on yhteiskunnallisesti toisenlainen. (Hyltenstam ym. 1999.)

Baker (2002;1997, 12-13) on luonut tasot, joiden perusteella voidaan arvioida, miten ihmiset voivat käyttää kieltä ja toimia kaksikielisesti. Kielenkäyttötilanteita ovat esimerkiksi liikkeissä asiointi, visuaalinen ja auditiivinen media, painettu media, työpaikat, hallinnollisissa virastoissa puhelimitse ja käyntien yhteydessä asiointi, kerhot, yhdistykset ja muut vapaa-ajan hyödykkeet, kuten teatterit, uskonnolliset tilaisuudet ja informaatioteknologia. Meneillään olevan tutkimukseni keskittyy siis visuaaliseen ja auditiiviseen mediaan eli uuteen teknologiaan. Vielä ei ole tutkittu saamen kielen kontekstissa, mitä uusi media merkitsee saamelaislapsen oppimiselle. Saamen kielen tilannetta yhteiskunnassa on tutkittu kuitenkin jonkin verran (Lindgren 2000; SEG 2000; Rautio-Helander 1999; Rasmussen 1998; Svonni 1998).

Uudemmassa saamen kielen käyttöä kartoittaneessa raportissa on tutkittu Norjan puolella, miten yksittäiset henkilöt voivat käyttää saamen kieltä asioidessaan organisaatioissa ja yrityksissä. Raportissa on myös tilastoja saamen kielen opetuksesta. Koulujen saamen kielen opetus nähdään tärkeimpänä saamen kieltä säilyttävänä tekijänä perheiden lisäksi. Terveyspalvelujen yhteydessä ihmiset käyttävät vähän saamea. Myös tässä raportissa tulee ilmi, että saamenkielistä mediatarjontaa on liian vähän. Hallinnollisessa asioinnissa saamen kielen käyttö onnistuu saamen kielilain puitteissa suullisesti ja kirjallisesti vain sellaisissa organisaatioissa, jossa on saamenkielistä työväkeä. Saamen kielen käyttöä olisi esimerkiksi kokouskielenä lisättävä. Kirkollisissa palveluissa on työssä saamenkielistä väkeä (SEG 2000). Haluan tässä kohdin mainita, että tilanne Suomessa on heikompi, sillä kaikissa seurakunnan tarjoamissa yhteyksissä, Utsjoella esimerkiksi kerhoissa, saamenkieliset lapset eivät saa tarjontaa saameksi. Saamenkielinen opetus ja päivähoitotarjonta on lisääntynyt Norjassa viime vuosikymmenen aikana. Raportissa tuodaan myös parannusehdotuksia, jolla turvattaisiin saamen kielen käyttö ja revitalisaatio. Tähän sisältyy esimerkiksi kaksikielisyydestä tiedottaminen, suunnitelmien laatiminen kielensä menettäneiden ihmisten kielen oppimisen turvaamiseksi, valvonnan tehostaminen kielilakia viranomaisen taholta rikottaessa jne. (SEG 2000.)

Saamen kielen opetus

Saamenkielinen opetus on historiallisesti vanhaa, ja sillä on peruja jo kristinuskon levittämisen aikakauteen, kun koulutettiin pääasiassa valtakielisiä osaavia pappeja saamelaisten opettajiksi. Saamen kielen kirjoituksen historia on myös vanha, sillä ensimmäinen teksti ilmestyi saameksi jo 1619, mutta kaikki tämän aikakauden tekstit olivat kirkollisia. Vasta 1970-luvulla painettiin saamenkielistä kirjallisuutta monipuolisemmin saamenkielisten itsensä toimesta. 1970-lopulla myös saatiin pohjois-saameen yhteinen kirjoitusasu. Saamen kielen opetuksen historiaa voi kuvailla apukielen asemasta

omakielisen opetuksen kehittymiseen. (Hirvonen 2004, 30-33.) Saamen kieli tarvitsee edelleen voimakasta tukea ja toimenpiteitä selviytyäkseen ja elääkseen voimakkaana.

Poliittisella tasolla suunnitellaan yhteisen valtakunnanraajat ylittävän saamelaisen opetussuunnitelman tekoa saamelaisen parlamentaarisen neuvoston yhteistyönä. Siksi on tarkoituksenmukaista pohtia, mitä kunkin maan käytänteistä sopii yhteiseen opetussuunnitelmaan, ja mikä on saamelaiskulttuurin ja saamen kielen sisältö siinä. Tällainen yhteinen suunnitelma vaatii myös koululakien tarkastelua ja yhtenäistämistä. Aikio (1987) on laatinut pohjakartoituksen saamelaisten yhteiselle opetussuunnitelmalle. Saamelaiseen kasvatukseen ja koulutukseen liittyen on kirjoitettu jonkin verran (esim. Bruhn 1935, 61-94; Päivänsalo 1953; Nordberg 1955; Hoëm 1976; Johansson 1977; Balto 1997; Hirvonen 2004; Rasmus 2004).

Saamen kielen kirjoittamisen oppimisessa on haasteita jotka liittyvät kielen rakenteellisiin syihin. Esimerkiksi saamen kielessä on tarkka fonologinen järjestelmä. Lisäksi sosiokulttuuriset ja historialliset syyt ovat estäneet saamelaisia saamaan täysipainoista opetusta saamen kielellä. Saamelaisen korkeakoulun rehtori Mai Britt Utsi (2004) on oppimateriaaleja kartoittaneessa tutkimuksessaan todennut, että saamenkielistä opetusta haittaa vieläkin saamenkielisen oppimateriaalin puute ja siihen liittyvät käyttöongelmat. Saamen kielen kirjoittamisen oppimisen haasteet näkyvät myös vielä korkea-asteella, sillä joillakin aikuisopiskelijoilla on vaikeuksia saamen kielen kirjoittamisessa saamen kielen opiskelun aloittaessaan. Vähemmistökielen yksi heikkous on se, että tarkan fonologisen järjestelmän vuoksi ei ole niin helppoa oppia kirjoittamaan nopeasti. Myös kirjoituskielen muotoutuminen kompromissin tuloksena eri pohjoissaamen kielen murteista vaikeuttaa oppilaiden kirjoittamaan oppimista. Saamen kielen opetuksen haasteista ovat kirjoittaneet esimerkiksi saamelaisopetussuunnitelman arviointitutkimuksissa Saamelaisen korkeakoulun saamen kielen professori Ole Henrik Magga (2004) ja saamen kielen 1. amanuenssi Helander (2004). Helander ehdottaa tutkimuksessaan parannusehdotuksia saamenkieliseen lukemisen- ja kirjoittamisen opetukseen liittyen. Ensinnäkin hän mainitsee, että harvan koulun kielikulttuuri tukee saamen kieltä. Tämä tarkoittaa sitä, että valtakulttuurin kieli on päivittäinen käyttökieli liian useassa koulussa, joissa esimerkiksi tiedotteet kirjoitetaan valtakielellä, tässä tapauksessa norjaksi. Tai koulun johto ei käytä saamen kieltä esimerkiksi oppilaiden kanssa asioidessaan tai yhteisissä tilaisuuksissa. Myöskään ympäristö ei tue saamen kieltä, jolloin koulun ja ympäristön viitat ja kyltit ovat usein ainoastaan valtakielellä norjaksi. (Helander 2004.) Saamen kielen erityisyys ja erityisasema ei painotu tarpeeksi saamelaisopetussuunnitelman tekstissä (Magga 2004).

Opettaja Seija Guttorm on tutkinut saamelaislasten kielitilannetta Utsjoen ala-asteella. Tutkimuksessa käsitellään saamen kielen käyttöä koulun, median ja kirjallisuuden suhteen. Uutta mediaa ja tietokonetta ei tässä tutkimuksessa tutkimuksen ajankohdan vuoksi ole mukana. Guttormin mukaan koulun ulkopuolella järjestettävissä kerhoissa tai muissa toimissa ei käytetty saamea. Koulussa pyrittiin pitämään saamen- ja suomenluokkalaisten välitunnit eri aikoina, jotta turvattaisiin saamenkielisten lasten saamen kielen käyttö. Koulussa oli huomattu, että jos kaikki lapset olivat yhtä aikaa ulkona, niin suuresta suomenkielisten oppilaiden määrästä johtuen pihalla käytetty kieli muuttui koko lapsijoukolla suomen kieleksi. Keskeinen tulos Guttormin tutkimuksessa on, että ennen kouluikää ja kouluiässä 1980-luvulla lasten median ja kirjallisuuden kielen valintaan kotona ja koulussa vaikutti eniten se, että suurin osa tarjonnasta on suomeksi. Saamelaisia kirjoja oli vähän ja mediassa oli tarjolla aivan liian vähän lastenohjelmia ja tarjontaa saameksi. (Guttorm 1987, 51-52.) Tilanne on tänä päivänä kirjallisuuden ja oppimateriaalin suhteen parempi, vaikkakin on edelleen aukkoja (Utsi 2004). Media ei ole parantanut tarjontaa paljoa, vaikka Norjan ja Ruotsin puolella voi TV:stä seurata saamenkielisiä lastenohjelmia kaksi kertaa viikossa puoli tuntia. Toinen lähetyskerta on uusinta. Selvä parannus on kuitenkin se, että vuonna 2002 on aloitettu arkipäivisin päivittäiset TV-uutislähetykset saameksi. Saamelaislapset eivät kuitenkaan saa stimulansseja monipuolisesti äidinkielellään heidän oman kehitystasonsa huomioiden. Tämän voi olettaa vaikuttavan saamelaislasten kielitaitoon.

Saamelaisen korkeakoulun 1. amanuenssi Vuokko Hirvonen (2004) on saamelaisopetussuunnitelman arviointitutkimuksessa tutkinut saamelaiskoulujen tilannetta ja saamelaisopettajien motivaatiota käyttäen saamelaisopetussuunnitelmaa. Tämä on ensimmäinen laajasti saamelaisten itsensä

suorittama koulututkimus. Hän soveltaa Banks'n (1989) neliportaista mallia monikulttuurisesta koulusta analysoidessaan saamelaiskoulujen nykytilaa. Mikään kouluista tai opettajista ei ole yltänyt ylimmälle, neljännelle tasolle, kohti sosiaalisesti toimivaa monikulttuurista koulua. Jotkin tutkimuksessa olevista opettajista ovat ideologisesti kolmannella tasolla samoin kuin eräät koulut. Tällöin koulut integroivat saamelaiskulttuuria opetukseen ja pyrkivät toteuttamaan opetusta saamen kieltä tukien, mutta eivät kuitenkaan yllä ylimmälle tasolle kohti monikulttuurisesti toimivaa koulua. Eräät kouluista ovat toisella tasolla. Tällöin ainoastaan saamelaiskulttuuria käytetään yksittäisinä opetusta piristävinä osioina, ja mikään koulun rakenteellisessa organisoinnissa ei ole muuttunut. On myös kouluja, joissa norjalaistaminen jatkuu. Tämä on Banks'n mallin ensimmäinen taso. (Hirvonen 2004, 144-152.) Norjan puolella on meneillään vuosille 1999-2005 sijoittuva saamen kielen alkuopetuksen projekti, joka loppuu ensi keväänä. Tätä ensikertaista ja laajaa projektia koordinoi Norjan Saamelaiskäräjät (Norgga Sámediggi), ja se on Lukututkimuskeskuksen (Senter for leseforskning), Saamelaisen korkeakoulun (Sámi allaskuvla), Pohjois-Norjan osaamiskeskuksen (Davvi-Norgga gealboguovddáš), Finmarkun läänin opetusosaston (Finnmárkku fylkamánni oahpahusossodat), Pohjoismaisen saamelaisinstituutin (Sámi Instituhtta) ja Saamelaisen erityispedagogiikan tukikeskuksen (Sámi erenomášpedagogalaš doarjalus) yhteinen hanke. Projektin päätavoitteena on kerätä saamelaisopettajien kokemuksia alkuopetuksen lukemisen ja kirjoittamisen opetuksesta. Samalla opettajat suorittavat jatko-opintoja alkuopetuksesta. Tarkoituksena on myös selvittää, millaiset lukemisen- ja kirjoittamisenopettamisen metodit ovat soveliaimpia saamen kieleen. Hankkeessa ovat mukana kaikki Norjan puolella syksyllä 2000 saamen kielen alkuopetuksen aloittaneet koululaiset saamelaislain määrittelevän saamen kielen hallintoalueen kunnissa. Tässä projektissa on mukana 16 Norjan puolen saamelaisopettajaa ja noin 100 oppilasta. Oppilaat ovat projektin loputtua 5. luokalla. (Biti Mikalsen 2004, 1.)

Erilaiset koulukäytänteet

Suomen ja Norjan saamen kielen opetuksen tilanne on nykyään parempi, sillä tilanne on 1990-luvulla saamen kielilain voimaan astumisen jälkeen Suomessa ja Norjassa parantunut. Kielilaki astui voimaan Ruotsissa myöhemmin, vuonna 2000. Koulutuksessa on kuitenkin paljon alueita, kuten esimerkiksi saamen kielen lainsäädännön käytännön toteutus ja muut käytännön seikat, jotka ovat puolitieessä ja kaipaavat parannuksia (Aikio-Puoskari 2001). Saamen kielen hallintoalueen kunnissa Norjassa, saamelaisalueella Suomessa ja Sameskolestyrelsen alaisuudessa Ruotsissa opetusta on järjestettävä lapsille saameksi. Suomessa tilanne saamelaisalueen ulkopuolella on heikompi, sillä saamelaislapset kuuluvat maahanmuuttajalain piiriin, jonka puitteissa heille tarjotaan pari viikkotuntia opetusta saameksi kerhotunteina. Päiväkodin tarjoama saamen kielen tilanne Suomen saamelaisalueen kunnissa on kirjava. Suomen saamelaisalueen ulkopuolella ainoastaan Oulussa tarjotaan lapsille yhtenä viikonpäivänä saamenkielistä toimintaa. Suomen Saamelaiskäräjien vuoden 2003 (Saamelaiskäräjät 2003) vaaliluettelon tietojen perusteella jo noin yli 70 % saamen kieltä äidinkielenään puhuvista lapsista asuu saamelaisalueen ulkopuolella, joista osa tosin myös ulkomailla. Jos päivähoitoa ei saada myös saamelaisalueen ulkopuolella kuntoon Suomessa, saamen kielen revitalisaatioprosessi on jatkossa vaarassa.

Kunkin Pohjoismaan ja Venäjän saamelaisopetuksen opetuskäytänteet pohjautuvat hyvin pitkälle käytössä oleviin opetussuunnitelmiin ja koululakeihin, mutta myös maan koulukulttuuriin ja kouluhistoriaan.

Norjassa koulu aloitetaan 6-vuotiaana, joten ensimmäisen luokan oppilaat ovat Suomen esi-kouluikäisten tasolla. Norjan puolella on käytössä saamenkielinen opetussuunnitelma, joka otettiin käyttöön vuosien 1997-1998 aikana. Parhaillaan on meneillään saamelaisopetussuunnitelman uudistus. Opetussuunnitelma lyhenee, ja tavoitteet selkiytetään. Tällä hetkellä Norjan puolen saamelaisopetussuunnitelmassa on saamen kielen kohdalla suunnitelman teksti hyvin konkretisoimatonta. Tekstissä ei tule selvästi ilmi, miten ja koska lasten tulisi saavuttaa lukemisen ja kirjoittamisen taito. (Helander 2004; Magga 2004.) Norjan saamelaiskouluissa on tärkeää välittää edelleen saamelaista

ja monikulttuurista kulttuuriperinnettä ja vahvistaa oppilaiden identiteettiä. Saamelaisyhteiskunnan kontekstissa koululla on erittäin tärkeä rooli, sillä ympäristön ja valtakulttuurin tuki saamelaisuudelle jää usein erittäin vähäiseksi. Koulun olisi oltava läheisessä yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan kanssa ja otettava perhe mukaan koulun arkipäivään suunnittelun ja toteutuksen tasolle. Saamelaiskoulu (sámi skuvla) Norjassa käyttää saamelaisopetussuunnitelmaa, joten saamelaiskoulun määritelmä on sidottu opetussuunnitelmaan.

Suomessa peruskoulussa kielellisillä taidoilla, varsinkin lukutaidolla, on erittäin suuri välinearvo. Oppilaiden odotetaan jo kahden ensimmäisen kouluvuoden jälkeen hankkivan melko hyvin itsenäisesti tietoa lukemalla. Suomen Saamelaiskäräjät tuottaa oppimateriaaleja saamenkieliselle opetukselle yhteistyössä Norjan ja Ruotsin Saamelaiskäräjien kanssa. Lapset voivat suorittaa peruskoulun saamen kielellä saamen kotiseutualueella Utsjoen, Inarin, Enontekiön ja Sodankylän kuntien kouluissa. Suomen puolella opetussuunnitelmaan on selvemmin kirjoitettu saamen kielen alkuopetuksen tavoitteet. Norjan tilanteeseen verrattuna saamelaisilla ei ole omaa opetussuunnitelmaa. Valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan on kirjattu hyvin vähän mainintoja saamelaisuudesta. Tässä suhteessa uudetkaan opetussuunnitelmat eivät tuoneet muutoksia Suomen puolen saamelaisten tilanteeseen.

Ruotsin saamelaiskoulut ovat Saamelaiskouluhallinnon (Sameskolestyrelsen) alaisia. Koululain mukaan saamelaislapset voivat suorittaa oppivelvollisuuden saamelaiskoulussa kunnan koulun sijasta. Saamelaiskoulu vuosiluokilla 1-6 on samanarvoinen peruskoulun kanssa, mutta pohjautuu saamelaiskulttuurin ja saamen kielen erityistarpeiden huomioimiseen ja edistämiseen. Saamelaiskoulun sääntöjen mukaan opetus annetaan saameksi ja ruotsiksi. Saamelaiskouluja on Ruotsin Kaarevannossa, Lannavaarassa, Kiirunassa, Jällivaarassa, Jokkmokkissa ja Tärnabyssä. Lukuvuonna 2002-2003 oppilaita saamelaiskoulussa oli 168. Integroitu saamen opetus aloitettiin kokeiluna lukuvuonna 1983-1984. Integroidusta saamen opetuksesta tuli pysyvä muoto syksyllä 1987. Saamelaiskoulusääntösten mukaan kunta voi Sameskolestyrelsen kanssa sovittuaan aloittaa saamen integroidun opetuksen. Opetus takaa saamelaisoppilaille mahdollisuuden opiskella oman kulttuurinsa lähtökohdista koulussa opittavia asioita. Yhteensä 17 koulua seuraa integroitua saamen opetuksen ohjelmaa Kiirunan, Jällivaaran, Jokkmokkin, Sorselen, Härjedalenin, Älvdalenin, Storuman, Vilhelminan ja Krokoman kunnissa. (Sámi oahpahuš 2003.)

Venäjän puolen saamelaisopetuksen tilanne on epävakaa. Saamen kielen opetusta järjestetään oppiaineena Luujärvellä. Myöskään opetusta ei ole kuin saamen kielessä oppiaineena. Muu aineiden opetus on järjestetty venäjäksi. (Rantala 1998.) Esimerkiksi puutteellisen lämmityksen vuoksi Luujärven koulu saatetaan pitää suljettuna lyhyitä aikoja talvella. Tähän on syynä talousvaikeudet. Pohjoismaissa olevaa Saamelaiskäräjät –järjestelmä ei löydy Venäjältä.

Saamelaisen korkeakoulun 1. amanuenssin Vuokko Hirvosen (2004) saamelaisen opetussuunnitelman arviointitutkimuksessa tulee ilmi, että saamelaisopettajat kokevat tarvetta opetuksen keiluun ja koulukulttuurin muuttamiseen. Tällä hetkellä saamelaiskoulututkimuksen kentällä on meillä Ruotsin puolella toimintatutkimus, jonka perusideana rakentuu Saamelaisen korkeakoulun ensimmäisen amanuenssin Asta Balton (1997) tutkimukseen saamelaisista kasvatustavoista. Tutkimuksen tarkoituksena on auttaa kouluja pohtimaan, miten saamelaiskulttuuri integroidaan opetukseen. (Balto & Johansson 2004.) Myös suorittamani tutkimus on paneutunut saamelaisopetuksen organisointiin saamelaisopetussuunnitelman arviointitutkimuksessa (Lauhamaa 2004). Saamelaisopetuksessa on löydettävä opetuksen organisoitavat, jossa saamen kieltä ja kulttuuria painotetaan enemmän. Tällaisessa opetuksessa oppilaille on mahdollisuus toteuttaa itseään läheisessä yhteistyössä koulun ja ympäristön kanssa, ja näin saada tukea identiteetilleen. Kyseessä on enkulturaatioprosessin jatkuvuuden takaaminen (ks. esim. Ylikulppi 2003).

Teknologiaan liittyvät ongelmat: ášŋđtžšč-merkistö

Merkittävä saamelaislasten oppimiseen liittyvä osa-alue puuttuu, kun uusi teknologia ei tue saamelaislasten- ja oppilaiden saamen kielen oppimista täysipainoisesti. Väitän, että uusi teknologia

vahvistaa ainoastaan saamelaislapsilla valtakielten oppimista. Operoiminen valtakielellä tietysti kehittää myös lapsia monella tavalla ja stimuloi kielellisen kehityksen monia alueita, mutta tämä ei poista sitä ongelmaa, että saamen kieli vähemmistökielenä joutuu heikkoon asemaan uuden teknologian suhteen. Saamen kieli vähemmistökielenä kaipaisi kaiken tuen kehittyäkseen lapsilla täysipainoisesti kielellisen ympäristön muututtua teknologiapainotteisemmaksi.

Uusi teknologia on täysin valtakulttuurien kielille sovitettu. Suurimman vaikeuden aiheuttaa saamen kielessä tarvittava kirjainmerkistö. Saameksi voi kirjoittaa tekstinkäsittelyohjelmilla ilman vaikeuksia, mutta heti kun käytetään UNICODE:en pohjautuvia ratkaisuja, joudutaan suuriin vaikeuksiin. Myös internetissä toimittaessa saamen kielen merkistöön liittyvät ongelmat ovat vieläkin tavallisia. Saamenkielinen merkistö muuttuu internetissä seuraavalla tavalla esimerkiksi kirjainten š, đ, č ja ŋ kohdalla: š = ³, đ = ¼, č = ϕ, ŋ = ±, ž = °. Jotta Windows-järjestelmä pystyy tulkitsemaan saamen kielen merkistöä, tarvitaan aina uusin Windows-versio, mikä vaatii tietotekniikkaa hankkivalta taloudellista panostusta. Uusin versio ei kuitenkaan poista merkistön muuttumisen ongelmaa internetiä käytettäessä. Lapsille ei ole näin olemassa tarjontaa saameksi uuteen teknologiaan liittyen juuri esimerkiksi fonttiongelmista johtuen, ja se on erittäin suuri epäkohta. Myös saamelaisopettajat joutuvat hankalaan tilanteeseen saamen kielen merkistöongelman vuoksi ja voivat sen vuoksi jopa jättää käyttämättä uutta teknologiaa saamen kielen opetuksen yhteydessä (Lauhamaa 2001). Merkistöongelma koskee uuteen teknologiaan liittyen esimerkiksi matkapuhelimia, internetiä, pelejä, hyötyohjelmia ja niiden tarjontaa saameksi. Nykytekniikan sovelluksiin tarkoitettuja opetusohjelmia ei saameksi koulukäyttöön juurikaan ole (myös Bongo 1997).

Uuden teknologian tilannetta saamen kielellä pyritään parantamaan erinäisillä projekteilla. Hiljattain on aloitettu Norjan Saamelaiskäräjien ja Tromssan yliopiston Saamen kieliteknologian hankkeen kanssa yhdessä suoritettava projekti, joka osaltaan parantaa yhtä osa-aluetta uuteen teknologiaan liittyen. Kolmen vuoden kuluessa tehdään tekstinkäsittelyyn kirjoitusohjelma, joka auttaa oikeinkirjoituksessa. Samalla myös saamen kielen tavutus tehdään tekstinkäsittelyohjelmilla mahdolliseksi. (Preassadieđáhus 2004.) Parannus on hyvä alku, sillä tämän avulla aiempaa useammat voivat kirjoittaa saameksi teknologian auttaessa oikeinkirjoituksessa. Tämä ei kuitenkaan korjaa tilannetta lopullisesti, sillä varsinainen ongelma liittyy merkistöjen ja käyttöjärjestelmien toimimattomuuteen. Arvioin, että käyttöjärjestelmiin liittyvä merkistöongelma korjaantuu viiden vuoden kuluessa.

LÄHTEET

- Aikio, Aimo. 1987. Oktasaš oahppoplánat. [Yhteiset opetussuunnitelmat.] Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta.
- Aikio, Ante. 2000. Suomalais-saamelaisesta kantakielestä nykyiseksi saamelaiskieliksi. Teoksessa Jukka Pennanen ja Klemetti Näkkäläjärvi (toim.) Siiddastallan siidoista kyliin. Luontosidonnainen saamelaiskulttuuri ja sen muuttuminen. Inarin saamelaismuseon julkaisuja n:o 3. Oulu: Pohjoisen, 42-48.
- Aikio-Puoskari, Ulla. 2001. Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa: tutkimus saamelaisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa. Juridica Lapponica no. 25. Pohjoisen ympäristö- ja vähemmistöoikeuden instituutin julkaisuja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Baker, Colin. 2000. The Care and Education of Young Bilinguals. An Introduction for Professionals. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin. 2002/1997. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 3rd Edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balto, Asta. 1997. Samisk barneoppdragelse i endring. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Balto, Asta & Johansson, Gunilla. 2004. Aksjonsforskningsprosjektet: "Gal dat oahppá go stuorra" – samisk skoleutvikling i Gällivarre og Jokkmokk sameskoler/førskoler. Guovdageaidnu/Luleå: Et samarbeidsprosjekt mellom Samisk høgskole og Luleå tekniske universitet.

- Banks, James A. 1989. Approaches to Multicultural Curriculum Reform. Teoksessa James A. Banks ja Cherry A. McGee Banks (toim.) Multicultural Education. Issues and Perspectives. Boston: Allyn and Bacon: 229-250.
- Biti Mikalsen, Anne Dagmar. 2004. Sámegiel álgoohpahuš. II oasi árvvoštallan – dekodein. [Saamen kielen alkuopetus. II osan arviointi – dekodeaus.] Sámediggi/Sametinget. <http://www2.skolenettet.no/imaker?id=119699&method=modulshow&vismen=0> (21.10.2004)
- Bongo, Mathis. 1997. Notat om bruk av samiske fonter i pedagogiske dataprogrammer. Käsikirjoitus. Kautokeino: Samisk utdanningsråd/Samisk læremiddelsenter.
- Bruhn, Karl. 1935. Uppfostran hos de nordiska nomaderna. Helsingfors: Söderström & C:o förlagsaktiebolag.
- Fishman, Joshua. A. 1980. Bilingualism and Biculturalism as Individual and Social Phenomena. Journal of Multicultural Development. Vol 1. No 1, 3-17.
- Guttorm, Seija. 1987. Dutkanraporta sámemánáid guovttegielalašvuoda birra Ohcejoga vuolledásis (1-6 lk). [Tutkimusraportti saamelaislasten kaksikielisyydestä Utsjoen ala-asteella (1-6 lk).] Dieđut nr. 2. Guovdageaidnu: Sámi instituhtta.
- Hassinen, Sirje. 2002. Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain. <http://herkules.oulu.fi/isbn951426648X/> (2.12.2004)
- Hauglin, Otto. 1996. IT i samisk utdanning – foreløpige resultater fra en undersøkelse av dagens situasjon. Strategisk plan 1997-2001. Guovdageaidnu: Samisk utdanningsråd.
- Helander, Elina & Kailo, Kaarina (toim.). 1998. No Beginning, No End: The Sami Speak Up. Circumpolar Research Series No. 5. Edmonton: Canadian Circumpolar Institute.
- Helander, Nils Øivind. 2004. Vurdering av begynneropplæring etter læreplan i samisk. Teoksessa Vuokko Hirvonen (toim.) Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97. Kárášjohka: ČálliidLágádus, 82-100.
- Hirvonen, Vuokko. 2004. Sámi Culture and the School. Reflections by Sámi Teachers and the Realization of the Sámi School. An Evaluation Study of Reform 97. Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Hoëm, Anton. 1976. Makt og kunnskap. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håkansson, Gisela. 1998. Språkinlärning hos barn. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, Kenneth - Stroud, Christopher & Svonni, Mikael. 1999. Språkbyte, språkbevarande, revitalisering. Samiskans ställning i svenska Sápmi. Teoksessa Kenneth Hyltenstam (toim.) Sveriges sju inhemska språk – ett minoritetsspråkperspektiv. Lund: Studentlitteratur, 41-97.
- Ijäs, Johanna. 2004. Fuomášumit muhtun simultána guovttegielat máná árra giellaoččodeamis. [Huomioita erään simultaanisesti kaksikielisen lapsen varhaisesta kielenkehityksestä.] Teoksessa Inger Marie Gaup Eira, Johanna Ijäs ja Ole Henrik Magga (toim.) Juho-Niillasa 70-jagi beaivái. Sámi dieđalaš áigečála 1/2004. Guovdageaidnu/Romsa: Sámi allaskuvla-Sámi Instituhtta-Romssa universitehta Sámi dutkamiid guovddáš, 119-131.
- Johansson, Henning. 1977. Samerna och sameundervisningen i Sverige. Umeå: Umeå universitet pedagogiska institutionen.
- Kjellström, Rolf. 2000. Samernas liv. Stockholm: Carlssons.
- Kulonen, Ulla-Maija. 1994. Saame kielikunnassaan. Teoksessa Ulla-Maija Kulonen, Juha Pentikäinen ja Irja Seurujärvi-Kari (toim.) Johdatus saamentutkimukseen. Helsinki: SKS, 87-100.
- Kulonen, Ulla-Maija - Pentikäinen, Juha & Seurujärvi-Kari, Irja. 1994. Alkusanat. Teoksessa Ulla-Maija Kulonen, Juha Pentikäinen ja Irja Seurujärvi-Kari (toim.) Johdatus saamentutkimukseen. Helsinki: SKS, 7-12.
- Lauhamaa, Pigga. 2001. Sámegiela oahpahuš dihtoriin. [Tietokoneen käyttö saamen kielen opetuksessa.] Sámegiela gaskafága. Lohkanbadjebargu. Giellaoahpahansuorgi. (Julkaisematon) Guovdageaidnu: Sámi allaskuvla.
- Lauhamaa, Pigga. 2004. Fra undervisning til læring – en studie av organisering av læring i samisk skole på grunnlag av arbeidsmetoder. Teoksessa Vuokko Hirvonen (toim.) Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97. Kárášjohka: ČálliidLágádus, 34-49.

- Lehtola, Veli-Pekka. 2002. The Sámi People. Traditions in Transition. Inari: Kustannus-Puntsi.
- Lindgren, Anna-Riitta. 2000. Helsingin saamelaiset ja oma kieli. Helsinki: SKS.
- Lund, Svein. 2000. Interneahtta sámegiela haga? [Internetti ilman saamen kieltä?] *Min Áigi* 29.12.2000, 6-7.
- Lund, Svein. 2001. Sámegiel bustávat vai "rievssatgaccat"? [Saamen kielen kirjaimia vai "riekonvarpaita"?] *Min Áigi* 3.1.2001, 6-7.
- Magga, Ole Henrik. 2004. Samisk som førstespråk i grunnskolen. Teoksessa Vuokko Hirvonen (toim.) *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97*. Kárášjohka: ČálliidLágádus, 50-81.
- Magga, Tuomas. 1999. Saamelaiset – vähän totta ja paljon tarua. Teoksessa John Westerholm ja Pauliina Raento (toim.) *Suomen kartasto 1999*. 6. laitos. 100-vuotisjuhlakartasto. Porvoo: Werner Söderström, 126-129.
- Nordberg, Erik. 1955. Arjeplogs lappskola. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 89-90. Stockholm: Förening för svensk undervisningshistoria.
- Preassadieđáhus 2004 = Preassadieđáhus 2.12.2004. [Lehdistötiedote.] Sámediggi. <http://samediggi.no/default.asp?selNodeID=337&lang=nsa&docID=5587> (6.12.2004)
- Päivänsalo, Paavo. 1953. Lappalaisten lastenhoito- ja kasvatustavoista. Helsinki: Suomen kasvatustieteellisen yhdistyksen julkaisuja N:o 8.
- Rantala, Leif. 1998. Samernas utbildningssituation i Ryssland. Käsikirjoitus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Rasmus, Eeva-Liisa. 2004. Saamelaisen identiteetin merkitys Utsjoen nuorille. Kasvatusantropologinen tutkimus saamelaisten maailmankuvasta ja identiteetistä. Pro gradu –tutkielma. Luokanopettajakoulutus. Lapin yliopisto.
- Rasmussen, Torkel. 1998. Mo lea sámegiela dálá dilli? [Saamen kielen tilanne tänään.] *Min Áigi* 30.2.1998, 12.
- Rautio-Helander, Kaisa. 1999. Suomen- ja saamenkieliset tiennimet Enontekiön kunnassa. Teoksessa Sirkka Paikkala, Ritva Liisa Pitkänen ja Peter Slotte (toim.) *Yhteinen nimiympäristömme. Nimistönsuunnitelun opas*. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus, 153-158.
- Sámi oahpahuš 2003 = Sámi oahpahuš 28.4. 2003. Sámediggi. [Saamen opetus.] <http://www.sametorget.se/sametinget/view.cfm?oid=1419&sat=no> (6.12.2004)
- Saamelaiskäräjät 2003. Saamelaiskäräjien vuoden 2003 vaaliluettelon tietojen perusteella tehtyjä tilastoja. Inari: Saamelaiskäräjät.
- SEG 2000 = Iskkadeapmi sámegiela geavaheami birra. [Tutkimus saamen kielen käytöstä.] Raportti. 2000. Deatnu: SEG.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber.
- Svanberg, Ingvar & Tunón, Håkan (toim.). 2000. *Samisk etnobiologi. Människor, djur och växter i norr*. Nora: Nya Doxa.
- Svonni, Mikael. 1998. Hupmágo oktage sámegiela čuođi jagi geahčen? Giellamolsun vai giellaseailluheapmi: eavttuid ja miellaguottuid gažaldat. [Puhuuko kukaan saamen kieltä sadan vuoden päästä? Kielenvaihto vai kielen säilyminen: ehtoja ja mielipiteitä.] Teoksessa Vesa Guttorm (toim.) *Dieđut nr. 1. Giellačállosat III. Guovdageaidnu: Sámi instituhtta*, 96-106.
- Utsi, Mai Britt. 2004. En fortelling om læremidler... Om læremiddelsituasjonen ved L97S-skoler. Teoksessa Vuokko Hirvonen (toim.) *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97*. Kárášjohka: ČálliidLágádus, 131-150.
- Ylikulppi, Johanna. 2003. Kurunkylän kotapuut. Porosaamelaiskylän enkulturaatioprosessit ja jatkuvuus. Kulttuuriantropologian pro gradu –tutkielma. Taideaineiden ja antropologian laitos. Oulun yliopisto.

YHTEISTOIMINNALLISUUS VERTAISTYÖSKENTELYN TAVOITTEENA

Heli Makkonen

Johdanto

Vertaistyöskentelyä perustellaan usein sillä, että toimiessaan keskenään vertaiset voivat ja uskaltavat ilmaista toisilleen omia ajatuksiaan, kuunnella toistensa ehdotuksia ja tukea ja ohjata toisiaan. Vuorovaikutuksen kuluessa he voivat kohdata erilaisia ristiriitoja ja pyrkiä ratkaisemaan niitä keskenään. Omien ajatusten selittäminen, toisen kuunteleminen, erilaisten ongelmien ratkaiseminen ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen voivat puolestaan johtaa omien näkemysten uudelleen tarkastelemiseen ja sitä kautta myös niiden uudelleen muokkaamiseen. Tutkimuksissa tarkastellaan usein vertaistyöskentelyn seurauksia, mutta harvemmin sitä, millaista vertaistyöskentelyä ryhmän jäsenten välillä ilmenee. Saavuttavatko ryhmän jäsenet yhteisen ymmärryksen ja yhteisiä merkityksiä tehtävästään, sen tavoitteista ja toiminnan toteuttamisesta? Tässä artikkelissa tarkastellaan esiopetusikäisten lasten vertaistyöskentelyä väitöskirjatutkimuksen aineiston pohjalta.

Yhteistoiminnallinen vertaistyöskentely

Yhteistoiminnallisella vertaistyöskentelyllä viitataan tässä kollaboratiiviseen vertaistyöskentelyyn (peer collaboration), joka eroaa kooperatiivisesta yhteistoiminnasta (cooperative learning) ja vertaistutoroinnista (peer tutoring) (Damon & Phelps 1989, 135; Foot, Morgan & Shute 1990, 8-9). Vertaistutoroinnin lähtökohdanna on, että toinen osallistuja on taitavampi ja ohjaa noviisin oppimista. Myös kooperatiiviseen ryhmätyöskentelyyn valitaan usein osallistujia, joilla on erilaisia pätevyyskäsiä. Tällöin opettaja voi antaa ryhmän jäsenille erilaisia rooleja ja ryhmän tehtävä voidaan jakaa erilliseksi osatehtäväksi. Ryhmän jäsenet voivat toimia välillä yhdessä ja välillä toisistaan erillään, jolloin vuorovaikutus on vähäisempää kuin yhteistoiminnallisessa vertaistyöskentelyssä. (esim. Sahlberg & Sharan 2002; Koppinen & Pollari 1993; Slavin, Hurley & Chamberlain 2001.) Yhteistoiminnallisessa vertaistyöskentelyssä osallistujat pyrkivät yhdessä tekemään tehtävää, jota kukaan heistä ei hallitse ennalta, toisin sanoen jonka suhteen he ovat noviiseja. Tällöin kukaan ei opeta toisille, miten tehtävä toteutetaan, vaan osallistujat jakavat tietoa keskenään, keskustelevat ja haastavat toistensa ehdotuksia. Ryhmä asettaa itse tavoitteen toiminnalleen ja pyrkii saavuttamaan sen keskinäisen vuorovaikutuksensa avulla. Yhteistoiminnallisessa vertaistyöskentelyssä osallistujat voivat ottaa erilaisia rooleja, jotka voivat myös muuttua toiminnan kuluessa. Tavoitteena on, että ryhmän jäsenet saavuttavat yhteisen ymmärryksen tavoitteestaan, jakavat yhteisiä merkityksiä tehtävästään ja ratkaisevat yhteistä toimintaa mahdollisesti estävät ristiriidat keskenään. (Damon & Phelps 1989, 142; Foot, Morgan & Shute 1990, 10-12; Crook 1998; Underwood & Underwood 1999, 12; Dillenbourg 1999, 10-11; Littleton & Häkkinen 1999, 21.)

Yhteistoiminnallinen vertaistyöskentely eroaa myös toiminnasta, jossa pyritään yhteistoiminnalliseen oppimiseen yhdessä opettajan kanssa. Mikäli toimintaan osallistuu taitavampi aikuinen tai vertainen, on toiminnalla erilaiset lähtökohdat ja tavoitteet kuin silloin, kun tavoitteena on noviisien keskinäinen yhteistoiminta. On kuitenkin todettu, että myös noviisit voivat tehdä yhdessä sellaisia tehtäviä, joihin he eivät vielä yksin pystyisi. Kun lapset ovat samanikäisiä, he toimivat usein toistensa lähikehityksen vyöhykkeellä ja voivat osoittaa yhteistoiminnassa kehittyneempää toimintaa kuin yksin toimiessaan.

Symmetrisessä vertaissuhteessa lapset eivät odota toisen jo tietävän valmiita ratkaisuja ja vastauksia, vaan he uskaltavat tuoda esille erilaisia ideoita ja ehdotuksia. Piaget (1959, 258) korosti eri-

tyisesti vertaisvuorovaikutuksen merkitystä lasten ajattelun kehitykselle, koska lapsi uskaltaa ehkä ilmaista erimielisyytensä toisen lapsen kanssa eri tavoin kuin aikuisen kanssa. Toiminnan kuluessa lapset voivat kohdata erilaisia sosiaalisia ja kognitiivisia konflikteja, joita he voivat yrittää ratkaista keskenään. Vertaisvuorovaikutus antaa siis lapsille mahdollisuuden kohdata erilaisia konflikteja, pohtia niitä yhdessä ja etsiä ja kokeilla yhdessä erilaisia ratkaisumahdollisuuksia. Kun lapsille annetaan mahdollisuus yrittää ratkaista erilaisia ongelmia keskenään, tuetaan samalla lasten itsenäistymistä (Henniger 2002, 177). Vertaistyöskentely edellyttää lapsilta monenlaisia vuorovaikutustaitoja, mutta antaa samalla heille mahdollisuuden harjoitella näitä taitoja: ilmaista omia ajatuksia, kuunnella toisia, haastaa toistensa näkemyksiä, puolustaa omia ehdotuksia, perustella niitä, väitellä, neuvotella ja rakentaa yhdessä uusia ideoita toistensa ehdotuksista. Mercerin (1994) mielestä yksi opetuksen tavoite tulisi olla rohkaista ja kehittää lasten taitoja järkeillä ääneen, pohtia yhdessä toisten kanssa ja ottaa huomioon toisten ajattelu esimerkiksi johtopäätösten ja päätösten tekemisessä. Tämän tyyppisen tutkivan ja pohtivan puheen on katsottu liittyvän erityisesti yhteistoiminnalliseen vertaistyöskentelyyn (Barnes & Todd 1977; Mercer & Wegerif 1999).

On esitetty ristiriitaisia näkemyksiä siitä, tukeeko vertaistyöskentelyä enemmän symmetrinen vai epäsymmetrinen vertaissuhde. Nämä tulokset ovat kuitenkin yhteydessä siihen, millaista vuorovaikutusta tavoitellaan. Symmetrinen ryhmä voi helpottaa ryhmän jäsenten keskinäisen ymmärryksen löytymistä ja tasa-arvoista osallistumista (Hatano & Inagaki 1991), kun taas heterogeenisessä ryhmässä lapset voivat ehkä käyttää erilaisia vahvuuksiaan apuna ryhmän toiminnassa. Liian suuret erot osallistujien välillä voivat kuitenkin olla este yhteisen ymmärryksen saavuttamiselle. (Tudge 1992.) Ryhmien valintaa vaikeuttaa se, että osallistujien keskinäiset suhteet voivat muuttua toiminnan aikana, jolloin esimerkiksi ryhmän jäsenten keskinäinen tiedollinen epäsymmetria voi muuttua toiminnan kuluessa symmetrisemmäksi (Verba 1998). Lisäksi kukin osallistuja voi kokea ryhmän jäsenten välisen symmetrisyyden eri tavoin (Dillenbourg 1999). Toisaalta siis sekä symmetriseen että epäsymmetriseen vertaissuhteeseen tai vertaistyöskentelyyn voi sisältyä erilaisia vahvuuksia, mutta toisaalta symmetrisyys voi myös muuttua toiminnan kuluessa tai osallistujat voivat tulkita sitä eri tavoin. Ryhmän tai toiminnan symmetriaa ei siis voida määritellä aina ennalta, vaan sitä on tarkasteltava toiminnan kuluessa, miten se ilmenee ja mahdollisesti tukee tai estää yhteistoiminnan toteutumista.

Kun tavoitteena on noviisien keskinäinen työskentely, on myös tehtävän oltava sellainen, että se soveltuu heidän itsenäiseen, keskinäiseen työskentelyynsä ilman opettajan jatkuvaa osallistumista. Tehtävän on tarjottava lapsille uusia haasteita ja oppimisen mahdollisuuksia. Liian helppo tai liian vaikea tehtävä ei innosta lapsia keskustelemaan tehtävästä keskenään. Onkin kiinnitettävä huomiota siihen, innostavatko tehtävät lapsia jakamaan ajatuksia keskenään, pyytämään ehdotuksia toisiltaan, tarkastelemaan erilaisia vaihtoehtoja ja pohtimaan yhdessä erilaisia ratkaisuja. Yhteistoiminnallisessa vertaistyöskentelyssä korostetaan usein tehtävien avoimuutta, jolloin lapset voivat keskustella ja neuvotella keskenään siitä, millaiset asiat heitä kiinnostavat ja millaisia tavoitteita he haluavat asettaa. Kun lapset voivat asettaa itse tavoitteita toiminnalleen, he voivat myös muuttaa näitä tavoitteita toiminnan kuluessa. Kun tavoitteet muuttuvat, muuttuu samalla se, millaista pätevyyttä kyseisessä tehtävässä tarvitaan. (Forman & Larreamendy-Joerns 1995, 561; Kumpulainen & Wray 2002.)

Yhteistoiminnallisuuden ilmeneminen esiopetusikäisten lasten tietokone-työskentelyssä

Seuraavassa tarkastellaan esimerkkejä tutkimusaineistosta, joka koostuu 27 vuorovaikutustilanteesta, joissa lapset työskentelivät pareittain tietokoneella. Lasten tehtävänä oli tehdä tietokoneella yhteinen kuva, jonka yhtenä osana on punainen ympyrä. Lapset käyttivät tehtävässään erilaisia työvälineohjelmia (Paintbrush, KIDWARE Kirjoitus, Rakentelu ja Maalaus). Tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisesti ja analysointityksiköksi valittiin vuorovaikutustilanne. Aineistosta erottui kolme erilaista vertaistyöskentelymuotoa: yhteistoiminnallinen, epäsymmetrinen ja hajautettu.

Yhteistoiminnallisuuden tulkinta

Vuorovaikutustilanteissa, jotka tulkittiin yhteistoiminnallisiksi, lapset onnistuivat asettamaan ja saavuttamaan yhteisen tavoitteen keskinäisen vuorovaikutuksensa avulla. He onnistuivat ratkaisemaan erilaisia yhteistoimintaa estäviä konflikteja keskenään ja tekemään yhteisiä päätöksiä toiminnastaan. Näiden vuorovaikutustilanteiden kesken oli kuitenkin laadullisia eroja siinä, miten lapset hyödynsivät yhteistoimintaa työskentelyssään. Toisissa vuorovaikutustilanteissa yhteistoiminta oli lasten yhteisenä voimavarana, ja toisissa vuorovaikutustilanteissa lasten yhteisenä tavoitteena.

Yhteistoiminnallisuus voimavarana

Niissä vuorovaikutustilanteissa, joissa lapset hyödynsivät yhteistoimintaa toiminnan voimavarana, lasten ensisijaisena huomion kohteena oli itse tehtävä. Lapset tarjosivat toisilleen emotionaalista ja kognitiivista tukea, jotta saavuttaisivat yhteisen tavoitteensa. He kannustivat toisiaan kokeilemaan uusia asioita ja keskustelivat innokkaasti yhteisestä tehtävästään. Seuraavassa on lyhyt esimerkki Annin ja Sarin lähes tunnin kestävästä intensiivisestä ja innovatiivisesta vuorovaikutustilanteesta:

S: Hei muuten! Tehhään iso ympyrä, jossa ois tanssilava. Jooko? (Työtöt ovat valinneet Paintbrush -piirustusohjelman ja Sari ehdottaa ideaa.)

A: Joo! (...) Hei, tehhään semmonen satu. (Anni hyväksyy Sarin idean ja ehdottaa uutta ideaa.) (...)

S: Joo! Olipa kerran tanssilava. Jooohan? (Sari hyväksyy Annin ehdotuksen ja ehdottaa ideoiden yhdistämistä.)

A: Joo!

S: Hei, mie tiän. Tehhään yks punamahanen läskiukko ja kirjetetaan: "Kuka näistä läskeistä ukoista ryösti pankin?" Jooohan? (Sari ehdottaa jälleen uutta ideaa.)

A: Ja tähän (Anni on piirtänyt viisi ympyrää, jotka ovat "satuympyrän kuvia". Nyt hän osoittaa yhtä ympyrää) tehhään yks kuva. (Anni osallistuu idean kehittämiseen.)

S: Siihen tehdään pää.

A: Tähän tehdään yks pää, yks pää ja yks pää (Anni osoittaa eri ympyröitä). Jooko?

S: Nii. "Kuka..." Sit kirjetetaan, pyyhitään nää pois ja kirjetetaan: "Kuka varasti pankin?"

A: (Anni alkaa piirtää ukkojen kuvia.) Noin, toinen noin. Ne on aika hassun näkösi, ne semmoset läskiukot. (...)

S: Nyt mie otan kirjotusohjelman. (...)

A: "Äm." (Anni ehdottaa kirjainta.)

S: "Kuka", koo, "Ku-ka". (Sari kirjoittaa hitaasti ja kertoo, mitä kirjoittaa.) Nyt tulee se "läskeistä ukoista".

A: "Läskeistä", "Illläskeistä" (Anni 'maistele' alkuaännettä) . (...)

S: Tää on tämmönen kysymysjuttu.

A: Joo. Tee kysymysmerkki. (...)

Anni ja Sari rakensivat tehtävänsä hyvin yhteistoiminnallisesti. Tehtävän tavoite rakentui toiminnan kuluessa. Anni ja Sari eivät asettaneet ehdotuksiaan vastakkain, vaan he ratkaisivat eteen tulleet ristiriidat jatkamalla ja kehittämällä niitä yhdessä edelleen. He hyväksyivät toistensa ehdotuksia ja pysyivät toisiltaan hyväksyntää omille ehdotuksilleen. Tyttöillä oli selkeä työnjako, ja tietokoneen käyttäjä vaihtui joustavasti tilanteen mukaan. Annin vastuulla oli piirtäminen ja Sarilla puolestaan kirjoittaminen. Tytöt osallistuivat kuitenkin toimintaan jatkuvasti yhdessä kertomalla toisilleen omasta toiminnastaan ja kommentoimalla toistensa toimintaa. Tyttöjen erilaiset vahvuudet ja myönteinen asenne sekä tehtävään että yhteistoimintaan tukivat tehtävän toteuttamista, työnjaosta sopimista ja yhteistoiminnan rakentumista. Vaikka tytöt aloittivat tehtävänsä kahdesta hyvin erilaisesta ehdotuksesta ("tanssilava" ja "satu"), he onnistuivat rakentamaan ja saavuttamaan tehtävänsä yhteisen tavoitteen. Sitoutuminen yhteiseen tehtävään tarjosi Annille ja Sarille monipuolisia oppimisen mahdollisuuksia: he kertoivat toisilleen omia ajatuksiaan, kuuntelivat toistensa ehdotuksia, innostivat toisiaan kokeilemaan uusia asioita, suunnittelivat yhteisiä tavoitteita, kehittivät ehdotuksia ja ideoita yhdessä edelleen ja pohtivat yhdessä esimerkiksi tietokoneen käyttöä, piirtämistä ja kirjoittamista.

Yhteistoiminta tavoitteena

Osa aineiston vuorovaikutustilanteista tulkittiin yhteistoiminnallisiksi, vaikka niissä yhteistoiminta ei ollutkaan toiminnan voimavarana, vaan pikemminkin sen tavoitteena. Tällöin lasten huomio ei kohdistunut niinkään siihen, miten yhteinen tavoite saadaan toteutettua, vaan siihen, miten tehtävä saadaan toteutettua yhdessä. Näissä vuorovaikutustilanteissa lapset keskustelivatkin huomattavan paljon yhteistoiminnasta, mikä tulee esille myös seuraavassa esimerkissä Annin ja Emmin keskinäisestä vuorovaikutustilanteesta. Anni ja Emmi käyttävät KIDWARE Rakennusohjelmaa.

E: Mitä tehtäs? Tehtäs joku linna.

A: Hei mie keksin, minkänäkösen linnan. Sie saat sitten tehdä. Mie näytän sitten siulle seuraavaks. Mie teen alun. Mie teen alun. (Anni siirtyy innoissaan istumaan Emmin kanssa samalle tuolille.) (...)

E: Jos ei oo hyvä, semmonen, mikä on molemmista hyvä. Jos miusta ei oo hyvä, niin ei voi tehdä. (Anni tekee oman ehdotuksensa linnasta ja tytöt tarkastelevat sitä yhdessä.) Mie halluun näyttää mimmonen miun on, kun siekin näytit mimmonen siun on. (Emmi näyttää oman ehdotuksensa.)

A: Hei, näytähän, mikä sulla oli toinen. Minkä näkönen se toinen oli? Hei, mie keksin. Mee pois siitä, mie keksin niin kovasti. (...)

(Tytöt löytävät erilaisista ehdotuksistaan yhteisen hyväksynnän ja rakentavat 'linnan', jota kutsuvat myöhemmin mökiksi. Seuraavaksi tytöt alkavat värjätä kuvaansa.)

A: Lamppu ois vaikka sininen.

E: Ei, kun vihree. (Anni värjää lampun ensin sinisellä, mutta muuttaa sen sitten vihreäksi.)

E: Sovitaan, et sie värjää tämän ja mie värjään sitten nämä. (...) Koska sulla on yy, kaa, koo, nee. Mulla on yy, kaa, koo. (...)

Annin ja Emmin yhteistoiminta oli jatkuvaa neuvottelua siitä, mitä tehdään, kuka tekee ja millainen toteutus hyväksytään. He ilmaisivat usein ajatuksensa tietokoneen avulla, toisin sanoen näyttäen koneella omat ehdotuksensa. Tytöt löysivät aina lopulta yhteisen hyväksynnän toiminnastaan, mutta jatkuva neuvottelu oli raskasta ja ilmapiiri oli lähes koko toiminnan ajan hieman kireä. Anni ja Emmi eivät pyrkineet niinkään rakentamaan ja jatkamaan toistensa ideoita edelleen, vaan pikemminkin löytämään yhteisen hyväksynnän tehdyistä ehdotuksista. Konfliktit ratkaistiin esimerkiksi vetoamalla tasa-arvoiseen osallistumiseen. Anni ja Emmi eivät käyttäneet yhteistoimintaa voimavarana yhteisessä tehtävässään, vaan he pyrkivät löytämään yhteisen hyväksynnän tehtävästään. Tytöt eivät siis pyrkineet tekemään tehtävänsä mahdollisimman hyvin, vaan tekemään sen yhdessä. Annin ja Emmin sitoutumista yhteisen idean rakentamiseen esti tyttöjen keskinäinen kilpailu tietokoneen käytöstä ja siitä, kumman ehdotus hyväksytään. Kaikissa yhteistoiminnallisiksi tulkituissa vuorovaikutustilanteissa lapset saavuttivat kuitenkin yhteiset päätökset sekä tavoitteestaan että sen toteuttamisesta. Sen sijaan epäsymmetrisessä vertaistyöskentelyssä yhteinen päätöksenteko ei onnistunut.

Epäsymmetrinen vertaistyöskentely

Joissakin vuorovaikutustilanteissa lapset ottivat jo heti toiminnan alussa yhteiseksi lähtökohdakseen sen, että toinen lapsista (yleensä tietokoneen käyttäjä) tekee yksin kaikki päätökset ja toinen voi osallistua vierestä tarkastelemalla tehtyä työtä ja tekemällä siitä omia ehdotuksiaan. Esimerkiksi Emilia ja Iiris toimivat neljä kertaa yhdessä ja kolme näistä vuorovaikutustilanteista tulkittiin epäsymmetrisiksi. Emilia kyseli Iirikseltä: ”Arvaa, mitä mie teen” ja ”Tiiät sie, mitä mie aloitin.” Iiris puolestaan tarkasteli Emilian tekemää kuvaa ja kertoi omia mielipiteitään siitä. Vaikka tytöt eivät pyrkineet suunnittelemaan työtä yhdessä, niin työ muotoutui yhteiseksi, kun yhdessä tarkasteltiin toisen suunnitelmaa. Emilia päätti kuitenkin yksin, minkä verran hän otti Iiriksen ehdotuksia huomioon ja minkä verran hän oli valmis muuttamaan omia suunnitelmiaan. Erimielisyyksiä ei ratkaistu yhdessä vaan Emilia ratkaisi ne sosiaalisella hallinnalla. Kun toinen osallistuja voi päättää yksin siitä, mitä tekee ja mitä ehdotuksia hän ottaa huomioon, yhteistoiminta ei tarjoa samanlaisia haasteita kuin yhteistoiminnallisemmat työskentelymuodot. Lasten ei tarvitse ratkaista erimielisyyksiä ja löytää yhteistä ymmärrystä ja hyväksyntää tavoitteista ja niiden toteuttamisesta. Toisen osallistuminen voi kuitenkin saada työn tekijän tarkastelemaan tekemiään valintoja, harkitsemaan niitä uudelleen ja ehkä myös kehittämään tehtyä työtä.

Hajautettu vertaistyöskentely

Hajautettu vertaistyöskentely viittaa vuorovaikutustilanteisiin, joissa lapset eivät onnistuneet suunnittelemaan tai saavuttamaan yhteistä tavoitetta. Esimerkiksi Sari ja Mari toimivat toisessa vuorovaikutustilanteessa erittäin yhteistoiminnallisesti, mutta toisella kertaa heidän yhteistoimintansa estyi heidän valitsemansa tehtävän vuoksi. Tytöt käyttivät tehtävässään Paintbrus –piirustusohjelmaa.

M: Nyt mie tiän, mitä tehhään.

S: No?

M: Ihan oikeesti. Kun äiti osti meille tänään semmoset kynät, tai siis jos vaikka synttäreille mennään, niin synttärilahjaks vaikka voi antaa. Niin se anto, osti monta sellasta kynää, ihan tavallista kynää. Siinä oli hoppeeta ja sit siinä oli naru siinä päässä.

S: Nii?

M: Ja siinä pallo. Se osti vaikka minkä värisiä. Siinä on vaikka minkä värisiä palloja. Tehtäs sellanen kynä, ja siihen tehtäs punanen pallo.

S: Mie teen sen kynän. (Sari ottaa hiiren ja alkaa piirtää.)

M: Ei, kun et tiä minkälainen. (Mari ottaa hiiren, pyyhkii Sarin tekemän piirustuksen pois ja aloittaa alusta.) (...)

S: Voi hitsi, noin hullun näkönen. (...) Pelkkä viiva, inhottava. Pelkkä mitätön viiva. Kaks viivaa. Voi, miten surkkee. Tyhmän näkönen. Surkkee. Surkkee tommonen viiva vaan. Vielä surkkeempi, kun sie teet. Mitä sie teet Mari?

M: No sitä kynää.

Sari ei voinut osallistua tehtävän toteuttamiseen, koska hän ei tiennyt, minkä näköistä kynää Mari tarkoitti. Tehtävän toteuttaminen oli puolestaan niin helppoa, että Mari ei tarvinnut siihenkään toisen apua. Niinpä sen enempää tehtävän idea kuin sen toteuttaminenkaan eivät tarjonneet tytöille mahdollisuutta yhteistoiminnalliseen osallistumiseen.

Pohdinta

Edellä tarkastelluissa vuorovaikutustilanteissa lasten yhteistoimintaa tarkasteltiin siitä näkökulmasta, onnistuivatko lapset asettamaan ja saavuttamaan yhteisen tavoitteen yhteisessä tehtävässään tietokoneella. Yhteistoiminnallisuutta ei määritelty pelkästään tietyyntyyppisenä vuorovaikutuksena, jota voi ilmetä toiminnan jossakin osavaiheessa. Olennaista oli se, onnistuivatko lapset toimimaan yhteistoiminnallisesti myös mahdollisissa konfliktitilanteissa ja päätymään vielä niiden jälkeenkin yhteiseen lopputulokseen. Tutkimuksessa todettiin, että kaikki aineiston vuorovaikutustilanteet eivät olleet yhteistoiminnallisia, mutta myös yhteistoiminnallisia vuorovaikutustilanteita ilmeni. Yhteistoiminnallisiksi tulkituissa vuorovaikutustilanteissa lapset rakensivat yhteistä ymmärrystä ja perustaa toiminnalleen, sitoutuivat yhteisiin tavoitteisiin, jakoivat yhteisiä merkityksiä ja ratkaisivat yhdessä konflikteja, jotka estivät yhteisen ymmärryksen saavuttamista. Yhteistoiminnallisuudesta löytyi kuitenkin laadullisia eroja eri vuorovaikutustilanteiden välillä. Eri vuorovaikutustilanteissa lapset hyödynsivät yhteistoimintaa toiminnassaan eri tavoin. Toisinaan yhteistoiminta oli lasten tavoitteena ja toisinaan toiminnan voimavarana. Näiden vuorovaikutustilanteiden välillä ilmeni eroja myös sen suhteen, millaisia merkityksiä lapset jakoivat.

Kun yhteistoiminta oli lasten yhteisenä tavoitteena, lapset jakoivat yhteisen merkityksen, että tehtävä tehdään yhdessä, ja he löysivät yhteisen ymmärryksen tehtävästään ja sen toteuttamisesta. Lapset ratkaisivat keskinäiset konfliktinsa perustelemalla työnjakoa esimerkiksi tasa-arvoisella osallistumisella. Molempien ehdotuksia hyväksyttiin yhtä paljon tai molemmat saivat värittää yhtä monta kohdetta. Tällöin lasten keskinäinen kilpailu esti heitä kuitenkin sitoutumasta kehittämään ja jatkaamaan toistensa ehdotuksia. Sen sijaan niissä vuorovaikutustilanteissa, joissa lapset hyödynsivät yhteistoimintaa yhteisenä voimavarana, lapset jakoivat yhteisen merkityksen, että tehtävä tehdään mahdollisimman hyvin. He antoivat toisilleen emotionaalista ja kognitiivista tukea tehtävän tekemiseen. He rohkaisivat toisiaan ja pohtivat yhdessä tehtäväänsä ja sen tavoitteita. He perustelivat omia näkemyksiään, tarkastelivat kriittisesti erilaisia vaihtoehtoja ja jatkoivat ja kehittivät esitettyjä ehdotuksia ja ideoita yhdessä edelleen. Näissä vuorovaikutustilanteissa lapset eivät kilpailleet eivätkä

usein edes keskustelleet keskenään siitä, kumpi tekee mitään tai kumman ehdotuksia hyväksytään. Keskustelu suuntautui yhteiseen tehtävään.

Yhteistoiminnallisuuden onnistumista tukivat ja estivät eri vuorovaikutustilanteissa erilaiset tekijät, jotka liittyivät käytettäviin tietokoneohjelmiin, lasten tehtäviin, valmiuksiin, tavoitteisiin ja keskinäisiin suhteisiin. Vaikka yhteistoiminnallisuus ei toteutunut kaikissa vuorovaikutustilanteissa, niin myös näillä tilanteilla voi olla tärkeä merkitys yhteistoiminnan kehittymisen kannalta. Aineistosta tuli esille, että juuri ne tilanteet, joissa lapset kohtasivat ristiriitoja ja ongelmia yhteistoiminnassa, saivat lapset tarkastelemaan sitä, mitä yhteistoiminta heidän mielestään on ja ei ole. Lapset tarkastelivat ensinnäkin sitä, onko yhteinen toiminta molempien osallistumista tietokoneen käyttöön vai voiko toinen osallistua vain vuorovaikutuksen kautta, kuten neuvomalla toista:

Mari: Mie oon tehny melkein kaikki tässä. (Mari on käyttänyt yksin tietokonetta.)

Suvi: Etkä oo.

Mari: Miten nii?

Suvi: Mä olen neuvonut sinua. (Molemmat tytöt nauravat.)

Vuorovaikutustilanne 8: Emmi ja Anni.

Emmi: Anna miunkin värjätä. Anni, sinä teet kokonaan.

Anni: Sie voit neuvoo minnuu. Sano, minkä väriseks tää talo ja silleesti.

Toisinaan lapset tarkastelivat, ovatko molemmat osallistuneet työn ideointiin:

liris: Emilian kanssa myö ei mietitty yhdessä.

Mari: Mitäs työ?

liris: Emilia keksi kaiken, eikä antanut miun sannoo, mitä mie tahtosin. Sille ei kelvannu miun ehotukset.

Mari: Myö mietittiin yhdessä, koska sie sanoit ideas, sitten mie sain siun ideasta vähäsen muutakin.

Tutkimusvaiheen aikana lasten keskustelu yhteistoiminnasta laajeni uusiin aihealueisiin. Aluksi keskustelu suuntautui usein siihen, kumpi on käyttänyt tietokonetta. Tutkimusvaiheen lopussa, kun lapsilla oli takanaan jo erilaisia kokemuksia yhteisestä tehtävästä tietokoneella, he alkoivat tarkastella myös sitä, ovatko molemmat osallistuneet idean suunnitteluun. Mari viittasi edellä olleessa esimerkissä myös siihen, että hänen mielestään ideaa oli kehitetty yhdessä, koska toinen sanoi ensin oman idean ja Mari sai toisen ideasta ”vähäsen muutakin”. Lisäksi lapset pohtivat sitä, mikä heidän mielestään helpotti tai vaikeutti yhteistoimintaa. Esimerkiksi Mari totesi Emilialle, että ”Sarin ja Suvin kaa miun oli kyllä vähän helpompi tehdä, kun ne anto miun kaikki tehdä.” Lapset alkoivatkin pohtia osittain samoja kysymyksiä kuin tutkija. Lasten tulkinnat yhteistoiminnasta muuttuivat ja rakentuivat sosiaalisesti ja tilanteellisesti. Tulkinnat olivat yhteydessä opettajan antamaan tehtävään, käytettäviin välineisiin ja tietokoneohjelmiin, lasten taitoihin, tavoitteisiin ja kokemuksiin erilaisista yhteistoimintatilanteista. Jatkotutkimuksissa olisikin kiinnostavaa selvittää esimerkiksi sitä, voiko lasten lisääntynyt tietoisuus ja syventynyt ymmärrys yhteistoiminnasta mahdollisesti helpottaa yhteistoiminnallisuuden rakentumista uusissa vuorovaikutustilanteissa pidemmällä aikavälillä, esimerkiksi kouluun siirryttäessä. Tämä edellyttäisi kuitenkin sitä, että yhteistoiminnallinen vertaistyöskentely nähtäisiin jo itsessään arvokkaana tavoitteena ja sitä pyrittäisiin tietoisesti tukemaan erilaisissa oppimisen ja opetuksen konteksteissa.

LÄHTEET

- Barnes, D. & Todd, F. 1977. Communication and learning in small groups. London: Routledge & Kegan Paul.
- Berk, L. & Winsler, A. 1995/ 1997. Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education. Research into practice series, vol. 7. Washington, DC: NAEYC.
- Crook, C. 1998. Children as computer users: the case of collaborative learning. Computers Education 30 (3/4), 237-247.

- Damon, W. & Phelps, E. 1989. Strategic use of peer learning in children's education. Teoksessa T. J. Berndt & G. W. Ladd (toim.) Peer relationships in child development. New York: Wiley, 135-157.
- Dillenbourg, P. 1999. Introduction: What do you mean by "collaborative learning?" Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) Collaborative learning. Cognitive and computational approaches. Advances in learning and instruction series. Oxford: Pergamon and Earli, 1-19.
- Foot, H. C., Morgan, M. J. & Shute, R. H. 1990. Children's helping relationships: an overview. Teoksessa H. C. Foot, M. Morgan & R. H. Shute (toim.) Children Helping Children. Chichester: John Wiley & Sons, 3-17.
- Forman, E. A. & Larreamendy-Joerns, J. 1995. Learning in the context of peer collaboration: a pluralistic perspective on goals and expertise. *Cognition and Instruction*, 13 (4), 549-564.
- Hatano, G. & Inagaki, K. 1991. Sharing cognition through collective comprehension activity. Teoksessa L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (toim.) Perspectives on socially shared cognition. Washington: American Psychological Association, 331-348.
- Henniger, M. L. 2002. Teaching Young Children. An introduction. 2. painos. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen: tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (toim.) 2002. Classroom interaction and social learning. From theory to practice. London: RoutledgeFalmer.
- Littleton, K. & Häkkinen, P. 1999. Learning together: understanding the process of computer-based collaborative learning. Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) Collaborative learning. Cognitive and computational approaches. Advances in Learning and Instruction series. Oxford: Pergamon and Earli, 20-30.
- Mercer, N. 1994. The quality of talk in children's joint activity at the computer. *Journal of Computer Assisted Learning*, 10 (1), 24-32.
- Mercer, N & Wegerif, R. 1999. Is 'exploratory talk' productive talk? Teoksessa K. Littleton & P. Light (toim.) Learning with computers. Analysing productive interaction. London: Routledge, 79-101.
- Piaget, J. 1959/ 1926. The language and thought of the child. 3. painos. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A. & Chamberlain, A. M. 2001. Cooperative Learning in Schools. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Tudge, J. R. 1992. Processes and consequences of peer collaboration: a vygotskian analysis. *Child Development*, 63, 1364-1379.
- Underwood, J. & Underwood, G. 1999. Task effects on co-operative and collaborative learning with computers. Teoksessa K. Littleton & P. Light (toim.) Learning with computers. Analysing productive interaction. London: Routledge, 10-23.
- Verba, M. 1998. Tutoring interactions between young children: how symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (1), 195-216.

MITEN TIETO- JA VIESTINTÄTEKNOLOGIAN INTEGROINTI MUUTTAA OPETTAJIEN TOIMINTATAPOJA ESIOPETUKSESSA?

Martti Siekkinen

Johdanto

Tieto- ja viestintäteknologian (TVT) hyödyntäminen lasten oppimisen ja opetuksen parissa on herättänyt vuosien aikana runsaasti erilaisia kannanottoja ja luonut tarpeita tuottaa tutkimustietoa tieto- ja viestintäteknologian mahdollisista seuraamuksista mm. esiopetuksen toimintatapoihin ja lasten kehitykseen. Kun havainnot siitä, miten nykypäivän lasten elämä muuttuu tieto- ja viestintäteknologian liittyvien uusien kokemusten myötä ovat kasvaneet, on myös argumentaatio mahdollisista hyödyistä tai/ja haitoista lasten fyysiseen, sosio-emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen ollut kiivasta viimeisten vuosien aikana (ks. Alliance for Childhood 2004; Clements & Samara 2002). Osin tämä monin osin perustavaa laatua olevaan tieteelliseen debattiin lapsuudesta on sivuttu myös Suomessa teknologian sosiaalisista ja ekologisista vaikutuksista (Mustonen & Pulkkinen 2003). On mahdollista, että kaikenlainen teknologian käyttö ei sovellu tai ei ole hyödyllistä lapsille ja ei siksi ole suositeltavaa. Teknologian käyttöön liittyvä debatti liittyy osaltaan myös hyvin voimakkaasti siihen tieteelliseen keskusteluun, jonka saattoivat alkuun useat lapsen kehityksen ja kasvatuksen asiantuntijat huolestuessaan siitä, että formaali opetus (ns. akateemisia taitoja korostava opetus) siirtyi yhä enenevässä määrin nuorempien lasten ikäryhmiin (esim. Bredekamp & Copple 2002). Suomessa ikävaiheen teknologia kehittämis- ja tutkimustyötä on tehty 1980-luvun lopulta, mutta askeleet ovat TVT:n integrointiin varhaisten oppimisvuosien osalta olleet opetussuunnitelman tasolla varsin varovaisia. Tätä ilmentää viimeisimmässä esiopetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2000) sisällytetty seuraava sängen laeva määrittely TVT:n merkityksestä; ”Oppimisympäristön varustus tukee myös lapsen kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi”, toisaalta jättäen tarkempien tavoitteiden asetteluun ns. paikalliselle opetussuunnitelman tasolle.

Teknologia, erityisesti tietokoneiden käyttö, onkin tunnustettu monien kansakuntien koulutuspolitiikassa merkittäväksi resurssiksi varhaisen koulutuksen kehittämisessä (mm. ISTE 2000, Early Learning in Knowledge Society 2003). Ikävaiheeseen kohdistuneessa kansainvälisissä tieto- ja viestintäteknologian tutkimuksessa onkin mielenkiinto ohjautunut nykyisiin sellaisiin kysymyksiin, joissa haetaan vastauksia, miten TVT:aa voisi parhaiten käyttää lasten oppimisen tukena ja millaista oppimista tulisi edistää (Clements & Samara 2002; Early Learning in Knowledge Society 2003). Muina keskeisinä kysymyksinä on ollut lasten käyttämien tietokonesovellusten laatu (ohjelmat/internet sivustot) (mm. Tahvanainen 2003), opettajien koulutus, lasten ohjaaminen (Barbutto ym. 2003) ja lasten keskinäinen vuorovaikutus (mm. Makkonen 2005).

Opetushenkilöstön kehittäminen dualinäkökulmasta

Kun Kuopion kaupungin tietokoneen pedagogisen käytön varhaiskasvatuksessa pilottihanketta, L@sten projektia (1999-2002), lähdettiin alkuvaiheessa suunnittelemaan, voitiin projektin tavoitteet tiivistää seuraavasti (ks. Hyttinen, Hälikkä, Lappalainen & Nissinen 2003):

- suunnitella ja toteuttaa lähestymistapa, jossa tieto- ja viestintäteknologiaa, erityisesti tietokoneita, integroidaan lasten varhaisen oppimisen ja opetuksen tukena tehokkaammalla ja lapsen kehitystasoon soveltuvalla tavalla
- kehittää tieto- ja viestintäteknologian integrointia esiopetussuunnitelmaan tavoitteena tukea ja edistää lasten kognitiivista, erityisesti kielellistä, ja sosiaalista kehitystä.

Perustana tavoitteiden asettamiselle ovat olleet havainnot, joiden perusteella teknologian integrointi lasten esiopetukseen on suuressa määrin sekä opetussuunnitelman liittyvien uusien näkemysten ja käytäntöjen sekä teknologian käytön oppimista. Hohmanin (1994) mukaan tällainen duaalinäkökulman mukainen lähestymistapa (dual focus approach) voidaan parhaiten saavuttaa kun henkilöstön kehittämisessä on selkeästi määritelty opetussuunnitelmallinen viitekehys ja johon liittyy sitä tukevan tieto- ja viestintäteknologian käyttö.

Näkökulmia ohjelmien laatuun

Lasten käytössä olevien ohjelmien valinnassa on opettajien tietoisuus ohjelmien laadusta keskeistä sekä se, miten ohjelma soveltuu heidän opetukselliseen lähestymistapaansa (viittaa laajasti niihin tapoihin, jolla opetus- ja oppimistilanteet järjestetään, ei erityisiin tekniikoihin) ja opetuksen että oppimisen tavoitteisiin. Kun opettajien henkilökohtainen tietokoneohjelmien tuntemus -erityisesti ohjelmien opetuksellinen laadun suhteen- ja ohjelmien hallinnan taso ovat vahvistuneet, opettajat voivat keskittyä myös tarkemmin ja syvällisemmin lasten toimintatapoihin ja ajatteluprosesseihin ohjelmien käytön aikana.

Tietokoneohjelmien laatu vaihtelee rakenteeltaan suljetuista interaktiivisista ”työkirjoista” avoimiin, lasten omaa ajattelua, tekemistä ja luovuutta vaativiin ns. avoimiin ohjelmiin (Haugland & Wright 1997, Druin & Solomon 1996), joissa on myös huomioitu lasten yhteistoiminnan mahdollisuudet. Useat avoimet ohjelmat, kuten tekstinkäsittely-, grafiikka- ja rakenteluohjelmat ml. erilaiset Logo- ohjelmat, heijastavat käyttäjänä olevan lapsen ajattelua sallien lasten leikkiä ja kehittää ja luoda erilaisia ideoita (tietokoneohjelmat lapsen ekspressiivisenä mediana). Lähellä tällaista toimintatapaa ovat monet nk. simulaatio-ohjelmat, joissa on mukana jokin tiedon struktuuri (esim. luontoon liittyvä tieto) ja joita käyttäessään lapset voivat oivaltaa ja oppia uusia asioita. Seuraavana ovat monet tiedonlähteinä käytettävät sovellukset, kuten ensyklopediat ja internet-sivustot. Suljetuimmalta rakenteeltaan ovat ohjelmat, jotka antavat joukon tehtäviä ja joissa tehtävien oikeat ratkaisut ovat ennalta määrätty (ns. interaktiiviset työkirjaohjelmat).

Tietokoneohjelmien laatuun liittyy myös opetuksellisuus-ajanviete -ulottuvuus. Se mikä lasta kiinnostaa, ei ole välttämättä hyödyllistä lasten kehitykselle institutionaalisen opetuksen parissa (mm. esiopetuksessa) (ks. Haugland & Wright 1998). Lehtisen (1997) havaintojen mukaan kouluihin, koteihin ja päiväkoteihin on tarjottu yhä viihteellisempiä opetusohjelmia, joilla on samanlainen piirre kuin esim. television tieteisohjelmilla; ne tarjoavat kiehtovia kokemuksia ja helppoja ymmärtämisen illuusioiden johtamatta kuitenkaan varsinaiseen oppimiseen. Lasten kehitystasoon soveltuvassa ohjelmassa on mahdollista lasten tutkiminen, tekeminen ja oppimisen kommunikointi. Useat tutkijat (Bewick & Thouvenelle 2002) ovat korostaneet, että lasten kehitystasoon soveltuva tietokoneohjelman tulisi edistää vuorovaikutuksellista ja toiminnallista oppimista. Ohjelman tulisi olla luonteeltaan avoin ja lasten keksimistä tukeva sekä mahdollistaa lasten opitun reflektoinnin. Vuorovaikutuksellisen ja toiminnallisen oppimiseen liittyy käsitys siitä, että kun lapset voivat esittää itselleen konkreetteja asioita symbolisella tasolla ohjelmien avulla (kognitiivisen representaation muuttuminen objektitasolta symboli- ja merkkitasolle), voidaan lasten oppimista tukea ja edistää ikävaiheen kehitykselle sopivalla tavalla ilman mekaanista, erityisiä taitoja toistavalla tavalla kontrolloivaa ja harjaannuttavaa oppimista, mikä on usein havaittu olevan tyypillistä rakenteeltaan suljetuille tietokoneohjelmille. Avointen ohjelmien käyttöä on pidetty myös ikävaiheeseen sopivampana siksi, että tällaisissa sovelluksissa lapset voivat itse kontrolloida toimintojaan ja mihin heillä itsellään on myös omistajuuden tunne toiminnan sisältöön. Esim. Clements ja Swaminathan (1995) ovat esittäneet, että se mikä on lapsille ”konkreettista” ei ole samaa kuin mikä on ”fyysistä”, vaan lapsille on konkreettista ja merkityksellistä se, mitä he voivat ajatuksillaan ja toiminnallaan kontrolloida. Lasten kehitystasoon soveltuvan teknologian hankkeissa onkin neuvottu opettajia jopa ”sulkemaan” tai poistamaan heikoiksi arvioidut ohjelmat (Barbutto et al. 2003).

Näkökulmia esiopetuksen toimintatapoihin

Avoimien tietokoneohjelmien integrointi esiopetukseen liittyy kiinteästi konstruktivistisen suuntauksen mukaisiin lasten ohjaustapoihin, joissa pyritään auttamaan lapsia ”merkityksen rakentajiksi”, kehittämään lasten ymmärrystä maailmasta ja auttamaan lapsia kommunikoimaan tätä ymmärrystä muille yhteisön jäsenille (Fosnot 1989) - unohtamatta tieteellisen tiedon oppimisen ja opettamisen ikävaiheen perusteita. Opettajien oma tiedonrakentuminen uuden opetusvälineen hallintaan edellyttääkin henkilökohtaista perehtymistä, tutkimista ja kokemusten reflektointia, jossa seurataan huolellisesti lasten mielenkiinnonkohteita ja oppimisprosesseja. Konstruktivistisen paradigman mukaiset opetuksen kehittäjät ehdottavat integroitua tai tiedonalueiden välisiä opetussuunnitelman kehittämisen lähestymistapoja, jotka perustuvat laajasti myös lasten tarpeisiin ja mielenkiinnonkohteisiin (Katz & Chard 2000; Ojala, Siekkinen & Wright 1996).

Eräs tällaisista konstruktivistisista opetuksen lähestymistavoista on projektityöskentely (Katz & Chard 2000), jossa lasten toimintaa luonnehtii tutkivan ja ongelmakeskeisen oppimisen periaatteita soveltava laajahko ja syvälinen jonkin aiheen tutkimisprosessi eri työskentelyvaiheineen. Projektityöskentelyn periaatteet huomioivat lasten mielenkiinnon kohteet ja lasten tiedonrakentamisen tukemisen ja edistämisen opetussuunnitelman ja sen eri tiedonalueiden näkökulmasta. Siksi erityisesti tieteellisestä näkökulmasta katsottuna onkin tietävän ja taitavan opettajan merkitys hyvin merkittävä, sillä lasten tiedonrakentuminen voi olla myös virheellistä tieteen näkökulmasta katsottuna. Projektityöskentelyssä on myös keskeisesti kohteena lasten intellektuaalisten kompetenssien (tiedot, taidot, asenteet ja tunteet) kehittäminen (eroaa nk. diskreettien akateemisten taitojen ja valmiuksien ”harjaannuttamisesta”). Opetuksen työtavat ovat luonteeltaan monipuolisia ja liittyvät periaatteeseen, jonka mukaan ”mitä nuorempia lapset ovat, sitä suurempia tulisi hyödynnettävien opetuksen työtavat olla muodoiltaan” (mts. 51). Katzin ja Chard (2000) esittävät, että yhden opetuksen työtavan hyödyntäminen on luonteeltaan homogeenista, jossa jokainen lapsi kokee samanlaista kohtelua. Kun lapsiryhmässä on tavallisimmin taustaltaan ja kehitystasoltaan hyvin erilaisia lapsia, on homogeenisen menettelytavan taipumuksena tuottaa heterogeenisiä tuloksia. Kun erilaisten lasten halutaan saavuttavan samankaltaiset tulokset on opetuksessa hyödynnettävä erilaisia työtapoja ja opetussuunnitelman elementtejä (ts. heterogeeniset työtavat tuottavat homogeenisiä tuloksia). Myös teknologian sovellusten, joita lapset hyödyntävät projektityöskentelyssä, tulisi tarjota ikävaiheeseen soveltuvaa tietoa tutkimusaiheisiin liittyen (mm. ensyklopediat ja internet lähteet) ja tarjota erilaisia mahdollisuuksia omien havaintojen jäsentämiseen ja kommunikointiin (mm. ekspressiiviset ohjelmat).

Suomessa on lasten päiväkotitoiminnassa perinteisesti runsaasti lasten omaehtoista leikkiä (Siekkinen 1999) ja sen merkitystä painotettu oppimisessa (mm. Hakkarainen 2000). Eräs Suomessa ehkä vähemmän tunnettu lasten spontaania leikkiä soveltava toimintatapa on High/Scope (USA, Michigan) -säätiön kehittämä lasten leikinohjaamisen tapa, jossa lapset valitsevat ja suunnittelevat ennalta harkitusti rakennetussa ja toimintamateriaaleiltaan (aktiivinen ongelmanratkaisu lapsia kiinnostavan materiaalin kanssa, ml. tietokonealue, jossa esim. 2 tietokonetta ja kehitystasoon soveltuvat ohjelmat) varustetussa ympäristössä omat leikkinsä. Kielen ja ajattelun sekä lasten sosiaalisten kokemusten tukemisen ja kehittämisen merkitys on toimintatavassa erittäin keskeinen, ja siksi jokainen esiopetuspäivä sisältää syklin, Plan-do-review -prosessin (~ 20 - 60 min.), jonka alussa ja lopussa lapset kertovat säännöllisesti omista erilaisista toiminnoistaan, esim. leikeistään, toisille ryhmän jäsenille (kognitiivista kehitystä tuetaan periaatteena edetä motorisesta toiminnasta verbaaliselle tasolle). Suunnittelu- ja reflektointitaidoiltaan erilaisten lasten verbaalista tuottamista opettaja tukee ja haastaa mm. erilaisten kysymysten avulla ja auttaa myös lasten ongelmien ratkaisussa. Tässä prosessissa opettaja seuraa tarkasti lasten mielenkiinnon kohteita ja kehitystasoa sekä auttaa lasta kehittämään vastuuntunnetta ja kompetensseja, joilla on merkitystä heidän itsearvostukselleen ja -luottamukselleen. (mm. Hohmann 1996)

Edellä dokumentoiduissa esiopetuksen tavoissa esiopetus koostuu oppimisaktiiviteeteista, joita sekä opettajat ja lapset suunnittelevat, päättävät ja tekevät yhdessä. Opetuksen strategiat ja -toi-

mintatavat koostuvat lasten keskinäisestä vertaistyöskentelystä sekä opettajien ja lasten välistä yhteistoiminnasta, toiminta sisältää myös erilaisten aiheiden tutkimisesta ja havaintojen esittämisestä erilaisilla dokumentaation keinoilla (sekä tietokoneella toteutetuilla että ei-tietokone toteutetuilla tavoilla). Esiopettajan tehtäviin liittyy myös lasten kehityksen seuranta ja lasten intellektuaalisten ymmärryksen sekä lasten positiivisen sosiaalisen vuorovaikutuksen edistäminen. Esiopetuksen toimintatavan painopiste on hieman voimakkaammin suuntautunut kognitiivisen kuin sosiaalisen kehityksen aspekteihin.

Näkökulmia opettajien kouluttamiseen

Opettajien henkilökohtainen teknologian hyväksyntä voi vaihdella runsaasti ja tämän hyväksynnän taustalla opettajien teknologiaan liittyvät näkemykset tai uskomukset voivat olla merkittäviä asioita teknologian käyttöönotossa ja vaihdella suuresta uteliaisuudesta muutosvastarintaan (Siekinen ja Huhtinen 1998). Barbutto ym. (2003) viitaten Swaminathanin (2001) havaintoihin, korostavat että opettajat usein ovat huolissaan useista teknologian käyttöön liittyvistä seikoista; onko minulla riittäviä teknisiä taitoja, uskonko tähän tai miten käytän teknologiaa opetuksessa? Myös opettajien henkilökohtainen sitoutuminen teknologiaan on Bielefeldin (2001) mukaan toinen merkittävä tekijä teknologian käytössä. Opettajien tiedonrakentaminen uuden opetusvälineen hallintaan edellyttääkin henkilökohtaista perehtymistä, tutkimista ja kokemusten reflektointia, jossa seurataan huolella lasten mielenkiinnonkohteita ja oppimisprosesseja.

Katz (1997) on tarkastellut innovaation ilmiötä henkilökunnan ”käytännön etiikan” (the practicality ethic) kautta ja esitti seuraavat kolme kriteeriä:

Kongruenssi:

Miten innovaatio vastaa minun nykyisiä käytäntöjäni? Edistääkö vai vahvistaako se sitä, mitä teen nykyisin? Ehdottaako innovaatio sitä, että mitä teen on väärin?

Resurssit:

Tarjoavatko ne, jotka vaativat minulta muutosta, tarvittavia resursseja (esim. aika, tila, materiaalit, ”woman power” jne.) tehdäkseen tämän muutoksen mahdolliseksi, järkeväksi tai käytännölliseksi?

Kustannus-hyöty suhde:

Kun kustannuksia ajatellaan ajan ja voimavarojen käsitteiden kautta ja kun innovaatiota edellytetään omaksumaan, tarjoaako innovaatio minulle riittäviä hyötyjä? Ovatko erityisesti ”psykkiset” hyödyt riittävän merkittäviä (mm. koettu palaute vanhemmilta, muulta henkilöstöltä, onnistumisen kokemukset lasten kanssa, paikallisen ja valtakunnallisen hallinnon myönteinen/kielteinen suhtautuminen)? Innovaation työstäminen on opettajalle hyväksyttävissä, jos hän on suhteellisen varma siitä että palaute lapsilta ja muilta asianomaisilta on selvästi positiivinen?

Jos vastaukset ovat edellisiin kohtiin valtaosin negatiivisia, voivat opettajat hylätä innovaation ”epäkäytännöllisenä”. Seuraavana luodaan poikkileikkaus siitä, miten vuoden 2002 aikana esiopeutusikäisten lasten opettajat kokivat tämän nk. tieto- ja viestintäteknikkaa ja konstruktivistista lähestymistapaa soveltavan kehittämishankkeen Kuopiossa.

Esiopettajien kokemuksia L@sten projektista

Projektiin sitoutui vuosien 1999-2002 ajaksi Kuopiosta 12 päiväkotia, joissa yhdessä oli mukana maahanmuuttajalapsia ja kuudessa erityisryhmä. Henkilöstö koostui projektipäälliköstä – ja vastaavista, yksikköjen yhteyshenkilöistä ja päiväkodin kasvatushenkilöstöstä. Projektin eri vaiheissa järjestettiin eri teema-alueista koulutusta ja projektin etenemisen aikana yksikköjen vastuuhenkilöt kokoontuivat säännöllisesti kuukausittain tavoitteenaan reflektoida kokemuksia sekä suunnitella ja toteuttaa jatkuvaa henkilöstön tukemisen menettelytapoja, ts. muodoltaan toiminta noudattaa myös toiminta-alueiden kouluttajan koulutus –periaatetta. Projektin aikana seurantatietoa koottiin lapsilta,

heidän vanhemmiltaan ja henkilökunnalta kirjallisin kyselyin. Lisäksi lasten toimintaa dokumentoitiin havainnoimalla ja systemaattisilla kehityksen arviointitavoilla. (Hyttinen ym. 2003) L@sten projektin toiminta-aika oli kolmivuotinen, sillä kokemukset ovat osoittaneet, että opettajien luottamus uusiin tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävien toimintatapojen käyttöön vie aikaa. Varhaisvuosien lasten opettajat käsittelevät perustavaa laatua olevia emotionaalisia muutoksia sekä myös opittava hallitsemaan teknologiaa ja on havaittu, että kertaluontoinen tai vähäinen tuki ei ole riittävää muutoksen toteuttamisessa (Huhtinen 2001, Barbuto et al. 2003)

Kun Kuopion L@sten projektia käynnistettiin (v. 2000), havaittiin projektin alkuvaiheessa koko päiväkodin opettajien (johtajat/ltot/eltot, N 41) käsityksiä kartoitettaessa niiden jakaantuvan joko puolesta tai vastaan: 58 % osoitti kokevansa TVT:n käyttöön otton lapsiryhmissä myönteisenä, 42 % koki puolestaan kielteisenä. Hyttisen ym. (2002, 87) havaintojen mukaan vähemmän tietokoneista kiinnostuneet tukivat kuitenkin enemmän tietokonetta käyttäviä ja valtaosa henkilöstöstä näki kehittämisajatuksen yhteisenä. Toisaalta vanhempien suhtautuminen tieto- ja viestintäteknologian käyttöön päiväkodissa projektin alussa osoittautui erittäin myönteiseksi, sillä 97 % (N 127) heistä suhtautui myönteisesti ilmiöön ja vain 3 % kielteisesti. Tämä selittyy sillä, että kotitalouksissa lapset ovat uuden tekniikan hankkimista nopeuttava tekijä (Suomi tietoyhteiskuntana 2000) ja siksi lapsiperheiden vanhemmat ovat myönteisiä myös tieto- ja viestintäteknologian käyttöön lasten varhaisvuosien aikana esim. esiopetuksessa ja päiväkodissa. Yllättävää oli kuitenkin Kuopiossa lasten vanhempien motiivit tietotekniikan käyttöön, sillä ne eivät liittyneetkään ajanvietteeseen, vaan myös suurelta osin lasten teknologian hallintatavoihin ja kehityksellisiin perusteisiin (Hyttinen ym. 2003, 107).

Projektin päättövaiheessa esiopetuksen ikävaiheen opettajina toimivien (N 41) asenteet olivat muuttuneet jonkin verran positiivisempaan suuntaan (myönteisiä 47 % ja kielteisiä 23 %). Kuitenkin opettajat itse arvioivat yksikössään L@sten projektin vaikutuksen työyhteisöön ja sen pedagogiseen toimintaan hyvin merkittäväksi (liitetaulukko 1). Tulokset kuvastavatkin hyvin sitä emotionaalista kamppailua, jota alan opettajat käyvät. Havainnot osoittavat, että opettajien asenteet ovat hitaita muuttumaan ja toisaalta opettajat kuitenkin tiedostavat vastuunsa lasten kasvatuksesta nykyisessä yhteiskunnassa, eikä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämättä jättäminen ainakaan poista tätä vastuuta.

Kun opettajien muutosta tarkastellaan yleisemmin opettajien kokeman psyykkisten resurssien ja tuen kautta, voidaan havaita lasten vanhempien että muun henkilöstön luoneen muutokselle pääosin hyvin suotuisan ympäristön. Projektissa hyödynnetyt ohjaukselliset toimintatavat (tuki ja ohjaus yhteishenkilöiltä työyhteisössä, projektivastaavilta ja koulutuksesta) koettiin myös hyödyllisenä, mutta jonkin verran merkitykseltään vähäisempänä kuin vanhempien ja yksikön muun henkilöstön suhtautumistavan luoma ilmapiiri (liitetaulukko 1).

Opettajien kokemat hyödyt ja onnistumiset lasten kanssa arvioitiin pääosin myönteisiksi (taulukko 1). Erityisesti lasten jatkuva innostuneisuus tietokoneen ja ohjelmien käyttöön tuotiin esille, mutta myös ohjelmien pedagogisen hyödyntämisen suomat mahdollisuudet (mm. työskentely lasten kanssa, lasten oppiminen), havainnot lasten vuorovaikutuksen positiivisesta luonteesta (mm. auttaminen, keskustelut) sekä lasten työskentelyvalmiuksien kehittyminen (mm. itsetunto ja -luottamus, keskittyminen) nähtiin hyödyllisinä. Toisaalta negatiivisina koettiin lasten työskentelyvalmiudet (mm. rauhattomuus, ohjelmien ”rämpääminen”, liikkakäyttö) ja myös oman toiminnan ohjaaminen (mm. juuttuminen ohjelmaan).

Taulukko 1. Opettajien havainnot lasten tietokoneen käytöstä (%)

Kategoriat *	(N 41)
Positiiviset	
Innostuneisuus	71
Pedagoginen hyödyntäminen	49
Sosiaalisuus	42
Lasten työskentelyvalmiudet (itsetunto, rauhallisuus jne.)	42
Kielellinen	17
Tietokoneen käytön hallinta ja tuntemus	12

Ei osaa sanoa/ei vastausta	15
Negatiiviset	
Lasten työskentelyvalmiudet (mm. levottomuus)	29
Oman toiminnan ohjaaminen (mm. juuttuminen)	15
Lasten arkuus/pelko/rohkeus puuttuu	2
Kielellinen (ohjeiden noudattaminen, arkuus)	2
Sosiaalisuus (vuoronodottamisen vaikeudet)	2
Ei osaa sanoa/ei vastausta	39

* luokittelu muodostettu avoimien kysymysten perusteella (Hyttinen ym. 2003)

Opettajan arvioinneissa (taulukko 2) tieto- ja viestintäteknologiaa esiopetukseen integroivan hankkeen annit koettiin merkittävämmäksi pedagogiikan kehittämisessä (mm. lapsikeskeisyys, oppimiskäsitykset, lapsen kehityksen havainnointi, yhteistoiminnallisuus), osin kokemukset olivat myönteisiä myös sisällön kehittämisessä (oppimisympäristöt, uusi toimintatapa, arvokeskustelu, menetelmien monipuolistuminen) ja tietokoneen hyödyntämisessä oppimisen/kehityksen tukemisen välineenä (kielellinen kehittyminen, keskittyminen, motivoituneisuus, kuntoutus)

Taulukko 2. Opettajien arviointia L@sten projektin merkityksestä (%)

Kategoria*	(N 41)
Pedagogiikan kehittäminen	54
Sisällön kehittäminen	34
Oppimista ja kehitystä tukeva väline	22

* luokittelu muodostettu avoimien kysymysten perusteella (Hyttinen ym. 2003)

Kun tarkastellaan opettajien henkilökohtaisia tieto- ja viestintäteknologian hallinnan kokemuksia (taulukko 3) voidaan havaita että teknologian perustiedot ja -taidot ovat valtaosalle sujuvia. Pedagogisen integroinnin osalta tulokset osoittavat vielä kohtalaista epävarmuutta, myös yleisempien teknologiataitojen (tiedon hankinta ja viestintä) koetaan epävarmemmaksi.

Taulukko 3. Opettajien arviointi tieto- ja viestintäteknologia hallinnasta L@sten projektin päättövaiheessa (%).

Kategoria *	Mikä sujuu? (N 41)	Mikä on hankalaa? (N 41)
TVT:n perustiedot ja taidot	71	10
Tietokoneen pedagoginen käyttö	50	10
Tiedon hankinta ja viestintä	44	20
Negatiiviset tuntemukset (projektiväsymys, muutokset)		2
Ei osaa sanoa/ei vastausta	15	12

* luokittelu muodostettu avoimien kysymysten perusteella (Hyttinen ym. 2003)

Pohdintaa

Tieto- ja viestintäteknikan onnistunut soveltaminen edellyttää varhaisten ikävuosien opettajilta paljon psyykkisiä voimavaroja. Jos tavoitteena on pyrkiä modernien oppimisenäkökulmien mukaisiin käytäntöihin, on henkilöstön kompetenssien kehittämisen puitteet otettava myös hyvin harkitusti huomioon, että opettajien työn kehitymisolosuhteet olisivat suotuisat. Alan peruskoulutukset ovatkin huomioineet tai huomioimassa tieto- ja viestintäteknologian mukaan tuomat mahdollisuudet, mutta jo työssä toimivien opettajien koulutus ja sitä myötä laadukkaasti toimivien yksikköjen edellyttää vielä systemaattista ja tutkimuksellisesti perusteltua pitkäkestoista kehittämistyötä. Tutkimuksen kannalta on jatkossa kiintoisaa selvittää mm. opettajan lasten ohjaustapojen laatua avoimessa tietokoneympäristössä.

LÄHTEET

- Alliance for Childhood 2004. Tech tonic- Towards a new literacy of technology. College Park: MD. Saatavilla http://www.allianceforchildhood.net/projects/computers/pdf_files/tech_tonic.pdf
- Barbuto, L., Swaminathan, S., Trawick-Smith, J. & Wright, J, 2003. The role of the teacher in scaffolding children's interactions in a technological environment: How a technology project is transforming preschool teacher practices in urban schools. Paper presented at the IFIP Working Group 3.5 Conference, Australia, 2003.
- Bewick, & Thouvenelle, S. 2002. Completing the computer puzzle: A Guide for early childhood educators. Boston, Allyn and Bacon.
- Bielefeldt T. 2001: Technology in teacher education: A closer look. *Journal of computing in teacher education* 17(4), 4–15.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (toim.) 2002. Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Washington, DC: NAEYC.
- Clements, D. & Samara, J. 2002 . The role of technology in early childhood learning. *Teaching children mathematics*. February. 340-343.
- Clements, D. & Swaminathan. S. 1995. Technology and school change: New lamps for old? [Online]. Available: www.gse.buffalo.edu/org/buildingblocks/NewsLetters/Tech_and_School_DHC.htm.
- Druin, A. & Solomon, C. 1996. Designing multimedia environments for children. John Wiley & Sons, Inc.
- Early learning in knowledge society 2003. Report on a European conference. 22 and 23 May 2003. Brussels. Saatavilla http://www.ibm.com/ibm/ibmgives/downloads/early_learning.pdf
- Opetushallitus 2002. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki..
- Fosnot, C. 1989. Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach for teaching. New York: Teachers College Press.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haugland, S. & Wright. J. 1997. Young children and technology: A World of discovery. Allyn & Bacon: Heedham Heights.
- Hohmann, C. 1996. Foundation in elementary education: Overview. High/Scope Press: Ypsilanti, Michigan.
- Hohmann, C. 1994. Staff development practices for integrating technology in early childhood education programs. In J. Wright & D. Shade (eds.) *Young children: Active learners in a technological age*. Washington, DC: NAEYC. 93-103.
- Huhtinen, R. 2001. Tietokone päiväkodissa- lelu vai toimintaväline. *Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma*. Kasvatustieteen laitos. Joensuun yliopisto: Joensuu.
- Hyttinen, T. , Hälikkä, S., Lappalainen J. & Nissinen E. 2003. L@sten projekti 1999-2002. Loppuraportti. Kuopion kaupunki, sosiaali- ja terveysalan julkaisuja nro 1.
- ISTE. (2000): National educational technology standards for teachers. Eugene, OR, USA, International Society for Technology in Education (ISTE).
- Katz, L. 1997. The challenges of the Reggio Emilia approach. In J. Hendrick (ed.) *First steps toward teaching the Reggio way*. Merrill: New Jersey. 103-111.
- Katz, L. & Chard, C. 2000. *Engaging children's minds: The Project Approach*. Ablex: Stamford.
- Lehtinen, E. 1997. Tietotekniikan uudet mahdollisuudet – uhka vai hyöty kasvatukselle. Teoksessa V. Kuuliala, M. Mäkelä & E. Suojoki (toim.). *Interaktiivinen teknologia koulutuksessa. Entäs nyt tietoyhteiskunta? Hämeenlinna*. Offset-Kolmio. 49-52.
- Makkonen, H. 2005. Yhteistoiminnallisuus tavoitteena ja voimavarana. Esiopetusikäisten lasten vertaistyöskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 102. Joensuu: yliopistopaino.
- Mustonen, A. & Pulkkinen, L. (2003) Sosiaalinen alkupääoma ja tietotekniikka. *Teknologian arviointeja 14* . Eduskunnan kanslian julkaisu, 1/2003 - Hki : Tulevaisuus-valiokunta, 2003. Saatavilla http://www.eduskunta.fi/fakta/julkaisut/ekj1_2003.pdf

- Siekkinen, M. & Huhtinen, R. 1999. The use of computer in Finnish preschool settings: Toy or tool for children? In J. Enkenberg & J. Levonen (eds.). Learning and instruction in multiple context[s] and settings. Proceedings of the Second Joensuu symposium on learning and instruction [1997]. 88-95.
- Siekkinen, M. 1999. Childcare arrangements and children's daily activities in Belgium and Finland. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 48.
- Suomi tietoyhteiskuntana 2000. Tietoyhteiskunta-asiain neuvottelukunnan raportti hallitukselle 14.6.2000. Tietoasiakunta-asiain neuvottelukunta. Saatavilla <http://www.vm.fi/resource/fi/3650.pdf>
- Swaminathan, S. 2001. Teaching with technology: Dilemmas and insights. Annual Meeting of the National Council of Teachers of Mathematics. Orlando, FL, USA.
- Tahvanainen, S. 2003. Tutkimus esi- ja alkukasvatustasoisille lapsille tarkoitettujen Internet-sivustojen arvioimisesta lapsen kehitystasoon sopivuuden näkökulmasta . Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Joensuun yliopisto. Joensuu.

LIITTEET

Liitetaulukko 1. Opettajien arviointia L@sten projektista (N 41).

Kategoria	ka. *	S
Projektin merkitys ja vaikutus	4,02	1,20
Pedagoginen merkitys	4,05	1,03
Vanhempien suhtautuminen	4,46	1,05
Työtoverien suhtautuminen	4,49	1,20
Johtajan suhtautuminen	4,56	1,18
Tuki ja ohjaus työyksikössä	3,88	1,50
Tuki ja ohjaus koulutuksesta	3,61	1,80
Projektin vastuuhenkilöstöltä	3,71	1,66

*asteikko 1-5 (ei merkitystä-erittäin merkittävä)

Liitetaulukko 2. Opettajien tietokoneen käyttö (N 41).

Kategoria	ka.*	s
Tietokoneen käytön helppous	4,15	0,88
Käytön määrä lasten kanssa	3,76	2,13
Käytön määrä muissa tehtävissä	3,88	1,66

*asteikko 1-5 (ei merkitystä-erittäin merkittävä)

POIKA ERILAINEN, OUTO MUUKALAINEN

Pirkko Salokaarto

Johdanto

Outo poika

*Poika erilainen
outo muukalainen
sanat kadonneet
silti onnellinen.*

13.6.1998 Oskari Manninen

Poika erilainen, poika muukalainen tuli minulle oppilaaksi Lokan peruskoulussa lukuvuoden 2001/02 alkaessa. Molemmat meistä, sekä Joonas että minä, olimme uudessa, oudossa tilanteessa. Joonas autistisena lapsena aloittamassa esikoulua, ja minä entisenä matkailuopettajana aloittamassa työskarkani esi- ja alkuopetuksen piirissä. Ensimmäinen reaktioni tavatessani Joonaksen ja hänen vanhempansa oli, että pestini luokanopettajana jää kahden viikon mittaiseksi. Että pitää aloittaa uusi esikoulu (19 tuntia viikossa, 700 tuntia lukuvuodessa) yhdysluokkaopetuksena, luokka-asteet 0-3, ja siihen vielä integroida autistisia piirteitä omaavan lapsen erityisopetus. Kaikki tämä aloitetaan lähes nollassa: Joonakselle oli nimetty ainoastaan henkilökohtainen avustaja.

Entisenä matkailualan ammattilaisena otin kuitenkin haasteen vastaan, ja ajattelin työni koulussa projektiluontoiseksi, oppilaat ja heidän perheensä asiakkaikseni. Takatalon (2001, 275) mukaan projekti on yksi keino opinnollistaa arjen tilanteita ja toimintoja. Toteutuspaikkana voi olla koulu tai koulun ulkopuolinen paikka. Toimintana projekti voi olla ihmettelyä, tutkimusta, kokeilua, osallistumista ja osallistamista, luopumista ja tuottamista tai kaikkia yhdessä. Arjen opinnollistaminen on vapautumista koululle ominaisista reunaehdoista. Projektin suuntautuminen elävään arkipäivän elämään motivoi, sekä avustajan että minun, lähtemään matkalle, päämääränä yhdysluokkaopetuksen ja erityisopetuksen integroituminen eli opetuksen yksilöllistäminen jokaiselle oppilaalle sopivaksi.

Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jonka tarkoitus on antaa lukijalle mahdollisimman tiheä kuvaus siitä, miten autistisia piirteitä omaavan Joonaksen esikouluvuosi sujui Lokan kyläkoulussa ja millainen oli kaksiohittajaisen koulun arkipäivä. Oma positioni tutkijana oli osallistuva havainnointi, sillä koko tutkimusajanjakson, lukuvuosi 2001/02, olin luokanopettajana Joonaksen luokassa.

Tapaustutkimukselle (case study) on ominaista, että se kohdistuu nykyhetkeen ja tapahtuu todellisessa, luonnollisessa tilanteessa. Aineistoa kerätään käyttämällä useita metodeja mm. haastattelua, havainnointia, kirjallisia dokumentteja, ja tavoitteena on saada yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Tutkimusintressinä ovat siis sosiaalisen maailman inhimilliset merkitykset. (Syrjälä 1996, 11; Syrjälä & Numminen 1988.) Kyselyjen ja haastattelujen avulla saadaan tietoa, mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat ja uskovat. Havainnoinnin avulla saadaan tietoa, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa, eli saadaan välitöntä suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien tai organisaatioiden toiminnasta ja käyttäytymisestä. Osallistuvassa havainnoinnissa on tyypillistä, että tutkija osallistuu tutkittavien ehdoilla heidän toimintaansa. Tutkimukset ovat yleensä kenttätutkimuksia ja usein havainnoijalle muodostuu jokin rooli

ryhmässä. (Hirsjärven ym. 1997, 130, 209-214.) Tutkimusta tehdessäni olin Joonaksen opettaja ja näin ollen toimin kliinisenä havainnoijana.

Kvalitatiivinen tutkimus on kertomus etsimisestä. Alasuutarin (1993b) mukaan laadullisen tutkimuksen kirjallinen kuvaus on ”juoneltaan etenevä salapoliisikertomus”. Sajavaaran mukaan (Hirsjärven ym. 1997, 253) kirjoittaminen on keskeinen osa laadullista tutkimusta. Tutkimusote on induktiivinen ja tutkija lähtee liikkeelle empiirisistä havainnoista. Hirsjärven (1997) mielestä kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkittavaa kohdetta on pyrittävä kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkija ei voi kuitenkaan sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot muovaavat sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiötä. Alasuutarin (2001, 33) mukaan ihminen ei ole koskaan vapaa kaikesta sukupolvesta toiseen kasautuneesta esitiedosta, jonka varassa hän hahmottaa maailmaa. Ja näin tietojen kerääminen ja tulkitseminen pohjautuu aina jonkinlaisiin taustalla vaikuttaviin esioletuksiin todellisuuden luonteesta. Vasta kyky tarkastella kriittisesti omaa esitietoaan ja yhdistellä sitä tuoreella tavalla uusiin havaintoihin johtaa tutkijan kiinnittämään huomion asiaan, joka tuntuu itsestään selvältä. Kvalitatiivinen tutkimus löytää tai paljastaa tosiasioita samoin kuin salapoliisi. Tutustakin asiasta voidaan tehdä outoa, kiinnostavaa ja ongelmallista sekä tutkijalle että mukanaolijoille (Syrjälä 1988, 80; Hirsjärven ym. 1997, 161).



Kuvio1 Tapaustutkimuksen malli (<http://www2.uiah.fi/projects/metodi/071.htm>)

Oma kirjallinen kuvaukseni on selviytymiskertomus: miten selvisimme aluksi kaoottiselta vaikuttavasta lukuvuodesta. Kertomukseni pohjautuu omiin päivittäisiin havainnoiteihini, pitämäni päiväkirjaan sekä keskusteluihin koulun muun henkilökunnan ja Joonaksen vanhempien kanssa. Päiväkirjaa pidin syyslukukaudella satunnaisesti ja kevätlukukaudella systemaattisesti ajalla 11.2 – 28.2.02. Joonaksen avustaja, Marke, pitää päivittäin päiväkirjaa Joonaksen koulupäivän sujumisesta (liitteenä päiväkirjasivu: maanantai 15.10.01).

Elämän arkipäivää koulussa

Perusopetuslain mukaan (23.12.1999/1288) kunta on velvollinen järjestämään se alueella asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta sekä oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta. Sodankylän kunnassa otettiin käyttöön syksyllä 2001 uusi esiopetuksen opetussuunnitelmakokeilu: esiopetusta tuli antaa 19 tuntia viikossa, 700 tuntia lukuvuodessa. Lokan kyläkoulun eskariin tuli kaksi oppilasta, joista Joonaksella aloimme soveltamaan ”kyläkoulu-” TEACCH –opetusmenetelmää (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children). Strukturoidun esiopetuksen myötä aloimme toteuttaa myös syyskuussa laatimaani koulu-kohtaista esiopetussuunnitelmaa.

Autistisen lapsen kuntoutuksessa lähtökohtana on lapsen vuorovaikutus mikrotasolla: äidin, isän ja häntä lähellä olevien henkilöiden välillä, mikä ei lapsen autistisen kehityshäiriön vuoksi ole alkanut toimia normaalisti. Kerolan (1997, 211) mukaan autistisen lapsen taitojen kehittyminen edellyttää, että hänen sosiaalinen lähiympäristönsä kehittää kommunikointitaitojaan. Joonaksen perhe otti ku-

vat (PCS-kuvat) kommunikoinnin tueksi pojan ollessa 4,5 -vuotias. Äidiltä saimme kuvat lainaksi myös kouluun.

Joonaksen perhe on tyypillinen luontaistaloudessa elävä lokkalainen perhe: pääasiallinen toimeentulo tulee poronhoidosta, minkä lisäksi äiti on käsityöyrittäjä. Perheessä on viisi lasta. Vanhemmat eivät hyväksy pojalleen päivittäistä toimintaa helpottavaa struktuuria kotiin, koska heidän mielestään lapsi ei ole autistinen, vaan AS (aspergerin syndrooma). Perinteiden mukaisesti vanhemmat yrittävät kasvattaa pojastaan oikean poromiehen ja poromiehellä ajankierto määräytyy poronhoitotöiden mukaan. Luontaistalouselämästä huolimatta tai ehkä siksi (ajankäyttö vapaammin säädelävissä) vanhemmat ovat tehneet paljon työtä Joonaksen opettaminen eteen. Autismille tyypillisen sosiaalisen kehityksen, kommunikaation ja käyttäytymisen pulmista johtuu, että taidot, jotka yleensä opitaan ikään kuin automaattisesti, on autistiselle lapselle määrätietoisesti opetettava (Kerola 2001, 68).

Joonas osaa WC -asiointin, ruokailutavat ovat moitteettomat ja kommunikointi kuvien avulla onnistuu melko hyvin, samoin hän oli oppinut jonkin verran perussanastoakin ennen koulun alkua. Puheterapeutin mukaan Joonas oli kuvien avulla kehittänyt yhdeksässä kuukaudessa sanavarastoaan lähes nolasta noin nelivuotiaan tasolle. Aloittaessaan esikoulun Joonas ymmärsi lyhyitä yksinkertaisia lauseita, jos niitä vahvistettiin visuaalisesti.

Vuorovaikutukseen tarvitaan aina kaksi osapuolta, joilla molemmilla on keskinäiseen kommunikointiin tarvittavat taidot, mutta millaiset kommunikointitaidot ovat lähikoulussa, johon autistisia piirteitä omaava lapsi tulee? Joonaksen koulutyön tueksi olemme ottaneet käyttöön TEACCH- mallin toiminnan. TEACCH:n opetustuokiossa on tavoitteena itsenäinen työskentelytaito, kun taas kommunikoinnin edistämiseen pyritään päivän muissa toiminnoissa. Koska itsenäiseen työskentelyyn ohjaavan koriopetuksen avulla Joonas voi yleistää oppimaansa, niin koreja käyttämällä voidaan hänelle opettaa kulloinkin tarvittavia tähdellisiä taitoja esim. kaupassa käyntiä, aamutoimia ym. Oppimista ja käyttäytymisen muutosta arvioimme vanhempien, avustajan ja opettajan kesken pitämässämme viikkopalaverissa.

Esikoulun alkamisen myötä Joonaksen kontaktit ympäröivään maailmaan lisääntyivät. Täysin uusina ihmisinä hänen maailmaansa tulivat opettajat; Marianne, Jorma-ope (kiertävä erityisopettaja) ja minä. Koulutoverit, Marke-avustaja ja ruokahuollosta vastaava Riitta olivat jo entuudestaan hänelle tuttuja. Autistiselle tyypilliseen tapaan Joonaskin vältti katsekontakteja ja oli aluksi vain omissa oloissaan Marke-avustajan kanssa. Ensimmäiset katsekontaktit koulussa Joonas otti Marken ja yksösluokkalaisen Nooran kanssa. Nooralle Joonas kävi monta kertaa päivässä ilmoittamassa: "Silta rikki!" Silta meni rikki Pete-Pilotti tietokonepelissä, mitä hän pelasi aina tietokoneelle päästessään. Aluksi Joonas otti katsekontaktin tuomalla kasvonsa toisen kasvoihin kiinni ja Nooraa tämä vähän hämmensi. Syyslukukauden mittaan katsekontaktien määrä lisääntyi.

Harjaantumislukokassa vieraillessamme (Marke, Marianne ja minä), meille oli selitetty, että jokainen koulupäivä pitää aloittaa samalla tavalla, ja niinpä kehittelimme musiikilla alkavan aamupiirin. Lauluksi valitsimme tietystikin, kun esi- ja alkuopetuksesta on kyse, Hiiren aakkoset. Mutta Joonas ei kestänytkaan musiikkia, kädet korvilla hän pakeni pöydän alle itkemään. Iltapäivän tuumauspala-verissä sitten kehittelimme toisenlaisen aamupiirin ja Marke alkoi askarrella tykötärpeita: jokainen viikonpäivä eri värillä, säätilat kuvina ja sanoina, sanat eilen, tänään ja huomenna, kaikki myös päällystettiin kontaktimuovilla.

Jotta jokainen oppilas olisi aktiivisesti mukana aamupiirissä ja aamupiiriä ei koettaisi ainoastaan Joonaksen tarpeita palvelevaksi, niin otimme sen kaksikielisenä. Joka aamu aloitamme koulun saman kaavan mukaan oppilaiden istuessa pulpeteissaan hevosenkengän muodossa. Opettaja aloittaa ja oppilaat jatkavat vuorollaan:

- *hyvää huomenta, good morning! My name is Pirkko*
- *oppilaat esittelevät itsensä*
- *mikä viikonpäivä on tänään? (opettaja kysyy myös englanniksi)*
- *Joonas vastaa esim. maananta, vihreä, toiset sanovat saman englanniksi*
- *monesko päivä? (opettaja)*

- viisitoista (Joonas, jos on 15. päivä), toiset jatkavat englanniksi
- mikä viikonpäivä oli eilen (opettaja)
- sunnuntai, punainen (Joonas, ja toiset jatkavat englanniksi)
- mikä viikonpäivä on huomenna (opettaja)
- tiistai, sininen (Joonas, ja toiset jatkavat englanniksi)
- minkälainen säätila (opettaja)
- talvinen, pilvistä (Joonas, ja toiset englanniksi)

Tämän jälkeen kukin oppilas vuorollaan siirtää eilen, tänään ja huomenna laput oikeiden viikonpäivien kohdalle. Joonas siirtyy avustajan kanssa oman työpöytänsä (hyllyköllä muusta luokasta erotettu tila) ääreen tekemään lukujärjestyksensä mukaisia koritehtäviä. Tätä pidempää aamupiiriä suunnitellessamme mietimme vanhempien reaktiota, mutta yllättävää kylläkin, kuulimme kaupassa käydessämme, että on hienoa, kun koulussa opetetaan englantia heti alusta pitäen.

Koska autistiset lapset vastustavat voimakkaasti kaikkia muutoksia ja uuden oppimista, niin päiväjärjestys täytyy suunnitella aina huolellisesti etukäteen siten, että noudatetaan tuttua turvallista kaavaa ja oppitunnin maksimipituus on 20 minuuttia.

Avustajan kanssa suunnittelemme aina seuraavan koulupäivän kuluneen päivän pohjalta. Mitään pidemmän tähtäyksen suunnitelmia emme uskalla tehdä. (ote syyskuun päiväkirjasta)

EVY-eskarilla kouluun sopeutuminen on yllättävän helppoa, ei yhtään karkailua eikä katolle kiipeämistä ole vielä ollut. Avustajalla kyllä pitää olla vikkelät jalat ja silmät myös selässä. Yhtään valvomatonta hetkeä ei saa olla. Luokan muut oppilaat eivät Joonasta pahemmin noteeraa. Heillä on omat ongelmansa koulunkäynnissä. Oppilaani ovat erittäin itseohjautuvia, mutta itseohjautuvuus ei varmastiakaan tarkoita koulutyön laiminlyöntiä. (ote syyskuun päiväkirjasta).

Marraskuun alussa Joonaksen kanssa tehtiin PEP-R:n, kehityksen ja käyttäytymisen arviointimenetelmien mukaisia tehtäviä. Arviointituloksena oli, että Joonas suoriutui parhaiten hienomotoriikan, karkeamotoriikan, silmän ja käden yhteistoiminnan sekä kognitiivisen ei-sanallisen toiminnan osa-alueilla. Em. alueilla hänen orastavat taitonsa olivat lähes ikätasoa vastaavat. Niin sanotut hyväksytyt suoritukset olivat hieman sen alapuolella (karkea arvio noin 4 – 4,5 vuotta).

Jäljittelyssä, havaitsemisessa ja kognitiivisessa sanallisessa toiminnassa Joonas tarvitsee enemmän tukea. Käyttäytymisasteikolla (tarkoituksena tunnistaa autistisiin piirteisiin liittyviä reaktioita ja käyttäytymismalleja) arvioituna Joonaksella havaittiin vahvaa poikkeavuutta ainoastaan kielessä. Muilla osa-alueilla (vuorovaikutus ja tunneilmaisu, aistireaktiot ja kiinnostus esineisiin) havaittiin lievää poikkeavuutta. Yhteenvetona oli, että Joonas on sopeutunut koulu yhteisöön ja oppinut uusia työskentelytaitoja. Kehitys ja oppiminen vaikuttavat etenevän nopeasti.

Lukuvuosi jatkui ja Joonas sopeutui entistä paremmin kouluun. Talven kovat pakkaset edesauttoivat Joonasta kontaktinottoon. Kun ei voinut pakkasen vuoksi mennä välitunnilla ulos, niin oppilaat pelasivat liikuntasalissa palloa ja hyppäsivät hiirenhäntää. Hiirenhäntää on helppo mennä hyppäämään, kun ei tarvitse katsoa ketään. Mutta vähitellen katsekontaktikin syntyi, kun hännänpyörittäjä aina myös puhui Joonakselle. Tällä tavoin kaikki oppilaat ottamalla Joonaksen mukaan leikkeihin osallistuivat Joonaksen vuorovaikutussuhteiden parantamiseen. Tämä olikin hyvä, sillä helmikuussa molemmat opettajat olivat yhtä aikaa sairaslomalla ja sijaisjärjestelyt vähän ontuivat. Ote päiväkirjastani 11. helmikuuta, kun itse olin vielä töissä.

Hyvin alkaa, Marianne sairaana. Onneksi on maanantai. Olli pitää Vuotsosta yläasteen saksan ja englannin ja Heikki pitää teknisen työn. Itsellä on "vain" 0-6 lk.

Päivä meni onneksi mukavasti. Joonas oli hyvällä tuulella joten Marke pystyi pitämään 0-3 luokan ojennuksessa ja katsomaan, että tekivät antamani tehtävät. Enkuntunti 5-6 luokilla oli mukava. Riikka ja Niklas ääntävät tosi kauniisti. Huomenna hammaslääkäri, pitää muistaa sanoa taksille.

Huhtikuussa tuli ajankohtaiseksi keskustella Joonaksen siirtymisestä ykkösluokalle. Joonaksen kanssa tehtiin PEP-R:n, kehityksen ja käyttäytymisen arviointimenetelmien mukaisia tehtäviä. Tulokset näyttivät, että paljon kehitystä on tapahtunut jokaisella osa-alueella. Kehitysprofiili ei enää

ollut niin sahaava kuin marraskuussa oli ollut. Myös kognitiivisessa sanallisessa toiminnassa Joonas on edennyt kolmevuotiaan tasolta kuusivuotiaan tasolle. Joten ei ole mitään estettä miksi Joonas ei voisi aloittaa seuraavaa lukuvuotta ykkösluokalla strukturoidussa opetuksessa.

Pedagogisesti arvioiden kyläkoulu on ihanteellinen ratkaisu: ryhmän pienuus 7 oppilasta, antaa erinomaiset mahdollisuudet yksilölliseen opetukseen. Gillbergin (1999, 131-133) mukaan autististen henkilöiden käyttäytyminen ja reagointi toisiin ihmisiin on useinkin hämmentävää. Autistisella lapsella, jos hänellä on mahdollisuus olla jatkuvasti pidemmän aikaa tekemisissä vain muutaman tutun henkilön kanssa, rituaalikäyttäytyminen vähenee. Meillä pienluokka metelöivine lapsineen luo tavaltaan omat rutiinit ja rituaalit, mitkä mahdollistavat Joonaksen kehittymisen. Tunneilmapiiri luokassa on hyvä, vaikka työrauha onkin joskus kaukana, kun pojat pyrkivät jatkamaan välituntikahinoitaan vielä luokassakin. Jokainen oppilas meidän luokassamme on omanlaisensa yksilö ja saa raivareita, joten Joonaksen erilaisuuteen ei kukaan kiinnitä pahemmin huomiota paitsi silloin, kun hän kiljuu. Strukturoitu koriopetus jäsentää Joonaksen päivät ja oppimisen niin, että hän on vain yksi oppilas muiden joukossa.

Johtopäätökset

Inklusio tarkoittaa yhteistä koulua kaikille, eli että jokaisella lapsella on oikeus samaan kouluun ja opetussuunnitelmaan kuin ikätovereillaankin. Inklusio tarkoittaa opetuksen järjestämistä ja organisoimista kaikille oppilaille sopivaksi. Inklusiossa ei erotella eri oppilasryhmiä, vaan kaikki oppilaat ovat saman arvoisia ja yksilöitä. Vammaisen elämä on normaalia, kun hän elää ja toimii vammaisena muiden kanssa yhdessä. (Murto 2001, 39, 41.)

Kyläkoulussamme olemme saavuttaneet inklusion idean. Inklusiohan on muutosprosessi koulu yhteisössä: koulun pitää muuttua niin, että se sopeutuu oppilaan ja hänen ympäristönsä elämään ja todellisuuteen (Väyrynen 2001,17). Meillä sopeutuminen oli pakon sanelemaa.

Pitkä matka lähimpään erityisluokkaan (90 km/suunta) edesauttoi sijoittamaan Joonaksen lähikouluun. Siinä vaiheessa, kun Joonas 1.8.2001 otettiin lähikoulun 0-luokalle ja hänelle järjestettiin henkilökohtainen avustaja, en vielä tiennyt tulevani kaksiopettajaisen yhtenäiskoulun (0-9 lk.) toiseksi opettajaksi.

Lukuvuosi kyläkoulussa on ollut raskas, mutta antoisa. Koskaan aamulla ei tiennyt, miten päivä sujuu: pääsemmekö ehjinä perille vai ajammeko kolarin (senkin ajoin 15.2.2001), pelaavatko etäyhetydet vai joudummeko pitämään itse kyseiset etätunnit. Joskus työpäivät tuntuvat niin kaoottisilta, että Joonaksen erilaisuuden ajattelee positiivisena voimavarana; hänellä on henkilökohtainen avustaja, joka voi katsoa toistenkin oppilaiden perään.

Esikouluvuoden aikana koulussa tapahtui monenlaista oppimista, sekä Joonas että muut oppilaat, puhumattakaan koulun aikuisista, oppivat paljon uusia asioita. Joonas oppi lukemaan ja kirjoittamaan sekä käyttämään värejä piirroksissaan. Keväällä hän tervehti kohteliaasti jokaista tuttua aikuista ja kysyi: "Mitä kuuluu?" Vastausta hän ei vielä jäänyt kuuntelemaan.

Koko koulu yhteisö oli oppiva organisaatio. Yhteisöllisyyden kehittyminen tapahtui ikään kuin huomaamatta, sillä jokainen meistä, oppilaat, henkilökunta, oppilaiden vanhemmat ja muutkin kyläläiset osallistuivat koulun toimintaan. Yhteisöllisyyden kehittäminen on avainasia koulussa, joka toimii osana paikallista kontekstia. Sengen (1994) mukaan oppivassa organisaatiossa rohkaistaan ja sallitaan yhteistoiminnallisten tavoitteiden muodostus. Oppivan organisaation perusyksikkö perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja tiimityöhön: opitaan oppimaan yhdessä. (Poikonen 2003, 25.)

Nyt, kun Joonaksen koulunkäynti on saatu käynnistymään ja olemme saaneet hyviä tuloksia, tulen jatkossa painottamaan pedagogista kuntoutusta ja kyläkouluinstituutiota erityisopetuksessa. Autistisen lapsen ja myös muiden lasten elämässä pitää huomioida jatkuvuuden ja struktuurin vaatimukset, unohtamatta lapsen edellytyksiä. Lapsen vaikeudet ja erityispiirteet tiedostamalla kyläkoulussa löydetään isoa koulua helpommin oppimiseen vaihtoehtoisia keinoja. Kyläkoulut ovat usein pieniä, joten opetuksen yksilöllistäminen on helppoa, myös koulun ja kodin yhteistyö on luontevaa ja tehokasta.

Viljasen (1998, 15) mukaan opettaja tekee koulun. Kyläkoulun opettajalla pitää olla hyvä itsetunto ja laaja-alainen näkemys opettajuudesta, mutta missä tähän saa koulutuksen? Kyläkoulujen opettajat ovat joutuneet, minä muiden mukana, hankkimaan ammattitaitonsa ”kantapään kautta”. Nykyinen opettajankoulutus ei anna valmiuksia yhdysluokkaopetukseen eikä myöskään valmenna opiskelijoita inklusiiviseen kouluopetukseen, vaan opetusharjoittelu jää kasvatusteoriasta irralliseksi. Opiskelija ei saa todellista kuvaa opettajan laajasta työkentästä ja siksi opettajankoulutuksen rakenteita tulisikin muuttaa ja uudistaa radikaalisti. (Korpinen 1998, 133.)

Tuoko uusi tutkinnonuudistus parannusta opettajankoulutukseen, jää nähtäväksi, mutta joka tapauksessa opettajilta vaaditaan nykyisin jaetun vanhemmuuden lisäksi mm. vuorovaikutusosaamista, yhteisöllisyyttä, kykyä toimia yhteistyössä elinkeinoelämän eri sektoreiden kanssa. Omat haasteensa opettajankoulutus uudistukselle asettaa yhtenäinen peruskoulu ja lähikouluperiaate.

” Kun olis Polvari-Jaako täällä, kyllä se tietäisi ” Polvari-Jaako eli 1800-luvulla Sompiossa.

...jo etukäteen hän tiesi ja ennusti monet asiat ja tapahtumat, naimiset ja kuolemat ja kaikki... (Paulaharju 1939, 258).



Kuvio 2. Pohjoiskalotin kartta (www.sodankyla.fi/lokka)

(Katso tarkemmat kartat: <http://www.infokartta.fi/sodankyla>)

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1993b. Sosiologisen tekstin kaksi lajityyppiä. *Sociologia* 30, 1, 26-35.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus
- Gillberg, C. 1999/1998, 1989, 1992, 1994. *Autismi ja sen sukuiset häiriöt lapsilla, nuorilla ja aikuisilla.* Helsinki: Hakapaino
- Hirsjärvi, S. 1997. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 117 – 168.
- Hirsjärvi, S. 1997. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 176 - 222.
- Kerola, K. (toim.). 2001. *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä.* Porvoo: PS - kustannus
- Kerola, K. 1997. *Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten perheperustaisessa varhaiskoulutuksessa. Akiva- projektin alkuvaiheet ja kolmen vuoden seuranta.* Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Korpinen, E. 1998. *Kyläkoulut ja opettajankoulutus.* Teoksessa E. Korpinen, (toim.) *Kehittyvä kyläkoulu.* Jyväskylän yliopisto. Tutkiva opettaja 6/98.

- Lahtinen, M., Lankinen, T, Penttilä, A. & Sulonen, A. 2001. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma Oy
- Manninen, O. 1998. Autismi 3/2000. Autismiliitto ry.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS - kustannus. 30-54.
- Paulaharju, S. 1939/1979. Sompio (kolmas painos). Porvoo: WSOY.
- Poikonen, P-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää” : päiväkotikoulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, P. 1997. Tutkimuksesta julkaisuksi. Teoksessa Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, s. 225- 298.
- Syrjälä, L. 1988. Tutkimusaineisto tapaustutkimuksessa. Teoksessa Syrjälä, L., Numminen, M. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988. 77-114.
- Takatalo, E. 2001. Erilaiset oppimisympäristöt: lupaus ja mahdollisuus. Teoksessa Ikonen, O., Virtanen, P. (toim.) HOJKS, Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus 274-278.
- Viljanen, E. 1998. Kyläkoulu kunnan kouluverkossa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Kehittyvä kyläkoulu. Jyväskylän yliopisto. Tutkiva opettaja 6/98.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusoin monet kasvot. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.). Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS - kustannus. 12-29.
- <http://www2.uiah.fi/projects/metodi/071.htm> (luettu 9.11.04)
- www.sodankyla.fi/lokka

OSA II

ERILAISTUMISTA JA YHTENÄISTYMISTÄ PERUSASTEEN OPPIMISPOLUILLA

Suomalaista peruskoulua leimaa jatkuva muutos niin yhtenäisen peruskoulun rakentumisen kuin kansainvälisten ja kansallisten haasteiden näkökulmasta. Kouluoppimisen tärkeinä kohteina on pidettävä niitä taitoja, jotka auttavat ymmärtämään yhteiskuntaa, jossa elämme. Ensisijaisia taitoja ovat oman oppimisen kontrollointi ja motivaation ylläpitäminen, keskeisten käsitteiden ja niitä kuvaavien tekijöiden ymmärtäminen sekä yhteisölliset ja yhteiskunnalliset arvot.

Tässä kirjan osassa tarkastellaan muutamia ulottuvuuksia edellä mainituista ja kasvatustieteen päivillä keskustelluista teemoista. Oppijan näkökulman huomioivat artikkelit, jotka tarkastelevat koulua oppijan motivaation näkökulmasta sekä tiedon ja teknikan metarafia koululaisten kuvakerronnassa. Globaalimpaa pohdintaa edustavat artikkelit, jotka nostavat tarkasteluun ympäristöarvot ja kestäväen kehityksen perusopetuksen näkökulmasta.

AUTONOMIAN KOKEMINEN KOULUSSA

Helena Thuneberg

Tavoitteena on pohtia koulua autonomian perustarpeen tyydyttymisen kannalta. Ensin pyritään paikallistamaan sen teoreettinen sijainti ja sitten sen tutkimiseksi viritetty tutkimusasetelma ja yksi sen mittareista. Avainkäsitteitä ovat itsemääräytyminen (self-determination), sisäinen ja ulkoinen motivaatio, itsesäätely ja psyykinen hyvinvointi.

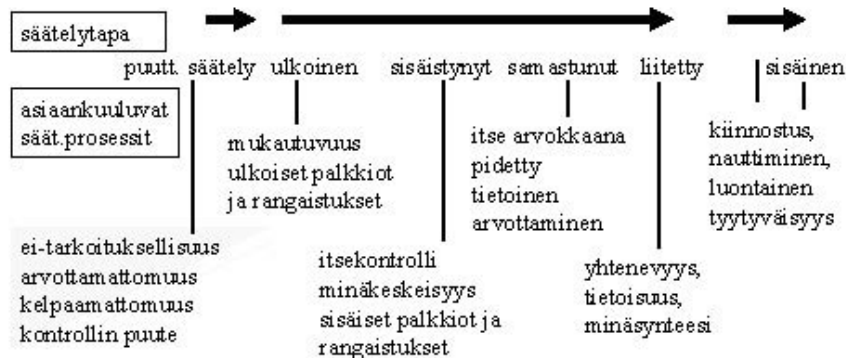
Motivaatio on pitkään nähty polarisoituneena kahteen vastalautuvuuteen: ulkoisen ja sisäiseen. Tässä tutkimuksessa sovelletaan itsemääräytymisteorian mukaista näkemystä, jonka mukaan motivaatio nähdään asteittaisena jatkumona ulkoisesta sisäiseen. Sisäistä motivaatiota pidetään synnynäisenä, luontaisena ja käyttäytymistä, kun ihminen pystyy sitä optimaalisesti toteuttamaan, itsemääräytyvänä. Ulkoiset olosuhteet pääsevät kuitenkin eriasteisesti vaikuttamaan sisäiseen motivaatioon. Mitä vähäisemmin se toteutuu eli mitä ulkoisempi motivaation lähde on, sitä vähemmän itsemääräytyvää on käyttäytyminen. (Deci & Ryan, 2000, 2002; Eccles & Wigfield 2002, 113).



Kuvio 1 Itsemääräytymisen jatkumo. Muokattu Ryanin ja Decin pohjalta (2000a, 72).

Itsemääräytyneen toiminnan sisäisimmässä itsesäätelyn muodossa (intrinsic) toiminnan pääsyy-
nä on sen kiinnostavuus sinänsä, tekemisen nautinto ja sen edellytyksenä tehtävän uutuus ja opti-
maalinen haasteellisuus. (Deci & Ryan 2000a, 70, 76; Deci & al.1999, 658). Toisessa ääripäässä,
jota kutsutaan 'epämotivaatioksi' (amotivation), oppilas ei koe itseään lainkaan motivoituneeksi, edes
mikään ulkopuolinen pakote tai palkkio ei yllytä häntä liikkeelle. Näiden väliin jää eriasteisesti ulko-
puolelta koettu säätely, jossa voidaan erottaa neljä vaihetta: 1. Eniten ulkopuolelta ohjatuksi koettu
säätely on 'ulkoista' (external) ja siinä oppilas pakottautuu toimimaan joko rangaistuksen pelosta
saadakseen palkkion. 2. 'Sisäistetyssä' säätelyssä (introjected) ulkoiset palkkiot ja rangaistukset
ovat luonteeltaan symbolisia: toiminnan syynä on muilta – mutta myös itseltä - saadun kiitoksen tai
hyväksynnän mahdollisuus tai häpeän välttäminen. Aiempien tutkimuksein valossa (Ryan & Connell
1989) säätelytapa nähdään tässä tutkimuksessa "ahdistus- ja häpeänpelko"-muuttujana 3. 'Samastu-
neessa' säätelyssä (identified) oppilas kokee toimintansa hyödyllisenä ja tuntee itse valinneensa sen
"minä tahdon" (Ryan & Grolnick 1989, 750), mutta toiminnan syy on kuitenkin ulkopuoliseen arvoon
liittyvä. Aiempien tulosten mukaan (Ryan & Connell 1989) säätelytapa nähdään tässä tutkimukses-
sa "kouluviihtyvyys"-muuttujana, jota säätelytavan itsemääräytymisteorian mukaisen luonnehdinnan
perusteella voitaneen ajatella pidettävän myös "onnistunut koululaisuus"-muuttujana, 4. Autonomisin
ulkoisen itsesäätelyn muoto ja samalla nuoremmilla oppilaille poikkeuksellinen, on 'liittynyt' (integrated),
joka tarkoittaa, että ulkoinen tavoite on itselle tärkeäksi mielletty, sisäistetty ja sulautunut osana

omaan minäkäsitykseen, mutta motivaation lähde on siis kuitenkin perustaltaan ulkoinen eikä sisäinen, kuten sisäisessä motivaatiossa. (Deci & Ryan 2000a, 72-73; 2000b, 10-12)



Kuvio 2 Itsesäätelyn asteisiin liittyvät prosessit. Muokattu Ryanin ja Decin pohjalta. (2000a, 72).

Autonomian perustarve

Kouluympäristö voi joko tukea tai uhata oppilaiden itsemääräytymistä siitä riippuen, miten kolme keskeistä psyykkistä hyvinvointitarvetta kyetään tyydyttämään:

1. autonomian tarve (Need for Autonomy),
2. liittymisen tarve (Need for Relatedness),
3. pätevyyden tarve (Need for Competence) (Deci & Ryan 2002, 7-8).

Tyydyttymisen aste määrää, minkätyyppistä oppilaiden käyttäytymisen itsesäätely ja motivaatio ovat. Psykkisesti hyvinvoivat oppilaat ovat motivoituneita oppimaan. Mitä enemmänasteisesti heidän käyttäytymisensä on itsemääräytyvää, sitä paremmin he pystyvät kontrolloimaan käyttäytymistään, oppimistaan, sosiaalisia suhteitaan ja tunteitaan sekä sopeutumaan ympäristöönsä. Koska kaikkien kolmen perustarpeen jatkuva tyydyttäminen on tärkeää ja yhdenkin vajuus johtaa psyykkisen hyvinvoinnin vaarantumiseen, ympäristön arvioinnin ja interventioiden suunnittelun pitäisikin kohdistua nimenomaan näihin perustarpeisiin (Deci & Ryan 2000a, 74).

Autonomian perustarpeeseen liittyvät tahdon ja toiminnan käsitteet. Oppilas kokee itsensä autonomiseksi toimijaksi siinä määrin kuin hän voi vapaasti valita ja hallita toimintaansa, kontrolloida toimimensa tapahtumien toteutumista tai estää epätoivottuja tapahtumia. Ei-autonomisessa toiminnassa oppilas on menettänyt kontrollin mahdollisuuden ja itsevalitsematonta toimintaa leimaa joko alistuminen tai uhma (Ryan & Connell 1989, 782). Vaikka kontrolloivalla ohjauksella voi edistää oppilaiden tottelemista ja kiinnittää heidän huomionsa opittavaan asiaan, auttaa järjestyksen säilymistä ja vähentää hämmennystä (Barber 1996, 3315), sen haitat ylittävät edut. Itsesäätelyn kehittyminen vaikeutuu, suoriutuminen ja sopeutuminen ryhmään huononevat (Deci & al. 1992, 457-471). Kontrolloivammassa ympäristössä oppilaiden on huomattu osoittavan vähemmän kiinnostusta materiaaliin, arvioivan itsensä vähemmän päteviksi ja kokevan itsensä ahdistuneemmiksi (Deci & al. 1996, 176,180). Kontrollin menetyksestä voi olla seurauksena aggressiivisia tunteita, vihaa. Vastarinta syntyy ahdistetuksi joutumisen kokemuksesta ja siitä, että onnistumisen koetaan riippuvan muista ihmisistä eikä itsestä (Patrick & al. 1993, 783).

Autonomian kokemisen on sen sijaan havaittu olevan olennainen edellytys oppimiselle. Autonomia ja pätevyys on mm. huomattu merkittäviksi ennustajiksi lukuaineiden keskiarvolle (Wiest & al. 1998, 9). Reeve on koontanut tutkimustuloksista autonomisen oppimisympäristön edut, joita ovat: oppilaan suurempi pätevyyden tunne ja itsetunto, parempi luomisvoima ja ajattelun joustavuus, parempi käsitteellinen ymmärrys ja opitun pitkäkestoisessa muistissa säilyttäminen, paremmat koulu-suoritukset sekä positiivisempi tunnetila (2002, 184). Toisaalta periaatteessa samanlainen tilanne voi aiheuttaa erilaisen tulkinnan. On esimerkiksi pohdittu kulttuurieron vaikutusta autonomian

kokemukseen. d'Ailly havaitsi taiwanilaistutkimuksessaan (2003, 84, 92) länsimaisiin tutkimuksiin nähden ristiriidan: ulkoinen motivaatio-orientaatio ennusti positiivisesti sekä yritystä että suorituksia ja autonomialla oli itse asiassa pieni negatiivinen vaikutus oppimissaavutuksiin. Hän päätteli, että se, mikä muualla olisi tulkittu kontrolliksi ja autonomiaa vähentäväksi, tulkittiinkin tässä aasialaisessa kontekstissa välittämiseksi ja huolenpidoksi, joka lisäsi motivaatiota. Näiden tulosten valossa onkin erittäin perusteltua tutkia autonomian kokemusta.

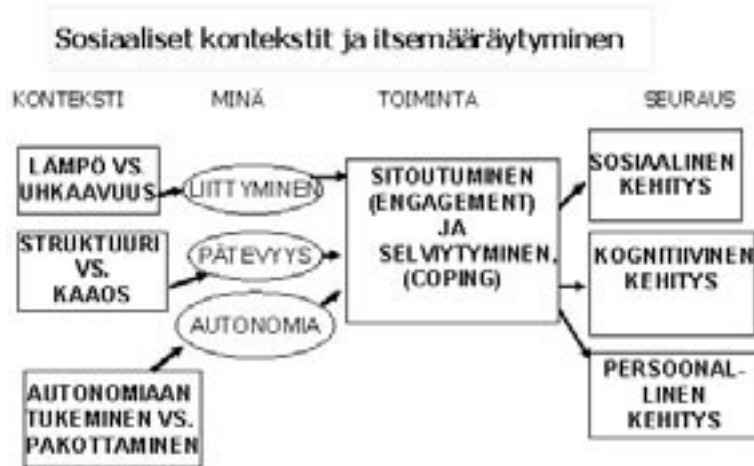
Itsemääräytymisjatkumolla palkkioiden (ja rangaistusten) käyttö liittyy ulkoisimpaan säätelyyn. Löytyykö niiden käytölle perusteita motivaationäkökulmasta? Asiasta on julkaistu ristiriitaisia tutkimuksia. Viimeaikaisten tulosten mukaan (meta-analyysi 128 asiaan liittyvästä tutkimuksesta v. 2001 täydentäen v. 1991 tuloksia; Deci & al. 2001) palkkioiden käyttöön liittyvän kontrollin on havaittu vähentävän sekä sisäistä motivaatiota että ulkoisten tavoitteiden sisäistämistä ja samalla niiden positiivisia kognitiivisia seurauksia, toimintaan paneutumista ja psyykkistä hyvinvointia. Niiden käyttöön ja kontrolliin liittyy lisääntynyt valvonta, vertailu ja kilpailu (Kohn 1993; ks. Deci & al. 1999, 659), jotka kaikki ovat itsemääräytymistä vähentävän ympäristön piirteitä. Sisäisesti kiinnostavan tehtävän yhteydessä palkinnot vähentävät motivaatiota, mutta toisin kuin ehkä kuvittelisi, ne eivät lisää myöskään ikävien tehtävien kiinnostavuutta (Deci, & al. 1999, 627, 657; 2001, 14). Seuraukset riippuvat osittain kuitenkin tavasta ja kontekstista, jossa niitä käytetään. Käyttämässä voidaan erottaa kaksi aspektia: informatiivinen ja kontrolloiva. Edellinen vahvistaisi pätevyyden tunnetta ja tukisi sisäistä motivaatiota, ellei jälkimmäinen erittäin herkästi kuitenkin pääsisi vaikuttamaan (Deci & al. 2001, 3). Nuorempien lasten sisäiselle motivaatiolle konkreettisten palkkioiden käytön on huomattu aina olevan haitallista eikä siihen voida vaikuttaa kontekstuaalisilla tekijöillä. (Deci & al. 2001, 4; 1999, 656-657).

Autonomiaa vähentää myös, kun kiintymyksen osoittamisesta tulee palkinto. Rakkauden ehdollistamisen on todettu aiheuttavan lapsen psyykkistä pahoinvointia, masennusta, syyllisyyttä ja itsetunnon ailahtelua, jotka itsemääräytymisen jatkumoon suhteutettuina ovat introjektisen säätelyn ilmentymiä. Siihen liittyy myös lapsen toiminnan joustamattomuus, jäykkä sääntöjen noudattaminen ja kauna kontrollia käyttäviä hoivaajia kohtaan. (Barber 1996, 3303; Assor & al. 2004, 50, 84). Elliot (2003) havaitsi vanhempien oman epäonnistumisen pelon liittyvän rakkauden ehdollistamiseen. Heidän voimakas pelkonsa korreloi ratkaisevasti lasten epäonnistumisen pelon kanssa. Vanhempi kokee lapsen epäonnistumisen omanaan, mikä uhkaa vanhemman omaa minäkäsitystä. Uhkaan hän vastaa rakkauden kieltämisellä, vetäytymällä kauemmas lapsesta. Epäonnistumiseen liittyvän vanhemman vetäytymisen voi ajatella olevan SDT-teorian läheisyyden tarpeen tyydyttymisen ja kiintymyssuhteen tyylin kannalta kriittinen dynamiikka. Vaikka kontrollin – painostuksen – tuloksena syntyneet saavutukset tuottaisivat lyhytaikaista tyydytystä lapselle, toivottua ja yhä uudelleen tavoiteltua ehdotonta rakkauden tai hyväksynnän kokemusta ei saavuteta (Assor 1997, 49-50, 52).

Psyykkisten perustarpeiden tyydyttäminen voi vaarantua, jos oppilaalla on erityisiä oppimiseen, kehitykseen tai käyttäytymiseen liittyviä ongelmia. Pätevyyden tunne vaarantuu, kun saavutukset ja toiveet eivät kohtaa. Liittymisen tarve ei tyydyty, kun oppilas ei osaa hakeutua muiden luo tai hän käyttäytyy niin, että muut karttavat häntä. Erytisongelmat herättävät ympäristön aikuisissa hoivaamistarpeen, joka vaikeuttaa lapsen autonomian kokemista. Oppilaan tilanteesta riippuen joku tarve voi vaarantua enemmän kuin joku toinen. Käsillä olevan tutkimuksen kannalta on kiinnostavaa testata aiemmista tuloksista saatu päätelmä, jonka mukaan autonomian tarve on kriittinen lapsilla, joilla on tunne-elämän tai käyttäytymisen suhteen erityistarpeita. Kompetenssin tarpeen on sen sijaan havaittu olevan keskeinen lapsilla, joilla on oppimisen erityisvaikeuksia. (Deci & al. 1992, 466-467). Itsemääräytyvän käyttäytymisen vastaulottuvuus on opittu avuttomuus. Vaikka ympäristöt olisi suunniteltu erityistukea tarvitsevan lapsen hyväksi, ne saattavat jättää tärkeitä psyykkisiä tarpeita huomioimattomana – tarkoitus ei siis aina pyhitä keinoja.

Sosiaaliset kontekstit ja itsemääräytyminen

Psyykkisten perustarpeiden yhteyttä oppimiseen voidaan havainnollistaa Skinnerin ja Edgen mallin avulla. Siinä tarkastellaan sosiaalisten kontekstien vaikutusta psykologisten perustarpeiden tyydyttymiseen asteeseen ja minäprosesseihin. Nämä ohjaavat ihmisen toimintaan ryhtymistä, sitoutumisen määrää ja toisaalta selviytymistä minää uhkaavissa tilanteissa. Prosessien laatu määrää, miten suotuisasti ihminen kehittyy sosiaalisella, persoonallisella ja kognitiivisella ulottuvuudella. (2002, 299-300). Optimaalisissa olosuhteissa toiminnan seuraukset ovat hyviä, huonommissa oloissa, esimerkiksi autonomian puutteessa, kehitys on hitaampaa kuin biologiset tekijät edellyttäisivät. Mallia voidaan tulkita ajatellen itsemääräytyksen jatkumoa: kontekstuaaliset tekijät tukevat oppilaasta enemmän tai vähemmän itsemääräytyvään suuntaan.



Kuvio 3 Skinnerin ja Edgen SDT-teoriaan perustuva motivaatiomalli (2002, 300).

Minätason taustalla olevat tilannetekijät ihminen tulkitsee joko autonomiaa, pätevyyttä ja liittymistä tukevinä tai vähentävinä. Hyvinvoinnin asteesta riippuen oppilaan toiminta on enemmän tai vähemmän sitoutunutta ja minää uhkaavissa tilanteissa enemmän tai vähemmän selviytyvää. Siitä riippuu kykeneekö oppilas sitoutumaan oppimiseen vai meneekö hänen energiansa minän puolustamiseen ja sitä uhkaavien tekijöiden välttämiseen. Tässä Skinnerin ja Edgen motivaatiomallin ja psyykkisten perustarpeiden voi nähdä liittyvän Linnenbrinkin ja Pintrichin käsityksiin oppimisorientaatioista. Tutkijat ovat täydentäneet tuttua orientaatiomallia viimeksi lisäpalikalla: oppimisorientaation rinnalle liitettyllä välttävällä oppimisorientaatiolla, jossa oppilaan tavoitteena on väärinymmärtämisen välttäminen. (2002, 70).



Kuvio 4 Oppimisorientaatiot. Soveltaen Linnenbrinkin & Pintrichin (2002) ja Ecclesin & Wigfieldin (2002) pohjalta.

Psyykkisen hyvinvoinnin tekijöiden vaikutus kiteytyy oppimisen kriittisessä ytimessä: suhtautumisessa toiveen ja toden yhtymäkohtaan, onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Oppimisen taustalla toimivat kognitiiviset, motivationaaliset ja emotionaaliset tekijät johtavat tulkitointiin, joista kasvavat uskomukset, viriävät tulevat odotukset. Vaikka tunteen on usein ajateltu olevan motivaation seurausta, Meyerin ja Turnerin tutkimusten mukaan se olisikin keskeinen selittäjä lasten suhtautumisessa haasteisiin, välttävä tekijä lähestymis- tai välttämisuuntautumisessa: kielteiset tunteet olisivat yhteydessä matalampiin suoritustavoitteisiin. Keskeistä kielteisten tunteiden kokemiselle ja välttämistästrategian käyttämiselle olisi, ettei opettaja tue lapsen hyvinvointia. (Meyer & Turner 2002, 110-112). Voidaan siis päätellä, että epäonnistumisen pelon takana on psyykkisten perustarpeiden tyydyttymisen eriasteinen pettäminen: kokemukset, jotka johtavat siihen, että lapsi alkaa välttää suoritustilanteita. Itsesääätelyjatkumon ulkoisempien asteiden voi nähdä loogisesti liittyvän välttämisorientaation lisäksi minäorientaatioon ja epäonnistumisen selittämiseen ulkoisilla syillä, joita ei voi itse kontrolloida ja sisäisempien vastaavasti tehtäväorientaatioon ja aktiiviseen epäonnistumisen käsittelyyn. Tutkimukset vahvistavat päätelmää: on havaittu, että oppimisorientaation korrelaatio sisäisimpään muuttajaan on korkein, suoritusorientaation korrelaatio ahdistusmuuttajaan eli introjektiseen korkein, välttämisorientaation korkein ulkoisimpaan – ja toisaalta korkein negatiivinen korrelaatio sisäisimpään (Yamauchi & Tanaka 1998, 810). Myös Ryanin & Connellin (1989) ja Hayamizun tulokset vahvistavat pääteltyä (1997, 104,107).

Tutkimus autonomian kokemisesta koulussa

Missä määrin koulu kykenee vastamaan autonomian tarpeeseen? Itsesäätelyn akateemista ulottuvuutta tarkasteltiin osana laajempaa psyykkisen hyvinvoinnin tutkimusta analysoimalla eri-ikäisten ja erityyppisissä oppimisympäristöissä opiskelevien oppilaiden autonomian kokemusta. Autonomiasiossa keväällä 2003 mukana olivat Espoon kaikki 6. ja 9. erityisluokat (ESY, EMU, EVY), laaja-alaisen erityisopetuksen oppilaat, yleisopetuksen luokkia (3.-6.lk, 9.lk), selektiivisiä eli pääsykokeiden kautta valikoituneita luokkia (musiikki- ja englanninkielisen opetus), N 736. Vertailuaineistoa kerättiin Joensuusta, mukana vastaavasti 6. ja 9. erityisluokkia sekä yleisopetuksen luokkia (n 150). Keski-ikä oli 12 vuotta (nuorin 9 v, vanhin 16 v). (Keväällä 2004 tehtiin Espoossa toistomittaus).

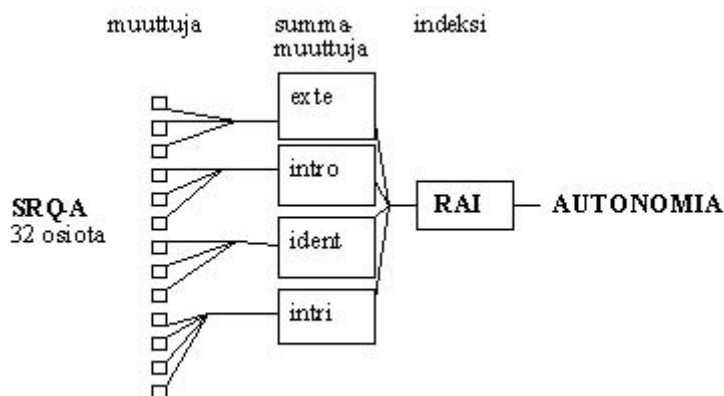
Taulukko 1 Aineiston jakautuminen yleis-/erityisopetuksen ja sukupuolen mukaan

keväät 2003	SP		yht.
	1=poika	2=tyttö	
yleisop.	221	247	560
erityisop.	186	82	277
yht.	407	329	736

Tutkimuksella haluttiin selvittää 1. Mitkä ovat ulkoisen ja sisäisen motivaation sekä niiden väliasteiden suhteet peruskouluikäisillä? 2. Eroavatko oppilaat niihin nähden taustatekijöiden mukaan (sukupuoli, ikä, yleisopetus/erityisopetus/pääsykokeiden kautta tulleiden opetus, koulumenestys, paikkakunta)? Metodina oli monivalintakysely [SRQ-A eli Self-Regulation Questionnaire Academic] (Ryan&Connell, 1989).

SRQ-A -mittarin kuvaus

SRQ-A:lla pyritään selvittämään oppilaan itsesäätelyn ja motivaation astetta akselilla ulkoinen-sisäinen, akateemisella eli koulusuorittamisen alueella. Kysymyksiä on 32, joissa 4 vaihtoehtoa (1= ei yhtään, 2 =ei läheskään, 3= jokseenkin, 4 =täysin totta). Kysymykset on muodostettu niin, että niistä tehdyt summamuuttujat vastaavat itsemääräytymisjatkumon mukaisia itsesäätelyn asteita (External/ulkoinen, Introjected/sisäistetty, Identified/samastettu, Intrinsic/sisäinen). Ainoastaan Integrated/liittynyt eli integroitunut ei ole lasten ja nuorten SRQ-A -versiossa mukana, koska se on erittäin harvinainen peruskouluikäisillä, joille SRQ-A on tarkoitettu. Summamuuttujista voidaan mittarin kehittäjien luomalla kaavalla (ulkoisten muuttujien suhde sisäisiin painotettuna ulkoisimmalla ja sisäisimmällä) muodostaa yleisindeksi RAI (Relative Autonomy Index), joka kuvaa oppilaan yleistä autonomian kokemisen astetta. Tutkimuksessa voitiin siis operoida joko summamuuttujatasolla eli tutkia kunkin summamuuttujan saamia keskiarvoja tai ylätasolla summamuuttujista muodostettavaa indeksia käyttäen, jolloin mitä korkeampi positiivinen arvo, sitä suurempi suhteellinen autonomia ja vastaavasti mitä suurempi negatiivinen arvo, sitä ulkoisemmin ohjautuvaa käyttäytyminen.



Kuvio 5 SRQ-A mittarin muuttujahierarkia

SRQ-A:n summamuuttujien validiteettia tutkittiin vertaamalla, miten ne korreloisivat keskenään, olisivatko niiden suhteet samoin järjestäytyneet kuin SDT-teorian itsemääräytymisjatkumossa on esitetty. Havaittiin, että odotuksen mukaan ulkoisemmat muodot korreloivat enemmän keskenään ja sisäisemmät keskenään. Intro ja identi asettuvat ulkoisen ja sisäisen äärimuuttujan välille jatkumon mukaisesti.

Taulukko 2 Itsesääätelytyyppien väliset korrelaatiot.

sääätelytyyppi	exte	intro	ident	intri
exte		.68**	.39**	.25**
intro			.51**	.41**
ident				.60**

** p<.01

Summamuuttujien reliabiliteetit olivat hyvät osoittaen niiden olevan sisäisesti konsistentteja (Cronbachin alfat .78-.84).

SRQ-A:n katoanalyysi osoitti, että 172 arvoa puuttui, 0,5-2,9% / muuttuja. Puuttuvat arvot olisi voinut korvata kunkin ryhmän keskiarvolla. Ne päädyttiin kuitenkin jättämään korvaamatta ja laskettiin keskiarvot niistä arvoista, jotka olivat saatavilla, mitä ei voi myöskään pitää täysin tyydyttävänä ratkaisuna, mutta mikä kuitenkin tulkinnan kannalta koettiin vähemmän harhaanjohtavaksi kuin korvaustapa.

Koko aineistossa samastuneen muuttujan (identified) keskiarvo oli korkein, seuraavana olivat järjestyksessä ulkoisin (external) muuttuja, sisäistetty (introjected) ja sisäinen (intrinsic).

Taulukko 3 Motivaatiomuuttujien tunnusluvut

	N	min	max	ka		ka
				ka	ha	keskivirhe
EXTE	732	1,00	4,00	2,61	.60	,02
INTRO	732	1,00	4,00	2,56	.61	,021
IDENT	732	1,00	4,00	3,11	,56	,02
INTRI	732	1,00	4,00	2,32	.66	,02
RAI	732	-5,01	0,67	-.02	1,87	,07

Muodostettaessa profiileja muuttujat standardoitiin, jolloin ryhmäerot säilyivät, mutta joidenkin muuttujien korostuminen (ident) tasaantui.

Tuloksia: SRQ-A muuttujat taustamuuttujien suhteen

Ryhmäerojen vertailemiseksi tehtiin yksisuuntaiset varianssianalyysit, joissa riippumattomaksi muuttujaksi valittiin kukin taustamuuttuja ja riippuviksi muuttujiksi RAI ja summamuuttujat, joista käytetään seuraavissa tarkasteluissa muuttujan nimiä: 1. exte (ulkoisin muuttuja, external), 2. intro (toiseksi ulkoisin, välimuuttuja, sisäistetty), 3. ident (vähiten ulkoinen, välimuuttuja, samastunut) ja 4. intri (sisäisin muuttuja, sisäinen). Taustamuuttujien yhdysvaikutuksia ja toisaalta puhtaita omavaiikutuksia tutkittiin osittaiskorrelaatioilla ja yleisellä lineaarisella mallilla, jossa riippuvaksi muuttujaksi valittiin kukin motivaatiomuuttuja vuorollaan, kiinnitettyksi muuttujaksi yleis-/erityisopetus, kovariaateiksi, joiden vaikutus haluttiin kontrolloida, sukupuoli, ikä ja kaupunki, joita toisaalta käytettiin eri yhdistelmissä myös yhdysvaikutuksia tutkittaessa.

SRQ-A muuttujat ja sukupuoli

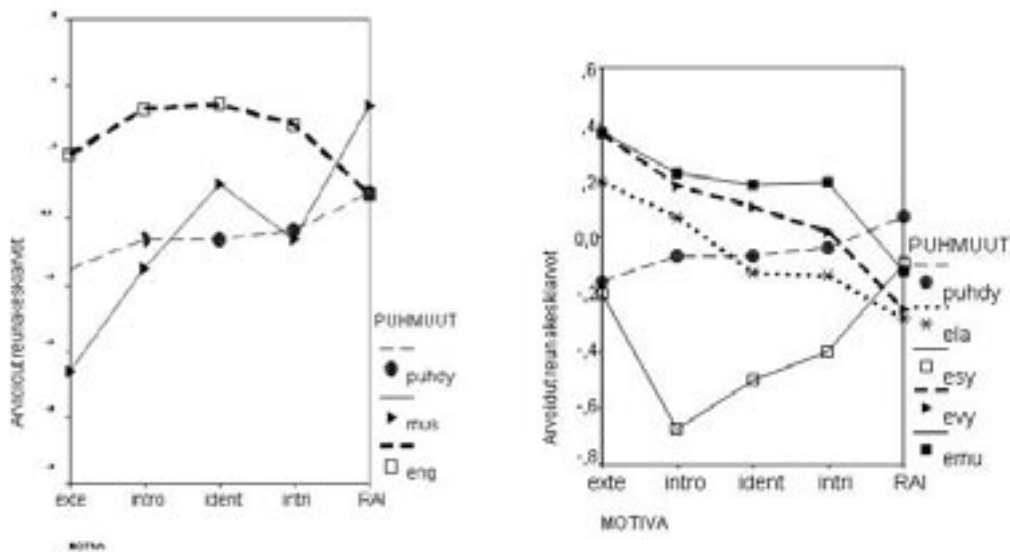
Verrattaessa tyttöjen ja poikien motivaatiomuuttujien keskiarvoja havaittiin, etteivät erot olleet merkitseviä.

SRQ-A muuttujat, RAI ja luokkam muodot

Luokkam uotojen eroa tutkittiin ensin vertaamalla yleis- ja erityisopetusta kahtiajaolla yleisopetus/ erityisopetus ja sen jälkeen hienojakoisemmin ottamalla huomioon eri luokkatyytit (musiikki-, englanninkielinen, EMU-, ESY-, EVY-, ELA-luokat ja ”puhdas yleisopetus”, josta poistettu ELA-opetus). Yleis- ja erityisopetus poikkesivat toisistaan merkitsevästi ulkoisimman muuttujan suhteen, jossa erityisopetuksella oli korkeammat arvot [F(1, 730)=13.69, p<.000]. RAI:n suhteen ryhmät poikkesivat siten, että yleisopetuksessa olevilla keskiarvo oli korkeampi. [F(1,730)=12.97, p<.000). Vaikka erot olivat merkitseviä, efektikoot olivat pieniä (eta² =.02).

Efektikoot kasvoivat, kun tutkittiin asiaa yksityiskohtaisemmin luokkam uodoittain. Erot kaikkien summamuuttujien ja RAI:n suhteen olivat merkitseviä (p<.006-.000). Eniten eli kohtalaisesti luokkam uoto selitti ulkoisimpia muuttujia (noin 7 %:n selitysosuus). Sisäisempien summamuuttujien ja RAI:n osuudet olivat alhaisempia, pienen ja kohtalaisen välillä (3-5 %).

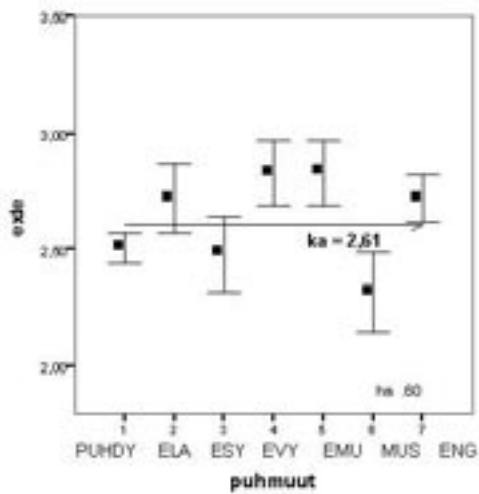
Seuraavissa kuvioissa 5 ja 6 kuvataan luokkam uotojen välisiä eroja motivaatioprofiileilla, kun muuttujat on standardoitu. Lähinnä silmiinpistävää on ESY:n profiiliin selkeä jääminen muiden alapuolelle (toisin sanoen yleisesti alhaiset arvot motivaatiomuuttujissa verrattuna muiden luokkien arvoihin). Huomiota herättää sen exte-muuttujan ja intro-muuttujan muihin verrattuna suuri ero. Musiikkiluokan profiili osoittaa myös muita suurempaa eroa exten ja intron suhteen, mutta päinvastaiseen suuntaan kuin ESY-luokalla. EVY-, EMU- ja englanninkielisten luokkien profiilit ovat muita korkeammalla (toisin sanoen yleisesti korkeat motivaatiomuuttujien arvot). Erityisopetuksen profiilit ESYä lukuun ottamatta kulkevat hyvin samanmallisesti ja poiketen sekä yleisopetuksesta (puhdy) että musiikkiluokasta.



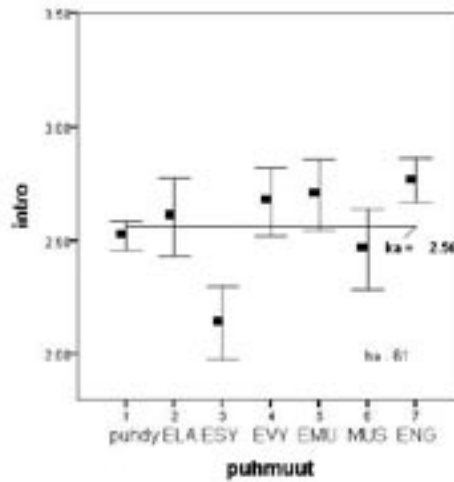
Kuvio 6 Selektiivisten luokkien motivaatioprofiilit Kuvio 7 Erityisopetusmuotojen motivaatioprofiilit

Yksityiskohtaisempiin merkitsevyyseroihin menemättä voidaan kuitenkin yleisesti todeta muutama havainto: ESY-luokan erot olivat usean muuttujan kohdalla muihin nähden merkitseviä, myös muihin erityisopetusmuotoihin nähden. Suurimmat selitysosuudet luokkam uotoihin liittyen koskevatkin ESY-luokkaa, johon yhteys selittää 5 % intro-muuttujasta (eta .22), joka Cohenin standardin mukaan on kohtalainen ja 3 % identistä sekä 2 % intristä eli selitysosuuksina pienestä lähes kohtalaiseen. Ulkoisimman exte-muuttujan kohdalla musiikkiluokkalaisten keskiarvo on matalin (eta .14, parin prosentin selitysosuus).Vaikka laaja-alaisessa erityisopetuksen RAI:n keskiarvo erosi muista merkitsevästi, vaikutus oli vain prosentin luokkaa. EVY- ja EMU-luokalla olo liittyi tilastollisesti merkitsevästi keskiarvoa korkeampaan ulkoisimpaan summamuuttujan, mutta vaikutus jäi pieneksi (1-2%). ELA-opetukseen liittyvät selitysosuudet ovat yleisesti vähäiset, mutta jotkut parittaiset erot

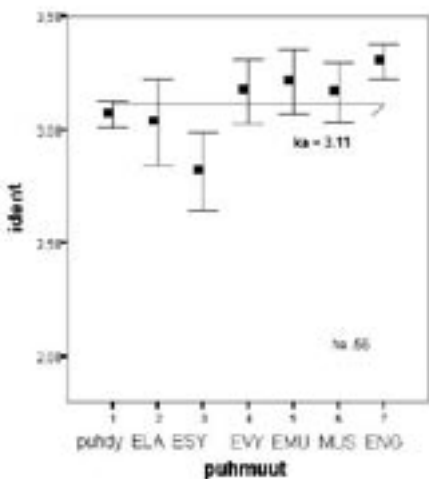
tulivat post hoc -tarkasteluissa merkitseviksi ja esimerkiksi ESY-luokan ja ELAn ero intro-muuttujan suhteen Cohenin D:n efektiivisyyden mittalla on .7 eli kohtalaisen suuri. Seuraavissa kuvioissa 7-11 on ha-luttu havainnollistaa luokkamuotojen eroja luottamusvälien avulla summamuuttujien ja RAI:n suhteen (y-akselilla motivaatiomuuttujien arvot, x-akselilla luokkamuodot).



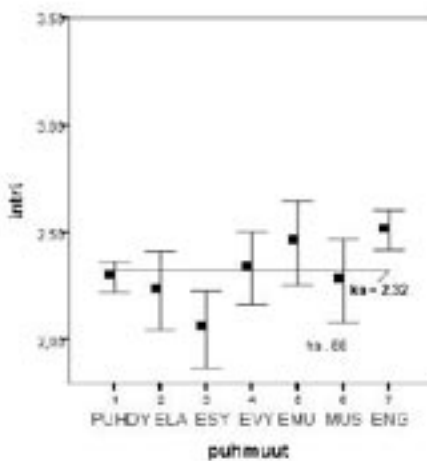
Kuvio 8 Exten 95 % luottamusvälit



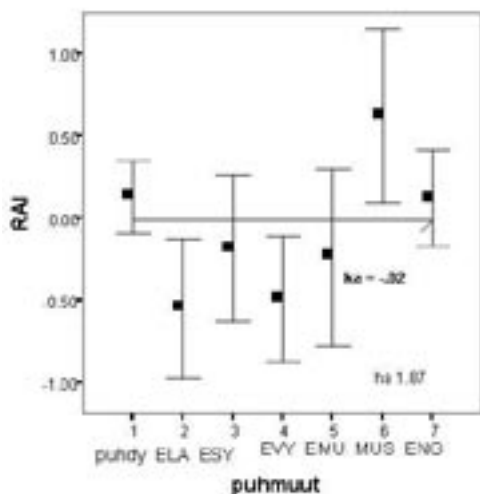
Kuvio 9 Intron 95 % luottamusvälit



Kuvio 10 Identin 95 % luottamusvälit



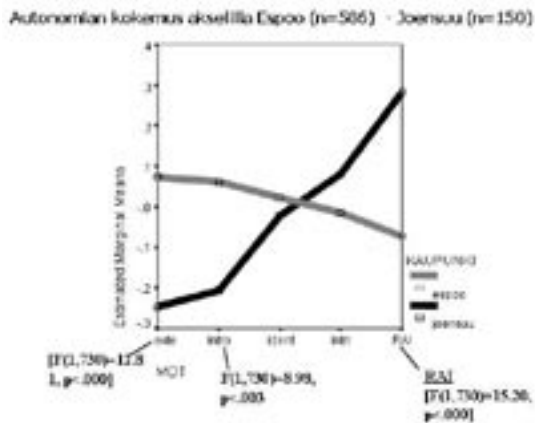
Kuvio 11 Intrin 95 % luottamusvälit



Kuvio 12 RAI:n 95 % luottamusvälit

SRQ-A muuttujat ja kaupunki

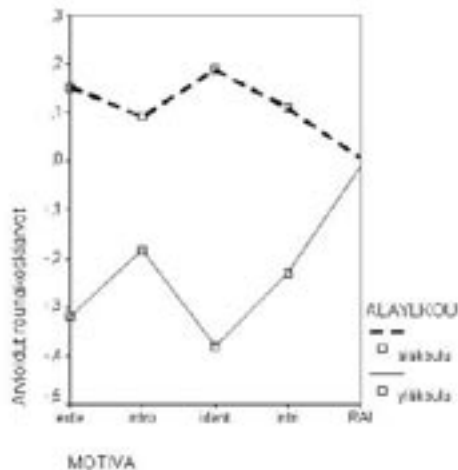
Kaupunkien välillä havaittiin, että Espoossa molemmat eniten ulkoaohjautuvat muuttujat, exte [$F(1,730)=12.81, p<.000$] ja intro [$F(1,730)=8.98, p<.003$], saavat Joensuuta merkitsevästi korkeammat arvot, josta on myös seurauksena, että RAI:n arvo jää pienemmäksi. [$F(1,730)=15.20, p<.000$]. Koska Espoon otoksessa erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrä oli suhteessa suurempi: Espoo 33 %, Joensuu 28 %, tulokset olisivat voineet vinoutua. Jotta olisi saatu esiin pelkkä kaupungin omavaikutus, tutkittiin osittaiskorrelaatioita ja yleis-/erityisopetuksen sekä kaupungin yhdysvaikutusta motivaatiomuuttujiin. Niitä tarkastelemalla huomattiin, että kontrolloitaessa tilanne sukupuolen ja yleis- ja erityisopetuksen suhteen, kaupungin selitysosuus motivaatiomuuttujiin nähden muuttui hiivenen vähäisemmäksi. Kaupungin ja yleis-/erityisopetuksen yhdysvaikutus oli RAIhin 2% ja exteen prosenttiin verran. Vaikka efektikoot ovat pieniä, ero erityisopetuksen määrän suhteen siis vaikuttaa jonkin verran tuloksiin, mikä on niitä tulkittaessa pidettävä mielessä.



Kuvio 13 Motivaatiomuuttujien ja RAI:n suhde Espoo/Joensuu-taustamuuttujien

SRQ-A muuttujat, ikä ja luokka-aste

Vertailussa alakoulu/yläkoulu, alakoululaiset saivat merkitsevästi korkeammat arvot muuttujissa ($p<.000-.001$) paitsi RAI:ssa, jossa erot eivät kuitenkaan olleet merkitseviä. Ikä on selittäjänä autonomisen itsesäätelyn asteelle voimakkaampi kuin se, kummassa kaupungissa oppilas asuu tai onko hän erityisopetuksessa vai yleisopetuksessa. Efektin suuruus ja selitysosuus on suurin identtiin 7 % ja exteen 5% nähden, joita voidaan pitää kohtalaisina. Intriin ja introon nähden osuudet ovat pieniä.



Kuvio 14 Motivaatiomuuttujien ja RAIN suhde ala/yläkouluun

Neljään ikäryhmään jaettaessa voidaan hieman yleistäen todeta johdonmukainen suunta: mitä nuorempi oppilas, sitä korkeammat arvot kaikissa motivaatiomuuttujissa (RAIN kohdalla ei pidä paikkaansa, sen vaihtelu on epäjohdonmukaista, mutta erot eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkitseviä).

Luokka-asteittain tarkasteltuna efektikoot suurenevat [tässä käytetty aineistona yhdistettyä 2003 ja 2004 aineistoa; on huomattava, että kahdeksaluokkalaisia on vain 14 ja kaikki erityisluokan oppilaita]. Kaikkien motivaatiomuuttujien arvot putoavat kahdeksanteen luokkaan asti, sitten tapahtuu käänös: yhdeksännellä luokalla arvot ovat korkeammat kuin seitsemännellä ja kahdeksannella, tilastollisesti merkitseviksi post-hoc –tarkasteluissa tulevat erot intron (7. lk $p < .040$, 8. lk $p < .034$) ja identin suhteen (8. lk $.028$). Vaikka arvot nousevat yhdeksännelle tultaessa, ne eivät kuitenkaan tule yhtä korkeiksi kuin alakoulussa. Kolmas- ja neljäsluokkalaiset eivät eroa minkään muuttujan suhteen merkitsevästi toisistaan, sen sijaan monessa kohdin muista luokka-asteista. Viides-, kuudes- ja seitsemäsluokkalaiset eivät eroa toisistaan merkitsevästi minkään muuttujan kohdalla. Neljättä, viidettä ja kuudetta luokkaa vertailtaessa löytyi merkitsevä ero 4. ja 6. luokan välillä sekä exten ($p < .013$) että intron suhteen ($p < .000$). Vaikka erot eivät tule merkitseviksi, voi olla kiinnostavaa, että kuudennella ja yhdeksännellä luokalla RAIN arvot ovat suurimmat.

Identin ja luokka-asteen välillä on voimakas yhteys (13 prosentin selitysosuus), myös yhteydet exteen, introon ja intriin ovat kohtalaisen ja voimakkaan välillä. Sen sijaan RAIN suhteen luokka-asteella ei näin tarkasteltuna näyttäisi olevan merkitystä (taulukko 4).

Taulukko 4 Yhteyden voimakkuus luokka-asteen ja motivaatiosummamuuttujien sekä RAIN välillä

	Eta	Eta ²
EXTE * ikaste	.30	.09
INTRO * ikaste	.27	.07
IDENT * ikaste	.35	.13
INTRI * ikaste	.25	.06
RAI * ikaste	.06	.00

SRQ-A muuttujat ja opintomenestys

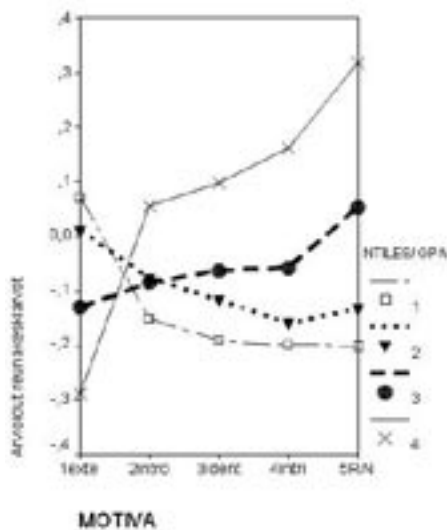
Opintomenestystä kuvataan tässä lukuaineiden keskiarvon avulla. Lukuaineiden keskiarvo korreloi kaikkien motivaatiomuuttujien kanssa. Korkein korrelaatio oli RAI-indeksin ja sisäisimmän summamuuttujan (intri) kanssa, ulkoisimpaan muuttuun korrelaatio oli negatiivinen (eli mitä matalampi lukuaineiden keskiarvo sitä suurempi ulkoisimman muuttujan keskiarvo). Kun poistettiin yleis/erityisopetus-muuttujan, sukupuolen ja iän vaikutus, korrelaatio ulkoisimman muuttujan kanssa lakkasi olemasta merkitsevää ja korrelaatio RAIhin pieneni hieman. Vielä tarkemmin tutkittaessa huomasi, että yleis/erityisopetus vaikutti näistä eniten. Jos tilanne kontrolloitiin vain sukupuolen ja iän suhteen, korrelaatio lukuaineiden keskiarvon ja ulkoisimman summamuuttujan kanssa kasvoi vähän suuremmaksi kuin ei-kontrolloidussa tilanteessa (-.14) ja on merkitsevää ($p < .001$). Motivaatiomuuttujilla on siis kohtalainen merkitys opintomenestyksen suhteen ja eniten sisäisellä motivaatiolla ja yleisellä autonomian kokemuksella. Yhteys korostuu erityisopetuksessa.

Taulukko 5 Opintomenestyksen (lukuaineiden ka) suhde motivaatiomuuttujiin ja RAIhin

	r lukuaineiden ka	p	r ²	osittaiskorrelaatiot (kontrolloitu yleis/erityisopetus, sp, ikä)	p
EXTE	-.12**	.004	.01	-.02	.592
INTRO	.11**	.005	.01	.14	.001
IDENT	.10**	.002	.02	.13	.001
INTRI	.18**	.000	.03	.20	.000
RAI	.20**	.000	.04	.16	.000

** $p < .01$ N=526

Jotta motivaatiomuuttujien ja RAI:n yhteys lukuaineiden keskiarvoon havainnollistuisi, on keskiarvo jaettu seuraavassa neljään tasoon ja tuotettu niiden mukaan motivaatioprofiilit. Lukuaineiden keskiarvon ylintä tasoa kuvaa profiili 4, josta näkyy ulkoisten muuttujien alempi osuus sisäisiin nähden ja korkea RAI. Alinta lukuaineiden keskiarvotasoa kuvaa profiili 1 ja siinä taas ylempät ulkoisten muuttujien arvot yhdistyvät alempiin sisäisiin ja RAIhin.



Kuvio 15 Motivaatiomuuttujien ja RAI:n profiilit lukuaineiden keskiarvon (jaettu 4 tasoon) mukaan

PÄÄTELMIÄ

Motivaatiomuuttujien avulla voi päästä tarkastelemaan oleellisia kouluun liittyviä rakennetekijöitä. Koko aineistossa samastunut eli identified sai suurimman keskiarvon, mikä on havaittu muissakin vastaavissa tutkimuksissa peruskouluikäisten osalta (Grolnick & al.1991, Patrick & al. 1993; Hayamizu, 1997; Yamauchi & Tanaka 1998, 808). Samastunueen säätelynhän on huomattu olevan yhteydessä kouluviihtyvyyteen ja kiinnostukseen käydä koulua, "onnistuneeseen koululaisuuteen". Mikäli luottaa siihen, että oppilaiden vastaukset ovat aitoja eivätkä esimerkiksi aikuisten miellyttämiseksi tuotettuja (mittarin pätevyyyteen), niiden perusteella näyttäisi siltä, että oppilaat yleisesti viihtyvät koulussa. He ovat pystyneet sisäistämään heille asetettuja tavoitteita ja heillä on aktiivisia keinoja selvittää epäonnistumisista. Kuitenkin ulkoaohjautuvuuden yhteenlaskettu ja painotettu vaikutus on suurempi kuin sisäisemmän ja siksi RAI jää negatiiviseksi: oppilaat ovat siis enemmän ulkoa- kuin sisältäpäin ohjautuvia. Useissa tutkimuksissa, jotka eivät tietenkään ole suoraan verrannollisia asetelmien variaation takia, nähdään samanikäisten oppilaiden olevan huomattavasti autonomisempia (Yamauchi & Tanaka 1998, 808; Patrick & al. 1993). Kun autonomian kokemusta tutkitaan taustaryhmittäin, huomataan, että profiilit ovat hyvinkin vaihtelevia, joissain ryhmäissä esimerkiksi on toiminnan pääsyy häpeän pelko ja ahdistus, joka ilmenee introjektisena säätelynä toisessa ei yhtään dominoivaa syytä jne.. Profiileja tutkittaessa huomaa myös, että samanasteiseen RAIhin voi päätyä useilla tavoilla riippuen muuttujien sisäisistä suhteista ja painotuksista.

Pojat ja tytöt eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi autonomian kokemisen suhteen, mikä vahvistaa Decin ja hänen tutkijatovereidensa alakouluikäisten yleis- ja erityisoppilaiden autonomian kokemusten tuloksia (463, 1992). Sen sijaan Grolnick ja Ryan havaitsivat (1990, 180), että tytöt tunsivat olevansa sekä oppimisvaikeuksisten että ei-oppimisvaikeuksisten ryhmässä autonomisempia.

Erytisoppilaiden havaittiin matalamman RAI:n ja korkeamman ulkoisimman muuttujan perusteella olevan enemmän ulkoisesti ohjautuvia kuin yleisopetuksen oppilaiden, mikä vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia. Esimerkiksi Grolnickin ja Ryanin tutkimuksessa, jossa vertailuja tehtiin ryhmitämällä oppilaat oppimisvaikeuksien ja heikosti suoriutumisen lisäksi myös IQ:n mukaan, havaittiin merkitsevä ero RAI:n suhteen muihin ryhmiin oppimisvaikeuksisten ja ei-oppimisvaikeuksisten välillä, mutta ei ryhmiin, joissa älykkyysero oli minimoitu [tutkijat vähän epävarmoja sen onnistumisesta] ja heikosti suoritaviin ryhmiin. (1990, 181-182).

SRQ- A ei sisällä suoraan epämotivaatiota (Amotivation), mutta kuten aiemmissa tutkimuksissa (Hayamizu 1997; Ryan & Deci 2000), tässä on tulkittu tilanne, jossa ESY-luokalla kaikkia motivaatiomuuttujia esiintyy keskimääräistä huomattavasti vähemmän, osoitukseksi yleisestä motivaation puutteesta – mitä matalammat kaikkien muuttujien arvot, sitä lähempänä epämotivaatiota (vai onko kyse yleisestä kielteisyydestä tämänkaltaisten tehtävien suhteen?). Erytisen alhainen oli intro-muuttuja, joka kuvannee sitä, että ESYssä ei henkinen painostus yleensä tuota tulosta eikä häpeän pelko saa aikaan toiminnanvirhiämistä. Lieneekö kyseessä ajatus "parasta olla ryhtymättä mihinkään", niin ei ainakaan seuraa mitään negatiivista. ESY-luokan erot ovat usean muuttujan kohdalla muihin nähden merkitseviä, myös muihin erityisopetusmuotoihin nähden ja siihen liittyvät suurimmat selitysosuudet. Tuloksen voi ajatella olevan looginen niiden aiempien tutkimusten valossa, joiden mukaan autonomian kokemus on kriittinen oppilailla, joilla on käyttäytymisen ja tunne-elämän erityisiä ongelmia. Muut erityisopetusmuodot käyttäytyvät hyvin samanmallisesti keskenään: niitä leimaa korkea ulkoaohjautuvuus. Yllättävää on laaja-alaisen erityisopetuksen oppilaiden vähäisin autonomian kokemus: korostuuko avuttomuus, kun oppilasta ympäröivät ei-oppimisvaikeuksiset oppilaat?

Kiinnostavaa on pohtia, mistä johtuu kahden valikoituneen luokkatyyppin ero (tulkintaa vaikeuttaa musiikkiluokkien pienekö n=43): musiikkiluokkien oppilaat ovat huomattavan autonomisia, eivät siis ilmeisesti pääsääntöisesti ole lahjottavissa eivätkä painostettavissa, englanninkielisten luokkien oppilailla kaikki arvot ovat korkeita, mutta suhteessa he ovat vähemmän autonomisia ja myös häpeän pelko on keskeinen toimintaan sysääjä. Voidaan spekuloida esimerkiksi, onko musiikkiluokalle pyrkiminen kenties enemmän oma valinta kuin vieraskieliseen opetukseen pyrkiminen ja edellyttääkö musiikin tuoma lisäaines jo sinänsä suurempaa itseohjautuvuutta?

EMU-, EVY- ja englanninkielisillä luokilla kaikki arvot ovat korkealla. Onko se osoitus yleisestä motivoituneisuudesta, vastakohtana ESYn epämotivaatiolle? Pitäisikö tuloksia tarkastella systemaattisemmin myös motivaation intensiteetti –ulottuvuudella eikä vain ulkoahjautuvuus-sisäsyntyisyys –akselilla?

Deci & al. havaitsivat, että iällä ei ole kovin suurta vaikutusta motivaatiomuuttujiin (1992,463). Tässä huomattiin sama, vaikutusta on, muttei kovin suurta. Suunta on melko johdonmukainen: mitä nuorempi oppilas, sitä korkeammat arvot kaikissa motivaatiomuuttujissa (paitsi RAIssa). d'Aillyn 4.-6.-luokkalaisilla tehdyn tutkimuksen tulosten mukaan sisäisempien motivaation lajien arvot laskevat ylemmäs mentäessä ja sama yleissuunta on havaittu pohjoisamerikkalaisista tutkimuksista (2003, 93), mutta tätä ei käsillä oleva tutkimus vahvista. Neljäsluokkalaiset olivat kuudesluokkalaisia merkitsevästi ulkoahjautuvampia. Sisäisempien muuttujien arvot tosin laskivat tässäkin aineistossa, mutta myös ulkoahjautuvuuden. RAI oli kuudennella ja yhdeksännellä luokalla korkeimmillaan, millä voisi ajatella olevan looginen yhteys molemmissa meneillään olevaan transiiovaiheeseen (6. lk: alakoulusta yläkouluun, 9 lk: yläkoulusta lukioon tai ammatilliseen koulutukseen). Ylipäätään kaikkien motivaatiomuuttujien arvot putosivat kahdeksanteen luokkaan asti, mutta yhdeksännellä luokalla arvot olivat jälleen korkeammat. Hayamizun yläkoulututkimuksen (Junior High school) mukaan sisäisemmät motivaatiomuuttajat kasvoivat iän mukana (107, 1997).

Ikä havaittiin autonomian kokemuksen selittäjänä vahvemmasi kuin se, asuuko oppilas Espoossa vai Joensuussa, vaikka Espoossa asuminen vähän enemmän liittyykin ulkoahjautuvuuteen. Ikä selittää myös enemmän kuin se, onko oppilas yleis- vai erityisopetuksessa. Eniten vaikuttaa kuitenkin se, millä luokka-asteella ja minkätyyppisessä opetuksessa oppilas on.

Motivaatiomuuttujilla havaittiin olevan kohtalainen merkitys opintomenestyksen suhteen, jonka indikaattorina oli lukuaineiden keskiarvo. Eniten merkitystä oli sisäisellä motivaatiolla ja yleisellä autonomian kokemuksella. Yhteys korostui erityisopetuksessa. Tulos vahvistaa yleisesti aiempia tutkimuksia (Reeven metatutkimus 2002, 184; Wiest & al. 1998, 9), mutta poikkeaa d'Aillyn kiinalaisista tuloksista. Hänen tuloksiaan ulkoisen ohjailun suorituksia parantavasta vaikutuksesta ja korkean autonomian hieman vähentävästä, on kuitenkin, kuten jo aiemmin mainittiin, tulkittava kulttuurieroja vasten. (2003, 94).

LOPUKSI

Pintakäyttäytyminen ei välttämättä paljasta, millainen motivaatiopohja toiminnalla on (Ryan & Connell 1989). Autonomian asteet ovat yhteydessä erilaisiin tunnekokemuksiin (nautintoon, ahdistukseen, pelkoon...) ja ne vuorostaan siihen, miten oppilas sitoutuu kouluun ja selviää sen haasteista. Olennaista on tutkia pinnanalaisia prosesseja, jotta 1. voidaan estää itseä vahingoittavien strategioiden vakiintuminen, joka näkyy esimerkiksi välttämisoreintaationa tai minäriippuvuutena ja 2. päästään vaikuttamaan motivaation siirtymiseen ulkoisemmasta sisäisempään suuntaan ja ääritapauksissa epämotivaatiosta motivaation alkuun. Näin päästään lähemmäksi oppilaan psyykkistä hyvinvointia ja koulun perimmäistä tavoitetta, oppimista.

LÄHTEET

- Assor, A. & Roth, Guy & Deci, E. 2004. The Emotional Costs of Parents' Conditional Regard: a Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Personality* 72:1, February. Blackwell Publishing.
- Barber, B. 1996. Parental Psychological Control: Revisiting a Neglect Construct. *Child Development*, 67, 3296-3319, by the Society for Research in Child Development, Inc.
- D'Ailly, H. 2003. Children's Autonomy and Perceived Control in Learning: A Model of Motivation and Achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 1, 84-96.
- Deci, E., & Koestner, R., & Ryan, R. 2001. Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of educational Research*, Spring, Vol. 71, No.1 pp. 1-27.

- _____1999 A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation, *Psychological Bulletin*, Vol. 125, No. 6, 627-668
- _____ (Eds.) 2002. *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- _____2000a. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, *American Psychologist*, January, Vol. 55, No. 1, 68-78).
- _____2000b, The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, Vol 11, issue 4, p 227.
- Deci, E. & Ryan, R. & Williams, G. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences* 8, 165-183.
- Wiest, D. Wong, E., Kreil, D. (1998) Predictors Of Global Self-Worth And Academic Performance Among Regular Education, Learning Disabled, And Continuation High School Students. *Adolescence*, Fall.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliott, A. 2003. Professor of Psychology, Univ. of Rochester, suullinen esitys Interlearn-konferenssissa 4.-5.12. 2003 Helsingin yliopisto.
- Fulk, B. & Brigham, F & Lohman, D. 1998. Motivation and self-regulation of students with Learning and behavioural problems. A comparison of Students with Learning and Behavior Problems. *Remedial and Special Education*, Vol. 19, Number 5, September/October, 300-309.
- Grolnick, W. & Ryan, R. 1987. Autonomy in Children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, No. 5, 890-898.
- _____ 1990. Self-Perceptions, Motivation, and Adjustment in Children with Learning Disabilities: A Multiple Group Comparison Study. *Journal of Learning Disabilities*, Mar, Vol. 23 Issue 3; (AN 4728322)
- Hayamizu, T. 1997. Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization, *Japanese Psychological Research*, Vol. 39, No. 2, 98-108).
- Koestner, R. & Ryan, R., & Bernieri, F., & Holt, K. 1984. Setting limits on Children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality* 52:3, September, pp. 233-248.
- Linnenbrink, E. & Pintrich, P. 2002. Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model. *Educational Psychologist* 37 (2), 69-78.
- Meyer, D. & Turner, J. 2002. Discovering Emotion in Classroom Motivation Research, *Educational Psychologist*, 37 (2), 107-114
- Patrick, B., & Skinner, E., & Connell, J. (1993) What motivates Children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 65, No. 4, 781-791.
- Reeve, J. 2002. Self-Determination Theory Applied to Educational Settings, teoksessa *Handbook of Self-Determination*, Eds. Deci, E. & Ryan, M. The University of Rochester Press.
- Skinner, E. & Edge, K. 2002. Self-Determination, Coping, and Development, teoksessa *Handbook of Self-Determination*, Eds. Deci, E. & Ryan, M. The University of Rochester Press.
- Witzel, B. & Mercer, C. 2003. Using rewards to teach students with disabilities, *Implications for motivation. Remedial and special education*, vol 24, Number 2, Marc/April).
- Yamauchi, H. & Tanaka, K. 1998. Relations of autonomy, self-referenced beliefs, and self-regulated learning among Japanese children. *Psychological Reports*, 803-816.

INFORMAATIOYHTEISKUNNAN KUVA – TIEDON JA TEKNIIKAN METAFORIEEN MERKITYS KOULULAISTEN KUVAKERRONNASSA

Ulla Oksanen

Johdanto

Tutkimukseni teoreettisen ytimen muodostaa *metaforatutkimus*, jossa ensisijainen huomio kohdistuu *tiedon ja tekniikan* olemukseen sekä *informaatioyhteiskunta*-käsitteen taustalla vaikuttaviin *juurimetaforiin*. Perustava ajatus on, että koko se tapa, jolla ihminen ymmärtää maailmaa on metaforinen. Tällöin juuri metaforisten tulkintojen avulla on mahdollista päästä käsiksi maailmaa määrittäviin ja sitä ylläpitäviin kulttuurin narratiivisiin rakenteisiin ja sen arvoihin. Ajatusta tukee myös Bruner (1983), joka näkee narratiivisen ja metaforisen ajattelun paitsi eräänä ihmisen varhaisista ja luonnollisimmista tavoista ajatella, myös oppimisen keskeisimpänä välineenä. Käsitteiseni nojaa keskeisesti myös Lakoff & Johnsonilaiseen (1980) näkemykseen *käsitteellisistä metaforista*, jotka toimivat kahta eri käsitteistön alaa yhdistävinä luonnollisina malleina, jolloin yksi kokemuksen alue ymmärretään toisen, erilaisen kokemusalueen käsittein.

Tarkoitukseni on kuvataideopetuksen oppilastöissä esiintyvien metaforien analyysissä keskittyä strukturalistisen semiotiikan ja erityisesti A.J. Greimasin kehittämiin menetelmiin (mm. *aktanttimalli*, *modaliteetit* sekä *semioottinen neliö*). Tämä näkemys ymmärtää merkkijärjestelmät käsitteellisten elementtien, seemien, suhteina, eli rakenteina, joiden kautta narratiivien dynamiikkaa ja metaforien kulttuurisia merkityksiä voi lähestyä. Kuvien analyysi tapahtuu kolmella tasolla: diskursiivisella, teemaattisella sekä syvätasolla.

Tutkimuksen lähestymistapa on tieteidenvälinen sisältäen aineksia mm. kasvatustieteestä, semiotiikasta sekä taiteentutkimuksesta.

Mitä metaforat ovat ja mihin niitä tarvitaan?

Viimeisten vuosikymmenien aikana on puhuttu paljon kerronnallistamisesta ja tarinoista, ei ainoastaan viitteessä ja markkinoinnissa, vaan myös tieteiden alueella. Myös kasvatuksen ja psykologian puolella on pohdittu narratiivien ja metaforien ratkaisevaa merkitystä muistamisessa ja oppimisessa sekä tartuttu niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin tutkimusmenetelminä. Johnsonin (1993, 164) mukaan narratiivi on yksinkertaisesti synteettisen ymmärtämisen monipuolisin muoto. Oman tutkimukseni ja kasvatuksen kannalta perustavia ajatuksia on esittänyt erityisesti kognitiivista psykologiaa edustava Jerome Bruner (1996, 121), joka näkee narratiivisen – ja metaforisen – ajattelun paitsi ihmisen luonnollisena ja varhaisimpana tapana ajatella ja mieltää ympäröivää maailmaa, myös oppimisen keskeisenä välineenä. Periaatteessa koko se tapa, jolla ihminen ymmärtää maailmaa on metaforinen: kieli, samoin kuin hänen toimintansa ja ajattelunsa (Lakoff & Johnson 1980, 3). Brunerin tulkinta narratiivisesta ajattelusta tekee siitä myös osan vallitsevan konstruktivistisen oppimisen näkemyksen perustaa. Tämän näkemyksen mukaan esimerkiksi merkityksiä ei periaatteessa löydetä vaan ne luodaan itse, ja tarinoiden rakentaminen maailmasta nähdään ihmismielen perustehtävänä. Tällaisessa prosessissa siis narratiivisuus, samoin kuin metaforat, eräänlaiset pienoistarinat (Tolska 2003, 35), nähdään kognitiivisina työkaluina, 'skeemoina', joiden varaan uusi omaksuttava aines voi kiinnittyä. (Bruner 1990, 56, Tolska 2002, 113; emt. 2003,30) – Tällaiset oppilaiden koulun kuvataidekasvatuksen piirissä tuottamat tiedon ja tekniikan metaforat ovat tutkimukseni ensisijaisia kohteita.



Kuva 1 Myös tiedon ja tekniikan merkityksiä on kerronnallistettu ja mystifioitu jopa ylimaallisiin mittasuhteisiin. Nokia-yhtiön tunnuslauseen "Connecting people" ohella kuva näyttäisi viittaavan myös Michelangelon freskoon "Aatamin luominen", jossa se rinnastuu "jumalallisen" sormen kosketukseen ja elämää luovan hengen vuodattamiseen. (vrt. Kumar (1995, 160): "Informaatioyhteiskunta asettaa tiedon vallan sormenpäihimme tietokoneen näppäimen kosketuksessa.")

Aristoteleen ajoilta juurensa juontava metaforatutkimus on perinteisesti keskittynyt lähinnä kielellisiin metaforiin. Metaforia on pidetty milloin korvaamisena (Aristoteles), milloin vertaamisena (Hester, Wheelwright, Perkins) tai, kuten nykyisin vallitsevasti, merkitysten vuorovaikutuksena (Black, Beardsley, Richards, Ricoeur) (Forceville 1996, 35-36). Pyrkien hyödyntämään tätä merkittävää lingvististä traditiota tulen omassa tutkimuksessani suuntaamaan huomioni ennen kaikkea kuvallisiin metaforiin ja niitä tukeviin Lakoff & Johnsonin (1980) näkemyksiin käsitteellisistä metaforista. Tämän näkemyksen mukaan metaforien keskeisin kriteeri on, että ne yhdistävät kahta eri käsitteistön alaa, jolloin yksi – usein vieraampi alue eli kohdealue (target domain) – ymmärretään merkitykseltään erilaisen, lähdealueen (source domain) käsittein (emt., 5). – Eli: "Metaforat ovat luonnollisia malleja, jotka antavat tuttujen ja konkreettisten objektien ja kokemusten avulla rakenteen abstraktimmille käsitteille" (emt., 5) – siitähän opetuksessa on usein kysymys. Perinteisestä lingvistisestä metaforatutkimuksesta poiketen käsitteellisiä metaforia ei nähdä siis vain verbaaleina ilmaisumuotoina, vaan ajatteluun ja fyysiseen ruumiilliseen kokemukseen rakentuneina abstrakteina sisäisinä kuvallisina malleina. Oleellista tässä näkemyksessä mm. oman tutkimukseni kannalta on se, että audiovisuaalinen ymmärrys syntyy suoraan, kuvallis-metaforisina hahmotuksina, ilman että se ensin kielellistetään. Johnsonin (1993, 33, 152) mukaan myös kaikki arkipäivän moraalinen kuvittelu (moral imagination) samoin kuin ihmiselle tärkeät moraaliset käsitteet (esim. tahto, tarkoitus, oikeus, velvollisuus, pyhä) määräytyvät viime kädessä metaforisissa systeemeissä, joiden avulla ymmärrämme ongelmallisia moraalisia tilanteita. Tällöin metaforan tarjoamat vaihtoehdot neuvottelun kaltaisessa "moraalisessa dialogissa" tarjoavat keinon päästä käsiksi ja tuoda uusia ratkaisuja tuohon "maailmaan välissämme", eli metaforiin, joiden varassa elämme, ajattelemme ja arvotamme asioita (emt. 1993, 196-206B; Blomstedt 2003, 180-181).

Kuten otsikostani käy ilmi, pyrin tutkimuksessani hahmottamaan metaforisesti *informaatioyhteiskuntaa*, joka käsite historiansa varrella on kantanut useita eri nimikkeitä ja määreitä ja on syvemmiltä merkityksiltään ihmisille ¹²³edelleen suhteellisen uusi ja kartoittamaton. Koska käsite koostuu ytimeltään kahdesta keskeisestä komponentista: *informaatio (tai tieto)*¹ ja *tekniikka*², keskityn seuraavassa erityisesti näihin käsitteisiin viittaaviin metaforiin. Tämän jälkeen pyrin valottamaan niiden taustalla vaikuttavia informaatioyhteiskunnan juurimetaforia. Lopuksi pohdin havainnollistavan esimerkin kautta strukturalistisen semiotiikan menetelmien mahdollisuuksia analysoida metaforia eri tasoilla.

Kohti tiedon ja tekniikan metaforia

Millaisia metaforisia ilmaisuja on informaation, tiedon, tieteen ja tekniikan käsitteille kehitelty historiassa? Seuraavassa muutamia esimerkkejä, joiden kirjoituksessa noudatan Lakoff & Turnerin (1989,50-51) vakiintunutta tapaa kirjoittaa käsitteelliset eli perustasoa edustavat metaforat ISOILLA KIRJAIMILLA ja niihin liittyvät yksittäiset metaforiset ilmaisut *kursiivilla*. (vrt. Hellsten 1998, 90).

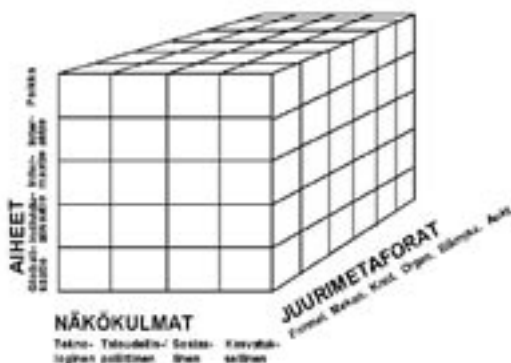
- TEORIAT OVAT RAKENNUKSIA, ja *argumentit* ovat niiden *rakennusaineita*. Lakoff & Johnsonin (1980, 46) esimerkki 'tieteellistä tietoa' kuvaavista metaforista on mm. rakennukset, joiden yhteydessä puhutaan *perustan luomisesta* (*foundation / framework of a theory*), *argumenttien konstruoinnista* jne. Myös kasvatustieteissä tuttu *konstruktivismi* – , samoin kuin *tiedon rakennus* –termit viittaavat vahvasti konkreettiseen rakentamiseen ja sen rakenteisiin.
- INFORMAATIO (tai TIETO) ON ENERGIAA (polttoainetta), KAPASITEETTIA johonkin tai VALTAA. Esimerkiksi 'informaatio' esiintyy metaforisesti tiedon esiasteena, luonnonvarana tai raaka-aineena, jolloin se on lähde, ts. säiliö (vrt. Lakoff & Johnson 1980), josta sitä voi ammentaa. Se voi olla myös "energiaa", "polttoainetta", "toimintakykyä" tai "kapasiteettia" johonkin käyttöön. (Karvonen 1998; Stehr 1994, 95, 120) Retorisesti näitä ilmaisuja käytetään usein tietoyhteiskuntapuheessa korostamaan informaation ja tietämisen (knowledge) merkitystä "tehokkuuden" ja "taloudellisen kilpailukyvyyn lisäämisessä". Esimerkiksi jo Baconin mukaan 1600-luvulla tieto oli "valtaa". Samoin myös Castellsin (1996) mukaan pelkkä pääoma ja aineelliset resurssit eivät riitä menestymiseen, jolloin ratkaisuksi tarjoutuu tietämys (Karvonen 1998).
- TIEDE JA TEKNOLOGIA OVAT TEOLLISUUTTA. Edellä mainittuun metaforaan INFORMAA-TIO ON ENERGIAA liittyy myös tieteeseen ja tekniikkaan yhdistetty *metallurginen* (Karvonen 1998) vertauskuva, jota Latour (1999) kutsuu *teolliseksi* (industrial) metaforaksi. Esimerkkinä hän esittää maasta saatavan raakaöljyn jalostamisen, jossa prosessissa öljy muuttuu monenlaisten "välittymisten" kautta bensiiniksi, ja jossa jokainen vaihe parantaa öljyn laatua. Öljy eli metaforisesti 'informaatio' ei vähene vaan *jalostuu* laadultaan muutoksissa 'tiedoksi'. Informaatioyhteiskuntaa on kuvattu myös *tehdasteollisuuteen* ja *koneisiin* viittaavin termein: on puhuttu *yhteiskunnan mekaanisista voimista* ja *hydraulisista paineista*, jotka panevat liikkeelle muutoksia (Aro 1997).
- TIETÄMINEN ON NÄKEMISTÄ (KNOWING IS SEEING) Eräs vanhimmista ja yleisimmistä tietämiseen ja ymmärtämiseen liitetty metafora on optista "näkemistä". Myös keskiaikaisesta grafiikasta tunnetaan taivaalla leijuvat silmien kuvat, jotka viittaavat *kaiken näkevään* (eli *tietävään*) *Jumalaan*. Useissa kielissä puhutaan myös esimerkiksi *maailmankatsomuksista* (*worldviews*), tai *vääristyneistä näkökulmista* (*biases distorting visions*) jne (Latour 1999, 136-7). "Näkemistä" voi toisaalta auttaa tai haitata erilaiset välittävät *suotimet* ja *filterit* kuten esim. erilaiset välineet, teoriat jne. – tunnettu esimerkki on mm. Kantin *silmälasimetafora*. Näkemiseen liittyvät myös läheisesti optiset *ikkuna-* ja *peilimetaforat*. Viestinnässä tv- tai tietokonenäyttöruudut (vrt. esim. *Microsoft Windows*) koetaan helposti mahdollisuutena *nähdä omin silmin, todistaa* maailmasta "ilman ulkoista konstruointia". Televisiolle toimitettu tai Internetissä julkaistu informaatio tulkitaan tällöin usein ikkunaksi tai passiiviseksi neutraaliksi heijastavaksi (peili-)pinnaksi, jonka koetaan välittävän tietoa "sellaisena kuin se on" ts. totena. (Karvonen 1998)
- INFORMAATIO (tai TIETO) ON POLKU, TIE tai RAIDE Eräs keskeisiä tiedon ja viestinnän metaforia on edelleen matkametafora (tie, polku, raiteet). Kuljemme esimerkiksi *tiedon polkuja* tai *avaamme väyliä* (*pave the way*) uusille ajatuksille tai joudumme *väärille raiteille*. Myös koko elämää kuvataan usein metaforisesti matkana kohti jotain määränpäättä. Informaatioyhteiskunnassa kiidämme tietenkin *tiedon valtateillä*.
- VIESTINTÄ ON SIGNAALIN KULJETUSTA. Metafora kuuluu keskeisesti Lakoff & Johnsonin (1980) käsitteellisiin 'johdin'- sekä 'säiliömetaforiin', jossa esimerkiksi viestin sisältö, ideat, ovat *objekteja*, kielelliset ilmaisut ovat *asuja*, joihin ne *puetaan*, ja viestintä on *putki*, jota kaut-

- ta niitä siirretään (vrt. Shannon & Weaverin viestintämalli). Viestinputkessa *virtaava sisältö* voi konkreettisesti ymmärrettyinä muodostaa *tulvia* tai jopa fyysistä *ähkyä*. Sen kulkua voivat vaikeuttaa myös *pullonkaulat* kanavissa. Idea on edelleen käytössä myös käsitteessä median *sisällöntuotanto* (*content production*) niin perinteisten kuin uusienkin medioiden puolella.
- Bellin mukaan nykyisen tieto- ja viestintätekniiikan murroksen ytimenä ei alun perin ollut mikään erityinen teknologia, vaan juuri em. Shannon-Weaverin ”putkimainen” viestintämalli – . Vakiintunut metafora korostaa viestinnän mekaanisia puolia ja vastaavasti hälventää tulkinnallisia ja yhteiskunnallisia аспекteja. (Karvonen 1998; Bell 1982, 507)
 - INFORMAATIO tai TIETO ON PUU Informaation ja tiedon – samoin kuin tieteen – näkyvim-
pänä piirteenä erityisesti informaatioyhteiskunnan oloissa on pidetty sen eksponentiaalista *kasvua*, joka on yksisuuntaista ja peruuttamatonta (Niiniluoto 1984, 175). Tällaisista tiedon biologista kasvua, kehitystä ja rakenteita kuvaavista metaforista lienee vanhin ja yleisin puu-
metafora. Vanhimpia metaforia lienee raamatullinen kertomus *hyvän ja pahan tiedon puusta*.
 - INFORMAATIO tai TIETO ON VERKKO. Em. biologistinen puumetafora pitemmälle vietyä on
saanut myös informaatio- tai teoriaverkon muodon, kuten esimerkiksi tieto- ja viestintäteknii-
kaa ja informaatioyhteiskunnan sosiaalisia rakenteita kuvattaessa on tapahtunut. Tämä meta-
fora on myös erityisesti 1990-luvulla ”maailmanlaajuista” Internetiä kuvaavana on ymmärretty
myös *pallomaisena verkkopintana*.
 - INFORMAATIO tai TIETO ON RIHMASTO. Eräs viimeisimpiä kehitelmiä tästä orgaanisen
kasvun juurimetaforasta on Deleuzen (1992) ja Guattarin rihmastometafora (rhizome), joka,
kuten kasvimaailmassakin, on heterogeeninen elävä rakenne, joka koostuu osin tiheämmistä
ja harvemmistä rakenneosista. Rihmastossa ei ole keskusta, sen enempää kuin muutakaan
'paikkaa' – eikä myöskään 'aikaa'. Se on metaforisesti eräänlainen avoin ”kartta”, joka on
jatkuvasti valmis muutoksiin ja uudelleenjärjestymisiin (vrt. *artikulaatio I. uudelleenkontekstu-
alisoituminen*) (Lehtonen 1998, 216).
 - TIEDE JA TEKNOLOGIA OVAT EDISTYSTÄ. Metaforat ovat strukturalistisen semiotiikan nä-
kökulmasta tarkasteltavissa pohjimmiltaan myös myytteinä: Tieteen ja teknologian vallitseva-
na metaforana ja myyttinä on pidetty voimakkaan (puumaisen) kasvun ja laajenemisen ohella
myös 'edistystä', jonka mm. v. Wright (1989, 8) näkee valistuksesta kohti modernia aikaa keh-
keytyvänä perustavanlaatuisena pohjavirtana. Myytti on sukua myös ennen mainituille 'mat-
kan' ja biologisen '(kasvavan) puun' metaforille, ja sille on luonteenomaista usko ”rajoittamat-
tomaan” ja ”ikuisesti jatkuvaan” muutokseen, joka on luonnonvoimien kaltaista. Ajatus liittyy
läheisesti myös 'teknologiseen determinismiin' (edustajia mm. Heidegger ja MacLuhan), jossa
teknologian oletetaan kehittyvän kohti yhä edistyneempiä muotoja ja jolloin se myös nou-
dattaa omaa järkähtämätöntä autonomista logiikkaansa. Tällaisen logiikan mukaan jo pelkkä
teknisen artefaktin, kuten esimerkiksi tietokoneen, ilmaantuminen on riittävä syy yhteiskunnan
ja maailman muutokseen ja edistykseen. (Knuuttila 2004)
 - Toisaalta TIETO tai VIESTINTÄ (communication) ON perinteisesti myös yhteisten, usein luk-
koon lyömättömien merkitysten NEUVOTTELUA (negotiation) ja JAKAMISTA (sharing). Täl-
laista ajattelua vastaa esimerkiksi perinteinen metaforinen ilmaisu *tori* (kr. agora, jossa vapaat
kansalaiset kokoontuivat päättämään asioistaan), tai kaupallisempi ilmaisu *markkinapaikka*
(tai jopa MacLuhanilainen *maailmankylä*). (Karvonen 2002) Myös ajatus esimerkiksi verkossa
tapahtuvasta *tiedon rakentamisesta* sisältää ajatuksen yhteisöllisestä tietojen ”jakamisesta”
ja erilaisten intressien yhteensovittamisesta. Metaforat voivat syntyä myös innovatiivisen laa-
jentumisen kautta, jonka eräs piirre on sen pyrkimys rakentaa kokonaan uusia käsitteellisiä
metaforisointeja (Lakoff & Johnson 1980, 53). Tällöin Hellstenin (1998, 71-73) mukaan myös
tiedettä hallitsevan 'edistuksen' (tai 'taistelun') metaforan rinnalla voidaan puhua valtakurs-
seja kyseenalaistavista tai kumoamaan pyrkivistä metaforista, kuten esimerkiksi: TIEDE ON
YHTEISTOIMINTAA tai NEUVOTTELUA.

Informaatioyhteiskunnan juurimetaforista

Metaforien eräs keskeinen ominaisuus on niiden osittaisuus, sillä jokainen metafora valottaa vain kohteen joitain ominaisuuksia ja peittää sen toisia puolia. Ottakaamme esimerkiksi Internetin metaforinen luonnehdinta *globaalina miestenhuoneen seinänä* (Aro 1997). On ilmeistä, että ”netti” on paljon muutakin. Jotta ymmärtäisimme metaforan merkityksen paremmin, on selvitettävä mihin kontekstiin tämä lausahdus kuuluu. Tämän lisäksi on kurotettava myös metaforan ”taakse”, nk. *juurimetaforiin*, sen lausumattomiin alkuoletuksiin. – Esim. teorioilla on omia juurimetaforia ja käsitteelliset ongelmat ja umpikujat saattavat usein johtua siitä, ettei ajattelun metaforista perustaa ole tiedostettu – (Karvonen 1998).

Alvarez ja Kilbourn (2002) ovat tutkineet informaatioyhteiskunta-aiheista kirjallisuutta⁴ ja tarkastelleet sitä erityisesti opetuksen, oppimisen sekä tieto- ja viestintätekniikan näkökulmasta. Tutkijat ovat havainneet, että näkemykset vaihtelevat melkoisesti riippuen ennen kaikkea tavasta, jolla kirjoittajat käsitteellistävät tätä yhteiskuntaa, millaisena he sen näkevät ja miten merkittävänä he sitä pitävät. Tutkijat korostavat informaatioyhteiskuntaa koskevien tekstien monimutkaisuutta, hajanaisuutta ja vaikeaselkoisuutta, ja uskovat sen tuottavan kasvatuksen ja oppimisen alueella runsaasti ongelmia. Tällaisten kompleksisten ja moniulotteisten ilmiöiden luonteen syvällisemmän ymmärryksen kannalta tutkijat ehdottavat juurimetaforien käyttöönottoa, jotka ovat siis eräänlaisia hallitsevia metaforia, jotka ilmaisevat samalla perustavia oletuksia maailman luonteesta. Heidän mukaansa tällaisen mallin ja metaforien käyttö paitsi että se tarjoaisi alan opetukseen ja sen suunnitteluun analyttisen työkalun, se myös edistäisi kykyä käydä kriittistä keskustelua tästä yhteiskunnasta. (Alvarez & Kilbourn 2002)



Kuva 2 Alvarez & Kilbournin (2002) Juurimetaforien malli

Alvarezin ja Kilbournin (2002) käsitteistöä selventävän mallin akseleina ovat *aiheet* (topics), *näkökulmat* (perspectives) ja itse *juurimetaforat* (root metaphors). Viimeksi mainittuina tutkijat hyödynsivät osin Pepperin (1942) teoksessaan *World Hypotheses* esittelemiä keskeisiä ja selitysvoimaisia filosofisia kategorioita. Tutkijat painottavat kunkin juurimetaforan erityistä tehtävää toimia osaltaan ”linssinä”, joka helpottaa informaatioyhteiskunnan eri aspektien tarkastelua. Tärkeänä lähtökohtana on ennen kaikkea tunnistaa nämä juurimetaforat eli ”linssit” erilaisissa teksteissä. Koska voimakkaatkin metaforat tuottavat vain osatotuksia maailmasta, eikä mikään yksittäinen visio nykyhetkestä tai tulevaisuudesta voi olla täydellinen tai lopullinen, on välttämätöntä katsoa ilmiöitä usean eri juurimetaforan näkökulmasta. Tutkijat peräävät esiin koulutuksessa monista lähteistä ammentavaa avarakatseista kiinnostusta ja eräänlaista ”valikoivaa oppineisuutta” (”informed eclecticism”) (Alvarez & Kilbourn 2002). Tällainen lähestymistapa, jonka ymmärrän analyttisenä ja kriittisenä pyrkimyksenä lähestyä informaatioyhteiskuntaa monien näkökulmien ristivalotuksessa, tulisi tutkijoiden mukaan asettaa kasvatuksen ja opetuksen tavoitteeksi.

Alvarezin ja Kilbournin (2002) tutkimuksen toinen johtopäätös on edelleen, että meidän tulisi siirtyä *reduktionistisista* juurimetaforista *holistisempiin* tapoihin hahmottaa maailmaa. Tämä tarkoittaa sitä, että luovomme *mekanistisista* (esim. aika, paikka, syy/seuraus, määrä, tehokkuus) ja *formalis-*

tista (luokitteluun, tyypittelyyn, tapoihin ja rituaaleihin taipuvaisista) tavoista kuvata informaatioyhteiskuntaa ja siirrymme kohti *organistisia* (joissa tärkeää yhteydet ja integraatio) ja *kontekstualistisia* (joissa tärkeää mm. ”tässä ja nyt”) juurimetaforia. Karkeasti yksinkertaistaen voisi saman ilmaista myös tarpeena siirtyä osista kokonaisuuteen, lineaarisesta ajasta joustavaan aikaan ja paikan korostamisesta samanaikaisuuden ja yhteyksien korostamiseen.

Semioottinen lähestymistapa

Eräs tapa lähestyä metaforien kuvakertomuksiin kätkeytyviä merkityksiä tarjoutuu A.J. Greimasin *struktuurialistisen semiotiikan* kautta. Greimas ja nk. Pariisin koulukunta tarkastelevat tarinoita merkityksellisinä rakenteina, jotka perustuvat ensisijaisesti käsitteellisten merkityselementtien, seemien, suhteisiin. Samoin he olettavat, että nämä merkityselementit ovat taipuvaisia muodostamaan toisilleen vastakohtaisia binäärisiä oppositioita (Veivo & Huttunen, 1999, 69). Koska metaforat ovat rakenteeltaan periaatteessa kaksitahoisia merkitysyksikköjä (kohde - lähde), tällainen sisäistä dynamiikkaa jäsentävä rakenteellinen lähestymistapa näyttäisi mielestäni soveltuvan hyvin niiden tarkasteluun.

Greimasin (1987, xxix) mukaan nämä merkitykselliset rakenteet järjestyvät kolmelle eri hierarkiselle tasolle, joista alin edustaa konkreettisia (1) *diskursiivisia* merkityksiä, keskimäinen (2) *narratiivisia* ja ylin (3) *myyttejä ja syvämerkityksiä*. Näistä viimeksi mainitut periaatteessa synnyttävät kaikki merkitykset. Tulkinta on prosessi, joka etenee ”alemmista” ilmeisistä merkityksistä kohti ”ylempiä” kätketympiä merkityksiä. Keskimmaisella narratiivisella I. temaattisella tasolla metaforia voi analysoida mm. aktanttien ja modaliteettien kautta.

Yleisesti ottaen: Latourin (1999) perusväittämän mukaan yhteiskunnallisen todellisuuden – ja näin ollen myös informaatioyhteiskunnan – olemusta ja kehitystä on mahdotonta ymmärtää ilman myös ei-inhimillisten aktanttien ja mm. teknologiaan liittyvien toimijoiden tasaveroista mukaanottoa. Juuri tällaisten seikkojen analysoinnissa Greimasin semioottiset menetelmät ja ”työkalut” ovat erityisen hyödyllisiä. Tutkimusmetodologiaani havainnollistaakseni valitsin tarkoitukseen mielestäni soveltuvan verkko-opetukseen liittyvän oppikirjan kansikuvankuvan (Tella & al.2001), jota pyrin lähestymään ilman tulkintaan vaikuttavaa muuta esitietoa (kuva 3).



Kuva 3 Esimerkkikuva (grafiikka: Virve Kivelä, teoksessa Tella & al. 2001)

1. *Diskursiivinen taso:* (tapahtuman aika, paikka ja toimijat)
Kuvasta ei voi päätellä täsmällisesti diskursiivisen tason aikaan, paikkaan tai toimijuuteen liittyviä merkkejä. Viimeksi mainittujen ”aktoriaalisten” ilmimerkitysten luennassa kuva näyttäisi kuitenkin esittävän länsimaiseen kulttuuriin kuuluvia toimijoita, miehiä sekä naisia. Nämä ”lentävät” ristiin rastiin jonkinlaisia kellertäviä väyliä (Latourin välittäviä tekijöitä⁵) seuraten ja pitävät kiinni kannettavista tietokoneista, jotka toimivat ikään kuin liikkeen ”moottoreina” (vrt. kyborgit). – Tämä voi myöhemmässä vaiheessa osoittautua ensimmäiseksi merkiksi ’teknologisesta determinismistä’ ja metaforas-
ta TEKNOLOGIA ON EDISTYSTÄ, joka, kuten edellä mainittiin, on modernia tiedettä ja teknologiaa

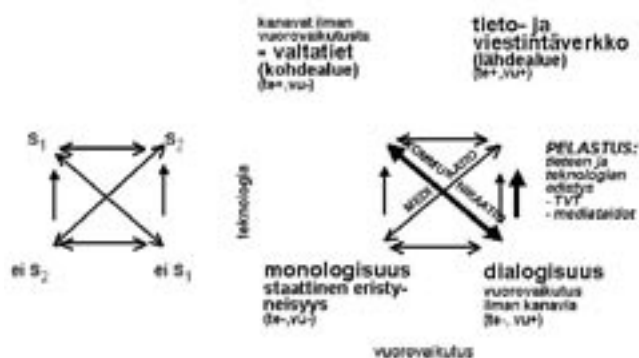
hallitseva metafora ja myytti – . Huomio kiintyy tässä vaiheessa mm. hahmoon, joka ikään kuin apua hakien takertuu toisen ihmisen jalkaan, samoin kuin pariin, jotka näyttävät saavan ”kultuuroimansa” samasta tietokoneesta. Voimme tällä tasolla tarkastella myös kuvan diskurssiin liittyviä merkityksiä, kuten väriin (esim. sininen tausta), kompositioon (esim. diagonaalit) sekä tekniikkaan jne liittyviä seikkoja. Kuvan merkitys ei vielä täysin aukene.

2. Toisella *narratiivisella* tasolla on mahdollista purkaa kuvan kerronnallisia ja temaattisia seikkoja esimerkiksi Greimasin *aktanttimallin* ja *semioottisen neliön* avulla. Tässä vaiheessa alkaa vähitellen paljastua kuvan toimijoiden ja ympäristön väliset suhteet, aktanttien roolit ja intentiot. Greimas määrittelee kuusi perusaktanttia, eli merkityksellistä toimijaa: *subjekti*, *objekti*, *auttaja*, *vastustaja*, *lähettäjä* ja *vastaanottaja*, jotka toimivat tulkintaprosessissa eräänlaisina hypoteeseina (kuva 4). Kuvan 3. tulkinnassa voi erilaisia vaihtoehtoja pohdittuaan päätyä esimerkiksi seuraavaan alustavaan hahmotukseen: Koska merkitykseltään keskeisiltä näyttävät kuvassa nimenomaan tietokoneet, on mahdollista, että ristiin rastiin kulkevat väylät edustavatkin tietokoneiden yhteyksiä, *tiedon valtateitä* eli metaforaa: INFORMAATIO (tai TIETO) ON TIE (väylämetafora). Aineettomuudessaan labyrinttimäinen tieverkosto näyttäisi kuitenkin viittaavan tietoverkkoihin tai rihmastoihin, jolloin metafora on muotoiltavissa myös seuraavasti: TIETO (kohde) ON TIETO- JA VIESTINTÄVERKKO (tai –RIHMASTO) (lähde). Aktanttien analyysissä voisimme tällöin lopulta päätyä pitämään mobiilitietokoneita ja uutta teknologiaa länsimaisen valtiovallan (esim. Suomen tai EU:n) missiona tuottaa hyvinvointia kansalaisille, jolloin auttajana voisi toimia mm. tekninen edistys ja vastustajana taas esimerkiksi riittämättömät mediataidot jne. Mallin aktantteina voi olla myös muita toimijoita ja sen tehtävänä on palvella heuristisena apuneuvona jäsentämässä kuvakertomusten rakenteellisia suhteita ja alustavia merkityksiä.



Kuva 4 Aktanttimalli perusmuodossaan (vas.) ja sovellettuna esimerkkikuvaan (oik.)

Merkitysten rakenteita voi greimaslaisessa semiotiikassa tutkia myös *semioottisen neliön* avulla, jota samoin kuin edellistä mallia, voi käyttää minkä hyvänsä jännitteisesti latautuneen rakenteen – kuten esimerkiksi narratiivien ja metaforien – tutkimuksessa. Neliö perustuu vastakohtaisten elementtien ja niiden negaatioiden suhteisiin, joissa narratiivinen dynamiikka syntyy elementtien rakenteellisina suhteina⁶.



Kuva 5 Greimasin semioottinen neliö (Greimas 1987, 49; Greimas & Cortes 1982, 61) ja esimerkkikuva sovellettuna neliöön (oik.)

Esimerkkitapauksessa voisimme pohtia kuvaa esim. sellaisten ”metatermien” kuten ’teknologia’ (vertikaalinen) ja ’vuorovaikutus’ suhteen (kuva 5). Jos päädyimme metaforaan VALTATIET (kohde) OVAT TIETO- JA VIESTINTÄVERKKO (lähde), tällöin jännitteisen suhteen (S_1 ja S_2) merkityksiksi asetetaan metaforan kohde- ja lähdealueet, jonka jälkeen haetaan niiden negatiot: *dialogisuus* ja *monologisuus* (staattinen eristyneisyys). Rakenteellinen merkitys syntyy nuolien eri suunnista: Esimerkiksi kun *valtateihin* (kanaviin) yhdistyy dialogisuus on tuloksena *tieto- ja viestintäverkosto*. Pelastavana voimana toimii oikealle ylös johtava *tieteen ja teknologian tuoma edistys* (TVT, media-aidot jne). Samantapaiseen päätelmään on semioottisten menetelmien avulla suomalaista tietoyhteiskuntaa analysoidessaan päätenyt myös Koivunen (1996) artikkelissaan ”Tietoyhteiskunnan pelastustarina”.

LÄHTEET

- Alvarez, I & Kilbourn, B. 2002. Mapping the Information Society: Topics, Perspectives, and Root Metaphors. First Monday. http://www.firstmonday.dk/issues/issue7_1/alvarez(8.6.2004)
- Aro, J. 1997. Miten tietoyhteiskunnasta puhutaan. Tietoyhteiskunnan tila ja tulevaisuus-projekti. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tampereen yliopisto. http://www.uta.fi/~ssjaar/sesitelm.htm18.11.2004
- Bell, D. 1982. The Information Society: The Social Framework of the Information Society. In: Micro-electronics Revolution (ed. Tom Forester). Blackwell: Oxford.
- Blomstedt, J. 2003. *Retoriikkaa epäilijöille*. Helsinki: Loki-kirjat.
- Bruner, J. 1983. In Search of Mind. Essays in Autobiography. New York: Harper & Row (abstraktissa).
- Bruner, J. 1990. Acts of Meaning. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1996. The Culture of Education. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.
- Castells 1996. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol.I. The Rise of the Network Society. Blackwell Publishers, Malden, Ma. And Oxford.
- Deleuze, G. 1992. Autiomaa: Kirjoituksia vuosilta 1967-1986 (toim. J. Kotkavirta, K. Rahkonen and J. Vähämäki). Gaudeamus: Helsinki.
- Forceville, C. 1996. Pictorial Metaphor in Advertising. London and New York: Routledge.
- Greimas, A.J. & Courtes, J. 1982. Semiotics and Language: An Analytical Dictionary. Bloomington: Indiana University Press.
- Greimas, A.J. 1987. On Meaning: Selected Writings in Semiotic Theory. London: Frances Pinter Publishers.

- Hellsten, I. 1998. Monistettu Dolly: Johdatusta metafora-analyysiin. Teoksessa A. Kantola & I. Moring & E. Välvirronen (toim.) Media-analyysi: Tekstistä tulkintaan. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki. 64-92.
- Johnson, M. 1993. Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Karvonen, E. 1998. Informaation metaforat. [<http://www.uta.fi/~tierka/infme.htm>] (26.10.2004)
- Karvonen, E. 2002. Johdatus viestintätieteisiin. [<http://www.uta.fi/viesverk/johdviest/tulostusluento1.html>] (26.10.2004)
- Knuuttila, S. 1984. Myytti mainoksen renkinä. Valokuva 34(1984):4. 7-11
- Koivunen, H. Tietoyhteiskunnan pelastustarina. Synteesi 2/1996. 7-16.
- Kumar, K. 1995. From Post-Industrial to Post-Modern Society: New Theories of the Contemporary World. Oxford: Blackwell.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Turner, M. 1989. More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor. Chicago: Chicago University Press.
- Latour, B. 1998. How to Be Iconophilic in Art, Science and Religion. In: Picturing Science Producing Art. (ed. Jones, Caroline & Galison, Peter) New York and London: Routledge
- Latour, B. 1999. Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Lehtonen, M. 1998. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1996. Keskusteluja tietoyhteiskunnasta. Synteesi 2. 2-6.
- Niiniluoto, I. 2000. Tekniikan filosofia. Teoksessa T. Lemola (toim.) Näkökulmia teknologiaan . Helsinki: Gaudeamus.16-35.
- Pepper, S. 1942. World Hypotheses: A Study in Evidence. Berkeley: University of California Press.
- Stehr, N. 1994. Knowledge Societies. London: Sage Publications.
- Tella, S. & Vahtivuori, S. & Wager, P. & Vuorento, A. & Oksanen, U. 2001. Opettaja verkossa – verkko opetuksessa. Kannen grafiikka: Virve Kivelä. Helsinki: Edita. [<http://www.edu.helsinki.fi/media/verkko.html>](26.10-2004) (in Finnish)
- Tolska 2003 Tolska, T. 2003. Narratiivinen ajattelu ja kasvatustieteellinen tutkimus Jerome Brunerin psykologiassa. Kasvatustiede 1/2003. 30-42.
- Veivo, H. & Huttunen, T. 1999. Semiotiikka: Merkeistä mieleen ja kulttuuriin. Helsinki: Edita.
- Wright, G.H. 1989. Edistyksen myytti: Puheenvuoro keskusteluun modernista. Tiede ja edistys 1/1989. 6-26.

MUUT LÄHTEET

- Knuuttila, T. 2004. Filosofisia ja semioottisia näkökulmia tieteen- ja teknologiantutkimukseen. Helsingin yliopistossa 3.3.-6.4.2004.
- Wallgren, T. 1996. Tietoyhteiskunnan arvot ja moraali. Esitelmä Creo -messuilla. 15.11.1996. Vanha Satama, Helsinki.

ALAVIITTEET

¹ Data-informaatio-tieto: Datalla tarkoitetaan tässä merkkejä ja merkkijonoja eli käsittelemätöntä ja tulkintaa vailla olevaa informaatiota. Informaatio on merkkijonojen totuusarvosta riippumaton se manttista sisältöä. (Niiniluoto 1996, 4) Tiedolla viitataan taas johonkin ihmisen aivoissaan informaatista työstämään konstruktion, johon sisältyy arvoja, tulkintoja ja merkityksiä. (Tella et al. 2001,

44). Tiede määritellään tässä alustavasti todellisuutta koskevan informaation systemaattiseksi ja kriittiseksi tavoitteluksi (Niiniluoto 1984, 277)

² Tekniikka koostuu välineistä, joita ihminen on suunnitellut ollakseen vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tekniikka laajassa merkityksessä (tekhne) viittaa taitoihin, keinoihin ja ”temppeihin”, suppeassa merkityksessä taas artefakteihin, niiden suunnitteluun ja valmistamiseen. Teknologialla tarkoitetaan tekhnien logosta l. oppia tekniikasta. (Niiniluoto 2000, 25-27). HUOM: Viime aikojen informaatioyhteiskuntapuheissa on Niiniluodon (2000, 28) mukaan teesi tieteen ja tekniikan ”avioliitosta” saanut paljon kannattajia. Esim. Bruno Latour (1999, 203-204) on puhunut teknotiede –käsitteestä (technoscience), jonka hän näkee tieteen ja tekniikan yhteensulautuneena hybridinä. Mutta ovatko käsitteet todella kasvaneet yhteen? Kysymys on kiinnostava, mutta jää tämän kirjoitelman aihepiiriin ulkopuolelle. Niiniluodon mukaan tekniikka on vain yksi momentti ihmisen ja luonnon välisessä kanssakäymisessä. Kysymys on silti kulttuurin kahden sektorin välisestä läheisestä vuorovaikutuksesta, jonka muodot ovat historiallisesti kehittyviä ja muuttuvia. Tällöin teoriat eivät myöskään ole – kuten esimerkiksi Heidegger on esittänyt – tekniikan ”välineitä” (vrt. Heideggerin instrumentalismi) eikä tekniikka tällöin ole myöskään ”sovellettua tiedettä”, sen pelkkä johdannainen (Niiniluoto 1984, 275-277). Itse olen alustavasti omaksunut (Niiniluodon 2000, 28 tapaan) kannan, jossa ne nähdään käsitteellisesti erillisinä, joskin monipuolisessa vuorovaikutuksessa keskenään.

³ Näistä varhaisimpia ovat esim. ’tiedettä’ ja ’teknologiaa’ edustavat tarinat Prometeuksesta, Hyvän ja pahan tiedon puusta sekä Pandoran lippaasta. Teknologian ja teknisen edistyksen myytti liittyy läheisesti yleisempään ’edistyksen’ myyttiin, jonka v. Wright näkee aina valistuksen ajasta kohti modernia aikaa kehkeytyvänä perustavanlaatuisena pohjavirtana. Sen taustalla hämmöttää 1700- ja 1800- lukujen suuri ihanne: auktoriteetin ja rajoitusten vallasta vapautuva ihminen. Moderniksi edistyksen myytiksi kutsumansa näkemyksen luonteenomaisimpana piirteenä pitää v. Wright kuitenkin sen uskoa rajoittamattomaan ja ”ikuisesti jatkuvaan” edistykseen, joka on ”luonnollista”, luonnonvoimien kaltaista, järkähtämättömän ”omalakista” ja välttämätöntä, liikettä, jota ei voi estää. (v. Wright 1989, 8; myös mm. Niiniluoto 1984, 175; Wallgren 1996).

⁴ mm. Machlup (1962), MacLuhan & Fiore (1997), Bell (1976), Masuda (1981), Naisbitt (1983), Toffler (1990), Negroponte (1995), Castells (1996), Majó (1997) ja Fukuyama (1999).

⁵ Latourin mukaan esim. Rembrandtin taide voidaan nähdä lukemattomien välittäjien tuloksena: vernissan laatu, markkinavoimat, myyjät ja ostajat, kritiikki, aiheeseen liittyvät narratiivit, taiteiden välinen kilpailu, maun kehitys, komposition lait, ateljeetyypit jne. (Latour 1998, 422).

⁶ Mallissa horisontaalinen nuoli kuvaa vastakkaisia (kontraarisia) perussuhteita (esim. saman asian kahta eri puolta) jotka ovat jännitteisessä suhteessa toisiinsa (esim. luonto - kulttuuri). Diagonaaliset suhteet (kontradiktoriset) muodostuvat vastakkaisten suhteiden negaatioista, jotka kieltävät toinen toisensa eivätkä voi olla olemassa samaan aikaan (esim. luonto vs. ei-luonto). Vertikaaliset nuolet ovat ehdollisia suhteita: euforinen ja dysforinen joista jompi kumpi vahvistuu tai heikentyy toisen kustannuksella. (Greimas 1987, 49; Greimas & Courtes 1982, 61)

SUKUPUOLI, KASVATUS JA YMPÄRISTÖARVOT

Varpu Eloranta

Johdanto

Pyrittäessä saamaan lasten ja nuorten ajattelu 'näkyväksi' ja tulkitsemaan heidän ajatuksiaan moniulotteisista ja abstrakteistakin asioista on tutkimuksissa käytetty piirroksia. Palmberg ja Kuru (1998) tutkivat monimuotoisesti 11-vuotiaiden suomalaislasten luontosuhdetta, Barraza (1999) tutki englantilaisten ja meksikolaisten koululaisten (7-9-vuotiaita) ympäristöhavaintoja ja tulevaisuuden näkymiä, ja Alerby (2000) tutki ruotsalaisten 7-16 -vuotiaita hyvän ja huonon ympäristön arvoja. Kansainvälisessä laajassa tutkimuksessa (Reiss ym. 2002) on piirrosten avulla selvitetty oppilaiden (ikä 7-15 vuotta) tietoja siitä, mitä heidän kehonsa sisällä on. Kaikissa näissä tutkimuksissa on pidetty lasten ja nuorten piirroksia käyttökelpoisena aineistona arvioitaessa heidän ympäristömielikuviaan ja biologista tietämystä. Tässä tutkimuksessa käytettiin piirroksia hankittaessa aineistoa 7-14(16)-vuotiailta lapsilta ja nuorilta heille säilyttämisen arvoisesta maisemasta. Säilyttämisen arvoisten ympäristöarvojen lisäksi tarkastelussa korostetaan sukupuolen ja iän merkitystä.

Tutkimuksissa on perusteltu piirrosten käyttöä muun muassa sillä, että useimmat lapset piirtävät mielellään, eivätkä he silloin jännitä. Se on nopea ja helppo tapa kerätä aineistoa, eikä siinä ole kieliesteitä. Nämä menetelmän positiiviset ominaisuudet olivat tärkeitä esillä olevassa tutkimuksessa. Piaget'n mukaan esiintyy yhdenmukaisuus lapsen älyllisen kehityksen ja piirrosten kehittymisen välillä. Toisin sanoen lapsen kasvaessa hänen piirroksensa tulevat yksityiskohtaisemmiksi, suhteellisimmiksi ja realistisimmiksi. Piirrost tehtävien käyttöön liittyy toki myös heikkouksia, esimerkiksi niiden tulkinta (ks. Barraza 1999).

Kanadalaiset luku- ja kirjoitustaidon tutkijat Maureen Kendrick ja Roberta McKay (2004) näkevät piirustusten käytön hyvänä mahdollisuutena selvittää ja kehittää pikkulasten (5-6 -vuotiaita) taitoja. He näkevät opettajien suurena pedagogisena haasteena auttaa lapsia siirtämään esitettävään muotoon kaiken sen, mitä he tietävät ja ovat kokeneet. Koulun toiminta saattaa liian usein painotua puhuttuun ilmaisuun rajoittuen puhtaasti opetettaviin aineisiin, vaikka lapsilla olisi koulun ulkopuolisista kokemuksista monitasoisista kerrottavaa. Kliinisessä terapiassa on käytetty yleisesti lasten piirroksia (ks. esim. Malchiodi 1998).

Sukupuolen vaikutus lasten ympäristökuvissa

Amerikkalaiset lapsipsykologit Chirs Boyatzis ja Julie Eades (1999) käsittelevät artikkelissaan tyttöjen ja poikien sukupuoliroolin syntymistä. He toteavat sukupuolierojen tulevan esille lasten 'taiteessa' hyvin varhain. Vaikka esikoulussa 3-5 vuotiaiden lasten piirrokset ovat yleensä raapusteluja vailla mitään temaattista sisältöä, siitä huolimatta niissä on sukupuolierot näkyvissä. Poikien töissä näkyy 'maskuliinisuus', tummemmat värit ja paksummat viivat erona samanikäisten tyttöjen töihin.

Margaret White (1998) tarkastelee kirja-artikkelissaan "*The pink's run out!*": *The place of art-making in young children's construction of the gendered self* missä määrin lasten taidetuotoksiin vaikutta sukupuolieriytynyt ympäristö. Miksi tytöt haluavat käyttää 'pinkkiä' ja missä olosuhteissa pojat käyttäisivät 'pinkkiä'? Tarkastelussaan hän päätyy siihen, että sukupuolien sosialisatio on niin vahva, että nämä roolit siirtyvät tiedostamatta sukupuolelta toiselle. On todettu, että vanhemmat usein säilyttävät nämä roolit, siirtävät tytön ja pojan stereotyyppiset kuvat jo varhaislapsuudessa (Golombok & Fivush 1994). Se palaute, mitä lapset piirroksistaan, ihmishahmoista tai koneista vanhemmiltaan tai opettajilta saavat saattaa hyvin helposti muokata lapsen piirtämis- ja taidearvoja.

Sukupuolieroja ympäristöarvoissa

Hyvin monissa tutkimuksissa on todettu, että naiset ovat asenteissaan ympäristöystävällisempiä kuin miehet (ks. esim. Eloranta 2004a, painossa). Amerikkalais-tutkimuksen (Zinn & Pierce 2002) mukaan naiset, etenkin ne, joilla on lapsia kotona, ovat hyvin huolissaan pedoista (mountain lion), mutta eivät halua surmata niitä, kun taas miehet huolestuvat pedoista vähemmän, mutta olisivat halukkaita hävittämään ne. Amerikkalaisten arvojen mukaan omakohtaiset elämänarvot määräävät pitkälti sen, miten suhtautuu taloudelliseen kasvuun ja ympäristökysymyksiin (Schultz & Zelezny 2003). Tytöt kuvasivat Alerbyn (2000) tutkimuksessa ympäristönsä ”hyvänä maailmana” huomattavasti poikia useammin. Näin tapahtui etenkin nuorimmissa ikäryhmissä, 7–13-vuotiaiden joukossa.

Zelezny, Chua ja Aldrich (2000) arvioivat kirjallisuuden (1988–1998) perusteella sukupuolieroja ympäristöasenteissa ja käyttäytymisessä. He esittävät, että naisten sosialisatio (socialization) on paljon korkeampi kuin miehillä. Tutkimus ympäristökäyttäytymisen (environmentalism) ja sukupuolten suhteesta nähdään kuitenkin jotenkin vielä rajoittuneeksi. Miksi naiset sitten - useiden tutkimusten mukaan - ovat miehiä ympäristöystävällisempiä? Eräs laajasti käytetty perustelu liittyy juuri sukupuolirooleihin ja socialisaatioon. Naiset ovat roolissaan muokkautuneet mm. miehiä eettisemmiksi, hoivaavimmiksi ja yhteistyökykyisemmiksi, miehet taas ovat itsenäisempiä ja kilpailukykyisempiä. Naiset ovat sosiaalistuneet arvoihin, joissa tarvitaan toisia, toimivat itsekin miehiä avuliaamin (siis tutkimusvertailun mukaan). Heillä on vahvemmat uskomukset huonoista ympäristöolosuhteista, siksi ympäristöystävällinen käyttäytyminen on tärkeää.

Kestävä kehitys ja sen kolme – neljä ulottuvuutta

Kestävä kehitys on käsite, jonka käyttö monissa eri tilanteissa on yleistynyt 1990-luvulla. Sille ei ole olemassa yhtä ja ainoaa määrittelyä. Lili-Ann Wolff (1994) on tarkastellut käsitteiden *ympäristökasvatus ja kestävä kehitys* historiaa ja kehitystä 1960-luvulta nykypäivään. Useimmiten kestävä kehitys ymmärretään nk. Brundtland-komission arvioinnin ja määrittelyjen pohjalta. *Kestävä kehitys on kehitystä, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa* (Yhteinen tulevaisuutemme 1988, 26).

Nykyisin kestävä kehityksen määritelmään liitetään seuraavat ulottuvuudet (esim. Ympäristömysteriö 1998): ekologinen, taloudellinen sekä kulttuurinen ja sosiaalinen kehitys. Nämäkin osakäsitteet ovat moniulotteisia, eikä niitä ole helppo tyhjentävästi määritellä. Ekologisesti kestävä kehitys edellyttää muun muassa, että kehitys on sopusoinnussa ekologisten prosessien ja biologisen monimuotoisuuden kanssa. Taloudellisesti kestävä kehitys edellyttää taas, että kehitys on taloudellisesti tehokasta (myös maataloustuotanto) ja, että se on oikeudenmukaista sukupolvien sisällä ja niiden välillä. On pyrittävä luonnonmukaisiin ja ekotehokkaisiin tuotantomuotoihin. Sosiaalisessa ja kulttuurisessa kestävyudessa keskeistä on sukupolvelta toiselle siirtyvä hyvinvoinnin edellytys. Sosiaalisen kestävyuden kehitys lisää ihmisten omaa elämän hallintaa ja vahvistaa heidän yhteisöllisyyttään. Kulttuuriseen kestävyuteen voidaan vaikuttaa muun muassa vaalimalla alueellisia ominaispiirteitä, kuten kansanperinnettä, maisemaa, kulttuurisesti arvokkaita rakennuksia ja elinympäristöjä. (Hallituksen ...1998; ks. myös Wolff 2004; Manninen & Verkkä 2004.) Näiden kestävä kehityksen ulottuvuuksien, säilyttämisen arvoisten maisemaelementtien arviointi ja ulosmittaaminen tutkimuksen aineistona käytetyistä piirroksista ei ole yksiselitteistä eikä ehdotonta. Maisemien metsät ja niityt on luokiteltu ekologiseen kestävyuteen, rakennukset ja kesämökit kulttuuriseen ulottuvuuteen ja elinkeinoja kuvaava toiminta taloudelliseen ulottuvuuteen. Ihmisen esiintyminen sijoittuu kontekstista riippuen joko sosiaaliseen tai kulttuuriseen kestävyuteen.

Mikä on maisema ja mikä ympäristö?

Maisema-käsite on maantieteessä keskeinen, mutta edelleen esitetään monta näkökulmaa siitä, mitä maisema on (Karjalainen & Raivo 1995, 3). Saksalaisen Landschaft –maantieteen ideologian mukaan maisema merkitsi *määrättyä yhtenäistä aluekokonaisuutta, joka voitiin rajata kartalta ja joka ominaisuuksiltaan poikkesi sitä ympäröivistä toisista maisema-alueista*. Nämä maisemat olivat pääasiassa luonnonmaisemia. (Raivo 1995, 8.) Myöhemmin maisema-käsitteeseen tuli mukaan myös ihmisen toiminnan ja kulttuurin piirteitä. Paasi (1983, 290) vertaa tämän pohjalta ilmiötä prosessiin, jossa kulttuuri ilmenee toimijana, luonnonalue tai ympäristö välittäjänä ja tuloksena syntyy kulttuuri-maisema. *”Maisema tarkoittaa ihmisten sellaiseksi mieltämään aluetta, jonka ominaisuudet johtuvat luonnon ja/tai ihmisen toiminnasta ja vuorovaikutuksesta”* on yksi Ympäristöministeriön kirjaama maiseman määrittely (<http://www.ymparisto.fi/aluekayt/>).

Suomela ja Tani (2004) ovat tarkastelleet ympäristö –käsitteen monia merkityksiä riippuen suuresti siitä, missä kontekstissa käsitettä käytetään; tuolla, tässä vai kokonaisuutena yhteiskunnallisesti. Biologiassa (Tirri ym. 2001) ympäristö on määritelty seuraavasti *”ulkoisten fyysikaalisten, kemiallisten ja biotistien tekijöiden muodostama kokonaisuus, joka vaikuttaa tarkasteltavan kohteen toimintaan ja aktiiviteettiin”*. Määrittely kuvastaa luonnontieteellistä ajattelutapaa. Hyvin monissa tutkimuksissa ympäristö on liitetty vahvasti luontoon. Uusissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) ja yleensä oppikirjoissa ympäristö nähdään fyysisenä luonnon ympäristönä ja rakennettuna ympäristönä, vähemmässä määrin sosiaalisena ja kulttuurisena ympäristönä. (Ks. myös Suomela & Tani 2004.) Ympäristö-käsitteen määrittely ei siis sekään ole yksiselitteistä. Tässä artikkelissa käsite vastaa kysymykseen ”Mitä ympärillä on, mitä näkyy?” Siltä pohjalta ympäristöä on kuvattu, etenkin ympäristöpsykologian määritelmässä kolmen pääluokan avulla: fyysisestä ympäristöstä luonto ja rakennettu ympäristö ja sosiaalisesta ympäristöstä ihmisen fyysinen läsnäolo (ks. esim. Aura, Horelli & Korpela 1995, 15).

Ympäristöarvot

Ympäristökasvatusta on usein kutsuttu myös arvokasvatukseksi. Ympäristöarvoissa tulee esille yhteiskunnalliset, mutta myös yksilölliset arvot. Ympäristökasvatuksen sisältöinä on esitetty viittä osa-aluetta: ekologinen, taloudellinen, sosiaalinen, esteettinen ja eettinen ympäristö ja näiden arvot (ks. Jeronen 1995). Useat arvot omaksutaan jo kotikasvatuksessa, mutta myös koulun tehtävä arvojen kasvatuksessa on tärkeä. Ympäristöarvot voivat tulla läpäisten esille useimmissa oppiaineissa ja aihekokonaisuuksissa ei vain biologiassa ja maantieteessä. Kouluaineiden sisällöissä ja harjoitustöissä on syytä ottaa huomioon eri oppilaiden ja sukupuolien erilaiset kiinnostuksen kohteet.

Lapsuuden elinympäristö tuo vahvoja elämyksiä maisemakuvaamme. Kotiseudun kokemukset – myyttisiä tai ei - ovat arvojen syntymiselle tärkeitä (vrt. Kaivola & Rikkinen 2003, 138-141; Palmberg & Kuru 1998, 256). Ympäristön fyysiset ominaisuudet sekä erilaiset toiminnalliset ja sosiaaliset merkitykset vaikuttavat ympäristön kokemiseen (Aura ym. 1997, 130-134). Alerby (2001, 40) toteaa lasten ajatuksia ympäristöstä käsittelevässä tutkimuksessaan, että lapset ajattelevat ympäristöstä arkiajatuksia, eivät ympäristön tieteellisiä käsitteitä. Tani (1995, 34) puhuu uudenlaisista mielenmaisemista, joissa katsoja suodattaa omia 'mielenmaisemiaan', omaksuu ympäristöstä jotakin ja saattaa liittää mukaan omia merkityksiään. Voisi olettaa, että mielimaiseman representaatiota kuvatessa tässä tutkimuksessa piirrosten laatijat toimisivat pitkälle juuri näin.

Ympäristökasvatuksen toimintamallien pohjana on käsitys ihmisen ja ympäristön välisestä suhteesta ja ympäristöongelmien luonteesta. Ihmisten ympäristöasenteiden ja arjen toimintamallien taustalla vaikuttavat asenteet luontoa kohtaan. Vilkan luokittelussa (2003, 16-17) erottuu ihmiskeskeinen, luontokeskeinen ja tekniikkakeskeinen näkökulma. Pietarinen (1992) jakaa ihmisen luontosuhteen ensin kahteen ryhmään: ihmiskeskeisiin ja luontokeskeisiin. Ihmiskeskeinen näkökulma on edelleen jaettavissa utilismiin, humanismiin ja mystismiin, ja jälkimmäinen sentientismiin ja vitalismiin. Utilistinen ajattelu, joka vastaa Vilkan teknosentristä suhdetta, luottaa tieteen ja tekniikan voimaan ih-

miskunnan elintason kohottamiseksi ja tulevien ongelmien ratkaisussa. Humanismissa, joka huomioi luonnon eettiset ja esteettiset arvot, korostuu ihmisen henkinen kehitys ja vastuu luonnosta. Mystismissä luonto edustaa pyhyttä ja on luonteeltaan henkinen.

Tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat

Aikaisempien tutkimusten, joista monet ovat ympäristöpsykologian alaa (Aura ym. 1997), perusteella tämän tutkimuksen taustalla on ajatus, että sellainen maisema, jonka henkilö haluaa säilyttää, on tavalla tai toisella hänelle merkityksellinen ja arvokas. Tutkimuksen ajattelu rakentuu näkemykseen, että maisema on alueellisesti laajempi kokonaisuus ja ympäristö taas suppeampi alue, ihmisestä eli kokijasta katsottuna. Maisemassa voi olla monia ympäristöjä. Useissa tutkimuksissa luonnonympäristöä, kuten metsää, puistoja, merenrantaa on pidetty asuinalueen parhaimpina paikoina. Mielipaikassa olo koetaan turvalliseksi ja miellyttäväksi (Aura ym. 1997, 94). Lasten piirroksissa heille miellyttävät maisemat olivat heille myös kauniita maisemia, jotka kuvasivat tyypillistä suomalaista 'landscape'-maisemaa (Palmborg & Kuru 1998, 256).

Piirrosten kestävän kehityksen tulkinnaissa pyritään arvioimaan kestävän kehityksen neljää ulottuvuutta, ekologinen, taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen ulottuvuus (ks. esim. Ympäristöministeriö 1998; Rajakorpi & Salmio 2001). Oletuksena on, että maisemissa on ekologinen luontouloottuvuus dominoivasti esillä, ja siinä metsä ja vesistöt (Alerby 2000; Kaivola ja Rikkinen 2003). Taloudellisen ja kulttuurisen ulottuvuuden vahvuudesta ei löydy taustaa aikaisemmista tutkimuksista. Sosiaalisen maiseman merkitys voisi olla tärkeä tutkimuksen nuorimmissa ja vanhimmissa ikäluokissa (vrt. esim. Aura ym. 1997).

Tutkimukselle on asetettu selvitettäväksi seuraavat ongelmat: millaiset ovat kohderyhmän säilyttämisen arvoiksi kuvaamat maisemat ja maisematyyppit sekä näiden maisemien ympäristöarvot kestävän kehityksen ulottuvuuksina.

Tutkimusongelmat tarkemmin

1. Mitkä ovat lapsille ja varhaisnuorille säilyttämisen arvoiset maisematyyppit ja miten vahvoina ne esiintyvät?
Mikä on sukupuolen ja iän suhde näihin maisematyyppihin?
Mitkä ovat maisematyyppien dominoivat elementit?
2. Miten kestävän kehityksen ulottuvuudet näkyvät lasten ja varhaisnuorten säilyttämisen arvoiksi piirtämissä maisemissa?
Millainen on sukupuolen ja iän suhde näihin ympäristöarvoihin?

Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen sisällönanalyysitutkimus, jonka tavoitteena on kuvailla ja vertailla suomalaisten lasten ja nuorten (7–16-vuotiaiden) säilyttämisen arvoiksi laatimia maisemapiirroksia. Tutkimuksen tavoitteena on etsiä piirroksista kohdejoukon esittämät maisematyyppit ja niiden vahvuudet aineistossa sekä maisemien sisältämät ympäristöarvot. Näitä sisältöluokituksia on vertailltu taustamuuttujien mukaan (sukupuoli, ikäryhmät) prosentteina ja selvitetty erojen merkittävyyksiä ristiintaulukoimalla prosentit.

Aineiston hankinta ja kohdejoukko

Aineisto kerättiin loppukeväästä 2003 Opetushallituksen hallinnoiman 'Suomalais-venäläiset maaseutukoulut –projektin' yhteydessä. Tutkimuksessa oli mukana kymmenen suomalaista perus-

koulua Mäntsälä-Lahti-Heinola-Kuopio –linjalta ja sen itäpuolelta sekä yksi koulu Länsi-Suomesta. Tässä artikkelissa käsitellään vain suomalaisten oppilaiden maisemapiirroksia (vrt. aineiston muut tutkimukset: Eloranta 2004b; Eloranta & Yli-Panula 2004, käsikirjoitus). Tutkimusjoukko käsittää 674 oppilasta, joista tyttöjä oli 52 % ja poikia 48 % (taulukko 1).

Taulukko 1. Aineiston jakautuminen sukupuolen suhteen

	Tytöt		Pojat		Yht.
	n	%	n	%	n
Oppilaat	349	51,8	325	48,2	674

Tutkimus painottui peruskoulun alimmille luokille, sillä eniten tässä tutkimuksessa oli Suomesta mukana perusopetuksen luokkia 1-6 (noin 90 % piirtäjistä), ja eniten piirroksia oli 9–10 -vuotiailta (36 %). Siis runsas kolmannes aineistosta oli 3. ja 4. –luokkalaisten töitä (taulukko 2).

Taulukko 2 Tutkimusjoukon jakautuminen eri ikäluokkiin

Ikäluokka vuotta	Oppilaat		Summa-%
	n	%	
7–8	195	28,9	22,6
9–10	245	36,4	56,9
11–12	170	25,2	85,0
13–14	46	6,8	97,8
15–16	18	2,7	100
yht.	674	100	

Maisemapiirrokset

Oppilaille annettiin tehtäväksi piirtää A4 -arkille 'Maisema, jonka haluaisi säilyttää'. Arkin taakse pyydettiin lisäämään seuraavat tiedot: sukupuoli, ikä ja oma koulu. Työn toteutustapa oli vapaa. Aikaa siihen sai käyttää korkeintaan yhden oppitunnin. Kyseessä ei ole kilpailu, vaan tehtävä kuuluu jokaiselle luokan oppilaalle. Tekniikan voi valita luokassa meneillään olevan kuvataiteen ohjelman mukaan. Eri syistä hylättyjä töitä oli noin 3 %. Hylkäys johtui joko puutteellisista taustatiedoista, maiseman asiattomasta sisällöstä tai sen tulkintavaikkeudesta.

Maisemien analysointi

Piirrosten sisällön analysoi kaksi, juuri lasten piirroksista gradututkimuksensa tehnyttä henkilöä, jotka työskentelivät pääasiassa yhdessä, mutta toimivat ajoittain myös erillään. Aineiston analysointi oli säännönmukaisuuksien etsimistä, elementtien tunnistamista ja niiden suhteiden kartoitusta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 167). Maisemat katseltiin aluksi useaan kertaan ja niille annettujen yleisnimien. Tämän yleisorientaation jälkeen tehtiin varsinainen sisällönanalyysi teoriasidonnaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98-99). Analyysiä varten piirrokset numeroitiin juoksevasti 1–674 ja taustaksi taulukkoon koodattiin töistä ikä, sukupuoli ja maa. Työt jaettiin kolmeen luokkaan maiseman sisällön mukaan: luonnonympäristöä, rakennettua ja sosiaalista ympäristöä kuvaavat työt; viime mainitun kuvatessa pitkälti ihmisen läsnäoloa maisemassa (vrt. Rikkinen 1992,7; Aura ym. 1997, 15). Näiden sisällä erotettiin alakategoriat mainittujen piirteiden vahvuudesta kolmijakona seuraavasti: ei näy, jonkin verran ja vallitsevasti sekä ihmisen läsnäolosta kyllä tai ei -kategoriat. Kolmannessa vaiheessa kirjattiin ylös luokituksista yksityiskohtaisia sisältöjä, esimerkiksi puut, vesi ja rakennukset, tiet sekä laiturit. Tuloksista on laskettu frekvenssit ja prosenttiosuudet, sekä Chi -neliötestit ristiintaulukoinnin avulla.

Piirrosmenetelmän luotettavuus

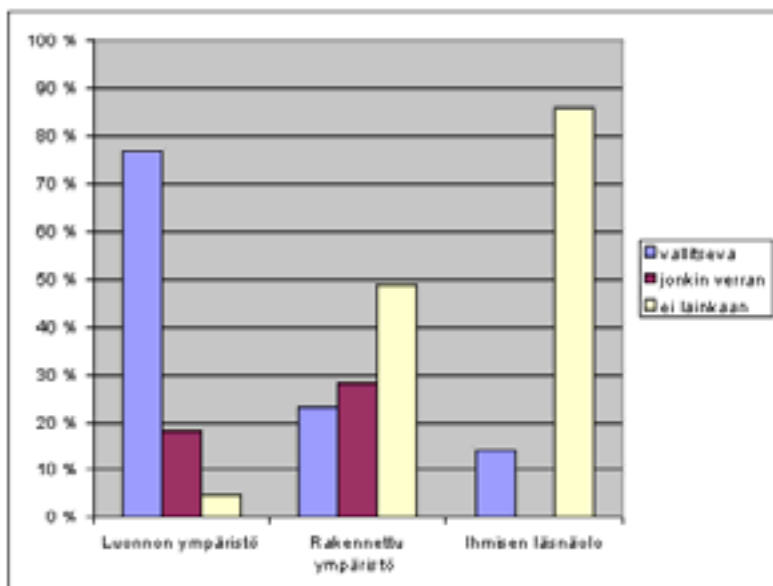
Laura Barraza (1999) esittää, että lasten piirrokset ovat käyttökelpoisia työkaluja arvokkaan information hankkimiseksi arvioitaessa heidän ympäristömielikuviaan (perceptions). Samoin tekee King (1995). Piirrosten hyödyllistä käyttöä erilaisissa tutkimuksissa on perusteltu esimerkiksi sillä, että useimmat lapset nauttivat piirtämisestä, eivätkä he jännitä sen tekoa. Se on nopea ja helppo tapa, eikä siinä ole kieliesteitä. Se paljastaa lasten tunteita ja ajatuksia heidän elinpiiristään ja maailmasta. Se on työtapana mahdollisuus avata heidän arvomaailmaansa ja heijastaa heidän toiveitaan. Useissa tutkimuksissa empiirinen materiaali on sisältänyt piirroksia (esim. Alerby 2000; Palmberg & Kuru 2000; Palmer, Suggate & Matthews 1996).

Siis on nähty varsin monia etuja, miksi piirroksia voisi käyttää lasten tutkimuksissa. Lasten piirroksia on käytetty usein kliinisen diagnosin apuna, mutta ympäristötutkimuksissa ei ole varsinaisesti tästä kysymys. Piaget'n (1969) mukaan esiintyy yhdenmukaisuus lapsen älyllisen kehityksen ja piirrosten kehittymisen välillä. Lapsen kasvaessa hänen piirroksensa tulevat yksityiskohtaisemmiksi, suhteellisimmiksi ja realistisimmiksi.

Tulokset ja niiden tulkinta

Tulokset ensimmäisen ongelma-alueen kysymyksiin "Mitkä ovat lapsille ja varhaisnuorille säilyttämisen arvoiset maisematyypit ja miten sukupuoli ja ikä näkyvät eri maisematyyppien esiintymisessä?" näkyvät kuvioissa 1, 2, 3 ja 4.

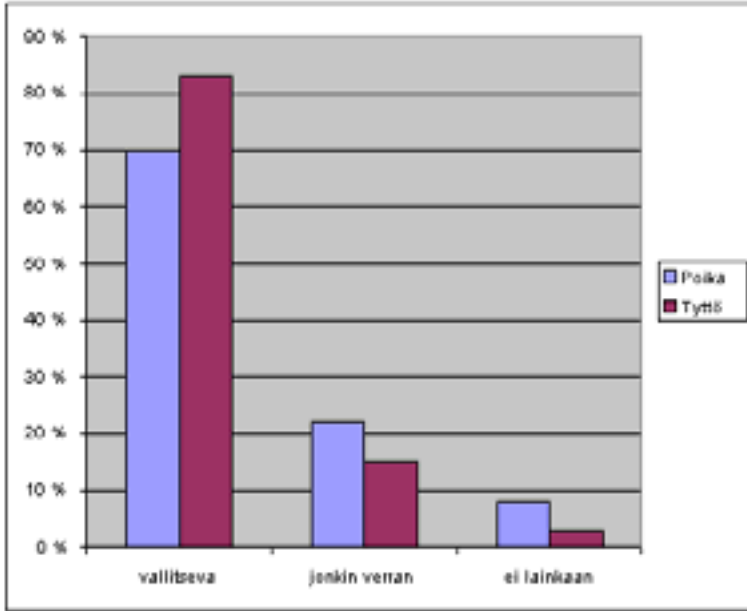
Maisematyyppien, luonnonympäristön ja rakennetun ympäristön sekä ihmisen läsnäolon, esiintymisvahvuuksissa oli selvät erot (kuvio 1). Luonnonympäristön vallitsevuus oli tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < 0.001$) isompi rakennetun ympäristön esiintymiseen verrattuna (77 % vs. 18 %). Ihminen esiintyi eli oli läsnä vain 14 prosentissa maisemista. Toisin sanoen ihminen kuuluu heikosti lasten ja nuorten säilyttämisen arvoiseen maisemaan. Lasten maisemakäsitys sisältää siis vahvasti luontoympäristön. Se puuttuu töissä täysin vain viidessä prosentissa. Rakennettu ympäristö oli vallitsevana vajaassa viidesosassa (18 %) piirroksia. Nämä maisemat sisälsivät esimerkiksi lähikuvassa kaupan tai skeittirahan.



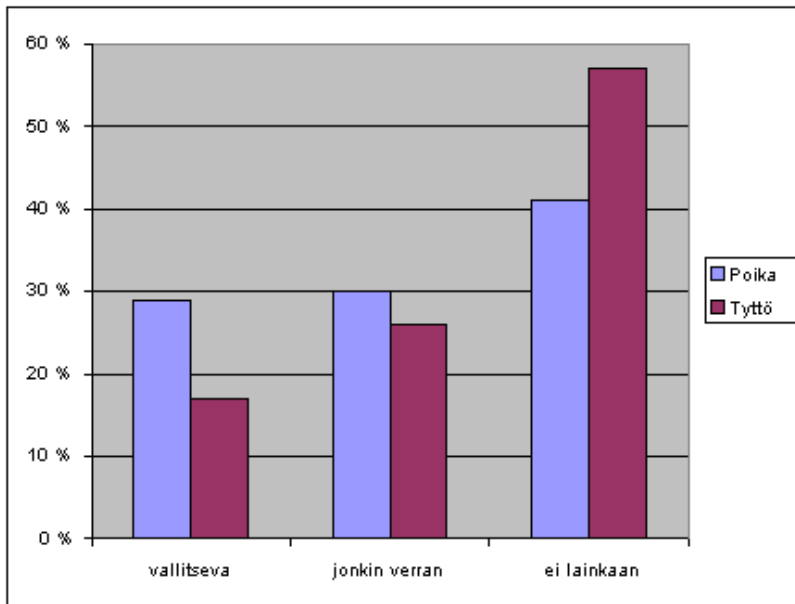
Kuvio 1 Maisematyyppien ja niiden vahvuuksien jakautuminen piirroksissa (N= 674)

Tyttöjen ja poikien esittämässä eri maisematyyppien painotuksissa oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($p < 0.001$). Tytöt suosivat luonnonympäristöä (83 vs. 70 %) ja pojat rakennettua ympäristöä (29 % / 17 %) (kuviot 2 ja 3). Ihminen esiintyi poikien maisemissa merkitsevästi ($p < 0.01$) useammin kuin tytöillä (18 % vs. 10 %) (kuvio 4), joilla taas vastaavasti oli eläimiä poikien piirroksia useammin.

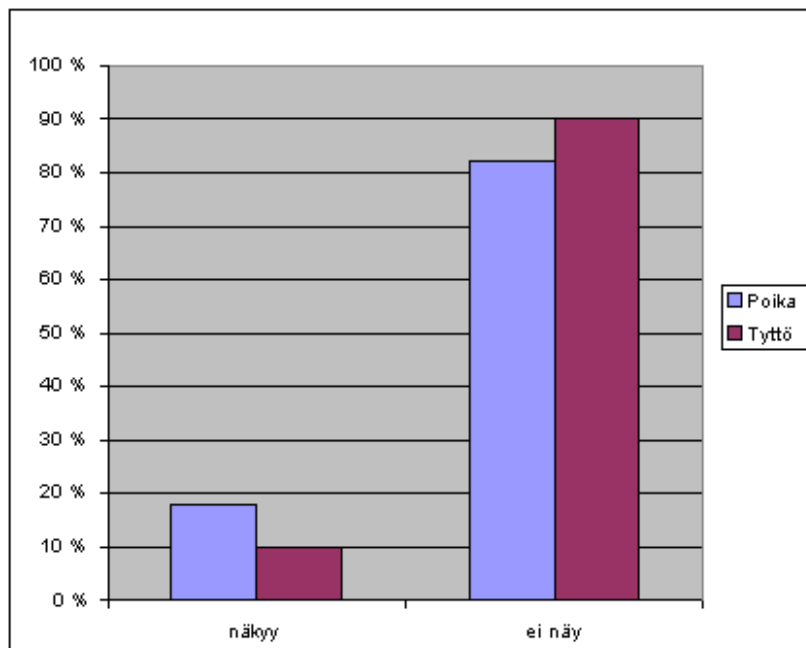
Ikäryhmittäin rakennetun ympäristön esiintymisvavuudessa oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($p < 0.001$). Se oli vallitsevin nuorimmassa ikäryhmässä. Luonnonympäristö taas lisääntyi merkitsevästi ($p < 0.01$) nuorimmista vanhempia ikäryhmiä kohti. Näissä tarkasteluissa on jätetty pois vanhin ikäluokka, 15 - 16 -vuotiaat, sen pienuuden vuoksi muihin ikäryhmiin verrattuna (taulukko 2). Ihminen näkyi melko merkitsevästi ($p < 0.05$) useammin nuorimmassa ikäluokassa vanhempiin verrattuna. Tulokset puhuvat nuorimpien lasten toiminnallisen ja konkreettisen lähiympäristön merkityksen puolesta.



Kuvio 2. Luonnonympäristön esiintymisvavuus sukupuolittain prosentteina maisemapiirroksissa (N= 674)



Kuvio 3. Rakennetun ympäristön esiintymisvavuus sukupuolittain prosentteina maisemapiirroksissa (N= 674)



Kuvio 4 Ihmisen läsnäolo sukupuolittain prosentteina maisemapiirroksissa (N= 674)

Mitkä ovat piirroksissa luonnonympäristöä ja rakennettua ympäristöä kuvaavien maisemien dominoivat elementit?

Ensinnäkin on todettava, että maisemat kuvasivat pelkästään kesää. Lapset näkivät siis säilyttämisen arvoisiksi vain kesämaisemat. Luonnonympäristöä kuvaavien maisemien kolme vallitsevinta elementtiä olivat

- puut ja metsä (vallitsevina 69 %:ssa maisemista)
- vesi (järvi, joki, lampi, meri) (54 %:ssa maisemista)
- aurinko (50 %:ssa maisemista).

Maisemien luontoelementeissä ei ole mitään odottamatonta ajatellen suomalaista maisemaa. Metsä ja vei/vesistöt ovat tyypillistä Suomen maisemakuvaa taajamien ulkopuolella ja etenkin Keski- ja Itä-Suomessa (ks. myös Alerby 2000). Näiden tekijöiden suhteen ei esiintynyt merkitseviä eroja sukupuolten välillä. Tyttöillä esiintyi eläimiä merkitsevästi useammin kuin vertailuryhmien pojilla. Edelleen suomalaistyttöjen maisemissa oli vihreyttä, kasveja ja niittyä erittäin merkitsevästi ($p < 0.001$) useammin kuin suomalaispojilla. Tämä voisi kuvastaa tyttöjen suurempaa mieltymystä värienkäyttöön (vrt. pink –ilmiö; White 1998) ja/tai tyttöjen runsaampiin luontohavaintoihin ja –kiinnostukseen poikiin verrattuna. Unohtaa ei sovi yleistä kehityksellistä ero eri sukupuolten välillä.

Rakennettua ympäristöä kuvaavien maisemien kolme näkyvintä aihetta olivat

- rakennetut tuotteet (laituri, vene, autot, traktorit) (esillä 29 %:ssa piirroksista)
- rakennukset (esillä 24 %:ssa piirroksista)
- rakennetut alueet (tiet, pelikentät, pihat) (esillä 14 %:ssa piirroksista).

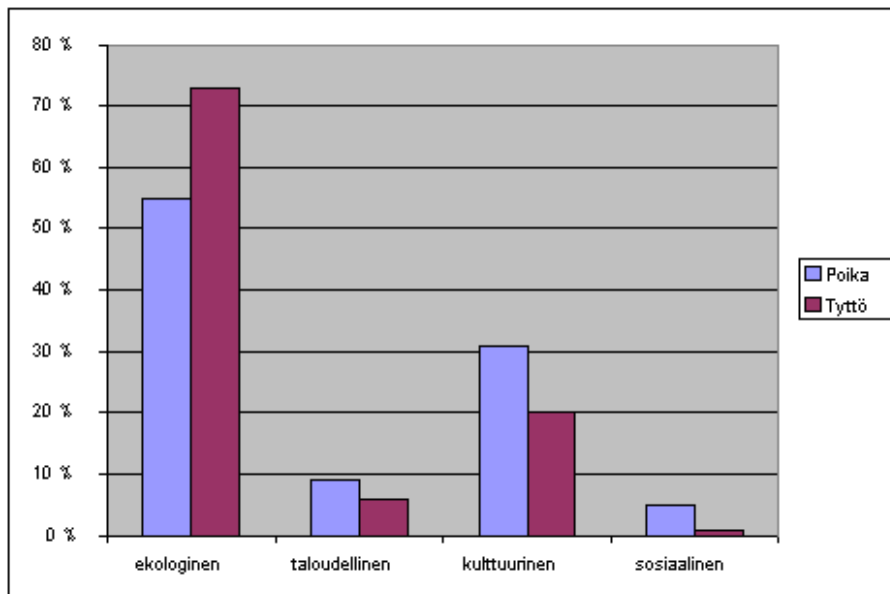
Nämä elementit viittaavat osin rantamaisemiin ja osin lapsille tuttuun lähiympäristöön. Etenkin poikien maisemissa näkyi kulkuvälineitä ja heidän harrastuksiinsa liittyviä tekijöitä kuten pelikenttiä ja skeittiratoja. Sukupuolien välillä esiintyi merkitsevät erot rakennusten ja rakennettujen asioiden suhteen, poikien suosiessa näitä elementtejä.

Tulokset liittyen toiseen ongelma-alueeseen: maisemien ympäristöarvojen tulkinta kestävän kehityksen ulottuvuuksina. Miten kestävän kehityksen ympäristöarvot näkyvät lasten ja varhaisnuorten säilyttämisen arvoisiksi piirtämissä maisemissa? Millainen on sukupuolen ja ikäryhmien suhde näihin ympäristöarvoihin?

Ekologinen ulottuvuus tuli kestävän kehityksen ulottuvuuksista piirroksissa ylivoimaisesti vallitsemmin esille (64 % maisemista). Tyttöjen arvostus oli tässä merkitsevästi poikia vahvempi (73 vs.

55 %) (Kuvio 5), mikä seikka käy yksiin sukupuolten välillä todettujen maisemasisältöjen kanssa. Seuraavaksi vahvempaa erottui kulttuurinen suuntaus, joka oli pojilla tyttöjä vahvemmin esillä ihmisen läsnäolona ja harrastuksina (31 vs. 20 %). Taloudellinen ja sosiaalinen ulottuvuus, mitkä olivat poikien maisemissa tyttöjen piirroksia runsaammin esillä (Kuvio 5), jäivät alle kymmenen ja viiden prosentin. Kaiken kaikkiaan arvioiduissa kestävän kehityksen ulottuvuuksissa oli sukupuolien suhteen erittäin merkitsevä ero. Ikäryhmittäin ekologinen suuntaus painottui vanhempia ikäryhmiä kohti, kulttuurinen suuntaus taas päinvastoin oli vahvin nuorimmissa ikäryhmissä. Näissä maisemissa näkyi ihmisiä, etenkin lapsia, erilaisissa pihapiirin leikeissä ja harrastuksissa. Kuitenkaan kestävän kehityksen suhteen tehdyissä luokituksissa ei ollut ikäryhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja. Tulos on yhdenmukainen Alerbyn (2000) tutkimuksessa todetun ympäristönsuojelua koskevan havainnon kanssa.

Maisemista tehdyn kestävän kehityksen analyysin tulokset menevät varsin pitkälle yksin tehdyn luontoympäristön, rakennetun ja sosiaalisen (ihmisen) ympäristön sisältöanalyysin kanssa. Voi



tietysti nyt kysyä, onko näiden kahden tarkasteltavan erottaminen toisistaan mahdollista – tästä materiaalista – ja onko se mielekästä?

Kuvio 5. Kestävän kehityksen ulottuvuuksien prosentuaalinen jakautuminen sukupuolittain maisemapiirroksissa (N= 674)

Pohdinta

Tässä artikkelissa on tarkasteltu 674 suomalaisen 8–14(16)-vuotiaan oppilaan *ympäristöarvoja* maisemapiirrosten avulla ja miten *sukupuoli* ja *ikä* näkyvät näissä arvoissa. Oppilaita oli pyydetty piirtämään “ *se maisema, jonka he halusivat säilyttää*”. Maisemat nimettiin yleisotsikoilla ja luokiteltiin sisällön mukaan kolmeen luokkaan seuraavasti: luontoympäristö, rakennettu ympäristö ja ihmisen läsnäolo (sosiaalinen ympäristö). Tämän lisäksi sisällöistä tehtiin vielä yksityiskohtainen analyysi sekä arvioiti maisemien sisältöjä kestävän kehityksen viitekehityksessä ekologisen, taloudellisen ja kulttuurisen (& sosiaalisen) merkityksen pohjalta.

Maisematyyppien eli luonnonympäristön, rakennetun ympäristön ja ihmisen läsnäolon esiintymisvahvuuksissa oli piirroksissa selvät erot. Luonnonympäristön vallitsevuus oli tilastollisesti erittäin merkitsevä rakennetun ympäristön esiintymiseen verrattuna (ks. Myös Alerby 2000). Ihminen oli läsnä vaatimattomasti (14 %:ssa töistä) lasten ja nuorten säilyttämisen arvoisessa maisemassa. Tulok-

set ovat ymmärrettävissä melko pitkälle esimerkiksi ympäristöministeriön kirjaaman maisemamäärittelyn pohjalta, joskin nämä lasten ja varhaisnuorten maisemat painottuivat vahvasti luontoon.

Tulosten mukaan tytöt suosivat poikia merkitsevästi enemmän luonnonympäristöä, ja pojat taas rakennettua ympäristöä. Samoin pojilla oli ihminen merkitsevästi useammin esillä kuin tytöillä. Sukupuolen mukaan todettuun maisematyyppin jakautumiseen voidaan nähdä perusteita aikaisemmista tutkimuksista. Näissä on perusteltu sukupuolien erilaista ympäristösuhdetta vallitsevilla sukupuolirooleilla ja naisten ympäristöystävällisemmällä asenteilla (Eloranta 2004a; Zelezny ym. 2000; Zinn & Pierce 2002). Tässä voisi varovasti puhua, että luonto esiintyi lapsille ja nuorille feminiinisenä arvona ja rakentaminen maskuliinisenä ympäristöarvona.

Maisemien ikäryhmissä rakennetun ympäristön esiintymisen vahvuudessa oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero. Se oli vallitsevin nuorimmissa ikäryhmässä. Luonnonympäristö taas lisääntyi merkitsevästi nuorimmista vanhempiä ikäryhmiä kohti. Näissä tarkasteluissa on jätetty pois vanhin ikäluokka, 15 - 16 -vuotiaat, sen pienen koon vuoksi muihin ikäryhmiin verrattuna. Ihminen esiintyi useammin nuorimmissa ikäluokassa vanhempiin ryhmiin verrattuna. Tulokset puhuvat nuorimpien lasten toiminnallisen ja konkreettisen lähiympäristön arvokkaan kokemisen puolesta. Lapselle tärkeä elinympäristö on lähellä, tässä ja nyt, rakennetussa ja turvallisessa ympäristössä (ks. myös Kaivola & Rikkinen 2003, 138-141; Aura ym. 1997, 130-134).

Piirrosmenetelmän ja tutkimuksen luotettavuus

Vaikka piirrosten käytössä on nähty monia etuja nimenomaan lasten tutkimuksissa, menetelmän käyttöön liittyy silti monia kysymyksiä. Kriittisesti voidaan kysyä, millä perusteella lapset ovat tutkimuksessa työnsä piirtäneet. Mikä on piirrosten sisällön validius? Piirtävätkö he todella miettien ”säilyttämisen arvoista maisemaa”, miellyttäväksi kokemaansa maisemaa, omaa toiveympäristöönsä, maisemaa, joka on helppo piirtää vai luokkatilanteessa naapurin paperilla näkemäänsä maisemaa? Näihin kysymyksiin saisi vastauksia, kun tekisi tutkimuksen yhteydessä myös haastattelun kysyen asiaa suoraan lapsilta. Kuvaako piirros juuri sellaista maisemaa, jonka sen tekijä haluaisi säilyttää – mikä oli tämän tutkimuksen lähtökohta? Palmberg ja Kuru (1998, 256) toteavat tutkimuksessaan, että monet lapset pitivät tärkeänä luonnon suojelemista yleensä ja useimmat arvot ja huolet oli perustelu henkilökohtaisilla tuntemuksilla. Esillä olevan tutkimuksen yhtenä puutteena voi todeta, ettei lapsia etukäteen valmisteltu eikä motivoitu tähän työhön. Lapsi ei välttämättä piirrä kaikkea, minkä tietää tai haluaisi asiaan liittyvän piirtämisen vaikeuden vuoksi, vaan piirtää helpoimpia asioita ja sellaisia maisemaelementtejä, joita hän osaa piirtää. Tämän tutkimuksen aineistossa oli vahvasti merkkejä tästä. Pienten lasten ajattelua ja luovuutta olisi voinut avata ja virkistää työskentelyä edeltävä ympäristöaiheinen keskustelu tai valokuvien katselu (vrt. Kaivola & Rikkinen 2003; Palmeberg & Kuru 2000). Toisaalta, se olisi saattanut myös johdattaa joidenkin työskentelyä.

Tutkimuksen piirrosmäärät ikäryhmittäin ovat varsin riittävät, vaihdellen 170-245 välillä kolmessa alimmassa ikäluokassa (ks. taulukko 2), eli 12 ikävuoteen asti. On kuitenkin muistettava, että kyseessä on ’Suomalais-venäläiset pienet maaseutukoulut –projekti’, jonka ohessa tutkimus on tehty, ja johon koulut ovat hakeutuneet yhteistyökouluverkon puitteissa. Siis tulokset ovat yleistettävissä tämän projektin kouluihin.

Kaksi valmistumisvaiheessa olevaa luokanopettajaa analysoi maisemapiirrookset. He olivat harjaantuneet lasten piirrosten analysointiin gradutyönsä yhteydessä, mikä seikka on katsottava tutkimukselle eduksi. Työt luokiteltiin teoriasidonnaisesti ympäristöpsykologisen ja maantieteellisen ympäristökäsitteen (Rikkinen 1992) pohjalta kolmeen ryhmään, minkä jälkeen huomio kiinnettiin tarkemmin sisältöjen analyysiin ja tulosten sukupuoliseen jakautumiseen ikäryhmittäin, **ei** töiden taiteelliseen laatuun. Myöskään ei ole vertailtu värien systemaattista käyttöä tai viivojen paksuuksia (vrt. Boyatzis & Eades 1999; White 1998). Rehellisesti on todettava, että maisematöiden analyysiin sisältyy kuitenkin aina tulkintaa. Se on vähäisintä silloin, jos vain kvantitatiivisesti pyritään ilmoittamaan maisemien sisältämät elementit.

Kestävän kehityksen ulottuvuuksien arviointi ei ollut materiaalista helppoa. Kuitenkin siitä oli löydettävissä päälinjat, jotka mukailivat vallitsevien ympäristötyyppien esiintymistä. Tällaisen materiaalin käyttö kestävän kehityksen arvioimiseksi tarvitsee lisätutkimuksia syvällisempään analyysiin pääsemiseksi.

Tulosten merkitys

Tulokset osoittivat, että tytöt suosivat luontoympäristöä ja pojat rakennettua ympäristöä ja sosiaalista ympäristöä ihmisen läsnäolona. Tämä viittaa tyttöjen osalta ekologisiin arvoihin, poikien osalta taloudellisiin, utilitisiin arvoihin, etenkin jos poikien maisemia tulkitaan rakennetun ympäristön painotuksen osalta. Nämä näkymät ovat hyvin aikaisempien, **aikuisilla** saatujen tutkimustulosten mukaisia. Omat kokemukset ovat tärkeitä ympäristöarvojen syntymiseen. Ihmisen läsnäolo maisemissa näkyi useimmiten toimintana lähipihapiirin tai lomaympäristöjen kuvauksissa ja siis useimmiten pojilla. Toiminta on aikaisemminkin todettu tärkeäksi tietyn ikäisten poikien ympäristöpsykologisissa kuvauksissa (esim. Aura ym 1997; Golombok & Fivush 1994). Tutkimuksen yksi tärkeä löydös on ylipäätään se, että ympäristöarvot näkyvät jo lapsilla samansuuntaisina kuin aikuisilla. Toisin sanoen niiden siirtäminen ja säilyminen sukupolvelta toiselle säilyy vanhempien antamassa kasvatuksen viitekehityksessä.

Maisematöiden tarkastelun yhteydessä kävi selväksi, että tutkimus vaatisi (olisi vaatinut) lisäaineistona haastatteluosan, jolloin voisi kysyä, miten piirtäjät tehtävän ymmärtävät. Mitä maisema ja 'säilyttämisen arvoinen maisema' heille merkitsee. Tämä haastattelun osuus jäi alkuperäisestä tutkimuksesta pois lähinnä siitä syystä, että laaja tutkimushanke käsitti myös venäläisiä oppilaita. Toisaalta tutkimukseen olisi voinut liittää lisätehtävänä pyynnön lyhyestä sanallisesta kuvauksesta siitä, mitä maisema-käsite piirtäjälle merkitsee? Toki tämäkin tehtävä olisi tuonut lisäjärjestelyjä, mutta jatkossa tämä olisi tarpeellinen maisema-arvojen parempaan ymmärtämiseen.

LÄHTEET

- Alerby, E. 2000. A way of visualising children's and young people's thoughts about the environment: a study of drawings. *Environmental Education Research*, 6 (3), 205-222.
- Alerby, E. 2001. Roaming in the landscape of thought: A study of the thinking of children about the environment. *DIDACTA VARIA* 6(2), 29-43.
- Aura, S., Horelli, L. Korpela, K. 1997. *Ympäristöpsykologian perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Barraza, L. 1999. Children's drawings about the environment. *Environmental Education Research*, 5 (1). 49-67.
- Boyatzis, C.J., & Eades, J. 1999. Gender differences in preschooler's and kindergartner's artistic production and preference. *Sex Roles: A Journal of Research*. 41(7-8), 627-638.
- Eloranta, V. 2004a. Factors affecting children's and young people's attitudes to the environment: a summary. Abstract and Paper presented at 20th annual symposium of the Finnish mathematics and science education research association, August 10th to 11th in Helsinki, 24. (Referee hyväksytty käsikirjoitus)
- Eloranta, V. 2004b. Maisema, jonka nuoret haluavat säilyttää – analyysi suomalaisten ja venäläisten nuorten piirroksista. Ainedidaktinen symposium Eurooppalainen ulottuvuus 6.2. 2003. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. (Referee hyväksytty käsikirjoitus)
- Eloranta, V. & Yli-Panula, E. 2004. Animals in the drawings of the landscape by Finnish and Russian young people – in the landscape they want to conserne. Käsikirjoitus.
- Golombok, S. & Fivush, R. 1994. *Gender Development*. New York: Cambridge University Press.
- Hallituksen kestävän kehityksen ohjelma. Valtioneuvoston periaatepäätös ekologisen kestävyden edistämisestä 1998. Helsinki. Ympäristöministeriö.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Jeronen, E. 1995. Ympäristökasvatus eettisenä kasvatuksena koulussa ja opettajankoulutuksessa. Teoksessa Ojanen, S. & Rikkinen, H. (toim.) *Opettaja ympäristökasvattajana*. Helsinki: WSOY, 85-93.
- Kaivola, T. & Rikkinen, H. 2003. Nuoret ympäristöissään. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat. Tietolipas 199. Helsinki: SKS.
- Karjalainen, P.T. & Raivo, P.J. 1995. Johdatusta kulttuurimaantieteelliseen maisematutkimukseen. Oulun yliopisto, Maantieteen laitos, Oulu. Opetusmoniste No 21.
- Kendrick, M. & McKay, M. 2004. Drawings as an Alternative Way of Understanding Young Children's Constructions of Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4 (1), 109-128.
- King, L.D. 1995. *Doing their Share to save the Planet. Children and Environmental Crisis*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Malchiodi, C.A. 1998. *Understanding Children's Drawings*. New York: Guilford Press.
- Manninen, L. & Verkka, K. 2004. Suunnittelu ja arviointi ympäristökasvatuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 82-112.
- Paasi, A. 1983. Maantieteen subjekti? Tie humanistisen ja behavioraalisen maantieteen nykytematiikkaan. Joensuun korkeakoulu, historian, maantieteen ja muiden aluetieteiden osaston julkaisuja 34. 531 s. Joensuun yliopisto, Joensuu.
- Palmberg, I & Kuru, J. 1998. Outdoor activities as a source of environmental responsibility. Teoksessa J.A. Palmer (toim.) *Environmental education in the 21st century. Theory, practice and promise*. London and New York: Routledge, 253-257.
- Palmberg, I. & Kuru, J. 2000. Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education* 31 (4), 32-36.
- Palmer, J.A., Suggate, J. and Matthews, J. 1996. Environmental Cognition: Early ideas and Misconceptions at the Ages of Four and Six, *Environmental Education Research*, Vol 2 (3), 301-329.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus & Painatuskeskus.
- Piaget, J. 1969. *The Child's Conception of the World*. London: Kegan Paul.
- Pietarinen, J. 1992. Ihmiskeskeinen ja luontokeskeinen ympäristöetiikka. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) *Ympäristökasvatus* Jyväskylä: Kansanvalistusesura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 33-45.
- Raivo, P.J. 1995. Kulttuurimaiseman käsitteellistyminen maantieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa Karjalainen, P. T. & Raivo, P.J. (toim.) *Johdatusta kulttuurimaantieteelliseen maisematutkimukseen*. Oulun yliopisto, Maantieteen laitos, Oulu. Opetusmoniste No 21, 7-20.
- Rajakorpi, A. & Salmio, K. 2001. Toteutuuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa? Arviointi 3/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Reiss, M.J., Tunnicliffe, S.D., Andersen, A.M., Bartoszeck, A., Carvalho, G.S., Chen, S-Y., Jarman, R., Jonsson, S., Manokore, V., Marchenko, N, Mulemwa, J., Novikova, T., Otuka, J., Teppa, S. & Van Rooy, W. 2002. An international study of young people's drawings of what is inside themselves. *Journal of Biological Education* 36 (2), 58-65.
- Rikkinen, H. 1992. Ala-asteen oppilaiden elinympäristö. Tutkimusprojektin teoreettiset lähtökohdat. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 101.
- Schultz, P.W. & Zelezny, L. 2003. Reframing Environmental Messages to be Congruent with American Values. *Human Ecology Review*, 10 (2), 126-136.
- Suomela, L. & Tani, S. 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 45-57.
- Tani, S. 1995. Kaupunki Taikapeilissä. Helsinki-elokuvien mielenmaisemat – maantieteellisiä tulkin-toja. Helsingin kaupungin tietokeskuksen tutkimuksia 14.
- Tirri, R., Lehtonen, J., Lemmetyinen, R., Pihakaski, S. & Portin, P. 2001. *Biologian sanakirja*. Helsinki: Otava.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Vilka, L. 2003. Ympäristöetiikka. Vastuu luonnosta, eläimistä ja tulevista sukupolvista. Helsinki: Yliopistopaino.
- White, M. 1998. "The pink's run out!": The place of artmaking in young children's construction of the gendered self. Teoksessa Yelland, N. (toim.) Gender in the early childhood years. London: Routledge. (Chapter 12)
- Wolff, L.-A. 1994. Opastustoiminnan tavoitteet. Teoksessa Kyötilä, M., Lindgren, L., Vasama, A. & Wolff, L.-A. Luonto-oppaan opas. Vantaa: Metsähallitus, 21-44.
- Wolff, L.-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 18-29.
- Yhteinen tulevaisuutemme 1988. Helsinki: Ulkoasiainministeriö & Ympäristöministeriö.
- Ympäristöministeriö 1998. Kulttuuriympäristö yleiskaavoituksessa: Maisema 1/7. (Verkko-dokumentti) 9.3.2004. Saatavissa: <http://www.ymparisto.fi/aluekayt/>
- Zelezny, L.C., Chua, P. & Aldrich, C. 2000. Elaborating on Gender Differences in Environmentalism – Statistical Data Included. Journal of Social Issues 56, 443-457.
- Zinn, H. and C. Pierce. 2002. Values, gender, and concern about potentially dangerous wildlife. Environment and Behavior 34, 239-256.

KESTÄVÄN KEHITYKSEN DIDAKTIikka SUOMALAISESSA ARVIOINTIJÄRJESTELMÄSSÄ PERUSOPETUKSEN OSALTA

Kaija Salmio

Kestävä kehitys

Kestävä kehitys on laaja käsite, joka jaetaan ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti, terveydellisesti ja poliittisesti kestäväan kehitykseen (Åhlberg 1998a – 1998c; 2004a ja 2004b). Ekologisesti kestäväällä kehityksellä tarkoitetaan luonnon pääomaa ja sen säilymistä tuleville sukupolville. Taloudellisesti kestäväällä kehityksellä tarkoitetaan rahallista pääomaa ja ihmisten rakentamaa infrastruktuuria. Sosiaalisesti kestäväällä kehityksellä tarkoitetaan sosiaalista pääomaa, jonka muodostavat perhe, yhteisöt, kansa ja ihmiskunta. Kulttuurisesti kestäväällä kehityksellä tarkoitetaan intellektuaalista pääomaa ja luovuuspääomaa. Terveys on inhimillinen pääoma, jota hyvä ympäristö edistää ja tukee. Åhlbergin myöhemmissäkin tutkimuksissa terveys on sekä itseisarvo että välinearvo. Poliittisesti kestävä kehitys on luottamuspääomaa, josta valtio huolehtii kansainvälisten ja kansallisten sopimusten mukaisesti.

Kestävän kehityksen didaktikka

Kestävän kehityksen didaktikka määritellään Åhlbergin (1998a–2004b) mukaisesti, johon luetaan opettajan työn tutkiminen ja kehittäminen, opetussuunnitelma sekä arviointi. Kestävän kehityksen didaktiikan keskeisiä teorioita ovat eheyttävän kasvatuksen teoria, jatkuvan laadunparantamisen teoria ja korkealaatuisen oppimisen teoria. Åhlberg korostaa tutkimuksissaan kunkin kansan omaa kulttuuria ja osaamista, jotta kansakunta menestyisi globalisoituvassa maailmassa yhteiseksi eduksi. Kestävän kehityksen didaktiikan tavoitteena on luoda hyvä elämä mahdollisimman monelle.

Perusopetuslain ja -asetuksen (1998/628; 1998/852), asetuksen koulutuksen arvioinnista (2003/150) sekä opetussuunnitelman perusteiden sisällöissä (Opetushallitus 1994 ja 2004) on vain vähän kestäväan kehityksen didaktikkaa, samoin myös arviointia.

Suomalainen arviointijärjestelmä

Suomalaisen arviointijärjestelmän sisältämät tasot, valtakunnallinen, paikallinen ja koulun taso nivelttyvät toisiinsa. Arvioinnin tavoitteet ja periaatteet on kirjattu lainsäädäntöön yleisellä tasolla. Oppilaan arviointia ja koulussa tapahtuvaa itsearviointia ei käsitellä tässä artikkelissa. Arviointijärjestelmä sisältää Opetushallituksen suorittaman ulkoisen arvioinnin, koulun tason arvioinnin ja oppilaan arvioinnin. Oppilaan arvioinnista on ohjeita opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004).

Arviointijärjestelmän muutos ja arvioinnin merkityksen laajentuminen alkoi 1990-luvun alussa, jolloin hallintoa hajautettiin voimakkaasti ja suuri joukko koulun työskentelyä määritteleviä säädöksiä poistettiin. Samaan aikaan toteutettiin opetussuunnitelmajärjestelmän muutos. Uskottiin, että koulut voivat pyrkiä samaan valtakunnalliseen päämäärään, vaikka ne toimivatkin eri tavoin. Opetuksen järjestäjät ja koulut saivat enemmän valtaa ja vastuuta toiminnastaan. Opetushallitus alkoi toteuttaa informaatio-ohjausta, jonka yhtenä osana olivat valtakunnalliset kokeet. (Salmio 2004, 24–25.) Valtakunnallisia kokeita ruvettiin järjestämään Opetushallituksessa Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman vuosille 1991–1996 (Opetusministeriö 1991, 31) sisältämän tehtävän mukaan. Arvioinnin tavoitteena oli selvittää, miten vaikuttavuutta ja tehokkuutta voidaan lisätä kouluissa. Hallittiin myös tietää, miten peruskoulu toimi.

Valtakunnalliset kokeet

Valtakunnallisiksi kokeiksi kutsutaan kokeita, joita Opetushallitus järjesti vuosina 1993–1995. Sen jälkeen pidettyjä vastaavia kokeita nimitetään oppimistulosten arvioinneiksi, vaikka itse asiassa kyse on samoista kokeista. Molemmassa koetyypeissä tuloksia arvioidaan yhden koetilanteen perusteella. Mainituista valtakunnallisista kokeista vain yksi, ns. monioppiaineinen koe (Yrjönsuuri & Salmio 1996), sisälsi kestäväan kehitykseen liittyvää ainesta. Tässä artikkelissa käsitellään tarkemmin monioppiaineista koetta, johon kuului tehtäviä useista oppiaineista, kuten biologiasta, maantiedosta, kemiasta, kotitaloudesta ja liikunnasta. Toinen tässä käsiteltävä koe on vuonna 1998 pidetty kansallinen koe, luonnontieteiden oppimistulosten arviointi (Rajakorpi 1999). Siihen sisältyi biologian, maantiedon, fysiikan ja kemian tehtäviä. Kolmas osa tätä artikkelia on kestäväan kehityksen arviointi kouluissa ja oppilaitoksissa (Rajakorpi & Salmio 2001), joka on valtakunnallinen teema-arviointi.

Monioppiaineisessa kokeessa, jonka raportoivat Yrjönsuuri ja Salmio (1996), taustalla on käsitys hyvän elämän ja hyvän ympäristön edistämisen merkityksestä. Tehtävät suunnattiin päätöksenteko- ja toimintatilanteisiin ja poikettiin selvästi oppiainejakoisuudesta. Kokeessa oli muutakin kuin sisältökysymyksiä. Tehtävissä oli ikäpyramidin tulkintaa, kysyttiin mitä ekotekoja teet viikoittain ja pyydettiin selvittämään peruspulverin ympäristöystävällisyys tuoteselosteen perusteella. Ikäpyramidia ei osattu tulkita eikä selittää maapallon väestönkasvun syitä.

Myös arvot näkyvät joissakin tehtävissä, mm. oppilaiden suhtautumisessa kiusaamiseen. Tehtävissä tarvittiin ongelmanratkaisu- ja perustelutaitoja, terveyden merkityksen, ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen ja inhimillisen toiminnan ehtojen ymmärtämistä sekä kykyä tehdä omia henkilökohtaisia ratkaisuja. Monioppiaineisessa kokeessa kävi ilmi, että osa oppilaista oli valmiita toimimaan ympäristön puolesta ja osa toimi ympäristöystävällisesti, mutta he eivät osanneet perustella tekemisiään eivätkä valintojaan. Kokeen tuloksena voidaan pitää sitä, että koulussa ei opita hyvin elämää varten. Nuorten kasvua, johon kuuluu myös kestäväan kehityksen ymmärtäminen ja toteuttaminen, tukemaan tarvitaan omaa tahtoa ja myönteisiä asenteita sekä yhteistyötaitoa ja kykyä selviytyä uusista tilanteista. (Salmio 2004, 235; Yrjönsuuri & Salmio 1996, 391–406.)

Luonnontieteiden oppimistulosten arvioinnissa (Rajakorpi 1999) oli ainekohtaisia perustehtäviä fysiikasta, kemiasta, biologiasta ja maantiedosta, soveltamista edellyttäviä monivalintatehtäviä ja tuottamistehtäviä sekä integroivia luonnontieteiden yhdistelmätehtäviä. Tämän raportin tehtävän oli toimia kokeen palautteena kouluille, mutta palaute ei toiminut. Raportissa oli myös arviointi- ja kehittämistavoitteita. Tehtävät painottuivat biologian ja maantiedon osalta oppiaineiden painopisteisiin opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 1994) mukaisesti, mutta yhteiskunnalliset ja ympäristökytkennät puuttuivat tehtävistä. Opetussuunnitelman perusteiden sisältämät arvotavoitteet oli jätetty pois tästä kokeesta. Se on puute, sillä valtakunnallisilla kokeilla ja oppimistulosten arvioinneilla on merkitystä koulujen työn toteuttamiseen (Salmio 2004, 239; Takala 1985; 1997.) Tehtäviä pidettiin liian helppoina.

Opetushallituksen arviointiraportissa (Rajakorpi & Salmio 2001) viitataan kestäväan kehityksen arvioinnin perusteita pohdittaessa julkaisuihin, mm. Leinoseen (1999), Lähdesmäkeen (1999) ja Ahlbergiin (1998a). Teksti on myös perusteltua ja siinä nostetaan esille mm. seuraavat arvot: hyvä elämä, terveys, kauneus, kestävä kehitys ja hyvä ympäristö. Sosiaalisesti kestävä kehitys on mukana terminä yhteiskunnallisesti kestävä kehitys. Aineiston mukaan kestävä kehitys toteutui hyvin käytännössä. Jos koulussa oli kestäväankehityksen vastuuhenkilö tai -ryhmä, kestävä kehitys toteutui paremmin kuin sellaisissa kouluissa, joissa asiaan sitoutunutta henkilöä tai ryhmää ei ollut. Kestäväan kehityksen ulottuvuudet näkyivät opetuksessa, mutta eivät välttämättä toiminnassa.

Kestäväan kehityksen ulottuvuudet toteutuivat kestäväan kehityksen arvioinnissa (Rajakorpi & Salmio 2001), mutta eivät muissa arvioinneissa (Rajakorpi 1999; Yrjönsuuri & Salmio 1996). Arvot toteutuivat huonosti.

Opetussuunnitelman perusteet

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään oppiaineittain opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja sisällöt. Asiakirjat ovat normeja, joiden perusteella kunnissa ja kouluissa laaditaan omat opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelman perusteita tehtäessä jouduttiin karsimaan runsaasti tärkeitä aiheita. Se, mikä jäi jäljelle, on Opetushallituksen kanta. Opetussuunnitelman perusteet on edelleen voimakkaasti oppiainekohtainen asiakirja, kuten aikaisemmatkin. Tarkastelen kestäväää kehitystä opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) aihekokonaisuuksien ja luonnontieteiden sekä maantiedon kannalta.

Opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuudet

Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004) yhtenä tavoitteena on eheyttää opiskelua, mitä edistämään on laadittu ns. aihekokonaisuuksia. Aihekokonaisuudet ovat sisältöalueita, joiden ymmärtämiseen tarvitaan useita oppiaineita ja joiden avulla nostetaan esille ajankohtaisia kysymyksiä. Ne ovat askel eheyttävän opetuksen suuntaan. Lisätunteja aihekokonaisuuksien opiskeluun ei ole varattu. Jää siis opettajan päätettäväksi, miten paljon aikaa esimerkiksi kestävään kehitykseen halutaan käyttää. Aihekokonaisuuksia on sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa, eri määrä ja erinimisiä sisältöjä: mm. osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, kestävä kehitys, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia.

Kestävän kehityksen ulottuvuudet tulevat esille opetussuunnitelmien perusteiden (Opetushallitus 2004) sekä aihekokonaisuuksissa että oppiaineissa implisiittisesti ja hajanaisesti, mutta paremmin kuin aikaisemmin. Oppilaita opetetaan ymmärtämään sekä henkilökohtainen että yhteisöllinen vastuu ympäristöstä, jotta se säilyisi elinkelpoisena seuraavillekin sukupolville. Yhteydet yhteiskuntaan tulevat käytännössä esille myös koulujen yhteistyössä paikallisten teollisuuslaitosten ja yrittäjien kanssa. Aiemmin on jäänyt yksittäisen opettajan vastuulle, kuinka paljon hän on halunnut käyttää aikaa kestävään kehityksen opettamiseen. Niin jää nytkin.

Kestävä kehitys -aihekokonaisuudessa oppilaita opetetaan toimimaan ihmisen hyvinvoinnin puolesta ja ympäristön puolesta. Tavoitteena on kasvattaa ympäristötietoisia ja kestävään elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia. Kestävässä kehityksessä tulevaisuusajattelu on oleellista, samoin kuin hyvinvointia edistävät ja uhkaavat tekijät globaalilla tasolla. Pohditaan oman talouden hallintaa ja kulutuskäyttäytymistä, mihin näyttää olevan tarvetta julkisuudessa esiintyneiden tietojenkin perusteella. Ympäristöarvot mainitaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa, mutta mitä ne ovat ja miten ne määritellään, ei selitetä millään lailla. Tässä on opettajilla tärkeä tehtävä.

Vaikka tässä artikkelissa ei käsitellä lukiota, on todettava, että peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteita verrattaessa vain lukion kestävä kehitys -aihekokonaisuudessa tavoitteena on hyvän elämän turvaaminen sekä nykyisille että tuleville sukupolville. Lukion opetussuunnitelman perusteissa analysoidaan kestävään kehityksen kohdassa maailmanlaajuisia ympäristöuhkia ja niiden syitä sekä etsitään keinoja kehityksen suunnan korjaamiseksi. Eräs varteenotettava näkemys hyvän elämän luomiseksi on sellaisen taloudellisen kasvun luominen, joka ei perustu raaka-aineiden ja energian käytön lisäämiseen. Tärkeä osuus kestävään kehityksen aihekokonaisuudessa on sen pohtimisessa, mikä merkitys taloudella on sekä ympäristön suojelulle että ihmisten hyvinvoinnille. Sen pitäisi tulla esille myös perusopetuksessa.

Ihmisenä kasvamisen aihekokonaisuudessa tavoitteena on mm. oppia tukemaan oppilaan elämän hallintaa ja sen kehittymistä, toimimaan ryhmän ja yhteisön jäsenenä. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuudessa tavoitteena on ymmärtää suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemus, kehittää valmiuksia kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen.

Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuudessa autetaan oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista. Tavoitteena on opettaa oppilaita ymmärtämään julkisen sektorin, elinkeinoelämän ja järjestöjen merkitystä ja tarpeita yhteiskunnan näkökulmasta. Tämä on tärkeää kestävään kehityksen kannalta, sillä jokainen meistä tarvitsee hyvin toimivaa yhteiskuntaa

ja jokainen meistä voi vaikuttaa sen syntymiseen. Yhteiskunnallisessa toiminnassa tarvitaan kaikkia kestävän kehityksen ulottuvuuksia ja niiden samanaikaista toteutumista. Siinä on opeteltava erilaisten vaikuttamiskeinojen käyttöä. Oppilaiden olisi opittava kohtaamaan muutoksia ja käsittelemään ristiriitoja kaikilla elämän alueilla. Niiden ymmärtämisessä ja niistä selviytymisessä auttaa omien perusteltujen mielipiteiden ja kannanottojen muodostaminen. Tarvitaan myös ihmisoikeuksien tuntemista ja työn merkityksen ymmärtämistä.

Turvallisuus ja liikenne -aihekokonaisuus on tärkeä monessakin mielessä. Sen tavoitteena on oppia toimimaan vastuullisesti ja turvallisesti. Käsite ympäristöturvallisuus mainitaan, mutta sitä ei selitetä millään tavalla. Kestävää kehitystä ei edes mainita, vaikka tässä yhteydessä olisi oivallinen paikka opettaa sitä, sillä nykyisillä liikennetavoilla, -määrillä ja -ongelmilla on suuri vaikutus sekä ympäristöön että ihmiseen. Tämän aihekokonaisuuden puutteena on myös se, että vakavien ongelmien tunnistamiseen, niiden estämiseen eikä hidastamiseen kiinnitetä lainkaan huomiota.

Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuudessa pohditaan peruskoulussa teknologiaan liittyviä eettisiä, moraalisia ja tasa-arvokysymyksiä. Tavoitteena on nähdä teknologian merkitys jokaisen ihmisen arkielämässä ja ymmärtää sen vaikutus tulevaisuuteen. Kestävä kehitys liittyy luontevalla tavalla tähän kohtaan, kun pohditaan laitteiden ja koneiden ympäristöystävällistä käyttöä ja kehittämistä. Tekstissä sitä ei mainita. Tarvitaan ymmärrystä ympäristöstä ja tietoa fysiikan ja kemian lainalaisuuksista, jotta kehitystyö etenee oikeaan suuntaan.

Opettajan työn kehittäminen

Opettajan työn kehittäminen ei näy opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004). Koulun tehtävänä on antaa kestävästä kehityksestä vankkaa ajantasaista asiantietoa sekä auttaa oppilaita muodostamaan oma kriittinen ja perusteltu näkemyksensä siitä. Opettajien tehtävänä on auttaa oppilaita ymmärtämään kestävä kehitys, sen syyt ja seuraukset sekä omassa elämässä että yhteiskunnan toiminnassa. Tämän näkökulman tulisi lisätä opetuksessa mm. keskusteluja ja edistää oppilaiden mielipiteenmuodostusta.

Ajasta on puutetta nykyisessä koulussa, ja valinnanmahdollisuuksia on paljon, joten opettajat joutuvat miettimään, mihin ja miten varattu aika käytetään. Opettajien valinnat kertovat heidän arvoistaan; ne osoittavat, mitkä asiat ovat niin tärkeitä, että niiden opettamiseen kannattaa käyttää aikaa. Kestävän kehityksen faktat opetetaan hyvin, mutta usein erillisinä ja eri oppiaineissa, parhaiten luonnontieteissä (Rajakorpi & Salmio 2001). Parannuksen aihetta on siinä, miten oppiainekohtaisia asioita opitaan yhdistämään laajemmaksi kokonaisuudeksi, esimerkiksi kestäväksi kehitykseksi ja tarkastelemaan niitä samanaikaisesti sen jokaisen ulottuvuuden kannalta.

Tavoitteena on opetella käyttämään opetuksessa menetelmiä, joilla voidaan tarkkailla ympäristön tilaa, ratkaista syntyneitä ympäristöongelmia ja hahmottaa niiden syitä. Tärkeää on myös opetella toimimaan kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti.

Oppiaineiden keskeisiä sisältöjä kestävän kehityksen kannalta

Oppiaineissa on monia keskeisiä sisältöjä, joita ovat mm. energia, luonnonilmiöt, ekosysteemi ja elinympäristön muutokset, ja jotka tukevat kestävän kehityksen ymmärtämistä. Ne vaativat integratiivista käsittelyä ja kokonaisuusien muodostamista. Mm. Ympäristötiedossa opetellaan säästämään energiavaroja sekä keskustellaan ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksesta. Uusi lähestymistapa on ihmisen toiminnan aiheuttamiin muutoksiin perehtyminen. Pohditaan sitä, miten ilmasto-olot, kuten sademäärä ja lämpötila vaikuttavat ihmisen toimintaan.

Maantiedon opiskelussa pohditaan vuorovaikutusta paikallistasolta globaalille tasolle saakka. Tavoitteena on oppia ymmärtämään keskeisiä maailmanlaajuisia ympäristö- ja kehitysongelmia, joita ovat kasvihuoneilmiön voimistuminen, otsonikato, aavikoituminen, elinympäristöjen saastuminen, väestönkasvu, köyhyys- ja nälkäongelma. Omia vaikutusmahdollisuuksia opetellaan käyttämään

ympäristön tilan parantamiseksi ja keinoja myös maailmanlaajuisten ympäristö- ja kehityskysymysten ratkaisemiseksi.

Maantiedon osalta verrataan taas perusopetusta ja lukiota. Monet sisältöasiat opetetaan vasta lukiossa, vaikka niitä tarvittaisiin jo peruskoulussa. Maantiedossa tarkastellaan maailmaa mm. muuttavana elinympäristönä. Oppiaineessa on perinteisesti integroitu luonnontieteitä ja yhteiskuntatieteitä, niin tehdään nytkin. Tosin vasta lukiossa tapahtuu tietoisesti alueellisten ja globaalien ilmiöiden yhdistämistä ja niiden ymmärtämistä, mikä on liian myöhäinen ajankohta. Teollisuus tarvitsee energiaa; siksi sekä kestävä teollisuuden ja energiatalouden periaatteet on tunnettava jo perusopetuksessa. Myös maapallon eri alueilla tapahtuvia riskejä opetetaan ihmisen ja ympäristön kannalta vasta lukiossa. Nuorempienkin oppilaiden on tärkeä tietää, millaisten ratkaisujen avulla uhkia voidaan välttää tai ainakin lieventää niiden vaikutuksia. Riskeihin tulee osata varautua niin hyvin kuin mahdollista. Ihmiskunnan suurimmat riskit ovat väestönkasvu ja nälkä, globalisaatioon liittyvät riskit sekä yhteiskunnalliset ja poliittiset jännitteet.

Oppilaiden ympäristökuvan muodostuminen saa perusteita myös fysiikasta ja kemiasta. Perusopetuksen fysiikassa edetään luonnonilmiöiden sekä syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämisessä. Energian sitoutuminen ja vapautuminen sekä radioaktiivisuus ja sen vaikutus luontoon ovat olennaista ympäristön ja ihmisen kannalta. Tässä kohtaa fysiikan sisällöissä ollaan kestävä kehityksen peruskysymysten äärellä, mikä opettajien tulisi tiedostaa, perustella se ja ottaa huomioon opetuksessa.

Kemiassa ympäristökysymykset tulevat hyvin esille. Tavoitteena on, että oppilas ymmärtää kemian ja teknologian merkityksen ympäristölle. Ilmakehän merkitys ihmiselle ja luonnon tasapainolle, kasvihuoneilmiö, fossiilisten polttoaineiden palamistuotteet vaikuttavat jokapäiväiseen elämään samoin kuin teollisuus. Kemian opettajilla on tärkeä tehtävä ja suuri vastuu, miten he tuovat esille ympäristövaikutukset ja arvioivat niitä.

Åhlbergin (2004a ja 2004b) mukaan poliittisesti kestävä kehitys sisältää mm. sen, että valtioiden ja kuntien on huolehdittava kansainvälisten ja kansallisten sopimusten mukaisten velvoitteiden toteutumisesta. Poliittisesti kestävä kehitys tulee eksplisiittisesti esille vasta lukion historian tavoitteissa ja sisällöissä, vaikka se tulisi opettaa jo peruskoulussa maantiedossa, historiassa ja biologiassa. Lukion historia avaa mahdollisuuksia kestävä kehityksen käsittelyyn esimerkiksi niissä kohdissa, joissa pohditaan ympäristön ja yhteiskuntarakenteen välistä yhtälöä tai yritetään ymmärtää aatteiden ja taloudellisten ristiriitojen vaikutuksia kansainvälisissä suhteissa.

Yhteenveto

Perusopetuksen kasvatusta ja opetustehtävinä on antaa hyvä arvopohja oppilaille, riittävästi tietoja ja taitoja sekä opettaa oppilas toimimaan mm. osallistuvana kansalaisena yhteiskunnassa. Arvoja käsitellään kuitenkin opetussuunnitelman perusteissa vain harvoissa kohdissa. Se on puute, sillä juuri arvojen perusteella ihmiset tekevät valintoja. Väärät valinnat voivat olla kohtalokkaita oman tulevaisuuden kannalta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) ei tue kestävä kehityksen kaikkien näkökulmien samanaikaista toteutumista opetuksessa ja opiskelussa. Erityisesti kestävä kehityksen globaali taso näkyy harvoin opetussuunnitelman perusteissa. Se on puute, sillä ympäristöongelmat eivät tunne valtioiden rajoja. Yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kannalta on ratkaistava, miten kunnissa ja kouluissa tehtävät opetussuunnitelmat kytketään kunnan muihin virallisiin asiakirjoihin, kuten kunnan strategioihin ja päätöksiin. Näin koulujen työ saadaan liittymään nykyistä paremmin kunnan toisiin toimintoihin. Globaalina aikana se onkin tarpeen, jotta oppilaat oppisivat tuntemaan oman ympäristönsä ja ymmärtävät omat lähtökohtansa ja ihmisen riippuvuuden siitä.

Kestävä kehityksen didaktiikan mukainen arviointinäkemys on opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) suppea. Myös koulun toiminnan arviointi on vähäisempää kuin aikaisemmassa opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 1994). Kuitenkin laaja koulun toiminnan arviointi tukee

myös opettajien oman työn tutkimista ja kehittämistä, johon kuuluu myös työtapojen valinta, jossa tulee auttaa oppilaita löytämään itselleen sopivat työtavat.

Arvioinnin tulisi tukea korkeatasoisen oppimisen kehittämistä, ajattelua ja ongelmanratkaisun taitoja sekä sosiaalisia taitoja. Tavoitteena on, että ainakin yksi työtapa virittäisi jokaisessa oppilaassa halun oppia ja aktivoisi työskentelemään tavoitteellisesti. Henkilökohtaisesti sopivat työtavat kehittävät tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioinnin taitoja. Ne opettavat ottamaan vastuuta omasta oppimisesta, arvioimaan sekä hankkimaan palautetta. Sopivien työtapojen avulla oppilaat voivat kehittää omia oppimisstrategioitaan. Oma aktiivinen tiedonhankintaprosessi on aloitettava varhain. Arviointitulosten hyödyntäminen on jäänyt lähes kaikissa Opetushallituksen suorittamissa arvioinneissa vähäiseksi. Tulosten tehokas tukisi opettajien työtä ja oppilaiden oppimisedellytysten parantamista.

Kestävä kehitys on laaja yhteiskunnallinen ja luonnontieteellinen kokonaisuus. Sen käsittely eri ulottuvuuksien samanaikaisena toteutumisena sekä kouluissa että koulun ulkopuolella on askel eheyttämisen suuntaan. Se antaa mahdollisuuksia luonnontieteiden soveltamiseen, kokeellisuuden toteuttamiseen ja ajankohtaisten ympäristöongelmien pohdintaan. Pelkkä oppiaineiden sisältöjen opiskelu ei ole enää riittävää oppilaiden selviytymiselle elämässä. (Salmio 2004.)

Jotta kestävän kehityksen didaktiikan osa-alueet toteutuisivat, olisi osattava arvioida myös teknologian vaikutuksia yhteiskuntaan ja sen kehittämiseen sekä ottaa kantaa erilaisiin yhteiskunnallisiin ja teknologisiin vaihtoehtoihin kestävän kehityksen toteutumiseksi. Oppilaiden tulisi oppia teknologian kehittämiseen kuuluvaa innovatiivisuutta ja ongelmanratkaisutaitoja. Tämä kohta sopii erinomaisesti myös pienille oppilaille, joilla on monenlaisia ideoita. Heidän ideoitaan ei saa tyrmätä, vaikka ne eivät olisikaan aivan valmiita tai käyttökelpoisia. Mieluummin tulisi kysyä miksi ajattelet näin ja miten tästä eteenpäin? Oppilaita olisi rohkaistava omaan ajatteluun ja kokeiluun.

Yhdistyneiden Kansakuntien päätös järjestää kestävän kehityksen vuosikymmen vuosina 2005–2014 (www.unesco.org/education) edellyttää kestävän kehityksen filosofian ymmärtämistä ja toteuttamista kaikilla aloilla, ei vain koulutuksessa. Koulutuksessa se edellyttää nykyistä selkeämpiä arvovalintoja ja käytännön toteutuksia koulussa. Arviointi liittyy kestävän kehityksen toteutukseen mm. sillä tavalla, että arvioinnista annetun asetuksen (2003/150) toteutetaan monipuolista ja suunnitelmallista arviointia, josta annetaan riittävää palautetta kouluille.

Sekä kestävän kehityksen että kestävän kehityksen didaktiikan filosofia on opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) huonosti ymmärretty. Yksi apu tähän saattaa olla sellaisten arviointien käynnistäminen valtakunnan tai kansainvälisellä tasolla, jotka nostavat nämä kysymykset esille.

Tärkeämpänä kuin valmiiden ympäristöasiantuntijoiden tuottaminen on koulussa sellaisten oppimis- ja opiskeluvälineiden hankkiminen ja sellaisten omien mielipiteiden muodostaminen, mitä taitoa oppilaat voivat käyttää koulun jälkeenkin. Oppimisen ilon ja halun säilyttämisestä sekä myönteisten kokemusten saavuttamisesta on pidettävä huolta. Kestävän kehityksen tavoitteena on tuottaa hyvää elämää, johon kuuluvat mm. oikeudenmukaisuus ja demokratia, joita yhteiskunnassa pyritään toteuttamaan.

LÄHTEET

Opetushallitus 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

Rajakorpi, A. (toim.) 1999. Peruskoulun 9. -luokkalaisten luonnontieteiden oppimistulosten arviointi.

Keväällä 1998 pidetyn kokeen tulokset. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 2/1999.

Rajakorpi, A. & Salmio, K. 2001. Kestävän kehityksen arvioinnin perusteet. Teoksessa Rajakorpi,

A. & Salmio, K. (toim.) 2001. Toteutuuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa? Opetushallitus. Arviointi 3/2001

- Salmio, K. 2004. Esimerkkejä peruskoulun valtakunnallisista arviointihankkeista kestävän kehityksen didaktiikan näkökulmasta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 98.
- Takala, S. 1997. Oppilasarvioinnin tehtävä ja kriteerien merkitys päättöarvioinnin tukena. Luento Opetushallituksen Kriteeriseminaari 25.-26.8.1997. Helsinki.
- Takala, S. 1995. Arviointikulttuurin kehittäminen. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.) *Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin*. Opetushallitus. Arviointi 2/95, 6-17.
- Yrjönsuuri, Y. & Salmio, K. 1996. Opitaanko koulussa elämää varten? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Lindström & S. Lipsanen (toim.) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?* Opetushallitus. Arviointi 1/96, 391–407.
- Åhlberg, M. 1998a. Ecopedagogy and ecodidactics: education for sustainable development, good environment and good life. University of Joensuu. *Bulletins of the Faculty of Education* N:o 69.
- Åhlberg, M. 1998b. Kestävän kehityksen pedagogiikka ja yleisdidaktiikka. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* N:o 71.
- Åhlberg, M. 1998c. Education for sustainability, good environment and good life. In Åhlberg, M. & Leal Filho, W. (Eds.) *Environmental education for sustainability: good environment, good life*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 25 – 43.
- Åhlberg, M. 2004a. *Kestävän kehityksen didaktiikka (käsikirjoitus)*
- Åhlberg, M. 2004b. *Eheyttävän ympäristökasvatuksen teoriasta (1997 – 2004) kestävästä kehityksestä edistävän kasvatuksen teoriaan (2005 – 2014)*. Ilmestyy teoksessa Houtsonen, L. & Åhlberg, M. (toim.) *KESTÄVÄN KEHITYKSEN EDISTÄMINEN OPPILAITOKSISSA*. Helsinki: Opetushallitus.

OSA III

OPPIMISEN JA KOULUTUKSEN POLUT KORKEA-ASTEELLA

Monissa korkea-asteen oppilaitoksissa käydään parhaillaan laaja-alaisia keskusteluja esimerkiksi opintojen laadusta, kuormittavuudesta tai painoaloista. Tutkintorakenteen uudistuminen yllyttää niin yliopisto-opettajat kuin korkea-astetta tutkivat tieteenharjoittajat pohtimaan, millaisin eväin opiskelijat opintonsa yliopistoissa, korkeakouluissa ja ammattikorkeakouluissa suorittavat tai miten heidän opintojaan voidaan erilaisin ratkaisuin tukea. Tämän osan artikkeleissa esiin nousevat erityisesti musiikinopetuksen huolet opettajien koulutuksessa ja toisaalta tietotekniikan mahdollisuudet ja haasteet yleisesti yliopisto-opetuksen kehittämiseksi. Ammattikorkeakoulun näkökulmasta tarkastellaan mm. kieltenopetusta.

Korkea-asteen opintopolutkaan eivät aina ole samasta puusta veistettyjä vaan vaihtoehtoja löytyy opintojen yksilölliselle suorittamiselle. Tai mitä sitten, jos opintopolut eivät olekaan aivan selvät? Tähän kysymykseen vaihtoehdon antaa ensimmäinen artikkeli, jossa tutkitaan yliopisto-opiskelua vaihtoehtoisin poluin.

YLIOPISTO-OPISKELIJAKSI VAIHTOEHTOISIN POLUIIN

Ellen Piesanen

Johdanto

Korkeakouluopiskelumahdollisuudet ovat viimeisten kahden vuosikymmenen kuluessa laajentuneet huomattavasti. Ammattikorkeakoulujen perustamisen myötä ammatillisen korkea-asteen opiskelupaikat ovat lisääntyneet. Samanaikaisesti on kehitetty uusia väyliä yliopistojen ja korkeakoulujen varsinaisiksi opiskelijoiksi pääsemiseksi. Aiemman pelkästään lukion ja ylioppilastutkinnon kautta auneen väylän lisäksi nykyisin on käytössä myös muita sisäänpääsymahdollisuuksia, mm. ammatillisten (AMM) sekä avoimen yliopiston opintojen kautta (AY) avautuvat polut. Kummassakin ryhmässä on myös niitä, joilta ylioppilastutkinto puuttuu.

Koko koulutusjärjestelmän kannalta ammatillisten tai avoimen yliopiston opintojen kautta tapahtuva yliopistojen opiskelijavalinta on koulutuksellisen tasa-arvon kannalta koulutuspoliittisesti merkittävä. Järjestelmän toimivuus niin yliopistojen kuin opiskelijoidenkin kannalta edellyttää sitä, että niin koulutussuunnittelijat kuin opetushenkilöstökkin ovat tietoisia niistä esteistä ja vaikeuksista, joita opiskelijat näitä väyliä käyttäessään kokevat - mutta myös siitä rikkaudesta, jolla eri ikäiset ja taustaiset opiskelijat tänä päivänä yliopisto-opiskelua elävöittävät.

Esitys pohjautuu keväällä 2004 kerätyn tutkimusaineiston (N = 228) tuloksiin (Piesanen 2004). Kysely kohdennettiin vaihtoehtoisin poluin Jyväskylän yliopistoon sisään päässeisiin opiskelijoihin, tarkoituksena selvittää heidän taustojansa sekä kokemuksiaan sisäänpääsystä, siirtymisestä yliopisto-opiskelijoiksi sekä opiskelusta yliopistossa.

Yliopistojen opiskelijavalinnat

Yliopistot ovat hyvin autonomisia opiskelijavalintojensa suunnittelun, toteutuksen ja muiden yliopistojen kanssa tehtävän yhteistyön suhteen. Valintoja säätelee ainoastaan yliopistojen opiskelijavalinnoista säädetty yliopistoasetus (1000/04,12§), jossa ylioppilastutkinnon suorittaneiden lisäksi kelpoisiksi määritellään ammattikorkeakoulun, ammatillisen korkea-asteen tai opistoasteen tai vähintään 3-vuotisen ammatillisen tutkinnon suorittaneet.

Pääosa opiskelijavalinnoista tapahtuu normaalin valintamenettelyn kautta. Myös tehdyt selvitykset (Jussila 1996, Ahola 2003, 2004) ovat päätyneet suosittamaan opiskelijavalinnoissa uusien ylioppilaiden ja ensimmäistä koulutuspaikkaansa hakevien osuuden kasvattamista. Päävalintojen lisäksi useat yliopistot järjestävät asetuksessa mainittuja erillisvalintoja. Vuonna 2001 kaikista opiskelupaikan vastaanottaneista 17 % oli tullut valituksi erillisvalintojen kautta (Sajavaara et al. 2002).

Ammatillisten opintojen hyödyntäminen sisäänpääsyssä

Hakutilanteessa aiempia ammatillisia opintoja voi hyödyntää eri tavoin, riippuen yliopistosta sekä koulutusohjelmasta. Peruskriteerinä nk. ammatillisen väylän käyttämiselle on se, että hakija on suorittanut ammattikorkeakoulututkinnon, ammatillisen korkea-asteen, ammatillisen opistoasteen tai vähintään kolmivuotisen ammatillisen tutkinnon. Joillekin koulutusaloille (esim. fysio- ja musiikkiterapia) vaaditaan oman alan ammatillisen koulutuksen kautta suoritettu tutkinto.

Maisteri- tai muuntokoulutukseen hakevalta edellytetään alempi korkeakoulututkinto tai riittävä määrä koulutukseen soveltuvia tiedekunnan tarkemmin määrittämiä pohjaopintoja, esimerkiksi alan ammatillinen tutkinto. Maisteri- tai muuntokoulutuksen koulutusohjelmat on tarkoitettu pääsääntöisesti työelämässä mukana oleville ja niitä tuetaan myös opetusjärjestelyin: opiskelu tapahtuu usein

etäopetuksena ja lähiopetusjaksot on ajoitettu iltoihin ja viikonloppuihin. Koulutus saa useissa tapauksissa tukea sekä EU-rahoituksesta että opetusministeriöltä. Haku muuntokoulutukseen tapahtuu pääsääntöisesti täyttämällä hakemuslomake, eikä varsinaisia pääsykokeita tälle ryhmälle järjestetä.

Avoimen yliopiston opintojen hyödyntäminen sisäänpääsyssä

Avoimessa yliopistossa opiskeleva voi hyödyntää opintoja monin tavoin. Hän voi opiskella yleisivistyksen kohentamiseksi, ammatillisten kvalifikaatioiden parantamiseksi tai pelkästään harrastukseksi. Korkeakoulututkintoa tavoittelevat avoimen yliopiston opiskelijat voivat niinkään hyödyntää avointa yliopistoa eri tavoin (Piesanen 2003):

1) *Opiskelu avoimessa yliopistossa ennen hakeutumistaan yliopisto-opiskelijaksi.* Tämä vaihtoehto koskee tyypillisesti nuoria, vastavalmistuneita ylioppilaita, jotka eivät ole päässeet haluallemalleen koulutuslalle tai jotka ovat vielä epävarmoja hakeutumisestaan yliopisto-opiskelijaksi. Nuoret voivat käyttää avointa yliopistoa testausareenana (Piesanen 2001), jossa testataan paitsi oppiaineita, myös yliopisto-opiskelun luonnetta ja omia kykyjä. Samaisessa tutkimuksessa tarkasteltiin niin ikään avoimessa yliopistossa opiskelevien nuorten aikuisten uranäkemyksen muotoutumista, jolloin lähes 40 % alle 25-vuotiaista nuorista ilmoitti uranäkemyksen hahmottuneen tutkintotavoitteiseksi vasta avoimen yliopisto-opintojen kuluessa. Näin ollen avoimen yliopiston opinnot voivat olla tulevan yliopisto-opiskelijaksi hakeutumiseen liittyvän päätöksenteon taustalla.

2) *Avoimen yliopiston väylä.* Avoimen yliopiston väylä lienee 'tunnetuin' ja samalla kiistellyin tapa siitä, miten avoimen yliopiston opintoja voidaan yliopisto-opiskelijaksi hakeutumisessa hyödyntää.

Avoimen yliopiston väylän käyttö olemassaolo on vakiintunut, mutta toimintamallit vaihtelevat yliopistoittain ja tiedekunnittain. Pääsäännöksi on muodostunut alun perin Helsingin yliopiston käyttöön ottama 60 opintoviikon opintokokonaisuus, johon tuli sisältyä vähintään kaksi oppiainetta. Nykyisin tämä ja tästä johdettuja muunnelmia käytetään eri tavoin eri yliopistoissa avoimen yliopiston väylän kautta hyväksytyjen pääsykriteereinä. Lisäksi opiskelijoilta saatetaan vaatia erillinen pääsykoe tai heitä on haastateltu tai heille on tehty soveltuvuustesti. Kaikista yliopistojen tutkinto-opiskelijoista avoimen yliopiston väylän kautta sisään päässeitä oli 0,4 % (Kess et al. 2002).

3) *Avoimen yliopiston opinnot osana opiskelijavalintaprosessia.* Yliopistojen opiskelijavalintoihin avoimen yliopiston opinnot otettiin osaksi ensiksi sellaisissa oppiaineissa, jonka opiskelija-aineuksen tuli täyttää tietyt kriteerit. Tällaisia oppiaineita ovat olleet mm. matematiikka, fysiikka ja tekniikan alan opinnot, joihin jotkut yliopistot ovat vaatineet ennalta suoritettuja avoimen yliopiston opintoja. Avoimen yliopiston opinnot ovat joissakin tapauksissa olleet ainoana pääsykriteerinä tai ne on vaadittu pääsykokeen lisäksi. Myös erilaisten erillishaku- ja muuntokoulutuskäytäntöiden kautta yliopistoon päässeillä avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen saattavat myös muodostaa osan sisäänpääsyyn vaadittavista opinnoista (Hurri 2003, Piesanen 2003).

Tulokset

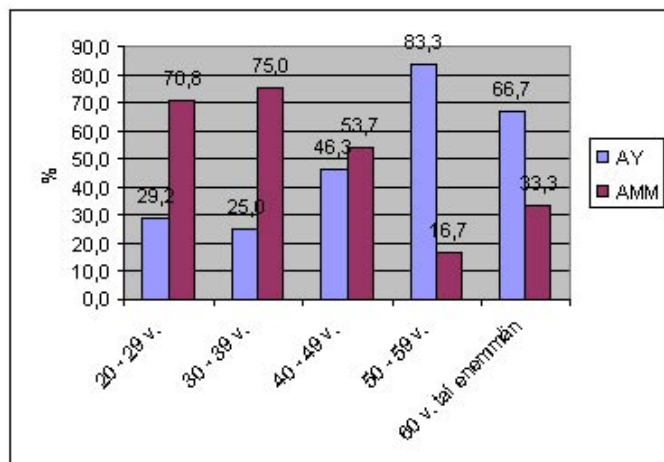
Opiskelijoiden moninaiset taustat

Kohderyhmä on heterogeeninen niin iältään kuin koulutustaustansa sekä ammatillisen koulutuksensa osalta, mm. osa näistä opiskelijoista on siirtynyt yliopisto-opiskelijaksi ilman ylioppilastutkintoa.

Ammatillista väylää käyttäneiden ryhmässä on *naisia ja miehiä* likimain saman verran, kun taas avoimen yliopiston opintojen kautta sisään päässeistä suurin osa (83 %) on naisia. Tämä näkyy myös koulutuslavalainnoissa: AY-opiskelijat opiskelivat useimmin kasvatus- ja yhteiskuntatieteitä kun

taas AMM-opiskelijat opiskelivat useammin liikunta- ja terveystieteitä ja informaatioteknologian tiedekunnan oppiaineita.

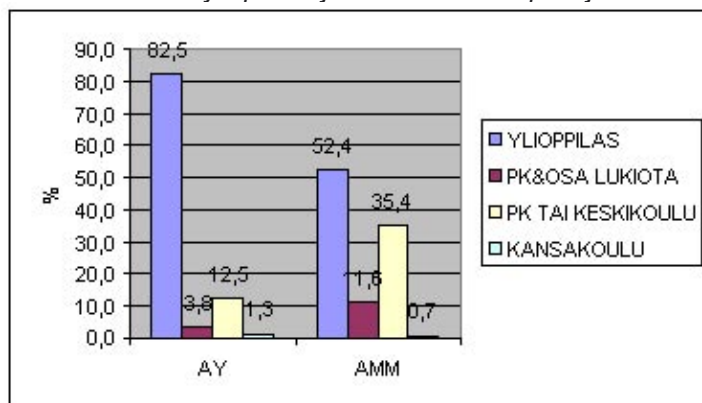
Ammatillisten opintojen kautta sisään päässeet olivat keskimäärin nuorempia kuin avoimen yliopiston kautta hyväksytyt (Kuvio 1).



Kuvio 1 Avoimen yliopiston ja ammatillisten opintojen kautta sisään päässeiden ikäjakauma (N = 228) ($\chi^2 = 20.0$; $df = 4$; $p < .000$)

Pääosa opiskelijoista oli ylioppilaita. Ei-ylioppilaita on AMM-opiskelijoiden joukossa enemmän (48 %) kuin AY-opiskelijoissa (17 %) (Kuvio 2). Suurin osa ei-ylioppilaista oli opiskelut yleissivistäviä oppiaineita ammatillisessa oppilaitoksessa, vain pieni osa ilta-, aikuis- tai etälukiassa tai kansanopistossa. Amatilliset opinnot olivat lähinnä kaupan tai tekniikan aloilta sekä sosiaali- ja terveys- ja luonnonvara-alalta. Lukion- tai peruskoulun koulumenestyksen osalta ryhmät eivät poikenneet toisistaan.

Kuvio 2 Avoimen yliopiston ja ammatillisten opintojen kautta sisään päässeiden peruskoulutus



(N = 228) ($\chi^2 = 21.2$; $df = 3$; $p < .000$)

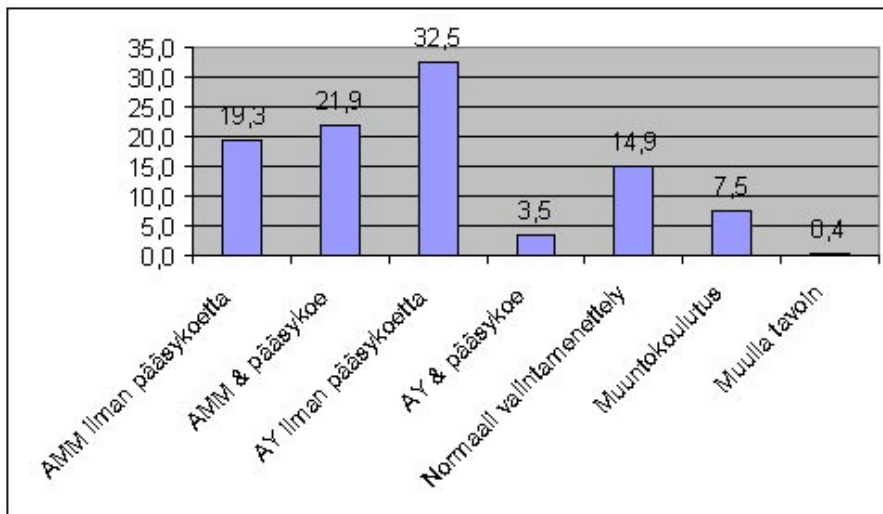
AMM-opiskelijoista 88 %:lla oli ammatti, kun taas AY-opiskelijoista ammatti oli 75 %:lla. Opistotason tutkinto oli 60 % AMM-opiskelijoista, 40 % AY-opiskelijoista ja amk-tutkinto 40 %:lla AMM-opiskelijoista, 13 % AY opiskelijoista.

Sisäänpääsy yliopistoon

Ammattitaustansa kautta yliopistoon siirtyneet olivat päässeet yliopistoon nk. *ammattillisen kiintö*n kautta, mutta silti varsin eri tavoin: Vajaa kolmasosa (27,7 %) oli päässyt yliopistoon suoraan *ilman pääsykoetta*, jolloin valinta tapahtui usein *haastattelun perusteella*. Haastattelulla pyrittiin selvittämään hakijan motivaatio ja mahdollisuudet yliopisto-opiskeluun. Kolmasosa oli suorittanut heille *suunnatun pääsykokeen*. Lisäksi osa ammattitaustaisista opiskelijoista oli suorittanut *avoimen*

yliopiston opintoja ja päässyt sisään niiden sekä ammatillisten opintojen avulla. Osa oli hakeutunut muuntokoulutukseen ja osa *normaalin valintamenettelyn* kautta.

Avoimen yliopiston taustan omaavista 84 % oli päässyt yliopistoon *avoimen yliopiston väylän kautta* ilman pääsykoetta, *avoimen yliopiston väylä yhdistettynä pääsykokeeseen* oli 8 %:lla (Kuvio 3).



Kuvio 3 AMM- ja AY-opiskelijoiden sisäänpääsytavat (N = 228)

Opiskelu yliopistossa

Opiskelijat olivat hyvin motivoituneita ja halusivat suorittaa tutkinnon mahdollisimman nopeasti, vaikkakin useat opiskelivat työn ohella. AMM-opiskelijoista 48 % ja AY-opiskelijoista 58 % oli harkinnut jatko-opintoja. Valittuun pääaineeseen oltiin varsin tyytyväisiä.

Aiempien opintojen merkitys korostuu kummassakin ryhmässä: AMM tai AY-väylä koettiin usein ainoaksi mahdollisuudeksi sisäänpääsulle yliopistoon. Kummallekin ryhmälle aiemmat opinnot ovat olleet edellytys sisäänpääsulle, sen sijaan ay-opinnoista on ollut huomattavasti enemmän hyötyä itse opiskelussa kuin ammatillisista opinnoista, joiden korvaavuuden astetta kritisoitiin. Erityisesti saman alan perusopinnoissa AMM-opiskelijat kokivat olevan paljon päällekkäisyyttä aiempien ammatillisten opintojen kanssa.

Ohjauksen tarve erityisesti opintojen alussa koettiin tärkeäksi: Taustojensa vuoksi opiskelijat siirtyvät yliopistoon useimmiten aineopintojen tasolle, monet suoraan syventäviin opintoihin. Näin ollen muille aloittaville opiskelijoille suunnattu opinto-ohjaus ei kaikilta osin ole heidän kodallaan relevantti. Erityisesti kaivataan ohjausta HOPS:in laadintaan ja sivuaineopintojen valintojen suunnitteluun.

Johtopäätökset

Niin ammatillisten kuin avoimen yliopiston opintojenkin kautta yliopisto-opiskelijoiksi siirtyneet – yleissivistävästä pohjakoulutuksesta riippumatta – käyvät läpi pitkän tien, mikä kaikissa tapauksissa vaatii opiskelijalta voimakasta motivoitumista ja sitoutumista intensiiviseen tavoitteelliseen opiskeluun. Erityisesti vanhemman ikäluokan ei-ylioppilailta se vaatii vieläkin enemmän. Tulosten mukaan näihin ryhmiin kuuluvat opiskelijat ovatkin hyvin motivoituneita, mutta erityisesti siirtymävaiheessa useat kokivat tarvitsevansa opinto-ohjausta. Myös opetusjärjestelyihin ja aiempien opintojen korvaavuuteen toivottiin parannusta.

Vaihtoehtoiset väylät ovat erinomaisen koulutuksellista tasa-arvoa edistävä koulutuspoliittisen järjestelmä. Näiden väylien kehittämisen kannalta olisikin tärkeää, että opiskelijoiden tarpeet ja voimavarat voitaisiin entistä paremmin ottaa huomioon - ja myös hyödyntää – niin tutkintovaatimuksissa, opetusmenetelmissä, opetuksessa kuin ohjauksessakin.

LÄHTEET

- Ahola, S. 2003. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Selvitysmiehen väliraportti. OPM. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 29.
- Ahola, S. 2004. Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. OPM. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 9.
- Jussila, M. 1966. Korkeakoulujen opiskelijavalinnat. Kehittämisen haasteita ja mahdollisuuksia. OPM. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja 34.
- Hurri, R. 2003. Joustava siirtyminen. Avoimen yliopiston opiskelijasta yliopiston perus- opiskelijaksi. Jyväskylän yliopisto. Avoin yliopisto.
- Kess, P., Hulkko, K., Jussila, M., Kallio, U., Larsen, S., Pohjolainen, T. & Seppälä, K. 2002. Suomen avoin yliopisto. Avoimen yliopisto-opetuksen arviointiraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6. Helsinki: Edita .
- Piesanen, E. 2001. The Open University in a Massifying Higher Education System. Teoksessa J. Välimaa (toim.) Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation. JU. Institute for Educational Research, 157-184.
- Piesanen, E. 2003. Promoting access and academic success in regular university: The potential of the Finnish Open University. *Widening Participation and Lifelong Learning* 5 (3), 41 – 45.
- Piesanen, E. 2005. Yliopisto-opiskelijaksi vaihtoehtoisin poluin. Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä. JY. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 20.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, K., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. & Moitus, S. 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17.

OPETTAJAOPISKELIJAN PALUU LUOKKAAN – EI OPPILAS, EIKÄ OPETTAJA

Liisa Kyyrönen, Esa Penttinen

Tutkimus tarkoituksena on lisätä tietoa siitä, mikä opettajaksi opiskelevien tavassa ”nähdä” opitunti osoittaa tarpeen ohjata opiskelijaa muuttamaan käsityksiään opettajan toiminnasta luokassa. Analysoimalla opiskelijoiden kirjoittamia kuvauksia heidän seuraamistaan oppitunneista etsittiin vastausta kysymyksiin, mihin opettajaksi opiskelevat kohdentavat tarkkaavaisuutensa havainnoidesaan luokkaa ja mitä johtopäätöksiä he tekevät havainnoistaan? Opiskelijoiden raportointia ohjattiin avainsanoilla (i) tila ja välineet, (ii) tapahtumat, (iii) ihmiset, (iv) ihmissuhteet ja (v) tieto. Lisäksi opiskelijoilla oli mahdollisuus liittää kuvauksensa loppuun ajatuksia, joita tunti heissä herätti. Tutkimukseen osallistuneesta 43 opiskelijasta 30 oli ensimmäistä vuotta luokanopettajaksi opiskelevia ja 13 aineenopettajan pedagogisia opintoja suorittavia opiskelijoita. Yhteistä kummallekin opiskelijaryhmälle oli, etteivät he ole toimineet peruskoulun tai lukion opettajina eivätkä pitäneet harjoitustunteja. Opiskelijoiden palauttamasta 52 tuntikuvauksesta 37 kohdentui perusopetuksen vuosiluokille 1–6 ja 15 perusopetuksen vuosiluokille 7–9 ja lukioon. Luokanopettajaksi opiskelevat seurasivat 1–6 luokkien opetusta. Aineenopettajaksi opiskelevien opinnoissa tuntikuvauksia käytettiin analysoitaessa opettajan merkitystä siihen, muuntuuko hallinnollisesti yhtenäiseksi määritelty perusopetus pedagogisesti yhtenäiseksi. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto analysoitiin avainsanoittain niin, että voitiin verrata eri opiskelijoiden tulkintaa avainsanasta. Yksittäisen opiskelijan avainsanaan liittämää kuvasta analysoitiin sen suhteen, kuinka muu oppitunnista tehty raportti toi esille opiskelijan oppitunnin havaintoa ohjaavan ajattelun. Tutkimustuloksista tehdyt johtopäätökset toivat esille opiskelijoiden uskomukset ja pintaoppimisen siitä, mikä opettajan toiminnassa paljastaa hänen oppimiskäsityksensä.

Ajattelun ja käytännön vuorovaikutteinen systeemi

Professori Ling (2004) kyseenalaisti lokakuussa 2004 pidetyn ATEE –konferenssin teeman ”Opettajan koulutus teorian ja käytännön välissä. Teorian loppu ... käytännön tulevaisuus”. Lingin mielestä kysymys siitä, tuleeko opettajankoulutuksessa painottaa ensisijaisesti teoriaa vai käytäntöä, on väärin asetettu tai paremminkin täysin virheellinen. Sen sijaan, että opettajankoulutuksen luonne pyritään esittämään kaksipoolisena, pitäisi nähdä kahden ulottuvuuden erottamattomuus. Hän kyseenalaisti teorian ja käytännön välisen suhteen vastakkainasettelun rinnastamalla sen siihen, että ”musta saa merkityksensä valkoisen kanssa” ja ”yötä ei ole ilman päivää”. Perttulan (1999) käsitys teorian ja käytännön välisestä suhteesta vastaa Lingin käsitystä, kun hän painottaa opettajan toimintaa kokemusperäisenä ajattelulaitona.

Luokkahuonetilanteen hallinta on kompleksinen kokonaisuus, systeemi. Systeemin eri osien välisen suhteen ymmärtäminen – sen ymmärtäminen, miksi systeemi toimii niin kuin se toimii, vaatii tietoa eri osatekijöistä ja oivallusta siitä, kuinka kokonaisuus rakentuu ja muuttuu osatekijöiden muuttuessa. Opetustilanteen kompleksisuutta kuvaavia ominaispiirteitä ovat moniulotteisuus, samanaikaisuus, välittömyys, ennakoimattomuus ja aikasidonnaisuus.

Erilaiset oppilaat ja heidän erilainen käyttäytyminen saa opettajan toiminnan näyttämään epäjohtonmukaiselta. Se voi myös olla sitä, kun ennakoimaton ongelma vaatii reaaliaikaista ratkaisua ja mahdollisista ratkaisuista mikään ei erotu ainoana varteenotettavana vaihtoehtona. Aika tekee tapahtumista jatkumon ja se, mitä tehdään tänään, vaikuttaa siihen, miten on toimittava huomenna. Opettajan työ on jatkuvaa tasapainon etsimistä kilpailevien vaikuttavien vaihtoehtojen välillä ja sen arviointia, miten tehty valinta vaikuttaa tapahtumien kulkuun. Korostaessaan oppilaiden vastuuta omasta työskentelystään opettaja samanaikaisesti kontrolloi heidän suorituksiaan. Kannustaessaan

oppilaita kysymään, kuinka he ovat asiat ymmärtäneet, opettaja voi joutua vastaamaan kysymykseen, johon hän ei ole osannut varautua. Oppilaiden vaatiessa samaa kohtelua kaikille, opettaja tietää, kuinka epäoikeudenmukaista se voi olla yksittäisen lapsen kohdalla. (Beijaard & Verloop 1996, Fenwick 1998; Tirri, K 1999.)

Rothin, Masciotran ja Boydin (1999) tutkimuksessa tuli esille, kuinka opettamisen oppipojasta kokeneen opettajan luokkahuoneen kokonaisvaltainen hallinta näyttää vaivattomalta. Aloittavasta opettajasta näyttää, ettei asiansa osaavan opettajan tarvitse edes ajatella, kun hän jo esittää opetusta eteenpäin vievän kysymyksen. Opettajan ei tarvitse pohtia, kuinka hänen tulee asettaa kysymyksensä toimiakseen pedagogisesti viisaasti. Mestaruus näyttää tuottavan sujuvuuden ja hän tuottaa pitkät jutut valitsematta sanoja aivan kuin kävelijä osaa kävellä oudossakin maastossa miettimättä mihin jalkansa panee. Korthagenin (2004) kysymys, kuinka opiskelijaa voidaan auttaa tulemaan hyväksi opettajaksi, on ajankohtainen? Roth ja hänen tutkijaryhmänsä (1999) yhdessä opettaminen tarjoaa uraansa aloittavalle opettajalle mahdollisuuden nähdä luokkahuone ja oppilaat samassa tilanteessa. Pelkkä näkeminen, kuinka toinen tekee tai toimii ei vielä riitä. Opettajankoulutuksen tehtävänä on auttaa opettajaksi opiskelevaa oivaltamaan, ettei teorian tarve lopu silloin, kun opiskelijasta tulee luokkahuoneessa oppilaiden toimintaa organisoiva opettaja (vrt. Ling 2004).

Opettajaopiskelijan paluu luokkaan

Tutkimusten mukaan opettajankoulutuksen ja käytännön opetustyön välillä on kuilu, joka ilmenee muun muassa shokkina, jonka työuraansa aloittava opettaja kohtaa luokkahuoneessa. Rothin, Masciotran ja Boydin (1999) tutkimuksessa opettajaksi valmistunut aloittaessaan työuransa kokee tulleen petetyksi. Niemi (1995) tutki 1980-luvun loppupuolella opettajaksi valmistuneiden ja noin kolme vuotta sen jälkeen opettajana toimineiden henkilöiden käsityksiä opettajankoulutuksen merkityksestä heille. Tutkimukseen osallistuneiden käsitykset vaihtelivat. Negatiivisissa kokemuksissa tuli esille opintojen vähäinen anti todelliseen koulutyöhön. Tilanne ei ole oleellisesti muuttunut kymmenessä vuodessa. Yhä edelleen opettajankoulutuksen yhtenä keskeisenä haasteena on pedagogisen ajattelun syventäminen. Ei riitä, että opiskelija saa vain malleja opettajan toiminnan vaikutuksesta oppilaisiin, vaan hän tarvitsee tunnistaa oppilaan kokemus itsessään, itsensä kautta, kuten Turunen (2000, 37) on asian ilmaissut.

Sikkelä (2001) on analysoinut käsitettä kokemus. Tarkastellessaan ympäristöönsä ihminen rakentaa tulkintaansa siitä aikaisempien kokemustensa kautta, jotka uuteen tilanteeseen palautettuina muuntuvat ja muuttavat samalla häntä itseään. Sikkelä on painottanut, etteivät tilanteeseen linkittyvät kokemukset takaa oppimista, vaikka oppiminen on aikaisemman kokemuksen päälle rakentuvaa. Tutkijan mukaan kokemus ”on vangittava; sitä on tutkittava, analysoitava, pohdiskeltava ja avattava, jotta sen voi muuttaa jäsenyneeiksi tiedoksi” (s. 22). Sikkelän käsitystä tukee Tillemanin ja Knolin (1997) tutkimustulokset siitä, ettei tieto omista uskomuksista takaa riittävässä määrin opiskelijalla opettajuudesta olevan käsityksen muuttumista. Opettajaksi opiskelevan kokemusten kirjo erilaisten opettajien erilaisista tunteista on laaja – jättäessään lukion opiskelija on takanaan keskimäärin 12 * 190 * 6 eli yli 13000 tunnin kokemus siitä, mitä opettajana oleminen on oppilaan perspektiivistä katsottuna. Kokemusten pohjalta opiskelija on luonut omat uskomuksensa opettajan merkityksestä siihen, millainen oppitunti on hyvä ja mikä tekee tunnista huonon. Oppilaiden tekemän arvion yksiviivaisuus opettajan merkityksestä sille, miten oppilaat kokevat oppitunnin, tuli esille Laineen (2000) tutkimuksessa. Laine pyysi yhdeksäsluokkalaisia kirjoittamaan vapaamuotoisesti aiheesta ”olipa hyvä tai olipa huono oppitunti” (s. 23). Oppilaiden kuvauksissa tunnista saadut kokemukset fokuoituivat opettajaan. Oppilaiden kuvauksissa huone, jossa oppitunti pidetään, on luokkahuone, oppimisympäristö vasta sitten, kun opettaja saapuu tilaan.

Opettajaksi opiskelevalle omat oppilaskokemukset ja hänelle kulttuuriosmoosin kautta välittynyt käsitys opettajuudesta ovat perustana hänen lähtiessään rakentamaan omaa käyttöteoriaansa opettamisesta. Väisänen ja Sikkelä (2000) ovat esittäneet mallin, kuinka opiskelijan oppilaana konstruoida uskomuksia opettajuudesta päästään muuttamaan. Opiskelija, jonka tarkkavaisuutta suunna-

taan käsitystensä ja hänelle opetetun teoreettisen tiedon välistä kognitiivista ristiriitaa, voi käynnistää muutosprosessin. Todellinen muutos edellyttää opiskelijan sitoutumista siihen. Opettajankouluttaja voi tukea opiskelijan muutosprosessia toivottuun suuntaan, jakamalla hänen kanssaan pedagogista asiantuntijuuttaan. Swennenin, Korthagenin ja Lunnebergin (2004) mukaan opettajankouluttaja jakaa asiantuntijuuttaan olemalla itse malli hyvästä opettamisesta, tekemällä antamansa mallin eksplisiittiseksi ja teoretisoivat opettamista. Opiskelija sovittaessaan koulutuksen antamaa teoreettista tietoa ja omien kokemusten pohjalta konstruoimaa ymmärrystä siitä, mitä on olla opettaja, rekonstruoi käsityksiin ja luo henkilökohtaista käyttöteoriaansa. (Väisänen & Silkelä 2000.)

Copelandin ja D'emidio-Caston (1998) mukaan opiskelijan käsitysten ymmärtämiseksi on tärkeä panna heidät selittämään, kuinka he ymmärtävät luokassa näkemänsä. Tutkimustuloksistaan tekemissä johtopäätöksissään tutkijat painottavat sitä, että opiskelijan ajattelua ohjaavien uskomusten tekeminen näkyväksi edellyttää niiden eksplisiittistä analysointia. Muutoin vaarana on, että puhe uskomuksista jää niin yleiselle tasolle, eikä selkeytä opetuksen tarkoitukselle annettavaa merkitystä. Jos opetuksen perimmäinen tarkoitus on epäselvä, opettaja kokee itsensä epävarmaksi kantaa kokonaisvastuuta työstään (Perttula 1999). Luokan hallinta vaatii kokonaisvaltaista varmuutta, jotta opettaja ja oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi, vaikkakin opettajan varmuudessa voidaan erottaa eri ulottuvuuksia. Esimerkiksi Munthe (2001) on luokitellut opettajan käsityksen omasta pätevyydestään didaktiseen, käytännölliseen ja suhteiden rakentamiseen tarvittavaan varmuuteen. Suhteellisesta varmuutta mitatessaan hän on pyytänyt opettajia ottamaan kantaa väittämään: Olen varma siitä, kuinka rakennetaan positiiviset suhteet oppilaiden kesken. Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000), jotka tutkimuksessaan analysoivat vähintään neljä vuotta opettajana toimineiden eri aineiden opettajien käsitystä omasta eksperttisydestään, huomasivat, että opettajien ammatillinen identiteetti muodostui kolmesta perusulottuvuudesta. Ammatti-identiteetti koostui siitä, miten he tulkitivat omaa oppiaineen hallintaansa, didaktista osaamista ja pedagogista osaamistaan.

Tarve lähteä tutkimaan, mikä opiskelijan tavassa tulkitella luokahuonetapahtumia edellyttää käsitteellistä muutosta niin, että opettajankouluttajan teorian ja käytännön välistä kuilua kaventava perusopetus kohdistuu olennaiseen. Esitimme seuraavat kaksi tutkimuskysymystä:

1. Miten opettajaksi opiskelevat kohdentavat tarkkaavaisuutensa seurattessaan oppitunteja, kun havainnoista kertomista on ohjattu avainsanoilla?
2. Mitä johtopäätöksiä opiskelijat tekevät havainnoistaan?

Tutkimusaineiston keruu

Tutkimukseen osallistui 43 opettajaksi opiskelevaa henkilöä. Heistä 30 oli ensimmäisen vuoden luokanopettajaksi opiskelevia ja 13 aineenopettajien pedagogisia opintoja suorittavia opiskelijoita. Kaikilla opiskelijoilla oppituntien seuraaminen ja niistä raportointi kuului kasvatustieteellisiin teoriaopintoihin. Opiskelijoiden oppitunneista tekemät havainnot tuottivat aineistoa luennoilla käytettäviin esimerkkeihin. Tämän tutkimuksen valittu aineisto kerättiin syyslukukauden alussa, jolloin opiskelijat olivat vasta seuranneet toisten henkilöiden pitämiä oppitunteja. Opiskelijat kirjoittivat seuraamistaan oppitunneista tekemän raportin vasta tunnin päätyttyä. Näin haluttiin varmistaa, että raportteihin kirjattu tieto keskittyi opiskelijan näkökulmasta merkityksellisimpiin seikkoihin tunnissa. Raportointia varten opiskelijat saivat yhden A4-suuruisen paperin, jossa oli viidelle raportointia ohjaavalle avainsanalle varattu keskimäärin yhtä suuri tila.

Avainsanojen valinta

Koska meillä ei ollut käytössä mitään valmista mallia sopivista avainsanoista, tutkimusprosessin käynnistäminen tuotti tarpeen etsiä vastausta kysymykseen, miten ohjaisimme opiskelijoita kertomaan havainnoistaan. Raportointia varten ohjaavien avainsanojen valinnassa käytettiin apuna tutkimuskirjallisuutta, mutta valintaan johtaneita perusteluja ei käsitelty opiskelijoiden kanssa ja raport-

tipohjaan kirjoitettiin avainsanat ilman mitään selitystä. Avainsanoja valittiin seuraavasti: (i) tila ja välineet, (ii) tapahtumat, (iii) ihmiset, (iv) ihmissuhteet ja (v) tieto.

Tila ja välineet

Laineen (2002, 32–37) tutkimuksessa tuli esille, että luokkahuone oppitunnin tilana on oppilaille paljon enemmän kuin fyysinen, neljän seinän rajaama huone. Laineen tulkinta luokkahuoneesta näyttämönä, jossa esitetään opettajan tunnille kirjoittamaa näytelmää, vastaa sitä, kuinka Coppens (2002) perustelee draaman käyttöä opetettaessa opiskelijoille opettajalle kuuluvaa käyttäytymistä. Hänen mukaansa jokainen oppitunti on näytelmä ja valaisee asiaa antamalla esimerkin kemian luokasta. Kemian luokassa oppilas esittää tutkijaa tietoisena siitä, ettei hän tee todellista tutkimusta vaan toistaa koetta, joka on tehty jo miljoona kertaa. Paitsi että luokkahuone luo fyysiset puitteet oppitunnin näyttelämiselle, se on moniulotteinen sosiaalinen tila. Laineen mukaan sosiaalisessa tilassa opettaja on edelleen kaiken keskiössä. Hänen olemuksensa jää tilaan, vaikka hän hetkellisesti poistuu sieltä, ja ilmapiiri, joka luokkaan muodostuu, viestii opettajan tunnetilasta.

Perusteluna sille, että avainsanoja valittaessa tilaan liitettiin välineet, korostaa luokan ykseyttä oppilaan kokemusmaailmassa. Opettajanpöydän paikka luokassa sisältää viestin ja paikka suhteessa oppilaisiin. Koskenniemen ja Hälisen (1974, 139–141) mukaan opetuksen onnistumiseen vaikuttaa istumajärjestyksellä määriteltävien sosiaalimuotojen ennako suunnittelu. Myös opettajan tulee harkita omaa paikkaansa oppilaiden parissa ja muun muassa yhteistoiminnallisissa opetuksen muodoissa opettajan pitäisi sijoittua oppilaiden pariin. Silloin opettaja ei korosta omaa asemaansa. Myös oppilaiden käyttäytyminen pitäisi ottaa huomioon sosiaalisia muotoja organisoitaessa. Koskenniemi ja Hälinen perustelevat opettajille antamia ohjeita toteamalla, että ”erillisten pöytien ääressä opiskelevat oppilaat eivät ole aivan äänettäviä, mutta eivät toisaalta myöskään alttiita levottomuutta herättäville vaikutteille” ja ”nuoremmille oppilaille kalusteiden järjestäminen työtä varten on sitä paitsi käytännön harkinnan ja huolellisuuden harjoittelamista.

Pulpettien sijoittelu on opetusmenetelmällinen ratkaisu ja siksi oppilaiden vapautta vaikuttaa päätökseen voi olla tarpeen rajata. Koskenniemen ja Hälisen (1974, 139–141) mukaan, jos kysymyksessä on esimerkiksi laskujen harjoittelu taulun ääressä, oppilaiden muodostama puolipiiri on parempi ratkaisu kuin keskustelutilannetta palveleva tapa järjestää pulpetit ympyrän muotoon. Pulpetti on oppilaalle eri asia kuin jossakin muualla olevat pöydät ja tuolit. Laine (2000, 32–33) on kuvannut pulpettia paikaksi, johon oppilas siirtyy rutinoidusti ja johon oppilaan koulukokemukset ruumiillistuvat. Opettajaksi opiskelevien mielestä istumajärjestystä on opettajan työkalu hallita luokkaa (Penttinen, Kyyrönen & Määttänen 2004).

Luokassa käytettyihin välineet ilmentävät koulussa tapahtuvaa kehitystä. Koulumuistoissa karttakeppi on ollut väline kertoa epäsuorasti opettajan ja oppilaiden erilaisesta statuksesta päättää, mitä luokassa saa tehdä ja mitä ei, ja siihen myös on kulminoituneet koulun reaktiot siihen, kuinka yhteiskunnassa on suhtauduttu ruumiilliseen kuritukseen. Karttakepillä osoittamisen on korvannut tietokoneen hiiri tai vastaava, mutta korvaavia työkaluja ei voi pitää karttakepin modernisoituneena versiona. Tutkiessaan oppilaiden piirroksia Laine (2000, 124) päätyi toteamiseen karttakepistä opettajan vallan välineenä ja mahdin taikakaluna.

Teknisten laitteiden kehitys ja niiden tuonti luokkaan on nähty mahdollisuutena tai uhkana. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä I opetussuunnitelman perusteet (1971) on todettu piirtoheittimestä, että se ”harkitusti käytettynä tehostaa opetusta, mutta liian usein ja kriittikittömästi käytettynä se saattaa johtaa liialliseen opettajajohtoiseen opetukseen, josta peruskoulussa pyritään irtaantumaa” (128). Varoitus oli aiheellinen, kuten voimme päätellä kielenkäyttöön yleistyneestä sanasta kalvosulkeiset. Koskenniemi ja Hälinen (1974, 237) varoittivat opettajia liiallisesta optimismista uusien välineiden suhteen, vaikka heidän mukaansa on vilkkaasti tutkittu varsinkin audiovisuaalisten opetusvälineiden vaikutusta opetuksen tehokkuuteen. Tyypillisiä ovat tutkimukset, joiden tuloksina ilmoitetaan, kuinka monta prosenttia oppimistulokset tietyn välineen käytön ansiosta ovat parantuneet.”

Tietokoneiden tuominen luokkaan on aiheuttanut opettajien ja osan myös oppilaita keskuudessa epävarmuutta, toisaalta niitä on ihailtu ja toisaalta pelätty omaa kykyä oppia käyttämään niitä. Opettajalle tietokoneesta on tullut yksi koetinkivi hänen arvioidessaan oman osaamisensa pätevyyttä mittaava väline samalla, kun yhteiskunta on haastanut opettajia näyttämään kykynsä sopeutua tekniikan kehitykseen. Kaksikymmentä vuotta sitten keskustelua leimasi optimismi: ”Ääriesimerkkinä voidaan mainita oppilas, joka kirjoitti käsin niin epäselvästi, että hän ei huonolla lukutaidollaan saanut kirjoituksestaan itsekkään selvää. Näppäimistön ja ruudut selvät kirjaimet ja korjausmahdollisuudet autoivat häntäkin laatimaan edes jonkinlaisen kirjoitelman, ja olennaista oli, että hän ylipäänsä saattoi harjoitella kirjoitelman laadintaa lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksistaan huolimatta” (Konttinen, Asikainen, Kivinen, Korhonen & Leijala 1986, 68). Käytettävissä olevan oppimisympäristön ja siinä opettajan pedagoginen asiantuntijuus ovat nousseet merkittävään rooliin, kun on arvioitu tieto- ja viestintätekniikan tarjoamia mahdollisuuksia kehittää oppimiskäytänteitä (Dusen & Worthen 1995; Papanastasiou, Zembylas & Vrasidas 2003; Rasku-Puttonen, Eteläpelto, Arvaja & Häkkinen 2003). Hahmottaessaan visiota koulusta vuonna 2015 Metsämuuronen (2004) tuo esille ristiriidan, joka sisältyy kehitykseen: ”Opetusteknologia kehittyy teknologian myötä, mutta opettajakunta ei kehity samassa tahdissa.” Metsämuuronen haluaa nähdä kehityksen kärjessä nuoren opettajasukupolven, joka ottaa vastuuta tietokoneiden edistyneemmästä käytöstä.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä I opetussuunnitelman perusteet 1970 (1971, 118–121) oppikirjaa koulun tärkeimpiin välineisiin kuuluvana on painotettu. Kun peruskoulu muutti kaksikoulujärjestelmän kaikille yhteiseksi kouluksi, oppikirjojen tuli helpottaa opetuksen erittämistä erilaiset oppimisvalmiudet omaaville oppilaille. Sen varmistamiseksi, ettei opettajien erilaiset ”luontumukset” (s. 120) tuota liikaa poikkeavuutta eri opettajien tapaan opettaa, oppikirjojen tekijöiden toivottiin tekevät opettajanoppaita. Mietinnön kirjoittajien toive on toteutunut: Oppikirja kuuluu opettajien ja siten myös oppilaiden säännöllisesti käyttämiin työvälineisiin siitakin huolimatta, että opettajat niitä kritisoivat ja tutkimus on osoittanut kritiikin aiheelliseksi (Olkinuora, Mikkilä & Laaksonen 1995; Ojala 1997; Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999). Opettajanoppaat parhaimmillaan tai ehkä juuri siksi pahimmillaan antavat opettajalle keittokirjamaisia ohjeita. Ohjeissaan ne myös vaikuttavat siihen, millainen oppimiskäsitys ohjaa opettamista. Mikkilä-Erdman ja muut painottavat uudenlaisten opettajanoppaiden tekemistä. Opettajanoppaiden tulisi tuottaa sellaista informaatiota, joka ohjaisi opettajia aktiivisesti analysoimaan pedagogisia ratkaisuja. Opettajan oppikirjariippuvuus on kansainvälinen ja oppiainerajat ylittävä ilmiö (Bean & Zigmind 1994; Haggarty & Perin 2002).

Tapahumat, ihmiset ja ihmissuhteet

Se, mitä luokassa tapahtuu, ei ole irrallaan tilasta eikä niistä välineistä, joita tila pitää sisällään. Oppitunti-välitunti rytmittää koulupäivän niin, että koulun kello mittaa aikaa eri tavalla kuin kellot yleensä. Laineen (2000) tutkimuksessa oppitunnin 45 minuuttia leimaa opettajan organisoima puurtaminen ja onnistunut puurtaminen johtaa oppimiseen. Oppilaiden toiminta tunnilla voi myös opettajan tahdosta. Haggarty ja Pepin (2002) vertasivat eri maiden oppikirjoja ja huomasivat, että matematiikka tulkittiin niissä hyvin neutraalisti. Sisältötieto esitettiin varmana ja tietona, joka ei vaadi problematisointia. Tutkimus toi esille opettajien käsityksiä siitä, ketkä erityisesti tarvitsevat kirjoja. Sen mukaan kirjan tarpeellisuus alemman tason suorittajille ja harjoitusten toivottiin helpottavan erittämistä.

Toiminta ja siten myös opiskelu tunnilla on tunteiden osalta erilainen kokemistila luokassa oleville henkilöille ja luokahuoneessa olevien ihmisten reaktioista osa on ymmärrettävissä, jos voidaan ymmärtää niiden yhteys tunteisiin. Hargreaves (1998) on korostanut tunteiden merkitystä ja niiden moniselitteisyyttä opetustyössä. Tutkimuksessa tuli esille, että opettajien suhde oppilaisiinsa on luonteeltaan emotionaalista eikä sitä voida pelkistää tekniseksi toiminnaksi tai persoonattomaksi standardiksi. Myöhemmässä tutkimuksessa Hargreaves (2000) huomasi, että luokanopettajan ja aineenopettajan työn luonne vaikuttaa emotionaaliseen ymmärtämiseen. Aineenopettajien työssä emotionaalisen ymmärrystä voi vaikeuttaa akateemisen oppimisen korostuminen. Oppilaiden opis-

kelu on ainekohtaisesti jaettu eri opettajille ja odotukset oppimistuloksista ovat vahvemmin kognitiiviset kuin luokanopettajan työssä. Luokanopettajan työn luonne myös luo omat riskinsä emotionaalisen ymmärryksen kehittymiseen luokahuoneessa. Opettajan ja oppilaiden väliset erot, kuten ikä tai koko, antaa opettajalle lapsista huolehtijan roolin. Hänen voi olla vaikea ymmärtää lasta, joka ei toimi hänen ohjeittensa mukaan. Korthagenin (1999) mukaan luokassa syntyy helposti kehäprosessi: Se, mitä opettaja tekee, vaikuttaa siihen, miltä oppilaista tuntuu. Se, miltä oppilaista tuntuu, vaikuttaa heidän tekemiseensä ja se taas edelleen siihen, miltä opettajasta tuntuu ja miten hän toiminnassaan reagoi tunteisiinsa. Tunteiden kautta toiminta sitoutuu ihmisiin ja ihmissuhteisiin. Opetustilanteen moniulotteisuus tulee esille myös siinä, että opettajan antama palaute jollekin oppilaista, voi olla epäsuora palaute toisille oppilaille. Kun opettaja kehuu oppilasta hyvästä suorituksesta, toinen oppilas voi kokea sen nuhteena itselleen.

Mikä voisi tehdä opetustilanteesta oppilaalle positiivisen kokemuksen? Näätänen (2004) on antanut esimerkin hauskaasta matematiikkaviikonlopusta. Ratkaisu voi häneen mukaansa löytyä siitä, että opetus monipuolistaa ajattelua ja matematiikan ymmärtämistä ohjaamalla löytämään erilaisia ratkaisuja tehtäviin ja annetaan oppilaiden selittää omaa ajattelutapaansa muille.

Tieto

Opettajan asiantuntemukseen kuuluu aineenhallinta riittävässä määrin. Mikä on riittävä osaaminen, sitä Kansanen (2004, 54, 72–73) on kuvannut tosielämän esimerkillä matematiikan professorin ja lastentarhanopettajan tulkinnoista toistensa asiantuntemuksesta. Riittävä asiantuntijuus on tarpeen, jotta opettajan työn tarkoitus saada oppilaat oppimaan ja jonka hän itse hallitsee, toteutuisi. Oma tietämistään hän ei voi siirtää oppilaisiinsa ja siksi opettajan ja oppilaiden välisen interaktion toimivuus on opetustapahtuman perustoiminto. Kansanen tekee eron interaktion ja vuorovaikutuksen välillä (s. 38) korostamalla interaktiota keskinäistoimintana, jossa toimijoina ovat ihmiset ja teknologialla on korkeintaan välittämistehtävä. Sitä tukevat myös ne tutkimustulokset, joiden mukaan tietokoneen käyttö ei automaattisesti vaikuttaa oppilaiden oppimistuloksiin. Pedagogiseen interaktioon kuuluu, että opettaja on opittavan asian suhteen osaavampi puoli ja tavoitteena on, että tiedollinen ero kapenee vähitellen. Se, että luokanopettaja hallitsee matematiikassa opetettavan sisältötiedon, antaa hänelle valmiudet arvioida oppilaiden matematiikan kehittymistä ja tuottaa oppilaiden ymmärtävää osaamista tukevia ongelmia ratkaistavaksi (Steele 2001). Epävarmuus kielten opettajaksi opiskelevan pedagogisissa taidoissa voi ilmetä tunnilla siinä, että hän ulkoistaa itsensä todellisena opettajana ja tyytyy olemaan ääntämistä mallintavan nauhan pyörittäjä tai opettajanoppaassa olevien vastausten näyttäjä (Penttinen & Kyyrönen 2004).

Säljö (2001, 218–221) on kritisoinut oppikirjojen tapaa pelkistää tieteellinen tieto oppikirjatiedoksi. Hänen mukaansa oppikirjatekstit ovat laitostuneet. Sen sijaan, että teksti kirjoitettaisiin oppimisen näkökulmasta kiinnostavaksi, teksti kirjoitetaan oppilaille niin, että he selviytyvät harjoitustehtävistä tai koetehtävistä. Säljö antaa esimerkin kemian kirjasta, jossa käsitellään vettä ja sen ominaisuuksia. Tekstin laitostuminen jättää oppilaan arkiseen todellisuuteen kiinteästi kuuluvan veden tarkastelun ulkopuolelle. Mikkilä-Erdmannin ja muiden (1999) oppikirja-analyysissä tuli esille vastakkainen ilmiö. Ala-asteen oppikirjoissa keskityttiin asioihin, jotka keskittyvät oppilaan arkiajatteluun. Tieto oli pilkottu ja yksittäisten tosiasioiden esittäminen korostui. Tutkijat päätyivät melko pessimistiseen käsitykseen todetessaan, ettei vuoden 1994 opetussuunnitelmaudistus ollut muuttanut oppikirjojen perimmäistä luonnetta. Johtopäätös on samansuuntainen Dalgarnon (2001) tulkinnasta tietokoneavusteisista oppimisympäristöistä. Oppimateriaalina käytetyn aineiston joukossa ja tavassa ohjata tietojen käsittelyä näkyy behavioristinen näkemys oppimisesta ja opettamisesta. Pahimmillaan opetusohjelmassa ei näy minkäänlaista oppimiskäsitystä, vaan sähköisessä muodossa oleva aineisto koostuu ennen paperille kirjoitetusta tekstistä.

Opetustilanteen havainnointi

Kvernbekk (2000) on analysoinut käsityksiä, joiden mukaan havaintojen tekeminen opettajan luokkahuone työskentelystä auttaisi opettajaksi opiskelevaa syventämään ymmärrystä opettajuudesta. Hän on luokitellut käsitteen nähdä kolmeen eri tasoon. Hänen mukaansa esineiden ja niiden ominaisuuksien näkeminen tai tapahtumiseen ja olemiseen liittyvien asioiden näkeminen on näkemisen yksinkertaisin taso, joka ei edellytä tiedon käsitteellistämistä. Näkeminen jonakin viittaa tilanteisiin, joissa uuden näkeminen on kuin näkisi jotakin tuttua, ja nähdään enemmän kuin mitä silmillä voidaan aistia. Näkemisen korkein taso vaatii oivaltamista. Se, kuinka oivalletaan, on sidoksissa teoreettiseen tietoon, joka selittää näkemisen kohdetta.

Korthagenin (2004) mukaan opettajaksi opiskelevan luokkahuoneen havainnointi pelkistyy tavallisesti siihen, mitä voidaan nähdä opettajan toiminnasta ja sen pätevydestä havaintojen kohteena olevassa kontekstissa. Opettajankouluttajan haasteena on ohjata opiskelijaa näkemään enemmän kuin voidaan aistein saavuttaa, jolloin käytännön antama informaatiota on analysoitava teoreettisen tiedon valossa. Teoreettinen tarkastelu mahdollistaa uusien vaihtoehtoisten tulkintojen oivaltamista, mikä taas lisää valmiuksia nähdä tuttuakin tilanteita uudella tavalla. Vaikka prosessi ei tuota yksinkertaista vastausta siihen, mikä tekee opettajasta hyvän, prosessi lisää ymmärrystä siitä, kuinka opettajankouluttaja voi auttaa opiskelijaa tulemaan paremmaksi opettajaksi.

Korthagen (2004) esittää niin sanotun sipulimallin työkaluksi jäsentää sitä, miten opettajan käytännön teorian rakentumista ja siihen liittyvää ammatti-identiteettiä voidaan ymmärtää. Sipulissa on kuusi kerrosta, joista kaksi ulointa on ne, joista kuka tahansa ulkopuolinen voi saada suoria havaintoja. Uloimmalla tasolla opettajan käyttäytyminen ja se, kuinka hän liittyy ympäristöönsä, kuten luokkaan tai opiskelijoihinsa, ilmenevät oppilaiden ongelmakäyttäytyminen ja opettajan reaktiot siihen. Korthagenin mukaan tuo uloin osa opettajuutta on opiskelijoiden analyysin keskiössä, kun he käsittelevät seuraamia tai pitämiään tunteja. Opettajan pätevyyttä kuvaavista kompetensseista voi myös saada osittain suoria havaintoja. Opetettavan sisällön hallinta tulee esille opettajan tavassa puhua ja käyttää tietoa. Kuitenkin tutkija painottaa, että kompetenssit ovat tiedosta, taidoista ja asenteista integroitava kokonaisuus ja siksi niiden suhteen suoraviivaisten päätelmien tekeminen on harvoin perusteltua. Edettäessä sipulimallin ydintä kohti kompetenssien alapuolelta löytyvät opettajan uskomukset, identiteetti ja ytimenä oleva ”kutsumus” työhön. Näiden kerrosten vaikutus opettajan toimintaan on enimmäkseen tiedostamatonta ja vaikeasti saavutettavissa. Tietoinen pyrkimys löytää sisempien kerrosten vaikutus ulkoiseen toimintaan lisää valmiuksia tulla paremmaksi opettajaksi, jos opettaja suostuu muuttamaan käsityksiään ja uskomuksiaan opettajuudesta.

Tietoisina siitä, että luokkahuoneesta aistein saatava tieto on hyvin rajallista, lähetimme opiskelijat seuraamaan tunteja ilman tarkempia ohjeita. He tulisivat kertomaan siitä, mitä näkevät luokassa ja sitä opettavan opettajan toiminnassa. Meidän tehtävänä on ”lukea” heidän kuvauksistaan heillä olevia käsityksiä opettajuudesta ja uskomuksista, joihin ne perustuvat.

Tutkimusaineiston analysointi

Aineistoa luettiin toistamiseen eri näkökulmista. Ensimmäisessä vaiheessa lukeminen aloitettiin mitenkään järjestämättä papereita niin, että opiskelijoiden vastauksien takaa löytyi heidän havainnointejaan yhdistäviä asioita. Lukeminen aloitettiin uudelleen, mutta nyt tietoisempina siitä, mihin huomio kohdistettaisiin. Vastaukset luettiin avainsanoittain ja tutkittiin, voisiko eri avainsanojen välisiä vastauksia pitää toisiinsa liittyvinä. Hermeneuttisessa kehässä hahmotettiin vähitellen kokonaiskuvaa opiskelijoiden ajattelua ohjaavista uskomuksista ja muodostunutta käsitystä apuna käyttäen lisättiin ymmärrystä yksityiskohdista, joihin opiskelijat olivat kohdentaneet huomionsa.

Tutkimustulokset

Tila ja välineet

Laineen (2000) tutkimuksesta poiketen tila oli opiskelijoille fyysinen tila, huone, johon kuului koulumaisesti sijoitetut pulpetit. Koulumaisuudella viitataan siihen, että pulpettien paikkaa tarkasteltiin suhteessa opettajan työpöytään. Välinekuvaukset jaettavissa kahteen ryhmään sen mukaan, missä koulutusmuodossa opiskelijat olivat: Aineenopettajaksi opiskelijoista vain yksi, joka teki havaintoja tietotekniikan tunnilta, korosti laitteiden nykyaikaisuutta. Luokanopettajaksi opiskelevat toivat vahvan ihailun teknisten laitteiden varustetasoon:

"Hämmästelinkin dokumenttikameraa. Tärkeä mullistava opetusväline." (4. lk)

"Liitutaulua ei juuri käytetty, vaan ne korvasi niin sanottu siirtoheitin. Mielestäni siirtoheitin vei opettajan pois oppilaiden läheltä luokan nurkkaan ja muutenkin siirtoheittimen käyttö antoi kaiken vähän liian valmiina ja oppilaiden oma ajatus työ jäi vähälle." (4. lk)

"Lapset oppivat aivan uudella ja mielekkäällä tavalla (viitataan videotykkiin) uusia tietoja hyönteisistä." (3. lk)

Tutkimusaineiston analyysi yllätti siinä, että opiskelijat niin vähän tiedostivat riskin, mikä yhä teknistyvään varustukseen liittyy. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä I opetussuunnitelman perusteet 1970 (1971) on todettu piirtoheittimestä, että se "harkitusti käytettynä tehostaa opetusta, mutta liian usein ja kriittikittömästi käytettynä se saattaa johtaa liialliseen opettajajohtoiseen opetukseen, josta peruskoulussa pyritään irtaantumaan" (128). Varoitus oli aiheellinen, kuten voimme päätellä kielenkäyttöön yleistyneestä sanasta kalvosulkeiset. Opiskelijoiden kuvaukset antavat mahdollisuuden olettaa, että luokilla 1–6 käytetään vähän piirtoheittintä, mutta samalla on jouduttu "ojasta allikkoon". Piirtoheittimen aikalaisesta episkoopista ei koskaan tullut opettajien suosikkia. Dokumenttikameran tavoin sitä käyttäen olisi ollut helppo esittää "koko luokalle esittää pieniä kuvia, koska se suurentaa kuvan, piirroksen tekstin moninkertaisesti" eikä vaatinut "erityistä sitä varten valmistettua materiaalia." Sillä oli kuitenkin heikkoutensa, kuten laitteen suuri koko ja paino. Tutkimusten mukaan menetelmä, jolla opettaja tekee muistiinpanoistaan näkyviä, ei vaikuta oleellisesti oppimiseen. Opiskelijoiden on todettu pitävän enemmän PowerPoint esityksistä kuin piirtoheitin kalvoista, mutta oppimisen tasolla eron osoittaminen ei ole ollut vakuuttavaa. Vastaavasti taulu-liituesitys ei ole osoittautunut huonommaksi vaihtoehdoksi kuin on piirtoheittimen tai tietokoneen käyttö, jos opetusmenetelmät eivät poikkea kuin teknisenä suorituksena. (Szado & Hastings 2000; Beets & Lobingier 2001.)

Tapahtumat, ihmiset ja ihmissuhteet

Luokanopettajaksi opiskelevien tapahtumakuvaukset keskittyivät opettajaan oppilaiden työllistäjänä ja laitteiden käyttäjänä sekä työrauhan ylläpitäjänä. Oppilaskuvauksissa korostu se, mitä oppilaat tekivät – laskivat, lukivat, kuuntelivat – tai miten heidän käytöksensä vastasi opettajan odotuksia. Toinen huomion kohde oli ollut niiden oppilaiden käyttäytyminen, joiden käytös poikkesi ryhmää kokonaisuutena kuvaavasta käyttäytymisestä

"Opettaja näytti siirtoheittintä käyttäen, miten matematiikan vihkoa käytetään." (2. lk)

"Aina, kun keskittyminen meinasi herpaantua, opettaja löysi nopeasti uuden harjoituksen." (5. lk)

"Itsenäinen tehtävien tekeminen sujui todella rauhattomasti. Pystyykö oppimista tapahtumaan, kun ei edes keskitytä tehtävään." (5. lk)

Aineenopettajien kuvauksissa oli samoja piirteitä kuin luokanopettajien kuvauksissa. Heidän kuvauksissaan löytyi yksityiskohtaisempia havaintoja opettajan toimintaa suhteesta yksittäisiin oppilaisiin.

"Verbien muotojen järjestämisestä dokumenttikameran avulla" (6. lk)

"Opettaja seisoi koko ajan ydinryhmän edessä eikä edes katsonut erillään istunutta tyttöä." (7. lk)

"Tyttö vastasi: En tiedä. Opettaja auttoi ja kannusti jatkamaan." (7. lk)

"Ryhmässä yksi ei oikein tajunnut ideaa, mutta ope ei kertonut uudestaan." (1. lk)

Muutamaa vastusta lukuun ottamatta avainsana "Ihmiset" tuotti vain luettelon siitä, ketä oli paikalla. Aineenopettajaksi opiskelijat pohtivat luokanopettajaksi opiskelevia enemmän sitä, mitä tunteita tilanne herätti oppilaissa. Kuitenkaan aineisto ei anna oikeutta kyseenalaistaa sitä, mitä Hargreaves (1998, 2000) on tutkimuksissaan todennut luokanopettajien ja aineen opettajien emotionaalisesta ymmärtämisestä tunnilla. Tutkijan käsitys siitä, että luokanopettaja pyrkii eliminoimaan oman ja oppilaitensa välistä epätasapainoa joustamalla tarvittaessa, tuli joidenkin opiskelijoiden vastauksissa esille. Vastaten tapahtumakuvaus opettajaa pidettiin oppilaiden toiminnan kontrolloijana.

"Muutamat oppilaat osasivat tehdä nokkelia päätelmiä ja selväsi käsittelivät tietoja, jotkut taas eivät jaksaneet keskittyä ollenkaan olennaiseen." (5. lk)

"Luokassa puolet tyttöjä, puolet poikia. Häiriköitä oli muutama, samoin hiljaisia." (7. lk)

"Etsin vaistomaisesti potentiaalisia häiriköitä." (7. lk)

"Osa oppilaista oli 'pihalla'." (7. lk)

"Luokassa opettaja, joka ohjaa tilanteita oppilaiden mielipiteiden ja ideoiden mukaan. Osa oppilaista oli hyvin innokkaita, toiset arkoja ja jotkut eivät halunneet mukaan." (3. lk)

Opettajaa, joka opetti, pidettiin vanhanaikaisena, kun taas taustalla pysyvään opettajaan yhdistettiin uudenaikaisuus. Näiden vastausten ja teknisten laitteiden merkitystä korostavien vastausten välillä oli yhtäläisyyttä:

"Tunti kului oppilaiden ehdoilla... Tieto oli piilevää. Se tuli tekemisen muodossa." (4. lk)

"Nykyaikaisia - lapset laskivat itsenäisesti ja opastivat toisiaan ongelmatilanteissa. Opettaja liikkui luokan ympärillä ja tarkkaili oppilaita ja avusti ongelmatilanteissa." (4. lk)

"Opin, että nykyään opettaja on tiedon viitoittaja kuin pelkkä tiedon siirtäjä." (4. lk)

"(Opettaja ei käyttänyt mitään välineitä.) Millaista on olla luokassa, jossa opettaja on perinteisen opetustyylin kannattaja? Kamalaa." (3. lk)

"Oppilaat tekevät hiljaista työskentelyä ja tarkistavat välillä itse matikan tehtäviään luokan perällä olevasta tarkistusmonisteesta.... Opettajalla on paljon tietoa, mutta hän ei aina näytä sitä oppilaille, ei käytä tietoa vallan käyttöön. Oppilaat ovat tiedonhaluisia ja pohtivat ääneen asioita." (3. lk)

Dalgarno (2001) on tarkastellut opetuksessa ja oppimisessa tapahtunutta muutosta ja sen suhdetta konstruktivismista tehtäviin tulkintoihin. Hänen mukaansa käsitteen konstruktivismi alle sisällytetään laaja kirjo erilaisia oppimiskäsityksiä. Analysoidessaan tietokoneavusteista oppimisympäristöä hän on pelkistänyt konstruktivismiin kolmeksi perustyyppiä. Ensimmäiseen tyyppiin kuuluvat ne käsitykset, jotka korostavat oppimista tiedon löytämisenä ja opettajaa sopivan oppimisympäristön organisoijana. Toinen tyyppi konstruktivismia on kyseessä, kun opettajan opettamisen tärkeyttä uuden oppimiselle ei kyseenalaisteta. Opettajan tehtävänä on kuitenkin mukauttaa opetuksensa niin, että se tukee oppilasta oman oppimispolkunsa rakentamisessa. Kolmas tyyppi painottaa sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeisyyttä oppimisessä laaja-alaisesti. Tässä tutkimuksessa oppilaiden käsitys hyvästä opettamisesta on sijoitettavissa Dalgarnon esittämistä tyypeistä ensimmäiseen.

Tutkimuksesta tehtävät johtopäätökset

Tutkimusaineistosta esille nouseva tieto vahvisti Korthagenin (2004) käsitystä siitä, että opiskelijat kohdentavat tarkkaavaisuutensa siihen, mitä he todella näkevät. Heidän tapansa muuntaa havainnot tekstiksi kertoi heidän osittain tietoisesti ja osittain tiedostamattomasti omia kokemuksiaan oppitunneista siihen, mitä he nyt havaitsivat: Oppituntia, jossa opettaja antoi vapauksia oppilaille ja ohjasi oppilaita itsenäiseen työskentelyyn, ihailtiin siinä määrin, että lukija voi olettaa heidän itse opiskelleen kontrolloidummassa tilanteessa. Huomion kohdistaminen teknisiin laitteisiin on ymmärrettävää, kun verrataan harjoittelukoulun investointeja uusimpaan tekniikkaan verrattuna tavallisiin kenttäkouluihin. Sitä tukee myös se, että tutkimukseen osallistuneet matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opiskelijat seurasivat laitteiden käyttöä enemmän erityisesti oppikirjojen käyttöä. Kun luokanopettajaksi opiskelevat tulkitsivat laskutehtävien mekaanista, oikeaan vastaukseen keskittyvää tarkastamista osoituksena oppilaiden itsenäisestä työskentelystä, aineenopettajat olisivat halunneet nähdä tehtävien selittämistä. Kumpikaan ryhmä ei kuitenkaan selkeästi viitannut siihen, että opettajan on varottava siirtämästä omaa opettajalle kuuluvaa asiantuntijatehtävää oppilaille.

Korthagenin (2004) sipulimallin mukaisesti pyrimme löytämään niitä uskomuksia, joiden voi olettaa ohjanneen heidän tapaansa tulkita luokahuonetapahtumia. Päätelmät joita teimme, verkottuivat uskomuksiin oppimiskäsityksistä ja siitä, että opetusmenetelmät ja opettajan käyttäytyminen ovat oppimiskäsitykseen liittyviä ”ominaisuuksia”:

- Behaviorismi merkitsee kuivaa opettamista. Behavioristisen opettamisen tunnistaa siitä, että se on opettajajohtoista ja vanhanaikaista.
- Konstruktivismi on hauskaa oppimista, jossa oppilaat oppivat tekemällä. Teknisesti korkealaatuinen varusteympäristö mahdollistaa lapsiystävällisen oppimisen. Opettajaa tarvitaan silloin, kun oppilaat tarvitsevat apua ja erityisesti häntä tarvitsevat he, jotka jäävät helposti ryhmien ulkopuolelle tai eivät pysy muiden tahdissa syystä tai toisesta.

Johtopäätösten paikkansa pitävyyttä ei voida todistaa, mutta ei myöskään kumota täysin katteettomina, siinä määrin opiskelijoiden havainnot olivat yhdensuuntaisia. Syitä yhdensuuntaisuudelle voi olla monia: Luokanopettajaksi opiskelevat ovat valmistautuneet opettajankoulutuksen pääsykokeisiin huolellisesti ja tutkimukseen osallistuneiden osalta se merkitsi sitä, että osa heistä on opetellut pääsykokeikirjan jokaista yksityiskohtaa myöten. Kun pääsykokeikirja, sisältää paljon kasvatustieteellistä terminologiaa ja käsitteille annettujen merkitysten ymmärtäminen vaatii laaja-alaista tieteenalan tuntemusta, on vaara, että opiskelija opettelee toistamaan kirjan tekstin ymmärtämättä sitä aidosti. Jos näin on, opettajankoulutuksen haasteet avata opiskelijan ymmärrys on haastava tehtävä – vahvat ja vailla perustelua tehdyt yleistyksiset on voitava kumota, jotta uudenlainen tapa ajatella voi kehittyä.

LÄHTEET

- Bean, R. M. & Zigmond, N. 1994. Adapted use of social studies textbooks in elementary classrooms. *Remedial & Special Education* 15(4), 216–226.
- Beets, S. D. & Lobingier, P. G. 2001. Pedagogical Techniques: Student Performance and Preferences. *Journal of Education for Business* March/April 2001, 231–235.
- Beijaard, D. & Verloop, N. 1996. Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation* 22(3), 275–286.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, N. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16(2000), 749–764.
- Copeland, W. D. & D'Emidio-Caston, M. 1998. Indicators of development of practical theory in pre-service teacher education students. *Teaching and Teacher Education* 14(5), 513–534.
- Coppens, H. 2002. Training Teachers' Behaviour. *Research in Drama Education* 7(2), 195–206.

- Dalgarno, B. 2001. Interpretations of constructivism and consequences for Computer Assisted Learning. *British Journal of Educational Technology* 32(2), 183–194.
- Fenwick, D. T. 1998. Managing space, energy, and self: Junior high teachers' experiences of classroom management. *Teaching and Teacher Education* 14(6), 619–631.
- Haggarty, L. & Pepin, B. 2002. An Investigation of Mathematics Textbooks and their Use in English, French and German Classrooms: who gets an opportunity to learn what? *British Educational Research Journal* 28(4), 567–590.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16(2000), 811–826.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: WS Bookwell Oy.
- Konttinen, R., Asikainen, E., Kivinen, A., Korhonen, H. & Leijala, J. 1986. Tietokone koulutyön välineenä. Suomen itsenäisyyden juhluvuoden 1967 rahasto- Sarja B Nro 87. Helsinki.
- Korthagen, F. A. J. 1999. Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education. *European Journal of Teacher Education* 22(2/3), 191–207.
- Korthagen, F. A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2004), 77–97.
- Koskenniemi, M. & Hälunen, K. 1974. Didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Kvernbekk, T. 2000. Seeing in Practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research* 44(4), 357–370.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ling, L. 2004. Arm Chair Experts. Keynote address. Paper presented in ATEE – Sicily 2004.
- Metsämuuronen, J. 2004. Älytaloja ja aivotietokoneita – miltä näyttää tulevaisuuden koulutus. *Spektri – Opetushallituksen lehti* 2004(4), 4 –6.
- Mikkilä-Erdmann, M., Olkinuora, E. & Mattila, E. 1999. Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. *Kasvatus* 30(5), 436–449.
- Munthe, E. 2001. Measuring Teacher Certainty. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45(2), 167–181.
- Näätänen, M. 2004. Matematiikkaviikonlopussa oli hauskaa. *Opettaja* 2004 (49–50), 22.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A3.
- Ojala, J. 1997. Kirjoittamaton kirja, kirjoitettu kirja ja luonnonkirja. Planetaariset ilmiöt teksteinä ja kuvina peruskoulun ja lukion oppikirjoissa. Jyväskylän opettajankoulutuslaitos Tutkimuksia 63. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Olkinuora, E., Mikkilä, M. & Laaksonen, E. 1995. Opettajat, oppilaat ja oppimateriaali: oppikirjasidonaisuudesta oppimateriaalin kriittiseksi käyttäjäksi (osatutkimuksia VI). Teoksessa M. Mikkilä & E. Olkinuora (toim.) *Oppikirjat ja oppiminen*. Turun yliopisto Oppimistutkimuksen keskus, Julkaisuja 4, 1995. Pallosalama, 83–99.
- Penttinen, E. & Kyyrönen, L. 2004. Direction of Student Teaching: From Feedback to Feed Forward. Paper presented in ATEE – Sicily 2004.
- Penttinen, E., Kyyrönen, L & Määttänen, J. 2004. Social Interaction in a Classroom: Problem Based Learning (PBL) in Subject Teacher Education. Paper presented in ATEE – Sicily 2004.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula (toim.) *Opettajuuden psykologia*. 2. painos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 12–61.
- Peruskoulun opetussuunnitelmaomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet 1970. 1971. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Rasku-Puttonen, H., Eteläpelto, A., Arvaja, M. & Häkkinen, P. 2003. Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus korkeatasoisen oppimisen edistäjänä innovatiivisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 34(1), 43–55.
- Roth, W-M., Masciotra, D. & Boyd, N. 1999. Becoming-in-the-classroom: a case study of teacher development through coteaching. *Teaching and Teacher Education* 15(1999) 771–784.
- Sikkelä, R. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. *Kasvatus* 32(1), 15–23.
- Steele, D. F. 2001. Using Sociocultural Theory to Teaching Mathematics: A Vygotskian Perspective. *School Science and Mathematics* 101(8), 404–416.
- Swennen, A. Korthagen, F. & Lunenberg, M. 2004. Teach as you preach and preach as you teach. Congruent teaching of teacher educators. Paper presented in ATEE – Sicily 2004.
- Szabo, A. & Hastings, N. 2000. Using IT in the undergraduate classroom: should we replace the blackboard with PowerPoint? *Computers & Education* 35(2000), 175–187.
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt- Sosiokulttuurinen näkökulma. Suomentaja Ab Transla Oy / Bo Grönholm. Juva: WS Bookwell Oy.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yritys-elämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. OPEPRO selvitys 9. Luetavissa <http://snor.joensuu.fi/oph/oopro9.pdf>*
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.*
- Van Dusen, L. M. & Worthen, B. R. 1995. Can Intergrated Instructional Technology Transform the Classroom? *Educational Leadership*. October 1995, 28–33.

MUSIIKKIA OPETTAVIEN AINEENOPETTAJIEN JA LUOKANOPETTAJIEN AMMATILLISIA ASEENTEITA

Antti Juvonen, Jolanta Lasauskiene

Johdanto

Tarkastelen käsillä olevassa artikkelissani kolmen eri yliopiston luokanopettajaksi ja musiikin aineenopettajaksi opiskelevien opiskelijoiden näkemyksiä musiikinopettamiseen liittyvissä seikoissa. Alalle hakeutumiseen johtaneet valinnat sekä opiskelijoiden näkemykset opetuksessa painotettaviin asioihin ovat artikkelini painopisteitä. Käsillä oleva aineisto liittyy Vilnan Pedagogisen yliopiston pianonsoiton opettaja Jolanta Lasauskiene tekeillä olevaan väitöskirjatutkimukseen, jossa on tarkoitus vertailla suomalaisten ja liettualaisten opettajien musiikinopetukseen suhtautumista sekä asenteita käsillä olevan sekä Liettuasta kerätyn aineiston perusteella. Yliopistot, joista kerättyä aineistoa tässä esitellään, olivat Jyväskylän yliopisto, Sibelius-Akatemia sekä Joensuun yliopisto. Aineisto hankittiin kevästä 2004 alkaen internetin kautta toteutetulla lomakekyselyllä. Kyselyn sähköpostiosoite saattekirjeineen lähetettiin opiskelijoille heidän sähköpostinsa kautta kunkin yliopiston henkilökunnan toimesta.

Jyväskylän yliopiston sekä Sibelius-Akatemian opiskelijat ovat musiikkikasvatuksen opiskelijoita, Joensuun yliopiston opiskelijat puolestaan luokanopettajaopiskelijoita. Tämä musiikkialan ammattiin suuntautuminen suhteessa luokanopettajan ammattiin suuntautumiseen on epäilemättä osaltaan vaikuttamassa niihin eroihin, joita mahdollisesti aineistosta paljastuu. Koska kuitenkin myös luokanopettajat opettavat alaluokilla musiikkia, on mielekästä hieman vertailla heidän asenteitaan ja näkemyksiään aineenopettajiksi opiskelevien vastaaviin, vaikka musiikin alueen koulutuksessa ryhmillä onkin suuri ero.

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmat kouluttavat siis lukion ja yläkoulun musiikin aineenopettajia, joiden musiikkiin suoraan sidoksissa olevat opinnot sisältävät noin 150 ov opintoja (Juvonen & Anttila 2003). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkikasvatuksen opinnot Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa sisältävät enimmillään 7 ov musiikinopintoja. Joensuun yliopistossa ei ole mahdollisuutta suorittaa musiikin sivuaineopintoja lukuun ottamatta Savonlinnan luokanopettajakoulutuslinjaa, joka toimii Joensuun yliopiston alaisuudessa. Luokanopettajiksi opiskelevien orientaatio kohdistuukin näin ollen epäilemättä enemmän kasvatuksellisiin ja monialaisiin aineisiin, joiden joukossa musiikki edustaa ainoastaan yhtä pientä osa-aluetta monien muiden joukossa. Musiikin aineenopettajien musiikillinen substanssi on huomattavan paljon luokanopettajia syvempi ja kaikilta osa-alueiltaan perinpohjaisempi. Koska yksistään opintoviikkomäärien erot ovat valtavat, tulee lukijan pitää koko ajan mielessä, että kyseessä on kaksi jo lähtökohdiltaan erilaista koulutusohjelmaa.

Musiikinopettajaopiskelijoiden ajatuksia omasta tulevasta työstään on tutkittu viimeksi vuonna 2003 julkaistussa Viron ja Suomen musiikkikasvatuksen opiskelijoita laajasti käsitelleessä tutkimuksessa Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta osa 2 Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa (Juvonen & Anttila). Alalle hakeutumista sivusi myös Ruismäki (1991) musiikinopettajien työtyytyväisyyttä koskeneessa tutkimuksessaan. Luokanopettajien näkemyksiä musiikkikasvatuksesta on viime vuosina jonkin verran tutkittu. Tarja Tereska lähestyi aihetta väitöskirjassaan ”Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä” (Tereska 2003). Myös Joensuun yliopistossa on tutkittu jonkin verran samaa tematiikkaa (Tahvanainen 2003), tosin hieman eri näkökulmasta. Tahvanainen vertaili tutkimuksessaan musiikin perusopinnot suorittaneita opiskelijoita sekä sivuaineopintojen eri kokonaisuuksia suorittaneita opiskelijoita.

Tutkimusjoukon kuvaus

Koko vastaajajoukon määräksi muodostui 135 henkilöä, joista naisia 108 ja miehiä 27, eli suhteessa naisia oli huomattavasti enemmän kuin miehiä (suhdeluku 80/20). Jakauma kuvastaa hyvin luokanopettajakoulutuksen sekä musiikkikasvatuksen koulutuksen naispainotteisuutta. Musiikkikasvatuksen koulutuksessa jakauma on melko tarkkaan suhteessa 70/30 (Juvonen & Anttila 2003, 91) ja Joensuun luokanopettajakoulutuksessa hieman vuosittaisen sisäänoton mukaan vaihdellen välillä 75/25 - 80/20 (Vihermäki 2004), joten tässä käsiteltävä aineisto näyttää olevan lähempänä luokanopettajaopiskelijoille tyypillisempää sukupuolijakaumaa. Syynä sukupuolijakauman kallistumiseen naisvoittoisemmaksi lienee naispuolisten opiskelijoiden miehiä suurempi innostus tämänkaltaisiin kyselyihin vastaamiseen.

Joensuun yliopistosta vastaajia kertyi 54 (40,0 %), Sibelius-Akatemiasta 51 (37,8 %) ja Jyväskylän yliopistosta 30 (22,2 %). Ikäjakaumaltaan vastaajat sijoituivat välille 19 - 45 vuotta. Ikäluokkiin jakautuminen oli seuraava:

Taulukko 1 Ikäjakauma sukupuolen mukaan

Ikäluokka	Naisia	Miehiä	Yhteensä
19-20 vuotta	10	3	13
21-25 vuotta	71	10	81
26-30 vuotta	20	13	33
31-35 vuotta	3	0	3
36-40 vuotta	4	0	4
41-45 vuotta	0	1	1

Vastaajat edustivat opintovaiheeltaan laajaa vuosikurssien kirjoa välillä 1-9, kuitenkin niin, että alimmat neljä vuosikurssia olivat runsaimmin edustettuina. Musiikkikasvatuksen opiskelulle näyttää olevan melko tyypillistä opintojen venyminen aina liki kymmeneen vuoteen.

Taulukko 2 Vastaajien vuosikurssit sukupuolen mukaan

Vuosikurssi	Naisia	Miehiä	Yhteensä
1	14	6	20
2	24	2	26
3	23	4	27
4	26	5	21
5	16	2	18
6	10	4	14
7	4	0	4
8	1	3	4
9	0	1	1

Oppilaitoksittain tarkasteltuna vuosikursseiltaan alimmilla opiskelevat vastaajat olivat Joensuun yliopistosta ja ylimmillä puolestaan Sibelius-Akatemiasta ja Jyväskylän yliopistosta. Miesten ja naisten suhteen jakauma oli tasainen kaikissa oppilaitoksissa. (Ei tilastollisesti merkitseviä eroja).

Alalle hakeutuminen

Koska musiikkikasvatuksen koulutusohjelma johtaa musiikin aineenopettajan tutkintoon ja luokanopettajan koulutuslinja peruskoulun opettajantutkintoon, on melko luontevaa, että vastaajien alalle hakeutumisen motiiveissa on eroja. Näitä eroja tutkittiin esittämällä kysymyksiä koulutukseen hakeutumisesta. Musiikkikasvatuksen opiskelijaksi hakeutuvilla on vankka musiikillinen tausta, koska koulutukseen ei yksinkertaisesti pääse ilman sitä. Sen sijaan luokanopettajien musiikkitaustan testaaminen lopetettiin Joensuussa jo puolivälissä yhdeksänkymmenlukua tehtyjen profilaatiopää-

töksien myötä. Joensuun yliopiston luokanopettajakoulutus on suuntautunut matemaattis-luonnon-tieteisiin aineisiin, eikä siis taito- ja taideaineissa voi suorittaa sivuaineopintoja lainkaan.

Noin kaksi kolmannesta (62,2 %) kaikista vastaajista katsoi halun työskennellä lasten kanssa vaikuttaneen paljon tai erittäin paljon alalle hakeutumiseensa. Kuitenkin noin neljännes kaikista vastaajista (22,2 %) katsoi, että seikalla oli melko vähän tai ei lainkaan merkitystä uravalinnalle.

Suunnilleen kaksi kolmannesta (61,5 %) piti rakkautta musiikkia kohtaan erittäin paljon tai paljon vaikuttaneena seikkana uravalintaansa. Jakauma vastaa melko tarkasti musiikkikasvatuksen opiskelijoiden suhdetta luokanopettajaopiskelijoihin, joten tulos on täysin odotettu. Hieman yli kolmannes (34,3%) kaikista vastanneista piti oman opettajan esimerkkiä erittäin paljon tai paljon vaikuttaneena seikkana. Hieman suurempi osa vastaajista (44,7 %) katsoi sen vaikuttaneen melko vähän tai ei lainkaan uravalintaan. Lähes puolet vastaajista (45,2 %) hakeutui alalle, koska halusi toteuttaa musiikillisia lahjojaan. Yli kolmannekselle asialla oli vähän tai ei lainkaan vaikutusta (38,5 %). Noin joka kymmenes vastaajista päätyi alalle sattuman kautta (11,1 %), suurin osa kuitenkin ei. Tiedonhalu oli paljon tai erittäin paljon vaikuttaneena tekijänä miltei puolella vastaajista (47,4%). Noin viidenneksellä (19,2 %) tämä seikka vaikutta melko vähän tai ei lainkaan. Mielenkiintoinen työ houkutteli yli kahta kolmannesta (68,9 %) vastaajista paljon tai erittäin paljon alalle, kun taas noin kuudennes (14 %) piti asiaa vähämerkityksisenä.

Melko pieni on vanhempien ja läheisten merkitys ammatinvalinnan näkökulmasta, sillä ainoastaan hieman yli joka kymmenes vastaaja (12,6 %) katsoi asialla olleen paljon tai erittäin paljon merkitystä uravalinnalleen. Sen sijaan loppututkimnon suorittaminen on ollut tärkeä tekijä lähes joka toiselle vastaajalle (42,2%) uravalintaa tehtäessä. Miltei kolmannes vastaajista ei pidä tutkimuksen suorittamista kovinkaan tärkeänä (31,9 %).

Seuraavassa taulukossa esitetään koottuna tulokset ristiintaulukoinnista ja tilastollisesti merkitsevistä yhteyksistä eri laitoksissa opiskelevien ja väittämien kesken. Oppilaitoksen kohdalle on merkitty standardoitujen residuaalien perusteella painottuva sarake. Jokaisen väittämän Khin neliötestin p-arvo on merkitty oikean laitimmaiseen sarakkeeseen.)

Taulukko3 Alalle hakeutuminen laitoksittain

Väittäjä	Sibelius-Akatemia	Jyväskylän yliopisto	Joensuun yliopisto	P-arvo
Halu työskennellä lasten kanssa	Melko vähän vaikuttava (Std. res. 2,3)	Melko paljon vaikuttava (Std. res. 2,5)	Erittäin paljon vaikuttava (Std. res. 2,5)	0,000
Rakkaus musiikkiin	Erittäin paljon vaikuttava (Std. res. 2,6)	Paljon vaikuttava (Std. res. 2,3)	Erittäin vähän vaikuttava (Std. res. 3,3)	0,000
Oman opettajan esimerkki	Erittäin paljon vaikuttava (Std. res. 2,1)	Melko vähän vaikuttava (Std. res. 2,1)	Melko paljon vaikuttava (Std. res. 1,2)	0,010
Halu toteuttaa musiikillisia lahjoja	Erittäin paljon vaikuttava (Std. res. 2,6)	Paljon vaikuttava (Std. res. 1,6)	Ei yhtään vaikuttava (Std. res. 3,3)	0,000
Mielenkiintoinen työ	Melko vähän vaikuttava (Std. res. 2,8)		Erittäin paljon vaikuttava (Std. res. 1,9)	0,004
Vanhempien/ läheisten innostaminen	Ei yhtään vaikuttava (Std. res. 1,5)	Erittäin paljon vaikuttava (Std. res. 2,9)		0,025

Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että Joensuun luokanopettajaopiskelijoille lasten kanssa työskenteleminen on painavana tekijänä alalle hakeutumisessa. Myös Jyväskylän yliopiston opiskelijat kokevat lasten kanssa työskentelemisen tärkeäksi. Sen sijaan Sibelius-Akatemian opiskelijoille asialla ei ole suurta merkitystä alan valinnan näkökulmasta. Heille lähinnä rakkaus musiikkia kohtaan on erittäin paljon alan valintaan vaikuttanut seikka. Myös Jyväskylän musiikkikasvatuksen

opiskelijat kokivat rakkauden musiikkia kohtaan olleen tärkeän, joskaan ei yhtä vahvasti kuin Sibelius-Akatemian opiskelijoilla. Sen sijaan luokanopettajaksi hakeutumiseen ei musiikin rakastaminen näytä olevan yhteydessä lainkaan. Tämä on nykyisten pääsykokeiden painotuksen mukainen tulos: mistään musiikkisuorituksesta ei anneta lisäpisteitä hakijoille luokanopettajankoulutukseen pyrittäessä, varsinainen musiikkinäyte poistettiin jo vuosia sitten. Suomen luokanopettajankoulutuslaitoksista ainoastaan Savonlinnan yksikössä annetaan vielä pääsykokeessa musiikkinäyte.

Oman opettajan esimerkki on Sibelius-Akatemian opiskelijoille erittäin paljon uravalintaan vaikuttanut tekijä. Melko vähän se vaikutti Jyväskyläläisten opiskelijoiden uravalintaan, mutta melko paljon puolestaan Joensuulaisten luokanopettajien uravalintaan. (Standardoidut residuaalit taulukossa).

Halu toteuttaa omia musiikillisia lahjoja on painanut erittäin paljon Sibelius-Akatemiaan hakeutuneiden mielestä. Paljon sillä on ollut merkitystä myös Jyväskylän musiikkikasvatuksen opiskelijoilla. Luokanopettajaopiskelijat puolestaan katsovat, ettei seikka ole vaikuttanut lainkaan heidän uravalintaansa. Luokanopettajille erittäin tärkeäksi tekijäksi osoittautui mielenkiintoinen työ. Se oli Sibelius-Akatemian opiskelijoille melko vähän vaikuttanut tekijä. Jyväskyläläisten opiskelijoiden mielipiteet jakautuivat tasan eri vaihtoehtojen kesken. Vanhempien ja muiden läheisten kannustaminen on ollut erittäin paljon vaikuttava tekijä Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden uravalinnassa. Se taas ei ole vaikuttanut yhtään Sibelius-Akatemian opiskelijoiden valintoihin. Joensuun luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset jakautuivat melko tasan eri vaihtoehtojen välillä.

Opettajalle tärkeät taidot ja niihin asennoituminen

Kyetäkseen menestyksekkäästi toimimaan työssään on jokaisella opettajalla oltava perustavaa laatua olevia käsityksiä ihmisestä ja sitä kautta oppilaista, tiedosta ja siten myös musiikkitiedosta, opettamisesta ja oppimisesta sekä itsestään. Musiikki muodostaa luokanopettajille ainoastaan yhden pienen saarekkeen kaiken muun opettajuuden keskellä, kun taas musiikin aineenopettajilla se on erittäin olennaisessa osassa koko opettajuuskäsityksiä. (Juvonen & Anttila 2003).

Luokanopettajaopiskelijoiden ja musiikin aineenopettajaopiskelijoiden välillä vallitsee melko suuri yksimielisyys opettajan työssä tärkeiksi katsottavien asioiden suhteen. Tilastollisesti merkitseviä eroja yliopistojen (ja koulutusalojen) suhteen ei löytynyt lainkaan. Seuraavassa taulukossa esitetään opiskelijoiden näkemykset väittämistä. Vaihtoehtoina oli "Välttämätön taito", "Toivottava taito" sekä "Ei välttämätön taito".

Taulukko 4 Suhtautuminen opetusta koskeviin väittämiin sukupuolen mukaan. (Tilastollisesti merkitsevä yhteys: p-arvo tummennettuna; Standardoitujen residuaalien osoittama yhteyden sijoittuminen tummennettuna)

Väittäjä	Kaikki vastaajat	Nainen %	Mies %	P-arvo
Valmius suunnitella tunteja	Välttämätön 73,3 Toivottava 26,7	Välttämätön 76,9 Toivottava 23,1	Välttämätön 59,3 Toivottava 40,7	0,064
Valmius käyttää erilaisia opetuksen metodeja	Välttämätön 65,9 Toivottava 34,1	Välttämätön 70,4 Toivottava 29,6	Välttämätön 48,1 Toivottava 51,9	0,029
Pedagoginen ja psykologinen valmius	Välttämätön 80,0 Toivottava 20,0	Välttämätön 81,5 Toivottava 18,5	Välttämätön 74,1 Toivottava 25,9	0,389
Laaja yleissivistys	Välttämätön 17,8 Toivottava 75,6 Ei välttämätön 6,7	Välttämätön 16,7 Toivottava 77,8 Ei välttämätön 5,6	Välttämätön 22,2 Toivottava 66,7 Ei välttämätön 11,1	0,421
Jatkuva kehittymisen tarve	Välttämätön 45,9 Toivottava 52,6 Ei välttämätön 1,5	Välttämätön 48,1 Toivottava 50,0 Ei välttämätön 1,9	Välttämätön 37,0 Toivottava 63,0 Ei välttämätön	0,413
Kyky motivoida oppilaitaan	Välttämätön 88,1 Toivottava 11,9	Välttämätön 91,7 Toivottava 8,3	Välttämätön 74,1 Toivottava 25,9	0,011
Luomiskyky	Välttämätön 37,8 Toivottava 57,8 Ei välttämätön 4,4	Välttämätön 36,1 Toivottava 60,2 Ei toivottava 3,7	Välttämätön 44,4 Toivottava 48,1 Ei toivottava 7,4	0,448
Kyky osata todistaa taidemusiikin arvo	Välttämätön 3,0 Toivottava 63,0 Ei välttämätön 34,1	Välttämätön 2,7 Toivottava 82,4 Ei toivottava 32,4	Välttämätön 3,7 Toivottava 55,6 Ei toivottava 40,7	0,671
Kyky yhteistyöhön oppilaiden kanssa	Välttämätön 94,1 Toivottava 5,9	Välttämätön 96,3 Toivottava 3,7	Välttämätön 85,2 Toivottava 14,8	0,029
Kyky tehdä yhteistyötä ja työskennellä erilaisten ihmisten kanssa	Välttämätön 90,9 Toivottava 9,1	Välttämätön 94,3 Toivottava 5,7	Välttämätön 77,8 Toivottava 22,2	0,008

Asennoituminen väittämiin osoittaa tiettyjä eroja miesten ja naisten välillä. Yleisesti ottaen miehet suhtautuvat väittämien asioihin pitämällä naisia useammin asioita toivottavina silloin kun naiset näkevät ne välttämättöminä. Tilastollisesti merkitsevät erot löytyivät väittämien "Valmius käyttää erilaisia opetuksen metodeja" (p = 0,029), "Kyky motivoida oppilaitaan" (p = 0,011), "Kyky yhteistyöhön oppilaiden kanssa" (p=0,029) sekä "Kyky tehdä yhteistyötä ja työskennellä erilaisten ihmisten kanssa" (p = 0,008) kohdalta. Jokaisen väittämän suhteen standardoidut residuaalit osoittivat miesten pitävän väittämien sisältämiä asioita naisia useammin ainoastaan toivottavina, kun naiset pitävät niitä välttämättöminä.

Musiikkikasvatuksen elementit

2003 julkaistussa suomalaisia ja virolaisia musiikkikasvatuksen opiskelijoita ja heidän käsityksiään omasta koulutuksesta käsitelleessä tutkimuksessa (Juvonen & Anttila 2003) tuli esille musiikinopettajien koulutuksessa annattavan opetuksen suhteen seuraavia seikkoja. Musiikinteorian

opintojen määrää pidettiin vain harvoin liian suurena (15-17%). Sen sijaan musiikin historian opetuksen määrä koettiin paljolti liian suureksi (35%). Säveltapailun koki liian suureksi määrältään 17% vastanneista. Ainoastaan 6% kaikista musiikkikasvatuksen opiskelijoista piti lauluopintoja liian suurimääräisinä. Soitto-opinnoista pianon määrä koettiin melko usein liian suureksi (21%), mutta sivuinstrumentin opintomäärää pidettiin liian pienenä (41%). Myös musiikkiliikunnan määrä koettiin liian pieneksi (40%).

Vastaajia pyydettiin asettamaan tärkeysjärjestykseen osittain yllä mainittuja erilaisia musiikkituntien toimintatapoja ja opetuksen elementtejä sen mukaan miten ne vastaajien mielestä eniten hyödyttävät oppilaita. Kysymyksen ensimmäisessä osiossa järjestykseen asetettavat tekijät olivat:

- Musiikin teoria
- Musiikin historia
- Säveltapailu
- Laulaminen
- Soittaminen
- Kuuntelukasvatus
- Musiikkiliikunta
- Improvisointi
- Orkesterinjohto

Koska elementtejä oli yhdeksän, oli numerojärjestys 1-9 tärkeimmäksi arvioitun ollessa numero 1 ja vähiten tärkeäksi arvioitun numero 9.

Taulukko 5 Musiikkituntien elementtien tärkeysjärjestys eri tunnuslukujen mukaan

	Keskiarvo 1-9	Mediaani	Moodi	Keskihajonta
Laulaminen	2,51	2	1	1,99
Soittaminen	2,85	2	2	2,06
Kuuntelukasvatus	3,33	3	3	1,88
Musiikkiliikunta	4,58	5	5	1,95
Improvisointi	5,21	5	5	1,82
Musiikin teoria	5,97	6	6	1,70
Säveltapailu	5,99	6	6	1,76
Musiikin historia	6,63	7	8	2,04
Orkesterinjohto	7,69	9	9	2,43

Laulaminen ja soittaminen koetaan kaikkein tärkeimmiksi musiikkituntien elementeiksi. Tämä näkyy sekä keskiarvosta, mediaanista että moodista. Musiikin kuunteleminen ja musiikkiliikunta sijoittuvat seuraavaksi. Seuraavaan ryhmään kuuluvat musiikinteoria, säveltapailu sekä musiikin historia. Selvästi vähiten tärkeänä pidettiin orkesterinjohtamista. Tulokset ovat selkeästi perinteistä musiikkikasvatustutkimuksesta tukevia. Toisaalta esimerkiksi tietokoneavusteista nuotinnus-, sekvensseri- tai muiden ohjelmien hyödyntämistä ei edes kysytty vastaajilta.

Saadut tulokset luokiteltiin uudelleen mahdollisten erojen havaitsemiseksi yliopistojen välillä. Luokitus, jota käytettiin, oli seuraava:

- Sijoitus 1-3 = Luokka 1 Erittäin tärkeä elementti musiikinopetuksessa
- Sijoitus 4-6 = Luokka 2 Melko tärkeä elementti musiikinopetuksessa
- Sijoitus 7-9 = Luokka 3 Ei kovin tärkeä elementti musiikinopetuksessa

Muodostettujen luokkien suhteen tehtiin ristiintaulukointi sukupuolen ja yliopistojen välillä yhteyksien löytämiseksi. Sukupuolen suhteen toteutettu ristiintaulukointi osoitti suuntaa antavan tilastollisesti merkitsevän yhteyden soittoaidon tärkeäksi kokemiseen ($p=0,56$). Miehet sijoittivat soittoaidon naisia useammin luokkaan 3, "Ei kovin tärkeä elementti musiikinopetuksessa" (Std. res. 1,9).

Myös orkesterin johtamisen merkitys koettiin sukupuolten välillä eri tavoin ($p=0,040$). Miehet pitivät naisia tärkeämpänä orkesterin johtamistaitoja (Std. res. 2,1).

Yliopistojen välisiä eroja löytyi myös. Musiikin historian tärkeysluokitus musiikin elementtinä oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä oppilaitokseen (ja koulutukseen) ($p=0,000$). Sibelius-Akatemian opiskelijoille musiikin historia oli muita useammin kolmen tärkeimmän elementin luokassa (Std. res. 1,6). Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijat sijoittivat musiikin historian luokkaan 2 ("Melko tärkeä elementti musiikinopetuksessa") ja Joensuun luokanopettajakoulutuksessa opiskelevat sijoittivat musiikin historian luokkaan 3 muita useammin (Std. res. 2,1). Ilmeisesti ero suhtautumisessa selittyy ainakin jossain määrin koulutuksesta sekä sen myötä asennoitumisesta musiikkikasvatuksen eri elementtejä ja painopisteitä kohtaan.

Soittamisen suhteen havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja yliopistojen välillä ($p=0,026$). Joensuun yliopiston luokanopettajaopiskelijat sijoittivat muita useammin soittamisen luokkaan 2 ("Melko tärkeä elementti musiikinopettamisessa") (Std. res. 1,7) Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden sijoittaessa sen muita useammin luokkaan 3 (Std. res. 1,6). Sibelius-Akatemian opiskelijoiden vastauksissa ei korostunut muihin verrattuna mikään luokka.

Luokanopettajaopiskelijat pitivät musiikkiliikuntaan musiikkikasvatuksen opiskelijoita tärkeämpänä musiikinopetuksen elementtinä ($p= 0,041$). Joensuun yliopiston opiskelijat sijoittivat musiikkiliikunnan useimmin luokkaan 1 ("Erittäin tärkeä elementti musiikinopetuksessa") (Std. res. 1,8). Myös improvisointitaidon arvostuksen suhteen Joensuulaiset poikkesivat kahden muun yliopiston opiskelijoista mielipiteiltään ($p=0,028$). Joensuun yliopiston luokanopettajaopiskelijat sijoittivat muita vastaajia useammin improvisointitaidon luokkaan 3 (Std. res. 2,1).

Aineistoa testattiin myös muilla tavoin. Levenen muuttujien homogeenisuudesta, että tilastollisesti merkitseviä eroja yliopistojen välillä oli siis musiikinteorian, musiikin historian, laulamisen, soittamisen sekä orkesterinjohtamisen välillä. Tukeyn monivertailutestin perusteella saatiin yliopistojen väliset erot selville. Testi tuki uudelleen luokittelemalla saatuja tuloksia ja osoitti ne hyvin paikkansapitäviksi.

Musiikkia opettavan opettajan taidot

Seuraavassa kysymyksessä vastaajia pyydettiin panemaan tärkeysjärjestykseen musiikinopettajan kykyjä tai taitoja sen mukaan, miten ne parhaiten oppilaita hyödyttävät. Tässä yhteydessä ei kykyjen tai taitojen välistä eroa pyritä selvittämään millään tavoin, vaan tyydytään ajatukseen, että kysymyksellä selvitetään opettajan valmiutta toimia kyseisen substanssin edellyttämällä tavalla. Lähtökohtana on se, että jos esimerkiksi opettaja "kykenee tekemään sovituksia", niin oletuksena on, että hänellä on taito tehdä sovituksia. Tämä ei luonnollisesti voi olla mikään synnynnäinen kyky, vaan opiskelemalla hankittu taito.

Esitetyt vaihtoehdot kykyjen/taitojen suhteen olivat seuraavat:

- Laulutaito
- Pianonsoittotaito
- Taito kertoa vakuuttavasti
- Taito tulla toimeen oppilaiden kanssa
- Musiikinkuuntelun taito
- Monien soittimien soittotaito
- Improvisointitaito
- Johtamistaito
- Sävellystaito
- Taito tehdä sovituksia

Taulukko 6 Opettajan taidot tärkeysjärjestyksessä eri tunnuslukujen mukaan

Taito	Keskiarvo	Mediaani	Moodi	Keskihajonta
Taito tulla toimeen oppilaiden kanssa	2,42	1	1	2,64
Laulutaito	4,15	4	4	3,97
Monien soittimien soittotaito	4,74	5	3	2,19
Johtamistaito	5,05	5	2	2,67
Pianonsoittotaito	5,07	5	5	2,13
Taito kertoa vakuuttavasti	5,90	6	7	2,74
Improvisointitaito	5,99	6	8	2,48
Taito tehdä sovituksia	6,12	7	7	2,41
Musiikinkuuntelun taito	6,58	7	7	2,16
Sävellystaito	8,52	10	10	2,82

Tärkeimpänä opettajan ominaisuutena pidetään selvästi taitoa tulla toimeen oppilaiden kanssa. Seuraaviksi sijoittuvat laulutaito sekä monien soittimien soittotaito. Johtamistaito (orkesterin), pianonsoittotaito, taito kertoa asioita vakuuttavasti sekä improvisointitaito sijoittuivat ranking-listalla seuraaviksi. Vähiten tärkeinä opettajan ominaisuuksina pidettiin sovituksien tekemisen taitoa, musiikinkuunteluun liittyviä taitoja sekä sävellystaitoa.

Ristiintaulukointi osoitti yhteyksiä sukupuolen ja opettajan taitojen tärkeysjärjestyksen arvioinnin välillä. Laulamiseen suhtautuminen vaihteli sukupuolten välillä tilastollisesti merkitsevässä määrin ($p=0,036$). Miehet sijoittivat laulamisen opettajan ominaisuutena naisia mieluummin luokkaan 3 ("Ei kovin tärkeä elementti musiikinopetuksessa") (Std. res. 1,6).

Myös pianonsoitto erotti sukupuolia arvioinnissa ominaisuuden tärkeyden suhteen ($p=0,048$). Miesten näkemys oli naisia useammin, ettei pianonsoittotaito ole kovinkaan tärkeä opettajan elementti musiikinopetuksessa (Std. res. 1,8). Sävellystaidon suhteen havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero miesten ja naisten vastauksissa ($p=0,043$). miehet arvioivat sävellystaidon naisia arvokkaammaksi sijoittaen sen luokkaan 1 (Std. res. 1,8) selvästi naisia useammin.

Yliopistojen kesken havaittiin yhteys oppilaiden kanssa toimeen tulemisen arvioinnissa ($p=0,022$). Joensuun yliopiston luokanopettajaopiskelijat sijoittivat seikan muita useammin luokkaan 2 ("Melko elementti musiikinopetuksessa") (Std. res. 2,3). Muiden yliopistojen vastaajat eivät sijoittaneet seikkaa aivan yhtä tärkeäksi opettajan ominaisuudeksi. Sovituksien tekemistä arvostettiin myös eri yliopistoissa tilastollisesti merkitsevässä määrin eri tavoin ($p=0,006$). Joensuun yliopiston luokanopettajaopiskelijat sijoittivat seikan muita useammin luokkaan 3 (Std. res. 1,6), Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijat muita useammin luokkaan 2 (Std. res. 2,4) ja Sibelius-Akatemian opiskelijat hieman muita useammin luokkaan 1.

Musiikkitunnin tavoitteet

Seuraavassa kysymyksessä pyydettiin vastaajia arvioimaan musiikkituntien tavoitteita sen suhteen, kuinka arvokkaaksi vastaaja kokee ne oppilaiden näkökulmasta. Mainitut tavoitteet olivat:

- Mahdollisuus itseilmaisuun
- Maailman musiikin tunteminen
- Rentoutuminen
- Mielenkiintoiset keskustelut musiikin aiheista
- Mahdollisuus laulamiseen ja soittamiseen
- Musiikin historian tietojen käyttöönotto
- Musiikinteorian tietojen käyttöönotto
- Mahdollisuus henkilökohtaisten ominaisuuksien (taiteellisen, ilmaisullisen) kehittämiseen

Taulukko 7 Oppitunnin tavoitteiden tärkeysjärjestys eri tunnuslukujen mukaan

	Keskiarvo	Mediaani	Moodi	Keskihajonta
Mahdollisuus itseilmaisuuun	2,45	2	1	1,91
Mahdollisuus laulamiseen ja soittamiseen	2,74	3	3	1,62
Mahdollisuus henkilökohtaisten ominaisuuksien (taiteellisten, ilmaisullisten) kehittämiseen	2,78	2	2	1,76
Rentoutuminen	4,67	4	4	1,87
Mielenkiintoiset keskustelut musiikin aiheista	5,25	5	5	1,49
Maailman musiikin tunteminen	5,31	5	6	1,36
Musiikinteorian tietojen käyttöönotto	6,08	7	7	1,76
Musiikin historian tietojen käyttöönotto	6,63	7	8	1,85

Kaikkein tärkeimpänä elementtinä oppitunnin tavoitteista vastaajat pitivät mahdollisuutta itseilmaisuuun sekä mahdollisuutta laulamiseen ja soittamiseen. Seuraavaksi sijoittui mahdollisuus omien henkilökohtaisten ominaisuuksien kehittämiseen. Rentoutuminen sekä mielenkiintoiset keskustelut musiikkiaiheista sijoittuivat keskipaikoille. Keskimääräisen alapuolelle sijoitettiin maailman erilaisten musiikkien tunteminen, musiikinteorian tietojen käyttöönotto sekä musiikin historian tietojen käyttöön ottaminen. Oppitunnin tavoitteiden tärkeysjärjestys ei erotellut tilastollisesti merkitsevästi miehiä ja naisia.

Yliopistojen suhteen eroja löytyi jonkin verran. Musiikin historian tietojen käyttäminen erotteli opiskelijoita (p=0,001). Sibelius-Akatemian musiikkikasvatukseen opiskelijat katsoivat muita useammin musiikin historian tietojen ja taitojen käyttöön ottamisen tärkeimpien asioiden joukkoon sijoittuvaksi (luokka 1) (Std. res.1,4). Jyväskylän yliopisto opiskelijat sijoittivat vastaavan seikan muita useammin luokkaan 2 (Std. res.2,8), kun taas Joensuun yliopiston luokanopettajaopiskelijat sijoittivat musiikin historiaa koskevan sisällön luokkaan 3 muita useammin (Std. res. 1,3).

Asenteita ja arvoja musiikinopettamisen taustalla

Tässä osiossa kyseltiin vastaajien arvoihin ja erilaisiin taitoihin liittyviä seikkoja. Vastaajia pyydettiin valitsemaan viisiportaiselta akselilta esitettyyn väittämään mielipiteensä. Asteikko oli ääripäiltään: ”Vastaa mielipidettäni erittäin hyvin” – ”Ei vastaa mielipidettäni ollenkaan”. Esitetyt 16 väittämää liittyvät musiikkikasvatukseen ja sen erilaisiin painotuksiin.

Taulukko 8 Musiikkikasvatusta koskevat väittämät keskiarvon mukaan (1-5) sekä väittämiin suhtautuminen prosenttijakauman mukaan

	Keskiarvo	Keskihajonta	Vastaa mielipidettäni erittäin hyvin - melko hyvin %	Vastaa mielipidettäni melko huonosti – huonosti %
Musiikki on tärkeä oppiaine.	1,55	0,86	96,3	3,7
Minulla on motivaatiota kehittää itseäni musiikillisesti.	1,82	1,00	94,1	5,9
Pidän yhteytoiminnasta, (esim. pienkuoro, yhtyeet).	1,87	1,12	88,1	11,9
Pidän muiden (pianon lisäksi) soittimien soittamisesta.	1,94	1,07	91,1	8,9
Pidän pianonsoitosta.	2,05	0,99	89,6	10,4
Arvostan taidemusiikkia.	2,19	1,04	86,7	13,3
Pidän yksinlaulusta.	2,23	1,24	85,5	14,5
Pidän johtamisesta.	2,44	0,97	87,4	12,6
Järjestän helposti aikaa musiikkiin liittyville harjoituksilleni.	2,50	1,17	94,1	5,9
Osaan soittaa (laulaa) yksinkertaisen melodian eri musiikkityylin tai lajin mukaisesti.	2,53	1,17	81,5	18,5
Pidän improvisoisesta	2,73	1,28	66,7	32,3
Moraalinen kasvattaminen on tärkeä osa musiikinopetusta.	2,85	1,08	68,9	31,1
Koen tärkeäksi pohtia musiikillisten teosten merkityksiä.	3,07	1,03	60,0	40,0
Musiikkiteokset ilmaisevat ihmisen hengellisiä ja moraalisia ominaisuuksia	3,19	0,98	57,8	42,2
Pidän säveltämisestä	3,45	1,35	41,5	58,5
Minun on vaikea erottaa eri aikakausien musiikin lajeja.	3,66	1,09	36,3	63,7

Vastaajat olivat väittämistä melko pitkälti yhtä mieltä. Musiikkia piti tärkeänä oppiaineena suurin osa vastaajista. Miltei kaikilla tuntui olevan motivaatiota kehittää itseään musiikin alueella edelleenkin. Yhteytoiminta tai pienkuorossa laulaminen miellyttävät suurinta osaa vastaajista, vain noin kymmenesosa ei koe toimintaa miellyttäväksi (11,9%). Yhdeksän vastaajaa kymmenestä (91,1%) ilmoittaa pitävänsä pianon lisäksi muiden soittimien soittamisesta. Pianonsoitosta pidetään kovasti (89,6%) ja taidemusiikkia arvostetaan (86,7%). Yksinlaulu (85,5%) ja johtaminenkin (87,4%) miellyttävät vastaajia melko paljon. Yllättävän helposti vastaajat tuntuvat järjestävän myös aikaa musiikin harjoittelukselle (94,1%). Noin joka viides (18,5%) vastaaja ei tunne osaavansa soittaa tai laulaa helppoa melodiaa eri musiikkityylin mukaisesti. Noin kaksi kolmannesta (66,7%) pitää improvisoinista ja kokee, että moraalinen kasvattaminen on tärkeä osa musiikinopetusta (68,9%). Musiikillisten teosten merkitystä pohtii yli puolet vastaajista (60%) ja heidän näkemyksensä mukaan musiikkiteokset ilmaisevat ihmisen hengellisiä tai moraalisia ominaisuuksia (57,8%). Säveltämisestä kertoo pitävänsä alle puolet vastaajista (41,5%). Reilu kolmannes katsoo, että on vaikea erottaa eri aikakausien musiikin lajeja (36,3%) toisistaan. Väittämiin suhtautuminen erotteli myös miehiä ja naisia toisistaan näkemyksen perusteella ($p=0,035$). Miehet vastasivat naisia useammin musiikin tärkeyttä koskevaan kysymykseen kieltävästi (Std. res. 1,8).

Musiikinlajien erottamista koskeva väittämä erotteli myös miehet ja naiset ($p=0,002$). Miehet katsoivat naisia useammin osaavansa erotella musiikinlajit toisistaan (Std. res 2,2). Miehet myös pitävät naisia vähemmän pianonsoitosta ($p=0,007$, Std. res. 2,5), sen he osoittivat valitsemalla naisia useammin vaihtoehdon ”Ei vastaa mielipidettäni ollenkaan”. Sen sijaan muiden soittimien soittamisesta miehet pitävät selvästi naisia enemmän ($p=0,010$, Std. res 2,4) ja heidän vastauksensa painottu-

vatkin kohtaan "Vastaa täysin mielipidettäni". Myös säveltämisen suhteen ($p=0,000$) miehet poikkeavat naisista. He valitsivat naisia useammin vaihtoehdon "Vastaa hyvin mielipidettäni" (Std. res. 2,7). Improvisointi erotteli myös miehiä ja naisia ($p=0,001$) siten, että miehet ilmoittivat pitävänsä improvisoinnista (Std. res. 2,9) selvästi naisia enemmän.

Yliopistojen vertailu osoitti Joensuun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden pitävän hieman muita vastaajia vähemmän musiikkia tärkeänä oppiaineena ($p=0,007$). Joensuulaisten vastaukset painottuivat muita useammin sarakkeeseen "Vastaa mielipidettäni huonosti" (Std. res. 1,9). Myös taidemusiikin arvostelu erotteli yliopistoja ($p=0,000$). Sibelius-Akatemian opiskelijat arvostivat taide-musiikkia eniten (Std. res.2,4 "Vastaa erittäin hyvin mielipidettäni"), Jyväskylän yliopiston opiskelijat seuraavaksi eniten (Std. res.1,7 "Vastaa hyvin mielipidettäni") ja Joensuun yliopiston luokanopettajaopiskelijat vähiten (Std. res. 2,2 "Vastaa huonosti mielipidettäni").

Myös motivaatio itsensä kehittämiseen musiikillisesti vaihteli yliopistoissa ($p=0,001$). Sibelius-Akatemian opiskelijat vastasivat muita useammin "Vastaa erittäin hyvin mielipidettäni" (Std. res.1,3). Jyväskyläläiset vastaajat painottivat vastauksissaan kohtaa "Vastaa hyvin mielipidettäni" (Std. res. 1,5) ja Joensuun luokanopettajaopiskelijat painottivat kohtia "Vastaa mielipidettäni melko hyvin" (Std. res.2,2) sekä kohtaa "Vastaa huonosti mielipidettäni" (Std. res. 2,1). Myös ajan järjestäminen musiikin harjoittamiselle erotteli yliopistoja ($p=0,006$). Sibelius-Akatemian opiskelijoilla ajan järjestäminen oli helpointa (Std. res. 1,9 "Vastaa täysin mielipidettäni") ja joensuulaisopiskelijoilla vaikeinta (Std. res., 1,7 "Ei vastaa mielipidettäni lainkaan").

Moraalisen kasvattamisen kokeminen osaksi musiikkikasvatusta erotteli myös opiskelijoita yliopiston mukaan ($p=0,001$). Sibelius-Akatemian opiskelijat suhtautuivat väittämään myönteisimmin (luokka 1) (Std. res. 1,2). Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden mielipide painottui toiseen sarakkeeseen (Std. res. 2,5) ja Joensuun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden mielipiteen negatiivista suhtautumista ilmaiseviin kahteen luokkaan (Std. res 1,6 ja 1,4).

Musiikkiteosten merkityksen pohdiskelun tärkeäksi kokeminen erotteli yliopistoja toisistaan ($p=0,008$). Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijat valitsivat muita useammin ensimmäisen vaihtoehdon (Std. res. 2,4). Sibelius-Akatemian opiskelijoiden vastauksissa painottui toinen sarake (Std. res. 1,8). Joensuulaisten kohdalla kaksi ensimmäistä saraketta olivat liian vähän edustettuina (Std. res. -1,8 ja -1,7).

On luonnollista, että Joensuun yliopiston luokanopettajaopiskelijat kokevat musiikinlajien toisistaan erottamisen muita selvästi vaikeammaksi ($p=0,000$), koska heidän opintoihinsa musiikinhistoriaa ei kuulu lainkaan. Musiikkikasvatuksen opiskelijat Sibelius-Akatemiassa ja Jyväskylän yliopistossa eivät sen sijaan kokeneet asiaa lainkaan vaikeana ja vastaukset painottuivatkin selvästi kahteen kieltävään vastaukseen. vastaavanlainen tulos havaitaan väittämään, jossa tiedustellaan taitoa laulaa helppo kappale eri musiikintyylien mukaisesti ($p=0,000$). Musiikkikasvatusta pääaineenaan opiskelevat erottuvat myönteisistä vastauksistaan Sibelius-Akatemian opiskelijoiden ("Vastaa täysin mielipidettäni" Std. res 2,0) ollessa myönteisimpiä ja Jyväskylän seuraavina ("Vastaa hyvin mielipidettäni" Std. res. 2,8). Joensuun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden mielipiteet painottuivat selkeästi kahteen negatiivisimpaan luokkaan (Std. res. 1,8 ja 2,3) mikä on täysin luonnollista ottaen huomioon, että heidän pääaineensa on kasvatustiede.

Johtamisesta pitäminen erotteli vastaajia yliopiston mukaan ($p=0,005$). Sibelius-Akatemian opiskelijat ilmoittivat muita useammin olevansa täysin samaa mieltä väittämän kanssa (Std. res. 2,3). Jyväskylän yliopiston musiikkikasvattajat olivat muita useammin toiseksi myönteisemmän vaihtoehdon kannalla (Std. res. 1,5). Joensuulaiset luokanopettajaopiskelijat painottivat vastauksissaan kielteisiä vaihtoehtoja, mikä on selitettävissä mm. sillä, että heidän opintoihinsa ei kuulu minkäänlaista johtamiskoulutusta.

Muiden soittimien (pianon lisäksi) soittaminen erotteli myös vastaajia ($p=0,004$). Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijat olivat muita ryhmiä useammin täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Joensuulaiset luokanopettajaopiskelijat olivat muita useammin sitä mieltä, että väittäjä vastaa heidän mielipidettään melko hyvin (Std. res. 2,1). Sibelius-Akatemiaalaisten vastaukset jakautuivat melko tasaisesti eri vaihtoehtojen kesken.

Myös yksinlaulusta pitäminen jakoi mielipiteet ($p=0,002$). Sibelius-Akatemian opiskelijat olivat voimakkaimmin samaa mieltä väittämän kanssa (Std. res. 1,9). Jyväskylän opiskelijoiden mielipiteet eivät painottuneet mihinkään sarakkeeseen, mutta Joensuun yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden mielipide oli päinvastainen kuin Sibelius-Akatemialaisilla: he katsoivat että väittämä ei vastaa ollenkaan heidän mielipidettään (Std. res. 2,3).

Yhteysoittoon tai pienryhmälaulamiseen suhtautuivat Jyväskylän yliopiston opiskelijat (Std. res 2,3) kaikkein myönteisimmin ($P=0,000$). Joensuun yliopiston opiskelijoiden mielipide jakautui ”vastaa mielipidettäni melko hyvin” –vaihtoehdon (Std. res, 2,2) ja ”Vastaa mielipidettäni melko huonosti” kesken (Std res 2,4).

Säveltämisestä väittämän kanssa samaa mieltä olivat Sibelius-Akatemian opiskelijat ($p=0,000$; Std. res. 1,8). Jyväskylän yliopiston opiskelijoiden mielipidettä väittämä vastasi hyvin (Std. res. 1,8) mutta Joensuun luokanopettajaopiskelijoiden mielipide oli täysin eriävä väittämän suhteen (Std. res. 3,6). Hyvin samansuuntaisia olivat tulokset improvisoinnin suhteen ($p=0,000$). Sibelius-Akatemian opiskelijoille se oli lähinnä sydäntä (Std. res. 2,1. Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijat olivat muita useammin sitä mieltä, että väittämä vastasi heidän mielipidettään melko hyvin (Std. res. 1,5). Luokanopettajaopiskelijoiden mielipiteet keskittyivät kahteen kielteisimpään sarakkeeseen, eli he olivat väittämästä eri mieltä kuin muut (Std. res. 1,9 ja 1,5).

Yhteenveto

Luokanopettajilla ja musiikin aineenopettajilla on paljon yhteisiä näkemyksiä ammatistaan musiikkia opettavina opettajina. Luokanopettajathan pääsääntöisesti vastaavat musiikkikasvatuksesta alakoulun puolella vuosiluokilla 1-6. Aineenopettajien työsarkaa on puolestaan yläkoulu sekä lukio. Koulutukseltaan ryhmät poikkeavat paljon luokanopettajien koulutuksen painottaessa yleistä kasvatuksellista puolta sekä monialaista pedagogiikkaa. Aineenopettajat puolestaan keskittyvät pääosin oman substanssiosaamisensa kehittämiseen. Tästä lähtökohdasta onkin selvää, että asennoitumisessa musiikkikasvatukseen ja sen toteuttamiseen on selkeitä eroja.

Jo alalle hakeutumisen suhteen musiikin aineenopettajaopiskelijat ja luokanopettajaopiskelijat poikkeavat toisistaan. Luokanopettajia vetää puoleensa halu työskennellä lasten kanssa sekä mielenkiintoinen työ. Aineenopettajiksi haluavia houkuttelee ammattiin puolestaan rakkaus musiikkia kohtaan ja halu toteuttaa omaa lahjakkuusaluettaan. Luokanopettajiksi opiskeleville oman opettajan esimerkki on ollut melko paljon vaikuttava elementti, kun se Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelijoille oli erittäin paljon vaikuttanut seikka.

Opetusta koskevien väittämien suhteen luokanopettajaopiskelijat ja aineenopettajaopiskelijat olivat toisistaan poikkeavista koulutuksista huolimatta hyvin yksimielisiä. Ainoastaan suhtautuminen väittämään ”kyky tehdä yhteistyötä oppilaiden kanssa” oli luokanopettajaopiskelijoilla hieman aineenopettajaopiskelijoista poikkeava. He pitivät ominaisuutta muita useammin toivottavana.

Musiikintuntien eri elementtien suhteen eroja löytyi paljon. Luokanopettajaopiskelijat eivät pitäneet musiikinhistoriaa eivätkä improvisointitaitoa yhtä tärkeänä elementtinä kuin aineenopettajaopiskelijat. Sen sijaan soittotaitoa sekä musiikkiliikuntaa musiikkikasvatuksen elementteinä luokanopettajaopiskelijat arvostivat hieman aineenopettajia enemmän.

Opettajan ominaisuuksia arvioitaessa luokanopettajaopiskelijoilla korostui muita enemmän taito tulla toimeen oppilaiden kanssa. Musiikkikasvatuksen opiskelijat arvostivat luokanopettajaopiskelijoita korkeammalle sovitusten tekemisen. Musiikkituntien tavoitteista luokanopettajaopiskelijat arvostivat muita vähemmän musiikinhistorian sisältöjen opettamista, mikä tukee musiikkituntien elementtien arvioinnista saatua tulosta.

Luokanopettajaopiskelijat pitivät aineenopettajaopiskelijoihin verrattuna musiikkia vähemmän tärkeänä aineena. He myös arvostivat taidemusiikkia muita vähemmän. Luokanopettajien motivaatio itsensä musiikilliseen kehittämiseen osoittautui aineenopettajaopiskelijoita heikommaksi, mikä luonnollista onkin. Sama heijastui kysymyksessä, joka käsitteli ajan järjestämistä musiikin harjoitteluun: luokanopettajaopiskelijoilla ajan järjestäminen oli hankalampaa kuin aineenopettajiksi

aikovilla. Luokanopettajaopiskelijat eivät myöskään pitäneet moraalisen kasvattamisen merkitystä yhtä suurena musiikkitunnin osana kuin aineenopettajaopiskelijat. He eivät myöskään pohdiskele musiikkiteosten merkitystä yhtä usein kuin musiikinopettajaksi opiskelevat ja myös eri musiikinlajien toisistaan erottaminen koettiin hankalaksi. Luokanopettajaksi opiskelevien mielestä yksinlaulu ei ole mukavaa eivätkä he myöskään pidä säveltämisestä tai improvisoinnista.

Tulokset osoittavat, että kysyttäessä musiikin substanssiosaamista edellyttäviä asioita luokanopettajat kokevat itsensä hiekoiksi. Sen sijaan yleistä opettajuutta tai oppitunnin toimintaa koskevissa kysymyksissä he kokevat itsensä vahvemmiksi. Epäilemättä luokanopettajien musiikkikasvatuksen alueen koulutus jää nykyisin kovin ohueksi tuntimäärien ja resurssien pienuuden vuoksi. Kannattaisikin kysyä, onko mielekästä kouluttaa kaikki luokanopettajat opettamaan kaikkia aineita, vai olisiko mahdollista eriyttää heidän koulutustaan niihin aineisiin, joihin kunkin edellytykset viittaavat. Näin saataisiin niukoilla resursseilla parempaa tulosta aikaan.

LÄHTEET

- Anttila, M. & Juvonen A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatvuoden musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Juvonen, A. & Anttila M. Kohti kolmannen vuosituhatvuoden musiikkikasvatusta osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Joensuu: Joensuu University Press.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in the arts 37.*
- Tahvanainen M. 2004. Minusta on moneksi—Luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. *Painamaton opinnäytetyö. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.*
- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. *Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 243.: Yliopistopaino.*
- Vihermäki A. 2004. Puhelinhaastattelu 5.10.2004.

”MINUN TULEE KEHITTÄÄ ITSEÄNI VIELÄ PALJON JA SAADA ITSELUOTTAMUSTA...” LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ MUSIIKINOPETTAMISESTA

Mikko Anttila

Pystyvyyskäsitteet opettajantyössä

Kasvatuspsykologiassa nykyisin keskeinen sosiokognitiivinen lähestymistapa opiskelumotivaatioon korostaa yksilön *ajatusten, uskomusten ja tunteiden* merkitystä motivaatiolle. Ihminen käsitetään ajattelevaksi, tuntevaksi ja toimivaksi subjektiksi. Keskeisiä motivaation komponentteja ovat oppijan uskomukset itsestään oppijana sekä tulkinnot opiskelutehtävien ja -tilanteiden merkityksestä. Näin sosiokognitiiviset motivaatioteoriat tarkastelevat sekä yksilön sisäisiä prosesseja että sitä, kuinka yksilön ajattelussa heijastuvat ulkoinen ympäristö (mm. tehtävät ja opiskelujärjestelyt) sekä sosiaalinen maailma (mm. vertaisryhmä, opettaja ja vanhemmat).

Tässä esityksessä tarkastelen motivaatiota odotusarvoteorioiden näkökulmasta, jotka jakavat motivoitunutta käyttäytymistä säätelevät tekijät kahteen ryhmään: *arvokäsityksiin ja menestymisen odotuksiin*. Ihminen motivoituu tehtävään, jos hän ensiksikin arvostaa siitä odottamiaan tuloksia ja toisekseen kokee ne itselleen mahdollisiksi saavuttaa. Musiikinopiskelija, joka toisaalta kokee opiskeltavan tehtävän tai musiikin sinänsä itselleen arvokkaaksi ja toisaalta kokee pystyvänsä menestymään opinnoissaan, myös sitoutuu parhaiten tehtäväänsä, kestää vaikeankin tehtävän parissa, käyttää mielekkäitä opiskelustrategioita ja saavuttaa hyviä oppimistuloksia. Jos jommatkummat tekijät – arvokäsitykset tai menestymisen odotukset – ovat alhaisia, ei yksilö motivoitu optimaalisesti opiskeluunsa.

Tämä tutkimus kohdistuu luokanopettajaopiskelijoiden menestymisenodotuksiin peruskoulun musiikinopetuksessa. Banduran (1986 ja 1997) sosiokognitiivisessa teoriassa menestymisen odotuksia tarkastellaan minäpystyvyyden (self-efficacy) käsitteen kautta. Minäpystyvyys määritellään kirjallisuudessa yksilön käsitykseksi kyvyistään suoriutua tietystä tehtävästä. Yksilön käsityksiä kyvyistään suoriutua toiminnasta (laajemmin käsitettynä menestymisen odotuksia) pidetään yleisesti välttämättömänä, joskaan ei riittävänä, edellytyksenä motivoitumiselle kyseessä olevaan toimintaan. Tämän alueen tutkimusten vertailua haittaa käytössä olevien käsitteiden runsaus. Käsitteitä on määritelty toisistaan eroavasti, vaikka niiden operationalisointi olisi ollut käytännöllisesti katsoen identtistä. Minäpystyvyydellä ja muilla menestymisen odotuksia kuvaavilla käsitteillä on yhteistä se, että ne viittaavat yksilön käsityksiin kyvyistään. Minäpystyvyydessä on keskeistä sen tehtävä- ja tilannesidonaisuus. Minäpystyvyyttä laajempien menestymisen odotusten on myös todettu korreloivan suoritusten ja motivaation kanssa vaikkakaan ei yhtä voimakkaasti kuin tilannesidonaisemman minäpystyvyyden (Pajares 1997; Pajares & Miller 1995; Zimmerman 2000, 84–86).

Minäpystyvyys vaikuttaa toiminnan motivaatioon pääasiassa valinta-, kognitiivisten ja tunneprosessien kautta välittäen yksilön käsitysten ja uskomusten vaikutuksia hänen kulloiseenkin toimintaansa. Yksilö pyrkii välttämään tehtäviä ja tilanteita, joiden hän uskoo ylittävän suoriutumiskykynsä, mutta on valmis kohtaamaan haastavia tehtäviä ja sosiaalisia ympäristöjä joista tuntee pystyvänsä selviytymään (Krueger & Dickson 1994). Yksilöllä on mielessään ennakkokäsitys tulevista tehtävistä ja toiminnastaan, josta hän odottaa myönteisiä tai kielteisiä tuloksia kokemansa minäpystyvyyden tason mukaisesti. Korkean minäpystyvyyden omaavat ihmiset asettavat itselleen korkeampia tavoitteita, valitsevat haastavampia tehtäviä ja sitoutuvat niihin voimakkaammin kuin ihmiset, joilla on matala minäpystyvyys (Locke & Latham 1990). Itse toiminnassa korkean minäpystyvyyden ihmiset ponnistelevat voimakkaammin käyttäen tehokkaampia opiskelustrategioita (kuten itseohjautuva op-

piminen ja metakognitiot) sekä kestäen vastoinkäymisiä paremmin (Bouffard-Bouchart 1990; Multon ym. 1991; Pintrich & Garcia 1991). Tunteiden tasolla matalan minäpystyvyyden kokemukset vaikeiksi koetuissa tehtävissä liittyvät avuttomuuteen, ahdistukseen ja depressioon johtaen matalaan itse-arvostukseen sekä pessimistisiin ajatuksiin saavutuksista ja henkilökohtaisesta kehityksestä (Arch 1992). Siten minäpystyvyyksäilykset eivät pelkästään luo merkityksiä ja arvokokemuksia ulkoisille vaikutteille, vaan ovat keskeisiä toiminnan motivaation aineksia.

Yksilön kyky motivoida itseään ja siihen liittyvä tavoitteellinen toiminta perustuvat siis minäpystyvyysteoriassa yksilön kognitiiviseen aktiivisuuteen. Hän muodostaa minäpystyvyyssuskomuksia, arvioi toimintansa mahdollisia seuraamuksia, asettaa itselleen tavoitteita sekä suunnittelee toimintaansa saavuttaakseen myönteisiä ja välttääkseen kielteisiä tuloksia. Tähän interaktiiviseen prosessiin osallistuvat kolme kognitiivista motivoijaa ovat tavoitteet, tulosodotukset sekä uskomukset menestymisten ja epäonnistumisten syistä (kausaaliattribuutiot). Näitä kognitiivisia motivoijia käsitteleviä yleisiä teorioita ovat tavoiteteoria, odotusarvoteoria ja attribuutioteoria. Tavoitteet ja tulosodotukset vaikuttavat kognitiiviseen motivaatioon ennakoitiprosessien kautta, aikaisempien suoritusten syiden retrospektiivinen arviointi puolestaan vaikuttamalla käsityksiin omasta pystyvyydestä ja tehtävän edellyttämistä vaatimuksista.

Opettajan pystyvyyksäilysten määrittelyllään yleensä tarkoittavan sitä, kuinka paljon opettaja uskoo itsellään olevan kapasiteettia vaikuttaa oppilaidensa suoriutumiseen (ks. Vesioja 2004, 62). Opettajan pystyvyyksäilykset ovat tutkimusten mukaan yhteydessä opettajan motivaatioon, tavoitteisiin ja toimintaan luokassa, mutta myös oppilaiden motivaatioon, minäpystyvyyteen ja oppimistuloksiin. Korkeita pystyvyyksäilyksiä omaavat opettajat ovat motivoituneempia ja sitoutuneempia opettamiseen, joustavampia työssään, avoimempia uusille ajatuksille ja myös halukkaampia kokeilemaan työssään uusia menetelmiä. Tällaisten opettajien työn suunnittelu, valmistelu ja organisointi ovat laadukkaampaa kuin alhaisen pystyvyyksäilysten opettajilla. (Tschannen-Moran ym. 1998, 222–223).

Musiikinopettamisen vaatimukset luokanopettajan työssä

Opetushallituksen vuonna 2004 julkaisemat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004, 230–232) asettavat suhteellisen korkeita vaatimuksia musiikkia opettaville luokanopettajille. Ne määrittelevät vuosiluokkien 1–4 keskeisiksi oppisisällöiksi muun muassa: moniäänisyyteen valmentavia lauluharjoituksia;

1. soitto-ohjelmistoa rytmi-, melodia- ja sointusoittimilla;
2. musiikin elementteihin – rytmiin, melodiaan, harmoniaan, dynamiikkaan, sointiväriin ja muotoon – liittyvää peruskäsitteistöä musisoinnin yhteydessä sekä
3. soitto- ja lauluohjelmistoa, joka tutustuttaa oppilaita sekä suomalaisen että muiden maiden ja kulttuurien musiikkiin ja sisältää esimerkkejä eri aikakausilta ja eri musiikin lajeista.

Päivästäu koko peruskoulun antamasta musiikkikasvatuksesta on nykyisin vuosiluokilla 1–6, koska yläluokkien musiikkituntien määrä on vähäinen. On selvää, että ilman opettajan omia hyviä pedagogisia ja musiikillisia taitoja ei opetussuunnitelman perusteiden määrittelemiä oppisisältöjä voi kunnolla opettaa. Musiikkia opettavan luokanopettajan on välttämätöntä olla paitsi opettaja myös muusikko (ks. myös Tereska 2003, 188; Vesioja 2004, 39–57 ja 167).

Musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelu luokanopettajankoulutuksessa

Joensuun yliopistosta valmistuvien luokanopettajien koulutukseen kuuluu pakollisia musiikkikasvatuksen perusteiden opintoja kolme opintoviikkoa. Lisäksi opiskelijalla on mahdollisuus ottaa syventävä yhden opintoviikon valinnaiskurssi. Musiikkikasvatuksen perusteiden kolmen opintoviikon kurssi sisältää myös 45 minuutin pituisia pianotunteja yhteensä 12 kappaletta. Kolmen tai neljän opintoviikon musiikkikasvatuksen opintoja voi pitää suppeina, jos ottaa huomioon, että niiden aikana myös musiikkia aikaisemmin harrastamattomien ja musisoimista jopa pelkäävien opiskelijoiden

pitäisi saada sujuva pianon ja muiden peruskoulun musiikinopetuksessa käytettävien soittimien soit-totaito, harjoittaa lauluäänensä toimivaksi, saada riittävät tiedot musiikin teoriasta, historiasta ja eri kulttuurien musiikeista sekä oppia monipuolinen laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmisto. Lisäksi opiske-lijan tulisi oppia musiikkikasvatuksen välttämättömiä pedagogisia taitoja teoriassa ja käytännössä sekä muodostaa realistisen myönteinen käsitys omista taidoistaan musiikkikasvattajana. Tereska (2003, 6) muistuttaa lisäksi, että yleensä valinnaiskursseja ottavat ne opiskelijat, jotka jo ennestään osaavat musiikkia parhaiten.

Musiikkikasvatuksen opintoviikkomäärät suomalaisissa luokanopettajien koulutuslaitoksissa ovat supistuneet voimakkaasti viimeisen kymmenen vuoden aikana (Erkkilä 2003; Tereska 2003; Vesioja 2004). Niinpä nykyisten niukkojen tuntimäärien puitteissa pystytään opettamaan vain joitakin tärkeimpiä tietoja ja taitoja (kuten musiikin teoriaa, soittamista ja laulamista, oppisisältöjä ja opetusme-netelmiä), mutta ei lähellekään kaikkea sitä, mikä ammattitaitoisen alakoulun musiikinopettajan tulisi tietää ja osata. Muusikon ja musiikinopettajan eksperttiyden ja niihin liittyvän realistisen korkean minäpystyvyyden kehittyminen vie aikaa, jota nykyinen yliopistossa toimiva luokanopettajankoulutus tulevalle opettajalle suo vain niukasti. Lisäksi luokanopettajaopiskelijat ovat yliopistoon tullessaan musiikillisilta taidoiltaan hyvin erilaisia, koska monien laitosten valintaprosesseissa ei musiikillista osaamista kontrolloida mitenkään. Osa opiskelijoista on harrastanut musiikkia pienestä pitäen musiikkioppilaitoksissa, osalla viimeiset omakohtaiset kokemukset musisoimisesta ovat peruskoulun seitsemänneltä luokalta.

Psykomotoristen taitojen oppiminen on luonteeltaan erilaista kuin yliopistossa perinteisesti opis-keltujen faktatietojen, se vaatii eri tavalla esimerkiksi yksilöllistä ohjausta ja kypsymistä. Musiikkiin liittyvien henkisten taitojen sekä oppimiseen ja opettamiseen liittyvien metakognitiivisten ja sosi-aalisten taitojen (ks. Anttila 2004a) kehittyminen puolestaan on mahdotonta ilman pitkäjänteistä, käytäntöön läheisesti liittyvää harjaantumista. Vesiojan tutkimus (2004, 182) osoittikin, että nykyinen opettajankoulutus ei pysty kovin hyvin vastaamaan luokanopettajaopiskelijoiden taitoalueen, erityi- sesti laulu- ja soittotaidon, kehittämisen haasteisiin. Vaikka luokanopettajat katsoivat musiikilla oppi-aineena olevan tärkeitä arvoja, monet heistä kokivat aineenhallinnallisten puutteiden estävän opet-tajaa kokemasta pystyvyyden tunnetta musiikinopetuksessa. Tämän katsottiin vaikeuttavan muun muassa monipuolisten työtapojen käyttöä, eriyttämistä, arviointia ja oppilaiden innostamista. Edes monivuotinen kokemus musiikin opettajana ei nostanut tutkittavien arvioita itsestään musiikkikasvat-tajana, jos aineenhallinnan taidot koettiin heikoiksi. Tereskan tutkimuksen (2003, 189) kohdejoukon luokanopettajaopiskelijoista noin puolet (48 %) antaisi oman luokkansa musiikkitunnit taitavammalle kollegalle ja pienempi joukko (42 %) pitäisi ne itse. Niinpä kaikki muodollisesti pätevät, työssä olevat luokanopettajatkaan eivät pysty tai halua opettaa musiikkia. Räisäsen (1996, 164) mukaan noin kolmannes luokanopettajantyössä toimivista opettajista ei halua opettaa luokalleen musiikkia (ks. myös Sääntti 1997, 47).

Tutkimuksen tavoite, ongelmat ja aineiston keruu

Käsillä oleva tutkimus on osa laajempaa tutkimushanketta, jonka tavoitteena on selvittää luokan-opettajaopiskelijoiden käsityksiä musiikkikasvatuksen opiskelustaan ja itsestään tulevina musiikkia opettavina luokanopettajina. Tämän osatutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka hyvin Joensuun yliopiston luokanopettajaopiskelijat kokevat pystyvänsä opettamaan musiikkia tulevassa työssään. Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin kevään ja syksyn 2004 aikana verkkokyselynä, joka mah-dollisti suhteellisen laajan laadullisenkin aineiston keräämisen. Tämän osatutkimuksen aineistona ovat vastaukset avoimeen kysymykseen: *Kuinka arvioit pärjääväsi musiikinopetuksessa tulevassa luokanopettajatyössäsi?*

Tulokset ja niiden tarkastelu

Luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset jaettiin minäpystyvyyden perusteella kolmeen luokkaan:

Luokka 1.	Korkean minäpystyvyyden opiskelijat – kokivat pärjäävänsä musiikinopetuksessa hyvin tai ainakin kohtalaisesti.
Luokka 2.	Keskitasoisen minäpystyvyyden opiskelijat – olivat epävarmoja taidoistaan, mutta kokivat tulevaisuudessa pärjäävänsä musiikinopetuksessa jollain tavoin.
Luokka 3.	Matalan minäpystyvyyden opiskelijat – kokivat pärjäävänsä musiikinopetuksessa huonosti, ja vain jotkut heistä kokivat pystyvänsä tarvittaessa pitämään myös musiikkitunteja.

Opiskelijoilla oli keskimäärin suhteellisen korkea minäpystyvyys. Puolet vastaajista (50 %, 55 opiskelijaa) sijoittui ensimmäiseen eli korkeimpaan luokkaan, hieman yli neljäsosa (26 %, 28 opiskelijaa) toiseen ja hieman alle neljäsosa (24 %, 26 opiskelijaa) kolmanteen eli minäpystyvyydeltään alimpaan luokkaan. Luokkiin sijoittumisella ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä opiskelijan vuosikurssiin. Seuraavassa selvitetään näihin luokkiin sijoittuneiden vastaajien käsityksiä selviytymisestään musiikinopetuksessa tulevassa luokanopettajantyössä.

Luokka 1 Korkean minäpystyvyyden opiskelijat "Tulen pärjäämään hyvin tai ainakin kohtalaisesti"

Osalla tämän ryhmän opiskelijoista oli hyvinkin korkea minäpystyvyys, ja he suhtautuivat positiivisesti tuleviin musiikinopetuksen tuomiin haasteisiin. Jotkut aikaisemmin musiikkia harrastaneet kokivat musiikinopetuksen jopa omaksi vahvuusalueekseen. Yhdessä vastauksessa korkea minäpystyvyys ankkuroitui musiikin sivuaineopintoihin ja kokemuksiin käytännön musiikinopettajan työstä eri luokka-asteilla ja ympäristöissä. Vastauksissa korostui yleensä voimakkaasti musiikillisten valmiuksien merkitys minäpystyvyydelle. Erityisen tärkeäksi koettiin aikaisemmista musiikkiopinnoista saatu soittotaito sekä musiikinteorian tiedot. Tämä on samansuuntainen tulos kuin Vesiojan (2004, 167) tutkimuksessa. Toisaalta minäpystyvyyttä lisäsi peruskoulun musiikinopetuksen vaatimusten kokeminen alhaisiksi.

"Suht. hyvin, soittotaito hyödyksi ja samoin teorian tuntemus."

"Musan laajalla kurssilla 15 ov on hoidettu vuosien saatossa tässä niin ala-asteen, yläasteen, lukion kuin kansalaisopistojenkin tunteja ja hyvin ne menivät."

"Uskon pärjääväni hyvin, koska pianoharrastukseni ansiosta ja opintojen tuomalla tiedolla ja harjoittelulla tietoni musiikista ovat mielestäni riittävät. pystyn esim. tekemään sovituksia."

"Melko hyvin, koska peruskoulussa ei mielestäni kovin laajaa musiikin tuntemusta tarvita, joten perustiedot ja -taidot riittävät."

Musiikinopetus koettiin helpommaksi alkukasvatuksessa kuin ylemmillä luokilla, mikä liittyy juuri soittotaidon ja musiikinteorian merkitykseen. Alemmillä luokilla soitettava ja laulettava musiikki on yleensä yksinkertaisempaa ja siten soiton puolesta rytmisesti ja motorisesti helpompaa.

"Alkukasvatuksessa pärjään oikein hyvin ja vanhempien oppilaiden kanssa hyvin. Uskon, ettei minulle tule suurempia ongelmia."

Omia musiikinopettajan valmiuksia epäiltiin, koska oltiin epävarmoja oppilaiden asettamista vaatimuksista. Toisaalta oppilaat nähtiin opettajan ja opetuksen voimavarana. Mielekäs opetus koettiin

vuorovaikutukseksi (ks. myös Anttila 2004a), jossa opettaja on myös saavana osapuolena. Myös Tuovila (2003, 47–48) katsoo, että musiikinopetuksen pitäisi ankkuroitua oppilaiden omaan musiikkiin ja tapoihin harrastaa sitä. Tällöin oppilaat myös ovat oman musiikkinsa parhaita asiantuntijoita, joita opettajan ei tarvitse pelätä vaan päinvastoin omaksua heiltä vaikutteita opetukseensa, opettaa oppilaslähtöisesti (ks. emt., 69–75). Tässä ilmenee tyypillinen konstruktivistinen käsitys, joka mukaan oppija ei ole pelkkä opetuksen objekti vaan mitä suurimmassa määrin oman oppimisensa subjekti.

"Hyvin tulen pärjäämään. Tosin oppilaistahan ei aina tiedä, mutta myönteisin mielin musiikkia ajattelin opettaa."

"Uskon pärjääväni hyvin, sillä minulla on vahva musiikkitausta. Uusimmista virtauksista olen aika ulalla, mutta oppilaat varmaan kertovat niistä mielellään."

Vaikka tämän ryhmän opiskelijoilla oli korkea minäpystyvyys musiikinopettajana tulevassa luokanopettajantyössä, he kokivat tarvitsevansa vielä runsaasti harjoitusta erityisesti soitto- ja laulutaidossa. Oppikirjojen laulujen koettiin menevän liian korkealle, jolloin opettajan laulaminen malliksi ei ole mielekästä, jos opettajalla on liian matala lauluääni.

"Harjoitusta ja harjoitusta tarvitaan, mutta ihan hyvin varmasti."

"Kunhan tässä vielä saa lisäoppia ja itse jatkaa harjoittelemista (eri soittimet) niin eiköhän se opettaminenkin sujuu."

"Uskon pärjääväni hyvin, kun harjoittelen vielä lisää pianon (ja kitaran) soittoa, että säästäminen sujuu. Ääntä pitäisi harjoittaa korkeammaksi, että voisi toimia miellyttävämmän esilaulajana."

Musiikinopetus on tiukasti käytäntöön liittyvä taito, jota ei voi kunnolla oppia luennoilla tai harjoituksissa, vaan se on vähitellen omaksuttava omien kokemusten, yritysten ja erehdystenkin kautta. Näin tuleva opettaja voi kehittää oman tapansa, omiin kykyihin ja taitoihin perustuvan opetustyylinsä. Monilla opiskelijoilla oli luonnollisesti vain vähän käytännön kokemusta musiikinopetuksesta luokalle. Niinpä jotkut korkean minäpystyvyydenkin opiskelijat odottivat lisää käytännön kokemuksia ja työssä oppimista, voidakseen hioa taitojaan.

"Uskon pärjääväni ja työssä oppii lisää."

"Harjoitusta kun vielä saan, niin ihan hyvin. Kunhan löydän omat tapani toimia."

"Kohtalaisesti. Kunhan pääsen eka kokeilemaan."

"Työ opettaa, mutta innostusta kyllä riittää ja motivaatiota."

Yksi opiskelija piti tärkeänä oppimateriaalien hankkimista itselleen. Ilmeisesti hän koki, että koulujen määrärahoista on niin kova kilpailu, että saadakseen mielekkäät materiaalit, ne on itse hankittava itselleen. Tämä vastaaja ei selvästikään ollut epävarma opetus-, soitto- tai laulutaidoistaan.

"Ihan kohtalaisesti, kun etsii ja ostaa itselleen materiaalia mm. nuotteja ja äänitteitä. Silloin ei tarvitse tapella koulujen määrärahoista."

Luokka 2 Keskitasoisen minäpystyvyyden opiskelijat ***"Olen epävarma taidoistani"***

Tähän luokkaan sijoittuneet opiskelijat olivat jossain suhteessa epävarmoja itsestään peruskoulun musiikinopetuksen vaatimien edellytysten suhteen. Kuitenkin he kokivat tarvittaessa pystyvänsä jollain tavoin hoitamaan myös musiikin opettamisen. Suurimpana epävarmuutta aiheuttavana tekijänä pidettiin puutteita erilaisten koulussa tarvittavien instrumenttien soittotaidoissa ja musiikin teoriatietoudessa. Laulaminen ja kuuntelukasvatus koettiin suhteellisen helpoiksi musiikinopetuksen osa-alueiksi, kun taas rytmikasvatus oli vaikeampaa ilmeisesti siinä usein tarvittavien teoreettisten tietojen ja rytmisoitinten soittotaitojen vuoksi.

"Keskinkertaisesti, erilaisten instrumenttien kanssa voisi tulla ongelmia, muuten suurempia vaikeuksia ei varmaankaan olisi."

"En kovin hyvin jos en nyt ota ja harjoittele sitä painonsoittoa vapaa-ajallani."

"Laulamisen ja kuuntelun opetus varmasti onnistuu, mutta soittimet ja rytmikasvatus ovat heikkoja puoliani."

"Ihan ok, vaikka hieman epävarmalta tuntuu tässä vaiheessa ja varsinkin kun on aika heikolla pohjalla teorian tieto..."

Musiikinopettaminen vaatii monipuolisia valmiuksia (mm. Anttila 2004a; Vesioja 2004). Opettajankoulutuksen musiikkikasvatuksen koettiin nykyisine tuntimäärineen ja opetusresursseineen olevan aivan liian vähäistä. Selvitäkseen peruskoulussa tulevan opettajan oli pakko opiskella itsenäisesti tai saada jostain yliopiston ulkopuolelta lisää oppia musiikinopetuksen osa-alueilta.

"Pakko opiskella itse lisää kun ei OKL:n tunnit riitä siihen että tuntisin olevani kykenevä opettamaan jokaista tarvittavaa osa-aluetta musiikin opettamisessa peruskoulussa."

Keskitasoisen kuten korkeankin minäpystyvyyden opiskelijat kokivat musiikinopetuksen peruskoulun alaluokilla helpommaksi kuin ylemmillä luokilla. Erityisesti 5–6-luokka-asteiden musiikinopetuksen suhteen monien kohdejoukon luokanopettajaopiskelijoiden luottamus taitoihinsa oli alhainen.

"Riippuu luokka-asteesta. Alaluokille pystyn ehkä opettamaan, mutta en enää 5-6-luokkalaisille."

"En kauheasti toivo opettavani musiikkia, olen aika epävarma pärjäämiseni suhteen ainakin isompien oppilaiden kohdalla."

Syyksi epävarmuuteen ylempien luokkien musiikinopetuksen suhteen mainittiin muun muassa käytännön kokemuksen puute sekä omien kykyjen riittämättömyys. Musiikinopetuksessa tarvittavat taidot (esimerkiksi soitto-, laulu- ja opetustaidot) käsitetään yleensä todellakin taidoiksi, jotka kehittyvät harjoittamisen avulla (ks. Anttila 2004b, 56–71). Tällaisen näkemyksen lisäksi yksi opiskelija siis koki, että musiikin opettaminen vaatii myös tietynlaista kykyrakennetta, jota ilman opettamisessa tarvittavia taitoja ei voi omaksua.

"Alemmilla luokilla uskon pärjääväni hyvin, 5-6 luokilla kaipaen vielä käytännön kokemusta."

"Taidollisesti alussa heikosti, toivottavasti jossain vaiheessa edes kohtalaisesti. Yritän paikata taidolliset puutteet positiivisella asenteella musiikkia kohtaan (ehkäpä se tarttuisi)."

"Alkuopetuksessa varmaan ihan hyvin, mutta ylemmillä luokilla, varsinkin 5-6 luokkalaisten kanssa opettajan pitäisi mielestäni olla todella taitava, enkä usko, että kykyni riittävät siihen."

Jotkut kohdejoukon opiskelijat kokivat musiikilliset taitonsa riittäviksi, mutta tiedostivat itsessään opetustaidollisia puutteita. Erityisesti tällaisten puutteiden he arvelivat käytännön opetustyön myötä poistuvan.

"Alku varmasti hankalaa, mutta taitoni tukevat varmasti minua. Didaktiset taidot tullaan varmasti oppimaan käytännön työssä."

"Intoa ja motivaatiota löytyy, käytännössä en ole opettanut (Suomessa) juurikaan, joten tuntien suunnittelu- ja organisointipuolella on taatusti tekemistä. Kuinka esim. saada työrauha?"

"Aika heikoltahan tuo näyttää, mutta työ opettaa tekijäänsä!"

Opiskelija saattoi olla suhteellisen varma itsestään joidenkin musiikinopetuksen osa-alueiden suhteen, mutta kiinnostuksen puute oli yksi tekijä, joka aiheutti epävarmuutta siitä, tuleeko opiskelija opettamaan musiikkia luokanopettajanurallaan. Luonnollisesti voidaan pohtia, mistä tällainen kiinnostuksen puute johtuu. Syynä voi esimerkiksi olla suhteellisesti korkeampi minäpystvyys muissa opetettavissa aineissa, jolloin mielenkiinto musiikinopettamisesta kohtaan jää vähäiseksi, ja opettaja suuntautuu korkeamman minäpystyvyyden aineisiin.

"Osaan opettaa rytmisoitinten käyttöä, säestää jonkin verran laulamista pianolla ja opettaa laulamista. Luulen kuitenkin että musiikin opetus tulee jäämään vähäiseksi koska suuntaudun lukuaineisiin."

Epävarmuutta aiheutti myös omien taitojen vertaaminen muiden edellytyksiin. Opiskelijoiden ja heidän oppimistulostensa sosiaalisen vertailun on todettu olevan monella tavoin haitallista opiskelumuoti- ja motivaatiolle (Anttila 2004b). Haitat korostuvat kilpailullisessa, suorituskeskeisessä tai jollain muulla tavoin kielteisessä ja ahdistavassa opiskeluympäristössä (esim. Anttila 2000, 105–108).

"Jos joudun opettamaan, niin pärjään mutta joku muu voisi olla parempi."

"Uskon, että pystyn pitämään hyviä ja monipuolisia perustunteja, mutta tasokkaamman ja syvällisemmän opetuksen jätän mieluummin ammattitaitoisemmille."

Luokka 3 Matalan minäpystyvyyden opiskelijat "Pelottaa, en varmasti pärjää tarpeeksi hyvin"

Tähän luokkaan sijoittuneet vastaajat kokivat pärjäävänsä musiikinopetuksessa kokonaisuutena ottaen huonosti, jotkut pitivät musiikinopettamista peruskoulussa itselleen suorastaan mahdottomana. Toiset sitä vastoin kokivat tarvittaessa pystyvänsä jollain tavoin pitämään myös satunnaisia musiikkitunteja.

"Huonosti. Pystyn kuitenkin opettamaan tarvittaessa."

"Tuskin tulen koskaan pitämään musiikin tunteja kuin ehkä sijaisuuksia tehdessä."

"En pysty sitä opettamaan."

"En halua opettaa."

Oppilaiden koettiin kärsivän, jos opettajan taidot ovat puutteelliset. Opetushallituksen julkaisemat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004, 230–232) ja niistä asianmukaisesti johdetut kunta- tai koulukohtaiset opetussuunnitelmat vaativat musiikkia opettavalta luokanopettajalta suhteellisen monipuolisia ja syvällisiä musiikillisia, sosiaalisia ja opetuksellisia tietoja ja taitoja (ks. myös Anttila 2004a). Jos opettajalla ei ole tällaisia valmiuksia, oppilaat jäävät väistämättä ilman opetussuunnitelmassa määriteltyä opetusta.

"En todellakaan pärjäisi, oppilaat kärsisivät."

"Voin säestää alkuopetuksen musiikkia mutta taitoni eivät ole niin laajat että tahtoisin opettaa musiikkia. Ei olisi oikein oppilaita kohtaan."

"En usko, että pystyn antamaan oppilaille riittävästi musiikissa."

Kuten aikaisemmin tuli esille, korkean minäpystyvyyden opiskelijoiden mielestä peruskoulun musiikinopetus ei vaatinut kovin paljoa, he kokivat perustietojen ja taitojen riittävän. Sitä vastoin alhaisen minäpystyvyyden opiskelijat näkivät musiikinopetuksen luokanopettajalle asettamat vaatimukset niin suuriksi, ettei pelkkien perusasioiden hallitseminen riittänyt.

"Perusasiat jotenkin hallussa. En usko, että minun kannattaisi opettaa musiikkia, jos löytyy joku asiantuntevampi ja lahjakkaampi."

Tähän ryhmään luokitettujen opiskelijoiden mukaan pelkät luokanopettajankoulutuksen musiikkiopinnot eivät anna riittäviä valmiuksia musiikin mielekkääseen opettamiseen, niiden perusteella luokanopettaja ei pysty opettamaan kaikkea tarpeellista musiikin alalta. Musiikkia pystyy tarkoituksenmukaisesti opettamaan vain henkilö, joka on harrastanut aktiivisesti musiikkia jo ennen luokanopettajankoulutusta.

"Se tulee olemaan hieman hankalaa, kun en ole harrastanut juuri muuta kuin laulua omaksi ilokseni, kuten myös rummuttelua."

Suurimpana puutteena myös heikon minäpystyvyyden opiskelijat näkivät pianon ja muiden soittimien soittotaitonsa puutteellisuuden, ja vaikka koettiin, että harjoittelemalla kyllä oppii soittamaan, tiedostettiin, että tarvittavan soittotaidon hankkiminen olisi luokanopettajankoulutuksen ajallisiin voimavaroihin ja muihin resursseihin nähden liian työlästä.

"En usko että olen kovin hyvä opettaja musiikissa, koska omat soittotaitoni ovat niin huonot."

"Jos osaisin soittaa pianoa, ei se olisi niin pelottavaa. Muussa kyllä pärjäisin opettelemalla. Pianoakin oppii soittamaan harjoittelemalla, mutta se on niin työlästä..."

"Huonosti. Tarvitsen paljon harjoitusta uuden kappaleen soittamisen oppimiseksi enkä oikein hallitse muita soittimia. Soitinsovituksetkin tuntuu vaikeilta. Osaan kuitenkin laulaa malliksi."

"En usko, että pystyn koskaan opettamaan musiikkia. Ehkä alkukasvatusryhmälle jossa ei tarvitse hallita niin laajasti soittimia yms."

Pohdinta

Minäpystyvyysteorian mukaan mielekkään toiminnan suhteen tärkeintä on riittävä minäpystyvyys eli käsitykset omien edellytysten riittävydestä, ei niinkään taidot ja muut edellytykset sinänsä, vaikkakin edellytykset ja minäpystyvyys ovat normaalitilanteessa kiinteässä yhteydessä toisiinsa. On siis mahdollista, että luokanopettajaopiskelijalla on musiikinopetuksessa vaadittavat taidot, mutta hänen minäpystyvyytensä on jostain syystä alhainen, mikä estää häntä hyödyntämästä taitojaan käytännön opetustilanteessa. Vastaavasti opiskelijan musiikilliset edellytykset ja opetustaidot saattavat olla puutteelliset, mutta hänen minäpystyvyytensä musiikkia opettavana luokanopettajana voi ainakin toistaiseksi olla korkea. Hän kokee pystyvänsä opettamaan musiikkia, mutta saattaa huomata myöhemmin käytännön kokemusta saadessaan taitojensa puutteellisuuden. Niinpä tämän tutkimuksen perusteella ei voi tehdä suoria johtopäätöksiä opiskelijoiden musiikillisista tai opettamiseen liittyvistä valmiuksista. Tämä tutkimus selvittää lähinnä opiskelijoiden musiikinopettamiseen liittyviä minäpystyvyyksiasioita. Tuloksia tulkittaessa on kuitenkin muistettava, että minäpystyvyyksiasioita ovat keskeisen tärkeitä musiikinopettajuuden muodostumisessa.

Tutkimuksen tulosten yhteenvedoksi sopii vielä yksi sitaatti, joka sisältää keskeiset alueet tässä tutkimuksessa esiin tulleista aiheista:

"Minun tulee kehittää itseäni vielä paljon ja saada itseluottamusta musiikin opettajuudesta ja omasta musiikin hallinnastani. Muuten menee melko heikosti".

Musiikinopettaminen vaatii luokanopettajalta monenlaisia psykomotorisia taitoja, harjaantumista, kypsymistä ja kokemusta. Moni kohdejoukon opiskelija oli epävarma valmiuksiensa riittävydestä ja kaipasi lisää musiikillisten taitojen opiskelua sekä käytännön opetusharjoittelua. Vaikeimmiksi musiikkikasvatuksen osa-alueiksi koettiin eri soittimien, erityisesti pianon, soittaminen, musiikinteoria, rytmikasvatus ja laulaminen lapsille ominaisella äänialalla (noin $a-d^2$), joka usein on kouluttamalle aikuisäänelle suhteellisen korkea. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa, joissa kohdejoukkona ovat olleet luokanopettajaopiskelijat (Vesioja 2004) ja työssä olevat luokanopettajat (Tereska 2003).

Useat kohdejoukon opiskelijat myös tiedostivat tarvitsevansa lisää itseluottamusta sekä musisoimisen että käytännön musiikinopettamisen suhteen. Ruismäen tutkimuksen (1991, 271) haastatteluaineisto onkin osoittanut, että musiikinopetuksen sujumisen kannalta keskeistä on se, miten opettaja kokee osaavansa soittaa, ei niinkään hänen todellinen taitotasonsa. Minäpystyvyyden taso vaikuttaa erityisesti opetusmotivaatioon ja opettajan sitoutumiseen työhönsä sekä työviihtyvyyteen (ks. myös Tschannen-Moran ym. 1998, 222–223).

Luokanopettajankoulutuksen musiikkikasvatuksen riittämättömyyden ongelma syntyi varsinaisesti 1990-luvulla, kun opettajankoulutuslaitosten valintakokeista yleisesti poistettiin musiikkiosio (tällä hetkellä se on vain Savonlinnan opettajankoulutuksessa) ja lähes samanaikaisesti vähennettiin opin-

noissa musiikin määrää. Näin musiikillisilta taidoiltaan valikoimaton opiskelijajoukko sai aikaisempaa vähemmän opetusta. Kaikki luokanopettajaopiskelijat voisivat varmaan nykyisinkin oppia jollain tavoin opettamaan musiikkia, mutta joidenkin opiskelijoiden kohdalla riittävien valmiuksien saavuttaminen vaatisi huomattavasti suurempia opetusmääriä ja tehokkaampaa psykomotoristen taitojen harjoittamista kuin mikä nykyisin on mahdollista. Vaikka kaikki luokanopettajaopiskelijat opiskelevat musiikkikasvatusta vähintään kaksi opintoviikkoa, yliopistossa annettava musiikinopetus ei onnistu antamaan kaikille opiskelijoille riittäviä valmiuksia ja itseluottamusta tulevaan työhön. Vähintään joka neljännen opiskelijan kohdalla luokanopettajankoulutuksen musiikkikasvatuksen opetus on tämän tutkimuksen tulosten mukaan turhaa tai suorastaan negatiivista vahvistaessaan opiskelijan kielteistä musiikillista minäkäsitystä. Tulosten mukaan vain puolet opiskelijoista kokee pärjäävänsä tulevaisuuden työssään musiikinopetuksessa vähintään kohtalaisesti. Tulos herättää monenlaisia ajatuksia.

Viime vuosina on suomalaisessa mediassa keskusteltu siitä, tarvitseeko kaikkien luokanopettajien osata opettaa kaikkia kouluaineita (ks. Vesioja 2004, 47–49). Nykyisin asetus määrää, että luokanopettajakoulutuksessa kaikille on opetettava tiedolliset, taidolliset ja menetelmälliset valmiudet kaikkien peruskoulun aineiden opettamiseen. Jos tämä asetus muuttuu eikä kaikkien luokanopettajien tarvitse enää osata opettaa musiikkia, on aihetta muuttaa myös opettajankoulutuksen musiikkikasvatuksen opetusjärjestelyjä. Nykyisten resurssien puitteissa ei ole mielekästä yrittää opettaa kaikille musiikkikasvatusta. Tämäkin tutkimus osoittaa, että kaikki eivät ehdi omaksua riittäviä valmiuksia. On harkittava, mikä olisi mielekkäin opetuksen kohderyhmä. Ilmeisesti se olisi musiikkia jo ennen opettajankoulutusta harrastaneet opiskelijat, joiden musiikillisten valmiuksien lähtötaso mahdollistaisi myös opetusvalmiuksien menestyksellisen omaksumisen. Tällöin opiskelijoiden musiikki- taidot ja opiskelumotivaatio olisi jollain tavoin testattava, ja annettava musiikkikasvatuksen opetusta vain sellaisille opiskelijoille, joilla on potentiaalia myös menestyä opinnoissaan ja opettaa musiikkia myöhemmin työssään. Tässä suhteessa tärkeimpiä testattavia musiikkitaitoja ovat eri soitinten soittaminen, laulaminen, ns. sävelkorva ja rytmitaju sekä musiikinteoria.

Jos kuitenkin kaikkien luokanopettajien halutaan tulevaisuudessa pystyvän edes jollain tavoin opettamaan myös musiikkia, on välttämätöntä lisätä opintojen valinnaisuutta siten, että kukin voi suunnata opiskelunsa sellaisiin musiikkikasvatuksen osa-alueisiin, joista kokee voivansa suoriutua. Kaikilta opiskelijoilta ei ole mielekästä vaatia opinnoissa samaa. Esimerkiksi kaikille samanlaiset laulukokeet tai soittotentit, joissa täytyy yrittää laulaa ja soittaa liian vaikeita kappaleita, ovat heikoimmille opiskelijoille sosiaalisina tilanteina nöyryyttäviä, mikä opettaa heitä useinkin vain pelkäämään musisoimista. Heidän minäpystyvyytensä musiikin parissa laskee. Inhimillisesti ja pedagogisesti mielekkäämpää olisi sallia opiskelijoille suhteellisen laajat valinnanmahdollisuudet eritasoisista ja -sisältöisistä kursseista niin, että kukin voi kehittyä omista lähtökohdistaan niin pitkälle kuin opetus- ja opiskeluresurssien puitteissa on mahdollista. Musiikkikasvatuksen opetus on suhteutettava kunkin opiskelijan omiin musiikillisiin taitoihin. Musiikillisesti lahjakkaimmat ja musiikkia eniten harrastaneet voisivat mahdollisesti opiskella lähes nykyisten kaltaisten opetussuunnitelmien mukaisesti, mutta taidoiltaan heikommille opiskelijoille on syytä kehittää muita oppisisältöjä ja musiikinopetuksen menetelmiä. Musiikin suhteen kaikkein heikoimmille opiskelijoille se saattaa merkitä sitä, että heidän on keskityttävä vain kuuntelukasvatukseen. Tästä aiheutuu kuitenkin ylipääsemättömiä ongelmia käytännön koulutyöhön. Tällaisten musiikinopetuksen valmiuksien perustalta ei ole mahdollista toteuttaa juuri ilmestyneisiin Opetushallituksen määräämiin opetussuunnitelman perusteisiin (2004) pohjaavia koulu- tai kuntakohtaisia opetussuunnitelmia.

Nykyinen opettajankoulutuksen tilanne on epätydyttävä, sitä olisi välttämättä kehitettävä siten, että jokaisella musiikkia opettavalla luokanopettajalla myös olisi valmiudet toteuttaa opetussuunnitelma käytännössä. Vaikuttaa siltä, että joko Opetushallituksella tai luokanopettajankoulutuksilla on pää pensaassa, todellisuutta ei haluta nähdä. Kaikille luokanopettajaopiskelijoille opetetaan suhteellisen vähän kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita ja he saavat muodollisen pätevyyden opettaa myös musiikkia mutta eivät riittäviä valmiuksia tehdä sitä vaadittavalla tavalla. Tilannetta voidaan nähdäkseni korjata viidellä menettelyllä:

1. Luokanopettajankoulutuksen pääsykokeisiin voidaan sisällyttää musiikin osio, jolloin kaikilla hyväksytyillä opiskelijoilla on paremmat edellytykset omaksua riittävät musiikilliset ja pedagogiset taidot.
2. Musiikkikasvatuksen määrää luokanopettajankoulutuksessa voidaan lisätä, jolloin valmistuvilla opiskelijoilla on paremmat valmiudet.
3. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita voidaan väljentää musiikin osalta siten, että ne on mahdollista toteuttaa asianmukaisesti myös heikommilla musiikki- ja opetustaidoilla.
4. Voidaan kehittää yhteistyömalleja (ks. yhteenveto Vesioja 2004, 53–56), joissa paremmat valmiudet omaavat luokanopettajat tai jopa musiikin aineenopettajat tukevat epävarmojen tai puutteelliset edellytykset omaavien opettajien työskentelyä.
5. Jo aiemmin mainitsemani asetus voidaan muuttaa siten, ettei kaikkien luokanopettajien tarvitse osata opettaa kaikkia aineita. Tällöin peruskoulun musiikinopetuksen voisi keskittää riittävät musiikilliset ja pedagogiset taidot omaaville opettajille.

Peruskoulun vuosiluokilla 1–6 musiikkia opiskellaan yleensä enemmän kuin luokilla 7–9 ja lukiossa. Tutkimusten mukaan ennen yläkouluikää saatu musiikkikasvatus onkin yksilön kehityksen kannalta merkityksellisempää kuin myöhemmässä iässä saatu (mm. Ahonen 2004, 84–108; Plummeridge 1991, 70–72). Tätä taustaa vasten on käsittämätöntä, että koko alakoulun musiikkikasvatus saattaa olla sellaisen henkilön harteilla, jolla on musiikkikasvatuksessa vain 2 opintoviikon laajuiset opinnot, kun samaan aikaan yläkouluun ja lukion muodollisesti pätevän musiikin aineenopettajan saamat musiikkikasvatuksen opinnot ovat aina kymmeniä kertoja laajemmat.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikinoppimiseen. Tampere: Finn Lectura.
- Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien tunnelmapiiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 58.
- Anttila, M. 2004a. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, 319–332.
- Anttila, M. 2004b. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita n:o 39.
- Arch, E. C. 1992. Affective control efficacy as a factor in willingness to participate in a public performance situation. *Psychological Reports* 71, 1247–1250.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.
- Bouffard-Bouchard, T. 1990. Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology* 130, 353–363.
- Erkkilä, T. 2003. Taidekasvatuksen asemasta suomalaisessa peruskoulussa. Paper-esitys Kasvatustieteen päivillä Helsingissä 20.11.2003.
- Krueger, N., Jr & Dickson, P. R. 1994. How believing in ourselves increases risk taking: Perceived self-efficacy and opportunity recognition. *Decision Sciences* 25, 385–400.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. 1990. *A theory of goal setting and task performance.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. 1991. Relation on self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology* 38, 30–38.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino.

- Pajares, F. 1997. Current directions in self-efficacy research. Teoksessa M. L. Maehr & P. R. Pintrich (toim.) *Advances in motivation and achievement*. Vol. 10. Greenwich, Connecticut: JAI Press, 1–49.
- Pajares, F. & Miller, M. D. 1995. Mathematics self-efficacy mathematics outcomes: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology* 42 (2), 190–198.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. 1991. Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Teoksessa M. Maehr & P. R. Pintrich (toim.) *Advances in motivation and achievement: Goals and self regulatory processes*. Vol. 7. Greenwich, Connecticut: JAI Press, 371–402.
- Plummeridge, C. 1991. *Music education in theory and practice*. Lewes: Falmer Press.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. *Jyväskylä studies in the arts* 37. Jyväskylän yliopisto.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31.
- Säntti, J. 1997. Opettaa vai kasvattaa? Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 12.
- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 243.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68 (2), 202–248.
- Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta”: pitkäikäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 18.
- Vesioja, T. 2004. ”Tätä lajia täytyy rakastaa, ei vihata.” Luokanopettajien arvioita itsestään musiikkikasvattajina. Kasvatustieteen lisensiaattityö. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Zimmerman, B. 2000. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91.

MOBIILIVERKKO-OPETUS JA –OPISKELU LANGATTOMALLA KAMPUKSELLA

Hanna Mattila, Miika Lehtonen, Heli Ruokamo, Hannakaisa Isomäki

Johdanto

Lapin yliopiston syksyllä 2004 aloittaneet 682 uutta perusopiskelijaa saivat yliopiston toimesta mahdollisuuden ottaa käyttöön kannettava tietokone. Kaiken kaikkiaan 582 opiskelijaa (85 %) otti koneen käyttöönsä ja lisäksi loppuvuoden 2004 aikana yliopiston kampukselle valmistuu langaton tietoverkko.

Tässä artikkelissa kuvataan kahta MobIT-tutkimushankkeen tapaustutkimusta, joissa tarkastellaan kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon hyödyntämistä yliopisto-opetuksessa, -opiskelussa ja oppimisessa. MobIT-hankkeessa tutkitaan langattoman tietoverkon ja uusien opiskelijoiden kannettavien tietokoneiden hyödyntämistä eri tieteenalojen lähtökohdista. Kasvatustieteen ja mediakasvatuksen näkökulmasta kiinnostus kohdistuu erityisesti siihen, onko kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon käyttöönotolla saavutettavissa jotakin pedagogista, koulutuksellista tai sosiaalista, tai yksilön ja perheen arjenhallintaan liittyvää lisäarvoa eri toimijoiden – niin opettajien, opiskelijoiden kuin tutkijoidenkin – lähtökohdista. Soveltavan informaatioteknologian näkökulmasta kiinnostus kohdistuu siihen, miten kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon varassa opiskeltaessa opiskelijat muodostavat tiedonrakentamiselleen ominaisia ja oppimistaan tukevia sosiaalisia yhteisöjä. Erityisenä mielenkiinnon kohteena on langattoman teknologian kyky välittää oppimiseen liittyviä, yhteisöllisyyttä tukevia toimintamuotoja. Tutkimuksissa tarkastellaan myös, millaisia vaatimuksia ja haasteita kannettavat tietokoneet ja langaton tietoverkko saavat aikaan opetuksen, opiskelun ja niihin liittyvien toimintamallien kehittämiseksi, kuten vaatimuksia niissä käytettävien pedagogisten mallien muutoksiin.

Tutkimushanke on merkityksellinen ja ajankohtainen. Vastaavia hankkeita ei Suomessa tässä laajuudessa ole aikaisemmin toteutettu, pienempiä kokeiluja kylläkin esimerkiksi Kuopion yliopistossa ja Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa. Opiskelijoiden lisääntynyt liikkuvuus ja opiskelun, työn sekä perhe-elämän entistä tiiviimpi ja monimuotoisempi yhdistäminen antavat kuitenkin olettaa, että Lapin yliopistossa alkanutta hanketta vastaavia hankkeita tullaan toteuttamaan myöhemminkin. MobIT-tutkimuksista saadaan arvokasta tietoa opetus- ja opiskelukäytäntöjen, työn- ja perhe-elämän yhdistämisen sekä uusien käyttöönottojen suunnitteluun.

Aikaisempien tutkimusten perusteella on hyvin todennäköistä, että pelkän teknologian tarjoaminen opiskeluympäristön osaksi ei riitä merkittävien muutosten saavuttamiseksi opetus- ja opiskelu- ja oppimiskäytännöissä vaan tarvitaan myös toimintaprosessien ja organisaation toimintatapojen muutoksia, jotta investoinneista saataisiin paras mahdollinen hyöty. (ks. esim. Lehtonen 2004; Lehtonen, Ruokamo, Tissari, & Tella 2004b; Teikari 2004a; Tella et al. 2004). Tämän vuoksi tutkimuksessa tarkastellaan myös organisaatiotason toimintoja.

Tietokone on työvälineenä suurelle osalle opiskelijoista tuttu. Näin ollen sen käyttöön liittyy toimintaa ohjaavia tapoja ja stereotyyppioita. Onko siis uusien opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen liittyvien toimintatapojen löytäminen ja muodostuminen mahdollista nyt, kun kokonaisella yliopiston vuosikurssilla on samanlainen työväline käytössään? Opettajien on opetuksessaan otettava huomioon muuttuneet opiskelutavat ja vastattava uusien mahdollisuuksien tarjoamiin haasteisiin tarkastamalla vanhoja käytäntöjään ja muuttamalla myös työtapojaan ja opetusmenetelmiään.

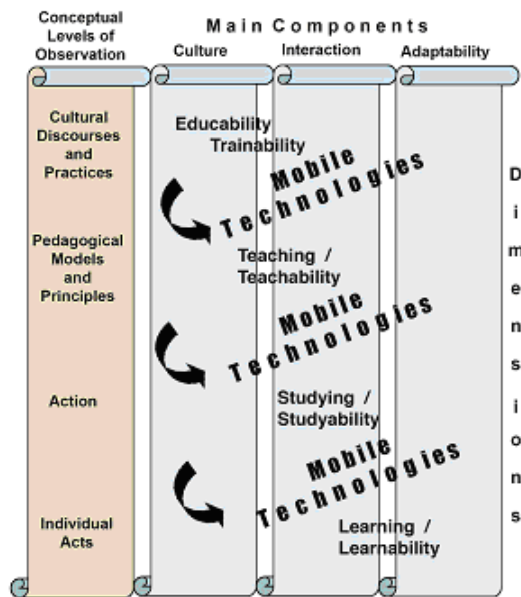
Eräs ongelma on se, että tutkittaessa teknologian käyttöönoton ja käytön vaikutuksia tiettyyn prosessiin, kuten opetukseen-opiskeluun-oppimiseen (Lehtonen 2004; Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager, & Oksanen 2001; Uljens 1997), on useimmiten vaikeaa analysoida luotettavasti sitä, minkä

verran tietystä havaitusta muutoksesta suuntaan tai toiseen on itse teknologian ja sen käyttöönoton ja siihen liittyvien seikkojen, kuten esimerkiksi tässä tapauksessa langattomuuden tai mobiiliteetin mahdollistamaa tai tuottamaa. Ongelmana on erityisesti teknologian käyttäminen tyypillisesti vain opetus-opiskelu-oppimisprosessin yksittäisissä osissa, puhdasta verkko-opetusta lukuun ottamatta. Tämän vuoksi ei riitä, että tieto- ja viestintäteknikkaa tarkoituksenmukaisesti ja optimaalisesti hyödyntävät toimintatavat tai työvälineet ovat tehokkaita, vaan niiden tulee liittyä laajasti myös tehokkaaseen pedagogiseen ja organisatoriseen prosessiin ja kulttuuriin. Vanha organisaation toimintatapa ja siihen istutetut uudet välineet ja toimintatavat eivät välttämättä osoittaudu tehokkaiksi. Voidaan todeta, että ongelma korostuu usein erityisesti teknologian käyttöönottilanteissa. Onnistuakseen teknologian menestyksellinen käyttöönotto pedagogiikan alueella eri instituutioissa vaatii useimmiten opetuksen, opiskelun ja muiden toimintojen uudelleen organisointia yksittäisten tekojen, toiminnan, asenteiden, pedagogisten mallien ja oppilaitoksen toimintakulttuurin alueilla niin yksilöllisellä kuin hallinnollisellakin tasolla. (esim. Enkenberg 2003; Roschelle 1995.)

Organisaation ja koulutettavuuden tasolla yliopiston tavoitteena on kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon käyttöönoton myötä lyhentää opiskeluaikoja ja tehdä opiskelua joustavammaksi. Gant ja Kiesler (2002) pohtivat puolestaan ihmisen elämänhallinnan näkökulmasta sitä, velvoittaako langattomien viestimien käytön rajattomuus johonkin. Jos työnantaja tarjoaa työntekijälleen matkapuhelimen, onko työnantajalla oikeus soittaa hänelle työajan ulkopuolella työasioissa? Samaa voisi pohtia myös opiskelijoiden käyttöönottamien kannettavien tietokoneiden suhteen: onko yliopistolla oikeus odottaa parempia oppimistuloksia tai nopeampaa valmistumista investoinnin vuoksi? Entä kokevatko opiskelijat asian niin, että yliopiston tehdessä tämänkaltaisen panostuksen heidän velvollisuutensa on opiskella yliopiston toivomalla tavalla? Toisaalta asian voisi kääntää toisin päin ja ottaa huomioon myös opiskelijoiden odotukset yliopiston toiminnan suhteen ja asiat, joita he edellyttävät yliopistolta.

Tutkimuksen teoria muodostuu kahdesta tasosta. Ensimmäisellä tasolla on koko tutkimuksen yhteinen teoriataso, metateoreettinen taso, ja sen alla eri tapaustutkimukset edustavat osin toisistaan poikkeavia teoreettisia painotuksia. Metateoreettisella tasolla pyritään huolehtimaan tapaustutkimusten riittävästä teoriakoherenssista. Kunkin tapaustutkimuksen teoriatausta perustuu metateoreettisen tason teoriaan ja teoreettista tarkastelua laajennetaan kunkin tapaustutkimuksen osalta.

Voidaan todeta, että sekä teknologian käyttöönottoon että sen käyttöön erilaisissa opetus-opiskelu-oppimisprosessin konteksteissa on laadittu varsin paljon erilaisia arviointimalleja, ja tutkimuksen taustateoria tuleekin nojaamaan pitkälti niihin (esim. Russell 1999/2001). Tutkimuksen teoriatausta perustuu Suomen Akatemian Life as Learning (Learn) -tutkimusohjelman MOMENTS-konsortiohankkeessa kehitettyyn monitieteiseen MOMENTS-metamalliin (ks. Lehtonen, Ruokamo, & Tella 2004; Ruokamo & Tella; Tella et al. 2004; Tella & Ruokamo). Metamalli mahdollistaa tarkastelunäkökulmien kohdentamisen teoreettisesti perustellulla tavalla eri tarkastelutasoille opiskelun, opetuksen ja oppimisen alueilla. MobIT-tutkimushanke mahdollistaa myös MOMENTS-metamallin edelleen kehittämisen tapaustutkimusten tulosten perusteella. MOMENTS-metamallin käsitteelliset tarkastelutasot, pääkomponentit ja ulottuvuudet on esitelty seuraavassa kuviossa 1.



Kuvio 1 MOMENTS-metamallin käsitteelliset tarkastelutasot, pääkomponentit ja ulottuvuudet (Ruokamo & Tella; Tella et al. 2004; Tella & Ruokamo)

Pääkomponentteina tarkastelun taustalla vaikuttavat kulttuuri, vuorovaikutus ja sopeutuvuus, käsitteellisinä tarkastelutasoina ovat kulttuuriset diskurssit ja käytännöt, pedagogiset mallit ja periaatteet, toiminta ja yksittäiset teot. Tarkastelun ulottuvuuksina ovat koulutettavuus, opetettavuus, opiskeltavuus ja opittavuus. Tapaustutkimuksissa tarkastellaan kannettavien tietokoneiden ja tietoverkkojen mahdollistamaa mobiliteettia ja joustavuutta, pedagogisia malleja, opetus-opiskelu-oppiminen –prosesseja, yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta sekä kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon hyödyntämistä opettajan näkökulmasta. Tarkasteltavia kohteita arvioidaan paitsi langattomalla kampuksella niin myös opiskelijan ja opiskelevan lapsiperheen perhe-elämän sekä arjenhallinnan näkökulmista.

Seuraavassa esitellään tarkemmin kahta tällä hetkellä käynnissä olevaa tapaustutkimusta.

Tapaustutkimus I: Opiskeltavuus, opittavuus ja arjenhallinta

Ensimmäisessä tapaustutkimuksessa tarkastellaan sitä, kuinka paljon ja miten kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon käyttöönoton odotetaan ja koetaan vaikuttavan opiskeluun ja oppimiseen, ja mitä pedagogisia hyötyjä, haittoja, uhkia ja mahdollisuuksia (SWOT) niiden käyttöön odotetaan ja koetaan liittyvän MOMENTS-metamallin eri tarkastelutasoilla (Kuvio 1). Tarkasteludimensioina ovat opiskeltavuus [studyability] ja opittavuus [learnability]. Lisäksi tutkitaan sitä, miten vaikutusten koetaan muuttuvan viisivuotisen seurannan aikana. Koulutettavuutta, opiskeltavuutta ja opittavuutta tarkastellaan MOMENTS-metamallin kulttuuristen diskurssien ja käytäntöjen, pedagogisten mallien ja periaatteiden, toiminnan ja yksittäisten tekojen tasoilla.

Tarkastelu toteutetaan SWOT-analysimallin idean mukaisesti *odotettujen ja koettujen hyötyjen* ja *haittojen* sekä koettujen *mahdollisuuksien* ja *uhkien* näkökulmasta.

Tapaustutkimuksen pääongelma alaongelmineen on:

Kuinka paljon ja miten kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon käyttöönoton odotetaan ja koetaan vaikuttavan opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen? ja

1. miten odotukset ja koetut vaikutukset muuttuvat tutkimusjakson aikana? sekä
2. mitä pedagogisia hyötyjä ja haittoja, uhkia ja mahdollisuuksia kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon käyttöön odotetaan ja koetaan liittyvän MOMENTS-metamallin eri tarkastelutasoilla?

Pääkysymystä operationalisoidaan MOMENTS-metamallin eri käsitteellisillä tarkastelutasoilla, kulttuuristen diskurssien ja käytänteiden, pedagogisten mallien ja periaatteiden, toiminnan sekä yksittäisten tekojen tasoilla.

Ensimmäisen tapaustutkimuksen taustateoriasta

Vaikutuksia mitattaessa on vaikea arvioida mikä osa muutoksesta johtuu uusista tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävistä prosessien osista ja teknologian käyttöönotosta ja mikä osa muutoksesta johtuu muista väliintulevista tekijöistä (ks. esim. Lehtonen & Vahtivuori 2003; Ohtonen 2001; Teikari 2004; Tella et al. 2004). Ohtonen (2001) toteaa, että kun tutkitaan uusien välineiden ja menetelmien käyttöönottoa, on uusien ratkaisujen tuottaminen lähes aina työlästä ja luotettavien vertailukohtien löytäminen vaikeaa. Siihen osallistuvilla on lähes poikkeuksetta taipumus nähdä työnsä tuloksia odotustensa mukaisina, jolloin uudet ratkaisut nähdään helposti ja liian automaattisesti aikaisempia toimintatapoja parempina ja vaikuttavimpina. Tämän takia tässä tutkimuksessa analysoidaan prosessin vaikutuksia pitkäikäisyydestä *koettuina*, ts. analysoidaan eri rooleissa olevien *käyttäjien* odotuksia ja kokemuksia sekä arvioita siitä, miten he ovat kokeneet kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon käyttöönoton vaikuttaneen. Opiskelijoiden odotuksia on kartoitettu ennen kokeilun alkamista kyselylomakkeella.

Eräs tiedostettu ongelma tämäntyyppisessä tutkimuksessa, jossa tutkitaan koettua vaikuttavuutta on se, että *koetun tyytyväisyyden* arviointi ei mittaa suoraan varsinaisia vaikutuksia, vaan ihmisten kokemusta ja tyytyväisyyttä niihin. Tällöin tulee ottaa myös huomioon aikaisemmin esitettyjä tämäntyyppiseen tutkimukseen liittyviä ongelmia ja siihen vaikuttavia väliintulevia tekijöitä. On hyvä myös tiedostaa, että ihmisten harjoittama toiminta ja toiminnan deskriptio, ts. kuinka he kuvaavat toimintaansa sitä kysyttäessä, eivät aina vastaa toisiaan. Voidaan todeta, että syntyvä tieto todellisista vaikutuksista on osin kiistanalaista, mutta se kuvaa jollain luotettavuustasolla todennäköisesti myös itse toimintaa ja siinä tapahtuvia muutoksia. Tässä tutkimuksessa eri tutkimusmenetelmillä saadun tiedon ja osin myös tutkimusaineiston yhdistämisellä voidaan vähentää edellä esitettyjen ongelmien vaikutusta saataviin tutkimustuloksiin.

Tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntävät ratkaisut nähdään tässä tapaustutkimuksessa toiminnan työvälineinä kuviossa 2 esitetyn mukaisesti, jolloin lähes puhtaasta työvälinekäytöstä edetään ns. ajattelun työvälineiden käytön kautta lähes puhtaiden käsitteellisten ja symbolisten työvälineiden kuten pedagogisten mallien käyttöön.



Kuvio 2 Työvälineiden luokittelu tässä tutkimushankkeessa

Kuten edellä totesimme, teknologian käyttöönotto sellaisenaan harvoin saa aikaan suurempia varsinaisia näkyviä tai havaittavia muutoksia opetus-, opiskelu- ja oppimiskäytännöissä. Muutoksia ei synny, jollei kyseessä olevan organisaation, useissa tapauksissa varsin jäykkiä, toimintaprosesseja muuteta ja tueta niiden muuttamista myös toiminnallisella tasolla samalla sellaisiksi, että ne mahdollistavat uuden teknologian mahdollisuuksien hyödyntämisen. Usein näkyvä tai koettu muutos voi

jäädä kohtalaisen pieneksi, jäädä tapahtumatta kokonaan tai olla osin jopa negatiivinenkin (ks. esim. Ohtonen 2001). Toisaalta usein organisaation eri puolilla aletaan keksiä, kehittää ja löytää erilaisia pienempiä toimintatapoja, joita kenties kokeillaan tai jotka jäävät vain ideoiden asteelle itse perusprosessien muutoksen hitaudesta, organisaation valta-asemista ym. johtuen. Teknologialla ja sen mahdollistamilla tekniikoilla voi olla myös monia rooleja erilaisten tutkittavien prosessien välittäjinä.

Tulevaisuusorientoituneen MOMENTS-tutkimushankkeen näkökulmasta on tärkeä löytää *'heikkoja signaaleja'*, *'innovatiivisia käyttötapoja'*, *'parhaita käytänteitä'* tai tulossa olevia lupaavia menetelmiä tai toimintatapoja (*horizon scanning*) (ks. esim. Mäkelä 1999; Tella et al. 2003) niiden edelleen kehittämiseksi ja vahvistamiseksi. Siksi tutkimuksessa ei tyydytä vain senhetkisen nykytilan ja siihen liittyvän muutoksen analyysiin, vaan samalla pyritään tavoitteiden mukaisesti kartoittamaan myös erilaisten tutkimusjaksolla esiintyvien interventioiden ja pedagogis-sosiaalisten opetus-opiskeluprosessiin liittyvien toimintatapojen muutosten seurauksia niissä syntyvän tiedon esille saamiseksi. Näiden lisäksi kartoitetaan ja pyritään saamaan selville myös niin sanottujen heikkojen signaalien ja SWOT-analyysin tuottamien mahdollisuuksien tai potentiaalisten ideoiden mukaisesti (Kempainen, Kuusi & Söderlund 2002) suuntia, joihin opiskelua ja opetusta näitä välineitä käyttäen voisi olla tarkoituksenmukaista kehittää.

Aikaisempien kokemusten ja tutkimusten mukaan voidaan todeta (ks. esim. MOMENTS), että vasta kun parhaat käytänteet on tunnistettu ja kokeiltu, on aika panostaa niiden lopulliseen toteutukseen ja laatuun, siihen miten opetus ja opiskelu tarkoituksenmukaisesti järjestetään. Mahdollisuuksien lisäksi kartoitetaan myös niitä pelättyjä ja koettuja uhkia tai haittoja, joita kokeilun aikana tulee vastaan tai joita opiskelijat ajattelevat tutkittavaan toimintaan mahdollisesti liittyvän. Tämä tieto on myös tärkeää paitsi erilaisten riskitekijöiden tunnistamiseksi ja arvioimiseksi, niin myös toiminnan ja toimintamallien kehittämiseksi niin, että riskit voidaan minimoida.

Ensimmäisen tapaustutkimuksen tutkimusote, aineistonkeruu ja analyysi

Tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmät ovat sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia. Tutkimustyyppi on pääosin kvantitatiivinen ja aineistoa analysoidaan pääosin tilastollisesti. Tutkimuksessa kerätään myös kvalitatiivista aineistoa, jonka avulla pyritään antamaan tarkempaa laadullista kuvaa ilmiöstä. Tutkimuksessa pyritään metodologisen triangulaation idean mukaisesti paitsi käyttämään kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusotetta toistensa rinnalla myös ns. syvän triangulaation idean mukaisesti tuottamaan myös laadullisesta datasta määrällisiä muuttujia kvantifioimalla ja teemoittamalla sitä tähän tarkoitukseen.

Ensimmäisessä aineistonkeruussa on kartoitettu opiskelijoiden odotuksia koskien kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon käyttöä opetuksessa ja opiskelussa. Aineistonkeruu järjestettiin alkukyselyllä syksyllä 2004 ennen kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon käyttöönottoa. Alkukyselyllä kerättiin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista dataa ja siihen vastasi 196 uutta opiskelijaa, jotka edustavat n. 30 %:ia kaikkien 682 uuden opiskelijan kohdepopulaatiosta. Luonnollisesti syntynyt otos jakaantuu kaikkiin viiteen tiedekuntaan ja koulutusohjelmiin. Otoksen voidaan ajatella edustavan kohtuudella koko aloittanutta opiskelijapopulaatiota. Opiskelijoilta kysyttiin taustatietojen lisäksi heidän aikaisemmista kokemuksistaan ja odotuksistaan tietokoneiden ja tietoverkkojen käyttöä kohtaan sekä opiskelun ja perhe-elämän yhteensovittamisesta. Perheellisiltä ja lapsiperheellisiltä opiskelijoilta kysyttiin heidän asumisjärjestelyistään ja perhetilanteestaan sekä odotuksistaan opiskelun ja perhe-elämän yhteensovittamiseen liittyen. Tätä aineistoa analysoidaan omana kokonaisuutenaan tapaustutkimuksen myöhemmissä vaiheissa.

Tutkimus toteutetaan toistettuihin mittauksiin perustuvana pitkäaikaistutkimuksena. Aineistoa käsitellään tilastomatematisesti hyväksikäyttäen SPSS-tilasto-ohjelmaa toistettujen mittausten analyysiin soveltuvilla muutosta mittaavilla tilastomatematisilla menetelmillä. Alkukyselyn analyysi tulaaan raportoimaan ensimmäisenä ja se sisältää otospopulaation kuvailun sekä heidän aikaisempien kokemusten ja odotusten analyysin ja kuvailun. Avovastauksista saatavaa tietoa voidaan käyttää tutkimuksen myöhempien vaiheiden kehittämiseen tutkittavaa ilmiötä paremmin mittaavaksi sekä

joiltain osin harkita sen teemoittelu ja kvantifiointia numeeriseksi dataksi ja osaksi kvantitatiivista osuutta. Ensimmäisen tapaustutkimuksen alustavia tuloksia esitellään keväällä 2005.

Tapaustutkimus II: Mobiilin teknologian käyttöönoton vaikutus opiskelijan liittymiseen opiskelijayhteisöön sekä yhteisössä tapahtuvaan toimintaan, opiskeluun ja oppimiseen

Opiskelijat, jotka kuuluvat teknologiaa toimintansa tukena käyttäviin opiskeluyhteisöihin, kohtavat usein hämmäntävän määrän uusia haasteita: mediat, sosiaalisen toiminnan säännöt, kurssimateriaalit, kurssikaverit sekä tasapainon löytäminen kodin, oppilaitoksen ja työn välillä (Haythorntwaite 2002). Kannettavien laitteiden käyttö opiskelussa luo opiskelijoille usein hyödylliseksi koettuja opiskelukäytäntöjä, mutta saattaa samalla myös rajoittaa opiskelun sujuvuutta (esim. Waycott & Kukulska-Hulme 2003). Mobiilia teknologiaa hyödyntävien uusien opiskelukäytäntöjen kehittäminen edellyttääkin opiskelun ja teknologian välisen suhteen tarkastelua aidossa toimintaympäristössä. Onnistunut teknologisen välineen käyttöönotto opiskelutilanteessa ei tarkoita vain teknologian toimivuuden selvittämistä, vaan myös opiskeluun liittyvien kognitiivis-sosiaalisten sekä emotionaalisten seikkojen tarkastelua (Isomäki & Häkkinen 2001; Lehtonen, Hyvönen & Ruokamo 2004).

Toisen tapaustutkimuksen tutkimusongelma ja teoreettiset lähtökohdat

MobIT-hankkeen toisen tapaustutkimuksen tutkimusongelmana on: Miten kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon käyttöönotto vaikuttaa opiskelijan liittymiseen opiskelijayhteisöön ja yhteisössä tapahtuvaan toimintaan, opiskeluun sekä oppimiseen? Ongelmaa tarkastellaan neljästä näkökulmasta, joita ovat: 1) opetus-opiskelu-oppiminen, 2) mobiili teknologia, 3) yhteisöllisyys sekä 4) vuorovaikutus. MOMENTS-hankkeessa kehitetyn metamallin suhteen toinen tapaustutkimus sijoittuu kulttuuristen diskurssien ja käytäntöjen tarkastelun tasolle (ks. Lehtonen, Ruokamo & Tella 2004).

Toisen tapaustutkimuksen keskeinen teoreettinen viitekehys, jonka sisällä opetusta, opiskelua ja oppimista sekä muuta yhteisöllistä toimintaa tarkastellaan kulttuuristen diskurssien ja käytäntöjen osana, muodostuu sosiokonstruktivismin teoriasta sekä yhteisöllisen oppimisen ja CSCL- (*Computer Supported Collaborative Learning*) malleista. Pitkä tutkimustraditio osoittaa yhteistoiminnallisten (*co-operative*) ja yhteisöllisten (*collaborative*) työtapojen olevan eduksi oppimiselle, varsinkin oppimisen laadun kannalta tarkasteltuna. Käsitteiden samankaltaisuuden vuoksi kaikki tutkijat (esim. Jones 1998) eivät erota yhteistoiminnallisuutta ja yhteisöllisyyttä merkitysten tasolla toisistaan, vaan käyttävät niitä synonyymeina. Tässä tapaustutkimuksessa niiden katsotaan kuitenkin tarkoittavan erilaisia työskentelytapoja ja siten käsitteiden merkitykset erotetaan toisistaan. Yhteistoiminnallisuudella tarkoitetaan työskentelyä, jossa tehtäväkokonaisuus on jaettu pienempiin osiin ja yhteisön jäsenet suorittavat tehtävänsä itsenäisesti ja ovat vastuussa omasta osastaan. Yhteisöllistä toiminnasta tekee dialoginen toimintakulttuuri, tehtävän suorittaminen yhdessä esimerkiksi ongelmalähtöisesti sekä ryhmän samansuuntaiset tavoitteet. Tavoitteiden saavuttamiseksi tarvittavat toimet eivät ole välttämättä selvillä. Yhteisöllisessä opiskelussa opiskelijan vastuu laajenee ja syvenee yksilön vastuusta yhteisölliseksi vastuuksi. (Dillenbourg, Baker, Blaye & O'Malley 1996; Vahtivuori, Wager & Passi 1999; Vaattovaara 2004.)

Sekä sosiokonstruktivistisen teorian että yhteisöllisen oppimisen mallin mukaan informaatio ymmärretään yksilön ja häntä ympäröivän sosiaalisen yhteisön rakentamaksi. Opetuksen, opiskelun ja oppimisen lähtökohdaksi pidetään siten yksilön ja yhteisön vuorovaikutteista toimintaa, jossa tietorakenteita muodostuu yhteisen sosiaalisen toiminnan tuloksena. (Säljö 2001; Lave & Wenger 1991; Vygotsky 1978.) CSCL-mallin perusajatus on sama, mutta se tarkoittaa näkökulmansa niihin yhteisöihin, joissa vuorovaikutusta, opetus-opiskelu-oppiminen -prosessia sekä tietojen rakentamista ja taitojen jakamista tuetaan teknologian keinoin (Lipponen 2002). Tässä tutkimuksessa toiminnan tukena oleva teknologia on mobiilia, millä tarkoitetaan mahdollisuutta liikkuvuuteen ja toimintaym-

päristöjen yhdistämiseen kannettavien välineiden avulla. Myös mahdollisuus kommunikointiin tilasta riippumatta esimerkiksi sähköpostin tai muiden tietoliikennepohjaisten viestimien avulla liitetään mobiiliin ominaisuuksiin (Cooper 2002).

Opetuksessa, opiskelussa ja oppimisessa mobiilista teknologiasta voi olla hyötyä esimerkiksi teknologian siirrettävyyden ja saatavuuden suhteen. Siirrettävyydellä ja saatavuudella tarkoitetaan sitä, että teknologisia välineitä, kuten esimerkiksi kannettavia tietokoneita, voidaan verraten helposti kuljettaa mukana ja ne ovat tarpeeksi pienikokoisia, jotta niitä voidaan käyttää erilaisissa opiskelutilanteissa myös varsinaisten tietokoneluokkien tai luentosalien ulkopuolella. Langaton tietoverkko laajentaa verkon tarjoamien resurssien, kuten esimerkiksi kirjaston tietokantojen ja sähköpostipalveluiden saatavuuden niinikään tiloista riippumattomaksi. Teknologian käyttö voi myös edistää itseohjautuvuutta, motivaatiota sekä opiskelijoiden yhteistyötä ja kommunikaatiota. (Rochelle & Pea 2002; Luff & Heath 1998.) Digitaalisten laitteiden vahvuuksia opiskelutilanteessa mietittäessä usein mainitaankin, että ne mahdollistavat opiskelun ajan ja paikan suhteen joustavammin. Yhteisöllisen oppimisen onnistuminen silloin, kun tietotekniikka on kiinteä osa sitä, on kuitenkin mahdollista vain, jos kommunikaatiota opiskelijoiden sekä opettajien, tutoreiden ja tutkijoiden välillä tuetaan sopivin keinoin (Misch 2001). Opetus-, opiskelu- ja oppimisympäristö yhteisöllisiä diskursseja varten muodostuu opiskelijoista, asiantuntijoista, opettajista sekä työkaluista (Järvelä 1998; Säljö 2001). Toisaalta on hyvä pitää mielessä myös teknologian kuormittavuus. Sherryn ja Salvadorin (2002) mukaan kannettavien laitteiden käyttö työssä, samoin kuin myös opiskelussa, on vaativaa: käyttäjien täytyy kyetä hallitsemaan tasapaino tässä ja nyt tapahtuvien asioiden ja niiden asioiden kanssa, jotka eivät tapahdu välittömässä fyysisessä läheisyydessä, mutta jotka kuitenkin vaativat huomiota.

Yhteisöllisen oppimisen mallin ja sosiokonstruktivistisen teorian mukaan kuuluminen tiettyyn yhteisöön voi aluksi olla tiedostamatonta, mutta käytäntöjen ja ympäristön tullessa tutuksi kuulumisen tunne vahvistuu. Yhteisöön kuuluminen ei rajoitu pelkästään niihin tilanteisiin, joissa ollaan kasvokkain vuorovaikutuksessa toisten kanssa; opiskelija kantaa yhteisön sosiaalisia toimintarakenteita mukanaan muulloinkin. Edellä kuvatun kaltainen tilanne on edessä myös silloin, kun opiskelija aloittaa opintojaan yliopistossa. Aluksi opiskelija hakee paikkaansa ja totuttelee yliopiston toimintakulttuuriin ja ilmapiiriin. Ajan kuluessa kuuluminen yliopiston yhteisöihin rakentuu osaksi opiskelijan identiteettiä. Oppimisen kannalta avaintekijöitä yhteisön toiminnassa ovat ne, jotka tekevät yhteisöstä avoimen uusille tulokkaille ja sallivat heidän osallistua toimintaan. Samansuuntaisten tavoitteiden kautta ryhmällä on yhteinen toiminnan viitekehys, johon kaikki voivat sitoutua. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikkien ryhmän jäsenten tulisi hallita samat asiat, vaan viitekehysten puitteissa jokaisella on oma erityinen ja henkilökohtainen kiinnostuksen kohde ja kukin kehittää osaamistaan omalla erityisalueellaan. Tällaista toimintaa kutsutaan hajautetun kognition prosessiksi, mikä tarkoittaa kognitiivisten resurssien, kuten ajan, muistin ja tiedonkäsittelykapasiteetin jakamista sosiaalisesti yksilön kognitiivisten mahdollisuuksien laajentamiseksi tai jonkin sellaisen saavuttamiseksi, mihin yksittäinen toimija ei kykene yksinään. (Säljö 2001; Vygotsky 1978; Lave & Wenger 1991; Oatley 1990.)

Vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta yhteisön jäsenten välinen luottamus on tärkeää. (Tella ym. 2004; Lehtinen ym. 2000; Lave & Wenger 1991; Fischer 2001; Bourguin & Mørch 2001.) Koska tutkimuksen kohteena olevassa ympäristössä vuorovaikutus on mahdollista myös mobiilin teknologian keinoin kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäksi, merkittäväksi tekijäksi luottamuksen saavuttamisen kannalta nousevat myös mobiiliin ympäristön tietoturvaan liittyvät seikat. Yhteisöllinen oppiminen vaatii syntyäkseen vastavuoroisuutta, luottamusta ja yhteisön jäsenten tuntemista (Vah-tivuori, Wager & Passi 1999). Kun ympäristössä toimivat opiskelijat, opettajat, tutkijat ja muut tahot voivat olla varmoja luottamuksellisuuden säilymisestä viestien lähettämisessä, avoin vuorovaikutus tulee mahdolliseksi ja opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen liittyvistä asioista voidaan keskustella myös luottamuksellisella ja henkilökohtaisella tasolla.

Edellä esitettyjä teorioita vasten peilattuna kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon käyttöönotto Lapin yliopistossa on tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen: toisaalta syksyllä aloitta-

neet uudet perusopiskelijat sulautuvat yliopiston vallitseviin käytäntöihin, mutta toisaalta heidän on mahdollista luoda omaa opiskelukulttuuria uusine työvälineineen. He ovat yliopiston ensimmäinen tätä kokoluokkaa oleva, samanlaista työvälineitä käyttävä opiskelijaryhmä ja siten saavat vapaasti omaksua itselleen luontevia työtapoja, sikäli kun opetuksen käytännöt antavat myöten. Toisaalta yhteisöllisyyden tavoittaminen tällaisessa opiskeluympäristössä on jo haaste sinänsä.

Toisen tapaustutkimuksen tutkimusote, aineistonkeruu ja analyysimenetelmät

Tämän tapaustutkimuksen tutkimusote on etnometodologinen. Etnometodologia tarkastelee ihmisen toimintaa sosiaalisissa tilanteissa. Ihmiset nähdään oman toimintansa ja kulloisenkin tilanteen aktiivisina määrittäjinä, esimerkiksi fenomenologiaan verrattuna etnometodologia luottaa enemmän ihmisen ajattelun ja käyttäytymisen tarkoituksellisuuteen. Ihmiset liittyvät ympäristöönsä, joka vaikuttaa heihin samalla kun he luovat sitä. Jokapäiväisen elämän sosiaaliset rakenteet ja prosessit ovat yhteneväisiä sen kanssa, miten yhteisön jäsenet rationaalisesti elämäänsä jäsentävät. (Randall 2004; Hilbert 1992; Grönfors 1982.) Etnometodologiassa kuvataan toimintaa ja ihmisiä sekä kontekstin merkitystä toiminnalle hyvin samaan tapaan kuin sosiokonstruktivismiin kirjoituksissa (esim. Säljö 2001, 136).

Etnometodologian perusajatukset sopivat siis hyvin yhteen aiemmin esitellyn sosiokonstruktivistisen teorian kanssa luoden yhtenäisen linjan tutkimuksen metodologian ja teoreettisen viitekehyksen välille. Etnometodologiassa toiminta nähdään pohjimmiltaan sosiaalisena ja yksilöllisyys voidaan saavuttaa ainoastaan osallistumalla sosiaaliseen toimintaan. Siksi etnometodologian näkökulmasta sosiaalista toimintaa ei voida nähdä tapahtumana, johon yksilöt 'tulevat olemaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa' keskenään, vaan vuorovaikutus on läsnä kaikkialla ja kaikessa. (Hilbert 1992.) Tutkimuksen kohteena olevien sosiaalisten ilmiöiden tulee olla välittömästi saatavilla tieteellistä tarkastelua varten. Paikallisuus on tärkeää, tutkijoiden huomio kiinnittyy siihen, mitä on heidän edessään ja lähellään. Ilmiötä ei voi irrottaa kontekstistaan. Etnografinen aineistonkeruu sopii tähän etnometodologiseen tapaustutkimukseen hyvin, koska opiskelijoita voidaan havainnoida aidosti juuri siinä ympäristössä, jossa he toimivat. Etnografiaa voidaan toteuttaa myös virtuaalisesti havainnoimalla verkko-opiskelu- tai muuta ympäristöä, siellä käytyjä keskusteluja ja suoritettuja tehtäviä.

Toinen tapaustutkimus toteutetaan pääosin kvalitatiivisten aineistonkeruu- ja analyysimenetelmien avulla. Tutkimusjoukko on varsin suuri (582 opiskelijaa), joten myös kvantitatiivista aineistoa kerätään tilastollisten tulosten esittämiseksi. Aineiston kerääminen aloitettiin syksyllä 2004 yhdessä ensimmäisen tapaustutkimuksen kanssa opiskelijoille tehdyllä, sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista dataa keräävällä alkukyselyllä (N=196) jo ennen kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon käyttöönottoa. Opiskelijoilta kysyttiin taustatietojen lisäksi heidän kokemuksistaan ja odotuksistaan tietokoneiden ja tietoverkkojen käytöstä sekä opiskelun ja perhe-elämän yhteensovittamisesta. Seuraavaksi aineistonkeruu jatkuu laadullisen aineiston osalta haastatteluilla ja etnografialla.

Aineiston kurinalainen analyysi on etnometodologiassa tärkeää (Tuomi & Sarajärvi 2002). Tutkijan tehtävä on tallentaa yhteisön jäsenten ajatukset ja huomiot omasta yhteisöstään, sen rakenteista ja sosiaalisista prosesseista. Tämä lähestymistapa vaatii perusteellisempaa suhdetta tarkasteltavaan kohteeseen ja useiden eri havaintojen välisten ristiriitojen selvittämistä sen sijaan, että tyydyttäisiin vain itsestään selviin vastauksiin ja niiden luokittelemiseen kategorioihin, jotka puolestaan sopivat teoriaan. (Hilbert 1992; Grönfors 1982.) Toisessa tapaustutkimuksessa kerättyä aineistoa analysoidaan laadullisesti ja tilastollisesti. Tarvittaessa laadullista aineistoa voidaan kvantifioida sopivien ja mielenkiintoisten tyyppitelyjen löytyessä.

Toisen tapaustutkimuksen ensimmäisiä tuloksia esitellään keväällä 2005.

Yhteinen pohdinta

Tässä artikkelissa olemme esitelleet kahta MobIT-tutkimushankkeen tapaustutkimusta, joissa tarkastellaan kannettavien tietokoneiden ja langattoman tietoverkon käyttöön ottoa ja hyödyntämistä

yliopisto-opetuksessa, -opiskelussa ja oppimisessa. Molemmat tapaustutkimukset ovat käynnistyneet ensin yhteisen teoreettisen viitekehyksen pohdinnalla ja sittemmin eriytyneet omin painotuksin suhteessa taustateoriaan. Tutkimusten aineistonkeruu on aloitettu yhteisesti toteutetulla, opiskelijoille tehdyllä alkukyselyllä. Tapaustutkimukset jatkuvat teoriataustan tarkentamisella, syksyllä 2004 kerätyn alkukyselyn aineiston käsittelyllä ja analysoinnilla sekä tulevien tutkimusvaiheiden tarkentamisella ja niihin liittyvän aineistonkeruun toteuttamisella.

MobIT-hankkeessa käynnistyy myös kolmas tapaustutkimus, jossa tarkastellaan opiskelijoiden kannettavien tietokoneiden, langattoman tietoverkon sekä niiden mahdollistaman mobiiliteetin hyödyntämistä opetuksen ja opetettavuuden, opettajien, ohjaajien ja suunnittelijoiden näkökulmista. Tutkimus keskittyy opetettavuuteen ja siihen, miten verkko-opetuksen pedagogiset mallit ja periaatteet toteutuvat esimerkiksi yhtenä tutkimuskohteena olevan mediakasvatuksen koulutusohjelmassa. Tutkimuksessa tarkastellaan verkko-opetus, -opiskelu ja oppimisprosessien suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin periaatteita sekä niiden edelleen kehittämistä tapaustutkimusten avulla. Taustateoriasa ja tarkastelussa hyödynnetään MOMENTS-metamallia. Opettajien toimintaa tarkastellaan kulttuurin, vuorovaikutuksen ja sopeutuvuuden komponenttien näkökulmista. Käsitteellisiä tarkastelutasoja ovat tässä tapauksessa erityisesti pedagogiset mallit ja periaatteet sekä kulttuuriset diskurssit ja käytänteet. Aineiston keruu aloitetaan kolmannen tapaustutkimuksen osalta kevätlukukaudella 2005 ja aineistoa kerätään sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin menetelmin. Kirjallinen kysely suunnataan kaikille verkko-opetusta toteuttaville opettajille, ohjaajille ja suunnittelijoille, ja aineiston keruu jatkuu haastatteluilla.

Tässä artikkelissa esiteltujen kahden tapaustutkimuksen tulokset tulevat olemaan sekä määrällistä että laadullista tietoa kannettavien tietokoneiden ja langattomien tietoverkkojen sekä niiden mahdollistaman mobiiliteettiin liittyvistä odotuksista ja kokemuksista sekä koetuista vaikutuksista opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen. Tulosten hyödyntämismahdollisuuksien voidaan odottaa olevan varsin merkittäviä Lapin yliopistossa toiminnan arvioimiseksi ja edelleen kehittämiseksi sekä parhaiden käytäntöjen esiin saamiseksi. Kiinnostus voi olla suuri myös paikallista tasoa laajemmissa yhteyksissä kansallisesti ja kansainvälisesti. Tutkimustuloksia tullaan julkaisemaan journaaleissa, konferensseissa, toimitettavissa teoksissa, lehdissä ja muissa julkaisuissa.

LÄHTEET

- Bourguin, G. & Mørch, A. 2001. Evolving shared experience in distributed learning environments. Teoksessa S. Bjørnstad, R.E. Moe, A.I. Mørch, & A.L. Opdahl (toim.) IRIS24. Proceedings of the 24th Information Systems Research Seminar in Scandinavia, vol 1. Bergen: University of Bergen, Department of Information Science, 115–128.
- Cooper, G. 2002. The mutable mobile: social theory in the wireless world. Teoksessa B. Brown, N. Green, & R. Harper (toim.) Wireless World. Social and interactional aspects of the mobile age. London: Springer, 19–31.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. 1996. The evolution of research on collaborative learning. Teoksessa H. Spada & P. Reiman (toim.) Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science. Oxford: Elsevier, 189–211.
- Enkenberg, J. 2003. Kestävään tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön. Teoksessa J. Enkenberg & M.-B. Kentz (toim.) Kasvatuksen maisemista [Professori Marja-Liisa Julkusen juhlapöytäkirja hänen 60-vuotissyntymäpäivänään]. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 133–145 .
- Fischer, G. 2001. Communities of interest. Learning through the interaction of multiple knowledge systems. Teoksessa S. Bjørnstad, R.E. Moe, A.I. Mørch, & A.L. Opdahl (toim.) IRIS24. Proceedings of the 24th Information Systems Research Seminar in Scandinavia, vol. 1. Bergen: University of Bergen, Department of Information Science, 1–14.

- Gant, D. & Kiesler, S. 2002. Blurring the boundaries: cell phones, mobility and the line between work and personal life. Teoksessa B. Brown, N. Green & R. Harper (toim.) *Wireless World. Social and interactional aspects of the mobile age*. London: Springer, 121–131.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY.
- Haythornthwaite, C. 2002. Building social networks via computer networks. Creating and sustaining distributed learning communities. Teoksessa K.A. Renninger & W. Shumar (toim.) *Building virtual communities*. Cambridge: Cambridge University Press, 159–190.
- Isomäki, H. & Häkkinen, P. 2001. Information systems professionals' conceptions of learning: the intellectual basis for designing information systems involving learning. Teoksessa H. Isomäki, J. Kari, M. Marttunen, A. Pirhonen & J. Suomala (toim.) *Human-centred technology and learning*. University of Jyväskylä, Faculty of Education, 157–188.
- Jones, C. R. 1998. Context, content and cooperation: An Ethnographic study of collaborative learning online. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of the Manchester Metropolitan University for the degree of Doctor of Philosophy. Manchester Metropolitan University: Department of Sociology and Department of Information and Communications.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: legitimated peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemppinen, M., Kuusi, O., & Söderlund, S. (toim.) 2002. *Tulevaisuudentutkimus: Perusteet ja sovellukset*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura (Tallprint).
- Lehtinen, E., Hakkarainen, K., Lipponen, L., Rahikainen, M., Muukkonen, H., Lakkala, M. & Laine, P. 2000. *Katsaus tietokoneavusteisen yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksiin*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A13:2000. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Lehtonen, M.; Hyvönen, P. & Ruokamo, H. (to appear). *Minkä ilotta oppii sen surutta unohtaa. Opiskeluaikaiset emotionaaliset kokemukset ensisijaisina oppimisen tukiaktiviteetin lähteinä ja esteinä verkko-opetuksessa*. Teoksessa *Kognitiivinen verkkopedagogiikka*.
- Lehtonen, M. 2004. Opetus-opiskelu-oppimisprosessi analyysin kohteena MOMENTS-hankkeen Network-Based Mental Tools in Technology Education -tapaustutkimuksessa. ITK'04 tutkijataapaaminen. Artikkeliteemaryhmään: Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa, opiskelussa ja oppimisessa. Esitys ITK'04 tutkijataapaamisessa, Hämeenlinna.
- Lehtonen, M., Ruokamo, H., & Tella, S. 2004. Towards a Multidisciplinary Metamodel for Network-Based Mobile Education: The MOMENTS Metamodel. Teoksessa L. Cantoni & C. McLoughlin (toim.) *Proceedings of ED-Media 2004 [CD-ROM]*. Norfolk, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2020–2025.
- Lehtonen, M., & Vahtivuori, S. 2003 (15.5. 2003). Kohti MOMENTS-metamallia – lähtökohtia ja periaatteita verkko-opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin tueksi. Esitys Suomen Akatemian LEARN Tutkijataapaamisessa, Jyväskylän yliopisto, Agora.
- Lipponen, L. 2002. Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. Esitys CSCL2002 –konferenssissa. Boulder, Colorado, USA 7-11.1.2002.
- Luff, P. & Heath, C. 1998. Mobility in collaboration. Teoksessa *Proceedings of CSCW'98*. New York: ACM Press, 305–314.
- Misch, A. 2001. Context-oriented communication support in a collaborative learning environment. *Kolumbus is born*. Teoksessa S. Bjørnstad, R.E. Moe, A.I. Mørch, & A.L. Opdahl (toim.) *IRIS24. Proceedings of the 24th Information Systems Research Seminar in Scandinavia*, vol. 1. Bergen: University of Bergen, Department of Information Science, 43–58.
- Mäkelä, M. 1999. Parempi katsoa kuin katua: Teknologioiden varhainen arviointi. *Impakti* 5/1999, 4–5.
- Oatley, K. 1990. Distributed cognition. Teoksessa H. Eysenck, A. Ellis, E. Hunt & P. Johnson-Laird (toim.) *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*, Oxford: Blackwell, 102–107.
- Ohtonen, J. 2001. Kokemuksia strategisen kehittämissuunnitelman arvioinnista: Esimerkkinä Satakunnan makropilotti 1999-2001. *Impakti*, 6/2001, 4–6.

- Rochelle, J. & Pea, R. 2002. A Walk on the WILD side: How wireless handhelds may change computer-supported collaborative learning. Earlier version of this paper was presented at the Conference of Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL-02), Boulder, Colorado, January 7–11.
- Roschelle, J. 1995. Learning in Interactive Environments: Prior Knowledge and New Experience. Teoksessa J. Falk & L. Dierking (toim.) *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*. Washington: American Association of Museums, 143.
- Ruokamo, H., & Tella, S. 2005. The MOMENTS Integrated Metamodel--Future Multidisciplinary Teaching-Studying-Learning (TSL) Processes and Knowledge Construction in Network-Based Mobile Education (NBME). Paper presented at The IPSI-2005, January 7-8, 2005, Hawaii.
- Sherry, J. & Salvador, T. 2002. Running and grimacing: the struggle for balance in mobile work. Teoksessa B. Brown, N. Green & R. Harper (toim.) *Wireless World. Social and interactional aspects of the mobile age*. London: Springer, 108–120.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.
- Teikari, M. 2004. Menetelmien arviointi portinvartijana: Onko eettistä sanoa 'ei' uusille menetelmille? *Impakti*, 3/2003, 3–6.
- Tella, S., Lehtonen, M., Ruokamo, H., Tissari, V., Ketamo, H., Kiili, K., Paunonen, U., Koskimaa, R., Vahtivuori-Hänninen, S., Nurmi, K.E. & Multisilta, J. 2004. MOMENTS-metamalli: Monitieteinen tulevaisuuden verkko-opetuksen, -opiskelun ja oppimisen rakentamisen työväline. Teoksessa Mietola, R. & Outinen, H. (toim.) *Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Verkkójulkaisu, 244–255. <http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/index.htm>
- Tella, S., & Ruokamo, H. (artikkeliehdotus). MOMENTSin integroitu metamalli – tulevaisuuden monitieteiset opetus-opiskelu-oppimisprosessit ja tiedon rakentaminen mobiiliverkko-opetuksessa. Esitys Yhtenäistyvät vai erilaistuvat oppimispolut –teemaryhmässä. Kasvatustieteen päivät, 25-26.11.2004, Joensuu.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P., & Oksanen, U. 2001. Verkko opetuksessa – opettaja verkossa [The Net in Teaching—The Teacher in the Net.]. Helsinki: Edita.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaattovaara, V. 2004. Verkko-opiskelun toimintakulttuurisen muutoksen tarkastelua didaktisessa verkkoympäristössä. Teoksessa V. Tissari, V. Vaattovaara, S. Vahtivuori, S. Tella, R. Rajala & H. Ruokamo (toim.) *HeLa-projekti: Helsingin ja Lapin yliopistojen tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön tutkimus- ja kehittämisprojekti 2001-2003. Loppuraportti*. Helsinki ja Rovaniemi.
- Vahtivuori, S.; Wager, P. & Passi, A. 1999. "Opettaja, opettaja teletimi 'Tellus' kutsuu..." Kohti yhteisöllistä opiskelua virtuaalikoulussa. (Teacher, Teacher Teleteam 'Tellus' Calling...) Towards Communal Studying in Virtual Schools). *Kasvatus* 30 (3), 265–278.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Waycott, J. & Kukulska-Hulme, A. 2003. Students' Experiences with PDAs for Reading Course Materials. *Personal and Ubiquitous Computing* 7 (1), 30–43.
- Uljens, M. 1997. *School didactics and learning*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

JULKAISEMATOMAT LÄHTEET:

- Randall, D. 2004. Material for the First International Summer School of Applied Information Technology. Held in University of Lapland, Rovaniemi, August 23–27.

APPLYING NATURAL LANGUAGE PROCESSING TO TEXT ANALYSIS IN EDUCATIONAL CONTEXT

Tuomo Kakkonen, Niko Myller, Patrik Scheinin, Erkki Sutinen, Jari Timonen

Introduction

In this paper, we use the term academic text to refer to any free text composed in an academic setting, covering the whole spectrum from first year students' reviews of available scientific texts up to a scientist's struggling, but still fragile text concerning his or her new discoveries. These academic texts can be processed by various information technologies. We can now outline the landscape of applying technologies for assessing academic texts as a cube (see Figure 1) where a particular application can be identified as its position indicated by the three dimensions of the purpose of assessment, the kind of feedback, and the type of contribution.

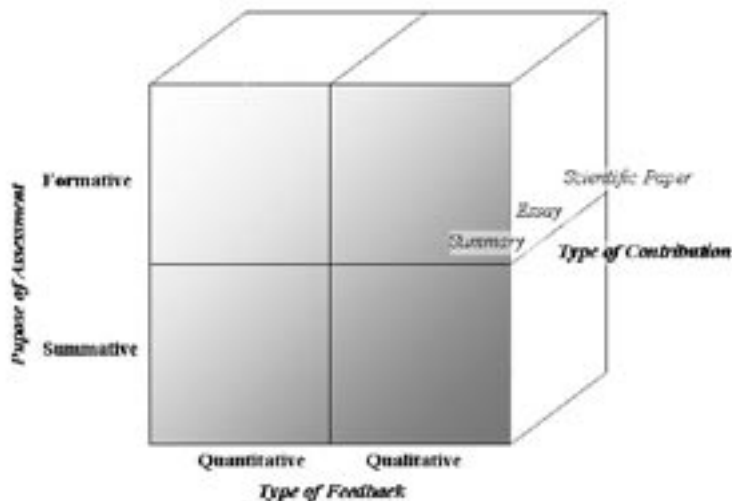


Figure 1 *Dimensions of the analysis of scientific texts.*

As illustrated in the Figure 1, a particular academic text can be assessed at different stages of its compilation process, the two extremes being the very beginning and after the process. Although the dimension is continuous, we can identify the main purpose of assessment at its two ends as formative and summative. Formative assessment aims at supporting the writing process, whereas summative assessment gives feedback after the process has ended. Feedback can be primarily quantitative (scoring, grading, marking, profiling) or qualitative (descriptive), but combinations are also possible. The type of an individual text's contribution varies from a summary up to an independent scientific text.

To give an example of the idea of using the categorization just introduced, let's consider a student's essay that needs to be assessed in an examination. The purpose of the assessment is summative, feedback quantitative, and writer's own contribution is considered to be quite limited. Second example is a scientist's original paper that needs to be analyzed as a part of her departmental evaluation. Purpose of the evaluation is summative, feedback between quantitative and qualitative, and contribution highly original.

The trend is to move from summative, quantitative assessments towards formative qualitative ones. While the categorization introduced above describes the opportunities of applying technologies to text assessment or the what-map, we still need another scheme for analyzing the available technologies, i.e., the how-map.

Methods for analyzing scientific texts can be divided into comparison-based methods and ones that rely on analyzing the texts not by comparing them to some source, but more to analyze their properties like structure, cohesion, and use of words. While methods based on text comparison are feasible for quantitative evaluation, like assigning scores to student's writings, they are less suitable for other types of analyses. Methods such as discourse structure analysis, on the other hand, are more suitable for giving detailed feedback to writers and for descriptive text analysis, but they can also be used to aid the summative and quantitative type of assessment.

On the other hand, methods can be divided into ones concentrating on surface features, to the content, or to the structure of the text. The earliest essay grading systems were solely based surface features such as the length of the essay in words, the number of commas and so on. More recent and advanced systems have moved into measuring the content and the structure of the texts. In this paper, we will consider the two latter types of methods.

Text visualization is one of the available methods for text assessment (Card et al. 1999). It is primarily useful for illustrating the structural features of a text, such as in indicating the different types of texts (descriptive, argumentative etc.) with colors. It can also represent the whole text as nodes, with edges in between for internal dependencies.

Comparing the what-map with the how-map reveals that there is no one-to-one relationship between the challenges and the methods, but a particular technique can be applied to instances at several different positions in the cube.

In this paper, we discuss possibilities offered by current information retrieval (IR), natural language processing (NLP) and machine learning (ML) methods to analyses of academic texts. In chapter 2 we describe our essay grading system based on comparison between the course materials and essays and discuss some research results on other similar types of approaches. Chapter 3 discusses the possibilities of using statistical and discourse analysis methods for more fine-grained text analysis, supporting automated feedback and other semi-automatic assessment features. Finally, in chapter 4, we discuss the findings and outline some future opportunities.

Automated essay grading

Automated grading using Latent Semantic Analysis

AEA (*Automaattinen esseiden arvioija*) developed at the University of Joensuu is a computer based application which can assess essay answers written in the Finnish language (Kakkonen & Sutinen, 2004). AEA is based on an IR method called *Latent Semantic Analysis* (LSA). LSA is an implementation which models human knowledge representations into a computer. It searches for conceptual similarities of words and passages (Foltz, Laham & Landauer 1999). Discovery of the content similarity between two documents is one of the strengths of this method. One interesting feature of LSA is the ability to recognize similarities between two documents although they contain only few words which are exactly the same in both documents (Deerwester et al. 1990).

LSA has been developed since the beginning of the 1990's. Laham, Landauer and Kintsch are researchers that developed LSA and have later applied it to automatic essay grading for essays written in English. They have developed an Intelligent Essay Assessor (IEA) which is based on LSA (Foltz, Laham & Landauer 1999). IEA's performance has been tested with diverse materials, varied from psychology and history to biology based essay answers and book material (Foltz, Laham & Landauer 1999). One of the IEA's test materials consisted of 1205 essays from 12 different topics (Foltz, Laham & Landauer 1999). In that research, they compared the correlation between the grades given by two trained human graders to the grades given by their LSA based application. The main result of that research was that the correlation between two human graders was 0.707 and between human grader and LSA almost the same (0.701). Figure 2 also shows the main result of the research by Foltz, Laham & Landauer (1999). In our research at the University of Joensuu, the

correlation between a human grader and the grade given by LSA based AEA reached 0.8 (Kakkonen & Sutinen, 2004). This research result indicates that AEA produces similar grades compared to human graders.

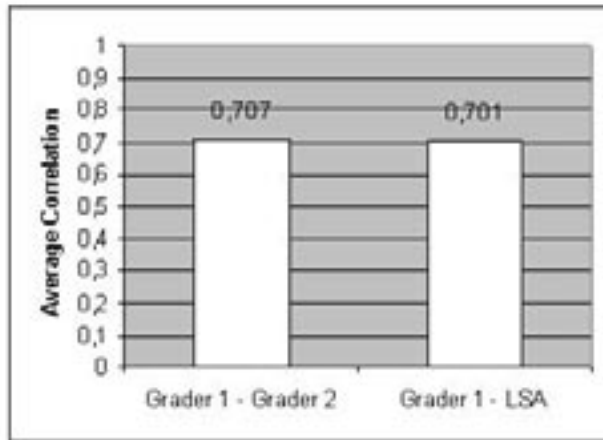


Figure 2 Correlation between two human grader versus the correlation between grade given by human and LSA (Foltz, Laham & Landauer 1999).

Automated selection of LSA dimensionality

LSA processes a large corpus of text (in this case essays and text book materials). After processing LSA creates a representation of sentences and paragraphs which are taken from the original corpus. This representation, called "semantic space", is very high dimensional (e.g. 50-1500). Reducing the dimensionality is very important stage which transforms the surface information into deeper abstraction. Dimensionality can also be described as the number of parameters by which the original corpus is described. The idea of the dimension reduction step is to find small but still large-enough number of dimensions which produces good approximations compared to the human cognitive relations and models. (Landauer et al., 1998)

In addition to dimension reduction step, there are also other weaknesses in LSA. First of all, it can be only used for an analysis of the contents of the essays and it does not take the word order into consideration. Nevertheless, there are a number of research results indicating that passage and content meaning can be derived without using word order (Landauer et al., 1997). As described before, dimension reduction is one vital stage inside LSA. In automated assessment, it means that there is certain number of dimensions in LSA which produces the most accurate grades compared to the grades given by a human grader. One problem is how to find this dimension. As a solution for the problem, a training phase is implemented in AEA. Before the actual grading process, the AEA system must be trained with essays graded by human graders. We applied different machine learning methods to implement the training phase. These data validation methods are *k-fold cross-validation*, *holdout* and *bootstrap* (Witten & Frank, 2000). Descriptions of the k-fold cross-validation and holdout can be found from (Witten & Frank, 2000) and bootstrap is best described by (Efron & Tibshirani, 1993). Following three paragraphs describes shortly these three methods and their implementation in AEA. Figure 3 illustrates the general principle of dimension selection with the data validation method as a part of the process.

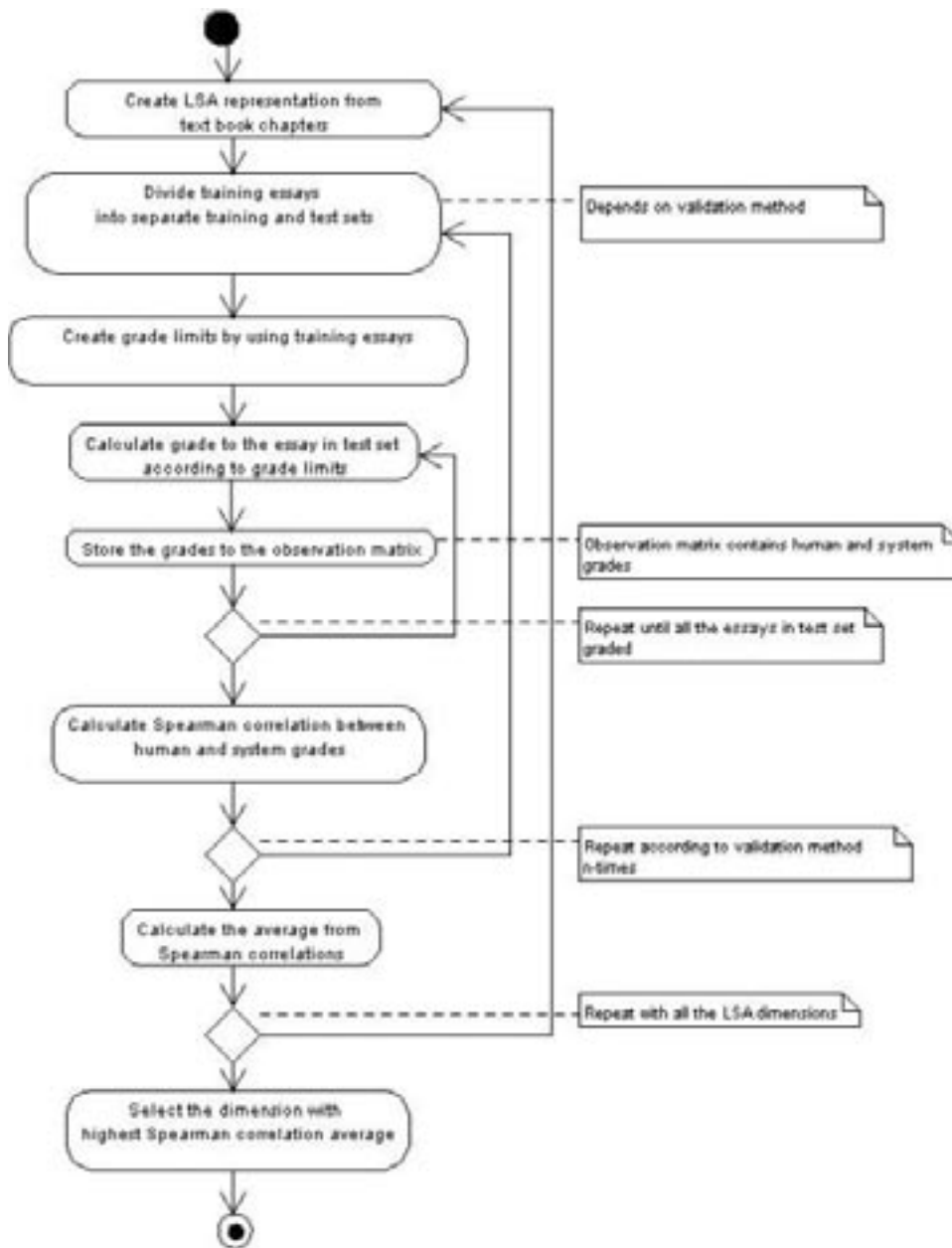


Figure 3 UML state diagram from dimension selection phase inside AEA.

Holdout method implemented into AEA divides the training essays to separate training and testing sets. Training set contains 2/3 of the total amount of training essays and the rest 1/3 is placed to test set. The sets can also be stratified, meaning that the same proportion of essays is placed on each grade category on the training and testing sets, as there was in the original set of training essays. After the division, the grade limits for each grade category are computed. Once the grade categories are defined, AEA gives the grades to the essays in test set as described in Kakkonen & Sutinen (2004). Because all the training essays contained human grades, the grades given by the system and the human grader can be compared. This is done by calculating the Spearman correlation. Because the original problem was, what dimension to use, this division and grading process must be repeat by using different LSA dimensions. As a result, we have Spearman correlation for each LSA-dimension. We select and use in the actual grading the LSA dimension, which gave the highest Spearman correlation.

K-fold cross-validation randomly splits the training essays into k essay sets of same size. Division can also be stratified which means that the resulting k essay sets contain as many essays from different grade categories as the whole training essay set. When we have k separate essay sets, AEA

goes through them using one of the sets a testing set and remaining $k-1$ sets as training set. Figure 4 illustrates the essay division of 3-fold cross-validation. Otherwise the training phase goes like in Holdout method described in the above paragraph and in the Figure 3.

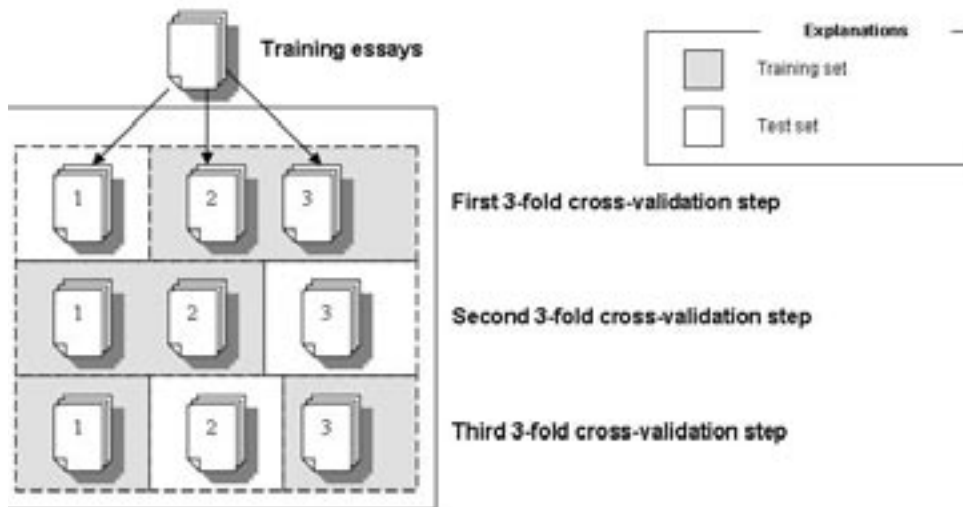


Figure 4 Different division of 3-fold cross-validation into training and testing sets.

Bootstrap is a method for statistical analysis which is based on experimental data (Efron & Tibshirani 1993). In AEA, the data consists of graded training essays. Main difference between the cross-validation based methods and Bootstrap is that the Bootstrap uses replacement. It means that one element (in this case essay) already selected into Bootstrap training set, can be selected again. In cross-validation based methods (such as k -fold cross-validation and holdout), same essay can only occur once in a training set. Bootstrap creates a training essay set by using replacement. If size of all the training essays is n , the bootstrap draws randomly out n essays. Those essays in the original essay set which were not selected are used for testing. After creating Bootstrap training and testing samples training phase in AEA goes like in figure 3.

As described in figure 3 and above, the machine learning methods extracts the best LSA dimension based on the training essays and course materials, e.g. passages from the course textbooks. It can be said that the machine learning methods train AEA to use the best dimension by using human graded essays. After the dimension search, the essays without human grade can be assessed. Currently, dimension research is in progress and the results will appear later. As a summary we can present the research goals for this ongoing research as follows.

- Is it possible to search the model (dimension) needed by LSA automatically when applying it to automatic essay assessment?
- What is the accuracy between the optimal dimension and the dimension found in training phase when comparing the human and system grades together?
- What are the accuracies of different data validation methods?

Text analysis-based methods

In addition to currently ongoing research on the selection of dimensionality, there are also other challenging research issues related to the essay assessment system. Semi-automatic assessment features alongside AEA are the next research step to be taken. They mean different kind of feedback features added to AEA application. Together with grade the feedback enables not only the students but also teachers go towards constructive learning process (Kakkonen, Myller & Sutinen 2004). Automatic feedback and summary generation from the essay given to the students as well as analysis of the structure, coherence and cohesion of the essay text as a help for a teacher's grading process, are examples of the future planning. More detailed description of the semi-automatic features can be found from Kakkonen, Myller & Sutinen (2004). In the rest of the chapter, we introduce some current

methods and ongoing research that could be applied for analysis for texts of higher scientific contribution as well as for giving qualitative feedback, but that also can be applied to aid essay scoring and other quantitative type of evaluation.

Cohesion identification

Text is *cohesive* when it is continuous and the transitions between different sentences or paragraphs are smooth. This means that sentences share some amount of semantic similarity and the paragraphs are linked together. If text is cohesive it is not necessarily coherent. *Coherence* means that the adjacent sentences or paragraphs are logically related to each other. This is harder to be detected automatically. For example, next sentences, “*Jack is tall. He is happy.*”, are cohesive but not coherent, because even though they share the same subject, the relationship between the sentences is not logical. However, if the first sentence is changed to, “*Jack got a job*”, the sentences are both cohesive and coherent.

The cohesion and coherence of the text are important measures of the writing style (Shermis et al. 2001). Foltz, Kitsch and Landauer (1998) used LSA to determine the cohesion between two adjacent sentences or paragraphs. This could be applied as a simple measure of cohesion because LSA measures how much the compared two sentences or paragraphs have in common at the semantic level. This means that if a text is cohesive two adjacent sentences or paragraphs share something in common in semantic level and thus LSA should be able to identify them as similar. In the case of abrupt shift in a topic the cohesion is not retained and the semantic structure changes and LSA will identify that with no correlation between paragraphs. This will also indicate some of the coherence problems but some of the cases cannot be detected automatically and human intervention is needed.

Word Co-occurrences

When comparing texts from different disciplines, it is also meaningful to look for words that have similar or different meanings between disciplines. Computers cannot automatically determine the meanings of the words in the context but there are ways that can give some information about the senses of the words. For example, word sense is manifested in different texts by the co-occurring words. If we have large corpus of text from the different disciplines, we can compute the word co-occurrences and have a distribution of distinct words co-occurring with it (Lee 2001). These distributions can be compared across the disciplines and this can give insights into how the meaning of the words is similar or different between the disciplines. Similar technique has been used in word sense disambiguation. Other possibility is to find words which have high distributional similarity inside the texts of the disciplines and then compare these groups of words to each other.

Analyzing Discourse Structure

A possible method to be used for examining scientific papers is that of discourse structure analysis (Allen, 1995). Discourse analysis here refers to study of the organization of written texts in larger units, above the sentence and clause levels. A discourse can be divided into segments, pieces of discourse in which the sentences are addressing the same topic, thus displaying coherence. Two main problems can be identified from the analysis. First, the sentences within the sequence must be analyzed with some method and second, the relationships between the segments must be identified. A certain type of phrases and words, called *cue phrases*, can be used for finding topic changes in a discourse. Cue phrases can be divided into two classes: the other is used for finding semantic relationships and the other for detecting discourse structure without identifying a semantic relationship. For example, words such as ‘anyway’, ‘by the way’, and ‘first’ can be used as structure cue phrases,

and sentence connectives such as 'because', 'but', and 'however' can be applied for detecting semantic relations.

Burstein & Marcu et al. (2000 & 2001) have applied analysis of discourse structure in educational context by a system that identifies a *thesis statement*, the sentence that previews the main idea of the essay, and the connections between the thesis statement and the main points of the essay. The system uses a set of essays in which the thesis statement has manually been marked and applies a Bayesian classifier to automatically detect the thesis statements based on the training. The identification is based on the position of the sentences in the essays, words commonly used in thesis statements, and most interestingly on our perspective, on Rhetorical Structure Theory (RST) parses.

RST was originally developed by Mann & Thompson (1988) in the 1980's. Mann & Thompson did not introduce an algorithm for automatic construction of RS-trees. Such a method was later developed by Marcu (1997). The theory models aspects of the organization of natural text, and aims to identifying the relations between the parts of the text. Figure 5 shows an example of Rhetorical Structure tree (Burstein et al. 2001). As shown in the figure, the text is first divided into text spans. The relationships between the spans are represented as a tree structure, with the text spans as the leaf nodes. The spans are classified as Nucleus, the most important part of the sentences or as Satellites with less importance. The identification of text spans is based on cue phrases.

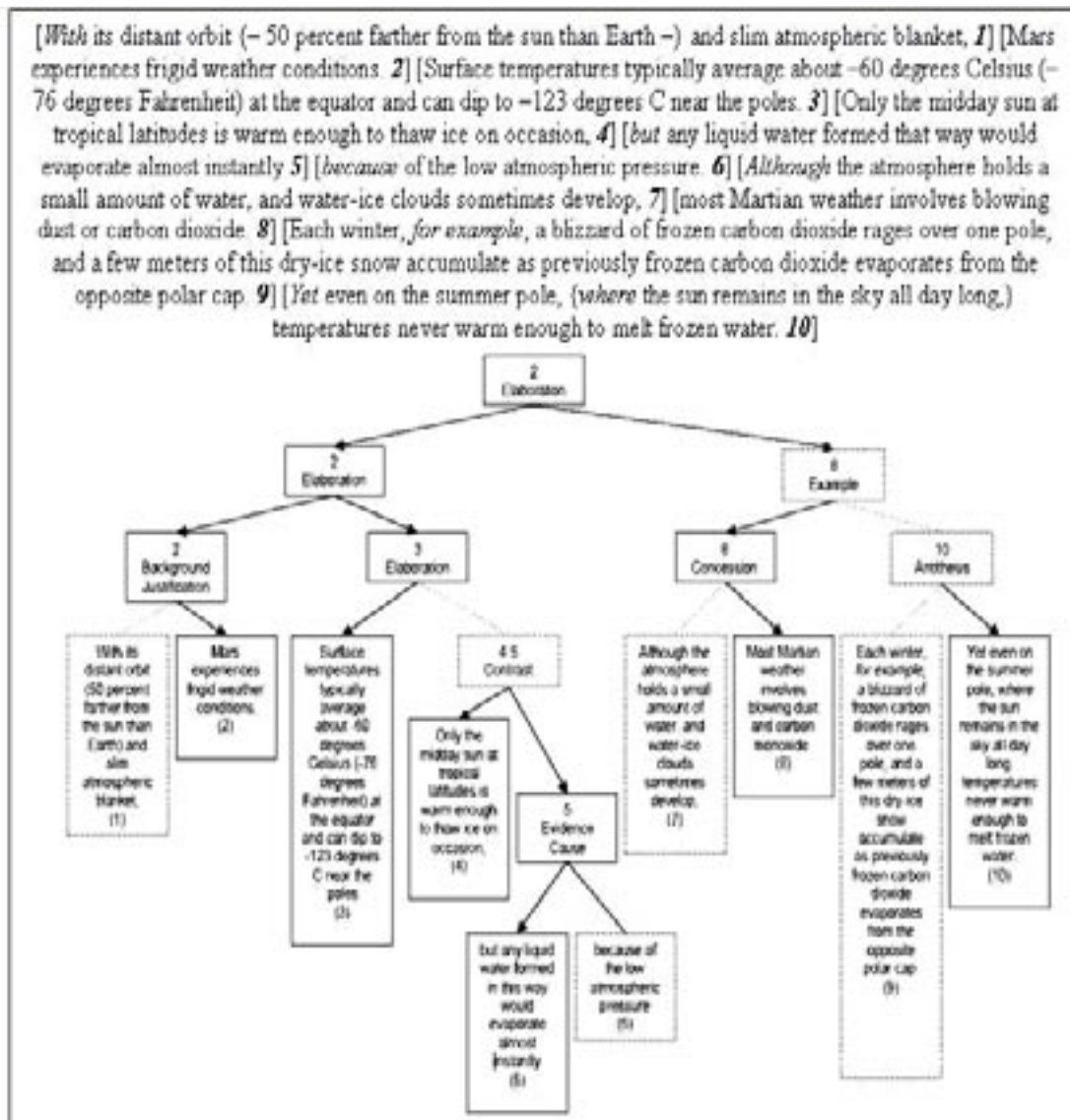


Figure 5 Example of RST tree (Marcu, 1997).

Conclusion

Automated essay scoring systems have produced good results, not only when applied to essays written in English but also the Finnish ones. LSA is one feasible method for such analysis. AEA system developed at the University of Joensuu is a combination of automated essay scoring and research work over a decade behind the LSA. Some issues, including the automated selection of dimensionality discussed in this paper, have to be solved. Our approach towards a solution is to apply some existing machine learning methods. Research results in near future will show how well the dimensionality can be found automatically.

Coherence and cohesion measures can be used to analyze diverse types of texts. These measures tell about the authors' ability to retain smooth transitions in the text and stay in the subject. Moreover, it has been shown that the automatic assessment of the essays became more accurate when cohesion measures were added. Word co-occurrences can be used to get some intuition how words are similar or different inside one discipline. This technique has been used to find semantically similar words in large corpora. Problem with this technique is that one word can appear in different senses inside the corpus and thus the material should be first annotated with the senses.

Research on discourse analysis has shown that indeed differences in different types on discourse can be identified. An interesting extension of this work would be to apply such an analysis to identify differences in the structure of scientific papers from different disciplines and to distinguish differences in structures between texts classified by humans as of high or low quality. Concerning applying the discourse analysis to texts written in Finnish, a list of cue words should be defined first.

REFERENCES

- Allen, J. 1995. *Natural Language Understanding* (2nd Edition). California: The Benjamin/Cummings Publishing Company.
- Burstein, J., Marcu, D. 2000. Towards Using Text Summarization for Essay-based Feedback. In *Proceedings of the Le 7e Conference Annuelle sur Le Traitement Automatique des Langues Naturelles TALN'2000*. Lausanne (Switzerland).
- Burstein, J., Marcu, D., Andreyev, S., Chodorow, M. 2001. Towards Automatic Classification of Discourse Elements in Essays. In *Proceedings of the 39th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*. Toulouse (France).
- Card, S. K., Mackinlay, J. D., Shneiderman, B. 1999. *Readings in Information Visualization: Using Vision to Think*. Academic Press.
- Deerwester, S., Dumais, S. T., Furnas, G. W., Landauer, T. K., Harshman, R. 1990. Indexing By Latent Semantic Analysis. *Journal of the American Society For Information Science*, 41(6), 391-407.
- Efron, B., Tibshirani R., J. 1993. *An Introduction to the Bootstrap*. Chapman and Hall.
- Foltz, P. W., Kintsch, W., Landauer, T. K. 1998. Analysis of Text Coherence Using Latent Semantic Analysis, *Discourse Processes*, 25(2-3), 285-307.
- Foltz, P. W., Laham, D., Landauer, T. K. 1999. The Intelligent Essay Assessor: Applications to Educational Technology. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 1(2).
- Kakkonen, T., Sutinen, E. 2004. Automatic Assessment of the Content of Essays Based on Course Materials. *Proceedings of the 2nd International Conference on Information Technology: Research and Education (ITRE)*, London: London Metropolitan University, 126–130.
- Kakkonen, T., Myller, N., Sutinen, E. 2004. Semi-Automatic Evaluation Features In Computer-Assisted Essay Assessment. *Proceedings of Computers and Advanced Technology In Education (CATE)*, Anaheim: ACTA Press, 456-461.

- Landauer, T. K., Foltz, P. W., Laham, D. 1998. An introduction to Latent Semantic Analysis. *Discourse Processes*, 25(2-3), 259-284.
- Landauer, T. K., Laham, D., Rehder, B., Schreiner, M. E. 1997. How Well Can Passage Meaning be Derived without Using Word Order? A Comparison of Latent Semantic Analysis and Humans. *Proceedings of the 19th annual meeting of the Cognitive Science Society*. New Jersey, Mahwah: Erlbaum, 412-417.
- Lee, L. 2001. On the Effectiveness of the Skew Divergence for Statistical Language Analysis, *Artificial Intelligence and Statistics 2001*, 65-72.
- Mann, W. C., Thompson, S. A. 1988. Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text*, 8(3), 243-281.
- Marcu, D. 1997. *The Rhetorical Parsing, Summarization, and Generation of Natural Language Texts*. PhD Thesis, Toronto:University of Toronto, Department of Computer Science.
- Shermis, M. D., Mzumara, H. R., Olson, J., Harrington, S. 2001. On-Line Grading of Student Essays: PEG goes on the World Wide Web, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(3), 247-259.
- Witten, I. H., Frank, E. 2000. *Data mining: Practical machine learning tools and techniques with Java implementations*. San Diego:Academic Press.

A REVIEW OF RESOURCES FOR EVALUATING K-12 COMPUTER SCIENCE EDUCATION PROGRAMS

Justus J. Randolph, Elina Hartikainen

Education in computer science (CS), defined as “the study of computers and algorithmic processes, including their principles, their hardware and software designs, their applications, and their impact on society” (Tucker et al. 2003, 4), is considered to be a key factor in preparing K-12 students for a socio-technological future. The National Research Council Committee on Information Technology Literacy (1999) [hereafter, *the NRC*] provides strong rationales for teaching students about technology and computer science. On the level of the individual, they argue that people will increasingly need to understand technology to carry out personally meaningful and necessary tasks such as

- using e-mail to stay in touch with family and friends,
- pursuing hobbies,
- helping children with homework and projects, and
- finding medical information or information about political candidates over the World Wide Web.

On a societal level, the NRC makes an argument that an informed citizenry must also be a citizenry that has a high degree of technological fluency because many contemporary public policy debates are associated with information technology. For example, the NRC writes that

A person with a basic understanding of database technology can better appreciate the risks to privacy entailed in data-mining based on his or her credit card transactions. A jury that understands the basics of computer animation and image manipulation may have a better understanding of what counts as "photographic truth" in the reconstruction of a crime or accident. . . . A person who understands the structure and operation of the World Wide Web is in a better position to evaluate and appreciate the policy issues related to the First Amendment, free expression, and the availability of pornography on the Internet. (4-5)

Besides the personal and societal needs for people to understand information technology, there are also dire economic needs. For example, The (U.S.) Labor Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, (as cited in “Pros and Cons” 1998), says that “those unable to use technology face a lifetime of menial work.”

K-12 computer science education (CSE) is one of the keys to preparing students to meet the social and economic needs of the future (Tucker et al. 1998). K-12 CSE helps meet these needs in two ways. First, the K-12 CSE curriculum, as envisioned by Tucker et al., is aligned with the needs of post-secondary CSE programs so that CS students will be more prepared to get higher degrees, which are necessary for most jobs in computing. Second, the Tucker et al. curriculum for K-12 CSE, which is endorsed by the largest computing organization - the Association for Computing Machinery (ACM), is also designed to prepare students, even those who will not specialize in CS, to participate in a technological future. This is evident from Tucker et al.'s K-8 CSE curricular goals that are described below:

In order to live and work successfully in an increasingly information-rich society, K-8 students must learn to use computers effectively and incorporate the idea of algorithmic thinking into their daily problem-solving vocabulary. To ensure these outcomes, schools must provide computing tools that enable students to solve problems and communicate using a variety of media: to access and exchange information; compile, organize, analyze, and synthesize information; draw conclusions and make generalizations from information gathered; understand what they read and locate additional information as needed; become self-directed learners; collaborate and cooperate in team efforts; analyze a problem and develop an algorithmic solution; and interact with others using computers in ethical and appropriate ways. (10) (reprinted with permission)

Despite the ostensible value of adopting a coherent CSE curriculum, Tucker et al. (1998) report that CSE curricula, in general, have been poorly implemented in U.S. schools. As a side note, Tucker

et al.'s findings suggest that the degree of implementation and alignment with a coherent CSE curriculum could be an important program variable in CSE program evaluation.

The Benefits of program evaluation for K-12 CSE

Weiss (1987) describes evaluation mainly as a decision-making and organizational learning tool. Fetterman and Pittman (1986) document the benefits that program evaluation can have for empowering stakeholders. Mark, Henry, & Julnes (2000) describe evaluation as sensemaking as a means for social betterment. Whatever variety of formative evaluation, it is reasonable to say that it can be a moderating variable in program success. Although evaluation is usually thought of as an activity independent of the intervention of a program, evaluation, at least in its formative sense, is an intervention itself.

Our assumption is that the effectiveness of K-12 CSE education in meeting impending economic and social needs is moderated by the quality of program evaluation, which is in turn moderated by the quality of evaluation resources available to K-12 CSE evaluators. If our assumption is correct, then creating high-quality K-12 CSE evaluation resources will lead to better evaluation that will lead to better K-12 CSE. Finally, we assume that K-12 CSE will ultimately lead to the fulfillment of economic and social needs.

The purpose of this paper is to review the state of K-12 CSE evaluation resources so that the next generation of evaluation resources can improve on, or fill the gaps in, the current generation of resources and lead, eventually, to meeting the socio-technological and economic needs of the future. The study question that will be answered in this review is

To what degree do the current K-12 CSE program evaluation resources have feasibility, propriety, accuracy, and utility?

This rest of this paper describes the criteria used for evaluating the current K-12 CSE program evaluation resources (we use program in the sense of *project*, not in the sense of *software*) and the criteria that were used to make relevancy decisions. It also includes a description of the search strategy, details of study categories, information about the reviewers, data analysis procedures, and results of the literature review. The procedures in this literature review are adaptations of guidelines given in Cooper (1984).

Criteria for valuing the quality of evaluation resources

In this section, we discuss the criteria, which are interpolated from the Program Evaluation Standards (Joint Committee on Program Evaluation Standards [hereafter *Joint Committee*] 1994), that were used to evaluate the quality of K-12 CSE evaluation resources. Each of our criteria for high-quality evaluation resources is based on one of the four categories of program evaluation standards (utility, feasibility, propriety, and accuracy) (Joint Committee 1994).

In this paper, by *K-12 CSE evaluators*, we refer to professional, external evaluators and to K-12 CSE practitioners who are asked to conduct internal evaluations or to take part in participatory evaluations. By *evaluation resource*, we refer to physical or electronic texts that have the primary purpose of helping others conduct K-12 CSE program evaluation.

Feasibility

One of the lessons learned from CSE evaluation practice is that evaluation models and resources are often too tedious or cumbersome for CSE evaluators and CSE practitioners who are also given the job of program evaluation (Billings 1986, Carbone & Kaasbøll 1998, Randolph & Eronen 2004, Randolph, Virnes, & Eronen 2004). Therefore, we argue that high-quality evaluation resour-

ces should consist of information that is more than theoretical; the information should lead to evaluation activities that can actually be carried out.

We make a distinction between feasibility and utility in that feasibility refers to the ability for recommendations in the resource to be carried out successfully; utility refers to the ease or perceived inclination for evaluators to use the resource. For example, a checklist of evaluation questions may have ostensible ease to beginning evaluators; however, it is unlikely that a checklist alone would lead to a successful evaluation. The feasibility questions that were used for each resource were

- Are the guidelines outlined in this procedure feasible for most evaluation situations?
- Are the guidelines practical and keep the amount of disruption to a minimum?

Propriety

As a criterion, we regard propriety in two senses. The first is in the sense of ethical conduct. The second is in the sense of conducting evaluation in the proper context. We suggest that high-quality evaluation resources must address ethics in terms of the treatment of human participants and in terms of the just distribution of social and educational benefits and risks resulting from a program (and from program evaluation itself) (see Thompson-Robinson, Hopson, & SenGupta 2004; Sirotnik 1990). The consideration of social justice is particularly important for K-12 CSE because of the well-established pipelining of female students of computer science (Clark & Teague 1994; Güner & Camp 2002; Galpin 2002; Teague 1997 2002), because technological advances have both strong positive and negative impacts within and across societies and cultures (Wilson 1998), and because of the fact that an individual's lack of technological acumen will become a factor that increasingly limits participation in the social, political and economic arenas of the future (Tucker et al. 2003; NRC 1999).

Since evaluation begins with the case, it is safe to assume that evaluation resources that are most closely related to the evaluation case will be the most appropriate. For example, one would expect that evaluation resources that deal with the specific theories and practices of K-12 CSE evaluation would have a greater impact on K-12 CSE evaluation than would a general set of evaluation resources. Although general evaluation resources may be helpful for CSE evaluators, in this framework we chose to examine only the resources that were purportedly contextualized to K-12 CSE evaluation.

In summary, we evaluated the propriety of resources based on the following questions:

If the resource is an evaluation model,

- (1) Does it address the treatment of human participants?
- (2) Does it take into account multiple, stakeholder perspectives?
- (3) Does it address the differential effects of the program on participants?
- (4) Is it specifically contextualized to the field of K-12 CSE?

Accuracy

Concerning accuracy, we make the assumption that evaluation and evaluation resources both need to be built around accurate data. The accuracy-related question that is asked of each evaluation resource was

- Are the guidelines based on solid, current evaluation research?

Utility

Even if evaluation resources meet the first three criteria, there is no benefit to be gathered from evaluation if the evaluation resources are not utilized. Cronbach, (as cited in Torres, Preskill, & Piontek 1976) wrote that

The proper function of evaluation is to speed up the learning process by communicating what might otherwise be overlooked or wrongly perceived. . . Success is to be judged by . . . success in communication. Payoff comes from the insight that the evaluators' insight generates in others. (3)

Just as the payoff in evaluation comes from the insight generated in others, the payoff in evaluation resources comes from the insight generated in others as well. The utility-related question that was asked of each evaluation resource was

Are the guidelines outlined in this resource easy to use for most types of evaluators?

Procedures for conducting a critical review of K-12 CSE evaluation resources

In this section, we discuss the procedure for conducting a critical review of K-12 CSE evaluation resources. After a comprehensive search for articles that met the criteria for selection, two reviewers used the four criteria described above as the framework for mixed-method valuing, in the spirit of Eisner's connoisseur evaluation (1984), of CSE K-12 evaluation resources. Inter-rater reliability statistics are reported for relevancy decisions and ratings of the quality of resources.

Criteria for inclusion

K-12 CSE evaluation resources, physical or electronic texts on K-12 CSE program evaluation that have a primary purpose of helping others conduct K-12 CSE program evaluation, were included in this review if they met the following conditions:

1. They were written in English, and
2. Their explicit purpose was to give guidelines for the summative, formative, and implementation evaluation of K-12 CSE programs or projects. (Examples of CSE programs might include curriculum alignment programs, instructional projects, or teacher training programs.)
3. The resources did not concern the evaluation of particular interventions, teaching strategies, students, or resources that commented on conducting evaluations in general.
4. The resources did not concern the evaluation of computer assisted instruction (CAI) programs, unless CAI was a critical aspect of computing education in that program.
5. Evaluation resources for technology education, which normally subsumes CSE, were not included in this review unless they specifically addressed the evaluation of CSE programs.

For example, Billings' (1986) *An Evaluation Handbook for a Computer Education Program* was included in this review because it was written in English and gave direct guidelines for the evaluation of K-12 computer education programs. NSF's *User-Friendly Handbook for Mixed-Method Evaluations* was not included because it did not specifically address the evaluation of K-12 CSE programs, although it did address the evaluation of programs in general. An article that was on the border, but was not included, was Carbone & Kaasbøll's, *A Survey of Methods Used to Evaluate Computer Science Teaching* (1998) because it addresses the research on CS teaching rather than giving guidelines for evaluating CSE programs. Fincher and Petre's *Computer Science Education Research* (2004), although it would be an indispensable resource for a CSE researcher, was not included because its focus was research rather than program evaluation.

Primary relevancy decisions were made by the author of this proposal. To establish reliability for relevancy decisions, a second rater was asked to make independent relevancy decisions for the set of resources that made it to the final round of the search for resources. The final round included eight resources that met the criteria and four resources that did not. The Kappa statistic was used to indicate the measure of inter-rater reliability of relevancy decisions. Because of the controversies surrounding the use of Kappa as a single rating of inter-rater reliability (Agresti 1996, Crocker & Algina 1986), the *phi* coefficient (i.e., a correlational measure of two binary variables) was also included as a secondary measure of inter-rater reliability.

Search strategy

The search for evaluation resources of K-12 CSE programs was conducted using three strategies. First, a number of leading academic databases via *Ebsco Host* were searched, on July 7th, 2004, using the key words 'program evaluation' and 'computer science education' with no limiters placed on year of publication. Second, an Internet search with the Google search engine using the keywords "computer science education" and "program evaluation" was done. All of the listings that could not be excluded from the link description were searched until a relevancy decision could be made. Third, after a preliminary list of K-12 CSE evaluation resources was made, a message was sent to the Association for Computing Machinery's Computer Science Education Special Interest Group's list serve (ACM SIGCSE n.d.). The message, sent to the 959 members of the list serve on October 31, 2004, asked the members of the list serve to send information about K-12 CSE evaluation resources that met the criteria for inclusion and that were not already on the preliminary list.

Details of study coding categories

Besides demographic information about each resource, the reviewers evaluated the resource in terms of its feasibility, utility, accuracy, propriety, and overall impression. For each applicable criterion, the reviewers gave a rating on a five-point scale. In addition, the reviewers answered the following questions or carried out the following tasks:

What was your overall impression of this evaluation resource?

Would you use it yourself?

Would you recommend it to a colleague?

Please write a short blurb about this resource.

In general, the Evaluation Resources Coding sheet, which was a document that collected all of the review framework questions, and the procedures section of this paper served as the reviewing protocol (Yin 1989). The entire Evaluation Resource Coding Sheet was not used on resources that had a page or less dealing with program evaluation. In those cases, the reviewers only answered the question

What was the overall impression of this evaluation resource?

Reviewer information

The first reviewer, listed as the first author of this paper, is a PhD student in Utah State University's Education Research and Evaluation program who has four years experience in program evaluation. The second reviewer, listed as the second author, is a PhD student in the University of Joensuu's Department of Educational Science. The second reviewer has four years experience in education research.

Data Analysis

For quantitative ratings, only the first reviewer's ratings are reported. The second reviewer's ratings were used to establish inter-rater reliability. Inter-rater reliability of ratings was calculated, with SPSS 11.0, using Pearson's *r* and a two-way mixed-model, single-measure intra-class correlation (consistency definition) using the procedures described in Nichols (1998) and Wuensch (2003 a,b). For qualitative analysis, an emergent coding procedure, as outlined in Merriam (1997) was used to generate categories of findings from each reviewer's ratings.

Results

The search resulted in nine K-12 CSE evaluation resources, which are preceded by an asterisk (*) in the reference section, that met our criteria for inclusion. (For analysis purposes, we grouped Billings 1985 and Billings 1986 together because they are slight variations on the same resource. After grouping the Billing's articles together, there were actually eight resources.) The kappa statistic for the reliability of relevancy decisions was originally 0.57 (10 out of 12 possible agreements); the *phi* coefficient was 0.63. After a calibration process on the criteria for inclusion, relevancy decisions for the Kappa statistic rose to .75 (11 out of 12 agreements) with an asymptotic standard error of .23 and an approximate p value < .01; after calibration the *phi* coefficient was 0.78 ($p < 0.01$). For the inter-rater reliability on the five resources that had a section dealing with evaluation for more than a page (Almstrum et al. 1996, Anderson 1987, Billings 1985 1986, Ferguson 1985, Torvinen 2004), Pearson's *r*, was 0.70 ($p < 0.001$, $n=25$). The intra-class correlation between ratings was 0.69 with a 95% confidence interval upper bound of 0.86 and a lower bound of 0.43.

Table 1 provides a short description of each resource. Table 2 shows ratings for the five resources that were greater than a page in length.

Table 1 Overview of K-12 CSE Evaluation Resources

<i>Evaluation Resource</i>	<i>Description</i>
Almstrum et al. 1996	A 16-page article that gives a review of research designs for CSE evaluation. It includes hypothetical examples and discuss the role of technology in evaluation.
Anderson 1987	The evaluation part of this resource is a 7-page evaluation checklist for implementing K-12 CSE programs in Wisconsin, U.S.A., secondary schools.
Billings 1985 1986	These resources are a handbook for evaluating CSE programs and a dissertation that describes the development and improvement of the handbook.
Brady-Ciampa 1983	This resource gives general guidelines, in less than a page, for evaluating the integration of computer literacy into a general education program.
Ferguson 1985	In this resource, Ferguson presents a 22-item checklist for overall, formative, and summative evaluation design of computer literacy programs for K-8 students.
Kurtz et al. 1993	This is an abstract for a panel discussion on evaluating effectiveness of CSE.
Saskatchewan Education 1983	In this resource, two paragraphs are used to discuss the evaluation of CSE programs in secondary education.
Torvinen 2004	This is a multiple-paper format licentiate thesis that concerns the evaluation and implementation of a distance CSE program for secondary school students in eastern Finland.

Note. CSE = computer science education

Table 2 Ratings for Evaluation Resources Longer than One Page

Resource	Feasibility	Propriety	Accuracy	Utility	Overall
Almstrum et al. 1996	5	3	4	4	5
Anderson 1987	2	3	2	3	2
Billings 1985 1986	5	3	3	4	4
Ferguson 1985	1	1	2	1	1
Torvinen 2004	2	2	3	3	3

Note. Ratings are on a scale from 1 to 5, where 1 is the lowest and 5 is the highest.

Qualitative themes, their evidence, and discussion

This section presents the themes generated from the qualitative data in the Evaluation Resource Coding Sheet and from personal communication between the reviewers. The theme is italicized. Evidence for and discussion of that theme, when it is not apparent, is given after theme.

Feasibility

F1. *The most feasible resources are the ones that presented a variety of choices that could be adapted to different contexts and allow enough specificity for evaluation practices to be carried out.* For example, Almstrum et al. (1996) discussed the context and constraints of an evaluation as a key factor in the choice of research and evaluation designs and was consequently given a high rating of feasibility. Anderson's (1987) checklist of evaluation questions such as

Have you developed an evaluation design and questions? . . . Have you allowed for flexibility? . . . Have you evaluated by objectives? (7-8)

were considered to be too general to result in a beginning evaluator conducting a successful evaluation.

Propriety

P1. *No models discuss the ethical treatment of human participants.*

P2. *Little attention is paid to stakeholder representation in the planning, implementation, and interpretation of evaluations.* Only two resources, (Billings 1985 1986, Torvinen 2004), directly address including stakeholders in the process of the evaluation. Torvinen advocates a participatory action research approach to formative evaluation; however, participatory action research materializes in her evaluation only in the sense that she and her coauthors were involved in the planning and implementation of the program. No stakeholder, other than researchers, were involved in the planning, implementation, or interpretation of the results.

P3. *Differential effects are usually not taken into consideration,* Except for one item in the Ferguson (1985) checklist, - "within the school district, there is equity in the program from school to school" - differential effects are not taken into consideration in the resources in this sample.

P4. *CSE-grounded resources concentrate mainly on research. Evaluation-grounded resources concentrate mainly on the conduct of evaluation.* The major resources (i.e., those longer than a page) fall into two categories: CSE-grounded evaluation sources (Almstrum et al. 1996, Torvinen 2004) or evaluation-grounded resources (Anderson 1987, Billings 1985 1986, Ferguson 1985). (A look at the authors' affiliations supports this assertion.) In the CSE-grounded group, the resources concentrate on research methods, but offer little in the tradition of program evaluation. For example, Almstrum et al. and Torvinen detail methods of research without speaking of methods of evaluation. Both use the term *formative evaluation*, but in a very general sense of using research for intervention

improvement. In the evaluation-grounded group, they concentrate on the conduct of program evaluation with little discussion on the contemporary practices, theories, or debates in CSE. Neither group seems to bridge the divide between the fields of CSE and evaluation research well.

Utility

U1. *Resources have utility for beginning evaluators, but they do not have much to offer for experienced evaluators.* This theme was generated on the assumption that beginning evaluators will benefit from resources that explain how to conduct an evaluation and that experienced evaluators, since they already know how to conduct an evaluation, will benefit from resources that explain what are the evaluation practices in a given field. For example, experienced evaluators would benefit from CSE resources that discuss the evaluation debates in CSE evaluation, the types of logic models in CSE programs, the big theories in CSE, the evaluation designs, outcomes, and measured being used. In this sample of resources, the resources are all guidelines that have utility only for beginners.

U2. *As a strength, some resources address the use of technology as tool in evaluation.* Alstrum et al. (1996) anticipated the growing interest in the evaluation community for using technology as a tool for program evaluation (Love 2004) and as a tool for public policy (Mean, Roschelle, Penuel, Sabelli, & Haertel 2003). They discuss the benefits that technology can have for evaluation in addition to the ubiquitous argument about the benefits of evaluation for technology. Practitioners in the cross-disciplinary field of CSE and technology educational evaluation seem to be, logically, the most appropriate authors for this type of resource.

Accuracy

A1. *Few resources refer to recent literature.* Of the five major resources in this sample, only two were published in the last ten years.

A2. *If resources do refer to recent literature, their references are grounded in CSE research or program evaluation almost exclusively.* A cursory examination of the references listed in the resources classified as CSE-grounded or evaluation-grounded show that references in the majority of cases stay within their respective fields. In terms of CSE, this finding is supported by Glass, Ramesh, & Vessey's (2004) findings that in CS and software engineering articles, 89% and 98% of the references are to articles within their own respective fields.

Unexpected outcome: Differing definitions of evaluation

UE1. Because the CSE-grounded evaluation resources concentrate on what program evaluators would call *applied research*, we hypothesize that the term *evaluation* as it is used in the CS literature equivocates between *evaluation* in the sense of *valuing* and in the sense that the term *evaluation* can be used in the computing sciences. The definition of *evaluation* as it is listed in the *Online Computing Dictionary* (n.d.) is shown below:

1. Converting an expression into a value using some reduction strategy.
2. The process of examining a system or system component to determine the extent to which specified properties are present.

The second sense of evaluation in the definition directly above, which is akin to *analysis*, is the one that we found often in the CSE literature.

Below is an example, which was found in one of the CSE-grounded resources in this sample, of *evaluation* being used in the *analysis* sense.

"By combining the evaluation of the learning results and the analysis of student feedback. . ." (Meisalo, Suhonen, Sutinen, & Torvinen 2004, 134; included in Torvinen 2004).

In this case, *evaluation* is clearly used as a synonym of *analysis* rather than as a synonym for *valuing* because the program, not the learning results, is the evaluation object, (i.e., the thing to be

given value to.) To dispel an alternate theory that the use of *evaluation* as *analysis* is an artefact of non-native English, another example is provided from an article where all but one of the authors is affiliated with a university in a primarily English-speaking country

“... if [an educational technology is] applied with the deliberative study of its use in context and without the evaluation of the technology’s impact on this use, ‘educational’ technology remains a toy” (Alstrum et al. 1996, 201).

In this sentence, we conclude that the authors use *evaluation* in the sense of *analysis* rather than in the *valuing* sense because it is unlikely from the context of the rest of the passage that the authors mean “. . . the *valuing* of the technology’s impact on this use.” It is likely that they mean, “. . . the *analysis* of the technology’s impact on this use.”

In the CSE-grounded resources we saw *evaluation* used both in the *analysis* sense and in the *valuing* sense; however, in the program evaluation-grounded resources we only noticed *evaluation* being used in the sense of *valuing*. We hypothesize that the differences in the uses of the term *evaluation* across the two fields could account for the differences in the content matter of articles written on the subject of evaluation (see P4).

Conclusion

This study has shown that the current resources could be improved in a number of ways. In terms of feasibility, evaluation resources have to be general enough to apply to a number of contexts but specific enough to enable procedures to be carried out. Regarding propriety, there are several issues. Guidelines addressing the treatment of human participants involved in evaluation are entirely absent. Although, there are substantial gender differences in the computing disciplines, none of the resources in this sample directly addressed how to evaluate programs in a way that deals with a program’s differential effects. Also, contrary to current evaluation standards, little is mentioned about the inclusion of stakeholders in the design, conduct, and interpretation of evaluations and evaluation results. What’s more, the current resources do not bridge the divide between disciplines. In terms of utility, several resources do a very good job at making evaluation practice clear to beginners; however, they offer little for experienced evaluators. The discussion of the use of technology is a niche that cross-disciplinary evaluation practitioners would be well-qualified to fill. Concerning accuracy, it was found that there are few resources that are recent. If they are recent, they are self-referential and do not capitalize on the added value that is expected from combining what is known in evaluation research with what is known in CSE research. Finally, it is hypothesized that there is a difference in the way that CSE-grounded and program-evaluation-grounded researchers use the term *evaluation*.

REFERENCES

- ACM Special Interest Group on Computer Science Education. (n.d.). *ACM Special Interest Group on Computer Science Education home*. Retrieved November 1, 2004 from <http://www.sigcse.org/>
- Agresti, A. (1996). *An introduction to categorical data analysis*. New York: John Wiley & Sons.
- *Almstrum, V. L., Dale, N., Berglund, A., Granger, M., Little, J. C., Miller, D. M., Petre, M., Schragger, P., Springsteel, F. 1996. Evaluation: Turning technology to tool – report of the Working Group on Evaluation. *Proceedings of the 1st conference on integrating technology into computer science education* (pp. 201-217). New York: ACM Press.
- *Anderson, M. E., 1987. *A guide to curriculum planning in computer education*. Madison, WI: Wisconsin State Dept. of Public Instruction. (ERIC Document Reproduction Service No. ED287469)
- *Billings, K. J. 1985. *An evaluation handbook for a computer education program*. Eugene, OR: International Council for Computers in Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED291338)

- *Billings, K. J. 1986. The development of an evaluation handbook for a computer education program. *Dissertation Abstracts International*, 47(06), 2131A. (UMI no. AAT 8620322)
- *Brady-Campia, B. 1983. *A model for the integration of a computer literacy component into the general education curriculum*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED228960)
- Carbone, A. & Kaasbøll, J. J. 1998. A survey of methods used to evaluate computer science teaching. *Proceedings of the 6th annual conference on the teaching of computing and the 3rd conference on integrating technology into computer science education: Changing the delivery of computer science education* (pp. 41-45). New York: ACM Press.
- Clark, V. A. & Teague G. J. 1994, March. A psychological perspective on gender differences in computing participation. In *Proceedings of the Twenty-Fifth SIGCSE Symposium on Computer Science Education* (pp. 258-262). New York: ACM Press.
- Cooper, H.M. 1984. *The integrative research review: A systematic approach*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Crocker, L. & Algina, J. 1986. *Introduction to classical & modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Eisner, E. W. 1985. *The art of educational evaluation: A personal view*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- *Ferguson, B. 1985. *Designing and evaluating a quality computer program*. U.S.A, CA: Falbrook Union Elementary School District, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED256010)
- Fetterman, D. M. & Pittman, M. A. (Eds.). 1986. *Educational evaluation: Ethnography, in theory, practice, and politics*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Fincher, S. & Petre. *Computer Science Education Research*. London: Routledge Falmer.
- Galpin, V. 2002. Women in computing around the world. *ACM SIGCSE Bulletin* 34(2), 94-100.
- Glass, R. L., Ramesh, V. & Vessey, I. 2004, June. An analysis of research in computing disciplines. *Communications of the ACM*, 47(6), 89-94.
- Gürer, D. & Camp, T. 2002. An ACM-W literature review on women in computing. *ACM SIGCSE Bulletin*, 34(2), 121-127.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. 1994. *The program evaluation standards* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- *Kurtz, B. L., Dale, N., Engel, J., Miller, J., Barker, K., & Taylor, H. 1993. Evaluating effectiveness in computer science education. *Proceedings of the Twenty-fourth SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education*. (p. 293). New York: ACM Press.
- Love, A. P. (Ed.). 2004, fall. Harnessing technology for evaluation. *The Evaluation Exchange*, 10(3), 1-27.
- Mark, M. M., Henry, G. T., & Julnes, G. 2000. *Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding, and improving policies and programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Means, B., Roschelle, J., Penuel, W., Sabelli, N. & Haertel, G. 2003. Technology's contribution to teaching and policy: Efficiency, standardization, or transformation? *Review of Educational Research*, 27, 159-181.
- Meisalo, V., Suhonen, J., Sutinen, J., & Torvinen, S. 2004). Formative evaluation scheme for a Web-based course design. In *Proceedings of the 7th Annual Conference on Innovation Technology and Technology in Computer Science Education (ITiCSE 2002)*. (pp. 130-134). New York: ACM Press.
- Merriam, S. B. 1997. *Qualitative research and case study applications in education*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- National Research Council Committee on Information Technology Literacy. 1999, May. *Chapter 1: Why know about information technology: Being fluent with information technology*. Washington, DC: National Academy Press. Retrieved October 12, 2004 from <http://books.nap.edu/html/being-fluent/ch1.html>
- Nichols, D. P. 1998. Choosing an intraclass correlation coefficient. *SPSS Keywords*, 67. Retrieved November 19, 2004 from <http://www.utexas.edu/its/rc/answers/spss/spss4.html>.

- Online Computing Dictionary. (n.d.). *Evaluation*. Retrieved November 19, 2004 from <http://www.instantweb.com/D/dictionary/index.html>
- Pros and cons of technology in the classroom: The Pea/Cuban debate*. 1998, February 5. Retrieved October 11, 2004, from <http://tappedin.org/archive/peacuban>
- Randolph, J. J., Eronen, P. J. 2004. Program and evaluation planning lite: Planning in the real world. Paper presented at *Kasvatustieteen Päivät 2004* [Educational Research Days Conference 2004], November 25th and 26th, 2004, University of Joensuu, Finland.
- Randolph, J. J., Virnes, M., and Eronen P. J. (in press). A model for designing and evaluation teacher training programs in technology education. In Courtiat, J-P., Davarakis, C., & Villemur, T. (Eds.), *Technology enhanced learning: Proceedings of the 18th IFIP World Computer Congress* (pp. 69-79). New York: Kluwer.
- *Saskatchewan Education. 1999. *Computer science 20, 30: Curriculum guidelines for the secondary level*. Retrieved October 18, 2004 from www.sasked.gov.sk.ca/docs/cs/2030/
- Sirotnik, K. A. (Ed.) 1990, Spring. Evaluation and social justice: Issues in public education. *New Directions for Program Evaluation, no. 45*. San Francisco: Jossey Bass.
- Teague, J. 1997, July. A structured review of reasons for the underrepresentation of women in computing. In *Proceedings of the 2nd Australian Conference on Computer Science Education* (pp. 91-98). New York: ACM Press.
- Teague, J. 2002, June. Women in computing: What brings them to it, what keeps them in it? *ACM SIGCSE Bulletin, 34(2)*, 147-158.
- Thompson-Robinson, M., Hopson, R., & SenGupta, S. (Eds.) 2004. In search of cultural competence in evaluation. *New Directions for Program Evaluation, no. 102*. San Francisco: Jossey-Bass.
- R. T. Torres, H. Preskill, & M. E. Piontek. 1996. *Evaluation strategies for communicating and reporting: Enhancing learning in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- *Torvinen, S. 2004. *Aspects of the evaluation and improvement process in an online programming course. Case: The ViSCoS program*. Licentiate Thesis, University of Joensuu, Finland.
- Tucker, A., Deck, F., Jones, J., McCowan, D., Stephenson, C., & Verno, A. (ACM K-12 Education Task Force Curriculum Committee). 2003, October 22. *A model curriculum for K-12 computer science: Final report of the ACM K-12 Education Task Force Curriculum Committee*. Retrieved October 20, 2004, from <http://www.acm.org/education/k12/k12final1022.pdf>
- Weiss, C. H. 1998. *Evaluation: Methods for studying programs and policies* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Wuensch, K. L. 2003a. *The Intraclass correlation coefficient*. Retrieved November 19, 2004 from <http://core.ecu.edu/psyc/wuensch/docs30/IntraClassCorrelation.doc>
- Wuensch, K. L. 2003b. *Inter-rater agreement*. Retrieved November 19, 2004 from <http://core.ecu.edu/psyc/wuenschk/docs30/InterRater.doc>.
- Wilson III, E. J. 1998. *Globalization, information technology, and conflict in second and third worlds: A critical review of the literature*. New York: Rockefeller Brothers Fund. Retrieved September 22, 2004 from http://www.rbf.org/pdf/wilson_info_tech.pdf
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Designs and methods*, (Rev. ed.). London: Sage.

YHTEISÖLLINEN OPISKELU, PELIT JA SIMULAATIOT VERKKO-OPETUKSEN TUKENA

Sanna Vahtivuori-Hänninen

Johdanto

Pelit ja simulaatiot ovat nykyisin osa opiskelijoiden arkea ja ympäröivää populaarikulttuuria (Mäyrä 2002). Kiinnostus niiden käyttöön myös opiskelun ja opetuksen tukena on lisääntynyt viime vuosina. Peleissä ja simulaatioissa yhdistyvät parhaimmillaan elämyksellisyys ja tunteet yhteisölliseen toimintaan. Pelit ja simulaatiot lupaavat siten paljon opetuksen ja opiskelun kannalta. Simulaatiot esimerkiksi helpottavat monimutkaisten ja vaikeasti jäsennettävien todellisen elämän ongelmien tutkimista ja havainnollistamista (esim. Daré & Barreteau 2003; Smith 1999).

Yhteisöllisen opiskelun hyödyllisyydestä ja toimivuudesta verkkoympäristössä on saatu erilaisia tuloksia riippuen käytetyistä alustoista, toteutusmalleista tai tutkimusasetelmista. Onnistumisten ja menestystarinoiden lisäksi on raportoitu myös monenlaisista ongelmista ja pettymyksistä käytännön toteutuksissa (vrt. esim. Hakkarainen ym. 1998; Aarnio 1999; Vahtivuori, Wager & Passi, 1999; Häkkinen 2002; Lipponen 2003). Silti opetuksen kehittämisestä puhuttaessa yhteisöllisyys ja yhteisöllinen opiskelu nostetaan usein esiin.

Artikkelissa tarkastellaan yhteisöllistä opiskelua, simulaatioita ja pelejä hyödyntäviä pedagogisia malleja ja käytänteitä verkko-opetuksessa. Artikkelissa kuvattavassa tapaustutkimuksessa sovellettiin käytäntöön kahta pedagogista mallia, 1) *Group investigation* -mallia eli ryhmätutkimusmallia (Sharan & Sharan 1992) ja 2) *Learning through simulations* -mallia (Joyce et al. 1997). Samalla analysoitiin keinoja laadukkaasti verkko-opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Kiinnostuksen kohteena on, miten tutkimuksessa käytetyt suunnittelun ja toteutuksen mallit toteutuivat verkkoympäristössä ja tukivat verkko-opettajien toimintaa. (Vahtivuori & Lehtonen 2003; Vahtivuori-Hänninen (painossa); Vahtivuori-Hänninen, Torkkeli & Lehtonen (painossa); ks. myös Tella ym. 2001).

Pedagogiset mallit opetuksen tukena

Opettajien pedagogista päätöksentekoa ja ajattelua tutkittaessa on havaittu, että opettajat käyttävät useammin toimintansa perustana intuitiivista ja kokemustietoa, kuin kasvatustieteellistä tai oppimispsykologista tutkimustietoa (Kansanen et al. 2000; Jyrhämä 2002). Jos ajatellaan, että tutkimusperustainen ja rationaalisiin, tietoihin valintoihin perustuva opetus on laadukasta, niin pedagogisista malleista voi olla apua opetuksen laadun kehittämisessä. Opettaja voi niiden avulla kehittää opetustaan tietoisesti tutkimusperustaiseen suuntaan. Tutkimuskohteena olleen verkkokurssin suunnittelussa ja toteutuksessa käytetyt mallit olivat yhteisöllistä opiskelua konkretisoiva 1) ryhmätutkimusmalli (Sharan & Sharan 1992) ja simulointia ja pelejä hyödyntävä 2) *Learning Through Simulations* -malli (Joyce et al. 1997).

Sharan & Sharanin (1992) ryhmätutkimusmalli perustuu yhdessä tehtävään tutkimiseen ja uuden tiedon ja yhdistetyn asiantuntijuuden rakentamiseen. Mallissa korostetaan ryhmäytymisen merkitystä ryhmän jäsenten asiantuntemuksen ja kiinnostuksen perusteella. Mallin peruselementtejä ovat 1) tutkiminen, 2) vuorovaikutus, 3) sisäinen motivaatio ja 4) tulkitseminen. Lisäksi palautteenannolla ja yhteisellä työskentely- ja tulkintaprosessilla on keskeinen sija. Ryhmätutkimusmalli nähdään tässä artikkelissa yhteisöllisen opiskelun periaatteita konkretisoivana mallina. (Sharan & Sharan 1992; Vahtivuori, Wager & Passi 1999; Vahtivuori 2001). Panizin (1996) määrittelee yhteisöllinen opiskelun vuorovaikutuksen filosofiana ja henkilökohtaisena elämäntapana. Se ei tällöin ole ainoastaan opettajan käyttämä työtapana tai menetelmä. Yhteisöllinen opiskelu voi parhaimmillaan toteutua ope-

tuksessa ja opiskelussa tutkimus- ja ongelmanratkaisuprosessina, jossa aidolla dialogilla on tärkeä rooli (Vahtivuori, Wager & Passi 1999, 269–270).

Kurssin suunnittelussa ja toteuttamisessa käytetty simulointia ja pelaamista hyödyntävä *Learning through simulations* -malli (ks. Joyce et al. 1997) jäsentyy neljän yhteisöllisen työskentelyvaiheen varaan. Vaiheet ovat: 1) orientaatio ja kontekstin luonti, 2) osallistujien perehdytys, 3) simulaation tai pelin toteutusvaihe ja 4) yhteinen koonti- ja purkuvaihe. Orientaatiovaiheessa perehdytään simuloinnin ongelma-alueeseen ja keskeisiin käsitteisiin. Tämän jälkeen osallistujat tutustuvat taustaineistoon, tavoitteisiin. Lopuksi pelataan itse peli tai toteutetaan simulaatio. Pelin jälkeisessä purkuvaiheessa kootaan kokemukset ja havainnot yhteen ja pohditaan, mitä opittiin ja mitä olisi voitu tehdä toisin. (Joyce et al. 1997, 130) Mallia on käytetty aiemmin sotilaiden koulutuksessa.

Simulaatioiden ja pelien määrittelyssä on runsaasti käsitteellisestä kirjavuutta ja päällekkäisyyttä. Simulaatioiden avulla pyritään havainnollistamaan ja tarkastelemaan kompleksisia todellisen elämän tapahtumia ja tilanteita (Scarcella & Oxford 1992). Simulaatiot ymmärretään tässä artikkelissa Ladoussin (1987) tapaan pitkäkestoisina ja suhteellisen ennaltamääriteltynä. Roolipelien avulla voidaan puolestaan tarkastella rajattuja arkipäivän sosiaalisia tilanteita, käyttäytymismalleja tai luonnontyyppejä. Roolipeli on usein lyhyt, melko rakenteeltaan yksinkertainen ja joustava. Simulaatioissa on usein roolipelin elementtejä (Ladousse 1987). Eräs perustelu simulaatioiden ja pelaamisen opetuskäytölle on, että ne tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden kehittää uusia taitoja ja osaamista turvallisessa opiskelutilanteessa (esim. Tompkins 1998).

Tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa selvitettiin opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä yhteisölliseen opiskeluun sekä simulaatioihin ja peleihin liittyvistä pedagogisista malleista ja käytänteistä. Teoriataustan perustalta asetetut tässä artikkelissa tarkastellut kysymykset ovat seuraavat:

1. Miten yhteisöllistä opiskelua, simulointia ja pelejä tukevien pedagogisten mallien koettiin toimivan verkko-opetuksessa?
2. Miten pedagogisten mallien käyttö tuki opettajien käsitysten mukaan opetusta ja ohjausprosessia verkkoympäristössä?

Tutkimuskysymyksiin vastattiin analysoimalla tarkasteltavan kurssin aikana kootut havainnot, opiskelijoiden kurssiarviot ja ryhmäarvioinnit sekä opettajien haastatteluissa esiin nostamat asiat ja havainnot.

Kurssin toteutus

Kurssin toteutuksen tavoitteena oli yhdistää johtamisen ja sotilaspedagogiikan teoria-aines toisen vuosikurssin upseeriopiskelijoiden johtamistilanteista ja kouluttamisesta saamiinsa kokemuksiin. Opiskelijat eläytyivät kurssin aikana upseerikokelaina kohtaamiinsa tilanteisiin ja analysoivat niitä. Kurssin suunniteltiin ja toteutettiin pitkälti teorialähtöisesti kahden edellä esitellyn pedagogisen mallin perustalta. Kurssi jaettiin kahteen lähijaksoon ja yhteen verkko-opiskelujaksoon. Opiskelijat jakaantuivat tutkimusteemojen ja sisältöjen esittelyn jälkeen kiinnostuksensa perusteella viiteen tutkimusryhmään Sharan & Sharanin (1992) ryhmätutkimusmallin mukaan. Jokaisella ryhmällä oli oma tutkimustehtävä. Ryhmät suunnittelivat työelämään sekä johtamis- ja koulutuskokemuksiinsa perustuvan ongelmalähtöisen casen kouluttajien suunnitteleminen tehtävien virittämänä. Yksi tutkimusryhmistä rakensi oman casensa neljäksi johtamis- ja koulutustilanteita simuloivaksi roolipeliksi. Opiskelijat toteuttivat neljä peliä, jonka perusteella he suunnittelivat ja kirjoittivat raportoitavan casensa. Pelit pelattiin ja ratkaistiin tekstipohjaisena verkkoalustan keskustelutyökaluja hyödyntäen. Kurssin aikana opiskelijat saivat tukea ja ohjausta opettajilta ohjauskirjeen ja kommenttien muodossa. Seuraavan päivän tehtävistä ja ohjelmasta ja kommentoivat opiskelijoiden kysymyksiä. Opiskelijoiden käytössä oli lisäksi digitaalinen lähdemateriaali (esim. verkkokirjoja ja ongelmalähtöisiä videoleikkeitä). Yhteisöllisessä työskentelyssä apuna olivat R5 Visionin (Tieturi Vision) ja Puolustusvoimien yh-

teistyössä suunnitteleman koulutusportaalin keskustelufoorumi, jossa oli sekä ryhmäkohtaisia, että yhteisiä keskustelupalstoja, chat-toiminto, editori verkkomateriaalin tuottamiseen ja verkkoportfolio ryhmien tuottaman materiaalin koontiin ja tallentamiseen. (Ks. Vahtivuori, Torkkeli & Vuorento 2004; Vahtivuori, Vuorento & Torkkeli [painossa]).

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuskohteena oli Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen ja sotilaspedagogiikan (1,5 ov) verkkokurssi. Tutkittavat olivat Maanpuolustuskorkeakoulun kouluttajia ja opettajia (N=2) sekä toisen vuosikurssin upseeriopiskelijoita (N=28). Tutkimuskohdetta tarkasteltiin etnografisen tutkimuksen mukaisesti koko kurssitoteutuksen kestävän osallistuvan havainnoinnin kautta. (Hammersley 1990) Havainnoinnin kohteena oli opettajien ja opiskelijoiden toiminta ja reflektoinnit opetuksen aikana. Tässä tarkasteltavan aineiston hankinnan menetelminä käytettiin lisäksi haastatteluja kurssin päättymisen jälkeen. Opiskelijoiden opiskeluprosessi, opettajien toiminta ja yhteiset keskustelut dokumentoituivat verkkoalustalle. Lisäksi kaikki lähitapaamiset ja opiskelijoiden casejen raportoinnit videoitiin.

Tutkittavat opiskelijat olivat suorittamassa sotatieteiden kandidaatin (N=10) tai sotatieteiden maisterin (N=14) tutkintoa, kaksi ilmoitti suorittavansa sotilaslentäjän tutkintoa. Naisia ryhmässä oli kaksi, miehiä 26. Opiskelijat olivat iältään 20–31 vuotta. 75% (21) oli iältään 20–22 -vuotiaita. Haastatellut opettajat olivat Maanpuolustuskorkeakoulun majureita ja kokeneita kouluttajia ja opettajia. Molemmilla oli myös aiempaa kokemusta verkossa toimimisesta. Tässä artikkelissa käsitellyn tekstiaineiston analyysissä käytettiin kvalitatiivista mikroetnografista sisällönanalyysia. Teoriataustasta, teema-haastatteluista, verkkoalustan tekstiaineistosta ja lähitapaamisten havainnoinneista nousseet teemat toimivat kvalitatiivisen aineiston luokittelun lähtökohtana. Luokkia jäsennettiin eteenpäin tutkimuksen aikana esiin nousevien teemojen avulla. Luokat, joista tehtiin lyhyet sisältökuvaukset olivat seuraavat: 1) suunnittelun lähtökohdat, 2) verkko-opetuksen toteutus, 3) ohjaus ja opetus, 4) pelit ja simulaatiot ja 5) yhteisöllinen opiskelu.

Tuloksia ja pohdintaa

Ohjaus

Haastattelujen ja opiskelijoiden verkkokeskustelujen ja palautteen analyysi osoitti, että pedagogisten mallien avulla tuettu opiskeluprosessin vaiheistus tuki opettajia ja myös opiskeluyhteisöä työskentelyn organisoinnissa ja ryhmätutkimustehtävien määrittelyssä. Opiskelu ja opetus oli jaettu vaiheisiin. Tämä näytti tukevan työskentelyn oikea-aikaista rytmittämistä. Keskeinen havainto oli myös, että pedagogisia malleja suunnittelussa käyttämällä usean eri toimijan osaamista ja asiantuntijuutta voidaan yhdistää ja tehdä näkyväksi. Mallit näyttivät tukevan moniammatillista verkko-opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Ongelmana toteutuksessa oli, kuten monissa aiemmassakin verkko-opetuksen toteutuksissa, kurssin vaatavuus suhteessa käytettävään aikaan, sekä opettajien, että opiskelijoiden osalta. Opettajan suunnitteluprosessin mallintaminen nähtiin keskeisenä verkko-opetuksen onnistumisen edellytyksenä. Opettajat nostivat esiin ”verkko-opetuksen ohjesäännön” luomisen. Tätä voisi tulkita niin, että verkko-opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa tarvitaan konkreettista tukea ja malleja.

Yhteisöllinen opiskelu

Yhteisöllisen opiskelun soveltaminen vaati uudenlaisen opiskelukulttuurin luomista, kohti opiskelijälähtöistä työskentelyä. Yhteisöllistä opiskelua toteutettaessa opettajat kokivat tarvitsevansa runsaasti ennakkotietoa opiskelijoiden taidoista ja valmiuksista. Huolellisen ennakkosuunnittelun merki-

tys ja sitouttaminen korostuivat aineistossa. Opiskeluyhteisön vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot ja ryhmän keskinäinen tuttuus olivat myös tärkeitä onnistumisen edellytyksiä. Opettajat nostivat lisäksi esiin yhteisöllisessä opiskelussa viestinnän ja siihen käytettävien välineiden yksinkertaisuuden. Yhteisöllisen opiskelun ansioksi voidaan lukea, että opiskelijat olivat motivoituneita ja sitoutuivat hyvin opiskeluun. Ryhmätutkimusmallin mukainen toiminta toteutui opiskelijoiden toiminnassa heidän oman analyysinsä mukaan. Ryhmäytymisvaihe onnistui erityisen hyvin, sen sijaan tutkimusvaihe jäi kiireen vuoksi ennakoitua pinnallisemmaksi. Tämä vaikutti opiskeltavien sisältöjen syvälliseen ymmärtämiseen.

Simulointi ja pelit

Kurssilla pelatut pelit etenivät pääosin suunnittelussa käytetyn simulaatioita hyödyntävä pedagogisen mallin mukaisesti. Pelaaminen innosti opiskelijoita ja helpotti yhteisöllisen opiskelun rinnalla motivoitua. Pelaamista hyödyntäneiden opiskelijoiden oli helppoa ottaa tunteet mukaan ja vastuu opiskelunsa etenemisestä roolipelin avulla. Ennakoitua pienempi opiskelijaryhmä hyödynsi peliä tai simulointia. Tämä asettaa jatkossa haasteita erityisesti orientaatiovaiheen suunnittelulle (vrt. Tompkins 1998). Onnistuakseen verkossa pelit näyttävät vaativan huolellisen ja ajallisesti riittävän pitkän taustoitus- ja motivointivaiheen (vrt. Burns & Gentry 1998). Kurssilla pelejä ja simulaatioita hyödyntävä malli esiteltiin yhden oppitunnin aikana. Lisäksi sisältöihin perehdyttiin yhden aamupäivän aikana. Analysoitu aineisto osoittaa, että kurssin käynnistykseen oli liitetty melko monta asiaa lyhyessä ajassa ja samalla kertaa omaksuttavaksi; sisällöistä, työtapoihin ja tekniikan haltuunottoon. Opiskelijoilla, joiden pelit onnistuivat, oli aiempia omakohtaisia kokemuksia pelaamisesta ja pelattavasta aiheesta. Mahdollisuus perehtyä laajasti opiskeltavaan teemaan ja aihealueeseen näyttää olevan onnistumisen edellytys. Opiskelijoilla tulee olla myös käsitys simulaation tai pelin toimintaperiaatteista ja säännöistä. Opettajien näkemysten mukaan pelit tulee jatkossa suunnitella huolella ja niiden olisi oltava jollain tapaa suljettuja. Käytännössä tämä tarkoittaa mm. ennalta sovittuja, tarkkoja alkamis- ja päättymisaikoja ja selkeää roolitusta. Nyt painopiste oli opiskelijoiden omassa aktiivisuudessa ja osaamisessa.

Simulaatioita ja pelejä voidaan tutkimuksen perusteella pitää kiinnostavana ja tavoitteellisena opetuksen ja opiskelun välineenä, jota on hyödynnetty melko vähän. Jatkossa johtamisen ja sotilaspedagogiikan opetuksen kehittämisessä kurssilla sovellettuja yhteisöllisen opiskelun ja pelaamista ja simulaatioita hyödyntävien pedagogisten mallien käyttö suunnittelun apuna on varteenotettava tapa toteuttaa opiskelijälähtöistä opetusta. Samalla voidaan lisätä tunteet mukaanottavaa elämyksellisyyden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen määrää. Opetuksen toteutuksessa käytettyjen mallien mukaisesti ei ilmennyt erityisiä ongelmia. Mallien avulla toteutettu opetuksen suunnittelu auttoi jakamaan ideoita ja tuki ohjausprosessia ja motivoi sekä lisäsi vuorovaikutuksen määrää opiskelijoiden välillä. Aineistosta nousi edellä esiteltujen lisäksi useita työssäoppimiseen liittyviä kysymyksiä. Verkko-opetuksen kehittämisen suurena haasteena on asenneilmaston murtaminen. Organisaation tottuminen ja sitoutuminen tiettyyn toimintatapaan on usein vahvaa. Opetuksen ja opiskelun järjestäminen uusin toimintamallein edellytti rakenteiden rikkomista ja avaintoimijoiden tuntemista. Lisäksi tarvittiin organisaation perinteiset rajat ylittävää yhteistyötä ja oppimista.

LÄHTEET

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä: Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintätekniistä ympäristöstä varten. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tamperensis.
- Burns, A. & Gentry, J. 1998. Motivating students to engage in experiential learning: a tension-to-learn theory. *Simulation and Gaming*, 29, 133–151.

- Daré, W. & Barreteau, O. 2003. A role-playing game in irrigated system negotiation: between play and reality *Journal of Artificial Societies and Social Simulation* vol. 6, no. 3. [<http://jasss.soc.surrey.ac.uk/6/3/6.html>]
- Duijn, M., Immers, L., Waaldijk, F. & Stoelhorst, H. 2003. Gaming Approach Route 26: a combination of computer simulation, design tools and social interaction. *Journal of Artificial Societies and Social Simulation* vol. 6, no. 3 [<http://jasss.soc.surrey.ac.uk/6/3/7.html>]
- Hakkarainen, K., Järvelä, S., Lipponen, L. & Lehtinen, E. 1998. Culture of collaboration in computer-supported learning: Finnish Perspectives. *Journal of Interactive Learning Research* 9, 271–288.
- Hammersley, M. 1990. *Reading ethnographic research*. New York: Longman.
- Häkkinen, P. 2002. Collaborative learning and networked interaction in distributed learning environments. *Journal of Education for Teaching*.
- Joyce, B., Calhoun, E. & Hopkins, D. 1997. *Models of learning tools for teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. (Supervision as pedagogical decision-making.) University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 236.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. *American University Studies Series XIV Education*, Vol. 47. New York: Peter Lang.
- Ladousse, G. 1987. *Role play*. Oxford: Oxford University Press.
- Lipponen, L. 2003. Katsaus yhteisöllisen verkko-oppimisen lupauksiin ja todellisuuteen. *Kasvatus* 34 (3), 296–302.
- Mäyrä, F. 2002. Nettikulttuuri, pelit ja mediakasvatus. Teoksessa Sintonen, S. (toim.) *Median sylissä*. Tampere: Finn Lectura, 55–59.
- Panitz, T. 1996. CO versus CL. A definition. *Electronic Notification in Learning Styles Theory and Research List in 1/10/1996* [tpanitz@mecn.mass.edu]
- Sharan, S. & Sharan, Y. 1992. *Expanding Co-operative Learning through Group Investigation*. New York: Teachers College Press.
- Smith, R. 1999. Simulation: The Engine Behind the Virtual World. *eMatter*, December, 1999. Volume 1. Simulation 2000 series. [papers/sim2000/SimulationEngine.PDF]
- Tella, S., Lehtonen, M., Ruokamo, H., Tissari, V., Ketamo, H., Kiili, K., Paunonen, U., Koskimaa, R., Vahtivuori-Hänninen, S., Nurmi, K. E. & Multisilta, J. 2004. MOMENTS-metamalli. Monitieteinen tulevaisuuden verkko-opiskelun, -opetuksen ja oppimisen rakentamisen työväline. Teoksessa Mietola, R. & Outinen, H. (toim.) *Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Verkkojulkaisu, 244–255. [<http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/index.htm>]
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa*. Helsinki: Edita.
- Tompkins, P. 1998. Role playing/Simulation. *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, No. 8, August 1998. [<http://iteslj.org/Techniques/Tompkins-RolePlaying.html>]
- Vahtivuori, S. & Lehtonen, M. 2003. Use of Game-Based Simulations in the Teaching Studying Learning Process in the Framework of Multidisciplinary Model of Network-Based Education. Full Paper in Proceedings of the 11th International PEG Conference, Powerful ICT Tools for Teaching and Learning, 28 June–1 July, 2003 in St. Petersburg, Russia
- Vahtivuori, S. 2001. Kohti yhteisöllisen ja kokemuksellisen verkko-opetuksen suunnittelua – käyttäjät suunnittelun polttopisteessä. Teoksessa Tella, S., Nurminen, O., Oksanen, U. & Vahtivuori, S. (toim.) *Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 25, 79–113.
- Vahtivuori, S. (in press). Pedagogical Models in Network-Based Education. In Nicholson, P. (ed.) *E-training practices for professional organizations*. Proceedings of eTrain Conference 7–11 July, 2003, Pori, Finland. Kluwer Academic Publishers.

- Vahtivuori, S., Wager, P. & Passi, A. 1999. "Opettaja, opettaja teletimi 'Tellus' kutsuu..." Kohti yhteisöllistä opiskelua virtuaalikoulussa. *Kasvatus* 30 (3), 265–278.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Vuorento, A. & Torkkeli, M. (2004) Yhteisölliset ja pelillisyyttä tukevat pedagogiset mallit verkko-opetuksessa. Teoksessa J. Levonen & T. Järvinen (toim.) TUOVI II: ITK'04 Tutkijatapaamisen artikkelit. Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja – Hypermedia Laboratory Net Series 8. [<http://tampub.uta.fi>]

MUUTTAVA KORKEAKOULUOPISKELUN MORAALI JA SEN SEURAUKSET?

- YLIOPISTO- JA AMMATTIKORKEAKOULUOPISKELIJOIDEN KÄSITYSTEN VERTAILUA

Anna Puusniekka, Jari Eskola

Aluksi eli mikä onkaan ongelma?

Lehdissä on viime aikoina ollut kohtalaisen paljon kirjoituksia siitä, kuinka aineiden ja harjoitustöiden kopiointi Internetistä on lisääntynyt Suomessa. Esimerkiksi Internet-lunntaus, eli tekstien kopiointi Internetistä alkuperäislähdettä mainitsematta, on jo ongelma varsinkin lukioissa. Nykyisessä luokattomassa lukiojärjestelmässä opettajat eivät tunne oppilaitaan ja näiden tasoa tai kirjoitustyyliä niin hyvin, että pystyisivät erottamaan opiskelijan itse tuottaman kirjoituksen plagiaatista. (Peltola 2002, 12.) Sama ongelma lienee myös korkeakouluissa, joissa opettajat vielä vähemmän tuntevat opiskelijoita, saati sitten heidän taitotasoaan tai kirjoitustyyliään. Pienimuotoisten harjoitustöiden ja esseiden kopioinnin lisäksi ilmenee aika ajoin myös pro gradu -tutkielmien kopiointia, josta yksi paljon huomiota saanut esimerkki lienee silloisen ministeri Jari Vilénin puoliksi kopioituksi paljastunut tutkielma (ks. Suortti 2002). Varsinaisia tilastoja ei ole olemassa, mutta esimerkiksi Helsingin yliopistossa vilpistä jää kiinni tutkielmantekijöitä säännöllisin väliajoin ja yrityksiä ilmenee selvästi aikaisempaa enemmän (Sharma 2002, 32).

Opiskeluun liittyvät eettiset kysymykset ovat siis yllättävänkin ajankohtaisia ja kuitenkin Suomessa vähän tutkittuja. Puhetta aiheesta on kyllä, mutta käytännöistä kertovaa näyttöä varsin vähän. Sama koskee tieteellistä tutkimusta ja sen tekemisessä ilmenevää epärehellisyyttä. Artikkelimme on osa tutkimusprojektia (ks. myös Eskola & Puusniekka 2003), jossa selvitämme sekä korkeakouluopiskelun että tieteellisen tutkimuksen etiikkaa. Ns. harmaa alue, jolla liikuttaessa ei voida olla kiistatta yksimielisiä siitä, onko jokin teko oikein vai väärin, on laaja. Tutkimusprojektin tarkoituksena on selvittää tuota harmaata aluetta samoin kuin sitä, missä hyväksyttävyyden raja opiskelussa ja tutkimuksen tekemisessä saattaa kulkea, ainakin opiskelijoiden mielestä.

Tiedonhankintamenetelmänä käytimme kahdesta osiosta koostuvaa kyselylomaketta. Ensimmäisen osion kysymyksillä kartoitimme opiskeluun, ja toisen tutkimuksen tekemiseen, liittyviä eettisiä kysymyksiä. Tässä artikkelissa keskitymme opiskelijoiden käsityksiin opiskelun etiikasta ja raportoimme tutkimusetiikasta toisessa yhteydessä. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on empirian kautta tuottaa lisää tietoa opiskelijoiden käsityksistä opiskeluun liittyvien toimintojen eettisyydestä. Tutkimusongelmiamme ovat mm.:

Miten hyväksyttäviä erilaiset opiskelussa käytettävät suoritustavat ovat?

Kuinka usein opiskelijat itse ovat mainittuja suoritustapoja käyttäneet ja miten yleiseksi he keinojen käytön arvioivat.

Millaiset syyt oikeuttavat käyttämään em. suoritustapoja?

Tutkimuksemme tavoitteena on saada kokonaiskuva korkeakouluopiskelijoiden opiskelun eettisyydestä, mutta tutkimusasetelma mahdollistaa kuitenkin myös vertailun yliopiston ja ammattikorkeakoulun opiskelijoiden välillä.

Mutta olisiko sittenkin syytä puhua opiskelun (ja tutkimuksen) *moraalista*, ei *etiikasta*? Etiikka on asioiden katsomista moraalin näkökulmasta, jolloin tarkastellaan sitä, mikä on oikein tai väärin, hyväksyttävää tai tuomittavaa. Etiikan edellytys on, että tarkasteltaviin asioihin on olemassa moraalinen näkökulma. Siten etiikka ja moraalit ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa ja usein niillä ymmär-

retäänkin tarkoitettavan samoja asioita. Kun sanotaan, että tieteessä plagiointi ei ole moraalisesti hyväksyttävää, voidaan yhtälailla sanoa sen olevan eettisesti väärin. (Pietarinen & Launis 2002, 42.) Eettisistä kysymyksistä puhuttaessa on siis yleisesti vakiintunut käytäntö puhua juuri etiikasta, vaikka voitaisiin käyttää myös käsitettä moraalii (empiirinen ilmiö, jota voidaan tutkia). Tässä tutkimuksessa käytämme johdonmukaisuuden ja yleistyneen puhutavan perusteella käsitettä etiikka.

Ei me, mutta ne muut eli aikaisempia tutkimuksia

Muualla kuin Suomessa opiskelun eettisyyttä on tutkittu jo 1990-luvun alkupuolelta lähtien. Esimerkiksi Singaporessa kerättiin 518 keskimäärin 20 -vuotiaalta opiskelijalta tietoja heidän asenteistaan opinnoissa huijaamista kohtaan ja sitä, ilmoittaisivatko opiskelijat esimerkiksi opettajille havaittuaan huijaamista. Tutkimustulokset kertovat, että opiskelijat arvioivat tenttimiseen liittyvän huijaamisen vakavana, kun taas plagioinnin vähemmän vakavana. Myös oman osuuden tekemättä jättäminen ryhmätyössä arvioitiin vakavaksi akateemiseksi rikkomukseksi, vaikka valtaosa opiskelijoista tunnustikin siihen syyllistyneensä. Lisäksi valtaosa opiskelijoista on suvaitsevaisia opiskelijakollegoidensa vilpin tekoa kohtaan ja sietäisivät siten sitä tiettyyn rajaan asti mieluummin kuin antaisi opiskelijatoverinsa ilmi. (Lim & See 2001.)

Davis ja Ludvigson (1995) keräsivät puolestaan Yhdysvalloissa tutkimusaineiston kyselylomakkeella (N= 2153) korkeakouluopiskelijoiden käsityksistä opinnoissa huijaamisen yleisyydestä, syistä ja vilpistä rankaisemisen vaikutuksista. Yli 70 prosenttia opiskelijoista ilmoitti huijanneensa lukio-opintojen aikana ja ilmoitukset yliopistossa huijaamisesta vaihtelivat välillä 40–60 prosenttia, erityisesti miehillä. Käytännössä kaikki lukioaikana huijanneet opiskelijat jatkoivat epärehellistä toimintaansa myös yliopistoissa. Useimmin mainittu syy vilpin tekoon oli arvosanojen parantaminen. Naiset uskoivat miehiä enemmän siihen, että mahdolliset rangaistukset saattaisivat saada luopumaan huijaamisesta.

Amerikkalaisten opiskelijoiden opiskelun eettisyydestä kertoo myös tutkimus, jossa 4500 lukiolaiselta eri puolilta maata kysyttiin lunttaamisesta ja kotitehtävien kopioimisesta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että 74 prosenttia kyseisistä opiskelijoista on luntannut tentissä ainakin kerran ja 72 prosenttia oli huijannut kirjallisissa kotitehtävissä. Tutkituista opiskelijoista jopa 97 prosenttia tunnusti tehneensä jotakin kiellettyä, kuten katsonut tentissä vastauksia vieressä istuvulta opiskelijalta tai kopioinut toisen opiskelijan tekemien kotitehtävien vastauksia. Ympäristön lisääntyneet vaatimukset ja samaan aikaan nykYTEknologian suomat mahdollisuudet ovat madaltaneet rajusti kynnystä vilpin tekoon. Ainakin amerikkalaisille nuorille opinnoissa huijaaminen on palkitsevaa niin kauan kuin he siten pääsevät maan parhaisiin yliopistoihin ja huijaaminen onnistuu vielä sielläkin. (Sarvamaa 2002, 12.)

Ongelman laajuus Yhdysvalloissa on vaatinut myös tekoja sen ratkaisemiseksi. Moni yhdysvaltalaisista oppilaitoksista on ottanut käyttöön säännösten (*honor code*), jossa määritellään tarkkaan akateemisen epärehellisyyden eri muodot, annetaan ohjeita opettajille opinnoissa huijaamisen estämiseksi sekä eri rangaistusmuotoja kiinnijääneille. Epärehellisyyden muotoja ja niiden luokitteluja on monia, mutta yleisimmät luokat ovat *plagiointi* ja *huijaus*. Plagioinnilla tarkoitetaan sellaisen työn palauttamista arvosteltavaksi, joka ei kokonaan ole omaa työtä eikä lainatun osan alkuperäislähdettä ole mainittu. Huijaamisen eri muotoja ovat mm. kiellettyjen muistiinpanojen ja apuvälineiden käyttäminen tentissä, jo arvostellun työn muuttaminen, toisen tekemän työn palauttaminen omaan sekä saman työn palauttaminen useammalle kuin yhdelle kurssille. (Definitions of academic dishonesty 2003.) Esimerkkejä akateemisesta epärehellisyydestä ovat myös tentin tekeminen toisen puolesta, tenttivastausten viestittäminen tai viestien vastaanottaminen tentin aikana, harjoitustöiden tekeminen toisen puolesta, muiden opiskelijoiden töiden varastaminen tai tuhoaminen sekä yhteistyön tekeminen toisten opiskelijoiden kanssa silloin kun se ei ole sallittua. (Deterring and detecting academic dishonesty 2003.)

Jokaisen oppilaitoksen omiin tarpeisiin muokkaamat säännöt sisältävät siis selkeät ohjeet opiskelutapoihin liittyen eikä kenellekään pitäisi jäädä epäselväksi, mikä on sallittua ja mikä ei. Useissa

oppilaitoksissa opiskelijan perehdyttyä sääntöihin niiden noudattamiseen sitoutuminen varmistetaan allekirjoituksella. Säännöillä pyritään ennen kaikkea siihen, että kun väärin tekeminen on tarkkaan määritetty, on se myös vaikea selittää itselleen. Vilpin kontrolli on myös opiskelijoilla itsellään, eli he ottavat vastuun niin omasta kuin muidenkin epärehellisyydestä ja määräävät rangaistukset. Opiskelijoilla katsotaan lisäksi olevan velvollisuus ilmoittaa opiskelutovereiden keskuudessa havaitusta huijaamisesta eli opiskelijoita rohkaistaan tai jopa veloitetaan ilmiantamaan epärehellisesti toimiva opiskelijakollega. (McCabe & Trevino 1993.) Ilmoittamisvelvollisuuden on todettu olevan yhteydessä useampiin ilmoituksiin muiden opiskelijoiden epärehellisyydestä ja vähentävän huijaamista. Tämä ei kuitenkaan ole toimiva ratkaisu, vaan koko akateemisen kulttuurin yhtenäisyydellä näyttäisi olevan suurempi merkitys (McCabe ym. 2001) .

Yhdysvaltalaisen 6096 college- ja yliopisto-opiskelijaa käsittävän survey-tutkimuksen mukaan epärehellisyyttä opinnoissa ilmenee enemmän silloin, kun havaitaan muidenkin opiskelijoiden toimivan epärehellisesti ja vähemmän silloin, kun ymmärretään yhteiset säännöt, vilpistä seuraavat rangaistukset ovat vakavia ja paljastuminen todennäköistä. Tutkimuksen tulokset osoittivat huijaamisen olevan vähäisempää oppilaitoksissa, joissa säännöstö on käytössä, mutta se ei ole kuitenkaan ainoa ratkaisu. Niin kauan, kun opiskelija saa ympäristöstä vastakkaisia vaikutteita, muutosta parempaan ei tapahdu. Opiskelijoiden keskuudessa tapahtuu ei-toivottavaa sosiaalista oppimista ja lisäksi he saavat vahvistusta omalle vilppitoiminnalleen havaitessaan muidenkin huijaavan. (McCabe & Trevino 1993.) Lisäksi opinnoissa huijaamisen on todettu olevan yhteydessä enemmän uskomuksiin ja arvoihin kuin tilannetekijöihin sekä siihen, että opiskelijat ja henkilökunta eroavat suuresti käsityksissään siitä, mikä määritellään huijaamiseksi (Roth & McCabe 1995).

Kun ongelma näyttää Yhdysvalloissa olevan hyvin suuri, herää kysymys, eivätkö yliopistojen opettajat sitten puutu vilppitapauksiin? Yhdysvalloissa 127 yliopiston psykologian opettajaa osallistui survey-tutkimukseen, jonka tulokset osoittavat opettajien kokevan akateemiseen epärehellisyyteen puuttumisen yhtenä työnsä rasittavimmista puolista. Riittämättömät todisteet vilpistä oli yleisin syy mahdollisen epärehellisyyden selvittämättä jättämiseen. Emotionaalisia syitä vastaajien mukaan olivat stressi ja rohkeuden puute, muita syitä asian selvittämiseen menevän ajan ja vaivannäön puute, opiskelijoiden kosto tai mahdolliset oikeustoimet ja uskomukset siitä, että epärehellinen opiskelija epäonnistuisi joka tapauksessa, eivätkä pahimmat huijaajat kuitenkaan koskaan jää kiinni. (Keith-Spiegel ym. 1998.)

Yhdysvalloissa on selvitetty (Ames & Eskridge 1992) myös etiikan opetuksen vaikutusta opiskelijoiden asenteisiin ja käyttämiseen liittyen opinnoissa huijaamiseen. Vajaa 500 opiskelijalle esitettiin arvioitavaksi 31 akateemiseksi huijaamiseksi katsottua tilannetta. Etiikan kurssin suorittaneet opiskelijat luokittelivat vähemmän todennäköisesti epärehellisen käyttäytymisen huijaamiseksi kuin kurssin käymättömät opiskelijat, mutta toisaalta he olivat huijanneet vähemmän opiskeluaikanaan kuin etiikan opetusta käymättömät.

Vaikka Yhdysvalloissa toimittaisiinkin kenties toisin kuin Suomessa, niin olisi silti aiheellista tiedostaa opiskelutapojen trendin valloittavan mahdollisesti myös Suomen. Suomen koulutusjärjestelmä on pysynyt hyvin tietoteknisen kehityksen mukana ja tämä sinänsä positiivinen ilmiö tuo mukanaan myös negatiivisia lieveilmiöitä, kuten monipuolisemmat mahdollisuudet vilpin tekoon. Internet näyttää kaikesta tuomastaan hyvästä huolimatta vain pahentavan tilannetta tehden plagiointista vaivatonta. Internetistä kopiointissa on osittain kyseessä sukupolvien välisestä kuilusta. Nykyajan koululaiset ovat kasvaneet Internetin aikakautena ja hallitsevat tiedonhaun, kun taas vanhemmilla opettajilla saattaa olla hyvinkin niukat tietotekniset tiedot ja taidot ja siten vaikeuksia jäljittää plagiaatteja. Ruotsissa ongelmaan on tartuttu tiukalla otteella ja monissa kunnissa opettajat ovatkin saaneet käyttöoikeudet verkkopalveluun, jonka hakukoneen kautta voi paljastaa plagiaatteja. Periaatteellinen kysymys ei ole vain lunttaajien paljastaminen, vaan myös tekijänoikeudet. Tekijänoikeuksien taloudellinen puoli oikeuttaa tiedon alkuperäisen tuottajan saamaan korvauksen tekemästään työstä. Eettisessä mielessä on lisäksi epäoikeudenmukaista, että joku saa kunnian työstä, jonka toinen on todellisuudessa tehnyt. Tähän vastataan usein, että Internetissä julkaistut tiedot ovat vapaasti kaikkien käytössä. (Mäkinen 2002, 2.) Mutta vastavuoroisesti voidaan kysyä, voiko kukaan enää

nykyaikana rehellisesti esittää tietämätöntä ja väittää, ettei alkuperäislähdettä tarvitse merkitä, jos teksti ei ole omaa? Internetin lisääntyneen hyödyntämisen ei pitäisi tuoda poikkeusta lähteiden merkitsemiseen.

Yhden ratkaisuyrityksen Internet-luntaukseseen on kehittänyt yläasteen opettaja, jonka antamien ohjeiden mukaan oppilaiden tulee esitelmässään käyttää pääosin kirjallisia lähteitä. Internetistäkin saa tietoa ottaa, mutta hyvin vähän ja Internet-lähteiden käyttö omissa nimissä määritellään lunttaukseksi. Opettajan mukaan oppilaiden tulisi ymmärtää verkossa olevan kenen tahansa kirjoittamaa materiaalia ja olevan kriittinen sieltä saatavan tiedon suhteen. Vaikka tiedon etsiminen Internetistä katsotaankin myönteiseksi asiaksi, on nuorten opittava käyttämään monipuolisesti eri tietolähteitä. (Rahkonen 2002b, 5.) Toinen mahdollinen ratkaisumalli voisi olla mielekkäämpien ja haastavampien tehtävien antaminen koululaisille. Usein tehtävät edellyttävät vain faktojen etsimistä, mikä onnistuu hyvin Internetin välityksellä ja houkuttaa kopiointiin. Pohdinta- ja vertailutehtävät vaativat oman näkökulman muodostamista ja tiedon syvällistä pohdintaa, mihin suoraan Internetistä kopioitu teksti ei autakaan. (Rahkonen 2002a, 8.)

Opiskelijoiden epäeettiset opiskelutavat ovat siis yllättävänkin ajankohtainen aihe. Herää kysymys siitä, millainen opiskelijasukupolvi onkaan kasvamassa tämän hetken peruskoululaisista ja lukiolaisista, jotka jo nyt käyttävät väärin Internetin suomaa mahdollisuuksia tiedonhankinnassa ja menevät sieltä mistä aita on matalin? Jos opiskelutoiminta jatkuu tähän malliin, mitkä ovatkaan seuraukset, kun tämä sukupolvi oppilaitoksista valmistuttuaan siirtyy työelämään yhteiskunnan eri osa-alueille? Miksi huijaaminen ei jatkuisi myös työelämässä?

Oulun yliopistossa tehdyssä tutkimuksessa (Huusko & Jokinen 2001) selvitettiin opiskelijoiden käsityksiä yliopisto-opiskelussa mahdollisesti tapahtuvasta epäeettisestä toiminnasta. Tutkimusaineisto oli kerätty avoimella kyselylomakkeella Oulun yliopiston eri tiedekuntien opiskelijoilta. Kyseeseen vastanneiden 48 opiskelijan mukaan epäeettinen toiminta ilmenee esimerkiksi lunttauksena, lähdeaineiston väärinkäyttönä, muiden opiskelijoiden hyväksikäyttönä ja töiden kopiointina, häiriköintinä luennoilla ja oman älyn käyttämättä jättämisenä. Opiskelijoiden vastausten pohjalta tutkijat muotoilivat määrittelyn yliopisto-opiskeluun liittyvän epäeettisestä toiminnasta. Määritelmän mukaan ”*epäeettinen toiminta yliopisto-opiskelussa on lakia tai muita yhteiskunnallisia normeja vastaan olevaa toimintaa, joka ehkäisee yksilön oppimista ja jossa tavoitellaan omia etuja käyttämällä hyväksi toisia ihmisiä ja joka viime kädessä johtuu jokaisen yksilön omista arvoista*” (Huusko & Jokinen 2001, 107). Syitä epäeettiseen toimintaan opiskelijoiden mukaan ovat esimerkiksi kiire, taloudelliset syyt, henkilökohtaiset ominaisuudet, tavoitteet tehokkuudessa sekä heikko valvonta yliopiston taholta. Tutkimus osoittaa myös sen, että yliopistoille asetetut ristiriitaiset vaatimukset, sivistys ja tuloksellisuus, osaltaan aiheuttavat opiskelijoiden epäeettistä toimintaa.

Tutkimuksen toteutus ja aineisto

Aineistomme on kerätty kyselylomakkeella, jonka avulla kartoitimme erilaisten opiskelussa mahdollisesti käytettävien kyseenalaisten suoritustapojen hyväksyttävyyttä ja yleisyyttä. Erilaiset suoritustavat muodostimme sekä omiin näkemyksiimme että em. yliopisto-opiskeluun liittyvää epäeettistä toimintaa selvittävän tutkimukseen (Huusko & Jokinen 2001) nojautuen. Kysymyksillä tavoiteltiin vastauksia siihen, miten hyväksyttävänä opiskelijat kutakin suoritustapaa pitävät, kuinka usein he itse ovat mainittuja suoritustapoja käyttäneet ja tietävätkö he muiden korkeakoulunsa opiskelijoiden niitä käyttäneen. Lomakkeessa pyydettiin arvioimaan myös sitä, millaiset syyt oikeuttavat käyttämään näitä suoritustapoja.

Tavoitteeksi asetimme vähintään 600 opiskelijan vastauksen saamisen. Emme kuitenkaan uskoneet postin tai sähköpostin välityksellä tapahtuvaan aineiston keruun tuottavan toivottua tulosta varsinkin kun aiheemme on arkaluoteinen. Niinpä aineisto kerättiin informoituna kyselynä. Näytteesämme on mukana Kuopion yliopistosta ja Pohjois-Savon ammattikorkeakoulusta (nykyään Savonia) yhteensä kuusi tiedekuntaa ja opintoalaa. Näiden kurssitarjonnasta valitsimme kurssveja, jotka ajankohtansa ja kurseille osallistuvien opiskelijoiden opintovuosien osalta olivat tutkimukseen so-

veltuvia. Kyselyaineisto kerättiin keväällä 2003. Pääosin kyselylomakkeen täyttäminen tapahtui luennon tai harjoituskerran alussa, jolloin opiskelijoille annettiin lyhyt johdanto tutkimuksen tarkoitukseen, toteutukseen ja lomakkeen täyttämiseen ja jonka jälkeen opiskelijat täyttivät kyselylomakkeen.

Aineiston keräämisprosessin aikana vain muutama opiskelija jätti vastaamatta lomakkeeseen. Näidenkin vastaamattomuuden syyn voi olettaa olleen kyseisen opetustilan ahtaus, minkä vuoksi lomakkeen täyttäminen rauhassa ja muiden katseilta suojattuna ollut täysin mahdollista. Tutkimusaihe on kuitenkin verrattain arka, eikä kukaan varmastikaan halua toisten näkevän omia vastauksiaan. Vähäiseen katoon vaikutti luultavastikin se, että lomakkeiden täyttäminen tapahtui opetustilanteessa. Aktiivinen osallistuminen selittyy varmasti myös sillä, että opintojakson opettaja oli läsnä ja toivoi kaikkien osallistuvan kyselyyn. Ketään ei kuitenkaan pakotettu ja jokaisella oli mahdollisuus kieltäytyä vastaamasta lomakkeeseen. Opettajien vastaanotto tutkimusta kohtaan oli pääosin myönteinen ja useat mainitsivat tutkimusaiheen olevan tärkeä ja kertoivat tutkimusaiheeseen liittyviä kokemuksiaan.

Tutkimukseemme liittyy ainakin yksi eettinen kysymys, vaikka aineistomme on kerätty aidosti nimettömänä (toisin kuin esimerkiksi useimmissa postikyselyissä, joissa pidetään kirjaa vastanneista ja vastaamattomista). Voidaan nimittäin kysyä, mikä opiskelijan etu on tällaisen tutkimuksen kohdalla. Onko heidän syytä peitellä ja vähätellä kokemuksiaan, sillä ilmiön mahdollisen yleisyyden paljastamisen myötä voisi olettaa aiheen nousevan esille, epäilyn ja valvonnan tiukkenevan. Toisaalta, jos ilmiö ei ole kovin yleinen, voisi olettaa, että ilmiön selvittäminen palvelisi sen opiskelijaryhmän etua, joka pyrkii menestymään hyväksyttävillä keinoilla.

Kyselylomakkeen täytti kaikkiaan 609 opiskelijaa, joista 49 % oli yliopiston ja 51 % ammattikorkeakoulun opiskelijoita. Kaikista vastaajista 67 % oli naisia ja 33 % miehiä, yliopisto-opiskelijoista 76 % oli naisia ja 24 % miehiä ja ammattikorkeakoululaisista naisia oli 57 % ja miehiä 43 %. Ammattikorkeakoulun opiskelijat jakautuivat melko tasaisesti kolmelle eri opintoalalle (hallinnon ja kaupan ala n=98, sosiaali- ja terveysala n=109, tekniikan ja liikenteen ala n=104). Yliopisto-opiskelijoista suurin osa oli yhteiskuntatieteellisen (n=100), lääketieteellisen (n=91) ja luonnon- ja ympäristötieteiden tiedekunnasta (n=73).

Tulokset

Tarkastelemme tässä artikkelissa opiskelun etiikkaa oppilaitoksen, sukupuolen ja iän perusteella. Aloitamme oppilaitoksesta ja eri opiskelutapojen hyväksyttävyydestä ja yleisyydestä taulukossa 1.

Taulukko 1 Erialaisten suoritustapojen hyväksyttävyyden ja yleisyys yliopistossa (N=295) ja ammattikorkeakoulussa (N=310)

	A		B		C	
	yo	amk	yo	amk	yo	amk
a) Opiskelukaverin tekemän harjoitustyön palauttaminen omilla nimillä	23	38	05	19	45	57
b) Internetistä otetun tekstin käyttäminen omilla nimillä	33	58	14	44	48	76
c) Etukäteen paperilapulle tms. kirjoitettujen tietojen hyödyntäminen salaa tentissä	15	27	04	18	22	46
d) Vastausten katsominen tentissä vieressä istuvalta tenttijältä	19	26	13	19	35	46
e) Saman harjoitustyön käyttäminen useamman kerran eri kursseilla	78	84	23	45	51	68
f) Tentin tekeminen toisen puolesta	10	20	01	03	04	05
g) Harjoitustyöhön liittyvän tilastollisen analyysin tms. tekeminen toisen puolesta	72	66	18	15	40	41
h) Opiskelija ei ilmoita opettajalle saaneensa liikaa pisteitä harjoitustyöstä	84	87	13	47	37	58
i) Tulevan tentin kysymysten katsominen esim. tentaattorilta kopiokoneeseen jääneestä paperista	62	70	02	05	08	13
j) Opiskelija saa suoritusmerkinnän ryhmätyöstä, vaikka ei olekaan tehnyt omaa yhteisesti sovittua osuuttaan	64	57	10	18	69	84

- A. Miten hyväksyttävää ovat seuraavat opiskelussa käytettävät suoritustavat (viisiportainen asteikko: ei lainkaan hyväksyttävää – täysin hyväksyttävää), muiden kuin "ei lainkaan hyväksyttävää" vastausten määrä (%).
 B. Kuinka usein on itse käyttänyt em. suoritustapoja, vähintään 1-2 kertaa käyttäneiden osuus (%).
 C. Kuinka moni tietää edes jonkun tai joidenkin käyttäneen omassa korkeakoulussa (%).

Taulukko 1:n A-sarakkeisiin (miten hyväksyttävänä vastaajat pitävät eri suoritustapoja) olemme valinneet mahdollisista tarkastelutavoista kaikkein ankarimman eli niiden osuuden, jotka eivät tuominneet täysin ao. suoritustapaa. Se, että pitää asiaa jonain muuna kuin ei lainkaan hyväksyttävänä, ei toki kerro siitä, että ao. suoritustapaa suosisi. Mutta toisaalta ainakin useimmissa kohdissa voisi hyvään opiskelutapaan katsoa juuri näiden keinojen täydellisen hyväksymättömyyden. Lisäksi eri suoritustapojen keskinäiset erot on pelkistettävissä myös näistä vastauksista.

Taulukko 1:n mukaan ammattikorkeakouluopiskelijat näyttävät siis olevan melko johdonmukaisesti suvaitsevampia (tai epäeettisempiä, aivan miten asia halutaankin ilmaista) kuin yliopisto-opiskelijat. He ovat myös käyttäneet itse näitä keinoja yliopisto-opiskelijoita enemmän ja tietävät niiden olevan suosituimpia ammattikorkeakoulussa kuin yliopistossa. Mielenkiintoista on erityisesti Internetistä lainattuun tekstiin suhtautuminen. Lähes puolet (44 %) ammattikorkeakouluopiskelijoista on lainannut tekstiä viitettä mainitsematta. Suurehko ero näyttää olevan myös perinteisessä lunttatuksessa, mitä vastausten perusteella harrastetaan ammattikorkeakouluissa paljon yliopistoja enemmän.

Entä onko opiskelutavoissa sitten eroja naisten ja miesten välillä (taulukko 2)? Sen, tietäänkö jonkun harjoittaneen ei tässä tapauksessa ole mielenkiintoista, koska esimerkiksi kopiointia harjoittaneet henkilöt voivat olla yhtä hyvin miehiä kuin naisia, sitähän vastaajan sukupuoli ei määrää. Sen sijaan mielenkiintoista on, että naiset ovat johdonmukaisesti ankarampia kuin miehet keinojen hyväksyttävyydessä. Sen sijaan keinojen itse käyttämisessä miesten ja naisten väliset erot eivät olekaan aivan yhä selkeät, jotkut keinot ovat yhtä suosittuja niin naisten kuin miestenkin keskuudessa. Tällaisia ovat niin saman harjoitustyön käyttäminen useampaan kertaan kuin vieressä istuvalta

luntauaminen, kun taas nettitekstin käyttäminen omissa nimissä näyttäisi olevan selkeästi miesten juttu. Sama näkyy myös nettitekstin kopioidun hyväksyttävyydessä, miehet ovat paljon naisia suvaitsevampia tässä suhteessa.

Taulukko 2: Erilaisten suoritustapojen hyväksyttävyyden ja yleisyys naisilla (N=403) ja miehillä (N=202)

	A		B		C	
	n	m	n	m	n	m
a) Opiskelukaverin tekemän harjoitustyön palauttaminen omissa nimissä	23	49	08	20	46	62
b) Internetistä otetun tekstin käyttäminen omissa nimissä	36	66	21	45	56	74
c) Etukäteen paperilapulle tms. kirjoitettujen tietojen hyödyntäminen salaa tentissä	16	32	09	17	30	43
d) Vastausten katsominen tentissä vieressä istuvalta tenttijältä	20	28	16	16	41	39
e) Saman harjoitustyön käyttäminen useamman kerran eri kursseilla	80	84	34	36	61	58
f) Tentin tekeminen toisen puolesta	09	25	00	04	03	07
g) Harjoitustyöhön liittyvän tilastollisen analyysin tms. tekeminen toisen puolesta	64	78	12	25	39	45
h) Opiskelija ei ilmoita opettajalle saaneensa liikaa pisteitä harjoitustyöstä.	82	92	24	28	47	50
i) Tulevan tentin kysymysten katsominen esim. tentaattorilta kopiokoneeseen jääneestä paperista	60	78	03	05	10	12
j) Opiskelija saa suoritusmerkinnän ryhmätyöstä, vaikka ei olekaan tehnyt omaa yhteisesti sovittua osuuttaan	55	72	08	25	78	75

A. Miten hyväksyttäviä ovat seuraavat opiskelussa käytettävät suoritustavat (viisiportainen asteikko: ei lainkaan hyväksyttävää – täysin hyväksyttävää), muiden kuin "ei lainkaan hyväksyttävää" vastausten määrä (%).

B. Kuinka usein on itse käyttänyt em. suoritustapoja, vähintään 1-2 kertaa käyttäneiden osuus (%).

C. Kuinka moni tietää edes jonkun tai joidenkin käyttäneen omassa korkeakoulussa (%).

Edellä pohdimme jo sitä, että onko uuden opiskelijasukupolven moraalitilanne erilainen kuin vanhan, eli poikkeavatko nuorten käsitykset olennaisesti hiukan vanhempien käsityksistä. Tätä selvitämme taulukossa 3. Koska aineistomme ei luonnollisestikaan ole ikäluokkien osalta tasainen, on ikäryhmätarkastelut tehty karkeasti luokittelemalla vastaajat kolmeen ikäryhmään: 1960-luvulla ja aiemmin syntyneet, 1970-luvulla syntyneet ja 1980-luvulla syntyneet (eli vastaushetkellä korkeintaan 23-vuotiaat).

Taulukko 3 Erilaisten suoritustapojen hyväksyttävyyden ja yleisyys ikäryhmittäin; 1960-luvulla ja aiemmin syntyneet (N=94), 1970-luvulla (N=173) ja 1980-luvulla syntyneet (N=337)

	A			B			C		
%	-60	-70	-80	-60	-70	-80	-60	-70	-80
a) Opiskelukaverin tekemän harjoitustyön palauttaminen omista nimissä	10	27	42	02	05	18	23	50	60
b) Internetistä otetun tekstin käyttäminen omista nimissä	17	35	59	04	22	40	43	57	71
c) Etukäteen paperilapulle tms. kirjoitettujen tietojen hyödyntäminen salaa tentissä	13	16	26	03	07	16	15	32	42
d) Vastausten katsominen tentissä vieressä istuvalta tenttijältä	11	21	27	04	13	20	20	39	47
e) Saman harjoitustyön käyttäminen useamman kerran eri kursseilla	61	80	83	24	34	38	50	59	64
f) Tentin tekeminen toisen puolesta	06	10	19	02	02	02	06	05	04
g) Harjoitustyöhön liittyvän tilastollisen analyysin tms. tekeminen toisen puolesta	48	74	72	13	18	16	31	46	41
h) Opiskelija ei ilmoita opettajalle saaneensa liikaa pisteitä harjoitustyöstä.	72	84	90	03	21	34	22	44	58
i) Tulevan tentin kysymysten katsominen esim. tentaattorilta kopiokoneeseen jääneestä paperista	44	66	72	00	02	05	05	10	13
j) Opiskelija saa suoritusmerkinnän ryhmätyöstä, vaikka ei olekaan tehnyt omaa yhteisesti sovittua osuuttaan	46	64	62	13	12	15	60	80	80

A. Miten hyväksyttäviä ovat seuraavat opiskelussa käytettävät suoritustavat (viisiportainen asteikko: ei lainkaan hyväksyttävää – täysin hyväksyttävää), muiden kuin ”ei lainkaan hyväksyttävää” vastausten määrä (%).

B. Kuinka usein on itse käyttänyt em. suoritustapoja, vähintään 1-2 kertaa käyttäneiden osuus (%)

C. Kuinka moni tietää edes jonkun tai joidenkin käyttäneen omassa korkeakoulussa (%).

Ikäryhmittäin tarkasteltuna kuva selkiytyy edelleen: nuoret opiskelijat suhtautuvat johdonmukaisesti vanhempia hyväksyvämmiin erilaisiin arveluttavina pitämiimme suoritustapoihin ja myös itse käyttävät niitä ahkerammin omassa opiskelussaan. Joiltakin osin kyse voi olla eri sukupolvien erilaisista kvalifikaatioista ja tottumuksista (kuten Internet-tekstien käyttö omista nimissä), mutta pääosin kyse on käsitysten ja arvostusten eroavuuksista.

Entä jos kaikki kolme muuttujaa – oppilaitos, sukupuoli ja ikä – laitetaan samaan taulukkoon ja katsotaan sitten eri suoritustapojen yleisyyttä? Näin on tehty taulukossa 4.

Taulukko 4 Erilaisten suoritustapojen yleisyys (vastaaja itse käyttänyt) oppilaitoksen, sukupuolen ja iän mukaan (%)

	yo						amk					
	nainen			mies			nainen			mies		
%	-60	-70	-80	-60	-70	-80	-60	-70	-80	-60	-70	-80
a) Opiskelukaverin tekemän harjoitustyön palauttaminen omista nimissä	02	04	05	00	03	14	00	05	17	07	08	34
b) Internetistä otetun tekstin käyttäminen omista nimissä	02	11	18	00	29	17	08	25	41	14	42	69
c) Etukäteen paperilapulle tms. kirjoitettujen tietojen hyödyntäminen salaa tentissä	02	05	05	00	03	07	00	07	18	14	17	27
d) Vastausten katsominen tentissä vieressä istuvalta tenttijältä	02	15	18	11	16	10	08	11	23	07	08	23
e) Saman harjoitustyön käyttäminen useamman kerran eri kursseilla	19	31	17	33	36	17	39	32	56	29	46	42
f) Tentin tekeminen toisen puolesta	00	01	00	11	03	00	00	00	01	07	04	05
g) Harjoitustyöhön liittyvän tilastollisen analyysin tms. tekeminen toisen puolesta	07	14	20	56	32	17	00	07	10	21	38	20
h) Opiskelija ei ilmoita opettajalle saaneensa liikaa pisteitä harjoitustyöstä	02	15	20	11	17	10	00	25	48	07	42	39
i) Tulevan tentin kysymysten katsominen esim. tentaattorilta kopiokoneeseen jääneestä paperista	00	03	02	00	03	00	00	00	06	00	04	09
j) Opiskelija saa suorituserkinnän ryhmätyöstä, vaikka ei olekaan tehnyt omaa yhteisesti sovittua osuuttaan	07	12	05	33	16	14	08	05	11	29	21	32

Edellä muodostunut kuva siis edelleen vankistuu: eettisesti arveluttavia keinoja ovat käyttäneet erityisesti ammattikorkeakoulussa opiskelevat nuoret miehet. Internetin merkitys tulee vastauksissa selkeästi esiin. Kun vanhimpaan ikäryhmään kuuluvista korkeakouluopiskelijoista vain noin prosentti oli käyttänyt Internet-lähteitä viitettä merkitsemättä (nykyisessä oppilaitoksessaan, emme siis tiedustelleet lukioaikaisia käytäntöjä), niin nuorimmista ammattikorkeakouluissa opiskelevista miehistä näin oli toiminut lähes 70 prosenttia.

Entä millaiset syyt sitten oikeuttavat näiden em. keinojen käyttöön? Tarkastellaan aluksi vastauksia oppilaitosmuodon mukaan (taulukko 5).

Taulukko 5 Millaiset syyt oikeuttavat käyttämään taulukossa 1 kerrottuja suoritustapoja yliopistossa (N=295) ja ammattikorkeakoulussa (N=310)

%	yo	amk
a) Kiire eli meneillään paljon muitakin opintoja	54	74
b) Pakko saada opintoviikkoja opintotukea varten	52	63
c) Koska muutkin tekevät niin	22	31
d) Sairastelu, perheongelmat tms.	65	80
e) Opintoviikkomäärään suhteutettuna kohtuuttoman työläs opintojakso	60	77
f) Kiire saada tutkinto valmiiksi tiedossa olevan työpaikan vuoksi	46	61
g) Mielenkiinnoton tai hyödytön opintojakso	47	55
h) Houkutteleva tilaisuus	30	42
i) Omien tietojen ja taitojen riittämättömyys	37	51
j) Työt opintojen ohessa	35	57
k) Opiskelijaryhmän paine ja yleinen ilmapiiri	31	44

Viisiportainen vastausasteikko (ei lainkaan hyväksyttävää – täysin hyväksyttävää), taulukossa on kerrottu niiden prosenttiosuudet, jotka vastasivat jotain muuta kuin ”ei lainkaan hyväksyttävää”.

Koska ammattikorkeakouluopiskelijat turvautuvat mainitsemiimme opintojen suoritustapoihin yliopisto-opiskelijoita enemmän, näkyy tämä myös taulukossa 5. Kaikkia mainitsemiamme syitä ammattikorkeakouluopiskelijat pitivät yleisemmin hyväksyttävinä (tai tarkkaan ottaen eivät pitäneet niitä lainkaan hyväksyttävinä). Mielenkiintoista tuloksissa on eri syiden keskinäinen hyväksyttävyys. Etukäteen oletimme ryhmäpaineen (kohdat c ja k) olevan voimakkaamman. Voisi siis kenties olettaa, että tällaiset keinot ovat ainakin vielä kohtalaisen yksilöllisiä ratkaisuja, eivät kaikkien yhdessä. Kiinnostavaa ennen kaikkea pedagogisesti on opintoviikkomääriltään kohtuuttomaksi koettujen kurssien suorittamisen oikeutus hiukan epämääräisemmilläkin keinoilla.

Jos siis kurssista saa liian vähän opintoviikkoja tai on muita kiireitä opintojen takia, niin kurssin voi suorittaa millä tahansa tavalla.

Sama suuntaus on havaittavissa myös miesten ja naisten hyväksymisessä (taulukko 6); miehet hyväksyvät kaikki syyt johdonmukaisesti naisia yleisemmin. Yllättävää on, että yli puolet vastaajista ei tuomitse kyseenalaisten keinojen käyttöä opiskelussa mikäli normaalit suoritustavat ovat liian vaateliaita omille kyvyille. Olennaista on siis kurssien suorittaminen, ei omien kvalifikaatioiden parantaminen riittävälle tasolle.

Taulukko 6 Millaiset syyt oikeuttavat käyttämään taulukossa 1 kerrottuja suoritustapoja, naiset (N=403) ja miehet (N=202)

%	nainen	mies
a) Kiire eli meneillään paljon muitakin opintoja	60	72
b) Pakko saada opintoviikkoja opintotukea varten	52	70
c) Koska muutkin tekevät niin	20	39
d) Sairastelu, perheongelmat tms.	70	78
e) Opintoviikkomäärään suhteutettuna kohtuuttoman työläs opintojakso	66	74
f) Kiire saada tutkinto valmiiksi tiedossa olevan työpaikan vuoksi	47	65
g) Mielenkiinnoton tai hyödytön opintojakso	43	66
h) Houkutteleva tilaisuus	31	46
i) Omien tietojen ja taitojen riittämättömyys	39	55
j) Työt opintojen ohessa	41	56
k) Opiskelijaryhmän paine ja yleinen ilmapiiri	34	46

Viisiportainen vastausasteikko (ei lainkaan hyväksyttävää – täysin hyväksyttävää), taulukossa on kerrottu niiden prosenttiosuudet, jotka vastasivat jotain muuta kuin ”ei lainkaan hyväksyttävää”.

Yllättävää ei ole sekään, että nuoret (taulukko 7) hyväksyvät syyt huomattavasti vanhempia ikäluokkia yleisemmin. Voitaisiinko tämän perusteella puhua jo sukupolvien välisestä kuilusta, mitä arvostuksiin ja kyseenalaisten opiskelutapojen käyttöön oikeuttaviin selityksiin tulee?

Taulukko 7. Millaiset syyt oikeuttavat käyttämään taulukossa 1 kerrottuja suoritustapoja; ikäryhmittäinen tarkastelu; 1960-luvulla ja aiemmin syntyneet (N=94), 1970-luvulla (N=173) ja 1980-luvulla syntyneet (N=337)

%	-60	-70	-80
a) Kiire eli meneillään paljon muitakin opintoja	31	53	80
b) Pakko saada opintoviikkoja opintotukea varten	28	49	71
c) Koska muutkin tekevät niin	13	24	32
d) Sairastelu, perheongelmat tms.	47	64	84
e) Opintoviikkomäärään suhteutettuna kohtuuttoman työläs opintojakso	45	61	79
f) Kiire saada tutkinto valmiiksi tiedossa olevan työpaikan vuoksi	27	45	65
g) Mielenkiinnoton tai hyödytön opintojakso	32	46	59
h) Houkutteleva tilaisuus	19	34	43
i) Omien tietojen ja taitojen riittämättömyys	24	38	53
j) Työt opintojen ohessa	29	33	58
k) Opiskelijaryhmän paine ja yleinen ilmapiiri	15	33	47

Viisiportainen vastausasteikko (ei lainkaan hyväksyttävää – täysin hyväksyttävää), taulukossa on kerrottu niiden prosenttiosuudet, jotka vastasivat jotain muuta kuin "ei lainkaan hyväksyttävää".

Lopuksi eli mitä opimme?

Vastanneista 58 prosentin mielestä tutkimuksen eettisiä kysymyksiä oli opintojen aikana käsitelty sopivasti ja 42 prosentin mielestä liian vähän. Ainakin siis tutkimuseettiset kysymykset ovat monella alalla esillä.. Emme kysyneet suoraan sitä, onko opiskelun eettisistä kysymyksistä (vrt. honor code) puhuttu opiskelujen aikana, mutta toisaalta tällaisten kysymysten olettaisi olevan sosiaalistettu jo yliopistoon tai ammattikorkeakouluun opiskelemaan tullessa. Näin varmasti onkin ollut. Sen sijaan tuloksemme kertovat siitä, että enää ei välttämättä ole näin. Nykylukioissa kasvaa uusi opiskelijasukupolvi, joka oletettavastikin tuo mukanaan entisestä poikkeavat käsitykset siitä, mikä opiskelussa on sallittavaa ja mikä ei.

Vastanneista suomalaista korkeakouluopiskelijoista 31 % ei ollut käyttänyt ainakaan nykyisessä oppilaitoksessaan mitään mainitsemistamme epäilyttävistä opintojen suoritustavoista. Erot eri oppilaitosten ja ikäryhmien kohdalla olivat kuitenkin huikeat. Kun vanhimpaan ikäryhmään kuuluvista yliopistossa opiskelevista naisista 71 prosenttia ei ollut käyttänyt mitään mainitsemistamme tavoista, oli nuorimpien ammattikorkeakoulussa opiskelevien poikien kohdalla tällaisia vain 6 prosenttia. Vastajaat voi jakaa tältä osin vaikkapa neljään luokkaan:

1) Vähän vilppikeinoja käyttäneisiin voidaan katsoa kuuluvaksi vain vanhimmat yliopistossa opiskelevat naiset (71 %).

2) Keskinertaisesti harjoittaneet. Tähän ryhmään kuuluvat 1970-luvulla ja 1980-luvulla syntyneet naispuoliset yliopisto-opiskelijat (42 %), vanhimmat ammattikorkeakouluopiskelijat (naiset 46 %, miehet 43 %) sekä 1970-luvulla syntyneet ammattikorkeakoulussa opiskelevat naiset (41 %) ja nuorimmat miespuoliset yliopisto-opiskelijat (41 %).

3) Suhteellisen yleistä vilppikeinoihin turvautuminen on vanhimmilla (22 %) ja 1970-luvulla syntyneillä (23 %) yliopistossa opiskelevilla miehillä.

4) Vilpin ja muiden epäeettisten opiskelumuuotojen käyttö on käytännöllisesti kaikkien harjoittamaa. Tähän ryhmään kuuluvat opiskelevat kaikki ammattikorkeakoulussa, ryhmään kuuluvat nuorimmat naiset (11 %) sekä 1970-luvulla syntyneet (13 %) ja nuorimmat miehet (6 %).

Haaste kenties pitkäänkin korkeakoulumaailmassa toimineelle opettajalle on siis selvä ja osin yllättäväkin. Toimintaamme korkeakoulumaailmassa on leimannut selkeä luottamus opiskelijoihin. Olemme lähteneet siitä, että pääsääntöisesti opiskelijat toimivat rehellisesti ja oikein ja että epäeettinen toiminta opintojen suorittamisessa on harvinaista. Näyttää kuitenkin siltä, että tämä käsitys ei enää täysin pidä paikkaansa vaan opettajien on entistä enemmän pohdittava näitä kysymyksiä niin omien opetustapojensa kuin perusluottamuksensakin osalta. Sukupolvien väliset erot ovat tässä suhteessa huikeat ja omia työtapojaan uudistavan korkeakouluopettajan on tietenkin syytä ottaa omassa opetuksessaan huomioon tapahtunut muutos.

Opiskelun muuttuessa yhä enemmän perinteisestä itsensä sivistämisestä tutkinnon suorittamiseksi, todennäköisesti esiin nousevat yhä enemmän myös erilaiset tavat opintopisteiden keräämiseksi ja erilaiset opiskelukulttuurit. Monissa yliopistoissa esimerkiksi Yhdysvalloissa opiskelua koskevat tiukat säännöt ovat jo arkipäivää, sen sijaan Suomessa asiasta on toistaiseksi tyydytty keskustelemaan ja kuuntelemaan erilaisia huhuja. Tulostemme mukaan näihin huhuihin kannattaisi myös jotenkin reagoida, muutenkin kuin leimaamalla ne urbaaneiksi tarinoiksi. Tarvitaanko oppilaitoskohtaisia tai jopa valtakunnallisia ohjeita on harkittava kysymys. Joka tapauksessa Internetin käyttö on saanut vähemmän suotavia muotoja, joihin jotenkin olisi pystyttävä puuttumaan. Kaikesta päätellen erilaisia pedagogisia ratkaisuja on mietittävä myös tältä kannalta, esimerkiksi siirryttävä esseiden tekemisessä yhä enemmän prosessikirjoittamiseen, jolloin opettaja näkee työn välivaiheet ja opiskelijan ajattelun kehittymisen.

Klassisessa tutkielman tekijän oppaassaan Umberto Eco (1989) opettaa karrikoiden, että on vain kaksi tapaa tehdä tutkielma vähällä vaivalla: joko kopioida se jostain tai sitten ostaa tutkielma joltakin toiselta. Tuloksemme näyttävät, että jotkut ovat ottaneet nämä ohjeet tosissaan. Suosittelemme kuitenkin sitä kolmatta keinoa, itse tekemistä, vaikka se ei olekaan helppo eikä nopea tapa.

LÄHTEET

- Ames, G. & Eskridge, C. 1992. The impact of ethics courses on student attitudes and behavior regarding cheating. *Journal of College Student Development* 33 (6), 556-557.
- Davis, S. & Ludvigson, H. 1995. Additional data on academic dishonesty and a proposal for remediation. *Teaching of Psychology* 22 (2), 119-121.
- Definitions of academic dishonesty 2003: On line-dokumentti <http://www.northwestern.edu/uacc/defines.html> (30.10.2003).
- Deterring and detecting academic dishonesty 2003: On line-dokumentti <http://www.purdue.edu/odos/administration/dishonesty.htm> (30.10.2003).
- Eco, U. 1989. Oppineisuuden osoittaminen eli miten tutkielma tehdään. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Puusniekka, A. 2003. Sosiaalipsykologian uusi moraali? Teoksessa J. Eskola & A. Koski-Jännes & E. Lamminluoto & A. Saaranen & M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) *Uudet dilemmat ja sosiaalipsykologia*. Kuopio University Press 2003, 109-130.
- Huusko, M. & Jokinen, S. 2001. "En minä, mutta pojat" Yliopisto-opiskeluun liittyvä epäeettinen toiminta sivistyksen ja tuloksellisuuden ristivedossa. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja. Sarja A nro 19.
- Keith-Spiegel, P., Tabachnick, B., Whitley, B. & Washburn, J. 1998. Why professors ignore cheating: Opinions of a national sample of psychology instructors. *Ethics & Behavior. Special Issue: The ethics of teaching: Practices and concerns* 8 (3), 215-227.
- Lim, V. & See, S. 2001. Attitudes toward, and intentions to report, academic cheating among students in Singapore. *Ethics & Behavior* 11 (3), 261-274.
- McCabe, D. L. & Trevino, L. K. 1993. Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *Journal of Higher Education* 64 (5), 522-538.
- McCabe, D. L., Trevino, L. K. & Butterfield, K. D. 2001. Dishonesty in Academic Environments: The Influence of Peer Reporting Requirements. *Journal of Higher Education* 72 (1), 29-45.

- Mäkinen, O. 2002. Suora plagiointi Internetistä kasvanut kouluissa. *Savon Sanomat* 25.9., 2.
- Peltola, M. 2002. Aineiden kopiointi Internetistä lisääntynyt Suomessa. *Savon Sanomat* 2.4., 12.
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 42- 57.
- Rahkonen, J. 2002a. Haastavien tehtävien antaminen voisi vähentää Internetkopiointia. *Aamulehti* 20.12., 8.
- Rahkonen, J. 2002b. Koulut taistelevat esitelmien nettikopiointia vastaan. *Aamulehti* 17.12., 5.
- Roth, N. L. & McCabe, D. L. 1995. Communication Strategies for Addressing Academic Dishonesty. *Journal of College Student Development* 36 (6), 531-541.
- Sarvamaa, P. 2002. Lunttaamalla lääkikseen. *Tietoviikko* 19.9., 12.
- Suortti, K. 2002. Kasvatustiede ja etiikka. *Kasvatus* 33 (1), 3-5.
- Sharma, L. 2002. Varkain vien taikka lainaan. *Suomen Kuvalehti* 48, 32–32.

KANSALLINEN VERTAILUKELPOISUUS TAVOITTEENA AMMATTIKORKEAKOULUJEN KIELTENOPETUKSEN KEHITTÄMISESSÄ

Ritva Kantelinen

Kielitaitotavoitteet ja kieltenopetus ammattikorkeakoulututkinnoissa

Ammattikorkeakoululaitoksen alusta alkaen ammattikorkeakoulututkintojen tavoitteisiin ovat kuuluneet ammatin harjoittamisessa ja ammatillisessa kehityksessä tarpeellinen viestintä- ja kielitaito sekä asianomaisen alan kansainvälisen toiminnan edellyttämät valmiudet. Kielitaitotavoitteet määritellään ammattikorkeakouluista annetussa asetuksessa sekä toisen kotimaisen että vieraan kielen osalta ammattikorkeakoulun toimintaideaan sopien työelämälähtöisesti ja käytännönläheisesti. (A 352, 2003; A 256, 1995.) Ammatin harjoittamisessa ja ammatilliseen kehittymiseen liittyvässä elinikäisessä oppimisessa tarvittava viestintä- ja kielitaito on vaativa tavoite. Korkealle asetettu tavoite on kuitenkin täysin ymmärrettävä ja aiheellinen: onhan kyseessä korkea-asteen tutkinto, joka tuottaa pätevyyden toimia asiantuntijatehtävissä alati kansainvälistyvässä ja monikulttuuristuvassa työelämässä.

Työelämän kansainvälistymisen asettamat haasteet ja vaatimukset korkeakoulututkinnon suorittaneille ammatillisissa asiantuntijatehtävissä toimijoille ovat korkeat. Asetustekstien perusteella ammattikorkeakoulujen tehtävä on tuottaa asiantuntijoita, jotka selviävät noista haasteista myös kieli- ja viestintätaitojen näkökulmasta arvioiden. Eri ammattikorkeakoulujen kieli- ja viestintätaitojen tuottamiseen tähtäävät opinnot ja kieltenopetuksen käytännön järjestelyt ovat osoittautuneet kirjaviksi ja hajanaisiksi jopa ongelmallisuuteen asti (ks. Kieltenopetuksen kehittäminen ammattikorkeakouluissa 1999; Sajavaara 1999). Käytänteiden kirjavuutta on kuitenkin helppo ymmärtää: onhan ammattikorkeakouluilla autonomia, jonka puitteissa kukin ammattikorkeakoulu saa ratkaista muun muassa kieltenopetuksen käytänteet parhaaksi katsomallaan tavalla. Toisaalta jo kielitaitotavoitteet määrittävä asetusteksti itsessään tarjoaa lähtökohdat käytänteiden hajanaisuudelle. Asetuksessa todetaan, että opiskelija voi osoittaa saavuttaneensa kielitaitovaatimukset joko ammattikorkeakoulututkintoon sisältyvissä opinnoissa tai muulla tavoin. Lisäksi ammattikorkeakoulu voi asetuksen mukaan erityisesti syystä vapauttaa opiskelijan säädetyistä kielitaitovaatimuksista joko osittain tai kokonaan. (A 352/2003.)

Valtakunnallisella tasolla ammattikorkeakoulututkintojen kielitaitotavoitteita raamittaa siis asetus (352/2003). Säädöstekstissä tavoitteeksi asetettu kielitaidon taso on tarpeen saavuttaa kussakin ammattikorkeakoulussa jo korkeakoulustatuksen uskottavuuden kannalta. Toisaalta tason takaaminen on tärkeää kullekin ammattikorkeakoululle myös ammattikorkeakoulujen keskinäisen kilpailun näkökulmasta: tuskin yksikään ammattikorkeakoulu haluaa nykyisessä työelämän kansainvälistymisen tilanteessa leimautua oppilaitokseksi, joka ei pysty tarjoamaan säädöstasolla tavoitteeksi asetettua viestintä- ja kielitaitoa ja alan kansainvälisen toiminnan edellyttämiä valmiuksia tutkinnon suorittaneille opiskelijoilleen.

Tavoitteena ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen yhtenäistäminen

Ammattikorkeakoulujen kieltenopettajat ovat tehneet paljon aktiivista kieltenopetuksen kehittämistyötä niin yksittäisten opinnäytetutkimusten (esim. Airola 2000; Jaatinen 2003; Korhonen 2002; Laine 2004; Penttinen 2002; Rapila 2000) kuin erilaisten projektien (esim. Airola 2001; Jaatinen, Lehtovaara & Kohonen 2001; Juurakko-Paavola 2004; Juurakko & Airola 2002; Löfström ym. 2002) puitteissa. Ammattikorkeakouluissa toteutetun kieltenopetuksen kehittämisen tunnusmerkkeinä voidaan pitää tutkimuksellista kehittämisotetta ja tutkivien (kielten)opettajien aktiivista panosta kehittä-

mistyössä. Viime vuosina toteutetun runsaan ja ansiokkaan kehittämistyön tulokset eivät kuitenkaan näytä levinneen sovellusasteelle tasaisesti kaikkiin ammattikorkeakouluihin tai edes yksittäisen ammattikorkeakoulun eri yksiköihin. Ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen käytänteiden yhtenäisyys on vasta tavoite.

Ammattikorkeakouluissa opiskelee noin 130 000 opiskelijaa. Hakukelpoisuuden ammattikorkeakouluopintoihin voi saada keskenään kovin erilaisilla koulutus- ja kokemustasoilla, mistä väistämättä seuraa, että opiskelijoiksi hakeutuvien kielitaito ja kielenopiskelukokemukset ja -taidot ovat keskenään kovin erilaisia ja eritasoisia. Kieliopintojen näkökulmasta ammattikorkeakoulujen opiskelijajoukko on monin tavoin heterogeeninen. (Kantelinen & Heiskanen 2004, 64-66.) Ammattikorkeakouluissa työskentelee AMKOTA –tietokannan mukaan noin 650 päätoimista kieltenopettajaa sekä vaihteleva määrä sivutoimisia kieltenopettajia (Kantelinen & Heiskanen 2004, 57). Kieltenopettajien koulutuksen painottuessa nykyisellä tavalla ja nykyisessä määrin peruskoulun ja lukion näkökulmaan ovat erityisesti vastavalmistuneiden ammattikorkeakouluissa työskentelevien kieltenopettajien tiedot ja taidot ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen toteuttamiseen ammatillisesti suuntautuneen kieltenopetuksen hengessä ovat myös mitä todennäköisimmin keskenään kovin erilaisia (Kantelinen 2004). Muun muassa jo näiden realiteettien vuoksi on perusteltua ja tarpeen luoda yhteisiä linjauksia ja toimintaperiaatteita kieliopintojen ja kielten opetuksen tasalaatuisuuden takaamiseksi, jotta jokaiselle tutkinnon suorittajalle voidaan taata asetuksessa tavoitteeksi asetettu kielitaito (A 352/2003).

Suomalaisten ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen yhtenäistämiseksi asettavat lisäpaineita myös erilaiset kansalliset ja kansainväliset taustakehikot, joissa panostetaan yhtenäisyyteen ja yhtenäistämiseen tavoitteena kansainvälisen liikkuvuuden lisääminen ja helpottaminen muun muassa työmarkkinoilla. Nuo taustakehikot rakentuvat yhteiskunnan, työelämän, korkea-asteen koulutuksen sekä yleisen ja erityisesti työelämälähtöisen kielten oppimisen ja opettamisen tarpeiden, tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden luomalle perustalle. Kansainvälisellä tasolla tämän hetken vahvasti esiin nousevat suunnannäyttäjät ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen linjanvedossa tulevat eurooppalaisen yhteistyön taholta: eurooppalaista korkea-asteen koulutusta yhtenäistetään Bolognan prosessin puitteissa kiivaassa tahdissa (<http://www.minedu.fi/opm/koulutus/yliopistokoulutus/bolognaprosessi.html>), eurooppalaista kieltenopetusta ja –oppimista puolestaan yhtenäistetään viitekehystyön avulla (Eurooppalainen viitekehys 2003). Ammattikorkeakoulujen kieliopintojen taustana olevat laajemmat toimintakehikot periaatteineen pyrkivät siis luomaan yhtenäisiä, toimintaa suuntaavia periaatteita. (Kantelinen & Heiskanen 2004, 18-21.)

Paineita kieltenopetuksen yhtenäistämiseen tulee ammattikorkeakoulujen ulkopuolelta, työelämän kansainvälistymisen, monikulttuuristumisen ja eurooppalaistumisen muodossa: tänä päivänä ja tulevaisuudessa työelämässä tarvitaan korkeakoulututkinnon suorittaneita asiantuntijoita, jotka pystyvät toimimaan kansainvälisissä ja monikulttuurisissa toimintaympäristöissä. Yhtenäistämiseen syntyy paineita myös ammattikorkealaitoksen sisältä: yksittäisten ammattikorkeakoulujen kilpailukykyyn kannalta on tärkeää, että opiskelijat voivat luottaa saavansa jokaisessa ammattikorkeakoulussa ja niiden eri yksiköissä kieli- ja viestintätaidot, jotka takaavat heille kilpailukykyyn asianomaisen alan työmarkkinoilla.

Ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen kirjavuudesta ja hajanaisuudesta johtuviin yhtenäistämistarpeisiin kiinnitti huomiota jo opetusministeriön 1990-luvun lopulla asettama työryhmä, jonka tehtäväksi oli annettu ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen tilan ja siihen liittyvien ongelmien kartoittaminen sekä toimenpide-ehdotusten tekeminen ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen kehittämiseksi (ks. Kieltenopetuksen kehittäminen ammattikorkeakouluissa 1999). Tällä hetkellä kieltenopetuksen yhtenäistämistarpeet ovat jälleen – ja yhä - ajankohtainen teema ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen kehittämistyön yhteydessä. Yhtenäistämistarpeita on nostanut esiin muun muassa ARENEn kielityöryhmä ja sen käynnistämä kartoitustyö tuloksineen.

ARENEN kielityöryhmän käynnistämät toimenpiteet kieltenopetuksen yhtenäistämiseksi

Keväällä 2003 ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto (ARENE ry) perusti kielityöryhmän, jonka tehtäviin sisällytettiin ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen kehittämistarpeiden selvittäminen ja kieltenopetuksen kehittämistyön suuntaaminen muun muassa yhteisten periaatteiden avulla. Työryhmä käynnisti ensimmäisinä toiminaan kieltenopetuksessa sovellettavien käytäntöjen kartoittamisen. Kartoitus rakentui ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen vastuu-/yhteyshenkilöiltä syksyllä 2003 kootulle kyselyaineistolle (ks. <http://averko.fi/arenekielet/Kooster.rtf>). Kartoitustiedon pohjalta ryhmä listasi alun perin kolmisenkymmentä kieltenopetuksen kehittämiskohteeksi nostettavissa olevaa kieltenopetuksen käytännettä. Näiden pohjalta ryhmä päätyi kirjaamaan kahdeksan ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen toteutukseen liittyvää suositusta (<http://averko.fi/arenekielet/kaytsuos.pdf>). Suosituksia muokattiin kielityöryhmässä talven 2003–2004 aikana muun muassa kaikilta ammattikorkeakouluilta pyydettyjen kommenttien perusteella sekä vielä kevään 2004 aikana rehtorineuvostossa. Rehtorineuvosto antoi suositukset kesäkuussa 2004 ja esittää, että ammattikorkeakoulut noudattaisivat suositusten mukaisia kieltenopetuksen käytänteitä 1.8.2005 alkaen.

Käytänteiden tavoitteena on edistää ja tehostaa ammattikorkeakoulujen kieliopintojen ja kieltenopetuksen kansallista vertailukelpoisuutta ja tasalaatuisuutta. Suositusten tarkoituksena ei ole muokata kaikkien ammattikorkeakoulujen kieltenopetusta saman mallin mukaiseksi vaan tukea ja edistää kehittämisprosessia, jonka tuloksena ammattikorkeakouluopiskelijoilla on yhtenäiset ja tasa-arvoiset mahdollisuudet hankkia opintojensa avulla tulevassa ammatissa ja ammatillisessa kehittämisessä tarvittava viestintä- ja kielitaito riippumatta siitä, missä ammattikorkeakoulussa tai millä koulutusalailla opiskelija tutkintonsa suorittaa.

Kielityöryhmä halusi hyödyntää kartoitusta varten koottua aineistoa mahdollisimman tehokkaasti ja luovutti marraskuussa 2003 ammattikorkeakouluilta kootun kyselyaineiston (vastauksia kaikista 29 ammattikorkeakoulusta, yhteensä 37:ltä kieltenopetuksen vastuu-/yhteyshenkilöltä) Joensuun yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitokselle työstettäväksi laadittua koosteraporttia tutkimuksellisemmalla otteella (ks. tarkemmin Kantelinen & Heiskanen 2004, 45-48). Syksyllä 2004 valmistui aineistoon pohjautuva raportti (Kantelinen & Heiskanen 2004), jossa esitettävät tulokset jälleen tuovat esiin ammattikorkeakoulujen kieltenopetuksen käytänteiden kirjavuuden ja hajanaisuuden.

Kielityöryhmän käynnistämien toimien tuloksena on edellä kuvattujen vaiheiden kautta saatu lisää tutkimuksellista pohjaa ja perustaa kieltenopetuksen yhtenäistämiseksi ammattikorkeakouluissa. Yhdessä suositusten (<http://averko.fi/arenekielet/kaytsuos.pdf>) kanssa tutkimusraportin (Kantelinen & Heiskanen 2004) on ajateltu toimivan ammattikorkeakouluissa kieltenopetuksen kehittämistyön virittäjänä ja konkreettisena ideointiapuna kehittämiskohteita valittaessa.

Suosituksset ammattikorkeakoulujen yhtenäisiksi käytänteiksi

Sisällöllisesti suositukset keskittyvät lisäämään ammattikorkeakoulujen kieliopintojen vertailtavuutta ja tasalaatuisuutta. Suositusten alkuun kielityöryhmä on kirjannut auki ammattikorkeakoulun kieltenopetuksen mission asetustekstiin (352/2003) pohjautuen: ”Ammattikorkeakoulun kieltenopetuksen tehtävänä on tuottaa opiskelijalle kansainvälistyvän elinkeino- ja työelämän asiantuntijatehtävissä tarvittava kieli- ja viestintätaito. Kieltenopetuksessa korostetaan opiskelijan valmiuksia kieli- ja kulttuurirajat ylittävään vuorovaikutukseen ja omaan ammatilliseen kehittymiseen. Ammatillista kieltenopetusta kehitetään kansallisen ja kansainvälisen tutkimuksen pohjalta tavoitteena ammattikorkeakoulututkintojen kansainvälinen vertailukelpoisuus ja kilpailukyky.” Suositukset, jotka ovat laajuudeltaan, kattavuudeltaan ja merkitykseltään keskenään erilaisia, on kuvattu kielityöryhmän verkkosivuilla (<http://averko.fi/arenekielet/kaytsuos.pdf>). Kunkin suosituksen yhteydessä on myös lyhyet perustelut sille, miksi kyseinen asia on suosituksiin liitetty.

Annetut suositukset liittyvät osin teknisluonteisiin yhtenäistämiseikkoihin kuten todistusmerkintöihin. Pedagogisluonteisempiin näkökulmiin liittyviä suosituksia ovat kieltenopetuksen strategian

laatiminen, opiskelijoiden lähtötason arviointi ja arvioinnissa puutteelliseksi osoittautuvan kielitaidon lähtötason nostaminen valmentavia opintoja järjestämällä, aiempien opintojen hyväksi lukemisen periaatteet, minimiopintoviikkomäärien määrittelyminen, kieliopintojen pedagogisesti mielekäs ajallinen sijoittaminen ja vapaasti valittavien kieliopintojen tarjonta.

Joensuun yliopistossa laaditun tutkimusraportin (Kantelinen & Heiskanen 2004) tulokset vahvistavat annettujen suositusten teemoihin liittyvien käytänteiden yhtenäistämistarvetta: opiskelijoiden oikeusturva näyttää kiistatta varsin kyseenalaiselta käytänteiden vaihdellessa laidasta laitaan. Esimerkkeinä mainittakoon seuraavassa muutamia käytössä olleeseen aineistoon pohjautuvia havainnot. Kieltenopetuksen strategia – eli kieltenopetuksen päämäärät ja toimintasuunnitelma yleisellä tasolla ja pitkällä aikavälillä – oli laadittu tai sitä oltiin työstämässä vain reilussa neljänneksessä kaikista ammattikorkeakouluista. Opiskelijoiden kielitaidon lähtötasoa mitattiin osassa ammattikorkeakouluista, osassa ei. Niissä ammattikorkeakouluissa, joissa opiskelijoiden kielitaidon lähtötasoa mitattiin, ei aineiston mukaan näyttänyt olevan yhteisiä tavoitteita mittaamiselle, kuten ei myöskään mittaustulosten hyödyntämiselle ja huomioimiselle opintojen ja opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Suhtautuminen ammattikorkeakoulujen velvoitteeseen korjata opiskelijoiksi hyväksytyjen kielitaidon lähtötason puutteita vaihteli täysin kielteisestä erittäin myönteiseen. Osassa ammattikorkeakouluista järjestettiin lähtötasoa korjaamaan pyrkivää valmentavaa opetusta, josta osassa ammattikorkeakouluista annettiin opintoviikkoja vapaasti valittaviin opintoihin, osassa ammattikorkeakouluista kyseisistä opinnoista ei saanut opintoviikkoja laisinkaan. Aiempien opintojen hyväksi lukemisen käytänteet eivät myöskään olleet keskenään vertailukelpoisia eri ammattikorkeakoulujen välillä.

Tuovatko suositukset yhtenäisyyttä kieltenopetuksen käytänteisiin?

Annettujen suositusten mahdollinen näkyminen ammattikorkeakoulujen kieltenopetusta yhtenäistävänä ja tasalaatuisuutta edistävinä käytänteinä arjen tasolla edellyttää ammattikorkeakouluissa ehdottomasti kieltenopettajakuntaa laajempien henkilöstöryhmien sitoutumista suositusten esittämiin käytänteisiin. Laajemmat ja päätösvaltaa käsissään pitävät henkilöstöryhmät on saatava tietoisiksi suosituksista ja perehtymään niiden sisältöön ja tavoitteisiin. Seuraavana askeleena kohti käytänteiden yhtenäisyyttä kyseiset henkilöstöryhmät tulee saada ymmärtämään suositusten merkitys ammattikorkeakouluopetuksen laatutyölle ja sitoutumaan suositusten soveltamiseen.

Suosituksissa esitettyjen kieltenopetuksen käytänteiden soveltaminen vaatii ammattikorkeakoulujen päätöksentekijöiden sitoutumista, sillä vaativathan suositellut toimenpiteet myös taloudellista resursointia. Suositukset kieltenopetuksen käytännöiksi on siis suunnattu ammattikorkeakoulujen laatutyön työkaluiksi laajemmille toimijaryhmille kuin yksistään kieltenopettajille. Suositusten sisällöissä näkyvät kieltenopetuksen kehittämistarpeet lienevät tuttuja useimmille ammattikorkeakoulussa työskenteleville kieltenopettajille – joko omasta tai naapurioppilaitoksesta. Suurimmalta osin suositukset koskevat toimenpiteitä, joihin kieltenopettajan toimintavaltuudet eivät riitä. Kieltenopetuksen kehittämistyö ammattikorkeakouluissa on ollut viime vuosina erittäin aktiivista ja monin tavoin tuloksellista. Yksittäisten kieltenopettajien tai kieltenopettajatiimien puurtaminen ei kuitenkaan vie ammattikorkeakoulukentän kieltenopetusta ja sen kehittämistyötä olennaisesti nykyisestä tilanteestaan ja tasostaan eteenpäin – kansainvälisten viestintätaitojen opettaminen on nähtävä ammattikorkeakouluissa laajemman työyhteisön kuin pelkästään kieltenopettajien vastuulla olevaksi työkentäksi.

On mielenkiintoista nähdä, kuinka kielityöryhmän lanseeraamia suosituksia lähdetään ammattikorkeakouluissa hyödyntämään. Kielityöryhmä aikoo seurata suositusten käyttöön ottoa. Suosituksia on myös tarkoitus vuosittain päivittää ja muokata esiin tulevien tarpeiden mukaan. Nykyisessä muodossaan suositukset ovat yksi askel kohti ammattikorkeakoulujen kieliopintojen ja kieltenopetuksen yhtenäistämistä – kuinka pitkä ja merkityksellinen tuo askel tulee olemaan, jää nähtäväksi.

LÄHTEET

- Airola, A. 2000. Towards Internalisation. English Oral Proficiency in BBA Studies at North Karelia Polytechnic. University of Joensuu. Publications in Education N:o 55.
- Airola, A. (toim.) 2001. Suullisen kielitaidon arviointi ammattikorkeakouluissa. OPM:n rahoittama kieltenopetuksen kehittämishanke. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja A: Tutkimuksia 9.
- Asetus ammattikorkeakouluopinnoista 256/1995.
- Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Helsinki: WSOY.
- Jaatinen, R., Lehtovaara, J. & Kohonen, V. (toim.) 2001. Ammatillisen kieltenopetuksen monet kasvot. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimukset ja selvitykset. Nro 4.
- Jaatinen, R. 2003. Vieras kieli oman tarinan kieleksi. Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa. Tampere: Tampere University Press.
- Juurakko-Paavola, T. 2004. Yhdenmukaisempaan kielitaidon arviointiin ammattikorkeakouluissa. Teoksessa K.Sajavaara & S.Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 167-179.
- Juurakko, T. & Airola, A. 2002. Tehokkaampaan kielenoppimiseen. Hämeen ammattikorkeakoulu. Kielikoulutuskeskus.
- Kantelinen, R. 2004. Opettajankoulutus ammatillisesti suuntautuneen kieltenopetuksen tehtäviin – haaste kansallisen tason kehittämistyölle. Teoksessa K.Sajavaara & S.Takala (toim.) Kielikoulutus tienhaarassa. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 51-60.
- Kantelinen, R. & Heiskanen, M. 2004. Ammattikorkeakoulujen kieliopinnot. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Kieltenopetuksen kehittäminen ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmien muistioita. 25:1999.
- Korhonen, K. 2002. Intercultural Competence as Part of Professional Qualifications. A Training Experiment with Bachelor of Engineering Students. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education 17.
- Laine, P. 2004. Language of interaction in online shopping. Universitas Wasaensis. Acta Wasaensia no. 123.
- Löfström, E., Kantelinen, R., Johnson, E., Huhta, M., Luoma, M., Nikko, T., Korhonen, A., Penttilä, J., Jakobsson, M. & Miikkulainen, L. 2002. Ammattikorkeakoulun kieltenopetus tienhaarassa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 15.
- Penttinen, M. 2002. Needs for Teaching and Learning English in BBA Studies as Perceived by Students, Teachers and Companies - North Karelia Polytechnic in an international perspective. University of Joensuu. Publications in Education N:o 75.
- Rapila, R. 2000. Finnish-British telephone conversations in business and engineering: transactions through compassion. Universitas Wasaensis. Acta Wasaensia no. 80.
- Sajavaara, K. 1999. Kieliopinnot ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön asettaman työryhmän toimeksiannosta laadittu selvitys. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 352/2003.

VERKKOLÄHTEET

<http://averko.fi/arenekielet/Kooster.rtf>

<http://averko.fi/arenekielet/kaytsuos.pdf/>

<http://www.minedu.fi/opm/koulutus/yliopistokoulutus/bolognaprosessi.html>

”OLIHAN SE KASVUN PAIKKA KYLLÄ” – KRISTIINAN OPISKELUTARINA

Sinikka Huhtala

”To be a person is to have a story. More than that, it is to be a story.”

(Rossiter 2002)

Artikkelissani kuvaan yhden opiskelijan opiskelupolkua ja opiskelutarinaa toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, lähihoitajaopinnoissa. Opiskelijan polku on ollut mutkikas ja välillä kuoppainen ja kivinen. Kuvaan tarinassa kouluallergisen nuoren aikuisen kasvua: oman itsensä, oman alansa ja oman tulevaisuutensa löytämistä. Ehkä kyse on selviytymistarinaa – onnellisesta ”lopusta”? Kristiina sanoo, että ”koulukin voi tehdä ihmeitä”. Ehkä tämä onkin puheenvuoro koulutuksen puolesta? Tarina perustuu kohtaamisiin klinikkaopetuksessa toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa (lähihoitajakoulutuksessa) puolen vuoden ajalta (keväällä 2003) sekä haastatteluun puoli vuotta Kristiinan ammattiin valmistumisen jälkeen (syksyllä 2004). Tarinan kautta esittyy myös yhden toisen asteen ammatillisen oppilaitoksen opiskelun ja oppimisen tukijärjestelmä, Helppi. Tarinan lainaukset ovat otteita Kristiinan haastattelusta, jossa Kristiina pohtii motivoitumistaan, tahtomistaan, hoitotyön kokemuksiin ja ammatillista kasvuaan (vrt. Luukka 2004) sekä tulevaisuuttaan.

Kristiinan tarina on osa laajempaa tutkimushanketta, jossa selvitetään eri vaiheissa opiskelevien lähihoitajaopiskelijoiden merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Tutkimushankkeessa on tähän mennessä raportoitu juuri opintonsa aloittaneiden opiskelijoiden motivaatiosta (Huhtala & Luukka 2004), vuoden lähihoitajakoulutuksessa opiskelleiden tahtomisesta (Luukka & Huhtala 2004) sekä erillisessä tutkimuksessa jo valmistuneiden lähihoitajaopiskelijoiden merkityksellisistä oppimiskokemuksista (Luukka 2004). Tutkimushanke jatkuu edelleen kahden vuoden ajan seuraten opintonsa syksyllä 2003 aloittaneita opiskelijoita. Tutkimuksen tarkoituksena on opiskelijoiden merkityksellisten oppimiskokemusten selvittämisen avulla tuottaa tietoa lähihoitajakoulutuksen kehittämiseksi.

Motivaatiosta tahtomiseen

Oppimisprosessissa on mukana kolmenlaisia tekijöitä: kognitiiviset (tiedolliset), affektiiviset (tunneperäiset) ja konatiiviset (motivaatio ja tahtominen). Konaatio vastaa kysymykseen ”miksi”, kun kognitio kysymykseen ”mitä”, tai emotio ”miltä tuntuu”. Konaatio liittyy jokapäiväiseen elämään, kun henkilö pohtii aikomuksiaan ja tavoitteitaan, mitä hän aikoo tehdä ja mitkä ovat hänen suunnitelmansa ja sitoumuksensa. Konaatio selittää kuinka tieto ja emotiot muuttuvat ihmisen käyttäytymiseksi. (Huitt 1999)

Ammatillisen koulutuksen aloittaessaan opiskelija on valinnut alan, jota hän on motivoitunut opiskelemaan, ja jonka hän kokee omakseen. Koska tavoite (ammattiin valmistuminen) kuitenkin ei ole kovin lähellä eikä helposti saavutettavissa, alkumotivaatio ei vielä riitä. Hyvät aikomukset tavoitteen asettamisvaiheessa eivät yksinään välttämättä johda tavoitteen saavuttamiseen (vrt. Boekaerts 2002, 20). Motivaation lisäksi tarvitaan myös tahtomista (volitio), joka ohjaa ja auttaa pyrkimään haluttuun tavoitteeseen. Tahtominen kantaa erilaisten opiskelussa ja muussa opiskelijaelämässä vastaantulevien, opiskelijan huomiosta kilpailevien asioiden tai opiskelua häiritsevien tunteiden yli. (Ks. esim. Kuhl 1987; Corno 1993; Corno & Kanfer 1993; Schunk & Zimmerman 2003.)

Tahtomisella tarkoitetaan pyrkimystä ylläpitää tavoitesuuntautunutta toimintaa huolimatta erilaisista ristiriitaisista motiiveista tai häiriöistä. Tahtomisen aikaansaamat prosessit auttavat saavuttamaan ja päättämään ne tehtävät, joita oppiminen tai tavoitteen saavuttaminen vaatii. Päämäärä-

tietoisessa toiminnassa on siis kaksi vaihetta: päätöstä edeltävä valintamotivaatio ja sen jälkeinen toimeenpaneva motivaatio (eli volitio, tahtominen).

Yksilön tulkinta tilanteesta vaikuttaa siihen, millaisia tavoitteita hän itselleen asettaa. Ympäristö asettaa opiskelijalle erilaisia odotuksia ja vaatimuksia, toisaalta tarjoaa erilaisia mahdollisuuksia suunnata omaa kiinnostustaan. (Järvenoja 2003; Järvenoja, Hurme & Järvelä 2004) Ammattiin opiskelussa on erilaisia vaiheita, joiden aikana opiskelija pohtii omaa tahtomistaan. Työssäoppimisen jaksot erityisesti ovat tällaisia valinnan ja tahtomisen pohdintatilanteita.

Kristiinan motivaatio

Kristiina päätti peruskoulun jälkeen, että nyt saa koulunkäynti riittää.

”... kieltämättä mulla on ... tämä... motivointi ollu vähän heikohko näihin koulujuttuihin... myönnettäköön... ja jossain vaiheessa päätin, että minä en mene kouluun ikinä...”
”Mun koulukokemukset on huonoja.”

Kristiina halusi töihin. Koulunkäynti hänellä jäi joihinkin lyhyisiin kursseihin ja talouskouluun. Työnsaanti ei kuitenkaan kaksikymppiselle kouluttamattomalle nuorelle ole helppoa, sen sai Kristiinakin todeta. Kristiina oli useamman jakson työllistettynä päiväkodissa ja näiden jaksojen aikana hän kypsyi ajatukseen opiskelusta. Että ehkä sittenkin, ehkä lähihoitajaksi – ja tulevaisuudessa päiväkotiin töihin.

Huonoista koulukokemuksistaan johtuen Kristiina aloitti opiskelunsa varovasti, ei luottanut itseensä tai uskaltanut ajatella kolmen vuoden päähän, valmistumiseen asti. Kristiinalla oli myös huonomuuden, erilaisuuden kokemuksia. Ainakin hän kuvitteli olevansa ”erilainen”.

”Mullahan olikin oikeesti semmonen ajatus, kun mä menin tohon kouluun... Mä olen ollu semmonen ihminen, joka ei ole uskonu omiin kykyihinsä ikinä. Mä kävin sitä koulua tavallaan ajatuksissa silleen pätkittäin, että jos minä puoli vuotta näin selviydyn tästä... niin sitten kokeillaan taas... Mä en niinku ajatellu edes sitä valmistumista...”
”Eihän ihmiset silleen tee, jotka luottaa itseensä.”

Valmistumisen tavoite oli liian kaukainen ja epämääräinen päämäärä ja siksi Kristiina jakoi sen lyhyempien aikavälien osatavoitteiksi, jotta hän pystyi kulloisellakin hetkellä toimimaan ja käyttäytymään päämääränsä suuntaisesti (vrt. Markus & Nurius 1986).

Poissaoloja, keskeytyksiä...

Kristiina aloitti opiskelunsa ryhmässä, joka tuotti ongelmia opettajille ja oppilaitokselle. Opiskelijat ottivat omia vapauksia, tulivat ja menivät omien aikataulujensa mukaan, lukujärjestyksestä riippumatta. Poissaoloja oli todella paljon – ja ryhmä työllisti oppilaitoksen opiskelijahuoltohenkilöstöä. Kristiina tiedosti tämän, mutta koki ryhmän ”omakseen”, ”omanlaisekseen”, ja viihtyi siinä.

”Se porukka oli vähän semmosta. Tuli ja meni miten sattu. Meillä oli semmonen meininki. Jokainen vähä niinku valu sinne luokkaan. Yritti kai joku siihen puuttua...”
”Se oli ihana ryhmä. Se oli ihan huippu. Se oli hienoa aikaa. Se oli jotenkin niin yhteenhitsautunutta se porukka.”

Ryhmä ei asettanut jäsenilleen paineita opiskelussa menestymiseen. Ainoastaan työssäoppimisen jaksojen arvosanat olivat opiskelijoille tärkeitä; niillä oli merkitystä. Opiskelijat kokivat, että näiden jaksojen aikana arvioitiin heitä itseään, muussa opiskelussa taas sitä, miten paljon on ehtinyt lukea ja oppia, ei siis mitään heihin itseensä henkilökohtaisesti liittyvää sinänsä.

”Olihan meillä vähän semmonen, että kenttäjaksoista [työssäoppimisen jaksot]... porukka toi hirmu hyviä sieltä. Ne oli semmonen juttu. Sitä tehdään persoonalla enemmän kai sitä työtä.”

Ammatillinen koulutus järjestelmänä toimii kuitenkin siten, että opiskelijan runsaat poissaolot johtavat opintojen etenemisen vaikeutumiseen ja ”ongelmiin”. Opinnot on suoritettava tiettyssä järjestyksessä ja ajallaan, muuten ”putoaa kyydistä” (ks. Huhtala 2003). Sen saivat tämänkin ryhmän opis-

kelijat kokea. Kaikkien valmiudet kuroa kiinni suorittamattomia opintojaan eivät olleet kovin hyvät, ja osalle tämä oli ylivoimaista.

"Ajallaan valmistui kaks... puoli vuotta myöhemmin valmistu kaksi lisää... useampi niistä lopetti... yksi on siellä edelleen..."

Opintojen keskeyttäminen on ammatillisessa koulutuksessa tämän hetken suuri huolen aihe. Opintonsa keskeyttäneiden määrä on lisääntynyt ja tällä hetkellä opintonsa keskeyttää alasta riippuen 9 – 25 % opiskelijoista (Tilastouutisia 2003). Merkittävimpiä keskeyttämissyitä selvitysten mukaan ovat motivaatio-ongelmat ja epäonnistunut koulutusvalinta (Etelä-Suomen lääninhallitus 2000).

Tuliko Kristiinalla koskaan mieleen opintojen keskeyttäminen?

"Tai siis tuli, mutta ei tosissaan. Se olis ollu hirveen suuri pettymys itseensä. En olis missään nimessä lopettanut kyllä. Se olis ollu niin suuri epäonnistuminen."

Kristiina oli kokenut niin paljon negatiivisia asioita aikaisemmin kouluun ja opiskeluun liittyen. Hänellä ei ollut enää varaa epäonnistua. Kyse oli hänestä itsestään, oman itseluottamuksensa, omantunnonarvonsa säilyttämisestä. Kristiina halusi näyttää itselleen selviytyvänsä ja pystyvänsä opiskelemaan ja valmistumaan ammattiin.

Oppimisen vaikeus

Opiskelun aikana joutuu kohtaamaan myös asioita, jotka eivät ole niitä itselle kaikkein omimpia, sellaisia, jotka kokee vaikeiksi tai joita ei koe osaavansa. Vaikean asian kohtaamisessa oppija valitsee erilaisia strategioita (ks. kohtaamisstrategiat; Huhtala 2000, 99-135). Kristiinan peruskoulupohja ei ollut kovin vahva ja useat oppiaineet tuottivat hänelle vaikeuksia. Näistä matematiikan Kristiina koki erityisen vaikeaksi. Muita vaikeita aineita hänelle olivat kielet ja anatomia. Kristiinan valinta, tai selviytymisstrategia matematiikan kohtaamisessa oli pakeneminen.

"En mä jaksanu siellä tunnilla olla, kun toiset laski ja minä olin ihan lukossa. Mä lähin sitten pois. Tilannetta pakoon ja äkkiä."

Kristiina ei kestänyt istua tunnilla ja katsoa, kuinka muut (hänen mielestään) osasivat matematiikkaa niin hyvin ja hän itse ei yhtään. Hän tunnistaa itsekkin toimintamallinsa: tilanteesta ja tilannetta pakeneminen, ongelmaa ja vaikeutta karkuun juokseminen.

Jälkeenpäin ajateltuna tilanteet eivät Kristiinasta tuntuneet enää niin pelottavilta ja kamailta, hän esimerkiksi tällä hetkellä lukee vapaaehtoisesti vanhaa anatomian kirjaansa ja työkokemuksen kautta se tuntuu erilaiselta. Kirjan asiat ovat liittyneet työtodellisuuteen, saaneet merkityksen.

"On se vaan jännä ajatella taaksepäin sitä, miten ne tuntu niin vaikeille... ne kielet ja matikat ja anatomiat..."

Oppimisen Helppi -tuki

Ammatillisessa oppilaitoksessa, jossa Kristiina opiskeli, toimii opiskelun ja oppimisen tukijärjestelmä nimeltä Helppi (Takala 2003). Helppi -tuen saamisen ensimmäisenä kriteerinä on opiskelun alkuvaiheessa kaikille opiskelijoille teetettävät luki- ja matematiikkakartoitukset. Myöhemmässäkin vaiheessa opiskelija voi päästä Helppiin esimerkiksi erilaisten suorittamattomien rästiopintojensa vuoksi tai vaikka omasta halustaan saada tukea johonkin tiettyyn oppiaineeseen. Helpissä voi eri opettajien ohjauksessa opiskella itselleen vaikeita aineita yksilöllisesti tai pienryhmässä, osallistua luki- ja erityisopetukseen, sekä saada ohjausta työssäoppimisen tehtäviin ja muihin kirjallisiin tehtäviin tai päättötyön tekemiseen. Opetusta toteutetaan myös samanaikaisopetuksena. Helpissä annetaan päivystävää klinikkaopetusta sekä räätälöidään opiskelijoille tukiopetusta tarpeen mukaan. Lisäksi oppilaitoksessa on erillinen HOPS-ryhmä sellaisille opiskelijoille, jotka eivät pysty etenemään oman ryhmänsä mukana runsaista suorittamattomista opinnoistaan johtuen. HOPS-ryhmässä opiskelija suorittaa puuttuvat opintonsa ja/tai työssäoppimisen jaksonsa ja siirtyy takaisin johonkin "normaali"ryhmään.

"Kävinhän minä sielläkin [oppilaitoksen pienemmässä yksikössä] Helpissä. Itkemässäkin kuule monta kertaa. Kun ei siitä mitään tullu."

Kristiina kävi Helpissä eri aineiden klinikkaopetuksessa. Matematiikka tuotti eniten vaikeuksia ja sitä hän opiskeli ensin aloittamansa oppilaitoksen pienemmän yksikön Helpissä – ja myöhemmin siirryttyään HOPS -ryhmään ja edelleen koulutusohjelmaan oppilaitoksen suurempaan yksikköön – jatkoi matematiikan opiskelua klinikkaopetuksessa toisen Helppi -opettajan ohjauksessa. Vasta tässä vaiheessa matematiikka alkoi sujua.

"Matikkaa en kyllä koe läheiseksi edelleenkään. Ei mulle jääny siitä sellasta kammoa kuitenkaan. Sun tunneillehan oli mukava tulla. Se katos se semmonen jännitystila, että pysynkö minä laskemaan yksi plus yksi."

Kahden vuoden perusopintojen jälkeen Kristiinalla oli sen verran opintoja suorittamatta, että hän ei päässyt koulutusohjelmaopintoihin, vaan oli puoli vuotta HOPS -ryhmässä täydentämässä opintojaan. HOPS -ryhmässä Kristiina ei viihtynyt. Hän ei pitänyt tästä oppilaitoksen suuremmasta yksiköstä, jossa ryhmä toimi. Muutenkin hänen mielestään oli jonkinlainen rangaistus, ja omasta porukasta erottaminen joutua HOPS-ryhmään.

"Sillon tällön raahauduin... se oli vaan pakko. Kun se entinen ryhmä oli pois, niin tuntu orvolta."

Merkittävät oppimiskokemukset

Merkittäviin oppimiskokemuksiin liittyy muutoksen elementti, poikkeavuus normaalista elämäntilasta, jokin luova tuotos tai merkityksellinen kokemus. Merkittävät oppimiskokemukset saavat aikaan muutoksen yksilön minässä ja osallistumisen kautta myös ympäristössä (valtautuminen) (Antikainen 1996, 253-254).

Positiiviset, jaksamista ja opiskelun etenemistä edesauttaneet – ne merkittävät - oppimiskokemukset Kristiina koki työssäoppimisjaksoilla. Siellä hän sai positiivista palautetta ja tunsikin ja tiesi olevansa omalla alallaan.

"Se [kotihoito] oli ihan ok. Siitäkin mä sain vitosen [kiitettävän]. En ehkä lähtis semmoseen, mutta minun itsetunto varmaan kasvo siellä matkalla. Sain niin hyvää palautetta. Pikkuhiljaa oppinu vastaanottamaan sitä kielteistäkin. Se on ollu minulle hirveen vaikeeta."

Oppilaitoksessa tapahtuneeseen opiskeluun Kristiinalla ei juuri liittynyt mitään vastaavia, merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Kristiina muisteli lämmöllä ensimmäistä opiskeluryhmäänsä, sekä joitain opettajia – siinä kaikki. Ammatillista oppilaitosmuotoista opiskelua "vaivaa" sama rutiinimaisuuden ja laitoksellisuuden ilmapiiri kuin muutakin koulua. Tutkimusten mukaan koulu on muuttunut jo niin institutionaaliseksi ympäristöksi, että yksilön kannalta merkittävät oppimiskokemukset puuttuvat sieltä (ks. esim. Kauppila 1996). Päämäärärationaalisuus ja instrumentaalinen suhde koulun todellisuuteen vahvistaa muodollisuutta, kaavamaisuutta ja rutiineja eletyn elämän, sosiaalisuuden kustannuksella (Laine 1997, 144). Rutiinit suojaavat satunnaisuudelta (Jokinen 1996, 44) ja lisäksi intensiteetiltä, tiheytyneiltä hetkiltä sekä kenties myös osittain merkittävilta oppimiskokemuksilta (Laine 1997, 145).

Se, mitä ja miksi Kristiina opiskelun aloittaessaan halusi tulla ja valmistua, oli lähihoitajaksi päiväkotiin. Tästä Kristiinalla oli kokemusta ja tämän työn hän oli kokenut itselleen sopivaksi.

"Mahdollinen minä" (possible self) edustaa henkilön näkemystä siitä, miksi hän haluaa tulla, mikä hänestä voi tulla ja millaiseksi hän toisaalta pelkää tulla (feared self) (Markus & Nurius 1986). Käsitettä on käytetty tutkittaessa nuorten uranvalintoja, aikuisten alan vaihtamista tai vanhempien aikuisuuden visiointia "kolmannesta iästä" (Huitt 1999). Kristiinan mahdollinen minä, se oikeampi tulevaisuuden ala löytyi kuitenkin merkittävän oppimiskokemuksen myötä vammaistyöstä.

"Jotenkin se vaan kolahti. Se oli heti silleen, että semmosta niitten kanssa olemista, tukemista, puhumista ja semmosta kuuntelemista. Semmosessahan minä oon hyvä. Kai siinä tuli semmosia niinku kokemuksia että tämä on kivaa, tämän minä osaan, tämä on minun juttu."

Työssäoppimisen kokemus oli niin merkittävä, että Kristiina muutti aiemmin itsestään selvää suunnitelmaansa. Hän oli koko ajan ollut opiskelemassa lähihoitajaksi, jotta voisi tulevaisuudessa työskennellä päiväkodissa. Tämä kuntoutuksen työssäoppimisjakso muutti täydellisesti Kristiinan tulevaisuuden. Hänen oma alansa olikin vammaistyö. Paitsi että tältä alalta hän tunnisti ”mahdollisen minänsä”, itsensä tulevaisuudessa vammaistyössä hoitajana, hän myöskin samaistui tätä työtä jo tekeviin hoitajiin. Kristiinan mielestä hänen ohjaajansa tällä työssäoppimisjaksolla oli hänen itsensä kaltainen, ja sitä kautta hän näki myös oman tulevaisuutensa hoitajana vammaistyön puolella. Kristiina koki tämän ryhmän; vammaistyön asiakkaat ja hoitajat omaksi mahdolliseksi tulevaisuuden sosiaalisiksi ryhmäkseen ja työympäristökseen (vrt. possible social identities, Cinnirella 1998).

”Minä sitten ihastuin jotenkin ihan hirveästi siihen porukkaan [asiakkaisiin].

Tykkäsin niistä. Se ohjaaja oli maailman paras kyllä kans.”

”Osaltaan se mun ohjaaja sitä [koulutusohjelman valintaa] rohkaskin, se oli hyvin samantyyppinen kun minä persoonaltaan ehkä.”

Kasvun paikka

Puoli vuotta valmistumisen jälkeen Kristiina oli monessa suhteessa tyytyväinen. Hän koki löytäneensä oman alansa, kasvaneensa ihmisenä. Hän oli oppinut luottamaan ja uskomaan itseensä ja omiin kykyihinsä, ja ymmärtänyt esimerkiksi, että matematiikan osaamattomuus ei tee hänestä sen huonompaa tai tyhempää. Että kaikessa ei voi, tai edes tarvitse olla hyvä. Koulutus antoi Kristiinalle paljon enemmän kuin hän olisi etukäteen pystynyt kuvittelemaan. Kristiina jopa ajatteli ehkä vielä joskus – tulevaisuudessa - jatkavansa opintojaan. Tällä hetkellä hän kuitenkin oli varsin tyytyväinen elämäänsä.

”Se on mun omassa päässä ollu. Että kun minä en osaa näitä, niin mun täytyy olla todella tyhmä. Silleen et on päässy kaikista tommosista ajatuksista. Koulukin voi tehdä ihmeitä. HESOTEkin voi tehdä ihmeitä. Olihan se kasvun paikka kyllä.”

”Minä oon saanu hirveesti semmosta itseluottamusta. Että minä osaan. Kun vaan ryhdyn johonkin.”

”Nyt musta tuntuu, että mulla on hirveen hyvin asiat.”

Kouluallergisuudesta voi siis päästä eroon – ja koulutus voi itsessään olla merkittävä kokemus. Kristiinakin myöntää, että opiskelun alussa hän oli ”hankala” opiskelija. Hankalaksi heittäytyminen oli osa hänen selviytymisstrategiaansa. Käytöksellään ja pakenemisillaan hän suojasi itseään epäonnistumisen kokemuksilta.

”Minäkin oon ollu ihan ... kummallinen opiskelija. Sillon kun alotin. Hirmu kovaan ääneen... sitten aina vaan lähin lätkimään, kun ei onnistunu. Ihan älytöntä. Miten sitä ei niinku yhtään hallinnu sitä omaa käytöstään. Ihan käyttäyty niinku joku teini-ikänen.”

Ammatillisessa koulutuksessa suhteellisen uusi laaja-alainen erityisopetus on tarpeen Kristiinan kaltaisille opiskelijoille, jotka tarvitsevat hetkellisesti tukea yksittäisten (usein niiden teoreettisempien) aineiden opiskeluun. Kristiinakin tarvitsi paikan, jossa hän sai yksilöllistä tukea esimerkiksi matematiikan oppimisen ongelmiinsa. Onnistumisten ja selviytymisten kokemusten kautta Kristiinan suhtautuminen opiskeluun on muuttunut.

”Kaikki vaiheet sitä on tarvinnu. Kasvamisen ottaa aikaa.”

LÄHTEET

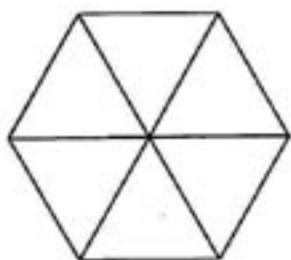
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.). Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 251-296.
- Boekaerts, M. 2002. Motivation to learn. International academy of education. International bureau of education. Educational practices series-10. <http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/eae>
- Cinnirella, M. 1998. Exploring temporal aspects of social identity: the concept of possible social identities. *European Journal of Social Psychology* 28, 227-248.
- Corno, L. 1993. The best-laid plans: modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher* 22 (2), 14-22.
- Corno, L., Kanfer, R. 1993. The role of volition in learning and performance. In Darling-Hammond, L. (ed.) *Review of Research in Education*, Vol. 19, Washington DC: American Educational Research Association, 300-341.
- Etelä-Suomen lääninhallitus. 2000. Miksi nuoren opinnot keskeytyvät? Etelä-Suomen lääninhallituksen selvitys toisen asteen koulutuksen ensimmäisenä opiskeluvuotena keskeyttäneistä. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisuja 39/2000.
- Huitt, W. 1999. Conation As An Important Factor of Mind. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/regsys/conation.html>
- Huhtala, S. 2000. Lähihoitajaopiskelijan oma matematiikka. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 219.
- Huhtala, S. 2003. Kohtaamisia lähihoitajakoulutuksen arjessa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A4:2003.
- Huhtala, S. & Luukka, K. 2004. ”Se hoitaminen –jutska” – opiskeluun motivoituminen lähihoitajakoulutukseen hakeuduttaessa. Julkaisussa R. Mietola & H. Outinen (toim.)
- Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/
- Jokinen, K. 1996. Kasvamisen ja oppimisen traditioiden jälkeen. Teoksessa Suurpää, L. & Aaltojärvi, P. (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Tietolipas 143. Helsinki: SKS, 23-50.
- Järvenoja, H. 2003. Motivationaalinen itsesäätely ja volitio uusissa teknologisissa oppimisympäristöissä. Julkaisussa Levonen, J & Järvinen, T. TUOVI: ITK'03 Tutkijataapaamisen artikkelit. Tampereen yliopiston hypermedialaboratorio. <http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5696-3.pdf>
- Järvenoja, H., Hurme, T-R & Järvelä, S. 2004. Oppimisen motivaatio ja volitionaaliset prosessit verkostoperustaisessa matematiikan opiskelussa. *Kasvatus* 35 (4), 379-392.
- Kauppila, J. 1996. Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 45-108.
- Kerka, S. 2003. Possible Selves: Envisioning the Future. <http://www.cete.org/acve/docs/tia00116.pdf>
- Kuhl, J. 1987. Action control: the maintenance of motivational states. In Halisch, F. & Kuhl, J. (eds.) *Motivation, Intention and Volition*. Berlin: Springer-Verlag, 279-307.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. *SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 13. Jyväskylän yliopisto.
- Luukka, K. 2004. Tunnepeili – tunnetilojen heijastaja merkityksellisissä oppimiskokemuksissa. *Aikuiskasvatus* 2, 111-117.
- Luukka, K. & Huhtala, S. 2004. Työssäoppimisen kokemukset tahtomisen suuntaajana. Esitys Ammatillisen ja amk -koulutuksen tutkimuspäivillä Jyväskylässä 1.-2.12.2004
- Markus, H. & Nurius, P. 1986. Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Rossiter, M. 2002. Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning. *ERIC Digest*. ED473147. <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed473147.html>

FENOMENOGRAFIAN TUTKIMUSKOHTTEEN LAAJENTAMINEN

Reima Lehtimäki

Fenomenografia

Göteborgin yliopistossa alettiin kehitellä 1970-luvulla kasvatuksen ja opetuksen tueksi fenomenografiaksi kutsuttua tutkimusotetta. Motiivi kehittelyyn antoi havainto, että ihmisillä saattoi olla samasta asiasta erilaisia käsityksiä. Tätä havainnollistetaan kuviolla 1.



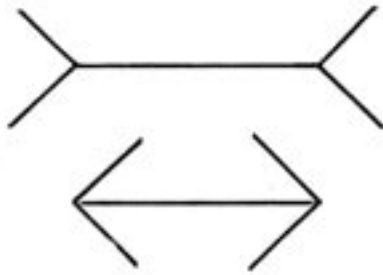
Kuvio 1 Kahdeksankulmio.

Kuvio voidaan nähdä eri tavoin: kahdeksankulmiona, puolisuunnikkaina, kolmioina, neliöinä ja jopa kolmiulotteisena kuutioina. On helppo ymmärtää, että erilaiset näkemykset samasta asiasta ovat omiaan johtamaan erilaisiin toimenpiteisiin ja että esim. oppilaat voivat saada oppimateriaalista käsityksiä, joita opettaja ei ole tarkoittanut. Fenomenografia on keino selvittää nuo eri tavat ja kuvaila ne. Näin saatu käsitysvariaatio on fenomenografian tulos.

Fenomenografia kuuluu laadullisiin lähestymistapoihin. Ruotsista se on levinnyt maailmalle ja Australiassa sitä on sovellettu varsin paljon. Göteborgin yliopiston ylläpitää fenomenografiasta kotisivuja, johon tässä viitataan seikkaperäisen kuvan hankkimiseksi menetelmästä yleensä, sen mahdollisuuksista ja soveltamisesta (Phenomenography).

Fenomenografian keskeinen termi (käsite) on *käsitys* (engl. *conception*). Siksi kutsutaan kaikkea, mikä ihmisen mielessä syntyy, on ja liikkuu: mielipide, muisto, havainto, väite, uskomus, tieto, luulo, epäily jne. Fenomenografian kirjallisuudessa käsityksen katsotaan syntyvän *meitä ympäröivän maailman* havaitsemisesta (esim. Marton 1997,4424). Käsityksissään ihminen viestii *merkityksestä*, jonka hän antaa. Selvittäääkseen merkityksen, tutkijan on saatava ihminen *ilmaisemaan* käsityksiään. Siinä, missä esimerkiksi alkuperäinen behaviorismi kiinnostui reaktioista, jotka ihminen ilmaisi lihaksin, fenomenografia kiinnostui merkityksistä, jotka ilmaistaan käsityksin.

Fenomenografian taustalle soveltuu suhteellinen totuus käsitys varsin hyvin. Tutkiihan se yhteen samaan ilmiöön liittyviä totuuksia. Tätä totuus käsitystä voi fenomenografiassa perustella myös veridikaalisuuden ongelman kautta (Nummenmaa *et al.* 1983, 95 – 107): ihminen ei havaitse fyysikaalista totuutta sellaisenaan. Tätä voidaan havainnollistaa esim. kuviolla 2, jossa väkästen välissä olevat janat näyttävät eri pitkiltä, vaikka ne tosiasiaassa ovat yhtä pitkät.

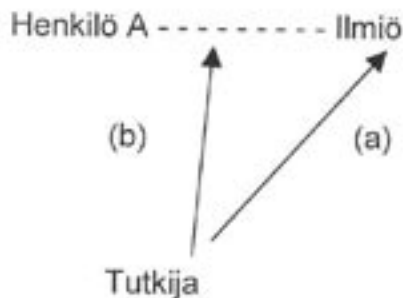


Kuvio 2 Yhtä pitkät janat

Havaintojen erilaisuus samasta kohteesta on fenomenografian tehtävä. Taustalle sopii myös indeterminismi, koska kausaalisuhteiden selvittäminen ei ole kovin tarkoituksenmukaista, kun ollaan ottamassa tuntumaa ihmisten antamien merkitysten ilmentymään. Käsitteiden kautta voidaan hankkia näkemystä ilmiöihin, mutta yritystä selittää ilmiö käsitteillä pidetään mahdottomana: onhan se sama kuin syyn selittäminen seurauksilla. Indeterminististen tulosten soveltamismahdollisuuksia on Niiniluoto käsitellyt (1983, 316. Ks. myös Lehtimäki 2001, 31,-32, 139). Sovellukseen voidaan hyvin kriittisesti ryhtyä mielellään käytännön asiantuntijan (engl. praktitioner) kanssa. Vaikutusten toistuessa samanlaisina voidaan vähitellen ryhtyä yhä rohkeimpiin sovelluksiin. Soveltamisessa voidaan käyttää mallia ”Jos haluat X:ää, tee Y” esimerkiksi ”Jos haluat turvallisen liikenteen, harjoittele ajamista”.

Fenomenografian laajentaminen

Fenomenografian perinteistä tehtävää etsiä ne laadullisesti eri tavat, joilla ihmiset käsittävät ympärillään olevat ilmiöt, valaistaan kuviossa 3 (esim. Uljens 1989, 18).



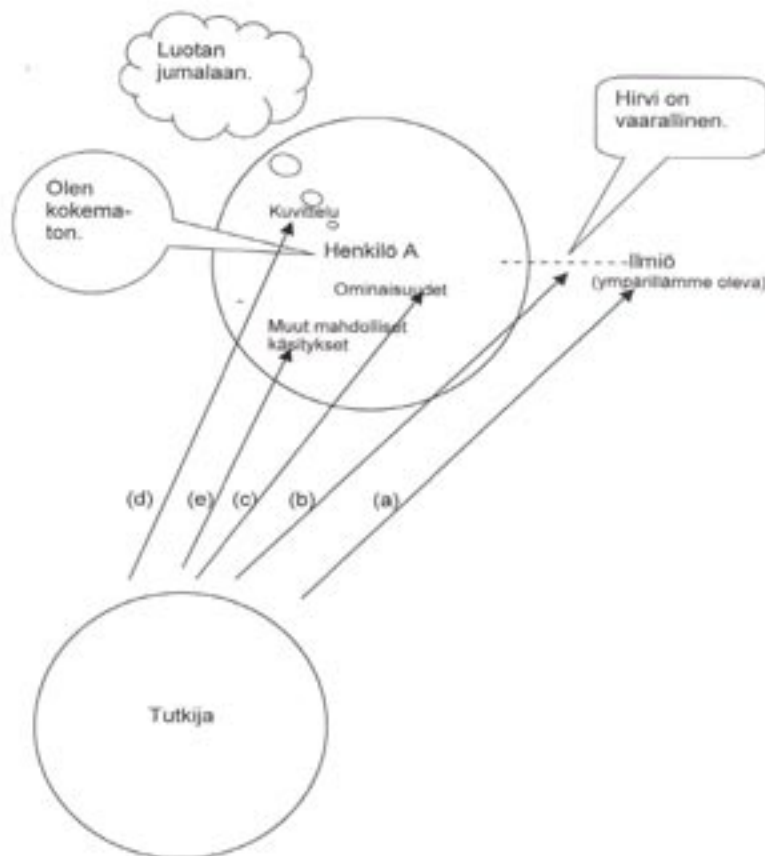
Kuvio 3 Tutkijan suhde siihen, miten henkilö muodostaa käsityksen ilmiöstä

Kuviossa 3 todetaan kolme elementtiä. (1) ”Henkilö A” on käsityksenmuodostaja, jonka kohde on (2) ”ympärillämme oleva ilmiö”. (3) Tutkija on kiinnostunut henkilön A suhteesta ilmiöön, mikä ilmenee A:n käsityksenä ilmiöstä (suhde (b), tutkimuksen kohde). Tutkija ei ole kiinnostunut ilmiöstä sinänsä (suhde (a)). Fenomenografian lähtöoletuksia on, että käsitysten oletetaan olevan yhteisöllisiä (collective mind) ja että ne voivat tulla ilmi yksilöiden kautta. Keräämällä tietoa yhteisön jäseniltä heidän suhteestaan ilmiöön muodostetaan käsitysvariaatio siitä.

Kuviossa 3 henkilö A on yksi informanttiryhmästä, jonka avulla tutkija rakentaa käsitysvariaation. Henkilö A ei ole koehenkilö tutkimuksen kohteen merkityksessä. Myöskään satunnaisotos informanttiperusjoukosta ei ole sama kuin satunnaisotos käsityksistä. Jotta otos käsityksistä voitaisiin poimia, pitäisi ensin määritellä käsitysten perusjoukko. Sitä vaihetta fenomenografisella tutkimuksella vasta ollaan tekemässä, kun tarkoitus on muodostaa käsitysvariaatio. Koska fenomenografiassa toimitaan tieteellisen tiedonmuodostuksen alussa – arkiajattelu siirretään tieteelliseen kieleen –, perusteita luontevaan kvantifiointiin ei ole eikä siksi myöskään tilastomatemaattisten otanta- ym. menetelmien käyttöön. Fenomenografian hyötyjä on, että sen avulla tieto voidaan tieteellistää ja saattaa teorianmuodostukseen.

Fenomenografian tarkoituksena on kiinnostaa termi ”ympäriämme oleva ilmiö”. Sen voi ymmärtää merkitsevän sellaisia todellisia (ontologisia) ilmiöitä kuten oppimateriaaleja ja tenttikysymyksiä, joiden keskellä myös henkilö A elää ja joiden ymmärtäminen on alussa askarruttanut opettaja- ja tiedemiesyhteisöä sekä ilmennyt esim. oppilaisissa. Monikon 3. persoonan possessiivisuffiksi viittanee noihin tahoihin ja ilmeisesti myös lukijoihin. Termi jää kuitenkin epätarkaksi, mikä panee kyseenalaistamaan sen määreen ”ympäriämme oleva”. Määre rajaa henkilön A:n käsityksenmuodostuksen kohteena olevia ilmiöitä ja **samalla tutkijan kiinnostusta**. Perustelua rajaukselle on vaikea löytää. Se on omiaan vetämään tutkijan huomion aistein havaittavien reaali-ilmiöiden käsittämiseen (siis positivistiseen suuntaan!). Tällöin huomiotta tai vajaalle huomiolle jäävät informantin lukuisat käsitystyyppit itsestään, kuten oma identiteetti, väsymys ja kivut, jumalasuhteestaan, lukuisista irrealisista ilmiöistä kuten möröt, onnen saavuttaminen ja suojelusenkelit sekä muista mahdollisista kohteista, joihin voi esiintyä tutkimuksellista mielenkiintoa. Kuviossa 3 on tutkijalle olennaista suhteen (b) ymmärtämiseksi myös tietää, millaisena informantti itsensä siinä näkee, ja löytää siten suhteen (b) ”alkupiste”. ”Loppupiste”, varsinkin reaali-ilmiö, on yleensä tunnettu, vaikka ei fenomenografiassa tutkittava. Huomion rajaamista parempi on, että tutkija voi kiinnostua kaikista ilmiöistä, joista informantti muodostaa käsityksen. Tutkimuksellinen rajausta voidaan tehdä yksittäisessä tutkimuksessa sen tarkoituksesta käsin.

Nuorten mieskuljettajien liikenneturvallisuuskäsityksiin kohdistuneessa tutkimuksessa (Lehtimäki 2001) fenomenografian tutkimuskohde laajennettiin edellä kuvatulla tavalla poistamalla ”ilmiöltä” määre ”ympäriämme oleva”. Fenomenografian laajennettua kohdetta kuvattiin kuten kuviossa 4.



Kuvio 4 Fenomenografian kohteen laajennus

Kuviossa 4 ovat fenomenografian 3-elementtinen runko tallella. Ilmiö sinänsä ei edelleenkään kiinnosta (a). Henkilön A suhde ilmiöön kiinnostaa myös edelleen (b). Täydennyksenä kuvioon 3 verrattuna on kuvioon 4 lisätty tutkijan kiinnostus A:n käsityksiin itsestään (c) ja tämän imaginaariset

käsitykset (d). Lisäksi tutkija varautuu sellaisiin käsitystyyppeihin, joista hänellä ei ole mitään ennako-odotusta ("kaatoluokka", (e)), koska sellaisiakaan ei ole syytä välttää a priori .

Laajennus merkitsee sitä, että informantin persoona otetaan nimenomaisesti (systemaattisesti) huomioon tutkimuksen eri vaiheissa erityisesti tutkimuksen tehtävässä, tietojenkeruussa ja analyysissä ja että varaudutaan käsityksiin, joista ei ole ennako-odotuksia.

Tietojenkeruu

Nuorten mieskuljettajien liikenneturvallisuuskäsityksiin liittynyt tutkimus (Lehtimäki 2001) toteutettiin tutkimusmatkatyyppisenä, jossa laajoin esivalmisteluin perusteltiin muutama varsin väljä tutkimustehtävä määrittelemään tutkimusalue. Näin jätettiin pelivaraa outojen asioiden esilletuloon "tuntemattomassa maassa" samalla, kun haluttiin välttää viemästä "kotimaan" ratkaisuja sinne.

Tietojenkeruuna oli haastattelu. Tutkimustehtävistä laadittiin teemat ja niiden perusteella esitutkimuksen avulla haastattelutilanteeseen soveltuvat avainkysymykset. Esitutkimuksessa havaittiin, että nuoret miehet olivat ujoja, siis persoonansa esille tuloa vältteleviä, joten avainkysymysten oli tarpeen olla yksityiskohtaisia. Myös selvisi, että "liikenneturvallisuus" oli käsite, jonka esittäminen saattoi tuottaa epäaitoja käsityksiä siinä mielessä, että informantit esim. toistivat autokoulussa opettuja fraaseja tai alkoivat luennoida oppimiaan fraaseja. Kun käytettiin adjektiivia "varma" "turvallisen" sijaan epäaitoutta ei havaittu. Informanteille esitetyt avainkysymykset olivat:

1. Millaisilla eri tavoilla liikun liikenteessä?
2. Miten varma autonkuljettaja olen tällä hetkellä?
3. Miten hyvänä pidän saamaani kuljettajankoulutusta?
4. Miten hyvin toimin liikennesääntöjen mukaan?
5. Mistä tiedän olevani vaarassa? Mistä tiedän olevani turvassa?
6. Pelkääkö joidenkin kyydissä? Rentoudunko joidenkin kyydissä?
7. Kommenttini valokuvaan liikennetilanteesta.
8. Kommenttini pienoisautoihin.
9. Mitä muuta minulta pitäisi kysyä?
10. Millainen on taustani?

Avainkysymykset muotoiltiin minä-tyyppisiksi. Näin haluttiin virittää dialogi, jossa informantti käsitteli teemoja itsensä kannalta haastateltavan kanssa, joka tarvittaessa esitti erilaisia lisäkysymyksiä. Esitutkimuksessa varmistui myös, että oli annettava erityyppisiä vastausmahdollisuuksia erilaisten vastaajatyypin vuoksi. Niinpä tavanomaisten suullisten selostusten, joissa oli pääpaino, lisäksi informantit vastasivat valitsemalla ja käteensä ottamalla tienkäyttäjryhmäänsä vastaavan pienoisveistoksen, käyttämällä 9-portaista vastausasteikkoa muutamien kohdin, kommentoimalla valokuvaa kaupunkiristeyksestä tai kahta erityyppistä pienoisautoa. Kuvassa 1 esiintyy haastattelutilanne haastattelupöytineen ja –välineineen.



Kuva 1 Haastattelutilanne.

Kuvassa 1 informantti on ilmaissut tienkäyttäjryhmänsä tarttumalla vastaavaan tienkäyttäjä-figuuriin ja on juuri ilmoittamassa, miten varma autonkuljettaja hän on asettamalla sen asteikon vastaavaan kohtaan. Keskustelu jatkui luontevasti ilmoituksen pohjalta alateemoihin kuten ”Mikä Sinussa on varmaa”, ”Mitä sinulle tapahtui autokoulussa tai lupaopetuksessa” ja ”Onko sinulla ollut esikuvia kuljettajana”. Pöydällä näkyvät figuurien ja asteikon lisäksi, pino kortteja, joihin avainkysymykset oli kirjoitettu, pienoisaivot ja valokuva risteyksestä. Haastattelijalla on tarkastuslista, johon tehtiin myös haastattelun muistiinpanot. Haastattelu nauhoitettiin myös.

Haastateltavia varsinaisessa tutkimuksessa oli 34. Haastattelujen purkutekstissä on yhteensä yli 53000 sanaa. Haastattelu tiivistelmissä oli yli 14000 sanaa. Kukin informantti tarkisti tiivistelmänsä ja kommentoi sitä. Näin syntyi tutkimuksen korpus.

Nuoret miehet viittasivat haastattelussa itseensä usein minä –pronominia välttäen. Näitä keinoja olivat yksikön 3. persoona ilman pronominia, ”me”, ”sä”, passiivimuoto ja joskus jopa viittaus tekemiseen ”tuolla” eli liikenteessä. Tällaisissa tapauksissa haastattelijalle tavallisesti jäi epäselväksi, keskusteliko hänen kanssaan nuori mieskuljettaja vai liikenteen asiantuntija (joiden auktoriteettia nuorilla ei ollut), joten hän varmisti asian viimeistään tiivistelmässä, kuka oli subjekti. Nuorten miesten ujoudesta aiheutunut persoonan huomioon otto ilmensi osaltaan laajennuksen aiheuttamaa informantin huomioon ottamista.

Analyysi

Analyysivaihe on fenomenografiassa leimallisinta. Tutkijan persoona on analyysimenetelmä. Vain ihminen voi ymmärtää ihmistä. Tutkimus oli tutkijan itselleen järjestämä vankka oppimiskokemus, joka raportoidaan läpinäkyvästi, jotta lukija voi muodostaa käsityksen tutkimuksen luotettavuudesta.

Analyysi oli tutkijan luovuuteen sidottua hidasta junnaamista, johon aikaa kului kuukausikaupalla. Se on kuvattavissa kolmella päävaiheella:

1. Aineistoon perehtyminen
2. Merkitysten ja käsitysten tunnistaminen indeksointi siihen liittyen
3. Kuvailuluokkien iteratiivinen kehittäminen ja käsitysvariaation muodostaminen

Aineistoon perehtyminen on prosessi, johon valmistaudutaan tutkimuksen suunnittelussa, johdannossa ja tietojenkeruussa erityisesti haastattelu tiivistelmien muokkaamisessa. Syvällisen tutustumisen korpuksen voi lukea perehtymiseksi analyysivaiheessa. Tutkijan persoonallisuuden on vastattava informantin esille tuomiin näkemyksiin: hänen on ymmärrettävä kaikki, myös kyseisen tutkimuksen piiriin kuulumaton, karsittava aines. Korpuksen on oltava läpikotaisin tuttu, jotta merkitykset alkavat selvitä. Merkitysten kirjaamisessa ja paikantamisessa käytettiin apuna Nudist –tietokoneohjelmaa, joka mahdollisti laajan aineiston hallinnan ja käsittelyn. Ilman koneen tukea esimerkiksi lähes 800 indeksin (koodin) hallinta leikkaa-liimaa – menetelmällä on toivotonta.

Nudist – ohjelma mahdollisti indeksien järjestämisen indeksipuuksi ja periaatteessa käsitysvariaation muodostamisen siten. Se muodostettiin kuitenkin indeksien avulla ”manuaalisesti” niitä tutkimuksen tehtävien toteuttamiseksi yhdistelemällä, jakamalla, tarkentamalla, poistamalla, siirtämällä, muuttamalla ja eri tavoin muokkaamalla kuukausia, kunnes ne olivat koherentteja, mikä ilmeni siten, että kehittelyyn ei ollut enää tarvetta (”laadullinen saturaatio”). Käsitysvariaation kehittäminen tietokoneella indeksipuuna ei sujunut, koska kone tuntui olevan siinä liian sitova ja kankea. Käsitysvariaatio (kuvailuluokkien nimet) ovat liitteessä 1.

Laajennuksen vaikutus

Laajennuksen vaikutus ilmeni selvimmin sosiaalistumisen ja liikenneturvallisuuden yhteyden huomaamisessa, omakuvien esiintymisessä kautta koko käsitysvariaation sekä käsitysluokkien runsaudessa.

Sosiaalistuminen

Laajennuksen selvin vaikutus ilmeni valmiiseen käsitysvariaatioon perehdyttäessä. Huomattiin, että sosiaalistuminen ilmeni kautta koko tutkimuksen. metodisessa mielessä henkilön A:n persoona ja hänen kuvaamansa ilmiömaailma loivat jänteen, joka oli kuin luotu paljastamaan sosiaalistumisessa ilmenevä yksilön ja yhteisön sulautuminen. Kaikki evidenssi huomioon ottaen pääteltiin, että liikenneturvallisuus on sosiaalistumista, siis prosessi (Lehtimäki 2001 & 2003). Tutkimuksessa ei voitu löytää mitään staattista määritelmää liikenneturvallisuuden olemukselle. (Määritelmä tyyppiä ”Liikenneturvallisuus on vahinkojen puutetta” kuvaa, mitä turvallisuus ei ole. Se ei kelpaa sen määrittelemiseksi, mitä turvallisuus on.)

Omakuvat

Käsitysvariaatiossa laajennuksen vaikutus näkyi minän ilmentyminä läpikäyvästi eri kuvailuluokissa, omakuvina. Tyypillisin oli kuvailuluokka ”Minä muutun”. Se kuului pääluokkaan ”Käsitykset täydellisestä turvallisuudesta”, joka muodostui nuorten mieskuljettajien vastauksista kysymykseen: ”Mitä on tapahtunut, jos jonain päivänä turvallisuutesi onkin täysin omassa vallassasi?” Tällä ratkaisukeskeisestä terapiasta lainatulla kysymystyypillä (Berg 1991, 55–93) pyrittiin irrottamaan vastaajat arkirealismista, jotta he ilmoittaisivat periaatteelliset vastauksensa, jotka usein ovatkin lähellä todellista ratkaisua. Esimerkkivastaus on:

”Jos sadunomaisesti ajattelen, että turvallisuuteni liikenteessä on jonain päivänä täydellinen, niin oma kykyni olla skarppina on huonontunut. Sillä jos tiedän, että olen turvassa, minun ei täydy olla skarppi liikenteessä, ja kyky varmasti huononee.”

Käsityksessä korostuu oma persoona, jonka muuttumista informantti pohtii. Liikenne, reaali-ilmiö, mainitaan vain tehtävänannon merkeissä.

Käsitysvariaation pääluokan ”Käsitykset turvallisuuden perusteista” alaluokasta ”Ymmärrys turvallisuudesta” olkoon seuraava esimerkki:

”Vahvuuksiani on, että pelkään kuolemaa, en halua kuolla.”

Vastaaja pohtii olemassaoloaan. Selvää viittausta ei ole hänen ulkopuoliseen ilmiöönsä.

Kolmannen pääluokan ”Käsitykset turvallisesta toiminnasta” alaluokasta ”Turvallisuuteni jalankulkijana” olkoon esimerkki:

”Turvallisuuttani jalankulkijana pitää yllä ainakin nopeat jalat ja kunnossa olevat aistit.”

Informantti pohtii menestymistään jalankulkijana ilman selvää viittausta tilanteeseen tms. Tutkimuksessa muutoin huomattiin, jalankulkijan olennaiseksi turvallisuustekijäksi miellettiin hyvä fyysikka ja hyvät aistit, joita ei juuri mainittu kuljettajan vaatimuksiksi.

Lopuksi ja vertailun vuoksi esimerkki kuvailuluokasta, jossa kohteen laajennus ei korostu. Informantti käsittelee aihetta ”Rentoudunko joidenkin kyydissä”.

”Isän kyydissä pystyn nukkumaan tietysti esimerkiksi, jos ajamme mökille. Setäni kyydissä on myös ihan mukava olla. Hän ajaa samalla tavalla kuin isäni, koska he ovat veljeksiä. Heidän kyytinsä on rauhallista ja varmaa ja muut huomioonottavaa”.

Nuori mieskuljettaja voi nukkua isänsä kyydissä, jossa siten ei ole mitään huolta. Pojan isäsuhde on alkuvoimainen, minkä voi huomata siitä, että isän velikin pääsi turvallisen kuskin kirjoihin. Muutoin tutkimuksessa huomattiin, että isän auktoriteetti auto-asioissa poikaan nähden oli horjumaton. Isä oli myös nuorten mieskuljettajien tyypillisin esikuva hyvästä kuljettajasta, missä asemassa liikenneopettajaa ei huomattu. Sosiaalistuminen ilmeni siinä, että eritoten isällä, mutta myös muulla perheellä sekä vertaisryhmällä on olennainen osuus kuljettajaksi kasvamisessa. Nämä roolit ovat tiiviisti nuoren miehen ympärillä.

Kuvailuluokkien runsaus

Noin 50 kuvailuluokkaa käsitysvariaatioissa pidettiin runsaana. Kohteen laajennus vaikutti aivan varmasti osaksi tähän runsauteen, mutta kyselymenetelmien monipuolisuudella oli varmastikin suurempi vaikutus.

Kaiken kaikkiaan rajoittavan määrään ”ympäriällämme oleva” poistaminen ”ilmiöltä” tuotti monipuolisemman ja sosiaalisuutta korostavan tarkasteluaineiston tutkittavasta kohteesta kuin, jos tutkijan mielenkiinto olisi suuntautunut ”ympäriällämme oleviin” ilmiöihin. Laajennuksesta koitunut hyöty tuli tutkijan valpastumisen kautta

LÄHTEET

- Berg, I. K. 1991. Perhekeskeisen työn opas. Mannerheimin Lastensuojeluliitto 1991. (Original work: A Guide to Practice – Family Based Services. Brief Family Therapy Center, Milwaukee, USA.)
- Lehtimäki, R. 2001. The conceptions of traffic safety among young male drivers. Reports from Liikenneturva 43/2001. (myös <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/lehtimaki/theconce.pdf>. 24.11.2004).
- Lehtimäki, R. 2004. Autonkuljettajan sosiaalistuminen liikenteeseen. Teoksessa: Mietola, R. & Outinen, H. 2004. Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu. Sivut 76 -82. ISBN 952-10-1621-3. URL: <http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/osa1.pdf> (6.12.2004).
- Marton, F. 1997. Phenomenography. <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/2approach.html> (21.8.1997). Also in: Husén, T. & Postlethwaite, N. T. (eds.) 1994. The International Encyclopedia of Education Second Edition, Volume 8. Pergamon, pp. 4424 - 4429.
- Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Helsinki: Otava.
- Nummenmaa, T., Takala, M. & v. Wright, J. 1983. Yleinen psykologia kokeellisen tutkimuksen näkökulmasta. Helsinki: Otava.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur
- Phenomenography Crossroads (Fenomenografian esittely) <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/home.html> (6.12.2004).

LIITE

Liite 1. Liikenneturvallisuuskäsitteiden variaatio

Liikenneturvallisuuskäsitteiden variaatio (luokkien nimet)		
Käsitteitä turvallisuus	Käytännön turvallisuus	
0. Täydellinen turvallisuus	1. Käsitteet turvallisuuden perusteista	2. Käsitteet turvallisuudesta toiminnasta
0.1. Minä muutan.	1.1. Turvallisuuden ymmärtäminen	2.1. Yleinen inhimillinen turvallisuus 2.1.1. Tienkäyttäjien määrä 2.1.2. Yhteistyö ja vuorovaikutus 2.1.3. Luottamus liikenteessä 2.1.3.1. Miten muut noudattavat tai jättävät noudattamatta sääntöjä 2.1.3.2. Sääntöt takaavat turvallisuuden. 2.1.3.3. Sääntöt eivät takaa turvallisuutta.
0.2. Olen liikenteessä yksin.	1.2. Turvallista ei ole koskaan.	2.2. Turvallisuustapari kuljettajana 2.2.1. Yleinen turvallisuuden toimintatapani 2.2.2. Erityinen turvallisuuden strategiani 2.2.3. Juopuneena ajo 2.2.4. Minä ja liikennesääntöt 2.2.4.1. Noudatan sääntöjä. 2.2.4.2. Rikon sääntöjä. 2.2.4.3. Luovan oikeuksistani.
0.3. Ihmisten teot muuttuvat.	1.3. Saturna ja liikenne	2.3. Turvallisuuteni jalankulkijana 2.3.1. Yleinen itse-arvioni jalankulkijana 2.3.2. Autoilusta saamani kokemus jalankulkijana 2.3.3. Ylitin jalankulkijana teitä. 2.3.4. Havainnin liikennettä jalankulkijana. 2.3.5. Fyysinen kuntoni jalankulkijana. 2.3.6. Noudatan sääntöjä jalankulkijana.
0.4. Ihmiset noudattavat sääntöjä.	1.4. Kuvittelu 1.4.1. Olen teillä yksin. 1.4.2. Turvallisuustopia	2.4. Tiet, liikenne ja turvallisuus 2.4.1. Tie, sen osat ja kurtit mukaan lukien liikennevalot 2.4.2. Liikennemerkit 2.4.3. Reitit 2.4.4. Saa
0.5. Liikennejärjestelmä muuttuu.	1.5. Turvallisuustietämys 1.5.1. Puuttuva turvallisuustietämys 1.5.2. Turvallisuustietämyksen hankinta 1.5.3. Turvallisuustiedon soveltaminen 1.5.4. Erehtyminen turvallisuudesta	2.5. Auto ja turvallisuus 2.5.1. Auton ylläpito 2.5.2. Auton turvallisuusominaisuudet 2.5.3. Kuvitteelliset turvalliset ajotavat 2.5.4. Autoon liittyvä turvallisuudesta pittaaminen tai pittaamattomuus 2.5.5. Autojen hoidotukset 2.5.6. Auton yleiset turvallisuusominaisuudet 2.5.7. Malliautojen välillä ei ole turvallisuuseroja.
0.6. Olosuhteet muuttuvat.	1.6. Liikennesääntöjen tarve 1.6.1. Turvallisuus sääntöjen tarkoituksena 1.6.2. Huomavaisuus, järjestys ja sujuvuus sääntöjen tarpeina	2.6. Odottamaton liikenne 2.6.1. Liikenteen ennustamattomat tapaukset 2.6.2. Eläimet ovat tienkäyttäjille vaarallisia
0.7. Ajoneuvot muuttuvat.	1.7. Muiden tienkäyttäjien luonnehdinta	

SULJE SILMÄSI VAIN... TUTKIMUSTULOSTEN PÄÄTELMÄT KUIN ISKELMIEN LEMPI

Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen, Antero Malin

Sanat eivät riitä kertomaan...

Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ovat osa kasvatustieteellistä koulutusta sekä perus- että jatko-opinnoissa, ja menetelmiä sovelletaan vaihtelevalla menestyksellä tutkimuksessa kaikilla tasoilla. Koulutuksesta huolimatta (tai juuri sen vuoksi) lukija joutuu turhan usein hieraisemaan silmiään tarkastellessaan opinnäytetöiden ja tutkimusten menetelmiä ja tuloksia.

Artikkelissa tarkastellaan kvantitatiivisten menetelmien käytön häilyvyyttä sekä virheellistä käyttöä muutamien esimerkkien avulla sitomalla esimerkit yleisempään kontekstiin ja tutkimukseen tutkijoiden ja opiskelijoiden keskuudessa vallitsevista käsitteellisistä sekaannuksista ja tilastollisen testaamisen väärinymmärryksestä. Esimerkit edustavat opinnäytetöitä, referoituja julkaisuja ja refereerausuntoja, ja eräs viime aikoina paljon keskustelua herättänyt tutkimustulos analysoidaan uudelleen. Lisäksi pohditaan opetuksen ja oppimisen ongelmien syitä ja mahdollisia parannuskeinoja.

Seuraavat esimerkit pro gradu -tutkielmien kieli- ja asiavirheistä valaisevat kvantitatiivisten menetelmien opetuksen ja ohjauksen haasteita. Eräs opiskelija oli sekoittanut täydellisesti tilastoyksikön, perusjoukon, otoksen ja koehenkilön sekä muuttujan ja muuttujan arvoluokkien käsitteet – hänelle nämä tarkoittivat kutakuinkin samaa asiaa. Menetelmiä esitellessään hän kirjoitti seuraavasti:

"Tutkimuksen muuttujina olivat sukupuoli ja koulutus."

"Tutkimuksen mittavälineinä olivat nainen, mies, luokanopettaja ja opiskelija."

"Otoksina toimivat perusjoukon osat mies, nainen, opiskelija ja luokanopettaja"

"Otos muodostui 104 koehenkilöstä."

"Miesten valinnat näyttävät olevan negatiivisempia kuin muiden tekemät valinnat."

Toisessa pro gradu -tutkielmassa tutkimusongelma määriteltiin seuraavasti: *"Onko tutkittavien ryhmien vastausten välillä tilastollista merkitsevyyttä"*. Tuloksista löytyi sitten mm. seuraavaa: *"Menestyminen tekstiilitöissä aiheutti sukupuolten välille erittäin merkitseviä eroja"*.

Vastaavia asiavirheitä ja kielellisiä hölynpölyilmaisuja löytyy myös hyväksytyistä väitöskirjoista (kuten seuraavista esimerkeistä voidaan havaita) ilman, että virheitä tarvitsee edes erityisesti etsiä. Huolestuttavaa on, että virheet ovat läpäisseet monivaiheisen ylintä oppineisuutta edustavien asiantuntijoiden tarkastusprosessin

" – Kirjalaina tai -lahja ja kotona lukemiseen käytetty aika korreloivat tilastollisesti melkein merkitsevästi (.16), joten kirjalaina tai -lahja ja kotona lukemiseen käytettyä aikaa selvittelevät kysymykset mittasivat lähes samaa asiaa."*

Tosiasiassa muuttujien välinen selityskerroin on vain 2.5 %. Saman tekijän mukaan korrelaatiokerroin .31 (**) tarkoitti jo sitä, että *"kysymykset mittasivat samaa asiaa"* (selityskerroin alle 10 %).

" – Kolmannen faktorin sisäistä konsistenssia (Cronbach alpha 0,5499) voidaan pitää heikokhona. Se voisi selittyä osioiden pienellä määrällä, mutta myös sillä, että osiot korreloivat keskenään."

Kertoimen arvon osalta tekijä on oikeassa osioiden lukumäärän suhteen, mutta jälkimmäisen selityksen pitäisi olla juuri päinvastoin. Cronbachin alfa kertoimen raportoiminen neljällä desimaalilla on jo saivartelua ja tarkkuuden liioittelua.

Tällaisia esimerkkejä kielellisesti ja sisällöllisesti mielettömistä ilmaisuista tulosten raportoinnissa voisi jatkaa loputtomiin, mutta nämä riittääköön näytteiksi alkuun. Tarkoituksemme ei ole etsiä virheitä sinänsä, vaan pyrkiä löytämään ja osoittamaan kasvatustieteen menetelmäopetuksen ja opinnäytteiden ohjauksen tehostamisen painopistealueita.

Sokeana hetkenä

Hyvän tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat tulosten merkityksellisyys, hyödynnettävyys, ymmärrettävyys ja tutkimuksen tekninen moitteettomuus sekä asetelmien että menetelmien osalta. Nämä piirteet nivoutuvat toisiinsa ja heikkoudet yhdellä osa-alueella vaikuttavat koko tutkimuksen arvoon. Kasvatustieteellisen tutkimuksenkin – niin laadullisen kuin määrällisen – on noudatettava kulttuuria, joka käsittää tietyt normit ja periaatteet sekä jatkuvan laadun kontrolloinnin. Tässä esitelmässä keskitymme määrällisen tutkimuksen sudenkuoppiin.

Stereotyyppien mukaan kasvatustieteilijät käyttivät ensin ”väärää tilastollisia menetelmiä väärin”, mutta opiskeltuaan käyttivät ”oikeita menetelmiä väärin” tai ”väärää menetelmiä oikein”, mutta ”oikeiden menetelmien oikea” käyttö on ollut hapuilevaa. Määrällisten tutkimusten tulokset ilmaistaan kaavoja, kuvioita, numeroita ja malleja hyödyntäen. Tulosten raportointi ei kuitenkaan ole aina selkeää ja vakuuttavaa – lukija jää usein ymmälleen siitä, mitä kirjoittaja on mahtanut tarkoittaa ja onko tämä itsekään ymmärtänyt kirjoittamaansa. Ongelmana on yleensä se, että kirjoittaja ei joko raportoi tilastollisia tuloksia selkeästi ja tyyppilliselle lukijalle ymmärrettävästi tai suoritettujen analyysien tulokset ovat ongelmaan ja aineistoon sopimattomia (pahimmillaan molemmat). Usein virheet tehdään jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, kuten tutkimusongelmaa muotoiltaessa sekä mittavälinettä ja aineiston keruuta suunniteltaessa (vrt. Törmäkangas 2004). Ongelmia esiintyy tutkielmissa ja tutkimusraporteissa kaikilla tasoilla.

Huolimatta kriittisestä keskustelusta ja kannanotoista tiede- ja julkaisuyhteisöissä, tutkijat edelleenkin sokeasti luottavat esimerkiksi tilastollisen merkitsevyyden ylivertauuteen, vaikka tilastolliset testit eivät todellisuudessa ole riittäviä osoittamaan tieteellistä tietoa, teoriaa tai edes tutkimushypoteesia oikeaksi. Mahdollisia selityksiä tälle itsepintaisuudelle ovat tieteelliseen toimintaan liittyvä inertia, käsitesekaannukset, parempien vaihtoehtojen välineiden puute ja psykologiset mekanismit, kuten epäpätevä yleistäminen deduktiivisesta logiikasta tilastolliseen päättelyyn (ks. Falk & Greenbaum 1995). Kvantitatiivinen tutkimus on vaativaa, ja tänä päivänä se on yhä enemmän asiantuntijoiden ja ammattilaisten yhteistyötä (vrt. Törmäkangas 2004).

Kuinka siis voit edes väittää - ajattelevien opiskelijoiden ja tutkijoiden kouluttamisen haaste

Mikäli korkeakoulutuksen tavoitteena on se, että opiskelija hallitsee tieteellisten metodien käytön todellisuuden jäsentämisessä sekä suhtautuu kriittisesti tietoon, ei kvantitatiivisten menetelmien opetus näytä saavuttavan toivottuja tuloksia kasvatustieteen opinnoissa.

Metodiopetukseen sisältyvät yliopisto-opetuksen kaikki mahdolliset pedagogiset ongelmat ja haasteet. Kasvatustieteiden tiedekunnissa tilastollisia menetelmiä opettaville (n = 19) tehdyn tuoreen kyselyn (Rautopuro & Väisänen 2004) mukaan puutteita on niin kurssien määrässä, ajoituksessa, sisällöissä ja saavutetuissa tuloksissa kuin laitosten asenneilmapiirissä.

Valtaosassa vastauksista opiskelijoiden taitotaso nähtiin joko yleisesti heikkona tai välttävänä ja suuresti vaihtelevana, ainoastaan muutama vastaus oli optimistisempi ja niissä esitettiin, että menetelmien osaamisen taso on kohonnut viime vuosina ja että opiskelijat tekevät analyysit pitkälti yksin. Joissakin yksiköissä oltiin sitä mieltä, että opiskelijoiden opinnäytteissä käyttämät tilastolliset menetelmät ja niiden sovellustaidot ovat korkeaa tasoa. Joissakin yksiköissä tilastomenetelmien opinnot oli redusoitu peruskurssitasoisiksi ja harjoituksissa keskityttiin pelkästään manuaaliseen rutiinilaskentaan (ns. laskuharjoitukset) hyödyntämättä lainkaan tilasto-ohjelmistoja. Ei ole siis ihme, jos opiskelija ei miellä tällaisen kurssin merkitystä oman oppiaineensa tai tutkielman tekemisen kannalta.

Myös arviot opinnäytetöitä ohjaavien henkilöiden kvantitatiivisten menetelmien taidoista vaihtelivat. Useimmissa vastauksissa arveltiin ohjaajien taidoissa olevan korjaamista. Ohjaajien arvioituja taitoja leimasi mielenkiintoinen kaksijakoisuus. Kaksijakoisuudessa linjat menivät kasvatustieteen opettajien ja professorien vs. ainedidaktiikan professorien ja lehtorien välillä, samoin ns. vanhemman ja nuoremman polven välillä. Molemmissa tapauksissa ensin mainittujen ajateltiin hallitsevan näitä menetelmiä paremmin. Tilanne on huolestuttava sikäli, että useiden vastaajien mielestä nuoremmalta opettajapolvelta puuttuvat sekä taidot että halu oppia kvantitatiivisia menetelmiä. Toisaalta eräissä vastauksissa viitattiin myös vanhemman polven taitojen rapistumiseen: ”*Aika tuottaa eroosiota.*” Ylipäänsä taitojen ajateltiin ruostuvan, jos ohjaaja ei seuraa menetelmien kehitystä.

Meneillään oleva yliopistojen tutkintojen uudistaminen edellyttää kasvatustieteissä pohdintaa tavoitetasosta, jolle pyritään ja mitkä ovat ydinainekset ja pedagogiset prosessit, joilla tavoitteisiin ylletään. Tilastollinen ”yleissivistys” ja ”lukutaito” (peruskäsitteiden ymmärtäminen) lienevät kaikille opiskelijoille asetettavia yhteisiä perustavoitteita. Osa opiskelijoista voisi autettuna saavuttaa mekaanisen kyvyn ratkaista tutkimusongelmia kvantitatiivisin menetelmin ja raportoida tuloksia asiallisesti (toimintarutiinien ja proseduurien hallinta). Nämäkin tavoitteet ovat hyvin haastavia niin opetuksessa kuin tutkielmien ohjauksessa.

Katoaako järki kun tunteet astuvat kuvaan?

Tilastomenetelmien oppimisen ongelmista, jotka ovat luonteeltaan sekä kognitiivisia että ei-kognitiivisia tai sosio-persoonallisia, on raportoitu yhdenmukaisesti Suomessa (Haapala ym. 2002; Murtonen & Lehtinen 2003; Rautopuro & Väisänen 2003a; Väisänen & Ylönen 2003; Väisänen & Ylönen 2004) ja ulkomailla (Schutz ym. 1998; Townsend ym. 1998; Yilmaz 1996). Tutkimusten mukaan opiskelijoilla on virheellisiä käsityksiä (*misconceptions*) tilastollisista käsitteistä ja ilmiöistä sekä käsitteiden välisistä suhteista eivätkä he osaa soveltaa oppimiaan käsitteitä ja toimintakaavioita tosielämän tilastollisten ongelmien ratkaisemisessa tai vain näennäisesti uusissa sovellustilanteissa (Batanero 2000; Haapala ym. 2002; Schau & Mattern 1997).

Monet näistä tiedollisista puutteista samoin kuin kielteiset asenteet ja emootiot säilyvät, vaikka opiskelijat ovat osallistuneet tilastotieteen peruskurssille ja soveltaville menetelmäkursseille (Batanero ym. 1994; Garfield 1997; Townsend ym. 1998). Myös menetelmäkurssien diagnostiset alkutestit ja loppukuulustelut kertovat omaa karua kieltään näistä puutteista (ks. esim. Rautopuro & Väisänen 2003a).

Murtosen ja Lehtisen (2003) mukaan opiskelijat pitävät seuraavia tekijöitä syynä metodologian opiskelun vaikeuksiinsa: (1) Pinnallinen opetus ja aikapula, (2) Teorian ja käytännön yhteen nivomisen vaikeus, (3) Käsitteiden ja sisällön vieraus ja vaikeus, (4) Eheän kuvan luominen tieteellisen tutkimuksen eri osista ja sen todellinen ymmärtäminen ja (5) Negatiiviset asenteet ja motivaatiopula.

Etenkin asenteissa ja motivaatiossa on paljon korjaamista. Suuri enemmistö kasvatustieteellisten tiedekuntien opiskelijoista tekee nykyään pro gradu -tutkielmansa laadullisin menetelmin (keskimäärin 75–80 %, ks. Rautopuro & Väisänen 2003b) ja arvostavat niitä määrällisiä enemmän (Murtonen, käsikirjoitus). Vaikka monet uskovatkin, etteivät tarvitse kvantitatiivisia menetelmiä mihinkään tosielämän tilanteeseen, myös ”laadullisen” opinnäytetyön tekijälle on eduksi kyky lukea oman alansa tieteellisiä julkaisuja valistuneesti sekä omaksua kvantitatiivisin menetelmin tehtyä tutkimusta kasvatuksen ja opetuksen ilmiöiden hahmottamiseksi ja soveltamiseksi omassa työssään. Opettajien pitäisi kyetä lukemaan – joskus jopa arvioimaan kriittisesti – kasvatustieteellisiä tutkimuksia, esimerkiksi kokeellista opetusmenetelmätutkimusta.

Abstraktit ideat konkretisoituvat tekemällä oppimisessa

Nykyisessä yhteiskunnassa tiedon määrä kasvaa koko ajan, joten tilastojen, kuvioiden ja taulukoiden kriittinen lukutaito on akateemisen tutkinnon suorittaneiden yleissivistykseen kuuluva kompetenssi (mm. Moore 1997). Lisäksi pätevällä tilastollisella päättelyllä voidaan hallita monia arkipäivän

ongelmia. Tilastotiede tarjoaa työkaluja oleellisen poimimiseksi informaatiomassasta tai järkevän erottamiseksi hölynpölystä, ja näitä taitoja tarvitaan myös kouluopetuksessa. Opettajan tulisi pystyä johdattamaan oppilaita esimerkiksi tutkivan oppimisen kohteena olevien luonnon- ja sosiaalisten ilmiöiden järkevään esittämiseen tai meitä kaikkialla ympäröivän tilastollisen informaation tulkintaan.

Tilastotieteen tiedonrakenne on kompleksinen ja kasvatustieteen opintojen muista sisältöalueista voimakkaasti eroava. Tilastotieteellinen tieto voidaan jakaa kolmeen toisiinsa hierarkkisessa suhteessa olevaan osa-alueeseen, jotka Schaun ja Matternin (1997) mukaan ovat käsitteellinen ymmärtäminen (*understanding*), tilastollinen päättelykyky (*reasoning*) ja tilastollinen ajattelu (*thinking*). Kyetäkseen tilastollisesti pätevään päättelyyn opiskelijalla tulee olla oikeaa käsitteellistä tietoa ja hänen tulee osata nivoa tietonsa käsitteverkostoihin. Oppimisen ongelmissa on kyse käsitteellisen muutosprosessin vaikeudesta, etenkin jos siihen liittyy vastustavia ennakkoluuloja ja emootioita. John Biggsin (2000, 40–43) tiedonlajien analyysia soveltaen tilastollinen asiantuntijuus vaatii syvällistä käsitteellisen tiedon (*'know what'* tai *'know that'*) hallintaa, mutta tutkimusprosessi edellyttää myös proseduraalisen (*'know how'*) ja toiminnallisen tiedon (*'functioning knowledge'*) käyttöä. Toisin sanoen opiskelijalla tulee olla vankka käsitteellisen tiedon hallinta (deklaraatiivinen tieto), mutta lisäksi hänen tulee tietää miten tehtävä suoritetaan (proseduraalinen tieto) sekä miksi ja milloin kyseinen suoritustapa on järkävä (konditionaalinen *'know how'* & *'know why'* -tieto). Oppimistilanteiden spesifisyydestä huolimatta opiskelijan tulee kyetä myös yleistämään tietoaan ja toimintamalleja.

Myös Murtonen ja Lehtinen (2003) toteavat kvantitatiivisten menetelmien oppimisen ongelmia käsittelevässä tutkimuksessaan, että deklaraatiivisen tiedon muuttaminen proseduraaliseksi on vaikeaa ja tuottaa ongelmia opiskelijoille. Tällainen hiljainen, tekijän tieto (*tacit knowledge*) kehittyy pitkän ajan kuluessa ja sitä on vaikea eksplisiittisesti opettaa. Monien termien ja käsitteiden syvällisempi merkitys avautuu osalle opiskelijoista vasta heidän toimiessaan tutkimuksen ja opinnäytetyön parissa – nähtävästi osalle ei koko koulutuksen aikana. Suorannan (1995) tutkimuksesta paljastuu, että tämä sanattoman tiedon ongelma on keskeinen myös laadullisen tutkimuksen tekemisessä. Sanaton tieto on senkaltaista, että siitä puhuminen verhotaan tavallisesti myyttisiin tarinoin, ja sen oppii vain olemalla itse mukana, tekemällä ja kokemalla, kuten Suoranta (emt.) toteaa.

Käytännössä opiskelijoiden on vaikea hahmottaa kokonaisuuksia ja jäsentää tutkimussuuntauksia suhteessa toisiinsa. Myös vierasperäisten ja uusien termien omaksuminen ja ymmärtäminen tuntuu tuottavan opiskelijoille vaikeuksia. (vrt. Murtonen & Lehtinen 2003.) Ongelmakimppuun näyttää liittyvän sekä asenteellisia että kielellis-käsitteellisiä tekijöitä (vrt. Lehtinen & Rui 1995). Nuutisen ja Savolaisen (2004) tutkimuksessa Johdatus kasvatuksen tutkimukseen -kurssin eräät opiskelijat kyseenalaistivat vaatimuksen, että tutkimuslangiin vakiintuneet lainasanat pitää hallita muun muassa tutkimuskirjallisuuden ymmärtämiseksi. Joidenkin oli myös vaikea käsittää ja hyväksyä sitä, että joillakin termeillä ei ole yhtä suomenkielistä vastinetta, joka tehokkaasti ja yksiselitteisesti välittäisi termin merkityksen. Tutkijat päättelevät (emt.) olevan mahdollista, että osalla opiskelijoista nämä ongelmat liittyivät aidosti meneillään olevaan käsitteelliseen muutokseen, kun taas osalla saattoi olla kyse myös abstraktin ajattelun vastenmielisyydestä ja liialliseksi koetusta vaativuudesta.

Arvaa harmittiko? Päättely pielessä tai ainakin puutteellisesti raportoitu

Suhteellinen osuus, todennäköisyys, satunnaisuus ja korrelaatio ovat vaikeimmin omaksuttavia käsitteitä (esim. Kahneman, Slovic & Tversky 1982; Nisbett & Ross 1980; Rautopuro 1999; Shaughnessy 1992) samoin kuin otosvaihtelu, otostunnusluvut ja niiden jakaumat (Rubin, Bruce & Tenhey 1991). Viimeksi mainitut ovat oleellisia merkitsevyydestäuksen logiikan ymmärtämiseksi. Myös merkitsevyydestin idea tulkitaan usein täysin väärin niin opiskelijoiden kuin kokeneiden tutkijoiden keskuudessa (Batanero 2000; Wright 2003). Myös testien antamien tulosten varaukseton ja sokea hyväksyminen ehdottomina totuuksina sekä testien virheellinen käyttö ovat olleet kriittisen keskustelun kohteena alan julkaisuissa (ks. Batanero 2000; Harlow, Mulaik & Steiger 1997).

Väittelijän hälytyskellojen pitäisi alkaa soida, kun testin p-arvo ylittää arvon 1.00, joka indikoi tapahtuman sattumalta esiintymisen täydellistä varmuutta. Eräs tutkija pääsi merkitsevyydestäsoon "**P** =

1.86, n.s.” (tutkija oli tehnyt käsin laskien Bonferronin korjauksen testin p-arvoihin kertomalla havaitut p-arvot parittaisten vertailujen lukumäärällä).

Opinnäytetöissä ja muissa tutkimuksissa ei useinkaan raportoida testisuureen arvoja (tai vapausasteita), vaikka kansainvälinen käytäntö aikakausjulkaisuissa niitä edellyttääkin. Merkitsevyystasojen raportoinnissa jotkut kirjoittajat (Wright 2003) suosittelevat tarkan p-arvon käyttöä, koska ilmaisutavat $p < .05$ tai $p < .01$ viittaavat liiaksi konventionaaliseen ja jäykkään fisheriläiseen merkintätapaan (ks. Fisher 1935, *The design of experiments*). Hyvin harvoin raportoidaan myös vaikuttavuuden (effect size) indeksejä, luottamusvälejä tai suoritetaan testin voimakkuuden (power) analyyssejä, vaikka niitä eri organisaatioiden (esim. APA, AERA) julkaisuohjeissa vaaditaan (ks. esim. Wilkinson 1999; Wright 2003).

Tutkijat näyttävät tekevän pitkälle meneviä johtopäätöksiä tilastollisten merkitsevyydestien perusteella, vaikka tulosten käytännöllinen merkitsevyys on usein heikko ja kyseenalainen (ks. esim. Kirk 1996). Lääketieteellisessä tutkimuksessa olisi lisäksi raportoitava kliininen merkitsevyys – traagisena esimerkkinä talidomidin aiheuttamat vammat sikiöille: vaikka lääke poisti äitien aamupahoinvoinnin ja unihäiriöt, ja tuotti siten ”tilastollisesti merkitsevän” efektin, olivat lääkekokeilun seuraukset ikävät. Käsitteitä ”merkitsevä” tai ”merkittävä” (*significant*) käytetään myös virheellisesti. Oikeampi ilmaisu olisi ”tilastollisesti merkitsevä” (Thompson 1996) tai ”havaittu” (*detected*). Itse asiassa mikäään näistä ilmaisuista ei kuvaa tarkkaan sitä, mitä ”tilastollisesti merkitsevä” tarkoittaa eli että saatu tulos on sellainen, jolle satunnaisvaihtelu on epätodennäköinen selitys. (Tutkijoita myös hämmentää Fisherin ja Neyman-Pearsonin toisistaan poikkeavat tulkinnat merkitsevyydestä)

Tutkimushypoteesien ja tilastollisten hypoteesien asettamisen merkitys ja näiden väliset yhteydet eivät näytä olevan kaikille tutkijoille kovin selkeitä. Tähän ongelmaan ovat kiinnittäneet huomiota myös Vallecillos (1999) ja Chow (1996) tutkimuksissaan. Eräässä väitöskirjassa oli hypoteesi ”*Tytöt ovat poikia parempia tekstinyymmärtämisessä kaikissa tekstilajeissa sekä kolmannella että kuudennella luokalla.*” Piittaamatta tutkijan asettamasta selkeästi yksisuuntaisesta tutkimushypoteesista, tutkimuksessa testaus perustui SPSS-ohjelman automaattisesti laskemaan kaksisuuntaisen p-arvoon. Tuloksen ja loppupäätelmien kannalta tällä erheellä ei ollut merkitystä, mutta teknisenä suoritusvirheenä se kertoo joko tutkijan suurpiirteisyydestä (ei viitsinyt tarkistaa suunnatun testin kriittistä arvoa Studentin t-jakaumasta) tai osaamattomuudesta.

Sulle tarinan nyt kertoa mä voisin...

Aikakauskirja Kasvatuksen numerossa 5/2002 oli artikkeli, jossa tekijä tarkasteli päiväkotikäisten 4–7-vuotiaiden lasten kiintymyssuhteita ja pelkoja. Tutkimuksessa tarkasteltiin, eroavatko erityislasten (N = 14) ja verrokkilasten (N = 13) sekä turvallisesti ja turvattomasti kiintyneiden lasten pelot toisistaan. Tutkimuksen aineisto kerättiin kiintymyssuhteen laatua mittaavalla kyselyllä vanhemmille ja projektiivisella kuva-avusteisella lasten teemahaastattelulla. Tutkimusaineistoa käsiteltiin sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti.

Tutkijan mukaan ”*Päiväkotiryhmät valittiin harkinnanvaraisella otannalla.*”

Aineiston käsittelyluvussa tutkija kirjoittaa, että: ”*Kiintymyssuhdekysely purettiin kvantitatiivisesti. Pelkoaineistoa käsiteltiin osioittain, jotka olivat Kuvatestin kuvat, ”Mikä lasta pelottaa?” -kysymykset ja fenomenografinen analyysi. Pelkoaineistoa käsiteltiin sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti. Kyselytutkimuksessa käsiteltiin kiintymystä mittaavaa kyselylomaketta kvantitatiivisesti tilastolliseen muotoon muunnettuna.*”

Tuloksia tekijä raportoi muun muassa seuraavasti: ”*Turvaton kiintymystyyliä edustavilla lapsilla (N = 4) kuvatestin kuvissa tilastollisia merkitsevyyseroja ei löytynyt.*” Huomio kiinnittyy paitsi pienen numerukseen myös kieliasuun: tekijä etsii merkitsevyyseroja kuvissa! Tekijä tosin on tietoinen pienen numeruksen haitoista: *Turvattomasti kiintyneiden aineisto oli pieni (n = 4), mikä voi osaltaan heikentää erojen löytymistä ryhmittäin.*”

Lisäksi hän kirjoittaa, että: ”*Fenomenografinen analyysi ilmaisi tilastollisesti merkitsevän eron yöpelkojen kohdalla siten, että turvattomasti kiintyneet lapset ilmaisivat niitä vähemmän.*”

Lasten pelkojen lukumäärän (vähän/paljon) ja kiintymyssuhteen (turvallinen/turvaton) yhteyttä tutkittiin nelikentän avulla. Tekijä raportoi, että *”tilastollista merkitsevyyttä ei ilmennyt. Puolet turvattomasti kiintyneistä lapsista (N = 4) sai korkean pelkoluokan. Turvallisesti kiintyneistä (N = 23) matalan pelkoluokan sai hieman yli puolet (N = 9).”*

Turvattomasti kiintyneet lapset jakautuivat siis tasaisesti eri pelkoluokkiin, mutta sen sijaan turvallisesti kiintyneiden lasten osalta tulos jää hieman epämääräiseksi: 9 ei voi nimittäin olla ”hieman” yli puolet 23:sta, vaan pikemminkin alle puolet. Todennäköisempi on kuitenkin painovirhe eli 9:n asemesta pitäisi olla 14. Tutkija vielä yrittää selittää selvästi virheellisesti argumentoiden sitä, että tulosta ei syntynyt: *”Mikäli turvattomasti kiintyneitä lapsia olisi tutkimusjoukossa ollut enemmän, olisi kiintymystyyliin ja pelkoluokan välinen yhteys ollut mahdollista havaita.”* Jotta kyseinen ero ehdollisissa jakaumissa olisi ollut tilastollisesti merkitsevä, olisi turvattomasti kiintyneitä lapsia (edellyttäen, että turvattomat jakautuisivat edelleenkin tasaisesti pelkoluokkiin) tullut olla useita satoja tai tuhansia.

Implikaationa edellisestä esimerkistä voisi olla, että Aikakauskirja Kasvatuksen tulisi kiinnittää enemmän huomiota referee-käytäntöihinsä, mm. arvioitsijoiden valintaan ja arvioinnin kriteereihin. Tietenkin kyseessä on vain yksi esimerkki eikä sen perusteella voida tehdä yleisempiä päätelmiä.

”Big Bang” – Monimutkainen maailma tiivistettynä yhteen tunnuslukuun

Richard Lynn ja Tatu Vanhanen (2002) ovat kirjoittaneet kirjan kansakuntien keskimääräisen älykkyyssosamäärän ja hyvinvoinnin yhteydestä. Keskeisenä tuloksenaan Lynn ja Vanhanen esittävät, että älykkyyssosamäärän ja kansantuotteen välillä on voimakas positiivinen korrelaatio (peräti noin 0.70) ja tämän perusteella he päättelevät, että bruttokansantuotteen vaihtelua selittää parhaiten kansakuntien keskimääräinen älykkyys. Oikein mikään muu tekijä sitä ei sitten enää selitäkään. Emeritusprofessorit luottavat korrelaatioonsa niin vahvasti, että heidän mielestään se todistaa älykkyyssosamäärän ja kansantuotteen välisen kausaalisuhteen.

Vanhanen esitti lisää tuloksia Tieteessä tapahtuu –lehden numerossa 6/2004. Korrelaatiomatriisin ja yhden selittäjän regressiomallin perusteella hän päätyi tulokseen, että ”kansojen keskimääräisissä henkissä kyvyissä olevat erot selittävät globaalisia kehityseroja paremmin kuin mikään muu tekijä”. Älykkyyden keskiarvon ja elinolojen laadun indeksin välinen korrelaatio on 0.86, joten ”selvät erot väestön AO-keskiarvoissa tarjoavat voimakkaimman teoreettisen ja empiirisen selityksen ei ainoastaan köyhien ja rikkaiden maiden väliselle kuilulle vaan myös monille muille ihmisten elinoloissa esiintyville eroille”.

Lynnin ja Vanhasen tutkimusta voidaan kritisoida ensinnäkin älykkyyssosamääriä koskevan aineiston osalta. Aineistot on kerätty eri aikoina, eri-ikäisistä kohderyhmistä ja erilaisia älykkyystestejä käyttäen, eivätkä ne anna mitään edellytyksiä yleistykseen edes valtioiden sisällä. Suurimman ongelman aineiston luotettavuudessa muodostaa kuitenkin se, että yli puolet 185 maan keskimääräisistä älykkyyssosamäärästä on puhtaita arvauksia lähivaltioiden tai samankaltaiseksi arvioitujen valtioiden luvuista. Tällainen aineistonkeruu ja puuttuvan tiedon paikkausmenetelmä eivät sovellu tilastollisten analyysimenetelmien pohjaksi.

Toinen vähintäänkin yhtä tärkeä seikka on itse analyysien käyttö ja niiden perusteella tehtävät johtopäätökset. Artikkelissaan Vanhanen (2004) toteaa korrelaatio- ja regressioanalyysin olevan sovelias menetelmä, koska muuttujien mitta-asteikko täyttää menetelmien kriteerit. Muut analyysimenetelmien vaatimukset, kuten jakaumaoletukset sekä havaintojen riippumattomuus, onhan suuri osa älykkyyssosamääräistä naapurimaista lainattuja, sivuutetaan. Analyysissä on sovellettu lineaarisen riippuvuuden tunnuslukua sekä lineaarista regressiota huomioimatta lainkaan muuttujien välillä vallitsevia epälineaarisia yhteyksiä. Myös regressiomallin jäännöstarkastelu menetelmällisestä näkökulmasta on kokonaan sivuutettu. Nämäkin diagnostisoinnit kertoisivat paljon mallin sopivuudesta aineistoon ja päätelmien luotettavuudesta.

Volken (2003) analysoi perusteellisemmin kansakuntien keskimääräisen älykkyyden ja bruttokansantuotteen välistä yhteyttä käyttäen itse täydentämänsä Lynnin ja Vanhasen aineistoa. Hänen mallissaan bruttokansantuotteen vaihtelua selitettiin kansakunnan keskimääräisen älykkyyden lisäk-

si maan taloudellista vapautta ja demokratisoitumisen astetta sekä miesten ja naisten koulutusta kuvaavilla muuttujilla. Kun näiden neljän muuttujan vaikutus kontrolloitiin, älykkyyden yhteys bruttokansantuotteeseen ei enää ollut tilastollisesti merkitsevä.

Seuraavassa analyysissä tarkastellaan maan keskimääräisen älykkyyden yhteyttä bruttokansantuotteeseen tilastollisella mallilla, jossa bruttokansantuotteen vaihtelua selitetään älykkyyden lisäksi maan taloudellista vapautta ja demokratisoitumisen astetta kuvaavilla muuttujilla sekä perusasteen koulutuksen suorittaneiden naisten osuudella ja maan hedelmällisyysluvulla. Aineisto on sama kuin Volkenin (2003) käyttämä. Analyysiin sisältyy 92 maata, joista selittäjien arvot ovat käytettävissä. Aineiston luotettavuus on tosin kyseenalainen, sillä 34 maalle (37 %) älykkyyden keskiarvo on arvioitu naapurimaiden tietojen perusteella. Malleissa selittäjät on keskistetty vähentämällä niistä keskiarvo, ja keskistettyjä selittäjiä käytetään lineaaristen yhteyksien tutkimiseen. Epälineaaristen vaikutusten estimoimiseksi ja testaamiseksi muodostetaan uudet muuttujat korottamalla keskistetyt selittäjät potenssiin kaksi, jolloin malliin saadaan mukaan selittäjien lineaaristen vaikutusten lisäksi myös niiden kvadraattiset vaikutukset. Alkuperäisiä muuttujia kuvailevia tunnuslukuja esitetään taulukossa 1 (ks. liite).

Kuten kuviosta 1 (ks. liite) havaitaan, älykkyyden ja bruttokansantuotteen yhteys ei ole lineaarinen. Muuttujien välistä yhteyttä kuvaa paremmin toisen asteen polynomisen regressiomalli, joka selittää bkt:n vaihtelusta enemmän ($R^2 = 0.63$) kuin lineaarinen yhtälö ($R^2 = 0.58$). Myös muiden selittäjien yhteys bruttokansantuotteeseen on käyräviivainen, ja yhteyttä voidaan parhaiten kuvata toisen asteen polynomisella mallilla. Ainoastaan hedelmällisyyden yhteys bruttokansantuotteeseen on lineaarinen (kuvio 2). Itse asiassa hedelmällisyys selittää paremmin ($R^2 = 0.71$) bkt:n vaihtelua kuin keskimääräinen älykkyys.

Taulukossa 1 esitetään kuusi mallia, jotka selittävät bkt:n vaihtelua maiden välillä. Ensimmäinen vastaa Vanhasen (2004) mallia, jossa ainoastaan älykkyyden lineaarinen vaikutus on selittäjänä. Yhteys on voimakas, ja malli selittää 58 % bkt:n vaihtelusta maiden välillä. Mallissa 2 mukana on lineaarisen vaikutuksen lisäksi älykkyyden kvadraattinen vaikutus, joka on myös tilastollisesti merkitsevä ($p = .001$). Sen lisääminen malliin kasvattaa selitysosuuden 63 %:iin. Malliin 3 on lisätty maan taloudellista vapautta vuonna 1997 sekä Vanhasen demokratisoitumisen astetta vuonna 1998 kuvaavat muuttujien lineaariset että kvadraattiset vaikutukset, ja mallin selitysaste nousee jo 76 %:iin. Malliin 4 on vielä lisätty perusasteen koulutuksen suorittaneiden naisten osuus. Älykkyyden vaikutus vähenee entisestään, mutta mallin selitysaste nousee 81 %:iin. Malli 5 sisältää vielä syntyvyyttä kuvaavan maan hedelmällisyysluvun. Nyt molemmat älykkyyden vaikutusta bruttokansantuotteeseen kuvaavat kertoimet ovat niin pieniä, että ne eivät enää ole tilastollisesti merkitseviä, mutta mallin selitysaste kuitenkin nousee 84 %:iin.

Mallista 6 on poistettu kaikki tekijät, joiden yhteys bruttokansantuotteeseen ei ole tilastollisesti merkitsevä. Vaikka älykkyys jää mallista pois, malli selittää noin 83 % maiden välisestä bruttokansantuotteen vaihtelusta. Mallin jäännökset näyttävät alustavan tarkastelun perusteella noudattavan normaalijakaumaa, mutta sen sijaan varianssien homoskedastisuusoletus ei ehkä ole voimassa. Kuten taulukosta 3 havaitaan, selittäjät ovat keskenään hyvin voimakkaasti korreloituneet. Tämä aiheuttaa malliin multikollineaarisuusiongelman, joka vaatii vielä lähempää tarkastelua.

Mallin avulla pystyttiin selittämään maiden välisen bruttokansantuotteen vaihtelusta enemmän kuin Vanhasen mallilla, vaikka älykkyyden vaikutus ei mallissa ollut tilastollisesti merkitsevä. Koska Vanhasen (2004) mallissa älykkyyden keskiarvo selitti 74 % elinolojen laadun indeksin vaihtelusta, hän toteaa: "Globaalit kehityserot näyttävät riippuvan kansojen keskimääräisessä älykkyudessa olevista eroista enemmän kuin mistään muusta tekijästä." Tässä esitetty analyysi sen sijaan viittaa siihen, että globaalit kehityserot eivät näytä riippuvan kansojen keskimääräisessä älykkyudessa olevista eroista vaan aivan muista tekijöistä.

Kangastus

Tilastolliseen testaamiseen, analyysiin ja tulkintaan sekä tilastotieteellisten käsitteiden käyttöön liittyy paljon vääринymmärryksiä ja virheitä. Myös kasvatustieteiden tiedeyhteisöissä on kriittisen itsearvioinnin ja laadunvarmistusjärjestelmän kehittämisen paikka. Tilastollisten menetelmien opetus ja opiskelu muodostaa monimutkaisen ongelmavyyhden, jonka yhteen kietoutuneita punoksia ovat opetus, opetussuunnitelmat ja -menetelmät, tilastotieteen kompleksinen tiedonrakenne, kvantitatiivisen tutkimusparadigman marginalisoituminen kasvatustieteissä ja opiskelijoiden oppimisongelmat. Ongelmavyhyteä tulisi pyrkiä entistä määrätietoisemmin kerimään auki, jotta kvantitatiivisten menetelmien opetus-opiskelu-oppimisprosessista voidaan tehdä mielekkäämpi. Tutkijoiden ja opettajien tulisi kiinnittää enemmän huomiota sekä opiskelijoiden kognitiivisiin ja sosio-persoonallisiin lähtötasotekijöihin että opiskeluprosessiin. Erityisen tärkeitä ovat opiskelijoiden ennakkokäsitykset, uskomukset, asenteet ja emootiot oppimisessa. Niihin voidaan myös vaikuttaa helpommin kuin kognitiivisiin puutteisiin. Opettajien tulisi tarkkailla oppimisprosessia esimerkiksi kyselyjen, käsittekarttojen (Haapala ym. 2002) ja oppimispäiväkirjojen (Väisänen & Ylönen 2003) avulla, jotta oppimisongelmien ja turhautumien lähteet saadaan paremmin selville erilaisissa oppijaryhmissä.

Jatkokoulutuksen metodologisia ja menetelmäopintoja tulisi huomattavasti lisätä ja tehostaa. Perustutkintokoulutuksen tulisi antaa kunnollinen pohja jatkokoulutukseen. Kasvatustieteellisen alan tutkintorakennemuutoksessa esitetty 20 opintopisteen menetelmäopintojen määrä maisteritutkinnossa on tätä taustaa vasten ehdoton minimi. Myös menetelmiä opettavien ja tutkimusta tekevien taidot vaativat jatkuvaa henkilöstökoulutusta ja omaehtoista perehtymistä tilastollisten menetelmien kehitykseen.

Menetelmäopinnot alkavat yleensä yleisopintojen tilastotieteen peruskurssilla, joka on irrallaan pääaineen sisällöistä. Tilastotieteen peruskurssi ei saisi nostaa opiskelijoissa emotionaalista vastustusta tai vähentää halukkuutta opiskella kvantitatiivisia menetelmiä. Sen sijaan sen tulisi edistää tilastollista ajattelua ja vahvistaa opiskelijoiden luottamusta omaan kykyihinsä oppia tilastomenetelmiä. Oleellista on tilastotieteen peruskäsitteiden ja menetelmien ymmärtäminen, mikä lisää opiskelijoiden varmuutta ja itseluottamusta. Kurssien alussa olisi myös hyvä keskustella opiskelijoiden käsityksistä, uskomuksista ja ennakkoluuloista ja pyrkiä hälventämään niitä, jotta ne eivät muodostuisi oppimisen esteiksi.

Lisäksi tilastollisten menetelmien opetusta tulisi kehittää pedagogisen uudistustyön näkökulmasta. Ilahduttavasti tilastotieteen opetuksen käytänteet ovat osin muuttuneet teoreettisesta ja raskaan matemaattisesta painotuksesta kohti käytännöllisempää suuntaa. Tämä on merkinnyt opiskelijoiden tilastollisen päättelyn korostamista suhteessa tilastollisten kaavojen, mekaanisten laskutoimitusten ja menettelytapojen muistamiseen (Batanero 2000; Galagedera ym. 2000). Muutos näkyy myös tilastollisten kurssien opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa. Monet uudehkot ulkomaiset oppikirjat keskittyvät todellisten aineistojen, tapausten ja esimerkkien analyysiin ja tulkintaan ja korostavat käsitteiden laadullista ymmärtämistä. Tällaisilla kirjoilla, jotka lisäksi pyrkisivät mallintamaan aitoa tutkimusprosessia, olisi Suomessakin käyttöä.

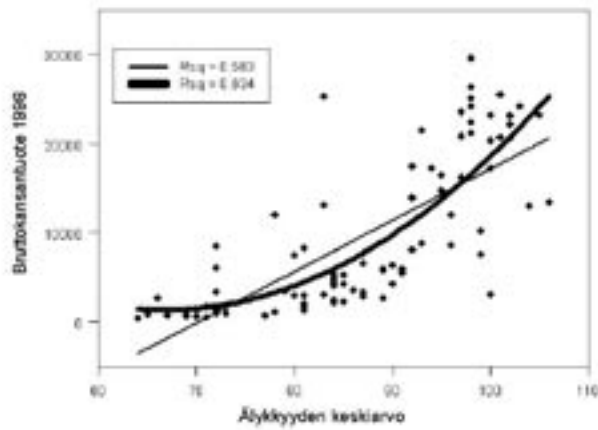
Koska opiskelijoille tuottaa vaikeuksia ymmärtää käsitteiden välisiä suhteita (ks. Schau & Mattern 1997), ei erilaisten tekniikoiden ja kaavojen käsittely ole riittävää asioiden oppimiseksi. Sen sijaan opiskelijoille tulisi "opettaa" tilastollista ajattelua ja päättelyä järjestämällä näitä edistäviä oppimisympäristöjä. Esimerkiksi laajasti opetuksessa käytetty SPSS –tilasto-ohjelmisto on pikemminkin tutkijan työkalu kuin opetusvälineeksi sopiva oppimisympäristö. Opetuksessa tulisi käyttää oppimisen mielekkyyttä lisääviä työskentelytapoja, muun muassa aktiivista ja yhteistoiminnallista oppimista. Luonnollisesti myös arvioinnin tulisi heijastella opetuksessa ja sen painotuksissa tapahtuneita muutoksia, esimerkkinä autenttinen arviointi (Garfield & Gal 1999). Soween (1995) mukaan tilastotieteen opetus on parhaimmillaan silloin kun opetukseen sisältyy älyllinen innostus, sitkeys haastavaan tutkimukseen ja käytännön hyödyllisyys. Keskeinen merkitys tällaisen opetuksen aikaansaamiseksi on opetusympäristöllä ja opettajan innokkuudella ja sitoutumisella oppiaineeseensa.

LÄHTEET

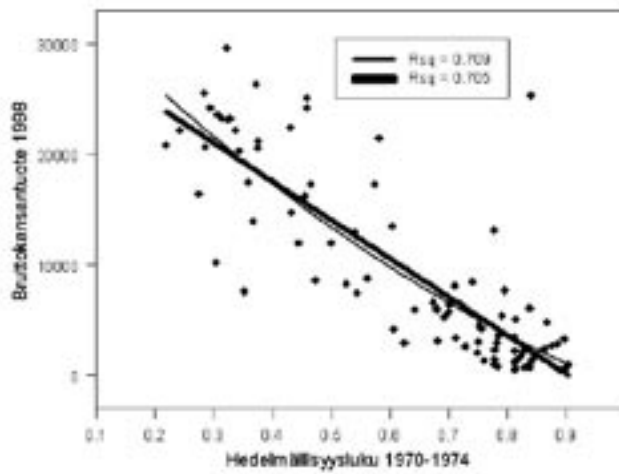
- Batanero, C. 2000. Controversies around the role of statistical tests in experimental research. *Mathematical Thinking & Learning* 2 (1/2), 75–96.
- Batanero, C., Godino, J., Green, D. & Holmes, P. 1994. Errors and difficulties in understanding introductory statistical concepts. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology* 25 (4), 527–547.
- Biggs, J. 2000. Teaching for quality learning at university. What the student does. The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Suffolk: St. Edmundsbury Press.
- Chow, L. S. 1996. Statistical significance: Rationale, validity, utility. London: Sage.
- Falk, R. & Greenbaum, C. W. 1995. Significance tests die hard: The amazing persistence of a probabilistic misconception. *Theory and Psychology* 5, 75–98.
- Fisher, R. A. 1935. The design of experiments. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Garfield, J. B. 1997. Discussion about the paper of S. D. Moore "New pedagogy and new content". *International Statistical Review* 65 (2), 137–141.
- Garfield, J. B. & Gal, I. 1999. Assessment and statistics education: Current challenges and directions. *International Statistical Review* 67, 1–12.
- Haapala, A., Pietarinen, J., Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2002. How to overcome stumbling blocks in learning applied statistics – the effect of concept mapping. *Education-line*: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002167.htm>
- Kahneman, D., Slovic, P. & Tversky, A. 1982. Judgement under uncertainty: Heuristics and biases. New York: Cambridge University Press.
- Kirk, R. E. 1996. Practical significance. A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement* 56, 746–759.
- Lehtinen, E. & Rui, E. 1995. Computer-supported complex learning: an environment for learning experimental methods and statistical inference. *Machine-Mediated Learning* 5 (3 & 4), 149–175.
- Lynn, R. & Vanhanen, T. 2002. IQ and the wealth of nations. Westport, Connecticut: Praeger.
- Moore, D. S. 1997. New pedagogy and new content: The case of statistics. *International Statistical Review* 65 (2), 123–165.
- Murtonen, M. 2004. (käsikirjoitus arvioitavana) Negative research orientation toward quantitative methods – Does it exist and what it is connected to?
- Murtonen, M. & Lehtinen, E. 2003. Difficulties experienced by education and sociology students in quantitative methods courses. *Studies in Higher Education* 28 (2), 171–185.
- Nisbett, R. & Ross, L. 1980. Human inference: Strategies and shortcomings of social judgments. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Nuutinen, P. & Savolainen, S. 2004. Väen vängällä rohvessoriksi. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – Taitava opettaja. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuun yliopistopaino, 33–45.
- Rautopuro, J. 1999. Can computer-supported instruction help students understand elementary statistics? Teoksessa C. Rust (toim.) Improving Student Learning Outcomes. Proceedings of the 1998 6th International Symposium. Oxonian Rewley Press Ltd.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2003a. The deep-six of quantitative research methods in teacher education. Students' pre-justices, pre-conceptions and course success. Esitelmä ISATT 2003 konferenssissa 27.6.–2.7.2003, Leiden, Hollanti.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2003b. "Kyvyttömät opettavat haluttomille tarpeetonta?" Tilastollisten menetelmien opettamisen ja oppimisen ongelmia kasvatustieteissä. Esitelmä kasvatustieteen päivillä Helsingissä 20.–21.11.2003.
- Rautopuro, J. & Väisänen, P. 2004. "Kyvyttömät opettavat haluttomille tarpeetonta?" Tilastollisten menetelmien opettamisen ja oppimisen ongelmia kasvatustieteissä. Teoksessa R. Mietola & H. Outinen (toim.) Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos (verkkojulkaisu), 473–491. <http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/osa5.pdf>

- Rubin, A., Bruce, B. & Tehney, Y. 1991. Learning about sampling: Trouble at the core of statistics. Teoksessa F. D. Ver-Jones (toim.) Proceedings of the third International Conference on Teaching Statistics. Voorburg, Hollanti, International Statistical Institute, 314–319.
- Schau, C. & Mattern, N. 1997. Assessing students' connected understanding of statistical relationships. Teoksessa I. Gal and J. B. Garfield (toim.) The assessment challenge in statistics education. Amsterdam: IOS Press, 91–104.
- Schutz, P. A., Drogosz, L. M., White, V. E. & Distefano, C. 1998. Prior knowledge, attitude, and strategy use in an introduction to statistics course. *Learning and Individual Differences* 10 (4), 291–307.
- Shaughnessy, J. M. 1992. Research in probability and statistics: reflections and directions. In D. A. Grouws (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. MacMillan: New York, 465–494.
- Sowey, E. R. 1995. Teaching statistics: Making it memorable. *Journal of Statistics Education* 3 (2). Verkko-osoite: <http://www.amstat.org/publications-/jse/v3n2/sowey.html>
- Suoranta, J. 1995. Laadullisen tutkimuksen kurjuus opiskelijoiden kertomana. *Kasvatus* 26 (1), 15–23.
- Thompson, B. AERA editorial policies regarding statistical significance testing: Three suggested reforms. *Educational Researcher* 25 (2), 26–30.
- Townsend, M., Moore, D., Tuck, B. & Wilton, K. 1998. Self-concept and anxiety in university students studying social science statistics within a co-operative learning structure. *Educational Psychology* 18 (1), 41–53.
- Törmäkangas, K. 2004. Kvantitatiiviset menetelmät ja ”menetelmät” opinnäytetöissä ja tutkimuksissa. *Kasvatus* 35 (4), 445–447.
- Vanhanen, T. 2004. Globaalisten kehityserojen juuret ihmisten erilaisuudessa. *Tieteessä Tapahtuu* 6, 40–45.
- Vallecillos, A. 1999. Some empirical evidence on learning difficulties about testing hypotheses. *Bulletin of the International Statistical Institute: Proceedings of the 52nd Session of the International Statistical Institute, Helsinki, Finland*, 210–204.
- Volken, T. 2003. IQ and the wealth of nations. A critique of Richard Lynn and Tatu Vanhanen's recent book. *European Sociological Review* 19 (4), 411–412. Extended version: <http://www.suz.unizh.ch/volken/pdfs/IQWealthNation.pdf>
- Väisänen, P. & Ylönen, S. 2003. The impact of students' real and perceived mathematics ability on their learning process and performance in introductory statistics. *Esitelmä ISATT 2003 konferenssissa 27.6.–1.7.2003, Leiden, Hollanti*.
- Väisänen, P. & Ylönen, S. 2004. Matemaattiset taidot ja matemaattinen minäkäsitys tilastollisten menetelmien oppimisessa. *Kasvatus* 35 (4), 365–378.
- Wilkinson, L. 1999. Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist* 54, 594–604.
- Wright, D. B. 2003. Making friends with your data: Improving how statistics are conducted and reported. *British Journal of Educational Psychology* 73, 123–136.
- Yilmaz, M. R. 1996. The Challenge of teaching statistics to non-specialists. *Journal of Statistics Education* 4/1. Verkko-osoite: www.amstat.org/publications-/jse/v4n1/yilmaz.html

LIITTEET



Kuvio 1. Keskimääräisen älykkyyden ja bruttokansantuotteen yhteys



Kuvio 2. Hedelmällisyyden ja bruttokansantuotteen yhteys

Taulukko 1 Muuttujia kuvaavia tunnuslukuja (n=92)

	Keskiarvo	Keskijajonta	Minimi	Maksimi
Bruttokansantuote	3431	5554	458	29605
Älykkyyden keskiarvo	85,6	11,3	64	106
Taloudellinen vapaus 1997	5,9	1,5	3,1	9,4
Demokratisoituneisuuden indeksi 1995	19,4	13,1	0	42,8
Perusasteen koulutuksen suorittaneiden naisten osuus	11,8	9,3	0,3	44,0
Hedelmällisyys 1970 - 1974	0,63	0,21	0,22	0,90

Taulukko 2 Bruttokansantuotteen vaihtelua maiden välillä selittävät mallit (n=92)

	Malli 1			Malli 2			Malli 3		
	Kerroin	lv	p	Kerroin	lv	p	Kerroin	lv	p
Vaiko	9444.6	579.4	.000	7459.7	781.2	.000	5843.7	773.9	.000
Älykkyyden keskiarvo									
Lineaarinen vaikutus	575.7	51.4	.000	610.0	49.8	.000	280.2	58.5	.000
Kvadraattinen vaikutus				16.6	4.4	.001	10.1	4.3	.022
Taloudellinen vapaus 1997									
Lineaarinen vaikutus							2640.1	498.5	.000
Kvadraattinen vaikutus							968.3	226.5	.014
Demokratisoitumisen indeksi 1998									
Lineaarinen vaikutus							139.7	47.1	.004
Kvadraattinen vaikutus							7.2	3.0	.020
Perusasteen koulutuksen suorittaneiden naisten osuus									
Lineaarinen vaikutus									
Kvadraattinen vaikutus									
Hedelmällisyysluku 1970 - 1974									
Lineaarinen vaikutus									
Kvadraattinen vaikutus									
R ²	.563			.634			.756		

	Malli 4			Malli 5			Malli 6		
	Kerroin	lv	p	Kerroin	lv	p	Kerroin	lv	p
Vaiko	6264.6	713.5	.000	5944.0	821.3	.000	7101.0	646.5	.000
Älykkyyden keskiarvo									
Lineaarinen vaikutus	174.0	65.9	.010	98.7	65.9	.138	n.s.		
Kvadraattinen vaikutus	8.8	4.0	.031	4.1	4.0	.306	n.s.		
Taloudellinen vapaus 1997									
Lineaarinen vaikutus	2081.6	466.2	.000	1964.8	436.6	.000	2132.7	436.3	.000
Kvadraattinen vaikutus	641.7	203.5	.002	568.6	189.3	.004	631.0	176.1	.001
Demokratisoitumisen indeksi 1998									
Lineaarinen vaikutus	119.0	42.6	.006	53.2	46.4	.255	42.0	45.8	.361
Kvadraattinen vaikutus	7.3	2.7	.009	5.7	2.6	.029	6.9	2.5	.009
Perusasteen koulutuksen suorittaneiden naisten osuus									
Lineaarinen vaikutus	352.1	81.6	.000	264.2	82.6	.001	225.0	59.0	.000
Kvadraattinen vaikutus	-5.1	3.7	.170	-4.7	3.6	.205	n.s.		
Hedelmällisyysluku 1970 - 1974									
Lineaarinen vaikutus				-8526.7	4608.8	.068	-15824.7	3609.9	.000
Kvadraattinen vaikutus				31423.0	13612.0	.024	n.s.		
R ²	.810			.841			.825		

Taulukko 3 muuttujan korrelaatiot (n=92)

	Bruttokansantuote	Älykkyyden keskiarvo	Taloudellinen vapaus 1997	Demokratisoitumisen indeksi 1998	Perusasteen koulutuksen suorittaneiden naisten osuus	Hedelmällisyys 1970 - 1974
Bruttokansantuote	1					
Älykkyyden keskiarvo	.763	1				
Taloudellinen vapaus 1997	.697	.723	1			
Demokratisoitumisen indeksi 1998	.646	.551	.525	1		
Perusasteen koulutuksen suorittaneiden naisten osuus	.721	.637	.688	.616	1	
Hedelmällisyys 1970 - 1974	-.640	-.779	-.627	-.749	-.675	1

OSA IV

OPPIMISEN JA KOULUTUKSEN POLUT TYÖELÄMÄSSÄ

Oppiminen ja kouluttautuminen ei ole yksinomaan oppilaitoksiin ja kouluihin linkittyvä ilmiö vaan elinikäinen oppiminen on ihmisen koko elämän läpi jatkuvaa opiskelua, jossa tuotetaan osaamista eri tarpeiden mukaisesti. Täten yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen jälkeen oppimisen ja koulutuksen polut jatkuvat työelämän haasteiden kanssa. Tässä osassa tarkastellaan tutkimuksia, jotka pureutuvat oppimisen ja koulutuksen kysymyksiin työelämän näkökulmasta. Artikkelit tarkastelevat oppimisen ja koulutuksen problematiikkaa niin akateemisten, kunnallishallinnollisten kuin yrittäjäperustaisten työtehtävien näkökulmasta. Monissa kirjoituksissa keskeiseksi nousee johtajuus –käsitteen tarkastelu.

MITEN ESIMIES VOI EDISTÄÄ TYÖYHTEISÖN OPPIMISTA AKATEEMISESSA TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ?

Soili Keskinen, Nora Senvall

Johdanto

Yliopistojohtajuutta on tutkittu Suomessa kovin vähän, vaikka yliopistot työyhteisöinä ja organisaatioina ovat olleet median käsiteltävinä monestakin eri näkökulmasta. Yliopistojen keskinäinen paremmuus on puhuttanut. Tuloksellisuuteen pohjautuvan johtamisen mahdollisuuksia ja mahdottomuutta on käsitelty useissa lehtiartikkeleissa. Laatustandardien tuleminen myös yliopistotyön arkeen on herättänyt ajatuksia siitä, onko yliopistoilla vielä mahdollisuudet vapaaseen akateemiseen kulttuuriinsa ja autonomisuuteensa. Yliopistojen resurssivaje on painostanut voimakkaaseen hankerahoituksen hankkimiseen, mikä on nostattanut kysymyksen yliopistojen koskemattomuudesta, riippumattomuudesta ja tieteen puolueettomuudesta. Nämä edellä mainitut kysymyksenasettelut kertovat, miten kriittisiä kysymyksiä on herännyt yliopistojohtajuuden ns. ”ulkopoliittisista” funktioista. Sisäpoliittiset kysymykset ikääntyvästä yliopistohenkilöstöstä ja uupuneista tutkijoista, pätkätyöläisten turvattomuudesta ja sitouttamisen vaikeuksista sen sijaan kuvastavat julkisuudessa käytyä keskustelua, joka kohdistuu sisäisen johtajuuden funktioihin.

Kekäle (1997) on tutkinut yliopistojohtajuutta kulttuurisesta näkökulmasta. Chukwunonye Anyamele (2004) on verrannut suomalaista ja nigerialaista yliopistojohtajuutta. Turkulaisessa tutkimuksessa (Keskinen 2004) on analysoitu yliopistojohtajien käsitystä omasta johtajuudestaan. Kaiken kaikkiaan akateemisen johtamisen kysymykset eivät ole kiinnostaneet tutkijoita. Onko syynä mahdollisesti se, että yliopistoympäristössä tapahtuvalle johtamiselle on vaikeata löytää mitään erityistä omaleimaista tai koko yliopistojohtamista kuvastavaa piirteistöä, koska tiedekulttuurit yliopiston sisällä eroavat niin suuresti toisistaan (Kekäle 1997, Ylijoki 1998) ja tästä syystä on oletettavissa, että myös johtajuuskulttuurit vaihtelevat tiedekunnittain ja oppiaineittain.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata, millaisena yliopiston esimiestehtävissä toimivat kuvaavat yliopistoa johtamisensa toimintakenttänä ja toisaalta kuvata, millaiseksi yliopistojohtajat mieltävät tehtävänsä ja vastuunsa osaamisen johtajina laitoksillaan. Tämän tutkimuksen fokus sijoittuu henkilöstöjohtamisen alueelle ja näin muodoin sisäisen johtajuuden kysymyksiin. Henkilöstöjohtajuuden alueesta on rajauduttu selvittämään ainoastaan sitä, miten yliopistojohtajat jäsentävät omaa tehtäväkenttäänsä henkilöstön oppimisen ja kehittymisen edistäjinä. Henkilöstön kehittämisen kontekstin ymmärtäminen ja huomioon ottaminen on välttämätöntä, jotta kehittämistoiminnat voidaan kohdentaa, valita ja toteuttaa oikein. Tästä syystä tässä tutkimuksessa analysoidaan myös sitä, miten nämä samat yliopistojohtajat jäsentävät yliopistoa työympäristönään ja miten sitten hahmottavat mahdollisuutensa vaikuttaa henkilöstönsä kehittymiseksi ja oppimiseksi.

Osaamisen johtaminen

Osaamisen johtaminen on ollut 1990-luvulta alkaen liiketaloustieteessä paljon tutkittu teema (Kermally 2002; Viitala 2002, 9). Kasvatustieteellisenä tutkimusaiheena se sen sijaan on vielä vähemmän pohdituttanut tutkijoita (esim. Ruohotie 1996; Ruohotie & Honka 1997; Virkkunen 2002, 5-12). Yliopistotyöyhteisöissä osaamisen johtaminen on tutkimatonta aluetta.

Viitala (2002, 22-23, 55) tiivistää oppivan organisaation, organisaation oppimisen ja osaamisen johtamisen kirjallisuutta tavoitteenasetteluksi, jossa johtamisella pyritään työntekijöiden tietojen, taitojen ja motivaation vahvistamiseen sekä oppimista tukevien järjestelmien ja tiedon käsittelyn prosessien kehittämiseen. Tutkimuskirjallisuuden mukaan erityisesti esimiehet ovat kriittisessä ase-

massa organisaatiossaan alaistensa henkilökohtaisen oppimisen ja ryhmässään tapahtuvan kollektiivisen oppimisen tukijoina. Ollakseen vaikuttavaa oppimista yksilöllisen osaamisen tulee siirtyä ryhmien osaamiseksi ja lopulta myös organisaation oppimiskulttuurin osaksi. Kirjallisuuteen ja empiiriseen aineistoon pohjautuen Viitala (2002, 187) kiteyttää osaamisen johtamisen ulottuvuudet neljään pääluokkaan: (1) oppimisen suuntaamiseen esim. toiminnan tavoitteita ja organisaation visioita selkiyttämällä, (2) oppimisprosessien tukemiseen sisältäen sekä yksilöiden että ryhmien oppimiseen kannustamisen ja siitä palkitsemisen. Oppimisprosessin tukeminen sisältää myös sellaisten rakenteiden luomista, joilla mahdollistetaan työssä oppiminen ja jatkuva oman toiminnan arviointiin pohjautuva kehittyminen. (3) Esimerkillä johtamisella tarkoitetaan mm. esimiehen reflektiivisyyttä ja halukkuutta oman oppimisensa ylläpitämiseksi. Neljäs osaamisen johtamisen ulottuvuus on (4) oppimista edistävän ilmapiirin luominen, joka sisältää mm organisaatiokulttuurin oppimista tukevan toiminnan ylläpitämisen, organisaatiossa kehittymisestä palkitsevuuden ja vaikkapa kehityskeskustelukulttuurin kautta yksilön kehittymistä arvostavan toimintatavan vaalimisen.

Tämän tutkimuksen empiiristä haastatteluaineistoa tullaan jäsentämään Viitalan edellä kuvattun neljän ulottuvuuden avulla. Viitala (2002, 192) kuvaa mielenkiintoisella tavalla väitöskirjassaan osaamisen johtamisen tasoja erilaisin roolinimikkein ja käyttäen edellä mainittua osaamisen neljän ulottuvuuden kokonaisuutta osaamisen johtamisen tasojen määrittäjänä. "Kollegea"-roolissa olevat esimiehet aktivoivat alaisiaan lähinnä omalla esimerkillään kohti oppimista. "Luosit" edistävät oman esimerkin lisäksi työyhteisössä oppimista selkiyttämällä toiminnan ja oppimisen suuntaa. "Kapteenit" oman esimerkin ja suunnan jäsentämisen lisäksi ylläpitävät oppimista huolehtimalla ilmapiiristä. Tasokkaimmiksi osaamisen johtajiksi Viitala nimittää "valmentajia", joiden käyttäytymisessä ilmenevät kaikki neljä osaamisen johtamisen elementtiä: esimerkiksi vaikuttaminen, oppimisilmapiirin luominen, suunnan selkiyttäminen ja oppimisprosessien sekä oppimista edistävien rakenteiden tukeminen.

Osaaminen organisaatiossa edellyttää sekä yksilöllistä että ryhmätason oppimista

Yliopistot ovat oppimisen ja opettamisen tyyssijoja. Opetushenkilöstön perustehtävänä on tutkimuksen lisäksi opettamisen ammattilaisena ja asiantuntijana oleminen. On mielenkiintoista analysoida, miten esimiestehtävissä olevat mieltävät henkilökuntansa oppimisen ja oman osuutensa siinä prosessissa, kun samanaikaisesti suurella osalla henkilökunnasta on keskeisenä tehtävänä olla oppimisen edistäjiä, kannustajia, aktivoijia ja arvioijia opiskelijoiden keskuudessa. Siirtyykö yliopiston perustettava opiskelijoiden ohjaamisesta esimiesten hahmottamaksi vastuuksi henkilökunnan oppimisesta?

Oppiminen on aina yksilön toimintaa. Oppiessaan yksilö omaksuu uusia tietoja, taitoja, uudenlaista asennoitumista, oman oppimisensa säätelyä, oppimisensa itsearviointia ja koko oppimisprosessinsa hallintaa (esim. Helle, Klemelä, Trapp & Olkinuora 2003, 28-30). Työyhteisön oppimista jäsenettäessä yksilöllisellä oppimisella voidaan selittää vain rajallinen osa oppimisesta. Ryhmien oppimisilmiöt ovat vaikeasti tunnistettavia, mutta merkityksellisiä sekä yksilön kehittymisen näkökulmasta että myös ryhmän oppimisen kannalta. Ryhmät voivat oppia asettamaan entistä mielekkäämmällä tavalla toimintansa tavoitteet, voivat oppia säätelemään resurssiensa järkevää käyttöä tuloksellisen toiminnan saavuttamiseksi, saattavat oppia säätelemään oppimismotivaationaalista tasoaan ja arvioimaan oppimistaan ja siihen vaikuttavia tekijöitä (mukaellen emt. 48-51).

Ryhmän oppimisen tietoinen säätely tai optimaalisten oppimisolosuhteiden luominen ryhmään edellyttävät, että ryhmä ja sen esimies tunnistavat ryhmänsä toimintatapoja, oppimisen sudenkuoppia tai ansoja, kaiken kaikkiaan tunnistavat ryhmän toiminnallista kontekstia. Tästä syystä tässä artikkelissa ei analysoida pelkästään sitä, miten akateemiset esimiehet määrittelevät oman asemansa ja mahdollisuutensa työyhteisönsä oppimisen edistäjinä, vaan käsitellään myös niitä mielikuvia, jollaiseksi esimiehet yliopiston johtamiskontekstina tulkitsevat.

Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen suorittaminen

Turun yliopistossa aloitettiin ensimmäinen pitkäkestoinen, vuoden mittainen intensiivinen esimieskoulutus keväällä 2004. Koulutukseen hakeutuneista valittiin mukaan 25 ensimmäiseksi ilmoittautunutta ja heistä 24 osallistui kaksituntiseen teemahaastatteluun keväällä 2004. Haastattelulla oli useita funktioita. Ensinnäkin haastattelun avulla haettiin perusteluja koulutuksellisten sisältöjen valintaan. Vaikka akateemisen johdon koulutusohjelma oli jo ennen ohjelman alkamista keskeisten sisältöteemojensa osalta suunniteltu ja sovittu, haluttiin silti jättää tilaa selvästi räätälöidylle koulutoteutukselle. Haastattelun avulla haluttiin kartoittaa niitä teemoja, joista erityisen vahvasti esimiehet tarvitsivat uusinta tietoutta ja esimiestaitojen syventämistä. Toinen haastattelun funktio oli puhtaasti tutkimuksellinen: koulutuksen alussa toteutettulla ja koulutuksen loppuessa toistettavalla haastattelulla voidaan saada tietoa siitä, millä tavalla esimiesten ajatukset johtajuudestaan ovat muuttuneet koulutusvuoden aikana. Kyse on yhdestä tavasta mitata koulutusintervention vaikuttavuutta, joskaan ei vielä riittävästä. Kolmas haastattelun tavoite oli supportiivinen: haastattelu toimi myös mentorkeskusteluna, koska haastattelijana toimi koulutettu työnohjaaja ja esimiesmentorointitehtävissä toiminut henkilö (Soili Keskinen).

Haastatellut toimivat erityyppisissä esimiestehtävissä, mutta kaikki kuitenkin työsuhteessa Turun yliopistoon. Valtaosa haastatelluista toimii oman oppiaineensa professorina ja sen kautta esimiestehtävissä, osa laitosjohtajina. Valtaosa edustaa luottamusmiesjohtoa, joka toimii määräaikaisesti laitoksensa johtajana. Pienempi osa haastatelluista on esimiesvirassa, kuten hallintopäälliköt tai erillislaitosten johtajat. Haastateltavat edustavat kaikkia Turun yliopiston kuutta tiedekuntaa. Haastatellut esimiesasema vaihtelee suuresti: joillakin on alle 10 alaista ja joillakin jopa 300.

Haastattelun teemoina olivat mm. esimiesten johtajuuskuva, visiot johtamisessa, oman esimiehenä kehittymisen hahmottaminen, esimiestyön koettu haasteellisuus ja rasittavuus, sosiaaliset tukijärjestelmät esimiestoiminnalle. Tässä artikkelissa kuvataan haastatelluteemoista ainoastaan kahta: esimiestä työtehtävänsä oppimisen edistäjänä ja esimiehen käsityksiä yliopistosta esimiestoiminnan kontekstina. Haastatteluaineisto on nauhoitettu ja litteroitu. Tulokappaleissa käytetään autenttisia haastatteluvastauksia kursivilla muusta tekstistä erottaen. Aineisto on huomattavan laaja, yli 100 sivuinen tiuhaan kirjoitettu tekstimassa, jota on analysoitu kvalitatiivisesti sekä aineistolähtöisesti että teoriasidonnaisesti. Aineistolähtöisesti on tyypitelty yliopistoa toimintakenttänä pyrkien löytämään aineistosta kaikki mahdolliset erilaiset akateemisen kontekstin painotukset ja vivahteet, joita haastatellut toivat esille. Samoin aineistolähtöisesti on kuvattu tyypitellen esimiesten käsityksiä omasta roolistaan oppimisen edistäjänä työyhteisöissään. Teoriasidonnaisesti on pyritty kuvaamaan aineistoa käyttäen Viitalan (2002) luokitusta erilaisista esimiehen rooleista oppimisen edistäjinä. Näiden roolikuvien avulla saadaan tuntumaa siihen, minkä tasoiseksi osaamisen johtaminen näyttäytyy tämän empiirisen aineiston kautta yhdessä yliopistossa. Aineiston avulla pyritään myös kuvaamaan, missä määrin esimiehet mieltävät laitoksilla tapahtuvan oppimisen yksilöiden oppimiseksi, missä määrin kollektiiviseksi oppimiseksi.

Tämän artikkelin tavoite on praktinen. Samalla kun pyrkimyksenä on kuvata haastateltujen näkemyksiä osuudesta osaamisen johtajina omassa työyhteisössään akateemisessa toimintaympäristössä, haetaan myös selkeitä vastauksia siihen, mitä koulutussisältöjä esimiesvalmennukseen on syytä sisällyttää ensi keväänä.

Tulokset

Yliopisto esimiehissyyden toimintakenttänä

Teemahaastattelussa esimiehiä pyydettiin kuvaamaan, mikä on ominaista yliopistolle toimintaympäristönä.

”Se on egojen meri” –ilmaisulla kiteytti eräs haastateltava kuvauksensa yliopistosta työympäristönä. Korostunut yksilöllisyys, itsekkäätkin tavoitteenasettelut ja yksilöiden vaikeus sitoutua yhteisiin laitoksen haasteisiin tekee esimiestyöstä vaativaa ja myös rasittavaa, joka voi viedä uupumukseen asti esimiehen.

”Akateemisissa piireissä on hirvee nurkkakuntalaisuus, et jokainen halua omat vehkeet. Sit kun se on hankittu, se maksaa aina yhden yksikön.”

”Et ryhmässä ... ne ihmiset eriytyy ennen kuin sulaa yhteen. .. Tässä päästään myöskin yhteen ongelmaan, et tutkijahan on hirvittävän egoistinen monesti, kun hän tekee työtä.”

”Yhteinen etu on oma etu. Sitä ei monet tunnu tajuavan. ”

”Aikaa vievintä on johtajana olemisessa se, että siel on kaiken näköisiä hiekkalaatikkoja, jossa tosiaan hiekka lentää mitä kummallisemmissa asioissa koko ajan. Juuri kun luulee, että pöly on laskeutunut niin se lentää oikeen kunnolla. Ilmeisesti tänne hakeutuu sellaisia individualisteja, jotka ei ole tai ei kykene eikä halua tehdä yhdessä asioita.”

”Olen aika väsynyt. Mä voisin ehkä tämän kauden jälkeen sitten vähän vetäytyä. Sanoisinko, että kaikkea aikansa. Mä olen jotenkin pettynyt tähän. Jotenkin tuntuu, että jokainen vaan pönkittää omaa egoansa. Että yhdessä haluttaisiin selvittää joku iso asia niin ei vaan että jokainen vaan, että minä.”

Aika- ja työpaine on kova yliopistolla, jopa niin, että perheen kustannuksella joutuu tekemään esimiestyötään ja sietämään jatkuvaa riittämättömyyden tunnetta, kun aika ei riitä kaikkien tehtävien tyydyttävään suorittamiseen.

”Mut sit kun olen täällä ja mun pitää tehdä palkkausperusteita ja kirjoittaa hakemuksia ja se on vähemmän mukavaa sitten. Sit hommat tuntuu pakkaantuvan. Mä istun kotona ja naputtelen siellä ja rouva ei tykkää”

”Aika ei riitä.”

Jatkuva rahanhaku rassaa ja tuottaa pätkätöitä. Professorin työtehtävät ja toimenkuva ovat vahvasti muuttuneet viimeisen kymmenen vuoden aikana opettajasta ja tutkijasta resurssien hankkijaksi. Ulkopuoliset hankkeet ovat tulleet jäädäkseen yliopistorahoituksen rakenteeksi, ja tämä rassittaa monia esimiehiä, koska ulkopuolinen rahoitus samalla ylläpitää määräaikaisten työsuhteiden suurta osuutta.

”Mä yritän löytää rahaa kaikille. Tää on selvä ongelma. Et ei pysty tekemään pidempää sitoumusta siihen työntekijään. Tutkijakoulupaikkoja on vähempi aina kuin tutkijakoulutettavia ja rahat täytyy hankkia jostain muualta. Ne ei aina ole kovin pitkäaikaisia ne projektit.”

Työntekijöiden autonomisuus, kuten edellä kuvattu egoistisuus, rajoittaa esimiehen mahdollisuuksia vastuuttaa työntekijöitä erilaisiin laitoksen tehtäviin, tekee delegoimisen erityisen vaateliaaksi ja esimiehen araksi keskustelemaan toimenkuvien tarkoituksenmukaisuudesta. Vuosien saatossa yliopistolaitoksilla on opittu siihen, että opettaja on oman alansa asiantuntija, jonka tekemisen rajoja esimiehellä ei ole lupa kyseenalaistaa. Kehityskeskustelut voivat antaa esimiehille tervetulleen ”ikkunan” päästä sallitusti ja sovitusti kurkistamaan yliopisto-opettajan työtehtävien kokonaisuuteen ja koostumukseen. Samoin kokonaistyöaikalomakkeiden yksityiskohtaisen täyttämisen vaatimus on tuottanut tilanteen, jossa esimies saa kuvauksen kaikkien opetus- ja tutkimushenkilökuntaan kuuluvien työntekijöidensä tavasta hahmottaa erilaisten tehtävien vaatimaa resurssimitoitusta. Niillä laitoksilla, joissa kokonaistyöaika suunnitelmat ovat julkisia asiakirjoja ja kaikkien selailtavissa, ollaan otettu reipas askel kohti yhteisöllistä avoimuutta ja näkemystä siitä, että laitoksen virkaresurssi on asia, jonka käytön tarkoituksenmukaisesta jakamisesta koko yhteisö on vastuussa.

”Et jokaisella opettajalla on paitsi se akateeminen vapaus plus vastuu omista töistään. Et se on vähän semmonen pyhä alue mihin ei voi mennä sorkkimaan.”

Keskinäinen kilpailu on yliopistotyössä monitahoinen ja vaikeasti hahmotettava toiminnallinen piirre. Esimiehen tehtävänä on pyrkiä sitouttamaan laitoksen henkilöstöä yhteisiin perustehtäviin, yhteisiin hankkeisiin ja haasteisiin. Samanaikaisesti yksilöt kilpailevat keskenään viroista, rahoista,

tunnettuudesta, uskottavuudesta, tuloksellisuudesta, opiskelijoiden suosiosta ja monista muista seikoista.

"Vaikka meillä on tietty solidaarisuus täs näin, niin me kuitenkin kaikki kilpaillaan niistä samoista viroista ja apurahoista"

Päätöksenteon hitaus, vaikeus ja vaikuttamattomuus harmittaa osaa esimiehistä, vaikeuttaa heidän johtamistoimintaansa ja ylläpitää sekavuutta, pelisääntöjen epäselvyyttä tai epäoikeudenmukaisuuden tunnetta.

"Ehkä asioiden hitaus. Tiedotuksen huono kulku. Samaa asiaa saatetaan valmistella yliopiston tasolla keskushallinnossa, laitoksella ja tiedekunnassa ilman että näistä tiedetään."

"Tää on kummallinen tää yliopisto, että vaikka on kirjattu, niin selkeitä päätöksiä ei synny ja vaikka olis jotakin toimenkuvaa niin ei kuitenkaan suoraan heijasta toimintaa. "

"Hallinto on tuuliajolla. Akateeminen yhteisö on kuoressa. Nää on niinku kulissit, ulkoapäin kun katsoo niin on hyvät periaatteet, mut kun ne ei toimi. On sanottu että akateemisessa yhteisössä elämä on paljon kovempaa kuin politiikassa, kyl mä se uskon"

"tässä törmää sit tällaseen hallinnolliseen politiikkaan, joka ei aina ole niin kauhean läpinäkyvää tai miten sen nyt sanois reilua. . Hallinnossa on paljon sellaisia piirteitä, että siinä edellyttäis tällasta lobbauspolitiikkaa, joka on vähän.. se ei ainakaan kaikille sovi. Siinä olen huono."

Osaaminen harvojen varassa ja tästä aiheutuva haavoittuvaisuus pelottaa osaa esimiehistä. Toimintojen jatkuvuuden ylläpitäminen ja korkean laatutason säilyttäminen on jatkuvasti "hiuskarvan" varassa, taiteilua yliopiston houkuttelevalla vapaudella ja statuksella yrittäen vähätellä heikkojen palkkojen merkityksellisyyttä. Varsinkin nopeasti kasvaneiden laitosten tilanne on esimiestyön näkökulmasta erityisen herkkä pienillekin henkilövaihdoiksille, laitteiden rikkoutumisille tai yhteistyön kangertelulle.

"..tosi nopeasti kasvanut laitos, kasvun myötä on vaikeuksia jakaa resursseja oikein, jonkin alueen ydinosaajat joutuvat venymään"

"tässä on tämmönen menestystarina, tää on kuitenkin aika harvan ihmisen varassa. Ne jotka on aloittaneet täällä, että riski, et jos ydintekijäporukka vaihtuu tai ei halua jatkaa, niin henkilöityy"

"Aika paljon on kiinni muutamasta ihmisestä. Se on haavoittuvainen"

Osaamattomuus tarttua työn liialliseen kuormittavuuteen tuli selkeästi esille yliopistotyön piirteenä. Opetus- ja tutkimushenkilöstön sairasteluista on vaikea saada tarkkaa kuvaa, kun em perustehtävät eivät edellytä jatkuvaa laitoksella läsnäoloa ja sallivat työaikojen melko vapaan muokkaamisen. Asiantuntijuuteen saattaa myös sisältyä näkemys kaikkivoipaisuudesta, myös voimavarojen suhteen, jolloin työkavereilta salataan oma jaksamattomuus viimeiseen asti.

Yliopistotyöympäristön joskus sietämättömän kovasta vaativuudesta kertoo haastattelute, jonka mukaan vasta loppuunpalamistapausten jälkeen ryhdytään toimenpiteisiin. Uusin työturvallisuuslaki (2002) edellyttää esimiehen panostavan erityisen paljon uupumisen ennaltaehkäisemiseen. Työturvallisuuslaissa (8. pykälä) puhutaan työnantajan yleisestä huoletimisveloitteesta, jonka mukaan työnantajan on suunniteltava, valittava, mitoitettava ja toteutettava tarvittavia toimenpiteitä työolosuhteiden parantamiseksi. Työnantajan on riittävän järjestelmällisesti selvitettävä ja tunnistettava työstä ja työolosuhteista mm. työn kuormitustekijät (10. pykälä). Yhteisön kokemus jonkun sen jäsenen loppuunpalamisesta voi olla traumaattinen. Joku yhteisön jäsen voi tapahtuneesta tehdä päätelmän esimiehen piittaamattomuudesta. Pelottavaksi tuon kokemuksen tekee myös se, että havahdutaan havaitsemaan kollektiivisen huolenpidon puutteellisuus. Työntekijä ei voikaan luottaa siihen, että esimies tai joku kolleegoista "viheltäisi pelin poikki" ajoissa. Loppuunpalamisen voi merkitä myös joillekin kasvojen menettämistä ja siitä toipuminen voi viedä aikaa. Tässä on lueteltu vain muutamia riskejä, joita voi aiheutua, jos loppuunpalamiseen puututaan vasta sen tapahduttua.

"Me ollaan väärällä tavalla solidaarisia toisiamme kohtaan, että asioihin täytyy tarttua. On niinkuin pitkää pinnaa silloinkin kun ihmisen oman edun kannalta pitäisi puhalttaa peli poikki...tähän liittyy hyvin paljon sellainen, että minä näytän, minä pärjään, vaikka mennään jo hyvin syvällä tuolla pohjamudissa"

"Ihmiset on hyvin kuormittuneita ja kokee tekevänsä aivan jaksamisen rajoilla mutta konkreettisia loppuun palamisia ei kovin paljon ole, muutamia on ollut, mutta sen jälkeen on yritetty järjestellä töitä"

Johtajuuden tunnistamattomuus ja lähiesimiesjärjestelmän epäselvyys on erityisen kriittinen yliopistotyön piirre nyt, kun ollaan siirtymässä uuteen palkkausjärjestelmään, joka edellyttää selkeää ja pitävää näkemystä siitä, kuka on kenenkin esimies ja kenen kanssa palkkakeskustelu käydään. Monilla laitoksilla joudutaan tekemään nopealla aikataululla merkityksellisiä päätöksiä lähiesimiesjärjestelmän luomiseksi, jonka järjestelmän pitäisi tuottaa uskottavuutta esimiesihisyyteen, luotettavuutta ja oikeudenmukaisuuden kokemusta. Johtajuuteen liittyvä oikeudenmukaisuuden kokemus on erittäin merkityksellinen työmotivaation, työn laadun ja työnteon toimivuuden kannalta. Päätöksenteossa, kuten esim. palkkojen määrätymisessä, oikeudenmukaiseksi koettu toimintatapa, prosessi on merkityksellisempi kuin itse päätös esim. palkan suuruus (Romana, Keskinen S. & Keskinen E. 2004).

"Vaikka on pieni yksikkö niin tuntuu siltä, että ihmisten on vaikea hahmottaa kuka on esimies"

"Esimiehen asema on yksi asia, kun eihän yliopistossa johtaja oikeen oo johtaja, vaan aika paljon puhutaan hallinnollisista tehtävistä, tääl niiku pallorellaan, et kuka hoitais näitä hallinnollisia tehtäviä. Siin on hienoja puolia, et jaetaan vastuuta ja kierrätetään sitä, mut huono puoli on siinä, et johtajalla ei ole mitään kummallista arvovaltaa. Eli kun tiedetään, et se on nyt se onneton joka on joutunut ottamaan sen nakin."

"Meillä ei tunnisteta alaisuutta. Eikä tunnisteta sitä kautta myöskään johtajuutta. Johtajuus tunnistetaan silloin kun tulee joku konfliktitilanne, silloin kun pitää tehdä joku päätös ja kantaa vastuu. Kaikki paskamaiset hommat suomeksi sanottuna."

Vaikeus asettaa yhteisiä tavoitteita ja sitouttaa niihin edellyttää esimieheltä kekseliäisyyttä, viitseliäisyyttä ja pitkäjänteisyyttä, jotta autonomisiin toimintatapoihin oppineet työntekijät suostuvat yhteisiin hankkeisiin.

"Ei ole konsteja sitouttaa ihmisiä, omaan tutkimustyöhön kyllä sitoudutaan mutta ei muuhun"

"Täällä valikoituu sillä lailla, että ne jotka panostaa siihen (tutkimukselliseen) puoleen ja omaan menestykseensä niin ne tulee valikoiduiksi virkoihin ja ne jotka yrittää oman tutkimuksensa rinnalla ylläpitää yhteisiä harrastuksia, kuten kehittää opetusta ja kehittää hallintopuolta, ne ei etene päinvastoin ne palaa loppuun...ihmisten on vaikea motivoitua ja osallistua yhteisen hyvän eteenpäin viemiseen kun siitä ei palkita vaan päinvastoin rangaistaan."

"Yliopistoyhteisö on tässä kohtaa sairas. Koska kokonaisuuden eteen toimiminen ei heijastu henkilökohtaisena hyvänä. Tää voi olla yksilölle täysin ylikäymätön ristiriita."

"Sit akateemisen työympäristön yks vaikeus on tietty se, että jos ajatellaan esim. oppiainetasoa, niin mikä on se yhteinen tavoite. Sitä ei välttämättä ole määritelty. Saattaa olla, ett se on jossain epämääräisemmässä muodossa olemassa, mut sit sen konkretisoiminen eri ihmisten mielessä on erilaista. Ja osalle ihmisistä tavoite voi olla hahmottamattakin, et ei he oikeestaan tiedä, miksi he on yliopistolla."

Yhteenvetona esimiesten näkemyksistä yliopistosta työympäristönä hahmottuu kuva vaateli-aasta kontekstista, jossa esimiestoiminnassa onnistuminen edellyttää sekä yksilöiden oppimisen tukemista että monenlaisten kollektiivisten, ryhmätaoisten oppimisen muotojen ja sisältöjen aktiivointia. Kuormittuneisuuden tilaan puuttumattomuuden kulttuuri tai egoististen ratkaisujen hyväksyminen ovat esimerkkejä niistä toimintakulttuurisista piirteistä, jotka on opittu kymmenien, jopa satojen vuosien saatossa akateemiseen työympäristöön kuuluvina piirteinä. Niistä poisoppiminen vaatii esimieheltä vahvaa näkemystä, oppimisen keinojen hallintaa, oikeanlaisten oppimista suuntaavien palkkioiden ja sanktioiden hahmottamista ja myös omalla esimerkillä vaikuttamista.

Haavoittuvuusilmiö: huippuosaaminen harvojen varassa, edellyttäisi varotoimenpiteenä aktiivista osaamisen siirtämistä, hiljaisen tiedon levittämistä laitoksen sisällä. Mentoroinnin, työkierron, var-

jostamisen, jaetun osaamisen ja muiden työssä oppimisen keinojen käyttö voisi tuoda turvallisuuden tunnetta niille laitoksille, joissa ollaan huolestuneita laadukkaan työn jatkuvuudesta.

Edellä kuvatuista yliopistotyön tunnuspiirteistä ehkä kaikkein voimakkaimmin tuli esille yksilöosaamisen peruslähtökohta. Yksilön eksperttityden kehittämisen ja omassa asiantuntijuudessa oppimisen mahdollisuudet ovat yliopistossa rajattomat, mutta haasteena on, miten organisoida ja tukea esimiestoimin kollektiivista oppimista, kun toisista riippumattomuus, itsenäisyys, kilpailullisuus ja oman toiminnan suvereeni hallinta etäännyttävät yksilöitä toisistaan.

Yliopistojohtajat osaamisen johtajina

Aineistolähtöinen kuvailu teemahaastattelumateriaalista tuottaa näkemyksen siitä, miten haastatellut akateemiset esimiehet mieltävät oman vastuunsa työyhteisönsä oppimisen edistäjinä.

Oppiminen ja sen määrittelemisen oli vaikeasti esimiehen hahmotettavissa paljastui useissa haastatteluissa yksinkertaisesti pitkästä hiljaisuudesta haastattelijan kysytyä, miten esimies oli omalta osaltaan edistänyt oppimista työyhteisössään. Joku totesi suoraan: "...hirveen vaikee kysymys..." Seuraava haastattelutilanne kuvastaa esimiehen ajattelua, että oppiminen ei ole esimiehen vastuulla vaan oppijan itsensä ja että oppimisen tunnistaminen on vaikeata.

Hja: Miten olet omalta osaltasi oppimista edistänyt?

Hva: Siis kenen oppimista?

Hja: Tämän työyhteisön.

Hva: Tää oppimisen käsite, niin no joo... oppimista (mieltii). Ne on oppinu, jotka on halunnu.

Seuraavat haastattelutuotteet ilmaisevat oppimisen hahmottamisen vaikeutta.

Hja: Miten olet omalta osaltasi oppimista edistänyt?

Hva: Mitähän työyhteisössä oppiminen tarkoittaa? ... Mä haluan semmoisen oppimisen saada tänne, et ihmiset perustelee päätöksensä.

"...oikeastaan mä en osaa tuohon kyllä vastata, miten mä olisin oppimista tukenut. Ainakin meidän toimistohenkilökunta käyttää paljon mua ja kysyy ammatillisissa asioissa..."

"...pahoin pelkään, että mulla ei siinä kauheesti meriittejä ole. Mitä sä tarkoitat tai mitä ajat takaa?"

Oppiminen työyhteisössä ei ole esimiehen vastuulla oli melko monen esimiehen spontaani reaktio.

"...Missä mielessä oppimista? En ole oikein tuolta kannalta asiaa ajatellut...meillä korkea moraalii: jokainen pitää kunnia-asianaan sitä oman alansa kehittämistä..."

"...ihmiset oppii aika usein yrityksen ja erehdyksen kautta ja aina sen ei tarvi olla omakohtaista. Jos paremmin pystytään välittämään tietoa siitä, miten toiset on yrittäneet ja epäonnistuneet, niin nää ihmiset on niin fiksuja, et pystyy siit ottamaan itseensä."

Edellisessä haastattelulainauksessa ilmentyy Viitalan (2002) rooli esimiehestä kolleegana, joka luottaa osaamisen johtajana oman esimerkin voimaan.

Oppiminen työyhteisössä tunnustetaan pääosin formaalina kouluttautumisena, mikä ilmenee haastattelussa kannustamisena osallistumaan henkilöstökoulutukseen tai muuhun järjestettyyn koulutukseen. Jatkuva oppisopimuskoulutettavien läsnäolo työyhteisössä parhaimmillaan voi tuottaa hyvinkin tasokasta osaamisen johtamista, koska oppisopimuskoulutuksen läsnäolo edellyttää työyhteisöltä aktiivista otetta oppimiseen ja opettamiseen eli oppimista edistävän ilmapiirin ylläpitämistä, mahdollisesti myös selkeän toiminnan tavoitteen olemassaoloa, jotta voidaan tehdä päätökset siitä, mihin tehtäviin yhteisö tarvitsee oppisopimuskoulutuksen kautta pätevöityneen työntekijän. Oppisopimuskouluttaja altistuu oppimisen esimerkiksi. Nämä kolme osaamisen johtamisen elementtiä samaan aikaan esiintyvinä kertovat kapteenin rooliin yltävästä Viitalan (2002) määrittelemästä osaamisen johtamisesta.

"...Mä kannustan väkeä osallistumaan yliopiston henkilöstökoulutukseen..."

"...meillä on oppisopimuskoulutettavia koko ajan..."

"...huolehditaan, että täydennyskoulutus on jatkuvaa..."

Esimies tunnistaa rajalliseksi/rajallisesti oman osuutensa työyhteisön oppimisen tukijana. Seuraavassa on viiden eri haastateltavan vastaus kysymykseen, mikä on esimiehen osuus oppimisen edistäjänä työyhteisössään. Pelkkä virkavapauden antaminen henkilöstölle kouluttautumiseksi on melko passiivinen toimintatapa, joskin välttämätön ensimmäinen askel oppimisen edistämiseksi. Viitalan (2002) peräänkuuluttamasta oppimisprosessien tukemisesta osaamisen johtamisessa kertoo ajattelutapa, jonka mukaan on hyödyllistä lähettää aina mahdollisuuksien mukaan henkilökuntaa laitoksen ulkopuolelle oppimaan.

"...lähetetään ihmisiä kursseille ja kongresseihin..."

"...tiedottaminen ja tiedon välittäminen ...eri kehittämispäivät..."

"...yleisesti positiivinen asenne aiheeseen..."

"...kun vähänkään on mahdollista niin aina lähetetään ihmisiä ulos oppimaan... annan virkavapautta kouluttautumiseen..."

"...rohkaisen uudistumiseen, kyseenalaistamiseen..."

Esimies hahmottaa vastuunsa oppimisen tukijana monipuolisesti. Näin voidaan tulkita tapahtuneen kolmen haastateltavan kohdalta seuraavien haastattelulainauksen perusteella. Toisin sanoen pieni vähemmistö (13 %) haastatelluista on omaksunut selkeästi roolin osaamisen johtajana. Viimeinen seuraavista lainauksista saattaisi ilmentää Viitalan (2002) kaikkein vaateliainta esimiesroolia osaamisen johtajana, valmentajaa, joka omalla esimerkillään ("oppiminen koskee koko henkilöstöä", myös esimiestä), suuntaamalla toimintaa, luomalla oppimista edistävää ilmapiiriä ja tukemalla oppimisprosessia, vaikuttaa oppimiseen yhteisössä.

"...olen antanut virkavapautta tai antanut järjestää työtään sillä lailla, että voivat opiskella, kannustanut koulutustilaisuuksiin, käyty ulkomailla opettelemassa..."

"...meillä on oppivat tiimit...kaikille on laadittu uralla kehittymissuunnitelmat...kehityskeskustelut auttavat tunnistamaan kehittymistarpeita..."

"...olen yrittänyt edistää semmosta ajattelutapaa, semmosta oivaltamista, oppivaa työskentelemistä...uskaltais tunnustaa epävarmuutta, ajatusta siitä, että kukaan ei osaa kaikkea...avoimuus...verkostoituminen...rohkeasti lähettäis hakeen tietoa ulkoa...Olen tukenut ihmisten kouluttautumista työnteon kustannuksella...tää koskee koko henkilökunta..."

Teoriasidonnaisena kuvailuna haluttiin haastatteluaineistoa analysoida myös siten, että saataisiin selville, hahmottavatko akateemiset esimiehet oppimisen yhteisössään vain yksilöllisenä prosessina vai myös kollektiivisena ilmiönä. Edellisissä haastattelulainauksissa tuli esille tyypillisiä uskomuksia oppimisen yksilöllisestä luonteesta, kun esimies mainitsee antavansa virkavapautta yksittäisille työntekijöille henkilöstökoulutukseen osallistumiseksi tai lähettää ulkomaille oppimaan ilman, että veloitetaan siirtämään opittua muille työyhteisön jäsenille. Alla olevat haastattelupätkät taas kertovat selvästi kollektiivisen oppimisen oivaltamisesta, kun esimies mainitsee yhteiseksi tehtäväksi koko ajan oppimisen. Ryhmätason oppimista edustaa vastaus, jossa esimies pohtii sitä, että yhdessä pitäisi oppia hahmottamaan kokonaisuuksia tai että päätöksentekotavoista voisi oppia. Viimeiset kaksi esimerkkiä ilmentävät jälleen Viitalan (2002) korkeimmantasoista osaamisen johtamista eli valmentajan roolissa olemista suhteessa työyhteisön oppimiseen.

"...jatkuvaa julkaisumylyä käynnissä..."

"...jokainen käy koko ajan oppimassa jotakin uutta. Se on yhteinen tehtävä..."

"...en tarkoita vain individualistista oppimista vaan myös yhteistyötä voi oppia..."

“...ehkä sitä kautta, että olen yrittänyt tätä läpinäkyvyyttä, että näitä sääntöjä saataisi esiin...”

“...oppinut, että meidän pitäisi tehdä asioita toisin: esim. meiltä puuttuu johtoryhmä...opitaan, et mitkä on ne meidän ydinosaamisen alueet...meidän täytyy oppia, et me ei enää tehdä vahvaa kahtiajakoa laitoksella...pitäisi pystyä katsomaan sitä kokonaisuutta. Ja se on mun mielestä oppimisen paikka...”

“...pienillä toimilla pyrin tuomaan jonkunnäköistä linjaa, jolloin työyhteistö ja yksilöt kehittäisivät niitä vahvuuksia ja vähän heikkojakin alueitaan. Jonkun näköinen oma esimerkki...Jos ajatellaan kollektiivista oppimista, niin on hirveen tärkeää se, että tiedetään, mitä on tehty aikaisemmin, kun meil on tullu uusia työntekijöitä...kulkee se jo opittu mukana ja tulee uusien pohjaksi...kesällä kehittämisspäivä...”

“...oppimista on monenlaista. Osa henkilökunnasta on oppimassa esim. jatkokoulutuksessa...tärkeää tää yhdessä tekeminen...se on sitä tukemista, et otetaan mukaan osalliseksi. Koitan kannustaa, se on kuin delegointi osaamiseen ja tekemisen levittämiseen. Se tulee mun oman oppimisen kautta, että olen oppinut eniten kollektiivisesti oppien...”

Pohdinta

Akateeminen työyhteisö näyttäytyi haastateltavien kautta egojen merenä, autonomisten eksperttien tyyssijana, kilpailua sisältävänä ja uupumusta pimittävänä. Tämä kuva syntyi Turun yliopiston esimieskoulutuksessa olevia haastateltaessa, mutta ei suinkaan ole ainutlaatuista vain tälle yliopistolle, josta haastateltavat tulivat. Esimerkiksi Kumpula (1999) kuvaa hyvin samanlaisia toimintakulttuurisia piirteitä Oulun yliopistosta raportoidessaan, mitkä erilaiset asiat puhuttivat yliopiston henkilökuntaa heille suunnatun työnohjauksen puitteissa. Kumpulan (1999, 20) mukaan yliopiston työnohjausintunnoissa puhuttiin taisteluista, mielivallasta, väsymisestä, kaaoksesta ja turhautumisesta. Turun yliopistossa esimiehet tunnistivat tabuksi puuttumisen työntekijöiden uupumukseen. Samalla tavalla Oulun yliopistossa työnohjauksissa kerrottiin mielellään sankari- ja kerskatarinoista, joissa yliopistossa työskentelevät nähdään yli-ihmisinä, tuntejaan laskematta tutkimusta tekevinä, tutkimukselle uhrautuvina, loputtomasti jaksavina ahkerina työmyyrinä (Kumpula 1999, 64). Turkulainen akateemisuus sisälsi monien toimintapiirteiden ohessa egoistisuuden ja autonomisuuden. Samalla tavalla Oulun yliopiston työntekijät puhuivat autonomian säilyttämisen vahvasta tarpeesta. Opettajat toivoivat voivansa mahdollisimman itsenäisesti saada suunnitella ja toteuttaa opetuksensa. Toisaalta autonomian toinen puoli myös näyttäytyi oululaisissa työnohjausmietinnöissä yksinäisyyden kokemuksina ja herkästi kilpailulliseksi muuttuvana rinnakkainelona kolleegan kanssa (Kumpula 1999, 94-95; kts. myös Keskinen, Elovaara & Keskinen painossa).

Wager (2003) kuvaa artikkelissaan Helsingin yliopistossa toteutettua työnohjausta ja mentorointia. Näiden intensiivisten henkilöstönkehittämismenetelmien hyvä puoli on mm se, että ne paljastavat syvällisiä, joskus kipeästikin tunnistettavia piirteitä omasta työyhteisöstä, mutta kuten Wager artikkelissaan tuo esille, yliopistotyöympäristön erityispiirteiden, negatiivistenkin, rohkea esille tuominen on relevanttia, koska on mahdollista luottaa siihen, että yliopistotyöntekijät kriittisinä ja korkeasti koulutettuina ovat kuitenkin kykeneviä tarttumaan työyhteisönsä haitalisten piirteiden ja toimintatapojen muuttamiseen. Yliopiston suuruus, hajanaisuus ja laitosten erilaisuus vaikeuttaa työyhteisöksi muotoutumista ja samalla tuottaa kokemuksia siitä, että on vaikeata ymmärtää jonkin toisen toimija esim. tiedekuntakanslian tai retorinviraston pyyteettömyyttä toiminnassaan, kun sitä katsotaan laitokselta käsin. Samanlaisen ilmiön turkulaiset akateemiset esimiehet kuvasivat todetessaan kiusaantuvansa hitaasta ja epäselvästä päätöksenteosta. Lähityöyhteisössä yksin selviytymisen kulttuuri ja keskustelukumppanin puute aiheutuvat osittain myös siitä, että tutkijoiden kontaktit saattavat suuntautua merten taa ja koleegakeskustelu käydään sähköpostitse toiselle mantereelle. Samasta autonomian ja yksinäisyyden kokemuksesta puhuivat sekä oululaiset että turkulaiset yliopistotyöntekijät. Helsingiläisten yliopistotyöntekijöiden keskuudessa “tositutkijan arkkityyppi” on tutkimukseensa antautunut työntekijä, joka väsymättä sitoutuu tehtäviinsä, mutta uupumus voi olla riskinä, jos tutkija ei tarkkaile riittävän reflektiivisesti oman jaksamisensa tilaa.

Edellä olevilla vertailuilla olemme halunneet kuvata sitä, että yliopiston toiminnallisissa piirteissä on huomattavaa samanlaisuutta yliopistosta toiseen. Tästä johtuen on oletettavissa, että myös osaamisen johtamisen kysymykset ovat verrannollisia. Johtamiskoulutusten järjestämisestä olisi varmasti opittavaa yhdestä yliopistosta toiseen.

Turun yliopistossa toteutetussa akateemisen johdon valmennusohjelmassa on tähän mennessä käsitelty mm. työyhteisön hyvinvoinnista huolehtimista, työpaikan toimivuuden rakentamista, strategista johtamista, arvojen ja viestinnän kautta johtamista ja asiantuntijaorganisaatiolle tyypillisiä johtamisen haasteita. Valmennusohjelmaan on perusteltua sisällyttää osaamisen johtaminen, koska useimmille haastatetuille esimiehille oppimista edistävien keinojen tunnistaminen oli vaikeata. Viitalan (2002) luoman mallin mukaista korkeimmantasoista osaamisen johtamista ilmeni vain muutaman harvan esimiehen ajattelussa, mistä voidaan tehdä se koulutuksellinen päätelmä, että esimiehet hyötyisivät konkreettisten osaamisen kehittämistä edistävien menetelmien hahmottamisesta ja hallitsemisesta.

Kaiken kaikkiaan tämä haastattelututkimus osoittaa, että akateemiset johtajat erittelevät yliopiston toimintaympäristöä hyvin monipuolisesti, mutta sen sijaan omaa esimiehisyttään osaamisen johtajina yllättävänkin jäsentymättömästi. Haastattelujen perusteella voi tulkita Viitalan (2002) kehikkoa käyttäen haastatelluista esimiehistä vain non 10 % sellaisiksi, joilla on selkeä käsitys itsestään osaamisen johtajina sekä hallussaan ja käytössään monipuoliset henkilöstön osaamisen kehittämismenetelmät. Todellisuudessa, haastateltujen esimiesten arkikäytännöissä saattavat useammatkin esimiehet olla laadukkaasti toimivia osaamisen johtajia, mutta heidän kyvykkyytensä sanallistaa omaa toimintaansa on rajallinen. Yliopistoesimiehille ei ole tarjolla foorumeja, joilla viestittää omaa johtamiskäytäntöään. Ei ole kolleega-areenoja, joilla siirtää esimiehenä osaamista toiselle esimiehelle. Laitoksen sisällä johtajan ja varajohtajan keskusteleva yhteistyö, johtajan ja dekaanin käymä onnistunut kehityskeskustelu, akateemisen johdon työnohjausryhmä (Keskinen 2001), esimiehen mentorsuhde tai esimiesten valmennusohjelman keskusteluosuudet voivat toimia tällaisina keskustelualustoina, joiden avulla voi selkiyttää, kiteyttää ja jäsentää omaa esimiestoimintaan ja syventää osaamistaan esimiehenä kollegoilta oppien.

LÄHTEET

- Chukwuneye Anyamele, S. 2004. Institutional Management in higher education. A study of leadership approaches to quality improvement in university management – Nigerian and Finnish case. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos, tutkimusraportti 195.
- Helle L., Klemelä, K., Trapp, H. & Olkinuora, E. (toim.) 2003. Osaamisen kehittäjäksi. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, sarja B, raportit ja selvitykset 17.
- Kekäle, J. 1997. Leadership cultures in academic departments. Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisiä julkaisuja no 26.
- Kermally, S. 2002. Effective knowledge management. John Wiley & Sons. New York.
- Keskinen, S. 2001. Yliopisto-opettajan monet roolit ja työnohjauksen mahdollisuudet. *Psykologia* 1-2, 92-97.
- Keskinen S., Elovaara, O. & Keskinen, E. 2004. Yliopisto-opettajan identiteetti. Teoksessa: H. Aittola & O-H. Ylijoki (toim.) *Työt ja työyhteisöt korkeakouluissa*. Painossa.
- Keskinen, S. & Senvall, N. 2004. Akateemisen johtajuuden uhat ja mahdollisuudet. Esitelmä *Psykologia 2004 kongressissa*. Turku 25.-27.8.2004.
- Kumpula, H. 1999. Dialogeja – jaettuja kokemuksia. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 3.
- Romana, A., Keskinen, S. & Keskinen, E. 2004. Oikeudenmukainen johtaminen – arjen kokemuksia ja menetelmiä. Tutkimusraportti. Kuntien eläkevakuutus. Helsinki.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Edita. Helsinki.

- Ruohotie, P. & Honka, J. (toim.) 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. RT Consulting Team. Seinäjoki.
- Työturvallisuuslaki 23.8.2002 / 738.
- Viitala, R. 2002. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Acta Wasaensia no 109.
- Virkkunen, J. 2002 (toim.) Osaamisen johtaminen muutoksessa. Työelämän kehittämisohjelma, raportteja 20. Helsinki.
- Wager, M. 2003. Työnohjaus ja mentorointi opettajan, työyhteisön ja yliopistotyön kehittäjinä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopiston ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY. Vantaa.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Vastapaino. Tampere.

MITÄ REFLEKTOINTI JA VALTAISTUMINEN TYÖELÄMÄSSÄ TARKOITTAVATKAAN?

Ulpukka Isopahkala

Esityksen tavoitteena on tarkastella kriittisestä aikuiskasvatuksesta vaikutteita lainanneita henkilöstön kehittämisen käytäntöjä. Tapausesimerkinä käytän tietotekniikan ammattilaisten kokemuksia kehittämisestä. Olen kerännyt väitöskirjaani varten kertomuksia tietotekniikka-alalla työskentelevien ihmisten oppimisesta työtehtävien yllättäen muuttuessa. Puheissa peilataan vallitsevia kehittämis-käytäntöjä ja työelämän muutoksia laajemminkin. Itse olen työskennellyt alan kehittäjän tehtävissä ja tutustunut sitä kautta henkilöstönkehittämisen vallitseviin suuntauksiin. Aineistoni ja kokemusteni valossa haluan kyseenalaistaa kehittämisikäntöjen julkilausuttuja tavoitteita.

Reflektoivat ammattikäytännöt tulivat 1990-luvulla uudenslaisiksi työssä oppimisen ihanteiksi. Valmennusmenetelmissä sovellettiin ajatuksia muun muassa kriittisestä pedagogiikasta (Freire) ja uudistavasta oppimisesta (Mezirow). Itseohjautuvuuden, omaehtoisen ammatillisen kehittymisen ja tiimimäisten työtapojen lisääntyminen autoritäärisen johtamiskulttuurin sijaan nähtiin henkilöstön "valtaistumisena" (empowerment). Samanaikaisesti osaamisen johtamisen ja kompetenssi-pohjaisen kehittämismenetelmien pyrkimys oli kuitenkin tehokkuuden ja tuloksen maksimointi. Monikaan ei esittänyt keskeistä kysymystä siitä, kuinka jatkuvan oppimisen vaatimusten, suorituksen arvioinnin ja tulosjohtamisen keinoilla itseasiassa manipuloitiin ja hallinnoitiin työntekijöitä. Epätasa-arvoiset vallan rakenteet säilyvät muuttumattomina valtaistumispuheista huolimatta.

Tulkinnallinen viitekehys: valtaistumisen ristiriitaiset määritykset

Valtaistumisen¹ (empowerment²) käsitteellä on ollut keskeinen sija aikuiskasvatustieteen kehityksessä. Paolo Freiren (1972, 1994) ajatuksista ja toiminnasta 1970-luvulla lähtenyt radikaalin pedagogiikan liike piti aikuisten lukutaitoa keskeisenä tekijänä valtaistumisessa. Lukutaito nähtiin edellytyksenä itsenäiselle tiedonsaannille kirjallisuutta, lehtiä ja muita medioita seuraamalla. Tiedon puolestaan uskottiin lisäävän tietoisuutta yhteiskunnallisten rakenteiden eriarvoisuudesta ja omista vaikutusmahdollisuuksista olosuhteiden parantamiseen. Aikuisten oppiminen kytkettiin kiinteästi tavoitteisiin muuttua yhteiskuntaa oikeudenmukaisemmiksi. Koulutuksen avulla haluttiin lisätä sorrettujen ja alistettujen luottamusta itseensä, omiin mahdollisuuksiinsa ja omaan poliittiseen riippumattomuuteensa ja vaikutusvaltaansa. Valtaistuminen näyttäytyy tässä viitekehyksessä ruhonjuuritasolta lähtevänä sosiaalisena muutosvoimana.

Nykypäivän hyvinkoulutetun työvoiman oppimisessa kyse ei ole enää perustaitojen, kuten lukutaidon saavuttamisesta. Kuitenkin valtaistumisesta puhutaan edelleenkin aikuiskoulutuksen tavoitteissa. Sitä pidetään tavoiteltavana päämääränä jopa yritysten henkilöstöpoliittisissa ja koulutusohjelmakohtaisissa linjauksissa. Näissä yhteyksissä valtaistuminen nähdään kuitenkin useimmiten ihan erilaisessa viitekehyksessä kuin Freirelaisessa pedagogiikassa eli käsitteen merkitys on muuttunut. Valtaistumisena pidetään yksilöiden kasvavaa tunnetta omasta arvostaan ja kyvystään vaikuttaa pulmallisiin asioihin, sekä lisääntyvää itseohjautuvuutta ja oman työn itsesääätelyä. Hajautetun päätöksenteon seurauksena organisaation alemmille tasoille on siirretty päätöksentekovastuuta ja organisaatioiden toimintakulttuuri, mukaanlukien henkilöstön kehittäminen, on muuttunut. Kuitenkin henkilöstöpoliittisista lauselmista on turha hakea viittauksia valtasuhteiden oikeudenmukaistamiseen, marginalisoitujen ryhmien kuuntelemiseen tai ylipäänsä minkään oleellisten valtarakenteiden muuttamiseen.

Jack Mezirowilla (1990, 1991, 2000) on ollut oma osuutensa siihen, kuinka valtaistumisen prosessi on muuttunut "vapauttavasta" enemmänkin "sopeuttavaksi" toiminnaksi aikuiskasvatuksen kentillä. Luodessaan omaa versiotaan kriittisestä kasvatuksesta Mezirowin viittasi varhaisissa teksteissään

avoimesti Freiren kirjoituksiin ja lainasi hänen ajatuksiaan erityisesti dialogisten, vastavuoroisuutta ja tasa-arvoisuutta korostavien koulutusmuotojen osalta omaan aikuisten uudistavan (transformative) oppimisen malliinsa. Myöhemmissä teksteissä viittaukset muuttuvat epäsuoremmiksi ja Mezirow puhuu Freirestä lähinnä ihanteellisena aikuiskouluttajana, joka soveltaa uudistavan oppimisen periaatteita käytännössä (Ahteenmäki-Pelkonen 1997). Valtaistumisen prosessista tulee Mezirowin tulkitsemana yksilöllinen ajattelu- ja kokemustapojen muutos. Kriittinen herääminen ei ole luonteeltaan yhteisöllistä, vaikka se edellyttääkin keskusteluryhmän jäsenyyttä ja osallisuutta dialogiseen vuorovaikutukseen (Ibid.). Mezirowia ei tunnu huolestuttavan se seikka, että hänen mallissaan muutos tapahtuu yksilön korvien sisällä, henkilökohtaisissa asenteissa ja näkökulmassa, ja että yhteiskunnallisia olosuhteita uudistava toiminta jää pelkän mahdollisuuden asteelle.

Mezirowin kirjoituksissa yksilön olemassaoloa syvästi muuttavat kokemukset näyttävät heijastuvan vain olemattomassa määrin yhteiskunnalliseen muutokseen. Freireläinen pedagogiikka puolestaan koskee aina jollain tavoin marginaalisia ryhmiä ja sen päämääränä on sorrettujen aseman parantaminen. Toisin sanoen Mezirow tulkitsee yhteiskunnallisen tiedostamisen yksilökeskeisemmin kuin Freire (Hannula 2000). Hänen mukaansa kasvatuksen avulla yksilö voi kehittää kriittistä ymmärrystään, mutta pelkästään kasvatuksen keinoilla ei voida toteuttaa sosiaalisia uudistuksia. Freire puolestaan ei näe yksilöllistä ja yhteiskunnallista ulottuvuutta irrallisina ja niinpä hänen mukaansa yksilön sisäinen muutos ei ole mahdollista ilman ulkoisten olosuhteiden muutosta (ja päinvastoin). Freiren ja Mezirowin ajatukset eivät tarkemmin luettuina tue toisiaan. Ne eivät ole vain eri versioita samasta kriittisestä teoriasta, vaan kumoavat toistensa näkemykset valtaistumisen luonteesta ja sen päämääristä.

Juha Siitonen (1999) on tulkinnut ja muokannut valtaistumisen³ teoriaa suomalaiseen työelämäyhteyteen sopivaksi. Myös hänen kirjoituksissaan valtaistuminen määritellään yksilölähtöisesti; valtaistuminen nähdään henkilökohtaisena prosessina, jossa sosiaaliset tekijät, kuten työyhteisö ja muu sosiaalinen ympäristö, ovat (vain) taustavaikuttajina. Siitonen ei viittaa suoraan Freiren kirjoituksiin, eikä hänen tulkintansa valtaistumisesta heijastele kriittistä pedagogiikkaa tai ”empowerment” käsitteen radikaalia historiaa. Valtaistumisessa on hänen mukaansa kysymys sisäisestä voiman tunteesta, joka vapauttaa omia voimavaroja, synnyttää halun ottaa vastuuta (omista) asioista ja halun yrittää parastaan.

Kriittisen pedagogiikan käytännöt ja sanastot on otettu käyttöön organisaatioiden kehittämisessä, mutta samalla niiden merkitys on muuttunut yhteisöllisistä yksilöllisiksi ja poliittisista välineellisiksi. Valtaistumisen käsite ja siihen liittyvä kriittinen reflektio on irrotettu alkuperäisestä pedagogisesta yhteydestään. Niitä sovelletaan kehittämisen ja liikkeenjohdon kirjallisuudessa ainoana ”yhteiskunnallisena” tavoitteenaan lisätä inhimillistä pääomaa ja sen hyötykäyttöä (Fenwick 2004). Kriittisen pedagogiikan retoriikka alistetaan selittämään yritysten uudelleenorganisointia, saneerauksia ja työelämän rakenteiden muutoksia, mutta vapautumisen ja valtaistumisen sijaan vanhat epätasa-arvoiset valtasuhteet säilyvät uusissa ”demokraattisissa” käytännöissä (sama). Valtaistuminen ”kehittämisen kauniissa tarinassa” tarkoittaa vapautumista tiukan hierarkkisista organisaatorakenteista, ammatillisista raja-aidoista ja erikoistumisesta (Filander 2000). Samalla se tarkoittaa kuitenkin myös ”vapautumista” työsuhteen pysyvyydestä, ansaituista oikeuksista ja ammatti-identiteetin jatkuvuudesta (Ibid.).

Kriittisen teorian viitekehyksessä reflektoinnin päämääränä on lisääntyvä tasa-arvoisuus sekä alistettujen ryhmien vapautuminen ja valtaistuminen yhteiskunnallisessa mielessä. Työelämässä reflektion tavoitteet ovat monesti paljon käytännönläheisempiä. Esimerkiksi kelpaa monissa työyhteisöissä vallalla oleva osaamisen kartoittaminen. Siinä työntekijöiden asiantuntemus käännetään operationaalisen pätevyyden kielelle: Ammatillinen osaaminen pilkotaan elementteihin, jotka kuvaavat miten jokin asia tulee tehdä; sen jälkeen määritellään hyvän suorituksen kriteerit tai kuvaillaan ihanteellinen suorittaja; tämän jälkeen pätevät suoritukset esitetään yhtenäisessä muodossa, luokitellaan ja asetetaan arvojärjestykseen (Jones & Moore 1993). Osaamisesta tulee määrittelyn tuloksena kontekstistaan vapaata, liikuteltavissa olevaa ja organisaatioiden omistamaa. Henkilöstöstä tulee samaisen puhutavan tuloksena työmarkkinoiden käytettävissä oleva ja hinnoittelema resurssi.

Toinen hyvä esimerkki on suomalaisessa työelämässä myös 90-luvulla yleistynyt kehityskeskustelu. Keskustelun kulkuun kuuluu, että työntekijä yhdessä esimiehensä kanssa reflektoi omaa työsuoritustaan menneellä kaudella sekä määrittää työnsä (nykyiset ja tulevat) vaatimukset osaamisen termein. Keskustelun aikana on osattava toisaalta kehua itseään ja aikaansaannoksiaan hyvän suoritusarvion saamiseksi, mutta toisaalta on osattava sopivassa määrin osoittaa itselleen kehittämisen kohteita. Kaikessa ei saa olla hyvä ja itseensä tyytyväinen, sillä tällainen ”omahyväisyys” tulkitaan helposti kehittymishaluttomuudeksi ja epäammattimaiseksi käytökseksi. Taitavan työntekijän kuuluu myös ehdottaa kuinka ja missä aikataulussa aikoo itseään kehittää. Monet organisaatiot tarjoavat keskustelun tueksi strategisten osaamiskartoitusten perusteella laadittuja osaamisprofileita ja kehittämialueita. Fiksu työntekijä osaa asettaa omat kehittämistoimenpiteensä näiden valmiiksi määriteltyjen raamien mukaisesti. Keskustelujen avulla monissa organisaatioissa osaamisen kehittäminen linkitetään tulospalkkaukseen.

Toisin sanoen työelämän ”reflektio” tapahtuu osaamisen johtamisen viitekehyksessä. Sen päämääränä on osaamispotentiaalinn tunnistaminen ja hyödyntäminen, piilevän tiedon näkyväksi tekeminen ja jakaminen organisaatiossa sitä tarvitseville tahoille (Sveiby 1997). Kehittämisen käytännöt ohjaavat työntekijöitä kiinnittämään itse huomiota osaamisensa tasoon ja ohjaamaan taitojensa kehittämistä työnantajan kannalta edulliseen suuntaan. Kehityskeskusteluiden ja vastaavien käytäntöjen avulla työntekijät sisäistävät pelin hengen ja oppivat pelaamaan uuden talouden säännöillä.

Tutkimusmenetelmät: ryhmäkeskustelujen teemallinen ja diskursiivinen analyysi

Tutkimusaineistona on kahden pienryhmän ohjattu keskustelu työelämästä ja työtehtävien vaihtumisesta. Se koostuu yhteensä kahdestatoista noin kaksi tuntia kerrallaan kestäneiden tapaamisten nauhoitteesta, jotka koottiin osana laajempaa väitöskirjatutkimusaineistoa (Isopahkala 2004). Ryhmät tapasivat työaikana, työnantajan luvalla noin viiden kuukauden ajan. Ryhmien tavoitteena oli tukea osallistujia heidän par’aikaa vaihtaessaan työrooliaan organisaation sisällä. Tutkimuksellisenä tavoitteena oli valottaa asiantuntijuuden uusiutumisen prosessia, siihen liittyviä dilemmoja, tarjolla olevia voimavaroja, sekä osallistujien käyttämiä oppimisstrategioita.

Keskusteluun osallistui yhteensä viisi miestä ja neljä naista sekä tutkija, jolla oli myös keskustelun fasilitaattorin rooli. Osallistujat olivat erilaisissa tehtävissä toimivia, kokeneita tietotekniikan ammattilaisia. He vastasivat muun muassa käyttäjäkoulutuksesta, järjestelmätuesta, sovellusten kehittämisestä ja liiketoimintakonseptien teknisestä suunnittelusta. Heitä yhdisti samankaltainen muutostilanne eli jokainen oli tavalla tai toisella vaihtamassa työtehtäviään. He eivät olleet toistensa läheisiä työkavereita, eikä kenelläkään ollut esimies-alaisuusuheteita toinen toisiinsa. Tämä johti siihen, että keskustelua käytiin hieman eri tasolla kuin samoissa projekteissa työskentelevien kolleegoiden kanssa. Erään osallistujan sanoin, ihmiset olivat samasta organisaatiosta ja puhuivat samaa kieltä, mutta olivat kuitenkin tarpeeksi etäisiä toisilleen eli esimerkiksi kollegoista ei puhuttu nimillä. Keskustelu ei jäänyt ongelmien ratkomisen asteelle tai turhien asioiden valittamiseen, vaan voitiin puhua siitä miten ja miksi asioita tehdään. Keskustelun aiheet liikkuivat työelämän muutoksessa, organisaation tavassa toimia, omien uramahdollisuuksien pohdinnassa ja uudenlaisten ideoiden jakamisessa.

Ensimmäisillä tapaamiskerroilla keskustelua järjesti seuraavanlainen tehtäväksianto: Osallistujia pyydettiin kirjoittamaan pienille paperilapuille omalla työuralla eteen tulleita pulmallisia asioita, johon he eivät olleet löytäneet yksiselitteistä vastausta. Pulmat pyydettiin kirjoittamaan väitelauseen tai suljetun kysymyksen muoton, siten että niihin voitaisiin ottaa kantaa puolesta tai vastaan. Paperilaput käännettiin tyhjä puoli ylöspäin pöydälle ja sekoitettiin. Kukin osallistujista nosti pöydältä vuorollaan yhden lapun. Tämän jälkeen vuoron saanut esitti ensin oman kantansa pulmalliseen väitteeseen ja perusteli, mielellään omiin kokemuksiinsa perusteuen, miksi oli päätynyt kantaansa. Seuraavalla kerralla tehtäväksiantoa tarkennettiin niin, että pulman tuli liittyä par’aikaa meneillään olevaan työroolin muutokseen. Seuraavilla tapaamiskerroilla keskustelua ohjasi ratkaisua vaativat uudet työtehtävät,

oman oppimistyylin ja vaihtoehtoisten toimintatapojen pohdinta ja roolinvaihtamiskokemusten jakaminen.

Ryhmätapaamisista koostuvaa tutkimusaineistoa analysoitiin diskursiivisesti⁴ etsien erityisesti keskustelunpätkiä, jotka kohdistuivat asiantuntijuuden kehittämisen teemaan. Tutkimusongelmaksi nousi kehittämiskäytäntöjen julkilausuttujen periaatteiden ja ”piilotavoitteiden” välinen ristiriita. Kehittämistoiminnan ristiriitaisuus on vaikeasti määriteltävissä ja harvoin havaittavissa päivittäisessä toiminnassa. Usein ristiriita tuntuu vain epämääräisenä olona. Mukavan ja iloisissa merkeissä menneen koulutus- tai valmennustapaamisen jälkeen, seuraavana päivänä onkin vihainen ilman syytä; ryhmäkeskustelu, jossa ”ei ole valmiita vastauksia” ohjautuukin tietyille raiteille ihan ”itsestään”; tai kriittisille kannanotoille pitää etsiä ”rakentava” ilmaisumuoto ja samalla arvostelun ydin tuntuu katoavan. Toisin sanoen julkinen ja henkilökohtainen versio tapahtumista erkanevat toisistaan merkittävästi. Puheessa, johon tässä analyysissa keskitytään, ristiriita ilmenee siinä, että sama sana saa erilaisia merkityksiä saman keskustelun sisällä. Keskusteluun osallistuvat kysyvät ja vastaavat käyttäen samoja sanoja, mutta heidän käyttämänsä esimerkit antavat asioille toisistaan poikkeavia näkökulmia. Samakin puhuja voi puhua samasta asiasta, esimerkiksi itsestään työntekijänä erilaisissa puheyhteyksissä oman tarinansa ristiriitaisuuksia tiedostamatta.

Erilaiset kulttuurisesti hyväksytyt puhutavat eli diskurssit asemoivat yksilön eri tavoin suhteessa työorganisaatioon. Voidaan esimerkiksi väittää, että uralla eteneminen on yksilön taidoista ja tahdosta kiinni ja näin tekemällä työntekijä asemoituu vapaaksi, aktiiviseksi ja kehittyväksi toimijaksi. Toisenlaisessa puheyhteydessä urakehityksen voidaan väittää riippuvan taloudellisista suhdanteista ja yksilön toimijuus nähdään alisteisena organisaation kasvuennusteille ja niitä seuraaville rekrytointi tai saneeraustoimenpiteille.

Kriittinen diskurssianalyysi ei ole kohdistettu tutkimukseen osallistuneiden ryhmien toimintaan, osallistujiin tai käytettyihin kehittämismenetelmiin sinänsä. Osallistujat kertoivat palautteessaan⁵, että heidän mielestään ryhmässä oli avoin ja hyvin toimiva vuorovaikutus. Vaikka osallistujat eivät tunteneet toisiaan entuudestaan, ilmapiiri koettiin rennoksi ja miellyttäväksi. Ketään ei pakotettu osallistumaan, mutta toisaalta kaikille annettiin tilaa vuorollaan osallistua keskusteluun. Kaikkia kohdeltiin tasapuolisesti, kenenkään mielipiteitä ei tyrmätty ja kukin sai pitää oman mielipiteensä jos yksimielisyyttä ei syntynyt. Ryhmässä mukana olemisesta koettiin jälkepäin olleen hyötyä. Se oli auttanut muun muassa selkeyttämään omia ajatuksia ja kehittämään toimivimpia työkäytäntöjä uusissa työtehtävissä.

Kritiikin kohteena on organisaatioiden kehittämistoiminta ja kehittämispuheet kokonaisuudessaan, eivät tietyt menetelmät ja toiminnot sinänsä. Analyysin tarkoituksena herättää perustavanlaatuista keskustelua toimintaa ohjaavista arvoista ja uskomuksista. Tarkoituksena ei ole suinkaan syyllistää henkilöstönkehittäjiä. Kehittämistoiminnan sisäiset vastakkainasettelut ja dilemmat eivät palaudu mihinkään tietyn ammattiryhmän ongelmaksi. Kehittämistyön toimijat ovat kohteena samoille kehittämisen käytännöille oman asiantuntemuksensa ja ammatillisen kasvunsa suhteen ja sitä kautta kokevat myös samanlaisia ristiriitoja kuin heidän organisoimaansa kehittämistyöhön osallistuvat.

Analyysin tulokset: Kehittämiskurssin paradokseja

Seuraavassa tutkimusanalyysin tulokset esitellään kolmen paradoksin muodossa: (1) Työssäoppiminen edellyttää kokemusta asioista, mutta toisaalta oppimisen avulla pyritään myös korvaamaan aiempaa kokemusta; (2) Oman työn reflektoinnissa korostetaan yksilöllisyyttä ja ainutkertaisuutta, mutta toisaalta luodaan yhdenmukaisuuden paineita; (3) Työntekijöiden valmennuksen päämääränä on sisäisen voiman tunteen kasvattaminen, mutta samalla edellytetään työelämän tarpeiden, odotusten ja normien sisäistämistä.

Millaiset kokemukset kelpaavat reflektoitavaksi?

Eräs henkilöstön kehittämisen julkilausutuista periaatteista on se, että uuden oppiminen perustuu aina olemassaolevaan kokemukseen. Työssä oppiminen nähdään todellisena oppimisena kursseilla käymisen sijaan. Työssä oppimisella tarkoitetaan omista kokemuksista ja organisaation perinteestä oppimista sekä monitaitoisuuden edistämistä työnkiertoon, tehtävien vaihtoon ja kehittäviin projekteihin osallistumalla (Sarala & Sarala 1996). Muodollinen koulutus voi olla hyvä alkuun sysääjä, mutta vasta itse asioita tekemällä voi sanoa jotain oppineensa. Niinpä kokemuksellista oppimista pidetään edellytyksenä asiantuntijuuden kehittymiselle (Valkeavaara 1999). Kokemuksellinen oppiminen tarkoittaa aktiivista osallistumista jokapäiväisiin työtilanteisiin ja siellä esiintyvien erityisten ongelmien ratkaisemista. Näin ollen vain jatkuvasti uutta oppiva ja kehittyvä ammattilainen voi olla todellinen asiantuntija (Isopahkala 2004).

Samanaikaisesti kuitenkin ajallisesti pitkän työkokemuksen omaavilla työntekijöillä on edelleen tunne siitä, että heidän kokemuksellaan ei ole mitään arvoa. Varttuneiden työntekijöiden ”työmarkkinakelpoisuus” ei näyttänyt riittävän 1990-luvulla muuttuneissa työelämän vaatimuksissa (Ilmarinen 2001). Siis vaikka kokemus oli edellytys asiantuntijuudelle, ei suinkaan kaikkea kokemusta lasketa mukaan. Ihmisen arvoa työmarkkinoilla säätelee tiukasti olemassaoleva osaaminen ja sen sopivuus vallitseviin työvoimatarpeisiin. Menneet onnistumiset eivät takaa mitään, vaan jokainen uusi hanke on ikäänkuin aloitettava alusta; on osoitettava yhä uudestaan ja uudestaan olevansa kelvollinen työhönsä (Sennett 2002). Aikaisempi kokemus hyödyttää siis ainoastaan silloin, jos sen avulla on hankkinut sellaista osaamista jota tarvitaan ”tässä ja nyt”. Muussa tapauksessa nuori ja kokematon työntekijä saattaa helposti päihittää iän tuoman kokemuksen ja senioriteetin.

Toisessa tutkimukseen osallistuneessa ryhmässä käytiin keskustelua siitä, millaista on kokeneena työntekijänä vaihtaa aivan uudenslaisiin tehtäviin. Henry kertoi, kuinka hän oli opiskelemassa kokonaan uutta ammattia itselleen ja tarvitsisi ”harjoittelupaikan” eli uusia tehtäviä, joissa hän voisi soveltaa oppimiaan taitoja. Siirtyminen uuteen työhön tuntui ”ihan alusta aloittamiselta,” vaikka Henry ei siirtynytäkään työntantajalta toiselle. Jutun taustalla oli sellainen tilanne, että Henryn entiset tehtävät oli ulkoistettu ja häneltä olivat käytännöllisesti katsottuina loppuneet työt.

Henry: Minut on niin monta kertaa tehty tarpeettomaksi, etten edes muista. [Kertoo anekdootin firman pääjohtajasta, joka aina valitsee itseään nuorempia alaisia...]. Se on kinkkkinen tilanne, kun [...] oma pomo on kymmenen viisitoista vuotta nuorempi kuin sinä. Ei hän, ei varmastikaan valitse sinua. Tai ainakin sä olet siinä tapauksessa viimeinen joka tulee valituksi. [...]

Max: Mutta voitahan sä aina vedota sun työkokemukseen. Siis vaikka sulla ei ole kokemusta jostain tietystä teknisestä asiasta, niin onhan sulla kokonaisuudessaan paljonkin kokemusta [...]. Siis se tosiasia että sä tunnet tñn firman ja olet ollut täällä töissä monta vuotta [...].

Henry: No toi on tavallaan hyvä pointti

Max: niin

Henry: Siis sellaista senioriteettiä [...]. Sä tiedät jotakin jota sä et osaa niin selvästi ilmaista. Siis sulla on firman tausta [ja] sä voit olla luottavainen joka tilanteessa siinä firmassa.

(tutkijan suomentama, alkuperäinen keskustelu käytiin englannin kielellä)

Huolimatta parinkymmenen vuoden työkokemuksestaan, josta useat vuodet nykyisen työntantajan palveluksessa, ”senioriteetti” tuntui Henrystä aivan vieraalta käsitteeltä. Sinänsä hyvä ja tervetullut idea ei selvästikään heijastanut hänen kokemustaan omasta tilanteestaan vanhempana työntekijänä. Omien sanojensa mukaan Henry koki, että hänet oli sysätty syrjään ja että hänen työkokemuksensa ja erityisosaamisensa oli mitätöity. Kerronnassaan Henry käytti sanaa ”outcast”, joka suoraan käännettynä tarkoittaa hylkiötä, hänet on hylätty tarpeettomana. Työympäristö muuttui niin paljon, että oli ollut pakko lähteä hakemaan kokonaan uutta koulutusta ja uudenslaisia tehtäviä. Henry oli myös toivottanut muutoksen tervetulleeksi ja oli innostunut uuden oppimisesta. Hän ei kuitenkaan kokenut olevansa samalla viivalla nuorten kanssa ja oletti jäävänsä työhakukilpailussa toiseksi, koska on ”viisikymppinen vastavalmistunut”.

Keski-ikäiset työntekijät joutuvat kohtaamaan ikäänsä liittyviä ennakoasenteita. Oletetaan, että he eivät ole enää yhtä valmiita kuin nuoremmat kollegansa ottamaan riskejä, joita työelämä heil-

tä edellyttää (Sennett 2002). Lisäksi kuulumattomuus nuorten työntekijöiden elämänpiiriin, erilaiset vapaa-ajan viettotavat ja kulutusmielitykset saavat keski-ikäiset tuntemaan itsensä sosiaalisesti vanhoiksi nuorten työntekijöiden hallitsemassa työelämässä (sama). Kokemus on siis edellytys asiantuntijuuden kehittymiselle, mutta aiempien vuosien saati vuosikymmenien työkokemus ei kelpaa refleктоitavaksi. Mitä siitä muka voisi oppia?

Tasapäistyvätkö kokemukset ryhmäreflektiossa?

Toinen kehittämisen julkilausuttu periaate on yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden huomioiminen. Kaikille tarjottavien massakoulutusten ja yhtenevien urapolkujen sijaan korostetaan valinnanmahdollisuuksia, yksilöllisyyttä ja koulutusten räätälöintiä. Kullakin työntekijällä oletetaan olevan omanlaisensa tarpeet ja tavoitteet, jotka heijastelevat heidän ainutkertaisia työtaustojaan, työtilanteitaan ja päämääriään. Jokaisen on näin ollen itse mietittävä, mitkä omat tarpeet ovat, mitä haluaa oppia ja missä haluaa kehittyä (Kurtén 2001). Jokaisen omalle vastuulle jää myös löytää omia tarpeita parhaiten palvelevat ratkaisut. Erilaisuus ja mininaisuus (diversity) nähdään rikkautena ja työyhteisön luovana voimavarana.

Yksilöllisyyden korostaminen on johtanut uudenlaisten kehittämis- ja valmennusmenetelmien syntymiseen. Erilaisia oppimistyyliä otetaan huomioon ja henkilökohtaisia tarinoita hyödynnetään opetuksessa. Oppiminen on vapautettu ajan ja paikan kahleista virtuaalisiin tietoverkkoihin. Kuitenkin myös yksilöllisten erilaisuuksien välille syntyy hierarkisia arvoasteikoita. Arvostettuun asiantuntijajaksilöiden valittuun joukkoon kuuluvat ne, jotka ovat dynaamisia, omaan toimintaansa refleктоivia, itseohjautuvia elinikäisiä oppijoita (Isopahkala 2004). Asiantuntijuus toisin sanoen edellyttää vallitsevan kehittämisdiskurssin hyväksymistä ja sisäistämistä (sama).

Itsesäätely on yksi uusista käsitteistä joilla kehittämistoimenpiteitä muokataan uutta työntekijähannetta vastaavaksi. Esimerkiksi valmennusryhmään osallistuneita pyydettiin tekemään havainnot päivittäisestä työstään ja kirjoittamaan ajatuksiaan ja tuntemuksiaan muistiin ”reflektiviseen” muistikirjaan. Itsesäätelyn eli oman oppimisen tietoisena pohdiskelun, itsensä motivoimisen ja oman oppimisen kehittämistavoitteiden suuntaan ohjaamisen (Ruohotie 2000) tärkeyttä ja tarpeellisuutta ei koskaan kyseenalaistettu ryhmäkeskusteluissa. Kuitenkin keskellä erästä keskustelua itsensä ohjaamisesta, Niko kertoi seuraavan tarinan aikaisemmilta työvuosiltaan.

Ulpukka: [Itse-Jarvion kysymykset liittyy nimenomaan siihen itsesäätelyyn, joka tapahtuu niinkun oman pään sisällä ...]

Niko: tota oli mielenkiintoinen, en tiedä miks juolahti mieleen eilen, eilen juolahti mieleen just vielä tästä [entisestä työstäni], että mä mietin, aa, tuli muisteltua vanhoja työkavereita. Niin lyhyesti. Ja juolahti mieleen vielä niinku, mikä on kristallisoitunut sieltä muistoks (U: mmm). Ni se että siel oli niinku täysin eri [yksiköistä] ihmisiä, esim. markkinoinnista niin, miten ne lähestyy [ATK-tukea] kun ne halua ihmisen tekevän jotain heille (U: joo). Niin siel oli tosi taitavia ihmisiä jotka sai tuki-ihmiset teke-, seisomaan päällään niinku. Et se oli makee... Et sillon ne pääsee toisen niinku korvien väliin (U: mmm, mmm) sisälle ja ne pystyy ohjaamaan (U: joo) ihmistä... Että joku sitten lipsahti vähän standardien ulkopuolelle. Jotku saatto tehdä semmosta mitä meil ei oo tapana tehdä (U: mmm). Ja tavoite on tarjota samaa palvelua kaikille (U: mmm). Et sit jouduttiin miettiä, et no, ehköhä me ei ens kerralla tehdä kuitenkaan noin, että (U: niin). Se on vaan hauska, mielenkiintosta nähdä kuinka, kuinka taitavia ihmisiä löytyy ohjaamaan toista... Et tavallaan niinku, pääset...

Ulpukka: joo, eli, eli se oli hyvä esimerkki ja ja semmonen niinku, aa, mitä voi niinku miettiä. Ja tässä kohtaa me mietitään, että kuinka oppis yhtä taitavaks manipuloiamaan itseänsä tekemään (nauraa)!

Niko: totta, totta [...] tekis mieli just antaa esimerkki. Todella ihmismieli, ku sä just sanoit et (U: mmm) se on vaan minä joka tiedän oman korvien välin (U: niin), niin tavallaan varmaan juuri se näin on...Mut siihen voidaan vaikuttaa niin vahvasti (U: kyllä)...Mä luulen että mä ite päätän, vaikka se toinen onkin päättäny sun puolesta.

Tarinallaan Niko selvästi veti yhtäläisyysmerkin ulkoisen manipulaation ja itsesäätelyn välille. Rinastus ei oikein sopinut keskusteluryhmän agendalle. Se oli ”hyvä esimerkki” ja jotain jota saattoi ”miettiä”, mutta se ei ollut asia, jota sopi ryhmässä pohdiskella yhtään sen tarkemmin (”ja tässä kohtaa me mietitään” jotain muuta). Vaikka itsesäätelyssä olisikin ollut kyse itsensä manipuloinnista, sitä ei oikein sopinut sanoa ääneen. Kriittistä keskustelua aiheesta ei jatkettu, vaan ryhmän jäseniä kehoitettiin jatkamaan omien itsensä itsesäätelytaitojensa arviointia. Ryhmässä ei ollut mahdollisuutta pureutua vaikeisiin manipuloinnin, vallankäytön ja kontrollin teemoihin. Ne eivät olleet sallittuja

puheenaiheita kehittämisen kontekstissa. Keskustelu rajattiin asioihin, joihin yksilö itse saattoi vaikuttaa ja joita hän pystyi muuttamaan.

Toisin sanoen, ryhmäreflektion avulla opitaan ajattelemaan asioista yhdenmukaisesti ja puhumaan omista kokemuksista samalla työpaikalle sopivalla tavalla. Sovituista esittämisen kaavoista poikkeavat tavat puhua (vaikkapa itsesäätelystä) ohitetaan, hiljennetään tai ohjataan oikealle uralle. Toisin sanoen ikään kuin ”joku toinen oli jo päättänyt” mihin oivallukseen omien kokemusten pohdinnoissa tulee päätyä. Erityisesti tulee oivaltaa, että on itse vastuussa omista valinnoistaan, omasta oppimisestaan ja omasta urastaan. Reflektiota ohjaa oletus yhtenäisestä ja omavoimaisesta ”minästä” eli taustalla vaikuttavat länsimaisen kulttuurin individualistisuuden, rationaalisuuden ja autonomian arvot (Clark & Wilson 1991).

Henkilöstön kehittämisen lähtökohdiksi on omaksuttu reflektiiviset käytännöt ja konstruktiivisen oppimisen ihanteet. Kuitenkaan samanaikaisesti ei tiedosteta sitä, kuinka kokemuksia pohdiskeltaessa (reflektoitaessa) työntekijät viimekädessä nähdään objekteina eli he ovat vain resurssi, jonka tuottavuutta ja työsuoritusta tulee parantaa ja joiden sen tähden tulee jatkuvasti kehittyä epätäydellisyydestä kohti täydellisyyttä (Fenwick 2004). Henkilökohtaisista kokemuksista ei olla kiinnostuneita sinänsä, vaan vain tietynlaisista kokemuksista saa kertoa. Lisäksi niistä tulee kertoa tavalla, jossa henkilö kohtaa ongelmia ja sitten ratkaisee ne opettelemalla uusia taitoja tai pyytää muilta apua, jos ei vielä ole osannut ongelmia itse ratkaista. ”Virheistä oppii” juonen avulla luodaan yhteisöllistä omavoimaisuuden tunnetta. Kaikki kriittiset ainekset hiotaan tarinoista pois, sillä ne eivät sovi kehittävien keskustelujen luonteeseen.

Valtaistuminen työssä oppimisen päämääränä?

Uusina henkilöstön kehittämisen muotoina valmennus, ”coaching”, sparraus ja mentorointi pyrkivät kukin tavallaan auttamaan työntekijöitä itse löytämään ratkaisun omiin pulmallisiin tilanteisiinsa ja kehittämään proaktiivista ongelmanratkaisukykyä. Tiedon jakamisen ja valmiiden vastausten antamisen sijaan uudenlainen kehittämistoiminta edistää niin sanottuja pehmeitä taitoja (”soft skills”). Toisin sanoen oppimisen tavoitteeksi asetetaan suotuisien henkilökohtaisien ominaisuuksien vahvistaminen. Esimerkiksi kommunikointitaidot, jämäkkyys, suostuttelu ja muut asiakassuhteen hoitotaidot olivat esillä tutkimuksen ryhmäkeskusteluissa. Osallistujat olivat yksimielisiä siitä, että erilaisten ihmisten kanssa toimeentuleminen ja toinen toisensa opastaminen olivat esimerkkejä taidoista, joita he tarvitsivat uusiin tehtäviin siirtyessään.

Työn uudet muodot vaativat työntekijöiltä kokonaisvaltaista panostusta, venymistä, paineensietokykyä ja jatkuvaa uusiutumista. Niinpä työrauhan ja työn sujuvuuden kannalta on tärkeä edistää myönteisen, kannustavan ja iloisen ilmapiirin leviämistä työyhteisöön. Kehittävän valmennuksen tavoitteena on siis työssä tarvittavien asenteiden opettelu. Hyvä työntekijä samaistuu valtaistumisprosessin päämääränä olevaan arvonsa tuntevaan, aloitekykyiseen ja aktiiviseen ihmiskuvaan. Valtaistumatta oleminen ei tunnu näin ajateltuna olevan sallittu vaihtoehto. Ne jotka eivät ilmaise oikeanlaisia asenteita leimataan helposti puutteellisiksi, ”ei-tiimipelaajiksi”, yhteistyökyvyttömiksi ja vastuuta kartteleviksi (Howell, Carter & Schield 2002). Myönteisillä tunnesisällöillä ladattuja mieli- ja kielikuvia käyttämällä kehittämisen retoriikka syyllistää työntekijät, jotka uskaltavat vastustaa työpaikan muutoksia (Siltala 2004).

Keskusteluryhmiin osallistujat olivat sisäistäneet uudet myönteiset asenteet vastuun kantamista, proaktiivisuutta ja yhteistyötä kohtaan. Myönteisyydestään huolimatta he ilmaisivat päinvastoin henkilökohtaisten päätöksentekomahdollisuuksiensa vähentyneen viime vuosien aikana. Työn vaatimukset olivat lisääntyneet, aikataulu ja laatuvaatimukset kasvaneet ja työn kohde oli samanaikaisesti muuttunut monimutkaisemmaksi. Uudenlainen työn hajauttaminen ja yhteistyöverkoston osana tai niiden kautta työskenteleminen, koettiin uhkana omalle asiantuntijaidentiteetille. Omaan työhön ei voinut enää samalla tavalla vaikuttaa kuin ennen (Siltala 2004). Asiat vain tapahtuivat, päätöksenteko oli monimutkaista ja työnkuvat vastuualueineen olivat epäselviä. Huolimatta halusta olla edelläkävijöitä ja innovatiivisesti muutaman askeleen verran ajastaan edellä, asiantuntijoiden työpäivät

täyttyivät yllättävistä tehtävistä, joihin oli pakko vain passiivisesti reagoida. Yksittäisellä ihmisellä ei tuntunut olevan kaiken kiireen keskellä paljonkaan arvoa.

*Kati: Meil on tämmönen yleinen politiikka ja sitte tota noin [sanotaan], että, et "sinä et ole mikään erit..., sinulla ei voi olla mitään erityistarpeita eikä mitään erityisperusteluita mihinkään asiaan kun meillä on joku yleinen politiikka." [...]
Okei, elikkä siin oli perusteluina, että vedotaan yleisiin periaate..., yleisiin politiikkoihin ja sillä perusteella mitään yksilöllisiä ratkaisuja ei tarjota. [...]*

*Niko: Joo, aaa, mä oon niinkun samaa mieltä tämän väitteen kanssa [...].
Mutta mun mielestä, ehkä yks syy miks tähän on ajauduttu on se, että meil on aika paljon ollu organisaatiomuutoksia tässä viime vuosina ja [...] siinä vauhdissa unohtuu helposti se yksilö.
Eli ihmiset puhuu, et meidän tiimi tekee tällasta ja sehän onkin totta et se tiimi tekee, mut jos yksilöö ei viimekädessä kunnolla huomioida, niin silloin ne yksilöt ei oo ihan niin vahvoja.
Jolloin se koko tiimikään ei oo niin vahva.[...]*

Ulpukka: Eli puheessa puhutaan tiimeistä, palveluista kaikki mikä [ei oo yksilöä]?

Niko: Niin palveluista [...].harvoin puhutaan yksilöistä, [paitsi] sit ku puhutaan ylemmästä johdosta

Kati: [meidän pääjohtajasta]!

(yleinen nauru)

Organisaatiot olivat tarjonneet vastaukseksi muutoksiin tiimityötä ja hajautetun asiantuntemuksen mallia. Kaikkien ei ole oltava hyvä kaikessa, eikä kaikkien tarvitse tietää kaikkia yksityiskohtia. Yhteistyöllä voidaan ratkaista vaativiakin ongelmia nopealla aikataululla. Tunteen siitä, että pystyi vaikuttamaan asioihin, saattoi saavuttaa identifioitumalla johonkin ryhmään – organisaatioon, tiimiin tai projektiin. Prosessiajattelun avulla saattoi kokea itsensä tarpeellisena isomman tapahtumaketjun osana. Vastuunkantamiselle annettiin uudenlaisia merkityksiä: Vaikka omaa työtä jakamalla tavaltaan annettiin vastuuta tietyistä tehtävistä toisten kannettavaksi, samalla vastuu kasvoi työn kokonaisuuden hallinnan tasolle. Kuitenkin usein kävi myös niin, että työmäärä ja työn vaativuus kasvoivat, mutta asioihin vaikuttamisen mahdollisuudet pienenivät yhteistyöstä huolimatta.

Johtopäätökset: nöyrää keskeneräisyyttä

Edellä on analysoitu asiantuntijaorganisaatioiden kehittämisen dynamiikkaa ja siihen sisältyviä ristiriitoja. Kehittämisen julkilausuttuja periaatteita ovat kokemuksellinen oppiminen, yksilöiden tarpeisiin muokatut kehittämistoimenpiteet ja työntekijöiden auttaminen löytämään itse ratkaisuja pulmiinsa. Valtaistumisen prosessia hyödyntävä kehittäminen voidaan kuitenkin nähdä myös asenteiden muokkauksena ja kokemusten pohdiskelu vallalla olevien ajatusmallien syöttämisenä ja sisäistämisenä.

Toisin sanoen, kehittämisen päämääränä on "reflektoida omaa työuraa" eli opetella kertomaan oman henkilökohtaisen muutoksen kehitystarinoita, joissa vaikeuksien ja vastoinkäymisten kautta löydetään uudenlainen näkökulma asioihin ja joiden onnelliseksi lopuksi saavutetaan henkilökohtainen, sisäinen voiman tunne eli val(t)aututaan! Kuitenkin samainen kehittämisen diskurssi saa työnekiäjät hyväksymään rakenteita, jotka kaventavat heidän tosiasiallisia vallankäyttömahdollisuuksiaan.

Jatkuvaa oppimista painottamalla, asiantuntijuutta jakamalla ja yksilöllisiin tarinoin keskittymällä (yhteisöllisyyden sijaan) heikennetään asiantuntijatyötä tekevien päätöksenteko- ja vaikutusvaltaa, sekä rajoitetaan mahdollisuuksia kyseenalaistaa vallitsevaa tilannetta. Sen sijaan että osaaminen ja asiantuntijuus huomioitaisiin ja tunnustettaisiin, itse kukin "pidetään pienenä" kehittämistoiminnalla (eli "reflektoi epäonnistumisiasi ja heikkouksiasi ja käännä ongelmat oppimismahdollisuuksiksi" puheiden avulla). Itsearviointilla on yhteys siihen, että palkankorotuspyynnöt ja ylenemistoiveet pysyvät kohtuullisina, koska jokainen oppii itse tajuamaan oman keskeneräisyytensä ja epätäydellisyytensä. Puheet "meidän tiimistä" näkevät yksilöiden ja organisaatiotavoitteet ja edut yhteisinä ja häivyttävät työntekijöiden ja työnantajat eturistiriidat pois keskustelusta. Pätevien työntekijöiden on vaikea havaita, että vaikeudet henkilökohtaisen työsuhteen parantamisessa (esimerkiksi palkan ja etujen muodossa) ovatkin suoraa seurausta johdon "joistavan työvoiman lisäämisen" tavoitteiden toteutumisesta.

Niinpä omaksumalla uudenlaiset asenteet ja sisäistämällä vallitsevan työvoimapolitiittisen puhe-tavan, työntekijät itseasiassa tulevat heikentäneeksi omaa asemaansa. Tämän johdosta he alkavat itsekin puhua työehtojen, työaikaisten ja työnkuvien joustavuuden ja liikkuvuuden välttämättömyydes-tä työllisyyden ja kilpailukyvyn edellytyksenä, huomaamatta omaan (työntekijä-) asemaansa liittyviä ristiriitoja. Mutta kuinka kauan ja kuinka pitkälle hyvin koulutetut, osaavat ja ajattelevat työntekijät suostuvat ja sopeutuvat? Milloin tulee raja vastaan yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan tasolla?

LÄHTEET

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta: Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä.. Helsinki: University of Helsinki.
- Clark, M. C. Wilson, A. L. 1991. Context and rationality of Mezirow's theory of transformative learning. *Adult Education Quarterly*. Vol. 41, No. 2, pp. 75-91.
- Fenwick, T. 2004. Towards a Critical HRD in Theory and Practice. In *Adult Education Quarterly*. Vol. 54, No. 3. pp. 193-209.
- Filander, K. 2000. Kehittämistyö murroksessa. Sitoutuminen, sopeutuminen ja vastarinta julkisella sektorilla 1990-luvulla. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the oppressed*. London: Sheed and Ward.
- Freire, P. 1994. *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa: Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Howell, S. L., Carter, V. K. & Schied, F. M. 2002. Gender and Women's Experience at Work: A Critical and Feminist Perspective on Human Resource Development. *Adult Education Quarterly*. Vol. 52, No. 2. pp. 112-127.
- Jones, L. & Moore, R. 1993. Education, Competence and the Control of Expertise. *British Journal of Education*, Vol. 14, No. 4.
- Kurtén, S. 2001. Uraputkesta itsensä johtamiseen. Kokemuksia, ajatuksia ja harjoituksia. Juva: Dialogia Oy.
- Ilmarinen, J. 2001. Ikääntyminen - työelämän riski vai haaste? *Työterveiset* 1/2001, s. 3.
- Isopahkala, U. 2004. *Struggle for Renewal. Narrative Inquiry into Expertise in Transition*. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Väitöskirjan esitarkastukseen jätetty käsikirjoitus.
- Mezirow, J. & Associates 1990. *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Mezirow, J. & Associates 2000. *Learning as Transformation – Critical Perspectives on Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- OED, Oxford English Dictionary, <http://www.oed.com> [viitattu 17.11.2004]
- Pälli, P. 2003. Ihmisryhmä diskurssissa ja diskurssina. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ruohotie, P. 2000. Conative Constructs in Learning. In P. Pintrich & P. Ruohotie (Eds.) *Conative Constructs and Self-Regulated Learning*. Tampere: University of Tampere.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. *Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Tampere: Tammer-paino.
- Sennett, R. 2002. *Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. Tampere: Vastapaino.
- Siitonen, J. 1999. *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siltala, J. 2004. *Työelämän huonontumisen lyhyt historia*. Helsinki: Otava.
- Sveiby, K.-E. 1997. *The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge Based Assets*. San Francisco (CA): Berrett Koehler.
- YSA, Yleinen suomalainen asiasanasto, <http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/> [viitattu 16.11.2004]

Valkeavaara, T. 1999. "Sailing in Calm Waters Doesn't Teach": Constructing expertise through problems in work – the case of Finnish human resource developers. *Studies in Continuing Education*, Vol 21, No 2, pp. 177-196.

ALAVIITTEET

¹ Tässä kirjoituksessa valtaistumista käytetään empowerment-termin suomenkielisenä käännöksenä. Suomennos ei ole kuitenkaan yksiselitteisesti vakiintunut ja samassa merkityksessä käytössä on muitakin suomenkielisiä vastineita, kuten valtauttaminen, valtautuminen, voimaantuminen, voimavaraistuminen, täysivaltaistuminen, omavoimaisuus, omavoimaistuminen (YTA).

² Varhaisessa merkityksessään verbillä "empower" tarkoitettiin jonkin sallimista tai mahdollistamista (to authorize, to permit or enable) (OED). Poliittisessa merkityksessä sanaa alettiin alunperin käyttää Amerikan kansalaisoikeusliikkeen (civil rights movement) yhteydessä, josta se siirtyi myös naisliikkeen sanastoon.

³ Siitonen itse puhuu voimaantumisenesta.

⁴ Diskursiivisuus tarkoittaa tässä sitä, että analyysi kohdistuu kieleen ja kielenkäytön sosiaalisiin yhteyksiin. Toisin sanoen **diskurssi** tulkinnallisena käsitteenä muodostuu puheesta sekä puheentapoihin ja kielellisiin merkityksiin kiteytyneistä sosiaalisista aineksista, joihin laajasti ottaen kuuluvat ideologiat, instituutiot, historialliset "tavat" ja kaikenlainen ihmisten välinen sosiaalinen vuorovaikutus (Pälli 2003). Diskurssi on dynaaminen merkityssuhteiden järjestelmä, joka rakentuu sosiaalisissa käytännöissä ja myös rakentaa sosiaalista todellisuutta (p. 23).

⁵ Osallistujat lähettivät sähköpostitse palautetta jokaisen tapaamisen jälkeen. Lisäksi he kertoivat kolme kuukautta tapaamisten jälkeen tehdyissä haastatteluissa, mitä mieltä he olivat osallistumisestaan ja sen hyödyllisyydestä jälkeensä ajateltuna.

YRITTÄJÄT ROOLIMALLEINA JA OPETTAJINA YRITTÄJYYSKASVATUKSESSA

Liisa Huusko

Yrittäjähaastattelun perusteluna käytettävät mallit

Kysymys siitä, miksi joku lähtee yrittäjäksi ja joku toinen ei, on jonkinlaisella painotuksella ollut yrittäjyystutkimuksessa keskeisenä mielenkiinnon kohteena. Painotus on perustellusti erilainen riippuen siitä, mihin tarkoitukseen tietoa kerätään ja jäsenyyksiä tarvitaan. Esimerkiksi kasvatustieteen kannalta voi ajatus yrittäjäksi oppimisesta tai kasvamisesta olla keskeinen. Liiketaloustieteilijä (Vesalainen 2001) pohtii tärkeiksi havaittujen osa-alueiden, johtamisen, taloudellisen näkökulman ja uuden luomisen löytymistä yrittäjiltä. Kansantaloustieteilijät voivat selvittää erilaisten tukimuotojen vaikutusta yritysten sijoittumiseen alueellisesti. Kansainvälisissä vertailuissa (esim. GEM) on mukana erilaisia tekijöitä, joiden avulla yrittäjyyden merkitystä ja yrittäjäksi ryhtymisen takana olevia tekijöitä on jäsennetty.

Kansankieleen tarttunut käsite "Pohjanmaan malli" tarkoittaa sitä, että "siellä paljon yrittäjiä, kun siellä on paljon yrittäjiä". Malli sisältää sekä tutkimukseen pohjautuvia että arkikokemuksena tuttuja aineksia. Malli kuuluu osana yrittäjyyden paikallisia eroja käsittelevään mallinnukseen (Johannisson & Bång, tässä Vesalainen 2001) tarkoittaen lähinnä uramallia ja siinä on perhe- ja sukuyrityksiä koskevista tutkimuksista (Koiranen 2000) havaitun roolimallin aineksia. Arkisemmin uramalli saattaa antaa luvan selittää omaa yrittämättömyyttä sillä, etteivät muutkaan yritä. Voidaan haasteellisesti kysyä, voisiko ja millä toiminnoilla itse vaikuttaa siihen, että yhä useampi yrittäisi – ainakin sisäisenä yrittäjänä.

Yrittäjyyden paikallisia eroja jäsentävä malli ja yrittäjyyden roolimalli

Tässä artikkelissa tarkasteltava yrittäjähaastattelutehtävä ja sen pohdinta rakentuu sekä yrittäjyyden paikallisia eroja selittävän mallin että perheyrittäjäydestä nousevan roolimallin varaan. Johannissonin & Bångin (tässä Vesalainen 2001) kehittämän yrittäjyyden paikallisia eroja jäsentävän mallin viisi osamallia seuraavasti.

Pakkomalli tarkoittaa tilannetta, jossa yrittäjäksi ryhtymisen takana on tyytymättömyys vallitsevaan tilanteeseen, joka toimii henkilöllä ns. push-tekijänä.. Pakottava tekijä, joka ajaa kohti yrittäjyyttä, voi olla työttömyys tai sen uhka, riittämätön mahdollisuus toteuttaa itseään nykyisessä työssä tai sosiaalinen marginaalisuus. Työttömyys tai sen uhka saattaa olla tekijä, joka havahduttaa myös opiskelijan. Tosin asiakokonaisuuteen liittyy myös varsin Suomen varsin korkea työttömyys-turva (ks. esim. GEM), joka tulee helposti esille myös keskusteluissa opiskelijoiden kanssa. Itsensä toteuttamisen mahdollisuus on mielenkiintoinen elementti, joka koskee sekä sisäistä että ulkoista yrittäjyyttä. Sosiaalinen marginaalisuus tarkoittaa puolestaan sitä, että henkilö kuuluu sellaiseen väestöryhmään, jolla ei erilaisista syistä johtuen ole muuta mahdollisuutta hankkia elantoa tai edetä yhteiskunnassa.

Markkinamallin mukaan yrittäjyyttä esiintyy tietyillä aluilla siksi, että siellä on sekä kuluttaja- että yritysmarkkinoita. Yrityksen toimintaedellytykset nojautuvat siten vallitseviin osto- ja kulutustottumuksiin ja palvelujen tarjontaan. Toisaalta muuttuvat kulutustottumukset ja esimerkiksi väestön ikärakenne saattavat synnyttää uusia markkinoita.

Resurssimallissa lähdetään siitä, että yrittäjyyden esiintyminen ja lisääntyminen perustuu monipuolisiin ja runsaisiin resursseihin. Resursseilla tarkoitetaan sekä pääomaa, materiaalisia resursseja että immateriaalisia resursseja. Inhimillinen pääoma eli työntekijöiden osaaminen luetaan immateri-

aalisin resursseihin. Osaamisen korostuminen mitä erilaisemmillä aloilla yritysten kriittisenä tekijänä nostaa esille osaamispainotteisen yrittäjyyden. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna resurssimalli ja osaamisperustainen yrittäjyys ovat monella tavalla mielenkiintoisia.

Miljöömalli selittää yrittäjyyttä innovatiivisen ympäristön seurauksena. Innovatiivinen ympäristö, joka tarkoittaa suunnitelmallisesti luotua osaamisen tihentymää, innostaa ja auttaa yrittäjiä ja sel-laiseksi aikovia luomisprosessissa. Miljöömallin mukaisia rakennettuja miljöitä ovat erilaiset tekno-logiakylät ja yrityshautomot. Vesalaisen mukaan rakennettujen miljöiden ja yritys- ja liiketoimintaa edistävien alueellisten toimintamallien välillä on merkittäviä eroja painotuksessa. Erotteluna voinee pitää esim. jakoa innovatiivisten prosessien edistämiseen ja liiketoiminnan käynnistämisen perusre-surssointiin.

Uramallissa alueen yrittäjyyttä tarkastellaan sen mukaan, miten alueella on yrittäjyyttä tukevia tai estäviä rakenteita. Yrittäjyyden katsotaan tuottavan roolimalleja, jotka auttavat yrittäjäksi oppimi- sessa ja sosiaalistumisessa. Olemassa olevat yritykset toimivat harjoittelupaikkoina, roolimalleina ja hautomoina. Yrittäjyys rakentuu uravaihtoehdoksi mallioppimisen tukemana. Roolimalliin paikallisia eroja selittävänä mallina kuuluu se, että esimerkillisiä yrityksiä on monta. Näin ollen käsitys yrittämi- sestä ei rakennu vain sen varaan, miltä yhden yrittäjän toiminta näyttää.

Koiranen (2000) on tutkimuksissaan jäsentänyt yrittäjyyden taustatekijöitä. Koirasen havaintojen mukaan ”vanhempien ja lähisukulaisten antama roolimalli” selittää (perhe)yrittäjyyttä yhtenä ”Perhe- suhteet” –faktorin osatekijänä. Muut faktorin olivat: ”Henkilökohtaiset yrittäjän taidot ja luonteenpiir- teet”, ”Egoismi ja varallisuus” sekä ”Henkinen sitoutuminen perheyrittäjyyteen”. Koirasen tutkimus- kokonaisuudessa roolimalli on yksi selittävä tekijä muiden joukossa. Tämä liittyy ainakin siihen, että roolimallilla voi olla perheyritysten sukupolvenvaihdoskysymyksenä erilainen merkitys kuin roolimallina yrittäjyyskysymyksenä. Kaikissa tapauksissa perheyrityksen jatkaminen ei näyttäydä esimerkik- si itsensä toteuttamisen mahdollisuutena. Siitä huolimatta vanhempien toiminta yrittäjinä on antanut mallin yrittämisestä tapana hankkia elantonsa tai myydä osaamistaan. Jo lapsuuden ja nuoruuden varhaisina vuosina saatujen vaikutteiden merkitystä ihmisen työmarkkinakelpoisuuden kehittymisel- le on tutkinut myös Varila (1997).

Yrittäjien integrointi opetuksen resurssiksi yrittäjähaastattelujen kautta

Perinteisesti yrittäjien käyttäminen opetusresurssina on ollut käytössä ainakin kahdella tavalla. Yrittäjiä on pyydetty oppilaitoksiin pitämään oppitunteja ja luentoja. Lisäksi yritykset ovat lupautuneet kummiyrityksiksi koululuokille, mikä on voinut merkitä hyvinkin monenlaatuista yhteistyötä. Näiden toimintamuotojen kautta on saatu tuntumaa yrityselämään. Hankaluutena on usein koettu yrittäjien kiire sekä eri osapuolten vaihtelevat mahdollisuudet paneutua kummiyritystoimintaan. Toisaalta nii- tä yrittäjiä, jotka ovat valmiita tulemaan vierailemaan oppilaitoksissa, yhdistää omien kokemusteni mukaan kaksi asiaa. Tällainen yrittäjä kokee, että hänellä on annettavaa nuorille. Lisäksi yritys on vakiinnuttanut toimintansa ja yrittäjä pystyy pohtimaan myös voitettuja vaikeuksia.

Oppimistehtävän kuvaus

Alussa kuvatuista malleista erityisesti uramalli ja perheyrittäjyyden roolimalli antavat tukea sille käsitykselle, että yrittäjillä voi olla annettavaa yrittäjyyskasvatuksen ja yrittäjyyden perusteiden opet- tamisen laajalla työkentällä. Tässä artikkelissa kuvattava yrittäjähaastattelutehtävä nojautuu tähän käsitykseen. Oppimistehtävä on kokonaisuutena liitteessä. Tekstissä tehtävän eri kohtia käsiteltäes- sä kyseiset kohdat esitetään kursivoituina.

Oppimistehtävän tarkoitus ja toteuttaminen

Jokainen opiskelija on lähes päivittäin tekemisissä jonkun yrittäjän tai yrityksen kanssa. Oppimis- tehtävän tarkoituksena on saada yrittäjyyden ja yritystoiminnan perusteet elämään.

Haastateltavan yrityksen koolla eikä toimialalla ole merkitystä. Jo opiskelija asuu Joensuun ul- kopuolella, oppimistehtävän voi hyvin tehdä kotipaikkakunnalla. Henkilön, jonka kanssa opiskelijana

käydään läpi yrittämiseen liittyviä asioita, tulee olla sellainen, joka voi tehdä kyseistä yritystä koskevia päätöksiä. Haastateltava voi olla opiskelijan sukulainen. Tarkoituksena on, että tapaaminen on ”paljon enemmän kuin kahvipöytäkeskustelu” eli tavanomainen haastattelu tai havainnointia, johon liittyy pohdintaa yrittäjän kanssa.

Yrittäjähaastattelu –oppimistehtävä perustuu opiskelijan aktiivisuuteen. Opiskelija paneutuu aiheeseen Koirasen kirjan (Koiranen 2000) avulla, etsii yrittäjän, sopii toimintatavan ja tekee haastattelun. Yhden yrittäjäesimerkin ja vain yhden mallin korostamista hälvennetään siten, että opiskelijat pohtivat haastattelujen tuloksia kolmen hengen ryhmissä. Lisäksi haastattelutuloksia esitetään pienryhminä viimeisten luentojen yhteydessä.

Oppimistehtävän suorittaminen on pakollinen osa kurssia ja edellyttää:

- a. Koirasen kirjan (Sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys) lukemista ja*
- b. yhteistyötä toimivan yrityksen kanssa. Lisäksi jokaisen*
- c. pitää pohtia haastattelutuloksia kahden tätä kurssia suorittavan opiskelukaverin kanssa.*

Yrittäjähaastattelussa korostuu yrittäjän puhe. Kun yrittäjä saa puhua niistä asioista, joita hän pitää tärkeänä, voidaan lisätä uskottavuutta ja nostaa yrittäjien ja yrittäjyyden arvostusta. Viitteellisiä kysymyksiä on annettu kahdesta syystä. Tehtävän aloittaminen on osalle opiskelijoista melko vaikeaa. Toiseksi jos aineistoa käytetään tutkimustarkoitukseen, on perusteltua antaa viitteitä tutkimusintressien suuntaisesti.

Käytännössä: Lue Koirasen kirja ja laadi sen perusteella alustava haastattelurunko (muitakin lähteitä saa toki käyttää lisänä!). Kokoa kysymykset muutaman aiheen alle. Näin voit haastattelun kestäessä helpommin saada vastauksia erilaisiin kysymyksiin.

Kysymysaiheita, joihin sinun tulee haastattelun aikana saada vastaus:

- 1. Milloin ja miksi yritys syntyi?*
- 2. Miten yrittäjä etsii/löytää/kokoa työntekijät (”tiimin”) toteuttamaan yritysideaansa? Mitä yrittäjä pitää tärkeinä työntekijöiden ominaisuuksina, kun/jos hän palkkaa työntekijöitä? Kokeeko yrittäjä olevansa johtaja?*
- 3. Mitä ilman yrittäminen ei ole yrittämistä? Tarvitaanko sisäistä yrittäjyyttä? Mitä yrittäjä haluaa sanoa henkilölle, joka pohtii yrittäjyyttä ammattivaihtoehtona? Vinkki: yrittäjät eivät ehkä puhu mitään ”tiimin kokoamisesta” tai ”sisäisestä yrittäjyydestä” noilla sanoilla, mutta tarkkaavaisesti kuunnellen saadaan esille asioita, joiden voi todeta viittaavan noihin käsitteisiin.*
- 4. Muista kysyä (ja kirjoittaa raporttiin) yrittäjältä lupa siihen, että haastattelussa esille tulleita asioita voidaan käyttää nimettömänä tutkimusaineistona yliopistolla.*

Kukin opiskelija raportoi oppimistehtävän yksilötehtävänä. Arviointi tapahtuu tentin yhteydessä. Jokainen opiskelija kirjoittaa oman raportin, joka on 2-3 -sivuinen kuvaus yrittämisestä. Siinä esitetään myös se, mitä samanlaista/erilaista tuli esille omassa ja kahden kaverin haastatteluissa ja mitä ajattelemisen aihetta oppimistehtävä antoi. Raportin liitteenä on haastattelurunko.

Oppimistehtävä ja luentokuulustelu arvioidaan yhdessä siten, että oppimistehtävän osuus on 25 % arvosanasta. Arvostelussa vaikuttavat seuraavat tekijät:

- kysymysten laatiminen kirjan ja luentojen perusteella*
- teorian, haastatteluaineiston sekä oman ja kaverien pohdinnan yhdistäminen*
- raportin selkeys ja omaperäisyys*
- raportin ydinasioiden (= 1 kalvo/kolmen hengen ryhmä) esittäminen.*

Opiskelijoiden kokemukset yrittäjähaastattelutehtävästä ovat olleet erittäin myönteisiä. Kaikki ovat löytäneet haastateltavan yrittäjän. Kun haastattelut on toteutettu yrityksessä ja yrittäjien ehdoilla, niiden ei ole todettu haittaava yrittäjän toimintaa. Osa yrittäjistä on kokenut haastattelun hyvinkin myönteisenä. Useimmista raporteista löytyy myös lupa aineiston käyttämiseen tutkimustarkoitukseen. Osalta opiskelijoista asia näyttää kuitenkin unohtuneen.

Yrittäjät yliopiston yhteistyökumppaneina

Oppimistehtävän taustalla olevien mallien – uramallin ja roolimallin – perusteella yrittäjähaastatteluissa korostuu yrittämisen ja yritystoiminnan henkilöllinen ulottuvuus. Tämä näyttäytyy erityisesti niissä tapauksissa, joissa haastatellaan pienyrittäjiä. Tehtävässä on lisäksi asetettu ehdoksi se, että haastateltavan täytyy olla henkilö, joka voi tehdä yritystä koskevia päätöksiä. Näin ollen tehtävissä ja niiden raporteissa näyttäytyy yrittäjyyden ydin henkilötasolla ja uravalinnan päätöksinä.

Yrittäjänä toimivan henkilön ja opiskelijan yhteistyö voidaan nähdä myös asetelmana, jossa yrittäjä suostuu roolimalliksi. Hän on uravalinnan päätöksentekoprosessissa pidemmällä kuin haastattelija. Vastausten perusteella muodostuu käsitys, että pääosin yrittäjät saavat tai ottavat roolin, jonka perusteella opiskelija on ikään kuin harjoittelija ja yrittäjä toimii valmentajana. Vaikka kuvattu haastattelutehtävä on useimmiten vain yksittäinen kohtaaminen, siinä on tunnistettavissa samoja aineksia kuin opetusharjoittelussa. Opetusharjoittelulla on puolestaan perinteisesti tunnustettu tehtävänsä opettajien kouluttautumisessa.

Opettajankoulutuksessa urallaan pidemmällä olevat opettajat toimivat valmentajina ja roolimalleina opiskelijoille. Mielestäni tähän tehtävään voidaan yrittäjyyskasvatuksen osalta käyttää myös yrittäjinä toimivia henkilöitä. Yrittäjien integroiminen opetuksen resurssiksi voidaan nähdä myös yliopistojen kolmannen tehtävän mukaisena toimintana.

Mitä yrittäjät opettavat ja mitä opiskelijat oppivat?

Yrittäjät korostavat yrittäjäksi ryhtymisen edellytyksinä riskinottokykyä, hyvää liikeideaa, sitkeyttä ja kykyä sietää ja ratkaista myös ikäviä asioita. Vapaus tehdä omia päätöksiä ja nauttia toiminnan aikaansaannoksista mainitaan tärkeinä syinä siihen, että yrittäjinä jaksetaan vaikeinkin aikoina. Osa yrittäjistä katsoo edustavansa erityistä rotua, joka jaksaa sinnitellä tavallista pidempään. Tähän voi liittyä myös kokemus siitä, ettei voisi kuvitella olevansa toisen palveluksessa tai työskentelevänsä kahdeksasta neljään. Osalle yrittäjiä yrityksen perustaminen on ollut pitkän ajan haave, joillekin yksinkertaisesti vain yhteiskunnan edellyttämä kirjaamistoimenpide oman osaamisen myymisen yhteydessä. Asenteellisesti yrittäjät ovat välittäneet pääosin myönteistä roolimallia. Yrittäjäperheen tausta näkyy useissa raporteissa selvästi. (Opiskelijaraportit)

Opiskelijat raportoivat oppineensa yrittäjäksi ryhtymisen taustoista ja yrittämisen arjesta monia asioita. Joillekin opiskelijoille tämä merkitsee selvää yrittäjäkynnyksen alentumista; yrittäminen ei näytä muuta työtä vaativammalta tai se ei vaadikaan ympäröivää työpäivää, kuten julkisuudessa esitetään. Toisaalta yrittäjän arki saattaa näyttää ihan toimivalta ja järkevältä vaihtoehdolta, vaikkei se vahvistukaan ainakaan ainoaksi uravaihtoehdoksi. (Opiskelijaraportit)

Opiskelijaraporttien mukaan elävän yrittäjän tapaaminen on paitsi vaihtelua luennoille myös hyvä esimerkki teorian ja käytännön linkittämisestä toisiinsa. (Opiskelijaraportit) Monet asia ovat olleet myös luennoilla esillä. Kysymys näyttää olevan usein siitä, miten asiat yhdistetään ja millä asenteella? Tämä nostaa esille yrittäjyyskasvatuksen kannalta hyvin tärkeän seikan: minkälainen asenne opettajalla itsellään on yrittämiseen ja sen ilmenemiseen sisäisenä tai ulkoisena yrittäjyytenä. Tätä haastetta tukee sekä koulujärjestelmämme eri tasoilla että johtamiskoulutuksen osana saadut kokemuksia erilaisista mestari-kisälli –asetelmaan rakentuvista malleista.

Pohdinta

Yrittäjien integroiminen yrittäjyyskasvatuksen opetuksen resurssiksi on perusteltua useista näkökulmista. Tehtävän perustelujen kytkentä uramalliin ja roolimalliin vaikuttaa alustavasti sekä toimivalta että haastavalta. Artikkelin alussa kuvatus mallin (Johanisson & Bång, tässä Vesalainen 2001) osamallit eivät ole toisensa mustavalkoisesti poissulkevia, vaan tapa jäsentää yrittäjyyden alueellisia eroja. Kun oppimistehtävän avulla tuotetaan roolimalleja tai eväitä niiden rakentamiseen, tässä voidaan nähdä myös miljöömallin aineksia. Myös Koirasen (2000) tutkimustulokset perheyri-

tysten roolimalleista tulevat oppimistehtävissä esille. Yrittäjäperheissä malli yrittäjänä toimimisesta on aina läsnä. Voidaan kysyä, mitä kaikkea muuta kuin uramalli ja roolimalli tarvitaan, että perheen lapset pitävät yrittäjyyttä ainoana vaihtoehtona hankkia toimeentulonsa. Sekä yksilöhaastatteluina että toisten opiskelijoiden kuvaamina tarinoina opetukseen tuodaan ”kohtaamisia”, jotka eivät muuten toteutuisi. Opiskelijat kuulevat monta yrittäjäkuvausta, jolloin he saavat enemmän aineksia oma roolimallinsa rakentamiseen. Yleisempien yrittämisen edellytysten osalta tiettyjen asioiden toistuminen haastattelukuvauksissa tukee käsitystä kyseisten asioiden tärkeydestä.

Yrittäjyysaastatteluista saatavien raporttien perusteella voidaan nostaa erilaisia tutkimuskysymyksiä. Vuoden 2004 raportteja käytetään aineistona gradussa, jossa käsitellään osaamisen johtamista pienyrityksissä. Jo nyt kerätyn aineiston perustella on mahdollista tarkastella myös:

- yrittäjien neuvoja henkilöille, jotka pohtivat yrittäjyyttä uravaihtoehtona
- miten aineistossa erottuvat osaamispainotteiset yritykset
- vähentääkö vahva osaaminen sinnittelyn tarvetta ja päinvastoin
- miten yrittäjäerheen lapset kokevat yrittäjyyskasvatuksen.

Yrittäjyyskasvatuksen opettajat ja kaikki toimijat aiheen ”liepeillä” ovat roolimalleja halusivatpa tai eivät. Jos yrittäjyyttä halutaan edistää, täytyy puheen ja toiminnan olla ristiriidatonta sekä yrittäjyyttä ja kunnioittavaa. Opettajien ja tutkijoiden pohditut ja perustellut mielipiteet auttavat opiskelijoita hahmottamaan omia valmiuksiaan yrittäjyyden laajalla kentällä. Puheet yrittäjyydestä ”lukemattomien” ammattina tai yrittäjyyden itseisarvoisesta lisäämisvaateesta eivät tue yrittäjyyden harkitsemista uravaihtoehtona.

Yrittäjyyskasvatuksen haasteet kiteytyvät mielestäni hyvin alle lainatussa opiskelijaraportin kohdassa: ”Yrittäjyydestä kokonaisuutena haastattelujen perusteella jäi mieleen muutamia teemoja. Yrittäjyyttä yhtäältä yksinkertaistetaan, toisaalta monimutkaistetaan yleisen diskurssin tasolla. Kumpikin ääripää liittyy siihen, miten yrittäjyyttä käsitellään ulkopuolisen näkökulmasta. Kouluissa opetetaan ja valmennetaan yrittäjiä, yhteiskunta ainakin periaatteellisesti kannustaa yrittäjyyteen, mutta yrittäjien itsensä mielestä ilmiöön liittyy koulutuksen saavuttamattomissa olevia tekijöitä. Monimutkaisuus taas ilmenee yrittäjyysmytin luomisessa. Yksistään strategiat ja visiot eivät pk-yrittäjän pöytään leipää kannu.”

LÄHTEET

- Koironen, M. 2000. Ole yrittäjä - sisäinen ja ulkoinen yrittäjyys. www.yrittajakoulu.com/yrittajuuden_oppia.
- Opiskelijoiden raportit yrittäjähaastattelutehtävästä/syyskuu 2004/Joensuun yliopisto, taloustieteiden laitos. (Opiskelijaraportit).
- Reynolds, P. D. & Bygrave, W.D. & Autio, E. & others. 2004. Global Entrepreneurship Monitor. (GEM). Badson College, Badson Park, MA, USA. London Business School, London, UK.
- Varila, J. 1997. Tuuliko tuo työmarkkinakelpoisuuden?: tutkimus työmarkkinakelpoisuuden luonnehahmon synnyn ja kehityksen arvoituksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia; n:o 66. Joensuun yliopistopaino. Joensuu.
- Vesalainen, J. 2001. Yrittäjyyden ulottuvuudet. www.yrittajakoulu.com/yrittajuuden_oppia.

OHJAUS- JA KOULUTUSTYÖN MAHDOLLISUUDET KUNNALLISHALLINNOLLISEN KULTTUURIN JA TYÖN MUUTOSPROSESSIN TUKENA

Pia Lauraeus

Johdanto

Työstä saatu palaute toimii mm. niin yksilön kuin organisaation identiteetin kehittämisen sekä oppimisen välineenä. Johdonmukaisen ja riittävän palautteen avulla voidaan mm. tukea, ohjata ja kehittää työroolikuvaa sekä työtoimintaa haluttuun suuntaan Työstä saadun palautteen, sen laadun ja riittävyysvaikutusten voidaan katsoa ulottuvan aina yksilötasolta yhteisötasolle. Erityisen tärkeä merkitys on palautteella ja sen laadulla, silloin kun organisaation kulttuuria halutaan mm. vahvistaa, puuttua siihen tai muuttaa sitä. (mm. Jacobson & al. 2001; Keskinen 1996; Pousette & al. 2003; Schein 1989)

Kunnallishallinnon kulttuurin on kuvattu olevan muutosvaiheessa. (mm. Haveri 2002; Lehväsvirta 1999; Rajala 1997). Lehväsvirran (1999) mukaan kunnallishallinto onkin kokenut vaiheen, jossa monet perinteiset toimintamallit ovat jouduttu kyseenalaistamaan. Vahojen perinteiden rinnalla kilpailee uusia toimintatapoja, jotka saattavat tuottaa käytännön työtoiminnan ongelmia (Haveri 2002).

Nupposen (2000) mukaan kuntajohtajan työtä arvioidaan vähäisessä määrin systemaattisesti ja säännöllisesti. Kuntajohtaja saa palautetta pääasiassa suullisesti kokouksissa. Systemaattisempaa kuntajohtajan työn arviointia tehdään lähinnä kuntajohtajien ja johtavien luottamushenkilöiden arviointikeskusteluissa. (Nupponen 2000, 64-65.)

Saavatko Suomen kuntajohtajat päätöksentekoaikoinaan palautetta työstään? Tukeeko saatu palaute heidän kokemuksensa mukaan työnkuvaa ja työtehtäviä? Saavatko kuntajohtajat työnohjausta tai käyvätkö he kehityskeskusteluja työstään? Tässä artikkelissa pyritään vastaamaan näihin kysymyksiin tekeillä olevan väitöskirjatyön kyselytutkimuksen tuloksien pohjalta. Tässä artikkelissa esitellään vuosina 2003 - 2004 kerätyn Survey-tutkimuksen määrällisen tutkimusaineiston pohjalta Suomen kuntajohtajien kokemuksia saadusta palautteesta, työnohjauksesta ja käydyistä kehityskeskusteluista. Lopuksi tullaan pohtimaan ohjaus- ja koulutustyön mahdollisuuksia kunnallishallinnon kulttuurin ja työn muutosprosessin tukena esiteltäviin tutkimustuloksiin peilaten.

Palautteen merkitys työssä

Palaute toimii mm. identiteetin kehittämisen, oppimisen sekä organisaation kulttuurin vahvistamisen tai muuttamisen välineenä. Myös esim. työn tavoitetta, toimintaa ja tuloksia arvioivat kehityskeskustelut sekä työnohjaus ovat omiaan mm. tukemaan ja kehittämään työtoimintaa ja työn tuloksisuutta.

Palautteen vaikutusten voidaankin katsoa ulottuvan aina yksilötasolta yhteisötasolle, sillä sosiaalisten rakenteiden ja identiteettien suhde on dialektinen. Instituutiot, roolit ja palautejärjestelmät tuottavat yksilön identiteettiä, ja toisaalta syntyneet identiteetit muovaavat vastavuoroisesti instituutioita ja sosiaalisia rakenteita. (Berger & Luckmann 1995, 85-92., 195-196.) Esim. riittämätön, ristiriitainen tai epä johdonmukainen palaute vaarantaa työroolin kautta myös yksilön minäkäsityksen, sillä yksilö samaistuu voimakkaasti kantamiinsa rooleihin (Goffmann 1971, 260-261.).

Johdonmukaisen ja riittävän palautteen avulla voidaankin tukea työroolikuvaa ja mm. ohjata toimintaa haluttuun suuntaan sekä näin lisätä mm. työmotivaatiota ja -tyytyväisyyttä (mm. Pousette & al. 2003; Schein 1989, 235-241.). Palautteen laatu, työtyytyväisyys ja selvyys työroolista kietoutuvatkin tekijöinä vahvasti toisiinsa. Tunne työssä onnistumisesta syntyy, kun yksilö kokee vastaan-

neensa työssä asetettuihin erilaisiin odotuksiin. Työtyytyväisyys on viihtymistä työssä, joka syntyy ensisijaisesti onnistuneen toiminnan tuloksena (Rajala 1989, 112-113.).

Palautteen laadun onkin osoitettu vaikuttavan välillisesti niin työtyytyväisyyden kuin työhön sitoutumisen kautta myös koettuun rooliepävarmuuteen. Myönteinen palaute työssä vähentää rooliepävarmuuden tunnetta, kielteisen taas edistäessä sitä. (Pousette & al. 2003) Pousette & al. (2003) mukaan kielteiseen palautteeseen tulisikin aina liittää myös työroolia selkeyttävää tietoa. Kielteinen palaute toimiikin silloin, kun halutaan johdonmukaisesti alleviivata sitä, mikä ei ole organisaatiossa suotavaa käyttäytymistä tai toimintaa (Keskinen 1996; Schein 1987).

Keskisen (1996, 113) mukaan myönteisen palautteen avulla voidaan oppia jotakin uutta, kun taas kielteisen palautteen vastaanottamiseen voi liittyä defensessejä, jotka saattavat estää uuden oppimista. Kielteinen palaute, yhdessä asetettujen työvaatimusten kanssa, selittävät ja ennustavat osin myös stressireaktioita (Jacobson & al. 2001).

Riittävä ja johdonmukainen palaute on omiaan myös selkeyttämään työssä esiintyviä epäselvyyksiä, jotka saattavat tuottaa esim. vuorovaikutuksen ongelmia työyhteisössä. Työn kulttuuri, selkeine rooli- ja tehtäväjakoineen, normeineen ja tavoitteineen hillitsevät yhteisön tai sen ryhmien epärationaalista käyttäytymistä (Bion 1979, 76-87.; Schein 1987, 26, 53-56., 79, 80-81., 88). Palautteen merkitys välineenä korostuuakin erityisesti silloin, kun halutaan vaikuttaa tai muuttaa organisaation kulttuuria. Johdonmukainen, selkeä ja riittävä palaute lieventää osaltaan kulttuurin muutoksen tuottamaa ahdistusta (Schein 1989, 235-241., 251, 303, 327)

Tutkimuksen tehtävä, tutkimuskohde ja tutkimuksen toteutus

Tekeillä olevan väitöskirjatyön tutkimuksen kohteena ovat Suomen kuntajohtajat (N=444). Väitöskirjatyön tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa henkisen väkivallan ilmiöstä työn kontekstissa mm. kuntatyön kehittämisen ja edistämisen tueksi sekä aikuiskoulutuksen oppimateriaaliksi. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää kuinka moni kuntajohtaja on kokenut henkistä väkivaltaa tai joutuneensa syntipukiksi työssään nykyisen virkakautensa aikana ja mitkä tekijät kiinnittyvät kyseisiin kokemuksiin. Tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää myös kuntajohtajien kokemuksia mm. psykososiaalisista työolosuhteista, työtyytyväisyydestä ja rooliodotuksista.

Survey-tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta eri aineistosta. Aineisto kerättiin postikyselynä ensin vuonna 2003. Kysely lähetettiin tällöin 200 Suomen kuntajohtajalle. Kyselyyn vastanneiden kuntajohtajien osuus oli tällöin v. 2003 54 % (N = 200 : n = 108). Aineiston keruuta jatkettiin seuraavana syksynä, vuonna 2004 lähettämällä lähes sama postikyselylomake lopuille 244 Suomen kuntajohtajalle. Jatketun kyselyn vastausprosentti oli 49 % (N = 244 : n = 119). Kohtuullisen alhaisen kokonaisvastausprosentin vuoksi päätettiin lähettää (28.10.2004) vielä kyselyn muistutuskierros osalle kuntajohtajista (N = 68) taustamuuttujien perusteella valittuihin kuntiin. Valintaperusteena käytettiin kuntajohtajan sukupuolta sekä kunnan tai kaupungin asukaslukumäärää. Vastausprosentti muistutuskierroksella oli 28 % (n = 19).

Survey-tutkimuksen kyselylomakkeella pyrittiin keräämään määrällistä tietoa, mutta myös laadullista aineista tavoiteltiin avointen kysymysten avulla. Lomakkeen kehittämisessä pyrittiin ottamaan huomioon mm. kunnallishallinnon erityinen muoto kaksoisorganisaationa. Käytettyä lomaketta kehiteltiin osin niin aiempien henkisen väkivallan empiiristen tutkimuksien kyselylomakkeita ja asteikkoja (mm. Vartia & Paananen 1992; Hogg & Dofradottir 2001) kuin kunnallishallintoa koskevaa kirjallisuutta ja tietoa hyödyntäen.

Nyt esiteltävät tutkimustulokset kattavat palautetta koskevien tutkimustulosten esittelyn yhteydessä koko vastaajien joukon (N = 246), kun taas kehityskeskusteluja sekä työnohjausta koskevat tutkimustulokset koskevat ainoastaan vuonna 2004 kerättyä aineistoa (N = 138). Tämä siksi, että vuonna 2004 käytettyä jatketun kyselyn lomaketta kehitettiin vuoden 2003 kerätyn aineiston (n = 108) ja sen analyysien pohjalta nousseiden kysymysten avulla. Vuonna 2004 jatketun kyselyn lomaketta muokattiin siten, että muutamia lomakkeen kysymyksiä poistettiin ja nämä korvattiin kysymyksillä, jotka koskivat mm. saatua työnohjausta tai käytyä kehityskeskusteluja.

Tässä artikkelissa käsitellään ainoastaan Survey-tutkimuksen määrällistä aineistoa. Kuntajohtajien kokemuksia saadusta palautteesta, työnohjauksesta ja käydyistä kehityskeskusteluista kuvaillaan mm. keski- ja hajontalukujen avulla. Ryhmien välisiä eroja haettiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA) ja sen epäparametrisella vastineella (Kruskal-Wallis testillä) muuttujan jakaumasta riippuen.

Tulokset

Vastausprosentti ja kyselyyn vastanneet kuntajohtajat

Kyselyyn vastanneiden kuntajohtajien osuus on 55,4 % (n = 246) kaikista Suomen kuntajohtajista (N = 444) vuonna 2004. Kyselyyn vastanneet kuntajohtajat (N = 246) olivat voittopuolisesti miehiä (n = 217 : 88 %), työskentelevät kunnanjohtajana (n = 180 : 73 %) ja ovat iältään 50-59-vuotiaita (n = 145 : 59 %). Vastajien (N = 246) virkasuhde on pääasiassa solmittu toistaiseksi (n = 218 : 89%).

Kuntajohtajien kokemukset päätöksentekoezimiltä saadusta palautteesta

Reilu kolmannes kyselyyn vastanneista kuntajohtajista (N = 246) piti samaansa palautetta täysin tai jokseenkin riittämättömänä (n = 92 : 37,4 %), tehtävän kuvaa tukemattomana (n = 85 : 34,5 %), perustehtävän toteuttamista tukemattomana (n = 80 : 32,9 %) ja oli saanut rakentavaa suullista palautetta päätöksentekoezimiltä vähän tai ei laisinkaan (n = 78 : 31,7 %). Yli puolet (n = 158 : 64,5 %) kuntajohtajista (N = 245) ei ollut saanut tai oli saanut jokseenkin vähäisessä määrin rakentavaa kirjallista palautetta päätöksentekoezimiltä. (ks. Taulukko 1.)

Taulukko 1 Kuntajohtajien saama työnkuvaa ja tehtävää tukeva palaute päätöksentekoezimiltä asteikolla 1-5 (1 = Täysin eri mieltä – 5 = Täysin samaa mieltä)

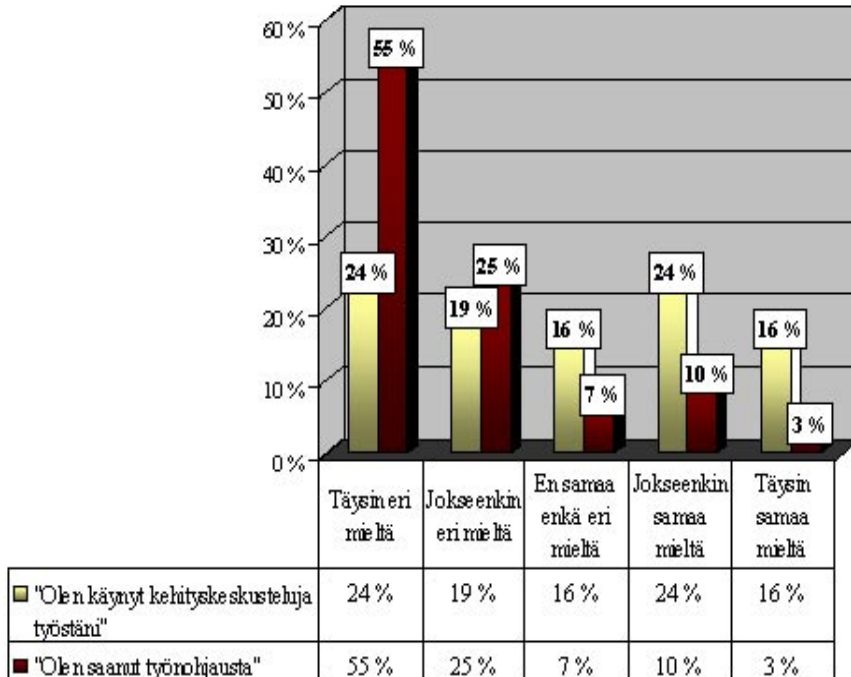
Päätöksentekoezimiltä saatu palaute	N=	Ka (Kh)	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %
Riittävä palaute	246	2,95 (1,11)	10,2	27,2	25,6	31,3	5,7
Tehtävänkuvaa tukeva palaute	246	2,96 (1,01)	7,3	27,2	31,3	30,5	3,7
Perustehtävän toteuttamista tukeva palaute	243	3,00 (1,00)	7,0	25,9	30,9	32,9	3,3
Rakentava kirjallinen palaute	245	2,22 (1,08)	30,2	34,3	20,4	13,1	2,0
Rakentava suullinen palaute	246	3,10 (1,05)	7,7	24,0	22,4	42,7	3,3

Kuntajohtajat, kehityskeskustelut ja saatu työnohjaus

Kuntajohtajien joukko (N=136) hajosi suhteellisen vahvasti kahtia kysyttäessä onko vastaaja käynyt työstään kehityskeskusteluja {Ka 2,89 (Kh 1,43)}. (ks. myös Kuvio 1.) Virkavuodet nykyisessä virassa { $\chi^2(4) = 11,43 : p = 0,022$ } tai oliko vastaaja kunnan- vai kaupunginjohtaja { $\chi^2(1) = 5,84 : p = 0,016$ } vaikutti tilastollisesti melkein merkitsevästi siihen miten kehityskeskusteluja koskevaan kysymykseen oltiin vastattu. 5-9 -vuotta nykyisessä virassaan työskennelleet kuntajohtajat olivat käyneet eniten kehityskeskusteluja työstään {Md 4 (2-5)}, kun taas 15-19-vuotta virassaan työskennelleet {Md 2 (1-3)} vähiten. Kaupunginjohtajat {Md 4 (2-5)} olivat käyneet enemmän kehityskeskusteluja työstään kuin kunnanjohtajat {Md 3 (1-4)}.

Kysyttäessä saadusta työnohjauksesta oli sitä keskimäärin saatu varsin vähäisessä määrin {Ka 1,80 (Kh 1,11)} vastaajien joukossa (N = 136). (ks. myös Kuvio 1.) Työsuhteen muoto vaikutti tilastolli-

sesti melkein merkitsevästi siihen, miten saatua työnohjausta koskevaan kysymykseen oliin vastattu $\{(1, 134) F = 5,09 : p = 0,026\}$. Määräaikaisessa työsuhteessa olevat kuntajohtajat $\{Ka 2,43 (Kh 1,34)\}$ vastasivat saaneensa keskimäärin enemmän työnohjausta kuin vakituksessa työsuhteessa olevat kuntajohtajat $\{Ka 1,73 (Kh 1,07)\}$.



Vastaajat % (N=136)
asteikolla 1-5

Kuvio 1 Kuntajohtajat (N=136), käyty kehityskeskustelut (Ka 2,89 ; Kh 1,43) sekä saatu työnohjaus (Ka 1,80 ; Kh 1,11) asteikolla 1-5 (1=Täysin eri mieltä – 5= Täysin samaa mieltä).

Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Työstä saadun palautteen avulla voidaan mm. lisätä työhön sitoutumista, työtyytyväisyyden tunnetta sekä vähentää rooliepävarmuuden tunnetta ja stressireaktiota työssä. (mm. Jacobson & al. 2001, Pousette & al. 2003) Riittävä ja johdonmukainen palaute toimii niin yksilön kuin organisaationkin kehittämisen, oppimisen sekä organisaation kulttuurin vahvistamisen, siihen puuttumisen tai muuttamisen välineenä. Riittävä palaute lieventää osaltaan myös esim. kulttuurin muutoksen tuottamaa ahdistusta yhteisössä. (Keskinen 1996, Schein 1989)

Palautteen merkitykseen työssä sekä kunnallishallinnon muutosprosessiin peilaten se, että kolmannes kunnan korkeimmista virkamiehistä koki päätöksentekokeleimiltä saamansa palautteen olleen jokseenkin tai täysin riittämätöntä, tehtävänkuvaa ja perustehtävän toteuttamista tukematonta sekä suullisen palautteen ollen täysin tai jokseenkin rakentamatonta, herättää useita jatkokysymyksiä ohjaus- ja koulutustyön mahdollisuuksien näkökulmasta tarkasteltuna. Myös kuntajohtajien sama vähäinen työnohjaus sekä tutkimuksen tulokset työstä käydyistä kehityskeskusteluista herättävät ajatuksia. Suhteellisen vähän aikaa virassaan olleet (5-9-vuotta) tai kaupungin johtajat olivat käyneet enemmän kehityskeskusteluita työstään, kuin suhteellisen pitkään virassaan työskennelleet (15-19-vuotta) tai kunnanjohtajana työskennelleet.

Tutkimuksen tulosten voidaan siis tulkita viittaavan siihen, että kuntajohtajan työtä tukevan, riittävän ja systemaattisen palautteen anto on osin heikkoa sekä johtotyön kehittämisen tukimuotoja, kuten kehityskeskusteluita toteutetaan osassa Suomen kunnista suhteellisen vähäisessä määrin. Myös työnohjausta on saatu (tai käytetty) keskimäärin varsin vähän kuntajohtajien keskuudessa.

Yhteenvetona tutkimuksen tuloksista voitaisiin vetää johtopäätös, että mm. kunnallishallinnollisen kulttuurin, sen muutosprosessin sekä toimijoiden hyvinvoinnin tukemista ja kehittämistä ajatellen, olisi kaksoisorganisaation muotoisen kunnallishallinnon toimijoiden välisessä palautejärjestelmässä kehittämisen varaa. Myös kehityskeskustelujen yleistyminen käytänteeksi niin kunnissa kuin kaupungeissa virkavuosista riippumatta toisi varmasti lisäarvoa systemaattisemmalle palautteenannolle, toimijoiden väliselle yhteistyölle kuin kunta- ja kunnanjohtamistyönkin kehittämiseksi, sekä mm. näiden kautta kuntalaisten hyvinvoinnin turvaamiselle ja kuntien kehittämistyölle.

LÄHTEET

- Bion W.R. 1997. Kokemuksia ryhmästä. Ryhmädynamikka psykoanalyysin näkökulmasta. Weilin+Göös. Espoo.
- Beger L. & Luckmann T. 1994. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen: Tiedonsosiologinen tutkielma. Gaudeamus.
- Goffmann E. 1971. Arkielämän roolit – oikeille jäljille rooliviidakossa. Werner Söderström. Porvoo.
- Haveri A. 2002. Uusi julkisjohtaminen kunnallishallinnon reformeissa. Hallinnon tutkimus. 1, 4-19. .
- Jacobson C., Pousette A. & Thylertfors I. 2001. Managing Stress and feelings of Mastery among Swedish Comprehensive School Teachers. Scandinavian Journal of Educational Research 2001, 45 (1), 37-53.
- Keskinen S. 1996. Teoksessa Sosiaaliset kognitiot maailman jäsentäjinä. (toim.) Keskinen S. Yksilö ja työyhteisö muutoksessa. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:53. Painosalama Oy. Turku.
- Lehväsvirta L. 1999. Kuntien hallinto muuttuvassa toimintaympäristössä. Kunnallisten luottamushenkilöiden ja viranhaltijoiden roolit sekä niiden yhteensopivuus toimintaympäristöjen kanssa. Suomen Kuntaliiton Acta-sarja.
- Nupponen P. teoksessa Valanta J. 2000. Kuntajohtamisen ja demokratian käytännöt 1997-2000. Kuntaliitto. Helsinki.
- Rajala T. 1997. Työstressin tutkiminen kunnallisissa työyhteisöissä. Tampereen yliopisto.
- Schein E.H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Weilin+Göös. Espoo.
- Pousette A., Jacobsson C., Thylefors I. & Hwang P. The role of feedback in Swedish human service organizations. Community, Work & Family 2003, 6(3), 245-268.
- Valanta J. 2000. Kuntajohtamisen ja demokratian käytännöt 1997-2000. Kuntaliitto. Helsinki.

YRITYSMAAILMAN ASiantuntijoiden Näkemyksiä Innovaatioista

Siltala Reijo, Suomala Jyrki, Keskinen Soili, Taatila Vesa

Innovatiivisuuden katsotaan nykyisin olevan kehittyvän yrityksen eilinehto (Hamel & Prahalad 1994; Quinn, Baruch & Zien 1997). Nopeasti muuttuvassa markkinatilanteessa muutoksiin kykenevä organisaatio on etulyöntiasemassa (Dougherty 1999). Lundvall ja Borrás (1998) toteavat, että innovaatioita ja oppimista pidetään keskeisinä mekanismeina yritysten kilpailukyvyssä. Nakari ja Valtee (1995) vetävät yhteyden oppivan organisaation kautta menestyvään työyhteisöön nimeämällä erääksi oppivan organisaation keskeiseksi ominaisuudeksi innovatiivisuuden palkitsemisen. Yliherva (2004) ja Stähle, Sotarauta ja Pöyhönen (2004) tuovat asian esiin laajemmin. Heidän mukaansa viime vuosina Suomen taloudellisen hyvinvoinnin ja talouskasvun perustana on alettu pitää organisaatioiden uudistumis- ja innovaatiokykyä.

Ylihervan (2004) mukaan organisaatioiden innovaatiotoiminta ja kilpailukyky riippuvat kyvystä hankkia, vastaanottaa ja soveltaa uutta tietoa ja osaamista. Innovaatiot antavat yrityksille mahdollisuuden parantaa tuotannon laatua ja saavat kehityksen uuteen nousuun. Uudet innovaatiot auttavat vaikutusvallan lisäämisessä ja luovat pääsyn sisään uusille markkinoille. (Dougherty 1999). Himanen (2004) painottaa yritysten ja laajemmin koko yhteiskunnan osaamista ja luovuutta menestyksen keskeisenä vaatimuksena.

Popper (1959) huomasi, että teoriaa uusien ideoiden keksimisestä ei ole olemassa. Perinteinen näkemys 50-luvulla ja osin edelleenkin on, että keksijä työskentelee yksin ja uuden innovaation syntyminen on henkilökohtainen, yksilöllinen prosessi (Mayer 1995; Stähle, Sotarauta ja Pöyhönen 2004). Tällaista näkemystä on kritisoitu viime aikoina voimakkaasti ja innovaation synnyn ajatellaan nykyisin usein olevan lähtöisin jaetusta asiantuntijuudesta (Bailer-Jones 1999; Thagard 1993). Tarkastelemme seuraavassa erilaisia lähestymistapoja innovaatioihin tutkimuskirjallisuuden ja asiantuntijahaastattelujen perusteella.

Erilaisia lähestymistapoja innovaatioon

Innovaatio voidaan määritellä useasta eri näkökulmasta. Alasoini, Liftländer, Rouhiainen ja Salmenperä (2002) tuovat esiin määritelmän, jonka mukaan innovaatioilla tarkoitetaan uuden etsimisen, tutkimisen ja oppimisen pohjalta syntyviä oivalluksia, jotka näkyvät työelämässä uusina tuotteina ja palveluina sekä uusina tapoina tuottaa niitä. Pelkistetyimmillään innovaatioiden voidaan katsoa olevan idean toteuttamista käytännössä eli yrityksen näkökulmasta idean kaupallistamista (Lampikoski & Korpelainen 1997, 15). Kolehmainen (2001) määrittelee innovaation hieman laajemmin todeten innovaation olevan sellainen tekninen, organisatorinen tai toiminnallinen ratkaisu, jonka yritys itse kehittää tai ottaa uutena asiana joko suoraan tai soveltaen käyttöön omissa tuotteissaan, palveluisaan, tuotanto- ja palveluprosesseissaan tai muissa sen toiminnan kannalta merkityksellisissä yhteyksissä. Stählen ja Sotaraudan (2002) mukaan innovaatio on uuden tiedon luomista ja soveltamista siten, että siitä on taloudellista hyötyä. Määritelmä on edelleen jalostettu kaavaksi ”Innovaatio = uusi idea + toteutus + arvon luominen” (Stähle, Sotarauta ja Pöyhönen 2004, 11).

Noren (2002) mukaan innovaatiolla saatetaan tarkoittaa kokonaan uutta keksintöä, mutta innovaatio voi olla myös teknisen ongelman uusi ratkaisu, joka syntyy tuotekehitystyön tuloksena. Hän ehdottaa innovaatiolle käännökseksi termiä ”uutuus”. Samoin Hokkanen (2001) toteaa innovaation keskeisenä määritelmänä olevan uutuuden. Hänen mukaansa innovaation diffuusion näkökulmasta uutuus on mahdollista määritellä niin kauan kuin se saavuttaa tietyn osan potentiaalisista käyttäjistä, toisin sanoen innovaatiota voidaan pitää innovaationa niin pitkään, kunnes sen uutuusarvo on pienentynyt riittävästi. Miittisen, Lehenkarin, Hasun ja Hyvösen (1999, 2) mukaan innovaatio on alkanut tarkoittaa yhä enemmän samaa kuin uudistumiskyky, kilpailukyvyyn säilyttäminen tai osaami-

sen kehittäminen. Määrittelyssä on siis menty astetta pidemmälle suoraan tuottavuuden suuntaan ja päästään lähemmäksi prosessia kuin itse tuotetta.

EU-komission Vihreässä kirjassa innovaatiosta innovaatio esitellään tuotantokeskeisesti menettelynä ja tuloksena. Menettelyn tärkeimpänä osana voi pitää ajatuksen muuntamista tuotteeksi tai palveluksi, tuotannolliseksi tai sosiaalisen palvelun menetelmäksi. Innovaation nähdään kuuluvan kaikkiin toimialoihin ja myös yleishyödyllisiin palveluihin eli julkisen ja kolmannen sektorin toimintoihin. Innovaation taustalla on määritelmän mukaan sosiaalisen käyttäytymisen ja elintapojen muutokset. Innovaatio ei siis ole synonyymi teknologialle, vaan sen voi katsoa olevan ennemminkin useiden tiedossa olevien osatekijöiden uudenlaista yhdistämistä. (Euroopan yhteisöjen komissio 1995)

Innovaatioiden luokitteluksi on myös esitetty useita tapoja. Stähle ja Sotarauta (2002) luokittelevat kaikki innovaatiot teknisiin, taloudellisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin. Grupp ja Maital (2001, 9-11) lähtevät määrittelyssään innovaation uutuusasteesta jakaen sen kolmeen portaaseen: 1. inkrementaalinen innovaatio (uusi kehitysversio olemassa olevasta tuotteesta), 2. standardi innovaatio (vanhaan tuotteeseen lisätään uusi ominaisuus), 3. radikaali innovaatio (selkeästi uusi tuote). Korpelainen ja Lampikoski (1997) käyttävät perinteistä jaottelua, jonka mukaan innovaatio voidaan jakaa neljään lajiin: teolliseen-, kaupan-, palvelu- ja sosiaaliseen innovaatioon.

Innovaatiota voidaan kuvata myös prosessin näkökulmasta. Prosessitason käsitteillä voidaan viitata yksilöön tai organisaatioon. Tällöin kyse on uuden tiedon etsinnästä, uuden tiedon luomisesta, tiedon soveltamisesta, tutkimisesta tai oppimisesta. Nämä prosessit johtavat oivallukseen tai sitten ne seuraavat oivallusta. Prosessiin voidaan viitata myös organisatorisilla termeillä kuten yrityksen kehittämistoiminta, tuotekehitys tai juurruttamisprosessi. Esimerkiksi Kivisaari, Kortelainen ja Saranummi (1999) tarkastelevat radikaalien innovaatioiden käyttöönottoa terveydenhuollon näkökulmasta. Heidän mukaansa radikaali innovaatio vaatii yleensä juurruttamista, jolla tarkoitetaan innovaation ja sen ympäristön molemminpuolista sopeuttamisprosessia. Prosessissa avaintoimijoina ovat tuottajat, käyttäjät ja yhteiskunnalliset toimijat. Innovaatioiden prosessilähtöisen käsittelyn merkitys korostuu, kun etsitään tapoja innovaatiotoiminnan johtamiseen (ks. esim. Barthelt, Malmberg & Maskell 2002; Stähle, Sotarauta ja Pöyhönen 2004). Miettinen, Lehenkari, Hasu ja Hyvönen (1999, 3) kritisoivat tällaista prosessinäkemyä siitä, että laajasti ymmärrettynä käsitteestä tulee vaikeasti rajattava ja tutkittava. Innovaatiosta on vaarassa muodostua yleiskäsite, joka tarkoittaa liian monitasoisesti useita eri ominaisuuksia ja prosessin vaiheita.

Innovaation syntymisen edellytyksiä

Innovaatioilla on suuri merkitys yritysten kilpailukyvyn kannalta. Tästä syystä on kiinnitetty paljon huomiota siihen, millaisissa olosuhteissa innovaatiot voivat syntyä. Tieteenfilosofiassa on tutkittu paljon uusien teorioiden syntyedellytyksiä ja viime aikaiset tutkimukset (Dunbar 1995; Thagard 1997; Wray 2002) ovat osoittaneet, että uuden keksimisen kannalta ryhmätyöskentelyllä ja verkostoitumisella on tärkeä merkitys. Koska innovaatioiden tuottaminen on nykyisin hyvin tietointensiivistä, myös yrityksissä pyritään muuttamaan organisaatorakenteita niin, että uuden tiedon ja innovaatioiden syntyminen olisi mahdollista.

Nonakan ja Nishiguchin (2001, 4) mukaan innovaatioiden tuottaminen ei ole vain tietojohdamista, osaamisen johtamista (Knowledge Management), vaan tietoa tulee hoivata (...knowledge must be "nurtured" rather than "managed"). Tällöin sosiaalisilla suhteilla on aivan oleellinen merkitys. Hoivaminen yksilöiden välillä on innovatiivisissa yrityksissä tärkeää ja se edistää organisaation tiedollista kehitystä ja luottamuksen syntyä työntekijöiden välillä (Nonaka & Nishiguchi 2001). Luottamus luo ilmapiiriä, jossa uudet innovaatiot voivat syntyä. Von Krogh, Ichijo ja Nonaka (2001) jakavat organisaatiot korkean huolenpidon organisaatioihin (High care organizations) ja matalan huolenpidon organisaatioihin (Low care organizations). Korkean huolenpidon organisaatioissa työntekijät auttavat toisiaan ja ovat helposti lähestyttävissä. Niissä on suuri määrä lempeyttä ja työntekijät jakavat kollektiivisesti samat huolenpidon arvot. Yksilöitä autetaan verkostoitumaan ja antamaan yksilöllistä piilevää tietoa ja jakamaan sitä muiden kanssa. Organisaation sääntöjä ei ainoastaan noudateta,

vaan ne on myös ymmärretty ja niistä vallitsee yhteisymmärrys. Matalan huolenpidon yrityksissä yksilöt on jätetty itsekseen tiedonmuodostuksen kanssa ja he eivät jaa löytöjään toisten kanssa. Sosiaalinen tieto on muodollista, eksplisiittista, mutta työntekijät eivät jaa piilevää tietoa ja elämäkokemustaan toistensa kanssa. Eksplisiittistä tietoa jaetaan pääasiassa "sulle-mulle"-periaatteella ja sen jakamista ohjataan byrokraattisin säännöin. Sääntöjä kyllä pidetään arvossa, mutta niitä ei välttämättä ymmärretä tai sisäistetä. Myös O'Dellin ja Graysonin (1998, 169) mukaan olennaista on, että johto ottaa erityisesti tukevan roolin ja toimii aktiivisesti innovatiivisuuden kehittämisen eteen. Tällöin innovaatioiden synty helpottuu.

Tödtlingin (1999) mukaan innovaation ja oppimisen taustalla on erilaisia, eritasoisia verkostoja. Tällaisten verkostojen käytön Harris, Coles ja Dickson (2000, 230-233) näkevät enemmänkin strategiseksi kuin materiaaliseksi. Kaiken kaikkiaan verkostot ovat heidän mukaansa apuna erityisesti torjuttaessa riskejä ja epävarmuuksia markkinoilla. Lisäksi verkoston jaettu asiantuntijuus on käytössä välittömästi. Huomioitavaa heidän mukaansa on kuitenkin se, että verkosto ei välttämättä kata yritystä kokonaisvaltaisesti. Matthies (1996) tuo esiin ajatuksen siitä, että perinteiset jäsentämismallit eivät välttämättä sovellu nykyisin kovinkaan hyvin verkoston hahmottamiseen, vaan on olemassa välitaso, joka rakenteellisesti toimii sektorien välissä ja sillä on välittäviä ominaisuuksia. Välitaso edesauttaa innovaatioiden syntymistä. Coker (2004) korostaa niin ikään kannanotossaan ideoiden tuottavuudesta verkostojen ja jaetun luottamuksen merkitystä. Riittävät resurssit on oltava, jotta innovaatioprosessi voi käynnistyä. Tuloksellinen verkostoituminen vaatii, että verkostoon kuuluvat yksilöt tiedostavat tehtävänsä ja sen taustalla olevat arvot (Suurla 2001). Edelläkävijöitä verkostoneisuuden suhteen ovat erityisesti sellaiset toimialat ja yritykset, jotka valmistavat maailmanlaajuisille markkinoille monimutkaisia tuotteita (Kuitunen, Räsänen, Mikkola & Kuivanen 1999).

Kautonen, Kolehmainen ja Koski (2001) korostavat sitä, että toimialat eroavat paljon sen suhteen, minkälaista niiden tyypillinen innovaatiotoiminta on. Innovaatioihin vaikuttavat yritysten koko, valmistetun tuotteen tyyppi, innovaatiotoiminnan tavoitteet, innovaation lähteet ja innovaatiotoimintojen sijainti yrityksessä. Heidän mukaansa kaikissa innovaatiotyypeissä innovaatiotoiminnan kannalta keskeisessä asemassa ovat vuorovaikutussuhteet jalostusketjuissa. Erityisesti he korostavat suhteita asiakkaiden suuntaan. He tuovat esiin sen, että innovaatioverkostojen kumppanien sijaintia tärkeämpiä tekijöitä ovat muiden muassa osaamis- ja resurssitekijät.

Verkostoitumisen lisäksi innovatiivisuuteen katsotaan vaikuttavan laajasti myös johtamistavan, organisaation ilmapiirin, luottamuksen ja kyvyn hankkia tietoa. Ylisen (2004) mukaan vuorovaikutteinen johtamistapa vaikuttaa myönteisesti innovatiivisuuteen. Siinä korostuvat ryhmän osallistuminen päätöksentekoon ja erityisesti intensiivinen ja epämuodollinen tiedonkulku. Clegg, Unsworth, Epitropaki ja Parker (2002, 419-420) pohtivat luottamuksen käsitettä eritellen ja havaitsevat yhteyden ideoiden toteuttamisen ja työntekijöiden organisaatioon kokeman luottamuksen, kuulluksi tulemisen, välillä. Ruuskasen (2001) mukaan riittävän luottamuksen muodostuttua toisen osapuolen toiminta tulee ennustettavaksi, jolloin väärinkäsityksiä tai tietoisia väärinkäytöksiä ei synny. Lisäksi (2004) mukaan sosiaalisen ja taloudellisen toiminnan näkökulmasta tärkeintä on yksilöiden varmuus säännöistä ja sopimuksien pitävyydestä.

Asiantuntijoiden käsityksiä innovaatioista

Yritysmaailman asiantuntijoina tässä tutkimuksessa käytettiin Satakunnan alueella vaikuttavia, riippumattomien organisaatioiden (TE-keskus, kauppakamarit, yrittäjäjärjestöt) johtotehtävissä olevia henkilöitä (n=13). Haastattelutilanteessa heitä pyydettiin määrittelemään vapaasti taloudellinen innovaatio ja innovaatio yleisesti. Asiantuntijoiden arviot innovaatioista kirjoitettiin ylös ja niitä tarpeen mukaan tarkennettiin välittömästi haastattelutilanteessa. Haastattelut tehtiin kevät-kesällä 2004.

Kauppakamarin puheenjohtaja ja elinkeinotoimen johtaja lähtevät molemmat määrittelyssään siitä, että innovaatioilla on aina oltava tuottajansa. Heidän mukaansa merkittävät innovaatiot syntyvät tutkimuksen ja tuotekehityksen, suorittajien ideoiden, yksittäisten henkilöiden ja opiskelijoiden sekä oppilaitosten, erityisesti yliopiston toimesta. He siis katsovat, että taloudellinen innovaatio on

sellainen innovaatio, joka tuottaa suoraa taloudellista hyötyä yrityksille. Ylihervan (2004) mukaan yritysten kilpailukyky riippuu tiedon ja osaamisen vastaanottamis- ja soveltamiskyvystä. Haastateltavat korostavat niin ikään sitä, että tiedon tuottajat saattavat olla muualla ja yrityksen tehtäväksi muodostuu oikean tiedon löytäminen.

TE-keskuksen asiantuntijat määrittelevät innovaatiot hyödyn näkökulmasta, innovaatio on ”fiksua tapa tehdä asioita”, uusi toimintatapa, uusi asia, joka pystytään muuttamaan liiketoiminnaksi. Innovaatio on jotain sellaista, joka johtaa taloudelliseen hyvään. Innovaation ei katsota olevan synonyymi idealle tai keksinnölle, vaan siitä tulee innovaatio vasta silloin, kun se on kaupallistunut ja se alkaa muodostaa hyvinvointia alueellisesti. Alasoini, Liffländer, Rouhiainen ja Salmenperä (2002) katsovat innovaation olevan uuden etsimistä, tutkimista ja oppimisen pohjalta syntyviä oivalluksia. Nämä näkyvät heidän mukaansa lopulta työelämässä uusina tuotteina ja palveluina sekä uusina tapoina tuottaa niitä.

Verkostohautomon liiketoimintajohtaja korostaa sitä, että innovaatio ei välttämättä ole aina taloudellisesti mitattavissa. Innovaation on lisäksi aina kuljettava ”portaasta”, läpi kapeasta kuilusta, jotta saadaan taloudellinen hyöty. Hän näkee sosiaalisen pääoman tärkeänä ja visioi siitä, että yhteisöomistuksellinen osaaminen on tulossa yhä voimakkaammaksi. Liiketoimintajohtaja korostaa luovan yhteiskunnan merkitystä innovaatioiden kehityksessä, hänen mukaansa olisi löydettävä sellaisia punaisia lankoja, joilla saadaan ihmisiä kiinnostumaan yhteisistä asioista. Määrällisestä ajattelutavasta olisi luovuttava ja pyrittävä parantamaan sosiaalisen pääoman alueellista vaikuttavuutta, jotta innovaatioita olisi mahdollista syntyä. Innovaatio on hänen mukaansa usein määriteltävissä uutena tapana tehdä, ei niinkään uutena keksintönä tai teknologiana. Haastateltava näkee innovaation prosessina ja katsoo myös, että tiedon yhteinen hallitseminen, yhteisöomistuksellinen tulee yhä merkityksellisemmäksi. Nonaka ja Nishiguchi (2001) korostavat innovaatioiden tuottamisessa tiedon hoivaamista ja sosiaalisia suhteita. Tällaisena haastateltavakin näyttäisi hahmottavan innovaatio-prosessin ja sen merkityksen innovaatioiden kehitystyössä ja prosessimaisuudessa. Hän korostaa tiedon jakamista, ja ajattelua voisikin verrata Von Kroghin, Ichijon ja Nonakan (2001) ajatteluun korkean huolenpidon organisaatioihin, joissa kollektiivista tietoa on jaettavissa sujuvasti.

Keksintöasiamies katsoo innovaatioita omasta näkökulmastaan ja korostaa, että valtaosa innovaatioista on hänen työssään nimenomaan teknisiä innovaatioita. Hänen mukaansa on aluksi oltava tarve, johon kehitetään toteutus ja sitä myöten keksintö. Tällöin syntyy innovaatioita.

Hän korostaa, että riskirahoituksen puute on monissa tilanteissa innovatiivisuuden esteenä ja vertaa tilannetta esimerkiksi Yhdysvaltoihin, joissa hänen näkemyksen mukaan rahoitusta on huomattavasti helpompi saada. Kautonen, Kolehmainen ja Koski (2001) tuovat esiin sen, että eri toimialat eroavat paljon sen suhteen, minkälaista innovaatiotoimintaa niissä harjoitetaan. Haastateltava on havainnut työssään ongelmallisuuden erityisesti rahoituksen suhteen radikaaleissa innovaatioissa, joiden kehittämisessä hän pyrkii auttamaan.

Kehittämiskeskuksen kehityspäällikkö korostaa myös innovaation käsitteessä sitä, että innovaatio on aivan eri asia kuin keksintö. Lisäksi hän tuo esiin ongelmallisuuden siitä, että keksijät harvoin ovat erityisen yrittäjähenkisiä. Keksinnön saattamisessa taloudelliseksi innovaatioksi vaaditaan myös ”bisnesihmistä”. Hän näkee, että yleensäkin innovaatioiden kehittämisessä patenttien merkitys tulee pienenevään entisestään. Wrayn (2002) mukaan uuden keksimisessä ryhmätyöskentelyllä ja verkostoitumisella on olennainen merkitys. Haastateltava katsoo ongelmaksi sen, että tällaista verkostoitumisperinnettä ei Suomessa juurikaan ole ja keksijät joutuvat yksin liian laajan kentän kanssa. Ongelmallista on erityisesti uusien tuoteinnovaatioiden markkinointi, sillä innovaation hyötynäkökulmaa painottaessa tärkeäksi nousee nimenomaan uuden innovaation saattaminen markkinoille. Suurlan (2001) mukaan tuloksellinen verkostoituminen vaatii, että verkostoon kuuluvat yksilöt tiedostavat tehtävänsä ja sen taustalla olevat arvot. Haastateltava näkee, että yksittäisten keksijöiden on vaikea löytää rooliaan uudessa verkostossa ja tämä vaikeuttaa keksinnöstä ”luopumista” koko verkoston hyväksi.

Maakunnallisen kehittäjäorganisaation toimitusjohtajan mukaan innovaatio on uusi toimintatapa ja -malli, jolla pystytään parempaan tulokseen. Taloudellisuus ja kaupallisuus tuovat mukaan

hyödyntämisenäkökulman voimakkaampana. Isommilla yrityksillä on globaalit markkinat ja näin ollen paremmat mahdollisuudet tiedostaa eri innovaatioiden mahdollisuuksia. Toimitusjohtaja erottelee eri innovaatiotyypeiksi tutkimuslähtöisen innovaation, vuorovaikutusmekanismeihin perustuvan innovaation ja systemaattisen kehitysprojektin tuottaman innovaation. Hänen mukaansa taloudellinen innovaatio voisi olla yhtä kuin monen osainnovaation summa. Kehittäjäorganisaation rooli innovaatioiden kehittämisessä on hänen mukaansa nelivaiheinen, alussa on tunnistettava innovaatio, sen jälkeen se on arvioitava ja pyrittävä kehittämään sitä ja jatkossa innovaation kehitystä on vielä seurattava. Kivisaaren, Kortelaisen ja Saranummen (1999) mukaan innovaatioprosessissa avaintoimijoina ovat tuottajat, käyttäjät ja yhteiskunnalliset toimijat. Haastateltava näkee organisaationsa tällaisen toimijakentän osana.

TE-keskuksen vientiasiamiehen mukaan taloudellinen innovaatio on sellainen, jonka pohjalta voidaan kehittää ylivoimaisen kilpailutekijän omaava tuote tai palvelu. Pelkän innovaation käsitteen hän näkee enemmän potentiaalina, sellaisena, joka ei vielä ole tuottanut taloudellista hyötyä. Vientiasiamies korostaa sitä, että erityisesti kouluttamattomat luovat innovaatioita. Lisäksi hän haluaa tuoda esiin sen, että keksijät olisi saatava ymmärtämään oikea asioiden hoidon merkitys, toisin sanoen tuote on osattava markkinoida. Lampikosken ja Kortelaisen (1997, 15) mukaan innovaatiot on yhtä kuin idean toteuttaminen käytännössä eli laajemmin tarkasteltuna idean kaupallistaminen. Haastateltava katsoo ongelmaksi sen, että innovaation potentiaali ei toteudu ilman markkinointia.

Yrittäjien puheenjohtaja haluaa erottaa toisistaan keksimisen ja innovaation. Innovaatio on tekemisen kautta tapahtuvaa oivaltamista, jota ei välttämättä heti tajua, vaan jälkeenpäin voidaan huomata, että jokin asia on helpottanut, auttanut. Hänen mukaansa tunnistamattomia innovaatioita on paljon. Innovaatio on hänen mukaansa useimmiten pienimuotoista, käytännönläheistä kehittelyä. Taloudellinen innovaatio on sellainen, jonka avulla liikevaihto kehittyy tai jokin yksittäinen osa-alue paranee. Hän korostaa myös sitä, että kaikki yritykset eivät pyri innovoimaan, vaan ovat ns. perinteisiä yrityksiä, jotka toistavat vanhaa toimintamallia. Yrittäjien puheenjohtaja vertaa innovaatioiden kehittämistä lasten oppimisprosesseihin, jotka hänen mukaansa ovat innovatiivisen ennakkoluulottomia. Tödtling (1999) korostaa oppimisen ja verkostojen merkitystä innovaatioiden taustalla. Haastateltava korostaa ennakkoluulotonta oppimista uusien ideoiden kehittämisessä. Lisäksi hän katsoo innovaatioiden olevan useimmiten inkrementaalisia innovaatioita (ks. Grupp & Maital 2001, 9-11).

Yhteenvetoa

Asiantuntijoiden innovaatiokäsityksissä viitattiin myös prosessiin ja tuotteeseen. Innovaatiota tarkasteltiin myös sen edellytysten kannalta. Prosessin yhteydessä viitattiin yksilöiden ideointiin ja oppilaitosyhteistyöhön. Samoin kuin tutkimuskirjallisuudessa, prosessin yhteydessä korostettiin verkostojen merkitystä ja yhteistoimintaa alueellisella tasolla. Innovaatioprosessiin liittyy miltei aina oppiminen, tutkimus ja systemaattinen kehittäminen. Innovaatioon liitettiin yhtä asiantuntijaa lukuunottamatta myös taloudellinen hyöty. Tosin joissakin haastatteluissa tuli esille se, että taloudellinen hyöty on usein vaikeasti mitattavissa. Samoin kuin tutkimuskirjallisuudessa, haastateltavat näkivät, että innovaatio voi olla palvelu tai tuote tai ”fiksi toimintatapa”. Kokonaisuudessaan haastateltavien vastaukset noudattelivat pitkälti samaa linjaa. Eroja on havaittavissa lähinnä näkemyksessä siitä, minkälaisia henkilöitä innovaatioiden kehittelyn taustalla on. Innovaatio kokonaisuudessaan nähdään hyvin positiivisena käsitteenä, se tuottaa jonkinlaista hyvää joko kehittäjälle tai ympäristölle tai useimmiten molemmille.

Innovaation käsitteelle, kuten useimmille muillekin ihmistieteisiin liittyville käsitteille, on vaikea löytää yhtenäistä määritelmää. Käsitteen merkitys riippuu kunkin tutkimuksen näkökulmasta. Onkin hedelmällistä tarkastella käsitteiden merkitystä Harmanin (1987) esittämän käsitteellisen roolise-mantiikan näkökulmasta. Tällöin käsitteiden merkitystä tarkastellaan sillä perusteella, millaisen funktionaalisen roolin ne saavat ajattelussa tai tutkimusprosessissa. Käsitteet ovat siis ajattelun apuvälineitä. Yhteistoiminta ja innovaatiomekanismit -tutkimusryhmä on asettanut tavoitteekseen selvittää

yhtäältä sitä, millainen yrityksissä tapahtuva innovaatioprosessi on luonteeltaan ja toisaalta, millaisen merkityksen yhteistoimintaverkosto saa tässä prosessissa.

LÄHTEET

- Alasoini, T., Lifländer, T., Rouhiainen, N. & Salmenperä, M. 2002. Innovaatioiden lähteillä. Miksi ja miten suomalaista työelämää kannattaa kehittää? Työministeriö: Helsinki.
- Bailer-Jones, D. M. 1999. Tracing the development of models in the philosophy of science. In Magnani, L., Nersessian, N. J. & Thagard, P. (eds.). *Model-Based Reasoning in Scientific Discovery* (p. 23-40). Kluwer Academic /Plenum Publishers: New York.
- Barthelt, H., Malmberg, A. & Maskell, P. 2002. Clusters and Knowledge: Local Buzz, Global Pipelines, and the Process of Knowledge Creation. DRUID Working paper No 02-12.
- Clegg, C., Unsworth, K., Epitropaki, O. & Parker, G. 2002. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (2002). 75. (s. 409-422) University of Sheffield, Institute of Work Psychology: Sheffield.
- Coker, C. 2004. Turning ideas into dollars. *Managing Intellectual Property*, Dec 2003/Jan 2004 Issue 135, (p. 4)
- Dougherty, D. 1999. Organizing for Innovation. Teoksessa Clegg, S. R., Hardy, C. & Nord, W. R. 1999. *Managing Organizations. Current Issues*. SAGE Publications: London.
- Dunbar, K. 1995. How scientists really reason: scientific reasoning in real-world laboratories. In R.J. Sternberg ja Davidson (Eds.) *The Nature of Insight* (p. 365-395). MIT Press: Cambridge, MA.
- Euroopan yhteisöjen komissio. 1995. *Vihreä kirja innovaatiosta*. Bryssel 20.12.1995 KOM (95) 688 lopull. Vol. I.
- Grupp, H. & Maital, S. 2001. *Managing New Product Development and Innovation. A Muctoeconomic Toolbox*. Edward Elgar Publishing. Cheltenham.
- Hamel, G. & Prahalad, C. K. 1994. *Competing for the Future*. Harvard Business School Press, Boston.
- Harris, L., Coles, A.-M. & Dickson, K. 2000. Building Innovation Networks: Issues of Strategy and Expertise. *Technology Analysis & Strategic Management*, Vol. 12, No. 2, 2000. Brunel University: Taylor & Francis Ltd. (p. 229-241)
- Himananen, P. 2004. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 18. Välittävä, kannustava ja luova Suomi. Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004.
- Iisakka, L. 2004. Sosiaalinen pääoma suomalaisissa haastattelu- ja kyselyaineistoissa vuoden 1990 jälkeen. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla [www-lähteenä: http://www.stat.fi](http://www.stat.fi) 26.10.2004
- Kautonen, M., Kolehmainen, J. & Koski, P. 2001. Yritysten innovaatioympäristöt. Tutkimus yritysten innovaatio toiminnasta ja alueellisesta innovaatiopolitiikasta Pirkanmaalla ja Keski-Suomessa. *Teknologiakatsaus* 120/2002. TEKES: Helsinki.
- Kivisaari, S., Kortelainen, S. & Saranummi, N. 1999. Innovaatioiden juurruttaminen terveydenhuollon markkinoilla. *Digitaalisen median raportti 7/99*. TEKES: Helsinki.
- Korpelainen, K. & Lampikoski, K. 1997. Innovatiivisuus – muutosvoima. *Markkinointi-instituutin kirjasarja*. WSOY: Juva.
- Kuitunen, K., Räsänen, P., Mikkola, M. & Kuivanen, R. 1999. Kehittyvä yritysverkosto. Toimittajaverkostot kilpailukyvyyn ja osaamisen lähteenä. *VTT Tiedotteita* 1976. Espoo: Valtion teknillinen tutkimuskeskus.
- Lampikoski, K. & Korpelainen, K. 1997. Innovatiivisuus: Muutosvoima. *Markkinointi-instituutti, Markkinointi-instituutin kirjasarja N:o 46*. WSOY: Juva.
- Lundvall, B. & Borrás, S. 1997. *The Globalizing Learning Economy: Implications for Innovation Policy*, report to DGXII, TSER. Brüseels: Commission for the European Communities.

- Matthies, A.-L., Hyvinvoinnin sekatalous ja suomalaiset välittävät organisaatiot. 1996. Teoksessa Matthies, A.-L., Kotakari, U. & Nylund, M. (toim.) Välittävät verkostot. Jyväskylä: Vastapaino, Gummerus.
- Mayer, R.E. 1995. The search for insight: Grappling with gestalt psychology's unanswered questions. In R.J.Sternberg ja J.E. Davidson (eds.) *The Nature of Insight* (p. 3-32). MIT Press: Cambridge, MA.
- Miettinen, R., Lehenkari, J., Hasu, M. & Hyvönen, J. (1999): Osaaminen ja uuden luominen innovaatioverkossa. Tutkimus kuudesta suomalaisesta innovaatiosta [Knowhow and creativity in innovation networks. A study of six Finnish innovations]. Helsinki: Taloustieto. 1999.
- Nakari, R. & Valtee, P. 1995. Menestyvä työyhteisö. Yhteistoiminnallisuuden näkökulmia työyhteisön kehittämiseen. Helsingin kaupunki: Helsinki.
- Nonaka, I. & Nishiguchi, T. 2001. Knowledge Emergence. Teoksessa Ikujiro Nonaka & Toshihiro Nishiguchi (Toim.) *Knowledge Emergence, Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation* (p.3-9). Oxford University Press, New York.
- Nore, M. 2002. Satakunnan innovaatiopalvelut. Lisäpotku idealle.
- O'Dell, C. & Grayson, C. J. Jr. 1998. If Only We Knew What We Know. *California Management Review*, 40 (3), 154-157.
- Quinn, J., Baruch, J. & Zien, K. 1997. *Innoation Explosion. Using Intellect and Software to Revolutionize Growth Strategies*. Free Press, New York.
- Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntaukset ja mekanismit. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, VATT-tutkimuksia 81.
- Ståhle, P & Sotarauta, M. 2002. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 13. Alueellisen innovaatiotoiminnan tila, merkitys ja kehityshaasteet Suomessa. Esiselvitys. Eduskunnan kanslian julkaisu 8/2002.
- Ståhle, P., Sotarauta, M. & Pöyhönen, A. 2004. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 19. Innovatiivisten ympäristöjen ja organisaatioiden johtaminen. Eduskunnan kanslian julkaisu 6/2004.
- Suurla, R. 2001. Helmiä kalastamassa – avauksia tietämyksen hallintaan. Tulevaisuusvaliokunta: Teknologian arviointeja. Loppuraportti 2001.
- Thagard, P. 1997. Collaborative knowledge. *Nous* 31, p. 242-261.
- Thagard, P. 1993. Societies of Minds: Science as Distributed Computing. *Studies in History and Philosophy of Science* 24: p. 49-67.
- Tödtling, F. 1999. Innovation Networks, Collective Learning and Industrial Policy In Regions of Europe. *European Planning Studies*, Vol. 7., No. 6, 1999, 693-697.
- von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. 2001. Bringing care into knowledge development. Teoksessa Ikujiro Nonaka & Toshihiro Nishiguchi (Toim.), *Knowledge Emergence, Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation* (p. 30-52). Oxford University Press, New York.
- Wray, K. B. 2002. The epistemic significance of collaborative research. *Philosophy of Science* 69, 150-168.
- Yliherva, J. 2004. Organisaation innovaatiokyvyn johtamismalli. Innovaatiokyvyn kehittäminen osana johtamisjärjestelmää. Oulun yliopisto, tuotantotalouden osasto: Oulu.
- Ylinen, M. 2004. Management Control Systems in Technical and Administrative Development Projects, *Acta Wasaensia* No. 126. Business Administration 49, Accounting and Finance. Vaasan yliopisto: Vaasa.

VAATTURIN OPPIMISMAHDOLLISUUDET – ASIAKASLEHTI VAATTURIN OPASTAJANA

Minna Kaipainen

Vaatturit ovat perinteisesti oppineet ammattinsa olemalla mestarin oppipoikana, jäljentämällä ja toistamalla. Vaatturin ammattikoulutus yleistyi maassamme melko myöhään eikä alan suomenkielisiä oppimateriaalia paljoa ole julkaistu. Vaattureille kankaita välittäneen Kuusinen OY:n asiakaslehti, *Kuusisen Uutiset*, toimi tiedonlähteenä ja ammattitaidon lisääjänä etenkin maaseudun vaattureille. Tässä artikkelissa kuvaan vaattureiden oppimismahdollisuuksia 1900-luvun alun Suomessa ja tarkastelen *Kuusisen Uutiset* -asiakaslehden sisältöä vaatturin oppimisen ja ammatissa kehittymisen näkökulmasta. Lähdeaineistona ovat olleet *Kuusisen Uutiset* -lehtien lisäksi Suomessa julkaistu vaatturialan kirjallinen oppimateriaali sekä vaattureiden liittojen lehdet.

Ammattikuntalaitoksen perinne – oppipojasta mestariksi

Ammattikunnat, saman alan käsityöläisten yhteenliittymät syntyivät Länsi-Euroopassa jo 1100-luvulla ohjaamaan alan toimintaa ja koulutusta. Suomessa Turun räätälit järjestäytyivät ensimmäisinä vuonna 1625 ammattikuntajärjestyksen edellyttämällä tavalla. Ammattikunnan sai muodostaa 3–4 samassa kaupungissa toiminutta, saman alan käsityöläismestaria sekä heidän palveluksessaan olleet oppipojat ja kisällit. Mestariksi pääsy edellytti tiettyä ammattikuntien ohjauksessa ja valvonnassa suoritettua opinkäyntiä. Oppipojaksi voitiin ottaa 14 vuotta täyttänyt, avioliitossa syntynyt poika. Oppiaika kesti 3–5 vuotta, jonka jälkeen oppilaan tuli palvella mestariaan vuosi kisällinä sekä olla kisällivaelluksella pari vuotta. Kisälliajan jälkeen esitettiin sääntöjen mukainen mestarinäyte. Mestari-kisälli-oppipoikasuhteessa käsityönopetuksen didaktisena menetelmänä oli jäljentäminen ja mallitöiden valmistus; käytetyt rakenteet ja tekniikat toistuivat ajasta toiseen. (Kallio 1945b, 17–44; Pylkkänen 1955, 33–34; Vainio-Korhonen 1998, 85–86; Paavola 1995, 6; Pöllänen & Kröger 2000, 234.)

Merkantilistisen talouspolitiikan mukaan käsityö piti keskittää kaupunkeihin, mutta Ruotsi-Suomen harvaan asutussa maassa se oli mahdotonta. Valtiovalta pyrki takaamaan maaseudun asukkaille tietyt minimaaliset käsityöpalvelut, joten maaseudulla oli omat räätälit, sepät ja suutarit. Pitäjänräätälit olivat yleensä kisällin ammattikoulutuksen saaneita ja usein edullisempia kuin kaupunkilaismestarit. Luvallisten pitäjänkäsityöläisten lisäksi maaseudulla toimi ammattimaisesti muitakin käsityöläisiä, kuten kaupungeissakin toimi porvarioikeudettomia nurkkamestareita. (Pylkkänen 1982, 74–75; Heino 1984, 175–192.)

Oppipoikien kouluttamisessa alettiin kiinnittää huomiota ammattitaidon lisäksi myös yleissivistykseen. Luku-, kirjoitus- ja laskutaito katsottiin 1800-luvun alusta lähtien ansioksi kisällikirjaa myönnettäessä ja vuonna 1842 annettiin asetus, joka määräsi sunnuntaihoukoulujen perustamisen käsityöläisten oppipoikia varten. Vuoden 1858 asetuksessa taas määrättiin luku- ja kirjoitustaito sekä neljän laskutavan osaaminen pakolliseksi kisälliksi pyrkiville. (Kölhi 1988, 10–14.)

Ammattikuntalaitoksen aikana ammatillinen räätälintyö oli Suomessa sallittu pääsääntöisesti vain miehille, silti myös naiset tekivät vaatteita ansiotyönä joko salaa tai erikoisluvalla. Naiset eivät voineet saada räätälin ammattikoulutusta eivätkä liittyä ammattikunnan jäseniksi. Räätälimestarien vaimot ja tyttäret saivat auttaa verstaassa ja olivat ammattitaitoisia, mutta he eivät saaneet harjoittaa räätälin ammattia itsenäisesti. Vain räätälin leskellä oli oikeus jatkaa miesvainajansa ammatinharjoitusta mestarikisällin avulla. Jos leski avioitui kisällinsä kanssa, siirtyivät verstaan oikeudet uudelle aviomiehelle. (Pylkkänen 1982, 72–79; Oittinen 1989, 61; Vainio-Korhonen 1998, 145)

Turun esiteollisen ajan käsityöläisiä tutkinut Vainio-Korhonen (1998) toteaa, että miehille käsityö oli 1700–1800-lukujen vaihteessa elinikäinen, veronalainen, muodollista koulutusta vaativa ja ar-

vostettu ammatti. Naisille käsityö taas oli vaihtelevasti tarjolla oleva sääntelemätön ja statukseton elanto, joka ei vaatinut muodollista koulutusta. Ammattikuntaan kuuluvan miehen tekemä käsityö oli naisen tekemää käsityötä tuottavampaa: ammattikäsiyöläiset palvelivat varakkainta väkeä, käsitelivät kalliita raaka-aineita ja laskuttivat työstään sen mukaisesti. Myös käsityöläisten koulutus otti parhaiten huomioon ylempiin yhteiskuntaluokkiin kuuluneiden miesten tarpeet, pääosa räätäleiden kisälli- ja mestarinäytteistä oli varakkaiden miesten käyttämiä vaatekappaleita. (Vainio-Korhonen 1998, 113, 185–189.)

Jatkossa naisten vaatteiden valmistus eriytyi räätälien työstä, ja ainoastaan naisten villakankaiset päällysvaatteet jäivät räätälien tehtäväksi. Korseteista ja kureliiveistä luopuminen ja leikkaukseltaan yksinkertaisen paitapuvun yleistyminen muutti naisten vaatteiden valmistuksen vähitellen kotiompe-luksi ja ompelijattarien työksi 1700–1800-lukujen vaihteessa. Miesräätäleiden ansiotyötä lukuunotta-matta ompelu määrittyi sekä kulttuurisesti että sosiaalisesti lähinnä naiselliseksi tai naisten toimeksi. Uudenlaisten talouspoliittisten ajatusten, kuten vapaan kilpailun periaatteen myötä, elinkeinoelämä vapautettiin ja sääätelyjärjestelmä purettiin 1800-luvun puolivälissä. Ammattikuntalaitos lakkautettiin kokonaan vuonna 1868 ja vuonna 1879 astui voimaan täydellinen elinkeinovapaus. Ammattikuntalai-toksen lakkauttamisen jälkeenkin perinteinen oppipoika–kisälli–mestari -järjestelmä jäi räätäleiden ammattiin koulutustavaksi. (Pylkkänen, 1982, 75–88; Vainio-Korhonen 1998, 89–91; Paavola 1995, 6–7; Oittinen 1996, 33.)

Teollistumisen ja urbanisoitumisen myötä pukeutumiskulttuuri muuttui ja tehdasvalmisteiset vaat-teet alkoivat syrjäyttää käsintehdyt. Työväestö alkoi 1870-luvulta lähtien käyttää ostovaatteita, mutta usein vielä 1880-luvun lopulla hekin turvautuivat ompelijoihin ja räätäleihin. Vaatteita teettivät eten-kin varakkaat, koska pukeutuminen oli yksi keino korostaa luokkajakoa. (Oittinen 1989, 64). Miesten pukujen valmistus teollistui jo 1800-luvun loppupuolella, jo 1850-luvulla nähtiin ensimmäiset val-mispukujen myynti-ilmoitukset suomalaisissa lehdissä. Myös maaseudulla ostotavaran hankinta tuli helpommaksi, kun maakauppa vuonna 1859 vapautettiin. (Virrankoski 1994, 219–220, 664; Kopisto 1991, 6, 100.)

Ammattikoulutuksen kehittyminen

Ammattikuntalaitoksen lakkauttamisen jälkeen perustettiin kaupunkeihin käsityö- ja pienteolli-suusyhdistyksiä tukemaan elinkeinotoimintaa ja myöntämään kisällintodistuksia ja mestarikirjoja (Talve 1979, 95; Kölhi 1988, 17). Räätäleiden yhteistoiminnan jatkamiseksi perustettiin yhdistyksiä eri paikkakunnille, ja vuonna 1895 perustettiin valtakunnallinen yhdistys, *Suomen yleinen räätäli-yhdistys*. Jo tuolloin ehdotettiin *räätäli*-sanana tilalle nykyisin käytettyä *vaatturi*-nimitystä, mutta sitä ei hyväksytty kiivaan vastustuksen vuoksi. ”Sillä voipi tarkoittaa pyykinpesijääkin!”, kokouksessa kiivailtiin. (Paavola 1995, 18–19; KU 1935/45, 12.)

Yhdistyksen lehti, *Vaatturi*, alkoi ilmestyä vakituisesti vuonna 1899, joulukuussa 1898 julkaistun näytenumeron jälkeen. *Vaatturi* oli alussa paitsi ammattilehti myös ammattikunnan äänenkannatta-ja. Lehti edusti aluksi räätäliyhdistyksen tavoin sekä työntekijöitä että työnantajia, mutta osapuolten ristiriitojen kärjistyessä sekä yhdistys että lehti jäivät työnantajien äänenkannattajiksi. Vuonna 1919 räätäliyhdistyksen nimi muutettiin *Suomen Vaatturiyhdistyksen liitoksi*, minkä myötä *vaatturi*-nimi alkoi hiljalleen yleistyä vanhan *räätäli*-nimen sijaan. Työntajaliiton toiminnassa oli mu-kana vain pieni osa maamme vaatureista, sillä vaatturiliikkeiden työntekijät kuuluivat ompelijattari-en kanssa *Suomen vaatetustyöntekijäin liittoon* eivätkä maalaisvaatturit välttämättä mihinkään. (VA 1898; 1922/12, 190; KU 1935/45, 12–14; Paavola 1995, 28–34, 68). Eri liittojen ja tilastoinnin puut-teellisuuden takia on vaikea tietää vaatturin työtä tehneiden kokonaismäärää, mutta esim. vuonna 1914 vaatetustyöläisten tilastojen mukaan Suomessa oli 2422 räätälintyöntekijää, joista 1755 miehiä, 376 naisia ja 291 oppilasta (VT 1914/1, 29).

Vaatturin oppi siirtyi mestareilta oppipojille, mutta vähitellen oppilaiden pito väheni, koska se tuli mestareiden mielestä kalliiksi ja vei runsaasti aikaa. Toisaalta myös 1900-luvun alussa vaatturiki-sällin ja -mestarin arvon suorittaneiden määrä väheni suuresti. Vaatturityöntekijöillä ei ollut halua

osoittaa ammattitaitoaan kisällinäytteellä, eivätkä kaikki työnantajtakaa olleet mestariksi pääsyä edeltävää kisällinarvoa suorittaneet. Tarvetta ammattikoulutuksen järjestämiseen nähtiin jo räätäli-työnantajain yleisessä kokouksessa vuonna 1897. Räätäli-työnantajain yhdistys perustikin myöhemmin *Räätälien ammattikoulu-osakeyhtiön*, mutta koulu toimi kannattavuusvaikeuksien vuoksi vain 5 kuukautta vuosien 1910–1911 vaihteessa. Vasta vuonna 1928 Helsingin Vaatturiammattikoulu pystyi aloittamaan valtionavun, kannatusyhdistyksen ja yksityisten lahjoittajien, kuten Kuusinen Oy:n turvin. (VA 1923/8, 112–113; 1928/10, 154–155; KU 1930/14, 1–3; Paavola 1995, 75–86.)

Oppisopimuslaki oli tällä välin astunut voimaan vuonna 1924. Laki määräsi oppisuhteessa oleville tietopuolisen opetuksen antamista ammattiopetuksen lisäksi. Käytännössä tietopuolisen opetuksen antaminen jäi monissa paikoissa vähiin ja varsinaisten ammattikoulujen perustamista pidettiin tärkeänä (Kölhi 1988, 81–85). Oppisopimuslaki määräsi ammattioppilaiden tekemään ammattinäytteen opista päästyään, mutta tämäkään ei suuresti lisännyt vaattureiden kisälli- ja mestaritutkintoja lähivuosina (Paavola 1995, 84–88).

Helsingin Vaatturiammattikoulun kesto oli alkuvuosina 3 vuotta, opetusta oli 10 kuukautta vuodessa ja 47 tuntia viikossa. Oppilaaksi otettiin sellaisia 15-vuotta täyttäneitä poikia, joilla ei ollut tartuvia tauteja ja silmävikoja. Oppilaille maksettiin pientä palkkaa työstään ja koulutuksen lopuksi he tekivät ammattinäytteen, esim. frakin. Kymmenen ensimmäisen toimintavuoden aikana koulussa oli ollut 100 oppilasta, joista 60 sai päästötodistuksen oppilasnäytteen tehtyään. Loput heistä siirtyivät työelämään ilman todistusta kesken koulun, koska eivät halunneet käyttää aikaansa näytteen tekemiseen. (VA 1928/10, 154–155; KU 1930/15, 5–6; 1936/55, 15; 1938/68, 7, 19.)

Koska Helsingin koulusta valmistui vuosittain vain vähän oppilaita, vaatturiammattikouluja perustettiin vuosina 1938–39 myös Turkuun ja Viipuriin, josta koulu pian sodan takia siirrettiin Kuopioon. Tampereelle poikain ammattikouluun perustettiin vaatturiosasto vuonna 1940. Koulun alkaessa oppilaita oli 17, joista 7 oli tyttöjä. Turun ja Helsingin kouluihin otettiin alkuun vain miespuolisia oppilaita, naispuoliset hyväksyttiin mukaan myöhemmin. Vaatturiopetusta annettiin tuolloin myös muissa laitoksissa, kuten Pohjolan poikakodissa Muhoksella, jossa 14–18-vuotiaiden orpopoikien ammatillinen koulutus kesti 4 vuotta. Myöhemmin, vuosien 1945–1953 välisenä aikana, perustettiin vielä neljä vaatturiammattikoulua Jyväskylään, Lahteen, Ouluun ja Kotkaan. (KU 1938/69, 3–4, 1938/71, 12; 1940/87, 8–9; Paavola 1995, 75–83.)

Vaikka vaattureiden ammattikouluja perustettiin, säilyi oppipoika-oppimistapa ko. koulujärjestelmän rinnalla pitkään, maaseudulla vielä 1940–50-luvuille asti. Itä-Suomen kylistä ei helposti lähdetty Helsinkiin kouluun, eikä kovin kauaksi kursseillekaan. Kaupunkilaisvaattureille alettiin järjestää kursseja jo vuosisadan vaihteessa räätäliyhdistyksen ja yritysten toimesta. Niillä opetettiin leikkuuta, koettamista eli sovitusta sekä kirjanpitoa (VA 1900/1,1–2; 1900/3, 6). Ammattienedistämislaitos, joka oli perustettu vuonna 1922, järjesti myös vaattureiden ammattitaitoa kehittäviä kursseja vuodesta 1927 lähtien. Näillä kursseilla oli aluksi pääasiassa vaatturimestareita, koska kurssien kalleuden takia vaatturityöntekijät eivät tätä ”mestarintaitoa” juuri voineet hankkia. Vaatturi H.J. Rytsälän vuonna 1921 perustamassa kirjeopistossa, Suomen leikkuuopistossa, oli maalaisvaattureidenkin periaatteessa mahdollista opiskella sekä naisten että miesten vaatteiden leikkuuta. (VT 1927/1,1; KU 1938/67, 13; Kölhi 1988, 55; Paavola 1995, 82–83.)

Kuusinen Oy järjesti leikkuukursseja vaattureille palkkaamansa ammattiopettajan, vaatturimestari Victor Prinssilän johdolla eri puolilla Suomea vuodesta 1931 vuoteen 1939. Tuona aikana näitä ammattikursseja järjestettiin 88 kertaa ja oppilaita kursseilla oli ollut yli 1000. Kurssien järjestämisestä mahdollisesti myös vähävaraisten ja maaseudulla asuvien pienvaattureiden osallistumisen n. viikon mittaiseen koulutukseen. Kurssille haluavien vaattureiden piti ilmoittaa Kuusiselle paikkakunta, mihin kurssi haluttiin ja kenen vaatturin työhuoneessa tms. kurssi järjestetään. (Viherjuuri 1945, 60.)

Kuusinen Oy:n järjestämistä vaattureiden täydennyskursseista hyötyivät lähinnä helsinkiläiset vaatturit. Viikon kestäväillä, iltaisin pidettävillä kurssilla opetettiin kokoamista, työntekoa ja asiakaspalvelua sekä virheiden korjaamistapoja. Kurssin aikana valmistettiin yksi kokopuku, jonka avulla läpikäytiin kaikki tarvittavat työskentelytavat. Helsingissä järjestettiin myös turkiskursseja ja liikkeenhoitokursseja; iltaisin kolmen viikon aikana opiskeltiin 30 tuntia kirjanpitoa, hinnoittelua, myyntioppia,

muoteja ja mainontaa Kuusinen Oy:n henkilökunnan opettamana. (KU 1934/40, 6–7; 1935/46, 11; 1936/52, 11.)

Ammattijulkaisujen ohella Kuusinen järjesti vaattureille kokouksia vuodesta 1930 alkaen eri puolilla maata. Ensimmäisessä kokouksessa Tampereella Kalle Kuusinen puhui aiheesta ”Vaatturien suhtautuminen nykyiseen joukkotuotantoon” ja painotti hintakilpailun kannattamattomuutta, ammatitaidon, sivistystason ja kaupallisten taitojen kehittämistä, parempia raaka-aineita, yhteistyötä ja käsityötuotteiden arvostamista. (Kallio 1945a, 157 - 158.)

Oppimateriaaleja mestareille

Vaatturityössä tiedot ja taidot ovat pitkälti siirtyneet suullisen tiedon ja tekemisen välityksellä eikä kirjoja lukemalla. Varhaisimpia tunnettuja vaatturintyön oppikirjoja ovat espanjalaiset *Libro de Geometrica Practica y Traca* vuodelta 1589 ja *Geometrica y Traca* vuodelta 1618. Varhaiset vaatturintyön kirjat sisälsivät lähinnä kaavoja ja niiden leikkuuohjeita erilevyisistä materiaaleista. Vaatteen valmistamiseen liittyviä teknisiä rakenteita tai sovitushojeita niissä ei ollut. (Waugh 1964, 35–36) Myös suomenkieliset teokset, joita alkoi harvakseltaan ilmestyä vuodesta 1885 lähtien, keskittyivät poikkeuksetta kaavojen piirtämiseen eli leikkuuseen. Kirjat oli siten suunnattu vaatturimestareille, jotka leikkasivat kankaat. Ompelun suorittaneet kisällit eivät saaneet oppiaikanaan koulutusta leikkuuseen eivätkä sovittamiseen (VT 1927/1, 1).

Ensimmäiset oppikirjat (Pilvi 1885, Wäkeväinen 1886) olivat vaatimattomia, siksi Helsingin Räättäliammattiyhdistys kustansi vuonna 1898 suomennoksen Lontoon leikkausakatemian johtajan J.P.Thorntonin kirjasta *Miesten pukimien leikkuun osastoinen järjestelmä* (Thornton 1989; VA 1898/näyten:o; VA 1901/7, 1). Kirjan arvostelussa Vihtori Kallio valittaa suomenkielisten ammattitermien vähyyttä, vaattureiden ammattisanasto kun pitkälti pohjautui ruotsinkielien vastaaviin termeihin (VA 1898/näyten:o, 5). Kirjassa esiintyykin hauskoja käännöksiä takeille ja puvuille (froktaikki, launsitakki ja pallinlyönti-puku) sekä ruumiinmuodoille (nyökkäpäinen ruumis, ruumiikasvartalo, syrjäkytryinen ruumiinvartalo).

Thorntonin kaavajärjestelmässä käytetään tuolloisesta tavasta poiketen paperikaavoja. *Vaatturi*-lehti (1901/7, 1) totesi tästä: ”se, että leikkaaminen tällä järjestelmällä käy hitaasti sen vuoksi, että kaikista esineistä on ensin leikattava mallit joilla vasta kankaasta kappaleet otetaan ulos, voi monesta tuntua haitalliselta ja pitää järjestelmää epäkäytännöllisenä, mutta se nyt on kumminkin seikka, jota emme toistaiseksi voi välttää, koska yleensä nykyään etevät ammattimiehet ovat sitä mieltä, että kunnollinen leikkuutapa vaatii sen käyttämistä. Emme nyt tiedä, miten paljon tuossa väitteessä on perää, koska tässä niinkuin useissa muissakin asioissa on olemassa eriäviä mielipiteitä. se nyt kuitenkin on hyöty malleilla leikkaamisesta, että niitä käyttämällä voidaan melkoisesti säästää kangasta.”

Vuosisadan vaihteessa myös *Vaatturi*-lehti aloitti kaavoitusopetuksen. *Irtileikkava historiikki vaatteiden leikkuusta* sisälsi miesten kaavoituksen historiaa ja erilaisia kaavan piirtämisyjärjestelmiä. Ruotsalaisen vaatturin, O. Olanderin viimeisen kirjan suomennos *Eräs leikkuuoppi-kurssi: kymmenessä luennossa* julkaistiin *Vaatturin* toimesta (Olander 1903). Lehden mukana julkaistiin osissa myös H. J. Rytsälän ohjekirjanen *Leikkuu-piirustusoppi. WEST END järjestelmän mukaan* (VA 1908/4; 1908/6–7, 1908/8 ja 1908/11–12). Vuodesta 1910 lähtien *Vaatturi*-lehdessä alkoi ilmestyä yksittäisiä pukujen; takkien ja housujen, hännystakkien ja sakettien kaavojen piirtämishojeita. (esim. VA1910/6, 47) Silloin tällöin julkaistiin myös naisten vaatteiden kaavoja (esim. VA 1916/4–5, 34). *Vaatturi*-lehti julkaisi vuoden 1903 syksystä lähtien myös muotilehteä, jonka nimi oli *Vaate-parsi* (VA 1906/9, 66).

G. Järvelän (1912) *Miesten pukimien leikkausoppi* oli suppea ja vähäsiivuinen kirja, mutta tekijänsä mielestä ”ensimmäinen kunnollinen vaatteiden leikkausoppi”. Ammattikirjallisuuden vähyydestä kannettiin jatkossakin huolta ja 1920-luvulla ilmestyi kaksi uutta teosta (Rytsälä 1922, Luomajoki 1929). Luomajoen (1929) kookas teos oli suunnattu Ammattienedistämislaitoksen vaatturikurssien käyttöön ja oli ensimmäinen, joka sisälsi valokuvia. Teos on tarkoitettu ”nuoremmille leikkaajille” ja

”kenelle tahansa vaatturin ammattiin perehtyneelle” (Luomajoki 1929, 3). Rytsälän kirjan leikkuujärjestelmä oli suunnattu ”vaatimattomampia vaatturinammatin harjoittajia, varsinkin maaseudun vaattureita ja koteja varten.” P. F. Metusalan vuonna 1935 eestinkielestä suomeksi käännettyt miesten ja naisten pukimien leikkuuoppikirjat sisälsivät aikaisemmista teoksista poiketen myös ”kappaleiden kokoonpanoa, järjestelmän vaatimia prässäysmenetelmiä y.m.” (KU 1935/45, 7).

Suomalaiset kirjat keskittyivät vielä 1940-luvullakin erilaisten piirtämisyjärjestelmien esittelyyn, naisten kaavakirjassa oli tosin piirtämisen lisäksi myös kaavojen kuositelua (Rytsälä 1944, 1948).

Ensimmäisen ja ilmeisesti ainoan puvun sovittamista opettavan kirjan, *Vaatturin virhekirjan*, Kuusinen Oy julkaisi vuonna 1940 (Luomajoki, Paananen, Sulkuranta & Viherjuuri 1940), mutta ensimmäistä vaatturityön ompelurakenteita opettavaa julkaisua saatiin odottaa vuoteen 1955. Armas A. Rauhamaa sovelsi saksankielistä vaattureiden ABC-kirjaa Suomen oloihin ja toimitti *Vaatturinalan ammattioppi* -nimisen teoksen (Rauhamaa 1995). Ko. teoksen mukaan ”vaatturialan ammattiopeutuksessa on alan suomenkielisen kirjallisuuden lähes täydellisen puuttumisen vuoksi vallinnut suuri kirjavuus. Kukin opettaja on käyttänyt omia menetelmiään ja itseopiskelijoiden on ilman oppikirjoja ollut mahdotonta hankkia vaadittua tietomäärää. Teos käsittelee vaatturin ammattitekniikan, työkalut ja -välineet sekä yksityiskohdittain tilaushousujen ja liivien teon. Teos on tarkoitettu oppi- ja kurssikirjaksi vaatturialan ammattikoululaisille sekä niille omin päin opiskelijoille, joiden on hankittava asetusten edellyttämät tiedot ja pätevyys suoriutuakseen ammattien oppisopimuslain mukaisesta ammattitutkinnosta.” (Rauhamaa 1955, takak.).

Oppikirjojen vähäiseen julkaisemiseen lienee vaikuttanut ammattikunnan suljettu perinne; valmistieto on kulkenut suullisesti eikä sitä ehkä ole haluttukaan levittää ammattikunnan ulkopuolelle. Sitävastoin naisten pukuompelun puolella ompelukirjojen ja -ohjeiden julkaisemisella haluttiin tukea naisten koti- ja ammattiompelua. 1950-luvulle tultaessa pukuompelijoille oli runsasti ohjeita ja kirjallisuutta vaattureihin verrattuna. Oppikirjojen vähyyteen vaikutti ehkä myös se, että suomeksi julkaistun vaatturioppimateriaalin markkinat olivat rajalliset. Vuonna 1945 suomalaisia vaatturiliikkeenharjoittajia ja työntekijöitä oli arvion mukaan 8300, joista liikkeenharjoittajia 2500 (Paavola 1995, 141). Vaatturialan julkaisut olivat vaatturimestareiden tekemiä ja niihin ei välttämättä ollut varaa muilla kuin toisilla mestareilla tai itsenäisiksi liikkeenharjoittajiksi pyrkivillä.

Vaatturikirjojen leikkuuvoittoinen sisältö johtunee myös siitä, että leikkuu on vaatturintyössä olennaisinta ja työnjaollisesti mestarin tai leikkaaja-työntekijän työtä. Rytsälä sanookin Leikkuuopistonsa esitteessä: ”kun vaatteiden leikkamisen taito on tärkein ja samalla arvokkain osa vaatturin ammatissa, niin siitä johtuu, että leikkuutaito on välttämätön jokaiselle vaatturille ja ompelijattarelle. ... Jos vaatturi tai ompelijatar perustaa itselleen oman liikkeen... hän voi toisia saada ompelemaan, mutta hänen täytyy silloin osata itse leikata” (Paavola 1995, 82). Toisaalta leikkuujärjestelmien periaatteita lienee ollut vaikeaa opettaa pelkästään suullisesti, mallioppimisen keinoin. Kaavojen piirtämisen oppimista helpottaa se, että erilaiset mittaukset, laskelmat ja piirrookset ovat kirjallisessa muodossa.

Kuusinen Oy vaattureiden opastajana

Kalle Kuusisen perustamalla Kuusinen Oy:llä on ollut merkittävä asema etenkin maaseutuvaattureiden työssä. Nämä vaatturit olivat järjestetyn koulutuksen ulkopuolella, he oppivat ammatinsa paikallisilta mestareilta. Kangaskauppojen ulottumattomissa asuvat vaatturit tilasivat Kuusiselta asiakkaan asun tarvitseman määrän kangasta ja se lähetettiin heille postiennakolla tai laskulla. Kuusisen yli tuhannella vaatturiasiakkaalla oli 2 kertaa vuodessa päivitetyt kangasnäytteet ja näistä näytteistä asiakas vaatturin kanssa valitsi sopivan kankaan. Vuonna 1930 Kuusisen varastossa oli yli tuhat erilaista kangasta, sekä ulkomaisia että kotimaisia villakankaita. Laajat valikoimat palvelivat vähävaraista asiakaskuntaa, jolla ei ollut tilaisuutta itse pitää suuria valikoimia hyllyillään. (Viherjuuri 1945, 29–30.)

Kuusinen Oy:n toiminta muuttui vuosien kuluessa seuraten suomalaisessa yhteiskunnassa yleisemminkin tapahtuneita muutoksia; aluksi yritys oli kangas- ja vaatekauppa Käkisalmissa, sitten miesten pukukankaiden tukku- ja vähittäiskauppa Helsingissä. Seuraava askel oli muotipalvelu-

osaston, MPO:n perustaminen vuonna 1931. MPO antoi neuvoja hyvään pukeutumiseen ja välitti vaatturien asiakkaille pukuun kuuluvia asusteita. Seuraavaksi perustettiin asusteliikkeet kankaiden tukku- ja vähittäismyynnin lisäksi. Kuusinen kertoi syksyllä 1936 avaavansa asustemyymälän, jossa myydään hattuja, solmioita ym., mutta ei kuitenkaan valmispukuja. ”Missään tapauksessa ei tuo herrainvaatehtimo käsitä valmiita, eikä edes tilaten tehtyjä pukimia” (Aika ja Mies 1936/4, 14–20). Vielä tässä vaiheessa liike nimenomaan halusi keskittyä kankaiden kauppaamiseen. Sivuliikkeiden- sä myötä yritys kasvoi 1940-luvulla maan suurimmaksi miesten kankaiden tukkuliikkeeksi (Kallio 1945a, 156–157). Vaatturityön vähetessä Kuusinen Oy kuitenkin muutti konseptiaan ateljeen ja oman pukutehtaan omistajaksi sekä valmisvaatemyyntin harjoittajaksi.

Kuusinen OY:ssä tajuttiin varhain vaattureiden ja kankaiden tukkukaupan yhteistoiminnan merkitys. Sen vuoksi ryhdyttiin vuonna 1928 julkaisemaan liikkeen vaatturiasiakkaita varten ammatti- ja mainoslehteä *Kuusisen Uutiset*, jossa käsiteltiin kangastilausten lisäksi mm. ammatinharjoittajia koskevia ohjeita, vaatturin liikkeenhoitoa ja vaatteiden hinnoittelua (Viherjuuri 1945, 48). Lehteä julkaisiin vuoteen 1962 saakka.

Vuosina 1931–1935 Kuusinen julkaisi myös vaattureille ja heidän asiakkailleen *Miehen muoti*-lehteä. Lehti oli tarkoitettu ohjeistamaan pukeutumista sekä osaltaan edistämään Kuusisen kangasmyyntiä; asiakas vaatturin luona tai muualla pystyi perehtymään miesten muodin saloihin ja tilaamaan uusimman muodin mukaisen puvun. *Miehen muoti* perustettiin, koska ”suomalaista, suuntaantavaa, ehdottomasti oikeita neuvoja sisältävää miesten muotijulkaisua” ei ollut aiemmin olemassa. Ulkomaisten muotijulkaisujen ristiriitaisten neuvojen seurausta kun oli ”todellinen ”käsitteiden sekaannus” ja monet mauttomuudet”. (KU 1931/19, 12) Lehti antoi myös ohjeita asiakkaille vaatturin käytön ja pukujen teettämisen lisäämiseen (*Miehen muoti* 1932/1, 1–2). Lehden yhtenä tarkoituksena olikin ”kasvattaa puvun tarvitsijoissa yksilöllistä makua ja samalla siis *tehdä heistä vaatturin asiakkaita*” (KU 1934/34, 7).

Etenkin kannettiin huolta maaseutuvaattureiden tekemien pukujen muodikkuudesta ja onnistumisesta: ”jokaisen vaatturin menestymiselle on välttämätöntä pukumaailmassa tapahtuvien muutosten ja käsitysten tarkka seuraaminen. ... Ennen oli vaattureillakin leppoisa päivät. Varsinkin maaseudulla oli tavallista, että puvut olivat yksilöllisen maun mukaisia ja niissä oma leimansa. Tämä leima oli valitettavasti vaatturin persoonallisuutta ilmentävä – eikä suinkaan läheskään aina asiakkaan mielestä onnistunut. Tähän mainitsemaamme aikaan teki mestari työtänsä siten kuin varhaisina oppivuosiensa oli oppinut ja tottunut. Tunnustettava kuitenkin on, että apuneuvot olivat myös siihen aikaan toiset – ja kauan sen jälkeenkin. Suurena apuna vaattureille on viimeisten vuosien aikana ollut julkaisu MIEHEN MUOTI. Sen valaiseva ja pukeutumiskulttuurin eri aloja käsittelevä sisältö on tarjonnut monille vaattureille tervetulleen apuneuvon” (KU 1934/35, 10)

Miehen muoti muutettiin vuonna 1936 miesten yleisaikakauslehdiksi, jolle annettiin nimeksi *Aika ja mies*. Uusi lehti käsitteli muoti- ja pukeutumiskysymysten lisäksi ”monipuolisesti erilaisia ihmisten keskinäisen kanssakäymisen pulmia”. Vaattureille suunnattiin edelleen *Kuusisen Uutiset* sekä suomeksi käännetty englantilainen *Pall Mall* miesten muotijulkaisu. Myöhemmin Kuusinen välitti muitakin miesten muotilehtiä, kuten *Europäische Herrenmoden* -lehteä ja pohjoismaista *Skräddar Stil* -lehteä (KU 1935/49–50; 1941/89; 1946/122; Viherjuuri 1945, 72).

Kuusisen Uutiset – huvittavaa ja samalla opettavaa lukemista

Kuusisen Uutiset ilmestyi vuosina 1928–1962 yhteensä 165 lehtenä, joissa kaikkiaan oli 2566 sivua. Lehti on vaatimaton mustavalkoinen julkaisu, jossa on keskimäärin 16 sivua/lehti. Ilmestymisensä aikana lehti muuttui täysin vaatturille suunnatusta lehdestä myös vaatteiden vähittäiskauppiaille suunnatuksi. Linjan muutos kuvaa tuona aikakautena tapahtunutta vaatturityön vähenemistä valmisvaatteiden vallatessa alaa. Osa vaattureista siirtyikin vähittäiskaupan harjoittajaksi. Tämä näkyy erityisen hyvin 1950-luvun lopun lehdissä, *Kuusisen Uutiset* ilmoittaakin palvelevansa tästä lähin myös tekstiiliikaupan asiakkaita (KU 1956/1, 3). Myös lehdessä lähes alusta saakka esiintynyt sarjakuvahahmo *Vaatturi Neulanen* oli jo aiemmin muuttunut kauppiaksi (KU 1955/161, 16). Vaattureille

oli 1950-luvun lehdissä oma palstansa, joka sekin 1960-luvulla katosi. Kuitenkin vielä vuonna 1961 Kuusisella oli 741 asiakasvaatturia, joille se lähetti kangasnäytteensä.

Tutkimusaineistona *Kuusisen Uutiset* -lehdet jaettiin kolmeen osaan: ensimmäinen osa kattaa lehden alkuvuodet sota-aikaan saakka (1928–1938), toinen osa kattaa sota-ajan ja siitä selviytyneiden vuodet (1939–1949) ja kolmas osa Suomen vaurastumisen vuodet lehden lopettamiseen saakka (1950–1962). Tutkimuskohteena on erityisesti *Kuusisen Uutisten* sisältö vaattureiden opettajana, valistajana ja ammattitaidon lisääjänä, joten tärkeimpiä lähteitä ovat lehtiaineiston kaksi ensimmäistä osaa. Artikkelien ym. kirjoittajien nimet jätetään lehdissä pääosin mainitsematta, useimmiten kirjoittaja lienee ollut lehden päätoimittaja. Päätoimittajina ovat olleet Eino Hirvonen, Kai Kivijärvi, Matti Viherjuuri, Matti Kauppinen ja Reijo K. Kuusinen.

Alunperin vaattureille ilmaiseksi jaetun lehden tarkoitus oli tarjota ”jotakin huvittavaa ja samalla opettavaa lukemista”. Lehti ”selvittää teille kankaiden, kuosien ja värien vaihteluita. Se selvittää kaupallista puolta liikkeen pidossa, joka puoli eteviltä ammattimiehiltä on usein jäänyt sivuasiaksi, mutta joka liikkeen menestyksen kannalta on yhtä tärkeä kuin ammattipuolikin. Se selostaa pukeutumista eri tilaisuuksissa, kertoo matkustajamme huomioita y.m. seikkoja. ... Näyttäkää Kuusisen Uutisia asiakkaillennekin. ... Siinä toivomme olevan paljon heitäkin kiinnostavaa, paljon sellaista, mikä kohottaa vaatturin työn arvoa heidän silmissään.” (KU 1928/1,2).

Lehden tarkoitus oli siis molemminpuolinen hyöty ja vähän huvikin. Kuusinen tiedotti ja markkinoi tuotteitaan ja vaatturit asiakkaineen saivat uutta tietoa ja oppia. Joukkotiedotus oli tuolloin vähäistä eikä maalaisvaattureille välttämättä muita lehtiä tullut, joten lehden merkitys ammattialan tiedotus- ja opetuslehtenä oli suuri. Eräs vaatturi kuvasikin sisältöä: ”Ei muuta kun lehden saavuttua istahtaa hetkeksi ikään kuin koulun penkille ja ruveta ahmimaan niitä tiedon murusia, vakavia ja välistä leikkilisiäkin neuvoja ja ohjeita, joita vaatturi ammatissaan tarvitsee.” (Nimimerkki E.T. KU 1934/40, 9).

Monipuolista menestymisneuvontaa

Kuusisen Uutisten päämääränä oli vaattureiden menestyminen, jotta yritys itse menestyisi vaatturikankaiden myyjänä. Vaatturin menestyminen vaatii sekä amatillista että liikehoidollista osaamista ja näitä *Kuusisen Uutiset* pyrki parantamaan monin tavoin. Lehden kirjoituksissa kietoutuivat yhteen niin yrityksen mainonta kuin opetuksellinenkin osuus. Samoja teemoja tuotiin toistaen esiin kaikkialla, niin pääkirjoituksissa kuin *Vaatturi Neulanen* -sarjakuvissakin.

Lehden takasivulla ilmestynyt *Vaatturi Neulanen* -sarjakuva on hyvä esimerkki yhteenkietoutuneista viesteistä. Sarjakuva oli samalla Kuusisen toiminnan ja tuotteiden mainosta, propagandaa sekä erilaisia ohjeita vaatturin menestymiseksi toiminnassaan. Sarjakuvan analyysi tiivistää ja kuvaa pitkälti koko lehden näkökulman: Vaatturi Neulanen menestyy hyvän ammattitaidon ja asiakaspalvelun ansiosta, Kuusisen kutistettuja kankaita asiakkailleen tilaamalla ja Kuusisen koulutusta hyödyntämällä. Hän on aikaansa seuraava, ammattitaitoaan, muotitietouttaan ja liikkeenhoitoaan alati kehittävä vaatturi, joka taistelee *pukukulttuurin* eli vaatturin valmistaman tilauspuvun puolesta. Tarinat opettivat myös vaatturin asiakkaita: hyvään, laatukankaiseen vaatturin tekemään pukuun ja Kuusisen myymiin solmioihin pukeutunut mies onnistuu toimissaan, esim. menestyy avioliittoaikeissaan. Sarjakuvaa käytettiin mainosten ja lehtiartikkeleiden ohella myös lanseeraamaan vaattureille ja heidän asiakkailleen kunkin ajan uusin myyntivaltti, kuten Kuusisen valmistuttamat ja vaatturin asiakkailleen myymät *Sir*-solmiot (KU 1934/35).

Sota-ajan *Kuusisen Uutisia* leimaa yhteiskunnan erikoisolot. Isänmaan hyväksi toimiminen valtaa alaa lehdessä. Vaatturin menestymisen näkökulma siirtyy liiketaloudellisesta menestymisestä isälliseksi toimeentuloneuvonnaksi sekä poikkeusolo-määräysten tiedottajaksi. Sota-ajan *Vaatturi Neulanen* -sarjakuvakin (KU 1940/85, 16) pystyi kuudessa piirroksessaan ja niihin liittyvissä teksteissään moneen:

- mainostamaan Kuusisen myymää muotilehteä ja sieltä tilattavia nahkoja,
- kertomaan nykymuodista,
- opettamaan vaattureita ottamaan reilua etumaksua huonoilta maksajilta,

- varustautumaan talven varalle polttopuita ja sieniä keräämällä,
- kehottamaan lapsia osallistumaan työntekoon,
- suhtautumaan siirtovaattureihin positiivisesti sekä
- kertomaan kankaiden saannin vaikeudesta ja tilkkujen talteen ottamisessa pulan lievittämissä.

Liikkeenhoito-ohjeet

Vaatturin liiketaloudellista menestymistä edistävät artikkelit olivat tärkeä osa lehden sisältöä. Pääkirjoitusten ohella mm. *Osviittoja vaattureille* -kirjoitussarja (KU 1928/2–1935/45) käsitteli 37 osassaan monipuolisesti eri aihealueita, kuten ”Liian korkeita elinkustannuksia (KU 1928/3) tai ”Hintoja polkevaa kilpailua” (KU 1929/6). Tehdaspuukilpailun kovetessa vaatturin yhtenä menestystekijänä nähtiin tilausten hankinta ja henkilökohtainen mainonta, esim. myyntikirjeiden lähettäminen sekä lisäarvon tuottaminen. Kuusinen esimerkiksi myi jo vuonna 1936 vaattureille ”tilauspuku” tai liikkeen nimi -painatuksella olevaa vaatehenkaria, jonka vaatturi voi lahjoittaa asiakkaalleen puvun valmistumisen yhteydessä (KU 1934/36; 1936/52, 2).

Vaatturipuvun paremmuutta tehdaspukuun verrattuna argumentoitiin 1930-luvun lehdissä paljolti samoin kuin nykyäänkin yksittäiskappaleena ja käsityönä tuotettua vaatetta: laadukas, sopiva, kestävä ja muodikas. Asiakkaita tulikin lehden mukaan valistaa tästä suuresta erosta vaatturin valmistaman tilauspuvun ja valmiin varastopuvun välillä. Hyvään asiakaspalveluunkin kiinnitettiin lehdessä huomiota. Liiketoiminnan menestymiseksi vaattureita opetettiin hinnoittelemaan työnsä ja tuotteensa oikein, kuluja vastaamaan ja voittoa tuottamaan. Monet vaatturit kun olivat hyviä ammattimiehiä, mutteivät liikemiehiä. (esim. KU 1933/29, 11.)

Ammattitiedon ja -taidon lisääminen

Vaatturin ammatillista, eli suunnittelu- ja valmistusprosessiin liittyvää tietoutta oli lehdissä liikkeenhoito-ohjeita vähemmän. Vaikka vaateen suunnittelu ei vaatturipuvun kohdalla ollut erityisen suurta, miesten pukuhan on säilyttänyt perusmuotonsa jo lähes 100 vuotta, seurattiin sen hetken muotia kirjoitusten, mallipiirrosten ja leikkuuohjeiden avulla. Muotiohjeet olivat hyvin normatiivisia, sopivista puvun linjoista, lahkeiden leveyksistä ja nappien määrästä annettiin tarkat selostukset. Tiettyjen ammattiryhmien, kuten poliisien ja pappien pukujen leikkuuseen annettiin myös ohjeet. Suunnittelutietoutta lisäsivät myös pukuhistoriaan sekä kankaiden materiaaleihin ja testaukseen liittyvät artikkelit.

Kaavoitus- I. leikkuuohjeita oli lehdissä vuosien 1931–1943 välisenä aikana (KU 1931/21; 1943/103–104, 12). Ensimmäiset viisi vuotta julkaistiin pelkästään miesten vaatteiden ohjeita, mutta vuodesta 1936 lähtien julkaisiin myös muutamia naisten vaatteiden kaavoja (KU 1936/53–54, 13). Kaavojen mittajärjestelmänä käytettiin pääosin tuumamittoja, mutta esim. kaikki naisten kaavojen mitat ovat senttimetreissä.

Valmistukseen liittyvät ohjeet eivät olleet lehdissä niin yleisiä kuin kaavoitusohjeet, kuitenkin joi-tain ompelu-, sovitus- prässäys- ja pukuhuolto-ohjeita lehdissä esiintyi. *Kuusisen Utisten* ammatityötä koskevat ohjeet jatkavat vaattureiden oppimateriaalin traditiota siinä, että ohjeita annetaan lähinnä kaavoituksesta eli leikkuusta eikä niinkään rakenteiden valmistamisesta. Ilmeisesti kaavoitusohjeiden merkitys oli oppimisen ohella nimenomaan uutuuksien ja nykymuodin esittelyssä, ompelutekniset rakenteet vaattureiden oletettiin hallitsevan kaavoitusta paremmin. Tähän viittaa myös kaavoitus- eli leikkuukurssien järjestäminen ympäri Suomea.

Kuusisen Utisilla oli tärkeä merkitys myös vaatturityöhön liittyvien uutuuksien esittelyssä. Vaikka esimerkiksi vetoketjuja alettiin mainostaa jo vuonna 1934, ne eivät heti yleistyneet vaattureiden tekemissä housuissa: ”Vetoketjujen käyttö pukimissa on saavuttanut yhä suuremman laajuuden. Eräät teknilliset vaikeudet ovat kuitenkin vaikeuttaneet vetoketjujen käyttöä kaikissa niissä tarkoituksissa, joihin se muuten hyvin soveltuu. Tässä suhteessa on nyt päästy niin pitkälle, että vetoketjuja erikoisen kiinnitysmenetelmän avulla, joka lisäksi on hyvin yksinkertainen, voidaan nyt haitatta

käyttää esim. housujen etuaukon sulkijana, taskujen kansina jne. Etenkin housujen etuaukko tekee vetoketjulla suljettuna hauskan ja moitteetoman vaikutuksen”. (KU 1934/36, 18)

Vaatturitoimintaan liittyvä tiedotus

Osa lehden sisällöstä liittyi koulutukseen ja muuhun tiedotukseen. Kuusisen järjestämistä koulutustapahtumista (leikkuukurssit, vaatturikokoukset), vaatturiammattikoulujen sekä eri paikkakuntien vaatturikerhojen toiminnasta informoitiin vaattureita. *Kuusisen Uutiset* selvitti lukijoilleen 1940-luvulla myös vaatturityöhön liittyvää tärkeää lainsäädäntöä, esimerkiksi liikevaihtoveroa, sodan aikaista säännöstelyä ja pisteiden perimistä, siirtovaattureiden oikeuksia sekä kirjanpito- ja lapsilisälakeja. (esim. KU 1940/ 86; 1941/88; 1941/89)

Lehti sisälsi myös kevyempää luettavaa, kuten kotimaisten vaattureiden sekä suomalaisten, ulkomailta asuvien ja työskentelevien vaattureiden esittelyjä (ks. myös Himberg 1935). Lehdessä oli myös vaattureiden syntymäpäivätietoja ja negrologeja sekä viihdettä: kertomuksia, kilpailuja, sanaristikkoita ja vitsejä.

Kuusisen Uutiset tiedotti vaattureita hyvän fyysisen kunnon merkityksestä, lehti kehotti toistuvasti vaattureita harrastamaan ulkoilua ja urheilua. Räätälin ammatin terveysongelmiin oli kiinnitetty huomioita jo 1800-luvun lopulla, kun monet räättälit kuolivat keuhkotautiin. Alalle oli perinteisesti hakeutuneet ruumiinrakenteeltaan heikot miehet, kun heistä ei raskaampaan työhön ollut. Myös kaikenlaisen urheilun karttaminen nähtiin terveysongelmien syyksi jo varhain. (VA 1899/5, 1–2)

Kuusisen Uutisten merkitys maaseutuvaattureiden tiedottajana ja opettajana oli suuri, esimerkiksi sota-ajan lakien ja määräysten tiedottaminen sekä niiden selventäminen helpotti vaatturityötä poikkeusoloissa. Lehden liiketaloudellinen näkökulma menestymiseen oli valmisvaatekilpailun kovetessa erittäin tärkeä. Samalla lehti oli ”hengen kohotusta” vaatturien taistelussa valmisvaateollisuutta vastaan. Lehti opetti vaattureita laajentamaan työsarkaansa mm. pukuhuoltoon sekä naisten kävely-pukujen, turkisvaatteiden ja -asusteiden tekemiseen. Toisaalta myöhemmin lehti tunnusti muuttuvan yhteiskunnan tosiasiat ja opetti vaattureille uusia selviytymis- ja ansaitsemiskeinoja, kuten mittapukujen välittämisen ja valmisvaatekauppiaksi ryhtymisen. Kuusisen itse toimiessa valmisvaatteiden tukku- ja vähittäiskauppiaina vaatturin oli helppo vaihtaa tilattavat tavarat kankaista vaatteisiin.

LÄHTEET

Aika ja Mies -lehti 1936/4. Julkaisija Kuusinen Oy.

Heino, U. 1984. Käsityö ja sen tekijät 1600-luvun Satakunnassa. Historiallisia tutkimuksia 127. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

Himberg, A. 1935. Loistolaivalla maapallon ympäri. Porvoo: WSOY.

Järvelä, G. 1912. Miesten pukimien leikkausoppi. Vaasa: Pohjanmaan kirjateollisuus.

Kallio, V.J. 1945a. Suomen vaatturiliikkeenharjoittajien keskusliitto r.y. 1894–1944. Helsinki: Suomen vaatturiliikkeenharjoittajien keskusliitto.

Kallio, V.J. 1945b. Suomen käsityöläisyyden historiaa Ruotsin vallan aikana. Liite teoksessa Suomen vaatturiliikkeenharjoittajien keskusliitto r.y. 1894–1944. Helsinki: Suomen vaatturiliikkeenharjoittajien keskusliitto.

Kopisto, S. 1991. Muodin vuosikymmenet 1810–1910. Suomen kansallismuseo. Helsinki: Museovirasto.

KU = Kuusisen Uutiset -lehdet 1928/1, 1928/3, 1929/6, 1930/14, 1930/15, 1931/19, 1931/21, 1933/29, 1933/32, 1934/34, 1934/35, 1934/36, 1934/40, 1935/45, 1935/46, 1935/49–50, 1936/52, 1936/53–54, 1936/55, 1938/67, 1938/68, 1938/69, 1938/71, 1940/85, 1940/ 86, 1940/87, 1941/88, 1941/89, 1943/103–104, 1946/122, 1955/161, 1956/1. Julkaisija Kuusinen Oy.

Kölhi, P. 1988. Käsityötä ja pienteollisuutta omassa ajassaan. Lappeenrannan Käsi- ja Pienteollisuusyhdistys 1868–1988. Lappeenranta: Lappeenrannan Käsi- ja Pienteollisuusyhdistys.

- Luomajoki, Y. 1929. Miesten pukimien leikkaajan käsikirja. Ammattienedistämislaitoksen ammat-
tikirjoja n:o 8. Helsinki: Otava.
- Luomajoki, Y., Paananen, A., Sulkuranta, R. & Viherjuuri, M. 1940. Missä vika? Vaatturin virhekirja.
Helsingin Vaatturikerhon julkaisu n:o 2. Helsinki: Kuusinen.
- Miehen muoti -lehti 1932/1. Julkaisija Kuusinen Oy.
- Oittinen, R. 1989. Ompelu naisten työnä ja naisen työn symbolina. Teoksessa Laine, L. & Markkola,
P. (Toim.) Tunteamaton työläisnainen. Tampere: Vastapaino, 61–87.
- Oittinen, R. 1996. Pistoja yli ajan ja säädyn. Ompelu kahden naisen elämässä. Teoksessa Rahikai-
nen, M. (Toim.) Matkoja moderniin. Lähikuvia suomalaisten elämästä. Historiallinen arkisto 107.
Helsinki: Suomen historiallinen seura, 31–72.
- Olander, O. 1903. Eräs leikkuuoppi-kurssi kymmenessä luennossa. Helsinki: Vaatturi-lehti.
- Paavola, R. 1995. Sata vuotta vaatturien yhteistoimintaa. Helsinki: Suomen Vaatturiliitto.
- Pilvi, E. 1885. Esikoinen 1 vihko. Huviksi ja opiksi! Kuinka voi olla Räättäli Taiteilija, Waatteusten
teossa sekä niiden muotojen ja tekotapojen vaalissa, Kaikkien kotiin, joissa hyvinvalittuja waat-
teuksia tarvitaan miehille ja naisille! Tampere.
- Pylkkänen, R. 1955. Säätyläispuku Suomessa vanhemmalla Vaasa-ajalla 1550–1620. Suomen
muinaismuistoyhdistyksen aikakauskirja 55. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Pylkkänen, R. 1982. Säätyläisnaisten pukeutuminen Suomessa 1700-luvulla. Suomen muinaismuis-
toyhdistyksen aikakauskirja 84. Helsinki: Suomen muinaismuistoyhdistys.
- Pöllänen, S. & Kröger, T. 2000. Käsityön erilaiset merkitykset opetuksen perustana. Teoksessa Enk-
enberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (Toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Joensuun yliopiston
Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 233–253.
- Rauhamaa, A. A. 1955. (Toim.) Vaatturinalan ammattioppi. Helsinki: Tammi.
- Rytsälä, H. J. 1922. Miesten pukimien leikkuukurssi itseopiskelua varten. Helsinki: K. F. Puromiehen
kirjapaino.
- Rytsälä, H. J. 1944. Pukimien leikkuuoppi, perustuen 52:n jakomittaleikkuujärjestelmään, mitta- ja
normaalijärjestelmiin sekä erikoiseen asento-oppiin. Turku: Polytypos.
- Rytsälä, H. J. 1948. Naisten pukujen (leninkien) leikkuuoppi: perustuen mitta- ja normaalijärjest-
elmiin sekä erikoiseen asento-oppiin. Turku: Polytypos.
- Talve, I. 1979. Suomen kansankulttuuri. Historiallisia päälinjoja. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden
seura.
- Thornton 1898. Miesten pukiminen niinkuin takkien, liivien, housujen, perukoiden y.m. leikkuun os-
astoinen järjestelmä. Suom. D.K. Fyrlander. Helsinki: Helsingin räättäli-ammattiyhdistys.
- VA = Vaatturi-lehdet 1898/näyten:o, 1899/5, 1900/1, 1900/3, 1901/7, 1906/9, 1908/4, 1908/6–7,
1908/8, 1908/11–12, 1910/6, 1916/4–5, 1922/12, 1923/8, 1928/10.
- Vainio-Korhonen, K. 1998. Käsin tehty – Miehelle ammatti, naiselle ansioiden lähde. Käsityötuotan-
non rakenteet ja strategiat esiteollisessa Turussa Ruotsin ajan lopulla. Historiallisia tutkimuksia
200. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Waugh, N. 1964. The Cut of Mens's Clothes 1600–1900. London: Faber.
- Viherjuuri, M. 1945. Kuusinen Oy 1915–1945. Helsinki: Kuusinen.
- Virrankoski, P. 1994. Käsitöistä leivän lisää. Suomen ansiokotiteollisuus 1865–1944. Historiallisia
tutkimuksia 186. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- VT = Vaatetustyöläinen-lehti 1914/1, 1927/1.
- Wäkeväinen, M. 1886. Oppikirja Räättäli-ammattilaisille. Helsinki.

OSA V

YHTENÄISTYVÄT JA ERILAISTUVAT OPPIMISEN JA KOULUTUKSEN POLUT YHTEISKUNNALLISESSA JA KULTTUURISESSA KONTEKSTISSA

Oppimisen ja koulutuksen saavutukset ovat kiinnittyneinä siihen kulttuuriin, jossa oppimista ja koulutusta tarkastellaan. Kulttuurisilla, niin mikro- kuin makrokulttuurin, elementeillä on vaikuttavuutensa mm. koulutuksen ja oppimisen arvostamiseen, sen hyödyntämiseen kuin erilaisten oppimis- ja koulutuspolkujen valintaan. Tässä osassa kirjoittajat tarkastelevat koulutusta elämänkaaren eri vaiheissa ja konteksteissa. Kirjoituksissa tarkastellaan myös sitä, millainen rooli niin kutsutuilla kolmannen sektorin opetus- ja koulutustoiminnalla on suomalaisessa yhteiskunnassa. Koulutuspoliittista keskustelua käydään tarkastellen niin suomalaista kuin venäläistä koulutusta.

KOULUKODIN NUORTEN YHTEISKUNTAAN JÄSENTYMISEN JA RISKIKÄYTTÄYTYMISEN INDIKAATTOREIDEN TARKASTELUA 2 JA 6 VUOTTA KOTIUTUKSEN JÄLKEEN

Markku Jahnuainen

Sekä Yhdysvalloissa että Euroopassa on viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana tehty lukuisia tutkimuksia erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden siirtymisestä jatkokoulutukseen, työelämään ja aikuisuuteen. Näiden tutkimusten perusteella onkin tullut erittäin selväksi, että erityisesti sopeutumis- ja käyttäytymisvaikeuksiset nuorten sijoittuminen yhteiskuntaan on vaikeampaa kuin muiden nuorten (ks. yhteenveto Murray 2003). Kuitenkin vain harva tutkimus on kohdistunut kaikkein suurimman riskin omaaviin nuoriin (Bullis ym. 2004), jotka usein tulevat moniongelmaisista perheistä, ovat sekaantuneet rikolliseen toimintaan, joilla on usein päihdeongelmia jo nuorella iällä, ja jotka siten antisosiaalisella käyttäytymisellään vaarantavat omaa kehitystään ja lähiympäristöään ja ovat siten sijoitettu tavallisen yhteisön ulkopuolelle erilaisiin laitoksiin.

Eräs mahdollinen syy vähäiseen tutkimukseen on tämän joukon koulutuksen ja kuntoutuksen sijoittuminen moniammatilliselle vyöhykkeelle, jolloin he eivät asetu helposti perinteisiin kohderyhmäämäärittelyihin (esim. Todis ym. 2001). Nämä nuoret ovat usein olleet erityispedagogisten toimenpiteiden kohteena, mutta samalla myös sosiaalityön ja lastensuojelun, lasten- ja nuortenpsykiatrian, päihdehuollon sekä myöhemmin usein myös oikeudellisten toimenpiteiden kohteena. Myös eri maiden sosiaali- ja kriminaalipolitiikkaan pohjautuvat määritelmät ja käytännöt eroavat toisistaan, ns. skandinaavinen malli määrittelee nämä nuoret ensisijaisesti suojeltaviksi ja kuntoutettaviksi, jolloin he ovat lähinnä lastensuojelun ja sosiaalityön kohderyhmää, kun taas ns. chicagolaisessa mallissa nuoret katsotaan ensisijaisesti rangaistuksia tarvitseviksi, ja siten he kuuluvat erityisesti oikeudellisten toimenpiteiden alaiseksi (ks. Pösö 1993, 41–48). Huolimatta siitä, onko kyse rangaistuksesta vai kuntoutuksesta, molempiin toimintamalleihin kuuluu vaikeahoitoisimpien nuorten osalta laitoshoido ja eristäminen oman yhteisön ulkopuolelle joko huostaanotettuna tai tuomittuna. Erilaiset käsitejärjestelmät tuottavat myös kirjon erilaisia nimityksiä näille laitoksille, kuten youth correctional facilities, residential institutions, special supervisory homes tai reform schools. Huolimatta rangaistusluonteestaan, esimerkiksi Bullisin ym. (2004) kuvaamissa oregonilaisissa nuorten rangaistuslaitoksissa (youth correctional facilities) on tarjolla samantapaisia kasvatuksellisia, sosiaalisia ja työtoimintoja kuin skandinaavista mallia edustavissa ruotsalaisissa nuorisokodeissakin, joiden Levin kuvaa toteutettavan ”kasvatusta ja hoitoa rangaistuksenomaisessa rakenteessa” (Levin 2004).

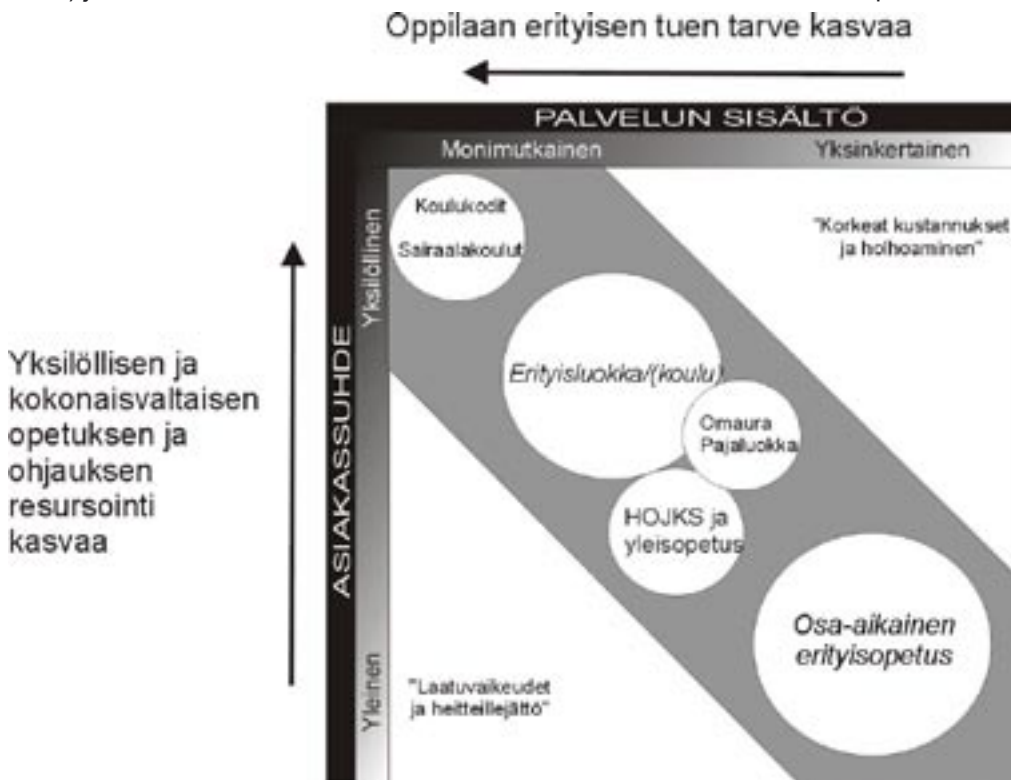
Yhteinen haaste näiden vaikeahoitoisten nuorten käsittelyssä on laitosjakson jälkeinen paluu omaan lähiyhteisöön. Bullis, Yovanoff ja Havel (2004) ovat osoittaneet, että kriittinen vaihe seuraa heti sijoituksen päättymisen jälkeen, jolloin välittömästi työelämään tai koulutukseen sitoutumisen havaittiin olevan positiivisessa yhteydessä myöhempään selviytymiseen. Kuitenkin yleisesti ottaen ne harvat jälkiseurannat, joissa kohderyhmänä ovat erilaisista vaikeahoitoisten nuorten laitoksista vapautuvat osoittavat näiden nuorten selviytyvän heikosti kotiutuksen jälkeen (Bullis ym. 2004; Levin 2004; Toivola 1984). Erytisen vähän tiedetään niistä tekijöistä, jotka ovat yhteydessä positiivisiin siirtymiin (esim. Todis ym. 2001), joskin esimerkiksi elämäntien suojaavien ja riskitekijöiden tarkastelu on eräs lupaava lähtökohta tämän kohderyhmän seurantatutkimuksissa (mm. Rönkä 1999; Murray 2003).

Koulukodit suomalaisessa kontekstissa

Suomessa vuoden 2002 tilaston mukaan oli kaikkiaan 14 187 kodin ulkopuolelle sijoitettua alle 18-vuotiasta lasta (STAKES 2003). Heistä suurin osa oli sijoitettuna sijaisperheisiin tai kunnallisiin

lasten- tai nuorisokoteihin. Kaikkein vaikeahoitoisimmille sijoitettaville tarkoitetuissa kuudessa valtion ylläpitämässä ja kahdessa yksityisen säätiön ylläpitämässä koulukodissa on vuosittain noin 300 oppilasta eli vain noin 2 prosenttia sijaishuoltoon sijoitetuista (STAKES 2003). Sijoitukset tehdään nimienomaan lastensuojelulain perusteella, kasvatuksellisin perustein. Kyse ei siis ole rangaistuksesta, vaikkakin osalla koulukoteihin sijoitetuista tavoitteena voi olla rikoskierteen katkaisu. Retrospektiivinä tarkastellessa (Kitinoja 2004) useiden koulukotien nuorten taustalla on aiempi sijoitus sijaisperheeseen tai kunnalliseen lastenkotiin, vain noin kolmannes on sijoitettu suoraan tähän lastensuojelupalveluiden jatkumon viimesijaiseen vaihtoehtoon.

Suomen kielen sana ”koulukoti” kiteyttää toiminnan perusajatuksen. ”Koulukoti” tarjoaa kodin eli asumisen joko osastolla tai koulukodin yhteydessä toimivassa perhekodissa, mutta samalla myös koulutuksen koulukodin koulussa. Kyseessä on useimmiten oppivelvollisuuskoulun loppuunsaattaminen mutta osalla myös ammatillisen toisen asteen koulutuksen hankkiminen. Hallinnollisesti vastuu asumisesta, kuntoutuksesta ja vapaa-ajasta kuuluu sosiaali- ja terveysministeriön ja koulun osalta opetushallinnon alaisuuteen. Koulukodeissa kohtaavatkin toisensa lastensuojelun viimesijainen sijoitusmuoto sekä erityispedagogisesti käyttäytymisvaikeuksisten nuorten kokonaisvaltaisin kuntoutusvaihtoehto (kuvio 1). Koulukodin koulussa noudatetaan samaa yleistä opetussuunnitelmaa kuin muissakin peruskouluissa, josta henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS) kuitenkin usein tehdään mukautuksia ja lisäksi koulukohtaisesti voi mukana olla erilaisia painotuksia. Tärkeä perusperiaate kuitenkin on, että koulukodista voisi mahdollisimman helposti siirtyä takaisin oman kunnan kouluun sijoituksen päättyessä ja että koulukodista saatu päästötodistus mahdollistaa yhtäläisen jatkokoulutuskelpoisuuden (vrt. Gagnon & McLaughlin 2004). Kuten Suomessa yleisemminkin, myös koulukotinuorten osalta on erittäin harvinaista, että oppivelvollisuuskoulu jäisi kesken. Sen sijaan nykyään kolmivuotinen ammatillinen koulutus jää koulukotinuorilla selvästi useammin kesken kuin muilla samanikäisillä nuorilla. Sama pätee kuitenkin myös käyttäytymisvaikeuksien vuoksi oppivelvollisuuskoulun erityisluokalla opiskelleisiin nuoriin (Jahnukainen 1996; 2001b). Lastensuojelusijoituksen päättyvät viimeistään 18-vuotiaana, mutta vielä 21 ikävuoteen saakka he kuuluvat sosiaalityön jälkihuollon piiriin. Aiemmissa seurantatutkimuksissa (Toivola 1988; Kitinoja 1999) jälkihuolto on kuitenkin havaittu riittämättömäksi näiden nuorten tarpeisiin.



Kuvio 1 Käyttäytymis- ja sopeutumisvaikeuksisten lasten ja nuorten erityisopetuksen palvelustrategiamalli (palvelustrategiamallinnuksesta ks. Jahnukainen 2002)

Tutkimuksen toteutus

Tämä artikkeli perustuu Koulukoti-oppilaiden urat tutkimusprojektin (ks. Jahnukainen Kekoni & Pösö 2004; Pösö 2004) jälkiseurantaosuuden määrällisiin tuloksiin. Kyse tässä yhteydessä on siis perinteisemmän (esim. Toivola 1988) ryhmäkohtaisen jälkiseurantatilanteen esittelystä. Toisaalla on esitelty aineiston laadullinen elämänkulkukuvaus (Jahnukainen 2004b), koulukodin nuorten haastattelujen narratiivien analyysi (Kekoni 2004) sekä yksityiskohtainen jälkiseurannan osa-alueiden kuvaus (Jahnukainen 2004c).

Kohderyhmä. Jälkiseurannan kohderyhmän muodostavat vuosina 1996 ja 2000 valtion koulu-kodeista kotiutuneet oppilaat (n = 177), joista tavoitettiin vanhemman kohortin osalta 32 (36,4 %, lisäksi kolmen todettiin kuolleen eli kokonaisuutena tilanne selvitettiin vajaan 40 % osalta) ja nuoremman kohortin osalta 20 (22,5 %, lisäksi yhden todettiin kuolleen). Vanhemman kohortin osalta sukupuolijakauma vastaa alkuperäistä (tyttöjä kotiutuneista 32 %, haastatelluista 34 %), nuoremman osalta haastatteluun tavoitettiin suhteessa enemmän tyttöjä (kotiutuneista 36 %, haastatelluista 60 %). Haastatteluvuonna vanhemman kohortin jäsenet olivat 20–24-vuotiaita ja nuoremman kohortin jäsenet 16–20-vuotiaita. Ikäjakaumaltaan molemmat kohortit ovat edustavia suhteessa perusjoukkoon. Katoanalyysi on tehty seurannan perusraportin yhteydessä (Jahnukainen 2004c).

Haastattelut. Aineisto on kerätty elämäkerrallisissa haastatteluissa kevään 2002 aikana. Osa haastatteluista on tehty puhelinhaastatteluina, osa tavallisena tutkimushaastatteluna haastateltavan kotona, kahvilassa, puistonpenkillä ja muutamassa tapauksessa myös vankilassa. Kaikki haastattelut on tehnyt ja purkanut aiemmin riskiryhmien haastattelututkimusta suorittanut, sosiaalityöntekijän koulutuksen saanut tutkija. Haastattelujen pohjalle oli laadittu yleinen teemahaastattelurunko, joka piti sisällään keskeisimmät koulukotivaiheeseen ja sen jälkeiseen aikaan liittyvät teemat. Haastattelutilanteissa aloite on pyritty pitämään haastateltavalla itsellään ja haastattelijan tehtävänä on ollut vain tarvittaessa ohjata elämäntarinan kerrontaa tutkimuksellisesti oleellisimpiin teemoihin.

Aineiston analyysi. Jälkiseuranta-aineistoa on analysoitu sekä puhtaasti laadullisin keinoin että aineistoa kvantifioiden. Tässä artikkelissa käsitellään keskeisesti kvantifioitua tietoa jälkiseurannan perusmuuttujista. Aineiston kvantifioiminen on ollut mahdollista siitä syystä, että haastattelujen perusrunko on teemahaastattelutyypinen: kaikilta haastateltavilta on pyritty saamaan tiedot koulukotiin sijoituksen ajankohdasta, sijoituksen syistä, aiemmasta erityisopetuksesta ja lastensuojelusta, koulukotikokemuksista sekä keskeisistä jälkiseurantamuuttujista kuten osallistumisesta ammatilliseen koulutukseen, toimimisesta työelämässä, perhe-elämän kehittymisestä, päihteiden käytöstä ja rikollisuudesta. Koska haastattelujen luonne on elämäkerrallinen, monet näistä seikoista tulevat luonnostaan esiin haastattelun aikana. Haastattelijan tehtävänä on kuitenkin ollut erikseen kysyä näistä seikoista tarvittaessa. Keskeisten muuttujien osalta tieto onkin saatu lähes jokaiselta haastateltavalta. Valtaosa muuttujista on koodattu binaarimuotoon (0 = ei tapahtumaa, 1 = tapahtuma toteutunut). Vertailutieto on koottu erilaisista nuorten elinoloja kuvaavista tutkimuksista ja tilastoista.

Tulokset

Tutkimuksessa jälkiseuranta-aineistoa käsiteltiin sekä yksittäisinä jälkiseurantamuuttujina että laajempina koulukodin jälkeisinä uratyyppeinä (ks. tarkemmin Jahnukainen 2004b; 2004c). Keskeisten jälkiseurantamuuttujien osuudet on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1 Keskeisiä jälkiseurantamuuttujia kohorteittain ja sukupuolittain haastatteluvuonna 2002 (2 ja 6 vuotta kotiuttamisen jälkeen)

		Kotiutusvuosi		Sukupuoli		Yhteensä
		1996	2000	Pojat	Tytöt	
		n = 32	n = 20	n = 29	n = 23	n = 52
<u>Koulutustaso</u>						
Peruskoulun suorittaneet	N %	32 100,0	19 95,0	29 100,0	22 95,0	51 98,1
Toisen asteen tutkinto	N %	7 21,9	1 5,0	7 24,1	1 4,3	8 15,4
<u>Työelämä</u>						
Työssä	N %	8 25,0	1 5,0	6 20,7	3 13,0	9 17,3
Työtön	N %	8 25,0	10 50,0	10 34,5	8 34,7	18 34,6
<u>Parisuhde ja perhe</u>						
Avo- tai avioliitto	N %	16 50,0	8 40,0	14 48,3	10 43,5	24 46,2
Lapsia	N %	14 43,7	10 45,0	12 52,2	12 37,9	24 46,2
<u>Riskitekijöitä</u>						
Kuolleisuus*	N %	3 3,4	1 1,1	4 3,4	0 0	4 2,3
Vähintään yhteen rikokseen syyllistyneet	N %	15 48,4	7 36,8	19 67,9	3 13,6	22 44,0
Vankilatuomio	N %	6 18,8	2 15,0	8 31,0	0 0	8 17,3
Huumeidenkäyttäjät 2002	N %	7 22,6	4 20,0	8 28,6	3 13,0	11 21,6

* Tieto kuolleista on saatu väestörekisteristä ja kuolleisuusprosentit on laskettu koko seurannan perusjoukosta (n = 177)

Koulutus. Peruskoulun loppuunsaorittamisen suhteen tilanne seuranta-aineistossa on hyvä, ainostaan yhdellä nuoremman kohortin tytöllä peruskoulu oli edelleen 2 vuotta kotiutumisen jälkeen suorittamatta (taulukko 1). Tyypillisimmin peruskoulu on suoritettu loppuun laitosjakson aikana. Osa nuorista on koulukotisijoituksen aikana ehtinyt aloittaa myös toisen asteen ammatilliset opinnot, jotka kuitenkin valtaosalla ovat jääneet kesken. Osa nuoremman kohortin jäsenistä oli edelleen vuonna 2002 koulutuksessa, siitä huolimatta näiden nuorten koulutusosuus jää selvästi matalammaksi kuin suomalaisten nuorten keskimäärin: tänä päivänä yli 80 prosenttia suomalaisista nuorista hankkii vähintään toisen asteen tutkinnon (esim. Järvinen 2001). Osuus jäänee vastaavalle tasolle (noin 30 prosenttia) kuin aiemmissa peruskoulun erityisluokilta (ESY tai vastaava) siirtyneiden tutkimuksissa on toistuvasti havaittu (esim. Koro & Moberg 1981; Neel ym. 1988; Jahnukainen 1996; 1997; 2001a).

Työelämä. Koulukotinuorten työllistymisen yleiskuva on hajanainen ja katkoksellinen. Tarkasteltaessa poikkileikkauksena pelkästään haastatteluvuoden 2002 tilannetta voidaan todeta, että keväällä 2002 työmarkkinoiden käytettävissä oli vuoden 1996 kotiutuneista puolet, joista puolet oli työttömänä (työttömyysaste 50 %), ja puolet työllisenä (taulukko 2). Vuonna 2000 kotiutuneista työmarkkinoilla oli 55 %, joista valtaosa työttömänä (työttömyysaste yli 90), työllisenä oli vain 1 haastateltava (taulukko 1). Vertailutietona voidaan todeta, että 15–19 -vuotiaiden työttömyysaste Suomessa vuonna 2001 oli noin 28 % ja 20–24 -vuotiaiden noin 16 % (Nyyssölä 2002). Vuoden 2002 toisella neljänneksellä 15–24 -vuotiaiden nuorten työttömyysaste oli 20,8 % (Tilastokeskus 2003). Entisten koulukotinuorten siirtyminen työmarkkinoille on siten selvästi vähäisempään kuin muiden vastaavankäisten nuorten osalta.

Parisuhde ja perhe. Vuonna 2002 tasan puolet vanhemmasta ja 40 prosenttia nuoremasta ikäluokasta eli vakiintuneessa parisuhteessa eli avio- tai avoliitossa (taulukko 1). Lapsia hankkineista tytöistä puolet oli yksinhuoltajia, miehistä ei kukaan. Kaikista seurannan miehistä ja naisista kuitenkin lähes saman verran eli vakiintuneessa parisuhteessa. Kaikkiaan lapsia hankkineita oli molemmissa ikäluokissa neljä kymmenestä (taulukko 1). Osuudet ovat huomattavasti suurempia kuin vastaavissa ikäluokissa yleensä; vuodelta 2000 oleva tilastokeskuksen perhetilasto (Juntto 2002) kertoo, että suomalaisista 15–19 -vuotiaista nuorista yhteensä vain 0,5 prosentin perherakenne oli joko yksinhuoltaja tai avopuoliso ja lapset. Vastaavasti 20–24 -vuotiaista 8,8 prosenttia asui yksinhuoltajana tai avio/avopuolison ja lapsien kanssa. Tässä seuranta-aineistossa huomiota herättää nuoremman kohortin tyttöjen tilanne, joista lähes 6 kymmenestä oli ehtinyt kahden koulukodin jälkeisen vuoden aikana hankkia lapsia (taulukko 1). Toisaalta yleisesti tiedetään tämän kohderyhmän tyttöjen olevan erityisen alttiita nuorena äideiksi tulemiselle (esim. Todis ym. 2001; Toivola 1988).

Elämänkulun riskitekijöitä. Entisten koulukodin oppilaiden laitoksen jälkeinen elämänkulku on altis erilaisille riskitekijöille (e.g. Levin 2004; Toivola 1988). Ensimmäisenä mainittakoon miespuoliseen kohdejoukkoon kohdistunut poikkeuksellinen kuolleisuus. Haastateltavien yhteystietoja etsittäessä saatiin väestörekisteristä tietoon ne kohdejoukkoon kuuluvat, jotka olivat kuolleet vuoteen 2002 mennessä (taulukko 1). Kuolleita oli kaikkiaan neljä (3,4 prosenttia perusjoukosta); kolme vanhemman ja yksi nuoremman kohortin mies. Vuodelta 2000/2001 olevat tiedot kertovat vastaavien suomalaisten miesten ikäryhmien kuolleisuuden olleen huomattavasti matalamman: ikäryhmä 15–19 -vuotiaat 71,3/100 000 ja ikäryhmä 20–24 -vuotiaat 117,7/100 000 (Rimpelä 2002).

Osalla nuorista koulukotiin sijoittaminen on liittynyt rikoskierteen tai päihdekierteen katkaisuun. Koulukodin jälkeen vähintään yhden rikoksen tehneitä nuoria on kaikkiaan 22 (44 %). Rikokset ovat aineistossa kasaantuneet vanhempaan kohorttiin ja miehille naisia useammin. Aineiston miehistä kaksi kolmesta oli syyllistynyt rikokseen, naisista yksi kahdeksasta (taulukko 1). Jakauma vastaa aiemmassa seurantatutkimuksessa saatuja tuloksia (Toivola 1988). Useimmilla tämän aineiston nuorilla on ollut myös voimakasta päihteiden käyttöön liittyvää ongelmakäyttäytymistä heti kotiutumisen jälkeisinä vuosina, mitä sinällään pidetään yleisenä laitoksen jälkeisenä ”after-treatment” käyttäytymisenä (mm. Bullis ym. 2004). Edelleen vuonna 2002 nimenomaan jotain kiellettyä huumausainetta (tyypillisimmin amfetamiini ja/tai kannabis) ilmoitti käyttävänsä noin viidennes haastatelluista (taulukko 1). Huumeidenkäyttö on tämän aineiston nuorille kokonaisuutena kaikkiaan selvästi yleisempää kuin muussa väestössä. Esimerkiksi elinaikaisen huumeidenkäytön suhteen vertailutieto (Partanen 2002) kertoo, että kun entisistä koulukodin oppilaista kaksi viidestä on käyttänyt jossain vaiheessa elämäänsä huumeita, vastaavaa esiintyy väestötasolla Suomessa miehillä 12,5 prosentilla ja naisista 7 prosentilla. Vastaavasti kysyttäessä viime vuoden käyttöä, lukemat väestötasolla ovat miehillä 3,5 % ja naisilla 1,4 % (Partanen 2002) ja koulukodista kotiutuneilla miehillä 28,6 % ja naisilla 13 % (taulukko 1).

Pohdinta

Tässä artikkelissa on lähestytty koulukotinuorten yhteiskuntaan sijoittumista ryhmätasoisien, nuumeristen kuvausten avulla. Kyse on keskiarvotiedosta, joka antaa yleisen kuvan, mutta ei saavuta yksittäisten elämänkulkujen kirjoa. Keskiarvotasolla on selvää, että käytettyjen kriteerien perusteella koulukodin nuoret ovat monilla eri alueilla selvästi toisenlaisessa tilanteessa kuin ikätoverinsa. Eri-alaisten riskikäyttäytymisen osa-alueiden esiintymisen valossa voidaan todeta, että myös suomalais-aineistossa tämä kohderyhmä selviytyy varsin heikosti kotiutumisen jälkeen (vrt. Bullis ym. 2004). On kuitenkin syytä huomata, että joukossa on aina myös sellaisia nuoria, jotka ovat pystyneet rikkomaan tämän noidankehän (Todis ym. 2001). Tämänkin tutkimuksen laadullinen pitkittäisanalyysi osoittaa, että monilla nuorista tilanne on muuttunut yhteiskuntaan jäsenyvämpään suuntaan lähempänä 20 ikävuotta (Jahnukainen 2004b; 2004c). Osalla nuorista kuitenkin rikosten- ja päihteiden maailma muuttuu osaksi elämäntapaa, eikä helppoa ulospääsytietä ole näkyvissä.

Keskeisin tutkimuksen yleishavainnoista ja käytännön kehittämisehdotuksista liittyy koulukotivaiheen päättymiseen ja välittömästi sen jälkeiseen aikaan. Näyttää erittäin selvältä, että lähes kaikilla nuorilla on aluksi ollut vaikeuksia löytää omaa paikkaansa ja elämänryhmiään laitospaikan jälkeen. Liian usein nämä laitoksesta kotiutettavat nuoret jäävät *oletetun* jälkihuollon tukitoimenpiteiden vaaraan. Käytännössä jälkihuolto pitää usein sisällään ”vain” taloudellista tukea ja patistusta erilaisiin koulutus- tai tukityöllistymismuotoihin. Joukossa on myös selviä väliinpuotoajia, joille ainakaan haastattelujen perusteella ei tukitoimia ole järjestynyt lähestulkoon lainkaan (Jahnukainen 2004c).

Ylipäättään laitoksesta eteenpäin siirtyvät nuoret joutuvat useimmiten lähes kohtuuttoman, ikäryhmälleen poikkeavan tilanteen eteen: asumaan yksin mahdollisesti jo 16–18 -vuotiaana, ilman arkipäivän kontakteja keneenkään supportiiviseen aikuiseseen, seikkailemaan erilaisten sosiaalisten tukien ja mahdollisten koulutusten ja työllistämisten viidakkoon. Tunnettua on, ettei tämä vaihe ole helppoa ns. tavallisten perheidenkään nuorille (esim. Nummenmaa 1996).

Toisaalla tässä tutkimuksessa on havaintoja siitä, että kaikki nuoret eivät ole tukea halunneet tai mielestään tarvinneet (Jahnukainen 2004c). Tämä viitanee siihen, että tuen muodot eivät aina välttämättä ole olleet sellaisia, jotka tuntuisivat luontevilta näistä nuorista. Kuten Bullis, Yovanoff ja Havel (2004) toteavat, riskinuorten tukemisessa laitoksesta yhteisöön siirtymisessä on tärkeää ”aloittaa oikein” (”getting-started-right”), mikä voidaan laventaa tarkoittamaan sekä oikea-aikaisuutta että oikeanlaisia menettelytapoja. Jälkihuollon toimintamuotoja ja velvoitteita tulisikin hioa ja tarkentaa yhdessä kuntien edustajien ja koulukotien työntekijöiden kanssa. Kyse ei saa olla vain lastensuojelun ja sosiaalisen sektorin toteuttamasta jälkihuollosta, vaan erityisesti toisen asteen ammatillisten oppilaitosten tulisi vastuullisemmin osallistua näiden riskinuorten siirtymäsuunnitteluun, sillä erityisesti suomalaisessa kulttuurissa muodollisen koulutuksen merkitys ”normaaliuden” mittana on edelleen poikkeuksellisen vahva (esim. Rinne & Kivirauma 2003) ja siten koulutuksella ja koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisyllä voi olla myös laajempi sosiaalista syrjäytymiskehitystä ehkäisevä merkitys (Jahnukainen 2004a).

LÄHTEET

- Bullis, M., Yovanoff, P. & Havel, E. 2004. The Importance of Getting Started Right: Further Examination of the Facility-to-Community Transition of Formerly Incarcerated Youth. *The Journal of Special Education* 38 (2), 80–94.
- Gagnon, J.C. & McLaughlin, M. 2004. Curriculum, Assessment, and Accountability in Day Treatment and Residential Schools. *Exceptional Children* 70 (3), 263–283.
- Honkatukia, P. & Nyqvist, L. & Pösö, T. 2003. Sensitive issues in vulnerable settings – studying violence in youth residential care. *Young* 11 (4), 323–339.
- Jahnukainen, M. 1996. Mukautetun ja sopeutumattomien erityisopetuksen oppilasvirrat. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erytisopetuksen tila*. Opetushallitus. Arviointi 2/96, 239–249.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182.
- Jahnukainen, M. 2001a. Kaksi mallia nuorten koulutuksesta ja työelämästä syrjäytymisen ehkäisyssä. Lisäopetuksen ja Omauran päättäneiden jälkiseuranta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.). *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 297–312.
- Jahnukainen, M. 2001b. Social exclusion and dropping out of education. Teoksessa J. Visser, H. Daniels & T. Cole (toim.) *Children with emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*. International Perspectives on Inclusive Education, Vol 1. London: JAI, 1–12.
- Jahnukainen, M. 2002. Erytisopetuksen tarve ja järjestäminen ammatillisessa koulutuksessa 2000-luvulla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 4 (4), 24–33.

- Jahnukainen, M. 2004a. Education in the prevention of social exclusion. *The Review of Disability Studies*, Fall 2004 forum (painossa)
- Jahnukainen, M. 2004b. Koulukodin jälkeen – vuosina 1996 ja 2000 kotiutettujen nuorten yhteiskuntaan jäsentymisen ja riskikäyttäytymisen kasaantumisen tarkastelu. Teoksessa M. Jahnukainen, T. Kekoni, T. & T. Pösö (toim.) *Nuoret ja koulukoti*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 43. Helsinki: Hakapaino, 292–329.
- Jahnukainen, M. 2004c. Koulukodissa ja koulukodin jälkeen. Vuosina 1996 ja 2000 valtion koulukohteista kotiutettujen nuorten koulukotikokemukset ja jälkiseuranta vuoteen 2002. Aiheita 29/2004. Helsinki: Stakes.
- Juntto, A. 2002. Itsenäistymisen hinta. Asuntopolitiikka ja nuorten asuminen 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 29 Helsinki: Yliopistopaino, 105–119.
- Järvinen, T. 2001. Koulutusjärjestelmän yksilöllistyminen ja valinnanvapaus. Teoksessa T. Kuure (toim.) *Aikuistumisen pullonkaulat*. Nuorten elinolot -vuosikirja. Nuorisasiainneuvottelukunta & Nuorisotutkimusseura & Stakes. Pieksämäki: Raamattutalo, 60–69.
- Kitinoja, M. 1999. Pohjolakodista 1980-luvulla kotiutetut oppilaat. Toistotutkimus Pohjolakodista kotiutetuista oppilaista. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteen julkaisematon lisensiaattityö*.
- Kitinoja, M. 2004. Kujan päässä koulukoti. Tutkimus valtion koulukoteihin vuosina 1996 ja 2000 sijoitetuista lapsista. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, erityispedagogiikka. Väitöskirjan käsikirjoitus.
- Koro, J. & Moberg, S. 1981. Tarkkailuoppilaiden sijoittuminen yhteiskuntaan. *Kouluhallituksen julkaisuja* 36. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Levin, C. 1997. Nuorisokodit Ruotsissa. Teoksessa M. Jahnukainen, T. Kekoni, T. & T. Pösö (toim.) *Nuoret ja koulukoti*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 43. Helsinki: Hakapaino, 263–289.
- Murray, C. 2003. Risk factors, protective factors, vulnerability, and resilience. A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and Special Education* 24 (1), 16–26.
- Neel, R.S., Meadows, N., Levine, P. & Edgar, E.B. 1988. What happens after special education: a statewide follow-up study of secondary students who have behavioural disorders. *Behavioral Disorders* 13 (3), 209–216.
- Nummenmaa, A. R. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämäntyyli. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia 149. Helsinki: Työministeriö.
- Nyyssölä, K. 2002. Valmennusta ja varastointia. Nuorten työllisyys ja työvoimapolitiikka 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 29 Helsinki: Yliopistopaino, 120–136.
- Partanen, J. 2002. Huumeet maailmalle ja Suomessa. Teoksessa O. Kaukonen & P. Hakkarainen (toim.) *Huumeidenkäyttäjät hyvinvointivaltiossa*. Helsinki: Gaudeamus, 13–37.
- Pösö, T. 1993. Kolme koulukotia. Tutkimus tyttöjen ja poikien poikkeavuuden määrittelykäytännöistä koulukotihoidossa. *Acta Universitatis Tamperensis*, A 388.
- Pösö, T. 2004. Vakavat silmät ja muita kokemuksia koulukodista. Stakes. Tutkimuksia 133.
- Rimpelä, M. 2002. Nuorten terveyden kehityssuunnista Suomessa: jatkuuko 1900-luvun menestystarina? Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 29 Helsinki: Yliopistopaino, 196–209.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. 2003. Koulutuksen ja syrjäytymisen muuttuva yhteys Teoksessa R. Rinne & J. Kivirauma (toim.) *Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä*. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittäjänä 1800- ja 1900-luvuilla. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 18. Turku: Painosalama, 13–78.
- Stakes 2003. Lastensuojelutilasto. Helsinki: Stakestieto.

- Tilastokeskus 2003. Työttömyysaste iän ja sukupuolen mukaan 2002/2 ja 2003/2. [<http://tilastokeskus.fi/tk/el/tyoll06s.html>] Viitattu 14.3. 2003.
- Todis, B., Bullis, M., Waintrup, M., Schultz, R. & D'Ambrosio, R. 2001. Overcoming the odds: Qualitative examination of resilience among formerly incarcerated adolescents. *Exceptional Children* 68 (1), 119–139.
- Toivola, P. 1988. Koulukotinuorten seurantatutkimus. 1980–1982 kotiutetut oppilaat. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 20/1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

NAISEUDEN TUOTTAMINEN JA NAISTEN MAAILMA – KASVATUSANTROPOLOGIAN JA FEMINISTISEN ANTROPOLOGIAN KOHTAAMISIA

Piritta Pietilä

Sukupuolen uusituminen toiminnan kautta sekä työnjaon sosiaalista sukupuolta ylläpitävä ja tuotava merkitys on yksi naistutkimuksen ydinongelmista (Comas D' Argemir 2000; Ronkainen 1999, 56). Käsittelen tekstissäni naisten subjektipositioiden omaksumista ja niiden merkityksiä erilaisissa toimintakulttuureissa sekä osana identiteetin kulttuurista tuottamista. Tarkastelen feministisen antropologian *toiseuden* käsitettä kasvatustutkimuksesta sosiaalisuuden ja enkulturaation näkökulmasta. Työ on osa laajempaa tutkimusta, jossa käsittelen *genderin* ja naisten kulttuurien rakentumista andalusialaisessa kyläkulttuurissa enkulturaation ja sosiaalistumisen kautta, sosiaalisten ja kulttuuristen muutosten kontekstissa.

Tutkimuskenttäni sijoittuu Andalusiaan, Granadan provinssissa sijaitsevaan, noin 6000 asukkaan kylään. Tämä työ on kohdistunut tutkimuskentällä tai sen lähistöllä asuviin naisiin, jotka osallistuvat tällä hetkellä kylässä järjestettävään työvoimapolitiittiseen koulutukseen (27). Olen haastattelujen, havaintojen ja kyselylomakkeen sekä dokumenttien avulla tutkinut naisten asenteita työtä sekä *ama de casan*, kodinhengettären roolia kohtaan. Osallistujien ikäjakauma on 17 vuodesta 48 vuoteen. Avaininformanttien roolissa ovat kylässä asuvat naiset, jotka ovat kyselyn ohella osallistuneet haastatteluun sekä olleet havainnoinnin kohteena (11). Koska naiset ovat työmarkkinoiden riskiryhmässä (ks. Información Andalucía Orienta; ESECA 2003) koulutus on suunnattu erityisesti heille. Kursseja on kaksi. Niiden sisällöt liittyvät geriatriaan eli ne ovat yhdenmukaisia traditionaalisesti naisille suunnatun hoivaroolin kanssa. Koulutus ylläpitää ja vahvistaa siten ammattialojen sukupuolista jakautumista (ks. Comas D'Argemir 2000, 187, 201; Ronkainen 1999, 53-55). Osallistujien koulutustausta vaihtelee peruskoulun keskeyttäneistä korkeakoulututkimuksen suorittaneisiin. Kurssiryhmät ovat muotoutuneet osallistujien koulutustaustan mukaan. Tutkimustuloksia käsittelen informanttien perheitälanteen sekä koulutustaustan valossa. Perheelliset kategoriaan kuuluvat naiset, joilla on lapsia (14) ja perheettömiin kuuluvat puolestaan lapsettomat naiset (13). Vähemmän kouluttautuneiden ryhmä koostuu naisista, joilla on perusopinnot (6) tehtyinä tai kesken (2) ja osalla on perusopinnot lisäksi myös ammatti- (5) tai ylioppilastutkimus (1). Kouluttautuneiden ryhmään kuuluvat naiset, joilla on ylempi ammattitutkimus (4) tai yliopistotutkimus (9). Vähemmän kouluttautuneista naisista kahdeksan ja kouluttautuneista naisista kuusi on perheellisiä.

Poikkitieteellisen työn sisällöllinen ja menetelmällinen reflektointi on hyödynnettävissä kasvatustutkimuksen tarkasteluun kulttuurin näkökulmasta.

Kasvatustutkimusta feministisen antropologian silmin ja feminististä antropologiaa kasvatustutkimuksellisin ottein

Feministinen ja kasvatustieteellinen lähestymistapa tuovat antropologiaan uusia näkökulmia ja tutkimuksen kohteita (del Valle 2000, 9; Wulf 2002, 2). Antropologinen näkökulma saa aikaan tieteenalojen käsitteiden dekonstruoinnin sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista lähtien (Geertz 1993; ks. myös Wulf 2002, 2). Toisaalta antropologinen tutkimusote vaikuttaa myös käytettyihin tutkimusmenetelmiin, joten tutkimuksen lähtökohdaksi on useimmiten etnografinen kenttätyö. Tutkimus muodostuu empirian ja teorian välisestä monitasoisesta dialogista. Erilaisin metodein kerättyä monipuolista tutkimusaineistoa analysoimalla, tulkitsemalla ja jäsentämällä pyritään rakentamaan ilmiön ympärille teoria, jonka tarkoituksena on luoda siitä järjestettyä, ymmärryksen tähtävää tietoa.

(Evans-Pritchard 1964, 61, 148; Geertz 1993 6-12; Malinowski 1986, 29-41, 96; Moore 1999; ks. myös Judén-Tupakka 2000; 2003; Pietilä 2002; 2003.)

Kulttuurin tarkastelussa kasvatustietologia keskittyy kasvatukseen ja koulutukseen eri muotoihin. Antropologinen lähestymistapa vaikuttaa näkökulman valintaan, joten kasvatusta nähdään ennen kaikkea kulttuurisena prosessina. (Bouché Peris 2002; Judén-Tupakka 2003; Kottak 1997, 18-19; Spindler & Spindler 2000; Wulf 2002, 32-34.) Feministisen antropologian tavoitteena on puolestaan ymmärtää miten ja miksi sosiaalisissa ja kulttuurisissa prosesseissa luodaan feminiinisiä toiseuksia ja miksi itseys, subjektiisuus, rinnastuu maskuliinisuuteen (Narotzky 1995, 12; ks. myös Beauvoir 1981). Feministisen antropologian mukaan feminiinisyys ja maskuliinisyys sekä naisten ja miesten väliset erot ovat kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakennettuja ja ylläpidettyjä. Näin ollen sosialisatiolla, enkulturaatiolla, kasvatuksella ja koulutuksella on merkittävä asema pyrittäessä sekä ymmärtämään ilmiötä että parantamaan naisten asemaa. Naisten sosiaalisella roolilla on vahvat sidokset biologisen reproduktion ohella myös sosiaaliseen ja kulttuuriseen reproduktioon. (Ks. Moore 1999; del Valle 2000, 20.) Tämä toisaalta nostaa heidät avainasemaan lasten sosiaalistamis- ja enkulturaatioprosessissa sekä kulttuuristen muutosten kentässä ja toisaalta taas kärjistää heidän asemansa yhteiskunnassa.

Sosialisatio- ja enkulturaatioprosessit toimivat aina erityisessä ajan, paikan ja kulttuurin kontekstissa. Ne toimivat siltana historiallisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin sekä henkilökohtaisten puitteiden välillä. (Wulf 2002, 1-4, 33.) Kasvatustietologian ja feministisen antropologian kontekstisidonnaisuus on jaettavissa kolmeen eri tasoon. Tutkimusongelmat nousevat sosiokulttuurisesta ja historiallisesta kontekstista. Tutkimusprosessi on kiinnittynyt aikaan, paikkaan ja tilanteeseen ja lopulta tutkimusten myötä pyritään tuomaan tietoa, joka on suunnattu sosiokulttuurisen ilmiön selvittämiseen ja mahdollisten ongelmien ratkaisemiseen. Vaikka kulttuurisella ja sosiaalisella kontekstilla on avainasema antropologisen tiedon kannalta, on otettava huomioon, että myös kulttuurit ovat pluralistisia, fragmentoituneita ja jatkuvassa muutostilassa olevia rakenteita. Myös kaikki tieto ja koko todellisuus on relatiivista ja konstruoitua, joten universaalisia totuuksia ei ole olemassa. Antropologinen tutkimus tarkastelee tämän vuoksi tietoa aina kriittisesti, kulttuurisen ja sosiaalisen muutoksen valossa. (Ks. Comas D'Argemir 2000; Díez 2000; Moore 1999, 97; del Valle 2000; Wulf 2002.)

Antropologiaa on pidetty vieraaseen kohdistuvana tutkimuksena ja toiseudesta kertovana tieteenä (Narotzky 1995, 37; Wulf 2002, 132). Toinen on siten tutkimuksen kohde, objekti, jota tutkija, subjekti, käsittelee tutkimuksessaan. Toiset liitetään tutkimuksen kautta ryhmäksi, jossa poikkeavuus tutkijan silmissä toimii kollektiivinä ylläpitävänä attribuuttina. Tutkija kuuluu puolestaan omaan kulttuuriseen ryhmäänsä, jonka arvot ja normit toimivat toiseuden mittaamisen välineinä (Wulf 2002, 126). Toiseuteen rinnastetaan usein myös sen arvottava puoli, joka liittyy käsitteen outoon, epäoleelliseen ja alempiarvoiseen, siinä missä itseys rinnastuu tuttuun, oikena pidettyyn ja arvostettuun (Narotzky 1995, 22-34). Käsite voi siten olla leimaava ja alistaa yksilön tai yhteisön. Tämän vuoksi on tärkeä muistaa, että myös tutkimuksen kohde, objekti, toinen, on aktiivinen subjekti ja myös toiseutta tulee tarkastella kulttuurisena konstruktiona (vrt. Beauvoir 1981; Wulf 2002). Nykyaikaisen kulttuurintutkimuksen tärkeimpänä tehtävänä voidaankin nähdä kulttuurirelativistisen ajatuksen laajentuminen ja eriarvoistamisen poistaminen sekä itseymmärryksen kasvaminen toisesta kertovan tiedon myötä.

Kasvatustietologiassa toiseus on monikulttuurisen ja globaalin kasvatuksen ydinkäsite, joka voi saada monia erilaisia hahmoja (Wulf 2002, 113). Yleensä käsite on kuitenkin liitetty kulttuuriantropologian tavoin omasta kulttuurista poikkeavien kansojen ja ryhmien tutkimiseen, lisäksi kasvatuksellinen näkökulma on määrittänyt toiseuden ennen kaikkea iän mukaan (ks. esim. Spindler & Spindler 2000). Toisen osassa lapsi tai nuori määrittyy helposti objektiksi. Häntä ei pidetä yhteisön täysinäisenä jäsenenä ja toimijana, hän on erilainen ja siksi toinen. Päinvastoin kuin tutkija, joka on aktiivinen toimija ja itse, toinen toimii passiivisena objektina ja on vaarassa menettää tätä kautta myös yksilöllisyytensä. Itseys ja toiseus eivät kuitenkaan ole täysin erotettavissa toisistaan, koska peilattessamme itseämme suhteessa toiseen, osa toiseuden muodoista liittyy osaksi itseä ja subjektin rakentamista (Wulf 2002, 127). Postmodernin kulttuurintutkimuksen myötä kasvatustietologian toiseuden käsitettä on vähitellen laajennettu vastaamaan yhteiskunnan ja tieteen vaatimuksia.

Toinen on mikä tai kuka tahansa itsestä erillinen havainnon kohde ja toisien muodostama kollektiivi on heterogeeninen.

Feministinen antropologia pitää sukupuolta toiseuden määrittäjänä. Simone de Beauvoirin (1981) mukaan toiseuden ongelma koostuu siitä, ettei se ainoastaan erota naista miehestä vaan myös alistaa naisen. Nainen on olemassa miesten maailmassa miesten määrittämin termein. Tämä tekee subjektiuden löytämisen naiselle vaikeaksi ilman, että se leimautuisi toiseudeksi. (Ronkainen 1999, 21-22.) Feministisen antropologian diskurssissa sukupuolten välisen toiseuden ongelma johtuu biologisen sukupuolen ja sosiaalisen sukupuolen yhdenmukaistamisesta ja kulttuuristen eriarvoistavien rakenteiden naturalisoinnista. Toiseus on historiallisesti ja sosiokulttuurisesti rakennettu ja tekee naisten ja miesten välisistä suhteista epätasa-arvoisia. (Narotzky 1995, 22-34.) Feministinen antropologia korostaa ajatusta sukupuolen toimimisesta kulttuurin sisällä erottavana ja toisaalta kulttuurien välisenä yhdistävänä tekijänä. Siitä huolimatta yksilölliset erot naisten välillä ovat tärkeämpiä kuin universaaleina pidetyt erot naisten ja miesten välillä. (Narotzky 1995, 39; ks. Moore 1999, 105.) Korostaessaan samankaltaisuutta erojen ohella sekä molempien käsitteiden relatiivisuutta feministinen näkökulma on toiminut kulttuurintutkimuksen ja antropologisten kertomuksien pioneerina.

Antropologisen tutkimuksen punaisena lankana toimii kulttuurisen ilmiön paikantuminen, kiinnityminen ajalliseen ja tilalliseen kontekstiin sekä tutkijan paikantuinen suhteessa tutkittaviin (Geertz 1993; Davis 2003). Tieteenalan piirissä on korostettu tutkittavien oman äänen kuulumista toiseuden, aktiivinen subjekti, passiivinen objekti -ajatusten poistamiseksi. Postmoderni feministinen antropologia on tuonut tutkittavien oman äänen rinnalle tutkijan oman äänen. Tutkijan autobiografia tutkittavien elämäkertojen rinnalla tuo tietoa sekä ajattelun analyttisestä prosessista että yleisemmin tietoa sosiaalisen tietouden tuottamisesta (Davis 2003, 157-158). Myös kasvatustutkimuksen piirissä on alettu kiinnittää huomiota tutkijan omaelämäkerralliseen kokemukseen. "The interpreter is drawn into the interpretation. (...) This leads to an ethnology of the self, crucial complementary importance to any ethnology of the other." (Wulf 2002, 133.) Omaelämäkerran reflektointia tutkimusprosessissa voidaan pitää olennaisena osana kriittistä tutkimusta, koska se paikantaa koko tutkimusprosessin, havainnot, analyysin ja kertomuksen subjektin omaan kontekstiinsä (ks. Davis 2003; Pietilä 2002).

Tutkimukseni näkökulmasta toiseuden käsite vaikuttaa sekä sisällöllisellä että metodologisella tasolla. Toiseuden käsite kohdistuu itselle vieraan kulttuurin havainnoimiseen sekä toisaalta naisten kulttuureihin kohdistuvan toiseuden tarkasteluun. Toiseuden käsitteen rajojen häilyminen, häviäminen ja uudelleen piirtyminen tutkimusprosessissa on jatkuvaa. Peilaan itseäni, naiseuttani ja suomalaisuuttani informantteihini, andalusialaisiin, miehiin, naisiin, lapsiin, nuoriin, aikuisiin ja vanhuksiin sekä vertailen informantteja toisiinsa. (ks. kenttäpäiväkirja). Informanttini muodostavat ryhmän, ryhmiä sekä kulttuurin ja monia erilaisia kulttuureja. Välillä kuulun heihin, toisinaan taas olen poissuljettu ja suurimmaksi osaksi olen jotakin siltä väliltä. Näin myös toiseuden vastavuoroisuus toteutuu. Raportoidessani kohtaan vielä uuden toiseuden ryhmän, jotka ovat osa minuuttani, etnologista itseäni, mutta koska eivät jaa sitä yhteenkuuluvuuden käsitettä tutkittavieni kanssa, jonka minä olen voinut jakaa, he ovat toisia minulle ja minä heille (ks. Wulf 2002, 128).

Toiseus toimii myös jokapäiväisessä elämässämme ajattelun välineenä. (Beauvoir 1981, 13). Toiseuden olemus nousee inhimillisestä vertailusta ja erojen etsimisestä kahden kohteen, itsen ja toisen välille. Toiset ovat kuin peilejä, joiden kautta voimme tarkastella ja oppia ymmärtämään itseämme. Ilman toiseutta ei ole myöskään itseyyttä, koska käsitteiden välillä toimivat sekä molempipuolinen riippuvuussuhde että vastavuoroisuuden lait. Toiseuden käsitteen ontologista olemusta tulee siten lähestyä liittämällä sen tarkastelun rinnalle itseäni käsite sekä näiden kahden käsitteen välinen suhde. Toiseuksia, yhteisön jäseniä, yhdistää kollektiivinen identiteetti, joka muodostuu muun muassa käytännöistä, traditioista, käyttäytymisäänneistä sekä arvo- ja normijärjestelmästä. Yhteinen kulttuurinen identiteetti tukee yksilön omaa identiteettiä ja vahvistaa tunnetta yhteenkuuluvuudesta. (Wulf 2002, 69, 123-125.)

Yhteisöjen kollektiivinen identiteetti muodostuu käytännöistä, jotka ilmaisevat yhteiskunnan asenteita ja arvoja siitä, miten siellä tulisi elää. Nämä kulttuuriset säännöt ja arvostukset rakentavat myös vallitsevan sukupuolijärjestelmän, määrittävät sen, mitä naisena tai miehenä olemisen kyseisessä

kulttuurissa tarkoittaa sekä miten naisena tai miehenä tulisi käyttäytyä. Vertailtaessa naista ja miestä todellisten erojen sijaan kyse on pikemminkin sosiaalisen oppimisen ja sukupuoliroolien tuottamisesta eroista (Ronkainen 1999, 182, 186). Sukupuolen käsitteen sijasta onkin oikempaa käyttää termiä gender, sosiaalinen sukupuoli, joka liittyy konstruoituihin sukupuolirooleihin sekä koettuun sukupuoli-identiteettiin. Sukupuoliroolit ovat kulttuurisia ja usein jäykkiä käyttäytymismalleja, jotka kohdistavat tietyt odotukset sekä olemisen ja toimimisen tavat naiseuteen ja mieheyteen. Yhteiskuntaan sosiaalistuakseen yksilön on kuitenkin omaksuttava ympäröivän yhteisön vallitsevat sukupuoliroolit ja sukupuolijärjestelmä (Bullen 2000, 68; Díez 2000, 155-157).

Yhteisön vallitsevat normit, arvot ja sukupuoliroolit välitetään yhteisön jäsenille sosialisatio- ja enkulturaatioprosessissa. Vaikka nämä prosessit ovat usein rinnakkaisia, niiden väliset erot tulevat esiin tarkasteltaessa lopputuloksia. Sosialisatioprosessi kohdistuu yhteisön elintapojen adaptaatioon, kun taas enkulturaatioprosessissa on kyse kulttuurin assimilaatiosta ja sisäistämisestä osaksi omaa identiteettiä. (Bouché Peris 2002, 114 ; Judén-Tupakka 2003, 4 ; Kottak 1997, 18-19.) Toisin sanoen peilaamalla itseään toiseen, hänen tapoihinsa, asenteisiin sekä arvomaailmaan ja omaksuamalla nämä osaksi omaa kokemusmaailmaa, yksilö voi tuntea itsensä yhteisön jäseneksi. Toiseudella on siten tärkeä rooli sekä yksilön kannalta että myös yhteisön ja kulttuurin koheesion ja säilymisen kannalta (Wulf 2002, 125).

Mimeesillä on keskeinen rooli sosiaalistumis- ja enkulturaatioprosessissa. (Wulf 2002, 61-62). Sen avulla yksilö liittyy oudon, toisen maailman osaksi omaa sisäistä maailmaa ja itseä (Wulf 2002, 32). Omaksuamalla toisilta kulttuurisia malleja, tehtäviä ja velvollisuuksia yksilölle alkaa kehittyä tunne yhteenkuuluvuudesta ja kollektiivisesta identiteetistä (ks. Bouché Peris 2002, 114-116; Wulf 2002, 69). Tietoisella ja tiedostamattomalla mimeettisellä käyttäytymisellä on merkittävä osa myös tutkimusprosessissa. Mimeesin avulla tutkija voi mukautua tutkittaviensa kulttuuriin, joka puolestaan mahdollistaa osallistuvan havainnoinnin käyttämisen tutkimusmenetelmänä.

Sosialisatioprosessissa, jossa vahvistetaan maskuliinisuutta tai feminiinisyttä selitetään kulttuurisia rakenteita biologisia symboleja naturalisoimalla (Bullen 2000, 76). Sukupuolittuneita rooleja ei kyseenalaisteta, koska ne nähdään luonnollisina ja välttämättöminä rakenteina, jotka järjestävät ja kontrolloivat sosiaalisia suhteita sekä yhteiskunnallista järjestystä. Erityisesti maskuliiniset ja feminiiniset roolit kotien mikrokulttuureissa koetaan toisiaan täydentävinä ja perheen kannalta elintärkeinä. (Brullet Tenas, 1995: 280, 295; Bullen 2000, 76; Moore, 1999.) Sosiaalinen todellisuus välittyy ensimmäisenä mikrokulttuurissa tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta. Tämä mahdollistaa olennaisien sosiaalisten rakenteiden, sosiaalisten voimasuhteiden, yksilöön liitettävien mahdollisuuksien ja rajojen reproduktion. (Brullet Tenas 1995, 280). Lapset omaksuvat läheistensä roolit, asenteet ja maailman ja rakentavat identiteettinsä perustan. Perheen sisällä gender on yksi tärkeimmistä rakenteista sosiaalisen toiminnan ja organisaation kannalta. Ympäröivä kulttuuri asettaa tytöille ja pojille erilaisia normeja ja odotuksia, siksi myös heihin liitettävä kulttuurinen reproduktio on eriävä (Brullet Tenas 1995, 297; Kottak 1997, 19). Lapsi liittyy itsensä mimeettisesti samaa sukupuolta olevaan vanhempansa (Wulf 2002, 88). Toisin sanoen mimeettinen prosessi auttaa muodostamaan "sense on gender belonging" tunnetta sukupuoleen kuulumisesta (Wulf 2002, 49).

Perinteisistä sukupuolirooleista kohti joustavampia subjektipositioita

Feministinen näkökulma laajentaa kasvatustieteen antropologian toiseuden käsitystä tuoden ajatuksen fragmentoituneesta identiteetistä (ks. del Valle 2000, 10). Niin itseyden kuin toiseudenkin identiteetit ovat todellisuudessa rakentuneet erilaisten attribuuttien ja kokemusten dialogissa monikerroksiseksi, subjektipositioista koostuviksi subjektiviteeteiksi. Subjektipositiot ja toiminta kiinnittyvät vallitseviin toimintakulttuureihin sekä vuorovaikutusta ohjaaviin kontekstuaalisiin kehyksiin. Suvi Ronkaisen (1999, 32-35) mukaan subjektipositioita voidaan pitää tilanteisina identiteetteinä, jotka rinnastuvat pitkälti toimintaan ja toimijuuteen. Koska kaikilla toiminnoilla on vahva assosiaatio sukupuoleen, myös subjektipositiot ovat sukupuolittuneita. Subjektiviteetti syntyy näin ollen työnjaosta sekä siitä, kuinka meitä kohdellaan naisina tai miehinä ja nimeämme itsemme naisiksi tai miehiksi. Subjektivi-

teetti on siten aina sukupuolistunut, vaikka sitä on mahdotonta tiedostaa. (Ronkainen 1999, 42, 65, 80, 95; ks. myös Comas D'Argemir 2000).

Vallitseva sukupuolijärjestelmä ja sukupuoliroolit vaikuttavat ennen kaikkea työnjaon kautta. Koska subjektiviteetti muodostuu elettyjen subjektipositioiden kautta, kulttuurisella työnjaolla on merkittävä osa identiteetin tuottamisessa. Toisin sanoen sukupuoli ohjaa ja organisoii toimintaa ja vastavuoroisesti toiminta osallistuu sukupuolen rakentamiseen. (Comas D'Argemir 2000; 203; Ronkainen 1999, 42, 56; ks. myös Wulf 2002, 39.) Traditionaalisesti kategoriat nainen ja mies on rinnastettu reproduktion ja produktion sekä yksityisen ja yleisen käsitepareihin niin, että naisen rooli on kulminoitunut äitiyden ympärille, ja hänen tehtäviinsä ovat kuuluneet kodista ja perheestä huolehtiminen. (Comas D'Argemir 2000; Díez 2000, 155; Moore 1999, 70-72, 100-102, 140.) Vaikka naiset ovat aina osallistuneet myös produktiivisiin tehtäviin kodin ulkopuolella, heidän asemaansa ja subjektiviteettiänsä on määritetty yksipuoleisesti kodin ja perheen kautta. Tämä on puolestaan korostanut naisiin sosiaalisesti kohdistunutta ja henkilökohtaisesti elettyä sukupuolittunutta toiseutta. (Ks. Beauvoir 1981; Informantti 4; 5; 6; 10; 11; Moore 1999, 60.)

Perinteisten sukupuoliroolien erot ovat yleensä suurimmillaan ydinperheessä, kodin seinien sisäpuolella, johon myös ensimmäinen sosiaalistumisprosessi keskittyy (vrt. Informanttihaastattelut; Moore 1999, 67, 74). Mitä räikeämpi työnjako on, sitä suurempi ero on perheessä omaksuttujen roolien välillä (Brullet Tenas 1995, 299). Koska ensimmäisessä sosialisatioprosessissa omaksutut roolit ovat verrattain pysyviä, mikrokulttuurissa vallinnut toimintakulttuuri ja sukupuolittunut työnjako vaikuttavat syvästi myös yksilön myöhempään käsitykseen naisen paikasta ja toimijaroolista (ks. Wulf 2002, 40-42, 79).

Perheelliset informanttini määrittivät itsensä *ama de casaksi*, kodinhengittäjäksi. Tässä toimijaroolissa käytännön ja arjen kautta yhdistyvät äidin ja vaimon subjektipositiot. Vaikka naiset kutsuivat itseään *ama de casaksi*, he korostivat usein eroa perinteisen, kotiinsidotun ja nykyisen, vapaan ja modernin kodinhengittäjän välillä ja liittivät itsensä jälkimmäisten ryhmään (ks. erityisesti Informantti 6; 9; 10). Kodinhengittäjän rooli on kulttuuri- ja gendersidonnainen ja sen rakentamiseen, ylläpitoon ja uusintamiseen vaikuttavina tekijöinä nousivat haastatteluissa esiin äidin esimerkki ja perinteisen käyttäytymisen vahvistaminen (ks. Wulf 2002, 124), miesten sukupuoliroolien joustamattomuus sekä naisten oma asenne ja käyttäytyminen. Toisin sanoen sosialisatioprosessi on vaikuttanut traditionaalisten sukupuoliroolien omaksumiseen sekä miesten että naisten keskuudessa. Analysoitaessa naisten oman käyttäytymisen merkitystä kodinhengittäjän roolin ylläpitämisessä ja uusintamisessa, voimme todeta annettujen sukupuoliroolien assimiloituneen enkulturaation kautta osaksi naisten identiteettiä. Naisen roolin käsitteellistäminen kodinhengittäjäksi rinnastaa sen myös paikalliseen identiteettiin ja yhteisössä vallitsevaan kollektiiviseen sukupuoli-identiteettiin. Kotiäidin roolia voidaan pitää kollektiivisen identiteetin ilmauksena (ks. Bullen 2000, 63, 72). Toteutettaessa annettua roolia, kulttuuriin kuulumisen sekä kulttuurisen identiteetin merkitys korostuu.

Kodinhengittäjän toimenkuvaan liitetyt käsitteet olivat pääosin negatiivisia. Sekä perheelliset että perheettömät naiset kuvailivat tätä traditionaalista subjektipositiota muun muassa sanoilla *pluriempleada*, monityöllistetty ja *esclava*, orja. Negatiivisimmin toimenkuvaan suhtautuivat kouluttautuneet, perheelliset naiset. Heidän mielestään toimenkuvan ongelmallisuus on siinä, ettei sitä yleensä määritellä työksi, vaan kodinhengittäjän rooli koetaan itsestäänselvänä osana naiseutta. Vaikka *ama de casan* rooli on yhteisön organisaation peruspilareita, se ei saa sosiaalista arvostusta (erityisesti kouluttautuneet naiset), eikä suoraa ekonomista vastinetta (erityisesti vähemmän kouluttautuneet naiset). (Ks. Comas D'Argemir 2000, 188-189; Moore 1999, 60.) Sosiaalisen arvostuksen ja tunnistuksen puuttuminen vaikuttaa negatiivisesti itsearvostukseen. Omanarvontunnon ja itsevarmuuden puute onkin yhteisön naisten kollektiivinen ongelma (Asiantuntijahaastattelu 8; 9; 10; Informantti 2; 5; 6; 11). Eräs avaininformanteista (2) yhdisti äitinsä depression ja itsearvostuksen puutteen suoraan kotiäidin rooliin.

Perheelliset naiset kokivat roolinsa etukäteen annettuna ja kontekstisidonnaisena roolimallina, johon he eivät ole voineet itse suoraan vaikuttaa. Heidän haastatteluistaan heijastui tyytymättömyys omaa asemaansa kohtaan. Äitiys koettiin sen sijaan positiivisena ja erityisenä, merkittävänä osana

identiteettiä sekä toisaalta luonnollisena osana naiseutta. Ennen kaikkea lasten ollessa pieniä, naiset kokivat itsensä tärkeiksi ja roolinsa välttämättömiksi (ks. Informantti 5; 9; vrt Kyselylomakkeet). Tämän voidaan katsoa vaikuttavan positiivisesti naisten itsetuntoon. Toisaalta äitiyden koettiin johtavan työn kuormittumiseen ja se nähtiin lopullisena vedenjakajana subjektipositioiden määrittelyssä. Kodinhengettären rooli kokonaisuudessaan saa aikaan henkisen ja taloudellisen riippuvuussuhteen muista perheenjäsenistä (Díez 2000, 163). Itsenäisyys sekä julkinen aktiivisuus ovat ristiriidassa perinteisen naiseuden ja siihen liitettävän subjektiviteetin kanssa (Beauvoir 1981, 371). Naisilla ei ole omaa aikaa, eikä yksityistä sosiaalista elämää, koska heidän toimijaroolinsa vaikuttaa ympäri vuorokauden. Kodinhengettären subjektipositio hallitsee koko subjektiviteettiä ja korostaa ajatusta kulttuurisesta ja sosiaalisesta toiseudesta. (Ks. Kenttäpäiväkirja; Informantti 3; 5; 10; 11; Ronkainen 1999, 37.)

Traditionaalinen sosialisatio ja roolien reproduktio ovat epätasa-arvon ja legitimaation välineitä ja vaikuttavat näin ollen toiseussuhteen hyväksyntään ja sisäistämiseen osaksi naiseutta (Narotzky 1995, 33-34, 39). On merkille pantavaa, että paikallisessa naisten kollektiivisessa kulttuurissa toiseuden käsite voidaan kohdistaa myös perinteistä poikkeavaan toimintakulttuuriin, jossa naisten subjektipositiot lähenevät miesten subjektipositioita. Koska naisen rooli määrittyy kodin ja perheen ympärille, toiseuden attribuutti saatetaan liittää naisiin, jotka käyvät töissä kodin ulkopuolella, sillä palkkatyön epäillään vaikuttavan negatiivisesti kulttuurisesti ja sosiaalisesti osoitettuun idealisoituun äidin rooliin ja naiseuteen (Asiantuntijahaastattelu 8; Beauvoir 1981, 371; Díez 2000, 172; Informantti 3; 6; ks. myös Moore 1999, 140). Informanttini mukaan myös naiset, hän itse mukaanluettuna, osallistuvat tämän toiseuden määrittämiseen. Nauraen hän kuitenkin totesi tämän johtuvan näiden naisten asemaa kohtaan tuntemastaan kateudesta. (Informantti 6.)

Naisten tyytymättömyys sosiaaliseen rooliinsa sekä taloudellinen tilanne on saanut yhä useammat naiset siirtymään tai harkitsemaan siirtymistä ansiotyöhön (ks. Haastattelut; Kenttäpäiväkirja; vrt. Wulf 2002, 38). Toisaalta myös kaupungin läheisyys sekä modernin länsimaisen kulttuurin vaatimukset nostavat kotiäidin roolin rinnalle vaihtoehtoisia subjektipositioita ja joustavampia rooleja. Naisten perinteisen kulttuurin muutokset aiheuttavat ristiriitoja sukupolvien sekä ihanteiden ja todellisuuden välille.

Mimeettisellä prosessilla on merkittävä osa yhteisön muutoksessa ja kehityksessä. Christoph Wulf (2002, 72) alleviivaa, ettei mimeettisessä prosesissa ole kyse imitaatiosta, "Mimesis is an emphatic form of behaviour, a form of self-adaptation of the subject of objectivity". Koska yksilöön kohdistuu useita vaatimuksia hän ei muodosta kopiota mallistaan, vaan mimeettisen prosessin kautta konstruoi uuden todellisuuden, joka jättää tilaa eroille, yksilöllisyydelle ja luovuudelle. Mimesis on siten merkittävä sekä yhteisön konstruktiolle että dekonstruktiolle. Vaikka mimeettinen prosessi tunkeutuu sosiaalisiin hierarkioihin ja normeihin sekä vaikuttaa sosiaalisten rakenteiden kehittymiseen ja muutokseen, koko prosessi tapahtuu aina tiettyjen rajojen sisällä. Muutokset ovat mahdollisia vain, jos ne eivät heikennä sosiaalista järjestystä. (Wulf 2002, 66-68, 80.) Pierre Bourdieun (2000, 117) mukaan myös sosiaaliset muutokset toimivat sosiaalisen genderjaon mukaisesti. Tarkasteltaessa andalusialaisen yhteiskunnan muutoksia on tärkeää huomata sekä sisäistettyjen roolien ja reproduktion aiheuttamat implisiittiset esteet että eksplisiittiset, rakenteelliset ja sosiaaliset esteet, jotka kaikki heijastelevat vallitsevaa sukupuolijärjestelmää (ks. Brullet Tenas 1995, 284-285; Moore 1997, 8-25, 91; ESECA 2003).

Perheellisistä naisista poiketen, perheettömät naiset kokivat perinteisen kodinhengettären roolin tällä hetkellä omalle identiteetille vieraaksi toimijarooliksi. Kuitenkin myös he pitivät perhettä tärkeimpänä elementtinä elämässään ja perheeseen liittyvistä syistä kertoivat omaksuvansa *ama de casan* roolin tilapäisenä subjektipositiona. Perheettömät naiset uskoivat kodinhengettären subjektiposition vaikuttavan myös, vaikka he olisivat töissä kodin ulkopuolella (ks. erityisesti Informantti 2; 7; 8) ja perheellisten naisten mukaan *ama de casan* rooli toimii heidän identiteettinsä ja subjektiviteettinsä määrittäjänä kodin ulkopuolisesta työstä huolimatta. Vaikka perheettömät naiset arvostivat äitiensä kodinhengettären toimijaroolia, se toimi heille tällä hetkellä pikemminkin varoittavana esimerkkinä, kuin seurattavana mallina (ks. erityisesti Informantti 2; 7). Perheettömät naiset kertoivat myös äitien-

sä painottavan taloudellisen itsenäisyyden merkitystä ja perheelliset naiset sanoivat korostavansa sitä tyttäriensä kasvatuksessa. Kuitenkin esimerkkinsä sekä tyttärilleen osoitettujen velvollisuuksien kautta äidit uusintavat naisten kotiin sijoittuvaa perinteistä roolia (Informantti 1; 2; 4; 7). Vaikka nuoret naiset asettivat perheen perustamisen yhdeksi tulevaisuuden haaveistaan, ajallisesti ensimmäisenä tavoitteena oli koulutustaustasta riippumatta ammatillisen uran luominen sekä taloudellisen tilanteen vakauttaminen. Perheettömien naisten asenne työmarkkinoille siirtymiseen oli itsevarma. Erityisesti kouluttautuneet naiset eivät kokeneet oman perheen tulevaisuudessa vaikuttavan ratkaisevasti työhön suhtautumiseen tai ansiotyössä käyntiin. Perheelliset naiset epäilivät kykyjään ja mahdollisuuksiaan enemmän. Nuoruuden ja lapsettomuuden voidaan nähdä vaikuttavan positiivisesti ammatillisen tulevaisuuden hahmottamiseen.

Informantit luottivat koulutuksen antamaan tukeen. Koulutus ei kuitenkaan vaikuta pelkästään positiivisesti naisten asemaan työmarkkinoilla, sillä erityisesti koulutusta vastaavan työn saaminen oli osoittautunut informanteilleni vaikeaksi (ks. Asiantuntijahaastattelut 7a; 7b; Informanttihaastattelut; Osallistujatiedot; vrt. Moore 1999, 130). Siitä huolimatta vähemmän kouluttautuneet naiset korostivat pääasiassa koulutuksen avaavan uusia ammatillisia mahdollisuuksia. Kouluttautuneet suhtautuivat koulutukseen kriittisemmin, mutta toisaalta pitivät sitä henkilökohtaisen kehityksen kannalta tärkeänä (vrt. Wulf 2002, 37). Yhtä lukuunottamatta kaikki informanttini olivat työskennelleet jossain vaiheessa elämäänsä. Perheellisten, kouluttautuneiden naisten keskuudessa työt olivat sijoittuneet pääosin omia lapsia edeltävään aikaan. Vähemmän kouluttautuneiden perheellisten naisten sekä perheettömien naisten työkokemusten sijoittuminen oli sen sijaan sattumanvaraista. (Vrt. Díez 2000, 158.) Vaikka naisten koulutustaustat olivat erilaisia, työkokemukset olivat osittain samanlaisia. Naisten työkokemuksia karakterisoivat ylikouluttuneisuus ja epävirallisuus (vrt. Moore 1999, 110-115). Työnkuva ja lyhytkestoisuus turhauttivat ennen kaikkea perheettömiä kouluttautuneita naisia (ks. erityisesti Informantti 1; 4). Huolimatta siitä, että korkeakoulutetut nuoret naiset tähtäsivät koulutustaan vastaavaan työhön ja juuri koulutuksen ja toimen vastavuoroisuus oli työn tyydyttävyyden kannalta yksi merkittävimmistä tekijöistä, he olivat valmiita hyväksymään myös muunlaisen työnkuvan.

Sekä perheellisten että perheettömien naisten mukaan ansiotyöllä ja siihen liittyvällä subjekti-positiolla on suuri merkitys heidän elämässään. Perheelliset naiset korostivat ansiotyön tärkeyttä pystyäkkeen rikkomaan rutiineja ja ollakseen poissa kotoa sekä ollakseen hyödyksi. Vähemmän kouluttautuneet naiset antoivat kouluttautuneita naisia enemmän painoarvoa ansiotyön tuottamalle taloudelliselle hyödyille. Lisäksi kaikki informantit korostivat ammatillisen ja henkilökohtaisen kehityksen, itsenäisyyden, sosiaalisten suhteiden sekä itsearvostuksen merkitystä. Kodinhengittäjän roolin ei koettu täyttävän näitä tehtäviä vaan osaltaan ne juuri johtivat ansiotyön tarpeeseen.

Perheellisten naisten mukaan heidän mahdollinen ansiotyöhön siirtyminen vaikuttaa koko perheen tasapainoon ja arkeen. Ansiotyö vaatii perheellisiltä naisilta kotitöiden uudelleen organisointia ja on mahdollista ainoastaan, mikäli työajat ovat joustavat, niin, että työntekijän subjekti-positio on yhdistettävissä kodinhengittäjän subjekti-positioon. Perheelliset naiset ottivat esille mahdollisuuden kotitöiden jakamisesta perheenjäsenten kesken, mutta pitivät sen toteutumista hankalana. Vaikka naiset olivat kiinnostuneita työstä kodin ulkopuolella, käytännön ongelmat näiden kahden subjekti-positio yhdistämisessä, johtavat usein työpaikan hylkäämiseen. (Asiantuntijahaastattelut 7a; b; Información Andalucía Orienta; Informantti 3; 5; 6; 9; 11; Kyselylomakkeet.)

Kyselyn perusteella perheelliset naiset nauttivat työnhaussa perheensä tuesta. Haastatteluisa kouluttautuneet naiset kertoivat kuitenkin saavansa vähän tai ei ollenkaan tukea perheeltään ja myös havaintoni tukivat tätä väitettä (ks. Kenttäpäiväkirja). Erään informanttini mukaan vanhempien ihmisten asenne, jopa koulutusta kohtaan, voi olla torjuva (Kenttäpäiväkirja 5.11. 2004; ks. myös Informantti 6; 11). Vähemmän kouluttautuneet avaininformanttini korostivat sen sijaan myös haastatteluissaan aviomiestensä tukevan kaikella tavalla heidän työntekoaan kodin ulkopuolella. Naiset oletivat puolisoiden negatiivisen asenteen johtuvan muutoksesta, jonka miehet joutuisivat arjessaan ja kodin sisäpuolelle liittyvissä subjekti-positioissaan kokemaan. Yksi avaininformanteistani (3) otaksui myös puolisonsa mustasukkaisuuden vaikuttavan kielteiseen asenteeseen. Naisten mukaan sekä vanhemmat että puoliso selittävät kielteistä asennettaan käyttämällä myös *no hay falta*, ei ole tar-

vetta, argumenttiä (Informantti 3; 5; 6; 11; ks. myös Informantti 8). Työtä tarkastellaan siten ainoastaan sen tuottaman taloudellisen hyödyn näkökulmasta (ks. Información Andalucía Orienta). Miehen tehtävänä on ollut turvata perheen taloudellinen hyvinvointi, joka on rakentanut riippuvuussuhteen naisen ja miehen välille sekä vahvistanut toiseus-käsitteen sosiaalista rinnastamista naiseen. Naisen ansiotyö voidaan siten kokea uhkana sosiokulttuurisille, organisatorisille rakenteille (ks. Wulf 2002, 66-68). Taloudellisen hyödyn korostaminen näkyy myös miesten myönteisen suhtautumisen taustalla. Toisaalta myös naisten työlle antama merkitys ja työnkuvan sosiaalinen arvostus vaikuttaa miesten asenteisiin.

Perheettömät naiset kertoivat saavansa läheisiltään, vanhemmiltaan ja poikaystäviltaan täyden tuen ansiotyötä etsiessään. Tähän voidaan katsoa vaikuttavan sekä sukupolvien väliset näkemyserot että heidän nykyinen perhetilanteensa. Näiden naisten äidit edustavat jo sitä naisten sukupolvea, jotka suhtautuvat kriittisesti traditionaaliseen, muut subjektipositiot ulkopuolelle sulkevaan kodinhengettären rooliin, eivätkä halua tyttärilleen samaa asemaa, jossa ovat itse eläneet. Toisaalta kaikki perheettömät informantit asuvat vanhempiensa kanssa, joten perhetilanne ja kotityöt eivät heidän mukaansa vaikeuta heidän asettumistaan työmarkkinoille, sillä pääosan kotitöistä hoitaa *ama de casa*, äiti (ks. Kyselylomakkeet).

Informantit tuottavat subjektipositioitaan ja rakentavat identiteettiään kulttuurissa, jossa arvot, asenteet, nykyhetken vaatimukset ja omat pyrkimykset eivät kohtaa toisiaan. Naisten osittainen siirtyminen työelämää on muuttanut kulttuuria ja kasvatustraditioita, mutta perinteisen, sukupuolituneen kulttuurin rakentamat rajat ohjaavat yhä enkulturaatiota. Ansiotyön voidaan kuitenkin katsoa laajentavan käsitystä naiseudesta ja naisten subjektiviteetistä. Koulutus vahvistaa entisestään ansiotyön vaikutusta ja tukee myös ammatillisen tulevaisuuden hahmottamista (ks. Moore 1999, 130). Samaan aikaisesti koulutus tekee myös tietoisemmaksi naiseuden aiheuttamista kulttuurisista rajoista. Kokemus yksipuoleisen toimijaroolin kahleista on syventänyt naisten asennetta ja arvostusta ansiotyötä kohtaan. Naisten vaihtelevien subjektipositioiden voidaan puolestaan nähdä tukevan toisiaan ja vaikuttavan positiivisesti henkiseen hyvinvointiin ja jaksamiseen sekä omanarvontuntoon ja itsevarmuuteen. Rikkoessaan vahvasti sukupuolituneen kulttuurisen todellisuuden organisaatiota, ansiotyö ja koulutus hiovat identiteetin sirpaleita ja himmentävät siten myös toiseuden tunnetta. Kuitenkin, ”Tunnustaessaan toisensa subjektiksi molemmat (nainen ja mies) jäävät silti toisilleen *Toiseksi*” (Beauvoir 1981, 408).

LÄHTEET

- Bourdieu, P. 2000 (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama, S. A. de Beauvoir, S. 1981 (1949). *Toinen sukupuoli*. Jyväskylä : Gummerus.
- Bouché Peris, H. 2002. *Relaciones con los otros humanos y con el entorno*. Antropología de la educación. (toim.) H. Bouché Peris, M. García Amilburu, J. M. Quintana Cabanas & M. Ruiz Corbella. Madrid: Editorial Síntesis, S. A. 113-128.
- Brullet Tenas, C. 1996. *Roles e identidades de género: Una construcción social*. Teoksessa M. A. García de León, Marisa García de Cortázar & F. Ortega (toim.) *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid: Editorial Complutense, S. A. 273-308.
- Bullen, M. 2000. *Hombres, mujeres, ritos y mitos: los alardes de Irún y Hondarribia*. Teoksessa T. del Valle (toim.) *Perspectivas feministas desde antropología social*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A. 45-78.
- Comas d'Argemir, D. 2000. *Mujeres, familia y estado del bienestar*. Teoksessa T. del Valle. (toim.) *Perspectivas feministas desde antropología social*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A. 187-204.
- Davis, K. 2003. *Biografía como metodología crítica*. *Historia, antropología y fuentes orales*. *Memoria Rerum*. n° 30, tercera época. España: ARCE & IOHA. 153-160.
- Díez, C. 2000. *Maternidad y orden social*. *Vivencias del cambio*. *Perspectivas feministas desde antropología social*. (toim.) Teresa del Valle. Barcelona: Editorial Ariel, S. A. 155-185.

- ESECA, 2003. Plan estratégico. Sociedad de estudios Económicos de Andalucía. S. A.
- Evans-Pritchard, E. E. 1964. Social Anthropology and Other Essays. New York: The Free Press of Glencoe.
- Geertz, C. 1993 (1973). The Interpretation of Cultures. London: Fontana Press.
- Judén-Tupakka, S. 2000. Daya naisten maailman välittäjänä –Kehitysyhteistyöprojektiin osallistuneita yläegyptiläisiä kyläkättilöitä koskeva tutkimus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Judén-Tupakka, S. 2003. Kasvatusantropologian historiasta ja keskeisistä käsitteistä – enkulturaatio, siirtymärituaalit ja transkulturaatio. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala.(toim.) Kasvatuksen yhteisöt –Uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2. <http://ktk.urova.fi/kasvatuspaivat/index.htm>
- Kottak, C. P. 1997 (1974). Antropología cultural. Espejo para la humanidad. España: Mc-Graw-Hill.
- Malinowski, B. 1986 (1922). Los argonautas del Pacífico Occidental. Barcelona: Ediciones Península.
- Moore, H. L. 1999 (1988). Antropología y feminismo. Madrid: Cátedra.
- Narotzky, S. 1995. Mujer, mujeres, género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales. Monografías 14. España: CSIC, R. B. Servicios Editoriales S. A.
- Pietilä, P. 2002. ”Perinteiden kahleet ja uudet tuulet” –kasvatusantropologinen tutkimus eteläspanjalaisesta maalaishylästä. Kasvatustieteiden pro gradu –tutkielma. Lapin yliopisto.
- Pietilä P. 2003 Häpeän ja kunnian kahleista uusiin tuuliin – kasvatusantropologinen tutkimus eteläspanjalaisessa maalaishylästä. Teoksessa H. Sinevaara-Niskanen & R. Rajala.(toim.)Kasvatuksen yhteisöt –Uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2. <http://ktk.urova.fi/kasvatuspaivat/index.htm>
- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudemus.
- Spindler, G. & Spindler, L. 2000. Fifty Years of Anthropology and Education. 1950-2000. A Spindler Anthology. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- del Valle, T. 2000. Introducción. Teoksessa T. del Valle (toim.)Perspectivas feministas desde antropología social. Barcelona: Editorial Ariel, S. A. 9-24.
- Wulf, C. 2002. Anthropology of Education. History and Theory of Anthropology. Münster: Lit.

AINEISTOLÄHTEET:

Información Andalucía Orienta
Kenttäpäiväkirja 14. 7. 2004-25.11.2004
Kyselylomakkeet, 27 kappaletta
Osallistujatiedot, 26 kappaletta
Haastattelut:
Asiantuntijahaastattelut
7a. Andalucía Orienta
b. Andalucía Orienta
8. Asociación de las Mujeres, 1
9. Asociación de las Mujeres, 2
10. Asociación de las Mujeres, 3
Informanttihaastattelut
1-11

KÄSITYÖ JA KIELI – TUTKIMUSPOLKU KÄSITYÖN KULTTUURISEEN KUVAAAN

Jaana Kärrnä-Behm

Johdanto

Arkitodellisuudessa käsityö näyttäytyy meille esineinä, käsityön artefakteina. Myös käsityöteellinen perustutkimus on ollut jatkumo käsityön arkitodellisuudelle, sillä se on määritelty käsityönä valmistettujen tuotteiden suunnittelun, valmistuksen tai käytön tutkimukseksi (Anttila 1993, 12; 1996, 8; Luutonen & al. 1999, 5). Mikäli käsityön artefakteja tuottavan luonteen jatkumona *myös käsityön tutkimuksen* paradigma muodostetaan artefakteina todellistuvan käsityömaailman lähtökohdista, sijoittuu kulttuurista ja kielestä kiinnostunut käsityöntutkija ensiajatuksena kyseisen perustutkimuksen reunamille. Toisaalta voidaan ajatella, ettei käsityöksi kulttuurissa nimetty ja määritelty esine olisi merkitykseltään juuri käsityötä, ellei sitä kielen kautta sellaiseksi luokitella ja nimetä. Käsityön artefaktinen todellisuus siis tarvitsee kielen ja kulttuurin, joka sen käsityöksi kategorisoi. Näin nähtynä kielen merkitys käsityön artefaktisen todellisuuden rakentajana tulee hyvin olennaiseksi.

Katson tässä artikkelissa käsityötä kulttuurintutkijan silmin ja esittelen tutkimuspolkua sellaiselle käsityön tutkimukselle, jonka lähtökohdat eivät ole materiaalisissa objekteissa vaan siinä, kuinka käsityön artefaktinen todellisuus konstruoidaan kielessä ja kulttuurissa. Olen kuullut väitettävän, että kulttuuri käsityön tutkimuksen yhteydessä olisi jotakin epämääräistä tai tutkimusmenetelmällisesti vaikeasti haltuun otettavaa. Ilmiönä kulttuuri on toki monialainen, mutta sen tutkiminen voi olla aivan yhtä systemaattista ja johdonmukaista kuin minkä tahansa asian tai ilmiön tutkimus. Onkin erotettava toisistaan *kulttuurin monialaisuus yhteiskunnan infrastruktuurina ja kulttuuri* sekä sen osa-alueet *tutkimuskohteena*. Kulttuurintutkija voi rajata tutkimuskohteensa ja määritellä metodinsa aivan yhtä tarkasti kuin ns. eksaktien tieteiden edustaja.

Kun käsityötä tarkastellaan kielen ja kulttuurin lähtökohdasta, tulee analyysin kohteeksi se asioiden välisiin suhteisiin, erontekoihin ja diskursseihin perustuva (representaatio)järjestelmä, jonka välityksellä käsityöilmiö kulttuurissa rakentuu ja esittyy. Kieltä ja kulttuuria tarkasteltaessa on merkitystä sekä sillä, mitä kerrotaan, kuin myös sillä, miten kerrotaan. Toisinaan kulttuurintutkijasta kaikkien kiinnostavinta voikin olla se, mitä jätetään kertomatta. Diskurssianalyttikko erottuu sisällönanalyytikosta usein juuri tässä kohdassa. Häntä kiinnostaa puhutun ja kerrotun syvempi, tieto- ja uskomusjärjestelmää rakentava merkitys, ei usein pintapuoliseksi jäävä sisällön toteaminen ja kuvailu.

Artikkelissa tarkastelen ensin kieltä funktionaalisenä ja filosofisena entiteettinä, jonka jälkeen selvitan erilaisia tutkimuksellisia positioita ja lähestymistapoja kielen välityksellä rakentuvaan kulttuuriin. Tuon esiin eron käsitteen ja eronteon keskeytyksen merkitysten muodostamisen kannalta. Yhteiskuntatieteiden ns. lingvistisen käänteen jälkeen erilaiset tekstintutkimukselliset ja diskurssi-analyttiset suuntaukset ovat saaneet jalan sijaa kielen ja kulttuurin tutkimuksessa. Artikkelissa selvitan kaksi erilaista lähtökohtaa diskurssianalyttiselle tutkimukselle riippuen siitä, millainen yhteys reaali maailman ja sitä kuvaavan kielen välille oletetaan. Lopuksi tarkastelen kielen merkitystä käsityökasvatuksessa.

Mitä kieli on?

Funktionaalisesti ajateltuna kieli mahdollistaa maailman nimeämisen ja kuvaamisen (Heikkinen 1999, 42). Lisäksi kieli yhdistää ja kommunikaatiosysteeminä mahdollistaa viestinnän yksilöiden välillä (Devitt & Sterelny 1999, 5). Paitsi funktionaalisesti, kieli palvelee myös sosiaalisten roolien, suhteiden ja identiteettien vakiinnuttamista ja ylläpitämistä. Lisäksi kieli toimii tekstinä ja rakentaa

tekstiä. (Heikkinen 1999, 42.) Kulttuurintutkijalle kieli on erittäin merkityksellistä, sillä se nähdään perustavanlaatuisesti kulttuurisia merkityksiä välittäväksi ja rakentavaksi representaatiojärjestelmäksi (Karvonen 1992, 117; Hall 1997, 1 ja 4). Representaatio tarkoittaa uudelleen esittämistä; jonkin uudelleen läsnä olevaksi tekemistä (Pitkin 1967, 8; Williams 1981, 222-223; Ylä-Kotola 1998, 101). Jälkistrukturalistisen ajattelun mukaan yksi maailman konstruoinnin ja muutoksen keskeinen paikka on sen re-presentoiminen kielessä. Kielen kohteet eivät ole läsnä kielessä, vaan ne representoituvat siinä.

Kielenkäyttö ei ole vain informaation ja merkitysten välittämistä, vaan jokainen ilmaus viestii lausujansa tai kirjoittajansa tunteista ja suhtautumisesta puheena olevaan asiaan (Kalliokoski 1997, 8). Käyttämämme kielelliset valinnat ovatkin useammin tiedostamattomia kuin tietoisia, samoin kielellisten ilmausten tulkinnat (Kalliokoski 1997, 91). Samalla kun kieli on osa kulttuuria, se myös kertoo kulttuurista. Käyttämämme kieli vaikuttaa siihen, mitä ylipäänsä pidämme todellisena: me puhumme asioista, jotka ovat meille joko mielellisesti tai fyysisesti olemassa. Teemme kielellä kokemuksellisia asioita oleviksi: tunteet ja se mitä ne meille merkitsevät, tulevat käsitteellisiksi ja käsiteltäviksi yleensä vasta sen jälkeen kun ne "ulkoistetaan" kielen välityksellä. Kielen välityksellä nimeämme ja luokittelemme, paikannumme ja uudelleen sijoitumme. Käyttämämme kieli on sekä osa identiteettiämme että rakentaa sitä. Sen kautta paikannumme joksikin; naiseksi, pojaksi, tummaihoiseksi, opettajaksi, projektipäälliköksi jne. (Hall 1999; Ronkainen 1999.)

Kieli voidaan ymmärtää ns. luonnollisen järjestelmänä, kuten suomen tai englannin kieli. Kieli voi tarkoittaa myös jonkin ryhmän tai henkilön kieltä, kuten paikallismurteet. Lisäksi kieli voidaan ymmärtää diskurssina eli puheen, ajattelun, kokemisen ja käsittämisen tapoina. Jos kieli luonnollisena järjestelmänä viittaa kulttuurin yhteiseen, universaaliin merkitysrakenteeseen, viittaa diskurssi kielelliseen järjestelmään tai käytäntöön, joka on aika- ja ympäristösidonnainen. (Koivunen 1996, 47-48.)

Tutkimuksellisesti kieltä voidaan lähestyä monista eri näkökulmista. Tarkastelen seuraavassa joidakin näistä lähestymistavoista sekä pohdin kielen ja reaali maailman suhdetta.

Kieli ja sen tutkimus

Keskustelu kielen tehtävästä ja merkityksestä vilkastui 1960-luvulla jälkistrukturalismin vaikutuksesta. Tämän filosofiseen tutkimukseen painottuneen suuntauksen keskeisiä teemoja ovat olleet kielen, merkkijärjestelmien, subjektiviteetin ja ideologian keskinäiset suhteet (Sevänen 1991, 11). Yhteiskuntatieteissä kielen merkitys on entisestään korostunut 1970- ja 1980-luvun vaihteessa tapahtuneen ns. lingvistisen käänteiden jälkeen. Käytännössä tämä "kääntyminen kieleen" on näyttänyt erilaisten diskurssianalyttisten ja muiden tekstintutkimuksellisten suuntausten yleistymisenä.

Kielitiede eli lingvistiikka tutkii kieltä ja kielenkäyttöön liittyviä ilmiötä. Cameron (1996, 41-48) erottaa kielitieteessä kolme pääsuuntausta: strukturalistisen, kognitiivisen ja sosiokulttuurisen. Strukturalistisessa suuntauksessa tutkitaan Saussuren periaattein kieltä kontekstissaan, ei niinkään historiallisena, sosiaalisena, filosofisena tai pedagogisena kysymyksenä. Kognitiivinen suuntaus korostaessaan perimää ympäristön ja järjestelmää käytännön sijaan kieltä sosiaalisten tekijöiden vaikutuksen kieleen. Sosiokulttuurisessa suuntauksessa kieltä tarkastellaan ensisijaisesti sosiaalisten suhteiden välittäjänä, sosiaalisen identiteetin ilmentymänä, kulttuuristen arvojen varastona ja taiteen ja rituaalin välineenä.

Kieli sisältää vallan nimetä, mistä johtuen esimerkiksi jälkistrukturalismissa kieleen sisältyvät eronteot nähdään keskeisiksi vallan merkitysajoksiksi. Kriittinen lingvistiikka on pyrkimystä pureutua kielen ja vallan suhteisiin. Kriittiselle kielentutkijalle kieli onkin aina ideologista (Kalliokoski 1997, 19). Vallankäyttöä ajatellaan kriittisessä lähestymistavassa liittyvän erityisesti niihin ideologisoituneisiin kielellisiin ja representatiivisiin käytänteisiin, joiden perustalta kohde esitetään aina jo jonkinlaisena ja aina jo jostakin näkökulmasta (Fairclough 1992; 1995). Kielen ja vallan välinen suhde kiinnostaa myös feministejä ja etenkin lingvistisesti orientoituneita feministejä. Feminismin ja kielentutkimuksen yhteyttä ei kuitenkaan usein ymmärretä (Cameron 1996, 18). Feministien kielentutkimus saatetaan

nähdä keskittymisenä ”turhanpäiväisyyksiin”. Pelkkien sanojen pohtimisen sijaan feministejä kehoitetaan kamppailemaan ”todellista” epäoikeudenmukaisuutta vastaan (Mts.).

Esimerkkinä eron merkityksestä kielelle ja kulttuurille Hall (1999) pohtii käsitteiden *länsi* tai *länsimaat*, merkitystä. Hall toteaa, että käsite *länsi* on merkityksellinen vain sitä taustaa vasten, joka erottaa lännen ideaa edustavat ei-lännestä (Hall 1999, 80). Vaikka lännellä ei ole mitään selkeää maantieteellistä rajaa, siitä on silti tullut jäsentävä tekijä globaalien valtasuhteiden järjestelmässä. Hall osoittaaakin *länsimaiden* olevan enemmän tiettyyn ideologiaan perustuva diskurssi, kuin maantieteellisesti ja kulttuurisesti määriteltävä alue. Tästä huolimatta *lännellä* tai *länsimailla* on hegemoninen asema suhteessa muuhun maailmaan. Tarkastelen seuraavassa tässä esiin nousutta eron käsitettä ja sen merkitystä hieman tarkemmin Hall'n (1999, 152–160) näkemyksiin perustuen.

Lingvistisen selitysmallin mukaan ilman eroa mikään merkitys ei olisi mahdollinen. Käsite ”musta” on merkityksellinen vain vastinparinsa ”valkoinen” kautta. Strukturalistisen, de Saussuren teoriaan pohjaavan kaksipaikkaisen ajatteluperinteen mukaan (esim. Greimas 1980, Lévi-Strauss 1980) merkitys tuotetaan juuri yllä luonnehditun kaltaisen olemisen ja olemattomuuden – binaaristen vastakohtaisuuksien kautta. Vastaavasti kulttuurisissa kategorioissa termit ”maskuliininen” ja ”feminiininen” saavat kumpikin merkityksensä strukturaalisesta suhteesta toisiinsa. Maskuliininen olisi merkitykseton ilman vastakohtaansa feminiininen ja päinvastoin. Strukturalistisessa teoriassa kaikki merkitys tuotetaan näin. (Fiske 1990, 152; Moi 1990, 123; Cameron 1996, 107.)

Kieliteoriaan perustuu myös *Toisen* käsitteen erojen muodostamiselle keskeiseksi nostava bahinilainen malli. Mallin mukaan kaikki mitä sanomme ja tarkoitamme on aina dialogia toisen henkilön kanssa. Merkitystä ei voi koskaan lyödä lukkoon ennalta, vaan se syntyy *dialogissa*. (Hall 1999, 160.) Merkitysten ennalta määräytymättömyys on keskeistä myös Derridan (1967) ajattelussa. Derrida nimittäin kiistää sen strukturalistien väittämän, että merkitysten muodostuminen tapahtuisi suljetussa merkkijärjestelmässä, muuttumattomien periaatteiden mukaisesti. Derridan mukaan merkitys (signifikaatio) ei synny binaaristen vastakohtaisuuksien staattisen suljetussa tilassa, vaan pikemminkin *signifioijan vapaassa leikissä*. (Pulkinen 1991, 126.)

Antropologinen selitysmalli tulee varsin lähelle lingvististä mallia, sillä siinä erojen merkitseminen ajatellaan kulttuurin perustaksi. Kulttuurin olemassaolo on riippuvaisuutta asioiden nimeämisestä ja luokittelusta: symboliset rajat ovat kulttuurisen merkitsemisen keskiössä.

Edellä sekä feministisen lingvistiikan yhteydessä sivuttiin jo kielen ja meille fyysisenä avautuvan reaali maailman välistä suhdetta. Ferdinand de Saussure näki kielen ja reaali maailman välisen suhteen varsin yksioikoisesti: merkitykset ovat vain kielellisiä, niillä ei ole mitään tekemistä kielen ulkopuolisen todellisuuden kanssa (Saussure 1917/ 1974, 16). Saussurelaisessa ajatustavassa kiinnostuksen kohteena on yksinomaan kieli, ei kielen ja maailman suhde. Analyysi suuntautuu tällöin merkkien välisiin suhteisiin, ei merkin ja maailman suhteeseen. Myös kaikki eronteot nähdään kielellisinä: olemme tottuneet nimittämään tiettyjä olioita koiriksi ja toisia kissoiksi. Kysymyksessä on *kulttuurisidonnainen sopimus, ei niinkään olion itsensä ominaisuus*. (Pulkinen 1991, 127.)

1980 –luvulta alkaen kulttuurintutkimukseen yleistyneessä diskurssianalyysissä kieltä ei nähdä Saussuren näkemyksen kaltaisena *langue* –tyyppisenä ylijärjestelmänä. Yksilö ei toimi pelkästään kielen ehdoilla, hän voi aktiivisesti muuttaa kieltä. Kun kieltä muutetaan ja sen kantamia kulttuurisia representaatioita kyseenalaistetaan, muuttuvat myös totutut asioiden näkemisen tavat. Diskurssi-analyttinen tutkimus tukeutuu sosiaalisen konstruktionismin näkökulmaan, jossa kielenkäytön ei ajatella heijastavan todellisuutta, vaan olevan osa todellisuutta itseään. (Potter & Wetherell 1987, 6; Fairclough 1989, 22; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 9; Valtonen 1998, 97; Jokinen 1999, 40) Tämä todellisuus hahmottuu meille merkityssysteemien kirjona, useiden rinnakkaisten tai keskenään kilpailevien systeemien kenttänä. (Fairclough 1989, 21 ja 1992, 64; Parker 1992, 11-14; Juhila & Suoninen 1993, 19-20 ja 24; Potter 1997, 146.) Merkityssuhteet eivät kuitenkaan ole koskaan sattumanvaraisia. Esimerkiksi opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden merkityksellistämisen tavat rakentuvat osana niitä käytäntöjä, joissa opettajat ja oppilaat toimivat: opettajanhuoneessa, välitunneilla, koulutuspoliittisissa keskusteluissa jne. (Fairclough 1992, 65 – 66; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 21 – 22.)

Kielen ja reaalimaailman välinen suhde voidaan diskurssianalyysissä nähdä kahtaalta. Voidaan ajatella, että tutkimuksen *ensisijainen* tutkimuskohde on kieli, joskin tutkimuskohteen tarkastelu on ulotettavissa myös reaalimaailmaan eli esimerkiksi yhteiskunnallisiin rakenteisiin, kokemukseen ja ruumiillisuuteen. Tällöin diskurssianalyttikko selvittää, miten tutkimuskohde rakentuu diskursiivisesti erilaisissa kielellisissä käytännöissä, mutta ulottaa pohdintansa myös ei-diskursiivisten maailmojen ja diskursiivisten käytäntöjen väliseen suhteeseen. (Parker 1992, 28-29; Juhila 1999, 162.) Sen sijaan episteemistä näkökulmaa edustava diskurssianalyttikko analysoi ainoastaan sitä, miten maailmasta tehdään tosi kielellisissä käytännöissä. Lingvististä todellisuutta tutkiessaan hän ei ole kiinnostunut siitä, kuinka asiat reaalimaailmassa ovat. (Parker 1992, 29-30; Juhila 1999, 163.)

Käytännössä edellinen eronteko reaalimaailman ja diskursiivisen välille on kuitenkin vaikeaa tai jopa mahdotonta. (Parker 1992, 23 – 41; kts. myös Varto 1992 ja Jokinen 1999, 40). Juhilan mukaan (1999, 164) tekstien ulkopuolisen todellisuuden ja ihmisten kieleen merkityksellistämien asioiden eli tiedon yhteys on monimutkainen, mutta silti olemassa. Tiedoksi tullessaan ontologinen todellisuus siirtyy epistemologiselle alueelle eli merkityksellistyy puheissa ja teksteissä (Juhila 1999, 164). Käsitön kannalta voikin olla hyödyllistä ajatella, että reaalimaailman käsityökohteet ja niitä nimeävä kieli ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tätä pohdin lähemmin seuraavassa.

Käsityö kielessä ja kielen merkitys käsityökasvatuksessa

Kulttuuriset kielenkäytön mallit ja itsestäänselvät kategoriat tulevat kieleen luonnollistumisprosessien kautta (Fairclough 1995; Kalliokoski 1997). Tämän luonnollistumisprosessin seurauksena totomme puhumaan, katsomaan ja käyttämään käsityötä tietyllä tavalla. Samalla tavalla myös käsityöntekijät oppivat hallitsemaan käsityön nyansoitunutta paradigmaa eli kuvaamaan ja tuomaan esille tuotteillaan juuri sitä, joka tässä genressä on hyväksyttävää ja arvostettua, normin mukaista. On tärkeää oivaltaa, etteivät käsityön artefaktit millään tavalla määrittele ilmaisuaan ja kulttuurista paikkaansa. Nämä määrittävät käsityötä rakentavassa puheessa ja diskursseissa, ja vakiintuvat ajan kuluessa luonnollisiksi tavoiksi ymmärtää käsityöksi kutsuttavien artefaktien muoto ja sisältö.

Kielellisesti suuntautunut käsityöntutkija ei ole niinkään kiinnostunut esineistä ja tuotteista itsessään, kuin niistä ilmaisuista, määreistä, puhetavoista ja esityksistä, jotka käsityömaailmaa kulttuurisamme tuottavat ja rakentavat. Jälkistrukturalismin hengessä hän saattaa ohittaa käsityön tekemisen tekijän sisäisenä intentiona, ja siirtää tarkastelun painopisteen siihen, mitä käsityö on sitä normittavan ja käsitteellistävän kulttuurin näkökulmasta; mitä käsityö on tieto- ja uskomusjärjestelmänä, kielenkäyttönä ja uudelleen esityksenä (Foucault 1972; Hall 1999). Kulttuurintutkijalle käsityön artefaktien tai käsityöläisyyden kulttuurinen merkitys on vain pienin osin, jos ollenkaan, tekijöiden itsensä hallittavissa (Eisner 1997, 23; Saarikangas 1999, 8). Tiukimmat kielen- ja kulttuurintutkijat jopa väittävät, että olemme lakanneet havaitsemasta objekteja kontemplatiivisesti. Objektien sijasta havaitsemme kohteessa vain oman mentaalisen mielikuvamme tai kohteeseen liittyvän kielellisen käsitteen eli kontemplatiivisuuden sijaan suuntaudumme maailmaan omaamiemme mentaalirepresentaatioiden välityksellä (Ylä-Kotola 1999, 55). Kieli ei siis toimitakaan vain viattomana välineenä todellisuuden referoimiseksi, se myös rakentaisi ja osaltaan määrittäisi havaintojamme (Cameron 1996, 162).

Käsityön tieteellistyminen on eräs käsityön kieleen kirjoittautumisen muoto. Kun vahvasti tekemisenä ymmärretty käsityö kirjoittautuu kieleen eli kulttuurin symboliseen, vahvistuu sen asema myös käsitteellistyvänä kulttuurina. Toisaalta tieteessä määritelty tapa käsittää ja olemuksellistaa käsityö on samalla myös yksi tapa olevaistaa käsityö; luonnollistaa ilmiö ja sen käsittäminen. Kun tietystä käsittämisen ja esittämisen tavasta tulee luonnollista, tulee siitä samalla myös kyseenalaistamaton asenne tuota ilmiötä kohtaan. Diskurssianalyttikko vertaakin tiedettä diskurssiin; kullakin tieteenalalla on vakiintunut tapa ymmärtää alan sisältö ja paradigma, jota usein vielä tieteenalan sisäiset käytännöt vahvistavat.

Artikkelin alussa viittasin esineinä realisoituvan maailman hallitsevuuteen käsityössä. Toisaalta esimerkiksi käsityökasvatuksessa käsityön esinetodellisuutta ei ole haluttu käsityön oppimisessa ensisijaistaa, vaan on korostettu käsityötä toimintamuotona (Heikkilä 1987, 3; Suojanen 1993, 14;

Alamäki 1997, 9). Samalla tavalla tutkittaessa käsityötä kulttuurisena ilmiönä, on tutkimuksen ontologisissa lähtökohdissa hyödyllistä olettaa muitakin todellisuustasoja, kuin reaalimaailmassa näytettyvät käsityön artefaktit. Olen erottanut kyseisiksi todellisuustasoiksi reaalimaailmainen käsityötodellisuuden lisäksi käsityön representatiivisen todellisuuden sekä käsityön elämystodellisuuden (vrt. Kärnä-Behm 2001).

Käsityön reaalimaailma muodostuu konkreettisista artefakteista, jotka ovat syntyneet käsityöllisen suunnittelu- ja valmistusprosessin tuloksena. Käsityön representatiivinen todellisuus puolestaan on käsityön kertomista, puhumista ja uudelleen esittämistä kulttuurimme eri alueilla; esimerkiksi tieteessä, taiteessa ja eri medioissa. Käsityön elämystodellisuuteen sisältyy käsityö sekä kollektiivisena että yksilöllisenä kokemuksena. Se on samalla sitä käsityön mentaalirepresentaatiota, joka ohjailee paitsi käsityön tulkintaa, myös käsityön tekemisen ja kokemisen todellisuutta.

Käsityö kirjoittautuu kieleen representaatioiden, uudelleen esitysten, välityksellä. Kulttuurin ja kielen tutkijan mielenkiinto kohdistuu erityisesti tähän käsityön representatiiviseen tasoon eli käsityöstä kertomiseen, puhumiseen ja kuvittamiseen kulttuurin eri alueilla. Representaatiot ovat aina poliittisia: ne liittyvät vallankäyttöön, kontrollointiin ja marginalisointiin, mutta myös ehdottavat ja suostuttelevat. Tehdessään jonkin kertomisen mahdolliseksi, ne samalla määrittävät ja rajoittavat sitä, mitä voidaan sanoa, kuvata ja esittää. (Koivunen 1996, 51.) Koivusen ajatusta seuraten, käsityön representaatiot viestivät meille käsityön paikasta ja tilasta tässä ajassa ja kulttuurissa. Samalla ne myös rajoittavat ja määrittelevät sitä, mitä käsityöstä on mahdollista tulkita ja sanoa.

Eisner (1997, 20) viittaa edelliseen problematiikkaan artikkelissaan ”A Qualitative Approach to Research of Artistic Phenomena”. Hänen mukaansa käsityönopettajien on käsityötä katsottaessa kysyttävä oppilailta, mitä he näkevät ja toisaalta, mitä he ovat kykeneviä (tämän kulttuurin ja käsityön käsityksen puitteissa) näkemään ja sanomaan? Tutkimuspolku käsityön kulttuuriseen kuvan kaartuu tässä kohtaa siis kasvatuksen merkitykseen käsityön käsitteellistämässä. Käsityökasvatus on aina myös käsityön mentaalirepresentaatioon vaikuttamista eli sen elämystodellisuuden luomista, josta käsin käsityön tulkinta ja puhuminen tulevaisuudessa mahdollistuu. Tässä prosessissa kielellä on avainasema.

LÄHTEET

- Alamäki, A. 1997. Käsityö- ja teknologiakasvatuksen kehittämisen lähtökohtia varhaiskasvatuksessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 181. Anttila, P. 1993. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Porvoo: WSOY.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Helsinki: Akatiimi Oy.
- Cameron, D. 1996. Sukupuoli ja kieli. Feminismi ja kielentutkimus. Suomenkos Riitta Oittinen ja työryhmä. Tampere: Vastapaino.
- Devitt, M. & Sterelny, K. 1999. Language and reality. An Introduction to the Philosophy of Language. Blackwell Publishers: UK.
- Eisner, E. 1997. A Qualitative Approach to Research on Artistic Phenomena. Teoksessa (toim.) Seitamaa-Hakkarainen, P. & Uotila, M. Produkt, fenomen upplevelse. Techne Series B: 3. NordFo: Helsinki, 11–23.
- Fairclough, N. 1989. Language and Power. New York and London: Longman. Fairclough, N. 1992. Discourse and Social Change. London: Polity Press.
- Fairclough, N. 1995. Critical Discourse Analysis. London: Longman.
- Fiske, J. 1993. Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1972. Archaeology of Knowledge. London: Tavistock.
- Hall, S. 1997. Representation: cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. (suom. ja toim.) Mikko Lehtonen & Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.

- Heikkilä, J. 1987. Käsityökasvatuksen teorian rakennusaineeksi. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 122.
- Heikkinen, V. 1999. Ideologinen merkitys kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä. Helsinki: SKS.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa (toim.) Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Johdanto. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.). Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 160–200.
- Kallioskoski, J. 1996. (toim.) Teksti ja ideologia. Kieli ja valta julkisessa kielenkäytössä. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Karvonen, E. 1992. Odotuksen struktuurit ja populaari representaatio. Tampereen yliopiston julkaisuja sarja A 80.
- Koivunen, A. 1996. Sorto. Teoksessa A. Koivunen & M. Liljeström (toim.). Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. 1996. Tampere: Vastapaino, 35–74.
- Kärnä-Behm, J. 2001. A Cultural Approach - The Signification of Craft Representations in Constructing the Phenomenon and Objects of Craft. *Techne Series: Research in Sloyd Education and Crafts Science*. B: 10/2001, 137–148.
- Luutonen, M. & al. 1999. Työrukkaneen. Tutkimus Helsingin yliopiston käsityöopettajan koulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston käsityöopettajan koulutus.
- Moi, T. 1990. Sukupuoli/ Teksti/ Valta. Suomentanut Raija Koli. Tampere: Vastapaino.
- Parker, I. 1992. *Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
- Pitkin, H. 1967. *The concept of representation*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Potter, J. 1997. Discourse analysis as a way of analysing naturally-occurring talk. Teoksessa (toim.) Silverman, D. *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*. London: Sage Publications, 144–160.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.
- Pulkkinen, T. 1991. Jälkistrukturalismi ja subjektius. Teoksessa: (toim.) Taide modernissa maailmassa. 1991. (toim.) Sevänen, E., Saariluoma L. & Turunen, R. Helsinki: Painokaari, 124–141.
- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Saarikangas, K. 1999. Merkityksellinen tila. Teoksessa K. Saarikangas, K. Kuvasta tilaan. Taidehistoria tänään. Tampere: Vastapaino, 7–15.
- de Saussure, F. 1974. *Course in general linguistics*. (Alkuteos: 1917. *Cours de linguistique générale*). Käännös Wade Baskin. London: Peter Owen Limited.
- Sevänen, E. 1991. Taiteensosiologian suuntauksista ja tutkimustraditioista. Teoksessa E. Sevänen, L. Saariluoma & R. Turunen, R. (toim.). *Taide modernissa maailmassa*. Helsinki: Painokaari, 7–19.
- Suojanen, U. 1993. *Käsityökasvatuksen perusteet*. WSOY: Porvoo.
- Williams, R. 1981. *Keywords: A vocabulary of culture and society*. London: Fontana Paperbacks.
- Valtonen, S. 1998. Hyvä, paha media. Diskurssianalyysi kriittisen mediatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Kantola, I. Moring, E. Väliaverronen (toim.) *Media-analyysi*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ylä-Kotola, M. 1998. Jean-Luc Godard mediafilosofina: rekonstruktio simulaatiokulttuurin lähtökohdista. *Mediatieteen julkaisuja B1*. Helsinki: Yliopistopaino.

Ylä-Kotola, M. 1999. Näemmekö todellisuuden kulttuurimme vai lajimme silmälasien läpi? Romantiikan ja valistuksen humanismista bioparadigmaan. Teoksessa S. Inkinen & M.Ylä-Kotola (toim.). Kirjoituksia mediakulttuurista. Lapin yliopisto. Taiteiden tiedekunta. Mediatieteen julkaisuja C2.

SYMBOLISEN VÄKIVALLAN RUUMIINAUS MUSIIKKIOPPILAITOKSET NÄKYMÄTTÖMÄN VALLAN KÄYTTÄJINÄ

Kimmo Lehtonen

Illuusio luonnollisesta järjestyksestä

Olemme kasvumme aikana olleet sekä onnistuneen että epäonnistuneen musiikkikasvatuksen kohteena, mikä on jättänyt jälkensä musiikkisuhteeseemme. Musiikkikasvatus on sosiaalistanut meidät osaksi musiikkikulttuuria ja muokannut kulttuuriset arvot ja normit osaksi musiikkisuhdettamme. Musiikilliset arvostelmat ovat sisäistämämme arvojen ilmentymiä, joihin kytkeytyy voimakkaita tunteita. Tämä on luonnollista, sillä kun musiikkikasvatuksen tehtäväksi asetetaan tulevan sukupolven sosiaalistaminen, termillä viitataan, ei vain tarvittavien tietojen ja taitojen, vaan myös yhteisön ja musiikkikulttuurin keskeisten arvojen ja normien välittämiseen. Arvot eivät esiinny yksinään, vaan ne ryhmittyvät aatekimpuiksi, joista käytetään ideologian käsitettä, joka usein huomaamattomasti vaikuttaa ajatteluamme.

Tiedostamattomat ideologiset ainekset suuntaavat musiikkikulttuurin ja –kasvatuksen arvoalinjoja ja antavat tätä kautta suuntaviivat käytännön toiminnalle. Musiikkikasvatus on musiikkikulttuurin uusintamisen muoto, jonka tehtävänä on kiteyttää musiikkiin liittyviä arvoja ja huolehtia niiden jatkuvuudesta. Musiikki-ideologian kautta valtio tunkeutuu musiikkikasvatusinstituutioiden luokka- ja harjoitushuoneisiin säätäen ja kontrolloiden sekä musiikkikäyttäytymistä että sosiaalista elämää. Tämä ei kuitenkaan tapahdu mahtikäskyjen tai virallisten tavoitelauseiden kautta, vaan tästä vastaavat huomaamatta sisäistämämme normit.

Musiikki-ideologia konkretisoituu musiikinmaussa, jonka perusteella arvotamme musiikkia. Musiikinmaku on niin itsestäänselvä osa identiteettiämme, ettemme useinkaan tiedosta, että se on muodostunut erilaisten musiikillisten vuorovaikutussuhteiden ja niissä tapahtuneen mallioppimisen kautta. Siitä huolimatta, että musiikkikasvatusta ovat aina hallinneet tietoiset ja tiedolliset käytännöt - behaviorismi ja kognitiivinen psykologia - kytkeytyy henkilökohtainen musiikkisuhteemme läheisimmin tunne-elämään. Tämä puolestaan vaikeuttaa omien käsityksiemme ja arvostuksiemme kyseenalaistamista. Käytännössä se merkitsee dogmaattisuutta ja naiivia uskoa omaan objektiivisuuteen. Tunnesuhde antaa vallan ”musta tuntuu” –arvostelmille sekä vaikeuttaa omien arvostusten subjektii-visuuden myöntämistä. (ks. Oramo 1969, 7-12).

Pierre Bourdieun (1930-2002) mukaan ihminen voi musiikista puhuessaan kaikkein parhaiten ilmaista sivistyksensä laajuutta ja monipuolisuutta. Bourdieulle (1979) musiikinmaku onkin yksi tärkeimmistä modernin yhteiskunnan kulttuurisen uusintamisen ja valtataistelun kentistä. Hän on koko tuotannossaan pyrkinyt osoittamaan paikkansapitämättömäksi illuusion koulutusjärjestelmän välittämien arvojen objektiivisuudesta. Hänen mukaansa kysymys on perustavaa laatua olevasta ”muistinmenetyksestä” (genesis amnesia), jonka keskeisinä välittäjinä ovat aina olleet koulutus- ja kasvatusinstituutiot, jotka ovat vahvistaneet omaa valtaansa esittämällä omat arvonsa ja opinkappaleensa oikeina ja luonnollisina. Näin esimerkiksi musiikkikasvatukseen liittyneet arvot ja toimintaperiaatteet on nähty ”kuin taivaasta annettuina”, eikä niinkään ”ihmisten luomina” – yhteiskunnallisista valtasuhteista sekä kenttien koostumuksista rakentuneen historian tuotteina. Periaatetta voi kuvata sananparrella ”ennen minua ollut ja jälkeheni jää.”

Musiikkikasvatuksen tavoitteenasettelussa ja toteutuksessa on viimekädessä kysymys musiikinmausta, joka Bourdieun mukaan on keskeinen symbolisen vallan väline. Näkemyksen taustalla vaikuttaa Bourdieun kehittämä symbolisen vallan sosiologia, jossa kentän käsitteellä on keskeinen asema. Bourdieulle ”kenttä on objektiivisten voimien systeemi”, jota hallitsevat perinteet, tavat ja tiedostamattomat käytännöt, joita emme tavallisesti tule ajatelleeksi. Näin se epärefleksiivisyys, jo-

hon syyllystymme musiikkisuhteemme, -makumme tai asenteidemme suhteen on seurausta kentän antamasta huomaamattomasta ”kulttuurikylyvystä”, joka tekee musiikkia koskevista reaktioistamme vaistonvaraisia ja automaattisia. Taidemusiikkiin keskittyneiden instituutioiden piirissä ”ideologisuus” merkitsee jonkinlaista itsestäänselvää ylevää ja luonnollista periaatetta, joka antaa lopulliset ja kiistämättömät vastaukset kaikkiin musiikkia koskeviin kysymyksiin.

Bourdieu (1998) kuvaamalla kentällä käydään jatkuvaa kamppailua, jota kukaan ei voi välttää tai missä ei koskaan saavuteta tasapainotilaa. Kentällä vallitsee samanaikaisesti konflikti ja kilpailu. Eriarvoisessa asemassa olevat henkilöt ovat jatkuvassa konfliktissa keskenään ja kaikki (sekä samanarvoiset että eriarvoiset) jäsenet ovat mukana kilpailemassa kentälle ominaisista (erityis)pääomista sekä niiden avulla saavutettavista asemista. (Collins 1993; Wacquant 1992). Pelin ei kuitenkaan aina tarvitse olla radikaalia, vaan se voi olla myös henkilöiden painoarvojen ja merkitysten vähittäistä muuttumista. Ulkoisten olosuhteiden pysyvyydestä riippuen kenttä voi olla joko vakaassa tai epävakaa tilassa. Ulkoiset muutospaineet aiheuttavat epävakautta, joka näkyy kilpailun ja konfliktien lisääntymisenä.

Bourdieu (1998) asettaa kentälle kaksi ehtoa, sillä kentällä tulee olla riittävästi toimijoita, jotka ovat valmiita investoimaan kentälle ja toiseksi kentän tulee olla riittävän autonominen. Kentän olemassaolo edellyttää myös tunnustettujen auktoriteettien, instituutioiden sekä arvojärjestelmien olemassaoloa. Kenttä pystyy myös ”kääntämään” yleisemmät ongelmat ja diskurssit omalle kielelleen sekä käyttämään niitä hyödykseen. Kentälle sisäänpääsy ei ole vapaata, vaan tulokkaalta vaaditaan sääntöjen omaksumista sekä kenttään investoimista. Kentällä kamppaillaan 1) pääomista, koska ne ovat resursseja, joilla päästään parempiin asemiin, 2) pelin sääntöjen noudattamisesta, millä osoitetaan jäsenyyttä, 3) pelin sääntöjen muuttamisesta, koska säännöt vaikuttavat siihen, mitkä ovat hyviä sijoituksia ja pääomia sekä 4) asemista tai niiden voimasuhteiden muuttamisesta (Bourdieu 1993, 1998, Mäkelä 1994).

Musiikkioppilaitosjärjestelmää voidaan pitää kentän prototyypinä, jossa sen kaikki ominaisuudet ovat selvästi havaittavissa. Se on valtion tukeen nojaava autonominen järjestelmä, jolla on oma organisaationsa, toiminta-ajatuksensa, sääntönsä, tiedonvälityksensä sekä arviointijärjestelmänsä. Musiikkioppilaitokset ovat organisoituneet eri koulutusasteiden muodostamaksi hierarkiaksi, jonka huipulla on maamme ainoa musiikkiyliopisto, Sibelius-Akatemia, jolla kiistaton monopoliasema maamme musiikkikasvatusinstituutioiden joukossa. Monopoliaseman vuoksi Sibelius-Akatemian linjaukset ovat erityisen tärkeitä, koska kentällä niitä seurataan ja jäljitellään. Voidaan jopa väittää, että monet musiikkioppilaitokset ovat rakentuneet kuin Sibelius-Akatemian klooneiksi, joissa pyritään samanlaisiin arvoihin, tavoitteisiin, käytäntöihin ja suorituksiin.

Kulisseja, kuluttavaa kilpailua ja laadunvalvontaa

Musiikkioppilaitosten kentällä tapahtuu jatkuvaa kilpailua, erottelua ja laadunvalvontaa, jonka näkyvimpiä muotoja ovat erilaiset kilpailut ja tutkinnot, joita pidetään jonkinlaisen luonnollisen ja väistämättömän laadunvalvonnan muotona. Vallitsevan ideologian mukaan valtiolta ei maksa opiskelijoiden taide-elämyksistä, vaan se odottaa tuloksia, jotka kirjataan esim. sijoittumisena ja voittoina musiikkikilpailuissa, joiden kautta opettajien ”näkyvätön” työ tehdään ”näkyväksi.” Myös tiedotusvälineissä saatu huomio tai lehdistön palstatila ovat merkittäviä investointeja, joiden kautta myös opettajan kilpailuasema paranee.

Opettaja, jonka oppilaat menestyvät tekee kentällä merkittäviä investointeja ja kohoaa asemista käytävässä kilpailussa. Tässä suhteessa onnistuneet opiskelijavalinnat ovat keskeisessä asemassa. Armeijan ”koulutustarkastuksen” tapaan toimivien kurssitutkintojen raadeissa istuvat opettajat näkevät vuosittain kaikki tarjokkaat ja voivat näin tehdä päätelmiä ja ennusteita heidän ”kenttäkelpoisuudesta”. Taitavasti ”peiliä lukeva” opettaja tekee oikeita valintoja ja kokoaa näin itselleen kilpailukyisimmän opiskelijat. Myös opettajan asema ja arvostus auttaa parhaiden kykyjen kokoamisessa. Opettaja voi vastaavasti myös pyrkiä eroon virhevalinnoiksi osoittautuneista oppilaistaan.

Opiskelijavalinta toimii myös toiseen suuntaan, sillä tunnetun ja tunnustetun opettajan oppilaaksi pääseminen merkitsee opiskelijalle mahdollisuutta sekä saada tasokasta opetusta että vahvistaa omia asemia kentällä. Tulokkaan ansioluettelossa olevat maininnat huippuopettajista ovat merkittävä sijoitus myös opiskelijalle. Toistaiseksi en ole nähnyt opettajien ansioluetteloissa mainintoja heidän menestyneimmistä oppilaistaan, mutta mekanismi toimii myös näin päin.

Musiikin kentällä arkielämäkin on rasittavaa kamppailua siitä, kuka sanoo viimeisen sanan siitä, mikä on hyvää ja legitiimiä makua. Kyseessä on kulttuurinen peli, joka kietoutuu hyvän maun ympärille: *”maku on kaiken sen perusta, mitä itse kullakin on, henkilöitä ja asioita, ja mitä kukin on muille, millä tavalla kukin luokittelee itsensä ja tulee luokitelluksi”*. (ks. Rahkonen 1995). Kentällä tehdään jatkuvaa luokittelua, jossa jokainen luokittelee ja tulee luokitelluksi. Kentällä luokittelua pidetään niin luonnollisena, ettei siihen kiinnitetä mitään huomiota, vaikka se on toimijoiden kannalta sekä rasittavaa että vääristynyttä.

Illuusio kentän luonnollisuudesta selittyy monilla tekijöillä. Sitä vahvistaa se, että monet kentän jäsenistä on rekrytoitu kentälle jo lapsena, mistä syystä he ovat ”kasvaneet sisään” kentän käytäntöihin ja sisäistäneet ne ”luonnolliseksi järjestykseksi.” Monet jäsenistä ovat jo kotona saaneet kentän arvomaailmaa mukailevan ”kulttuurikylyn”, jota koulutusinstituutio on entisestään vahvistanut. Tällaiset indoktrinaatiotekijät ovat vaikuttamassa siihen, ettei järjestelmää enää hahmoteta ”ihmisten luomaksi”, vaan jonkinlaisen kulttuurievoluution kautta syntyneeksi ”luonnon järjestelmäksi”, jonka olemus ja alkuperä ovat jo aikoja sitten karanneet kaikenlaisen kyseenalaistamisen ulottuvilta.

Bourdieuista siteeraten voidaan todeta, ”ettei kaikki ei ole sitä, miltä näyttää”. Välttämättömänä ja tarkoituksenmukaisena pidetyn ”luonnollisen järjestelmän” takana on toinen järjestelmä, jonka vahvistaa kentän muuttumattomuutta ja takaa arvon sijoituksille, joiden avulla kentän tärkeimmät toimijat ovat asemansa hankkineet. Kentän rituaalit pysyttävät vanhoja käytäntöjä kertomalla jäsenille yhä uudelleen ”myyttisen kertomuksen” toiminnan luonnollisesta oikeutuksesta. Rituaaleista luopuminen merkitsisi väistämättä vallan uusjakoa ja perinteisten sijoitusten arvon romahtamista. Kuten arvopaperipörssissä, on myös musiikin kentällä tehtyjen sijoitusten arvo riippuvainen psykologisista tekijöistä. Sijoitusten arvo säilyy vain niin kauan kuin ihmiset (päättäjät, rehtorit, opettajat, vanhemmat ja opiskelijat) uskovat niiden olevan arvokkaita. Kentällä vaikuttavat uusintamismekanismit; kasvatusta, tutkimukset, kilpailut ja tiedonvälitys pyrkivät vastaavasti ylläpitämään turvallista jatkuvuutta, jossa muutoksia tehdään vain niin vähän kuin mahdollista.

Arvoihin viittaaminen nostaa esille kentän keskeisen ja luonnollisena pidetyn rituaalin - tutkintojärjestelmän sekä siihen liittyvän arvioinnin ja arvostelun, jonka kautta kaiken työn ja toiminnan arvo määritellään. Opiskelijoiden lisäksi kysymys on myös opettajien, aineryhmien ja oppilaitosten luokitte- lusta. Kurssitutkintojärjestelmä on ollut maamme musiikkioppilaitoksissa käytössä hyvin pitkään, sillä jo 1920 -luvulla Sibelius-Akatemian edeltäjä Helsingin musiikkiopisto otti tutkimukset käyttöönsä.

1960 -luvulla kurssitutkintoja alettiin suorittaa myös muissa musiikkioppilaitoksissa. Kurssitutkin- tojärjestelmän merkitys on ollut keskeinen rakennettaessa yhtenäistä valtakunnallista musiikkioppi- laitosjärjestelmää ja se yhä edelleen määrittää instrumenttiopetuksen tavoitteita ja toteutusta (ks. Hiltunen 2004; Laurila 2000; Pöyhönen 2001). Tutkintojärjestelmässä on instrumentteittain määritelty suoritukset, joiden kautta alkeistasolta edetään konserttitason soittajaksi. Opetussuunnitelmiin on kirjattu kaikenlaisia periaatteita opiskelijoiden persoonallisuuden kasvusta ja tunne-elämästä, mut- ta todellinen opetussuunnitelma on rakennettu kurssitutkintosuoritusten varaan, jotka pohjautuvat ”nuottien” symboliseen ja konkreettiseen valta-asemaan. Nuotintetun musiikin kautta länsimaisen taidemusiikin filosofia ja pedagogiikka kiteytyvät kahteen asiaan, tottelemiseen ja ahkeruuteen. Nuot- tilla on hauska yhteys myös protestanttiseen työn etiikkaan. Max Weber (1980) ottaa nuotin malliksi länsimaisen rationaliteetin muodosta, joka tuotti kapitalismin. *”Vain meillä on rationaalinen harmoni- nen musiikki ja äänimateriaalin muodostuminen kolmen kolmisoinnun perustalla harmonisen terssin kera”*, Weber kirjoittaa heti länsimaista rationalismia käsittelevien kirjoitustensa alussa. (Ks. myös Grundström 1990.) Ei kai ole sattuma, että tällä hetkellä meneillään olevassa Bolognan prosessissa koulutusjärjestelmäämme ”harmonisoidaan” EU -direktiivien mukaiseksi.

Systemaattisesti asteelta toiselle eteneviä kurssitutkintoja on pidetty jopa suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän selkärankana. Niiden ansioksi on nähty myös se, että Suomesta on sukeutunut merkittävä musiikkimaa. Kurssitutkintojärjestelmää hallinnoi Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto, joka antaa jäsenilleen yksityiskohtaiset ohjeet teoria-aineissa ja instrumenteissa suoritettavista tutkinnoista. Tutkintokäytäntö keskittyy kentälle pyrkivien opiskelijoiden suoritusten arvioimiseen. Tästä syystä tutkintotavoitteet on määritelty tarkasti ja systemaattisesti. Myös opiskeltavat aineet on järjestetty siten, että suoritusten arviointi on mahdollisimman yksiselitteistä. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi teoria-aineiden ja soitinopintojen integrointia on viimeiseen asti vältetty ja että teoriatutkinnot ovat aina näihin päiviin asti olleet ”kynä ja paperi -testejä”.

Niin kurssitutkinnot kuin koko maan kattava musiikkioppilaitosverkosto on aikoinaan rakennettu lähinnä Itä-Saksasta saadun mallin mukaiseksi. 1960 -luvulla Itä-Saksan koulutusjärjestelmää pidettiin jonkinlaisena koulutuksellisen demokratian ja tasa-arvon mallimaana, josta otettiin esimerkiksi myös muun koulutuksen kehittämiseen. Koko valtakunnan kattavan järjestelmän tehtävä Itä-Saksassa oli seuloa sosialistisen järjestelmän ”mannekiineiksi” sopivia taiteilijoita ja urheilijoita todistaamaan järjestelmän ylivoimaisuutta länsimaisille kilpailijoille. Saksalainen perinne on kaiketi antanut järjestelmälle sen jäykät ”preussilaiset perinteet”, jotka ovat yhdistyneet sosialistisen järjestelmän keskusjohtoiseen ”politbyroo -ajatteluun” sekä tottelemiseen, kuriin ja ahkeruuteen.

En voi välttyä kiusaukselta verratta Suomen Musiikkioppilaitosten Liittoa entisen Neuvostoliiton kommunistisen puolueen organisoimaan säveltäjäunioniin, joka valtiiovallan tiukassa ohjauksessa asetti hyvän ja sopivan musiikin kriteerit palvelemaan erilaisia - täysin musiikkiin kuulumattomia - tarkoituksia. Tässä suhteessa voimme pohtia mm. sitä, miksi suomalaisesta musiikista puhuttaessa painotetaan aina sanaa suomalainen eikä sanaa musiikki. Onko koko musiikkikasvatusinstituutioiden kenttä valjastettu vain siihen tarkoitukseen, että saataisiin uusia ”voittajia” maailman konserttilavoille ja tätä kautta kansallisen itsetunton kohottamiseen. Voittajien seulomiseksi tarvitaan jatkuvia näyttöjä, joiden kautta kriittisestä opiskelijamassasta erotetaan ”sankareiksi kelpaavat” tapaukset. Yhteisen kattojärjestön nimissä annetut ohjeet hiljentävät kriitikot sekä luovat ulkopuolisille vaikutelman kentällä vallitsevasta yksimielisyydestä ja demokratiasta.

Järjestelmän ”doksasta” ja kritiikin assimilaatiosta

Itäiset ja läntiset vaikutteet ovat kurssitutkintojärjestelmässä sulassa sovussa, sillä systeemi muistuttaa monessa mielessä myös 1960 ja 70 -luvuilla suosittua behaviorismia. Yhdistävinä tekijöinä ovat mallioppiminen ja tavoiteanalyysi, jossa eriarvoiset suoritukset kuvattiin ja eriteltiin systemaattisiin taksonomioihin tarkoin ennalta määritellyjä tavoitelauseita käyttämällä. Järjestelmän perusteet ovat vuosien varrella muuttuneet vain vähän ja tutkintokäytännöstä on vuosien varrella muodostunut jonkinlainen ”doksasta.” Doksasta puhuessaan Bourdieu (1998) tarkoittaa sellaista ”oikeata näkemystä” kentästä, jonka hallitsevat tahot ovat saaneet hyväksytyttyä vallitsevaksi. Doksasta on kertomus, jota kentällä toimivien tulee toistaa. Se on itsestäänselvyys, jonka merkitystä ei kyseenalaisteta. (Fowler 1997; Garnham 1993; Salo 2004). Kurssitutkintojen doksassa joka tapauksessa kiteytyvät kentällä vallitsevat konflikti- ja kilpailutilanteet. Onko kyseessä kuitenkin muisto menneiltä ajoilta – rituaali, joka on kauan sitten menettänyt alkuperäisen merkityksensä.

Kentän keino vakuuttaa doksasta merkitystä epäileviä, on kertoa heille sen jatkuvasta uudistumisesta. Samalla on tapana painottaa sitä, että kriittisten näkökulmien esittäjä on ajastaan jäljessä, ja että kritiikki kohdistuu jo muuttuneeseen ilmiöön. Juuri näin tekee myös Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton (SML) toiminnanjohtaja Timo Klemettinen, joka Sibis -lehdessä kertoo, että tutkintojen ja arviointiperusteiden muutosprosessi on jatkunut jo vuosikymmeniä ja jatkuu edelleen. Hänen mukaansa myös vuonna 1998 tehdyn kyselyn perusteella peräti 98% SML:n jäsenoppilaitoksista piti tutkintoja tarpeellisina. Klemettisen mukaan myös arviointi on radikaalisti muuttunut. Hän toteaa, että tutkinnot olivat vielä joskus 1960- ja 70 -luvuilla luonteeltaan kontrolloivia, ja niillä tarkistettiin sekä oppilaan että oppilaitoksen ja jopa opettajan tasoa, mutta tämän jälkeen arvioinnin käsite on

40 vuoden aikana kääntynyt ”ylösalaisin”, sillä Klemettisen mukaan mukaansa nykyinen arviointi ja tasosuoritukset palvelevat vain ja ainoastaan oppilasta (Lampinen 2004, 5).

Oppilaitosten kenttää hallinnoiva Suomen Musiikkioppilaitosten liitto on vastannut kentän valtasuhteita koettelemaan kritiikkiin mm. vakuuttelemalla, että kaikki vaaditut uudistukset on toteutettu jo aikoja sitten. Viimeaikoina kritiikin kärjen muodostaneiden kaavamaisuuden, taidemusiikkikeskeisyyden, pedagogisen vanhanaikaisuuden, teoria-aineiden ja instrumenttiopetuksen lokeroitumisen, laitoskeskeisyyden, kovien suoritusvaatimusten ja ankaran kilpailentaliteetin vastakohtana virallinen diskurssi ja tiedotus keskittyy kuvaamaan toisenlaista todellisuutta. Tiedotusta hallitsevat ajatukset moniarvoisuudesta, valinnan vapaudesta, oppilaskeskeisyydestä, yksilöllisyydestä sekä yhteistoiminnallisesta oppimisesta, jotka samojen lähteiden mukaan ovat jo kauan olleet järjestelmän keskiössä. On ilmeistä, että valtaa pitävät eivät halua keskustella, vaan he mieluummin vaikenevat kritiikistä. Näin se hiljaisesti jätetään ”omaan arvoonsa”, sillä ”asiattomaan kritiikkiin” ei kannata reagoida. Toisaalta jo pelkän kritiikkiin vastaamisen voidaan pelätä muuttavat kentän tasapainoa.

Hyvä esimerkkinä on suhtautuminen musiikkioppilaitossysteemiä kriittisesti analysoivaan kirjaani ”Maan korvessa kulkevi...Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan” (ks. Lehtonen 2004). Kirjasta on ilmestynyt useita arvioita kasvatus- ja psykologia-alan aikakauslehdissä, mutta ne tahot, joita kirja läheisemmin koskettaa, vaikenevat. Kirjoitin kirjan argumentoiduksi kulttuuripoliittiseksi kannanotoksi ja tarkoituksenani oli synnyttää keskustelua, mutta näyttää siltä, että musiikki-instituutioiden kenttä ei keskustele. Siellä vallitsee jonkinlainen virallinen totuus - vahva doksa - joka vaientaa keskustelijat.

Toinen ajankohtainen esimerkki on suhtautuminen professori Ralf Gothonin television ajankoh-taistoimituksen ”Lomalla” –ohjelmassa esittämään oppilaitosjärjestelmän lokeroitumiseen sekä järjestelmän luovuutta tukahduttavaan luonteeseen kritiikkiin. Toiminnanjohtaja Klemettinen kuittaa kritiikin vain toteamalla, että musiikkioppilaitosten toiminta on jo vuosia tähdännyt juuri lokeroitumisen vähentämiseen sekä luovuuden edistämiseen (ks. SMOL:n toiminnanjohtaja Timo Klemettisen haastattelu Sibis –lehdessä 3/2004).

Kyseessä on erinomainen esimerkki siitä, miten kenttä ”kääntää” yleisempää diskurssia omiin tarkoituksiinsa sopivaksi. Kriittisiä puheenvuoroja ei kommentoida, vaan kenttä ”assimiloi” (sulauttaa) ne omiin tarkoituseroihinsa. Assimilointi tapahtuu niin, että kentän keskeisten toimijoiden kirjoittamia itsekritiittisiä puheenvuoroja ja artikkeleja alkaa nopeasti ilmestyä alan lehtiin. Tällaisten itsekritiittisten ”kolumnien” ja ”pääkirjoitusten” tarkoituksena on vakuuttaa sekä päättäjät että lukijat siitä, ettei kentällä nukuta vaan, että se on jo aikaa sitten ottanut kritisoidut asiat huomioon ja ryhtynyt toimenpiteisiin niiden muuttamiseksi.

Kyseessä on tiedonvälitykseen liittyvä ”silmänkääntötempu”, jossa kritiikin terävimmästä kärjestä tehdään kädenkäänteessä oman toiminnan kehittämisen tärkein painopistealue, johon kertomuksen mukaan on ”luonnollisesti jo pitkään kiinnitetty erityistä huomiota”. Koko toiminta perustuu semantiikkaan, jota käytetään kentän eduksi ilman, että mitään käytännössä muutetaan. Esim. adjektiivien käytöllä saadaan luotua tehokkaita ilmaisuja, jotka vahvistavat kentällä valtaapitävien asemaa sekä doksaan liittyviä ”oikeita” käsityksiä. Esimerkkinä toimii vaikkapa toiminnanjohtaja Klemettisen kielikuva ”ylösalaisin käännetystä” arvioinnista, mitä se siten tarkoittaakin. Vastaavasti kurssitutkinto käsite on muutettu tasosuoritukseksi, joten kurssitutkintojen arvostelijat ovat taas auttamattomasti ajastaan jäljessä.

Myös uuden koulutusdiskurssin mukaiset päämäärät, periaatteet ja käsitteet (konstruktivismi) on assimiloitu kentän diskurssiin samalla tavalla. Trendikkäät käsitteet ovat kuin taikaiskusta ilmaantuneet musiikkioppilaitosdiskurssiin. Perusidea on, että terminologia muuttuu, vaikka käytännöt pysyvät muuttumattomina. Tämä viittaa siihen, että kenttä tarvitsee kulisseeja, joiden takana voidaan toimia kuten ennenkin. Näin doksan mukaan jonkinlaisen kulttuurievoluution tuloksena syntynyt ”luonnollinen järjestelmä” säilyttää asemansa ja voi edelleen toimia asiantuntijana omien asioidensa suhteen. On luonnollista, ettei asioista haluta keskustella ulkopuolisten kanssa. Vielä vähemmän kenttä kaipaa ulkopuolista ja riippumatonta arviointia. Järjestelmällä on sisäinen ja ulkoinen puolensa. Järjestelmän ulkopuolelle suunnatun yksisuuntaisen tiedonvälityksen tarkoitus on vakuuttaa,

että ”maailman paras musiikkikasvatusjärjestelmä on ottanut kaikki nykyiset ja tulevatkin haasteet huomioon ja jatkuva kehittämistyö jatkuu kiivaana”. Järjestelmässä on myös praktinen ja kaunokirjallinen puolensa. Praktinen puoli merkitsee kovaa puurtamista ja kilpailua, mutta kaunokirjallisessa puolessa korostuvat opiskelijan persoonallinen kasvu ja tunne-elämän rikastuttaminen. Myös nämä ristiriitaiset puolet ymmärretään jonkinlaiseksi arkipäiväiseksi itsestänselvyydeksi.

Kritiikkiä assimiloimalla ja diskurssia säätelemällä kenttää (erikoispääomansa avulla) hallitsevat ja parhaimmissa asemissa olevat vastustavat kentän ulkopuolisia tahoja, uusia toimijoita - innovaattoreita ja nousukkaita, joiden esittämiltä vaatimuksilta he yrittävät suojella kentän ”ortodoksiaa”, eli oikeaoppisuutta. Kritiikki ja keskustelu on nousukkaiden keskeisin keino käydä kenttää hallitsevien kimppuun. Kritiikin ”kääntäminen” omaksi eduksi on puolestaan yksi keino sen kärjen katkaisemiseen ja kriitikkojen vaientamiseen.

Uskomuksen mukaan assimiloituiden muutosvaatimukset neutraloidaan, jolloin ne eivät enää horjuta valta-asetelmia, vaan kenttä voi rauhassa keskittyä reproduktiotehtäväänsä, joka merkitsee ”normaalien” tulosten tuottamista ”normaaleilla” menetelmillä. Kentän toiminta edustaa jonkinlaisesta kollektiivista kieltämistä, joka nykyisessä, nopeasti muuttuvassa yhteiskunnallisessa tilanteessa on erityisen lyhytnäköistä. Muutoksen ehtojen täytyessä, ei pelkkä vakuuttelu toiminnan korkeatasoisuudesta enää riitä, vaan muutoksesta tulee nopea ja hallitsematon.

Assimilointi on ongelmallista myös siksi, että muutosprosessissa tradition ja innovaation tulee kulkea rinnakkain. Tekeillä olevia muutoksia koskeva vakuuttelemine ei vie mihinkään, koska muutosprosessissa on aina tarkasteltava sitä, mistä perinteestä voidaan luopua ja mikä on syytä säilyttää. Tällainen uudistaminen edellyttää avointa ja moniarvoista keskustelua kaikkien asianosaisten kesken, mikä on ainoa keino muutosvastarinnan lieventämiseen ja toiminnan uudistamiseen.

Oppilasarviointi symbolisen väkivallan välineenä

Oppilasarviointi on keskeinen vallankäyttömekanismi, joka kätkeytyy sekä luonnollisen järjestyksen että objektiivisuuden valeasuun. Arviointi tapahtuu vielä nykyäänkin yksisuuntaisesti siten, että erityinen arvosteluraati arvioi opiskelijan taidot täsmällistä (5-25 pistettä) numeroarviointia käyttäen. Doksen mukaisen objektiivisuuden takaamiseksi oppilaan oma opettaja ei saa olla mukana arviointiraadissa. Aikaisemmin ohjaavaa suullista arviointia ei juurikaan käytetty, mutta nykyisin suositellaan myös suullisen palautteen käyttöä. Keskeistä on, että opiskelijat ovat arvioinnin kohteena, sillä itse järjestelmää opetusta, oppilaitosta tai arviointijärjestelmän perusteita ei missään vaiheessa aseteta arvioinnin kohteeksi.

Arvioivat opettajat tarkastavat säännöllisesti arvioitavien habitukset. Tutkinnoissa arvioidaan suorituksia, tekniikkaa, tulkintaa, hermojen hallintaa sekä muitakin ominaisuuksia. Arviointia pidetään luonnollisena ja itsestänselvänä myös siksi, että raatien jäsenet ovat lähes poikkeuksetta hankkineet oman kulttuuripääomansa samaisessa arvioinnissa. He ovat vuosittain käyneet antamassa näytteen taidoistaan ja ahkeruudestaan. Asetelma, jossa kaikki kentän jäsenet ovat läpikäyneet samanlaisen ”koulutusputken” on omiaan vahvistamaan illuusiota järjestelmän luonnollisesta järjestyksestä. Järjestelmään kriittisemmin suhtautuneet ovat todennäköisesti poistuneet kentältä jo aikaisemmin. Julkiseen arviointiin alistuminen merkitsee kerta toisensa jälkeen myös sitä, että opiskelija osoittaa symbolisesti alamaisuuttaan.

Bourdieu (1998) pitää valtiota symbolisen vallan keskittymänä, jolla on käytössään keinot määrätä ja iskostaa toimijoiden mieliin omien rakenteidensa mukaiset havaitsemis- ja jaotteluperiaatteet. Kurssitutkintojen edustama institutionalisoitunut kulttuuripääoma varustaa tietyt toimijat arvostetuista ominaisuuksista kertovilla todistuksilla, samalla kun toiset putoavat järjestelmästä. Järjestelmä toimii niin kauan kun todistukset omaavat symbolista pääomaa, ts. niin kauan kun ihmiset ovat valmiita arvostamaan ja kunnioittamaan niitä.

Musiikkioppilaitoksista hankitut todistukset ovat pääsyvaatimuksena nimenomaan oppilaitosten virkoihin. Muusikoilta puolestaan ei todistuksia juurikaan kysellä, vaan käytännön taidot ratkaisevat. Tutkintojärjestelmä ylläpitää koulutusinstituutioiden kentän pysyvyyttä myös tällä tavalla. Tutkintoto-

distukset vakuuttavat toimijat sekä omasta valtuutuksestaan ja pätevydestään kyseisiin tehtäviin että kertovat muille kentällä saavutetuista meriiteistä.

Taidemusiikin ”epäpoliittisuudesta” ja hierarkkisesta musiikkikäsituksesta

Yksi tämän artikkelin teoreettisista lähtökohdista on ajatus piilo-opetussuunnitelmasta. Piilo-opetussuunnitelma alkaa musiikkioppilaitosten varhaiskasvatuksesta sekä jatkuu tutkintoihin ja repertuaareihin puettuna aina loppututkintoihin asti. Musiikkioppilaitoksien piilo-opetussuunnitelman tärkein muoto kytkeytyy tutkintojärjestelmään, jonka kautta kaikki kentän jäsenet asettuvat hierarkkiseen järjestykseen. Tutkinnot ovat tärkeä osa vihkimys- ja koettelu järjestelmää, joka estää uusien jäsenten mukanaan tuomia arvoja ja tietoja häiritsemästä organisaation vakiintuneita menettelytapoja. Kaikki kentän täysivaltaiset jäsenet ovat läpikäyneet kyseiset vihkimykset. Järjestelmässä laitokset, instrumentit, opettajat ja oppilaat järjestyvät hierarkioiksi.

Doksan taustalla vaikuttaa hierarkkinen musiikkikäsitys, jossa musiikki ymmärretään puhtaasti taiteellis-esteettiseksi ilmiöksi, ja siksi ulkoisista tekijöistä, kuten opiskelijoista ja yleisöstä riippumattomaksi. Näkökulma on korkea-kulttuurinen ja länsimaiseen taidemusiikkiin perustuva. Koulutuksessa omaksumiensa kulttuurillisten koodien pohjalta toimijat arvottavat kaikkea musiikkia omalle traditiolleen tyypillisiä kriteerejä käyttäen. Tällainen musiikkikäsitys on löydettävissä nimenomaan taidemusiikkiin keskittyvien henkilöiden piiristä - heidän tuomitessaan roskaksi - kaiken muun musiikkikulttuurin, paitsi sen millä he ovat oman kulttuuripääomansa hankkineet. (ks. Juvonen 2000). Samanlainen suppea musiikkikäsitys hallitsee myös tiedotusvälineitä, joissa kevyt ja vakava musiikki on erotettu omiin karsinoihinsa. Raja on Suomessa ollut poikkeuksellisen selkeä ja sen ylittäminen on ollut lähes mahdotonta.

Oppilaitosten toimintaa hallitsevat vieläkin tutkintousko, nuotintettu musiikki sekä muuttumattomana säilynyt käsityöperinne. Musiikkioppilaitokset ovat kuin luostareita, joissa ”konservoidaan” länsimaisen taidemusiikin perinteitä (Lehtonen 2004.) Taidemusiikissa korostetaan sitä, että kappaleet esitetään nuottien mukaisesti ja että tulkinta edustaa luovuutta. Nuotintetun musiikin korostaminen liittyy romanttiseen säveltäjäkäsitukseen, joka syntyi länsimaissa vasta barokin jälkeen. Kentän käsityksen mukaisesti säveltäjä on ”nero”, jonka nuoteille kirjoitettuja merkintöjä on toteltava viimeistä piirtoa myöten.

Tutkintoajattelu ulottuu samanlaisena kaikkeen musiikkiin. Pikkuhiljaa järjestelmän piiriin ovat tulleet mm. jazz ja kansanmusiikki, joihin järjestelmä on suhtautunut suopeimmin. Myös rockin kapina on kesytetty tutkinnoilla. Oulunkylän Pop/Jazz Konservatorio oli joka tapauksessa ollut luomassa ironissävyyttä ”akateemisen jazzin” käsitettä, jossa vapaa improvisaatiokin pohjautuu ahkerasti ja kurinalaisesti opiskeluille asteikoille. (ks. Grundström 1990).

Vastakohta hierarkkiselle musiikkikäsitetykselle on moniarvoisuutta korostava autonominen musiikkikäsitys, jossa musiikki nähdään monimuotoiseksi ja heterogeeniseksi ilmiöiden joukoksi, joka pitää sisällään erilaisia toisiinsa nähden autonomisia esteettisiä järjestelmiä. Näin ajateltuna kullakin musiikinlajilla on omat musiikin luomisen ja esittämisen periaatteensa sekä arvokriteerinsä. Olennaista autonomisessa musiikkikäsitetyksessä on musiikin laadun käsite, minkä mukaan musiikki voi musiikinlajista riippumatta olla hyvää tai huonoa. Autonominen musiikkikäsitys pohjautuu ns. mosaiikkikulttuuriteoriaan, jossa nykykulttuuri nähdään erilaisten genrejen ja järjestelmien risteytymänä (ks. Lehtonen 2004).

Knuutilan (1992) mukaan elitistisissä kulttuuri- ja etujoukkoteorioissa on tällä vuosisadalla suosittu ja suositaan määrätyn rajoituksen edelleen hydraulikkaan viittaavaa hypoteesia, jonka mukaan ylimpien yhteiskunnallisten kerrostumien suojissa syntyvät hengenelämän laadulliset saavutukset karkeistuvat määräksi laskeutuessaan alempien kansankerrostojen kulutukseen. Käsitys pohjautuu kolmeen oletukseen. Ensinnäkin funktion muutokseen, jossa luova kapasiteetti redusoituu alenevan arvostuksen mukaisesti sosiaalisuudeksi. Toiseksi siinä kuvataan kulttuurista vuorovaikutusta yksisuuntaisena prosessina; sen käytäntöjä luonnehditaan jäljittelyksi, joka ei voi koskaan saavuttaa

esikuvaansa ylittämisestä puhumattakaan. Kolmanneksi prosessissa aktiivinen, yksilöllinen subjekti korvautuu passiivisella kollektiivilla.

Tutkintojen muodostaman valikointi- ja koettelujärjestelmän tarkoitus on estää Knuutilan kuvaamassa kulttuurisessa "valumisessa" väistämättä tapahtuva karkeistuminen ja arvostuksen lasku. On tunnettu tosiasia, juuri niukkuus tekee asioista arvokkaita. Juhlittuja virtuoosia voi samaan aikaan olla vain rajoitettu määrä. Järjestelmä nostaa vuosittain esille korkeintaan muuttamia valittuja yksilöjä, joiden esittely suurelle yleisölle tapahtuu tavallisesti erilaisten kilpailujen kautta. Vasta tällainen vihkimys tekee oikean sankarin, joka rituaalissa ansaitsee sädekehänsä. Yhtä eliittikulttuurin virtuoosia kohti järjestelmässä puurtaa jonkinlainen kasvoton kollektiivi "tavallisia tapauksia".

Ilmiö on hegemoninen. Yhteiskuntaa johtavan muodostuman yksilöiden yhdenmukaiset ajatukset ovat myös tuon yhteiskunnan hegemonisia ajatuksia. Raymond Williamsin (1988) ajatukset hegemoniasta yhteiskuntaa läpäisevinä, vahvuuksiltaan vaihtelevina prosesseina lähestyvät maailmankuvien ja mentaliteettien periaatetta. "Hegemonia on sanan vahvimmassa merkityksessä yksi kulttuuri", jota meillä on totuttu nimittämään yhtenäiskulttuuriksi. Yhtenäiskulttuuri on tarjonnut keinotekoisien kenttien ideologiselle hallinnalle ja ohjelmaan sopimattomien kulttuurimuotojen alistamiselle (ks. Knuutila 1992; Laitinen 1988).

Tehokkaimmin yhtenäiskulttuurin mukainen indoktrinaatio toimii silloin, kun klassisen musiikin koulutus mielletään "epäpoliittiseksi" ja "arvovapaaksi" toiminnaksi, johon liittyviä valintoja tai tulonsiirtoja ei tarvitse sen enempää perustella.

Esimerkiksi kansankulttuurin ja populaarimusiikin kritiikki on maassamme sisältynyt ja osittain kätkeytynytkin kansanvalistuksen suureen ohjelmaan, joka yhä edelleen vaikuttaa yhteiskuntamme rakenteissa. Kritiikin aktiivisia muotoja ovat kieltämisen ohella olleet juuri vaientaminen, arvottaminen, valikointi ja suosinta (Knuutila 1992). Nämä ilmiöt puolestaan hallitsevat musiikkioppilaitosten kentän jokapäiväisiä käytäntöjä joko tiedostetusti tai tiedostamatta. Samat tekijät kytkeytyvät myös musiikkikritiikkiin ja muuhunkin taidemusiikin mediajulkisuuteen. Kiinnostava ilmiö on suomalaisten rockyhtyeiden viimeaikoina saavuttama huomattava kansainvälinen suosio, joka on ollut yhteydessä myös lisääntyneeseen taloudelliseen tukeen ja parempaan markkinointiin. Suomalaisen rockmusiikin paremman tuen taustalla oli mm. ajatus määrittellä musiikki (rock)teollisuudeksi. Musiikkikulttuurin puolelta tukea olisi tuskin tullut.

Arvioinnin panoptisuudesta

Musiikkioppilaitosten pedagogiset käytännöt pohjautuvat vahvasti epäteoreettiseen ja käsityömäiseen käytäntöön, jotka välitetään opettajalta opiskelijoille mallioppimisen kautta. Omien opettajien toimintatavat (olivatpa ne sitten miten hyviä tai huonoja tahansa) siirtyvät näin huomaamatta sukupolvelta toiselle. Kentän doksa säilyy, koska itserefleksio tai uusi pedagoginen ajattelu eivät ole päässeet niitä tuulettamaan. Opiskelijat voivat nurista systeemin epämielekkyydestä, mutta järjestelmä on ja pysyy; "koirat haukkuvat, mutta karavaani kulkee."

Järjestelmä on välineellinen, sillä tutkinnot ja niiden suorittamiseen tähtäävät normit ohjaavat "tulos tai ulos -henkistä" toimintaa. Suoritukset toimivat palkkioina (ja rangaistuksina). Keskeisiä ovat palkinnot, jotka ovat kannustavat toimintaan vetoamalla opiskelijan kilpailuhenkisyyteen ja kunnianhimoon. Tutkinnot ja niistä saatavat arvosanat merkitsevät kaiken taitamista ja ruumiin taivuttamista sielun palvelukseen. Järjestelmä perustuu arvosteluun ja arvosanamenettelyyn, josta on vähitellen kehittynyt opiskelijan hyvyden ja huonouden - jopa pahuuden - lopullinen mitta. Arvostelulla on selkeä yhteys kuriin, vaikka sen olemus poikkeaa olennaisesti kurin olemuksesta.

Arvosana on mittaamista, joka perustuu vertaamiseen. Arvosana on mittapuu, jonka tarkoituksena on "suoristaa" ja "parantaa" henkilö, jota se mittaa. Arvosanat eivät yhdistä vain oppilaita, vaan ne kokoavat yhteen kaikki kurinpidon operaatiot. Oppilaitosjärjestelmä asettaa arvosanoille välittömät mitat, joihin sekä opettajien että oppilaiden on sopeuduttava. Huhtinen (2002) pohtii samaa asiaa hieman toisessa yhteydessä todeten:

"Modernin yhteiskunnan tärkein piirre on panoptisuus, eli jokaista valvotaan ilman että kukaan valvoisi kaikkia. Tämän järjestelmän mielenkiintoisin piirre on jatkuvan valvonnan vaikutus valvottuihin: moderni ihminen sisäistää valvonnan ja alkaa sitten valvoa itseään ja muita. Tyyppiesimerkkinä voidaan pitää kuumemittaria ja henkilövaakaa. Nämä kertovat asianosaiselle nopeasti terveydentilan tai kesän aikana syötyjen herkkujen määrän. Myös elämän tapahtumat kirjautuvat numeroiksi, joita voi vertailla kavereiden tai virallisempien tahojen kanssa".

Musiikkioppilaitoksen oppilaskortti kertoo numeraalisessa muodossa sen, mitä kukin on tehnyt tai tekemättä jättänyt. Vertailu asettaa kaiken järjestykseen. Vertailun kautta jokainen luokittelee ja tulee luokitelluksi. Niin jokainen opettaja kuin oppilaskin voi tarkistaa oman kulttuuripääomansa indeksit suorituksistaan kertovasta tilastosta. Kaikki perustuu vertailuihin ja kilpailuun, jossa toiset voittavat ja toiset häviävät. Häviämisestä on turha syyttää järjestelmää tai muita, koska kaikki suoritukset on yksiselitteisesti kirjattu numeroina. Vertailun tulos on kiistämätön.

Kiistäminen merkitsee sitä, että kyvyttömyyden lisäksi ihminen on myös huono häviäjä. Oppilaitosjärjestelmä ja siinä toimivat opettajat valvovat sitä, ettei taso laske ja ettei hyviä arvosanoja anneta niille, jotka eivät ole niitä ansainneet. Mikäli näin tapahtuu, seuraa tutkintojen inflaatio, jossa hegemonian valvoma "pyhä arvokkuus" karkeistuu ja muuttuu profaaniksi amatöörimäisyydeksi - jokamiehen oikeudeksi - jolla ei enää ole todellista arvoa.

Brittiläinen filosofi ja reformisti Jeremy Bentham kuvasi panopticon-rakennuksen, joka on ympyrän muotoinen. Sen keskellä on torni, jonka leveistä ikkunoista näkyy kehän sisäpuoli. Ympäröivä rakennus on jaettu selleihin, joista jokainen ulottuu poikki koko rakennuksen. Jokaisessa sellissä on kaksi ikkunaa, joista toinen on sisäänpäin kohti tornin ikkunoita ja toinen ulospäin, minkä kautta valo pääsee sellin lävitse. Näin tarvitsee vain sijoittaa yksi valvoja keskustorniin ja sulkea "parannettava" selliin. Koneisto tekee vallan automaattiseksi ja epäyksilöi sen. Koneetta voidaan käyttää ihmistutkimuksen kokeiluihin, käyttäytymisen muuttamiseen ja kasvatukseen. Mikä tärkeintä, panoptisuus on saatava iskostettua ihmisten sieluihin arkipäivän "omantunnon ääneksi". Foucault'n (1980) mukaan tällaisen koneen tarkoitus on vahvistaa sosiaalisia voimia, kasvattaa tuotantoa, kehittää talouselämää, levittää sivistystä ja kohottaa yleisen moraalintason (Huhtinen 2002). Keskeistä on se, ettei yksilöä valvota, vaan että jokainen oppii valvomaan itse itseään.

Kasvatuksen kentällä panopticon -ajattelu näkyy juuri piilo-opetus suunnitelmien muodossa, joiden pääasiallinen sisältö on harjaannuttaa opiskelijat kärsivällisyyteen ja ahkeruuteen. Piilo-opetus suunnitelman, jo sen amerikkalaisista syntyajoista lähtevä, perusajatus on siinä, ettei valtiolla ole velvollisuutta eikä oikeuttakaan järjestää ja kustantaa koulutusta muille kuin niille, jotka voivat palvella julkista ja yleistä etua. Valtio ei voi vaatia kasvatuksen sisäistämistä, vaan ainoastaan ulkoisia puolia: kuria ja järjestystä. Ääni mahdollistaa panoptisuuden ilman visuaalista valvontaa. Voimme kuulla toisesta huoneesta ja jo matkan päästä, miten lapsen harjoittelu edistyy. Musiikkioppilaitoksissa soitto ja harjoittelu puolestaan kuuluu suljettujen ovien takaa ja kertoo ammattilaiselle heti, millaisesta lahjakkuudesta kulloinkin on kysymys. Näin opettajan toimintakin on kaikkien kuultavissa.

Valtion tukema musiikkioppilaitosjärjestelmä edustaa tutkintotoineen edellä kuvattua piilo-opetus suunnitelman prototyyppiä. Se pitää huolen "julkista ja yleistä etua palvelevien" muusikoiden ja musiikinopettajien koulumisesta. Mikäli opiskelijan intressit eivät ole tämän suuntaisia, on syytä hakeutua muualle. Musiikkielämyksiä tavoittelevat ohjautuvat yksityisen järjestelmän piiriin, joka ei varusta opiskelijoita heidän kompetenssistaan kertovilla tutkinnoilla. Vallitsevan doksan mukaan elämyshakuiset harrastajat harrastelkoot jossakin muualla, sillä oppilaitoksilla on oma vakava tehtävänsä koulu opiskelijoistaan hyödyllisiä ammattilaisia, joiden suoritukset ovat oppilaitoksen hyvyyden mitta. Vanhan järjestelmän kriisi on ilmeinen, sillä musiikin funktiot yhteiskunnassamme radikaalisti ovat muuttuneet.

Hajautettu jälkimoderni yhteiskunta muodostuu enemmänkin käänteiseksi verrattuna Panopticonin arkkitehtuuriin, jossa kaikki seuranta ja kontrolli - sisäistetty herruus ja opittu alamaisuus - olivat seurausta ulkoisesta vallasta. Jälkimodernin systeemin sisään ei ole rakennettu valtaa, jota voitaisiin verrata Panopticonin keskustorniin. Läpinäkyvyyden tila hajautetuissa valtaverkoissa on erilainen

kuin Panopticon -ajattelun näkyvyyden ja näkyvillä olemisen läpinäkyvyys. Myös jälkimoderni muusikkous on siirtymässä oppilaitosten ulkopuolella toimiviin epävirallisiin verkostoihin.

Musiikin harrastajat voivat tulevaisuudessa muodostaa musiikkioppilaitosten opiskelijajyrimen. Tulevaisuudessa ei keskeistä ole opetuksen ammattimaisuus ja tutkintovoittoisuus, vaan musiikin harrastuksen merkitys mielekkäänä vapaa-ajan toimintana sekä musiikin monipuoliseen harrastamiseen kytkeytyvät terapeuttiset ja mielenterveyttä edistävät sekä ongelmia ennalta ehkäisevät funktiot. Kaiken järjen mukaan valtiovallan kuuluisi tukea tällaista toimintaa. Musiikkioppilaitosten vaalima ammattimaisuus on, paradoksaalista kyllä, johtanut yllättäviin ongelmiin - toiminnan kapea-alaistumiseen, runsaasiin keskeyttäneisiin sekä ammattimuu-sikkojen ylituotantoon ja yksipuoliseen suuntautumiseen alati marginalisoituvaan klassiseen musiikkiin. (vrt. Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio 38:2002).

Lopuksi

Artikkeliltani voidaan odottaa rakentavia parannusehdotuksia, sillä kritiikin halvin muoto tyyty vain arvostelemaan, mutta ei anna mitään konkreettisia ehdotuksia asian muuttamiseksi. Olen esittänyt kehittämisvaihtoehtoja kirjassani ”Maan korvessa kulkevi...” (2004), joten en tässä yhteydessä ryhdy niitä kertaamaan. Artikkelini tarkoitus oli soveltaa Bourdieun kriittistä sosiologiaa musiikkikoulutuksen kentän analyysiin. Bourdieumaiseen tapaan tydyn esittämään vain analyysin tulokset, antamatta mitään toimenpidesuosituksia, joiden pohtiminen kuuluu kentällä toimiville. Analyysin tuloksena kuitenkin todeta, että Bourdieun analyysivälineet sopivat erinomaisesti tarkastelemani kentän analyysiin. Toivon, että artikkelini herättää ajatuksia ja kriittistä reflektiota etenkin niissä, jotka vastaavat kentän kehittämisestä.

LÄHTEET

- Bourdieu, P. 1979. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. 1993. *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Litterature*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia*. Juva: WSOY
- Collins, J. 1993. *Determination and Contradiction: An Appreciation and Critique of the Work of Pierre Bourdieu on Language and Education*. In C. Galhoun, E. LiPuma & M. Postone (ed.) *Bourdieu: Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Foucauld, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. Keuruu: Otava.
- Fowler, B 1997. *Pierre Bourdieu and Cultural Theory. Critical Investigations*. London SAGE Publications.
- Garnham, N. 1993. *Bourdieu, the Cultural Arbitrary, and Television*. In C. Galhoun, E. LiPuma & M. Postone (ed.) *Bourdieu: Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Grundström, E 1999. *Musiikki on julmaa. Keskustelua musiikkikoulutuksesta*. Vaasan läänin taidetoimikunta, 4-8.
- Hiltunen, L. 2004. *Kurssitutkintoarviointi musiikkioppilaitoksissa - Kehittämistä vai kontrollia? Painamaton Pro gradu -tutkielma*. Turun yliopiston Musiikkitieteen laitos.
- Huhtinen, A-M. 2002. *Näkyvä ja näkymätön kuri. Tieto, valta ja vaikuttaminen sotilasdiskurssissa*. Helsinki: Hakapaino.
- Juvonen, A. 2000 *...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus...Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan sekä musiikinmaun heijastamina*. Jyväskylä Studies in the Arts: 72
- Knuuttila, S. 1992. *Kulttuurin käsitteistä käsityksiin*. Teoksessa A. Alm & K. Salminen (toim.) *Toosa soi. Musiikki radion kilpailuvälineenä?*. Helsinki: Oy Yleisradio Ab.
- Laitinen, H. 1990. *Rock taiteena, taidemusiikki elämänmuotona*. Tiede & Edistys 1, 13-24.

- Lampinen, R. 2004 Ei lautakuntaa vaan elämää varten *Sibis* 3, 5-7.
- Laurila J. 2000. Keski-Suomen konservatorio 1948-1998. Jyväskylä: Keski-Suomen konservatorion säätiö.
- Lehtonen, K. 2004. Maankorvessa kulkevi lapsosen...Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 73.
- Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työryhmän muistio 2002 Opetusministeriö 38: 2002.
- Mäkelä, J. 1994. Pierre Bourdieu - erottumisen teoreetikko. Teoksessa R. Heiskala (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. Tampere: Tammerpaino.
- Oramo, I. 1969. Alkusanat. Teoksessa Stravinski, I. Musiikin poetiikka. Suomennos I. Oramo. Helsinki: Otava.
- Pöyhönen, M. 2001. Kurssitutkintojärjestelmästä instrumenttiopintojen henkilökohtaiseen suunnitteluun. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Rahkonen, K. 1995. Maku taisteluna. Bourdieu ja Nietzsche. *Sosiologia* 1, 12-25.
- Salo, M. 2004. Alokkaat talon tavoille. Painamaton aikuiskasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Tampereen yliopisto.
- Wacquant, L. J. D. 1992. Towards a Social Praxeology: The Structure and Logic of Bourdieu's Sociology. In P. Bourdieu, & L. J. D. Wacquant (ed.) *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Weber, M. 1980. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Juva: WSOY.
- Williams, R. 1988. Marxilaisuus, kulttuuri ja kirjallisuus: Jyväskylä: Vastapaino.

OPPIMINEN JA KANSALAIJÄRJESTÖJEN KEHITYSYHTEISTYÖ¹

Tiina Kontinen

Johdanto

Hazel Johnson and Gordon Wilson toteavat (2000, 1894), että oppimisesta on tullut yksi kehitysretoriikan keskeisistä käsitteistä. Tämän retoriikan mukaan oppimisen pitäisi olla osa kaikkea kehitysyhteistyötoimintaa, tehdyistä virheistä pitäisi oppia ja sitä kautta parantaa kehitysyhteistyön tehokkuutta ja laatua. Kehitysyhteistyökäytännöissä ja kehitysyhteistyön tutkimuksessa on tapahtunut 1970-luvulta alkaen suunnan muutos. Kehitysyhteistyöhankkeissa alettiin kritisoida insinöörimäistä lähestymistapaa, jossa kehitysyhteistyön oletetaan olevan onnistunutta silloin, kun etukäteen tehdyt suunnitelmat toteutuvat mahdollisimman muuttumattomina. Toisaalta on kritisoitu myös näkemystä siitä, että kehitysyhteistyöhankkeissa tietoa ja teknologiaa siirtyy pelkästään Pohjoisesta Etelään ja hankkeisiin liittyvä oppiminen tapahtuu, jos on tapahtuakseen, kehitysyhteistyön kohdemaissa hankkeen tuloksena. Kritiikin takana oli huomio siitä, että kehitysyhteistyöhankkeet harvoin saivat aikaan toivottua kehitystä. Kehitysyhteistyöhankkeiden ongelmiksi koettiin esimerkiksi se, että ne eivät ottaneet huomioon kulttuurista ja sosiaalista ympäristöä ja eivätkä vastanneet Etelän ihmisten tarpeisiin. Joustavuuden ja oppimisen paradigma kehitysyhteistyössä vahvistui – kehitysyhteistyöhankkeissa alettiin puhua siirtymisestä tiukoista ennalta suunnitelluista hankkeista joustavimpiin, oppiviin hankkeisiin (Korten 1990; Rondinelli 1993). Hankesuunnittelussa, seurannassa ja toteutuksessa alettiin painottaa hyödynsaajien osallistumista ja heiltä oppimista perinteisen kehitysasiantuntijuuden rajoja rikkoen (Chambers 1987). Tälläkin hetkellä ”lessons learned” on yksi kehitysyhteistyöhankkeiden seuranta- ja arviointiraporttien tyypillisistä loppulukujen otsikoissa. Kehitysyhteistyön sanotaan olevan oppiva järjestelmä, mutta kuten Sharma & al. (2004, 218) toteavat, vähemmän on tietoa siitä millaisia nämä oppimisen prosessit itse asiassa ovat. Johnson & Wilson (mt.1894) huomioivat, että usein kehitysyhteistyötä koskevasta oppimispuheesta jää puuttumaan itse oppimisen määrittely. Oppiminen pysyy jokapäiväisenä asiana, joka on kaikkien mielestä positiivista ja hyvää, mutta sen teoreettisia käsitteellistyksiä kehitysyhteistyön piirissä on vähän. Kysymykset siitä *kuka oppii, kuinka opitaan ja miten opittu asia käytetään* jäävät vaille vastausta (mt.).

Toisaalla ekspansiivisen oppimisen teoriaa esitellessään Yrjö Engeström (2001, 133) kehottaa kysymään erilaisilta oppimisteorioilta kysymykset: *kuka oppii, miksi opitaan, mitä opitaan ja miten opitaan*. Hän esittää (ibid.139), että ekspansiivisen oppimisen teoria on Gregory Batesonin (1987) kolmannen tason oppimisen systematisointi. Ekspansiivisessa oppimisessa (Engeström mt.153; 1987) tunnusomaista on se, että oppijana on toimintajärjestelmä tai niiden verkosto, jossa opitaan moniäänisen dialogin kautta, toiminnassa historiallisesti kehkeytyneiden ristiriitojen vuoksi ja oppimisen sisältönä on ristiriitojen ratkaisu ja toiminnan kohteen ekspansio ja uudelleenmäärittely. Tässä artikkelissa lähtökohtanani on ekspansiivisen oppimisen ajatus oppimisesta systeemisenä muutoksena, mutta en lähde katsomaan, tapahtuuko tutkimuskohteessani *ekspansiivista oppimista*, vaan Batesonin oppimisen tasoajattelun inspiroimana kysyn: millaisia erilaisia oppimisia kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä tapahtuu?

Kehitysyhteistyön sisällä etenkin kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyön on nähty edustavan uudenlaista, joustavaa ja oppivaa kehitysyhteistyön muotoa. Tarkastelen tässä artikkelissa erityisesti erilaisia mahdollisuuksia käsitteellistää oppimista kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä. Tarkoituksenani on kehitellä analyysikehikkoa, jonka avulla voi jäsentää kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä tapahtuvaa oppimista. Keskityn tässä artikkelissa kysymyksiin *kuinka opitaan ja kuka oppii*. Kehittelen aluksi analyysikehikon oppimisen tasot Batesonin tasojen inspiroimana. Toiseksi, pohdin kysymystä siitä, *kuka oppii kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyötä ja oppimista* käsittelevän

kirjallisuuden kautta. Kolmanneksi, kokeilen, mitä kehittämäni analyysikehikon käyttäminen kertoo oppimisesta suomalaisten kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä Tansaniassa, Morogorossa. Artikkelin tarkoitus on alustava hahmotelma ja kokeilu oppimisen analyysin kehittämiseksi kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä. Johtopäätöksenä totean, että Batesonin inspiroima oppimisen tasojen jaottelu ja systeeminen oppimiskäsitys tarjoavat lupaavan viitekehysten oppimista koskevalle jatkoanalyysille.

Miten opitaan? Batesonin oppimisen tasot

Gregory Bateson esittelee esseessään (1987 [1964], 279-308) *The Logical Categories of Learning and Communication* logiikan, jonka perusteella oppimista voitaisiin loogisesti luokitella erilaisiin tasoihin. Hän keskustelee oppimisesta yksilöllisen organismin kannalta, mutta painottaa sitä, että oppiminen tapahtuu suhteissa ja yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Vesala 2001, 165). Oppiminen on Batesonin mukaan (ibid.283) muutosta, jota voi esiintyä yksinkertaisesta liikkeestä monimutkaiseen organismin uudelleenorganisointumiseen. Bateson (ibid. 287) käyttää oppimisen hierarkkisen jaottelun perusteena lähtökohtaa, jonka mukaan kaikessa oppimisessa on mukana yrityksen ja erehdyksen komponentit. Hän luokittelee oppimisen hierarkkisia tasoja niitten virhetyyppien mukaan, joita eri oppimisen tasoilla tapahtuvassa oppimisprosessissa korjataan.

Bateson (ibid. 287-305) esittää, että olemassa olevissa organismeissa esiintyy neljän tason oppimista. Näistä *nollaoppiminen* ei sisällä yrityksen ja erehdyksen kautta oppimista, ja on enemmänkin organismin minimaalista muutosta vastauksena toistettuun aistiärsykkeeseen. *Ykkösoppiminen* on oppimista, jossa yrityksen ja erehdyksen kautta organismi oppii valitsemaan uudelleen annetuista vaihtoehdoista, ja oppii yksittäisten tapahtumien välisistä suhteista (ks. Vesala 2001, 165). Tällä oppimisen tasolla korjattava erehdys on siis väärä valinta annetuista vaihtoehdoista. *Kakkosoppiminen* on muutosta ykkösoppimisen prosessissa. Tällä tasolla korjattava virhe ei ole väärä valinta, vaan se prosessi, jolla valinta tehtiin. Kakkosoppimisessa oppija oppii siis oppimisesta, ja toisen annetun vaihtoehdon valitsemisen sijaan tekeekin muutoksia siinä vaihtoehtojen joukossa, josta valinta tehdään. *Kolmoisoppiminen* viittaa muutokseen tässä kakkosoppimisessa, jossa vaihtoehtojen joukon sijaan muutetaan koko vaihtoehtojoukkojen systeemiä. Kolmoisoppiminen sisältää usein tiedostamattomien premissien kyseenalaistamista ja muutosta (Bateson ibid. 303). Batesonin esimerkki tällaisesta itsestään selvästä premissistä länsimaisessa ympäristössä on ajatus koherentista ”minästä”.

Eri oppimisen tasot saattaa esiintyä samanaikaisesti, ja organismit siirtyvät tasolta toiselle. Tasolta toiselle siirtyminen tapahtuu vastauksena jonkinlaisiin ristiriitoihin edellisellä tasolla (Bateson ibid.303), jotka synnyttävät kyseenalaistamisen ja muutoksen tarpeen. Eri oppimisen tasoilla tapahtuu myös erityyppistä vahvistamista – kolmostasolla vahvistaminen liittyy ennen kaikkea ristiriitojen ja kaksoissidosten, eräänlaisten pattitilanteiden, ratkaisemiseen. Kolmoisoppiminen voi esimerkiksi radikaalista kyseenalaistaa premissin minästä. Yksilötasolla tällainen oppiminen voi johtaa pahimmillaan psykoosiin, toisaalta se voi tarjota myös väylän rakentavaan uudistumiseen. Batesonin systeemissä oppimiskäsityksessä oleellista on se, että oppiminen tapahtuu oppivan organismin ja sen ympäristön vuorovaikutuksessa. Ympäristön palaute haastaa oppijan muuttamaan toimintaansa – joko yksinkertaisesti valitsemaan uudelleen saadakseen positiivisemmän ja miellyttävämmän palautteen tai radikaalimmin laittamalla koko toimintansa uuteen viitekehukseen. Batesonin mukaan oppiminen on aina muutosta, jonka yksinkertaisin muoto on liike. Oppimista voidaan, ja pitää, tämän näkemyksen mukaan tarkastella toimijassa ympäristön palautteen kautta syntyneenä muutoksena.

Oppimisen tasoajattelu on inspiroinut myös organisaatio-oppimisen teoreetikoita. Argyris ja Schön (1978;1996) ovat kehittäneet Batesonin tasojen perusteella teorian organisaation oppimisen tasoista. He erottavat ensimmäisen palautekytkennän ja toisen palautekytkennän oppimisen. Ensimmäisen palautekytkennän oppiminen on organisaation tehokkuuden/toimivuuden kehittämistä kyseenalaistamatta organisaation tavoitteita ja ilmenee esimerkiksi niin, että kokeillaan uusia lähestymistapoja saman tavoitteen saavuttamiseen. Toisen palautekytkennän oppimista organisaatioissa

tapahtuu silloin, kun organisaatio kyseenalaistaa toimintansa takana olevat arvot ja tavoitteensa ja pyrkii muutokseen niissä. Esitellessään toiminnan teoriaan perustuvaa ekspansiivisen oppimisen teoriaa Yrjö Engeström (1987;2001, 139) esittää, että tämä teoria on Batesonin kolmoisoppimisen systemaattista kehittelyä. Ekspansiivisen oppimisen teorian mukaan kolmoisoppiminen on kollektiivista ja tapahtuu toimintajärjestelmien kontekstissa. Ekspansiivinen oppiminen tarkoittaa sitä, että muutoksen kohteena on kokonainen toimintajärjestelmä, esimerkiksi organisaatio, jonka sisäiset ristiriidat ovat aiheuttaneet muutos- ja oppimistarpeen. Oppimisessa toimijat siirtyvät itse työtoiminnasta oppimistoimintaan, jolloin työtoiminnan sen hetkinen kohde, työvälineet, säännöt ja työnjako kyseenalaistetaan ja niitä pyritään muuttamaan. Eri toimintajärjestelmien välisessä yhteistyössä kolmoisoppimisen ja ekspansiivisen oppimisen voidaan nähdä tarkoittavan yhteistyön sisältöjen, välineiden ja muotojen kyseenalaistamista ja radikaaliakin uudelleenmuotoilua.

Hypoteettisesti voidaan sanoa, että kehitysyhteistyön kontekstissa oppiminen I tarkoittaa oppimista, jossa jatketaan vanhaa toimintaa ja yhteistyötä, jota yritetään parantaa ratkomalla siinä esiintyviä ongelmia. Oppiminen II viittaa oppimiseen, jossa esimerkiksi nykyinen toiminta nähdään osana ”kehitysyhteistyötä”. Oppiminen ei tarkoita siten vain nykyisen toiminnan korjaamista vaan sen näkemistä osana laajempaa kehitysyhteistyötä ja tämän yhteyden reflektointia. Kolmoisoppiminen voisi puolestaan viitata kehitysyhteistyöjärjestelmän ottamista reflektoinnin kohteeksi ja sen kyseenalaistamista.

Kuka oppii? Kehitysyhteistyö ja oppiminen

Oppimista kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä voidaan puhua toisaalta yhteistyön tavoitteena ja toisaalta yhteistyön prosessissa tapahtuvana ilmiönä. Kun oppiminen on yhteistyön tavoitteena, oletetun oppijan asemassa voivat olla joko yksilöt tai järjestöt Etelässä. Suurin osa kehitysyhteistyöhankkeista sisältää koulutusta tai kapasiteetin vahvistamista, joka tähtää kehitysmaissa tapahtuvaan muutokseen ja oppimiseen. Etelän toimijoiden oppimista kuvataan usein esimerkiksi valtaistumisen (empowerment) prosessiksi. Valtaistuminen tarkoittaa esimerkiksi omaa toimintaa rajoittavien rakenteellisten seikkojen tiedostamista ja niiden kyseenalaistamista (ks. Freire 1973). Tällaista tiedostavaa ja muutokseen tähtäävää oppimista voidaan nähdä tapahtuvan, kun ihmiset osallistuvat kansalaisjärjestöjen toimintaan tai järjestöjen tiedotuskampanjoihin. Kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä ensisijaisiksi oppijiksi joissakin tapauksissa voidaan nähdä Pohjoisen toimijat. Esimerkiksi työleirihankkeissa, joissa suomalaiset vapaaehtoiset menevät muutamaksi viikoksi tansanialaiseen kylään rakennustyöhön tai hankkeissa, jotka sisältävät suomalaisten opiskelijoiden harjoittelua kehitysmaissa oppijia ovat ennen kaikkea suomalaiset toimijat. Tällöin oppiminen voidaan ymmärtää esimerkiksi kulttuurisen oppimisen tai humanistisen itsensä kehittämisen viitekehyksessä.

Oppiminen yhteistyön prosessissa tapahtuvana ilmiönä voidaan nähdä esimerkiksi yhteistyöhankkeissa tapahtuvaan oppimiseen, jossa hanketta muokataan joustavasti jatkuvan arvioinnin ja monitoroinnin perusteella. Kuten Dennis Rondinelli (1993) ehdottaa, kehityshankkeet ja ohjelmat pitäisi nähdä enemmän joustavina politiikka-kokeiluina (policy experiments) kuin politiikan täytäntöönpanona. Kokeilu-näkökulman perustana on ajatus siitä, että politiikka muotoutuu ja sitä voidaan muuttaa implementoinnin aikana, eikä etukäteen määriteltyjen tavoitteiden muuttuminen tarkoita hankkeen epäonnistumista. Kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyön on nähty osaltaan edustavan tällaista kehitysyhteistyön uudenlaista joustavaa muotoa (Tvedt 1998). Kansalaisyhteiskunnan tukemisen ja kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyön on sanottu vastaavan kehityskriitikoiden vaatimuksiin kehitysyhteistyölle historiallisesti tyypillisen antaja - vastaanottaja (opettaja - oppija) -asetelman purkamisesta. Kansalaisjärjestöt on nähty myös osallistavan kehityksen edelläkävijöinä ja sitä kautta perinteisen kehitysasiantuntijuuskäsityksen murtajina.. Tällaisessa kehitysnäkemysessä tärkeää on yhteinen, dialoginen oppiminen, ja ennen kaikkea Pohjoisten toimijoiden oppiminen Etelän toimijoilta.

Kansainvälisessä keskustelussa kansalaisjärjestöjen oppimista on katsottu organisaatio-oppimisen näkökulmasta. Alan Fowler (2000) esittää, että kansalaisjärjestöjen oppimisen tulisi tähdätä jär-

jestöjen kestävyys yli ja ohi hanketyöskentelyn. Oppiminen tapahtuu hänen mukaansa spriaalina (mt.184), jonka lähtökohtana on se, miten hyvin järjestö pystyy toteuttamaan visionsa. Ympäristöstään saamansa palautteen – esim. maineen ja mediassa näkyvyyden - perusteella järjestö voi oppia *adaptaation* kautta ja muuttaa toimintaansa. Fowler näyttää puhuvan enemmänkin Pohjoisen kehitysjärjestöistä, joiden ympäristössä tärkeää roolia näyttelevät yleisö ja tiedotusvälineet. Alnoor Ebrahim (2003) käsittelee organisatorista oppimista Etelän, hänen tapauksessaan intialaisten, järjestöjen kontekstissa. Hän analysoi sitä, miten intialaiset organisaatiot oppivat mukauttamaan toimintansa ympäristön palautteeseen. Ympäristö järjestöille ei kuitenkaan ole ensisijaisesti heidän asiakaskuntansa, hyödynsaajat tai välitön yhteiskunnallinen ympäristö, vaan kansainvälinen kehitysdiskurssi ja -toiminta, jonka ohimeneviä muoteja järjestöt oppivat käyttämään hankkiessaan rahoitusta toiminnalleen.

Kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä oppimisesta organisaatiotasolla onkin vaikea puhua ottamatta huomioon laajempaa institutionaalista ja systeemistä kontekstia. Terje Tvedt (1998) on ehdottanut, että kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyötä tulisi tarkastella kansainvälisenä systeeminä, joka muodostuu kehitysyhteistyövarojen virrasta Pohjoisesta Etelään, sekä erilaisista iskusanoista – kuten ”osallistaminen” ja ”kumppanuus”- jotka liikkuvat järjestelmässä saamatta usein käytännöllistä merkitystä. Kansalaisjärjestöjen oppimista voidaan tarkastella myös institutionaalisen oppimisen näkökulmasta. Institutionaalinen oppiminen liittyy organisaatioiden muutokseen ja ennen kaikkea kansalaisjärjestöjen Pohjoinen-Etelä –yhteistyön valtasuhteiden muutokseen. Kuten Fowler (mt.185) toteaa: ”oppiminen, joka ei kyseenalaista paternalismia voi saada aikaa adaptaatiota teknisen paraneamisen merkityksessä, mutta se ei pääse käsiksi apusysteemin sydämessä oleviin ongelmiin”.

Johnson & Wilson (2000) tuovat institutionaalisen viitekehyksen mukaan kehitysyhteistyötä koskevaan oppimiskeskusteluun. Heidän mukaansa yhteistyössä oppimisessa on oleellista systeemisten valta-asetelmien tunnistaminen ja niistä keskusteleminen. He esittävät oman sosiaalisen oppimisen näkemyksensä, jonka mukaan oppijina ovat kaikki yhteistyöhankkeeseen osallistuvat osapuolet ja oppimisen tärkeänä sisältönä on erilaisten hankkeita koskevien käsitysten ja valtasuhteiden käsittely kaikkien osallistujien kesken. Oppiminen tapahtuu heidän mukaansa ”välittävien keskustelujen” (ibid. 1894) avulla. Näissä keskusteluissa tutkijat toimivat eri osapuolten esiin nostamisen fasilitaattoreina ja välittäjinä. Nämä neuvottelut toimivat eräänlaisina ”palauttekytkentöinä” (Argyris & Schön 1978;1996), jotka mahdollistavat oppimisen ja toiminnan muutoksen, joka voi lopulta johtaa institutionin muutokseen.

Oppimista ja kansalaisjärjestön kehitysyhteistyötä käsittelevän kirjallisuuden pohjalta voidaan puhua oppijista ainakin kolmella eri tasolla: 1) yksilö, 2) organisaatio, 3) instituutio. Yhdistämällä nämä erilaiset oppijatasot edellisessä kappaleessa esitettyihin oppimisen tasoihin saan analyysikehikon, jonka kautta voin käsitteellistää sitä millaista oppimista kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä tapahtuu (ks. taulukko 1). Olen lisäksi miettinyt hypoteettisia esimerkkejä, millaista oppimista jokainen taulukon ruutu voisi kehitysyhteistyön kontekstissa tarkoittaa. Tässä taulukossa olen keskittynyt Pohjoisten oppijien näkökulmaan.

Kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyön yhtenä poliittisena päämääränä on tarjota suomalaisille mahdollisuuksia yhteistyön myötä tutustua vieraisiin kulttuureihin ja sitä kautta lisätä suvaitsevaisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa. Yksilön oppiminen liittyy toisaalta kokonaisvaltaisesti hänen elämänsä kulkuunsa, toisaalta kehkeytyvään suhteeseen kehitysyhteistyötoimintaan. Yksilöiden tasolla matkat yhteistyökumppaneiden luo kehitysmaihin ovatkin merkittävä oppimistapahtuman. Ensimmäistä kertaa esimerkiksi Saharan eteläpuoliseen Afrikkaan matkustava kohtaa eurooppalaisistakin kulttuureista eroavan ympäristön. Ensimmäisen tason oppiminen on sitä, että ihminen tiedostaa, että toisessa kulttuurissa on erilaisia käyttäytymissääntöjä ja pyrkii noudattamaan näitä kaavamaisesti negatiivisen palautteen välttämiseksi. Ensimmäistä kertaa kehitysyhteistyöhankkeeseen osallistuja lähtee usein myös auttamisen ajatuksesta – hän saattaa lähteä siirtämään omaa ammattitaitoaan kyseenalaistamatta sen soveltuvuutta toisessa kontekstissa. Toisen tason oppimisessa vierasta kulttuuria ja käyttäytymissääntöjen taustoja opitaan ymmärtämään ja samalla palautteen pohjalta kyseenalaistamaan oman ammattitaitonsa sopivuutta. Oman henkilökohtaisen käyttäytymisensä li-

säksi yksilö voi alkaa reflektoida itseään kehitysyhteistyötoiminnan viitekehyksessä. Jos toisen tason oppimisessa yksilö tiedostaa erilaisten kulttuurien, käsitysten ja näkökulmien olemassaolon, kolmannen tason oppiminen voisi tarkoittaa maailmankuvan ja oman identiteetin radikaaleja muutoksia kehityskaikojen perusteella. Samalla yksilö voi kyseenalaistaa identiteettinsä kehitysyhteistyötoimijana esimerkiksi pohtimalla kehitysyhteistyön ja kolonialismin välistä jatkuvuutta ja omaa positiotaan siinä.

Kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä on mukana monenlaisia järjestöjä. Isommilla järjestöillä, kuten esimerkiksi Suomen Lähetysseuralla on pitkät perinteet ja karttunutta ammattitaitoa kehitysyhteistyöstä. Monet kehitysyhteistyössä mukana olevista järjestöistä on kuitenkin pieniä järjestöjä, jotka toimivat pääasiassa Suomessa, mutta ovat kiinnostuneita tekemään kehitysyhteistyöhankkeita. Tällaiset järjestöt saattavat käsitteellistää toimintansa suorana yhteistyönä Etelän kumppaneiden kanssa, ja usein vievät omia, Suomessa hyväksi koettuja ratkaisumalleja myös Etelän kumppaneille. Tällaiseen yhteistyöhön on mahdollista saada kehitysyhteistyön hankerahoitusta ulkoasiainministeriöltä ja kehitysyhteistyö saattaa näkyä yhteistyössä pelkästään ulkoasiainministeriön käyttämien käsitteiden ja hankeprosessien imitoimisena. Oppimisen toinen taso voi sisältää hankkeeseen sisältyvien ratkaisumallien etsimistä yhteistyömaasta (sen jälkeen kun omien mallien toimivuudesta on saatu negatiivista palautetta). Toisaalta, kokemuksen karttuessa hankehallinnosta tulee rutiinimaisempaa, ja organisaatio voi alkaa joustavasti muokata hanketoimintaansa. Kolmoisoppimisen vaiheessa organisaatio jäsentää itsensä osaksi kansainvälistä järjestelmää ja saattaa kyseenalaistaa sen toimintamuotoja ja dynamiikkaa. Järjestelmälle tyypillisen hankemuodon sijaan organisaatio saattaa aktiivisesti etsiä uudenlaisia yhteistyömuotoja.

Kehitysyhteistyöinstituution tasolla ensimmäisen tason oppimista voisi kuvata käytäntö, jossa oppimisajatus perustuu sille, että toteutettavat kehitysyhteistyöhankkeet evaluoidaan ja niiden ongelmat ja uudet innovaatiot listataan. Oppiminen perustuu ajatukselle siitä, että tällaisen tiedon keräämisen ja sen levittämisen kautta päästään parempiin ja toimivimpiin hankkeisiin. Toisen tason oppimista voisi kuvata se, että hankkeiden toimintakäytäntöjä ja hallintovaatimuksia muutetaan aikaisempien mallien osoittautuessa toimimattomiksi. Kolmannen tason oppiminen instituution tasolla voisi tällä hetkellä merkitä esimerkiksi radikaalia hanketoiminnan lopettamista ja koko kehitysyhteistyöjärjestelmän kyseenalaistamista.

Taulukko 1 Oppimisen ja oppimisen tasot kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä ja hypoteettisia esimerkkejä

Oppiminen Oppija	Oppiminen I	Oppiminen II	Oppiminen III
Yksilö	a)Kaavamainen sääntöjen noudattaminen vieraassa kulttuurissa. b)Oman ammattitaidon vieminen sellaisenaan	a)Käyttätymissääntöjen ja ajattelutapojen ymmärtäminen. b) Käyttätymisen miettiminen kehitysyhteistyön viitekehyksessä, ammattitaidon kyseenalaistaminen	a)Maailmankuvan muutos b)Itsensä näkeminen kehitysyhteistyöinstitution ja kolonialismin jatkumossa.
Organisaatio	a)Suomessa toimivien mallien vieminen ratkaisuksi kehitysmaiden ongelmiin. b)Hanketukisääntöjen imitoiva noudattaminen.	a)Toimintamallien etsiminen kehitysmaiden prosesseista b)Hankeproseduurien sisäistäminen ja muokkaaminen.	a) Järjestön näkeminen osaksi kv. kehitysyhteistyöjärjestelmää b) Uudenlaisten yhteistyömuotojen etsiminen.
Instituutio	Hanketoiminnan ongelmien listaus.	Toimintamallien muuttaminen hanketoiminnan sisällä.	Hanketoiminnan ja koko kehitysyhteistyön kyseenalaistaminen.

Kehitysyhteistyössä kaikkien näiden oppimisen tasojen voidaan ajatella limittyvän toisiinsa. Eri toimijoiden siirtyminen oppimisen tasolta toiselle edellyttää aikaisemman tason kriisiytymistä, sen kyseenalaistamista ja toiminnan asettamista uudenlaiseen viitekehykseen. Instituution kolmoisoppimisella olisi vaikutuksia myös oppimiseen ja muutokseen seuraavalla tasolla. Tämä taso on hypoteettisesti koko maailmanjärjestelmän taso jonka muutoksen myötä kehitysyhteistyö toimintanakin voisi tulla tarpeettomaksi.

Kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyön yhteen kietoutuvat oppimistrajektorit: tapaus suomalaisten järjestöjen hanketyö Tansaniassa

Kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä erilaiset oppimisen ja oppijien tasot kietoutuvat yhteen. Yksilö oppii kohdatessaan organisaation tai instituution rakenteen ja joutuessa näin kyseenalaistamaan oman toimintansa ja laittamaan sen uuteen viitekehykseen. Organisaatio ja instituution puolestaan oppivat ja muuttuvat yksittäisten yksilöiden tekojen kautta. Systeemisen ajattelun mukaan oppiminen tapahtuu, kun toimija kohtaa ympäristön palautteen, joka kyseenalaistaa nykyisen toiminnan ja saa aikaan muutostarpeen – ja lopulta uudenlaisen käyttäytymisen tai toiminnan. Tarkastellessa oppimista kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyötä voidaan kysyä: mikä on uutta? Ekspansivisen oppimisen (Engeström 1987) teoriassa tämän uuden suuntaa luonnehditaan lähikehityksen vyöhykkeeksi (ks. alkuperäisestä käsitteestä Vygostky 1978), joka tarkoittaa sitä vyöhykettä, jonka suuntaisesti toiminnan historiallinen kehitys on etenemässä. Lähikehityksen vyöhyke ei ole lineaarinen, vaan määrittää eräänlaisen harmaan alueen, jossa eteneminen tapahtuu (Haavisto 2002). Kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä erilaisilla muutoksilla on erilaisia aikajäniteitä ja erilaiset ”uudet” ovat erilaisissa suhteissa toisiinsa. Esimerkiksi kehitysyhteistyöinstituutiolle perinteinen hankemalli ja hankehallinnon käytännöt ovat uusia järjestöille ja yksilöille, jotka tulevat ensimmäistä kertaa mukaan kehitysyhteistyöhön. Samoin käyttäytyminen uudessa kulttuurissa, hyödynsaajilta oppiminen ja kehitysyhteistyöhön liittyvien valtasuhteiden käsittely ovat yksilötasolla aina uusia ja opittavia asioita, vaikka ne olisivat kyseessä olevalla järjestöllä ja kehitysyhteistyöinstituutiolla vanhoja kysymyksiä.

Seuraavaksi kokeilen kehittämääni oppimisen tasojen analyysitaulukkoa suomalaisten kansalaisjärjestötoimijoiden haastatteluista muodostuvaan aineistooni. Tässä artikkelissa käsittelen oppimista kansalaisjärjestöjen yhteistyössä nimenomaan suomalaisten toimijoiden näkökulmasta, eräänlaisen koetun ja haastatteluissa esiintuodun oppimisen kautta. Aineistona on 25 suomalaisen haastattelut (481 litteroitua sivua), jotka olen kerännyt vuosina 1999-2000. Kaikki haastateltavat ovat olleet mukana kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä Morogorossa, Tansaniassa. Tämän aineiston luokittelin aluksi avoimin, haastattelulausumien sisältöön perustuvien koodein (n=102), jonka jälkeen ryhmittelin nämä kuudeksi pääkategoriaksi: 1) henkilökohtainen elämäkertä ja motivaatio, 2) suomalaisten välinen yhteistyö, 3) suomalainen kansalaisjärjestö, 4) suomalaisten ja tansanialaisten yhteistyö, 5) Tansania yleisesti ja 6) kehitys ja kehitysyhteistyö yleisesti. Tässä artikkelissa katson näitä aineistoja oppimisen ja muutoksen näkökulmasta niin, että analysoin niitä lausumia eri kategorioissa, jossa puhutaan siirtymisestä (tyypillisiä ilmaisuja: "ollaan siirrytty", "ennen, mutta nyt", "meillä oli tapana, mutta tulevaisuudessa") sekä kyseenalaistetaan toimintaa eri tavoilla (tyypillisiä ilmaisuja "kyllähän sitä miettii...", "onkohan tässä mitään järkeä.."). Olen keskittynyt tässä artikkelissa ennen kaikkea kategorioiden 1, 3 ja 6 sisältöihin.

Haastatteluista kysyttiin pääasiassa järjestöjen kehitysyhteistyötoiminnan taustoja ja tulevaisuuden haasteita. Aineisto painottuu kuitenkin haastateltavien kertomuksiin henkilökohtaisista kokemuksistaan, jotka liittyvät kehitysyhteistyöhön. Kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyöstä yleensä tai kehitysyhteistyön institutionaalisesta tasosta puhuttiin vähän. Monet vastaajista olivat myös aktiivisesti sitä mieltä, etteivät osaa mieltää omaa toimintaansa osana "kehitykseen pyrkivää" kehitysyhteistyötä.

"kyl sitä on pakko miettii tavallaan, että minne päin se suuntautuu taakse vai eteenpäinkö se vie, että kyllä kai se yhteistyö on siinä se, minun ajatuksissani saa painoarvoa enempi kun se kehitys, että tai sitten se on nähtävä molemmipuolisen henkisen kehityksen, että ite kehittyy ihmisenä ja ehkä kaikki jotka siinä kohtaa toisensa niin saa sen saman kokemuksen" (sh3, 42).

Oppimisen tason analyysi perustuu haastateltavien lausumiin, joista etsin viitteitä sitä, että milaista oppimista tässä yhteistyössä on tapahtunut. Yksilöiden oppimisessa löytyi kuvauksia, jotka kertoivat kaikkien kolmen tason oppimisesta. Ensimmäisillä matkoilla opittiin tervehtimis- ja pukeutumisääntöjä (ks. taulukko 2, esimerkki 1) ja suhteet paikallisiin solmittiin henkilökohtaisin perustein. Moni koki aluksi tulleen opettamaan sitä, miten "meillä tehdään asiat" ja "pistetään täällä Tansaniassakin asiat kuntoon". Myöhemmin tällaiset lähtökohdat oli kyseenalaistettu ja oppimisen sekä muutoksen kohteeksi tulivat omat ajattelutavat ja toimintamallit (esim.2). Radikaalimpaa oppimista edustivat pohdinnat omasta toiminnasta historiallisessa kehitysyhteistyön ja kolonialismin kontekstissa (esim.3). Useat vastaajista kertoivat kehitysyhteistyöhön osallistumisen myös muuttaneen heitä ihmisenä ja esimerkiksi muuttaneen täysin heidän arvomaailmansa sekä näkemyksensä paikastaan ihmiskunnassa (esim.4). Järjestöjen tasolla monet järjestöt olivat kokeneet, että yhteistyö tansanialaisten kanssa on ollut ongelmallista esimerkiksi kulttuurierojen vuoksi. Muutamat vastaajat ehdottivat yhteistyön ongelmien ratkaisuksi sitä, että tansanialaiset järjestöt oppisivat suomalaisten järjestöjen hallintomekanismeja (esim.5). Toisen tason oppimisessa järjestöissä on kyseenalaistettu omia toimintamalleja ja niiden sopivuutta tansanialaiseen kontekstiin sekä omia yhteistyötapoja (esim.6). Kolmannen tason oppimisesta kertoo esimerkiksi se, että osa järjestöistä piti hankehakemusten ja -raporttien tekemistä rutiinina, mutta kyseenalaisti kehitysyhteistyössä keskeisten termien ja menetelmien, kuten Logical Framework –suunnittelumenetelmän (LFA) käytön (esim.7). Toimijoiden henkilökohtaisissa haastatteluissa ei juuri reflektoitu kehitysyhteistyön institutionaalista tasoa. Esiin nousi kuitenkin ajatus kehitysyhteistyöinstituution ja sen historian haitallisesta vaikutuksesta järjestöjen toimintaan. Ongelmalliseksi koettiin instituution sisään rakennettu ajatus siitä, että kehitysyhteistyössä on kyse resurssien siirtämisestä, ja että raha näyttelee yhteistyössä merkittävää roolia (esim. 8).

Taulukko 2 Aineistoesimerkkejä oppimisesta ja muutoksesta suomalaisten toimijoiden haastatteluissa

	Oppiminen I	Oppiminen II	Oppiminen III
Yksilö	(1)"sitten on nää habarit, jotka pitää sanoa joka suuntaan, ei suomalainen jouda sanomaan, sen täytyy keskittyä siihen työhön" (sh17, 124)	(2)"se, että täytyy olla taito siihen mitä tulee tänne opettamaan, mutta sitten täytyy olla isompi ymmärrys siitä mitä tekee, ja jotenkin iteltänsä kysyä, että onko menossa oikeassa vaiheessa ja pysähtyä, että ei niin että automaattisesti vaan tulee ja vien loppuun sen"(sh18,68)	(3)a)"rupee oleen kaikkien alojen asiantuntija, tulee siirtomaa-asenne, kun tääl ei oo niin hyvin nää jutut, meil on, enkö mä nyt osaa" (sh7, 54) (4)b) "tämähän mä olen saanut tästä elämästä, tai yks elämähän mulla on, mut voi sanoa, että mun elämässä kääntyy uus sivu, mitä siihen aikasempaan elämään, semmosta nöyryyttä, että asiat on avautunut uudella tavalla" (sh5,109)
Järjestö	(5)"se ois yks tie, että tansanialaiset kansalaisjärjestöt opettelis asioita samalla tavalla suomalaiset kansalaisjärjestöt, jolloin niil ois yhteinen kieli" (sh10, 86)	(6)"oon miettiny, että ollaanko me kuitenkin tehty tähän asti paljon sitä, että me on syötetty heille omia ajatuksia, ja kun tansanialaiset on niin kilttejä niin ne ei vaan viitti sanoo" (sh14, 16)	(7)"siin on sellasta kahden todellisuuden maailmaa, että sitä kapulakieltä käytetään, se on kun kone lähtee käyntiin, sielt tulee ne trat trat trat ne termit, et mikähän tääkin oo (naurua) ... mut et pitäähän se tietyst meidät kiireisinä kun me touhutaan näitä [opiskellaan LFA:ta] ja opetetaan muillekin viel, et milleen logiikka menee, tää johtuu tästä, vois se toisin päinkin olla, mut se on eri projekti (naurua) tän projektin mukaan tää johtuu tästä (sh7, 60-62)
Instituutio		(8)"ni täs on ilmeisesti erilaiset projektit tehny huonoa työtä siellä ja varmaan monissa muissakin kehitysaissa, että on ikään kuin ajateltu, että homma pelaa sillä, että ulkomailta tulee rahaa, ja itse ei tarvitse ottaa vastuuta sen hankkimisesta ja kehittämisestä, tää malli on syntyny jo ennen näitä kuvioita"(SH4, 65)	

Johtopäätökset

Oppimisen käsitteellistäminen ja tutkiminen kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä on haasteellinen tehtävä. Kysymykseen siitä, miksi kehitysyhteistyöhankkeet usein näyttävät epäonnistuvan, ovat jäykkiä ja uusintavat perinteisiä valtasuhteita pitkäaikaisesta oppimisretoriikasta huolimatta on

vaikea vastata. Kuten alustava analyysini osoittaa, yhteistyöhön liittyy monentasoisia oppimis- ja muutoshaasteita, joiden aikajänteet ovat erilaisia, mutta toisiinsa yhteen kietoutuvia. Haastatteluai-
neiston analyysi kertoo siitä, että toimijoiden kokemukset ja tiedostetut muutoshaasteet ovat ennen
kaikkea yksilöiden ja järjestöjen tasolla ja liittyvät vieraisiin kulttuureihin matkustamiseen ja kehi-
tysyhteistyön toimintamallien opettelemiseen. Instituution muutoshaasteet, esimerkiksi hanketoimin-
nasta eroavien toimintamallien hahmottelu eivät ole yleisiä yksittäisten toimijoiden viitekehyksessä.
Toisaalta, instituution muutos ja oppiminen vaatisi muutoksia juuri yksilöiden ja järjestöjen toiminnas-
sa ja käytännön teoissa. Nämä muutokset tapahtuvat kyseenalaistamisen ja uusien viitekehysten
syntymisen kautta. Tällaiseen oppimiseen tarvitaan yksilöiden, organisaatioiden ja instituution eri
oppimistasojen toimivaa yhdistämistä. Kehitysyhteistyösystemin sisällä tapahtuvan oppimisen ana-
lyysissa Batesonin inspiroima näkemys eri tasoilla tapahtuvasta, ympäristön palautteen ja ristiriitojen
kautta syntyvästä oppimisen ja muutoksen dynamiikasta tarjoaa yhden selventävän viitekehysten,
jonka kautta tutkia oppimista kehitysyhteistyössä ja sitä kautta oppimisretoriikan muutosta käytän-
nöksi.

LÄHTEET

- Argyris, C. & Schön, D. 1978. *Organizational Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- _____ 1996. *Organizational learning II.: Theory, Method, and Practice*. Reading
MA: Addison-Wesley.
- Bateson, Gregory 1987. *Steps to an ecology of mind. Collected essays in anthropology, psychiatry,
evolution, and epistemology*. Northvale, New Jersey: Jason Aronson Inc, 279-308.
- Chambers, R. 1987. *Rural Development. Putting the Last First*. Essex: Longman.
- Ebrahim, A. 2003. *NGOs and Organizational Change. Discourse, Reporting and Learning*. Cam-
bridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding. An activity theoretical approach to developmental re-
search*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Engeström, Y. 2001. *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*.
Journal of Education and Work, Vol. 14, (1), 129-152.
- Fowler, A. 2000. *The Virtuous Spiral. A guide to sustainability for NGOs in international develop-
ment*. London: Earthscan.
- Freire, P. 1973. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury Press.
- Haavisto, V. 2002. *Court Work in Transition. An Activity-Theoretical study of Changing Work Prac-
tices in a Finnish District Court*. Helsinki: University of Helsinki, Department of education.
- Johnson, H. & Wilson, G. 2000. *Biting the Bullet: Civil Society, Social Learning and the Transforma-
tion of Local Governance*. *World Development*, vol 28, no 11, pp.1891-1906.
- Kaplan, A. 2000. *Understanding Development as a Living Process*. In Lewis, D. & Wallace, T. (eds.).
New Roles and Relevance. Development NGOs and the Challenge of Change. Bloomfield: Ku-
marian Press.
- Korten, D. 1990. *Getting to the 21st Century: Voluntary Action and the Global Agenda*. West Hartford,
Conneticut: Kumarian Press.
- Rondinelli, D. A. 1993. *Development Projects as Policy Experiments. An adaptive approach to devel-
opment administration*. London: Routledge.
- Sharma, S. & Koponen, J. & Gyawali, D. & Dixit, A. 2004. *Aid Under Stress. Water, Forests and Finn-
ish Support in Nepal*. Lalitpur: Himal Books.
- Tvedt, T. 1998. *Angles of Mercy or Development Diplomats? NGOs and Foreign Aid*. Trenton & Ox-
ford: Africa World Press and James Currey.
- Vesala, K. M. 2001. *Gregory Bateson. Relationistinen sosiaalipsykologia*. Teoksessa: Hänninen, V. &
Partanen, J. & Ylijoki, Oili-Helena. *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjää*. Tampere: Vastapaino.

Vygostky, L.S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Toim. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge Mass.: Harvard Univeristy Press.

ALAVIITTEET

¹ Tämä artikkeli on syntynyt valmisteilla olevan väitöskirjani ”Oppimishaasteet kansalaisjärjestöjen kehitysyhteistyössä” sivutuotteena. Väitöskirjassani hyödynnän toiminnan teoreettista oppimisenäkemyistä ja tutkin suomalaisten ja tansanialaisten kansalaisjärjestöjen yhteistyötä käytännössä. Työskentelin vuosina 1999-2004 Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen alaisessa Toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikössä, joka on yksi Suomen Akatemian huippututkimusyksiköistä vuosina 2000-2005. Tällä hetkellä työskentelen assistenttina Helsingin yliopiston kehitysmaatutkimuksen laitoksella.

”KOLMANNEN TASAVALLAN” KOULUTUSPOLITIIKAN OHJELMANJULISTUS – HARRI HOLKERIN HALLITUKSEN KOULUTUSPOLIITTISEN SELONTEON EDUSKUNTAKÄSITTELY

Janne Varjo

Johdanto

Usko keskitettyyn, valtiojohtoiseen koululaitoksen ohjaus- ja suunnittelujärjestelmään sai loppunsa Suomessa 1980-luvun loppupuoliskolla osana koko valtionhallinnon uudistusta. Aikaisempi sektoroitunut, yksityiskohtainen ja keskitetty suunnittelujärjestelmä koettiin kankeaksi, byrokraattiseksi, kalliiksi ja joustamattomaksi. 1990-luvun alkupuolen taloudellinen taantuma, joka keskitti päättäjien huomion selviytymiseen nopeasti kasvaneesta työttömyydestä ja valtiontalouden velkaantumisesta, vaikutti omalta osaltaan siirtymiseen pois, esimerkiksi Pentti Alasuutarin (1996) kuvaaman ”toisen tasavallan” (toisen maailmansodan päättymisen ja 1990-luvun alun välisen ajan Suomen) järjestelmäkeskeisestä (Lampinen 2003) koulutuspolitiikasta.

Uuden, 1990-lukuisen koulupolitiikan, jota Simola (2004) kutsuu metaforisesti kolmannen tasavallan koulutuspolitiikaksi ja Lampinen (2003) puolestaan tuloskeskeiseksi koulutuspolitiikaksi, tavoitteet ovat entistä selvemmin nähtävissä yhteydessä muihin politiikan lohkoihin ja markkinatalouden tavoitteisiin. Ahonen (2003) kuvaa tätä koulutuspoliittisen eetoksen muutosta siirtymäksi ”koululaitoksesta koulumarkkinoihin” ja Liljander (1996) ”tasa-arvoutopiasta kilpailueuforiaan”. Uudenlaisen koulutuspolitiikan ideologian ytimeksi muodostui usko koulutuksen taloudelliseen tuottavuuteen. Opiminen ymmärrettiin tekijäksi, jonka katsottiin lisäävän yksilöiden ja organisaatioiden kilpailukykyä. Vanha kollektiivisen tasa-arvon ihanne saikin väistyä uuden, yksilöllisyyttä painottavan näkemyksen tieltä. (Simola, Kivirauma, Rinne 2002, 251)

Suomen koulutusta koskevaa lainsäädäntöä on tarkistettu pienissä palasissa useasti parin viime vuosikymmenen aikana muuttuneen poliittisen ilmaston ja hallintokulttuurin tavoitteiden mukaiseksi. Yhteinen nimittävä tekijä kaikille näille muutoksille on ollut, että valtakunnallista ohjausta on vähennetty ja paikallista päätösvaltaa lisätty. Toiminnan järjestämistä koskevaa sääntelyä on purettu sekä laeissa että alemmanasteisissa normipäätöksissä. Erillisiä rahoitusjärjestelmiä on koottu yhteen ja muutettu menoperusteisista laskennallisiksi. Uuden lainsäädännön mukaan oppilaitosten ylläpitäjät ovat voineet päättää entistä itsenäisemmin toiminnastaan ja profiloitua entistä omaleimaisemmin. Kansalliset tavoitteet on säädetty valtakunnallisesti opetussuunnitelman perusteissa, samalla kun keinojen etsiminen näiden tavoitteiden saavuttamiseksi on annettu koulutuksen järjestäjien vastuulle.

Käsitteiden määrittelyä

Erilaiset koulujärjestelmän reformit näyttävät leviävän ympäri maapalloa muokaten monenlaisissa sosiaalisissa ja poliittisissa olosuhteissa toimivia, erilaisen historian omaavia valtiosysteemejä. Muutoksen merkittävyyden ja kattavuuden takia esimerkiksi Ball (2001, 21) puhuu kokonaan uudesta paradigmasta eurooppalaisen kasvatuksen ja koulutuksen historiassa. Erilaiset koulujärjestelmän reformit näyttävät leviävän ympäri maapalloa muokaten monenlaisissa sosiaalisissa ja poliittisissa olosuhteissa toimivia, erilaisen historian omaavia valtiosysteemejä. Nóvoa ja Yariv-Mashal (2003, 426) ovat osittaneet 1980-luvun puolivälistä alkaen erilaisten kansainvälisten ohjelmien ja suositusten edesauttaneen eräänlaisen eurooppalaisen koulutuksen ”yhteisen kielen” syntymistä ja käyttöönottoa. Uudet koulutukselliset puhetavat ovat muodostuneet hallinnan periaatteiksi, jotka korostavat omaa näkökulmaansa ja pyrkivät delegitimoimaan kilpailijansa. Samalla kun valtioiden päättäjät pitäytyvät puheissaan yhä tiukasti ”kansallisen identiteetin” retoriikassa, kaikki Euroopan Unionin

jäsenmaat ovat omaksuneet identtisen diskurssin, joka esitetään ainoana oikeana tapana käsitellä koulutuksellisia ja sosiaalisia ongelmia (vrt. *European Education Space*).

Käytännön toimenpiteinä (vrt. Nóvoa ja Yariv-Mashal 2003, 427-428) toimivat esimerkiksi erilaisten vertailukelpoisten mittareiden kehittäminen sekä koulutuksellinen ”*benchmarking*” (kilpailijoiden tuotteiden käyttäminen vertailukohtana omassa tuotekehityksessä). Nämä luovat osaltaan tilausta kansainvälisesti huomioitaville vertailutuloksille (”*international spectacle*”), jotka taas puolestaan vaikuttavat kansallisten koulutuspolitiikkojen ja ylipäätään kasvatuksellisten puhetapojen muotoutumiseen. Erilaiset indikaattorit muodostuvat vertailukohdiksi, jotka johdattelevat väistämättä kansallisia toimijoita ”vapaasti” kohti yhteneviä näkökulmia ja toimenpiteitä. Uuden puhettavan vahvuus onkin juuri siinä ”väistämättömyyden tunteessa”, jonka avulla se on hyväksytty eri valtioissa. Nóvoa (2002) ennustaa tämän vastakkainasettelun syvenevän tulevana vuosina: samalla kun Euroopan Unionin jäsenvaltioiden poliitikot korostavat koulutuksen erityisasemaa nimenomaan kansallisena kysymyksenä, valtiot yhä enenemässä määrin sitoutuvat yhteiseurooppalaisiin koulutusohjelmiin ja niiden periaatteisiin.

Rinteen (2001, 95) mukaan uudenlainen koulutuspolitiikka onkin ”...uinut sisään Suomen koulutuspolitiikkaan pienten askelten periaatteella, hyvin hiljaisesti ilman isompia poliittisia päätöksiä tai lainsäädännöllisiä uudistuksia.” Tämä ”*hidden educational policy*” (Simola, Rinne, Kivirauma 2002, 249) on pitänyt käytännössä sisällään irrallisia muutoksia mm. opetustoimen rahoituksessa, opetus suunnitelman perusteissa ja koulupiirijaossa.

Yhteistä kaikille näille uuden koulutuspolitiikan ilmentymille on Stephen Ballin (2001 ja 2003) mukaan sitoutuminen kolmeen politiikan teknologiaan (*policy technologies*): markkinoiniin (*market*), johtamiseen (*managerialism*) ja suorittamiseen (*performativity*). Poliitiikan teknologiat nähdään tässä hallinnan periaatteina ja tapoina – eräänlaisina ohjausmekanismeina, jotka määrittävät valtion sekä sen sisäisen sekä ulkoisen toimintaympäristön välisiä suhteita (Ball 1998, 123).). Olssen (2003, 197) käyttääkin hallinnan (tai politiikan) teknologioita aina tiettyihin poliittisiin vaikuttimiin tai perusteisiin (*political reasons*) liittyvinä, jotka nähdään laajoina diskursiivisina viitekehyksinä, joiden tasolla esimerkiksi tunnustetaan poliittisia ongelmia ja niiden ratkaisuja, sekä määritellään hallinnan kohteita. Myös Rose ja Miller (1992, 175) näkevät puolestaan tämän ”muuttuvan diskursiivisen kentän” päätehtävänä olevan nimenomaan vallanpitämisen käsitteellistäminen sekä sen moraalisen oikeutuksen etsiminen.

Sopivien hallinnan teknologioiden avulla nämä yleiset poliittiset periaatteet muunnetaan käytännön poliittisiksi toimenpiteiksi sekä ilmaistaan sellaisessa muodossa jossa ne hyödyntävät mahdollisimman hyvin alkuperäisiä poliittisia vaikuttimia. Kyse ei kuitenkaan ole ainoastaan perinteisestä poliittisen päätöksen toimeenpanosta. Rosen ja Millerin (1992, 183) mukaan kyse on paremminkin monimutkaisesta verkostosta, joka esimerkiksi oikeudellisten, hallinnollisten, taloudellisten, professionaalisten ja jopa arkkitehtuuristen muotojen avulla vaikuttaa yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden päätöksiin sekä toimintaan.

Markkinoiden, johtamisen ja suorittamisen teknologiat voivat saada erilaisia ilmenemismuotoja ja painotuksia vaihtelevissa kansallisten ja paikallisten reformihankkeiden viitekehyksissä. Yhdessä politiikan teknologiat tarjoavat kuitenkin uuden diskurssin ydinkäsitteet vaihtoehtona vanhan valtiokeskeisen hyvinvointivaltion koulutuspolitiikan retoriikalle ja vanhoille politiikan teknologioille, kuten professionalismille ja byrokratialle. Yleisesti ottaen uudet politiikan teknologiat ovat ensiarvoisen tärkeitä liitettäessä julkisen sektorin organisaatioita yksityisen sektorin metodeihin, kulttuuriin ja eettisiin systeemeihin (Ball 2003, 216). Taulukko 1 esittelee minkäläisten mahdollisten diskursiivisten interventtioiden välityksellä viimeaikaisten koulureformien politiikan teknologiat toimivat.

Taulukko 1 Uudet politiikan teknologiat ja avainkäsitteet julkisen sektorin diskurssissa Ballin (2003) mukaan.

	Markkinat	Johtaminen	Suorittaminen
Subjektin asema	kuluttajat	johtaja(t) (johdettava)	arvoitava
	tuottajat		kilpailija
	yksityisyrittäjät	tiimi	
Kurinpito ja järjestys	kilpailu	tehokkuus / vaikuttavuus	tuottavuus
	selviytyminen		tavoitteiden
	tuottojen	yrityskulttuuri	saavuttaminen
	maksimointi		vertailu
Arvot	kilpailu	"se mikä toimii"	yksilöiden
	institutionaaliset		suorituksellinen
	arvot		arvo

Markkinamuotoisuus (*market forms*) luo sekä kuluttajille että tuottajille uuden moraalisen toimintaympäristön. Markkinat ymmärretään tässä enemmänkin metaforana kuin varsinaisena toimintaa ohjaavana mekanismina¹. Markkinoiden puolestapuhujat suhtautuvat arvoihin kahdella tapaa: Osa heistä näkee markkinat yksinkertaisesti arvoneutraalina mekanismina jakaa tehokkaampaa, vastuullisempaa tai vaikuttavampaa koulutusta (vrt. Chubb ja Moe 1990). Toisaalta osa näkee markkinoiden myös pitävän hallussaan positiivisia moraalisia arvoja omalla oikeudellaan – ponnistelua, hyvää toimeentuloa, itseluottamusta, itsenäisyyttä ja riskinottoa. Ne jotka tunnustautuvat jälkimmäisen tavan omakseen, näkevät markkinat muutosvoimana, joka tuo mukanaan ja levittää omia arvojaan. Tällaiset markkinat sekä kilpailun ja valinnan järjestelmät uudistavat avaintekijänsä – perheet, lapset, opettajat – ja sitä kautta koko kasvatuksen ja koulutuksen merkityksen (Ball 2001, 31).

Ballin (2001, 33) mukaan liikkeenjohdon (*management*) teknologiat edustavat uuden valtamallin tuloa julkiselle sektorille. Kyseessä on "muutosvoima", joka on avainroolissa kun vanhat professionaalis-eettiset hallintajärjestelmät kouluissa kuihtuvat pois ja tilalle tulevat yksityisyrittäjyyden ja kilpailun hallintajärjestelmät. Muuttuneessa paradigmassa managerin työhön kuuluu uusien asenteiden ja kulttuurin juurruttaminen työntekijöihin. Heidän tulee oppia tuntemaan itsensä samaan aikaan sekä tilivelvollisiksi että sitoutuneiksi omaan organisaatioonsa. Uudessa johtamisessa vaaditaan optimaalista laatua sekä erinomaisuutta ja samalla kontrollin uutena muotona yritteliäisyyttä markkinoinnin ja kilpailun kautta.

Suorituskeskeisyys (*performativity*) on osa järjestelmää, jossa käytetään työntekijöiden arviointia, vertailua sekä näytteillepanoa säätelyn ja muutoksen keinoina. Yksilöiden ja organisaatioiden "näytökset" toimivat suorituskyvyn ja tuottavuuden mittareina, tai "laadun" näytteillepanona tai "hetkinä", jolloin henkilöitä ylennetään tai tarkastetaan. Ne edustavat yksilön tai organisaation arvoa ja laatua sitä arvotettaessa (Lyotard 1984, 46). Koulutuspolitiikan ja sen retoriikan alueella suorittamisen teknologia liittyy erottamattomasti arvioinnin käsitteeseen ja mekanismeihin.

Seuraavassa yritän tarkastella uusien politiikan teknologioiden vaikutusta (Ball 2001; 2003) Harri Holkerin Hallituksen koulutuspoliittisen selonteon (VNS 3/1990 vp) eduskuntakäsittelyssä.

Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle

Muuttuneen koulutuspoliittisen ajattelutavan ohjelmanjulistuksena voidaan pitää toukokuussa 1990 annettua hallituksen selontekoa Suomen koulujärjestelmästä, koulutuksen tasosta ja kehittämislinjauksista. Kyseessä on manifesti, jossa ensimmäisen kerran virallisesti määriteltiin muuttuneen koulutuspolitiikan lähtökohdat, tavoitteet ja suuntaviivat alkavalle vuosikymmenelle. Selonteon esitlemän koulutuspolitiikan suunnanmuutoksen voidaan sanoa saaneen lopullisen juridis-hallinnol-

lisen sinettinsä ns. koululainsäädännön kokonaisuudistuksen (HE 86/1997 vp) tullessa voimaan vuonna 1999.

Lähtökohta ja koulutuspoliittinen tilanne, jossa selontekoa eduskunnassa käsiteltiin, on hyvin mielenkiintoinen. Edellinen laaja ja perusteellinen koulutuspoliittinen valtiopäiväkeskustelu, jossa otettiin kantaa koko koulutusjärjestelmän tilaan ja esitettiin erilaisia näkemyksiä myös sen tulevaisuudesta, unohtamatta myöskään kasvatuksen arvopohjaa, oli käyty peruskoululain säätämisen yhteydessä. Sen jälkeen koulutuksen lainsäädäntötyötä oli leimannut pienten asiakokonaisuuksien pirstaleisuus ja tekninen juridisuus, joka ei ollut liiemmin kutsunut kansanedustajia keskustelemaan koulutuksesta. Näin voidaan sanoa koulutuspoliittisen selonteon käsittelyn myötä valtiopäivien poliittisena instituutiona saaneen ensimmäisen laajamittaisen kosketuksensa uuteen, kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaan ja sen politiikan teknologioihin, jotka tosin olivat jo "esittäytyneet" eduskunnalle paria kuukautta aikaisemmin ammatillisia aikuiskoulutuskeskuksia ja työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta koskevien lakien säätämisen yhteydessä.

Selonteon antamisen taustalla oli eduskunnan sivistysvaliokunnassa herännyt ärtymys opetusministeriön lakiehdotusten "kapeasta virkamiesmäisestä valmistelusta" ja siitä, että opetusministeriö pyrki "käymään koulutuspoliittista keskustelua ilman poliitikoita". Opetusministeri Taxellilta (rkp) oli alettu vaatia "keskusteluasiakirjaa" koulutuksen kehittämissuunnitelmista useassa eri yhteydessä, esimerkiksi joulukuussa 1987 valtion tulo- ja menoarvioesityksen käsittelyn yhteydessä.

Ristiriita koulutuspoliittisesta selonteosta opetusministerin ja eduskunnan välillä kärjistyi joulukuussa 1989 Lapin korkeakoulun taideosaston perustamisen (HE 165/89 vp) käsittelyn yhteydessä. Sivistysvaliokunnan puheenjohtaja Erkki Pystynen (kok) kritisoi voimakkaasti opetusministeriön lakiesitysten valmistelua: "...sivistysvaliokunta saa runsaasti yksittäisratkaisuja koskevia lakiesityksiä tietämättä minkälaiseen kokonaisratkaisuun ne kuuluvat, minkälaista koulutusjärjestelmän uudistuslinjaa opetusministeriö näillä toteuttaa". Lapin korkeakoulua koskevassa mietinnössään (SiVM 22/1989 vp) valiokunta edellyttikin, että hallituksen tulee antaa eduskunnalle selonteko koulutuspolitiikasta heti vuoden 1990 valtiopäivien alussa.

Vaadittu selonteko annettiin 22.5.1990 nimellä "Suomen koulujärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämissuunnitelmat" (VNS 3/1990 vp). Siinä kerrataan monia yleisiä hallinnon kehittämistavoitteita jotka löytyvät jo vapaakuntakokeilusta sekä koulutuksen sääntelyn purkutyöryhmän muistiosta (OPM työryhmien muistioita 1989:61) ja siihen liittyvistä valmistelevista muistioista. Tällaisia tavoitteita ovat mm. opetuksen tarjonnan ja sisällön entistä voimakkaampi yksilöllistäminen ja tämän kehityksen esteenä olevien rakenteiden poistaminen, koulujärjestelmän toiminnan tehostaminen ja tuloksellisuuden parantaminen, yksilöllisten sekä alueellisten koulutustarpeiden korostaminen niiden muutoksiin nopea vastaaminen, kuntien ja yksittäisten koulujen päätäntävällän lisääminen sekä huomion kiinnittäminen toiminnan arviointiin.

Opetushallinnon kehittämisen lähtökohdiksi esitettiin tehtävien ja toimivallan hajauttamista, yhteiskunta- ja koulutuspoliittisesti merkittävien ratkaisujen tekemistä parlamentaarisen vastuun piirissä, hallinnon rationalisointia sekä toiminnan laadun parantamista ja palvelujen tason nostamista. Kouluhallinnon hajauttamiseen johtava kehityslinja on muotoiltu jo selkeästi: "Toiminnan järjestelyistä tulee päättää mahdollisimman pitkälle toimeenpaneuvissa yksiköissä (kunnat, oppilaitokset). Tämän johdosta tehtäviä ja toimivaltaa siirretään ensisijaisesti kunnille ja kuntainliitoille sekä oppilaitoksille. Toimeenpaneuviin yksiköihin kohdistuvaa sitovaa ohjausta vähennetään ja väljennetään." Esitetty kehityslinja vaati koulutusta koskevan lainsäädännön muuttamista kumoamalla "koulutuksen tuloksellisuuden kannalta tarpeettomien säännöksiä".

Uuden koulutuspoliittisen ajattelutavan ja kielenkäytön rinnalla selonteossa on säilynyt runsaasti jäänteitä edellisen aikakauden koulutuksellisen tasa-arvoa korostavasta retoriikasta: "Pyrkimys tasa-arvoon edelleen keskeinen koulutuspolitiikan tavoite. Koulutusmahdollisuudet ja koulutuksen tuottama sivistys- ja ammattitaitopääoma pyritään tuomaan mahdollisimman tasavertaisesti kaikkien väestöryhmien ulottuvilla ja eri alueiden käyttöön". Jatkuvan koulutuksen periaate on voimakkaasti esillä keinona, jolla "sosiaaliseen taustaan, asuinpaikkaan, ammattiryhmään, sukupuoleen ja asennetekijöihin liittyvät opiskelusteet vähenevät".

Selonteon suhtautuminen edellisenä vuonna julkaistuun opetusministeriön kehittämisvisioon (Koulutuksen kehittäminen 1989) sisältyneisiin nuorisosaasteen- ja ammattikorkeakoulukoeluihin oli hyvin varovainen; korostetaan selkeästi, että kyseessä on nimenomaan opetusministeriön ”hahmottelema pitemmän aikavälin suunnanosoitus”. Sama varovaisuus välittyy poliittisesti aran asian toimeenpanon toteutuksesta: perustetaan projektiorganisaatio, joka tekee ehdotuksen em. koulu- muotojen kehittämis- ja kokeiluohjelmaksi. Tämän pohjalta päätetään, missä laajuudessa kokeilu- ja kehittämisohjelma toimeenpannaan. Ryhmän toimintaa ja samalla koko prosessia valvoo laajapohjainen työryhmä, jossa kaikki tärkeimmät koulutuspolitiikan intressiryhmät ovat edustettuna. Ja lopuksi: ”vasta kokeiluvaiheen jälkeen on edellytyksiä tehdä päätöksiä koulutuspolitiikan uusista linjauksista”.

Seurauksena asiasta käydystä kiihkeästä julkisesta keskustelusta (ks. Autio 1997, 65) ja kritiikistä, sekä kokoomuksen ja sosiaalidemokraattien yhteisestä hallitustyöskentelystä, selonteko esitteli alkuperäisen ”nuorisosaaste –vision” rinnalle reaaliolipoliittisena kompromissina ”toisen vaihtoehdon”, jossa opiskelijat voisivat valita opinto-ohjelmansa käyttäen hyväksi tietyllä alueella sijaitsevien lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten tarjoamia mahdollisuuksia. Käytännön tasolla jälkimmäinen malli takaisi että lukiot sekä ammatilliset oppilaitokset pysyisivät jatkossakin rakenteellisesti ja hallinnollisesti erillään toisistaan.

Lähetekeskustelu

Eduskunta käsitteli selontekoa täysi-istunnoissaan 23. ja 24.5.1990, keskustelun venähtäessä molempina päivinä puolille öin. Koulutuspoliittisen selonteon saaminen vihdoinkin eduskunnan käsiteltäväksi nostatti varauksetonta hyväksyntää yli puoluerajojen. Edustajat painottivatkin sen merkitystä uutta koulutuspoliittista keskustelua ja linjanvetoja pohjustamassa. Samalla sekä kokoomus että keskusta moittivat ryhmäpuheenvuoroissaan suomalaista koulutuspolitiikkaa liiasta virkamieskeskeisyydestä ja parlamentarismien puutteesta: ”Valitettavasti Suomessa koulutuspoliittinen kehittäminen on tapahtunut lähes umpiossa ministeriön omana työnä niin, että eduskunnan julkinen poliittinen keskustelu ja tahdonilmaus on siitä tähän asti tyystin puuttunut” (ed. Pohjanoksa, kok). Jatkotoimenpiteenä edustajat esittivät yksimielisesti parlamentaarisen komitean asettamista valmistelemaan koulutuksen kehittämistä, jotta: ”...palataan parlamenttia kunnioittavaan poliittispoliittiseen valmisteluun myöskin koulutuspolitiikassa...” (ed. Pystynen, kok).

Selonteon vastaanotossa on selvästi havaittavissa eduskunnan yleinen pyrkimys oman profiilinsa sekä poliittisen asemansa korostamiseen koulutuspolitiikan keskeisenä toimijana ja lainsäätäjänä. Samalla kokoomuksen edustajat oppositiossa olevan keskustan säestäminä suuntasivat kritiikkiä opetusministeriötä ja sen ”demarivirkamiehiä” kohti yleisesti salailevasta koulutuksen suunnittelu- ja kehittämistyöstä, sekä erityisesti muutamasta koko käsittelyä leimaavasta käytännön toimenpideehdotuksesta – lähinnä nuorisokouluvisiosta.

Monet selonteon suuret linjanvedot saivat laajaa kannatusta läpi istuntosalin: Opetusministeri Taxellin (rkp) erityisesti painottama yksilöllisyys ja yksilöllisten koulutusvaihtoehtojen kehittäminen sai laajasti kiitosta, ainakin periaatteen tasolla, kaikilta puolueilta. Tähän liittyen lausuma kouluhallinnon hajauttamisesta edelleen koulutuksen ylläpitäjille sai myös varauksetonta hyväksyntää. Edustajat olivat myös täysin yksimielisiä monissa selonteon yksityiskohdissa: esimerkiksi 6-vuotiaiden esiopeutus koko ikäluokalle ja opintotuen tarkistaminen hyväksyttiin yleisesti. Yhtä varauksettoman yksimielisesti istuntosalin molemmilta laidoilta vaadittiin ns. välitutkintoja takaisin yliopistoihin lisäyksenä korkeakouluja koskevaan osioon.

Sitä vastoin vaihtoehtoista opetussuunnitelmaa noudattavien oppilaitosten – lähinnä steinerkoulujen – asema koululainsäädännössä aiheutti kiivasta keskustelua. Syynä tähän oli lausuma, jonka mukaan ”kunnassa voisi toimia sellaisia vaihtoehtoisia yksityisiä kouluja, joiden kasvatustieteen filosofia, opetussuunnitelmat ja opetusmenetelmät poikkeavat siinä määrin peruskoulussa käytetyistä, ettei tällaista opetusta ole mahdollista järjestää kunnan koululaitokseen kuuluvassa koulussa”. Kristillinen liitto ilmoitti jo edustaja Almgrenin pitämässä ryhmäpuheenvuorossaan suhtautuvansa täysin kiel-

teisesti steinerkouluihin (ja ylipäätään antroposofiseen filosofiaan) sekä vastustavansa eräiden oppilaitosten ns. steinerkoululakiin pohjautuvaa mm. todistuksenanto-oikeutta kohtuuttomana muihin vaihtoehtokouluihin nähden. Keskustan ja sosiaalidemokraattien edustajat myös vierastivat erilaisten vaihtoehtoisten pedagogisten näkemysten pitkälle vietyä kokeilua yksityisissä oppilaitoksissa erityislainsäädännön avulla. Perusteluina näkemyksille mainittiin mm. uuden rinnakkaiskoulujärjestelmän synnyttämisen pelko, halu täydentää normaalia peruskouluopetusta erilaisilla pedagogisilla näkemyksillä, sekä ylipäätään pitää kaikkennäköiset kokeilut formaalin koulujärjestelmän piirissä.

Kokoomuksen edustajat olivat kaikista myönteisimpiä erilaisten koulukokeilujen hyväksymiselle virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella pitäen näitä oppilaan valinnanmahdollisuuksia lisäävänä ja rikastuttavana seikkana. Ministeri Kanerva (kok) pitikin ylipäätään suhtautumista oppilaille tarjottaviin valinnanmahdollisuuksiin koko eduskunnassa käytävän keskustelun tärkeimpänä linjanvetona: "...eduskunnassa ja suomalaisessa yleisessä käsityksessä koulutuspoliittisista linjauksista vallitsee mieluummin erimielisyyttä sen suhteen, kuinka paljon suomalaisen koulujärjestelmän tulee sisältää valinnaisuutta, kuinka paljon oppilaiden omiin valintoihin, heidän arvostuksiinsa ja heidän kehitymis- ja kehittämisedellytyksiinsä annetaan koulujärjestelmässä tilaa ja kuinka paljon toteutetaan järkevää ja kaavamaisista koulutuksellista asennoitumista". Ryhmäpuheenvuorossaan kokoomus toistikin pääministeri Holkerin jo aiemmin esittämän totutusta poikkeavan, entistä konservatiivisemmän tulkinnan koulutuksellisesta tasa-arvosta (vrt. Raivola 1982, 111). Toisin kuin ennen, yhdenvertaisuus ei merkitsisi saman tietopaketin tarjoamista kaikille, vaan jokaisen oikeutta saada lahjojaan vastaavaa opetusta.

Koko lähetekeskustelun suurin erimielisyys syntyi kuitenkin nuorisokoulu- ja ammattikorkeakoulukokeiluista. Kokoomus ja keskusta hyökkäsivät jo heti ryhmäpuheenvuoroissaan erityisesti selonteon nuorikouluvisiota vastaan vaatien ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen sekä niiden yhteistyön – "raja-aitojen madaltamisen" – kehittämistä tiukasti erikseen omista lähtökohdistaan. Molemmissa puheenvuoroissa ed. Pohjanoksa (kok) ja ed. Isohookana-Asunmaa (kesk) varoittivat ruotsalaistyyppisestä nuorisoasteen koulutuksesta (*gymnasieskola*) ja sieltä saaduista epätyydyttävistä tuloksista. Pelkoina olivat erityisesti koulutuksen ja sen tuloksien tason lasku sekä ammatillisella että yleissivistävällä puolella, sekä huoli niistä oppilaitoksista haja-asutusalueilla joilla ei ollut yhteistyökumppaneita lähialueellaan. Samalla koko hanke nähtiin epätoivottavaksi kehitykseksi kohti 12-vuotista peruskoulutusta.

Vasemmiston kannalta nuorisokoulu nähtiin päinvastoin yleisenä mahdollisuutena nostaa koulutuksen tasoa, tarjota kaikille tasa-arvoisemmat mahdollisuudet kouluttaa itseään, sekä rakenteellisenä uudistuksena poistaa useasti esiin nostettu "toisen asteen rinnakkaiskoulujärjestelmä".

Opetusministeri Taxell joutuikin useassa puheenvuorossaan selvittämään opetusministeriön näkemyksiä ja toimia nuorisoasteen kehittämiseksi, sekä "ilmoittautumaan nuorisokouluajattelun ja tämän visioajattelun vahvaksi kannattajaksi ja vastuunkantajaksikin". Sdp:n ja skdl:n edustajat taas antoivat niin selkeästi tukensa molemmille kehittämishankkeille, että Taxell epäili kokoomuksen ja keskustan edustajien vierastavan visioita, koska "eihän nuorisokouluajattelua voi puoltaa sen johdosta, että sehän on lähinnä vasemmiston taholta esitetty ajatus!"

Hallituksen selonteossa orastavat uudenlaisen koulutuspolitiikan teknologiat eivät jääneet huomiotta eduskunnassa (ks. myös Ahonen 2003, 178). Selonteon koulutuksen arvopohjaa arvosteltiin skdl:n, keskustan ja vihreiden taholta "kapeaksi", "materialistiseksi", jopa "uusliberalistis-utilitariseksi". Kritiikin mukaan esimerkiksi oppilas kuvattiin ja arvotettiin välineellisesti vain tulevaisuuden työvoimaksi kansainvälisessä kilpailussa. Samoin koko koululaitos epäiltiin valjastetuksi palvelemaan ainoastaan teollisuuden tarpeita. Selonteon arvopohjan ruotiminen keskittyi nimenomaan puolueiden ryhmäpuheenvuoroihin, yksittäisten kansanedustajien painottuessa enemmän käytännön yksityiskohtiin. Vastavoimana näille uudenlaisille koulutuksellisille arvopainotuksille esitettiin vanhoja koulutuksellisen tasa-arvon ja demokraattisen sivistysnäkökulman ideoita. Erityisesti oppositiopuolue keskustan edustajat puhuivat pitkään selonteon perinteisen humanismin puutteesta ja sivistyksen välineellisestä.

Yleisesti ja itsestäänselvyytenä esitetyt vaatimukset oppilaan valinnanmahdollisuuksien lisäämisestä ja oppilaitosten yhteistyötä haittaavien esteiden poistamisesta deregulaatiolla olivat luomas-
sa uudenlaista toimintaympäristöä. Toisaalta voidaan katsoa kyseessä olevan nimenomaan uusien
koulutuspolitiikan teknologioiden vaikutus ja synnyttämä tilanne, jossa oppilaat asetettiin kuluttajiksi
ja koulut palveluiden tuottajiksi. Näin syntyvillä koulutusmarkkinoilla molemmat osapuolet yrittävät
kilpailun kautta maksimoida omat koulutuksesta saatavat ”tuottonsa”. Toisaalta yhtä aikaa tulee ilmi
myös vanhan koulutuspoliittisen eetoksen mukainen yhteiskunnan velvollisuus tuottaa jatkuvasti yhä
parempia, kattavampia ja laajempia koulutuspalveluita kansalaisilleen.

Lähtökohtana ovat ”yksilön pyrkimykset kehittää itseään ilman rajoituksia” (Ed. Kautto, sdp),
sekä toimiminen vapaasta tahdosta ilman uusien politiikan teknologioiden asettamaa painetta, ku-
vastavat sitä miten uusi ajattelutapa oli vasta tulossa ja koulutuspoliittista debattia käytiin vielä pit-
kälti vanhan käsitteistön pohjalta. Sama itseohjautuvuuden periaate on mukana myös keskustelta-
essa oppilaitoksista ja esimerkiksi niiden välisestä yhteistyöstä: oletettiin automaattisesti että koulut
”jatkuvan omaehtoisesti uudistuvat” (Ed. Turunen, kok), mikäli ainoastaan esteenä oleva byrokratia
saadaan poistettua.

Puhuessaan subjektin - yksittäisen oppilaan - asemasta edustajat kokonaisuudessaan eivät näe
koululaitosta itsessään markkinapaikkana, vaan ennemminkin paikkana jossa oppilaat valmistetaan
tulevaisuuden kilpailukentille riittävän laaja-alaisilla yleistiedoilla varustettuna pärjätäkseen yhä ko-
venevässä kansainvälisessä kilpailussa. Toisaalta kaikenlainen yksilöllisyyden ja valinnanvapauden
korostaminen luo perustaa ajatukselle, jossa oppilas huoltajineen nimenomaan valitsee itselleen so-
pivaksi katsomaansa koulutusta. Myös subjektin ollessa yksittäinen oppilaitos – kokoomuksen muu-
tampia soraääniä lukuun ottamatta – edustajat tukeutuivat kilpailumekanismin sijasta vielä perinteisiin
sosiaali- ja aluepoliittisiin perusteluihin kuvatessaan koulujen tilannetta tai asemaa. Uudet politiikan
teknologiat eivät näin olleet ainakaan vielä koskeneet koulujärjestelmän ruohonjuuritasoa.

Sitä vastoin kansanedustajat käyttivät politiikan teknologioita puheissaan – johtuen eduskunnan
lainsäädäntötehtävästä sekä tilanteesta jossa luodaan uudenlaista koulutuksen johtamisjärjestelmää
– Ballin (2001 ja 2003) käsitteiden mukaan eniten nimenomaan kurinpidon ja järjestyksen kohdalla.
Erityisesti kokoomuksen kansanedustajat vaativat ”olemassa olevien voimavarojen käytön tehos-
tamista ja tuloksellisuuden parantamista” (Ed. Hokkanen, kok) sekä ymmärsivät yleisesti kilpailun
”koulun sekä opetuksen tason että sisällön kehityksen moottorina” (Ed. Turunen, kok).

Sivistysvaliokunnan käsittely

Sivistysvaliokunta aloitti puheenjohtajanaan kokoomuksen Erkki Pystynen hallituksen koulutus-
poliittisen selonteon käsittelyn välittömästi eduskunnan kesätaun päättyessä syyskuussa 1990.
Tiiviin syysistuntokauden aikana valiokunta ehti kuulla yhteensä lähes 80 asiantuntijaa.

Valiokunnan mietinnössä (SiVM 11/1990 vp) yleisesti kaikenlainen yksilökeskeisyys, valinnaisuus
ja joustavuus saivat aiempaa enemmän painoarvoa, sekä oppilaan: ”koulun kasvatustehtävässä on
korostettava lapsen yksilöllisyyttä”, että koulun: ”...itsenäisten koulujen yksilöllisyys ja erityispiirteet
voivat myönteisesti kehittyä ja kilpailu eri koulumuotojen ja oppilaitosten välillä voi edistää koulutuk-
sen laadun jatkuvaa kehitystä”, tasoilla.

Tästä individuaalisuutta korostavasta linjauksesta huolimatta valiokunta löysi myös hallituksen
selonteosta poiketen ”suomalaisen yhteiskunnan yhteisen arvopohjan”, jonka koululaitoksen ”kas-
vatustavoitteena tulee olla kasvattaa tasapainoisen ja ehyen persoonallisuuden omaavia nuoria,
jotka ymmärtävät vastuunsa ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksessa ja jotka huolehtivat kansallisen
kulttuurin edistämisestä ja kansallisista arvoista, *joita ovat mm. humanistinen ja kristillinen perinne,
kodin arvostus ja työn kunnioittaminen*, sekä nuoria, jotka kykenevät myös kansainväliseen yhteis-
työhön”.

Kansallisten arvojen (yllä kursivoitu) määrittely oli ensimmäinen kiistakysymys, johon valiokunta
ajautui. Asia synnytti kolme vastalauseita: skd:n edustajien, rkp:n ed. Donnerin ja vihreiden ed.
Haaviston vastalauseissa kaikissa vaadittiin yhtenevästi poistamaan luettelo kansallisista arvoista.

Perusteluina tälle esimerkiksi ed. Donnerin: ”sivistysvaliokunnan tehtäviin ei kuulu enemmistöpäätöksin nopeasti muuttuvassa maailmantilanteessa määritellä näitä arvoja”. Valiokunnan enemmistön (kokoomus, keskusta ja sosiaalidemokraatit yhdessä) päätöksellä arvot pysyivät kuitenkin listattuna mietinnössä.

Jo lähetekeskusteluissa kansanedustajien mielipiteitä jakanut kysymys nuorisosteiden kehittämisvisioista jakoi rajusti myös sivistysvaliokunnan ja samalla myös hallituksen rivejä. Mietinnössään valiokunta otti jyrkkäänaisesti kantaa nimenomaan nuorisokoulukokeiluja vastaan: ”Valiokunta katsoo, ettei tule ryhtyä kokeilemaan opetusministeriön julkistamassa ns. visiossa (viittaa Koulutuksen kehittäminen 1989) esitettyä mahdollisuutta muodostaa Suomeen ns. nuorisokoulu”. Yhtä etukäteen tyrmäävällä kannalla mietintö on nuorisokouluissa mahdollisesti suoritettavia tutkintoja ja niiden kokeilemistä kohtaan: ”Valiokunta katsoo, että tällaisen yleis- tai yhdistelmätutkinnon suorittaneen ammatillinen osaaminen tulisi olemaan puutteellista eivätkä vajavaiset lukio-opinnot toisi asiallista jatko-opintokelpoisuutta. Sen vuoksi tällaista kokeilua tule hyväksyä.”

Tämä kannanotto aiheutti yhteensä neljä vastalauseetta valiokunnan mietintöön sdp:n ja skdl:n edustajien, sekä rkp:n edustaja Donnerin ja vihreiden edustaja Haaviston toimesta. Kaikissa vastalauseissa vaadittiin em. kohdan poistamista kokonaan tai sen muuttamista neutraalimmaksi, esimerkiksi: ”Nuorisosteiden koulutuksen kokeiluilla pyritään hankkimaan tietoa tämän koulutusasteen tutkintojen kehittämisvaihtoehdoista (Vastalause IV. mm. Ed. Tykkyläinen, sdp)”. Valiokunnan niukan enemmistön (kokoomus ja keskusta) päätöksellä nuorisokoulun ja sen kokeilemisen tyrmäävät lausumat jäivät lopulliseen mietintöön.

Paljon vähemmän kiistanalaisia ammattikorkeakoulukokeiluita valiokunta päätyi varovaisesti kannattamaan vain niillä aloilla, joilla ”on selvä tarve tällaiseen korkeakoulumuotoon osoitettavissa”. Valiokunta otti kantaa myös kokeilujen keskinäiseen suhteeseen hallituksen esityksestä poikkeavalla tavalla: ammattikorkeakoulukokeilut pitäisi toteuttaa erillään mahdollisista nuorisosteiden koulutuskokeiluista. Näihin ehtoihin halusivat väljennystä skdl:n edustajat Astala ja Jokinen vastalauseessaan vaatien tavoitteeksi ammattikorkeakoulujen perustamista kaikille aloille sekä molempien koulutuskokeilujen kehittämistä yhdessä.

Kolmas kiistakysymys syntyi kokonaan itse valiokuntatyöskentelyn aikana. Vaikka hallituksen koulutuspoliittinen selonteko ei ottanutkaan kantaa toisen kotimaisen kielen asemaan peruskoulussa eikä asiaa käsitelty edes lähetekeskustelussa, niin sivistysvaliokunta päätyi edellyttämään ”kieltenopetusta muutettavaksi siten, että yläasteella olisi äidinkielen lisäksi yksi pakollinen kieli, joka on valinnainen”, sekä toisaalta yhtä aikaa pitämään tärkeänä ”toisen kotimaisen kielen osaamisen turvaamista valinnaisesti ensimmäisenä, toisena tai esim. kolmantena vieraana kielenä”. Tälle kannanotolle vastalauseensa jättivät sdp:n edustajat, sekä skdl:n ed. Astala ja rkp:n ed. Donner, jotka halusivat poistaa koko lausuman tai ainakin muuttaa sen molempien kotimaisten pääkielten osaamisen turvaamiseksi: ”...ottaen huomioon maan kaksikielisyys, molempien kotimaisten pääkielten osaaminen on turvattava”.

Vihreiden ed. Haavistolla oli ehdotus toisen kotimaisen kielen asemasta omassa vastalauseessaan: ”yläasteella olisi oppilaalle äidinkielen lisäksi yksi pakollinen kieli, joka kaksikielisillä paikkakunnilla olisi toinen kotimainen kieli ja muualla valinnainen”. Käytännössä tämä malli poistaisi ”pakkoruotsin” yksikielisistä suomenkielisistä kunnista ja myös ”pakkosuomen” täysin ruotsinkielisistä kunnista. Enemmistön päätöksellä (lähinnä kokoomus ja keskusta) lausuma toisen kotimaisen kielen asemasta jäi lopulliseen mietintöön.

Sivistysvaliokunnan mietinnössä uudet koulutuspolitiikan teknologiat olivat hallituksen selontekoa selkeämmin ja laajemmin käytössä nimenomaan markkinoiden ja johtamisen osalta. Koulutus nähdään nyt enemmän järjestelmänä, jonka ”toimintaa on tehostettava ja tuloksellisuutta parannettava”. Kohti tätä tavoitetta päästäisiin siirtymällä kasvatuksen ja opetuksen ”tulosvastuullisuuteen” kunta- ja oppilaitostasolla. Tämä uudenlainen puhe pääsääntöisesti liikkuu ylhäällä koko koulujärjestelmän ja koulutuksen ylläpitäjän – pääsääntöisesti kunnan – tasolla; ei yksittäisen koulun, saati oppilaan tasolla.

Uudenlaisen kielenkäytön uutuutta kuvastaa se, että puhe suorittamisen teknologiasta ei ole täsmentynyt yhtä pitkälle kuin esimerkiksi johtamisesta. Tuottavuuden ja tulosvastuullisuuden mitta-
reista, vertailusta, arvioinnista ei vielä osata / haluta puhua. Peruslähdekohdan ollessa vasta muo-
toutumassa, käytännön toimeenpano ja seuranta eivät ole vielä selkiytyneet.

Apua uudenlaisen koulupolitiikan teknologioiden käytössä tarjosi valtiovarainvaliokunta, jon-
ka lausunnosta (VaVL 4/1990 vp) monia nimenomaan johtamiseen ja sen tehostamiseen liittyviä
näkökulmia on otettu sellaisenaan sivistysvaliokunnan mietintöön. Valtiovarainvaliokunnan linja on
sivistysvaliokuntaa utilitaristisempi ja politiikan teknologiat ovat pidemmälle vietyjä: ”Oppilaitoksia,
joissa on merkittäviä määriä vapaita oppilaspaiikkoja ja jotka ovat tiloiltaan tai sijainniltaan sellaisia,
etteivät ne sovellu muiden alojen käyttöön, on pyrittävä yhdistämään, tai jos se ei ole mahdollista,
ne on voitava lakkauttaa. Jo tehtyjä tila- ja laite investointeja on hyödynnettävä lisäämällä niiden yh-
teiskäyttöä. Oppilaitoksia on käytettävä täysitehoisesti lisäämällä niissä viikonloppu- ja loma-aikoina
tapahtuvaa opiskelua.”

Sivistysvaliokunnan mietinnön käsittely

Valiokuntakäsittelyn aikana syksyllä 1990 koulutuspolitiikka, tosin rajoittuen kysymyksiin nuoriso-
asteesta ja toisen kotimaisen kielen asemasta, oli alkanut herättää runsaasti julkista mielenkiintoa
tiedotusvälineissä. Samaan aikaan myös koko koulutuksen aihepiiri oli politisoitunut: puolueet olivat
muodostaneet lähetekeskustelun jälkeen entistä selkeämpiä ja yksityiskohtaisempia kannanottoja
hallituksen selonteon ja sen valiokuntakäsittelyn esiin nostamiin kiistakysymyksiin. Sivistyslautakun-
nan mietintöä (SiVM 11/1990 vp) käsiteltiin täysi-istunnossa – lähetekeskustelun tavoin – kaksipäi-
väisessä puhemaratonissa 28. ja 29.11.1990 kysymysten nuorisoasteen koulutuskokeiluista ja toisen
kotimaisen kielen asemasta hallitessa täysin keskustelua.

Nimenomaan nuorisokoulukysymys hajotti hallituksen rivejä kokoomuksen yhdistäessä voiman-
sa oppositiossa olevan keskustan kanssa torjumaan ”opetusministeriön demarivirkamiesten” visiota.
Uusi opetusministeri Ole Norrback (rkp) ojensikin hallituksen linjasta livenneitä kokoomuslaisia: ”Se-
lonteko menettää lopullisesti merkityksensä, jos hallituksessa tuetaan selontekoa, eduskunnassa
jokainen äänestää miten vain ja jälkeensä ilmoitetaan, että eduskunnan vastaus on vailla konk-
reettista merkitystä”.

Koko nuorisokoulukiistan ytimeksi alkoi keskustelun kuluessa muotoutua kysymys siellä suori-
tettavasta ns. yhdistelmäutkinnosta ja sen antamasta jatko-opintokelpoisuudesta. Vastustajien mu-
kaan toteutuessaan tällainen tutkinto madaltaisi opetuksen ja osaamisen tasoa sekä ammatillisella
että yleissivistävällä puolella. Ennen kaikkea se uhkasi ylioppilastutkintoa ja sen asemaa. Se ei tar-
joaisi riittävää jatko-opintokelpoisuutta niin ammattikorkeakouluihin kuin yliopistoihin. Toinen vaikea
seikka oli nuorisokoulun hallinnollinen rakenne, sen legitiimi asema suomen koulujärjestelmässä,
ennen kaikkea suhteessa olemassa oleviin oppilaitoksiin. Vastustajat kammoksuivat edelleen Ruot-
sin mallin mukaista formaalia nuorisokoulua, jonka he mielsivät ”12-vuotiseksi perusasteeksi”.

Myös kysymys nuorisoasteen ja ammattikorkeakoulujen kokeilujen välisestä suhteesta hiersi va-
semmistopuolueiden ja kokoomuksen / keskustan välejä. Opetusministeri Norrback pitäytyi tiukasti
hallituksen selonteon linjoilla: ”Ei ole mielestäni mahdollista erottaa toisistaan ammattikorkeakoulua
ja nuorisoasteen koulutusta koskevia kokeiluja”. Tämä tulkittiin vastapuolella silkaksi kiristykseksi:
jos ei tule nuorisokoulua, ei tule myöskään ammattikorkeakoulua.

Myös toisen kotimaisen kielen asema nostatti rajusti tunteita. Tilanteelle haettiin jo vertauskuvia
historiasta: ”...samat konservatiiviset piirit, jotka suhtautuvat torjuen kokeilutoimintaan ja sivistystoi-
men kehittämiseen, olivat myös 1960-luvulla barrikadeilla vastustaen ruotsinkieltä ja peruskouluun
siirtymistä” (Ed. Renlund, rkp). Keskustelua vauhdittivat ja hämmensivät uudet ehdotukset toisen
kotimaisen kielen opetuksen järjestämisestä: ensin kokoomukselta, sitten vihreiltä ja keskustalta.
Kokoomuksen uuden ehdotuksen mukaan ”peruskoulun yläasteella olisi äidinkielen lisäksi kaksi pa-
kollista kieltä, jotka molemmat olisivat valinnaisia”. Vihreiden uuden esityksen mukaan yläasteella
oppilaalla olisi ”äidinkielen lisäksi pääsääntöisesti kaksi pakollista kieltä, joista toinen kaksikielisillä

paikkakunnilla olisi toinen kotimainen kieli ja muualla valinnainen”. Keskustan ehdotus painotti kunnallista päätäntävaltaa, pääsääntönä ”kaksi vierasta pakollista kieltä, joista toinen on toinen kotimainen kieli, ja sen jälkeen poikkeukset, joko vapautus tai joissakin tapauksissa kuntakohtaisesti toisen kotimaisen kielen tilalle jokin muu vieras kieli”.

Kaksipäiväisten, yöhön asti venyneiden keskustelujen jälkeen käytiin pitkä ja monimutkainen äänestyskierron, jossa nuorisosteekin koulutuskokeilut ja toisen kotimaisen kielen asema hallitsivat taas täysin työjärjestystä. Äänestystä edelsi kiivas poliittinen kaupankäynti ja kompromissien hakeminen puolueiden kantojen keskeisiin asiakysymyksiin tultua käsiteltyä kattavasti. Pääministeri Holkeri onkin kuvannut tätä loppuyön suurta tunnekuohua ja laajaa keskustelua ”iltamien tappeluviikiksi” (Lampinen ja Savola 1995, 48).

Sivistysvaliokunnan mietinnön käsittelyn pohjaksi äänestettiin äänin 144-43 vastalause I:n mukainen vasemmiston ja rkp:n esitys, jossa koko maininta toisen kotimaisen kielen aseman muuttamisesta oli poistettu. Alkuperäisen esityksen kannalle jäi osa kokoomuksen ja keskustan edustajista.

Kiistakysymyksen toisen kotimaisen kielen kohtalosta tultua näin ratkotuksi alkoi sivistysvaliokunnan mietinnön uudelleenmuotoilu nuorisosteekin koulutuskokeilua koskevilta osilta. Kokoomus ja keskusta saivat lopulliseen tekstiin useita lausumia, jotka takasivat, että lukiot ja ammatilliset oppilaitokset pysyisivät rakenteellisesti ja hallinnollisesti erillisinä, esimerkiksi: ”nuorisosteekin kokeilussa pääpaino asetetaan ammattitaitoon tähtäävän ammatillisen tutkinnon ja ylioppilastutkintoon johtavan lukion oppimäärän monipuolistamiseen”, ja ”nuorisokouluun kokeilussa ei pyritä”. Myös ylioppilastutkinnon aseman turvaaminen ja koulutuksen alueellisesta tasa-arvosta huolehtiminen niillä paikkakunnilla, joilla on vain yksi oppilaitos, saivat omat painavat lausumansa. Vastapainona näille rakenteellisille linjauksille mietintöön kirjattiin yhdistelmämutkinnot mahdollistava lauseke: ”...voidaan kokeilla myös uusia opintojen yhdistelmiä ja uudentyypisiä tutkintoja...”.

Sivistysvaliokunnan mietinnön käsittelyssä uuden koulutuspolitiikan teknologiat ovat täysin alisteisia kahdelle suurelle julkiselle kiistakysymykselle: nuorisosteekin koulutuskokeiluille ja toisen kotimaisen kielen asemalle. Samalla synkkenevät valtiontalouden kehitysnäkymät alkavat värittää myös koulutuspoliittista valtiopäiväkeskustelua. Tulevaisuus asettaa yhä kovempia haasteita, luo yhä kiristyvää kilpailua ja vaatii yhä tehokkaampaa toimintaa. Tietyntyylinen ulkokohtaisuus, vaihtoehtottomuus ja välttämättömyyden pakko esiintyy kansanedustajien puheissa puoluetustasta riippumatta. Käytännön tasolla kiistakysymyksiin, esimerkiksi nostaako nuorisokoulu koulutustasoa vai romahduttako se sekä yleissivistyksen että ammatillisen osaamisen; onko pakollinen toinen kotimainen kieli kansainvälisen kilpailun este vai edellytys, ei löydy yhteisesti hyväksyttävää vastausta.

Politiikan teknologiat eivät ole myöskään vielä käytössä koulutushierarkian ”alatasolla”, yksittäisen oppilaan kohdalla. Markkinat, johtaminen ja suorittaminen ovat jotakin joka koskee koulutusjärjestelmää – tai vähemmässä määrin yksittäistä kuntaa ja jopa oppilaitosta. Yksittäisen oppilaan tasolla toisen tasavallan aikainen koulutuksellisen tasa-arvon vaatimus on vielä voimakkaana kansanedustajien puheissa puoluetustasta riippumatta: koulun tulisi varustaa kaikki oppilaat riittävän hyvillä tiedoilla ja taidoilla, jotta he menestyisivät tulevaisuudessa. Miten tämä tasa-arvo määritellään ja todennetaan, herättikin jo erilaisia näkemyksiä.

Lopuksi

Harri Holkerin koulutuspoliittisen selonteon käsittely sijoittuu suomalaisen koulutuspolitiikan historian taitekohtaan: koulutuksen ohjausjärjestelmän uudistus on jo lähtenyt liikkeelle osana koko valtionhallinnon kokonaisuudistusta, jonka mukana Lampisen (1998) käsittein järjestelmäkeskeinen koulutuspolitiikka on vaihtumassa suorituskeskeiseksi. Tässä tilanteessa pitkään koulutuspolitiikan kehittämisestä sivussa ollut eduskunta saa hallitukselta Suomen koulutusjärjestelmää, koulutuksen tasoa ja kehittämislinjoja koskevan selonteon. Selonteko esittelee valtiopäiville kokonaan uudenlaisia politiikan teknologioita, jotka sekä retorisesti että konkreettisesti liittävät koululaitoksen entistä enemmän yksityisen sektorin metodeihin, kulttuuriin ja eettisiin systeemeihin. Uudet politiikan

teknologiat uusine avainkäsitteineen haastavat vanhat, hyvinvointivaltion aikaiset itse selonteossa, sivistysvaliokunnan mietinnössä, sekä kansanedustajien puheenvuoroissa.

Edustajien näkemykset uusista teknologioista ovat vielä käytännön kokemukseen perustuvan tiedon puutteessa hyvin jäsentymättömiä ja konkretisoitumattomia. Niitä käsitellään joko välttämättömänä, jopa positiivisena, vaihtoehtona vanhoille teknologioille tai vastaavasti niiden katsotaan uhkaavan vanhojen teknologioiden avulla saavutettua hyvinvointia. Mahdollisuudet ja uhkakuvat ovat yhtäläillä teoreettisia; ne eivät ole löytäneet vielä tarkempia ja yksilöidymiä kohteitaan valtiopäiväpuheessa. Uudet teknologiat ovat yleisesti käytössä edustajien puhussa ”koulujärjestelmästä”, ”valtion roolista” tai ”kunnan tehtävistä”. Sitä vastoin ”oppilasta”, ”yksittäisestä opettajaa” ja ”pienää kyläkoulua” käsitellään kokonaan vanhojen teknologioiden pohjalta. Koulutuspoliittisen selonteon eduskuntakäsittely kesti noin kuusi kuukautta. Jo tuona aikana valtiopäiväpuheessa uudet teknologiat selvästi syrjäyttivät vanhoja puolueiden ja yksittäisten edustajien ehtiessä muodostaa ja tarkentaa näkökulmiaan koulutuspolitiikan uusiin kiistakysymyksiin.

Uskon Stephen Ballin esittelemien uusien politiikan teknologioiden olevan eräs varteenotettava väline hahmoteltaessa ja jäsenettäessä muuttunutta koulutuspoliittista eetosta sekä sen aiheuttamaa retorista käännettä, valtiopäiväpuheessa. Uskon yleisesti myös politiikan teknologioiden seuraamisen, ja niissä mahdollisesti tapahtuvien muutosten sekä kehityslinjien kuvaamisen ja mallintamisen olevan mahdollista myös pidemmällä aikavälillä, käyttäen apuna tätä artikkelia systemaattisemmin esimerkiksi käsitehistorian metodologiaa.

PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Eduskunnan arkisto

Eduskunnan sivistysvaliokunnan pöytäkirjat liitteineen 1990.

Valtiopäiväasiakirjat 1990.

PAINETUT LÄHTEET

Mietinnöt ja muistiot

Koulutoimen sääntelyn purkutyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1989:61. Helsinki. Opetusministeriö.

Koulutuksen kehittäminen. Harjoitetun koulutuspolitiikan tulosten tarkastelua ja hahmotelmia peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittämisestä. 16.1.1989. Helsinki. Opetusministeriö.

Kirjallisuus

Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta – Suomi 1946-1994. Tampere: Vastapaino.

Autio, V.-M. 1997. Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen 1981-1995. Opetusministeriön historia VII. Helsinki: Opetusministeriö.

Ball, S. 1998. Big Policies / Small World. An Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 34 (2), 119-130.

Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa Jauhainen, A., Rinne, R. ja Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku.

Ball, S. 2003. The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-228.

Chubb, J. ja Moe, T. 1990. *Politics, Markets and America's Schools*. Washington DC. The Brookings Institution.

- Lampinen, O. ja Savola, M. 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa Lampinen, O. (Toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Helsinki: Gaudeamus.
- Lampinen, O. 2003. Suomen koulujärjestelmän kehitys. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Liljander, J.-P. 1996. Statusvoittojen ja –tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Liotard, J.-F. 1984. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. (Vol. 10). Manchester University Press.
- Numminen, J. 1994. Koulutuspolitiikan vaihtoehdot. Helsinki: Otava.
- Nóvoa, A. 2002. Ways of Thinking about Education in Europe. Teoksessa Nóvoa, A. ja Lawn, M. (toim.) Fabricatin Europe – The Formation of an Education Space. Kluwer Academic Publishers.
- Nóvoa, A. ja Yariv-Mashal, T. 2003. Comparative Research in Education: a Mode of Governance or a Historical Journey? *Comparative Education*, 39 (4), 423-438.
- Olssen, M. 2003. Structuralism, Post-Structuralism, Neo-Liberalism: Assessing Foucault's Legacy. *Journal of Education Policy* 18 (2), 189–202.
- Raivola, R. 1982. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa. Tampereen yliopisto. Julkaisusarja A: tutkimusraportti n:o 24.
- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. ja Tähtinen J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku.
- Rose, N. ja Miller, P. 1992. Political Power Beyond State: Problematics of Government. *British Journal of Sociology*, 43 (2), 173-205.
- Simola, H. 2004. Kohti kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen Suomessa. Teoksessa Löfström, J., Rantala, J. ja Salminen, J. (toim.) Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 2. Helsinki
- Simola, H., Rinne, R. ja Kivirauma, J. 2002. Abdication of the Education State or Just Shifting Responsibilities? The Appearance of a New System of Reason in Constructing Educational Governance and Social Exclusion/Inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Education Research*, 46 (3), 247-264.

ALAVIITTEET

¹ Tämä tarkennus on tehtävä koska koulutus on yhteiskunnallisen sääntelyn alainen järjestelmä; ”koulutusmarkkinoilla” taloustieteen klassinen ”täydellisten markkinoiden” ideaalitalanne, jossa kysyntä sekä tarjonta kohtaavat esteettömästi ja kaupat syntyvät jos osapuolet pääsevät sopimukseen hinnasta, ei toteudu. Koulutuksen tuottajat eivät ole täydellisen vapaita pääsemään mukaan markkinoille, he eivät ole myöskään pääsääntöisesti vapaita päättämään myymiensä palveluiden sisällöstä sekä hinnasta. Koulutuksen ostajat eivät puolestaan ole yleensä täysin tietoisia hankkimansa palvelun hinnasta, laadusta ja hinta-laatusuhteesta verrattuna muiden tuottajien vastaaviin palveluihin.

YK:N KESTÄVÄÄ KEHITYSTÄ EDISTÄVÄN KASVATUKSEN VUOSIKYMMENEEN (2005 – 2014) VALMISTAUTUMISTA

Mauri Åhlberg

Eheyttävä ympäristökasvatus verrattuna tavanomaiseen ympäristökasvatukseen

Kehitin 1990-luvulla eheyttävän ympäristökasvatuksen (Åhlberg 1997a – 1998c), jonka perusideoita tiivistin käsitekartaksi (esim. Åhlberg 1998c, 27). Seuraavassa puran tämän käsitekartan väitteiksi:

- 1) Ympäristökasvatus syntyi reaktiona lisääntyneisiin ympäristöongelmiin 1960-luvulla.
- 2) Ympäristöongelmat uhkaavat kestävästä kehitystä ja hyvää ympäristöä.
- 3) Ympäristökasvatuksen suositeltavin muoto on koko yhteisöä aktivoimaan pyrkivä ympäristökasvatus.
- 4) Koko yhteisöä aktivoimaan pyrkivä ympäristökasvatus koettaa edistää a) hyvää ympäristöä, b) hyvää elämää ja c) tervettä ekologisesti kestävästä taloutta.
- 5) Koko yhteisöä aktivoimaan pyrkivä ympäristökasvatus edellyttää organisaatioiden prosessien jatkuvaa laadunparantamista.
- 6) Organisaatioiden prosessien jatkuva laadunparantaminen edellyttää korkealaatuista oppimista.
- 7) Jatkuva laadunparantaminen ja korkealaatuinen oppiminen edistävät tervettä ekologisesti kestävästä taloutta.
- 8) Ekologisesti kestävä talous edistää hyvää elämää.
- 9) Informaalit verkostot edistävät a) hyvää elämää, b) tervettä ekologisesti kestävästä taloutta, c) korkealaatuista oppimista ja d) yhteistoimintaa.
- 10) Informaalit verkostot ja yhteistoiminta synnyttävät ”empoweroitumista”, voimien lisääntymistä omien ja yhteisön ongelmien ratkaisemisessa.
- 11) Voimien lisääntyminen omien ja yhteisön ongelmien ratkaisemisessa edistää hyvää elämää.
- 12) Voimien lisääntyminen omien ja yhteisön ongelmien ratkaisemisessa helpottaa ympäristöongelmien ratkaisemista jne.

Edellä olevat 12 väitettä ovat vain peruskuviossa (esim. Åhlberg 1998c, 27) purettu propositiot. Itse tekstissä ja muissa kuviossa (Åhlberg 1997a – 1998c), on sadoittain väitteitä ja niille esitettyjä perusteluja ja lähdeviitteitä. Kaikkia niitä ei voi tässä kirjoittaa luetteloiksi tilan puutteen vuoksi. Siksi valitsen toisen strategian teoriani vertaamiseksi muihin teorioihin. Puran ensin keskeisimpiä vertailukohteita (Palmer 1998 ja Cantell 2004) väitteiksi ja katson sitten löytyykö teoriastani vastineet ja pohdin onko teorioissani jotain sellaista, mitä vertailukohteissa ei ole.

Valtioneuvoston päätöksen (Ympäristöministeriö1998) mukaisesti korostin ekologisesti kestävästä kehityksen tärkeyttä. Myös biologian näkökulmasta on selvää, että ihminen on eläinlaji eläinlajien joukossa ja ihmisenkin on toimittava kulloistenkin ekosysteemien mahdollistamissa rajoissa (esim. kestävästä ravinnon ja raaka-aineiden tuotannon suhteen). Olennaista on kuitenkin, että silloin ja yhä korostan kestävästä kilpailukykyisen talouden tärkeyttä pyrittäessä kestävästä kehitykseen, hyvään ympäristöön ja hyvään elämään.

Ympäristökasvatuksen keskeinen kansainvälinen perusteos on Palmer (1998), jonka perusväitteitä (sivuilta 267 – 277) olen koonnut seuraavaan taulukkoon (Taulukko 1), jonka avulla vertaan niitä omaan teoriaani. Tällaista vertaamista voidaan pitää jonkinlaisena teoreettisena testaamisena.

Taulukko 1 Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen teorian/mallin perusväitteiden vertaamista Åhlbergin (1997 – 1998c) eheyttävän ympäristökasvatuksen teorioiden väitteisiin

Palmer (1998, 267 - 277)	Åhlberg (1997a ja 1998a – 1998c)
1) Lapsuuden kokemukset (formative influences) on tärkeä ottaa huomioon ympäristökasvatuksessa.	Mielekkäässä oppimisessa tutkitaan ja otetaan huomioon, mitä aikaisemmin on opittu (Åhlberg 1998c, 32 –33). Korkealaatuisessa oppimisessa hyödynnetään myös informaali oppiminen (Åhlberg 1998c, 33).
Ympäristökasvatuksessa olennaista on yhtä aikaa ottaa huomioon oppiminen ympäristöstä, ympäristössä ja ympäristön parantamiseksi.	Tämä tapa jäsentää ympäristökasvatusta on Åhlbergin (1998c, 26) mukaan peräisin jo 1950-luvulta, eikä 1970-luvulla, kuten Palmer (1998, 137) väittää.
Palmer (1998, 269 - 272) korostaa yksilöllistä holistista kehitystä, kun viitataan tietoihin ja ymmärtämiseen, käsitteisiin, taitoihin ja asenteisiin. Tietoihin (knowledge) liitetään sivujen 269 ja 270 kuvioissa ymmärtäminen (understanding).	Åhlbergin eheyttävässä kasvatuksessa olennaista on ajattelun, tunteiden ja toiminnan integroiminen (Åhlberg 1998c, 33). Käsitteet ovat ajattelun perusyksiköjä (Åhlberg 1998c, 37). Ymmärtäminen on tietojen eli käsiterakenteiden ja propositionaalisten rakenteiden ymmärtämistä.
Oppiminen ja kasvat us ympäristöstä käsittää empiirisen elementin, kokemukset ja huolen ympäristöstä.	Epäilemättä kannatta hankkia tietoja ympäristöstä. Kaikki inhimillinen tieto on alustavaa, alttiina oletuksiaan myöten jatkuvalla testaamiselle, korjaamiselle ja parantamiselle. (Åhlberg 1998c, 38.)
Oppiminen ja kasvat us ympäristössä käsittää esteettisen elementin, kokemukset ja toiminnan.	Kaikkea opittua tulisi mahdollisuuksien mukaan testata omassa elämässä ja siis myös omassa ympäristössä. Kauneus on hyvän ympäristön yksi määrittävistä piirteistä. (Åhlberg 1998c, 28, 32, 33.)
Oppiminen ja kasvat us ympäristöä varten käsittää eettisen elementin, huolen ympäristöstä ja toiminnan.	Elämä, ihmisen hyvä elämä mukaan lukien, on korkein arvo. Kaikki arvot implikoivat sekä oikeuksia että velvollisuuksia. Kun arvostamme hyvää elämää ja hyvää ympäristöä, niin meillä on oikeus nauttia niistä, mutta samalla velvollisuus edistää niitä. (Åhlberg 1998c, 31, 32 ja 38.)

On huomattava, että 1) missään Palmerin (1998) teoksen malleissa ei suoraan ilmaista, että oppijat rakentaisivat ja testaisivat omia teorioitaan sekä 2) Palmerin (1998) mallit koskevat yksilötasoa; missään ei tuoda esiin, että itse asiassa nyky maailmassa voimaa on eniten organisaatioissa, siis organisaatioihin vaikuttaminen ja organisaatioiden oppiminen on keskeistä. Palmer (1998, 273) tekee kyllä suosituksia instituutioille, mutta oppimista pohditaan vain yksilötasolla.

Suomalainen uusi ympäristökasvatuksen teos on Cantellin (2004) toimittama ympäristökasvatuksen käsikirja. Cantell (2004) esittää oman ympäristökasvatuksen mallinsa Cantellin ja Koskisen (2004, 73) artikkelissa. Cantellin (2004) malli olisi purettavissa väitteiksi, jotka olisi vertailtavissa kohta kohdalta Åhlbergin teorian vastaaviin kohtiin. Tilan puutteen vuoksi tätä vertailua ei voida tässä suorittaa. Mainittakoon kuitenkin seuraavat yhteydet: 1) ”aktiivinen tiedon hankinta, käsittely ja käyttö (konstruointi ja prosessointi)” vastannee lähinnä mielekästä oppimista. 2) ”opittujen taitojen soveltaminen arkisiin tekoihin” ja toimiin vastannee lähinnä Åhlbergin (1997a, 216) korkealaatuisen oppimisen teorian peruslähtökohtaa: ”Korkealaatuisen oppimisen (mielekkään, syvän ja uutta luovan oppimisen) olennainen osa on oman teorian tekeminen maailmasta ja sen jatkuva testaus. Tämä merkitsee sitä, että oppija ottaa oppimisestaan täyden vastuun. Hän ei vain toista muiden sano-

mia ja kirjoittamia asioita, vaan **ottaa opittavat asiat oman elämänsä osiksi, testaa niitä oman elämänsä käytännössä.**” Myöskään Cantellin (2004) kontekstuaalisen ympäristökasvatusmallin mukaan toimittaessa ei rakenneta omia teorioita eikä testata niitä. Cantellin mallissa oppiminen on yksilötasolla. Åhlbergin eheyttävän ympäristökasvatuksen teoriassa korostetaan yksilöllisen oppimisen lisäksi organisaatioiden, seutujen, kansakuntien ja ihmiskunnan oppimista. Cantellin (2004) mallin yksi osa on kriittisen ajattelu ja sen yhtenä alakohtana on kyseenalaistaminen. Åhlbergin (1997a – 1998c) teoriassa omia teorioita testataan jatkuvasti sekä teoreettisesti että empiirisesti. Kyseenalaistamisen ongelmana on se, että kaiken voi tietysti kyseenalaistaa, mutta se ei ole vielä teoreettista tai empiiristä testaamista.

Eheyttävästä ympäristökasvatuksesta kestäväen kehityksen didaktiikkaan

Perustavin kestäväen kehityksen määritelmä on YK:n asettaman Ympäristön ja Kehityksen Maailmankomission (WCED =World Commission on Environment and Development) määritelmä. WCED (1987, 8) määrittelee kestäväen kehityksen seuraavasti:

”Humanity has the ability to make development sustainable – to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs....Poverty is not only an evil itself, but sustainable development requires meeting the basic needs a of all and extending to all the opportunity to fulfil their aspirations for a better life.” (Alleviivaukset M. Å.)

Oma yli vuosikymmenen tutkimustyön (Åhlberg 1993a – 2004j) kuluessa syntynyt määritelmäni on: ”Kestävä kehitys on paikallisesti, alueellisesti ja maailmanlaajuisesti tapahtuvaa ekologisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti eheyttävää muutosta, jonka tavoitteena on nykyisten ja tulevien sukupolvien **todellisten** tarpeiden optimaalinen tyydyttäminen ja siinä mielessä hyvä elämä. Ydinkäsitteitä ovat 1) todelliset tarpeet ja 2) optimaalinen tyydyttäminen. Biologiaa ja psykologiaa yliopistossa opiskelleena olen päätenyt siihen, että kaikilla eliöillä on todellisia tarpeita ja että eliöt (ihminen mukaan lukien) elävät ja voivat yhteisöinä ja yksilöinä parhaiten, jos nämä tarpeet tyydytetään optimaalisesti, ei liiallisesti, eikä liian vähän. Nykyisessä tietoyhteiskunnassa on todellisia tarpeita, jotka ovat paljon enemmän, kuin perustarpeet, esim. kulttuurin kehittämiseen ja kulttuuriperinnön säilyttämiseen liittyviä tarpeita. On ilmeistä, että on jatkuvan avoimen tutkimuksen tehtävä selvittää, mitkä kulloisissakin luonnon ympäristöissä ja yhteiskunnallisissa oloissa ovat ihmisten todelliset tarpeet ja milloin ne tulevat optimaalisimmin tyydytetyiksi. 'Todelliset tarpeet' ja niiden optimaalinen tyydyttäminen ovat yhtä avoimia ja hyödyllisiä käsitteitä kuin esim. 'viisaus', 'totuus', 'hyvyys' ja 'kauneus'. Niille voidaan nauraa, niitä voidaan pilkata, mutta ilman niitä ei ole elämisen arvoista ihmiselämää.

Didaktiikan olen vuosikymmenten opiskelun, tutkimisen ja pohtimisen jälkeen määrittellyt opettajan työtä tutkivaksi ja kehittäväksi tieteeksi (Åhlberg 2004d).

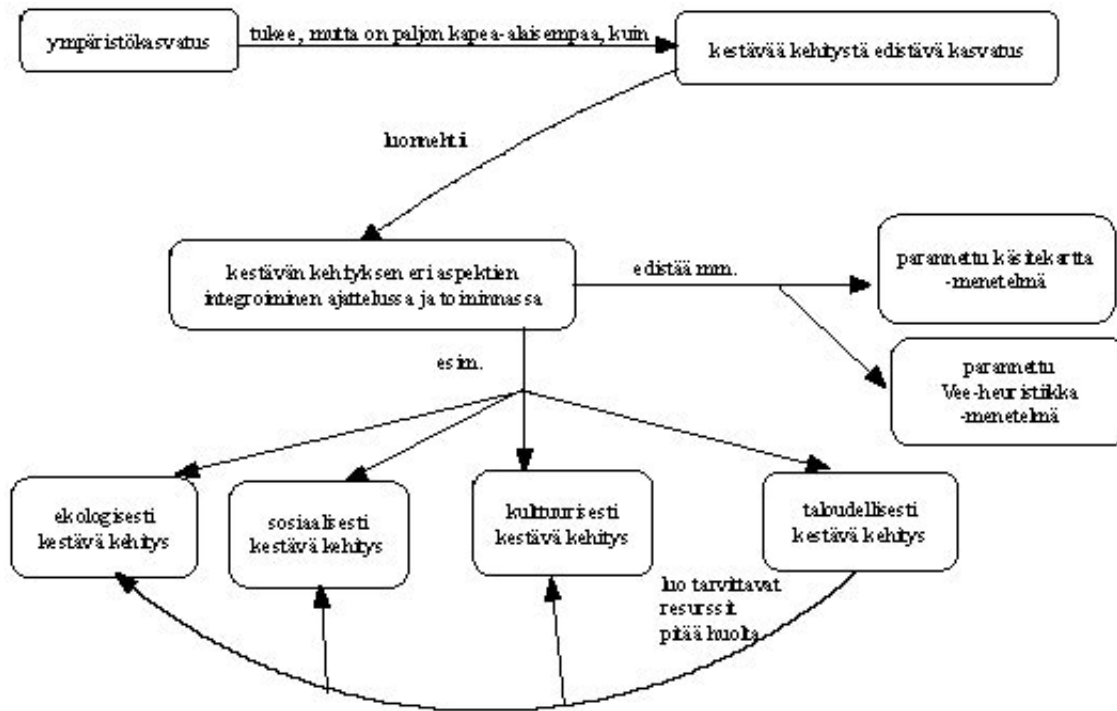
Kestäväen kehityksen didaktiikka on siten sellaisten opettajien ja muiden akateemisten ammattilaisten työn tutkimista ja kehittämistä, jotka työssään koettavat edistää kestäväen kehitystä edistävää oppimista, ajattelua, tunteita ja toimintaa. Olennainen tutkimuskohde on, missä määrin he työssään kykenevät integroimaan ekologisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti kestäväen kehityksen.

Kokoavasti edellä esitetyistä tarkasteluista päättelen, että

1) Ympäristökasvatuksen ydin on kasvatus ja oppiminen ympäristöstä, ympäristössä ja ympäristöä varten **yksilötasolla**. Tämä perusidea on peräisin 1950-luvulta, jolloin Donaldson ja Donaldson (1958) analysoivat luokan ulkopuolista opetusta (Outdoor education) vastaavalla tavalla.

2) Kestäväen kehitystä edistävän kasvatuksen ja oppimisen ydin on ekologisen, taloudellisen ja sosiaalisesti kestäväen kehityksen integroiminen kasvatuksessa/oppimisessa sekä yksilötasolla että organisaatioissa. UNESCO:n (2004a, 16) mukaan kestäväen kehitystä edistävä kasvatus on eri asia kuin ympäristökasvatus.

Maaliskuussa 2004 esitin kestäväen kehityksen didaktiikan yhden keskeisen perusidean seuraavasti (Kuvio 1).

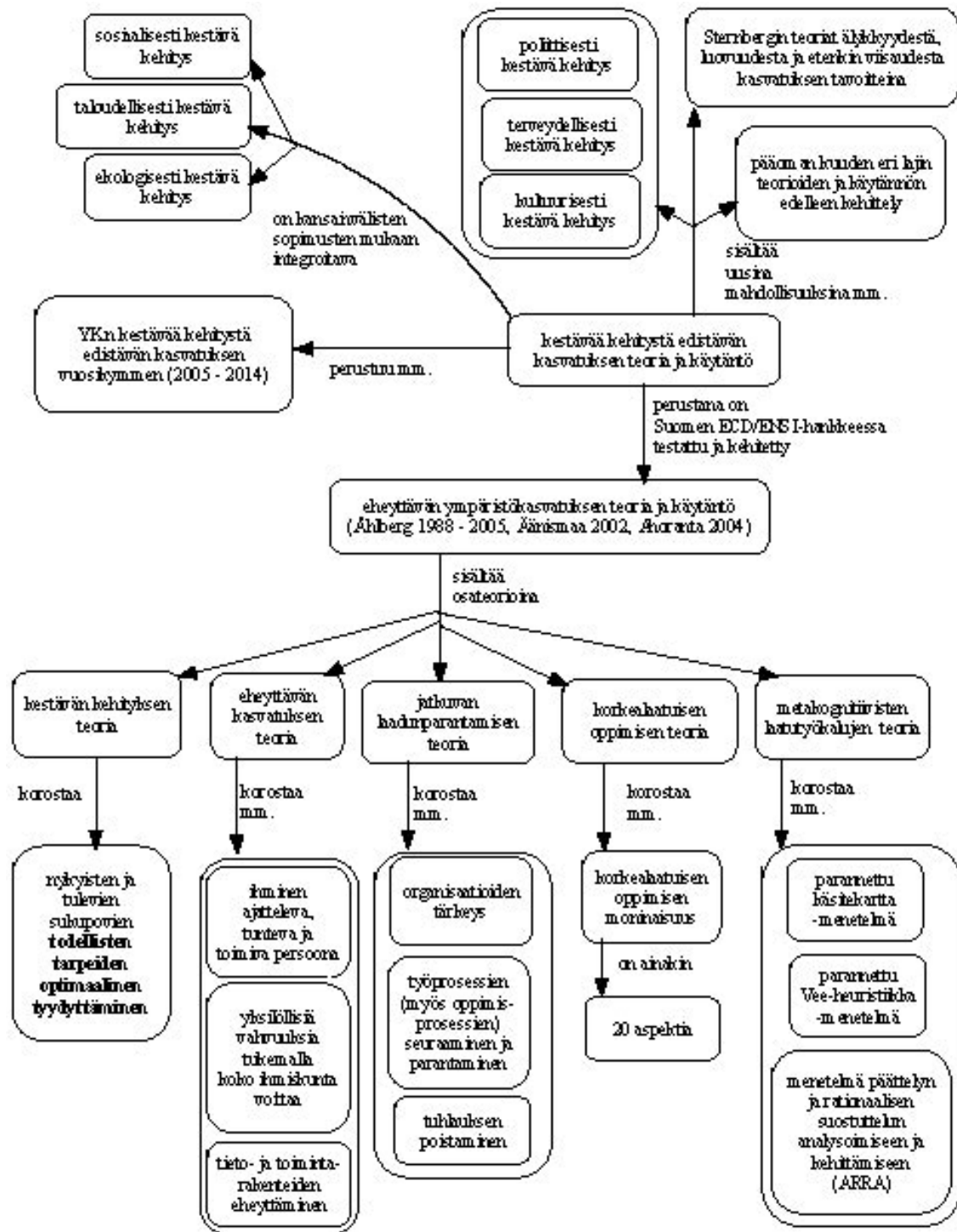


Kuvio 1 Åhlbergin alustava kestävän kehityksen kasvatuksen teoreettinen kehikko maaliskuussa 2004 (Åhlberg 2004).

Uusi laaja-alainen kestävän kehityksen kuuden aspektin määritelmä ja sen sovellus kestävää kehitystä edistävään kasvatukseen

Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmenen (2005 – 2014) tarjoaa uuden mahdollisuuden kehittää, testata ja rikastaa kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen teoriaa ja käytäntöä. Kuviossa 2. on tutkimusohjelmani nykytilanteen (marraskuu 2004) pääpiirteiden kuvaus. Siinä erityisen huomionarvoista on kestävän kehityksen perinteisten kansainvälisissä sopimuksissa ja suunnitelmissa (United Nations. 2002, Baltic21E. 2002, Opetusministeriö 2002).

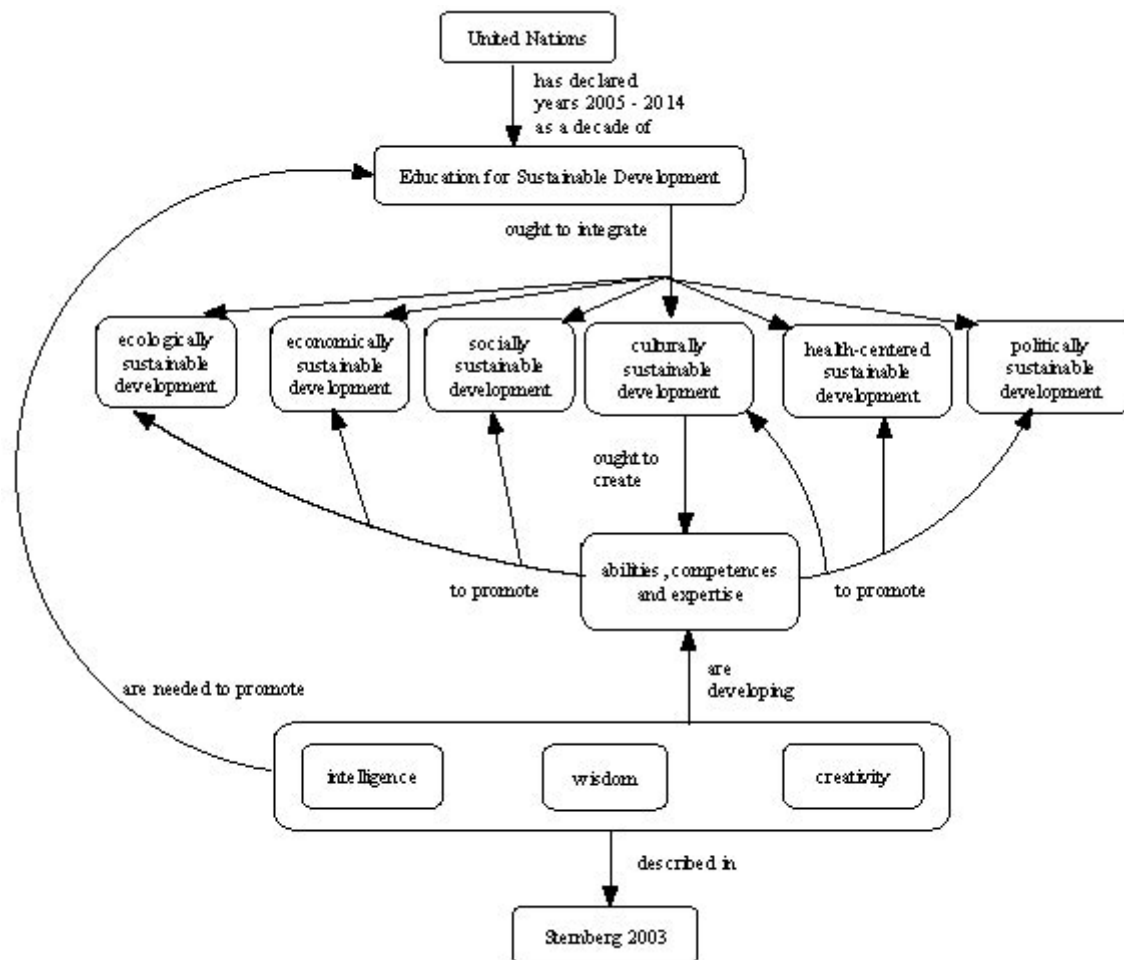
UNESCO:n (2004a ja 2004b) korostettujen kolmen aspektin lisäksi tuoda kasvatukseen mukaan kolme hyvin perusteltua uutta aspektia (Åhlberg 2004b). Edelleen uusia mahdollisuuksia avaa Sternbergin (2001a – 2004) psykologisen viisauden teorian esille tuoma ja empiirisesti osoitettu mahdollisuus edistää kasvatuksessa viisautta. Kestävä kehitys edellyttää kiistatta viisauden lisäämistä. Viisaus merkitsee eri ihmisille hyvin eri asioita itämaisestä mystisestä viisaudesta psykologisten tutkimusten mukaisesti viisausteorioihin. Tässä yhteydessä viisaudella tarkoitetaan viisautta toisaalta Sternbergin (2001a - 2004) viisauden balanssiteorian mukaisesti erilaisten intressien tasapainottamisena ja toisaalta Åhlbergin (1998a – 1998c) kestävän kehityksen didaktiikan mukaisesti viisaus-termillä viitataan pitkien historiallisten ja kausaalisten syy-seuraus-ketjujen ymmärtämisen kehittämiseen. Sen ydin on oppia ymmärtämään, mitä on tapahtunut, miksi niin tapahtui, mitä todennäköisesti tapahtuu ja mitä olisi toivottavinta tapahtua. Edelleen uusi tärkeä lähestymistapa on hyödyntää nykyajan taloudellista ajattelua laajentamalla pääoman (kasautuneen työn) käsite muillekin kestävän kehityksen osa-alueille. Yksi tunnetuimmista tällaisen ajattelun edelläkävijöistä kestävän kehityksen alueella oli Maailmanpankin johtajiin kuulunut Ismael Serageldin (1994 – 1996). Vuosina 1993 – 1998 hänen vastuullaan Maailmanpankissa oli ympäristöllisesti ja sosiaalisesti kestävä kehitys.



Kuvio 2. Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen teoria ja käytäntö, perusta ja tulevaisuuden mahdollisuuksia (Åhlberg 2004h).

Taulukko 2. Kestävän kehityksen kuusi aspektia, kuusi eri pääoman muotoa ja niitä vastaavat Sternbergin teoriaa soveltamalla muotoillut intressit (Ahlberg 2004)

Kestävän kehityksen aspekti	Pääoman (kasautuneen työn) muoto	Sternbergin (2001 - 2004) viisauden balassiteoriaa soveltamalla muotoillut intressit
1) Ekologisesti kestävä kehitys	Luonnon pääoma, kasautunut luonnon tekemä työ, ekosysteemien työ ja sen seurauksena luonnon ilmaiset palvelut: puhdas ilma, puhdas vesi, ravintoaineita raaka-aineita, biodiversiteetti jne.	Luonnon intressit (Nature's interests), elämän intressit, ekosysteemien intressit, , biodiversiteetti-intressi, luonnon suojele, luonnon hoito
2) Taloudellisesti kestävä kehitys	Rahallinen pääoma, infrastruktuurit, talot, tehtaot, tiet, raha jne.	Globaalin, seudullisen ja paikallisen talouden intressit, yksittäisten talouksien intressit, hyvän elämän intressi sekä yhteisöjen että yksilöiden osalta.
3) Sosiaalisesti kestävä kehitys	Sosiaalinen pääoma, sosiaaliset verkostot, perhe, ystävät, yhteisö, ihmiskunta, kaikki, jotka ajattelevat ja toimivat yhdessä voittamisen periaatteen mukaan.	Interests of individuals, families, societies and humankind for good life
4) Kulttuurisesti kestävä kehitys	Kulttuuripääoma uudessa ja laajassa merkityksessä: Kaikki arvokas, mitä yksilöt, yhteisöt, organisaatiot, kansakunnat ja ihmiskunta ovat oppineet historiansa aikana, mukaan lukien kaikki kehittyvät kyvyt, kompetenssit ja asiantuntemus, älykkyys, luovuus ja viisaus. Kulttuurinen pääoma tässä mielessä sisältää intellektuaalisen pääoman, luovuuspääoman sekä osan inhimillisestä pääomasta.	Kulttuurin intressit laajassa mielessä, kasvatuksen ja oppimisen intressit, intressit kehittää kykyjä, kompetensseja ja asiantuntemusta, älykkyyttä, luovuutta ja viisautta.
5) Terveyttä korostava kestävä kehitys	Terveyspääoma on tärkeä osa inhimillistä pääomaa, josta kannattaa huolehtia. Hyvä terveys on perusedellytys kaikille muille pääoman lajeille.	Terveysintressit, intressit hankkia ja ylläpitää optimaalisesti terveyttä yksilöllisesti, yhteiskunnallisesti, kansallisesti ja koko ihmiskunnan osalta.
6) Poliittisesti kestävä kehitys	Luottamuspääoma, poliittinen pääoma, esim. kansakuntien edustajat ovat allekirjoittaneet sopimuksia kestävä kehityksen edistämistä. He ovat sitoutuneet edistämään kestävä kehitystä. Jos kunnat, kansakunnat, organisaatiot ja yksilöt eivät tee kuten ne ovat sopimuksen allekirjoittaessaan luvanneet, niin he menettävät uskottavuutensa, luottamuspääoman, poliittisen pääoman.	Poliittiset intressit, yksilölliset ja ryhmäintressit edistää yhteistä hyvää siten kuin eri toimijat sen ymmärtävät. Intressi säilyttää luottamus ja uskottavuus. Koulun kannalta toisaalta intressi toimia hyväksytyjen opetussuunnitelmien mukaan ja toisaalta jatkuvan kriittisen koettelu kestäväällä tavalla.



Kuvio 3 Åhlbergin (2004) Kestävän kehityksen kasvatuksen tutkimusohjelman teoreettinen kehikko hänen käytyään neuvottelemassa Yalen yliopistossa professori Robert J. Sternbergin tutkimusryhmän kanssa kesäkuun 2004 alussa.

Kuviossa 3. (kesäkuu 2004) olen soveltanut Sternbergin viisauden balanssiteorian kestävästä kehityksestä edistävään kasvatukseen. Taulukossa 2 olen eritellyt viisauden balanssiteoriaa ja erilaisia pääoman muotoja suhteessa teoriiani mukaisesti kestävästä kehityksen eri aspekteihin.

Tutkimusohjelma, miten YK:n kestävästä kehityksestä edistävään kasvatukseen vuosikymmenen (2005) aikana Suomessa tätä vuosikymmentä voitaisiin tutkimuksen avulla seurata ja edistää

UNESCOlla (2004) on alustava strategia Kestävän kehityksen kasvatukseen vuosikymmenelle. Sen mukaan on välttämätöntä paikallisesti kehittää ja testata erilaisia teorioita, lähestymistapoja ja menetelmiä. Tarvitaan myös kansainvälistä yhteistyötä ja sitä on eri muodoissaan luvassa. Suomen valtion taloudellisesta tuesta riippuu, missä määrin siihen kyetään tässä maassa osallistumaan. Esimerkiksi ENSI-projekti, joka on yksi maailmanlaajuisesti ympäristökasvatukseen ja kestävästä kehityksestä edistävään kasvatukseen johtavista hankkeista, keskeytyy Suomen osalta, mikäli sen edellyttämää jäsenmaksua ei makseta vuodelle 2005.

- 1) Kestävän kehityksen kasvatukseen **teorioiden** jatkuva kehittäminen sekä niiden jatkuva teoreettinen ja empiirinen testaus. Esimerkkinä tällaisesta on Åhlbergin (1988 – 2005) ja Sternbergin (2001a – 2004) teorioiden testaaminen kestävästä kehityksen kasvatuksessa.
- 2) Kestävän kehityksen kasvatukseen **menetelmien** jatkuva kehittäminen sekä niiden jatkuva teoreettinen ja empiirinen testaus. Parannettu käsittekarttamenetelmä (Åhlberg 1989b – 2004h) säilynee yhtenä aktiivisimman tutkimus- ja kehittämistyön välineistä ja kohteista.

Käsittekarttoja voi tehdä kynällä ja paperilla, mutta niiden tekemiseksi on myös ilmainen hyvä käsittekarttaohjelma, joka on saatavissa internet-osoitteesta:<http://cmap.ihmc.us/download/>

- 3) Tarvitaan lisää eheyttävää tutkimusta, etenkin eheyttäviä toimintatutkimuksia, parempia design-eksperimenttejä, eheyttäviä tapaustutkimuksia jne. (Åhlberg 2004d – 2004j).
- 4) Tarvitaan kestävän kehityksen didaktiikan perustutkimusta ja soveltavaa tutkimusta, esim.:
 - Helsingin yliopiston Soveltavan kasvatustieteen laitoksen Kestävän kehityksen tutkimusryhmässä Post Doc –tutkijoina tutkimusta tekevät KT Taina Kaivola ja KT Vuokko Ahoranta. Biologian didaktiikan tutkimusryhmässä Post Doc –tutkijana on KT Sirpa Kärkkäinen. Tilaa on useammalle kestävän kehityksen kasvatuksen aktiiviselle tutkijalle ja kehittäjälle. Näiden alojen johtavissa tutkimusryhmissä kaikki aktiiviset osallistujat ovat alan kehityksen kärjessä.
 - Helsingin yliopiston Soveltavan kasvatustieteen laitoksen kestävän kehityksen tutkimusryhmässä jatko-opiskelijoita, esim.:
 - a) KM, LO Arja Kaasinen tutkii kasvilajien tuntemista ja biodiversiteettiä .
 - b) MMM Romi Rancken tutkii metsäinsinöörien kestävään metsätalouteen liittyvää ajattelua.
 - c) Lisää aktiivisia jatko-opiskelijoita tarvitaan, joista esimerkkejä myös seuraavassa kohdassa.
- 5) Kouluissa ja muissa organisaatioissa tarvitaan tutkimus- ja kehittämisprojekteja, joissa yksittäiset akateemiset työntekijät tutkivat ja kehittävät omaa työtään käyttämällä parhaita saatavilla olevia teorioita ja menetelmiä. Tutkimusohjelmassani aktiivisia ovat mm. seuraavat jatko-opiskelijoitteni hankkeet:
 - KM, LO, OK Turja, Lauri: Palmia -liikelaitoksen kestävän kehityksen tutkimus- ja kehittämishanke
 - KM, LO Annukka Alppi: Mahnalan ympäristökoulun kestävän kehityksen tutkimus- ja kehittämishanke
 - KM, LO Mervi Heinonen: Sorrilan koulun kestävän kehityksen tutkimus- ja kehittämishanke
 - KK, LO Mari Nuutinen: Martinkallion koulun kestävän kehityksen tutkimus- ja kehittämishanke.
 - Lisää tällaisia hankkeita tarvitaan.
- 6) Opetusneuvos KT Kaija Salmio (2004) on väitöskirjassaan päätenyt ehdottamaan perustellusti oman työnsä kehittämisen näkökulmasta yleissivistävässä koulutuksessa kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen arvioinnin lisäämistä. Koska Suomen valtion edustajien allekirjoittamien kansainvälisten sopimusten (esim. United Nations. 2002, Baltic21E. 2002, Opetusministeriö 2002, Unesco 2004) mukaan kaikilla hallinnonaloilla ja koulutusasteilla, esikouluista yliopistolliseen opetukseen ja tutkimukseen tulisi edistää kestävää kehitystä (integroiden ekologisesti, taloudellisesti ja sosiaalisesti kestävä kehitys), niin tällaista arviointia tulisi tapahtua kaikilla muillakin koulutuksen alueilla.

LÄHTEET

Ahoranta, V. 2004. Oppimisen laatu peruskoulun vuosiluokilla 4-6 yleisdidaktiikan näkökulmasta käsittekarttojen ja Vee-heuristiikkojen avulla tutkittuna. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 99, http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/ahoranta_veeheuristiikkojen

Baltic21E. 2002. An Agenda 21 for Education in the Baltic Sea Region - Baltic 21E adopted by Ministers of Education. Agenda 21 for the Baltic Sea Region Sector Report – Education (Baltic 21E) Baltic 21 Series No 02/2002, http://www.baltic21.org/attachments/no22002_education_sector_report.pdf (Noudettu ja luettu 20.11.2004)

- Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 60 – 79.
- Cunningham, W, Cunningham, M. & Saigo, B. 2005. Environmental Science. A global concern. 8th edition. Boston: McGraw-Hill.
- Donaldson, G. & Donaldson, L. 1958. Outdoor education - a definition. *Journal of Health, Physical Education and Recreation* 29(5), 17 and 63.
- Kärkkäinen, S. 2004. Biologiaa oppimassa: Vee-heuristiikka ja käsittekartat kahdeksaluokkalaisten talvi-projektissa. Joensuun yliopisto yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 96, http://joypub.joensuu.fi/publications/dissertations/karkkainen_biologiaa/karkkainen.pdf.
- Miller, J. T. 2004. Living in the environment. 13th edition. London: Thomson Learning.
- Palmer, J. 1998. Environmental education in the 21st century. Theory, practice progress and promise. London: Routledge.
- Salmio, K. 2004. Esimerkkejä peruskoulun valtakunnallisista arviointihankkeista kestävän kehityksen didaktiikan näkökulmasta. Vuosien 1993-1995 valtakunnalliset kokeet ja vuoden 1998 luonnontieteiden oppimistulosten arviointi. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 98
- Serageldin, I. & Steer, A. 1994. Making development sustainable: from concepts to action. Washington, D.C.: The World Bank.
- Serageldin, I. 1996. Sustainability and the wealth of nations. Washington, D.C.: The World Bank.
- Sternberg, R. 2001a. Why schools should teach for wisdom. The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist* 36(4), 227 – 245.
- Sternberg, R. 2001b. How wise is it to teach for wisdom? A reply to five critics. *Educational Psychologist* 36(4), 269 - 272.
- Sternberg, R. 2003. *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. 2004. What is wisdom and how can we develop it? *The Annals of the American Academy* 591, 164 – 174.
- Sternberg, R., Pretz, J. & Kaufman, J. 2003. Types of innovations. Teoksessa Shavina, L. (Ed.) *The International Handbook of Innovation*. Oxford: Elsevier, 158 – 169.
- UNESCO 2004a. . UNESCO n kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen portaali, http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=27234&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (Luettu 20. 11. 2004)
- UNESCO 2004b. Draft International Implementation Scheme for the UN Decade of Education for Sustainable Development, http://portal.unesco.org/education/admin/ev.php?URL_ID=36026&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201&reload=1099410445 (Noudettu ja luettu 20.11.2004)
- WCED. 1987. *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Ympäristöministeriö.1998. Hallituksen kestävän kehityksen ohjelma : valtioneuvoston päätös ekologisen kestävyuden edistämisestä. Suomen ympäristö N:o 254.
- Åhlberg, M. 1988. Kasvatustavoitteiden teoreettinen kehikko ja sen empiiristä koettelua. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia n:o 117.
- Åhlberg, M. 1989a. Kasvatuksen arvoperusta: Arvioihin liittyvän ajattelun ja kasvatustavoiteajattelun yhteydestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia, 75.
- Åhlberg, M. 1989b. Concept mapping and other graphic representation techniques in science and technology education. In Meisalo, V. ja Kuitunen, H. (ed.) *Innovations in the science and technology education. Proceedings of the Second Nordic Conference on Science and Technology education*. Heinola 8 – 11, August 1989. National Board on General Education. Information Bulletin 2, s. 273 – 279.
- Åhlberg, M. 1989c. Environmental educators need conceptual innovations and scientific ontology and epistemology. In Meisalo, V. ja Kuitunen, H. (ed.) *Innovations in the science and technology education. . Proceedings of the Second Nordic Conference on Science and Technology education*. Heinola 8 – 11, August 1989. National Board on General Education. Information Bulletin 2, s. 280 – 286.

- Åhlberg, M. 1990a. Kasvattajille sopivien tutkimusmenetelmien ja -instrumenttien teoreettiset perusteet, tutkiminen ja kehittäminen elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen näkökulmasta: KST-projektin tutkimussuunnitelma. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 31.
- Åhlberg, M. 1990b. Käsitekarttatekniikka ja muut vastaavat graafiset tiedonesittämistekniikat opettajan ja oppilaiden työvälineinä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 30.
- Åhlberg, M. 1990c. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita, 16.
- Åhlberg, M. 1991. Käsitekarttatekniikka ja muut vastaavat graafiset tekniikat opettajan ja oppilaiden työvälineinä. *Dimensio* 55 (4), s. 35 - 40.
- Åhlberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Helsinki: Finn Lectura.
- Åhlberg, M. 1993a. Concept maps, Vee diagrams and Rhetorical Argumentation (RA) Analysis: Three educational theory-based tools to facilitate meaningful learning. Paper presented at The Third International Seminar on Misconceptions in Science and Mathematics. August 1- 5, 1993. Cornell University. Published electronically in the Proceedings of the Seminar. (www.mlrg.org) Koko esitelmä on myös verkko-osoitteessa: http://www.helsinki.fi/sokla/bgee/Ahlberg_Cornell_1993.doc
- Åhlberg, M. 1993b. Opettaja oman työnsä tutkijana ja kehittäjänä: kolme uutta työvälinettä. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, s. 111 - 124.
- Åhlberg, M. 1993c. Research and development project of Environmental and Outdoor Education in Savonlinna Department of Teacher Education. Paper presented in the 18th annual conference of Association for Teacher Education in Europe (ATEE). September 5-10.1993. Lisbon, Portugal.
- Åhlberg, M. 1994a. Toimintatutkimuksen polku. (moniste)
- Åhlberg, M. 1994b. Networking for quality improvement in environmental education. Paper presented at the conference of Environmental Education in Europe CEEE '94 European environmental futures. October 11- 16, 1994. Jurmala, Latvia.
- Åhlberg, M. 1995a. Networking for quality improvement in Environmental Education. In Leal Filho, W., MacDermott, F. & Murphy, Z. (ed.) *Practices in Environmental Education in Europe*. Bradford: European Research and Training Centre on Environmental Education. University of Bradford, 161-179.
- Åhlberg, M. 1995b. Systemistinen kasvatuksen teoria (SKT) ympäristökasvatuksen perustana - täydentäviä näkökohtia. Esitelmä Suomen kasvatustieteellisen seuran vuosikokouksessa Jyväskylän yliopistossa 23.-25.11.1995.
- Åhlberg, M. 1995c. Laatu ympäristökasvatukseen - teorioita kehittämällä, niitä ympäristöongelmien ratkaisuyritysten yhteydessä testaamalla ja verkostoitumalla. Teoksessa Jussila, J., & Rajala, R. (toim.) *Rajanylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. C. 10, 473 - 487.
- Åhlberg, M. 1996. Tutkiva opettaja oman teoriansa kehittäjänä ja testaajana. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja täydennyskoulutuskeskus, 71 - 86.
- Åhlberg, M. 1997a. Jatkuva laadunparantaminen korkealaatuisena oppimisena. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 68.
- Åhlberg, M. 1997b. Systemistinen kasvatuksen teoria (SKT) ympäristökasvatuksen perustana – täydentäviä näkökohtia. Teoksessa Kari, J. & Moilanen, P. (Eds.) *Kasvatus erilaisissa viestintä ja kasvuympäristöissä*. Kasvatustieteen päivät 23 – 25. 11. 1995 Jyväskylässä. 1. osaraportti. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 28, 179 – 197.
- Åhlberg, M. 1998a. Ecopedagogy and ecodidactics: education for sustainable development, good environment and good life. University of Joensuu. *Bulletins of the Faculty of Education* N:o 69.

- Åhlberg, M. 1998b. Kestävän kehityksen pedagogiikka ja yleisdidaktiikka. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 71.
- Åhlberg, M. 1998c. Education for sustainability, good environment and good life. In Åhlberg, M. & Leal Filho, W. (Eds.) Environmental education for sustainability: good environment, good life. Frankfurt am Main: Peter Lang, 25 – 43.
- Åhlberg, M. 2001. Ympäristökasvatuksen tulevaisuuden näkymiä: ekopedagogiikkaa ja ekodidaktiikkaa kestävän kehityksen edistämiseksi. Teoksessa Rajakorpi, A. & Salmio, K. (toim.) Toteutuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 3/2001, 327 – 344
- Åhlberg, M. 2002a. Ympäristökasvatus koulun ja sen toimintojen laadunkehittämisenä: perusteita ja työvälineitä. Teoksessa Julkunen, M.-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Toinen paranneltu painos. Helsinki: WSOY, 302 – 321.
- Åhlberg, M. 2002b. Suomentajan jälkisanat: Eheyttävän kasvatuksen teorian, käsitekarttojen ja Veeheuristiikan käytöstä sekä tutkimus- ja kehittämistyöstä Suomessa. Teoksessa Novak, J. 2002. Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä. Jyväskylä: PS-kustannus, 300 – 315.
- Åhlberg, M. 2004a. Eheyttävästä ympäristökasvatuksesta kestävää kehitystä edistävään kasvatukseen. Tutkimusohjelman esittely Ympäristökasvatuksen yhteistyöverkoston solmintaa –seminaarissa Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksella 19.3.2004.
- Åhlberg, M. 2004b. Concept mapping for sustainable development. Paper presented at The First International Conference on Concept Mapping, Public University of Navarra, Spain. September 14 – 17, 2004. Also published digitally: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-233.pdf>
- Åhlberg, M. 2004c. Varieties of concept mapping. Poster presented at The First International Conference on Concept Mapping, Public University of Navarra, Spain. September 14 – 17, 2004. Also published digitally: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-206.pdf>
- Åhlberg, M. 2004d. Didaktiikka opettajan työtä tutkivana ja kehittämään pyrkivänä tieteenä. Didacta Varia 9(1), 37 - 45. Verkkoversio: http://www.helsinki.fi/sokla/bgee/didacta_varia_9_1_37_45.pdf
- Åhlberg, M. 2004e. Eheyttävä opettajan työn ja sen edellytysten tutkimus. Teoksessa Enkenberg, J., Savolainen, E. ja Pertti Väisänen (toim.) 2004. Tutkiva opettajankoulutus - taitava opettaja. Joensuu : Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 22 - 32.
- Åhlberg 2004f. Eheyttävän toimintatutkimuksen kuvaus, http://savonlinnakampus.joensuu.fi/ahlberg/sivut/Integrating_action_research.htm ,
- Åhlberg, M. 2004g. Design experiments, http://www.edu.helsinki.fi/bg/people/ahlberg/kotisivu/sivut/Design_experiments.htm
- Åhlberg, M. 2004h. Kestävän kehityksen didaktiikka (käsikirjoitus)
- Åhlberg, M. 2004i. Eheyttävän ympäristökasvatuksen teoriasta (1997 – 2004) kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen teoriaan (2005 – 2014). Ilmestyy teoksessa Houtsonen, L. & Åhlberg, M. (toim.) KESTÄVÄN KEHITYKSEN EDISTÄMINEN OPPILAITOKSISSA. Helsinki: Opetushallitus.
- Åhlberg, M. 2004j. Menetelmiä YK:n Kestävän kehityksen kasvatuksen vuosikymmenelle (2005 – 2014), joita on kehitetty ja testattu Suomen OECD/ENSI projektissa (1997 – 2004).). Ilmestyy teoksessa Houtsonen, L. & Åhlberg, M. (toim.) KESTÄVÄN KEHITYKSEN EDISTÄMINEN OPPILAITOKSISSA. Helsinki: Opetushallitus.
- Åhlberg, M. 2005. Integrating Education for Sustainable Development. Manuscript submitted for an international Handbook of Research on Sustainability.
- Åhlberg; M. & Ahoranta, V. 1999. Good practice in EE needs good theories and good tools – systemic research and a success story in Finland. Paper prepared for the ENSI strategy workshop, Hadeland, Norway, Dec. 9 – 12, 1999.
- Åhlberg, M. & Ahoranta, V. 2002. Two improved educational theory based tools to monitor and promote quality of geographical education and learning. International Research in Geographical and Environmental Education 11(2), 23 – 41.

YHTENÄISTYVÄTKÖ KOULUTUKSEN POLUT? VENÄJÄN KOULUTUS EUROOPAN INTEGRAATION KONTEKSTISSA

Sirkka Laihiala-Kankainen

Monet koulutuksen sosiologian tutkijat pitävät vuosituhannen vaihdetta merkittävänä käännekohdana Euroopan maiden koulutuspolitiikassa (esim. Ball 2001; Rinne 2002). Uusliberalistisen koulutuspolitiikan myötä koulutuksen suunnitteluussa ja toteutuksessa on alettu yhä enemmän soveltaa markkinapohjaisia toimintatapoja ja koulutuspolitiikkaa suuntaavat entistä selvemmin markkinatalouden normatiiviset oletukset ja ohjeet. Samalla ovat voimistuneet pyrkimykset koulutuksen integrointiin sekä Euroopassa että myös maailmanlaajuisesti. Globalisaatio on aikamme yleinen trendi, joka näkyy tällä hetkellä erityisesti korkeakoulutuksessa. Bolognan sopimuksen tavoitteena on yhteisen eurooppalaisen koulutusalueen muodostaminen vuoteen 2010 mennessä. Myös Venäjä on allekirjoittanut Bolognan sopimuksen vuonna 2003. Vaikka sopimus koskee ainoastaan korkeakoulutusta, sillä on vaikutusta myös perus- ja keskiasteen koulutuksen suunnitteluun ja kehittämiseen Venäjällä (ks. Filippov 2004; Levites 2004; Onokoj 2004).

Bolognan sopimuksen allekirjoittaminen ja Venäjän osallistuminen kansainvälisiin koulutuksen vertailututkimuksiin OECD-maiden rinnalla ovat selkeä osoitus siitä, että koulutusjärjestelmän uudistamisessa Venäjällä seurataan tarkasti yleiseurooppalaisia kehitystrendejä, vaikka koulutuspoliittisissa keskusteluissa maan sisällä usein korostetaan Venäjän erityislaatua, oman pedagogisen tradition merkitystä sekä kansallisia arvoja ja tavoitteita koulutuksen kehittämisessä. Varsinkin yleissivistävässä peruskoulutuksessa kansalliset intressit ovat vahvasti näkyvissä – onhan kysymys koko ikäluokalle annettavasta koulutuksesta ja tulevan sukupolven socialisaatiosta. Todennäköisesti juuri yleissivistävän peruskoulutuksen tasolla käydään kovimmat kamppalut siitä, millaisten arvojen ja tavoitteiden pohjalta koulutusta kehitetään. Mitkä ovat ne kansalliset ja kulttuuriset erityispiirteet, jotka yleissivistävässä koulutuksessa halutaan säilyttää? Mitkä ovat oman pedagogisen tradition vahvuudet ja millaisia vaikutteita ollaan valmiita vastaanottamaan muualta?

Tarkastelen tässä artikkelissa Venäjän koulutusta Euroopan integraation näkökulmasta. Neuvostoliiton hajoamista seuranneiden viidentoista vuoden aikana suhtautuminen Eurooppaan ja länsimaihin yleensä on Venäjällä vaihdellut. Varsinkin siirtymäkautta edeltävinä perestroikan vuosina länsimaiset arvot ja ihanteet saivat runsaasti kannatusta koulutuksen uudistamisessa ja yksittäiset opettajat pyrkivät innokkaasti soveltamaan uusia ideoita ja lähestymistapoja omaan opetukseensa. Myöhemmin kuitenkin havaittiin, että ”ulkoa” tuodut mallit eivät useinkaan sopineet Venäjän olosuhteisiin. Vaihtelevalla menestyksellä toteutettujen opetuskokeilujen jälkeen on tiedostettu se tosiasia, että uudenlaisen toimintakulttuurin kehittämiseen tarvitaan paljon aikaa ja pitkäjänteistä työtä.

Kuvaan artikkelissani koulutuksen murrosta Venäjällä 1980-luvun puolivälistä nykypäivään. Keskeisenä juonteena kuvauksessa on kamppailu koulutuksen kehittämisen suunnasta, joka liittyy läheisesti uudistuspolitiikan kannattajien ja sen vastustajien välisiin erimielisyyksiin. Lopuksi pohdin Venäjän koulutuksen haasteita sekä niitä uhkia ja mahdollisuuksia, joita koulutuksen erilaisiin kehittämisvaihtoehtoihin liittyy.

Perestroikasta siirtymäkauteen - koulutuksen murros Venäjällä

Mistä koulutuksen murroksessa oikeastaan on kysymys? Sana *murros* tarkoittaa muutosta, käännettä, käänne- tai taitekohtaa. Käsitteeseen sisältyy ajatus suunnan muutoksesta, aikaisemman kehityskulun vaihtumisesta joksikin toiseksi. Venäjän yhteydessä puhutaan usein myös siirtymäkaudesta, *transitiosta*. Transition käsitettä on kritisoitu siksi, että sen katsotaan kuvaavan muutosta lineaarisena, yhdensuuntaisena prosessina kohti tiettyä ennalta asetettua päämäärää (esim. Burawoy & Verdery 1999). Murroskauden yhteiskunnalle on kuitenkin tyypillistä monenlaisten, usein

ristiriitaisten ja jopa toisilleen vastakkaisten arvojen ja prosessien olemassaolo. Yhteiskunnan ja kulttuurin tutkimuksessa käytetäänkin nykyisin enemmän *transformaation* käsitettä, joka kuvaa paremmin samanaikaisesti tapahtuvien muutosprosessien moninaisuutta. Mitterin (2002, 350) mukaan transformatio viittaa järjestelmän kokonaisvaltaiseen muutokseen, joka lähtee demokratian, markkinatalouden ja kansalaisyhteiskunnan arvoista. Näitä arvoja ei kuitenkaan pidetä lopullisina totuuksina, vaan pikemminkin visioina tai haasteina, jotka antavat suuntaa tulevalle kehitykselle.

Koulutuksen murros Venäjällä ei ole ainutlaatuinen ilmiö, sillä erilaiset muutosprosessit ovat ajankohtaisia myös monissa länsimaissa. Venäjän ja Itä-Euroopan maiden tilannetta voidaan kuitenkin pitää erityisenä siinä mielessä, että näissä maissa muutokset ovat olleet hyvin nopeita ja syvälekkäviä (Coulby ym. 2000). Tilannetta kuvaa hyvin 1990-luvun alussa tehty vertaileva tutkimus (Sobkin & Pisarskij 1994), jossa moskovalaiset ja amsterdamilaiset opettajat arvioivat yleisivistävän koulun tilaa. Lähes 70 prosenttia moskovalaisista opettajista oli sitä mieltä, että koulu on syvässä kriisissä ja sen kehittäminen edellyttää perustavanlaatuisia muutoksia. Amsterdamilaisista opettajista vain 5 prosenttia arvioi tilanteen näin kriittiseksi; heidän mielestään koulun kehittäminen edellyttää vain yksittäisiä muutoksia.

Venäjän koulutuksen murroksessa voidaan erottaa kaksi vaihetta: *perestroika* eli muutoksen aika (1985-1991) ja sitä seuraava *siirtymäkausi*. Vielä 1990-luvun alkupuolella siirtymäkauden ajateltiin olevan suhteellisen lyhyt, ehkä noin kymmenen vuoden pituinen jakso Venäjän kehityshistoriassa. Tällä hetkellä näyttää kuitenkin siltä, että uusien linjausten ja uudenlaisten toimintatapojen löytäminen ja vakiinnuttaminen vie huomattavasti pidemmän ajan. Venäjällä eletään siten edelleen siirtymäkautta, joka alkoi Neuvostoliiton hajoamisen jälkeen.

Perestroikan uudet aatteet – avoimuus, aloitteellisuus ja pyrkimys sosiaaliseen edistykseen - herättivät opettajien ja kasvatusalan ammattilaisten keskuudessa 1980-luvun lopulla voimakkaan uudistusliikkeen, jonka yleisenä tavoitteena oli koulutuksen humanisointi ja demokratisointi (ks. esim. Dneprov 1994, 1998; Holmes ym. 1995; Sutherland 1999; Webber 2000). Merkittävää on, että uudistusvaatimukset nousivat koulutuksen kentältä, yksittäisten opettajien aloitteesta ja uudistusliikkeen äänitorvena toimi opettajien ammattilehti *Učitel'skaja gazeta*. Vastapuolella oli Neuvostoliiton autoritaarinen hallintokulttuuri, joka puolusti vanhoja rakenteita ja pyrki estämään uudistukset tai ainakin hidastamaan niiden täytäntöön panoa. Vaikka perestroikan aikaa pidetään varsinaisen siirtymäkauden esivaiheena, sen merkitys Venäjän koulutuksen uudistusprosessissa on keskeinen: juuri tuona aikana selkiintyivät uudistamisen päälinjat, jotka sittemmin hyväksyttiin Venäjän federaation koulutusta koskevaan lakiin.

Venäjän siirtymäkaudessa voidaan Tomiakin (2000, 147) mukaan erottaa erilaisia vaiheita. Alkuvaiheessa samanaikaisesti vanha poliittisen, sosiaalisen ja taloudellisen järjestyksen rapautuessa muotoiltiin vaihtoehtoisia tulevaisuuden visioita. Vastakkaiset arvot ja näkemykset kehityksen suunnasta johtivat ennen pitkää poliittiseen umpikujaan ja vain osa uudistusehdotuksista pystyttiin panemaan täytäntöön. Pitkittyvä poliittinen erimielisyys ja kasvavat taloudelliset vaikeudet johtivat lopulta kriisiin, jota ei ole toistaiseksi pystytty ratkaisemaan, vaikka tilanne onkin viime vuosina hieman vakiintunut.

Siirtymäkauden alkaessa Venäjän federaation opetusministerinä oli Eduard Dneprov – eräs liberaalidemokraattisen uudistusliikkeen kärkihahmoista. Hänen johdollaan uudistajat saivat tavoitteen sa koulutusta koskevaan lakiin, joka hyväksyttiin kiivaan keskustelun jälkeen vuonna 1992 (Zakon 1992). Lain koulutuspoliittiset periaatteet on kiteytetty kuuteen pääkohtaan, joita kuvaan seuraavassa lyhyesti (periaatteet tekstissä kursivilla).

Koulutuksen humanisointi merkitsee pyrkimystä irtaantua neuvostokoulun teknokraattisesta ja autoritaarisesta perinteestä ja ottaa yleisinhimilliset arvot koulutuksen kehittämisen pohjaksi. Lain mukaan monikansallinen ja monikulttuurinen Venäjän federaatio muostaa *yhtenäisen koulutusalueen*, jossa otetaan huomioon *alueelliset ja kansalliset erityispiirteet ja jaetaan päätösvaltaa myös aluetasolle*. Laki antaa siten ainakin teoriassa mahdollisuuden neuvostoajalta periytyvän keskitetyn hallintomallin purkamiseen. Laissa taataan *yleinen ja kaikille maksuton perusopetus* ja siinä korostetaan oppilaan kehitystason ja valmiuksien huomioon ottamista koulutuksen järjestämisessä. Kuten

Neuvostoliiton aikana, myös Venäjän federaatiossa *valtion oppilaitokset ovat maallisia* eli uskonnon opetus ei kuulu niiden opetusohjelmaan; uskontoa voidaan opettaa yksityisissä kouluissa ja uskonnollisilla yhdyskunnilla voi olla myös omia oppilaitoksia. *Vapauden ja pluralismin* periaatteet antavat mahdollisuuden luoda vaihtoehtoisia toimintamalleja ja lisätä opetuksen monimuotoisuutta. Enää ei ole yhtä ”virallista” totuutta tai ideologiaa, joka pitäisi ottaa huomioon opetusta kehitettäessä. *Hallinnon demokratisoinnin* tavoitteena on vallan siirto keskusjohdolta alueellisille ja paikallisille hallintoelimille ja *oppilaitosten sisäisen autonomian* vahvistaminen. Koulutus ei siis enää ole valtion monopoli, vaan suunnittelussa ja päätöksenteossa pyritään lisäämään valtion ja kansalaisjärjestöjen yhteistyötä.

Lain hyväksyminen merkitsi neuvostoajalta periytyvän totalitaarisen koulutusmallin häviötä ja uuden koulutusfilosofian virallistamista. Se antoi koulutuksen uudistamiselle juridisen perustan ja loi periaatteelliset edellytykset uuden koulutuspolitiikan kehittämiseksi. Lain toimeenpano kohtasi kuitenkin alusta lähtien voimakasta vastustusta keskushallinnossa - myös opetusministeriön sisällä. Lain edellyttämä vallan siirto alue- ja paikallistasolle ja oppilaitosten itsemääräämisoikeuksien vahvistaminen herättivät pelkoa siitä, että valtion vaikutusvalta koulutuksen kehittämisessä jäisi liian vähäiseksi (Neimatov 2002, 193). Jo vuonna 1994 lakia yritettiin muuttaa siten, että se antaisi viranomaisille enemmän mahdollisuuksia puuttua koulujen ja korkeakoulujen toimintaan. Yritys ei tuolloin onnistunut, mutta viimeisen kymmenen vuoden aikana lakiin on tehty monia muita muutoksia ja täydennyksiä, jotka joidenkin arvostelijoiden mielestä ovat ”vesittäneet” koko lain. Erityisen voimakkaasti lain toimeenpanoa on viime vuosina kritisoinut entinen opetusministeri Eduard Dneprov. Laajassa *Učitel'skaja gazeta* -lehdessä julkaistussa artikkelissaan hän puhuu Venäjällä vallitsevasta ”lainsäädännöllisestä terrorismista” ja vertaa koulutuslain kohtaloa Beslanin koulukaappauksen traagisiin tapahtumiin (Dneprov 2004).

Kamppailua koulutuksen kehittämisen suunnasta

Siirtymäkauden alkuvaiheessa Venäjällä vallitsi laaja yksimielisyys koulutuksen uudistamisen välttämättömyydestä. Näkemykset uudistuksen periaatteista ja sisällöistä sen sijaan poikkesivat huomattavasti toisistaan. Ajautumista poliittiseen umpikujaan kuvaa hyvin koulutuksen kehittämissuunnitelman käsittely hallintokoneistossa. Pari vuotta koulutuslain voimaantulon jälkeen Venäjän federaation hallitus hyväksyi yksityiskohtaisen kehittämissuunnitelman, jonka tarkoituksena oli lain periaatteiden ja tavoitteiden toteuttaminen käytännössä. Kehittämissuunnitelmaa ei kuitenkaan pystytty panemaan täytäntöön pääasiassa taloudellisista syistä. Koulutuksen kentällä tavoitteiden ja resurssien välinen ristiriita johti turhautumiseen ja sekaannukseen. Taloudellisten resurssien jatkuvasti heiketessä uudistuspolitiikan vastustajien määrä kasvoi ja koulun kehittämissuunnitelma vedettiin takaisin duuman käsittelystä vuonna 1998 (Smolin 1999, 3). Neimatovin (2002, 190-191) näkemyksen mukaan olennaisena syynä uudistuspolitiikan toteutuksen epäonnistumiseen oli se, että uudistusliikkeen päähuomio oli suuntautunut koulutuksen sisällöllisiin tavoitteisiin, joiden toteuttaminen ilman taloudellista ja organisatorista tukea oli mahdotonta.

Taloudellisten tekijöiden ohella kamppailussa koulutuksen kehittämisen suunnasta on kysymys myös yhteiskunnan perusarvoista (ks. esim. Laihia-Kankainen 1999). Siirtymäkauden alkaessa yhtenä julkilausuttuna tavoitteena oli Venäjä koulutusjärjestelmän kehittäminen tiiviissä vuorovaikutuksessa Euroopan maiden kanssa. Esimerkiksi Venäjän federaation opetusministeriön laatimassa koulutuksen kehittämissuunnitelmassa (The Development of Education 1994, 6) korostettiin Venäjän halua kehittää yhteistyötä ja olla mukana rakentamassa ”yhteistä eurooppalaista kotia”. Rajojen avautuessa 1990-luvun alkupuolella kontaktien solmiminen ja aidon yhteistyön kehittäminen tuli käytännössä myös yksittäisten opettajien ja oppilaitosten ulottuville.

Siirtymäkauden pitkittyessä yhteistyön kehittämiseen ei enää suhtauduttu pelkästään positiivisesti. Esimerkiksi edellä mainittua koulutuksen kehittämissuunnitelmaa kritisoitiin erityisesti siitä, että se perustuu ”länsimaisiin arvoihin” ja jättää huomiotta sekä neuvostokoulun saavutukset että Venäjän oman pedagogisen tradition vahvuudet (esim. Rutkevič 1999). 1990-luvun lopulla koulutuksen uu-

distamisessa alettiin korostaa enemmän ”kansallisia arvoja”. Tämä näkyy esimerkiksi vuonna 1999 julkaistussa luonnoksessa *Koulutuksen kansalliseksi doktriiniksi*, jossa kansalliset tavoitteet liitetään kiinteästi ”venäläisen yhteiskunnan sosiaalisen, taloudellisen ja henkisen kriisin voittamiseen” ja ”Venäjän suurvalta-aseman palauttamiseen” (Nacional’naja doktrina obrazovanija 1999). Kansallisen doktriinin tavoitteet eivät ole suoranaisesti ristiriidassa koulutuslain kanssa, mutta tietynlaisia painotuseroja niissä voidaan havaita. Esimerkiksi suurvalta-aseman korostaminen heijastelee Venäjän kansallisen ylpeyden ja itsetunnon kokemia kolauksia.

Ruohonjuuritasolla kamppailu koulutuksen kehittämisen suunnasta näkyy epävarmuutena toiminnan perusteista ja jatkuvuudesta. Otan esimerkin yhden pietarilaisen yleissivistävän koulun kehityksestä siirtymäkauden aikana. Pietarin koulu 204 oli eräs ensimmäisistä vieraan kielen opetuksen erikoistuneista kouluista, jossa aloitettiin suomen kielen opetus vuonna 1989 (ks. Rasčetina & Milovidova 1999; Pöyhönen 2004, 113-124). Vuonna 1995 yhteistyössä suomalaisten opettajien ja kouluviranomaisten kanssa koulun yhteyteen perustettiin venäläis-suomalainen lukio, jossa opiskeli myös suomalaisia vaihto-oppilaita. Tällä perusteella koulu sai ns. koulu-lyseon statuksen, mikä toi jonkin verran ylimääräisiä resursseja toiminnan järjestämiseen. Koulussa tehtiin useita opetuskokeiluja oppimisen laadun kehittämiseksi ja suomen kielen opetuksen tehostamiseksi mm. soveltamalla kurssimuotoista opetussuunnitelmaa ja vieraiden kielten integroitua opetusohjelmia (ks. Laihiala-Kankainen 2000). Venäjän taloudellisen tilanteen heikentyessä ja koulutuspoliittisen linjan muuttuessa 1990-luvun lopulla tällainen toiminta ei enää saanut tukea hallintoviranomaisten taholta. Koulu-lyseon status poistettiin, valinnaisten aineiden määrä rajattiin minimiin ja englanti tuli pakolliseksi, kaikille ensimmäiseksi vieraaksi kieleksi, mikä merkitsi suomen opetuksen tuntuvaa vähentämistä ja käytännössä venäläis-suomalaisen lukion toiminnan lakkauttamista. Muutaman vuoden aktiivisen ja innovatiivisen kokeilukauden jälkeen koulu joutui siten hallinnollisten säädösten muuttuessa palaamaan takaisin lähtöruutuun.

Esimerkki on yksi osoitus siitä, että keskushallinnon valta koulutuksessa on lisääntynyt (ks. myös Mitter 2002). Tämä ei kuitenkaan välttämättä merkitse paluuta vanhaan keskusjohtoiseen neuvostomalliin, sillä tietynasteisella säätelyllä saattaa olla myös tervehdyttävä ja vakauttava vaikutus pyrittäessä korjaamaan joitakin siirtymäkauden alun ”ylilyöntejä”. Koulutuksen murroksen keskellä on vaikea arvioida erilaisten toimenpiteiden vaikutuksia pidemmällä aikavälillä. Siksi tyydynkin seuravassa ainoastaan kuvaamaan joitakin Venäjän koulutukselle asetettuja haasteita ja tulevaisuuden näkymiä.

Koulutuksen haasteita

Koulutuksen kehittämisen suuntaviivat vuoteen 2010 on määritelty Koulutuksen modernisoinnin konseptiossa, jonka Venäjän federaation hallitus hyväksyi vuonna 2001 (Konceptcija modernizacii). Laajan keskustelun jälkeen koulutuksen modernisoinnissa on päädytty kolmeen päätavoitteeseen: koulutuksen saavutettavuuden laajentamiseen, laadun kohottamiseen ja tehokkuuden lisäämiseen (Filippov 2004, 5). Tavoitteiden asettelussa on otettu huomioon Venäjän sitoutuminen Bolognan sopimukseen ja sen edellyttämiin vaatimuksiin mm. koulutuksen laadun varmistamisesta. Myös yleissivistävän peruskoulutuksen kohdalla konseptiossa viitataan kansainvälisen kehityksen asettamiin vaatimuksiin. Tarkastelen tässä luvussa joitakin koulutuksen uudistamisen haasteita yleissivistävän keskiasteen ja korkeakoulutuksen näkökulmasta.

Koulutuksen piirissä opiskelee ja työskentelee Venäjällä noin 40 miljoonaa ihmistä, jotka muodostavat potentiaalisen reservin yhteiskunnan kehittämisessä. Valtion tuki koulutukselle on kuitenkin suhteellisen vähäinen ja varsinkin siirtymäkauden alkuvaiheessa koulutuksen arvostus oli varsin heikko. Koulutus ja tiede kuuluivat niiden alojen joukkoon, jotka eivät pystyneet pitämään puoliaan vapaan markkinatalouden luomissa olosuhteissa. Jonkinlaisia viitteitä Venäjän koulutuksen taloudellisesta tilasta antavat seuraavat vertailevat luvut (Derjabin 2004, 76, 82). Kun Suomen valtion budjetista koulutuksen ja tieteen osuus vuonna 2002 oli 15,5 prosenttia, Venäjällä vastaava osuus jäi alle 5 prosentin. Suomessa käytetään vuosittain rahaa yhtä oppilasta kohti keskimäärin 15 kertaa

enemmän kuin Venäjällä. Opettajan palkka Suomessa on 20-kertainen venäläisen opettajan ansioihin verrattuna. Opettajien palkkataso on alhainen myös muihin Venäjän ammattiryhmiin verrattuna: yleissivistävän keskiasteen opettajien palkat olivat vuonna 2004 vain noin puolet teollisuustyöntekijöiden keskiansioista (Merkulova 2004). Talouden ongelmat näkyvät erityisen selvästi oppilaitosten tiloissa, varustetasossa ja opetusvälineissä (ks. esim. Neimatov 2002, 204-269), mutta myös yksityisten ihmisten toimeentulossa ja jaksamisessa. Perheiden taloudellisen ahdingon vuoksi osa kouluikäisistä oppilaista on jäänyt kokonaan opetuksen ulkopuolelle ja varsinkin suurissa kaupungeissa katulasten määrä on kasvanut huolestuttavasti.

Tällä hetkellä näyttää siltä, että koulutuksen arvostus olisi hiljalleen nousussa. Erään tutkimuksen mukaan noin kaksi kolmannesta venäläisten lasten vanhemmista pitää korkeakoulutusta lapsilleen hyvin tärkeänä ja yli puolet heistä on valmis myös taloudellisiin uhrauksiin lastensa koulutuksen hyväksi (Kuz'minov 2004). Uutena kehitystrendinä korkeakoulutuksen alueella on provinssiyliopistojen merkityksen kasvu, joka johtuu siitä, että lahjakkaat nuoret pääkaupunkiseudun ulkopuolelta eivät enää muuta Moskovaan opiskelemaan, koska elämä on siellä liian kallista. Uudet arviointijärjestelmät osoittavat, että menestyviä opiskelijoita on muuallakin kuin Moskovan ja Pietarin aikaisemmin niin arvostetuissa korkeakouluissa (ks. Sidorenko 2004). Näyttää siltä, että perinteisestikin vahvat, mutta sijaintinsa vuoksi toissijaisina pidetyt Voronežin, Uralin, Kaukoidän ja Tomskin valtioniopistot ovat vieneet johtoaseman pääkaupunkien korkeakouluilta.

Uudet arviointijärjestelmät tekevät tuloaan paitsi korkeakouluihin myös yleissivistävään peruskouluun. Vaikka Neuvostoliiton koulutusjärjestelmä oli ideologisesti väritynyt, neuvostokoulun oppilaat menestyivät hyvin kansainvälisissä vertailuissa. Siirtymäkaudella koulutuksen taso on huolestuttavasti laskenut. Venäjän osallistuminen OECD:n jäsenmaiden koulutuksen vertaileviin tutkimuksiin on osoittanut, että venäläiset nuoret ovat osaamisen laadussa OECD-maiden keskiarvon alapuolella (Väljjarvi & Linnakylä 2002). Heikkoon tulokseen on useita syitä. Venäläisen opetustradition vahvuutena on pidetty "akateemista" koulutusta ja vahvaa panostusta tiedon perusteisiin (ks. esim. Filippov 2004). Levitesin (2004) näkemyksen mukaan venäläisten oppilaiden teoreettinen taso on suhteellisen korkea, mutta heillä ei ole valmiuksia sellaisten tehtävien ratkaisemiseen, joissa tietoa on sovellettava käytännön ongelmiin. PISA -tutkimuksen kansallisessa raportissa (Osnovnye rezul'taty 2002) todetaan, että itse testitilanne on venäläisille oppilaille vähän motivoiva ja monet arvioinnissa käytetyt tehtävätyypit, esimerkiksi monivalintatehtävät, ovat heille outoja. Joitakin tehtäviä on ollut vaikea soveltaa venäläisiin olosuhteisiin, koska erot eri maiden sosiaalisissa rakenteissa ja käytännössä ovat melko suuret.

Vaikka erilaisia "selityksiä" heikkoon tulokseen aina löytyy, koulutuksen tutkijat ovat huolestuneita opetuksen tasosta ja laadun heikentymisestä ja pitävät kansainvälisen arvioinnin tuloksia suurena haasteena opetuksen kehittämiseksi. Yhtenä syynä venäläisten nuorten heikkoon menestykseen erityisesti lukutaidon osalta kansallisessa PISA -raportissa mainitaan perinteinen opetustapa, joka ei kannusta oppilaita omien näkökantojen, mielipiteiden ja tulkintojen tekemiseen (Osnovnye rezul'taty 2002). Tästä syystä itsenäinen ajattelu ja aloitteellisuus omaan elämäntilanteeseen liittyvissä valinnoissa ovat venäläisillä nuorilla heikosti kehittyneet. Nykyinen koulu ei raportin mukaan valmista oppilaita riittävästi jälkiteolliseen informaatioyhteiskuntaan. Opetus on edelleen liian tietopainotteista ja oppimistaitoihin kiinnitetään liian vähän liian vähän huomiota.

Koulutuksen laadun parantamiseen pyritään vaikuttamaan mm. kehittämällä uutta yhtenäistä valtion tutkintojärjestelmää, johon vuonna 2004 osallistuu kaksi kolmasosaa yleissivistävän koulun päättävistä oppilaista (Filippov 2002, 12). Uuden tutkintojärjestelmän avulla halutaan vaikuttaa myös koulutuksen parempaan saavutettavuuteen, sillä siirtymäkauden aikana tapahtunut yksityiskoulujen perustaminen ja maksullisen opetuksen lisääntyminen näkyy kasvavana alueellisena eriarvoisuutena erityisesti korkeakoulutuksessa. Koulutuksellisesta tasa-arvoa Venäjällä on toistaiseksi tutkittu hyvin vähän, vaikka sosiaalisten ja alueellisten erojen kasvu onkin yksi uhkatekijä myös koulutuksen tason näkökulmasta (Borisenkov 2004, 4).

Kohti uutta koulutuspolitiikkaa

Millaisia ovat koulutuksen uhat ja mahdollisuudet tämän päivän Venäjällä? Tähän kysymykseen vastaaminen riippuu osittain siitä, kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Esimerkiksi koulutuksen yksityistäminen, yksityisten oppilaitosten perustaminen ja maksullisen opetuksen lisääminen merkitsevät kasvavia mahdollisuuksia Venäjän lukumääräisesti pienelle varakkaalle väestönosalle, mutta toimeentulominimin rajoilla elävälle enemmistölle tällainen kehitys merkitsee suurta uhkaa.

Koulutuksen ongelmien ratkaisuun ei yleensä ole yksiselitteisiä ja valmiita vastauksia. Yhdenyhtyvän Euroopan näkökulmasta on toivottavaa, että koulutuksen demokratisointi ja humanisointi Venäjällä jatkuu ja että koulutuksellista yhteistyötä kehitetään edelleen.

Koulutuksen demokratisointi on samanaikaisesti sekä koulun uudistamisen väline että sen toteutumisen tae. Se ei rajoitu ainoastaan kouluhallintoon, vaan liittyy kiinteästi koko koulun elämään, sen sisäisiin rakenteisiin ja vuorovaikutussuhteisiin. Laajemmassa mittakaavassa koulutuksen demokratisointi tukee kansalaisyhteiskunnan muodostumista Venäjällä. Koulutuksen humanisointi puolestaan merkitsee huomion kiinnittämistä kulttuuriin ja yleisinhimillisiin arvoihin. Se on oppijan persoonallisuuden kunnioittamista, hänen henkilökohtaisten tavoitteidensa ja tarpeidensa huomioon ottamista. Nämä tekijät ovat keskeisiä myös oppimisen laadun näkökulmasta.

Venäjän koulutuksessa on siirtymäkaudella käynnissä monen tasoisia prosesseja: samaan aikaan kun Venäjä Euroopassa osallistuu yhteisen koulutusalueen luomiseen, se pyrkii rakentamaan yhtenäistä koulutusaluetta myös Venäjän sisällä. Keskushallinnon roolin vahvistuminen koulutuksessa on osa tätä prosessia. Merkitseekö se siirtymistä johonkin aidosti uuteen vai palataanko kenties hiljalleen takaisin vanhoihin käytäntöihin, jää nähtäväksi. Joka tapauksessa koulutuksen kehitys on kiinteästi yhteydessä Venäjän taloudelliseen ja poliittiseen kehitykseen ja muutokset tulevat viemään useamman sukupolven ajan.

LÄHTEET

- Ball, S.J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 1, 6-20.
- Borisenkov, V.P. 2004. Vyzovy sovremennoj epohi i prioritetye zadači pedagogičeskoj nauki. *Pedagogika* 1, 3-10.
- Burawoy, M. & Verdery, K. (toim.) 1999. *Uncertain Transition. Ethnographies of Change in the Post-socialist World*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Coulby, D., Cowen, R. & Jones, C. (toim.) 2000. *Education in Times of Transition. World Yearbook of Education 2000*. London: Kogan Page limited.
- Derjabin, Ju.S. 2004. Finljandija – odin iz mirovyh liderov v obrazovanii. *Pedagogika* 4, 75-82.
- Development of Education. 1994. National Report of the Russian Federation. International Conference on Education, the 44th Session. Geneva.
- Dneprov, E.D. 1994. Četvertaja škol'naja reforma v Rossii. Moskva: Interpraks.
- Dneprov, E.D. 1998. Sovremennaja škol'naja reforma v Rossii. Moskva: Nauka.
- Dneprov, E. 2004. Novuju politiku diktuet Minfin. *Učitel'skaja gazeta* 42. 19.11.2004, 16-17.
- Filippov, V.M. 2004. Modernizacija rossijskogo obrazovanija, *Pedagogika* 3, 5-13.
- Holmes, B., Read, G. & Voskresenskaya, N. 1995. *Russian Education. Tradition and Transition*. New York: Garland Publishing.
- Kuz'minov, Ja. 2004. V obrazovanii net ničego tajnogo ne stavšego javnym. *Učitel'skaja gazeta* 9, 9.3., 26-27.
- Laihiala-Kankainen, S. 1999. Reflections on Russian Education: the Ideas of Internationalisation and Nationalisation. Teoksessa M. Kangaspuro (toim.) *Russia: More different than most*. Kikimora Publications B: 16, 77-98.

- Laihiala-Kankainen, S. 2000. Educational Reform in Russia – Between the Past and the Future. *Idäntutkimus* (7) Special Issue, 113-123.
- Levites, D.G. 2004. Rossijskaja škola: Celi i cennosti. *Pedagogika* 7.
- Merkulova, G. 2004. Učitel'skaja gazeta 38, 21.9.
- Mitter, W. 2002. Transformaatiot koulutusjärjestelmässä. Vertailukohteina Venäjä ja Etelä-Afrikka. Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampereen yliopistopaino.
- Nejmatov, Ja.M. 2002. *Obrazovanie v XXI veke. Tendencii i prognozy*. Moskva: Algoritm.
- Nikandrov, N.D. 1995. Russian Education after Perestroika: The Search for New Values. *International Review of Education* 41, 1-2, 47-57.
- Novikov, A.M. 2004. Količestvo i kačestvo pedagogičeskikh dissertacij v Rossii. *Pedagogika* 6, 50-57.)
- Onokoj, L.S. 2004. Rossija na puti integracii v obščeevropeskuju sistemu obrazovanija. *Sociologija obrazovanija* 2, 80-85.
- Osnovnye rezul'tatay mezhdunarodnogo issledovanija obrazovatel'nyh dostiženij učaščihsjja PISA-2000. 2002. Moskva.
- Pöyhönen, S. 2004. Suomen kielen opettajana Venäjällä. Ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa. *Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus*.
- Rasčetina, S.A. & Milovidova, O. 1997. Pietarin venäläis-suomalaisen koulun ja lukion toimintaperiaatteista. Teoksessa S.Laihiala-Kankainen & S. Rasčetina (toim.) *Kielikontakteja*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 83-91.
- Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu? Teoksessa R. Honkonen (toim.) *Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampereen yliopistopaino, 93-119.
- Rutkevič, M. 1999. Izmenenie social'noj roli obščeeobrazovatel'noj školy v Rossii. *Narodnoe obrazovanie*, 1, 55-63.
- Shadrikov, V.D. 1997. The Russian Federation: The Humanization of Education. *Prospects* (27), 4, 577-585.
- Sidorenko, A. 2004. Maaseudun yliopistot menestyvät – lahjakkuuden maantiede laajenee. *Nezavisimaja gazeta* 206, 24.9.
- Sobkin, V.S. & Pisarskij, P.S. 1994. Žiznennye cennosti i otnošenje k obrazovaniju: krosskul'turnyj analiz. Moskva-Amsterdam. Moskva: Centr sociologii RAO.
- Smolin, O.N. 1999. Rossijskaja nacional'naja doktrina obrazovanija: razmyšlenija nad koncepciej. *Pedagogika* 7, 3-14.
- Sutherland, J. 1999. *Schooling in the new Russia. Innovation and Change, 1984-95*. University of London: School of Slavonic and East European Studies.
- Tomiak, J. 2000. The Russian Federation in transition. Teoksessa D. Coulby, R. Cowen & C. Jones, *Education in Times of Transition. World Yearbook of Education 2000*. London: Kogan Page Limited.
- Väljäärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Webber, S.L. 2000. *School, Reform and Society in the New Russia*. Basingstoke: Maxmillian.

KOULUTUSPOLIITTISET DOKUMENTIT

- Konceptsiija modernizacii Rossijskogo obrazovanija (Venäjän koulutuksen modernisointikonseptio). <http://www.philippov.ru/news/27/224>
- Nacional'naja doktrina obrazovanija v Rossijskoj Federacii. Proekt. (Koulutuksen kansallinen doktriini Venäjän federaatiossa. Ehdotus.) <http://www.asf.ru/fprn.htm>
- Zakon Rossijskoj Federacii "Ob obrazovanii" (Venäjän federaation laki "Koulutuksesta"). <http://www.educom.ru/ru/documents/education.php>

