

## Mitä tänään koulussa opit?

Anna Veijola

*Lectio praecursoria väitöskirjaan Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa – Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista Jyväskylän yliopistossa 5.10.2013.*

Mitä tänään koulussa opit poika pellavapäinen? Mitä tänään maailmasta koit, tytär silkkihapsinen? Näin kyseli Pelle Miljoona melkein 30 vuotta sitten. Vastauksena tähän kysymykseen kerrotaan, kuinka maailmassa on epäoikeudenmukaisesti jaettuna ruoka ja toimeentulo, kuinka valtakunnat käyvät toistensa kanssa sotia, miten ympäri maailmaa lapset ovat kodittomia ja ihminen tuhoaa itse oman elinympäristönsä. Kysymys siitä, mitä koulussa opitaan, on edelleenkin ajankohtainen ja ajankohtaisuutta lisää se, että koulujen opetussuunnitelmia ollaan muokkaamassa uuteen uskoon. Niin tärkeitä kuin Pelle Miljoonan sanoituksessaan nostamat asiat ovatkin, haluaisin kiinnittää huomion yhteen seikkaan. Pellen laulun koululainen oppi tietopohjaisia asioita, ei taitoja, joiden avulla muokata maailmaansa. Entäpä jos hän olisikin oppinut tuskallisen tietoisuuden lisäksi vaikuttamisen keinoja, joilla olisi voinut lähteä muuttamaan asioita toiseen suuntaan? Olisiko meidän maailmamme nyt 30 vuotta kappaleen ilmestymisen jälkeen erilainen?

Tämä puhe voidaan kuitata idealistisena haihatteluna ja sitä se tietysti onkin. Mutta nähdäkseni tähän esimerkkiin sisältyy yksi varsin keskeinen ulottuvuus, jonka ympärillä on käyty viimeisten vuosikymmenien ajan keskustelua kouluopetuksen ja myös historianopetuksen saralla. Mitä nuorison tulee tietää? Entä mitä sen tulisi taitaa? Millaisia ovat ne tiedot ja taidot, joita nykyaikaisessa tieto- ja palveluyhteiskunnassa tarvitaan?

Jos kysymystä ”Mitä nuorison tulisi tietää?” käsitellään historia oppiaineen kautta, on selvää, että eri aikoina tähän kysymykseen on annettu erilaisia vastauksia. 1970-luvulta lähtien Isossa-Britanniassa sekä Pohjois-Amerikassa on käyty keskustelua siitä, mitä tapahtuu, jos tietyt asiasisällöt jäävät pois opetuksesta. Sisältöihin painottunutta keskustelua kuvaa hyvin se, kuinka 1980-luvulla Ronald Reagan pelkäsi, että vieraisiin kulttuureihin tutustuminen johtaa siihen, etteivät amerikkalaiset nuoret tunne enää oloaan kotoiseksi omassa maassaan. Margaret Thatcher puolestaan haikaili isänmaan loistokkaiden kohtalonhetkien ja suurten poikien perään. Saksassa Helmut Kohl näki, ettei Saksan lähihistorian ikäviä asioita tule opettaa, sillä ne saattaisivat horjuttaa nuorten saksalaisten tulevaisuudenuskoa. (Ahonen 2002, 71.)

Suomesta löydämme tuoreemmankin esimerkin: kahden vuoden takaisen Perussuomalaisten eduskuntavaaliohjelman, jossa historianopetuksesta linjataan seuraavaa:

*Historiantunneilla on korostettava suomalaista ihmettä, kuinka köyhästä ja syrjäisestä maasta nousi koko maailman tunnustama edistyksen ja vaurauden kansakunta – vieläpä ilman suuria luonnonrikkauksia. On myös tuotava esiin, kuinka tärkeää itsenäisyys on ollut suomalaiselle menestystarinalle, ja kuinka se onnistuttiin säilyttämään sodissa, joista selviytyminen oli sekin jo yksistään ihmeellistä. Ilman itsenäisyyttä kansakunta ei saa itse pitää oman työnsä tuloksia. Ilman itsenäisyyttä kulttuurin, yhteiskunnan, omaleimaisen sivistyk-*

*sen kuin materiaalisen hyvinvoinnin kehittäminen on muissa kuin omissa kässissä. (Suomalaisille sopivin 2011, 9.)*

Leimallista historianopetuksesta käydylle keskustelulle on ollut sen pyöriminen sisältöjen ympärillä. Kautta aikojen nuorisoa on syytetty historiallisen tiedon puutteista ja varoiteltu, että menneisyyden huomiotta jättäminen johtaa menneisyyden virheiden toistamiseen. Kun keskustelua on käyty sisällöistä, on puhuttu siitä, mitkä tapahtumat, ihmiset ja kansakunnat ovat perustietoa, jotka jokaisen oppilaan tulisi tietää. (Esim. Granatstein 1998; Wineburg 2001, xiii.) Usein, kuten 1980-luvun konservatiivijohtajien tai 2010-luvun perussuomalaisien esimerkit osoittavat, on kyse myös oman kansakunnan korostamisesta, siis nationalistisista. Keskustelu on osunut hyvin yhteen sen kanssa, mikä on ihmisten arkikäsitys historiasta. Monien muistoja kouluhistoriasta leimaa vuosilukujen ja nimien osaaminen, ja historia nähdään oppiaineena, jossa on käytävä läpi suuri määrä asiaa ja painettava se mieleensä. Historiaa parhaiten osaava on ollut se, joka muista asioita eniten. (Virta 2002, 38–39.)

Maailma on kuitenkin muuttunut, eikä nykymaailmassa mikään ole niin varmaa kuin muutos. Tiedon nopea uusiutuminen ja helppo saatavuus sekä kohdattavien ongelmien monisäikeisyys on johtanut siihen, että tiedon kanssa työskentelystä, ei sen muistamisesta, on tullut entistä olennaisempaa. (Esim. Virta 2002, 39–40.) Oppiaineena historia on enemmän kuin omiaan opettamaan tällaista tiedon kanssa työskentelyä. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että ensin ymmärretään historiallisen tiedon tulkitseva luonne.

Usein menneisyyden ja historian välillä luodaan jako. Tällöin historia nähdään tulkinaksi menneestä, jota ei sellaisenaan voida tavoittaa. Monesti historia nähdään tieteenä, ammattimaisena toimintana, kun taas ihmisten mielikuvat historian tapahtumista koetaan enemmänkin tunteenomaisiksi ja subjektiivisiksi näkökulmiksi menneisyyteen. Täytyy kuitenkin muistaa, että myös ammattimainen historia on aina oman aikakautensa tuote ja historiantutkijakin loppujen lopuksi vain ihminen. Samoin kuin maallikkojen muistoja, myös historiantutkijoiden työtä värittävät ne arvostukset ja kulttuuri, jonka piirissä tutkimusta tehdään. Näin ollen, vaikka menneisyys on toki ollut olemassa, meillä on oppiaineessa nimeltä historia loppujen lopuksi varsin vähän faktoja. Sen sijaan historia on täynnä eri ihmisten eri aikoina ja eri perspektiiveistä tekemiä tulkintoja siitä, mitä menneisyydessä on tapahtunut ja mistä nämä tapahtumat ovat johtuneet sekä mitä niistä on seurannut.

Pelkkä tiedon opettaminen ei riitä, vaan nykyisyydessä ja tulevaisuudessa selviytyäkseen ihminen tarvitsee taitoja. Myös historianopetuksessa tulisi siirtyä taitojen opettamiseen. Olennaista ei ole vuosilukujen, nimien tai edes sen muistaminen, miten ihmeellistä on, että suomalaiset onnistuivat säilyttämään itsenäisyytensä, vaan tulkitsemisen oppiminen. Sen sijaan, että opitaan hokemaan itsenäisyyden merkittävyyttä, tulisi oppia lukemaan, miksi perussuomalaiset nostavat juuri itsenäisyyden merkittäväksi tekijäksi, mihin he vetoavat tuomalla sodat esiin itsenäisyystaisteluina ja mihin he pyrkivät korostamalla suomalaisista itsenäisyyttä.

Taitopohjaisessa historianopetuksessa olennaista ei ole niinkään asioiden muistaminen, vaan tiedon kanssa työskentely. Tämä vaatii historianopettajalta enemmän kuin pelkkä asiasisältöjen siirtäminen vaatisi. Se vaatii opettajalta astumista epävarmuuden alueelle, jossa hänellä ei olekaan aina oikeaa vastausta hallussaan. Se edellyttää myös sitä, että opettaja hahmottaa oman oppiaineensa taidot. Esimerkiksi historian opettajan tulee hahmottaa, miten historiallinen tieto syntyy, miten sitä tulkitaan, miten eri lähteistä saatuja tietoja vertaillaan, miten tiedon totuudellisuutta ja suhteellisuutta arvioidaan ja lopuksi, miten saatu tieto kytetään kokoamaan esitettävään muotoon. (Ks. esim. Virta 2002.) Taitojen opettaminen vaatii opettajalta myös oikeanlaisten kysymysten tekoa. Opettaja ei oikeastaan saisi

oppitunnillaan esittää kysymyksiä, joihin on olemassa yksiselitteisen oikeita vastauksia, vaan kysymysten tulisi avata oppilaalle tie tiedon pohtimiseen ja prosessointiin sekä toisenlaisten vaihtoehtojen maailmaan.

Opettajan ammatin puitteet ovat muuttuneet viime vuosikymmeninä ja nämä muutostrendit ovat olleet hyvin samansuuntaisia kaikissa läntisissä teollistuneissa maissa. Opettajien on toimittava entistä monimutkaisemmissa, problemaattisemmissa, kompleksisemmissä ja levottomammassa ympäristöissä kuin ennen. Nämä muutokset johtuvat niin ammatin sisäisistä muutoksista, teknologisesta kehityksestä kuin yleisestä yhteiskunnallisesta kehityksestä. Kehittyminen teollisuusyhteiskunnasta palvelu- ja tietoyhteiskunnaksi edellyttää uusia käsityksiä tiedosta ja oppimisesta. (Lauriala 2000, 88.)

Opettajankoulutuksen tavoitteena on kouluttaa opettajia ei vain nykyiseen, vaan myös tulevaisuuden koulumaailmaan. Elämme maailmassa, jossa ihminen pitäisi nähdä oman elämänsä ja globaalien muutosten vastuullisena ja aktiivisena toimijana. Oppilaat tulisi nähdä oman oppimisensa subjekteina, joita tulisi ohjata hankkimaan, analysoimaan ja prosessoimaan tietoa, siis konstruoimaan omaa tietämystään. (Patrikainen & Myller 1998, 182.) Jos tiedetään mitä opiskellaan, miksi opiskellaan ja miten opiskellaan, mahdollistuu oman osaamisen ja toiminnan reflektointi. Opettaja ei voi enää toimia tiedonjakajana vaan oppimisprosessin ohjaajana. Samalla oppilaan rooli muuttuu aktiivisen oppijan rooliksi. Hän ei enää voi istua tiedon passiivisena vastaanottajana, vaan hänen tulee ottaa vastuu omasta oppimisestaan.

Opiskelijan aloittaessa aineenopettajankoulutuksen hänellä on valmiiksi valtava määrä tietoa kouluopetuksesta. Monella opiskelijalla on jo koulutukseen tullessaan valmis näkemys siitä, miten opettamisen tulee sujua. (Handal & Lauvås 1987; Väisänen & Silkelä 2003, 32.) Tämä ei liene mikään ihme, sillä peruskoulun ja lukion käytyään opiskelija on istunut yli kymmenellä tuhannella oppitunnilla. Lisäksi opettajan ammatti on näkyvästi esillä niin lehtien yleisönosastokirjoituksissa, internetin keskustelupalstoilla kuin kaunokirjallisuudessakin. Kelläpä ei olisi esittää mielipidettään siitä, saako oppilaalla olla kännykkä esillä oppitunnilla, pitäisikö opettajan saada poistaa voimakeinoja käyttäen oppilas luokasta tai pitääkö se pipo nyt ottaa pois päästä vai jättää päähän – puhumattakaan sitten opettajan kirjoittamista Wilma-viesteistä ja niiden elämää tuhoavasta vaikutuksesta.

Opettajankoulutuksen kannalta on tietysti omat etunsa sillä, että opiskelijoilla on valmiina näkemyksiä, mitä koulussa oleminen tarkoittaa ja mitä opettajan työhön kuuluu. Opiskelijoiden valmiit näkemykset siitä, miten opettaminen tulisi hoitaa voivat kuitenkin toimia parempien kasvatuksen käytäntöjen kehittymisen esteenä. Opettajankoulutuksen tavoitteena olisikin saada koulutukseen tulevat opiskelijat pysähtymään ja miettimään toimintaansa. Tämän reflektoinnin avulla omia ennakkonäkemyksiä ja toimintamalleja on mahdollista tiedostaa, koetella niitä ja kehittää mahdollisesti uudenlaisiksi. Opettajan ammattitaidon kehittymisen kannalta keskeistä onkin pysähtyä miettimään omaa toimintaansa ja sitä ohjaavia perusteita.

Aineenopettajakoulutuksessa on pyritty rakentamaan reflektion paikkoja. Jyväskylän yliopistossa on 2000-luvulta lähtien pyritty vahvistamaan aineen substanssi- ja opettajanopintojen keskeistä integraatiota myös niin sanotulla suoravalintamenettelyllä. Tässä suoravalintamenettelyssä opettajaksi opiskeleva hakee opettajankoulutukseen samalla kuin pyrkii yliopistoon pääainettaan opiskelemaan. Valtaosa aineenopettajaksi opiskelevista valitaan aineenopettajakoulutukseen samalla kun heidät valitaan yliopistoon. He opiskelevat pedagogiset perusopinnot opintojensa ensimmäisenä ja toisena opintovuonna. Aineopinnot opiskellaan yleensä neljäntenä opintovuonna osaksi maisterivaiheen opintoja. Suoravalintamenettelyn tarkoituksena on ollut vahvistaa pääaineen ja opettajaopintojen välistä yhteyttä

ja opiskelijan opettaja-ammattiorientaatiota.

Väitöstutkimuksessani olen tarkastellut yhden suoravalitun historianopettajaopiskelijaryhmän pedagogisen ajattelun kehittymistä heidän opintojensa kuluessa. Tutkimukseni tulokset ovat koulun kehittymisen kannalta sekä toiveikkaita että huolestuttavia. Opettajakoulutus näyttää onnistuvan edelleenkin oman oppiaineen opettamisen osaavien opettajien koulutuksessa. Osa tutkimukseeni osallistuneista opiskelijoista painottaa edelleen tietopohjaisuutta historian opetuksen ytimenä, mutta osa näkee taitopainotteisuuden olevan se ydinosaaminen, jolle nykyisyyden ja tulevaisuuden historian opetus tulee rakentaa. Erityisen iloinen voi olla siitä, että opettajakoulutus näyttää vaikuttavan niiden opiskelijoiden ajattelumaailmaan, jotka kykenevät refleктоimaan omaa toimintaansa. Heille opettajakoulutus on antanut eväitä oman opettajuuden tulevaan kehittämiseen.

Huolestuneisuuteni kumpuaakin siitä, että nykyisyydessä, ja uskoisin että vielä voimakkaammin tulevaisuudessa opettajan työssään kohtaamat ongelmat eivät liity itse aineen opettamiseen tai substanssitetoon, vaan sellaisiin seikkoihin, joita opettaja ei pysty, eikä hänen pidäkään pystyä, ratkoa yksin. (Ks. esim. Hargreaves & Goodson 1996.) Opettajan työ edellyttää siis yhteisöllisyyttä, kollegiaalisuutta ja halua toimia toisten kanssa, ovat he sitten saman oppiaineen opettajia tai eivät, jakavat he samanlaisen näkemykset opettamisesta tai eivät jaa. Suoravalittujen opettajaopiskelijoiden pedagogisessa ajattelussa yhteisöllisyys ei ollut erityisen korkealla sijalla. Opiskelijat kokivat luonnollisiksi yhteistyökumppaneikseen samalla tavoin kanssaan ajattelevat saman aineen opettajat, eivät muita. Miten on mahdollista opettaa oppilaille yhteistyötaitoja ja yhdessä toimimista, jos ei itse ole valmis toimimaan yhdessä toisten kanssa?

Opettajakoulutusta tulisi tarkastella osana ympäröivää yhteiskuntaa. Modernille opettajakoulutukselle tyypillistä on ollut hierarkioiden ja rajojen korostaminen. Modernin ajan opettaja on tehnyt työtään luokkassaan suljettujen ovien takana, kykenemättä laajempaan kommunikaatioon omien ainerajojensa yli. Postmoderni yhteiskunta edellyttää opettajalta kuitenkin toisenlaista toimintaa. Opettajakoulutuksen näkökulmasta tämä on tarkoittanut uusien oppimiskäsitysten omaksumista ja uusien oppimisympäristöjen luomista. Perinteisten tietojen ja taitojen lisäksi kommunikointi- ja ihmissuhdetaidot ovat tulleet yhä tärkeämmiksi opettajan työssä. Samalla opettajan työnkuva on laajentunut perinteisestä oppiainekeskeisestä luokahuoneopetuksesta koko koulun kehittämiseen. (Niemi 1996, 229; Niemi & Tirri 1997, 12–17, 58; Hargreaves 2003, 2–3, 30.)

Opettajien työn on nähty olevan hyvin yksinäistä ja suomalaisessa koulukulttuurissa opettajalla on suuri tarve selviytyä yksin kaikista mahdollisista tilanteista suljetussa luokahuoneessa. Opettajien työn on nähty olevan hyvin henkilökohtainen asia, eikä sen ole aina edes ajateltu kiinnostavan kollegoita. Toisten opetusta ei myöskään suomalaisessa koulussa seurata. Rehtorit kunnioittavat opettajien ammattitaitoa, eivätkä tämän vuoksi puutu siihen, mitä luokahuoneissa tapahtuu. Aineenopettajan työssä henkilökohtaisuutta lisää se, että opettajat opettavat eri aineita, vaikkakin opettavat oppilaat ovat yleensä yhteisiä. (Esim. Sahlberg 1996, 113–114; Hargreaves 2001, 504; Välijärvi 2006, 23.)

Tämä yksintekemisen kulttuuri näyttää istuvan hyvin voimakkaasti vielä tulevissakin opettajissa, huolimatta siitä, että opettajakoulutuksessa on pyritty murtamaan eri oppiainneiden välisiä raja-aitoja muun muassa kotiryhmä- ja sekaryhmätyöskentelyn sekä erilaisien ryhmissä tapahtuvien tehtävien avulla. Yksin toimiminen oli aineenopettajille mahdollista niin kauan, kuin aineenopettaja oli oman oppiaineensa tiedollinen asiantuntija ja opettaminen behavioristista tiedon siirtämistä opettajalta oppijalle. Opetussuunnitelmat ovat behaviorismin haudanneet jo 1990-luvun alkuvuosina. Milloin opettajat aikovat jättää behaviorismin taaksensa?

Kuten jo todettu, pelkkä tiedon siirtäminen ei nykyisessä maailmassa riitä, emme tarvitse käveleviä sanakirjoja vaan erilaisia taitoja omaavia toimijoita. Opettämisen osaamisen lisäksi opettajalta vaaditaan myös kykyä muuttaa ja reflektoida omaa toimintaansa, monimuotoista ajattelua ja ymmärrystä siitä, että aineenopettaja ei opeta omaa oppiainettaan vaan oppilaita. Muistamisen ja ymmärtämisen välinen raja ei ole selkeä, eikä ole helppo määrittellä sitä, minkä verran täytyy tietää, jotta voi ymmärtää. Siltikään keskeistä ei ole oman oppiaineen tietosisällöt, vaan taidot, joita tarvitaan elämässä selviämiseen ja ehkäpä jopa oman ympäristön aktiiviseen muuttamiseen. Ennen kaikkea tarvitaan taitoja ja ymmärrystä toimia maailmassa, jossa elämme, ja ehkäpä tehdä siitä idealistisesti hitusen parempikin paikka.

## Väitöskirja

Veijola, Anna 2013. Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 478.

## Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2002. Historiakulttuuri, historiallinen identiteetti ja historianopetus. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), *Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatustieteellinen vuosikokous*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Granatstein, Jack Lawrence 1998. *Who killed Canadian History?* Toronto: Harper-Collins.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per 1987. *Promoting reflective Teaching. Supervision in action.* The Society for Research into Higher Education. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, Andy 2001. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research* 35, 503–527.
- Hargreaves, Andy 2003. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity.* New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, Andy & Goodson, Ivor F. 1996. Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. Teoksessa Hargreaves, Andy & Goodson, Ivor F. (toim.), *Teachers' professional lives.* London: Falmer, 1–27.
- Lauriala, Anneli 2000 Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa Harra, Kimmo (toim.), *Opettajan professiosta.* Okka vuosikirja 1. Helsinki: OKKA-säätiö, 88–97.
- Niemi, Hannele 1996. Do Teachers Have a Future? Conditions of Teachers' Growth. Teoksessa Ruohotie, Pekka & Grimmet, Peter Philip (toim.), *Professional Growth and Development: Directions, Delivery and Dilemmas.* University of Tampere and Simon Fraser University, 227–262.
- Niemi, Hannele & Tirri, Kirsi 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. *Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja* 10.
- Patrikainen, Risto & Myller, Laila 1998. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa Julkunen, Marja-Liisa (toim.), *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus.* Helsinki: WSOY, 182–201.
- Sahlberg, Pasi 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology*

and Social Research 119.

Suomalaisille sopivin. Perussuomalaiset r.p:n eduskuntavaali-ohjelma 2011.

Virta, Arja 2002. Kohti aktiivista ja tutkivaa historian ja yhteiskuntatiedon oppimista. Lähtökohdat puntarissa. Teoksessa Löfström, Jan (toim.), Kohti tulevaa menneisyyttä. Historiallis-yhteiskunnallinen kasvatus uudella vuosituhannella. Jyväskylä: PS-kustannus.

Väisänen, Pertti & Silkelä, Raimo 2003. Luokanopettajiksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Teoksessa Silkelä, Raimo (toim.), Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Väljörvi, Jouni 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa, Anna Raija & Väljörvi, Jouni (toim.), Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–26.

Wineburg, Sam 2001. Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia: Temple University Press.

***KT Anna Veijola toimii historian ja yhteiskuntaopin lehtorina Jämsän lukiossa.***