

Aikuiskasvatus

4/2011

Aikuispedagogiikkaa



KANSANVALISTUSSEURA
www.kansanvalistusseura.fi

*Miltä
maalauksessa
tuoksu?*



Satu Itkonen

TAIDEKUVAN ÄÄRELLÄ **katso, koe, jaa**

Taidehistorioitsija Satu Itkonen johdattaa käytännönläheisesti teosten ja niiden kuvien äärelle. Lukuisat tehtävät, esimerkit ja vinkit antavat ideoita moniaistiseen ja -puoliseen taiteen tarkasteluun. Erityisesti terapeutit, ohjaajat ja opettajat löytävät kirjasta ideoita toimintaansa. Kirja soveltuu myös sosiaali- ja terveydenhoitoalan ammattilaisille.

2011, ISBN 978-951-9140-57-5, 120 sivua, 35 €



Leena Jäppilä

PIENI KANTAATTIKIRJA **J.S. Bachista, unista ja tiheästä todellisuudesta**

Kirja vie kiehtovalle matkalle Johann Sebastian Bachin kirkkokantaattien maailmaan. Leena Jäppilän vapaasti assosioivat esseet rakentuvat kirjallisuus- ja musiikkitieteen analyysien varaan. Barokki ja nykyhetki kohtaavat, kun kirjoittaja pohtii uskonnon, kuoleman, pyhyden ja taiteen merkitystä.

2011, ISBN 978-951-9140-61-2, 231 sivua, 34 €

*Mitä tapahtuu sanan ja
sävelen risteyksessä?*

Tilaukset: www.kansanvalistusseura.fi/kauppa

SISÄLLYS

4/2011 AIKUISPEDAGOGIIKKA

AIKUISKASVATUS-
TIETEELLINEN
AIKAKAUSLEHTI
4/2011, VOL. 31

Aikuiskasvatusta ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Se julkaisee tieteellisiä artikkeleita, näkökulmia tutkimukseen, näkökulmia käytäntöön, näkökulmia politiikkaan sekä alan uutuskirjauksia. Lehden tavoitteena on luoda edellytyksiä vuorovaikutukselle tutkimuksen ja käytännön välillä ja käytännön eri toimikenttien kesken. Lehti edistää humanistisia sivistysihanteita ja ekologisesti kestävä kehitystä. Lehti edistää aikuiskasvatuksen uudistumista keskustelemalla aikuiskasvatuksen arvoperusteista, tavoitteista ja toimintaperiaatteista. Aikuiskasvatusta saa tiedelehtitukea Tieteellisten Seurain Valtuuskunnalta. Artikkeleissa on referointikäytäntö.

PÄÄKIRJOITUS

Heikki Silvennoinen: Talouskasvun opit 242

ARTIKKELIT

Asta Raami & Samu Mielonen: Kokemuksia intuitiovalmennuksesta. Intuition implisiittisestä oppimisesta kohti tietoista kehittämistä 244

Laura Hirsto & Teija Löytönen: Kehittämisen kolmas tila? Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena 255

Johanna Bluemink: Virtuaalipeliympäristö strategisesti tehokkaan yhteistyön harjoittajana 267

NÄKÖKULMIA KÄYTÄNTÖÖN

Miia Martinsuo: Työnohjaus projektimaisessa työssä 275

Arja Kilpeläinen, Kirsi Pyykkönen & Jukka Sankala: Yhteisöllistä oppimista wikittämässä 285

Minna Vähämäki: Dialogi verkossa 292

Minna Kattelus: Kuva kotouttaa 295

NÄKÖKULMIA TUTKIMUKSEEN

Seppo Niemelä: Sivistyksen paluu 298

NÄKÖKULMIA POLITIIKKAAN

Gert Biesta & Carl Anders Säfström: Kasvatuksen ja koulutuksen manifesti 302

NÄKÖKULMIA KIRJALLISUUTEEN

Stanley Cavell (2010). Little Did I Know. (Tom Kiilakoski) 310

Juha Sihvola (2011). Maailmankansalaisen uskonto (Saila Poulter) 312

Katarina Holma & Kaisa Mälkki (toi. 2011). Tutkimusmatkalla: Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa (Merja Ikonen-Varila) 314

MUUTA

Summaries of the articles 316

JULKAISIJAT Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura **PÄÄTOIMITTAJA** Heikki Silvennoinen, VTT, ma. professori, Turun yliopisto, 044 360 2320, heikki.silvennoinen@utu.fi **TOIMITUSPÄÄLLIKKÖ & TOIMITUS** Anneli Kajanto, puh. 0207 511 590, 040 759 4532, anneli.kajanto@kvs.fi **TOIMITUSKUNTA** Heikki Silvennoinen, Karin Filander, Tuija Hytönen, Arto Jauhiainen, Anneli Kajanto, Jussi Onnismäe, Leena Saloheimo ja Hannu Valkama **TILAUSHINNAT** 30 € /vuosikerta (4 nroa). Irtonumero 7,5 €. 2007–2008 vuosikerrat 27 € **TILAUKSET** info@kvs.fi; puh. 0207 511 590, 0207 511 500, Kansanvalistusseura, Haapaniemenkatu 7–9 B, 00530 Helsinki **ILMOITUSHINNAT** 1/1 sivu 350 €; 1/2 sivu 200 €, 1/4 sivu 150 €. Hintoihin lisätään alv. **GRAAFINEN SUUNNITTELU** Ilove Creative Oy **PAINO** Forssa Print Oy **PAINOS** 2000 kpl **ISSN** 0358-6197 **www.aikuiskasvatust.fi**



PÄÄKIRJOITUS

TALOUSKASVUN OPIT

Maailmantalouden ongelmat ja epävarmuustekijät ovat viimeistään vuonna 2011 tulleet jokaisen kansalaisen arkipäivään. Talouskasvun edistämisen nimissä pitäisi kiristää vyötä ja tehdä vähemmällä enemmän. Niin kansalliset hallitukset kuin ylikansalliset poliittiset toimijat joutuvat päätöksiä tehdessään ottamaan huomioon ennen muita sijoittajien toiveet. Poliittikka tehdään sijoittajia lepytellen. Kansalaisia ahdistaa se, miten sijoittajien reaktio uusia hallituskoalitioita, päättäjiä ja päätöksiä kohtaan vaikuttaa työllisyyteen. Poliittikan vaihtoehdottomuus perustuu sijoittajien ja rahanlainajien mieltymyksiin. Kun sijoittajat ja rahanlainajat nyökyttelevät tyytyväisinä, on tehty oikeita päätöksiä. Muu on väärää politiikkaa. Harjoitettua politiikkaa voidaan arvioida sen perusteella, kuinka suuria voittoja sijoittajat saavat sijoituksistaan ja kuinka pienellä riskillä rahanlainajat voivat hakea hyvää tuottoa rahalleen. On edistettävä talouskasvua, kohennettava kansainvälistä kilpailukykyä, lisättävä työn ja tuotannon tehokkuutta, tehtävä pidempää työuraa, saatava uudet sukupolvet nuorempina töihin, lyhennettävä koulutusaikoja, keskityttävä koulutuksessa olennaiseen.

KOULUTUS ON KESKEINEN osa talouskasvun ja kilpailukyyn edistämistä. Kilpailukyyn ja elinikäisen oppimisen diskurssit ovat ideologisesti yhtä. Hallit-

seva elinikäisen oppimisen diskurssi tuottaa yksilötasolla samaa ideologiaa kuin kansallisen kilpailukyyn diskurssi hallitusten ja kansallisvaltioiden tasolla. Molemmat ovat onnistuneet nousemaan lähelle totuutta. Molemmat ovat iskusanoinksi lyhennettyjä argumentaatioita, jotka pyrkivät vakuuttamaan kuulijansa tullaan itsestään selväksi osaksi heidän uskomusjärjestelmäänsä. Kumpaakin diskurssia luonnehtii tiettyyn yhteisöön kuulumisen luonnollisuutta korostava ja 'meidän' olemassaolostamme huolta kantava retoriikka. Kuullessamme iskusanat 'kansallisen kilpailukyky' muistamme, miten vakavasti uhattu kansantaloutemme ja kansakuntamme on, ja miten meidän kaikkien on uhrautuen kannettava kortemme yhteiseen kekkoon suomalaisen teollisuuden ja vientiyriytysten menestymisen puolesta. Sanapari 'elinikäinen oppiminen' taas muistuttaa meitä yksilöllisistä vajavaisuuksistamme ja siitä, miten meidän on toimittava säilyttääksemme työpaikkamme ja elintasomme sekä palvellaksemme taloutta ja edistääksemme kasvua.

CHICAGON YLIOPISTON OIKEUSTIETEEN ja etiikan professori Martha C. Nussbaum esittää kirjassaan *Taloukasvua tärkeämpää* (Gaudeamus) tärkeitä huomioita koulutuksen suunnanmuutoksista. Hänen mukaansa liiaksi talouden ja tuottavuuden argumentteihin perustuva koulutuspolitiikka johtaa typistyvään ja yksiuotteeseen ihmiskuvaan. Kun aineellisen hyö-

'ELINIKÄINEN OPPIMINEN' MUISTUTTAA MEITÄ
YKSILÖLLISISTÄ VAJAVAISUUKSISTAMME JA SIITÄ,
MITEN MEIDÄN ON TOIMITTAVA SÄILYTTÄÄKSEMME
TYÖPAIKKAMME JA ELINTASOMME SEKÄ
EDISTÄÄKSEMME TALOUSKASVUA.



dyn tavoittelu on saanut maiden hallitukset asettamaan luonnontieteet ja tekniikan muita oppiaineita ja koulutusaloja tärkeämpään asemaan, lyödään laimin osaamista, joka on demokratian toimivuuden, humanistisen sivistyksen ja suvaitsevaisuuden kannalta ensiarvoisen tärkeää. Hyödylliseksi koneen osiksi kasvatetut sukupolvet eivät kykene itsenäiseen ajatteluun, perinteiden kriittiseen arviointiin, eivätkä asettumaan toisenlaista elämää elävien ihmisten asemaan. Demokratiassa tarvittavaa osaamista voidaan kehittää pitämällä huoli humanististen ja taideaineiden asemasta opetussuunnitelmissa ja koulutustarjonnassa niin perus- ja keskiasteella kuin korkeakouluissakin. Nussbaumin arvion mukaan lähes kaikissa maailman maissa vähennetään humanististen ja taideaineiden osuutta opetuksesta. Päätäjien mielestä ne ovat turhia rönsyjä, ja maailmanmarkkinoilla menestyminen edellyttää luopumista kaikesta hyödyttömästä. Lyhyen aikavälin hyötyjen tavoittelun vuoksi suositaan pitkälle erikoistuneita käytännön soveltajia.

NYKYIHMISET OVAT edeltäjiään paljon suuremmin riippuvaisia lajitovereistaan, joita eivät ole koskaan tavanneet. Taloudelliset, ekologiset, uskonnolliset ja poliittiset ongelmat ovat maailmanlaajuisia, eikä niiden ratkaisemista ole toivoakaan ilman yhteisiä ponnisteluja. Koulutuksen pitäisi valmentaa ihmisiä keskustelemaan mielekkäästi näistä kysymyksistä. Globaali talous on tehnyt meistä kaikista osallisia etäisimpienkin ihmisten elämään. Nussbaum (s. 98) varoittaa: "Jos kansainväliselle yhteistoiminnalle ei

anneta vahvaa perustaa kouluissa ja yliopistoissa, ihmisten välinen vuorovaikutus luultavasti hoidetaan markkinoilla tapahtuvaa vaihtoa säätelevien kapea-alaisten normien mukaan. Silloin ihmiset nähdään ennen muuta hyödyntavoittelun välineiksi. Maailman kaikille kouluille ja korkeakouluille lankeaa siksi työläs ja kiireellinen tehtävä: lapset ja nuoret tulee opettaa katsomaan itsensä heterogeenisen kansakunnan (kaikki nykyaikaiset kansakunnat näet ovat heterogeenisiä) ja vielä heterogeenisemmän ihmiskunnan jäseniksi sekä ymmärtämään maailmaa kansoittavien ryhmien historiaa ja luonnetta."

VAROITUKSEN SANAT tulevat kreivin aikaan: Telluksen asukasluku ylitti juuri seitsemän miljardia, ja maailman johtajat huutavat apua talouskasvun lisäämiseksi. Talouskasvu ei onnistu vain tuotantoa ja tuottavuutta kasvattamalla. Kuluttaja-kansalaisten on myös ostettava kaikki tuotettu tavara. Kestävän kehityksen professori Tim Jackson Surreyn yliopistosta on hahmotellut uudenlaista rajallisen planeetan taloustiedettä kirjassaan *Hyvinvointia ilman kasvua*. Ensinnäkin on määriteltävä ihmisen toiminnan ekologiset rajat. Toiseksi on korjattava loputtomaan kasvuun perustuva, harhainen taloustiede ja luovuttava BKT:n palvonnasta. Kolmanneksi on muutettava kulutusyhteiskunnan vahingollinen sosiaalinen logiikka, mikä edellyttää muun muassa työn uudelleen jakamista ja konsumerismin eli kulkuskulttuurin purkamista.

Heikki Silvennoinen

KOKEMUKSIA INTUITIOVALMENNUKSESTA

INTUITION IMPLISIITTISESTÄ OPPIMISESTA

KOHTI TIETOISTA KEHITTÄMISTÄ



Ihmiselle on tyypillistä ajatella ensin intuitiivisesti. Intuitiivista ajattelua seuraa usein rationaalinen ajattelu – viiveellä. Useat kokeet neurologisista vaurioista kärsivillä ihmisillä ovat vahvistaneet intuitiivisen ajattelun ensisijaisuuden: vaikka rationaalinen ajattelu olisi täysin vaurioitumaton, johtaa vaurio intuitiivisessa ajattelussa kykenemättömyyteen tehdä yksinkertaisimpiakin arkipäiväisiä päätöksiä. Mutta voiko intuitiivista ajattelua opettaa ja oppia? Taideteollisessa korkeakoulussa on kartutettu tietämystä Coaching Creativity -kurssien avulla.

INTUITIO ON OLENNAINEN osa luovaa prosessia, ja sen elintärkeä rooli on tunnustettu myös matemaatikassa, yritystoiminnassa ja useilla tieteiden alueilla (Agor 1989; Bunge 1962; Bastick 1982; Fischbein 1987). Intuition merkitys on oleellinen uuden luomisessa ja toteuttamisessa, joissa se voi toimia hyödyllisenä ja nopeana apuna päätöksenteossa. Intuitio voi myös johdattaa uuteen ymmärrykseen tai näyttää lupaavan suunnan ja auttaa näin ratkaisun kehittämisessä. Intuition kautta voi saada välähdyksiä uudesta ideasta tai ratkaisusta, jota voi tietoisien mielen avulla työstää eteenpäin. Intuitio voi myös erityisissä tilanteissa johtaa merkittävästi parempiin tuloksiin kuin tietoinen, rationaalinen päättely keskimäärin (Gigerenzer 2007; Klein 1998).

Historiallisesti intuitio on myös yhdistetty osaksi sanattoman tiedon prosessia (Polanyi 1958). Intuitio on määritelty yleisesti tietämisen tavaksi, jonka prosessi ei ole tietoisuuden tavoitettavissa, vaikka

lopputulos onkin. Koska tiedostamatonta prosessia on vaikea tutkia, ei intuition tarkasta määritelmästä vallitse yksimielisyyttä (Betsch 2008). Intuitiosta onkin tarjolla myös runsaasti vaihtoehtoisia selitysmalleja, jotka pyrkivät intuition kokemuksen kuvaamiseen ja mallintamiseen ei-tieteellisin menetelmin, keskittyen subjektiivisen kokemuksen laatuun (Nadel 2006).

Intuition ymmärtämisen vaikeus on usein johtanut sekä mystifiointiin että käsitykseen intuitiosta jonkinlaisena ennustamisena, selvänäköisyytenä tai täydellisesti selittämättömänä ilmiönä (Atkinson & Claxton 2000). Vaikka intuitioprosessin sisällöstä on vain vähän kokeellista tietoa, tutkimukset antavat näyttöä, että intuition prosessia on mahdollista tutkia ainakin sen reuna-alueilla – siis juuri ennen ja jälkeen intuitiivisen hetken (Klein 1998; Petitmengin-Peugeot 1999). Viime aikoina on myös alkanut löytyä selkeitä viitteitä siitä, että

intuitiota voidaan tietoisesti kehittää (Vrugtman 2009; Seligman & Kahana 2009).

Käsitlemme tässä artikkelissa intuition kehitettyä erityisesti design- ja sisältötuotannon valmennuksessa, omien opetuskokemustemme kautta. Kehityksen rajaamme tässä erityisesti intuition tietoiseen (vrt. sattumanvaraiseen) hyödyntämisen ja sen signaalien tiedostettuun hyödyntämiseen. Emme siis ota kantaa, onko kyky jo valmiina ihmisessä, vaan olemme kiinnostuneita siitä, voiko harjoittelun avulla parantaa valmiutta aktivoita ja hyödyntää intuitiota. Emme myöskään rajaa intuition käsittelyä design-alueen designintuitions, vaan yleiseen intuitiiviseen ajatteluun, joka on kirjallisuuden perusteella sovellettavissa myös muilla toiminnan alueilla. Pohdimme, kuinka henkilökohtaisia intuitiivisia kokemuksia voitaisiin hyödyntää laajemmin kaikessa opetuksessa: kuinka tuoda kokemuksia näkyväksi, jakaa niitä ja integroida niitä omaan kehitykseen oppijana.

RATIONAALINEN JA INTUITIIVINEN AJATTELU

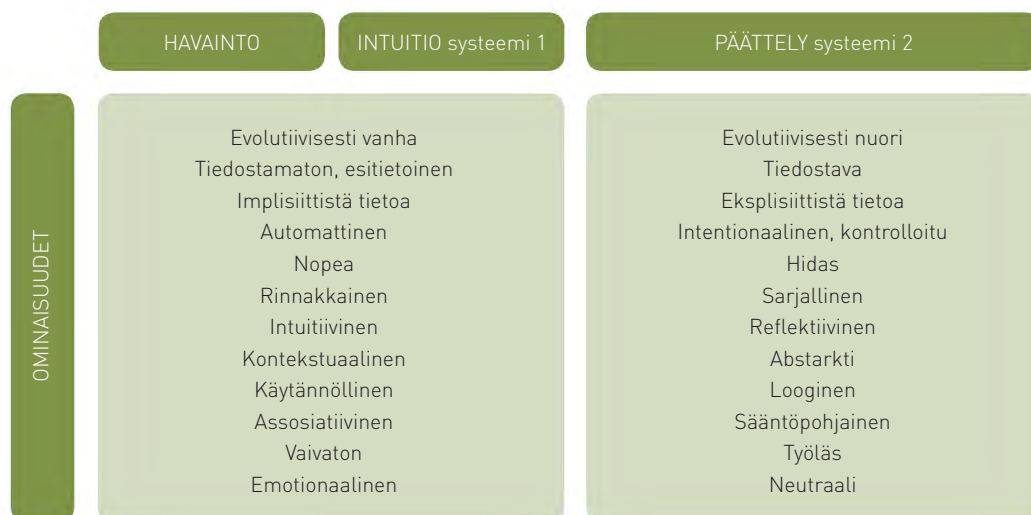
Intuition laajasta käsitteestä ei vallitse yksimielisyyttä, mutta käytännöllinen tapa ajatella intuitiota on pitää se monoliittisena käsitteenä, joka pohjautuu ajattelun yleiseen kaksoissysteemimalliin (Evans & Frankish

2009). Kaksoissysteemimalli jakaa ihmisen ajattelun kategorisesti kahteen erilaiseen prosessiin: tiedostamattomaan intuitiiviseen (systeemi 1) ja tietoiseen rationaaliseen (systeemi 2). Mallin muunnelmia on useampia ja ne ovat kehittyneet samoihin aikoihin eri tieteenaloilla. Viimeisen kahden vuosikymmen aikana niistä on tiivistetty yleinen kaksoissysteemimalli, jota voidaan kuvata oheisen jaottelun mukaisesti (Kuvio 1).

Intuitio monoliittisesti määriteltynä on osa ensimmäistä systeemiä (Kuvio 1). Näin määriteltynä esimerkkejä intuitiivisista prosesseista voisivat olla esimerkiksi periytyvät kyvyt (kielen oppiminen), vaistonvaraiset toiminnot (pään kääntäminen kohti ääntä), yliopitut kyvyt (harjaantunut autolla ajaminen), välähdyksenomainen oivaltaminen (ahaaelämys), tuntemus potentiaalisuudesta (valinta vaihtoehtojen välillä), tuntemus asian oikeellisuudesta (sisäinen varmuus) tai vaikkapa tunnereaktio (pelko). Emme tee tässä tarkempaa jakoa erilaisten intuitioiden välille, vaan keskitymme käsittelemään niitä toistaiseksi jakamattomana joukkona. Oleellista intuitiossa on sen välitön, tiedostamaton, vaivaton ja tiedonkäsittelyllisesti kokonaisvaltainen luonne.

Ajattelun kaksoissysteemimallin tutkimus on in-

Kuvio 1. Ajattelun kaksoissysteemimalli, mukailten (Evans & Frankish 2009)



tuition osalta viime vuosikymmeninä keskittynyt erityisesti systeemi 1:n systemaattisten ajatteluvirheiden ymmärtämiseen. Tämä heuristiikkoja ja vinoumia käsittelevä traditio on yksi kokeellisen kognitiivisen psykologian tärkeitä kartoituksia ihmisen ajattelun taipuvaisuuksista ja niille ominaisista virheistä (Kahneman & Tversky 1982). Sen vaikutukset ulottuvat yleisestä päätöksentekoteoriasta sekä käyttäytymistaloustieteistä aina ennustamisen tarkkuuteen ja asiantuntijoiden ajatteluun (Tetlock 2005; Gilovich & Griffin 2002). Luonnollisen päätöksenteon ja tieteellisen keksinnön tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet intuitiivisen ajattelun toisen puolen; se ei ole yksinään ajattelua nopeuttavia ja virheisiin sortuvia oikoteitä, vaan myös elintärkeä osa ihmisen perusajattelua, mukautuvaa älykkyyttä ja kykyä tuottaa uutta tietoa (Bastick 1982; Klein 1998; Shavinina 2009; Stanovich 1994).

INTUITIO EROTTAMATON OSA AJATTELUA

Ihmiselle on tyypillistä ajatella ensin intuitiivisesti. Tätä intuitiivista ajattelua seuraa usein viiveellä tietoinen rationaalinen ajattelu. Intuitio on kuitenkin jo arkipäiväisessä toiminnassa ensisijainen ja elintärkeä osa ajattelua. Kokeet neurologisista vaurioista kärsivillä ihmisillä ovat vahvistaneet intuitiivisen ajattelun ensisijaisuuden: vaikka testihenkilöiden rationaalinen ajattelu olisi täysin vaurioitumaton, johtaa vaurio intuitiivisessa ajattelussa kykenemättömyyteen tehdä yksinkertaisempiakin arkipäiväisiä päätöksiä tai integroida kokemuksia osaksi tulevia päätöksiä (Volz & von Cramon 2008). Tiivistäen voi todeta, että itsenäinen elämä ilman intuitiivista ajattelua on mahdotonta. Intuition vaikutus ei rajoitu päätöksentekoon asioista ja ongelmista, vaan se integroituu oleelliseksi osaksi ihmisten välistä vuorovaikutusta. Tutkimalla ihmisen empatian ja intuition kykyä peilata toisten toimintaa on huomattu niiden tärkeys onnistuneelle kanssakäymiselle (Preston & de Waal 2002). Empatia on hyvin pitkälle tiedostamatonta, intuitiivista toimintaa, mikä tekee intuitiosta välttämättömän myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Innovaatiotutkija Shavininan laaja katsaus Nobel-palkittujen tiedemiesten työstä ja haastatteluista on lisäksi vahvistanut, että näistä useat pitävät intuitiota

uuden tieteellisen innovaation synnyttämisen kannalta keskeisenä. Rationaalista ajattelua sovelletaan uuden tiedon analysointiin ja testaamiseen, mutta ilman intuitiota ei synny uutta ymmärrystä (Shavinina 2003; Root-Bernstein & Root-Bernstein 2003; Shavinina & Seeratan 2004; Shavinina 2009). Tiedemaailman rationaalisen ajattelun ja systemaattisen etenemisen korostaminen on johtanut myös toisinaan harhaluuloon, että intuitio tuottaisi automaattisesti heikompia tai epäkelvompia ratkaisuja kuin puhdas rationaalinen päätöksenteko. Päätöksenteon tutkijat ovat kuitenkin huomanneet, että hyvin monimutkaisissa ja aikarajoittuneissa päätöksentekotilanteissa intuitio tuottaa usein täysin ylivoimaisia päätöksiä tietoiseen päättelyyn verrattuna (Klein 1998; Dijksterhuis 2006). Tyypillisesti tällaisia tilanteita ovat sellaiset, jossa ei ole tarpeeksi tietoa päätöksen tekemisestä tai sitä on yksinkertaisesti liikaa – pahimmassa tapauksessa samanaikaisesti liian vähän oleellista ja liikaa turhaa tietoa. Intuition hyöty korostuu erityisesti, jos aikaa päätökselle on vähän. Neurologiset tutkimukset viittaavat intuition olevan parempi silloin, kun eksplisiittinen muisti pettää (Frank, O'Reilly & Curran 2006).

Tutkimustuloksista haastavimpia ovat koetulokset, joissa osoitetaan ihmisen kehollisesti tietävän asioita tarkemmin kuin rationaalisesti ja toisinaan jopa ennen kuin hänen rationaalinen mielensä voi niitä edes teoriassa tietää, tai ilman että tämä perustuu aikaisempaan kokemukseen (Bechara 1997; Bem 2011). Vaikka nämä tulokset ovat alustavia, ne muistuttavat, että intuition jakamaton käsite voi pitää sisällään tietämisen prosesseja, joita emme tunne vielä kovinkaan hyvin. Intuition ja rationaalisen ajattelun keskinäinen suhde on siis monisyisempi, kuin usein oletamme. Molemmat tuottavat sekä hyviä että huonoja päätöksiä. Suuri osa intuition prosesseista tunnetaan heikosti ja näiden kahden eri systeemin soveltuvuus vaihtelee tilanteen ja päätöksentekijän mukaan. Ajattelun systeemien ei kuitenkaan tarvitse sulkea toisiaan pois, ja ajattelutavat yhdistämällä synnytkin usein paras lopputulos.

INTUITIO NYKYOPETUKSESSA

Intuition tärkeys opetuksessa on tunnistettu jo pit-

kään. Bruner kirjoitti urauurtavassa teoksessaan jo 1960-luvulla intuition tärkeydestä psykologiassa ja opetuksessa (Bruner 1960). Noddings on puolustanut intuition roolia opetuksessa esimerkiksi luovien prosessien ja moraalisen kehityksen näkökulmasta (Noddings 1998). Intuition vähyteen opetuksessa on myös kiinnitetty huomiota, etenkin kun sen tärkeys on tunnustettu vuosikymmenien ajan (Fischbein 1987). Viimeisen kymmenen vuoden aikana on jo esitetty ajatuksia siitä, kuinka intuitio kehittyy ja kuinka sitä voidaan opettaa (Quirk 2006).

Intuitio on siis ymmärretty keskeiseksi osaksi ihmisen kognitiota ja sen tärkeys opetuksessa tunnustetaan yhä useammin. Tästä huolimatta intuitio tuntuu useimmiten puuttuvan niin opetuksesta kuin sen suunnittelusta (Harvey 1999). Ajattelun taitojen kehittäminen painottuu nykyopetuksessa pääosin systeemi 2:n tietoiseen ja rationaaliseen ajatteluun harjoittamiseen sekä eksplisiittisen tiedon omaksumiseen. Todistus tälle on käänteinen: kouluista löytyy hyvin vähän opetusta, jossa intuition kehittäminen tehdään tietoisesti ja eksplisiittisesti. Intuitio, sikäli kuin se näkyy koulutus suunnitelmissa tai itse kurseissa, on usein nähty liittyvän taide- ja taitoaineisiin. Niissä intuition rooli on pääosin implisiittisen oppimisen kautta tapahtuvaa, sanattoman tiedon ja taidon oppimista näissä aineissa. Intuition tietoiselle hyödyntämiselle, kehittymiselle ja metakognitiolle ei tunnu tutkimustuloksista ja mahdollisuuksista huolimatta löytyvän sijaa.

Intuitio voidaan ymmärtää – asiantuntijuuskeskeisestä sanattomasta tiedosta poiketen – joukkona erilaisia aktivoitavia tiedostamattomia prosesseja, jotka ovat yhteisiä eri tieteen ja tekemisen alueille (Shefy & Sadler-Smith 2004; Raami, Mielonen & Keinänen 2010). Eli intuitio harjoitettavana kykynä ei ole vain toimialakohtaisia sanattomia tietorakenteita, vaan myös näistä riippumattomia tuntemusprosesseja. Vaikka intuition prosessin tarkka sisältö onkin määritelmällisesti tietoisuuden tavoittamattomissa, voidaan intuition kokemusta tarkastella ennen ja jälkeen itse intuition tapahtuman, eli miten virittyä intuitioon ja miten havainnoida sen tuottamaa tietoa. Eroa perinteisesti ajatellun asiantuntija-aluekohtaisen sanattoman tiedon ja intuition tahdonvaraisen

hyödyntämisen välillä voidaan kuvata myös seuraavasti: sanaton tieto tarjoaa hyödynnettäviä sisäisiä tietorakenteita, joihin voidaan päästä helpommin käiksi intuitiota aktivoimalla, tätä tietoa tietoisesti reflektoidamalla ja sanattoman tiedon ratkaisujen hyödyllisyyttä arvioimalla. Implisiittisiä tietorakenteiden kertymistä ymmärretään nykyään painottaa, mutta intuition tietoista ja tahdonvaraista kehittämistä puolestaan ei opeteta.

Toisin sanoen oppimisen käytännöistä puuttuvat vielä: 1) metakognitio systeemi 1:n ja 2:n käytön välillä, 2) intuition tietoinen kehittäminen ja 3) intuitiivisten ajatusten tietoinen hyödyntäminen ja reflektointi. Tarkemmin, näiden taitojen opettaminen puuttuu lähes tyystin, samoin kuin intuition käytön lisäämiseen tähtäävä opetus. Intuition opetuksessa on nähtävissä ainakin kaksi erillistä vaihtoa: 1) olemassa olevan intuition hyödyntäminen ja 2) intuitiivisen kyvyn kehittäminen. Jotta oppija voisi kehittyä ajattelemaan laadullisesti paremmin myös intuitiolla (2), täytyy hänen ensin oppia aktivoimaan oma intuitionsa, havainnoimaan sen signaalit ja integroimaan niitä ajatteluunsa (1). Opetus taidealoilla sisältää systeemi 1:n aluetta implisiittisesti kehittävää opetusta. Pääsääntöisesti taide- ja taitoaineiden opetus keskittyy ainekohtaisten taitojen harjaannuttamiseen. Harvoin ajattelu tuodaan metatasolle ja pohditaan tietoisesti sitä, miten voin aktivoida oman intuitiioni. Miten havainnoin ja hyödynnän sen tietoa? Käytänkö ensisijaisesti intuitiota vai rationaalista ajattelua tässä tilanteessa?

Haastattelemamme asiantuntijat kertovat käyttävänsä intuitiota tietoisesti ja uskovat osaavansa hyödyntää sitä tahdonvaraisesti. Usein tällaiselle osaamiselle ei ole sijaa opetuksessa eikä sitä pidetä tärkeänä osana omaa tietoista ammatillista ja menetelmällistä kehittymistä. Intuitio ei usein ole riittävä tai hyväksyttävä perustelu – vain rationaaliset selitysmallit hyväksytään. Riskinä on systeemi 1:n potentiaalinen hukkaaminen.

Alustavat tutkimustulokset viittaavat siihen, että intuition käyttöä voi kehittää ja intuition kehittämisen kannalta on oleellista käytön ja kokemusten tietoinen käsittely. Meillä ei ole esittää täydellistä ratkaisua intuition integroimiseen opetusjärjestelmään,

mutta omat opetuskokeilumme antavat mielestämme viitteitä siitä, miten asiaa on mahdollista lähestyä.

INTUITIIVISEN KOKEMUKSEN TÄRKEYS

Viimeisen seitsemän vuoden aikana olemme valmentaneet yli sataa design- ja sisältötuotannon opiskelijaa ja haastatelleet kahtakymmentä ammatissa vuosia toiminutta asiantuntijaa, joille intuitio on keskeinen apuväline. Lisäksi olemme perehtyneet kirjallisuuden kautta henkilökohtaisiin kertomuksiin intuition käytöstä.

Intuitiiviset kokemukset ovat erittäin tärkeitä k jokijalleen. Ne ovat monesti perinteisten normiemme ulkopuolella ja siten sekä herkkiä että määrittelyä pakenevia. Ne myös menettävät helposti merkityksensä, jos niitä yritetään sovittaa perinteisiin suunnittelun malleihin tai ymmärrykseen siitä, miten ammattitaitoisen suunnittelijan luovan ideoinnin tulisi edetä ollakseen asiantuntevaa ja herättääkseen arvostusta. Tällainen henkilökohtainen kokemus tulee merkitykselliseksi kuitenkin vasta sitten, kun siitä voidaan puhua ja se hyväksytään tärkeänä kokemuksena. Liiallinen analysointi tai rationalisointi voivat vääristää intuition luonnetta tai jopa kieltää kokemuksen merkityksen ja olemassaolon. Olemme erittäin taitavia kieltämään intuitiiviset kokemuksemme, rationalisoimaan ja selittämään ne pois (Mayer 2007; Myss 2004). On erittäin tärkeää hyväksyä, havainnoida ja reflektoida näitä henkilökohtaisia intuitiivisia kokemuksia, jotta intuitiota voidaan kehittää eteenpäin (Hogarth 2001; Mielonen, Raami, Keinänen, & Rouhiainen 2009).

Haastattelemamme asiantuntijat kertoivat intuition olevan heidän tärkeimpiin kuuluvia työvälineitään, mutta silti he eivät useimmiten osaa kuvata kokemuksiaan muuten kuin metaforien kautta. Eräs suunnittelija kuvaa intuition käyttöönsä sanoin ”olla pää tötteröllä”, kun taas toinen sanoo intuitiivisen kokemuksen olevan ”kuin sytyttäisi valot pimeään huoneeseen”. Intuition käsitteistön ja sanaston puuttuminen saattaa johtaa myös liialliseen mystifointiin ja siihen, ettei ilmiöstä edes pyritä ottamaan selvää (Atkinson & Claxton, 2000). Poikkeuksena ovat erilaiset itse-tuntemukseen liittyvät traditiot, itseilmaisuuksiin liittyvät alueet ja ns. ”hörhöilyksi” leimatut alueet, joissa

on vapaus ajatella vertauskuvallisella käsitteistöllä ja ilmaisuilla.

Kulttuurimme suhtautuminen intuitiivisiin kokemuksiin on helposti polarisoivaa: joko se hyväksytään kriittikittömästi mystisenä tietona tai sitä vähätellään ja halutaan kieltää sen arvo kokonaan. Väitämme, että kokemusten vähäisen käsittelyn ja intuition polarisoinnin takia valtavirrassa on suhteellisen vähän tietoisia pyrkimyksiä kehittää intuitiota ajattelussa tahdonvaraisena, harjoitettavana kykynä.

INTUITION HARJOITTAMINEN PIENRYHMÄOPETUKSELLA

Aalto-yliopiston Taideteollisen korkeakoulun Media-laboratorion *Coaching Creativity* -kursseilla valmensimme vuosien 2004–2011 aikana yli sataa opiskelijaa. Viimeisen kolmen vuoden aikana keskityimme pääasiallisesti intuition valmentamiseen Aalto-yliopistossa ja sen ulkopuolella. Kahdelta viimeisimmältä kurssilta keräsimme aineistoa systemaattisesti. Maisteriopiskelijoiden kurssilta keräsimme aineistoa kahdeksalta opiskelijalta. Kokosimme aineistoa myös yhdeltä täydennyskoulutuskurssilta, jolle osallistui 15 sisältötuotannon ammattilaista. Kaikki opiskelijat kuvasivat intuitio-käsityksiään kyselylomakkeella sekä ennen kurssin alkua että sen loputtua. Lisäksi maisteriopiskelijat pitivät intuition liittyvää oppimispäiväkirjaa kurssin ajan. Yhteensä aineistoa kerättiin 23 opiskelijalta. Omat muistiinpanomme ja edellä mainittu opiskelijoilta saatu aineisto muodostavat keskeisen tutkimusaineistomme.

Annoimme kursseilla opiskelijoille keinoja jäsentää omaa intuitiotaan ja intuitiota yleisesti. Pyrimme harjoituksilla aktivoimaan ja havainnoimaan intuitiivista tietoa itsessä. Näiden lisäksi korostimme intuition jatkuvan käytön ja arvioinnin tärkeyttä kehittymiselle. Tärkeä osa kurssien sisältöä oli avautuminen intuition mahdollisuudelle ja luottamus omiin kykyihin. Kokemuksemme mukaan tämä edellyttää toisinaan hyvinkin voimakkaiden skeptisten ja emotionaalisten asenteiden kohtaamista, ennen kuin opiskelijat luottavat itseensä ja avautuvat intuitiiviselle tiedolle harjoituksissa. Opetuskokemuksemme perusteella olemme hahmottaneet seuraavan työskentelymallin intuition kehittämisen eri vaiheista

(kuvio 2). Mallin yksityiskohtainen läpikäynti on rajattu tämän artikkelin ulkopuolelle. Keskitymmme tässä vaiheisiin, joiden harjoitteiden opettamiseen olemme tähänneet viitatuilla kursseilla.

Intuitiota harjoitettiin kursseilla ensisijaisesti ymmärryksen, luottamuksen, virittymisen, havainnoinnin, erottelun, tulkinnan ja testaamisen kautta (Kuvio 2). Tuimme ymmärrystä esimerkeillä intuitiosta, tarinoilla ja intuitioprosessin malleilla. Rakensimme luottamusta jakamalla yhteisesti kunkin omia intuitiokokemuksia ja rohkaisimme opiskelijoita arvostamaan omia subjektiivisia intuitiokokemuksiaan. Virittymistä ja havainnointia kursseilla harjoiteltiin karsimalla ulkoisia ärsykeitä, tyhjentämällä tietoisesta mieltä ajatuksista ja tarkkailemalla omia sisäisiä aistimuksia ja tunteita. Erottelu, tulkinta ja testaaminen nivoutuivat harjoitteissa usein toisiinsa: opiskelijoita harjoitettiin erottamaan erilaisia sisäisiä havaintoja toisistaan (esimerkiksi kehon tunteukset, mielikuvat, sisäinen puhe) ja tulkitsemaan niiden tärkeyttä sekä merkitystä (esimerkiksi pelot, toiveet, ideat). Testaamiseen liittyi kaikkien aikaisempien vaiheiden erottelua, tulkintoja ja oikeellisuuden ar-

viointia (esimerkiksi oliko kyseessä intuitio, tulkit-siko tai sovelsiko sitä oikein tai oliko siitä hyötyä). Kohdentamis- ja soveltamisvaiheiden harjoitteet tähtäsivät intuition hyödyntämiseen konkreettisis- sa haasteissa.

Autoimme kursseilla opiskelijoita löytämään omia tapoja henkilökohtaiseen tiedon havainnoin- tiin ja käsittelyyn. Rohkaisimme opiskelijoita hyväk- symään kaikki aistimukset, tunteet ja tuntemukset il- man niiden arvottamista hyväksi, huonoksi, sopivaksi tai epäsovivaksi. Lähtökohtana on avautuminen sille, mitä tämä aistimus voi viestiä itse kullekin. Havain- noinnin, huomiokyvyn herkkyyden ja havaintojen erottelukyvyn kehittäminen ovat keskeisiä element- tejä intuition henkilökohtaisessa tutkimisessa, jotta intuition oikeellisuutta ja merkityksellisyyttä voi ar- vioida (Nadel 2006).

Oppijat harjoittelivat tunnistamaan, millaista ais- timusta tai tietoa he havaitsevat itsessään, mikä siitä ovat merkityksellistä ja kuinka se suhteutuu omaan tietoiseen ajatteluun ja päätöksentekoon. Tärkeä osa opetusta oli sekä omien kokemusten jakaminen pu- humalla että ajattelun ulkoistaminen itselle kirjoitta-

Kuvio 2. Intuition hyödyntämisen vaiheiden prosessimalli



malla. Käytimme intuition kehittämisessä apuna muiden muassa mielikuvaharjoituksia, meditaatiota, tietoista keskittymistä, ajattelun suuntaamista mielikuvilla ja kysymyksillä, havainnointiharjoituksia, hengitysharjoituksia, rentoutumista ja koetun reflektointia. Keskityimme myös erilaisiin subjektiivisiin kokemuksiin tiedon kanavasta ja luonteesta: keholliset aistimukset, näkö ja kuulo, tietoisuuden tasot, mielikuvat ja ympäristötekijät olivat vuorollaan olleet tarkkailun kohteena. Tarkasteltavana olivat myös olleet oman huomion kohteen tiedostaminen (tiedosta mihin kiinnität huomiota), omat reaktiot aistimuksille (tunteet, tuntemukset) ja oma tapa käsitellä reaktioita (vahvistaminen, järjeily, kontrollointi).

Käytämme opetuksessa lukuisia vaihtoehtoisia intuition malleja, joiden moninaisuus helpottaa opiskelijoita löytämään merkityksiä heidän omille henkilökohtaisille kokemuksilleen; he voivat sovittaa alkuperäiset kokemuksensa sopivaan malliin eikä päinvastoin. Toisinaan hyödynnämme jopa keskenään yhteensopimattomia malleja intuitiosta. Tavoitteenamme on antaa välineitä opiskelijan oman intuition havainnoimiseen ja sisäiseen ymmärtämiseen, minkä vuoksi sekä tieteelliset että ei-tieteelliset mallit ovat hyödyllisiä (Sheldrake 1989; Radin 2006). Olemme korostaneet mallin henkilökohtaista käyttökelpoisuutta (*hyödyllisyys*) sen sijaan, että keskittyisimme siihen, onko malli teoreettisesti oikea ja totuudenmukainen (*oikeellisuus*).

OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA INTUITIOVALMENNUKSESTA

Keräsimme kursseilta palautetta sekä alussa että lopussa. Vertasimme loppukyselyn vastauksia alkukyselyn vastauksiin. Käytimme samoja kyselykaavakkeita 23 opiskelijalla, joista 21:lta saimme vastaukset sekä alku- että loppukyselyihin (n=21). Loppukyselyissä kysyimme oman intuition määritelmää, intuition käyttöä tulevaisuudessa, omia tuntemuksia intuitiosta, omia uskomuksia, harjoitusten hyödyllisyyttä ja opettettujen menetelmien toimivuutta.

Olemme koonneet oheiseen taulukkoon yhteenvetona opiskelijoiden vastauksien suhteellisista muutoksista kurssin alku- ja loppukyselyiden välillä (taulukko 1). Pääosin emme kysyneet suoraan (ei siis ”lisääntyikö itsetuntemuksesi”), vaan kysyimme yleisesti kokemuksista, käytöstä, hyödyllisyydestä ja intuition omasta soveltamisesta tulevaisuudessa. Ainoa poikkeus oli menetelmiä koskeva kysymys, jossa kysyimme suoraan: ”*Oletko saanut uusia menetelmiä intuitiosi hyödyntämiseen*”. Luokittelimme vastauksien muutokset alku- ja loppukyselyiden välillä kolmeen kategoriaan: 1) selkeä muutos (Kyllä), 2) ei merkittävää muutosta (Ei) ja 3) vastausta ei voitu luokitella varmuudella. Teimme luokittelut vertaamalla alkukyselyn vastauksia loppukyselyihin ja vertaamalla, ovatko opiskelijoiden kuvaukset muuttuneet sanallisesti merkittävästi niin laadultaan, tarkkuudeltaan kuin ilmaisun asenteiltaan (myönteisyys/kielteisyys/epäily/varmuus).

Taulukko 1:

Intuitiovalmennettavien omien käsitysten muutos kurssin jälkeen

KOETUT MUUTOKSET INTUITIOVALMENNUKSEN JÄLKEEN	Kyllä %	Ei %	Ei voinut luokitella %
Enemmän menetelmiä intuition käyttämiseksi	100	0	0
Parempi tietoisuus oman intuition prosessista	86	10	4
Intuition kuvailu omakohtaisempi (henkilökohtaisempi)	48	43	9
Parempi luottamus omaan intuitioon	76	10	14
Parempi ymmärrys itsestä (ei pelkästään intuitiosta)	52	19	29

Selkeimmät muutokset koskivat opiskelijoiden itsensä mielestä uusien menetelmien oppimista ja oman intuition prosessin tiedostamista. Noin puolella oman intuition määritelmä muuttui henkilökohtaisemmaksi ja tarkemmaksi. Tästä huolimatta toisella puolella ei ollut havaittavissa selkeästi tulkittavaa muutosta oman intuition määrittelyssä. Lisäksi intuition määritelmä muuttui joillain vastanneilla kurssin jälkeen abstraktimmaksi ja vähemmän omakohtaisemmaksi. Tuloksista kaikista epävarmin on muutos oman itseymmärryksen kasvusta. Vaikka useampi opiskelija toi tämän esiin spontaanisti vastauksissaan, osa ei maininnut sitä lainkaan. Osan vastaukset oli taas niin vaikeasti luokiteltavissa, että epävarmuus tästä tuloksesta jäi hyvin suureksi.

Vastausten pienen määrän ja luokittelemattomien vastausten luoman epävarmuuden takia tuloksista ei voi vetää täysin varmoja johtopäätöksiä. Kuitenkin kyselyn tulokset vastaavat pitkälti omia havaintojamme opiskelijoiden reaktioista ja heidän kanssaan käydyistä keskusteluista. Hyvin tyypillinen reaktio tietoisuuden lisääntymisestä oli kehon roolin avautuminen oman intuition havainnoinnissa (Kyllä=86 %). Tyypillisiä opiskelijoiden reaktioita kehohavainnoinnista jo aivan ensimmäisten harjoitusten jälkeen kuvaavat seuraavanlaiset kommentit:

"Olen hämmästyynyt siitä kuinka voimakkaat tunteukset sain käsiini tässä harjoituksessa."

"On hämmästyttävää että vain muutaman harjoituksen jälkeen pystyn huomaamaan havainnoissani näin suuren eron."

Kaikki vastanneet kokivat saaneensa uusia sovellettavia menetelmiä oman intuition harjoittamiseen (Kyllä=100 %). Tämän vastauksen yksiselitteisyys voi johtua ainakin kahdesta asiasta. Ensinnäkin kurseilla käytiin läpi toistakymmentä hyvin erilaista menetelmää, joista osa on hyvinkin epätavallisia. Toinen ilmiselvä syy on, että tämä on ainoa kategoria, jota kysyttiin suoraan ja vastaajat ovat usein taipuvaisempia vastaamaan myönteisesti näin muotoiltuihin kysymyksiin. Tyypillinen kommentti käsittelee harjoitusten soveltamista menetelminä omaan elämään:

"Hiljentyminen, rauhoittuminen tulee olemaan päi-

vittäisessä ohjelmassa jatkossa. Vaikka 5 min/pv."

Lähes kaikki opiskelijat muuttivat intuition määritelmäänsä kurssin jälkeen merkittävästi. Pelkästä kuvailun muutoksesta on kuitenkin vaikea päätellä muutoksen laatua yleisesti. Keskityimme vertaamaan kuvailussa omakohtaisuuden, omien tuntemusten ja konkreettisuuden lisääntymistä. Tämänkaltaista kuvauksen omakohtaisuuden selkeää syventymistä ilmenee vastauksissa noin puolella (Kyllä=48 %). Vastauksista tämä tulos vertautuu huonoiten omiin opetusmuistiinpanoihimme. Opetustilanteissa käytyjen keskusteluiden perusteella oma käsityksemme on, että lähes kaikkien intuitiomäärittäminen muuttuu omakohtaisemmaksi kurssin aikana. Alussa opiskelijoiden suulliset kuvaukset ovat usein hyvin abstrakteja ja yleisiä. Kurssin lopussa he taas puhuvat enemmän omista kokemuksistaan ja oman intuitionsa prosessista. Ohessa joitain lainauksia intuition kuvailuista kurssin alussa ja sen jälkeen:

Kurssin alussa:

"Tiedostamaton, toimii rauhassa, vaatii aikaa ja tilaa."

Kurssin jälkeen:

"Voin nyt erottaa ajattelun välähdykset ja intuition välähdykset toisistaan."

"Voin kerätä tietoa eri lähteistä nopeasti, ja minulla on tunne että pystyn havainnoimaan itseäni miksi saan jonkin tunteen. Siis, voin kerätä paremmin tietoa. Se auttaa myös pienissä päätöksissä."

Omien havaintomuistiinpanojemme perusteella osa piti omaa kehittymistään merkittävänä. Lisäksi suurin osa osallistujista arvioi olevansa kurssin jälkeen tietoisempia omasta intuitioprosessistaan. Kokemuksemme mukaan kurssin myötä opiskelijoiden yleinen käsitys intuitiosta ilmiönä on muuttunut monimuotoisemmaksi. Se ei ole enää pelkästään tunnetta tai välähdyksiä, vaan hyvin paljon erilaisia tunteuksia ja vihjeitä monien eri aistien kautta. Monelle myös käsitys itsestä intuitiivisena toimijana on muuttunut myönteisemmäksi: he uskovat enemmän mahdollisuuksiinsa käyttää ja kehittää intuitiotaan.

Kaikki opiskelijoiden huomioimat kokemukset itsessään eivät kuitenkaan ole yksiselitteisen myönteisiä. Yksi opiskelijoistamme kertoi kurssin puolivälissä, ettei ole enää yhtä varma kuin kurssin alussa siitä, onko hän itse hyvin intuitiivinen vai ei. Moni ilmaisi turhautumistaan sekä keskusteluissa että kyselykaavakkeissa, että intuition sanallistaminen on usein hyvin vaikeaa. Kaikissa opettamisemme ryhmissä osa opiskelijoista myös vastusti älyllisesti tai emotionaalisesti joitain opetuksessa käytettyjä intuition malleja, jos ne olivat vahvasti ristiriidassa heidän uskomustensa kanssa, vaikka tarjosimme malleja vaihtoehtoisina toisilleen.

Käytetyistä menetelmistä opiskelijat kokivat henkilökohtaisen valmennuksen ja harjoitukset erittäin tärkeiksi. Lisäksi pienen ryhmän sisäisiä keskusteluita pidettiin erityisen tärkeinä lähes kaikissa palautteissa. Etenkin haastavilla alueilla, kuten oman ajattelun avartamisessa ja skeptisyyden poistamisessa, ryhmällä ja toisten kertomusten kuulemisella koettiin olleen tärkeä merkitys. Opiskelijat myös kertoivat palautteissaan, että myönteisen hyväksynnän saaminen omille kokemuksille ja ajatuksille oli tärkeää henkilökohtaisten intuitiivisten kokemusten hyväksymisessä. Kurssin lopussa opiskelijoiden suhtautuminen intuition avartui – sekä omien havaintojemme että opiskelijoiden omien kertomusten mukaan. Useat opiskelijat kertoivat muuttaneensa suhtautumisensa myönteiseksi sellaisiin asioihin, joihin aiemmin ovat suhtautuneet kategorisen kielteisesti. Kokemuksemme mukaan intensiivinen pienryhmäopetus on tukenut hyvin intuition käytön harjoittelua mahdollistaen sekä henkilökohtaisen valmentamisen että ryhmäkeskustelut.

HAVAINTOJA INTUITION OPETTAMISESTA

Kursseilta keräämämme opiskelijapalautte ja omat havaintomme vahvistavat alan kirjallisuuden käsitystä intuition yleisestä kehityspotentialista. Lähtökohdiana kehittymiselle on havainnoida henkilökohtaisia intuitiivisia kokemuksia ja hyödyntää intuitiivista tietoa ja testata sitä päätöksissä ja valinnoissa. Kurssit ovat tarjonneet ohjatun ja sallivan ympäristön oman intuitiivisen prosessin käsittelylle ja kokeilulle erilaisilla menetelmillä. Prosessin ymmärrys on vuo-

rostaan nostanut tietoisuutta omista intuitiivisista havainnoista ja valmiutta hyödyntää niitä päätöksissä. Kokemuksemme perustella tämä voi parhaimmillaan johtaa myönteiseen kehään, jossa intuition käyttö lisää ymmärrystä intuitiosta ja se puolestaan lisää valmiutta käyttää intuitiota useammin. Havaintojemme mukaan intuition hyödyntämisessä ja integroimisessa päätöksentekoon on merkittävää vaihtelua opiskelijoiden välillä. Tämä näkyy myös alan kirjallisuudessa päätöksentekotyöihin taipuvaisuuden tutkimuksissa (Betsch & Kunz 2008).

Toinen havaintomme intuition kehittymisen tukemisesta on pienryhmädynamiikan hyödyllisyys intuition harjoittelemisessa. Suuremmissa luentotyypissä opetustilanteissa opiskelijat eivät ole yhtä valmiita heittäytymään harjoituksiin ja jakamaan kokemuksiaan. Pienryhmän luottamuksen ilmapiirissä käydyt keskustelut omista kokemuksista, epäilyistä ja tulkinnoista ovat opiskelijoiden mukaan tärkeitä oman ymmärryksen kehittymiselle. Kuultuaan toistensa poikkeuksellisia intuition kokemuksia opiskelijat ovat valmiimpia myös jakamaan omiaan ja suhtautumaan niihin hyväksyvämmiin. Keskustelut auttavat opiskelijoita vaihtamaan malleja ja suhtautumistapoja keskenään: tietoisuus toisen henkilön hyvin erilaisesta tavasta tehdä päätöksiä auttaa sekä avartamaan omaa näkökulmaa että ymmärtämään ryhmätyötilanteiden erilaisia työskentelytapoja. Kurssin jälkeen opiskelijoiden suhtautuminen omaan intuition muuttui lähes poikkeuksetta hyväksyvämmäksi ja tietoiseen hyödyntämiseen tähtääväksi. Opiskelijat kertoivat olevansa valmiita kokeilemaan uusia tapoja tunnistaa ja aktivoida omaa intuitiotaan ja jatkamaan sen kehittämistä, vaikka kaikki harjoitukset eivät aina olleet jokaiselle onnistuneita.

KOHTI INTUITION TIEOTOISTA KEHITTÄMISTÄ

Intuitio on erottamaton osa ajattelua ja sillä on oleellinen rooli niin arkiajattelussa kuin uuden luomisessa. Rationaalisen ajattelun lisäksi käytämme lähes jatkuvasti intuitiivista päätöksentekoa apunamme. Nämä molemmat ajattelun tavat ovat hyödyllisiä, ja molemmat voivat erityisissä tilanteissa johtaa ylivoimaisesti parempaan lopputulokseen. Alan kirjallisuuden ja omien opetuskokeilujemme mukaan sekä intuitiivi-

nen ajattelu (systeemi 1) että tietoinen, rationaalinen ajattelu (systeemi 2) tarvitsevat kehittyäkseen tukea: malleja, harjoitusta, havainnointia, testausta ja reflektointia.

Tutkimustuloksemme tukevat alan kirjallisuutta siinä, että tietoisilla intuitioharjoitteilla voidaan auttaa opiskelijoita tiedostamaan, aktivoimaan ja kehittämään omia intuitiivisia prosesseja. Opetuskokeilumme antavat myös viitteitä, että nämä kehitettävät intuitiiviset kyvyt antavat opiskelijoille uudenlaista tietoa, jonka he kokevat arvokkaana apuna sekä omassa päätöksenteossään että ideointiprosessissaan.

Miten intuition tietoinen kehittäminen liittyy aikuiskasvatukseen? Suurin osa kurssiemme opiskelijoista on ollut iältään kypsiä aikuisia. Oma tuntumamme on, että intuition kehittämisellä voi olla merkitystä ihmisen kasvulle, vaikka tämä ei kyselyaineistosta vahvasti tulekaan esille. Käyttämämme intuition hyödyntämisen malli sisältää paljon oman sisäisen maailman tietoista havainnointia, arviointia ja soveltamista. Tämänkaltainen harjoittelu tuo yksilön omien tiedollisten, tottumuksellisten ja tunteellisten haasteiden äärelle. Näiden haasteiden käsittely on tärkeä osa intuition kehittämistä ja uskoisimme,

että myös osa ihmisenä kasvamista.

Omien kokemusten pohjalta kannustaisimme muita kokeiluihin intuitiivisten taitojen kehittämisen eteenpäinviemiseksi, koska uskomme intuitiota tietoisesti hyödyntävien ihmisten kykenevän joustavampaan ja kokonaisvaltaisempaan ajatteluun.

Kiitokset

Tutkimushanketta on rahoittanut Suomen Akatemia



Asta Raami
lehtori, Aalto-yliopisto,
Taideteollinen korkeakoulu,
median laitos



Samu Mielonen
tuntiopettaja, Aalto-yliopisto,
Taideteollinen korkeakoulu,
median laitos

KIRJALLISUUS

- Agor, Weston H. (1989). *Intuition in organizations: leading and managing productively*. Newbury Park: Sage Publications.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner: on the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham [England]: Open University Press.
- Bastick, T. (1982). *Intuition, how we think and act*. Chichester: Wiley.
- Bechara, A. (1997). Deciding advantageously before knowing the advantageous strategy. *Science*, 275(5304), 1293–1295.
- Bem, D. J. (2011). Feeling the future: experimental evidence for anomalous retroactive influences on cognition and affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100 (3), 407–425.
- Betsch, C., & Kunz, J. J. (2008). Individual strategy preferences and decisional fit. *Journal of Behavioral Decision Making*, 21(5), 532–555.
- Betsch, T. (2008). The nature of intuition and its neglect in research on judgment and decision making. In H. Plessner, C. Betsch, & T. Betsch (Eds.), *Intuition in Judgment and Decision Making*, 3–22. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bunge, Mario (1962). *Intuition and science*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dijksterhuis, A., Bos, M. W., Nordgren, L. F., & van Baaren, R. B. (2006). On making the right choice: the deliberation-without-attention effect. *Science*, 311(5763), 1005–1007.
- Evans, J., & Frankish, K. (2009). The duality of mind: An historical perspective. In J. Evans & K. Frankish (Eds.), *In two minds: dual processes and beyond*, 1–28. Oxford: Oxford University Press.
- Fischbein, E. (1987). *Intuition in science and mathematics: an educational approach*. Mathematics education library. Dordrecht: D. Reidel.

- Frank, M. J., O'Reilly, R. C., & Curran, T. (2006). When memory fails, intuition reigns: midazolam enhances implicit inference in humans. *Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society / APS*, 17(8), 700–707.
- Gigerenzer, G. (1999). *Simple heuristics that make us smart*. New York: Oxford University Press.
- Gigerenzer, G. (2007). *Gut feelings: the intelligence of the unconscious*. New York: Viking.
- Gilovich, T., & Griffin, D. (2002). Introduction – Heuristics and Biases: Then and Now. In T. Gilovich, D. Griffin, & D. Kahneman (Eds.), *Heuristics and biases: the psychology of intuitive judgment*, 1–18. New York: Cambridge University Press.
- Harvey, N. (1999). A brief note on knowledge. *Horizons* (5), 5–8.
- Hogarth, R. M. (2001). *Educating intuition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1982). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. D. Kahneman & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: heuristics and biases*, 3–22. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, G. A. (1998). *Sources of power: How people make decisions*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Mayer, E. L. (2007). *Extraordinary knowing: science, skepticism, and the inexplicable powers of the human mind*. New York: Bantam Books.
- Mielonen, S., Raami, A., Keinänen, M., & Rouhiainen, L. (2009). *Designer's highly personal experiences of intuition – modeling for developing intuition*. IASDR 2009 Proceedings, 18–22 September 2009. Presented at the IASDR 2009, Seoul: COEX.
- Myss, C. M. (2004). *Intuitive power [your natural resource]*. Carlsbad, CA: Hay House Audio.
- Nadel, L. (2006). *Sixth sense: unlocking your ultimate mind power* (1st ed.). Lincoln, USA: ASJA Press.
- Noddings, N. (1998). *Awakening the inner eye: intuition in education*. Troy, NY: Educator's International Press.
- Petitmengin-Peugeot, C. (1999). The intuitive experience. In F. J. Varela & J. Shear (Eds.), *The view from within: first-person approaches to the study of consciousness*, 43–77. London: Imprint Academic.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge; towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Preston, S. D., & de Waal, F. B. M. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *The Behavioral and Brain Sciences*, 25(1), 1–20; discussion, 20–71.
- Quirk, M. E. (2006). *Intuition and metacognition in medical education: keys to developing expertise*. New York, NY: Springer Pub. Co.
- Raami, A., Mielonen, S., & Keinänen, M. (2010). *Designers' experiences of intuition: coaching intuitive skills as part of creative design process*. Melbourne, Cumulus Working Papers. Publication series G, 52–57. Aalto University, School of Art and Design.
- Radin, D. I. (2006). *Entangled minds: extrasensory experiences in a quantum reality*. New York: Paraview Pocket Books.
- Root-Bernstein, M., & Root-Bernstein, R. (2003). Intuitive tools for innovative thinking. In L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook on innovation*, 1st ed., 113–114. Amsterdam: Elsevier Science.
- Seligman, M.E., & Kahana, M. (2009). Unpacking intuition: a conjecture. *Perspectives on Psychological Science*, 4(4), 399–402.
- Shavinina, L. V. (2003). Understanding scientific innovation: the case of Nobel Laureates. In L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation*, 1st ed., 445–457. Amsterdam: Elsevier Science.
- Shavinina, L. V., & Seeratan, K. L. (2004). Extracognitive phenomena in the intellectual functioning of gifted, creative, and talented individuals. In L. V. Shavinina & M. Ferrari (Eds.), *Beyond knowledge: extracognitive aspects of developing high ability*, 73–102. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shavinina, L. V. (Ed.). (2009). *Scientific talent: the case of Nobel Laureates*. In *international handbook on giftedness* (649–669). Dordrecht: Springer Netherlands. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/kkot0781810vu322/>
- Shefy, E., & Sadler-Smith, E. (2004). The intuitive executive: Understanding and applying 'gut feel' in decision-making. *Academy of Management Executive*, 18(4), 76–91.
- Sheldrake, R. (1989). *The presence of the past: morphic resonance and the habits of nature* (1st ed.). New York: Vintage Books.
- Stanovich, Keith E. (1994). Reconceptualizing intelligence: dysrationalia as an intuition pump. *Educational Researcher*, 23(4), 11–21.
- Tetlock, P. E. (2005). *Expert political judgment: how good is it? How can we know?* Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Volz, K. G., & von Cramon, D. Y. (2008). Can neuroscience tell a story about intuition? In H. Plessner, C. Betsch, & T. Betsch (Eds.), *Intuition in judgment and decision making*, 71–87. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vrugtman, R. (2009). *Dimensions of Intuition first-round validation studies*. St. Louis, Mo. University of Missouri-St. Louis.
- Artikkeli saapui toimitukseen 15.11.2010. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 15.8.2011.

LAURA HIRSTO & TEIJA LÖYTÖNEN

Kehittämisen kolmas tila?

Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena



Jos epävarmuus otetaan yliopisto-opetuksen kehittämisen lähtökohdaksi, kehittämisellä ei niinkään ymmärretä tekemistä paremmin, laadukkaammin ja tehokkaammin nykyisin tiedetyillä tavoilla. Sen sijaan kuuluu kysyä, miten toimia yliopisto-opettajana aina kulloisessakin nyky-yliopistossa. Kirjoittajat hahmottelevat kehittämisen kolmatta tilaa. Yksi heidän innostuksen lähteensä on yliopistotutkija Ronald Barnettin artikkeli *Learning for an unknown future* (2004).

YLIOPISTO-OPETUKSEN kehittäminen jäsenyytensä erilaisin tavoin maamme yliopistoissa. Viime vuosina toteutetut laajat yliopistojen uudistukset ovat pakottaneet yliopistot miettimään uudelleen toiminnan rakenteiden ja prosessien lisäksi myös opetuksen kehittämistä. Keskeinen kysymys, joka meitä on askarruttanut erityisesti käytännön kehittämistyössä on se, minkälaisena opetuksen kehittäjien rooli yliopistoissa halutaan nähdä: Ovatko he ensisijaisesti yliopistojen strategisten ja/tai poliittisten tavoitteiden toimeenpanijoita, vai ovatko he asiantuntijoita, jotka kussakin kehittämis- ja koulutustilanteessa jäsentävät yliopisto-opettamista ja -oppimista tutkivalta asenteella yhteistyössä yliopisto-opettajien kanssa? Vai ovatko opetuksen kehittäjät vielä jonkin muun palveluksessa?

Ratkomme artikkelissamme tätä rooliristiriitaa erilaisten opetuksen kehittämisen paradigmaattisten lähtökohtien avulla. Tarkastelemme yliopis-

to-opetuksen kehittämisen teoreettisia perusteita kirjallisuuden ja tutkimuksen kautta. Aloitamme artikkelimme jäsentämällä yliopisto-opetuksen kehittämisen taustoja, malleja ja haasteita. Opetuksen kehittämisen malleissa keskeisellä sijalla on opetus-työtä tekevän henkilökunnan kouluttaminen. Tässä yhteydessä tarkastelemme erityisesti opettajankoulutuksen tutkimuksen osoittamia näköaloja 2000-luvulla kovasti laajentuneeseen yliopisto-opettajien pedagogiseen koulutukseen. Lopuksi esitämme eri näkökulmat huomioivia johtopäätöksiä siitä, minkälaisia suuntia ja minkälaisia rooleja yliopisto-opetuksen kehittäjillä voisi jatkossa olla.

YLIOPISTO-OPETUKSEN KEHITTÄMISEN TAUSTOJA

Yliopisto-opetuksen kehittäminen otti ensimmäisiä askeliaan 1980-luvulla maamme suurimmissa yliopistoissa, joissa yliopisto-opetus nostettiin keskus-

telujen kohteeksi erilaisissa koulutus- ja seminaaritalaisuuksissa. Pohjaa teemasta keskustelemiseen loi kaiketi korkeakouluopettajien pedagogista koulutusta koskeva komiteamietintö (1979:24). Toiminnan juurtuminen yliopistoihin alkoi kuitenkin toden teolla 1990-luvun puolivälissä, jos opetusministeriön osin rahoittaman Peda-Forumin eli valtakunnallisen korkeakoulupedagogiikan yhteistyöverkoston perustamista vuonna 1994 halutaan pitää tällaisena merkkipaaluna. Yliopisto-opetuksen kehittämisen välttämättömyyttä perusteltiin tuolloin muiden muassa kansainvälisillä arvioinneilla, joissa oli kiinnitetty huomiota siihen, että suomalaisissa korkeakouluissa opetuksen arvostus oli vähäistä eikä yliopistoyhteisö ollut kiinnostunut eikä sitoutunut opetuksen kehittämiseen. Niin ikään arvioinneissa todettiin, että yliopisto-opettajille ei ollut tarjolla tietoa eikä koulutusta, minkä vuoksi opetus perustui pitkälti kunkin opettajan omaan arki- ja perimätietoon. Katsottiin, että koulutuksen yhä vaativammiksi käyvät tavoitteet merkitsevät muutosta myös opetuksen perusteisiin: yliopisto-opettajilta edellytetään muuta kuin pelkkää kokemustietoa. (Kuittinen 1994, 2–3.)

Sitten 1990-luvun Suomen yliopistokenttä on kokenut suuria muutoksia. Yhdenmukaisen eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentamiseksi Bolognan prosessin mukaisesti uudistettiin tutkintoja vuosina 2003–2004 ja ne otettiin käyttöön 2005. Euroopanlaajuisten kehittämisprosessien tarkoituksena on ollut lisätä eurooppalaisen korkeakoulutuksen kilpailukykyä ja vetovoimaa muihin maanosiin verrattuna. Keskeisinä toimenpiteinä tämän tavoitteen saavuttamiseksi ovat olleet yliopisto-opettajien, opiskelijoiden ja tutkijoiden liikkuvuuden esteiden poistaminen, yhteisen opintorekisterijärjestelmän kehittäminen sekä tutkintojen vertailukelpoistaminen. Bolognan prosessiin liittyy olennaisena osana myös yliopistojen koko toiminnan kattavien laadunvarmistusjärjestelmien rakentaminen yhteisten eli eurooppalaisten laadunvarmistusperiaatteiden mukaisesti. Yliopistojen rakenteellista uudistustyötä sekä opetus- ja tutkimustoiminnan kehittämistä tehtiin intensiivisesti ja opetusministeriön ohjeita ja viestejä kuunnellen.

Pian tutkintojen uudistamisen jälkeen aloitettiin yliopistolain uudistus, joka johti yliopistojen irrottamiseen tiukasta valtionohjauksesta. Vuoden 2010 alusta uuden yliopistolain (558/2009) mukaisesti yliopistot olivat joko julkisoikeudellisia yhteisöjä tai säätiöperustaisia yliopistoja. Viimeisintä yliopistouudistusta valmisteltaessa kävi ilmeiseksi, että ministeriö oli luopumassa yliopistojen kehittämisen hankepohjaisesti rahoittamisesta yliopistojen autonomian koskemattomuuteen vedoten. Nämä päätökset osuivat erityisen tehokkaasti yliopistojen opetuksen kehittämisen kentälle, sillä jo aikaisemmin, mutta erityisesti vuosien 2004–2009 aikana yliopistojen yhteistyössä tehtyä opetuksen kehittämistä (muiden muassa WSW, WSW2, Propeda) sekä yliopisto-opettajien pedagogista koulutusta rahoitettiin suuresti juuri OPM:n hankerahoituksella. Vielä asetusta valmisteltaessa yliopistojen perusrahoituksen laskentakriteereissä muut korkeakoulu- ja tiedepolitiikan tavoitteet sekä mahdolliset strategisen kehittämisen tavoitteet olivat mukana OPM:n suunnitelmissa¹, mutta varsinaisesta asetuksesta tällaiset ulottuvuudet olivat pudonneet pois.²

Opetusministeriön (nykyisin opetus- ja kulttuuriministeriö) luovuttua hankepohjaisesta rahoituksesta eri yliopistojen opetuksen kehittämyksiköiden rahoituspohja muuttui epävarmaksi ja suurelta osin jopa loppui. Ministeriön ideana oli ilmeisesti pakottaa yliopistot ottamaan itse vastuu oman toimintansa kehittämisestä omalla rahoituksellaan. Monessa yliopistossa tämä vastuunkantaminen on kuitenkin johtanut siihen, että opetuksen kehittämisen resurssointi ja henkilöstömäärä ovat vähentyneet. Muutama yliopistossa pedagogisen kehittämisen tuki-palvelut on myös yhdistetty opintoasioiden kanssa samoihin yksiköihin (esimerkiksi Turun yliopistossa³ ja Kuopion yliopistossa⁴).

Vaikka yliopisto-opetuksen kehittäminen on siirtynyt yhä enemmän yliopiston sisäisen rahoituksen varaan, ohjaavat kansalliset ja yhteiskunnalliset⁵, Euroopan Unionin tasoiset koulutuksen yhdenmukaistamisen hankkeet⁶ sekä globaalit (esimerkiksi yliopistojen ranking-listat) odotukset korkeakoulutuksen vaikuttavuudesta ja tuloksellisuudesta yhä monimutkaisemmin yliopisto-opetuksen toteuttamista

ja kehittämistä. Yliopisto-opetuksen kehittäjät ovat tässä uudessa tilanteessa monenlaisten odotusten kohteina. Artikkelissamme avaamme yliopisto-opetuksen kehittämisen ulottuvuuksia ja kysymme: kenen palveluksessa yliopisto-opetuksen kehittäjät itse asiassa toimivat: opiskelijoiden, yliopisto-opettajien, yliopistojen, korkeakoulutuksen, elinkeinoelämän vai kaikkien, ja mitä tästä kaikesta seuraa? Vaikka yliopistoissa tapahtuu monenlaista kehittämistä, me keskitymme artikkelissamme yliopisto-opetuksen kehittämisen problematiikkaan.

YLIOPISTO-OPETUKSEN KEHITTÄMISEN MALLEJA JA HAASTEITA

Yliopisto-opetuksen kehittämistä lähinnä Yhdysvalloissa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa käsittelevän tutkimuksen (Fraser, Gosling, Sorcinelli 2010) mukaan yliopisto-opetuksen kehittämisessä (*educational development*) voidaan erottaa kolme erilaista mallia: yliopisto-opetuksen kehittäminen on keskittynyt joko yksittäiseen työntekijään, instituutioon tai koko yliopistosektoriin. Kun kiinnitetään huomiota ensisijaisesti yksittäiseen yliopisto-opettajaan, kehittämisen kohteena ovat usein opetuksen suunnittelu, toteuttamisen ja arvioinnin erilaiset muodot ja toteuttamisen tavat. Eri yliopistoissa järjestettävä yliopistopedagoginen koulutus tukee usein juuri yksittäisen opettajan kehittymistä opettamisen taidoissa ja opiskelijoiden oppimisen ohjaamisessa.

Kun koko instituutio, siis yksittäinen yliopisto, on kehittämisen kohteena, keskitytään ensisijaisesti rakenteiden kehittämiseen ja organisatoriseen muutokseen, toisin sanoen strategisten suunnitelmien ja tavoitteiden toimeenpanemiseen, usein myös opiskelijoiden suoriutumisen varmistamiseen. Tällöin opetuksen kehittämisen funktiona on palvella ensisijaisesti strategista johtajuutta. Opetuksen kehittämisen keskiössä voi Kym Fraserin, David Goslingin ja Mary Deane Sorcinellin (2010) mukaan kuitenkin olla myös laajasti koko yliopistokoulutuksen sektori, jolloin pyritään kehittämään joko yliopistolaitosta tai esimerkiksi tietyn oppialan opetusta. Kansalliset laadunvarmistuksen organisaatiot, esimerkiksi Korkeakoulujen arviointineuvosto, omalta osaltaan osallistuvat tähän sektoritasoiseen kehittämistyöhön.

Vaikka edellä mainitut tutkijat ovat kategorioineet erilaisia yliopisto-opetuksen kehittämisen kohteita, eivät ne ole välttämättä toisiansa poissulkevia. Päinvastoin. Esimerkiksi yliopiston strategiaan perustuva opetuksen kehittäminen (esimerkiksi oppimiskeskeisen kulttuurin vahvistaminen) koskettaa monin tavoin myös yksittäisen yliopisto-opettajan toimintaa ja valintoja kurssien toteuttamisessa. Erilaiset opetuksen kehittämisen kohteet kietoutuvat näin ollen monin tavoin toisiinsa. Opetuksen kehittäminen yliopistoissa sijoittuikin, ainakin viimeisen vuosikymmenen kehityksen valossa, haasteellisesti juuri yliopistojen poliittisten ja strategisten päämäärien tukirakenteeksi ja samalla opettajien ja tutkintotasaisen opetuksen kehittämisen ja opiskelun tukemisen risteyskohtaan.

Tässä yhteydessä on kysyttävä Fraserin, Goslingin ja Sorcinellin (2010) osoittamien suuntaviivojen valossa, minkälaisena opetuksen kehittäjien rooli yliopistoissa halutaan nähdä. Ovatko he ensisijaisesti strategian ja/tai poliittisten tavoitteiden toimeenpanijoita (vrt. Autio 2007) vai ovatko he asiantuntijoita, jotka kussakin kehittämis- ja koulutustilanteessa tarkastelevat tavoitteita myös oppimisen ja opetuksen tutkimuksen näkökulmasta? Ensimmäisessä näkökulmassa opetuksen kehittäjät voivat olla tehokkaita strategian toimeenpanijoita, mutta haasteena on se, minkälainen mielikuva käytännön toimijoilla ja opettajilla opetuksen kehittäjistä muodostuu. Kokevatko he opetuksen kehittäjät hallinnon jatkeena ja toiminnan sääntelijöinä vai aidosti heidän työtään heidän omista lähtökohdistaan tukevana asiantuntijoina? Toisaalta, jos opetuksen kehittämisen lähtökohtana on opetuksen ja opiskelun kriittinen tarkastelu, voi kehittäminen johtaa strategioiden ja poliittisten päämäärien kyseenalaistamiseen ja tuottaa niitä vasten toisenlaista opetuksen ja opiskelun kehittämistä. Minkälaiseen asemaan tai rooliin opetuksen kehittäminen yliopistoissa tällöin asettuu?

Jo yllä esitetty lyhyt kuvaus opetuksen kehittämisen erilaisista malleista ja tavoitteista osoittaa, että opetuksen kehittäminen yliopistossa ei ole yksiselitteinen ilmiö. Kenen ja minkä palveluksessa opetuksen kehittäjät itse asiassa ovat? Minkälaista osaamista opetuksen kehittäjiltä milloinkin vaaditaan? On il-

meistä, että yliopisto-opetuksen kehittäminen edellyttää toiminnan teoreettisen perustan hahmottamista, jotta kehittäminen olisi vaihtuvista kansallisista ja kansainvälisistä poliittisista päämääristä ja yliopistojen strategioista huolimatta myös omaehtoisesti perusteltua. Toistaiseksi yksi keskeisimpiä perusteluja opetuksen kehittämisen, erityisesti yliopisto-opettajien koulutuksen taustalla, on ollut laadukkaan opetuksen ja opiskelun varmistaminen (ks. esim. Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2003, Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2005, Poikela & Öystilä 2003).

LAADUKAS OPETUS JA OPISKELU?

Paitsi kotimaisessa keskustelussa, myös kansainvälisessä kentässä yliopistoissa toimivat opetuksen kehittäjät ovat olleet tukemassa oppimisen ja opetuksen laadun parantamista sekä ajanmukaisten opetussuunnitelmien ja -ohjelmien toteuttamista (ks. esimerkiksi Barnett & Coate 2005; Knight 2006). Monet opetuksen kehittämyksiköt ovat tavoitelleet tätä laadukkaan ja ajanmukaisen opetuksen ja oppimisen kehittämistä ensisijaisesti yliopisto-opettajien koulutuksen ja osaamisen kehittämisen (*professional development*) avulla, jolloin toinen opetuksen kehittämisen keskeinen elementti – opetussuunnitelmatyön kehittäminen – on jäänyt vähemmälle huomiolle (Barnett ja Coate 2005).

Laadukkaan opetuksen ja opiskelun kehittäminen on kuitenkin varsin ongelmallista. Esimerkiksi Päivi Naskali (2007, 62) on arvioinut, että

”...valta määrittää aina sen, mitä kulloinkin pidetään hyvänä ja oikeana pedagogiikkana. Näin ollen ei ole olemassa sinänsä hyvää ja huonoa yliopistolista opetusta, on vain kulloiseenkin yhteiskunnalliseen ja poliittiseen tarkoitukseen paremmin tai huonommin soveltuvaa opetusta”.

Yliopisto-opetuksen kehittämisen poliittisen agendan kanssa menevät usein sekaisin yleispedagogiset, opetuksen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin perusideat, kuten linjakkaan opetuksen periaatteet (Biggs 1996, ks. myös Nevgi-Lindblom-Ylänne 2003, 236–252. Erilaiset hyvän opetuksen perusideat ovat sinänsä auttavia näkökulmia opetuksen ja opiskelun kehittämiseksi, mutta niiden avulla ei

voida päästä kovin syvälle oppimisen ja opetuksen laadun ymmärtämisessä eri tiedonaloilla ja erilaisissa konteksteissa. Yliopisto-opetuksen ja opiskelun laatu ei näin ollen ole ajasta ja paikasta irrallista, vaan määrittyy erilaiseksi eri tiedonaloilla, eri aikoina ja erilaisissa yhteyksissä. Opetuksen ja oppimisen tutkimuksissa onkin havaittu merkitykselliseksi opiskelijoiden oppimisen tarkastelua alojen mukaan siten, että on erikseen tarkastelu ns. kovia ja pehmeitä tieteitä sekä edelleen niin sanottuja puhtaita ja soveltavia tieteitä (Becher & Trowler 2001; Boud 1999; Jenkins 1996; Neumann 2001; Neumann et al. 2002; Schulman & Sherin 2004; Ylijoki 2000). Osittain tämän ajattelun, mutta myös kontekstuaalisen oppimisen (Lave & Wenger 1991) ja käytännön toimintayhteisöjen (Wenger 1999) teorioiden myötä yliopisto-opetuksen kehittämisessä on alettu kiinnittää huomiota myös opetuksen ja opiskelun kontekstualisointiin.

Vaikka kontekstualisoinnin merkityksestä on kansainvälisesti puhuttu jo pitkään (esimerkiksi Fernandez Diaz ym. 2010; Healey 2000; Trigwell 2000), substanssi- ja kontekstilähtöisen yliopisto-opetuksen kehittämisen ja yliopisto-opettajien pedagogisen koulutuksen merkitystä on kansallisesti alettu nostaa esille oikeastaan vasta viime aikoina (Löytönen 2009; Nevgi, Lindblom-Ylänne & Levander 2009). Tämä johtuu varmaankin osaltaan siitä, että yliopistopedagogiikka niin tutkimuskohteena kuin yliopisto-opettajien kouluttamisen muotona on erityisesti Suomessa suhteellisen nuori ala, joka vielä etsii omaa profiiliaan. Löytösen (2009, 180) mukaan uuden ja varsin vähän tutkitun yliopistopedagogiikan tutkimusalan ilmaantuminen herättää kysymyksiä sen suhteesta entiseen ja tulevaan: Millä ehdoilla yliopistopedagogiikka voidaan pitää itsenäisenä tutkimus- ja/tai tiedonalana? Minkälaisen suhteen yliopistopedagogiikka luo niihin eri tieteen- ja taiteenaloihin, joiden pedagogisia käytäntöjä se tutkii? Mitä yliopistopedagogiikka koskeva uusi tieto merkitsee yliopistojen opettamisen ja oppimisen käytännöille?

Yliopisto-opetuksen kehittämisen kannalta vastaavalla tavalla voisi kysyä: Minkälaisen suhteen opetuksen kehittäminen luo niihin eri tieteen- ja taiteenaloihin, joiden pedagogisia käytäntöjä se kehittää? Yliopisto-opetuksen kehittämisen kenttää mo-

nimutkaistaa entisestään yliopistopedagogiikkaan tai korkeakoulupedagogiikkaan kietoutuvien tutkimustraditioiden moninaisuus (erityisesti opetuksen, oppimisen ja opiskelun tutkimus) sekä opetuksen kehittämiseen liittyvät erilaiset tutkimustraditiot, joista kertovat monet tutkimuskentän englanninkieliset termit mm. *educational/ academic development, organisational/ staff/ faculty development* (Fraser, Gosling, Sorcinelli 2010).

KEHITTÄMINEN JA TUNTEMATONTA TULEVAISUUTTA VARTEN

Sen sijaan, että yliopisto-opetuksen kehittämisen lähtökohdaksi ja perusteluksi asetetaan vaikeasti määriteltävä yleinen opetuksen laatu, yliopiston strategiset päämäärät tai laajemmat kansalliset ja kansainväliset koulutuspoliittiset agendat, ehdotamme, että opetuksen kehittämisen lähtökohdaksi otetaan yliopistotutkija Ronald Barnettin (2000, 2004) näkemys yliopistojen uudella tavalla epävarmasta asemasta ja vastuusta monimutkaisessa (*supercomplex*) globaalissa nyky-yhteiskunnassa.

Tällaista yhteiskuntaa on kuvattu myös ”riskiyhteiskunnan” (Beck 1992) ja ”notkean modernin” (Bauman 2000) käsittein. Jos epävarmuus otetaan kehittämisen lähtökohdaksi, kehittämisellä ei niinkään ymmäretä sitä, että tehdään paremmin, laadukkaammin, tehokkaammin nykyisin tiedetyillä tavoilla, vaan pikemminkin kysytään, miten olla ja toimia yliopisto-opettajana aina kulloisessakin nyky-yliopistossa.

Artikkelissaan ”*Learning for an unknown future*” Barnett (2004) kysyy, mitä tarvitsemme menestyäksemme yhä epävarmemmassa ja kompleksisemmassa maailmassa. Tätä kysymystään hän jäsentää nelikentällä, jonka akselit ovat 1) koulutuksessa matala riski vs. suuri riski ja 2) koulutuksellinen kehittyminen vs. transformaatio. Vaikka Barnett tarkastelee artikkelissaan yliopisto-opiskelijoiden koulutusta ja opetussuunnitelmallisia ratkaisuja, antaa se mielestämme uuden mahdollisuuden hahmottaa myös yli-

opisto-opetuksen kehittämistä ja yliopisto-opettajien koulutusta. Sovellamme analysissämme Barnettin jäsenystä siksi suoraan yliopisto-opettajien pedagogiseen koulutukseen.

Riskitön yliopisto-opetuksen kehittäminen hahmottaa yliopistopedagogisen tiedonalan annettuna (*disciplinary initiation*), jolloin yliopisto-opettaja perehtyy pedagogiikan peruskäsitteisiin ja teorioihin sekä soveltaa niitä oman opetustyönsä kehittämiseen. Sisällöllisesti yliopisto-opettajien koulutus käsittää tällöin muiden muassa opetuksen, oppimisen ja arvioinnin teemoja sekä tieteelliseen ajatteluun ja opinnäytteiden ohjaamiseen liittyviä kysymyksiä. Tällöin toteutetaan toiston logiikkaa, ja koulutuksen lopputulema on etukäteen määritelty esimerkiksi tarkoin osaamistavoittein.

”VALTA MÄÄRITTÄÄ
AINA SEN, MITÄ
KULLOINKIN PIDETÄÄN
HYVÄNÄ JA OIKEANA
PEDAGOGIIKKANA.”
PÄIVI NASKALI (2007)

Riskipitoinen kehittäminen (*disciplinary wonder*) puolestaan pyrkii oman alan ja sen pedagogisten käytäntöjen kriittiseen tarkasteluun. Tällöin etsitään uutta yliopistopedagogista ymmärrystä ja uusia opetuksellisia ratkaisuja. Koulutukseen osallistuvat yliopisto-opettajat asetetaan oppimistilanteisiin, joissa heillä on mahdollisuus luoda kunkin omaan alaan ja omiin kiinnostuksen kohteisiin liittyvää pedagogista tietoa. Tällaisessa lähestymistavassa tiedonala nähdään jatkuvasti kehittyvänä ja muuttavana, joten riski tai epävarmuus kohdistuu siihen.

Nelikentän kolmas ulottuvuus, riskitön koulutuksellinen transformaatio kiinnittää huomiota niihin yleisiin taitoihin (*generic skills*), joita yliopisto-opettajan työssä tarvitaan (esimerkiksi elinikäinen oppiminen, kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot, tieto- ja viestintäteknikka sekä verkostoituminen). Opetuksen suunnittelun ideana on määritellä sellaisia oman tiedonalan ulkopuolella olevia yleisiä taitoja, joiden avulla yliopisto-opettaja selviää muuttavassa nyky-yliopistossa. Hyvin määritellyt yleiset taidot tuottavat yliopisto-opettajien koulutukseen kuitenkin vain näennäistä varmuutta. Barnettin mukaan, ni-

mittäin, epävarmuuden haasteeseen ei voida vastata teknisesti ja tiukasti määritellyillä oppimistavoitteilla.

Viimeisessä, neljännessä ulottuvuudessa Barnett haastaa yliopisto-opetuksen kehittäjät riskipitoiseen koulutukselliseen transformaatioon. Tällöin keskiössä on ihmisen näkökulma (*human being as such*): miten me ihmisinä muutamme ja olemme epävarmuuden ja kompleksisuuden keskellä? Tällainen lähestymistapa yliopisto-opettajien koulutukseen merkitsee myös pedagogiikan epävarmuutta niin koulutuksen suunnittelussa, toteuttamisessa kuin sen kehittämisessäkin: etukäteen emme voi tarkasti määritellä epävarmassa tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista. Epävarmuuden pedagogiikka kutsuukin toimijoita avoimuuteen niin suhteessa tiedonalaan kuin omaan itseensäkin.

Barnettin (2004) jaottelu tarjoaa sovellusmahdollisuuksia myös opetuksen kehittäjien rooleihin yliopistoissa. Hahmotammeko opetuksen kehittämisen tavoitteet muuttumattomina ja varmoina, ulkopuolelta annettuina, vai jatkuvasti opetuksen tutkimuksen perusteella kehittyvinä ja/tai yliopisto-opettajien arjesta kehkeytyvinä? Onko tavoitteenamme fasilitoida opetusta kehittäessämme jotakin uutta ennen

ei-tiedettyä, tekemätöntä, jopa innovatiivista? Barnett (mt., 257) toteaa, että mikäli otamme vakavasti tulevaisuuden epävarmuuden, merkitsee se väistämättä myös pedagogiikan epävarmuutta, tai ainakin kiinnostusta varmuuden pedagogiikan kysymiseen.

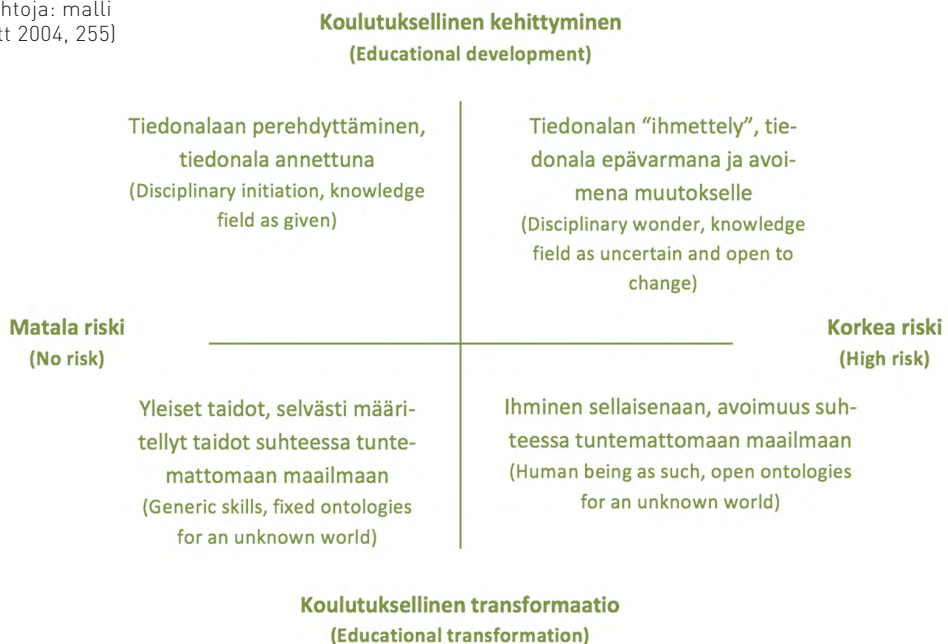
Tarkastelemme seuraavassa tutkimukseen perustuvaa yliopisto-opetuksen kehittämistä, ja erityisesti opettajankoulutusta yhtenä kehittämisen muotona. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on pohtia millainen yliopisto-opettajien koulutus parhaiten vastaisi Barnettin esittämään epävarmuuden haasteeseen.

TUTKIMUKSEEN PERUSTUVA OPETUKSEN KEHITTÄMINEN?

Opetuksen ja oppimisen tutkimuksen ja käytännön opetustyön välisiä yhteyksiä ja haasteita on tarkasteltu laajalti erityisesti perusopetuksen kontekstissa. Nostamme tässä joitakin näkökulmia esille, sillä ne tarjoavat mielenkiintoisia näköaloja myös yliopistossa toimivien opettajien koulutukseen ja yliopisto-opetuksen kehittämiseen.

Tähän mennessä suomalaisten yliopistojen opettajilta ei ole edellytetty ns. muodollista pedagogista

Kuvio 1. Pedagogisia vaihtoehtoja: malli (Barnett 2004, 255)



pätevyyttä (60 op), vaikka opetukselliset ansiot ovatkin arvioinneissa mukana, kun henkilöitä valitaan erilaisiin opetustehtäviin. Muodollisen koulutuksen vaikuttavuutta opettajien osaamiseen ei ole kovin paljon tutkittu, ja usein ongelmana näissä yhteyksissä on ollut määrittellä, mitä koulutuksella tarkoitetaan tai mitä se käsittää. Tästä syystä tulosten tulkitseminen ja niistä johtopäätösten tekeminen on koettu vaikeaksi (ks. Wilson, Floden & Ferrini-Mundy 2002). On myös viitteitä siitä, että pedagogisella koulutuksella ei ole vaikutusta yliopisto-opettajien opetukseen (Norton ym. 2005). Wilson ja Berne (1999) ovat esimerkiksi osoittaneet, että menetelmäpainotteisella opettajankoulutuksella saadaan vaikutuksia opettajien toiminnan käytäntöön alkuvaiheessa, mutta sen jälkeen lisäkoulutus ei enää tuota kovinkaan paljon tuloksia. Tästä käytetään nimitystä ”*threshold*”-ilmiö. Alkuvaiheen opinnoissa tullaan tietoisiksi opetuksen ilmiön moninaisuudesta ja saadaan yksinkertaisia välineitä oman opetuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. On myös esitetty, että vain yli vuoden mittaisella pedagogisella koulutuksella on myönteistä vaikutusta yliopisto-opettajien opetuskäsitteisiin (Postareff ym. 2007).

Opettajien koulutuksen ja opetuksen kehittämisen näkökulmasta teorian, tutkimuksen ja käytännön välinen suhde on herättänyt paljon keskustelua. Broekkamp ja Van Hout-Wolters (2007) määrittelevät kirjallisuuskatsauksen perusteella muutamia haasteita, jotka kuvastavat kuilua opetusta ja oppimista koskevan tutkimuksen ja käytännön opetus-toiminnan välillä: Yhtäältä opetuksen ja oppimisen tutkimus tuottaa vähän lopullisia vastauksia tai käytännön ratkaisuja ja toisaalta opettajat hyödyntävät sitä vähän tai eivät usko sen olevan merkityksellistä käytännön kannalta. Vanderlinde ja Braakin (2010) mukaan monet tutkijat ovat kuitenkin yrittäneet hahmottaa keinoja opetusta ja oppimista koskevan tutkimuksen sekä käytännön opetuksen välisen kuilun ylittämiseksi. Keskeisenä he pitävät parempien kommunikaatioväylien rakentamista ja kannustavat opettajia/ käytännön toimijoita osallistumaan yhä enemmän tutkimuksen tekemisen prosesseihin (ks. myös Bereiter 2002; Edwards et al. 2007; Hemsley-Brown & Sharp 2003; Levin 2004; Mortimore 2000).

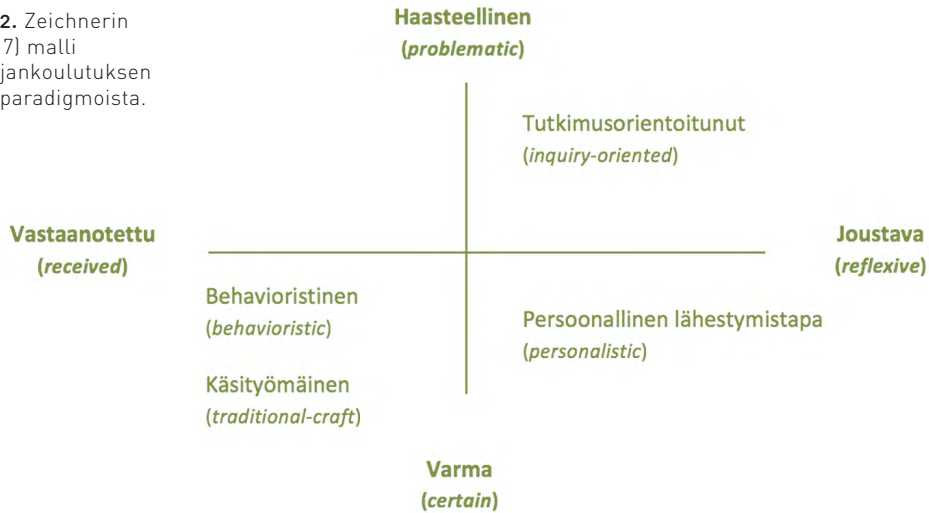
De Vries ja Pieters (2007) jatkavat edellä mainit-

tujen tutkijoiden linjoilla, ja esittävät, että tutkijoiden ja opettajien yhteistyömahdollisuuksia, tiedon ja kokemusten jakamista sekä ideoiden ja tutkimussuunnitelmien yhteiskehittelyä tulisi lisätä. Kaestle (1993) puolestaan painottaa tutkimuksen tekemisen opettamista opettajien ja opetuksen/opintoasioiden kanssa työskentelevän hallintohenkilöstön koulutuksessa. Tätä korostavat myös Vanderlinde & Braakin (2010). Pelkkä tiedon jakaminen tai edelleen levittäminen ei heidän mukaansa riitä, vaan tarvitaan aitoa dialogia ja osallistavaa yhteistyötä opettajien/käytännön toimijoiden ja tutkijoiden välillä. Esimerkkeinä tästä he tuovat esille mm. näyttöön perustuvan ja kontekstualisoitua suunniteltuun perustuvan tutkimuksen. Näistä tutkimuksellisista lähestymistavoista on käyty laajaa kansainvälistä keskustelua (ks. esimerkiksi Broekkamp & Van Hout-Wolters 2007; Lather 2004; Oancea 2005). Meidän näkökulmastamme mielenkiintoista tässä keskustelussa on, että niin opetuksen kehittämisen tukeminen kuin opetuksen tutkimuksen tekeminenkin nähdään kuuluvan keskeisesti opetuksen kehittämisen ammattilaisuuteen (Stes, Clement & Van Petegem 2007, 108).

Edellä esitetyn perusteella on ilmeistä, että yliopisto-opettajien pedagoginen koulutus ei itsestään selvästi tarjoa vastauksia yliopisto-opetuksen kehittämisen haasteisiin epävarmuuden maisemassa. Sen sijaan opetuksen ja oppimisen tutkijoiden ja yliopisto-opettajien välinen tutkimustoiminta tarjoaa mielenkiintoisia näköaloja yliopisto-opetuksen kehittämiseen. Ennen kuin päätämme artikkelimme, tarjoamme joitakin teoreettisia perusteita siihen, miten sekä yliopisto-opettajien pedagoginen koulutus että tutkijoiden ja opettajien yhteistyössä tehtävä opetuksen ja oppimisen tutkimus voitaisiin nivota kiinteämmin toisiinsa.

”EPÄVARMUUDEN
PEDAGOGIIKKA
KUTSUUKIN
TOIMIJOITA
AVOIMUUTEEN
NIIN SUHTEESSA
TIEDONALAAAN
KUIN OMAAN
ITSEENSÄKIN.”

Kuvio 2. Zeichnerin (1983, 7) malli opettajankoulutuksen taustaparadigmoista.



OPETTAJANKOULUTUS TUTKIMUKSEN VALOSSA

Opettajankoulutusta voidaan tarkastella useamman paradigman valossa. Kenneth Zeichner (1983) on jaotellut opettajankoulutuksen taustalla vaikuttavia lähestymistapoja neljän erilaisen paradigman avulla: behavioristinen malli, perinteinen käsiyömainen malli, persoonallinen malli sekä tutkimusorientoitunut malli, ja jäsentänyt niitä seuraavan nelikentän avulla (Kuvio 2).

Paradigmat varmaa ja vastaanotettua edustavalla ulottuvuudella näyttävät ensisilmäyksellä vastaavaan yliopisto-opettajien, kuten myös monien muiden pedagogisia opintoja aloittavien opiskelijoiden, odotuksiin ja tarpeisiin. Erkkilä (2009) on osoittanut, kuinka opettajaopinnoilta odotetaan usein työkaluja oman opetuksen rikastuttamiseen. Odotukset ovat siis usein hyvin käytännönläheisiä ja konkreettisia. Zeichner (1983) mukaan kyseessä on behavioristinen lähestymistapa ja se rakentuu positivistisen tietokäsityksen ja psykologian varaan. Tällainen opettajankoulutus korostaa täsmällisten ja havainnoitavien taitojen oppimista. Behavioristisessa lähestymistavassa opettaja nähdään ensisijaisesti ammatillisen tiedon passiivisena vastaanottajana, eikä hänellä juurikaan ole mahdollisuuksia vaikuttaa oman koulutuksensa suuntaan tai sisältöihin. Samalle ulottuvuudelle Zeichner sijoittaa myös perinteisen käsiyömaisen paradigman, jossa opetus nähdään

käsiyönä ja opettaja käsiyöläisenä. Tällaisessa mallissa opettajankoulutus nähdään ensisijaisesti mestari–kisälli-mallisenä oppimisprosessina: tietämys opettamisesta rakentuu pääsääntöisesti yritysten ja erehdysten kautta ja löytyy kokeneitten opettajien kokemuksista.

Persoonallinen lähestymistapa puolestaan rakentuu Zeichnerin (1983) mukaan fenomenologisen tietokäsityksen ja havainto- ja kehityspsykologian varaan. Tässä lähestymistavassa opettajankoulutus nähdään aikuisen kehittymisen muotona, jossa enemminkin tullaan joksikin kuin opitaan opettamisen taitoja.

Tutkimusorientoitunut lähestymistapa pitää ensisijaisena tutkimuksellisen asenteen kehittymistä niin suhteessa opetukseen kuin niihin konteksteihin, joissa opetus tapahtuu. Zeichnerin (1983) mukaan tämän lähestymistavan edustajat eivät katso opetus-tekniesten elementtien olevan merkityksettömiä, vaikka kiinnittävätkin keskeisen huomionsa kriittisen ja tutkimuksellisen orientaation vahvistamiseen. Opetusmenetelmällinen osaaminen nähdään tärkeänä, ei niinkään päämääränä vaan pikemminkin välineenä toivottujen lopputulosten saavuttamiseksi. Tutkimusorientoituneessa lähestymistavassa opettajiksi opiskelevat nähdään aktiivisina toimijoina omassa opettajankoulutuksessaan. Opettajaopiskelijan oletetaan pystyvän sitä paremmin säätelemään ja muutta-

maan toimintaansa, mitä paremmin hän on tietoinen toimintansa peruslähtökohdista ja omien tekojensa seurauksista sekä toiminnan ulkoisista reunaehdoista. Tällöin opettajankoulutuksen tärkeimpänä tehtävänä on kehittää opettajien kykyä reflektoidaan toimintaan ja auttaa heitä tutkimaan moraalisia, eettisiä ja poliittisia ulottuvuuksia omassa ajattelussaan ja toiminnassaan. Suomalainen tutkimusperustainen opettajankoulutus on Kansasen (2003) mukaan lähinnä Zeicherin kuvaamaa tutkimusorientoitunutta mallia. Mitä tutkimusperustaisuus voisi tarkoittaa yliopisto-opettajien koulutuksessa ja yliopisto-opetuksen kehittämisessä? Päättämme artikkelin teoreettisesta analyysistämme nouseviin johtopäätöksiin.

KEHITTÄMISEN KOLMAS TILA

Zeichnerin (1983) ja Barnettin (2004) kuvioissa on selväsi yhteneviä tekijöitä. Barnett on tarkastellut opetuksen suunnittelua ja Zeichner opettajankoulutusta. Erilaiset lähestymistavat tukevat kuitenkin toisiaan siten, että tutkimusperustainen yliopisto-opettajan koulutus voisi antaa valmiuksia olla, opettaa ja toimia epävarmassa, kompleksisessa ja selkeästi määrittelemättömässä nyky-yliopistossa ja nyky-yhteiskunnassa. Myös yliopisto-opettajat kouluttavat opiskelijoita tuntemattomaan tulevaisuuteen. Nyt yliopisto-opintojaan aloittelevat opiskelijat ovat työelämässä vielä 40–50 vuoden päästä, emmekä voi tietää, minkälaisessa tulevaisuudessa he työtään tekevät.

Mitä sitten tutkimusperustaisuus opetuksen kehittämisen käytännössä voisi olla? Griffiths (2004) on jäsenellyt tutkimusperustaisuutta useiden erilaisen käsitteiden avulla. Tutkimuksen johtamassa (*research-led*) koulutuksessa opetus on rakennettu oppisisällön ympärille, ja sisällöt valikoituvat opetushenkilökunnan tekemän tutkimuksen perusteella. Tutkimus-orientoitunees-

sa (*research-oriented*) lähestymistavassa opetuksessa kiinnitetään huomiota yhtäläillä siihen prosessiin, jolla tutkimustietoa tuotetaan että tutkimuksen perusteella jo saavutettuun tietoon. Tutkimusperustaisessa (*research-based*) koulutuksessa opetus on rakennettu opiskelijoiden tekemälle tutkimukselle (*inquiry*). Tällöin opettajan ja opiskelijoiden roolierot ovat pienet ja tutkimuksen ja opetuksen vuorovaikutusta hyödynnetään aktiivisesti. Opetus voi Griffithsin (2004) mukaan olla myös tutkimusinformoitu (*research-informed*). Tällöin opetusta ja oppimista tarkastellaan ja reflektoidaan opetuksessa tietoisesti.

Jos sovelletaan Griffithsin jäsentelyä tutkimusperustaiseen yliopisto-opetuksen kehittämiseen, erilaisia lähestymistapoja on monia. Opetuksen kehittäjät voivat vähimmillään hyödyntää itse aktiivisesti muiden tekemää yliopistopedagogiikkaan liittyvää tutkimusta seuraamalla tieteellisiä aikakauslehtiä. Jatkumon toisessa päässä opetuksen kehittäjät voivat itse tehdä empiiristä tai käsitteellistä yliopistopedagogiikan tutkimusta eli yliopistossa tapahtuvan oppimisen, opetuksen ja opiskelun sekä oppimisympäristöjen, opetuksen kehittämisen ja/tai opetustoiminnan

johtamisen tutkimusta ja julkaista artikkeleita tieteellisissä ja populaareissa aikakauslehdissä. Hieman enemmän kontekstuaalisoiden voidaan ajatella, että opetuksen kehittäjät hyödyntävät itse aktiivisesti muiden tekemää yliopistopedagogiikan tutkimusta olemalla mukana tutkimushankkeissa joko yhteistyötahona tai organisaation sisäisenä koordinaattorina. Opetuksen kehittäjät voivat myös

koota yhteen, verkottaa ja välittää tietoa yliopistossa tehtävästä yliopistopedagogisesta tutkimuksesta. Nämä kaikki yhdessä voivat tuottaa kriittistä käytäntöjen reflektointia suhteessa tutkimusevidenssiin ja opetuksen paradigmaattisiin lähtökohtiin sekä toiminnan vaikuttavuuteen.

”VOIDAAN AJATELLA,
ETTÄ OPETUKSEN
KEHITTÄJÄT HYÖDYNTÄVÄT
ITSE AKTIIVISESTI
MUIDEN TEKEMÄÄ
YLIOPISTOPEDAGOGIIKAN
TUTKIMUSTA
OLEMALLA MUKANA
TUTKIMUSHANKKEISSA.”

Edellä esitettyjen näkökulmien valossa yliopisto-opetuksen kehittämistä ja yliopisto-opettajien koulutusta sen muotona voidaan tarkastella selkeän ja määritellyn sijaan kehkeytyvänä, tutkimusperustaisena ja kontekstualisoituna eri tieteenalojen näkökulmista. Manathungan (2006, ks. myös Tight 2004) mukaan yliopisto-opetuksen kehittäminen on tois-
 taiseksi varsin aliteoretisoitu professio. Hän katsoo, että yliopisto-opetuksen kehittäjät tekevät työtään usein post-kolonialistisen teorian pohjalta, jolloin he pyrkivät asettumaan yliopistokontekstissa asiantuntija-opettajien yläpuolelle auktoriteetiksi. Tällaisen lähestymistavan sijaan heidän tulisi Manathungan mukaan lähteä yliopisto-opettajien kanssa opetuksen kehittämiseen samalta viivalta kuunnellen ja dialogisesti keskustellen, yhdessä yliopisto-opetusta ymmärtäen ja uutta pedagogista tietoa luoden. Tällöin opetuksen kehittäjät toimivat kiinteässä yhteistyössä yliopisto-opettajien kanssa ja jäsentävät heidän kanssaan niitä kysymyksiä, jotka ovat ajankohtaisia heidän arjessaan. Kukin yhteistyössä mukana oleva tuo oman asiantuntemuksensa yliopisto-opetuksen jäsentämiseen ja uuden yliopistopedagogisen tiedon luomiseen. Opetuksen kehittäjät eivät näin ollen ole yksinomaan yliopisto-opettajien henkilökohtaisen pedagogisen kehittymisen palveluksessa eivätkä liioin yksinomaan yliopiston päämäärien edistäjiä. Sen sijaan yliopisto-opetuksen kehittäminen voidaan nähdä kolmantena tilana (McAlpine & Hopwood 2009), välitilana, jossa yliopisto-opetusta ja sen ehtoja on mahdollista tarkastella tutkivalla ja kriittisellä asenteella yhdessä yliopisto-opettajien kanssa ja erilaisten toimijoiden näkökulmista. Yliopisto-opetuksen kehittäjät ovat tällöin kollegiaalisen yhteistyön ja tutkivan asenteen edistäjiä yliopistopedagogisen tutkimuksen ohella.

Kriittisesti reflektioivien yliopisto-opettajien kouluttamisessa ja tältä pohjalta omassa yliopistossaan toimintaansa tutkivien opettajien tukemisessa on myös eräänlainen riski: kriittisesti orientoituneet yliopisto-opettajat suhtautuvat kriittisellä asenteella, paitsi omaan toimintaansa, myös opiskelijoihin ja yliopistoon ja saattavat tuoda näkyviksi erilaisia, ei vain oman toimintansa taustalla vaan laajemminkin akateemisen työn taustalla vaikuttavia moraalisia,

eettisiä ja poliittisia kysymyksiä, joskus jopa ongelmia (Smith & Fernien 2010). Mutta artikkelimme perustalta voimme todeta, että riskin ottaminen voi tuottaa akateemiseen työhön sellaista olemista ja toiminnan suuntaa, joka ei ole etukäteen tiedettävissä ja ennakoitavissa. Vasta riskinotto takaa sen, että yliopistot eivät vastaa tulevaisuuden haasteisiin eilillä eväillä.



Laura Hirsto

KT (kasvatuspsykologia), LO, Helsingin yliopisto pedagoginen yliopistonlehtori, Helsingin yliopiston teologinen tiedekunta; kehitysasiantuntija, Aalto-yliopiston Tutkimuksen ja opetuksen strateginen tuki

Kuva: Eero Roine



Teija Löytönen

Akatemiatohtori, Aalto-yliopiston taideteollinen korkeakoulu Tanssitaiteen tohtori (Teatterikorkeakoulu) KM (Helsingin yliopisto)

LÄHTEET

- Autio, T. (2007). Curriculum-tutkimus ja opettajankoulutus. *Aikuiskasvatus*, 27 (1), 43–47.
- Barnett, R. (2000). *Realizing the University in and age of supercomplexity*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development* 23(3), 247–260.
- Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: McGraw-Hill/ Open University Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

- Becher, T. & Trowler, P.R. (2001). *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines. Second edition.* Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Beck, U. (1992). *Risk society.* London: Sage.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age.* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, 347–504.
- Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: using peer learning. *International Journal for Academic Development*, 4 (1), 3–10.
- Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: a literature review, symposium and questionnaire. *Educational Research and Evaluation* 13, 203–220.
- De Vries, B. & Pieters, J. (2007). Knowledge sharing at conferences. *Educational Research Evaluation* 13, 237–247.
- Edwards, A., Sebba, J. & Rickinson, M. (2007). Working with users: some implications for educational research, *British Educational Research Journal*, 33, 647–661.
- Erkkilä, R. (2009). Vuorovaikutteista pedagogiikkaa – opettajaopiskelijoiden kokemuksista korkeakouluopettajan pedagogisista opinnoista. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 288–296.
- Fernandez Diaz, M., Carballo Santaolalla, R. & Galan Gonzalez, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. *Higher Education*, 60 (1), 101–118.
- Fraser, K., Gosling, D., Sorcinelli M. D. (2010). Conceptualizing Evolving Models of Educational Development. Teoksessa McDonald, J. & Stockley, D. (eds). *Pathways to the profession of educational development. New directions for teaching and learning.* Number 122. Summer 2010. San Francisco: Jossey-Bass, 49–58.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709–726.
- Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching in higher education: a discipline-based approach. *Higher Education Research & Development* 19(2), 169–189.
- Hemsley-Brown, J. & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29, 449–470.
- Jenkins, A. (1996). Discipline-based educational development. *International Journal for Academic Development*, 1(1), 50–62.
- Kaestle, C. F. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 22, 23–31.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: current models and new developments, in: B. Moon, L. Vlasceanu & L. Barrows (Eds) *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new development* (Bucharest, UNESCO-CEPES).
- Knight, P. (2006). Quality enhancement and educational professional development. *Quality in Higher Education*, 12(1), 29–40.
- Komiteamietintö 1979:24. *Korkeakouluopettajien pedagoginen koulutus. Korkeakoulupedagogisen koulutuksen suunnittelutoimikunnan mietintö.* Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuittinen, M. (1994). Mikä on Peda-forum? *Peda-forum lehti* 1, 2–3.
- Lather, P. (2004). Scientific research use in education: a critical perspective. *British Educational Research Journal*, 30, 759–772.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, B. (2004). *Making research matter more, education policy analysis archives* 12(56). Verkossa: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56>
- Löytönen, T. (2009). Eron etiikka taidealan yliopistopedagogiikassa – Yliopistopedagogiikan mahdollisuuksia muuttuvassa taideyliopistossa. *Aikuiskasvatus* 29(3), 176–189.
- Manathunga, C. (2006). Doing Educational Development Ambivalently: Applying post-colonial metaphors to educational development? *International Journal for Academic Development*, 11(1), 19–29.
- McAlpine, L. & Hopwood, N. (2009). Opinion Piece. ‘Third spaces’: a useful developmental lens? *International Journal for Academic Development* 14 (2), 159–162.
- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26, 5–24.
- Naskali, P. (2007). Yliopistollinen opetus ja lahja. *Niin & Näin. Filosofinen aikakauslehti*, 52 (1), 61–69.
- Nevgi, A. ja Lindblom-Ylänne, S. (2003). Johdatus yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja.* Helsinki: WSOY.
- Nevgi, A. ja Lindblom-Ylänne, S. (2005). Mihin yliopistopedagogiikkaa tarvitaan? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (ed.) *Uudenlaisia maistereita. Opetus 2000.*

- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. & Levander, L. M. (2009). Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *Peda-forum. Yliopistopedagoginen aikakausjulkaisu*, syyskuu 2, 6–15.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in Higher Education*, 26(2), 135–146.
- Neumann, R.; Parry, S.; Becher, T. (2002). Teaching and Learning in their Disciplinary Contexts: a conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405–417.
- Norton, L., Richardson, J. T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education* 50(4), 537–571.
- Oancea, A. (2005). Criticisms of educational research: key topics and level of analysis. *British Educational Research Journal*, 3, 157–183.
- Poikela, E. & Öystilä, S. (2006). Yliopisto-opetuksen käytäntöjä tutkimassa. Teoksessa E. Poikela ja S. Öystilä (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press, 11–17.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education* 23 (5), 557–571.
- Smith, K. & Fernie, S. (2010). Exposing new academics through action research? *International Journal for Academic Development*, 15(1), 85–87.
- Stes, A. Clement, M. & Van Petegem, P. (2007). The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact. *International Journal for Academic development*, 12 (2), 99–109.
- Tight, M. (2004). Research into higher education: an a-theoretical community of practice? *Higher education research and development*, 23(4), 395–411.
- Trigwell, K. (2000). Scholarship of teaching: a model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155–168.
- Vanderlinde, R. & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299–316.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, S. M. & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173–209.
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education* 53(3), 190–204.
- Ylijoki, O.-H. (2000). Disciplinary cultures and the moral order of studying – A case-study of four Finnish university departments. *Higher Education*, 39, 339–362.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3–9.

VIITTEET

- 1 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/liitteet/OPMrahoitusasetus140809.pdf
- 2 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/liitteet/OPMa_yliopistoista-suomi.15.9.09doc.pdf
- 3 <http://www.utu.fi/faktat/organisaatio/>
- 4 <http://www.uef.fi/uef/keskushallinto>
- 5 Esimerkiksi Kansallinen innovaatiostrategia, Elinkeinoelämän Keskusliiton Oivallus-hanke, TEK:n Tulevaisuuden insinööriosaminen-hanke, Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskuulutus Osaava ja luova Suomi
- 6 Esimerkiksi Bolognan prosessi kokonaisuudessaan, Tuning -hanke

Tämä artikkeli on kirjoitettu osittain Suomen Akatemian myöntämän rahoituksen turvin.

Artikkeli saapui toimitukseen 19.5.2011. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 3.10.2011.

JOHANNA BLUEMINK

Virtuaalipeliympäristö

strategisesti tehokkaan yhteistyön harjoittajana



Kirjoittaja tutki väitöstutkimuksessaan peliympäristöjä yhteisöllisen oppimisen rikastajina. Hänen mukaansa peliympäristössä syntyy vahva yhteinen tila, joka vahvistaa keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteisöllistä oppimista. Hänen käyttämiään peliympäristöjä olivat eScape ja Gate for Collaboration. Tutkijan mukaan peliympäristö motivoi ja helpottaa hajautetuissa ryhmissä vaikeidenkin asioiden käsittelyä.

USKOMUS SIITÄ, että paras tiimi syntyy laittamalla alansa parhaat asiantuntijat yhteen, elää vahvana. Menestystiimin resepti on kysymyksenä yhä ajankohtaisempi innovaatioita ja tehokkuutta hakevassa maailmassamme. Kohtaamiemme ongelmien ollessa yhtä monimutkaisempia, työtä tehdään moniammatillisissa ja poikkitieteellisissä tiimeissä parhaimman tietopohjan varmistamiseksi (Prins 2010). Yhdessä toimiminen vaatii kuitenkin muitakin taitoja kuin sisältöosaamista ja onnistumisen kannalta ratkaisevassa asemassa onkin osallistujien välinen sosiaalinen vuorovaikutus (Barron 2003), jonka kautta ongelmia pohditaan ja rajataan yhdessä. Onkin ajankohtaista kysyä oppimme tehokkaaseen vuorovaikutukseen vain tekemällä töitä yhdessä? (Bransford et al. 2006).

Yhteisöllisen oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimukset ovat useaan otteeseen osoittaneet, että oman alansa sisältöasiantuntijat eivät välttämättä ole asian-

tuntijoita siinä, miten heittäytyä yhteisölliseen tiedonrakenteluun toisten kanssa (Salas, Rosen, Burke, Goodwin, & Fiore 2006). Oppiminen tänä päivänä on kuitenkin yhä enemmän taitoa toimia erilaisten ihmisten kanssa alati muuttuvissa tilanteissa. Se on luovuutta ja joustavuutta, sosiaalisten tilanteiden lukutaitoa ja sitä, että opimme tunnistamaan niitä yhdessä toimimisen tapoja, jotka johtavat meidät hyvin lopputuloksiin. Nämä oppimaan oppimisen taidot, eli säätely- ja metakognitiiviset taidot (Järvelä, Järvenoja, & Veermans 2008; Hurme, Merenluoto & Järvelä 2009) ovat tulleet ja tulevat jatkuvasti yhä keskeisimmiksi taidoiksi elinikäisen oppimisemme poluilla.

Tämä artikkeli esittää uuden lähestymistavan yhteisöllisen oppimisen oppimiseen ja strategisesti tehokkaan yhteistoiminnan harjoittamiseen peliympäristöjen avulla. Artikkeli pohjautuu väitöstut-

kimukseeni (Bluemink 2011), jossa olen tarkastellut mahdollisuuksia rikastaa yhteisöllistä oppimista pedagogisesti vaiheistettujen monenpelaajan virtuaalipelien kautta. Aihe kuuluu tietokonetuetun yhteisöllisen oppimisen (engl. CSCL) tutkimuksen viitekehykseen (Dillenbourg, Järvelä, & Fischer 2009). Virtuaalisuus mahdollistaa myös fyysisesti hajautettujen tiimien pelaamisen samassa peliympäristössä yhtäaikaaisesti luoden näin vahvan jaetun tilan osallistujien välille. Tämän päivän työn tekijät tarvitsevat sosiaalista tukea, eivät pelkästään teknologisia välineitä työn sisältöihin liittyvien ongelmien ja asioiden hoitamiseksi. Yhteys toisiin voi olla teknisesti auki, kuten avoinna oleva puhelu, jossa kukaan ei kuitenkaan puhu. Siksi tarvitaankin uusia tulokulmia oppimisen ja teknologian yhtymäkohtiin tiimien sosiaalisen ja emotionaalisen yhteyden rakentamiseksi ja ylläpitämiseksi.

YHTEISÖLLISEN OPPIMISEN HYÖDYISTÄ

Perinteinen käsityksemme oppimisesta tuo mieliimme luento-opetuksen, joka pohjautuu ajatukseen tiedonsiirrosta. Tieto nähdään palasina, jotka ovat siirrettävissä toisille kertomalla (Sawyer 2006). Luento-tilanteessa tieto on luennoitsijalla, sen tuottajalla, ja kuulijat ovat ikäänkuin tiedon kuluttajia kuunnellensa. Oppimisen tutkijat ovat kuitenkin nykyisin yksimielisiä siitä, että tieto ei useinkaan niin vaan siirry. On huomattu, että uuden tiedon omaksuminen on helpompaa, kun sitä voi käsitellä ja siitä voi keskustella yhdessä toisten kanssa (Dillenbourg 1999; Stahl 2006). Jos jotakin asiaa ei ymmärrä, voi kysyä apua ja pyytää toista selittämään asian uudella tavalla. Tällä tavoin sekä kysyjä että vastaaja ovat aktiivisia tiedon tuottajia, eivätkä enää tiedon vastaanottajia, kuluttajia. Kun keskustelua voidaan jatkaa niin kauan, että jokainen tilanteen osapuoli pääsee jyvälle käsiteltävästä asiasta, osallistujien välille syntyy myös yhteinen jaettu käsitys sekä asiasta että tilanteesta, jossa tuota tietoa on yhdessä rakennettu (Baker, Hansen, Joiner & Traum 1999).

Tästä on kyse yhteisöllisessä oppimisessa. Sen on huomattu olevan oppimisen kannalta hyödyllistä monellakin tasolla. Yhdessä toimiessa on ensinnäkin käytettävissä enemmän tietoa ja näkökulmia ja

tämän vuoksi todennäköisyys siitä, että päädytään oikeaan tai hyvään toimintatapaan ja lopputulemaan, on suurempi (Dillenbourg 1999). Toisekseen, useat tutkimukset ovat osoittaneet, että yhdessä toimiminen on oppimisen kannalta hyödyllistä siitä syystä, että yhteisöllinen tilanne käynnistää yksilöissä sellaisia toimintoja, jotka on todettu oppimisen kannalta erittäin keskeisiksi (Barnes & Todd 1977). Näitä toimintoja ovat esimerkiksi selittäminen, avun antaminen ja vastaanottaminen, kysyminen ja ehdottaminen (Webb & Mastergeorge 2003; Hakkarainen 2009). On huomattu, että yksilön ryhtyessä selittämään omia havaintojaan, näkökulmiaan ja tietoaan, hän samalla ulkoistaa omaa ajatteluaan ja uudelleenjärjestää omaa tietorakennettaan. Kolmantena tasona yhteisöllisen oppimisen hyötyjä pohdittaessa voidaan erottaa toimintatapoihin ja niin sanottuun oppimaan oppimisen taso ja tavat harjoittaa älykkyyttä. Kasvatuspsykologian professori Jerome Bruner (1996) on kirjoittanut yhdessä kirjoistaan, miten mahdollisuus voittaa fysiikan Nobel-palkinto kasvaa merkittävästi, jos pääsee työskentelemään laboratorioon, jossa joku on jo voittanut kyseisen palkinnon. Tämä ei selity pelkästään sillä, että korkea-arvoisessa seurassa tulokkaankin status nousee ja hän saa siitä nostetta, vaan nimenomaan sillä, että hän pääsee työskentelemään osaksi yhteisöä, jolla on erityinen tapa toimia ja harjoittaa älykkyyttä. Keskeistä on päästä yhteisen työskentelyn kautta näkemään ja kokemaan tehokkaat tavat ratkaista ongelmia, lukea ja kirjoittaa sekä jakaa tietoa arkipäivän työssä.

Yhteisöllisen oppimisen tutkimus on kuitenkin osoittanut, että yhteisöllinen toiminta ja sen myötä oppiminen ei ole itsestäänselvyys. Ryhmä ei aina onnistu paremmin, kuin yksilö yksin vastaavassa tilanteessa olisi onnistunut (Dillenbourg 2006). Jokaisella meistä on kokemuksia tilanteista, joissa vuorovaikutus ei jakaudu tasaisesti osallisten kesken, vaan osa ihmisistä tuntuu tietävän paremmin ja olevan myös paljon äänessä. Joissain tilanteissa asiat ovatkin hoidettavissa siten, että yksi keskittyy puhumiseen ja toinen tekemiseen. Tilanteissa, joissa jokaiselta kysytään ja jokaista kuullaan, tehdään kuitenkin samalla jokaisesta osallistujia ja yhteisen todellisuuden rakentajia (Gresalfi, Martin, Hand, & Greeno 2009;

Prichard 2002). Kun kaikilla on mahdollisuus osallistua tasapuolisesti, luodaan myös paremmat mahdollisuudet jaetun ymmärryksen syntyyn. Juuri jaetun ymmärryksen rakentaminen yhdessä on yhteisöllisen oppimisen ytimessä (Cherubini, van der Pol, & Dillenbourg 2005). Useat oppimisen tutkimukset ovat osoittaneet, että ihmisten välinen sosiaalinen vuorovaikutus, jossa pyrkimyksenä on vastavuoroisen ymmärryksen rakentaminen, auttaa yksilöitä oppimaan (mm. Greeno 2006; Hakkarainen 2009). Yhteisöllistä oppimista voitaisiinkin kutsua yhteisen pohjan ja jaetun ymmärryksen rakentamiseksi, josta parhaimmillaan seuraa se, että yksilöt oppivat, eli heidän käsityksensä asioista muuttuvat ja lisääntyvät (Baker, Hansen, Joiner & Traum 1999).

VUOROVAIKUTUKSEN TUKEMINEN TEKNOLOGIAN AVULLA

Kaikki vuorovaikutus ei kuitenkaan välttämättä johda oppimiseen. Tämän vuoksi tietokonetuetun yhteisöllisen oppimisen tutkimuslinjassa keskeisenä tavoitteena onkin ollut lisätä oppimisen kannalta hyödyllisten sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden määrää ja laatua teknologian avulla (Dillenbourg, Järvelä, & Fischer 2009; Barab 2003). Väitöstutkimukseni ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkastelin yliopisto-opiskelijoiden kielenoppimista verkkooppimisympäristössä (Bluemink & Järvelä 2003). Luokanopettajaopiskelijat keskustelivat saman alan opiskelijoiden kanssa opetusharjoittelussa saamistaan kokemuksista amerikkalaisten ja englantilaisten opiskelijoiden kanssa. Verkko-oppimisympäristöt olivat 2000-luvun vaihteessa monimuoto-opetuksen kärkeä tarjoten osallistujille mahdollisuuden oppia, ainakin teoriassa, missä ja milloin vain. Yhteisöllisen toiminnan tukemiseksi ja teknologian tuomiseksi luontevaksi osaksi kurseja ja koulutuksia kehitettiin pedagogisia malleja. Mallien keskeisenä tavoitteena oli jaksottaa toimintaa ja luoda puitteet laadukkaan sosiaalisen vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi. Suomen Akatemian laajemmissa tutkimushankkeissa tekemämme tutkimukset kuitenkin osoittivat, että tekstipohjaiset verkko-oppimisympäristöt eivät tukenee osallistujien välistä vuorovaikutusta parhaalla mahdollisella tavalla (Mäkitalo 2006; Arvaja 2005).

Verkkokeskustelut eivät läheskään aina johtaneet vastavuoroisiin viestiketjuihin ja kommenttien laatu ja määrä vaihtelivat (Järvelä & Häkkinen 2002). Yhteiseen kurssiin sitoutuminen vaati osallistujilta ponnisteluja, vaikka oppimista pyrittiinkin auttamaan järjestämällä mm. paikallisia luokkahuonekeskusteluja verkkotyöskentelyn tueksi.

Syntyi ajatus kokeilla visuaalisia ja virtuaalisia peliympäristöjä yhteisöllisen oppimisen ympäristöinä. Väitöstutkimukseni toinen ja kolmas osatutkimus (Bluemink & Järvelä 2011; Bluemink, Hämäläinen, Manninen & Järvelä 2010; Bluemink & Leinonen 2011) keskittyi tarkastelemaan yhteisöllisen oppimisen rikastamista ja tukemista peliympäristöjen avulla. Pelissä osallistujat toimivat virtuaalisen ihmishahmon, avatar-hahmon, välityksellä samassa kolmiulotteisessa ja erittäin todentuntuisessa maailmassa muiden ihmishahmojen kanssa keskustellen samalla mikrofoniin ja kuulokkeiden välityksellä. Yhdessä pelisuunnittelijoiden kanssa rakensimme pelimaailmaan tehtäviä, joita osallistujat ratkaisivat tunnin kaksi kestävien pelisessioiden aikana. Tutkimuksissa käytetyissä peliympäristöissä olevat tehtävät eivät vaatineet erityistä sisältöosaamista, ja niissä piti esimerkiksi lähettää yhdessä oikea sarja raketteja taivaalle tai ohjata toista hakemaan mehiläispesiä tynnyri päässä. Pelaajalle peli näyttäytyi hauskana sosiaalisena toimintaseikkailuna, jossa tavoitteena oli paeta yhdessä vankilasaarelta.

Tehtävien taustalle suunniteltiin yhteisöllisen oppimisen teorioista nousevia teemoja. Käytännössä tehtävät rakennettiin siten, että tehtävän taustalla oleva pedagoginen ”skripti”, vaiheistus, toteutui osallistujien pelatessa. Teoreettisia teemoja olivat esimerkiksi selittäminen (Roscoe & Chi 2008), toiminnan koordinointi (Barron 2000), tiedon jakaminen (Teasley & Roschelle 1993) ja perspektiivinotto (Selman 1980). Pelitilanteet rakennettiin sellaisiksi, että ne luonnostaan johtivat osallistujat selittämään toisille havainnoistaan ja tiedoistaan, koordinoimaan ryhmän toimintaa tehtävän ratkaisemiseksi ja katsomaan asioita toisten näkökulmasta. Osallistumisen tasapuolisuuden lisäämiseksi pelaajien välille rakennettiin mm. tiedollista riippuvuutta antamalla eri pelaajille eri tietoja, jolloin jokaisen piti osallistua yhtei-

seen toimintaan (Bluemink, Hämäläinen, Manninen & Järvelä 2010). Näin ryhmän toimintaa pelissä voitiin ikään kuin ohjelmoida laukaisemaan oppimisen kannalta keskeisiä toimintoja.

MITÄ PELIN AIKANA TAPAHTUU?

Analysoin peliaineistoja sekä mikro- että makrotasolla. Ensimmäisen peliaineiston tarkemmat mikro-tason analyysit videoidusta pienryhmän keskustelusta puheenvuoro puheenvuorolta tein sisällönanalyysin keinoin luokittelemalla jokaisen pelinaikaisen keskustelun puheenvuoron kategorioihin (Bluemink & Järvelä 2011). Aineistoa kerättiin yhteensä kuudelta neljän hengen ryhmältä ja jokaisen ryhmän peli kesti keskimäärin tunnin. Analysoitavia puheenvuoroja kertyi reilut 4500, joista suurin osa oli sisältötoimuksia (26 %), kysymyksiä (22 %), ohjeistuksia (19 %) ja lyhyitä kuittauksia (19 %) edeltäviin puheenvuoroihin.

Havainnollistan aineistoesimerkkien kautta pelin aikaisen keskustelun luonnetta. Ensimmäisessä esimerkissä yliopisto-opiskelijoista satunnaisesti koottu ryhmä on aivan pelin alussa jokainen omassa sellissään, joista he eivät pääse ulos. Sellien ovet avautuvat aikalukolla, jonka tarkoituksena on laukaista keskustelu osallistujien välillä. Puheenvuoron jälkeen näkyy suluissa kategoria, mihin puheenvuorot analyysissä jaoteltiin.

Timo: *Pikku kopissa oon täällä ja ovi on lukossa (sisältötoteamus)*

Janne: *Vähän masentaa (sosiaalinen toteamus)*

Jenni: *(naurahdus) Ahistaa (sosiaalinen toteamus)*

Janne: *joo (kuittaus)*

Timo: *onko perga pergamentissä mitään tolkkua (kysymys)*

Janne: *Emmä [ymmärrä siitä yhtään mitään (sisältötoteamus)]*

Kaisu: *siin on jotain ohjeita (sisältötoteamus)*

Janne: *Emmä kyllä tajua siitä yhtään mitään (sisältötoteamus)*

Jenni: *Ollaanko me kaikki eri kopissa kun ei täältä kettään näy? (kysymys)*

Timo: *joo (kuittaus)*

Janne: *ollaan me (kuittaus)*

Kaisu: *Tääl on ikkuna (sisältötoteamus)*

Janne: *Jotenkin tää ovi nyt kyllä täytyy saada auki (ehdotus)*

Timo: *Ei hyppäämällä pääse (sisältötoteamus)*

Janne: *joo ei, ei se ihan (kuittaus)*

Toisessa aineistoesimerkissä toinen ryhmä on aloittamassa tehtävän ratkaisemista, jossa heidän täytyy hakea mehiläispesiä aidatulta alueelta. Alueella voi liikkua pelkästään tynnyri suojanaan, joten toisten täytyy ohjata tynnyrissä pimennossa olevia liikkumaan oikeaan suuntaan. Pelaajat liikkuvat siis keskustellessaan samanaikaisesti oman avatar-hahmonsensa kautta peliympäristössä havainnoiden vihjeitä ja alueita.

Mirja: *Missä sää oot? (kysymys)*

Juha: *Täällä tynnyrin sisällä (sisältötoteamus)*

Mirja: *Ookko nää höperö? (kysymys)*

Maikki: *Millä noita tynnyreitä vois kannella, oliko teillä joku idea (kysymys)*

Siri: *(epäselvä) ekkö pääsis hakkeen... (kysymys)*

Juha: *(epäselvä) eiku mää kävelen ite nytte, hei teijän pitää ohjata mua (käsky)*

Siri: *Aha (kuittaus)*

Juha: *mää oon täällä tynnyrissä nytte mä en tiää yhtään mihin suuntaan, mihin suuntaan mun pitää lähtee (sisältötoteamus)*

Mirja: *Etkö sää pääse pois siitä (kysymys)*

Juha: *Ei pääsen pois mutta mää tällähän pääsee sinne tuonne mehiläisten luo (ehdotus)*

Siri: *Ampiaispesähän? (kysymys)*

Juha: *Niin (kuittaus)*

Puheenvuorotason analysointi osoitti, että osallistujat keskustelivat aktiivisesti lyhyin puheenvuoroin ja jatkuvasti. Kategoriat olivat oppimiseen yhdistettäviä elementtejä, mutta eivät kuitenkaan vielä kertoneet, oliko ryhmän toiminta jaettava, toimivatko kaikki yhdessä. Tämän vuoksi jatkoin analysointia makrotasolla keskittymällä muutaman minuutin pätkiin tehtävien ratkaisun kannalta oleellisilla hetkillä, juuri ennen tehtävien ratkaisemista (Barron, 2003). Katsoin hetki

hetkeltä, mitä kukin ryhmän jäsen teki ja sanoi ja reagoivatko he toistensa kysymyksiin ja huomioihin.

Analyysi osoitti, että tilanteen salliessa virtuaalinen peliympäristö houkutteli useita pelaajia yksilösuorituksiin ja jatkuvaan juoksenteluun alueella. Kaikki pelitilanteet eivät olleet jaettuina ja yhdessä ratkaistuja (Bluemink & Järvelä 2011). Näiden havaintojen pohjalta toisen peliversioon tehtävistä pyrittiin tekemään sellaisia, että jokaisen osallistumista vaadittiin tehtävien ratkaisemiseksi. Ylenpalttista juoksentelua vähennettiin mm. avaamalla yksi tehtäväkenttä kerrallaan, jolloin pelaajat pysyivät myös luontevasti lähellä toisiaan. Keskeisenä tavoitteena tehtävien suunnittelussa olikin pitää osallistujat yhdessä ja tehdä yksin eteneminen mahdolliseksi.

TIIMIN YHTEISTOIMINNAN JÄLJILLÄ

Toinen peliaineisto kerättiin työelämässä olevilta aikuisilta, jotka osallistuivat järjestämäämme puolen päivän mittaiseen peliekperimenttiin. Suurimmalla osalla neljän hengen ryhmissä pelanneista osallistujista ei ollut aiempaa pelikokemusta. Yhteensä kuudesta ryhmästä kerätystä aineistosta kaksi ryhmistä oli olemassa olevia tiimejä ja neljä ryhmää koostui satunnaisesti kootuista toisilleen aiemmin tuntemattomista henkilöistä.

Pelikokemuksen reflektoinnilla eli pelinaikaisen toiminnan käsittelyllä pelin jälkeen on ratkaiseva merkitys syvempien oppimisvaikutusten saavuttamiseksi (Kneser & Ploetzner 2001). Pelaamisen kautta ryhmälle rakentuu yhteinen sosiaalinen kokemus, joka muodostaa hedelmällistä raaka-ainetta oman toiminnan analysoimiseksi. Tutkimustilanteessa reflektiona toimivat noin puolen tunnin yksilöhaastattelut välittömästi pelin päätyttyä. Haastattelijan kysymykset, kuten esimerkiksi ”Miten toimitte tuossa tehtävässä?” tai ”Miten toiminnan suunnittelu ilmeni pelin aikana?” auttoivat osallistujia miettimään peliä pintaa syvemmillä.

Kuvaan seuraavassa yksilöhaastatteluaineiston esimerkkien kautta pelaajien ajatuksia pelin jälkeen. Ensimmäisessä aineistoesimerkissä yksi osallistuja kuvaa, miten kolmas tehtävä, jossa heidän pitää valmistaa öljyä, ohjaa heitä miettimään tarkemmin ja toimimaan yhdessä. Useille osallistujille tyyppilliseen

tapaan tehtävää ratkaistiin ensin yrittämällä eri vaihtoehtoja, mutta peli saa osallistujat keskustelemaan ja miettimään vaihtoehtoisia toimintatapoja.

”No tää jäi esimerkiksi tämä patahomma [Joo] Missä laitettiin sinne niitä niin ... Siinä aluksi vaan nakeltiin niitä sinne ja sitten se sanoi, että yksi on väärin ja ei me siinä vaiheessa vielä tajuttu mitään että se yksi oli väärin. Sitten me alettiin niin kun nakkeleen sinne muuta ja sitten oli yhtäkkiä kaikki väärin. Tai yks vissiin oli oikein mutta ... Se oli sillain, että sitten alettiin keskustelemaan että mitä siihen vois tarvia ja sitten ei ne kovin järkeen käyviä ollut mitä sinne piti nakella (naurahtaa), mutta tuota kuitenkin päästiin yhteiseen lopputulokseen niin se meni sitten oikein [Joo]. Että ei siinä varmaan yksin ois kovin helpolla, ehkä.” (Pekka, 25-vuotias myyntineuvottelija)

Toisessa ryhmässä pelannut osallistuja kuvaa puolestaan miten hän koki saman tehtävän jälkeensä. Haastattelupätkässä korostuu kaikkien osallistujien mukana olon tärkeys, koska ilman kaikkien panosta eteneminen ei onnistu. Haastateltava myös reflektoi kokemuksiaan arkipäivän työhön ja tilanteisiin.

”Että kaikkia tarvitaan, että kukaan meistä ei niin kun voi yksin tehdä mitään. Vaan se että me tarvitaan se koko porukka siihen matkaan että me päästään. Se musta oli hyvä että jos kaikki ei ollut mukana, niin sitte ei kukkaan päässyt mihinkään. Että siihen tarvittiin se koko jengi matkaan, niin se on työyhteisössä hirveen tärkeitä. Se on kans semmoinen oivallus että tuota niin niin ... me voidaan sitten aatella että tuo yks jää tuonne että jos se ei oo kerennyt tai sitä ei huvita tai se ei oo halunnut niin meidän pitäis kuitenkin saada se matkaan sieltä.” (Liisa, 46-vuotias, johtavassa asemassa)

Toisessa ryhmässä pelannut kolmas osallistuja kertoo, miten ryhmän jäsenten erilainen lähtötaso pelaamisessa vaikutti pelin aikana. Hän kuvaa, miten aluksi muut pelaajat seurasivat kokenempaa osallistujaa hänen halutessa johtaa toimintaa. Peli ei kuitenkaan kannusta yksilösuorituksiin, eivätkä tehtävät toisaalta noudata viihdepelien toimintamalleja, joten

kaikkien oli ”päästävä samaan tiedon tasoon”, kuten haastateltava asian kuvaa. Tällä tavoin pelin tehtävät ikään kuin pakottavat osallistujat jaetun ymmärryksen rakentamiseen, joka vie aikaa, mutta osallistaa jokaisen.

”Ehkä siinä oli vähän semmoista, että kun jos yks on ... ööö ... selkeesti enemmän selvillä asioista, [Hm] niin sitten helposti annetaan niin ku että hän selvittää kaikki. Mutta se ei ehkä ollut nyt sitten, varsinkin tässä nyt haettiin sitä että kaikkien pitäis suunnilleen päästä sille samalle tasolle niin sitten se homma ratkeaa. Niin ehkä siinä niin kun alussa oli sitä että lähti takas siihen suuntaan, että tuntui, että kerran yks tietää ja haluaa tehdä, niin se vettää sitä juttua ja muut tullee perässä niin ku lampaat. Mutta sitten ei onnistunut, niin sitten oli kaikkien pakko siihen tuota niin niin ... lähtä niin ku tekemään, elikkä sitten myöskin päästä sille samalle tiedon tasolle että se onnistuu se homman tekeminen.” (Heidi, 33-vuotias, oppilaitoksen koordinaattori)

Viimeisessä esimerkissä osallistuja reflektoiden kertoo omasta toiminnastaan pelin aikana ja linkittää tapaansa toimia myös arkipäivän tilanteissa. Pelistä muodostui vahva sosiaalinen kokemus, josta riitti paljon puhuttavaa haastatteluvaiheessa. Myös muut osallistujat vertasivat omaa toimintaa ja tiimin toimintaa arjen tilanteisiin. Pelin avulla osallistujia voidaankin harjoittaa perspektiivinottoon suunnitelmalla pelin jälkeistä toimintaa sitä tukevaksi.

Mä hoksaan nyt että yleensäkin mun tiimitapa toimia on ... mä oon aina sellanen, että mä pikkasen kuulosten. Sitä mä tein alussa. Ja annan ... katon että miten mä pysyn jossakin vaiheessa viimeistään olemaan apuna ja näin päin pois. Sitte siinä kun me saatiin ne työkalut sieltä ja päästiin niitä koiria pakoon niin sitten porukat rupes vielä, että no rakennetaan näitä aitoja. Niin mää sanoin, ettei enää yhtään aitoja, että nyt nopeesti sisälle (naurua) Että sitten kun määrättyllä lailla saa semmosen ... hoksaa mistä on kysymys niin pyrkii niin että nyt pitää mennä sisälle ... (naurua) (Leena, 42-vuotias, julkisen sektorin asiantuntijatehtävissä)

POHDINTA

Tutkimuksissa tarkastelluissa peleissä pelaaminen tempaisi sekä korkeakouluopiskelijat että yrityksistä ja organisaatioista tulleet osallistujat mukaansa. Keskusteleminen ja ongelmien ratkaiseminen yhdessä samanaikaisesti avataren kautta toimien vaati jokaiselta jakamattoman huomion (Bluemink & Leinonen 2011). Peliexperimenttien havainnointi osoitti, että pelitehtävien avulla oli mahdollista tukea ryhmän yhteisöllistä toimintaa ja jaetun ymmärryksen rakentamista osallistujille mielekkäällä tavalla.

Aiemmat yhteisöllisen oppimisen tutkimukset ovat osoittaneet, että kaikissa yhteisöllisissä ongelmanratkaisutilanteissa on läsnä sekä sisältötaso eli itse asiaan liittyvä taso että suhdetoiminnan taso eli sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvä taso (Teasley & Roschelle 1993; Barron 2003). Tutkimukseni perusteella monenpelaajan virtuaalipeliympäristössä sisältö ja suhdetoiminnan tasojen lisäksi on löydettävissä kolmas, virtuaalilahmon eli avataren kautta toimimiseen liittyvä taso. Käytännössä pelaajan on pelatessaan yhtä aikaa sekä liikuttava ja toimittava ympäristössä avataren kautta että keskusteltava muiden kanssa ongelmia ratkoen. Avataret lisäävät vuorovaikutteisuutta (Falloon 2010), koska niiden kautta pelaajat voivat mm. seurata toisten osallistujien toimintaa ja liikkeitä, auttaa toisia löytämään oikealle paikalle tehtävän suorittamista varten ja hakea huomiota vaikkapa hyppimällä. Peliympäristössä kaikki vuorovaikutus ei siis pohjautu keskusteluun ja toisaalta jaettua ymmärrystä voi testata hetimiten tehtäviä suoritettaessa. Kaikille ei aina synny keskustellessa samaa käsitystä asiasta, ja tämä paljastuu, kun tehtävää ryhdytään suorittamaan.

Pedagogisesti suunnitellulla monenpelaajan pelillä on mahdollista harjoittaa osallistujia strategisesti tehokkaan yhteistyön elementeistä. Pelin avulla on mahdollista tuottaa jokaiselle ryhmän jäsenelle osallistumisen ja toimijuuden kokemuksia, joita voi hyödyntää arjen työtilanteissa. Toimijuuden tutkimuksella on pitkät perinteet eri toimintaympäristöissä kuin pelimaailmoissa, (Bandura, 2001) mutta on nähtävissä, että peliympäristöjen suunnittelun kautta toimijuuden merkitystä olisi mahdollista harjoittaa helposti omaksuttavalla tavalla. Tavoiteltaessa

parempaa tiimityötä keskeistä on oppia tarkastelemaan omaa toimintaansa lintuperspektiivistä ja tulla tietoiseksi omasta ja ryhmän tavoista toimia haastavissa ongelmanratkaisutilanteissa. Reflektointitaito on välttämätöntä syvälliselle ja jatkuvalla oppimiselle (Kneser & Ploetzner 2001).

Reflektointitaidolla on myös iso merkitys jo aiemmin mainittuun oppimisen siirtovaikutukseen eli siihen onko pelikokemuksella lopulta vaikutusta arjen opiskelu- tai työtilanteisiin. Tämä on tunnistettavissa myös alan tutkimuksen seuraavaksi haasteeksi (Gee 2006; Sawyer 2007), ja siitä on toistaiseksi hyvin vähän, jos lainkaan, oppimisen näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia. Koska väitöstutkimukseni kaltaiset, empiiriset ja laadullisin tutkimusmenetelmin analysoidut pelitutkimuksetkin ovat vielä verrattain uusi asia, pelaamisen pitkäaikaisia vaikutuksia aidoissa työympäristöissä ei ole vielä ehditty tutkia. Jotta tulevaisuuden pelejä voidaan kehittää vastaamaan yhä paremmin työn ja hajautetun työn tuomiin haasteisiin, ovat aidot työympäristöt tutkimukselle keskeisiä tutkimus ja kehittämisalustoja.

Hyötypelien käytölle ja soveltamiselle voidaan nähdä lähes rajattomia mahdollisuuksia. Pelejä voidaan käyttää sekä perinteisten, samassa tilassa työskentelevien tiimien tukena että verkossa hajautettujen tiimien yhteisenä virtuaalitulana. Yhdistämällä pelaamista muuhun koulutus- ja kehitystoimintaan on mahdollista rikastaa perinteisiä toimintatapoja. Näen, että suurin koulutuksellinen lupaus peliympäristöjen hyödyntämiseen liittyy pelien kokemuksellisuuteen ja omakohtaisen osallistumisen kautta oppimiseen. Parhaimmillaan pelikokemuksen kautta voidaan lisätä tietoisuutta yksilöiden toimijuudesta käytännössä siitä, että kaikki yhteisöt ovat oman toimintansa tuloksia ja samalla käsikirjoittajia.



Johanna Bluemink
KT, TeamingStream Oy, Oulu
Kirjoittaja väitteli Oulun
yliopiston kasvatustieteellisessä
tiedekunnassa 27.5.2011.

LÄHTEET

- Arvaja, M. (2005). Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. (Unpublished doctoral dissertation). University of Jyväskylä, Finnish Institute for educational research, Jyväskylä, Finland.
- Baker, M., Hansen, T., Joiner, R., & Traum, D. (1999). The role of grounding in collaborative learning tasks. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (31–64). Amsterdam: Pergamon.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1–26.
- Barab, S. (2003). An introduction to the special issue: designing for virtual communities in the service of learning. *The Information Society* 19, 197–201.
- Barnes, D., & Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Barron B. (2000). Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *The Journal of the Learning Sciences* 9 (4), 403–436.
- Barron, B., (2003). When smart groups fail. *The Journal of Learning Sciences*, 12 (3), 307–359.
- Bluemink, J. (2011). *Virtually face to face: Enriching collaborative learning through multiplayer games*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Oulu, Faculty of education, Oulu, Finland.
- Bluemink, J., Hämäläinen, R., Manninen, T., & Järvelä, S. (2010). Group-level analysis on multiplayer game collaboration: How do the individuals shape the group interaction? *Interactive Learning Environments* 18(4), 365–383.
- Bluemink, J. & Järvelä, S. (2003). Face-to-face encounters as contextual support for Web-based discussions in a teacher education course. *The Internet and Higher Education*, 7, 199–215.
- Bluemink, J. & Järvelä, S. (2011). Elements of collaborative discussion and shared problem-solving in a voice-enhanced multiplayer game. *Journal of Interactive Learning Research*, 22(1), 23–50.
- Bluemink, J. & Leinonen, P. (2011). How the distributed teams manage aspects of collaborative game activity in the context of voice-enhanced multiplayer-game. Manuscript.
- Bransford, J., Barron, B., Pea, R., Meltzoff, A., Kuhl, P., Bell, P., et al. (2006). Foundations and opportunities for a interdisciplinary science of learning. In K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (19–34). New York, NY: Cambridge University Press.

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cherubini, M., van der Pol, J., & Dillenbourg, P. (July, 2005). Grounding is not shared understanding: Distinguishing grounding at an utterance and knowledge level. Paper presented at CONTEXT '05, the Fifth International and Interdisciplinary Conference on Modelling and Using Context, Paris, France.
- Dillenbourg, P. (1999). Introduction: what do you mean by "collaborative learning"? In P. Dillenbourg (Ed.) *Collaborative learning: cognitive and computational approaches* (1–19). Amsterdam: Pergamon.
- Dillenbourg, P. (2006). The solo/duo gap. *Computers in Human Behavior*, 22, 155–159.
- Dillenbourg, P., Järvelä, S., & Fischer, F. (2009). The evolution of research on computer-supported collaborative learning: from design to orchestration. In N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, T. A. Lazonder & S. Barnes (Eds.) *Technology-enhanced learning: principles and products* (3–19). Springer Science + Business Media B. V.
- Falloon, G. (2010). Using avatars and virtual environments in learning: What do they have to offer? *British Journal of Educational Technology*, 41, 108–122.
- Gee, J. P. (2006). Are video games good for learning? *Digital Kompetanse*, 3, 172–183.
- Gresalfi, M., Martin, T., Hand, V., & Greeno, J. (2009). Constructing competence: an analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 70, 49–70.
- Greeno, J. (2006). Learning in activity. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 79–96). New York: Cambridge University Press.
- Hakkarainen, K. (2009). Three generations of technology-enhanced learning. *British Journal of Educational Technology*, 40, 879–888.
- Hurme, T-R, Merenluoto, K., & Järvelä, S. (2009). Socially shared metacognition of pre-service primary teachers in a computer-supported mathematics course and their feelings of task difficulty: a case study. *Educational Research and Evaluation*, 15, 503–524.
- Järvelä, S., & Häkkinen, P. (2002). Web-based cases in teaching and learning – the quality of discussions and a stage of perspective taking in asynchronous communication. *Interactive Learning Environments*, 10, 1–22.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., & Veermans, M. (2008). Understanding dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 122–135.
- Kneser, C., Ploetzner, R. (2001). Collaboration on the basis of complementary domain knowledge: observed dialogue structures and their relation to learning success. *Learning and Instruction*, 11, 53–83.
- Mäkitalo, K. (2006). *Interaction in online learning environments: How to support collaborative activities in higher education settings*. Jyväskylä University, Koulutuksen tutkimuslaitoksen Tutkimuksia –sarja, 18.
- Prichard, J. (2002). *Teamwork and collaborative learning. Does team-skills training enhance educational outcomes?* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southampton, UK.
- Prins, S. (2010). From competition to collaboration: critical challenges and dynamics in multiparty collaboration. *Journal of Applied Behavioral Science* 46 (3).
- Roscoe, R., & Chi, M. (2008). Tutor learning: the role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36, 321–350.
- Salas, E., Rosen, M., Burke, C., Goodwin, G., & Fiore, S. (2006). The making of a dream team: when experts teams do best. In K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (439–453). New York: Cambridge University Press.
- Sawyer, R. (2006). Analysing collaborative discourse. In R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*. (187–204). New York: Cambridge University Press.
- Sawyer, B. (2007). Serious games: broadening games impact beyond entertainment. *Computer Graphics Forum*, 26(3), xviii.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Teasley, S. & Rochelle, J. (1993). Constructing a joint problem space: the computer as a tool for sharing knowledge. In P. Lajoie & S. J. Derry (Eds.), *Computers as cognitive tools* (229–257). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Webb N., & Mastergeorge A. (2003). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39, 73–97.
- Artikkeli on toteutettu Ella ja Georg Ehrnroothin säätiön apurahan turvin.*
- Artikkeli saapui toimitukseen 8.8.2011. Se hyväksyttiin julkaistavaksi 1.11.2011.*

MIIA MARTINSUO

Työnohjaus projektimaisessa työssä



Projektinomaisuus on tullut osaksi organisaatioiden arkipäivää ja muuttanut samalla organisaatioiden ja yksilöiden perustehtävän dynaamisemmaksi ja vaikeasti määriteltäväksi. Pohdin artikkelissa, millä tavoin projektimaista työtä voidaan tukea työnohjauksen keinoin ja miten projektimaisen työn omaa apuvälineistöä voidaan valjastaa työnohjauksen tarpeisiin.

SUOMALAINEN TYÖELÄMÄ on viime vuosikymmeninä muuttunut tietointensiiviseksi, teknologia-keskeiseksi ja nopealiikkeiseksi, ja organisointitavat ja -rakenteet ovat samalla kehittyneet. Työelämän muutoksia on käsitelty paljon negatiivisessa valossa (Seppänen 2004; Siltala 2004; Julkunen 2008), mutta dynaaminen ja markkinamekanismein säädelty työ voidaan nähdä myös mahdollisuutena hajauttaa vastuuta ja toimia itseohjautuvasti (Malone 2004). Eräs muutosten ilmentymä on työn ja työyhteisöjen ”projektisoituminen” (Malone 2004), toisin sanoen projektien eli tilapäisten, tavoitteellisten ja sisällöltään rajattujen tehtävien varaan organisoitu työ on lisääntynyt osana yksilöiden ja organisaatioiden perustehtävää. Projekteilla on vuosisatojen historia teollisessa työssä (Arto et al. 2006), mutta projektimaisen toiminnan vaikutuksia työelämässä ymmärtään edelleen sängen huonosti.

Tämän artikkelin lähtökohtana on ajatus siitä, että työtä ja työssä kehittymistä voidaan tukea työnohjauksella, työnohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutuksessa. Työnohjauksella tarkoitetaan ”erityiskysymysten asiantuntijan tai kokeneemman työntekijän antamaa ohjausta ja tukea oman työn arvioinnissa, työongelmien erittelyssä ja ratkaisemisessa sekä tarvittavien toimenpiteiden suunnittelussa” (Niskanen et al. 1988).

Aikaisempi työnohjauskeskustelu ei juurikaan ole puuttunut moderniin projektimaiseen työhön työnohjauksen kontekstina. Kysynkin, millä tavoin projektimaista työtä voidaan tukea työnohjauksen keinoin. Rajaudun ensisijaisesti yksilöohjaukseen työtehtävissä, joissa projekteilla on merkittävä osuus, joskin samat ilmiöt voivat päteä myös ryhmä- ja yhteisöohjauksessa sekä töissä ja työyhteisöissä, joissa projektit ovat toissijaisia. Aihepiiri voi koskea teolli-

suutta, muuta yksityissektoria ja julkishallintoa, sillä projektimainen työ on lisääntynyt kaikilla sektoreilla. Yhteistä eri aloilla on se, että työ on muuttunut dynaamisemmaksi ja perustehtävää voi olla vaikea määrittellä. Käsittelen projektimaisen työn erityispiirteitä, jotka saattavat kohdentaa erityisvaatimuksia työnohjaukseen alasta riippumatta.

Aiempi työnohjauskirjallisuus on käsitellyt työelämän projektimaistumista kriittisesti. Jatkuvat muutokset ja projektit on käsitelty kuormituksen ja haitan lähteinä, ne ovat olleet häiriö ja kiusa ”normaalissa” työssä ja niistä on haluttu päästä eroon. Kuitenkin työelämän muuttumisen vuoksi olisi tarpeen löytää niitä konkreettisia keinoja, joilla ihmisiä tuetaan jatkuvassa muutoksessa ja autetaan heitä selviytymään, kasvamaan ja kehittymään myös projektimaisessa työssä. Tämä artikkeli käsittelee projektimaisen työn ohjaustarpeita ja erityisesti niitä ohjauksen katvealueita, joita tavanomaiset projektinhallinnalliset ohjausjärjestelyt eivät täytä. Tarjoituksena on selvittää, millä alueilla työnohjausta voitaisiin soveltaa projektimaisen työn tarpeisiin ja mahdollisesti tunnistaa yksilöohjauksen sellaisia keinoja, joilla projektimaisen työn yksilöohjausta voidaan täydentää.

PROJEKTIMAINEN TYÖ MODERNISSA TYÖELÄMÄSSÄ

Työelämän viimeaikainen muutos

Suomalainen työelämä on aiemmin paljolti rakentunut tayloristisen työn osittamisen ja sitä kautta hierarkkisen organisoitumisen varaan. Nykyisessä modernissa kansainvälistyvässä työelämässä tietotekniikan käyttö on kuitenkin monilla tavoin uudistanut organisoitumista. Malonen (2004) mukaan viestinnän hinnan aleneminen ja sitä kautta helposti ja ilmaiseksi saatavilla oleva tieto vapauttaa organisaatiot keskitetyistä hierarkioista löyhempiin hierarkioihin, kohti demokraattisempaa organisoitumista ja jopa vapaita markkinoita. Moderni työelämä onkin hajautumassa: itseorganisoituminen, osallistuminen, vertaisverkostoituminen ja sisäinen yrittäjyys korvaavat keskitettyjä ja vahvoja järjestelmiä.

Modernissa työelämässä on monia merkkejä

siitä, että uusi teknologia ja uusi kansainvälinen avoimuus järjestää työn organisoitua uudella tavalla. Malone (2004) korostaa esimerkiksi päätöksenteon hajautumista organisaatioiden alemmille tasoille ja tätä kautta organisaatioiden sisäisten markkinoiden syntyä tiedon ja sen vaihdannan keinoin. Samalla kun työelämän makrotasolla on puhuttu teknologistumisesta, ikääntymisestä, globaalistumisesta, kapitalisoitumisesta ja ekologisten arvojen korostumisesta, mikrotasolla mahdolliseksi on tullut yritysten sisäiset, tietoon perustuvat markkinat, joissa arvokkaita asioita tehdään väliaikaisina, jopa kilpailtuina sopimustöinä.

Työelämään ja sitä kautta työhön liittyvä muutos on toki käynnistynyt jo aiemmin ja siitä on kirjoitettu Suomessakin paljon (esimerkiksi Seppänen 2004; Siltala 2004; Julkunen 2008), mutta kirjoittamisen sävy on usein ollut muutoksia kritisoi-va eikä sellaisenaan ole edistänyt työelämän mielekkyyden myönteistä kehittymistä.

Edellä mainittu kuva modernista työelämästä viittaa siihen, että organisaatioiden perustehtävä on muuttumassa radikaalisti sen takia, että tieto on nykyaikaisten teknologioiden ansiosta ilmaiseksi suunnilleen kaikkien saatavilla (Malone 2004). Organisaatioiden perustehtävää ei välttämättä voi enää rajata tietyn tiedon tai osaamisen omistajuus, vaan perustehtävä itsessään saattaa muuttua jatkuvasti tai liittyä muuttuviin tapoihin hyödyntää tietoa tai osaamista. Organisoituminen ei enää voi rakentua historiassa tehdyn työn osituksen ja hierarkian varaan ja staattiseksi, vaan muuttuu dynaamisemmaksi ja väliaikaiseksi, käytännössä projektimaiseksi (Pinchot & Pinchot 1993).

Tämän artikkelin keskeisenä oletuksena on, että organisaation perustehtävä on dynaaminen, sitä ei pysty määrittelemään selkeästi eikä täydellisesti yhdellä ajanhetkellä ja tästä perustehtävän dynaamisuudesta ja määrittelemättömyydestä huolimatta organisaation palkattujen jäsenten pitäisi pystyä toimimaan organisaation yhteiseksi eduksi. Oletuksena on myös, että nykyisessä työelämässä yksilöiden työ on jatkuvasti muuttuvaa ja enemmän tai vähemmän projektimaista.

Projektimainen työ

Projektimainen työ tarkoittaa sellaista työtä, jonka keskiössä on yksi tai useampia projekteja. Määritelmällisesti projekti voi merkitä A) ennalta määritettyyn päämäärään tähtäävää monimutkaista tehtäväkokonaisuutta, B) väliaikaista organisaatiota, joka on muodostettu suorittamaan päämäärään tähtäävä tehtävä tai C) ongelmaa, joka on aikataulutettu ratkaistavaksi (ks. Artto et al. 2006). Kyse on siis tilapäisestä, tavoitteellisesta ja sisällöllisesti rajatusta tehtävästä, joka edellyttää omaa organisointiaan. Esimerkiksi taloja, laivoja ja tuotantolinjoja rakennetaan projekteina, uusia tuotteita ja palveluita kehitetään ja vanhoja parannellaan projekteina, organisaatiot usein muutetaan projekteina, ja yritysjärjestelyt – yritysostot, fuusiot, divestoinnit – toteutetaan projekteina. Entistä enemmän myös julkishallinnon toiminnassa on mukana erilaisia projekteja: monenlaiset uudistukset, suuret hankinnat, selvitykset ja toiminnan uudelleenjärjestelyt toteutetaan projekteina.

Julkishallinnossa käytetään usein termiä ”hanke”, joka kuitenkin useimmiten merkitsee ihan samaa asiaa kuin projekti (joskin julkishallinnon hankkeet saattavat olla huterammin määriteltyjä ja ohjattuja kuin yksityissektorin projektit). Teollisuudessa projektit saattavat olla jopa pääasiallinen tapa toimia (esimerkiksi rakennusteollisuus, tuotekehitys), kun taas julkishallinnossa projektit ovat tapa muuttaa jotain vakiintunutta, pääasiallista toimintatapaa. Projekteja voidaan aina tarkastella sekä toimitusprojekteina eli toimittajan tai toteuttajan näkökulmasta että investointiprojekteina eli tilaajan näkökulmasta. (Artto et al. 2006)

Tilapäisten, tavoitteellisten ja sisällöllisesti rajattujen tehtävien varaan organisoitu projektimainen työ merkitsee yksittäisten projektien tasolla sitä, että

”ON TARPEEN LÖYTÄÄ NIITÄ
KONKREETTISIA KEINOJA,
JOILLA IHMISIÄ TUETAAN
JATKUVASSA MUUTOKSESSA
JA AUTETAAN HEITÄ
SELVIYTYMÄÄN, KASVAMAAN
JA KEHITTYMÄÄN MYÖS
PROJEKTIMAISESSA TYÖSSÄ.”

huomio kiinnittyy tehtävään, aikaan, työn toteuttavaan ryhmään ja työn aikaansaamaan siirtymään (Lundin & Söderholm 1995). *Tehtävä* on projektin olemassaolon tarkoitus ja se säätelee työtä ja tekemistä projektissa. Se on kiinteästi sidoksissa projektilta odotettuun hyötyyn ja päämäärään. *Aika* on projekteissa rajattu: projekteilla on alku ja loppu ja ennalta suunniteltu kesto. Aika on myös arvokasta, sillä sen kuluminen projektissa vaikuttaa projektin hyötyjen toteutumiseen. *Ryhmä*, sen sitoutuminen ja taidot tarvitaan suorittamaan projektin tehtävä. Ryhmän jäsenet voivat tulla eri puolilta organisaatiota tai

jopa muista organisaatioista, mutta ne organisoituvat väliaikaisesti projektissa ja tuovat ryhmään ja projektin hyötyihin oman erityisen näkökulmansa. *Siirtymä* tarkoittaa sitä muutosta, joka projektissa pitäisi saada aikaiseksi ja jolla väliaikainen organisaatio tekee itsensä tarpeettomaksi projektin kuluessa. (Lundin & Söderholm 1995)

Nämä yksittäisten projektien ominaispiirteet toteutuvat ainutkertaisella tavalla kussakin projektissa, vaikka niihin voi sisältyä toistuvuutta ja samankaltaisuutta projektista toiseen. Ne myös antavat selkeän viihden siitä, että projektien johtamisessa ja ohjauksessa keskeisellä sijalla on tilapäinen **muutos** ja muutoksen johtaminen ja ohjaus. Projektit kohdentavat sekä projektiryhmän jäseniin että projektipäälliköihin monenlaisia osaamisvaatimuksia (Vartiainen et al. 2003).

Projektimaisessa työssä yksittäisen projektin lisäksi korostuu muita ilmiöitä, jotka liittyvät projektien samanaikaisuuteen ja niiden muodostamaan jatkumoon sekä niiden organisointiin osana pysyvän emo-organisaation toimintaa (Engwall 2003). Ensinnäkin erilaiset organisointimuodot kuten matriisi-organisaatiot liittyvät tilapäisiksi tarkoitetut projektit emo-organisaation pysyviin rakenteisiin. Omia vaatimuksiaan projektiin kohdistavia emo-organisaatioita

saattaa useamman toimijan projekteissa olla useampia (Artto et al. 2008). Toiseksi informaatiotekniikka on tuonut projektimaiseen työhön etätöiden, virtuaalisen työn ja mobiilin työn mahdollisuuksia, jotka ovat tehneet kansainväliset projektit tavanomaiseksi sekä samalla liittäneet työtä ihmisten arkeen ja hämärtäneet työn ja vapaa-ajan välisiä rajoja (Vartiainen et al. 2005). Kolmanneksi projektien samanaikaisuus on tehnyt mahdolliseksi ja jopa välttämättömäksi sen, että ihmiset toimivat useammassa projektissa rinnakkain (Zika-Viktorsson et al. 2006). Voidaankin puhua moniprojektityöstä, jossa ihmisillä on useampia samanaikaisia projektiryhmäjäsenyyksiä. Neljänneksi organisaatioiden välinen yhteistyö projekteissa on merkinnyt monimutkaisia sidosryhmäsuhteita, ts. projektialihankintaa, teknistä sopimustyötä ja strategisia kumppanuuksia, joissa projektit laajenevat ”moniryhmäprojekteiksi” tai toisinaan hyvinkin laajoiksi, sopimuksin säädellyiksi projektiverkostoiksi (Aaltonen 2010; Ahola 2009). Eräät projektit ovatkin siis useamman sidosryhmän tai emo-organisaation yhteisiä tehtäviä, joiden päämääristä, sisällöistä ja toteutustavoista neuvotellaan useamman organisaation kesken. Kuvassa 1 summeeraan joitakin erityisyyksiä, joita projektit ja niiden moninainen ympäristö tuovat nykyaikaiseen projektimaiseen työhön.

Edellä mainitut matriisiorganisointumisen, etätö ja sitä kautta hämärtyvät työn ja vapaa-ajan rajat, moniprojektityö ja projektialihankinta ovat esimerkkejä projektimaisen työn arkisista erityispiirteistä. Nämä erityispiirteet aiheuttavat projektimaiseen työhön haasteita ja rasitteita (esimerkiksi Dietrich 2007; Lehtonen & Martinsuo 2009; Zika-Viktorsson et al. 2006) ja kohdentavat sen johtamiseen ja ohjaukseen vaatimuksia, joita ei välttämättä perinteisessä johtamis- ja ohjaukirjallisuudessa käsitellä. Lisäksi oman haasteensa voi tuoda se, millainen asema projektimaisella työllä on annettu yksilöiden toimenkuviin ja työn tavoitteenasetantaan; toisin sanoen onko projektit tunnustettu ja mitoitettu keskeisenä työn sisältönä vai tehdäänkö projektit ”otona” (oman toimen ohessa) sitten, jos muut työt antavat myöten.

Projektimaisen työn ohjaukselliset erityispiirteet

Modernissa työelämässä työn organisointi, johtaminen ja ohjaus on monilta osiltaan erilaista kuin aiemmin, ja samalla käsitys työstä ja ihmisestä on muuttunut. Malonen (2004) mukaan käskemisen ja kontrolloinnin sijasta tarvitaan koordinoitua ja kultivoitua. Myös Pinchot ja Pinchot (1993) kuvailivat muutosta byrokraat-

Kuva 1. Projekti ja sen kytkennät kohdistavat moninaisia vaatimuksia nykyaikaiseen projektimaiseen työhön.

Teollisuusala ja yrityksen muu laajempi toimintaympäristö



tisestä organisoinnista demokraattiseen ja korostivat yhteisen tahtotilan sekä vertais- ja itseohjauksen merkitystä modernin työn ohjauksena. Nykyaikaisessa johtamisessa korostuu siis tarve toimia tavoitteellisesti ja muuttuvan asiakastarpeen mukaisesti, itse- ja vertaisohjautuen ja verkostona.

Taustalla sekä Malonen että Pinchotin ja Pinchotin kuvaamissa muutoksissa on oivallus siitä, että työntekijät ovat tietäviä ja osaavia (eivätkä tietämättömiä, osaamattomia), ihmiset haluavat tehdä monia asioita (eivätkä toistaa jatkuvasti yhtä tehtävää samalla tavalla), ihmiset tekevät yhdessä töitä (eivätkä yksin), ihmiset toimivat teknologian parissa (eivätkä vain ihmisten), valta on asiakkailla (eikä johtajilla) ja työ jakautuu väliaikaisiin projekteihin (eikä pysyviin funktioihin).

Modernin työelämän ohjauksen kohteena oleva yksilö on näin ollen nähtävä taitavana, yritteliäänä, valtaistettuna ja omasta menestymisestään vastuussa olevana tekijänä. Samalla työ on nähtävä väliaikaisena, tavoitteellisena, ryhmämäisenä ja muuttuvana kokonaisuutena, jossa yksilön roolia ei välttämättä pysty ennakoimaan. Projektimainen työ merkitsee, että yksilöllä ei välttämättä ole yhtä tiettyä esimestä, joka säätelisi työtä, vaan työtä johtavia tahoja voi olla useampia ja he voivat olla eri henkilöitä kuin varsinainen esimies (toisin sanoen palkkaa maksavan organisaation virallinen edustaja). Yksilö saattaa toimia työssään useamman organisaation projektimaaisissa tehtävissä esimerkiksi sopimustyön kautta, joten organisaation ja sitä kautta yksilön perustehtävä ei ole aina sama. Perustehtävä ja yksilön suhde organisaatioihin saattaa myös muuttua jatkuvasti, ja yksilön on itse oivallettava työn ja tavoitteiden ajankohtaisia merkityksiä osana muuttuvaa verkostoa. Käsitys työurasta on niin ikään dynaaminen, eteneminen ei tapahdukaan hierarkkisilla portailla, vaan pikemminkin kokeilemalla ja oppimalla (Ibarra 2003).

Yhteenvetona tämän luvun pohdinnoista, projektimainen työ ja siihen sisältyvät oletukset kohdistavat työohjaukseen erityisiä vaatimuksia, jotka pitäisi ottaa huomioon niihin liittyvässä ohjauksessa. Muun muassa:

- organisaation perustehtävä on jatkuvassa muutoksessa ja se ei ole välttämättä tiedossa joka hetkellä,
- yksilön tehtävä on muuttuva ja moninainen ja se ei ole välttämättä tiedossa joka hetkellä,
- yksilö saattaa tehtävässään palvella useampia tavoitteita, organisaatioita ja työnjohtajia (ts. useampia eri organisaatioiden perustehtäviä) samanaikaisesti, ei vain yhtä,
- yksilön toiminta vaikuttaa vertaisiin ja laajempaan verkostoon (myös yli organisaatorajojen) monilla ennakoimattomilla tavoilla, ja
- nykyaikaisten organisaatioiden keskeisiä ja vaikeitakin suhteita syntyy ihmisten ja teknologian välille, ei siis vain ihmisten kesken.

TYÖNOHJAUS PROJEKTIMAISESSA TYÖSSÄ

Ohjauksen merkitys ja vaje

Projektimaaisessa toiminnassa on tavanomaista, että jokaista projektia johtaa projektipäällikkö, jonka tehtäviin kuuluu projektin tavoitteiden mukaisen työn johtamisen lisäksi ryhmän ja siinä olevien yksilöiden johtajuus. Johtajuus pitää sisällään sekä suunnan näyttämisen ja ihmisten toimintaan vaikuttamisen että motivoimisen ja innostamisen (Arto et al. 2006). Lisäksi jokaiselle projektille on nimetty ylempää johtoa, asiakasta tai oleellista asiantuntijuutta edustava valvoja tai, etenkin suurissa projekteissa, jopa kokonainen johto- tai ohjausryhmä. Valvojan tai johto- tai ohjausryhmän rooli keskittyy useimmiten projektilla tavoiteltujen hyötyjen varmistamiseen ja projektin suunnitelman mukaiseen toteuttamiseen valvontaan, mutta niihin kohdistetaan myös tuen antamisen, jatkuvan seurannan ja ”projektipäällikön sparraajan” odotuksia (Arto et al. 2006). Projekteista riippumatta jokaisella projektiin kuuluvalla on organisaation johtamisjärjestelmän mukaisesti lisäksi esimies, joka vähintäänkin asettaa, seuraa ja valvoo omaan linjaorganisaatioyksikköön kuuluvien yksilöiden tavoitteita ja suuntaa yksilöiden kehittymistä, mutta useimmiten myös ohjaa pitkäjänteisemmin yksilöiden osaamisen ja toimenkuvien kehittymistä. Kuva 2 havainnollistaa projektien keskeisiä osapuolia ja niiden roolia projektien ohjauksessa.

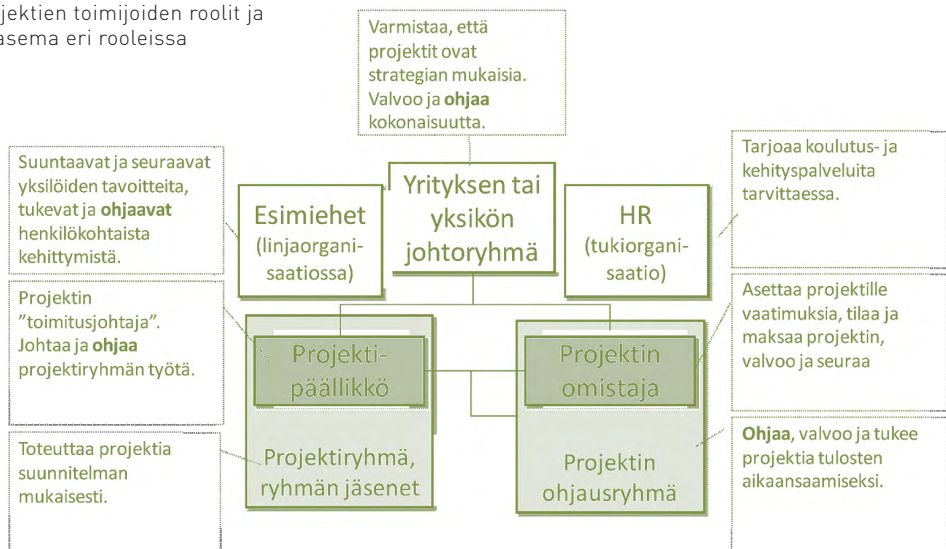
Kuvassa 2 mainitaan lisäksi henkilöstöhallinto (HR), joka hallinnollisen roolinsa ohella usein tarjoaa tai koordinoi koulutus- ja kehityspalveluita myös projekteille. Suurissa organisaatioissa henkilöstöhallinto- tai henkilöstönkehitysyksikkö saattavat tarjota projektinhallinnan koulutusohjelmia, projektipäällikkötapaamisia, mahdollisuuksia projektinhallintaosaamisen sertifiointiin tai jopa projekteihin liittyvän urapolun. Myös mentorointia saatetaan soveltaa projektiammattilaisten keskuudessa. Toisinaan tällaisia tehtäviä varten on perustettu erillinen ”projektitoimisto”, joka tukee ja ohjaa projekteja ja koordinoi toimintaa eri projektien kesken. Varsinaisesta työohjauksesta projektitoiminnassa ei vielä juurikaan ole puhuttu.

Jos jo pelkästään projektinhallinnan perusorganisointi sisältää monenlaisia ohjausolluttuvuuksia, herää kysymys, mikä sija ja merkitys työohjauksella voisi olla. Tämän merkityksen ymmärtämiseksi on tunnistettava ne katvealueet, joille organisoituiden ohjausjärjestelyt eivät ulotu. Tällainen vaje löytyy projektien epävarmasta ja monimutkaisesta toimintaympäristöstä, jossa projektipäälliköt ja projektiryhmän jäsenet saattavat kohdata useita ristiriitaisia johtamis- ja ohjausviestejä ja joutuvat tekemään omia päätelmiään tällaisen ristiriitaisen tiedon va-

rossa. Projektimaisen työn erityispiirteinä korostuu toiminnan tilapäisyys, toimintakentän avautuminen vahvasti oman organisaation ulkopuolelle sekä dynamiikka ja vajavainen tieto työn, organisaation ja koko verkoston tasolla. Nämä projektimaisen työn erityispiirteet kyseenalaistavat projektien tavanomaiseen ohjaukseen liittyvät oletukset esimerkiksi tavoitteiden, työn, työsuhteen, työnjohdon ja organisaation perustehtävän pysyvyydestä ja määriteltävyydestä.

Vaikka projektipäälliköt ja projektiryhmäläiset saisivat projektityöhönsä koulutusta, työvälineitä ja käytännöllisiä menetelmiä, he eivät voi olettaa pärjäävänsä epävarmassa ja monimutkaisessa ympäristössä vain teknisellä ja rutiininomaisella työtavalla ja tavoitesuuntautuneella ohjauksella. Itse asiassa viimeaikainen tutkimus viittaa siihen, että projektipäälliköiltä ja projektiryhmäläisiltä odotetaan entistä itsenäisempää, analyttisempää ja riskejä paremmin sietävää ammattilaisuutta epävarmassa ympäristössä. Työskentely projekteissa on tulossa organisaatioiden kannalta entistä strategisemmaksi, mikä vaatii strategista tilanteen oivaltamista, tiivistä suhdetta yhteistyötahoihin ja kykyä koordinoida monimutkaista kokonaisuutta (Ahola 2009; Aaltonen 2010; Dietrich 2007; Martinsuo & Lehtonen 2009; Martinsuo et al. 2010). Tarve luovia esimiehen ja projektipääl-

Kuva 2. Projektien toimijoiden roolit ja ohjauksen asema eri rooleissa



likön toisinaan ristiriitaisten vaatimusten keskellä merkitsee, että yksilöohjaukselle saattaa olla hetkellisiä ja pitkäkestoisiakin odotuksia, joita projektien tavanomaiset ohjausjärjestelyt eivät käytännössä täytä.

Projektimaisen työn ohjaustilanteiden ryhmittely

Osa projektimaisen työn ohjauksellisista tarpeista liittyy *työntekijään itseensä projektimaisessa työssä, hänen työkykyynsä sekä suhteisiinsa muihin ihmisiin*. Edellä korostui myös se, että ihmisen vuorovaikutussuhteissa teknologialla on entistä keskeisempi merkitys modernissa työelämässä. Projektiryhmässä tai ohjausryhmän kanssa työskentely, suhde projektipäällikköön, asiakkaaseen ja linjaesimieheen, projektinhallintaosaaminen, IT-järjestelmien käyttö, tuotanto- ja prosessiteknologian parissa ja aikapaineessa työskentely ovat esimerkkejä tavanomaisista yksilötason asioista, joihin voi liittyä monenlaisia ohjaustarpeita.

Organisaation ja laajemman verkoston perustehtävä samoin voi herättää erilaisia ohjauksellisia tarpeita. Edellä käsiteltiin sitä, että moniprojektityöympäristössä ja monitiimiprojekteissa toimiessaan työntekijöillä on emo-organisaatiotaan laajemmat kytkennät ulkopuolisiin toimijoihin, jolloin myös perustehtävä itsessään saattaa vaihdella projektista, tehtävästä ja organisaatiosta toiseen. Näin ollen esimerkiksi projektin identiteetti omassa organisaatiossa tai imago asiakkaan silmissä, asiakasorganisaation toiminta-ajatus, verkoston elinkelpoisuus ja jatkuvuus, oman organisaation projektivalintaperiaatteet, verkoston eri organisaatioiden prosessit ja toimintamallit sekä monet muut ilmiöt voivat aiheuttaa erilaisia organisaation perustehtävään liittyviä ohjaustarpeita.

Edelleen *työntekijän oma perustehtävä ja sen erityisyys projektimaisessa työssä voi* olla varsin epäselvä ja moninainen ja synnyttää monenlaisia ohjaustarpeita. Muiden muassa oman ajankäytön priorisointi omien projektien välillä, henkilökohtaiset pitemmän aikajänteen tavoitteet, eri projektien erilaiset osaamisvaatimukset, projektien elinkaaren vaihe, projektien organisatoriset kytkennät, resurssointi, aikataulutus, rahoitus ja monet muut yksittäisiin projekteihin ja projektien muodostamaan

kokonaisuuteen liittyvät asiat voivat nousta esiin ohjaustilanteissa olennaisina ilmiöinä.

Monet näistä ohjaustarpeista voidaan ratkaista tavoitteisiin suuntautuvan ohjauksen keinoin ja tavanomaisten projektiohjausvoimavarojen puitteissa. Lisäksi kuitenkin projektimaisessa työssä voi ilmetä nimenomaan projektien ja projektimaisen toiminnan dynamiikkaan, epävarmuuteen ja tietovajeisiin liittyviä, hetkessä olevia, erityisen akuutteja ilmiöitä, joissa työntekijä voi kaivata ohjausta. Esimerkiksi aloitteleville projektipäälliköille ongelma- ja muutostilanteet, poikkeamat suunnitelmista, projektin sisäiset ristiriidat ja kiireelliset vaatimukset vaikkapa ohjausryhmästä tai asiakkaalta syntyvät projektien arjessa ja edellyttävät nopeaa ratkaisua.

Kokeneemmilla projektipäälliköillä ja etenkin moniprojektityöympäristössä toimivilla henkilöillä erilaiset projektien väliset periaatteet – esimerkiksi resurssien jakamiseen, aikatauluun, teknologian yhteiskäyttöön, ihmisten globaaliin siirtymiseen liittyen - ja konfliktit ovat tilanteessa herääviä, nopeasti ratkaisua tarvitsevia ilmiöitä.

Suurten muutosohjelmien johtajilla ja avainhenkilöillä monia akuutteja ohjaustarpeita voi liittyä etenkin ohjelman toteuttamiseen emo-organisaatio(i)ssa sekä ohjelman osaprojektien ja emo-organisaation väliseen vuorovaikutukseen. Projektityössä myös kriisit ja kysymykset projektin tai ohjelman keskeyttämisestä ovat mahdollisia ja voivat aiheuttaa ohjaustarpeita. Nämä hankalammat ja tilannesidonnaiset asiat eivät välttämättä sisälly projektien tavanomaiseen ohjaukseen, ja projektipäälliköillä tai ohjausryhmillä ei välttämättä ole valmiuksia vastata niihin liittyviin ohjaustarpeisiin.

Kuvassa 3 esitetään projektimaisessa työssä ohjauksen kannalta oleellisia asioita ja tilanteita sekä työohjauksen mahdollinen rooli tavanomaista projektiohjausta täydentävänä ohjausmuotona.

Työnohjaukselliset ratkaisut projektimaisen työn erilaisille ohjaustilanteille

Nykyisellään projektien johto- tai ohjausryhmän tai valvojan rooliin ei yleensä kuulu työnohjauksellista tehtävää, vaikka monenlaista tukea projektimaisessa työssä usein kaivataan. Osa työnohjauksellisesta

Kuva 3. Erilaisia ohjaustarpeita, -näkökulmia ja -tapoja projektimaisessa työssä



tarpeesta voitaisiin toteuttaa laajentamalla nimetyn valvojan tai ohjausryhmän jäsenen roolia sisältämään enemmän ohjauksellisia tehtäviä, ehkä suuntautuen joko työssä selviytymisen, ammatillisen kehittymisen, työn uudistamisen tai akuuttien tilanteiden ratkaisun erityishaasteisiin. Joissakin yrityksissä onkin käytössä mentorointia, jossa esimerkiksi kokenempi projektipäällikkö tukee ja ohjaa aloittelevaa projektipäällikköä oman toimensa ohessa (joskin usein ilman varsinaista ohjaajapätevyyttä). Joissakin yrityksissä on käytössä projektipäälliköiden vertaisverkostoja (tms. ”käytännön yhteisöjä”, osaamisverkostoja), joissa osittaista ohjaustukea on ainakin hetkellisesti tarjolla.

Edelleen suomalaisetkin yritykset ovat ottaneet käyttöön niin sanottuja projektitoimistoja, jotka tarjoavat ohjeistusta ja neuvontaa projektien henkilöstön tarpeisiin. Työnohjauksellinen, organisaatioiden sisäinen tuki projektimaisessa työssä on yleisesti ottaen kuitenkin varsin satunnaista, kokeiluluontoista ja perustuu oman toimen ohessa tapahtuvaan vapaaehtoiseen ja epämuodolliseen lähestymistapaan. Työnohjaukseen keskittyvää, pätevää ohjaustukea voisi projekti-

maisessa työssä olla selvästi nykyistä enemmän.

Ammattimaisella, ulkopuolisella työnohjauksella voisi olla sija projektimaisen työn tukemisessa erityisesti sen akuuteissa, ongelmallisissa ja ryhmä- ja organisaatorajat ylittävissä ohjaustarpeissa. Tavanomaiset projektikoulutukset eivät tarjoa keinoja työn haasteissa selviytymiseen, ne ovat riittämätön keino tukea ammatillista kehittymistä ja niiden kautta ei puututa lainkaan työn uudistamiseen ja akuuttien tilanteiden ratkaisuun. Pääpaino aiemmassa työnohjauskirjallisuudessa on selvästi ollut pitkäkestoisessa tai tavoitteellisessa, ajallisesti rajatussa työnohjauksessa, mikä voi nopealiikkeisessä, globaalissa projektitoiminnassa osoittautua haasteeksi. Työ ei välttämättä ole säännöllistä, se ei välttämättä tapahdu samassa paikassa tai edes tiettyssä maassa, sen vaativuus ja haasteet vaihtelevat päivästä ja viikosta toiseen ja sen puitteet voivat muuttua jatkuvasti. Kohdennettu työnohjaus projektimaisessa työssä edellyttäisi kekseliäitä ratkaisuja pitkäkestoisesta, terapeuttilisesta ja kasvattavan työnohjauksen rinnalle, jotta työn dynaamisuuden ja epävarmuuden vaatimukset tulisi otettua huomioon.

Esimerkiksi voisi kokeilla lyhyitä, tavoitteellisia

ohjausratkaisuita liittyen työn tilanteeseen (kuten tiettyyn projektin vaiheeseen tai projektikokonaisuuden kypsyysvaiheeseen), tiettyihin ammatillisiin ja uran siirtymiin (kuten siirryttäessä pienestä projektista vaativampiin tai useampiin projekteihin) tai monimutkaisten kokonaisuuksien selkiyttämiseen (kuten projektiverkoston hahmottaminen tai projektin tuotteen määrittely). Internet-välitteisiä tai tiiviitä, kertaluontoisia työpajamaisia akuuttiohjausratkaisuja voisi kehittää apukeinoiksi ajassa oleviin ongelmiin, konflikteihin ja kriiseihin. Edelleen projektien johtamis- ja ohjausmalleihin voisi nykyistä paremmin sisällyttää työohjauksellisia elementtejä, joiden kautta henkilöstön kaipaama tuki olisi organisoidusti saatavilla muuttuvien työtilanteiden edellyttämällä tavalla. Projektimaisen työn akuuteissa ohjaustarpeissa oleellisia ovat mm. seuraavat asiat:

- Työssä olevan tilanteen nopea hahmottaminen ja ohjauksen kohdentaminen tilanteessa olevaan tarpeeseen (lähinnä onko kyse jostain tietyistä projektista vai projektien muodostamasta kokonaisuudesta ja onko kyse organisaation sisäisestä vai ulkopuolisesta asiasta)
- Ohjauksen kytkeytyminen suoraan työssä oleviin ilmiöihin ja sitä kautta nopea sovellettavuus työssä (esimerkiksi visuaaliset, toiminnalliset ja draamalliset menetelmät ja tilanteiden mallinnus/simulointi työohjauksen keinoina)
- Ohjattavan oman aktiivisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien vahvistaminen (toisin sanoen suora ohjaus – toteutetun työn seuranta ja sitä kautta työn kehittäminen)
- Harkinta siitä, tarvitaanko erillistä, ulkopuolista työohjausta vai voidaanko olemassa olevia ohjausjärjestelmiä suunnata enemmän työohjaukselliseen työskentelyyn (esimerkiksi projektin ohjausryhmä, valvoja, työntekijöiden esimiehet)

Etenkin ohjauksen kohdentaminen oikeaan tarpeeseen ja nopea vaikuttaminen työssä antavat vihjeen siitä, että työohjauksessa voitaisiin käyttää apukeinoina jo nyt olemassa olevia, projektimaiselle työille ominaisia välineitä ja menetelmiä. Esimerkiksi projektinhallinnan, strategiatyöskentelyn, sidosryh-

mäsuhteiden hallinnan ja verkostosuunnittelun jo olemassa olevia välineitä ja menetelmiä voitaisiin käyttää akuutin työohjaustilanteen määrittelyssä ja jäsentämisessä ja sitä kautta työhön sisältyvien ongelmien ja ilmiöiden ratkaisemisessa.

PÄÄTELMÄT

Tämä artikkeli lähti liikkeelle kysymyksestä, millä tavoin projektimaista työtä voidaan tukea työohjauksen keinoin. Projektimainen työ kuvattiin modernin työelämän dynaamisten organisaatioiden tavanomaisena, toistuvana ja toimintaa monimuotoistavana todellisuutena. Jos työohjaus on perinteisesti olettanut organisaatioilta ja yksilöiltä vakaata ja määriteltävissä olevaa perustehtävää ja keskittynyt työpaikan sosiaalisten suhteiden käsittelyyn, projektimaisessa työssä on hyväksyttävä perustehtävän dynaamisuus ja epämääräisyys ja käsiteltävä myös teknologiaan ja muihin organisaatioihin liittyviä suhteita.

Projektimaisen työn ohjaustilanteita ryhmittämällä havaittiin, että perinteisiä työohjausmalleja täydentäen projektimaisessa työssä on erityisen paljon sellaisia akuutteja, työtilanteessa hetkellisesti ilmeneviä tilanteita, joissa projektien henkilökunta kaipaa ohjauksellista tukea asioiden nopeaksi ratkaisemiseksi. Haasteeksi havaittiin, että liikkuvan ja jatkuvasti muuttuvan työn olosuhteet eivät välttämättä salli pitkäkestoisia ohjaussuhteita. Sen sijaan akuuttien ohjaustarpeiden ratkaisuun tarvittaisiin nopeampia, lyhytkestoisempia ja heti työsuorituksessa vaikuttavia keinoja.

Keskeisenä tuloksena ehdotin projektimaisen työn tilanteen selkeää määrittelyä ohjaustarpeen ymmärtämiseksi, eri ohjaustapojen ja -tahojen tarkoituksenmukaista käyttöä eri tilanteiden ohjaustarpeissa ja projektimaisen työn oman apuvälineistön valjastamista työohjauksen tarpeisiin. Lisäksi tunnistin luontevan mahdollisuuden jakaa moninaiset työohjaustehtävät projektin olemassa olevien tukitahojen ja ammattimaisten työohjaajien kesken ja esitin joitakin ideoita nimenomaan projektimaisen työn työohjaukseen soveltuvista toteutustavoista. Käytännön kehitystoimenpiteitä edellyttäne se, että harva projektiammatilainen

koulutautuu ohjauksen ammattilaiseksi ja harva ammattimainen työnohjaaja ymmärtää projektimaisen työn erityishaasteita.

Jatkoselvitysaiheena olisi mielekäästä tehdä perusteellinen analyysi olemassa olevista tutkimuksista projektimaisten ja muiden asiantuntijatoimien ohjauksen kohdalla (sis. työnohjaus ja muut ohjausmuodot). Lisäksi projektipäälliköiden ja -ammattilaisten ohjaukokemuksista ja työnohjauksen todellisista tarpeista olisi hyvä tehdä empiirinen tutkimus, jotta työnohjausratkaisuja voitaisiin kehittää todellisiin tarpeisiin. Koska tässä ydinehdotukset eli projektimaisen työn oma apuvälineistö ja sen työnohjaukselliset sovellukset, ehdotukset lyhytkestoisten ohjausten toteutukseen ja ohjausvastuiden uudelleenmäärittely on esitetty kovin tiiviisti, eri osa-alueiden täsmentäminen vaatii jatkokehittelyä ja tarkentamista.



Miia Martinsuo
TkT, professori,
Teollisuustalous
Tampereen teknillinen yliopisto

LÄHTEET

- Aaltonen, K. (2010). *Stakeholder management in international projects*. Aalto University, School of Science and Technology, Department of Industrial Engineering and Management. Doctoral Dissertation Series 2010/13. Espoo, Finland.
- Ahola, T. (2009). *Efficiency in project networks: the role of inter-organizational relationships in project implementation*. Aalto University, School of Science and Technology, Department of Industrial Engineering and Management. Doctoral Dissertation Series 2009/10. Espoo, Finland.
- Artto, K., Martinsuo, M., Dietrich, P. and Kujala, J. (2008). Project strategy – strategy types and their contents in innovation projects. *International Journal of Managing Projects in Business*, 1(1), 49–70.
- Artto, K., Martinsuo, M. and Kujala, J. (2006). *Projektiliiketoiminta*. 1. painos. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Engwall, M. (2003). *No project is an island: linking projects to history and context*. *Research Policy* 32: 789–808.
- Dietrich, P. (2007). *Coordination strategies in organizational development programs*. Helsinki University of Technology, Laboratory of Industrial Management, Doctoral dissertation series 2007/3, Espoo.
- Ibarra, H. (2003). *Working identity. Unconventional strategies for reinventing your career*. Harvard Business School Press.
- Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosessileista*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, P. and Martinsuo, M. (2009). Integrating the change program with the parent organization. *International Journal of Project Management*, 27(2), 154–165.
- Lundin, R.A. and Söderholm, A. (1995). A theory of the temporary organisation. *Scandinavian Journal of Management*, 11(4), 437–455.
- Malone T. W. (2004). *The future of work. How the new order of business will shape your organization, your management style, and your life*. Harvard Business School Press.
- Martinsuo M., Aaltonen K. & Lehtonen P. (2010). Project autonomy in complex delivery projects: Taking and withdrawing autonomy in systems and turnkey deliveries. In: Wald, Andreas et al. (Eds.) *Advanced project management*, 95–118. Germany: Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement.
- Martinsuo, M. and Lehtonen, P. (2009). Project autonomy in complex service development networks. *International Journal of Managing Projects in Business*, 2(2), 261–281.
- Niskanen, P., Sorri, P. & Ojanen, M. (1988). *Auta auttamaan – käsikirja työnohjauksesta*.
- Pinchot, G. & Pinchot, E. (1993). *The end of bureaucracy and the rise of the intelligent organization*. Berrett-Koehler Publishers.
- Seppänen, J. (2004). *Hullu työtä tekee*. Helsinki: Otava.
- Siltala, J. (2004). *Työelämän huonontumisen lyhyt historia*. Helsinki: Otava.
- Vartiainen, M., Lönnblad, J., Balk, A. & Jalonen, K. (2005). *Mobiilin työn haasteet*. Työpoliittinen tutkimus, nro 269. Helsinki: Työministeriö.
- Vartiainen, M., Ruuska, I. & Kasvi, J.J.J. (2003). *Projektiosaaminen – dynaamisen organisaation voimavara*. Tampere: Teknologiateollisuus.
- Zika-Viktorsson, A., Sundström, P. & Engwall, M. (2006). Project overload: An exploratory study of work and management in multi-project settings. *International Journal of Project Management*, 24, 385–394.

ARJA KILPELÄINEN, KIRSI PÄYKKÖNEN & JUKKA SANKALA

Yhteisöllistä oppimista wikittämässä



Lapin yliopistossa toteutettiin osa sosiaalityön koulutuksesta verkkokurssina ja parityöskentelynä. Opiskelijoiden tehtävänä oli kirjoittaa pareittain valitsemastaan sosiaalityön teoriasta wikisivu, joka yhdessä muiden wikisivujen kanssa muodostavat kurssin lopussa sosiaalityön keskeiset teoriat ja informaatioteknologian soveltamismahdollisuudet teorialähtöisesti esittelevän wikisivuston. Vaiheittaisen kirjoittamisen ja rooliopponoinnin avulla tuotettiin yhdessä sisäistettyä tietämystä ja ymmärrystä opiskeltavista teorioista. Niin opettajat kuin opiskelijatkin kokivat menetelmän antoisana.

VERKKO-OPETUKSEN SOVELTAMINEN suunnitellusti opetuksen yhtenä pedagogisena ulottuvuutena on vielä vakiintumatonta suomalaisessa yliopisto-opetuksessa ja sulautettua opetusta (*blended learning*) on sisällytetty korkeakouluopetukseen vasta 2000-luvun aikana (Joutsenvirta & Kukkonen 2009, 5). Lisääntyvästä käytöstä huolimatta sekä sulautetun että verkko-opetuksen käyttö ja kehittäminen jäävät helposti yliopiston muiden muutosten jalkoihin (Levonen & Joutsenvirta & Parikka 2009, 20). Niiden käyttö onkin usein riippuvainen yksittäisten henkilöiden tai pienten tiimien motivaatioista kokeilla erilaisia vaihtoehtoja. Parhaimmillaan kasvokkaiseen opetukseen sulautettu verkko-opiskelu mahdollistaa pedagogisesti ajatellen toimivan vuorovaikutuksen opettajien ja opiskelijoiden välille

lisäten molemminpuolista oppimista. Samalla myös opetuksen läpinäkyvyys ja avoimuus voivat kasvaa. Oman lisänsä verkko-opetuksen toteuttamisvaihtoehtoihin tuo sosiaalinen media ja sen tarjoamat mahdollisuudet.

Kokeilimme Sosiaalityön informaatioteknologiassa maisterikoulutuksessa (SIMO II) wikin käyttöä perinteisen kasvokkaisen (f2f-) opetuksen tukena ja täydentäjänä. Artikkelissamme analysoimme kokeilua ja sillä saavutettuja tuloksia.

Lapin yliopisto on yksi Suomen kuudesta yliopistosta, jossa on mahdollisuus opiskella sosiaalityötä. Yliopiston sosiaalityön laitoksen toteuttamana Oulun alueella käynnistyi syksyllä 2008 kolmivuotinen ESR-hanke Sosiaalityön informaatioteknologinen maisterikoulutus¹. Valtaosa SIMO II:n 25

opiskelijasta on opintojaan työn ohessa suorittavia aikuisopiskelijoita. Tämä edellyttää joustavuutta niin opintojen aikataulutuksessa kuin suoritusavoissakin. Lisähaasteen opiskeluun tuovat pitkät välimatkat, sillä sekä opettajat että opiskelijat ovat maantieteellisesti etäällä toisistaan – opettajat Rovaniemellä ja opiskelijat pääasiassa Oulun alueella. Sulautuva opetus helpottaa työn ja perhe-elämän yhteensovittamista opiskelun kanssa, mutta yksistään sen avulla ongelmia voidaan vähentää vain rajoitetusti. Vaikka ajankäytön joustavuus lisääntyy verkkoa hyödyntämällä, on käytettävissä oleva aikaa yhä niukasti. Opetus tulisikin suunnitella huolellisesti ja rakentaa niin, että verkko-opiskelu on tavoitteellista, tarkoituksenmukaista, selkeästi ohjeistettua ja käytettävä verkkoympäristö on helppokäyttöinen ja selkeä (Matikainen 2009, 27–28). Näihin ehtoihin pyrimme vastaamaan hyödyntämällä verkkoympäristöjä ja sosiaalista mediaa maisterikoulutuksessa mahdollisuuksien mukaan lähiopetuksen lisänä ja täydentäjänä.

TARVE UUSILLE OPETUSMETODEILLE ILMEINEN

Sosiaalityön aineopintoihin sisältyy Sosiaalityö ongelmanratkaisuprosessina -kurssin seitsemän opintopisteen laajuinen kirjallisuusseminaari. Seminaarin tarkoituksena on tutustuttaa opiskelijat sosiaalityön keskeisiin käytäntöjä ohjaaviin teorioihin, jotka kytkeytyvät ammatilliseen toimintaan ja ongelmanratkaisuprosessiin. Opiskelijat perehtyvät teorioihin avaamalla seminaarityössään teoriaa ja sen sisältämiä käsitteitä sekä soveltamalla teoriaa käytäntöön ennalta valitun tieteellisen artikkelin kautta.

Sosiaalityön opiskelijoilta ja opettajilta vuosien varrelta saatu palaute osoitti kirjallisuusseminaarin muuttamiselle olevan selkeän tarpeen. Seminaarityön kirjoittaminen näytti painottuvan lähelle seminaaritöiden useita päiviä kestäviä purkuistuntoja. Tämän tyyppinen toteutus oli toistuvasti palautteissa todettu rankaksi erityisesti siitä syystä, että omaksuttavaa asiaa kasaantui liian paljon lyhyessä ajassa sisäistettäväksi. Useiden teoriakokonaisuuksien haltuunottoa pidettiin vaikeana ja riskinä oli oppimisen jääminen pinnalliseksi. Myös vertaisoppiminen jäi tavoiteltua vähäisemmäksi. Tämän lisäksi SIMO II -maisterikoulutuksen opiskelijat toistuvasti toivoivat lisää joustavuutta

ajankäytössä pystyäkseen paremmin sovittamaan yhteen työn, perheen ja opiskelun vaatimukset.

Palaute, aikaisemmat kokemuksemme ja opiskelijoiden toiveet kannustivat meitä suunnittelemaan kurssille erilaisen toteutustavan. Kurssin sisällöt ja tavoitteet säilyivät lähes entisellään, mutta sen sijaan opetus- ja opiskelutavat sekä kurssin rakenne ja pedagogiset ratkaisut olivat uudistettavissa. Tavoitteena oli vaiheistaa opiskelu siten, että se antaisi opiskelijoille aikaa ja tilaa teorioiden sisäistämiseen. Sosiaalinen media avaa väyliä luoda hyvät edellytykset opiskelijoiden yhteistoiminnalle ja tietämyksen rakentamiselle yhdessä opettajajohtoisen opetuksen sijaan (Niinimäki & Tenno 2009, 229), joten halusimme kokeilla sen tarjoamia keinoja kirjallisuusseminaarin toteutuksessa. (Kilpeläinen, Sankala & Pyykkönen 2009.)

SUUNNITELMASTA KÄYTÄNTÖÖN

Aloitimme Sosiaalityö ongelmanratkaisuprosessina -kurssin kirjallisuusseminaarin suunnittelun helmikuussa 2009 ja kurssin uuden toteutuksen pilotointi alkoi syyskuussa 2009. Uudistamistyö käynnistyi tekemällä perinteiselle toteutukselle SWOT-analyysi ja rakenteistamalla kurssin tavoitteet vaiheittain toteutuviksi. Sisällöllisistä muutoksista merkittävimpiin kuului tavoite nostaa informaatioteknologian näkökulma näkyväksi osaksi kurssia maisterikoulutuksen hengen mukaisesti. Punnitsimme erilaisia keinoja ja välineitä kurssin opetuksen uudistamiseksi.

Kurssin suunnittelu konkretisoitui jakamalla maisterikoulutuksen opettajien kesken vastuu uudistamisesta ja tulevasta toteutuksesta: lehtorit miettivät sisältöjen rakenteistamista ja IT-assistentti testasi erilaisia teknisiä toteutusvaihtoehtoja. Lisäksi pohdittavina olivat käytettävissä olevat ajalliset, rahalliset, tiedolliset ja tekniset resurssit sekä mahdollisuudet saada tukea ja neuvoja erilaisiin pedagogisiin ja teknisiin ratkaisuihin. Myös kurssin tulevat opiskelijat otettiin mukaan uudistamistyöhön. Aloitimme heidän sitouttamisen syksyllä toteutettavaan kurssiin jo loppukeväästä. Kerroimme heille tulevasta opetuskokeilusta, jolloin he saivat myös kurssin alustavan rakenteen sisältöineen tutustuttavaksi ja kommentoitavaksi. Opiskelijoiden palaute jäi kuitenkin vähäiseksi vielä tässä vaiheessa.

Päätavoitteemme olivat helpottaa opiskelijoiden ajanhallintaa ja vaativan teoreettisen oppiaineen sisäistettävyyttä. Jaoimme kirjallisuusseminaarin seitsemään moduuliin, joista ensimmäinen ja viimeinen olivat lähiopetusta ja keskimmäiset verkkotyöskentelyä. Opiskelijat siirtyivät opintomodulista toiseen etukäteen määriteltyjen ajanjaksojen aikana, mutta moduulien sisäiset opiskelujat olivat heidän itsensä päätettävissä. Muutaman päivän kestävien siirtymäjaksojen aikana opiskelijat antoivat ja saivat palautetta toisiltaan verkon kautta.

Lähiopetuksen ensimmäisenä päivänä kerroimme kurssin tavoitteet ja sisällön opiskelijoille sekä tutustutimme opiskelijat opiskelumettiin. Pareittain toteutettavaan verkkotyöskentelyyn kukin pari valitsi yhden sosiaalityön keskeisistä teorioista opiskeltavakseen. Työpareille nimettiin opponoiavat teoriat. Opponointi toteutettiin verkossa rooliopponointina eli opiskelijat saivat opponoidessaan asettautua joko kyseenalaistavan tai ihmettelevän sosiaalityöntekijän tai asiakkaan rooliin. Mikäli joku halusi, opponointirooliin sai määritellä myös itse. Ainoana ehtona oli, että oma opponoijarooli ilmoitettiin tekstin alussa, jotta kirjoittaja voi asemoida opponoinnit suhteessa kommentoijan rooliin. Näiden etukäteen valittujen roolien kautta opiskelijat saivat kommentoida ja esittää kysymyksiä opponoitavana olevasta työstä.

Sisältöjen ohella teknologisiin ratkaisuihin perehtyminen oli osa kurssin avausjaksoa. Toisena lähiopetuspäivänä harjoitelimme kurssilaisten kanssa tiedostojen jakamista, yhdessä muokkaamista ja kommunikointia tukevien verkkopalvelujen käyttöä. Opiskelijoilla on maisterikoulutuksen puolesta käytössään kannettavat tietokoneet, joihin työparit asensivat lähiopetuksessa esitellyistä ohjelmista työskentelyään tukemaan valitsemansa vaihtoehdot. Yhteistoiminnallista oppimista tukeviksi ohjelmistoiksi ja palveluiksi kurssille tarjottiin ilmaiseksi käytettävissä olevat DropBox, Google Docs ja Live Messenger. Kirjallisuusseminaarityön kirjoittamis- ja julkaisu- alustaksi valittiin Wikispaces-palveluun kurssia varten perustettu wiki, johon kukin työpari sai oman wikisivun työstettäväkseen. Wikiin kirjoittamista ja toisten työparien kirjoitusten kommentointia harjoiteltiin ohjatusti lähiopetuksessa, jotta etätyöskentely

sujuisi kitkattomasti. Wiki valittiin kurssille, koska halusimme kokeilla uutta työskentelyalustaa ja samalla tutustuttaa opiskelijat nopeaan ja ilman aikaisempaa kokemusta onnistuvaan verkkojulkaisemiseen. Wikin eduiksi näimme vuorovaikutteisuuden, muutosten teon helppouden sekä muutosten jäljitettävyyden.

YHTEINEN OPPIMISPROSESSI NÄKYVÄKSI

Opiskelijoiden tehtävänä kurssin aikana oli kirjoittaa pareittain valitsemastaan sosiaalityön teoriasta wikisivu, jotka yhdessä muodostaisivat kurssin lopussa sosiaalityön keskeiset teoriat ja informaatioteknologian soveltamismahdollisuudet teorialähtöisesti esittelevän wikisivuston. Tavoitteena oli vaiheittain kurssin aikana täydentyvä, yhdessä pohdittu ja luotu tieteellinen teksti ”omasta teoriasta” muille työpareille tutustuttavaksi ja kommentoitavaksi.

Kirjoittaminen eteni moduuleittain niin, että kunkin moduulin lopussa opponoijat kommentoivat opponoimansa parin kirjoituksia wikin keskustelutoiminnon kautta. Vaiheittaisen etenemisen tarkoituksena oli ”pilkkoa elefanti syötäviin osiin”, jäsentää laaja ja vaikeasti hahmotettava kokonaisuus helpommin sisäistettäväksi. Vaiheittaisen kirjoittamisen ja palautteen avulla tavoitteena oli tuottaa yhdessä työskentelemällä sisäistettyä tietämystä ja ymmärrystä opiskeltavista teorioista. Huomioitavaa oli myös se, että opiskelijat näkivät koko ajan, miten toiset ryhmät rakensivat omia töitään, minkä oli todettu edellisessä SIMO-maisteriohjelmassa saatujen kokemusten mukaan toimivan hyvänä kannustimeksi aktiivisuuteen ja yhdessä opiskeluun verkon välitykselläkin (Päykkönen & Salo-Laaka 2008, 107). Vaikka työparit seurasivat toisten töitä koko kirjoittamisprosessin ajan, tuli jokaisen parin työstä hyvin yksilöllinen omine sisältöineen ja rakenteellisine ratkaisuineen.

Aikaisempiin kirjallisuusseminaarin toteutuksiin verrattuna opetuskokeilussa korostui lopputuotoksen rinnalla enemmän itse oppimisprosessi. Opiskelijoiden itseohjautuvuus ja itsetuntemus näkyivät aiempaa enemmän tehden heidät vastuullisiksi omasta ja opiskelutovereittensa oppimisesta. Kehaysikataulussa pysyminen sitoi opiskelijoita pitämään annetuista ajoista kiinni, jolloin opiskelu eteni ja ymmärrys syveni jakso jaksolta.

"Aikataulutus toimi kivasti: hommat tulee tehtyä, kun ne on jaettu eri ajanjaksoille." (Opiskelijapalaute 2009)

Yhtenä kannustavana tekijänä oli myös yhdessä tekeminen individualistisen tiedon omaksumisen sijaan. Yhdessä opiskelu pakotti perustelemaan ajatuksiaan täsmällisemmin sekä samalla sai omille ajatuksilleen palautetta lähes reaaliajassa.

Kokonaisuudessaan kirjallisuusseminaarityöskentely kesti vajaat kaksi kuukautta. Kurssin jakaminen moduuleihin ja välitavoitteisiin oli onnistunut ratkaisu, sillä se pakotti ryhmät työskentelemään tasaisesti koko työskentelyajan ja poisti mahdollisuuden lykätä työskentelyn aloittamista viime hetkeen. Rakenteistettu yhdessä kirjoittaminen tuki sisäistävästä oppimista: opiskelijoiden teksteissä näkyi oma pohdinta ja oivaltava ajattelu. Odotetusti oman teorian sisäistäminen onnistui parhaiten. Sen lisäksi opponitava teoria avautui, mutta muutkin tarkasteltavina olleet teoriat tulivat ymmärretyiksi.

"Oma ja opponitava alue tulivat eniten tutuiksi. Kaikkiin töihin oli arvioinnin takia paneuduttava, mikä oli hyvä asia. Näin sain kaikista alueista jonkinlaisen ymmärryksen." (Opiskelijapalaute 2009)

Roolien kautta tapahtunut opponointi tuotti rakentavia kommentteja, joissa näkyivät sekä annettu opponointirooli että opiskelijan oma mielipide. Rakentava palaute opponijoilta auttoi opiskelijoita jatkamaan wikisivunsa työstämistä.

Prosessinomaisella kirjoittamisella tavoiteltiin kriittistä ja oivaltavaa ajattelua. Teorioiden soveltaminen käytäntöön onnistuikin varsin hyvin. Kurssin oppimateriaaliksi annettujen lähteiden lisäksi opiskelijat käyttivät runsaasti oheislähteitä; heillä heräsi halu avartaa ja syventää oman teorian ymmärtämistä. Opponointi vaikutti herättäneen mielenkiintoa asiakokonaisuutta kohtaan, pohtimista ja tiedonhankintaa. Opiskelijoiden töiden sisällöistä esiin nousivat sosiaalityön uudenlainen asiakkuus, asiantuntijuus, yhteisöt ja rakenteellinen sosiaalityö.

Usein rankassa ja vaativassa maisteriopintojen työn ohessa opiskelussa työn yhdessä pohtiminen ja tekeminen toivat oppimiseen iloa. "Oman teorian"

lisäksi muut teoriat tulivat tutuiksi opponoinneissa sekä kurssin loppuvaiheessa toisten töistä heille palautetta antamalla. Opiskelijat myös kannustivat toisiaan suorituksiin sekä antoivat positiivista palautetta toisilleen.

"Hyvä Simolaiset! Me selvittiin tästä kurssista." (Opiskelijapalaute 2009)

YHTEISÖLLISYYS SYNTYI MONITASOISISSA RYHMISSÄ

Kurssilla opiskelijaparit muodostivat oman pienen ryhmän, opponointiparit muodostivat toisen ja kolmas ryhmä muodostui jokaisesta kurssille osallistuvasta ryhmästä. Kurssin toteutus rakentui siis pitkälti ryhmien toiminnan varaan sisältäen vahvan koulutuksellisen komponentin. Kurssin kokonaistavoite oli tiedon saaminen sekä taidon tai taitojen oppiminen sosiaalityön käytänteitä ohjaavista teorioista sekä myös tiedon yhdisteleminen omaan kokemusmaailmaansa ryhmän yksilöllisen teeman kautta. Prosessi oli strukturoitu ja tavoitteellistettu kolmeen keskeiseen ydinalueeseen: tiedon löytymiseen, tiedon omaksumiseen sekä ymmärryksen lisäämiseen.

Opiskelijat liikkuivat ja suhteuttivat toimintaansa eri ryhmien välillä ja kesken ennakkoon määritellyn prosessin aikana. Normaalisti oppimisprosessista poiketen yksittäinen opiskelija pystyi siis hyödyntämään pariansa sekä toisia ryhmiä tiedon hankinnassa tehokkaammin kuin perinteisessä kirjallisuuteen pohjautuvassa tiedonhankinnassa. Opettajan näkökulmasta katsottuna ja suhteutettuna oppimistuloksiin tiedon omaksumisessa eli teorioiden sisäistämisessä onnistuttiin. Tiedon löytymisessä ja omaksumisessa edesauttoi mallioppiminen: ryhmät seurasivat usein sitä, miten joku toinen ryhmä rakensi omaa teoriaansa wikissä ja ammensivat siitä omaan teoriaansa sopivia näkökulmia. Toisaalta myös ryhmät opponoinnin kautta saivat ideoita sisäistämiseen.

Ryhmien valmiissa seminaaritöissä, opponoinneissa ja seminaarikeskusteluissa näkyi tiedon ja teorioiden liittäminen ja peilaaminen omaan opiskelijan yksilölliseen kokemusmaailmaan. Omasta kokemushistoriasta tunnistettiin ja löydettiin esimerkkejä selittämään tai tukemaan omaa teoriaa ja

toisaalta myös toisen ryhmän teoriaa, mikä näkyi opponoinneissa. Olisi todella mielenkiintoista tutkia tarkemmin sitä, minkälaisia suhteita rakentuu tällaisen toiminnan aikana ryhmien sisällä, välillä ja suhteessa opettajaan, toisaalta myös jaksolle asetettuun tavoitteeseen suhteutettuna.

Moduulit loivat rajat ryhmien työskentelyvaiheiden aluille ja lopuille. Niiden sisään oli rakennettu moduulikohtaisia kehysaikatauluja takarajoineen, jolloin esimerkiksi käsiteltävän teoria keskeiset käsitteet piti olla muiden luettavissa. Sen sijaan moduulien sisällä aikataulut olivat joustavia mahdollistaen ryhmien opiskelun sovittamisen muuhun elämään. Koska etukäteen nimetyillä opponointiryhmillä piti olla opponoitavaa sovittuina aikoina ja opponoinnit valmiina määräaikaan mennessä, toimi vertaiskuri aikataulujen noudattamisessa. Ryhmät huolehtivat itsenäisesti työvaiheiden takarajoista ja myös huomauttivat toisilleen, jos jokin ryhmä ei pysynyt aikataulussa. Keskinäiseen vastuun jakamiseen ei opettajien tarvinnut erikseen kiinnittää huomiota.

SOSIAALISEN MEDIAN HAASTEITA OPPIMISELLE JA OPETUKSELLE

Sosiaalista mediaa olisi voitu hyödyntää monipuolisemminkin, mutta aloitimme varovasti ja rajoitimme kurssilla pelkästään wikin käyttöön. Siitä huolimatta ajoittaiset tekniset ongelmat toivat omat ongelmansa yhdessä kirjoittamiselle. Ilmaisen wikipalvelun ajoittainen toimimattomuus vaati opiskelijoilta kärsivällisyyttä, mutta opetti myös varmuuskopioiden ja tiheän tallentamisen merkityksen - joillekin kantapään kautta. Myös kirjoitusten ulkoasu vaihteli yllättävän paljon, sillä esimerkiksi kirjasintyyppi vaihteli näennäisen sattumanvaraisesti kopioitaessa tekstinkäsittelyohjelmalla muotoiltua tekstiä wikiin. Tämä ongelma olisi voitu kiertää ohjeistamalla opiskelijat joko liittämään pelkästään muotoilematonta tekstiä tai tuottamaan wikisivunsa suoraan wikin tekstieditorilla, mutta wikipalvelun käyttökatkosten ja yhteydenmuodostusongelmien vuoksi jälkimmäinen vaihtoehto oli mahdoton toteuttaa. Verkkotyöskentelyssä tuli korostuneesti esiin opiskelijoiden eri vaiheissa olevat tietotekniset valmiudet. Kun ilmaisupalvelut eivät aina toimineet

kaikkein luotettavimmalla ja helppokäyttöisimmällä tavalla, opiskelijat turhautuivat ja kaipasivat toimivampia vaihtoehtoja.

Uusilla menetelmillä toteutettu opiskelu osoitautui mielenkiintoiseksi, mutta toisaalta vaativaksi tavaksi oppia laajoja kokonaisuuksia. Vahvasti itseohjautuvuuteen pohjautuva opiskelu edellyttää osallistujilta itseuria ja ajankäytön hallintaa. Joustava aikataulu oli selkeästi etu, mutta oman aikansa vaativat myös pohtiminen sekä teorian ja käsitteiden sisäistäminen. Tämän huomioon ottaminen kurssin mitoituksessa vaatii jatkopohdintaa.

Kurssin toteutus päättyi seminaari-istuntoihin, joissa jokainen työpari vielä tiivistetysti kertoi omasta teoriastaan pohjustaen ryhmäkeskustelua. Tämä ”purkuseminaari” olisi palvellut oppimista ja asioiden sisäistämistä toteutettua järjestystä paremmin, mikäli sen paikka olisi ollut ennen synteesin kirjoittamista.

”Seminaarit olisi ollut hyvä pitää ennen synteesin kirjoittamista.” (Opiskelijapalaute 2009)

Purkuseminaarin keskustelut herättivät osallistujissa oivalluksia, joiden kirjoittaminen synteisiin olisi syventänyt opiskelijoiden ymmärrystä sekä omasta että toisten teorioista. Tämän näkemyksen jakoivat sekä opettajat että opiskelijat.

Opettajille uusien menetelmien kokeilu on antoisaa, sillä se tarjoaa kehittämis- ja kehittymismahdollisuuksia. Ennako-oletuksemme kurssin sisällöllisen uudelleenarvioinnin tarpeesta vahvistui entisestään ja toisaalta muutamit teoriaosuudet sisälsivät useita valinnan mahdollisuuksia, jolloin jo aiheeseen tarttuminen vaatii opiskelijoilta vähintäänkin pinnallista perehtymistä useaan teoriasuuntaukseen. Jotta opiskelijoiden syvällisemmän ymmärryksen saaminen omasta teoriasta mahdollistuisi entistä paremmin, olisi nyt olemassa olevia teoriavaihtoehtoja avattava enemmän ja joiltain osin täsmennettävä.

Verkko-opiskelu toi esiin myös kysymyksen opettajan roolista sekä läsnäolon määrästä ja tarpeesta työskentelyn eri vaiheissa. Opettajina olimme tehneet valinnan, että tarkkailemme wikisivujen kirjoittamisprosessia ja seuraamme töiden etenemistä säännöllisesti, mutta pidämme läsnäolomme mahdollisimman näkymättömänä. Wikityöskentelyn ai-

kana oli useita kohtia, joihin opettajina olisimme voineet tarttua, mutta tietoisesti jätimme sen tekemättä. Jatkossa yhteisöllistä oppimista hyödyttää varmasti se, että myös opettajat ovat aktiivisempia itsenäisen työskentelyn aikana. Tätä toivoivat myös opiskelijat:

”Olisko opettajat voineet antaa palautetta Wikissä töiden edetessä?” (Opiskelijapalaute 2009)

Aktiivinen läsnäolo tukee opiskelijoiden töiden etenemistä, mutta myös opettajat ovat yhteisöllisessä oppimisessa opiskelijan roolissa. Opiskelijat näkivät paljon vaivaa muun muassa kurssikirjallisuuden ulkopuolelta tulevan taustamateriaalin hyödyntämisessä lisäten sitä kautta kaikkien oppimista. Jaettu opiskelu tuotti oivalluksia, joiden syntyminen olisi ollut kyseenalaista yksittäisen opiskelijan tai opettajan tuottamana (ks. myös Paavola & Hakkarainen & Seitamaa-Hakkarainen 2006, 147).

Työskentelyyn valittu rooliopponointi osoittautui onnistuneeksi ja toimivaksi tavaksi kommentoida opiskelijakollegoiden töitä. Rooliopponoinnin ilmeinen etu oli se, että opiskelija pystyi antamaan palautetta toisille roolin kautta, ei omana itsenään, jolloin vältettiin palautteen henkilöityminen opiskelijaan itseensä; kriittistäkin palautetta on helpompi antaa roolin suojista. Opiskelijoiden uiminen sisälle opponointirooliin oli helppoa ja toisaalta rooliopponointikommentit otettiin vastaan roolin tuottamina, ei opiskelijakaverin antamana palautteena.

POHDISKELEVAA YHTEENVETOA

Erilaisten toimintamallien kehittäminen ja toteuttaminen opetuksessa vaatii sekä opettajilta että opiskelijoilta joustavuutta ja halua kokeilla uusia vaihtoehtoja. Kirjallisuusseminaarin toteuttamiseen valitsemamme wiki näytti meille sekä hyvät että huonot puolensa jo ensimmäisessä kokeilussa.

Wikin kautta toteutettu yhteisöllinen oppiminen tuotti muutakin kuin olemassa olevan tiedon toistamista ja välittämistä. Yhdessä työskentely verkkovälitteisesti ja lähiopetuksena tuotti uudenlaista tietoa ja ymmärrystä sosiaalisen vuorovaikutuksen myötävaikutuksella. Vaikuttaa siltä, että yhteisesti tuotettu oppiminen lujitti mukana olleiden yhteisöllisyyttä ja lisäsi heidän taitojaan sekä antaa että ottaa vastaan

kirjallista ja suullista palautetta. (Ks. Arvaja & Mäki-talo-Siegl 2006, 125–140.)

Opiskelijoiden palaute oli lähes kauttaaltaan positiivista. Kurssia pidettiin tähänastisten sosiaalityön opintojen kurseista onnistuneimpana. Rooli-opponointia pidettiin hyvänä, sillä se rajasi näkökulmaa, josta opiskelija tarkasteli opponoitavaa työtä ja antoi siitä huolimatta tilaa mielikuvitukselle ja valtaa opiskelijalle itselleen. Lopputuloksena opiskelijat onnistuivat erinomaisesti kurssin tavoitteisiin nähden.

Opettajan näkökulmasta tarkastellen valta-asetelmien tiedostaminen oli yksi kriittisiä pisteitä kurssin toteuttamisessa. Opiskelijan itseohjautuvuus edellyttää opettajalta luopumista ainakin osasta valtaa. Kuitenkin opettajan on oltava läsnä ja osattava ratkaista, milloin opiskelijoiden itseohjautuvuus tukee oppimisprosessia ja milloin se mahdollisesti heikentää sitä. Opettajan on syytä miettiä erittäin tarkkaan mitä, miksi ja milloin osallistuu kysymyksiin, kommentteihin tai neuvoin verkossa käytävään keskusteluun. Ryhmädynamiikan toiminta oppimisen tukena osoittautui kurssilla hyväksi, mutta entäpä, jos kurssin aikana olisi tullut ryhmän sisäisiä konflikteja tai muita vastoinkäymisiä?

Opettaja joutuu myös miettimään omien toimintatapojensa uudistamista ja muuttamista. Prosessikirjoittaminen edellyttää säännöllistä läsnäoloa, vaikkakin mukanaolo voi olla opiskelijalle näkymätöntä. Toisaalta tämä helpottaa opettajan työskentelyä: hän on koko ajan tietoinen siitä, missä vaiheessa opiskelijat ovat kirjoittamisessaan, ja voi tarvittaessa ohjata opiskelijoita jo kirjoitusprosessin aikana.

Parannettavaa kurssin toteutuksessa jäi eniten aikataulutukseen. Lopun seminaarissa saatujen kommenttien jälkeen opiskelijat olisivat tarvinneet vielä aikaa oppimansa hiomiseen viimeistellyksi tekstiksi sen sijaan, että synteesi kirjoitettiin valmiiksi ennen seminaaria. Myös kurssin kokonaisuikataulu olisi voinut olla löysempi, jotta aikaa ajattelulle olisi jäänyt enemmän.

Teknologiaorientoitunut työskentely asettaa omat haasteensa opintokokonaisuuksien toteuttamiselle. Vähimmäisvaatimuksena lienee se, että opettaja itse on perehtynyt käytettäviin alustoihin, jotta työskentely etenee sujuvasti. Opettajiimissä täytyy olla

joku, joka tunnistaa teknologian mahdollisuudet, mutta myös sen tuomat rajat ja reunaehdot työskentelyyn. Opiskelijat ainakin ovat valmiita ja motivoituneita tämänkaltaiseen työskentelyyn.



Arja Kilpeläinen,
yliopisto-opettaja,
Lapin yliopiston
sosiaalityön laitos



Kirsi Pääkkönen,
yliopisto-opettaja,
Lapin yliopiston
sosiaalityön laitos



Jukka Sankala,
laatupäällikkö,
Lapin yliopiston
sosiaalityön laitos

Kilpeläinen, A. & Sankala, J. (2009). Information technology (IT) as a tool to improve education of social work in Northern Finland. Oral presentation. Ensact (European Network for Social Action). Dubrovnik, Croatia 26.–29.4.2009.

Kilpeläinen, A., Sankala, J. & Pääkkönen, K. (2009). Sosiaalinen media kirjallisuusseminaarityöskentelyssä. Virtuaalikorkeakoulupäivät 18.–19.11.2009, Espoo.

Levonen, J., Joutsenvirta, T. & Parikka, R. (2009). Blended Learning – katsaus sulautuvaan yliopisto-opetukseen. Teoksessa Joutsenvirta, T. & Kukkonen, A. (toim.) *Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa*. Helsinki: Gaudeamus, 15–23.

Matikainen, J. (2009). Maisteriohjelma verkossa – verkkoviestinnän muuntokoulutus Wermu. Teoksessa Joutsenvirta, T. & Kukkonen, A. (toim.) *Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa*. Helsinki: Gaudeamus, 25–36.

Niinimäki, J. & Tenno, T. (2009). Sosiaalinen media ammatillisessa opetuksessa – ammatillisten opettajakorkeakoulujen opettajaopiskelijoiden opetuskäytänteitä. *Aikuiskasvatus* 29(3), 229–235.

Paavola, S., Hakkarainen, K. & Seitamaa-Hakkarainen, P. (2006). Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: ”trialoginen” tiedonluomisen malli. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 147–180.

Pääkkönen, K. & Salo-Laaka, M. (2008). Tieteidenvälinen opetus – pedagogisia ratkaisuja etsimässä. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) *Laatua opiskeluun*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 96–109.

VIITE

KIRJALLISUUS

Arvaja, M. & Mäkitalo-Siegl, K. (2006). Yhteisöllisen oppimisen kognitiiviset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät: verkkovuorovaikutuksen näkökulma. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Helsinki: WSOY, 125–146.

Hankehakemus. (2007) Hakemus rahoituskaudelle 17.8.2008–31.10.2011. Julkaisematon lähde.

Joutsenvirta, T. & Kukkonen, A. (2009). Esipuhe. Teoksessa Joutsenvirta, T. & Kukkonen, A. (toim.) *Sulautuvaa opetusta monilla tavoilla ja menetelmillä*. Verkkojulkaisu. http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva_opetus.pdf. Viitattu 27.1.2010.

- 1 Hankkeen rahoittajaviranomainen on Pohjois-Pohjanmaan elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus. Keski- ja Pohjois-Pohjanmaalla vaikuttavaa koulutusta rahoittavat kuntaosuuksillaan Oulun seudun kunnista Oulu, Haukipudas, Kempele, Kiiminki, Oulunsalo, Muhos, Liminka, Tyrnävä, Lumijoki ja Hailuoto. (Hankehakemus 2007; Kilpeläinen & Sankala 2009.)

Dialogi verkossa



On tärkeää tunnistaa ne sudenkupat ja ongelmat, joita verkko-oppimisessa kohdataan ja pohtia, miten verkko-opiskelussa päästäisiin dialogin avulla entistä parempiin laadullisiin tuloksiin niin, että oppimisprosessi on opiskelijalle mielekäs kokemus. Otavan Opiston Hyvinvointivaltio-verkkokurssilla kartutettiin kokemuksia dialogista verkossa.

DIALOGI – OSAPUOLTEN keskinäiseen kunnioitukseen ja avoimuuteen perustuva kohtaaminen ja keskustelu – on merkittävä taito sivistyksen ja ihmiseksi kasvun tiellä. Dialogin periaatteet kuuluvat vapaan sivistystyön arvopohjaan ja dialogi on osa kansanopistojen elävän sanan perinnettä. Dialogin taitoja ja hyveitä voi harjoittaa kuka tahansa missä tahansa kanssakäymisessä ihmisten kanssa.

Nykyään yhä suurempi osa kohtaamisesta ja kanssakäymisestä tapahtuu verkossa. Verkossa opitaan ja opiskellaan, etsitään tietoja ja käydään kokouksia. Verkossa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyy kuitenkin ongelmia. Toisen kohtaaminen ei aina tunnu onnistuvan, itse ei koe tulevansa kuulluksi ja vuorovaikutus jää vähäiseksi. Dialogin periaatteet olisivat verkossa erittäin tarpeellisia, kun ei olla tekemisissä ihmisten kanssa kasvokkain. Verkko-oppimisessa dialogisuus voisi auttaa oppimisprosessin käynnistämässä ja oppimisen mielekkyyden kokemuksessa.

DIALOGISEN MENETELMÄN VAHVUUKSIA HAKEMASSA

Miten dialogin periaatteita voisi verkko-opinnoissa edistää ja miten dialogin saisi toimimaan verkossa hyvin? Tällaisia pohdintoja oli taustalla, kun otin dialogin periaatteita esille ja aktiivikäyttöön Otavan Opiston ilmiöpohjaisella verkkokurssilla *Hyvinvointivaltio*.

Tavoitteenani oli löytää ne vahvuudet, joita dialoginen menetelmä verkko-oppimiselle tarjoaa. Toisaalta on tärkeää tunnistaa ne sudenkupat ja ongelmat, joita verkko-oppimisessa kohdataan ja pohtia, miten verkko-opiskelussa päästäisiin dialogin avulla entistä parempiin laadullisiin tuloksiin – laadullisiin siinä mielessä, että opiskelijalle oppimisprosessi olisi mielekäs kokemus.

Olen käyttänyt aiemmin dialogia filosofian verkko-kurssilla, mutta nyt halusin tutkia dialogin toimivuutta opiskelussa tietoisemmin ja systemaattisemmin.

Otavan Opisto on kansanopisto ja opiskelijat ovat vapaan sivistystyön-, ammatillisia-, lukio- sekä peruskouluopiskelijoita. Hyvinvointivaltio-kurssi oli avoin kaikille opiskelijaryhmille: sekä tutkintotavoitteisen että vapaan sivistystyön opiskelijoille, ja se toteutettiin verkko-opintoina ajalla 2.12.2009–8.2.2010. Kurssia täydensi perjantain 11.12.2010 työpäjäpäivä opistolla. Työpajaan pystyi osallistumaan myös verkon kautta, joten koko kurssin saattoi suorittaa kokonaisuudessaan verkossa.

Oppimisympäristönä toimi avoin ning-pohjainen verkkoympäristö osoitteessa <http://ilmiopohjaisuus.ning.com/> Kurssin tavoitteena oli avata kansalaiskeskustelua hyvinvointivaltiosta, opiskella yhteiskunnan instituutioiden tehtäviä ja toimintaa sekä aktivoida opiskelijoita oma-aloitteisiksi ja omaa järkeään käyttäviksi kansalaisiksi. Toisin sanoen oltiin

hyvinkin perustavalla tavalla vapaan sivistystyön toteuttamassa tehtävää, joskin opiskelu tapahtui enimmäkseen verkossa ja opiskelutapa – ilmiöpohjaisuus – tuntui uudelta opiskelutavalta.

Ilmiöpohjaisen oppimisen menetelmä, jota kursilla käytettiin, on käsitteenä uusi ja viittaa oppiainerat ylittävään opiskeluun. Kyseessä on eheyttävään oppimiseen kuuluva malli, jossa opiskelijan oma kiinnostus ja oppimisenhalu toimivat motivaattoreina koko opiskelun aloittamiselle. Ilmiötä tutkiesä käytetään eri tieteenalojen tietoja. Opiskelu ei ole siten sidoksissa mihinkään tiettyyn oppiaineeseen, vaan ylittää ainerajoja ja tarkoituksena on hyödyntää monipuolisesti eri oppiaineiden ja tieteenalojen sisältöjä.

Ilmiöpohjainen oppiminen on sukua ongelmalähtöisen oppimiselle (*Problem Based Learning eli PBL*). Opiskelija asettaa tutkittavakseen häntä askarruttavan asian, johon etsitään ratkaisua ja vastauksia ohjaajan ja asiantuntijoiden avustuksella.

Ilmiöpohjainen oppiminen ei kuitenkaan ole sitoutunut PBL:n vaiheittaiseen ongelmankäsittelemiseen, vaan oppimisprosessissa on väljyyttä ja erilaisia mahdollisuuksia siirtyä vaiheittain syvempään oppimiseen.

NING-OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Kurssin alussa laitoin ning-ympäristöön yksinkertaiset, verkkodialogiin soveltuvat dialogin ohjeet, joissa korostuivat kuuntelemisen, kunnioittamisen ja rohkeuden hyveet ja taidot. Lähetin kaikille osallistujille sähköpostilla tiedon alustavista dialogin ohjeista ja ehdotin keskustelua niistä ningin keskustelu-alueella.

Dialogin ajatus on tasavertaisten ihmisten kohtaaminen, jolloin myös opettaja on oppija, joten on tärkeää sopia yhdessä periaatteista ja käydä ne läpi heti kurssin alussa. Kun periaatteista on yhdessä sovittu ja nii-

tä on kukin ollut itse pohtimassa, ne ovat ikään kuin omia ja niihin on helppo sitoutua.

Keskustelua dialogista ja sen hyveistä ja taidoista syntyi kurssin alussa jonkin verran. Mutta niin kuin verkossa usein tapahtuu, keskustelu lähti nopeasti eri raiteelle ja alkuperäinen asia eli dialogin reflektointi unohtui. Samalla kurssin substanssin käsittely lähti liikkeelle ja vei huomiota toimintaperiaatteiden eli dialogin taitojen ja hyveiden pohdinnalta.

Kurssi kulki omalla aikataulullaan ja kurssin keskivaiheilla laitoin kaikille osallistujille pyynnön vastata verkossa olevaan kyselyyn, jonka avulla keräsin kokemuksia sekä dialogisuuden toteutumisesta että ilmiöpohjaisesta oppimisesta. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää, miten hyvin dialogisuuden periaatteita on sovellettu tai koettu kursilla ja miten ilmiöpohjainen oppiminen sekä ning-oppimisympäristö on koettu.

Dialogin koettiin toimineen kursilla melko hyvin. Osallistujilla oli motivaatiota perehtyä toisten

”EHKÄ AJANKÄYTÖN ONGELMA
ON ENEMMÄN KORVIEN
VÄLISSÄ KUIN OBJEKTIIVINEN
TOSISEIKKA.”

sa viesteihin, mutta jonkin verran oli ajankäytön ongelmia. Jos ei ole riittävästi aikaa kuunteluun ja perehtymiseen, ei kunnollista dialogiakaan voi syntyä. Ajankäytön luulisi kuitenkin olevan verkossa helposti järjestettävissä, kun viesteihin voi perehtyä juuri silloin, kun itsellä on aikaa. Ehkä ajankäytön ongelma on enemmän korvien välissä kuin objektiivinen tosiseikka. Siihen, mihin sitoutuu, löytää myös aikaa perehtyä.

Dialogin ymmärrys kasvoi monilla osallistujilla ja moni koki tulleet kuulluksi. Verkossa kuulluksi tuleminen tarkoittaa sitä, että kommentoi ja jatkaa rakentavasti toisen viestissä esittämiä ajatuksia. Toisten reagoimattomuus aiheuttaa tuntemuksen dialogin vastakohtasta eli monologista.

Riittävä aikaresurssi nousi merkittäväksi tekijäksi dialogisuuden toteutumiseksi. Aikaa pitää varata dialogin alussa siihen tutustumiseen ja sitoutumisprosessiin. Dialogin taitoihin ja hyveisiin kannattaa myös kurssin edistysessä palata, sillä esimerkiksi kuuntelun tai rohkeuden hyveet saattavat unohtua matkan varrella. Dialogista oppimista kannattaa harjoitella silloin, kun kurssilla on aikaa ja joustavuutta eivätkä opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet tai tenttipäivämäärät paina liikaa vaakakupissa.

KESKITTÄMINEN JA OSALLISTAMINEN

Kurssilla oli monia uusia elementtejä opiskelijoille, mikä selvästi hämmensi ja tuotti häiriötä kokonaisuuden hahmottamiselle ja tavoitteiden määrittelylle. Verkkoympäristö oli monille uusi eikä ilmiöpohjaisuus ollut opiskelutapana tuttu. Keskittymisen ajan kanssa muutama asiaan, eikä nopeasti monia asioita hipaisten – olisi dialogin onnistumisen kannalta tärkeää.

Kaikkien osallistujien aktivointi dialogiin on vaikeaa. Yleensäkin vain osa verkon käyttäjistä osallistuu aktiivisesti keskusteluihin ja tiedon rakentamiseen, suuri hiljainen enemmistö seuraa vierestä eikä juuri jätä jälkeä itsestään. Tämä ei tietenkään ole mitenkään poikkeuksellista toimintaa ihmisten yhteisöissä. Verkkokeskustelu on vaativa laji, niin kuin kaikki kommunikointi, mikäli tavoitteena on aito kohtaa-

minen ja etenkin kun puhutaan oppimisesta.

Kaiken kaikkiaan dialogin menetelmä olisi mainio vastalääke nykyiselle kiireen sävyttämälle elämälle ja opiskelulle. Nykyinen hektinen elämänmeno ei vain taida suosia aikaa vaativia, syvällisiä ja hitaita prosesseja.



Minna Vähämäki
FM, filosofian opettaja
Otavan Opisto

Dialogiin voi perehtyä verkossa. Esimerkiksi Helena Aarnion ja Jouni Enqvistin DIANA-malli on hyvä lähtökohta: <http://openetti.aokk.fi/diana/> Kriittisellä korkeakoululla järjestetään puolestaan eläviä, kasvokkain tapahtuvia dialogeja.

Artikkelin pohjana on PD-työni Dialogi verkossa ja ilmiöpohjaisessa oppimisessa. Tutkimuksesta voi lukea lisää loppuvuodesta 2011 ilmestyvästä VSY:n julkaisusta Vapaan sivistystyön kehittämisen edellytykset – juuret ja tulevaisuuden näkymät toim. Soili Keskinen ja Petri Salo

MINNA KATTELUS

Kuva kotouttaa



Taide käsittelee ihmisille ja yhteisöille merkityksellisiä asioita, joista se kertoo henkilökohtaisesti ja koskettavasti. Taide antaa vapaan ja keskeneräisen tulkintakehyksen, jossa tapahtuu oppimista, tunnistamista, vieraan kohtaamista ja hyväksyntää, oman itsen kuulemista. Taide soveltuu erinomaisesti osaksi kotoutumiskoulutusta.

OMA TAITEENALANI on kuvataide. Toimin taidepedagogina, kouluttajana ja kuvataiteilijana. Yhteiskunnallisen aktiivisuuden myötä kohtaan erilaisia ihmisiä taiteen äärellä. Olen työskennellyt maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opiskelijaryhmi- en kanssa Espoon kaupungin työväenopistossa.

Kuvataiteen kohtaaminen ja itse tuotettu kva- llinen ilmaisu toimii kotoutumiskoulutuksen yhtey- dessä työkaluna oman identiteetin pohdinnalle ja sen muutokselle uudessa asuin- ja kulttuuriympäristössä. Monet henkilökohtaiset kehitystehtävät muuntuvat maahanmuuttajilla kulttuuriseksi kehitystehtäväksi, joiden avulla maahanmuuttaja jäsentää uudessa kult- tuuriympäristössä paikkaansa ja asemaansa suhteessa toisiin ihmisiin. Kehitystehtävien avulla hän ratkoo niitä jännitteitä, joita siirtyminen uuteen kulttuuriin synnyttää. Hän etsii tapoja löytää dialogista suhdetta lähtökulttuurin ja uuden kulttuurin välille voidakseen sekä säilyttää omaa lähtökulttuuriaan että integroitu- akseen uuteen kulttuuriin. Espoon kaupungin työvä- enopiston järjestämässä kotoutumiskoulutuksessa taide toimii alustana työskentelylle, jonka tavoitteet kohdentuvat kertomiini kehitystehtäviin.

KIELEN OPPIMINEN JA KUVALLINEN TYÖSKENTELY

Kun kuvataiteilijana ja taidepedagogina kohtaan kan- sainvälisen maahanmuuttajaryhmän, on olo molem-

min puolin avoin ja odottava. Ensimmäinen havainto koskee kieltä. Olen opetuksessani painottanut taidetta identiteettiä muovaavana, itsetuntemusta kasvattava- na ja paikallista kulttuuria elämyksellisesti avaavana elementtinä. Taide kotouttaa kulttuuriin, tapoihin ja paikalliseen historiaan samalla, kun se avaa opiskelijal- le mahdollisuuden peilata omaa kulttuuriaan ja koke- mustaan tähän uuteen ympäristöön. Liike on monen- suuntainen ja oppimisen tavoitteet nimeämisistään huolimatta rönsyileviä. Olen opetussuunnitelmissani rakentanut teemat ja opiskelijoiden oman taidepoh- jaisen työskentelyn kuvien varaan. Ensimmäisellä opetuskerralla havahdun kielen merkitykseen. Miten keskustelemme kuvista vaillinaisella kielitaidolla?

Maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa suomen kielen oppiminen on keskeistä. Opiskelijat ovat ensimmäisen polven aikuisia maahanmuuttajia. Ensimmäisessä opiskelijaryhmässäni kansallisuuk- sia oli 17. Hapuilevan ja asiayhteyksiä etsivän kielen myötä kuvista puhuminen saa aivan uusia ulottu- vuuksia. Puutteellisesta kielitaidosta huolimatta kuvi- en herättämät assosiaatiot ja opiskelijoiden kysymyk- set ovat hätkähdyttäviä. Ne tarjoavat uusia ja tuoreita näkökulmia katsottuihin teoksiin. Jokaisella on koke- musta oman lähtömaansa tavasta tuottaa, käyttää ja ymmärtää taidetta. Nämä moninaiset lähestymisreitit suomalaisen kuvataiteeseen ovat meille kaikille osal- lisille sivistäviä. Saamme ryhmänä tietää toisiltamme

kansainvälisyyteen liittyvistä asioista; tavoista, arvoista, huomioista ja ajatuksista erilaisten ihmisten mielessä. Kuvista puhuminen tuo esille lukuisia asioita alkuperäisestä teemasta ja tehtävästä juontuen. Tarve kertoa vaikutelmistaan ja jakaa ajatuksia tukee myös kielenoppimista. Kirjoitan esille tulevia sanoja kaikkien nähtävillä. Sanat liittyvät käsitteisiin ja tunteisiin. Kuvien yhteydessä syntyy tarve sanoille.

Kuuden opetuskerran kokonaisuuden olen jakanut erilaisiin teemoihin, joita ensin lähestytään katsomalla suomalaisten taiteilijoiden kuvia aiheesta. Sen jälkeen opiskelijat ryhtyvät itse tuottamaan kuvaa valitsemillani materiaaleilla ja tekniikoilla. Opiskeluun varatun rajallisen ajan vuoksi valitut menetelmät ovat helposti omaksuttavia ja tekijälleen palkitsevia. Jälkeä syntyy nopeasti ja työt valmistuvat yhden opetuskerran kuluessa. Aikaa on käytössä kolme oppituntia kerrallaan.

TUTUT KUVAT UUSIN SILMIN

Minulle tutut kuvat näyttävät kansainvälisessä asiayhteydessä erilaisilta kuin ennen. Katselemme suomalaisten taiteilijoiden omakuvia. Maahanmuuttajien hymyilevien kuvallisten viestien rinnalla ne näyttävät hiljaisilta. Puhumme kuvailmaisun keinoista; miten kuva on rajattu, millaisia värejä siinä on käytetty ja onko tekijä lisännyt kuvaan itsensä lisäksi symbolisia, kertovia elementtejä. Harjoitteleminen kuvailmaisua piirtämällä erilaisten tehtävänantojen pohjalta omaa kuvaa. Tekijät saavat miettiä, millaisiksi tuntevat itsensä tässä uudessa paikassa. Millaisia ovat ne keinot, joilla välittää tuntemusta kuvallisesti? Näkökulman liikahdus maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kysymysten ja havaintojen johdosta on aiheuttanut hämmennystä totutuissa tulkinnoissani tutuista kuvista. Olen siitä iloinen. Tällaisen opiskelijaryhmän kanssa opettaja oppii ja kyseenalaistaa totuttuja konventioitaan. Tilaisuudesta saa olla kiitollinen.

Ihmisen kuvaaminen ei kaikissa kulttuureissa ole tapana. Maahanmuuttajien ryhmään kuului myös joku osallistuja, joka ratkaisi ihmisen kuvaamisen pulman pitäytymällä symboleihin ja väreihin. Kuva-aiheita tekijöille tuli mieleen oman kulttuurin ja oman ammatin tutuista asioista ja esineistä. Onnistunut piirustus joko itsestä tai itsestä kertovasta symbolista ilahdutti tekijöitä. Omakuvatehtävän voi

ratkaista monella tavalla. Jatkoimme tehtävää liittämällä kuvaan todellisen tai kuvitellun suomalaisen ystävän. Tämän ystävän johdolla tarkastelimme jatkossa muiden muassa vuorovaikutuksen tapoja kanssakäymisessä kahden kesken ja ryhmissä. Toimiiko suomalainen tutulla tavalla vai onko hänen tapansa olla vuorovaikutuksessa erilainen? Mitä voimme oppia toisiltamme tulevien teemojen puitteissa?

Erilaisen ihmisen kohtaamisen lisäksi myös ympäristö on uusi ja outo tänne saapuville. Kysyin tehtävän yhteydessä, millaisia ovat tulijoiden kokemukset suomalaisista paikoista. Painotin kuvauksen kohteen valinnassa erityisesti hyväksi koettua paikkaa. Katsoimme suomalaisten taiteilijoiden näkemyksiä paikasta ja maisemasta. Kuvaesimerkkejä löytyy erilaisilla kuva- ja nykyaikaisen tekniikoilla toteutetuista teoksista. Tehtävänanto ei pitkään opiskelijoita mietityttänyt. Erityiset paikat liittyivät monella erityisiin kokemuksiin, eksoottisuudessaan hämmästyttäneisiin – kuten jäätyneet meri – tai rauhoittumaan kutsuneisiin luonnonympäristöihin. Pakolaisten vastaanottokeskus metsän siimeksessä tulee kuvatuksi. Tiettyjen paikkojen kerrottiin helpottavan ahdistusta ja tuovan mielenrauhaa. Näitä paikkoja opiskelijat olivat löytäneet vesien rannoilta, rakennetun ja luonnonympäristön rajamailta. Niihin on mahdollisuuksien mukaan palattu uudelleen ja uudelleen. Kuvallinen ilmaisu näistä paikoista muistikuvien varassa toi kauniisti esiin eri kulttuurien tapoja kertoa kuvin asioita.

Taiteen äärelle pysähtyminen ja välineeseen tarttumien saa osallistujien muistot heräämään ja tunnetilat vaihtelevaan. Itse tehty ja ajateltu kuva on voimakas väline. Se kertoo tekijästä ja uuden kohtaamisesta annettujen aihealueiden sisällä ja siitä eteenpäin kuljettaen, omaehtoista reittiä luoden. Ajatus johtaa toiseen ja kuvallinen ilmaisu tekee ajattelun näkyväksi. Kuvia katsomalla voi aistia tämän uuden maan ihmisistä, tavoista ja maisemasta samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia itseensä nähden. Tutustuminen luo luottamusta ja edesauttaa ymmärtämään uuden asuinmaan ihmisiä.

NÄYTTELYVIERAILU YHDESSÄ

Vuonna 2011 vierailin kuudesta opetuskerrasta viimeisellä Ateneumin taidemuseossa opiskelijaryh-

män kanssa. Näyttely Arjen sankarit, naturalismi kuvataiteessa, valokuvassa ja elokuvassa 1875–1918 toi esittävän kuvan avulla esiin suomalaisen ja eurooppalaisen yhteiskuntaan liittyviä teemoja. Teemat vaihtuivat näyttelyhuoneittain ja antoivat aiheet yhteiselle keskustelulle ja kysymyksille. Kuvien kertoma elämäntapa herätti kysymyksiä ja halun vertailla oman maan vastaavia tapoja näyttelyssä esitettyihin.

Työtä ja varhaista teollistumista esittävien teosten äärellä keskustelimme koulutuksesta. Opiskelijoilla oli kokemusta isältä pojalle siirtyvästä ammattitaidosta, kuten myös valtion järjestämästä ammattikoulutuksesta. Suomalainen yhteiskunta oli jo tullut tutuksi koulutuskeskeisenä yhteiskuntana. Huomasi, kuinka totta Suomen hyvinvoinnin kannalta on aikoinaan koulutukselle annettu painoarvo. Myös tasa-arvoasiat ja ammatinvalinnan sitoutumattomuus sukupuoleen tulivat esille.

Lakkoilevia työläisiä esittävät maalaukset ja elävä kuvamateriaali kertoi eurooppalaisen yhteiskunnan järjestäytymisestä tämän päivän yhteiskuntarakenteeksi. Emme voineet olla vertaamatta Arabimaiden levottomuuksia nähtyyn kuva-aineistoon. Keskustelimme myös luonnonvaroista ja niiden demokraattisesta jakautumisesta valtiossa. Suomessa luonnonvaramme ovat vaatimattomat öljyssä ja kullassa kylpeviin maihin verrattuna.

Eurooppalaisesta kristinuskosta kertova teemahuone valaisi minulle kuinka läpeensä maallistunut tämän päivän Suomi on. Jouduin myös tunnistamaan ilmeisen puutteen perusopinnoissani kun en tiennyt että Jeesus on profeetta ja historiallinen henkilö Koraanissa.

Ateneum vierailu oli antoisa. Teosten avulla ja näyttelyn teemoihin tutustuen keskustelimme työstä, uskonnosta ja yhteiskuntajärjestyksestä. Näyttely toi esiin eurooppalaisen näkökulman ja tietoa elämyksellisesti. Tämä edesauttoi opiskelijoita vertailemaan ja kertomaan oman kulttuurinsa taustoista ja tekijöistä näihin teemoihin liittyen. Hyvin hyödyllistä ja opettavaista minullekin

TYÖPAJAKOKEMUKSISTA VIDEOHAASTATTELUJA

Kartoittaakseni opiskelijoiden kokemuksia taide-työskentelystä tein videoita haastatteluja ensimmäiseen työpajaan osallistuneista. Tein haastattelut

vajaa vuotta työpajakokemuksen jälkeen. Osa haastattelumateriaalista oli esillä joulukuussa 2010 Virtapiiri-seminaarissa Tampereella.

Haastateltujen mukaan taidetyöskentely koettiin ilahduttavana ja elämyksellisenä tapana tutustua maahan, sen kulttuuriin ja ihmisiin.

Ensimmäisen ryhmän kanssa rakensin teemat osin Kalevala-kuvista ja -tarinoista, koska opetusperiodi sijoittui aikaan, jolloin Kalevala vuoden juhlanäyttely oli esillä Ateneumin taidemuseossa. Kalevalaiset hahmot toimivat oppaina suomalaisuuteen. Kuvaston kautta tutustuimme elämäntapoihin menneinä aikoina ja teimme huomioita muiden muassa suomalaisen naisen roolista ja asemasta perheessä ja yhteiskunnassa sekä kertasimme jokamiehenoi-keuksia. Museossa esillä olleet kuvat antoivat myös tilaisuuden tarkastella aina klassismista lähtien niitä eurooppalaisia virtauksia ja vaikutteita, jotka ovat vaikuttaneet suomalaiseen kuvailumaisuuteen ja kulttuuriin. Kuvien äärellä tapahtui tunnistamisia yhteisistäkin perinteistä ja lähtökohdista.

Opetuskokonaisuuteen liittynyt taidemuseovierailu koettiin elähdyttävänä. Osallistujien sanoin elämä ei ole pelkkää työtä ja opiskelua. Taide antaa elämyksen ja kokemuksen kauneudesta, jota pidettiin tärkeänä. Tutustuminen suomalaiseen elämäntapaan ja tarinaperintöön auttoi haastateltavana olleen naisen mielestä ymmärtämään suomalaista mieltä ja temperamenttia.



Minna Kattelus
suunnittelijaopettaja,
taideaineet
Espoon kaupungin
työväenopisto

Taidekuvan äärellä – katso, koe, jaa

Satu Itkosen opaskirja johdattaa taiteen katsojan kuvan ja sen tulkinnan äärelle, elämyksellisyyteen. Lukuisat tehtävät ja esimerkit antavat ideoita moniaistiseen ja -puoliseen taiteen tarkasteluun. Kirja sopii erinomaisesti muiden muassa vertaisryhmän vetäjille, sillä lähestymistapa ei edellytä taiteen tai taideteorioiden tuntemusta. Satu Itkonen sai Suomen Tietokirjailijat ry:n palkinnon 2011. Kansanvalistusseura 2011, 120 sivua, ovh 35 €.

Sivistyksen paluu



ETSIN TUTKIMUKSENI KULUESSA pitkään käsiteparia, joka tekisi oikeutta kahdelle vapaassa sivistystyössä oleelliselle näkökulmalle. Toinen koskee asioita, jotka nuorena, mutta myös koko elämän ajan pitää opettaa, oppia ja osata. Ihmiskunta on kulttuurihistoriansa aikana kehittänyt runsaasti sellaista tietoa ja taitoa, jonka kestävät osat tulee välittää uusien sukupolvien käyttöön. Tutkimus ja innovaatiot lisäävät kiihtyvästi omaksuttavan määrää. Silti opetetun oppiminen on vain oppimisen niin sanotusti toinen puoli. Pohjoismaiset kansansivistäjät ovat käyttäneet paljon aikaa, vaivaa ja intoa sen todistamiseen, että sivistys on jotakin ihan muuta kuin suurikaan tieto- ja taitomäärä. Sivistysteoria kuvaa kahden lähestymistavan eroa käsiteparilla kasvatusta ja sivistystä. Etsin kuitenkin muuta ilmaisua siksi, ettei sivistyminen ole kasvatuksesta erillinen, spontaaniautonominen asia, vaan tarvitsee etenkin alkuvaiheissaan kasvatuksen tuen.

Päädyin korostamaan sivistystyössä kahta käsitettä: opettaminen ja sivistyminen. Tuen tällä niitä kasvatustieteilijöitä, joiden mielestä jäänteeksi jäänyt sivistyksen käsite tulisi palauttaa aktiivikäyttöön. Sivistyksen paluun ongelma on, että sillä on monia ristiriitaisia konnotaatioita. Lukeneisuuden ohella

hankala sävy on uushumanismin virittämä ajatus sivistymisestä itseä ylevöittävästä kilvoituksena.

Käytän sivistystä merkityksessä, jossa se alkoi pedagogisena käsitteenä kehittyä 1600-luvulla ja kasvoi uuden ajan kasvatusajattelun keskeiseksi termiksi. Tällöin sivistys on perimmiltään ajatus uutta luovasta toiminnasta. Ihminen sivistyy siinä koko elämän ajan kestävässä vuorovaikutusprosessissa, jossa hän autenttisten potentiaaliensa varassa, maailmasta saamiensa kokemusten mukaisesti, itsekasvatuksena omaehtoisesti oppimalla kehittää yksilöllisen identiteetin ja omaehtoisen toimintakyvyn ja jossa ilmenee pyrkimys olemassa olevan ylittämiseen ja parempaan elämiseen muotoon. Suomen sana 'sivistys' ei ilmaise Bildung'in monimuotoista värikylläisyyttä yhtä hyvin, kuin sen tekee esimerkiksi ruotsin bildning, jota sävyttää luomista tai muotoilemista ilmaiseva verbi bilda.

OPETTAMINEN JA SIVISTYMINEN

Opettaminen ja sivistyminen eivät nekään ole erillisiä käsitteitä. Ludvig Wittgenstein varmaan sanoisi, että niiden välillä vallitsee perheyhtäläisyyden muodostavia säikeitä. Hermeneutiikkansa lukeneille on selvää, että opetetun oppimisen ei ainakaan tulisi olla ole

mekaanista muistamista, vaan siihen sisältyy tulkitseva ja luova sivistyselementti.

J. V. Snellman dialektikkona lisää tärkeän näkökohdan sanomalla, että sivistys on opettamisen (tai kuten hän asian ilmaisee: kasvatuksen suppeassa mielessä) vastavaikutus. Ja vielä enemmän: omaa ajattelua kehittäväan sivistymiseen tarvitaan opetettuun kohdistuva ”epäilyn syntiinlankeemus, tiedonpuun hedelmän karvas jälkimaku”. Prosessi alkaa, kun oppijassa herää todistamisen ja oman vakauksen vaatimus. Opettaminen tässä mielessä ei vielä ole sivistämistä, vaikkakin se voi tuoda siihen ainesta ja hyvä opetus voi käynnistää sivistymistäkin. Toisaalta käyntiin lähtenyt sivistysprosessi saattaa nostaa esiin tarpeita saada opetusta.

Yhteyksistä huolimatta käsitteiden erottaminen on hyödyllistä, myös vapaan sivistystyön identiteetille. Opettaminen on johdettu verbistä opettaa. Kausatiivisena ja transitiiivisena muuttamisjohdoksena se tarkoittaa sananmukaisesti oppijan varustamista opilla tai opetuksella. Opettamisen sisällöt voi kuvata ennalta päätettyinä, standardoituina ja formaalisina opetussuunnitelmina, joiden mukaiset opetussisällöt pyritään opetuksen tai oppimisen ohjauksen avulla välittämään, tulokset mittaamaan ja antamaan niiden omaksumisesta todistus.

Nimitän opettamisen osaamista Bengt Gustafsonia seuraten välityspedagogiikaksi. Nykyajan sivistystyössä välityspedagoginen opettaminen on muu muassa opetushallinnon korostaman tutkintotavoitteen paineen vuoksi otettava vakavasti, vaikkakaan se ei korostu pohjoismaisen kansansivistyksen traditiossa. Tunnetusti kansanopiston isähahmo N. Fr. S. Grundtvig ei hyväksynyt opintosuorituksia mittaavia kokeita eikä todistuksia. Hänestä niissä oli sivistymistä haittaava herruuden elementti.

Sivistyminen on johdettu verbistä sivistyä, joka refleksiivisenä ja intransitiivisena johdoksena ilmaisee subjektitarkoitteessa tapahtuvaa muutosta. Sivistysprosessin tulosta kuvataan monin tavoin. Pauli Siljander kiteyttää oleellisen yksilölliseksi identiteetiksi ja omaehtoiseksi toimintakyvyksi. Sivistyminen on yksilöllisiin potentiaaleihin perustuva, omaehtoinen, luova, autenttinen, ennakoimaton ja sellaisena välttämättä nonformaalinen prosessi, joka Snellmanin

sanoin syntyy hedelmänä indiviidin omasta työstä taustanaan myös elämäkokemus.

Sivistymiseen sisältyy eri tavoin olemisen ja valitsevan ylittämisen elementit. Snellman kuvasi tätä niin, että ihminen jättää jälkeensä tradition toisenlaisena kuin hän on sen itse omaksunut.

HERÄTTÄÄ, RAVITA JA VALISTAA

Kukaan ei voi tietää, tehdä tai ennakoida sivistymistä toisen puolesta. Silti sivistymistä voidaan – Grundtvigin edelleen hyvän ilmaisun mukaan – ”herättää, ravita ja valistaa”, minkä osaamista nimitän sivistyspedagogiikaksi.

Vaikka nykypäivän vapaa sivistystyö sisältää välityspedagogista ainesta, sivistystyön oppilaitosten perimmäinen tehtävä ja niiden olemassaolon perimmäinen syy on nähdäkseni kuitenkin sivistyspedagoginen. Sivistystyö toimii välityspedagogiikkaa painottavan muun koulutuksen vaihtoehtona samaan tapaan kuin grundtvigilainen ”koulu elämää varten” toimi latinakoulun vaihtoehtona. Työni toivon mukaan osoittaa, miten rikkaan inspiraatiolähteen pohjoismaisen kansansivistystyön perinne tarjoaa nykypäivän sivistystyölle. Tämä on myös vapaan sivistystyön oppilaitosten arjessa ja käytännössä elävää perintöä, vaikka sitä ei ole paljoakaan teoreettisesti tarkasteltu.

Opettajaa opettamisen ja sivistymisen käsitteiden erottelu auttaa suunnittelemaan työtään niin, että oppimisen molempia aspekteja käytetään tietoisesti. Opettamisen ja sivistymisen osuus vaihtelee eri opetustilanteissa. Välityspedagoginen perusmuoto on kurssi, jossa päntättävänä on tietty ennalta päätetty tieto- tai taitosisältö. Sivistyspedagoginen ääri-esimerkki on opintopiirin ruotsalainen perusmuoto, jossa oppiva ryhmä päättää itse kaikesta yhdessä oppimisen tavoitteita, sisältöä ja muotoa myöten. Useimmiten välitys- ja sivistyspedagogiikat lomittuvat toisiinsa.

IHMINEN POTENTIALINSA MAKSIMISSA

Yksi tapa ilmaista sivistymisen tavoite on se, että ihminen ”kasvaa mittoihinsa”, löytää ”omat juttunsa” ja tulee sellaisiksi, jonka hänen yksilölliset potentiaalinsa mahdollistavat. Elinikäisen oppimisen tavoit-

teissa tähän viittaa persoonallisuuden toteuttaminen (personal fulfilment). Opettaja voi tukea mittoihin kasvamista – Mikael Uljensin sanoin – luomalla sellaisen ”pedagogisen sfäärin, jossa yksilö voi työstää ajatteluaan, arvostuksiaan ja toiminnallisia kompetenssejään”. Tässä sfäärissä vuorovaikutuksella on avainasema sekä kansansivistyksen ”elävää vuorovaikutusta” korostaneessa perinteessä että sivistysteoriassa. Samalla vertaisryhmän vuorovaikutus tukee aktiivisen kansalaisuuden kehittymistä. Vuorovaikutus ja dialogi sivistymisen ytimenä tuovat sivistyspedagogiikkaan sosiaalipedagogisen latauksen.

Uusin laki vapaasta sivistystyöstä häivyttää hankalasti sivistystyön tarkoitukselta sen persoonallisuutta kehittävän ytimen, mutta tulkitsee sivistystyön pedagogiikkaa samoin. Sen mukaan sivistystyössä korostuvat omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus, ja nämä antavat sivistystyölle sen erityisleiman.

Grundtvigilaisen kansanopiston dialogin neljä kehää antavat hyvän sivistyspedagogiikan omaehtoisuuden, yhteisöllisyyden ja osallisuuden jäsenpohjan. Samalla ne kartoittavat oppimisen ja kasvun sosiaalisia ehtoja. Oleellisia näkökohtia ovat vuorovaikutus opettajan ja oppijoiden välillä, oppijoiden kesken, oppilaitoksen ja yhteiskunnan välillä sekä nykyajan ja historian välillä. Käsittelen näitä lyhyesti.

PEDAGOGINEN SUHDE JA IHMISEN SIVISTYSKYKYISYYS

Opettajan ja oppijan suhteessa sivistysteoreetikot korostavat sosiaalipedagogi Herman Nohlin kehittämää käsitystä pedagogisesta suhteesta. Sen perustana on jokaisen ihmisen sivistyskykyisyys, ja suhteen ydintä ovat toistensa vastavuoroinen tunnustaminen ja itsetoiminnallisuuden vaatimus tai odotus. Kaiken pohjana on ihminen sivistyskykyisenä tai sivistyvänä

(Bildsamkeit). Tunnustaminen viittaa siihen, että opetussuhteen osapuolet tunnustavat toisensa tasavertaisiksi, itsemäärittelyyn kykeneviksi persooniksi. Käytännön sivistystyössä keskeinen itsetoiminnallisuuden vaatimus tai odotus kannustaa oppijaa tekemään sellaista, jota hän ei vielä osaa, mutta johon opettaja uskoo hänen kykenevän.

Vaikka Nohl rakensi käsitteensä vasta 1920-luvulla, asia osattiin kansansivistystyössä aiemmin ja Grundtvig käy asiassa edelleen esikuvaksi. Hänen mukaansa sivistyssuhteen tulee perustua vapaudelle, josta pitää karsia herruuden elementit ja herran-

oikut. Opettajan tulee antaa oppijoille parastaan, mutta ei alistaa heitä vallankäytön välineiksi. Luova tiedon hankkimisen tilanne syntyy kohtaamisen, dialogin, keskustelun ja kielen avulla.

SOSIAALISTA PÄÄOMAA JA MAAILMASUHDETTA

Kansansivistyksen ilmeinen menestys sivistäjänä perustuu keskeisesti sen kykyyn saada aikaan sellaiset pitkäaikaiset pienryhmät, joissa ihminen voi kokea osallisuutta, joissa voidaan kehittää dialogin ennakoehdot, joissa käytetään vertaisoppimista tehokkaasti hyväksi ja joissa syntyy sosiaalista pääomaa. Aito dialogi on vaativaa, ja sen ennako- ja prosessiehtojen aikaansaaminen on sivistysopettajan ammattitaidon ydintä. Myös tässä sosiaalipedagoginen kokemus voi antaa paljon sivistystyölle. Mahdollisuus yhteisössä oppimiseen pitäisi olla erityisesti niiden ulottuvilla, joille yksilön ponnisteluun rakentuva oppiminen ei sovi. Tämä korostuu aikana, jona koulutus perustuu vaihtuviin kursseihin ja jona yhteisöllisyyden tarve saattaa ohjautua myös kyseenalaisiin yhteisöihin.

Perimmiltään sivistyminen rakentaa maailmasuhdetta. Siihen sivistysopettajan tulee antaa parasta

SIVISTYSTYÖ TOIMII VÄLITYSPEDAGOGIIKKAA PAINOTTAVAN MUUN KOULUTUKSEN VAIHTOEHTONA SAMAA TAPAAN KUIN GRUNDTVIGILAINEN ”KOULU ELÄMÄÄ VARTEN” TOIMI LATINAKOULUN VAIHTOEHTONA.

siitä, mitä ihmiskunta on tähän mennessä saanut aikaan. Vuorovaikutus nykyajan ja ihmisen kulttuurihistorian välillä on yhtä keskeinen kuin Grundtvigin päivinä. Silti sivistysopettaja tietää, että uusi sukupolvi syntyy aina uuteen maailmaan ja joutuu löytämään omat tapansa selvittää uusissa oloissa. Erityisen tärkeä näkökanta on aikana, jona maailman muutos on nopeaa. Parhaallakaan nykyopettajalla ei voi olla tietoa siitä, minkälainen tietotekninen, ekologian rajoista tietoisesta ja globaalia aikaa elävän sukupolven sivistys tulevana vuosina on.

Sukupolvaspektiin sisältyy jo itsessään rakenteellinen sivistyksen uudistumisen välttämättömyys. Uutta sukupolvea tulee kannustaa olemassa olevan ylittämiseen ja paremman elämänmuodon kehittämiseen. Tämä luo pohjan myös osallistumiselle ja vaikuttamiselle. Aktiiviseen kansalaisuuteen tarvitaan sekä demokratian kehityksen ja kansalaisuuden perusasioiden opettamista että sivistäviä, itsenäistä ajattelua, omaa harkintaa, yhteistyö- ja toimintakykyä kehittäviä kasvuprosesseja.

Käytän tutkimuksessani opettamista ja sivistymistä myös kulttuurikritiikin lähtökohdana, muiden muassa suhteessa nykyiseen yliopistouudistukseen. Tässä lisään asiaan yhden näkökohdan. Sanotaan, että ihmisellä on taipumus pitää itseään viimeksi keksimänsä koneen kaltaisena. Opettaminen muistuttaa

tänään tietokoneen ohjelmoimista ja tietosisältöjen varastoinnista. Mutta ongelma on, että tietokone ei – ainakaan toistaiseksi – ole luova, ei yksilöllinen, ei omaehtoinen, ei autenttinen eikä ennakoimaton. Ohjelmoitu kone tai oppilas ei tee innovaatioita. Siksi tarvitaan vastaliikettä, jossa sivistyspedagogiikan keinoin edistetään omien potentiaalien, myös itsenäisen ajattelun, yksilöllisen identiteetin ja omaehtoisuuden toimintakyvyn kehitystä. Tämä mahdollistaa sen, että jokainen voi toteuttaa itseään ja löytää ”omat juttunsa”, millä on tavaton motivoiva, energisoiva ja myös tervehdyttävä voima. Tässä vapaa sivistystyö voi olla laboratorio, joka antaa tärkeitä virikkeitä koulutukselle.

Lectio praecursoria (väliotsikot toimituksen)



Seppo Niemelä
väitteli tutkimuksellaan
*Sivistyminen. Sivistystarve,
-pedagogiikka ja -politiikka
pohjoismaisessa
kansansivistystraditiossa 10.9.2011
Itä-Suomen yliopiston Kuopion
kampuksella.*

Oppivan elämäntavan ammattimedia

Sivistys
Syty Sivistykselle!

Kansanvalistusseura & Kansalaisopistojen liitto KoL

www.sivistys.net

KASVATUKSEN JA KOULUTUKSEN MANIFESTI



KOULUTUKSEN PUOLUSTUS

Koulutusta syytetään – eikä ensimmäistä kertaa – siitä, ettei se tuota, mitä sen pitäisi tuottaa. Hyökkäys tulee kahdesta suunnasta, populismin ja idealismin taholta. Populismin tunnistaa siitä, että se yksinkertaistaa koulutukseen liittyvät ongelmat palauttamalla ne kysymyksiksi yksilöiden mausta tai välineellisistä valinnoista. Populismi kuvaa koulutusprosessit yksinkertaisina, yksiulotteisina ja suoraviivaisina. Sen mukaan opettajat hallitsevat koulutusprosessit asettamalla tiedon ja opiskelijat oikeaan arvojärjestykseen perustaan toimintansa tutkimustuloksiin siitä, ”mikä toimii”.

Idealismin taas tunnistaa ylimitoitetuista odotuksista koulutuksen mahdollisuuksia kohtaan. Idealismissa koulutus liitetään tavoitteisiin toteuttaa demokratiaa, solidaarisuutta, inklusiota, suvaitsevaisuutta, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja rauhaa (jopa vakavien konfliktien ja sotien repimissä yhteiskunnissa). Koulutus ei koskaan tunnu pystyvän täyttämään näitä odotuksia ja joutuu siten jatkuvasti asettautumaan puolustuskannalle.

Jotkut yrittävät vastustaa populismia idealismilla perustelemalla, että asia voidaan ratkaista laittamalla koulutuksen asialista tavoitteineen ’oikeaan’ kuntoon. Toiset vastustavat idealismia populistisin väittein, että koulutus saadaan kuntoon ja toimimaan paremmilla tutkimusnäytöillä ja paremmilla

menetelmillä. Molemmat näkökulmat perustuvat olettamukseen, että koulutuksessa on puutteita, jotka täytyy korjata. Kumpaankin ajattelutapaan sisältyy riski, että ne kadottavat kokonaan koulutuksen kasvatuksellisen ulottuvuuden.

Manifestimme tavoitteena on puhua kasvatuksen ja koulutuksen puolesta ilman populismia ja idealismia. Tarkoituksena on nostaa esiin huoli koulutuksen kasvatuksellisuudesta. Manifesti on kiinnostunut siitä, kuinka paljon oppilaitoksissamme on tilaa kasvatukselle.

KOULUTUKSEN INTRESSI

Esitämme, että voidakseen puhua koulutuksen puolesta kasvatuksellisella tavalla on oltava kiinnostunut vapaudesta, tarkemmin ilmaistuna toisten vapaudesta: lasten, oppilaiden ja opiskelijoiden vapaudesta. Vapaus ei tässä tarkoita rajatonta ”kaikki käy” -ajattelua, eikä individualistista preferenssien ja valintojen vapautta. Vapaus on aina suhteellista ja jo lähtökohteisesti vaikea käsite. Siksi vapaus ei koulutuksen ja kasvatuksen yhteydessä tarkoita auktoriteetin puuttumista vaan auktoriteettia, johon sisältyy suuntautuneisuus vapauteen.

Pohdintoilla koulutuksen ja vapauden yhteydestä on pitkä historia. Alun perin koulutuksen ajateltiin kuuluvan vain niille yhteiskunnallisille ryhmille, jotka jo olivat vapaita. Valistuksesta lähtien koulutus

alettiin itsessään nähdä vapauttavaksi prosessiksi. Tällainen vapaus projisoidaan usein tulevaisuuteen, perustellen vapauden toteutumista joko psykologiaan nojaavilla argumenteilla sisäisten kykyjen ja potentiaalinen kehittämisestä, tai sosiologiaan nojaavilla argumenteilla sosiaalisesta muutoksesta parempaan, sorrosta vapautumisesta ja epätasa-arvoisuuden vähentämisestä. Näin koulutus ei ainoastaan kytkeydy muutosprosessiin, vaan siitä on tullut suorastaan muutoksen synonyymi. Mutta ymmärtämällä koulutus joksikin, mitä ei ole vielä – ymmärtämällä se prosessina, joka lunastaa lupauksensa joskus tulevaisuudessa – kysymys vapaudesta ei enää koskekaan nykyhetkeä (*here and now*) vaan saattaa lykkäytyä pysyvästi jonnekin tulevaisuuteen. Tämän vuoksi koulutuksen kasvatuksellisuus onkin jossakin tavoittamattomissa.

KOULUTUS ”SEN MIKÄ ON” JA ”SEN MITÄ EI OLE” VÄLISESSÄ JÄNNITTEESSÄ

Sen sijaan, että ajatellaan kasvatusta temporaalisena, aikaan sidottuna, käsitteenä joka jotenkin liittyy ”mikä on”/”mitä ei ole vielä” väliseen jännitteeseen esitämmme koulutuksen oikeaksi paikaksi jännitettä, joka sijaitsee asiointilojen ”mikä on” ja ”mitä ei ole” välissä. Tällainen atemporaalinen, ajasta irrotettu, käsitys koulutuksesta voi tehdä näkyväksi sen, mitä tapahtuu, jos luovumme ”mikä on”/”mitä ei ole”-jännitteestä ja ymmärrämme koulutuksen joko sellaisenaan, ”mikä on” tai sellaisenaan, ”mitä ei ole”.

”Mikä on”-katsannossa koulutuksesta tulee yksi sopeuttamisen muoto. Näin koulutus voi olla joko sopeuttamista olemassa oleviin oloihin (”mikä on”-yhteiskuntaan), jolloin koulutuksesta tulee sosiaaliaminimista, tai koulutus voi olla sopeuttamista yksilön omiin ominaisuuksiin (”mikä on”-yksilöön, -lapseen, -opiskelijaan), jolloin se perustuu sellaisiin ”tosiasioina” otettuihin ominaisuuksiin kuin lahjakkuus, ADHD, oppimisongelmat jne. Molemmissa tapauksissa koulutukselta puuttuu kiinnostus vapauden, kiinnostus sellaiseen tavanomaiseen, jo olemassa olevan ylittävään, jossa ilmenee jotain uutta ja odotamatonta.

Ratkaisu ei kuitenkaan ole sijoittaa koulutusta ”sen mitä ei ole”-kyltin alle. Niin tehessämme kah-

litsisimme koulutuksen utopistisiin unelmiin. Koulutuksen pitäminen irti utopiasta ei ole pessimismiiä, vaan keino olla lastaamatta koulutuksen kannettavaksi täyttymättömiä toiveita, jotka loppujen lopuksi johtavat pikemmin vapauden karkaamiseen ulottumattomiin kuin toteutumiseen tässä ja nyt. Pitäytymällä ”mikä on”/”mitä ei ole”-jännitteessä merkitsee myös vastuun ottamista nykyhetkestä. Sitomalla koulutus ”siihen mikä ei ole” merkitsee vastuun luovuttamista koulutuksen ulkopuolisille voimille. Sen sijaan koulutuksen kytkeminen ”siihen mitä ei ole” merkitsee vastuun siirtämistä saavuttamattoman tulevaisuuden pilvilinnoihin. Kasvatuksellisesta näkökulmasta molemmat ääripäät tuntuvat vastuuttomilta. Sen vuoksi on parasta pysyä näiden välisessä jännitteessä.

NÄKEMYSRISTIRIITA, SUBJEKTIVITEETTI JA HISTORIA

Jännitettä ”sen mikä on” ja ”sen mitä ei ole” välillä ei tule ymmärtää pyrkimyksenä kultaisen keskitien löytämiseen kahden ääripään välillä. Sitä ei myöskään pidä ymmärtää ”sen mikä on” ja ”sen mitä ei ole” yhdistämisenä synteetiksi. Jännite ”sen mikä on” ja ”sen mitä ei ole” välillä syntyy näiden vastakkainasettelusta. On kysymys siitä, että olemassa olevaa asiointilaa (”mikä on”) tulee häiritsemään jokin radikaalisti uusi elementti, joka ei ole jo olemassa olevan toistoa. Tämä häiriö – jota voidaan nimittää näkemysristiriidaksi (*dissensus*) on kohta, jossa subjektiviteetti ”astuu kuvaan”. Se on kohta, jossa puhuminen ei ole pelkkää aiemman toistamista eikä vakuuttamista (*self-affirmation*), vaan ainutlaatuisia ja ainutlaatuisella tavalla uutta. Siten se on paikka, jossa vapaus astuu kuvaan.

Kun subjektiviteetti pelkistyy joksikin ”mikä on”, siitä tulee identiteetti ymmärrettynä samastumisena vallitsevaan järjestykseen tai jo olemassa olevaan. Kun subjektiviteetti pelkistetään joksikin ”mitä ei ole”, siitä tulee fantasiaa: ”kuviteltu itse”, joka jää ikuisesti todellisuuden ulkopuolelle. Pysyminen jännitteessä ”mikä on”/”mitä ei ole” merkitsee sitä, että historia otetaan vakavasti ja koulutus ymmärretään perin juurin historiallisena. Toisin sanoen, näin koulutus ymmärretään avoimena pikemminkin uusille ja

odottamattomille tapahtumille kuin jo olemassa olevan loppumattomalle toistamiselle tai marssina kohti ennalta määrättyä tulevaisuutta, joka ei ehkä kuitenkaan koskaan saavu.

TEOREETTISET VOIMAVARAT JA KASVATUSTEORIAN KYSYMYKSET

Kasvatuksen paikantaminen ”mikä on”/”mitä ei ole”-väliseen jännitteeseen vaikuttaa myös siihen, millaisia teoreettisia välineitä koulutus- ja kasvatustutkimuksessa voidaan ottaa käyttöön. Kyseenalaistamme sen, pystyvätkö eri akateemiset oppialat täysin ottamaan haltuunsa koulutuksen kasvatuksellista ulottuvuutta ja saada siten koulutuksen ’toimimaan’. Kun kasvatussosiologia pyrkii selittämään, miten koulutus uusintaa olemassa olevaa eriarvoisuutta – joko avoimesti tai ideologian välityksellä – se toimii ”sen mikä on” alueella. Sellaisen tiedon hyödyntäminen kasvatuksellisesti sisältää riskin, että yksilö nähdään vain ”mikä on”-näkökulmasta sen sijaan, että tiedolla edistettäisiin vapautta.

Toisaalta taas kehityspsykologia ymmärtää ”sen mitä ei ole” jonakin sellaisena ”mitä ei vielä ole”, mikä puolestaan sisältää riskin alistaa nykyinen vapaus tulevaisuudessa hämmöttävälle vapaudelle, jota ei ehkä kuitenkaan koskaan tule. Molemmat teoretisoinnit ovat omiaan johtamaan koulutusta pois ”mikä on”/”mikä ei ole”-jännitteestä.

Tämä panee kysymään, onko mahdollista löytää teoretisointimuotoja, jotka onnistuvat pysyttämään tässä jännitteessä. On kysymys aidosta kasvatustieteellisestä teoriasta erotuksen soveltavista ja muualta tuoduista teoretisoinneista.

KOULUTUKSEN TEORETISOINTIA KASVATUKSELLISESTI

Haasteena on kehittää teoriamuotoja ja teoretisointeja, joiden intressinä ja lähtökohtana vapaus. Sellaiset teoriamuodot eivät askartele kognitiivisella alueella missä teoria sitoisi koulutuksen siihen ”mikä on”, eikä myöskään normatiivisella alueella missä teoria sitoisi koulutuksen siihen ”mitä ei ole”. Teoriamuotojen välineet ovat luonteeltaan pikemminkin eettisiä, poliittisia ja esteettisiä. Ne käsittävät subjektiviteetin etiikan, emansipaation politiikan ja vapauden estetiikan.

Subjektiviteettiuden etiikka korostaa tapoja, joissa subjekti näyttyy yksilönä, vastuullisena vastauksena sille, mikä tai kuka toinen on. Emansipaation politiikka korostaa hetkeä, jossa subjekti pelkkään toistamiseen sortumatta ja ilman vakuuttamista puhuu tavalla, jo tuo maailmaan jotain uutta. Vapauden estetiikka korostaa tapaa, joka onnistuu haastamaan ’tervettä järkeä’ (*common sense*) olettamalla tasa-arvon toteutuvan epätasa-arvoisessa tilanteessa.

KASVATUKSEN PUOLESTA

Manifestimme on yritys osoittaa, mitä merkitsee puhua kasvatuksellisesti koulutuksen puolesta. Puolustamme koulutusta vastataksemme hyökkäyksiin ja haasteisiin, joilla se yritetään sitoa joko siihen ”mikä on” tai siihen ”mitä ei ole”, eli joko jo hyvin tuntemamme nykyisyyteen tai jo ennalta määritettyyn, mutta aina pakenevaan tulevaisuuteen. Molemmat katsantokannat pikemminkin sulkevat kuin avaavat koulutusta kohti laajempia mahdollisuuksia.

Manifesti on yritys ilmaista, mitä voisi tarkoittaa koulutuksen puolesta puhuminen tavalla, joka näkee kasvatuksen jonakin erityisenä, ainutlaatuisena ja ’oikeana’. Tässä katsannossa manifesti yrittää tunnistaa ne haasteet, joihin joudutaan vastaamaan haluttaessa puolustaa koulutusta – mikä vuorostaan merkitsee halua puolustaa vapauden mahdollisuutta.

*Raakakäännös: Johanni Larjanko
Editoiva käännös: Anneli Kajanto ja Heikki Silvennoinen*

GERT BIESTA

MANIFESTI KOULUTUKSEN PUOLESTA?



Meidän aikanamme manifestin voi esittää vain ironiana. Tiedämme hyvin, ettei yksikään kirjoitettu manifesti – oli se sitten taiteesta tai vaikka politiikasta – ole kyennyt muuttamaan maailmaa. Samalla kun manifesti puhuu korkein tavoittein – kunnianhimoisena tavoitteena se, että manifesti onnistuisi puhumaan puolestaan – sen ei pitäisi sanella, mitä pitäisi tapahtua tai mitä ei enää saisi tapahtua. Ironisena muotona – tai ironisena performanssina – manifesti voi olla vain yritys puhua ja sillä tavoin luoda avaus, hetkellinen häiriö. Juuri siihen myös manifestimme pyrkii. Emme yritä puhua vain koulutuksesta vaan myös koulutuksen puolesta.

Se ei ole ihan helppoa. Jos olisi täysin selvää, mitä koulutus tai kasvatusta on ja mistä siinä on kysymys, olisi aika helppoa puhua sen puolesta, koska suurimman osan työstä se on tehnyt itse. Siksi haaste ei olekaan pelkästään puhua koulutuksesta, sen puolesta tai sen nimissä, vaan sanoa samalla jotakin asiasta, josta ja jonka puolesta ja jonka nimissä yritämme puhua.

Sen voi tehdä vaikkapa määritelmän kautta, ehdottamalla määritelmää sille mitä kasvatusta on tai mitä sen pitäisi olla, ja rakentamalla argumentaatiota sen pohjalta. Ehkä juuri sitä mekin teemme manifestissamme, vaikkakin sitomalla kasvatusta ja vapauden idea (vapauden, joka on 'vaikea', koska se on sidossissa ja suhteellista) yritämme ilmaista kasvatuksellisen intressin intressinä johonkin sellaiseen, josta ei saa otetta, johonkin siinä mielessä määrittelemättömään. Positiivisemmin sanottuna, pyrimme osoittamaan, että monet nykypäivän koulutuskeskustelussa ilmenevät puhe-, toteuttamis- ja ajattelutavat – sekä

yhteiskunnassa yleensä että kasvatustieteellisen tutkimuksen piirissä – ovat vaarassa sivuuttaa juuri sen, mikä voisi olla kasvatuksellisesti olennaista.

POPULISTIT, IDEALISTIT JA KOULUTUS

Sekä populistinen että idealistinen strategia tuntuu kadottavan jotain kasvatuksellisesti tärkeää – tai tarkemmin sanottuna: kumpikin tuntuu kadottavan koulutusnäkemyksessään jotain mikä saattaisi olla kasvatuksen kannalta tärkeää tai minkä pitäisi olla kasvatuksen kannalta tärkeää. Populismi odottaa koulutukselta liian vähän – ja siten se voi syyttää niitä, jotka odottavat hiukan enemmän, niitä, jotka monimutkaistavat käsitystä kasvatuksesta. Idealismi taas odottaa kasvatukselta liian paljon – ja voi siten syyttää niitä, jotka odottavat siltä liian vähän – niitä, jotka sitovat koulutuksen liian herkästi vain olemassa olevaan asiointilaan. 'Vapaus' merkitsee silloin koulutuksessa jotain 'ylimääräistä', ja siten sellaista, mistä vakaa populistit tai vakaa idealistit ei saa otetta, mutta mikä voi olla merkityksellistä kasvatuksellisesti.

Sivuhuomautuksena: sanan 'education' yksi ongelma on sen monimerkityksisyydessä. Se on erityisesti englannin kielen ongelma, sillä muissa kielissä, esimerkiksi saksassa on useampia käsitteitä, kuten *Erziehung*, *Bildung*, *Ausbildung* ja niin edelleen (suomessa kasvatusta, sivistystyö, koulutus, valistus, suom. huom.). Emme aio käsitellä niitä kaikkia. Emme esimerkiksi pyri sanomaan, että koulujen pääasia olisi vapaus tai että ammattikoulutusta ei tulisi kutsua kasvatukseksi. Mutta kysymme, kuinka paljon kasvatusta on mahdollista tapahtua kouluissa; kuinka paljon kasvatusta voi tapahtua ammattikoulutuksessa. Ja tavallaan yritämme osoittaa, kuinka tärkeää voi olla esittää tämä kysymys, ja miksi se voi olla merkityksellinen erityisesti tässä ja nyt, kun näemme, että koulutusta vastaan hyökätään siksi, että se ei tuota sitä, mitä sen odotetaan tuottavan (ja ehkä se tuottaa myös jotain sellaista, mitä sen ei pitäisi populistin tai idealistin mukaan tuottaa).

KASVATUKSELLINEN HETKI NOUSEE TÖRMÄYKSESTÄ

Vapauden idea ei ole kasvatuksen alueella outo käsite. Siihen voi löytää paljon viittauksia läpi koko

kasvatusajattelun ja kasvatuskäytäntöjen historian. Voimme kuulla sen kaikuja esimerkiksi emansipaation, valistuksen tai vapaan sivistystyön käsitteissä, ja voimme löytää sen antaman lupauksen kriittisessä pedagogiikassa, voimaannuttavassa kasvatuksessa ja niin edelleen. Tässä mielessä vapaudella voi olla voimaa pitää kasvatus erillään siitä, mikä on todellisuutta tässä ja nyt. Siihen sisältyy myös voimaa pitää avoimena täysin uuden mahdollisuus. Samalla on kuitenkin olemassa riski, että esimerkiksi emansipaation, vapautuksen ja voimaannuttamisen käsitteissä vapaus projisoidaan aina vain tulevaisuuteen. Silloin vapaus nähdään jonakin, jonka toteutuminen vaatii aikaa, ja joka saattaa joskus todellistua, mutta joka kuitenkin on tuloillaan vasta joskus tuonnempana.

On olemassa vahva taipumus ajatella kasvatusta ja koulutusta vain temporaalisena, aikaan sidottuna sekä suhteessa siihen mitä sen pitäisi tuottaa (tuleva vapautuksen tila, tuleva valistuksen tila) että suhteessa sen kohteeseen (lapseen sellaisena, joka 'ei vielä ole' sellainen kuin tavoitellaan). Pitäisikö temporaalisuus, ajallinen sidos, kokonaan irrottaa kasvatuksesta ja koulutuksesta, jotta voisimme saada otteen juuri kasvatuksellisesti tärkeästä? Jostakin joka ei ole vain sitä, mikä jo on olemassa, eikä sitä, mikä ei vielä ole olemassa (mutta joka saattaa todellistua jonakin päivänä)?

Jos vapaus otetaan vakavasti – sellaisena joka voi toteutua juuri tässä ja nyt – silloin ehkä kasvatuksellinen momentum, kasvatustapahtuma, nousee esiin ”mikä on”/” mikä ei ole”-välisestä törmäyksestä; se on juuri tässä ja nyt. Rancière mukailen tämä vastakohtaisuuteen perustuva törmäys, johon viittaamme näkemysristiriitana, on hetki jolloin uutta luova puhuminen – erotuksena aiemman toistamisesta – voi toteutua. Sei tarkoita hetkeä, jossa olemassa olevat identiteettipositiot rakennetaan toistamalla, eikä kyse ei myöskään ole tulevaisuuden lupauksesta. Kyse on pikemminkin esityksestä, joka tapahtuu tässä ja nyt, aivan meidän edessämme. Tämä ei tarkoita – kuten pyrimme osoittamaan – historian ottamista pois kasvatuksesta, vaan pikemminkin historian ottamista vakavissaan – se on uskomista siihen, että voimme itse tehdä historiaa, koska historia ei ole ennalta laaditun ohjelman toimeenpanemista, vaan toisiaan seuraavien tapahtumien ketju.

MIKÄ ON KASVATUKSELLISTA KOULUTUKSESSA?

Manifesti ei vain pyri puhumaan kasvatuksen puolesta, eikä se pyri vain kuvaamaan puolustamaamme kasvatusta, vaan manifestin kohteena on ehkä myös kasvatuksen teoria, joka ennen muuta pyrkii konstruoimaan kasvatuksellisen 'objektin', kasvatustieteen kohteen. Tämäkin on tärkeää, sillä mikäli ei ole kasvatuksellista tapaa puhua koulutuksesta, eikä kasvatustieteellistä tapaa teoretisoida koulutusta ja kasvatusta, silloin ainoat käytettävissä oleviksi ajattelun ja tutkimuksen välineiksi jäävät ne, jotka on lainattu jostain muualta. Kasvatustieteen teorian ja kasvatustieteen tutkimuksen alueella sellaiset välineet lainataan usein muilta akateemisilta tieteenaloilta, ja niiden varaan ovat rakentuneet kasvatussociologia, kasvatuspsykologia, kasvatusfilosofia, kasvatuksen historia, koulutuksen talous ja niin edelleen. Näillä välineillä voidaan toki saada näkyviin tärkeitä asioita ja tehdä tärkeää työtä. Mutta on tarpeellista esittää uudelleen kysymys – aivan kuten kysyimme kasvatuksen käytännöistä – voivatko nämä teoreettiset välineet tavoittaa koulutuksen kasvatuksellista ulottuvuutta. Olemme epäileväisiä, mutta tärkeintä meidän mielestämme on nähdä, miten mielekäs seuraava kysymys voi olla: miten hyvin kasvatussociologia, kasvatuspsykologia, kasvatusfilosofia, kasvatushistoria ja muut vastaavat voivat ymmärtää sen, mikä koulutuksessa ja kasvatuksessa on kasvatuksellista?

Totesin aiemmin, että manifestimme on pyrkimys puhua kasvatuksen puolesta. Tietyllä tavalla se onkin sellaista, jonka voi vain tehdä, ei sellaista minä voi selittää. Siinä mielessä tämä kommentaari on yhtä paljon pyrkimys puhua kasvatuksen puolesta kuin itse manifestikin. Se on siis myös yhtä paljon manifesti kuin se manifesti, josta se pyrkii tekemään vakuuttavan. Siitä syystä emme hae manifestiin kannattajien allekirjoituksia. Manifesti pikemminkin kutsuu ihmiset puhumaan kasvatuksesta. Se kehoittaa moninaistamaan, ei kopioimaan.

Käännös: Eeva Siirala; editoiva käännös: Anneli Kajanto ja Heikki Silvennoinen

Gert Biesta

kasvatustieteen professori, The Stirling Institute of Education, Stirlingin yliopisto, Skotlanti, UK

CARL ANDERS SÄFSTRÖM

MANIFESTI KOULUTUKSEN PUOLESTA!



Modernin koulutuksen katsotaan liittyvän modernin hyvinvointivaltion kehitykseen. Jo Pohjois-Amerikan sulatusuunin varhaiset pragmaatikot näkivät koulutuksen ponnahtauslautana uuteen ja parempaan yhteiskuntaan. Teknologiasta oli tuleva veturi, ja koulutuksen tuli valmistaa maaperä tällaiselle uudelle yhteiskunnalle (Feinberg 1975). Arvot ja normit, joiden kautta tämä uljas uusi maailma muodostuisi, perustuivat teknologian kykyyn saada ihmiselo saavuttamaan tavoitteensa sulavammin ja tehokkaammin. Toteutettiin laajoja tutkimusprojekteja ja kehitettiin uusia menetelmiä suurten aineistojen käsittelyyn. Oli tarve sekä rakentaa että kontrolloida uudentyyppisen kansalaisen synnyttämistä – modernin, demokraattisen ihmisen. Toinen maailmansota oli osoittanut tällaisen uuden ihmisen tarpeen. Hän eroaisi fasisteista ja natseista (Herrman 1995). Modernin maailman uusien teknologioiden ruokkimat sosiaalitieteet kehittyivät nopeasti sotilasbudjettien taloudellisella tuella (Herman 1995). Ruotsissa esiin nousevat sosiaalitieteet, muiden muassa kasvatustiede, hakivat Yhdysvalloista oppia voidakseen käsitellä uusin menetelmin laajamittaisia aineistoja, joita tarvittiin suorittamaan kaksoistehtävää – luomaan ja kontrolloimaan uutta demokraattista ihmistä, jotta tämä olisi sopiva uuteen, syntyvään hyvinvointivaltioon (Säfström 2004)

Miksi tämä lyhyt historiallinen johdanto? Se on välttämätön tausta, jotta ymmärtäisimme, mitä Ruotsin koulutuksessa tänään tapahtuu. Keskeinen oival-

lus on, että koulutus muotoutuu modernissa valtiossa sen mukaan, miten valtio käsittelee sisäisiä ongelmiaan ja tavoitteitaan – siis miten se rakentaa kansalaisyhteiskuntaa säilyäkseen tietynlaisena valtiona (Popkewitz 2008). Koulutus ei ideana eikä tietynlaisena järjestelmänä ole modernin hyvinvointivaltion luomisen ulkopuolella – koulutus on sen varsinaista perustaa. Näistä kahdesta seikasta seuraa ensinnäkin se, että jos koulutusta kohtaan hyökätään, koko hyvinvointivaltion ideaa kohtaan hyökätään. Se, että juuri tästä on kyse, näkyy hyvin selvästi Ruotsissa nyt, kun yhtenäisen peruskoulu ei enää olekaan kaikkien intressissä – ihanne on kuitenkin muovannut 1940-luvulta lähtien koulutuspolitiikkaa – vaan perheet valitsevat koulun sosiaalisen statuksensa ja varallisuutensa perusteella (Englund 2010). Valtio rahoittaa niin kutsuttuja ”vapaita kouluja”, jotka noudattavat valtakunnallista opetussuunnitelmaa ja saavat rahoitusta valtion verotuloista. Ne ovat yksityisomisteisia yrityksiä tehden näin verorahoilla tulosta omistajiansa voitoksi. Sanomalehtien julkaisemien tietojen mukaan koulun perustaminen on tuottoisinta liiketoimintaa Ruotsissa. Siinä on matalin riski ja korkein tuotto. Valtakunnallinen Dagens Nyheter (29/09/2010) esimerkiksi kertoo keskimääräisen tuoton olevan 13 prosenttia yksityisissä kouluissa ja hoiva-ammateissa, kun kaikkien muiden yritysmuotojen keskimääräinen tuotto oli 9 prosenttia. Svenska Dagbladet (7/8/2010) raportoi riskipääomittajien vahvasta noususta vapaiden koulujen markkinoilla, koska se antaa korkeita tuottoja pienillä investoinneilla.

Aiempaa koulutuksen perusidea – ’koulu kaikille’ yhdistettynä demokratiaan, solidaarisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen – liberaali ja konservatiivinen koulupolitiikka kutsuu ’hötöksi’ (ruotsiksi *flum* / englanniksi *fluff*). Tällainen uusnimitys on saanut julkisuudessa varsin suuren suosion. Se on Ruotsissa osa kasvatusta ja koulutusta koskevan keskustelun muutosta, jossa aiemman demokratian sijaan avainkäsitteitä ovat ’kuri’ ja ’järjestys’ (Månsson & Säfström 2010). Täsmällisemmin sanottuna ’koulu kaikille’ on korvattu käsitteillä ’kaikkien tulee osallistua’ ja ’elinikäinen oppiminen tietoyhteiskunnassa’. Tämä on selkeästi aiemmasta eroava puheta- pa, ja sitä leimaa paluu ’positivistiseen’ tietoon, jota

tuottaa aivotutkimus, 'näyttöperusteinen tutkimus', positivistinen psykologia ja johtajuus- ja tehokkuusajatuksat kaikissa koulutusta koskeissa asioissa.

UHKANA TUTKIMUSALUEIDEN KAPEUTUMINEN?

Koulutusta kohtaan tulevasta hyökkäyksestä seuraa myös toinen asia. Kun kasvatustieteellinen tutkimus sisältyy tietynlaisen hyvinvointivaltion ideaan, jonka ydintä uhkaavat poliittiset voimat oikealta – sekä liberaalit että konservatiivit – myös kasvatustieteellinen tutkimus on uhattuna. Kaikki sellaiset tutkimussuunnat, jotka suuntautuvat rajatun tutkimuskohteen ulkopuolelle (esimerkiksi suuntautuminen oikeudenmukaisuuteen, solidaarisuuteen, demokratiaan tai vapauteen) kyseenalaistetaan. Eli tutkimus supistuu sellaisen tutkimuksen hyväksi, jota poliitikot voivat käyttää määritelläkseen, mihin suuntaan asioita pitäisi tulosten perusteella muuttaa (Biesta 2010).

Ruotsissa tämä merkitsee itse asiassa sitä, että uusi oikeisto määrittelee uudelleen koko hyvinvointivaltion idean sisältäpäin muuttamalla koulutuksen koko perusrakenteen. Tähän kuuluu koululainsäädännön ja arvostelujärjestelmän muuttaminen, opettajien oikeus rangaista oppilaitaan, lukion ja yliopiston sisäänpääsykriteerien muuttaminen, kasvatustieteen tutkimuksen rahoituksen myöntämisen perusteet, opettajankoulutusohjelmat ja se, kenellä on oikeus myöntää opettajatutkintoja, yliopistojen uuden 'laatuajärjestelmän' luominen ja toimeenpano, sekä monet muut seikat. Se koskee koko koulutusmaiseman muuttamista päiväkoideista aina korkeakoulutukseen saakka.

Ironista tässä kaikessa on se, että saadakseen tämän perusteellisen muutoksen aikaan, oikeistokoalition puolueiden pitää hyökätä voimakkaasti kasvatustieteellistä tutkimusta kohtaan, koska suuri osa siitä on Ruotsissa tehty kattavan 'sosiaalidemokraattisen' hyvinvointivaltion idean puitteissa (Rosengren & Öhngren 1997). Tai oikeastaan valtion tulee määritellä uudelleen kasvatustieteellinen tutkimus, jotta se soveltuisi paremmin sen uusiin tavoitteisiin. Tätä on tehty räikeimmin edistämällä aivotutkimusta ja positivistisen kasvatuspsykologian vanhaa muotoa (Säfström 2011). Siten valtio tukee sellaista tutki-

musta, joka vain vaivoin pystyy sanomaan mitään todellista kasvatuksesta ja jota voidaan helposti syyttää vain jo poliittisesti päätettyjen näkemysten legitimoimisesta siinä, mitä varten koulutusta annetaan ja mitä sen tulisi edistää. Tätä tieteellisen uskottavuuden puutetta (ja se on erityisen ironista, koska opeusministeriö väittää, että se toimii näin nimenomaan edistääkseen tutkimuksen uskottavuutta) korvaa tiukka ja aggressiivinen propaganda, jota tukee Ruotsin suurimpiin päivälehtiin kuuluva Dagens Nyheter (katso Wiklund 2006). Lehti itse asiassa muuntaa koulupolitiikan pelkäksi populismiksi ja häpeällisesti ja perusteettomasti kritisoi valtavirran vahvaa kasvatustieteellistä tutkimusta siitä, että se ei yllä tietylle 'laatutasolle'. Pitäisi kuitenkin muistaa, että tämän kritiikin ja hyökkäyksen kohde ei ole kasvatustieteellinen tutkimus sinänsä, vaan tietynlaiseksi rakennettu "sosiaalidemokraattinen" hyvinvointivaltio.

TUTKIMUS KUULUU

PÄIVÄNPOLITIIKAN ULKOPUOLELLE

Ja tässä tulen asian ytimeen. Kasvatustutkimus muotoutuu liian helposti päivänpolitiikan mukaiseksi pikemmin kuin sellaisen ajattelun tradition mukaiseksi, joka on vanhempaa kuin vallassa olevien puolueiden aikajänne. Kasvatustieteellinen tutkimus kutistuu liian helposti muualta tulevien ideoiden soveltamiseksi, on se muu sitten politiikka tai joku muu yhteiskunnan alue. Se heikentää koulutuksen kykyä vastustaa ideologisia hyökkäyksiä. Varteenotettavaa tutkimusta sekä valtavirtaista että 'kriittistä' – tekevät kasvatustieteilijät eivät osanneet ennakoita, mitä oli tulossa. Tätä suoraan päin tullutta hyökkäystä kaikkea sitä vastaan, mitä he olivat pitäneet pyhänä, ei yksinkertaisesti ollut mahdollista vastustaa millään tavoin. Tai täsmällisemmin: mahdollinen vastaus olisi vain näyttänyt vahvistavan sen, mitä uusi oikeisto väitti, nimittäin, että kasvatustiede vain yrittää vahvistaa vanhanaikaista hyvinvointivaltiota omien 'vasemmistolaisten' intressiensä mukaisesti. Muutamat tutkijakentältä tulleet vastineet vain vetivät laatijansa syvemmälle lokaan.

Vielä monimutkaisemmaksi asian tekee se, että Ruotsissa kasvatustieteen tutkimusta vastaan hyökätään myös alan sisältä. Muut tieteenalat tulevat

kasvatustieteeseen ainedidaktiikan mukana, usein tekemättä kuitenkaan kotiläksyjään, välittämättä pe-rehtyä kasvatustieteen teorioihin niiden intellektuaalisen historian kautta ja tuntematta, mitä on tehty ja tehdään par'aikaa kasvatustieteen alalla, kansallisesti ja kansainvälisesti. Tämä 'kasvatustieteen' tutkimuk-sen laajentuminen yliopistoissa, pääasiassa opetta-jankoulutuksen kautta, itse asiassa hämärtää asioita vielä lisää. Kasvatustiede intellektuaalisena traditio-na on vakavasti marginalisoitu, ja uusia innovaatioi-ta ilmaantuu jatkuvasti vastaamaan hämmentyneen kentän ja päättäväisten poliitikkojen vaatimuksiin. Näitä innovaatioita kutsutaan esimerkiksi ainedi-daktiikaksi, kasvatustyöksi, kasvatussociologiaksi, erityispedagogiikaksi, kasvatopsykologiaksi ja ne ovat vakiintuneet omiksi tutkimusalueikseen. Usein niiden sama sisältö on vain nimetty eri tavalla eri yli-opistoissa, ja ne kaikki on selkeästi eriytetty kasva-tustieteestä (ruotsiksi "pedagogik"), mikä on omiaan hämmentämään opiskelijoita ja henkilökuntaa kai-killa tasoilla. Tavallaan tätä hajanaista kenttää pitää

kuitenkin tänä päivänä kasassa valtion tavoite, ei vain tukea tietynlaista tutkimusta, vaan itse asiassa mää-ritellä, mitä tämän tutkimusalan tulee tutkia ja selit-tää, miten sen tulee selittää ja minkä teorian avulla se vakiinnuttaa nämä selitykset totuudeksi (katso lisää Säfström 2010). Mutta onko tämä sitä, mitä haluamme kasvatustieteen merkitsevän? Uskon todella, että ei ole. On aika ryhtyä puolustamaan kasvatustiedettä!

*Käännös: Eeva Siirala
Väliotsikot: toimitus*

Carl Anders Säfström
*kasvatustieteen professori,
Mälardalenin yliopisto,
Ruotsi; vieraileva professori,
Stirlingin yliopisto, UK*



LLinE

Lifelong Learning in Europe

TARJOUS Aikuiskasvatuksen lukijoille!

LLinEn vuositilaus (neljä lehteä; sisältää postikulut)

tutustumistarjouksena 35 € (norm. 48€)!

Lähetä viesti "AK-kampanja" osoitteeseen **markus.palmen@kvs.fi**.

Tarjous on voimassa vuoden 2011 loppuun ja koskee uusia tilauksia.

LLinE on ainoa eurooppalainen tiedettä ja käytäntöä yhdistävä aikuiskasvatuslehti.

Se tarjoaa lukijalleen ainutlaatuisen näköalan elinikäisen oppimisen tutkimukseen, innovaatioihin ja politiikkaan.

"...an excellent role in the adult learning community." Tri Michael Sommer, InfoNet-uutispalvelu

"...our window to Europe". Prof. Miomir Despotovic, varadekaani, Belgradin yliopisto

"...Essential reading." Prof. Alan Tuckett, ICAE



Elämästä sanoilla ja sanoissa, jotka pettävät

Stanley Cavell (2010). *Little Did I Know*. Stanford University Press. 558 s.

STANLEY CAVELL kirjoittaa vuolasanaisen omaelämäkerran ja päästyään sivulle 523 hän toteaa: *”Me olemme, me elämme, maanpaossa sanoistamme, niistä pois päin kääntyneinä, muukalaisina itsellemme ... tähtiä vailla.”* Arkikielen filosofi Cavell ei pääse autobiografiassaan eroon sanoista eikä niiden itseä muovaavasta vaikutuksesta. Sanat mahdollistavat elämänmuodon, mutta ne myös sysäävät epävarmalle pinnalle. Suuren vaikuttajansa Wittgensteinin tavoin Cavell näkee, että kielen käyttö on juoksua kielen rajoja päin.

Aikuiskasvatuksen näkökulmasta Cavellin tekee ajattelijana kiintoisaksi hänen perusteesinsä siitä, että filosofia on täysi-ikäisten kasvatusta. Tällä Cavell viittaa siihen, että filosofia voi paljastaa arkisen kielenkäytön epäselvän luonteen. Tämän myötä avautuu tilaisuuksia kasvulle. Cavellin luonnehdinnassa filosofian tehtä-

vänä on saada refleктоimatonta hämärässä vaeltamista pohdituksi ja punnituksi matkaksi valoisaan. Hänen mukaansa filosofian kielellisen käänteen jälkeen tämän tehtävän tulkinta on kytkeytynyt kielen käytön, ja erityisesti arkisen puheen, tutkimukseen.

Cavell on filosofiassaan yhdistänyt analyyttistä mannermaiseen filosofiaan. Hänelle filosofia on keskustelua ja ajatusten uudelleenkehittämistä. Tärkeimpinä keskustelukumppaneinaan hänellä ovat maanmiehensä Thoreau ja Emerson, sekä eurooppalaiset Wittgenstein, J.L. Austin ja Heidegger. Näiden ajattelijoiden omaperäisten ja omintakeistenkin tulkintojen myötä Cavell on päätenyt ajatukseen, jonka mukaan filosofia lähtee liikkeelle arkisesta ja tutusta. Tämän takia mikä tahansa arjen ilmiö voi olla lähtökohta filosofiselle tutkimukselle.

Cavellin mukaan emme näe

arkea selvästi. Hänelle arjen tavanomaisuus on tavatonta (*extraordinary of the ordinary*) ja tavaton on tavallista (*ordinary of the extraordinary*). Näistä korostuksista käsin hänen omaelämäkertansa on poikkeuksellisen mielenkiintoinen projekti: ihminen, joka korostaa, että mikä tahansa tapahtuma on lähtökohta filosofialle ja mikä tahansa filosofia on kasvattavaa, voi ottaa myös oman elämänsä filosofisen teoretisoinnin kohteeksi.

Miten Cavell suoriutuu oman elämänsä kertomisesta filosofiseen tapaan?

FILOSOFINEN KERTOMUS, KERTOMUKSEN FILOSOFIA

Perustasolla *Little Did I Know* on kertomus juutalaisesta pojasta, joka syntyy 1920-luvulla, varttuu lama-aikana, opiskelee musiikkia ja kiinnostuu filosofiasta. Varsinaisen oman ajattelun suuntansa hän löytää kielellisen käänteen myötä,



toimii Harvardissa professorina, ja luo uraa filosofialla, joka yhdistää kirjallisuutta ja filosofiaa.

Tämäkään ulottuvuus ei ole mielenkiinnon. Vähintäänkin se tarjoaa joukon akateemisia anekdootteja. Lukija saa tirkistellä, minkälaisia keskusteluja Thomas S. Kuhn kävi kirjoittaessaan *Tieteellisten vallankumousten rakennetta* tai että elokuvaohjaaja Terence Malick jatko-opiskeli Harvardissa tavoittenaan väitellä Heideggerista aikana, jolloin ajattelijat oli tyystin tuntematon Harvardin oppituoille istujille.

Cavellin elämäntarinan taustana välkkyvät toinen maailmansota, rotuerottelun Yhdysvallat, ihmisoikeusliikkeen nousu 1960-luvulla, filosofian kielellinen käänne ja sen myötä tuntemus, ettei filosofialla ole enää paluuta entiseen, opiskelu ja toiminta Harvardin ja Berkeleyn akateemisissa ympäristöissä sekä juutalaisena amerikkalaisena kasvaminen. Cavell ei lataa näille ulottuvuuksille poliittisia merkityksiä. Cavellin filosofiakäsitteissä filosofia ei ota kantaa poliittisesti, vaan yrittää analysoida elämänmuodon perusteita. Hänen filosofiansa lähtee ihmiselämästä ja ihmisten kiinnittymisestä sanoihin.

Kiinnostavammaksi kirja käy syvätasollaan. Samalla kun kirjoittaa omaa elämäänsä, Cavell työstää kysymystä, miten omaa elämää kerrotaan, miten syvät henkilökohtaiset tuntemukset ja kokemukset ilmaistaan jaetulla kielellä. Cavellin tapa kertoa elä-

mänsä on kannanotto muodon tasolla. Hän merkitsee kirjan katkelmat niiden kirjoittamispäivän mukaan. Omien sanojensa mukaan hän ei halua luoda kuvaa, että elämästä voi kertoa suoraviivaisen narratiiviin. Vaikka omaelämäkerta on kronologinen, se poukkoilee moneen suuntaan ajassa, antautuu filosofiseen pohdintaan ja esittää lukijalleen kysymyksiä. Se on Cavellille tyypillinen strategia, jossa samalla kun kerrotaan, asetetaan lukijalle kysymys, mitä kertominen itse asiassa on.

Cavellin kirja hyödyntää hänen normaaleja kirjoittamisen manereitaan. Hänen pitkät lauseensa polveilevat ja eksyvät suluissa pohtimaan sivulauseissa esiinnostettuja asioita. Kuten Wittgenstein, myös Cavell esittää lukijalle jatkuvia kysymyksiä, joihin hän joskus palaa, joskus ei. Hänen omaelämäkertansa on samalla kertaa yritys kertoa itseään ja filosofoida omien kokemustensa pohjalta. Tämän takia Cavellin tekstillä on tapahtumiaan laajempaa mielenkiintoa. Se toiminee johdantona niille, jotka haluavat ymmärtää, miten ja miksi Cavell ajattelee. Ainakin kirja on hänen helppolukuisimpiaan.

KIRJA EKSYMISISTÄ JA NIIDEN MERKITYKSISTÄ

Cavellin mukaan kielen filosofia on niin yleisten väittämien tekemistä, että kuka tahansa kielen puhuja voisi myöntää asian olevan näin. Elämäkerrassaan Cavell pyrkiikin koskettelemaan nii-

tä asioita, jotka yhdistävät kaikkia. Vaihtoehdot ovat hänelle yleisten, kaikkia koskevien kokemusten kommunikointi ja niiden pohjalta teoretisointi, tai vain häntä koskettava, yksilöllinen ja partikulaarinen kokemus, jota on vaikea jakaa muille eikä resonoi jatkoajatuksia lukijoissaan. Cavell kokoaa kirjaansa minun lukukokemuksesani molempia – sekä yleisempiä huomioita että anekdootteja, jotka vaikkakin hauskoja, ovat yksityisiä, vailla syvempää merkitystä.

Onnistuessaan Cavell pystyy koskettelemaan oman ajattelunsa peruslähtökohtaa. Hänen mukaansa filosofia alkaa silloin, kun olemme eksyksissä, emme tiedä miten tässä tilanteessa suunnitetaan, kun emme ole perillä paikoista. Kertomalla omia kokemuksiaan ja umpikujiaan Cavell herättää lukijassakaan kysymyksen, eikö näissä kokemuksissa ole jotakin yleispätevää: eivätkö kaikki ole joskus samalla tapaa ymmällään elämänsä ja sanojensa edessä?

Cavellin mukaan juuri eksyksissä oleminen herättää halun filosofiaan. Mikäli lukija samaistuu Cavellin tuntemuksiin, on hän jo astunut ison askeleen kohti ajattelua, että eksyksissä oleminen – kokemus arjessa ja arjesta – on kutsu ajatteluun, asioiden näkemiseen uudesta näkökulmasta, ja tätä kautta kasvuun.

Tomi Kiilakoski
tutkija, Nuorisotutkimusseura
Oulu

Kasvatustieteilijät: Uskonto tarkastelun kohteeksi!

Juha Sihvola (2011). *Maailmankansalaisen uskonto*. Otava. 399 s.

VOIKO AJATTELEVA ihminen olla uskova ihminen? Käyttämällä omaa elämäänsä esimerkkinä Juha Sihvola vastaa kysymykseensä myöntävästi. Kirjassaan *Maailmankansalaisen uskonto* Sihvolan apologeettinen viesti kuuluu, että on olemassa uskonnollisuuden muotoja, jotka sopivat ajattelevalle ihmiselle. Kirjoittaja haluaa selvittää, että esityksen tavoite ei ole uskonnollinen julistus vaan keskustelu eri vakaumusten edustajien välillä.

Maailmankansalaisen uskonto on tärkeä yritys puhua kahdesta ajankohtaisesta teemasta maailmistuneesta maailmassa: uskonnosta ja kansalaisuudesta, ennen kaikkea niiden julkisesta roolista. Sihvola jatkaa teoksessaan *Maailmankansalaisen etiikka* (2004) tuttua määrittelyä maailmankansalaisuudesta, joka perustuu ihmisyyden eri puolien kunnioittamiseen ja kaikkien ihmisten ehdottomaan tasa-arvoon. Tuoreimmassa teoksessaan hän pääsee katsomuksellisten kysymysten käsittelyssä pitkälle, mutta lukukokemuksena uusin julkaisu ei taida ylittää edeltäjänsä veroiseksi.

Sihvola aloittaa hieman katalogimaisen teoksensa filosofisella pohdinnalla fiksun ihmisen mahdollisuuksista uskoa Jumalaan sekä uskon ja moraalien suhteen

selvittelyllä. Johdonnossa kirjoittaja onneksi toteaa lukijan alkuinnostuksen lässähdystä estäen, että tuhdin teoreettisiin kysymyksiin tottumaton voi lukea teosta myös muussa kuin esitysjärjestyksessä. Kirja sisältää kaikenkaikkiaan viisi lukua, joiden alla uskontokysymystä käsitellään sekä suomalaisesta että kansainvälisestä näkökulmasta.

”HUUTOMERKKI UMPISEKULAARIN KASVATUSTIETEEN MAAILMASSA”

Kirjoittaja marssittaa esiin useita esimerkkejä uskontoa koskettavista yhteiskunnallisista kysymyksistä. Monet näistä ovat aikaansa seuraavalle lukijalle tosin tuttuja, mutta mukana on kuitenkin suomalaisen mediatiedon ulkopuolelle jääneitä tapauksia sekä tunnettujen aiheiden taustojen syventelyä. Teosta voi pitää huutomerkkinä umpisekulaarissa kasvatustieteen maailmassa, jossa uskonnosta ei voida puhua vakavasti. Se että kasvatustieteen kontekstissa edelleen harrastetaan valikoivaa historiankerrontaa useiden kasvatukseen liittyvien käsitteiden suhteen on vakava osoitus itsekritiikin puuttumisesta sekä toisaalta kulttuuri- ja historia-tietoisuuden vähyydestä.

Kirjoittaja puhuu uskonnosta kriittisesti mutta kunnioittaen.

Kirjoittajalle rehellisyys on sitä, että ongelmat tuodaan esille, mutta myös se, mihin hyvään uskonto on pystynyt. Kirjoittaja pyrkii välittämään aidosti sitä, mikä on uskonnon perimmäinen viesti – seikka joka hukkuu helposti asenteellisen ja uskontofobiasen median kynissä. Sihvolan tyyli käsitellä aihetta edustaakin itse moniarvoisen demokraattisen keskustelun ihannetta. Teksti on kiihкотonta, vaikka rumat asiat todetaan rumiksi ja kannanottoja tehdään reippaasti. Tunnetulla filosoofilla on taito kirjoittaa suurelle yleisölle kepeällä tavalla; kieli kantaa kevyeksi raskaatkin käsitteelliset kysymykset.

Sihvola tulee luoneeksi hyvin tietynlaisen kuvan hyväksyttävästä uskonnollisuudesta, joka voisi sopia sivistyneelle ihmiselle. Hajutoman, mauttoman, sisällöltään siloitellun uskonnonko? voisi kysyä. Hän kytkee erilaisten katso-musryhmien toiminnan kehityksen ihanteeksi rawsilaisen poliittisen liberalismien perinteen, joka suhtautuu kuitenkin positiivisesti uskontojen kontribuution yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Sihvola ruoskii patrioottisen, konservatiivisen, ehdottomuuksiin ja kirjaimelliseen tradition tulkintaan perustuvan uskonnollisuuden jos ei aivan Rawlsin ”järjettömiin” katsomuksiin,



niin ainakin moniarvoisen diskursusin marginaaliin. Paikoin Sihvola äityy vallan runolliseksi välittäessään kirjansa perusviestiä: ”Ajattelevan ihmisen uskonto on ilon ja ihmetelyn mutta myös kuolevaisen elämään olennaisesti kuuluvan kauhun uskontoa.” (s. 86)

Kirja sisältää aimo annoksen aate- ja kirkkohistoriaa. Filosofin teologinen viitseliäisyys ja harrastuneisuus on ilahduttavaa. Paneutuminen teologisiin taustoihin antaa kirjoittajalle uskottavuutta puhua tämän päivän maailmankansalaisuuden uskonnollisista kiinnikkeistä.

SUVAITSEVAISUUS LÄNSIMAI- SESSA AATEHISTORIASSA

Sihvola pitää kiinni parjatun suvaitsevaisuuden käsitteen hyödyllisyydestä. Suvaitsevaisuus ei Sihvolan mukaan ole hyväksymistä muttei myöskään torjumista. Hän näkee vaivaa käsitteen määrittelyssä, sillä koko suvaitsevaisuutta käsittelevä luku on vaikuttava kaval-kadi länsimaista aatehistoriaa. Tällä hän haluaa osoittaa jatkumon, joka uskonnollisen suvaitsevaisuuden kannattamisen historiassa on vallinnut. Tämä onkin ristiriitojen ajan kyllästävässä maailmassa kunnioitettava tehtävä.

On tahdikasta (ja harvinaista!), että kirjoittaja purkaa lukijalle auki oman kantansa ja sitoumuksensa uskontoon heti johdannossa. Omaelämäkerrallisen narraation myötä teosta on huomattavasti

helpompi tulkita ja arvioida, eikä se suinkaan vähennä sen ”uskottavuutta”; päinvastoin, se vahvistaa kirjoittajan viestiä. Paikka paikoin se tosin luo uskontojen suhteen valistuneelle lukijalle tunteen ”sihvolalaisuudesta” pakottaen jättämään hänen subjektiiviseksi arviokseen tietyt luokittelut esimerkiksi suomalaisten uskonnollisten ryhmien kuulumisesta fundamentalistisiin liikkeisiin.

USKONNON KIELI HYLKII RATIONAALISTA

Sihvola toistaa kirjassaan ajatusta uskonnon kielestä, joka ei ole aukaistavissa rationaalille järjen kielelle vaan uskonnolliselle kielelle on tyypillistä ilmausten epäsuoruus, vihjailevuus, symbolisuus. Uskon kieltä ei voi lähestyä reilulla tavalla erilaisesta kielijärjestyksestä käsin; vaatimus kaiken todellisuutta käsittelevän kääntämisestä sekulaarille kielelle ei ole reilua eikä sekulaarin kielen rajat ole maailman rajat. Tämä ”toinen kieli” voi mutkikkudestaan huolimatta olla kieli, joka kertoo olemassaolon merkityksestä enemmän kuin mikään muu. Länsimaisen maallistuneen perinteen edustajana on hyvä ainakin tiedostaa se, että on miljoonia ihmisiä, joille uskonnon kieli on yhtä todellista kuin sekulaari kieli. Uskonnollisen kielen epäsuoruudessa on kiehtovuutensa sekä tietysti ongelmansa; on tilanteita, joissa on vaarallista ratkoa yhteis-

kunnallisia kysymyksiä tuhansia vuosia vanhojen tekstien kirjaimellisten tulkintojen avulla.

Pidän *Maailmankansalaisen uskontoa* varsin kelpona ajattelun ainesten antajana kasvatustieteilijöille, joiden edustama tieteenala uskontosokeassa paradigmassaan ei ole vielä havahtunut ottamaan tosissaan uskonnon tarkastelua. Sihvolan teoksessa on oivaa materiaalia lähteä rehellisesti purkamaan katsomuksellisten kysymysten ilmenemistä yhteiskunnan kasvatusinstituutioissa. Filosofin kiteyttää kirjan loppulehdillä kysymyksen, joka on ikuisesti ajankohtainen kasvatuksen kysymyksen parissa askaroiville:

”Koska ihmisillä on potentiaalia yhtäältä vihaan ja väkivaltaan mutta toisaalta myös kunnioitukseen ja yhteistyöhön erilaisten kesken, olennainen kysymys on, suosivatko kasvatuksen ja kulttuurin instituutiot autoritaarisuutta, lauma- ja heimohenkeä, julmuutta ja nöyryyttämistä vai itsenäistä ja kriittistä ajattelua, suvaitsevaa tietoisuutta kulttuurien ja vakuumusten eroista sekä eläytymiskykyä toisen asemaan ja myötätuntoa ihmisen heikkoutta ja haavoituvuutta kohtaan.” (s. 364–365)

Saila Poulter

*KM, tutkija, uskonnon didaktiikan
yliopisto-opettaja*

Helsingin yliopisto

Väliotsikot toimituksen

Matkaopas teoreettiseen ja filosofiseen kasvatustutkimukseen

Katariina Holma ja Kaisu Mälkki (toim. 2011): Tutkimusmatkalla: Metodologia, teoria ja filosofia kasvatustutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus. 210 sivua.

TUTKIMUSMATKALLA -kirja on tarkoitettu teoreettisen ja filosofisen kasvatustutkimuksen metodologisia ja tieteenfilosofisia kysymyksiä tarkastelevaksi oppikirjaksi. Lukijaa luotsataan tutkimusmatkalle kolmen osakokonaisuuden kautta. Ensimmäisessä kokonaisuudessa tarkastellaan kasvatustieteellisen tutkimuksen yleisiä metodologian ja tieteenfilosofiaan liittyviä kysymyksiä. Toisessa osassa esitellään tutkimusesimerkkejä käsitteiden, argumenttien ja ajatuskokonaisuuksien tutkimusprosesseista. Kolmannessa osassa on esimerkkejä filosofisten, teoreettisten ja empiiristen näkökulmien yhdistämisistä. Kirjan kokoavat loppusanat on laatinut Pauli Siljander. Teoksessa siis kaksi kolmasosaa artikkeleista pyrkii kuvailun kautta havainnollistamaan tutkimusprosesseja, minkä lisäksi sekä teoksen alkuun että loppuun on liitetty koavampia katsauksia. Rakenne tulee ymmärretyksi oppikirjan ja opiskelijalähtöisyyden näkökulmasta. Suomenkielistä metodikirjallisuutta alueelta on vähän, joten markkinat teokselle ovat olemassa.

KARTANLUKUOHJEITA

Teoksen ensimmäisen kokonaisuuden (Juha Varto, Eetu Pikka-

rainen, Jouni Peltonen) ja loppuluvun (Pauli Siljander) metodologiset yleiskatsaukset käsittelevät kasvatustutkimuksen yleistä olemusta, tutkimustrendejä ja niissä tapahtuneita muutoksia sekä teoreettis-filosofisen kasvatustutkimuksen ominaispiirteitä.

Kirjan aloittaa *Varton* opiskelijalukijaa orientoiva yleiskatsaus metodologisiin kysymyksiin. Artikkelit on teoksen käytännölläheisimpiä ja selkokielisimpiä, mistä huolimatta monien käsiteltävien asioiden merkityksen oivaltaminen tapahtunee parhaiten kun lukijalla on jo omakohtaista kokemusta tutkimuksen tekemisestä. Esimerkiksi gradunsa empiirisen osan ja analyysiensä toteutusta vasta suunnitteleva opiskelija ei ehkä tavoita mitä tarkoittaa käytännössä, että ”*aineisto on vahvempi kuin menetelmä*” – tai päinvastoin. Varto ohjaa opiskelijaa erottamaan toisistaan tieteenfilosofisen ja konkreettisen empiirisen tutkimuksen. Kirjoittaja muistuttaa, että filosofinen kirjallisuus liittyy enemmänkin yleissivistykseen eikä anna suoraa vastausta empiirille tutkimukselle.

Kirjan metodologisissa yleiskatsauksissa sivutaan toistuvasti tieteellisen tutkimuksen lähtö-

kohtia ja tavoitteita keskustellen esimerkiksi tieteellisen tiedon, tieteen ja tutkimustoiminnan välisiä suhteita ja vaikkapa havainnollistamalla teorian käsitteen tulkinnan monimuotoisuutta. Luonnollisesti toisteinen teema artikkeleissa on myös tieteenfilosofian keskeisten käsitteiden tarkastelu eri tasoilla ja eri näkökulmista, jolloin yleisempi historiallis-teoreettis-filosofinen keskustelu linkittyy konkreettisiin tutkimusprosessikuvauksiin. Esimerkiksi Siljander nostaa loppuluvussa kasvatustutkimuksen metodologiset ja tieteenfilosofiset kysymykset historiallis-kulttuurilliseen viitekehykseen. Hän avaa laajempaa keskustelua erityisesti konstruktivistisista epistemologioista, kohdeteoreettisesta pluralismista ja päättyy keskustelemaan kasvatustutkimuksen teoriavajeesta ja pohtimaan kasvatustutkimuksen diversiteettiä integroivia näkökulmia. Lukija voi jälkiviisaasti hakea linkkejä kirjan muihin artikkeleihin.

Itse pidin ensimmäisen kokonaisuuden tekstejä ja lopun kokoaavaa artikkelia teoksen antoisimpina osuuksina. Tekstit ovat näennäisen jutustelevia, mutta niissä kussakin on runsaasti opiskelijalle hyödyllisiä ja keskeisiä kannanottoja, ei ehkä erityisesti teoreettis-



filosofisen tutkimukseen, vaan tutkimuksen tekemiseen yleensä.

MATKAILIJA MAASTOSSA

Toisen kokonaisuuden artikkeleissa (Ulla Solasaari, Kirsi Marja Saurén, Heidi Hyytinen ja Susanna Hannus) kuvataan erityisesti valitun metodin soveltamista ja kuvataan analyysiprosesseja. Analyysiesimerkit liittyvät hermeneuttisesti painottuneeseen filosofiseen analyysiin, systemaattiseen analyysiin sekä argumentaatioanalyysiin. Yleensä lukija saa tietoa tutkimusprosessista tutkimusraportin muodossa, jolloin korostuu se, että tutkimusraportti on jälkikäteen tehty looginen rekonstruktio itse tutkimusprosessista. Kaikkiin luonnollisiin tutkimusprosesseihin sisältyy kuitenkin paljon epäjatkuvuutta ja ennakoimattomuutta (vaiheita, muutoksia, yllätyksiä, käännteitä, tarkennuksia, täsmennyksiä, jne.). Artikkelit kuvaavat virkistävästi kokijansa äänellä näitä epäjatkuvuuksia ja niiden ratkaisurytyksiä. Omakohtaiset kuvaukset tutkimusaiheen valinnasta ja rajautumisesta avaavat lukijalle näkökulman yleensä näkymättömäksi jääviin tutkimuksen tekemisen vaiheisiin. Onhan aiheenvalinta yksi haastavimmista ja tuskastuttavimmista vaiheista tutkimuksen tekemisessä. Omakohtaisten tutkimusprosessikuvauksen yhteyteen on sisällytetty mukavasti myös metodologista ja metodista perustietoa ja ohjeistusta.

Kolmannen kokonaisuuden

artikkeleissa (Katariina Holma, Kaisu Mälkki, Anniina Leiviskä ja Aini Oravakangas) tavoitteena on kuvata filosofin tai teoreetikon ajattelun tutkimista. Siinä missä edellisessä kokonaisuudessa painottui analyysimenetelmien toteuttamisen kuvaus näissä artikkeleissa kuvataan kohdettaan varten räätälöityjä tutkimusprosesseja esimerkkeinä filosofinen kasvatus-tutkimus, teorian rekonstruktio, teorian kehittäminen ja käsitteen tutkimus. Kuvaukset ovat konkreettisuudessaan valaisevia ja innostavia. Esimerkiksi Holma kuvaa tutkimusesimerkissään antoisasti tutkijan yllättävää oivallusta filosofisessa keskustelussa havaitsemaan tieteenfilosofisesta realismista ja konstruktivismista ristiriidasta, havainnollistaa ja dokumentoi ristiriitaa sekä tutkimuskysymyksenä muotoutumista tämän havainnon pohjalta.

PÄÄSTIINKÖ PERILLE?

Opettamisen, kuin myös oppikirjan, perusongelma on kuinka yhdistää teoriaa ja käytäntöä. Tämänkin teoksen yhteydessä joutuu pohtimaan sitä miten yleinen metodologinen keskustelu ja yksittäiset tapauskuvaukset palvelevat ymmärryksen rakentumista. Ensilukemalla teos vaikuttaa hiukan sisäänlämpiävältä.

Sisäänlämpiävyys liittyy osaltaan siihen, että lukijan täytyy lukiessaan muistaa teoksen rajatut näkökulmat. Yleisten metodikirjojen joukossa teoreettisen ja filosofisen

tutkimuksen, ja erityisesti kasvatus-tutkimuksen, metodikirja on harvinaisuus. Pienenä nyanssina voi todeta, että yleisten metodikirjojen runsaan tarjonnan keskellä jotkut pienehkötkin harvinaiset tekstit nousevat arvoonsa. Tällainen esimerkki on Juhani Jussilan, Kaisu Montosen ja Kari E. Nurmen artikkeli systemaattisesta analyysistä vuodelta 1989, johon runsaasti viitataan tässäkin teoksessa.

Teos haastaa monin tavoin lukijaa myös itse pohtimaan ja jäsentämään ilmiöitä kirjoittajien keskinäisten synergioiden avulla. Yleinen metodologinen ja tieteenfilosofinen keskustelu teoksessa tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia syventää näkemyksiä ilmiöistä, eritellä niitä ja tehdä omia synteesejä. Oppikirjaluonteiden huomioiden synergioiden tunnistettavuutta olisi voinut lisätä korostamalla intertekstuaalisuutta ja näin artikkeleiden keskinäistä keskusteleavuutta.

Tarkemmin teosta ja tekstejä analysoiden teoksesta löytyy moninaisia kerroksia ja mahdollisuuksia erilaisten teemojen käsittelyyn. Ongelmaksi saattaa muodostua paikoitellen ymmärrettävyys sekä lukijalta vaadittavien taustatietojen ja omatoimisen työstämisen laatu. Niinpä teos sopisi hyvin oheislukemistoksi seminaariin tai luentosarjaan, jossa voidaan tarkastella syvällisemmin ja vuorovaikutteisesti valikoituja kysymyksiä.

Merja Ikonen-Varila

BLUEMINK JOHANNA (2011).

Virtuaalipeliympäristö strategisesti tehokkaan yhteistyön harjoittajana

Yhteisölliselle oppimiselle keskeistä sosiaalista vuorovaikutusta voidaan tukea erilaisten teknologisten sovellusten kautta. Tekstipohjaiset oppimisympäristöt ovat saaneet seurakseen virtuaaliset peliympäristöt, joiden kautta voidaan myös oppia sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja eikä keskittyä pelkästään asiasisältöihin kuten arjen työssä teemme. Pelaamisen avulla osallistujat saavat aktiivisen toimijuuden

ja yhdessä oppimisen kokemuksia sekä mahdollisuuden harjoitella strategisesti tehokasta yhteistoimintaa. Nämä ovat jokaiselle tärkeitä taitoja, joihin on tähän mennessä kiinnitetty vain vähän huomiota ajatellen ihmisten oppivan ne automaattisesti teemmällä työtä yhdessä.

Aikuiskasvatus 31(4), 267–274

BLUEMINK JOHANNA (2011).

Virtual Gaming Environment as a Way to Practise Strategically Effective Collaboration

Social interaction, a key element in collaborative learning, can be facilitated through different technological applications. Alongside text-based learning environments there are now also virtual gaming environments, through which it is possible to learn social interaction skills without concentrating solely on subject matter, as we do in our everyday work. Gaming provides experiences of active agency and collaborative learning as well as an opportunity to

jointly practise strategically effective collaboration. These skills, important for everybody, have so far attracted little attention considering the fact that people learn them automatically by collaborating.

Aikuiskasvatus 31(4), 267–274

HIRSTO LAURA & LÖYTÖNEN TEIJA (2011).

Kehittämisen kolmas tila? Yliopisto-opetus kehittämisen kohteena

Artikkelissa tarkastellaan yliopisto-opetuksen kehittämisen paradigmaattisia lähtökohtia, ja kysytään, mihin yliopisto-opetuksen kehittäminen perustuu. Kenen palveluksessa yliopisto-opetuksen kehittäjät itse asiassa toimivat: opiskelijoiden, yliopisto-opettajien, yliopistojen, korkeakoulutuksen, elinkeinoelämän vai kaikkien ja mitä tästä kaikesta seuraa? Vaikka yliopistoissa tapahtuu monenlaista kehittämistä, artikkelissa keskitytään opetuksen kehittämisen problematiikkaan, tarkastellen sitä erityisesti yliopisto-opettajien pedagogisen koulutuksen näkökulmasta. Sen sijaan, että yliopistopedagogisen koulutuksen lähtökohdat ankkuroidaan kansallisiin tai kansainvälisiin agendoihin, yliopistojen strategisiin

ja/tai poliittisiin päämääriin ehdotamme, että sitä lähestytään Ronald Barnettin (2004) tuntemattoman tulevaisuuden koulutukselle asettamien haasteiden kautta. Yksi keskeinen elementti artikkelissa on kysymys tutkimusperustaisuudesta ja miten se toteutuu yliopisto-opettajien koulutuksessa. Yksi mahdollisuus tutkimusperustaisuuden toteuttamiseen on ns. ”kolmas tila”, jossa erilaiset näkökulmien kautta on mahdollista yhdessä luoda uutta tietoa yliopisto-opettajana toimimiseen yhä monimutkaisemmassa nyky-yliopistossa.

Aikuiskasvatus 31(4), 255–266

HIRSTO LAURA & LÖYTÖNEN TEIJA (2011).

The Third State of Development? University Teaching as Object of Development

The article examines the pragmatic starting points for the development of university teaching and asks what the development of university teaching is based on. Who do developers of university education serve: students, university teachers, universities, higher education, business and industry, or all of them? Although universities are being developed in many ways, the article is mainly concerned with the problems of how to develop teaching, approaching the question from the point of view of the pedagogical training of university teachers. Instead of anchoring training in university pedagogics in national and international agendas, and the strategic and/or

political goals of universities, the article suggests approaching the issue from the viewpoint of the challenges presented to education by Ronald Barnett's (2004) unknown future. One of the key questions that the article asks is if and to what extent the training of university teachers is based on research. One way to base the training of university teachers on research is the so-called “third state” where multiple viewpoints facilitate the collaborative creation of new knowledge on being a university teacher in an increasingly complex modern university.

Aikuiskasvatus 31(4), 255–266

RAAMI ASTA & MIELONEN SAMU (2011).

Kokemuksia intuitiovalmennuksesta

Intuition implisiittisestä oppimisesta kohti tietoista kehittämistä

Intuitio on tärkeä ja erottamaton osa arki ajattelua ja uuden tiedon syntyä. Intuitiivinen ajattelu antaa tietyissä olosuhteissa tietoista päättelyä parempia tuloksia. Tällä hetkellä tietoiset opetusmenetelmät painottuvat pitkälti tietoisesta ja tunnetun tiedon prosessointiin, eikä intuitiivista ajattelua opeteta yhtä tietoisesti. Artikkelissa kuvaamme kokemuksiamme intuition tietoisesta kehittämisestä ja havainnois- tamme intuitiota käyttävien asiantuntijoiden haas- tattelusta. Sivuaamme myös intuition kirjallisuutta

ja tietokäytäntöjä, pyrkien kuvaamaan intuition ope- tuksen haasteita. Esitämme, että intuition aktiivisessa hyödyntämisessä voi kehittyä ja tätä kehittämistä voi tukea tietoisilla opetusharjoitteilla.

Avainsanat: Intuitio, design, valmennus, opetuksen kehittäminen

Aikuiskasvatus 31(4), 244–254

RAAMI ASTA & MIELONEN SAMU (2011).

Experiences of Intuition Training

From Implicit Learning of Intuition toward Its Conscious Development

Intuition is an essential and integral part of everyday thinking and the birth of new knowledge. In certain conditions, intuitive thinking leads to better results than rational reasoning. At the moment teaching methods largely focus on the processing of conscious information, whereas intuitive thinking is taught less consciously. The authors of the article describe their experiences of developing intuition and share their observations based on their interviews with experts using intuition. They also touch on intuition litera-

ture and knowledge practices with an aim to describe the challenges of teaching intuition. The authors suggest that it is possible to develop one's skills in the active use of intuition and that this development can be supported through conscious exercises.

Keywords: intuition, design, training, development of teaching, adult education

Aikuiskasvatus 31(4), 244–254

MARTINSUO MIIA (2011).

Työnohjaus projektimaisessa työssä

Projektimaisella työllä tarkoitetaan tilapäisiin tehtäviin ja organisoitumiseen liittyvää päämääräsuuntautunutta työtä. Työnohjausta on perinteisesti käsitelty ympäristöissä, joissa organisaation ja töiden perustehtävä on suhteellisen vakaa. Moderni työelämä on tuonut projektimaisuuden osaksi lähes kaikkien organisaatioiden arkipäivää ja muuttanut samalla organisaatioiden ja yksilöiden perustehtävän dynaamisemmaksi ja vaikeasti määriteltäväksi. Tässä artikkelissa pohdin, millä tavoin projektimaisesta työstä voidaan tukea työnohjauksen keinoin. Eri-tyisesti nostan esille tarpeen ymmärtää tilapäiseen projektitoimintaan liittyviä akuutteja, epävarmoja työn ilmiöitä tavoitesuuntautuneisuuden lisäksi ja

kehittää siihen projektiohjausta täydentäviä työnohjauksellisia ratkaisuja. Keskeisenä tuloksena ehdotan projektimaisen työn tilanteen selkeää määrittelyä ohjaustarpeen ymmärtämiseksi, eri ohjaustapojen ja -tahojen tarkoituksenmukaista käyttöä eri tilanteiden ohjaustarpeissa ja projektimaisen työn oman apuvälineistön valjastamista työnohjauksen tarpeisiin. Artikkelini nostaa esille mahdollisuuden jakaa moninaiset työnohjaustehtävät projektin olemassa olevien tukitahojen ja ammattimaisten työnohjaajien kesken ja esittää joitakin ideoita nimenomaan projektimaisen työn työnohjaukseen soveltuvista toteutustavoista.

Aikuiskasvatus 31(4), 275–284

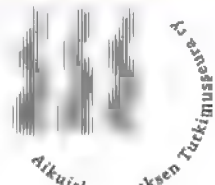
MARTINSUO MIIA (2011).

Coaching in Project-based work

Project-based work refers to goal-oriented work related to temporary tasks and organisation. Coaching has traditionally been discussed in environments where the core function of the organisation and work is relatively stable. In modern working life project-based work is part of daily life in almost all organisations and simultaneously the core function of organisations and individuals have become more dynamic and more difficult to define. The author of the article discusses how project-based work can be supported through coaching, emphasising the need to understand acute, supplementary coaching solutions relating to temporary project work. The author's key suggestion is to clearly define the situation of

project-based work in order to understand the need for coaching, to use different coaching methods and coaching providers appropriately in different coaching situations, and to harness project-based work's own support resources to assist coaching. The article discusses the possibility of sharing responsibility for coaching between the existing project support providers and professional coaching providers, and puts forward some ideas about implementation methods especially suited to coaching in project-based work.

Aikuiskasvatus 31(4), 275–284



Aikuiskasvatus marginaaleissa ja rajapinnoilla

Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen 16.2.–17.2.2012 Helsingissä

Tutkijatapaaminen pidetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa teemalla Aikuiskasvatuksen marginaalit ja rajapinnat. Pääpuhujana, professori **Leena Koski** Itä-Suomen yliopistosta kysyy: "Jos tässä on marginaali niin missä on keskus?"

Aikuiskasvatus ei ole yksi, vaan monta ja moninaista. Aikuiskasvatus on kerta toisensa jälkeen löytänyt itsensä erilaisista marginaaleista ja rajapinnoilta tieteen ja tutkimuksen hierarkioissa. Marginaalit ja rajapinnat ovat aikuiskasvatuksen tutkijoille uuden tiedon, luovuuden, inspiraation ja kriittisen tutkimuksen lähteitä. On aika tuoda marginaalit ja rajapinnat keskusteluun ja näyttää, kuinka niissä syntyy liikettä, vastarintaa ja voimaa, joka voi mahdollistaa uudenlaista tietoa, yhteisöllisyyttä ja tutkimuksellista vuoropuhelua.

Tutkijatapaamiseen ovat lämpimästi tervetulleita aikuiskasvatuksesta kiinnostuneet tutkijat, opiskelijat, aikuiskasvatuksen asiantuntijat ja kehittäjät sekä politiikan tekijät ja yhteisöt.

Ilmoittautuminen on käynnissä Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran verkkosivuilla

www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi.

JÄRJESTELYTOIMIKUNTA

Hanna Toiviainen, Kristiina Brunila, Ulpukka Isopahkala-Bouret ja Mikko Lehtonen sekä tutkijatapaamisen koordinaattori Kaisa Lehtonen

Lisätietoja: aikuiskasvatuksen-tutkijatapaaminen@helsinki.fi.

Aikuiskasvatuksen Tutkijatapaamisen järjestää Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, joka kehittää toiminnallaan alan tieteellistä tutkimusta kansallisesti ja kansainvälisesti, toimittaa ja julkaisee tutkimukseen perustuvia julkaisuja ja osallistuu tiede- ja koulutuspoliittiseen keskusteluun. Aikuiskasvatustieteellisten korkeakoulututkimusten ja aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen arvostuksen kohottaminen on yksi seuran tehtävistä, ja se on myös Aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisen perustana. Tutkijatapaaminen on aikuiskasvatuksen tärkein foorumi.

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ATS ry.

Dispositiopyyntö

Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja Marginaalin voima!

Mitä ja miten marginalisoidaan, mikä marginalisoi, miten jostakin asiasta/ryhmästä tulee marginaalinen ja miten eriarvoistavia prosesseja voidaan ylittää? Miten aikuiskasvatustutkimus valottaa marginaaleja ja marginalisoitumista ilmiönä? Mitkä ovat tutkijana sinun marginaalisit?

Vuonna 2013 ilmestyvän vuosikirjan toimittajat ovat tutkijatohtorit *Kristiina Brunila* ja *Ulpukka Isopahkala-Bouret* Helsingin yliopistosta. Vuosikirjan artikkelit ovat tieteellisiä ja ne käyvät läpi blind review -arvioinnin. Mikäli tunnistat teeman koskevan juuri sinua, kirjoita vuoden 2011 loppuun mennessä enintään liuskan mittainen dispositio tarjoamastasi aiheesta. Dispositioiden perustalta vuosikirjan toimituskunta tekee tammikuussa päätöksen siitä, keiltä artikkeli pyydetään. Pyydetyn artikkelin tulee olla valmis toukokuun 2012 loppuun mennessä.

Lisätietoja ja disposition lähetys: anneli.kajanto@kvs.fi sekä kristiina.brunila@helsinki.fi ja ulpukka.isopahkala@helsinki.fi

Asiaa ja elämyksiä.



Minna Eväsoja (toim.)
Itämainen estetiikka



Maria Joutsenvirta ym. (toim.)
Vastuullinen liiketoiminta kansainvälisessä maailmassa



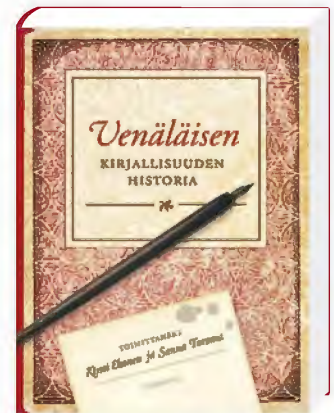
Pasi Mäenpää
Helsinki takaisin jaloilleen
Askelia toimivampaan kaupunkiin



Jorma Keskitalo
Ihmiskunnan energiakriisi



Jouni Järvinen & Jouko Lindstedt (toim.)
Itä-Eurooppa matkalla länteen



Kirsti Ekonen ja Sanna Turoma (toim.)
Venäläisen kirjallisuuden historia



Jari Niemelä ym. (toim.)
Ihminen ja ympäristö

Millainen on tulevaisuutemme? *Ihminen ja ympäristö* -teos antaa välineitä ihmisen ja hänen ympäristönsä suhteen ymmärtämiseen. Se kertoo myös vaikuttamisen monista mahdollisuuksista. Lapsena kehittyvä luontosuhde on monessa mielessä korvaamaton. Tulevaisuuteemme vaikuttavia päätöksiä tehdään myös kotona, työpaikoilla ja vaaliurnilla. Teoksen lähtökohtana on ihminen, sillä ihminen ja hänen päätöksensä vaikuttavat läpäisevästi kaikkiin maailman ekosysteemeihin.





.3511



KANSANVALISTUSSEURA
www.kansanvalistusseura.fi



Seppo Niemelä

SIVISTYMINEN
Sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka
pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa

Aate- ja käsitehistoriallinen väitöskirja tarkastelee pohjoismaisen kansansivistyksen traditiota ja sivistystyön merkitystä. Se luo pohjan keskustelulle vapaan sivistystyön kehittämisen, arvioimisen ja rahoittamisen painopisteistä. Kirjoittaja paneutuu myös moniin ajankohtaisiin ongelmiin, kuten monikulttuurisuuteen ja eriarvoisuuteen.

2011, ISBN 978-951-9140-58-2, 303 sivua, 32 €



Arto Jauhiainen ja Risto Rinne (toim.)

AIKUISKASVATUS JA
DEMOKRATIAN HAASTE

Kirjassa aikuiskasvatusta tarkastellaan historiallisesta ja yhteiskuntapoliittisesta näkökulmasta. Kriittiset puheenvuorot muodostavat monitieteisen kokonaisuuden, jossa aikuiskasvatusta tarkastellaan osana muuttuvaa yhteiskuntaa. Kirja soveltuu kurssikirjaksi kasvatus-, yhteiskunta- ja historiatieteiden opintoihin sekä aikuiskasvatuksen asiantuntijoiden koulutukseen.

2011, ISBN 978-951-9140-55-1, 269 sivua, 35 €

Tilaukset: www.kansanvalistusseura.fi/kauppa