

OPETUS  
2000

Tuuli Asunmaa – Pekka Rähä (toim.)

# Samalta viivalta 4

Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston  
(VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010



PS-KUSTANNUS



**Samalta viivalta 4**



Tuuli Asunmaa – Pekka Räihä (toim.)

# **Samalta viivalta 4**

**Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston  
(VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010**

## **Kustantajan yhteystiedot**

### **PS-kustannus**

PL 303 Aatoksenkatu 8 E  
40101 Jyväskylä 40720 Jyväskylä

### **Asiakaspalvelu**

puhelin: 014 3370 070  
faksi: 014 3370 071  
Internet: [www.ps-kustannus.fi](http://www.ps-kustannus.fi)  
sähköposti: [asiakaspalvelu@ps-kustannus.fi](mailto:asiakaspalvelu@ps-kustannus.fi)

Tuottaja: Pekka Santalahti  
puhelin: 014 3370 077  
sähköposti: [pekka.santalahti@ps-kustannus.fi](mailto:pekka.santalahti@ps-kustannus.fi)

### **Toimituskunta**

Tuuli Asunmaa, Helsingin yliopisto  
Miika Marttunen, Jyväskylän yliopisto  
Jouni Peltonen, Oulun yliopisto  
Inkeri Ruokonen, Helsingin yliopisto  
Pekka Räihä, Jyväskylän yliopisto  
Simo Skinnari, Itä-Suomen yliopisto  
Klaus Toivonen, Lapin yliopisto  
Jorma Vainionpää, Tampereen yliopisto  
Minna Vuorio-Lehti, Turun yliopisto

Kansi: Marja Junnila ja Janne Hiltunen  
Taitto: Janne Hiltunen

© Tekijät ja PS-kustannus

PS-kustannus  
Opetus 2000

ISBN 978-952-451-447-7

WS Bookwell Oy  
Juva 2010

# Sisältö

*Tuuli Asunmaa & Pekka Rähä*

Johdanto vuoden 2010 VAKAVA-kokeen  
aineiston artikkeleihin..... 7

*Päivi Atjonen*

Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme  
kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita ..... 13

*Anneli Eteläpelto & Katja Vähäsantanen*

Ammatillinen identiteetti persoonallisena  
ja sosiaalisena konstruktiona..... 45

*Marjo Räsänen*

Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta ..... 69

*Reijo Siltala, Jarkko Alajääski, Soili Keskinen & Anu Tenhunen*

Opetusalan asiantuntijoiden käsityksiä  
opettajan pedagogisesta innovatiivisuudesta..... 89

*Anna-Maija Niemi*

Kaikki mukana? – eronteot ja tuotettu tavallisuus  
esi–1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa ..... 111

*Hannu Savolainen*

Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin.... 137

Kirjoittajat ..... 155

Sanasto..... 158





Tuuli Asunmaa & Pekka Räihä

# Johdanto vuoden 2010 VAKAVA-kokeen aineiston artikkeleihin

## Aluksi

Nyt alkava VAKAVA-kevät on järjestyksessään jo neljäs. VAKAVA-organisaatio on vakiinnuttanut asemansa kasvatustieteen valintayhteistyöverkostona, ja nykyisin se kattaa lähes koko kasvatustieteen kirjjon. VAKAVA-verkoston osallistuvien koulutusohjelmien määrä on vakiintunut noin 40 paikkeille.

Aivan kuten edellisinäkin vuosina, johdantoartikkelin, josta ei laadita koekysymyksiä, tarkoitus on johdatella lukijaa vuoden 2010 kirjallisen kokeen aineistoon. Johdannon tehtävänä on paitsi kertoa artikkeleista yleensä myös välittää artikkelit koonneen työryhmän ajattelemaa punaista lankaa lukijoille. Saamamme palautteen perusteella tällainen menettely on koettu hyväksi ja tarpeelliseksi. Kokeeseen voi tinkiä lähteä ilman, että on lukenut johdantoartikkeliä.

Toisin kuin aikaisempina vuosina tällä kertaa johdantoartikkelissa lukijaa ei enää perehdytetä VAKAVAn syntyhistoriaan. Halutesaan siihen voi tutustua VAKAVAn verkkosivuilla ([www.helsinki.fi/vakava](http://www.helsinki.fi/vakava)).

VAKAVA-aineistoon valitut artikkelit ovat kaikki niin sanottuja tieteellisiä tekstejä. Tällöin ne sisältävät muun muassa lähdeviittauksia. VAKAVA-kokeeseen valmistautuminen tai siinä menestyminen ei kuitenkaan edellytä artikkeleissa viitattuihin lähteisiin tutustumista.

Tieteellisen artikkelin teksti on ilmaisultaan yleensä varsin tiivistä, ja siksi se saattaa tuntua vaikealta, varsinkin, jos on tottunut lukemaan lähinnä oppikirjoja. Artikkeleissa, tiiviin ilmaisun vuoksi, jätetään tiettyjä tieteenalan peruskäsitteitä avaamatta, sillä lähtöoletuksena on, että lukija niitä jo tuntee.

Tällainen lähtökohta on vähintäänkin haastava tieteelliseen tekstiin tottumattomalle. Jotta lukija ei tarvitsisi vierelleen sivistyssanakirjaa, tänä vuonna aineiston loppuun on laadittu lukemista helpottava sanasto. Kaiken kattava sanasto ei kuitenkaan ole, vaan sinne on kerätty vain sellaisia käsitteitä ja termejä, jotka eivät selviä artikkelin asiayhteydestä.

Tämän kokoelman kaikki artikkelit on julkaistu aikaisemmin toisaalla. Alkuperäiset julkaisutiedot ovat sekä tämän johdantoartikkelin lopussa että kunkin artikkelin alussa. Mikäli jatkossa opintojen yhteydessä käytätte kokoelman artikkeleita tulevien tutkimustenne ja kirjoitustenne lähteinä, on korrektaa viitata alkuperäiseen lähteeseen, ei tähän artikkelikokoelmaan.

## Artikkeleista sekä niiden valinnasta

VAKAVA-aineistoon valitut kuusi artikkelia on seulottu useamman kymmenen vaihtoehdon joukosta. Niiden valinnasta on vastannut eri yliopistojen kasvatustieteen asiantuntijoista koottu yhdeksänhenninen työryhmä. Koska kasvatustiede tieteenalana on varsin laaja, se asettaa työryhmän vuodesta toiseen ison haasteen eteen. Artikkelikokoelman pitäisi nimittäin olla samaan aikaan tieteenalan näkökulmasta kattava, mutta lyhyehkön lukuajan vuoksi se ei saa olla liian laaja. On löydettävä siis eräänlainen tasapaino kattavuuden ja laajuuden välille. Kun kaikkia kasvatustieteen osa-alueita ei näin voi sisällyttää samaan kokoelmaan, työryhmän on ollut pakko tehdä valintoja ja rajauksia.

Riippumatta siitä, onko lukija hakeutumassa aikuiskasvattajaksi, luokanopettajaksi, lastentarhanopettajaksi, erityisopettajaksi, opin-

to-ohjaajaksi, aineenopettajaksi tai kasvatustieteen asiantuntijaksi, valituilla artikkeleilla pitäisi olla kaikille jotakin annettavaa. Vaikka kahden artikkelin empiirinen tutkimus sijoittuu kouluun, niiden sanoma ja sisältö ulottuvat koulua paljon laajemmallekin alueelle. Tarkoitus ei siis ole nostaa koulua tai opettajankoulutusta erityiseen asemaan muiden koulutusohjelmien kustannuksella, vaan tarjota kaikille tuttu maaperä, koulu, tutkimuksen ympäristöksi. Koulusta jokaisella lukijalla on usean vuoden kokemus. Näin artikkeleiden tutkimustuloksia on mahdollisuus arvioida omaa koulukokemusta vasten.

Aineiston aloittaa Päivi Atjoson artikkeli *Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää?* Artikkelin sopii ensimmäiseksi hyvin, sillä se ei edusta mitään tiettyä kasvatustieteen koulutusohjelmaa, vaan käsittelee tutkimuksen teon eettisyyttä laajasti. Jokainen koulutuksessa aloittava opiskelija joutuu joka tapauksessa pohtimaan tutkimuksen teon eettisiä kysymyksiä viimeistään opinnäytetöissään.

Atjoson artikkelissa tarkastellaan kasvatuksen ja sen tutkimuksen eettisen pohdinnan tarvetta ja kysytään, mikä on eettisesti hyvää kasvatustiedettä. Artikkelin tavoitteena on valottaa kasvatustieteen eettisiä ja moraalisia vastuita ja velvollisuuksia sekä pohtia, millaisia eettisiä kysymyksiä kasvatustieteen tekijöiden tulisi esittää itselleen kasvatuksesta ja sen tutkimuksesta. Artikkelin on ajankohtainen puheenvuoro, sillä nykyään tutkinto- ja julkaisumääriin tuijottaminen, kamppailu viroista ja henkilökohtaisista palkanlisistä on omiaan summentamaan näkyä siitä, mikä on eettisesti kestävää tulevaisuutta palvelevaa kasvatustiedettä. Kirjoittaja peräänkuuluttaa viime kädessä luottamusta tutkijaan ja hänen moraaliseen itseohjautuvuuteensa, joka tekee ihmisen tutkimisesta haastavaa ja palkitsevaa.

Anneli Eteläpellon ja Katja Vähäsantasen artikkeli *Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona* tarjoaa lukijalle mahdollisuuden tarkastella omaa ammatillista identiteettiään eli käsitystä itsestään ammatillisena toimijana. Jokainen hakija on jo tehnyt ammatillista identiteettityötä miettiessään, mitkä ovat omat vahvuudet ja heikkoudet sekä mille alalle haluaa suun-

tautua. Artikkelit on teoreettinen katsaus erilaisiin tapoihin ymmärtää ammatillinen identiteetti. Siinä tarkastellaan myös työn historiallista muutosta ammatillisen identiteetin rakentumisen taustalla, luodaan katsaus erilaisiin identiteettiteorioihin, pohditaan ammatillisen identiteetin ja oppimisen välisiä yhteyksiä sekä esitellään ammatillisen identiteetin nykytutkimusta. Artikkelin mukaan ammatillisen identiteetin rakentumiseen vaikuttaa vallitseva tuotantotapa, ja sen tarkastelussa voidaan korostaa sekä ihmisen persoonallista että sosiaalista puolta.

Neljä seuraavaa artikkelia ovat enemmän tai vähemmän kytköksissä kouluun. Ensimmäisessä Marjo Räsänen artikkelissa tarkastelun kohteena ovat tieto ja tietämisen tavat. Seuraavat kaksi artikkelia (Siltala ym. ja Niemi) ovat puhtaasti empiirisiä tutkimuksia, joiden tutkimusaineisto on kerätty koulumaailmasta. Viimeisenä olevaa Hannu Savolaisen artikkelia voidaan varsin perustellusti pitää luonteeltaan koulutuspoliittisena.

Artikkelissa *Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta* Marjo Räsänen tarkastelee, millaista on taide- ja taitoaineiden avulla saavutettu tieto. Taito- ja taideaineita yhdistävään kokonaisvaltaiseen tiedonkäsitykseen sisältyy näkemys kokonaisvaltaisesta oppimisprosessista ja siitä, että erilaisten tietämisen tavat ovat samanarvoisia. Artikkelissa esitetty integroivan taideopetuksen malli tarjoaa välineen, jonka avulla niin opettaja kuin kuka tahansa muu kasvattaja voi kehittää omia kasvatuskäytäntöjään.

Seuraava artikkeli jatkaa siitä, mihin edellinen artikkeli päättää: opettaja, joka kehittää opetustaan ottamalla uusia ja monipuolisia opetusmenetelmiä käyttöönsä, on opettajien mielestä innovatiivinen. Opetusalalla innovatiivisuus näyttää saavan vähän erilaisen sävyn kuin mitä sillä on liike-elämässä. Näin toteavat Reijo Siltala, Jarkko Alajääski, Soili Keskinen ja Anu Tenhunen artikkelissaan *Opetusalan asiantuntijoiden käsityksiä opettajan pedagogisesta innovatiivisuudesta*. Tutkimuksen mukaan innovatiivisuuteen näytetään suhtautuvan sukupuolisidonnaisesti ja eri tavoin eri oppilaitosasteilla. Artikkelin tu-

los perustuu vajaalta viideltäsadalta opetusalan ammattilaiselta kerättyyn tutkimusaineistoon.

Jos edellisessä Siltalan ja kumppaneiden artikkelissa tutkittavia oli useita satoja, seuraavassa Anna-Maija Niemen artikkelissa *Kaikki mukana?* heitä on vain muutama. Niemen artikkelissa eritellään tavallisuuden ja erilaisuuden käsitettä lapsiryhmän ymmärtämänä. Tutkimuksen kohteena oli erityis- ja yleisopetuksen oppilaista muodostettu kouluryhmä. Artikkeliki kertoo, minkälaisia mukaanottavia ja ulossulkevia käytänteitä pientenkin oppilaiden arjessa on. Vaikka tutkimuksessa havaittiinkin pieniä eroja tyttöjen ja poikien eron-teoissa, kyse ei ole sukupuolen vaikutuksesta sinällään vaan pikem-minkin siitä, että tytöille ja pojille useiden syiden summana monesti mahdollistuu erilainen tila toimia ja olla tavallisena lapsena toisten joukossa.

Kaksi edellistä artikkelia ovat esimerkkejä empiirisistä tutkimuksista. Molemmista tutkimustulokset perustuvat tutkimusta varten kerätyn aineiston analyysiin. Siltalan ja kumppaneiden tutkimus on niin sanottu määrällinen (kvantitatiivinen) tutkimus ja Niemen tutkimus puolestaan on niin sanottu laadullinen (kvalitatiivinen) tutkimus. Molemmat tutkimusperinteet tullevat tutuksi opintojen aikana.

Aineiston päättää Hannu Savolaisen artikkeli *Erilaisuuden huomi-oimisesta hyviin oppimistuloksiin*, joka avaa lisää edellisessäkin artikkelissa tutuksi tulleen inklusiivisen – kaikille yhteisen – koulun piir-teitä. Artikkelissa tarkastellaan, miten on mahdollista liittää yhteen inklusiivisen koulun tasa-arvotavoitteet ja samalla kehittää laadukas-ta opetusta. Savolainen nimeää tutkimuksensa metatutkimukseksi: hän ei siis kerää itse tutkimusaineistoa vaan käyttää lähteinään koti-maisia ja kansainvälisiä tutkimuksia. Tulosten mukaan hyvän koulun ja hyvien oppimistulosten taustalla ovat ammattitaitoiset opettajat ja koulun vastuu kaikkien lasten opetuksesta. Suomalaisissa kouluissa joustava ja kattava oppimisen tukeminen erityisoppilaiden kohdalla on tuottanut hyviä oppimistuloksia. Ainakin tältä osin suomalaista koulujärjestelmää voidaan pitää ilmeisen onnistuneena.

## Artikkelien bibliografiset tiedot

- Atjonen, P. 2008. Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisiä haasteita. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 113–142.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisenä ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Niemi, A.-M. 2008. Kaikki mukana? – eronteot ja tuotettu tavallisuus esi–1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa. Kasvatus 39 (4), 322–334.
- Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa TAI-DE JA TAITO – KIINNI ELÄMÄSSÄ! Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu 2009. Helsinki: Opetushallitus, 28–39.
- Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. Kasvatus 40 (2), 121–130.
- Siltala, R., Alajääski, J., Keskinen, S. & Tenhunen, A. 2009. Opetusalan asiantuntijoiden käsityksiä opettajan pedagogisesta innovatiivisuudesta. Aikuiskasvatus 2/2009, 93–103.

Päivi Atjonen

# Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Aikamme kasvatuksen ja kasvatus- tieteen eettisiä haasteita

*Kasvatuksessa on viime kädessä aina kyse tahdosta välittää lapsille ja nuorille jotain sellaista, joka on hyvää ja oikeaa. Jokainen kasvattajasukupolvi toivoo, että seuraavan tulevaisuus olisi ainakin joissain asioissa valoisampi kuin oma elämä on ollut. Etiikka pohtii kysymyksiä onnellisesta elämästä ja sen edistämisen keinoista, vaikkei niihin ole mahdollista antaa yksiselitteistä vastausta. Toisaalta tavoitteiden ja unelmien pohdinnan sivuuttaminen tekisi opetus- ja kasvatustyön nopeasti näköalattomaksi.*

*Tässä artikkelissa kasvatusta ja sen tutkimusta katsellaan juuri eettisin silmälasein. Kun vanhemmat ja opettajat kantavat suurta kasvatusvastuuta, on kasvatustieteilijällä tutkimusvastuu siitä, että hän kohtelee tutkimiaan ihmisiä oikeudenmukaisesti, hyvään pyrkien ja vahingon aikaansaamista välttäen. Siksi kasvatuksen tutkijaan pätee hyvin ajatus, että etiikka on enemmän vastuussa kuin oikeassa olemisen kysymys.*

*Artikkeli on julkaistu aikaisemmin teoksessa Siljander, P. & Kivelä, A. (toim.) 2008. Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 113–142.*

## Miksi kasvattaja ja kasvatustieteilijä tarvitsevat etiikkaa?

Etiikasta ja moraalista puhuminen saattaa kuulostaa monen kasvatustieteilijän mielestä vanhanaikaiselta tai epätieteelliseltä. Sanoja 'hyvä' ja 'paha' tai 'oikein' ja 'väärin' on moniäänisyyden ajassa vältytty niiden kategorisyyden vuoksi. Postmodernistit väittävät, ettei mitään voi kontekstista riippumattomasti pitää totena, joten moraalisuus on vain omantunnon kysymys. Jos puhutaan moraalista käytännöstä, implisiittisesti viitataan siihen, että jokin on moraalitonta ja kysytään, mikä sinä olet sellaista väittämään.

Esimerkiksi eettisiin koodeihin liittyy perusteltua kritiikkiä, eivätäkä kaikki usko eettisiin lautakuntiin, jotka esimerkiksi lääketieteessä valvovat tutkimushankkeiden eettistä laatua. Eettisen käyttäytymisen koodien kehittelyä voidaan pitää pelkkänä ammatillisena etikettipuuhaeluna, ja yritys johtaa absoluuttinen ohjeisto on tuohon tuomittu. Tieteenalojen ja niiden soveltamien tutkimusmenetelmien erilaisuus, kiista inhimillisten oikeuksien universaalisuudesta sekä eri kulttuureissa vallitsevat erilaiset arvostukset ja käytännöt herättävät epäilyn yleispätevien eettisten normien toimivuudesta (Marin 1996).

Vaikka monet haluavat uskoa, että kaikki tutkijat tahtovat toimillaan parantaa maailmaa ja noudattaa siten aristoteelista eettistä traditiota, todellisuus ei tietenkään ole niin yksinkertainen. Tutkijat plagioivat, julkaisevat samoja tuloksia moneen kertaan, vähättelevät kollegojansa, viitteistävät raporttejaan leväperäisesti ja lihottelevat ansioitaan rahoja ja virkoja hakiessaan. Tarvittaisiinko sittenkin etiikkaa ja moraaliala?

### *Eettisen ja moraalisen pohdinnan tehtävistä*

Yksi syy etiikan ja moraalien vieroksumiseen voi piillä niiden luonteen kapea-alaisessa ymmärtämisessä. Etiikan ajatellaan olevan yksioikoista arvostelua, mikä on oikein tai väärin ikään kuin etiikka olisi yksinker-



taista laskelmointia ja kaavan sovellusta. Paul ym. (2002, 4) sanovat, että etiikassa ei ole niinkään kysymys oikeassa vaan *vastuussa olemisesta*. Oikeaa voidaan etsiä ja tehdä virheitä, mutta olla silti vastuullisia, mikä mahdollistuu oivallettaessa oma erehtyväisyys ja yleinen inhimillisuus. Etiikka ei ole sama asia kuin tunteet, eikä se ole uskonto tai pelkkää lakien noudattamista. Etiikka muistuttaa esimerkiksi siitä, että vaikka jokin asia on teknologisesti tai tieteellisesti mahdollista, sitä ei silti voi joskus eettisistä syistä toteuttaa. (Velasquez ym. 2006.)

Moraalia pidetään empirian ja etiikkaa teorian tason käsitteinä, mutta monesti etiikka ja moraalit synonyymistetaan, eikä siitä Lounosen (2000, 31) tai Pietarisen ja Poutasen (1998, 14) mielestä ole yleensä suurta haittaa. Kaikilla ihmisillä on moraalit, mutta kaikki ihmiset eivät ole moraalisia eikä kaikilla ole etiikkaa. Olipa moraalit hyvä tai huono, tiedostettu tai tiedostamaton, se ohjaa yksilöiden todellisuustulkintoja ja arvioita siitä, mitä pitää tai voi tehdä. *Etiikkaa ei ole kaikilla siksi, että sen tulee olla tietoisista*. Etiikka suhteuttaa moraalit käsitykset teorioihin ja ajatusmalleihin ja auttaa moraalit tulemista käsitettävämmäksi ja johdonmukaisemmaksi.

Eettisen pohdinnan tehtävänä on tiedostaa ja analysoida eettisiä ongelmia, esittää ratkaisuja ja perustella ne sekä hahmottaa eettisiä suuntaviivoja ja kehittää moraalit tietoisuutta (ks. Gylling 2006, 350; Törmä 1996, 13). Cribb (2004, 55) määrittelee, että ”eettinen käytös lähtee halusta toimia kunnollisesti kaikissa olosuhteissa, ei vain niissä asioissa, joita sääntöjen tekijät ovat huomioineet. Etiikka on ihmiskunnan ominaispiirre siksi, että laki ei kykene aikaansaamaan moraalitesti hyvää käytöstä.” Pietarisen ja Poutasen (1998, 89–89) tavoin on samalla varoitettava eettisen fanaattisuuden vaa-roista; etiikka koskee enemmän moniarvoisuutta ja suvaitsevaisuutta kuin monoliittisen kulttuurin vartioimista. Siksi se arvostaa vaikkapa kulttuuri- ja sukupuolisensitiivisyyttä (Ball 2003; Gordon 2006) tai globaalia taloudellista hyvinvointia.

Etiikan tehtävänä on auttaa tutkijoita tulemaan tietoisiksi tutkimuksen piilokysymyksistä sekä selviytymään niiden kanssa, vaikkei se voi antaa yksinkertaisia ratkaisuja. Etiikka haastaa transformatii-

visiin tutkimuksiin, jotka pakottavat tarkastelemaan epätasa-arvoa ja epäoikeudenmukaisuutta tuottavia vallan ja totuuden järjestelmiä. (Alderson 2005, 29; Hirvonen 2006, 42.) Näin paljastuvat ne, jotka Pringin (2003, 56) sanoin ”kärelevät vallan käytävillä”. Totuuden kyseenalaistaminen tapahtuu MacNaughtonin ja Smithin (2003, 112–113) mukaan muun muassa etsimällä tietoisesti monipuolisia näkökulmia, jotta välttyy tutkimuksessaan kiinnittymiseltä yhteen totuuteen. Omia totuuksiaan voi tutkia myös asettamalla ne marginalisoitujen ryhmien kontekstiin. Näin päästään kysymään, kenen tietoa ja miten tuotetaan, kenet vaiennetaan.

### ***Eettisen pohdinnan tarve kasvatuksen ja kasvatustieteen kannalta***

Kasvatuksen ja sen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä tarkasteltaessa on aina muistettava se yksinkertainen lähtökohta, että *kasvatus on* vahvasti *arvosidonnainen* aikansa ilmentymä. Opetus- ja kasvatustyön tavoitteet, sisällöt, menetelmät ja arviointi ovat valintoja, mitä pidetään vaikkapa hyvänä, oikeana, hyödyllisenä tai tärkeänä (Atjonen 2005). Arvoista vapaata kasvatusta ei ole, eikä tutkimuskaan vältty arvosidonnaiselta peruspremissiltä (vrt. Raatikainen 2006). Tästä omalajisuudesta kasvatustieteilijöiden pitää olla myös ylpeitä ja puolustaa sitä asiantuntemattomia hyökkäyksiä vastaan.

Kasvatuksella sanotaan olevan kolme päätehtävää eli identiteetti-, sosialisatio- ja sivistystehtävä (Siljander 2002, 47–49). Eettinen kasvatustieteen näiden kannalta tarkoittaa, että yksilön henkilökohtaisille lahjoille tarjotaan monipuolista kasvuravintoa, hänet saateetaan yhteiskunnan vaatimien sosiaalisten taitojen piiriin ja varustetaan kriittisellä ajattelulla toimia yhteiskunnassa aktiivisesti eikä vain sopeutuen ja reaktiivisesti. Kasvatuksen perusarvoja pohdittaessa ainakin seuraavat kolme lähtökohtaa ovat kiistämättömiä: 1. Jokainen ihminen on arvokas, ainutkertainen ja korvaamaton. 2. Jokaisella ihmisellä on yhtäläinen arvo. 3. Ihminen on yhteisöllinen olento, jonka elämä saa täyden merkityksen vain suhteessa toisiin ihmisiin. (Ks.

Atjonen 2004.) Nämä säätelevät sitä, miten kasvatusta pitää eettisesti kannalta katsoen sekä toteuttaa että tutkia.

Kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikkei hän lopulta tiedä, mitä 'hyvä' varsinaisesti on (Siljander 2002, 25). Tällä niin sanotulla Menonin paradoksilla tarkoitetaan, että "kasvatettavan hyvän elämän, vastuuseen kasvamisen ja itseksi tulemisen ideaalit saavat eettisen merkityksensä nimenomaan siitä, ettemme kasvattajina voi tietoisesti määritellä kasvatusideaalien täsmällistä sisältöä, emmekä voi deduktiivisesti johtaa ideaalien käytännöllisiä merkityksiä jostakin määrätystä hyvän elämän premissistä" (Värri 2000, 27). Tällä on perustavanlaatuisia seuraamuksia siihen, millaiset tutkimusinterventiot ihmisten, erityisesti lasten, elämään ovat eettisesti oikeutettuja.

Hyvää elämää on Värriin (2000, ix) mukaan pohdittava kahdesta syystä: Ensinnäkin koska kasvatussuhteen osapuolet ovat toisilleen ainutlaatuisia, kasvatuksellista hyvää on syytä kysyä aina uudelleen, jottei unohdettaisi ainutlaatuisuutta ja laiminlyötäisi kasvatettavien itseytymisen mahdollisuuksia. Toiseksi hyvää elämää pitää tarkastella siksi, että kasvatusta joutuu ristiriitaisten valtapyyteiden kohteeksi myös sellaisilta tahoilta (mm. elinkeinoelämä), joiden ensisijaiset tarkoitusperät eivät ole lainkaan kasvatuksellisia. Näin Värri lähettää selvän viestin, mikä on tutkijan vastuu ja sitoutumisen suunta.

Kasvatusta tutkivan kasvatustieteen perustehtävä on luoda tai tuottaa perusteltua tietoa tutkimuskohteestaan. Kasvatustieteellä on ensinnäkin *teoreettinen* tehtävä eli sen tulee jäsentää kasvatustoimintaa, luoda sitä kuvaavaa käsitteistöä ja kumuloida teoreettista tietoa. Toiseksi sillä on *empiirinen* tehtävä eli sen tulee kuvata ja analysoida kasvatustodellisuudessa harjoitettavaa kasvatustoimintaa. Kolmanneksi kasvatustieteellä on myös opetus- ja kasvatustieteen *asiantuntijoiden kouluttamisen* tehtävä, mikä tarkoittaa sekä koulujen opettajien että alan tieteellisen jälkikasvun varustamista työ- ja tiede-elämässä tarpeellisin tiedoin ja taidoin.

Teoreettinen, empiirinen ja koulutusellinen tehtävä eivät sinällään erota kasvatustiedettä vaikkapa oikeus-, lääke- tai kielitieteestä. Erityiseksi tehtävät tekee omaperäinen tutkimuskohde, inhimillinen

ihminen, jonka kasvu ja kasvattaminen vaativat toisenlaista eettistä herkkyyttä kuin vaikkapa bio- tai kauppatieteilijän tutkimuskohde. Teoriaa ei yksiselitteisyyden hakemisen mielessä voida väkisin luoda ihmisestä, eikä empiriakaan taivu tutkijan tahtoon asettamatta kysymystä, onko tutkijan rekonstruktio oikea vai väärä, hyvä vai paha ja mistä näkökulmasta katsoen.

### ***Tutkimusetiikka tieteen ihanteiden ylläpitäjänä***

Kaikki ihmiskunnan keksinnöt ja innovaatiot perustuvat tavalla tai toisella tieteelliseen tietoon ja tutkimukseen, ja tieteen arvostusta mitataan tyypillisesti sen tuottamalla hyödyllä. Oikeasti tieteen arvo ei ole yksinomaan käytännöllisyydessä tai hyödyllisyydessä, vaan tieteellä on aina ollut moraalisia päämääriä ja eettisiä ihanteita. Hallama (2002, 1) toteaa, että ”tieteellinen tutkimus ei omaksu toimintaohjelmaansa toimeksiantajiltaan, se ei sovita tuloksiaan rahoittajiensa toiveiden mukaisesti, se ei mukaudu auktoriteettien tahtoon, se ei tyydy annettuihin vastauksiin eikä jo saavutettuihin tuloksiin. Tieteen ihanteisiin kuuluu, että se on riippumatonta ja asettaa itse omat päämääränsä ja muovaa metodinsa palvelemaan tietämiseen ja ymmärtämiseen tähtäävää tutkimusta.”

Vaikka tieteen tekemiseen monesti kytkeytyy edellä kuvatun kaltaisen altruististen motiivien ensisijaisuus, tutkijatkaan eivät aina ole toimineet pyyteettömästi, vailla egoistisia päämääriä, vaan janonneet mainetta, kunniaa ja taloudellisia etuja kyseenalaisin keinoin. Ellei reaalityodellisuudessa ilmenneiden väärinkäytösten käsittelemiseksi ole mitään mekanismia tai kirjallista ohjenuoraa, moraalitilanne vääjäämättä löytyy tulos- ja suorituspainoiden keskellä (Gylling 2006, 354–355). Hallama (2002, 1) sanoo kuitenkin osuvasti, että

*tieteen etiikka ei ole paljastusten moraalitilannetta, se ei ole skandaalien etiikkaa eikä sensaatioiden siveysoppia. Tieteen etiikka on koko tiedeyhteisön – johon kuuluvat niin aloitteleva graduntekijä kuin maailmankuulu akateemikkokin – hiljaista, sinnikästä ja hellittävästä.*

*tämätöntä sitoutumista tieteen harjoittamisen ihanteisiin: rehellisyyteen, avoimuuteen ja kriittisyyteen. Se on niiden periaatteiden ja käytäntöjen ylläpitämistä, edistämistä ja vaalimista, joiden varassa tieteellinen tutkimus on mahdollista ja joiden noudattamiseen tieteen luotettavuus ja sen tulokset perustuvat.*

Monet tutkijat ja etiikan asiantuntijat korostavat, että tutkimusetiikka on erityisesti tieteen sisäinen asia, sillä esimerkiksi tieteen autonomian ja tieteellisen toiminnan integriteetin varjeleminen on tiedeyhteisön itsensä vastuulla. Vaikka väärinkäytöksiä on ulkopuolisten toimesta tutkittu ja tuomittu, myös tiedeyhteisö itse on asianmukaisesti herännyt hyvän tieteellisen käytännön loukkauksiin, mikä on yleismaailmallinen ilmiö. Ydinkysymys on lopulta sekä yksittäisen tutkijan että tiedeyhteisön kannalta luottamuksesta. *Moraali on luottamuksen etiikkaa* (Pursiainen 2002, 35), ja luottamus on helppo menettää, mutta työlästä ja joskus mahdotonta voittaa takaisin (Blomqvist 2006, 20).

### ***Tutkimuseettisiä kannanottoja, tilastoja ja julkaisuja***

Etiikkaa käsitellään varsin paljon kirjallisuudessa, ja esimerkiksi Internetissä saa hakusanoilla 'tutkimusetiikka' (11 400 kpl) tai 'research ethics' (34.6 milj. kpl) huomattavia osumamääriä. Joidenkin yliopistojen sivuilla maailmalla on julkaistu pitkiä linkkilistoja (esim. EthicsWeb 2006; UCL 2006), joista löytyy eettisiä ohjeita tai koodeja, viranomaiskannanottoja ja alan artikkeleita. Niissä kannetaan bio- lääketieteen eettisten haasteiden lisäksi huolta vaikkapa antropologien, tilastotieteilijöiden, taloustutkijoiden, kriminologien, psykologien ja tietysti myös kasvatustieteilijöiden työn moraalista.

Monet eettiset koodit ovat tutkimusjärjestöjen tai tiedeseurojen aikaansaannoksia. Kasvatusalalle sopivia tai läheisiä, laajoja koodistoja ovat julkaisseet vaikkapa AERA (American Educational Educational Association, 2000), BERA (British Educational Research Association, 2004), SRA (Social Research Association, 2003) ja

BSA (British Sociological Association, 2002). Joihinkin näistä, kuten muun muassa suomalaisiin psykologien tutkimuseettisiin ohjeisiin (Psykologiliitto 2005), on liitetty loppuun luetteloita aihepiiriä käsittelevästä kirjallisuudesta asiasta tarkemmin kiinnostuneiden käyttöön.

Suomessa on julkaistu tutkimuseettisen neuvottelukunnan toimesta ensimmäiset ohjeet tutkimusvilppiepäilyjen käsittelemiseksi vuonna 1994, ja ne uudistettiin 1998. Viimeisin julkaisu ilmestyi vuonna 2002 nimellä ”Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen” (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002). Neuvottelukunta määritteli, että tutkijan ammattitaidossa on kolme komponenttia, jotka ovat tiedollinen osaaminen, tutkimuskäytäntöjen hallitseminen ja ammattietiikka. Tutkija saattaa olla hyvä kahdessa ensimmäisessä alueessa, muttei hallitse tutkimusetiikkaa. Ammattietiikan puutteesta raportti käyttää nimeä ’hyvän tieteellisen käytännön loukkaus’. Neuvottelukunnan ohjeiden merkittävyys ei ole juridisessa pätevydessä – vaikka loukkausten käsitteilyyn annetaankin tarkkoja, oikeudellisia ohjeita – vaan eettisessä sitovuudessa.

Hyvän tieteellisen käytännön loukkausten lukumäärät Suomessa vuosina 1998–2005 eivät ole vielä erityisen huolestuttavia (epäilyjä yhteensä 114 kpl, tutkittuja 49 kpl ja todettuja 27 kpl; Acatiimi 2006, 27 ja Lötjönen 2003, 38), mutta mitä ilmeisimmin ne ovat vain jäävuoren huippu ja olleet lisääntymässä viime vuosina. Paineet tutkimukseen ja julkaisemiseen lisääntyvät yliopistoissa henkilöstön moraalialia koettelevalla tavalla, eivätkä opiskelijat potentiaalisina tulevina tutkijoina ole tämän ongelman ulkopuolella.

Suomessa on ilmestynyt muutamia hyödyllisiä tutkimusetiikan alan julkaisuja. Lötjönen (1999) toimitti suppeahkon artikkelikoelmaa ”Tutkijan ammattietiikka” sekä Karjalainen, Launis, Pelkonen ja Pietarinen (2002) laajan koosteen nimeltä ”Tutkijan eettiset valinnat”. Vuonna 2006 on ilmestynyt kaksi teosta: ensin Kuulan (2006) kirja ”Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys” ja sitten 428-sivuinen kokoomateos ”Etiikkaa ihmistieteille”

(Hallamaa ym. 2006). Näistä voi saada valaisevan kokonaiskuvan tieteenteon eettisten yleis- ja erityiskysymysten haastavuudesta.

## **Millaista on (eettisesti) hyvä kasvatustiede?**

Kasvatuksen ja kasvatustieteen eettisten haasteiden pohdinta otsikolla ”Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää?” johtaa vääjäämättä kysymyksiin, mitä on hyvä kasvatustiede ja onko ’eettisesti hyvä’ kasvatustiede oma tavanomaista vaativampi tiedelajinsa. Hyvää kasvatustiedettä peräävään kysymykseen voisi helpoiten vastata sanomalla, että hyvä tutkimus tuottaa joko teoreettisesti tai empiirisesti tai molemmilla tavoilla perusteltua tietoa tutkimuskohteestaan eli kasvatuksesta. Jos tieto palvelee lisäksi koulutuksellisia päämääriä, kyse on vielä paremmasta tutkimuksesta. Vastaus ei yleisyydessään paljon auta tutkimuskäytännössä, jota varten tarvitaan konkreettisempia neuvoja.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2002, 3) on kuvannut hyvän tieteellisen käytännön, jonka perusteella myös kasvatustieteen hyvyttä voi arvioida. Tiedeyhteisöltä odotetaan muun muassa, että tutkijat ja tieteelliset asiantuntijat noudattavat huolellisesti tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, soveltavat tieteellisiä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä, ottavat kunnioittavasti huomioon muiden tutkijoiden työn sekä sopivat työnjaosta ja aineistojen omistajuudesta selkeästi.

### ***Eettisten standardien keskeiset lähteet***

Keskustelu kasvatustieteen hyvydestä on moraalinen kysymys, eikä sen määrittelemistä moraaliseksi pidä pelätä. Puhuessaan ’hyvydestä’ esimerkiksi ’tehokkuuden’, ’tuloksellisuuden’, tai ’perusteellisuuden’ sijasta Paechter (2003, 109) haluaa osoittaa, että tietty moraalinen arvottaminen kuuluu asiaan. Vaikkapa rasistisia tai seksistisiä piilo-oletuksia jostain ryhmästä kantavia tutkimuksia ei yksinkertaisesti tehdä siksi, että niihin on sisäänrakennettuina ihmisyksilöiden

erilainen kohtelu. Hyvän kasvatustutkimuksen keinojen pitää olla hyväksyttävässä suhteessa tavoitteisiin ja lopputuloksiin, jotka ovat sinällään moraalisesti oikeutettuja. Siten kasvatustieteen hyvyyden yksi välttämätön ehto on, että se perustuu eksplisiittisille ja moraalisesti puolustettavissa oleville periaatteille.

Tutkimuksen hyvyyden arviointiperusteita voidaan Velasquezin ym. (2006) tavoin hahmottaa ainakin viidestä näkökulmasta. *Utilitaristinen* lähestymistapa lähtee seurausten arvioinnista eli pyritään maksimoimaan hyöty haittoihin verrattuna. Eettistä on se, mistä on kaikkien kannalta eniten hyötyä ja vähiten haittaa. *Oikeuksia* korostavat katsovat, että eettisesti hyvä teko on sellainen, joka kunnioittaa parhaiten niiden moraalisia oikeuksia, joihin kyseinen teko vaikuttaa. Inhimillinen arvokkuus syntyy ihmisten humanista luonteesta sinänsä, mikä velvoittaa kohtelevaan tutkittavia päämäärinä eikä välineinä päämääriin pääsemiseksi.

*Reiluuden tai oikeudenmukaisuuden* periaatteen juuret ovat Aristoteleessa, joka tahtoi kaikkia yksilöitä kohdeltavan samanarvoisesti; eriarvoiselle kohtelulle pitää olla jokin legitiimi peruste. *Yhteisen hyvän* näkökulma juontaa puolestaan juurensa kreikkalaiseen filosofiaan, että yhteisössä eläminen on sinällään hyvää, ja jokaisen jäsenen pitää osaltaan rakentaa yhteistä hyvää; etenkin haavoittuviin kohdistettu myötätunto kuuluu sen oleellisiin vaatimuksiin. Hyveiden näkökulma nostaa keskusteluun eräitä ideaaliominaisuuksia, jotka mahdollistavat ihmisen humaaniuden kehittymisen parhaimpaansa. Esimerkiksi rehellisyys, rohkeus, myötätunto, anteliaisuus, suvaitsevaisuus, hyväntekeväisyys, rakkaus, arvokkuus, reiluus, itsensä hillintä ja varovaisuus ovat tällaisia hyveitä.

Edellä olevista näkökulmista voidaan todeta, että etiikka velvoittaa kasvatustieteilijää eniten suhteessa lapsiin ja nuoriin, joita se käyttää runsaasti informantteinaan. Heidän kaikinpuolinen kunnioittamisensa tietävinä, tuntevina ja merkityksiä etsivinä yksilöinä on tärkeää, ja heidän palveluksessaan tieteen tulosten pitäisi voida ehdoittaa toimia. Yksi rikotuimmista periaatteista monien arvioijien mukaan on, että kasvatustiede on kadottanut yhteytensä yhteisen hyvän tuot-



tamiseen, mihin palaan artikkelissa tuonnempana. Tutkijan hyveitä koskeva keskustelu on mukaillut opettajuutta koskevaa keskustelua: 1970–1980-lukujen ”tieteellistämisaallon” jälkeen on 1990-luvulta alkaen rohjettu puhua yksilön luonteenlaadun merkityksestä niin kasvatukseen kuin siihen kohdistuvassa tutkimustyössä; tätäkin teemaa käsittelem myöhemmin tekstissäni.

### **Hyvän kasvatustieteen tunnuspiirteitä**

Kasvatustieteen teoreettisen ja empiirisen tehtävän toteuttamisen onnistumista vaikeuttaa tieteen laaja-alaisuus, mitä Mortimore (2000, 11–12) havainnollistaa seuraavasti:

*Tutkimus ulottuu vauvojen ja pienten lasten oppimisen tutkimuksesta elinikäiseen oppimiseen ja kolmannen iän yliopistolaisten oppimiseen saakka, unohtamatta tietenkään koulutusinstituution ulkopuolella tapahtuvaa oppimista. Se käsittää kaiken, mikä on jotenkin tekemisissä kasvatuksellisen prosessin – sekä formaalin että informaalin – kanssa ja koskee lukuisia aiheita liittyen terveyteen sekä lasten hoivaan ja laiminlyönteihin. Se voi kohdistua tiettyihin paikkoihin (koulut, leikkikentät, kirjastot ja kodit) tai tiettyihin ihmisiin (oppilaat, opettajat, lastensuojelun työntekijät, tukihenkilöstö, koulupalvelukeskusten työntekijät, valtion virkamiehet). Aivan kuten lääketiede pyrkii hallitsemaan sairauksia ja terveyttä, syitä ja seurauksia, ennusteita ja tapahtumasarjoja, kasvatustiede on tekemisissä ihmisen koko olemisen kanssa eli henkisen, hengellisen, fyysisen ja emotionaalisen kehityksen kanssa.*

Eettisesti hyvää kasvatustutkimusta voidaan arvioida esimerkiksi Paechterin (2003, 110–111) jäsentelyn avulla: Se on ensinnäkin *perusteellista*. Tutkijoiden pitää olla itselleen ja muille rehellisiä siinä, mitä he ovat nähneet, oletaneet ja päätelleet. Heidän ei pidä yrittää liikaa tuottaa tietoa, joka muotoilisi vallitsevaa politiikkaa ja käytäntöä. Sellaisen tiedon pitää olla tietyssä muodossa (lyhyt, luetteloitettu, liioista kvalifikaatioista ja näkemyseroista riisuttu), mikä ei edistä pe-

rusteellisuutta. Perustellun tiedon tuottaminen osoitettiin edellä kasvatustieteen ydintehtäväksi, vain tietty metodinen kurinalaisuus ja systemaattisuus tekevät informaatiosta tieteellistä tietoa.

Hyvä tutkimus on *metodeiltaan läpinäkyvää*, mikä kontribuoi kasvatustieteen empiiriseen tehtävään. Ihmistieteissä on ymmärrettävää, että eri tutkijat saavat erilaisia tuloksia ja eri ihmiset reagoivat niihin eri tavalla. Tämä edellyttää tutkijalta avoimuutta omia ennakkoluulojaan kohtaan, tietoisuutta valtasuhteista sekä selvästi auki kirjoitettua lähestymistapavalintaa. Tutkimuksen on oltava *eksplisiittisesti eettisesti oikeudenmukaista*. Koska merkittävä osa työstä tapahtuu lasten kanssa, eettinen oikeudenmukaisuus on otettava erityisen vakavasti. Hyvä eettinen käytäntö ei tarkoita vain sitä, miten tutkimukseen osallistujia kohdellaan, vaan myös sitä, miten tutkijat kohtelevat toisiaan.

Tutkimuksen pitää olla *jossain relevantissa suhteessa teoriaan*, mikä muistuttaa kasvatustieteen ensimmäisestä eli teorian rakentamisen tehtävästä. Tutkijoiden on oltava tietoisia löydöstensä teoreettisista implikaatioista ja pintaa syvemmillä olevista teoreettisista virtauksista joko lähtien liikkeelle vahvasti aiemmasta tiedonmuodostuksesta tai rakentamalla teoriaa empiirisen aineiston syväanalyysistä käsin. Lisäksi käytännön kasvatustyötä tekevien keskuudessa pitää herätellä teorian ymmärtämisen tarvetta.

Paechterin viidenneksi nimeämä eettisen hyvyden näkökulma, *käytännön palveleminen*, on askarruttanut laajasti sekä kasvatustieteellisen tiedon tuottajia että sen käyttäjiä: onko hyvä tutkimus välttämättä hyödyllinen, onko hyödyllinen tutkimus hyvä, ja missä hyvyys sijaitsee? Tässä puhutaan paitsi kasvatustieteen empiirisestä niin myös kouluttamisen tehtävästä. Kasvatusalan tutkijat jakanevat laajalti eettisesti perustellun ajatuksen, että heidän tutkimuksistaan pitäisi olla hyötyä luokka- ja opettajienhuoneissa. Taustalla on inhimillinen tarve tehdä jotain arvostettua, viedä tärkeiksi koettuja asioita eteenpäin ja kokea siten työnsä palkitsevaksi.

Käytäntöä koskeva tutkimus ei automaattisesti tarkoita, että se tähtäisi käytännön muuttamiseen. Siitä huolimatta esimerkiksi koulutuspolitiikan tekijät odottavat, että tulosten pitäisi vaikuttaa kuin

interventio, vaikkei mitään interventiota olisi tehty (Paechter 2003, 106). Kasvatustieteen ulkopuoliset ajattelevat, että jos tutkimus vain lisää tietoa antamatta selvää viestiä, mitä tuloksilla pitäisi tehdä, se on ollut ajan ja rahan tuhlausta. Tähän kytkeytyy tyypillisesti odo- tus, että kasvatustieteen pitää olla pääasiassa empiiristä, ja sen tulisi kohdistua spesifeihin, vastattavissa oleviin kysymyksiin.

Tutkijat, poliittiset päättäjät ja käytännön kasvatustyön tekijät tarkastelevat kasvatustieteen hyödyllisyyttä ainakin kolmena laajana kategoriana (Paechter 2003, 112):

- välitön hyöty kouluissa – ensi viikolla minun luokassani (tai jon- kun muun luokassa)
- välitön hyöty koulutuspolitiikan suhteen – nopeasti byrokraatti- en käytettäväksi
- kasvatuksellisen (tai psykologisen, sosiologisen, filosofisen tai his- toriallisen) tiedon lisääminen – pitkäjänteisesti perustutkimuksen tekemistä

Luettelon kahta ensimmäistä kohtaa priorisoidaan yleensä sekä lyhyen että pitkän aikavälin arvioinneissa. Monissa maissa hallitukset tekevät koulumuutoksia siinä tahdissa, etteivät tutkimussyklit mi- tenkään ehdi taipua poliittisiin sykleihin. Hyödyn priorisointi välit- tömän praktisen sovellettavuuden hengessä on epärealistinen ajatus nopeasti muuttuvissa konteksteissa. Hyödyllisimmät kontribuutiot voivat silloin tulla Paechterin (2003, 113–115) mukaan ”kauimpana norsunluutorneissa istuvilta, pelkiksi skolastikoiksi moitituilta” eli psykologeilta, sosiologeilta, filosofeilta tai historioitsijoilta. Heidän pitkäkestoinen ja teoreettisesti perusteltu tutkimusintressinsä ei yri- täkään tähdätä välittömiin käytännön sovelluksiin, vaan he edistävät edellä olevan luettelon kolmatta kategoriaa eli lisäävät alaa koskevaa perustietoa.

Paechter (2003, 116) muistuttaa, ettei kukaan osaa aina ennus- taa, mitkä aiheet ovat hedelmällisiä tutkittaviksi, ja millä voisi olla pitkän tähtäimen vaikutusta. Kaikki jotain lisää kasvatuksen (laajasti ymmärretystä) maailmasta kertova on jollain tavalla hyödyllistä, nyt

tai tuonnempänä. Niin kauan kuin tutkijat tietävät tekevänsä työnsä niin hyvin kuin mahdollista – tunnistaen ja kunnioittaen moraalista imperatiivia, perusteellisuutta, läpinäkyvyyttä, teoriayhteyttä ja tutkimusetiikkaa – he kontribuoivat kasvatustieteen tieteelliseen tietoon, Paechter rohkaisee.

## Tarvitaanko hyviä periaatteita vai hyviä tutkijoita?

Kasvatustieteen tehtävänä siis on perustellun tiedon tuottaminen tutkimuskohteestaan eli kasvatuksesta. Kelpo kasvatustiede, arviointiinpä sitä eettisestä tai mistä tahansa muusta näkökulmasta, on helpommin sanottu kuin tehty. Eettisesti laadukas ajattelu, toiminta ja päätöksenteko on monien kontekstisidonnaisten tekijöiden summa, mikä ei kuitenkaan tee tarpeettomiksi yleisiä tutkimuseettisesti ohjaavia periaatteita ja tutkijoiden ominaislaadun arviointia. Näihin alan kirjallisuus on kiitettävästi keskittynyt.

### *Eettiset periaatteet kasvatuksessa ja sen tutkimuksessa*

Olen edellä kasvatuksen perusarvoja käsitellessäni korostanut jokaisen yksilön ainutkertaisuutta, yhtäläistä arvoa ja sosiaalisuutta. Värin (2000, 25,29) tavoin muistutan myös kasvatintietoisuuden sekä vastuun- ja oikeudentunnon kehittymisen tärkeydestä, mikä edellyttää kasvatintietoisuuden ja tiedostavan toiminnan sallivien kasvatustieteen menetelmien käyttöä. Näistä premisseistä käsin on ymmärrettävää, että varsin monissa eettisissä ohjeissa ja etiikan tai filosofian asiantuntijoiden kannanotoissa nousevat seuraavat eettiset periaatteet yhteisiksi ja muut ylittäviksi (Alderson 2005; Allen 2005; Callahan 1998; Farrell 2005a; Häyry 1999):

- ihmisten ja heidän autonomiansa kunnioittaminen
- vahingon välttäminen

- oikeudenmukaisuuden turvaaminen
- hyödyn tuottaminen

Periaatteet on puettu eettisissä koodistoissa tyypillisesti muotoon, jossa vakuutetaan vastuuta tutkimukseen osallistujille, rahoittajille, tutkijayhteisölle ja niin sanotulle suurelle yleisölle (AERA 2000; BERA 2004; BSA 2004; Psykologiliitto 2005; SRA 2003). Periaatteita yksilöitäessä puhutaan erityisen paljon tutkimussuostumuksesta (informed consent), mutta ohjeissa käsitellään myös esimerkiksi objektiivisuutta, puolueettomuutta, tietoturvaa, harhaanjohtamista, petosta, luottamusta, hienotunteisuutta, anonyymiutta, yksityisyyttä, salaamista, diskriminointia, oikeuksia, tasapuolisuutta, reiluuutta, haavoittuvuutta ja laillisuutta. Esimerkiksi psykologien tutkimuseettiset periaatteet käsittävät 15 ja brittisosiolegien ohjeet peräti 61 kohtaa.

Kasvatuksen tutkijan ja tutkittavan suhdetta luonnehtii hyvin esimerkiksi etnologiatieteissä käytetty I–I–I-periaate eli 'Ihmisiltä Ihmisenä Ihmisille'. Sen mukaan tärkeimmäksi eettiseksi vastuualueeksi tulevat tutkimuksen kohteena olevat ihmiset, joiden henkinen, taloudellinen ja sosiaalinen hyvinvointi on etusijalla. (Jyväskylän yliopisto 2005.) Halasa (2005) toteaa tutkijan ja tutkittavan suhdetta pohtiessaan, että nykyisin vallalla olevissa osallistavissa tutkimusmenetelmissä pyritään luomaan tasa-arvoinen, *kollaboratiivinen yhteistyösuhde* tutkijan ja tutkittavan kesken (myös Syrjälä ym. 2006). Halutaan luoda dialogi, jossa molemmat oppivat ja antavat tietämystään yhteisesti jaettavaksi. Silti tieteen tekijä ei voi rajoittua kuvaamaan todellisuutta vain tutkittavien näkökulmasta käsin (Rolin 2006, 109–112), kuten toisinaan tunnutaan ajateltavan.

Tähän vuorovaikutussuhteeseen liittyy filosofinen ja paljon kiistaa herättänyt kysymys, onko tietämisen *oikeus* (tutkija) ristiriitainen yksilön oman oikeuden (tutkittava) kanssa. Ovatko silloin molemmat tutkimustulosten tai -aineiston omistajia? Miten tasa- tai eriarvoinen tutkimusinteraktio voi olla, jos asiaa käsitteellistetään vertaamalla sitä vaikkapa Siljanderin (2002, 27–28) ja Kansasen (2004,

75) analyysiin pedagogisesta vuorovaikutuksesta? Halasa (2005) viittaa Cornettiin ja Chaseen, jotka tähdentävät tutkijan ja tutkittavosallistujien jatkuvaa vuorovaikutusta, joka rakentaa *luottamusta*, jota yleisesti pidetään yhtenä eettisen tutkimuksen keskeisimmistä perusteista.

Halasa (2005) nostaa lukuisista kasvatustieteellistä etiikkaa käsittelevistä lähteistä esille yhden ydinteeman eli *tutkimussuostumuksen* ja siihen liittyen *haitan minimoinnin*. Tutkittavan pitää autonomiaperiaatteen vuoksi olla aina tietoinen tutkimuksen mahdollisista haitoista ja ottaa niistä osavastuu, siis suostua vapaaehtoisesti tutkimukseen. Tämä perustuu Kantin moraalifilosofiseen näkemykseen, ettei ihmistä saa käyttää välineenä mihinkään, vaan häntä tulee aina kunnioittaa päämääränä sinänsä. Tutkimussuostumus on monista hyvistä puolistaan (etenkin lääketieteellisissä kokeissa) huolimatta myös ongelmallinen, koska valtasuhde tutkijan ja tutkittavan kesken saattaa estää eettisesti validin tutkimussopimuksen piirteiden toteutumisen (Callahan 1998).

*Haitan minimoinnin eli hyvän tekemisen* (beneficence) periaate ei ole esimerkiksi yhteiskuntatieteiden näkökulmasta vain kannatettava tavoite. Wiberg (2006, 266–267) esittää muutamia hypoteettisia esimerkkejä, miten talousrikollisuutta, poliittista vakoilua ja prostituutiota tutkiva saattaa toimia moraalisesti oikein juuri vahingoittamalla tutkimuskohdettaan. Kun etiikka nähdään monesti heikoimmassa asemassa olevien puolustamisena, voi analogisesti kysyä esimerkiksi: onko tutkijalla tutkimushavaintojensa perusteella eettinen velvollisuus suojata opettajia vai heidän oppilaitaan, jotka saattavat kärsiä esimerkiksi toistuvan nöyryytyksen aiheuttamista itsetunto-ongelmista lopun ikäänsä tai joiden jatko-opinnot estyvät jonkin keskeisen oppiaineen huonon opetuksen takia?

Edellä on muutamaan otteeseen viitattu kasvatustieteellisen tutkimuksen yhteen keskeiseen erityiskohderyhmään eli lapsiin. Esimerkiksi Paechter (2003) on korostanut oikeudenmukaisuutta yhtenä kriittisenä tekijänä hyvästä lapsitutkimuksesta puhuttaessa, toisaalta huolenpidon etiikka (caring) on säilyttänyt paljon vastuuta lasten

kanssa toimiville aikuisille (Wringe 2006, 83–93). Alderson (2005, 27) muistuttaa, miten jo pelkästään tutkimushaastattelun ”lämmittelyksi” tarkoitettu kysymys kuin ”Kenen kanssa sinä asut?” saattaa saada lapsen hämmentyneeksi tai tehdä hyvin kipeää. Vaikka vapaaehtoisuuden ja tietoisien suostumuksen nimiin vannotaan, lapsia silti havainnoidaan ja heille esitetään kysymyksiä heiltä itseltään tai vanhemmilta lupaa kysymättä.

Erityisesti sensitiivisten aiheiden tutkimisessa on oltava valppaana, ettei tutkija aiheuta jo muutoinkin vaikeuksissa tai niiden vaaravyöhykkeessä oleville lapsille lisää vahinkoa. Joskus tutkija saattaa joutua tilanteeseen, jossa hänen on lain mukaan raportoitava havaitsemastaan laiminlyönnistä tai hyväksikäytöstä viranomaisille, jolloin hänen eettinen positionsa joutuu koviin paineisiin. (Morrow 2005, 152–153; Walsh 2005, 68, 73–76.)

YKn lasten oikeuksien julistus herätti aikoinaan pohtimaan lasten oikeuksia myös tutkimuksen kannalta (Farrell 2005b, 167). Tuolloin vielä ajateltiin, etteivät lapset ole päteviä informanteja, mutta moderni lapsitutkimus on muun muassa Farrellin (2005a, 6) ja Morrowin (2005, 154) selostamalla tavalla alkanut nähdä lapset oman elämänsä asiantuntijoina, merkittävänä informantteina ja siten tutkijoiden tärkeinä yhteistyökumppaneina. Ihmiskäsityksen muutos on ollut huomattava.

Lapsuuden tutkijoihin vaikuttavat heidän omat lapsuuden kokemuksensa: Miten he tunnistavat pienten tutkittaviensa tarpeita, toiveita, kykyjä, taitoja ja kokemuksia? Miten he käsitteellistävät lapsuutta ja kirjoittavat sen pohjalta raporteja? (David ym. 2005, 127.) Lapsitutkimuksen etiikka määrittyy myös siitä, miten *samanlaisiksi tai erilaisiksi* lapset katsotaan *kuin aikuiset*. Morrowin (2005, 152) mukaan tämä on redusoitu yksipuolisesti kahteen näkemykseen: ’lapsi on haavoittuva’ ja ’lapsi on epätäydellinen’. Näiden näkemysten taustalla on ajatus lapsesta heikkona, passiivisena ja hyväksikäytölle alttiina olentona, ja siksi häntä on kohdeltu enemmän tutkimuksen objektina kuin subjektina.

Lapsitutkimuksen vuorovaikutuksessa vallitseva valta- ja statusero korostuu erityisesti tulosten tulkinnassa, ei niinkään aineiston keruussa. Morrow (2005, 154) sanoo, että tutkijan tapa nähdä lapsi vaikuttaa paljon koko tutkimukseen, ja näin lapsen kunnioittaminen muodostuu sinällään metodologiseksi vaatimukseksi. Tutkijoiden pitäisi siirtää syrjään aikuisille tyypillinen tendenssi ottaa lapset itsensänselvyyksinä ja ajatella heidän olevan ”väärässä”, jos he näkevät asiat eri tavoin kuin aikuiset.

Moraalinen arviointi koskien tutkimuksen eettistä dimensiota on aina välttämätöntä. Selkeätkin periaatteet edellyttävät Pringin (2003, 56) mukaan harkintaa, mitä noudatetaan tai mikä periaate menee toisen edelle, koska mikään koodisto ei sano sitä valmiiksi. Konteksti säätelee esimerkiksi, kuinka paljon haittaa voidaan sietää, mikä merkitys tutkimuksella on julkiseen hyvään, millainen salassapito katsotaan jo petokseksi tai miten moraaliset puutteellisuudet arvioidaan tutkimusohjelman kokonaisuutta vasten. Teoreettisten periaatteiden ja käytännön toiminnan välillä vallitseva kuilu on mahdollista kuroa kiinni vain moraalisen harkinnan avulla. Pring muistuttaa, että erilaiset ihmiset tekevät harkintaa eri tavoin, ja siksi yksittäisten tutkijoiden hyveiden tarkastelua ei voida sivuuttaa.

### ***Hyveet eettisen toiminnan rakennusaineksina***

Hyvää käytäntöä eli moraalialia etsittäessä tutkijaa ei pidä piilottaa käyttämällä diskurssia, joka yrittää neutraloida, minimoida tai kontrolloida persoonallisia kokemuksia. Sikes ja Goodson (2003, 48) katsovat, että sisäinen rehellinen reflektio, jossa yksilö pohtii omaa elämäänsä ja tutkimuskokemuksiaan vuorovaikutteisesti, turvaa moraalisen tutkimuskäytännön paremmin kuin mikään ulkoinen mandaatti tai ohjeisto. He uskovat, että persoonallinen on myös poliittista ja että yksilöllisillä päätöksillä ja kokemuksilla on laajempaa merkitystä ja vaikutusta toisiin ihmisiin (emt., 33, 35). Tältä kannalta katsoen myös yksittäisten tutkijoiden eettiseen vastuuseen ja luonteenlaatuun tulee rohjeta kajota.



Heinosen (1999, 17) mukaan tutkijan ominaisuudessa keskeiseksi nousee vastuu, koska vain ihminen voi kantaa vastuuta menneestä, nykyisestä ja tulevasta. Vaikka vastuu on ihmiselle myötäsyntyistä, sen kantamisen kyky vaihtelee monista syistä. Eettisen ja ammattieettisen kasvu- ja kasvatusprosessin tavoitteena on kypsyttyminen vastuukykyisyyteen, joka konkretisoi tutkijan arvoja. Heinonen muistuttaa, että ”tutkimusprosessi ei ole sarja eettisesti neutraaleja toimenpiteitä ja ratkaisuja, vaan sen eri vaiheet haastavat tutkijaa kysymään arvojaan ja eettisiä ratkaisuperiaatteitaan” (emt., 18).

Vaikkapa Pringin (2003) ja Airaksisen (1992) mukaan hyveet ovat luonteenpiirteitä tai -laatuja, ja ne kuuluvat ihmisen persoonallisuuteen ja yksilölliseen luonteeseen. He nojaavat Aristoteleeseen, joka jaotteli hyveet *intellektuaalisiin ja luonteen hyveisiin*; ensimmäisistä esimerkeiksi käyvät viisaus, ymmärrys ja käytännöllinen järki ja toisista rohkeus, oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus. Hyveellisyys oli Aristoteleelle ihmisen eikä hänen tekojensa hyveellisyyttä. Hyveellisyys asui luonteessa, sillä moni hyveellinen ihminen saattoi tehdä ei-hyveellisiä tekoja, ja ei-hyveelliset ihmiset kykenivät aikaansaamaan hyveellisiä tekoja. (Almeder 2000, 90–106; Wringle 2006, 62–73.)

Järjen merkitys moraalin perustana on voimistunut aikojen saatossa, mutta vaikkapa Häyry ja Häyry (1917, 172–181) osoittavat kiistatta, ettei järki älyllisenä hyveenä yksistään riitä moraalin perusteeksi. Pring (2003, 64) kuvaa moraalisten hyveiden tehtävää erilaisien houkutusten vastustamisessa oivallisesti seuraavasti: ne lisäävät

- rohkeutta jatkaa, vaikka tutkimus olisi raskasta tai epäsuosiossa;
- rehellisyyttä, vaikka totuuden kertominen olisi epämiellyttävää;
- huolenpitoa tutkittavien hyvinvoinnista ja niistä, jotka voisivat insensitiivisesti kohdeltuina kärsiä haitoista;
- kohtuullisuutta tutkimuksen ja siitä tehtävien päätelmien meriittien tarkastelussa; ja
- nöyryyttä oikeutetun kritiikin edessä ja valmiutta ottaa se vakavasti.

Älylliset hyveet ajavat tutkijan etsimään totuutta, joka on tieteen viimekätinen kognitiivinen päämäärä. Se edellyttää avoimuutta kriitikkille ja halua löytää todisteita väitteilleen, vaikka totuuden tavoittelemisesta saadut palkkiot voivat olla hyvin pieniä. Blake on sanonut oivasti, että ”totuus, joka on kerrottu pahassa tarkoituksessa, vastaa kaikkia keksittävisissä olevia valheita”. Toisin sanoen haluamansa päätelmät tietävät tarkoitushakuiset henkilöt voivat tilaisuuden niin salliessa (eli sopivat moraaliset hyveet puuttuvat) löytää sellaista aineistoa ja argumentteja, joilla he voivat oikeuttaa päätelmänsä – ja vaikka ei-totuuksia ei olekaan kerrottu, he ovat olleet epärehellisiä. (Pring 2003, 64.)

Ammatin etiikka voidaan nähdä Pursiaisen (2002) tavoin moraalille perustuvana *sitoutumisen etiikkana*, joka edellyttää kahta kardinaalihyvettä: lojaalisuutta ja moraalista kriittisyyttä. Ammattietiikkaa ja -kuria tarvitaan siksi, että kollektiivisella toiminnalla on omanlaisiaan loogisia piirteitä eli kun monet yksilöt pyrkivät yhtä aikaa omiin päämääriinsä, voi tuloksena olla jotain, jota kukaan ei alun perin halunnut. Siksi Pursiainen kaipaa ammattietiikkaa eli järjestelyjä, jotka ”estävät meitä pyyteellisinä olentoina tuhoamaan vapautemme yrittäessämme kukoistaa toistemme kustannuksella” (emt., 45).

Pring (2003, 67) väittää, että vaikka kasvatustieteellistä tutkimusta on arvosteltu hyvin monenlaisista vajavuuksista, ei tutkijoiden kykyihin ja luonteenlaatuun eli hyveisiin ole kiinnitetty lainkaan tarpeeksi huomiota. Hän haluaisi vastauksia muun muassa kysymyksiin:

Onko tutkijoilla luonnetta etsiä ja kertoa totuus siten kuin se on, eikä niin kuin joku sen haluaisi olevan? Löytyykö heistä aitoa kunnioitusta tutkittuja kouluja ja opettajia kohtaan? Onko tutkijoilla rohkeutta vastustaa vaikutusvaltaisia henkilöitä, jos päätelmät osoittautuvat niiden mielestä liian kriittisiksi? Onko heillä vaatimattomuutta tunnustaa päätelmiensä alustava luonne? Ovatko tutkijat riittävän luotettavia, että voimme hyväksyä heidän aineistonsa ja niistä tehdyt päätelmät? Kuuluvatko he sellaiseen yhteisöön, jossa kuvatenlaisia hyveitä arvostetaan ja vaalitaan vai sallitaan niiden hajota ja hävitä?

Tutkimuseettistä vastuuta ei voida vierittää yksinomaan tiedeyhteisöille, joiden merkityksen niin Pring (2003, 63–66) kuin Allenkin (2005, 17–18) toki näkevät kiistattoman tärkeiksi. Vaikka institutio vahvistaisi ohjeet ja käytänteet, yksittäisen tutkijan pitää kuitenkin pohtia niiden soveltamisen tapa. Eettisten koodien kyky ohjeistaa käytäntöä riippuu siitä, millainen koettu legitimitetti niiden antajalla on, mitkä ovat tutkijan oman viiteryhmän sosiaaliset normit ja mikä on koodien sisällön relevanssi.

## Mistä kasvatustiede on etääntynyt?

Olen edellä tarkastellut etiikan tarvetta, eettisesti laadukkaan tutkimuksen luonnetta ja toteutusperiaatteita sekä tutkijan ominaislaatuja hyvän kasvatuksen tutkimuksen edellytyksenä. Pohdin seuraavaksi, mitä näistä arviointiperusteista käsin voi sanoa kasvatustieteen intressistä tai tehtävästä nykyajassa suhteessa metodikeskusteluun, yhteiskuntasuhteen huomioimiseen ja ajattelun arvon palauttamiseen.

### *Metodikeskustelua irrallaan kasvatuksen tarkoituksesta*

Kasvatusalan metodioppaita voidaan kritisoida kärkevästi siksi, että ne keskittyvät esittelemään tiettyjä kasvatustieteellisen tutkimuksen lähestymistapoja sekä niihin liittyviä aineiston keruun ja analysoinnin tekniikoita. Kirjat eivät Nixonin ja Sikesin (2003, 1–2) mukaan osoita, mikä erottaa kasvatustieteellisen tutkimuksen toisista tieteistä. Kirjoittajat vaativat, että tarvitaan pelkästään hyödyllisyyttä ja relevanssia parempia perusteluja sille, *mikä on kasvatuksellista* kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustiede ei ole vain tutkimusta kasvatuksesta vaan tutkimusta, jolla on kasvatuksellinen tarkoitus. Tarkoitusta ohjaavat moraaliset arvot, koska alan tutkimus perustuu epistemologisesti kasvatuskäytäntöjen moraaliseen perustaan. ”Voidaksemme ajatella metodologisesti meidän tulee ajatella kasvatuksellisesti (emt., 2)”, he sanovat.

Myös substanssia koskevan ja metodologisen kysymyksenasettelun erottelu on Sikesin ja Goodsonin (2003, 4–5) arvioimana monimutkaisempi kuin miltä näyttää. Metodi ei koskaan ole vain yksinkertainen keinoista päämäärään -prosessi, eikä metodia pidä redusoida pelkäksi tekniikaksi. *Metodi koskee sekä moraalialia että historiaa*, jotka määrittävät metodin sovellukseen kätkeytyviä epistemologisia oletuksia. Metodologialta vaaditaan tällaisten oletusten tekemistä läpinäkyviksi ja kriittiselle arvioinnille avoimiksi. Keskustelu todisteiden keräämisen tekniikoista, niiden analysoinnista ja raportoinnista – jotka nyt määrittävät metodologisen väittelyn parametreja – ovat sekundaarisia sille ensisijaiselle pohdinnalle, miksi me kasvatuksellisesti teemme kuten teemme ja tavalla jolla teemme. Vain näin tunnustetaan kasvatustieteen moraaliset perusteet.

Carr (2003, 9–10) jatkaa metodikritiikkiä muistuttamalla, että yksi alalla sitkeästi säilyneistä oletuksista on, että kasvatustiede on soveltava sosiaalitiede ja sellaisena aineistonkeruuaktiiviteetti, jonka voi toimeenpanna ilman teoreettista tai käsitteellistä skeemaa. Toinen oletus on, että ilman *teoreettis-käsitteellistä skeemaa* kasvatustiede tekee ”löydöksiä” fakta-aineiston keruun ja analyysin kautta. Tämänkaltaiseen ajatteluun kätkeytyy ongelmallinen utilitaristinen näkemys, että kasvatustieteellinen tutkimus on suorassa suhteessa politiikkaan (ts. yhteisten asioiden hoitoon) ja että tutkimuksen pitäisi implikoida kasvatuksellisia muutoksia. Siten tullaan hyväksyneeksi poliittisesti määritelty tutkimusagenda, joka vaientaa monia sellaisia perustavanlaatuisesti ongelmallisia kasvatuskysymyksiä, jotka ovat poliittisen status quon säilyttämisen kannalta liian uskaliaita.

### ***Unohdettu yhteiskuntayhteys***

Jo Platon osoitti Carrin (2003, 12–13) mielestä kiistatta, että kasvatustutkimus edellyttää aina ’hyvän yhteiskunnan’ luonteen tutkimista. Tutkimus koskee pysyvästi niiden sosiaalisten, poliittisten ja taloudellisten roolien artikulointia, joiden ilmentämiseen yksilöitä pitää kasvattaa. Siksi edelleen on ajankohtainen sekä Platonin että

hänen oppilaansa Aristoteleen esittämä näkemys, että *kasvatuksellinen muutos sitoutuu aina sosiaaliseen muutokseen* (myös McCulloch 2003, 20). Kasvatus ja yhteiskunta ovat vastavuoroisesti toisiaan konstituivia ja dialektisessa suhteessa keskenään.

Monet tutkijat ovat peränneet historiallista ja aristoteelista käytännöllisen filosofian rikastamaa arviointia, miksi kasvatustiede luisui tarkastelemaan alati kapeammin koulutuksen omia hallinnollisia ja teknisiä kysymyksiä (Carr 2003, 14–15; MacCulloch 2003, 21–24; Paechter 2003, 108). Jo 1920-luvulla valettiin perusta kasvatustieteen individualistis-tekniselle luonteelle ja sille toiminnalle, jota MacCulloch suomii ”enemmän instrumentaaliseksi kuin aidosti tutkimukselliseksi” ja jonka seurauksena ”hyödyllisestä tiedosta, hyvin kapeasti määritellen, tuli kasvatustieteen *sine qua non*” (emt., 23).

Instrumentalisoitunut kasvatustiede lähtökohtaisesti synonyymisti kasvatuksen koulutukseen ja redusoi kasvatuksen utilitaristisia ja taloudellisia päämääriä palvelevaksi toiminnaksi. Äänet kasvatuksesta eettisenä, moraalisesti tavoiteltaviin ja sosiaalisesti transformatiivisiin päämääriin tähtäävänä toimintana hiljenivät. Samalla kasvatustieteellinen tutkimus tuli luokiteltua tekniseksi asiantuntijuu- deksi, jossa ei kysellä ei-teknisiä ei-eksperttikysymyksiä kasvatuksesta hyvän yhteiskunnan tekijänä. (Carr 2003, 14–15.)

McCulloch (2003, 24) katsoo kasvatustieteen kaipaavan nyt kipeästi *pluralistista ja eklektistä* lähestymistapaa, jossa haetaan kumppaneita sosiaalitieteistä ja humanistisista tieteistä eikä piirretä kasvatustieteelle omaa selvärajaista oppiaine- tai tiedereviiriä. Yhteistyö lähitieteiden kanssa pakottaa sekä seuraamaan toisten kehitystä että luomaan komplementaarisia näkökulmia toisten tutkimuksiin. Tämä viestii moniarvoisesta näystä, jossa uskotaan inhimillisen tietämyksen ja kokemuksen laajaan kirjoon. Kasvatuksen kysymyksiä voidaan näin lähestyä suhteessa laajempiin sosiaaliin, kulttuuriin, poliittisiin ja historiallisiin kysymyksiin, joiden osia ne itsekin ovat.

Unohdetusta yhteiskunta- ja lähitiedeyhteydestä nousee Carrin (2003, 15–16) mukaan yksi osaselitys nykyajassa koetulle kasvatustutkimuksen ”irrelevanssille”. Jos kasvatustiede on vain irrallisten

”löydösten” keräilijä kytkemättä niitä mihinkään integroituneeseen teoreettiseen kokonaisuuteen, se ei voi reagoida koherentilla tavalla eettisiin kysymyksiin siitä, mikä rooli kasvatuksella pitäisi olla modernissa yhteiskunnassa ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämässä.

### ***Pidättäytyminen ajattelusta ja arvoarvostelmista***

Koska kasvattajalla ei voi olla tietoa kasvun lopullisesta päämäärästä, edellytetään myös sen tutkijalta nöyryyttä ja huolellista harkintaa. Nixon, Walker ja Clough (2003) peräänkuuluttavat tulkintaa, jossa tutkimus samastetaan huolellisesti harkituksi käytännöksi (thoughtful practice). Kasvatustieteen tulee säilyttää yhteytensä *inklusiiviseen perinpohjaiseen pohdintaan*, joka tunnustaa, että inhimillinen toimijuus on ensisijaista, vaikkeivät ihmisen teot ole ennustettavissa. Ihminen syntyy mahdollisuuksien klusteriksi ilman telosta, ja hänen pitää valita elämälleen telos. Ennustamattomuus ja teleologisuus ovat yhtä aikaa läsnä elämismaailmassa, sanovat Nixon, Walker ja Clough (emt., 89). He muistuttavat ajattelevaisuuden vaihtoehtona olevasta ajattelemattomuudesta, joka on johtanut ja johtaa kauheuksiin: totalitarismiin, despotismiin ja väkivaltaan.

Ajattelun ja toiminnan suhde on vaikea nykyajassa, jolloin kaikkeen vaaditaan mitattavia todisteita. Sekä evidence based -näkemysseen juuttuneet koulutuspoliitikot että käytännön kasvatustyön tekijät pidättäytyvät tulevaisuuteen yltäviltä ajatuskokeilta. Ajattelun vaikeutuminen hektisessä ajassa johtaa helposti siihen, että kasvatusprosesseja typistetään pelkiksi kasvatustuloksiksi. Tämän uhkakuvan pitäisi nostaa esiin nykyisestä tutkimusmetodologisesta keskustelusta marginalisoituja kysymyksiä: Kuka päättää, mitä ovat ne tärkeät kysymykset, joita varten tuotamme ja keräämme todisteita? Mitä kysymyksiä esitetään ja mitkä kysymykset saavat vastauksia? Kenen ongelmia tutkitaan? Mitä lopulta lasketaan todisteeksi, kenen todisteet otetaan lukuun tai kenen ääni kuuluu? Näyttöähkyiseen toimeliaisuuteen ei kuulu huolellinen ajattelu, se voi jopa etäännyttää siitä. (Nixon ym. 2003, 90.)

Tieteellisen harkinnan puute ja sitä seuraava pidättäytyminen asiantuntijajäänen käytöstä altistaa tutkijat niin sanottujen markkinoiden armoille. Sikes ja Goodson (2003, 35) väittävät, että valta on nykyisin markkinoilla, ja niiden määritelmä arvosta on johtanut arvon perustavanlaatuisen irtaantumiseen moraalista ja sen moraalisen merkityksen tyhjenemiseen. Paikallinen ja globaali keskusteluilmasto ilmentää näkemystä kasvatuksesta talouden apulaisena ja kaupattavana hyödykkeenä ja uskoo, että teknisin ja mekanistisin menettelytavoin saavutetaan toivottuja vaikutuksia. Markkinat eivät ole kiinnostuneet moraalisisista kysymyksistä, niitä kiinnostaa vain taloudellinen voitto. Ne eivät kerta kaikkiaan ole tekemässä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden businesta, sanovat Sikes ja Goodson (2003, 47) painokkaasti.

Nixon ym. (2003, 88) haastavat akateemikot osallistumaan nykyistä enemmän julkiseen *keskusteluun* kasvatuksen tuottamasta yhteiskunnallisesta hyvästä. Tutkijat sanovat (emt., 101), että ”minä en voi ajatella puolestasi, etkä sinä voi ajatella puolestani, mutta meidän pitää oppia ajattelemaan yhdessä, tai lakata olemassa humaaneja. Tälle ei ole mitään vaihtoehtoa.” Kirjava joukko ”julkisia intellektuelleja” on nykyisin ominut itselleen keskustelutilan, koska tutkijat ovat eristäytyneet omiin lokeroihinsa, hylänneet kollektiivisen äänensä ja marginalisoineet itsensä pluralistisessa julkisen mielipiteenmuodostuksen kilpailussa. Kasvatustieteilijöiden on siis kysyttävä, miten kasvatusta koskeva ja edistävä tutkimus voisi tulla nykyistä enemmän tietoiseksi moraalisesta velvollisuudestaan ravita ajattelua ’yhteisen hyvän’ sisällä ja sen yli (emt., 90).

## Mitä haluan sanoa lopuksi?

Aiemmin todetulla tavalla kaikilla ihmisillä on moraalitietoisuus, muttei välttämättä etiikkaa, koska etiikan pitää olla *tietoista* ajattelun ja tekojen perusteiden arviointia. Eettisesti kantavan kasvatustieteen tekeminen on sekä helppoa että hyvin vaikeaa juuri siksi, ettei siihen ole

muuta tietä kuin ankara ajattelu ja tietoisesti tulemisen vimmainen ponnistelu. Koko tämän artikkelini yksi päätarkoituksista on pysäyttää miettimään tietoisesti tutkimusprosessiin integroituvia tieteellisiä valintoja ja niiden oikeutusta.

Eettisen pohdinnan kognitiivisena tavoitteena on niin kasvatukseen kuin muissakin ihmistieteissä ylläpitää kriittisyyttä, jotta asioita tarkastellaan *systemaattisesti, monipuolisesti ja totuudellisesti*, ts. ei tingitä tieteellisyydestä. Tutkimuskysymyksien asettamisessa, teoriakehyksen valinnassa sekä tutkimusaineiston keruussa, raportoinnissa ja arvioinnissa – kuka ne valitsemansa paradigman mukaan missäkin järjestyksessä tekee – on kaikissa vaiheissa kysyttävä, onko kuvaa-massa tai selittämässä ilmiötä asiasisällöllisesti mahdollisimman monipuolisesti, kattavasti ja oikeiden tahojen ääntä esille tuoden. Myös paradigman valinta on syvästi sekä ammattitaitoa että -etiikkaa koskeva kysymys: valitaanko tutkimuskysymykseen parhaiten sopiva vai muodissa oleva lähestymistapa?

Tutkimusetiikan emotionaalinen ja sosiaalinen puoli nostavat pohdittaviksi sensitiivisyyden tutkittavien *ihmisten* hyvälle, oikeudenmukaiselle ja *kunnioittavalle kohtelulle*. Se on avain luotettavien ja uskottavien tulosten saamiselle, se palkitsee niin tutkijaa kuin tutkittaviakin sekä vastaa yleiseen ihmisarvon, toisten ihmisten kohtamisen ja humanisuuden vaatimukseen. Haitan tai vahingon minimoimisen periaate on tärkeä osa sitä, mikä korostuu etenkin lasten tutkimisessa.

Hyvän tekemisen periaate velvoittaa kasvatustieteilijöitä tarkastelemaan nykyistä enemmän kasvatuksellisia muutoksia osana *yhteiskunnan hyvän edistämistä* ja sosiaalista muutosta. Etäännyminen sen kanalta marginalistisiin tutkimusteemoihin voi jättää kasvatustieteilijät entistä enemmän sivuun julkisesta keskustelusta, miten lasten ja nuorten hyvinvointia pitäisi edistää moniarvoistuvassa ja riskeiltään monimutkaistuvassa yhteiskunnassa. Miten myös lasten ja nuorten kanssa elävien ja työskentelevien ihmisten, erityisesti heidän huoltajiensa ja opettajiensa, työtä voitaisiin tukea ja voimaannuttaa tärkeät lähiaikuiset aikuisille kuuluvan kasvatustuon kantamiseen?



Keskustelu ihmistieteiden etiikasta palautuu toistuvasti muutamaani ydinteemoihin, joita ovat ainakin *vastuu, sitoutuminen ja autonomia*. Tutkija on vastuussa itselleen, tutkittavilleen, yhteiskunnalle ja tiedeyhteisölle hyvän tekemisestä. Häneltä vaaditaan sitoutumista klassisten arvojen eli hyvyden, totuuden ja kauneuden etsimiseen. Tutkijan tulee säilyttää itsemääräämisoikeutensa, ja hallita siksi esimerkiksi riittävästi teoreettisia käsitteitä, jotka vapauttavat dogmeista, ismeistä ja traditioista riippumattomaan työhön.

Oikean ja väärän, hyvän ja pahan, vastuun ja vapauden, oikeuden ja velvollisuuden kysymykset eivät saa johtaa arvourkkijoiden, paradigmapoliisien ja toverivalvojen kotoutumiseen tiedeyhteisöihin. Eettinen asenne ja harkinta ohjaavat aidosti monipuoliseen ajatteluun, *erilaisuuden suvaitsemiseen ja moniarvoisuuden kunnioittamiseen* yhteisen kasvatuksellisen hyvän etsinnässä. ”Sisäisen äänen” motivoimaa etiikkaa ja moraalialia ei pidä sekoittaa moralisointiin, joka on vallan, auktoriteetin tai huonon omantunnon ruokkimaa ulkoista painetta tehdä jotain.

Tiedeyhteisöllä on suuri vastuu edistää sen suojissa tehdyn tieteellisen työn eettistä laatua. Se ei voi nojata pelkästään hyvään uskoon kaikkien pyrkimyksestä tehdä vilpittömästi työtään parhaan kykynsä mukaisesti, omantunnon ääntä herkästi kuunnellen. Sen on pitänyt kehittää myös ikävien tapausten varalta jokin mekanismi, joka tarttuu määrätietoisesti hyvän tieteellisen käytännön loukkauksiin. Silti ei ole mahdollista eettisillä lautakunnilla, laatukäsikirjoilla ja oikeudellisilla sanktioilla ylittää tai ohittaa sitä viimekätistä *luottamusta tutkijaan* ja hänen moraaliseen itseohjautuvuuteensa, joka tekee ihmisen tutkimuksesta omalajista, haastavaa ja palkitsevaa. Luottamus ihmiseen ei tietenkään sulje pois tarvetta keskustella, miten voi olla ’hyvä ihminen’ ja siis myös ’hyvä tutkija’.

Tiedeyhteisön tulee huolehtia sekä perus- että erityisesti jatko-  
tutkintoja suorittavien opiskelijoidensa tutkimuseettisestä koulutuksesta. Opinnäytteiden ohjaajat ovat paljon vartijoina ylläpitäessään uuden tutkijasukupolven herpaantumaton sensitiivisyyttä kysymyksille, teenkö hyvää ja oikeaa ja kenen kannalta sitä teen. Tut-

kimusraha-, tutkinto- ja julkaisumääriin tuijottaminen, kamppailu viroista ja henkilökohtaisista palkanlisistä on omiaan sumentamaan näkyä siitä, mikä on *eettisesti kestävä ja tulevaisuutta palvelevaa kasvatus tiedettä*. Näissäkin asioissa me varttuneet tieteenharjoittajat olemme vaikuttajia ja esikuvia, halusimme sitä tai emme. Einhorn (2005, 191) on kiteyttänyt viitoittajan vastuun oivallisesti: ”Vi ser på andra och andra ser på oss. Vi härmar andra och andra härmar oss. Vi påverkar många liv och många påverkar oss. Det är en stor uppgift att vara (med)människa.”

## Lähteet

- Acatiimi. 2006. Tutkimusvilppitapausten määrä hieman noussut. Acatiimi 9 (7), 27.
- AERA. 2000. Ethical standards of the American educational research association. [http://www.blackburn.edu/IROffice/Office\\_Links/AIR\\_Model.pdf](http://www.blackburn.edu/IROffice/Office_Links/AIR_Model.pdf) (luettu 18.10.2006)
- Airaksinen, T. 1992. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa T. Airaksinen (toim.) Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 19–60.
- Anderson, P. 2005. Designing ethical research with children. Teoksessa A. Farrell (ed.) Ethical research with children. Maidenhead: Open university, 27–36.
- Allen, G. 2005. Research ethics in a culture of risk. Teoksessa A. Farrell (ed.) Ethical research with children. Maidenhead: Open university, 15–26.
- Almeder, R. 2000. Human happiness and morality. New York: Prometheus.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 20.
- Atjonen, P. 2005. Eettisesti laadukas opetus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–66.
- Ball, J. 2003. Restorative research partnership in indigenous communities. Teoksessa A. Farrell (ed.) Ethical research with children. Maidenhead: Open university, 81–96.
- BERA. 2004. Revised ethical guidelines for educational research. British educational research association. <http://www.bera.ac.uk/publications/pdfs/ethica1.pdf> (luettu 18.10.2006)

- Blomqvist, K. 2006. Luottamus verkostoyhteistyön edellytyksenä. Teoksessa H. Silvennoinen (toim.) Koulutuksen arviointi verkostuu. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 18, 17–23.
- BSA. 2004. Statement of ethical practise for the British sociological association. <http://www.sociology.org.uk/as4bsoce.pdf> (luettu 18.10.2006)
- Callahan, T. 1998. Research ethics. University of Washington. School of medicine. <http://depts.washington.edu/bioethx/topics/resrch.html> (luettu 18.10.2006)
- Carr, W. 2003. Educational research and its histories. Teoksessa P. Sikes, J. Nixon & W. Carr (eds) The moral foundations of educational research. Knowledge, inquiry and values. Maidenhead: Open university, 6–17.
- Cribb, R. 2004. Ethical regulation and humanities research in Australia: Problems and consequences. *Monash Bioethics Review* 23 (3), 39–57.
- David, T., Tonkin, J., Powell, S. & Anderson, C. 2005. Ethical aspects of power in research with children. Teoksessa A. Farrell (ed.) Ethical research with children. Maidenhead: Open university, 124–137.
- Einhorn, S. 2005. *Konsten att vara snäll*. Stockholm: Forum.
- EthicsWeb. 2006. Applied ethics resources on www. <http://ethicsweb.ca/resources/research/>
- Farrell, A. 2005a. Ethics and research with children. Teoksessa A. Farrell (ed.) Ethical research with children. Maidenhead: Open university, 1–14.
- Farrell, A. 2005b. New times in ethical research with children. Teoksessa A. Farrell (ed.) Ethical research with children. Maidenhead: Open university, 166–175.
- Gordon, T. 2006. Naistutkimus ja eettisyyden teoriat ja käytännöt. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) 2006. *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: SKS, 241–257.
- Gylling, H. 2006. Tutkijan ammattietiikka. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) 2006. *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: SKS, 349–359.
- Halasa, K. 2005. Annotated bibliography – Ethics in educational research. <http://www.aare.edu.au/ethics/aareethc.htm> (luettu 18.10.2006)
- Hallamaa, J. 2002. Tieteen etiikka: ei mitään sensaatioiden siveysoppia. <http://www.tsv.fi/ttapaht/024/hallamaa402.pdf> (luettu 18.10.2006)
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) 2006. *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: SKS, 31–49.
- Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) 2006. *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: SKS.

- Heinonen, R. 1999. Tutkijan vastuun uudet ulottuvuudet. Teoksessa S. Lötjönen (toim.) Tutkijan ammattietiikka. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 69, 16–21.
- Häyry, M. 1999. Huomioita tutkimusetiikasta ”keskitason periaatteiden valossa”. Teoksessa S. Lötjönen (toim.) Tutkijan ammattietiikka. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 69, 10–14.
- Häyry, H. & Häyry, M. 1997. Hyvä, kaunis, tosi – arvojen filosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jyväskylän yliopisto. 2005. Hyvän tutkimuksen lähtökohtia. Historian ja etnologian laitos. <http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/jargon/kenttatyo/kenttatyo/keskiviikko.htm> (luettu 18.10.2006)
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) 2002. Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 168.
- Lötjönen, S. 2003. Tutkimusetiikan tilanne Suomessa. *Korkeakoulutietolehti* 2 (2), 38–42.
- MacNaughton, G. & Smith, K. 2005. Transforming research ethics: The choices and challenges of researching with children. Teoksessa A. Farrell (ed.) *Ethical research with children*. Maidenhead: Open university, 112–123.
- Marin, M. 1996. Universaali etiikka ja tiede. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka*. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisuja 38, 15–31.
- MacCulloch, G. 2003. Towards a social history of educational research. Teoksessa P. Sikes, J. Nixon & W. Carr (eds) *The moral foundations of educational research. Knowledge, inquiry and values*. Maidenhead: Open university, 18–31.
- Morrow, V. 2005. Ethical issues in collaborative research with children. Teoksessa A. Farrell (ed.) *Ethical research with children*. Maidenhead: Open university, 150–165.
- Mortimore, P. 2000. Does educational research matter? *British Educational Research Journal* 26 (1), 5–24.
- Nixon, J. & Sikes, P. 2003. Introduction: Reconceptualizing the debate. Teoksessa P. Sikes, J. Nixon & W. Carr (eds) *The moral foundations of educational research. Knowledge, inquiry and values*. Maidenhead: Open university, 1–5.

- Nixon, J., Walker, M. & Clough, P. 2003. Research as thoughtful practice. Teoksessa P. Sikes, J. Nixon & W. Carr (eds) *The moral foundations of educational research. Knowledge, inquiry and values*. Maidenhead: Open university, 86–104.
- Paechter, C. 2003. On goodness and utility in educational research. Teoksessa P. Sikes, J. Nixon & W. Carr (eds) *The moral foundations of educational research. Knowledge, inquiry and values*. Maidenhead: Open university, 105–117.
- Paul, J., French, P. & Cranston-Gingras, A. 2001. Ethics and special education. *Focus on exceptional children* 34 (1), 1–16.
- Pietarinen, J. 1999. Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa S. Lötjönen (toim.) *Tutkijan ammattietiikka*. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 69, 3–9.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. *Etiikan teorioita*. Tampere: Gaudeamus.
- Psykologiliitto & Suomen psykologinen seura. 2005. *Psykologien tutkimuseettiset periaatteet*. [http://elias.it.helsinki.fi/psyko/Opetus/HYPsykol.nsf/o/df772b3b7065fcecc2256e7e003992af/\\$file/psy%20tutkimuseettiset%20periaatteet%20\\_1.9.05\\_.pdf](http://elias.it.helsinki.fi/psyko/Opetus/HYPsykol.nsf/o/df772b3b7065fcecc2256e7e003992af/$file/psy%20tutkimuseettiset%20periaatteet%20_1.9.05_.pdf) (luettu 18.10.2006)
- Pring, R. 2003. The virtues and vices of an educational researcher. Teoksessa P. Sikes, J. Nixon & W. Carr (eds) *The moral foundations of educational research. Knowledge, inquiry and values*. Maidenhead: Open university, 52–67.
- Pursiainen, T. 2002. *Ammattien etiikka*. Teoksessa OAJ 'Etiikka koulun arjessa'. Keuruu: Otava, 35–53.
- Raatikainen, P. 2003. Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) 2006. *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: SKS, 93–107.
- Rolin, K. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perinteet. Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) 2006. *Etiikkaa ihmistieteille*. Tietolipas 211. Helsinki: SKS, 108–123.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Otava.
- Sikes, P. & Goodson, I. 2003. Living research: thoughts on educational research as moral practice. Teoksessa P. Sikes, J. Nixon & W. Carr (eds) *The moral foundations of educational research. Knowledge, inquiry and values*. Maidenhead: Open university, 32–51.
- SRA. 2003. *Ethical guidelines*. Social research association. <http://www.thesra.org.uk/documents/pdfs/ethicso3.pdf> (luettu 18.10.2006)

- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto, S.-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Voiko ihmistiede olla arvovapaata? Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) 2006. Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211. Helsinki: SKS, 181–202.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Acta Universitatis Tamperensis A 496.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsittely. <http://pro.tsv.fi/tenk/htkfi.pdf> (luettu 18.10.2006)
- UCL. 2006. Links to other organisations. University College London. UCL research committee. <http://www.grad.ucl.ac.uk/ethics/links.php> (luettu 18.10.2006)
- Värri, V.-M. 2000. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Velasquez, M., Moberg, D., Meyer, M., Shanks, T., McLean, M., DeCossé, D. André, C. & Hanson, K. 2006. A framework for thinking ethically. Markkula Centre for Applied Ethics. <http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/framework.html> (luettu 18.10.2006)
- Walsh, C. 2005. Researching sensitive issues. Teoksessa A. Farrell (ed.) Ethical research with children. Maidenhead: Open university, 68–80.
- Wiberg, M. 2006. Yhteiskuntatiede ja kohteen vahingoittaminen. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) 2006. Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211. Helsinki: SKS, 261–273.
- Wringe, C. 2006. Moral education. Beyond the teaching of right and wrong. Dordrecht: Springer.

Anneli Eteläpelto & Katja Vähäsantanen

# Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona

*Olet päättänyt lukemaan tätä artikkelia hakiessasi kasvatusalan ammattiin. Tätä varten olet pohtinut omaa ammatillista tulevaisuuttasi: toiveitasi, halujasi, mielenkiinnon kohteitasi ja varmasti myös omaa soveltuvuuttasi kasvatusalalle. Olet siis tehnyt ammatillista identiteettityötä. Myös koulutuksen aikana joudut useasti miettimään, millainen on osaava alasi ammattilainen ja millaiseksi itse haluaisit tulla. Siirtyessäsi työelämään joudut neuvottelemaan siitä, millaisessa työyhteisössä haluaisit työskennellä, miten toteuttaisit ammatillisia tavoitteitasi, miten voisit jatkuvasti kehittyä työssäsi ja jopa uudistaa omaa alaasi. Kaikki tämä tarkoittaa ammatillista identiteettityötä.*

*Tässä artikkelissa kuvataan, mitä ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan ja mihin sitä tarvitaan nykyisessä työelämässä. Ammatillisen identiteetin rakentumista tarkastellaan yksilön persoonallisen sekä yhteiskunnan ja työelämän (sosiaalisen) välisessä suhteessa syntyvänä ilmiönä. Identiteetin tutkimusta valotetaan lähtien sen historiallisista juurista. Tarkemmin kuvataan kahden erilaista näkemystä edustavan teoreetikon (George Herbert Meadin ja Margaret Archerin) käsityksiä identiteetistä. Myös identiteetin merkitystä uusissa oppimisteorioissa sekä identiteetin tarinallista tutkimusperinnettä valotetaan lyhyesti.*

*Artikkeli on julkaistu aikaisemmin teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) 2008. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.*

## Mitä ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan

Ammatillisella identiteetillä ymmärretään elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana: millaiseksi ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla. Ammatilliseen identiteettiin kuuluvat myös käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa ja samastuvansa, mitä hän pitää tärkeänä sekä mihin hän sitoutuu työssään ja ammatissaan. Siihen sisältyvät lisäksi työtä koskevat arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset.<sup>1</sup>

Identiteetin käsite ja sen myötä ammatillisen identiteetin käsite on kokenut radikaaleja muutoksia. Modernismin käsitys yksilön yhtenäisestä, suhteellisen vakaasta, elämäkerrallista jatkuvuutta sisältävästä ydinidentiteetistä on muuttunut jälkimodernismin myötä. Nykyisin ajatellaan, että identiteetti on pirstaloitunut, tilanteesta toiseen muuttuva ja epäjatkuva. Käsitteen minästä yksilön persoonallisuuden suhteellisen muuttumattomana ytimenä on korvannut käsitys dynaamisesta ja jatkuvasti uudelleen neuvoteltavasta minästä. Se rakentuu suhteessa kokemuksiin, tilanteisiin ja ihmisiin, joiden kanssa olemme vuorovaikutuksessa arjessa.<sup>2</sup>

## Mihin ammatillista identiteettiä tarvitaan

Keskustelussa yhteiskunnan ja työelämän muutoksesta identiteetti on näyttäytynyt ristiriitaisena ja ongelmallisena<sup>3</sup>. Voidaan kysyä, kuka tarvitsee tai mihin tarvitaan ammatillista identiteettiä, kun työn vaatimuksina toistuvasti korostetaan vahvalle ammatti-identiteetille vastakkaisia seikkoja, kuten yliammatillisia kompetensseja, moniammatillisuutta, ammatillisten rajojen ylityksiä, jaettua asiantuntijuutta, ammatillista liikkuvuutta ja joustavuutta sekä elinikäistä oppimista ja jatkuvaa uusiutumista. Eikö vahva ammatillinen identiteetti tällöin ole pikemminkin rasite, josta on päästävä eroon, jotta



ammatin vaihtaminen, jatkuva oppiminen ja työyhteisöjen joustava kehitys voivat tapahtua esteittä?

Työelämän käytännöt kuitenkin osoittavat, että työntekijän käsitykset itsestä suhteessa työhön ja ammattiin ovat entistä tärkeämpiä. Palkkatyö on yhä yrittäjämäisempää, mikä edellyttää yksilöllisesti rakentuvaa ammatillista identiteettiä ja aktiivista toimijuutta. Oman osaamisen esittämistä ja arvioimista koskevia käytäntöjä on lisäksi otettu laajasti käyttöön, joten työntekijältä vaaditaan oman osaamisen tunnistamista, näkyväksi tekemistä ja markkinointia. Samansuuntaisia käytäntöjä edustavat portfoliot ja näyttötutkinnot<sup>4</sup>. Tarve tunnistaa, tehdä näkyväksi ja markkinoida omaa osaamistaan ja vahvuuksiaan edellyttää tietoisuutta omasta ammatillisesta identiteetistä ja osaamisesta.

Jatkuva ammatillisen identiteetin rakentaminen ja oman osaamisen uudelleenmäärittely on haaste, joka koskettaa yhä useampaa työntekijää. Kun työura on entistä useammin katkolla ja moni vaihtaa tehtäviä tai ammattia, ammatillisen identiteetin rakentamisesta on tullut koko työuran mittainen tehtävä. Globaaliin kilpailuun perustuvassa markkinataloudessa työntekijöillä on entistä harvemmin mahdollisuus jatkuvuuteen ja ennustettavaan uraan. Katkokset, epävarmuus, epäjatkuvuudet ja lyhyet, projektiluontoiset työsuhteet eivät mahdollista pitkäjänteistä ammatillisen identiteetin rakentamista ja sitoutumista johonkin suhteellisen pysyvään ammattikuvaan, ammatilliseen yhteisöön tai työhön<sup>5</sup>.

Työelämän muutoksia ja työssä oppimista koskevat tuoreet tutkimukset osoittavat, että työelämä ei aina tarjoa mahdollisuuksia osaamisen ja ammatillisen identiteetin rakentamiselle vaan työntekijältä odotetaan usein kohtuutontakin muuntaumista. Jos työelämän edellyttämät resurssit, kuten mahdollisuus työssä oppimiseen, sosiaaliseen tukeen ja uusien tehtävien hallintaan, ovat samanaikaisesti heikkoja<sup>6</sup>, työntekijä kokee voimattomuutta, vieraantumista ja uupumista. Sitoutuminen työhön ja sen myötä ammatillinen identiteetti voivat rapautua<sup>7</sup>.

Jatkuva kiire ja työn kasvavat vaatimukset eivät aina jätä aikaa ja tilaa oman työtoiminnan ja sen vaikutusten reflektoinnille ja pohdinnalle<sup>8</sup>. Nämä ovat kuitenkin välttämättömiä työssä oppimiselle ja identiteetin uudelleenmäärittelylle. Jos työyhteisön tehokkuutta ja tuloksellisuutta vielä mitataan liian kapea-alaisilla mittareilla, jotka eivät sovellu työn perimmäisiin arvoihin tai työntekijän kokemaan työn eetokseen, työn mielekkyys<sup>9</sup> ja samalla ammatillisen identiteetin eheys ovat uhattuina.

Ammatillisen identiteetin rakentaminen edellyttää yksilön kanalta jatkuvuutta ja ennustettavuutta, jota työelämä ei tarjoa samassa määrin kuin aikaisemmin. Kuitenkin työntekijöiltä vaaditaan monilla aloilla pitkäjänteistä itsensä kehittämistä sekä omaan minään ja persoonaan sitoutuvaa ammatillista kasvua. Erityisesti, kun oma minuus ja tunteet ovat vahvasti mukana, kuten kasvattajan, opettajan sekä hoitoalan tehtävissä, vaaditaan persoonallista kasvua. Samoin luovaa persoonallista panosta ja vahvaa sitoutumista vaativissa taiteellisissa ja tieteellisissä töissä ammatillinen uusiutuminen ja persoonallinen kasvu edellyttävät oman ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelyä. Itseä koskevia, työhön kytkeytyviä mielikuvia, sitoumuksia, arvoja ja ihanteita on arvioitava ja muokattava.

Tarkastelemme artikkelissamme ammatillisuutta, ammatillista kasvua ja oppimista identiteetin näkökulmasta, aluksi historiallisesti tuotantotapojen muutoksen kautta. Luomme kriittisen katsauksen ammatillisen identiteetin määrittelyihin, jollaisina erotetaan identiteetin sosiaalista ja persoonallista rakentumista kuvaavat teoriat. Sen jälkeen selvitämme, miten identiteetti ymmärretään oppimisteorioissa ja pohdimme, mikä voisi olla narratiivisen lähestymistavan anti. Päätelmänä esitämme, että ammatillisen identiteetin rakentumista tulisi tarkastella sosiaalisen ja persoonallisen vuoropuheluna.

## Ammatillinen identiteetti ja työn historiallinen muutos

Ammatillista identiteettiä on rakennettu eri tavalla eri aikoina. Käsi-työmainen, teollinen ja jälkiteollinen tuotantotapa ovat luoneet sille erilaiset puitteet. Tuotantotapojen muutos on tuonut mukanaan työn luonteen ja teknologian kehityksen sekä työn organisointitapojen muutoksen. Näihin ovat sidoksissa käsitykset työorganisaatioiden kehittämisestä sekä työssä ja työhön oppimista koskevat teoreettiset lähestymistavat.

Käsityömainen, teollinen ja jälkiteollinen tuotantotapa eroavat huomattavasti toisistaan siinä, miten ammatilliset identiteetit rakentuvat<sup>10</sup>. Käsiyöläisen ammatillinen identiteetti ja osaaminen kehittyivät omaksamalla ja noudattamalla vakiintuneita traditioita. Samastumisen lähteinä olivat sosiaaliluokka ja ammatti, joihin kiinnittivät suku, perhe ja lähiyhteisö. Käsiyöläiseksi ja ammattikunnan jäseneksi kasvettiin ammattikiltojen ja oppipoika-mestarijärjestelmän kautta. Ammatillinen identiteetti rakentui traditioon samastumalla.

Teollisessa tuotantotavassa formaali koulutusjärjestelmä oli keskeinen ammatillisen opettamisen tapa. Teollistumisen myötä kone-metafora ja sääntöjen ja standardoitujen menettelytapojen oppimiseen perustuva byrokraattinen tehokkuuskultti edustivat keskeistä tuotannon logiikkaa. Koulutusta ja oppimistulosten arviointia ohjasivat ennalta määritellyt taidot ja kompetenssit. Samastumista ohjasi käsitys tehokkaasta työntekijästä, ja henkilön identiteettiasema määrittäytyi teknisesti taitavaksi työntekijäksi. Suunnittelu ja toteutus oli tieteellisen opin mukaan erotettu toisistaan, ja työntekijät noudattivat johtoportaan määrittelemiä suoritustapoja. Oppiminen oli sitä, että omaksui säännöt ja valmiiksi määritellyt suoritustavat, joilla pyrittiin tehokkuuteen ja kontrolliin.

Jälkiteollisen ajan oppimisteorioissa on kritisoitu teollisen ajan ohjausmalleja, joissa työorganisaatiota pidettiin organismeina ja systeemeinä: epäpersoonallinen, funktionaalinen ja mekaaninen sosiaa-

linen järjestelmä nostettiin persoonallisen ohi. Organisaatiota ei enää nähdä hierarkkisena ja patriarkalisena, pikemminkin puhutaan verkostoista, tiimeistä ja laatupiireistä. Jälkitekollisiin organisaatiomalleihin yhdistetään litteät hierarkiat, hajautettu päätöksenteko, joustavuus sekä epäselvyyden ja epävarmuuden sieto.

Jälkitekollisissa oppimismalleissa huomio siirtyy spesifeistä tiedoista ja taidoista yrityksen arvojen, kulttuurin ja sitoutumisen tuottamiseen. Informaalilla henkilöstökoulutuksella ja kehittämistoiminnalla pyritään vaikuttamaan työntekijän identiteettiin siten, että se olisi samansuuntainen yrityksen kulttuurin ja ydinarvojen kanssa. C. Caseyn<sup>11</sup> mukaan ”ihmisten tulisi oppia tulemaan identiteetiltään omaksi itsekseen” edellyttäen, että ”itseksi tuleminen” edustaa organisaation ydinarvoja. Ihmisiä kannustetaan joustavuuteen, valintoihin ja erilaisuuteen oman identiteettiaseman määrittelyssä. Organisaatorisissa oppimismalleissa korostetaan organisaatiotasolla ihmisten voimaannuttamista itseohjautuvaan toimintaan ja jatkuvaan oppimiseen. Innovatiivisessa ja yrittäjämäisessä tuotantotavassa työntekijät määrittelevät itsensä joustaviksi innovaattoreiksi. Identiteettien tuottamista koskeva kilpailu on sidoksissa tapaan, jolla organisaation tai yrityksen arvot tulevat osaksi työntekijän omaa elämäkerrallista tarinaa. Kamppailua käydään siitä, miten työntekijät asemoivat itsensä suhteessa yrityksen arvoihin, tavoitteisiin ja kulttuuriin.

Jälkitekollisen ja teollisen ajan identiteettien tuottamismallit elävät organisaatioissa yleensä rinnakkain. Niiden rinnalla on usein unelmia käsityömäisestä traditiosta. Käytännössä ihmiset rakentavat työtä ja ammatillisuutta koskevaa identiteettiään työorganisaatioissa moninaisten ja keskenään vastakkaisten ideologioiden ja käytänteiden risteyksessä.

*Oppiminen ja ammatillisen identiteetin rakentaminen eri tuotantotavoissa<sup>12</sup>*

Tuotantotapa	Käsityömainen	Teollinen	Jälkiteollinen
Opettamistapa	Oppipoikajärjestelmä	Formaali koulutusjärjestelmä	Formaalit ja informaaliset koulutusohjelmat
Oppimistapa	Vakiintuneiden traditioiden oppiminen mestareilta	Standardoiduista säännöistä ja menettelytavoista oppiminen	Reflektoinnista ja informaaleista työkäytännöistä oppiminen
Samastumisen lähde	Sosiaaliluokka ja ammatti	Tehokas työntekijä	Organisaation virallisesti hyväksymä subjektiasema
Identiteetin rakentamistapa	Tradition noudattaminen	Sääntöjen noudattaminen	Yrityksen ja työorganisaation arvot
Hallitseva tuotantotapa	Patriarkaalinen	Byrokraattinen	Innovaatiivinen, yrittäjämäinen
Oppimistulokset	Tradition uusintaminen	Ennalta määritellyt taidot ja kompetenssit	Voimaantunut identiteetti ja oma ääni
Identiteettiasema	Käsityöläinen	Teknisesti taitava	Joustava innovaattori

## Persoonallinen ja sosiaalinen identiteettiteorioissa

Työ- ja ammatti-identiteetti ovat aikuisen keskeisiä identiteetin osa-alueita, mutta ne voivat saada hyvin erilaisia merkityksiä yksilön elämänkentässä. Ne onkin syytä nähdä yksilön laajemman persoonallisen identiteetin osana. Margaret Archer<sup>13</sup> sekä Billett ja Pavlova<sup>14</sup> löysivät tutkimuksissaan ihmisiä, joille työ oli keskeinen persoonallisen identiteetin rakentaja. Toisille taas työ oli väline muiden, keskeisempien elämänarvojen toteuttamiseen.

Ammatillinen identiteetti on läheisesti sidoksissa identiteetin sosiaaliseen aspektiin, mutta se sisältää myös persoonallisen puolen. Identiteetillä on perinteisesti viitattu sosiaalisen ja persoonallisen vä-

liseen suhteeseen, ja eri identiteettiteorioissa<sup>15</sup> tuota suhdetta on painotettu eri tavoin. Sosiologi, pragmatisti-sosiaalifilosofi George Herbert Meadin (1863–1931) identiteettiteoriassa ja sen perinnön jatkajissa, esimerkiksi sosiologisessa sosiaalipsykologiassa<sup>16</sup>, identiteettiä on pidetty ensisijaisesti sosiaalisena konstruktiona. Persoonallisen ensisijaisuus identiteettiteorioissa korostuu yksilöpsykologisissa teorioissa ja muun muassa Archerin realistisessa sosiaalisessa teoriassa. Yksilöllinen toimijuus ja subjektius ovat vahvasti esillä muun muassa post-strukturaalisissa feministisissä teorioissa ja narratiivisessa lähestymistavassa.

William Jamesin ehdotuksesta jako sosiaaliseen ja persoonalliseen minään on ollut vallitseva identiteettiä koskevassa keskustelussa 1800-luvun lopulta lähtien. Sosiaalinen minä (*Me*), objektiminä, on Jamesille<sup>17</sup> se identiteettimme osa, joka voidaan havaita ja tietää. Persoonallinen minä (*I*), subjektiminä, voi reflektoida ja arvioida sosiaalista minää. Se edustaa näin subjektiveettiä ja tietäjää, joka oli Jamesille ”todellinen”, ”puhdas” ja suhteellisen pysyvä minä. Sosiaalista minää James piti muuttuvana, koska se rakentui sosiaalisista kategorioista.

James<sup>18</sup> erotti objektiminässä kolme eri ulottuvuutta: materiaalisen minän, sosiaalisen minän ja henkisen eli spirituaalisen minän. Materiaaliseen minään kuuluivat keho, vaatteet, perhe, koti ja omaisuus sekä oman työn tuotokset. Sosiaalinen minä perustui haluun saada huomiota, tunnustusta ja arvostusta muilta: on tärkeintä saada kunnioitusta itselle tärkeimmissä yhteisöissä, esimerkiksi ammatillisessa yhteisössä. Yhteisön näkemykset ja normit, kuten eettinen vakaumus, ohjaavat vaikkapa lääkärin ja pappien toimintaa. Kolmas ulottuvuus on henkinen minä, joka koostuu ihmisen älyllisistä kyvyistä, luonteesta ja moraalista sekä omaa minää ja tunteita koskevista tulkinnoista.<sup>19</sup>

Monissa myöhemmissä identiteettiteorioissa säilyi kahtiajako persoonalliseen ja sosiaaliseen minään. Oletettiin, että saavutamme identiteettimme paljolti refleктоimalla sitä, mitä muut meistä ajattelevat. Tämä on keskeistä myös Meadin<sup>20</sup> identiteettiteoriassa. Hän

erotti sosiaalisen ja persoonallisen minän toisistaan ja piti kieltä ja tietoisuutta keskeisinä identiteetin eri puolten välisen suhteen rakentamiselle.

Kieltä korostetaan myös sosiaalisen konstruktionismin lähestymistavoissa, kuten Kenneth Gergenin ajattelussa. Huomio kohdistuu kielellisesti ja puheessa tuotettavaan diskursiiviseen todellisuuteen, jota pidetään myös identiteettien rakentumisen perustana.<sup>21</sup> Diskursiivisissa lähestymistavoissa identiteettien aineksia etsitäänkin puhutavoista, kielestä ja niihin kiinnittyvistä merkityksistä.

Identiteettien luomista ja rakentamista pidetään keskeisenä myös narratiivisissa lähestymistavoissa. Jerome Brunerin<sup>22</sup> mukaan rakennamme itsemme ja identiteettimme omaelämäkerrallisissa tarinoissa, joita kerromme muille ja itsellemme. Sosiaalis-konstruktionistisessa lähestymistavassa oletetaan, että omaelämäkerralliset tarinat selittävät, miksi meillä ylipäättään on subjektiivinen tunne jonkinlaisesta ”ydinidentiteetistä”, suhteellisen muuttumattomasta ja historiallista jatkuvuutta sisältävästä minätunteesta (*sense of self*). Rakentaisimme siis erityisiä kertomuksia itsestämme – itsellemme ja ympäristöllemme – koska tämä soveltuu kulttuuriseen tapaamme ajatella, millaisia ihmiset ovat ja mitä meiltä odotetaan.<sup>23</sup>

Psykologiassa identiteetin käsitteeseen on vaikuttanut voimakkaasti uusfreudilainen psykoanalyttikko Erik H. Erikson<sup>24</sup>. Hän kuvasi identiteettiä yksilökehityksellisenä ilmiönä ja otti käyttöön termin minäidentiteetti (*ego identity*). Identiteetti on tältä pohjalta ymmärretty muun muassa minäkuvaksi, -käsitykseksi ja -ihanteeksi. Minäkuvan ja -ihanteen tarkasteluissa persoonallinen puoli on kuitenkin usein pelkistetty sosiaalisesta todellisuudesta irralliseksi abstraktioksi.

## Identiteetti sosiaalisesti määrittynään – Meadin perintö

Sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa kysymys identiteetistä on ollut vahvasti esillä Meadin kirjoituksissa, joissa hän pohti minuutta ja itsetietoisuutta. Mead nähdään eräänlaisena klassikkona sosiologian puolella. Hän oli pragmaatikko ja William Jamesin oppilas, vaikka ei kirjoituksissaan juuri oppi-isäänsä viittaakaan.

Behaviorismin valtakaudella Mead<sup>25</sup> rakensi oikeutusta sosiaalisten ilmiöiden ja niitä rakentavan kielen ja kommunikaation tutkimiselle. Ihmisen itsetietoisuutta hän hahmotteli refleksiivisen kyvyn kautta. Mead korosti kielen merkitystä minän kehitykselle: minä syntyy ensisijaisesti ihmisen suhteessa muihin ihmisiin ja sosiaalisen kokemuksen myötä.

Mead tarkastelee ihmisen minuuden syntyä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Hänen mukaansa ihminen olettaa kommunikoidessaan jonkinlaisia ”yleistettyjä toisia” edustamaan sosiaalista ryhmää tai yhteisöä ja sen asennetta. Sosiaaliset prosessit vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen juuri tämän yksilön oletaman ”yleistyneen toisen” harjoittaman kontrollin kautta. Mead olettaa, että yksilön ajattelu ei olisi mahdollista, ellei hän kuvittelisi mielessään tällaista ”yleistynyttä toista”, jonka kanssa hän käy sisäistä keskustelua itsensä kanssa. Sisäinen keskustelu on Meadille ajattelua, jota itsestään tietoinen inhimillinen subjekti harjoittaa.

”Yleistyneestä toisesta” ja siihen samastumisesta Mead ottaa esimerkiksi poliittisen puolueen. Osallistuessaan ja samastuessaan kannattamaansa puolueeseen yksilö samastuu niihin asenteisiin ja sosiaalisen järjestyksen muotoihin, joita puolue hänelle tarjoaa. Meadin sosiaalinen determinismi näkyy siinä, miten voimakkaasti hän korostaa minän syntyvän niistä asenteista, joita hänen viiteryhmänsä tai -yhteisönsä tunnustaa. Hän<sup>26</sup> toteaa: *”It is a structure of attitudes, then, which makes a self.”*

Mead pitää minän ydintä ja perusrakennetta edustavaa minätietoisuutta tiedollisena ilmiönä. Hän myös kritisoi Jamesin käsitystä,



että minän alkuperänä olisi emotionaalinen minätunne. Mead pitää minän alkuperää kognitiivisena ja ajatteluun perustuvana sisäistyneenä keskusteluna, joka syntyy ”yleistyneen toisen” tarjoamasta peilistä. ”Yleistynyt toinen” edustaa minälle sitä sosiaalista puolta, joka muodostaa minän alkuperän ja perustan.

Meadille sosiaalisesti konstruoituva minuuden aspekti on minän tietoinen ja ensisijainen puoli. Se ilmenee, kun arvioimme omia tekojamme vaikkapa todetessamme ”Olin hölmö, kun toimin noin”.

Subjektiminä näyttäytyy lähinnä spontaanissa käytännön toiminnassa. Esimerkiksi pallopelissä pelaaja heittää pallon toiselle, koska hän tuntee pelin säännöt ja niitä koskevat ”yleistyneen toisen” odotukset. Kun samaa käytännöllistä tekoa tarkastellaan jälkikäteen kommentoiden, on kyse minän sosiaalisesta aspektista. Meadille sosiaalinen minä on ensisijainen ja dominoiva, mutta hän pitää tarpeellisenä myös persoonallisen minän, subjektiminän, tematisointia.

Subjektiminä on se minuuden puoli, joka ei koskaan täysin täytä sosiaalisen minän odotuksia. Vaikka minuus on Meadille ensisijaisesti sosiaalinen, persoonallista minää tarvitaan, jotta voidaan tunnustaa yksilön tietoinen vastuullisuus. Lisäksi se on tarpeen, jotta on mahdollista tunnistaa kokemusten uutuusarvo henkilölle.

Pohtiessaan persoonallisen minän tarpeellisuutta eri ammattirooleissa Mead päätyy siihen, että se on tarpeen lähinnä taiteilijalle. Koska taiteellisessa luovuudessa ja taiteilijan asenteessa uutuuden esittäminen on arvossaan, taiteilijan odotetaan murtautuvan ulos konventionaalisesta sosiaalisesta minästä. Näin hän toteuttaa persoonallista minäänsä pidemmälle kuin muut.

Lisäksi persoonallinen minä tulee Meadin mukaan esille impulsiivisessa käyttäytymisessä, jolloin sosiaalinen minä ei kahlitse persoonallisen minän ilmaisuja. Hän vertaakin sosiaalista minää freudilaiseen yliminä-sensoriin, joka kontrolloi ja arvioi tekemisiämme. Kun ihminen on niin stressaantunut, ettei hän enää välitä sosiaalisista normeista, persoonallinen minä saa vallan. Näin sosiaalinen minä ei enää harjoita sosiaalista kontrollia, joka rajoittaisi persoonallista minää.

Meadin teorian pohjalta voidaan olettaa, että persoonallinen minä on erityisen keskeinen luovassa työssä ja tunnetyössä, joissa omien tunteiden tunnistaminen ja käyttö on tärkeää. Muutoin hänen identiteettiteoriaansa edustaa teollisen tuotantotavan byrokrattista, sääntöjen noudattamiseen perustuvaa identiteettien rakentamistapaa.

Sosiaalisen konstruktionismin edustaja, sosiaalipsykologi Rom Harré<sup>27</sup> korostaa Meadin tapaan sosiaalista identiteettiä. Määritellesään ihmisen lähtökohtaisesti kulttuuriseksi olennoksi hän olettaa, että ihmisen mielessä ei voi olla mitään sellaista, mikä ei olisi ensin ollut sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisen identiteetin painotuksesta huolimatta Harré ei kokonaan sivuuta persoonallista identiteettiä vaan toteaa identiteetin rakentamiseen kuuluvan sekä sosiaalisen että persoonallisen identiteettiprojektin.

Meadin ja Harrén teorioita on 2000-luvun alun sosiologisessa keskustelussa syytetty sosiaalisesta determinismistä. Persoonallista identiteettiä korostava brittisiologi Margaret Archer<sup>28</sup> kritisoi heidän liudentavan persoonallisen identiteetin lähes kokonaan sosiaaliseen identiteettiin. Näin aktiivinen subjekti häilytetään ja identiteetti pelkistetään yksinomaan yhteiskunnan tuotteeksi.

## **Identiteetti persoonallisesti määrittynään – Archerin puheenvuoro**

Archerin<sup>29</sup> identiteettiteoria perustuu realistiseen filosofiseen teoriaan. Sen mukaan objektiivisella maailmalla ja ihmisen subjektiivisella mielellä on suhteellinen itsenäisyys: maailman objektiivisen todellisuuden rakenteita ei voi pelkistää ainoastaan sellaisiksi, jollaisiksi me oletamme ne subjektiivisesti. Sosiaalisen realismin pohjalta maailman objektiivisuus nähdäänkin suhteellisen riippumattomana ihmisen ajattelusta tai subjektin mielipiteistä.

Archer korostaa persoonallisen identiteetin ensisijaisuutta. Sen ajatellaan syntyvän yksilön emotionaalisista suhteista häntä kosket-

taviin asioihin. Emootioiden kohteena Archer näkee kolmentasoisia suhteita todellisuuteen. Ne ovat

- luonnollinen (*natural*)
- praktinen
- diskursiivinen.

Luonnollisessa todellisuussuhteessa ihmisen huolen kohteina ovat fyysinen hyvinvointi ja oma keho. Praktiset suhteet ilmenevät toiminnallisina ja suorituskykyyn liittyvinä huolina omista kompetensseista. Diskursiivinen todellisuussuhde koskee omaa arvoa ja arvostuksia.

Kolmen todellisuuden tuottamana ihminen joutuu<sup>30</sup> kohtaamaan valtavasti keskenään erilaisia ja vastakkaisia suhteita maailmaan. Moninaisuudesta syntyvä dilemma ratkaistaan siirtymällä välittömistä emotionaalista reaktioista pohdittuihin ja sisäisesti prosessoituun ”tunnesuhteeseen”, joka tarjoaa henkilökohtaisesti tyydyttävän tasapainon. Tarve priorisoida huolenaiheita ja näin syntyvä tasapaino määrittää asioiden välistä suhdetta. Yksilöä huolestuttavien ja kiinnostavien asioiden painotuksesta ja tasapainosta syntyy Archerin mukaan tämän persoonallinen identiteetti.

Archer sanoo, että huolestumme eivät koskaan ole vain sosiaalisia. Tasapaino syntyy aktiivisen ja reflektiivisen toimijan muokkauksessa, joten persoonallinen identiteetti ei ole koskaan yksin sosiaalisen määrittelemä. Sellaisena se näyttäytyy vain teoreetikolle, joka uskoo, että yhteiskunta ja sosialisatio tuottavat huolten tasapainon passiiviselle agentille sisäistettäväksi sellaisenaan.

Persoonallinen identiteetti muokataan<sup>31</sup> sisäisellä keskustelulla ja toisen asteen tunteiden muokkauksella. Muokkauksessa priorisoidaan ”perimmäisiä huoliamme”. Arvioimme ja harkitsemme jatkuvasti, miten todellisia huolestumme ovat ja mikä merkitys ja arvo niillä on meille. Vertailemme ja selvennämme eri projektimme suhteellista arvoa. Omistautuessamme jollekin asialle arvioimme ja priorisoimme eri kohteiden arvoa ja mietimme niiden merkitystä ja hyveellistä arvoa itsellemme. Samalla meidän on pohdittava, millaisen

arvojärjestyksen kanssa voimme elää emotionaalisesti sovussa. Piorisointi on aina yksilöllistä. Joillekin tärkeimpiä ovat perhettä ja ystäviä koskevat huolet ja projektit, toisille taas oma työ ja siinä menestyminen.

Archerin teorian pohjalta ammatillisen ja työtä koskevan identiteetin voidaan olettaa rakentuvan suhteessa yhteiskunnalliseen toimintaan ja työelämään yksilön emotionaalisesti värittyneen sisäisen keskustelun kautta. Sen myötä priorisoidaan luonnollista, praktista ja diskursiivista suhdetta maailmaan. Keho-ympäristösuhde on sidoksissa ihmisen fyysiseen hyvinvointiin, jota koskevia valintoja tehdään yleensä ammatillisen suuntautumisen varhaisessa vaiheessa. Fyysisesti vaativa työ esimerkiksi edellyttää hyvää fyysistä terveyttä. Väriinön puute taas sulkee tien lentäjäksi ja allergia estää pääsyn eläintenhoitajaksi. Praktiset suhteet ympäristöön ilmenevät kompetensseina, jotka koetaan itselle vahvoiksi. Jatko-opintoihin suuntautuminen määräytyy sen mukaan, ovatko matematiikka, luonnontieteet, vieraat kielet tai taideaineet hakijan vahvoja osaamisalueita. Diskursiivinen suhde maailmaan näyttäytyy siinä, mitä arvoja ja uskomuksia yksilö on omaksunut ja millaisiin tehtävärooleihin sitoutumista pidetään arvokkaana ja mielekkäänä.

## Identiteetti oppimisteorioissa

Oppimisen tutkimuksessa identiteetin käsite nousi voimakkaasti esille 1990-luvulta lähtien, kun perinteisten tiedonhankintaa kuvaavien oppimisteorioiden rinnalle tulivat osallistumista kuvaavat teoriat<sup>32</sup>. Osallistumisteorioissa oppiminen nähdään identiteetin rakentamisena käytäntöyhteisöissä, jotka voidaan ymmärtää asiantuntija- ja tietoyhteisöiksi tai vaikkapa työyhteisöiksi. Oppimista osallistumisena tarkastelevissa lähestymistavoissa identiteettiä koskeva puhe oli aluksi lähes yksinomaan teoreettista keskustelua, mutta nykyisin on empiiristä tutkimusta identiteetin rakentumisesta pitkäkestoisissa oppimisyhteisöissä<sup>33</sup>.

Identiteettiä ei Etienne Wengerin<sup>34</sup> sosiaalisen oppimisen teoriasa tarkastella ensisijaisesti ammatillisena identiteettinä vaan lähinnä yhteisöjen toimintaan osallistumisen tuloksena syntyvänä ”oppimistuloksena”. Identiteetin rakentumista kuvataan yhteisön jäsenyyden ja osallisuuden kautta. Osallisuus voi ilmetä yhteisenä toimintana mutta myös yhteenkuuluvuudentunteena tai aatteellisena uskollisuutena. Samastuminen saattaa näyttäytyä toimintana, mielikuvina tai jonkin asian kannattamisena. Samastuminen johonkin teoriaan, malliin, menetelmään tai työtapaan ilmentää yksilön työidentiteettiä. Opettajan tai hoitoalan työntekijän kutsumus työhön syntyy vakaumuksesta auttaa ja tukea heikossa asemassa olevia. Näin se ilmentää ammatillista identiteettiä.

Situationaalista ja siihen pohjaavaa wengerilästä lähestymistapaa voidaan arvostella siitä, että identiteetin rakentuminen pelkistetään – niissä – liikkeeksi kohti yhteisön täysjäsenyyttä. Identiteetti rajautuukin lähinnä käytäntöyhteisöjen määrittämiksi kompetensseiksi. Persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin suhdetta ei problematisoida eikä teorioiden pohjalta voida olettaa löytyvän vastauksia kysymyksiin, mikä suuntaa ja saa aikaan ihmisten elinikäisen oppimisen koko heidän työuransa ajan tai miten yksilöt tulevat toimijoiksi ja oman elämänsä subjekteiksi<sup>35</sup>. Nämä kysymykset ovat kuitenkin keskeisiä pyrittäessä ymmärtämään elinikäistä oppimista ja siihen sidoksissa olevia subjektien osallisuutta ja toimijuutta.

Identiteetin näkökulmasta oppimisen sosiokulttuuriset ja situationaaliset lähestymistavat ovat rajoittuneita, sillä niistä puuttuvat yksilökehitykselliset ja subjektiivista toimijuutta kuvaavat määreet, jotka ovat keskeisiä luovuutta ja persoonallista vuorovaikutussuhdetta vaativissa töissä. Esimerkiksi kasvattamisessa, opettamisessa, hoitamisessa ja johtamisessa työssä oppiminen ja kehittyminen edellyttävät kokonaisvaltaista ammatillista kasvua. Tietämiseen ja osaamiseen kietoutuu käsitys itsestä ammatin edustajana ja suhteesta työhön. Ammatilliseen kasvuun on myös läheisesti sidoksissa käsitys omasta roolista, vastuusta ja sitoutumisesta työhön.

## Ammatillisen identiteetin ajankohtainen tutkimus ja narratiivinen ote

Ajankohtaisessa tutkimuksessa ammatillinen identiteetti nähdään usein kompleksisena ja jatkuvasti muuttavana tasapainotilan hakeutumisena sosiaalisen ja persoonallisen välillä. Jotkut katsovat ammatillisen identiteetin määrittävän yksinomaan sosiaalisesti ja diskursiivisesti, toiset näkevät identiteetin rakentamisen henkilökohtaisen mielekkyyden ja itseyden etsintänä<sup>36</sup>.

Tutkijat ovat kuvanneet esimerkiksi opettajien ammatillisen identiteetin muotoutumista kamppailuna, jossa opettaja tai opettajaksi opiskeleva rakentaa käsitystä omasta opettajuudestaan niiden keskenään kilpailevien perspektiivien, odotusten ja roolien viidakossa, joihin hän kohtaa ja joihin hänen oletetaan sopeutuvan<sup>37</sup>. Ammatillisen identiteetin ajatellaan yleensä rakentuvan ja muotoutuvan niissä kulttuurisesti määrittäneissä työyhteisöissä ja yhteiskunnallisissa tilanteissa, joissa ammattilaiset elävät.

Uusimmassa ammatillisen identiteetin tutkimusperinteessä on pyritty kuvaamaan ja ymmärtämään identiteetin rakentumista narratiivisen lähestymistavan pohjalta. Traditio on laajentunut samalla, kun narratiivinen tutkimus on 1990-luvulla räjähdysmäisesti kasvanut eri tieteenaloilla<sup>38</sup>. Narratiivisessa perinteessä tarkastellaan, miten identiteettiä tuotetaan tarinoiden avulla.

Narratiivista lähestymistapaa on käytetty yksilöiden omaelämäkerran eli autobiografian ja elämänhistorian kartoituksessa. Se on todettu antoisaksi myös ammatillisen identiteetin ja asiantuntijuuden kehittämisessä, koska se avaa uusia näköaloja henkilökohtaiseen ammatilliseen kasvuun. Persoonallisen ammatillisen tarinan rakentaminen on hyvä keino tuottaa reflektiivistä suhtautumista omaan ammatilliseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen. Näin voidaan paitsi kartoittaa ammatillista kehityshistoriaa myös tuottaa muutosta ja edistää kriittistä reflektiota suhteessa yksilön omaan ammatilliseen osaamiseen ja identiteettiin.

Tarinassa elämänhistoria jäsennetään uudella tavalla. Brunerin<sup>39</sup> mukaan kerrontaa ohjaavat kielelliset ja kognitiiviset prosessit jäsen-

tävät havaitsemista ja muistia. Ne jakavat elämän tapahtumia osiin ja tavoitteellistavat. Tarinallisessa lähestymistavassa sijoitutaan siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa elämme tai olemme eläneet. tarinat muovautuvat ja värittyvät kulttuurisesti, joten kertoessamme omaa tarinaamme rakennamme samalla kulttuurisesti määrittynyttä minäämme. Bruner<sup>40</sup> sanoo, että tarinoita tuottavista yksilöistä tulee kulttuurin vallitsevien muotojen muunnelmia. Samalla tarinoiden tuottaminen antaa sisällön minuudelle, koska niissä nimenomaan näyttyy ihmisen henkilöhistoriasta se, mikä on tullut hänelle merkitykselliseksi<sup>41</sup>.

Vilma Hänninen<sup>42</sup> erottaa: eletyn, kerrotun ja sisäisen tarinan. Eletty viittaa ihmisen elämäkertaan, siihen mitä tämä on kokenut. Kerrotun taas saamme esille henkilön kertomuksena hänen sisäisestä tarinastaan. Sisäinen tarina muun muassa jäsentää aikaa, kiinnittää ihmisen ympäristöönsä ja toisiin ihmisiin, valikoi huomion kohteeksi sen, mikä on tarinan etenemiselle merkityksellistä, jäsentää syyseuraussuhteita, arvoja ja moraalialia. Sen tehtävänä on myös halujen suodatus, oman toiminnan suuntaaminen ja emootioiden muovaaminen. Sisäinen tarina muodostaa siten ihmisen tarinallisen minuuden, joka tuottaa elämän merkityksen.

Narratiivinen lähestymistapa voi tarjota välineitä työntekijän ammatillisen identiteetin rakentamiseen, kun työn ja ammattien maailma on pirstoutunut ja jatkuvassa muutoksessa. Se voi myös auttaa konstruoimaan ammatillista minuutta varsinkin murros- ja muutokohdissa sekä ammatillisen minän muotoutumisen varhaisvaiheissa, kun suhde työhön ja ammattiin on vielä hauras. Ammatilliset minätarinat eheyttävät ammatillista identiteettiä, kun vaaditaan entisen minän uudelleenmäärittelyä. Ne voivat lisäksi palvella ryhmässä jaettuina oman ammatillisen kasvun peleinä ja edistää muutokseen ja uudelleenjäsentelyyn johtavaa ajattelua.

Kertoessaan itsestään ihminen väistämättä valikoi, mitä kertoo ja jättää kertomatta. Kertomusta ei tulisikaan pitää ”tosi-itseyden” kuvauksena, joka olisi sellaisenaan olemassa ennen kuin sitä aletaan tuottaa. Omasta elämästä kerrottavien kertomusten totuutta on pikemminkin

lähestyttävä kerrottuna konstruktioina. Käsitys itsestä muovautuu ja rakentuu vähitellen, kun sitä tuotetaan kertomuksena.

## **Ammatillinen identiteetti persoonallisen ja sosiaalisen vuoropuheluna**

Ammatillisen ja työidentiteetin rakentamisessa on kyse persoonallisen ja sosiaalisen välisestä suhteesta. Jälkiteollisessa tuotantomuodossa persoonallinen on saanut lisää painoarvoa, mikä korostuu luovuutta ja persoonallista panosta vaativissa töissä ja ammateissa. Vaikka teollisen ja käsityömaisen tuotantotavan mukaiset identiteettien rakentamistavat elävät monin paikoin jälkiteollisen tuotantotavan rinnalla, työelämän muutokset edellyttävät työntekijöiltä entistä enemmän sellaista oppimista ja kehittymistä, joka vaatii ammatillisen identiteetin uudelleenmäärittelyä. Jatkuvia identiteettineuvotteluja edellyttäviin työyhteisöihin ”istuvat” identiteettiteoriat, joissa identiteetti nähdään dynaamisena, tilannekohtaisiin kokemuksiin perustuvana ja yksilön persoonallisesti värittyvänä tulkintana suhteessa työhön ja ammattiin.

Erilaiset teoreettiset lähestymistavat ja identiteettiteoriat painottavat eri tavoin sosiaalisen ja persoonallisen osuutta identiteetin rakentumisessa ja rakentamisessa. Ammatillisen identiteetin neuvottelu on kuitenkin aina persoonallisen ja sosiaalisen vuoropuhelu, jossa yksilö neuvottelee identiteettiasemansa suhteessa vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen. Vuoropuhelu on parhaimmillaan tasavertaista dialogia, jossa persoonallinen ja sosiaalinen konstruoivat vastavuoroisesti toinen toistaan.

Ammatillisen identiteetin rakentumisen eri vaiheissa persoonallisen ja sosiaalisen painotukset todennäköisesti vaihtelevat. Esimerkiksi noviisivaiheessa ammatillisen identiteetin rakentumisessa korostuu työyhteisöön sosiaalistuminen, sillä tulokkaalta puuttuvat aluksi valta ja kontrolli sekä yhteisön muiden jäsenten hallitsema kulttuurinen pääoma. Ammatillinen identiteetti rakentuu siten ensisijaisesti



omaksumalla yhteisön toimintatavat, arvot ja normit sellaisenaan. Ammatillinen sosiaalistuminen voi aluksi olla vahvaa, vaikka yksilön persoonalliset uskomukset ja näkökulmat eroaisivat paljonkin yhteisön arvoista ja normeista. Kun kokemus, valta ja yhteisöön kuuluminen ovat vahvistuneet, yksilöllinen ja persoonallinen saavat ammatillisen identiteetin rakentumisessa lisää painoa.

Persoonallisen ja sosiaalisen painoarvo vaihtelee työn ja ammatin mukaisesti, tosin sosiaalinen ja kollektiivinen identiteetti on menettänyt merkitystään. Sen sijaan yksilöllistyminen ja persoonallisen identiteetin korostuminen on ollut sidoksissa vakaiden työurien ja ammatillisten yhteisöjen pirstoutumiseen. Työntekijöiden odotetaan rakentavan dynaamista ja joustavaa ammatillista identiteettiään yksilöllisesti, omien vahvuksiensa ja intressiensä mukaisesti.

Eräät tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että kaikilla aloilla ei olisi joustaviksi rakentuneita ammatillisia identiteettejä. Varsinkin monissa traditionaalisissa ammateissa, kuten metallialalla, ammatillista identiteettiä rakennetaan edelleen perinteisesti ammatteihin samastumalla ja sosiaalisesti painottuen<sup>43</sup>. Yksilöllinen ja persoonallinen korostuvat taas luovaa ja persoonallista työtötteä vaativissa töissä sekä aloilla, joihin kuuluu muutos ja joilla vaaditaan jatkuvaa työssä oppimista.

Ammatillinen identiteetti neuvotellaan viime kädessä työyhteisöjen sosiokulttuurisissa konteksteissa, joissa identiteetit rakentuvat yksilöllisen osallisuuden myötä. Käsitystä pysyvistä ja yhtenäisistä ammatillisista identiteetistä on arvosteltu, ja sen on korvannut puhe dynaamisista, muuntuvista ja työyhteisöissä neuvoteltavista identiteeteistä. Identiteetin käsitteen tarve ja itsepintaisuus ammatillisuutta ja työtä koskevassa keskustelussa, etenkin toimijuutta ja subjektiivista agenttiutta käsittelevissä kysymyksissä, on kuitenkin ilmeinen<sup>44</sup>. Lisäksi vaatimus ihmisen olemassaolon jatkuvuudesta ja turvallisuudesta epäjatkuvuutta ja vähäistä ennustettavuutta sisältävissä työelämän konteksteissa on säilyttänyt merkityksensä keskustelussa ammatillisesta kasvusta, elinikäisestä oppimisesta ja identiteetin persoonallisesta eheydestä.

Kysymys identiteetistä ja subjektista nousee väistämättä esiin tarkasteltaessa esimerkiksi työssä vallitsevien sosiaalisten käytäntöjen suhdetta elinikäiseen oppimiseen, työssä oppimiseen sekä ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen. Samoin mielikuvat omasta ammatillisesta tulevaisuudesta ja niihin pohjaava motivaatio oppimiseen ilmentävät ammatillista identiteettiä<sup>45</sup>. Laajimmillaan ammatillinen identiteetti voidaan nähdä yksilön omakohtaisena suhteena yhteiskunnalliseen toimintaan ja työnjakoon: siihen, miten hän näkee paikkansa, asemansa ja osallisuutensa kokonaisuudessa.

## Lähteet

- Alasoini, T. (2005) Haasteellinen työ auttaa jaksamaan pidempään. Helsingin Sanomat, Vieraskynä, 30.4.2005.
- Archer, M. S. (2000) *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2003) *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, Z. (2002) *Notkea moderni*. Tampere: Vastapaino.
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1995) *Nykyajan jäljillä. Refleksiivinen modernisaatio*. Tampere: Vastapaino.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20 (2), 107–128.
- Billett, S. & Pavlova, M. (2005) Learning through Working Life: Self and Individuals' Agentic Adion, *International Journal of Lifelong Education* 24 (3), 195–211.
- Billett, S. & Somerville, M. (2004) Transformations at Work: Identity and Learning. *Studies in Continuing Education* 26 (2), 309–326.
- Billett, S., Somerville, M. & Fennwick, T. (toim.) (2006) *Work, Subjectivity and Learning*. Springer Science.
- Bruner, J. (1987) Life as Narrative. *Social Research* 55, 11–52.
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Casey, C. (1995) *Work, Self and Society: After Industrialism*. London: Routledge.

- Collin, K. (2005) Experience and Shared Practice – Design Engineers’ Learning at Work. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 261.
- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005) Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education* 21 (5), 563–577.
- Erikson, E. H. (1968) *Identity, Youth and Crisis*. New York: WW Norton.
- Eteläpelto, A., Littleton, K., Lahti, J. & Wirtanen, S. (2005) Students’ accounts of their participation in an intensive long-term learning community. *International Journal of Educational Research* 43(3), 184–207.
- Evans, K., Kersch, N. & Sakamoto, A. (2004) Learner biographies. Exploring tacit dimensions of knowledge and skills. Teoksessa Rainbird, H., Fuller, A. & Munro, A. (toim.): *Workplace Learning in Context*. London & New York: Routledge, 222–241.
- Goldron, J. & Smith, R. (1999) Active location in teachers’ construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies* 31 (6), 711–726.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald, R. A. R. (2002) What are musical identities and why are they important? Teoksessa MacDonald, R. A. R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (toim.): *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, 1–20.
- Harré, R. (1983) *Personal Being: A Theory for Individual Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Hänninen, V. (2004) A model of narrative circulation. *Narrative Inquiry* 14 (1), 69–85.
- Hänninen, V, Partanen, J. & Ylijoki, O.-H. toim. (2001) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Vastapaino.
- James, W. (1948) *Psychology: A Briefer Course*. New York: Henry Holt and Company.
- Julkunen, R. (2003) *Kuusikymmentä ja työssä*. Jyväskylä: SoPhi.
- Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. (2004) *Aikanyrjähdys. Keskiluokka työn puristuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kerby, A. (1991) *Narrative and the Self*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Kirpal, S. (2004) Researching work identities in a European context. *CareerDevelopment International* 9 (3), 199–221.
- Lave, L. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, G. H. (1964 korjattu versio; alkuperäinen 1934) *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Moran, S. & John-Steiner, V (2004) How collaboration in creative work impacts identity and motivation. Teoksessa Miell, D. & Littleton, K. (toim.); Collaborative Creativity: Contemporary Perspectives. Chippenham and Eastbourne: Antony Rowe Ltd, 11–25.
- Nikander, P. (2001) Kenneth Gergen. Konstruktionistinen ja postmoderni sosiaalipsykologia. Teoksessa Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O.-H. (toim.): Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino, 275–298.
- Rhodes, C. & Scheeres, H. (2004) Developing people in organizations: Working (on) identity, *Studies in Continuing Education* 26 (2), 175–193.
- Sennett, R. (2002) Työn uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.
- Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27 (2), 4–13.
- Sugrue, C. (1997) Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development, *European Journal of Teacher Education* 20 (3), 213–225.
- Syrjälä, L. (2005) Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36 (5), 366–372.
- Tikkamäki, K. (2006) Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Väitöskirja. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 505. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Wenger, E. (1998) *Community of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Viitteet

1. Archer 2003; Beijaard, Meijer & Verloop 2004; Billett & Pavlova 2005; Hargreaves, Miell & MacDonald 2002.
2. Beijaard ym. 2004; Hargreaves ym. 2002; Moran & John-Steiner 2004.
3. esim. Beck, Giddens & Lash 1995; Hall 1999; Sennett 2002
4. Evans, Kersch & Sakamoto 2004
5. Bauman 2002; Julkunen 2003; Julkunen, Nätti & Anttila 2004
6. esim. Collin 2005; Tikkamäki 2006
7. Sennett 2002
8. Collin 2005; Tikkamäki 2006
9. Alasoini 2005
10. Rhodes ja Scheeres 2004
11. Casey 1995
12. ks. Rhodes ja Scheeres 2004
13. Archer 2003
14. Billett & Pavlova 2004
15. Archer 2000, 2003; Harré 1983; Mead 1934
16. Hänninen, Partanen & Ylijoki 2001
17. James 1948

18. James 1948
19. James 1948
20. Mead 1934
21. ks. Nikander 2001
22. Bruner 1990
23. Beijaard ym. 2004; Hargreaves ym. 2002
24. Erikson 1968
25. Mead 1964, alkuper. 1934
26. Mead 1964, 226
27. Harré 1983
28. Archer 2001, 2003
29. Archer 2000, 2003
30. Archer 2001, 2003
31. Archer 2003
32. Lave & Wenger 1991; Sfard 1998; Wenger 1998
33. esim. Billett, Somerville & Fennwick 2006; Ereläpelto, Littleton, Lahti & Wirtanen 2005
34. Wenger 1998
35. Billett & Pavlova 2004; Billett & Somerville 2004
36. Goldron & Smith 1999; Sugrue 1997
37. Beijaard ym. 2004; Day, Elliot & Kington 2005
38. Hänninen 2004; Syrjälä 2005
39. Bruner 1987
40. Bruner 1987
41. Kerby 1991
42. Hänninen 2004
43. Kirpal 2004
44. Billett, Somerville & Fennwick 2006
45. Billett & Pavlova 2004; Billett & Somerville 2004



Marjo Räsänen

# Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta

*Oppilailta tulisi olla mahdollisuus erilaisiin tietämisen tapoihin, ja siksi niitä kaikkia olisi kehitettävä koulussa. Taide- ja taitoaineet (kuva- taide, musiikki, käsityö, liikunta) tarjoavat muista oppiaineista poikkeavan tavan hahmottaa todellisuutta ja rakentaa tietoa. Niiden avulla on myös mahdollista tukea monia yleisen kasvatuksen tavoitteita, kuten ongelmanratkaisukykyä ja kriittistä ajattelua. Taide- ja taitoaineita yhdistää kokonaisvaltainen tiedonkäsitys, jossa ajattelua ei eroteta toiminnasta ja lopputulosta ja tekemisen prosessia pidetään samanarvoisina. Niissä tietämisen erilaiset tavat yhdistyvät ja tieto muodostuu ja ilmenee toiminnassa. Koulun haasteeksi nouseekin toiminnallisuuden ja esteettisyyden liittäminen jokaiseen oppiaineeseen: kaikkien aineiden tulisi olla sekä pään, kehon että sydämen aineita.*

*Kokonaisvaltaiseen oppimisenäkemykseen tukeutuvassa koulussa ei opeteta irrallista faktatietoa vaan abstraktia ajattelua ja käsitteellistämisen taitoja. Myös käsin tekeminen ja muu kehollinen toiminta edustavat abstraktia ajattelua. Kun useimmissa oppiaineissa toimitaan kirjaimista muodostuvan, sanallisen käsitejärjestelmän avulla, tulisi myös muut symboliset esittämistavat nähdä tasa-arvoisina verbaalisen kanssa. Äänet, liikkeet ja kuvat välittävät yksilöllisiä ja kulttuurisia merkityksiä, jotka vaativat oman lukutaitonsa. Taide- ja taitoaineita ei näin voida erottaa muista ”lukuaineista” ja niiden opetuksesta voidaan puhua kulttuurikasvatuksena. Ne tarjoavat lapsille ja nuorille mahdollisuuksia 1) kokea maailma aistivoimaisesti, 2) tuntee ja ilmaista tunteita,*

3) tutkia ja käsitteellistää maailmaa erilaisten symbolijärjestelmien avulla ja 4) ilmaista ja lukea kulttuurisia merkityksiä.

*Artikkeli on julkaistu aikaisemmin teoksessa TAIDE JA TAITO – KIINNI ELÄMÄSSÄ! Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu 2009. Opetushallitus, 28–39.*

Suomalainen yhteiskunta on murroksessa, ja katseet kohdistuvat jälleen kerran kouluun. Samalla kun koulujärjestelmämme tuloksellisuutta kiitellään, ollaan huolestuneita oppilaiden henkisestä hyvinvoinnista. Viime aikojen kasvatuskeskustelussa taide- ja taitoaineita on kutsuttu lieventämään koulukulttuuriimme liittyviä suorituspaineita. Kun taito- ja taidekasvatusta pidettiin nousukaudella tärkeänä talouskasvua edistävän ”luovan luokan” synnyttämisessä, haetaan siitä nyt tukea nuorison pahoinvoinnin lieventämiseen ja syrjäytymisen estämiseen. Meidän tulisi kuitenkin huolehtia siitä, ettei puhe taide- ja taitoaineiden merkityksestä kokonaisvaltaiselle kasvulle jää ainoastaan kriisiaikojen lohtupuheeksi vaan että näiden aineiden luonne todellisuuden hahmottamisen ja tiedon rakentamisen muotona ymmärretään.

Taide- ja taitokasvatuksella on kiistaton erityisasema koulussa viihtymisen, mielenterveyden, sosiaalisen kasvun sekä yksilönä ja yhteisön jäsenenä hyväksytyksi tulemisen näkökulmista. Taide- ja taitoaineiden terapeuttisista vaikutuksista on puhuttu paljon, mutta niiden merkitys tiedonhankinnan kannalta on jäänyt keskustelussa vähemmälle huomiolle. Harvemmin on myös pohdittu sitä, miten nämä aineet voivat laajentaa muiden oppiaineiden tiedonkäsitystä tai miten taidon ja taiteen käsitteet liittyvät kaikkiin koulun oppiaineisiin. Jotta taide- ja taitoaineet voisivat toimia oppimisen edistäjinä, on niiden taustalla olevaa tiedonkäsitystä selkiinnyttävä. Kysynkin tässä artikkelissa, millaista tietoa taide- ja taitoaineiden avulla saavutetaan. Etsin toisaalta näitä oppiaineita yhdistäviä piirteitä, toisaalta korostan niiden luonnetta itsenäisinä tiedonaloina.



## Koulutaidoista ja koulutaiteista kokonaiseen oppimisprosessiin

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien (Pops 2004, Lops 2003) taide- ja taitoaineiden jaottelussa kuvataiteesta ja musiikista puhutaan taiteina, kun taas käsityö ja liikunta luokitellaan taitoaineiksi. Jaottelu sisältää implisiittisen hengen ja ruumiin vastakkainasettelua heijastavan arvohierarkian ja perustuu kapeaan taitokäsitykseen. Sen mukaan käsityössä ja liikunnassa opeteltaisiin vain konkreettisia, käden tai kehon toimintaan liittyviä taitoja. Konkreettisia ja abstrakteja taitoja ei kuitenkaan voida tarkastella irrallaan toisistaan (Kojonkoski-Rännäli 1996). Taide- ja taitoaineita yhdistää tiedonkäsitys, jossa ajattelua ei eroteta toiminnasta ja produktia ja prosessia pidetään oppimisen kannalta samanarvoisina. Kokonaisvaltainen oppimisenäkemys ei myöskään erottele taitoa ja taidetta toisistaan.

Taidon ja taiteen käsitteiden suhde havainnollistuu hyvin vertailtaessa kuvataidetta ja käsityötä. Kreikankielinen tekhnē-käsite on hyödyllinen taidon laaja-alaisessa määrittelyssä. Käsitettä on alun perin käytetty monenlaisten osaamisen lajien yhteydessä aina hevoshoidosta runouteen. Myös suomalaisessa nykykeskustelussa taito ymmärretään laajasti ja se liitetään lähes kaikkeen inhimilliseen toimintaan: puhutaan esimerkiksi liikkumisen, ajattelun ja hyvän elämän taidoista. Tyypillistä on kuitenkin se, että kehollisuuteen liittyviä taitoja arvostetaan vähemmän kuin henkisiä taitoja. Kasvatus tarvitseekin sellaista kehollisuuden merkityksen huomioivaa ajattelua, jota taide- ja taitoaineet edustavat.

Tekhnē-käsite tarkoittaa toisaalta käsityöllistä osaamista ja taidetta, toisaalta käsittämistä ja tietämistä laajassa, perehtyneisyyteen viittaavassa merkityksessä. Kun tuottavaa tekemistä tarkastellaan tämän käsitteen valossa, sisältyy siihen sekä kyky suunnitella että panna suunnitelmat täytäntöön. Tietäminen ja tekeminen, ongelmanratkaisu ja materiaalin muokkaaminen, ajattelu ja motorinen toiminta liittyvät tällaisessa toiminnassa kiinteästi toisiinsa. Käsitteiden yhteydessä luovuuden, tietämisen, ongelmanratkaisutaitojen, esteettisten

valmiuksien ja motoristen taitojen yhteen liittymistä kutsutaan *kokonaiseksi tekemiseksi*.

Kokonaisvaltainen oppimisprosessi, jossa erilaiset taitamisen muodot yhdistyvät, on ominainen kaikille taide- ja taitoaineille.<sup>1</sup> Tällainen prosessi ei kuitenkaan toteudu automaattisesti. Kun oppiminen tapahtuu muussa kuin kokonaisen tekemisen muodossa, kuuluvat siihen kaikki muut prosessin vaiheet paitsi sen ajatteluun liittyvä luova osuus. Tämä tarkoittaa sitä, ettei opetukseen kuulu esimerkiksi omaa säveltämistä, koreografian suunnittelua tai tuotteen ideointia. Koulukontekstissa ositettua työskentelyä perustellaan usein sillä, että tällainen työskentely on oppimisen alkuvaiheeseen kuuluvaa harjaantumista. Valitettavan usein taide- ja taitoaineiden opetus kuitenkin typistyy pelkästään tällaiseen suoritusluontoiseen toimintaan.<sup>2</sup>

Käsityön ja liikunnan opetuksessa sovellettiin aiemmin ositetun prosessin käytäntöjä, mikä on käsittääkseni keskeinen syy siihen, että käsityö ja liikunta luokitellaan taitoaineiksi. Tällä on selvät yhtymäkohdat Arthur Eflandin (1976) koulutaiteeksi määrittelemään traditioon, jonka mukaan koulussa toteutetulla kuvataideopetuksella ei ole juuri mitään tekemistä sen enempää ammattitaitteen kuin oppilaan elämismaailmankaan kanssa. Samaa voidaan sanoa koulumusiikista. Koulutaiteiden ja -taitojen opettaminen perustuu behavioristiseen oppimisnäkemykseen, jossa oppilaat jäljittelevät opettajan tarjoamia malleja. Opetuksen tarkoitus on välittää kansanperinteeseen tai vallassa oleviin taidenäkemyksiin perustuvia käytäntöjä tavalla, jossa taitoja opetellaan irrallaan sisällöistä ja kulttuurisista merkityksistä.

Kuvaamataito-oppiaine muutettiin vuonna 1999 kuvataiteeksi osittain juuri koulutaiteeseen kohdistuneen kritiikin vuoksi. Uuden nimikkeen avulla haluttiin irrottautua taitokeskeisyydestä ja profiloitua taideaineeksi. Myös oppiaineen suhdetta askarteluun ja ositettuun käsityöhön haluttiin tarkentaa. Kuvataide-nimikkeen käyttöönotto liittyi kuitenkin ajankohtaan, jolloin ”matalan” ja ”korkean” taiteen ja samalla taiteen ja käsityön väliset raja-aidat olivat postmodernismin myötä liudentuneet. Käsityön ja kuvataiteen suh-

teen tarkastelu edellyttääkin niiden taustalla olevan taito- ja taidekäsitteiden tarkentamista.

1900-luvun alun modernismin luopuminen realismivaatimuksesta muutti taiteilijan roolin käsityöläisestä yhteiskunnan ulkopuolella toimivaksi individualistiksi. Kun taiteilijat irtaantuivat kisälli–mestari-järjestelmästä, heidän roolinsa ideoiden synnyttäjänä ja suunnittelijana korostui. Samalla kun yksilöllisen taiteilijaneron käsite vahvistui, taiteilijan persoonallisen kädenjäljen merkitys väheni (esim. monistaminen 1950-luvun pop-taiteessa). Toisaalta teollistumisen myötä haluttiin korostaa käsityöllisen suunnitteluprosessin merkitystä ja luotiin design-käsite. Samanlaisesta taiteen ja käsityön uudesta liitosta on kyse vuosisadan loppupuolella tapahtuneessa, postmoderniksi kutsutussa kulttuurimurroksessa. Postmodernit taideteorit sekä palauttivat taiteilijan kulttuuriseen kontekstiinsa että nostivat käsityöläiset uudelleen taiteen piiriin. Suunnitteluprosessin merkitystä käsityössä alettiin korostaa, ja taidekäsitteet, teollinen muotoilu ja tuotesuunnittelu sisällytettiin taiteisiin. Tässä yhteydessä myös kuvataiteen ja käsityön opetussuunnitelmat lähentyivät.

## Käsillä tekeminen, yksilö ja yhteisö

Kuvataiteen ja käsityön paikkaa koulussa perustellaan yleisesti sillä, että muista aineista poiketen niissä tehdään asioita omin käsin. Parhaimmillaan oppilas toteuttaa kaikki prosessin vaiheet itse tai on mukana siinä aina ideoinnista valmistamiseen. Eräs kuvataiteen ja käsityön keskeinen arvo onkin tämä tekemisen eheys ja kokonaisuus. Tuotteen tekeminen omin käsin ja työn hallinnan kokemus kasvattavat oppilaan itsetuntoa. Työskentely konkreettisten materiaalien kanssa estää myös vieraantumista ja luo turvallisuuden tunnetta. Käsitteet ja kuvataide kokonaisuutena tekemisenä edistävät oppilaan persoonallisuuden eri alueiden kehittymistä ja ovat hänen minäkuvansa kannalta tärkeitä. Itse tehdyt tuotteet ja kuvat kertovat tekijänsä persoonallisuudesta.

Käsityön ja kuvataiteen merkitys ei rajoitu pelkästään yksilön hyvinvointiin. Eräs tehne-tyyppisen kokonaisen tekemisen tärkeä piirre on se, että siinä on kyse ihmisistä ja luontoa kunnioittavasta elämäntavasta, joka pohjautuu muun muassa esineiden tarkoituksenmukaisuuteen, kauneuteen ja kestävyYTEEN. Käsityön ja kuvataiteen opetus kytkeytyykin tästä syystä väistämättä ekologiseen keskusteluun. Tämä ilmenee erityisesti kuvataiteen ympäristöestetiikan sisältöalueeseen liittyvässä esinesuunnittelussa ja teknisen käsityön suunnitteluprosesseissa. Molemmissa ihmisen rakentamaa ympäristöä lähestytään kokonaisen tekemisen mukaisesti sekä suunnittelun että valmistamisen näkökulmista. Kuvataiteelliseen ja käsityölliseen suunnitteluun kuuluu myös arviointi, jonka kautta esteettisyys liittyy eettisyyteen. Parhaimmillaan näiden oppiaineiden välittämä materiaalityöntuntemus kasvattaa kunnioitusta luontoa kohtaan ja aikaansaa vastuuntuntoa. Käsin tekeminen antaa oppilaille tunteen, että omaan ympäristöön ja maailmaan voi vaikuttaa ja ettei kaikki ole annettua ja ennalta määrättyä.

Käsityötä ja kuvataidetta voidaan syystä kutsua välineaineiksi, sillä vastuullisen ympäristösuhteen lisäksi niiden avulla on mahdollista edistää monien muidenkin yleisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumista. Ne edistävät kriittisyyttä, pitkäjänteisyyttä, riskinottoa, organisointikykyä, yhteistyötaitoja ja luovuutta. Kuvataide ja käsityö auttavat selviämään arjen käytännöistä ja vaikuttavat syvällisesti erilaisiin elämäntaitoihin. Sen lisäksi, että nämä oppiaineet kehittävät käden taitoja, ne edistävät käsitteellistä ajattelua ja välittävät kulttuurista tietoa. Kun käsityön ja kuvataiteen merkitystä tarkastellaan yhteiskunnan kannalta, korostuu niiden tavoitteissa kyky arvioida asioiden välisiä suhteita, nähdä tapahtumien taustalla olevia tekijöitä ja ennakoita niiden seurauksia. Käsityö ja kuvataide yhdistävät teorian ja käytännön toisiinsa, sillä ne edellyttävät ongelmien ratkaisua konkreettisissa tilanteissa. Lopputuloksen kanssa samanarvoinen on itse tekemisen prosessi, joka on moniaistinen, multimodaalinen ja monitieteinen. (Vrt. Kojonkoski-Rännäli 1995, Säljö 2008.)

## Taide, taitaminen ja tietäminen

Taide- ja taitoaineiden perusteita etsitään yleensä niiden taustalla olevilta taidon- ja taiteenaloilta. Koska kyse on monitieteisistä oppiaineista, tukea haetaan myös eri tieteenaloilta, kuten sosiologiasta ja psykologiasta. Kasvatustiedettä on perinteisesti pidetty näiden aineiden tärkeänä tukitieteenä, mutta alan nykytutkimuksessa korostuu yleisen kulttuurintutkimuksen merkitys. Oppimista ja opettamista koskevat kysymykset ovat kuitenkin edelleen taide- ja taitoaineiden kannalta keskeisiä. Tutkimuksen keskiössä on kunkin aineen oppimisprosessin luonteen selvittäminen. Tämä edellyttää keskustelua siitä, mikä on taiteen ja taidon suhde tietoon.

Uusin kognitiotiede lähestyy oppimista kaikki aistialueet ja tietämisen tavat käsittävänä maailman hahmottamisena. Sen mukaan kognitiivisiksi voidaan katsoa kaikki ne mielen toiminnot, joiden avulla informaatiota vastaanotetaan ja prosessoidaan. Näihin kuuluvat muun muassa aistikokemukset, muisti, ajattelu ja oppiminen. Kognitiivisen oppimisnäkömyksen mukaan oppiminen tapahtuu aistien, tunteiden ja käsitteiden vuorovaikutuksessa. Kognitiolla ei siis tarkoiteta pelkästään rationaalista tai käsitteellistä tietoa, vaikka siinä voidaankin erotella esikäsitteellisiä ja käsitteellisiä vaiheita. (Vrt. Eisner 2002, Efland 2002.)

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä erilaisia tiedonhankinnan tapoja lähestytään samantarvoisina: kuvat, äänet ja liikkeet ovat yhtä arvokkaita tapoja tutkia ja esittää todellisuutta kuin sanatkin. Näkemys tukee nykyistä kasvatustutkimusta, jonka mukaan kaikilla on mahdollisuus erilaisiin tietämisen tapoihin ja niitä kaikkia olisi siksi kehitettävä koulussa. Enää ei pohditakaan, onko taide- ja taitoaineissa tapahtuva oppiminen kognitiivista, vaan kysytään, mitä nämä aineet tuovat kognition kokonaisuuteen. Samalla kysytään, mitä ovat ne kognitiiviset kyvyt, joita ei voida kehittää muissa kuin taide- ja taitoaineissa, tai toisaalta ne kyvyt, jotka kehittyvät myös muiden aineiden avulla. Taide- ja taitoaineiden välinearvojen rinnalla korostetaan tästä syystä niiden luonnetta uuden tiedon rakentajina. Kuhn-

kin taide- ja taitoaineeseen liittyy erityistä ”olemustietoa”, joka syventää kouluopetusta muista aineista poikkeavalla tavalla.

Kognitiivisen oppimisenäkemyksen taustalla on ajatus kunkin tiedonalan toimintamalleista oppimisen tavoitteena. Se korostaa tiedonalakohtaisuuden merkitystä. Esimerkiksi liikunnan ekspertin tieto ei välttämättä edistä kykyä tulkita kuvataidetta. Asiantuntijatiedon ohella puhutaan myös transfer-ilmioistä, jolla tarkoitetaan kykyä siirtää aiemmin opittua uusiin tilanteisiin. Oppiaineen sisällä tapahtuvan siirron lisäksi painotetaan yleisen transferin merkitystä. Tällöin viitataan eri aloja yhdistäviin tiedonmuodostuksen keinoihin. Ainerajoja painottavassa opetuksessa yleinen siirto unohdetaan. Lokeroitunut opetussuunnitelma ja siihen liittyvä jaottelu teoreettisiin ja käytännöllisiin oppiaineisiin ei kuitenkaan enää toimi, ja koulun haasteeksi onkin noussut toiminnallisuuden ja esteettisyyden liittäminen kaikkiin kouluaineisiin. Uusimmat opetussuunnitelmat vastaavat tähän haasteeseen eheyttävien aihekokonaisuuksien ja oppiainerajat ylittävän yhteistyön avulla.

Kognitiivinen oppimisenäkemys korostaa yksilön aistimusten, havaintojen ja tunteiden merkitystä tiedon rakentamisessa, mutta se painottaa samalla näiden kokemusten kulttuurista ulottuvuutta. Tieto on sidoksissa kontekstiinsa, ja se jäsentyy ja sitä ilmaistaan kulttuuristen käsitteiden ja symbolien avulla. Kun taide- ja taitoaineiden opetuksessa painotetaan kognition merkitystä, otetaan sen lähtökohdaksi sekä yleiseen kulttuurintutkimukseen että kuhunkin taiteen- ja taidonalaan liittyvät, jatkuvassa muutostilassa olevat käsitteet, arvot ja toimintatavat. Opiskelussa keskitytään yksittäisten tietojen välittämisen asemesta tiedonhankinnan menetelmien soveltamiseen. Tällaisessa konstruktivistisessä lähestymistavassa korostetaan olemassa olevien tiedon rakenteiden tunnistamista ja kyseenalaistamista sekä ristiriitaisten tietojen avulla tapahtuvaa kriittistä oppimista. Opetuksen sisällön lähteenä on oppilaan oma kokemusmaailma ja siihen liittyvät yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ilmiöt. Oppimisen tavoitteeksi nousee erilaisten yksilöllisten ja (moni)kulttuuristen ilmiöiden ja ongelmien tunnistaminen ja esiintuominen. Tällöin korostuu tai-

de- ja taitoaineiden merkitys kommunikaationa ja kulttuuristen arvojen ja traditioiden välittäjinä.<sup>3</sup>

## Taide- ja taitoaineissa(kin) opitaan käsitteellistämistä

Taide- ja taitoaineiden tarpeellisuutta on yleisesti perusteltu tunnekasvatuksen ja merkityksellisen toiminnan avulla. Käsitteellistämisen osuutta näissä oppiaineissa on sen sijaan pohdittu vähemmän. Sana *käsittäminen* kuvaa hyvin kuvataiteen ja käsityön käsillä tekemiseen liittyvää ymmärtämistä. Kojonkoski-Rännäli (1995) tiivistää käsityön merkityssisällön sanoihin *ajatus käsissämme*. Hän katsoo näiden sanojen ilmentävän sitä kiinteää yhteyttä, joka vallitsee ihmisen henkisen ja fyysisen olemuksen välillä. Käsin tekeminen synnyttää elimellisen suhteen ihmisen ja materiaalisen maailman välille. Tällainen ihmisen kehollisuuteen perustuva kokemuksellinen tiedonhankinta ei ole korvattavissa sanoihin perustuvan ajattelun avulla saadulla tiedolla. Vaikka toiminta on keskeinen taide- ja taitoaineisiin liittyvä erityispiirre, ei niiden tiedonkäsitystä tulisi perustella ruumiin ja älyn erotteluun perustuvalla dualismilla. Kehollisuutta ei voida lähestyä irrallaan abstraktista ajattelusta ja kulttuurista. Kun tietämistä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti, kysytään, millaista abstraktia ajattelua käsin tekeminen ja muu kehollinen toiminta edustaa. Miten käsitteellistäminen näissä aineissa tapahtuu, ja millaisia symbolijärjestelmiä ne edustavat?

Koulun oppiainejaon yleisenä perusteluna pidetään sitä, että kukin aine edustaa taustanaan olevan tiedonalan kautta erilaista tapaa lähestyä todellisuutta. Oman tiedonalan keskeisten käsitteiden ja tutkimisen tapojen määrittelemine sekä kyky johtaa niistä selkeät opetussuunnitelmalliset tavoitteet on jokaisen oppiaineen elinehto. Tiedonalan arkikielisenä määritelmänä voidaan pitää sitä, että sille on löydettävissä teoreettisia perusteluja. Näiden teorioiden tukemana opettaja tarjoaa oppilaille aineelleen ominaisia välineitä teoretisoi-

da arjen kokemuksiä. Tässä ei kuitenkaan ole kyse nykykoulun parjatusta tietopainotteisuudesta. Koulun tulisi auttaa oppilaita muodostamaan yksityistapauksista erilaisia teorioita eli tapoja selittää ja esittää maailmaa, ei hukuttaa heitä informaatiotulvaan.

Irrallisen faktatiedon asemasta koulussa tulisi opettaa abstraktia ajattelua ja käsitteellistämisen taitoja. Tällöin opetuksen yleiseksi tavoitteeksi nousee eri oppiaineissa käytettyjen symbolijärjestelmien luonteen ymmärtäminen. Kun useimmissa oppiaineissa operoidaan kirjaimista muodostuvan, sanallisen käsitejärjestelmän avulla, tulisi myös muut symboliset esittämistavat nähdä tasa-arvoisina verbaalisen kanssa. Tällöin sanat, numerot, äänet, liikkeet ja kuvat ymmärrettään merkityksiä kantavina symboleina, jotka vaativat oman lukutaitonsa. Laaja-alaisen käsitteellisen ajattelun nostaminen kouluopetuksen päätavoitteeksi asettaa opettajille suuria haasteita. Se edellyttää, että lineaarisen lukemisen rinnalla harjoitellaan taide- ja taitoaineille tyypillisiä nonlineaarisen lukemisen tapoja. Niiden avulla voidaan esimerkiksi matematiikkaan liittyvä abstrahointi ja kirjoitettu kieli kytkeä taiteisiin.

Kun taide- ja taitoaineita lähestytään kognitiivisten teorioiden valossa, niissä tapahtuvaa oppimista tarkastellaan käsitteellisenä (visuaalisena, auditiivisena, kehollisena) ajatteluna ja symbolien avulla tapahtuvana ilmaisuna. Oppiminen näissä aineissa tarkoittaa kykyä löytää ilmiöiden välisiin suhteisiin liittyviä erityislaatuja, huomata kuvitteellisia mahdollisuuksia ja tulkita metaforisia merkityksiä. Taideteos edellyttää hienovaraista erottelukykystä ja suhteiden ymmärtämistä, symbolijärjestelmien tunnistamista ja kykyä lukea ja tulkita erilaisia merkkejä. Tällainen näkemys taide- ja taitoaineista purkaa käsitystä, jonka mukaan niihin liittyvä toiminta olisi konkreettista mutta ei abstraktia ja emotionaalista mutta ei älyllistä. Näkemyksen mukaan näissä oppiaineissa on kyse sekä kehon, sydämen että aivojen toiminnasta. (Vrt. Arnheim 1954, Goodman 1976.)

Ajatus taide- ja taitokasvatuksesta käsitteenmuodostuksena tarkoittaa toisaalta luopumista niin sanottuja perustaitoja painottavista ”koulutaiteista”, toisaalta formalistisen taidekäsitteiden uudelleen-



arviointia. Formalistisiin teorioihin sisältyvää näkemystä muodoista ja materiaaleista (kuvallisista peruselementeistä, sävelistä, liikkeistä) tiedon kantajina voidaan pitää keskeisenä taide- ja taitoaineiden erityisluonnetta määrittävänä ominaisuutena. Kunkin taide- ja taitoaineen välttämättömyyttä erillisenä oppiaineena voidaan perustella sillä, että jokaisessa niistä opetellaan erilaisten symbolisten muotojen tuottamiseen ja tulkintaan perustuvaa käsitteellistä ajattelua. Kun perinteinen koulutieto tukeutuu sanalliseen tai numeraaliseen käsitteellistämiseen, ovat taide- ja taitoaineiden käsitteet konkreettisia ja aistivoimaisia.

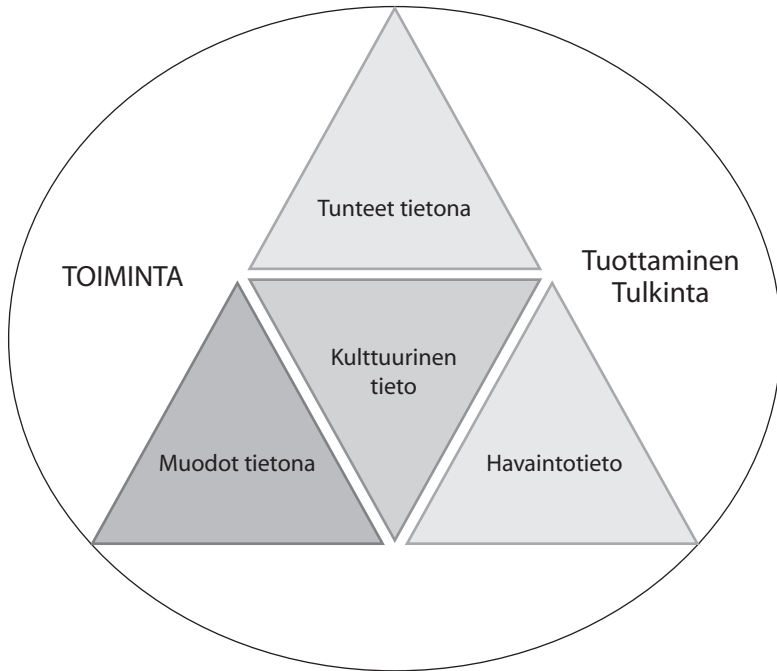
Kun formalismiin tukeutuva muotopohjainen opetus on perinteisesti tarkoittanut irrallisten tekniikkojen ja ilmaisukeinojen harjoittelemista, tulisi eri taidon- ja taiteenalojen symbolijärjestelmien opiskelu sitoa kontekstualismiin. Tällöin taide- ja taitoaineiden oppimista lähestytään symbolien avulla tapahtuvana käsitteenmuodostuksena ja kulttuurisen tiedon omaksumisena. Tästä näkökulmasta taide- ja taitoaineiden opettajista voidaan puhua kulttuurikasvattajina. Kun koko koulua tarkastellaan kulttuurin elimellisenä osana, nousee opetussuunnitelman keskiöön eri tiedonalojen välinen yhteistyö. Jotta tämä yhteistyö tapahtuisi kunkin oppiaineen ominaislaatua kunnioittaen, olisi kunkin oppiaineen kyettävä osoittamaan ne ominaisuudet, jotka erottavat sen muista aineista ja joita ilman oppilaan todellisuuskäsitys ei ole kokonaisvaltainen.<sup>4</sup>

## Taide- ja taitoaineet kokonaisvaltaisena tietämisenä

Taide- ja taitoaineita yhdistävään kokonaisvaltaiseen tiedonkäsitteeseen sisältyy näkemys kokonaisesta oppimisprosessista ja erilaisten tietämisen tapojen samanarvoisuudesta. Nämä kaksi ulottuvuutta ilmenevät eri tavoin kussakin aineessa.<sup>5</sup> Esimerkkinä taide- ja taitokasvatuksen taustalla olevasta laajasta tietokäsityksestä toimikoon tässä kuvataideopetus, jota olen kuvannut integroivan kuvataideopetuksen

mallilla (Räsänen 2008). Olen pelkistänyt taideopetuksen käytännön lähtökohdat kolmeksi ”kolmioleiväksi”, jotka edustavat erilaisia taideteorioita, oppimiskäsityksiä ja kuvallisen kehityksen teorioita. Nämä johtavat neljään taidekasvatusmalliin, joita voidaan toteuttaa erilaisten vuorovaikutusmallien pohjalta. Olen päälystännyt kunkin näin muodostuvista viidestä voileivästä erilaisiin teoreettisiin lähtökohtiin viittaavilla ”leikkeillä”. Opettaja valitsee näistä päällysteistä mieleisensä ja kokoaa viipaleista omiin käytäntöihinsä sopivan kerrosvoileivän, jossa eri näkemykset integroituvat.<sup>6</sup>

Kolmioleipämalli tarjoaa jäsenyyksen, jonka avulla voidaan lähestyä myös muita taide- ja taitoaineita. Malli perustuu neljälle toisiansa täydentävälle tiedon ulottuvuudelle. *Havaintotietoon* tukeutua opettaja katsoo, että tarkat aistihavainnot rikastavat ja syventävät oppilaiden kokemusta yhteisestä todellisuudesta. Kun opettaja painottaa *tunteiden* merkitystä tiedon lähteenä, uskoo hän sisäisen maailman tutkimisen ja ilmaisemisen auttavan oppilasta löytämään oman paikkansa maailmassa. Opetus voi myös painottua *muotoon*. Tällöin muodot, olivat ne sitten liikkeitä, ääniä tai vaikkapa värejä, muodostavat sanojen kanssa vaihtoehtoisia käsitteitä, joiden avulla todellisuutta tutkitaan ja esitetään. Kun taide- ja taitoaineita lähestytään kognition näkökulmasta, niiden ymmärretään edustavan erityistä *kulttuurisen tietämisen* tapaa. Tällöin opetuksessa korostetaan erilaisten kulttuuristen sekä taidon- ja taiteenalo kohtaisten symbolijärjestelmien opiskelua.



*Taide- ja taitokasvatuksessa tietämisen erilaiset tavat yhdistyvät ja tieto muodostuu ja ilmenee toiminnassa*

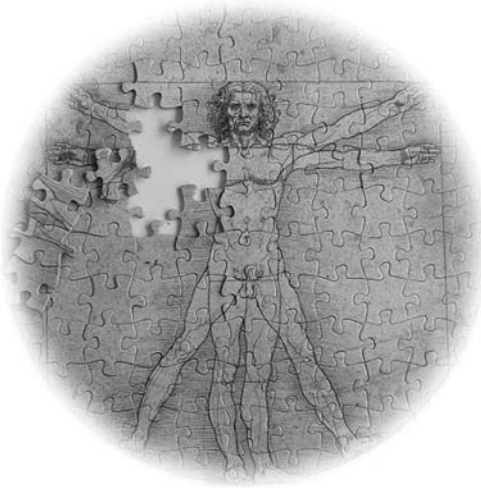
Taide- ja taitoaineissa aistipohjaista havaintotietoa pidetään tietämisen perustana. Tiedon katsotaan myös aina kytkeytyvän tunteisiin ja toimintaan. Kokonaisvaltaisessa tiedonkäsitelyssä havaintotieto ja tunnetieto yhdistyvät käsitteellistämiseen ja kulttuuriseen tietoon. Nämä tiedon muodot todentuvat toiminnassa eli erilaisten produktien tekemisessä ja tulkinnassa. Niin kuvataiteen oppimiseen kuin muihinkin taide- ja taitoaineisiin liittyvän tietämisen erityislaadun kannalta oleellista on, että se kehittyy ja ilmenee toiminnassa.<sup>7</sup> Tieto rakentuu tekemisen kautta siten, että aistihavainnot muunnetaan ajatteluksi ja toiminnaksi. Taide- ja taitoaineissa on kyse kehon ja aivojen yhteistyönä tapahtuvasta merkityksenannosta. Tämä tarkoittaa sekä erilaisten produktien tuottamista että kykyä tulkita muiden tekemiä tuotteita, kuvia ja muita esityksiä.<sup>8</sup>

Kun taide- ja taitoaineiden opetusta lähestytään tietämisen näkökulmasta, pidetään havaintoja, tunteita, muotoelementtejä ja kulttuurista yhtä arvokkaina tiedon lähteinä. Kun neljää tiedon lajia lähestytään aidosti tasaveroisina, ei niitä voida erottaa toisistaan. Tähän liittyy taide- ja taitoaineiden kokonaisvaltaisen opetuksen keskeinen ajatus, jonka mukaan opettajan tulisi välittää oppilaille erilaisia käsityksiä taitamisesta ja tietämisestä. Tämä tapahtuu siten, että opetussuunnitelma rakennetaan erilaisten tiedon muotojen vuorottelulle ja opettaja painottaa kussakin tehtävässä erilaisia lähestymistapoja. Erilaiset tietämisen tavat tuovat koulun kokonaisuuteen myös käsityksen taide- ja taitoaineiden monista tehtävistä. Taide- ja taitoaineisiin liittyviä tietämisen muotoja havainnollistavan tasokolmion alle hahmottuva ellipsi edustaa kokonaisvaltaista tiedonkäsitystä ja sitoo erilaiset tiedon muodot tuottamiseen. Juuri tämä erilaisten tietämisen tapojen yhdistyminen ja niiden ilmeneminen käytännön toiminnassa tekee taide- ja taitoaineista niin mahdollisen oppimisen muodon.

## Taide- ja taitoaineet haastavat kasvatuksen

Integroivan taideopetuksen malli tarjoaa välineen, jonka avulla opettaja voi kehittää omia käytäntöjään. Malli on käyttökelpoinen myös taide- ja taitoaineiden yhtäläisyyksien ja niitä erottavien ominaisuuksien analysoinnissa. Se tarjoaa näkökulmia, joiden avulla voidaan tarkastella näiden aineiden suhdetta koulun muihin oppiaineisiin. Integroivaan taideopetukseen sisältyvä käsitys neljästä tasa-arvoisesta tiedon muodosta perustuu näkemykseen, jonka mukaan lapset ja nuoret tarvitsevat 1) mahdollisuuksia kokea maailma aistivoimaisesti, 2) tuntea ja ilmaista tunteita, 3) tutkia ja käsitteellistää maailmaa erilaisten symbolijärjestelmien avulla ja 4) ilmaista ja lukea monikulttuurisia merkityksiä. Uuden koulun tavoitteeksi nousee tällöin renessanssin yleisnero Leonardo da Vincin hahmottelema Vitruviuksen ihminen, jolla on pään lisäksi liikkuvat, ympäröivään maailmaan

kontaktia hakevat kädet ja jalat. Kaikkien kouluaineiden tulisikin olla sekä pään, kehon että sydämen aineita.



*Leonardo da Vincin Vitruviuksen ihminen ei ole vielä (enää?) kokonainen. Mahdollistaako koulujärjestelmämme renessanssi-ideaalin mukaisen tieteen ja taiteen liiton – onko oppilailla mahdollisuus kokonaiseen ihmiskuvaan? Oulun yliopiston anatomian ja solubiologian laitoksen tunnuksen on suunnitellut laitoksen johtaja Juha Tuhkanen.*

Esteettisyys ja luovuus eivät ole taide- ja taitoaineiden yksityisomaisuutta, vaan ne kuuluvat jokaiseen aineeseen. Juho Hollo (1917) puhuu kasvatuksesta taiteeseen, taidetta varten ja taiteen avulla, ja hänen mukaansa opetusta tulisi kokonaisuudessaan lähestyä kasvatuksen taiteena. Kun taitavasta opetuksesta puhutaan Hollon ajatuksia mukaillen opetuksen taiteena, kannustetaan opettajaa suhtautumaan oppituntiin samalla intensiteetillä kuin taideteokseen. On kuitenkin tärkeää pohtia, millaiseen taidekäsitykseen opettajataiteilija tukeutuu. Nykytaiteelle on ominaista taiteidenvälisyys ja todellisuuden tutkiminen eri tiedonalojen menetelmillä. Se on usein kokeellista ja tähtää itsen ilmaisemiseen ja identiteetin rakentamiseen. Monet nykyaiteilijat pyrkivät selvittämään niitä ehtoja, joilla kulttuurissa toimitaan. Tällaiseen taidekäsitykseen tukeutuva oppimistapahtuma ei pohjaudu opettajan esitykseen vaan muistuttaa enemmänkin yhteisötaidetta niin, että ”oppimisteos” syntyy vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Kasvatuksen näkökulmasta taiteellisuuden tulisi perustua opetettavan ryhmän tuntemukseen ja yksit-

täisten oppilaiden tarpeiden huomioimiseen, sillä ”opetustaiteen” laatu mitataan sen yksilöllisten ja sosiaalisten vaikutusten mukaan.

Opetuksen taide voidaan kytkeä myös luovuuden käsitteeseen. Kun opetusta lähestytään luovuuden ja leikin näkökulmista, korostuu muun muassa tunteiden, aistisuuden ja huumorin merkitys oppimisessa. Luokkahuone ymmärretään tällöin improvisaatiolle ja yllätyksille avoimeksi ympäristöksi, ja opetuksen tavoitteet muuttuvat tilanteen mukaan. Opetuksen muotoa ja sisältöä ei eroteta toisistaan: se miten sanotaan välittää sitä mitä sanotaan. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, että kiinnitetään huomiota opetuksen rytmittämiseen, ajoitukseen ja kiireettömyyteen. Havainnollistaminen ja elämyksellisyys ovat keskeisiä piirteitä opetuksen taiteessa. Opettajataiteilija luo puitteet ja ottaa avoimesti vastaan oppilailta tulevat ideat. Hän luo puu yksittäisten faktojen lineaarisesta välittämisestä ja huomioi mielikuvituksen ja aistien merkityksen tiedon kiinnittymisessä mieleen.

Luovuus ei ole elämyksellisyyden synonyymi, vaan se viittaa myös laajempiin, yhteisön kannalta merkittäviin ominaisuuksiin. Juhlapuheista päätellen yhteiskuntamme ei kehity ilman luovuutta – tästä syystä on jopa hahmoteltu valtakunnallinen luovuusstrategia. Koulun tasolla lähes kaikkien aineiden opettajat puhuvat luovuuden kehittämisestä. Luovuudesta katsotaan olevan kyse varsinkin silloin, kun toteutetaan joitakin arkikäytännöistä poikkeavia toimintatapoja. Koulussa voidaan esimerkiksi järjestää oppiaineiden välisiä projekteja tai teemapäiviä. Niillä on kuitenkin taipumus jäädä irralliseksi tapahtumiksi, joita ei sidota laajempiin kokonaisuuksiin. Jotta erilaisilla luovuuden nimissä tapahtuvilla tempauksilla olisi merkitystä koulun tiedonkäsityksen muuttamisessa, luovuus tulisikin nähdä osana laajempaa kulttuurikäsitettä. Tämä tarkoittaa muun muassa taide- ja taitoaineisiin liitetyn epämääräisen luovuuskäsityksen romuttamista.

Meidän tulisi lakata puhumasta yleisestä luovuudesta ja tarkastella niitä keinoja, joita kukin tiedonala tarjoaa luovuuden edistämiseen. Aivan samalla tavoin kuin integraatio edellyttää itsenäisten oppiaineiden yhteistyötä, myös yleinen luovuus on itsenäisten osien-

sa summa. Jotta luovuudella olisi yhteiskunnallista merkitystä, on eri alojen luovat voimat kytkettävä toisiinsa ja niitä on tarkasteltava kulttuurisina ilmiöinä. Koulussa toteutettavan yhteistyön ydin piileekin oppiaineiden erillisyyden tunnustamisessa. Taide- ja taitoaineiden avulla tapahtuva kasvatusta edellyttää kykyä hyödyntää niiden perustana olevia käsitteitä ja tiedonhankinnan tapoja. Yleistä transferia tai yhteistyötä ei tulisi siksi käyttää opetuksen järjestelyn perusteluna, vaan myös alakoulun taide- ja taitoaineiden opetuksen tulisi olla aineenopettajan tai näihin aineisiin erikoistuneen luokanopettajan käsissä.

Luovuusmyytin purkaminen edellyttää myös sitä, että taide- ja taitoaineita tarkastellaan muustakin kuin niihin liittyvien välinearvojen näkökulmasta. Myytti taide- ja taitoaineiden yleishyödyllisestä luonteesta muun oppimisen kättilönä olisi purettava, ja aineita tulisi tarkastella uuden tiedon luomisena. Tämä on välttämätöntä, jotta nykyisessä kasvatustieteessä peräänkuulutettu monitieteinen, oppiaineiden välinen lähestymistapa mahdollistuisi. On myös tärkeää muistaa, että taide- ja taitoaineilla on itseisarvoa ”hyödyttömydessään”: niiden avulla voi kokea tekemisen iloa, aistinautintoja ja kauneuden (surun, inhon...) elämyksiä. Nämä ”hyödyttömät” kokemukset ovat välttämättömiä ihmiseksi kasvun kannalta. Kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa kunkin taide- ja taitoaineen tiedonalakohdaiset ja välineelliset arvot yhdistyvät.

## Lähteet

- Anttila, Eeva 2006. Tanssin mieli. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Ritva (toim.), Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Teatterikoulun julkaisusarja nro 39.
- Arnheim, Rudolf 1954. Art and visual perception. Berkeley, CA: University of California Press.
- Efland, Arthur 1976. The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education* 17(2), 37–44.

- Efland, Arthur 1983/1998. Taidekasvatuksen opetussuunnitelmia tutkimassa. (Käännös Virpi Wuori ja Marjo Räsänen.) Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osaston opintomoniste. (Curriculum inquiry in art education: A models approach. Ohio State University, Department of Art Education, opintomoniste.)
- Efland, Arthur & Freedman, Kerry & Stuhr, Patricia 1996/1998. Postmoderni taidekasvatus: Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. (Käännös Virpi Wuori ja Marjo Räsänen.) Taidekasvatuksen osaston julkaisu. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. (Postmodern art education: An approach to curriculum. Reston, VA: The National Art Education Association.)
- Efland, Arthur 2002. Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum. New York, NY & Reston, VA: Teachers College Press and The National Art Education Association.
- Eisner, Elliot 2002. The arts and the creation of mind. New Haven & London: Yale University Press.
- Goodman, Nelson 1976. Languages of art. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Co.
- Hollo, Juho 1917 (2. p.). Mielikuvitus ja sen kasvattaminen. Helsinki: WSOY.
- Ketovuori, Mikko 2008. Between Scylla and Charybdis. Europäische Perspektiven 1. Jahrbuch des Büros für internationale Beziehungen Studienjahr 2007/2008. Wien: Pädagogischen Hochschule Wien.
- Kojonkoski-Rännäli, Seija 1995. Ajatus käsissä. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turku: Turun yliopiston julkaisu C 109.
- Kojonkoski-Rännäli, Seija 1996. Tietokäsityksestä taitokäsitykseen. Teoksessa Tella, Seppo (toim.), Nautinnon lähteillä. Aineen opettaminen ja luovuus. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Räsänen, Marjo 1993. Kuvasta kokemukseksi. Kokemuksellinen oppiminen taiteen tarkastelussa. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston tutkimuksia 4.
- Räsänen, Marjo 2000. Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 28.
- Räsänen, Marjo 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.
- Säljö, Roger 2008. Den materiella kulturen och vårt kunskapande. Teoksessa Borg, Kajsa & Lindström, Lars (toim.), Slöjda för livet. Om pedagogisk slöjd. Stockholm: Lärarförbundet.



## Viitteet

1. Perusopetuksen oppiaineista myös kotitalouden päättöarvioinnin kriteerit perustuvat taitoluokitukseen. Kotitalous on luonteeltaan monitieteinen taitoaine, ja useimmat kokonaisvaltaisen tiedonkäsitteen periaatteet soveltuvat siihenkin.
2. Tekhne-käsitteen ja kokonaisen käsityön kuvaus pohjautuu Seija Kojonkoski-Rännälin (1995) käsitteenmäärittelyyn (mt. 56–65).
3. Yksilö luo koko elämänsä ajan narratiiveja (tarinoita), joiden avulla hän määrittelee suhdettaan muihin ja maailmaan. Laajassa merkityksessä narratiivi-käsite viittaa kaikkeen ihmisen sanalliseen, symboliseen tai sosiaaliseen ilmaisuun. Taide- ja taitoaineissa kulttuurista identiteettiä rakennetaan tutkimalla erilaisia rituaaleja, tansseja, lauluja, pukuja, esineitä, kuvia jne., joiden avulla välitetään traditioita ja jotka sitovat yksilön ryhmään. (Ks. Räsänen 2008.)
4. Koulun tarkasteleminen kulttuurikasvatuksen näkökulmasta asettaa vallitsevat oppiaineluokitukset uuteen valoon. Tulisiko kunkin oppiaineen vastata tietystä kulttuurin osa-alueesta, ja jos tulisi, niin millaiseen jaotteluun silloin tukeuduttaisiin? Kuvataide-oppiaineen nimeä on ehdotettu vaihdettavaksi visuaaliseksi kulttuuriksi. Ehdotuksen taustalla olevan, vastaanottajan havaintotoimintoihin perustuvan näkemyksen mukaisesti olisi tällöin myös käsityö ja liikunta/tanssi sisällytettävä visuaaliseen kulttuuriin. Tekijän tiedonhankinnan näkökulmasta kaikkia mainittuja oppiaineita yhdistää kehollisuus, jonka voidaan katsoa olevan myös (auditiivista kulttuuria edustavan) musiikin perusta.
5. Yleissivistävän koulun taide- ja taitoaineisiin liittyvä kokonaisvaltainen tiedonkäsitys voidaan laajentaa koskemaan myös taide- ja taitokasvatusta laajemmin. Sen valossa voidaan tarkastella esimerkiksi ammatillisen peruskoulutuksen kulttuurialan tutkintoja ja museopedagogiikkaa.
6. Voileipämallistani löytyy yhtäläisyyksiä Arthur Eflandin (1983/1998) neljännesvuosisata sitten kehittämään opetussuunnitelmamalliin ja hänen myöhempiin ajatuksiinsa post-modernista taidekasvatuksesta (Efland, Stuhr & Freedman 1996/1998). Efland ehdottaa hahmottelemansa neljän taidekasvatustyylin eklektistä yhdistämistä. Ketovuoren (2008) mielestä myös musiikkikasvatuksen tulisi perustua erilaisten paradigmojen yhdistelyyn.
7. Taide- ja taitoaineiden keskiössä olevat havainto- ja toimintatieto voidaan liittää kehollisuuden käsitteeseen. Maalaava käsi käsittää ja tanssiva keho ajattelee ilman sanoja, mutta esikäsitteellistä tietoa voidaan myöhemmin reflektoida ja se voidaan sitoa kulttuuriin käsitteisiin. Puhe kehollisesta tiedosta liittyy länsimaista ajattelua ravistelevaan epistemologiseen kriisiin. Usko kaikille yhteiseen todellisuuteen on murtunut, ja universaalien tiedon asemesta korostetaan kontekstin merkitystä. (Vrt. Anttila 2006.)
8. Kokemuksellisen taideoppimisen mallissa (Räsänen 1993, 2000) kuvaan taiteellista oppimisprosessia havaintokokemukseen pohjautuvan reflektoinnin, käsitteellistämisen ja tuottamisen vuorovaikutuksena. Oppimista tapahtuu, kun elämys muunnetaan sanalliseksi ja kuvalliseksi käsitteiksi, jotka siirretään toimintaan ja oppilaan arkeen.



Reijo Siltala, Jarkko Alajääski, Soili Keskinen &  
Anu Tenhunen

# Opetusalan asiantuntijoiden käsityksiä opettajan pedagogisesta innovatiivisuudesta

*Innovatiivisuuden käsitettä käytetään julkisessa keskustelussa monenlaisiin tarpeisiin. Esimerkiksi yritysten pitää menestyäkseen olla innovatiivisia ja koulujen on toimittava alati muuttuvassa tilanteessa innovatiivisesti.*

*Innovatiivisuudelle ei ole onnistuttu kehittämään yhtä yksittäistä määritelmää, vaan koko käsite joudutaan määrittelemään käyttötilanteen mukaan. Innovatiivisuus voi liittyä niin yksilön kuin yhteisöns toimintaan, laajimmillaan voidaan puhua jopa koko yhteiskunnan innovatiivisuudesta. Useimmissa määritelmissä innovatiivisuus liittyy vahvasti uudistuksiin ja uudistamiseen. Myös luovuus ja innovatiivisuus ovat käsitteinä lähellä toisiaan, toisinaan niiden väliin voidaan laittaa yhtäsuuruusmerkki.*

*Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opetusalan asiantuntijat ymmärtävät opettajan toimintaan liittyvän innovatiivisuuden. Tutkimuksen tulosten perusteella otetaan kantaa siihen, millaiseksi eri asemissa toimivat henkilöt ymmärtävät opettajan innovatiivisen toiminnan. Lisäksi tarkastelun kohteena olivat eri sukupuolten välisten käsitysten erot. Saatujen määrittelyjen avulla voidaan paremmin hahmottaa, mitä tarkoitetaan silloin, kun keskustellaan innovatiivisuudesta opetusallalla.*

*Artikkeli on julkaistu aikaisemmin Aikuiskasvatus-lehdessä 2/2009, 93–103.*

Innovatiivisuudelle ei ole olemassa yhtä yksittäistä määritelmää, vaan innovatiivisuus elää käsitteenä tilanteen ja lähtökohdan mukaan. Se voidaan nähdä yksilön, yhteisön tai yhteiskunnan ominaisuudeksi. Yleensä sen katsotaan olevan sitä laadukkaampaa, mitä laadukkaammaksi talous, tekniikka ja yhteisön kehitys muodostuvat (Piva & Vivarelli 2007). Useimmiten innovatiivisuus tulkitaan käytännön kekseliäisyydeksi ja käytännön tasolla toteutuvaksi luovuudeksi. Tässä artikkelissa pohditaan sitä, minkälaisia käsityksiä opetusalan asiantuntijoilla on opettajan innovatiivisen toiminnan piirteistä.

Yhteiskunnallisella tasolla innovatiivisuudesta tuodaan esille yleensä kaksi piirrettä: kyky luoda uutta tietämystä tutkimuksen avulla ja kyky luoda uudenlaista liiketoimintaa. Inkinen (2000) on ehdottanut innovaatio-käsitteenkin kääntämistä ”uudisteeksi” ja sitä kautta tarkasteltuna innovatiivisuus uudistusten vastaanottamisena tulee paremmin ymmärretyksi.

Yleisesti tarkasteltuna innovatiivisuus on eräänlaista avoimuutta uusia ideoita kohtaan. Toisaalta innovatiivista yhteisöä kuvaa kyky hallinnolliseen joustavuuteen ja monitasoiseen reagointiin (Georgellis, Joyce & Woods 2000). Joustavuutta ja sosiaalisia taitoja edellytetään myös innovatiiviselta henkilöltä. Perinteinen keksijä luovine ideoineen, ilman sosiaalisia kykyjä, ei näin ollen välttämättä ole innovatiivinen, vaan vasta kekseliäisyyteen liitetyt sosiaaliset kontaktit luovat innovatiivisuutta. Innovatiivisuutta voidaankin pitää luovan energian toteuttamisena käytännön tasolla. Siihen liittyy yksilön, organisaation tai kansan kyky pohtia uudella tavalla toimintojaan ja ympäristöään ja kehittää sitä. Se on siis kykyä omaksua ja kehittää uusia ideoita, prosesseja ja tuotteita. (Lam 2004; Lam & Lundvall 2007)

## Innovatiivisuuden häilyvä käsite opetuslalla

Innovatiivisuus-käsitteen liike-elämätaustasta johtuen sitä on käytetty suppeammin ja vähemmän aikaa kasvatustalalan diskurssissa. Kasvatuksessa innovatiivisuus näyttää saaneen myös jossain määrin eri-

sävyyisen merkityksen kuin sillä on alun perin liike-elämän puolella ollut. Opetus- ja kasvatusalan innovatiivisuus ei ainakaan vielä ole saanut erityisen pysyvää määritelmää. Innovatiivisuudella kuvataan usein uutta tapaa opettaa, uudeksi koettua opetusmetodia tai tavallista tehokkaampaa kehitysohjelmaa (Chernis & Fishman 2004; Jackson & Kelley 2006; Nali & Lorenzini 2004; Tenhunen, Siltala & Keskinen 2009). Usein kasvatus- ja opetusalan innovatiivisuus on ymmärretty myös joko teknisiksi uudisteiksi tai voimakkaan metodiorientoituneesti, kuten esimerkiksi (1) elämykselliseksi oppimiseksi, (2) roolipeleiksi, (3) kilpailuiksi ja opetuspeleiksi, (4) stimuloivaksi aineistoiksi, (5) aivomyrskyksi tai (6) erilaisiksi ryhmämetodeiksi. (Brown 2006; Handfield-Jones, Nashmith, Steinert & Lawn 1993). Ellis (2005) on kasvatuksen innovaatioita tarkastelevassa teoksessaan maininnut lisäksi tiimioppimisen ja monikulttuurisen kasvatuksen.

Innovaatioiden diffuusio- eli levittäytymistutkimuksissa tarkastellaan innovaation käyttöönottoa ja leviämistä yhteiskunnan eri osaluilla. Rogers (2003) määrittelee innovaation diffuusion prosessiksi, jossa innovaatio leviää ihmisten ja ihmisryhmien välillä. Rohkeasti soveltaen mm. koulumaailman innovaatioiden omaksumista voidaan tarkastella Clarkin (2001) esittämän muutosvastarinta-käsitteen näkökulmasta. Koulujen perinteissä pysyminen ja muutosvastarinta johtuvat ainakin osittain ihmisen luonnollisesta halusta pysytellä tutussa ja turvallisessa. Paavola (2007) on korostanut vielä perimmäisempää syytä: koulu on organisaationa erityisessä asemassa, koska se on rakennettu kasvatustehtävään ja perinteiden siirtämiseen. Olisi-kin pohdittava, mikä osa muutosvastarinnasta liittyy pyrkimykseen puolustaa koulun perustehtävää ja milloin jotakin muuta seikkaa, kuten opettajan saavutettuja asemia tai yleisesti oppimisen kannalta epäedullisia ratkaisuja. Fullan (1997) on kritisoinut koulun tavallista perusongelmaa: usein kun koulun pitäisi muuttaa omaa toimintaansa, aletaan koulun toiminnan sijaan pohtia, miten koteja, esimiehiä tai yhteiskuntaa tulisi muuttaa. Koska muutosvastarinta ja siihen vaikuttaminen ovat hyvin selkeästi yhteydessä innovaation diffuusioon, on sen eri tasot huomioitava.

Venkatesh, Morris, Davis ja Davis (2003) ovat luoneet innovatiivisuuteen laajemminkin käyttökelpoisen teorian pohtiessaan teknologian käyttöönottoa ja käyttöä. Ilmiössä on neljä päänäkökulmaa: (1) Suorituskykyodotuksissa tarkastellaan sitä, kuinka paljon henkilö uskoo uudistuksen auttavan häntä edistämään työhön liittyvää suorituskykyä. (2) Vaivattomuusodotuksissa tarkastelun kohteena on se, miten helpoksi uutuuden käyttöönotto ajatellaan. (3) Sosiaaliset vaikutukset liittyvät siihen, minkä verran yksilö ajattelee merkityksellisten henkilöiden olevan sitä mieltä, että uutuutta tulisi käyttää. (4) Tukevat olosuhteet liittyvät puolestaan organisaation rakenteisiin ja siihen, minkälaisia muita rakenteita uutuuden käyttöönoton tueksi on olemassa (Venkatesh ym. 2003). Myös opetuslalla joudutaan usein vastaamaan nimenomaan siihen, millä tavoin uudistus auttaa tavoitteisiin pyrkimisessä ja miten paljon vaivaa on nähtävä uudistuksen käyttöön ottamiseksi. Opetusalalla lisäksi usein koetaan painetta ulkoapäin tulevien uudisteiden käyttöönotosta ja organisaatio nähdään pikemminkin muutosvastarintaiseksi (Siltala ym. 2006).

Sukupuolesta ja asemasta tai roolista organisaatiossa riippumattomia tasa-arvoisia mahdollisuuksia on pidetty myös perusedellytyksinä innovatiivisuuden kehittymiselle (Kuoppala, Virtanen, Anttiroiko & Pantzar 2003). Kun lisäksi useissa tutkimuksissa (ks. esim. Sheldon, Ryan, Rawshorne & Ilardi 1997; Singh, DeNoble & Kalousova 2002) on tuotu esiin, että avoimuuteen suoraan liittyvässä innovatiivisuudessa persoonallisuuden tasolla ei ole mainittavasti sukupuolten välisiä eroja, on mielenkiintoista selvittää, missä määrin sukupuolten välillä on eroa siinä, miten opettajan innovatiivisen toiminnan piirteet hahmotetaan. Jotta voidaan tukea innovatiivisuutta, on hahmotettava siihen liittyviä käsitteitä.

Kaiken kaikkiaan innovatiivisuus opetus- ja kasvatusalalla on tullut tieteellisessä keskustelussa melko mullistuksellisenä ilmiönä eikä yksittäisen opettajan tuottamiin, vähemmän radikaaleihin innovaatioihin ole kohdistettu niinkään huomiota. Tämän käsillä olevan tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, miten kasvatusta ja opetusalan käytännön asiantuntijat ymmärtävät innovatiivisuuden opetta-

jan toiminnassa. Siksi on huomioitava myös käsityksiin vaikuttavat tekijät. Pohjimmiltaan vallitseviin käsityksiin vaikuttavat sosiaaliset arvot, joilla tarkoitetaan ympäristöstä opittuja, pysyviä ja tavoitteellisia valintatapumuksia. Käsityksiin vaikuttavat myös asenteet, joiden kehittyminen perustuu aiempiin kokemuksiin. Asenteilla on enakoiva luonne ja ne voivat olla joko myönteisiä tai kielteisiä. Arvot ja asenteet ovat usein taustalla myös tilanteessa, jossa innovaation diffuusiosta tapahtuu joko hyväksyminen tai hylkääminen (Kivisaari 2004; Rogers 2003). Opettajan innovatiivisuus-käsityksiä ja niiden vaikutuksia opetuksen ja kasvatuksen innovaatioiden leviämiseen on tutkittu erittäin vähän, eikä näissäkään harvoissa tutkimuksissa ole huomioitu innovatiivisuuteen vaikuttavia taustatekijöitä kuten sukupuoli tai opettajan toimialaa.

Tässä kuvatussa tutkimuksessa innovatiivisuuden yleisesti ja myös opettajan toiminnan innovatiivisuuden oletettiin olevan positiivisia ilmiöitä. Niihin liittyvien asenteiden ennakoitiin olevan myös valtaosin positiivisia. Innovatiivisuus ymmärrettiin luovuuden ilmentymiseksi käytännön toiminnassa. Arvoja tarkasteltaessa olisi pohdittava, ovatko esimerkiksi koulun kasvatus- ja opetustarkoitukset ristiriidassa innovatiivisen opettajan toiminnan kanssa. Päivittäisessä keskustelussa innovaatiot ja innovatiivisuus toistuvat usein ja innovatiiviseen toimintaan on pyritty ohjaamaan useissa laajoissakin strategioissa, esimerkiksi opetusministeriön (2007) koulutusta ja tutkimusta tarkastelevassa suunnitelmassa. On siksi tarpeellista tutkia, minkälaisia innovatiivisuus-käsityksiä opetuslalla vallitsee.

## Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmat olivat seuraavat:

- (i) Mitä ominaisuuksia pidetään tärkeinä ja mitä vähemmän tärkeinä opettajan innovatiivisuudessa? Eroavatko eri vastaajaryhmien (opettaja-opiskelijat, perusasteen opettajat ja korkea-asteen opettajat) käsitykset toisistaan?

- (ii) Minkälaisia sukupuolten välisiä eroja on havaittavissa siinä, minkälaista opettajan toimintaa pidetään innovatiivisena?

## Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Kevään ja kesän 2008 aikana kerättiin opetusalan asiantuntijoilta (n = 485) vastaukset kyselyyn, jossa oli 9 taustamuuttujakysymystä ja 57 viisiluokkaisen Likert-asteikon (täysin samaa mieltä – samaa mieltä – en osaa sanoa – eri mieltä – täysin eri mieltä) väittämää innovatiivisuudesta. Väittämät voidaan jakaa sisällön perusteella neljään ryhmään: 1) ryhmä-, 2) oppilas-, 3) keino- ja 4) opettajaväittämät. Väittämille oli johdantona ”Kun opettaja toimii innovatiivisesti, hänen toimintaansa voi kuvailla seuraavasti:”. Tämän avulla haettiin vastauksia esimerkiksi väittämiin: ”*Hän korostaa yhteistyön merkitystä työyhteisössä*” (ryhmäväittämät), ”*Hän toimii oppilaskeskeisesti*” (oppilaskeskeiset väittämät), ”*Hän käyttää yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä*” (keinoväittämät) ja ”*Hän on sitoutunut vahvasti opetustyöhön*” (opettajaväittämät). Valtaosa (76 %) kaikista kyselyyn vastanneista täytti paperisen kyselylomakkeen ja pienempi osa (24 %) sen kanssa identtisen web-lomakkeen.

Kyselyn väittämät perustuivat sekä tutkijoiden aiempiin, pääosin liike-elämän innovaatioihin kohdistuneisiin tutkimuksiin (Siltala, Keskinen, Suomala & Taatila 2008; Siltala, Suomala, Taatila & Keskinen 2007; Suomala, Taatila, Siltala & Keskinen 2006) että laajaan käsitekatsaukseen liiketaloudellisista innovaatioista ja innovatiivisuudesta sekä opetus- ja kasvatustutkimuksiin aihepiiristä.

Kyselyyn osallistuneet olivat 1) opettaja-opiskelijoita (n = 54), 2) perusasteen (peruskoulu ja lukio) opettajia (n = 228) ja 3) korkeasteen (yliopistollinen opettajankoulutus, ammattikorkeakoulu) opettajia (n = 133). Tässä tutkimuksessa pyrittiin mahdollisimman erilaisten opetusalan tahojen mukaan saamiseen ja mahdollisimman suureen kyselyyn vastanneiden joukkoon, mutta tavoitteena ei ollut hankkia yleistettävää tutkimusmateriaalia.



Opettajaopiskelijoiden vastaukset kerättiin luentojen tai oppituntien yhteydessä, eikä opiskelijoista kukaan kieltäytynyt vastaamasta kysymyksiin.

Perusopettajien osalta tutkijat loivat kontaktit kouluihin, joihin sovittiin tapaamisaika sellaiseen työpäivän tilanteeseen, jossa mahdollisimman suuri osa opetushenkilökunnasta on yhtä aikaa läsnä. Usein kyseessä oli viikoittainen kokous tai pienemmissä kouluissa esimerkiksi yhteinen iltapäivän välitunti, jolle opettajien oli tapana kokoontua. Perusopettaja-aineistoa vahvistettiin tutkijoiden omien verkostojen avulla niin, että saatiin vastauksia sähköiseen vastauslomakkeeseen. Sähköiseen lomakkeeseen vastaajien osallistumisprosenttia ei ollut mahdollista laskea.

Ammattikorkeakouluopettajat osallistuivat kyselyyn erään kokousmatkansa yhteydessä ja lisäksi tätä aineistoa täydennettiin sähköisen vastauslomakkeen avulla. Opettajankouluttajat vastasivat joko paperiseen tai sähköiseen vastauslomakkeeseen, eikä myöskään heidän osaltaan voitu laskea osallistumisprosenttia.

Tutkimuksessamme tarkastellaan alkuperäisen vastaajajoukon sellaisten vastaajien osajoukkoa (n = 415), jotka toimivat kyselyhetkellä peruskoulun, toisen asteen oppilaitoksen tai korkea-asteen opettajina tai jotka olivat opettajakokemusta omaavia opettajaopiskelijoita. Kaikkiaan kyselyyn vastanneita oli 485 ja näistä 428:lla oli opettajakokemusta. Heistä 13 ei kuitenkaan työskennellyt kyselyhetkellä opettajana tai ollut opettajaopiskelija (esimerkiksi tutkijat ja työelämän ulkopuolella olevat). Vastaajista enemmistö oli naisia (Taulukko1).

**Taulukko 1.** Vastaajien opettaja-asema sukupuolen suhteen

Sukupuoli	Opettaja-asema			Yhteensä(*)
	Opettaja-opiskelijat	Perusasteen opettajat	Korkea-asteen opettajat	
Mies	25	73	40	138
Nainen	29	153	93	275
Yhteensä	54	226	133	413(*)

(\*) Kaksi vastaajaa ei vastannut sukupuolta koskevaan taustakysymykseen

Aineiston tilastoanalyysit suoritettiin SPSS-tilasto-ohjelmalla. Ryhmien keskiarvojen eroja analysoitiin t-testillä (miehet/naiset) ja yksisuuntaisella varianssianalyysillä (opettajaopiskelijat/perusasteen opettajat/korkea-asteen opettajat). Kyselyyn vastanneiden ryhmät ovat niin suuria, että näillä menetelmillä tehtäviä ryhmäerojen merkitsevyysarvioita voidaan pitää luotettavina siitä riippumatta, ovatko populaatiojakaumat normaalijakaumia. Populaatiovariانسien yhtäsuuruudet testattiin Levenen testillä. Koko aineistolla ( $n = 415$ ) kaikista 57 innovatiivisuusväittämstä laskettu Cronbach'n alfa-kertoimen arvo oli 0,919.

## Tulokset

### *Opettajan innovatiivisuutta parhaiten kuvaavat ja heikoiten kuvaavat ominaisuudet*

Kyselyyn vastanneet korostivat ammattitaitoa ja pedagogista osaamista sekä kekseliäisyyttä innovatiivisen opettajan toiminnan piirteinä. Myös opetusmenetelmien monipuolisuus ja uudistumiskyky korostuivat vastauksissa. Heikoiten opettajan innovatiivista toimintaa kuvasi perinteisen tyylinen autoritäärisyys, jossa opetustyössä sovelletaan vain yhtä tai muutamia opetusmetodeita.

Kuvioissa 1 ja 2 on nähtävissä kuvailevat diagrammit viidestä parhaiten opettajan innovatiivista toimintaa kuvaavasta (suurimmat vastausten keskiarvot) ja viidestä heikoiten kuvaavasta piirteestä (pienimmät vastausten keskiarvot).

Parhaiten (suurin vastauskeskiarvo) opettajan innovatiivista toimintaa kuvaavaksi piirteeksi osoittautui kyky uudistaa opetusmenetelmiä. Eri toimintatapojen yhdistäminen korostui erityisesti korkea-asteen opettajien vastauksissa, mutta myös muut vastaajaryhmät pitivät sitä hyvin tärkeänä. Kekseliäisyyttä ja pedagogista osaamista pidettiin tärkeinä innovatiivisen opettajan toiminnan piirteinä.

#### **Innovatiivinen opettaja**

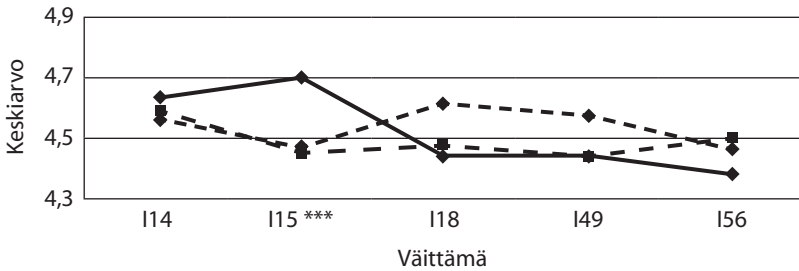
(I14) uudistaa opetusmenetelmiään,

(I15) liittää yhteen erilaisia toimintatapoja,

(I18) on kekseliäs,

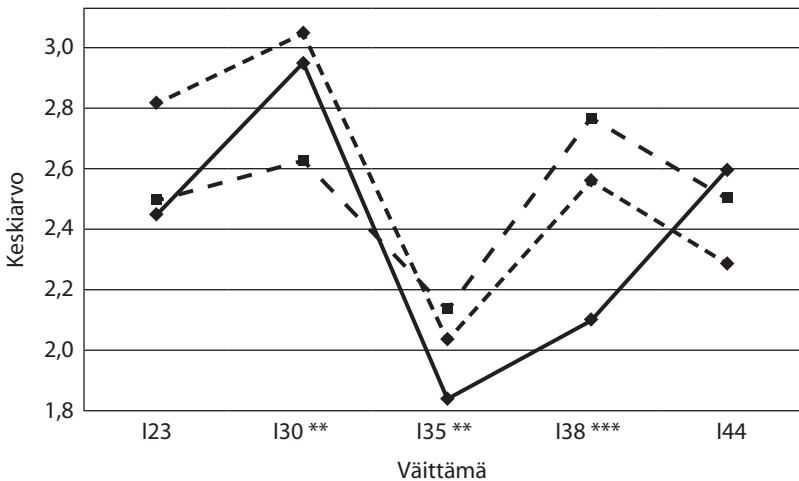
(I49) käyttää monipuolisesti eri opetusmenetelmiä,

(I56) on pedagogisesti ammattitaitoinen



--◆-- Opiskelijat --■-- Perusasteen opettajat —◆— Korkea-asteen opettajat

**Kuvio 1.** Innovatiivisen opettajan toimintaa **parhaiten** kuvaavat (suurimmat vastausten keskiarvot) väittämät opettajan aseman perusteella jaoteltuna (\*\* ero tilastollisesti merkitsevä, \*\*\* ero tilastollisesti erittäin merkitsevä)



--◆-- Opiskelijat --■-- Perusasteen opettajat —◆— Korkea-asteen opettajat

**Kuvio 2.** Opettajan innovatiivista toimintaa **heikoiten** kuvaavat (pienimmät vastausten keskiarvot) väittämät opettajan aseman perusteella jaoteltuna (\*\* ero tilastollisesti merkitsevä, \*\*\* ero tilastollisesti erittäin merkitsevä)

### **Innovatiivinen opettaja**

(I23) on opetuksessaan arkipäiväinen

(I30) pyrkii toiminnassaan taloudellisuuteen

(I35) toimii opettajajohtoisesti

(I38) painottaa kuria ja järjestystä

(I44) painottaa palkitsemismenetelmiä

Heikoiten (pienin vastauskeskiarvo) opettajan toiminnan innovatiivisuutta osoittivat autoritääriiseen toimintaan viittaavat piirteet. Pienimmän keskiarvon kaikista väittämistä sai opettajajohtoinen toiminta, varsinkin korkea-asteen opettajien vastauksissa. Kuri ja järjestys yhdistettiin vähänlaisesti innovatiiviseen opettajan toimintaan. Erityisesti perusasteen opettajat suhtautuivat epäilevästi taloudellisuuspyrkimykseen innovatiivisen opettajan toimintana.

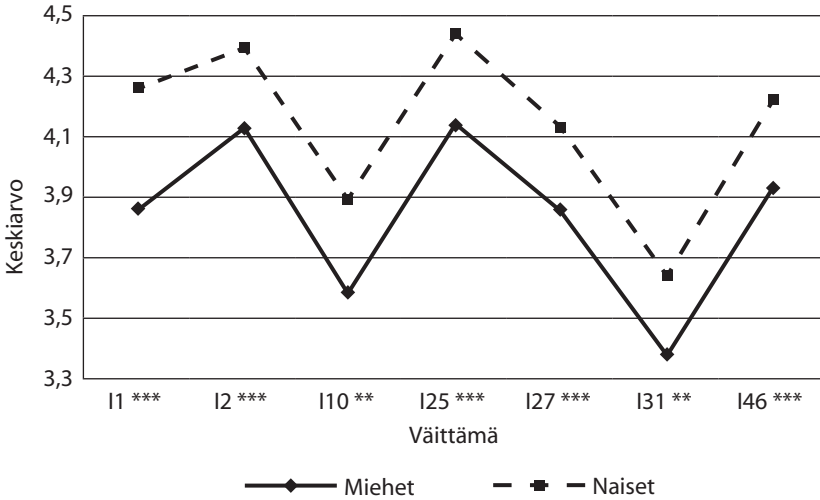
Opettaja-asemaltaan erilaisten vastaajaryhmien (opettajaopiskelijat, perusasteen opettajat, korkea-asteen opettajat) erot olivat tilastollisesti merkitsevät tai erittäin merkitsevät neljässä väitteessä kymmenestä. Huomionarvoista on, että innovatiivisuutta parhaiten kuvaavista piirteistä korkea-asteen opettajat pitivät erilaisten toimintatapojen yhdistämistä vielä muita ryhmiä tärkeämpänä. Viidestä heikoiten opettajan innovatiivisuutta kuvaavasta piirteestä kolmessa oli vastaajaryhmien välillä tilastollisesti vähintään merkitsevä ero. Perusasteen opettajat pitivät taloudellisuuspyrkimystä vielä vähemmän tärkeänä kuin muut vastaajaryhmät. Korkea-asteen opettajat pitivät vastaavasti yhtäältä opettajajohtoisuutta ja toisaalta kuria ja järjestystä vähemmän tärkeänä kuin muut vastaajaryhmät. Opettaja-aseman perusteella tehtyä jaottelua on esitelty kuviossa 1 ja kuviossa 2. Vastauksissa heijastunee jossain määrin eri oppilaitosten erilaiset perustehtävät. Perusasteella mukana on paljon runsaammin kasvatus tavoitteita, kun taas korkea-asteella keskitytään erityisesti opettamiseen.

### ***Miesten ja naisten käsitykset innovatiivisen opettajan toiminnasta***

Eroavaisuuksia miesten ja naisten välisissä käsityksissä on mielenkiintoista tarkastella, sillä erityisesti liiketaloustieteissä innovatiivisuus ja innovaatiot näyttäytyvät hyvin miehisenä käsitteenä ja esimerkiksi patenteista, joita usein hyödynnetään innovaatio- ja innovatiivisuustutkimuksissa, valtaosa on miesten tekemiä. Sen sijaan opetus- ja kasvatusala on viime vuosikymmeninä yhä voimakkaammin naisistunut. Siksi onkin hedelmällistä tarkastella, onko löydettävissä eroja sukupuolten välillä käsityksissä opettajan innovatiivisesta toiminnasta.

Yhteensä 57 väittämstä kaikkiaan 17 väittämässä miesten ja naisten väliset erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ja yhteensä 39 väittämässä vähintään melkein merkitseviä. Nämä 39 väittämää on luokiteltu neljään ryhmään: 1) ryhmä-, 2) oppilas-, 3) keino- ja 4) opettajaväittämät. Ryhmittely on tehty sekä mittaria tehtäessä että analysoitaessa aiempaan tutkimuskirjallisuuteen perehtyen ja myös tutkijoiden ristiinkomentoinnin avulla. Osa väittämistä voisi sopia myös johonkin toiseen ryhmään, mutta tässä artikkelissa kukin väittäjä on luokiteltu vain yhteen ko. ryhmistä. Faktorianalyysia ei tässä yhteydessä, aineistoa ensimmäistä kertaa tieteellisesti tarkasteltaessa, tehty.

Ryhmään, ryhmädynamiikkaan ja yhteisöllisyyteen liittyviä ryhmäväittämiä oli kyselyssä yhteensä 10. Kuvioon 3 on näistä koottu tilastollisesti vähintään melkein merkitsevää sukupuolten keskiarvojen eroa ilmentäneet seitsemän väittämää (70 prosenttia ryhmän kaikista väittämistä). Suurin sukupuolten välinen ero tuli väittämässä, jonka mukaan opettajan innovatiivinen toiminta liittyy yhteistyön merkityksen korostamiseen työyhteisössä.



**Kuvio 3.** Miesten ja naisten väliset, tilastollisesti merkitsevät erot ryhmää ja yhteisöllisyyttä koskevilla väittämillä (\*\* ero tilastollisesti merkitsevä, \*\*\* ero tilastollisesti erittäin merkitsevä).

Kuvion 3 väittämät ovat seuraavat: Kun opettaja toimii innovatiivisesti, hänen toimintaansa voi kuvata seuraavasti:

### **Innovatiivinen opettaja**

- (I1) korostaa yhteistyön merkitystä työyhteisössä
- (I2) korostaa vuorovaikutusta oppilaiden välillä
- (I10) on yhteisön merkitystä painottava
- (I25) painottaa oppimista enemmän kuin opettamista
- (I27) edistää oppilaiden sosiaalistumista
- (I30) huomioi toverisuhteiden merkitystä
- (I46) painottaa keskustelun merkitystä opetuksessa

Oppilaaseen yksilönä liittyviä oppilasväittämiä oli kyselyssä kaikkiaan 11. Kuviossa 4 on näistä koottu tilastollisesti vähintään melkein merkitsevää sukupuolten keskiarvojen eroa ilmentäneet neljä väittämää (36 prosenttia kaikista ryhmän väittämistä). Naisten vastauksissa korostuivat varsinkin oppilaskeskeisyys ja oppilaslähtöisyys selvästi miesten vastauksia enemmän.

Kuvion 4 väittämät ovat seuraavat: Kun opettaja toimii innovatiivisesti, hänen toimintaansa voi kuvailla:

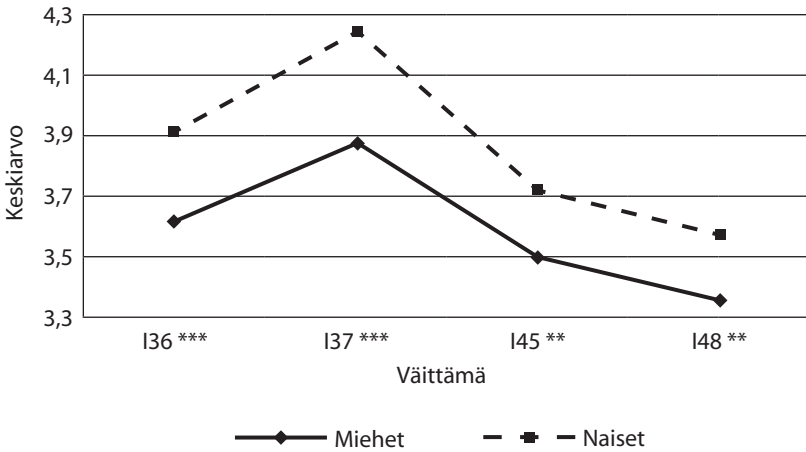
**Innovatiivinen opettaja**

(I36) toimii oppilaskeskeisesti

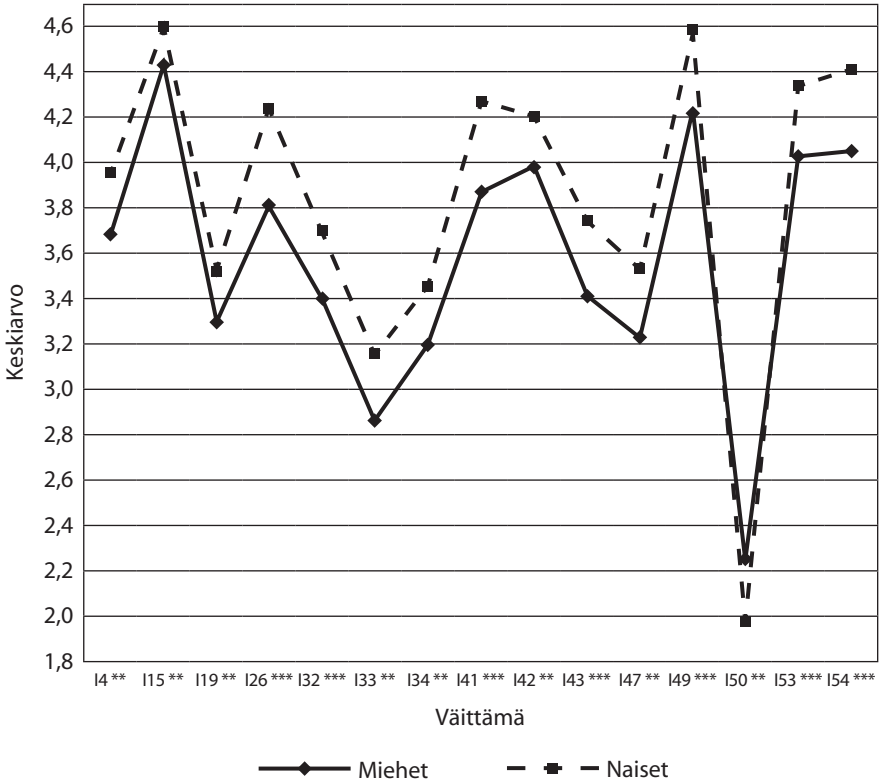
(I37) toimii oppilaslähtöisesti

(I45) luottaa oppilaiden itseohjautuvuuteen

(I48) korostaa eriyttämistä



**Kuvio 4.** Miesten ja naisten väliset, tilastollisesti merkitsevät erot oppilaaseen keskittyvissä väittämissä (\*\* ero tilastollisesti merkitsevä, \*\*\* ero tilastollisesti erittäin merkitsevä).



**Kuvio 5.** Miesten ja naisten väliset, tilastollisesti merkitsevät erot opetusmenetelmiä korostavissa väittämässä (\*\* ero tilastollisesti merkitsevä, \*\*\* ero tilastollisesti erittäin merkitsevä).

Keinoihin ja metodeihin liittyviä keinoväittämiä oli eniten, kaikkiaan 21. Kuviossa 5 on koottu kaikki tilastollisesti vähintään melkein merkitsevää sukupuolten vastauskeskiarvojen eroa ilmentäneet 15 keinoväittämää (71 prosenttia kaikista ryhmän väittämistä). Näistä yhdessä miesten vastauskeskiarvo oli suurempi kuin naisten. Miehet liittyivät opettajan innovatiivisuuteen yhteen tai pariin opetusmenetelmään keskittymisen hieman naisia kiinteämmin. Ero sukupuolten välillä korostui siinä, että naiset antoivat kauttaaltaan suurempia arvioita eri metodeihin ja opetustyyliin liittyviin väittämiin, kuten

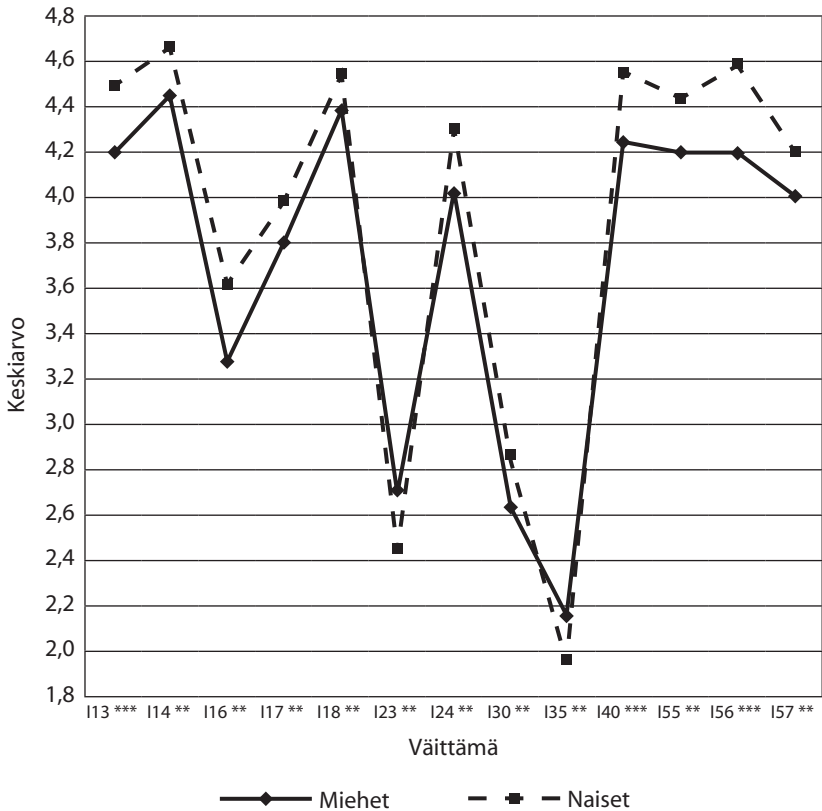


yhteistoiminnalliseen oppimiseen, konstruktivismiin ja ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyviin väittämiin.

Kuvion 5 väittämät ovat seuraavat: Kun opettaja toimii innovatiivisesti, hänen toimintaansa voi kuvata seuraavasti:

**Innovatiivinen opettaja**

- (I4) pyrkii jatkuvaan arviointiin
- (I15) liittää yhteen erilaisia toimintatapoja
- (I19) korostaa tutkimuksen merkitystä
- (I26) painottaa elämyksellisyyttä
- (I32) painottaa kulttuurin merkitystä
- (I33) huomioi liiketalouden ja yrityskentän
- (I34) korostaa yhteiskunnan merkitystä opetuksessaan
- (I41) käyttää yhteistoiminnallisia oppimismenetelmiä
- (I42) käyttää ongelmaperustaista oppimista
- (I43) korostaa konstruktivismin merkitystä
- (I47) korostaa miellekartan käyttöä opetuksessa
- (I49) käyttää monipuolisesti eri opetusmenetelmiä
- (I50) panostaa yhteen tai pariin opetusmenetelmään
- (I53) painottaa kokemuksellista oppimista
- (I54) käyttää tutkivaa oppimista ja tutkimustehtäviä



**Kuvio 6.** Miesten ja naisten väliset, tilastollisesti merkitsevät erot opettajan toimintaa fokuoivissa väittämässä (\*\* ero tilastollisesti merkitsevä, \*\*\* ero tilastollisesti erittäin merkitsevä).

### Innovatiivinen opettaja

- (I13) omaksuu helposti uusia työtapoja
- (I14) uudistaa opetusmenetelmiään
- (I16) painottaa ainutkertaisuutta
- (I17) on päämäärätietoinen
- (I18) on kekseliäs
- (I23) on opetuksessaan arkipäiväinen
- (I24) analysoi omia työ- ja toimintatapojaan
- (I30) pyrkii toiminnassaan taloudellisuuteen

- (I35) toimii opettajajohtoisesti
- (I40) toimii persoonallisesti opetustyössään
- (I55) on sitoutunut vahvasti opetustyöhön
- (I56) on pedagogisesti ammattitaitoinen
- (I57) on opettamansa aineen vahva osaaja

Erilaisiin, opettajaan itseensä, hänen persoonaansa ja henkilökohtaiseen osaamiseensa liittyviä opettajaväittämiä kyselyssä oli kaikkiaan 15. Kuviossa 6 on koottu tilastollisesti vähintään melkein merkitsevää sukupuolten vastauskeskiarvojen eroa ilmentäneet 13 opettajaväittämää (87 prosenttia ryhmän kaikista väittämistä). Näistä kahdessa (opettajajohtoisuus ja opetuksen arkipäiväisyys) miesten vastauskeskiarvot olivat suuremmat kuin naisten, mutta nämä liittyvät heikosti (pienet vastauskeskiarvot) innovatiivisuutta kuvaaviin piirteisiin. Naiset painottivat esimerkiksi uusien työtapojen omaksumista ja pedagogista ammattitaitoa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että sukupuolten välisissä eroissa ilmeni selkeää systematiikkaa, sillä naisten keskiarvot olivat kolmea lukuun ottamatta kaikissa väittämässä miesten keskiarvoja suurempia. Miesten vastauksissa opettajan innovatiivisen toiminnan piirteinä korostuivat naisten vastauksia voimakkaammin opetuksen arkipäiväisyys, opettajajohtoisuus ja panostaminen yhteen tai pariin opetusmenetelmään. Kuitenkin myös miehet antoivat näille keskiarvoltaan pienempiä lukuarvoja. Opettajan innovatiivinen toiminta liittyy miesten vastausten perusteella enemmän tavanomaiseen, jokapäiväiseen opettajantyyöhön. Naisten vastausten perusteella opettajan innovatiivinen toiminta liittyy erityisesti ammattitaitoon ja opettajaan itseensä.

## Pohdinta

Jokapäiväisessä keskustelussa innovatiivisuus yhdistetään usein luovuuteen ja uudistuksiin ja innovatiivisuudesta on tullut muotikäsite, jota käytetään kepein perustein useilla eri yhteiskunnallisen kes-

kustelun osa-alueilla. Liiketaloudessa innovaatiokeskustelu on melko miehistä ja esimerkiksi patenteista valtaosa on miesten tekemiä. Opetusala sen sijaan on vuosi vuodelta kehittynyt yhä naisvaltaisemmaksi. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, minkälaisen merkityksen opettajan innovatiivinen toiminta saa opetusalan asiantuntijoiden mielissä.

Näyttää siltä, että opettajan innovatiivisuuden katsotaan olevan yhteydessä uudistushenkisyyteen ja uudistuksiin. Tällainen merkitys käsitteelle annetaan yleensä myös teoreettisessa keskustelussa. Innovatiivisesti toimiva opettaja pyrkii uudistamaan opetusmenetelmiään jatkuvasti ja hän koettaa myös mahdollisuuksien mukaan yhdistää erilaisia työ- ja opetustapoja. Innovatiivisen opettamisen perusedellytyksenä on myös pedagoginen ammattitaito ja kekseliäisyys jokapäiväisessä työssä. Innovatiivisesti toimiva opettaja ei toimi autoritäärisesti vaan pikemminkin pyrkii tukemaan oppilaiden itsenäisyyttä, eikä hän käytä suoria rankaisu- tai palkitsemiskeinoja. Hänen toimintaansa ei ohjaa erityisesti pyrkimys taloudellisuuteen, eikä hän arkipäiväisty työssään.

Aiempiä tutkimustuloksia siitä, miten opetusalan asiantuntijat ymmärtävät opettajan innovatiivisen toiminnan, ei juurikaan ole käytettävissä ja innovatiivisuus ymmärretään yleensäkin hieman hajanaisesti opetuslalla. Harrisin (2002) mukaan innovatiivisuudesta voidaan puhua vasta, kun esimerkiksi opettajien ja oppijoiden roolit on huomioitu, on todettavissa konkreettisia hyötyjä, vaikutus kestää ja innovaatio on siirrettävissä. Kokonaisuudessaan innovatiivisuuskäsityksiä ei ole riittävästi tutkittu, vaikka usein opetus- ja kasvatus-tehtäviä linjaavissa strategioissa painotetaan pyrkimyksiä innovatiivisuuteen ja innovatiiviseen toimintaan. Tiedossa on lähinnä se, miten innovatiivisuudeksi julkisuudessa esitetään erilaiset tekniset ratkaisut ja radikaalit muutokset.

Eri oppilaitostasoilla toimivat opettajat näyttävät ymmärtävän innovatiivisuuskäsitteen eri tavoin. Korkea-asteen opettajat pitivät muita vastaajaryhmiä tärkeämpänä innovatiivisen opettajan toimintana erilaisten toimintatapojen yhteen liittämistä ja oppiaineiden in-

tegrointia. Perusasteen opettajat korostivat korkea-asteen opettajia enemmän opettajajohtoisuutta sekä kuria ja järjestystä. Lienee selvää, että tässä heijastuivat eri oppilaitosten erilaiset perustehtävät, perusasteen kasvatuspainotteisemmat tavoitteet ja korkea-asteen koulutukseen tähtäävät tavoitteet.

Hyvää opettajuutta on tutkittu vuosikymmenten aikana runsaasti, mutta innovatiivista opettajuutta paljon vähemmän. Opetusallalla innovatiivisuus ei välttämättä näytä olevan synonyymi pelkästään hyvälle opettajuudelle, eikä se missään tapauksessa ole vain uusien laitteiden kanssa työskentelemistä ja niiden soveltamista opetukseen. Opettajan innovatiivisuuteen käsitteenä ja varsinkin innovatiivisuuteen itseensä näytetään suhtautuvan sukupuolisidonnaisesti. Miesvastaajat pitivät lähes kauttaaltaan kaikkia innovatiivisuusväittämiä vähemmän kuvaavina, heidän vastauksensa saivat lähes kaikissa väittämässä naisvastaajia pienemmät keskiarvot. Naiset korostivat miehiä enemmän yhteistyön ja opettamisen kehittämisen merkitystä ja opettajan omaa toimintaa ja persoonaa.

Tulosten perusteella voi olla mahdollista, että miehet tulkitsevat innovatiivisuuden liittyvän pienempiin uudisteisiin naisten nähdessä innovatiivisuuden liittyvän radikaalimpiin, huomiota herättävämpiin piirteisiin. Miesten vastauksissa korostui opettajajohtoisuus ja arkipäiväisyys hieman naisia enemmän. On huomioitava, että esimerkiksi Heikkisen (2007) väitöstutkimuksen perusteella yrittäjänaiset ovat ideoivampia kuin yrittäjämiehet, eikä käsillä olevan tutkimuksen perusteella voida ottaa kantaa opetusalan asiantuntijoiden sukupuolten persoonallisuuseroihin. Siihen, heijastuiko Heikkisen esille tuoma sukupuolisidonnainen, persoonallisuuteen sidoksissa oleva ideoivuus tässä tutkimuksessa, ei voida ottaa kantaa. Tässä tutkimuksessa käytetyn mittarin sukupuolineutraaliutta on vaikea arvioida, mutta sen laadinnassa tavoitteena oli kattava kasvatustieteellistä ja liiketaloustieteellistä tietämystä huomioiva sukupuoliriippumaton mittari. Joka tapauksessa erilaiset käsitykset innovatiivisuudesta olisi syytä huomioida tarkasteltaessa innovatiivisuuden kehittämistä. Asia on tärkeä pohdittaessa sitä, millä tavoin sukupuolten välistä ta-

sa-arvoa, jota usein tarjotaan keinoksi innovatiivisuuteen (ks. esim. CEMR 2006; Kuoppala ym. 2003), pyritään tukemaan käytännön innovatiivisuuden mahdollistamiseksi.

Innovatiivisuus näyttää saaneen jossain määrin erilaisen sävyn opetuslalla kuin mikä sillä perinteisesti on liike-elämässä. Liike-elämässä innovatiivisuus on symbioosissa taloudellisen tehokkuuden kanssa, mutta opetuslalla taloudellisuuspyrkimystä ei pidetä niin merkittävänä. Kuitenkin liike-elämän innovatiivisuudesta tutut kekseliäisyys, uudistusmielisyys, sopeutuvuus ja osallisten tarpeiden huomioiminen ovat vahvasti mukana innovatiivisuudesta keskusteltaessa myös kasvatus- ja opetuslalla. Jatkossa olisikin kiinnostavaa edelleen tutkia laajemmin sitä, miten eri tavalla innovatiivisuus ymmärretään eri yhteyksissä. Vasta laajentuneen ymmärryksen avulla voidaan täysipainoisesti panostaa innovatiivisuuden tukemiseen. Tulosten perusteella näyttää siltä, että innovatiivisuuteen pyrittäessä opettajankoulutuksessa olisi syytä pyrkiä parantamaan valmistuvien opettajien valmiuksia joustavuuteen ja avoimuutta uudistuksia kohtaan. Toisaalta herää myös kysymys, tulisiko uudistuksiin ja uudistushenkisyyteen kiinnittää entistä enemmän huomiota myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

## Lähteet

- Brown, J. S. (2006). New Learning Environments for the 21st Century. Exploring the Edge. Change. September/October 2006. 18–24.
- Cherniss, C. & Fishman, D. B. (2004) The Mesquite'MicroSociety' school: identifying organizational factors that facilitate successful adoption of an innovative program. Evaluation and Program Planning 27 (1), 79–88.
- CEMR (2006). The European Charter for Equality of Women and Men in Local Life. Council of European Municipalities and Regions. Innsbruck: CEMR
- Ellis, A. K. (2005). Research on Educational Innovations, 4th edition. Larchmont NY: Eye on Education.
- Fullan, M. (1997). What's worth fighting for in the principalship. New York & London: Teachers College Press.

- Georgellis, Y., Joyce, P. & Woods, A. (2000). Entrepreneurial Action, Innovation and Business Performance. The Small Independent Business. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 7 (1), 7–17.
- Handfield-Jones, R., Nasmith, L., Steinert, Y. & Lawn, N. (1993). Creativity in Medical Education: The Use of Innovative Techniques in Clinical Teaching. *Medical Teacher* 15 (1/1993), 3–10.
- Harris, S. (2002). Innovative pedagogical practices using ICS in schools in England. *Journal of Computer Assisted Learning* (2002) 18, 449–458.
- Heikkinen, E. (2007). Yrittäjän persoonallisuus ja sen yhteys yrityksen kasvuun Big Five-teorian mukaan tarkasteltuna. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 60. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Inkinen, K. (2000). Diffuusio ja fuusio. Osuuskauppainnovaation levinneisyys ja sen dynamiikka 1901–1998. Alueellisesti tulostuva näkökulma suomalaisen osuuskauppatoiminnan kehitykseen ja sisällön muutokseen. *Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis A* 181. Helsinki
- Jackson, B. L. & Kelley, C. (2006) Exceptional and Innovative Programs in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly* 38 (2), 192–212.
- Kivisaari, S. (2004). Uusien innovaatioiden kaupallistaminen juurruttamalla. Teoksessa Heiskanen, E. (2004) (toim.). *Ympäristö ja liiketoiminta. Arkiset käytännöt ja kriittiset kysymykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kuoppala, M., Virtanen, P., Anttiroiko, A.-V. & Pantzar, E. (2003), *Haasteena sosiaalinen innovatiivisuus*. Helsinki: Työministeriö.
- Lam, A. (2004). Organizational innovation. In Fagerberg, J., Mowery, D. & Nelson, R. (eds.) *Handbook of Innovation*, Oxford University Press.
- Lam, A. & Lundvall, B.-A. (2007). The Learning Organisation and National Systems of Competence Building and Innovation. In Lorenz, N. & Lundvall, B.-A. (eds.) *How Europe's Economies Learn: Coordinating Competing Models*. Oxford University Press. 110–139.
- Nali, C. & Lorenzini, G. (2004) Air quality survey carried out by schoolchildren: An innovative Tool for urban planning. *Environmental Monitoring and Assessment* 131 (1–3), 201–210.
- Opetusministeriö, (2007). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Paavola, R. (2007). Vankilaopetusta kehittämässä. Pelkääjävankien koulutus Sukevan vankilassa. *Kehittämishankeraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Piva, M. & Vivarelli, M. (2007). Is demand-pulled innovation equally important in different groups of firms? *Cambridge Journal of Economics* 2007, 31, 691–710.

- Sheldon, K., Ryan, R., Rawshorne, L. & Ilardi, B. (1997). Trait Slef and True Self. Cross-Role Variation in the Big Five Personalty Traits and Its Relations with Psychological Authenticity and Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology* 73 (6), 1380–1393.
- Siltala, R., Keskinen, S., Suomala, J. & Taatila, V. (2008). Yhteistoiminnallinen oppiminen yrityksen innovaatioprosessissa. *Työelämän tutkimus* 1/2008. 44–55
- Siltala, R., Luoto, A., Hakala, J. Suomala, J., Keskinen, S. & Taatila, V. (2006). Liike-elämän ja opetusalan asiantuntijoiden näkemyksiä innovaatioista ja innovatiivisuudesta. Teoksessa Huttunen, A.-L. & Kokkonen, A.-M. (toim.) (2006). *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 456–466.
- Siltala, R., Suomala, J., Taatila, V. & Keskinen, S. (2007). Cooperative Learning in Finland and in California During the Innovation Process. In Andriessen D. (eds.) (2007). *Intellectual Capital*. Haarlem: Inholland university of Applied Sciences.
- Singh, G., DeNoble, A. & Kalousova, L. (2002). The Big Five Personality Factors and Entrepreneurial Intention. *Frontiers of Entrepreneurship Research*. Denver: University of Colorado at Denver.
- Suomala, J., Taatila, V., Siltala, R. & Keskinen, S. (2006). Chance Discovery as a First Step to Economic Innovation. *CogSci/ICCS 2006*. Sheraton Vancouver Wall Centre, Vancouver, British Columbia, Canada. 2204–2209.
- Tenhunen, A., Siltala, R. & Keskinen, S. (2009). Innovatiivisuuden käsite kansainvälisessä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja suomalaisten opetusalan asiantuntijoiden käsityksissä. Teoksessa Heinilä, H., Kalli, P. & Ranne, K. (toim.). (2009). *Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus*. Tampere: Topakka.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. & Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology. Toward a Unified View. *MIS Quarterly* 27 (3). 425–478.



Anna-Maija Niemi

# Kaikki mukana? – eronteot ja tuotettu tavallisuus esi–1-luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa

*Tämä artikkeli pohjautuu tutkimukseen, jossa tarkasteltiin mukaanottavia ja ulossulkevia käytäntöjä sekä erilaisuutta kouluryhmän arjessa. Tutkimuksen toteuttamisen taustalla oli kiinnostus siihen, miten ja minkälaista koulun arkea rakennetaan luokassa, joka koostuu erityis- ja yleisopetuksen oppilaisista. Tutkimusaineisto on tuotettu yhdessä esi- ja alkuopetuksen ryhmässä, jossa opiskeli erityis- ja yleisopetuksen oppilaita. Koulussa, jossa tutkittava ryhmä sijaitti, tavoiteltiin koulutuksellista inklusiota. Koulutuksellisella inklusiolla tarkoitetaan tässä oppilaiden osallisuuden lisäämistä koulun arjessa ja koulun käytäntöjen muovaamista kohtaamaan monenlaista erilaisuutta oppilas yhteisössä. Käsillä olevassa artikkelissa otetaan tarkemman analyysin kohteeksi eron ulottuvuudet – kuten erityisopetusstatus, vammaisuus, sukupuoli ja etninen tausta – oppilaiden välisissä kaverisuhteissa. Tekstissä tarkastellaan sitä, miten lasten välisten kaverisuhteiden rakentamisessa mukaanottavat ja ulossulkevat puheet ja teot ovat läsnä. Lisäksi artikkelissa pyritään hahmottelemaan yhtäältä sitä, millä perustein jotkut oppilaisista pääsevät porukkaan mukaan, toisaalta sitä, miksi jotkut heistä jäävät syrjään. Lähempään tarkasteluun on otettu myös se, miten lapset kuvailevat tavallisuutta ja sen ulkopuolelle rajautumista.*

*Artikkeli on julkaistu aikaisemmin Kasvatus-lehdessä 39 (4), 322–334.*

## Johdanto

Benjamin ym. (2003) ovat kuvanneet kouluryhmän inklusiivisuutta arjen käytännöissä muotoutuvaksi prosessiksi, johon vaikuttavat niin laajempi yhteiskunnallinen konteksti kuin luokkahuoneen sisäiset neuvottelut (Benjamin, Nind, Hall, Collins & Sheehy 2003). Tässä artikkelissa tarkastelen erontekoja ja tavallisuuden vaatimusta peruskoulun esi–1-luokan oppilaiden kaverisuhteissa. Artikkelin aineistona on pääkaupunkiseudulla sijaitsevan koulun erityis- ja yleisopetuksen oppilaista muodostetussa esi–1-luokassa keräämäni etnografinen aineisto. Tutkimukseni teoreettiset näkökulmat ovat muotoutuneet kasvatus- ja koulutussosiologian, feministisen poststrukturalismin ja inklusiivisen kasvatuksen tutkimuksen lähtökohdista käsin.

Lähdin kentälle kysyen, minkälaisia mukaanottavia ja ulossulkevia käytäntöjä kouluryhmän arjessa rakennetaan. Minua kiinnosti lisäksi, minkälaisia käsityksiä erilaisuudesta ja tavallisuudesta kentän toimijoilla on. (Niemi 2005, 21.) Tässä artikkelissa otan tarkemman analyysin kohteeksi erojen rakentumisen ja purkamisen (ks. esim. Davies 2003) oppilaiden välisissä kaverisuhteissa. Tarkastelen aineistostani erityisesti niitä osia, joissa lasten välisiä kaverisuhteita määrittävä mukaanottava ja ulossulkeva puhe ja toiminta ovat läsnä. Lähestyn kouluryhmän inklusiivisuutta ja eksklusiivisuutta pienistä hetkistä ja yksittäisistä lausumista käsin. Kysyn, ketkä esi–1-luokan lapsista marginalisoidaan ja millä perustein, sekä ketkä kutsutaan ”leikkiin mukaan”. Olen myös kiinnostunut siitä, miten lapset kuvailevat tavallisuutta ja sen ulkopuolelle rajautumista. Puhuessani inklusiosta tarkoitan tässä pääasiassa koulutuksellista inklusiota (ks. esim. Dyson 1999, 38–40), jonka keskeisinä tunnusmerkkeinä voidaan pitää oppilaiden osallisuuden lisäämistä sekä koulun kulttuurin ja käytäntöjen muovaamista kohtaamaan kaikenlainen erilaisuus oppilas-yhteisössä. (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 24–25; Wilson 2003, 20–30.)

Aluksi lähden kuvaamaan etnografian toteuttamista koulun kentällä ja tutkimuskoulun pedagogisia käytäntöjä, joista siirryn esitte-

lemään tarkemmin esi–1-luokan sosiaalisia järjestyksiä kiinnittäen huomioni lasten tuottamaan mukaanottavaan ja ulossulkevaan puheeseen. Sen jälkeen otan tarkemman analyysin kohteeksi kaverisuhteiden sukupuolittuneisuuden sekä kahden marginaalissa olevan tytön position.

## Etnografiaa Kalliopuron koulun esi–1-luokassa

Lähdin liikkeelle tutkimusasetelmalla, jossa päätarkoitukseni oli tarkastella yhden kouluryhmän arjen kulttuuria keskittyen kentän toimijoiden erilaisuutta ja tavallisuutta koskeviin käsityksiin sekä mukaanottamista ja poissulkemista tuottaviin käytäntöihin (Niemi 2005, 21). Tutkimuksen teossa suhtauduin luokan oppilaisiin ja opettajaan aktiivisina, arjen käytänteitä rakentavina toimijoina (James 2001, 247; Prout & James 1997, 8). Etnografisen tutkimuksen tunnusmerkkeinä pidetään usein suhteellisen pitkäkestoista kenttätyöjaksoa ja laajan tutkimusmenetelmärepertuaarin käyttöä (Atkinson, Coffey, Delamont, Loffland & Loffland 2001, 5; Lappalainen 2007, 9–14; Palmu 2003, 5–25). Lopullinen kirjoitettuun asuun saatettu etnografinen tutkimusraportti on muotoutunut prosessissa kentällä tapahtuneen ja tutkijan muistiinpanojen, havaintojen ja tulkintojen kanssa (ks. esim. Lappalainen 2004, 135). Sitä voidaan tarkastella kertomuksena, jossa tutkijan vuorovaikutus ja suhde tuotettuun tekstiin on ilmeinen (Coffey 1996, 69–71).

Omaan tutkimusprosessiini kuului kolme viikkoa kestänyt kenttätyöjakso, joka ajoittui aivan kouluvuoden alkuun. Olin paikalla lasten koulupäivien ajan osallistuen kaikille oppitunneille sekä leikki- ja pelituokioihin. Havainnoinnin välineeksi olin kehittänyt etukäteen kaksi kategoriaa, joihin keskityin. Kirjasin järjestelmällisesti muistiin kaikki tapahtumakulut, jotka liittyivät mielestäni lasten välisiin sosiaalisiin suhteisiin tai ihmisten väliseen erilaisuuteen ja erontekoihin. Liikuin tutkijana jossakin lapsia ja aikuisia koskevan normiston välimaastossa. Vältin opettajalle ja koulunkäyntiavustajille tyypillistä rajojen asetta-

mista sekä lasten riitoihin puuttumista, mutta saatoinkin kuitenkin opituntien aikana neuvoa lapsia tehtävien teossa. (Ks. myös Christensen 2004, 174.) Kenttäjakson aikana myös haastattelin opettajaa. Palasin esi-1-luokkaan kolmeksi päiväksi kevätlukukauden lopulla. Silloin osallistuin lasten koulupäiviin, haastattelin kaikki oppilaat ja uudelleen opettajan sekä teitin oppilaille sosiogrammisen kyselyn<sup>1</sup>. Tutkimukseni aineisto koostuu kenttämuistiinpanoista, tutkimuspäiväkirjasta, haastatteluista ja sosiogrammisesta kyselystä.

Olen nimennyt tutkimuskoulun Kalliopuron kouluksi<sup>2</sup>. Koulun opetussuunnitelmassa mainitaan pyrkimys inklusioon yhtenä keskeisimmistä kasvatustavoitteista. Opetus pyritään järjestämään pienissä yleisopetuksen ryhmissä (ryhmäkoko noin 20 oppilasta), joissa opettajan lisäksi työskentelee yleensä ainakin yksi koulunkäyntiavustaja. Koulussa tarjotaan sekä luokkamuotoista että inklusiivista erityisopetusta oppilaille, joilla on erityisopetuspäätös. Kunkin oppilaan kohdalla integroinnin määrä ja toteutustapa (inkluisio, yksilöintegraatio tai osittainen integraatio) mietitään yksilöllisesti. Kalliopuron koulun esi-1-luokka oli yhdistelmä valmentavasta esiluokasta ja 1-luokasta. Luokan kokoonpano muodostettiin siten, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja perusopetuksen oppilaiden suhde oli yleensä noin 50 % kumpiakin. Oppilaita luokalla oli tutkimukseni ajan 14. Opettajan lisäksi luokassa työskenteli yksi henkilökohtainen avustaja sekä koko luokkaa varten oleva koulunkäyntiavustaja. Luokan opettaja oli koulutukseltaan erityislastentarhanopettaja. Keskustellessamme hänen lähtökohdistaan inklusiivisena kasvattajana, hän kuvaili omaa positiotaan pedagogina seuraavasti:

*”No kylhän se kouluntasolla ni mun rooli on ratkaseva siinä. Jos en mä olis hyväksyvä ja osais subtautua erilaisiin lapsiin, niin toki se, must se on ihan oleellinen juttu. Mun asenne ja oleminen. Että sen takii mun ei tarvii niinkään paljoo käyttää puhetta ja selittämistä, et mun mielest se on se oleellinen juttu, et nää munkin oppilaat näkee sen, et mä subtaudun kaiken näkösiin lapsiin niinku samalla lailla.”*

(opettajan haastattelu)

Kalliopuron koulu on jaettu muutaman luokan kokoiseen työryhmiin. Työryhmän aikuiset ovat velvoitettuja pitämään säännöllisesti kokouksia, joissa yhteistä toimintaa suunnitellaan. Tutkimukseni ajan esi–1-luokka kuului samaan työryhmään kuin kaksi eri-ikäistä kehitysvammaisista lapsista koostuvaa luokkaa (Huvikumpu-luokat) sekä yksi 2-luokka, jossa oli myös erityisopetuspäätöksellä opiskelevia oppilaita. Työryhmällä oli monen vuoden perinne yhdessä toimimisesta. Kehitysvammaisten lasten osallistuminen luokan arkeen, ja sitä kautta heidän osallisuutensa aineistossani, on merkittävä. Osa kehitysvammaisista lapsista kävi säännöllisesti tekemässä koulunkäyntiavustajan kanssa omia tehtäviään esi–1-luokassa, tai jos he olivat saaneet työnsä tehtyä omassa luokassaan, saattoivat he tulla lepäilemään luokassa olevalle sohvalle. Opettaja halusi, että ovi käytävästä esi–1-luokkaan oli aina auki ja tästä oli muodostunut hänen työssään keskeinen pedagoginen käytäntö:

*”Mun ovi on auki ja mä haluun, et siel käy erilaisia lapsia. Se on se ainut tapa, et noi oppii jotenki hyväksyy sen, et täällä nyt on eri näkösiä lapsia ja erilaisia. Mutta et nää kuitenkin kaikki täs on lapsia.”*

(opettajan haastattelu, kevät)

## Inklusiivinen eetos ja tavallisuus lasten puheessa

### *Kaikki mukana?*

Tutkimuksessani erilaisuuden ja tavallisuuden tarkasteleminen näyttyi kompleksisena. Voitaisiin helposti olettaa, että heterogeenisessä ryhmässä opiskeleville lapsille erilaisuuden hyväksymisestä ja pikemmin leimaavien erojen purkamisesta kuin niiden rakentamisesta tulisi arkinen toimintamalli. Näin on myös useissa tutkimuksissa päädytty toteamaan (Cook & Semmel 1999; Wilson 2003, 20–30). Kuitenkin aineistostani on tulkittavissa, että myös heterogeenisen kouluryh-

män arjessa voivat tietyt eron ulottuvuudet rakentua ulossulkeviksi. Kuvaan seuraavassa oppilaita koskevia määriytyksiä ja kategorisointeja, jotka vaikuttavat heidän positioihinsa koulun arjessa (ks. myös Gordon 2005, 164; Lahelma 1999, 86; Mietola ym. 2005, 16).

Tutkimani esi–1-luokan 14 oppilaasta puolet oli tyttöjä, puolet poikia. Kuudella luokan pojista oli erityisopetus- tai koululyykkäyspäätös. Tytöistä yhdellä oli erityisopetuspäätös ja hän kommunikoi kuulovammansa takia viittomakielellä sitä osaavien kanssa. Muut luokan oppilaita eivät osanneet viittomakieltä, mutta luokan opettaja käytti opetuksessaan tukiviittomia ja pyrki opettamaan näitä oppilaille. Kuusi tyttöä ja yksi poika opiskelivat luokassa yleisopetuksen oppilasstatuksella. Yhdellä tytöistä oli maahanmuuttajatausta.

Luokan oppilaiden keskinäinen sosiaalinen järjestys näytti havaintojeni, opettajan ja lasten haastattelujen sekä lapsille teettämäni sosiogrammisen kyselyn perusteella pysyvän syksyn rakentumisvaiheesta alkaen aina loppukevääseen saakka jokseenkin samanlaisena. Kevätlukukauden lopulla jokaiselle löytyi ryhmässä ainakin yksi vastavuoroinen kaverisuhde. Opettaja totesi esi–1-luokan sosiaalisesta elämästä seuraavaa:

*Mitä niillä sitte kaverisuhteissa on tapahtunu, niin tota-a sielkään ei oo tapahtunu paljoo, ne jotenkin siit alusta lähtien, ne on ollu ne tietyt tyttöporukat ja pojat menee kyl, et siellä nyt oli ehkä poikaporukassa vähän semmost kuohuntaa, et siinä ne tartti mun apua, että käy- käytiin vähän tätä tämmöstä peruskeskustelua sitte erilaisuudesta ja tämmösestä enemmän poikien kanssa. Mut tota nykyäänhän siel on mun mielest älyttömän rauhallista. Ja tota just noi, et noi pojatki semmosena aika isona porukkana leikkii, leikkii keskenään, että ihan totaalisia hylkiöitä ei oo. Ehkä siel on enemmän näitä persoonia, jotka on vetäytyviä, jotka enempi seuraa.*

(opettajan haastattelu, kevät)

Luokan seitsemästä tytöstä viiden kesken pyöriteltiin erilaisia paras kaveri-järjestelyjä vuoden aikana. Nämä tytöt oleilivat vapaa-

hetkinään erilaisina kaksikkoina tai kolmikkoina. Laura oli tytöistä keskeisimmässä positiossa: lasten haastatteluissa hänet mainittiin useimmin parhaaksi kaveriksi. Maahanmuuttajataustainen Diem ja erityisopetuksen oppilasstatuksella opiskeleva Anni saivat kaverin toisistaan, mutta he eivät ystävystyneet muiden oppilaiden kanssa.

Luokan seitsemän pojan kaveriverkosto näyttäytyi kevään lopulla hyvin tiheänä. Lähes jokainen pojista mainitsi haastattelussa jokaisen oman luokkansa pojan, kun pyysin heitä nimeämään hyviä kavereita. Eetun, jolla oli keskivaikea kuulovamma, koettiin ajoittain kovistelevan ja kiusaavan. Erkko taas itse kertoi tullessa jossakin vaiheessa vuotta kiusatuksi ja tämä tapaus oli tullut myös opettajan tietoon. Kevään lopulla kuitenkin poikien keskinäiset välienselvittelyt olivat niin tasoittuneita, että heiltä onnistuivat yhteiset leikit, ja pysyviä parivaljakoita tai porukoita ei ollut havaittavissa.

Aineistoni perusteella luokan kulttuuri näytti pitävän sisällään tietynlaisen mukaanottamisen eetoksen. Esimerkiksi vammaisuudesta yhtenä erilaisuuden kategoriana oli puhuttu oppilaiden kanssa, ja heille vammaisuus käsitteenä ei tarkoittanut haukkumasanaa. Tämä onkin tulkittavissa seuraavissa haastattelukatkelmissa:

*Anna-Maija: Milt se sust tuntuu, et sun omalla luokalla on kaks kuulovammasta oppilasta?*

*Amanda: Ihan tavalliselta.*

*Anna-Maija: Ihan tavalliselta, okei. Onks Anni ja Eetu sun mielest ihan tavallisia lapsia?*

*Amanda: On.*

*Anna-Maija: Onks sun mielest yleensä niin, yleensä niinku vammaset lapset ihan tavallisia lapsia?*

*Amanda: (ei saa selvää)*

*Anna-Maija: Mitä?*

*Amanda: Sillei on.*

(Amandan haastattelu)

*Anna-Maija: Joo. Tota niin ni, minkälaiselta se tuntuu sun mielestä niinku, että... (kehitysvammaiset lapset äänтелеvät kiljuen ja huutaen)?*

*Leevi:... Noo, välil vähä hassulta ja välil ihan tavalliselta.*

*Anna-Maija: Onks ne, ajatteleksä silleen, että ne vammaiset lapset on ihan tavallisia lapsia?*

*Leevi: Mut vaa jostain syystä vähän niinku kehitysvammassii.*

*Anna-Maija: Ja onks sun mielestä niin ni noi tän koulun esimerkiksi kehitysvammaset lapset, ni onks ne ihan tavallisia lapsia?*

*Leevi: On osa, vaikka on vähä niin, öö, jotku on liikuntavammassii ni, on neki ihan tavallisii. Mut vaan liikunta-ymm.*

(Leevin haastattelu)

Kukaan esi–1-luokan oppilaista ei jäänyt ryhmän ulkopuolelle täysin; ajatus mukaan ottamisesta oli usein läsnä lasten puheissa ja toiminnassa. Mutta niin kuin aiemmassa tutkimuksessakin on todettu, myös esi–1-luokassa tavallisuus ja erilaiseksi koetun tavalliseksi tekeminen, normalisoiminen, merkitsivät jotakin tavoittelemisen arvoista (ks. esim. Mietola 2005; Tolonen 2001, 258). Useat lapset totesivat haastatteluissa kaikkien oman luokkalaisten oppilaiden olevan ”ihan tavallisia lapsia”. Näin haluttiin tehdä eroa Huvikumpuluokkien kehitysvammaisiin oppilaisiin.

*Anna-Maija: Onks ne sun mielest ihan tavallisia lapsia noi ketä sä näytit? (Laura on osoittanut työryhmän yhteiskuvasta Huvikumpu-luokkalaisia oppilaita)*

*Laura: Ei.*

*Anna-Maija: Miks ei?*

*Laura: No...ymmm...niinku Antti kai ei oo sellanen niinku nää sellaset, miten sen nyt sanois. En mä tiiä.*

*Anna-Maija: Miten sä sanoisit? Kerro ihan miten sä ite sanoisit sen?*

*Laura: Vammassia.*

*Anna-Maija: Joo-o. Mitä sä niinku tarkoitat sil, et on vamma-nen?*



*Laura: No niinku sillee, et se ei oo niinku vähän, et se ei oo niinku tavallinen ihminen. Se on sellanen, et se silleen niinku, se ei ymmärrä hyvin.*

*Anna-Maija: Joo-o, okei.*

*Laura: Ja siinä kaikki tällä kertaa! (nauraa huudahtaen)*

(Lauran haastattelu)

Tuula Gordon (2005) kirjoittaa, että syrjinnän tietoisena tarkoituksena voidaan nähdä olevan tietyn ryhmän (”me”) suosiminen toisten ryhmien (”muut”) kustannuksella (Gordon, 2005, 166). Me- ja ne-puheella vedetään rajaa itsen ja joidenkin ”muiden” välille (Berg 2006, 180). Tavallisuus kategoriana määrittelee siihen liitettyjen lasten toimitilaa sekä ominaisuuksia (Suurpää 2002, 47). Kaikki eivät siis mahdu siihen. Mietola (2005) toteaa tavallisen oppilaan position olevan kapea ja rajoiltaan epäselvä. Hän kirjoittaa useiden oppilaiden liikkuvan tavallisuuden ja poikkeavuuden välimaastossa asettumatta itsestään selvästi kummallekaan paikalle. (Mietola 2005, 86.) Oletin esi-1-luokan kulttuurissa jaettavan tiettyjä yhteisiä merkityksiä tavallisuuden käsitteestä. Jotkut lapsista totesivat ”kaikkien lasten” olevan tavallisia. Osalle oppilaista tavallisuus tuntui tarkoittavan jokseenkin samaa kuin ”ei-epätavallinen”, ”suomalainen”, ”vammaton”, ”oman luokan poika” tai ”hyväkäyttöinen”.

Ikonen (2006) toteaa, että rakennettaessa ryhmän sisäisiä pienyhteisöjä, jotkut lapsista jätetään ryhmän ulkopuolelle (Ikonen 2006, 165). Eronteot ja poissulkeminen näkyivät esi-1-luokassa muun muassa siinä, että kaverisuhteita rakennettiin samankaltaisten lasten välille ja poikkeavaksi koettuja lapsia suljettiin kaveruuden ulkopuolelle (ks. myös Houlette ym. 2004, 48–49; Koster, Pijl, van Houten & Nakken 2007, 32–33; Lahelma 2004; Tolonen 2001). Merkillepantavan moni lapsista nosti esiin tietynlaisen käyttäytymisen, joka ei kuulu tavallisena lapsena olemiseen, eikä ole suotavaa. Paikannan seuraavaksi analyysiäni niihin hetkiin ja puheisiin, joissa on läsnä käyttäytymiseen liittyvä erojen rakentaminen tai purkaminen.

### ***Kuinka ollaan tavallisesti?***

Erilaisuutta ja tavallisuutta määriteltiin esi–1-luokassa muun muassa tietynlaisella käyttäytymisellä. Erilaisista eron ulottuvuuksista oppilaita mietitytti eniten jollakin tavoin poikkeavaksi koettu, huomiota herättävä käyttäytyminen ja oleminen. Aiemmissa suomalaisissa etnografioissa on todettu opettajien erottelevan oppilaitaan tyypillisesti persoonallisuuden, käyttäytymisen ja tieto-taitotason perusteella (Mietola ym. 2005, 11; Gordon ym. 2000, 36–52). Tutkimuksessani oppilaat perustelivat useimmiten tietynlaisella käyttäytymisellä sitä, etteivät pitäneet jostakin lapsesta. He ihmettelivät kehitysvammaisten lasten olemista, huutamista ja puhumattomuutta. Jotkut oppilaista mainitsivat haastattelussa kehitysvammaisten lasten käyttäytymisen häiritseväksi, eivätkä tuntuneet ymmärtävän sitä. Myös tavallisuuden, ja näin ollen suotavuuden, kriteeriksi asetettiin Katariinan tavoin tietynlainen normatiivinen käyttäytyminen:

*Anna-Maija: No sitte tota niinni mä kysyisin viel semmosesta, että mikäs susta, jos sun pitäis sanoa semmonen lapsi, joka on ihan tavallinen, ni minkälainen ois sust ihan tavallinen lapsi?*

*Katariina: Et ei se riehuis koko ajan, eikä suuttuis.*

*Anna-Maija: Okei. Onks jotain muita sellasii tavallisen lapsen...*

*Katariina: Ei.*

(Katariinan haastattelu)

Seuraavissa katkelmissa Leevi ja Erkki kummatkin tuntuvat asettavan rauhallisen ja riitaa välttelevän käyttäytymisen tavallisuuden määreeksi. He vastasivat seuraavanlaisesti kysyessäni, minkälainen heidän mielestä on tavallinen lapsi:

*Leevi: No, vähä rauhallinen esimerkiks.*

*Anna-Maija: Joo-o, no minkäslainen muunlainen voi olla?*

*Leevi: No välillä ihan kiva ja öö, ei aina. Ym-my kiva, mutta, on välillä kiva, sellai.*

(Leevin haastattelu)

*Erkko: No Ilmari.*

*Anna-Maija: Ilmari. Okei, no miks Ilmari on tavallinen lapsi?*

*Erkko: Se ei ikinä haasta riitaa.*

(Erkon haastattelu)

Mielestäni Leevi jättää määritelmänsä mielenkiintoisella tavalla auki. Aina ei tarvitse olla kiva, vaikka olisikin ”ihan tavallinen”. Kuitenkin tavallisuutta kuvaavana käsitteenä kiva, sekä Erkon esiin tuoma riidan välttäminen, voidaan yhdistää aiempien tutkimusten mukaan tyypillisiin suosittujen ja pidettyjen oppilaiden ominaisuuksiin ja käyttäytymismalleihin. Muun muassa Salmivalli (1998) ja Odom ym. (2000) esittävät, että muiden oppilaiden mielestä pidetyt oppilaat ovat yleensä ystävällisiä, avuliaita ja sosiaalisesti taitavia. Toisaalta nämä samaiset kategoriat ovat yhdistettävissä myös koulun virallisiin määritelmiin hyvästä oppilaasta (ks. esim. Gordon ym. 2002, 306).

Esi-1-luokassa niin tytöt kuin pojatkin tuntuivat herkästi huomioivan häiritsevästi käyttäytyvän ja toisia kiusaavan lapsen. Rauhallisuus yhdistettiin tavalliseen olemiseen ja nostettiin esiin positiivisena asiana. Tulkitsin aiemmasta tutkimuksesta poiketen, että luokan arjen kulttuurissa ei edes suosituilta pojilta tunnutta hyväksyttävän provokatiivisena tai aggressiivisena pidettyä toimintaa (esim. Davies 2003, 90–91; Tolonen 2001; Tolonen 2003). Laws & Davies (2000) ovat esittäneet, että vaatimukset hyvän koululaisen käyttäytymisestä muuttuvat arjen käytänteissä näkymättömiksi, koska niitä pidetään usein niin itsestäänselvyyksinä (Laws & Davies 2000, 207–208). Tyttöjen ja poikien välisessä sekä keskinäisessä vuorovaikutuksessa olivat läsnä vaatimukset tietynlaisesta, kouluun sopivasta käyttäytymisestä ja olemisesta. Näin ollen oppilaiden keskinäisen ja koulun virallisen tason vaatimusten välillä ei tuntunut olevan suurta eroa (ks. esim. Gordon ym. 2002, 306). Pojat, joiden koettiin riehuvan tunnilla, olevan koviksia ja kiusaavan, olivat sosiogrammisen kyselyn sekä haastattelujeni perusteella luokan epäsuosituimpia oppilaita, mutta tästä ei kuitenkaan seurannut heidän kohdallaan kaveriporukan ulkopuolelle rajautumista.

Esi-1-luokan opettaja ei asettanut lapsia marginaaliseen positioon heidän havaitun käyttäytymisensä perusteella, vaan salli 'häiritsevästikin' käyttäytyvien lasten tulla luokkaan (ks. Laws & Davies 2000, 213). Aineistostani on tulkittavissa, että opettaja pyrki toimintatavoillaan legitimoimaan jokaisen lapsen tasavertaiseksi osallistujaksi. Sen sijaan oppilaat kategorisoivat herkästi esimerkiksi kehitysvammaisen Liu-pojan käyttäytymisen ei-suotavaksi. Äänekkään ja paljon tilaa vievän olemisen ja kiusaamisen väliset rajat tuntuivat usein olevan lapsille todella häilyviä ja vaikeasti havaittavia. Eetu kertoi haastattelussa Liusta seuraavaa:

*Anna-Maija: Miks et tykkää Liusta?*

*Eetu: En mä vaan tykkää siitä. Ku se tekee vaan kaikenlaist kiusaa mulle. Ei se tee mitään muuta, muuta toisille. Se heitti mun lelut, sit se veti ilman lupaa mun Bay Bladen. Sit se on tönässä mua monta kertaa.*

(Eetun haastattelu)

Kuitenkin keskustellessamme hyvän kaverin ominaisuuksista Eetu totesi, että pientä väkivaltaa on kestettävä voidakseen olla hänelle hyvä kaveri:

*Anna-Maija: Miten sun mielest niinku kiva kaveri käyttäytyy, esimerkiks leikeissä?*

*Eetu: Sillee kiltisti, mut ei sillee yym-mm, sillei, jos me ollaan jotaki painii, ja sitte tulee joku pikku lento, vaa sit se rupee itkee. Semmone ei oo mitää.*

*Anna-Maija: Okei. Miks ei se oo sit kaveri, jos rupee itkee, et on pikku lento?*

*Eetu: Koska se on sitte niin heikko ja sitte, sit se, sit se ei kestä edes tämmöstä pikku tönäsyä (tönäisee kyynärpäällään ilmaa).*

*Anna-Maija: Aijaa. Et sun mielestä kavereiden pitää kestää vähän pienii tönäsyjä?*

*Eetu: Nii.*

(Eetun haastattelu)

Laws ja Davies (2000) sekä Tarja Tolonen (2003) ovat todenneet, että pojat joutuvat koulussa toimimaan keskenään ristiriitaisissa diskursseissa. Oleminen poikana ja oppilaana samaan aikaan voi olla vaikeaa, etenkin jos pääsy täysivaltaiseksi oppilaaksi torjutaan jatkuvasti esimerkiksi huonoon käytökseen vetoamalla. (Laws & Davies 2000, 220; ks. myös Tolonen 2003.) Oppilaat asettuvat kouluryhmässään moniin erilaisiin positioihin ja järjestyksiin. Benjamin ym. (2003) ovat tulkinneet etnografisen aineistonsa perusteella oppilaiden hyväksyvän oppimisvaikeuksisten luokkatoveriensä erityisyyttä oppitunneista ja tilanteista riippuen. Liikuntatuntien joukkuekilpailutilanteissa erityisyyttä oli vaikea hyväksyä, koska oppilaat kokivat sen uhkaavan mahdollisuutta voittaa pelissä. (Benjamin 2003.) Esi–1-luokassa Liun käyttäytyminen koettiin häiritseväksi usein, esimerkiksi vapaan leikin tuokioissa. Sen sijaan, kun toiminta oli selkeästi organisoitua oppituntityöskentelyä, saattoi Liu jäädä täysin huomiotta luokassa. Havainnoin myös monia tilanteita, jolloin hänen tapansa puhua ja olla kommentoitiin hyvässä hengessä.

## Kaverisuhteet arjen erontekojen kenttänä

### *Sukupuolittain*

Oppituntien aikana esi–1-luokkalaiset tytöt ja pojat toimivat yhdessä. Lapset työskentelivät yhteisten pöytien äärellä siten, että tytöt ja pojat istuivat sekoittuneina ympäri luokkatilaa. Kiinnitin huomiota siihen, että jotkut oppilaat leikkivät ja juttelivat myös oppituntien ulkopuolella toista sukupuolta olevien lasten kanssa.

*Diem käy pyytämässä Ottoa ulos ja kyselee jotain, mitä Otto aikoo tehdä.*

*Diem: Voitsä leikkii näillä?*

*Otto: Joo.*

*Menevät yhdessä leikkimään pikkuleluilla.*

(Kenttämuistiinpanot)

Vaikka useita toverillisia kohtaamisia sukupuolten välillä tapahtui arjessa, tulkitsin, etteivät lapset itse niitä aktiivisesti huomioineet. Leevi totesi haastattelussa, tosin vasta kysytyyäni asiasta erikseen, olevansa kahden tytön kaveri ”pikkasen”:

*Anna-Maija: Onks ketään tytöistä sun kavereita?*

*Leevi: Noo...on pikkasen, ne öö koulukavereita no, ömm, ketkäs olikaan, öö Diemin ja Annin kaa.*

*Anna-Maija: Diemin ja Annin kaa leikit?*

*Leevi: Nii välillä, pelataan.*

(Leevin haastattelu)

Haastattelujen pohjalta oli todettavissa, että harvoja poikkeuksia lukuun ottamatta kaverisuhteet jaettiin samaa sukupuolta olevien lasten kesken. Sukupuoli onkin tutkitusti yksi keskeinen erontekijä koulun informaaleissa suhteissa (Gordon 2005, 170; Lahelma & Öhrn 2003, 46; Lappalainen 2006; Thorne 1993; Tolonen 2001, 32–35). Benjamin ym. (2003) esittävät, että lapset sulkevat pois ja ottavat mukaan toinen toisiaan arjessa tapahtuvissa neuvotteluissa. Sukupuoli on yksi erilaisuuden kategorioista, joka toimii osana näitä neuvotteluja. (Benjamin ym. 2003, 556.) Hakala (2007) toteaa tutkimuksessaan kaksijakoisen sukupuolieron tulevan esiin systemaattisesti osana luokahuonevuorovaikutuksen erontekoja. Ilmari ja Erko toivat haastatteluissaan esiin, etteivät pitäneet luokkansa tytöistä. Kummatkin puhuivat tytöistä yhtenäisenä ryhmänä, jonka sisältä he eivät nostaneet esiin yhtään positiivista poikkeusta. Yritin kysyä Ilmarilta perustelua tähän, mutta tuloksetta: kysymykseen ”miksi et pidä tytöistä” sain vastaukseksi ”siks”. Eetu sen sijaan toi kiintoisesti esiin tytöille mahdollisten, erilaisten toimintatapojen (ks. esim. Davies 2003; Tolonen 2001, 35–42) olemassaolon, ja tulkitsinkin hänen tarkastelevan seuraavassa katkelmassa Lauraa tyttö-kategoriasta erillisenä subjektina:

*Anna-Maija: Okei. Tota niinni, näytäs tosta luokkakuvasta, onks  
siel jotain sellasii lapsia, joita sä et tunne niin kauheen hyvin?*

*Eetu: On.*

*Anna-Maija: Ketkä on sellasia?*

*Eetu: Kaikki tytöt.*

*Anna-Maija: Onks sun omal luokal ketään sellasta tyttöä, jonka  
kaa sä olisit kaveri?*

*Eetu: Ehkä vaan yhnen tai kahen.*

*Anna-Maija: Ketä ne on?*

*Eetu: Laura.*

*Anna-Maija: Miks just Laura?*

*Eetu: Vaa jotenki, mä tunnen sen niinku enemmän. Kaikkein  
eniten.*

*Anna-Maija: Minkälainen tyyppi Laura sun mielest on?*

*Eetu: Noo, joskus semmonen poikamainen.*

*Anna-Maija: Okei.*

*Eetu: Ja piirtää ihan mitä sattuu.*

(Eetun haastattelu)

Laura oli luokan tytöistä selkeästi keskeisimmässä positiossa. Eetun puheesta käy ilmi, että hän arvosti Lauran ”poikamaisuutta” ja toisin tekemistä, ”piirtää ihan mitä sattuu”. Tulkitsin, että esi-1-luokassa suositut, keskiössä olevat oppilaat saivat tilaa olla ja toimia haluamallaan tavalla tiettyihin rajoihin saakka (ks. myös Thorne 1993, 122–123). Voidaan ajatella, että Eetun Laurassa mainitsemat piirteet olivat hänen mielestään arvostettavia juuri siksi, että hän tulkitsi ne maskuliiniseksi ominaisuuksiksi. Daviesin (2003) sanoin miehisyyden idea rakentuu vastakohtaksi naiseuden idealle (Davies 2003, 89). Vaikka Eetu ei ollut tekemisissä muiden luokkansa tyttöjen kanssa, saattoi Lauran kanssa kaveerata, koska hän edusti Eetulle poikamaista tyttöä.

Ilman erikseen kysymistä kukaan lapsista ei sanonut olevansa toista sukupuolta olevan lapsen kaveri, vaikka olinkin kenttätyöni aikana havainnut useita toverillisia kohtaamisia tyttöjen ja poikien välillä. Barrie Thorne (1993) on kouluetnografisessa tutkimuksessaan

tarkastellut sukupuolirajojen muotoutumista koulun käytännöissä. Hän toteaa, että tyttöjen ja poikien toverillista kanssakäymistä koulussa voi vähentää pelko joutua heteroseksuaalisen kiusaamisen kohteeksi. Jos sukupuolirajan ylittävä vuorovaikutus koulussa tulkitaan riskialttiiksi, se lisää osaltaan sosiaalista etäisyyttä tyttöjen ja poikien välillä ja merkitsee sukupuolten välistä rajaa (Thorne 1993, 53–54). Joidenkin poikien haastatteluiden aikana tuntui siltä, kuin tarkastelemassamme luokkakuvassa tytöt olisivat muuttuneet näkymättömmiksi. Tyttöjä ei nimetty kavereiksi, ei riitapukareiksi eikä edes oppilaisiksi, joita ei tunnettu. Lahelma (1999) onkin todennut, että sukupuolten välistä eroa pidetään usein niin itsestään selvänä, että sitä ei koeta tarpeelliseksi mainita (Lahelma 1999, 86). Tulkitsin, että joillekin pojista tämä ero oli niin luonnollinen ja suuri, että he eivät ilman auttamista osanneet huomioida tyttöjä luokkakuvasta.

Thornen (1993) mukaan sukupuolirajoilla on muuttuva olemus, mutta aktivoituessaan ne rajaavat sisäänsä erilliset ryhmät, ”tytöt” ja ”pojat”, jotka saattavat asettua toisilleen vastakkaisiksi joukoiksi (Thorne 1993, 65; myös Berg 2007, 35, 41). Suuren osan sukupuolten välillä tehtävästä rajatyöstä Thorne tulkitsee symmetriseksi; niin tytöt kuin pojatkin sulkevat aktiivisesti pois toisiaan. Mutta Thorne tuo myös esiin aineistostaan kohtia, joissa pojat astuvat tyttöjen ”alueelle” halliten suurinta osaa välituntitilasta, häiriten leikkejä tai kiusaten (Thorne 1993, 82–83). Kun omassa tutkimuksessani pyysin tyttöä mainitsemaan lapsia, joista he eivät pitäneet, siirtyi sormi pojan kuvan kohdalle. Tytöt eivät pitäneet pojista, koska he ”ärsyttivät, kiusasivat, kovistelivat ja häiritsivät tuntien aikana”.

### ***Erityiset tytöt marginaalissa***

Olen jo edellä todennut, että esi-1-luokan oppilaista kukaan ei jäänyt täysin ilman kaveria. Tulkintoja tehdessäni olen kuitenkin löytänyt mielenkiintoista pohdittavaa juuri niistä osista aineistoa, joissa ulossulkemisen ja eronteon hetket tai kertomukset niistä ovat läsnä. Luokan tytöistä maahanmuuttajataustainen Diem ja erityisoppilaan



statuksella opiskeleva Anni eivät kumpikaan ystäväystyneet luokan muiden oppilaiden kanssa. Sen sijaan he muodostivat tiiviin parivaljakon keskenään. Erityisopetuspäätöksellä opiskelevat pojat eivät samalla tavoin jääneet marginaaliin, vaan Leevillä ja Mikolla oli keskeinen asema poikaporukassa. Eetukin, jonka kerrottiin kiusaavan välillä, oli kaveriporukassa tiiviisti mukana. Lähden seuraavaksi pohtimaan Diemin ja Annin paikkaa esi-1-luokan sosiaalisessa järjestyksessä. Pohdin tätä tarkastellen aineistostani eronteon ja poissulkeamisen hetkiä sekä analysoiden tavallisuuden käsitettä. Mietin, miksi juuri nämä kaksi paikantuivat luokan marginaaliin.

Kenttätyöjakson aikana havainnoin, että Anni teki useita lähestymisyrittäyksiä luokan muita tyttöjä kohtaan. Nämä yritykset kuitenkin jätettiin huomiotta, kuten seuraavasta kenttämuistiinpanokelmasta voi huomata:

*Ollaan välitunnilla: Diem ja Anni ovat selvästi syrjässä ja yksin. Diem vetäytyy. Hän ei kysy toisilta mitään. Anni yrittää hakea kontaktia. Hän lähestyy tyttöjä (omalta luokaltaan) reippaasti, mutta ei puhu mitään. Yrittää sanattomalla viestinnällä osoittaa kiinnostustaan, tehdä tuttavuutta. Hymyilee, naurahtelee, yrittää katsoa silmiin ja kävelee tyttöporukan viereen. Toiset tytöt eivät tunnu ymmärtävän ja lähtevät heti pois, kun Anni lähestyy.*  
(Kenttämuistiinpanot)

Opettaja totesi haastattelussa kevätlukukauden lopulla Annin ja Diemin positioista seuraavasti:

*Opettaja: Diem ja Anni ei edes yritä siihen...tota neitoporukkaan silleen päästäkään.*  
*Anna-Maija: Mut siinäkään ei oo ollu mitään semmosta, et Diem ja Anni olis sun mielestä niinku tyrmätty?*  
*Opettaja: Ei, ei. Ei mun mielestä, et kyllhän ne sit taas jossain tilanteessa toimii yhessäkin. Mut et se on ihan selkee, et välitunneilla ni Diem ja Anni on kahestaan.*  
(Opettajan haastattelu)

Kukaan oppilaista ei haastattelussa maininnut, ettei olisi pitänyt Annista tai Diemista, mutta oli ilmeistä, ettei heidän kanssaan monikaan luokkakaveri leikkinyt:

*Anna-Maija: Onks Anni ja Diem sun kavereita?*

*Iina: En mä leiki niitten kaa.*

*Anna-Maija: Miks et leiki?*

*Iina: En mä haluu niitten kaa leikkii.*

*Anna-Maija: Miks et haluu?*

*Iina: Mä haluun joskus olla kahestaan ja mä haluun joskus olla Amandan ja Katariinankin kaa.*

*Anna-Maija: Just. Joo.*

*Iina: Ni mä en sen takiikaan.*

(Iinan haastattelu)

Havainnoin ensimmäisinä kouluviikkoina Diemin leikkivän välillä Oton kanssa. Myös Leevi kertoi haastattelussaan pelaavansa joskus Annin ja Diemin kanssa. Kuitenkin Diem haastattelussaan toi esiin, että häntä olivat jotkut luokan pojista kiusanneet vuoden aikana. Olen tulkinnut, että Diem koki nimittelyn rasistiseksi, koska se oli kohdistunut nimenomaan hänen vietnamilaiseen syntyperäänsä (ks. esim. Lahelma 2004, 11):

*Diem: Ainaki joskus on, kröhm, jos mä tuun kouluun, joku aina kiusaa joskus.*

*Anna-Maija: Aijaa.*

*Diem: Ku joku aina sanoo ”habaa, Diem on vietnamilainen, habaa”. Ei oo kivaa.*

*Anna-Maija: Onks ne sun oman luokan oppilaita, jotka sanoo semmosta?*

*Diem: Paitsi kaikki pojat aina sanoo.*

*Anna-Maija: Milt se sust tuntuu sitte?*

*Diem: Inhottavaa.*

*Anna-Maija: On, se on inhottavaa kyllä. Onks sitä käyny usein, että sun oma luokkalaiset pojat sanoo sulle noin?*

*Diem: Joskus ei, joskus on.*

(Diemin haastattelu)

Lappalainen (2004) on etnografisessa tutkimuksessaan todennut, että esikouluikäisillä lapsilla saattaa olla hyvinkin ennakkoluuloisia käsityksiä perustuen oletuksiin tai kokemuksiin eri etnisten ryhmien edustajista (Lappalainen 2004, 651–652). Spyroun mukaan etniset stereotyypiat ovatkin suurimpia esteitä haluttaessa purkaa eroja ”meidän” ja ”muiden” välillä (Spyrou 2002, 268). Diemiin kohdistuneen ulossulkevan nimittelyn jäljet näkyivät hänen ajatuksissaan luokkan-  
sa poikia kohtaan:

*Anna-Maija: No onks täs luokkakuvassa, ku sä katot tätä, ni onks tääl jotain sellasii lapsia, ketä sä pelkää?*

*Diem: Poikia.*

*Anna-Maija: Ketä kaikkia poikia?*

*Diem: Paitsi jotain, jos ne kiusaa: (poikia imitoiden) ”kerro, mikä on vietnamilaiselle tapahtui, kerro!”.*

(Diemin haastattelu)

Diemin ja Annin kohdalla olen pohtinut tavallisuuden ja sen ulkopuolelle rajautumisen pysyvyyttä oppilaiden keskinäisiä suhteita määrittävänä kahtiajakona. Seuraavassa haastattelukatkelmassa Amanda tuo esiin ajatuksiaan kuulovammasta eron ulottuvuutena ja pohtii suhtautumistaan Anniin:

*Anna-Maija: Tota ni, sit semmonen kysymys vielä, et jos sun pitäis kuvailla joku lapsi, joka ois tosi paljo erilainen ku sinä ite, ni mikälainen ois semmonen lapsi?*

*Amanda: Anni.*

*Anna-Maija: Miks?*

*Amanda: Ku se on kuulovammanen.*

*Anna-Maija: Joo-o. Voisitko olla sen (Annin) kaveri?*

*Amanda: Joo...(sanoo epävarmasti)*

*Anna-Maija: Ooksä..?*

*Amanda: ...voisin.*

*Anna-Maija: Ooksä Annin kaveri?*

*Amanda: Oon...kai.*

(Amandan haastattelu)

Mietola (2005) kirjoittaa, että ”(t)avallisuus on se nimeämätön ”meidän” positio, joka saa merkityksen sen kautta, kuka tai mikä ei kuulu ”meihin”(Mietola 2005, 85). Annin ja Diemin positioita on hedelmällistä tarkastella useiden ”meidän” ja ”toisen” välille tehtävien erontekojen kautta. Valkoinen ihonväri on yksi kulttuurissamme jaetuista itsestään selvistä odotuksista abstraktia ”yksilöä” kohtaan, jonka useat esikoululaiset nimesivät Lappalaisen tutkimuksessa suomalaista ihmistä kuvaamaan (Lappalainen 2004, 651). Kulttuurissamme tytöt ja pojat -dualismin katsotaan määrittävän yksilön identiteettiä keskeisesti (Davies 2003, 12, 111–113). Koulun käytännöissä pojat tutkitusti saavat enemmän huomiota opettajalta, ja heidän ottamansa tila on tytöille mahdollista tilaa suurempi (esim. Arnesen 1998). Ei-vammainen ja vammaton asettuvat käsitepariksi ensimmäisen ollessa kulttuurissamme se tavallisena ja normaalina pidetty (ks. mm. Vehmas 2005, 133–136). Esi–1-luokan kulttuurissa kuulovammaisuus ja tyttöys rakensivat Annista sekä etnisyys ja tyttöys Diemistä ”toisen”.

## Lopuksi

Olen tässä artikkelissa esittänyt, että tutkimassani esi–1-luokassa tiedetyn eron ulottuvuudet rakentuivat ulosulkeviksi. Olen tulkinut tavallisuuden merkinneen luokan oppilaille itsestään selvästi positiiivista asiaa, ja he tutkailivat erilaisia eron ulottuvuuksia tavallisuutta vasten. Vaikka jokainen esi–1-luokan oppilas löysi ystävän luokas-

ta, arjessa tehtiin eroa tyttöjen ja poikien, etnisen taustan ja suomalaisuuden sekä vammaisuuden ja ei-vammaisuuden välillä. Joissakin inklusiivista pedagogiikkaa käsittelevissä tutkimuksissa on todettu, että heterogeenisessa kouluryhmässä opiskeltaessa oppilaiden välinen erilaisuus ei johda erojen ja hierarkioiden rakentumiseen (esim. Wilson 2003, 20–30; Cook & Semmel 1999). Tutkimustuloksia on myös inklusiivisista kouluryhmistä, joissa erityisoppilaan statuksella opiskelevat oppilaat ovat tulleet torjutuiksi (esim. Frostad & Pijl 2007, 15–30; Mand 2007, 7–14).

Haluan kysyä, voitaisiinko tutkimani esi–1-luokan arkista tavallisuutta tarkastella performatiivisesti rakentuvana (Butler 2006, 229; Butler 1990/1999; Mietola 2005, 86–87). Eetu kieltäytyi käyttämästä koulussa kuulolaitetta, jonka voidaan tulkita merkinneen hänelle poikkeavuutta, ja näin toimiessaan hän halusi asettaa itsensä tavallisen paikalle. Vaikka osa esi–1-luokan oppilaista puhui koulun inklusiivisen eetoksen mukaisesti kaikkien lasten tavallisuudesta ja mukaan ottamisen tärkeydestä, oli oppilaiden puheesta tulkittavissa epävarmuutta ja kiusaantuneisuutta keskustellessamme vammaisten lasten tavallisuudesta. Esitän tässä, että tavallisuuden kategorian annettaisiin avautua mukaanottavammaksi, mikäli tavallisuus nähtäisiin tietyssä ajassa ja tilassa tapahtuvana odotusten mukaisena toimintana eikä yksilön ominaisuutena (ks. myös Mietola 2005, 86–87). Mikäli kehitysvammaista lasta tarkastellaan ainoastaan kehitysvammaiset-kategorian edustajana tai kuulovammaista identiteettiltään kuulovammaisena, hänet suljetaan ulos tavallisuuden piiristä ominaisuutensa takia. Jos taas hänen toimintaansa tarkastellaan jatkuvana, muutosherkkänä ja performatiivisena prosessina (ks. Butler 2006, 229), voidaan siitä nostaa esiin monenlaisia olemisen ja toimimisen tapoja.

Päädyn kysymään, antoiko esi–1-luokan kulttuuri pojille mahdollisuuden tuottaa tavallisuutta performatiivisesti. Esimerkiksi Eetua ei kuulovammaisuutensa ja ajoittaisen aggressiivisen käyttäytymisensä takia paikannettu tavallisuuden ulkopuolelle. Hän oli tiiviisti kiinni poikien kaveriporukassa. Oliko mahdollinen tila toimia

kapeampi työille kuin pojille? Olen tulkinut, että luokan kulttuurissa Anni ja Diem määritettiin useiden tekijöiden summana tavallisuuden ulkopuolelle, ja siitä syystä he asettuivat marginaaliin. Heidän ystävyytensä muodostumista tuettiin välillisesti, muun muassa opettamalla kaikille viittomia arjen tilanteissa (ks. myös Meyer 2001, 24; Salend 1999, 3). Diemia lukuun ottamatta kukaan muu oppilaista ei niitä ryhtynyt opettelemaan.

Koulun arjessa ulossulkemisen tapoja on monia (ks. mm. Lappalainen 2004, 143) ja niin kuin tässä tutkimuksessa todetaan, kouluryhmä erontekojen ja tavallisuuden vaatimuksen kenttänä on monitahoinen sosiaalinen konteksti. On ilmeistä, että luokan opettaja oli pohtinut kasvatustoimintaansa ohjaavia arvoja paljon (ks. myös Ainscow ym. 2006). Opettaja myös puuttui hänen tietoonsa tulevaan nimittelyyn ja kiusaamiseen säännönmukaisesti sekä nosti toisinaan yhteiseen keskusteluun teemoja erilaisuudesta ja poikkeavuudesta. Mikäli inklusiivisen eetoksen halutaan nähdä määrittävän koulun käytäntöjä, tulisi arvoja ja inklusiivista ajattelua pyrkiä muuttamaan mukaanottavaksi toiminnaksi. Yksittäisen kouluryhmän tasolla liikkeelle voisi lähteä pysähtymällä tarkastelemaan kriittisesti niitä arkisia hetkiä ja lausumia, joissa määriytyksiä tavallisuudesta ja sen ulkopuolelle rajautumisesta tuotetaan.

## Lähteet

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion. London & New York: Routledge, 11–27.
- Arnesen, A-L. (toim.) 1998. Eroja ja yhtäläisyyksiä – sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suom. P. Hynninen. Helsinki: Yliopistopaino.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S. Lofland, J. & Lofland, L. 2001. Editorial introduction. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.), Handbook of ethnography. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE: 1–7.
- Benjamin, S., Nind, M., Hall, K., Collins, J. & Sheehy, K. 2003. Moments of inclusion and exclusion: pupils negotiating classroom contexts. British Journal of Sociology of Education 24 (5), 547–558.

- Berg, P. 2007. Sukupuoli ja rajatyön muodot koulun liikuntatunneilla. *Nuorisotutkimus* 2, 32–51.
- Berg, P. 2006. Liikuntatuntien kapteenivalintatilanne oppilaiden hierarkioiden rakentajana. *Kasvatus* 37 (2), 174–186.
- Butler, J. 2006. *Hankala sukupuoli*. Suom. T. Pulkkinen & L-M. Rossi. Helsinki: Gaudeamus.
- Butler, J. 1990/1999. *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York & London: Routledge.
- Christensen, P.H. 2004. Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. *Children & Society* 18, 165–176.
- Coffey, A. 1996. The Power of Accounts: authority and authorship in ethnography. *Qualitative Studies in Education* 9 (1), 61–74.
- Cook, B.G. & Semmel, M. 1999. Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *Journal of special education* 33 (1), 50–68.
- Davies, B. 2003. *Frogs and snails and feminist tales. Preschool children and gender*. Cresskill, NJ: Hampton press.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniel & P. Garner (toim.) *Inclusive education. Supporting inclusion in educative systems*. London: Kogan Page, 36–53.
- Frostad, P. & Pijl, S.J. 2007. Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 15–30.
- Gordon, T. 2005. Kulttuurit, erot ja kohtaamiset. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Turku: Painosalama, 163–175.
- Gordon, T., Lahelma, E., Tolonen, T. & Holland, J. 2002. Katseilta piilossa. Hiljaisuus ja liikkumattomuus kouluetnografin havainnoissa. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Tampere: Tammer-Paino, 305–325.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. 2000. *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. London: MacMillan.
- Hakala, K. 2007. Paremmen tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia.
- Houlette, M., Gaertner, S., Johnson, K., Banker, B., Riek, B. & Dovidio, J. 2004. Developing a more inclusive social identity: An elementary school intervention. *Journal of Social Issues* 60 (1), 35–55.

- Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.
- James, A. 2001. Ethnography in the study of children and childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE, 246–257.
- James, A. & Prout, A. 1997. Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer.
- Koster, M., Pijl, S. J., van Houten, E. & Nakken, H. 2007. The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 31–46.
- Lahelma, E. 2004. Tolerance and understanding? Students and teachers reflect on differences at school. *Educational Research and Evaluation* 10 (1), 3–19.
- Lahelma, E. & Öhrn, E. 2003. "Strong nordic women" in the making? Gender policies and classroom practices. Teoksessa D. Beach, T. Gordon & E. Lahelma (toim.) Democratic education: Ethnographic challenges. the London: Tufnell, 39–51.
- Lahelma, 1999. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 79–95.
- Lappalainen, S. 2007. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma ja T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lappalainen, S. 2004. They say it's a cultural matter: gender and ethnicity at preschool. *European Educational Research Journal* 3 (3), 642–656.
- Laws, C. & Davies, B. 2000. Poststructuralist theory in practice: working with "behaviourally disturbed" children. *Qualitative studies in Education* 13 (3), 205–221.
- Mand, J. 2007. Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education* 22 (1), 7–14.
- Meyer, L. 2001. The impact of inclusion on children's lives: multiple outcomes, and friendship in particular. *International Journal of Disability, Development and Education* 48 (1), 9–31.
- Mietola, R. 2005. Eri-laisuus ja eronteot tutkimuksen valossa. Teoksessa M. Salmenkangas (toim.) Muutu. Puutu. Oppilaitoksen yhdenvertaisuusopas. Helsinki: Edita Prima, 82–92.



- Mietola, R., Lahelma, E., Lappalainen, S. & Palmu, T. 2005. Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Turku: Painosalama, 9–19.
- Odom, S.L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S.R. & Wolfberg, P. 2002. Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms. Teoksessa S.L. Odom (toim.) Widening the circle – Including children with disabilities in preschool programs. New York: Teachers College Press.
- Palmu, T. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salend, S.J. 1999. Facilitating friendships among diverse students. *Intervention in School & Clinic* 35 (1), 9–16.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-paino.
- Suurpää, L. 2002. Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista. Helsinki: Yliopistopaino.
- Spyrou, S. 2002. Images of "the other": "the turk" in greek cyriot children's imaginations. *Race Ethnicity and Education* 5 (3), 255–272.
- Thorne, B. 1993. *Gender Play - girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Tolonen, T. 2003. Poikien nahistelut ja sosiaaliset järjestykset. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon, (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupunki, opetusvirasto.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehmas, S. 2005. Erityispedagogiikka, sosiaalinen vammaistutkimus sekä erilaisuuden ja vammaisuuden käsitteellistäminen. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Turku: Painosalama, 125–148.
- Wilson, R. A. 2003. *Special educational needs in the early years*. London: RoutledgeFalmer.

## Viitteet

1. Opettajan haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Haastattelujen teemat käsittelivät esimerkiksi koulujärjestelmää, inklusiivista kasvatusta, pedagogiikkaa, opettajan roolia, vammaisuutta, esi–1-luokkaa ja koulukiusaamista. Myös lasten haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Käytin apuna haastatteluissa luokkakuvaa, jonka avulla pyrin konkretisoimaan ja sitomaan haastatteluissa käsiteltyjä asioita kontekstiinsa (ks. James 2001, 252–253). Lasten haastattelujen teemat käsittelivät esimerkiksi koulua, vapaa-aikaa, kaveruutta, mieltymyksiä, kiusaamista, erilaisuutta ja tavallisuutta. Sosiogrammissa kyselyn teetin käyttäen apuna Rovon (2001) ja Salmivallin (1998) kirjoituksia. Kyselyssä oppilaat vastasivat neljään kaverisuhteita kartoittavaan kysymykseen. Heidän vastaustensa perusteella piirsin esi–1-luokan oppilaiden kaverisuhteiden ”seitini”, jolla pystyin visualisoimaan itselleni lasten välisten kaverisuhteiden rakentumista.
2. Tunnistamisen välttämiseksi koulun, oppilaiden sekä opettajan nimet ovat pseudonyymejä.

Hannu Savolainen

# Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin

*Kaikille lapsille yhteinen – inklusiivinen – koulu on maailmanlaajuisesti hyväksytty koulutuspoliittinen tavoite. Tämä artikkeli ottaa kantaa inklusiivisesta koulusta käytävään keskusteluun tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumisen näkökulmasta. Esimerkkinä toimii suomalainen koulujärjestelmä ja erityisesti sen kehitys radikaalin peruskoulu-uudistuksen kautta nykypäivän menestyjäksi. Suomessa on samanaikaisesti onnistuttu parantamaan sekä koulutuksellista tasa-arvoa että oppimistuloksia. Artikkelissa pohditaan, mitkä tekijät selittävät tätä kehitystä, ja arvioidaan erityisesti erityisopetuksen roolia siinä. Lopuksi esitetään muutamia johtopäätöksiä, jotka puoltavat kaikille yhteisen koulun tavoittelun mielekkyyttä. Onnistumisen kannalta tärkeää ovat erityisesti hyvät opettajat ja koulussa vaikeuksia kokevien oppijoiden huomioonottaminen.*

*Artikkeli on julkaistu aikaisemmin Kasvatus-lehdessä 40 (2), 121–130.*

## Globaalina tavoitteena hyvä koulu kaikille

Keskustelu inklusiivisesta opetuksesta on kehittynyt monenlaisten eri vaiheiden kautta, ja Dyson (1999) näkee siinä monia erilaisia inklusioidiskursseja. Inklusiota voidaan perustella muun muassa ihmisoikeuksien ja toisaalta tehokkuuteen liittyvien argumenttien

kautta. Inklusiivisen opetuksen käsite onkin monimerkityksinen, eikä yksiselitteistä määritelmää ole ehkä edes mielekästä tavoitella. Kansainvälisesti on kuitenkin syntynyt merkittävä konsensus siitä, että koulujärjestelmiä halutaan yleisesti kehittää inklusiiviseen suuntaan (Mitchell 2005).

Yksi selkeä kehityslinja inklusiokäsitteen käytössä on siinä, että tämä alun perin erityispedagogiikan tai erityisopetuksen piirissä syntynyt käsite ymmärretään tänä päivänä paljon laajempaan (Mitchell 2005). Inklusiivisen koulun kehittämässä ollaan siis kiinnostuneita kehittämään koulua, joka toivottaa tervetulleeksi kaikki tällä hetkellä koulun ulkopuolelle jäävät oppilaat. Tavoitteena on koulu, jossa voitaisiin minimoida sellaiset oppimisen rakenteelliset, asenteelliset tai pedagogiset esteet, joiden vuoksi monet lapsiryhmät jäävät koulun ulkopuolelle. Se keitä nämä koulun ulkopuolelle jäävät lapset ovat, vaihtelee suuresti maittain. Vammaisten tai erityisen tuen tarpeessa olevien lasten ohella merkittäviä ryhmiä ovat erilaiset kulttuuriset vähemmistöt, kriisien keskellä elävät lapset ja liikkuvaa nomadielämää viettävien ryhmien lapset. Lisäksi monissa köyhissä maissa tytöt jäävät poikia selvästi useammin koulutuksen ulkopuolelle. (UNESCO 2008.) Kun inklusiivinen koulu ymmärretään näin laajasti, voidaan sanoa, että inklusiivisen koulun tavoittelu on samaa, mihin pyritään UNESCO:n ”Education for All” -ohjelmassa tai YK:n vuosituhattavoitteissa. Inklusiivinen koulu on siis ”hyvä koulu kaikille”. Tämä tulkinta on hyvin lähellä perinteistä pohjoismaista tulkintaa hyvästä koulusta (Dahlgren 1984; Eklindh 1996).

Yksi suurimmista globaaleista haasteista inklusiivisen koulun kehittämässä on se, kuinka koulu selviytyy aiempaa heterogeenisemmän oppilasjoukon oppimisen tarpeisiin vastaamisesta ja koulutuksen laadun nostamisesta samanaikaisesti. Haasteena on siis lisätä oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoisuutta (equity, equality) mutta myös parantaa oppimisen tuloksia. Tarkastelen tässä artikkelissa koulutuksen tasa-arvon ja laadun kehittämistä ensin inklusiivisen opetuksen ja erityisopetuksen tuloksellisuutta koskevan kansainvälisen tutkimuksen näkökulmasta. Otan koulutuksen kehittämistä esimerkik-

si Suomen peruskoulu-uudistuksen ja vertailen suomalaista koulujärjestelmää ja sen tuottamia tuloksia kansainvälisiin kehityssuuntauksiin ja oppitulosten vertailuihin.

## Inklusiivisen opetuksen ja erityisopetuksen tuloksellisuus

Inklusiivisen opetuksen tuloksellisuutta on tutkittu paljon, mutta vakuuttavia näyttöjä inklusiivisen opetuksen tehokkuudesta on vähän, vaikka sitä jopa perustellaan kustannustehokkuuden kriteerillä (UNESCO 2005, 2008). Erityisesti tarvittaisiin näyttöä kokonaisen koulujärjestelmän tasolla siitä, millaisia tuloksia ja kustannuksia inklusiivinen ja joku perinteisempi opetuksen järjestämistapa tuottavat. Inklusiivista lähestymistapaa koskevat tutkimukset ovat valtaosiltaan yksittäisiä projekteja koskevia selvityksiä ja tutkimuksia, joista tehdyt johtopäätökset ovat epävarmoja tausta-argumentteja kansallisen tason koulutuspolitiikkaan. Toisaalta oppimisen tuloksia on varsin helppo mitata (esim. PISA-tutkimus), mutta tulosten vaihtelun syiden selittäminen jää lähes aina spekulatiiviseksi, koska selkeitä kattavuudeltaan uskottavia vertailuasetelmia tai oppimisen edellytyksiin riittävän syvälle meneviä pitkittäisaineistoja on vähän.

Tähän asiaan löytyy kuitenkin kaksi selkeää tutkimusnäkökulmaa: tuloksia on toisaalta inklusiivisuuden asteen vaikutuksesta oppimistuloksiin ja toisaalta erityispedagogisten interventioiden tuloksellisuudesta. Dyson ym. (2004) selvittivät laajan rekisteriaineiston (N > 500 000) perusteella, vaikuttaako tavallisen perusopetuksen ryhmiin integroitujen erityisoppilaiden määrä lasten oppimistuloksiin tai sosiaaliseen kehitykseen. Inklusiivisuuden asteen vaikutus oli negatiivinen mutta hyvin pieni ja hävisi käytännössä kokonaan, kun analyysissä kontrolloitiin lasten sosioekonominen tausta. Erityisoppilaita oli nimittäin luokissa enemmän alueilla, joiden väestössä oli muita enemmän alempiin yhteiskuntaluokkiin kuuluvia kansalaisia. Samanlaisia tuloksia raportoivat Kalambouka, Farrell, Dyson ja Kap-

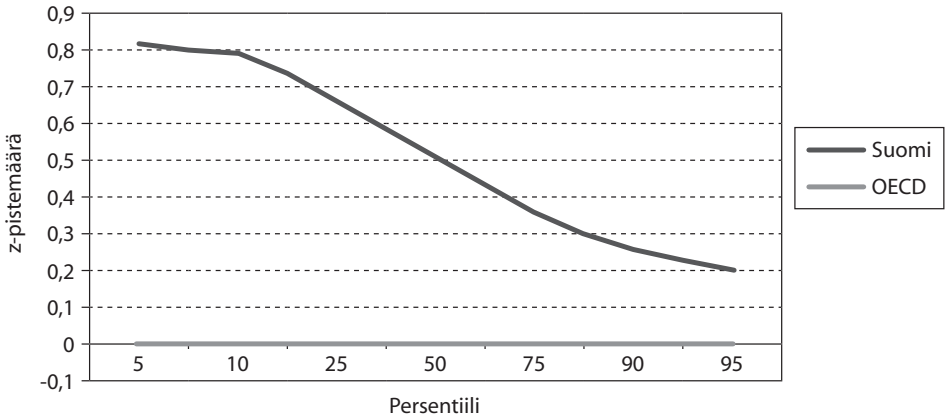
lan (2005), jotka selvittivät review-tutkimuksen keinoin tätä asiaa. Katsaukseen valikoituneiden tutkimusten tulokset olivat vaihtelevia, mutta valtaosassa niistä (53 %:ssa) inklusiivisuuden asteen vaikutus oli joko neutraali tai positiivinen (23 %:ssa) ja vain 15 prosenttia tuloksista viittasi selvästi negatiiviseen vaikutukseen. Kalambouka ym. (2005) päätyivätkin siihen johtopäätökseen, ettei erityistä tukea tarvitsevien lasten sijoittamisella tavallisiin perusopetusryhmiin ole negatiivista vaikutusta muiden lasten oppimistuloksiin tai sosiaaliseen kehitykseen.

Toinen asiaan lisätietoa tuova näkökulma on tarkastella, mitä erityisopetuksen tehokkuutta selvittäneet tutkimukset kertovat. Valitettavasti tällaisia tutkimuksia on tehty Suomessa hyvin vähän ja selkeillä koe-vertailuasetelmalla tuskin ollenkaan. Lisäksi kokeellisella asetelmalla tehtyjen tutkimusten ongelma usein on, että otokset ovat varsin suppeita, jolloin niiden yleistettävyyden on pulmallista. Erityisen ongelmallisia tällaiset kapeat ja suppeat koeasetelmat ovat suomalaisen erityisopetuksen kontekstissa, koska se, mitä meillä sanotaan erityisopetukseksi, vaihtelee merkittävästi kunnittain ja kuntien sisälläkin. Luotettavampia tuloksia saadaan, jos vertaillaan lukuisia tutkimuksia. Forness (2001) onkin tehnyt näin useita metatutkimuksia koskevassa yhteenvedossaan, jossa mukana oli noin 1400 alkuperäistä tutkimusta. Forness selvitti erilaisten erityisopetuksessa käytettyjen interventioiden vaikuttavuutta. Mukana olleissa tutkimuksissa selvitettiin vaikuttavuutta monesta eri näkökulmasta, mutta kaikki liittyvät väljästi ajatellen joko oppimistuloksiin tai sosiaalisen kehityksen edistymiseen, kuten edellä esitellyissä englantilaistutkimuksissakin. Fornessin (2001) johtopäätös oli, että opetusta ja oppimista suoraan lähestyvät menetelmät (suora opettaminen sekä luetun ymmärtämisen tai muististrategioiden opetus) olivat selvästi tehokkaampia kuin menetelmät, jotka perustuivat johonkin teoreettisesti määriteltyyn oppimisen edellytykseksi oletettuun asiaan (esim. psykologingvistinen harjaannuttaminen tai oppimistyylien huomioiminen). Toisaalta myös luokkakoon pienentämisen vaikutus oli minimaalinen ja erilliseen erityisopetukseen sijoittamisen vaikutus jopa negatiivinen.

## Suomalainen koulu: tavoitteena laatu ja koulutuksellinen tasa-arvo

Suomen peruskoulujärjestelmä on saanut paljon huomiota viime vuosina, pääosin hyvien PISA-tulosten vuoksi. Suomalaiset nuoret ovat osaamiseltaan maailman huippua sekä lukemisessa (PISA 2000), matematiikassa (PISA 2003) että luonnontieteissä (PISA 2006) (ks. OECD 2001, 2004, 2006). Hyvän keskimääräisen tason ohella vaihtelu koulujen välillä on pientä (emt.) samoin kuin erot osaamisessa eri sosioekonomisista taustoista tulevien oppilaiden välillä (Kivirauma & Ruoho 2007). Suomalaisen koulun tuloksissa näyttää siis toteutuvan yhtä aikaa korkea oppimisen taso ja hyvä maantieteellinen ja sosiaalinen tasa-arvo. Maahanmuuttajien tai muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden suoritukset ovat tosin keskimääräistä heikompia varsinkin luetun ymmärtämisessä. Erot matematiikan osaamisessa ovat selvästi pienempiä, ja itse asiassa suomalaisten maahanmuuttajien matematiikan suoriutuminen on lähellä OECD:n ei-maahanmuuttajaoppilaiden keskiarvoa ja selvästi parempi kuin esimerkiksi USA:n oppilaiden keskimääräiset tulokset. (Itkonen & Jahnukainen 2007.)

Nämä tulokset ovat vakuuttavia, mutta ehkä vielä mielenkiintoisempi on se tosiasia, että suomalaisten nuorten ero OECD maiden keskiarvoon on suurin osaamisen jakauman alimmissa persentiili-ryhmissä (ks. kuvio 1).



**Kuvio 1.** Suomalaisten nuorten luetunymmärtämisen pistemäärä verrattuna persentileittäin OECD:n keskiarvoon PISA 2003 -tutkimuksessa (Moberg & Savolainen 2006)

Selityksiä suomalaisnuorten menestykselle on löydetty monia, eikä yksikertaisia vastauksia varmaan ole. Seuraavassa kappaleessa esittelen kuitenkin muutamia mahdollisia selityksiä tarkastelemalla ensin suomalaiselle koulutuspolitiikalle ominaisia kehityspiirteitä sekä suomalaiselle koululle tyypillisen oppimisen tukijärjestelmän roolia peruskoulussa.

## Peruskoulu tasa-arvon ja hyvän osaamisen tuottajana

Suomen kehittyminen nykyisen kaltaiseksi koulutusyhteiskunnaksi on tapahtunut varsin äskettäin ja perustuu pohjoismaiseen hyvinvointivaltion malliin. Pohjoismaisen yhteiskuntamallin kulmakiviä ovat muun muassa kansalaisten yhtäläiset oikeudet, julkisten palvelujen kattava vastuu kaikista kansalaista, pyrkimys tuloerojen tasoittamiseen ja täystyöllisyyteen sekä sukupuolten tasa-arvo. Hyvinvointiyhteiskuntaan soveltuvan koulujärjestelmän alkuna voidaan nähdä oppivelvollisuuden pidentäminen yhdeksänvuotiseksi ja peruskouluuudistus, joka toteutettiin 1970-luvulla. (Antikainen 2006.)



Peruskoulu-uudistusta voidaan pitää varsin radikaalina. Siinä missä aikaisemmassa koulujärjestelmässä lapset jaettiin neljännen luokan jälkeen käytännöllisesti ja akateemisesti orientoituneisiin koulutuslinjoihin, peruskoulu-uudistus toi lähes kaikki lapset ja nuoret 9-vuotiseen yhtenäiskouluun. Tavoitteena oli vaikuttaa koulu-uudistuksen kautta sosiaalisen tasa-arvoisuuden lisääntymiseen. (Kivirauha, Klemelä & Rinne 2006.)

Peruskoulu-uudistusta edelsi Suomessa aktiivinen poliittinen keskustelu, aivan kuin Ruotsissakin muutamia vuosia tätä ennen (Husen 1962). Jälkikäteen tarkasteltuna on mielenkiintoista, että monet 1960-luvulla peruskoulukeskustelussa esitetyistä argumenteista olivat hyvin samantapaisia kuin millä vielä tänäänkin vastustetaan tai puolustetaan inklusiivisen koulun kehittämistä. Oltiin esimerkiksi huolissaan, että kaikille yhteinen koulu olisi uhka koulutuksen laadulle, erityisesti kaikkein lahjakkaimpien lasten näkökulmasta. Toisaalta epäiltiin, että yhdistetty peruskoulu olisi liian vaativa epäsuotuisemmista oloista tuleville lapsille ja että lisääntynyt heterogeenisyys johtaisi kurinpidollisiin ongelmiin. Näiden taas pelättiin heikentävän kaikkien lasten oppimismahdollisuuksia ja olevan uhka opettajien työssä jaksamiselle. Tämä 1960-luvun keskustelu jakoi poliittisen kentän selvemmin kuin keskustelu peruskoulusta ja inklusiivisesta opetuksesta tänä päivänä. (Rossi 2007). Kaiken kaikkiaan kaikille yhteisen peruskoulun yhtenä vahvana puoltavana argumenttina sekä Suomessa että Ruotsissa oli ”lahjakkuusreservien” parempi hyödyntäminen, sillä rinnakkaiskoulujärjestelmän aikaisen valikoinnin katsottiin johtavan siihen, että kaikki oppilaat – erityisesti alemmista sosiaaliluokista tulevat – eivät pääse oppimaan kykyjään edellyttävällä tavalla (Husen 1962).

Peruskoulun myötä kehittyneet koulutuspoliittiset linjaukset ovat myös pysyneet vielä tähän päivään asti kansainvälisesti vertaillen omintakeisina. Sahlbergin (2007) mukaan koulutuksen laatua on kansainvälisesti yritetty parantaa kolmen koulutuspoliittisen strategian avulla. Nämä ovat 1) koulutuksen laadun standardointi, 2) erityisen huomion kiinnittäminen luku- ja laskutaidon kehittämiseen

sekä 3) seuraamuksellisen tulovastuun (consequential accountability) tuominen koulujen rahoitusperusteeksi. Suomalainen koulutuspolitiikka on – ainakin tähän asti – päätyntynyt toisenlaisiin valintoihin kaikissa näissä asioissa. Siinä missä monissa maissa sekä kouluille, opettajille että oppilaille on asetettu selkeät suoritusstandardit laadun varmistamiseksi, suomalainen systeemi on luottanut paikallisesti hyviksi havaittuihin käytänteisiin ja koulukohtaisesti täsmennettyihin opetussuunnitelmiin ja oppimistavoitteisiin. Yksi kansainvälisesti erikoinen ratkaisu on se suomalainen käytäntö, että numeerinen arvostelu alkaa usein vasta kuudennella luokalla, joskin tässäkin päättävältä on koulutuksen järjestäjällä ja numeerinen arviointi voidaan aloittaa myös aiemmin.

Kapea-alaisen luku- ja laskutaitoon keskittymiseen sijaan suomalaisessa koulussa on myös systemaattisesti suosittu yksilön kokonaisvaltaisemman kasvun ja kehityksen tukemista (Sahlberg 2007). Toisin juuri luku- ja laskutaidon varhaisen kehityksen tukemiseen on Suomessa puolestaan voimakkaasti panostettu osa-aikaisen erityisopetuksen kautta (Kivirauma & Ruoho 2007).

Suomalaisessa koulussa ei myöskään, ainakaan vielä, ole omaksuttu taloudellisen tulovastuun mallia, jossa koulun saama valtion tuki määräytyisi suorassa suhteessa koulun tuottamiin oppimistuloksiin, joita useissa maissa mitataan kansallisella tasolla standardoiduilla testeillä. Suomalainen koulutuspolitiikka on tämän sijaan perustunut toisenlaiseen tulovastuuseen, jota Sahlberg kutsuu nimellä ”intelligent accountability with trust based professionalism”. Vastuu on tällöin kaksisuuntaista: kouluilla on tuloksista vastuu koulutoimelle ja koulutoimella on vastuu riittävien edellytysten luomisesta kouluille. Tällaiset joustavat järjestelyt mahdollistuvat suomalaisessa koulussa vallitsevan ”luottamuksen kulttuurin” kautta. (Sahlberg 2007.)

Peruskoulu-uudistuksessa kuitenkin selvästi myös ennakoitiin tulleita haasteita ja näihin reagoitiin kahdella keskeisellä tavalla. Toisaalta opettajia koulutettiin ja kannustettiin eriyttämään opetustaan (Kangasniemi 1997) ja toisaalta peruskouluun luotiin uusi oppimisen tukijärjestelmä, osa-aikainen erityisopetus. Peruskoulu-uudis-

tuksen jälkeen myös kaikki opettajankoulutus siirtyi yliopistoihin ja muuttui maisteritasoiseksi koulutukseksi 1970-luvun lopulla, mikä ratkaisuna on tänäkin päivänä maailmanlaajuisesti ajatellen varsin poikkeuksellista. Tämä koulutuspoliittinen ratkaisu ei ainakaan ole vähentänyt Suomelle tyypillistä opettajan ammatin varsin korkeaa arvostusta (ks. Nummenmaa & Välijärvi 2006)<sup>1</sup>.

Taannoin tehty 25 maan vertailu (Mckinsey & Company 2007) korostaa myös hyvien opettajien merkitystä laadukkaan koulutuksen ja oppimisen tuottamisessa. Tässä vertailussa oli mukana 10 parhaiten PISA-tutkimuksessa menestynyttä ja 15 muuta maata, ja siinä pyrittiin löytämään niitä tekijöitä, jotka ovat parhaimmille maille yhteisiä ja jotka erottavat ne heikommin menestyneistä maista. Kolmesta keskeisestä tuloksesta kaksi liittyi opettajien laatuun. Huippumaat näyttävät kaikki saavan oikeat ihmiset opettajiksi, koska niissä opettajankoulutukseen on suuri kysyntä ja koulutettavat voidaan valita suuresta joukosta hakijoita. Valinnat tehdään lisäksi usein ennen varsinaisen koulutuksen alkua, joten opettajaksi ei ”erikoistuta” vasta jonkun yliopistollisen tutkinnon suorittamisen jälkeen. Vaikka näissä maissa opettajien palkat ovat joko OECD maiden keskitasoa tai sen yllä (suhteutettuna kansantuloon), useimmat niistä käyttävät koulutukseen kokonaisuutena vähemmän rahaa kuin OECD maissa keskimäärin. Toinen kymmentä parasta maata yhdistävä piirre oli, että niissä pystytään kouluttamaan tehokkaita opettajia. Tähän päästään muun muassa siten, että opintojen aikana järjestetään riittävästi käytännöllistä harjoittelua, opettajia tuetaan kouluissa ja heille mahdollistetaan toinen toisiltaan oppiminen sekä valitaan ja koulutetaan kouluihin hyviä pedagogisia johtajia.

## Huipputuloksiin heikkoja tukemalla

Peruskoulu-uudistus merkitsi suuria muutoksia erityisopetuksessa. Aiemmin erityisopetus oli ollut muusta opetuksesta erillinen järjestelmä, mutta peruskoulu-uudistus loi painetta saattaa erityisopetus

kiinteämmin muun opetuksen osaksi. Merkittävin uudistus, jossa tämä näkyi, oli uuden erityisopetuksen muodon, osa-aikaisen erityisopetuksen, sisällyttäminen vuoden 1968 lakiin koulutuksen järjestämisestä. Tuolloin siis ennakoitiin oppilasjoukon lisääntyvän heterogeenisyyden tuomia haasteita ja osa-aikainen erityisopetus nähtiin yhdeksi koulutuspoliittiseksi keinoksi vastata tähän haasteeseen. (Kivirauma & Ruoho 2007.)

Osa-aikainen erityisopetus on kansainvälisessä vertailussa omintakeinen erityisen tuen antamisen muoto. Merkittävää siinä on, että oppilaalle voidaan antaa intensiteetiltään vaihtelevaa erityistä tukea joustavasti, ilman raskaita ja usein aikaa vieviä diagnoosiprosesseja ja sopimusmenettelyjä, jotka on koettu pulmaksi joissakin maisa (Grubb 2007). Tukea pyritään myös kohdistamaan lapsille mahdollisimman varhaisessa vaiheessa koulupolkua. Valtaosa varsinkin osa-aikaisen erityisopetuksen resursseista on kohdistettu ensimmäisiin kouluvuosiin ja erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen sekä matematiikan taitojen kehittymisen tukemiseen (Kivirauma & Ruoho 2007).

Suomalaisen erityisopetuksen kehittymistä on leimannut peruskoulu-uudistuksen alusta alkanut jatkuva kasvu. Vaikka kasvu on ollut suurinta osa-aikaisessa erityisopetuksessa, myös perinteisempi erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen erityisopetus on lisääntynyt tasaisesti näiden lähes 40 vuoden aikana. Varsinkin aivan viime vuosina on erityisopetussiirottojen määrä lisääntynyt radikaalisti, ja uusimpien tilastojen mukaan noin 8 prosentille peruskoulun oppilaista on tehty erityisopetukseen siirtopäätös.

Nämä tilastot eivät kuitenkaan kerro suoraan totuutta suomalaisesta erityisopetuksesta. Ensinnäkin viime vuosien erityisopetussiirottojen kasvu selittyy lähes kokonaan sellaisilla erityisopetussiirottoilla, joissa oppilasta opetetaan joko kokonaan tai osittain integroidusti oman perusopetusryhmän kanssa. Toisaalta erityiskouluissa tapahtuva opetus on vähentynyt. Päätös erityisopetukseen siirtämisestä ei siis tällä hetkellä merkitse päätöstä erityisen tuen antamisen paikasta, vaan tämän päätöksen mahdollistama tuki voidaan antaa monin eri

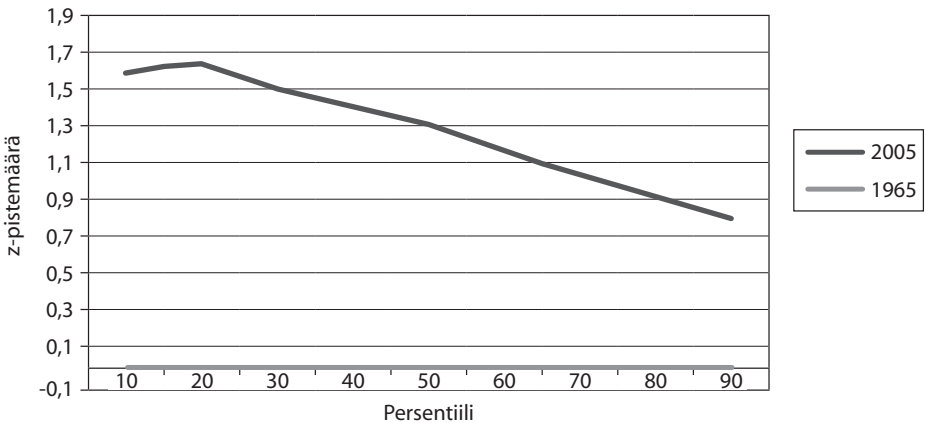
tavoin. Käytännöt eri opetuksen järjestäjien kesken vaihtelevat suuresti. Erityisopetuksen strategiatyöryhmä (Opetusministeriö 2007) on esittänyt tätä vaihtelua jäsentäviä muutoksia, ja nähtäväksi jää, mitä erityisen tuen antamisesta säädetään valmisteilla olevassa uudessa laissa ja opetussuunnitelmassa.

Tämän päivän näkökulmasta on mielestäni väärin tulkita, että erityisopetus ja muu opetus muodostavat niin sanotun kaksoisjärjestelmän, jossa erityisopetus on kokonaan erillinen järjestelmä peruskoulun sisällä. Valtaosa erityisopetuksesta tapahtuu tavallisen perusopetuksen osana, tavallisissa peruskouluissa. Toisekseen, vaikka erityisopettajien kouluttamiseen on omat yksikkönsä yliopistoissa ja koulutuksen ydin on erityispedagogiikassa pääaineena, kiinnittyä erityisopettajan ammatti myös koulutuksen kautta vahvasti opettajuuteen. Eri yliopistoissa järjestettävä koulutus antaa myös erityisopettajille laajat valmiudet toimia erilaisissa tehtävissä, eikä koulutusta ole organisoitu esimerkiksi vammaisuuden mukaan meneviin linjoihin.

Erityisopetuksen määrälliseen kasvuun on kuitenkin suhtauduttava kriittisesti. Selityksiä kasvulle on monia: yhtäältä uskotaan oppilaiden pulmien lisääntyneen ja toisaalta diagnoositarkkuuden nähdään kehittyneen. Tätä tulkitaan siten, että peruskoulu sietää aiempaa vähemmän erilaisuutta ja haluaa kontrolloida tiukemmin normeihin sopimattomia oppilaita. Kasvu voidaan myös tulkita koulutuksen järjestäjien lisääntyneeksi haluksi tukea oppimisessaan pulmia kokevia oppilaita, oli pulmien syy sitten oppilaassa tai hänen ympäristössään.

Kansainvälisestä näkökulmasta tarkasteltuna voidaan todeta, että samalla kun peruskoulu on tuonut meille yhdenlaisen kaikille yhteisen koulun, ovat myös oppimisen tulokset olleet erinomaisia. Oppimisen pulmiin suunnattu lisääntynyt erityinen tuki lienee myös ollut tuloksekasta, koska erot heikkojen ja hyvien välillä ovat Suomessa pienet ja varsinkin heikot oppilaat ovat merkittävästi parempia kuin vastaavat oppilaat muissa OECD-maissa keskimäärin. Tueksi tälle tulkinnalle voidaan vielä esittää kaksi argumenttia: Ensinnäkin suo-

malaislasten ja nuorten menestys kansainvälisissä vertailuissa ei ole aina ollut tällä tasolla. Aikaisemmat vertailut osoittavat muun muassa, että suomalaiset oppilaat olivat esimerkiksi matematiikan taitoiltaan vielä 1980-luvulla alle kansainvälisen keskitason ja ovat vasta vähitellen päässeet nykyiselle huippusijalle. (Ks. Sahlberg 2007, 160). Toiseksi nykynuorten luetun ymmärtämisen taidot ovat merkittävästi parempia kuin nuorten taidot 40 vuotta aiemmin (Moberg & Savolainen 2008). Tämän osoitti suomalainen vertailututkimus, jossa tarkasteltiin nuorten luetun ymmärtämisen taitoja ennen peruskoulu-uudistusta (1965) ja nykyisin (2005). Tutkimuksen otokset olivat vertailukelpoisia ja nuorten taitoja mitattiin samalla testillä molempina aikoina. Tulosten mukaan ero nuorten suoriutumisessa oli kaikkein suurin heikommin menestyneiden nuorten joukossa (ks. kuvio 2). (Moberg & Savolainen 2008.) Vertailu peruskoulua edeltävään ajankohtaan tuotti siis hyvin samanlaisen eron suoritusjakauksissa kuin nykynuorten vertailu OECD:n keskiarvoon luetun ymmärtämisessä (ks. kuvio 1). Merkittävää on huomata, että vuonna 1965 vain 2 prosenttia nuorista oli saanut osa-aikaista erityisopetusta, kun vastaava osuus vuoden 2005 otoksessa oli 29 prosenttia (Moberg & Savolainen 2008).



**Kuvio 2.** Yhdeksäsluokkalaisten luetun ymmärtämisen pistemäärien erotus persentiileittäin vuonna 1965 (asetettu 0-tasoksi) ja vuonna 2005 (Moberg & Savolainen 2008)

Yhteenvetona voidaan todeta, että suomalainen peruskoulu on vähitellen onnistunut kaventamaan eroa koulussa hyvin ja heikosti menestyvien oppilaiden oppimisessa. Tämä kaventuminen ei suinkaan ole tapahtunut lahjakkaiden oppilaiden kustannuksella, vaan pikemminkin koulussa vaikeuksia kokevien oppilaiden intensiivisellä tukemisella.

## Johtopäätökset

Tässä artikkelissa esitettyjen havaintojen perusteella voidaan opetuksen kehittämisestä, erityisopetuksen roolista ja inklusiivisen koulun mahdollisuuksista esittää seuraavat kolme teesiä:

1. Opettajien ja erityisopettajien rooli on ratkaiseva inklusiivista koulua kehitettäessä.
2. Se, kuinka opetetaan ja mitä luokassa tapahtuu, on tärkeämpää kuin millainen ja missä luokka on.
3. Tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tavoittelu voi myös johtaa opetuksen ja koulutuksen laadun paranemiseen.

Opettajien toiminta on ehkä tärkein koulutuksen laadun selittäjä. Kansainvälinen koulutuksen laatua koskenut vertailu puki tämän asian sanoiksi seuraavasti: ”The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers” (McKinsey & Company 2007, luku 1). Kun tarkastellaan, kuinka paljon on olemassa tehokkuustutkimuksia erilaisista opetusmenetelmistä tai erityispedagogisista interventioista, on yllättävää, kuinka vähän on tutkimusta, jossa konkreettisesti tutkittaisiin ”opettaja-efektiä”. Joidenkin tutkimusten mukaan hyvän opettajan vaikutus lasten oppimiseen on kuitenkin niin valtava, että sen rinnalla muiden tekijöiden – kuten luokkakoona – vaikutus on minimaalinen (ks. esim. Sanders & Horn 1998). Kuten McKinsey & Companyn (2007) tutkimus toteaa, opettajan-koulutuksen tasolla ja oikeiden ihmisten saamisella opettajankoulutukseen on suuri merkitys ja tämän asian huomioiminen on varmas-

ti perusteltu osa koulutuksen laadun kehittämiseen tähtävää koulutuspolitiikkaa.

On myös mielenkiintoista havaita, että luokan heterogeenisyydellä näyttää olevan suhteellisen pieni vaikutus oppimisen laatuun (Dyson ym. 2004; Sanders & Horn 1998) verrattuna opettajan merkitykseen. Tämä havainto varmaan osin selittää sen, miksi erityisopetussijoituksilla ei ole ollut vaikutusta oppimistuloksiin tai vaikutus on ollut jopa negatiivinen (Forness 2001). Se mitä luokassa todella tapahtuu, eli kuinka opettaja opettaa ja millaista on vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä tai oppilaiden kesken, vaikuttaisi paljon tärkeämmältä kuin se, onko kyse oppimisesta erityisluokassa tai luokassa, jossa on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Myös Dysonin ym. (2004) laaja tutkimus viittaa selvästi tähän suuntaan: integroitujen erityisoppilaiden määrän vaihtelulla ei ollut merkittävää vaikutusta oppimistuloksiin tai sosiaaliseen hyvinvointiin.

Yhteinen koulu kaikille ei siis näytä olevan uhka opetuksen laadulle, vaan tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen tähtävä koulutuspolitiikka voi myös johtaa koulutuksen laadun paranemiseen. Sekä suomalaista peruskoulu-uudistusta koskevat havainnot että PISA-tutkimuksissa parhaiten menestyviä maita koskevat tulokset tukevat tätä johtopäätöstä. Tasa-arvon lisääminen oli yksi peruskoulu-uudistuksen johtavista periaatteista, ja se johti kaikille yhteisen yhdeksänvuotisen peruskoulun syntyyn. Oppilasjoukon heterogeenisyyden lisääntymisestä huolimatta peruskoulusta on vähitellen tullut koulujärjestelmä, jossa samanaikaisesti on koulutuksen laatu parantunut ja sosiaalinen ja maantieteellinen tasa-arvo lisääntynyt. Ero heikosti ja hyvin menestyvien oppilaiden välillä on kaventunut heikojen oppilaiden suoritusten paranemisen kautta.

Kymmenen PISA-tutkimuksissa parhaiten menestyneen maan vertailussa heikommin menestyneisiin maihin oli mielenkiintoinen havainto, että hyvin menestyneet maat pyrkivät systemaattisesti takaamaan, että kaikki oppilaat – myös oppimisessaan vaikeuksia kokevat – saavat mahdollisimman hyvää opetusta. Osana tätä prosessia näissä maissa paitsi asetetaan odotukset kaikkien lasten oppimiselle



riittävän korkealle, myös ohjataan lisäresursseja oppimisen tukemiseen niille, jotka sitä eniten tarvitsevat. Tämä edellyttää riittävän hyvää oppimisen edistymisen seuranta- ja oppilastasollaa (McKinsey & Company 2007). Suomalaisessa peruskoulussa erityisesti osa-aikainen erityisopetus on tällainen oppimisen tukiresurssi, jota voidaan joustavasti ja nopeasti kohdistaa tarpeen mukaan. Näiden tulosten valossa peruskoulu-uudistuksessa tehdyt koulutuspoliittiset linjaukset, joiden myötä meille on syntynyt opettajien ammattitaitoon perustuva luottamuksen kulttuuri ja joustavat oppimisen tukijärjestelmät, ovat vaikuttaneet varsin hyvin onnistuneilta.

Tulevaisuuden kannalta kriittinen koulutuspoliittinen kysymys on kuitenkin, mihin suuntaan peruskoulua jatkossa kehitetään. Johtaako vapaa kouluvalinta lisääntyvään koulujen eriarvoistumiseen, josta on jo havaintoja (Seppänen 2001), ja toteutuuko ylikansallistuvan koulutuspolitiikan uhkakuvat (Ball 2001)? Ryhdytäänkö peruskoululaitosta johtamaan globaalien valtavirtojen mukana markkinavetoisen johtamiskulttuurin ja suoritusperusteisen resurssien kohdentamisen suuntaan?

Suomalaisen peruskoulun voidaan katsoa toimineen tähän asti hyvin ja erityisopetuksella on tässä merkittävä osansa. On kuitenkin huomattava, että tässä artikkelissa esitetyt erityisopetuksen menetelmiä ja inklusiivista opetusta koskevat havainnot perustuvat ensisijaisesti ulkomaisen tutkimuksen tuloksiin, koska vastaavaa tutkimusta ei Suomessa ole juuri tehty. Suomalaisen erityisopetuksen kehittäminen on herättänyt viime aikoina voimakasta julkista keskustelua, jonka perusteluissa korostuvat erilaiset ideologiat ja eri asianomistajatahojen intressit. Erityisopetuksen kehittämisen haasteisiin vastaaminen edellyttäisi pikaisesti myös opetuksen menetelmien toivuutta ja tehokkuutta koskevan tutkimuksen tekemistä Suomessa.

## Lähteet

- Antikainen, A. 2006. In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3), 229–243.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat euroop-palaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 1, 21–43. Helsinki.
- Dalhgren, I. 1984. En skole for alle: bestraebelser hen imod integratio af specialundervisningens elever i de nordiska lande: oversigt over en situation. Kööpenhamina: Nord.
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *Inclusive education*. *World yearbook of education* 1999. Lontoo: Kogan Page, 36–53.
- Dyson, A., Farrwel, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. 2004. Inclusion and pupil achievement. Department for Education and skills, Research Report No 578. University of Newcastle.
- Eklindh, K. 1996. Alla barn och ungdomars rätt till en god utbildning i en sammanhållen skola för alla elever. Nordiska ämbetsmannakommitten för specialundervisning -työryhmän laatima lausunto Pohjoismaiden Ministeriuvostolle. Julkaisematon.
- Forness, S. 2001. Special education and related services: what have we learned from meta-analysis. *Exceptionality* 9, 185–197.
- Grubb, W. N. 2007. Dynamic inequality and intervention: lessons from a small country. *Phi Delta Kappan* 89 (2), 105–114.
- HS 2008. Helsingin Sanomat. Koulutusliite 27.2.2008.
- Husen, T. 1962. Koulu muuttuvassa yhteiskunnassa. Helsinki: Tammi.
- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. 2007. An analysis of accountability policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education* 54 (1), 5–23.
- Jahnukainen, M. 2003. Laman lapset. Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (5), 501–507.
- Kalambouka A., Farrell P., Dyson A. & Kaplan I. 2005. The impact of population inclusivity in schools on student outcomes. *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Lisätietoja <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=287> (Luettu 5.3.2009.)
- Kangasniemi, E. 1997. Valmistakaa tietä peruskoululle; peruskoulun väliaikaisesta opetus suunnitelmasta 30 vuotta. *Kasvatus* 28 (5), 415–428.

- Kivirauma, J. & Ruoho, K. 2007. Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education* 53, 283–302.
- Kivirauma, J., Klemelä, K., & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117–133.
- McKinsey & Company. 2007. How the world’s best performing school systems come out on top. [http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education\\_report.pdf](http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf) (Luettu 22.8.2008.)
- Mitchell, D. 2005. Introduction. Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. Teoksessa D. Mitchell (toim.) *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives*. London and New York: Routledge, 1–21.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2006. Reading literacy and special education – The particular case of Finland. A paper presented in the Symposium on Special Pedagogy ”State of the art in practical work, research and education”. University of Verona 5–7.5.2006.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2008. Suomalaisten 9- ja 15-vuotiaiden lukutaidon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle. *Kasvatus* 39 (1), 31–38.
- Nummenmaa, A.-R., & Välijärvi, J. (toim.) 2006. *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- OECD 2001. *Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD 2004. *Learning for Tomorrows World. First results from PISA 2003*. Paris: OECD
- OECD 2006. *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow’s World. Volume 1: Analysis*. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf> (Luettu 9.10.2008.)
- Opetusministeriö. 2007. *Erytisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Rossi, J. 2007. Erytisopetusdiskurssin määrittäminen koulutuspoliittisessa valtiopäiväkeskustelussa vuosina 1963–2002. Joensuun yliopisto. Erytispedagogiikan pro gradu -työ.
- Sahlberg, P. 2007. Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Educational Policy* 22 (2), 147–171.
- Sanders, W. & Horn, S. 1998. Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) Database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 12, 247–256.

- Seppänen, P. 2001. Kouluvalinta perusopetuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 1, 185–203. Helsinki.
- UNESCO 2005. Guidelines for inclusion: ensuring access to Education for All. Paris: UNESCO.
- UNESCO 2008. Policy guidelines on inclusive education. A draft, working document discussed in 48th International Conference on Education (ICE) on Inclusive education: the way to the future. Paris: UNESCO.

## Viitteet

1. Mielenkiintoisena anekdoottina mainittakoon Helsingin Sanomien teettämä kysely (HS 27.2.2008), jossa selvitettiin 15–74-vuotiailta suomalaisilta, mitkä ammatit olivat suosituimpia puolison valintaa ajatellen. Naisvastaajien joukossa opettajan ammatti sai kolmannen sijan heti lääkärin ja eläinlääkärin jälkeen ja miesvastaajilla opettaja oli ensimmäisellä sijalla ennen sairaanhoitajaa, lääkäriä ja arkkitehtiä.

## Kirjoittajat

*Jarkko Alajääski* (TkT, FL) jäi kesällä 2009 eläkkeelle toimittuaan pitkään matematiikan didaktiikan lehtorina Turun ja Oulun yliopistoissa. Tutkimustoiminnassaan hän on tarkastellut muun muassa luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintoja ja tietotekniikan opetuskäyttöä niin koulu- kuin yliopistokoulutuksessakin sekä teollisuuden henkilökuntakoulutuksessa.

Sähköposti: [jarkko.alajaaski@iki.fi](mailto:jarkko.alajaaski@iki.fi)

*Tuuli Asunmaa* (KM, DI) on työskennellyt Helsingin yliopistossa valintasihteerinä, opintoneuvojana ja opintoasiainkoordinaattorina sekä Helsingin kaupungin suomenkielisessä työväenopistossa käsityönopettajana. Nykyisin hän toimii VAKAVA-verkoston koordinaattorina.

Sähköposti: [tuuli.asunmaa@helsinki.fi](mailto:tuuli.asunmaa@helsinki.fi)

*Päivi Atjonen* on kasvatustieteen professori Itä-Suomen yliopiston filosofisessa tiedekunnassa. Hän on tutkimuksissaan käsitellyt muun muassa opettajan pedagogista ajattelua, opiskelijoiden tutkimusosaamista, arviointia ja pedagogista etiikkaa.

Sähköposti: [paivi.atjonen@uef.fi](mailto:paivi.atjonen@uef.fi)

*Anneli Eteläpelto* (FT) on professori (aikuiskasvatus) Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden laitoksella. Hän on aiemmin työskennellyt kasvatustieteiden professorina Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen Opettajankoulutuslaitoksilla. Eteläpelto on aiemmin tutkinut asiantuntijuutta ja sen kehittymistä koulutuksessa ja työelämässä. Nykyisin hänen tutkimushankkeensa koskevat ammatillista identiteettiä ja toimijuutta erityisesti kasvatus- ja hoitoalan koulutuksessa sekä työssä.

Sähköposti: [anneli.etelapelto@edu.jyu.fi](mailto:anneli.etelapelto@edu.jyu.fi)

*Soili Keskinen* on kasvatustieteen professori, psykologian tohtori sekä työ- ja organisaatiopsykologian dosentti. Hän työskentelee Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen johtajana ja koulutuksesta vastaavana varadekaanina. Tutkimusintresseinä ovat esimerkiksi oppiminen innovaatioprosesseissa sekä esimies- ja työyhteisötaidot opetusallalla.

Sähköposti: [soikes@utu.fi](mailto:soikes@utu.fi)

*Anna-Maija Niemi* (KM, lo) tekee väitöstutkimusta käyttäytymistieteiden laitoksella Helsingin yliopistossa. Maaliskuusta 2010 lähtien hän työskentelee valtakunnallisessa tutkijakoulu KASVA:ssa tohtori-koulutettavana. Niemen väitöstutkimuksessa tarkastellaan ammatillisen erityisopetuksen käytäntöjä ja toimijoita.

Sähköposti: [anna-maija.niemi@helsinki.fi](mailto:anna-maija.niemi@helsinki.fi)

*Pekka Rähä* on kasvatustieteen lisensiaatti. Nykyisin hän toimii Jyväskylän yliopistossa sekä opettajankouluttajana että tutkijana. Hän on tutkimuksissaan keskittynyt erityisesti opettajankoulutuksen opiskelijavalintoihin ja niiden piileviin merkitysrakenteisiin. Rähä toimii myös VAKAVAn valintakoetyöryhmän puheenjohtajana.

Sähköposti: [pekka.raiha@edu.jyu.fi](mailto:pekka.raiha@edu.jyu.fi)

*Marjo Räsänen* on taiteen tohtori. Hän toimii kuvataidekasvatuksen lehtorina Turun opettajankoulutuslaitoksella sekä taidekasvatuksen dosenttina Taideteollisessa korkeakoulussa. Räsänen on tutkinut taiteen ymmärtämistä, kuvataidetta opettavien ammatti-identiteettiä sekä taide- ja taitoaineiden tiedonkäsitystä.

Sähköposti: [mamara@utu.fi](mailto:mamara@utu.fi)

*Hannu Savolainen* toimii erityispedagogiikan professorina Itä-Suomen yliopistossa. Hän on tutkinut muun muassa oppimisvaikeuksien merkitystä nuorten koulutusuralle peruskoulun jälkeen ja opiskelijoiden hyvinvoinnin selittäjiä sekä erityisopetuksen roolia suomalaisessa koulujärjestelmässä. Tämän lisäksi hän tekee vertailevaa tutkimusta opettajien inklusiokäsityksistä eri maissa.

Sähköposti: [hannu.savolainen@uef.fi](mailto:hannu.savolainen@uef.fi).

*Reijo Siltala* (KM, lo) työskentelee Huittisten kaupungin hankevas-  
taavana tehtävänään erityisesti ammattikorkeakoulun liiketoiminta-  
koulutuksen ja yritysälähtöisyyden kehittämisen. Aiemmin hän on  
tehnyt Turun yliopistossa Suomen Akatemian, Tekesin ja Työ- ja  
elinkeinoministeriön tutkimushankkeissa innovaatio-, innovatiivi-  
suus- ja oppimistutkimusta.

Sähköposti: [reijo.siltala@huittinen.fi](mailto:reijo.siltala@huittinen.fi)

*Anu Tenhunen* (KM, eo) työskenteli perusasteen erityisopettajana en-  
nen siirtymistään opettajankouluttajaksi ja tutkijaksi. Nykyisin hän  
toimii Turun yliopiston Rauman yksikössä kasvatustieteen assistent-  
tina. Hän valmistelee väitöskirjaa ryhmään kuulumista mahdollista-  
vasta opettajuudesta.

Sähköposti: [anu.tenhunen@utu.fi](mailto:anu.tenhunen@utu.fi)

*Katja Vähäsantanen* (KM) työskentelee Jyväskylän yliopiston kasva-  
tustieteiden laitoksessa tutkijana. Valmisteilla olevassa väitöskirjas-  
saan hän tutkii ammatillisten opettajien identiteettineuvotteluita ja  
toimijuutta muuttuvissa työkäytännöissä.

Sähköposti: [katja.vahasantanen@jyu.fi](mailto:katja.vahasantanen@jyu.fi)

## Sanasto

### *altruistinen*

epäitsekäs, uhrautuvainen

### *analogia*

yhdenmukainen, vastaava, samankaltainen, verrattavissa oleva

### *aristoteelinen*

Aristoteleen oppien mukainen (Aristoteleen etiikan perusajatus on se, että yksilön tulee käyttäytyä jatkuvasti hyveellisesti ja kehittää hyveitä, sen sijaan että hän tekisi vain yksittäisiä hyviä tekoja.)

### *artikuloida*

ilmaista, jäsentää, lausua ääneen

### *behaviorismi*

psykologian tutkimussuunta, joka tutkii vain ulkoista, objektiivisesti havaittavissa olevaa käyttäytymistä, eikä subjektiivisia, laadullisia mentaalisia prosesseja, kuten tietoisuutta, tunteita, ajatuksia, motiiveja yms. Behaviorismin mukaan oppiminen on yksinkertaisimmillaan reagointia erilaisiin ärsykkeisiin.

### *Cronbachin alfa-kerroin*

mittaluku, jonka avulla mitataan muuttujajoukon sisäistä konsistenssia eli yhtenäisyyttä. Sitä käytetään usein arvioitaessa mittaustulosten reliabiliteettia eli niiden vapautta satunnaisvirheestä. Cronbachin alfa vaihtelee välillä 0-1, ja mitä lähempänä arvo on yhtä, sitä vähemmän mittaustuloksissa on satunnaista virhettä.

### *deduktiivinen*

yleisestä yksityiseen johtava

### *deduktio*

yksityisen päätelmän tekeminen yleisistä totuuksista

### *determinismi*

näkemyksen mukaan tapahtuminen on sillä tavoin määräytynyttä, ettei voida tapahtua mitenkään toisin

### *dialektinen*

keskenään keskusteleva, väittelevä

### *dilemma*

pulma, ongelma, ratkaisemisen vaikeus; valinta kahden huonon vaihtoehdon välillä

### *diskriminointi*

syrijintä



*diskurssi*

keskustelu, mielipiteiden vaihto; jostakin käytävän keskustelun kokonaisuus sääntöineen

*dogmi*

arvovaltaisen tahon esittämä sääntö; ajatus, josta ihminen pitää kiinni

*eetos*

yksilön tai kansan moraalinen mielensuunta, moraalinen asennoituminen; moraalili, siveys

*eklektinen*

valitseva, toisen katsomuksia tai muita aineksia omaksuva ja yhdistelevä

*eksplisiittinen*

selvä, suoraan ilmaistu, yksiselitteisesti ilmaistu, suora, nimenomainen

*empiirinen*

kokeellinen, kokemukseen perustuva; jokaiselle väitteelle ja teorialle on kokeellisen (kokeellinen, havainnoitu) vahvistus

*epistemologia*

tietoteoria, tieto-oppi; filosofian osa-alue, joka tutkii tietoon ja tietämiseen liittyviä kysymyksiä

*etnografinen tutkimus*

kulttuurien tai yhteisöjen tutkimusta, joka tavallisesti perustuu osallistuvalla havainnoinnilla ja haastattelulla kerättyihin laadullisiin aineistoihin. Sen tavoitteena on yleensä ymmärtää asioiden ja tapahtumien merkitystä osallisten omasta näkökulmasta.

*etnologiatieteet*

kansatieteet, kansanelämää tutkivat tieteet

*formaali*

muodollinen, virallinen

*formalismi*

suuntaus, tutkimuksen ala tai tarkastelutapa, joka painottaa muotoa sisällön tai merkityksen sijaan

*funktionaalinen*

toiminnallinen, toimintaa koskeva, toiminta-

*hypoteettinen*

oletettu, kuvitteellinen

*imperatiivi*

käsky, (sisäinen) määräys

*implikaatio*

vihjaus, viite; seuraus, jälkimmäisen asian sisältyminen edelliseen

*implikoida*

ilmaista peitellysti, vihjata, viitata; sisältää, olla perusteena jollekin, johtaa loogisesti päätellen johonkin

*implisiittinen*

epäsuorasti tai välillisesti ilmaistu, vihjattu

*informaali*

vapaamuotoinen, epävirallinen

*informantti*

tiedonantaja, tietoja hakeva tai tuova; henkilö, jota käytetään tutkimusaineistona

*inkluusio*

mukaan ottaminen, sisällyttäminen, johonkin sisältyminen; koulutuksessa: kaikille yhteinen koulu

*integriteetti*

puhtaus, eheys, vakavuus, aitous; koskemattomuus, loukkaamattomuus

*integrointi*

yhdistäminen, yhdentäminen, liittäminen, eheyttäminen, yhtenäistäminen

*interventio*

puuttuminen, sekaantuminen, väliintulo; välittäminen, sovittelu

*irrelevantti*

asiaan kuulumaton, epäolennainen

*klusteri*

lähekkäinen ryhmä, kasauma, ryväs

*kognitiivinen*

tietoa ja tiedostamista koskeva, tiedollinen; psykologiassa havaitsemiseen ja tietämiseen liittyvä tai perustuva

*kognitio*

kaikki tiedon ja tiedostamisen muodot tai lajit: esimerkiksi tietäminen, ajatteleminen ja havainnointi

*koherentti*

koossapysyvä, tiivis, kiinteä, yhteensopiva, yhtenäisyys, johdonmukaisuus

*kollaboratiivinen*

yhteisöllinen, yhteistoiminnallinen

*kollektiivinen*  
yhteisöä koskeva

*kompetenssi*  
pätevyys, lahjakkuus, perehtyneisyys

*komplementaarinen*  
täydentävä, täydelliseksi tekevä; logiikassa olennaisesti yhteenkuuluva

*konsensus*  
yhteisymmärrys, jonkinasteinen yksimielisyys

*konstituoida*  
perustaa, asettaa, muodostaa

*konstruktio*  
rakennelma, rakenne

*konstruktivismi*  
suuntaus, jonka mukaan ihminen aktiivisesti rakentaa eli konstruoi tietonsa ja käsityksensä maailmasta

*konteksti*  
yhteys, kokonaisuus, tausta

*kontribuoida*  
edistää, (myötä)vaikuttaa, panostaa, avustaa, tukea

*konventionaalinen*  
sovinnainen, tavanomainen, tavallinen

*kumuloitua*  
kertyä, kasautua

*kvalifikaatio*  
laatu, laadullinen ominaisuus

*legitiimi; legitimizeetti*  
oikea, hyväksyttävä, laillinen, oikeutettu; laillisuus, oikeutus

*metatutkimus*  
kokoomatutkimus, aiempien tutkimusten pohjalta tehty tutkimus

*metodi*  
menetelmä, järjestelmä; suunnitelmallinen menettely; säännönmukainen tapa tietynlaisen asian käsittelemiseksi

*metodologia*  
menetelmäoppi, metodien kokonaisuus tai niiden oikea käytötapa

*monoliittinen*

ehjä, yhtenäinen, saumaton; yhdestä aineesta tai asiasta oleva

*multimodaalinen*

tässä artikkelissa: erilaisten ilmaisukanavien yhdisteleminen

*narratiivinen*

kertova, selostava, kerronnallinen, kertomuksia ja kertomista korostava

*normi*

sääntö, ohje, malli, esikuva

*paradigma*

ajatusmalli, lähestymistapa; tieteessä kulloinkin hyväksytyt peruseriaatteet

*paradoksi*

näennäisesti looginen väite, joka johtaa loogiseen ristiriitaan tai ilmeisen epälooginen väite, joka ilmentää jotakin intuitiivisesti todeksi koettua asiaa

*parametri*

tilastollisen tunnusluvun arvo perusjoukossa, muuttujan arvo, jota muuttamalla voidaan vaikuttaa käsiteltäviin funktioihin

*persentiili*

sadannes- tai prosenttipiste, joka kuuluu ns. fraktiileihin eli jakauman osuus-pisteisiin. K:s persentiili ilmoittaa muuttujan arvon, jonka kanssa pienempiä tai yhtäsuuria arvoja on K prosenttia havainnoista.

*PISA*

(The Programme for International Student Assessment) OECD:n kehittämä 15-vuotiaiden koulutaitoja mittaava tutkimus

*pluralismi*

näkemyks, jonka mukaan esim. yhteiskunnan tulee sisältää monenlaisia arvoja tai vaihtoehtoja; moniarvoisuus, suvaitsevaisuus

*premissi*

lähtökohta, edellytys, rajoitus, ehto

*reduoida*

typistää, vähentää

*reflektio*

asian pohdiskelu, jäsentäminen, "sulattelu"

*rekonstruktio*

"uudelleen luotu" tilanne; kuvan muodostaminen siitä, millainen jokin on ollut

*relevanti*

olennainen, keskeinen, tärkeä, ensisijainen

*sensitiivinen*

herkkätuntoinen, arkaluonteinen

*sine qua non*

välttämätön edellytys

*skeema*

kaava, kaavio, (malli)kuvio

*status quo*

vallitseva, nykyinen tilanne

*substanssi*

aines, asiasisältö

*teleologisuus*

käsitys, jonka mukaan tapahtumien kulku on tiettyjen päämäärien ja tarkoitusten ohjaamaa; tarkoituslähtöisyys, päämäärähakuisuus

*telos*

lopputulos, tarkoitus, päämäärä

*tendensi*

tarkoituserä, taipumus

*transformatiivinen*

muuntamiseen, muuntumiseen, muodonmuutokseen perustuva; perustavaa laatua oleva muutos

*utilitaristinen*

hyötyä painottava, puhtaasti hyödyllinen, käytännöllinen

*validi*

kelvollinen, pätevä, luotettava

## Lähteet

Artikkelien kirjoittajat

Frank, H. & Althoen, S.C. 1994. *Statistics. Concepts and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Koukkunen, K., Hosia, V. & Keränen, J. (toim.) 2005. *Iso sivistyssanakirja. Sivistyssanat hakemistoineen*. Helsinki: WSOY.

Nurmi, T., Rekiaro, I. & Rekiaro, P. 1992. *Suomalainen sivistyssanakirja*. Jyväskylä: Gummerus.

Tilastokeskus ([www.stat.fi](http://www.stat.fi))

VandenBos, G.R. (toim.) 2007. *APA Dictionary of Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.









