

Opettajien kouluttamisesta opetustyön kehittämiseen

'Opistoprojektin' teoreettisia lähtökohtia

Kauppi, Antti. 1988. *Opettajien kouluttamisesta opetustyön kehittämiseen. Opistoprojektin teoreettisia lähtökohtia.* Aikuiskasvatus 8, 4. 14—21.

— *Opetuksen muuttumattomuus on useissa tutkimuksissa havaittu tosiasia. Artikkelissa kritisoidaan perinteistä opettajien kouluttamista ja rakennetaan perustaa opettajien omaehtoiselle opetuksen kehittämiseksi. Opettajien oman työn kehittäminen edellyttää aikojen kuluessa muotoutuneiden rutiinien murtamista, kriittistä tiedostamista ja konkreettisen toiminnan ottamista kehittämistyön lähtökohdaksi. Esimerkkinä tällaisesta kehittämistyöstä esitellään kahdeksassa kansalais- ja työväenopistossa käynnissä olevaa opetuksen laadun kehittämisprojektia.* tomien seuraamusten merkitystä toiminnan reflektiiviselle tarkastelulle.

Opetuksen muuttumattomuus kehittämisen haasteena

Lukemattomia kertoja eri maissa ympäri maailman on ryhdytty kehittämään opetusta. Kokeemukset ovat järjestään olleet huonoja: kokeilut ovat epäonnistuneet. Jos jotain on kokeilun aikana muutettu, se on palannut ennalleen nopeasti kokeilun jälkeen. Ainoastaan hallinnolliset ja organisatoriset muutokset ovat jääneet, mutta toiminta kouluissa ja oppilaitoksissa on säilynyt entisenlaisena.

Koulunuudistusta tutkineet tutkijat (esim. Cuban 1984) ovat havainneet tämän ilmiön ja muutamat heistä tehneet jopa sellaisen johtopäätöksen, että opetusta kouluissa on mahdollista muuttaa — se reagoi kaikkiin muutoksiin välinpitämättömästi ja vastustellen. Vastavaanlaisia omakohtaisia kokemuksia meillä on esimerkiksi peruskoulu-uudistuksesta ja yliopiston tutkinno uudistuksesta. Onko totta, että opetus todella on jotain ikuisiksi ajoiksi samoihin kaavoihin tuomittua, vai voisiko olla jokin mahdollisuus lähteä kehittämään opetusta.

Opettajien kouluttamisen vaikutus opetuksen muuttamiseen tuntuu varsin heikolta. Paitisi, että yleisesti koulutuksen vaikuttavuutta on kritisoitu, löytyy myös tutkimustuloksia, joiden mukaan suurin osa opettajien ja aikuisopettajien oppimisesta tapahtuu formaalin opettajan-koulutuksen ulkopuolella (esim. Tough 1978, Finger 1988). Huolimatta opettajien omaehtoisesta oppimisen merkityksen korostamisesta opetuksen kehittämisessä, käytännön koulu-

työssä ei kuitenkaan ole havaittu muutoshakuisuutta. Pikemminkin vaikuttaa siltä, että opettajat ovat niin kiinni päivittäisissä rutiineissaan, että innovaatioille ei jää aikaa. Toisaalta opettajien työn yksinäinen luonne sekä tiukka työnjako opettajien ja oppilaiden, eri oppiainneiden ja eri oppilaitosten välillä on omiaan ylläpitämään muutosvastarintaa. (Sandström 1986, 40—54).

Huolimatta erinäisissä tutkimuksissa havaitusta opetustyölle ominaisesta muutosvastarinnasta useat opettajat kuitenkin käytännössä jatkuvasti kehittävät opetustaan. Mihin tällainen opettajien omaehtoinen kehittämistyö siten perustuu? Ja millä tavalla opettajien koulu-tus tällaista opetuksen kehittämistä tukee?

Opettajien koulutuksesta opetuksen kehittämiseen

Opettajien kouluttamisen ja opetuksen kehittämisen kannalta keskeiseksi kysymykseksi nousee hyvän opettajan määrittäminen. Millainen opettajan tulisi olla, jotta hän kykenisi mahdollisimman hyvin selviämään opetustehävistäään?

Perinteisesti opettajien opetustaito on nähty joidenkin osataitojen summana (esim. Lahdes 1977, Ekola 1980, Engeström 1982). Hyvän opetustaidon nähdään eri teoksissa koostuvan erilaisista esiintymistaidon, vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidon, havaintovälineiden käyttö-

taidon, ulkoisten ärsykkeiden järjestelytaidon, opetuksen suunnittelun taidon, sisällön hallinnan ja opettajan etiikan ja persoonallisuuden yhdistelmistä.

Käytännössä opettajien koulutuksessa on sitten yritetty istuttaa opettajaan näitä opetus-taidon osaitaitoja. Opetusta on lähdetty rakentamaan erilaisiin opetuksen suunnittelun malleihin, joissa nämä opetustaidon osataidot ovat optimaalisessa suhteessa toisiinsa. On kehitetty suunnittelulomakkeita ja oppimateriaaleja, joita noudattamalla opettajan merkitys saataisiin opetustilanteessa vähennettyä minimiin. Pisimmälle standardoidut opettajankoulutusjärjestelmät löytyvät ilmeisesti Yhdysvalloista rakentuen nk. 'Competency-Based Education' -mallille¹ (ks. esim. Collins 1987, Ginsburg 1988), mutta vastaavasti opetusta on pyritty standardoimaan meilläkin jopa 'vapaan' sivistystyön alueella erilaisien koulutustilaisuuksien ja opetusharjoittelujärjestelmien avulla.

Näiden opetustaidon osaitaitojen tärkeyttä on tutkittu arvioimalla niiden suhdetta oppilaiden saavutuksiin (esim. Bloom 1984, Rosenshine & Stevens 1986). Esimerkiksi Gage (1972, 34–38) on aikaisempien tutkimusten perustalta nostanut esille neljä opetustaidon piirretä, jotka ovat erityisen merkityksellisiä opetuksen tehokkuuden kannalta — lämpimän, hyväksyvän suhtautumisen opiskelijoihin; opiskelijoiden omien 'keksintöjen' sallimisen ja ohjaamisen opetuksessa, oppiaineksen järjestelmisen loogiseksi kokonaisuuksiksi; ja innostuneisuuden.

Tällainen yleisen opetustaidon ja tehokkaan opetuksen ominaispiirteiden etsiminen ei kuitenkaan välttämättä auta opetuksen kehittämisessä. Opettajien koulutus ja opetuksen tutkimus tuntuvatkin olevan varsin kaukana varsinaisesta opetustyöstä, jossa opettaja joutuu jatkuvasti nopeasti reagoimaan uusissa ja muuttuvissa tilanteissa hyvinkin erilaisiin kysymyksiin. Systemaattiset ja mekaaniset opetuksen mallit saattavat usein pikemminkin rajoittaa opettajan mahdollisuuksia toimia nopeasti muuttuvissa tilanteissa kuin edistää opetusta ja opetuksen kehittämistä.

Onkin alettu entistä enemmän korostaa opettajien ajattelemisen ja päätöksenteon merkitystä opetustilanteessa (esim. Hasselgren 1986). Tällöin opetustaito ei voi olla mitään opettajaan ulkoisesti annosteltua osaitaitoa, vaan sen täytyy yksinkertaisesti olla opettajan

kykyä miettiä ja jäsentää asioita ja erilaisia tilanteita mielessään sekä tehdä oman miettimisensä perusteella järkeviä päätöksiä oman toimintansa perustaksi.

Jos hyväksytään, että opettaja ajattelee ja tekee itse tältä pohjalta omaa toimintaansa koskevia päätöksiä, ei opetustakaan voida kehittää ilman opettajan sitoutumista tähän kehittämiseen. Perinteisestä opettajankoulutuksesta ollaankin pikkuhiljaa siirtymässä opettajan tilanneherkyyden ja ongelmanratkaisukyvyn kehittämiseen käytännön koulutyöhön liittyen. Enenevässä määrin puhutaan koulun sisäisestä kehittämisestä (Hämäläinen & Lonkila 1985), henkilöstön kehittämisestä (staff development) koulussa (Wideen & Andrews 1987) ja jatkuvasta opettajien ammatillisesta kehittämisestä (continuing professional development) (Todd 1987). Nämä opetuksen kehittämisen lähestymistavat korostavat sekä opettajan merkitystä opetuksen kehittämisessä että kehittämistyön organisoimista työpaikalla sitoutuneena varsinaiseen opetustyöhön.

Opettaja ajattelee — mutta tiedostaako hän?

Kehittämistyön painopisteen siirtäminen opettajille ja heidän oppilaitoksilleen tuntuu luonnolliselta. Samanaikaisesti herää kuitenkin kysymys siitä, mihin opetuksen kehittäminen oppilaitoksissa sitten perustuu. Opetuksen kehittäminen edellyttää jonkinlaista muutosta opetuskäytännöissä. Nämä käytännöt ovat saattaneet kuitenkin muotoutua hyvinkin pitkän ajan kuluessa muotoutunut päätöksentekoa ohjaava ajattelu- ja toimintamalli, joka saattaa olla hyvinkin pysyvä.

Tällaisten käytännöllisten päätöksentekoa ohjaavien ajattelumallien muodostaminen tuntuu olevan tyyppillistä sekä suoritusportaan ammateissa (Scribner 1984, 1986) että professioammateissa (Schön 1983). Yleensä tällainen ajattelumalli ei ole puettavissa sanoiksi, vaan se on luonteeltaan jollain tavalla opettajalle itsestään selvä. Se perustuu käytännön kokemuksiin ja opettajan niiden pohjalta luomaan eräänlaiseen käytännölliseen tietoisuuteen. Opettaja myös toiminnallaan jatkuvasti uusiintaa näitä ajattelumallejaan. Tällainen jatkuva ajattelumallien uusiintaminen johtaa toiminnan rutinoitumiseen, jolloin tekemisestä tulee itsestään selvyys, eikä enää tule mietittyä, mitä oikein on tekemässä ja miksi näin tekee. On tietysti huomioitava, että rutinoituminen on toiminnalle välttämätöntä. Opettamisesta ei tulisi mitään, jos jatkuvasti joutuisi pysähtymään ja miettimään, mitä on tekemässä.

¹ 'Competency-based education' -malli muistuttaa opetus-tekniologista opetuksen suunnittelun mallia, mutta on vieläkin mekaanisempi painottaen voimakkaammin erilaisten standardoitujen oppimateriaalien ja testien käyttöä.

Useat tutkijat ovatkin kiinnostuneita siitä, millaiseen tietoon toiminta lopultakin perustuu. On puhuttu piilevästä tiedosta (tacit knowledge) (Giddens 1984, Wagner & Sternberg 1986), populaarista tiedosta (popular knowledge) (Hall 1984), ammattitiedosta (craft knowledge) (Schulman 1987), toiminnassa tietämisestä (knowing-in-action) (Schön 1983) tai arkitiedosta (everyday or common sensial knowledge) (Bolster 1983). Tällainen arkitieto on luonteeltaan idiografista ja tilannesidonnaista: Se ei perustu useiden opetustilanteiden systemaattiselle analyysille, vaan tietyn yksittäisen ja ainutlaatuisen tilanteen intuitiiviselle tarkastelulle. Toisaalta tällainen tieto on käytännössä testattua: erilaisia opetustapoja arvioidaan niiden toimivuuden perusteella. Lisäksi Bolster (1983, 298—299) esittää, että arkitieto perustuu piilevään konsensuskseen opettajan ja opiskelijoiden välillä koskien heidän yhteisiä odotuksiaan; kokonaisvaltaiseen käsitykseen opetustilanteesta, jossa monet erilaiset tekijät vaikuttavat samanaikaisesti; odottamattomien ja usein opettajan vaikutuspiirin ulkopuolella olevien seuraamusten sallimiseen; sekä yhtenäiseksi muodostutuaan kaiken muuttamisen vastustamiseen.

Rutiinointuminen ja arkitiedon korostuminen opettajan toiminnan lähtökohtina tuntuvat asettavan opetuksen kehittäjät vaikean haasteen eteen. Opettajat eivät välttämättä kykene asettumaan omien rutiiniansa ja arkitietonsa ulkopuolelle pohtiakseen opetuksensa muuttamista. Eikä tällaiseen pohtimiseen taitaisi jäädä aikaakaan rutiinien muodostassa oravanpyörässä. Miten tällaisessa tilanteessa sitten olisi ylipäänsä mahdollista kehittää opetusta?

Ensimmäisenä vaatimuksena herää tarve hetkeksi pysähtyä ja miettiä, mistä opetuksessa viime kädessä on kysymys. Tutkijat ovatkin puhuneet toiminnan reflektiivisestä tarkastelusta (reflective monitoring of action) (Giddens 1984), toiminnassa reflektoinnista (reflection-in-action) (Schön 1983), kriittisestä reflektiosta (critical reflection) (Kemmis 1987, Mezirow 1988) tai kriittisestä tietoisuudesta (critical consciousness) (Freire 1980). Pelkkä miettiminen ei kuitenkaan riitä kriittisen tiedostamisen saavuttamiseen.

Kriittisen tietoisuuden saavuttamiseksi tulee pystyä asettamaan nykyiset toimintakäytännöt kyseenalaisiksi. Tämä voi tapahtua joko jostain ulkopuolisesta syytäkseen tai sisäisistä muutospaineista käsin. Mezirow (1988) puhuu tässä yhteydessä sisäisestä dilemmasta (disorienting dilemma) perspektiivin muuttamisen (perspective transformation) lähtökohtana. Engeström (1987) tarkastelee kaksoissidosta (double bind) ekspansivisen oppimisen (expansive learning) perustana. Toisaalta Giddens (1984) puolestaan painottaa toiminnan

tunnistamattomien lähtökohtien ja odottamattomien seuraamusten merkitystä toiminnan reflektiiviselle tarkastelulle.

Kriittinen tiedostaminen edellyttää myös kriittistä diskursia. Tämä tarkoittaa, ettei yksin miettiminen riitä, täytyy myös tuoda ajatukset yhteisen pohdiskelun aihioiksi. Esimerkiksi Freire (Shor & Freire 1987, 98—99) liittää dialogin osaksi ihmisen sosio-kulttuurista kehitystä, jolloin keskustelemisesta muodostuu todellisuuden tiedostamisen ja muuttamisen väline. Tällöin tiedosta muodostuu yhteistä tietoa ja toiminnasta yhteistoimintaa. Ideaalin diskurssin määrittelemisessä on paljon nojaututtu Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaan. Sen mukaan keskusteluun osallistuvilla on luotettavaa tietoa, he ovat vapaita ennakkoluuloistaan, he kykenevät objektiivisesti arvioimaan saatua tietoa ja esitettyjä argumentteja, he ovat avoimia vaihtoehtoisille ajattelutavoille, he kykenevät suhtautumaan kriittisesti ennakoituihinsa ja niiden seurauksiin sekä heillä on tasapuolinen mahdollisuus osallistua kyseenalaistamaan, kysymään, osoittamaan vääräksi jne. (Mezirow 1988, 227).

Kriittinen tiedostaminen vaatii lisäksi toimintakäytäntöjen näkemistä yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Opettajan on tärkeää paikallistaa itsensä paitsi tiettyyn historiassa muotoutuneeseen instituutioon sitoutuneena, myös oman, oman oppilaitoksensa ja yhteiskunnan historian aktiivisena muovaajana. Tämä näkökulma kriittiseen tiedostamiseen luo kuvan opettajasta sekä yhteiskunnallis-historiallisen kehityksen objektina että samanaikaisesti tietoisena kehitystä ohjaavana subjektina (esim. Giddens 1984, Kemmis 1987).

Kriittinen tiedostaminen on aina kollektiivinen tapahtuma, koska se johtaa yhteisöllisiin seuraamuksiin nykyisten toimintakäytäntöjen kritiikin muodossa. Samalla se johtaa toimintaan kehittyneemmän opetuksen teorian ja käytännön luomiseksi sekä toimintakäytäntöjen reunaehtojen uudelleen määrittämiseksi.

Opetuksen uusiintamisesta opetuksen kehittämiseen

Usein esitetään, että kriittinen tietoisuus on myös kehittämistyön lähtökohta — että ensin saavutetaan kriittisen tiedostamisen aste ja sitten ryhdytään muuttamaan opetuskäytäntöjä. Tällöin herääkin kysymys siitä, miten ylipäänsä tulemme tiedostaneeksi rutinejamme, puhumattakaan, että kriittisesti tiedostaisimme niitä.

Esittäisinkin, että sen sijaan, että ensin tiedostetaan ja sitten toimitaan, pikemminkin tie-

dostamme toimiessamme. Toimintamme on siis lähtökohta ja toiminnastamme herää vaatimus miettiä uudelleen mitä ollaan tekemässä ja miksi. Näin irrotaan psykologisesta ajattelun ja tiedostamisen tarkastelusta yksilöllisten että yhteiskunnallisten toimintakäytäntöjen tarkasteluun — siihen, miten ajattelumme syntyy toiminnassamme ja miten samanaikaisesti ohjaamme ajattelun avulla toimintaamme.

Toiminnan kategorian nostaminen kehittämistyön keskeiseksi lähtökohdaksi edellyttää eräiden toiminnan teorian perusteiden esiin nostamista (ks. lähemmin esim. Wertsch 1981, 1985, Leonjev 1977, Vygotsky 1979)².

Ensinnäkin opetusta tulee tarkastella *hierarkisena* toimintana. Toiminnan hierarkinen luonne esittäytyy esimerkiksi Leontjevin (1977) tarkastelussa jakautuneena toimintaan, tekoihin ja operaatioihin. Opetustoiminta on motiivien säätelää. Sen kohde, joka muodostaa opetuksen tosiasiallisen motiivin, voi olla konkreettisesti opetustilanteisiin liittyvä, opettajien havaitsema tai opettajien kuvittelema. Opetustoiminnan rakenneosia ovat opettajan teot. Teko on kuviteltua opetuksen tulosta palveleva, tietoiselle opetuksen tavoitteelle alisteinen prosessi. Teon osatekijöinä ovat ne keinot (operaatiot), joita opettaja käyttää toteuttaakseen sen. Usein rutiinimme ovat automatisoituneet operaatioiden tasolle, jolloin aikojen kuluessa rakennetut toiminnan ulkoiset ehdot ohjaavat opetustamme. Opetuskäytäntöjen uusiintaminen perustuu nimenomaan automatisoituneille rutiineille. Opetuskäytäntöjen muuttaminen edellyttää rutiinien kyseenalaistamista ja tarkastelemista tekojen ja toiminnan tasolla.

Opetus on aina jollain tavoin tietoista ja tavoitteiden ohjaamaa. Jotta *tavoitteet* todella ohjaisivat opetusta, ne on ensin tiedostettava, tulkittava toimintaohjeiksi ja sisäistettävä. Tämä edellyttää tavoitteiden tulkitsemisprosessia, jossa selvitetään, mihin opetuksessa pyritään ja miksi. Tarkasteltaessa opetuksen tavoitteellisuutta, se tulee viime kädessä esiin niissä merkityksissä, joita opettaja asettaa toimintansa kohteelle. Rutinoituneen toiminnan tavoitteet ovat yleensä ainakin joiltain osin hämärtyneet. Opetuksen kehittämisen kannalta keskeiseksi tuleekin tavoitetietoisuuden herättäminen.

Puhuttaessa opetustoiminnan *välittyneisyydestä* tarkoitetaan, että opettaja vaikuttaessaan

toimintansa kohteeseen käyttää hyväkseen erilaisia välineitä. Nämä välineet voivat olla luonteeltaan sekä 'käsien kosketeltavia' että 'henkisiä'. Useinkin opettajan tärkeimmät välineet voivat olla hänen ajattelumallinsa, joiden avulla hän ohjaa toimintaansa opetustilanteessa. Rutinoitunut toiminta perustuu tietyille aikojen kuluessa omaksutulle välinearsenaalille. Opetuksen kehittäminen edellyttää väistämättä jonkinlaista välinearsenaalin uusimista ja siten myös opettajan oppimista.

Opetuksen *historiallisuus* liittyy sen ajalliseen kehikkoon. Jotta voisimme ymmärtää opetustamme, meidän täytyy tarkastella sitä historiallisesti pyrkien jäsentämään, miten se on saanut alkunsa ja miten se on muotoutunut aikojen kuluessa. Näin opetus on ymmärrettävissä historiallisesti kehittyneenä ja jatkuvassa kehitysprosessissa olevana. Rutiinien kyseenalaistaminen ja kehityshaasteiden tiedostaminen heräävät usein niiden historiallisen alkuperän ymmärtämisestä. Näin opetuksen kehittäminen edellyttää rutiinien historiallista analyysiä ja opetustyön kehityslogiikan jäsentämistä.

Opetuksen *yhteiskunnallisuus* korostaa, että avoimen systeemin periaatteiden mukaisesti opetustoiminta on rakentunut sisälle yhteiskunnallisten suhteiden järjestelmään. Opetuksen merkitys herää vasta, kun sitä tarkastellaan ylemmältä hierarkiatasolta. Näin opetustoiminnan yhteiskunnallisesta merkityksestä tulee keskeinen opetustyötä jäsentävä tekijä. Rutiinit ovat usein osa yhteiskunnallista hallintokulttuuria, jolloin opetuksen ymmärtäminen irrallaan oppilaitoksen ja sen kotipaikan kulttuurista, hallinnollisista säädöksistä ja yleisestä koulutuspolitiikasta sekä vallitsevasta yhteiskunnallisesta arvojärjestelmästä antaa varsin suppean näkymän.

Opetustoimintaan liittyy myös olennaiselta osaltaan *sisäistäminen*. Opettaja on rakentanut maailmasta sisäisen mallin historiansa kuluessa, johon on varastoinut erilaisia maailmaa yleensä ja opetusta ja oppimista erityisesti koskevia odotuksia ja olettamuksia. Tehdesään työtään opettaja jatkuvasti valikoi informaatiota ympäristöstään sekä tältä pohjalta muokkaa kuvaansa maailmasta. Rutinoitueksamme itse asiassa uusiinamme olemassa olevaa sisäistä malliamme, joka koko ajan muuttuu vaikeammin muutettavaksi. Opetuksen kehittämiseen tulee siis kuulua paitsi rutiinimme niin myös ajattelumalliemme kyseenalaistaminen.

Opetuksen kehittämiseen liittyy siis selkeä vaatimus siitä, että ryhdymme tekemään uusia asioita, tai ainakin vanhoja asioita uudella tavalla. Ainoastaan näin voimme rutiinejamme rikkoa. Toisaalta vaatimuksena on myös, että ryhdymme uudistamaan ajattelutapaamme.

² Vaikka tarkastelu onkin perustettu toiminnan teoriaan, suurelta osin vastaavanlaisia käsitteitä ovat esittäneet mm. Dewey (1938) ja Giddens (1984).

Tästähän oppimisessa on kysymys — saadesamme lisää tietoa mietimme asioita uudelleen ja korjaamme aikaisempia käsityksiämme ja aikaisempaa toimintaamme niiltä osin kuin on tarpeellista.

Rutiinin ja ajattelutapojen kyseenalaistaminen ja muuttaminen ei kuitenkaan ole helppoa — se vaatii opetustoiminnan sisäisen ristiriitaisuuden³ tiedostamista ja siitä nousevien kehityshaasteiden realisoimista. Mezirow (1988) puhuu epistemologisista, ideologisista ja psykologisista häiriöistä, jotka johtuvat todellisuutta koskevien käsitystemme virheellisyydestä ja samalla johtavat toimintaamme harhaan. Tällaisten häiriöiden tiedostaminen on henkilökohtaisen muutoksen (personal transformation) lähtökohta. Engeström (1987) puolestaan esittelee ekspansiivisen oppimisen lähtökohdaksi kaksoissidoksen (double bind). Kaksoissidoksessa opettaja joutuu tilanteeseen, jossa ei ole olemassa oikeata vaihtoehtoa toimia. Selvitäkseen kaksoissidoksesta opettaja joutuu asettamaan ongelman uudelleen ja murtamaan tilanteen sisäisen logiikan.

Sisäinen ristiriitaisuus on ominaista myös yleisesti luonnolle ja yhteiskunnalle. Esimerkiksi Prigogine ja Stengers (1984) ovat tutkimuksissaan vaikuttavasti osoittaneet todellisuuden perimmäisen epätasapainoisen ja kaoottisen olemuksen sekä taipumuksen pyrkiä luomaan uusia järjestyksen muotoja, korkeamantasoisia rakenteita (dissipative structures), itse-organisoinnin (self-organization) prosessin kautta. Opettajien itse-organisoinnin ja korkeamantasoisien ajattelu- ja toimintamallien luominen saattaa itse asiassa olla hyvinkin luonnollinen tapahtuma.

Yhteiskunnallisen muutoksen lähtökohtana Giddens (1984) pitää yhteiskunnan rakenteistumista (structuration), yhteiskunnallisten suhteiden järjestäytymistä ajassa ja tilassa. Tällaisen järjestäytymisen perustana hänen mukaansa on rakenteen kaksinaisuus (duality of structure), se että yhteiskunnan rakenteet saman aikaisesti sekä ohjaavat toimintaa että ovat toiminnan tulosta. Tämä rakenteen kaksinaisuus kuvaa yhteiskunnan luonteelle tyypillistä eri elementtien vastakohtisuutta. Rakenteen muuttamisessa keskeiseksi hän näkee sekä toimintamme odottamattomat seuraamukset että toimintamme perustana olevat virheelliset lähtökohtaolettamukset. Näin opetuksen yhteiskunnallisen kehittämisen perusta itse asiassa rakentuu opettajien tekemästä työstä käsin. Koulutuspolitiikka saattaa muodostaa eräänlaisen opetuksen yhteiskunnallisen julkiteorian, mutta käytännön opetustyö (ja yhteiskunnallinen käyttöteoria) rakentuu usein aivan erilaiselle perustalle.

Opetuksen kehittämisen vaatimuksen takana saattaa olla myös hyvinkin konkreettinen

häiriötilanteet saattavat muodostua esimerkiksi ydinvoimalassa tai kemian teollisuudessa katastrofaaliseksi, yleisemmin ne opetuksessa näyttäytyvät kuitenkin lähinnä pieninä vastoinkäymisinä. Ne kuitenkin asettavat kyseenalaiseksi nykyiset rutiinit ja pakottavat miettimään uudelleen opetuksen tavoitteita ja opetustoiminnan taustalla olevia ajattelu- ja toimintamalleja.

Opetustoiminnan yksilöllis-yhteiskunnallinen luonne merkitsee käytännön kehittämissä kokonaisvaltaista työyksikön kehittämisen korostumista. Opetuksen ollessa aina välttämättä kollektiivista luonteeltaan, yksittäisen opettajan ponnistelut opetuskäytäntöjen muuttamiseksi kaipaavat ympärilleen muiden opettajien ja oppialitoksen tukitoimia. Näin opetustyön kehittäminen on aina väistämättä paitsi opettajan oman työn kehittämistä, myös oppilaitoksen opetuskäytäntöjen kehittämistä.

Opistoprojekti⁴ ja opetuksen kehittäminen

Viime vuosina on vapaan sivistystyön piirissä puhuttu paljon identiteettikriisistä ja käytännön toiminnan pysähtyneisyydestä (esim. Alanen 1986). Identiteettikriisi ilmenee vallitsevan tehtäväkäsityksen ja käytännön toiminnan välisenä ristiriitana. On esitetty, että tehtäväkäsitys on jäänyt jälkeen opistojen käytännön toiminnan kehityksestä. Vastaavasti vapaan sivistystyön työmuodoista keskeiset ovat olleet käytössä lähes muuttumattomina 1920-luvulta alkaen.

Keskeiseksi ongelmaksi eräissä kansalais- ja työväenopistoissa on muodostunut opetuksen laadun ja opistojen tehtäväkäsityksen kehittäminen. Tätä tarkoitusta varten kahdeksan kansalais- ja työväenopistoa⁵ ovat synnyttäneet opetuksen laadun kehittämisprojektin, jonka keskeisinä tavoitteina ovat opistojen tehtäväkä-

³ Ristiriidalla (contradiction) tarkoitetaan tässä toimintajärjestelmän elementtien sisäistä ja elementtien välistä vastakkaisuutta. Se ei vastaa konfliktin (conflict) käsitettä, joka kuvaa yksilöiden tai ryhmien välistä ristiriitaa.

⁴ Alunperin projektin nimenä on ollut kansalais- ja työväenopistojen opetuksen laadun kehittämisprojekti. Sitä on kuitenkin ryhdytty yleisesti kutsumaan 'opistoprojektiksi'.

⁵ Ahjolan kansalaisopisto Tampereelta, Haukiputaan työväenopisto, Kotkan työväenopisto, Kouvolan kansalaisopisto, Kuopion kansalaisopisto, Valkeakosken työväenopisto, Vantaan työväenopisto sekä Virkailijoiden kansalaisopisto Helsingistä.

sityksen täsmentäminen, työmuotojen kehittäminen ja opettajienkoulutusjärjestelmän sekä oppimateriaalituotannon yleisten suuntaviivojen vetäminen.

Kehittämiprojektin lähtökohtana on aikuisopettajan oman työn kehittäminen. Opettajien osallistuessa oman työnsä tutkimiseen ja kehittämiseen heille tarjoutuu mahdollisuus kriittisesti tarkastella omia käsityksiään omasta työstään sekä sen yhteiskunnallisesta merkityksestä. Vastaavasti projektiin liittyvän koulutuksen, opettajien yhteistyön ja opetuskokeilujen avulla opettajat ovat itse kehittämässä uudenlaista pedagogiikkaa ja opetuskäytäntöä.

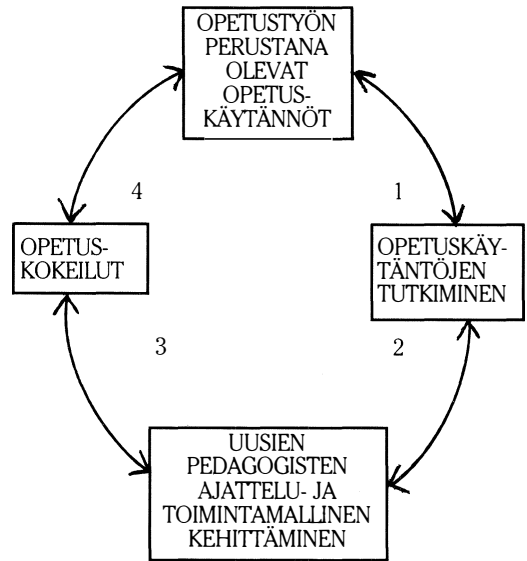
Tällainen kehittävä tutkimusote painottaa sitä, että työn reunaehdot eivät ole puhtaasti ylhäältä annettuja välttämättömyksiä, vaan opettaja itse jatkuvasti omalla toiminnallaan vaikuttaa näiden reunaehtojen muotoutumiseen. Näin opettajat omalla toiminnallaan jatkuvasti vaikuttavat opistojen identiteetin muotoutumiseen ja vastaavasti opistojen identiteettikriisistä ja tehtäväkäsityksen jäsentymättömyydestä tulee tällöin opettajien työn kehittämiseen liittyvä kysymys.

Opettajien näkeminen oman työnsä tutkijoina perustuu Kurt Lewininistä lähtöisin olevaan toimintatutkimuksen traditioon. Toimintatutkimuksen taustalla on usko teorian käytännöllisyyteen ja vastaavasti käytännön teoreettisuuteen. Jokainen käytännön ongelmatilanne ja kehittämishaaste on teoreettisesti analysoitavissa siten, että olisi helpompi ymmärtää, mistä oikein on kysymys ja miksi kyseinen ongelmatilanne on juuri sellainen kuin se on. Näin opetusta teoreettisesti erittelemällä voidaan löytää ratkaisuja käytännön ongelmiin. Näitä ratkaisuja voidaan sitten käytännössä kokeilla ja arvioida niiden toimivuutta samalla siten koko ajan kehittämällä omaa ymmärrystä opetuksesta ja sitoutumista opetustyöhön.⁶

Vastaavankaltainen kehittävä tutkimuksen tai tutkivan kehittämisen vaatimus on löydettävissä ainakin modernin systeemanalyysin yhdyskuntasuunnittelun, osallistavan tutkimuksen, yhteiskuntatieteiden ja opetuksen tutkimuksen alueilla. Meillä Suomessa aikuiskasvatuksen alueella tunnetuin kehittävä tutkimusotteen esimerkki lienee kehittävä työntutkimus, jonka piiristä löytyy jo useitakin julkaistuja raportteja.

Kehittävä tutkimuksen perustaksi on rakennettu erilaisia syklejä, joiden avulla nivotaan ajattelu ja toiminta yhteen kehittämisprosessin perustaksi. Painotukset ovat erilaisia riippuen siitä, painotetaanko enemmän ajattelua vai toimintaa. Opistoprojektin perustaksi on muotoutunut sykli (kuvio 1), jossa opettajan konkreettisen toiminnan merkitys painottuu. Tällöin se asetuu lähelle kehittävä työntutkimuksen lähestymistapaa (vrt. Engeström 1985, 159).

Kuvio 1. 'Opistoprojektin' perustaksi muotoutunut kehittämissykli⁷



Opetuksen kehittäminen opistoprojektissa käynnistyy opetustyön perustana olevien opetuskäytäntöjen kyseenalaistamisena (1). Tämä merkitsee rutiinien ja nykyisten ajattelutapojen uudelleenarvioimista tutkimalla niiden historiallista kehitystä ja nykyistä olemusta. Opetuskäytäntöjä tarkastellaan tässä neljällä tasolla: yhteiskunnallisina (kansalais- ja työväenopistoinstituution), paikallisina (opiston), ainekohtaisina (oppiaineen) ja henkilökohtaisina (opettajan). Projektissa mukana olevissa opistoissa on tehty opistojen ja oppiaineen opetuksen historiallisia analyysejä. Opistojen ja oppiaineiden analyysejä vertailemalla sekä perehtymällä opistoliiikkeen historiaan luodaan kuvaa yhteiskunnallisesta kehityksestä. Projektin kuluessa on myös rohkaistu opettajia paneutumaan oman opettamisensa kehittämisen tarkasteluun. Tällaisesta opettajien opetukseen liittyvän elämänkerran tutkimisesta on myös suunnitteilla laudatur-tutkielman tekeminen.

⁶ Tässä yhteydessä on hyvä tehdä ero käytännön (practice) ja tietoisien toiminnan (praxis) välillä. Käytäntö on pitkälle tapoihin, tottumuksiin ja käyttäytymiseen perustuvaa tekemistä; tietoinen toiminta puolestaan on ymmärrykseen perustuvaa, ajattelevaa ja sitoutunutta toimintaa tietystä käytännöllisessä, konkreettisessä ja historiallisessa tilanteessa (ks. Carr & Kemmis 1986 190–191).

⁷ Kuviossa esiintyvät numerot viittaavat kuvion jäljessä olevaan tekstiin.

Nykyisen opetuksen taustalla olevia ajattelu- ja toimintamalleja on tarkasteltu haastattelemalla kolmen projektissa mukana olevan opiston opettajia sekä analysoimalla opettajien sekä yksilöllisesti että ryhmässä tekemiä tehtäviä.

Opetuskäytäntöjen tutkimisen tavoitteena on määrittää opetuksen seuraava kehitysvaihe, lähikehityksen vyöhyke (2). Lähikehityksen vyöhyke määritellään tässä etäisyydeksi nykyisen opetuskäytännön ja potentiaalisen historiallisesti kehittyneemmän opetuskäytännön, joka perustuu nykyisen käytännön sisäisen ristiriitaisuuden tiedostamiseen ja ajatukselliseen muuttamiseen, välillä (vrt. Engeström 1987, 174). Lähikehityksen vyöhyke muodostaa näin opetuksen kehittämisen tavoitteen, jolloin se sisältää myös kehittyneemmän opetuskäytännön ja siihen sisältyvien ajattelu- ja toimintamallien kuvauksen. Projektissa lähikehityksen vyöhyke muotoillaan yhteistyössä opistojen opettajien ja rehtorien kanssa. Vaikuttaa siltä, että lähikehityksen vyöhykkeen täsmentyminen edellyttää kuitenkin opetuskäytäntöjen tutkimisen lisäksi pedagogista koulutusta ja opetuskokeiluja. Näin ollen onkin ehkä parempi puhua eräänlaisesta lähikehityksen hypoteesista, jota projektin kuluessa realisoidaan.

Uusien pedagogisten ajattelu- ja toimintamallien kehittäminen on toistaiseksi osoittautunut projektissa visaiseksi kysymykseksi. Opettajilla ei välttämättä ole itsellään kuvaa uudesta pedagogiikasta, joka loisi opetukselle uuden perustan. Toisaalta uuden pedagogiikan tuominen opettajille ulkopuolelta ei tunnu mielekkäältä, koska uuden pedagogiikan kehittämisen tulisi nimenomaan tapahtua nykyisten opetuskäytäntöjen sisäisen ristiriitaisuuden ja tältä perustalta laaditun lähikehityshypoteesin perustalta. Projektissa lähdetäänkin uuden pedagogiikan kehittämiseen erilaisten pedagogisten teorioiden ja mallien opiskelusta ja kriittisestä ja kehittävästä arvioinnista⁸. Näin uusien ajattelu- ja toimintamallien kehittämisestä muodostuu väkisin pitkäkestoinen, koko projektin ajan kestävä prosessi.

Samanaikaisesti uuden pedagogiikan kehittämisen kanssa sovelletaan uutta tietoa ajatuksellisesti opetuskäytäntöihin ja luodaan opetuskokeiluja⁹ (3). Uuden pedagogisen tietouden ja sen toimivuuden arviointi tapahtuu, kun se otetaan käyttöön omassa opetuksessa. Opetuksen kehittämiseen sisältyy aina väistämättä uusien opetustapojen kokeileminen käytännössä. Jos ei mitään käytännössä tapahdu, silloin on kysymys jostain muusta kuin kehittämisestä. Projektissa on tässä vaiheessa omaksuttu ajattelutapa, jonka mukaan järkevintä on lähteä liikkeelle pienemmistä kokeiluista. Näitä tullaan sitten vähän kerrassaan laajentamaan.

Opetuskokeiluihin sisältyy myös vaatimus

niiden arvioinnista ja arviointitiedon hyödyntämisestä rutiinien ja ajattelutapojen uudelleenorganisoinnissa (4). Kokeileminen sinänsä ei saisi olla tavoitteena, vaan opetuskokeilut ovat ainoastaan välineitä kehittyneemmän opetuskäytännön luomisessa. Näin ollen opetuskokeilujen arvioinnin tulee olla tulevaisuuteen suuntautunutta, erilaisia toimintamalleja kehittävää toimintaa. Tulisikin enemmän kysyä, miten voitaisiin tehdä paremmin — ei niinkään menikö hyvin vai huonosti. Tällöin arviointi olisi jatkuvan kehittämistyön lähtökohta ja keskeistä arvioinnin avulla tuotettua tietoa olisi se, mikä parhaiten auttaisi opetuskäytäntöjen kehittämisessä.

Opistoprojektissa pyritään uuden pedagogiikan kehittämiseen yhteistyössä opettajien kanssa opetuskäytäntöjen tietoisempaa ja tuloksellisempaa hallintaa varten. Tällaiseen uuteen pedagogiikkaan tuskin projektin kuluessa kuitenkaan päästään, se edellyttää huomattavasti pidempiaikaista kehitysprosessia. Olisikin ehkä parempi sanoa, että projektissa pyritään uutta opetuskäytäntöä ja opetuksen ajattelutapaa kehittävän prosessin käynnistämiseen ja sen luontaiseen, itsenäiseen jatkumiseen projektin jälkeen.

⁸ Tässä on oltava tarkkana. Maailma on täynnä erilaisia opetuksen keittokirjoja ja olennaisen erottaminen epäolennaisesta on äärettömän vaikeaa. On pyrittävä menemään keittokirjamaisten toimintaoppaiden taakse yleisiin periaatteisiin, jotta erilaisia teorioita ja malleja kyettäisiin arvioimaan ja jotta uudesta pedagogiikasta muodostuisi teoreettisesti kehittyneempi ja käytännössä toimivampi kuin vanhasta.

⁹ Opetuskokeilusta tässä puhutaan sen laajassa merkityksessä. Jo se, että opettaja kokeilee systemaattisesti ja suunnitellen jotain uutta, on opetuskokeilu.

Lähteet

- Alanen, A. 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampereen yliopisto, Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23.
- Bolster, A.S. 1983. Toward a more effective model of research on teaching. *Harvard Educational Review*, 53, 3, 294—308.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cuban, L. 1984. *How teachers taught: consistency and change in American classrooms 1890-1980*. New York: Longman.
- Dewey, J. 1938. *Experience & education*. New York: Collier Books.
- Ekola, J. 1980. *Opetustaito ja sen rakenne. Käsitemallianalyysi ammatillista opettajankoulutusta varten. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, selosteita ja tiedotteita 159.*

- Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtiovarainministeriö/ Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1985. Kehittävän työntutkimuksen peruskäsitteitä. *Aikuiskasvatus* 5, 4, 156—164.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. 1988. Reconstructing work as an object of research. the Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 10, 1, 21—27.
- Finger, M. 1988. The process of becoming an adult educator. In Warren, C.E. (Ed.) Proceedings of the twenty-ninth annual Adult Education Research Conference, May 6—8, 1988, The University of Calgary, Alberta.
- Gage, N.L. 1972. Teacher effectiveness and teacher education. Palo Alto, Cal.: Pacific Books.
- Giddens, A. 1984. The constitution of society. Cambridge: Polity Press.
- Ginsburg, M.B. 1988. Contradictions in teacher education and society. A critical analysis. London: The Falmer Press.
- Hall, B. 1984. Popular knowledge and power. Toronto: The Participatory Research Group.
- Hasselgren, B. 1986. Teacher thinking — another step toward a theory of instruction? *Nordisk Pedagogik* 6, 1, 43—52.
- Hämäläinen, K. & Lonkila, T. 1985. Koulun sisäinen kehittäminen. Vantaa: Kunnallispaino.
- Kemmis, S. 1987. Critical reflection. In Wideen, M.F. & Andrews, I. (Eds.) Staff development for school improvement. A focus on the teacher. New York: The Falmer Press.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Leontjev, A.N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Mezirow, J. 1988. Transformation theory. In Warren, C.E. (Ed.) Proceedings of the twenty-ninth annual Adult Education Research Conference, May 6—8, 1988, The University of Calgary, Alberta.
- Prigogine, I. & Stengers, I. 1984. Order out of chaos. Man's new dialogue with nature. Toronto: Bantam Books.
- Sandström, B. 1986. Studies of the process of innovation in the comprehensive school. Gothenburg University, Department of Education and Educational Research, Report no. 1986:01.
- Schön, D.A. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Scribner, S. 1984. Studying working intelligence. In Rogoff, B. & Lave J. (Eds.) Everyday cognition: Its development in social context. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Scribner, S. 1986. Thinking in action: Some characteristics of practical thought. In Sternberg, R.J. & Wagner, R.K. (Eds.) Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shor, I. & Freire, P. 1987. A pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1—22.
- Todd, F. (Ed.) 1987. Planning continuing professional development. London: Croom Helm.
- Toikka, K. & Norros, L. & Hyötyläinen, R. 1988. Kehittyvää työtä tutkimassa — metodologisia kysymyksiä. Teoksessa Ranta, J. & Huuhtanen, P. (toim.) Informaatiotekniikka ja työympäristö, Osa II, Vaikutusten tutkimusten metodiiikka. Työsuojelurahaston julkaisuja n:o 2.
- Tough, A. 1978. Major learning efforts: Recent research and future directions. *Adult Education*, 28, 4.
- Vygotsky, L.S. 1979. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wagner, R.K. & Sternberg, R.J. 1986. Tacit knowledge and intelligence in the everyday world. In Sternberg, R.J. & Wagner, R.K. (Eds.) Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (Ed.) 1981. The concept of activity in Soviet psychology. New York: Sharpe.
- Wertsch, J.V. (Ed.) 1985. Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wideen, M.F. & Andrews, I. (Eds.) 1987. Staff development for school improvement. A focus on the teacher. New York: The Falmer Press.

AIKUISKASVATUS

The Finnish Journal of Adult Education

Vol. 8,4/88

ISSN 0358-6197

Summary

teachers' work include the breaking down of routines formed over the years, critical reflection, and the inclusion of concrete action in experimental approaches. As an example of teacher-based development of teaching, a project dealing with developing the quality of teaching is being carried out at eight Adult Education Centres.

Kauppi, Antti. 1988. From teacher training to development of teaching. Premises of a project.

— Several studies have shown that it is almost an impossible task to change teaching practices. This article criticizes traditional teacher training and it lays down in part foundations for teacher-based development of teaching. Prerequisites for the development of