



Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset

Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu, Osa 4/5

Etnisyys ja monikulttuurisuus kasvatuksessa ja koulutuksessa

Eeva-Maija Lappalainen: Mielen, kädentyön ja kulttuurin kieli maahanmuuttajien koulutuksessa 328

Margaret Trotta Tuomi: Havaintoja ulkomailla syntyneiden opiskelusta ja arvioinneista 332

Erityisopetuksen tutkimus ja erityispedagogiikka

Sinikka Huhtala: Kohtaamisia ammatillisen koulutuksen arjessa – "...että kyllä musta niin kuin periaatteessa opiskelijasta pidetään hyvää huolta meidän talossa..." 335

Päivi Jokitalo ja Salme Sahi: Kuulovammainen integroituna yleisopetukseen 344

Taito- ja taidekasvatus

Mikko Anttila: Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä ihmisestä ja oppilaista 354

Airi Hirvonen: Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina 363

Soili Hämäläinen: Tanssin tekniikkaopetus – tavoitteena kuuliainen keho vai kehoaan kuunteleva tanssija? 368

Eeva-Maija Lappalainen: Voiko käsityöstä löytyä avain kielen ja kulttuurin oppimiseen? 378

Hanna Niinistö: Noin kymmenen askelta elokuvaan – elokuva pedagogisena välineenä 382

Hannu T. Riikonen: Lenkkeillen levyntekijäksi – instant music -sävellysympäristöt musiikkikasvatuksessa 386

Erja Syrjäläinen: Opettajan pedagogiset toimintatavat ja taidon opettaminen 396

Koulun yhteiskunnallinen kasvatus

Johanna Hakkari: Menneisyys nuorten arkielämässä - Historian kohtaaminen ja käyttö 8.-luokkalaisten maailmassa 410

Osmo Virrankoski ja John Smeds: National Identity, Nationalism and Ethnic Prejudice among Finnish and Finland-Swedish Ninth Grade Girls and Boys 425

Ainedidaktiikka

Anu Laine, Raimo Kaasila, Markku Hannula ja Erkki Pehkonen:

Luokanopettajaopiskelijoiden kuva itsestä matematiikan oppijoina - tilanne opintojen alkuvaiheessa 434

Tuula Merisuo-Storm: Vastahakoiset pojatkin voivat innostua lukemisesta ja kirjoittamisesta heitä kiinnostavien materiaalien avulla 448

Toimittajat: Reetta Mietola ja Helena Outinen
Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos

ISBN 952-10-1621-3

Helsinki 2004



ETNISYYS JA MONIKULTTUURISUUS KASVATUKSESSA JA KOULUTUKSESSA

Mielen, kädentyön ja kulttuurin kieli maahanmuuttajien koulutuksessa

Eeva-Maija Lappalainen

Mordvalaisperäisessä sananlaskussa sanotaan: "Mikä on kielessä, se on mielessä; se suussa kun sydämessä." Tähän suomalais-ugrilaiseen kansanviisauteen sisältyy tieto kielen, ajattelun, toiminnan ja tunne-elämän erottamattomasta yhteydestä (Sananlaskut 1984, 127). Mielen, kädentyön ja kulttuurin kielen oppimisen yhdistäminen on tarkasteluni näkökulma ja lähtökohta erilaisten maahanmuuttajien kouluttamisessa. Suomeen maanpakoon lähteneissä ihmisissä voi olla muun muassa 30 vuotta pakolaisleireillä eläneitä ihmisiä. Ajassamme kysytään yhtäältä, että miten maahanmuuton ilmiöt ja niihin liittyvät eri toimijoiden käytännöt vaikuttavat kenen tahansa opettajan työnkuvaan erilaisia maahanmuuttajia koulutettaessa? Toisaalta voidaan pohtia, miten maahanmuuttopolitiikan, lainsäädännön, turvapaikanhakijoiden vastaanottokäytäntöjen tai kiintiöpakolaisten sijoittamisen periaatteiden tuntemus auttaa opettajan arkityössä maahanmuuttajien kohtaamista? Nykyisten näkymien ja omien kokemusteni Lappalainen (1993; 1996b, c; 1999) valossa opettajan työ muuttuu ja myös monet ammatit muuttuvat. Erilaisesta kielellisestä ja kansallisesta taustasta kotoisin oleva maahanmuuttajaoppija on opettajalle haaste oppilaitosmuodosta riippumatta. Opettajan työ lähenee sosiaalialan työtä ja puolestaan sosiaali- ja terveysalan työntekijät tulevat lähemmäksi opettajan työtä. Vai tulevatko?

Mielestäni monien opettajien pitäisi tiedostaa, etteivät he osaa oppijan kieltä, mutta maahanmuuttajaoppija "osaa" suomea. Maahanmuuttajien kohtaaminen koulussa on muun muassa Matinheikki-Kokon (1992; 1999a, b, c), Miettisen (1998; 2001) ja Talibin (1999; 2002) mukaan erittäin monimuotoinen ilmiö. On tarpeen kysyä, miten erilaisista kielellisistä ja kulttuurisista taustoista kotoisin olevien koulutuksessa on löydettävissä apua ja helpotusta kielen oppimiseen, kun yhteinen formaali apukieli puuttuu? Jokainen opettaja joutuu myös miettimään, että mikä on itselle ominta ja ominaista tietoa, taitoa ja osaamista, jonka avulla voidaan rakentaa siltaa kulttuurien kohtaamiseen? Kokemusteni (1989; 1994; 2001) mukaan koen, että mielen, kädentyön ja kulttuurin kielellä on hyviä mahdollisuuksia yhdistyä näissä konteksteissa. Tällöin käsityö, käsityöllinen toimintaa tai/ja kädentyö ilmenee ajatteluna ja kulttuurikonteksteissa opittuina toimintoina.

Opettajantyön muistiinpanojen kertomaa: Tekemisen suullistamisesta apukieli kielen oppimiseen

Ajattelen, että kulttuurien kohtaamisen prosessointi on alkanut kulttuuritietoisuuden kartoittamisena ja kartuttamisena sekä maahanmuuttajaoppijan että opettajan elämässä jo ennen kulttuurien kohtaamista.

Se elää prosessiaan molempien elämässä. Tämänkaltaisissa tilanteissa olen omassa työssäni käyttänyt Fisherin (1990/1995) kuvailemaa monet aistit mukaansa ottavaa luovuutta kielen oppimisen ja kulttuurien kohtaamisen helpottajana. Ajatteluni (1993) tavoin maahanmuuttajaoppijat ja opettajat joutuvat muun muassa tällä tavoin kehittämään itseään oppimisen ongelmanratkaisijoina yhteisen päämäärän suomen kielen oppimisen edistämiseksi ja uuttamiseksi.

Kokemusteni (1993; 1996b-c) mukaan maahanmuuttajien suomen kielen oppiminen helpottui. Se sai tukea käsityöllisen toiminnan oppimisen suunnittelusta maahanmuuttajien alkuopetuskurssilla, kun uuden oppiminen oli assosiaatiota omaan kulttuuritaustaan. Mielen, kädentyön ja kulttuurin kieli toimi ilmaisullisuuden lisääjänä. Se sai käsityöllisen toiminnan oppimisessa uuden ilmaisukanavan ja pääsi elämään myönteisellä tavalla maahanmuuttajien koulutuksessa. Käsityöllisen toiminnan oppimisessa muun muassa osa oman maan luonnonympäristöstä siirtyi kuvallistettuina, sanallistettuina ja suullistettuina ilmaisuina maahanmuuttajaoppijoiden kotimaasta Suomeen.

Myös aikaisemmissa amerikansuomalaisten kouluttamiskokemuksissani (1989; 1994; 2001) suomalainen luonto lisäsi kulttuurien välistä vuorovaikutusta eli interkulttuurisuutta. Pohjois-Amerikan Minneapolisista kotoisin olevan naisen kuvailun mukaan suomalainen käsityösuunnittelu ja toteutus keskinäisessä riippuvuussuhteessa luonnon kanssa.

Käsityöllisen toiminnan oppimisen kielellistämiskokemukset olivat maahanmuuttajaoppijoille mieluisia. Ne kannustivat ja rohkaisivat suomen kielen käyttöön. Suomen kielen oppimisessa käytettävä monistemateriaali muuttui muun muassa kankaanpainantamallissa kuvaamaan taloa, puita ja pensaita Bosniassa. Näin uusi tuntematon kokemus, kuten Suomessa käytössä oleva kulttuuriperintö sai uudenlaisia ulottuvuuksia. Käsityöllisen toiminnan tekniikoista löytyi liittymäkohtia maahanmuuttajaoppijan kehon ja työn liikkeisiin. Havainoja, taitoja, taitoja, tunteita unohtamatta ilmeiden, eleiden, kehon kielen ja työn liikkeitä oli mahdollista punoa ohjauksessani teksteiksi. Oppijat pystyivät kieltä ja kulttuuria oppiessaan lukemaan sanallistettua toimintaani kuin avointa sanakirjaa. Se tapahtui ”tyylillä” tämä on pallo, mitä pallolla voi tehdä?

Sosiaalinen sukupuoli-jako murtuu!

Myönteiset mielen, kädentyön, kielen ja kulttuurin yhdistämiskokemukset elivät innovatiivisesti maahanmuuttajienopettajan työssäni. Ne haastoivat ja auttoivat etsimään, kokeilemaan, luomaan ja käyttämään erilaisia ja maahanmuuttaoppijaryhmille uusia toimintatapoja. Omien päiväkirjamuistiinpanojeni mukaan oppijat kirjoittivat työskentelyn lomassa liitu- ja fläppitauluun sekä muistiinpanoihinsa käsityöllisen toiminnan oppimistapahtumassa esiin tulleita sanoja omatoimisesti. Heidän suomen kielen sanavarastonsa karttui. Muun muassa verbien opiskelu toimi kehyskudonnan, lauta- ja pirtanauhan kutomisen oppimisen yhteydessä myös sosiaalista sukupuoli-jakoa murtavasti.

Edelleen päiväkirjani kertomana, voin todeta, että monille maahanmuuttajamiehille ja -naisille oli miellyttävä kokemus saada keskustella suomalaisten kanssa tuntee osaavansa suomea. He olivat harjoitelleet sitä ex-Jugoslaviasta, Somaliasta ja Venäjältä kotoisin olevassa suomen kielen ja kulttuurin alkuopetusryhmässä. Esimerkiksi Bosnia-Hertzegovinasta lähtöisin oleva maahanmuuttajamies toisti kankaankudonnan opiskelussa oppimiaan suomen kielen sanoja, joita myös naisten puhekuoro kertasi. Monien aistien avulla havainnollistuneet ja käyttöön otetut suomen kielen sanat suullistuivat oppijajoukossa. Tällä tavoin kehitetty ja toteutettu apukielen käyttö ja kehittävä siirtovaikutus sai toteutua mielen, kädentyön ja kulttuurin kielen yhdistämisen myötä.

Etupäässä perinnesidonnaisesta taustasta lähtöisin olevat oppijat pystyivät Lewisin (1993) luonnehdinnan kaltaisen kulttuurisen muistin avulla kertomaan oman kulttuurinsa symboleista. Oppimisympäristöissämme tuli tarinankerrontakulttuureista kotoisin olevien maahanmuuttajaryhmän jäsenten oma kulttuuritausta hyödynnetyksi. Miehet liittivät käsityöllisen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin miehisyttä

korostavia lentokone-, auto-, vene-, talo- ja puumotiiveja. Muun muassa lentokone muistutti bosnialaiselle miehelle Suomeen tulemisesta, kun hän piirsi lentokoneen ja leikkasi kankaanpainantamallin. Hän valitsi kankaat ja toteutti kankaanpainantaa lentokoneaiheiseen kassiin ja tyynyliinaan. Työvaiheiden suunnittelu ja toteuttaminen haastoi häntä kysymään tekemisestä ja keskustelemaan oppijaryhmän kanssa suomeksi. Mielen, kädentyön ja kulttuurin kielen yhdistäminen tarjosi luontevan kielen harjoittelu- ja käyttöyhteyden. Se sopi verbien, adjektiivien ja muun muassa lyhyiden lauseiden opetteluun.

Suurifrekvenssiiviset sanat käyttöön!

Materiaali- ja väri-ilmaisun käytössä käsityöllisessä toiminnassa opittavia ja kertautuvia suurifrekvenssiivisiä sanoja olivat muun muassa asettaa, siirtää, vetää lastalla, levittää, painaa, pitää paikoillaan, kohottaa jne. Oppijat ymmärsivät verbien merkityksiä tilannekohtaisissa harjoituksissa oppimisympäristössämme. Maahanmuuttajien alkuopetuskurssin muistiinpanoissani on mainintoja muun muassa asettaa, avata, heittää, irrottaa, kantaa, katketa, korjata, kiertää, kiristää, kutoa, kääriä, laittaa, luoda, lyödä, löysyttää, löytää, maalata, mennä poikki, nostaa, nähdä, näyttää, painaa, paikata, panna, pistää, pitää kiinni, polkea, pujottaa, päättää, tasoittaa, rakentaa, repiä, sekoittaa, siirtää, siivota, solmita, taittaa, tiukentaa, vaihtaa, vetää jne. verbien käytöstä mielen, kädentyön ja kulttuurin kielen oppimisen kohteena. Olin harjoitellut käsityöllisen toiminnan oppimisen ja kielellistämisen yhdistämistä aikaisemmissa kokemuksissani (1989; 1993; 1994.) Sekä niissä että maahanmuuttajakoulutuksessa mielen, kädentyön ja kulttuurin kielen oppiminen sai yhtymäkohtaa takavuosisikymmenien ja -satojen käytäntöihin Suomessa. Tuolloin tutkielmieni (1996a; 1998) mukaan käsityöllisen toiminnan oppiminen toimi suullisen ja kirjallisen tiedon tulkkina.

Lähteet

- Fisher, R. (1990/1995) Teaching Children to Think. Muuttamaton painos. Basil Blackwell Ltd. Great Britain by T. J. Press, Pastow, Cornwall.
- Lappalainen, E-M. (1989) Pohjoisamerikkalaisten akkulturoitumisesta suomalaiseen kulttuuriin. Amerikansuomalaisten kokemuksia kudonnasta ja neulonnasta suomalaisen kansanopiston perusoppijaksolla. Kasvatusalan hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen koulutusohjelma kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Moniste. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Lappalainen, E-M. (1993) Käsitön opetuksen integroimisesta suomen kielen ja kulttuurin opettamiseen maahanmuuttajakoulutuksessa. Moniste. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Wetterhoffin käsi- ja taideteollisuusoppilaitos.
- Lappalainen, E-M. (1994) Pohjoisamerikkalaisten nuorten kansanopistokokemuksista Suomessa; Käsitön opiskelu osana etnistä kulttuuriorientaatiota. Kasvatustieteen lisensiaattitutkielma. Moniste. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Lappalainen, E-M. (1996a) Käsitön kulttuurisesta esiintymisestä. Pohjoisamerikkalaiset ja suomalaiset kansanopiston oppijat valokuvattujen tekstiilitöiden verbalisoijana. Käsitötieteen laudatur tutkielma. Moniste. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, E-M. (1996b) Kielen oppimisen helpottamisesta käsitön tekemisen avulla PD-tutkielma. Moniste. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Lappalainen, E-M. (1996c) Kielen oppimisen helpottaminen käsitön tekemisen oppimisen avulla. Video. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Lappalainen, E-M. (1998) Osaamisen, tekemisen ja vuorovaikutuksen tarkastelua. Arne Henrik (Heikki) Lappalaisen ajoreki. Perinteentutkimuksen koulutusohjelma syventävien opintojen tutkielma. Moniste. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Lappalainen, E-M. (1999) Erialaisten maahanmuuttajaryhmien integroituminen vieraaseen kulttuuriin. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1, 1, 26-31. Okka-säätiö Helsinki: painotalo Auranen, Forssa.
- Lappalainen, E-M. (2001) Kankaankudonnan ja puikoilla neulonnan oppimisen ulottuvuuksia pohjoisamerikkalaisten kokemana Suomessa. Teoksessa: Tehhään yhesä! Taide- ja taitokasvatuksen

- tulevaisuus L. Hyvönen & E. Lindfors (toim.) Oulun yliopistossa 23-24.2.2001 pidetyn seminaarin esitelmät. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta selosteita ja katsauksia 1/2001, 106-115.
- Lewis, I. M. (1993) *Understanding Somalia: Guide to Culture, History, And Social Institutions*. Second Edition. London: Haan Associates.
- Matinheikki-Kokko, K. (1992) *Pakolaiset kunnassa kenen ehdoilla? Sosiaali- ja terveyshallituksen raportteja 69*. Helsinki: VPK.
- Matinheikki-Kokko, K. (1999a) *Kohti monikulttuurisen koulutuksen paradigmaa*. Teoksessa: *Monikulttuurinen koulutus - perusteita ja kokemuksia*. K. Matinheikki-Kokko (toim.) Helsinki: OPH. Hakapaino, 229-239.
- Matinheikki-Kokko, K. (1999b) *Kulttuurikompetenssin oppiminen toisesta kulttuurista tulevien ohjaustyössä*. Teoksessa: P. Tynjälä, A. Eteläpelto (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY 291-305.
- Matinheikki-Kokko, K. (1999c) *Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa*: Teoksessa: *Monikulttuurinen koulutus -perusteita ja kokemuksia*. K. Matinheikki-Kokko (toim.) Helsinki: OPH. Hakapaino, 30-51.
- Miettinen, M. (1998) *Class Teachers as multicultural Educators in North Karelia, Finland*. In: *Multicultural Education. Reflection on Theory and Practice*. K. Häkkinen (ed.) Jyväskylä: University of Jyväskylä Continuing Education Centre Multicultural Programmes. 66-81.
- Miettinen, M. (2001) *"Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuuskasvatuksesta*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 67. Joensuu: Yliopistopaino.
- Sananlaskut (1984) Toinen painos. SKS. Toimituksia 346. Vaasa Oy.
- Talib, M-T. (1999) *Toiseuden kohtaaminen koulussa*. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 207. Helsinki: Haakapaino.
- Talib, M-T. (2002) *Monikulttuurinen koulu haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Havaintoja ulkomailla syntyneiden opiskelusta ja arvioinneista

Margaret Trotta Tuomi

Koulutuksen tutkimuslaitos

Tutkimus on saanut Suomen Akatemian rahoitustukea (rahoituspäätöksen numero 210409).

Useimmat Suomeen saapuvat siirtolaislapset siirtyvät koulujärjestelmään varsin nopeasti maahantulonsa jälkeen joko vastaanottoluokkien kautta tai aloittamalla koulunsa suoraan tavallisessa luokassa, niin että he voivat keskittyä uuden kielensä oppimiseen ja uuteen elämäänsä sopeutumiseen. Poikkeuksina voi mainita sellaiset oppilaat, jotka ovat eivät ole varmoja Suomeen jäämisestään, kuten oppilaat, jotka saapuvat maahan turvapaikkaa etsivien perheidensä kanssa. Epäselvä tulevaisuus heijastuu heidän koulutukseensa monin tavoin.

Vaikka tällaisia oppilaita on vähän, heitä tutkimalla saadaan hyödyllistä tietoa sellaisen arvioinnin kehittämiseksi, jonka avulla muualla syntyneille oppilaille voidaan valita heille tarkoituksenmukaisin koulutusmuoto. Arvioinnissa tulisi erottaa toisistaan kielitaitoon, opiskeltavan aineen sisältöihin ja kulttuurisiin konteksteihin liittyvät kysymykset. Tällöin on päätettävä, mitä todella halutaan testata, ja varmistettava, että arviointi kohdistuu oikein. Arviointitiedon avulla voidaan parantaa oppilaiden todistuksiin kirjattavia kuvauksia heidän oppimistuloksistaan ja -saavutuksistaan mahdollisesti jossakin toisessa maassa tapahtuvia jatko-opintoja varten.

Tutkimuksen aineisto koottiin seuraamalla irakilaisista perhettä, jonka kolme sisarusta olivat iältään 14, 16 ja 17 vuotta. Näitä nuoria havainnoitiin ensin yhdessä muiden turvapaikanhakijoiden kanssa vastaanottokeskuksen lähikoulussa. Heti kun heidän perheensä oli hyväksytty pakolaisiksi, heidät otettiin tapaustutkimuksen kohteiksi. Kunkin perheenjäsenen lisäksi haastateltiin sivistystoimenjohtajaa, koulun henkilökuntaa – opettajia, rehtoreita, erityisopettajaa, valmistavan luokan opettajaa – sekä vastaanottokeskuksen johtajaa ja ohjaajia. Lisäksi on tehty seuranta haastattelut lasten uusissa kouluissa ja uudessa kodissa.

Päätös 16- ja 17-vuotiaitten nuorten kouluasteelle sijoittamisesta tehtiin kolmiosaisen kokeen (Yläasteen portin 1999) tulosten perusteella. Kokeen ensimmäisessä osassa testattiin nuorten suomen kielen kuullun ja luetun ymmärtämistä ja heidän vieraana kielenä opitun suomen kieliopillisia rakenteita. Toisessa osassa kysyttiin maantiedon, biologian ja historian sisältötietojen hallintaa. Kysymykset perustuivat suomenkielisten tekstien lukemiseen. Oppilaiden oli myös vastattava kirjallisesti suomeksi. Lisäksi heidän piti selittää suomeksi sellaisia biologisia prosesseja kuin yhteyttäminen sekä tunnistettava kasveja ja eläimiä, joista osa esiintyy vain Suomessa. Kokeen kolmannessa osassa testattiin oppilaiden matematiikan taitoja sekä matemaattisten yhtälöiden että suomeksi laadittujen kysymysten avulla. Kysymykset koskivat mm. Suomen paikallista rahayksikköä ja suomalaisia mittayksikköjä kuten hehtaaria ja aaria. Toisin sanoen heidän kielen ymmärtämisen ja tuottamisen taitojaan ei arvioitu vain heidän toisena kielenä oppimansa suomen osaamista koskevassa osassa, vaan heidän suomen taitonsa testattiin vielä kolmeen kertaan oppiainekokeissa.

On ilmeistä, että näiden nuorten historian, biologian, maantieteen ja matematiikan kokeiden tulokset eivät välttämättä heijasta heidän osaamistaan näissä aineissa vaan myös sitä, miten hyvin he ovat oppineet tuntemaan niiden suomalaisen kontekstin. Esimerkiksi jos joku haluaa saada Yhdysvalloissa selville, osaako suomalainen lapsi jakolaskua, ja kysyy häneltä: "How many quarters are in five dollars?", voidakseen vastata lapsen on hallittava kolme taitoa. Hänen on 1) osattava tarpeeksi englantia ymmärtääkseen kysymyksen, 2) tiedettävä, että neljännesdollarissa on 25 senttiä ja että dollarissa on 100 senttiä, sekä 3)

ymmärrettävä jakolaskun käsite ja osattava suorittaa itse laskutoimitus. Lisäksi oppilaan on kyettävä muotoilemaan vastaus "There are twenty quarters in five dollars." Näistä 1) liittyy kielitaitoon, 2) kulttuurin tuntemukseen ja 3) jakolaskun osaamiseen sekä vastauksen kirjalliseen ilmaisemiseen englanniksi. Kuinka moni meistä kykenisi todistamaan matematiikan taitonsa, jos meiltä kysyttäisiin samaa arabiaksi Irakin paikallisessa valuutassa?

Kokeiden perusteella lapsille, jotka olivat olleet Suomessa kaksi vuotta ja siihen asti käyneet koulua tavallisessa suomalaisessa koululuokassa, tarjottiin joko paikkaa viisi vuotta heidän ikäryhmäänsä alemmassa luokassa tai sijoitusta vierasmaalaisille oppilaille tarkoitettuun oppimiskeskukseen. Sisaruksista 14-vuotias sijoitettiin ilman koetta ensin kuudennelle luokalle ja sitten vastaanottoluokalle.

Havainnot toivat esiin alueita, joilla olisi syytä tehdä lisätutkimuksia:

Tarvittaisiin pitkittäistutkimusta sen selvittämiseksi, auttavatko Suomeen saapuneille siirtolaisoppilaille tarkoitetut "vastaanottoluokat" ja siirtolaisille tarkoitetut "nivelluokat" oppilaita pitkällä aikavälillä sopeutumaan suomalaisiin kouluihin. Jos auttavat, olisi tutkittava, mikä on tällaisten luokkien paras koko ja rakenne ja millainen koulutus olisi tarkoituksenmukaisin niiden opettajille. Vastaanotto- ja nivelluokat eivät ole erityisluokkia, mutta niiden oppilaat vaativat opettajalta yksilöllisempää huomiota ja ohjausta kuin normaaliluokkien oppilaat. Perusopetusasetus 20.11.1998/852 ei määrää mitään ylärajaa koululuokan oppilasmäärälle. Sen sijaan saman asetuksen 2. pykälässä määritellään selkeästi erityisluokkien enimmäisoppilasmäärä. Vaikka siirtolaisen asema ei tee siirtolaisoppilaista vammaisia, heilläkin on erityistarpeita, joiden kannalta katsoen luokkakoon rajoittaminen saattaa olla hyväksi.

Vastaanottokeskusten lähialueilla toimivien koulujen henkilökunnalle olisi annettava lisäkoulutusta tulkkien käytössä, luottamuksellisuuteen liittyvissä lakiasioissa, suomessa vieraana kielenä sekä muualla syntyneiden oppilaiden opettamisessa käytettävissä menetelmissä.

Vastaanottokeskuksen ja paikalliskoulun välistä tietojenvaihtoa koskevia seikkoja olisi selkeytettävä. Selkeyttämistä vaatii se, mitä tietoa vastaanottokeskuksen ja koulun on syytä vaihtaa, miten paljon taustatietoa pitäisi antaa sekä se, millaisen tiedon antaminen on laillista, kenelle tietoa voidaan antaa ja miten tieto pitäisi lain mukaan antaa.

Järjestelmää, jonka puitteissa turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskusten lähellä toimivat koulut laskuttavat palveluksistaan, voitaisiin muuttaa niin, että koulut voisivat veloittaa vuositaksan sijasta päivätaksan sen mukaan, miten monta päivää oppilas käy kyseistä koulua. Se mahdollistaisi lasten joustavamman integraation koulujärjestelmään koulun tarvitsematta pohtia, jääkö se ilman maksua palveluistaan sen vuoksi, ettei lapsia ole merkitty koulun oppilaisiksi tiettyinä päivinä.

Tärkeimpien koulunkäyntiin liittyvien asiakirjojen, kuten erikielisten tutkintotodistusten, kääntäminen olisi koordinoitava kansallisella tasolla, jotta välttyään tuhlaamasta voimavaroja samanlaisen aineiston kääntämiseen ja helpotetaan koulujen henkilökunnan työtä sekä parannetaan koulun ja kotien välistä kommunikaatiota.

Suomesta lähteville lapsille olisi annettava todistus asianmukaisella kielellä eli joko kielellä, jota yleisesti ymmärretään heidän seuraavassa asuinmaassaan tai heidän äidinkielellään tai molemmilla, niin että heidän on helpompaa saada Suomessa tekemänsä koulutyö luetuksi hyväkseen.

Kun maahanmuuttajalapsia arvioidaan koulusijoitusta varten, tulisi arvioida erikseen heidän kielellisiä taitojaan, sisältötietojaan ja heidän suomalaisten kulttuuristen merkkien tuntemustaan. Sisältötietoa ei voi arvioida paikallisen kontekstisidonnaisen kulttuurikompetenssin mukaan tai sen perusteella, miten hyvin lapset tai nuoret osaavat lukea suomea tai ilmaista tietonsa suomeksi. Koulusijoitukseen liittyvien suunnitelmien laatimiseen ja toteuttamiseen osallistuvat henkilöt tarvitsevat koulutusta ja koordinaatiota.

Muualla syntyneiden lasten arviointi sekä heidän urasuunnittelunsa perustaksi että yleensäkin opintojensa tueksi ovat keskeisiä uusia tutkimushaasteita.

Lisäksi kaikilla luokka-asteilla perusopetuksessa, lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa pitäisi olla tarjolla sekä suomen opetusta toisena kielenä että tarvittaessa erityisopetusta sitä tarvitseville.

Muualla syntyneiden oppilaiden opettaminen suomalaisissa kouluissa tuo opettajille uusia haasteita. Se merkitsee sitä, että luokan oppilaiden osaamistaso vaihtelee entistä enemmän ja osaamisen lajeja on aiempaa useampia. Jos oppilas on luokassa vain vähän aikaa tai jos hänellä on suomalaisen opetussuunnitelman edellyttämistä sisällöistä poikkeava tietopohja, oikeudenmukainen ratkaisu ongelmaan saattaa olla ainutkertainen ja vaatia joustavuutta, mutta sen täytyy olla oikeudenmukainen ratkaisu ja sen on oltava toteutettavissa olemassa olevien voimavarojen puitteissa. Opettajien perus- ja jatkokoulutukseen voitaisiin sisällyttää taitoja opetussuunnitelman räätälöimiseksi sellaisiin tilanteisiin, joissa koko opetussuunnitelman omaksuminen ei ole tarkoituksenmukaista. Jos oppilaalle voidaan opettaa vain osa opetussuunnitelmasta, mikä on sen olennainen ydin?

Kouluun saapuessaan ulkomailla syntyneillä oppilailla on hyvin vaihtelevia koulutustaustoja ja taitoja. Joillakin heistä on laajat tiedot aloilta, jota opetussuunnitelmamme ei lainkaan kata, toisilla on tullessaan monen kielen suullinen taito samalla kun he ovat lukutaidottomia kaikilla kielillä. Taitoja opitaan vaihtelevasti. Oppilas saattaa olla jo pitkälle edistynyt matematiikassa mutta kykenemätön lukemaan yksinkertaista suomenkielistä tekstiä. Yhteiskunta tarvitsee kuitenkin kaikkien heidän aktiivista panosta. On haaste koko yhteiskunnallemme, miten näiden nuorten osaamisalueita voidaan tunnistaa ja miten niitä voidaan arvioida, käyttää ja kehittää. On luotava päteviä ja oikeudenmukaisia arviointivälineitä, joiden avulla voidaan tunnistaa oppilaiden vahvuudet ja heikkoudet, ja saatava aikaan asianmukaista tukea ja opiskelupaikkoja, joiden kautta nuoret pääsevät ammattiin, joka on heille nykyisen ja tulevan kielitaidon huomioon ottaen realistinen ja sopiva. Tämä ei tietenkään ole vain yhteiskunnan etu vaan myös näiden nuorten tulevaisuuden, työn ja elämänlaadun perusta.

Lähteet:

Porttiarviointia yläasteen valmistavasta opetuksesta eteenpäin siirtyville maahanmuuttajaoppilaille.

Tasokoe. 1. N.d. Helsinki, Espoo & Vantaa.

Yläasteen Portti. 1999. Yläasteen Portti-arviointi. Helsinki, Espoo & Vantaa.



ERITYISOPETUKSEN TUTKIMUS JA ERITYISPEDAGOGIIKKA

Kohtaamisia ammatillisen koulutuksen arjessa

- "...että kyllä musta niin kuin periaatteessa opiskelijasta pidetään hyvää huolta meidän talossa..."

Sinikka Huhtala

Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus

Abstrakti

Tutkimus kuvaa erään ESR-rahoitteen projektin toimintaa yhdessä toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa kolmen vuoden aikana (syksy 2000 – kevät 2003). Projektin tavoitteina oli kehittää ennakoivien ja yksilöllisten tuki- ja ohjaustoimien malli sekä monipuolistaa oppilaitoksen yksilöllistä oppimista tukevia työtapoja. Näiden osatavoitteiden kautta yleistavoitteena oli opintojen keskeyttämisen vähentäminen.

Projektin etenemisen ja toiminnan kuvauksen rinnalla tutkimuksessa on myös selvitetty haastatteluiden avulla erilaisten oppijoiden kohtaamisen kehyksiä yleisemminkin oppilaitoksessa. Tutkimus perustuu kolmeen kymmeneen teemahaastatteluun (projektin toimijoita, oppilaitoksen johtoa ja opettajia, opiskelijahuoltohenkilöstöä ja opiskelijoita) sekä erilaiseen kirjalliseen aineistoon (raportit, palautekyselyt yms.). Aineiston analysointi kehysanalyysin avulla on tuottanut kolme toimintakehystä: ongelmien kehys, ennakoinnin kehys ja kehittämisen kehys (Huhtala 2003).

Johdanto

Erilaisten yhteiskunnallisten muutosten myötä on myös tapahtunut muutoksia koulutukseen suhtautumisessa. Tutkijat kuvaavat tätä ilmiötä:

- "kun 1960-luvulla vielä puhuttiin koulutukseen liittyvistä mahdollisuuksista ja oikeuksista, puhutaan 1990-luvulla vaatimuksista, sanktioista ja pakoista" (Vehviläinen 1998)
- "tutkintojen inflarisoituminen on arkipäivää myös Suomessa" (Nyyssölä 2000)
- "toisaalta nuoret tekevät elämäntapavalintoja, eivätkä ammatinvalintoja" (Erkkilä & Vehviläinen 2001)
- "valintojen yltäkyläisyydessä valitsemattomuus on varmuutta" (Jokinen 1996)
- "Nykyisin nuoret sosiaalistuvat suoraan yksilöllistyvään kulttuuriin. Koulu sitä vastoin usein perustuu perinteisille sopeutumisen, alistumisen ja kuuliaisuuden vaatimuksille." (Laine 2000)

Näiden erilaisten yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten vaikutuksesta ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden määrä on lisääntynyt. Ammattikoulun yleisjakson (= 1. vuoden) keskeytti vuonna 1984

hieman yli 2000 opiskelijaa, vuonna 1988 lähes 5000 opiskelijaa (Takala 1992), ja vuonna 1995 ammatilliset opinnot keskeytti jo yli 20 000 opiskelijaa (näistäkin yleisimmin opintojen alkuvaiheessa) (Komonen 2001). Tilastokeskus julkisti kuuden vuoden tauon jälkeen valtakunnallisia tietoja peruskoulun jälkeisten tutkinto-opintojen keskeyttämisestä (Tilastouutisia 2003). Syyskuusta 2000 syyskuuhun 2001 ammatillisen koulutuksen keskeytti 13,1 % opiskelijoista, eli joka kahdeksas opiskelija. Maakuntien ja oppilaitosten välillä on suuria eroja keskeyttämisessä. Aloittain keskeytettiin eniten luonnonvara-alalla ja vähiten sosiaali- ja terveysalalla. Oppilaitoskohtaisesti erot voivat vaihdella yhdeksästä prosentista jopa 25 %:iin. Keskeyttämisten ja eroamisten syitä on paljon: oppimis- ja opiskeluvaikeudet, motivaation puute, taloudelliset vaikeudet, erilaiset sairaudet tai kaikenlaiset eri elämäntilanteista nousevat syyt. Opintojen keskeyttämistä tai oppilaitoksesta eroamista ei aina edes voi pitää negatiivisena asiana – nuori etsii itseään ja paikkaansa elämässä, siksi hänelle tulee sallia myös väärät valinnat, keskeyttämiset ja uuden suunnan hakeminen.

Silti opintojen keskeyttäminen ja koulutuksen ulkopuolelle jääminen on huolestuttavasti lisääntynyt ja tähän ongelmaan on etsitty ratkaisuja. Yhtenä ongelman ratkaisuyrityksenä ovat toimineet erilaiset projektit. Suomessa on viime vuosina käynnistetty satoja erilaisia koulutus-, työllistämisen- ja muita syrjäytymisen ehkäisyyn ja voittamiseen pyrkiviä hankkeita, projekteja ja kokeiluja. Nämä kokeilut heijastavat yhteiskunnan kantamaa huolta nuorten syrjäytymisestä ja irtoamisesta yhteiskunnan kontrollista. Toisaalta kokeilut heijastavat myös koulutusjärjestelmän kyvyttömyyttä kohdata erilaisuutta ja opiskelijoiden kouluun tuomia erilaisia ongelmia (Ihatsu & Ruoho 1999).

Osa näistä kokeiluista on erilaisia Euroopan sosiaalirahaston rahoittamia projekteja, joita on ollut käynnissä 39 kappaletta kaudella 2000-2003. Tämän tutkimuksen kohteena on ollut yksi ESR - rahoitteinen, Opetushallituksen alainen ja Helsingin kaupungin opetusviraston ammatti- ja aikuiskoulutuslinjan hallinnoima projekti, jota on toteutettu kolmessa Helsingin kaupungin ammatillisessa oppilaitoksessa. Projektissa on tarjottu opiskelijoille tukea opintoihin ja ennakoitu mahdollisia tulevia opiskeluvaikeuksia sekä kehitetty systemaattista ennakointi- ja seurantajärjestelmää opiskelun tueksi. Tämän lisäksi projektin tavoitteena on ollut vaikuttaa opiskelun organisointiin ja toteuttamiseen oppilaitostasolla tarjoamalla opettajille opetusmenetelmäkoulutusta, tietoa oppimisvaikeuksista ja opiskelijoiden tukemisesta, sekä suunnittelemaalla että järjestämällä opiskelijoille erilaisia tapoja suorittaa opintojaan. (Ks. Huhtala 2003; Takala 2003)

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen aineisto on kerätty yhdessä ammatillisessa oppilaitoksessa pääasiassa 30 teemahaastattelun avulla. Haastattelut ovat olleet projektin toimijoita, projektin johtoa, oppilaitoksen johtoa, opettajia, opiskelijahuoltohenkilöstöä sekä opiskelijoita. Haastattelut ovat liittyneet projektin teemaan, eli opintojen keskeyttämiseen, oppimisvaikeuksiin, erilaisen oppijan kohtaamiseen ja tukemiseen, projektin toteuttamiseen oppilaitoksessa, ja näiden teemojen lisäksi yleisemminkin hyvin monipuolisesti oppimiseen, opettamiseen ja opiskeluun ammatillisessa koulutuksessa. Haastatteluissa on projektin alussa kysytty toiveita ja odotuksia projektin toiminnalle, myöhemmin palautetta ja kehittämistoiveita sekä ideoita tulevaisuuteen suuntaamisessa. Haastattelujen lisäksi tutkimusaineistona ovat toimineet projektin raportit, palautekyselyt, sähköpostit yms. projektin toiminnassa tuotettu aineisto.

Tutkimustehtävänä on ollut selvittää, millaisten kehysten kautta haasteellinen oppija oppilaitoksessa kohdataan ja minkälaista on ollut näiden kehysten mukainen toiminta projektissa ja oppilaitoksessa projektin aikana, eli vuosina 2000 – 2003.

Metodologia

Tutkimusta voidaan luonnehtia toimintatutkimukseksi, jonka aineiston analysointi on toteutettu kehysanalyysin avulla. Toimintatutkimus on lähestymistapa, jossa pyritään vaikuttamaan

tutkimuskohteeseen, kehittämään tutkimuskohdetta ja aikaansaamaan todellista muutosta (ks. esim. Carr & Kemmis 1983; Eskola & Suoranta 1998). Toimintatutkimus liittyy ”tässä ja nyt” - kokemuksiin. Toimintatutkimuksessa ei oteta etäisyyttä tutkittavaan kohteeseen, vaan päinvastoin sekaannutaan siihen. Tutkija osallistuu tutkittavan yhteisön toimintaan ja pyrkii yhdessä yhteisön jäsenten kanssa ratkaisemaan jonkin tietyn ongelman. Tällöin myös tutkija on osa tutkimuskohteestaan ja tuloksilla on merkitystä vain asianomaiselle kohteelle eikä sen avulla tavoitella yleistettäviä tieteellisiä tuloksia. Toimintatutkimukseen liittyy vahvasti käytännönläheisyys. Tämä tutkimus on toiminut projektin arvioinnin ja kehittämisen välineenä.

Aineisto on analysoitu arkielämän ja sosiaalisen vuorovaikutuksen analyysiin kohdistuvan kehysanalyysin avulla (ks. Goffman 1986). Kyse on erilaisten tulkintakehysten löytämisestä asioiden ja tapahtumien havainnointiin, tunnistamiseen ja nimeämiseen. Kehykset antavat mielen ja merkityksen asioille, tilanteille ja toiminnalle.

Kehysanalyysin mukaan arkipäivän erilaisten toimien loputon kirjo voidaan jäsentää tietyiksi kokonaisuuksiksi, joita kutsutaan kehyksiksi. Arkipäivän kulku on jatkuvaa siirtymistä kehyksestä toiseen. Kehys tarkoittaa tilanteen määrittelyä, näkökulmaa, joka mahdollistaa tiettyjen käyttäytymisepiisodien ymmärtämisen. Kehys on nimi toimintokokonaisuuksille, jotka sosiaalisen elämän käytännössä ilmenevät vakiintuneina ja joista arkisessa kielenkäytössä ja arkitiedon pohjalta voidaan puhua erillisinä kokonaisuuksina (Peräkylä 1990). Kehykset ovat kulttuurisesti rakentuneita, yhteisön jäsenten jakamia tapoja ymmärtää erilaisia ilmiöitä (Puroila 2002).

Kehysanalyysin keskeisiä käsitteitä ovat sosiaalinen tilanne (ympäristö, jossa kaksi tai useampia henkilöitä on samanaikaisesti läsnä), kokoontuminen (tilanteessa läsnä olevat ihmiset) ja kohtaaminen (vuorovaikutustilanne, joka tapahtuu tilanteen ja kokoontumisen sisällä). Tutkimus on kohdistunut kohtaamisiin ammatillisen koulutuksen arjessa eli vuorovaikutustilanteisiin opiskelijoiden ja oppilaitoksen henkilöstön välillä.

Taulukossa 1 on esitetty esimerkki aineiston analysoinnista. Aineistosta on löytynyt kolme toimintakehystä, joiden mukaisesti haasteelliset oppijat kohdataan. Kehykset ovat nousseet aineistosta käyttämällä kehysanalyysin mukaista kysymystä: *What is it that's going on here?* (vrt. Goffman 1986) sekä aiemman opiskelijahuoltoa koskevan tutkimuksen perusteella (esim. Aunola 1991).

Taulukko 1 Esimerkki aineiston analysoinnista

Ongelmien kehys (korjaava toiminta)	Ennakoinnin kehys (ehkäisevä toiminta)	Kehittämisen kehys (tukitoimet osaksi arkipäivää)
Kyllä se ohjauksen tarve on lisääntynyt ja opiskelijoiden ongelmat on lisääntyneet ja vaikeutuneet...	..miten me voidaan auttaa heitä niin että he selviytyis, ilman että he kokoajan keräävät näitä rästejä...	..ton ryhmäohjauksen kehittäminen...et he pysyis omissa asioissaan paremmin ajan tasalla...
Et mistä se johtuu tää et meillä on pudokkaita näin kauhean paljon ja että näitä rästejä on niin kauhean paljon...	..mä aina painotan tätä, et kannattaa lähteä liikkeelle silloin kun ne ei ole kauhean isoja ne ongelmat et varhaisvaiheessa...opiskelijahuoltoryhmä ei ole kokoontunut ja mikä sen varsinainen tehtävä on...Kyllä se ainakin semmonen uudelleen mietittävä asia on..
..mä hoidan opiskelijoiden ongelmia ja teen jonkunlaisia selviytymisstrategioita et se on päätyö tänä päivänä...etsin kadonneita suorituksia ja tuota näitten keskeyttäneiden tämmöisiä repaleisia suorituksia koitan koota yhteen ja siis tän tyyppistä...	..ennaltaehkäisevän työn tekeminen ohjauksessa...et me pystyttäis tekemään jotain ennen kuin näitä ongelmia syntyy kovin paljon...	..eri tahot tekee työtä omalla tahollansa ja kauhean paljon meillä ei ole sitä yhteistä kuitenkaan...ei me oikeen tiedetä...aika iso miettiminen ja pohtiminen että miten se pitäis järjestää tänä päivänä...
..must terveydenhoitaja jää kauhean ulos kuvioista...sitten taas psykologi jää myöskin aikalailla ulkopuolelle...tää on niin kun lisääntynyt tää tämmönen hajaannus...	...näillä seurantaryhmillähän me ollaan pyritty siihen, että me päästäis näitten ongelmien tai sanotaan opiskelurästeihin kiinni aikaisemmin kuin joskus ennen vanhaan eli ei pääsis syntymään niin isoja rästejä...	..pitäiskö meillä sitten olla jonkunlaisia tämmöisiä pienempiä ryhmiä (opiskelijahuollossa)...

Tulokset

Aineiston analysointi kehysanalyysin avulla on tuottanut kolme toimintakehystä: ongelmien kehys, ennakoinnin kehys ja kehittämisen kehys.

Ongelmien kehys (korjaava toiminta) on ammatillisen koulutuksen arkipäivän todellisuutta. Opiskelijalla on runsaasti poissaoloja, opintasuorituksia rästissä, tehtäviä tekemättä, ehkä motivaatiokin opiskeluun hukassa. Erilainen oppija kohdataan hänen ongelmiansa kautta: mitä tulisi tehdä, miten auttaa, miten tukea, miten saada opinnot etenemään.

Ennakoinnin kehysessä (ennaltaehkäisevä toiminta) opiskelijoille teetetään alkukartoitustehtäviä, jotta saataisiin selville heidän mahdollinen lukivaikeutensa tai muu tuen tarpeensa. Opiskelijalle tarjotaan yksilö- tai pienryhmäopetuksena tukiopetusta tai lukiopetusta etukäteen, ennen varsinaisten ongelmien tai opiskelurästien ilmaantumista. Opiskelijaryhmälle annetaan samanaikaisopetusta, jolloin enakoiva tuki kohdistuu useisiin opiskelijoihin yhtä aikaa.

Kehittämisen kehys (tukitoimet osaksi arkipäivää) on ennakointia pidemmälle viety toimintatapa, ajatus/pohdinta siitä, millainen toiminta ottaisi opiskelijat jo alunperin huomioon yksilöinä, ilman, että jotkin opiskelijat leimataan "erilaisiksi", mahdollisiksi tuleviksi "ongelmiksi", joiden vaikeuksia pitää ennakoita tai vaikeuksien ilmaantuessa kohdata ongelmien kehysen kautta.

Ongelmien kehys (korjaava toiminta)

Toisen asteen ammatillisen koulutuksen arjessa yleinen sana on ”rästit”. Suorittamattomien tenttien ja tekemättömien tehtävien, eli rästien kertyminen on tällä hetkellä ammatillisen koulutuksen opiskelijoille enemmänkin sääntö kuin poikkeus. Vähemmistö opiskelijoista etenee ”normaalisti”, suunnitelmien mukaan:

”Niitä on nyt kuusitoista siellä, niin viis opiskelijaa on sellasta, joilla ei ole rästejä...” (H20)

Opiskelijoiden taustalla ei ole merkitystä; tilanne on sama peruskoulupohjaisten, ylioppilaspohjaisten tai aikuisopiskelijoiden kohdalla.

”Ryhmän kans on se tilanne, että syksyllä aloitti kaksikymmentä opiskelijaa, heistä oli viikko sitten kolmella opiskelijalla opinnot edenneet lukusuunnitelman mukaisella tavalla, eli siellä on matkan varrella joitakin keskeyttäny, joitakin eronnu ja hyvin suurella osalla on sillä tavalla, että opinnot ei oo edenny sen aikataulun mukaisesti, mikä oli ajatus, eli hyvin paljon suorituksia rästissä. Ryhmä on lukiopohjanen. Nimenomaan kirjalliset tehtävät, joita on ollu...he eivät ole niitä aikatauluja sitten...se ei ole toteutunut siinä aikataulussa...” (H11)

Opettajan mielestä ”ongelmia” ovat rästiin jäävät, suorittamattomat opinnot. Opiskelija taas näkee ongelmia opetuksessa:

”Vois selittää ne asiat mielenkiintoisesti, eikä vaan silleen PLAA PLAA PLAA... Pitäs olla silleen enemmän esimerkkijuttuja. Jos sä pelkästään kirjoitat, niin et sä ymmärrä siitä.” (opiskelija, H26)

Ongelmia voidaan siis tarkastella ainakin kahdesta eri näkökulmasta. On olemassa opiskelijoiden ”ongelmia” ja toisaalta yhtä hyvin organisaation ja opettajien ”ongelmia”. Joka tapauksessa – erilaisia ongelmia, ja törmäyksiä on arjessa paljon – ja niiden ratkaiseminen vaatii oppilaitoksessa sekä runsaasti opiskelijahuoltotyötä että tämän projektin kaltaista tukitoimintaa.

Ennakoinnin kehys (varhain puuttumisen, ongelmien syntymistä ehkäisevän toiminnan kehys)

”Enemmän pitää just siihen alkuun kiinnittää hirveesti huomiota, hirveesti...” (H19)

Projekti on panostanut ennakkointiin. Kaikille oppilaitoksen uusille opiskelijoille on teetetty luki- ja matematiikkakartoitukset opiskelun alussa. Alkukartoitusten tuloksia on käyty läpi tutoropettajien ja opinto-ohjaajien kanssa analysointikokouksissa. Opiskelijoille on pidetty oppimisvaikeusinfoja, tiedotettu projektin palveluista ja tarjottu alkukartoitusten pohjalta mahdollisuutta saada lukiopetusta tai esimerkiksi matematiikan erityisopetusta. Projektin toimijat ovat myös tarjoutuneet samanaikaisopetukseen, eli toiseksi opettajaksi oppitunneille. Lisäksi on pidetty opintojen etenemisen seurantakokouksia. Tämän kaiken toiminnan tarkoituksena on se, että opiskelijoiden ongelmat ja vaikeudet havaittaisiin mahdollisimman varhain ja näistä johtuvia rästiopintoja ei opiskelun aikana kertyisi. On pyritty luomaan mahdollisimman toimiva ja systemaattinen tukimalli, jossa edetään opiskelijoiden mahdollisten opiskeluvaikeuksien varhaisesta tunnistamisesta tuen tarjoamiseen ja jatkuvaan seurantaan.

Aikaa oppimiseen –malli

Ennakoinnin ja kehittämisen kehysten rajalla on toiminut Aikaa oppimiseen –malli. Tämän kokeilun lähtökohdaksi oli koota samaan ryhmään opiskeluvaikeuksiltaan ”heikkoja” opiskelijoita ja lisätä heidän lähiopetuksen määräänsä 30 tunnista 40 tuntiin / opintoviikko. Lisäresurssi käytettiin paitsi lisätunteihin eri

oppiaineissa, myös jakotunteihin ja eri oppiaineita integroiviin, toiminnallisiin ryhmän omiin projekteihin. Näitä projekteja suunniteltiin ja toteutettiin kaksi: ensimmäisellä lukukaudella ryhmäperhepäiväkotiprojekti (opiskelijat toteuttivat lähialueen neljän ryhmäperhepäiväkodin lapsille oppilaitoksen liikuntasalissa erilaisia toimintatuokioita) ja toisella lukukaudella NÄYTÄN, MITÄ OSAAN –projekti (joka oli kotihoidon työssäoppimisjakson jälkeinen toiminnallinen oppilaitosnäyttö).

Aikaa oppimiseen -ryhmälle toteutetut kaksi projektia ovat lisänneet opettajien yhteistyötä ja vahvistaneet sitä käsitystä, että koulutukseen pitäisi sisältyä enemmän toiminnallisuutta, opiskelijoita aktiivisia opiskelumuotoja, opiskelijoiden omaa tekemistä.

”Projektit on ollu sellasia, joita pitäis olla muillakin ryhmillä... et sellasta toiminnallisempaa...” (H21)

Opiskelijat itse ovat kokeneet nämä projektit parhaaksi osaksi opiskeluaan:

”Ne on ollu kivoja. Niihin jaksaa keskittyä paremmin kun kirjottamiseen. Niistä oppii enemmän. Siinä saa itekkin tehdä jotain. Saa itekin miettiä, eikä vaan joku kalvo, et kirjota siitä kaks tuntia... ei oikeen innosta.” (opiskelija, H26)

Näiden onnistuneiden toiminnallisten projektien lisäksi ylimääräinen resurssi on ollut tärkeä asia:

”Varsinkin niistä jakotunneista on ollu hyötyä.” (H21)

”On voinu mennä hitaammin.” (H21)

Vuoden kokemuksen perusteella kuitenkin päällimmäinen tunne oli se, että kokeilu ei onnistunut:

”Se ryhmä on hyvin raskas ollut opettaa ja vetää... ja hyvin paljon semmosta niinkun... tavallaan semmosta alkuraakuutta on edelleen jäljellä siinä ryhmässä... käytöshäiriöitä ja huonoa kielenkäyttöä ja tällasia asioita, et se on tuntunut tökkivän. Me on tossa puhuttukin joidenkin opettajien kanssa, jotka oli silloin suunnittelemassa tai ideoimassa sitä asiaa, ja on nyt opettanutkin sitä ryhmää, et välttämättä se ei ollu kovin hyvä idea tää kokeilu.” (H21)

Suurin ongelma on ollut ”hyvän esimerkin” puuttuminen. Opiskelijat ovat käyttäytyneet ”yläastemaisesti”, on ollut vastakkainasettelua opettajat vastaan opiskelijat. On kuulunut olla eri mieltä.

”Ryhmässä ei ole mukana aikuisia, asiallisia opiskelijoita... ei välttämättä iältään.. mutta kypsyysvuosiltaan aikuisia.” (H21)

Silti kokeilu opetti paljon – ja antoi ideoita tulevaisuutta varten. Jotain tämäntyyppistä kuitenkin tarvittaisiin. Ainakin sitä tekemistä ja toiminnallisuutta. Eikä hitaampi eteneminenkään – tai jakotunnit haitaksi olisi...

”Jos se olis ollu pienempi ryhmä, se olis voinu toimia...” (H21)

Kehittämisen kehys (ongelmien syntymisen estäminen, tukitoimet osaksi arkipäivää)

Projektin kehittämisen kehyksen mukaista toimintaa on ollut esimerkiksi opettajille tarjotut opetusmenetelmäkoulutusiltapäivät. Näitä on pidetty yhdeksän, aiheet ovat vaihdelleet oppimisvaikeuksista erilaisiin opetusmenetelmiin (PBL, YTO, NLP jne.). Koulutus on otettu oppilaitoksessa positiivisesti vastaan:

"Loistavaa! Opin hurjasti ja myös rentouduin!" (sähköpostiviesti)

Useat haastatellut opettajat kuvaavat koulutusten ja projektin toiminnan saaneen aikaan muutoksia heidän omassa ajattelussaan; esimerkiksi että opiskelijan opintojen tukemisessa kyse ei ole sanojen tai tehtävien lisäämisestä, vaan jostain erilaisella tavalla opettamisesta:

"Mulla taas henkilökohtaisesti oli itellä semmonen salaisuus, että vaikka mä kuinka lisäisin niinku sitä tapaa opettaa, niin mulla oli ainakin semmonen pulma siinä, että aina tuntu, että se oli musta kiinni, jos joku ei ymmärtäny jotain asiaa tai et mä nyt en osannu tarpeeks piirtää ja sanoa ja tehdä kaaviota tai jotain... Niinku vuosikautia... oon nyt jälkeinpäin miettiny... et niinhän mä tein, et mä aina yritin ja yritin. Sitte mä aina ajattelin, et miten se ei nyt jotenkin ymmärräkkään tai miten mä en osaa sanoo sitä niin että toinen ymmärtäs jonku asian. Ei mullakaan ollu tietoa. Vuosia vasta sitten, ei kauheen montaa edes... itekki tuli hirveen tietoseks siitä... helpotusta tuli siitä, et ties, et hyvänen aika, et se onkin se, et lisäämällä tätä ja tätä mä voin ehkä auttaa... Voi olla, et lisää vain sanoja... jolloin vaan sotkee enemmän sitä ymmärrystä... Et me opettajina saatas enemmän sitä informaatiota, ettei todella vaan tapahdu sitä, että me vaan lisätään sanoja tai tehtäviä..." (H19)

Projektin ideologiaan on kuulunut ajatus, että opiskelijahuollon ja erilaisten tukitoimien lisääminen ei ole se suuntaus, jota tulevaisuudessa halutaan, vaan se, että kaikilla opettajilla olisi tietoa ja keinoja erilaisten oppijoiden kohtaamiseen.

Tärkeä opettajan henkilökohtainen oivallus on ollut se, että menneisyyteen ei voi palata, opiskelijat ovat ehkä hyvinkin erilaisia kuin ennen, mutta silti meidän on koulutettava ammattiin juuri näitä tämän päivän nuoria.

"Sit mieltii, et vitsi, jos tää olis mun mukula, niin en mä antais kenenkään nostaa käsiä pystyyn...en, mä olisin siellä oven takana takomassa, että tehkää jotain, että se oppii, et se saa ammatin ja löytää paikkansa ja on tarpeellinen... Siihen mä oon heränny vasta ihan viime aikoina, et hitsi, eihän näitä voi heittää hukkaan." (H28)

Sivuraide –ryhmä

Sivuraide –ryhmä on vastannut ongelmien kehyksen mukaiseen tarpeeseen, mutta toiminut myös kehittämisen kehyksessä uuden toimintamuodon tarjoajana. Sivuraide -suunnitteluryhmä tuotti kevään 2002 aikana suunnitelman sellaisten opiskelijoiden opintojen tukemiseen, jotka tulevat "keskeytyksestä", putoavat omasta ryhmästään, tai eivät pääse etenemään seuraavalle lukukaudelle tai työssäoppimisjaksolle puuttuvien opintojensa / rästiensä vuoksi. Normaalisti tällaisille opiskelijoille tehdään HOPS ja selvitetään, mitä heidän pitäisi suorittaa, milloin ja kenelle. Kuitenkin opiskelijat jäävät aika yksin tekemään näitä suorituksiaan, ja kaikilta se ei onnistu. Sivuraiteen ideana on ohjatusti huolehtia opiskelijan rästien suorittamisesta ja siirtymisestä takaisin sopivaan ryhmään.

"Sivuraiteen ensisijaisena tavoitteena on auttaa opiskelijaa saamaan rästiopintonsa ajan tasalle, jonka jälkeen opiskelija voisi seuraavan lukukauden alussa siirtyä takaisin "Pääraiteelle" eli perusopintoryhmään. Sivuraiteella pyritään samoihin oppimistuloksiin kuin perusopetusryhmissä, keinot vain saattavat olla erilaisia, ja myös opintosuoritukset arvioidaan opetussuunnitelman mukaisesti. Toissijaisena tavoitteena on "Vaihtoraiteen" kehittäminen, eli tukea oppilaitoksesta esim. opintojen umpisolmun vuoksi pois siirtyvää opiskelijaa löytämään uusi opiskelupaikka muulta alalta tai esimerkiksi työharjoittelupaikka." (Sivuraide-suunnitelma 2002)

Ryhmän kanssa on koettu sekä onnistumisia että epäonnistumisia. Opiskelijoista on huolehdittu monin keinoin, heidän opintojaan on pyritty viemään eteenpäin joustavasti, on selvitetty, mitä opiskelija jo osaa ja

lähdetty siitä eteenpäin. Opetuksessa ovat olleet mukana myös lukiopettaja ja erityisopettaja. Opiskelijoille tämä ryhmä on ollut se viimeinen mahdollisuus – ja ehkä myös tästä syystä tuloksia on syntynyt.

“...opiskelijat, jotka aikasemmin ei oo ottanu vastuuta, hoitaa hommansa ja opintoja kertyy ja aina on paikalla...” (H28)

“Yks selitys voi olla se, et tällasessa pienryhmässä ei voi mennä kenenkään selän taakse. Homma pitää tehdä itse. Eikä ole sellasta mahdollisuutta jäädä massan jalkoihin. Poissaolotkin huomataan just saman tien.” (H28)

Silti kaikkien kanssa ei ole onnistuttu. Opiskelijoista osa on selkeästi väärässä paikassa ja silloin ei erityisestä tuesta tai pienryhmästäkään ole hyötyä. Nämäkin opiskelijat kuitenkin hyötyvät siitä, että heidät ohjataan jonnekin muualle, autetaan etsimään oma paikkansa.

“Miten tää niinku saattohoidetaan tää opiskelija. Me ei voida pitää ryhmässä, koska pienryhmäopetuksen tukiovetusta ei enää voi järjestää. Opiskelija on osoittanu, että ei hän sitoudu.” (H28)

Sivuraide –ryhmä on osoittautunut tarpeelliseksi ja jatkaa edelleen toimintaansa oppilaitoksen arjessa – projektin päättymisen jälkeenkin.

Pohdinta

Artikkelissa on kuvattu esimerkkejä eri kehysten mukaisesta toiminnasta projektissa. Projektin toiminta on ollut ongelmiin vastaamista, ennakoitua ja kehittämistä. Ongelmien kehysten mukainen toiminta on korjaavaa toimintaa, jossa lähtökohtana ovat esimerkiksi opiskelijalle jo kertyneet rästiopinnot. Ennakoinnin tavoitteena on mahdollisimman varhainen puuttuminen ja ongelmien syntyminen ennaltaehkäisy. Kehittämistyössä ajatuksena on luoda uusia toimintamalleja opetukseen ja saada opiskelun tukitoimet osaksi oppilaitoksen arkipäivää. Projektin toiminta on ollut koko oppilaitoksen opiskelijahuollon yleisemmän kehittämislinjan mukaista toimintaa – ja osa sitä.

Ammatillisessa koulutuksessa on tapahtunut muutos entisestä. Opiskelijat ovat nuorempia, opiskeluvalmiuksiltaan heikompia, eivätkä aina edes niin motivoituneita. Opiskelijat tarvitsevat enemmän ohjausta kuin ennen eivätkä opinnot etene ongelmitta. Tuntuu, että peruskoulu ei tarjoa jatko-opintoihin tarvittavia valmiuksia. Opintoihin vaikuttavat myös opiskelijoiden yksityiselämän lisääntyneet ongelmat. Lappalaisen (2001) tutkimuksen mukaan peruskoulun päättövaiheessa, siirtymävaiheessa toisen asteen koulutukseen ja toisen asteen koulutuksessa yli puolella oppilaista oli yksilöllisen tuen tarvetta. Tätä kaikkea muutosta voi vain ihmetellä, ja tuntee itsensä välillä tosi avuttomaksi toimimaan opiskelijoiden apuna ja tukena, vaikka halua siihen olisikin. Tuntuu, että ei jaksakaan eikä pysty. Pitäisi kouluttaa lähtötasoltaan heikompia opiskelijoita yhä vaativampaan työelämään.

“Työssäoppimisen paikat on tullu vaativammiksi myöskin. Jos perustaitoja esimerkiksi puuttuu, niin on aika vaikea lähettää opiskelijaa semmoseen vaativaan työssäoppimispaikkaan.” (H10)

Toisaalta, jos suorittamattomat opinnot, eli opintojen aikana kerääntyvät rästit ovat yleisiä suurimmalla osalla opiskelijoita, olisiko tarvetta miettiä, miksi rästejä syntyy? Onko kyse vain opiskelijoiden ongelmasta, vai onko koulutus jossain määrin ylivoimainen näiden opiskelijoiden kykyjen ja valmiuksien suhteen? Voidaanko ajatella, että koulutusta tulisi olla eritasoista? Että olisi kahden vuoden pituinen työvaltaisen koulutuksen kolmivuotisen jatko-opintokelpoisuuden tuottavan koulutuksen rinnalla?

Tällainen kehittämisen kehyksen mukainen ajattelu on ollut voimakkaasti mukana projektin toiminnassa, samoin kuin yleisemminkin oppilaitoksen opiskelijahuoltotyössä.

Ongelmiin on vastattava – tässä ja nyt – ja toisaalta ongelmia on ennakoitava, ne on löydettävä mahdollisimman varhain, ennen kuin ne kasvavat liian suuriksi. Silti selkeästi koko ammatillisessa koulutuksessa ilmenee tarvetta ja pyrkimystä muuttaa toiminnan painopistettä kehittämisen suuntaan. Miten koulutamme työelämää varten tulevaisuuden ammattilaisia opiskelijälähtöisesti, joustavasti, opiskelijoiden erilaisuuden huomioiden, opiskelijoita tukien?

Lähteet

- Aunola, M. 1991. Samanaikaisopetusta kehittämässä. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Julkaisuja 79.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1983. Becoming critical: Knowing through action research. Victoria: Deakin University.
- Erkkilä, T. & Vehviläinen, J. 2001. Takoisitko tutkinnon? Ammatillisten oppilaitosten innovatiiviset työpajat –ESR –projekti. Opetushallitus. Moniste 5/2001.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Goffman, E. 1986. Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience. Boston: Northeastern University Press.
- Huhtala, S. 2003. Kohtaamisia lähihoitajakoulutuksen arjessa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A4:2003.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1999. Tutkimuksen asema syrjäytymisprojektien suunnittelussa, hallinnassa ja evaluaatiossa. Julkaisussa Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. www.minedu.fi/nuora/tutkjulk.html
- Jokinen, K. 1996. Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen. Teoksessa A. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 23-50.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi. Jyväskylän yliopisto.
- Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 71.
- Nyssölä, K. 2000. Kouluinhon ytimessä. Kasvatus 1, 64 - 75.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Acta Univ. Oul. E 51. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa. Tampere: Vastapaino.
- Sivuraide –suunnitelma 2002. Helsingin sosiaali- ja terveystieteiden oppilaitos.
- Takala, M. 1992. Kouluallergia - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A 335. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Takala, T. 2003. Ammattiin opiskelevan nuoren opiskelun tukeminen ja ohjaaminen. Stadipajat-projektin toiminta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B4:2003.
- Tilastouutisia 2003:046. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/tk/tp_tied/tiedotteet/uutiset.html
- Vehviläinen, J. 1998. 2000-luvun koululaisgalleria. Ammattikouluttamattomat nuoret yhteiskunnan ja vanhempien huolenaiheena. Nuorisotutkimus 16(2), 32-42.

Kuulovammainen integroituna yleisopetukseen

Päivi Jokitalo ja Salme Sahi

Lapin yliopisto

1 Johdanto

Suomessa syntyy noin sata vaikeasti kuulovammaista lasta joka vuosi. Lapsen vanhemmat eivät aina huomaa huonokuuloisuutta heti, sillä lapsen oireet eivät aina ole niin ilmeisiä. Huonokuuloinenkin lapsi oppii äänteleämään, jonka vuoksi usein oletetaan lapsen kuulon olevan normaalin. Pienikin lapsi pystyy oppimaan erilaisia ilmaisuja. Hän omaksuu perheen tavat ja lapsi voi oppia myös lukemaan huulilta. Tämän vuoksi diagnoosin teko voi jäädä varsin myöhäiseksi. (Kantero, Seppänen, Vähäkainu & Österlund 1993, 273.)

Kaikkien lasten oikeus saada opetusta tavallisilla luokilla yhdessä vammattomien ikätovereidensa kanssa on monin tavoin turvattu Suomen lainsäädännössä. Se antaa kaikille lapsille oikeuden käydä koulua tavallisella luokalla riippumatta heidän oppimisvaikeuksistaan tai vammaisuutensa vaikeusasteesta. Tarpeelliset tukitoimet turvataan säännöksellä, jonka mukaan opetus tulee järjestää oppilaiden ikäkauden edellytysten mukaisesti. (Saloviita 1999, 14.)

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää kuulovammaisen lapsen omia kokemuksia olla kuulovammaisena integroituna yleisopetuksessa. Keskeisenä materiaalina on tutkittavan kohteemme, kuulovammaisen Tiinan, omat kokemukset. Tiina käy koulua yleisopetuksessa ja hän kertoo meille omia tuntojaan ja kokemuksiaan olla kuulovammaisena vuotta nuorempien koulukavereiden keskellä. Käymme tutkimuksessa läpi, miten koti ja perhe ovat kokeneet Tiinan koulunkäynnin sekä minkälainen vastaanotto koululla on kuulovammaisen integroituun opetukseen yleisopetuksessa.

Tiina on itse saanut usein olla vastaamassa kysymyksiin ja ihmettelevien ikätovereidensä katseisiin kuulokojeiden takia. Tutkimuksemme yhtenä päällimmäisenä tavoitteena onkin, että Tiina voi purkaa omia tunteisiään ja kokemuksiaan paperille ja näin käydä läpi omaa erilaisuuttaan.

Eryteisesti haluamme korostaa sitä, että huonokuuloisuus voi olla myös yksi arkielämän voimavara. Ei kuulovammaisuus ole mikään elämisen este, mutta tietynlainen jarru se aina on.

2 Tutkimuksen taustaa

Teoksessa Lonka ja Korpijaakko-Huuhka (2000, 206) Paula Ojala kirjoittaa tutkimuskohteestamme näin:

”Keskosena syntynyt, paljon sairaalahoitoa saanut lapsi osallistui ryhmämuotoiseen kiertävään esikoulutoimintaan kaksi kertaa viikossa. Lapsen kielen kehitys oli jo varhaisvuosina viivästynyttä. Kuulovamma diagnosoitiin kuitenkin vasta esikouluvuoden keväällä. Lapsella on vasemmassa korvassa keskivaikea ja oikeassa korvassa vaikea kuulovamma. Esikoulussa ei ollut riittävästi resursseja tukea lapsen kielellistä ja sosiaalista kehitystä ja koska kuulon kuntoutus päästiin aloittamaan myöhään, vanhemmat kokivat esikouluvuoden menneen hukkaan. Sairaalan kuntoutustyöryhmän suosituksesta ja vanhempien toivomuksesta oppilaalle haettiin koululykkäystä. Oppilaalle järjestyi paikka oma kunnan erityiskoulun kielihäiriöisten lasten esikoululuokasta. Kouluun järjestyi myös puheterapia. Oppilaalle laadittiin henkilökohtainen opetussuunnitelma. Koululykkäysvuoden

aikana onnistuneet oppimiskokemukset toivat lapsella rohkeutta ja itseluottamusta. Myös lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen alkeet vahvistuivat.”

Lykkäysvuoden keväällä Tiina oli valmis siirtymään yleisopetuksen ensimmäiselle luokalle.

Koulutussuunnitelmaan kirjattiin tarvittavat tukitoimet: tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus ja luokkavastaja.

Tällä hetkellä Tiina on 12-vuotias ja käy yleisopetuksen viidettä luokkaa. Opetusryhmä on yhdistetty 5. - 6. luokka. Koulunkäynti sujuu hyvin. Luokan kuunteluolosuhteet ja valaistus ovat huonokuuloiselle oppilaalle riittävät. Kuntoutusohjaajan koulukäynnit on sovittu säännöllisiksi. Tiinalla on FM-laite ja istuintyyny (vain kotikäytössä) kuulolaitteiden kanssa tukemassa kuuntelua. Vanhemmat seuraavat ja tukevat tiiviisti Tiinan selviytymistä yleisopetuksessa. Myöhäisestä kuulovamman diagnosoinnista huolimatta tiiviillä kuntoutuksella, oikealla kouluratkaisulla ja hyvällä yhteistyöllä pystyttiin turvaamaan jokseenkin onnistunut integraatio yleisopetukseen.

3 Tutkimuksen tavoitteet ja hyöty

Tutkimuksemme keskeisenä johtajatuksena on selvittää, miten Tiina kokee oman kuulovammaisuutensa vaikutuksen luokkatovereiden ja opettajien keskuudessa sekä omassa koulunkäynnissään. Samalla se on Tiinalle itselleen hyvä purkautumiskeino, jossa hän pääsee läpikäymään omia ajatuksia, kokemuksia ja tunteita.

Toiset kuulovammaiset voivat tutkimustamme lukiessa peilata omia koulunkäyntituntojaan toisen kuulovammaisen kokemaan. Toivomme tutkimuksestamme olevan hyötyä myös vanhemmille, jotka miettivät lapsensa koulutusvaihtoehtoa ja epäilevät lapsensa pärjäämistä yleisopetuksessa. Kun lapsi hyväksytään vammastaan huolimatta samalle luokalle nk. normaalien kanssa, se kertoo siitä, että häntä pidetään yhtä arvokkaana ja tärkeänä kuin muitakin lapsia. On hyvä muistaa, että erilaisuus on rikkautta ja me kaikki tarvitsemme kokemuksia elämästä tavallisessa yhteisössä, jotta pärjäisimme sen asettamissa vaatimuksissa ja tavoitteissa.

4 Fenomenograafinen tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmänä käytämme fenomenograafista menetelmää. Fenomenografia tarkoittaa ilmiöiden (fenomen) kuvaamista (grafia). Fenomenografian tutkimuskohteena on laadullisesti tai sisällöllisesti erilaiset tavat kokea, käsittää, käsitteellistää, ymmärtää, havainnoida tai tajuta ilmiötä maailmassa tai maailman aspekteina. (Marton 1994.) Ilmiötä ei kuitenkaan ole olemassa ilman ihmisen ajattelua.

Martonin (1997) mukaan fenomenografia ei ole metodi sinänsä. Se nähdään enemmänkin lähestymistapana identifioida, muotoilla ja paneutua tiettyihin tutkimuskysymyksiin (Marton 1997, 111).

Fenomenograafinen tutkimus on tyypillisesti laadullista ja empiiristä (Uljens 1989,10). Fenomenograafisesta tutkimuksesta on tullut vaikuttava ja laaja tutkimussuunta korkeakouluopiskelussa (Ashworth ja Lucas 2000, 1). Tässä tutkimuksessa käytämme laadullista lähestymistapaa, fenomenograafista otetta, koska tavoitteenamme on tuoda esiin miten nuori, kuulovammainen koululainen tulkitsee ympäröivää todellisuutta, elämismaailmaansa. Sillä fenomenograafinen tutkimus kohdistuu ihmisten tapaan kokea jokin ilmiö. Silloin on luonnollista tutkia käsityksiä ja kysyä asianomaisilta itseltään. Fenomenografisen lähestymistavan avulla tutkitaan sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Silloin käsityksen sisältö on oleellinen, sekä se kuinka eri ihmiset käsittävät todellisuuden. Ympäröivä todellisuus on ennalta määräämätöntä, koska se rakentuu yksilön oman tulkinnan kautta. (Uljens 1993, 139 - 140, 144.)

Uljensin (1993) mukaan fenomenografiassa ei yleensä kiinnitetä taustamuuttujiin, kuten ikään tai elämäntilanteeseen riittävää huomiota. Silloin käsitteet irrotetaan koetusta maailmasta. Uljens kritisoi tätä näkemystä ja ehdottaa fenomenografian kehittämistä hermeneuttisempaan suuntaan. Tällöin sosiaaliset, kulttuuriset ja historialliset dimensiot otettaisiin paremmin huomioon. Hän perustelee näkemystään sillä, että ihmisten kokemuksen merkitystä voidaan ymmärtää vain suhteessa käsityksen ja kontekstin välillä (Uljens 1993, 145 - 146.)

Yksilön elämänsä on sidoksissa aina siihen sosiaaliseen kontekstiin, jossa elämä eletään (Nummenmaa 1996, 9). Elämänsä maailman peruspilarit muodostuvat ruumiini tässä ja nykyhetkeni nyt. Arkielämässä kiinnitän huomioni niihin, tässä ja nyt muodostaa tietoisuuteni reaalisuuden. Se on arkielämäni lähivyöhyke, joka on välittömästi ruumiillisen toimintani ulottuvilla. Omalla toiminnallani pystyn muuttamaan tätä vyöhykettä. Näin siitä tulee minun oma maailmani. Arkitieto perustuu ihmisen jäsennyksiin ja vain pieni osa ihmisen kokemuksista säilyy tietoisuudessa.

Säilyvät tiedot kerrostuvat muistiin tunnistettavina ja muistettavina koko-naisuuksina. Ihminen tarvitsee sosiaalista vuorovaikutusta ja ihmiset tuottavat yhdessä inhimillisen maailman sosiokulttuuriset sekä psykologiset muodostumat. (Berger & Lucmann 1995, 32, 63, 81.) Elämämme antaa menneisyydelle merkitykset ja tulevaisuudelle toiveet (Williamson 2001, 23). Jokainen ihminen hahmottaa maailmaa omista ainutlaatuisista lähtökohdistaan, niin myös pieni kuulovammainen koululainen.

Fenomenografian alkukohdilla on samanlaisuutta fenomenologiseen filosofiaan, jonka mukaan ihminen kiinnittää huomion elämänsä maailmaan sellaisena kuin hän sen itse kokee. Ilmiötä ei ole olemassa ilman ajattelua. (Marton 1988, 14.) Kuitenkin fenomenografia on vain kaukainen sukulainen fenomenologialle (Marton & Booth 2000, 154). Fenomenografista lähestymistapaa on käytetty usein juuri lasten oppimisen ja käsitysten tutkimisessa.

Fenomenografia pyrkii etsimään erilaisia kokemustapoja, joilla ihmiset tulkitsevat ympäröivää maailmaa. Ilmiöstä etsitään sen ymmärtämisen eri variaatiot. Fenomenografinen tutkimus kuvaa laadullisesti erilaisia käsityksiä niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa seuraten. Erilaisia käsityksiä ja kokemuksia ei aseteta yksioikoisesti paremmuus- tai kehittyneisyysjärjestykseen, sillä halutaan varmistaa niiden sisältöjen säilyminen. (Marton 1997, 114.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelut ovat yleisin keino hankkia aineisto, myös muut aineistonkeruumenetelmät ovat hyväksytyjä (Marton 1997, 129). Eli voimme aineiston hankkia myös tutkittavan kirjoittelusta. Kirjoittaminen merkitsee aina omien kokemusten pohtimista. Tutkimuskohteemme, kuulovammainen Tiina, kirjoittaa meille kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tuntojaan. Hän pitää erittäin paljon kirjoittamisesta, joten aineiston hankkiminen ei ole hankalaa. Lopuksi myös haastatelimme hänet.

5 Kaikille avoimeen kouluun

Integraatioajattelun pohjalla voidaan pitää normalisaatioperiaatetta. Normalisaation alkuperäinen tavoite oli, että kehitysvammaisten päivä- ja vuosirytmisi olisi samanlainen kuin muiden samanikäisten, samaa sukupuolta olevien ja samaan sosiaaliluokkaan kuuluvien ihmisten vastaava rytmisi. Tällöin myös kouluympäristön ja koulukokemusten tulee olla mahdollisuuksien mukaan tavallisia eli sellaisia mitä ne olisivat silloinkin, jos henkilö ei olisi vammaisen. Integraation idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka palvelee hyvin kaikkia koulutettavia. (Moberg 2001, 37.) Päämääränä on siis yksi kaikille, myös erityisopetusta tarvitsevan, yhteinen koulu, jossa on saatavilla kaikki hyvän yksilöllisen opetuksen tarvitsemat resurssit ja palvelut.

Integraatio erityiskasvatuksen yhteydessäkin tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä ja niihin sulautettuina niin, että koko ikäluokka käy oppivelvollisuuskouluun. Ihanteellisessa inklusiivisessa kasvatuksessa kaikki oppilaat,

vaikeimmin vammaiset mukaan luettuna, käyvät yhdessä ikätovereidensa kanssa sitä lähintä koulua, jota kävisivät silloinkin, jos heillä ei olisi kasvatuksellisia erityistarpeita. (Moberg 1998, 137 - 140.)

Jotta integrointi onnistuisi se vaatii huolella tehtyä hoito-, kuntoutus- ja koulutussuunnitelmaa.

Mahdollisesti se vaatisi opetusryhmän pienentämistä, mikä on tänä aikana vaikeaa, sillä luokkakoot ovat suurenemaan päin säästötoimista johtuen. Integraation onnistumiseen tarvitaan riittävä osa-aikainen erityisopetus ja tukiovetus sekä muut tukitoimet mm. henkilökohtainen avustaja ja apuvälineet sekä integroinnissa mukana olevan henkilöstön kouluttamista ja lisäämistä. (Moberg, 156 - 157.)

Integraatioajattelu edustaa yleistä ihmisten tasa-arvoa korostavaa ideologiaa. Ongelmat, joita syntyy sijoitettaessa erityisopetusta tarvitsevia oppilaita yleisopetukseen, johtuvat ensisijaisesti koulun puutteellisista edellytyksistä. (Moberg 1998, 158.) Todellista integraatiota on koulussa sosiaalinen integraatio ja yhteiskunnallinen integraatio, joka on toisten hyväksymistä ja myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä ja luo pohjaa myöhemmälle koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä. (Moberg 2001, 38)

Moberg kirjoittaa, (2001, 48) että nykyinen suomalainen koulu on kaukana inklusiivisesta koulusta. Jos sitä halutaan vakavasti kehittää kyseiseen suuntaan, se tarvitsee rakenteellista ja sisällöllistä remonttia. Hyvä kaikkia oppilaita arvostava ja oppilaiden edellytysten mukainen yksilöllinen opetus kaikille yhteisessä koulussa on niin arvokas päämäärä, että sitä kannattaa tavoitella.

6 Kuulovammaisena kuulevien joukossa

6.1 Kuulovamma

Kuulovamman määrittelyyn vaikuttavat vamman sijainti, kuulonvajauksen suuruus ja se, missä elämänvaiheessa kuulovamma on saatu. Kuulovammaiset voidaan jakaa kahteen pääryhmään: huonokuuloisiin ja kuuroihin. Huonokuuloisia ovat ne, jotka selviävät kommunikoinnista puheella, huuliolukua ja kuulolaitetta apuna käyttäen. (Takala 2001, 266.)

Kun kuulovamma on lievä, lapsen on vaikea kuulla hiljainen puhe ja melussa hänellä on vaikeuksia puheen ymmärtämisessä. Omassa puheessa on yleensä artikulaatiovirheitä. Keskivaikeassa kuulovammassa artikulaatiovirheet lisääntyvät ja äänen laatu alkaa muuttua. Ilman kuulokojetta puheinformaatiosta menetetään jopa puolet. Keskivaikeassa ja vaikeassa kuulovammassa kuulokoje ja huulioluku ovat tärkeitä puheen ymmärtämisessä. Oman puheen kehitys vaatii aktiivista kuntoutusta. Kun kuulovamma on erittäin vaikea, lapsi ei voi kuulla puhetta lainkaan, joskin kuulokojeesta voi olla hyötyä esim. puheen rytmin opettelussa. Mitä vaikeampi vamma on, sitä enemmän puheen oppiminen vaatii harjoittelua. (Takala 2001, 267.) Kuulo on yksi tärkeä sosiaalisen elämän elementti. Kuulon avulla opitaan puhumaan ja kommunikoimaan muiden ihmisten kanssa.

Haastattelussa kysyimme Tiinalta, jos saisit valita vamman mitä ottaisit? Vaihtoehtona oli kuulovamma, sokeus, pyörätuoli tai kuurous. Tiina valitsi kuulovamman eli oma osa oli kuitenkin paras. Tiina ymmärtää, että hänellä on asiat kuulovamman kanssa kuitenkin hyvin ja tietää, että on paljon ihmisiä, jotka kuulevat huonommin kuin hän itse ja on olemassa myös vaikeasti vammaisia ihmisiä.

Koulussa ei enää varmaan tartte käyttää FM-laitetta, kun kuulen minun mielestä paremmin ilman FM-laitetta. Se varmaan otetaan multa pois ja annetaan jollekin huonommalle kuulovammaiselle ihmiselle, hyvä niin!

Tiina oli koululyykkäysvuotenaan erityiskoulun kielihäiriöisten lasten esi-koululuokassa. Erityiskoulussa oli myös vaikeasti vammaisia, mutta Tiina oli ainut kuulovammainen. Hän sanoi usein koulusta tullessaan

silloin, että "kaikki kahtoo aina minuakin, kun mennään syömään. Ne luulee, että minäki oon joku vammanen".

6.2 Kuulokojeiden ym. apuvälineiden käyttö

Kuulovammaisten viestintää on tekniikan avulla pyritty helpottamaan. Yleisin apuväline on korvantauskuulokoje. Kuulokojeita on erilaisia mm. taskukoje, korvantauskoje, sisäkorvaistute eli implantti.

Joskus ärsyttää mennä jonnekin, missä muilla ei oo sammaa vikkaa kuin mulla. Silloin minä oon laittanut sellasen punasen pannan, joka menee pään ympäri.

Kuulokoje tekee vamman näkyväksi. Tiina on halunnut peittää huono-kuuloisuuttaan laittamalla pannan, joka peittää samalla korvantauskuulokojeet. Hän on kokenut itsensä erilaiseksi ja tuntenut olonsa vaivautuneeksi muiden seurassa, jos kuulokojeet ovat muiden ihmisten nähtävillä.

Kun mulla on kuulokkeet, niin kuulen paremmin kuin niillä entisillä. Minä olen seurakunnan lapsikuorossa, niin ne muut kattoo vaan ja ei sano mitään!

Kuulokojeet tekevät siis vamman näkyväksi yhtäläillä sitä voi verrata cp-vammaisen pyörätuoliin, näkövammaisen silmälasihin tai sokean valkoiseen keppiin ja koiraan.

*Haastattelussa kysyimme, miksi hän ei aina pidä kuulolaitetta.
"En aina pidä kuulolaitetta, kun en tykkää, että kaikki möllää."
Ketkä kaikki möllää?
"Jotkut möllää vaikka ei laitetta ookaan"*

Kun Tiinasta tuntuu, että toiset katsovat häntä tavallista pidempään, hän ajattelee sen johtuvan kuulovammastaan. Mikäli kuulolaitetta ei olekaan, niin Tiinasta itsestä silti tuntuu, että toiset katsovat. Ikään kuin hänestä ulkoisesti näkyisi, että hän on kuulovammainen. Isompiin paikkoihin mennessä hän haluaa peittää hiuksilla tai esim. hiuspannalla kuulokkeet. Siksi Tiina pitää mielellään hiuksensa auki, ettei erottuisi "tavallisista" kuulevista. Tuleeko paineet Tiinasta itsestään vai saneleeko ympäristö vaatimukset? Jokainen ihminen on erilainen ja uskaltamalla olla oma itsensä voittaa monet esteet tieltään.

Huonokuuloisten arkielämää helpottavat mm. akustinen ovikello, vahvistinpuhelin ja kuulokkeet, joita voi liittää esim. radioon. Kuulokoje vahvistaa ympäröivän melun sekä puheen, joten on tärkeää tehdä kuunteluolosuhteet mahdollisimman hyväiksi. Monelle kuulovammaiselle tulkkipalvelu on tärkeä, mm. viittomakielen tulkki, kirjoitus- ja puhetulkkaus tai viitottu puhe. (Takala 2001, 269 - 270.)

Kuulokojeille kuunteleminen taustamelussa, kaikuvassa luokassa vaatii oppilaalta pinnistelyä, koska kuulokoje vahvistaa kaikki ympäristön äänet. Jokaisen normaalisti kuulevan olisi opettavaista kokeilla kuulokojetta korvaansa, silloin tajuaisi kuinka suuressa kohinassa kuulovammainen on käyttäessään kuulokojetta. (Ojala 2000, 208.)

7 Kuulovammaisena koulussa

7.1 Koulu, opiskeluympäristö

Erilaisten kommunikointi- ja kielenoppimistapansa vuoksi kuulovammaiset lapset ovat pääsääntöisesti erityisopetuksessa. Mikäli lapsella ei ole muita oppimisen esteitä, hän voi opiskella myös normaaliryhmissä tukitoimiensa avulla. (Takala 2001, 272.)

Tutkimuskohteemme Tiina, opiskelee yleisopetuksessa, jossa hänellä on tukenaan FM-laite, istuintyyntä ja korvantauskuulokojeet. Istuintyyntä toimii lähes samalla periaatteella kuin FM-laite. Se kytketään esim. radioon ja istumalla tyynyn päällä kuulovammainen kuulee radiosta kuuluvan puheen. Istuintyyntä sulkee ympärillä kuuluvan melun ja kuuleminen on näin helpompaa. Koulu on n. 50 oppilaan kyläkoulu. Koulussa on yhdistetyt 1 - 2, 3 - 4, ja 5 - 6, luokat. Koululla on 3 opettajaa, kiertävä englannin opettaja ja erityisopettaja sekä Tiinalla henkilökohtainen avustaja omassa 5 - 6 luokan yhdysluokassa. Tiinan henkilökohtainen avustaja avustaa luokassa kuitenkin myös niitä, jotka ovat Tiinasta huonompitasoisia oppilaita. Eli on kaikkien etu, jos luokassa on kouluavustaja. Koulun akustiikka tarkastettiin ja korjattiin Tiinan kouluun tulemisen takia. Hyvä akustiikka palvelee myös koko kouluuyhteisöä.

Luokat ovat ihan hyviä. Luokkien valoisuus on ihan hyvä ja samoin ilma. Kokonaisuudessaan koulu on ihan mukava paikka. Mutta se koulun hiihtolatu voisi olla ehkä kilometrin pidempi, kerta sen hiihtää liian äkkiä päähän ja takaisin. Muuten koulu on mukava paikka ulkoa ja sisältä. Koulua ympäröivä maasto on hyvä.

Opetuksen seuraaminen ja keskittyminen omaan tehtävään on oppilaalle erittäin vaativaa, kun opettaja ala-asteen yhdysluokissa opettaa samanaikaisesti toista ryhmää. (Ojala 2000, 208). Koulussa Tiina on sijoitettu luokan etuosaan, jotta hän voi hyvin seurata opettajan opetusta. Lisäksi yhdysluokassa on nyt vuorossa kuudennen luokan kirjat. Eli viidesluokkalaiset opiskelevat vuotta vanhempien tahdissa.

Meidän koulussa ei oo muita kuulovammasia kuin minä. Monesti ottaa päähän, kun vaihetaan paikkoja luokassa, niin minä olen se yksi joka jää paikalle. Sen kyllä haluaisin muuttaa, että saisin vaihtaa muualle paikkaa. Se ottaa päähän, kun vaan istuu paikallaan eturivissä koko ajan kun on kuulovammainen!

Tiina kokee joutuvansa leimatuksi kuulovammansa takia. Hänestä tuntuu, että kuulovamman takia joutuu kärsimään erityiskohtelua luokassa ja toiset katsovat häntä. Kun kysyimme Tiinalta haastattelussa, että mitä hyvää on olla kuulovammaisena. Hän sanoi:

”Jos joku puhuu paha jostakin ei voi todistaa, että se on puhunut kun sitä ei kuule muka. Saan parhaimman istumapaikan luokasta ja parempaa opetusta, kun saan erityisopetusta.”

Kuitenkin hän pitää siitä, että saa istua edessä, mutta se aiheuttaa pahan mielen, kun paikanvaihtopäivänä ei pääse vaihtamaan paikkaa. Kuitenkaan kuulovamma ei ole pääsääntöisesti vaikuttamassa pahaan mieleen koulussa.

En ole itkenyt koulussa. Paha mieli tulee vaikka, kun jouvuttiin Kaijan kanssa ulos kävelemään liikuntatunnin ajaksi, kun ei ollu sisäliikuntatunnille toisia verkkareita. Oltiin laitettu kotona jo aamulla jalkaan verkkarit. Tai sitten, jos on kämmännyt tunnilla johonkin kysymykseen niin sitten jotkut ilkkuvat välitunnilla.

Kysyimme Tiinalta haastattelussa haluaisiko hän mennä kouluun, jossa kaikki olisivat vammaisia.

”EN! Jos vaikka kysyisin niiltä jotain ja ne ei kuulisi niin menis hermot.”

7.2 Luokkatoverit ja toiset oppilaat

Toiset oppilaat ovat ottaneet Tiinan hyvin vastaan.

Samalla luokalla olevat oppilaat ovat mukavia, vaikka ne ovat minua vuoden nuorempia. Niitten kans tulee hyvin toimeen tunnilla ja välitunnilla. Mukavat luokkatoverit, kun niiltä

pystyy kysyä jotain. Luokkakaverit suhtautuvat minuun ihan kiltisti. On yksikin sanonut näin, että siksi ne ottaa sinut viereen kerta sinä oot kuulovammainen ja vammanen. Mutta ei ne kyllä välitä, että mikä vika minulla on. Eikä ne oo haukkunu paljo yhtään.

Kun Tiina tuli yleisopetukseen viisi vuotta sitten, kävi hänen kuntoutusohjaaja Oulun Yliopistollisesta Sairaalasta (OYS) kertomassa koulussa Tiinan kuulovammasta. Vierailun tarkoituksena oli kitkeä oppilaista suurimpia ennakkoluuloja, kun kouluun tuli kuulovammainen. Oppilaat saivat tietoa korvan rakenteesta ja siitä, miksi jotkut ihmiset eivät kuule yhtä hyvin kuin toiset. He saivat myös kokeilla kuulokojetta omaan korvaansa ja ymmärsivät miksi Tiinan lähettyvillä ei saisi metelöidä koväänisesti. Tämä oli varmasti omalta osaltaan vaikuttamassa siihen, että Tiinaa ei ole koulussa kiusattu kuulovamman takia kovinkaan paljoa.

7.3 Kuulovammaisen opettajat ja oppimistilanteet

Opettajat suhtautuvat yleisesti hyvin varauksellisesti integraation tavoitteluun. Luokanopettajat eivät usko, että he koulun nykyisillä resursseilla pystyisivät huolehtimaan kaikkien oppilaiden yksilöllisistä tarpeista. (Moberg 2001, 47.)

Tiinan siirtyessä yleisopetukseen, opettajilla oli aikaisempaa kokemusta huonokuuloisen oppilaan opettamisessa. Kuulovammaisuus ei ollut heille uutta.

Opettajat eivät kyllä kommentoi erityisemmin mitään minun kuulovammastani. Monesti ottaa päähän, kun ei kuule mitä se opettaja sanoo, niin joutuu kysymään vieressä istuvalta oppilaalta. Oman luokkani opettaja on ihan mukava. Hän opettaa minulle eri aineita; ympäristöoppiä, äidinkieltä, matematiikkaa, uskontoa, kuvista ja liikuntaa. Minusta ympäristöoppi, uskonto, matematiikka ja äidinkieli on mennyt hyvin. Matematiikassa ne jakokulmalaskut oli eka vaikeita. Nytten kun sen osaa, niin on mennyt paremmin.

Kuulovammainen lapsi normaalikoulussa on "turvaton". Opettajien ei tarvitse ottaa hänen vammaansa huomioon, mikäli eivät halua, vaan lapsen tulee selvitä koulussa täysin samoilla ehdoilla kuin normaalikuuloisenkin. (Linkola 1986, 87.)

Tämä aiheuttaa sitä Tiinan kohdalla, että häneltä vaaditaan ja odotetaan täydellistä suorittamista. Ei riitä, jos on keskiverto-oppilas. Jos Tiina onnistuu ja on paras tai ensimmäinen tehtävien teossa, silloin epäillään koko suoritusta. Tiinan pitäisi onnistua joka asiassa peittääkseen kuulovammaansa. Jos Tiina kokee onnistuneensa esim. sanakokeissa ja saa arvostelussa 7, opettaja osoittaa pettymystään, vaikka Tiina itse on tyytyväinen suoritukseensa. Osa opettajista odottaa Tiinalta kiitettäviä arvosanoja aineesta kuin aineesta aivan kuin se korvaisi hänen puuttuvan kuulonsa.

Jos vaikka on ensimmäisten joukossa tehny jonku aineen tehtävät, niin jos on ollu vaikka muutama väärin niin heti opettajat sanoo tai kysyy että taas sinä hättäilit. Sitten ärsyttää, kun jotkut opettajat kyssyy, että kuulenko minä! Kyllä kaitse minä voin sanoa, että en kuule, jos en ole kuullut, mitä on sanottu tai opetettu.

Opettajan ei tarvitse erikseen kysyä Tiinan kuulemisesta. Siinä Tiina joutuu koko luokan tarkkailtavaksi, kun opettaja huomioi ääneen hänen erilaisuutensa. Tiina kokee joutuvansa erityiskohtelun alaiseksi. Kun ei luoteta oppilaaseen, tulee vähän liiallisen holhouksen makua Tiinan opiskeluun.

Oppimistulosten ja oppilaan kehityksen kannalta ei ole viisasta sijoittaa oppilasta tavalliseen luokkaan, jos opettajan käsitykset ja odotukset oppilaan edellytyksistä ja opetuksen onnistumisesta ovat kielteisiä. Opettaja ei paneudu aktiivisesti oppilaan oppimis- tai sopeutumisvaikeuksiin, jos he eivät koe oppilasta samanlaisena haasteena kuin kaikkia muitakin ryhmän oppilaita. (Moberg 1998, 155 - 156.)

Kannustava opettaja on hyvä opettaja. Huonokuuloinenkin oppilas kokee onnistumisen tilanteita siinä missä hyväkuuloinenkin. Kaikille meille, kuulosta riippumatta, tulee myös epäonnistumisia. Opettajan tulisi tasapuolisesti kannustaa kaikkia oppilaitaan tasavertaisesti uudelleen yritykseen. Positiivinen oppimisilmapiiri antaa edellytykset hyvään oppimiseen.

Vieraiden kielten opiskelussa korostetaan nykyisin auditiiviseen oppimiseen perustuvaa puhutun kielen hallintaa. Huulilitalukeminen on vaikeaa. Huonokuuloinen oppilas on valintatilanteessa vaikeuksissa, sillä mm. englannin kielen soinnittomat konsonantit jäävät kuulematta. Yhdenkin äänteen tai sanan virheellinen kuuleminen muuttaa lauseen asiasisällön. Huonokuuloinen joutuu tekemään kaksinkertaisen työn opiskellessaan kieliä sen takia, ettei hän kuule. (Ojala 2000, 209.) Kaikki opettajat eivät pidä opetuksessaan FM-laitetta säännöllisesti, vaan silloin, milloin se hänelle itselleen sopii. Opettaja ei koe FM-laitteen käyttöä itselleen mieluisena, mutta ei ajattele sen merkitystä huonokuuloiselle oppilaalleen. Tiinalle sen käyttö on välttämätöntä, erityisesti juuri englannin kielen tunnilla, jotta hän pystyisi seuraamaan opetusta. Opettajan on turha odottaa täydellisiä suorituksia, jos ei itsellä ole edes halua toimia oppilaan parhaaksi.

Englannin opettajani on kiertävä opettaja. Englanti on ollut koko ajan vaikeaa. Se siinä mättää, kun en osaa kunnolla ääntää sanoja. Ja ne jotkut tehtävät ovat tuntuneet hirveen vaikeilta. Sanakeraukset ovat menneet hyvin, kun pystyy lukemaan ite kotona paremmin.

Huonokuuloinen oppilas joutuu koulussa monien ongelmien eteen. Päälimmäisenä on erilaisuuden tunne. Hän joutuu hyväksymään käyttöönsä kuulokojeet, FM-laitteen sekä mahdolliset muut järjestelyt, jotka tekevät kuulovammasta näkyvän. Hänen on uskallettava huomauttaa hankalista kuunteluolosuhteista. Jatkuva kyseleminen vaatii huonokuuloiselta hyvää ja vahvaa itsetuntoa. Kiusatuksi tulemisen pelko voi latistaa hyvääkin itsetuntoa ja huonokuuloinen voi vetäytyä syrjään tai muuttua passiiviseksi. Uimahallissa käynnit tai voimistelutunnit, jolloin kuulokoje on poissa, vaatii jatkuvaa valppailla olemista ja pinnistelyä kuulemisen takia. Huonokuuloinen joutuu hankalaan tilanteeseen sillä usein erilaiset muutokset opetustilanteisiin ilmoitetaan usein ohimennen tunnin lopulla luokan jo hälistessä. (Linkola 1986, 88.)

Kaikki ongelmat oppimistilanteissa eivät johdu kuitenkaan kuulovammasta.

Käsityössä olen jotenkuten ihan hyvä. Virkkaus on hankalaa, mutta kun sen oppii niin sitten sen oppii. Käsityön opettajani on oikeakätinen ja minä vasenkätinen ja kukaan muu tytöistä ei ole vasenkätinen. Niin on ollut vähän hankalaa oppia käsityössä uusia asioita.

Tiina on taitava piirtämään, vaikkakin itse väittää toisin. Yleensä kaikki mitä hän ei omasta mielestään, osaa johtuu kuulovammasta. Meidän mielestä se on vain Tiinan räiskyvää temperamenttia, joka silloin tällöin leimahtaa. Tiina osaa ja pystyy mihin haluaa.

8 Kuulovammaisen tuki

Tiinan vahvana taustajoukkona on oma perhe. Kysyimme Tiinalta holhotaanko sinua liikaa, oli vastaus vahva ja naurunsekainen, "NO, EI!".

Kotona Tiina on kuin kuka tahansa muu lapsista tai sisaruksista. Toisinaan Tiina kipuilee kuulovammansa kanssa ja kokee erilaisuutta kun muilla ei ole kuulokojeita. Olemme verranneet Tiinalle, että Tiinan äiti ja Jussi-veli ovat näkövammaisia ja heillä on silmälasit, koska he eivät näe hyvin ilman niitä. Yhtälailla Tiina tarvitsee kuulokojeita kuullakseen paremmin. Johtuneeko se vain meidän omista asenteistamme, että ajattelemme silmälasien olevan ihan normaalia ja kuulokojeet ovat epänormaalia?

Kotona, kun minulla ei ole kuulokkeita korvissa niin ne kysyy multa jotakin ja kun en heti kuule niin mulla on tapana sanoa että 'häh'? Niin ne monesti ovat hermostuneet!

Vanhemmat ja muut sisarukset turhautuvat välillä Tiinan häh -kyselyyn. Useimmiten heti kuuluu "Laita kuulokkeet tai vaiha patterit!" Mutta onhan meillä kaikilla tarpeen tullen hyvinkin valikoiva kuulo. Jos siivouspäivänä pyydetään siivoamaan tms. joutunee jokainen meistä tunnustamaan, että on joskus ollut kuin ei kuulisikaan.

Se helpottaa, kun on pikkuveli samalla luokalla ja se on paljon älykkäämpi kuin minä. Sen sanon kyllä omana mielipiteenäni.

Tiinan vuotta nuorempi pikkuveli Ville on samalla luokalla. Monesti Tiina luottaa liikaa Villen kuuntelutaitoon. Hän saattaa sanoakin, että "Kyllä Ville illalla kertoo mitä se opettaja tunnilla sano." Aiheuttaako Tiinalla välinpitämättömyyttä tunnilla, kun Ville kuitenkin tietää. Jaksaaako Ville kuunnella kahden edestä?

Tiinan itsetunnolle tekee hyvää tietää, että luokassa on aina varmasti yksi, joka pitää hänestä huolta ja pitää hänen puoliaan kuulovamman vuoksi. Ville on äänetön hahmo, joka seuraa valppaana, jos joku mahdollisesti Tiinaa kiusaisi.

9 Vertaisryhmän puuttuminen

Tiina on aina ollut yksin kuulovammaisena yleisopetuksessa. Hän on tullut leimautuneeksi kuulokojeiden ja apuvälineiden takia. Kaikki tietävät, että eturivin tyttö on kuulovammainen.

Kuulovammaisten leiri on Haukiputaalla ja minä meen sinne. On mukava mennä sinne, kun siellä on kaikki kuulovammaisia ja minä myös!

Leiriltä tullessa Tiina oli onnellinen. Leiriltä hän sai kirjekaverin, jolla on ollut samanlainen kasvatus kuin kotona. Tiinan ei tarvinnut kokea erilaisuutta leirillä vaan hän oli siellä yksi siitä joukosta, joista jokainen on saanut erityiskohtelua osakseen huonokuuloisuutensa takia.

10 Pohdinta

Onko kuulovammaisen hyvä olla yleisopetuksessa? Tähän kysymykseen emme löytäneet täysin tyhjentävää vastausta. Sekä erityisluokassa että yleisluokassa on omat hyvät ja huonot puolensa.

Erytisluokkalaiset näkyvät yleisluokkalaisten mielestä vammaisilta, oudoilta, erilaisilta. Yleisluokkaan tuleva erityisoppilas tuntuu myös erilaiselta. Yleisluokassa erilaisuus kuitenkin korostuu enemmän. Huonokuuloinen ei sulaudu massaan olemalla samanlainen normaalisti kuulevien kanssa. Itse kuulovamma on näkymätön ja sen vaikutusta osaamiseen on vaikeaa arvioida. Huonokuuloisen kuulokojeet ja muut apuvälineet tekevät vammasta näkyvän.

Huonokuuloinen saa olla lähes aina yksin vammansa kanssa tavallisessa luokassa opiskellessaan. Opettajien välinpitämättömyys integroitua oppilasta kohtaan tulisi saada pois kitketyksi. Jos halutaan, että tulevaisuudessa olisi yksi avoin koulu kaikille, vaatii se erityisesti opettajilta suopeampaa vastaanottoa, jotta tähän päämäärään päästäisiin.

Tutkimusta oli todella mielenkiintoista tehdä, mutta samalla se oli myöskin haastavaa. Tiina itse koki kirjoitelmat ja haastattelut purkautumiskeinoksi. "Sai kertoa mikä on koko ajan painanut mieltä." Tutkimus avasi meitä molempia. Opimme ymmärtämään minkälaista "tahtoa ja taistelumieltä" Tiina on kasvattanut itselleen ollessaan yleisopetuksessa. Hän on oppinut pitämään puoliaan ja tekemään sitkeästi ja sinnillä työtä päästäkseen tavoitteeseen.

Tiinan ei tarvitse näyttää olevansa parempi kuin toiset vain sen takia, että hänellä on kuulovamma. Hänen ei tarvitse olla mikään superyksilö tai loisto-osaaja asiassa kuin asiassa, peittääkseen vammaansa. Siitä asiasta Tiina voi olla varma, että hän kelpaa aina omalle perheelleen sellaisena kuin on. Se mistä Tiinan taival sai lähtönsä, painon ollessa alimmillaan 765g, saamme olla kiitollisia siitä missä nyt ollaan. Kunhan Tiina ei ikinä jätä helisevää ja tarttuvaa ilonauruaan matkasta pois.

Erytisoppilaan integroiminen yleisopetukseen on onnistuessaan hieno asia. Kaikkia oppilaita samanarvoisena pitävä ja jokaisen tarpeita vastaava opetus kaikille yhteisessä koulussa on itse kenellekin opettavaista. Erilaiset ihmiset on lahjaksi annettu meille terveille ihmisille näyttämään sitä, että erilaisuus on rikkautta ja vain hyväksymällä itsemme, hyväksymme myös erilaisuuden.

Lähteet

- Ashworth, Peter. & Lucas, Ursula. 2000. Achieving Emathy and Engagement: a practical approach to the desing, conduct and reporting og phenomenographic research. Studies in Higher Education (Vo-lume 25) No. 3, 2000.
- Berger, Peter. L. & Lucmann, Thomas. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kantero, Riitta-Liisa., Seppänen, Mirja., Vähäkainu, Aino., & Österlund, Kalle. 1993. Lapsen terveys ja sairaus. Seitsemäs painos. Porvoo: WSOY.
- Linkola, Helena. 1986. Kuulovammainen lapsi normaalikuuloisten luokassa. Teoksessa Reijo, Johansson & Altti, Salmivalli (toim.) Kuulo vammaainen koululainen. Helsinki: Suomen audiologian yhdistys r.y. Toinen painos. 84 - 89.
- Moberg, Sakari. 1998. Erytisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa Tarja, Ladonlahti, Aimo, Naukkarinen & Simo, Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen?. Jyväskylä: Atena 136 - 158.
- Moberg, Sakari. 2001. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa Markku, Jahnukainen (toim.) Lasten erityis-huolto ja -opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto 34 - 48.
- Marton, Ference. 1988. Phenomenography. A reearch to investigating different understanding of reality. Teoksessa Robert R., Sherman & Rodman B., Webb. Qualitative Reearch om Education: focus and methods. London: The Falmer Press, 141 - 161.
- Marton, Ference. 1994. Phenomenography. In T. Husen & T.N. Pstlethwaite (eds). : International Encyclopaedia of education. Oxford: Pergamon Press.
- Marton, Ference. & Booth, Shirley. 1997. The Idea of Phenomenography. In Learning and Awareness. The Educational Psychology Series. Lawrence Erlbum Associates, 110 - 136.
- Marton, Ference. & Booth, Shirley. 2000. Om lärande. Lund: Studentlitteratur.
- Nummenmaa, Anna Raija. 1996. Koulutus, sukupuoli ja elämänkulku. Tampere: Työministeriö.
- Ojala, Paula. 2000. Huonokuuloinen oppilas yleisopetuksessa. Teoksessa Eila, Lonka & Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka (toim.) Kuulon ja kielen kuntoutus. Helsinki: Palmenia. 203 - 219.
- Saloviita, Timo. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Jyväskylä: Atena.
- Takala, Marjatta. 2001. Kuuloon liittyvät vaikeudet. Teoksessa Markku, Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto. 266 - 274.
- Uljens, Michael. 1989. Fenomenografi: forskning om uppfattningar. Lund: Studenlitteratur.
- Uljens, Michael. 1993. The essence and existence of phenomenography. Nordisk Pedagogik 13, 134 - 147.
- Williamson, Bill. 2001. Lifeworlds and learning essays in the theory, philofophy and practice and lifelong lerning. Great Britain: Antony rove Ltd.
- Painamattomat lähteet:* Töllli, Tiina. Haastattelu 10.8.2003. ja kirjoitelmat.



TAITO- JA TAIDEKASVATUS

Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä ihmisestä ja oppilaista

Mikko Anttila

lehtori

Joensuun yliopisto

Tiivistelmä

Tutkimus selvittää ensiksikin kirjallisuuden avulla, mitä tarkoittavat opettajan ja opettajaopiskelijan ihmiskäsitykset ja millaisia merkityksiä niillä on käytännön opetustyön kannalta. Toiseksi tutkimus tuo käsitteellisen analyysin empirian tasolle selvittämällä laadullisella tutkimusotteella musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ihmiskäsityksiä. Tarkoituksena on lisätä tutkijoiden ja käytännön opetustyötä tekevien pedagogien tietämystä ihmiskäsityksestä kaiken opetuksen ja kasvatuksen taustalla vaikuttavana tekijänä. Kohdejoukkona (N = 150) ovat musiikkikasvatuksen opiskelijat Suomessa ja Virossa. Aineisto kerättiin kirjallisen kyselyn avokysymyksillä. Opiskelijoiden vastauksista muodostettiin neljä luokkaa, joissa esiintyy laadultaan erilaisia käsityksiä ihmisestä ja oppilaista: heidän perimmäisestä olemuksestaan ja rooleistaan koulussa. Tutkimuksen aineistosta saa havainnollisen kuvan siitä, miten opettajien erilaiset ihmiskäsitykset ovat suoraan yhteydessä heidän toimintaansa musiikkitunneilla: ohjelmistovalintoihin, opetusmenetelmiin, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, kontrolliin ja kurinpitoon sekä arviointikäytäntöihin. Opettajan ihmiskäsityksistä nousevan suhtautumisen oppilaisiin voi otaksua vaikuttavan myös oppilaiden motivaation ja toiminnan laatuun sekä sitä kautta koko opetuksen onnistumiseen.

Johdanto

Arkikielessä ihmiskäsityksellä tarkoitetaan usein yleistä asennoitumista ihmiseen (Rauhala 1986, 13). Täsmällisemmin se voidaan määritellä ihmistä koskeviksi tietojen, uskomusten ja arvostusten järjestelmäksi, joka on yhteydessä laaja-alaisiin maailmankuvan ja maailmankatsomuksen käsitteisiin (Hirsjärvi 1982, 1). Ihmiskäsitykset pyrkivät kuvaamaan mm. sitä, mikä ihminen pohjimmaltaan on, miten hän kokee itsensä ja ympäristönsä sekä miten hänen käyttäytymiseensä tulisi suhtautua. Eri tieteissä ja käytännön toiminnassa voi olla monentasoisia ihmiskäsityksiä, ihmistä voidaan tarkastella eri näkökulmista esimerkiksi biologisena olentona, ympäristöstä irrallisena psyykkisenä kokonaisuutena, yhteiskunnan elementtinä, aineellisten hyödykkeitten kuluttajana tai oppijana ja opetuksen kohteena. Ihmiskäsitys muodostaa tietoisien tai tiedostamattoman perustan kaikille opetuksen ja kasvatuksen teorioille asettaen niille tavoitteet ja rajat (Honkanen 2002; Patrikainen 1997, 57). Siten kunkin opettajan käsitys ihmisen perimmäisestä olemuksesta vaikuttaa keskeisesti myös hänen käytännön opetus- ja kasvatustoimintaansa.

Vanhat behavioristiset oppimisteoreetikot tarkastelevat oppilasta lähinnä passiivisena opetuksen kohteena, annetun tiedon vastaanottajana (mm. Osgood 1953; Skinner 1953 ja 1954; Watson 1924; ks. myös Hirsjärvi 1982, 106–114). Ihmisen kaiken käyttäytymisen katsotaan olevan reagoitua ulkoisiin ärsykeisiin. Paljon

siteerattu käsitys on John Locken 1600-luvulla esittämä metafora ihmisestä tyhjänä tauluna – *tabula rasa* – johon kokemukset piirtävät jälkiään. Sitä vastoin modernit opetuksen ja kasvatuksen teoriat käsittävät ihmisen humanistisen psykologian (ks. Rogers 1951; Bühler 1970; Rauhala 1990) perustalta pyrkien tarkastelemaan häntä kokonaisvaltaisesti, holistisesti. Tällöin ihminen nähdään etsivänä, kokevana, tutkivana, luovana ja henkiseen kasvuun pyrkivänä yksilönä, mutta samanaikaisesti kiinteänä osana sosiaalista ympäristöään. Ihminen on avoin järjestelmä, jonka toiminta on ainutkertaista, alati muuttuvaa ja itseohjautuvuuteen pyrkivää (Rauhala 1990, 50). Tällaisen ihmiskäsityksen perustalta opetuksen ja kasvatuksen tehtäväksi käsitetään tukea yksilön psyykkis-henkistä hyvinvointia ja auttaa hänen henkistä kasvuaan sekä yksilöllisen, luovan minänsä kehittymistä ja toteuttamista. Vastaavasti kognitiiviseen psykologiaan perustuva konstruktivistinen tiedon- ja oppimiskäsitys näkee yksilön oppimistilanteissa aktiivisena informaation prosessorina, kognitiivis-emotionaalisten skeemojensa ja näihin liittyvien taitojen rakentajana. Ihminen käsitetään konstruktivismissa aktiivisesti ja tavoitteellisesti toimivaksi yksilöksi, jonka aktiivisuus ilmenee sekä kognitiivisesti, emotionaalisesti että sosiaalisesti. (Ks. mm. Steffe & Gale 1995; Anttila & Juvonen 2002.) Tällaisesta ihmiskäsityksestä nouseva opetus näkee tehtäväkseen pyrkiä kehittämään ja aktivoimaan oppijan tietoja, taitoja ja affekteja sekä suhteessa oppisisältöihin, häneen itseensä että ympäristöön, joka muodostuu koko oppijan monitahoisesta sosiaalisesta maailmasta (ks. Anttila 2002).

Patrikainen (1997) muistuttaa, että Suomen koulujärjestelmän opetussuunnitelmissa ei yleensä ole tietoisesti nojaututtu mihinkään yksittäiseen, selkeästi määriteltyyn ihmiskäsitykseen, sillä opetussuunnitelmat ovat syntyneet poliittisten ja muiden intressitahojen kompromisseina, jolloin arvoista nousevat kasvatustavoitteet on tehty yleisluontoisiksi ja väljiksi. Tämä mahdollistaa sen, että opettajilla saattaa olla pedagogisessa ajattelussaan hyvin erilaisia ihmiskäsitysten painotuksia, ne voivat olla lähellä esimerkiksi naturalistisia, marxilaisia, humanistisia tai kristillisiä ihmiskäsityksiä. (Emt., 56–57.) Tämän mahdollisuuden olemassaolo on siinä mielessä myönteistä, että opettaja voi tällöin helpommin opettaa oman ihmiskäsityksensä pohjalta eikä hänen tarvitse toimia vastoin mahdollista vakaumustaan. Toisaalta se saattaa myös luoda ongelmia, jos opettajan ihmiskäsitys jää kovin epämääräiseksi ja tiedostamattomaksi. Mielekästä opetustyötä voi myös haitata, jos opettajan ihmiskäsitys on liian jyrkässä ristiriidassa oppilaiden ja heidän vanhempiensa käsitysten kanssa. Lisäksi on syytä tiedostaa, että vaikka behaviorismiin tukeutuvat oppimisen ja opettamisen teoriat ihmiskäsityksineen on kasvatustieteessä ja mm. Suomen peruskoulujen opetussuunnitelman perusteissa jo suurimmaksi osaksi hylätty, ne kuitenkin elävät ja voivat hyvin monien opettajien päivittäisessä opetustyössä (emt.).

Oppilaan kunnioittaminen yksilönä, omana itsenään ja osana sosiaalista ympäristöä sekä hänen ohjaamisensa toteuttamaan itseään on kouluympäristössä yleensä ja erityisesti käytännön musiikinopetuksessa mitä suurimmassa määrin ongelmallista. Ensiksikin musiikin perimmäinen olemus ja siitä nousevat henkilökohtaiset kokemukset ovat totaalisen subjektiivisia, eivätkä ne ole tyhjentävästi kuvattavissa sanoin tai muutoinkaan välitettävissä muille. Omien tuntemusten välittäminen toiselle ei onnistu oikeastaan edes musiikin avulla. Vastaanottajan käsitys musiikista tai sen sanallisesta kuvauksesta ei koskaan ole samanlainen kuin muusikon tai kuvailijan, koska vastaanottaja käsittää kuulemansa oman taustansa pohjalta väistämättä eri tavoin. Toisekseen, musiikki on hyvin monimuotoinen ilmiö ja myös sen oppimisen muodot ja aikataulut ovat eri ihmisillä hyvin erilaisia. Ja kolmanneksi vielä, yksilöt eroavat toisistaan mm. tiedoiltaan, taidoiltaan, kyvyiltään, arvoiltaan, orientaatioiltaan ja sosiaaliselta todellisuudeltaan, mikä tekee jokaisen yksilön huomioimisen ja tukemisen nykyisten musiikin ryhmäkokojen ja tuntimäärien puitteissa hyvin vaikeaksi. Koulun musiikinopetuksessa joudutaankin yleensä rakentamaan opetussuunnitelmat ja oppituntien käytännöt jonkinlaista keskiverto-oppilasta varten, että saataisiin ne edes jollain tavoin toimiviksi, mikä taas saattaa tarkoittaa sitä, että OPS:t eivät palvele optimaalisesti kovinkaan montaa oppilasta yksittäisessä luokassa.

Monien koululaisten mielestä tärkeät oppimiskokemukset liittyvätkin arkielämään, ihmissuhteisiin, kavereihin ja oman elämän reflektointiin. Koulussa koetaan opittavan lähinnä vain joitakin perustaitoja ja käyttäytymistä tietyissä sosiaalisissa tilanteissa. (Aittola & Pirttijärvi 1996, 47–51.) Koulunkäynti koetaan

usein merkityksettömäksi ja tylsäksi, koska koulu ei tule lähelle oppilasta. Se sivuuttaa elämän mielekkyyden kokemisen subjektiiviset lähtökohdat eikä tunnusta oppilaan yksilöllisyyttä, erillisyyttä ja subjektiivista oman elämänsä monentasoisiin prosesseihin liittyvien merkitysten rakentajana. (Laine 2000, 74–77.) Tämä on suoraan yhteydessä institutionaalisen koulun käytännöissä ilmenevään ihmiskäsitykseen, näkemykseen oppilaasta pelkästään tietoa vastaanottavana opetuksen kohteena. Oppiminen liittyy aina ihmisen sosiaalisiin tilanteisiin, toimintaympäristöihin ja koko arkielämään. Jos koulu ei kykene huomioimaan tätä, kouluoppimisen merkitys jää ohueksi, koulutieto irralliseksi saarekkeeksi oppilaiden kokemamaailmassa ja koulu menettää merkitystään muille oppimisympäristöille.

Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelma

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ensiksikin selvittää kirjallisuuden avulla, mitä tarkoittavat opettajan ja opettajaopiskelijan ihmiskäsitykset ja millaisia merkityksiä niillä on käytännön opetustyön kannalta. Toisena tavoitteena on tuoda tämä käsitteellinen analyysi empirian tasolle selvittämällä laadullisella tutkimusotteella musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ihmiskäsityksiä. Tarkoituksena on lisätä tutkijoiden ja käytännön opetustyötä tekevien pedagogien tietämystä ihmiskäsityksestä kaiken opetuksen ja kasvatuksen taustalla vaikuttavana tekijänä. Tutkimuksen ongelman voi kiteyttää seuraavan kysymyksen muotoon: *Millaisia ovat suomalaisten ja virolaisten musiikkikasvatuksen opiskelijoiden ihmiskäsitykset ja millaisia merkityksiä niillä on heidän käsityksilleen käytännön opetus- ja kasvatustyöstä?*

Tutkimuksen kohdejoukko ja menetelmälliset ratkaisut

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Yleensä laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta, sen ilmiöitä ja niiden merkityksiä. Lähestymistavaltaan tämä on lähellä fenomenografista eli se tutkii maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisen tietoisuudessa. Fenomenografia ei pyri tutkimaan objektiivisia totuuksia, vaan ihmisten arkipäiväisiä käsityksiä. Ihminen nähdään ajattelevana ja rationaalisenä olentona, joka muodostaa mielessään käsityksiä (merkityssuhteita) kohtaamistaan ilmiöistä (kokemuksistaan), jotka voivat olla peräisin ihmisen sisäisestä tai ulkoisesta maailmasta. Käsitystä ei siten nähdä ulkoisen todellisuuden tarkkana kuvana, vaan se on aina sekä subjektiivinen että objektiivinen kokonaisuus. Näin ihmisten käsitykset jostakin ilmiöstä yleensä eroavat toisistaan, koska he liittävät ilmiön erilaisiin viitetaustoihin, toisin sanoen tulkitsevat sitä eri tavoin. (Ahonen 1994, 114–117.) Tässä laadullisessa osuudessa ei siten tutkita ensisijaisesti sitä, millaisia musiikkikasvatuksen koulutukset ovat Suomessa ja Virossa, siitä ei tämän laadullisen aineiston perusteella voi tehdä suoria johtopäätöksiä. Sitä vastoin tutkimuskohteena ovat opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset opiskelustaan, tulevasta musiikinopettajan työstä ja musiikista. Opiskelijoiden käsityksiä analysoimalla voidaan saada tietoa siitä, miksi he tulkitsevat ja arvottavat asioita siten kuin tekevät ja muodostaa tätä kautta tietoa myös käsitysten takana olevista tekijöistä.

Tämä artikkeli liittyy laajempaan tutkimushankkeeseen, joka tutkii musiikkikasvattajien koulutusta Suomessa ja Virossa (ks. Juvonen & Anttila 2003). Tutkimuksen kohdejoukko (N = 150) muodostui musiikkikasvatuksen opiskelijoista: Viron Musiikkiakatemiassa (n = 20), Jyväskylän (n = 26) ja Oulun (n = 34) yliopistoissa sekä Sibelius-Akatemiassa (n = 70). Tutkimusaineisto koottiin kirjallisella kyselyllä vuonna 2002. Vastaajista 70 % oli naisia ja 30 % miehiä.

Tämän artikkelin aineisto koostuu em. kirjalliseen kyselyyn sisältyneiden seuraavien avokysymysten vastauksista:

- Miksi sinun mielestäsi koulussa on tai ei ole tärkeää opettaa musiikkia?
- Mitkä ovat koulun musiikkikasvatuksen suurimmat ongelmat maassamme ja mistä ne johtuvat?
- Mitä näille ongelmille pitäisi tehdä?

Avokysymysten vastaukset siirrettiin tietokoneelle ja kunkin oppilaitoksen vastauksia analysoitiin ensimmäisessä vaiheessa omana tiedostonaan. Opiskelijoiden vastauksista koottiin omaksi tiedostokseen kaikki ihmiskäsityksiin viittaavat tekstisaarekkeet. Tällöin ilmeni, että eri oppilaitokset eivät ihmiskäsitystensä perusteella eronneet toisistaan. Sen jälkeen kaikkia vastauksia käsiteltiin yhtenä tiedostona.

Tulokset ja niiden tarkastelu

Ihmiskäsityksiin viittaavat tekstisaarekkeet luokiteltiin seuraaviin teoreettisesta taustasta ja aineistosta itsestään nouseviin luokkiin:

1. Behavioristiseen perinteeseen pohjaavat näkemykset
2. Tavoitteena tasapainoinen ihminen
3. Tavoitteena tunteva, luova ja ilmaiseva ihminen
4. Ihmisellä on oikeus omaan täysipainoiseen, onnelliseen elämään

1. Behavioristiseen perinteeseen pohjaavat näkemykset

Kohdejoukon opiskelijoiden vastauksissa vanhaa behavioristista perinnettä edustaa koulunkäynnin käsittäminen nimenomaan oppi *velvollisuuden* suorittamisena, ei yksilöiden oppimisen ja opiskelun *oikeuden* toteutumisenä. Oppilaita ei siten nähdä aktiivisina, itseohjautuvuuteen kasvavina, tavoitteellisina oman elämänsä rakentajina, vaan opetuksen passiivisina kohteina, joille opettaja antaa valmiiksi pureskellut oppisisällöt ja joilla ei voi tai saa olla omia arvoja tai tavoitteita esimerkiksi oppisisältöjä, opetusmenetelmiä tai tuntien vuorovaikutusta kohtaan. Kouluoppimisen kohteena oleva tiedonala ja opiskelukäytännöt ymmärretään tavalla, joka rajaa ulkopuolelleen nuorten eletyn kokemuksen (ks. Laine 2000, 76). Tällöin oppilaiden oma musiikkimaku ei heijastu koulun musiikkivalinnoissa ja työtavoissa eikä heitä oteta muutoinkaan mukaan jokapäiväiseen päätöksentekoon. Patrikainen (1997, 170) on nimennyt tällaisen opetuksen ”suorituspainotteiseksi pedagogiikaksi”, Laine (2000, 44) puolestaan tämänkaltaisen opettajan ”ylimieliseksi työnjohtajaksi”. Jos oppilaita nähdään tällä tavoin passiivisina, he myös jäävät passiivisiksi ja motivoitumattomiksi. Syitä oppilaiden motivoitumattomuuteen ei tyypillisesti nähdä opettajan ja koulun ihmiskäsityksessä ja siitä nousevissa käytännöissä vaan yhteiskunnassa, musiikin pienissä tuntimäärissä, oppilaissa itsessään ja jopa heidän vanhemmissaan ja tovereissaan. Seuraavassa on muutamia esimerkkejä tähän luokkaan luokiteltuneista vastauksista.

Mitkä ovat koulun musiikkikasvatuksen suurimmat ongelmat maassamme ja mistä ne johtuvat?

Suurin ongelma mielestäni on se, että usein tunnilla n. puolet ovat kiinnostuneita ja toinen puoli ei. (Oulu, vastaaja 11)

Motivaation puute, häiriköinti, keskittymiskyvyn puute. Asenne kouluun on kielteinen (oppilailta). (Oulu, vastaaja 25)

Oppilaiden motivaatio ja käytöstavat: vanhemmuus on kadoksissa. (Oulu, vastaaja 31)

Suurin ongelma on se, että lapset eivät ole enää kiinnostuneita musiikista. Se nousee sekä kodista että kaveripiiriin käsityksistä, että koska musiikki ei anna minulle mitään, opiskelen jotakin käytännöllisempää. (Viron Musiikkiakatemia, vastaaja 9)

Tällaisen ihmiskäsityksen mukaan opettaja suorittaa opetuksen ja oppilaiden velvollisuus on oppia heille ennalta opetussuunnitelmassa määrätty oppisisällöt. Oppimisen määrän ja laadun kontrolloimiseen opettaja käyttää kokeita. Oppituntien ilmapiiri muodostuu autoritaariseksi, etäiseksi ja epäempaattiseksi, koska kaikki valta on opettajalla ja hänen täytyy suojella sitä. Kaikki oppilaiden aktiivisuus, joka poikkeaa opettajan tiukasti kontrolloimasta oppituntien kaavasta, on ei-toivottua ”häiriökäyttäytymistä”, jonka koulu pyrkii karsimaan pois lain siihen suomin kurinpitovaltuuksin. Tällainen käsitys oppilaan roolista ilmenee mm. siten, että monissa vastauksissa valitetaan opettajan roolin vaikeutta, hän ei pysty koulun musiikkitunneilla keskittymään kunnolla itse opetukseen, vaan liian paljon aikaa menee kurinpitoon,

poliisin työhön. Oppilaiden kasvattaminen ja muut ei-musiikilliset asiat koetaan opettajantyössä hyvin vastenmielisiksi.

Mitkä ovat koulun musiikkikasvatuksen suurimmat ongelmat maassamme ja mistä ne johtuvat?

Musiikille ei ole tarpeeksi aikaa, eikä musiikinopettajilla tarpeeksi välineitä tai "oikeuksia". Opettajilla ei yleensä ole enää tarpeeksi keinoja nuorten "kesyttämiseen" (jos muu kasvatus puuttuu). Eikä musiikinopettajakaan ole tarpeeksi. Myös uskonto- ja vakaumusasiat aiheuttavat yhä suurempia ongelmia. (Oulu, vastaaja 13)

Musiikinopetus on käytännössä 85% kasvatusta, 15% opetusta. Ei-sisällöllisiin asioihin (kurinpitoon) menee suurin osa energiasta ja ajasta. Tämä johtuu yhteiskunnan pahoinvoinnista, mikä taas on monimutkainen aate-, moraali-, poliittisen- ym. historian kehityksen tulos. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 57)

Se, että tunneilla ei pääse keskittymään itse musiikkiin, vaan aika menee kurin ym. pitämiseen. Oppilaat voivat huonosti henkisesti. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 20)

Opettajat ovat turhautuneita työssään, kun työ on enemmän poliisin työtä kuin musiikin opettamista. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 9)

Työrauhaongelmat. Syy: yleinen koulukulttuurin muuttuminen, joka taas johtuu yhteiskunnallisista muutoksista (perhe-käsitys monesti hävinnyt, arvot ja kasvatus muuttunut tai kasvatusta ei aina ole ollenkaan kotona). (Oulu, vastaaja 34)

Yleisesti koulun ja opettajan rooli on muuttunut, enemmän ohjaajan suuntaan. Ongelmia on mm. suuret ryhmäkoot, puutteelliset opetustilat, epäpätevyys, oppilaiden asenteet ja yleiset kasvatukseen liittyvät ongelmat (kotiongelmat...). Opetukseen jää yhä vähemmän aikaa kun suuri osa ajasta menee kurinpitoon. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 30)

Mitä näille ongelmille pitäisi tehdä?

Tietynlainen kasvatuskulttuurin muutos käytöstapojen ja arvojen osalta: hyvät käytöstavat, kunnioitus opea kohtaan. (Oulu, vastaaja 34)

Auktoriteetin lisääminen. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 66)

Valvontaa. Kauheaa terroria harjoitetaan monissa paikoissa. Vanhemmat mukaan: musaläksyjien teko yhdessä vanhempien kanssa ihan kuten vaikka matikassa. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 41)

2. Tavoitteena tasapainoinen ihminen

Useimpien kohdejoukon opiskelijoiden vastauksista heijastuva ihmiskäsitys on kuitenkin suhteellisen lähellä humanistisen psykologian (ks. mm. Rogers 1951; Bühler 1970; Rauhala 1990) näkemyksiä. Tällaisesta ihmiskäsityksestä nousevaa opetusta Patrikainen (1997, 170) kutsuu humanistis-konstruktivistiseksi pedagogiikaksi. Useissa tämän tutkimuksen kohdejoukon opiskelijoiden vastauksissa koulun tehtäväksi nähdään lähinnä kehittää monipuolisesti oppilaiden tietoja, taitoja ja tunne-elämää, avartaa heidän maailmankuvaansa ja sosiaalista heidät osaksi omaa kulttuuriaan. Koulun katsotaan voivan onnistua tässä tehtävässään vain, jos se kiinnittää huomiota tiedollisen kehityksen ohella sekä oppilaiden kognitiiviseen että emotionaaliseen kehitykseen. Musiikkia pidetään opiskelijoiden keskuudessa mainiona, konkreettisena työkaluna, jolla koulu pystyy vaikuttamaan lapsen persoonallisuuden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen, henkiseen elämään ja mielenterveyteen. Musiikin, kuten muidenkin taideaineiden, koetaan paitsi olevan vastapaino teoriapainotteiselle ja suorituskeskeiselle koulunkäynnille myös kehittävän oikeaa aivopuoliskoa, minkä koulussa nykyisin katsotaan usein jäävän liian vähälle huomiolle. Tätä kautta musiikkituntien katsotaan voivan auttaa myös muiden aineiden opiskelua koulussa, koska aivot toimivat kokonaisvaltaisesti molemmat puoliskot kiinteässä yhteistyössä. Tämä aivojen toimiminen kokonaisuutena näkyy myös tietoa-aineiden opiskelussa, niidenkin opiskeluprosessit sisältävät konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan aina myös affektiivisia ja sosiaalisia prosesseja, esimerkiksi opiskelumotivaation, arvojen ja

asenteiden sekä luokan tunneilmapiirin alueilla. Oppilaiden koetaan suhtautuvan myönteisesti musiikkiin senkin vuoksi, että heille on rentouttavaa henkistä virkistystä päästä lukuainetuntien jälkeen musiikkitunnille soittamaan ja laulamaan eli päästä lukemisen ja laskemisen lisäksi myös tekemään.

Miksi sinun mielestäsi koulussa on tai ei ole tärkeää opettaa musiikkia?

Musiikin opetus on tärkeää koulussa, koska se antaa henkisiä voimavaroja jokaiselle. Oman luovuuden kehittäminen ja valloilleen päästäminen luo hyviä mielialoja ja tunteita. (Jyväskylä, vastaaja 8)

Henkinen kasvu. Kokonaisvaltainen oppiminen. Hetken hengähdystauko. Henkisiä voimavaroja. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 17)

On tärkeää ihmisen emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen kannalta. On hyvinvoinnin väline. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 29)

Ja musiikki tarjoaa oivan ja konkreettisen työkalun, jolla pystytään vaikuttamaan lapsen persoonallisuuden kokonaisvaltaiseen kehittymiseen. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 68)

Musiikki kehittää sitä toista aivopuoliskoa, mikä koulussa usein unohdetaan. Aivot toimivat kokonaisvaltaisesti, molemmat puoliskot yhteistyössä. Musiikki auttaa rentoutumaan, vuorovaikutustaitoja, humanisuutta, niitä pehmeitä arvoja, mitä on vaikea kasvattaa nuorissa muiden aineiden avulla. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 2)

Koulun tehtävänä on kasvattaa tasapainoisia ja kokonaisvaltaisia yksilöitä. Tasapainoiseen kasvuun kuuluu mielestäni myös luovuus ja musiikin eri elementtien "löytäminen" ja kehittäminen. Musiikilla on mielestäni myös paljon mielenterveyteen positiivisesti vaikuttavia asioita, joten vaikkei oppilas olisikaan musikaalinen/musiikillisesti suuntautunut, hän saa varmasti musiikista paljon itselleen (oppii kenties käsittelemään ja ilmaisemaan tunteitaan sen kautta). Musiikki on mielestäni myös tärkeä oppiaine vastapainona teoriapainotteiselle koulunkäynnille. (Jyväskylä, vastaaja 24)

Mitkä ovat koulun musiikkikasvatuksen suurimmat ongelmat maassamme ja mistä ne johtuvat?

Lapset eivät voi hyvin. Tietenkin voidaan lisätä lastenpsykiatrian määrärahoja tai musiikkiterapiaa laitoksissa. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 41)

Mitä näille ongelmille pitäisi tehdä?

Kuunnella oppilaita, psykologeja, mielenterveystyöntekijöitä → lisää terapeuttisia musatunteja. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 2)

3. Tavoitteena tunteva, luova ja ilmaiseva ihminen

Musiikkituntien katsotaan kehittävän oppilaiden ilmaisutaitoja ja luovuutta sekä lisäävän itsetuntemusta ja henkisiä voimavaroja. Oman luovuuden kehittäminen ja valloilleen päästäminen rohkaisee nuorta olemaan oma itsensä ja muodostamaan oman identiteettinsä, motivoi kehittämään itseään ja saa aikaan monenlaisia muita myönteisiä prosesseja. Musiikin, kuten muidenkin taideaineiden, katsotaan antavan virikettä oppilaiden tunne-elämälle. Musiikilla voidaan vaikuttaa oppilaan tunne-elämää syventävästi, oppilas voi turvallisesti löytää ja käsitellä elämänkenttensä vaikeita aiheita (ks. Lehtonen & Niemelä 1998). Tällaisen musiikillisen työskentelyn nähdään toimivan myös oppilaiden henkisten paineiden purkamiskanavana ja vaikuttavan terapeuttisesti, rentouttavasti ja rauhoittavasti, tuottavan mielihyvää ja antavan jokaiselle jonkinlaisia positiivisia kokemuksia.

Miksi sinun mielestäsi koulussa on tai ei ole tärkeää opettaa musiikkia?

Se [musiikkikasvatus] on tärkeä elämän osa-alue, joka liittyy tunteisiin, itseilmaisuun, kokemiseen jne, jne, ja jota ei saa sivuuttaa koulussa. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 20)
Musiikki on taiteellista itsensä ilmaisua... Musiikin tulisi olla ihmiselle voimavara ja kyky/taito/keino ilmaista tunteitaan. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 61)

Mitä näille ongelmille pitäisi tehdä?

Oppilaita pitäisi rohkaista osallistumaan; omaa ilmaisua voisi arvostaa enemmän – se tekee hyvää. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 44)

Tavoitteena elämykset – ei suoritus. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 7)
Syventää oppilaiden suhdetta omaan musiikilliseen ilmaisuunsa, omien mielenkiinnonkohteiden löytämiseen. Parantaa peruskoululaisen musiikinteoriataitoja ja soittotaitoa. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 51)

4. Ihmisellä on oikeus omaan täysipainoiseen, onnelliseen elämään

Vastaajien ihmiskäsitys pohjaa humanistiseen perinteeseen myös siinä, että he katsovat kaikilla ihmisillä olevan oikeus omaan täysipainoiseen, onnelliseen elämään. He pitävät tärkeänä sitä, että koulu tukee oppilaita tässä pyrkimyksessä aktiivisesti tarjoamalla paitsi tietoa myös taitoja ja mahdollisuuksia nauttia elämästä omana erityisenä itsenään. Musikaalisuuden eri elementtien löytämisen itsestään ja sen myötä niiden kehittämisen katsotaan tukevan tasapainoista kasvua. Lisäksi musiikin nähdään antavan tekemisen ja kokemisen kautta tärkeitä onnistumisen ja osaamisen kokemuksia sellaisillekin oppilaille, jotka eivät niitä tieteellisten, rationaalisen ajattelun oppiaineiden täyttämässä koulussa ehkä muualta saa. Tärkeäksi koetaan kaikkien oppilaiden kiinnostuksen herättäminen musiikkiin. Vastaajien mielestä koulu ei saa tasapäistä oppilaita. On huomioitava erityislahjakkaat, mutta muistettava myös muut niin, että jokaiselle riittää mielekästä tekemistä. Näin koulun musiikkikasvatus voi muovata kaikkien nuorten minäkäsitystä positiiviseen suuntaan, vahvistaa oppilaiden itsetuntoa ja -tuntemusta, lisätä turvallisuudentunnetta sekä tukea muiltakin osin tunneminaa. Kaikkien koetaan olevan jonkin verran musikaalisia, ja katsotaan, että vaikei oppilas olisikaan erityisen musikaalinen tai musiikillisesti suuntautunut, hän voi silti saada siitä paljon itselleen oppiessaan nauttimaan musiikista vaikkapa vain kuuntelun kautta.

Miksi sinun mielestäsi koulussa on tai ei ole tärkeää opettaa musiikkia?

Musiikki on inhimillisyyden ydin ja avain parempaan elämään. Ei ole asioita joihin ei jollain tavalla voitaisi vaikuttaa musiikin keinoin. Musiikin voima on suuri – se on universaalein taideaine. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 35)

Musiikki rikastuttaa elämää. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 25)

Musiikki antaa virikettä tunne-elämälle. Antaa taitoja, joista on iloa loppuelämälle parantamaan elämänlaatua. Auttaa käyttämään ääntä oikein ja eri tavoin. Auttaa näkemään asiat monelta kantilta, kuuntelemaan, keskittymään. (Oulu, vastaaja 11)

Mitä näille ongelmille pitäisi tehdä?

Mun mielestä tärkeimpänä tulisi ajatella aina lasta tai nuorta – yksilön kokonaisvaltaista kehitystä ja tämän tukemista parhaalla mahdollisella, monipuolisella tavalla. Tietoa, taitoa, ongelman ratkaisukykyä, onnistumisen ja epäonnistumisen elämyksiä, leikkiä, luovuutta. (Jyväskylä, vastaaja 1)

Oppilaille monipuolisia vaihtoehtoja toteuttaa omaa musikaalisuuttaan (kaikki eivät pysty kaikkeen), kiinnostuksen herättäminen. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 35)

Saada mahdollisimman moni innostumaan musiikista. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 29)

Opetuksen pitäisi olla oppilaskeskeistä, esim. teorian pänttääminen ei saa olla itsetarkoitus. (Oulu, vastaaja 21)

Musiikinopetuksen ei pitäisi olla niin suorituspainotteista. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 2)

Olisi ihanteellista jos kaikki musiikinopettajat pääsisivät irti kilpailuttamisesta ja siitä ajatuksesta, että toiset oppilaat vaan yksinkertaisesti ovat parempia ja musikaalisempia kuin toiset. Se ei nimittäin pidä ollenkaan paikkaansa. (Oulu, vastaaja 29)

Antaa oppilaille jotakin joka muovaa heidän minäänsä positiiviseen suuntaan, ja rohkaisee olemaan oma itsensä. (Jyväskylä, vastaaja 9)

Oppilaita ei tulisi tasapäästä. Musiikinopettajan tulisi huomioida erityislahjakkaat niin, etteivät he turhaudu ja luoda innostusta musiikin harrastamiseen niille, jotka istuvat tunneilla vain pakosta. (Jyväskylä, vastaaja 13)

Musiikin avulla on mahdollista herättää positiivisia, onnistumisen elämyksiä oppilaissa suhteellisen helposti. (Jyväskylä, vastaaja 16)

Perheen ja yhteiskunnan ongelmia yritetään ratkaista painamalla tietoa muksujen päähän, vaikka oikeasti tarvittaisiin itsetuntoa ja suvaitsevaisuutta nostattavia elämyksiä esim. yhteismusisoinnista. (Jyväskylä, vastaaja 4)

On tärkeää että ihmisellä on pehmeitä arvoja ja kyky nauttia itsestään ja elämästään. (Sibelius-Akatemia, vastaaja 61)

Lopuksi

Tutkimuksen tuloksena opiskelijoiden vastauksista saatiin neljä luokkaa, jotka muodostuivat osittain aineistolähtöisesti, osittain teoreettisen taustan perusteella. Saaduissa neljässä luokassa esiintyy laadultaan selkeästi erilaisia käsityksiä ihmisestä ja oppilaista: heidän perimmäisestä olemuksestaan ja rooleistaan koulussa. Luokan 1 (Behavioristiseen perinteeseen pohjaavat näkemykset) vastaukset ilmensivät vanhakantaista ihmiskäsitystä, joka pitää oppilaita passiivisina opetuksen kohteina. Luokkien 2–4 (Tavoitteena tasapainoinen ihminen; Tavoitteena tunteva, luova ja ilmaiseva ihminen; Ihmisellä on oikeus omaan täysipainoiseen, onnelliseen elämään) vastaukset puolestaan ilmaisivat humanistisen psykologian ja konstruktivismin perustalta nousevia ihmiskäsityksiä, joissa oppilas nähdään oppimisensa ja koko oman elämänsä subjektina.

Tutkimuksen aineistosta saa havainnollisen kuvan siitä, miten opettajien erilaiset ihmiskäsitykset ovat suoraan yhteydessä heidän toimintaansa musiikkitunneilla: ohjelmistovalintoihin, opetusmenetelmiin, sosiaaliseen vuorovaikutukseen, kontrolliin ja kurinpitoon sekä arviointikäytäntöihin. Opettajan ihmiskäsityksistä nousevan suhtautumisen oppilaisiin voi olettaa vaikuttavan myös oppilaiden motivaation ja toiminnan laatuun sekä sitä kautta koko opetuksen onnistumiseen. Jos opettaja ei hyväksy ja huomioi oppilaidensa erilaisia persoonallisuksia, kulttuureita ja jopa preferenssejä, opettaminen jää helposti opettajakeskeiseksi, jolloin opetuksen onnistumista uhkaavat monet vaarat (ks. Laine 2000, 76–77). Tällaisessa tilanteessa oppilaat vieraantuvat koulusta, koulun musiikkitunnit ja niillä opiskeltavat asiat eivät tule lähelle oppilaita.

Opettajan ihmiskäsitys on myös mitä suurimmassa määrin yhteydessä – opetustyön lisäksi – hänen kasvatustyöhönsä koulussa. Kasvatuksen merkityksen opettajan työssä koulussa on arvioitu lisääntyneen viime vuosikymmeninä. Opettaja voi onnistua kasvatustyössään vain perustamalla ihmiskäsityksensä humanistisen psykologian perustalta nousevaan ihmiskäsitykseen. Koko peruskoulujärjestelmä aiheuttaa vaikeuksia soveltaa humanismista nousevien ihmiskäsitysten ihanteita. Opettaminen ja oppiminen koulussa perustuvat vieläkin usein ulkoiseen motivaatioon, sanktioiden uhkaan, sivuuttaen näin oppilaiden henkilökohtaiset, omaehtoiset kehittymispyrkimykset, vaikka sisäisen motivaation merkitys oppimisessa ja opiskelussa on kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana laajalti hyväksytty.

Lähteet

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari: Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Aittola, T. & Pirttijärvi, E. 1996. Nuorten monet oppimisympäristöt. Teoksessa T. Aittola (toim.) Teknologiapohjaiset oppimisympäristöt. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos 23, 47–54.
- Anttila, M. 2002. Musiikinopetuksen tutkimuksen uusia haasteita. Paper-esitys Kasvatustieteen päivillä Rovaniemellä 21.11.2002.
- Anttila, M. & Juvonen A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Bühler, C. 1970. Basic theoretical concepts of humanistic psychology. Dansk Psykolognyt 24, 306–315.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B1.
- Honkanen, T. E. 2002. Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatus 6 (2), 62–70.
- Juvonen, A. & Anttila, M. 2003. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta osa 2. Joensuu University Press.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemismaailmana. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 43.
- Lehtonen, K. & Niemelä, M. 1998. Edistävätkö iskelmät mielenterveyttä? Psykologia 33, 173–181.
- Osgood, C. 1953. Method and theory in experimental psychology. New York: Oxford University Press.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rogers, C. 1951. Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin.
- Skinner, B. F. 1953. Science and human behaviour. New York: MacMillan.
- Skinner, B. F. 1954. The science of learning and the art of teaching. Harvard Review 24, 86–97.
- Steffe, L. P. & Gale, J. (toim.) 1995. Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Watson, J. B. 1924. Behaviourism. Chicago: The University of Chicago Press.

Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina

Airi Hirvonen

Oulun seudun ammattikorkeakoulu

1 Tutkimustehtävät ja tutkimusote

Tutkimuksessa (Hirvonen 2003) selvitettiin, miten solistisen koulutuksen opiskelijat rakentavat identiteettiään omaa elämäänsä kuvaavissa kertomuksissa ja mitä he kertovat merkittävien ihmisten, soitonopettajien ja soitonopiskelun merkityksestä opintojensa etenemiselle. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, mitä musiikinopiskelijat kertovat osallistumisestaan musiikkikilpailuihin ja miten heidän kertomuksissaan tulee esiin kilpailuissa saatu tunnustus. Tutkimusongelmia selvitettiin narratiivis-elämäkerrallista tutkimusotetta käyttäen, ja aineistona oli viiden Sibelius-Akatemian solistisen koulutuksen opiskelijan haastattelut. Tutkimuksen kuluessa kolmea opiskelijaa haastateltiin viisi kertaa ja kahta opiskelijaa neljä kertaa. Lisäksi opiskelijat osallistuivat kommunikatiivisen validoinnin kautta tutkimusraportin viimeistelyyn. Tutkimusaineisto kerättiin vuosien 1999-2002 aikana.

2.1 Sosiaalisen ja persoonallisen identiteetin rakentuminen – vuoropuhelua vallitsevassa diskurssissa

Modernin identiteettikäsitteen mukaan identiteetti muodostuu suhteessa merkityksellisiin toisiin minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa (ks. esim. Hall 1999, 21-23). Nykyinen kulttuuri- ja koulutusympäristö tarjoaa lapsille ja nuorille runsaasti valinnan mahdollisuuksia. Identiteetin rakentumisprosessin kannalta on merkityksellistä, miten ympäröivä yhteiskunta arvottaa eri vaihtoehtoja. Toisin sanoen yhteisö on osaltaan ohjaamassa valintoja pitäessään jotakin arvokkaana ja tavoiteltavana.

Suomalaisessa musiikkielämässä on tapahtunut suuria muutoksia kahdenkymmenen viime vuoden aikana. Musiikkitoimintaan, festivaaleihin ja musiikkioppilaitoksiin käytettävät resurssit ovat kasvaneet huomattavasti (ks. esim. Amberla 1999, 44). Tämä on merkinnyt muun muassa musiikkia harrastavien lasten ja nuorten määrän kasvua (ks. Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio 1997, 16, liite 1) sekä lasten ja nuorten musiikkisaavutusten tason nousua. Yleistä keskustelua onkin leimannut suomalaisen soitonopetusjärjestelmän ja sen saavutusten ihailu jopa kansainvälisen vertailun näkökulmasta (ks. esim. Heino 1997). Voidaan todeta, että nykyistä musiikkioppilaitosdiskurssia leimaa jonkinlainen suoritus- ja sankarinäkökulma. Holstein ja Gubrium (2000, 104) pitävät instituutioihin liittyviä diskursseja merkittävinä persoonallisten identiteettien muovautumisen kannalta. Niinpä suomalaisen soitonopiskelijan identiteetin rakentumisen keskeisenä kontekstina on suomalaista musiikkielämää ja musiikkioppilaitoksia koskeva diskurssi. Se luo lähtökohdat ja kehukset suomalaisen musiikinopiskelijan minäkertomuksille.

Tässä tutkimuksessa identiteettiä tarkasteltiin sekä samuutena, sosiaalisena identiteettiprojektina, että itseytenä, persoonallisena identiteettiprojektina (ks. myös esim. Ricouer 1994, 116; Fornäs 1998, 278, 280). Musiikinopiskelijoista puhuttaessa kutsun näitä sosiaalisiksi musiikki-identiteetiksi ja persoonalliseksi musiikki-identiteetiksi. Solistisen koulutuksen opiskelijan näkökulmasta sosiaalinen musiikki-identiteetti on muotoutunut lapsuudesta alkaen. Tärkeitä tässä prosessissa ovat olleet jossakin musiikkioppilaitoksessa suoritettujen menestyksellisten soitonopinnot, jolloin opiskelija on kyennyt täyttämään musiikkioppilaitosyhteisön asettamat hyveellisen opiskelun kriteerit (ks. Ylijoki 1998b, 9). Sosiaalisen musiikki-identiteetin rakentumisen ydinkohtia ovat olleet toisaalta ajatus musiikista ammattina ja toisaalta ammattimaisiin soitonopintoihin sitoutuminen, joka on kulminoitunut pääsynä solistiseen koulutukseen. Tutkimuksen aikana opiskelijoiden identiteettitilatukset vaikuttivat erilaisilta. Jotkut ovat harkiten sitoutuneet musiikkialaan, kun taas jotkut opiskelijat kuvasivat sitoutumistaan jopa "ajautumisena".

Aloittelevia solistisen koulutuksen opiskelijoita voidaan pitää akateemisen heimonsa noviiseina (ks. Becher 1989, Ylijoki 1998a), joiden menestystä arvioidaan suhteessa yleisiin käsityksiin siitä, miten solistisen koulutuksen opintojen tulisi sujua: mitä järjestelmä edellyttää, eli mistä pitäisi suoriutua ja miten. Opiskelijan tulee kyetä omaksumaan musiikkikoulutusyhteisössä vallitseva moraalijärjestys (ks. Harré 1983, 245; Ylijoki 1998b, 9), jotta hän kykenisi kiinnittymään yhteisöön ja sitoutumaan sen kulttuuriin. Ylijoen (1998a, 139) mukaan moraalijärjestyksen omaksuminen on edellytys sosiaalisen identiteetti-projektin onnistumiselle.

Persoonallinen musiikki-identiteetti rakentuu rinnan sosiaalisen identiteetti-projektin kanssa persoonallisten itseilmaisujen kautta erottamalla yksilön erilaiseksi kuin muut. Solistisen koulutuksen alkuvaiheissa opiskelijoiden persoonallinen musiikki-identiteetti vaikutti olevan vielä melko eriytymätön. Harjoittelun innoittajina olivat itse musiikki, kulloinkin opiskeltavana olevat teokset ja halu soittaa. Tässä vaiheessa opiskelijat näkivät itsensä soittajina ja muusikkoina erittelemättä täsmällisemmin, millaisena he oman persoonallisen musiikki-identiteettinsä ymmärtävät. Tutkimuksen edetessä opiskelijoiden kertomuksissa tuli esiin painotuseroja oman musiikki-identiteetin hahmottamisessa. Joku opiskelija alkoi kertoa yhä enemmän suuntautumisestaan kamarimuusikoksi ja lied-pianistiksi, kun taas jonkun toisen kertomuksissa soitonopetustyön asema alkoi tulla esiin. Kun opiskelijoiden persoonallinen musiikki-identiteetti alkoi muotoutua opintojen edetessä, opiskelijat alkoivat löytää oman paikkansa ja parhaiten luonnistuvimman tehtävän ja aseman musiikkiryhteisössä.

Musiikin alalla erilaiset saavutukset ja niiden kautta saatava tunnustus ovat merkittäviä persoonallisen musiikki-identiteetin muotoutumisen kannalta. Erityisesti musiikkikilpailut ovat tällä hetkellä tyypillinen foorumi, jolla muista voi erottautua. Opintojen alussa ajatus jatkuvasta kilpailemisesta ja kilpailujen merkittävästä asemasta opinnoissa oli usein opiskelijoille vastenmielinen. Jonkin ajan kuluttua opiskelijat ovat alkaneet sopeutua järjestelmään, ja kertomuksissa tulee esiin esimerkiksi uusien kilpailujen aktiivinen suunnittelu edellisten kilpailujen mentyä ohi.

Tässä tutkimuksessa on ollut lähtökohtana, että opiskelijat ovat tutkimuksen kuluessa rakentaneet erilaisten kertomusten kautta narratiivista identiteettiään. Tälle on tyypillistä kertomusten kehittyminen ja aina uusien kertomusten liittyminen aiempiin, jolloin kertomisen kautta on mahdollisuus uudistaa myös itseä koskevia käsityksiä (ks. myös Kaunismaa & Laitinen 1998, 118). Uusiutuvien kertomusten kautta voimme todeta esimerkiksi edellä kuvatun muutoksen, sopeutumisen vallitsevaan kilpailu- ja suorituskulttuuriin. Kertomisen prosessin aikana musiikinopiskelijoiden narratiivinen identiteetti rakentui ja muokkautui useiden erilaisten kertomusten kautta. Tämän tutkimuksen valossa voi todeta, että musiikinopiskelijoiden identiteetit rakentuvat moniulotteisina, aina uudistuvina kertomuksina, joissa menneisyys ja sen tapahtumat ovat läsnä (ks. myös Fornäs 1998, 265, 284). Menneisyyden tapahtumat ovat identiteetin rakennuspuina, mutta identiteetti-prosessin jatkuessa tulkinnat menneisyyden tapahtumista saavat uusia merkityksiä (ks. myös Sarup 1996, 14).

2.2 Merkittävät toiset musiikinopiskelijoiden elämässä

Merkittäviä toisia tämän tutkimuksen näkökulmasta ovat vanhemmat, koulu- ja opiskelijatoverit sekä soitonopettajat. Kodin ja vanhempien merkitys harrastuksen tukijoina ja kannustajina on ollut korvaamaton. Lapsilla on ollut kotona käytössään soitin, ja vanhemmat ovat käyttäneet paljon aikaansa kuljettaessaan lastaan tunneille. Vanhemmat ovat usein myös auttaneet harjoittelussa. Vanhempien henkinen tuki on ollut monissa tilanteissa, esimerkiksi kilpailuihin valmistautuessa, tärkeää. Tässä tutkimuksessa ei tullut esiin vanhempien kunnianhimoa kielteisessä mielessä eikä lapsen pakottamista tai huomiotta jättämistä.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat aloittaneet soitonopintonsa varhaisessa iässä, 4–5-vuotiaina. Tietoisesti tavoitteelliseksi soitonopiskelu on muuttunut peruskoulun loppuvaiheessa. Tällöin opiskelijat

ovat alkaneet suhtautua soittamisen vaatimaan ajankäyttöön uudella tavalla ja ruvenneet ajattelemaan musiikkiharrastusta ammatilliselta kannalta.

Soiton harrastajan näkökulmasta ilmapiiri kouluissa vaikutti olleen ristiriitainen. Toisaalta musiikin harrastajat saivat koulussa mahdollisuuden käyttää taitojaan, ja usein opettajat antoivat mahdollisuuden esiintyä tai säestää koulussa. Jotkut opiskelijat kokivat tämän erityisen kannustavaksi. Koulutovereiden suhtautumisessa oli joissakin tapauksissa negatiivisiakin piirteitä: kateutta ja pilkkaamista. Edes musiikkiluokalla opiskelu ei näyttänyt rajaavan pois kielteisiä reaktioita.

Toiset musiikkia harrastavat nuoret tulivat sitä tärkeämmiksi mitä sitoutuneempaa musiikin harrastaminen oli. Kun nuori alkoi suuntautua musiikkiin ammatillisesti, oli toisten musiikinopiskelijoiden merkitys yhä tärkeämpi. Tämän tutkimuksen opiskelijat sitoutuivat musiikkialaan 18–19-vuotiaina aloitettuaan ammatilliset solistiset opinnot.

Soitonopettajien merkitys on tämänkin tutkimuksen perusteella erittäin keskeinen musiikkia harrastavan lapsen ja nuoren elämässä. Parhaimmillaan lapsuuden soitonopettajia muistellaan innostavina henkilöinä, ja ilmapiiri soittotunneilla on ollut miellyttävä ja kannustava. Toisaalta lapsuusajalta on myös kielteisiä ja jopa pelottavia soittotuntikokemuksia. Useissa kertomuksissa soitonopettajaa pidetään avainhenkilönä musiikinopiskelijan elämässä. Tällaisen soitonopettajan johdolla, yleensä peruskoulun ja lukion siirtymävaiheessa, opiskelijan opinnot ovat saaneet tavoitteellisen, ammattimaisuuteen suuntaavan käänteen.

Tässä tutkimuksessa esiin tullut vanhempien ja erityisesti soitonopettajien keskeinen merkitys musiikinopiskelijoiden elämässä on yhteneväinen Bloomin (1985), Bastianin (1989) ja Manturzewskan (1990) tutkimusten tulosten kanssa. Identiteetin rakentumisen näkökulmasta merkittävät toiset ovat olennaisia itsen määrittelyssä (ks. esim. Hall 1999, 21–22). Taylor (1994, 32–34, 37) toteaa, että identiteetin rakentuminen tapahtuu jatkuvassa dialogisessa suhteessa merkittävien toisten kanssa läpi koko elämän. Merkittävää on, että myös menneisyydessä olleet dialogiset suhteet ovat pysyvästi mukana identiteetin rakentumisessa. Näin ollen esimerkiksi musiikinopiskelijat kantavat mukanaan elämässään myös lapsuudenaikaisia soitonopettaja-oppilassuhteitaan.

Soitonopettaja voi antaa opiskelijalle tunnustusta, jota Taylor (1994, 25) pitää elintärkeänä inhimillisenä tarpeena ja osaltaan identiteetin muotoutumisen kannalta olennaisena. Oliver (2000, 32) tuo esiin useiden nykysosiaaliteorioiden näkemyksen, jonka mukaan tunnustuksen saaminen edesauttaa myönteisen itsetunnon kehittymistä. Toisaalta esimerkiksi Gagné (1993, 73–74) pitää itsearvostusta ja itseluottamusta olennaisen tärkeänä lahjakkuuden kehitysprosessissa. Musiikinopiskelijat näyttävät usein yhdistävän musiikilliset taidot ja suoritukset henkilökohtaisesti omaan persoonaansa jopa itsearvostukseen vaikuttavina tekijöinä (ks. myös esim. Kemp 1996, 100–101). Niinpä onnistuneiden koulutusvalintojen ja myönteisten soitonopettaja-oppilassuhteiden merkitystä ei voi liiaksi korostaa.

Musiikkikilpailut – kamppailua tunnustuksesta

Musiikkikilpailujen asema näyttää käyvän yhä keskeisemmäksi musiikkielämässämme. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat ovat aloittaneet kilpailemisen lukiovuosina. Opiskelijoiden kokemukset musiikkikilpailuista näyttävät olevan ristiriitaisia: toisaalta heillä on osittain hyvinkin negatiivisia kokemuksia ja toisaalta parhaimmillaan kannustavia onnistumiskokemuksia. Vaikuttaa siltä, että opiskelijoiden persoonalliset ominaisuudet vaikuttavat erittäin paljon siihen, millaisina kilpailut koetaan.

Musiikkikilpailut ovat yksi tärkeimmistä tavoista saada julkista tunnustusta omille taidoilleen musiikkielämässä. Tunnustuksen tavoittelu näyttää leimaavan sekä nykyopiskelijan että -opettajan kulttuurihorisonttia. Yhteisö määrittää ne kulttuuriset kriteerit, joilla henkilöiden sosiaalista arvostusta mitataan, ja persoonan status määräytyy saavutetun sosiaalisen kunnian mukaan (ks. Honneth 1995, 122–

123). Parinkymmenen viime vuoden aikana musiikkikilpailuihin osallistuvien pianonsoiton opiskelijoiden määrä on huomattavasti kasvanut Suomessa (ks. Hirvonen 2003, 43-44). Voidaankin todeta, että kilpailuista on tullut osa solistisen koulutuksen moraalijärjestystä. Ne ovat yksi keskeinen musiikkiyhteisön hyväksymä ja edellyttämä tapa osoittaa osaamistaan ja kykyään astua musiikkiyhteisön jäsenyyteen. Tässä mielessä ne ovat osa solistisen koulutuksen opiskelijoiden sosiaalista musiikki-identiteettiä. Honnethin (1995, 128) mukaan kokemus saavutetusta sosiaalisesta arvosta sisältää uskon siihen, että yksilön saavutuksia pidetään arvokkaina ja hyödyllisinä. Onnistuneisiin identiteettiprojekteihin kuuluu yksilön tavoite saavuttaa tunnustettu asema yhteisössään, ja tähän tavoitteeseen pyrkimisessä kilpailut ja niiden kautta saatava julkinen arviointi voivat toimia välineinä (ks. myös Ylijoki 1998a, 141).

Opiskelijoiden kertomusten mukaan kilpailuihin valmistautuminen on soitonopintoja merkittävästi rytmittävä asia. Kilpailuihin valmistaudutaan vajaan vuoden verran, loppua kohden tiivistyväällä vauhdilla. Kilpailut lisäävät harjoittelun tavoitteellisuutta ja määrätietoisuutta sekä kaikin puolin aktivoivat opiskelijaa ja lisäävät hänen esiintymisiään etenkin ennen kilpailua. Parhaimmillaan kilpailukokemus on ollut innostava, jopa elämyksenomainen onnistuminen ja merkittävä tapahtuma opiskelijan elämässä. Pahimmillaan opiskelijat ovat pitäneet kilpailuun osallistumista erittäin stressaavana kokemuksena. Opiskelija on voinut arvottaa koko osaamistaan saadun palautteen perusteella, ja huonoksi koettu suoritus on tuntunut jopa ihmisarvoa heikentävältä. Näyttää siltä, että opiskelijat eivät kerro jopa useita vuosia kestävästä ikävistä tuntemuksistaan opettajilleen.

Tämän tutkimuksen perusteella yhteenvetona voi todeta, että kilpailut kuuluvat olennaisesti solistiseen koulutukseen, ja kilpailujen kautta tavoiteltava tunnustus on osaltaan merkittävästi rakentamassa nykyisten solistisen koulutuksen opiskelijoiden identiteettiä. Kilpailuista näyttää tulleen osa solistisen koulutuksen taustaeetosta (ks. Shotter 1993, 38). Ne ovat itsestään selvä asia, jonka olemassaoloon opiskelijat vähitellen koulutuksen aikana sopeutuvat, eikä niitä ainakaan julkisesti aseteta kyseenalaisiksi. Kilpailuja voidaan pitää myös merkittävänä osana solistisen koulutuksen moraalijärjestystä (ks. Harré 1983, 245; Ylijoki 1998b, 9), johon sopeutuminen on yksi osa opiskelijan sosiaalista musiikki-identiteettiä. Toisaalta kilpailuilla on merkittävä osa myös opiskelijan persoonallisen musiikki-identiteetin rakentumisessa. Ne ovat musiikkiyhteisössä foorumi, jolla voi erottautua toisista ja tuoda esiin omaa karismaansa ja ainutlaatuisuuttaan.

Lähteet

- Amberla, K. 1999. Facts about Finnish music life. *Finnish music quarterly* 3, 44-45.
- Bastian, H.G. 1989. *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische Hoch-Begabungen*. Mainz: Schott.
- Becher, T. 1989. *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Milton Keynes: The society for research into higher education & open university press.
- Bloom, B. S. 1985. (Ed.) *Developing talent in young people*. New York: Ballantine books.
- Fornäs, J. 1998. *Kulttuuriteoria*. Lehtonen, M. (toim.). Suom. Lehtonen, M., Hazard, K., Blom, V. & Herkman, J. Tampere: Vastapaino.
- Gagné, F. 1993. Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In: Heller, K. A., Mönks, F. J. & Passow, A. H. (Eds.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon press, 69-87.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Suom. ja toim. Lehtonen, M. ja Herkman, J. Tampere: Vastapaino.
- Harré, R. 1983. *Personal being*. Oxford: Basil Blackwell.
- Heino, A. 1997. Young heroes of the junior academy. *Finnish music quarterly* 2, 32-35.
- Hirvonen, A. 2003. *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 2000. *The self we live by – Narrative identity in a postmodern world*. New York: Oxford university press.

- Honneth, A. 1995. *The struggle for recognition. The moral grammar of social conflicts*. Oxford. Polity Press.
- Kaunismaa, P. & Laitinen, A. 1998. Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa Kuhmonen, P. & Sillman, S. (toim.). *Jaettu jana, ääretön raja*. Pellervo Oksalan juhlakirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 168-195.
- Kemp, A. E. 1996. *The musical temperament. Psychology and personality of musicians*. Oxford: Oxford university press.
- Manturzewska, M. 1990. A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of music* 18; 2, 112-139.
- Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio 1997. Opetusministeriön työryhmien muistioita 24: 1997.
- Oliver, K. 2000. Beyond recognition. Witnessing ethics. *Philosophy today* 44; 1, 31-43.
- Ricoeur, P. 1994. *Oneself as another*. Käänt. K. Blamey. Chicago: The university of Chicago press.
- Sarup, M. 1996. *Identity, culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh university press.
- Shotter, J. 1993. *Conversational realities. Constructing life through language*. London: Sage publications.
- Taylor, C. 1994. The politics of recognition. In Gutmann, A. (Ed.) *Multiculturalism Examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton university press, 25-73.
- Ylijoki, O.-H. 1998a. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O.-H. 1998b. Akateemiset heimokulttuurit ja yliopistoyhteisön itseymmärrys. *Tiedepolitiikka* 23; 3, 7-11.

Tanssin tekniikkaopetus – tavoitteena kuuliainen keho vai kehoaan kuunteleva tanssija?

Soili Hämäläinen

Teatterikorkeakoulu

Tekniikkatunnit ovat oleellinen osa sekä tanssijan peruskoulutusta että tanssijan jokapäiväistä ammatillisuutta. Tanssijan ammattiin tähtäävä nuori viettää tanssisalissa kahdesta neljään tuntia päivässä vähintään viitenä päivänä viikossa noin kymmenen vuoden ajan. Myös useimmat ammattilaiset, mikäli heillä on siihen mahdollisuus, harjoittavat päivittäin kehoaan tanssitunneilla. Jotta tanssija saisi työtilaisuuksia tanssin kentällä, jossa useimmiten on enemmän tanssijoita kuin tanssirooleja, hänen on hallittava useita tekniikoita ja harjoitettava kehoaan joskus jopa äärimmilleen. Vaatimuksia lisää se, että koreografit käyttävät teoksissaan monitaitoisia esiintyjiä. Tällaisessa kilpailutilanteessa on vaarana, että tanssija alkaa suhtautua kehoonsa pelkäämään objektina, vallan ja uransa edistämisen välineenä, jolloin oma esteettinen ja eettinen näkemys kehosta saattaa kadota. Viime aikoina on ollut huomattavissa, että tanssijat nykytanssinkin alueella ovat yhä taitavampia ja monipuolisempia teknisiltä taidoiltaan. Kiristyneet tekniset vaatimukset näkyvät usein myös nuoren tanssijan koulutuksessa.

Tanssitekniikka ei ole yksiselitteinen käsite, vaan sillä on monia merkityksiä. Sitä voidaan tarkastella erilaisten esteettisten näkemysten pohjalta syntyneinä tyyllilajeina tai tanssijan taitavuutena. Tarkastelen aluksi tanssin tekniikkaopetusta tyyllilajina. Sen jälkeen pohdin erilaisia lähestymistapoja tekniikan opetukseen ja oppimiseen erityisesti opiskelijan mutta myös opettajan näkökulmasta. Yhtäältä tuon esiin kehon muokkaukseen liittyvää vallankäyttöä, toisaalta pohdin opiskelijan vastuuta huomioida kehonsa viestejä ja kehoaan koskevaa asiantuntijuutta. Lopuksi tarkastelen, miten opettaja voi ohjauksen ja arvioinnin avulla tukea tanssijan kehon kuunteluun pohjautuvaa itseohjautuvuutta ja asiantuntijuutta.

Tarkastelen aihettani hyödyntämällä tanssitutkimuksen esittämiä näkemyksiä, joitakin fenomenologisia käsitteitä ja Michel Foucault'n ajattelua. Valitsemani lähtökohdat valaisevat kysymysteni eri puolia. Olen tietoinen joistakin ristiriidoista, joita näiden erilaisten lähestymistapojen yhdistäminen pitää sisällään. Foucault ei esimerkiksi tarkastellut kehon kokemuksellista ulottuvuutta ja sanoutui irti husserlilaisesta fenomenologiasta. Tarkastelen aihettani kuitenkin myös fenomenologisesta perspektiivistä, joka korostaa kehon kokemuksen merkitystä. Myös referoimani tanssintutkijat edustavat jossain määrin erilaisia näkemyksiä kehosta ja sen toiminnasta. Näen kuitenkin näiden eri lähestymistapojen täydentävän toisiaan ja tarjoavan rikkaamman maaperän tutkimani ilmiön luonnehtimiseen.

Tekniikka tyyllilajina, silmäys tanssin historiaan

Tanssijan tekniikka ja siihen sisältyvät taidot ovat sidoksissa tanssityyliin ja traditioon. Yhtäältä tekniikka käsite viittaa taitojen hallintaan, toisaalta sitä käytetään erottelemaan länsimaisen tanssin eri genreja ja suuntauksia toisistaan, jolloin se ei viittaa taitoon vaan tyyliin. Jaana Parviainen (2002a, 34) toteaa, että käsite tanssitekniikka on saanut monia merkityksiä ja sisältöjä historiallisesta tilanteesta ja jopa puhujasta riippuen. Länsimaisen taidetanssin tekniikat voidaan jakaa karkeasti kolmeen pääsuuntaukseen, joita ovat klassinen baletti, moderni tanssi ja nykytanssi. Eri tekniikat muovaavat ja konstruoivat estetiikkansa pohjalta kehoja, jotka ulkomuodoltaan ja liikeominaisuuksiltaan ovat erikoistuneet kyseisen tekniikan sisältämän liikkeistön hallintaan ja ilmentämiseen. Sama koskee myös tanssin ilmaisullisia taitoja.

Baletilla on selkein ja yhdenmukaisin liikkeistö, joka on säilynyt pitkään muuttumattomana pieniä tyyllillisiä eroja lukuun ottamatta. Tekniikkaharjoitukset etenevät tietyssä järjestyksessä, ja on olemassa melko

selkeät periaatteet, miten ne tulisi tehdä. Periaatteet koskevat sekä liikkeen suoritusta että muotoa. Koska tanssija pyrkii tanssillaan luomaan vaikutelman, että hän on riippumaton painovoimasta, baletti asettaa tiettyjä vaatimuksia tanssijan keholle. Perinteisesti baletin ihannekeho on kevyt ja lyyrisen vaivattomasti liikkuva. (vrt. Jowitt 1988; Foster 1997.)

Moderni tanssi syntyi 1920-luvulla Yhdysvalloissa vastalauseeksi baletin kaavamaisuudelle ja esteettisille näkemyksille. Se loi estetiikan, jolle oli ominaista epätäydellisyys hyväksyminen. Modernin tanssin edustajat halusivat tuoda esiin taiteensa ja elämänsä rasitteet, ponnistuksen ja hien. Liikkeistön jatkuvaa muuntumista pidettiin sille olennaisena. Tanssin sisältö oli täydellisen tekniikan näyttämistä tärkeämpää. Moderni tanssi tarjosi tanssijalle keinon vapauttaa keho, henki ja mieli. Tanssi toimi tanssijan itseyden ja elämän vahvistajana. (Banes 1983; Bond 1987, 65; Hämäläinen 1999, 27.)

Modernin tanssin koreografioiden sivutuotteina kehittyi kuitenkin varsin tiukkaan rajattuja tekniikoita. Koreografit käyttivät kehon harjoittamisessa liikkeistöä, joka palveli heidän koreografioidensa estetiikkaa. Liikkeistön syntyyn vaikuttivat paitsi koreografin esteettiset näkemykset myös hänen oman kehonsa rakenne ja liiketyyli. Syntyi muun muassa Graham-tekniikka, Limon-tekniikka ja Cunningham-tekniikka. Tanssijan taitavuutta, tekniikkaa arvioitiin sen mukaan, miten hyvin hän hallitsi kyseisen tekniikan liikkeistön ja siihen liittyvät ilmaisulliset pyrkimykset. Yllä mainitsemissa tekniikoilla on hyvin erilaiset tavoitteet. Ne vaativat tietynlaisia liike- ja kehon ominaisuuksia, minkä seurauksena syntyi myös erilaisia käsityksiä ihannekehoista. Suomessa näitä tekniikoita opetettiin aina 1980-luvulle saakka, ja niihin pohjautuvia tekniikoita käytetään jonkin verran edelleenkin.

1960-luvun alussa erityisesti New Yorkissa tanssijat muiden alojen taiteilijoiden tavoin halusivat vapautua rajoituksista ja säännöistä. Yhteiskunnallisen murroksen myötä pyrittiin pois modernismin tiukoista muotovaatimuksista. Tavoitteena oli taiteen demokratisoituminen. Tanssitaiteessa se tarkoitti sitä, että kuka tahansa saattoi tehdä koreografiaa tai esiintyä tanssijana. Tanssijan ei tarvinnut muokata kehoaan tietyn estetiikan ja liikkeistön pohjalta. Ei ainoastaan mikä tahansa liike tai mikä tahansa keho vaan myös mikä tahansa metodi oli sallittu. (Banes 1983, xi-33.) Koreografit alkoivat tehdä koreografioita ihmisille, joilla ei ollut tanssijan koulutusta. Tämä oli merkityksellinen käänne ja loi uudelleen pohjaa tanssisuuntauksille, joissa tiettyyn estetiikkaan perustuva liikkeistön hallinta ja ilmaisu eivät olleetkaan enää keskeisiä päämääriä. Samalla myös kuva tanssijan ihannekehosta laajeni.

Tanssin tekniikoiden vapautuminen alkoi näkyä Suomessa 1970-luvulla. Modernissa tanssissa opettajat alkoivat kehittää omia harjoitusmuotojaan tutkimalla kehon liikemahdollisuuksia olemassa olevien tekniikoiden pohjalta. 1980-luvulla vapautuminen jatkui. Tanssinopettajat erityisesti ammatillisessa koulutuksessa pyrkivät luomaan harjoituksia, jotka kehittivät tanssijan taitoja mahdollisimman monipuolisesti. He etsivät "puhdasta" liikettä, joka olisi vapaa erilaisista esteettisistä näkemyksistä ja muista kulttuurisista vaikutuksista. Tämä näkyi selvästi esimerkiksi Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen laitoksen opetuksen tavoitteissa. Tavoitteena oli, että koulutuksesta valmistuneella tanssijalla olisi valmiuksia käyttää kehoaan mahdollisimman monipuolisesti ja näin työskennellä useiden koreografioiden töissä. (vrt. Teatterikorkeakoulu opinto-opas 1989-1990; Hämäläinen 1988; 1989.) Tosin tämäkin lähestymistapa alkoi rakentaa omaa estetiikkaansa, jossa "puhtaasta" liikkeestä tuli tyylillinen tavoite. Näiden uusien lähestymistapojen myötä modernia tanssia alettiin Suomessa kutsua nykytanssiksi 1980-luvun lopussa. Samaan aikaan tanssijat alkoivat käyttää kehonsa harjoittamiseen alignment- ja release-tekniikoita sekä kehonhuoltoon painottuvia tekniikoita: ensin Alexander-tekniikkaa ja 1990-luvulla muun muassa Pilates- ja Feldenkrais-tekniikoita. Näitä kehon huoltoon painottuvia tekniikoita kutsutaan eri lähteissä somaattisiksi menetelmiksi. Lisäksi improvisaatioon perustuvat tekniikat, erityisesti kontakti-improvisaatio, alkoivat kiinnostaa tanssijoita harjoitusmuotona. Nämä kehon huoltoon ja kehotietoisuuteen painottuvat tekniikat korostavat edelleen kehon kuuntelun merkitystä harjoittelun lähtökohtana. Toisaalta ne ovat myös taiteellisen prosessin ja ilmaisun välineitä. (vrt. Novack 1990; Pasanen-Willberg 2000.)

Tanssin tekniikkaopetus - keho objektina

Tanssijan taitavuutta arvioidaan yleensä sen perusteella, minkälainen tekniikka hänellä on. Tanssijan tekniikka muodostuu monipuolisista taidoista, joita tanssitunneilla harjoitetaan. Niitä ovat muun muassa kehon voima, kestävyys ja liikkuvuus sekä kehon hallinta ja linjaus. Liikkeen ja liikkumisen laatu, tarkkuus ja artikulointi ovat myös tanssijan tekniikkaa. Edellä mainittuihin taitoihin kietoutuvat läheisesti tilan ja dynamiikan käyttö, jotka ovat yhteydessä tanssi-ilmaisuuksiin. Lisäksi kyky työskennellä toisten tanssijoiden kanssa, havainnoida ja jäsentää liikettä sekä omaksua sitä, ovat osoituksia tanssijan taitavuudesta, tanssijan tekniikasta.

Harjoittelu ei pelkästään muovaa ja konstruoi kehoa, vaan samalla vaikuttaa tanssijan itseyteen erilaisin tavoin. Harjoittamisen seurauksena tanssijan keho muokkaantuu, mutta myös hänen suhteensa kehoon, itseen, ilmaisuun ja maailmaan muuttuvat. (Foster 1997, 241.) Tanssitekniikan harjoittaminen on näin ollen kokonaisvaltainen projekti. Se siis luo keholle puitteet, jotka sekä avaavat että rajoittavat kehon kinesteettisiä ja ilmaisullisia potentiaaleja. Tekniikan tarkoitus on palvella tanssi-ilmaisua, mutta se saattaa myös muodostua itseisarvoksi sinänsä (Parviainen 2002a, 38-39).

Vaikka tanssinopiskelijalla on vastuu omasta kehostaan ja oppimisestaan, on opettajan asema tekniikkatunnin määrittäjänä keskeinen. Opettaja valitsee opetuksensa lähtökohdat ja tavoitteet oman ihmis- ja oppimiskäsityksen pohjalta, jolloin olennaisia ovat opettajan käsitys kehosta ja sen toiminnasta sekä hänen esteettiset käsityksensä ja arvostuksensa, josta tärkeän osan muodostavat tanssinopetuksen traditiot ja muuttuvat trendit. Luonnollisesti valintaan vaikuttaa myös opetettava ryhmä. Opettaja jäsentää ja kontrolloi tuntitapahtumaa, korjaa ja arvioi opiskelijan suorituksia sekä antaa palautetta niistä. Tanssin tekniikkaopetukseen, kuten kaikkeen opetukseen, liittyy siten vallankäyttöä.

Foucault (1998, 2000) on pohtinut ruumiillisuuden teemaa ja erityisesti sitä, miten ihmistä voidaan hallita ja manipuloida. Hän on analysoinut vallan ja rangaistuksen muotoja "biovallan" aikakautena 1700- ja 1800-lukujen Ranskassa ja vertaa niitä moderneihin vallan muotoihin. Biovallan aikakauden kaksi kehityssuuntaa olivat ruumiin kurinalaistaminen ja väestön säätely. Tästä aikakaudesta lähtien elävään kehoon panostaminen, sen arvottaminen ja sen voimien oikein jaettu hallinta ovat olleet olennainen osa elämää länsimaisessa yhteiskunnassa. Vallan tekniikoiksi 1700-luvulla kehitetty biovalta toimi Foucault'n (1998, 99-103) mukaan kaikkialla yhteiskunnassa ja mitä erilaisimmissa instituutioissa. Hänen käsityksensä vallasta ja kurista sekä valvonnan ja tarkkailun seurauksena syntyvästä kuuliaisesta kehosta tarjoaa näin ollen hyvän näkökulman myös tanssin tekniikkaopetuksen tarkasteluun.

Tanssin tekniikkaopetus antaa opettajalle paljon valvonnan ja vallankäytön mahdollisuuksia. Jos opettaja "hyödyntää" ne, ja oppilas alistuu opettajan ohjaukseen, seurauksena syntyy kuuliaisia kehoja. Foucault'n mukaan kuuliainen on keho, jota voidaan alistaa ja jota voidaan käyttää, muuttaa ja täydentää. Näin keho on vallan kohde, sitä manipuloidaan, sopeutetaan, harjaannutetaan, ja se tottelee, reagoi, tulee taitavaksi ja lisää voimiaan. (Foucault 2000, 136.) Foucaultin ajatuksia seuraten myös tanssinopetus tuottaa kuuliaisia kehoja, kun opettaja asettaa tavoitteita ja määrittää arvoja, joita opiskelija omaksuu. Tällaisissa tilanteissa oppilaita ja heidän kehojaan voidaan muovata vallalla olevien esteettisten ja kulttuuristen näkemysten pohjalta. Kuuliaiset kehot ovat niin sisäisen kuin ulkoisenkin motivaation tuottamia ja syntyvät ihmisen sosialisatioprosessissa. Lisäksi yhä useampien tanssinopiskelijoiden tavoite näyttää olevan sellainen kuuliainen keho, joka suoriutuu ansiokkaasti näytetunneista ja pääsykokeista sekä hyvinkin erilaisten koreografien vaatimuksista.

Jos tanssitekniikkaa tarkastellaan pelkästään fysiologiaan ja kinesiologiaan pohjautuvan tiedon pohjalta, on vaarana, että kehoa tarkastellaan objektina eikä subjektina, elettyinä kehona. Timo Klemola pitää eletyn kehon ja objektikehon käsitteiden eroja selkeinä. Hänen mielestään puhuessamme kehosta objektina tarkastelemme kehoa esineenä. Sillä on tietty rakenne, kuten luusto ja lihaksisto. Se on keho, jota esimerkiksi fysiologia ja anatomia tutkivat. Katsoessamme toista näemme hänen objektikehonsa: sen

pinnan, pituuden ja painavuuden. Emme kuitenkaan koe omaa kehoamme näin, kehomme ei ole meille itsellemme objekti. (Klemola 1998, 43.) Mielestäni jako ei kuitenkaan ole näin selkeä, keho voi olla itsellemme sekä subjekti että objekti. Samoin kuin toista kehoa katsoessamme emme näe sitä pelkästään objektina vaan voimme hiljaisella tavalla saada kosketuksen myös toisen tuntemuksiin. Keho objektina tai subjektina, elettyä kehona eivät siis ole toisiaan poissulkevia. Ne ovat aina läsnä toisen painoutuessa selkeämmin. Harjoittellessaan tanssija saattaa kuitenkin esineellistää oman kehonsa ja tarkastella sitä ainoastaan ulkoapäin kuuntelematta sen tunteisiin ja tuntemuksiin perustuvia viestejä. Myös opettaja voi valinnoillaan ja toiminnallaan joko edistää tai ehkäistä opiskelijan vastuunottoa kehonsa viesteistä.

Jyri Puhakainen pohtii kehoa subjektina ja objektina urheilualmennuksen näkökulmasta. Urheilijan kehollinen oleminen tunnetaan parhaiten fysiologisen ja kinesiologisen tiedon avulla, minkä vuoksi urheilijat ovat alkaneet ymmärtää omaa liikkumistaan ja kehollisuuttaan fysiologian ja biomekaniikan käsitejärjestelmillä. Seurauksena kosketus omaan keholliseen kokemukseen ja tietoon katoaa. Kehohan ei ole alistainen tietoisuudelle, vaan keho mahdollistaa ihmisen tietoisuuden. Keho ei ole vain kone, jota tietoisuus määrää. (Puhakainen 1997, 119, 215.)

Eletty keho tekniikan perustana

Kun uusiin tanssisuuntauksiin kuten esimerkiksi uuteen tanssiin, nykytanssiin ja kehon kuunteluun ja aistimiseen painottuvat tekniikat yleistyivät, alettiin yhä enemmän korostaa sitä, että tanssijan keho ei ole objekti, jota muokataan ulkoapäin, vaan tanssija elää kehossaan. Tosin tämä asenne kehoon oli näkynyt jo modernin tanssin alkuaikoina, jolloin korostui sekä ekspressiivinen ja subjektiivinen asenne että kehon kokemuksen merkitys. Kuitenkin modernin tanssin koreografioiden seurauksena syntyi myös tiettyihin tyyleihin rajattuja tekniikoita, joiden estetiikan pohjalta kehoa muokattiin. Tekniikkaopetus, joka antaa arvoa tanssijan eletylle keholle, korostaa kehollisen tiedon, kokemuksen ja muistin merkitystä sekä tanssijan vastuuta kehostaan ja sen viesteistä. Kun tanssija oppii luottamaan elämänsä varrella syntyneeseen kehonsa tietoon, hän pystyy tuntemaan, mitä on olla omassa kehossaan liikkeellisenä subjektina. Eletyn kehon merkityksen avautuminen tanssijalle kehotietoisuutena on mielestäni tanssimisen lähtökohta.

Leena Rouhaisen (2003, 247-250) mielestä tapa, jolla koemme kehomme, on yhteydessä kehomme historiaan, siihen, miten sitä on käytetty ja mitä se on kokenut. Kehon muisti tuo mieleen kuvia siitä, miltä kehossamme on tuntunut tiettyinä hetkinä, tiettyissä tilanteissa. Keho kunakin hetkenä on sen historian muovaama. Kehoa kuuntelemalla ja sen kokemuksia ja tuntemuksia kunnioittamalla tanssija voi luoda eettisen suhteen omaan kehoonsa ja sen harjoittamiseen. Keho objektina ja subjektina ovat tanssissa aina läsnä. Se, miten eletty keho ja objektikeho painottuvat tanssin tekniikkaopetuksessa, riippuu sen suuntauksesta ja luonteesta. Erityisesti painottumiseen vaikuttavat opettajan käsitys ja kokemukset kehosta ja sen toiminnasta sekä opiskelijan suhde kehoonsa ja sen harjoittamiseen.

Tekniikkaopetuksen tavoite, jossa korostetaan elettyä kehoa muistuttaa Sokrateen maieutiikkaa, "lapsenpäästötaitoa", jossa "lapsenpäästäjä" ei luo lasta eikä edes synnytä häntä vaan ainoastaan auttaa lapsen ulos. Sokrateen "lapsenpäästötaito" edellyttää ajatusta, että oppijassa on jotakin, minkä voi herättää, kuten uinuvia kykyjä ja hiljaista tietoa. On siis kysymys jo itsessä olevien taitojen löytämisestä ja tietojen tiedostamisesta. (Varto 1993, 8.) Maieutiikan pyrkimyksenä on antaa tanssijalle välineitä tarkastella ja työstää sitä itseyyttä, niitä mahdollisuuksia ja kykyjä, joita hänessä itsessään jo piilee. Näin tanssija voi löytää omia toteutumattomia ja elämän historian aikana kehittyneitä piileviä potentiaalejaan, ja tarttumalla niihin hän voi kehittää niitä pidemmälle. Ihminen ymmärretään tällöin avoimena itseään uudistavana järjestelmänä. Teknisten taitojen harjoittelemisessa on kyse ihmisen mahdollisuuksista ja kulkeutumisesta kohti jotain sellaista, mitä ei vielä ole. Tanssitekniikan oppimisessa, kuten kaikessa oppimisessa, on kysymys pyrkimyksestä muutokseen. Muutospyrkimys on sidoksissa ihmisen arvoihin, arvostuksiin ja päämääriin.

Tanssin alueella hyödynnetyt somaattiset menetelmät (muun muassa Alexander-, Feldenkrais- ja Pilates-tekniikka) korostavat yksilön omaa vastuuta kehostaan. Lisäksi niissä painottuu yksilön kokemuksen merkitys. Somaattiset menetelmät ovat tulleet tärkeäksi osaksi tanssin tekniikkaharjoittelua. Toisin kuin lääketieteessä, jossa sana somaattinen viittaa materiaaliseen kehoon, tanssin alueella se tarkoittaa kehon ja mielen yhteyttä. Jill Greenin (2002, 5-6) mukaan somatiikka kuvaa sellaista kehon ja mielen yhteyttä, joka keskittyy sisäiseen tietoisuuteen ja sisäisiin aistimuksiin. Hän referoi Thomas Hannaa, jonka mukaan somaattiseen teoriaan pohjautuvissa menetelmissä yksilö tarkastelee itseään sisältä ulospäin tietoisena tuntemuksista, liikkeistä ja pyrkimyksistä sen sijaan että tarkastelisi itseään objektiivisesti ulkoa sisäänpäin.

Vaikka Greenin mukaan Hanna korostaa, ettei tarkkailu ensimmäisen persoonan näkökulmasta tai kolmannen persoonan näkökulmasta ole toistaan todellisempi tai parempi, hän kuitenkin väittää, että niiden välillä on selkeä ero, joka tulee näkyviin soman (tietoisuus ja aistimukset) ja kehon välillä. Keho saatetaan määritellä ulkopuolelta objektiiviseksi kokonaisuudeksi, kuten mikä tahansa objekti, kun taas soma on yhteydessä elettyyn kehoon, jota voidaan tarkastella vain ensimmäisen persoonan näkökulmasta. Somatiikka on soman tutkimista, ei objektiivisena kehona vaan sisäisenä tietoisuuden ja kommunikation kehollisena prosessina. (Green 2002, 5-6.)

Somaattisiin menetelmiin pohjautuva harjoittelu korostaa sitä, että tanssijan on otettava paikkansa asiantuntijana suhteessa omaan kehoonsa. Toisin sanoen tanssijan tulee olla tanssiessaan tietoinen paitsi liikkeistään myös aistimuksistaan ja kunnioittaa niitä. Tietoisuus ei ole ainoastaan sanallista ja käsitteellistä, vaan se on myös hiljaista - intuitiivista ja kehollista, jota ei voi pukea sanoiksi. Hiljaisen tiedon avulla tanssija voi palata aitoon, välittömään kokemukseen ja aktivoida itsessään olevan ei-käsitteellisen tiedon (vrt. Koivunen 1998, 201). Tanssijan oma asiantuntijuus kehoaan kohtaan pohjautuu suurelta osaltaan juuri hiljaiseen tietoon. Opiskelijan omaa kehoaan koskevaa asiantuntijuutta ei mielestäni kuitenkaan arvosteta riittävästi tanssitunneilla. Se ilmenee muun muassa siten, että tanssijat antavat omaan kehoonsa kohdistuvan vallan ja asiantuntijuuden kokonaan pois itseltään, useimmiten opettajalle tai koreografille.

Tekniikkaopetus moraalissubjektin muokkaajana

Foucault (2000) korostaa sitä, että keho on kulttuurisesti muodostunut ja sidoksissa valtaan. Yhteiskunnalliset arvot ja käytännöt muokkaavat kehoa eri tavoin. Ne liittyvät mm. moraalien ulottuvuuksiin. Foucault'a on kuitenkin syytetty siitä, että hän on unohtanut analyyseistaan yksilösubjektin. Tosin Heinämaan ja Oksalan tulkinnan mukaan Foucault'n kehoitus luopua yksilösubjektista ei tarkoita subjektin hylkäämistä behaviorismin tavoin. Foucault ei vain yhdy siihen ajatukseen, että jo ennalta hyväksytään malli, jossa oletetaan, että vallalla on jokin salainen hallitsija, jonka päätöstä tai valinnan tulosta valta on. Foucault'n mielestä subjektin oleminen on mahdollista vain olemalla vallan alainen. (Heinämaa ja Oksala 2000, 281-284.)

Foucault jakaa moraalien tutkimisen kolmeen osaan. Ensimmäinen ulottuvuus muotoutuu diskursseista, jotka määrittelevät kielletyn ja sallitun sekä oikean ja väärän. Toinen ulottuvuus on moraalinen käyttäytyminen, joka kuvaa, missä määrin ihmiset noudattavat ja soveltavat moraalilakia. Kolmantena ulottuvuutena näiden välissä ovat diskurssit, jotka pyrkivät ohjaamaan, neuvomaan, muovaamaan, arvioimaan ja problematisoimaan moraalista toimintaa ja toimijaa. Tämä oman itsen moraalisen ohjaamisen ulottuvuus koostuu käytännöistä ja malleista, joilla subjekti muodostaa suhteen itseensä ja muokkaa itsestään moraalisen toimijan. Tätä ulottuvuutta Foucault pitää etiikan varsinaisena alueena ja kutsuu näitä eettisiä käytäntöjä minätekniikoiksi. Minätekniikat ovat kulttuurisia malleja, joiden avulla yksilöt voivat vaikuttaa ruumiiseensa, sieluunsa, ajatuksiinsa, käytökseensä ja koko olemisen tapaan. (Foucault 1998, 132-135.)

Helén (1998, 504) kuvaa Foucault'n esittämän minätekniikan neljä ulottuvuutta seuraavalla tavalla: Ensimmäinen on substanssi, joka on subjektin osa tai aspekti kuten keho, joka määrittyy ja jäsenyy moraalisen toiminnan ja itsensä hallitsemisen tärkeimmäksi ainekseksi. Toinen ulottuvuus on subjektivaatio,

alistumisen tapa, jossa subjekti asettaa itsensä tiettyyn moraaliseen järjestykseen sekä tunnistaa moraalilain määrittävän käyttäytymistään ja subjektiuttaan. Kolmas on eettisen työn ulottuvuus, joka viittaa toimintoihin, tekniikoihin ja harjoituksiin, joilla yksilö muokkaa itseään moraaliseksi. Kyse ei ole ainoastaan moraalilain tunnistamisesta, vaan konkreettisesta itsensä eettisestä työstämisestä kuten ruokavalion noudattamisesta. Neljäs ulottuvuus on eettinen päämäärä, johon moraaliseksi on määrä pyrkiä, esimerkiksi harmoninen elämä.

Minätekniikoissa on siis kyse toiminnasta, jossa yksilö, esimerkiksi tanssija omaksuu oman itsen ohjaamisen eettisen ulottuvuuden. Niiden avulla tanssija voi siis itse vaikuttaa kehoonsa ja olemisen tapaansa. Minätekniikat eivät Parviaisen (2002a, 36) mukaan ole eettisiä itsessään ja omassa erityisyydessään, vaan vasta sitten, kun ne liittyvät johonkin elämäkokonaisuuteen. Minätekniikat kehottavat kysymään: Miten vaikutan minuuteni muotoutumiseen suhteessa yhteiskunnassa ja sen instituutioissa vallitseviin arvoihin? Tai miten voisin hyödyntää tai saada esille omia potentiaalejani?

Minätekniikoiden eettisen työn ulottuvuus ei koske vain tanssikentän sisäisiä vaatimuksia, vaan yksilön muokatessa itseään eettiseksi subjekiksi suhteeksi asettuu myös yhteiskunnallinen, kulttuurinen ja historiallinen tilanne (Parviainen 2002a, 39). Tanssijan on pohdittava esimerkiksi sitä, haluaako hän olla osallisena yhteisössä, jossa tanssitaiteita ei tueta riittävästi, sekä minkälaiseksi tanssijaksi hänen tulisi kouluttautua, jotta saisi työtilaisuuksia. Nämä kysymykset vaikuttavat siihen, millaiseksi tanssin opiskelijan eettinen päämäärä muodostuu ja sitä kautta minkälaisiin minätekniikoihin hän sitoutuu.

Tanssin tekniikkaopetukseen liittyviä vallankäytön muotoja

Tanssin tekniikkaopetus on pääsääntöisesti ryhmäopetusta, jossa opiskelija on valvonnan, tarkkailun ja arvioinnin kohteena. Tämän lisäksi hän tarkkailee ja arvioi jatkuvasti itseään. Valvonta on tehokkainta silloin, kun myös tanssija alkaa kokea olevansa jatkuvan tarkkailun kohteena. Tämän seurauksena tanssija alkaa myös itse valvoa ja tarkkailla itseään sekä muokata kehoaan kuuliaisesti usein opettajan esteettisten käsitysten ja tavoitteiden pohjalta. (Green 2001, 164.) Myös ryhmän jäsenet tarkkailevat toistensa suorituksia. He eivät useinkaan näe toisiaan harjoitustilanteessa persoonina vaan kehoina, jotka suoriutuvat tehtävistä oikein tai väärin, huonommin tai paremmin. Usein valvontaa tehostavat tanssialin peilit ja kurinalaiset rivit sekä tilassa liikkumisen tavat, jolloin tanssijat saattavat olla hyvinkin haavoittuvia esimerkiksi liikkueessaan yksitellen diagonaalissa salin poikki. Greenin (2002) mielestä opettajan ja ryhmän valvonta ja tarkkailu sekä tanssijan itsetarkkailu voivat auttaa opiskelijaa edistymään, mutta ne voivat johtaa myös epäonnistumisen kokemuksiin ja jopa vammoihin.

Green tuo lisäksi esiin sen, että sosiaalinen ympäristö, kulttuurinen keskustelu ja kulttuuriset toimintatavat muovaavat jatkuvasti kehoa. Seurauksena syntyy kuvia ihannekehoista, jotka muodostuvat tanssijoiden harjoittelun tavoitteeksi. Greenin (2002, 14) mielestä päivittäisen harjoittelun ja siihen liittyvän valvonnan ja arvioinnin seurauksena tanssijalle syntyy kaksi erilaista kuvaa kehosta: toinen on konkreettinen, havaittavissa ja kinesteettisesti aistittavissa oleva keho, toinen taas esteettinen ihannekeho, jota tanssin opiskelija valvonnan ja arvioinnin avustamana tavoittelee. Nämä kuvat kehosta kehittyvät rinnakkain ja molemmat vaikuttavat toisiinsa. Ihannekeho saattaa olla tanssijan itsensä määrittelemä tai sen määrittelee opettaja tai harjoiteltavan tekniikan tyyli ja esteettiset tavoitteet. Nuorille syntyy usein ristiriita näiden kahden kehon kuvan välillä, mikä saattaa myös vääristää nuoren omaa käsitystä kehostaan ja herättää huonouden, riittämättömyyden ja epäonnistumisen tunteita. Samoin käy, jos kuva ihannekehosta on saavuttamattomissa oleva tavoite tai jos opiskelijalla on jatkuva ristiriita sen välillä, mitä hän haluaa tehdä ja mitä hän osaa tehdä sekä miltä hänen kehonsa näyttää ja miltä hän haluaisi sen näyttävän. Toisaalta Helénin (1997, 237-239) ajatuksia seuraten ihannekeho voi olla myös tavoite, joka auttaa konkreettista itsensä eettistä työstämistä, kuten ruokavalion noudattamista. Myös näin tanssija voi omaksua oman itsen ohjaamisen eettisen ulottuvuuden. Eettinen työ ei voi kuitenkaan toteutua ilman arvoja ja tavoitteita. Nämä määrittävät sitä, mihin tanssija pyrkii ja sitoutuu. Ajoittain tanssinopiskelija pääsee lähelle

tavoittelemaansa ja kokee onnistumisen elämyksiä. Nämä kokemukset ovat tärkeitä harjoittelumotivaation ylläpitäjiä. (vrt. Foster 1997, 237-239.)

Itseohjautuvuus ja eettinen suhde kehoon

Kun tanssija kuuntelee ja kunnioittaa kehonsa viestejä, ja on kehossaan liikkeellisenä subjektina, suhtautuu hän eettisesti kehoonsa. Tällöin myös tanssijan itseohjautuvuus lisääntyy. Itseohjautuvuus luo tanssijalle mahdollisuuden kehittää omaa asiantuntijuuttaan kehonsa suhteen. Itseohjautuvalla tanssijalla on selkeät arvot ja tavoitteet ja hän tekee valintoja niiden pohjalta. Jos tanssi tukeutuu liiaksi mekanistisen ihmiskäsityksen ohjaamaan luonnontieteelliseen tutkimukseen, korostuu kehon asema objektina, jota harjoitetaan ulkoapäin. Tämä voi olla esteenä itseohjautuvuuden kehitykselle. Toisaalta esimerkiksi liikkuvuuden ja kestävyuden lisääminen voi tapahtua myös suhtautumalla kehoon eettisesti. Ei siis ole niinkään kysymys siitä, mitä tanssija harjoittelee, kuin siitä, mitä hän valitsee harjoittelun tavoitteeksi, miten ja millaisin kriteerein hän niin tekee. Tanssin opiskelija voi siis itse kehittää itseään moraalijohdettuna sen pohjalta, mitä valitsee. Rouhiainen (2003, 243-244) mielestä myös rationaalinen, fysiologinen ja teknologinen lähestymistapa voi sisältää eettisen suhteen kehoon. Eettinen suhde kehoon syntyy, kun tanssija problematisoi yleisiä käytäntöjä ja selkiyttää omia päämääriään ja ennen kaikkea kuuntelee myös omia tuntemuksiaan ja valitsee opettajan ja oman asiantuntijuutensa pohjalta sen, mitä keho kulloinkin tuntuu tarvitsevan. Moraalisena toimijana hän valitsee tanssitunneille tulemisen ja opettajan arvioinnin kohteena olemisen, subjektivaation (alistumisen) kehittääkseen kehollista olemistaan ja koko olemassaoloaan kohti itseohjautuvuutta.

Tanssintutkijat Foster (1997), Green (2001, 2002), Parviainen (2002a) ja Rouhiainen (2003), joiden kirjoituksia olen edellä siteerannut, tarkastelevat pääasiassa ammatissa tai ammatillisessa koulutuksessa olevan tanssijan tekniikkaan ja sen harjoitteluun liittyviä kysymyksiä. Tekniikkaopetus, joka korostaa opiskelijan valinnan vapautta, itseohjautuvuutta ja asiantuntijuutta, näyttää yleistyneen ammattilaisten keskuudessa (vrt. Pasanen-Willberg 2000; Rouhiainen 2003). Miten nämä tanssin ammattikentällä näkyvät käytännöt tulevat esiin nuorten tanssin harrastajien ja ammattiin tähtäävien tanssijoiden opetuksessa? Näkemykseni mukaan nuorten koulutuksessa on voimakkaammin vallalla ajatus kehosta objektina, jota voidaan ulkokohtaisesti muokata vallitsevien esteettisten ja kulttuuristen käsitysten pohjalta. Tekniikkaharjoittelun tavoitteena on usein edelleen tiettyyn estetiikkaan perustuvan liikkeistön hallinta ja sen mukaan määräytynyt ihannekeho. On ilmeistä, että jos kuva tavoitellusta ihannekehosta on liian kaukana tanssijan konkreettisesta kehosta, se herättää huonouden ja epäonnistumisen tunteita. Myös se, että opiskelijalla on väärä kuva kehostaan, vaikeuttaa oppimista.

Arvioidessaan itseään valmiiksi annettujen arvojen ja normien perspektiivistä tanssija voi kadottaa kehoaan koskevan asiantuntijuutensa sen sijaan, että hän loisi eettisen suhteen kehoonsa kuuntelemalla kehonsa viestejä ja valitsemalla itselleen sellaista, mikä vie häntä itse valittujen arvojen ja tavoitteiden pohjalta eteenpäin. Nuorilla ei useinkaan ole rohkeutta tai edes tietoa mahdollisuuksistaan valita jotain omista lähtökohdistaan. Myös opettaja saattaa toiminnallaan rajoittaa tanssin opiskelijan tiedonhankinnan mahdollisuuksia ja valinnan vapautta. Tanssin harrastajat ja ammattiin tähtäävät nuoret ovat usein hyvin riippuvaisia opettajistaan eivätkä useinkaan uskalla ottaa vastuuta, vapautta ja valtaa oman kehollisen oppimisprosessinsa suhteen. Toisaalta nuori tarvitsee perustaitoja ja tietoja tanssin käytännöistä ennen kuin hän kykenee jäsentämään omaa tanssimistaan kehoaan kuuntelevasti ja itseohjautuvasti. Erityisesti nuorten opetuksessa kysymys vallasta, vapaudesta ja vastuusta on kiinnostava ja monitahoinen.

Olen voimakkaasti korostanut opiskelijan vastuuta kehonsa harjoittamisessa, mutta on selvää, että tanssin opettajalla on suuri vaikutus tanssijan itseohjautuvuuden, asiantuntijuuden ja eettisten valintojen tukemisessa. Tämä tapahtuu selkeimmin opettajan antaman palautteen ja arvioinnin avulla.

Asiantuntijuuteen pohjautuva palaute ja arviointi itseohjautuvuuden tukena.

Tanssin tekniikkaopetuksessa arviointi on suurelta osaltaan korjaavaa palautetta, joka kohdistuu kehon liikkeeseen tai asentoon. Mutta se voi kohdistua myös tanssijan persoonaan tai kehon ominaisuuksiin. Palaute on usein sanallista tai fyysistä, mutta voi olla myös opettajan kehon ja ilmeiden antamaa hiljaista palautetta. Palaute voi kohdistua koko ryhmään tai yksittäiseen tanssiijaan. Korjauksella, palautteella ja arvioinnilla on tärkeä merkitys tanssijan taitavuuden, kehotietoisuuden ja itseohjautuvuuden kehityksessä. Palautteen sisällöllä ja luonteella on opiskelijan oppimista edistävä, mutta joskus myös ehkäisevä merkitys. Palautteen antoon liittyy monia kysymyksiä yhtäältä opettajan auktoriteetista, asiantuntijuudesta ja vallasta, toisaalta opiskelijan valmiudesta, valinnoista ja itsenäisyydestä sekä omaan kehoon liittyvästä asiantuntijuudesta.

Tanssinopettajalla on tietoa, erityisesti kehollista tietoa, sekä taitoja ja kokemuksia, joihin hänen asiantuntijuutensa perustuu. Olen samaa mieltä Parviaisen (2002a, 148) kanssa siitä, että opettajan kehollinen herkkyys auttaa ymmärtämään opiskelijan kehollisia kokemuksia paremmin. Jos opettajan omassa koulutuksessa ja työskentelyssä on korostunut kehon tuntemusten ja aistimusten kuuntelu ja eettinen suhtautuminen kehoon, hänen kinesteettinen herkkyytensä ja kinesteettinen empatiakykynsä auttavat häntä todennäköisesti ymmärtämään paremmin myös opiskelijan kehollisia kokemuksia. Parviainen kuvaa kinesteettistä empatiakykyä Edith Steinin ajattelun pohjalta erityisenä tietämisen tapana, jolloin asetumme toisen ihmisen asemaan. Tosin vaikka asetumme toisen ihmisen asemaan, se ei tarkoita, että koemme juuri samalla tavalla kuin toinen kokee. Kinesteettinen empatiakyky mahdollistaa toisen kehon liikkeen ymmärtämisen ikään kuin sisältä käsin. Voimme ymmärtää toisen liikettä oman kehomme kautta ilman, että itse liikumme. (Parviainen 2002b, 340.) Pidän tätä tärkeänä osana opettajan asiantuntijuutta. Empatiakyvyn avulla opettaja voi auttaa tanssiijaa löytämään kosketuksen kehotuntemuksiinsa ja näin edistää hänen itseohjautuvuuttaan ja omaan kehoonsa liittyvää asiantuntijuuttaan.

Myös tanssin opettamisen, kuten kaiken muunkin opettamisen, asiantuntijuuteen liittyy kyky kommunikointiin ja vuorovaikutukseen, jotka ovat esimerkiksi ohjeiden ja palautteen annossa keskeisiä taitoja. Opettajan on harkittava, minkälaiset ohjeet ja miten annettu palaute voisivat viedä opiskelijaa eteenpäin. Tanssin opetuksen asiantuntijuus on myös kykyä nähdä, mistä jokin kehollinen tai liikkeellinen ongelma johtuu, ja löytää sellaiset ilmaisut ja mielikuvat, jotka auttavat tanssin opiskelijaa kehityksessä eteenpäin. Toisaalta asiantuntijuus on taitoa ohjata opiskelijaa itse arvioimaan omaa toimintaansa. Näin kehittyä myös opiskelijan oma kehoaan koskeva itseohjautuvaisuus ja asiantuntijuus.

Harjoittaessaan kehoaan tanssin opiskelijat ovat kuitenkin hyvin riippuvaisia opettajansa palautteesta toisaalta siksi, että eivät voi itse nähdä tanssiaan, mutta myös siksi, että opiskelijan oman kehollisen reflektointi- ja arviointiprosessin merkitystä ei ole riittävästi korostettu tanssin opinnoissa. Jos oikeisiin suorituksiin ohjaaminen sekä taiteellisen osaamisen vahvistaminen ja arviointi on ainoastaan opettajan vastuulla, ei oppijassa voi kehittyä sisäistä motivaatiota eikä vastuuta omasta toiminnastaan. Tällöin oppilas on jatkuvasti riippuvainen opettajansa palautteesta. (Sava 1993, 20.) Kuitenkin vasta silloin, kun opiskelija pystyy tarkastelemaan omaa oppimistaan sekä työskentelyprosessejaan, hänestä tulee oman oppimisensa subjekti. Tällöin hän voi myös löytää eettisen suhteen omaan kehoonsa ja sen harjoittamiseen.

Lopuksi

Näyttää siltä, että samaan aikaan, kun on alettu korostaa tanssijan vastuuta ja asiantuntijuutta kehonsa harjoittamisessa, on kilpailu tanssin kentällä entisestään kasvanut. On selvää, että kilpaillessaan rahoituksesta ja etsiessään työtä tanssiijana tanssijan tekniikan merkitys kasvaa. Koreografit eivät nykyään luo omia kodifioituja tekniikoita tukeakseen koreografisia tavoitteitaan vaan rohkaisevat tanssijoita harjoittamaan kehoaan useiden eri tekniikoiden pohjalta. Koreografit haluavat työskennellä tanssijoiden

kanssa, joilla on monipuolisesti taitava keho ja jotka hallitsevat useita tekniikoita. (Foster 1997, 255; Rouhiainen 2003.) Foster kuvaa tätä uudenlaista käsitystä tanssijan kehosta seuraavasti: "Uncommitted to any specific aesthetic vision, it is a body for hire: it trains in order to make a living at dancing." Jotta tanssija saisi kehonsa vuokratuksi, toisin sanoen työtilaisuuksia, hänen tulee harjoittaa sitä monipuolisesti ja joskus äärimmilleen. Siksi harjoittelussa käytetään enenevässä määrin urheiluvalmennuksessa saatua tietoa ja tiedonmuodostuksen tapaa. Tähän viittaa myös Parviainen (2002, 34-39) tarkastellessaan tekniikkaa ei ainoastaan välineenä ja keinona vaan myös "aseena", eräänlaisena vallan välineenä tanssikentän selviytymistaistelussa. Tällaisessa kilpailutilanteessa on vaarana, että tanssija alkaa suhtautua kehoonsa pelkästään objektina, vallan välineenä, jolloin eettinen, kehon kuunteluun pohjautuva suhtautuminen saattaa kadota.

Tanssin tekniikan harjoittaminen on kuitenkin kokonaisvaltainen tapahtuma, jonka seurauksena tanssijan keho muokkaantuu samalla, kun tanssijan suhde kehoon, itseen, ilmaisuun ja maailmaan muuttuvat. Tanssinopetukseen liittyy väistämättä vallankäyttöä, ja seurauksena syntyy kuuliaisia kehoja. Lisäksi sekä sisäinen että ulkoinen motivaatio tuottavat kuuliaisia kehoja. Foucaultin ajatuksia seuraten kuuliaista kehoa ei pääse pakoon. Vaikka Foucault ei puhukaan sisäisestä ja ulkoisesta motivaatiosta, näen niillä olevan keskeisen merkityksen ihmisen sosialisatioprosessissa ja kuuliaisen kehon muokkautumisessa.

Pidän opettajan kinesteettistä herkkyyttä ja kinesteettistä empatiakykyä tekniikkaopetuksen perustana. Kinesteettiseen herkkyyteen perustuvan ohjauksen ja arvioinnin avulla opiskelija voi kehittää itseohjautuvuuttaan, reflektointikykyään ja asiantuntijuuttaan, jonka pohjalta hän oppii suhtautumaan eettisesti kehoonsa. On kuitenkin syytä muistaa, että syvällisenkään asiantuntijuuden perusteella opettaja ei voi koskaan olla opiskelijan kehollisten kokemusten asiantuntija. Toisin sanoen kokenutkaan opettaja ei voi olla oppilaiden eletyn kehon, tunteiden, kokemusten ja ajattelun asiantuntija muutoin kuin omien havaintojensa ja tulkintojensa kautta. Opettajan tulee tiedostaa oma subjektiivisuutensa niin, ettei hän erehdy luulemaan tai osoittamaan havaintojaan asiantuntijuutensa tuottamaksi totuudeksi. (Sava 1997, 6; Hämäläinen 1999, 121.) Toisen kohtaamisessa hedelmällisin lähestymistapa on se, että emme voi ymmärtää toisiamme, emme voi mitenkään tietää, mitä toinen on ja ajattelee ja tuntee elämäntilanteessaan (Lehtovaara 1996, 50). Siksi olennaista niin ohjauksessa, palautteen annossa kuin arvioinnissakin on opiskelijan ja opettajan kohtaaminen ja tähän kohtaamiseen liittyvä vastuu. On löydettävä suhde Toiseen tavalla, jossa Toinen säilyttää toiseutensa. Kuten Levinas (1996, 13, 71) toteaa, Toisen, tässä tapauksessa opiskelijan, kohtaaminen on eettinen kokemus, jossa opettaja asettaa itsensä eettisesti vastuulliseksi toiselle, siis opiskelijalle.

Mutta myös tanssinopiskelijan on jatkuvasti pohdittava suhdetta kehoonsa, jolloin nousee seuraavanlaisia kysymyksiä: Millaisen aseman annan opettajan ohjeille, arvioinneille ja palautteelle? Alistanko olemaan tanssinopetuksessa pelkkä objektikeho, vai annanko arvoa myös oman kehoni viesteille? Kuuntelenko oman kehoni tuntemuksia vai alistanko kehoni opettajalle tai koreografille kuuliaiseksi kehoksi? Toisin sanoen, mitkä ovat eettiset päämääräni?

Lähteet

- Banes, Sally. 1983. *Democracy's body: Judson Dance Theatre 1962-1964*. Michigan: Umi Research Press.
- Bond, C. T. 1987. An aesthetic framework for dance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, March, 62-68. Durham, London: Duke University Press, 235-257.
- Foster, Susan. 1997. *Dancing Bodies*. Teoksessa J. C. Desmond (toim.) *Meaning in Motion*.
- Foucault, Michel. 1998. *Seksuaalisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, Michel. 2000. *Tarkkailla ja rangaista*. Helsinki: Otava.
- Green, Jill. 2001. *Socially Constructed Bodies in American Dance Classrooms*. *Research in Dance Education*, Vol. 2, No. 2.

- Green, Jill. 2002. Foucault and the Training of Docile Bodies in Dance Education. AERA Conference, April, 2002, New Orleans, LA, USA.
- Heinämaa, Sara. & Oksala, Johanna. 2000. Subjektin ja vallan filosofiaa: Foucault'n genealogian suhde Husserlin transsendentaalifilosofiaan. Teoksessa J. Räikkä & M. Wennberg (toim.) *Mitä valta on?* Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Hämäläinen, Soili. 1988. Tanssin korkeakouluopetus. *Kisakenttä* 5, 193-194.
- Hämäläinen, Soili. 1989. Tanssitaiteenlaitos tänään. *Tanssi* 5, 10-11.
- Hämäläinen, Soili. 1999. Koreografian opetus- ja oppimisprosesseista. Vantaa: Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 4.
- Jowitt, Deborah. 1988. *Time and the Dancing Image*. New York: William Morrow and Company.
- Klemola, Timo. 1998. Ruumis liikkuu – liikkuuko henki? *Fitty* 66, Tampere.
- Koivunen, H. 1998. Hiljainen tieto luovuuden lähteenä. Teoksessa M. Bardy (toim.) *Taide tiedon lähteenä. Stakes*, Helsinki, 201-218.
- Lehtovaara, Jorma. 1996. Dialogissa – kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara ja R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa osa 2. – ihmisenä yhteisössä*. Tampereen Yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A 8. Tampere: Tampereen yliopisto, 29-55.
- Levinas, Emmanuel. 1996. *Etiikka ja äärettömyys – Keskusteluja Philippe Nemon kanssa*. Tampere: Gaudeamus.
- Novack, Cynthia. 1990. *Sharing the dance: Contact Improvisation and American Culture*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Parviainen, Jaana. 2002a. Tekniikan ulottuvuudet nykytanssissa. *Liikunta ja Tiede* 1, 34-40.
- Parviainen, Jaana. 2002b. Kineettinen empatia – pohdintoja Edith Steinin empatiakäsityksen ulottuvuuksista. Teoksessa L. Haaparanta ja E. Oesch (toim.) *Kokemus*. Tampere. Tampere University Press, 325-348.
- Pasanen-Willberg, Riitta. 2000. Vanhenevan tanssijan problematiikasta dialogisuuteen – koreografian näkökulma. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Puhakainen, Jyri. 1997. *Kesytyt kehot*. Tampere: Tampere University Press.
- Rouhiainen, Leena. 2003. *Living Transformative Lives – Finnish Freelance Dance Artists Brought into Dialogue with Merleau-Ponty's Phenomenology*. Helsinki. Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 13.
- Sava, Inkeri. 1993. *Taiteellinen oppimisprosessi*. Teoksessa I. Porna ja P. Väyrynen (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Teatterikorkeakoulun opinto-opas 1989. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varto, Juha. 1993. Platonista ja Platonin filosofiasta. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta*. vol XXXIX.

Voiko käsityöstä löytyä avain kielen ja kulttuurin oppimiseen?

Eeva-Maija Lappalainen

Suomeen saapuu vuosittain erilaisia maahanmuuttajia entistä enemmän. Tilastokeskuksen vuosittaisten väestömuutosten (2003) mukaan heidän lukumääränsä on kasvanut runsaasti 1970-luvulta lähtien. Monet omasta maastaan lähteneet ihmiset edustavat etniseltä taustaltaan lähtömaidensa vähemmistökulttuureja. Vapaaehtoisesti toiseen maahan saapuneisiin verrattuna maahanmuuttajien joukossa voi olla monessa sukupolvessa pakolaisleireillä eläneitä ihmisiä. Aikaisemmissa elämänvaiheissaan he eivät ole ehkä ajatelleet opiskelevansa mitään vierasta kieltä. Suomen kouluissa opettajat kohtaavat oppilaitosmuodosta riippumatta vieraista kulttuurisista, kansallisista ja kielellisistä taustoista kotoisin olevia oppijoita. Myös maahanmuuttajaoppijat joutuvat kohtaamaan meitä ja kulttuuriamme omine outoine tapoinemme ja tottumuksinemme. Ongelmat ovat usein väistämättömiä omakielisestä opetuksesta ja tulkkipalveluista huolimatta. Tällaisista taustavaikuttimista ja seikoista johtuen kulttuurien kohtaamisessa, kielen ja kulttuurin oppimisessa tarvitaan mielestäni luovuutta. Muun muassa kokemusteni ja tutkielmieni Lappalainen (1989; 1993; 1994) tulosten perusteella voidaan kysyä: "Voiko käsityöstä löytyä avain kielen ja kulttuurin oppimiseen?"

Perusteknologia eli käsityöllisen toiminnan muutosvalmiuteen haastaminen!

Kulttuurien kohtaamisen problematiikkaa selvitetessä on kysyttävä, miten teknologia voisi auttaa niissä tilanteissa? Emme voi unohtaa, että informaatioteknologia on kehittynyt nykypäivänä laadukkaaksi. Kuitenkin Jarvisin (1983/1995; 1993; 1997) tavoin myös omien kokemusteni Lappalainen (1993; 1994; 1996a, b, c) mukaan on todettava, ettei IT-teknologialla ratkaista sosiaalisen kasvatuksen kysymyksiä eikä ongelmia. Lähtien näistä taustavaikuttimista voidaan pohtia, että onko perusteknologia eli käsityö toisin sanoen käsityöllinen toiminta haastettavissa muutosvalmiuteen?

Tämänkaltaisia asioita on mielestäni tarpeen ratkaista kokemusteni (1989; 1993; 1994; 1996a, b, c) mukaan kulttuurien kohtaamisissa erilaisia maahanmuuttajia koulutettaessa. Ihmisen kehityksen suunta, perusteknologia eli käsityöllinen toiminta ja sitä koskeva kulttuurinen tieto on ollut osa ihmisyyttä vuosisatojen saatossa. Se on ollut sitä kulttuurien kehityksen formatiivisesta vaiheesta saakka, joka syntyi eri kulttuureissa 4500-400 eKr. Siitä asti se on ollut osa kulttuuria eli oppimisen kautta syntyvää tietämystä, joka ei välity geneettisin mekanismein ihmiseltä toiselle. Käsityöllisen toiminnan ontologialla voidaan ymmärtää teknologian tehtävää moraalisisina, poliittisina, esteettisinä ja tieteellisinä perimmäisinä kysymyksinä. Käsityöllisen toiminnan epistemologia on mielletävissä inhimillisen tiedon luonteen, laajuuden ja alkuperän tutkimiseksi.

On otettava huomioon, miten perus- ja korkeateknologia ovat aina kehittäneet ihmisen tapaa ajatella, jäsentää arkielämäänsä ja ympäristöään, toimia, muokata kulttuuriaan ja kulttuurista identiteettiä. Teknologia vaikuttaa muutokseen olemalla mukana ihmisten elämässä. Se on tukenut ihmistä hänen pyrkimyksessään etsiä totuutta, tuottaa ja levittää uutta tietoa sekä kulttuurisia tuotteita kasvattaa ja uudistaa sivistysperintöä. Uuden teknologian tuottamisessa ja sen avulla tehtävien tuotteiden ja palveluiden toteuttamisessa saisi painottua Bungen (1985) käsityksen tavoin sivistys, laatu ja vaikuttavuus. Nämä ovat vaikuttimia myös erilaisista kielellisistä ja kulttuurisista taustoista kotoisin olevien ihmisten kohtaamiseen, jotka haastavat perusteknologiaa muutosvalmiuteen? Teknisen muutoksen laadun ja vauhdin sanelevat yhteiskunnallinen kehitysaste, markkinavoimat, kansalaiset ja instituutiot.

Muun muassa Bunge (emt.) osoittaa, että kulttuurit vaikuttavat teknologiaan ja teknologian luonteen kehitykseen asettamalla tavoitteita omalle tulevaisuudelleen. Teknologian avulla ilmaistaan merkityksiä,

tunteita ja arvoja. Sen olemuksen syventävä ymmärtäminen on näin saatavan osaamisen siirtämistä ihmisten ja instituutioiden käyttöön. Työvälineiden käyttö on aikojen kuluessa mahdollistanut perusteknologian kehittämisen. Ihmisen toiminta on sopimuksenvaraista eli kulttuurista. Näin ollen eläinten huikeat teknologiset järjestelmät eivät ole verrattavissa ihmisen käsityölliseen toimintaan. Tätä taustaa vasten perusteknologiaa edustava käsityöllinen toiminta on ymmärrettävä ns. hybridinä systeeminä, jossa aineelliset ja käsitteelliset järjestelmät sekoittuvat toisiinsa.

Bungeen (1985) ja Fisheriin (1990/1995) tukeutuen on tärkeää muistaa, ettei teknologiaa pidä ajatella kulttuurisista järjestelmistä irrallaan olevaksi "koneopiksi" kutistuneeksi systeemiksi. Sitä vastoin, koska teknologia käsityöllistä toimintaa eli perusteknologiaa unohtamatta on etupäässä kulttuuria, eli opittuja toiminnan kaavoja sillä on monia mahdollisuuksia muuntua. Käsitykseni ja kokemusteni (1989; 1993; 1994; 1996a, b, c; 1999; 2001) mukaan perusteknologia tai/ja käsityöllinen toiminta voi toimia Bungen (1985) tavoin ajateltuna kulttuurisen tietämyksen systeeminä. Tutkielmieni tulosten kaltaisesti ajatellen sillä on käyttöä kulttuurien kohtaamisessa suunniteltaessa ja toteutettaessa erilaisten maahanmuuttajien kielen ja kulttuurin opiskelua.

Perusteknologian eli käsityöllisen toiminnan uudenaikaisesta tehtävästä kulttuurien kohtaamisessa

Monet ihmiset ovat joutuneet lähtemään pakon edessä omasta maastaan ja tulemaan vastoin omaa tahtoaan maahan. Uusiin elinoloihin tottuminen ja uusiin ihmisiin tutustuminen vie aikaa. Uuden, erilaisen ja vieraan yhteiskunnan työelämään pääseminen voi olla erittäin vaikeaa. Myös kielen oppimiseen suuntautuminen on monimutkainen vuorovaikutusprosessi. Muualta lähteneiden ihmisten lisäksi siinä ovat mukana myös paikalliset kulttuuriryhmän jäsenet. Monet vieraista kielistä ja erilaisista kulttuurisista taustoista kotoisin olevat ihmiset pitävät välttämättömänä suomen kielen oppimista. Se tapahtuu maahanmuuttajaoppijoille täysin erilaisen kulttuurin parissa. Lähtien näistä perustoista sekä muista maista tulleiden oppijoiden että suomalaisten opettajien on tarpeen kehittää oppimista helpottavia oppimismenetelmiä ja -tyylejä.

Avaus perusteknologian eli käsityöllisen toiminnan uudenaikaiselle tehtävälle kulttuurien kohtaamisessa löytyy tutkielmissani (1989; 1994) ja erilaisten maahanmuuttajien kouluttamiskokemuksissani (1993; 1996a, b, c.) Niistä löytyy yhtymäkohtaa Padillan (1980) verbaaliseen akkulturaatiomalliin ja (1994) konstruoimaani etniseen kulttuuriorientaatioon. Etninen kulttuuriorientaatio sisältää kaksi olennaista elementtiä, joista ensimmäinen on kulttuuritietoisuus (cultural awareness) ja toinen etninen lojaalisuus (ethnic loyalty). Kulttuuritietoisuus liittyy yksilön tietoon erityisistä kulttuurin ainesosista. Kieltä ja sen oppimista olennaisena osana unohtamatta siihen kuuluu myös käsityöllinen toiminta eli perusteknologia prosesseineen ja valmiine tuotoksineen. Myös arvot ja niistä johdetut normit, asenteet, mielikuvat ja skeemat edustavat kulttuuritietoisuutta. On tärkeää ottaa huomioon, että kulttuuritietoisuus ja etninen lojaalisuus ovat olennaisia missä tahansa kulttuuriin suuntautumisen tarkastelussa.

Kieli toimii muun muassa Padillan (1980) ja Kaikkosen (1992; 1993; 1994; 1995; 1998) mukaan kulttuurin siirtämisen välineenä sukupolvelta toiselle. Sen avulla ihminen luo omaan kulttuuritaustaansa kuuluvan identiteetin. Kielen oppimisen rakentuminen on Padillan (emt.) tavoin ymmärrettävä kulttuurin oppimiseksi. Kulttuuritietoisuus koostuu yhtäältä kulttuuriin suuntautujan kulttuuriperinnöstä, hänen puolisonsa ja vanhempiensa kulttuuriperinnöstä, toisaalta siihen sisältyy kielimieltymys ja kielen käyttö. Kolmantena on kulttuuri-identifikaatio ja -mieltymys, ja neljäntenä seuraa sosiaalisen käyttäytymisen suuntaus. Etninen lojaalisuus käsittää puolestaan kulttuuriylpeyden ja kulttuurin jäsenyyden. Se sisältää myös havaitun syrjinnän eli diskriminaation ja sosiaalisen käyttäytymisen suuntauksen. Kielen ja kulttuurin suuntautumisen yhteyksiä pohdittaessa, ei ole vaikeaa ajatella kaksikielistä ihmistä, joka puhuu valtakulttuurin kieltä kohdatessaan asuinmaansa ympäröivän yhteiskunnan jäseniä arkipäivän yhteyksissä.

Hän nauttii puhumisesta ja oman kielensä ja kulttuurinsa käytöstä läheistensä kanssa omista etnisesti suuntautuneissa toiminnoissaan.

Monet suomalaiset opettajat joutuvat kysymään, että mistä voidaan saada apukieli oppimiseen, jos formaali yhteinen apukieli puuttuu maahanmuuttajien koulutuksessa? Omien kokemusteni (1989; 1993; 1994; 1996a, b, c; 1999; 2001) tavoin, he voivat kysyä, että voiko käsityöstä eli käsityöllisestä toiminnasta löytyä avain kielen ja kulttuurin oppimiseen? Näissä yhteyksissä voidaan joutua kokemusteni (emt.) pohtimaan, miten kieltämme voitaisiin opetella luovasti? Minä, sinä ja muiden persoonapronominien lisäksi demonstratiivipronomit tämä, tuo, se, nämä, nuo, ne kuuluvat opeteltavaan sanastoon. Myös adjektiivit sileä ja karkea, tylsä ja terävä, pyöreä ja kulmikas, kylmä ja kuuma, viileä ja haalea tai verbit kohottaa ja laskea, kiristää ja löysyttää, sitoa ja avata ovat kielen oppimiseen liittyviä ilmauksia. Kuitenkin on syytä muistaa, että ne kuuluvat myös käsityöllisen toiminnan oppimisen konteksteissa esiin tulevaan sanastoon. Näin ollen tämänkaltaisen käyttöyhteydeltään laajan eli suurifrekvenssiivisen sanavaraston kartuttaminen kielen käyttönä ja sen oppimisen mahdollisuuksina ei ole mahdotonta käsityöllistä toimintaa opiskeltaessa.

Omien kouluttajakokemusteni (1989; 1993; 1994; 1996a, b, c) mukaan on tärkeää, miten kulttuurien kohtaamisessa esiintyvä käytössä oleva kulttuuriperintö voi liittyä molemmille kulttuureille ominaisen ja tärkeän perusteknologian eli käsityöllisen toiminnan ja sen materiaalien suosimiseen. Kuitenkaan mieltymyksiä eli preferenssejä ei pidä tarkastella siten, että ne sulkisivat pois jommankumman kulttuurin.

Pidän suomen kielen sanoja käsittää, käsite, käsin ja käsityö merkitykseltään erilaisina. Kuitenkin on ajateltava, että onko sittenkään näiden sanojen yhteinen kantasana käsi sittenkään sattumalta sama? Monissa yhteyksissä käsityöllisen toiminnan eli käsityön oppiminen ja tekeminen rajautuu ihmisten puheissa ja teoissa kuuluvaksi yksinomaan kädentaitoon ja tuotteeseen. Sen sijaan oma käsityönopettajan ammattitaitoni on ollut kytkettävissä kielen ja kulttuurin oppimiseen. Kokemukseni (1989; 1993; 1994; 1996a-, b, c) osoittavat, että monia pelkästään käden taitoon ja tekemiseen miellettyjä asioita on mahdollista asettaa kielen oppimisen yhteyksiin. Maahanmuuttajien alkuopetuskurssien ja peruskouluun valmentavan koulutuksen kokemukset ovat osoittaneet, että pelkän käsitöiden tekemisen oppimisen lisäksi käsityöstä voi löytyä avain kielen ja kulttuurin oppimiseen.

Lähteet

- Fisher, R. (1990/1995) *Teaching Children to Think*. Muuttamaton painos. Basil Blackwell Ltd. Great Britain by T. J. Press, Pastow, Cornwall.
- Bungne, M. (1985) *Life Science, Social Science and Technology*. Part 2. In: *Philosophy of Science, Social Science and Technology*. Epistemology & Methodology 3, Treatise on basic philosophy, vol. 7. Dordrecht: Reidel.
- Jarvis, P. (1983/1995) *Adult and Continuing Education. Theory and Practice*. Toinen painos. Guildford: Routledge.
- Jarvis, P. (1993) *Adult Education and the State: Towards a Politics of Adult Education*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (1997) *Ethis and Education for Adults in a Late Modern Society*. Guildford: Niace.
- Kaikkonen, P. (1992) Vieraan kielen oppiminen on kasvamista äidinkielen ja oman kulttuurin yli. *Tempus* 2, 4-7.
- Kaikkonen, P. (1993) Kulttuurien välinen kohtaaminen ja kielenopetus - Ajatuksia kulttuurien välisen viestintätaidon opettamisesta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. kasvatus 2, 24, 153-163.
- Kaikkonen, P. (1994) *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Helsinki.
- Kaikkonen, P. (1995) *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Osa II. Tapaustutkimus lukiolaisten saksan ja ranskan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A1.

- Kaikkonen, P. (1998) Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa: Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Lappalainen, E-M. (1989) Pohjoisamerikkalaisten akkulturoitumisesta suomalaisen kulttuuriin. Amerikansuomalaisten kokemuksia kudonnasta ja neulonnasta suomalaisen kansanopiston perusoppijaksolla. Kasvatusalan hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen koulutusohjelma kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Moniste. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Lappalainen, E-M. (1993) Käsitön opetuksen integroimisesta suomen kielen ja kulttuurin opettamiseen maahanmuuttajakoulutuksessa. Moniste. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, Wetterhoffin käsi- ja taideteollisuusoppilaitos.
- Lappalainen, E-M. (1994) Pohjoisamerikkalaisten nuorten kansanopistokokemuksista Suomessa; Käsitön opiskelu osana etnistä kulttuuriorientaatiota. Kasvatustieteen lisensiaattitutkielma. Moniste. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Lappalainen, E-M. (1996a) Käsitön kulttuurisesta esiintymisestä. Pohjoisamerikkalaiset ja suomalaiset kansanopiston oppijat valokuvattujen tekstiilitöiden verbalisoijana. Käsitötieteen laudatur tutkielma. Moniste. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lappalainen, E-M. (1996b) Kielen oppimisen helpottamisesta käsitön tekemisen avulla PD-tutkielma. Moniste. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Lappalainen, E-M. (1996c) Kielen oppimisen helpottuminen käsitön tekemisen oppimisen avulla. Video. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Lappalainen, E-M. (1999) Erialaisten maahanmuuttajaryhmien integroituminen vieraaseen kulttuuriin. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1, 1, 26-31. Okka-säätiö Helsinki: painotalo Auranen, Forssa.
- Lappalainen, E-M. (2001) Kankaankudonnan ja puikoilla neulonnan oppimisen ulottuvuuksia pohjoisamerikkalaisten kokemana Suomessa. Teoksessa: Tehdään yhdessä! Taide- ja taitokasvatuksen tulevaisuus L. Hyvönen & E. Lindfors (toim.) Oulun yliopistossa 23-24.2.2001 pidetyn seminaarin esitelmät. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta selosteita ja katsauksia 1/2001, 106-115.
- Padilla, A. (1980) The Role of Cultural Awareness and Ethnic Loyalty in Acculturation. In volume A. Padilla (ed.) Acculturation Theory, Models and some New Findings. Boulder, CO: Westview Press.
- Tilastokeskus (2003) "Vuositteiset väestömuutokset" Elektroninen tieto:
http://www.utu.fi/erill/instmigr/fin/f_02.htm päivitetty 24.3.2003, viitattu 30.12. 2003.

Noin kymmenen askelta elokuvaan – elokuva pedagogisena välineenä

Hanna Niinistö

Kuvataiteen didaktiikan lehtori
Helsingin yliopisto

Kasvua ja kasvatusta mediakulttuurissa

Länsimaisessa kulttuurissa mediaympäristö muodostuu koko ajan merkittävämmäksi osaksi ihmisen kasvu- ja elinympäristöä kaikissa ihmiselämän vaiheissa. Käsitteemme ja kokemuksemme maailmasta ovat yhä useammin median välittämiä tai läpäisemiä. Niin suomalaisessa mediamaisemassa kuin yleisestikin kulttuurissa on käynnissä laaja muutos, jota Herkman (2001, 18) kutsuu kulttuurin medioitumiseksi. Medioitumisella hän tarkoittaa sitä, että media on nykyään läsnä niin arjessa kuin huvissa, niin työssä kuin vapaa-ajassa. Näin ollen voidaan sanoa, että elämme mediakulttuurissa. Suorannan (2001, 18) mukaan mediakulttuurin käsite viittaa yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa suurin osa päivittäisistä havainnoistamme tulee jonkin välineen eli median välityksellä. Opimme siis todellisuutta välittyneesti. Median viesteistä tulee tärkeä osa jokapäiväistä toimintaamme ja media synnyttää päivärytmimme. Median kertomukset ja kuvat ovat tärkeitä identiteettimme rakentamisen välineitä.

Valmisteilla olevassa väitöskirjatutkimuksessani tarkastelen elokuvan pedagogisia mahdollisuuksia luokanopettajan ja oppilaan näkökulmasta. Tutkimuksessani selvitän mitkä ovat media- ja erityisesti elokuvakasvatuksen pedagogiset mahdollisuudet lapsen kasvun, ja oppimisen tukena ja ilmaisun välineenä.

Vuosi 2004 on lasten- ja nuortenelokuvan teemavuosi, Filmihillo. Kerään tutkimusaineistoni elokuvakasvatukseen keskittyvästä pilottikouluprojektista lukuvuoden 2003-2004 aikana. Pilotti on yksi teemavuoden mediakasvatusprojekteista. Projektin aikana helsinkiläisen ala-asteen 2.-5. luokkien oppilaat ja opettajat työskentelevät painotetusti elokuvan parissa. Oppilaiden ja opettajien kanssa työskentelee joukko opettajaopiskelijoita, jotka suunnittelevat ja toteuttavat oppilaille elokuvatyöpajoja osana opintojaan.

Suoranta (2003, 9-13) näkee mediakulttuurin lasten ja nuorten keskeisenä oppimisen ja toiminnan ympäristönä. Median ja koulujärjestelmän välisen suhteen hän esittää tulevaisuuden tärkeänä kysymyksenä. Suoranta (2003, 47) esittää kaksi väitettä: Mediakulttuuri kasvattaa ihmisiä kuin itsestään ja kun ihmiset oppivat erilaisia mediataitoja, voivat he myös kasvattaa medialla ja mediaa. Ensimmäisellä hän tarkoittaa median viestien ja merkitysten vaikuttavan ihmisiin ja opettavan heitä. Jälkimmäinen mahdollistaa hänen mukaansa julkisen keskustelun ja julkisuudesta keskustelun ja kuulumisen yhteiskuntaan. Suorannan väitteet ovat lähtökohtana omalle tutkimukselleni. Selvitän miten mediakulttuurin osa-alue, elokuva, kasvattaa ja opettaa ja miten se toimii oppilaiden ilmaisuvälineenä ja opettajan työvälineenä. Elokuva, jota ei ole pedagogisesti perusteltu tuotantovaiheessa, jonka katsominen on lasten omaehtoista toimintaa samoin kuin lasten omien elokuvien tekeminenkin, on mielenkiintoinen tutkimuskohde kasvatustieteen näkökulmasta. Mediatarinat kasvattavat ja viihdyttävät ja ovat lapselle keino hahmottaa ja järjestää kaottista maailmaa ja tässä tulkinassa ja ymmärryksen luomisessa lapsi tarvitsee vanhemman apua (Mustosen 2002, 55).

Mediakasvatus

Suomessa käytetään termejä viestintä- tai mediakasvatus. Niiden käyttö ei ole yksiselitteistä. Ne voidaan ymmärtää sekä synonyymeina toisilleen että mediakasvatus viestintäkasvatuksen alakäsitteenä. Sekä viestintä- että mediakasvatuksessa voidaan erottaa media opetuksen kohteena ja media opetuksen välineenä. Kun media on opetuksen kohteena, puhutaan mediaopista. Siihen kuuluvat koulussa käsiteltävät teemat ja sisällöt. Median ollessa opetuksen välineenä, opetusmenetelmät, arviointi ja oppimateriaalit ovat mediaopetusta. (Kotilainen 1999, 32-33) Tutkimuksessani tarkastelen mediaa molemmista näkökulmista. Sintosen (2001, 143) mukaan mediakasvatuksessa on ennen kaikkea kyse tavasta ajatella ja nähdä asioita terveeseen kriittisesti: ymmärtää syy ja seuraus –suhteita ja mediaan liittyvä kontekstuaalisuus. Kotilaisen (1999, 34) mukaan mediakasvatusta ovat ne sisällölliset ja pedagogiset tai didaktiset ratkaisut, joilla tuetaan oppilaan kasvua medialukutaidon alueella.

Usein medialukutaitoa pidetään yhtenä mediakasvatuksen tavoitteena. Medialukutaito on suhteellisen väljästi ymmärrettyä mediakulttuurin tulkintataitoa (Suoranta & Ylä-Kotola 2000, 56). Laajan monimediaisen lukutaidon perustana on vankka perinteinen peruslukutaito. Mediakielitalo heijastelee mediakasvatuksen keskeisiä tavoitteita, joita ovat mediatekstien tulkitseminen, arvioimaan ja arvottamaan oppiminen sekä kyky nauttia viestinnästä sekä yksilöllisinä elämyksinä että yhteisöllisinä kokemuksina. (Suomi (o)saa lukea 2000, 21-22, 26) Peruskoulunopettajan medialukutaidon tulisi Tuomisen (1999,27) mielestä pohjautua akateemiseen eli yliopistossa opiskeltuun tieteelliseen mediatietoon.

Mediakasvatus opetussuunnitelmassa

Suomessa viestintäkasvatus on näkynyt peruskoulun opetussuunnitelmissa lähes kaksikymmentä vuotta. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa se oli kirjattu kuvaamataidon opetuksen yhteyteen. Läpäisyaineeksi eli aihealueeksi viestintäkasvatus sisällytettiin seuraavassa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 35). Nyt on käynnissä opetussuunnitelmauudistus ja uuden perusopetuksen opetussuunnitelman tulee olla käytössä kaikissa peruskouluissa viimeistään 1.8.2006. Uusien opetussuunnitelmien (2003, 14) myötä mediakasvatuksen asema vahvistuu huomattavasti. Yhdeksi aihekokonaisuudeksi on nimetty viestintä ja mediataito. Aihekokonaisuudet tulee sisällyttää oppiaineisiin ja niiden pitää näkyä koulun toimintakulttuurissa. Ne toteutuvat eri oppiaineissa kullekin aineelle luonteenomaisella ja oppilaan kehitysvaiheeseen sopivalla tavalla. Elokuva, televisio ja videokuvaus on kirjattu kuvataiteen media ja kuvaviestintä –sisältöalueeseen (OPS 2004, 150-152).

Mediakasvatuksen työmenetelmiä ja oppimiskäsityksiä

Kotilainen & Hankala (1999, 53-54) toteavat, että mediakasvatuksen työmenetelmissä on mukana media, joka synnyttää toimintaan erityispiirteitä kuten ajankohtaisuus, kokemuksellisuus, yhteistyö ja tutkiva ote, jotka voi tiivistää laajempaan käsitteeseen aktiivinen oppiminen. Heidän mukaansa mediakasvatusta voidaan toteuttaa useilla eri tavoilla ja ihanteena voidaan pitää sellaista työtapaa, jossa eri viestimet ovat mukana opetuksen arjessa jatkuvasti ja tiedostetusti. Mediakasvatuksen ytimeksi he määrittelevät tutkivan otteen eli asioiden kyseenalaistamisen taidon, analyttisyyden ja päättelyn.

Medialukutaidon syventymistä voi Kotilaisen (1999, 43) mukaan tukea opetuksessa oppilaan omaa kriittisyyttä ja aktiivista toimintaa korostavin työmenetelmin, jotka perustuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa ihminen hahmotetaan aktiiviseksi toimijaksi. Pedagogiikassa pyritään tukemaan oppilaiden kasvua tätä ihannetta kohti, jolloin opetukseen liitetään kriittisyyttä ja aktiivisuutta korostavia teemoja. Oppijoille oppimisessa on tärkeitä toiminnallisuus ja opittavien asioiden merkityksellisyys. Mediakasvatuksessa uusi teknologia on Kotilaisen mielestä tärkeää, mutta sen käyttäminen ei automaattisesti tee oppimisesta entistä parempaa ja aktiivisempaa vaan mediakasvatusta voidaan toteuttaa onnistuneesti ilmeinkin.

Mediakasvatuksen lähestymistavat Kotilainen (1999, 44-45) jakaa alustavasti kolmeen ryhmään: tekniseen, taidekasvatukselliseen ja yhteiskunnalliseen. Ryhmät eivät ole toisiaan poissulkevia ja niillä on yhtymäkohtia mediakasvatuksen kehitykseen. Teknisessä lähestymistavassa keskitytään viestimien tekniikkaan ja niillä työskentelemiseen. Taidekasvatuksellisessa lähestymistavassa korostuvat mediaesitysten koodistojen, rakenteiden ja muotojen hallinta ja arviointi. Painopiste on ilmaisussa kun taas yhteiskunnallisessa lähestymistavassa keskeistä on paljastaa ja eritellä erilaisia valtasuhteita, arvoja ja asenteita sekä pohtia mitä esitysten ja tuotantojen taustalla on. Kaikissa kolmessa lähestymistavassa on tärkeintä median käyttäjä eli vastaanottaja eli koulun mediakasvatuksessa oppilas. Lisäksi Kotilainen nostaa esiin pedagogisen lähestymistavan, jossa tarkastellaan mediakasvatusta koulun ja opetuksen näkökulmasta. Olisi tärkeää, että oppilas kokisi ja pohtisi mediaa koulussa monipuolisesti, jotta hän kykenisi toimimaan itsenäisesti ja kriittisesti sekä rohkenisi eläytyä mediaan ja nauttia siitä.

Luomalla itse sisältöjä, voi oppia syvällisimmin mediataitoja. Tuotantorakenteen tuntemus auttaa ymmärtämään mediasisältöjä ja niiden välittämiä näkökulmia. Median monipuolinen ja omia tarpeita vastaava käyttö vaatii teknisiä välinetaitoja, jotka vaativat jatkuvaa päivittämistä. Aktiivinen suhde omaan mediankäyttöön auttaa ymmärtämään omia reaktioita ja lähettäjän intressejä. Kriittinen ajattelu on mediakasvatuksen keskeinen tavoite, mutta kriittisen otteen ylläpito mediasuhteessa on melkoista tasapainottelemista. On voitava yhtä aikaa eläytyä tunnetasolla mukaan kerrontaan ja toisaalta tarkastella sisältöä etäämpää ja realiteetteihin peilaten. (Mustonen 2002, 55-58.)

Kupiainen (2002) mukaan pienten lasten mediakasvatuksen pedagogisten käytänteiden luomisessa voi olla apuna ymmärrys affektiivisesta sitoutumisesta mediateksteihin, yhteisöllisyyden kokemisesta median välityksellä, median utooppisesta ja leikinomaisesta luonteesta, minkä edellytys on populaari- tai mediakulttuurin pääsy päiväkoteihin. Median affektiivisuus johdattaa tarkastelupisteen mediateksteistä ja välineistä kokemukseen ja monipuoliseen median käyttöön, jolloin tarkasteltavana voi olla lapsia kiinnostavia ja pinnalla olevia mediailmiöitä. Toimintatavaksi sopii kokemuksellinen ja aktiivinen lähestymistapa, tärkeää on yhteistoiminnallisuuden ylläpitäminen. Yhteisöllisyys on nykyajan medialle luonteenomainen piirre. Vain mielikuvitus on esteenä erilaisten pedagogisten käytänteiden kehittämisessä esiopetuksessa. Olennaista on käyttää monipuolisesti mediavälineitä ja tuottaa uusia ja erilaisia näkökulmia ja kokemuksia mediailmiöistä. Mediakasvatuksen tavoitteena ei ole niinkään tieto, vaan taito, jonka avulla kokee pystyvänsä osallistumaan merkitysten luomiseen, ilmaisemiseen ja tunnistamiseen. Kupiainen tuo esiin ajatuksen, jossa mediailmiöitä käsitellään liikkumalla niissä erilaisilla ja moninaisilla tavoilla, jolloin on mahdollisuus oppia myös vaihtoehtoisia strategioita panostaa ja suhtautua mediaan (Kupiainen 2002, 74-76).

Opetusta ja opettajankoulutusta kehittämässä

Tutkimuksellani pyrin kehittämään elokuvakasvatusta ja omaa työtäni opettajankouluttajana. Tutkimusaihe on ajankohtainen ja tärkeä tilanteessa, jossa tarvitaan mediakompetentteja opettajia ja sellaisia valmistavaa opettajankoulutusta. Tuomisen (1999, 25-28) mukaan mediaopettajiksi kasvatetaan kasvatustieteellisessä opettajankoulutuksessa, yhteydessä mediatieteisiin. Hän puhuu opettajan mediakompetenssista, jossa on kysymys oppilaiden kasvun tukemisen hallinnasta, jolloin tärkeää on opettajaopiskelijoiden medialukutaidon, pedagogisen ajattelun ja toiminnan kehittyminen. Kotilaisen (2001, 47; Tuominen 1999, 53) mukaan opettajan mediakompetenssin piirteitä eli valmiuksia viestintä- ja mediakasvattajana ovat sitoutuminen oppimisen ja kasvun edistämiseen aihealueella, aktiivisen oppimisen työtapojen hallinta ja edistäminen, pyrkimys yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen ja kriittinen autonomia mediakasvattajana. Mediakasvatus tulisi saada yhdeksi opettajaksi kasvamisen punaiseksi langaksi – ajattelun välineeksi (Sintonen 2001, 164).

Kehitettäessä opettajankoulutusta kehitetään myös koulua. Tutkimukseni tavoitteena on rakentaa peruskoulun alaluokille soveltuva elokuvakasvatusmetodi ja löytää käytännön työvälineitä peruskoulun

alaluokkien elokuva- ja mediakasvatukseen. Kuten medioista olemme saaneet lukea, tietoa ja tukea mediakulttuurin valjastamisessa tarvitsevat niin opettajat, opettajankouluttajat, vanhemmat kuin lapset ja nuoretkin.

Lähteet

- Herkman, J. 2001. Median monet funktiot lasten ja nuorten elämässä. Teoksessa Kangassalo, M., Suoranta, J. 2001 (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere University Press, 60-71.
- Kotilainen, S. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa: Kotilainen, S., Hankala, M., Kivikuru, U. (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 31-42.
- Kotilainen, S., Hankala, M. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa: Kotilainen, S., Hankala, M., Kivikuru, U. (toim.). Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 43-70.
- Kupiainen, R. 2002. Mediakokemuksia viihteen, mielihyvän ja nautinnon labyrinteissa. Teoksessa Sintonen, S. Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 70-81.
- Mustonen, A. 2002. Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa Sintonen, S. 2002 (toim.). Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 55-69.
- Sintonen, S. 2001. Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. StudiaMusica.
- Suomi (o)saa lukea. Tietoyhteiskunnan lukutaidot –työryhmän linjaukset. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000. Opetusministeriö.
- Suoranta, J. 2001. Cyberkids: lapset mediakulttuurin toimijoina. Teoksessa Kangassalo, M. ja Suoranta, J. 2001 (toim.). Lasten tietoyhteiskunta. Tampere University Press, 15-48.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa: mitä kasvattajien tulee tietää. Vastapaino.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Suoranta, J. & Yläkotola, M. 2000. Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. Porvoo: Helsinki: Juva: WSOY.
- Tuominen, S. 1999. Mediapedagogiikkaa opettajankoulutuksessa 1. Koulutuksen vaikuttavuuden arviointia viiden opiskelijan koulutus- ja mediaelämänkerran avulla. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 17.

Lenkkeillen levyntekijäksi – instant music -sävellysympäristöt musiikkikasvatuksessa

Hannu T. Riikonen

lehtori
Turun yliopisto

Instant music -ohjelmistojen ominaisuuksia

Pikasäveltämisen (instant music, instant composing) periaatteella tarkoitetaan tässä tietokoneella tapahtuvaa musiikintekotapaa, missä musiikkia luodaan valmiista äänistä tai sampleista (sample) niitä eri tavoin yhdistelemällä. Käytännössä tämä tapahtuu ääniä – äänitiedostojen nimiä tai kuvia – valikosta hiiren avulla vaakasuorille raidoille (track) vetämällä. Yhdisteltävät äänet ovat yleensä 1-2 tahdin mittaisia jaksoja, lenkkejä tai "luuppeja" (loop), mistä johtuen menetelmä luokitellaan usein myös ns. lenkkipohjaisen musiikintekotavan alle (loop based music).

Oleellinen piirre tässä musiikintekotavassa on myös se, että käytettävät äänet sisältyvät ohjelmistojen mukana tuleviin tai erillisinä hankittaviin äänikirjastoihin (sound library). Tämä takaa äänten keskinäisen yhteensopivuuden paitsi tyylillisessä mielessä, myös rytmisesti (tempollisesti) ja tonaalisesti, eli kirjaston äänet synkronoituvat automaattisesti keskenään. Yleensä näillä ohjelmistoilla sävelletessä toimitaan siis tietyn yhden tyylin tai genren puitteissa, mutta ulkoisten äänenmuokkausohjelman (audioeditoreiden) avulla voidaan yhdistellä keskenään periaatteessa mitä tahansa äänimateriaalia.¹

Ohjelmissa operoidaan siis äänitiedostoilla eli audiodatalla, joka vastaa ominaisuuksiltaan (formaatiltaan) ns. cd-standardin mukaista ääntä.² Tästä johtuen lopputulos on äänenlaadullisesti korkealuokkaista ja (lähes) riippumatonta soittavan koneen ominaisuuksista (vastakohtana ns. miditeknologiaa hyödyntävälle musiikille, missä soiva lopputulos riippuu ratkaisevasti kulloisenkin tietokoneen äänikortin ominaisuuksista). Lopputuloksen korkeatasoisuutta kohottaa omalta osaltaan myös se, että äänileikkeet ovat yleensä alan ammattilaisten toteuttamia (soittamia/laulamia/ohjelmoimia).

Ohjelmistojen mukana tulevaa valmismateriaalia voidaan myös laajentaa monin eri tavoin. Eräs mahdollisuus on muokata sitä joko ohjelmistojen sisäisillä muokkaustoiminnoilla tai käyttämällä ulkopuolisia äänenmuokkausohjelmia. Niiden avulla voidaan päästä käsiksi äänen pienimpiinkin yksityiskohtiin ja moninkertaisen muokkauksen avulla voidaan alkuperäismateriaalista saada aikaan uutta ja omaa, originaalia äänimateriaalia. Toinen mahdollisuus valmismateriaalin laajentamiseen on tuoda ohjelmaan itse äänitettyä ääntä (äänen digitointi eli samplaus esimerkiksi mikrofoniin kautta tai suoraan sähköiseltä soittimelta). Periaatteessa pikasävellysohjelmiin voidaan tuoda (importoida) mitä tahansa ulkopuolista valmiita ääntä esimerkiksi internetin lähes äärettömästä tarjonnasta (erilaiset äänipankit ja -galleriat, tehostekokoelmat, verkkoäänimymälät jne.). Kolmannen mahdollisuuden oman originaalin äänimateriaalin tuottamiseen tarjoavat erilaiset ohjelmalliset (ohjelmiston muodossa olevat) soittimet eli

¹ Keskeisimpinä äänenmuokausmenetelminä äänen keston/tempon muuttaminen (time treching) ja äänten korkeuden/sävellajin muuttaminen (pitch shifting).

² Näytteenottotaajuus (kuinka monta näytettä eli samplea äänestä sekunnissa otetaan) 41 000 Hz eli 41 KHz, resoluutio (kuinka monen bitin avulla em. arvo ilmaistaan) 16 bittiä.

ns. virtuaaliset syntetisoijat (soft synths), jotka voivat olla joko itse ohjelmaan sisältyviä tai ohjelman ulkopuolelta ns. lisä- eli plugin -ohjelmia tuottajia³.

Tietokonepelien tavoin tietoverkko (internet) liittyy yhä lisääntyvässä määrin instant music -ohjelmistojen formaattiin. Paitsi että ohjelmistojen ja äänikirjastojen markkinointi tapahtuu joko osittain tai kokonaan verkon kautta, ohjelmistovalmistajat tarjoavat myös erilaisia palveluja ohjelmistojensa käyttäjille. Erilaisia verkko yhteisöllisyyden muotoja on ikään kuin sisäänrakennettuina ohjelmistoihin valmiiden käskyjen muodossa: niiden avulla saatetaan voida hakea äänimateriaalia verkosta, lähettää teos sähköpostin liitteenä, julkaista se ohjelmistonvalmistajan tarjoamilla verkkofoorumilla tai osallistua ohjelmistonvalmistajan järjestämään sävellyskilpailuun. Lisäksi tarjolla saattaa olla erilaisia yhteisöllisiä sävellysympäristöjä, "sävellyshuoneita", "verkkojamsessioita" tms., joissa on mahdollisuus teosten rakentamiseen yhteistyössä muiden linjalla olevien kanssa (tosin varsinaiset verkossa toimivat online-sävellysympäristöt ovat kaupallisella puolella vasta kehityksessä⁴). Koska luonteeltaan globaali tietoverkko on saamassa yhä keskeisemmän osan instant music -ilmiössä, voidaan hyvällä syyllä puhua pelkän tietokoneohjelman asemesta laajemmasta tietokoneen ja -verkon muodostamasta digitaalisesta sävellys- tai oppimisympäristöstä ja eri ohjelmistojen ympärille tietoverkkoon muodostuneista ns. globaaleista pieniyhteisöistä (ks. esim. Koskimaa 1991, 3).

Kulttuurihistoriallista taustaa

Tämän "lenkkimusiikin vallankumoukseksi" mainostetun ilmiön taustalta on löydettävissä useitakin erilaisia ilmiöitä ja esimerkiksi konemusiikin esihistoria on johdettavissa vuosisadan alun italialaisiin futuristeihin (ks. Inkinen 1999, 507-22). Lyhyiden toistuvien motiivien (lenkkien) käyttö kytkeytyy läheisesti nykymusiikin yhdysvaltalaiseen eksperimentaaliseen traditioon. Minimalistinen (tai repetiivinen) musiikki (Steve Reich, Phil Glass ym.) koostui lyhyistä toistuvista melodisista motiiveista, mutta se toteutettiin akustisilla ja sähköisillä instrumenteilla soittamalla. Minimalisti Terry Riley puolestaan tuotti esityksensä taustalla pyörivät lenkit reaaliajassa nauhakaikulaitteen viivettä hyväksikäyttäen (Nyman 1974, 119-135). Toistuvat jaksot kuuluivat keskeisenä osana myös elektronisen musiikin sävelkieleen sen alkuaikoina. Ne oli aikaansaatu konkreettisesti ääninauhasta liimaamalla kootuista lenkeistä (tape loop), jotka oli asetettu pyörimään kelanauhurin äänipäiden ohi.

Kotitietokonemusiikin alueella edeltävinä ilmiöinä voidaan pitää esimerkiksi Amiga-käyttäjien keskuudessa 80-luvulla vallinnutta tracker-kulttuuria (nimitys tulee ohjelmien raidoista, joille äänitiedostot liitettiin). Tyyllisesti pikamusiikki-ilmiöllä on kuitenkin eniten yhtymäkohtia elektroniseen tanssimusiikkiin, perustuvathan useimmat äänikirjastot nimenomaan teknomusiikin erilaisiin alalajeihin. Näin instant music -ilmiön myötä alun perin avantgardistinen, klubeissa syntynyt teknomusiikki on muuttunut kotitietokoneilla tehtäväksi perhe- tai olohuonemusiikiksi. Kyse on standardimusiikista paitsi siksi, että äänikirjastot ovat yleisessä käytössä, myös siksi, että kyse on avantgardistisen ilmiön popularisoitumis- ja väljähtymisprosessista (vrt. Inkinen 1999, 538-9). Hyvällä syyllä voidaan puhua myös näiden musiikinalueiden teinittymisestä, sillä konemusiikkia tekevät nyt paljon nuoremmat samalla kun ohjelmistoja suunnitellaan ja markkinoidaan yhä nuoremmille (esimerkiksi Sonic Foundryn Super Duper Music Looper -ohjelma on kohdennettu 6-12 -vuotiaille) (vrt. Inkinen & Salmi 1993, 78). Voidaan puhua myös musiikin "pehmoutumisesta" siinä mielessä, ettei musiikin tekeminen tapahdu enää fyysisten laitteiden avulla vaan ohjelmistopohjaisesti tietokoneilla. Toisaalta on ehkä liiallista yksinkertaistamista

³ Näissä ohjelmistoissa heijastuvat yleiset tietokonemusiikin kehitystrendit eli musiikin tekemisen muuttuminen laitteistopohjaisesta ohjelmistopohjaiseksi: myös instant music -ohjelmistot ovat laajentumassa kohti useista ohjelmallisista laitteista muodostuvia virtuaalisia studioita. Toinen kehityspiirre on mididatan mukaantulo audiodatan rinnalle.

⁴ Esimerkiksi Super Duper Music Looper -ohjelman (Sonic Foundry) online-demoversio. Sen sijaan verkosta löytyy joukko ei-kaupallisia, esimerkiksi verkkomultimediaiteilijoiden tekemiä sekä reaaliaikaisia (sykronisia) että ei-reaaliaikaisia (asynkronisia) "privaatteja" online-sävellysympäristöjä.

puhua ilmiön yhteydessä pelkästään kotitekoisesta tekno- tai konemusiikista, sillä ohjelmistojen tyyllinen kirjo on laajentumassa ja jopa eurooppalaisen taidemusiikin avantgarde saattaa olla edustettuna (esimerkiksi Acidplanet-verkkosivuilla oli keväällä 2003 Stockhausen remix -kilpailu⁵).

Musiikintekotapa, missä teokset luodaan valmiita, toisten tekemiä ääniä käyttäen ja usein vielä yhteistyönä muiden kanssa on monessakin suhteessa ristiriidassa perinteisen modernistisen taidekäsitteiden kanssa. Kun lisäksi musiikin luominen tulee laajojen kansalaispiirien ulottuville, on se omalta osaltaan riisumassa mystiikkaa perinteisen länsimaisen säveltäjä- ja taitelijakäsitteiden yltä. Siksi ei ole ihmeteltävää, että kaikilla tahoilla tähän ilmiöön ei ole suhtauduttu vakavasti.

Lainaaminen ja yleensäkin eri tahoilta otetun materiaalin (uusio)käyttö tai kierrätys on kuitenkin keskeinen postmoderniin taidekäsitteeseen liittyvä periaate (Efland ym. 1998). Viime kädessä on kuitenkin kyse kulttuurin digitalisoitumisen synnyttämästä ja mahdollistamasta ilmiöstä. Tiedostomuodossa, bitteinä (viime kädessä nollina ja ykkösinä) olemassa oleva digitaalinen ääni on aineetonta (immateriaalista) verrattuna fyysisessä olomuodossa oleviin äänitteisiin (tätä fyysisten atomien ja aineettomien bittien välistä eroavaisuutta on korostanut Negroponte 1996, 11-12). Digitaalinen ääni on helposti (ja häviöttömästi, ts. laadun heikkenemättä) kopioitavissa ja muokattavissa sekä helposti digitaalisessa tietoverkossa levitettävissä ja julkaistavissa, mutta helposti saatettavissa myös fyysiseen, esimerkiksi cd-levyn muotoon. Instant music on eräs muoto digitaalisen (uus)median piirissä luontevana ja itsestäänselvyytenä pidettyä ns. samplepohjaista työskentelytapaa. Siinä teos saattaa koostua itse luodun äänen ohella monelta eri taholta lainatusta ja monin eri tavoin uudelleentyöstetystä äänimateriaalista, jolloin kysymys materiaalin alkuperästä muodostuu toisarvoiseksi. Teoksen tekijän toimenkuva lähestyy tässä kontekstissa perinteisen säveltäjän asemesta eräänlaisen äänisuunnittelijan toimenkuvaa.

Pikasäveltäminen eroaa kuitenkin tavanomaisesta samplepohjaisesta musiikintekotavasta siinä, että kyse on luvallisesta lainaamisesta. Ohjelmistojen äänikirjastot ovat tekijänoikeusvapaita, joten niistä koostetun kokonaisuuden laatija on paitsi teoksen tekijä (säveltäjä), myös sen oikeudellinen omistaja. Instant music -menetelmään ei liity samplepohjaisen musiikin tekijänoikeusproblematiikkaa, missä jokainen lainattu sample on tekijänoikeudellisesti "puhdistettava" (äänten "kliiraus", clearing). Tekijänoikeudellisessa mielessä uutena ja jopa vallankumouksellisena piirteenä on pidettävä sitä, että ääninäytteet säveltäneet ja ne esittäneet artistit ovat luovuttaneet sekä tekijyytensä että omistajuutensa näitä ohjelmistoja käyttäville uusille säveltäjille (lähtökohtamateriaalin tekijöitä ei tarvitse mainita niistä tehtyjen teosten yhteydessä eivätkä he myöskään vaadi tekijänoikeuksia näiden teosten esityksistä). Alkuperäissäveltäjän kannalta on kyse uudenlaisesta, anonyymista säveltämisestä, toista (ja toisten) säveltämistä varten tarkoitettua lähtökohtamateriaalin luomisesta (mikä ei luonnollisesti ole korvauksetonta).

Vaikka instant music -ilmiöön voidaan suhtautua kriittisesti kulttuurihistorialliselta näkökannalta ja vaikka voidaan käydä keskustelua siitä, ovatko nämä ohjelmistot vakavasti otettavia sävellystyökaluja, saattaa menetelmä sisältää (musiikki)kasvatuksellisesti käyttökelpoisia piirteitä. Kaiken ohessa on syytä pitää mielessä myös se, että kyse on viime kädessä kaupallisesti laskelmoidusta toiminnasta eikä ole syytä epäillä sitä, että ohjelmistoyhtiöillä olisi erilaisia ilmaismateriaaleja jakaessaan ja julkaisufoorumeita tarjotessaan kovinkaan paljon muita kuin kaupallisia tarkoituksia.

Haastattelujen analyysia

Rauman opettajankoulutuslaitoksella toteutettujen instant music -projektien⁶ yhteydessä tehdyillä kirjallisilla kyselyillä pyrittiin kartoittamaan laitoksen eri linjojen opiskelijoiden (n=126) tähän

⁵ Näin sivutaan myös remix-ilmiötä. Siinä on varsinaisesti kyse valmiin teoksen eri soitinraitojen uudelleenmiksaamisesta, mutta esimerkiksi Acidplanet-yhteisön sivuilla järjestetyissä kilpailuissa remiksaus tapahtuu rakentamalla alkuperäisteoksen äänileikkeistä uusia kokonaisuuksia.

musiikintekotapaan liittyviä käsityksiä ja asenteita. Mielenkiintoa herätti opiskelijoiden asennoituminen sähköisen äänimateriaalin käyttöön perustuvaan ja tietokoneiden avulla tapahtuvaan musiikin tekemiseen. Kyselyjen avulla haluttiin selvittää myös tämänkaltaisiin uudentyypisiin sävellysympäristöihin liittyviä musikaalisuus- ja luovuuskäsityksiä.

Kysyttäessä instant music -tekotavan herättämiä ensivaikutelmia oli yllätyksellistä, että ne olivat lähes poikkeuksetta joko positiivisia (65 kpl/51,5 %) tai erittäin positiivisia (53 kpl/42 %) (negatiivisiksi luokiteltavia ensivaikutelmia oli ainoastaan yksi kappale).

"Innostava, luovuutta vapauttava, hienoja mahdollisuuksia tarjoava. GREAT!" [1] ... "Se oli helppoa ja erittäin hauskaa! Kokemuksena erittäin mahtava ja innostaa vastaisuudessakin kokeilemaan." [31] ... "Tosi siisti homma!" [41] ... "Mahtavaa, upeeta!" [67] ... "Hienoa, mielenkiintoista, elämyksellistä, uskomatonta" [76] ... "Tosi hieno kokemus" [78] ... "Ihan mielettömän mukavaa!!" [100] ... "HURJA JUTTU!" [96]

Pikasäveltämisen periaatteeseen liittyviä positiivisia tekijöitä tiedusteltaessa kaikki vastaajat toivat esille ainakin yhden tällaisen tekijän. Eniten (70 kpl/55,5%) vastauksissa korostettiin sitä, että tällä menetelmällä jokainen pystyy tuottamaan musiikkia musiikillisesta koulutuksesta tai taustasta riippumatta, siis perinteisiä musiikillisia tietoja ja taitoja ei välttämättä tarvita. Joissain vastauksissa korostettiin myös sitä, miten tämänkaltaisen säveltäminen voisi toimia myös musiikinopiskelun lähtökohtana ja eräänlaisena johdatuksena musiikin maailmaan.

"Ei tarvitse tietää säveltämisestä tai yleensä musiikinteoriasta (nuotit) mitään. Kuka vaan pystyy tekemään biisejä" [16] ... "Innostaa musiikkiin ilman "kovia" teoriataitoja." [77] ... "Kerrassaan loistava keksintö, varsinkin ihmiselle, joka ei itse osaa soittaa mitään soitinta!" [31] ... "Todella hauskaa!! Vaikka ei olisikaan musiikillisesti superlahjakas, niin silti pystyy säveltämään helposti haluamansa biisin. Asiasta innostui todella!" [30] ... "Tosi kiva, vähän heikommatkin musiikin taitajat osaavat käyttää ohjelmaa, kun ei tarvitse itse tuottaa musiikkia soittimilla." [57] ... "voi saada onnistumisen elämyksiä musiikin tunnilla, vaikka ei osaisikaan laulaa eikä soittaa!!!" [115] ... "Kaikkien osallistuminen taustoista tai aikaisemmista kokemuksista/taidoista huolimatta mahdollista" [124] ... "Mahdollistaa tasavertaisen musiikin tekemisen." [104] ... "Tosi hyvä keino johdattaa kokemattomammekin henkilöt musiikin tekemisen maailmaan." [46]

Positiivisina piirteinä korostettiin edellämainittuihin tekijöihin liittyen myös menetelmän tuottamia osaamisen ja onnistumisen kokemuksia (32 kpl/25,3 %) ja sen herättämää työskentelymotivaatiota (21 kpl/16,6 %).

"Vaikka ei osaisi musiikkia erityisemmin, voi kokea onnistumisen elämyksiä." [49] ... "Kuka tahansa pystyy tekemään musiikkia ja saamaan onnistumisen kokemuksia ilman "perinteistä" lahjakkuutta." [69] ... " ... kaikille tasapuolisesti onnistumisen elämyksiä, niillekin joille musiikki ei ole niin "oma juttu"." [88] ... "Hauskaa, itsetuntoa kohottavaa, minäkin osaan tehdä musiikkia." [85] ... "Äärimmäisen hauskaa, helppoa ja innostavaa – saa paljon onnistumisen kokemuksia lyhyessä ajassa." [70] ... "Kokee olevansa suurempikin taituri alalla." [100] ... "Innostavaa, tulee tunne "minäkin osaan"." [122] ... "Motivaatio musiikkia kohtaan kasvoi kun sai kokeilla koneilla sen tekoa. Varsinkin kun en itse pidä laulamista ym."

⁶ Keskeisimpinä opettajankoulutuslaitoksen eri linjojen opiskelijoiden (n = 126) keskuudessa toteutetut lyhyet, yhden sävellyssession kestäneet projektit. Mainittakoon lisäksi Turun normaalikoulun VIII luokalla syksyllä 2001 pidetty kestoletaan laajempi kurssi sekä Rauman taidemuseossa keväällä 2003 järjestetty, kouluille suunnattu kahden viikon mittainen instant music -sävellystyöpaja, johon liittyi opintoviikon laajuinen kurssi Rauman opettajankoulutuslaitoksen ja Digitaalinen kulttuuri -oppiaineen opiskelijoille. Tämän projektin verkkosivuilta löytyy myös linkkejä tässä artikkelissa mainittuihin verkkolähteisiin: <http://www.edu.utu.fi/rokl/staff/riikonen/instantmusic.htm>

perusmusiikkitutustietä." [28] ... "Tosi motivoivaa. Hauskaa sekä musiikin oppimista tukevaa. Myös itsetunto nousi!" [52]

Näihin opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokemuksiinsa osaamisen ja onnistumisen elämyksiin viittasivat myös Turun Normaalikoulussa toteutetun projektin yhteydessä saadut tulokset. Merkittävä muutos oli tapahtunut oppilaiden musiikillisessa minäkuvassa ja nimenomaan asenteissa omaa musiikillista osaamista kohtaan: kun kysymykseen "osaan tehdä (säveltää) omaa musiikkia" vastasivat alkuhaastattelussa lähes kaikki (9/12) kielteisesti ("en yhtään" tai "heikosti"), oli loppuhaastattelussa näin vastanneita ainoastaan yksi.

Opiskelijoiden vastauksissa tehtiin kytkentöjä myös peruskoulun ja päiväkotien musiikinopetukseen (12 kpl/9,5 %) ja tuotiin esille menetelmän erilaisia käyttömahdollisuuksia, eikä pelkästään opettajan omana apuvälineenä vaan myös vaihtoehtoisena oppijalähtöisenä työskentelymenetelmänä.

"Hyödyllistä työssä, musiikkiliikunnassa." [52] ... "Tällä voisi näyttää lapsille sen, kuinka monella eri tavalla musiikkia voi opettaa ja että musiikin tunnit voivat olla muutakin kuin perinteisiä laulutunteja." [36] ... "Motivoivaa, koska saa itse tehdä musiikkia ...jota voi käyttää esim. oman videon taustana, luokan discossa tms. ... yhdessä tunnissa oppilaat saadaan musiikin säveltämisen saloihin mielekkäällä tavalla." [113]

Joissain opiskelijoiden vastauksissa oli myös viitteitä senkaltaisesta eläytymisestä tai uppoutumisesta, joka yleensä liitetään uuteen digitaaliseen mediaan ja erityisesti digitaalityöskentelyyn: "Ihminen syvenee tunnetasolla asiaan, joka häntä koskettaa tai kiinnostaa, ja sulkee mielestään tai unohtaa reaalityöskentelyn ... DT:n [digitaalityöskentelyn] myötä ihminen siirtyy useita muita välineitä tehokkaammin omaan henkilökohtaisuuteensa: minuuteensa tai sen laajentamiseen, identiteetin rakentamiseen tai henkilökohtaisen tulevaisuuden edistämiseen sekä itsensä viihdyttämiseen" (Hintikka 1994, 112).

"Tuntui ensin et ... ei jaksa kiinnostua ... Sitten innostuin tosi hurjasti, loppu aika täysin kesken!" [38] ... "Vei täydellisesti mukanaan ja aika kului siivillä, ei olisi malttanut lopettaa." [46] ... "Todella mielenkiintoista, tekeminen vie mennessään." [113] ... "Hauskaa kokeilua, ihan uusi asia, sai ajan kulumaan siivillä" [65] ... "Mielettömän kivaa! Tässä unohtuu ajan kuluminen täysin." [125] ... "Helppoa ja hauskaa, vois jatkaa vaikka kuinka kauan." [41]

Opiskelijoiden vastauksissa tulivat esille myös senkaltaiset tähän työskentely-ympäristöön liittyvät tekijät kuin musiikin tekemisen helppous (60 kpl/47,6 %) ja sen nopeus (32 kpl/25,3 %), lopputuloksen (äänenlaadullinen) korkeatasoisuus (20 kpl/15,8 %) ja toiminnoista saatavan palautteen välittömyys (19 kpl/15 %). Koska lopputulokset kuulostivat niinkin korkeatasoisilta, saattoivat jopa alan artistit tuntua tarpeettomilta.

"Kuulee heti, passaako osat yhteen, voi nopeasti muokata tekemäänsä." [36] ... "Yllättävän helposti tosi hienoja kappaleita. Ihan ku ammatti (nykyajan)muusikoilta." [34] ... "Oli kivaa tehdä ja todeta, että pystyy matti meikäläinenkin tekemään lähes samanlaista musiikkia kuin oikeat tuottajat ja säveltäjät." [43] ... "Mukavan kuuloisia tuloksia syntyy helpolla. Niin että mihin niitä kaupan cd:tä tarvitaan." [112]

Useissa vastauksissa tuotiin siis esille, että musiikin tekeminen tällä menetelmällä on mahdollista kaikille. Jatkokysymyksissä opiskelijoilta tiedusteltiin erikseen, mitä taitoja ja millaista musikaalisuutta tämänkaltaisen musiikin tuottaminen heidän mielestään vaati. Musiikintekotavan nähtiin sittenkin edellyttävän ainakin joitain taitoja tai ominaisuuksia ja ainoastaan 8 vastauksessa (6,3 %) niitä ei mainittu yhtään kappaletta (eli musiikin tekeminen näissä ympäristöissä oli heidän mielestään edellytyksetöntä).

Eniten korostettiin rytmitajua (33 kpl/26,1 %) (mikä on ymmärrettävää sikäli, että kyse oli luonteeltaan rytmisestä musiikista, mutta yllättävää siksi, koska äänten rytminen synkronointi tapahtuu näissä ohjelmistoissa automaattisesti). Seuraavaksi eniten korostettiin yleistä musikaalisuutta (musiikkikorvaa, sävelkorvaa tms.) (27 kpl/21,4 %) ja muita esilletuotuja tekijöitä olivat mm. sointiväritaju (kykyä kuulla äänten yhteensopivuus tms.) (25 kpl/19,8 %), teoksen muotoon tai rakenteeseen liittyvät taidot (kykyä rakentaa kokonaisuus tms.) (19 kpl/15 %) sekä yleisluonteinen kuuntelemisen (hahmottamisen tms.) taito (17 kpl/13,4 %).

Näiden varsinaisiksi musiikillisiksi kyvyiksi luokiteltavien lisäksi tuotiin esille myös senkaltaisia yleisempiä ominaisuuksia kuin mielikuvitus, luovuus tms. (13 kpl/10,3 %), kokeilunhalu, ennakkoluulottomuus tms. (13 kpl/10,3 %), tietokoneen ja ohjelmiston käytön hallinta tms. (12 kpl/9,5 %) ja kärsivällisyys, keskittymiskyky tms. (5 kpl/3,9 %). 26 vastaajaa (20,6 %) toi esille vain näitä yleisiä ominaisuuksia eli he eivät pitäneet varsinaisia musiikillisia kykyjä tai taitoja musiikin tekemisen edellytyksenä.

Luovuuteen ja musikaalisuuteen liittyvien vastausten yksityiskohtainen käsittely ei ole tässä yhteydessä aineiston laajuuden vuoksi mahdollista. Kun luovuuden ja musikaalisuuden käsitteitä ei kyselyssä tarkemmin määritelty, tulivat vastauksissa ilmi paitsi informanttien konkreettiset (myönteiset tai kielteiset) vastaukset, myös se, millaisia merkityksiä he näille käsitteille antoivat. Puhuttiin erilaisista luovuuksista ja erilaisista musikaalisuuksista vaikka vastaukset saattoivat olla samansuuntaisia - tai päinvastoin. Tästä johtuen näiden vastausten pelkkä tilastollinen käsittely ei tuntunut mielekkäältä. Esimerkiksi seuraavat vastaukset kysymykseen "Onko pikasäveltämisessä kyse musiikin luomisesta tai musiikillisesta luovuudesta?" heijastavat kahta vastakkaista käsitystä luovuudesta.

"Ei oikeastaan. Kuka tahansa voi tehdä ohjelmalla musiikkia." [63] ... "Kyllä! Kaikki ovat luovia, jokainen kuulee ja tekee omalle korvalle hyvältä kuulostavaa musiikkia!" [67]

Kysymystä "mikä käytetyssä ohjelmassa tai pikasäveltämisen periaatteessa on mielestäsi puutteellista tai negatiivista?" kommentoitiin kaikkiaan 74 vastauksessa (58,7 %) (joten 41,3 % haastatelluista ei löytänyt tai tuonut esille minkäänlaisia puutteita). Osa kriitikoista (42/33,3 %) oli luonteeltaan tilannekohtaista eli tähän projektiin (käytettyyn ohjelmaan, järjestelyihin, menettelytapoihin jne.) liittyvää. Varsinaista tähän musiikintekotapaan tai näihin ohjelmistoihin yleisesti kohdistuvaa arvostelua tuotiin esille 32 vastauksessa (25,3 %).

Pieni osa siitä kohdistui käytettävissä olevien mahdollisuuksien rajallisuuteen (5 kpl/3,9 %) (ääniä liian vähän, liian paljon annettu valmiina, lopputulokseen ei voi vaikuttaa tarpeeksi tms.). Opiskelijoiden keskuudessa vallitsevista erilaisista tehtäväorientaatioista saattaa kertoa se, että kun joissakin vastauksissa oli vaihtoehtojen runsaus tuotu esille positiivisena piirteenä (10 kpl/7,9 %), kohdistettiin muutamassa vastauksessa kritiikkiä nimenomaan äänten runsauteen (2 kpl/1,5 %). Vastaavasti kun lähes puolessa vastauksista oli tuotu positiivisena piirteenä esille musiikin tekemisen helppous ja vaivattomuus (ks. edellä), pidettiin muutamassa vastauksessa (4 kpl/3,1 %) nimenomaan menetelmän puutteena musiikin tekemisen vaivalloisuutta (vaihtoehtoja, joihin piti tutustua oli liian paljon tms.). Tähän liittyen on syytä tuoda esille, että tässä kokeilussa käytettyyn ohjelmaan (eJay SE) sisältyi 850 ääntä (yleensä kaupallisten ohjelmistojen kirjastoissa ääniä on noin 1500-3000 kappaletta). Hyvän kuvan tämän äänimäärän tarjoamista mahdollisuuksista antaa se, että esimerkiksi 10 äänestä voidaan matemaattisesti laskien rakentaa yli 3,5 miljoonaa erilaista yhdistelmää (permutaatiota) (mikä ei luonnollisesti kerro paljoakaan käytettävissä olevan materiaalin soinnillisesta tai tyylillisestä monipuolisuudesta).

Vaikka ensivaikutelmat instant music -menetelmästä olivat kauttaaltaan myönteisiä, tulivat kriittisimmissä kannanotoissa selkeästi esille myös erilaisten taidekäsitysten väliset konfliktit. Varsinaista tähän musiikintekotapaan kohdistuvaa periaatteellista kritiikkiä esiintyi 15 vastauksessa (11,9 %). Muutamassa vastauksessa tämä työskentelytapa jopa tyrmättiin täysin (mikä lienee varsin yleinen asenne

perinteisempien musiikin alojen ammattilaisten keskuudessa). Tämän kritiikin argumenttina oli se, että kyse ei ollut "oikeasta" säveltämisestä, koska lopputulos ei ollut kokonaan itse tehty (koska käytettiin valmista materiaalia, koska musiikki oli tehty tietokoneen avustuksella tms.) tai koska siinä ei vaadittu "oikeita" musiikillisia tietoja ja taitoja. Joistakin vastauksista paistoi esille myös turhautuneisuus, sillä näyttihän menetelmä kyseenalaistavan vuosikausia kestäneet institutionaaliset musiikinopinnot.

"Musiikin luomista kylläkin, mutta en arvostaisi kovinkaan korkealle. Kuitenkin vain valmiista vaihtoehtoista luodaan uusi kokonaisuus. Ei välttämättä vaadi erityistä lahjakkuutta." [56] ... "Enpä voi sanoa luoneeni musiikkia; konehan sen teki puolestani." [111] ... "Onkohan liiankin yksinkertaista? ... tähän pystyy kukaan vaan, mutta ehkä se onkin juuri huono puoli." [54] ... "Musan teko jopa liian helppoa, kaupallisiin tarkoituksiin ... En koe tällaista musiikkia "todelliseksi" musaksi." [53] ... "Puutteellista on se, että musiikkia tehdessä näin ei tarvitse periaatteessa tietää nuoteista mitään ... jollekin saattaa tulla musiikin tekemisestä ... liian yksipuolinen ja helppo kuva." [36] ... "Teoria ja hienot musiikkitermit jäävät oudoiksi, jos vain näin harrastaa musiikkia ... " [73] ... "Ei oikeastaan ole musiikkia tai siis ei tarvitse ymmärtää musiikista mitään." [84] ... "Koulussa täytyy silti muistaa korostaa oman soiton hienoutta esim. piano. Ahkerasti harjoitteluiden täytyy saada kiitosta työstään." [103]

Eräs kyselyjen tarkoitus oli myös tämäntyyppiseen koneelliseen musiikkiin liittyvien asenteiden kartoittaminen. Yleisesti voidaan sanoa, että negatiivista asennoitumista tai teknologiakritiikkiä esiintyi vastauksissa yllättävän vähän (6 kpl/4,7 %).

"... [negatiivisena puolena] ehkä se, että konemusiikki alkaa vallata liikaa tilaa "oikealta" musiikilta, siis ihmisen kokonaan säveltämältä musiikilta" [55] ... "Musiikin opiskelu voi mennä liian "helpoksi" ja elektroniseksi" [78] ... "Yksilöllisyys puuttuu ja oppilaiden maailman liika tietokoneellistaminen." [89]

Tietoyhteiskuntakritiikin eräänä pääargumenttina on ollut ajatus uuteen teknologiaan liittyvistä erilaisista materiaalisista, tiedollisista, asenteellisista jne. kynnyksistä tai kuiluista (digital devine). Ilmeisesti työskentelyn edellytyksenä oleva välineistö koetaan jo siinä määrin yleiseksi, että ainakaan näitä "laitteistovaatimuksia" ei pidetty haittatekijänä kuin yhdessä vastauksessa. Myöskään laitteistojen tai ohjelmistojen toimivuuteen tai käytettävyyteen ei näissä kyselyissä kohdistettu arvostelua (yksi vastaaja kritisoi kylläkin ohjelmistojen englanninkielisyyttä). Varmaankin erilaiset työskentelyn kuluessa mahdollisesti ilmenneet tekniset ongelmat olisivat aiheuttaneet enemmän "teknologista stressiä" ja negatiivista asennoitumista käytettyä menetelmää kohtaan (vrt. opettajan rooli toimivan oppimisympäristön rakentajana). Kaiken kaikkiaan ns. teknologiakritiikin suhteellinen vähyys tuli yllätyksellisenä ja voidaan sanoa, että instant music -menetelmä hyväksyttiin yleisesti - siitä jopa innostuttiin - ja siihen suhtauduttiin vakavasti otettavana työskentelymenetelmänä. Tietokone työskentelyvälineenä ja sähköinen (nimenomaan digitaalinen) äänimaailma ovat jo ilmeisesti jo arkipäiväisiä ilmiöitä (mihin on omalta osaltaan vaikuttanut myös alan kotimaisten artistien saavuttama kansallinen ja kansainvälinen menestys).

Vastauksista kävi ilmi, että työskentelytapa oli useimmille uusi eikä tyylillinen kontekstikaan vastannut tutkimukseen osallistuneiden musiikillista orientaatiota (lomakkeissa ei kysytty erikseen informanttien musiikillista taustaa, mutta esimerkiksi tutkimukseen osallistuneille lastentarhanopettajiksi opiskeleville aiemmin suoritettua erillisessä kyselyssä kukaan ei ilmoittanut mielenkiinnon kohteekseen tässä käytettyjä teknomusiikin lajeja). Myönteisten asennoitumisten taustalla ei voida katsoa olleen niinkään se, että käytetty lähtökohta olisi ollut orientaatioperustainen, vaan se tulkittiin liittyvän käytetyn oppimisympäristön kykyyn tuottaa onnistumisen elämyksiä ja näin lisätä työskentelymotivaatiota (eli ominaisuuksille, joille on musiikkikasvatuksen piirissä on alettu antaa yhä suurempaa painoarvoa, ks. esim. Anttila & Juvonen 2002, 8, 85, 99). Turun normaalikoulun yläasteella suoritettua laajemmassa kokeilussa saatiin viitteitä myös siitä, että tämänkaltaisella onnistumisen ja osaamisen kokemuksiä tuottavalla oppimisympäristöllä voitaisiin saada aikaan myönteistä asennoitumista myös käytettyjä musiikinlajeja

kohtaan (vähän kone- tai teknomusiikista pitäviä oli alkukyselyssä 6, loppukyselyssä vain 2, ja vastaavasti siitä paljon pitäviä oli alkuhaastattelussa 3, loppuhaastattelussa 5).

Musiikkikasvatusta pikamenetelmällä

Koska musiikin tekeminen näissä ympäristöissä on ennalta annettuun materiaaliin perustuvaa eräänlaista raamisäveltämistä (saks. Rahmenkomposition) ja koska musiikin tyylillinen koodisto on sen ajankohtaisuudesta johtuen hyvin pitkälle kuulonvaraisesti omaksuttu (ns. hiljainen tieto, tacit knowledge), voidaan periaatteessa lähteä suoraan säveltämisestä (esimerkiksi näiden projektien yhteydessä alussa annettiin vain lyhyet ohjelman käyttöön liittyvät ohjeet). Näin lähtökohta on käänteinen verrattuna perinteiseen musiikinopiskeluun, missä oma tuottaminen on mahdollista vasta erilaisen tiedollisen ja taidollisen varustuksen hankkimisen jälkeen. Tämänäköisessä oppijalähtöisessä työskentelyssä myös musiikin opettajan rooli poikkeaa siitä, mihin on totuttu: opettaja toimii oppimistilanteessa lähinnä oppimisen ohjaajana, oppimisympäristön kautta tapahtuva epäsuora vaikuttaminen korostuu ja opettajan keskeiseksi tehtäväksi muodostuu toimivan oppimisympäristön rakentaminen.

Työskentely tässä ympäristössä on elektronisen musiikin tradition mukaisesti ”korvalähtöistä” ja luonteeltaan kokeellista, toiminnoista saatuun auditiiviseen palautteeseen pohjautuvaa (musiikki ei ole näissä ohjelmistoissa edes olemassa kirjallisessa olomuodossa, esimerkiksi nuottina). Toisaalta visuaalisuus on keskeisessä asemassa sikäli, että sävelletäessä operoidaan äänten kuvilla tai symboleilla, jotka toimivat sekä äänten muistamista että kokonaisuuden rakentamista helpottavina tekijöinä. Näytölle muodostunut kokonaiskuva teoksesta vastaa itse asiassa graafisen partituurin erästä lajia, ns. kuuntelupartituuria (saks. Hörpartitur) (sen sovellutuksista musiikkikasvatuksessa ks. Linnankivi ym. 1988, 110, 176, 211, 226-8)

Pintatasolla pikasäveltämisessä on kyse nopeasta ja helposta tavasta tehdä musiikkia, joka on, ellei kaikkien niin ainakin useimpien ulottuvilla (edellyttäen, että mahdolliset materiaaliset, taidolliset, tiedolliset, asenteelliset jne. kynnykset on onnistuttu eliminoimaan). Se voi toimia paitsi hyvänä johdantona samplepohjaiseen musiikintekotapaan myös eräänlaisena ensikosketuksena musiikkiin ja mahdollisena impulssina pitkäkestoisemman ja parhaimmillaan itseohjautuvan musiikinopiskeluprosessin käynnistymiselle. Ohjelmistojen tarjoamien laajennusmahdollisuuksien ansiosta sävellysohjelmistoihin voidaan liittää myös haasteellisimpia tehtäviä yksilöllisten mieltymysten, vaatimustason tai kasvatuksellisten tarpeiden mukaisesti (erilaiset mahdollisuudet oman materiaalin osuuden lisäämiseen). Menetelmän sovellutuksista kannattaa mainita myös sen taustakäyttö, missä koneellisesti luotuun taustaan yhdistetään elävä (live)osuus (joka voi olla jollain instrumentilla esitetty improvisoitu soolo tai sävelletty teema, laulu- tai puheosuus, rytmisoittimilla tai erilaisilla arkipäivän materiaaleilla tuotettua ääntä jne.). Vaikka työskentelyssä on hyvin pitkälle kyse intuition perustuvasta toiminnasta, voi projekti edetä myös tiedolliselle puolelle esimerkiksi verkon kautta tapahtuvan tiedonhankinnan sekä verkkoalustassa tapahtuvan yhteisöllisen tiedonrakentamisen muodossa.

Sävellysohjelmit tarjoavat myös mahdollisuuksia yhteistyöhön muiden oppiaineiden kanssa (projektiin liittyvät sanoitus- ja kuvitustehtävät, liikunnallinen ilmaisu jne.). Lisäksi digitaalisessa olomuodossa olevat eri mediaformaatteja edustavat materiaalit ovat helposti yhdistettävissä keskenään (esimerkiksi tekstin, musiikin ja kuvan/videon yhteen liittäminen). Tällä menetelmällä tehdyt työt ovat myös helposti levitettävissä ja julkaistavissa joko aineettomassa (tiedosto)muodossa erilaisilla verkkofoorumeilla tai fyysisessä olomuodossa, esimerkiksi cd-levyllä. Internetin verkkosivuja ja varsinkin verkkoalustoja käytettäessä oppimisympäristö laajenee luokkahuoneen ja koulun ulkopuolelle ja musiikkikasvatusta voi saada ajasta ja paikasta riippumattomia piirteitä ja erilaisia verkkoyhteisöllisyyden muotoja. Kaikkien näiden toimintojen kannalta positiivisena piirteenä on pidettävä tähän menetelmään liittyvää huolettomuutta tekijänoikeuksien suhteen.

Kaikkien musiikkiako kaikille?

Instant music -ilmiö on vain yksi esimerkki kulttuurin digitalisoitumisen mukanaan tuomista uusista tuotannon, jakelun ja julkaisun muodoista musiikin alueella. Se on esimerkki myös siitä, miten moderni tieto- ja viestintäteknologia voi madaltaa tuottamisen kynnystä kulttuurin eri alueilla ja tuoda esimerkiksi musiikin tekemisen yhä useampien ulottuville. Näin se voi oikealla tavalla käytettynä palvella myös demokratisoivia ja emansipatorisia pyrkimyksiä kasvatuksen ja opetuksen alueella. Vaikka kyse on poliittisesta päätöksenteosta, siitä, minne tätä uutta teknologiaa hankitaan, viime kädessä myös siitä, miten sitä käytetään (myös näitä ohjelmistoja voidaan käyttää pedagogisesti monella eri tavalla).

Periaatteessa siis kuka tahansa voi toimia säveltäjänä ja vieläpä julkaisevana säveltäjänä, optimistisimpia äänenpainoja mukaillen voitaisiin sanoa että kaikki voivat tehdä musiikkia kaikille. Onko sitten kyse alan ammattilaiset ja instituutiot tarpeettomiksi tekevästä arkitaiteesta vai olemmeko siirtymässä aikakauteen, jota italialainen sosiologi Jacques Attali luonnehtii komponoinnin (composition) käsitteellä, ja jolloin musiikki ei toimi enää kulutushyödykkeenä vaan se luodaan itse ja itseä varten, parhaimmillaan kollektiivisesti yhdessä muiden kanssa (Attali 1985).

Ehkä realistisempi asenne tänä läpeensä medioituneena aikana on paikallaan. Se, että moderni digitaalitekhnologia tarjoaa tuottamisen ja julkaisemisen mahdollisuuksia yhä laajeneville piireille tuskin tulee merkitsemään alan ammattilaisten viraltapanoa tai taideinstituutioiden alasajoa, saatika että instant music -ilmiö muodostaisi uhkaa kaupallisen median ja musiikkiteollisuuden ylläpitämälle idolikulttuurille. Tietokone ei itsessään tee kaikista taiteilijoita vaan päinvastoin, teknologian mahdollistama tekijäpohjan laajentuminen saa aikaan vaatimustason (standardin) kohoamisen.

Kuten kyselyjen vastauksissakin korostettiin, perinteinen musiikillinen tietous ja taitous ei ole tässä menetelmässä välttämätön vaatimus. Sitä ei tarvita siksi, että kyse on uudenlaisesta musiikillisesta maailmasta tai paradigmasta omine tietoineen ja taitoineen. Samplepohjainen, valmismateriaaliin perustuva työskentely vaatii uudenlaista ajattelutapaa. Kun säveltäminen lähtee ennalta olemassa olevasta materiaalista, ratkaisevaksi tekijäksi muodostuvat taidot käsitellä tätä valmismateriaalia. Osaaminen tällä alueella ilmenee esimerkiksi äänimateriaalin valinnassa, sen muokkaamisessa, materiaalin rakenteellisessa organisoinnissa, ohjelmistojen tarjoamien mahdollisuuksien täysipainoisessa hyödyntämisessä jne., ja viime kädessä keskeiseksi muodostuu edelleenkin originaalin teoksen aikaansaaminen. Ja mitä tulee joidenkin ohjelmistojenkin markkinoinnissaan lupaamaan tähteyteen, näyttää menestyminen kaupallisessa musiikkiteollisuudessa perustuvan paljolti muuhun kuin musiikillisiin tekijöihin.

Lähteet

- Attali, Jacques 1985. Noise. The Political Economy of Music. Translation by Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Anttila, Mikko & Juvonen, Antti 2002. Kohti kolmannen vuosituhatvuoden musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Joensuu University Press.
- Efland, Arthur D., Freedman, Kenny & Stuhr, Patricia 1998. Postmoderni taidekasvatus. Eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, Taidekasvatuksen jaosto.
- Hintikka, Kari A. 1994. Virtuaalinen tila – julkinen olohuone. Helsinki: Painatuskeskus.
- Inkinen, Sam 1999. Kone, musiikki ja avantgarde. 20. vuosisadan konemusiikkiestetiikka ja sen avantgardekytkennät. Teoksessa Sam Inkinen: Teknokokemus ja Zeitgeist. Digitaalisen mediakulttuurin yhteisöjä, utopioita ja avantgarde-virtauksia. Acta Universitatis Lapponiensis 28. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 495-610.
- Inkinen, Sam & Salmi, Markku 1993. Tekno! – tanssimusiikin hiukkaskiihdytin. Teoksessa Sam Inkinen & Markku Salmi (toim): Tulevaisuuden esihistoria. Helsinki: Painatuskeskus. 71-98.
- Koskimaa, Raine 2001. Digitaalinen kulttuuri. Esitelmä Radio Aurorassa syksyllä 2001. Verkossa (30.12.2001): http://www.utu.fi/hum/satakunta/digi/esitelmat/digiesitelma01_2001.html

Linnankivi, Marja, Tenkku, Liisa & Urho, Ellen 1988. Musiikin didaktiikka. Helsinki: WSOY.
Negroponte, Nicholas 1996. Being Digital. London: Coronet Books, Hodder & Stoughton.
Nyman, Michael 1974. Experimental Music. Cage and beyond. London: Studio Vista, Cassell and Collier
Macmillan Publishers Limited.

Opettajan pedagogiset toimintatavat ja taidon opettaminen

Erja Syrjäläinen

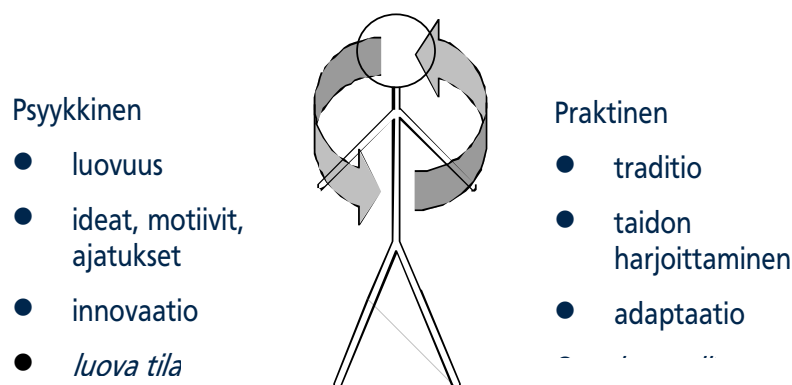
kenttäkouluverkoston koordinaattori
Helsingin yliopisto

Esityksessä tarkastellaan taidon opettamista lähinnä käsityön opetuksen näkökulmasta, mutta ajatuksia voidaan soveltaa myös muissa taito- ja taideaineissa. Taustalla on toiminnan psykologian, vygotskylaisen toiminnan teorian ja kisällioppimisen teorioiden näkemys inhimillisen, taitavan toiminnan kehittymisestä kokonaisuudeksi praktisen ja psyykkisen vuoropuheluna. Erilaiset hiljaisen tiedon muodot ovat keskeisellä sijalla taidon oppimisessa, asiantuntijaksi kehittämisessä ja taitokulttuurin syntyisessä. Tarkastelemalla tätä taustaa yhdessä käsityökasvatuksen didaktisen prosessimallin perusrakenteen kanssa, on taidon opetus-oppimisprosessia voitu havainnollistaa kolmen elementin avulla: hahmottaminen, tekeminen ja tulkinta. Opettajan pedagogiset toimintatavat ovat erilaiset riippuen siitä mikä taidon oppimisen elementti on kyseessä.

Kulttuurisesti välittynyt toiminta taidon perustana

Ihminen ja toiminta

Fyysinen ja psyykinen toiminta on luontainen osa ihmisen ja ihmisyhteisöjen olemusta. Weckroth (1988, 31) toteaa, että ihminen on subjekti vain toimiessaan. Minuutta määrittelee toiminta. Ihmisen toiminnallisuutta pohdittaessa voidaan puhua myös itsemääräämiskokemuksesta, jonka Vuorinen (1990, 1997) sanoo olevan kaiken toiminnan perimmäinen käyttövoima. Toisaalta toiminnallaan ihminen muuttaa jatkuvasti ympäristöään omia ajatuksiaan, motiivejaan, ideoitaan vastaavaksi. Toisaalta ihmisen on sopeuduttava ympäröivään todellisuuteen, sen ideoihin, toimintatapoihin, esineisiin jne, voidakseen toimia (Weckroth 1988, 79). Toiminnalle voidaan määritellä kahdensuuntaista virtausta (kuvio 1).



Kuvio 1. Toiminta ihmisen ideoiden toteuttajana ja ympäristön ehtoihin sopeuttajana.

Toiminnalla on siis sekä psyykinen että praktinen lähtökohta. Weckroth (1988, 46) pohtii praktisen ja psyykkisen vuorovaikutusta lapsen kehityksessä ja toteaa: "vähitellen psyykinen havaitseminen irtautuu praktisesta havaitsemisesta." Praktinen toiminta näyttää siis olevan psyykkisen toiminnan ehto. Tätä osoittavat myös kuvaukset sensorisen deprivaaation tilasta, jossa ihmiseltä poistetaan mahdollisuus aistia

ympäristöä kehollaan. Tästä johtuen hänen psyykkinen toimintansakin alkaa hajota. Sensorisen deprivaaation koe kertoo havainnollisesti aistien ratkaisevasta merkityksestä ihmisen toiminnalle.

Ihmisen historian ensimmäiset älylliset ongelmat ovat löytäneet ratkaisunsa käsien kautta. Hengissä pysyminen on vaatinut työkalujen keksimisen ja käytön. Käsien voimakas edustus aivoissa osoittaa niiden merkityksen ihmisen evoluutiokehityksessä. Tähän viittaa myös Jerome Bruner (1996, 151) pohtiessaan tekemiseen liittyvää tietämistä: „..life’s most important secrets. And that secret, of course, is that mind is an extension of the hands and tools that you use and of the jobs to which you apply them”. Toteamalla ihmismielen olevan käsien ja työvälineiden laajentuma, hän siis viittaa samaan kuin Weckroth: praktinen on psyykkisen edellytys.

Vygotskyn (1979) perustava hypoteesi oli, että korkeammat mentaaliset funktiot ovat sosiaalisesti muovautuneet ja kulttuurisesti välittyneet. Keskeinen lapsen kehityksen tekijä on lapsen kasvava kyky kontrolloida ja ohjata omaa käyttäytymistään. Lapsi alkaa ratkaista käytännöllisiä tehtäviä käsien ja silmiensä lisäksi myös puheella. Tämä havainnon, toiminnan ja puheen välinen yhteys tuottaa ’internalisaation’, sisäistymisen, jossa asioille alkaa syntyä merkityksiä ja ne kategorioituvat järjelliseksi kokonaisuuksiksi. Vygotsky (1979, 54) puhuu toiminnan välittävästä tehtävästä merkin (sign) ja välineen (tool) välillä. Kuten hän toteaa: ”both tool and sign use are mutually linked and yet separate in the child’s cultural development.” Välineen funktio on palvella toimintaan suuntautuneen inhimillisen vaikuttamisen ohjaajana. Väline on ulkoisesti orientoitunut. Toisaalta merkki on sisäistä aktiviteettia, joka tähtää itsen hallintaan. Toiminta sitoo nämä kaksi puolta yhteen: kun ihminen muuttaa ympäristöään, hän muuttaa myös itseään (vrt. kuvio 1).

Kuviossa 1. vasemmanpuoleinen toiminnan suuntaus (= nuoli) kuvaa siis yksilön luovaa potentiaalia, ideoita, motiiveja, ajatuksia, joiden avulla ympäröivää todellisuutta muutetaan. Yksilö muuttuu subjektiksi, kun hänen ideansa konkretisoituvat toiminnassa, ja muuttuvat näin objektiiviseksi todellisuudeksi. Yksilö on innovaation välittäjä. Toisaalta, kun tarkastellaan kuvion (1.) oikeanpuoleista toiminnan suuntaa, ympäristön ehdot, traditiot, kulttuuriin liittyvät tavat ja esineet muokkaavat ihmistä. Yksilö adaptoituu ympäristöönsä toimintansa avulla. Weckroth (1988, 79-80) puhuu itse asiassa inhimillistymisestä. Ympäristön tapoihin ja esineisiin on tallennettu merkittävä osa ihmisen lajikokemusta. Kulttuurinen toimintakokonaisuus ei ole pelkkä ulkoinen pakko, johon lapset joutuvat sopeutumaan. Asioiden ja esineiden käyttötarkoitusten omaksuminen on lapsen omaa kehitystä. Usein surraan sitä, kuinka ehdollistava ympäristö tyrehdyttää lapsen luontaista luovuutta. Tähän kuitenkin Weckroth (emt. 79-80) toteaa, että lapsi ei kehity mihinkään suuntaan, ellei hänelle opeteta esimerkiksi yhtä määrättyä kieltä. Lapsi ei ole olemassa ilman kulttuuriin esineisiin ja asioihin liittyvää inhimillistä lajikokemusta. Vaikka kyseinen kuvio jakaa inhimillisen toiminnan dikotomisesti, voidaan kuitenkin näiden kahden olemuspuolen yhdistyvän toiminnan avulla jakamattomaksi kokonaisuudeksi. Engeström (1987) on kuvannut vastaavanlaisesta toiminnan dynamiikkaa Vygotskyyyn nojautuen havainnollistaessaan oppimisen ekspansiivista luonnetta.

Kuviossa 1. hahmottuu inhimillisen toiminnan perusluonne ja millä tavalla praktisen ja psyykkisen perusdynamiikasta syntyy kulttuuria. Vastaavanlaisesta tapahtumisesta yksilön tasolla Ralf Gothoni (1998) kirjoittaa kuvatessaan musiikin syntymistä ja tekemistä. Hän käyttää käsitteitä ’luovuus’ ja ’kontrolli’.

”Nämä kaksi, luova tila ja kontrolli riittävät kertomaan musiikillisen tapahtumisen perusdynamiikan. Luovuus on voima, jonka suunta on sisältä ulos. Kontrolli on luotua maailmaa koossapitävä voima, joka informoi ja antaa vaikutteita ulkoa sisälle. Näiden kahden ”tapahtumisen” parissa viettää muusikko koko elämänsä, etsien, oppien, unohtaen ja uudelleen löytäen.”(Gothoni 1998, 156)

”Kun luova tunne kattaa kontrollin koko toiminnan, ilman ylivalumisia tai puutteita, on saavutettu tila, jossa kokemuksena on selvyys, henkinen focus, jota itäiset viisaat kutsuisivat

ei-soittamiseksi. Näin vapaus ja todellinen spontaniteetti soitossa on kontrollin saavuttamista luovan tilan ehdoilla, eikä tietenkään missään tapauksessa periksi antamista kurittomuudelle ...” (Gothoni 1998, 172-173)

Gothonille kontrollin käsite on luovuuden vastavoima. Vastaavasti voisi myös puhua adaptaation ja innovaation dynamiikasta inhimillisessä kulttuurissa. Ympäristön esittämiin haasteisiin voimme vastata adaptiivisesti, pyrkien tekemään tuntemamme asiat entistä paremmin, tai sitten innovatiivisesti, jolloin löydämmekin aivan uuden ja erilaisen tavan ottaa haaste vastaan (vrt. Sanches 1994). Uusia luovia ratkaisuja ja innovaatioita syntyy kuitenkin usein niin, että ”kontrollista” tietoisesti pyritään irti ja hakeudutaan ”luovaan tilaan”, jota psykoanalyttikot nimittävät regressioksi minän palveluksessa (Hägglund 1984, 129) tai esimerkiksi Bergström (1984, 166) kutsuu ”aivojen toiminnan vapauttamisesta liiallisesta valintapaineesta ja ohjauksesta”. Tomasello (1999, 53) toteaa, että ihmisen kognitiiviselle kehitykselle on ominaista tämä perustavanlaatuisen dialektinen jännite: tehdäkö asioita konventionaalisesti vai luovasti. Vaikka praktinen toiminta on psyykkisen toiminnan perusta, näyttäisi Gothonin kuvauksen perusteella siltä, että kulttuurinen luomus syntyy toisin päin: kontrolli saavutetaan luovan tilan ehdoilla.

Praktinen on psyykkisen ehto ja siksi työvälineen käyttö on opittava ensin, ennen kuin sitä voi käyttää luovasti. Oppimisen lopullisena tavoitteena on kuitenkin se, että oppijan luovuus ilmentyisi työvälineen kautta. Tällöin työllä on tekijälle oma henkilökohtainen merkitys. Tekijä on löytänyt omaa identiteettiään merkityksellistämisen prosessin kautta. Taidossa ja taitavassa työskentelyssä yksilön luovuus ja kontrolli, innovaatio ja adaptaatio yhdistyvät.

Tomasello (1999) on tutkinut ihmisen kognition kulttuurista perustaa ja toteaa, että verrattuna muihin eläimiin ihmiselle on ominaista jatkuvasti kerrostuva kulttuurinen evoluutio. Tällaisen evoluution mahdollistaa kahdenlaisen prosessin, innovaation ja imitaation, olemassaolo (vertaa kuvio 1). Tomasellon mukaan esimerkiksi simpanssit kykenevät innovaatioihin, mutta se, mikä erottaa ihmisen eläimestä, on imitaatio: eläimillä ei ole kykyä samaistua lajitovereihin, jonka avulla saavutetut innovaatiot siirtyvät seuraaville sukupolville. Tomasello korostaa, että tällaisen imitaation ja sosiaalisen oppimisen taustalla on ihmisen kyky ymmärtää, että toinen ihminen on samanlainen intentionaalinen olento kuin itse. Tomasellon sanoin (1999, 52) kulttuurinen kehitys fokuoitetuun intentionaaliin ilmiöihin.

Tomasellon ajatuksiin nojaten voi todeta, että inhimillinen tuottaminen, tekeminen, kulttuurin luominen perustuu ihmisen kykyyn identifioitua toiseen ihmiseen ja omaksua toimintaan liittyviä intentioita. Teoksen ja tekemisen merkitys opitaan, koska ihmiselle on ominaista imitoiva oppiminen, aktiivisessa ohjauksessa tai ilman. Imitointi kohdistuu Tomasellon (1999) mukaan juuri intentioihin. Intentioiden taustalla on kysymys tarkoituksesta ja tavoitteista: mihin pyrimme kun tuotamme teoksen. Intentiomme ja niiden taustalla olevat arvot siis määrittävät sen, mihin suuntaan ihminen on kulttuurisesti kehittymässä.

Taito, tieto, asiantuntijuus

Yleisin käytetty tiedon ja taidon erottelu perustuu Gilbert Rylen (vuonna 1949, Niiniluodon 1992, 54, mukaan) esittämän perusjakoon ’know that’ (deklaratiivinen tieto) ja ’know how’ (proseduraalinen tieto). Siinä väiteltäessä ilmaista tietoa erotetaan osaamisesta, jota on usein vaikea käsitteiden ja sanojen avulla kuvata. Taito antaa kuitenkin myös tietoa, jota Niiniluoto (1992, 1994) kutsuu taitotiedoksi. Se on tekijän tietoa: kykyjen ja taitamisen takana olevaa tietämistä. Taidossa on siis sekä ”hiljainen” että tietoinen puoli.

Polanyin (1958, 49-65) mukaan taidon syntymisen yhteydessä teemme selkoa omasta olemassaolostamme, ponnistelumme tuloksena taitoon kytkeytyvistä välineistä tulee osa kehoamme ja ne kantavat tilanteeseen ja taitoon liittyviä merkityksiä. Jokainen taidon elementti tuottaa olemassaolomme intentionaalisen muutoksen. Siksi jokainen taito kehittyessään ja automatisoituessaan tiedostamattomaksi on

persoonallisen sitoutumisen ja henkisen ponnistuksen tulos. Hiljaista tietoa Polanyi on kutsunut myös käytännölliseksi tiedoksi.

Eritellessään todellisen asiantuntijan ominaisuuksia Bereiter ja Scardamalia (1993, 46-61) toteavat jaottelun deklaratiiviseen ja proseduraaliseen tietoon riittämättömäksi. Erityisesti hiljaisen tiedon alueelta (joka usein on proseduraalista tietoa) he hahmottavat kolme erilaista tiedon muotoa, jotka ovat ratkaisevia ekspertin ja aloittelijan erottelemiseksi. Informaali tieto on muodollisen eli ns. kirjatiedon ulkopuolelta saatua tietoa. Se karttuu fyysisen kokemuksen kautta ja usein liittyy erilaisiin välineisiin, tavaroihin, materiaaleihin tai luontoon. Se on ei-käsitteellistä tietoa esimerkiksi materiaalien kovuudesta, vahvuudesta, hauraudesta ja esineiden kanssa toimimisesta. Informaali tieto voi olla hyvin syvällistä tietoa materiaaleista, niiden käyttäytymisestä ja hoidoista.

Toista hiljaisen tiedon elementtiä Bereiter ja Scardamalia (1993) kutsuvat impressionistiseksi tiedoksi. Se liittyy niihin tunteisiin, jotka ovat tiedon taustalla. Yksilö ikäänkuin intuitiivisesti tietää, mikä on hyvä ratkaisu asetetussa ongelmassa. Viininmaistaja tai taiteen tuntija kykenee tarkasti kuvailemaan impressioitaan eli vaikutelmiaan arvioitavasta kohteesta. Mihin tämä tieto perustuu, sitä sen sijaan vaikeaa sanoin kuvata. Luova asiantuntija ylittää näin intuitionsa avulla omia rajojaan ja ottaa riskejä tehtävänsä suorittaessaan. Kolmas Bereiterin ja Scardamalian (1993) mainitsema hiljaisen tiedon muoto lähestyy näkemystä metakognitiivisista taidoista. He kutsuvat sitä itsesäätelytiedoksi, joka on asiantuntijan itsensä kehittämia tapoja hallita tietojaan, havaintojaan, keskittymistään, työskentelyrytmiään. Se on tietoa oikean strategian valinnasta: miten ongelmia kohdataan ja tavoitteita asetetaan.

Edellä mainittua Bereiterin ja Scardamalian jaottelua voisi verrata Sava (1998) esittämiin käsitteisiin aistitieto (vrt. informaali tieto) ja tunnetieto (vrt. impressionistinen tieto). Sava korostaa ihmisen maailmasuhteen kehollisuuden ensisijaisuutta kulttuurin syntyemisessä. Hän toteaa, että aisti- ja tunnepohjainen 'sydämen' sitoutuminen tuottaa sellaisen suhteen tietoihin ja taitoihin, että oppiva ihminen käyttää niitä persoonallisesti ja kulttuurisesti merkityksellisellä tavalla (Sava 1998, 111). Aistien merkitystä eivät kognitiotieteilijät juuri ole huomioineet tai pitävät sitä itsestäänselvyytenä. Eisner (1982, 35-36) kysyy, onko Bach ajatellut käsitteillä kun on säveltänyt teoksiaan, ja toteaa, että aistiemme kultivaatio on ensisijainen keino laajentaa omaa tietoisuuttamme (vrt. myös van Manen 1995, 1999).

Edellä kuvatun asiantuntijuuden ominaisuuksien lisäksi voi vielä todeta, että ekspertin taito on eettisesti ankuroitunut. Hän hoitaa ja pitää huolta. Hänelle ei ole samantekevää, miten esimerkiksi esineitä kohdellaan. Asiantuntijan tuottamat ratkaisut voivat näyttää irrationaalisilta ja intuitiivisilta, mutta ekspertti kykenee niitä myös käsitteellistämään, ainakin metaforisella tasolla. Taito ilmenee hyvin persoonallisena tyylinä ja strategiana (Venkula 1993, 41).

Asiantuntijuus useimmiten ymmärretään yksilön ominaisuutena, mutta viime aikoina on yhä enemmän tutkittu yhteisöissä ja ryhmissä tapahtuvaa asiantuntemuksen kehittymistä. Oppimisen on todettu olevan hyvin tehokasta yhteisöissä ja verkostoissa, joissa kasvetaan jaettuun ja hajautettuun kokemukseen ja ajatteluun (katso esim. Hakkarainen, Lonka, Lipponen 1999; Eteläpelto & Tynjälä 1999). Taito omaksutaan taitavan henkilön tuen ja esimerkin avulla tai yhteisesti kokemuksellista tietoa keräämällä. Tällä tavalla syntyy aihiot taitamiseen kohdistuvan kulttuurin luomiseksi. Kulttuurihistoriassa on runsaasti esimerkkejä ajallisesti ja paikallisesti rajoittuneista taitokulttuureista (esim. muinainen Egypti, Inka-kulttuuri, sveitsiläinen kelloseppäperinne jne), joiden piirissä yhteistyö, luovuus ja perinteet yhdessä ovat synnyttäneet ainutlaatuisen kokonaisuuden ja joissa yksittäiset henkilöt ovat voineet saavuttaa korkeatasoisen asiantuntijuuden (Saariluoma 1991, 185-187). Taitokulttuurin myötä yhteisölle kehittyy omat käsitteet ja toimintatavat, jotka ovat jatkuvan innovaation ja kritiikin kohteina. Jaettuna kokemuksena taitokulttuuri näin ei ole yksittäisten yksilöiden varassa vaan se on yhteisen toiminnan tiivistymä, "aivokeskittymä", kuten Saariluoma toteaa (1991, 187).

Mestarin ja oppipojan suhteesta

Kisällioppiminen

Teoriat, joissa taidon oppimista ja opettamista on pohdittu, ovat saaneet useita nimiä alan kirjallisuudessa: kognitiivinen oppipoikakoulutus, situationaalinen kognitio, autenttinen oppiminen, tilannesidonnainen oppiminen, kisällioppiminen. Perusoletuksena on, että kulttuuri ja ympäröivä konkreettinen maailma on se, joka loppujen lopuksi määrittelee kognitioita, ajattelun kehittymistä. Ajattelulla on siis konkreettinen perusta ja että tätä kautta oppimisen myötä pyritään yhä parempaan ympäristön hallintaan ja sopusointuiseen maailmassa elämiseen. Kuten Brown, Collins & Duguid (1989, 39) toteavat, liian usein erotellaan fyysiset taidot kognitiivisista. Heidän mukaansa ajattelu ja käsi ovat perustaltaan saman ilmiön muotoja.

Situationaaliseen kognitioon perustuva oppimisteoria käyttää hyväkseen perinteistä käsityöoppimisen mallia, jossa oppipoika oppii mestarin vaikutuksen piirissä siihen taitokulttuuriin, jota tämä edustaa. Kehittyessään oppipoika saa kisällin arvonimen ja voi itsenäisemmin harjoittaa oppimaansa käsityöammattia, kunnes – vuosien myötä – hänestä kehittyy mestari, täysinoppinut taitokulttuurinsa edustaja. Tällaista käsityötaitojen oppimiselle ominaista kaavaa on nyt käytetty myös kognitiivisten taitojen oppimiseen. Oppipoika voi nähdä, kuulla, aistia asiantuntijan kulttuuria ja samalla myös tämän ajattelua. Mitään toimintaa ei tehdä turhaan, kaikilla osatoiminnoilla on tarkoitus. Oppiminen on sosiaalistumista kulttuuriin. Oppimisessa ratkaisevin tekijä ei siis ole yksilö, vaan se toimintayhteisö, jossa tämä toimii.

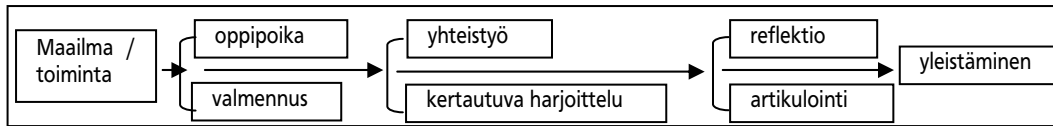
Situationaalinen tieto nähdään kontekstuaalisesti kehittyneenä tietona vastakohtana periaatteelliselle, abstraktille ja kontekstista vapaalle tiedolle. Kuten Leinhardt (1988, 148) toteaa, tilannesidonnaisella tiedolla on ominaisuus, jossa tieto on sulkeutuu kontekstin artefaktien sisään. Kognitio on ikäänkuin ympäröivän ympäristön projisaatio tai heijastuma. Tai kuten Brown, Collins ja Duguid (1989, 37) toteavat: kognitio on levittäytynyt ympäristöön. Tällä tavoin tiedosta ei tule irrallista, vaan se muodostaa tilanteen, toiminnan, ajattelun, tunteiden ja arvojen kanssa yhtenäisen kokonaisuuden (Lave 1993, 7; vrt. myös Engeström 1993).

Kontekstin käsitettä on paljon pohdittu tilannesidonnaisen oppimisen ja toiminnan teoreetikkojen piirissä. Konteksti liitetään merkitysten syntymiseen. Lähin suomen kielinen termi, jonka voisi yhdistää kontekstin käsitteeseen on *asiayhteys*. Konteksti antaa rajat ja mahdollisuudet situaatiolle, jossa oppiminen tapahtuu. Situaatio ja konteksti –käsitteiden ero on juuri siinä, että situaatio on hetkeen kytkeytyvä kun taas kontekstilla on historia. Konteksti mahdollistaa erilaiset situaatiot.

Dekontekstualisaatio on paljon käytetty termi kuvaamaan toisaalta irti käytännöstä olevaa teoreettista tietoa, esimerkiksi kouluympäristössä. Toisaalta tällä termillä viitataan käytännön tilanteista nostettua ja kehitettyä abstraktia ja yleistä tietoa, mielekkään välimatkan ottamista ajasta, paikasta ja toiminnasta, jotta voisi tietoa käyttää muissakin yhteyksissä (Lave 1993, 22; Enkenberg 1994, 205; Wertsch 1990, 120-121). Tätä abstraktion roolia Clancey (katso Mönkkönen & Enkenberg 1996, 18) on pohtinut enemmänkin ja toteaa, että oleellisempaa kuin itse abstraktio on kokemus abstraktion luomisesta. Dekontekstualisoitu tieto oppimistilanteessa sinänsä ei siis ole hyödyllistä, mutta dekontekstualisointi on, tai kuten van Oers (1998, 482-483) nimittää: rekontekstualisointi. Kaikessa oppimisessahan ollaan lopulta kiinnostuneita siitä, miten omaksuttu tieto tulee käyttöön ulkopuolella alkuperäisen ympäristön. Positiivista siirtovaikutusta eli transferia tapahtuu silloin kun oppilas on hahmottanut ja luonut tiedon itse, käsitteellistänyt ja keskustellut siitä ohjaajansa kanssa ja tämän jälkeen kykenee luovasti käyttämään tätä tietoaan ja näkemään sen arvon uudessa tilanteessa. Keskeistä rekontekstualisoinnin onnistumiselle on van Oersin (1998, 485) mukaan reflektio ja keskustelu.

Kuviossa 2. hahmottuu Brownin, Collinsin ja Duguidin (1989, 38-40) tiivistämä kuvaus siitä, miten tilanteisiin – maailmaan ja toimintaan – kytkeytyvä oppiminen etenee kohti yleistä, myös muissa tilanteissa

sovellettavaa, (rekontekstualisoitua) tietoa ja taitoa. Ensivaiheessa oppijalla on oppipojan rooli ja asiantuntija valmentaa häntä antamalla mallin ja tukirakenteet tilanteessa toimimiseksi. Kun oppija itsenäistyy, hän voi ryhtyä tekemään yhteistyötä vertaistensa kanssa ja samalla harjoitella taitoaan. Yhteistyön myötä voidaan edetä yhteiseen pohdintaan, jolloin artikuloimalla oman toiminnan perusteita ja vaikuttimia oppija kykenee nostamaan tietonsa ja taitonsa yleisyytasoa.

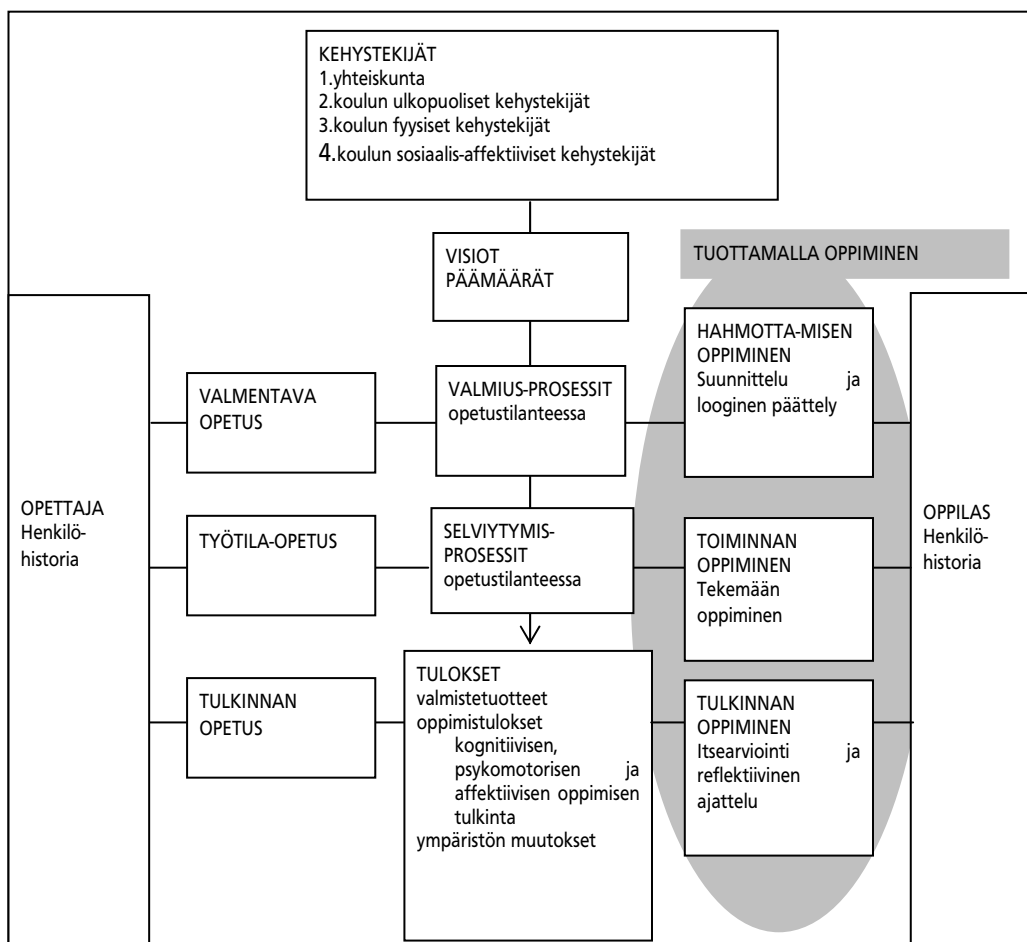


Kuvio 2. Oppijan edistyminen tilannesidonnaisesta toiminnasta kohti yleistietoa (Brown, Collins & Duguid 1989, 38-40)

Tuottamalla oppiminen

Kun vertaa edellä kuvattua näkemystä kisällioppimisen elementeistä Peltosen (1988, 1993) näkemukseen käsityödidaktisesta prosessimallista, voi nähdä tiettyjä yhtymäkohtia. Peltosen (1993) mukaan käsityössä ja käsityökasvatuksessa keskeisenä tavoitteena on edistää oppilaan kykyä hahmottaa tuottamista kokonaisuutena ja toteuttaa se alusta loppuun. Tässä yhteydessä voi nostaa alla olevan kuvion tuottamalla oppimisen elementit erityiseen tarkasteluun (kuvio 3.).

Valmentavassa opetuksessa opettaja auttaa oppilasta visioimaan tuotetta ja tuottamishanketta tukemalla tämän suunnittelua, luonnostelua, kykyä muuttaa ideansa työpiirustuksiksi. Keskeisenä tavoitteena on edistää oppilaan kykyä hahmottaa tuottamista kokonaisuutena ja toteuttaa se alusta loppuun. Työtilaopetuksella Peltonen viittaa varsinaiseen tekemisen vaiheeseen, joka tähtää tuottamistilanteessa toimimisen oppimiseen ja selviytymisprosessin kokemiseen. Se on siis yksittäisten taitojen oppimista, työvaiheiden ja valmistuksen etenemisen oppimista ja erilaisten tilanteista nousevien yksittäisten ongelmien ratkaisemisen oppimista.

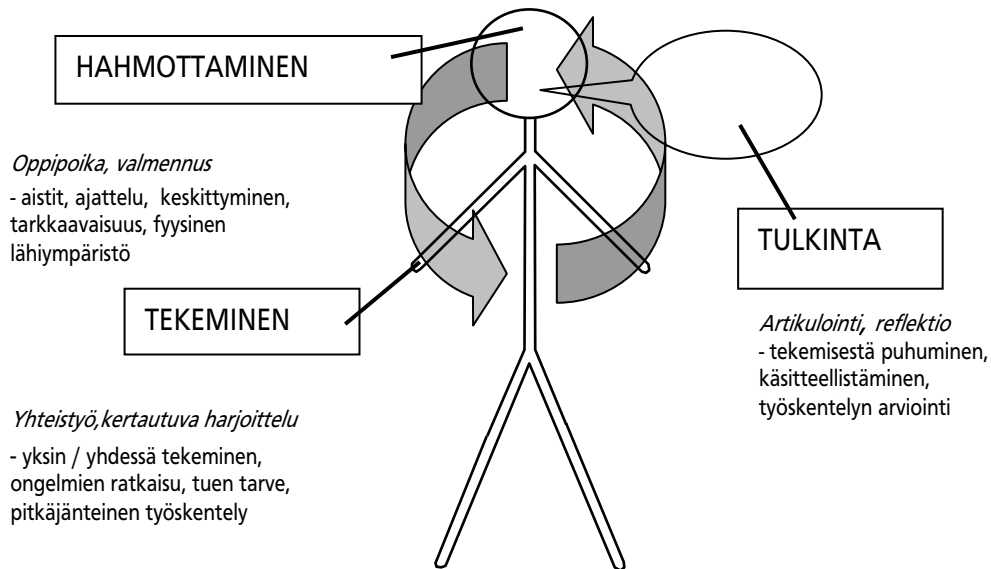


Tulkinnan opetuksella Peltonen (emt.) viittaa oman työskentelyn ja tuotteen arvioinnin oppimiseen. Valmistetuote kuvaa varsinaista, konkreettista tuotetta. Muita tuottamisprosessiin liittyviä oppimistuloksia Peltonen on nimittänyt kasvutuotteiksi. Tulkinnan opetuksen tähtäimenä on, että oppilas oppisi itsearvioinnin avulla tulkitsemaan tuottamistaitonsa tasoa ja ympäristövaikutuksia. Tulkintaan liittyy myös omien tietojen (kognitiivinen), taitojen (psykomotorinen) ja selviytymisen myötä syntyneiden tunteiden (affektiivinen) reflektointi (emt. 10-11). Tällä tavalla opetustilanteiden välityksellä oppilas oppii varautumaan yhä paremmin ja paremmin tuotteen valmistamistapahtumaan.

Jos Peltosen kuviota vertaa situationaalisen kognition oppimismalleihin, voi havaita selviä yhtäläisyyksiä. Brown et. al:n (1989) kuviossa (2.) voidaan nähdä samoja elementtejä kuin Peltosella. Kun Peltonen puhuu valmentavasta opetuksesta ja hahmottamisen oppimisesta, Brown et. al painottavat oppipojan valmentamisen merkitystä. Työtilaopetuksessa Peltosen mukaan opitaan toimintaa ja tekemistä. Brown et. al puhuvat kertautuvan harjoittelun ja yhteistyön merkityksestä. Lopuksi oppimisprosessi Peltosen mukaan päättyy tulkinnan oppimiseen, jota Brown et. al. kuvaavat käsitteillä reflektio ja artikulointi.

Taidon opettaminen – erilaisia vastuun siirtämisen tarinoita

Kuviossa 4. on yhdistetty nämä kaksi em. mallia. Taidon oppimisen elementit voidaan kiteyttää käsitteisiin hahmottaminen, tekeminen ja tulkinta. Näistä elementeistä voidaan johtaa ideoita opettajan pedagogisille toimintatavoille opetus-oppimistilanteissa (vrt. Syrjäläinen 2003). Hahmottamista edellyttävissä oppimistilanteissa keskeistä on opettajan ja oppilaan välinen valmentava suhde, jossa pyritään kohdistamaan oppilaan havaintoja olennaisiin tulevan työskentelyn piirteisiin. Oppilaalle kehittyy tekemisestä ja tehtävästä työskentelykartta, jonka avulla hänen on helppo ryhtyä toimeen. Tekemistä korostavassa oppimistilanteessa oppilas ottaa haltuun työskentelyn ja harjoittelee taitoja. Tässä yhteydessä toisten oppilaiden tuki ja yhteistyö auttaa edistymään tehtävässä. Tulkinnan oppimisessa korostuu tehdyn työn arviointi ja merkityksen pohdinta sekä koko prosessin käsitteellistäminen.



Kuvio 4. Taidon oppimisprosessin elementtejä.

Tuomalla oppilaan mukaan kuvioon havainnollistuu, kuinka tärkeässä tehtävässä yksilön aistit ja ruumiillisuus sekä aivojen ja käsien yhteistyö ovat taidon oppimisen prosessissa. Opettajan toimet oppimisen edistämiseksi ovat kunkin elementin osalta eriluonteiset.

Ennen kuin tarkastelen lähemmin kyseisiä elementtejä opettajan pedagogisen toiminnan näkökulmasta, nostan esiin joitakin yleisiä taidon opettamisen ja ohjauksen kysymyksiä. Näitä ovat oppisisältöön liittyvä pedagoginen transformaatio eli sisällön personalisaatio, suoran ja epäsuoran ohjauksen kysymykset sekä etenemisen periaatteet.

Oppisisällön personalisaatio

Ainedidaktista taitoa (vrt Yrjönsuuri 1993) tai opettajan pedagogista sisältötietoa käsittelevät tutkimukset (esim. Shulman 1987, Borko & Putnam 1996, Slåtten 1998, 168) korostavat sitä, että opettaja muodostaa henkilökohtaisen ymmärryksen opetettavasta aiheesta. Tätä merkityksellistämistä voidaan kutsua myös oppisisällön personalisaatioksi. Esimerkiksi Chen & Ennis (1995) tutkivat kolmea liikunnan opettajaa. Vaikka opettajilla oli sama käsitys tärkeistä sisällöistä ja niiden opetettavuudesta, opetus oli varsin erilaista: perustavoite liikunnalle oli jokaisella opettajalla eri ja he harvoin käyttivät samoja oppimisvihjeitä ja harjoituksia. Kullakin opettajalla oli erilainen representaatio aiheen opetukseen soveltuvista keinoista. Tällainen oppisisällön opettamiseen kytkeytyvä personalisaatio ilmenee opettajan strategisina toimina itse oppimistilanteissa. Tästä johtuen ei voine esittää mitään tarkkaan eriteltyä normistoa toimintatavoiksi ja keinoiksi, joiden avulla opettaja voisi toimia taitoa opettaessaan.

Suora ja epäsuora vaikutustapa

Kuten yleisesti opetusta, ohjausta, tai esimerkiksi terapeutista toimintaa, koskeissa käytännöissä (vrt esim. Tomm 1988), myös taidon ohjauksen yhteydessä on paljon pohdittu suoraa ja epäsuoraa vaikutustapaa ja sen heijastumista oppimistuloksiin (Lindfors 1988, 1989; Malmberg 1995). Tilannesidonnaisen oppimisen teorioissa korostuu epäsuorien vihjeiden, kysymysten ja toimien positiivinen vaikutus oppimiseen. Kuten Malmberg toteaa, suoralla tai epäsuoralla vaikutustavalla on merkitystä sille, millaisia rakennemuutoksia oppilaassa tapahtuu. Epäsuora vaikutustapa pyrkii oppijan vastuuseen ja itsenäiseen työskentelyyn. Chen ja Ennis (1995) kuvattaessaan erään liikunnan opettajan pedagogista sisältötietoa huomioivat pyrkimyksen

ohjata "keksimistä tukevalla tavalla" ("a discovery way"). Tämä juuri viittaa epäsuoraan ohjaamiseen, jossa pyritään antamaan oppijalle löytämisen ja oivaltamisen ilo. Opettajan toiminta ne voivat näkyä esimerkiksi erilaisten vihjeiden antamisena, kysymysten esittämisenä tai tavoitteiden tarkennukseen tähtäävänä keskusteluna. Suoran ohjaamisen avulla voidaan auttaa ja tukea oppijaa eteenpäin, mutta se saattaa myös tehdä oppijan riippuvaiseksi auktoriteetista ja asiat hahmottuvat itsestäänselvyyksinä, joita ei kyseenalaisteta. Opettajan pedagogiseen sisältötietoon kuuluu myös siis kyky nähdä ja arvioida niitä tilanteita, joissa käyttää epäsuoraa tai suoraa ohjaustapaa.

Vihjeiden, kysymysten, tavoitekeskustelujen lisäksi voitaisiin puhua myös epäsuorasta esimerkin vaikutuksesta. Erityisesti taitoaineissa, mutta myös muissa oppiaineissa, oppisisällön transformaatioon liittyy myös malliksi asettumisen strategioita. Taito on menettelytapoja (proseduureja), joissa mallista oppiminen on tehokkainta. Taidon opettaja antaa mallin siitä, miten materiaaleihin ja työvälineisiin suhtaudutaan, mitä tekeminen on, miten luokassa toimitaan tai esimerkiksi kuinka haastavaa voi tehtävään ryhtyminen olla.

Etenemisen periaatteet

Usein taidon opettamisen kokonaisuudet ovat tehtäviä, jotka koostuvat monista osataidoista. Nämä osataidot ovat jonkinlaisessa suhteessa ja järjestyksessä toisiinsa nähden. Opettajan tehtävänä on jakaa ja järjestää opittava taito oppisisältönä niin, että se noudattaa jonkinlaista etenemisen, progression periaatetta. Rovengo (1995), joka on tutkinut liikunnan opetusta, näkee pedagogisen sisältötiedon muotoutuvan oppiaineen perustiedon jakamisesta ja järjestämisestä jonkinlaisen progression periaatteen mukaisesti. Näitä tehtävän kulkua ja etenemistä koskevia teoreettisia ajattelutapoja hän luokittelee kahteen sen mukaan näkevätkö ne oppimisen holistisena vai ositettuna. Kun liikunnalliseen tehtävään liittyvä kulku nähdään usean osan lineaarisena sarjana, joka rakentuu hierarkkisesti, on kyseessä lineaarinen ja hierarkkinen malli etenemisestä. Tämä ajattelutapa edustaa ositettua oppimista, kun sen sijaan holistisempaa näkemystä kuvaavat ns. spiraalimallit sekä matriisimallit. Spiraalimallissa tehtävän ja oppimisen eteneminen tapahtuu esimerkiksi aloittamalla jonkin urheilupelin pääperiaatteista ja pelin kuluessa taitoja opetetaan, kun tarvetta siihen nousee. Matriisimallin mukaisessa etenemisessä tehtävän sisältö nähdään monitasoisena matriisina tai oivallusten verkostona eikä opittavaa asiaa kyetä selkeästi osittamaan tai järjestämään. Oppimisen oivallukset nousevat oppijakeskeisesti ja aina yhteydessä siihen tilanteeseen ja ympäristöön, jossa ne syntyvät.

Hahmottaminen

Oppilaan hahmottamisen tukeminen on varsin tärkeä vaihe taidon oppimisessa. Keskeistä on, että oppilas adaptoituu taitoa edellyttävään kontekstiin ja oivaltaa tilanteessa tarvittavat toiminnot, ehdot ja keinot. Asian oppimiseksi tarvitaan oppilaan tarkkaavaisuutta, keskittymistä, ajattelua, jossa keskeistä on fyysisen lähiympäristön havainnoiminen. Nämä ovat usein opettajajohtoisia oppimistilanteita, joissa opettaja selvittää tehtävää joko yksilöllisesti tai usealle oppilaalle kerralla. Oppimistilanteet ovat demonstraatiota, joissa opettaja näyttää, selittää ja jäsentää opittavaa taitoa. Usein tukena on myös kirjallinen ohje. Opettaja toimii mallina tehtävän konkreettisesti tekemisessä. Tukena voi olla myös erilaiset heuristiset ohjeet tai peukalosäännöt. Demonstraatiot ovat tyypillisiä valmentajan ja oppipojan välisiä tapahtumia, jossa opettajan puhe ja näyttäminen tapahtuvat samanaikaisesti. Demonstraatioissa konkreettiset välineet ja materiaalit itsessään vetävät oppilaiden huomion puoleensa. Hahmottaessaan opittavaa asiaa oppilaalla syntyy mielikuvien avulla orientaatio tulevan työskentelyn ehtoihin ja mahdollisuuksiin ja myös näkemys tarvittavista operaatioista. Keller & Kellerin (1999,7) ajattelua seuraten voi todeta, että näissä tilanteissa opettajan puheen (verbaaliset työvälineet) ja toiminnan (materiaaliset työvälineet) kautta alkaa kehittyä kognitiivinen voimavara, joka toimii mielikuvien avulla. Malmbergiin (1995, 282-283) viitaten voi myös todeta, että ulkoista tekemistä koskevan mallin lisäksi opettaja antaa myös kognitiivisen mallin sekä affektiivisen mallin.

Koska hahmottamisen yhteydessä pyritään oppilaan mielikuvien syntymiseen kohteena olevasta taidosta, on myös opettajan käyttämät mielikuvat ja metaforat ratkaisevan tärkeässä asemassa pedagogisia toimintatapoja pohdittaessa. Taitamiseen liittyy paljon hiljaista tietoa. Hiljainen ja käytännöllinen tieto käsitteellistyy usein metaforisen ja mielikuviin pohjautuvan kielen avulla. Morine-Dershimer & Tarpley Reeve (1994) tutkittuaan opettajien metaforista kieltä ohjeiden anto -tilanteissa toteavat, että jotkut metaforat aikaansaavat tehokkaampaa opetusta kuin toiset. He myös totesivat metaforien olevan varsin vaikuttava elementti opettajan toiminnassa. Muutos opettajan metaforissa heijastuu opettajan uskomuksiin ja sitä kautta opettajan käytökseen. Jernström (2001) kuvaa havainnollisesti sitä, kuinka mestari-opettaja kertomusten ja kuvakielen avulla hahmottaa tekemistään. Esimerkiksi hatuntekijä-mestari toteaa silinterihattuun tutustuttaessa: "Valmiiksi poltetun lierin väri on oltava kuin paistetun piparkakun ja vesilakan on oltava koostumukseltaan kuin laimentamatonta mehua." Nonaka ja Takeuchi (1995) toteavat myös, että vetovoimaisen metaforan tai analogian käyttö on hyvin tehokas vahvistaessan suoraa sitoutumista luovaan prosessiin. Metafora on väline uusien käsitteiden verkoston luomiseksi. Se luo uusia tapoja kokea todellisuutta. Monissa urheilu- ja liikuntavalmennustilanteissa on mielikuvatyöskentelyn todettu edesauttavan monella tapaa lopullista suoritusta.

Tukirakenteet (scaffolding) on paljon käytetty termi kisaoppimisen teorioissa (esim. Brueer 1997, 73; Rogoff 1990, 94; Brown, Collins & Duguid 1989, 38-39; Enkenberg 1994, 212; Van Oers 1998, 476). Hahmottamista edesauttavat tukirakenteet voivat olla metakognitiivisia tai toiminnallisia (Hakkarainen et al. 1999, 128). Metakognitiivista tukea voi antaa esimerkiksi strukturoimalla tehtävää, määrittelemällä ja tarkentamalla ongelmaa ja esittämällä tapoja, joilla tavoite voidaan jakaa hallittavaksi kokonaisuudeksi. Tehtävän strukturointi ei tarkoita pieniin osiin jakamista vaan pikemminkin oppijan sitouttamista tehtävän tarkoitukseen sekä osien ja kokonaisuuden välisten suhteiden valottamista. Myös ongelmanratkaisutilanteet, joissa opettaja tai ohjaaja ajattelee ääneen toimintansa ja strategiansa perusteita sekä suhtautuu kriittisesti niihin, antaa hän samalla mallin menettelytavoistaan ja metakognitioistaan. Oppija saa parempia sääntöjä omalle toiminnalleen.

Toiminnallinen (tai proseduraalinen) tuki on kaikkea sitä, mitä opettaja voi osoittaa ja on hyödyllistä näyttää selittämisen sijaan. Esimerkiksi jonkin tehtävän osasuoritusten paikallistaminen johonkin luokan osaan on eräänlainen toiminnallinen tuki, joka auttaa muistamaan osasuoritusten keskinäisiä suhteita ja järjestystä.

Housner ja Griffey (1994) erittelevät liikunnan opettajan pedagogista sisältötietoa liittämällä kaksi näkökulmaa toisiinsa: millaisia ohjeellisia vihjeitä opettaja antaa oppilailleen kun nämä ovat jossain tietyssä informaation prosessoinnin vaiheessa. Seuraavassa esimerkkiä siitä, millaisia vihjeitä Housner ja Griffey (1994, 67) havaitsivat toimeenpanovaiheessa. He toteavat, että monissa urheilutilanteissa verbaliset vihjeet ovat analogioiden ja metaforien muodossa ja ne edesauttavat oppijoita luomaan tehokkaan motorisen toteutuksen (esim. tee itsestäsi pyöreä kuin pallo). Visuaaliset mielikuvat voivat liikuntasuorituksissa liittyä kuvitteellisiin tukiesineisiin, jotka auttavat muuttamaan suorituksen laatua. Esimerkiksi voidaan kehottaa oppijoita ylittämään jollain kuvitteellisella tasolla oleva rima tai köysi. Kinesteettisestä vihjeestä toimeenpano-vaiheessa Housner ja Griffey (emt. 67) antavat esimerkin golfin alalta. Golfin ohjaaja laittoi oppijalle oikean käsivarren alle yhden pallon muistuttamaan siitä, että käsi on pidettävä lähellä vartaloa, kun mailaa heilautetaan. Kinesteettiset vihjeet auttavat oppijaa muodostamaan motorisen suorituksen, joka heijastelee optimaalista asentoa, rytmiä ja liikettä.

Tekeminen

Erilaisten vihjeiden rooli on myös tärkeä oppilaan omaa tekemistä vahvistavassa oppimisessa. Edellä kuvattujen vihjeiden lisäksi voi puhua myös sanattomista vihjeistä, jotka voivat ilmetä esimerkiksi pieninä opettajan eleinä tai ilmeinä. Tekemisen – taidon harjoittelun - ohjaaminen voidaan nähdä opettajan puuttumisena työskentelyn kulkuun. Tässä yhteydessä voisi myös nostaa esiin käsitteet interventio ja konfrontaatio. Molemmat voidaan nähdä sekä (usein negatiivisessa mielessä) suorana vallankäyttönä ja

tilanteeseen puuttumisena, että (positiivisessa mielessä) epäsuorana vaikuttamisena. Interventio on ohjausta, jossa vihjeillä, kysymyksillä, tavoitteiden tarkennuksella, keskustelulla pyritään vaikuttamaan oppijaan. Sekä Rogoff (1990) että Mönkkönen & Enkenberg (1996) viittaavat Foxiin, joka on asiantuntijoiden interventiotyylejä tutkittuaan todennut ohjausprosessin olevan erittäin paljon herkkyyttä ja tarkkaavaisuutta vaativaa. Asiantuntija mieluummin odottaa, että apua pyydetään kuin että tarjoaisi sitä pyytämättä. Interventioita ovat mm. edellä kuvatut erilaiset vihjeet; kysymykset, joiden avulla suunnataan oppijan tarkkaavaisuutta; epäselvien asioiden työstäminen niin, että niiden merkitys tulee jaetusti ymmärretyksi; yleisien korjaavien kommenttien antaminen (kuten: ajattelepa sitä, katso); tavoitteista keskusteleminen ja ohjauksesta neuvotteleminen. Myös erilaiset tavat puuttua työskentelyaikatauluun voivat toimia interventioina ja näin parantaa työskentelyä ja taidon harjoittelua.

Konfrontaatio viittaa vastakkain asetteluun, jossa esimerkiksi opettaja kyseenalaistaa oppijan näkemykset ja tällä tavalla avaa tämän silmiä uusille asioille. Konfrontaatio on hedelmällinen tilanteissa, joissa kaikki kokevat olonsa turvalliseksi ja vastakkain asettelu kohdistuu oppisisältöön, ei oppijan persoonaan.

Tekemisen yhteydessä korostuu jokaisen oppilaan oma kyky siirtää opittu tieto käsiinsä ja pitkäjänteiseen, harjoittelevaan työskentelyyn. Syrjäläisen (2003) tutkimuksessa kohteena olleet viisi käsityön opettajaa totesivat, että taitavat oppilaat voi johdatella tiedon lähteille ja antaa ratkoa tekemisen pulmia itseksensä, mutta heikoille oppilaille on näytettävä kädestä pitäen, annettava ”rautalankamalli”. Juuri hahmottamisesta tekemiseen siirtyminen on useissa tilanteissa kriittinen kohta. Kun hahmotettu asia konkretisoituu käsien ja toiminnan kautta, tapahtuu oppilaassa muodonmuutos. Taidosta tulee hänelle pääomaa. Kaikki taidon kehittymiseen liittyvät ongelmat konkretisoituvat tässä vaiheessa. Joskus nämä tilanteet ovat nuorelle peruskoululaiselle ylivoimaiselta tuntuja. Hermostumisen myötä joko ”työ kuolee” tai tekijä itse ”kuolee”. Tekeminen vaatii keskittymistä ja työskentelyn edetessä koko ajan uusien haasteiden ratkaisua. Toisaalta voi pikkuhiljaa taidon kehittyessä antaa käsien tehdä rutiinomaista työtään eikä työskentelyä vaadi enää keskittymistä ja tarkkaavaisuutta.

Hahmottamisen ja tekemisen rajapintaan voi nostaa myös Malmbergin (1995) esittämän käsitteen toimeenpanevista päätöksentekoprosesseista, jotka ovat kompleksisen tilanteen hallintaan liittyviä metakognitiivisia taitoja. Oppilas oppii kontrolloimaan ja säätelemään omaa toteuttamistaan opettajan ja muiden oppilaiden tuen avulla. Jokainen ”toimeenpano” on päätöksen tulos ja sen kautta harjaantuu kyky tarttua työhön.

Pieni opettajan antama vihje tai alkusysäys voi käynnistää oppilaasta itsestään nousevan tekemisen. Joskus pelkästään opettajan vieressä seisominen tai vahvistus antaa oppilaalle turvallisuutta ja hän uskaltaa toteuttaa tehtävänsä. Tekemisessä korostuu työskentelyn itsenäinen haltuunotto, mutta sitä voi edesauttaa myös yhteistyö muiden oppilaiden kanssa. Oppilas törmää työskennellessään jatkuvasti pieniin ongelmiin, joihin hän tarvitsee joko opettajan tai muiden oppilaiden tukea. Syrjäläisen (2003) tutkimuksessa teknisen työn opettaja totesi tekemisen tilanteiden sisältävän paljon sattumuksia ja ”tilannehauskaa”, joihin voi tarttua huumorilla. Kun oppilas ”vääntää jotakin ihan päinvastoin kuin pitäis ja ihmettelee, miksei onnistu; silloin voi heittää raskaan herjan.”

Tekemistä painottavassa oppimisessa korostuu yksin ja yhdessä tekeminen, ongelmien ratkaisu, tuen tarve sekä pitkäjänteinen työskentely. Keller & Kellerin (1999) termejä käyttäen tekemisessä konkretisoituu välittyminen, jossa kulttuuriset mielikuvat välittyvät sekä kielellisten että teknisten välineiden kautta. Heidän mukaansa välittyminen on avaintekijä ihmisen älyllisessä kehityksessä. Välineiden käytön kautta syntyy visuaalinen ajattelu ja luodaan siemen uusille innovaatioille.

Tulkinta

Tulkintaa painottavassa oppimisessa tärkeää on, että oppilas oppii artikuloimaan ja reflektoimaan omaa tekemistään. Se on oman työskentelynsä ja valmistuneen teoksen tai opitun taidon arvioimista. Arvioinnissa

opettajan pedagogiset toimintatavat saattavat vaihdella varsin paljon. Syrjäläisen (2003) tutkimuksessa kaikilla viidellä kohderyhmäopettajalla oli täysin erilaiset menettelytavat arvioinnin toteuttamisessa. Joillakin korostuu oppilaan itsearviointi ja joillekin opettajille on tärkeää henkilökohtainen keskustelu oppilaan kanssa. Olennaista kuitenkin on se, että oppilas voi arvioinnin kautta artikuloida ja reflektoida työskentelyään.

Artikulointi viittaa tekniikoihin, jotka auttavat oppilaita ulkoistamaan ja demonstroimaan tietoaan ja ajatteluaan. Selittämällä ja ajattelemalla sitä, mitä on tekemässä, muokkaa omasta hiljaisesta tiedostaan ulkoista. Artikuloinnin avulla oppiminen ja konteksti saavat henkilökohtaisen merkityksen ja samalla tiedosta tulee opettajan kanssa jaettava – yhteisesti ymmärrettyä tietoa: tieto ei ole enää elotonta.

Reflektoinnin avulla oppilas vertaa ja arvioi omaa työskentelyään ja tekemisen tapaansa opettajan ja muiden opiskelijoiden tekemisen malleihin ja strategioihin. Reflektoinnin avulla artikuloimalla jäsennetty kokemus tuodaan analyysin piiriin. Reflektio rohkaisee oppilasta ajattelemaan omaa prosessiaan, miten voisi tehdä toisin ja mitkä muutokset tuottaisivat paremman tuloksen.

Artikulointia ja reflektointia tapahtuu siis koko työskentelyn ajan, ei pelkästään arvioinnin yhteydessä. Opettaja voi erilaisin kertausta korostavin keinoin pyrkiä tuomaan hiljaista tekemiseen ja taitoon liittyvää tietoa käsitteiden maailmaan. Kun tekemisen asioista puhutaan käsitteillä, niin asiat saavat oikeita nimiä. Artikuloinnin ja reflektoinnin tuloksena oppija kykenee itsenäisesti löytämään työstään uusia haasteita, eristämään ja määrittelemään uusia ongelmia, keräämään ja synnyttämään uutta tietoa, ennakoimaan ja kokeilemaan työskentelynsä tapoja, tekemään johtopäätöksiä.

Brown, Collins ja Duguid (1989) ja Mönkkönen & Enkenberg (1996) selkeästi osoittavat, että artikuloinnin ja reflektion avulla voidaan irrottautua taidon oppimisen kontekstista ja mahdollisesti saavuttaa myös siirtovaikutusta muualle elämään. Tulkinnan avulla voidaan ottaa ensimmäiset askeleet kohti omaksutun taidon uutta sovellutusta uudessa ympäristössä.

Jokainen pieni strateginen ele tai toimi, oli se sitten vihje, ”koukku” tai toimintatapa, heijastelee opettajan pedagogista strategiaa ja sen taustalla olevia pedagogisia ihanteita. Toimintatavat ovat opettajan luomia oppimisen tukirakenteita, joiden luonne vaihtelee riippuen siitä ovatko ne hahmottamiseen, tekemiseen vai tulkintaan sitoutuvia toimia.

Lähteet

- Autio, O. (1997). Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa. Tytöt ja pojat samansisältöisen käsityön opetuksen kokeilussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 177.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise.* Chicago Il: Open Court.
- Bergström, M. (1985). Luovuus ja aivotoiminta. Teoksessa R. Haavikko & J.-E. Ruth (Toim.), *Luovuuden ulottuvuudet* (ss.159-172). Espoo: Weilin-Göös.
- Borko, H., & Putnam, R.T. (1996). Learning to teach. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp.673-708). New York: Simon & Schuster. Macmillan.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Bruer, J. T. (1997). *Schools for thought. A science for learning in the classroom.* Cambridge: MIT Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education.* Cambridge: Harvard University Press.
- Chen, A., & Ennis C.D. (1995). Content knowledge transformation: an examination of the relationship between content knowledge and curricula. *Teaching & Teacher Education*, 11, 389-401.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and curriculum: A basis for deciding what to teach.* New York: Longman.

- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding. Helsinki. Orienta-konsultit.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In J. Lave, & S. Chaikin (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 64-103). New York: Cambridge University Press.
- Enkenberg, J. (1994). Situated cognition and cognitive apprenticeship. New frameworks for education of professional skills. In A. Heikkinen (Ed.), *Vocational education and culture – european prospects from history and life-history* (pp. 204-216). Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 9.
- Eteläpelto, A., & Tynjälä, P. (Toim.) (1999). *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Gothi, R. (1998). *Luova hetki. Esseitä matkallaolosta musiikissa*. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K., & Lipponen L. (1999). *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Hägglund, T-B. (1985). Luovuus psykoanalyttisen tutkimuksen valossa. Teoksessa R. Haavikko & J-E. Ruth (Toim.), *Luovuuden ulottuvuudet* (ss. 123-146). Espoo: Weilin-Göös.
- Housner, L.D., & Griffey, D.C. (1994). Wax on, wax off. Pedagogical content knowledge in motor skill instruction. *Journal of Physical Education, recreation & dance*, 65 (2), 63-68.
- Jernström, E. (2001). Mestarin kertomusmuodot oppimistilanteissa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Didacta Varia*, 6 (1), 13-35.
- Keller, C.M. & Keller J.D. (1999). Imagery in cultural tradition and innovation. *Mind, culture, and activity*, 6 (1), 3-32.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. In J. Lave, & S. Chaikin (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 3-32). New York: Cambridge University Press.
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning* (pp. 146-168). London: Falmer Press.
- Lindfors, L. (1988). Slöjd som interaktivt system. Ett försök att tillämpa "mjuk" systemmetodologi vid studier av arbetshandledning i textilslöjd. Åbo Akademi. Rapporter från pedagogista fakulteten 26/(1988). Vasa.
- Lindfors, L. (1989). Slöjddidaktik. Inriktning på grundskolans textilslöjd. Föreläsningsskriptum. Åbo Akademi. Institutionen för lärarutbildning. Vasa.
- Malmberg, E. (1995). Att upptäcka systemnätverk i edukativ slöjd. Analyser av elevens slöjdhandlingar i en kontext. En paradigmatvecklande ansats. Åbo: Åbo akademis förlag.
- Mönkkönen, H., & Enkenberg, J. (1996). Situated learning and instructional design. – Implementation of the strategies of situated learning in computer-based environments. University of Joensuu. *Bulletins of the faculty of education*, n:o 61.
- Morine-Dersheimer, G., & Tarpley Reeve, P. (1994). Studying teachers' thinking about instruction: Issues related to analysis of metaphoric language. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions: research on teachers' thinking and practice* (pp. 150-164). London: Falmer Press.
- Niiniluoto, I. (1992). Taitotieto. Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto (Toim.), *Taito* (ss. 51-58). Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys.
- Niiniluoto, I. (1994). Järki, arvot ja välineet. Kulttuurifilosofisia esseitä. Keuruu: Otava.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Peltonen, J. (1988). Käsityökasvatuksen perusteet. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. *Julkaisusarja A*: 132.
- Peltonen, J. (1993). Outlines of research on craft education. *Kasvatus* 24 (supplement 1), 6-11.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Chicago: The University of Chicago press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.

- Rovegno, I. (1995). Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 284-304.
- Saariluoma P. (1990). *Taitavan ajattelun psykologia*. Helsinki: Otava.
- Sava, I. (1998). Taiteen ja tieteen kietoutuminen tutkimuksessa. Teoksessa M. Bardy (Toim.), *Taide tiedon lähteenä* (ss. 103-121). Jyväskylä: Atena.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Slåtten, K. (1998). Fagrelaterd didaktisk kunnskap. Perspektiver på begreppet "pedagogical content knowledge". *Nordisk Pedagogik*, 18, 163-173.
- Syrjäläinen, E. (2003). Käsitön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsitön opetuksen kontekstissa. Helsinki: Hakapaino.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomm, K. (1988). *Interventiivinen haastattelu*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. L-sarja no. 3. Jyväskylä: Gummerus.
- van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 1 (1), 33-50
- van Manen, M. (1999). The pathic of pedagogical practice. In P. Kansanen (Ed.), *Discussions on some educational issues VIII* (pp. 75-97). Research report 204. Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction* 8, 473-488.
- Vuorinen, R. (1990). *Persoonallisuus ja minuus*. Helsinki: WSOY
- Vuorinen, R. (1997). *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society. The development of higher psychological Processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.
- Weckroth, K. (1988). *Toiminnan psykologia*. Helsinki: Hakapaino.
- Wertsch, J. A. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociocultural psychology* (pp. 111-126). Cambridge: Cambridge university press.
- Yrjönsuuri, Y. (1993). *Opetuksen ymmärtäminen*. Helsinki: Yliopistopaino.



KOULUN YHTEISKUNNALLINEN KASVATUS

Menneisyys nuorten arkielämässä - Historian kohtaaminen ja käyttö 8.-luokkalaisten maailmassa

Johanna Hakkari

Helsingin yliopisto

Historian keskellä - mutta miten?

Jokaisella ihmisellä on käsitys elämän ajallisuudesta. Historiatietoisuutemme rakentuu menneisyyden selittämisestä ja sen kautta nykyisyyden ymmärtämisestä. Se, miten käsitämme nykyisyyden syntyneen, vaikuttaa taas tulevaisuuden odotuksiimme. (Ahonen 2000, 306) Yksilöiden historiatietoisuuden lisäksi eri ryhmillä on oma käsityksensä menneestä, oma historiatietoisuutensa ja tapansa ylläpitää, luoda ja käyttää historiaa. Kuten Jorma Kalela on kuvannut, historia on menneisyydestä valikoituja muistamisen arvoisia asioita ja tapahtumia. Tämän takia julkinen historiakulttuuri ja pienempien yhteisöjen historiakulttuuri voivat olla sangen erilaisia. Kyse on tulkitsijoiden ja välittäjien valinnoista. Mikä otetaan ja mikä jätetään? Mikä nähdään tärkeäksi? Miten mennyttä, muistamisen arvoiseksi katsottuja asioita lähestytään?

Opetussuunnitelmat kuvaavat yleislinjat koulun historian opetukselle. Tulevana opettajana tulen muokkaamaan oppilaitteni käsitystä historiasta, mutta minulla on myöskin paljon kilpailevia vaikuttajia: koko arkinen ympäristömme sisältää valtavan määrän viittauksia menneisyyteen. Et voi aukaista sanomalehteä tai televisiota törmäämättä pian historiaan, ja radiosta soitettavat kappaleet tuovat mukanaan viestin milloin lähempää ja milloin kauempaa menneisyydestä. Mielestäni onkin erittäin tärkeää kysyä, millaisen historiakulttuurin keskellä nuoret elävät.

Tulevana historianopettajan minua kiinnostaa tietää, millaisen historiakulttuurin keskellä suomalaiset nuoret elävät. Millaisia koulun ulkopuolisia kontakteja heillä on historiaan? Mitkä asiat ovat heille tärkeitä ja mitkä historian osa-alueet he tuntevat merkityksellisiksi? Milloin ja miten he tuntevat olevansa kosketuksissa menneisyyteen? Miten he mieltävät historian merkityksen itselleen ja millaisten kanavien kautta heidän käsityksensä menneisyydestä rakentuu? Mitkä ainekset muovaavat eniten heidän käsitystään menneisyydestä? Miten he ottavat vastaan historian ja käyttävät ja kuluttavat sitä? Millaisia eroja tyttöjen ja poikien välillä on? Entä eri paikkakunnilla elävien nuorten välillä?

Nuorten historiakulttuuri tutkimuskohteena

Vuosi sitten suoritin aineenopettajan pedagogisia opintoja Helsingin yliopistossa. Historian ja yhteiskuntaopin ainedidaktiikan professori Sirkka Ahonen esitteli silloin omaa väitöskirjaansa Historiaton

sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa sekä yleiseurooppalaista Youth and History –tutkimusta. Nämä tutkimukset edustavat uutta suuntausta historian tutkimuksen saralla.

Viime vuosikymmeninä nationalistisesta historiankirjoituksesta on vähitellen avauduttu huomioimaan toisenlaisia näkökulmia menneisyyteen. Erilaiset vähemmistöt ovat halunneet tuoda omaa historiaansa esille ja mikrohistoria on nostanut menneisyyden pienen ihmisen elämän makronäkökulman rinnalle. Kun esimerkiksi kirjallisuuden tutkimuksen alalla on kiinnitetty yhä enemmän huomiota tekstin lukijaan, vastaanottajaan, ei historian käyttäjää ole huomioitu ollenkaan samassa määrin. Historian käyttö ja vastaanotto on laiminlyöty tutkimuskohteena, mikä tuntuu hyvin oudolta. Miksi oikeastaan kirjoitamme historiaa, jos emme selvitä, miten, miksi ja mihin sitä käytetään?

Arjen historiakulttuurin tutkimus lähti liikkeelle 1970-luvulla Saksasta ja vähitellen tämä ”historiaa arjen maailmassa” (Geschichte in der Alltagswelt) koskeva tutkimus on levinnyt Eurooppaan, Yhdysvaltoihin ja Pohjoismaihinkin. Tutkijat ovat huomanneet, että arjen historiakulttuuri tarjoaa enemmän samaistumiskohteita kuin kouluhistoria ja tieteelliset historiateokset ja kulttuurituotteilla on myöskin tiedollisten ulottuvuuden lisäksi vahva poliittinen ja esteettinen puoli. (Ahonen 1998, 15) Arjen historiakulttuurista on Suomessa kirjoitettu esimerkiksi artikkelikokoelmassa Jokapäiväinen historia.

Nopean muutoksen vuosikymmeninä on niin teoreetikoilla kuin myös historiantutkijoilla noussut esille kysymys historian tarpeellisuudesta. Roy Rosenzweig on tutkinut amerikkalaisten suhdetta menneisyyteen taustanaan historian merkitystä väheksyviä kannanottoja. Monet amerikkalaiset olivat kuvanneet omaa kulttuuriaan tähän päivään ja tulevaisuuteen keskittyväksi, kärsimättömäksi ja haluttomaksi muistamaan menneitä. Julkisuudessa oli esitetty huolestuneita kannanottoja siitä, kuinka amerikkalaiset ovat välinpitämättömiä ja tietämättömiä historian suhteen. Rosenzweigin tutkimustulokset antoivat kuitenkin toisenlaisen kuvan amerikkalaisista: he tuntevat yhteyttä menneisyyteen ja ovat erityisen kiinnostuneita perheensä historiasta. Lisäksi lähes kaikki olivat jollain tavalla vapaa-ajallaan harrastaneet historiaa. (Rosenzweig 2000, 262-264)

Ruotsissa Peter Aronsson on toiminut laajalti historiakulttuurin tutkimuksen parissa. Toimittamassaan kirjassa Makten över minnet. Historiekultur i förändring Aronsson painottaa, että historian tutkijoiden olisi hyvä herätä huomaamaan historian välittäjäkanavien moninaisuus ja lähteä kartoittamaan, millaisen historiakulttuurin keskellä ihmiset oikeastaan elävät (Aronsson 2000, 33). Historian tutkijoiden suhtautuminen ei-akateemiseen historiakulttuuriin on ollut torjuva ja kriittinen, jolloin historiakulttuurin kaupallisia tuotteita ja niiden merkitystä ei ole paljon tutkittu. (Aronsson 2000, s. 15) Teoreettisen pohdinnan rinnalle on aika tuoda myös empiiristä tutkimusta historian käytöstä ja kulutuksesta. Näenkin, että tällä saralla olisi aika Suomessakin professori Ahosen lisäksi avata tutkimukselle uusia uria.

Historiakulttuurilla tarkoitetaan nimenomaan akateemisen historiatieteen ja kouluopetuksen ulkopuolella vaikuttavia historiallisen viestinnän muotoja. Arkipäiväisessä ympäristössään ihminen kohtaa monin eri tavoin menneisyyden. Kohtaamisten kautta hän saa mahdollisuuden rakentaa historiallista identiteettiään eli kytkeä menneisyyden merkitykset omaan elämismaailmaansa (Ahonen 1998, 15).

Nykyisessä tietoyhteiskunnassamme erilaisten joukkoviestimien välittämät tarinat ja tiedot vaikuttavat laajalti ihmisten ajatteluun. Sirkka Ahonen on tutkinut vuonna 1980 syntyneiden nuorten käsityksiä menneisyydestä ja huomannut, että viihteen luomat historialliset tarinat sekoittuivat nuorilla helposti oman perheen kertomuksiin menneisyydestä. (Ahonen 2000, 307) On myöskin oletettavaa, että molempien tahojen kertomukset menneestä vaikuttavat enemmän ihmisten käsitykseen menneisyydestä kuin kouluopetus. Historiallinen identiteetti rakentuu pitkälti siis koulun ulkopuolella yhteiskunnassa vallitsevan laaja-alaisen historiakulttuurin piirissä. Huomattavaa on, että julkinen historiakulttuuri taas ei elä historiatieteen kuin ei myöskään virallisen opetussuunnitelman varassa, joten sen tarjoama historiakuva on hyvin moniääninen. Tätä monisäikeistä kenttää pyrin lähestymään kyselytutkimukseni kautta.

Kyselytutkimuksen toteuttamisesta

Tämä artikkeli liittyy tekeillä olevaan pro gradu –työhöni. Keväällä 2003 tein ainedidaktiikan yhteydessä proseminarityön *Menneisyys nuorten arkielämässä - Historian kohtaaminen ja käyttö 8. luokkalaisten helsinkiläisnuorten maailmassa*. Kyseisen pienimuotoisen tutkimuksen tuloksiin voi tutustua artikkelin *Historiallisen aikakauskirjan* artikkelin *Kohti antropologista historiandidaktiikkaa* (Löfström&Hakkari 2003) kautta. Proseminarityön pohjalta jatkoin graduuni laajentamalla ja korjaamalla kysymyslomakettani sekä suurentamalla otostani.

Olen käyttänyt kyselyssäni ryväotantaa eli klusteriotantaa (CTU, cluster sampling). Tutkimukseeni pyrin valitsemaan koululuokkia mahdollisimman tasaisesti ympäri Suomea niin suurilta, keskikokoisilta kuin pieniltäkin paikkakunnilta. Otin yhteyttä kouluihin puhelimitse ja sähköpostitse ja etsin myöskin yhteistyökumppaneita HYOL:n sähköpostilistan kautta. Lopulliset yhteistyökouluni määräytyivät sen mukaan, suostuivatko opettajat kyselyn teettämiseen historian tunneillaan. Yhteensä 29 suomenkielisen koulun lähes tuhat kahdeksaluokkalaista vastasi kyselyyni toukokuun 2003 aikana. Opettajat valvoivat kyselyn täyttämistä ja lähettivät vastauspaperit minulle.

Taulukko 1 Tutkimukseen osallistuneet 8.-luokkalaiset tytöt ja pojat kouluittain.

Koulun nimi	Vastanneet tytöt	Vastanneet pojat	Vastanneet yhteensä
Kokemäen yhteiskoulu	10	6	16
Oulun normaalikoulu	5	12	17
Linnajoen yläaste (Porvoo)	6	12	18
Vehkalahden koulu (Hamina)	7	9	16
Haapamäen yhteiskoulu	17	11	28
Meri-Porin yläaste	9	11	20
Torangin yläaste (Kuusamo)	6	9	15
Sipoon yläaste	4	17	21
Helsingin II Normaalikoulu	5	7	12
Enonkosken koulu	15	16	31
Vetelin keskuskoulu	15	13	28
Jämsän yläaste	25	14	39
Isokylän koulu (Kemijärvi)	9	8	17
Lahden yhteiskoulu	26	35	61
Rantakylän yläaste (Lappeenranta)	30	27	57
Puolalanmäen koulu (Turku)	42	34	76
Lopen yläaste	26	34	60
Järnefeltin koulu (Lohja)	18	14	32
Ounasvaaran yläaste (Rovaniemi)	8	10	18
Korkalovaaran yläaste (Rovaniemi)	18	21	39
Sinetän koulu (Rovaniemen maalaiskunta)	19	20	39
Pohjois-Tapiolan yläkoulu	18	27	45
Kilpisen koulu (Jyväskylä)	19	18	37
Tesoman koulu (Tampere)	12	34	46
Ainiovaaran peruskoulun yläaste (Yli-Tornio)	6	5	11
Uotilanrinteen peruskoulu (Rauma)	16	21	37
Elisenvaaran koulu (Kyrö)	8	12	20
Peltolan koulu (Vantaa)	32	15	47
Askolan koulu	32	41	73
Yhteensä	463	513	976

Laatiessani kysymyslomaketta otin ideoita Youth and History –tutkimuksen kysymyksenasetteluista sekä Roy Rosenzweigin tutkimuksesta How Americans Use History? . Päädyin pääosiltaan suljettuihin kysymyksiin, joihin oppilaat vastasivat viisiportaisen Likertin asteikon pohjalta. Tässä artikkelissa keskityn kuvaamaan kyselyni yhden osion tuloksia. Kyseessä on järjestysasteikollinen kysymyspatteri, jossa nuoret saivat arvioida kuinka usein he edellisen vuoden aikana ovat kohdanneet, kuluttaneet ja käyttäneet historian eri esityksiä tai itse olleet luomassa historiaa (muistoja). Millaisista aineksista heidän historiakulttuurinsa muodostuu?

**Taulukko 2 Nuoret ja historian kohtaaminen edellisen vuoden aikana.
Yksi osio kyselylomakkeesta.**

Mitä seuraavista olet tehnyt viimeisen vuoden aikana?

Jos et ole tehnyt kyseistä asiaa ollenkaan, rastita kohtaan En ole tehnyt.

Muuten arvioi jälkimmäisiin sarakkeisiin, kuinka monta kertaa olet toiminut näin joko viikossa, kuukaudessa tai vuodessa. (Yksi rasti kullekin riville.)

Vastaukset ovat tietenkin vain arvioita, mutta pyri antamaan toimintaasi parhaiten kuvaava arvio

	En ole tehnyt.	Teen päivittäin (yleensä)	Teen 1-3 kertaa viikossa	Teen 1-3 kertaa kuukaudessa	Teen 1-5 kertaa vuodessa
Lukenut lehdestä menneisyyteen liittyvistä asioista.					
Pukeutunut vanhoihin vaatteisiin.					
Kuunnellut isovanhempien lapsuudenmuistoja.					
Kuunnellut vanhempien lapsuudenmuistoja.					
Katsellut valokuvia perheen tai ystävien kanssa.					
Ottanut valokuvia säilyttääksesi niitä muistoina.					
Videokuvannut tapahtumia, ihmisiä muistoksi.					
Katsonut historiallisen elokuvan.					
Käynyt museossa.					
Käynyt historiallisella paikalla, monumentilla.					
Lukenut historiallisen romaanin.					
Tehnyt sukututkimusta.					
Kirjoittanut päiväkirjaa.					
Käynyt divarissa.					
Pelannut historiallista roolipeliä.					
Larpannut.					
Selaillut menneisyydestä kertovia nettisivuja.					
Kerännyt vanhoja tavaroita.					
Käynyt kirpputorilla.					
Käynyt antiikkiliikkeessä.					
Osallistunut sukukokoukseen.					
Kokoontunut jonkun ryhmän kanssa muistelemaan menneitä.					
Osallistunut jonkun menneisyyttä opiskelevan, säilyttävän tai esittävän ryhmän toimintaan.					
Katsonut tv:stä historiallisen dokumentin.					
Kuunnellut vanhoja levyjä.					
Kuunnellut radiosta menneisyydestä kertovia asiaohjelmia.					
Laulanut/soittanut vanhoja lauluja/sävelmiä.					
Säilönyt erilaisia pieniä esineitä, lappusia, kirjeitä muistoiksi.					
Tutkinut harrastukseeni liittyvää historiaa.					
Käynyt haudalla.					
Osallistunut johonkin historialliseen muistotilaisuuteen.					

Tarkastelen tutkimusjoukkoa kahtena ryhmänä, tyttöinä ja poikina, sekä molempia ryhmiä yhdessä. Pyrin kartoittamaan tutkimusjoukon yleisiä linjoja. Miten ja kuinka usein nuoret kohtaavat historiaa ja menneisyyttä arkipäivässään? Millaisia eroja tyttöjen ja poikien välillä on?

Koska kysymyspatterin aikasarakkeen vaihtoehdot muodostavat ordinaaliasteikon (viisi eri luokkaa), teen vertailuja eri sarakkeisiin tulleiden prosentiosuuksien kautta. Jokaisen historian kohtaamista kuvaavan rivin

kohdalla vastausten määrä vaihteli hiukan. Vastaajat ovat saattaneet huomaamattaan hypätä yhden rivin yli, kaikki eivät ole viitsineet keskittyä kyselyyn kunnolla ja ovat vastanneet vain helppoihin kohtiin, ja jotkut eivät ole osanneet vastata joka riville. Luultavasti jotkut ovat sekoittaneet sarakkeet "Teen päivittäin (yleensä)" ja "Teen 1-5 krt/v" toisiinsa, sillä he ovat voineet mieltää saraketta "En ole tehnyt" seuraavan ennemmin harvemmin toistuvan tekemisen kuin päivittäisen. Tämän takia jotkut ovatkin väittäneet tekevänsä montaa asiaa päivittäin, mikä ei useimpien aktiviteettien kohdalla ole uskottavaa (esim. haudalla, kirpputorilla käyminen). Tähän päivittäisen tekemisen luokkaan onkin suhtauduttava varauksellisesti varsinkin sellaisten aktiviteettien kohdalla, joita muuten harrastetaan harvoin (esim. suurin osa vastaa tekevänsä 1-5 krt/v).

Vastausten määrä tähän kyseiseen kysymyspatteriin vaihteli välillä 958-973, jossa vaihtelu oli työillä 451-463 ja pojilla 502-510. (Yhteensä kyselyyni vastasi 976 oppilasta, johon lukuun eivät sisälly ne muutamit paperit, jotka hylkäsin selvän pelleilyn takia.) Välttääkseni eri riveille tulleiden vastausten määrän vaihtelun tuoman vaikutuksen olen laskenut jokaisen vaihtoehdon (aktiviteetin, historian kohtaamisen) eri vastausten (luokkien) keskinäiset prosenttuaaliset suuruudet. Näin ollen prosenttiosuudet kuvaavat siten aina osuuksia kunkin luokan (aikasarakkeen) kohtaan tulleiden vastausten määrästä suhteessa muihin saman rivin eri luokkiin tulleisiin vastausten määrään.

Tietoja olen käsitellyt SPSS-tilasto-ohjelman avulla. Tilastollisen riippuvuuden testaamisen olen käyttänyt χ^2 -riippumattomuustestiä (khiin neliö -testiä) ja riippuvuuden voimakkuuden määrittämiseen kontingenssikerrointa (C, tässä tapauksessa: $0 \cdot C \cdot 0,71$). Artikkelin taulukot olen tehnyt Excelillä.

En ole tietoisesti halunnut valmiiksi määritellä oppilaille tiukkarajaista historian käsitettä, vaan kysymyslomakkeellani olen pyrkinyt ravistelemaan heidän ajatuksiaan liikkeelle. Arvelen heidän mieltävän historian pitkälti koulun historia-oppiaineen kautta ja siksi kysymyslomakkeeni vaihtoehtokysymyksissä tuon esille paljon erilaisia historian käytön, kulutuksen ja esittämisen muotoja. Halusin heidän ajattelevan historiaa laajemmin, enemmänkin menneisyyttä kokonaisuudessaan heidän subjektiivisesta näkökulmastaan. Jo tehdessäni listaa historian erilaisista kohtaamistavoista tiesin, että kaikkien mahdollisten tapojen mukaan ottaminen on mahdoton tehtävä. Siksi kyselyn viimeisellä sivulla annoin nuorille mahdollisuuden pohtia avoimien kysymyksien kautta kohtaamisiansa menneisyyden kanssa:

- Millaisissa tilanteissa viime viikolla olet törmännyt historiaan? (Mieti kolme tilannetta.)
- Mitkä maailman / Suomen historian tapahtumat ovat vaikuttaneet omaan elämääsi? Mainitse kolme ja kerro lyhyesti, miten ne ovat vaikuttaneet.
- Jos kuvittelisit olevasi joku Suomen historian henkilö, kuka olisit? Miksi?

Valitettavasti, en ole vielä ehtinyt analysoida näiden avoimien kysymysten vastauksia, jotka avaisivat ovet juuri nuorten omiin käsityksiin historiasta ja menneisyydestä heidän elämässään. Tässä vaiheessa tulokseni jäävätkin suuntaa antaviksi ja ne täydentyvät graduni valmistumisen myötä.

Menneisyyden kohtaamisen monet kasvot

Ihmisen toiminnan ja historian jälkien tueksi tarvitaan tulkintoja: kertomuksia ja selityksiä. Historia on tapa hahmottaa ja käsittää maailmaa. Selittämisen ja muistamisen, historian käyttämisen taustalla on erilaisia syitä. Hannu Salmi on käsitellyt historian eri funktioita artikkelissaan Menneisyyskokemuksesta hyödykkeisiin – historiakulttuurin muodot teoksessa Jokapäiväinen historia (Salmi 2001, 134-149). Salmen mukaan menneisyyden kohtaaminen, historian käyttö voidaan nähdä

- muistina (kollektiivisena ja yksilöllisenä)
- kokemuksena (aika ja tila, nostalgia)
- käytäntöinä (rituaalit, perinteet)
- artefakteina (esineet muistipaikkoina, viitteet menneeseen)

- hyödykkeinä (kulutuskohteet)

Nämä eri funktiot edustuvat taas eri tavoin historiakulttuurista riippuen. Suurimman eron voi tehdä Kalelan jaottelun mukaan historiakuvien lähteiden pohjalta julkisten historian esitysten ja kansanomaisen historian välillä. Kun ilmiöt ja asiat tulevat historiaksi, ne luokitellaan muistamisen arvoisiksi ja selitystä kaipaaviksi. Yhteisössä elävää historiaa kontrolloi yhteisö, joka määrittelee, mitä siihen kelpuutetaan. Historiakuvan kaksi lähdettä vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa. Historian luonteeseen kuuluu, että sitä käytetään useisiin tarkoituksiin. (Kalela 2001, 17-20).

Historian käytön ei tarvitse olla tietoista tai tavoitteellista. Historiapoliitikalla ohjataan historian käyttöä, historiakulttuuri kuvaa käytön eri foorumeita, historiakäsitykset ovat näkemyksiä, jotka ohjaavat ja aktivoivat historian käyttöä. Ne säätelevät tapaamme ymmärtää ja viitata historiaan, emmekä välttämättä edes tunnista niitä. (Kalela 2001, 21)

Historiakulttuurin eri osa-alueet olen omaa tutkimustani varten jaotellut seuraavasti: (Luokittelussa olen käyttänyt apuna Sirkka Ahosen (Ahonen 1998, 17) esittämää Schörkeniltä ja Samuelilta lainaamansa henkilöiden/ryhmien historiatietoisuuden jaottelua ja Kalelan jaottelua historian lähteistä)

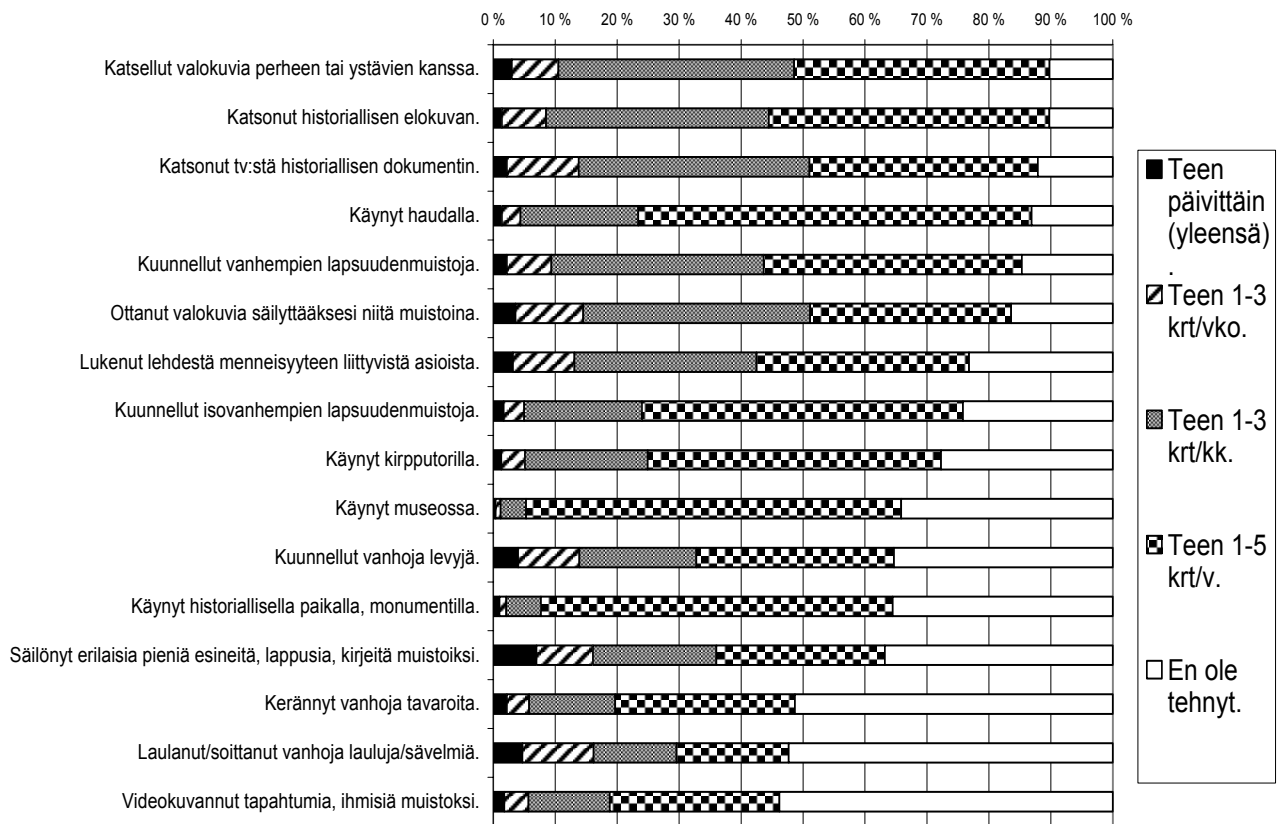
Taulukko 3 Henkilöiden ja ryhmien historiatietoisuuden pohjana olevat historian välittäjäkanavat ja historiakulttuurien erilaisuus

Julkiset historian esitykset	Kansanomainen historia	
Julkinen historiakulttuuri - virallinen historia	Oma, perheen ja suvun sisäinen historiakulttuuri - muistelu, perinteet	Historiallinen erikoisharrastuneisuus ja tavaroiden keräily
- median ylläpitämä: radion asiaohjelmat, tv-dokumentit ja uutiset, lehtijutut	- päiväkirjan kirjoittaminen	- historialliset roolipelit/larppaus
- historialliset elokuvat, näytelmät, televisiosarjat ja romaanit	- sukututkimuksen tekeminen	- historia internetsivuilla
- musiikkiesitykset	- läheisten muisteluperinne (isovanhempien ja vanhempien)	- antiikkiliikkeet, kirpputorit, divarit, vanhat esineet ja vaatteet
- rakennetun ympäristön symbolit: historialliset paikat, monumentit, museot	- valokuvaus ja videokuvaus (muistojen luomisen tarkoituksessa)	- kokoontuminen jonkun ryhmän kanssa muistelemaan menneitä
- muistotilaisuudet, muistopäivät	- haudalla käyminen	- osallistuminen jonkun menneisyyttä opiskelevan, säilyttävän tai esittävän ryhmän toimintaan
- koulun historianopetus, oppikirjat	- sukukokous	- harrastukseen liittyvä historian tutkiminen
- poliitikkojen puheet	- erilaisten muistojen (lappusten, pienten esineiden) säilöminen	- musiikki: vanhojen laulujen/sävelmien laulaminen/soittaminen, vanhojen levyjen kuuntelu
- kansallinen kulttuuriperintö		- turistimatkat
- maalaukset, veistokset, piirroksat, sarjakuvat		
- historia internetsivuilla		
- historiantutkimus		
- tietosanakirjat, populaarit tietokirjat		
- turistimatkat		

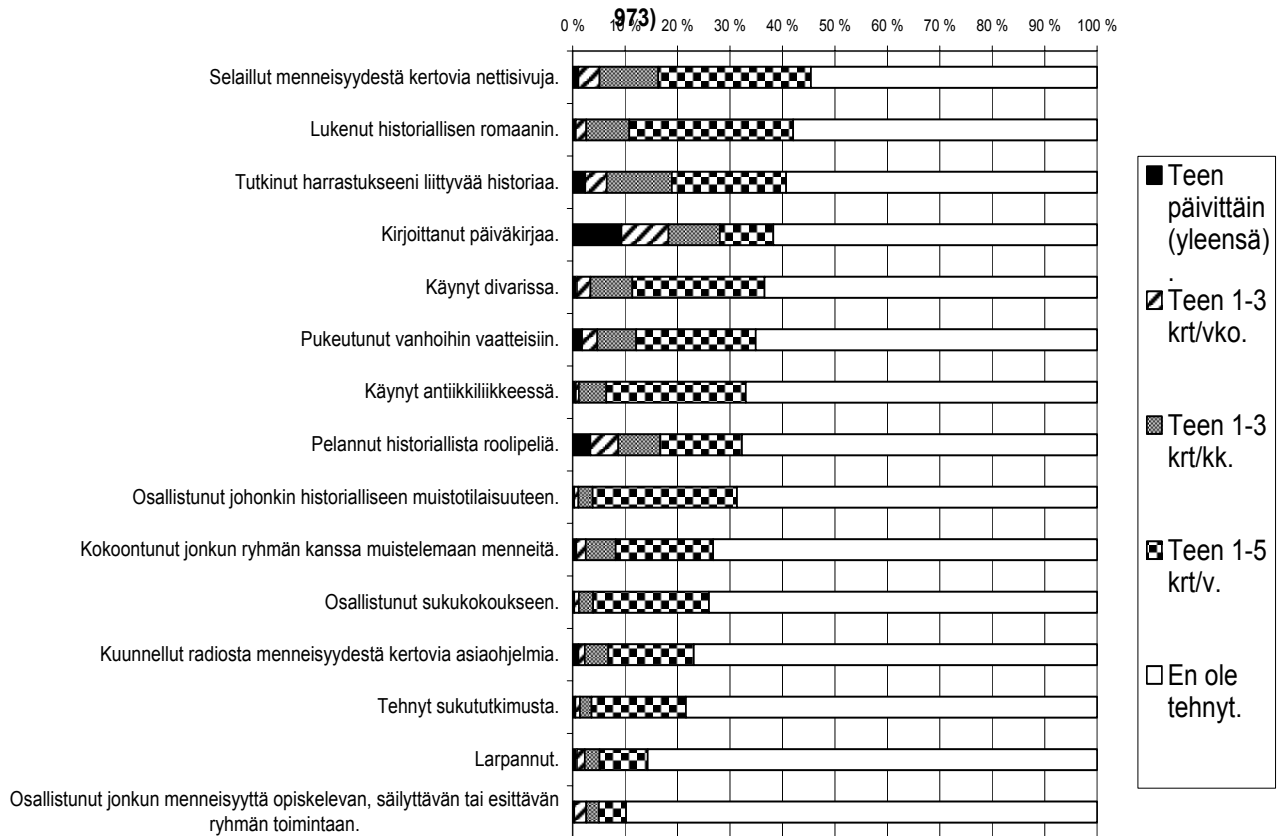
Kysymyslomakkeeni yhdessä osiossa eivät tulleet kaikki nämä mahdolliset vaihtoehdot esille, mutta niitä kysytään toisissa osioissa. Pyrin lähinnä tuomaan esille sellaisia aktiviteetteja ja historian esityksiä, joihin nuoret osallistuvat ja törmäävät arkielämässään vapaa-ajallaan. Seuraava taulukko kuvaa nuorten omia arvioita siitä, miten ja kuinka usein he ovat kohdanneet historiaa edellisen vuoden aikana.

Taulukko 4 Nuorten historiakulttuurin muotoutuminen. Vaihtoehdot järjestetty yleisyysjärjestykseen.

Nuorten historiakulttuuri 1: Miten olet kohdannut historiaa viime vuoden aikana? (N=958-973)



Nuorten historiakulttuuri 2: Miten olet kohdannut historiaa viime vuoden aikana? (N=958-973)



Nuorten historiakulttuurin suosituimmiksi vaihtoehtoiksi nousivat valokuvien katselu perheen tai ystävien kanssa sekä valokuvien ottaminen muistoiksi, historiallisen elokuvan ja historiallisen tv-dokumentin katselu, haudalla käyminen sekä vanhempien ja isovanhempien muistelujen kuunteleminen ja lehtien lukeminen. Vahva perheen historiakulttuuri näyttää siis elävän median välittämän historiakuvan rinnalla.

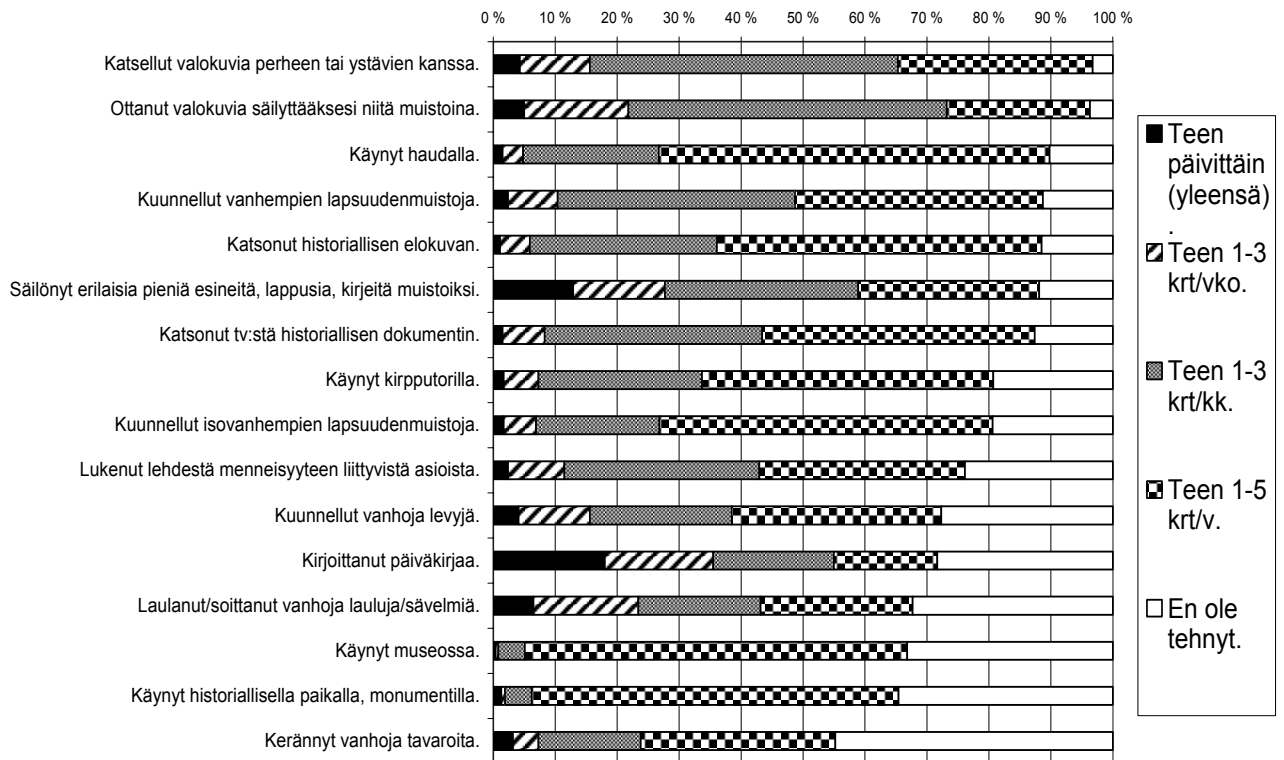
Nuorista n. 44% on kuunnellut vanhempien lapsuudenmuistoja kuukausittain. Joka neljäs kuuntelee vähintään kerran kuussa isovanhempien lapsuudenmuistoja. Isovanhempien muisteluita kuuntelevat tytöt vähän enemmän kuin pojat (C= 0,138). Muistelun lisäksi haudalla käymisellä on vahva perinteensä. Noin 87% nuorista on viimeisen vuoden aikana käynyt vähintään kerran haudalla. Järjestelmällinen suvun historian tutkiminen ei ole kuitenkaan kovin yleistä: sukututkimusta on harrastanut vain viidesosa vastaajista viimeisen vuoden aikana.

Joka kymmenes lukee viikottain lehdestä menneisyyteen liittyvistä asioista ja Museossa 66% viimeisen vuoden aikana, suurin osa 1-5 kertaa, samoin noin 65% on käynyt historiallisella paikalla, monumentilla.

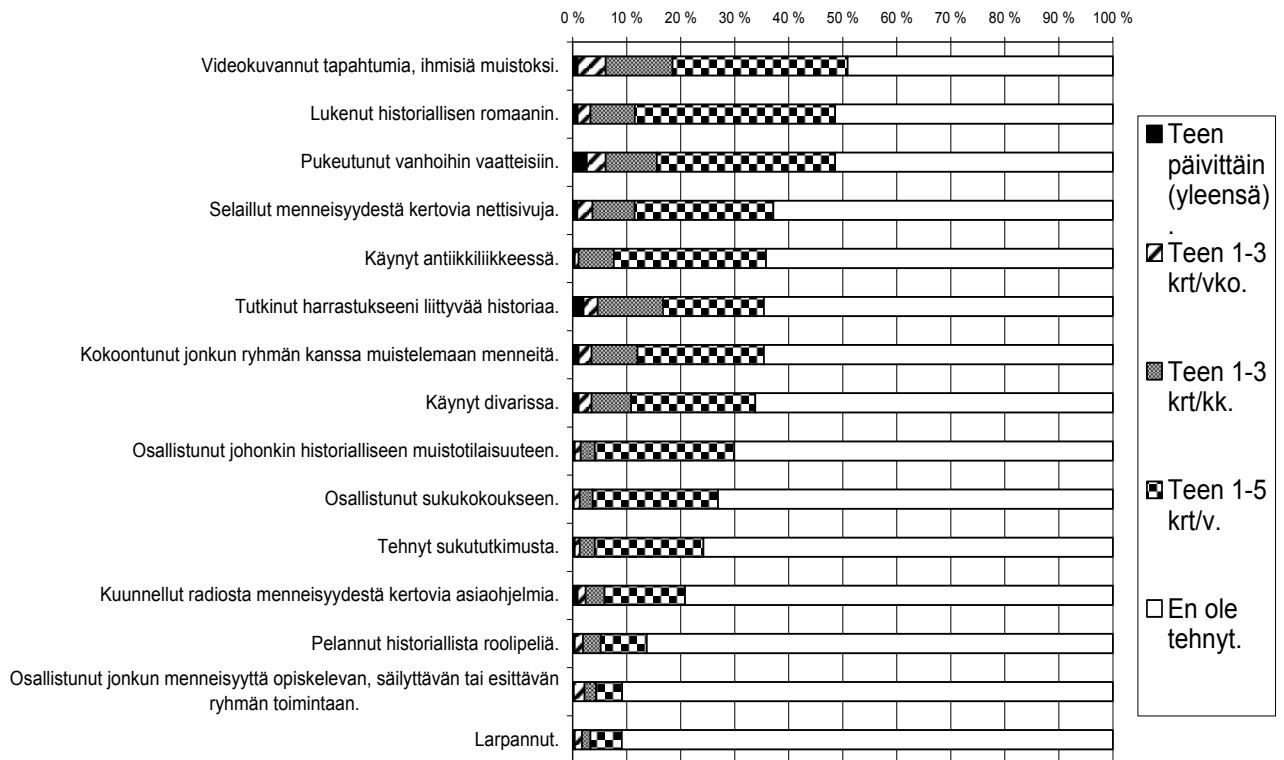
Teettämäni kyselyn perusteella tytöillä tuntuu olevan yleisesti enemmän kosketuksia historiaan kuin pojilla. Yksi syy saattanee olla se, että tytöt näyttävät käyttävän historiaa enemmän intiimiisti, oman identiteettinsä rakentamiseen kuin pojat, jotka taas tuntuvat olevan kiinnostuneempia yleensä kapeammin historiasta: julkisesta historiakulttuurista ja historiallisista peleistä. Toisaalta tytöt ovat saattaneet tunnollisemmin keskittyä miettimään käyttäytymistään.

Taulukko 5 Tyttöjen historiakulttuurin muotoutuminen. Vaihtoehdot järjestetty yleisyysjärjestykseen.

Tyttöjen historiakulttuuri 1: Miten olet kohdannut historiaa viime vuoden aikana? (N=451-463)



Tyttöjen historiakulttuuri 2: Miten olet kohdannut historiaa viime vuoden aikana? (N=451-463)



Tyttöjen historiakulttuuria leimaavat oma, perheen ja suvun sisäinen historiakulttuuri.

Tytöt ovat ylivoimaisesti eniten kosketuksissa menneisyyteen valokuvien kautta. He katselevat niitä mielellään ja ottavat kuvia muistoiksi. Tytöistä noin 15 % katselee viikottain valokuvia perheen tai ystäviensä kanssa ja vähintään kuukausittain valokuvia selailee 2/3 tytöistä. Lähes kaikki ovat ainakin kerran vuodessa katselleet kuvia. Tytöistä noin joka viides kertoo ottavansa valokuvia muistoiksi viikottain ja yli 70% kuvaa vähintään kuukausittain. Tytöt ottavatkin hiukan ahkerammin kuvia kuin katselevat niitä. Valokuvauksen innokkuuteen vaikuttaa varmasti digikameran yleistyminen.

Pojat eivät ole kuitenkaan yhtä innostuneita kuvauksesta. Heistä noin 8 % kuvaa viikottain ja 1/3 vähintään kuukausittain. Pojat katselevat mieluummin valokuvia kuin ottavat niitä. Pojista kolmasosa katselee valokuvia vähintään kerran kuussa ja 80% on katsellut valokuvia viimeisen vuoden aikana. Valokuvat ovatkin myös tilastollisesti selvästi tyttöjen alaa (valokuvien ottamisessa $C=0,408$ ja katselussa $C=0,326$).

Päiväkirjan kirjoituksessa näkyy suurin ero tyttöjen ja poikien välillä ($C=0,552$). Tytöistä noin kolmasosa kertoo kirjoittavansa päiväkirjaa viikottain. Lähes joka viides kirjoittaa päivittäin päiväkirjaa ja yli puolet on kirjoittanut vähintään kuukausittain. Ainakin kerran vuodessa kirjoittaneita on yli 70%, kun pojista alle kymmenen prosenttia on kirjoittanut vähintään kerran vuodessa päiväkirjaa. Päiväkirjan kirjoittamisen voi nähdä tapana käsitellä tunteita, eräänlaisena terapiana, mutta selvästi siihen liittyy myöskin halu säilyttää tapahtumien ja tunteiden muisto. Päiväkirjan kautta voi palata menneisyyden tapahtumiin ja tunnelmiin, luoda omaa henkilöhistoriansa jatkumoa.

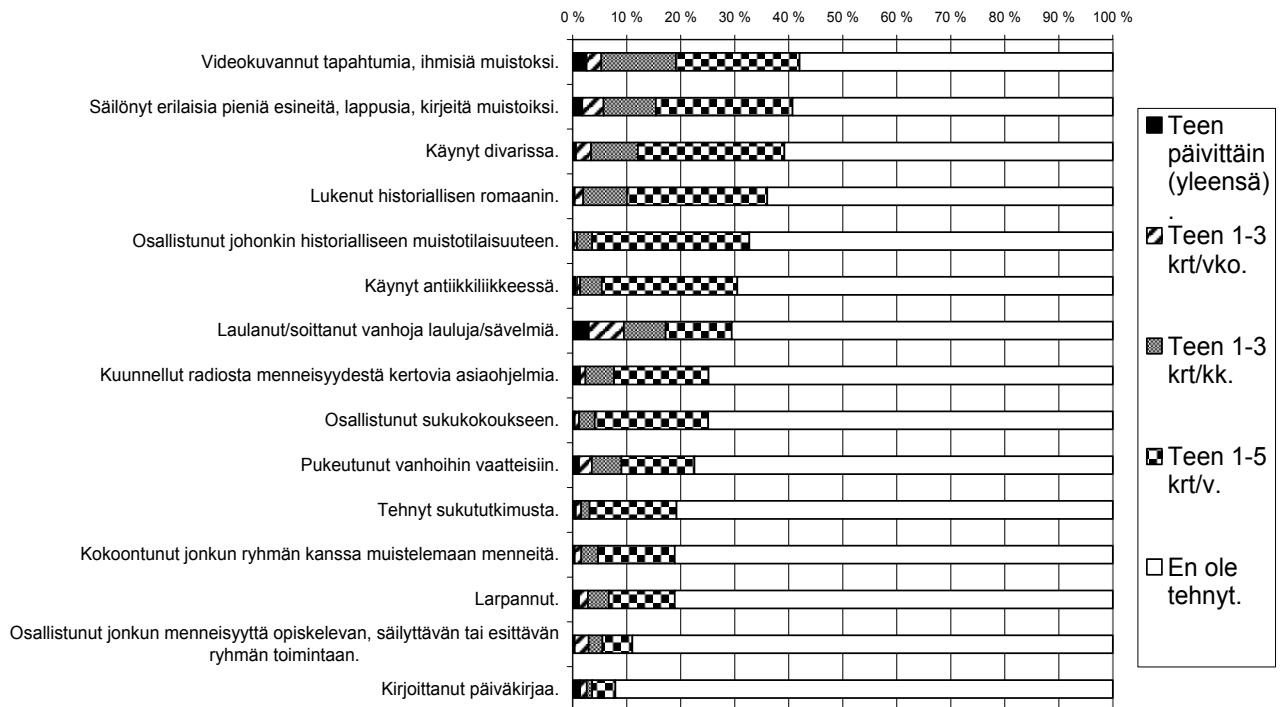
Tyttöjen tapoihin kuuluu myös erilaisten pienten esineiden, lappusten ja kirjeiden säilöminen muistoiksi ($C=0,472$), mikä kuvaa myöskin heidän kiinnostustaan omaan elämänsä historiaansa.

Tyttöjen historiakulttuuri ei kuitenkaan koostu vain kansanomaisesta historiasta. He seuraavat myöskin aktiivisesti historiallisia tv-dokumentteja, katsovat historiallisia tv-dokumentteja ja lukevat lehdestä menneisyyteen liittyvistä asioista suunnilleen yhtä paljon kuin pojatkin. Tämän lisäksi musiikilla on oma osansa: tytöistä n. 24 % on laulanut tai soittanut vanhoja lauluja tai sävelmiä viikottain (C=0,359) ja vanhoja levyjä on kuunneltu vielä innokkaammin, hiukan enemmän kuin pojat.

Taulukko 6 Poikien historiakulttuurin muotoutuminen. Vaihtoehdot järjestetty yleisyysjärjestykseen.



Poikien historiakulttuuri 2: Miten olet kohdannut historiaa viime vuoden aikana? (N=502-510)



Poikien historiakulttuurissa median luomalla historiakuvalla näyttää olevan suurempi vaikutus kuin läheisten muistelulla. Kun tytöt kohtaavat menneisyyttä valokuvien kautta, pojat harrastavat ylivoimaisesti eniten liikkuvan kuvan katsomista. He kohtaavat useimmiten historiaa tv-dokumenttien ja historiallisten elokuvien kautta. Melkein joka viides poika katsoo vähintään viikottain televisiosta historiallisen dokumentin ja yli puolet katsoo vähintään kuukausittain (lähes 90% ainakin kerran vuodessa). Pojista joka kymmenes kertoo katsovansa historiallisen elokuvan viikottain ja puolet katsoo sellaisen vähintään kerran kuussa (n. 90% ainakin kerran vuodessa). Television tuottama julkinen historiakulttuuri onkin siis lähimpänä poikien arkipäivää.

Pojista lähes puolet on ainakin kerran pelannut historiallista roolipeliä viime vuoden aikana. Yli neljäsosa pelaa kuukausittain ja joukosta löytyy aktiivinen roolipelaajien ryhmä (15%), joka harrastaa lajia päivittäin tai viikottain. Vastaavasti tytöistä noin 86% ei ole pelannut kertaakaan roolipeliä vuoden aikana. Myöskin tilastollisesti sukupuolittainen riippuvuus on merkittävä ($C=0,360$). Larppauksessa (Live action role play) sen sijaan ei näy yhtä suuria eroja tyttöjen ja poikien kohdalla ($C=0,143$), vaan ainoastaan noin 14% kaikista vastaa harrastaneensa viimeisen vuoden aikana sitä. Pojat ovat olleet kuitenkin hiukan aktiivisempia tälläkin saralla. Tällainen historiallinen erikoisharrastuneisuus, mielikuvituksellinen eläytyminen menneeseen onkin pojille yleisempää kuin tytöille. Myöskin internetin merkitys poikien historiakulttuurin osa-alueena on vahvempi kuin tyttöjen historiakulttuurissa.

Pojat katsovat tyttöjä hieman useammin historiallisia elokuvia ($C=0,163$). Vaikka historialliset elokuvat ovat nimenomaan poikien historiakulttuurin hallitseva osa-alue, tytöistä lähes yhtä moni (n. 89%) ilmoittaa katsoneensa historiallisen elokuvan ainakin kerran edellisen vuoden aikana.

Lopuksi

Tämä artikkeli käsittelee pientä osaa tulevasta gradustani. Työni on vielä alkusuoralla, joten erityisesti aineiston analysointi ja tulosten selitykset tulevat syvenemään, kun pääsen tutkimaan ja analysoimaan koko aineistoani. Tämän artikkelin tulos tyttöjen ja poikien historiakulttuurista on kuitenkin suuntaa-antava.

Sekä tytöt että pojat kohtaavat historiaa niin median luoman historiakulttuurin kuin kansanomaisen historiakulttuurin kautta. Historialliset dokumentit ja elokuvat sekä lehtijutut jakavat kuitenkin historian välittäjän asemansa sukulaisten muisteluperinteen kanssa. Vanhempien ja isovanhempien muisteluita kuuunnellaan ja erityisesti tytöt luovat itse omaa henkilökohtaista historiaansa erilaisten muistojen, kirjoitusten ja kuvien kautta. He ovat kiinnostuneempia valokuvista ja suvun historiasta kuin pojat. Pojat eivät ole niin kiinnostuneita oman identiteettinsä luomisesta suvun historian kautta, vaan he kuluttavat mielellään television tuottamia historian esityksiä. Pojista erottuu selkeästi myös aktiivisten roolipelaajien ryhmä.

Ylimalkainen vertailu muihin kysymyksiini osoittaa samaa tendenssiä kuin tässä on jo tullut ilmi. Alustavat keskiarvolaskelmani muista kyselyni osioista kertovat, että eniten tytöt ja pojat katsovat itse, että heidän historiakäsitystään ovat muovanneet koulun historian opetus (ka 3,91) ja televisiodokumentit (ka 3,66), oppikirjat (3,42), historialliset lähteet (3,35), isovanhempien kertomukset (3,27) ja historialliset elokuvat (3,24). Pojat itse katsovat tyttöjä enemmän internetin ja roolipelien vaikuttaneen heidän historiakäsitykseensä. Muuten tyttöjen ja poikien käsitykset heihin vaikuttavien historiakulttuurien vaikutuksista ovat yhteneväiset.

Poikia kiinnostaa lähipiirin historia suunnilleen saman verran kuin Suomen, Euroopan ja maailman historia, kun taas tyttöjä kiinnostaa selkeästi heidän oma menneisyytensä sekä perheen ja suvun historia enemmän kuin laajempi historia. Tämä näkyy myöskin heidän historiakulttuuriensa eroissa. Tytöt keräävät mielellään muistoja omasta elämästään ja ovat kiinnostuneempia materiaalisesta menneisyydestä kuten vanhoista tavaroista ja vaatteista.

Luettuani kertaalleen läpi nuorten vastaukset avoimiin kysymyksiin näyttävät he mainitsevansa useimmiten törmäävänsä historiaan koulussa eri oppitunneilla (yleensä historian) sekä televisiossa ja lehdissä (uutisissa). Omaan elämäänsä he mainitsevat useimmiten vaikuttaneen Suomen sodat ja toinen maailmansota sekä ajankohtaiset kriisit kuten Irak ja terrori-iskut. Suosituimmiksi samaistumisen kohteiksi Suomen historiassa nousevat Mannerheim ja Kekkonen. Kouluopetuksen kansallisen kertomuksen suuri linja näkyy siis oppilaiden samaistumisessa isänmaallisiin hahmoihin. Historia näyttäytyy siis heille pitkälti valtion historiana eikä mielikuvituksellisena identiteetin rakentamisaineena.

Pro gradu -työssäni paneudun syvemmin pohtimaan nuorten historiakulttuurien muotoutumisen syitä ja eroja eri paikkakuntien ja tyttöjen poikien välillä. Mielenkiintoista olisi myöskin pohtia, miten näitä tietoja voitaisiin soveltaa historian opettamiseen. Miten voitaisiin saada oppilaat innostumaan historiasta enemmän? Miten käyttää sellaisia metodeja ja näkökulmia, jotka olisivat heille kiinnostavia ja ymmärrettäviä?

Lähdeluettelo

- Ahonen, Sirkka 1998. Historiaton sukupolvi? Historian vastaanotto ja historiallisen identiteetin rakentuminen 1990-luvun nuorison keskuudessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura, Historiallisia tutkimuksia 202.
- Ahonen, Sirkka 2000. Historiakulttuuri yhteisön muistin rakentajana. Historiallinen aikakauskirja 2000, 305-311.
- Aronsson, Peter 2000. Historiekultur i förändring. Teoksessa Peter Aronsson (toim.) Makten över minnet. Historiekultur i förändring. Lund, Studentlitteratur: 7-33.
- Kalela, Jorma 2001. Historiantutkimus ja jokapäiväinen historia. Jorma Kalela & Ilari Lindroos (toim.) Jokapäiväinen historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 177, 11-25.
- Löfström, Jan & Hakkari, Johanna 2003. Kohti antropologista historiandidaktiikkaa. Historiallinen aikakauskirja 2/2003, 318-326.

- Rosenzweig, Roy 2000. How Americans Use and Think about the Past. Implications from a National Survey for the Teaching of History. Teoksessa P. N. Stearns & P. Seixas & S. Wineburg (toim.) Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives. New York: New York University, 262-283.
- Salmi, Hannu 2001. Menneisyyskokemuksesta hyödykkeisiin – historiakulttuurin muodot. Teoksessa Jorma Kalela & Ilari Lindroos (toim.) Jokapäiväinen historia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 177, 134-149.

National Identity, Nationalism and Ethnic Prejudice among Finnish and Finland-Swedish Ninth Grade Girls and Boys

Osmo Virrankoski and John Smeds

PhD, docent
University of Turku

FT, lector
University of Turku

Introduction

Each individual has an identity which is built up from a large number of different characteristics such as ethnicity, language group, culture, gender, religion and sexual orientation. Among one of the most central characteristics in any individual's identity is the sense of belonging to a national group—the individual's national identity. The sense of belonging to a national group, however, gets its expression in different ways from one individual to another (see e.g. Wodak, et.al 1999: 11-30): some people welcome the fact that another person has a national identity as a positive trait which helps the other achieve coherence in his or her existence, whereas other people perceive the national identity of somebody belonging to another national group as a threat towards their own sense of identity. In the case that a person perceives the national identity of both the person him- or herself and that of the other as a positive characteristic, we are talking about patriotism in a positive sense, whereas the person who sees the national characteristics of the other as a negative value could be described as a nationalist, or even chauvinist—jingoist or racist.

If a person, who perceives the national identity of another person as a threat to his or her own identity, has a relatively strong position in the society he or she operates within, he or she will use the fact that the national identity of the other is a different one as a pretext for keeping up unequal social stratification between him- or herself and the other; he or she will actively discriminate against the person from another group (Vasama 2003). As a means for stressing the division between the discriminating and the discriminated against, the following types of argumentation are commonly used: 1. the emphasising of the importance of the own group, country or people, 2. a creation of distance when ethnic norms are defined, 3. an undervaluing of the status of foreign groups and placement in a subordinate position in the social hierarchy, 4. the construction of threatening images. The threat may typically be described as social and economic, but it may also be a threat in moral terms.

We have so far dealt with nationalism and patriotism in the terms of the individual. It may, however, also be possible to talk about collective forms. In case a government policy is discriminating against national or ethnic groups, in cases such as national school curricula, we are dealing with state nationalism. A strong emphasis on nationalistic ideas in school curricula may in some cases convey an impression of nationalism built on exclusion of other ethnic groups, as may be the case with the emphasis on "the unification of citizens within a common cultural heritage and an independent native country" still in the national school curriculum in Finland in 1985 (Peruskoulun opetusuunnitelman perusteet 1985).

The state may, however, also promote diversity among its subjects. One example of such positive state nationalism is Finland, which since its first constitution after gaining independence has promoted bilingualism, both at the official level by recognising official languages, and at the individual level by promoting the learning of both domestic languages—Finnish and Swedish—in schools. Finnish is the majority language with about 95 % of the population. The Swedish-speaking minority in Finland comprises about 5 % of the population and has a total number of about 300.000 speakers with an administratively

autonomous educational structure at the local level. In the present study, we compare the attitudes to national symbols and institutions within the both language groups. The attitudes toward other ethnic groups will also be charted here.

The sense of national identity and national values in Finland has undergone great changes since the 1985 curriculum. The number of immigrants from all continents has grown steadily, year by year, Finland has joined the European Union, and Finnish economy and industry has become far more international than ever before. These changes are readily felt in educational circles which nowadays talk much more widely about tolerance and multicultural education than what used to be the case only a couple of decades back. It is against this background that the current project has its origins. We are interested in finding out: 1. the structure of the Finnish national identity, its stratification and intensity, 2. the link between the previous and ethnic prejudice, attitudes towards minority social groups, 3. how chauvinistic and fundamentalist forms of nationalism are expressed, 4. how does gender influence national identity and ethnic prejudice, 5. how does belonging to a language group affect the sense of national identity and ethnic prejudice, and 6. how nationalism and intolerance are linked to each other.

Data and methods

During most of the 1990's the current project has been surveying attitudes towards a wide range of issues related to national identity, national symbols, and attitudes towards other ethnic and national groups among ninth graders in Finnish comprehensive schools (Virrankoski 1991, 1994, 1998, 2001). In the spring of 2003 a revised version of the previous questionnaire was distributed among pupils in their last year of comprehensive school. Five comprehensive schools were selected as targets for the survey. Two of the schools took part in the previous survey in 1998 (see Virrankoski 2001). The data was collected in the last two weeks before the summer holiday when pupils have already made decisions on whether to continue in secondary school or go to vocational training or possibly select a third option. The total number of respondents in this survey is 451 pupils. The collection of samples took place during a lesson especially devoted to this task, which practically eliminates the problem of unreturned questionnaires. The respondents were not asked to give their names, but only to indicate sex, school, and grade. In contrast to the previous surveys, however, in the spring of 2003 the questionnaire was translated into Swedish and distributed among pupils in three schools run by the Swedish-speaking minority in Finland.

The respondents were asked to give their view on topics selected according to criteria related to national identity (national symbols). The students assessed a wide range of topics (73 items) according to level of significance to patriotism on a scale from 0-5. In some cases the pupils were asked to assess phenomena on a scale from 4-10 (Finnish school mark assessment) and in some case questions were open for freely formulated views. Attitudes to statements in imaginary newspaper headlines were measured on a Likert scale from 1-5. Attitudes to ethnic groups were tested by displaying two figures showing a couple, in the one case a fair-skinned man and a dark-skinned woman looking like as if she were of African origin, in the other case a dark-skinned man and a fair-skinned woman. The respondents were asked to comment freely on the reaction evoked at the sight of the pictures. In the stage of analysing the material, the responses were grouped into six categories according to level of tolerance or xenophobia.

RESULTS

State institutions

According to Jaakko Nousiainen, a Finnish political scientist, state institutions belonging to the political structure are the president, the parliament, the government, the political parties, the Cabinet Ministers, the Members of Parliament, and political activism (Nousiainen 1989). Table 1 shows pupils' assessment of the level of patriotic significance of six state institutions.

Table 1. State institutions; means of pupil assessment (0-5) on a scale of patriotism, and statistical significance of differences

Variables	boys		girls	Finnish-speaking		Swedish-speaking
President	3.70	***	4.12	3.84		3.98
Parliament	3.41	**	3.77	3.40	***	3.84
Government	3.42		3.63	3.32	***	3.81
Cabinet Ministers	3.20		3.37	3.06	***	3.59
Members of Parliament	3.17	*	3.43	3.17	***	3.47
Giving vote in elections	3.70	***	4.10	3.66	***	4.23

* p < .05
 ** p < .01
 *** p < .001

According to table 1., pupils on an average assess the President as having the highest value from the point of view of patriotism. The personal qualities of the President may in this case affect the results, since her popularity according to polls has been exceptionally high. The value on the patriotism scale is the lowest for the Members of Parliament. Taken as a whole for all six variables, girls showed a much higher patriotism level assessment down the whole column than boys, with two instances of high statistical significance (p < .001 for the President and giving vote). A similar pattern can be traced when comparing Finnish-speaking and Swedish-speaking pupils. In no less than five instances are the values given by Swedish-speaking pupils significantly higher than that of Finnish-speaking pupils (p < .001). It is striking that the Swedish minority language group has a higher respect for state institutions than the majority, Finnish, language group.

In addition to the abovementioned state institutions together with political activity, Nousiainen (ibid.), also stresses the significance of the political parties as factors determining the political structure of state institutions. The respondents were asked to assess the level of patriotism of six major parties in the Finnish Parliament. The results are presented in table 2.

Table 2. Parties; means of pupils assessment of level of patriotism (0-5), and statistical significance of differences

Variables	boys		girls	Finnish-speaking		Swedish-speaking.
The Centre Party	2,59		2,75	2,60	*	2,92
The Social Democrat Party	2,55		2,63	2,57		2,75
The Green Union	2,25	***	2,77	2,43	***	2,87
The Swedish National Party	1,60	***	2,16	1,47	***	3,22
The Coalition Party (Conservative)	2,62		2,75	2,56	**	3,05
The Left-wing Party	1,99	**	2,46	2,12	**	2,50

* p < .05
 ** p < .01
 *** p < .001

The general trend is that the bigger the party is the more credibility does it receive as a defender of patriotic values. In addition to that, the tendency apparent in table 1 can also be discerned in table 2: girls give higher value to political parties as symbols for national identity than boys, the most striking difference being those of the Green Union and the Swedish National Party (p < .001). A similar trend is distinguishable in the difference between the Swedish-speaking and the Finnish-speaking pupils and Swedish-speaking pupils—a trend apparent in table 1. as well. There is a remarkable difference in assessment for the Swedish National Party; the Swedish-speaking pupils give more than twice higher values for patriotism to the

Swedish National Party than do the Finnish-speaking pupils. The pupils attach a high significance to language as a main variable in the construction of national identity.

State security and defence

The patriotic point of view is emphasised precisely as a trust in external security (Virrankoski 2001: 75). The institutions defending external security receive the highest mean values of intensity of all variables in this study. The results are given in table 3.

Table 3. External security institutions and their mean values (0 – 5) and the statistical significance of differences

Variables	boys	girls	Finnish-speaking		Swedish-speaking	
soldiers in the Winter War	4,40	4,34	4,49	*	4,21	
the defence forces	4,08	3,97	4,40	***	3,49	
general conscription	4,17	3,97	4,17	*	3,92	
the army	4,34	*	3,89		3,95	
a possible future NATO membership	2,15	2,01	2,10		2,05	
unarmed service						
in the defence forces	1,95	***	2,89	2,06	***	2,89
conscientious objection	1,63	***	2,73	1,91	***	2,52
total arms resistance	1,20	***	1,82	1,15	***	1,97

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

The tables reveal, as expected, a remarkably high intensity for patriotic value of matters related to national defence. In the case of opposition to national defence in the form of resistance to arms, unsurprisingly, the inverse values apply in all cases. When compared to tables 1 and 2 which clearly revealed a higher value of patriotism among girls for state institutions, the national defence institutions here seem to diverge from the previous pattern: boys along a column of four variables give slightly higher values to national defence institutions than girls. Boys have a significantly lower esteem for arms resistance than girls. In all three cases the results are statistically highly significant ($p < .001$). Interestingly, a similar parallelism as in tables 1 and 2 can be discerned in the assessment of girls and Swedish-speaking pupils. Swedish-speaking pupils give lower value than Finnish-speaking to the institutions of national defence and they also have more sympathy for resistance to arms than Finnish-speaking pupils. A prospective NATO membership does not stir any strong emotions; upon the whole NATO membership is not credited with a high degree of patriotic behaviour among any of the groups in the table.

Ethnic prejudice

Whereas tables 1-3 indicate a positive sense of national identity and patriotism, in the following tables and diagrams we are going to focus on the factors which determine negative sense of identity, in other words nationalism, or even jingoism and racism. A negative sense of national identity focuses on negative features of other groups than those identified with the own nation, and reveals itself as ethnic prejudice.

Table 4. Ethnic prejudice; means (0 – 5) and the statistical significance of differences

Variables	boys		girls	Finnish-speaking		Swedish-speaking.
Marriage or common law marriage with a foreigner	2,50	***	3,54	2,85	*	3,21
Adoption of a child from abroad	2,32	***	3,64	2,69	***	3,33
Tolerance towards foreigners and immigrants	2,15	***	3,36	2,53	**	3,01
Support of racism and xenophobia	2,07	***	1,35	1,68		1,77
Prohibition of immigrant labour	2,67	**	2,23	2,45		2,46
To privilege Finns in staff recruitment	3,40	***	2,41	3,26	***	2,42
To support equality between races	2,58	***	3,83	2,89	***	3,58
The exclusive defence of the rights of Finns	3,18	***	2,55	2,98	*	2,69

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

In table 4, the most extreme values are to be found in the column representing the views of girls. Girls give a very low assessment value to support for racism and xenophobia on the scale for level of patriotism; they do not find racism to be compatible with patriotism. The average value on a scale from 0-5 is as low as 1,35. The other extreme in the table represents the opposite of the previous variable: support for equality between races, which receives a mean of 3,83 among girls, thus reinforcing the observation that girls on an average do not link patriotism with xenophobic attitudes, but do, on the contrary, link generally tolerant views with patriotism.

Upon the whole, when it comes to relationship to ethnic questions, boys and girls reveal significantly high differences ($p < .001$) in all variables except for one (immigration) which still is pretty high, too ($p < .01$). The differences between boys and girls, furthermore, are not only high, but they seem to be diagonally opposite. In all variables where tolerance is called for, girls have higher values than boys, whereas on issues voicing an ethnocentric opinion in one form or another, boys have higher value than girls.

The differences between the both language groups are not quite as high as between sexes, but clear trends may, nevertheless, be discerned. The values of the Swedish-speaking ninth-graders of both sexes are more similar to those of girls of both language groups, than to Finnish-speaking ninth-graders of both sexes. The Swedish-speaking pupils have higher values than Finnish-speaking pupils on issues related to tolerance against other ethnic groups, whereas the values on an average are low for xenophobic attitudes. Both language groups are equal on the issue of racism: it receives low values, and is not felt to be compatible with patriotism. Similarly, prohibition of immigration is an issue with pretty equal values in both language groups, and is not highly advocated among pupils.

Another way of measuring ethnic prejudice than counting means of values on attitude measuring Likert scales is, in our survey, open and spontaneous responses, reactions, to two pictures: one picture showing a couple where the male is dark-skinned and the female fair-skinned. The other picture shows a couple where the female is dark-skinned and the male is fair-skinned. The responses were assessed by the researchers and categorized into six groups according to level of tolerance or xenophobia. Figure 1 shows the distribution of the answers for all pupils to the picture showing a dark-skinned female and a fair-skinned male.

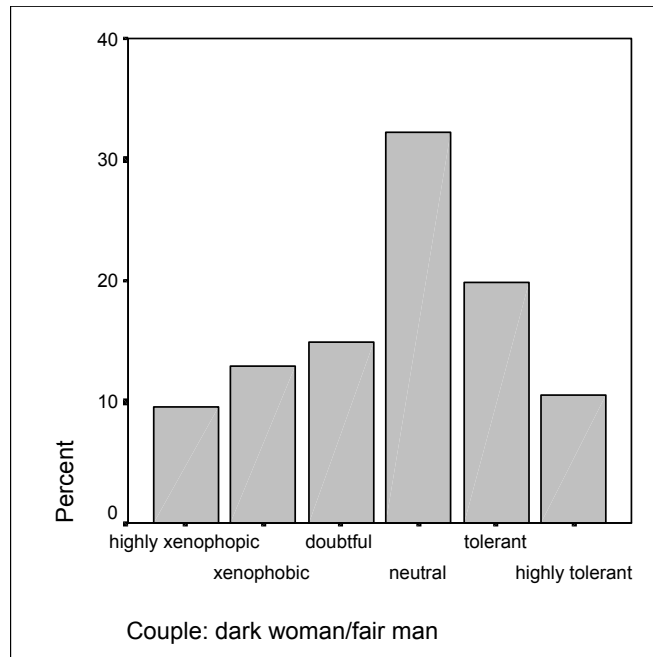


Figure 1. Couple: dark woman/fair man, distribution in percent of responses in six categories from all pupils

The responses were pretty similar for both pictures. The largest group of responses are responses indicating a neutral stance, which comprises about 1/3 of all responses. If to that group is added the rather similar "doubtful", almost half of all responses can be found within this middle category. The second largest group is the group of answers assessed to reveal tolerance, with about 20 per cent of all pupils. When to that group is added those who expressed highly tolerant responses, 10 per cent, almost one third of all pupils express some kind of positive reaction at the sight of the pictures. Extremely negative, xenophobic and even overtly racist reactions can be found among 10 per cent of all respondents. Slightly less extreme, but unmistakably negative, reactions may be found among the group "xenophobic", which comprises about 12 per cent of all respondents. The total share of negative views is about 22 per cent. A more incisive picture is to be obtained in figure 2. when we split the total amount of responses within the groups according to gender.

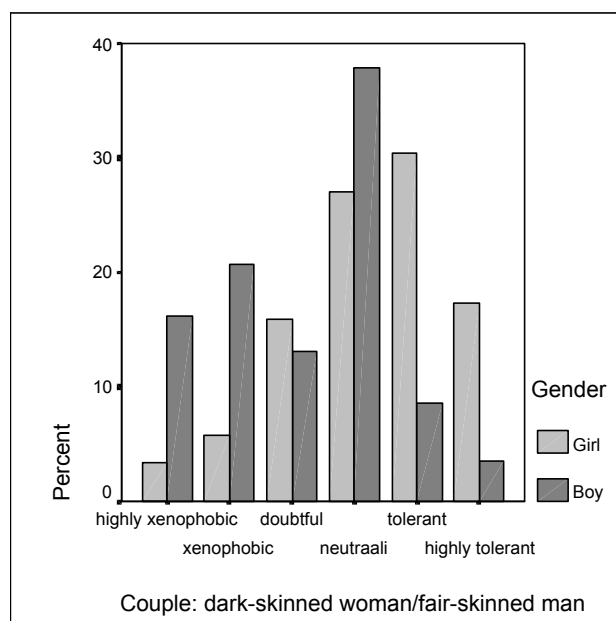


Figure 2. Categories of responses according to gender

Here we find the bars of the diagram clearly revealing the tendency that was to be found already in the tables above. When we look at the tolerant groups, we notice that both groups consist of a majority of girls; in the group highly tolerant, we find 17 per cent of all girls, whereas only 4 per cent of the boys' responses may be described as highly tolerant. Almost half (47 per cent) of all girls are generally tolerant. However, when we look at the xenophobic and racist groups, we notice that they consist of a majority of boys; the highly xenophobic and racist group gets a share of 16 per cent of all boys, whereas only 3 per cent of all girls belong to this group. More than one third of all boys (37 per cent) reveal some degree of negative reactions to the pictures. The percentage of girls belonging to this group is only 9. Girls are considerably less xenophobic and more tolerant than boys.

In the tables above, there was a clearly distinguishable parallelism between the sexes and the language groups. The Swedish-speaking pupils seem to follow a similar pattern as girls in relation to a number of issues such as state institutions, national security and ethnic prejudice. In their reactions to the pictures, again we detect a clear parallelism between gender and language group; Swedish-speaking ninth-graders are more tolerant and less xenophobic than Finnish-speaking pupils in this survey.

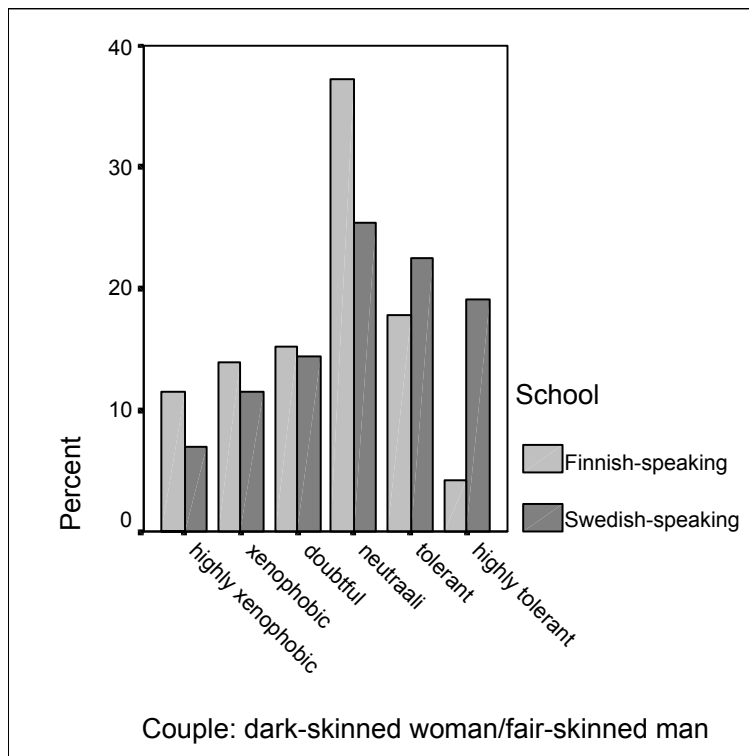


Figure 3. Categories of responses according to language group (school)

The most remarkable difference is in the category "highly tolerant", where we find no less than 19 per cent of all Swedish-speaking pupils. Only 4 per cent of all Finnish-speaking pupils belong to this category. Almost half (42 per cent) of all Swedish-speaking pupils belong to the both "tolerant" groups, whereas only 22 per cent of the Finnish-speaking pupils belong to these categories. At the other end of the diagram, the relationship is reversed: the xenophobic and racist category receives 11 per cent of all Finnish-speaking pupils, whereas only 7 per cent of Swedish-speaking pupils belong to this group. All in all, one fourth (25 per cent) of Finnish-speaking pupils belong to the categories expressing negative reactions to racially mixed pictures, while the percentage of Swedish-speaking pupils belonging to this group is slightly smaller, 19 per cent.

Nationalism and ethnic prejudice

In table 5, the correlations of eight variables related to nationalism and ethnic prejudice are calculated.

Table 5. Correlations

	1	2	3	4	5	6	7	8
1		.896**	-.269**	-.418**	-.235**	.581**	.530**	-.297**
2	.896**		-.293**	-.437**	-.264**	.567**	.535**	-.322**
3	-.269**	-.293**		.277**	.123*	-.237**	-.287**	.318**
4	-.418**	-.437**	.277**		.454**	-.468**	-.415**	.391**
5	-.235**	-.264**	.123*	.454**		-.286**	-.216**	.192**
6	.581**	.567**	-.237**	-.468**	-.286**		.728**	-.311**
7	.530**	.535**	-.287**	-.415**	-.216**	.728**		-.222**
8	-.297**	-.322**	.318**	.391**	.192**	-.311**	-.222**	

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Variables 1-8.

- | | |
|---|--|
| 1. Couple: fair-skinned woman/dark-skinned man | 5. Prohibition of immigrant labour (scale 0-5). |
| 2. Couple: dark-skinned woman/fair-skinned man | 6. To support equality between races (scale 0-5). |
| 3. Are patriotic values important (scale 1-5)? | 7. Tolerance towards foreigners and immigrants (scale 0-5). |
| 4. To privilege Finns in staff recruitment (scale 0-5). | 8. The exclusive defence of the rights of Finns (scale 0-5). |

All the correlations in this table are statistically significant. The highest correlation is to be found between the responses to the both pictures of racially mixed couples. A similarly high correlation can be found between the value assessments to the statements "to support equality between races" and "tolerance towards foreigners and immigrants". The variables expressing tolerance correlate highly between one another. Negative correlation may be found in variables 1 and 4, which indicates that pupils who react positively to the picture of a racially mixed couple do not find that privileging of one's own ethnic group in recruitment situations ranks highly on a patriotism scale. There is a correlation between high values for the importance of patriotic values and ethnocentric views and, in reverse; tolerant responses do not correlate with high values for the importance of patriotic values.

CONCLUSION

The aim of this study was to investigate the structure of the Finnish national identity, its stratification and intensity and their link to ethnic prejudice. We were, furthermore interested in finding out how chauvinistic and fundamentalist forms of nationalism were expressed and how gender and language group influences national identity and ethnic prejudice. Finally, we wanted to find out how nationalism and intolerance are linked to each other. The formation of a national identity is, according to our results, to high degree determined by state institutions such as the president, parliament, government, the political parties and the structures of national security. Girls and Swedish-speaking pupils attach a remarkably high degree of significance to state institutions as formative principles to their national identity. However, when national

identity is measured from the point of view of external influence, such as other ethnic groups, there is a clear division in the way national identity is formed: boys react to other ethnic groups as a threat to their own national identity, whereas girls' identity is not to such a high degree perceived to be in jeopardy by the presence of other ethnic groups. There is a similarity here between girls and Swedish-speaking pupils in general.

The significance of the external influence can also be seen in the, by and large, high values that pupils on average attach to the structures of national defence; it is important to national identity that the borders of the native country are defended. Their significance is inversely expressed in the relatively low values given to different forms of opposition to the structures of defence, such as arms resistance and conscientious objection. Here again, however, girls and Swedish-speaking pupils attach lower values to the armed forces and show more sympathy to opposition to defence structures.

Some pupils clearly perceive themselves to be threatened by the presence in Finland of other ethnic groups. In future reporting on the basis of our material we aim to arrive at a more detailed description of the profile of this group. So far it seems evident that it typically consists of boys. It is also evident that there are more Finnish-speaking pupils within that group than there are Swedish-speaking ones. So far the causal links between gender and language has not been analysed, but we hope to arrive at a better understanding of these phenomena in the future, on the basis of the already available material.

In a globalised economy it is becoming increasingly important to possess the skills demanded in a multicultural environment. This includes not only language skills, but also the skill and competence to cooperate across cultural and ethnic boundaries. Although these skills in the past have been acquired, and still are, spontaneously and without support from educational institutions, it will in the future be increasingly important that schools participate in multicultural education. In order to improve a multicultural curriculum, a better understanding of ethnic diversity is required.

References

- Nousiainen, J. 1989. Suomen poliittinen järjestelmä. WSOY. Juva.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Valtion Painatuskeskus. Helsinki.
- Vasama, J. 2003 Lapsen kansallinen identiteetti Virossa. Turun yliopiston julkaisu. Sarja C osa 194.
- Virrankoski O. 1991. Peruskoululaisten Suomi-kuvasto. Tutkimus kansallisen historiallisyhteiskunnallisen symboliympäristön uusiintumisesta peruskoulun päättöluokan oppilailla. Turun Yliopiston Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja A 150.
- 1994. Muukalaisuuden kohtaaminen peruskoulun päättöluokalla. Moraalikasvatus peruskoulussa ja päättöluokan oppilaiden kansalliset muukalaisuskomukset sekä ennakkoluulot sosiokognitiivisena rakenteena. Turun Yliopiston julkaisu. Annales Universitas Turkuensis. Sarja C osa 107.
- 1998. Suvaitsevaisuus, rasismi ja ennakkoluulot. Teoksessa: Eero Valde (toim.) Normaaliopettaja. Opiskelukäytäntöjä Turun Normaalikoulusta. Turun Yliopisto. Turun Normaalikoulun julkaisu 1/1998.
- 2001. Maa kallis isien. Tutkimus peruskoulun päättävien oppilaiden isänmaallisuudesta, suvaitsevaisuudesta ja etnisistä ennakkoluuloista.
- Wodak, R. et.al. 1999. The Discursive Construction of National Identity. Edinburgh: Edinburgh University Press.



AINEDIDAKTIikka

Luokanopettajaopiskelijoiden kuva itsestä matematiikan oppijoina - tilanne opintojen alkuvaiheessa

Anu Laine, Raimo Kaasila, Markku S. Hannula ja Erkki Pehkonen

Helsingin yliopisto Lapin yliopisto

Turun yliopisto

Turun yliopisto

Tiivistelmä:

Tässä raportissa kuvataan Suomen Akatemian vuosina 2003–06 kustantamaa tutkimusprojektia ”Luokanopettajan matematiikka” (projektinnumero #8201695) ja sen ensimmäisiä tuloksia. Tutkimusprojekti keskittyy selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuvan muuttumista kolmessa eri yliopistossa (Helsingin yliopisto, Lapin yliopisto, Turun yliopisto). Tutkimukseen osallistuu yhteensä 269 luokanopettajaopiskelijaa, joilta on kerätty heidän matematiikanopintojensa alkuvaiheessa monipuolinen tiedosto. Tutkimustulosten perusteella voimme päätellä, että noin viidenneksellä opiskelijoista oli heikko itseluottamus matematiikassa ennen matematiikan perusopintojen alkamista. Eri opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden kuvat itsestä matematiikan oppijoina kuitenkin vaihtelivat jonkin verran. Koulumatematiikassa menestyminen ja sukupuoli selittivät yli kolmanneksen itseluottamuksen vaihtelusta. Itseluottamus oli yhteydessä sekä matematiikan arvosanaan että oppimäärän valintaan. Miehillä oli tilastollisesti merkitsevästi parempi kuva itsestä matematiikan oppijana kuin naisilla.

Tutkimusprojektin taustaa ja lähtökohtia

Luokanopettajat ovat matematiikan opetuksen suhteen keskeisessä asemassa, koska heidän vastuullaan ovat lasten ensimmäiset matematiikan opinnot. Toisaalta on selkeää näyttöä, että opettajan matematiikkauskomukset ohjaavat hänen opetustaan (esim. Lerman 1983). Lisäksi tiedetään, että luokanopettajaopiskelijan kouluaikaisilla muistikuvilla näyttää olevan keskeinen merkitys hänen matematiikkauskomuksiinsa. Osalla opiskelijoista on todettu olevan yksipuoliset uskomukset matematiikan opettamisesta. (Kaasila 2000; Pietilä 2002.) Vaarana voi olla, että matematiikan omana kouluaikanaan pelottavaksi kokenut opiskelija pyrkii suojelemaan oppilaansa matematiikalta (Gellert 2000). Toisaalta kouluaikana matematiikassa hyvin menestyneen opiskelijan ongelmana saattavat olla opettajakeskeiset uskomukset sekä opetuskäytännöt ja puutteellinen taito asettua niiden oppilaiden asemaan, joille oppiminen ei ole helppoa (Kaasila 2000; Pietilä 2002).

Toinen haaste on se, että luokanopettajaksi opiskelevien matemaattisissa taidoissa on todettu puutteita etenkin rationaalilukujen ymmärtämisen kohdalla (Merenluoto & Pehkonen 2002).

Luokanopettajaopiskelijoiden matemaattisen lähtötason riittävyttä on pyritty selvittämään diagnostisilla testeillä. On myös keskusteltu erilaisista korjausmahdollisuuksista, kuten matematiikan liittämistä luokanopettajien valintakriteereihin (vrt. Pehkonen 1985, Alajääski & Kempainen 1999). Esimerkiksi on

vuodesta 2000 lähtien Turun opettajankoulutuslaitoksella luokanopettajakoulutuksen pääsykokeisiin liitetty osio, joka mittaa hakijoiden matemaattis-luonnontieteellistä ajattelua (Tähtinen & Maijala 2002).

Opettajankoulutuksen keskeisenä haasteena on vaikuttaa opiskelijan matemaattisiin taitoihin ja matematiikkauskomuksiin, myös hänen uskomukseensa itsestä matematiikan oppijana. Nämä seikat ovat lähtökohtana Suomen Akatemian kustantamassa LOMA-projektissa (Luokanopettajien Matematiikka). Tutkimusprojektin aikana kartoitimme yhteensä 269 Turun, Helsingin ja Lapin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijan lähtötason matematiikassa sekä vertailemme erilaisten opetusmenetelmien vaikuttavuutta opiskelijoiden matematiikkakuvaan.

Matematiikkakuva

Määrittelemme tässä tutkimuksessa, että matematiikkakuva kehittyy matematiikkaan liittyvien kokemusten kautta affektiivisten, kognitiivisten ja konatiivisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. Tunteet, uskomukset, käsitykset ja asenteet toimivat oppimisessa eli matematiikkakuvan muodostumisessa jonkinlaisina säätelymekanismeina. Oppiminen vaatii lisäksi kognitiivisia toimintoja, kuten ymmärtämistä, tunnistamista, miettimistä, arvioimista ja päättelystä sekä tietoista pyrkimystä toimia ja tähdätä johonkin. (ks. esim. Op 't Eynde, De Corte & Verschaffel 1999, 97) Toisaalta kokemusten kautta kehittynyt matematiikkakuva vaikuttaa oppilaan ymmärtämiseen, ratkaisuihin, affektiivisiin reaktioihin ja toimintaan mm. erilaisissa matematiikkaan liittyvissä oppimistilanteissa (Schoenfeld 1985).

Matematiikkakuva on siten laaja kokonaisuus opiskelijan tietoa, uskomuksia, käsityksiä, asenteita ja tunteita. Matematiikkakuvassa voidaan erottaa ainakin kaksi pääkomponenttia:

1) Kuva itsestä matematiikan oppijana ja opettajana sisältää

- matematiikkaan liittyvät tavoitteet ja motiivit, käsityksen matematiikan käyttökelpoisuudesta kokijalle itselleen,
- tunteet matematiikkaa kohtaan, matematiikasta pitämisen/ tai ei pitämisen ja siihen liittyvät syyt,
- arvion omista kyvyistä matematiikan opiskelussa, heikot ja vahvat osa-alueet matematiikassa, onnistumisen tai epäonnistumisen syyt

(ks. myös Weiner 1986; Raymond & Santos 1995, 62).

2) Kuva matematiikasta ja sen opettamisesta ja oppimisesta sisältää

- käsityksen siitä, mitä ja minkälaista matematiikka on,
- käsityksen siitä, miten matematiikkaa opitaan,
- käsityksen siitä, miten matematiikkaa opetetaan.

Molemmat komponentit voidaan jakaa vielä pienempiin osiin (vrt. Pehkonen 1995, 20). Matematiikan opettamiseen ja oppimiseen liittyvä komponentti sisältää esimerkiksi sen, miten opetus tulee järjestää ja minkälaiset ovat opettajan ja oppilaan roolit.

Itsetunnolla ja itseluottamuksella, jotka kuuluvat ensimmäiseen komponenttiin, on keskeinen merkitys matematiikkakuvan muodostumisessa (vrt. McLeod 1992, 584). Matematiikkakuva vaikuttaa matematiikan opiskeluun, ja opiskelussa saadut kokemukset vaikuttavat menestymiseen, itsetuntoon ja itsetyytyväisyyteen. Toisaalta itsetunto vaikuttaa toimintaan matematiikan opiskelussa, ja saadut kokemukset vaikuttavat matematiikkakuvaan. Matematiikkakuvan ja minäkäsityksen yhteys antaa mahdollisuuden arvioida matematiikkakuva positiiviseksi tai negatiiviseksi. (Grigutsch 1998, 195–196)

Opiskelijan käsitys itsestä voidaan jakaa kahteen osaan, kognitiiviseen (joka painottaa rakennetta) ja affektiiviseen (jossa tulee esille arvioiva aspekti) käsitykseen itsestä. Nämä kaksi osa-alueita ovat kuitenkin tiiviissä vuorovaikutuksessa, eikä rajanveto aina ole selkeää. Kognitiivinen käsitys itsestä on opiskelijalle suurimmaksi osaksi tietoinen, ja se sisältää erilaisia häneen itseensä liittyviä osa-alueita, esimerkiksi kuvan omista sosiaalisista taidoista ja fyysisistä ominaisuuksista. Matematiikassa se voi sisältää esimerkiksi kuvailua hänen osaamisestaan geometriassa. Minäkuvan affektiiviseen alueeseen puolestaan kuuluvat erilaiset tunteet ja arvot ja tällä osa-alueella tiedostamattomalla on suurempi merkitys. Affektiiviseen osa-alueeseen sisältyy opiskelijan itsetunto vastaavissa osa-alueissa. Itsetunto kussakin osa-alueessa määräytyy, kun opiskelija tarkastelee ja arvioi itseään henkilökohtaisten tavoitteidensa, toiveidensa ja pelkojensa valossa (vrt. Malmivuori 2001, 59–63). Itsetunto sisältää siten itsensä tiedostamisen, itsetuntemuksen ja itsearvostuksen (Aho 1998, 17). Itseluottamus kuvaa opiskelijan uskomuksia omista kyvyistään esimerkiksi matematiikassa (McLeod 1992, 584). Koska matematiikka on laaja alue, opiskelijan itseluottamus voi vaihdella matematiikan eri sisältöalueilla. Tunteilla, asenteilla ja uskomuksilla on merkittävä rooli itsetunnon ja itseluottamuksen kehittämisessä.

Oppilaiden oma arvio menestymisestään matematiikassa muodostaa keskeisen tekijän minäkäsityksessä (Grigutsch 1998). Arvio muodostuu sekä todellisista numeroista että affektiivisesta komponentista, joten sitä voisi kuvata oppilaan itsetyytyväisyydeksi omista suorituksista (vrt. Weiner 1986). Grigutschin mukaan matematiikkakuva, minäkäsitys ja saavutukset vaikuttavat toisiinsa (ks. myös Ball 1990, 462; Raymond & Santos 1995, 62–63). Sellaiset oppilaat, jotka eivät nauti matematiikasta, ovat enemmän algoritmiorientoituneita, vähemmän prosessorientoituneita ja vähemmän vakuuttuneita matematiikan hyödyllisyydestä kuin sellaiset oppilaat, jotka nauttivat matematiikan opiskelusta. (Grigutsch 1998, 194–195)

Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuva aiempien tutkimusten perusteella

Suuntaa antavan käsityksen luokanopettajien matematiikkakuvasta saamme aiempien luokittelujen perusteella. Kaasila (2000) tutki luokanopettajaopiskelijoiden (N=60) kouluaikaisia muistoja. Hän jaotteli opiskelijat heidän kertomustensa perusteella viiteen ryhmään ja antoi niille nimet, jotka sisälsivät kuvauksen merkittävistä koulukokemuksista: 1) "Oli tärkeää olla luokan nopein laskija" (15 %), 2) "Matematiikka tarjosi AHA-elämyksiä" (20 %), 3) "Pänttäämällä selvisin" (9 %), 4) "Matematiikka oli tylsää, kiinnostus loppahti" (36 %) ja 5) "Putosin kärryiltä" (20 %). Kouluaikaisilla muistoilla näyttää Kaasilan mukaan olevan keskeinen merkitys opiskelijan kuvaan matematiikasta, matematiikan opetuksesta, oppilaan roolista ja itsestä matematiikan osaajana. Vastaavasti Pietilä (2002) ryhmitteli luokanopettajaopiskelijat (N=80) heidän opintojensa alkuvaiheessa matematiikkakuvan perusteella neljään ryhmään: 1) "Matematiikka on haastavaa ongelmanratkaisua" (13 %), 2) "Matematiikka on tärkeää ja yleensä mukavaa" (36 %), 3) "Matematiikka on yksi aine muiden joukossa" (20 %) ja 4) "Matematiikka on vaikeaa ja epämiellyttävää" (31 %). Yhteistä näille tutkimustuloksille on, että matematiikka näyttää jakavan useimmat luokanopettajaopiskelijat kahteen ryhmään: niihin, jotka pitävät matematiikasta ja niihin, jotka kokevat sen epämiellyttävänä. Matematiikan neutraalina kokeva ryhmä on pienempi.

Näyttääkin siltä, että useat luokanopettajaopiskelijat eivät pidä matematiikasta tai he jopa pelkäävät sitä (ks. esim. Ball 1990; Lindgren 1998). Ballin (1990, 461) tutkimuksen mukaan yli 1/3 opiskelijoista (N=217) koki olevansa huonoja matematiikassa ja yritti välttää sitä. Philippoun ja Christoun (1996, 83) mukaan 24 % opiskelijoista (N=162) oli sitä mieltä, että "matematiikka on inhottavaa", 28 % ei ollut koskaan pitänyt matematiikasta ja 47 % ei pitänyt itseään varmana matematiikassa. Kaasilan (2000, 204) aineistossa (N=60) 20 % ilmoitti pelkäävänsä matematiikan opetusta opetusharjoittelun alussa. Samoin Pietilän tutkimus (2002) näytti matematiikan epämiellyttävänä kokevien joukon olevan noin 30 % kaikista luokanopettajaopiskelijoista. Penttisen (1999, 33) tutkimuksen mukaan lähes kolmannes luokanopettajaksi opiskelevista (N=236) pelkäsi matematiikan opettamista opiskelun alkaessa. Trujillo ja Hadfield (1999) selvittivät matematiikkapelon syitä. Yhteisiä tekijöitä olivat useat kielteiset koulukokemukset, yleinen koepelko ja se, ettei kotoa ollut saatu tukea vaikeuksissa.

Tutkimusongelmat

Tämän raportin taustalla on Suomen Akatemian kustantama tutkimusprojekti ”Luokanopettajan matematiikka” (projektinumero #8201695), jonka päämäärä voidaan muotoilla seuraavasti: Miten luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuva ja siihen liittyvä matemaattinen ajattelu kehittyy opintojen aikana? Tutkimus jakautuu kahteen selkeästi erilliseen osaan: Pitkittäistutkimukseen, jossa selvitetään opiskelijoiden ajattelun kehittymistä kolmen vuoden aikana, ja alkukartoitukseen, jossa haetaan yhteyksiä valintakoetulosten, uskomusrakenteen ja ensimmäisen vuoden opintomenestyksen välillä.

Tässä raportoimme ensimmäisiä lähtötasokartoituksen avulla saatuja tuloksia vastaamalla seuraaviin tutkimusongelmiin:

- (1) Miten eri opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden kuvat itsestä matematiikan oppijoina eroavat toisistaan ennen matematiikan perusopintojen alkamista?
- (2) Mitkä tekijät selittävät luokanopettajaopiskelijoiden kuvaa itsestä matematiikan oppijoina?

Tutkimushenkilöt ja –aineisto

Tutkimukseen osallistuvat syyskuussa 2003 luokanopettajakoulutuslinjan aloittaneet Turun ja Helsingin (sekä perusopiskelijat että lisäkiintiöryhmä) yliopistojen opiskelijat sekä kesällä 2002 valitut Lapin yliopiston (Rovaniemi) opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat. Rovaniemen opiskelijat ovat toisen vuosikurssin opiskelijoita, koska siellä matematiikan perusopinnot järjestetään vasta toisena opiskeluvuonna. Helsingin lisäkiintiön opiskelijat on valittu koulutukseen poikkeavasti ilman yhteisvalintaa. Heillä on kaikilla vähintään 16 kk opettajakokemusta, ja he opiskelevat oman työnsä ohessa. Kaikkiaan tutkimuksen kohteena on 269 Turun, Helsingin ja Lapin yliopistojen opettajankoulutuslaitoksella opiskelevaa opiskelijaa (yksi vuosikurssi kustakin yliopistosta). Taulukossa 1 on yhteenveto eri yliopistojen opiskelijoiden taustoista.

Taulukko 1. Opiskelijoiden tausta eri yliopistoissa (LY = Lapin yliopisto, TY = Turun yliopisto, HY = Helsingin yliopisto; HY 1 = normaalivalinta, HY 2 = lisäkiintiö).

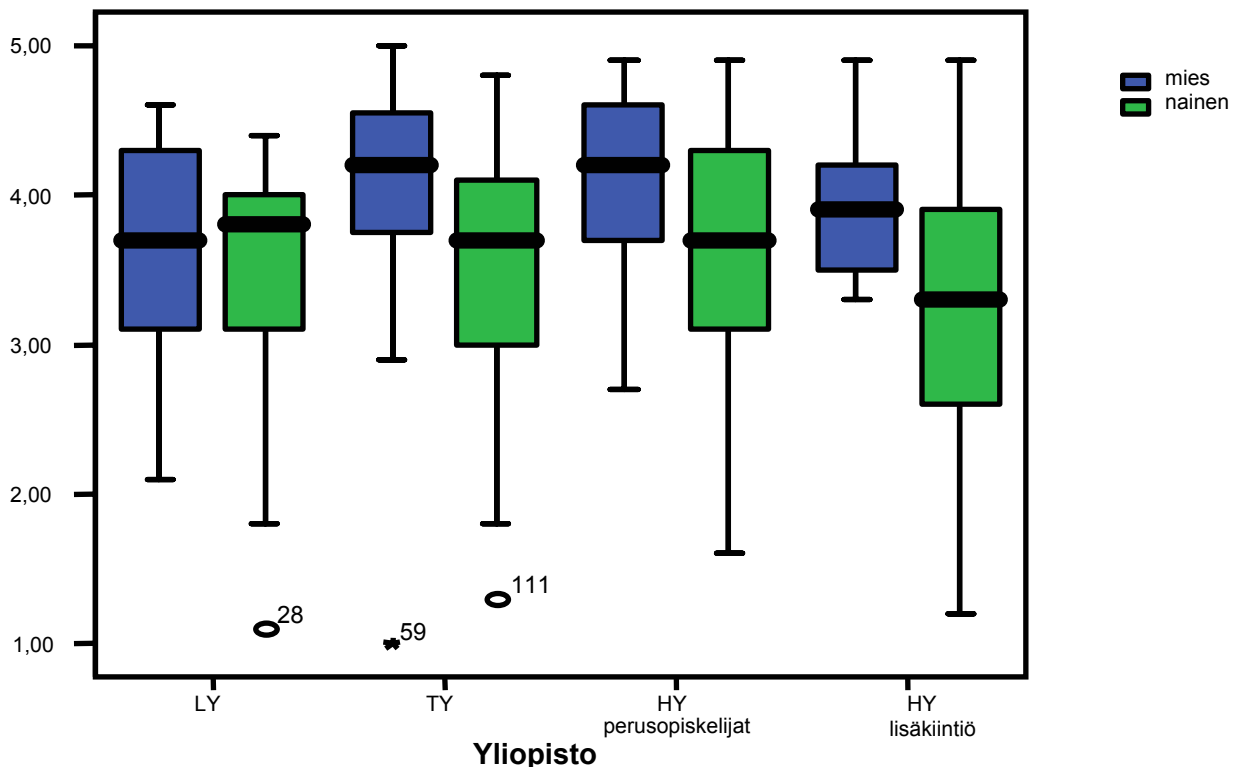
	Miehiä	Laajan matematiikan opinnot lukiossa
LY (N=58)	36 %	36 %
TY (N=75)	16 %	45 %
HY 1 (N=94)	20 %	35 %
HY 2 (N=42)	21 %	12 %

Turun opettajankoulutuslaitokseen hakeneiden opiskelijoiden matemaattista ajattelua mitattiin jo valintakokeessa kesäkuussa 2003 matemaattis-luonnontieteellisen ajattelun testillä. Koko opiskelijajoukon (Turku, Rovaniemi, Helsinki) testaamme useaan kertaan kahden seurantavuoden aikana syksystä 2003 alkaen. Testeinä käytetään mm. matematiikan kokeita, joiden avulla arvioidaan matemaattista ongelmanratkaisutaitoa ja koulumatematiikan sisältöjen osaamista sekä lomakkeita, joissa selvitetään opiskelijoiden uskomuksia ja asenteita matematiikan opiskelua ja yleensä matematiikkaa kohtaan. Nämä aineistot käsitellään pääosin tilastollisin menetelmin. Lisäksi seuraamme opiskelijoiden matematiikkakuvan ja matemaattisen ajattelun kehittymistä haastatteleamalla muutamaa kustakin yliopistosta harkinnanvaraisesti valittua avainopiskelijaa (N = 21). Observoimme myös avainopiskelijoiden pitämiä matematiikan tunteja opetusharjoittelun yhteydessä.

Tässä raportoitavassa osatutkimuksessa käytimme matematiikkakuvamittarin itseluottamusosiota, johon oli valikoitu Fennema ja Shermanin (1976) "Mathematics Attitude Scales" – mittariston itseluottamusosion 12 väittämästä 10 ja käännetty ne suomeksi. Samoja väittämiä on käytetty aiemmin suomalaisten peruskoululaisten matematiikkakuvaa tutkittaessa, ja osion reliabiliteetti on todettu korkeaksi (Nurmi ym. 2003).

Alustavia tuloksia

Vertasimme luokanopettajaopiskelijoiden itseluottamusta neljässä eri ryhmässä (Lapin yliopisto, Turun yliopisto, Helsingin yliopiston perusopiskelijat ja Helsingin yliopiston lisäkiintiöopiskelijat). Koska miesten itseluottamus matematiikassa on aikaisemmissa tutkimuksissa ollut naisten itseluottamusta korkeampi, erotimme jo analyysin alkuvaiheessa miesten ja naisten tulokset. Itseluottamuksessa havaittuja sukupuolieroja käsitellään hieman myöhemmin. Vaikka itseluottamuksessa on ryhmien välillä eroja, vain osa niistä on tilastollisesti merkitseviä (Kuvio 1). Ryhmien väliset erot naisten kohdalla ovat viitteellisiä ($p = 0.08$) ja miesten kohdalla erot ovat (oletettavasti miesopiskelijoiden vähäisemmästä määrästä johtuen) satunnaisia ($p = 0.25$). Kun ryhmiä vertailtiin pareittain, tilastollisesti merkitsevä ero todettiin t-testillä vain Helsingin OKL:n perusopiskelijanaisten ja lisäkiintiönaisten välillä ($p = 0.01$). Lisäksi viitteelliset erot todettiin Lapin ja Turun miesopiskelijoiden välillä ($p < 0.05$) sekä Turun OKL:n ja Helsingin OKL:n lisäkiintiön naisten välillä ($p < 0.10$).



Kuvio 1. Mies- ja naisopiskelijoiden itseluottamus eri yliopistoissa (asteikolla 1 – 5).

Käytetyn mittarin mukaan voidaan määritellä opiskelijalla olleen heikko itseluottamus, mikäli itseluottamusmuuttujan arvo oli alle 3. Tämä tarkoittaa sitä, että vastaaja on ollut enimmäkseen eri mieltä mittarin positiivisten väittämien kanssa ("Olen varma, että pystyn oppimaan matematiikkaa") ja samaa

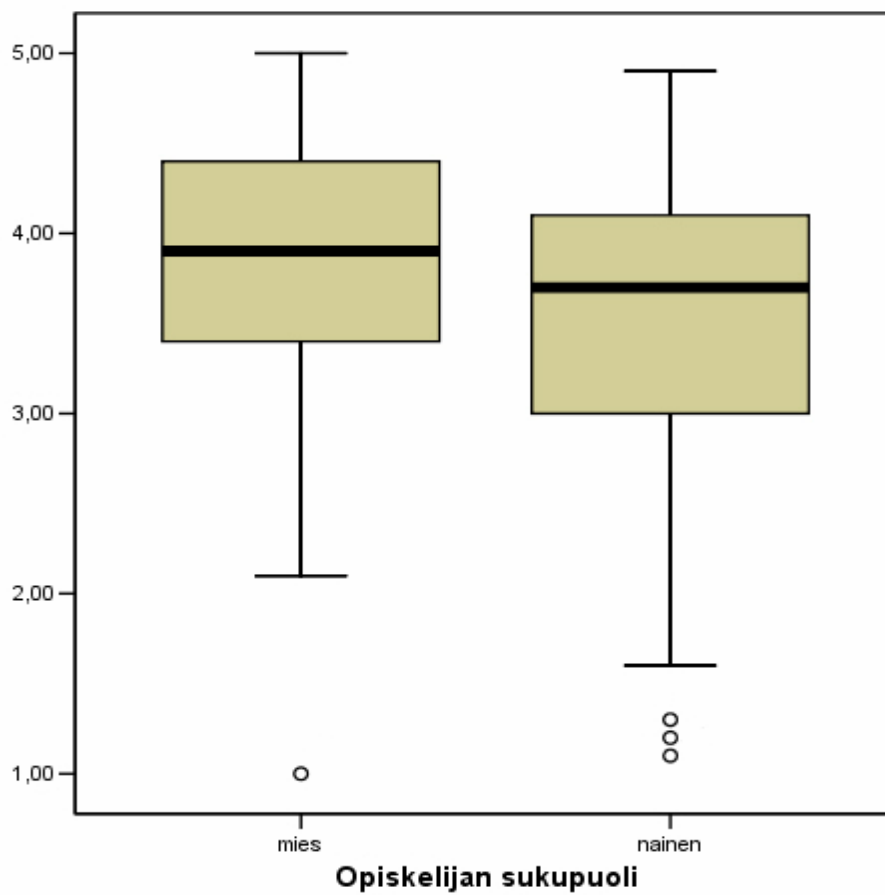
mieltä negatiivisten väittämien kanssa ("Matematiikka on minulle vaikeaa"). Näin määritelty heikko itseluottamus oli kaikkiaan 22 % tutkituista. Korkein osuus heikon itseluottamuksen omaavia oli Helsingin yliopiston lisäkiintiössä (29 %) ja pienin osuus Helsingin yliopiston perusopiskelijoiden joukossa (15 %) (Taulukko 2).

Taulukko 2. Heikon itseluottamuksen omaavien opiskelijoiden osuus eri ryhmissä.

	Heikon itseluottamuksen (<3) omaavien osuus
Lapin yliopisto	22 %
Turun yliopisto	21 %
Helsingin yliopisto, perusopiskelijat	15 %
Helsingin yliopisto, lisäkiintiö	29 %
Yhteensä	22 %

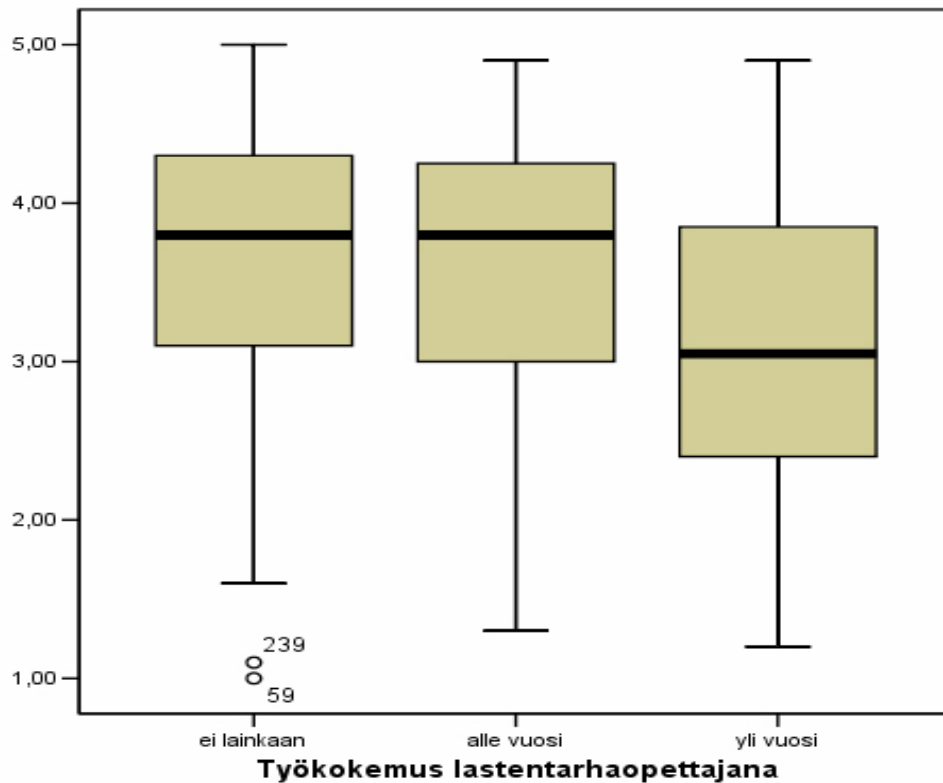
Jatkoanalyseissa selviteltiin, mitkä opiskelijoiden taustamuuttujista ovat yhteydessä itseluottamuksen vaihteluun. Tilastollisesti merkitseviä eroja itseluottamuksessa havaittiin sukupuolen, matematiikassa menestymisen ja työkokemuksen perusteella. Iällä ja välivuosien määrällä sen sijaan ei havaittu olevan merkitystä itseluottamukselle.

Miesten itseluottamuksen keskiarvo oli 3,8 ja naisten 3,5, joten ero on tilastollisesti merkitsevä ($p = 0.015$, $t = 2,5$) (Kuvio 2).



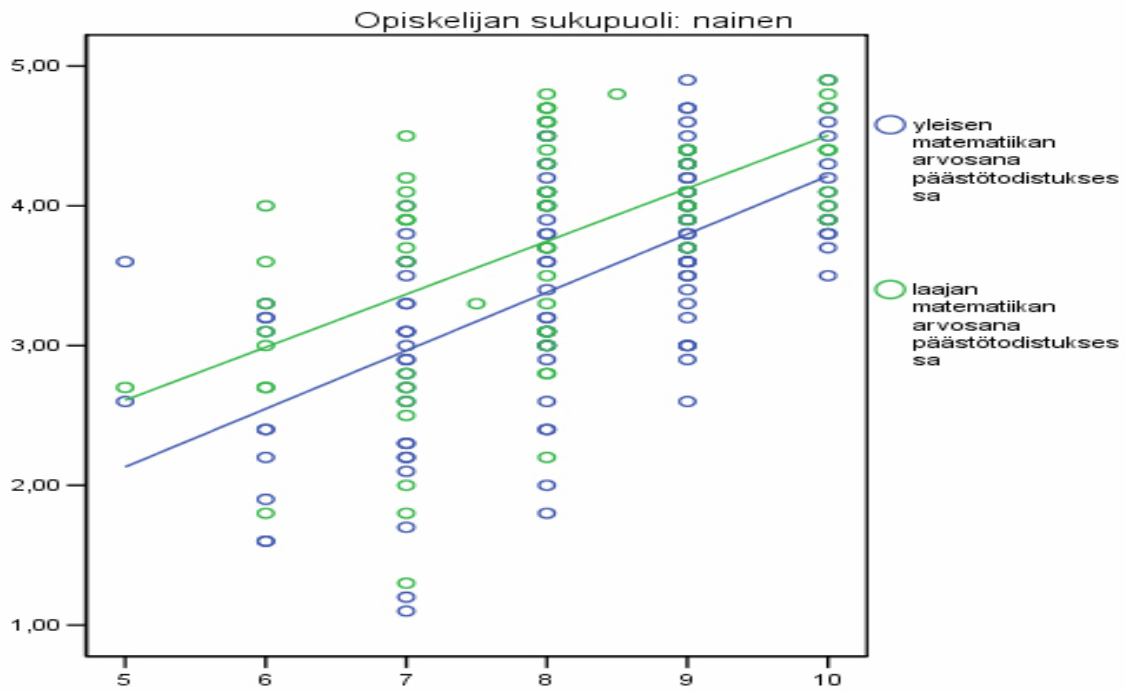
Kuvio 2. Sukupuolierot luokanopettajaopiskelijoiden itseluottamuksessa matematiikan suhteen.

Itseluottamus on tutkimusaineistossamme yhteydessä opiskelijan työkokemukseen siten, että itseluottamus on merkittävästi alempi niillä 24 opiskelijalla, joilla on yli vuosi kokemusta lastentarhaopettajana (Kuvio 3). Heidän itseluottamuksensa oli keskimäärin 3,1, kun muilla keskiarvo oli 3,6. Ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p = 0,003$; $t = -3,0$).

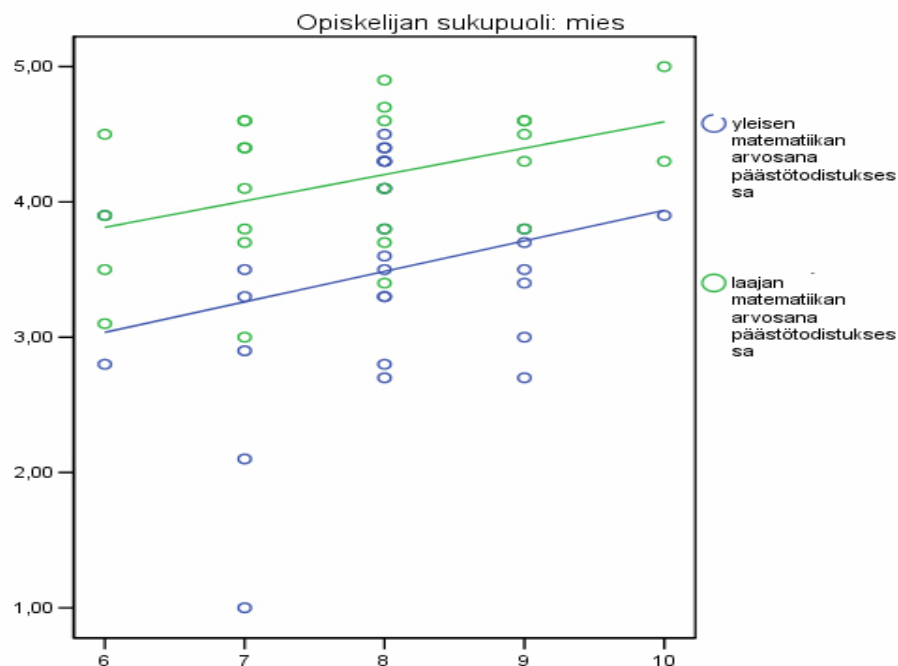


Kuvio 3. Luokanopettajaopiskelijoiden itseluottamus sen mukaan jaoteltuna, miten paljon heillä työkokemusta lastentarhaopettajana.

Sekä miehillä että naisilla itseluottamus oli yhteydessä aikaisempaan menestykseen matematiikan opinnoissa siten, että parempaan arvosanaan liittyi korkeampi itseluottamus. Lisäksi laajan matematiikan suorittaneilla itseluottamus oli korkeampi kuin yleisen matematiikan suorittaneilla. Miesten ja naisten välillä havaittiin selvä ero: Naisilla arvosana on merkittävämpi itseluottamuksen vaihtelun selittäjä, kun taas miehillä kurssivalinta on merkittävämpi (Kuviot 4 ja 5).



Kuvio 4. Naisten itseluottamuksen suhde heidän lukion päästötodistuksensa matematiikan arvosanaan.

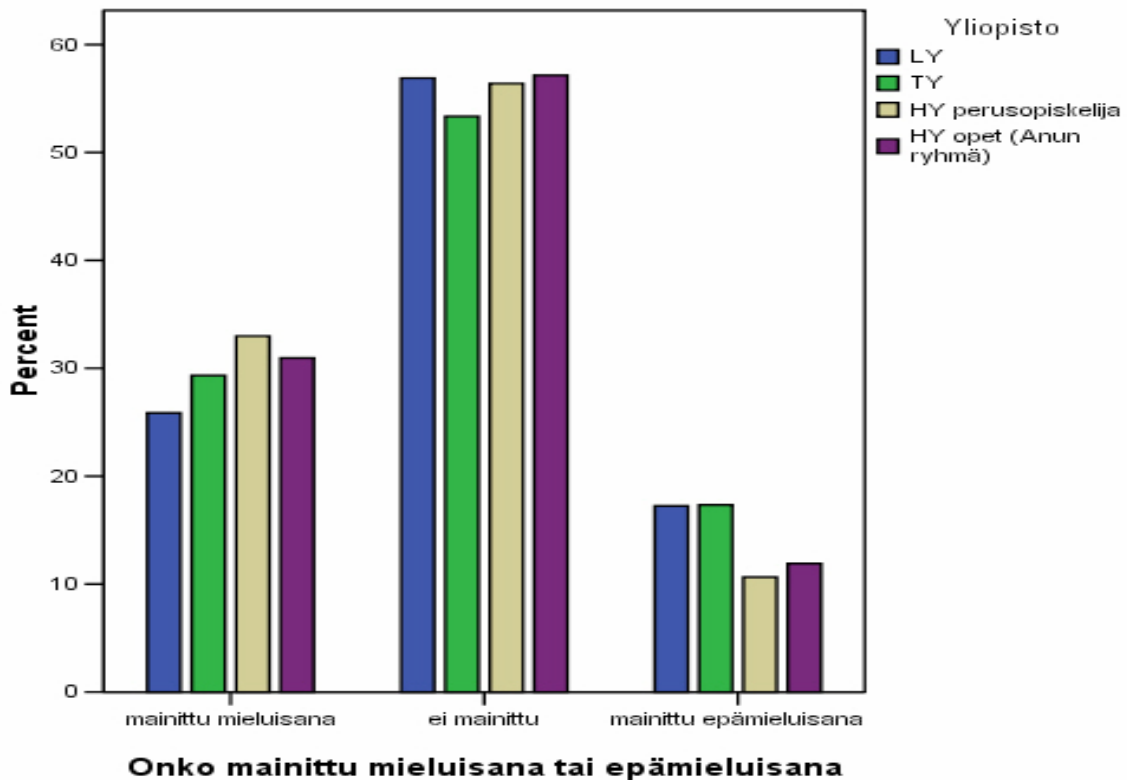


Kuvio 5. Miesten itseluottamuksen suhde heidän lukion päästötodistuksensa matematiikan arvosanaan.

Varianssianalyysin perusteella taustamuuttujat selittävät itseluottamuksen vaihtelusta yhteensä vähintään 36 prosenttia. Laajan matematiikan suorittajilla tilastollisesti merkittäviä selittäviä tekijöitä olivat matematiikan päästötodistuksen arvosana (33 %) sekä sukupuoli (14 %). Yleisen matematiikan suorittajilla

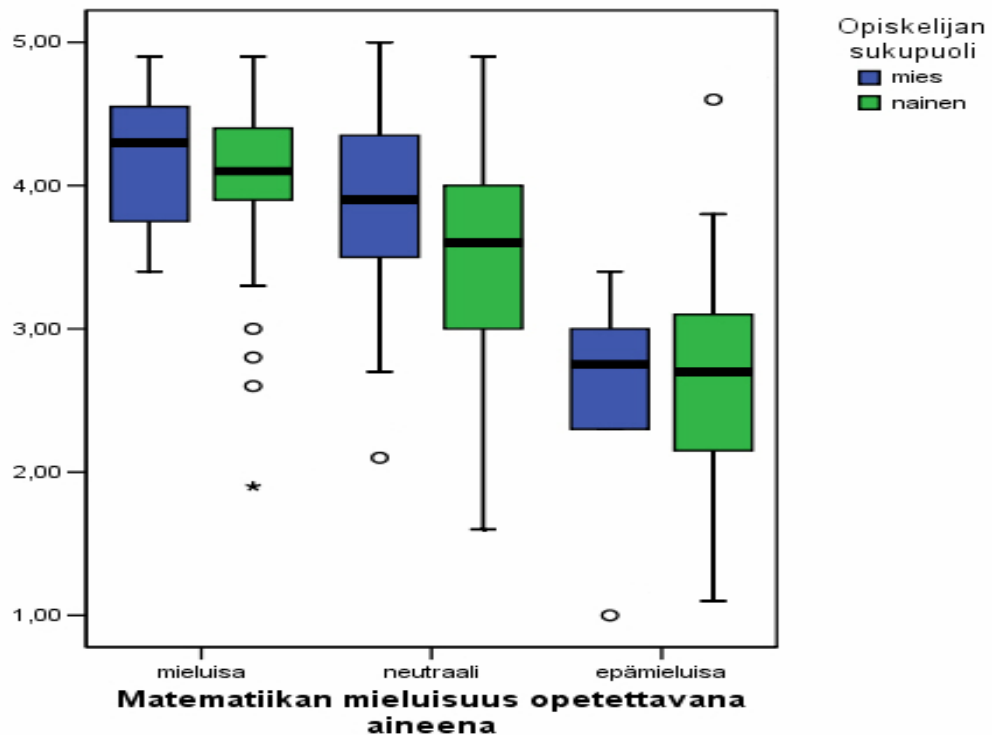
ainoa tilastollisesti merkittävä selittävä tekijä on matematiikan päästötodistuksen arvosana (31 %). Tämän perusteella voidaan olettaa, että työkokemus lastentarhaopettajana ei ole itsenäinen selittävä muuttuja, vaan se heijastelee ensi sijassa sukupuolen ja matematiikan arvosanan tuottamia eroja.

Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuvaa mitattiin myös kysymällä heiltä kahta oppiainetta, joiden opettamisen he uskoivat olevan itselleen mieluisinta ja vastaavasti epämieluisinta. Yli puolet opiskelijoista suhtautui matematiikkaan neutraalisti, reilu neljännes mainitsi matematiikan mieluisana ja alle 15 % koki matematiikan epämieluisaksi opetettavaksi aineeksi (Kuvio 6). Eri yliopistojen väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.



Kuvio 6. Matematiikan mainitseminen mieluisana tai epämieluisana opetettavana aineena.

Opiskelijan itseluottamus matematiikassa ja suhtautuminen matematiikkaan opetettavana aineena olivat selkeästi yhteydessä toisiinsa. Matematiikan mieluisaksi opetettavaksi aineeksi kokevat ovat yleensä matematiikassa itsevarmoja, ja vastaavasti matematiikan epämieluisaksi opetettavaksi aineeksi kokevat ovat epävarmoja omista kyvyistään matematiikassa. Mielenkiintoista on huomata, että selkeät sukupuolierot itseluottamuksessa on havaittavissa vain niiden opiskelijoiden kohdalla, jotka suhtautuvat matematiikkaan opetettavana aineena neutraalisti (Kuvio 7).



Kuvio 7. Opiskelijan itseluottamus jaoteltuna sen suhteen, onko matematiikka mainittu mieluisana tai epämieluisana opettavana aineena.

Pohdinta

Eri opettajankoulutuslaitosten opiskelijoiden kuva itsestään matematiikan oppijoina erosi jonkin verran toisistaan ennen matematiikan perusopinnojen alkamista. Itseluottamus oli heikko noin viidenneksellä opiskelijoista. Korkein itseluottamus oli Turun ja Helsingin perusryhmän opiskelijoilla ja heikoin Helsingin lisäryhmän ja Lapin opiskelijoilla. Ero oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevä vain Helsingin perusryhmään ja lisäryhmään kuuluvien naisopiskelijoiden välillä. Lisäksi viitteelliset erot todettiin Lapin ja Turun miesopiskelijoiden välillä sekä Turun ja Helsingin lisäryhmän naisten välillä. Miesten kohdalla erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä, johtuen ehkä heidän vähäisemmästä määrästä.

Koulumatematiikassa menestyminen ja sukupuoli selittivät yli kolmanneksen itseluottamuksen vaihtelusta. Itseluottamus oli yhteydessä aikaisempaan menestykseen matematiikan opinnoissa siten, että parempaan arvosanaan liittyi korkeampi itseluottamus ja laajan matematiikan suorittaneilla itseluottamus oli korkeampi kuin yleisen matematiikan suorittaneilla. Sama ilmiö tulee esille myös vertaillaessamme toisaalla eri yksiköiden opiskelijoiden lukion ja ylioppilaskirjoitusten matematiikan arvosanoja: parhaiten menestyivät turkulaiset, toiseksi parhaiten menestyvät Helsingin perusopiskelijat, kolmantena olivat Lapin yliopiston ja heikoimpina Helsingin lisäkiintiön opiskelijat (Kaasila ym. 2004). Siten itseluottamuksessa näyttää olevan pääosin sama trendi kuin koulumatematiikassa menestymisessä. Myös menestyminen ensimmäisen opiskeluvuoden alussa järjestetyssä matematiikan testissä näyttää selittävän itseluottamuksessa ilmeneviä eroja. Lähtötasotestissäkin turkulaiset opiskelijat menestyivät tilastollisesti merkitsevästi toisia paremmin ja muutenkin yksiköiden järjestys oli sama kuin koulumatematiikan arvosanoja vertaillaessa (Kaasila ym. 2004).

Miehillä oli tilastollisesti merkitsevästi parempi kuva itsestä matematiikan oppijana kuin naisilla. Miesten ja naisten välillä havaittiin kuitenkin selvä ero siinä, että naisilla lukion arvosana on merkittävämpi itseluottamuksen vaihtelun selittäjä, kun taas miehillä lukion kurssivalinta on merkittävämpi. Samansuuntaisia sukupuolten välisiä eroja itsearvostuksessa on tullut esille useissa aiemmissa tutkimuksissa: Pojat arvioivat itsensä paremmiksi kuin samantasoiset tytöt. (Vrt. Niemi 2001, 70; Malmivuori 2001, 131)

Myös työkokemus oli yhteydessä itseluottamuksen vaihteluun: Itseluottamus oli tilastollisesti merkittävästi alempi niillä 24 opiskelijalla, joilla on yli vuosi kokemusta lastentarhaopettajana. Heidän kohdallaan heikkoa itseluottamusta selittää aika pitkälle heikko menestys koulumatematiikassa ja alkutestissä. Heillä oli tilastollisesti merkitsevästi heikompi keskiarvo lukion päästötodistuksen matematiikassa ja he menestyivät tilastollisesti merkitsevästi heikommin myös matematiikan lähtötasotestissä.

Miksi luokanopettajaopiskelijan itsearvostuksen parantaminen sitten on tärkeää? Ne opettajat, joilla on heikko kuva itsestään matematiikan oppijana ja opettajana, saattavat siirtää pelkonsa oppilaille. Stipekin, Givvinin, Salmonin ja MacGyversin tutkimuksen (2001) mukaan opettajat, joilla oli perinteisemmät uskomukset matematiikan opettamisesta ja oppimisesta, luottivat omiin kykyihinsä vähemmän ja nauttivat matematiikasta vähemmän kuin opettajat, joilla oli ongelmakeskeisemmät näkemykset. Lisäksi opettajien uskomukset olivat hyvin johdonmukaisia ja ne ennustivat heidän opetuskäytäntöjään (esim. Lerman 1983). Tutkijat uskovatkin, että epävarmemmat opettajat omaksuvat sellaiset uskomukset ja opetuskäytännöt, jotka vaativat vähemmän opettajan arviointia ja omaa päätöksentekoa. Olisi siis tärkeä vaikuttaa opiskelijoiden itseluottamukseen matematiikassa lisäämällä heidän matemaattista ymmärrystään. Näin myös uskomukset ja opetuskäytännöt muuttuisivat ongelmakeskeisempään suuntaan.

Opettajankoulutuksen aikana on vielä mahdollista yrittää vaikuttaa opiskelijoiden kuvaan itsestä matematiikan oppijana ja opettajana. Pietilän (2002) ja Kaasilan (2000) tutkimusten mukaan luokanopettajaopiskelijan itsearvostusta voidaan parantaa luomalla opintoihin kannustava sekä turvallinen ilmapiiri, saamalla heidät kokemaan opinnot hyödyllisiksi ja tarjoamalla opiskelijoille tilaisuuksia negatiivisten muistikuvien ja kokemusten työstämiseen. Opiskelijoiden mielestä on tärkeää, että matematiikan kurssin aikana on mahdollista kertoa omista ajatuksistaan ja kysyä neuvoa ilman pelkoa leimautumisesta (Pietilä 2002). Lisäksi opiskelijat kokevat tärkeänä sen, että kokeillaan juuri sellaista, jota he tulevaisuudessa opettavat omille oppilailleen (Pietilä 2002). Tarinallisessa kuntoutuksessa opiskelijoille tarjotaan tilaisuuksia kertoa kouluaikaisista muistikuvistaan ja samalla jakaa kokemuksiaan muiden opiskelijoiden kanssa. Jos opiskelija muistaa matemaattisesta menneisyydestään lähinnä epäonnistumisia ja jos hän näkee matemaattisessa tulevaisuudessaan vain uhkia, hän tiedostamattaan tulkitsee matemaattista elämäkertansa traagisen tarinan näkökulmasta (Kaasila 2000; vrt. Hänninen & Valkonen 1998). Kun opiskelija reflektoi omaan matemaattiseen elämäkertansa liittyviä tapahtumia ja oivaltaa tulkinnan olevan muutettavissa, se voi vapauttaa etsimään uusia näkökulmia matemaattiseen menneisyyteen ja tulevaisuuteen (Kaasila 2000). Samalla opiskelijan kuva itsestä matematiikan oppijana ja opettajana saattaa parantua.

Lähteet

- Aho, S. (1998). Tavoitteena muutosagenttius. Muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:188.
- Alajääski, J. & Kempainen, L. (1999). Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalinnan harhoja. Kasvatuslehti 30 (4), 324–333.
- Ball, D. L. (1990). The mathematical understanding that prospective teachers bring to teacher education. *The Elementary School Journal* 90 (4), 449–466.
- Fennema, E., & Sherman, J. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitude scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. Corte Madera, CA: Select Press.

- Gellert, U. (2000). Mathematics Instruction in Safe Space: Prospective Elementary Teachers' Views of Mathematics Education. *Journal of Mathematics Teacher Education* 3 (3), 251-270.
- Grigutsch, S. (1998). On pupils' views of mathematics and self-concepts: developments, structures and factors of influence. In Pehkonen, E. & Törner, G. (ed.) *The state-of-art in mathematics-related beliefs research. Results of the MAVI activities.* University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 195, 169-197.
- Hänninen, V. & Valkonen, J. (1998). *Tarinat, sairaudet ja kuntoutuminen.* Teoksessa Hänninen, V. & Valkonen, J. (toim.) *Kunnon tarinoita. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen.* Kuntoutussäätiö. Tutkimuksia. No. 58, 3-20.
- Kaasila, R. (2000). "Eläydyin oppilaiden asemaan" luokanopettajiksi opiskelevien kouluikäisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsitysten ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto, julkaisuja 32.
- Kaasila, R, Laine, A., Hannula, M. & Pehkonen, E. (2004). Connections between the selection examination and elementary teacher students' achievement in mathematics. Lähetetty PME 28 -kokoukseen, heinäkuu 2004 Bergen.
- Lerman, S. (1983). Problem-solving or knowledge-centred: the influence of philosophy on mathematics teaching. *International Journal for Mathematical Education in Science and Technology* 14 (1), 59-66.
- Lindgren, S. (1998). Development of teacher students' mathematical beliefs. In Pehkonen, E. & Törner, G. (ed.) *The state-of-art in mathematics-related beliefs research. Results of the MAVI activities.* University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 195, 334-357.
- Malmivuori, M-L. (2001). The dynamics of affect, cognition, and social environment in the regulation process of personal learning processes: The case of mathematics. University of Helsinki. Department of Education. Research Report 172.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: a reconceptualisation. In Grows, D. A. (ed.) *Handbook of research on mathematics teaching and learning.* Macmillan Publishing Co. London, 575-596.
- Merenluoto, K. & Pehkonen, E. (2002) Elementary teacher students' mathematical understanding explained via conceptual change. In Mewborne, D.; Sztajn, P.; White, D.Y.; Wiegel, H.G.; Bryant, R.L. & Nooney, K. (eds.) *Proceedings of the PME-NA XXIV.* Columbus (OH): ERIC. 1936-1939
- Niemi, E.K. (2001). Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2000. Matematiikan oppimistulokset, asenteet matematiikkaa kohtaan ja yhteydet taustamuuttujiin. Oppimistulosten arviointi 2/2001. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino
- Nurmi, A., Hannula, M. S., Maijala, H., & Pehkonen, E. (2003). On pupils' self-confidence in mathematics: gender comparisons. In N. A. Pateman, B. J. Dougherty & J. Zilliox (Eds.) *Proceedings of the 27th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education.* Vol 3, 453-460. University of Hawaii.
- Op 't Eynde, P., De Corte, E. & Verschaffel, L. (1999). Balancing between cognition and affect: Students' mathematics-related beliefs and their emotions during problem solving. In Pehkonen, E. & Törner, G. (ed.) *Mathematical beliefs and their impact on teaching and learning mathematics. Proceedings of the workshop in Oberwolfach.* November 21-27. Duisburg: Gerhard Mercator Universität Duisburg, 97-105.
- Pehkonen, E. (1985). Luokanopettajiksi opiskelevien matemaattisista lähtötiedoista. *Kasvatus-lehti* 16 (1), 51-57.
- Pehkonen, E. (1995). Pupils' View of Mathematics: Initial report for an international comparison project. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 152.
- Penttinen, S. (1999). Omien kouluvuosien merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittymisessä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Sarja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä. No. 30.
- Philippou, G. & Christou, C. (1996). Changing pre-service teachers' attitudes towards mathematics. In Pehkonen, E. (Ed.) *Current State of Research on Mathematical Beliefs III. Proceedings of the MAVI-3 Workshop.* University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 170, 79-89.

- Pietilä, A. (2002). Luokanopettajaopiskelijoiden matematiikkakuva: matematiikkakokemukset matematiikkakuvan muodostajina. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 238.
- Raymond, A. M. & Santos, V. (1995). Preservice elementary teachers and self-reflection: How innovation in mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. *Journal of Teacher Education* 46 (1), 58–70.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando (FL): Academic Press
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L. 2001. Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education* 17, 213-226.
- Trujillo, K. & Hadfield, O. (1999). Tracing the roots of mathematics anxiety through in-depth interviews with preservice elementary teachers. *College student journal*, 33 (2), 219-232.
- Tähtinen, J. & Maijala, H. (2002). Luokanopettajakoulutuksen valintakokeita kehittämässä - valokiilassa vuoden 2000 valinnat Turun yliopiston opettajankoulutuksessa. In P. Räihä & J. Kari (eds.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys valtakunnallisesti puntaroituna*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 74.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag

Vastahakoiset pojatkin voivat innostua lukemisesta ja kirjoittamisesta heitä kiinnostavien materiaalien avulla

Tuula Merisuo-Storm

Turun yliopisto

Koululainen, joka on hyvä lukija on tavallisesti myös innokas lukija, joka lukee myös vapaa-aikanaan. Siksi hänen lukutaitonsa yhä paranee ja sanavarastonsa karttuu. Lukutaidoltaan heikko oppilas taas ei mielellään lue mitään, jollei ole pakko. Näin erot lukutaidon tasossa koko ajan kasvavat. Siksi on syytä pohtia, miten heikkojen lukijoiden lukemisasenteita voitaisiin kehittää positiivisemmiksi. Tärkeää olisi, että hekin kokisivat koulussa mieluisia lukuelämyksiä. Saattaa kuitenkin olla, että opettajan mielestä tunnit, joilla oppilaat lukevat vapaasti valitsemiaan kirjoja tai joilla opettaja lukee heille kirjoja ääneen, eivät ole lukutaidon oppimisen kannalta yhtä tärkeitä kuin muut äidinkielen tunnit. Siksi hän saattaa lähettää heikot lukijat luki-opetukseen juuri näiltä tunneilta. Nämä ovat kuitenkin juuri niitä hetkiä koulussa, jolloin lapset oppivat nauttimaan kirjallisuudesta, ja jolloin heille voi kehittyä koko elämän jatkuva lukemisharrastus. (Sanacore 2002)

Jos nykyistä useammat koululaiset saataisiin innostettua lukemaan myös vapaa-ajalla, he menestyisivät paremmin koulun äidinkielen tehtävissäkin. Lukemisharrastuksella tarkoitetaan vapaaehtoista, itse valittujen tekstien lukemista. Oppilas voi niitä lukiessaan huomata lukemisen olevan hauskaa puuhaa. Jos hän vielä toteaa, että hänelle mieluisten kirjojen ja lehtien lukeminen vaikuttaa positiivisesti hänen lukutaitoonsa ja koulumenestykseensä, hän voi innostua lukemisesta yhä enemmän. (Wilson 1992) Lukemista harrastava oppilas voi lukea ajankuluksi, vaihtelun vuoksi, elämysten saamiseksi tai rentoutuakseen. Lukemalla hän voi myös hakea lohtua tai ratkaisumalleja oman elämänsä ongelmatilanteisiin. Lisäksi hän voi lukemalla perehtyä omaan erikoisharrastukseensa. (Saarinen ja Korkiakangas 1997)

Lukemis- ja kirjoittamisasenteiden kehittyminen

Oppilaan asenteet lukemista ja kirjoittamista kohtaan muodostuvat suurelta osin jo hyvin varhain sen pohjalta, kuinka tärkeä osa lukemisella ja kirjoittamisella on hänen perheenjäsentensä elämässä. Kun lapselle luetaan paljon, ja hän myös näkee muiden perheenjäsenten lukevan säännöllisesti, hänelle syntyy myönteinen asenne lukemista kohtaan. Hän oppii tarkkailemalla hänelle tärkeitä ihmisiä, joiden elämään lukeminen luontevasti kuuluu. Myös sillä on merkitystä, kuinka paljon kotona on lapselle sopivaa ja häntä kiinnostavaa luettavaa. Jos aikuiset lisäksi keskustelevat luetuista kirjoista hänen kanssaan, hänelle kehittyy jo ennen kouluikää laaja sanavarasto ja tarinoiden rakenne tulee hänelle tutuksi. Näin lukemisesta voi tulla hänelle mieluisa harrastus.

Kodilla onkin tärkeä asema lapsen lukemisasenteiden syntymisessä. E erityisen suuri vaikutus on vanhempien antamalla lukevan aikuisen mallilla ja sillä, että he ohjaavat lasta lukemisen pariin sekä lukevat hänelle ja keskustelevat hänen kanssaan luetusta tekstistä. Näin lapselle syntyy halu itsekin lukea, ja hän oppii ymmärtämään, mikä on lukemisen tarkoitus. (Bråten, Lie & Andreassen 1997, 39) Vanhemman lähellä oleminen ja yhdessä lukeminen on miellyttävä, turvallinen kokemus, ja lapselle muodostuu positiivinen asenne lukemista kohtaan. Lapselle tulisi lukea kirjoja vielä sen jälkeenkin, kun hän on oppinut lukemaan jo saavutettujen taitojen ja lukemismotivaation vahvistamiseksi. Kestää vielä melko pitkään, ennen kuin lapsen oma lukutaito on riittävän kehittynyt ja hän ymmärtää lukemaansa niin hyvin, että voi nauttia tarinoiden sisällöstä. Muussa tapauksessa vaarana on, että televisio voittaa tarinoiden kertojana kirjan, koska se ei vaadi yhtä paljon aktiivista ponnistelua kuin kirja.

Koulussa opettaja voi toimia lukemis- ja kirjoittamismotivaation synnyttäjänä ja ylläpitäjänä. Hänen taitonsa löytää oppilaita kiinnostavia lukumateriaaleja ja kirjoitustehtäviä sekä oma innostuksensa kirjallisuutta kohtaan ovat ratkaisevassa asemassa. Opetuksessa kannattaisi myös käyttää nykyistä enemmän oppilaille kotoa tuttuja tekstilajeja. Duke ja Purcell-Gates (2003) ovat selvittäneet, minkälaiset tekstit tulevat lapsille tutuiksi jo kotona, ja minkälaisen tekstien kanssa he joutuvat tekemisiin vasta koulussa. Lastenkirjat sekä erilaiset listat ja luettelot ovat tavallisia kummassakin paikassa. Kuitenkin molemmille yhteisiä tekstilajeja on huomattavasti vähemmän kuin ainoastaan jompaankumpaan ympäristöön kuuluvia. Esimerkiksi työkirjatehtävät ja yksittäisten, irrallisten lauseiden lukeminen kuuluvat ainoastaan kouluun. Siellä tekstejä käytetään pääasiassa opiskelutarkoituksessa. Kotona taas luetaan ajankuluksi ja omaksi iloksi. Tällöin lukumateriaalina ovat usein lehdet ja sarjakuvat sekä arkipäivän askareisiin liittyvät tekstit, ruokaohjeet, mainokset, TV-ohjelmätiedot ja päivän posti.

Opettaja, joka itse lukee paljon vaikuttaa esimerkillään oppilaisiinsa. Kun hän kertoo heille omista lukukokemuksistaan sekä ajatuksista ja tunteista, joita hänen lukemansa tekstit ovat hänessä herättäneet, oppilaat ymmärtävät, mitä lukeminen merkitsee opettajalle itselleen. Lasten mielenkiinto lukemista kohtaan kasvaa, kun opettaja usein lukee heille ääneen huolella valitsemiaan kirjoja. Tavallista on, että useat oppilaat haluavat myöhemmin lukea samat kirjat uudelleen itse. Samoin monet heistä kiinnostuvat kirjoista, joita opettaja esittelee heille. (Linna 1999, 18-19) Opettaja vaikuttaa myös siihen, minkälainen kuva lapselle muodostuu oppimisprosessin aikana itsestään oppijana. Koulussa saadun palautteen perusteella hän alkaa pitää itseään taitavana tai huonona lukijana ja kirjoittajana. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että mielikuva on voinut alkaa rakentua aikaisemminkin. Jo ennen koulun alkua tytöt poikia useammin mieltävät itsensä tulevana lukijoina ja kirjoittajina. (Millard 1997)

Koululaiset käyttävät luku- ja kirjoitustaitoaan monella, itselleen mielekkäällä tavalla koulun ulkopuolella. Kirjoitetun tekstin avulla he ylläpitävät ja vahvistavat suhteitaan ystäviinsä, esimerkiksi kirjoittamalla viestejä, kirjeitä ja kortteja. Jos oppilaat saisivat myös koulussa kirjoittaa toisilleen tai lukea yhdessä, he voisivat solmia ystävyysuhteita omien ikätoveriensa ja myös eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Koululaiset käyttävät luku- ja kirjoitustaitoaan kotona ajankäyttönsä organisoinnin apuna. He kirjoittavat itselleen muistilappuja ja merkitsevät tärkeitä tapahtumia kalentereihinsa. Myös koulussa he voisivat ottaa vastuuta työnsä organisoinnista laatimalla itselleen tehtävälistoja. Koulun ulkopuolella he käyttävät luku- ja kirjoitustaitoa itseään kiinnostavien tietojen hankinnassa. Myös koulussa he voisivat itsenäisesti ottaa vastuun oman tietovarastonsa kasvattamisesta ja tiedon ymmärtämisestä. Monet lukevat myös omaksi ilokseen ja kirjoittavat tarinoita, runoja tai tapahtumia ja ajatuksiaan esimerkiksi päiväkirjaansa. Koulussakin pitäisi joskus olla mahdollisuus kirjoittaa vapaasti ja ilman pelkoa arvostelusta. (Burnett & Meyers 2002)

Oppilaan asenteisiin lukemista ja kirjoittamista kohtaan vaikuttavat voimakkaasti myös ikätoverien mielipiteet. Onkin tiedostettava, että yksittäisten oppilaiden asenteet lukemista ja kirjoittamista kohtaan eivät säätele ainoastaan heidän omaa toimintaansa, vaan ne vaikuttavat usein koko luokan luku- ja kirjoitusilmapiiriin. Varsinkin negatiiviset asenteet tarttuvat helposti muihinkin oppilaisiin. Lapsen varttuessa luokkatoverien ja ystäväpiirin asenteilla on yhä suurempi merkitys. (Rhodes ja Shanklin 1993, 63)

Monipuolinen lukumateriaali innostaa lukemaan

Koululaiset ovat hyvin erilaisia lukijoina, ja eri syyt motivoivat eri oppilaita lukemaan. Voidakseen nauttia lukemisesta, lukijalla pitää olla riittävät taustatiedot tekstin aihepiiristä ja hänen tulee tuntea teksti jollakin tavoin omakseen. Siksi on tärkeää, että oppilaiden saatavilla on monenlaista lukumateriaalia. Luokka- ja koulukirjastojen valikoimien tulee olla monipuolisia aiheiltaan ja vaikeustasoltaan. (Cole 2002) Oppilaiden tulisi voida kaikessa rauhassa tutkia tarjolla olevia valikoimia sekä valita itselleen aiheiltaan ja vaikeustasoltaan sopivaa lukemista, ilman että heitä kiirehditään. Samoin heille pitää suoda riittävästi aikaa nauttia niistä ilman keskeytyksiä. (Sanacore 2002) Tutkimusten mukaan yhteys monipuolisten

lukumateriaalien saatavuuden ja lukemisen määrän välillä on kiistaton. Kotona saatavilla olevien kirjojen määrän on todettu ennustavan lasten lukutaidon kehitystä. Lisäksi oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuvan lukemisen on todettu lisääntyvän, kun opettaja käy luokkansa kanssa kirjastossa. Kun luettavaa on helposti saatavilla kotona, kirjastossa ja koulussa, oppilaat lukevat enemmän vapaa-aikanaan riippumatta heidän lukutaitonsa tasosta. (McQuillan ja Au 2001)

Materiaalien saatavuuteen vaikuttavat kuitenkin paikkakunnan tarjoamat palvelut sekä koulun käytävissä olevat taloudelliset resurssit. Lisäksi aineiston valinta on erittäin haastava tehtävä. Oppilailla voi olla määrättyjä, persoonallisia kiinnostuksen kohteita, eivätkä opettajien saatavilla olevat materiaalit aina vastaa heidän toiveitaan. Myöskään aikuisten asiantuntijoiden tekemät luettelot korkealaatuisista lasten ja nuortenkirjoista eivät aina ole oppilaiden maun mukaisia. Worthyn, Moormanin ja Turnerin (1999) tekemän kyselyn mukaan kuudesluokkalaiset haluttomat lukijat valitsisivat lukumateriaalia, jota ei yleensä koulussa ole tarjolla. Siihen kuuluisi esimerkiksi uusia sarjakirjoja, elokuvien tai TV-sarjojen pohjalta tehtyjä kirjoja, erikoislehtiä sekä sarjakuvalehtiä. Tutkijoiden mukaan on positiivista, että oppilaat lukevat jotain, vaikka se olisikin vain tällaista kevyttä lukumateriaalia. Oppilaat, jotka eivät pidä koulussa luettavista teksteistä saattavat lopettaa lukemisen kokonaan eivätkä lue aikuisinakaan. Koska monet muuta lukemista välttelevät oppilaat haluaisivat lukea sarjakuvia, Millard ja Marsh (2001) ihmettelevät, miksi niitä ei käytetä koulussa systemaattisemmin. Suurin osa heidän haastattelemistaan oppilaista kertoi lainaavansa niitä kirjastosta mieluummin kuin muita kirjoja.

Vaikka luokassa olisi monenlaista luettavaa, koululaiselle saattaa sopivan lukemisen valinta olla vaikeaa. Siitäkin huolimatta, että erilaiset kirjat ja lehdet on luokiteltu aiheiden ja vaikeustason mukaisesti eri hyllyille. Varsinkin heikot lukijat eivät usein löydä sieltä mitään heitä kiinnostavaa. Sanacore (2002) ehdottaa, että opettaja opastaisi lapsia valitsemalla itse luettavaa ja kertomalla samalla, mitä valitessaan ajattelee. Opettaja poimii ensiksi hyllystä kiinnostavalta näyttävän kirjan ja avaa sen jostain keskivaiheilta. Sitten hän lukee tältä aukeamalta vähän matkaa ja nostaa sormen pystyyn, jos tekstissä on vieras, vaikea sana. Jos tällaisia sanoja on sivulla useita, hän pohtii ääneen, onko kirja ehkä liian vaikea. Hän avaa saman kirjan vielä toiselta sivulta ja lukee myös sieltä vähän matkaa samaan tapaan. Jos täälläkin on useita vaikeita sanoja, hän panee kirjan takaisin hyllyyn, valitsee uuden kirjan ja tekee samat asiat kuin edellä. Sitten opettaja auttaa apua tarvitsevia oppilaita toimimaan samalla tavalla. Joskus lapsi voi kuitenkin haluta lukea itselleen liian vaikeankin kirjan, koska se on aiheeltaan häntä kiinnostava.

Pojat lukijoina ja kirjoittajina

Vuosina 1990-1993 tehty kansainvälinen tutkimus osoitti, että suomalaiset lapset ja nuoret ovat lukutaidoltaan maailman huipputasoa. Vapaa-ajan lukemisharrastus selittää voimakkaasti sekä lasten että nuorten lukutaitoa. Yleensä erinomainen lukija on tyttö, ja hänen kodissaan on monipuolinen ja laaja kirjasto. Lisäksi hän lainaa säännöllisesti kirjoja kirjastosta. Tyttöjen suoritustaso oli kaikissa OECD-maissa poikien suoritustasoa korkeampi, mutta yllättäen sukupuoliero oli suurin Suomessa. (Linnakylä 1995, 136, 204, Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2002, 74)

Britanniassa tehtyjen tutkimusten mukaan tytöt nauttivat lukemisesta poikia enemmän ja ovat poikia parempia lukijoita. He suhtautuvat koulussa tapahtuvaan romaanien, näytelmien ja runojen lukemiseen poikia positiivisemmin. Yleensäkin tytöt pitävät poikia enemmän koulussa tavallisista lukemis- ja kirjoittamistehtävistä. He myös kertovat nauttivansa paksujen kirjojen lukemisesta ja lukevansa yhtä mittaa tuntikausia. Sitä vastoin pojat toteavat tyttöjä useammin pitkästyvänsä lukiessaan ja lukevansa vain silloin, kun on pakko. He valitsisivat tyttöjä tavallisemmin luettavakseen tietokirjan, esimerkiksi sellaisen, josta saisi tietoja omasta harrastuksestaan tai siitä, miten jokin laite toimii. Samoin he haluaisivat tyttöjä mieluummin lukea sarjakuvia tai aikakauslehtiä. (Swann 1992, 118-119)

Monet tutkijat ovat huolissaan poikien haluttomuudesta lukea. Pojat pitäisi saada innostumaan lukemisesta ja myös säilyttämään lukuhalunsa. Lukemisvaikeuksista kärsivä oppilas on muita huonommassa

asemassa. Huonolla lukutaidolla ei selviä koulun eri oppiaineiden opiskelusta. Esimerkiksi Yhdysvalloissa oppimisvaikeuksisten luokissa enemmistö oppilaista on poikia, heidän lukutaitonsa on merkitsevästi tyttöjen lukutaitoa huonompi ja he jäävät kaksi kertaa tyttöjä useammin luokalle. Yliopistojen opiskelijoista taas yhä suurempi osa on tyttöjä. Korkeatasoisen ja kriittisen lukutaidon avulla pojatkin menestyvät opinnoissaan. Opettajille ja vanhemmille vastentahtoisen pojan innostaminen lukemiseen on kuitenkin työläs ja usein turhauttava tehtävä. Poikien lukemisen esteenä voivat olla toveripiirin asenteet lukemista kohtaan. Se ei ole harrastuksena "cool". (Brozo 2002, 11-13) Kaikki pojat eivät silti ole huonoja äidinkielenaidoiltaan eivätkä kaikki tytöt hyviä. Myös esimerkiksi sosioekonomiset tekijät vaikuttavat voimakkaasti oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon tasoon. Kuitenkin verrattaessa keskenään samanlaisista olosuhteista tulevien tyttöjen ja poikien taitoja toisiinsa, tyttöjen taidot ovat paremmat. Tästä huolimatta monilla pojilla on lukemiseen liittyviä taitoja, joita ei huomata kouluympäristössä. (Alloway ja Gilbert 1997)

Useiden poikien mielestä lukeminen on passiivista, naisellista toimintaa, ja he pitävät esimerkiksi urheilua itselleen sitä sopivampana, miehekkäänä harrastuksena. Lukeminen sopii heidän mielestään paremmin tytöille, koska siinä pitää istua paikallaan ja eläytyä tekstiin, joka on vierasta todelliselle elämälle. Tämän vuoksi pojille pitää löytää tekstejä, jotka ovat heille relevantteja. He haluavat lukea kirjoja, jotka kertovat realistisesti ongelmista, joita he kohtaavat omassa elämässään. Koulussa luetaan ja kirjoitetaan pääasiassa fiktiota, ja saattaa olla, että pojat eivät siksi edes ymmärrä, että muunlaisten tekstien lukeminen, jota he harrastavat vapaa-aikanaan, on myös lukemista. (Arnot, Gray, James, Rudduck & Duveen 2001, 29; Martino & Pallotta-Chiarolli 2003, 242-243)

Jo kotoa lapset saavat mallin naisista ja miehistä erilaisina lukijoina. Monet äidit lukevat fiktiota, ja isät sanomalehtiä, tietokirjoja tai työhönsä liittyviä tekstejä. Englannissa tehtyjen tutkimusten mukaan kaikissa ikäryhmissä myös tytöt lukevat poikia enemmän fiktiota. Vaikka tyttöjen ja poikien kirjallisessa maussa on suuret erot, monetkaan opettajat eivät huomioi sitä opetuksessaan. Eräs syy tasoeroihin voikin olla tapa, jolla koulut ohjailevat oppilaiden lukemista. Siinä vaiheessa, kun opettajat toivovat oppilaiden siirtyvän vähitellen lasten kertomuksista nuorten ja aikuisten romaaneihin, suuri osa heistä lopettaa lukemisen kokonaan. Monet niistä, jotka yhä harrastavat lukemista, valitsevat lukumateriaalia, joka on suunnattu nimenomaan hänen sukupuolelleen. Tytöt lukevat kauhua ja romantiikkaa, pojat toimintaa ja science fictionia. Pojat eivät juuri lue enempää kuin sen, mitä on opettaja on määrännyt pakolliseksi. (Millard 1997, 11, 15)

Haluttomat lukijat ovat usein omasta mielestään huonoja lukutaidoiltaan ja tekevät mieluummin sellaista, missä onnistuvat paremmin. Kun luettava tekstin aihe on poikia kiinnostava, he kuitenkin haluavat tyydyttää tiedonhalunsa. Tämän vuoksi koulujen tulee pyrkiä liittämään lukemisen opetus poikien harrastuksiin. (Wilhelm 2000) Monet koulussa pitkästyvät ja äidinkiellentunteja inhoavat pojat käyttävät lukemista ja kirjoittamista monin tavoin koulun ulkopuolella. Heidän mielestään lukutaito on tärkeä, mutta lukeminen ei ole. Koulussa ja sen ulkopuolella tapahtuva lukeminen (school reading - life reading) ovat heidän mielestään kaksi eri asiaa. Koulussa lukemistehtävät ovat määrättyjä, mutta muualla saa vapaasti valita, mitä lukee. Koulussa luettavat tekstit eivät liity poikia kiinnostaviin asioihin, mutta muualla ne voi valita oman kiinnostuksensa mukaan. Koulussa luettavat tekstit ovat pitkiä ja vaikeita, mutta sen ulkopuolella lyhyitä. Silti ne saattavat olla vaativia, mutta pojat haluavat lukea niitä. Koulussa luetaan enimmäkseen kirjoja, mutta koulun ulkopuolella lukeminen liittyy mediaan, videoihin, televisioon, laulujen sanoihin, internetiin ja populaarikulttuuri-lehtiin. (Hyatt 2002) Myös Alloway ja Gilbert (1997) ovat huomanneet, että vaikka pojat menestyvät kehnosti koulun äidinkielen tehtävien suorittamisessa, he saattavat olla taitavia sellaisissa teksteihin liittyvissä toiminnoissa, joita heidän oma sosiaalinen ryhmänsä arvostaa. Monet poikaryhmät kokevat lukemisharrastuksen uhkana maskuliinisuudelle. Tämän vuoksi poikien lukeminen ja kirjoittaminen vähenee vähitellen heidän siirtyessään koulussa ylemmille luokille. Etenkin hitaasti lukevat pojat harrastavat jotain muuta.

Scieszka (2002) on laatinut "Guys read" -ohjelman (www.guysread.com), joka antaa vanhemmille, opettajille ja kirjastovirkailijoille konkreettisia ohjeita, joiden avulla pojat saadaan lukemaan. Hän sanoo,

että pojat pitävät kirjoista, joissa on huumoria, lyhyitä lukuja, hauskoja kohtia ja jännittävä loppu. Ohjelma houkuttelee miehiä asettumaan pojille roolimalleiksi. Jos lukemista suosittelevat opettajat ja kirjastovirkailijat ovat pääasiassa naisia, pojille muodostuu kuva siitä, että lukeminen on naisten puuhaa. Pojat siirtyivät aikaisemmin vähitellen kertomakirjallisuudesta tietokirjoihin, mutta nykyään eri alojen lehdet täyttävät niiden paikan. Koulujen pitäisikin pyrkiä kasvattamaan oppilaistaan kriittisiä lukijoita, jotka ymmärtävät, ettei kaikki kirjoista ja lehdistä saatu tieto ole paikkansapitävää. Opettajan kannattaa hyödyntää poikien kiinnostus esimerkiksi urheilu- ja tietokonelehtiä kohtaan ja auttaa heitä kehittymään tällaisten, usein vaativien tekstien lukijoina. (Hall ja Coles 1997)

Myös kirjoittamiselle tulisi olla alusta lähtien jokin tarkoitus. Sitä voidaan käyttää koulussakin viestinnän välineenä, aivan kuten koulua ympäröivässä maailmassa. Kirjoitustehtävien valinnassa tulisi hyödyntää tietoja oppilaiden harrastuksista. Lisäksi tietotekniikan käyttö voi houkutella monia poikia kirjoittamaan. Kyselyillä saadaan selville, minkälaisen tekstien kirjoittaminen on heille mieluisinta. Millardin (2001) tutkimuksen mukaan taidoiltaan hyvätkään pojat eivät juuri innostu koulun kirjoitustehtävistä. Tytöt suhtautuvat kirjoittamiseen heitä huomattavasti positiivisemmin ja harrastavat kirjoittamista myös vapaa-aikanaan. Kear, Coffman, McKenna ja Ambrosio (2000) ovat todenneet oppilaiden asenteiden kirjoittamista kohtaan huononevan ylemmille luokille siirryttäessä. He huomaavat vähitellen, että taitava kirjoittaminen vaatii työtä. Heillä saattaa olla jo huonoja kokemuksia kirjoittamisesta. Se on ollut pitkästyttävää, he eivät ole voineet valita, mitä kirjoitetaan ja he ovat saaneet kirjoituksistaan negatiivista palautetta. Opettajalla onkin melkoinen urakka, kun hän yrittää muuttaa oppilaidensa kirjoitusasenteita positiivisemmiksi.

Keväällä 2000 suoritettun kansallisen arvioinnin mukaan myös Suomessa kuudesluokkalaisten tyttöjen asenteet kirjoittamista kohtaan ovat erittäin merkittävästi poikien asenteita positiivisemmat. He myös kirjoittavat poikia paremmin. Kirjoitustaitoa on mahdollista kehittää myös koulun ulkopuolella sanataiteen perusopetuksessa. Kuitenkin koululaisia, varsinkin poikia, on ollut vaikeaa saada innostumaan siitä. Sanataiteen oppilaista on 78 % tyttöjä. (Korkeakoski 2001)

Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut kartoittaa neljäsluokkalaisten oppilaiden mielipiteitä lukemisesta ja kirjoittamisesta. Erityisesti on haluttu selvittää, minkälaisen tekstien lukemisesta ja kirjoittamisesta oppilaat pitävät, sekä ovatko poikien ja tyttöjen kiinnostuksen kohteet erilaisia. Samalla on saatu tietää, minkälaiset tekstit heitä vähiten miellyttävät. Näitä tietoja voidaan käyttää apuna äidinkielen opetuksen suunnittelussa.

Tutkimukseen osallistui 145 neljännen luokan oppilasta, joista 67 on poikia ja 78 tyttöjä. Tutkimuksen ongelmat ovat: Minkälaiset ovat neljäsluokkalaisten oppilaiden asenteet lukemista ja kirjoittamista kohtaan? Onko tyttöjen ja poikien asenteissa eroja? Minkälaisia tekstejä neljäsluokkalaisten oppilaat haluavat lukea ja kirjoittaa? Ovatko tyttöjä ja poikia kiinnostavat tekstit erilaisia?

Tutkimuksessa käytetty mittari on laadittu McKennan ja Kearin (1999) Elementary Reading Attitude Survey -mittarin sekä Kearin, Coffmanin, McKennan ja Ambrosion (2000) Writing Attitude Survey -mittarin pohjalta. Kysymykset ovat kuitenkin suurelta osin erilaisia kuin niissä. Nyt käytetyllä mittarilla voidaan selvittää oppilaiden asenteita sekä lukemista että kirjoittamista kohtaan. Kysymyksiä on yhteensä 24 kappaletta - kaksitoista on lukemista ja kaksitoista kirjoittamista koskevia. Vastausvaihtoehtoja on kunkin kysymyksen kohdalla neljä. Näin vältetään mahdollisuus, että oppilas valitsee neutraalin, keskimmäisen vaihtoehdon. Mittarin avulla saadaan nopeasti tietoa oppilaiden mielipiteistä, koska sitä voidaan käyttää koko ryhmälle samanaikaisesti ja kysymyskaavakkeen täyttäminen vie vain lyhyen aikaa. Mittarin hyvästä luotettavuudesta kertoo siitä saatu Cronbachin alpha-arvo .84.

Kysymykset on pyritty laatimaan sellaisiksi, että ne ymmärretään helposti ja yksiselitteisesti. Vastaamista varten jokaisen kysymyksen alla on neljä nallen kuvaa. Oppilaat merkitsevät rastilla sen nallen kuvan, jonka ilme parhaiten kuvaa heidän mielipidettään kysymyksen asiasta. Sekä nallejen ilmeet että niitä kuvaavat lauseet ovat sellaisia, että lapset ymmärtävät minkälaisia ajatuksia ne sisältävät. Lauseissa olevat sanonnat "valtavan kivaa", "ihan mukavaa", "aika kurjaa" sekä "todella kamalaa" ovat lapsen arkikieltä. Niistä kolme ensimmäistä vastaavat naurava, hymyilevä ja väsyneen yrmeä nalle. Viimeisen nallen kuvasta voidaan päätellä, että asia lähes "yököttää" häntä. (Kuvio 1) Pisteytys suoritetaan siten, että nauravasta nallesta tulee neljä pistettä, hymyilevästä nallesta kolme pistettä jne. Sen varmistamiseksi, että kaikki oppilaat ovat ymmärtäneet, mitä heidän pitää tehdä, on tutustuttu opettajan johdolla siihen, mitä eri vastausvaihtoehdot tarkoittavat. Lisäksi ennen kyselyn täyttämistä on tehty yhteisesti lomakkeen alussa oleva harjoituskysymys.



KUVIO 1: Mielipidetiedustelun vastausvaihtoehtojen kuvat ja niiden sanalliset selitykset

Lukemisen osassa kysytään oppilaiden mielipiteitä erityyppisten kirjojen ja lehtien sekä tekstien lukemisesta. Lisäksi selvitetään oppilaiden halukkuutta käydä kirjastossa sekä lukea muille ääneen. Kirjoittamisen osassa oppilaat vastaavat kysymyksiin erilaisten tekstien kirjoittamisesta, omien tekstien tarkistamisesta ja korjaamisesta sekä kirjailijan tai lehtimiehen ammatin houkuttelevuudesta. Lisäksi kysytään, miltä oppilaasta tuntuisi, jos muut lukisivat hänen kirjoittamaansa tekstiä.

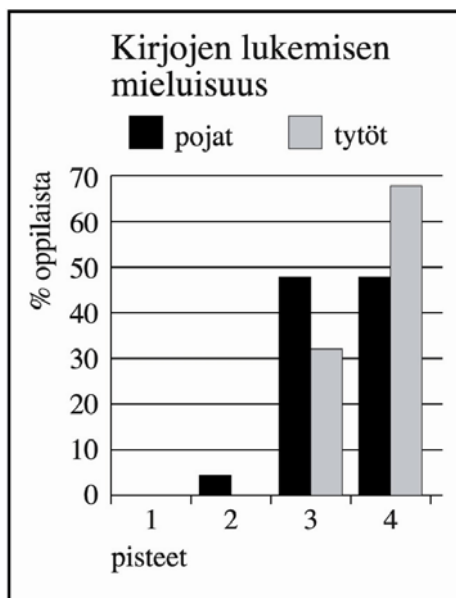
Tulokset

Tutkimukseen osallistuneista oppilaista suuri osa (60 %) on ollut mukana aikaisemmassa tutkimuksessa (Merisuo-Storm 2002), jossa on mitattu laajasti heidän luku- ja kirjoitustaitojensa kehitystä koko alkuopetuksen ajan. Toisen luokan keväällä tyttöjen ja poikien lukutaidossa ei ollut merkitsevää eroa, mutta oikeinkirjoitustaidoiltaan tytöt olivat silloin merkitsevästi ($t=-3.10$, $p=.002$) poikia parempia. Nyt tehdyssä tutkimuksessa tyttöjen ja poikien erilaiset asenteet lukemiseen ja kirjoittamiseen tulevat selkeästi esiin. Tytöt ovat neljännellä luokalla poikia innokkaampia lukijoita, ja suhtautumisessa kirjoittamiseen erot ryhmien välillä ovat vielä paljon suuremmat. Poikien harrastuneisuus on alkanut suuntautua muualle.

LUKEMINEN

Lähes kaikkien oppilaiden mielestä kirjojen lukeminen yleensä ja kirjastossa käyminen on mukavaa. Kukaan ei ole merkinnyt kysymyskaavakkeen huonointa mahdollista vastausvaihtoa ("todella kamalaa") kuvaamaan mielipidettään niistä. Vain kolmen oppilaan mielestä kirjojen lukeminen, ja kuuden oppilaan

mielestä kirjastossa käyminen, on "aika kurjaa". Kaikki nämä oppilaat ovat poikia. Tytöt ovat merkitsevästi poikia innokkaampia kirjojen lukijoita ($t=-2.77$, $p=.006$) ja kirjastonkäyttäjiä ($t=-2.80$, $p=.006$). Todennäköistä on, että sukupuolten väliset erot lukemisharrastuksessa yhä lisääntyvät oppilaiden varttuessa. Keväällä 2000 suoritetun kansallisen arvioinnin mukaan kuudennella luokalla tytöt lukevat kirjoja yli kaksi kertaa niin paljon kuin pojat. (Korkeakoski 2001, 90). Tyttöjen ja poikien kirjojen lukemista koskevien mielipiteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 2.



KUVIO 2: Neljäsluokkalaisten poikien ja tyttöjen kirjojen lukemisen mielisuutta koskevien mielipiteiden prosentuaaliset jakautumat

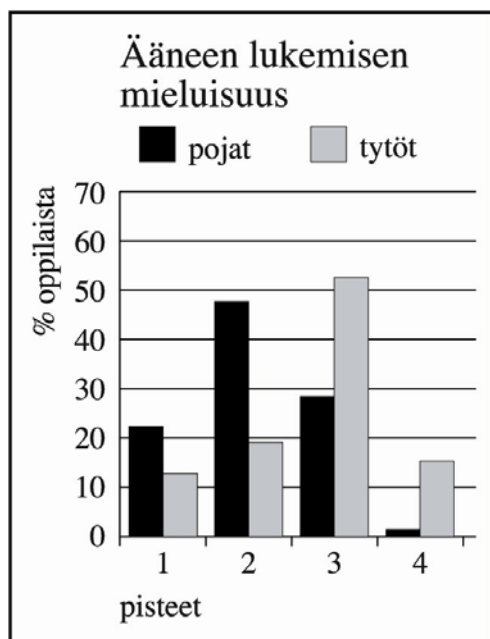
Jotta voitaisiin saada kaikki oppilaat jatkamaan lukemista, pitää tietää, minkälaiset tekstit heitä kiinnostavat. Tutkimustulokset tukevat Pynnösen (2002, 71) huomiota siitä, että tämän ikäiset tytöt lukevat yleensä kaikkea mahdollista, mutta poikia kiinnostaa huomattavasti suppeampi valikoima. Pojat valitsevat mieluiten luettavakseen sarjakuvalehden. Seuraavina heidän listallaan ovat hassut jutut ja seikkailukirjat. Tyttöjen suosikkilistalla ovat samat asiat, mutta eri järjestyksessä. Tytöt pitävät eniten seikkailukirjoista, vaikka niitä on perinteisesti pidetty "poikien kirjoina". Toisena ovat hassut jutut ja kolmantena sarjakuvat. Pojat ovat merkitsevästi tyttöjä innokkaampia sarjakuvien lukijoita ($t=3.06$, $p=.003$).

Poikien mielestä kaikkein ikävintä on runojen lukeminen, mutta sadut ja tarinat ovat lähes yhtä epämieluisia. Tytöt innostuvat vähiten tietokirjoista ja runoista. Runot ovat ylivoimaisesti vähiten neljäsluokkalaista kiinnostava kirjallisuudenlaji. Neljäsosa oppilaista sanoo, että olisi "todella kamalaa", jos joutuisi lukemaan niitä. Tyttöjen mielipiteet runojen lukemisesta ovat kuitenkin erittäin merkitsevästi poikien mielipiteitä positiivisemmat ($t=-3.30$, $p=.001$). Runot ovat selvästi poikien mielestä "tyttöjen juttuja". Myös sadut ja tarinat sopivat useiden poikien mielestä vain tytöille ja pienille lapsille. Tytöt suhtautuvat niihinkin erittäin merkitsevästi poikia positiivisemmin ($t=-3.82$, $p=.000$).

Monet oppilaista ilahtuvat, jos kirjalle on saatavana jatko-osa. Pojat ovat niistä tyttöjäkin innostuneempia. Samaan sarjaan kuuluva kirja on helppo valita kirjaston hyllystä, koska silloin tietää minkä tyyppisen tarinan saa luettavakseen. Kuten Pynnönen (2002, 71) sanoo, nuoret lukijat suosivat saman juonikuvion toistumista. Pojille on lisäksi tärkeää, ettei heidän valitsemansa kirja ole "tyttöjen kirja". Sarjakirja on tältäkin kannalta varma valinta. Tytöistä 81 % ja pojista 93 % on valinnut jatko-osien mielisuutta kuvaamaan jommankumman iloisimmista nalleista.

Neljäsluokkalaiset eivät halua lukea ääneen muille oppilaille. Tytötkään eivät sitä mielellään tee, mutta pojat kokevat sen erittäin merkittävästi ($t=-4.40$, $p=.000$) tyttöjä useammin epämiellyttäväksi. Heistä lähes neljännes (22 %) on sitä mieltä, että ääneen lukeminen on "todella kamalaa". Pojista 70 % ja tytöistä 38 % on merkinnyt sen kohdalle jommankumman huonoimmista vaihtoehdoista. Ruotsissa Eriksson (2002) ja Yhdysvalloissa Gambrell (1996) ovat myös huomanneet, että ääneen lukeminen on useille oppilaille kauhistus. Jos he saavat itse valita kirjasta sivun ääneen luettavaksi, he valitsevat kaikkein lyhimmän sivun. Jotkut eivät suostu lukemaan mitään ääneen. Oppilaat ovat huolissaan siitä, mitä luokkatoverit ajattelevat heistä ja tuntevat olonsa kurjaksi ääneen lukiessaan.

Oppilaat, jotka eniten kammoksuvat ääneen lukemista, eivät erotu muihin kysymyksiin annettujen vastausten perusteella. Tähän joukkoon kuuluu sekä innokkaita lukijoita että niitä, jotka eivät erityisemmin pidä lukemisesta. Tarkistin myös aiemmin mainitun tutkimuksen (Merisuo-Storm 2002) tuloksista siinä mukana olleiden oppilaiden lukutaidon tason toisen luokan lopussa. Nyt eniten ääneen lukemista kammoksuvat oppilaat olivat silloin taidoiltaan hyvin erilaisia keskenään. Joukossa on sellaisia, jotka lukivat silloin erittäin nopeasti, virheettömästi ja luetun sisällön hyvin ymmärtäen sekä sellaisia, joiden lukutaito oli erittäin puutteellinen. Oppilas voi siis tuntea olonsa epämiellyttäväksi joutuessaan lukemaan muille ääneen siitä huolimatta, että hän on taitava lukija ja innokas lukemisen harrastaja. Tyttöjen ja poikien ääneen lukemista koskevien mielipiteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 3.



KUVIO 3: Neljäsluokkalaisten poikien ja tyttöjen ääneen lukemisen mieluisuutta koskevien mielipiteiden prosentuaaliset jakautumat

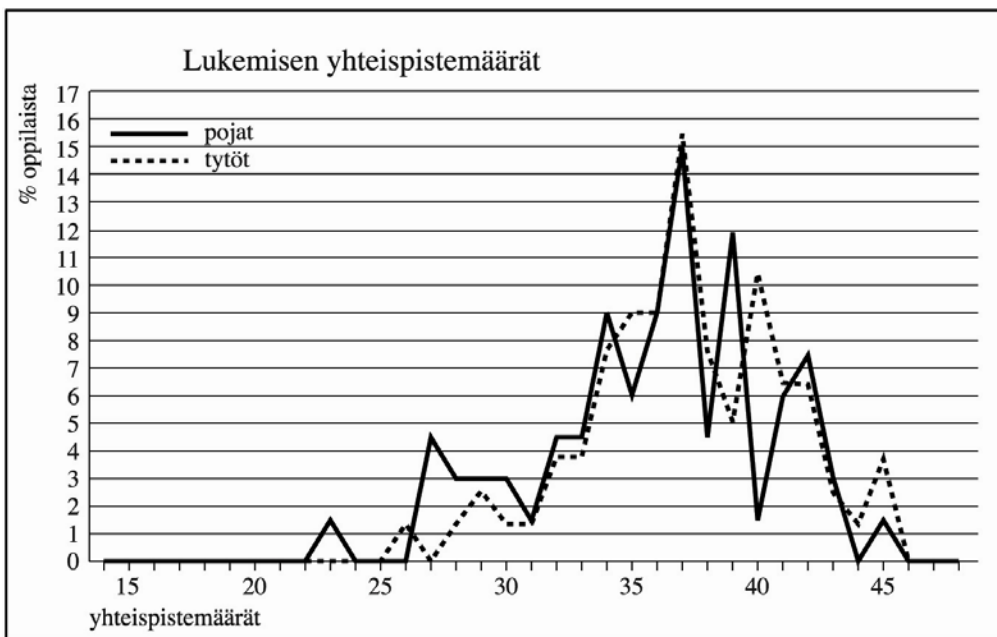
On myös mielenkiintoista tarkastella niiden oppilaiden mielipiteitä, jotka suhtautuvat lukemiseen kaikkein negatiivisimmin. Kaksitoista oppilasta on rastittanut kolmen tai useamman kysymyksen kohdalla vaihtoehdon "todella kamalaa". Heidän suosikkilukemistaan ovat ylivoimaisesti sarjakuvat. Hassut jutut ja seikkailukirjat ovat heilläkin seuraavina, mutta sarjakuvien ykkösasema on tässä joukossa huomattavasti korostuneempi kuin koko oppilasjoukon kohdalla. Sarjakuvia on pidetty alempiarvoisena muuhun kirjallisuuteen verrattuna. Monet opettajat eivät siksi ole halunneet antaa oppilaittensa lukea niitä koulussa. Toisaalta esimerkiksi Aku Ankka -lehti on palkittu korkeatasoisista ja kekseliäistä suomennoksistaan, joiden lukemisesta aikuisetkin nauttivat. Olisiko mahdollista, että lukutaidoltaan heikot

oppilaat voisivat sarjakuvien avulla parantaa lukutaitoaan ja vähitellen innostua muustakin lukemisesta taitavan opettajan johdolla?

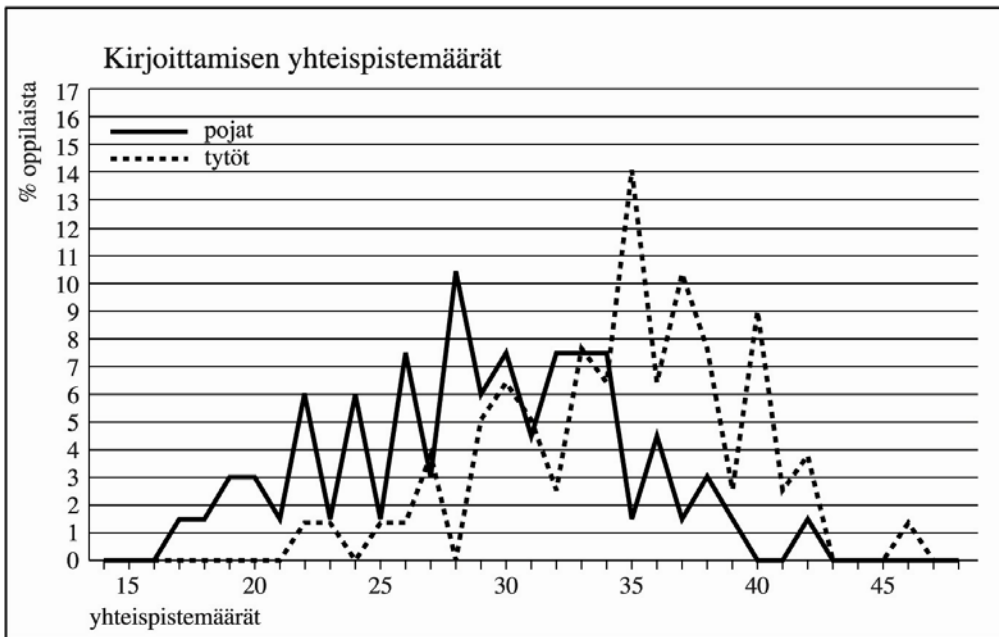
KIRJOITTAMINEN

Lukemisen ja kirjoittamisen osien välillä on merkittävä korrelaatio ja yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($r=0.62$, $p=.000$). Samat oppilaat ovat innokkaita lukijoita ja kirjoittajia. Neljäsluokkalaisten mielestä kirjoittaminen ei kuitenkaan ole läheskään yhtä hauskaa kuin lukeminen. Yli puolet oppilaista on vastannut lukemisen osassa kuuteen kysymykseen, että se on "valtavan kivaa". Kirjoittamisen osassa ei ole yhtään tällaista kysymystä. Viiden lukemisen osan kysymyksen kohdalla yli 90 % vastaajista on valinnut jommankumman parhaista vastausvaihtoehdoista. Näin suosittuja eivät ole mitkään kirjoittamisen osan asiat.

Lukemisen osan yhteispistemäärissä ei tyttöjen ja poikien välillä ole merkitsevää eroa, vaikka tyttöjen pistemäärät ovat jonkin verran poikien pistemääriä korkeammat. Kirjoittamisen osan yhteispistemäärät ovat sitä vastoin tytöillä erittäin merkitsevästi korkeammat kuin poikien ($t=-6.61$, $p=.000$). Tyttöjen ja poikien lukemisen ja kirjoittamisen osien yhteispistemäärien prosentuaaliset jakautumat ovat kuvioissa 4 ja 5.

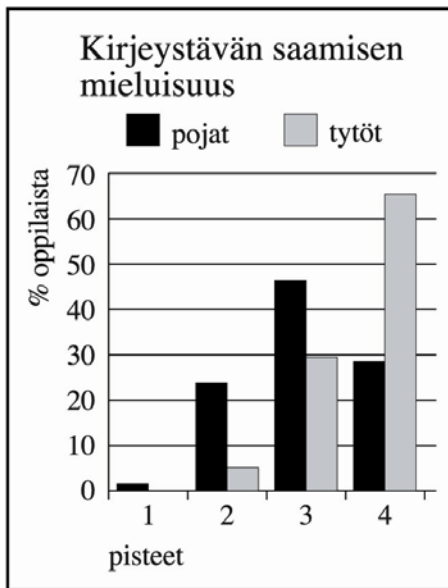


KUVIO 4: Neljäsluokkalaisten lukemisen yhteispistemäärien prosentuaaliset jakautumat



KUVIO 5: Neljäsluokkalaisten kirjoittamisen yhteispistemäärien prosentuaaliset jakautumat

Sekä pojat että tytöt haluavat kaikkein mieluiten kirjoittaa kirjeenvaihtokaverille. Poikien mielestä seuraavaksi hauskinta on kirjoittaa tarinoita tai kirje kirjailijalle. Tyttöjen listalla toisena on päiväkirjaan kirjoittaminen ja kolmantena tarinoiden kirjoitus. Tytöt suhtautuvat kirjeystävälle kirjoittamiseen vielä erittäin merkittävästi poikia positiivisemmin ($t=-5.10$, $p=.000$). Useimmat pojatkin ovat kuitenkin valmiita kirjeenvaihtoon. Kaikista oppilaista 85 % on valinnut tämän kysymyksen kohdalla nauravan tai hymyilevän nallen. Merkillepantavaa on, että monet oppilaat, jotka suhtautuvat negatiivisesti useimpiin muihin kyselyssä oleviin kirjoituksen lajeihin, haluaisivat erittäin mielellään aloittaa kirjeenvaihdon. Neljätoista vastaajaa on rastittanut viiden tai useamman kysymyksen kohdalla kaikkein huonoimman vastausvaihtoehdon. Nämä oppilaat suhtautuvat positiivisimmin kirjeenvaihtokaverille kirjoittamiseen, ja toisella tilalla on kirjailijalle kirjoittaminen. Kun kirjoittamisella on selvä kommunikatiivinen funktio, se on oppilaita motivoivaa. LeVine (2002) sanoo, että erityisesti vastauksen saaminen omaan kirjeeseen kannustaa vahvasti uuden kirjeen kirjoittamiseen. Sähköpostin käyttö nopeuttaa vastauksen saamista ja on siksi oivallinen kirjeenvaihtoväline. Tämä opettajan kannattaa muistaa heikkojen ja vastahakoisten kirjoittajien aktivointikeinoja pohtiessaan. Tyttöjen ja poikien kirjeystävän saamista koskevien mielipiteiden prosentuaaliset jakautumat ovat kuviossa 6.

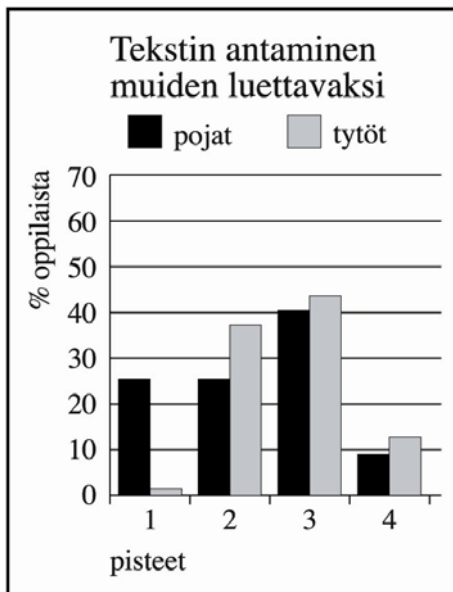


KUVIO 6: Neljäsluokkalaisten poikien ja tyttöjen kirjeystävän saamisen mieluisuutta koskevien mielipiteiden prosentuaaliset jakautumat

Tarinoiden kirjoittaminen on toiseksi suosituin kyselyssä mainituista kirjoittamisen lajeista. Se on kaikille oppilaille tuttua jo alkuopetusluokilta. Pojat eivät ole yhtä innokkaita tarinankirjoittajia kuin tytöt. Ryhmien välillä on merkitsevä ero ($t=-2.78$, $p=.006$). Siitä huolimatta tyttöjen suosikkilistalla on ennen tarinoiden kirjoittamista päiväkirjaan kirjoittaminen. Heistä yli puolet (54 %) on rastittanut sen kohdalla nauravan nallen. Päiväkirjan pitäminen onkin kyselyn kirjoittamisen osassa selkeimmin eri sukupuolten mielipiteitä erotteleva asia. Pojista 34 % on sitä mieltä, että se olisi "todella kamalaa" ja heistä 30 % toteaa, että se olisi "aika kurjaa".

Runojen kirjoittaminen on vähiten kiinnostava kirjoittamisen laji sekä poikien että tyttöjen mielestä. Tyttöjen vastaukset ovat silti erittäin merkitsevästi poikien vastauksia positiivisemmat ($t=-6.23$, $p=.000$). Samat oppilaat ovat innokkaita runojen lukijoita ja kirjoittajia. Niitä koskevien vastausten välillä on merkittävä korrelaatio ja yhteys on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($r=0.64$, $p=.000$). Poikien mielestä päiväkirjaan kirjoittaminen on toiseksi ikävintä. Tytöt antavat toiseksi vähiten pisteitä luokkalehteen kirjoittamiselle. Siitä huolimatta he suhtautuvat siihen erittäin merkitsevästi poikia positiivisemmin ($t=-3.44$, $p=.001$). Pojista yli puolet on rastittanut jommankumman huonoimmista vaihtoehdoista sitä kuvaamaan. Luokkalehteen kirjoittaminen ei olekaan siis niin mieleistä, kuin yleensä oletetaan.

Aikaisemmin todettiin, etteivät oppilaat halua lukea muille ääneen. Kirjoittamisen osassa kysytään, miltä oppilaasta tuntuisi, jos muut lukisivat hänen kirjoituksiaan. Tämäkään ajatus ei monia oppilaita miellyttä. Oppilaat pelkäävät toistensa kritiikkiä. Vain 11 % sanoo, että se olisi "valtavan kivaa". Noin puolet oppilaita toteaa kuitenkin sen olevan "ihan mukavaa". Ne, joiden mielestä se olisi "todella kamalaa" ovat suurimmaksi osaksi poikia. Tätä mieltä on neljännes pojista. Luonnollista on, että suurin osa (76 %) heistä on niitä, jotka eivät halua kirjoittaa luokkalehteen. Kuviossa 7 näkyy, miten tyttöjen ja poikien mielipiteet jakautuvat prosentuaalisesti heidän arvioidessaan tilannetta, jossa joku muu lukee heidän kirjoittamiaan tekstejä.



KUVIO 7: Neljäsluokkalaisten poikien ja tyttöjen suhtautuminen siihen, että muut lukevat heidän kirjoittamiaan tekstejä. Mieliteiden prosentuaaliset jakautumat

Pohdinta

Huonon lukutaitonsa vuoksi pojat menestyvät koulussa tyttöjä heikommin. Esimerkiksi yhdysvaltalainen Brozo (2002, 11) varoittaa, että heikko lukutaito ja siitä aiheutuvat oppimisvaikeudet voivat johtaa työttömyyteen, rikollisuuteen, asunnottomuuteen ja huumeongelmiin. Myös australialaiset Alloway ja Gilbert (1997) muistuttavat vaaroista, jotka aiheutuvat siitä, ettei lukutaitoa ja kirjallisuuden opetusta arvosteta riittävästi. Aktiiviselta yhteiskunnan jäseneltä vaaditaan monenlaisten tekstien luku- ja käyttötaitoa. Asiaan tulee siis kiinnittää vakavaa huomiota. Opettajien tulisi selvittää poikaoppilaitensa kiinnostuksen kohteet ja käyttää niitä hyödyksi äidinkielen tunneilla. Tulee myös huomioida se, että pojat pelkäävät leimautuvansa tyttömäisiksi, jos he lukevat ja kirjoittavat mielellään. Samankäisten hyväksyntä on pojille tärkeintä. Koulussa tulisi olla tarjolla poikia kiinnostavaa, heidän mielestään "miehekästä" lukumateriaalia.

Nyt tehdyn tutkimuksen mukaan poikia ja haluttomia lukijoita kiinnostavat sarjakuvat ja huumori. Esimerkiksi Scieszka (2002) on päätenyt samantapaisiin tuloksiin. Hän toteaa, että opettajan kannattaa pitää mielessä, että lehtien, internet-sivujen ja sarjakuvien lukeminenkin on lukemista. Worthy (1996) tähdentää, että oppilaat, jotka eivät pidä koulussa luettavista teksteistä, saattavat lopettaa lukemisen kokonaan eivätkä lue aikuisinakaan. Hän sanoo, että huolimatta saatavana olevan lasten- ja nuortenkirjallisuuden valtavasta määrästä, on vaikeaa löytää kirjoja, jotka kiinnostavat niitä koululaisia, jotka ovat jo oppineet inhoamaan lukemista. Negatiivisesti lukemiseen suhtautuvista oppilaista suurin osa olisi kuitenkin kiinnostunut sarjakuvista, sarjakirjoista ja lehdistä. Lukumateriaalin valinnassa kiinnostavuuden pitäisikin olla tärkein kriteeri. Muussa tapauksessa oppilaat eivät lue mitään vapaaehtoisesti.

Tutkimuksen tuloksista yllättävin on tieto siitä, miten voimakkaasti oppilaat kammoksuvat ääneen lukemista. He pohtivat, mitä luokkatoverit ajattelevat heistä ja pelkäävät itsensä nolaamista. Taitava ja innostunut lukijakin voi tuntea olonsa epä mukavaksi ääneen lukiessaan. Pojista 70 % on merkinnyt sen olevan joko "todella kamalaa" tai "aika kurjaa". Kannattaisikin tutkia tarkemmin, mistä ääneen lukemisen pelko johtuu. Ovatko oppilaat arkoja esiintymään vai onko heillä epämieluisia kokemuksia muilta oppilailta ja opettajilta saamastaan palautteesta? Onko ääneen lukeminen niin harvinaista luokissa, etteivät oppilaat koe sitä normaaliksi koulun arkirutiiniksi? Miksi pojat vielä tyttöjäkin enemmän kärsivät ääneen lukemisen

tilanteista? Viimeksi mainittu asia liittyy todennäköisesti poikien voimakkaaseen sitoutumiseen kaverijoukkoon, jolta saatu arvostus on heille erittäin tärkeää.

Poikien asenteet kirjoittamista kohtaan ovat huolestuttavan negatiiviset. Kirjoittaminen kiinnostaa heitä huomattavasti vähemmän kuin lukeminen. Tytöt sitä vastoin kirjoittavat lähes yhtä mielellään kuin lukevat. Nyt tehty tutkimus tukee vahvasti ajatusta, että kirjoittaminen ilman tarkoitusta ei poikia kiinnosta. Se vaatii ponnisteluja ja vaivannäköä, eivätkä monet siksi ryhdy kirjoittamaan ilman hyvää syytä. Useat äidinkielen tunneilla vastahakoiset kirjoittajat käyttävät kuitenkin kirjoittamista monella tavalla koulun ulkopuolella. Aivan kuten lukumateriaaleja valitessaan, opettajan kannattaa huomioida myös kirjoitustehtäviä suunnitellessaan oppilaittensa harrastukset. Oppilaalle läheisiin asioihin liittyvät tehtävät tuntuvat hänestä mielekkäiltä. Hän voi tuntea olevansa asiantuntija kirjoittaessaan esimerkiksi omista harrastuksistaan, toisin kuin silloin, kun kirjoituksen aihe on hänelle etäinen ja vieras.

Oppilaat haluaisivat kaikkein mieluiten kirjoittaa kirjeitä. Niiden kirjoittamiseen liittyvä kommunikatiivinen funktio motivoi heitä. Muuten haluttomatkin kirjoittajat ovat valmiita aloittamaan kirjeenvaihdon. Erityisesti vastauksen saaminen kannustaa vahvasti uuden kirjeen kirjoittamiseen. Kun kirjeenvaihto tapahtuu sähköpostin välityksellä, vastauksen saaminen nopeutuu ja into kirjeenvaihdon jatkamiseen säilyy. Vaikka kirjeiden kirjoittaminen on oppilaiden mielestä hauskaa, monet heistä eivät halua oman luokkansa oppilaiden lukevan tekstejään. Luokkatoverien mielipiteet ovat koululaisille tärkeitä ja he pelkäävät näiden antamaa kritiikkiä. Neljännes pojista on sitä mieltä, että muille omien tekstien näyttäminen on aivan kauheaa. Lähes kaikki samat pojat ovat myös vastahakoisia kirjoittamaan luokkalehteen.

Jokainen oppilas on valmis lukemaan jotain. Pitää vain selvittää, mitä se voisi olla. Kaikille voidaan myös löytää sopivia, kiinnostavia kirjoitustehtäviä. On mahdollista, että vastahakoiset ja heikot kirjoittajat saavat onnistumisen elämyksiä ja kiinnostuvat vähitellen kirjoittamisesta, kun kirjoitustehtävät liittyvät heidän harrastuksiinsa. Tämä vaatii opettajalta paljon aikaa ja vaivaa, mutta on varmasti vaivan arvoista. Opettajan kannattaa lisäksi aktiivisesti pyrkiä siihen, että luokkaan muodostuisi hyväksyvä ilmapiiri, jossa kaikki oppilaat uskaltavat lukea muiden kuullen ja antaa muiden luettavaksi omia kirjoituksiaan.

Lähteet

- Alloway, N. & Gilbert, P. 1997. Boys and Literacy: Lessons from Australia. *Gender and Education*, 9 (1), 49-59.
- Arnot, M., Gray, J., James, M., Rudduck, J. & Duveen, G. 2001. *Recent Research on Gender and Educational Performance*. Second impression. London: Stationary Office.
- Brozo, W.G. 2002. *To Be a Boy, to Be a Reader. Engaging Teen and Preteen Boys in Active Literacy*. Newark: International Reading Association.
- Bråten, I., Lie, A. & Andreassen, R. 1997. Home literacy environment, leisure time reading, and orthographic processing among Norwegian elementary school children. Oslo: University of Oslo.
- Burnett, C. & Myers, J. 2002. "Beyond the frame": exploring children's literacy practices. *Reading literacy and language* 7/2002, 56-62.
- Cole, J.E. 2002. What motivates students to read. Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56 (4), 326-336.
- Duke, N.K. & Purcell-Gates, V. 2003. Genres at home and at school: Bridging the known to the new. *The Reading Teacher*, 57 (1), 30-37.
- Eriksson, K. 2002. Booktalk Dilemmas: teachers' organisation of pupils' reading. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (4), 391-408.
- Gambrell, L.B. 1996. Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.

- Hall, C. & Coles, M. 1997. Gendered Readings: Helping Boys Develop as Critical Readers. *Gender and Education*, 9 (1), 61-68.
- Hyatt, K. 2002. Literacy Outside School More Real for Boys. *Teaching & Learning*. WebSite: <http://www.maine.nea.org/dir4/boysliteracy.htm>.
- Kear, D.J., Coffman, G.A., McKenna, M.C. & Ambrosio, A.L. 2000. Measuring Attitude Toward Writing: A New Tool for Teachers. *The Reading Teacher*, 54 (1), 10-23.
- Korkeakoski, E. 2001. Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- LeVine, J.E. 2002. Writing letters to support literacy. *The Reading Teacher*, 56 (3), 232-234.
- Linna, H. 1999. Lukuonni. Kirjallisuuden opetus ala-asteella. Porvoo: WSOY.
- Linnakylä, P. 1995. Lukutaidolla maailmankartalle. Kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. 2002. Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) *Tulevaisuuden osaajat*. Pisa 2000 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-88.
- Martino, W. & Pallotta-Chiarolli, M. 2003. So what's a boy? Addressing issues of masculinity and schooling. Maidenhead: Open University Press.
- McKenna, M.C. & Kear, D.J. 1999. Measuring Attitude Toward Reading: A New Tool for Teachers. Teoksessa S.J. Barrentine (toim.) *Reading Assessment. Principles and Practices for Elementary Teachers*. Newark, DE: International Reading Association.
- McQuillan, J. & Au, J. 2001. The Effect of Print Access on Reading Frequency. *Reading Psychology*, 22: 225-248.
- Merisuo-Storm, T. 2002. Oppilaan äidinkielen lukemisen ja kirjoittamisen taitojen kehittyminen kaksikielisessä alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopisto.
- Millard, E. 1997. *Differently Literate. Boys, Girls and the Schooling of Literacy*. London: Falmer Press.
- Millard, E. 2001. Boys, girls and writing. *Literacy Today*. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <<http://www.literacytrust.org.uk/Pubs/millard.html>>
- Millard, E. & Marsh, J. 2001. Sending Minnie the Minx Home: comics and reading choices. *Cambridge Journal of Education*, 31 (1): 25-38.
- Pynnönen, M-L. 2002. Äidinkieltä peruskoulussa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rhodes, L.K. & Shanklin, N.L. 1993. *Windows Into Literacy. Assessing Learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sanacore, J. 2002. Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts. *Reading Psychology*, 23 (2), 67-86.
- Saarinen, P. & Korkiakangas, M. 1997. Ihanaa vai pitkäveteistä. Lukeminen nuorten harrastuksena. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Scieszka, J. 2002. Getting Guys to Read. *NEA Today*, 20 (6), 23.
- Swann, J. 1992. *Girls, Boys and Language*. Oxford: Blackwell.
- Wilhelm, J.D. 2000. When Reading is Stupid: The Why, How and What to Do about it. Teoksessa E. Close & K.D. Ramsey (toim.) *A Middle Mosaic: A Celebration of Reading, Writing, and Reflective Practice at the Middle Level*. Urbana, IL: National Council of teachers of English, 3-10.
- Wilson, P. 1992. Among Nonreaders: Voluntary Reading, Reading Achievement, and the Development of Reading Habits. Teoksessa C. Temple & P. Collins (toim.) *Stories and Readers: New Perspectives on Literature in the Elementary Classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, 157-169.
- Worthy, J. 1996. A matter of interest: Literature that hooks reluctant readers and keeps them reading. *The Reading Teacher*, 50 (3), 204-212.
- Worthy, J., Moorman, M. & Turner, M. 1999. What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34 (1), 12-27.