

Yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus ja varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen

Juhani Hytönen

Lastentarhanopettajan koulutusta on maamme yliopistoissa kehitetty lähes 25 vuotta. Tänä aikana se on kyetty integroimaan toimivaksi kokonaisuudeksi muun yleissivistävän opettajankoulutuksen yhteyteen. Julkista varhaiskasvatusta on 2000-luvun alusta lähtien määrätietoisesti muokattu osaksi Suomen kasvatusta ja koulutusjärjestelmää. Näkemykseni on, että viimeisimmät varhaiskasvatukseen 2010-luvulla kohdistuneet kehittämistoimet ja hallinnolliset ratkaisut ovat kuitenkin heikentäneet yliopistollisen koulutuksen suorittaneiden lastentarhanopettajien mahdollisuuksia toimia varhaiskasvatuksessa ja sen kehittämistyössä. Päivähoito-oikeuteen kohdistuvilla rajoituksilla on lisäksi vaarannettu kasvatuksellisen tasa-arvon toteutuminen maamme varhaiskasvatuksessa.

Yliopistollisen lastentarhanopettajan koulutuksen vaiheet

Pidän akateemisen lastentarhanopettajan koulutuksen lähtölaukauksena huhtikuun 1. päivänä vuonna 1973 voimaan tullutta lakia lasten päivähoidosta. Sen seurausvaikutusten ennakointi ja jälkihoito käynnistivät lastentarhanopettajien koulutuksessa 1970-luvun aikana uudistuksia, jotka moninkertaistivat koulutuksen aloituspaikat, monipuolistivat koulutusratkaisuja ja ennen kaikkea nostivat koulutuksen vaatavuustasoa.

Elokuussa 1973 opetusministeriö vahvisti Joensuun korkeakoulussa ja Jyväskylän yliopistossa suoritettavan lastentarhanopettajan tutkinnon väliaikaisen tutkintosäännön. Seuraavana keväänä opetusministeriö päätti edelleen, että uudenmuotoista lastentarhanopettajien koulutusta voitiin syyslukukauden 1974 alusta ryhtyä antamaan myös Kajaanin, Rauman ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksissa. Lisäksi vuosina 1975 ja 1976 tarjottiin mittavalle joukolle valikoituja lastenhoitajia mahdollisuus pätevöityä vuodessa poikkeusvalmistuksen piirissä lastentarhanopettajaksi.

Vuonna 1977 annettiin laki ja asetus lastentarhanopettajaopistoista. Lain mukaan maamme kaikki viisi lastentarhanopettajaseminaaria otettiin syyslukukauden 1977 alusta valtion haltuun. Tämän jälkeen koko lastentarhanopettajien koulutus oli siirtynyt valtion oppilaitoksiin. Vaikka osa koulutuksesta vastaavista yksiköistä oli yliopistosektorilla ja osa erillisiä opistoja, koulutus perustui rakenteeltaan ja statukseltaan yhtenäisiin opetussuunnitelmiin. Siten esimerkiksi yliopistoissa suoritettu uudenmuotoinen lastentarhanopettajan tutkinto ei kuulunut yliopistojen perinteisiin tutkintorakenteisiin.

Lastentarhanopettajan koulutuksen viimeaikaista yliopistoihin oli kivinen ja siihen ilmaantui myös yllättäviä mutkia. Taloudelliset tekijät olivat ilmeisesti pahimpia esteitä. Mutkia tiehen tekivät muun muassa 1980-luvun alkuvuosina laaditut suunnitelmat varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinnon – joka tuolloin olisi ollut ylempi korkeakoulututkinto – rakentamiseksi jatkotutkinnoksi vain pienelle osalle lastentarhanopettajia, ja aivan viime vaiheessa esitetty vaihtoehto, jossa lastentarhanopettajien koulutus oli määrä siirtää ammat-

tikorkeakouluihin.

Tutkinnon tulevaan suorituspaikkaan ja tasoon vaikuttivat ainakin välillisesti toimenpiteet, joilla ennakoitiin maamme siirtymistä läntisen Euroopan valtioiden muodostamaan yhteisöön. Odotettavissa ollut avautuminen Eurooppaan synnytti Suomessa 1980-luvun loppuvuosina muun muassa tarpeen palauttaa yliopistojen tutkintojärjestelmiin 1970-luvun lopulla niistä poistetut alemmat korkeakoulututkinnot, jotka kuuluivat yleisesti Länsi-Euroopan yliopistojen tutkintorakenteisiin. Kasvatusalalla yhdeksi alemmaksi korkeakoulututkinnoksi muodostui siten luontevasti lastentarhanopettajan tutkinto.

Käytän seuraavassa esimerkkinä Helsingin yliopiston lastentarhanopettajan koulutusta, jonka kehityksen ja sisällöt tunnen yksityiskohtaisesti. Pääpiirteissään muiden vuonna 1995 akateemisen lastentarhanopettajien koulutuksen aloittaneiden yksiköiden tilanne oli ilmeisesti vastaavanlainen.

Akateemisen lastentarhanopettajan tutkinnon rakenne ja sisällöt

Lastentarhanopettajan koulutus ei tullut Helsingin yliopistoon valmiiksi levitettyä punaista mattoa pitkin. Yliopiston hallinto suhtautui ymmärrettävän kriittisesti koulutukseen, sillä monenkin mielikuvissa alle kouluikäisten lasten hoidolliset ainesosat olivat keskeisessä roolissa. Kun Helsingin yliopisto epärii, Opetusministeriön kannanotoissa nostettiin Helsingin lastentarhanopettajaopiston koulutuksen vaihtoehtoiseksi sijoituspaikaksi Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopistoon koulutus kuitenkin päätettiin sijoittaa.

Kun päätökset oli tehty, Helsingin yliopisto ryhtyi esimerkillisellä tavalla tukemaan uuden koulutuksen integroitumista osaksi yliopistoyhteisöä. Toiminta alkoi vuonna 1993 eli kaksi vuotta ennen kuin varsinainen siirto toteutuisi. Konsistori asetti kehittämistyötä valvomaan ja koordinoimaan johtoryhmän, jonka jäseniksi tuli kasvatustieteellisen tiedekunnan hallinnon edustajien ja työryhmien puheenjohtajien lisäksi myös professoreita sellaisista yliopiston oppiaineista, joilla katsottiin olevan merkitystä pienten lasten kasvattajien koulutusta suunniteltaessa.

Kasvatustieteellinen tiedekunta perusti rakenne- ja opetussuunnitelmatyöryhmät laatimaan toiminnan edellyttämät keskeiset asiakirjat. Työryhmiin tuli jäseniä sekä tiedekunnasta että Helsingin lastentarhanopettajaopistosta. Opisto jopa vapautti yhden opettajansa päätoimiseksi suunnittelijaksi kasvatustieteellisen tiedekunnan työryhmien ja konsistorin johtoryhmän käyttöön.

Lastentarhanopettajan yliopistollinen kandidaatintutkinto vastasi laajuudeltaan opistojen tutkintoa. Kumpikin oli 120 opintoviikon kolmevuotinen tutkinto. Kandidaattikoulutukset kuitenkin kehitettiin yliopistojen tiedeperustaisten tutkintorakenteiden mukaisiksi. Helsingin yliopistossa pakollista läsnäoloa edellyttävän opiskelun määrää vähennettiin voimakkaasti ja opiskelijan omaa, itsenäisen työskentelyn määrää ja valinnaisuutta lisättiin. Pääaineen kasvatustieteen opintoja laajennettiin perusopintokokonaisuudesta aineopintokokonaisuuteen ja uusia opintojaksoja lisättiin tiedonalaopintoihin (lähinnä matematiikan ja kielen opetuksen perusteet).

Tilaa uusille opinnoille raivattiin supistamalla harjoittelua. Kun Helsingin lastentarhanopettajaopiston viimeisessä opetussuunnitelmassa ohjattua harjoittelua oli 25 % kokotutkinnosta, Helsingin yliopiston lastentarhanopettajan koulutuksen ensimmäisessä opetussuunnitelmassa sen osuus oli enää 10 % tutkinnosta. Harjoittelun kvaliteettia kuitenkin nostettiin selvästi. Harjoittelujaksojen tavoitteita ja sisältöjä selkiinnytettiin muun muassa nivomalla teoriaopinnot palvelemaan niitä aikaisempaa kiinteämmin. Toisaalta kevennettiin

myös ilmaisuaineiden kokonaisuutta: kaikkien lastentarhanopettajaksi opiskelevien ei enää tarvinnut opiskella keskenään yhtä laajoja pakollisia opintojaksoja kaikissa taito- ja taideaineissa, vaan he voivat – aikaisempaa suppeampien pakollisten jaksojen jälkeen – itse valita ne ilmaisuaineet, joihin he syventyivät.

Eri yliopistojen nykyisiä lastentarhanopettajan koulutuksia yhdistävä tekijä on ollut, että koulutusohjelmat rakentuvat tieteellisen, tutkimuspohjaisen opettajankoulutuksen ideologian varaan. Opiskelu on pääsääntöisesti tapahtunut ainakin kasvatustieteen perusopinnoissa muiden opettajankoulutusohjelmien opiskelijoiden kanssa, minkä tuloksena myös keskeiset opetussuunnitelman, opetuksen ja opettajan työkentän elementit ovat tulleet tutuiksi ennen siirtymistä oman koulutusohjelman erityisaineisiin.

Tällaisen koulutuksen eri areenoilla lastentarhanopettajaopiskelijat oppivat näkemään, kokemaan ja ymmärtämään, miten he kykenevät kehittämään varhaiskasvatusta osana suomalaisen yhteiskunnan kasvatus- ja koulutusjärjestelmää, työtään lastentarhanopettajina päivähoitossa sekä itseään kasvattajina. Kokoavasti voidaan todeta, että kun lastentarhanopettajien koulutus on yliopistoissa, kehittämistyön perustana on kansallinen ja kansainvälinen tutkimustyö.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun kannalta yllä kuvattu koulutuksen kehitystyö on ollut erittäin onnistunut ratkaisu. Erityisesti yliopistoissa koulutetut lastentarhanopettajat ja varhaiskasvatuksen maisteriohjelmasta valmistuneet ovat olleet kykeneviä suunnittelemaan, ohjaamaan ja toteuttamaan uudistusten edellyttämiä toimintoja päiväkodeissa. He ovat myös olleet monimuotoisesti mukana valtakunnan- ja kuntatason kokeilu- ja kehittämishankkeissa.

Varhaiskasvatuksen kehityskaari

Lastentarhanopettajan koulutuksen siirto yliopistojen akateemiseksi koulutukseksi tapahtui ajankohtana (1995), jolloin päivähoito oli vain löyhästi kiinni yhteiskunnan kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä. Varsin yleinen näkemys oli, että päivähoito on lähinnä sosiaalipalvelua perheille. 2000-luvun alkuvuosina varhaiskasvatusta alettiin kuitenkin kiinnittää selkeästi osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää.

Esiopetusta uudistettaessa sitä koskevat keskeiset säädökset sisällytettiin perusopetuslakiin (628/1998). Myös päivähoiton varhaiskasvatus ymmärrettiin esiopetuksen ja perusopetuksen tavoin yhteiskunnan lapsille tarjoamaksi tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi toiminnaksi. Valtioneuvoston periaatepäätösten pohjalta laadittiin Opetushallituksessa esiopetukselle opetussuunnitelman perusteet (2000) ja vastaavasti Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskuksessa eli STAKESissa yhteistyössä asiantuntijoiden kanssa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003). Esiopetussuunnitelman perusteet oli valtakunnallinen normiasiakirja esiopetuksen toteuttamiseksi ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet valtakunnallinen suositus päivähoiton varhaiskasvatuksen toteuttamiselle.

Mainitut asiakirjat muodostivat kasvatus- ja koulutusjärjestelmässämme tavoitteiltaan ja sisällöiltään jatkumon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Myös asiakirjojen rakenne oli lähes identtinen, joskin hierarkkisesti tarkentuva. Varhaiskasvatussuunnitelman inhimillisen tietämisen, kokemisen ja tuntemisen orientaatiot täsmentyivät esiopetussuunnitelmassa kasvatuksen sisältöalueiksi ja niistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiksi.

Varhaiskasvatuksen kehittämistä on jatkettu voimaperäisesti 2010-luvulla. Varhaiskasvatuslaki, jolla korvattiin vuosikymmeniä paikkailtu laki lasten päivähoitosta (1973), astui voimaan 1.8.2015. Varhaiskasvatuslaki on ohjannut erityisesti varhaiskasvatussuunnitel-

man perusteiden laatimista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien ja päiväkodeissa yksittäisten lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimista varten.

Lakitekstin mukaisesti varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (2016) varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Pedagogiikka on otettu varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden keskeiseksi käsitteeksi.

Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatusta ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Se näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristössä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa. Asiakirjan mukaan pedagogiikasta vastaa moniammatillinen ja ammatillisesti johdettu tiimi, jossa tulee olla riittävästi kasvatusta tai varhaiskasvatustieteellistä asiantuntemusta.

Päiväkotien toimintaa on jo vuosia toteutettu moniammatillisten tiimien varassa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei esitetä tiimityöskentelystä mitään uutta. Moniammatillisella tiimillä pystytään varsin tehokkaasti ja taloudellisesti huolehtimaan päiväkodin lapsiryhmien toiminnasta. Kun kysymyksessä on painotetusti pedagoginen toiminta, tiimin johtajan tulisi olla lastentarhanopettajan tutkinnon suorittanut henkilö. Jos halutaan, että päiväkodin pedagogiikkaa myös kehitetään ja kokeillaan toiminnassa, tiimin johtajan on ehdottomasti oltava varhaiskasvatuksen alueen tutkimustyöhön perehtynyt lastentarhanopettaja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ei lainkaan käsitellä pedagogiikan kehittämistä.

Opetusalan ammattilaisten vieroksunta näkyy asiakirjassa myös siinä, että pedagogiikan määritelmässä ei varsinaisesti avata siihen olennaisesti liittyvää opetuksen käsitettä. Opetus jää osittain ”mustaksi laatikoksi”. Pienten lasten opetuksen eri muotoja ja niiden käyttömahdollisuuksia ei eritellä, vaan opetus pelkistyy määritelmässä lasten oppimisen tukemiseksi, jossa tulee ottaa huomioon lasten mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet sekä yksilölliset tuen tarpeet.

Opetus on siten vain välillistä vaikuttamista lapsiin. Opettajan välitön vaikuttaminen ja aktiivinen toiminta yhdessä lasten kanssa eivät kuulu teoksen opetuksen määritelmän piiriin. Varhaiskasvatussuunnitelman eri aihepiireissä on kuitenkin ilmiöitä, joiden käsittelyn aloittamisessa ja työskentelyssä eteen tulevien ongelmien ratkaisemisessa todennäköisesti tarvitaan myös opettajan asiantuntevaa esitystä aihepiiristä. Pienillä lapsilla tulee myös olla oikeus omaan opettajaan, ei vain oppimisympäristöjä muokkaavaan ja tarjoavaan aikuiseseen. Omalla esityksellään, eläytymisellään ja esimerkillään opettaja voi myös osoittaa lapsille, miten hän itse suhtautuu lasten opiskelun kohteena oleviin ilmiöihin, sisältöihin ja asioihin, miten hän niitä arvottaa ja arvostaa sekä minkälaisia tunteita ne hänessä herättävät.

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen perusteiden 2000-luvun alun asiakirjat oli laadittu inhimillisen tietämisen, tuntemisen ja kokemisen perusmuotojen varaan rakentuviksi, eriytyviksi opetussuunnitelmiksi, kuten edellä todettiin. Uudet 2010-luvun asiakirjat on sen sijaan laadittu ilmiökeskeisen, eheytetyn opetussuunnitelmateorian varaan. Niiden perusaiheksina ovat aihepiirit, joista pedagogiseen toimintaan valittavat ilmiöt poimitaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei esitetä, mistä suunnista ja millä tavoin eri ilmiöihin tulisi tarttua. Eheytetty kokonaisopetus on vaativa opetuksen toteuttamisen muoto, kun eriytetyn varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden rakenteen ja siihen kiinnittyvien sisältötavoitteiden tarjoama tuki puuttuvat. Näkökulmien suunnittelu ja valinta jäävät pai-

kallistasolla ja varhaiskasvattajatiimeissä tehtäväksi. Haasteeksi muodostuu, kuinka kattavasti ja tasapainoisesti paikallisesti laaditut varhaiskasvatussuunnitelmat tukevat lasten koko persoonallisuuden kasvua ja kehitystä.

Subjekttiivisen päivähoido-oikeuden rajaamisen seuraukset

Juha Sipilän hallitus on päättänyt sallia kokopäiväisen päivähoidon vain niille alle kouluikäisille lapsille, joilla ei päiväsaikaan ole vanhempaa tai huoltajaa kotona. Tällainen subjekttiivisen päivähoido-oikeuden rajaaminen on lyhytnäköinen säästöpäätös, joka särkee runsaan 15 vuoden aikana huolella ja vaiheittain rakennetun maamme kasvat- ja koulutusjärjestelmän ensimmäisen portaan pitävyyden. Putoajina portaalta ovat todennäköisesti olleet valtaosin sellaisten perheiden lapset, joille tämän portaan kautta astuminen esiopetuksen olisi ollut erityisen tarpeellista. Lapsen sosiaalisen taustan aiheuttamien kehityksellisten erojen pienentäminen on erityisesti monikulttuuristuvassa Suomessa edelleen demokraattisen yhteiskunnan julkisen kasvatuseräjäjärjestelmän tärkeä tehtävä.

Puolipäivälapsena tai muutamana päivänä viikossa päivähoidossa oleminen merkitsee, että vähintään puolet päiväkodin varhaiskasvatuksen annista menetetään. Menetystä ei nimittäin voi laskea vain päiväkodissa vietettyjen tuntien määrän perusteella. Varhaiskasvatus poikkeaa koulukasvatuksesta siinä, että erityisesti nimettyjen oppituntien lisäksi kaikki muut sen toimintamuodot ja työskentelyn tilanteet kuten hoito, leikki, ruokailu, pienet työtehtävät ja niin edelleen ovat varhaiskasvattajille myös lasten oppimistilanteita.

Kun lapsi on pois varhaiskasvatuksesta iltopäivisin tai hän on päiväkodissa vain muutama arkipäivänä, hänen viikoittainen varhaiskasvatuksensa jää laskennallisesti puoleen. Olennaista on kuitenkin tiedostaa, ettei päivän toimista hänelle enää rakennu sellaista jäntevää kokonaisuutta, ”päivänkehää”, jollaiseksi se alun perin oli aiottu. Vastaavasti myös koko viikon keskusaiheen parissa työskentelystä muodostuvaan tänään jää näillä lapsilla tyhjiä loimia.

Iltopäiviksi puolipäivälapsille ja vuoropäivälapsille ehdotetulla kerhotoiminnalla pystytään kyllä aktivoimaan lapsia, mutta se jää sisällöltään ja työskentelytavoiltaan julkisen kasvat- ja koulutusjärjestelmän ulkopuolelle. Myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelmissa tavoiteltu koko lapsen tasapainoinen kasvu ja kehittyminen vaarantuvat, kun lapsi on aamu- ja iltopäivisin eri aikuisten hoidossa.

Edellisen lisäksi kerhotoiminnoissa todennäköisesti turvaudutaan varhaiskasvatussuunnitelman sijaan työskentelytapaan, jossa lapset saavat valita – kiinnostustensa mukaisesti – mitä he kunakin päivänä tekevät. Tämäkin todennäköisesti osaltaan yksipuolistaa lasten koko persoonallisuuden kaikinpuolista kasvua ja kehittymistä, sillä lapset tuovat niin kerhoon kuin päiväkotiin omasta kotitaustastaan ja lähipiiristään peräisin olevia kiinnostuksenkohteita. Jokainen lapsi tarvitsee virikkeitä ja kokemuksia myös sellaisilla persoonallisuuden osa-alueilla, joista hän ei sillä hetkellä ole kiinnostunut tai joista hän ei vielä juuri mitään tiedä.

Hallituksen tekemän säästöpäätöksen lapsille aiheuttamana vahinkona pidän myös sitä, että puolipäivälasten tai vuoropäivälasten lähtö särkee päiväkotien lapsiryhmät. Oppiminen – erityisesti pienten lasten oppiminen – ei ole vain yksilöllinen tapahtuma, vaan myös sosiaalinen tapahtuma. Suomalaisen varhaiskasvatuksen ytimen on perinteisesti muodostanut toimiva yhteisökasvatus. Lapset ovat aikanaan lastentarhoissa ja sittemmin päiväkodeissa kokeneet, miten palkitsevaa ja tuloksellista on ollut työskennellä heterogeenisessä ja pysyvässä lapsiryhmässä. Ryhmämuodostelmien särkyminen päivittäin saattaa vahingoittaa ryhmästä lähtevien lisäksi myös siihen jäävien lasten kehitystä.

Kaiken kaikkiaan hallituksen tekemä subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen käsitykseni mukaan vähintään loukkaa varhaiskasvatustilain henkeä. Erityisen selvästi tehty ratkaisu on ristiriidassa lain 2 a §:n oheisissa neljässä momentissa säädetyn kanssa. Niiden mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on

- (1) edistää jokaisen lapsen iän ja kehityksen mukaista kokonaisvaltaista kasvua, terveyttä ja hyvinvointia;
- (2) tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista;
- (5) turvata lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä, ja
- (6) antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen.

Puheenvuoroni sanoma voidaan kiteyttää toteamalla, että kasvatussuunnitelmien ja opetus-oppimistilanteiden kautta varhaiskasvatuksessa ei tulisi pelkästään pyrkiä tyydyttämään lasten tarpeita ja kiinnostuksenkohteita ja siten vain heijastella sellaista, mikä lapsissa on jo ennestään tai luonnostaan. Niiden avulla tulisi haastaa lapsi myös luomaan uusia tarpeita ja synnyttää hänessä kiinnostuksenkohteita, jollaisista hän ei muutoin olisi edes uneksunut. Tähän haasteeseen Suomen nykyinen varhaiskasvatusjärjestelmä osaavine lastentarhanolettajineen on kykenevä vastaamaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita aikanaan uudistettaessa heille tulee myös antaa siihen mahdollisuus.

***FT Juhani Hytönen** on kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen emeritusprofessori Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.*