Omakuvia
OPETTAJUUDESTA

Näkökulmia opettajaksi kasvun ja lapsuuden tutkimuksiin



Toim.
SEIJA KAIRAVUORI
KATRIINA MAARANEN
HANNAH KAIHOVIRTA

Omakuvia
OPETTAJUUDESTA

Näkökulmia opettajaksi kasvun ja lapsuuden tutkimuksiin



Toim.
SEIJA KAIRAVUORI
KATRIINA MAARANEN
HANNAH KAIHOVIRTA



© Seija Kairavuori, Katriina Maaranen,
Hannah Kaihovirta ja kirjoittajat

Graafinen suunnittelu ja taitto: Mirva Kuusela



ISBN 978-952-84-0152-0 (softcover)
ISBN 978-952-84-0153-7 PDF
DOI: 10.31885/9789528401537
Helsinki 2024



Tämän teoksen sähköisen version on julkaissut Helsingin yliopisto / Helsingin yliopiston kirjasto Helda Open Books -kokoelmassa Creative Commons -lisenssillä: CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fi).

Omakuvia
OPETTAJUUDESTA

Näkökulmia opettajaksi kasvun ja lapsuuden tutkimuksiin

Toim.
SEIJA KAIRAVUORI
KATRIINA MAARANEN
HANNAH KAIHOVIRTA

Sisällys

6 SEIJA KAIRAVUORI
KATRIINA MAARANEN
HANNAH KAIHOVIRTA
Lukijalle – Opettajuuden omista kuvista moniin kuviin

KASVU

16 KATRIINA MAARANEN – *Opettajaksi ei synnytä – opettajaksi kasvetaan*

32 KAUKO KOMULAINEN – *Futaajasta fasilitaattoriksi – Opettajauran pedagogisia portaikkoja*

38 HEIKKI RUISMÄKI – *Harrastuksista opettajuuden jäljille*

LAPSUUS

48 MIRJAM KALLAND – *Lapsuuden merkitys opettajaksi kasvamisessa ja opettajana toimimisessa*

64 ELINA KONTU – *”En olis ikinä uskonut, että sinusta tohtori tulee!”*

68 HEIDI KRZYWACKI – *Ajautunut unelma-ammattiin?*

74 JAANA PESONEN – *Turvaa, merkitystä ja uusia maailmoja – Lukumuistojen myötä opettajaksi ja tutkijaksi opettajankoulutukseen*

TARINAT

84 EEVA KAISA HYRY-BEIHAMMER – *Narratiivinen tutkimus ja opettajaksi kasvu*

102 ARNIIKA KUUSISTO – *Varhaislapsuuden supervoimaa*

108 KATARIINA STENBERG – *Koulun kaikuja – Kasvutarina sivistyksen sydämessä*

112 LAURI VÄKEVÄ – *Kuinka kiipesin Siltavuorenpenkereelle – Erään professorin opintie*

KUVAT

122 SOLVEIG CORNÉR – *Valokuvat tietolähteenä – Valokuvien käyttö pedagogisessa tutkimuksessa*

140 HANNAH KAIHOVIRTA – *Rihmasto opettajuuden visiona*

146 SEIJA KAIRAVUORI – *Matkakuvia kuvataiteen didaktiikan opettajan albumista*

152 HANNA NIINISTÖ – *Opetta[jankoulutta]juus rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristöjen ja yhteisöjen kanssa*

158 MARTINA PAATELA-NIEMINEN – *Uteliaana kuin Alice Ihmemaailmoissa*

TAIDE

168 LAURI VÄKEVÄ – *Taiteellinen tutkimus opettajankoulutuksessa – Pohdintaa John Deweyn tutkimuksen teorian pohjalta*

184 LEENA KNIF – *Opettajuuden näkymiä*

190 ARI POUTIAINEN – *Käännös*

194 ERIKA LÖFSTRÖM – *Loppusanat – Opettajakuvista kompassiksi*

Lukijalle

SEIJA KAIRAVUORI,
KATRIINA MAARANEN
& HANNAH KAIHOVIRTA

Opettajuuden omista kuvista moniin kuviin

Tämä kirja sai alkunsa Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan Kasvatus, opetus ja opettajankoulutus -tutkimusyhteisön halusta tuntea toisensa paremmin ja etsiä tutkivina opettajankouluttajina maaperää uusille avauksille yhteistyössä. Halusimme monialaisena akateemisena asiantuntijayhteisönä laajentaa tapoja kirjoittaa, tutkia ja jakaa koulutuksessa tärkeinä pitämiämme asioita. Tartuimme kuviin tiedonlähteinä ja niiden tarkasteluun dialogina, jossa ymmärrys opettajuudesta voisi syvetä yhteisöllisin työtavoin. Halusimme tuoda keskusteluun omakohtaista, kokemukseen perustuvaa merkityksellisyyttä opettajuudessa, ja hahmottaa siinä yhteistä ja erityistä, sekä eri aikoina keskeisiksi nousseita yhteiskunnallisia tekijöitä tiessämme opettajiksi.

Kysyimme kotialbumeista valittujen lapsuuden tai nuoruuden kuvien äärellä, mitä sellaista niistä nyt näemme, jonka tässä hetkessä liitämme omaan opettajuuteemme? Johtaisivatko nämä tarinat kuvien ääreltä syvemmälle siinä ymmärryksessä, mitä opettajana oleminen on, mitä merkityksiä lapsuuden kokemuksilla ja kasvuympäristöillä voikaan olla opettajaksi kasvussa tai millaisiin teemoihin ymmärrys ammatillisesta identiteetistä eri aikakerroksissa kiinnittyy? Järjestimme kirjaidean kehkeytyessä toisin kirjoittamisen pajoja kuvien äärellä. Henkilökohtainen kietoutui akateemisesti pohdittuun ja opettajatarinat muotoutuivat omassa työssä keskeisten teemojen jatkumoiden tarkasteluiksi. Tarkastelimme prosessin edetessä toistemme valitsemia valokuvia ja annoimme palautetta niihin liitetyistä opettajatarinoista yhteisöllisenä toimitusprosessina.

Keskustelu syveni menetelmällisiin kysymyksiin siitä, miten opettajuudesta voimme tietää, miten eri tavoin aihetta voidaan tutkia ja mitä erilaisten menetelmien kautta siitä tulee esiin? Miten aktivoimme opettajaksi opiskelevat tämän kaiken yksilöllisesti ja yhteiskunnallisesti merkityksellisen pohtimiseen ja tutkimiseen koulutuksen aikana?

Tämä kirja kutsuu pohtimaan kanssaan omaa tietä opettajaksi. Sen tien näemme opettajankoulutuksen kontekstissa dialogina, jossa tutkimuksen tuottama tieto, taito ja ymmärrys kietoutuvat elettyyn ja koettuun erilaisissa kasvun konteksteissa. Kirja rakentuu tälle vuoropuhelulle. Kirja jakautuu viiteen päälukuun, joista ensimmäisessä Katriina Maaranen johdattelee opettajaksi kasvun teemaan tutkimuskirjallisuudessa. Heikki Ruismäen ja Kauko Komulaisen pitkän uran kiteyttämistä ajatuksista lukija voi löytää yhteyksiä erilaisiin ammatillisen kasvun kuvauksiin. Toinen pääluku käsittelee Mirjam Kallandin johdolla lapsuuden erityistä merkitystä opettajaksi kasvussa. Tätä näkökulmaa voi pohtia myös esimerkiksi Elina Kontun, Heidi Krzywackin ja Jaana Pesosen omakohtaisten tarinoiden äärellä. Kolmannessa luvussa Eeva Kaisa Hyry-Beihammer avaa narratiivisen metodologian näkökulmaa opettajaksi kasvun tutkimisessa. Tässä yhteydessä tarinansa omasta opettajuudesta jakavat Arniika Kuusisto, Katariina Stenberg ja Lauri Väkevä. Neljäs luku käsittelee kuvia tutkimuksen kohteina ja tiedonlähteinä Solveig Cornérin menetelmäartikkelin johdattelemana. Samassa yhteydessä Hannah Kaihovirta, Seija Kairavuori, Hanna Niinistö ja Martina Paatela-Nieminen jakavat tarinansa omassa opettajuudessaan tärkeistä löydöksistä kuvien ääreltä. Viidennessä luvussa Lauri Väkevä johdattaa opettajankoulutuksessa toistaiseksi vähemmän sovelletun taiteellisen tutkimuksen menetelmällisiin perusteisiin. Tässä yhteydessä Leena Knifin ja Ari Poutiaisen opettajatarinat saavat runon muotoja.

Lopuksi Erika Löfström kokoaa teoksen keskeisiä teemoja loppusanoissaan ja ojentaa lukijalle kompassin omalle tielleen. Toivotamme lukijalle innostavaa, omakohtaista tutkimusmatkaa. Mitä yhteistä tai erityistä tässä ajassa opettajaksi opiskelevana tai alalla toimivana jaat kanssamme?

Kiitämme Helsingin yliopiston Opettajien akatemiaa ja kasvatustieteellistä tiedekuntaa tutkimusyhteisömme tukemisesta tässä yhteisöllisessä prosessissa. Erityiskiitokset kannustavasta suhtautumisesta varadekaaneillemme professori Auli Toomille ja professori Markku Jahnukaiselle. Kiitämme myös apulaisprofessori Hanna Guttormia inspiroivista kirjoituspajoista. Esitämme lämpimät kiitoksemme myös kirjan taittajalle Mirva Kuuselalle, joka loi kirjan teeman käsittelylle kuvien ja sanojen dialogina vielä aivan oman merkitystasonsa. Lopuksi kiitämme kaikkia kanssakirjoittajiamme siitä, että avasitte rohkeasti kotialbuminne ja omaa henkilöhistoriaanne. Myös tämä kokemus on liittynyt osaksi meidän tietämme opettajina ja opettajankouluttajina tässä ajassa.



Helsingissä Flooran päivänä 2024
Seija Kairavuori, Katriina Maaranen ja Hannah Kaihovirta

Kirjoittajat

SOLVEIG CORNÉR

KT, työskentelee yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti ruotsinkielisessä opettajankoulutuksessa.

EEVA KAISA HYRY-BEIHAMMER

KT, työskentelee koulupedagogiikan professorina pedagogisessa korkeakoulussa, University of Education Upper Austria, Linz.

HANNAH KAIHOVIRTA

Dosentti, työskentelee vanhempana yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti ruotsinkielisessä opettajankoulutuksessa taide- ja taitoaineiden parissa.

SEIJA KAIRAVUORI

Dosentti, työskentelee vanhempana yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti kuvataiteen didaktiikan parissa.

MIRJAM KALLAND

Professori, työskentelee Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti ruotsinkielisessä varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa.

LEENA KNIF

KT, työskentelee yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti kuvataidekasvatuksen parissa.

KAUKO KOMULAINEN

FT, on eläköitynyt suullisen ilmaisutaidon didaktiikan yliopistonlehtori Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

ELINA KONTU

Professori, työskentelee Tampereen yliopistossa autismikirjon ja kehitysvammapsykologian parissa.

HEIDI KRZYWACKI

FT, työskentelee yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti matematiikan didaktiikan parissa.

ARNIIKA KUUSISTO

Professori, työskentelee Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa.

ERIKA LÖFSTRÖM

Professori, työskentelee Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti ruotsinkielisessä opettajankoulutuksessa sekä kansainvälisessä koulutuksessa.

KATRIINA MAARANEN

Dosentti, työskentelee vanhempana yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti yleisdidaktiikan parissa luokanopettajankoulutuksessa.

HANNA NIINISTÖ

KT, työskentelee yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti kuvataidekasvatuksen parissa.

MARTINA PAATELA-NIEMINEN

Dosentti, on eläköitynyt kuvataiteen didaktiikan yliopistonlehtori Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

JAANA PESONEN

KT, työskentelee yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa.

ARI POUTIAINEN

Dosentti, työskentelee vanhempana yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti musiikin didaktiikan parissa.

HEIKKI RUISMÄKI
Professori emeritus, on eläköitynyt taito- ja taideaineiden didaktiikan professori Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

KATARIINA STENBERG
Dosentti, työskentelee yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, erityisesti yleisdidaktiikan parissa luokanopettajankoulutuksessa.

LAURI VÄKEVÄ
Professori, työskentelee taito- ja taideaineiden didaktiikan professorina Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

KASVU







Opettajaksi ei synnytä – opettajaksi kasvetaan

KATRIINA MAARANEN

Kuinka moni on lapsena leikkinyt koululeikkiä?

Moni opintojensa alkuvaiheessa tapaamani luokanopettajaopiskelija on kertonut kuinka lapsena piti koululeikeistä. Leikit ovat olleet monenlaisia. Osa on opettanut pieniä sisaruksiaan, toiset ovat olleet niitä pieniä oppilaita, jotka eivät vielä oikeasti ole koululaisia. Osa on pakottanut sukulaistädit, mummit ja kummit kuuntelemaan jotakin opetustuokiota, jotkut taas opettaneet pehmolelujaan ja nukkejaan. Kehityspsykologien (esim. Piaget, 1988; Erikson, 1982) mukaan lapsen identiteetti kehittyy leikeissä ja erilaisten tarinoiden kautta.

Tutkimuksissa opettajuudesta on vuosikymmeniä puhuttu opettajan työn kutsumuksesta (*vocation, call to teach*) (esim. Hansen, 1995; 2021). Kaikki opettajankoulutukseen hyväksytyt opiskelijat eivät kuitenkaan ole ”aina tienneet”, että heistä voisi tulla opettajia. Idea on kypsynyt ehkä vasta aivan hiljattain tai ollut jopa hetkellinen inspiraatio. Näillä henkilöillä, joilla tällaista selkeää ammatinvalintaa ei ole taustalla, on voinut painaa se, voiko heistä tulla hyviä opettajia, vaikka he eivät olekaan saaneet ”kutsumusta”, leikkineet koulua, tai ”tienneet aina”. Opettajaksi voi siis tulla montaa kautta.

Opettajaksi kasvuun liittyy tunteita (esim. Beauchamp & Thomas, 2009), jännitteitä (Pillen, ym., 2013; Alsup, 2006) ja identiteettipohdintoja (esim. Kelchtermans, 1993). Myös he, jotka ovat olleet ammatinvalinnastaan pitkään varmoja, käyvät opettajankoulutuksen aikana erilaisia kehittymisen vaiheita, ja pohtivat tietoisesti sekä tiedostamattaan omaa opettajuuttaan, arvojaan ja uskomuksiaan. Opettajankoulutuksen aikana käydään läpi erilaisia identiteettivaihteluita, mutta nuo vaihtelut jatkuvat myös opettajan uran aikana (Beauchamp & Thomas, 2009). Opettajaidentiteettitutkimuksessa tarinoiden

merkitys identiteetin kehittymisessä ja sen ilmaisemisessa on erittäin tärkeä. Opettajanarratiivit eli opettajatarinat ovat voimallisia keinoja identiteetin havainnollistamisessa ja voivat auttaa jäsentämään ammatti-identiteettiä muuttuvassa ammatillisessa kentässä ja kontekstissa (Connelly & Clandinin, 1999). Michael Connellyn ja Jean Clandinin (1995) mukaan opettajien identiteettitarinat voidaan luokitella kolmeen ryhmään: heillä on omat salaiset tarinat (*secret stories*), peitetarinat (*cover stories*) ja pyhät tarinat (*sacred stories*). Kaikki tarinat ovat omalla tavallaan yhtä tosia.

Opettajan ammatillinen kasvu on dynaaminen ja elinikäinen prosessi, jossa ei tulla koskaan tien päähän. Estolan ja kumppaneiden (2003) mukaan kutsumuksen ei tarvitse olla sisäsyntyistä, vaan se syntyy käytännön työssä. Toisin sanoen, työ ikään kuin kutsuu opettajaa. Kuten tässä kirjassa oleva Heikki Ruismäen tarina osoittaa: ”myös kiertoteiden kautta pääsee usein perille.” Heikki kertoo tarinassaan myös siitä, kuinka ”sattumalla voi olla vaikutusta reittivalintoihin” ja itselle merkityksellinen toiminta motivoi. Onkin todettava, että opettajaksi ei synnytä, vaan opettajaksi kasvetaan.

Miten opettajaksi kehitytään opettajankoulutuksen aikana?

Tässä kirjassa olevassa Kauko Komulaisen tarinassa ”nykyopettajan innoittajia ovat tieteellisen koulutuksen herättämä uteliaisuus”. Kaukon tarinassa havainnollistuu hyvin myös se, miten merkityksellinen kokemus opettajankoulutus on ollut hänen opettajaksi kehittymisen polulla. Kauko puhuu teoreettisesta ”aivobicista”, ja kuinka opettajankoulutus avasi uusia ovia kohti kirjallisuutta ja filosofiaa.

KOKEMUS KOULUSTA JA OPETTAJAN TYÖSTÄ

Dan Zortien (1975) mukaan opettajaksi opiskelevat tulevat opettajankoulutukseen mukanaan vuosien kokemus koulunkäynnistä, joka perustuu heidän omiin havainnointeihinsa. Opiskelijat ovat siis läpikäyneet niin sanotun oppilasmallin *(apprenticeship of observation),* jonka perusteella he ovat havainnoineet opettajan työtä noin 12 vuoden ajan. Ovatko he siis saavuttaneet mestaritason opettamisessa?

Tämä vuosien havainnoinnin synnyttämä käsitys ja niiden perusteella muo-

dostuneet uskomukset opettajan työstä ovat iskostuneet syvälle ja ovat niin vahvoja, että niitä on opettajankoulutuksen vaikea muuttaa (Lortie, 1975; Johnsson, 1994; McLaughlin, 1991; Weinstein, 1990; Stenberg & Maaranen, 2020). Tämä näkemys on kuitenkin saanut myös osaksensa kritiikkiä. Esimerkiksi Peter Smagorinsky ja Douglas Barnes (2014) ja Denise Mewborn ja Andrew Tyminski (2006) ovat löytäneet päinvastaisia tuloksia. Mewborn ja Tyminskin (2006) mukaan vallalla on ollut käsitys siitä, että opetuksen havainnoinnin seurauksena syntyneet uskomukset vaikuttavat pääosin negatiivisesti, vaikka empiirinen tutkimus aiheesta on vähäistä. Mewbornin ja Tyminskin (2006) tulokset osoittavatkin, että kouluaikaisesta havainnoinnista on seurannut sekä positiivisia että negatiivisia opettamisen malleja. Joka tapauksessa on selvää, että opettajaksi opiskelevat saapuvat koulutukseen mukanaan runsaasti erilaisia uskomuksia opettamisesta (esim. Levin, ym., 2013) ja nämä uskomukset voivat jäädä muuttumattomiksi, jos niitä ei käsitellä koulutuksessa (Korthagen, 2010). Tästä syystä erilaisten reflektiomallien käyttäminen on erittäin tärkeä prosessi opettajankoulutuksessa.

Kuka minä olen?

OPETTAJAIDENTITEETTI

Opettajaidentiteetin kehittyminen on keskeinen osa opettajaksi kasvua. Opettajaidentiteetin kautta voidaan rakentaa ammatillisuutta, omaa paikkaa yhteiskunnassa ja ylipäänsä kehittyä opettajuudessa (esim. Sachs, 2005). Tutkijat ovat löytäneet yhteyksiä opettajaidentiteetin ja motivaation, tyytyväisyyden ja työhön sitoutumisen välillä (esim. Day, ym., 2007). Esimerkiksi Ji Y Hongin (2012) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajilla, jotka arvostivat omaa työtään ja olivat siihen sitoutuneita, oli vahva opettajaidentiteetti. Hänen mukaansa onkin äärimmäisen tärkeää, että sekä opettajankoulutuksessa että myöhemmin työelämässä kehitetään opettajaidentiteettiä systemaattisen reflektion avulla (Hong, 2012).

Catherine Beauchampin ja Lynn Thomasin (2009) mukaan opettajaidentiteetti on dynaaminen, sillä siihen liittyy muuttuvia vaiheita sekä erilaisia sisäisiä muuttujia, kuten esimerkiksi tunteet, ja ulkoisia muuttujia, kuten esimerkiksi erilaiset elämän- ja työkokemukset (kts. myös Beijaard, ym., 2004).

Identiteetin kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa on todettu olevan hyvin tärkeää (esim. Hammerness, ym., 2005), mutta käytännössä sen toteuttaminen on saattanut jäädä taka-alalle (Beauchamp & Thomas, 2009).

Opettajan identiteetti on yksi tutkituimmista teemoista opetuksen ja opettajankoulutuksen tutkimuksen alalla. Opettajaidentiteettiä on myös määritelty runsaasti ja erilaisista lähestymistavoista käsin. Yksi havainnollistava opettajaidentiteetin tulkitsemistapa on Gert Kelchtermansin (1993) esittämä elämäkerronnallinen näkökulma, jota hän on lähestynyt opettajien uratarinoiden kautta. Hän tunnisti viisi yhteen kietotunutta näkökulmaa, joiden kautta opettajan identiteettiä voidaan tarkastella: 1) visio itsestä opettajana, eli miten opettaja kuvaa itseään; 2) itsetunto, eli millaisena hän arvioi itseään suhteessa muihin; 3) työmotivaatio, eli miten motivoitunut ja sitoutunut on työhön; 4) näkemys työtehtävistä, eli miten hän määrittelee työnsä, ja 5) odotukset tulevaisuudelle, eli miten toivoisi itsensä ja työnsä kehittyvän tulevaisuudessa.

Kelchtermans (2009) on myös jäsentänyt opettajan ammatti-identiteettiä tämän väitteen kautta: ”Who I am in how I teach is the message”. Nämä hyvin konkreettiset pohdinnat helpottavat oman ammatti-identiteetin jäsentämisessä ja ovat näkökulmia sekä kysymyksiä, joita jokaisen opettajaksi opiskelevan ja opettajan työtä tekevän olisi hyvä esittää itselleen säännöllisin väliajoin.

Käyttöteoriat

Opettajan uskomuksia lähellä oleva teoreettinen jäsennys on käyttöteoria (*practical theory*). Tämä jo 1980-luvulta lähtien käytetty käsite on hyödyllinen opettajaksi kasvun ja kehittymisen pohdinnoissa. Yksi varhaisimmista opettajan käyttötiedon (*practical knowledge*) tutkijoista on Freema Elbaz, joka julkaisi vuonna 1981 merkittävän tutkikimuksensa *The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study.* Elbaz (1983) määrittelee käyttöteorian monimutkaiseksi kokoelmaksi ymmärrystä, jota opettaja käyttää aktiivisesti muovatessaan ja suunnatessaan työtään.

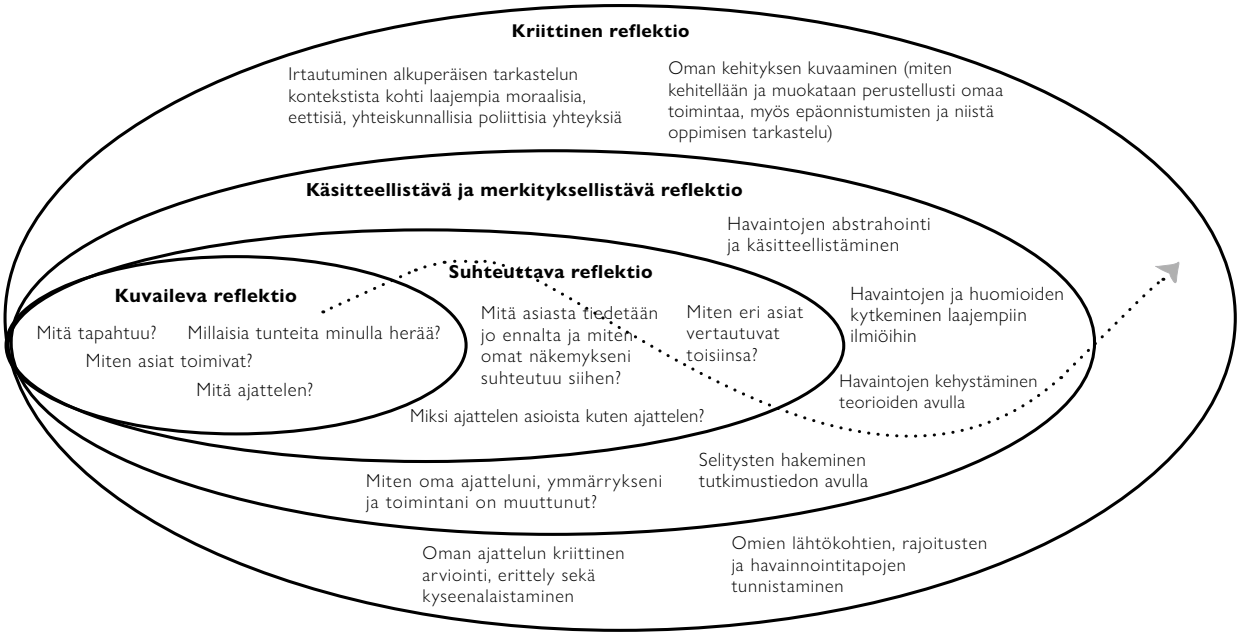
Elbazin jälkeen opettajan käyttötiedon tai -teorian (synonyymisesti käytettynä; Buitink, 2009) tutkimus laajeni valtavasti ja otti vahvasti jalansijaa osana opettajan ajattelun tutkimuksen traditiota. Käyttöteorian käsitetään

sisältävän arvot, asenteet, uskomukset sekä opetuksen emotionaaliset ja moraaliset elementit (Johnston, 1994; Pitkäniemi, 2010). Vaikka käyttöteorian käsitteelle löydetään useita vaihtoehtoisia tai synonyymisesti käytettyjä termejä (esim. Levin & He 2008; Verloop, ym., 2001), käyttöteoriat ovat laajasti arvioitu tärkeiksi opetuksessa (esim. Gholami & Husu, 2010; Zanting, ym., 2003). Käyttöteoria voi olla myös niin sanottua hiljaista tietoa, joka perustuu kokemuksen reflektioon (Meijer, ym., 1999). Lisäksi Harri Pitkäniemen (2010) mukaan käyttöteoria sisältää suuren määrän teoreettista tietämystä, jota opettaja soveltaa käytännön tilanteessa. Käyttöteoria on määritelty pedagogisiksi uskomuksiksi (He & Levin, 2008; Levin & He, 2008), jotka ohjaavat opettajan toimintaa käytännössä.

Opettajankoulutuksessa on tutkittu opettajaksi opiskelevien käyttöteorioita sekä niiden muutosta (He & Levin, 2008; Levin & He, 2008; Maaranen & Stenberg 2020; Stenberg & Maaranen 2020) esimerkiksi kysymällä heiltä mitä he pitävät tärkeänä opettamisessa ja koulutyössä ja miksi, ja mistä nämä ajatukset ovat peräisin. Tulosten mukaan opiskelijoilla on usein hyvin idealistinen käyttöteoria (esim. Maaranen & Stenberg, 2017), eikä alku- ja loppuvaiheen opiskelijoiden käyttöteorioissa ole merkittävää laadullista eroa (Stenberg & Maaranen, 2020).

Reflektion oppiminen

Reflektiota pidetään edelleen yhtenä opettajankoulutuksen tärkeimmistä tehtävistä ja myös yhtenä tavoitteena suurimmassa osassa opettajankoulutusohjelmia maailmanlaajuisesti (esim. Beauchamp, 2015). Nykypäivänä reflektion merkitys nähdään erityisesti ammatillisen kehittymisen osana. Esimerkiksi Fred Korthagen ja Angelo Vasalos (2005) ajattelevat jopa, että ammatillinen kehittyminen pysähtyy, jos opettaja ei ole tottunut systemaattiseen reflektioon. Niinpä opettajankoulutuksessa olisi tärkeää tarjota mahdollisuuksia systemaattiseen ja ohjattuun reflektioon läpi koulutuksen. Kuten aiemmin todettiin, opettajaidentiteetin pohtiminen on tärkeää sen kehittymisen kannalta. Myös uskomukset opettajan työstä on tärkeää eksplikoida eli saattaa näkyväksi ja pohtia niiden kautta omaa arvomaailmaa ja asenteita (esim. Maaranen & Stenberg, 2017).



KUVIO 1. Reflektiomallin toinen versio (Kostiainen ym. 2023).

Iina Männikkö (2019) suosittaa omassa väitöstutkimuksessaan, että opettajankoulutuksessa käytettäisiin reflektiometodina tapauksia (tarina tai videoklippi), joiden avulla tulevat opettajat pystyisivät fokusoitumaan välttämättömiin pedagogisiin ja didaktisiin kohteisiin käyttääkseen sitä tietoutta monimutkaisissa opetustilanteissa (Männikkö, 2019). Männikön (2019) mukaan reflektion kautta voidaan kasvattaa tietoisuutta, joka taas mahdollistaa adaptiivisen asiantuntijuuden ja ammatillisen identiteetin kehittymisen. Myös Minna Körkkö (2020) on väitöskirjassaan kehittänyt holistisen reflektion ohjauksen ja oppimisen mallin, jossa hyödynnetään videotyökalua. Hänen mukaansa se tukee teorian, käytännön ja tutkimuksen integroitumista sekä edesauttaa opettajaksi opiskelevan ammatillista kehittymistä. Emma Kostiainen, ym., (2023) esittelevät oman reflektio-osaamisen mallin, joka osoittaa hyvin reflektion monitasoisuuden ja moninaisuuden. Kostiaisen ynnä muiden (2023) tulokset osoittavat, että opettajaopiskelijat hyötyivät reflektointiosaamisen eksplisiittisestä opettamisesta ja kehittyivät sen avulla reflektoinnissaan. Lisäksi heidän mukaansa malli myös konkretisoi reflektoinnin käsitettä ja ohjaa sekä oman ajattelun, että akateemisen, moniäänisen diskurssin jäsentämistä (Kostiainen ym. 2023).

Opettajan uran aikainen ammatillinen kehittyminen

AMMATILLISEN KEHITTYMISEN MALLEJA

Opettajan ammatillisessa kehittymisessä on vuosikymmeniä käsitelty niin sanottuja vaihemalleja kuten noviisi-ekspertti-malli (esim. Dreyfus & Dreyfus, 1986), tai Michael Hubermanin (1992) seitsemän vaiheen ammatillisen kehittymisen malli, tai Frances Fullerin (1975) niin sanottu huolimalli (Fuller & Bown, 1975). Vaihemallit ovat kuitenkin saaneet osakseen runsaasti kritiikkiä, koska opettajana kehittyminen ei tapahdu lineaarisesti (esim. Day & Gu, 2007) ja ne jättävät huomiotta käytännön kontekstin (esim. Dall'Alba & Sandberg, 2006). Vaihemallit ovat siis liian yksinkertaisia mallintamaan monimutkaista opettajana kehittymistä. Näissä oman aikakautensa tuotteissa on esimerkiksi jätetty huomioimatta työpaikkaan liittyviä olosuhteita tai henkilökohtaisessa elämässä tapahtuneita muutoksia.

Minä ja Hilde Afdal (2022) huomasimme tutkimuksessamme sen, miten merkittävässä roolissa henkilökohtaisen elämän tapahtumat ovat opettajan ammatillisen tilan käytössä. Myös Christopher Day ynnä muut (2007) havaitsivat VITAE -tutkimushankkeessaan (*The Variations in Teachers' Work, Lives and their Effects on Pupils*), että opettajien henkilökohtainen elämä muiden tekijöiden ohella vaikutti opettajiin positiivisesti tai negatiivisesti. Vaikka vaiheteorioita on kritisoitu, on niille annettava myös tunnustusta, sillä ne ovat pyrkineet mallintamaan ja teoretisoimaan merkittävää asiaa.

Myös Day (2012) on todennut, että Hubermanin kehittymismalli toimi VITAE-hankkeelle ponnistuslautana. VITAE-hankkeen tuloksissa löydettiin siis useita vaikuttavia tekijöitä opettajien sitoutumiseen ja tehokkuuteen. Day (2012) kuvaa, että opettajien kyvyt, sitoutuminen ja intohimo opettaa liittyvät a) ammatillisen elämän vaiheeseen; b) identiteetin suhteelliseen stabiiliuteen tai epästabiiliuteen (joka on merkittävää pystyvyyden ja toimijuuden kannalta) sekä c) intohimoon opetusta kohtaan, eli sitoutuneisuuteen, hyvinvointiin ja tehokkuuteen.

Kuusi ammatillista elämänvaihetta, jotka VITAE-tutkimuksessa löydettiin, erosivat toisistaan ja toisensa sisälläkin opettajien sitoutumisen, hyvinvoinnin, identiteetin ja tehokkuuden suhteen. Löydetyt kuusi ammatillista elämänvaihetta VITAE-tutkimuksessa ovat:

- Ammatillisen elämän vaihe 0–3 – Sitoutuminen: Tuki ja haasteet
    - alaryhmät:
        a) pystyvyyden kehittyminen
        b) pystyvyyden heikkeneminen
- Ammatillisen elämän vaihe 4–7 - Identiteetti ja pystyvyys luokkahuoneessa
    - alaryhmät
        a) vahvan identiteetin, minäpystyvyyden ja tehokkuuden säilyttäminen
        b) identiteetin, pystyvyyden ja tehokkuuden säilyttäminen
        c) identiteetti, pystyvyys ja tehokkuus uhattuna
- Ammatillisen elämän vaihe 8–15: Roolin ja identiteetin muutosten hallinta: kasvavat jännitteet ja transitiot
    - alaryhmät
        a) Säilytetty sitoutuminen
        b) Irrottautuminen/motivaation heikkeneminen
- Ammatillisen elämän vaihe 16–23 – Jännitteet työelämässä: Motivaation ja sitoutumisen haasteet
        a) uralla eteneminen ja hyvät tulokset ovat lisänneet motivaatiota/sitoutumista
        b) motivaatio, sitoutuminen ja tehokkuus on säilynyt
        c) työmäärä/kilpailevien jännitteiden hallinta/urakehityksen pysähtyminen on johtanut motivaation, sitoutumisen ja tehokkuuden laskuun
- Ammatillisen elämän vaiheet 24–30 – Haasteet motivaation säilyttämisessä
    - alaryhmät
        a) voimakas motivaation ja sitoutumisen säilyttäminen
        b) mukana sinnittely, mutta motivaation laskeminen
- Ammatillisen elämän vaiheet 31+ Motivaation säilyttäminen/laskeminen, kyky selviytyä muutoksesta, eläköitymisen odottaminen
    - alaryhmät
        a) sitoutumisen säilyttäminen
        b) väsynyt ja ansassa

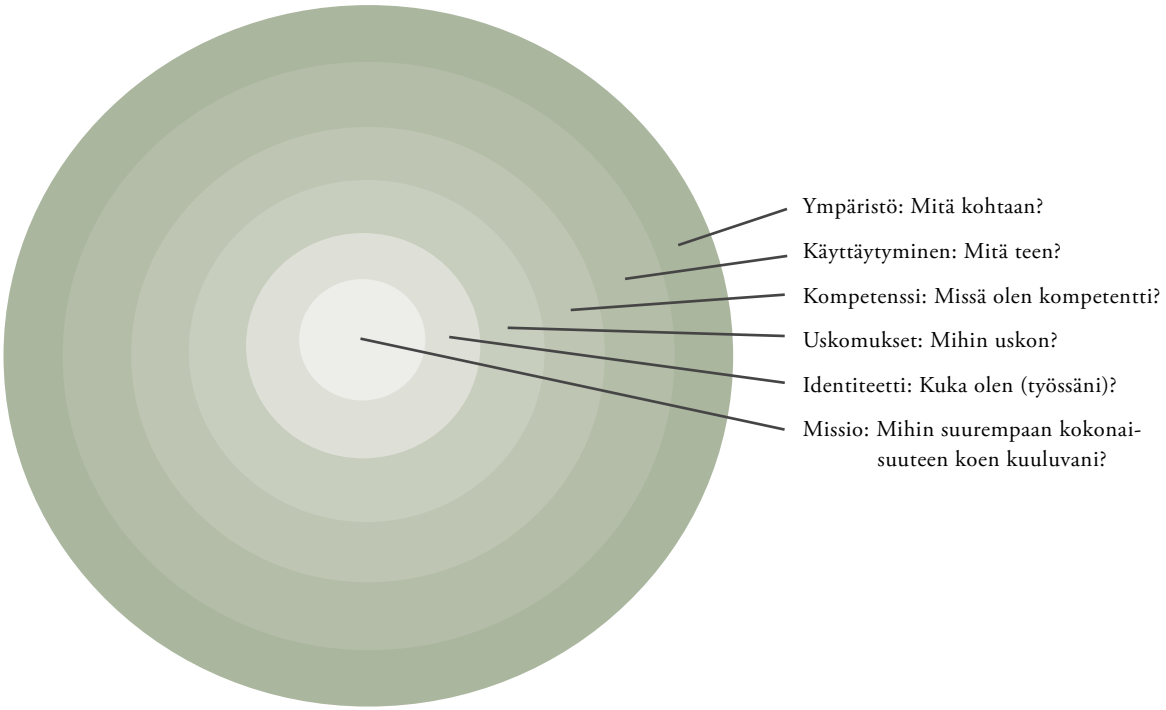
Jokaisen elämänvaiheen sisällä oli opettajia, joiden sitoutuminen nousi, pysyi samana tai laski. Suurin osa opettajista VITAE-tutkimuksessa pystyi pysymään tehokkaana, mutta ei välttämättä kehittynyt tehokkaammaksi ajan kuluessa. Vaikka monen uran loppuvaiheen opettajan sitoutuminen oli edelleen korkealla, oli sitoutumisen lasku todennäköisempää heillä, kuin uran alku- tai keskivaiheen opettajilla. VITAE-tutkimus osoittaa opettajana kehittymisen vaiheiden monimutkaisuuden paremmin, kuin tätä varhemmat vaiheteoriat. Vaikka VITAE-tutkimus on tehty Isossa-Britanniassa, ja opettajien koulutus ja työolosuhteet eroavat merkittävästi suomalaisesta, on todennäköistä, että osittain tutkimuksen havainnot voisivat löytyä myös suomalaisten opettajien keskuudesta.

Reflektio eli miten kehityn ja kehitän?

Kenneth Zeichnerin ja Daniel Listonin (1996) mukaan reflektoiva opettaja on tutkiva, tiedostava, tarkkaavainen, osallistuva ja vastuullinen. Hän tutkii, jäsentää ja pyrkii ratkaisemaan luokkahuoneessa ilmaantuvia dilemmoja, ja on tiedostava sekä kyseenalaistaa oletuksensa ja arvonsa, jotka hän tuo mukaan opetukseensa. Reflektoiva opettaja on tarkkaavainen niitä institutionaalisia ja kulttuurisia kontekseja kohtaan, jossa hän opettaa, ja hän osallistuu opetussuunnitelman kehittämiseen ja on mukana koulun muutospyrkimyksissä. Lisäksi reflektoiva opettaja kantaa vastuunsa omasta ammatillisesta kehittymisestään. Korthagenin (2017) mukaan opettajan persoonassa käyttäytymisen kognitiiviset, affektiiviset ja motivationaaliset lähteet kietoutuvat yhteen ja ovat sulautuneet sosiaaliseen kontekstiin ja näin ollen opettajan oppiminen on moniulotteista oppimista.

Korthagenin (2004; myös Hoekstra & Korthagen, 2011) kehittämän reflektion sipulimallin mukaan opettajan reflektio kohdistuu mallin eri tasoihin, jotka ovat ympäristö, käyttäytyminen, kompetenssit, uskomukset, identiteetti ja missio. Oppimisprosessit tapahtuvat sipulimallin monilla eri tasoilla, eli opettajan oppiminen on monitasoista oppimista.

Sipulimallin avulla opettaja voi konkreettisesti pohtia itseään monen eri kerroksen kautta ja kysyä itseltään esimerkiksi näitä konkreettisia reflektiokysymyksiä: Mitä kohtaan? (ympäristö), Mitä teen? (käyttäytyminen), Missä olen kompetentti? (kompetenssi), Mihin uskon? (uskomukset), Kuka olen (työssäni)? (identiteetti) ja Mihin suurempaan kokonaisuuteen koen kuuluvani? (missio). Korthagenin mukaan sipulin eri kerrosten tulisi olla tasapainossa keskenään (Korthagen, 2016).



KUVIO 2. Korthagenin sipulimalli

Lopuksi

Tässä kirjassa kerrotaan erilaisia opettajatarinoita. Kirjoittajat ovat mahdollisesti pohtineet edellä kuvattujen reflektiokysymysten kautta omaa opettajuuttaan ja näin rakentaneet omaa opettajaidentiteettiään. Tarinoista saattaa löytyä Korthagenin reflektion sipulimallin kerroksia. On myös mahdollista, että kirjoittajat kertovat Clandinin ja Connellyn (1995) mukaisia erilaisia identiteetti- ja kasvutarinoita:

Pyhät tarinat (sacred stories) ovat piilossa. Ne ovat ikään kuin hiljaista tietoa opettajasta itsestään, eli opettaja ei pysty sitä välttämättä edes artikuloimaan.

Salaiset tarinat (secret stories) ovat niitä, joita opettajat kertovat vain toinen toiselleen, salaisissa paikoissa ja silloin, kun he ovat turvallisessa ympäristössä, eikä heidän tarvitse puolustautua miltään. Clandinin ja Connellyn (1995) mukaan opettajat voivat kertoa toinen toiselleen salaisia tarinoita, koska he jakavat turvallisen ympäristön, kuten luokkahuoneen.

Peitetarinat (cover stories) ovat sellaisia tarinoita, joita opettajat kertovat koulukontekstin ulkopuolella esittääkseen itsensä varmoina, asiantuntevina henkilöinä. Näissä tarinoissa he tuovat esiin oman kyvykkyytensä ja piilottavat mahdolliset epävarmuutensa.

Löydätkö Heikin tarinasta missiota? Entä Kaukon tarinasta opettajaidentiteetin muokkautumista? Millaisia muita identiteetti- ja kasvutarinoita tästä kirjasta löytyy?

LÄHTEET

Alsup, J. (2006). *Teacher Identity Discourses. Negotiating Personal and Professional Spaces.* Lawrence Erlbaum.

Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education,* 20(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice,* 16(1), 123-141. https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education,* 39(2), 175-189. https://doi.org/10.1080/03057640902902252

Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118-127. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.009

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice.* Teachers College Press.

Clandinin, D. J., Connelly, F.M. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscapes.* Teachers College. https://doi.org/10.3102/0013189X025003024

Dall'Alba, G. & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. Review of Educational Research, 76(3), 383-412. https://doi.org/10.3102/00346543076003383

Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly,* Winter2012, 7-26. https://www.jstor.org/stable/23479560

Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education,* 33(4), 423-443. https://doi.org/10.1080/03054980701450746

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting lives, work and effectiveness*. McGraw Hill.

Dreyfus H., L. & Dreyfus, S., E. (1986). *Mind over machine the power of human intuition and expertise in the era of the computer.* Basil Blackwell.

Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry,* 11(1), 43-71. Taylor & Francis, Ltd. Stable URL: https://www.jstor.org/stable/1179510

Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking.* A Study of Practical Knowledge. Groom Helm.

Erikson, E. H. (1982). *Lapsuus ja yhteiskunta.* Gummerus.

Estola, E., Erkkilä, R. & Syrjälä, L. (2003). A Moral Voice of Vocation in Teachers' Narratives. *Teachers and Teaching*, 9(3), 239-256. https://doi.org/10.1080/13540600309381

Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. Teoksessa K. Ryan (Toim.), *Teacher education (74th Yearbook of the National Society of Education,* 25–52. University of Chicago Press.

Gholami, K. & Husu, J. (2010). How Do Teachers Reason about Their Practice? Representing the Epistemic Nature of Teachers' Practical Knowledge. *Teaching and Teacher Education,* 26(8), 1520-1529. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.001

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (Toim.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do,* 358–389. Jossey-Bass.

Hansen, D. T. (1995). *The call to teach / David T. Hansen; [foreword by Larry Cuban]*. Teachers College Press.

Hansen, D. T. (2021). *Reimagining The Call to Teach: A Witness to Teachers and Teaching.* Teachers College Press.

He, Y., & Levin, B. B. (2008). Match or Mismatch: How Congruent Are the Beliefs of Teacher Candidate, Teacher Educators, and Cooperating Teachers? *Teacher Education Quarterly,* 35(4), 37–55. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/b_levin_match_2008.pdf

Hoekstra, A. & Korthagen F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported. *Journal of Teacher Education,* 62(1), 76-92. https://doi.org/10.1177/0022487110382917

Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: theory and practice,* 18(4), 417-440. https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044

Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreavers, & M. G. Fullan (Toim.) *Understanding Teacher Development,* 122-142. Teachers College Press.

Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as asecond language teachers. *Teaching and Teacher Education,* 10(4), 439–52. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90024-8

Johnston, S. (1994). Conversations with student teachers – enhancing the dialogue of learning to teach. *Teaching and Teacher Education,* 10(1), 71-82. https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90041-8

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education,* 9(5-6), 443–456. https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching,* 15(2), 257–272. https://doi.org/10.1080/13540600902875332

Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching,* 36(4), 407-423. https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 23(4), 387-405, https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523

Korthagen, F. (2016). Suullinen tiedonanto 6.6.2016.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in eacher education. *Teaching and Teacher Education,* 20(1), 77–97. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002

Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher,* 28(4), 4–17. https://doi.org/10.3102/0013189X028004004

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: *The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.

Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice,* 11(1), 47-71. https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/Levels-in-reflection.pdf

Kostiainen, E., Aalto, E., Hiljanen, M., & Tallavaara, R. (2023). Opettajaopiskelijoiden reflektointiosaamisen kehittäminen. *Yliopistopedagogiikka*, 30(1). https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/06/22/opettaja-opiskelijoiden-reflektointiosaamisen-kehittaminen/ Open Access

Körkkö M. (2020). *Beneath the Surface: Developing Video-Based Reflective Practice in the Primary School Teacher Education Programme.* University of Lapland. https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/64109

Levin, B. &. He. Y. (2008). Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55–68. https://doi.org/10.1177/0022487107310749

Levin, B.B., He, Y. & Allen, M.H. (2013). Teacher Beliefs in Action: A Cross-Sectional, Longitudinal Follow-Up Study of Teachers' Personal Practical Theories. *The Teacher Educator,* 48(3), 201-217. https://doi.org/10.1080/08878730.2013.796029

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.

Maaranen, K., & Afdal, H. W. (2022). Exploring Teachers' Professional Space Using the Cases of Finland, Norway and the US. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 66(1), 134-149. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1851760

Maaranen, K. & Stenberg, K. (2020). Making Beliefs Explicit – Student Teachers' Identity Development through Personal Practical Theories. *Journal of Education for Teaching,* 46(3), 336-350. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1749994

Maaranen, K. & Stenberg, K. (2017). Portraying Reflection: The contents of student teachers' reflection on personal practical theories and practicum experience. *Reflective Practice*, 18(5), 699-712. https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1323729

McLaughlin, M. W. (1991). The Rand Change Agent Study revisited: Macroperspectives and microrealities. *Educational Researcher*, 19(9), 11-16. https://doi.org/10.3102/0013189X019009011

Meijer, P., N. Verloop, & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education,* 15(1) 59-84.

Mewborn, D. S., & Tyminski, A. M. (2006). Lortie's apprenticeship of observation revisited. *For the Learning of Mathematics,* 26(3), 30-33. https://www.jstor.org/stable/40248547

Männikkö, I. (2019). *Supporting Teachers' Professional Development through Reflective Inquiry.* University of Turku. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-7729-1

Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä.* WSOY.

Pillen, M., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching,* 19(6), 660-678. https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455

Pitkäniemi, H. (2010). How the Teacher's Practical Theory Moves to Teaching Practice A Literature Review and Conclusions. *Education Inquiry,* 1(3), 157-175. https://doi.org/10.3402/edui.v1i3.21940

Sachs, J. (2005). Teacher Education and the Development of Professional Identity: Learning to Be a Teacher. Teoksessa *Connecting Policy and Practice: Challenges for Teaching and Learning in Schools and Universities,* (Toim.) P. Denicolo and M. Compf, 5–21. Routledge.

Smagorinsky, P., & Barnes, M. E. (2014). Revisiting and Revising the Apprenticeship of Observation. *Teacher Education Quarterly*, 41(4), 29–52. http://www.jstor.org/stable/teaceducquar.41.4.29

Stenberg, K. & Maaranen, K. (2020). The differences between beginning and advanced student teachers' teacher identities based on their practical theories. *Education Inquiry,* 11(3), 196-210. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1716541

Verloop, N., J. Van Driel, & Meijer, P. (2001). Teacher Knowledge and the Knowledge Base of Teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441–461. https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4

Weinstein. C. S. (1990). Prospective elementary teachers'beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 279 -290. https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90019-2

Zanting, A., N. Verloop, & Vermunt, J. D. (2003). How do Student Teachers Elicit their Mentor Teachers' Practical Knowledge? *Teachers and Teaching*, 9(3), 197–211. https://doi.org/10.1080/13540600309383

Zeichner, K.M. & Liston D.P. (1996). *Reflective teaching*. Lawrence Erlbaum.



KUVATEKSTI: Valokuvassa kotioloissaan jalkapalloilijan haaveissaan 18-vuotias nuorukainen, jonka katse ehkä jo tähtää kauemmas. Kaukon perhealbumi.



KAUKO KOMULAINEN

Futaajasta fasilitaattoriksi – Opettajauran pedagogisia portaikkoja

Opettaja etenee työurallaan itsensä etsimisen tiellä, jonka tarjoamien virikkeiden ja vaateiden siivittämänä hän kehittää ja sivistää itseään. Itselleni ensimmäinen iso kehitysaskel oli luokanopettanjakoulutus, johon pääsin maisterikoulutuksen aloittamisvuonna 1979. Muutos aiempaan – vähintään yksi opiskeluvuosi lisää – hieman harmitti, koska päällimmäisenä suunnitelmissani oli mahdollisimman nopea työelämään siirtyminen. Opettajauran pohdinnat alkoivat teini-iässä harrastaessani jalkapalloa. Ajattelin, että talvet voisin opettaa ja pitkät kesälomat pelata ja myöhemmin valmentaa.

Onneksi en tuntenut itseäni kovin hyvin. Tieteellinen koulutus yhdistettynä taide- ja taitoaineiden monipuoliseen opetukseen tarjosivat virikkeitä, ja futaavan fuksin tavoitteet muuttuivat. Ensimmäisen lukuvuoden aikana innostuin kasvatusfilosofiasta ja tieteen aatehistoriasta, ja näillä teoreettisilla opinnoilla oli yllättäviäkin vaikutuksia osaamiseeni. Olin nuorena koululaisena oppinut tuntemaan itseni kömpelökätisenä etenkin veistossa, ja niinpä mietin opintojen edetessä, miten käsityön opettaminen luonnistuisi. Päättöharjoittelussa käsityö, tottakai, tuli ohjelmaan, mutta suureksi hämmästykseksenі minulla ei ollut vaikeuksia tehdä monella tapaa haasteellisen löylykauhan mallikappaletta.

Jälkeenpäin olen pohtinut, että teoreettinen 'aivobic' saattoi kehittää myös käsillä tekemisen valmiuksia. Onhan käsillä tekemisen merkitystä oppimiselle tähdennetty, ja didaktiikassa on John Deweyn (1934) opastamana korostettu, että tekemällä oppii (learning by doing). Mutta 1980-luvulla ei osattu - eikä ehkä nykyäänkään riittävästi osata - ajatella lukemista, teoreettista ajattelua eikä etenkään kirjoittamista konkreettisena tekemisenä, joka paitsi edistää aivotoimintojen ja sitä kautta ajattelun kehittymistä myös kehittää kädentaitoja. Jälkeenpäin olen harmitellut, että en pyrkinyt tieteellisesti osoittamaan todeksi hypoteesiani, jonka mukaan teoreettis-filosofisella opiskelulla on kehittävä vaikutus myös käsillä tekemiseen.

Filosofisten pyrintöjen ohella toinen merkittävä kehitysportaikko opettajanurallani on ollut kirjallisuus. Se oli yllättävää, sillä jalkapalloilijana luin pääosin viihdettä. Systemaattisesti aloitin jalkapallon harrastamisen suurena kapinavuotena 1968, joka myllersi minua muutenkin tuomalla elämääni myös kulttuurin. Keskikouluumme tuli äidinkielen opettajaksi Aaro Suomela, jonka didaktisessa luovuudessa oli anarkistisia piirteitä. Kieliopin kategorioiden läpikäymisen lomassa hän otti esimerkeillään kantaa aktuelleihin ongelmiin opettamalla esimerkiksi partitiivin arroganssia sisältäneellä lauseella 'isä löi äitiä'. Esimerkki säväytti, mutta myös avasi silmiä yhteiskunnallisiin ongelmiin muun muassa tuolloin sangen yleisen perheväkivallan suhteen.

Rohkean didaktiikan mallia Suomela näytti toteamalla eräänä päivän opetustaan aloittaessaan metaforisesti, että luokassamme tuoksuu luovuus. Heti perään hän kertoi meidän ryhtyvän kirjoittamaan romaania ja kysyi sitä seuranneen epäuskoisen hämmennyksen vallitessa teoksen nimeä. Kun kukaan ei vastannut, sai ensimmäisen rivin oppilas tokaistua opettajan hänelle kohdistamaan suoraan pyyntöön *Maijan ja Matin seikkailut*. Teoksen nimi kirjoitettiin sinikantisen vihon kanteen, ja projektin edetessä jokainen oppilas sai kirjoittaa vuorollaan yhden luvun viikon aikana. Kontolleni tuli yksi haastavimmista tehtävistä, romaanin loppuluvun sepittäminen.

Haaste oli pääosin vain jalkapalloa vatvoneelle nuorukaiselle iso, enkä ehkä olisi siitä kovin hyvin selvinnyt ilman Töpö-kissaamme. Sanoja etsiessäni keksin kissalle sopivan hyppelyleikin, jonka seuraaminen laukaisi kirjoittamisen lukkoja ja tarina lähti etenemään. Sain luvun kirjoitettua ja ensimmäisen

kerran myös nautin luovasta prosessista. Erityisen hienoa oli päästä kokemaan luovasta kirjoittamisesta syntyvä tekemisen ilo. Palaute opettajalta ja luokkakavereilta oli hyvää, ja itselleni pidemmän fiktiivisen tekstin tuottamisessa onnistuminen oli kokemuksena merkittävä käännekohta. Myöhemmin kasvatustieteen opinnoissa selvisi, että ensimmäisen yli kymmenen sivun tekstin tuottaminen johtaa taitotasolla aivotoiminnallisen skeeman syntymiseen, mikä helpottaa seuraavien laajempien tekstien kirjoittamista.

Jälkikäteen ajatellen sekä urheiluharrastuksella että kirjallisilla pyrinnöillä oli opettajuuteni kehittymisessä iso merkitys. Jalkapallo on toimintaa, jossa pelaajat esiintyvät (esittävät taitojaan, käyttäytyvät) yleisön edessä. Tämän tiedostin vasta myöhemmin, mutta jälkeenpäin ajatellen koen onnistumisten ja esillä olemisen kasvattaneen itsetuntoa ja vaikuttaneen siihen, että hain opettajankoulutukseen ja päädyin draamapedagogiikan opettajaksi.

Keskikoulun fiktiivisen kirjoittamisen saavutukset alkoivat lukiossa näkyä onnistumisina ainekirjoituksessa ja kirjallisuuteen kohdistuneen mielenkiinnon lisääntymisenä. Runouteen tutustuin oppaanani ’vanhalta tuntunut’ Einari Vuorela: hänen teoksensa jäi jäljelle opettajan luokkaan tuomista kirjoista, kun silloin vielä innottomana lähdin valitsemaan liian myöhään. Yllätyin kuitenkin suuresti, kun teoksesta löytyi Vävy-niminen runo, jossa viehätti pariutumisen kuvaaminen vain 21 sanalla.

Oli synkeä salo.
Meni tie.
Tuli talo.

Oli loimuava takka.
Oli tyttö.
Oli akka.

Soma puheitten sävy.
Tuli yö. —
Olin vävy.

Vuorelan tiivis ilmaisu teki vaikutuksen, minkä jälkeen ahmin mitallista ja vapaamittaista runoutta. Ylioppilaaksi pääsyn ja yliopistoon pyrkimisen välillä aloin kirjoittaa runoja samalla kun jalkapallon harrastaminen - ja seuraaminenkin - hiipui. Runouden lukeminen ja etenkin omien tekstien tuottaminen olivat saavutuksia ja tukipilareita, joilla oli merkillisen iso henkinen vaikutus opettajaopintojen alussa tieteellis-taiteellisen itsetunnon kehityksessä.

Opettajaopintojen ohessa voimistunut into filosofiaan ja kirjallisuuteen johti siihen, että laadin kaikki opinnäytteeni tukeutumalla filosofisesti orientoituneeseen kirjallisuudentutkimukseen. Pro Gradu -tutkielmassani selvitin kirjailija Kaarina Helakisan fantasian maailmankuvaa dialektis-pedagogiseen analyysiin tukeutuen. Lisensiaatintutkielmassani tutkin kirjailija Markku Lahtelan 1970-luvun alun ihmissarjan ylihistoriallista projektia, ja väitöksessäni Lahtelan tuotantoa ja erityisesti Se-romaania esimerkkinä 1960-luvun kulttuurisesta representaation kriisistä.

Opinnäytteeni syntyivät erilaisina aikakausina: pro gradun laatimisvaiheelle leimallisia olivat tieteenfilosofiset vastakkainasettelut, ja lisensiaatintyön aikoihin keskiössä oli dekonstruktion aiheuttamat haasteet humanismille Väittöstyössä selvitin postmodernin ’hedelmällisen hämmennyksen tilaa’ (Siljander, 1988) peilatessani silloista representaation kriisiä Suomen ensimmäiseksi postmodernistiseksi kirjailijaksi luonnehditun Lahtelan tuotantoon. Eteeni ’annettuina’ tulleet tieteelliset ja kulttuuriset murrokset voi jälkikäteen nähdä tutkimuksellisesti yhtenä esimerkkinä sivistyksen portaikoista, joita pitkin opettaja työuransa aikana nousee ja joita edetessään hän auttaa oppilaita löytämään omansa.

Opettaja saa ammattinsa luontaisetuna tutustua kulttuuriseen perimään ja nykyisyyteen siinä määrin kuin haluaa ja jaksaa. Toisaalta keneltäkään ei postmodernissa nykykulttuurissa voi vaatia kaiken tiedon hallintaa, joten opettajan on osattava luovia. Vuosikymmeniä sitten opettajalta edellytettiin kutsumusta tarkemmin määrittelemättä. Maisteritasoisten nykyopettajien työssä tärkeitä innoittajia ovat tieteellisen koulutuksen herättämä uteliaisuus ja sen tyydyttämisestä juontuva altruismi, joka parhaimmillaan ilmenee pyyteettömän entusiastisena haluna tarjota oppijoille virikkeitä erilaisissa tilanteissa. Entisen pänttääjän sijasta nykyopettaja on fasilitaattori, joka ohjaa oppilaitaan heidän

kiinnostuksen kohteidensa pohjalta eteenpäin. Brasilialaista kasvatusfilosofi Paulo Freireä (2005) mukaillen opettaja ei ole vain opettaja, vaan myös opettaja-oppilas. Vastaavasti oppilas on myös oppilas-opettaja. Tässä dialogis-pedagogisessa mielessä suomalainen korkeasti koulutettu maisteri- (tai tohtori)opettaja on sukupolvia sivistyksellisesti fasilitoidessaan – Henry A.Girouxia (1988) siteeraten – transformatiivinen intellektuelli: hän kohtaa uusien sukupolvien edustajia ja ottaa postmodernin kulttuurin lähes sukupuuttoon tappaman julkisen intellektuellin paikan pyyteettömänä altruistina, joka saattelee kansakunnan toivoja eteenpäin.

LÄHTEET

Dewey, J. (2010/1934). Taide kokemuksena. Niin & NÄIN.

Freire, P. (2005/1977). *Sorrettujen pedagogiikka*. Vastapaino.

Giroux, (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning.* Bergin & Garvey Publishers, Helakisa, K. (1979). *Olena ja Vassuska.* Otava.

Helakisa, K. (1982). *Pietari ja Susi.* Otava.

Komulainen, K. (2007). Draaman keinot äidinkieleen ja kirjallisuuteen pohjaavassa kokonaisopetuksessa. Teoksessa K. Merenluoto, A. Virta & P. Carpelan (Toim.) *Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet.* Ainedidaktinen symposium 9.2.2007. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B77, 534–540, https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/912a3d24-4366-4c62-8127-d1f1c97a17e4/content

Komulainen, K. & Rajakaltio, H. (2018). Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (Toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen.* Tampereen yliopistopaino, 223–246.

Komulainen, K. & Leijamaa, M. (2019). Kokonaisopetus yleissivistävän oppimisen edistäjänä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, T. Kujala (Toim.): *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia.* Tampereen yliopistopaino.

Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset.* Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 55. Oulun yliopisto.



KUVATEKSTI: Laskettelussa ja opettajuudessa mutkat ovat syventäneet ja kirkastaneet itse tavoiteetta.



HEIKKI RUISMÄKI

Harrastuksista opettajuuden jäljille

Laskettelu on ollut intohimoni, yksi rakkaimmista harrastuksista pienestä pitäen. Laskettelukuvaan liittyy paljon. Laskettelussa on syntynyt vahva suhde oppimiseen ja opettamiseen. Varsinaiset ensimmäiset opettajakokemukset syntyivät lukioaikana hiihdonopettajakursseilla Rukalla ja Vuokatissa. Hiihdonopettajatutkintoon kuuluivat siis oma taito, opetustaito sekä soveltuvuus. Opettamisen kipinä oli syntynyt positiivisista kokemuksista, *”laskettelun makeudesta”* niin rinteissä kuin eri kursseillakin. Samoin musiikin opettamisen kipinä syntyi positiivisesta kokemuksesta musiikkiin noin seitsemänvuotiaana soittajana ja soitonopiskelijana. Ajattelen, että taidon opettamiselle suotuisan oppimisympäristön luodakseen opettajan on opittava ensin taito itse.

Opettamisen kipinää vahvisti edelleen sen aikainen luokanopettajankoulutus OKL:ssä sekä johdatus musiikkiin ja musiikinopettamiseen edelleen Sibelius-Akatemiassa. Kun kuvaa katsoo tarkemmin, mielestäni olennaista on yhdessä koettu ja sitä kautta oppiminen. Laskettelureissuilla on analysoitu jälkiä; makusteltu niitä. Harrastukseen ja matkustamiseen liittyy odottamista ja odotuksessa piilee täyttymys. Useimmiten. Huomenna on ehkä uutta lunta. Jos lasketellaan syvässä lumessa, niin emme halua seurata toisten jälkiä vaan luoda oman jälkemme, korkata uutta lunta. Jokainen meistä jättää oman jäljen,

toivottavasti kauniin jäljen. Joskus laskemme samanlaista kuvioita piirtäen, joskus vastakkaisia kuvioita maalaten. Kun katson kuvaa, kysymyksessä on aina seikkailu. Laskettelu on seikkailu, mutta niinhän on oppiminenkin! Kysymys on paljolti asenteesta ja avoimesta mielestä, suhtautumisesta odottamattomaan tulevaisuuteen, oman keskeneräisyyden ymmärtämiseen.

Hiihtäjän reittivalinnat pakottavat myös keskittymään. Keskittymisen jälkeen – kun on lasketeltu alas – onkin sitten se koettu riemu ja rentous. Huippukokemuksista, on sitten kysymyksessä laskettelu, musisoiminen, luonnossa vaeltaminen, kannattaa nauttia etukäteen, erityisesti juuri sillä hetkellä ja vielä sen jälkeenkin. Parasta on usein hetki hieman ennen kuin saa hunajaa. Nautintoa ja muistelemista nautinnosta voi jatkaa loputtomiin. Kuva tuo koetun hetken ja muistot tähän päivään. Kuva on koettu yhteys menneeseen. Onneksi. Laskettelun, konsertin, urheilukilpailun, elokuvan, kuvataiteeseen syventymisen, käsitöiden ja taidenäyttelyssä käynnin fenomenaalinen puoli on itse koettava, jotta sitä todella ymmärtää syvemmin. Pelkkä kertominen – vaikka sekin on tärkeää – antaa kalpean kuvan itse elämyksellisesti koetusta.

Kuvassa näkyvät käännökset, siis varsinaista mutkamäenlaskua. Suoraan ei mennä alas vaan kauniisti ja puhtaasti käännellen. Jos ajattelen omaa uraani, suoraan päämäärään olen mennyt harvemmin, useimmiten erinäisten urapolkujen kautta. Jos ei heti ole päästy sinne, minne on haluttu, niin sitten mutkitellen. Monesti ne mutkat ovat syventäneet ja kirkastaneet myös itse tavoitetta. Ne ovat myös laajentaneet ja syventäneet, joskus jopa muuttaneet käsitystä musiikista, oppimisesta, opettamisesta, kasvatuksesta ja koulutuksesta, ylipäänsä ihmisestä. Kun aikanaan halusin musiikinopettajaksi, senhetkinen soittotaitoni ei siihen riittänyt, into kyllä. Onneksi opiskelu OKL:ssä mahdollisti silloin myös syvällisemmän musiikin opiskelun, ja tavoite niin musiikin kuin myös oppimisen saloihin syventyivät. Myös kiertoteiden kautta pääsee usein perille.

Kuvaa voidaan tulkita monella tavalla. Siinä voi esimerkiksi nähdä yhdessä opettelua, mahdollisuutta jakaa kokemuksia, onnistumisia ja epäonnistumisia, taitoa ja taidon kehittymistä, liikettä, mahdollisuutta haastaa itseään, mahdollisuutta ylittää itsensä, mennä omalle epämukavuusalueelle, ”vaiheessa olemisen” ja keskeneräisyyden tajuamista, jännitystä ja rentoutusta, odotusta ja sen täyttymistä, itseilmaisua. Iloa, nautintoa ja tyydytystä.



Myös sattumalla voi olla vaikutusta reittivalintoihin. Omalla urapolulla reittivalinnat ovat menneet kohtuullisen päämäärätietoisesti, vailla isompia sattumia, omat odotukseni ylittäen. Toki elämän suuntaa voivat muuttaa myös odottamattomat tilanteet, jopa vaaratilanteet. Kuvan lumivyöryt voidaan rinnastaa yleisesti elämään. Aina ei tiedetä, mitä tulee tapahtumaan. Onneksi. Nuoruuden kuolemattomuus konkretisoituu elämän rajallisuuden ymmärtämiseen kilometrien taittuessa. Vääjäämätöntä ei voi estää, sitä voi ainoastaan hidastaa. Niin mäessä kuin elämässä ylipäänsä joskus aina kaatuu ja se kuuluu asiaan. Haavereista kannattaa oppia. Toisinaan se johtuu omasta, toisinaan muiden toiminnasta, toisinaan olosuhteista. Omien taitojen, vauhdin ja olosuhteiden miksaaminen on äärettömän tärkeää.

”Vaiheessa olemisen” ymmärtäminen on äärettömän tärkeää. Sekin pitää sisäistää ja sitä pitäisi opettaa. Ei lapsikaan ota ensiaskeleita ilman kaatumisia. Keskeneräisyyden ymmärtäminen ei ole vain realismia vaan myös idealismia. Elämässä ne pysäyttävät asiat ovat tietenkin läheisen ihmisen kuolema, avioero, sairaudet, taloudelliset menetykset jne. Kaikkia on koettu ja paljon on niistä myös opittu. Sen ymmärtäminen, että elämään kuuluu nousuja ja laskuja, auttaa ymmärtämään elämää syvemmin, olemaan kiitollinen, kunnioittamaan elämää. Kaikki hyväkin loppuu aikanaan. Unelmien, tavoitteiden ja päämäärien toteuttaminen antaa elämään merkitystä, mielekkyyttä ja suuntaa. Syvää merkityksellisyyttä myös koen, kun saa auttaa toisia. Optimistinen asenne myös auttaa: jos ei tiedä mitä tulee tapahtumaan, niin uskon, että kaikki käy hyvin!

Mitkä seikat ovat vaikuttaneet omaan opettajuuteeni? Jos jotain haluaisi nostaa esiin, niin ne olisivat kohtaamiset erilaisten opettajien kanssa – niin hyvien kuin huonojenkin. Joskus alan taitajat ovat olleet parhaita mestareita ja opettajia johdattamaan omaa oppimistani, toisinaan taas huonot esimerkit ovat olleet ajattelemisen, jopa toiminnan virittävä ja suuntaava voima. Näistä olen oppinut matkan varrella. Joskus kaikki rullaa eteenpäin leikiten, joskus tökkii. Molempia kokemuksia tarvitaan ja ennen kaikkea siksi, että niistä oppii ja haluaa oppia. Etsiminen on tärkeämpää kuin löytäminen, koska se pitää oppijan koko ajan liikkeellä. Hyvä harrastus mahdollistaa jatkuvan oppimisen ja kehittymisen.

Kiinnostus ja motivaatio, uteliaisuus ja ihmettely on ollut keskeinen virittäjä omassa oppimisessa. Sitä haluan välittää myös opiskelijoilleni. Toivottavasti tämä kiinnostus ei lopu koskaan. Silloin kun sinun tekee vielä mieli mennä jääkaapille, elämällä on merkitys. Olet elossa. Ihmettelyn ja uteliaisuuden toivon säilyvän niin kauan kuin täällä hiihdetään. Ellei ihminen kykene kokemaan elämyksiä, on hyvin vaikea tavoittaa elämän merkityksiä. Taide- ja taitoaineita osaava opettaja kykenee luomaan tunnilla tapahtuvalle oppimiselle ympäristön, joka puhuttelee oppilaiden tiedonhalun lisäksi tunteita ja eri aisteja. Näin olen kokenut monta kertaa hyvien opettajien johdolla opiskellessani. Sitä haluan myös itse välittää. Musiikki on ollut itselleni läheinen ”välittämisväline”.

Opettajan tehtävä on virittää oppimista oppilaassa. Joskus ajattelin, että hyvää opetusta tapahtuu silloin kun sekä opettaja että oppilaat kokevat opetuksen ja oppimisen mielekkääksi. Se riittää. Joskus ajattelin, että hyvää opetusta on se, kun oppilaat saavat opettajan oppimaan. Silloin oppilaat ovat todella pureskelleet opetettavan asian ja osaavat sen myös välittää opettajalleen. Se vaatii oppilailta pedagogista taitoa. Parhaat opettajat esim. musiikissa minun kohdallani eivät ole opettaneet asiaansa irrallaan, vaan johonkin suurempaan kokonaisuuteen liittyen. Esim. ääni liittyy intervalliin ja se taas sointuun. Kun sointuja yhdistelee toisiinsa, syntyykin jo musiikkia, joka on osa taidetta ja elämää. Ja hyvät opettajat ovat halunneet opettaa elämää, hyvää elämää. Yhteyden tajuaminen on keskeistä oppimisessa. Kukapa meistä ei haluaisi olla hyvän elämän opettaja. Kasvatustiede laajenee kasvatustaidoksi ja kasvatustaiteeksi. Taito pitää sisällään tiedon ja kyvyn soveltaa tietoa, taide mahdollisuuksien maailmat.

Haluan välittää merkityksellisiä asioita opiskelijoille. Palava halu välittää jotain pypysyvää ja arvokasta opiskelijoille, oppilaille, lapsille ja lastenlapsille on itselleni ollut tärkeää. Olennaisempaa kuin tutkielman syntyminen on opiskelijan oma kasvu ja syventynyt ymmärrys tutkielmaprosessin myötä. Siksi kerronkin ”opetustarinoita” ja omaa filosofiaa opetuksen ohessa. Parhaassa tapauksessa ne muistetaan viikon, vuoden tai kymmenen vuoden päästä. Ne ajatukset jäävät elämään opiskelijoihin ja parhaassa tapauksessa vaikuttavat myös heidän elämäänsä. Tutkielma syntyy siinä sivussa.

Pikaliima, pikakahvi ja pikaruoka ovat esimerkkejä ajan hengestä. Nopeasti ja tehokkaasti eteenpäin. Oppiminen ei kuitenkaan ole vain suorittamista. Kaipaan pohdintoja ja pureksintaa, kävelyä luonnossa ja rannoilla, elämän ihmettelyä ja pysähtymisiä. Kaikkien meidän saatavilla olevia ilmaisia ja arvokkaita etuuksia. Elämässä on paljon iloa ja kauneutta, joka voi löytyä pienistäkin asioista. Joskus hitauskin voi olla hyve. Mikään ei kasva pellossakaan, jota koko ajan kynnetään. Nykyään meitä kynnetään liikaa emmekä ehdi kasvaa – ikään kuin luomuina?

Vielä kuvaan ja lasketteluun. Se on vapaa- tai omaehtoista. Kukaan ei ole koskaan pakottanut minua yhdellekään laskettelureissulle, vaan toiminta sinänsä on motivoinut alusta lähtien, jopa niin paljon, että on tehty reissuja Rukalle liftaamalla sukset olalla ilman majoitusta. Mukava ja itselle merkityksellinen

toiminta motivoi! Osaaminen ja oppiminen motivoivat. Itselle merkityksellinen toiminta motivoi olipa se mitä tahansa. Toki merkityksellisiä oppimiskokemuksia on ollut monella alueella. Henkilökohtaisesti soiton ja musiikin opiskelu, liikunta eri muodoissaan sekä erilainen käsillä tekeminen ja askartelu ovat motivoineet minua vuosikymmeniä lapsuudesta asti. Sieltä saadut siemenet ovat kasvaneet, kantaneet pitkälle, yli odotusten.

Parhaat kokemukset tapahtuvat usein abstraktioissa eikä sitä välttämättä kannata konkretisoida. Jokainen yrittää noudattaa omaa sisäistä kiinnostuksen kohdettaan. Reittiä valitessa kuuntelet sisäistä ääntäsi, intuitiivisesti. Hyvä harrastus antaa mahdollisuuden jatkuvaan kasvuun ja kehittymiseen, oman luovuuden ja vahvuuksien löytymiseen. Se myös rentouttaa.

Elämässä kannattaa keskittyä elämiseen, oppiminen tulee siinä ohessa, jos on tullakseen. Olen tehnyt hyppyjä tuntemattomaan. Käynyt siellä, imenyt jotain sieltä ja tuonut sitä opetuksen yhteiselle alttarille. Ajattelen, että lähes mitä elämänkokemuksia tahansa voi tuoda oppimisen alttarille, jopa lähtökohdaksi. Sillanrakentajille, punojille ja hoksauttajille on aina tilaa oppimisessa. Lopetan pohdiskelun pieneen mietelmääni ”opettamisesta oppimiseen”, joka kuvaa jollain tapaa ajatuksia vuosien ja vuosikymmenien varrella oppimisen ihmeellisessä maailmassa:

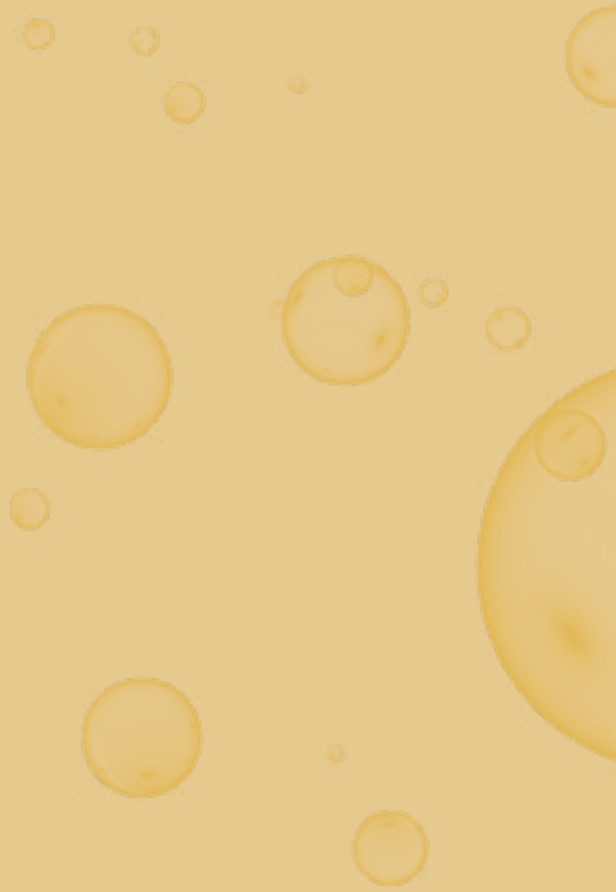
Vuosikausia sitten ajattelin, että
hyvä opettaminen on sitä, että
opettaja rakastaa opettamista, kunnes tajusin,
ettei se riitä, opettaminen pyörii minussa.

Löysin oppilaat ja ymmärsin, että
opettajan pitää rakastaa oppilaitaan,
mikäli mielii Opettajaksi,
kunnes tajusin, ettei sekään riitä, vaan
opettajan täytyy rakastaa oppimista
-oppimista yksin ja sinällään.

Joskus tajusin, että
opettajan tehtävä on aukaista oppilaittensa siivet ja
saattaa oppilaat lentämään.
Jokainen osaa lentää, joku nopeammin, joku hitaammin,
joku matalalla, joku korkeammalla. On vain saatava oppilaat uskomaan omien siipiensä kantavuuteen ja omiin mahdollisuuksiinsa.

Vuosia koeteltuani heräsin huomaamaan, että
oppiminen ja opettaminen ovat ymmärryksen ja viisauden kasvua, antamista ja avaamista,
jakamista, välittämistä ja hyväksymistä,
puhumista mutta yhä enemmän kuuntelemista,
yhteistä tarttumapintaa ja se ei ole minun ja oppilaitteni asia, vaan
se on minun ja Meidän asia.

LAPSUUS



Lapsuuden merkitys opettajaksi kasvamisessa ja opettajana toimimisessa

MIRJAM KALLAND

Johdanto

Istun pulpetissani, kädet pöydällä, katson suoraan kameraan, hymyilen. Vaaleat hiukset on leikattu lyhyeksi, eikä tyynen ilmeen takana oleva karvas pettymys välity katsojalle. Olen luultavasti toisella luokalla, koulu on Illergrändens folkskola Helsingin Herttoniemessä. Vuosi on luultavasti 1969 tai 1970.

Hiukseni olivat lapsuudessa pörröiset ja täynnä takkuja, ja äidillä oli neljän lapsen kanssa riittävästi tekemistä. Eräänä päivänä hän päätti, että Mirjamin pitkä ja hankalasti hoidettava tukka leikataan lyhyeksi. Kampaaja oli juonessa mukana, ja rats – siinä menivät takkuiset suortuvat. Tilanne oli minulle täysin odottamaton, ja itkin koko matkan kotiin.

Kansakoulun luokka oli yhdistetty ensimmäinen ja toinen luokka, ja omassa ryhmässäni oli seitsemän lasta, kolme tyttöä ja neljä poikaa. Opettajani Helena oli ihana - lämmin ja turvallinen, ja päätinkin, että minusta tulee isona opettaja. Tuohon aikaan oli mahdollista käydä kansakoulua vaihtoehtoisesti kolme tai neljä vuotta ennen siirtymistä oppikouluun. Muistan kun opettajani jutteli vakavasti vanhempieni kanssa ja suositteli, että siirtyisin oppikouluun kolmen kansakouluvuoden jälkeen. Niinpä pyrin ja pääsin oppikouluun yhdeksänvuotiaana, ja sillä tiellä ollaan.

Oppikoulu ei ollut siihen aikaan itsestäänselvyys. Siihen liittyi lukukausimaksuja, ruokailumaksuja, koulumatkoja, ja siihen piti pyrkiä. Lapsia jaettiin siis ryhmiin jo yhdeksän- kymmenenvuotiaina – osalle mahdollistettiin oppikoulu, toisille tarjottiin kansalaiskoulua, josta ei ollut mahdollisuutta pyrkiä

esimerkiksi lukioon. Onneksi asiat ovat nyt paremmin, mutta edelleen vanhempien – etenkin äidin – koulutustausta ja sosioekonominen asema vaikuttavat lasten koulupolkuun.

Oppikouluni oli alussa tyttökoulu, ja luokalla oli tyttöjä eri yhteiskuntaluokista. Osa oli siirtynyt oppikouluun neljän kansakouluvuoden jälkeen, ja oli minua vuoden vanhempia, mutta oli siellä myös minua nuorempia oppilaita. Osa oli Itä-Helsingin lähiöistä, kuten itsekin, ja osa puolestaan kantakaupungin hienostokortteleista. Osa oli jopa Espoosta, minulle tuntemattomasta kauppalasta (Espoosta tuli kaupunki vasta 1972) jossain siellä kaukana lännessä, jokunen oli Keimolasta, Kirkkonummelta, Inkoosta tai Sipoosta. Oli yksinhuoltajaäitien lapsia vapaaoppilaspaikoilla, ja vuorineuvosten jälkikasvua. Melko nopeasti samankaltaiset löysivät toisensa. Itse löysin kaveriporukan, jonka kanssa edelleen pidetään säännöllistä yhteyttä.

Oppikouluun menin kahdella bussilla Herttoniemestä ja myöhemmin Roihuvuoresta Apollonkadulle, ja bussilla kulki moni muukin luokkatoveri eri lähiöistä. Vanhempani valitsivat minulle oppikoulun lähinnä sen perusteella, että se oli edullinen – lukukausimaksut olivat matalat, ja koska isosisko oli samassa koulussa, saimme sisaralennuksen. Kenties kouluvalinta perustui myös siihen, että saatoin käydä Topeliuksenkadulla asuvan isoäidin, Famun, luona lounaalla. Musiikinharrastus hoitui samalla, koska Helsingin konservatorio sijaitsi Fredrikinkadulla. Sieltä oli lyhyt matkaa isoäidin siskon luo, joka toisinaan tarjosi päivällistä ja taskurahaa. Hänellä oli myös piano, jolla soitin aina ruokailun jälkeen. Helsingin keskustasta muodostuikin minulle turvallinen pikkukaupunki natisevine trolley-busseineen. Keskustasta löytyivät kaikki tärkeimmät sukulaiset.

Famun sisko Karin oli erityisopettaja. Hän oli saanut koulutuksensa Tammisaaren seminaarikoulussa, ja työura oli ollut Porvoossa kuulovammaisten lasten parissa. Famun ja Karinin äiti Maria oli myös ollut opettaja ja kuulemani mukaan matemaattisesti lahjakas. Itselläni ei ollut mitään matemaattista erityislahjakkuutta, mutta koska koulu mukaan lukien matematiikka sujui vaivatta, valitsin pitkän matematiikan lukiossa. Niin teki koko edellä mainittu kaveriporukkakin, eli päätös muodostui kollektiivisesti. Suoritimme pitkän matikan vaihtelevalla menestyksellä, mutta kirjoitusten keväällä 1980 ryhdistäydyimme, kävimme parhaan ystäväni kanssa abivalmennuskurssia ja kirjoitimme yli odo-

tusten. Valmennuskurssi maksettiin itse kesätöistä saaduilla rahoilla.

Molemmat vanhempani olivat sotalapsia ja lähetettiin Ruotsiin talvi- ja jatkosodan aikana. Sotien jälkeen monen koulupolku oli tavallisesta poikkeava. Isäni pääsi nuorena silloiseen Ateneumiin erityisluvalla – hän ei ollut käynyt lukiota. Hän kouluttautui sisustusarkkitehdiksi, ja työskenteli myöhemmin myös arkkitehtina. Äitini kirjoitti ylioppilaaksi ja pääsi opiskelemaan Tampereen yliopistoon, muttei valmistunut sieltä, vaan oli lasten synnyttyä pitkään kotiäitinä. Äitini oli kielellisesti lahjakas ja opiskeli itsenäisesti eri kieliä, ja päätyi lopulta päivälehtimaailmaan kielentarkastajaksi.

Itse en ollut kiinnostunut kielistä. Parhaat kouluaineet olivat äidinkieli sekä historia ja muut reaaliaineet, mutta lapsuus- ja nuoruusvuoteni rakkaudet olivat kirjallisuus ja musiikki. Lukeminen tarjosi minulle piilopaikan, vaihtoehtoisen maailman, johon arki ei ulottunut. Kirjojen maailma oli minulle turvapaikka, aivan kuten Jaana Pesonen kuvaa omassa kertomuksessaan. Keskittymiskykyni kehittyikin loistavaksi nelilapsisessa perheessä, jossa kaikki harrasti jotakin äänekästä soitinta, klarinetista trumpettiin ja pianosta käyrätorveen. Piti vaan oppia sulkemaan korvansa melusta. Musiikista puolestaan muodostui niin tärkeä, että opiskeluaikana opiskelin kahdessa oppilaitoksessa, Helsingin yliopistossa ja Helsingin konservatoriossa, ja siten että yliopisto-opinnot suoritin puolihuolimattomasti, keskittyen musiikkiin, joka vaati päivittäistä harjoittelua. Tunnistan tässä samankaltaisuutta Heidi Krzywackin tarinan kanssa: koulu ja tiedolliset opinnot sujuivat vaivatta, mutta musiikki vei leijonaosan ajankäytöstä niin lapsuudessa kuin myöhemmin. Tässä vaiheessa haaveilin myös laulajan ammatista, mutta taustalla pohdin kuitenkin edelleen myös opettajaksi kouluttautumista. Opiskeluun tarvittavat rahat ansaitsin pääosin musiikinopettajana sekä peruskoulussa että pienten lasten muskariryhmissä. Ja silti – kun pääsin yliopistoon, tunsin tulevani kotiin. Vihdoin paikka, jossa saa lukea niin paljon kuin ikinä jaksaa. Pidin jopa kirjojen pölyisestä hajusta yliopiston pääkirjastossa. Yliopistossa haaveilin tutkijanurasta. Halusin siis opettajaksi, laulajaksi ja tutkijaksi.

Sitten kävi niin kuin kävi, maisterinpaperit sain esikoinen sylissäni, ja kun toinen lapsi syntyi puolitoista vuotta myöhemmin, rupesin suunnittelemaan väitöskirjaa. Musiikinopinnot jäivät, mutta musiikki säilyi harrastuksena.

Väittelin vuonna 1995 Ratakadulla, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta, ja ennen sitä olin ollut jo monta vuotta kasvatustieteellisessä tiedekunnassa eri pituisilla sijaisuuksilla assistenttina ja lehtorina. Huomasin pitäväni opetuksesta mutta väittelyn jälkeen, kun olisin vihdoin ollut pätevä lehtoriksi, virkoja ei ollut tarjoilla. Suomessa toivuttiin hitaasti historiallisen vaikeasta lamasta, eikä työtarjousten suhteen voinut olla kovin nirso. Tutkijan ura kiinnosti kaikesta huolimatta, ja onnistuinkin saamaan määräaikaisia työsuhteita tutkijana. Johtolankana kaikessa tekemisissäni oli alusta asti lapsen näkökulma ja lapsen oikeudet hyvään elämään, riippumatta hänen lähtökodistaan.

Kiinnostuin kiintymyssuhdeteoriasta, lastensuojelukysymyksistä sekä vanhemmuudesta ja vanhemmuuden tuesta. Vasta kypsässä iässä ymmärsin yhdistää näitä kiinnostukseni aiheita sekä vanhempieni sotalapsihistoriaan että omiin lapsuuden kokemuksiin, johon liittyi vakava tapaturma taaperoiässä ja siihen liittyvä pitkä sairaalajakso, joka siihen aikaan tarkoitti erossaoloa omasta perheestään – vanhemmat eivät saaneet tulla vierailulle sairaalajakson aikana. Tänä päivänä ajattelen, että kirjailija jossain määrin kirjoittaa omaa tarinaansa, ja tutkija samalla tavalla on usein kosketuksessa, tietoisesti tai tiedostamattaan, epäsuorasti tai suorasti, tutkimusaiheisiinsa.

Monasti olin myös muissa tehtävissä kuin tutkijan, mutta pyrin raivaamaan tilaa tutkimukselle. Toimin vastaväittäjänä ja esitarkastajana sekä ohjaajana. Vuonna 2014 tein päätöksen. Minun on tehtävä valinta. Joko jatkan silloisessa tehtävässäni, ja luovun tutkimuksesta. Tai sitten luovun varmasta toimentulosta, toistaiseksi voimassa olevasta työsuhteesta ja heittäydyn akateemiseen epävarmuuteen. Tiesin kokemuksesta, ettei uutta ilmaannu, ellei ole valmis luopumaan jostakin vanhasta. Hain ja sain Fulbright-stipendin Yalen yliopistoon, ja samana syksynä minulle soitettiin ja pyydettiin hakemaan Svenska social- och kommunalhögskolanin rehtoriksi. Ajattelin, että tässä on minun mahdollisuuteni tutustua siihen, miltä yliopistomaailma näyttää tänään. Vuoden 2015 alussa palasin takaisin yliopistoon.

Eräänä syyskuisena päivänä, yliopiston avajaisten yhteydessä, kävelin päärakennuksen portaita Senaatintorin laidalla. Pysähdyin, ja katsoin tuomiokirkkoa, joka kylpi auringossa. Tuomikirkoin portailla olin kauan sitten istunut lukemassa tentteihin, siellä olin katsonut hakupapereita ja miettinyt pitäisikö

pyrkiä vielä opettajaksikin. Ajattelin, tämä on minun paikkani maan päällä. Tänne haluan jäädä, jos pystyn. Jatkoin kävelyä, päärakennuksen ovi sulkeutui takanani. Olin perillä.

Lapsen taustan merkitys oppimispolulla ja koulun kompensatorinen tehtävä

Yllä olevasta tarinasta voi halutessaan poimia elementtejä siitä, miten lapsuus vaikuttaa oppimispolkuun ja -polulla. Tarinassa näkyy vanhempien koulutustaustan ja varallisuuden merkitys, ystävien ja sukulaisverkostojen merkitys, opettajan merkitys. Lapset tulevat varhaiskasvatukseen, esiopetukseen ja kouluun hyvin moninaisista lähtökohdista. Koulutussosiologisesta näkökulmasta koulu edustaa yhteiskunnan vallitsevia arvoja, ja koulujärjestelmä on perinteisesti nähty yhteiskuntaa ylläpitävänä ja muutosta jarruttavana instituutiona. Hannu Simolan mukaan myös opettajuuteen (Simola, 2004) on liittynyt tai liittyy oletettu lojaalisuus valtiota kohtaan, ja opetusta säätelee valtakunnallinen opetussuunnitelma. Instituutiona koulu heijastaa keskiluokkaisuutta. Keskiluokkaisuuden tärkein piirre on se, että se on monella tapaa yhteiskunnan normi. Suomessa keskiluokan suuri koko on arveltu häivyttävän perinteisiä luokkaeroja, ja keskiluokkaisuuteen liittyy tyypillisesti kokemus siitä, että se ei ole olennainen osa oman identiteetin määrittelyä. Keskiluokkainen kokee olevansa ”ihan tavallinen”. Bourdieun näkemyksen mukaan yhteiskuntaluokkiin liittyy ihmisen pääoma ja ”habitus”, termi, joka on vaikeasti käännettävissä, mutta viittaa kasvatuksen ja koulutuksen perusteella muodostettuja tapoja olla ja toimia tässä maailmassa: puhetapa, olemus, tiedollinen pääoma, hiljaiset olettamukset, kenttä, jossa luontevasti toimii, sekä yhteiskunnallinen asema. Pierre Bourdieu korostaa erityisesti sosioekonomisen aseman määräävyyttä eli sitä, että habituaaliset toiminta-alttiudet korreloivat sosiaalisten asemiemme kanssa (Gronow, 2012). Habitus on ”ruumiiseen kirjoitettu yhteiskunta” (Bourdieu, 1990). Suomalaisessa hyvinvointivaltiossa rahan ja omaisuuden puute ei juurikaan ole muodostanut taloudellisia esteitä edetä koulupolulla1970-luvulla toteutetun peruskouluuudistuksen jälkeen, mutta ”habitus” vaikuttaa siihen, missä kokee olevansa kotona ja kuuluvansa joukkoon.

Silti myös meillä yhteiskuntaluokat ja lapsen tausta ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat lapsen kehitykseen ja oppimispolkuun. Vaikka Bourdieun teoriaa on myös arvosteltu kriittisesti (esim. Asimäki ym. 2014), se toimii lähtökohtana tarkastelemaan, miten luontevasti lapsi kokee kuuluvansa (keskiluokkaiseen) kouluun, miten hän solahtaa ryhmään, miten hänet otetaan vastaan, kuinka hän ymmärtää sekä puhuttua kieltä että hiljaisia olettamuksia. Tässä yhteydessä on tuotu esille myös opettajien oletettu keskiluokkaisuus: kuinka opettaja kyke-nee tukemaan ja ymmärtämään lasta, joka tulee aivan eri ympäristöstä kuin hän itse? Pekka Räihän vuonna 2010 julkaistun väitöskirjan mukaan (Räihä, 2010) luokanopettajakoulutuksen valintakoejärjestelmä suosii sellaista opiskelijaa, joka on aikaisemmissa opinnoissaan pärjännyt hyvin, ja ponnistaa keskiluokkaisesta sosioekonomisesta taustasta. Lisäksi hän on useimmiten nainen, ja on harrastanut taide- ja taitoaineita. Otaksun, että erilaiset vähemmistö-
ryhmät ovat edelleen melko vähän edustettuina opettajaksi opiskelevien joukossa, ja että Räihän tulokset pitävät edelleen kutakuinkin paikkansa. Sen sijaan en yhdy ajattelumalliin, jonka mukaan tämä tarkoittaisi, ettei opettaja pysty kohtaamaan ja tavoittamaan lapsia, jotka tulevat toisenlaisista kulttuuriympäristöistä. Näen, että opettajankoulutuksen kehitystehtävä on vastata yhteiskunnan alituiseen muutokseen antamalla opettajiksi opiskeleville valmiuksia toimia koululaitoksen kompensatorisessa tehtävässä perusopetuslain ja opetussuunnitelmien edellyttämällä tavalla, sekä valmiuksia kohdata moninaisuuden eri risteytymät koulussa.

Tässä luvussa en lähde tutkimaan, pitääkö opettajien keskiluokkaisuus edelleen paikkansa, toisin sanoin, onko niin, että opettajiksi opiskelevat todella edelleen edustavat suomalaista keskiluokkaa. Todennäköisesti, muttei kokonaan. Mielestäni se ei ole kovin kiinnostava lähtökohta. Tarkastelen pikemminkin sitä, mihin koulun keskiluokkaisuus lapsuuden eri lähtökohdista mahdollisesti johtaa, sekä keskiluokkaisuus moninaisuusnäkökulmasta siten, että keskiluokkaisuus on osa varhaiskasvatuksen ja koulun moninaisuutta - myös keskiluokkaisuuteen liittyy monien ominaisuuksien intersektiot. Ennen kaikkea tarkastelen sitä, minkälaisia didaktisia välineitä relationaalinen pedagogiikka antaa opettajalle kohdata lapsia heidän eri lähtökohtiansa huomioiden.

Kuten aiemmin kuvatuista omista lähtökohdistani ilmenee, edustan ruotsinkielistä vähemmistöä (tosin, äiti on suomenkielinen), ja monelta osin eri luokkien risteytymiä: äidin tausta on työväen, isän porvarillinen. Lisäksi vartuin Itä-Helsingin eri lähiöissä, ja perheemme asui kaupungin vuokrataloissa. Snapsilauluista tai rapujuhlista en ollut kuullutkaan. Monilapsinen ja kroonisessa rahapulassa elävä perheemme ei ehkä täsmälleen ollut sitä, mihin yleensä viitataan ”bättre folkilla”, muttei se sopinut mihinkään muuhunkaan luokkaan. Mitään rahallista pääomaa vanhemmillani ei ollut, ei edes autoa. Silti sain joskus kuulla edustavani ”bättre folkia”, ja opin jo pienenä juoksemaan nopeasti karkuun, kun tilanne rupesi näyttämään uhkaavalta.

Mutta olin myös ”bättre folkia”. Meillä luettiin paljon kirjoja, soitettiin eri instrumentteja, käytiin näyttelyissä ja museoissa. Saimme käydä oppikoulua ja lukiota. Yliopisto-opintoihin ei varsinaisesti kannustettu, muttei sitä vastustettukaan. Ylipäätään vanhempani eivät puuttuneet koulupolkuun liittyviin ratkaisuihin. Isän puolen suku edusti selkeästi taidetta ja kirjallisuutta rakastavaa ja harrastavaa, jotenkin intellektuellin boheemista väestönosaa, joka suhtautui rahaan ja omaisuuteen melko huolettomasti, ja paheksui materialismia sen kaikissa muodoissa. Äidin sukuun meillä oli melko vähän yhteyttä.

Jostakin syystä rupesin varhain tietoisesti muokkaamaan omaa habitustani: havaitsin, että puhuin ruotsia hiukan ”väärällä” korostuksella, jota lähdin jo kansakoulussa muuttamaan. Halusin puhua kuin yleisradion toimittajat, jotka siihen aikaan puhuivat korrektia ruotsin kieltä (”högsvenska”) ilman murteita. Huomasin, etten myöskään osannut riittävän hyvin suomea, joten ryhdyin hiomaan suomen kieltäni. Pukeutumiseen en voinut paljoakaan vaikuttaa, pukeuduin siihen mihin oli varaa, mutta niin teki moni muukin. Näin aikuisena voin todeta, että tietämättäni havittelin keskiluokkaisen, pääkaupunkiseudulla asuvan ruotsinkielisen lapsen habitusta, sekä luokkatovereiden hyväksyntää ja ryhmään kuulumista. Voin myös todeta, etten kaikilta osin onnistunut siinä, ja että oli asioita, joita en tajunnut, koska ne olivat hiljaisia itsestään selvyyksiä, joita minulle ei ollut opetettu. Opiskelupiireissä opin laulamaan snapsilauluja ja käyttäytymään (melkein) odotusten mukaisesti. Nyt jo tiedostin mitä halusin, ja toisaalta mitä habitusta en todellakaan havitellut.

Mutta miten lapsen sosioekonominen, kielellinen ja kulttuurinen tausta näkyy koulupolulla, miten se heijastuu lapsen oppimiseen, mielenterveyteen, sairastuvuuteen, työuraan, ja selviytymiseen vakavista sairauksista? Opettajana on hyvä tiedostaa, että se heijastuu melkein kaikkeen. Suomalaisissa kohorttitutkimuksissa on havaittu, että korkeammin koulutettujen lapset saavat parempia arvosanoja, hakeutuvat muita useammin lukioon, ja jäävät harvemmin koulutuksen ulkopuolelle (Ristikari ym., 2018). Kun tutkitaan vanhempien tulotasoa, tai vanhemmuutta kuormittavia tekijöitä (näitä ovat vanhempien matala koulutus, erityisesti ilman perusasteen jälkeistä tutkintoa, pitkäaikainen toimeentulotuen saanti, vähintään toisella alle 18-vuotiaan lapsen vanhemmalla todettu psykiatrinen diagnoosi, tai vanhemmat ovat eronneet), päädytään samaan lopputulemaan. Tilastot kertovat myös, että erilaiset vanhemmuutta kuormittavat tekijät heijastuvat lapsen terveyteen ja poliklinikkakäynteihin (Ristikari ym., 2018) ja esimerkiksi korkeimpaan tuloluokkaan kuuluvien vanhempien lasten riski kuolla syöpään on noin 30 % pienempi kuin alimpaan tuloluokkaan kuuluvien vanhempien lasten (Tolkkinen ym., 2018).

Vielä joitakin poimintoja havaituista yhteyksistä: oppimiserot maahanmuuttaja- ja suomalaistaustaisten nuorten välillä ovat suurempia kuin muissa OECD-maissa (Harju-Luukkainen ym., 2014). Tämä tulos on huolestuttava myös sen takia, että maahanmuuttajataustaisia nuoria yhdistää suomalaistaustaisia oppilaita myönteisempi suhtautuminen koulunkäyntiin, ja erityisesti maahanmuuttajataustaiset pojat ovat koulumyönteisiä (Karalahti ym., 2017). On myös havaittu, että alle puolet sijoitetuista nuorista jatkaa toiselle asteelle (Kääriälä ym., 2018).

Äidin koulutustaso ja perheen tulotaso vaikuttavat myös siihen, osallistuuko kolmevuotias lapsi varhaiskasvatukseen vai ei: jos perheen vuositulot ovat alle 50 000, vain noin 50 % kolme vuotta täyttäneistä lapsista osallistuu varhaiskasvatukseen. Jos perheen tulotaso on yli 80 000 euroa, noin 80 % kolmevuotiaista osallistuu varhaiskasvatukseen. Kolmen korkeamman koulutusasteen omaavien äitien lapset ovat ikätovereitaan selkeästi useammin julkisen varhaiskasvatuksen piirissä (Karila ym. 2017).

Opettajan kaksi tehtävää ja relationaalinen pedagogiikka

”Pedagogiikka pysyy välineellisenä, jos siihen ei yhdistetä huolenpitoa, ja huolenpidolta puuttuu suunta, jos siihen ei yhdistetä oppimista” (Johansson & Pramling-Samuelsson, 2001).

Tämän luvun lähtökohtana on, että varhaiskasvatuksen ja koulun kompensatorinen tehtävä on tärkeä ja mahdollinen. On nimittäin kouluja, joissa oppilaiden taustaan liittyvät oppimiserot ovat pienet, ja joissa opettajat onnistuvat kohtaamaan monimuotoisista taustoista tulevia oppilaitaan. Heidi Huillan väitöskirjan (Huilla, 2022) mukaan kouluilla on yleisesti taipumus suosia ja normalisoida valkoinen keskiluokkainen oppilaspohja, mutta hänen väitöskirjansa aineistossa, jota kerättiin kolmesta pääkaupunkiseudulla sijaitsevasta alakoulusta, näin ei pääsääntöisesti kuitenkaan ollut. Tärkeää on tässä yhteydessä tavoittaa, että lapsen sosioekonominen ja kulttuurinen asema ei liity pelkästään aineelliseen puutteeseen tai aineellisesti rajoitettuun elämään, vaan perheen vähävaraisuus ja vanhemmuutta kuormittavat tekijät, kuten mielenterveysongelmat tai päihdeongelmat, vaikuttavat myös lapsen mielenmaisemaan: kykeneekö lapsi unelmointiin, ja tavoittelemaan unelmiaan, vai onko hän tuen puutteen takia antanut periksi jo elämän alkumetreillä?

Koska Suomi erottuu monissa selvityksissä maana, jossa nuorten tausta vaikuttaa aiempaa enemmän kouluarvosanoihin ja jatkokoulutusvalintoihin, asiaan pitää pyrkiä vaikuttamaan. Kun sosiaalinen oikeudenmukaisuus on pedagogiikan lähtökohtana, taustateoriana on usein kriittinen pedagogiikka, jota edustaa mm. Paulo Freire. Tässä luvussa lähtökohta on kuitenkin myös vuorovaikutuksellinen, koska inhimillinen kasvu ja kehitys tapahtuvat vuorovaikutuksessa. Martin Buberin näkemyksen mukaan dialogi on sekä lähtökohta että päämäärä, ja aito pyrkimys yhteyteen toisen ihmisen kanssa on tapa olla ja elää tässä maailmassa (Buber, 1965). Oma lähtökohtani on lähellä yllä olevaa sitaattia eli opettajalla on kaksi tehtävää, jossa huolenpito yhdistyy oppimisen tukemiseen, ja lapsi/oppilas kohdataan sekä sellaisena kuin hän näyttäytyy edessämme tänään (being) ja sellaisena, joksi hän voi kehittyä (becoming). Buberin sanoin *in the actuality in which he/she lives before you now (huolenpito), and in the possibilites what he/she can become (oppiminen).*

Molemmissa tehtävissä on tärkeää tarkastella omia, etenkin tiedostamattomia, perusolettamuksiaan. Kun sijoitetuista lapsista alle puolet jatkoivat toiselle asteelle, on kysyttävä, miten näitä lapsia on kohdattu koulujärjestelmässä? Onko heille avattu mahdollisuus unelmiin, ja onko heille annettu riittävästi tukea toteuttaa niitä? Vai onko tietoisesti tai tiedostamattomasti kohdattu näitä lapsia pieninä ihmisinä ilman tulevaisuutta, tai jonka tulevaisuus on ennalta määrätty? Kun maahanmuuttajataustaisten nuorten on vaikeampaa pärjätä oppimisen polulla ja sijoittua työelämään, siitäkin huolimatta, että he suhtautuvat oppimiseen myönteisesti, onko heitä kohdattu huolenpidolla, dialogisesti, ja onko heidän toimijuuttaan vahvistettu? Vai onko heitä kohdattu syrjivästi, korostaen toiseutta?

Gert Biesta on korostanut opettajan tehtävää tukea oppilaan kehitystä ihmisenä kasvussa, mutta myös mahdollisuuksien avaajana. Biestan mukaan opettaja voi ”näyttää lapsille mahdollisuuksia maailmassa, jotka ylittävät sen, mitä lapset ovat kokeneet ja mitä he voivat kuvitella... Opettaja voi tuoda jotain uutta ja avata maailmaa lapsille.” (Biesta, 2017). Jos tätä ajattelua yhdistetään sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, tehtävä liittyy lapsen mahdollisuuksien mielenmaisemiin. Osa lapsista on kannustettu ja rohkaistu, osa lapsista on jäänyt vailla riittävää huomiota ja huolenpitoa. Osa lapsista on ehkä latistettu, tai heille on tuotu esille, kuinka turhaa on yrittää, kun mikään ei kuitenkaan muutu. Osa lapsista ehkä painostetaan suorituksiin, tai alalle, joka ei tunnu omalta. Opettajan tehtävä on keskusteluissa luoda tilaa ja mahdollisuuksia unelmiin, ja samalla vahvistaa lasten ja nuorten toimijuutta suhteessa tulevaisuuteen.

Ruotsissa mm. professori Jonas Aspelin on kehittänyt relationaalisen pedagogiikan teoriaa. Hänen mukaansa pedagogiikassa erottuu neljä tasoa (Aspelin & Persson, 2011): Relationaalinen pedagogiikka *kohtaamisena,* pedagogisena *käytäntönä* (didaktiikkana on oma tulkintani tästä tasosta), pedagogisena *liikkeenä* (tulee lähellä ideologista tasoa) sekä *teoriana*. Sekä teoriana että käytäntönä pedagogiikalla on yhtymäkohtia moneen muuhun teoriaan tai suuntaukseen, kuten Nel Noddingsin kasvatusfilosofiaan (Noddings, 2013) tai Biestan (Biesta, 2017). Oleellista onkin se, ettei pedagogiikkaa irroteta huolenpidon (care) näkökulmista, eikä oppimista oppijasta.

Eräässä seminaarissa syksyllä 2023 opettaja ojensi minua, kun puhuin lasten oppimiseroista ja oikeudesta oppia: opettajan tehtävä on opettaa matematiikkaa ja muita aineita, ei mitään muuta. Ajattelin, että eipä ole opettaja tutustunut perusopetuslakiin, eikä myöskään opetussuunnitelman arvoperusteisiin. Laajasti katsottuna on kuitenkin edelleen vallalla diskurssi, jonka mukaan koulun tehtävä on *vain opettaa* – ikään kuin se olisi edes mahdollista. Sen diskurssin suojassa on luonnollisesti helpompaa vaatia, että kaikki ongelmat työnnetään ulos koulusta, jonkun muun ratkaistavaksi. Ei tietenkään ole tarkoitus, että opettaja ryhty sosiaalityöntekijäksi tai terapeutiksi. Jokaisella ammatilla on omat tehtävänsä. Lasten ja oppilaiden vuorovaikutuksellinen kohtaaminen ihmisinä on kuitenkin mahdollista, ja turvallisen oppimisympäristön järjestäminen on velvoite. Se ei ole yksittäisen sankariopettajan tehtävä, vaan koulun yhteinen ja kollegiaalinen velvoite rehtorin johdolla. Lukuisat esimerkit osoittavat, että se on mahdollista, ja että se lisää oppilaiden viihtyvyyttä ja oppimista. Voi ehkä olettaa, että se myös lisää opettajien työssä viihtyvyyttä ja vahvistaa resursseja, vaikkei vähennä kuormittumista.

Mitä relationaalinen pedagogiikka sitten tarkoittaa? Relationaalinen pedagogiikka perustuu nimensä mukaisesti vuorovaikutussuhteisiin, ja sen juuret löytyvät sekä kiintymyssuhdeteoriassa (*attachment*) kuin huolenpidonteoriassa (*care,* Noddings, 2013). Opettajan vuorovaikutus oppilaan ja oppilaiden kanssa on tässä tärkeässä roolissa, mutta yhtä lailla on tärkeää tukea turvallisten vuorovaikutussuhteiden syntymistä ryhmässä ja koko koulun tai yksikön tasolla. Samalla on kysymys didaktiikasta, koska tavoitteena ei ole pelkästään luoda vastavuoroinen ja turvallinen vuorovaikutussuhde, vaan tavoitteena on samanaikaisesti ja siihen nojaten tukea oppilaiden kehittymistä ja oppimista. Yksinkertaisimmillaan sen juuret ovat vastavuoroisissa ja horisontaalisissa inhimillisissä kohtaamisissa (Basford, 2019), jotka perustuvat yhteiseen kunnioitukseen ja dialogin merkityksen tunnustamiseen ja tunnistamiseen (Bowill, 2020). Horisontaalisuudella viitataan tässä yhteydessä vuorovaikutukseen, jossa opettaja luopuu valta-asemastaan dialogissa, ja lähestyy lapsia/oppilaita kiinnostuneena kohtaamaan heidän ajatuksiaan, tunteitaan, ja muita mielen sisältöjä avoimessa dialogissa. Horisontaalisessa vuorovaikutuksessa opitaan yhdessä, ollaan yhteisen asian äärellä, ja ”samalla puolella”. Tyypillisesti kyse voi olla havaitusta

ongelmatilanteesta, esimerkiksi häiriötilanne luokkahuoneessa, jossa opettaja ja oppilaat asettuvat yhdessä pohtimaan mitä asialle voisi tehdä. Vertikaalisuus vuorovaikutuksessa viittaa valta-asemaan ja vastuunottoon, ja myös vertikaalisuutta tarvitaan. On kuitenkin todettu, että horisontaalisuus vuorovaikutuksessa lisää yhteistyökykyä ja -halua (Russel, ym. 1998) sekä turvallista kiinnittymistä. Esimerkki horisontaalisesta ja avoimesta kysymyksestä on *Mitä ajattelette* tästä, kun taas tyypillisesti vertikaalinen tapa kommunikoida perustuu epäsymmetriaan, jossa toinen tietää, toinen ei, toinen käskee, toinen tottelee.

Monissa yhteyksissä relationaalinen pedagogiikka on tunnistettu tärkeäksi, mm. korkeakouluopiskelijoiden arvostamissa hyvän opetuksen tunnusmerkeissä (Bell, 2022), varhaiskasvatuksessa (Cliffe & Solvason, 2022) ja perusopetuksessa (Reeves & Le Mare, 2017). Relationaalinen pedagogiikka ei myöskään rajoitu pitämään sisällään vain opettajan ja oppilaan/ryhmän välistä vuorovaikutusta, vaan kattaa myös lasten/oppilaiden välistä vuorovaikutusta sekä vuorovaikutusta ympäröivän maailman kanssa (Hickey & Riddle, 2022), mukaan lukien luonnon kanssa. Relationaalisen pedagogiikan yhdistyminen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiin on myös ilmeinen. Biesta toteaa näin koulun haasteista (Biesta, 2010): “the challenge is not *that* we are committed to equality, democracy and emancipation, but *how* we are committed to these concepts and how we express and articulate this commitment”. Kun lasta/oppilasta kohtaa horisontaalisessa vuorovaikutuksessa, mahdollisuudet tukea häntä oppimisen polulla kasvavat huomattavasti.

Lopuksi

Katson peiliin. Tukkani on edelleen pörröinen ja takkuuntuu helposti, mutta saan sen hillitympään muotoon nykyaikaisilla aineilla ja keinoilla. Omien tyttärien hiukset hoidin kärsivällisesti, ja he saivat itse päättää niiden kohtalosta. Hiuksia suurempi kysymys on kuitenkin lapsen itsemääräämisoikeus omaan kehoonsa, sekä miten lapsen kanssa valmistellaan ja käsitellään tapahtumia. Varsinaista dialogia asiasta ei käyty ennen eikä jälkeen tapahtuman, joka tietysti näin jälkikäteen ajateltuna oli pieni ja arkinen. Ehkä tapahtuma kuvastaa sen ajan kasvatusta – vanhempi päättää, ja lapsi sopeutuu, kun muuta vaihtoehtoa

ei ole. Lapsuudessa koettu vakava tapaturma ja siihen liittyvä pitkä erossaolo perheestäni hoidettiin samalla tavalla: asiaa ei juuri käsitelty. Kuten Elina Kontu toteaa omassa tarinassaan, oltiin hiljaa ja pohdittiin asioita omassa mielessään. Ehkä omat lapsuuden kokemukseni johtivat minua sille tielle, jossa horisontaalisen vuorovaikutuksen tärkeyden korostaminen ja lasten osallisuuden merkitys nousivat pedagogiikkani keskiöön.

LÄHTEET

Asimäki, A. l., Koustourakis G. (2014). Habitus: An Attempt at a Thorough Analysis of a Controversial Concept in Pierre Bourdieu's Theory of Practice. *Social Sciences,*3, 121-131. https://doi.org/10.11648/j.ss.20140304.13

Aspelin, J. (2016). Pedagogisk omsorg. Teoksessa Riddersporre, B & Bruce, B (Toim.) *Omsorg i e*förskola på vetenskaplig grund, 49–63. Natur och kultur. chttps://www.nok.se/Akademisk/Titlar/Pedagogik/ForskollararesUtbildning/Omsorg-i-en-forskola-pa-vetenskaplig-grund/

Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. International Journal of Emotional Education, 11, 153–168. https://www.researchgate.net/publication/332652330_Enhancing_pre-service_teachers'_socio-emotional_competence

Aspelin, J. & Jonsson, A. (2019). Relational Competence in Teacher Education. Concept Analysis and Report from a Pilot Study. Teacher Development, 23 (2), 264–283. https://dx.doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323

Aspelin, J. (2021). Teaching as a way of bonding: a contribution to the relational theory of teaching. Educational Philosophy and Theory, 53(6), 588-596. https://doi.org10.1080/00131857.2020.1798758

Basford, J. (2019). Being a graduate professional in the field of early childhood education and care: silence, submission and subversion. Education 3(7), 862–875. https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1622514

Bell, K. (2022). Increasing undergraduate student satisfaction in Higher Education: the importance of relational pedagogy. Journal of Further and Higher Education, 46:4, 490-503, https://doi.og/10.1080/0309877X.2021.1985980

Biesta, G. J. (2010). A new logic of emancipation: The methodology of Jacques Rancière. Educational Theory, 60(1), 39–59. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x

Biesta, G.J. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? Research on Steiner Education, 3(1), 8–21. https://www.rosejourn.com/index.php/rose/article/view/92

Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education,* 79, 1023–1037. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w

Buber, M. (1965). Dialogue. Teoksessa *M. Buber. Between man and man,* 1-39. Collier.

Cliffe, J., & Solvason, C. (2023). What is it that we still don't get? – Relational pedagogy and why relationships and connections matter in early childhood. *Power and Education,* 15(3), 259-273. https://doiorg/10.1177/17577438221124296

Gauvain M. (2008). Vygotsky's Sociocultural Theory. Teoksessa Marshall, M., Haith, J.& Benson, B. *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development,* 404-413. Academic Press.

Hanlon, N. (2022). Relational justice and relational pedagogy in professional social care work. *Social Work Education,* 1–18. https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2123913

Kalalahti, M., Varjo, J., Zacheus, T., Kivirauma, J., Mäkelä, M-L., Saarinen, M. & Jahnukainen, M. (2017). Maahanmuuttajataustaisten nuorten toisen asteen koulutusvalinnat. *Yhteiskuntapolitiikka 82,* 33–44.

Kääriälä, A Berlin, M Lausten, M Hiilamo, H & Ristikari, T. (2018). Early School leaving by children in care. A comparative study of three Nordic Countries. *Children and Youth Services Review, 83,*186-195. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.007

Noddings, N. (2003). Is teaching a practice? *Journal of Philosophy of Education, 37,* 242–251. https://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.00323

Noddings, N. (2013). *Caring. A relational approach to ethics and moral education.* University of California Press.

Reeves, J. & Le Mare, L. (2017). Supporting Teachers in Relational Pedagogy and Social Emotional Education: A Qualitative Exploration. *The International Journal of Emotional Education, 9,* 85-98. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137978.pdf

Ristikari T., Keski-Säntti M., Sutela E., Haapakorva P., Kiilakoski T., Pekkarinen E., Kääriälä, A., Aaltonen, M., Huotari, T., Merikukka, M., Salo, J., Juutinen, A. & Pesonen, A. (2018). *Suomi lasten kasvuympäristönä*. THL 7.

Russell A, Pettit G. S., Mize J. (1998). Horizontal Qualities in Parent–Child Relationships: Parallels with and Possible Consequences for Children's Peer Relationships. *Developmental Review,18 (3),* 313-352. https://doi.org/10.1006/drev.1997.0466

Su, F. & Wood, M. (2023). Relational pedagogy in higher education: what might it look like in practice and how do we develop it? *International Journal for Academic Development,* 28*,* 230–233. https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2164859

Tolkkinen A., Madanat-Harjuoja, L., Taskinen M., Rantanen M., Malila, N. & Pitkäniemi, J. (2018) Impact of parental socioeconomic factors on childhood cancer mortality: a population-based registry study. *Acta Oncologica,* 57*,* 1547-1555. https://doi.org/10.1080/0284186X.2018.1478125

UNICEF (2018). *An Unfair Start. Inequality in Children's Education in Rich Countries.* Innocenti Report Card 15. https://[1]www.unicef-irc.org/publications/995-an-unfair-start-education-inequality-children.html

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Harvard University Press.



KUVATEKSTI: Elina 14v. seurakuntanuorten retkellä Pohjois-Norjassa. Kuvaaja on tuntematon.

ELINA KONTU

”En olisi ikinä uskonut, että sinusta tohtori tulee!”

Näin totesi vanha opettajani aikoinaan, kun kotikunnassani itsenäisyyspäivän puhetta pidin. Olin muutama vuosi aikaisemmin valmistunut filosofian tohtoriksi 46-vuotiaana. Ymmärsin kyllä hyvin opettajani hämmästyksen. Ylioppilastodistukseni oli kehno ja ylioppilaaksi pääsin rimaa hipoen. Osittain oli mukana huonoa tuuriakin, olin kyllä hyvä äidinkielessä ja psykologiassa, harmillisesti arvosanat jäivät pari pinnaa vaille laudaturin. Englannin läpimenoa jouduin jännittämään viime hetkeen saakka, onneksi meni ja pääsin keväällä 1977 ylioppilaaksi.

Koulu-urani oli sujunut vaihtelevasti. Kävin pientä kyläkoulua ensimmäiset 4 luokkaa, olin luokkani paras ja innostunut koululainen. Neljännen luokan jälkeen pyrittiin oppikouluun, pääsin hyvillä pisteillä sisään ja ensimmäinen vuosi isossa kirkonkylän koulussa oli hieno kokemus. Kilpailin ystäväni kanssa kumpi saa enemmän kymppejä ja oppiminen oli innostavaa. Kun olin 12-vuotias, tapahtui monenlaista; kilpakumppanini koulussa menehtyi auto-onnettomuudessa ja uintiretkellä yksi tyttöporukastamme hukkui. Ei siihen aikaan lapsille ollut tarjolla tukea. Ei juteltu aikuisten kanssa, oltiin hiljaa ja pohdittiin asioita omassa mielessä.

Onnekseni minulla oli harrastuksia, kaikkiin ehdottamiini harrastuksiin vanhemmat eivät minua päästäneet, mutta Kansankonservatorion sivutoiminta-

pisteen laulu- ja pianotunneille pääsin sekä seurakuntanuorten tilaisuuksiin. Koulu sai kilpailijoita. Sitouduin harrastuksiin, en kouluun. Lukion alkaessa päätin kuitenkin vielä yrittää tsempata. Ensimmäisenä lukiovuonna todistusarvosanat nousivat ja olin innostunut opiskelusta – ja sitten tapahtui jotain – ehkä väsymistä, ehkä vaan kiinnostuksen lopahtamista. Lukion päättyessä todistuksellani en päässyt minnekään. Pettymys oli valtaisa. Muutin sukulaistädin alivuokralaiseksi lähikaupunkiin, jatkoin musiikin opiskelua, kävin konekirjoituskurssin ja pukuompelun kurssin ruotsin kielellä. Töitäkin yritin hakea, mutta olin niin ujo, etten rohjennut mennä itseäni esittelemään, vaikka kaupan ikkunassa näin lapun, että myyjä tarvittaisiin. Onnekseni rohkaistuin ja päädyin hakemaan Varalan liikuntaopiston 4 kk liikunnanohjauskurssille. Siellä sain rohkeutta ja ennen kaikkea, siellä oli päivärytmi ja aamusta iltaan liikuntaa, ei ehtinyt surra huonoa koulumenestystä.

Heinäkuussa 1978 koitti onnen päivä, pääsin lastentarhanopettajaseminaariin ja aloitin opinnot Tampereella. Kaksi vuotta kului nopeasti, samaan aikaan opiskelin myös musiikkia Konservatoriossa. Opinnoista en aina niin innostunut, mutta opiskelijakaverit olivat kivoja ja sain itselleni lastentarhanopettajan identiteetin, joka on elämässä ollut myöhemminkin arvokas. Varsin pian valmistumisen jälkeen sain aloittaa uudessa päiväkodissa johtajana, kehittää uudenlaista toimintakulttuuria ja pedagogiikkaa. Olin tyytyväinen ammatinvalintaani.

En ihan osaa sanoa, mistä kuitenkin kumpusi tarve opiskella koko ajan jotakin lisää. Mahdollisuuksia 1980-luvulla oli vähän, osallistuin tarjolla oleville kesäyliopiston kursseille, jotka olivat yliopiston vaatimusten mukaisia. Sosiologiaa, erityispedagogiikkaa, kasvatustieteitä, sosiaalipolitiikkaa, musiikkiterapiaa, psykologiaa ja opintoja kertyi, mutta ne eivät näyttäneet johtavan minnekään. Ainoaksi mahdollisuudeksi näin erikoistumisen. Lastentarhanopettajilla oli mahdollisuus erikoistua harjaantumisluokanopettajiksi. Harjaantumisluokat oli tarkoitettu 1980–90 luvuilla lievästi kehitysvammaisille oppilaille. Alasta en tiennyt mitään, mutta hämmästykseksenі pääsin 15 opiskelijan joukkoon Jyväskylän yliopistoon. Olin niin innostunut yliopisto-opinnoista, että erikoistumisen lisäksi opiskelin myös humanististen tieteiden kandiksi (silloin alempi korkeakoulututkinto). Aika oli käytettävä tehokkaasti, olin jo perheellinen ja asuin 300 kilometrin päässä Jyväskylästä. Onneksi autolla ajaminen oli rentouttavaa minulle.

Jyväskylän vuosi vahvisti minua ”ikuisen opiskelijan rooliin” ja pääsin jatkamaan opintoja kasvatustieteen maisterin tutkintoon suoraan ilman valintakoetta aikaisempien opintojen perusteella. Gradu valmistui ja aihe liittyi pedagogiikan kehittämiseen erityisopetuksessa. Koin maisteriopinnot oman työni kehittämisenä, niin kuin monet muutkin samaan aikaan tehdyt opinnot; musiikkiterapeutin ja tarinateatteriohjaajan opinnot ja monet lyhyemmät kurssit.

Työni erityisluokanopettajana oli palkitsevaa ja innostavaa, työyhteisö oli upea. Jostain kummasta syntyi idea ystävättäreni kanssa. Istuimme saunan lauteilla Satakunnan perukoilla ja pohdimme, mitä uutta keksisimme! Tehdään väitöskirja, päätimme, vaikka emme ehkä tienneet, mihin ryhdyimme. Lähipiirissämme ei ollut ketään tuntemaamme, joka olisi tohtoriopintoja suorittanut. Siitä alkoi polkuni työn ohessa kohti tiedeuraa.

Kun olin neljänkymmenen, perheemme teki suuren muutoksen, muutimme pääkaupunkiseudulle. Tarkoitukseni oli rauhassa katsella työmarkkinoita. Tiesin, että parinkymmenen vuoden työkokemuksella erityisopettajana ja musiikkiterapeuttina työttömänä ei tarvitsisi olla. Yllättäen kuitenkin eteen tuli mahdollisuus aloittaa työt erityispedagogiikan lehtorina Helsingin yliopistossa. Olin saanut aiemmin valmiiksi kasvatustieteen lisensiaatin opinnot ja aloittanut tohtoriopinnot Helsingissä. Väitöskirjan teko sai uutta puhtia, se oli kelpoisuusvaatimuksena lehtorin tehtävään ja filosofian tohtorin opinnot valmistuivat 2004. Työ opettajankouluttajana on ollut mielenkiintoista ja ikään kuin sivutuotteena kasvoin ja kypsyin myös tutkijana. En olisi lukiolaisena voinut kuvitellakaan olevani töissä yliopistossa, maalaistyttönä jo yliopistoon opiskelemaan pääseminen tuntui mahdottomalta.

Nyt työuraa on takana 43 vuotta, eläkkeelle siirtyminen on piakkoin edessä. Hämmentyneenä ja kiitollisena katson taaksepäin. Ei ollut suunnitelmaa, minne edetä, enemminkin availin eteen tulevia ovia. Viimeiset neljä vuotta olen ollut psykologian professorina, vuosi, pari vielä jäljellä. Vanhan opettajani kommentti oli kovin aiheellinen, ei koulumenestykseni mitenkään voinut ennustaa opinto- saati työpolkuani. Taaksepäin katsoessani merkityksellisiä ovat olleet ne muutamat ihmiset, jotka ovat kannustaneet ja tarjonneet mahdollisuuden haastaviin tehtäviin. Minuun on luotettu ja taitoihini uskottu. Rohkeutta ja sitkeyttä on elämä opettanut.



KUVATEKSTI: Jokin siellä siintää – silmä tarkkana. KUVAAJA: Kalevi Krzywacki

HEIDI KRZYWACKI

Ajautunut Unelma-Ammattiin

Uppouduin selaamaan vanhoja paperisia valokuvia, joita löytyy lapsuudestani aika vähän. Katson kuvia ja en löydä mitään sellaista, joka edes etäisesti muistuttaisi minua nykyisestä ammatistani, toiveistani tulla opettajaksi tai näkemyksistä opettajana. Kuvissa esittäytyy joko pyöreäposkinen, kaukaisuuteen katsova pieni tyttö kaksossisko käsikynkässä, leikkimässä, tai se nuori, jonka arjen täyttivät lukuisat harrastukset, pääasiassa liikunta, lukeminen, partio ja musiikki.

Koulumaailma näyttäytyy vuoden välein otettuina koulukuvina. Niistä voi nähdä omaa kehitystään. Ne myös muistuttavat menneestä ajasta, omista opettajista ja luokkatovereista, joiden kaikkien nimiä en enää muista. Muistan yksittäisiä tapahtumia kouluvuosilta, jotka ovat jääneet mieleen erityisestä syystä. Keksimme alakoulussa jekuttaa luokanopettajaa aprillipäivänä liimaamalla ikkunaan 'särön', aivan kuin ikkuna olisi mennyt rikki. Opettaja ei riemastunut jäynästä, vaan suuttui ja punaiseksi muuttui, joka näin jälkikäteen on varsin huvittavaa. Mietin jo silloin, miksi opettajan huumorintaju ei riittänyt nauramaan yhdessä. Muistan myös elävästi tilanteen matematiikan tunnilta, jossa harjoittelimme murtoluvun jakamista murtoluvulla. Halusin ymmärtää, miksi on mahdollista käyttää strategiana jakolaskun muuntamista kahden murtoluvun tuloksi

ja saada siten ratkaistua jakolaskutilanne. Samainen opettaja ei lähtenyt tutkimaan asiaa yhdessä kanssani vaan totesi, että tärkeintä on tehdä ja kysellä vähemmän. Mikään näistä mielikuvista, joita minulle herää, ei selitä ammatillista uraani tulevina vuosina. Ei jälkeäkään ennusmerkeistä, joita voisin rehellisesti liittää tulevaan ammattiin tai esittää motiiveina tuleville valinnoille.

Ajattelen ensin, onko haasteena löytää sopivaa valokuvaa, joka välittäisi niitä ajatuksia ja arvoja, jotka liitän nuorempaan minääni ja ammatillisiin haaveisiini. Tulen tulokseen, että olisi väärin etsiä merkityksiä, joita voisin liittää toiveeseen tulla opettajaksi ja toimia kouluttajana. Niitä ei ollut lapsuudessa eikä oikeastaan myöhemminkään. Ei ole yksittäistä tapahtumaa tai henkilöä, joka olisi vaikuttanut suunnitelmiini hakeutua koulutusalalle. Olen vain päätynyt ammattiin, joka täyttää monet ammatilliset toiveeni; antaa mahdollisuuden kehittää itseäni ja pyrkiä tekemään oma osani paremman maailman kehittämiseksi, ja antaa mahdollisuuden olla osana osaavaa ja haastavaa työyhteisöä.

Päätän kuitenkin valita kuvan, jossa istun mummolan pihakeinussa kaksossiskoni kanssa. Kuva auttaa kertomaan itsestäni jotain oleellista, ei ehken tulevan ammatin kannalta, mutta minusta yhtenä ammattikuntani edustajana. Kuva muistuttaa ensisijaisesti asioiden jakamisesta ja yhdessä tekemisestä – halusi sitä tai ei. Olen toinen kaksostytöistä, jotka ovat hyvin erilaisia keskenään. Olimme kumpikin hyviä koulussa ja aktiivisia unelmaoppilaita. Koulu oli helppoa ja se ei varsinaisesti antanut haasteita. Asioiden systemaattinen opettelu ja niihin paneutuminen on ollut itselleni luontevaa, siskolleni myös. Olisimme halunneet siskoni kanssa päästä eri luokille jo alakoulussa, mutta toive toteutui vasta yläkouluun siirryttäessä, kun oli mahdollisuus päästä eri rinnakkaisluokille. Ironista oli, että suomalainen arviointikäytänteiltään liberaali koulu (jossa arviointi ei perustu oppilaiden vertailuun keskenään) vertaili meitä kaksosia aina toisiinsa. Olimme kuin paketti, vaikka sen kaksi osaa näyttivät ja kuulostivat hyvin erilaisilta. Luulen, että siskoni kärsi siitä enemmän. Olen tietoisesti pyrkinyt välttämään vertailemista tai kilpailulla kannustamista toimiessani opettajana. Vertailu on luontaista meille ihmisille, sitä jokainen tekee eri tilanteissa, mutta opettajana on synti asettaa oppilaita kilpailuasemaan ja vertailla. Se vie huomion väärille urille; korostaa suorittamista ja pahimmillaan rampauttaa ja traumatisoi.

Olen päätynyt opettajankouluttajaksi ja tutkijaksi yliopistolle erityisesti matematiikan didaktiikassa. En voi kirjoittaa selkeästi etenevää kuvausta kehityspolusta, jossa motivoidut vaiheet seuraavat toisiaan. Vaikka en tunnista haaveita opettajuudesta varhaisina vuosina, tunnistan silti käännekohtia, jolloin olen valinnut eri vaihtoehdoista kyseisinä hetkinä. Omaan minääni kouluttajana ja kasvatusalan tutkijana liittyy vahvasti kiinnostus matematiikkaan. Minua on aina innostanut itsensä haastaminen, muun muassa matemaattisten tehtävien parissa. On makea tunne haastaa itsensä matemaattisen ongelman ääressä, työskennellä ja saavuttaa ratkaisu. Se tuottaa aitoa mielihyvää. Matematiikka on myös hyvä opettamaan nöyryyttä. Aina ei ymmärrä ja osaa, vaikka todella yrittää, kokeilee, harjoittelee ja tekee työtä. Olen alun perin hakeutunut opiskelemaan matematiikka lukion jälkeen, nauttinut ja tuskastunut sen äärellä. Tajusin jo ensimmäisen opintovuoden aikana, että minulla ei kuitenkaan ole riittävää paloa eikä lahjojakaan tulla matemaatikoksi. Kun mietin erilaisia vaihtoehtoja, minulle virisi ajatus suuntautua matematiikan opettamiseen. Olen sosiaalinen ja käytännöllinen, ja kouluaikoina olin se luokka- toveri, jolta pyydettiin apua. Minulle on luontaista ohjata ja selittää, tehdä asioista ymmärrettäviä. Harrastuksissa olen päätynyt kouluttamaan muita, organisoimaan isojakin tapahtumia ja ottamaan myös hallinnollista vastuuta järjestötoiminnassa. En ollut aiemmin mieltänyt kiinnostusta ja taitoa organisoida toimintaa valmiuksina koulutusalalle ja suuntautuneisuutta opettajaksi.

Hain ja pääsin luokanopettajakoulutukseen, suoritin tutkinnon ja toisenkin. Tiedostan nyt, että opettajankoulutukseen hakiessani olen tehnyt tietoisen päätöksen hakea koulutusalalle – joskaan en silloinkaan haaveillut ensisijaisesti siitä, että toimisin koulussa opettajana. Kiinnostukseni matematiikkaan säilyi luokanopettajaopintojen rinnalla, jatkoin matematiikan opintojani ja koin matematiikan oppiaineena olevan lähellä sydäntäni. Muistan pohtineeni sitä, etten jakanut syvää yhteenkuuluvuuden tunnetta kanssaopiskelijoiden kanssa. Viihdyin opettajaopinnoissa hyvin, hyödynsin mahdollisuuden opiskella laajasti ja sain opiskelija-aktiivina mielenkiintoisia tehtäviä tiedekunnassa.

Minulle opettajuus ja kouluttajana toimiminen opettajankoulutuksessa on luontevaa. Siinä yhdistyy tietäminen ja taitaminen, sosiaalisuus, itsensä haastaminen ja mahdollisuus päästä osalliseksi toisen onnistumisesta ja oppimi-

sen riemusta. Tätä en nuoruuden kuvassa ja siitä välittyvästä tavasta olla näe. Näen kuitenkin tarmon ja sitoutumisen harrastuksiin, itsensä kehittämiseen sekä osaamisen ihannointiin hyvässä ja pahassa. Itselleni on aina ollut tärkeintä tehdä asioita, jotka koen mukaviksi, jotka antavat sopivaa haastetta ja joista olen aidosti kiinnostunut. Olen ollut tunnollinen soittaja, käynyt harjoituksissa, jär. jestänyt partioleirejä, vaeltanut ja kouluttanut nuorempiani. Kaikki se on ollut mielekästä tekemistä ja mahdollisuus yhteenkuuluvuuteen – ei kouluttautumista tulevaan. Olen toki hyötynyt sosiaalisuudestani, oppimistani taidoista ja tiedoista. Opin jo pienenä, että oppimisen eteen tulee tehdä työtä – vaikka peruskoulu ja lukio eivät sitä edistäneet, ennemminkin harrastukset ja elämä kotona.

Kuvasta välittyy elämä – ja se, ettei opettajana ja tutkijana toimiminen, formaali koulutus ole ainoa tie tuottaa sivistystä ja olla sivistynyt. Istun kuvassa siskoni kanssa mummolan pihakeinussa Voikkaalla. Isovanhempani eivät olleet kouluja käyneet, mikä ei ole yllättävää 1900-luvun alussa syntyneille. Tietoa ja kiinnostusta asioihin oli, luottamus omaan ajatteluun ja halua oppia niitä asioita, jotka olivat merkityksellisiä omassa elämässä. Koulutusta silti arvostettiin ja oltiin ylpeitä koulusaavutuksista. Suvussamme ei montaa opettajaa ole, sen sijaan työt paperitehtaassa ja merillä olivat tutumpia. Minulla ei siis ole kosketuspintaa opettajuuteen nuoruudessa.

Suhtaudun vakavasti ja tietyllä tarkkuudella moneen asiaan. Kuvassa on mukana kaksossiskoni, jonka kanssa minulla on yhteistä lähinnä samanpituinen elämänpolku, yhteinen kasvuympäristö ja sukulaiset. Olemme erilaisia. Tulee mieleen Lapinlahden Lintujen laulu ’Tero ja minä’, jossa listataan erilaisuuksia. Minä olen järjestelmällinen ja rationaalinen, siskoni ei niinkään. Siskollani on rikas ja vilkas mielikuvitus, kyky tuottaa fiktiota, minulla ei niinkään. Opettajana järjestelmällisyydestä ja rationaalisuudesta on hyötyä, mutta niin monesti sitä kaipaa kykyä heittäytyä ja olla luova. Kouluttaessa minulle on kunnia-asia suunnitella tarkasti, miettiä vedenpitävä logiikka aktiviteeteille ja perustaa toiminta valittuun viitekehykseen, joka muodostaa kokonaisuuden. Asiat pitää tehdä hyvin asioiden itsensä vuoksi, mutta opettajana ennen kaikkea opiskelijoiden parhaaksi. On kunnia-asia pyrkiä kouluttamaan tulevat luokanopettajat opettamaan matematiikkaa mahdollisimman hyvin.

Oppilas ja opiskelija ovat avoimia uudelle, valmiita työskentelemään oman oppimisensa eteen, jos ilmapiiri on hyvä ja tunne kohdillaan. Tuo on keskeisin syy myös opettajankouluttajana huomioida opiskelijoiden tunnelma, tukea heidän motivaatiotaan ja nostaa esiin kurssilla kollegojeni tutkimaa näkökulmaa affekteista matematiikan opetuksessa ja oppimisessa. Opettajana kannan huolta oppilaistani/opiskelijoistani, mutta haluan myös pitäytyä rooliini opettajana ja keskittyä itse opetukseen.

Lapsena ja nuorena en haaveillut mistään ammatista. Tiesin korkeintaan sen, mitkä ammatit eivät minua kiinnostaneet ja mitkä eivät olisi omiaan minulle. Koulumenestys olisi antanut hyvät lähtökohdat hakeutua usealle alalle. En edelleenkään voi väittää, että ainoa ammatillinen vaihtoehtoni olisi toimia opettajankouluttajana ja tutkijana. Voisin varmasti olla tyytyväinen myös jossakin muussa ammatissa. Rakastan alaani, mutta en koe kaiken peittoavaa paloa toimia positiossani. Viihdyn tutkijana, innostun tutkimus- ja kehitysprojekteista ja pidän niitä äärettömän mielenkiintoisina. Nautin työskennellä osana tutkimusryhmää, haastaa omaa ajattelua ja oppia uutta omasta alasta. Mikä olisi palkitsevampaa, kuin työskennellä kansainvälisessä tutkimusprojektissa, jossa tarkastellaan matematiikan opettajien suhdetta oppimateriaaleihin, roolia opettajana ja tapaa käyttää olemassa olevia resursseja. Uppoudun työhöni ja pyrin tekemään sen hyvin, se on palkitsevaa ja mielekästä. Minulle on silti itsestään selvää rajata työtä ja löytää aikaa muille elämänalueille. En koe erityistä, yksioikoista paloa elämässä mihinkään muuhunkaan. Sopivasti monenlaista, se takaa hyvän tasapainon ja perustan onnellisena yliopistolaisena. Koen ajautuneeni unelmatyöhön, jossa osaan ja haluan kehittyä. Se on onni. Opettajuus on kokonaisvaltaista, mutta ei koko elämä.



KUVATEKSTI: Myrtle Beach, Etelä-Carolina, USA, 1999, Jaanan perhealbumi.

JAANA PESONEN

Turvaa, merkityksiä ja uusia maailmoja – Lukumuistojen myötä opettajaksi ja tutkijaksi opettajankoulutukseen

Into lukemiseen syntyi kohdallani varhain, ja se myös säilyi läpi kouluvuosien. Into kirjoja ja lukemista kohtaan toi minut myöhemmin myös kirjallisuuden tutkijaksi ja kirjallisuuskasvatuksen pariin. Koko koulupolkuani, varhaiskasvatuksesta yliopistoon saakka, viitoittivat erilaiset lukumuistot ja merkitykselliset kirjat. Kuvan 16-vuotiaalle kirjallisuus antoi turvaa ja merkitystä, se myös näytti mahdollisuuksia ja kasvoi intohimoksi. Tarkastelen tässä tekstissä kirjallisuuden ja lukemisen, näihin panostaneiden opettajieni, sekä kirjaston merkitystä osana opettajaksi ja opettajankouluttajaksi kehittymistäni.

Lapsena, ennen kuin itse osasin vielä lukea, pääsin useita kertoja kuukaudessa Oulun kaupungin pääkirjastoon. Nämä lauantaiaamupäivien kirjastoreissut olivat minun ja isän yhteistä aikaa. Isäni luki paljon, joten jo varhain hän jätti minut lastenosastolle, jotta sai rauhassa etsiä itselleen luettavaa aikuisten puolelta. Mitä tein siis itsekseni? Valitsin tietysti kirjoja, isoja pinoja kirjoja. Lisäksi sain kuunnella tuon ajan äänikirjoja isot kuulokkeet päässäni. Istuin lastenosaston sohvalla ja kuuntelin monta satukasettia putkeen. Kirjasto oli tuttu ja turvallinen paikka, ja sieltä sai aina tuoda kotiin kassillisen kirjoja. Varhaisimmat muistoni lapsuudesta liittyvätkin kirjastoon ja lukemiseen.

Työläisperheen lapselle koulun aloittaminen oli jännittävää, jopa pelottavaa. Opittuani lukemaan 1. luokan keskivaiheilla, luinkin pian paljon. Kirkkaimpia muistoja 1. luokalta on, kun opettajamme luki koko luokalle ääneen Anni Swanin Ollin oppivuodet. Kyseinen kirja ei ensin innostanut minua, enkä itse olisi siihen tarttunut. Opettajan rauhallinen ääni, tarinan jännittävät käänteet ja ääneenlukutunnin turvallinen ilmapiiri ovat kuitenkin selkeimpiä muistojani alaluokilta. Oman lukutaidon kehittyminen mahdollisti kirjaston lastenosaston maailman laajenemisen, ja alaluokilla lainasinkin usein monta osaa samasta sarjasta. Luin vimmatusti, voisi kait sanoa ahmien. Varsinkin erilaiset sarjat – Viisikot, SOS, Pikku Vampyyrit, ja hieman myöhemmin Tiinat ja Neiti Etsivät – kuuluivat suosikkeihini. Oli mielestäni ihanaa päästä tutkimaan kirjaston hyllyjen väliin, mikä osa sarjasta on lukuvuorossa seuraavaksi, tai onko hyllyssä jokin uusi osa lukemaani sarjaan. Kirjojen maailma oli myös osa leikkejä. Kuvittelin sujuvasti ikkunalaudalleni Katto Kassisen, ja koulumatkalla minä ja ystäväni ratkoimme salaperäisiä vihjeitä aivan kuin Viisikoiden ja SOS-kirjojen lapset.

Eräs vaikuttavimmista lukukokemuksista alakoululaisena oli Richard Adamsin Ruohometsän kansa. Muistan yhä, miten uppouduin tarinaan ja kuinka ajatukseni valtasi kirjan teemat; ihmisen vimma tuhota luontoa, hierarkkisuus, sekä heikomman rooli ja selviäminen. Jo alakoulussa aloin lainata kirjoja myös aikuisten osastolta. Minua kiinnostivat erityisesti historialliset seikkailutarinat. Yläkoulussa uppouduin historiallisiin romaaneihin, kuten Muskettisoturit ja Sinuhe Egyptiläinen. Kirjaston hyllyjen välissä oli loputtoman ihanaa selailla kirjoja, ja samalla löytää tarinoita, jotka ikkunoiden ja ovien tavoin tarjosivat näkymiä ja reittejä toisiin aikoihin ja tapoihin. On monia, joille kertomukseni – niin läheisen malli lukemisessa, pääsy kirjojen pariin, kuin kirjasto turvallisena tilana – ovat samaistuttavia asioita. Vasta myöhemmin olen ymmärtänyt, kuinka kaikille kiinnostavan, omaa identiteettiä vahvistavan kirjallisuuden löytyminen tai kirjaston turvallisuus ja tuttuus ei ole lainkaan omakohtainen kokemus. En itsekään vielä tuolloin tunnistanut kirjallisen maailmani miehisyyttä. Tämä ymmärrys syntyi vasta yliopistossa.

Kuvassa olen juuri täyttänyt 16-vuotta ja olen ensimmäisen kerran matkalla niin, että olin lentänyt lentokoneessa. Olen vieraana tädin perheen luona

Yhdysvalloissa, Etelä-Carolinassa vuonna 1999. Kuvassa kameraan katsoo ujo nuori, jolla yläaste on jo onneksi lähes takanapäin. Yläasteen alussa alkanut kiusaaminen on jättänyt jäljen ja itseluottamus on kolhuilla. Koulu ei ollut minulle, kuten ei monelle muullekaan tuolloin, turvallinen tila. Kiusaamiseen puututtiin vähän, ja siksikin opettajuus näyttäytyi itselleni vihoviimeisenä tulevaisuuden näkymänä. Kuvan 9.-luokkalaisen päällimmäinen tunne oli kuitenkin se, kuinka koko maailma olisi auki – olinhan saanut matkustaa toiselle mantereelle, ja pian koko yläastekin olisi ohi. Läsnä on kuitenkin myös epävarmuus mihin suuntaan kulkea ja pyrkiä. Lukio oli sinänsä selvä valinta, sillä olinhan ihan hyvä oppilas, ja pidin monien aineiden opiskelusta. Tulevaisuus ei ulottunut kuitenkaan lukioita pidemmälle. Tuolloin koulujärjestelmä oli armollisempi, eikä ollut nykypäivän raakaa painetta jo lukion alussa tietää mihin pyrkii myöhemmin opiskelemaan. Etäisesti tunnistin, kuinka joissain perheissä odotettiin koulusta hyviä numeroita. Omalla kohdallani todistuksen muutamat kympit olivat kotona lähinnä hämmästyksen aihe. Akateeminen ura ei ollut siis lainkaan itsestäänselvyys, kaukana siitä.

Lukeminen ja sen merkitys turvana jäi lukiossa vähemmälle. Elämä täyttyi uusista ystävistä, ja maailma, tai ainakin Eurooppa kutsui, ja Interrail avasi itsenäisen matkustamisen mahdollisuudet. Vaikka lukion äidinkielessä opettajani olivat innostavia ja osaavia, on silti mieleen jäänyt vain Kiannon Punainen viiva. Tuossa klassikossa kosketti ja puhutteli köyhyys, elämän julmuus ja toivottomuus. Juuri lukiossa oma varovainen ääni niin kirjoittamisessa, kuin muun muassa äidinkielen kurssin väittelyharjoituksissa alkoi löytyä. Opettajaksi hakeutuminen ja koko yliopisto oli kuitenkin hyvin kaukainen maailma. Kohdallani välivuosi, johon kuului työntekoa ja matkustelua, antoivat lisää itsevarmuutta ja näkemystä siitä, mitä haluaisin opiskella. Vimmainen halu nähdä ja ymmärtää maailmaa sai rohkaistumaan, ja hain välivuoden jälkeen englanninkieliseen interkulttuurisuutta painottavaan opettajankoulutusohjelmaan. Osana pääsykoetta oli haastattelu, jossa minulta kysyttiin, miksen ollut ollut sijaisena tai avustajana välivuoden aikana, ja hämmennyin täysin. Vasta myöhemmin, tutustuessani muihin opettajankoulutukseen hyväksyttyihin, ymmärsin, että moni välivuoden tavallani pitänyt oli saanut koulusta avustajan paikan, jopa sijaisuuksia, oman vanhemman tai muun lähisukulaisen kautta.

Yliopistoa käymättömien vanhempien lapsena tämä oli minulle täysin vieras, jopa käsittämätön ajatus. Pääsykoehaastattelusta jäi mieleen toinenkin kysymys, kun lopussa kysyttiin minkä kirjan olin lukenut viimeksi. Vastasin William Goldingin Kärpästen herran, ja innostuessani puhumaan kirjasta nousi esille myös oma persoonani. Tarinan julmuus oli tuoreessa muistissa, ja kenties nopeasti purkautunut ajatteluni tarinan vertauskuvista valtaan ja epäoikeudenmukaisuuteen avittivat sisäänpääsyäni. Se, että nämä samaiset teemat lävistivät niin opettajaksi opiskeluani, sekä myöhempää tutkimustani, on jälkikäteen ajateltuna helppoa piirtää lineaariseksi kehityskuluksi. Todellisuudessa tie ei ole ollut suora tai selkeä, vaan monen mutkan ja kohtaamisen merkitsemä.

Kirjallisuus sai taas uudelleen merkityksellisen roolin osana yliopisto-opiskelua. Nytkin innostavilla ja osaavilla opettajilla oli valtavasti merkitystä. Osana äidinkielen ja kirjallisuuden sivuaineopintoja luimme lastenkirjallisuutta ja myös palasimme lapsuuden merkityksellisiin lukukokemuksiin. Myös englannin filologian sivuaineessa saimme kokonaisen kurssin verran syventyä englanninkieliseen kirjallisuusuuteen. Tuolloin lähtemättömäksi osaksi elämääni tulivat muun muassa Margaret Atwood, Haruki Murakami ja Toni Morrison. Opin tällöin katsomaan aiemmin lukemaani kirjallisuutta myös sukupuolen näkökulmasta. Muutamia rohkeita ja toimeliaita tyttöjä lukuun ottamatta oli lukemistoni lapsena ja nuorena koostunut hyvin miehisestä maailmasta. Nyt heräsin pohtimaan muitakin kysymyksiä vallasta; Kenen ääni tarinoissa kuuluu? Kenen tarinoita yleensäkin kerrotaan? Millaisessa asemassa vähemmistöihin kuuluvat tarinoissa ovat? Sain ohjaajaltani kannustusta ajatukselleni tutkia lastenkirjallisuutta osana pro gradututkielmaa. Kirjallisuuden moninaisuuden ja antirasismin tematiikan tarkastelussa lopulta yhdistyivät ne itselleni tärkeimmät asiat – uusien ja erilaisten maailmankuvien ja arvojen ymmärtäminen, sekä valtasuhteiden ja normien kriittinen pohdinta.

Valtasuhteet ja normikriittisyys olivat kuitenkin vielä vieraita aiheita kuvan 16-vuotiaalle. Vaikka yläasteen kokemusten merkityksen voi yhä tunnistaa, keskeisimpänä varmastikin omakohtaisuus, joka on herkistänyt aktiivisesti huomaamaan ja puuttumaan kiusaamiseen, vaatii oman aseman ja etuoikeuksien tunnistaminen jatkuvaa työntekoa. Omakohtaisesti merkityksellistä on myös niiden opiskelijoiden kuunteleminen ja kannustaminen, joille

> **Kuten kirjallisuuden moniäänisyyttä, olen opettajankouluttajana ja tutkijana halunnut pohtia ja tuoda esille myös opettajien moninaisuutta – tai oikeastaan sen puutetta. Opettajiksi tarvitaan enemmissä määrin monenlaisia taustoja ja lähtökohtia omaavia ihmisiä.**

akateeminen maailma ei ole ollut itsestäänselvyys, jotka ehkä kamppailevat epävarmuuden kanssa pohtien 'onko minusta tähän'. Akateemisen maailman – niin virallinen kuin epävirallinenkin – kieli, oletukset ja esimerkiksi toimintatavat, eivät ole jokaiselle tuttuja, saati luontevia. Yhteiskunnassamme tunnistetaan yhä piinallisen vähän sosiaalisen luokan merkitys. Ajoittainen sokea uskoa koulutusjärjestelmämme yhdenvertaisuuteen hiljentää kriittisen keskustelun liittyen akateemisen koulutuksen periytyvyyteen, sekä muihin järjestelmämme epäoikeudenmukaisuuksiin, kuten valkonormatiivisuuteen puuttumisen.

Kuten kirjallisuuden moniäänisyyttä, olen opettajankouluttajana ja tutkijana halunnut pohtia ja tuoda esille myös opettajien moninaisuutta – tai oikeastaan sen puutetta. Opettajiksi tarvitaan enemmissä määrin monenlaisia taustoja ja lähtökohtia omaavia ihmisiä. Jos opettajiksi hakeutuvat ja pääsevät yhä suurena enemmistönä vain ne, joille koulu on aina ollut mieluista ja helppoa, ei ymmärrys koulun ja opettamisen merkityksestä epätasa-arvoisten lähtökohtien tunnistamisessa edisty. Ellei opettaja tunnista kuinka osa oman ryhmän tai luokan lapsista ei koskaan kuule kotona olevansa taitavia ja osaavia, saa apua kotitehtävissä tai tukea kokeisiin kertaamisessa, saattaa hän olettaa kaikilla olevan yhtäläiset mahdollisuudet akateemiseen onnistumiseen. Opettajana, erityisesti esi- ja alkuopetuksessa, mutta yhtä lailla opettajankoulutuksessa,

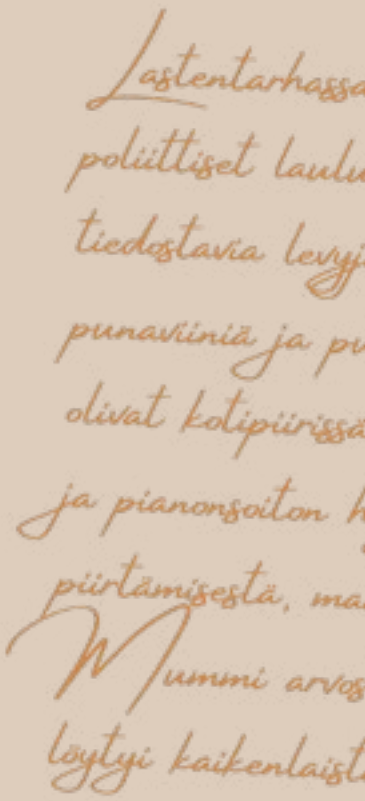
keskeisenä pidänkin kohtaamisia. Jokaisella lapsella tulisi olla oikeus kokea, että hänet nähdään ja häneen uskotaan.

Kokemus kohtaamisten tärkeydestä johtaa erityisesti aikaan, jolloin toimin vastavalmistuneena opettajana erityisluokan opettajana. Luokassani yläkouluikäiset nuoret hyvin moninaisine taustoineen ja siihen astisine koulupolkuineen opettivat klassisesti opettajaansa enemmän kuin tämä heitä. Kohtasimme hetkittäin myös kirjallisuuden parissa. Nuori taitava mangan piirtäjä, jonka into historian, ja erityisesti toisen maailmansodan opiskeluun syntyi Anne Frankin Päiväkirjan myötä, muistutti tuolloinkin tarinoiden voimasta. Ennen kaikkea oli kuitenkin ravisuttavaa nähdä se, miten koulujärjestelmämme oli kohdellut näitä nuoria. Loputtomat siirrot luokasta ja koulusta toiseen, riittämättömät tukitoimet kielen oppimiseen sekä monen kokema syrjintä ja rasismi yhteiskunnan kaikilla tasoilla sai pohtimaan, miten monille koulujärjestelmän tarjoamat mahdollisuudet ovat vähintäänkin rajalliset, elleivät olemattomat. On irvokasta toistella opiskelumotivaation merkitystä tai vyöryttää positiivisen pedagogiikan höttöistä ilosanomaa lapselle tai nuorelle, jolle yhteiskunta viestii jatkuvasti, ettei tämän etnisyyttä, uskontoa tai esimerkiksi kielitaitoa arvosteta, tai jopa halveksutaan. Niin varhaiskasvatuksen, peruskoulun kuin myös yliopistokoulutuksenkin parissa opettamisessa tulisi enemmissä määrin tunnistaa ja haastaa järjestelmän haasteet ja ongelmat. Tämä ei kuitenkaan sulje pois yksittäisen lapsen tai nuoren kohtaamista. Varsinkin

varhaiskasvatus ja esi- ja alkuopetus ovat keskeisessä roolissa, jotta voimme rohkaista ja tukea niitä lapsia, joille koulupolku on tehty haastavammaksi. Kuitenkin vain tunnistamalla ja tunnustamalla vallitsevat epäoikeudenmukaiset ja syrjivät asenteet ja rakenteet voidaan institutionaalista kasvatusta ja koulutusta muuttaa.

Kirjallisuudentutkimus osana omaa opettajankouluttajan työtä on vahvistanut ymmärrystä ja osaamista liittyen koulutuksen merkitykseen epätasa-arvoon puuttumisessa. Uskallus puuttua syrjintään, uskallus olla eri mieltä, sekä halu ja tarve haastaa normeja vaativat myös jatkuvaa peiliin katsomista ja omien etuoikeuksien tunnistamista. Tähän kaikkeen kannustaa – ja välillä myös epämukavasti pakottaa – hyvä kirjallisuus. Viime vuosien merkityksellisimmät opetustilanteet olen jakanut opiskelijaryhmien kanssa juuri kirjojen äärellä. Aikamme julmaa pakolaispolitiikkaa, perheiden yhdistämistä sekä sodan kokeneiden lasten empaattista kohtaamista olemme pohtineet Sanna Pelliccionin sanattoman kuvakirjan Meidän piti lähteä sekä Frank Furun ja Linda Bondestamin Mutta te ette ole äiti -kirjan äärellä. Se, miten tarinat ovat meitä yhteisesti vaivanneet, haastaneet, mutta myös kannatelleet ja antaneet toivoa, antaa opettamiseen ja tutkimukseen loputtomasti merkitystä ja syytä.

TARINAT


Lastentarhassa
poliittiset laulu
tiedostava levyj
punaviniä ja pu
olivat kotipiirissä
ja pianonsoiton h
piirtämisestä, ma
Mummi arvos
löytyi kaikenlaist

Narratiivinen tutkimus ja opettajaksi kasvu

EEVA KAISA HYRY-BEIHAMMER

Johdanto

Tässä luvussa tarkastelen narratiivista tutkimusta etenkin opettajia ja opetusta koskevan tutkimuksen kautta. Määrittelen aluksi narratiivisessa tutkimuksessa käytettyjä tärkeimpiä käsitteitä. Sen jälkeen teen ekskursion narratiivisen tutkimuksen juurille kasvatustieteen alalle. Sieltä siirryn tarkastelemaan narratiivista tutkimusprosessia ja tapoja tuottaa ja analysoida narratiivista tutkimusaineistoa keskittyen narratiiviseen haastatteluun ja sitoen tarkasteluni opettajatutkimukseen. Lopuksi tarkastelen narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta ja narratiivitutkijan eettisiä valintoja ja teen ehdotuksen narratiivisen tutkimuksen hyödyntämisestä opetuksessa ja opettajankoulutuksessa.

Narratiivi, kertomus, tarina, (kerrottu) kokemus

Narratiivista tutkimusta voidaan pitää laajana sateenvarjokäsitteenä monialaiselle kertomuksiin liittyvälle tutkimukselle. Narratiivista käytetään englannin kielessä termiä narrative, jonka suomenkielinen vastine on kertomus. Vastaavasti voidaan puhua kerronnallisesta tutkimuksesta. Kertomuksen käsitettä on käytetty muun muassa kasvatustieteiden, hoitotieteiden, lingvistiikan ja psykologian alalla (ks. esim. Hyvärinen, 2004). Monitieteisesti käytetyn käsitteen määrittely on myös moninaista. Määritelmien ydinajatuksena kuitenkin on, että kertomus nähdään oleellisena ajattelun ja elämän jäsentämisen muotona.

Kertomuksen rinnalla käytetään myös tarinan (story) käsitettä. Etenkin sosiaalitieteissä (esim. Riessman, 2008) kertomuksen ja tarinan käsitettä käytetään tutkimuksissa toistensa synonyymeina. Kirjallisuustieteessä kertomusta pidetään yläkäsitteenä ja tarinaa sen alakäsitteenä. Narratologi Monika Fludernik (2008) viittaa kertomuksen määritelmässä sen saksankieliseen käsitteeseen Erzählung, joka korostaa kertomuksen aktia: kertomus on löydettävissä sieltä, missä joku kertoo jotakin jollekulle, kuten esimerkiksi uutistenlukija radiossa, opettaja koulussa tai koulukaveri koulun pihalla. "Kertomus on siis tarina, jonka kertoja kertoo". Tarina viittaa kertomuksen ilmaisemaan tapahtumakulkuun, josta käytetään arkikielessä sanaa juoni. Tarinan määritelmään liitetään usein Aristoteleelta juontuva rakennemalli, johon kuuluu alku, keskikohta ja lopetus.

Matti Hyvärisen ja Varpu Löyttyniemen (2005) mukaan kertomus voidaan määritellä tarinaa laajempana kokonaisuutena, joka sisältää tarinan, henkilöt, kertojan sekä jonkin materiaalisen olomuodon, esimerkiksi kirjoitetun tai puhutun kertomuksen tai kerrontatilanteen. Näin samasta tarinasta voi olla useita toisistaan poikkeavia kertomuksia. Katariina Stenbergin tarina tässä kirjassa on valaiseva esimerkki siitä, kuinka lapsuudenaikaisista koulukokemuksista ja tapahtumista voidaan kertoa kaksi erilaista kertomusta. Koulu kerrotaan ensin turvallisena iloisen olemisen ja tekemisen paikkana ja sitten vastakertomuksena (*counter story*) (Hyvärinen, 2021) kiusatuksi tulemisen kautta kärsimystä ja toiseutta tuottavana outona paikkana. Vastakertomus kyseenalaistaa hallitsevaa kertomusta (*master narrative, cover story*), tässä esimerkissä suomalaista koulujärjestelmää ihannoivaa kertomusta tasa-arvoisesta koko ikäluokkaa yhdistävästä peruskoulusta.

Monitieteisesti käytettyjen tarinan ja kertomuksen käsitteiden määrittelyä hankaloittaa lisäksi niiden käyttö arkipäiväisessä kielessä. Siispä tutkijan tulee määritellä näiden käsitteiden käyttö omassa tutkimuksessaan.

Narratiivisuudella voidaan viitata tutkimuksissa eri asioihin, kuten aineiston luonteeseen, analyysiin tai kokonaisvaltaiseen lähestymistapaan. Kokonaisvaltaiseen holististiseen narratiiviseen tutkimukseen viitataan opettajatutkimuksessa englannin termillä *narrative inquiry*, jonka tunnetuin pitkän linjan edustaja on kanadalainen opettajankouluttaja ja tutkija Jean Clandinin tutkimusryhmineen. Kokonaisvaltaisuus voidaan ymmärtää niin, että tutkimus

ankkuroituu narratiivisen tutkimuksen ontologisiin ja epistemologisiin lähtökohtiin. Narratiivitutkijan tärkeä käsite on kokemus. Lähtökohtana on, että kertomusta ei voi irrottaa kokemuksesta. Ontologisesti ja epistemologisesti kokemukset ymmärretään kerrottuina. Kerronnan avulla, kertomisen aktissa, ihmiset tekevät kokemuksistaan järkeä, antavat niille merkityksiä tulkiten elämäänsä nykyisyyden ja tulevaisuuden kautta (Clandinin & Murphy, 2009). Narratiivit ikään kuin järjestävät ihmisten elämää ja niiden avulla voimme ilmaista ja kokea elämän koherenssia, johdonmukaisuutta sen ajallisessa ulottuvuudessa (Caine ym., 2022).

Catherine Riessman (2008) muistuttaa kertomusten kontekstuaalisuudesta: "Kertomukset eivät tipahda taivaalta (tai nouse esiin sisimmästä minästä)"; ne ovat henkilökohtaisia tarinoita, mutta samalla ne kertovat yhtä paljon yhteiskunnasta ja kulttuurista kuin henkilöstä. Toisin ilmaisten voidaan puhua kulttuurisesta tarinavarannosta ja siitä rakentuneista tarinamalleista, joita jokainen toimija sekä hyödyntää että muokkaa (Hänninen, 1999; ks. myös Hyry-Beihammer & Nikkanen, 2013). Tarinoiden kontekstisidonnaisuus näkyy myös kirjan opettajatarinoissa, jotka paikantuvat esimerkiksi koulutusinstituutioihin (Kalland), yhteiskunnallisiin valtasuhteisiin (Pesonen), 1960–70-lukujen poliittiseen liikehdintään (Väkevä) ja populaarikulttuuriin (Kaihovirta). Tarinoihin sisältyy aina moraalinen ulottuvuus, ja ne välittävät ja ylläpitävät yhteisön traditioita ja arvoja (Bruner, 2006; MacIntyre 2004). Tarinat – kuten myös tämän kirjan opettajatarinat – voidaan nähdä jatkuvana neuvotteluna suhteessa vallitseviin kulttuurisiin tarinamalleihin, joissa kiteytyvät kullekin yhteisölle ominaiset käsitykset hyveistä ja paheista, ja joiden kautta välittyy ymmärrys oikeasta ja väärästä. Brunerin (2006) mukaan opimme kulttuuriamme meitä ympäröivien tarinoiden kautta.

Opettajan kertomusten kautta narratiivitutkija voi lisätä tietoaan ja ymmärrystään opettajan työstä ja elämästä. Edellytyksenä on, että tutkija on valmis kuuntelemaan ja antamaan tilaa esimerkiksi haastattelutilanteessa syntyvälle opettajan kertomukselle – kertomus tuotetaan opettajan ja tutkijan välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkija on suhteessa osallistujaan ja tämän kertomukseen. Siksi tutkijan ymmärrys henkilökohtaisesta narratiivistaan on merkittävää myös osallistujien narratiivien ymmärtämisen kannalta (Caine ym., 2022).

Christine Caine ja muut (2022) korostavat, miten sekä kokemukset että tarinat ovat aina sidoksissa paikkoihin. Paikkojen merkitys voidaan ymmärtää ontologisena, ja siksi meidän tulisi heidän mukaansa kiinnittää huomiota tapoihin, joilla paikat muokkaavat olemustamme ja elämäämme, mutta myös tapaan, jolla ihmiset muuttavat paikkoja (Caine ym., 2022). Toisin sanoen paikat, joissa asumme ja kuljemme, jättävät jälkiä meihin ja tarinoihimme. Koulusta jää vahva jälki. Lähes kaikkiin kirjan opettajatarinoihin on kerrottu lapsuus- tai nuoruusajan koulu, mutta monin eri tavoin koettuna esimerkiksi toiminnan, sosiaalisten suhteiden tai itseensä kääntymisen paikkana.

Kertomus kasvatustieteellisessä tutkimuksessa

Kertomusten käyttö kasvatustieteellisessä tutkimuksessa alkoi lisääntyä 1980-luvulla. Sen taustana voidaan pitää luopumista positivistisesta tiedeihanteesta ja laadullisen tutkimusotteen nousua määrällisen tutkimusotteen rinnalle. Kasvatustieteellisen kertomuksen tutkimuksen merkkipylväänä voidaan pitää kansainvälisen *Teaching and Teacher Education* -lehden vuoden 1997 teemanumeroa *Narrative perspectives on research on teaching and teacher education*, jossa kirjoittajina olivat useat narratiivisen opettajatutkimuksen uranuurtajat, kuten tuolloin Norjassa asunut islantilainen Sigrun Gudmundsdottir, israelilainen Freema Elbaz-Luwisch ja belgialainen Geert Kelchtermans. Samaan aikaan virisi Suomessa uraauurtava elämäkerrallinen ja narratiivinen opettajatutkimus Leena Syrjälän johdolla Oulun yliopistossa Elävä kertomu*s (Living Stories)* -nimisessä tutkimusryhmässä. Syrjälä verkottui tutkimushankkeissaan kansallisesti ja kansainvälisesti, myös edellä mainittujen kolmen tutkijan kanssa. Hänen tutkijatyönsä sisällöllisiksi ydinteemoikseen nousivat kutsumus, identiteetti sekä opettajan työ eettisenä toimintana ja suhteissa olemisena (ks. Estola ym., 2007). Ensimmäisten tutkimusryhmässä valmistuneiden väitöstutkimusten teemoina olivat opettajan työn moraali (Estola, 2003), musiikinopiskelijoiden identiteetti (Hirvonen, 2003), paikan merkitys opettajan työssä (Erkkilä, 2005), soitonopetus ja soitonopettajan (kerronnallinen) tieto (Hyry, 2007) sekä mies-opettaja itsenäisyyden ajan Suomessa (Kujala, 2008). Myöhemmistä

väitöstutkimuksista mainittakoon opettajia koskeviin muistoihin pohjautuva tutkimus kerrotuista opettaja-oppilassuhteista (Uitto, 2011), tutkimus lasten kertomisesta maailman ja itsensä ymmärtämisen välineenä (Viljamaa, 2012), aloittelevien opettajien tarinoihin perustuva tutkimus opettajan työn sosiaalisista ja kulttuurisista jännitteistä (Lassila, 2017) sekä tutkimus opettajien kuvataidekokemuksista (Tenhu, 2019). Syrjälän aloittama narratiivinen tutkimus on jatkunut Living Relations -tutkimusryhmässä.

Pelkästään jo edellä mainitut väitöstutkimusten aiheet antavat osviittaa narratiivisen lähestymistavan moninaisista tutkimuskohteista opetukseen ja kasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa. Opettajia koskevassa narratiivitutkimuksessa tärkeänä päämääränä on ollut opettajuuden ja opetuksen tutkiminen ja avaaminen opettajien omin sanoin kerrottuina. Tällaisessa tutkimuksessa narratiivitutkijan tavoitteena on saada aineistokseen kertomuksia. Hän voi käyttää valmiita persoonallisia aineistoja (esim. päiväkirjat, arkistoidut elämäkerrat, omaelämäkerrat tai keskustelupalstojen nettiaineisto) tai muita valmiita dokumentteja (esim. elokuvat, kaunokirjallisuus tai media-aineisto). Hän voi kerätä tutkimustaan varten kirjoitettua aineistoa (esim. oppimispäiväkirjat, portfoliot tai kirjoitetut muistot) tai suullista aineistoa (esim. yksittäinen (elämäkerta)haastattelu, ryhmähaastattelu tai muisteluryhmä). Aineistoa voi kerätä myös havainnoimalla etnografisen tutkimuksen tapaan. Narratiivitutkijan tyypillinen aineisto on tuotettu narratiivisen (kerronnallisen) haastattelun avulla, jota tarkastelen seuraavassa luvussa yksityiskohtaisemmin luvun alun esimerkin opettajahaastattelun avulla.

Kerronnallinen haastattelu ja kertomuksen analyysi

Eeva Kaisa [Haastattelija]: Voisitko kertoa, kuka olet ja miten olet tullut tähän [paikan nimi] kouluun?

Opettaja: [M]inä oon tällä hetkellä pisimpään tässä talossa ollut opettaja eli aikoinaan kun tulin tähän yhdeksänkymmentäluvun alkupuolella tämä oli kaksiopettajainen pieni koulu ja meitä oli todella niin kuin miesopettaja ja naisopettaja niin kuin oli tapana olla pienillä kouluilla. Minä olin alkuopettajana eli ykköskakkosluokassa silloin ja sitten loput luokat kolmannesta kuudenteen oli X:llä [miesopettajan nimi], joka oli pitkäaikainen opettaja, käytännössä melkein koko uransa tällä koululla. Siitä saakka oon täällä sitten ollut eli se oli mun kolmas tai oikeastaan neljäs työpaikka valmistumisen jälkeen semmosia vuoden sijaisuuksia tein koulussa aluksi.

Eeva Kaisa: Sää oot opiskellu [kaupungin nimi]?

Opettaja: Joo totesin että haluan pieneen kouluun ja maalle opettajaksi sen kokemuksen perusteella minkä siellä [kaupungin nimi] muutaman vuoden kerkesin olla.

Eeva Kaisa: Mikä se sitten veti pieneen kouluun?

Opettaja: Ni-iin se käsitys mikä itellä oli siitä että miten se koulussa se opetus sujuu ja se oppilaitten ja opettajien yhteistyö niin se juontaa tietenkin minun omasta lapsuudesta minun omasta koulusta mikä ei ollut pieni kyläkoulu, [paikkakunnan nimi] kirkonkylän koulu, jossa nyt kuitenkin oli yli kakssataa oppilasta silloin, mutta tavallaan joku siinä semmosessa käsityksessä mikä minulla oli jäänyt miten se sujuu oppilaitten ja opettajien että tunnetaan toisemme ja miten tehdää töitä niin se oli se mikä minua veti sitte tämmöseen pienempään yhteisöön enkä ollut väärässä että tuntuu että oli sillä tavalla palannut

niinkun juurilleen. Tokihan tässäkin on matkan varrella tapahtunut paljon muutosta ja tuota oon itekin välillä ollut pitemmän aikaa ollut pois kun olen ollut hoitovapaalla mutta periaatteessa edelleenkin toimitaan samalla tavalla että minä tunnen lapset minä tiedän mistä ne tullee ja kyläläiset on tottunu minnuun elikkä sillä tavalla ollaan yhteistyössä ihan semmosen tuttuuden perusteella eikä sillä tavalla että siellä nyt on se koulu ja siellä on opettaja ja ei se oo semmosta virallista.

Yllä oleva haastatteluesimerkki (haastattelun alku) kuuluu tutkimusaineistoon, jota keräsin pienkoulujen yhdysluokkaopetusta ja paikkaperustaista kasvatusta koskevaa tutkimusta varten Suomessa ja Itävallassa (ks. esim. Hyry-Beihammer & Autti, 2014; Hyry-Beihammer & Hascher, 2015). Haastattelu alkaa aineistonkeruussa tyypillisesti käyttämälläni pyynnöllä "Voisitko kertoa", jonka tavoitteena on saada rikkaampi aineisto, kuin mitä perinteinen teemahaastattelu tuottaisi. Epistemologisena taustaoletuksena tässä on – kuten jo edellä tuli esille – että samalla, kun ihminen kertoo, hänellä on pyrkimys tuottaa ymmärrettävä arkipäivän kertomus, joka koostuu ihmisen takana olevista psykologisista tekijöistä ja josta käy ilmi tapahtumien kulkuun vaikuttavia syitä ja tavoitteita (ks. Bruner 1986). Elämää kuvataan kuin tapahtumaketjuna ja kertomus siitä perustuu tapahtumasarjoihin sovellettuihin syy-seuraussuhteisiin (Fludernik 2008). Näin haastateltavalla on kertoessaan käytettävissä runsaampi tietovarasto, kuin hänellä olisi esimerkiksi vastatessaan käsitteellisellä tasolla olevaan yksittäiseen kysymykseen. Jos olisin kysynyt, 'Miksi sinusta tuli (pienkoulun) opettaja?', opettajan kerronta olisi voinut ehtyä muutaman lauseen ja nimetyn syyn jälkeen. Esimerkissä opettajan kertomus jatkuu kahden tarkentavan kysymyksen jälkeen, ja haastattelun alkuminuuteilla hän kertoo tarinansa

opettajaksi tulemisestaan noin 20 vuoden aikaperspektiivillä paikantaen sitä lapsuuden koulukokemuksiinsa, hallitsevaan kertomukseen mies- ja naisopettajien asemasta pienkouluissa, "niin kun oli tapana", pienkoulun yhteisölliseen kulttuuriin luokkahuoneessa ja suhteessa kyläläisiin ja ikään kuin päättäen tarinansa yhteenvedonomaisesti "oli sillä tavalla palannut niinkun juurilleen".

Kertomusten analyysiin ei ole mitään yhtä vakiintunutta metodia. Tutkija voi lähestyä aineistoaan sen mukaan, onko hän kiinnostunut kertomuksen sisällöstä, "mitä/mistä kerrotaan" vai sen muodosta, "miten kerrotaan". Ensimmäinen lähestymistapa viittaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa käytettyyn perinteiseen sisällönanalyysiin, jonka avulla tutkija kategorisoi, teemoittaa tai tyypittelee aineistoaan. Kysymys "miten kerrotaan" avaa narratiivitutkijalle lukuisia mahdollisuuksia aineiston analyysiin, sen eri lukutapoihin. Riessman (2008) nimeää – temaattisen analyysin lisäksi – narratiivien rakenteellisen, dialogisen ja visuaalisen analyysin. Rakenteellinen analyysi keskittyy kertomiseen ja itse kertomukseen; esimerkiksi tapahtuman merkitykseen kertojalle, kertomuksen kielelliseen merkitykseen sekä kertomuksen käännekohtiin, huippuihin ja notkelmiin. Dialoginen analyysi tutkii, miten puhujien välinen puhe tuotetaan vuorovaikutteisesti (dialogisesti) ja esitetään kertomuksena. Tällainen analyysi edellyttää kontekstien – vuorovaikutuksellisten, historiallisten, institutionaalisten ja diskursiivisten – tarkkaa lukemista. Visuaalinen analyysi keskittyy puhutun ja kirjoitetun kielen sijaan visuaaliseen kommunikointiin. Materiaalina voi olla valmista aineistoa (esim. valokuva, maalaus, piirros) tai se voidaan tuottaa tutkimusprosessin aikana (esim. omakuvakollaasi tai videopäiväkirja). Visuaalisen analyysin avulla voidaan tarkastella sitä, kuinka yksilölliset ja kollektiiviset identiteetit muodostuvat ja toteutuvat visuaalisesti (Riessman, 2008). Esimerkkinä valokuvien käytöstä narratiivisessa tutkimuksessa mainittakoon Outi Ylitapio-Mäntylän (2014) tutkimus lapsuuden paikkojen valokuvista ja niistä luettavista kultturisista tarinoista. Tutkimusmateriaalinaan Ylitapio-Mäntylä käytti kansainvälisessä työpajassa kerättyjä valokuvia sekä työpajan aikana tehtyjä tutkijahavaintoja. Tutkimuksen lapsuuden kuvista hän analysoi kolme erilaista aihealuetta: paikat, jossa ollaan sisarusten ja ystävien kanssa, vanhempien hoivan paikat sekä kaukaiset paikat. Tutkimus osoitti, että "lapsuuteen liittyvät paikat kertovat subjektiivisen tarinan kautta kulttuurista".

Edellä olen lyhyesti kuvannut narratiivisen tutkimuksen analyysitapoja. Kuitenkin jokaisessa narratiivisessa tutkimuksessa analyysi muotoutuu omannäköisekseen, ja tutkija voi käyttää useita analyysitapoja samassa tutkimuksessa. Lopulta tutkijan valitsema lähestymistapa ja tutkimusongelma tai tutkimuskysymys suuntaavat myös aineiston analyysiä, kuten Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander ja Matti Hyvärinen (2010) muistuttavat.

Kerronnallinen tieto, kerrottu identiteetti

Tässä osiossa tarkastelen sitä, millaista tietoa ja ymmärrystä narratiivinen tutkimus on avannut opettajuuden tutkimuksessa. Käsissä olevan kirjan opettajatarinat toivottavasti innostavat narratiivitutkijoita kohdentamaan tutkimustaan myös opettajankouluttajien kertomuksiin, joiden käyttö narratiivisessa tutkimuksessa on ollut vielä vähäistä.

Gudmunsdottirin (2001) mukaan nimenomaan narratiivinen tutkimus on mahdollistanut koulutyön tutkimuksen, jossa opettajien 'ääni' (*voice*) kuuluu myös tieteellisessä diskurssissa heidän elämäntarinoidensa ja 'praktiikan kielen' (*language of practice*) kautta. Ääni metaforana viittaa bakhtinilaiseen ymmärrykseen dialogista. Yksilö on aina olemassa suhteessa toisiin, ja eläminen on loputonta vuoropuhelua toisten kanssa. Merkitystä ja ymmärrystä ei voi siirtää henkilöltä toiselle, vaan ne syntyvät, kun äänet käyvät vuoropuhelua keskenään (Bakhtin, 1991; Moen, 2006). Raija Erkkilän (2006) tutkimus pohjoisen opettajista avaa oivaltavasti vuoropuhelussa syntyvää moniäänisyyttä saamelaisopettaja Annan minäkertomuksen kautta. Tutkija analysoi minäkertomuksesta seuraavanlaisia ääniä: "hiljainen ääni kuuntelemisena", "saamelainen ääni olemisen tapana", "paikan ääni mahdollisuutena", "saamelaisen opettajan ääni vahvistuvana" sekä "oppilaiden ja heidän vanhempiensa ääni". Opettaja ei kertonut vain itsestään, vaan myös yhteisöstä, toisista ihmisistä, paikasta ja kulttuurista, joihin hän tunsi kuuluvansa. Tällainen tietäminen kuvaa opettajan kerronnallista tietoa *(narrative knowledge),* joka on yksilöllistä, mutta sisältää myös tarinoita yhteisöstä ja sosiaalisesta. Se on osittain eksplisiittistä, mutta osittain hiljaista tietoa *(tacit knowledge),* joka

on hankittu ja joka lisääntyy käytännön toiminnan kautta ja jota opettajat merkityksellistävät elämästään ja työstään kertoessaan. (Ks. esim. Craig, 2011; Elbaz-Luwisch, 2005, 2008.)

Opettajat saattavat sovittaa kertomustaan hallitseviin kertomuksiin, tiettyihin hyväksyttyihin tapoihin kertoa itsestään opettajana eli kertoa niin sanottuja peitetarinoita (*cover stories*) (Caine ym., 2022; Clandinin, 2020). Pyhät tarinat (*sacred stories*) ovat tarinoita, jotka kulkevat kulttuurissa laajalti eteenpäin ja korostavat suoremmin sitä, miltä opetuksen ja oppimisen pitäisi näyttää ja miten koulujen pitäisi toimia. Näistä näkemyksistä ovat poliittiset päättäjät, käytännön toimijat ja teoreetikot epäsuorasti (*implicitly*) samaa mieltä. Opettajien salaiset tarinat (*secret stories*) elävät opettajien luokkahuoneissa. Opettajat jakavat niitä muiden opettajien kanssa paikoissa, jotka he kokevat turvallisiksi ja joita ulkopuoliset eivät voi valvoa. (Clandinin, 2020) (Ks. myös Maaranen tässä kirjassa.)

Opettajat ovat tunnetusti hyviä kertojia ja he käyttävät kerrontaa hyväkseen myös opetuksessaan. Erityisesti kokeneet opettajat pystyvät luomaan opetuksessaan monitasoisia rikkaita narratiiveja, joissa olevat ydinajatukset muotoilevat juonta ja samalla myös edistävät sitä yhdistäen meneillään olevan aiemmin opetettuun (Gudmunsdottir, 1990). Soitonopetusta koskevassa tutkimuksessani tuli esille, kuinka soitonopettaja sitoi kertomuksissaan yhteen tiedon, joka mahdollistaa kappaleen työstämisen nuottikuvasta alkaen aina kappaleen esitykseen saakka (Hyry-Beihammer, 2011). Nimesin nämä kertomukset Gudmunsdottirin (1990) tapaan opetussuunnitelmatarinoiksi (*curriculum stories*), joiden avulla pianokappaleet ja soitonopiskelu kerrottiin sosiaalisiin, historiallisiin ja kulttuurisiin yhteyksiinsä. Näissä opetustarinoissa oli myös moraalisia kertomuksia kehottamassa oppilaita hyvään työskentelyyn ja alan perinteiden vaalimiseen ja eteenpäin viemiseen.

Narratiivista lähestymistapaa on käytetty myös opettajan identiteetin tutkimuksissa. Narratiivisen tutkimuksen perusajatus kertomuksesta tapana rakentaa ymmärrystä itsestä ja ympäröivästä maailmasta implikoi ymmärrystä kerronnallisesta identiteetistä. Vasta ilmestyneessä alan väitöstutkimuksessa ammatillisen identiteetin rakentumista kuvataan dialogisena neuvotteluprosessina, jossa opettajat positioituvat (asemoituvat) tai uudelleenpositioituvat ker-

tomuksissaan esimerkiksi koulutuksen tai opetustyön haasteisiin (Zen, 2023). Positioteorian (Harré & Moghaddam, 2003; Langerhove & Harré, 1999) mukaisesti voidaan ymmärtää, että opettajat tai opettajaksi opiskelevat positioivat itsensä oikeuksin ja velvollisuuksin suorittamaan näitä toimia – ja asemoivat näin itsensä moraalisiksi toimijoiksi. Opettajiin kohdistuvia yhteiskunnan taholta tarjottuja positioita (tai hallitsevia kertomuksia) voi olla hankala muuttaa. Esimerkiksi tutkimuksemme suomalaisten maaseutuopettajienpositioista 1950-luvulta lähtien osoittaa, että jotkut positiot (erityisesti ”mallikansalainen“) eivät ole menettäneet merkitystään, vaikka koulutusjärjestelmää ja opettajankoulutusta on uudistettu (Autti & Hyry-Beihammer, painossa).

Opettajan identeetin muotoutumisessa merkittävänä nähdään opettajan tunteet (emotiot). Pitkän linjan opettajatyön tutkija Christoph Day (2018) kuvaa opettamista tunnetyönä (*emotional work*), joka tähtää oppilaiden parhaaksi ja jonka tavoitteena on parantaa oppilaiden oppimismahdollisuuksia. Tällainen opettaminen on “enemmän kuin sarja kognitiivisen, pedagogisisen ja sisältöön perustuvan tiedon siirtämistä” ja se vaatii opettajalta hänen tunneenergian varantojensa päivittäistä ammentamista. Kerronnallisen tutkimuksen avulla on mahdollista päästä käsiksi muutoin vaikeasti tutkittaviin opettajan tunteisiin. Analysoimalla aloittelevien opettajien kertomuksia luokkahuoneen monimuotoisuudesta (*classroom diversity*) saatoimme todeta, miten erilaiset tunteet ovat läsnä eri tavoin opettaja-oppilassuhteissa (Hyry-Beihammer ym., 2019). Esimerkiksi kategorisoimalla oppilaita tyyliin ‘jotkut oppilaat eivät vain opi’ opettaja voi välttää kohtaamasta joitakin vaikeita luokkahuoneen moninaisuuden herättämiä tunteita, kuten syyllisyyttä tai tunnetta siitä, että on huono opettaja. Tutkimuksemme osoitti, että opettaja voi kokea luokkahuoneen moninaisuuden myös inspiroivana, mikä näkyi opettajan kertomuksissa opetusmenetelmien ja -käytäntöjen kehittämisenä oppilaiden tarpeiden pohjalta. Tutkimus antoi myös esimerkkejä siitä, kuinka opettajat ovat valmiita käsittelemään ja pohtimaan vaikeita tunteita, kuten riittämättömyyttä ja voivat hyväksyä ne osana työtään.

Narratiivista lähestymistapaa voidaan käyttää myös opettajankoulutuksessa opettajaopiskelijoiden identiteettityössä ja ammatillisen kehittymisen tukena (Estola ym., 2014). Esimerkiksi draaman tai ryhmäkeskustelun avulla

voidaan opiskelijoita kannustaa kertomaan kokemuksiaan opetuksesta ja opettajaksi tulemisestaan ja tekemään ajatteluaan näin näkyväksi ja samalla myös kehittämään opetusta ohjaavaa ajatteluaan ja käsityksiään eli henkilökohtaista opetusta koskevaa käyttöteoriaansa. Kertomusten jakaminen ryhmässä opiskelijatovereiden sekä opettajankouluttajien kesken auttaa ymmärtämään ja haastamaan toistensa näkökulmia. Kertomusten reflektointi ja kriittinen tarkastelu avaavat sekä opettajuuteen ja opettajana toimimiseen liittyviä arvoja ja uskomuksia, joita muutoin on vaikea selvittää. Tällainen lähestymistapa kutsuu myös opettajankouluttajaa dialogiin pohtimaan yhdessä opiskelijoiden kanssa opettajuutta koskevia henkilökohtaisia arvojaan ja käsityksiään tukien näin myös opettajankouluttajan ammatillista kehittymistä. (Hyry-Beihammer ym., 2021)

Kertomuksen luotettavuus ja tutkijan etiikka

Kertomuksen tutkijan on viimeistään tutkimuksensa lopuksi pohdittava tutkimuksensa luotettavuutta, validiteettia. Hän voi arvioida tutkimusaineistonsa kertomusmateriaalia ja kysyä, ‘Onko tämä kertomus tosi?‘ tai ‘Kuinka uskottava tämä kertomus on?‘ Opettajan ja tutkijan välisessä vuorovaikutuksessa syntyvää kertomusta voi pitää senhetkisenä kertojan totuutena ja tulkintana omasta elämästään ja kokemuksistaan. Tutkija on kuitenkin vastuussa siitä, mitä ja millaisia kertomuksia hän tutkimukseensa valitsee ja miten hän tutkimuksessaan välittää (tulkitsee) kertojien antamia merkityksiä heidän kokemuksilleensa. Gudmundsdottir (2001) korosti, että tutkimuksessa käytettävän kertomuksen tulee mahdollistaa lukijalle uusi näkemys tai ymmärrys kertomuksen taustalla olevasta laajemmasta (yhteiskunnallisesta tai teoreettisesta) ilmiöstä. Jos tämä laajempi ilmiö kertomuksesta puuttuu, “se [kertomus] on tarina, joka on parasta jättää kertomatta“. Arniika Kuusiston opettajatarinasta voi lukea esimerkin lukijan ymmärrystä avartavasta kertomuksesta. Ohjatessaan Juho Luodeslammen väitöstutkimusta Kuusistolla oli mahdollisuus tutustua tutkimusaineistoon, joka koostui 1930-luvulla syntyneiden uskonnonopettajien urapolkuun kohdistuvista kertomuksista (ks. Luodeslampi, 2021). Nämä kertomukset olivat Kuusiston mukaan avanneet hänen silmiään “laa-

jemman historiallispoliittisen ilmapiirin merkitykselle opettajuuden paikantumisessa yhteiskunnalliseen arvomaisemaan, normeineen ja jännitteineen". Narratiivitutkijan tavoin voimme ymmärtää, että vaikka tutkijan aineistona on opettajien persoonallisia kertomuksia, kuten Luodeslammen (2021) tutkimuksen opettajakertomukset, ne eivät ole erillisiä kertomuksia vaan ovat sidoksissa kulttuurisiin ja sosiaalisiin yhteyksiinsä, niin sanottuihin suurempiin kertomuksiin (Baddeley & Singer, 2007).

Tutkimusmateriaalina olevien kertomusten validiteetin lisäksi tutkijan on kiinnitettävä tarkkaavaisuuttaan oman tutkimuskertomuksensa (tutkimusraportti) luotettavuuteen. Hän voi hyödyntää tutkimuksensa luotettavuuden tarkastelussaan samoja kriteerejä ja käsitteitä kuin mitä laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin tutkimuksen luotettavuuden ja tulosten pätevyyden arvioinnissa käytetään (ks. esim. Miles ym., 2020). Hän voi tehdä tutkimuksensa läpinäkyväksi (*transparent*) perustelemalla tutkimuksessaan tekemiään metodologisia päätöksiään sekä kuvaamalla huolellisesti tutkimusaineistonsa analyysin ja siitä tuotetut tulkinnat (mukaan lukien vaihtoehtoiset tulkinnat), jotta lukijat ja muut tutkijat voivat seurata hänen tutkimuspolkuaan ja arvioida tutkimusta (Riessman, 2008).

Narratiivisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy läheisesti myös tutkimuksen eettisyys. Narratiivisen tutkimukseen olennaisesti kuuluva suhteissa oleminen (*relationality*) – suhteet tutkimuksen osallistujiin sekä heidän kokemuksiinsa ja niihin annettuihin merkityksiin, jotka eivät ole vain henkilökohtaisia, vaan joihin liittyvät myös muut ihmiset ja paikat – korostaa tutkijan eettistä vastuuta. Caine ja muut (2020) käyttävät termiä *relational ethics*, joka voidaan ymmärtää narratiiviseen tutkimukseen liittyvänä suhteissa olemisen etiikkana. Sitä kuvaa esimerkiksi kunnioittava suhtautuminen ihmisten tavallisiin elettyihin kokemuksiin, valmius pysyä hiljaa ja kuunnella huolellisesti sekä valmius kohdata arkaluontoisia, hankalia tilanteita ja asioita, jotka tuotetaan ja tulevat näkyviksi kerrontatilanteessa tutkijoiden ja tutkimukseen osallistuvien ihmisten välisissä suhteissa. Tällaisissa tilanteissa tutkimuksen eettisiin kysymyksiin ei ole olemassa oikeita vastauksia. Tämän totesimme myös tutkimuksessamme, jossa reflektoimme tutkijoiden ja tutkimukseen osallistuvien välisiä tapaamisia pohjoissuomalaisessa kylässä ja sen

kyläkoulussa ja keskusteluja kyläkoulun kehittämiseksi sen lakkauttamisen sijaan (Hyry-Beihammer ym., 2013). Päädyimme tutkimuksessamme siihen, että sääntöjen sijaan narratiivitutkija tarvitsee herkkää asennetta ja tilannekohtaista välittämisen etiikkaa tullakseen yhä tietoisemmaksi tutkimuskäytännöistä ja tutkimuksen ongelmatilanteista sekä nähdäkseen itsensä moraalisena toimijana etsimässä parempia käytäntöjä yhdessä tutkimukseen osallistuvien kanssa (ks. myös Elbaz-Luwisch ym., 2002).

Lopuksi

Tässä luvussa olen lyhyesti ja esimerkinomaisesti esitellyt narratiivisen tutkimuksen metodologiaa lähinnä opettajuuden ja opetuksen tutkimukseen painottuen. Nähdäkseni narratiivista tutkimusta voisi vielä vahvemmin hyödyntää opettajankoulutuksessa auttamalla opiskelijoita kertomaan opettajaksi tulemisen polkuaan ja selkiyttämään opetusfilosofiaansa (käyttöteoriaa): opettajan työnsä perusteita ja päämääriä ja opettaja-oppilassuhteihin liittyviä käsityksiään ja tunteitaan. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, millaisia opetussuunitelmatarinoita (Gudmundsdottir, 1990) nykykouluissa kerrotaan ja miten tulevat (ja nykyiset) tutkivat opettajat voisivat opetustyössään hyödyntää kertomuksia kasvatuspäämäärien tukemiseksi ja oppilaittensa parhaaksi. Kertomusten arkipäiväisyys, jopa tarinataloudeksi nimetty (ks. Mäkelä ym., 2020), asettaa haasteita, ei vain tutkijalle, vaan myös kasvattajalle ja opettajalle. Etenkin sosiaalisessa mediassa meille tarjotaan valmiita kertomuksia, jotka herättävät tunteita ja antavat yksinkertaisia selityksiä monimutkaisille ilmiöille, kuten rasismille ja köyhyydelle. Tällaisten kertomusten kriittiseen arviointiin tarvitaan tietoa ja ymmärrystä siitä, mistä kertomukset tulevat ja mihin niillä pyritään. Voisiko tämän nimetä kertomusten lukutaidoksi, jonka pitäisi kuulua kouluopetukseen ja joka pitäisi huomioida myös opettajankoulutuksessa. Toivon, että tämä luku innostaa lukijaa ja etenkin opinnäytetyötään aloittavaa jatkamaan ja kehittämään narratiivisen tutkimuksen perinnettä ja tuottamaan uusia kertomuksia opettajuuden ja opettajan työn tutkimiseksi ja ymmärtämiseksi.

LÄHTEET

Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. (painossa). Staffing Finnish rural schools: Changing positions of rural schoolteachers. Teoksessa P. Roberts, N. Downes, & M. Fuqua (Toim.), *International Rural School Staffing*. Springer.

Baddeley, J. & Singer, J. (2007). Charting the life story's path. Narrative identity across the life span. Teoksessa D. J. Clandinin (Toim.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a* methodology, 177–202. Sage.

Bakhtin, M. (1991/1963). *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Alkuteoksesta Problemy poetiki Dostojevskogo suomentaneet P. Nieminen ja T. Laine. Orient Express.

Bruner, J. (2006). Culture, mind, and narrative. Teoksessa J. S. Bruner, *In search of pedagogy. Volume II,* 230–236. The selected works of Jerome S. Bruner. Routledge.

Caine, V., Clandinin, D. J., & Lessard, S. (2022). *Narrative inquiry. Philosophical roots*. Bloombury Academic.

Clandinin, D. J. (2020). Introduction. Teoksessa D. J. Clandnin, *Journeys in narrative inquiry. The selected works of D. Jean Clandidin,* 1–20. Routledge, Taylor & Francis.

Clandinin, D. J., & Murphy, M. S. (2009). Relational ontological commitments in narrative research. *Educational Researcher*, *38*(8), 598–602.

Craig, C. J. (2011). Narrative inquiry in teaching and teacher education. Teoksessa J. Kitchen, D. Ciuffetelli-Parker & D. Pushor (Toim.), *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education,* 19-43. Emerald Books.

Day, C. (2018). Professional identity matters: agency, emotions, and resilience. Teoksessa P. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Toim.), *Research on teacher identity,* 61–70. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6

Elbaz-Luwisch, F. (2005) *Teachers' voices: Storytelling and possibility.* Information Age Publishing.

Elbaz-Luwisch, F. (2008). Studying teachers' lives and experiences. Teoksessa D. J. Clandinin (Toim.), *Handbook of narrative inquiry - mapping a methodology,* 357–382. Sage.

Elbaz-Luwisch, F., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. (2002). The multivoicedness of classrooms. Bakhtin and narratives of teaching. Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (Toim.), *Narrative research. Voices of teachers and philosophers,* 197–218. University of Jyväskylä.

Erkkilä, R. (2005). *Moniääninen paikka – opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa* (Acta Universitatis Ouluensis E 79) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO – Oulun yliopiston julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:ISBN:951427802X

Estola, E. (2003). *In the language of the mother – Re-storying the relational moral in teachers' stories* (Acta Universitatis Ouluensis E 62) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. https://urn.fi/URN:ISBN:9514269713

Estola, E., Heikkinen, H. & Syrjälä, L. (2014). Narrative pedagogies for peer groups. Teoksessa C. J. Craig & L. Orland-Barak (Toim.), *International teacher education: Promising pedagogies (Part A) (Advances in Research on Teaching, vol. 22,* 155–172. Emerald Group Publishing Limited. https://dx.doi.org/10.1108/S1479-368720140000022011

Estola, E., Heikkinen, H. L. T. & Räsänen, R. (Toim.) (2007). *Ihmisen näköinen opettaja: juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä.* Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.

Fludernik, M. (2008). *Erzähltheorie. Eine Einführung*. 3. Auflage. WBK (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

Gudmundsdottir, S. (1990). Curriculum stories: four case studies of social studies teaching. Teoksessa C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (Toim.), *Insight into teacher's thinking and* practice, 107–118. Falmer Press.

Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. Teoksessa V. Richardson (Toim.), *Handbook of research on teaching. 4. painos,* 226–240. American Educational Research Association.

Harré, R. & Moghaddam, F. M. (2003). Introduction. Teoksessa R. Harré & F. M. Moghaddam (Toim.), *The Self and Others,* 1–11. Praeger.

Hirvonen, A. (2003). *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina* (Acta Universitatis Ouluensis E 61) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO – Oulun yliopiston julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:ISBN:9514269365

Hyry, E. K. (2007). *Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana* (Acta Universitatis Ouluensis E 95) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO – Oulun yliopiston julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:ISBN:9789514286353

Hyry-Beihammer, E. K. (2011). Narratives in teaching practice: Matti Raekallio as narrator in his piano lessons. *Music Education Research*, *13*(2), 199–209. http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2011.577767

Hyry-Beihammer, E. K. & Autti, O. (2014). Pienkoulun ja paikallisuuden rakentumisia pohjoisella maaseudulla. Teoksessa E. K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen, & E. Estola (Toim.), *Paikka ja kasvatus,* 31–54. Lapin yliopistokustannus.

Hyry-Beihammer, E. K., Estola, E., & Syrjälä, L. (2013). Issues of responsibility when conducting research in a northern rural school. *International Journal of Qualitative Studies in Education 26*(8), 1062–1078. http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2012.731538

Hyry-Beihammer, E. K. & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland. Teoksessa C. Craig & L. Orland-Barak (Toim.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part C) (Advances in Research on Teaching, Volume 22C,* 89–113. Emerald Group Publishing Limited. http://dx.doi.org/10.1108/S1479-368720150000022005

Hyry-Beihammer, E.K., Jokikokko, K. & Uitto, M. (2019). Emotions involved in encountering classroom diversity: Beginning teachers' stories. *British Educational Research Journal, 45*(6), 1124–1139. http://dx.doi.org/10.1002/berj.3554

Hyry-Beihammer, E. K., Lassila, E. T. & Uitto, M. (2021). Narrative pedagogies in cultivating the professional development of teacher educators. Teoksessa L. Shagrir & S. Bar-Tal (Toim.), *Exploring professional development opportunities for teacher educators promoting faculty-student partnerships,* 179–194. Routledge Taylor & Francis. http://dx.doi.org/10.4324/9781003160052-11

Hyry-Beihammer, E. K. & Nikkanen, H. (2013). Musiikinopettaja taitelijana ja kasvattajana – dilemmasta dialogiin. Teoksessa A.-M. Puroila, S.-L. Kaunisto, & L. Syrjälä (Toim.), *Naisen äänellä. Professori Eila Estolan juhlakirja,* 145–162. Acta Universitatis Ouluensis E 141. Oulun yliopisto.

Hyvärinen, M. (2004). Eletty ja kerrottu kertomus. *Sosiologia 4*, 297–309.

Hyvärinen, M. (2021). Toward a theory of counter-narratives: Narrative contestation, cultural canonicity, and tellability. Teoksessa K. Lueg, & M. Wolff Lundholt (Toim.), *Routledge handbook of counter-narratives,* 17-29. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429279713-3

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (Toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja* vuorovaikutus, 189–222. Vastapaino.

Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos* (väitöskirja, Tampereen yliopisto). https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5597-5

Kujala, J. (2008). *Miesopettaja itsenäisyyden ajan Suomessa elokuvan ja omaelämäkerran mukaan* (Universitatis Ouluensis E 97) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO – Oulun yliopiston julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:ISBN:9789514286971

van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.), *Positioning theory. Moral contexts of intentional* action, 14–31. Blackwell.

Lassila, E. T. (2017). *Tensions in the relations – Examining Japanese beginning teachers' stories* (Acta Universitatis Ouluensis E 171) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO – Oulun yliopiston julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:ISBN:9789526214764

Luodeslampi, J. (2021). *Haastetun oppiaineen puolustajat: uskonnonopettajana peruskoulun syntyvaiheessa* (Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 121) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA – Helsingin yliopiston avoin julkaisuarkisto. https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/c37ba75a-81f1-4693-b3ab-3d1400f19b67/content

MacIntyre, A. (2004). *Hyveiden jäljillä* (alkuteoksesta After virtue: a study in moral theory (1985) suomentanut N. Noponen). Gaudeamus.

Miles, M., Huberman, M. & Saldana, J. (2020). *Qualitative data analysis: A Methods sourcebook. 4th Ed.* Sage.

Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methodology, 5*(4), 56–69.

Mäkelä, M., Björninen, S., Hämäläinen, V., Karttunen, L., Nurminen, M., Raipola, J. & Rantanen, T. (Toim.) (2020). *Kertomuksen vaarat: Kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Vastapaino.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa P. Nikander, M. Hyvärinen & J. Ruusuvuori (toim.), *Haastattelun analyysi* , 9–36. Vastapaino.

Tenhu, T. (2019). *Taide mielessä – Mieli taiteessa: Opettajien kuvataidekokemuksien narratiivista tarkastelua* (Acta Universitatis Ouluensis E 187) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO – Oulun yliopiston julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:ISBN:9789526223483

Uitto, M. (2011). *Storied relationships: students recall their teachers* (Acta Universitatis Ouluensis E 122) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO – Oulun yliopiston julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:ISBN:9789514296307

Viljamaa, Elina (2012). *Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona* (Acta Universitatis Ouluensis, E 122) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO – Oulun yliopiston julkaisuarkisto. https://urn.fi/URN:ISBN:9789514299940

Ylitapio-Mäntylä, Outi (2014). Valokuvallisia paikkatarinoita lapsuudessa. Teoksessa E. K. Hyry-Beihammer, E. Estola & M. Hiltunen (toim.), *Paikka ja kasvatus,* 170–198. Lapin yliopistokustannus.

Zen, S. (2023). *Dynamics of Teacher Identity Construction: Indonesian Teachers in Finnish International Teacher Programme* (Tampere University Dissertations, Vol. 871) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3076-7



KUVATEKSTI: Oppivelvollisuus se on kai nalleillakin. KUVAAJA: Esko Kuusisto.

ARNIIKA KUUSISTO

Varhaislapsuuden supervoimaa

”Hevonen – häst, pappi – präst,
suola – salt, kylmä – kalt,
polkupyöräteline – cykelställning!”

Seison paljain varpain tasapainoillen pyörätelineen kylmällä metallikaarella rivitalonpätkämme sinapinväristä ulkoseinää vasten. Keittiön tuuletusikkunan vihreänmusta hyttysverkko tuntuu karhealta kasvoja vasten. Sisältä kuuluu radion puheohjelman yli paistinpannussa puulastalla sekoitettavien vihannesten ruskistuva ritinä ja perunakattilan porina. *”Äiti, mikä sitten tulee?”*

Jos joku olisi viisivuotiaalle minulle sanonut, että tulen joskus kouluttamaan opettajia Tukholmassa ruotsiksi, olisin varmasti ujon epäuskoisesti vetäytynyt äidin selän taakse ihmettelemään mokomaa höpötystä. Mutta opettamisesta olen aina pitänyt. Järjestin pikkusisaruksilleni ja pihan lapsille leikki-isosiskoni Johannan kanssa milloin mitäkin toimintaa, kuten tässä meneillään ollut

ruotsinkerho. Ja myöhemmin, kun Johanna oli jo muuttanut Hankoon, taisi jatkua muiden pikkuopettajien kanssa vedettynä vielä ainakin kiipeilykoulu Lahdentien rampin varressa kallionnyppylällä.

Tiedon ja taitojen opettaminen pienemmille lienee peruja osin siitä, että olen sisarussarjani ensimmäinen. Tai no, jo ennen oman muistini alkamista sain myös naapurin Johannasta ”leikki-isosiskon” hänen tultuaan meille hoitoon. Se ”sisaruus” on kantanut jo pitkälti yli neljä vuosikymmentä. Mutta lapsuusalbumistani löytyneiden kuvien ajankohtaa, jolloin nuorempi veljeni oli kasvanut ulos äitiyspakkauslaatikon ensisängystään, en itse edes muista, mutta Leenanalle on saatettu niissä myös monilukutaidon alkeista jyvälle.

1970-luvulla alun perin asuntomessualueeksi rakennetun rivitalojen reunustaman pihan laaja ja moninainen vertaisryhmä osaltaan opetti sosiaalisia taitoja. Lapsuus pihassa oli turvallista, autotiet rajautuivat talojen muodostaman alueen ulkopuolelle, ja jos jotain pihassa sattui, aina oli jonkun äiti juuri katsomassa keittiön ikkunasta ehtiäkseen hätiin. Olin luonteeltani ujo ja arka, muunlaisessa ympäristössä olisinkin ehkä eristäytynyt omaan kuplaani enemmän.

Opettajana, tutkijana ja varhaiskasvatuksen opettajien kouluttajana pidän lapsuuden elämysmaailman muistikuvien elossa pitämistä keskeisen tärkeänä lapsuuden ymmärtämisen näkökulmasta. Se, miten pienet asiat joskus ovat niitä suurimpia, ihmetyksen arvo, olennaisen äärelle pysähtymisen taito. Toisaalta se, miten vertaisryhmään liittyminen monissa tilanteissa voi aralle lapselle olla todella vaikeaa, on auttanut ymmärtämään myös ammattilaisen ja opettajankouluttajan näkökulmasta varhaiskasvatuksen ja koulun konteksteissa ryhmäyttämisen ja vertaissuhteiden tukemisen kriittisen tärkeää merkitystä – eivät kaikki lapset luonnostaan solahda mukaan joukkoon. Opettajat tarvitsevat tietoa, ymmärrystä ja taitoa osatakseen kohdentaa oikeanlaista ja oikea-aikaista tukea jokaiselle lapselle.

Tutkijana oma elämänhistoriani ja sen monipolvisuus sekä niin suunniteltujen kuin suunnittelemattomien käänteiden merkityksellisyys yksilön elämänkaarella on aina kiehtonut minua. Yhdessä Oxfordin-kollegani Liam Gearonin kanssa olemme tutkineet elämänhistoriaotteella esimerkiksi opettajien ja opettajankouluttajien elämänpolkuja (Kuusisto & Gearon 2017a), ja luoneet

Opettajana, tutkijana ja varhaiskasvatuksen opettajien kouluttajana pidän lapsuuden elämysmaailman muistikuvien elossa pitämistä keskeisen tärkeänä lapsuuden ymmärtämisen näkökulmasta. Se, miten pienet asiat joskus ovat niitä suurimpia, ihmetyksen arvo, olennaisen äärelle pysähtymisen taito.

aineiston pohjalta arvoneuvotteluja ja arvojen oppimista ja katsomuksen rakentumista yksilön elämänkaarella jäsentävän mallin (Kuusisto & Gearon 2017b). Väitöstutkimusten ohjaajana olen saanut olla mukana esimerkiksi Juha Luodeslammen 1930-luvulla syntyneiden uskonnonopettajien elämänhistorioita kokoavan aineiston äärellä, mikä on avannut silmiä laajemman historiallispoliittisen ilmapiirin merkitykselle opettajuuden paikantumisessa yhteiskunnalliseen arvomaisemaan, normeineen ja jännitteineen (Luodeslampi & Kuusisto 2017). Silja Lamminmäki-Vartian ja Saila Poulterin kanssa olemme tarkastelleet varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien ammatillisuuden rakentumista suhteessa katsomuskasvatukseen (Lamminmäki-Vartia, Poulter & Kuusisto 2020).

Katsomuskasvatus on tutkimusteemana sekä haastava että herkullinen, erityisesti kasvatustieteellisen arvotutkimuksen näkökulmasta, mutta myös keskittyessään ihmisenä olemisen ydinkysymyksiin. Siihen on sekä koulutuspolitiikassa että yhteiskunnallisessa keskustelussa kautta peruskoulun historian kohdistunut huomattavia jännitteitä ja arvoristiriitoja (Luodeslampi 2021). ”Lapsen paras”, ”yleissivistys” ja opetettavan kulttuuriperinnön kaanon perinteineen ja arvoineen nähdään eri näkökulmista hyvin eri tavoin. Ruotsalaisen

varhaiskasvatuksen kontekstissa kansallisen opetussuunnitelman osana toteutettavan kulttuuriperinnön (*kulturarv*) sisällöllisestä ymmärryksestä onkin tutkimuksessa nähty, että se voi merkitä opettajille lähestulkoon mitä tahansa Bamsesta Raamattuun (Puskás & Andersson 2022). Koska ruotsalainen yhteiskunta on samaan aikaan sekä hyvin sekularisoitunut että yksi moniuskontoisimmista, katsomuskasvatus ja uskonnot koetaan sielläkin usein vaikeana käsitellä yhteiskunnallisessa varhaiskasvatuksessa (Reimers 2022). Valtakunnallisten linjausten siihen kuitenkin velvoittaessa, on asioista usein kyllä puhuttu, mutta ei ehkä aivan niiden oikeilla nimillä, mistä Göteborgin ja Linköpingin tutkijoiden aineistossa osuvana esimerkkinä lapsen piirros ristiinnaulitusta pääsiäistipusta. Pääsiäisen tapahtumista Raamatun kertomuksessa oli lapsille kertonut tipuksi pukeutunut aikuinen, joten lapsen tulkinta oli sinänsä ihan looginen (Puskás & Andersson 2019).

Omassa tutkimuksessani olen lähestynyt lasten arvoja ja maailmankuvaa heidän itse tablettitietokoneilla rakentamansa aineiston ja siihen perustuvien elämänhistoriatutkimuksellisella otteella toteutettujen haastattelujen kautta. Lasten audiovisuaalinen aineisto on valtavan rikasta ja avaa ikkunoita nykylapsuuteen ja lapsille tärkeisiin asioihin. Vaikka kuvasto esimerkiksi videopelien ja internetin vaikutteiden osalta onkin muuttunut omasta lapsuusajastani, aineistossa korostuvat muilta osin hyvin saman tyyppiset arvot ja merkityksenannot, tärkeät ihmis-, eläin- ja luontosuhteet sekä elämyksellisyys, kuin mitä suomalaiseen lapsuuteen on vuosikymmeniä kuulunut. Jokainen lapsista tuo tärkeimpinä asioina esiin perheensä, sekä varhaiskasvatuksessa tärkeimpänä leikin, usein yhteisleikit ystävien kanssa. Näenkin leikin, elämyksellisyyden, sadun maailman, musiikin, kuvataiteet, käsityön ja muun yksin ja yhdessä toteutettavan luovan, kokonaisvaltaisen toiminnan eräänlaisena varhaiskasvatuksen supervoimana. Sen sijaan, että monistesulkeisia ja koulumaista pänttäämistä tuodaan yhä nuoremmille ikäluokille, onkin tärkeää säilyttää varhaiskasvatuksen ytimessä lapsuuden ja varhaiskasvatuksen supervoimien ruokkiminen.

LÄHTEET

Kuusisto, A., & Gearon, L. (2017a). The Life Trajectory of the Finnish Religious Educator. *Religion & Education*, 44(1), 39-53. https://doi.org/10.1080/15507394.2016.1272154

Kuusisto A. & Gearon, L. (2017b). On method: Researching value learning and life trajectories – dialogue, diversity and inter-disciplinarity. Teoksessa: Kuusisto A., Gearon L.(Toim.) *Value Learning Trajectories: Theory, Method, Context*.Waxmann, 99–115.

Lamminmäki-Vartia, S., Poulter, S., & Kuusisto, A. (2020). The learning trajectory of emerging professionalism: A Finnish student teacher negotiating world-view education and early childhood education and care superdiversity. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 297-311. https://doi. org/10.1177/1463949120961598

Luodeslampi, J. (2021). *Haastetun oppiaineen puolustajat: uskonnonopettajana peruskoulun syntyvaiheessa.* Helsingin yliopisto. http://hdl.handle.net/10138/335780

Luodeslampi, J., & Kuusisto, A. (2017). Socio-political Value Tensions in Teachers' Career Trajectories. Teoksessa A. Kuusisto & L. Gearon (Toim.) *Value learning trajectories: Theory, method, context* (239). Waxmann.

Puskás, T., & Andersson, A. (2022). Religion and religiosity as sensitive issues in Swedish preschools. Teoksessa A. Kuusisto (toim.) *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care,* 481-491. Routledge.

Puskás, T. & Andersson, A. (2019) Keeping Education Non-Confessional While Teaching Children about Religion, Religion & Education, 46(3), 382-399. https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1590940

Reimers, E. (2022). Religious Traditions in the Secularist Swedish Preschool–Problems, Challenges, and Possibilities. Teoksessa A. Kuusisto (toim.) *The Routledge International Handbook of the Place of Religion in Early Childhood Education and Care*, 455-465. Routledge.



KUVATEKSTI: Rakkaus kouluun ekaluokkalaisen olemuksessa.
Katan perhealbumi.

KATARIINA STENBERG

Koulun kaikuja – kasvutarina sivistyksen sydämessä

Vanhempieni makuuhuoneessa oli äidin ruskea kampauspöytä. Sen edessä oli vaaleanruskealla sametilla verhoiltu neliön muotoinen jakkara. Lapsuuteni arki-aamuina äiti istui meikkaamassa pöydän äärellä tulevaa työpäivää varten. Hän oli sangen taitava meikkaaja ja opetti minua ja siskoani, että hyvä meikki korostaa kasvojen parhaat puolet, mutta ei herätä huomiota. Meikattuaan hän puki takin päälle ja lähti joko Minillään tai pyörällään töihin, Heinolan Lyseonmäen yläasteelle. Äitini oli matematiikan, fysiikan ja kemian opettaja, joka rakasti työtään - muistan hänen melkein aina hymyilleen lähtiessään töihin ja huikatessaan moikat ovelta. Äitini oli sangen pidetty opettaja ja uskon, että hänen meikkaamisfilosofiansa paljastaa yhden syyn: hyvä opettaja ei ole itse päärooliss, vaan hän saa oppilaan kukoistamaan.

Välillä pääsin iltapäivisin äidin kanssa kouluun, kun hän valmisteli opetusta tai valvoi jälki-istuntoa. Olin kuin lapsi karkkikaupassa. Rakastin koulun tuoksua, hiljaisia luokkahuoneita ja myöhäisen iltapäivän valon siivilöitymistä tyhjiin naulakoihin. Juoksin pitkin käytäviä ja ajattelin seuraavan päivän kellon soimista ja miten käytävät alkaisivat taas kuhista elämää. Rakastin kivisiä portaita ja kemian luokan takana olevaa laboratoriota ja siellä olevia hyllyjä, jotka notkuivat laatikoittain pipettejä ja pulloja ja magneetteja ja mittalaseja. Rakastin myös vihreää liitutaulua, johon sain piirtää sydämeni kyllyydestä. Mutta eniten

kaikista rakastin opettajanhuonetta ja sen tunnelmaa. Äitini koulussa jokaisella aineryhmällä oli omat pöytäryhmänsä ja äidin paikka oli ikkunan vieressä yhdeksän matematiikan lehtorin – matikistien - pöydässä. Pöytää peittivät kahvikuppien ja keksipakettien lisäksi kirjapinot, kynätelineet ja monisteröykkiöt. Joskus pääsin käymään opettajanhuoneessa myös kouluaikana. Muistan ilon helähdyksen sydämessäni, kun pääsin osaksi opettajien puheensorinaa ja naurunremakkaa ja kahvinkeittimen porinaa - välitunnit olivat kuin pieniä juhlia. Ison päähuoneen vieressä oli tupakkahuone, jonka piintynyt haju tuoksui sekin kodikkaana ja lempeänä käytävään saakka. Ja siellä vasta nauru raikasi. Äitini koulussa opettajat viihtyivät yhdessä. Koulu näyttäytyi minulle taianomaisena maailmana – sen tuoksut, äänet, värit ja tapahtumat piirtyivät omaan horisonttiini ja jäivät sinne asumaan.

Lähes 45 vuotta myöhemmin tiedän vastauksen koulun maagisuuteen. Koulu ilmeni minulle paikkana, *jossa tapahtui kaikki*. Se oli jonkin merkityksellisen asian *ydin*, jota en silloin ymmärtänyt muuta kuin tunteena, että koulun seinät pitävät sisällään jotakin suurta ja tärkeää, joka paljastui kellonsoitoissa, kirjoissa ja vihoissa, musiikkiluokassa kuuluvassa pianonsoitossa, tunneissa ja välitunneissa, ruokalan jonoissa, liitutaulun kirjoituksissa, opettajien askelissa. Koulu edusti jotain pysyvää ja turvallista ajan jatkumossa, mutta mikä vielä oleellisempaa, alitajuisesti ymmärsin koulun roolin osana ihmisyyden suurta sivistyskertomusta. Sen osaksi minä halusin.

Ja siihen pääsin seitsemänvuotiaana, olallani tätini Ruotsista ostettu sinipunainen laukku. Solahdin ongelmitta koulun rytmiin ja sen kronotooppeihin. Laitostuin hetkessä puukäsityöluokan tuoksuun ja jumppasalin kaikuviin seiniin ja hampaiden fluoraukseen ja emännän kiittämiseen ruokailun jälkeen. Olin elementissäni, kun sain pitää aamunavauksia ja jonottaa käsien pesulle, olla luokan järjestäjä, viitata, siivota pulpettiani ja leikkiä muiden kanssa, kuunnella opettajan lukemista ääneen.

Itse opiskelusta ja eri oppiaineiden sisällöstä ala-asteella en muista paljoa. Mutta muistan eri oppituntien tunnelmia. Muistan pahantuulisen uskonnon opettajamme, joka sinisessä mekossaan hakkasi kahdella sormella urkuharmonia ja pelotteli meitä paholaisella ja helvetillä niin, että en uskaltanut mennä kotiin ennen kuin joku perheenjäsenistäni oli kotona myös – pelkäsin, että saatana on odottamassa minua isän vaatehuoneessa. Muistan lempeän englanninopettajamme, joka kutsui meitä englantilaisilla nimillä, minä olin Mary. Hänellä oli

aika paksut sormet ja niillä hän näppärästi käsitteli kelanauhuria, kelasi nauhaa eteen- ja taaksepäin ja me lausuimme kappaletta perässä. Muistan oman luokanopettajani, hiljaisen ja kiltin Liisan, joka luki meille joka aamu kirjaa. Muistan puukäsityön opettajamme, joka tuoksui piipputupakalle ja opetti minua hiomaan koristeita puiseen taikasauvaani.

Uskon, että olin helppo oppilas, aika lailla opettajien unelma: kuuliainen mutta aktiivinen, iloinen ja touhukas, mutta en tunteja häiritsevä, tottelevainen mutta rohkea, en hikipinko (kaikissa aineissa 8 +) mutta nopeasti oppiva, sosiaalinen mutta tilan antava, aktiivinen mutta en systeemiä kyseenalaistava. Minulle koulu edusti selkeyttä ja ihmettelyä ja turvallista maailmassa oloa. Koulussa olin elämän sisäpuolella. Minä siis pidin koulusta sen kaikilla tasoilla: koulurakennuksesta, sen sisällä olevasta elämän pyörteilystä, oppiaineista ja kohtaamisista. Se oli minulle luonnollinen paikka olla, koulun ilmaa oli helppo hengittää.

Vasta yläkoulussa silmäni aukenivat koulutodellisuuden toisille puolille: toiseuttamiselle, yksinäisyydelle ja kiusaamiselle - ilmiöille, jotka olivatkin aika vaikeita ymmärtää, sillä koulu oli näyttäytynyt minulle kaiken oikean tyyssijana. Yläasteella jouduin suhteellisen vakavan koulukiusaamisen kohteeksi. Olin erään ihmisen silmissä uhka ja hän halusi nöyryyttää minut kaikkien edessä. Sain osakseni vuoden ajan päivittäistä välitunneilla tapahtuvaa pilkkaa ja solvimista, tönimistä ja uhkailua. Kiusaajallani oli kova ja vahva ääni ja maine. Koko koulu sai kuulla, miten ällöttävä ihminen olin ja miten seuraani tuli välttää. Yksikään opettaja ei puuttunut tilanteisiin - liekö kiinnittäneet huomiota - ja totuin oppituntien lopussa alkavaan etovaan oloon.

Opin näkemään koulun kärsimystä tuottavan puolen myös siinä, miten koulu jätti ulos niitä, jotka eivät sopineet sen narratiiviin. Keskiluokkaisuuden eetos on peruskoulun sisään rakennettu ja vaikeasti tunnistettava käsi, joka ohjaa lempeämmin koulun käytäntöihin mukautuvia oppilaita. Minä olin yksi heistä ja siksi rakkauttani koulutodellisuuteen ei voinut mikään heikentää, ei edes kiusaajani pilkallinen nauru hänen heittäessään ruokatarjottimeni kädestäni lattialle.

Opin ymmärtämään, että koulu on dilemmojen ja paradoksien maailma, joka välttää yksinkertaisuuksia. Mutta vaikka koulu tuottaa myös negatiivisia ilmiöitä ja koulun äärellä liian hyväntahtoiseen ja naiivin ajatteluun tulee suhtautua kriittisesti, koulun merkitys ihmisyyden sivistystarinassa on kiistaton. Siksi minusta, tytöstä, jolla oli ensimmäisenä koulupäivänä sinipunainen laukku olalla, tuli opettaja ja myöhemmin opettajankouluttaja.



KUVATEKSTI: Kallion katuja mittailemassa. KUVAAJA: Matti Väkevä

LAURI VÄKEVÄ

Kuinka kiipesin siltavuorenpenkereelle – erään professorin opintie

1 Siltavuorenpenkereen laella oli aikoinaan anatomian laitos. Paikalla oli kuulemma myös ennen vanhaan mestattu ihmisiä. Väitettiin, että Penkereellä kummitteli. Ehkä juuri siitä syystä jyrkänne veti puoleensa. Yritin kiivetä Penkereelle nelivuotiaana – huonolla menestyksellä. Putoamisesta ei onneksi jäänyt pysyviä jälkiä, ellei lasketa syvälle juurtunutta korkean paikan kammoa. Nykyään ajattelen, että tämä kokemus saattaa ainakin osaltaan selittää kiinnostukseni asioihin, joista on hankala saada otetta.

2 Asuimme 1960–70-lukujen vaihteessa Siltavuorenpenkereen liepeillä Kristianinkadulla Ruiskumestarin taloa vastapäätä. Kulmilla asui paljon tiedostavaa väkeä. Olin kuulemma itsekin poliittisesti aktiivinen jo kolmevuotiaana: vappumarssin innoittamana julistimme toverini kanssa ratikassa isoon ääneen olevamme kommunisteja. Ajan henki oli, että lapset otettiin mukaan kaiken maailman maailmanparannuspuuhiin.

Ensi kokemukseni suomalaisesta kasvatusjärjestelmästä sain Oikokadun lastentarhassa vuonna 1971. Muistan kaksi asiaa: muut lapset toivottivat minut tervetulleeksi tuuppimalla edes takaisin ringissä, ja tarhassa meitä kannustettiin tuon tuosta tanssimaan, piirtämään ja muihin luoviin askareisiin. Edellinen

kokemus jäi mieleen, sillä olin tuohon asti elänyt varsin suojattua elämää. Kohtaaminen poiki elinikäisen kiinnostuksen ihmisyhteisöjen dynamiikkaan ja vallankäytön analytiikkaan.

Lastentarhassa opin myös, että taide voi liikuttaa ihmisiä. Harjoittelimme näytelmää Kolme iloista rosvoa, jossa minulla oli leipurin rooli. Esiintymistä harjoitettiin myös epämuodollisissa ympäristöissä. Isommat lapset esittivät spontaaneja näytelmiä pihallemme kyhätyssä leikkimökissä. Järjestin itsekin oman esitykseni riisumalla vaatteeni ja pesemällä ne kadulla kuralätäkössä. Isosiskoni muistaa vieläkin performanssini tuottaman myötähäpeän.

3 Taiteet avarsivat maailmaa 1970-luvulla. Lastentarhassa tanssimme Guantanameran tahdissa, poliittiset laulut raikuivat, ja Love Records julkaisi tiedostavia levyjä, joita aikuiset kuuntelivat juodessaan punaviiniä ja puhuessaan Suurista Asioista. Taiteet olivat kotipiirissämme hyvin edustettuina. Äidin laulun ja pianonsoiton harjoittelu saivat vastapainoa Isän piirtämisestä, maalaamisesta ja valokuvaamisesta. Mummi arvosti sanataidetta, ja hänen kirjahyllystään löytyi kaikenlaista kiinnostavaa. Näyttelyissä, teatterissa ja konserteissakin käytiin. Kaupungilla järjestettiin happeningeja, joissa lapset juoksivat jaloissa. Muistan myös istuneeni Ateneumissa tuntikausia katselemassa, kun taiteilijanalut luonnostelivat alastonmallia (isäni opetti kyseisellä kurssilla). Mieleeni piirtyi kolme huomiota: taiteen tekeminen edellyttää keskittymistä, teoksen valmiiksi saattamisen voi kestää kauankin, eikä lopputulos aina vastaa sitä mitä odotettiin. Ja aina on joku valmis esittämään kritiikkiä.

Kaikista taiteen muodoista olin eniten elokuvan lumossa. Kulmakunnan lapset vietiin keskiviikkoisin porukalla Liisankadulle Bio Aulan päivänäytöksiin, kun aikuisilla oli hommia. Myöhemmin teimme koulussa omia kasimillisiä kaitafilmejä. Minut nimitettiin ohjaajaksi, ja sain ensi kosketukseni taidekritiikkiin: luokkakaverini arvioivat tekeleemme yleisesti ottaen kurjiksi. Nihkeää vastaanottoa voi selittää alkeellinen tuotantotiimi. Meillä ei ollut käytössä äänikameraa, joten jouduimme leikkaamaan tapahtumien väliin kuvailevat tekstiplanssit vanhojen mykkäelokuvien tapaan. Tehosteet teimme stop motion -tekniikalla paperinpaloja pahvialustalla liikutellen.

Koska musiikki soi kotonamme päivittäin, ei ehkä ollut yllättävää, että aloin musisoida itsekin. Tapailin pianolla melodioita ja sepitin lauluja omaksi ilokseni. Musiikin tekeminen oli kivaa, kun kukaan ei siihen pakottanut. Sittemmin minut vietiin yksityistunneille opiskelemaan sellonsoittoa, ja ankaran harjoitteluohjelman myötä musiikin lumous murtui. Harjoitusohjelmaan liittyvät näkemyserot saivat minut eräänä päivänä lyömään jousen poikki tuolin selkänojaa vasten. Uuteen ei ollut varaa, joten musiikkiharrastus loppui siihen. Keskityin piirtämään sarjakuvia ja haaveilemaan ohjaajan urasta.

4 Myöhemmin murrosiän myötä musiikki palasi elämääni. Populaarimusiikki oli tullut tutuksi jo pienenä, kun talonmiehen pojan kanssa kuuntelimme radiosta Irwiniä. Isosiskoni ei sietänyt vanhempieni arvostamaa klassista musiikkia ja jazzia. Hänen kauttaan sain päivittäisen annoksen 1970-luvun rockia.

1980-luvun vaihteessa liityin siihen kasvavaan joukkoon nuorisoa, joka halusi liittyä bändiin. Aluksi meitä innoitti Hurriganes, sittemmin punk ja 1950-luvun rock and roll, joka oli tullut uudelleen muotiin. Päädyin valitsemaan soittimekseni sähköbasson, koska koulun rockabillybändistä puuttui basisti. Bändin perustaja vakuutti, että nelikielisen saa helposti haltuun: alkuun pääsee soinnun perusääntä ja kvinttiä rytmikkäästi vaihdellen.

Suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä kasvoi 1970-luvulla valtakunnalliseksi verkostoksi. Mallia otettiin DDR:stä ja Neuvostoliitosta, joita tuolloin pidettiin esikuvina monessa asiassa. Kuten rautaesiripun takana, meikäläisissä musiikkiopistoissa opetustarjonta oli pitkälti keskittynyt länsimaiseen taidemusiikkiin. Niille lapsille, jotka halusivat opiskella jotain muuta musiikin lajia, ei ollut juuri mitään tarjolla, paitsi Oulunkylän pop/jazz-opisto eli Ogeli. Aloitin opinnot siellä vuonna 1979.

Ogelissa sain kavereita, jotka jakoivat innostukseni rytmimusiikkiin. Ensimmäinen keikkani tein 14-vuotiaana opiston kesäleirin loppukonsertissa Pori Jazzissa. Esittämämme kappale äänitettiin ja se soitettiin Yleisradiossa. En tuolloin hallinnut juuri muuta kuin edellä mainitut kaksi ääntä ja nekin soitin väärin.

Soittotaitoni kuitenkin kohentui ja seuraavassa konsertissa esitin jo lyhyen soolon. Myös oma bändimme alkoi saada keikkoja, ja niistä kertyi vähitellen tienestiäkin. Ensimmäisen rahakeikkani soitin 16-vuotiaana Georg Otsilla, sen

aikaisella Tallinnan laivalla, erään sen aikaisen liikelaitoksen henkilöstöristeilyllä, jonne rumpalimme sai puhuttua heavy rockia esittävän power triomme humppa-orkesterina.

Bändisoittoharrastus opetti tärkeän pedagogisen periaatteen: taidetta oppii parhaiten epämuodollisissa yhteyksissä. Tärkeintä on omakohtainen palo, pyrkimys ilmaista ja halu löytää ihmisiä, joita yhdistää innostus samaan asiaan. Taidekasvattajan tärkein tehtävä on ruokkia taiteen nälkää järjestämällä mahdollisuuksia uusiin kohtaamisiin. Muodollinen oppi tulee sitten siihen päälle, jos on tullakseen.

5 Muutimme 1970-luvun puolivälissä Pohjois-Helsinkiin Kannelmäkeen. Lapsuudenkuva lienee otettu juuri ennen sitä – mittailen siinä Kallion katuja. Kuva on isäni ottama.

Kanneltien pohjoispuolella avautuivat Malminkartanon koetilan pellot ja laitumet, joilla lehmät märehtivät. Pikkuhiljaa laidunala pieneni, kun eri puolilta Suomea työn perässä muuttaneille piti saada halpoja asuntoja. Tämä näkyi sekä ympäristön että asujaimiston muutoksena. Kannelmäessä kävin kaksi vuotta kansakoulua poikaluokalla. Liikuntatunnilla marssimme ympäri kenttää ja sijaisen virkaa toimittanut sotaveteraani kertoili verisiä tarinoita torjuntataisteluista. Matematiikan tunnilla opiskeltiin joukko-oppia ja musiikin tunneilla laulettiin Oolannin sotaa.

Kansakoulun neljänneltä hain keskikouluun, joka oli varsin ainepainotteinen. Opiskelemaan pääsi vain osa ikäluokkaa ja koulumuoto oli maksullinen aterioita myöten. Peruskouluun siirryimme kuitenkin jo seuraavana vuonna eli 1977 (pääkaupunkiseutulaiset pääsivät osalliseksi peruskoulusta viimeisenä Suomessa). Muutos oli silmiin pistävä: oppilasaines moninaistui ja entisiltä keskikoulun opettajilta epäilemättä vaadittiin joustavuutta ja pitkää pinnaa.

Muistini mukaan varhainen peruskoulu oli aika tehdasmainen. Ryhmäkoot kasvoivat ja rinnakkaisluokkia riitti, kun ikäluokat olivat vielä suuria. Eriyttäminen hoidettiin tasokursseilla. Opetus ei ollut järin yksilöllistä, ei edes taideaineissa. Kiusaaminen oli tavanomaista ja sopeutumishäiriöt lisääntyivät vuosi vuodelta. Lähiön tasapäistävä mentaliteetti vaikutti myös taideharrastuksiin. Kantsun poikien alakulttuurissa kaikkea kulttuuriin viittaavaa pidet-

Ensimmäisen rahakeikkani soitin 16-vuotiaana Georg Otsilla, sen aikaisella Tallinnan laivalla, erään sen aikaisen liikelaitoksen henkilöstöristeilyllä, jonne rumpalimme sai puhuttua heavy rockia esittävän power triomme humppaorkesterina.

tiin epäilyttävänä. Hyväksyttyjä olivat lähinnä lihasvoimaa kehittävät askareet. Bändisoitto tarjosi kuitenkin poikkeuksen: rock-musiikkia arvostivat pahimmat kiusaajatkin.

6 Olisi hienoa tässä vaiheessa kertoa, että opettaminen oli aina ollut toiveammattini. Uravalintani taisi kuitenkin lähinnä heijastaa käsitystä, jonka mukaan on hyvä opiskella porvarillinen ammatti toimeentulon turvaamiseksi. Lukion jälkeen hain musiikin aineenopettajien koulutukseen, lähinnä sen takia, että ammattimuusikon tienesti tuntui epävarmalta. Myös muutto Helsingistä Jyväskylään vaikutti asiaan: siellä koulutettiin myös musiikin opettajia ja koulutukseen hyväksyttiin jopa ei-klassisia muusikoita.

Musiikkikasvatuksen opinnoissa sai musisoida mielin määrin. Yhteen oppiaineeseen keskittyminen tuntui järkevältä, kun melkein kaikki vapaa-aika kului muutenkin samoissa merkeissä. Humanistisessa tiedekunnassa oli tuolloin mahdollista liikkua joustavasti koulutusohjelmien välillä, eikä opintoviikkojen määrää laskettu kovin tarkkaan. Eri alojen opiskelijat tulivat tutuiksi, kampuselämä oli vilkasta ja opettajankoulutuslaitoskin löytyi naapurirakennuksesta. Pikkuhiljaa opettajan ammatti alkoi tuntua mielekkäältä.

Omat koulukokemukseni eivät kuitenkaan oikein tuntuneet istuvan tuon ajan koulutusoptimistiseen ajatteluun. Didaktiikka perustui mielestäni ihannoituun kuvaan oppijasta. Kaipasin teoriaa, joka tukee opettajan arjen ongelmanratkaisua, kaikkine valo- ja varjopuolineen. Myöhemmin löysin viitteitä tällaiseen ajatteluun kriittisestä pedagogiikasta ja pragmatismista.

1980-luvun loppupuolella musiikinopettajista oli huutava pula, mikä tarkoitti, että sain tehdä sijaisuuksia jo ennen valmistumistani. Onnenkantamoisena pääsin myös perehtymään yliopisto-opetukseen, kun koulutusohjelmassani päätettiin järjestää afroamerikkalaisen musiikin erikoistumisopinnot. Uusia työmahdollisuuksia aukesi Yleisradiossa, johon kanavauudistuksen tiimoilla pestattiin populaarimusiikkiin erikoistuneita kesätoimittajia. Muutaman vuoden kokemus radiossa 1990-luvun alussa avasi musiikillista maailmankuvaani ja herätti kiinnostuksen populaarimusiikin historiaan. Samalla sain viimeisteltyä graduni ja tutustuin sosiologiseen kirjallisuuteen.

7 Tutkijaksi päädyin tavallaan sattumalta. Maisterin paperit saatuani opetin yhden lukuvuoden yläasteen ja lukion musiikinopettajan sijaisena. Olin jo lupautunut seuraavaksi lukuvuodeksi musiikkiopistoon töihin, kun sain vinkin: Oulun yliopistoon haetaan sekä lehtoria että assistenttia Professori Ruismäen johdolla perustettuun uuteen musiikkikasvatuksen koulutukseen (ks. Heikin opettajatarina tästä kirjasta). Lehtorin pestiä en saanut, mutta assistentiksi minut valittiin. Assistentin virkaan sisältyi laaja-alainen kattaus erilaisia opetustehtäviä. Pääsin myös perehtymään opetussuunnitelmatyöhön ja laitoshallintoon. Koska valmistumisella ei tuolloin ollut tulenpalava kiire, lukemiselle, keskustelulle ja verkostoitumiselle riitti aikaa. Kartutin myös kansainvälistä kokemusta konferenssireissuilla ja tutustuin samanhenkisiin kollegoihin ympäri maailmaa.

Jatko-opintojen myötä innostuin lukemaan enemmän teoreettisia tekstejä, joiden haltuun ottoon innosti Oulun yliopiston kasvatustieteessä vallinnut mannermaisen pedagogiikan painotus (ns. Oulun Koulu). Olin jo tutustunut filosofiaan perusopintojeni loppuvaiheessa ja kasvatus- ja taidefilosofian yhdistelmä tuntui luontevalta valinnalta jatko-opintojen syventymiskohteeksi.

Hermeneutiikka ja fenomenologia tulivat tutuksi. Lukuohjelmaani alkoi myös sisältyä entistä enemmän kriittiseen teoriaan ja pragmatismiin viittavia tekstejä.

Vuosituhannen vaihteessa musiikkikasvatuksen filosofiselle pohdinnalle ilmeni uutta tarvetta konservatorioperinteen kritiikin myötä. Musiikkia haluttiin nyt tarkastella kriittisesti sosiokulttuurisina käytäntöinä, ja musiikkikasvattajilta alettiin edellyttää eri musiikkien yhteiskunnallisen ja kulttuurisen kontekstin tuntemusta.

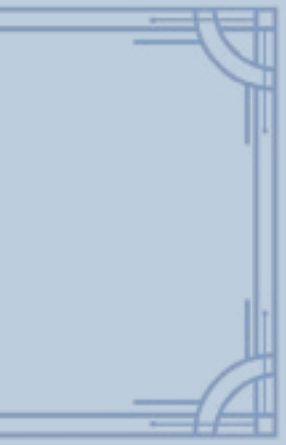
Jaoin kiinnostukseni pragmatismiin ja kriittiseen teoriaan eri taide- ja taitoaloja edustavan jatko-opiskelijaporukan kanssa Pentti Määttäsen vetämässä AWE-hankkeessa. Väittelin John Deweyn taidekasvatusfilosofiasta vuonna 2004 ja muutin takaisin Helsinkiin seuraavana vuonna. Väitöksen jälkeiset työtehtäväni Sibelius-Akatemiassa tukivat pyrkimystäni hahmottaa teoreettisia perustoja eri taiteiden alueiden kasvatukselle. Samalla pääsin tutkimaan taidekasvatusta yhteiskunnallisena, historiallisena ja teknologisena ilmiönä. Nykyinen professuurini Helsingin yliopistossa ruokkii samoja intressejä ja tarjoaa laajan näköalan taide- ja taitoaineiden filosofiaan.

Näin ollen pääsin lopulta kapuamaan Siltavuorenpenkereelle. Ylhäältä katsoen jyrkänne ei enää näytä niin uhkaavalta. Välttelen kuitenkin entisen anatomian laitoksen kulmilla liikkumista yön pimeinä tunteina.

KUVA





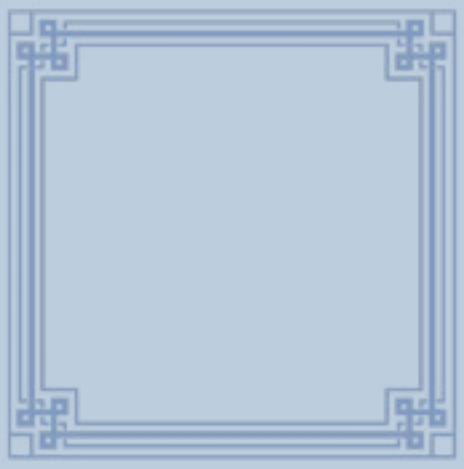


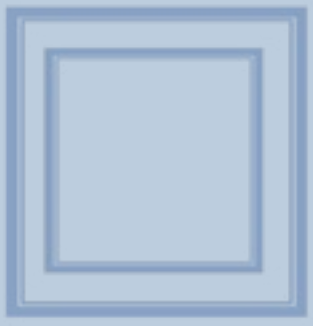












Valokuvat tietolähteenä – valokuvien käyttö pedagogisessa tutkimuksessa

SOLVEIG CORNÈR

Johdanto

Elämme visuaalisessa maailmassa. Voidaankin sanoa, että arkipäivämme on nykyisin kuvien kyllästämä. Sosiaalisen median käyttö edistää osaltaan sitä, että kommunikoimme yhä useammin erityisesti valokuvien avulla. Valokuvien säilytys, kerääminen ja jakaminen on helppoa, nopeaa ja halpaa. Sen vuoksi yhä monimutkaisemmassa maailmassa on hyvä tutustua uusiin pedagogisiin näkökulmiin ja opetella käyttämään erilaisia pedagogisia menetelmiä. Oletko itse opiskelijana miettinyt, mitä haluat kertoa valokuvillasi esimerkiksi tulevassa työssäsi tai kuinka kommunikoit arjessa?

Tämä luku on yleiskatsaus niille opettajiksi opiskeleville, joita kiinnostaa valokuvien käyttö opintojensa tieteellisissä töissä. Luvussa esitellään visuaalisen materiaalin käyttöä kasvatustieteessä tavalla, joka tuottaa hyvän perustan menetelmätietoudelle. Luvussa tuodaan esille, miten tärkeää opettajan on osata stimuloida ja tukea oppilaita niin, että he saavat mahdollisuuden kehittää luovuuttaan opetussuunnitelman tarkoituksen mukaisesti.

Luvun tavoitteena on toisin sanoen

- herättää tulevien opettajien ja pedagogien kiinnostus siihen, kuinka valokuvia voidaan käyttää pedagogisessa ympäristössä

- antaa tuleville opettajille ja pedagogeille perustiedot valokuvien käytöstä pedagogisessa tutkimuksessa ja *siitä, kuinka he* voivat käyttää valokuvia tietoaineistona omassa tutkimusprojektissaan

- innoittaa tulevia opettajia ja pedagogeja käyttämään valokuvia merkityksellistäjänä kohtaamisissa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kanssa.

Kohderyhmänä ovat kasvatustieteiden opiskelijat, jotka tekevät kandidaatintutkielmaa, maisterintutkielmaa tai muuta opettajan opintoihin liittyvää tutkimustyötä. Luvusta voi olla hyötyä myös seminaarinvetäjille ja ohjaajille, joiden opiskelijat käyttävät valokuvia ja muita kuvia tietoaineistona opintoihinsa liittyvässä tutkimusprojektissa. Luvussa kuvaillaan erästä tutkimusprojektia, jossa menetelmänä käytettiin osallistavaa valokuvaamista ja johon osallistui noin 150 lukiolaista viidestä Pohjoismaasta.

Lisäksi osa tämän kirjan opettajakertomuksista nivotaan yhteen tässä luvussa käsiteltävien keskeisten, mutta tarkoin valittujen teemojen kanssa. Lopuksi lukijoille esitellään kirjallisuusviitteitä, joita he voivat hyödyntää tutkimusprosessia aloittaessaan.

Luovuuden kehittämienen opetussuunnitelman mukaisesti

Perehtyminen valokuvien käyttömahdollisuuksiin visuaalisten menetelmien puitteissa voi olla yksi tapa kehittää opetustyöhön liittyvää pedagogista ajattelua. Valokuvien käyttö tietolähteenä on usein inspiroivaa, sillä se herättää pohdiskelua siitä, mitä koulussa ja koko yhteiskunnassa on tapahtumassa.

Lasten ja nuorten identiteetin kehittymisen merkitystä korostetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa – koulun tulee tukea ja vahvistaa oppilaiden identiteetin kehittymistä. Oman itsensä sekä erilaisten arvojen, taustojen ja kulttuurisen viestinnän muotojen tunteminen vahvistaa edellytyksiä oman identiteetin muotoutumiseen (Opetushallitus, 2014). Tiedonhaussa valokuvat voivat auttaa sinua ymmärtämään, kuinka voit opettajana stimuloida oppilaiden kohtaamisia eri taidemuotojen ja kulttuurien kanssa sekä tukea oppilaita näiden kokemusten luovassa ilmaisemisessa. Tutkimuksen perusteella tiedämme, etttä visuaalisen ilmaisun sisältämä tunne tuottaa esteettisen elämyksen (Henry ym., 2011). Opettajankoulutuksessa on tärkeää, että opit tulevana opettajana tunnistamaan oppilaiden eri tunnetiloja, koska joudut työssäsi kohtaamaan monenlaisia oppilaita, joilla on erilaisia tarpeita. Visuaalisten ilmaisutapojen hyödyntäminen esimerkiksi aineita integroivassa opetuksessa (kielten opetus, draamakasvatus, uskonto, ympäristöoppi) voi myös olla yksi tapa lähestyä arkaluonteisia aiheita, joita kansallisen opetussuunnitelman puitteissa joudutaan käsittelemään.

Suomessa opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija (Opetushallitus, 2014). Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii reflektoimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista (Opetushallitus, 2014). Opettajalla on tärkeä rooli opetuksen suunnittelemisessa siten, että oppilaat voivat toimia aktiivisesti ja saavat oppimisestaan palautetta. Martina Partela-Niemisen opettajakertomuksessa kuvaillaan, millainen vaikutus opettajan palautteella voi olla oppilaan luovaan toimintaan. Kirjoittaja nostaa samanaikaisesti esille uteliaisuuden, luovuuden ja avoimuuden merkityksen sekä sen, kuinka nämä ominaisuudet muodostavat perusedellytykset opettajan ammatti-identiteetin kehittymiselle.

Me ihmiset voimme mielikuvituksen avulla kehitellä uusia ajatuksia ja ideoita. Mielikuvituksen ja luovuuden välillä on vahva kytkös, joka ilmenee kuvien luomisena. Vygotskin (1935) mukaan luova mielikuvitus on kaiken inhimillisen kehityksen edellytys. Ihmisen kyky yhdistellä todellisuuden (oman todellisuutensa ja ympäröivän yhteiskunnan) eri osia, kyky erilaisten mielikuvien luomiseen sekä mielikuvituksen ja tunteiden vuorovaikutus ovat vahvuuksia. Mielikuvituksen ja luovuuden tukema kuvittelukyky on arvokasta, sillä luovuus tuottaa asioita, joita ei ole vielä olemassakaan. Valokuvien ja kuva-aineiston avulla oppilaat (tai opettaja) voivat ottaa paikkansa ja uskaltautua puhumaan valitusta aiheesta. Näin muiden ajatukset ja arvot uskalletaan ottaa puheeksi yhteisessä keskustelussa. Kyse on ennen kaikkea kommunikoinnista ja siitä, kuinka oppilaat voivat ilmaista tunteita toisella keinolla tai välineellä, kuten valokuvaamalla tai piirtämällä. Lasten luovien kykyjen puolestapuhuja sir Ken Robinson (2017) esitti, että luovuudelle adaptiivisena kykynä tulisi antaa yhtä paljon arvoa kuin luku- ja kirjoitustaidolle. Lasten luovuus on kiehtovaa, ja lapsilla on suuri kyky kehittää uusia innovaatioita. Aiheeseen liittyen suosittelen lukemaan Seija Kairavuoren opettajakertomuksen, jossa nostetaan esille valokuvien merkitys elämässämme sekä koulun tärkeä tehtävä oppilaiden luovuuden ja luovan toiminnan kehittäjänä.

Valokuvat visuaalisten menetelmien tietoaineistona

Pedagogisessa tutkimuksessa visuaaliset menetelmät ovat innovatiivinen tapa aloittaa tutkimustyö. Yhteiskuntatieteissä visualisointi on ottanut paikkansa tutkimusmenetelmänä siten, että erilaista visuaalista aineistoa käytetään apuna tiettyyn tutkimuskysymykseen vastaamisessa – ei ainoastaan tutkimalla valokuvia ja muuta kuva-aineistoa vaan tuottamalla niitä tutkimuskäyttöön (Rose, 2023). Rose (2023) huomauttaa myös, että visuaalisilla menetelmillä voi olla kriittistä ja reflektoivaa potentiaalia. Visuaalisilla menetelmillä on nykyisin oma paikkansa tutkimuksessa, ja viime aikoina niillä on ollut merkittävä rooli kasvatustieteissä (Pauwels, 2010).

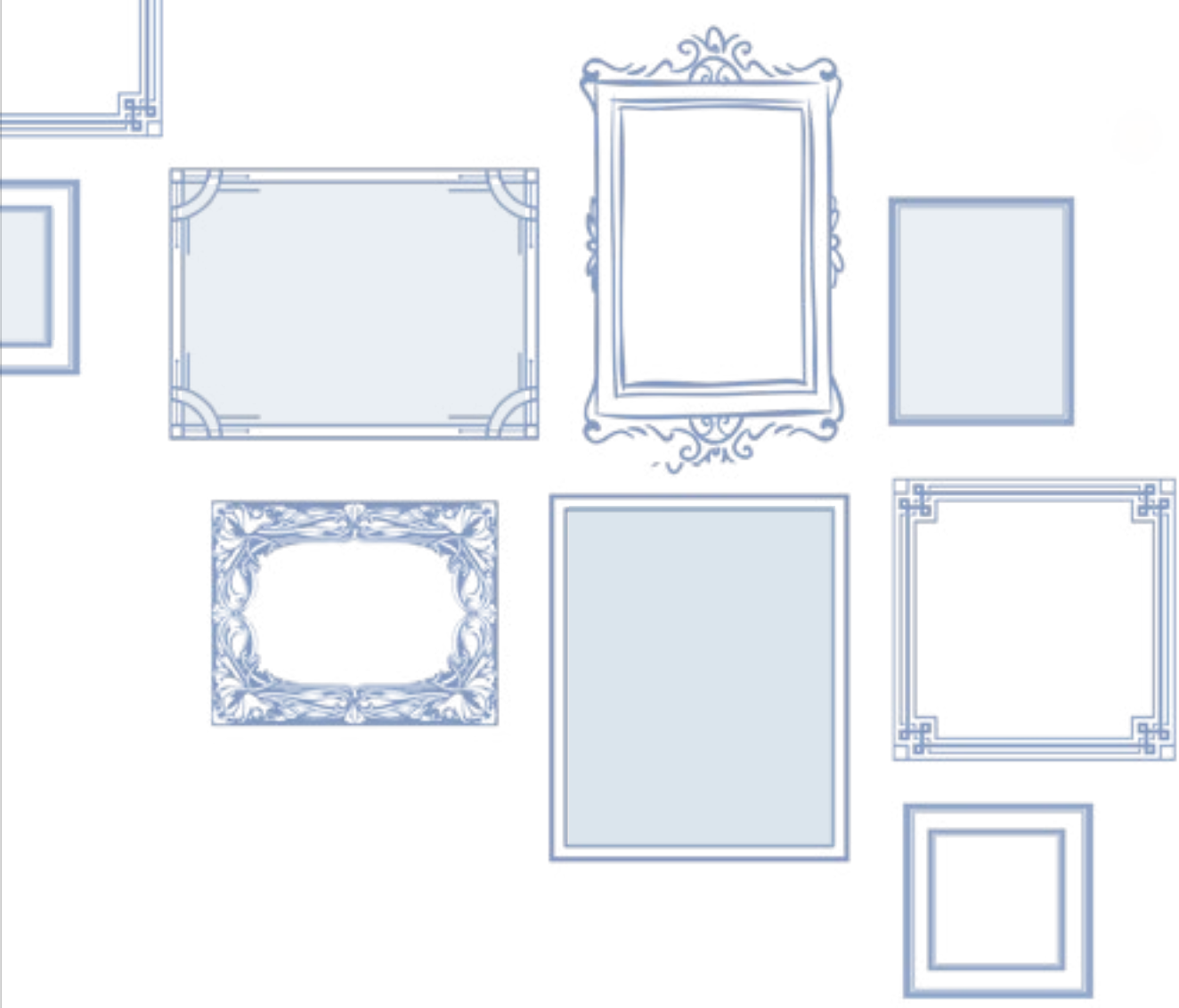
Visuaalisia menetelmiä ovat muun muassa elokuvat, videot ja valokuvaus. Tietoaineisto voi koostua valokuvista, mutta myös piirustukset, kartat ja kaaviot ovat tavallisia visuaalisissa menetelmissä. Visuaaliset menetelmät auttavat tutkijaa huomaamaan erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia ilmiöitä (Fors & Bäckström, 2015). Visuaaliset menetelmät täydentävät myös esimerkiksi haastatteluja tekemällä näkyviksi asioita, joiden sanoittaminen voidaan kokea haastavaksi (Banks 2007; Holm ym., 2015). Visuaalisia menetelmiä ja erityisesti valokuvia hyödyntämällä on haettu vastausta tiettyyn kysymykseen ja käsitelty jotakin ajankohtaista aihetta esimerkiksi koulussa, esikoulussa tai päiväkodissa valokuvien, kuvien tai videon avulla. Tässä luvussa käytetään nimitystä ”valokuvat”, jotka ovat yksi kuvatyyppi, sillä tekstissä keskitytään lähinnä valokuviin visuaalisena menetelmänä.

Valokuvia voidaan käyttää visuaalisena aineistona eri tavoin. Menetelmänä voi olla a) valokuvadokumentointi (engl. photo-documentation), b) valokuvaelisitaatio (engl. photo-elicitation) eli haastattelu, jossa tutkija ja yksi tai useampi haastateltava keskustelevat kuva-aineistosta tai c) osallistava valokuvaus (engl. participatory photography). Kuten näiden menetelmien nimistäkin voi päätellä, niissä kaikissa pääasiallisena tietoaineistona käytetään valokuvia, mutta hieman eri tavoin (ks. tarkemmin Rose, 2023).

Jos tutkija valitsee menetelmäksi valokuvadokumentoinnin (a), hän dokumentoi tai selvittää jonkin ilmiön visuaalista laatua ottamalla tarkoin harkitun sarjan valokuvia. Useissa tutkimuksissa, joissa menetelmänä on käytetty valokuvaelisitaatiota (b), on hyödynnetty valokuvia, mutta vastaavasti voidaan kerätä myös piirustuksia, sarjakuvia, graffiteja tai mainoskylttejä esittäviä kuvia tai erilaisia virtuaalikuvia (Harper, 2002). Valokuvaelisitaatiomenetelmässä tutkija pyytää tutkimukseen osallistuvia henkilöitä ikuistamaan hetkiä valokuviksi, joita tutkija ja osallistujat sitten reflektoivat yhdessä keskusteluissa tai haastatteluissa. Tässä tapauksessa tutkimustieto käsittää sekä valokuvat että haastattelut. Osallistavaa valokuvausta (c) käyttävissä projekteissa valokuvat ovat väline, jolla vahvistetaan osallistujien halukkuutta ottaa prosessi haltuun. Osallistavassa valokuvauksessa esimerkiksi oppilaat (jos tutkimus tehdään kouluympäristössä) omaksuvat aktiivisen toimijan roolin ja ovat kanssatutkijoita. Tällöin visuaalisesta menetelmästä tulee väline, jolla tuotetaan tietoaineistoa.

Kun oppilaat saavat itse osallistua tutkimusprojektiin (ks. Case NordId), he ovat usein innokkaampia tuottamaan aineistoa (Fors & Bäckström, 2015). Tämä on antropologiassa ja sosiologiassa hyväksi todettu toimintatapa – tutkija luo kuvia yhdessä osallistujien kanssa siten, että oppilaat valokuvaavat heitä ympäröivää maailmaa. Menetelmän keskeisenä tarkoituksena on ymmärtää osallistujien lähiympäristöä, jossa kuvat otetaan, ja sitä, mitä kuvat kertovat meille sosiaalisissa yhteyksissään (Rose, 2023).

Milloin visuaaliseen aineistoon perustuvaa tutkimusta sitten kannattaa käyttää? Valokuvien valitseminen tietolähteeksi tuo yhteistä lisäarvoa, jota voidaan kuvata seuraavalla lainauksella: ”visuaalinen aineisto tarjoaa pääsyn muiden ihmisten arkielämään tavalla, joka jää näkymättömäksi tai sanoittamattomaksi haastatteluissa tai havainnoinnissa harjaantumattomalla silmällä” (Fors & Bäckström, 2015, s. 78). On tärkeää pohtia myös sitä tosiseikkaa, että valokuvat ovat konstruoituja, joten sisällön merkitys kuvastaa sitä, mitä kuvaaja on halunnut valokuvallaan viestittää (Holm, 2014; Pink, 2012). On syytä muistaa, että valokuvaa tulkitseva tutkija ja hänen taustansa vaikuttavat myös valokuvan tulkintaan. Tutkija vaikuttaa osittain siihen, millaisia valokuvia tutkimukseen osallistuvat ikuistavat, sillä tutkija määrittelee tutkimuksen fokuksen ja puitteet (Holm, 2014). Kuvaaineiston tulkinnassa on myös olennaista reflektoida niitä mahdollisia valokuvia, jotka jäivät ottamatta. Tämä tarkoittaa, että teemat, jotka eivät nouse tietoaineistosta esille, voivat olla tutkijan näkökulmasta kiinnostavia (Pink, 2012). Tutkijan on toisin sanoen tärkeää pitää mielensä avoimena. Lisäksi tutkijan on kehitettävä tutkimuksellista lähestymistapaa, ymmärrettävä monilukutaitoa ja suhtauduttava tietyllä tavoin joustavasti valokuvaajan aikomukseen nähdä mahdollisesti horisontin taakse. Voit lukea lisää tutkimuksellisen lähestymistavan tärkeydestä ja siitä, kuinka opetussuunnitelmassa korostetaan monilukutaitoa pedagogisessa toiminnassa, jota Hannah Kaihovirta pohtii omassa opettajakertomuksessaan.



Valokuvien kerääminen tutkimusprojektiin

Kun alat suunnitella valokuvia, tai sekä valokuvia että muuta tietoaineistoa sisältävää tutkimustasi, on tärkeää pohtia seuraavaa kysymystä: Mitä sellaista valokuvat tuovat tutkimukseesi, mitä et voi selvittää esimerkiksi havainnoinnin tai haastattelujen avulla? Kun vastaat tähän kysymykseen, muista, että tehtäväsi on tavoitella uutta tietoa. Käyttämäsi kuva-aineisto vaikuttaa myös menetelmän valintaan. Kun tiedät, mikä funktio valokuvilla on tutkimuksessasi visuaalisena aineistona, yhdistä se johonkin tarkoitukseen ja yhteen tai useampaan tutkimus-kysymykseen. Kun alat suunnitella tutkimustasi, punnitse tarkoin, miksi haluat käyttää valokuvia.

VISUAALISEN TUTKIMUKSEN VIISI TUTKIMUSASKELTA

Pohdi seuraavia vaiheita, ennen kuin alat kerätä aineistoa. Tässä on esitelty lyhyesti, kuinka metodologista lähestymistapaa voi soveltaa kasvatustieteen alalla oman tutkimussuunnitelmasi ja tutkimusprosessin osien kohdalla. Prosessi sisältää askeleita, joihin on perehdyttävä ennen tutkimustyötä yleisesti, olipa tutkimus millainen tahansa (ks. Fors & Bäckström, 2015; Löfström & Areskoug, 2020).

1 LAADI HUOLELLINEN SUUNNITELMA

On tärkeää, ettet suunnitteluvaiheessa lukittaudu liian tarkasti siihen, kuinka aiot toteuttaa tutkimuksesi, koska tutkimuksen kehittymistä on jokseenkin mahdotonta ennakoida. Projekti kulkee erittäin todennäköisesti johonkin muuhun suuntaan kuin alun perin kaavailit (Fors & Bäckström, 2015; Pink, 2012). Lue ja hanki taustatietoa. Etsi aiempia tutkimuksia aiheesta, laadi kirjallisuuskatsaus. Kuinka muut tutkijat ovat käyttäneet valokuvia tietoaineistona samassa kontekstissa, jossa teet oman tutkimuksesi? Kuinka muut tutkijat ovat määritelleet tutkimuksensa vastatakseen samantyyppisiin tutkimuskysymyksiin, joita aiot itse esittää?

- Keskity aiheeseen. Rajaa aihetta riittävästi!
- Valitse osallistujat eli päätä, keiltä keräät tietoa.
- Pohdi eettisiä kysymyksiä. Valokuvien käyttöön tietoaineistona liittyy varsin monia eettisiä kysymyksiä.

2 MIKSI KYSYMYKSEN TUTKIMINEN ON TÄRKEÄÄ?

- Kartoita aihetta, jota aiot tutkia. Kuinka muut näkevät haasteen?
- Kirjoita uskottava selvitys tutkimuksen relevanssista.
- Miksi kyseisen teeman tutkiminen on tärkeää?
- Mitä voimme oppia, jos osaamme analysoida paremmin, mitä esimerkiksi oppilaat haluavat kertoa valokuvillaan?
- Valitse, mitä menetelmää aiot käyttää kerätessäsi visuaalista aineistoa.

3 TUTKIMUSONGELMAN MÄÄRITTELY, TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimusongelman määrittely, tarkoitus ja yksi tai useampi tutkimuskysymys liittyvät toisiinsa. Kun määrittelet tutkimusongelmaa, kuvittele mielessäsi suppiloa. Leveä pää vastaa tutkimusongelman määrittelyä, mutta jotta voit keskittyä tutkimusongelmaan paremmin, sinun täytyy supistaa eli rajata tutkittavaa aihetta. Työkaluna toimii tavoitteiden ja tutkimuskysymyksen/-kysymysten määrittely.

4 TIEDON KERUU JA ANALYSOINTI

- Kuinka voit vastata tutkimuskysymykseesi ja selvittää olennaiset merkitykset, elämykset, kokemukset ja selitykset? Kuinka visuaalinen aineistosi voi ilmentää esimerkiksi sosiaalisia ulottuvuuksia? Mitä visualisointi auttaa saavuttamaan?

- Kerättyä visuaalista aineistoa eli valokuvia voidaan käyttää ainoana tutkimusaineistona, mutta se voi myös täydentää muuta empiiristä aineistoa, kuten haastatteluja.

- Tietojen analysointi riippuu kerätystä tiedosta, mutta se voi sisältää esimerkiksi koodausta ja luokittelua tai kuvailevaa tilastointia (jos tietoa on riittävästi).

- Analysointi auttaa sinua tunnistamaan keskeiset kysymykset sekä tekemään synteesin tärkeimmistä tuloksista. Sen jälkeen voit esittää siihen perustuvia suosituksia.

5 TULOKSISTA RAPORTOIMINEN

- Raportoi tärkeimmistä tuloksista ja suosituksista, joita haluat esittää, sekä kirjallisesti että suullisesti. Tiedota tuloksista tieteellisten töiden, raporttien, selvitysten ja esitysten kautta (Löfström & Areskoug, 2020).

- Perehdy kvalitatiivisten tutkimusten metodikirjallisuuteen, esimerkiksi kurssikirjallisuuteen, jota käytät kvalitatiivisen tutkimuksen kursseilla.

Eettiset näkökohdat

Jos teet tutkimusta kouluympäristössä, hyvä tutkimuseettinen käytäntö edistää myös visuaalista metoditutkimusta. Visuaalisten metodien tutkimuksessa sinun on solmittava tutkimusluvat ja suostumukset koulutoimen, koulujen ja rehtoreiden kanssa. Jos teet tutkimusta luokassa (kuten usein tehdään), tarvitset myös opettajan suostumuksen. Lisäksi tarvitset suostumuksen niiden oppilaiden vanhemmilta tai huoltajilta. Tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista. Tutkijaa koskeviin eettisiin vaatimuksiin kuuluu myös huolehtiminen siitä, että osallistujille on tiedotettu tutkimuksesta kunnolla ennen suostumuksen antamista. Osallistujien on saatava riittävästi tietoa voidakseen tehdä perustellun päätöksen siitä, haluavatko he osallistua tutkimukseen. Jos osallistujina on lapsia, kuten monissa kouluun liittyvissä hankkeissa, tarvitset suostumuksen vanhemmilta tai huoltajilta. Myös lasten on saatava tietoa tutkimuksesta. Tutkijan on varmistettava, että tiedot vastaavat lapsen ikätasoa, jotta lapsen oikeus tehdä häntä itseään koskevia päätöksiä toteutuu. Vaikka saatat tehdä tutkimusta normaalin luokkaopetuksen puitteissa ja kaikki luokan oppilaat osallistuvat siihen, suostumuksen antaminen tutkimustietojen keruuseen on aina vapaaehtoista. Sinun on myös vahvistettava osallistujille, että heidän henkilöllisyyttään suojataan ja että käytettävää tietoa käsitellään luottamuksellisesti.

Jos tutkija kerää henkilötietoja, joista luonnollinen henkilö on tunnistettavissa, tutkimuksessa on noudatettava lakia eli EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (GDPR). Tutkijan on täytettävä seloste henkilötietojen käsittelytoimista. Tietosuoja-asetus sääntelee luonnollisten henkilöiden, yritysten tai organisaatioiden suorittamaa henkilötietojen käsittelyä EU:n alueella. Pyydä ohjaajaltasi apua selosteen täyttämiseen. Tutkimustiedote on tutkimuseettinen asiakirja, kun taas seloste käsittelytoimista on juridinen asiakirja, jossa kerrotaan, kuinka henkilötietoja käsitellään (Fors & Bäckström, 2015; Löfström & Areskoug, 2020).

Kuvien käsittelyyn pedagogisessa tutkimuksessa liittyy tiettyjä eettisiä vastuita, jotka sinun tulee huomioida. On erittäin tärkeää, että kannat vastuusi ja selität ”kanssatutkijoille”, mihin kuvia käytetään ja mitä tarkoittaa se, että

heidän on kuvaajina kiinnitettävä huomiota myös muiden yksityisyyteen. Vastuullasi on kertoa tutkimukseen osallistuville eettisistä toimintatavoista ja siitä, mihin kuvia on tarkoitus käyttää. Samalla osallistujat saavat tietoa periaatteista, joita valokuvattaessa täytyy kunnioittaa, kuten anonymiteetistä ja yksityiselämän suojasta (Fors & Bäckström, 2015). Tutkimukseen osallistuvien on hyvä pitää mukanaan paperisia tai digitaalisia suostumuslomakkeita, jotka kuvattavat henkilöt voivat allekirjoittaa tai täyttää. Suostumus voi olla esim. yksinkertainen digitaalinen lomake, jonka otsikko on ”Suostumus valokuvaamiseen”. Valokuvattavilta henkilöiltä on pyydettävä myös suostumus (esim. samalla lomakkeella) kuvien julkaisemiseen tieteellisessä työssä, mikäli suunnittelet työn julkaisemista myöhemmin esimerkiksi tutkimusartikkelissa.

On erittäin suositeltavaa, että perehdyt jo tutkimusta suunnitellessasi kirjallisuuteen, jossa näitä eettisiä periaatteita käsitellään. Voit etsiä tietoa esimerkiksi Vaike Forsin ja Åsa Bäckströmin ruotsinkielisestä metodologiateoksesta *Visuella metoder* (2015). Toinen ehdotus on Julianne Mossin ja Barbara Pinin ansiokas teos *Visual research methods in educational research* (2016). Myös Gillian Rosen teoksesta *Visual methodologies – An Introduction to Researching with Visual Materials* on tullut uusi painos (2023), josta on hyvä aloittaa tutustuminen visuaalisten menetelmien eettisyyteen. Suosituksia muusta kirjallisuudesta, jossa käsitellään visuaalisiin menetelmiin liittyviä eettisiä periaatteita, on jäljempänä tässä luvussa.

Osallistava valokuvaus Nordisk Identitet -projektissa (Case NordId)

Vuonna 2018 Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa toteutetussa *Nordisk Identitet* -tutkimusprojektissa tutkijat halusivat tarkastella nuorten käsityksiä pohjoismaisuudesta ja Pohjoismaissa asumisesta. NordId oli osaprojekti, joka sai rahoitusta *Nordic Centre of Excellence - Justice Through Education in the Nordic Countries* -tutkimusverkostolta. NordId-projektin tutkijaryhmä vieraili yhteensä kahdeksassa lukiossa kaikissa Pohjoismaissa. Neljä oppilaitosta sijaitsi Suomessa ja loput muissa Pohjoismaissa (Ruotsi, Norja,

Tanska ja Islanti), yksi kussakin (Cornér et al., 2018; Holm, 2023). Projektin tavoitteena oli tutkia nuorten käsityksiä siitä, mitä Pohjoismaat heille merkitsevät ja kuinka he identifioituvat Pohjoismaihin. Koska koulu on iso osa lukioaikaa ja ympäristö, jossa nuorten identiteetti kehittyy ja muotoutuu, tutkimuksen tulokset toivat tärkeää tietoa eri maiden koulujärjestelmistä sekä siitä, mitä nuoret tietävät Pohjoismaista ja kuinka se vaikuttaa heidän pohjoismaiseen identiteettiinsä. Tutkimusprojekti toteutettiin osallistavana valokuvauksena sekä kussakin koulussa järjestetyillä ryhmähaastatteluilla. Kustakin Pohjoismaasta kerättiin samanlaista tietoa. Projektiin osallistui kaikkiaan noin 150 opiskelijaa ja yhdeksän opettajaa kahdeksasta oppilaitoksesta. Opettajat opettivat muun muassa kuvataidetta, yhteiskuntaoppia, filosofiaa, sosiologiaa sekä ruotsin ja tanskan kieltä. Yhteistyö opettajien kanssa oli erittäin tärkeää, koska projekti integroitiin opetukseen.

Tiedonkeruu

Tutkimustietoa kerättiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa oppilaat valokuvasivat asioita, joiden he kokivat ilmentävän Pohjoismaita. Toisessa vaiheessa tutkijat tekivät ryhmähaastatteluja. Projektiin osallistuvissa lukioissa osallistuminen järjestettiin siten, että luokan opiskelijat valokuvasivat aiheita, jotka heidän mielestään liittyivät pohjoismaisuuteen. Opiskelijat tekivät ryhmätyötä (n. 4–5 opiskelijaa kussakin ryhmässä) ja valitsivat itse (enintään) 20 valokuvaa kultakin ryhmältä. Ennen aktiviteetin toteuttamista tutkijat vierailivat eri maissa kussakin lukiossa, ja opiskelijat saivat tutustua tutkimusprojektiin työpajassa. Tutkijat ja opiskelijat keskustelivat yhdessä Pohjoismaista ja siitä, kuinka nuoret kokivat Pohjoismaissa asumisen merkityksen. Työpajan aikana opiskelijat antoivat suostumuksensa tutkimukseen osallistumiselle. Opiskelijoilla oli noin kolme viikkoa aikaa ottaa valokuvia puhelimillaan. Heitä pyydettiin antamaan kuvilleen nimet ja liittämään niihin kuvaileva lause. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että tutkimukseen osallistuvia kannattaa pyytää kirjoittamaan valokuvalle kuvateksti, sillä se auttaa tutkijoita ymmärtämään, mitä kuvaaja on tarkoittanut valokuvallaan (Holm ym., 2015; Cornér ym., 2018). Samaa kohdetta

esittävät valokuvat voivat visualisoida erilaisia merkityksiä, ja vertauskuvia sisältävien valokuvien tulkinta voi olla haastavaa ilman kuvatekstiä. Opiskelijoiden valittua omat valokuvansa ne lähetettiin opettajan avulla sähköisesti tutkimusryhmälle. Tietoaineisto sisälsi yhteensä noin 700 valokuvaa.

Toisessa vaiheessa tutkijat haastattelivat eri lukioiden opiskelijoita kaikkiaan 28 fokusryhmähaastattelussa, jotka tehtiin opiskelijoiden valokuvien pohjalta. Opiskelijoilla oli siis mahdollisuus kertoa enemmän valokuvistaan tutkijoiden esittämien kysymysten lisäksi. Opiskelijat vastasivat esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin: ”Tunnetko itsesi pohjoismaalaiseksi?” tai ”Kun mietit tulevaisuuttasi, uskotko, että Pohjoismaassa asumisellasi on merkitystä?” Tutkijoita kiinnosti se, miten merkityksellisenä opiskelijat pitivät Pohjoismaissa asumista ja pohjoismaiseen yhteisöön kuulumista.

Eettiset näkökohdat

Tutkijat noudattivat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön ohjeen perusperiaatteita. Tutkimuslupa haettiin kunnilta ja rehtoreilta. Tutkimustiedote lähetettiin vanhemmille (tätä ei vaadittu kaikissa maissa). Kanssatutkijat saivat yksityiskohtaista tietoa ennen aktiviteetin aloittamista. Tutkijat kävivät tarkasti läpi asiat, jotka valokuvattaessa täytyy ottaa huomioon, ja korostivat, että jos opiskelijat aikoivat valokuvata henkilöitä, heidän täytyisi pyytää kuvattavalta kirjallinen suostumus siihen, että valokuvia saa käyttää tutkimustarkoituksiin ja julkaista. Eettiset näkökohdat ja eettisten periaatteiden noudattaminen eri maissa veivät tutkimusryhmältä paljon aikaa. Tähän prosessiin kuluva aika oli laskettu mukaan tutkimusaikatauluun, mikä helpotti toteutusta. Kaikkia kerättyjä tietoja käsiteltiin luottamuksellisesti, eivätkä lukioiden tiedot tai opiskelijoiden henkilöllisyys käyneet ilmi tuloksia koskevasta raportoinnista. Tuloksista raportoitiin yleisellä tasolla siten, etteivät yksittäisten henkilöiden valokuvat, näkemykset tai tiedot olleet tunnistettavissa. Opiskelijoilla oli oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa tutkimuksen aikana.

Analysointi ja tulokset

Kun tutkijat olivat luokitelleet valokuvat aineistosta ilmi käyneiden teemojen perusteella, valokuvat jaoteltiin niin kutsuttuihin tiedottaviin valokuviin ja symbolisiin valokuviin (Cornér ym., 2018; Elliot ym., 2017; Holm ym., 2015). Päätös tietyn valokuvan tai haastattelun koodauksesta tehtiin vasta kun kyseinen valokuva tai haastattelun osa ilmensi jotakin kiinnostavaa, joka vastasi tutkimuskysymykseen (Braun & Clarke, 2006; Rose, 2023).

Mitkä asiat nousivat esille aineistosta? Lukiolaisten valokuvaamissa aiheissa ilmeni suurta vaihtelua. Aineistosta esille nousivat muun muassa pohjoismainen luonto, koulujärjestelmä, nuorisokulttuuri (alkoholin käyttö, juhliminen jne.), terveelliset elintavat ja kestävä kehitys. Yksi teema, jonka opiskelijat toivat esille, oli se, mitä etuoikeuksia heillä mielestään pohjoismaalaisina oli. Alla olevat kaksi valokuvaa kuvaavat opiskelijoiden käsityksiä siitä, mitä Pohjoismaassa asuminen merkitsee. Molemmat valokuvat ovat esimerkkejä tutkijoiden analysoimista runsaasta 700 valokuvasta.





Etuoikeusteema jaettiin sen jälkeen alateemoiksi, kuten hyvinvointiyhteiskuntaan ja tasa-arvoon liittyviksi etuoikeuksiksi. Valokuva 1 esittää lastenvaunuja työntävää miestä ja opiskelijoiden näkemystä siitä, että Pohjoismaissa eletään tasa-arvoisessa yhteiskunnassa. Valokuvan teksti kuului seuraavasti: ”*Miehet käyttävät oikeuttaan vanhempainvapaaseen ja hoitavat lapsiaan useammin kuin muissa maissa*” (tanskalainen opiskelija). Valokuvan 2 lähettänyt opiskelija oli kuvannut mielenosoitukseen osallistuneita henkilöitä. Kuvassa näkyy sateenkaarilippu ja kuvateksti kuuluu: *”Samaa sukupuolta olevien avioliitot ovat laillisia kaikissa Pohjoismaissa”* (norjalainen opiskelija). Totesimme, että Pohjoismaiden nuoret ovat analyyttisia ja arvostavat Pohjoismaissa asumista. Eri Pohjoismaiden nuoret ilmaisivat myös kritiikkiä pohjoismaisten nuorten liiallista juhlintaa kohtaan. Monien nuorten ihanteena oli kuitenkin terveellisempi ja kestävämpi elämä. Koska projekti keskittyi osallistavaan valokuvaamiseen, saatoimme todeta, että menetelmän ansiosta lukiolaiset saivat ilmaista itseään ja kertoa, mitä jossakin Pohjoismaassa asuminen heille merkitsee. Totesimme myös, että kun opiskelijat sekä visualisoivat ajatuksiaan Pohjoismaissa asumisesta ja heillä oli tilaisuus kertoa, mitä he olivat halunneet valokuvillaan ikuistaa, saimme tutkijoina erittäin uskottavaa tietoaineistoa analysoitavaksi ja dokumentoitavaksi. Opiskelijat toivat tutkimukseen aiheita ja ajatuksia, joihin meillä ei olisi ollut mahdollisuutta tarttua pelkästään valokuvien tai pelkästään ryhmähaastattelujen avulla. Tällaisiin aiheisiin kuuluivat nuorten ajatukset alkoholista, terveellisistä elintavoista ja siitä, millaisia me pohjoismaalaiset olemme loistavina esimerkkeinä.

Lukiolaiset hallinnoivat valokuvausprosessia itse. Näin heidän oli mahdollista toimia kanssatutkijoina tutkimusryhmässä sekä visuaalisella tasolla että kertojan tasolla. NordId-projektin laaja tietoaineisto tarjosi opettavaisia oivalluksia siihen, kuinka osallistava valokuvaus voi olla aktivoiva ja sitouttava menetelmä niin paikallisessa, kansallisessa kuin kansainvälisessä kontekstissa. Projektia voidaan pitää myös konkreettisena esimerkkinä siitä, kuinka visuaalisia menetelmiä on käytetty Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan pedagogisissa tutkimusprojekteissa.

Toivon, että tämä esimerkki herättää keskustelua ja innoittaa tulevia opettajia ja pedagogeja hyödyntämään valokuvia merkityksellistäjinä, kun he kohtaavat tutkimukseen osallistuvia. Toivon myös, että opettajiksi opiskelevat

perehtyvät syvällisemmin siihen, kuinka valokuvia voidaan hyödyntää tieteellisessä työssä ja että he tarkastelevat oppimisprosessiaan pragmaattisesti ja tutkivat samalla uusia menetelmiä. Hanna Niinistön opettajakertomus on kuvaava esimerkki siitä, kuinka sisäisiä kuvia voidaan sanoittaa ja visualisoida sekä kuinka John Deweyn (Dewey, 2010) Learning by Doing -periaate voidaan yhdistää oppimisprosessiin. Deweyn ajatus *oppimisesta tekemällä ja pohtimalla* voi valjeta lukijalle opettajateksteissä, jotka käsittelevät merkityksellisten lapsuusmuistojen kokemuksia.

Lisätietoa NordId-projektissa menetelmänä käytetystä osallistavasta valokuvaamisesta on Cecilia Karlssonin maisterintutkielmassa *På jakt efter det nordiska* (Karlsson, 2019). Kannattaa lukea myös NordId-projektia kuvaileva luku tutkimuksessa *Capturing Nordic Identifications through Participatory Photography (*Cornér ym., 2018). Syventäväksi lukemiseksi suositellaan kattavampaa artikkelia *Participatory photography: high school students awareness of privileges in Nordic welfare states* (Holm, 2023), jossa käsitellään sitä, kuinka valokuvia voidaan käyttää tietolähteenä pedagogisessa tutkimuksessa.

LÄHTEET

Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative research*. Sage.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3(2)*, 77–101.

Cornér, S., Forsius, M., Holm, G., Zilliacus, H., & Öhrn, E. (2018). Capturing Nordic Identifications through Participatory Photography. I A. P. Costa, L. P. Reis & A. Moreira (Toim.). *Computer Supported Qualitative Research. New Trends on Qualitative Research,* 136–145. Springer.

Dewey, J. (2010). *Art as Experience. Taide kokemuksena*. Immonen, A., Tuusvuori, J-S. (käännös). Niin & Näin.

Elliot, D. L., Reid, K. & Baumfield, V. (2017). Capturing visual metaphors and tales: innovative or elusive? *International Journal of Research & method in Education*, 40(5), 480–496. https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181164

Fors, V. & Bäckström, Å. (2015). *Visuella metoder*. Studentlitteratur.

Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual studies,* 17*(1)*, 13–26.

Henry, A., Gurdal, S. & Asplund Karlsson, M. (2011). Läraryrket: ett mångfacetterat uppdrag. Studentlitteratur.

Holm, G. (2014). Photography as a research method. I P. Leavy (toim.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 380–402). Oxford University Press.

Holm. G., Londen, M. & Mansikka, J–E. (2015). Interpreting Visual (and Verbal) Data: Teenagers' Views on Belonging to a Language Minority Group. I P. Smeyers, D. Bridges, N. C. Burbules & M. Griffiths (toim.), *International Handbook of Interpretation in Educational Research.* 753–781. Springer.

Holm, G. (2023). *Participatory photography: high school students' awareness of privileges in Nordic welfare states*. Teoksessa Tierney, R.J., Rizvi, F., Erkican, K. (Toim.), International Encyclopedia of Education, vsk. 12. Elsevier.

Karlsson, C. (2019). *På jakt efter det nordiska*. Maisterintutkielma. Helsingin yliopisto.

Löfström, E. & Areskoug, L. (2020). *Aktionsforskning i praktiken*. Tarkistettu versio teoksesta Löfström, E. (2011). *Handbok för aktionsforskning. Taking action into reserach*! Eduko.

Moss, J. & Pini, B. (2016). *Visual Research methods in Educational Research*. Palgrave MacMillan.

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.

Pauwels, L. (2010). Visual sociology reframed: An analytical synthesis and discussion of visual methods in social and cultural research. *Sociological Methods & Research*, 38(4), 545–581.

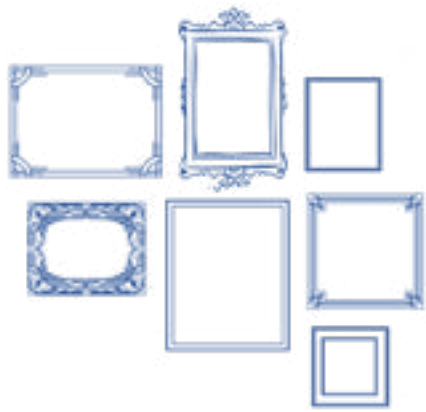
Pink, S. (2012*). Doing visual ethnography: Images, media and representation in research* (3. painos). Sage.

Rose, G. (2023). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. (5. painos). Sage.

Robinson, K. (2017). *Out of our minds. The power of being creative*. 3. painos. Wiley.



KUVATEKSTI: Kalliolla 1972.
KUVAAJA: Tuntematon.



HANNAH KAIHOVIRTA

Rihmasto opettajuuden visiona

Koen siirtymää valokuvan tulkinnasta siihen, mitä opettajuuteni on ja mitä se voisi olla. Siirtymä tuntuu pyrkimyksenä tunnistaa yhteisöllisenä aikaisemmat yksilölliset kokemukset. Tämähän on sitä, mitä teen työssäni tutkijana ja opettajakouluttajana. Liikun rihmastossa universaalin ja yksilöllisen kokemuksen välillä yhteisössä, jossa oppimisen ilo on eksistentiaalinen hyve.

Olen koko elämäni tiennyt mitä intertekstuaalisuus on, minulla ei vaan ole ollut sille käsitettä. Olen saanut kuulla, että olen luova, ja että minulla on elävä mielikuvitus. Olen suostunut kutsumaan ymmärrykseni intertekstuaalisuudesta ja koulutuksesta mielikuvitukseksi ja luovuudeksi. Opettajuudessani se on osa kasvatuksellista työtäni ja käytän esimerkiksi populaarikulttuuria usein osana kriittistä ja tutkivaa oppimista.

Valokuvassa istun kalliolla meren äärellä. Se on kuva, joka herättää mielessäni ajatuksia taiteestani. Kallion pinnassa tunnen vuosisatojen ja vuosituhansien olemassaolon kiven sisällä. Ajan, aaltojen ja hiekan muovaamana kallio ottaa paikkansa ympäristössään. Kallio tuntuu elävältä, vaikka se ei vaikuta orgaaniselta. Sama tunne valtaa minut kuvanveistäjänä saven, metallin tai puun äärellä. Taiteellisessa ilmaisussani erilaisten materiaalien tuntu, niiden ominaisuudet, luonne ja olemus saavat ottaa tilaa. Materiaalituntemukseni ei rajoitu

materiaalien tunnistamiseen tai niiden yksityiskohtaiseen hahmottamiseen. Materiaalisuuden tajuaminen koskee yhtä lailla kykyä kuvitella materiaalin vaikutusta, sitä tarinaa, jonka materiaali kertoo, sekä materiaalin mahdollisuuksia ottaa paikkansa ja muovautua tai uudelleenmuotoutua suhteessa ympäröivään. Materiaalityöskentely merkitsee samalla kehollista ajattelua ja läheisyyttä luontoon. Käsittelyssä kuuntelen materiaalin tarinaa ja samalla luon uuden tarinan. Se tuntuu aaltojen liikkeeltä.

Kuva avaa minulle horisontin. Venytän itseni ulapan yli. Liikun toiseuden kohtaamisessa, tuntemattoman ja tutun välimaastossa. Näin tunnistan myös opettamisen ja oppimisen. Oppiminen on tulkintakuvio, joka liittyy enemmän kommunikaatioon kuin subjektiin, jossa koulutus on yhteyksien luomista ihmisten välillä. Tässä koulutus on toisen kohtaamista, kuuntelemista ja osallisuutta muuttuneen käsityksen ja maailmankuvan luomisessa. Siinä tutusta vieraantuminen on mahdollisuus toimia heijastavana ja joskus ulappana ja uskalluksena. Siihen tarvitaan sisua.

Pohdin usein, miksi taidehistorian, jossa aloitin tiedeopiskeluni, sijasta valitsin kasvatustieteellisen tutkimuksen? Miksi valitsin tutkivan opettajakouluttajan uran? Yksi vastaus on taiteilijan kohtaaminen tieteellisen perinteen kanssa. Löysin kasvatustieteestä mahdollisuuden työstää yhteisöllisyyttä tieteellisenä lähestymistapana, sekä mielikuvituksen ja siirtymän mahdollisuuksia osana oppimista. Vaikka kasvatustieteellinen diskurssi löytyi etsinnän jälkeen niin tieto, tiede ja tieteellisyys eivät minulle ole etsimistä, vaan tutkimista ja luomista.

Tutkijaurani sai alkunsa jatko-opintojeni aikana 2000-luvun alussa Åbo Akademin tohtoriohjelmassa *Bildning i det senmoderna samhället*. Aivan koulutuksen alkuun professori Bengt Kristensson Uggla piti alustavan tutkimuspäivän. Oli silmiä avaavaa hänen seurassaan kohdata hermeneutiikka ja tutkiva oppiminen suoraan ja perusteellisesti. Sain keskustella ja kokea, miten totuuden, tulkinnan ja maailmananalyysin taistelu on kasvatustieteen filosofian keskiössä. Se oli mullistavaa, ja tiesin olevani oikeassa paikassa. Sain mahdollisuuden perehtyä aiheeseen, jossa vastaanottamisen estetiikka ja etiikka sekä dekontekstualisointi yhdistyvät, jossa kerronnalla on merkitys ennen itse tarinaa, ja sen jälkeen, jossa fiktio on tapa luoda todellisuutta ja jossa tahto

> **Itselläni on aina hoppu tulevaisuutta kohti ja mielikuvitus antaa usein suunnan. Haluan uteliaasti yhdessä tutkia, mitä ulapan tuolla puolen on.**

liikkuu jatkuvasti vapauden ja välttämättömyyden välillä. Luin tämän jälkeen keskittyneesti kaiken sen minkä löysin tutkivasta oppimisesta.

Tutkiva oppimisprosessi on joustavuuden muoto. Iso haaste tutkivassa oppimisprosessissa on uskallus heittäytyä oppimiseen yhdessä muiden kanssa. Oppiminen on tulevaisuuden koskettamista, tulevaisuus voi olla minuuttien tai vuosien päässä. Koen, että opettamisen haaste on osoittaa koko kädellä kohti tulevaisuutta, kohti sitä, mikä ei vielä ole. Itselläni on aina hoppu tulevaisuutta kohti ja mielikuvitus antaa usein suunnan. Haluan uteliaasti yhdessä tutkia, mitä ulapan tuolla puolen on. Kuitenkin olen vuosien myötä oppinut, että tutkivassa oppimisprosesseissa jokainen yksilö, lapsi, oppilas tai opiskelija haluaa kertoa elämäntarinansa, jollain tavalla heijastaa aikaisempia kokemuksiaan. Jokainen haluaa tulla kohdatuksi, uskaltaakseen ottaa askeleen oppimiseen.

Kalliolla olen vuoden ikäinen. En muista tilannetta, mutta jo taaperona yhdistin tämän kuvan itsestäni toiseen kuvaan, sarjakuva Ressun Eppuun. Minä tulkitsin niiden välille viittauksen. Yritin selittää. Aikuiset näkivät, mutta se oli vaakasuoraan levittäytyvää katsomista, joka ei koskettanut syvyyttä. Aikuiset kuuntelivat, mutta eivät tarinaa, vaan omia tulkintojaan. Minulla ei ollut sanoja sille, miten syvä ymmärrykseni, ehkä samaistuneisuuteni oli. Ilmaisin itseni eri taidemuotojen, kuvien, laulujen, esineiden, mielikuvituksellisten tarinoiden, roolileikkien kautta. Ihmiset ympärilläni näkivät tämän kaiken mielikuvituksen kuvituksina ja lavastuksina. Vähitellen löysin maailman, joka kerrostumien kautta tutki, haastoi ja uudelleenarvioi ajatuksiani ja kokemuksiani. Löysin populaarikulttuurin. Vuosia myöhemmin sain intertekstuaalisuuden käsitteen ja ymmärsin, että tästä on kysymys, kun leikin, kommunikoin ja luon taidetta ja tiedettä.

Populaarikulttuuri on lumoavaa. Ennustettavissa oleva, samalla arvaamaton, saavutettavissa oleva, samalla roskainen, teeskentelevä, pinnallinen ja syvä. Yhtä aikaa ympäröivä, sisältävä, poissulkeva. Se voi niellä kokonaisen maailman, syntyy ilmiöitä ja trendejä, joihin jokainen voi vapaasti heittäytyä. Ilmiö unohtuu yhtä nopeasti, kun sen on väistettävä ja annettava tilaaseuraavalle ilmiölle. Populaarikulttuuria alennetaan usein kutsumalla sitä kaupalliseksi, valtavirraksi, ajanvietteeksi tai roskaksi. On sanomattakin selvää, kuten kaikissa ihmisjäljessä, että eroja on, mutta likaisimmissakin jäljissä on se ihmisen jälki, jota voi tutkia. Hyvin yleinen kritiikki populaarikulttuuria kohtaan on se, että se lainaa tai muuttaa korkeakulttuurin arvoja. On olemassa käsityksiä, joiden mukaan populaarikulttuuri on kulttuuria niille, jotka eivät osaa tai ymmärrä paremmin. Lisäksi monesti lastenkulttuuri ja populaarikulttuuri sekoitetaan keskenään. Tosin lastenkulttuuri ja populaarikulttuuri lainaavat toisiltaan, mutta ovat silti erillään. Populaarikulttuuri voitaisiin tulkita kauaskantoisena intertekstuaalisuuden muotona. Intertekstuaalisuus näyttäytyy populaarikulttuurissa eräänlaisina taiteellisina ja kulttuurisina jälkinä. Jälkiä seurataan, käytetään ja tulkitaan uudelleen ja luodaan yhteyksiä samankaltaisten tai täysin erilaisten ilmiöiden välille. Intertekstuaalisuus kertoo ilmaisuista ja vaikutelmista samanaikaisesti tutulla ja vieraalla tavalla. Vastaanottajan reaktio riippuu tulkintaresurssien käytettävissä olevista mahdollisuuksista. Kyse on heittäytymisestä ja samalla kriittisen etäisyyden pitämisestä. Vaikutus ei ole aina tarkoituksellista ja joskus jopa tahatonta. Se haastaa ymmärryshorisonttimme, huomioi voimakonstellaatiot ja nostaa esille kysymyksiä siitä, kenellä on tulkinnallinen etuoikeus ja vaikutusvalta. Ja mikä parasta, siitä oppii ja sen tulkintamaailman voi opetella.

Usein koulussa populaarikulttuuri hätistetään sivuun tai sitä käsitellään reflektoimatta. Näin huolimatta siitä, että se tänä päivänä ympäröi meitä enemmän kuin koskaan. Osittain populaarikulttuurilla on jo historiansa koulun taide- ja taitoaineiden tehtävissä, mutta harvemmin annetaan aikaa tehtävän reflektointiin tai keskusteluun tehtävän yhteydestä populaarikulttuuriin tai populaarikulttuurin merkitykseen oppijoiden elämässä. On opettajia, jotka uskaltautuvat, ottavat riskin heittäytyä sen pariin yhdessä oppilaiden kanssa. On mukavaa luoda supersankareita oppitunnilla, mutta miksi niitä vilisee populaarikulttuurissa?

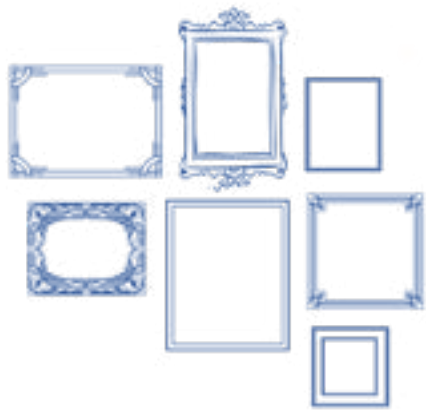
Populaarikulttuurista on myös mielipiteitä sen haitallisesta vaikutuksesta yhteiskunnallisiin käsityksiin ja ihmisyyteen. Päältäpäin katsottuna populaarikulttuuri sisältää merkityksiä, jotka korostavat stereotypioita ja yksinkertaisia ratkaisuja. Haittavaikutuksena ajatellaan esimerkiksi sitä, että se on demoralisoivaa tai hengellisesti heikentävää. Väitetään, että siitä puuttuu oppimispotentiaali, koska se on rajallinen ja manipuloiva, se on eskapistinen, eikä tarjoa todellisuuteen perustuvia työkaluja kestävyyteen ja resilienssiin. Nämä ovat huolia, jotka ovat paikallaan, jos populaarikulttuuria lähestytään kritiikittömästi tai siihen jäädään kiinni passiivisesti. Juuri tässä koululla on tärkeä tehtävä. Populaarikulttuurilla on oma historiansa ja nykyään on paljon tutkimusta aiheesta. Populaarikulttuuria on lähestyttävä ilmiönä, jota voidaan tutkia kriittisesti ja josta voi oppia.

Opetushallitus korostaa uuden lukutaidon edistämistä ja ehdottaa uutta lukutaitoa pedagogisena työalueena koulussa. Mielestäni uuden lukutaidon kehittäminen tarjoaa juuri niitä mahdollisuuksia ja turvallisia tiloja, joissa oppilaat yhdessä voivat kokeilla mahdollisia ja mahdottomia maailmoja populaarikulttuurin ja intertekstuaalisuuden kontekstissa. Uusi lukutaito sisältää muun muassa digitaalisen ja tekoälyn lukutaidon, medialukutaidon, tietolukutaidon, visuaalisen lukutaidon ja monilukutaidon. Uusi lukutaito on tulkintaa, ymmärtämistä ja analysointia siitä, miten tieto ja vaikutelmat muodostuvat ja miten ne välittävät merkityksiä. Se on tutkivaa oppimista ja uuden hahmottamista sekä sen kommunikointia. Uudelleenmuotoilu edellyttää prosessia, jossa aivot työskentelevät aktiivisesti kokemusten, aikaisempien komponenttien ja mielikuvituksen kanssa resurssina, koska uudelleenmuotoilussa on kyse uusien mahdollisuuksien kuvittelemisesta sekä olemassa olevien ideoiden yhdistämisestä ja muuntamisesta uusien reittien kautta. Kun useat aivot ja mielet kohtaavat intertekstuaalisuuden äärellä, vuorovaikutus saa tilaa ja aikaa ja ajattelu myös kehollistuu. Näin ollaan uuden lukutaidon oppimisprosessien ytimessä. Jaettu luovuus ja mielikuvitus siirtää inhimillisyyden odotettua pidemmälle.

Populaarikulttuuri luo mahdollisuuksia luoda yhdessä, luoda jaettuja kokemuksia ja yhteisöllisyyttä. Kasvatustyössäni luotan siihen, että se lisää oppilaiden osallistumista oppimiseen, luo tilaa moninaisuudelle, kriittiselle keskustelulle ja tekee koulusta osallistavan ja merkityksellisen nykyhetkessä ja tulevaisuudessa.



KUVATEKSTI: Isän etsimessä kesällä 1970. Seijan perhealbumi.



SEIJA KAIRAVUORI

Matkakuvia kuvataiteen didaktiikan opettajan albumista

Lennän avaruudessa astronautin puvussa joitakin metrejä Kuun pinnan yläpuolella. Auringon valossa Kuun pinnan muodot saavat jyrkkiä varjoja. Kuussa ei ole pilviä. Säätelen lentokorkeutta ja suuntaa käsissäni olevien kapuloiden avulla. Uskomattoman kätevää ohjata. Fantastista lentää. Visiirini takaa näkökenttä on tosin hieman sumea ja jotenkin raskas hengittää. Visiiriin kopsahtaa avaruudessa vastaan tulevia pieniä lohkareita. Säikähdän syntynyttä säröä, mutta onneksi visiiri ei vahingoitu liikaa. Saavutan lentokorkeuden, jossa jalkojeni alla avautuu Kuun kaartuvan kamaran jälkeen musta tyhjyys. En enää tiedä missä on ylhäällä tai alhaalla. On vain kaikki suunnat yhtä aikaa, mikä tekee mahdottomaksi ymmärtää liikettä kehollisena kokemuksena. Täytyy päästää irti vanhasta ymmärryksestä. Pian edessä mustasta tyhjyydestä avautuu näkymä Auringon valaisemaan Maahan. Häkellyttävän kaunis planeetta keskellä-ei-mitään. Liikutun. Tästä ainutlaatuisuudesta täytyy kertoa kaikille. Tosin kukaan ei edes tiedä, että olen täällä avaruudessa. Tunnen vaikeasti sanoitettavaa ikävää Maan pinnalle, kotiin, sinne missä kaikki ihmiseni ovat. Siellä myös kehoni tietää miten liikkua. Kuulen visiirin suojissa vain oman hengitykseni. Aavistan ihmisen järjettömän yksinäisyyden maailmankaikkeudessa. Kokemus ravistelee eksistentiaalista ymmärrystäni. Olen kauhuissani, hikoilen, en pääse pakoon, tähän tunteeseen en enää löydä sanoja. Sydän hakkaa. Alan voida pahoin mustan äärettömän syvyyden aistimisesta, haluan pois! Suljen silmät, etten enää näkisi.

Kuulen rauhallisen äänen kuulokkeista: ”We don’t know where we are. We don’t know who we are…”. On pakko repiä kypärä päästäni. Huojentavaa. Istun tuolilla. Hengitän. Ojennan VR-kapulat ja kypärän Tukholman Moderna museet’in henkilökunnalle. Ystävällinen näyttelyassistentti haluaa kuulla voinnistani ja keskustella kokemuksestani nykytaiteilija Laurie Andersonin virtuaaliseen todellisuuteen rakentamasta teoksesta *To the Moon*.

Minun opettajuuteni on ollut matkaa kuvan ja taiteen tekemisen tai tarkastelun luomaan tilaan, sinne mahtuviin syviin ajatuksiin, kokonaisvaltaisiin kokemuksiin ja merkityksiin. Monia rakkaita ihmisiä, asioita ja elämänvaiheita olen hyvästellyt elämässäni, mutta kuvien kanssa saan jatkaa kulkemista. Ja ne kulkevat mukana, kuin hiljaa laajeneva universumi syntymän jälkeen. Ne ovat minun aikani ja avaruuteni. Kastekuva. Sylikummikuva. Lapsuudenkuva. Synttärikuva. Koulukuva. Kaverikuva. Luokkakuva. Kerhokuva. Kuorokuva. Rippikuva. Ylioppilaskuva. Hääkuva. Valmistumiskuva. Päiväkotikuva. Kummikuva. Taidekuva. Lomakuva. Matkakuva. Lehtikuva. Väittelijän kuva. Vastaväittäjän kuva. Profiilikuva. Hautajaiskuva. Kuolinkuva. Ajankuva. Muistikuva. Omakuva. Opettajakuva. Työnkuva. Maailmankuva.

Isäni ottamassa valokuvassa on kesä. Rannalla paistaa miljardeja vuosia vanha Aurinko. Läsnä ovat molemmat poismenneet vanhempani. Läsnä ovat myös kaikki laajenevassa universumissa kauemmaksi omilla radoillaan liikkuneet sisarukseni. Kuvan hetkellä olemme koolla koko perhe ja kaksosilla on syntymäpäivä. Jos kuvan reunoja voisi siirtää, näkyisi, kuinka isot sisarukseni ovat rannalla myös. Kaksoset soutelemassa kaislikossa kauhunsekaisin ilmein. Välillä joku käy katsomassa uteliaana mitä kuopuksena teen. Juoksua ja huutoa pitkin laituria, välillä pysähdyksiä saunan kuistille. Taas isä ottaa kuvan. Välillä juosten ylös loivaa nurmirinnettä pienelle talolle, jossa on rapattu ulkovuoraus ja sisällä tuoksuu vanhassa talossa keitetty kahvi. Olemme isäni työpaikan yhteisessä kesäpaikassa. Äidillä on yllään kävelypuku, jopa siihen kuulunut harvoin nähty kesähattu. Myös siskoillani on juhlamekot, vaikka leikimme hiekalla ja ne saavat osumia. Veljilleni on puettu shortsit ja siistimmät paidat. Isä kuvaa meitä kaikkia. Suorat housut, kapea nahkavyö, tekokuituinen kauluspaita. Häntä harvoin näkyy kuvissa, vaikka juuri täällä hän on, näissä valokuvissa, valitsemassa etsimeen sen, mitä nyt voimme katsoa.

Aikuisena, kuvien ammattilaiseksi kouluttautuneena opettajana, ymmärrän näiden kuvien ottajan valtavan merkityksen suhteessa kaiken tapahtuneen tulkintoihin ja kenties valikoivaan muistamiseen. Galaksillinen albumeja, jotka ovat täynnä isän katseita, rajauksia, sommitteluja, kuvakulmia. Kuvien Luoja. Kirkkaassa valossa asiat näyttäytyvät oudon luonnollisina ja avoimina. Suoria katseita kameraan. Isään takaisin. Sama vanha tähden valo on piirtänyt tuossa hetkessä vuorovaikutuksessa rakentuneen todellisuuden silmästä silmään, silmän verkkokalvolle, kamerasta filmille, filmiltä valokuvapaperille. Kuvaksi, jota perhe on säilyttänyt albumeissaan kymmeniä vuosia. Kuvaksi, joka kantaa merkityksiä juuri tuosta perheestä, sen vaiheista, jäsenistä ja heidän välisistä suhteistaan ja katseistaan. Kuvaksi, jota tuo perhe on katsonut yhdessä ymmärtääkseen jäseniään ja vaiheitaan, tilanteita, vaaliakseen yhdessä koettua ja tulkittua. Katsonut kuvia ymmärtääkseen, keitä ja missä olemme olleet.

Jälleen kuvaa katsotaan, nyt täältä kauempaa, jotta ymmärtäisi lisää tapahtumista, kaiken merkityksistä. Myös kuvien merkityksistä. Valo kuljettaa kuvan menneestä tähän hetkeen, katsojan silmään ja aistittavaan keholliseen todellisuuteen. Sama vanha valo mahdollistaa kaiken elämän Maan pinnalla ja mahdollistaa myös kaiken visuaalisuuden, näkemisen ja nähdyksi tulemisen tällä planeetalla. Matkustan tuon ikivalon nopeudella ammatilliseen ytimeeni. Kuviin, katseisiin, läsnäoloon kuvassa, kuvaamalla ja kuvattavana kauan sitten ja juuri tänään. Opettajuuteni ytimessä on läsnäoloa sille kaikelle visuaaliseen kulttuuriin kuuluvalle vuorovaikutukselle, joka kuvien tekemisessä ja katsomisessa on, jotta ymmärtäisimme lisää siitä, keitä ja missä oikein olemme. Katse etsiytyy siihen, mikä on tärkeää. Se, mikä kulloinkin on tärkeää, tulee kuvien kautta tulkituksi ja nähdyksi, tietoiseksi osaksi itseä ja omaa kasvua yhteisön jäsenenä. Tästä on kyse opettamassani oppiaineessa, kuvataiteessa. Kuvataiteen didaktiikan tutkijana ja opettajana lähestyn kuvia yhteisöllisenä arvotyöskentelynä ja sosiaalisena vuorovaikutuksena, jossa yhteisö työstää merkityksiä, identiteettejä ja jäsenyyksiä kulttuurisissa todellisuuksissa.

Kuvassa olen keskittynyt leikkiin ja kiinnostavaan materiaaliin. Työssäni kuvataideopettajana ja opettajankouluttajana yhä ihmettelen, millainen kuva onkaan kasvun ja oppimisen ympäristönä. Kuvassa ajatusten ja erilaisten materiaalien vuorovaikutuksessa asioita voi kokeilla ja kokea erityisellä, kokonais-

valtaisella ja kehollisella tavalla, leikinomaisessa tilassa. Jokaisella materiaalilla on oma kielensä havainnointiin ja vuorovaikutukseen. On aivan eri asia kuvata jotakin kohdetta vr-laitteilla, kuten Laurie Anderson, valokuvaamalla etsimen läpi, kuten isä, tai hiekasta rakentamalla, kuten minä tuossa kuvassa. Kuvallisen vuorovaikutuksen moninaisuus ja erityisyys on virittynyt varhain osaksi omaa opettajaksi kasvuani. Rakensin legoista kameran, jolla kuvasin naapurin lapsia. Kuten isä meitä. Piirsin mustavalkoiset kuvat rajausten mukaisista tilanteista. Liotin niitä vedessä ja kuivatin, kuten olin televisiosta nähnyt. Jaettujen kuvien luoma ymmärrys maailmasta. Esittelin valokuviani naapurin lapsille. Naapurin Aki tunnisti itsensä ja tilanteen kuvasta. Kuvan muisti. Ennen kouluikää sarjakuvia piirtäessä pohdin sitä mieletöntä tunnetta, että mitä tahansa asioita voi oikeasti saada tapahtumaan kuvissa. Kuvan maaginen muutosvoima. Muistan lunta veistäessä hetken, kun koirasta oikeasti tuli todellinen, fyysinen olento pihaamme istumaan. Vihdoinkin oma koira. Oman hevosen selässä istumisen tunne. Naapurissani asui perheitä, joissa lapsilla oli eläviä koiria tai hevosia. Meillä sellaisia heräsi eloon lumisina talvina. Kuvissa toteutin unelmia. Monimuotoiset kuvat eivät vain tallenna tai heijasta todellisuutta, vaan ne luovat sitä ja *ovat* todellisuutta, jossa lapset kasvavat ja tutkivat paikkaansa osana moninaisia sosiaalisia, kulttuurisia ja yhteiskunnallisia yhteisöjä. Punainen lanka. Tätä tutkin, tähän opastan, tästä opetan.

Rannan kuvassa osaan olla aloillani, vaikka olen nuorin ja pienin. Olin syntynyt keskelle hyvin erilaisia sisaruksia. Jokainen meistä oli varsin omalla tavallaan osa isoa perhettä. Kullakin oli ilonsa, vastoinkäymisensä ja vastuunsa vuorollaan. Opin olemaan tarvitsematta koko aikaa jotakuta. Ehkä kenenkään ei ollut hyvä siihen aikaan tarvita ylenpalttisesti mitään. Kuusivuotiaana olinkin koulussa kuin kotonani. Kotona minulle kiersivät planeettojen varmuudella isosiskojen ja serkkujenkin vaatteet, koululaukut ja kengät. Koulussa kierrätettiin kirjat. Kynä pysyi keskittyneessä kädessä, joka oli oppinut malttamaan ja odottamaan omaa vuoroaan. Vuorollaan vastuun kantaminen sovitusta tehtävästä. Lautasen tyhjäksi syöminen. Omien jälkien siivoaminen. Yhteisten jälkienkien siivoaminen, jos tilanne sitä vaati. Epäoikeudenmukaisuuksien selvittäminen. Yhdenvertaisen kohtelun tavoitteleminen, tikkari kerrallaan. Kompromisseja. Kouluvalmiudet kypsyivät ison perheen kuopuksena. Opettajana, kau-

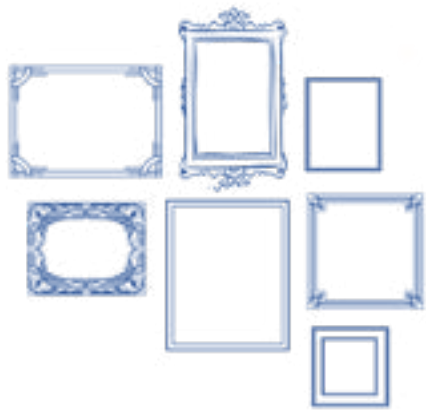
empaa katsoen, kaikki tuo rajallinen, arkinen ja kulunut on hyvin merkityksellistä lapsen kasvulle yhteistä hyvää edistävän tavoitteen suunnassa.

Kauempaa katsoen koulu näyttäytyi lapsuudessani paikkana, jossa minulla oli taustastani riippumatonta kasvun tilaa. Koulujen ja kaupunginosien segregoitumishuolen aikana ajatus kuulostaa idealistiselta, mutta se oli kohdallani totta. Koulu ei ollut minulle vain joukko oppiaineita tai luokkatovereita, vaikka nämäkin kiinnostivat. Ymmärrän koulun sosiaalisena yhteisönä avartaneen maailmaani moniin suuntiin tavalla, mihin kotona ei välttämättä olisi ollut mahdollisuutta, vaikka kannustusta olikin. Harrastukseni virittyivät alakoulun ilmaisen kerhotoiminnan kautta. Näytelmäkerho. Voimistelukerho. Kuviskerho. Kuoro. Kirjoitus- ja piirustuskilpailut. Palkintona Eläinten ystävä -lehden vuosikerta. Omaa postia laatikossa. Kirjeenvaihtoilmoitus lehdessä ja pian monta uutta ystävää eri puolella Suomea. Koulu antoi stipendin, jolla pääsin ulkomaille ensi kertaa. Koulu avasi maailmoja minussa ja ympärilläni tavalla, jossa jo lapsina aavistetut yhteiskunnalliset ja sosiokulttuuriset erot, kotien erilaiset kulttuuripääomat tai asemat mitä erilaisimmissa sisarussarjoissa eivät määritelleet kaikkea ennalta tai ainakaan lopullisesti.

1970-luvun alun vuosina itäsuomalaiseen pikkukaupunkiin oli ulottunut peruskoulu-uudistus, jonka ensimmäisen aallon kasvatteja olen. Tälle paikalle ymmärrän juurtuneeni myös opettajana. Puolustan kaikille mahdollista ja jokaiselle kuuluvaa kasvua sekä turvallista tilaa sille. Myöhemmin kuvataiteeseen erikoistuneeksi luokanopettajaksi ja kuvataideopettajaksi opiskelu ja kokemukset koulutodellisuudesta opettivat ymmärtämään tehtävän haasteellisuutta ja hitautta, ja havaitsemaan lasten moninaisten lähtökohtien vaativan kirjon. Taidekasvattajuuteni ytimessä on silti edelleen tuo varhain minuun kiinnittynyt kysymys saavutettavasta kuvasta ja taiteesta, oikeus osallisuuteen laajemmassa yhteisössä ja yleissivistävään koulutukseen. Nämä ovat myös kysymyksiäni tuleville luokanopettajille heitä kouluttaessani; miten luoda kasvuympäristöä, jossa jokaisella on mahdollisuuksia oppia uutta itsestä, kuvasta ja taiteesta, ihmisten erityisyydestä ja kaikkien moninaisuudesta. Miten edetä tilanteissa, kun näin ei vielä ole, kun ollaan jälleen kerran vasta matkalla. Tässä kasvuympäristössä joka kuvalla on aikansa Auringon alla ja taiteella avaruutensa, tilaa tutkia ja kysyä Laurie Andersonin tavoin yhä uudelleen keitä ja missä nyt olemme.



KUVATEKSTI: Tolpan pihalla -74. Maiju ei vielä pääse puuhun. Puussa Hanna, Laura ja Markku.
KUVAAJA: Ulla Louhi



HANNA NIINISTÖ

Opetta[jankoulutta]juus rakentuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja yhteisöjen kanssa

Katson lähes viisikymmentä vuotta sitten otettua valokuvaa opettajan ja opettajankouluttajan silmin. Kuva on otettu Tolpan pihalla, lapsuuteni kesäparatiisissa. Kuvataideopettajaksi opiskellessani palasin kuvan keinoin samaiseen paikkaan professori Severi Parkon karttatehtävässä. Karttaa hahmotellessani ja maalatessani keinuin pihakoivun keinussa, piilouduin viinimarjapuskien sekaan ja kiipesin pajupuun oksille. Akvarellipaperin äärellä haistoin nurmen tuoksun, tunsin karhean puunpinnan ja kuulin lehtien kahinan.

On lämmin ja tuuleton heinäkuun päivä. Maiju-serkku katsoo kameraan, Makke, Laura ja minä kiipeilemme puussa. Kiipeilypuumme on notkea ja taipuisa paju. Se on suosikkini pihan leikkipaikoista. Oksien seassa kokkaan herkullisia aterioita voikukista, hiekasta ja oksista. Keinun, loikkaan oksalta toiselle ja piiloudun lehtien sekaan. Kuvassa tasapainoilen pajun oksilla serkkuni ja siskoni kanssa, seuraamme toisiamme eri reittejä oksalta oksalle ja teemme vuorotellen temppuja. Kuvanottohetkellä pysähdymme Makken kanssa alaoksalle ja keinutamme sitä – taipuu, taipuu, e[hke]i taitu. Laura odottaa taaemmalla oksalla vuoroaan ja veikeilee kameralle. Aikuiset tai kukaan muukaan ulkopuolinen ei määrittele leikkimme korkeutta tai suuntaa, me leikkijät teemme sen yhdessä.

Olemme alusvaatteisillamme, shortseissa, minä Marimekon raitapöksyissä. Jos sää olisi viileämpi, meillä olisi värikkäät raita- tai pallopaidat ja ruskeat vakosamettihousut, Lauralla ja minulla samanlaiset. Kuvan etukulmassa on unikkoliinainen pihapöytä, jolla on tyhjiä muoviastioita ja avonainen paikallislehti. Äitimme istuvat pihatuoleissa kuvan ulkopuolella, äitini todennäköisesti bikineissä ja Vuokon lierihatussa. He ovat ruokkineet meidät ja kaatavat nyt termospullosta kahvia punaisiin muovimukeihin, rupattelevat ja kuuntelevat matkaradiosta päivän uutisia, ehkä iskelmiäkin. Ilmassa leijuu kahvin ja turvallisuuden tuoksu. Kun mukit tyhjenevät, he kastelevat kasvimaan ja nyppivät muutaman rikkaruohon salaattien seasta. Kaikki on hyvin.

Kamera raksahtaa. Arkinen kesäpäivä, yksi monista samankaltaisista, tallentuu kinofilmille. Kuva liimataan tekonahkaisen albumin pahviselle sivulle. Albumin valokuvista välittyvät 70–80-luvun muotokieli ja murrettu väripaletti. Kuvista ei löydy selfieitä. Niissä puuhataan ja poseerataan porukalla, usein Perttelissä, joka on enteellisesti merkitty syntymäpaikakseni, vaikken syntynyt siellä. Muutamme pian valokuvan oton jälkeen Pertteliin, vanhaan pappilaan pellon keskelle, näköetäisyydelle serkkujemme kodista. Saamme valita siskoni kanssa huoneemme tapetin, joten heräämme ja nukahdamme seuraavat vuodet sirkuseläinten ja -telttojen ympäröimänä. Vaaleanpunaisessa talossa on neliöitä kokoontua, kohdata ja olla kohtaamatta. Jotta lastenhuoneesta tai keittiöstä kuulee olohuoneeseen, on huudettava voimakkain desibelein. Löytääkseen etsimänsä, tai toinen toisensa, on kipaistava läpi huonelabyrintin. Huoneista pienimmät, lastenhuone ja keittiö, täyttyvät elämästä ja yhdessäolosta. On turvallista.

Pohtiessani opetta[jankoulutta]juuteni perustuksia valokuvan johdattelemana, tunnistan yhteisön merkityksen ja sen, miten itselleni on ominaista rakentaa ymmärrystä (ja uskaltaa yhdessä). Olen yhdessä enemmän, pienen paikkakunnan tutut yhteisöt, sisarukset, serkukset, perhe, suku, kyläläiset ja kylän lapset ympärilläni. Perustuksia rakentavat myös fyysinen ja psyykkinen tila kokeilla, keksiä, etsiä, havainnoida, tutkia ja tutustua maailmaan. Ympäristöjä ja materiaaleja, joista rakentuu tai muotoutuu loputtomasti uusia todellisuuksia. Tiedän, missä vapauteni rajat liikkuvat. Toisin on omien rajojeni, odotusteni ja tarpeideni tunnistamisen suhteen.

Käyn 1900-luvun alussa rakennettua kyläkoulua, jossa on suuri hiekkapiha ja kansakoulunaikainen puutarha marjapensaineen, omenapuineen ja kasvimaineen. Pihan laidalla on rekkitanko ja perällä ulkohuussit. Me kaikki tunnemme toisemme ja tiedämme, mistä kukin tulee kouluun ja kuka on kenen sisko tai veli. Koulun vahvasti opettajajohtoinen, autoritäärinen ilmapiiri ja opetus sosiaalistavat minut koululaiseksi ja kouluun, sen toimintakulttuuriin, sosiaalisiin rakenteisiin ja lukuvuodenkiertoon. Aloitamme koulupäivän virrellä polkuharmonin sävelin, lukujärjestys ja välituntikellon kilinä rytmittävät loppupäivän. Välitunnilla koulun suuri hiekkapiha täyttyy äänistä ja vauhdista. Hyppäämme ruutua ja twistiä, pelaamme pesäpalloa ja leikimme nurkkajussia, hippaa tai kymmentä tikkua laudalla. Kun järjestäjä on kilistänyt kelloa, piha tyhjenee ja luokissa tuoksuvat välitunnin pesäpallopeli, spriiliukoiset monisteet ja tilliliha. Piirtoheitin hurisee luokan edessä ja vahaliitu nitisee paperia vasten. Käteni väsyy ja liitu kutistuu, en saa paperia täydellisesti piiloon liitukerroksen alle. Muutama luokkakavereistani onnistuu tehtävässä, heidän työnsä ripustetaan liitutaulun yläpuolelle. Teitittelen opettajaa, sanat taipuvat kankeasti oikeaan muotoon. Viihdyn koulussa, sen tuoksujen, selkeiden sääntöjen ja tehtävien maailmassa. Tiedän, mitä minulta odotetaan, ja pyrin niin toimimaan – olemaan kiltisti, hiljaa, aiheuttamatta ongelmia itselle tai muille, viittaamaan, kun kysytään. Mielipiteitäni ei kysytä enkä tiedosta sellaisia itselläni olevankaan, saati että rohkenisin kertoa ne. Kriittisen ajattelun, omien mielipiteiden muodostamisen ja ilmaisun harjoittelussa tulee vierähtämään useampi oppivelvollisuuden jälkeinen vuosikymmen.

Saan lajitella isoäitini Nunnun sekatavarakaupassa merkkareita lasikupuisiin kulhoihin ja napsauttaa hintalappukoneella valkoisia pieniä hintalappuja Felix-pullojen korkkeihin. Tirisen ylpeydestä ja onnesta. Kirjoitan kavereiden ystäväkirjoihin ”Haaveammattini: kauppias” ja ”Ihailemani henkilö: Äiti Teresa ja Nunnu”. Opettajan ammatista en haaveile, saattaa olla, etten edes tiedosta opettajan työtä ammatiksi. Harrastan kaikkea, mikä on kylällä tai kotinurkissa mahdollista. Lukujärjestykseen merkitsen koulupäivän jatkeeksi pianotunnin, seurakunnan sekakerhon, koulun luonto-, näytelmä- ja sählykerhot, 4H leivontakerhon ja heppakerhon. Viimeisen keksimme itse. Toimitamme myös heppalehteä, joka on ensikosketukseni visuaalisen kulttuurin tuottamiseen ja graafi-

seen suunnitteluun. Lehden sisältö linkittyy vahvasti toimituskunnan kiinnostuksen kohteeseen, Larissa-poniin, ja saa vahvoja vaikutteita Hevoshullu-lehden kuvamaailmasta ja artikkeleista. Isäni kopioi käsin kirjoitetun ja piirretyn lehden työpaikallaan, ja kopiot ovat haluttua luettavaa kylän heppahullujen keskuudessa. Toimitustyön ohella nikkaroin ystäväni kanssa naulakoita, leipälautoja ja leluja. Kussakin tuotteessa on Mininikkarit-logo kertomassa sen alkuperästä. Myymme nikkaroimiamme esineitä puodissa pihamme vanhassa lampolassa. Onnekas saattaa vieläkin löytää Mininikkarit-tuoteperheen tuotteita lapsuudenkotini piharakennuksista. Heppalehden ja Mininikkareiden ohella toimin etsivätoimiston SF:n etsivänä. Tutkin ja selvitän rohkein ottein kylällä tapahtuvia omituisuuksia Makke-serkun rinnalla. Kaikkea tätä ja paljon muuta, elämäni on kokemuksellista (Kolb,1984) tekemällä oppimista (Dewey, 1957). Tämä kaikenlaisuus on herättävä muutamaa vuotta myöhemmin kiinnostukseni opettajan ammattiin ja luokanopettajan monialaiseen työhön.

Kesäisin yleisurheilen ja suunnistan, talvisin hiihdän ja hiihtosuunnistan. Urheiluharrastuksissa mitataan suorituksia, miten pitkälle tai korkealle hyppään tai heitän, kuinka nopeasti juoksen radan, kierrän ladun tai löydän rastit. Samojen harrastusten parissa matkaan lukuisia tunteja ja kilometrejä kisapaikoille ja koen äärimmäisiä tunteita. Kilometrien tai tuntien määrää, kestoa tai arvoa ei mitata. Ei mitata sisäelimiä puristavaa jännityksen, kuristukseen kietovaa epäonnistumisen eikä kimmeltävän kevyttä onnen tunnetta. Vapaa mittaamiselta on myös se, miten kaverisuhteet rakentuvat harrastusten ympärille ja miltä yhdessäolo ja ryhmään kuuluminen tuntuvat. Vaikka tulosluettelo ei kerro, olen varma, että nämä jaetut kilometrit, kokemukset ja tunteet, kompurointi ja ylös nouseminen kerta toisensa jälkeen ovat erityisen merkityksellisiä alituisessa liikkeessä olevan identiteettini ja tulevan opettajuuteni rakentumisessa.

Rakastan piirustusvihkoja ja niiden sivuille piirrettyjä kuvia, joista erityisiä ovat äidin ja isin piirtämät lemmikkimme. En tiedä, mistä kipinäni kuvien tekemiseen ja visuaalisuuteen syttyy, ehkä kodin kerroksellisuudesta, jossa vuosisatoja vanhat esineet, eri vuosikymmenten muotoilu ja 70-luvun värimaailma sulautuvat sopuisaksi kodikkuudeksi. Osansa saattaa olla myös sillä, miten vanhempani ja isovanhempani arvostavat kauniita esineitä ja taidetta.

Mamman käsityöt ovat lumoavia, käsinmaalattuja kahvikuppeja, pitsejä, kirjailuja, neuleita, joita saamme pehmeissä paketeissa jouluisin ja merkkipäivisin. Kun piirrän yläasteen työelämään tutustumisjaksolla kyläkoulun liitutaululle omenoita havainnollistamaan matematiikassa opiskeltavaa, piirtyy merkityksellistä myös tulevaisuuden haaveisiini. Haaveita jäsentää ensikosketus kuvataideharrastukseen kansalaisopiston maalauspiirissä. Maalauspiiri on yläasteen kuvistuntien vastakohta. Pelon sijaan siellä ruokitaan rohkeutta kokeilla ja tekemisen iloa. Piirin muut harrastajataiteilijat ovat eläkeikäisiä ja tulevat harrastamaan kävelykeppiin tukeutuen. Minä päristelen paikalle mopolla. Alan tutkia uudella tapaa ympäristöä ja itseäni kuvantekijänä, löydän öljyvärit, leveät siveltimet, läpikuultavat kerrokset ja paksut väripinnat, saan kannustavaa ohjausta. Kuvataiteellinen identiteettini herää hyväksyvän katseen alla siveltimenveto ja väripinta kerrallaan. Samalla tavoin on rakentuva opettaj[ankoulutta]uuteni, kokeillen, kerros kerrokselta, pinta pinnalta, yksin ja yhdessä, sattumalta, uteliaasti ja uutterasti, ympäristöjä, työkaluja ja rajausta vaihtaen, aistit ja mieli herkkinä, rohkaisun ruokkimana.

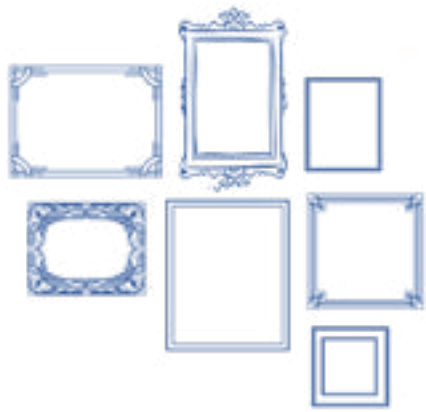
Palaan lapsuuteni kesäparatiisiin, pysäytän auton tien varteen, on lokakuu ja maisema pukeutunut 70-luvun väreihin. Kävelen hiljaiseen pihaan, kiipeän pajupuun oksalle. Sitkeästä pajusta on moneksi. Se lääkitsee, puhdistaa, soi, tuo suojaa, onnea ja virkeyttä sekä pelastaa pörriäiset talven jäljiltä. Keinutan oksaa allani, se taipuu, taipuu, taipuu. Oksan keinuva liike kehossani ja karhea pinta sormenpäissäni mieleni matkaa viiden vuosikymmenen halki. Seuraan, miten tuuli tarraa pajunlehteen, ensin yhteen, sitten toiseen ja kolmanteen, pian ilmassa kieppuu lehtien parvi. Ne kieppuvat ja kisailevat hetken tuulen matkassa ennen kuin laskeutuvat heinikkoon. Laskeudun niiden sekaan. Otan kuvan. Käynnistän auton. Matka jatkuu.

LÄHTEET

Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta* (suom. K. Kajava). Otava. (Englanninkielinen teos julkaistu 1915).
Kolb, D. (1984). *Experiental learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall P T R.



KUVATEKSTI: Pieni polkupyöräilijä tutkimassa maailmaa. KUVAAJA: Isäni Juhani Paatela



MARTINA PAATELA–NIEMINEN

Uteliaana kuin Alice Ihmemaailmoissa

Tarkastelen opettajuuttani lapsuuden valokuvan, tutkivan kuvataiteen opettajan ja opettajankouluttajan näkökulmista. Opettajaminäni on monikerroksinen kudos, jossa risteilevät eri tahtiin ja väliin yhtaikaa taiteilijuus, tutkijuus ja opettajuus. Yhteistä niille kaikille on intuitiivinen ja tietoinen uteliaisuus.

Lapsuus ja nuoruus

Kun lapsena opin luottamaan omaan kykyyni pyöräillä, hauskinta olivat pyörän hallinta vauhdin hurmassa ja liikkeen toisto. Vaarat koin yhä uudelleen varioiden vauhdin ja liikkeen vaikeutta. Painopiste siirtyi ajamisen hallinnasta taidoksi tehdä pyörällä erilaisia temppuja ja käsitellä pyörää muuttuvissa olosuhteissa ja tilanteissa. Kuitenkin liikkeellepanevana voimana pyöräilyn taidon oppimisessa olivat mielikuvitus ja ajamisen hurmaannuttava tunnekokemus. Olin mielikuvissani pikku äiti, joka kuljetti lasta tarakalla, ja me matkustimme polkupyörällä ajaen pitkin maailmaa. Vaikka teimme yhteistä matkaamme omakotitalon pihalla, mielessäni matkustimme ylös pitkin vuorenrinteitä ja alamäkeen huristaen kohti laaksoa, taiten ohittaen puutarhan piikkiset ruusuistutukset ja terävät kiviportaat. Oli ihanaa kokea vauhti, tuulen viuhunta kasvoilla ja hameen

helman liehunta; hiekan rahina, lintujen laulu korvissa; pölyävä piha ja auringon polte silmissä; tiedostaa nuken keinunta tarakalla ja sille kohdistettu rauhoittava puheeni ja lauluni sekä tietoisuus pyörän taitavasta hallinnasta, joka oli painunut lihasmuistiini. Pääsin kiinni omaan olemiseeni ja osaamiseeni. Koin, että minä ja maailma olimme yhtä. Hahmotin lapsena maailmaa moniaistisen ja kehollisen kokemuksen sekä mielikuvituksen kautta. Maailman hahmottaminen intuitiivisesti jatkuu edelleen, ja sen rinnalla on tärkeää myös tietoinen näkeminen. Kuvallisessa ilmaisussa ja kuvien tulkinnassa tarvitaan aikaa ja tilaa tiedostamattomille ja tietoisille tunteille, kokemuksille ja ajattelulle merkitysten synnyttämiseksi.

Minusta tuli opettaja vastoinkäymisten selättämisellä, sitkeällä työnteolla ja uteliaisuudella, vaikka nuorena en ollut ajatellut ryhtyväni opettajaksi. Kouluaineista pidin tärkeimpänä kuvaamataitoa. Lukion loppupuolella intouduin kuvataiteista ja lumouduin maalaamisesta. Kuvaamataidon opettajani ei kuitenkaan arvostanut työteliäisyyttäni eikä uskonut minun tehneeni omia töitäni, vaan laski numeroni kerralla yhdeksiköstä kuutoseen. Mielenkiintoni osallistua kuvaamataidon opetukseen ja kuvien tekemiseen sammui.

Taide

Hakeuduin kuitenkin rakkaan harrastukseni pariin uudelleen lukion jälkeisenä välivuotena. Löysin itseni Vapaan taidekoulun valintakursseilta ja pian taidemaalarin ammattiopinnoista. Niiden lisäksi sukelsin kuvataiteeseen ja taidehistoriaan kesällä 1977, jolloin maalasin aamupäivisin Académie de la Grande Chaumièressä ja tutkin iltapäivisin Pariisin taidemuseoiden aarteita. Elin taiteessa ja rakensin itselleni maalausaiheiden kokemuksellista muistivarastoa. Maalatessani uppouduin väreihin intuitiivisesti ja elin moniaistisessa todellisuudessa, jossa havaintooni assosioituivat erilaiset tiedostamattomat aistimukset, kokemukset, tuntemukset, elämykset ja muistot. Väri on suhteellista. Yritin uteliaana tavoittaa värien välistä dialogia maalauksissani. Esimerkiksi punainen öljyväri ei ole vain kadmiumin tai karmiinin nimisiä värituubeja, kylmiä tai lämpimiä punaisen sävyjä, tummaa tai vaaleaa punaista, punaisen puhdasta

pääväriä tai sen murrettuja versioita. Näiden lisäksi punainen on kokemukseni siitä, miten punainen asettuu suhteessa maalaukseni muihin väreihin, muistoihin ja kulttuurin alitajuntaan. Muistan, kuinka aika pysähtyi, kun koin lähes sielullisen liikutuksen saapuessani Mark Rothkon maalauksen eteen: punainen liekehti sisimpääni, enkä hetkeen tiennyt, imikö punainen väri minut sisäänsä vai leijailiko punainen edessäni ja pakeni minua. Punainen levittäytyi ulos maalauksesta. Jäin sen pauloihin (No. 44, Minneapolis, Walker Art Center). Visuaaliseen ajatteluuni yhdistyi jälkiä kulttuurin alitajunnasta ja merkitysten moninaisuudesta.

Taidekasvatus

Valmistuttuani taidemaalariksi pyrin Kuvaamataidon opetuksen laitokselle Taideteolliseen korkeakouluun vuonna 1980. Uteliaisuus opettajan opintoja kohtaan poltteli mielessäni, kun pohdin lukion kuvaamataidon opettajani toimintaa. Ajattelin, että opettajana toimisin toisin eli arvostaisin oppilaita ja ohjaisin heitä kehittämään omaa kuvallista ilmaisuaan ja potentiaaliaan. Sain siivet opettajuudelleni, kun minua pyydettiin suunnittelemaan atk-kurssi ja toimimaan sen opettajana Kuvaamataidon opetuksen laitoksella. Olin tutkinut lopputyössäni atk:n käyttöä taidekasvatuksessa (Paatela-Nieminen, 1985), joten haaste oli innostava. Kyseessä oli ensimmäinen taidekasvatukseen suunnattu tietokonegrafiikan kurssi vuonna 1985. Päätimme opiskelijoiden kanssa pitää kurssin lopuksi Suomen ensimmäisen avoimen tietokonetaiteen näyttelyn Vanhan yliopilastalon Galleriassa 1986, koska tietokonetaide oli melko uutta myös taidemaailmassa (Paatela-Nieminen, 1986). Halusimme nähdä, millaista tietokonetaidetta Suomesta löytyisi (ks. Tikka, Kuljuntausta, Rantanen & Tarkka, 2023).

Taide tieteenä

Opetuksen jatkuessa Taideteollisessa korkeakoulussa (ks. Paatela-Nieminen, 2005) kiinnostuin tutkimuksesta, koska opetukseni ala, uusi media taidekasva-

tuksessa, on jatkuvassa liikkeessä. Tietokone erilaisine (kuva)ohjelmistoineen kehittyi vähitellen eräänlaiseksi metamediaksi. Sillä voi digitaalisesti muunnella ja yhdistellä toisiinsa monikerroksellisesti muun muassa erilaista mediaa, tekniikoita, tyylejä, kuvan ulottuvuuksia (2D-, 3D- ja 4D-ulottuvuudet) ja todellisuuksia. Hyperteksti puolestaan mahdollisti digitaalisen tiedon epälineaarisen yhdistelyn. Innostuin postmodernista ajattelutavasta tarkastella tekstin, tekstienvälisen jatkumon ja kulttuurin välisiä suhteita. Teksti on laaja-alaisesti ymmärrettynä eri symbolijärjestelmien, esimerkiksi kuvan, äänen ja sanan sekä niiden yhdistelmien välistä tietoa ja merkitysten välinen tila. Minua houkutti tarkastella taideteosta tai kuvaa tekstinä, joka voidaan purkaa ja avata erilaisiin systeemeihin ja tulkita laajasti kulttuurissa. Sovelsin Gérard Genetten (1997a, 1997b) Julia Kristevan (1984) sekä Gilles Deleuzen ja Félix Guattarin (1987) teorioita tutkimuksissani.

Uteliaana kuin Alice osuivat tutkijan, taiteilijan ja opettajan minuudet päällekkäin tehdessäni lisensiaatintutkimukseni englantilaisista Alice in Wonderland -kuvituksista (Paatela-Nieminen, 1996), ja väitöskirjani aiheesta On the threshold of intercultural Alice –intertextual research on the illustrations of the English Alice in Wonderland and the German Alice im Wunderland in intermedia research in the field of art education (Paatela-Nieminen, 2001). Niissä kehitin taidekasvatukseen suunnatun tekstienvälisen, intertekstuaalisen menetelmän, jolla voi tutkia kuvan välisiä suhteita muihin kuviin ja kulttuuriin. Suunnittelin ja toteutin molemmissa tutkimuksissani digitaalisen Alices in Wonderlands -multimediaohjelman, joka simuloi intertekstuaalista menetelmää siten, että katsoja ja/tai lukija voi luoda oman tulkintansa tutkimusmateriaalistani, englantilaisista ja saksalaisista Alice-kuvitusten ensimmäisistä jaksoista.

Erilaisten kuvitusten Alicet seikkailevat multimedian ihmemaailmoissa väitöksessäni, joka alkaa John Tennielin kuvasta, Lewis Carrollin teoksen Alice's Adventures in Wonderland (1992) hulluilta teekutsuilta. Kuvassa kohtaavat Alice, Maalisjänis, Murmeli ja Hatuntekijä. Tein Alicesta hyperlinkin, joka vie tutkimukseni kuvakirjoihin. Katsoja ja/tai lukija voi katsoa ja lukea tutkimusmateriaalia horisontaalisesti jokaisen kuvittajan osalta ensimmäisen kohtauksen alusta loppuun. Vertikaalisesti katsoja voi tarkastella, mitkä ovat eri kuvittajien suosituimmat ja harvemmin kuvitetut kohtaukset. Katsoja voi myös

rakentaa oman kuvakirjansa sijoittamalla eri kuvittajien kuvituksia haluamaansa järjestykseen ja/tai lisäämällä mukaan omia kuvituksiaan sekä kirjoittamalla omaa Alice-tarinaansa. Maalisjäniksen hyperlinkki vie kuvapinotyökaluun, jossa katsoja voi valita näkymän yhden ja kolmen kuvapinon välillä. Ensimmäisessä kuvapinossa ovat alkuperäiset Alice-kuvitukset. Toisessa pinossa ovat muiden kuvittajien kuvitukset vastaavasta kohtauksesta. Kolmannessa pinossa on tutkijan ja kulttuurin alitajunnasta kuvia, jotka liittyvät assosiatiivisesti Alice-kuviin. Esimerkiksi Pirkko Juvonen-Valtosen postimerkki metsäjäniksestä assosioitui Valkoiseen kaniin. Katsoja voi vapaasti tuoda, poistaa ja siirtää kaikkia kuvia kuvapinoista toisiin sekä tuoda niihin omia kuviaan. Murmeli-hyperlinkki puolestaan vie alitajuiseen unimaailmaan, jossa katsoja voi leikkiä faktan ja fiktion välisellä suhteella. Täältä löytyvät unikuvakirjastot. Niissä on valmiita taustakuvia sekä tyttäreni piirtämiä ja valokuvistani leikattuja ihmemaan hahmoja, joita voi muunnella digitaalisesti ja sijoittaa taustakuviin. Katsoja ja/tai lukija voi myös tuoda omia taustoja ja hahmoja Alicen unimaailmaan. Hatuntekijä toimii hyperlinkkinä, joka vie kirjalliseen tutkimukseeni. Äänimaisemissa soi Itä-Helsingin musiikkiopiston huilunsoiton lehtori Jaana Laasosen ja hänen oppilaidensa huilumusiikkikappaleita.

Simulaation idea on tuoda esiin intertekstuaalisen menetelmän avoimuus ja muuttaa katsojan ja lukijan suhde taiteilija-tutkijaksi, joka tekee kulttuurisia kytkentöjä ja huomaa, miten kuvitukset syntyvät, varioivat ja kierrättävät kuvitustaiteen, taidehistorian ja kulttuurin varhaisempia merkityskerroksia, sekä tuottaa niistä uusia kuvallisia merkityksiä. Valitettavasti tämä multimedia on aikansa tuote, eikä simulaatio interaktiivisilta teekutsuilta, kirjallista osiota lukuun ottamatta, enää avaudu uusilla laitteilla. Menetelmästä on myös kirjoitettu artikkeleita (ks. Paatela-Nieminen, 2008) ja sitä on edelleen kehitetty käytännön opetukseen soveltuvaksi (mm. Paatela-Nieminen & Keifer-Boyd, 2015).

Kuvataide

Helsingin yliopiston kuvataiteen sivuaineen, nykyisen kuvataiteen didaktiikan perusopintojen, opiskelijoiden kanssa kokeilimme vuosittain digitaalisuuden

uusia suuntia ja monilukutaidon mahdollisuuksia (ks. Paatela-Nieminen & Kupiainen, 2019). Pohdimme, miten nykytaide ja uusi media kierrättävät taidehistoriaa ja kulttuuria. Sovelsimme intertekstuaalista menetelmää, joka käy avointa dialogia subjektin ja/tai ryhmän sekä (taide)maailman kanssa (esim. Paatela-Nieminen, 2020). Menetelmä on avoimuudessaan ja rihmastomaisuudessaan haastava. Dialogissa kohdataan merkitysten moninaisuus, maailmassa olemisen haasteet sekä uuden luomisen mahdollisuudet.

Kokeilimme myös digitaalisesti reaalitodellisuuden yhdistämistä fantasiaan eri todellisuuksissa (mixed media), kuten lisätyssä ja virtuaalitodellisuudessa (Paatela-Nieminen, 2021a). Tutkimme kuvallisesti, miten eri todellisuudet sulautuivat toisiinsa ja mitä niiden yhdistäminen mahdollisti kuvataiteen opetuksessa. Tästä toimii esimerkkinä opiskelijoiden virtuaalinen taidenäyttely *Homo Artificiosus Technicus* (Paatela-Nieminen, 2021b.)

Roolien väliset suhteet

Taiteilija-tutkija-opettaja-roolin sekä taiteilijan, tutkijan ja opettajan roolien välinen tasapaino on vaihdellut työssäni. Toimiessani esimerkiksi tuntiopettajana, (yli)assistenttina, dosenttina, Suomen Akatemian tutkijatohtorina, professorina ja yliopiston lehtorina on joku kolmesta roolista painottunut voimakkaammin. Taiteilijuus ja tutkijuus ovat tutkivan kuvataiteen opettajan ja opettajankouluttajan työssäni sulautuneet opettajan rooliin varioituen opetuksen sisällön mukaan. Kuitenkin lähes 40 vuoden työuran aikana asenteenani on ollut intuitiivinen ja tietoinen uteliaisuus, joka on saanut maailman näyttämään uudelta. Subjektiiviset kokemukseni ja tietoinen uteliaisuuteni olivat keskeisiä lapsuuden leikeissäni kuin myös tutkivan kuvataiteen opettajan ja opettajankouluttajan työssä sekä lähtökohtanani taiteessa, tutkimuksessa ja opetuksessa. Tärkeää on myös postdigitaalinen asenne ja ajattelutapa, jotta voi selvittää digitaalisen teknologian edellytyksiä ja haasteita. Digitaalisuuden valuessa kaikkialle tarvitaan eettistä ajattelua. Pieni polkupyöräilevä tyttö kysyykin mitä tekoäly sekä mahdollistaa että rajoittaa kuvataideopetuksessa, taiteessa ja luovuudessa.

LÄHTEET

Carroll, L. (1992). Alice's adventures in Wonderland. First published in 1865. Campbell. Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia. University of Minnesota Press.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia. University of Minnesota Press.

Genette, G. (1997a). *Paratexts: thresholds of interpretation.* Literature, Culture, Theory series, 20. Cambridge University.

Genette, G. (1997b). *Palimpsests: literature in the second degree.* University of Nebraska Press.

Kristeva, J. (1984). *Revolution in poetic language.* Columbia University Press.

Paatela-Nieminen, M. (1985). *Atk:n käyttö taidekasvatuksessa.* Lopputyö. Taideteollinen korkeakoulu.

Paatela-Nieminen, M. (1986). *Tietokonetaidenäyttely Vanhan galleriassa*. Stylus, Kuvaamataidonopettajain liiton jäsenlehti, nro 3, 4–5.

Paatela-Nieminen, M. (1996). *Intertekstuaalinen tutkimus englantilaisista Alice in Wonderland -kuvituksista vuosilta 1984–1994 ja Alices in Wonderlands -multimedia*. Lisensiaatintutkimus (kirjastokappale). Taideteollinen korkeakoulu.

Paatela-Nieminen, M. (2001). *On the threshold of Intercultural Alices. Intertextual research on the illustrations of the English Alice in Wonderland and the German Alice im Wunderland in intermedia research in the field of art education.* Doctoral thesis in the form of a multimedia on CD. University publication series A 29. The University of Art and Design.

Paatela-Nieminen, M. (2005). Thinking digitally and intermedially in art education. Teoksessa S. Sonvilla-Weiss (Toim.). *(e)Pedagogy – visual knowledge building: rethinking art and new media in education,* 103–126. Peter Lang.

Paatela-Nieminen, M. (2008). The intertextual method for art education applied in Japanese paper theatre – a study on discovering intercultural differences. *The International Journal of Art & Design Education* 27 (1), 91–104. https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2008.00561.x

Paatela-Nieminen, M. & Keifer-Boyd, K. (2015). Transcultural intra-action. Teoksessa M. Kallio-Tavin & J. Pullinen (Toim.) *Conversations on Finnish art education.* 304–317. Aalto University.

Paatela-Nieminen, M. & Kupiainen, R. (2019). Taidekasvatus ja monilukutaito. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & L. Kujala (Toim.) *Siirtymiä ja merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia,* 297–318. Tampereen yliopisto. https://trepo.tuni.fi/handle/10024/118723

Paatela-Nieminen, M. (2020). Constructing critical intercultural competence and appreciation of diversity: the case of exchange student teachers in Finland. Teoksessa F. Dervin, R. Moloney & A. Simpson (Toim). *Intercultural competence in the work of teachers: confronting ideologies and practices,* 91-107. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429401022-8

Paatela-Nieminen, M. (2021a). Remixing real and imaginary art education with fully immersive virtual reality. *International Journal of Education Through Art*, vol. 17, no. 3, 415-431. https://doi.org/10.1386/eta_00077_1

Paatela-Nieminen, M. (2021b). Homo Artificiosus Technicus, pedagoginen taidenäyttely, [blogikirjoitus]. Saatavilla 19.2.2024 https://blogs.helsinki.fi/virtualartexhibition/

Tikka, H., Kuljuntausta, P., Rantanen, T. & Tarkka, M. (Toim.). (2023*). Suomalaisen mediataiteen ensimmäinen vuosisata.* Parvs.

TAIDE





Taiteellinen tutkimus opettajankoulutuksessa

Pohdintaa John Deweyn tutkimuksen teorian pohjalta

LAURI VÄKEVÄ

Prologi

Sokrates: Tervehdys, ystäväni. Näen, että olet syvällä ajatuksissa. Saanko kysyä, mistä pohdintasi kertoo?

Taiteilija: Tervehdys, Sokrates. Pohdin luovuuden roolia tutkimusprosessissa.

Sokrates: Ah, kiinnostava aihe tosiaan. Kerro minulle lisää ajatuksistasi.

Taiteilija: No, Sokrates, uskon, että taiteellinen käytäntö voi tuoda jotakin uutta tutkimukseen. Tekemällä työtä luovan käytäntömme materiaalisuuden kanssa ja kokeilemalla uusia tekniikoita ja menetelmiä, me taiteilijat voimme tuottaa uutta tietoa ja oivalluksia työmme kautta.

Sir Bertrand Russell (saapuu): Vaikka arvostankin taiteellisen ilmaisun merkitystä, minun on oltava erimielinen Taiteilijan näkemyksen kanssa. Perinteinen lähestymistapa tutkimukseen, jossa korostetaan empiirisiä menenetelmiä ja kvantitatiivista analyysiä, on osoittautunut luotettavaksi ja perusteelliseksi tavaksi tuottaa tietoa. Luovuudella on paikkansa taiteellisessa ilmaisussa, mutta sitä ei pitäisi sekoittaa perusteelliseen tutkimukseen.

Kuoro: Voi Russell, aina niin vakava! Etkö näe luovuuden arvoa tutkimusprosessissa?

Sokrates: Ymmärrän. Joten uskot, ettei luovuudella ole roolia tutkimusprosessissa?

Sir Bertrand Russell: Ei välttämättä, Sokrates. Luovuus voi olla hyödyllistä uusien ideoiden ja hypoteesien tuottamisessa. Kuitenkin nämä ideat ja hypoteesit on sen jälkeen alistettava perusteelliselle testaukselle ja analyysille empiiristen menetelmien avulla, jotta ne voidaan katsoa validiksi tiedoksi.

John Dewey (saapuu): Anteeksi keskeytykseni, mutta minun on huomautettava väliin. Vaikka olen samaa mieltä Russellin kanssa siitä, että empiiriset menetelmät ja kvantitatiivinen analyysi ovat tärkeitä työkaluja tiedon tuottamiseen, uskon myös, että luovuudella on tärkeä rooli tutkimusprosessissa.

Sokrates: Ah, tervetuloa John Dewey. Kerro meille lisää näkemyksistäsi tässä asiassa.

John Dewey: No, Sokrates, uskon, että tutkimus ei ole vain tietojen keräämistä ja analysointia. Se on myös aktiivista vuorovaikutuksessa olemista maailman kanssa ongelmien ratkaisemiseksi ja uuden tiedon tuottamiseksi. Luovuus on tämän prosessin olennainen osa, koska se mahdollistaa uusien ideoiden ja oivallusten tuottamisen, jotka eivät olisi mahdollisia pelkästään perinteisin menetelmin.

Kuoro: Hurraa luovuudelle! Katsokaamme sen roolia tutkimusprosessissa!

Sir Bertrand Russell: Mutta Dewey, kuinka voimme varmistaa, että nämä luovat ideat ja oivallukset ovat päteviä? Ilman perusteellista testausta ja analyysia, kuinka voimme erottaa todellisen tiedon pelkästä spekulaatiosta?

John Dewey: Olen samaa mieltä siitä, että testaus ja analyysi ovat tärkeitä työkaluja ideoidemme ja oivallustemme validoinnissa. Kuitenkin uskon myös, että luovuudella on omat muotonsa tiukkuudesta ja validoinnista. Tekemällä työtä luovan käytäntömme materiaalisuuden kanssa ja kokeilemalla uusia tekniikoita ja menetelmiä, voimme tuottaa uutta tietoa, joka perustuu suoraan maailman kokemukseemme.

Taiteilija: Esimerkiksi maalarina saatan kokeilla erilaisia siveltimen vetoja tai väriyhdistelmiä luodakseni uusia visuaalisia vaikutelmia kankaalle. Tämän kokeilu- ja reflektioprosessin kautta voin tuottaa uutta tietoa maalin materiaalisuudesta ja siitä, kuinka sitä voidaan käyttää erilaisten visuaalisten vaikutelmien luomiseen.

Kuoro: Voi kuinka ihanaa! Maalari luo kauneutta kokeilujensa kautta!

Sir Bertrand Russell: Kyllä, mutta kuinka tiedämme, että nämä visuaaliset vaikutelmat ovat todella uusia tai merkittäviä? Ilman perusteellista testausta ja analyysia, kuinka voimme erottaa todellisen innovaation pelkästä uutuudesta?

John Dewey: Ah Russell, aina skeptikko! Mutta nostat esille validin pointin. Vaikka luovuus voi varmasti tuottaa uusia ideoita ja oivalluksia, on tärkeää alistaa nämä ideat tiukalle testaukselle ja analyysille niiden validiteetin määrittämiseksi.

Sokrates: Todellakin. Näyttää siltä, että luovuudella on tärkeä rooli tutkimusprosessissa, mutta sen on oltava tasapainossa perusteellisen testauksen ja analyysin kanssa, jotta voidaan tuottaa validia tietoa.

Kuoro: Hurraa tasapainolle! Katsokaamme luovuuden ja tiukan tutkimuksen yhtymäkohtaa tutkimusprosessissa!

(OpenAI, 2023, tekstiä stilisoitu.)

Johdanto

Edellä esitetty tekoälyllä tuotettu dialogi kuvaa kysymystä, joka liittyy taiteellisen tutkimuksen tietoteoreettiseen oikeutukseen akateemisessa maailmassa. Sokrateen, Sir Bertrand Russellin ja John Deweyn filosofihahmot on katkelmassa heitetty näyttämölle, joka sallii monen suuntaiset historialliset viittaukset. Historiallisuuden ja moniaikaisuuden teemat sopivat myös käsillä olevan teoksen aihealueeseen, sillä siihen kootut opettajatarinat leikkaavat läpi aikakausien tuoden esiin muistin kautta siivilöityneen kokemusaineiston uudelleentulkintoja (ks. esim. Leena Knifin ja Ari Poutiaisen tarinat).

Tämä menetelmäluku käsittelee taiteellisen tutkimuksen lähtökohtia, ehtoja ja seuraamuksia. Tarkasteluni ankkurina toimii pragmatistinen tutkimuksen teoria John Deweyn kehittämässä muodossa. Aloitan taiteellisen tutkimuksen käsitteen luonnehdinnasta ja etenen pohtimaan Deweyn laajaa tutkimuskonseptia. Tarkastelen myös taiteen ja tutkimuksen yhteyksiä ja eroavaisuuksia sen valossa. Päätän luvun pohdintaan siitä, miten taiteen ja tutkimuksen välinen suhde voisi olla hahmotettavissa uudelleen korkeakoulujen opettajankoulutuksen tutkimusopinnoissa, korostaen erityisesti tutkivan opettajan koulutustarpeita. Samalla otan kantaa kysymykseen, missä määrin kasvatusta itseään on mahdollista tarkastella taiteena.

Taiteellisesta tutkimuksesta

Taiteellisen tutkimuksen käsitettä on kehitelty vuosikymmeniä pohdittaessa, miten taiteilijat asemoituvat tutkimuskentälle (ks. Arlander, 2013, 2023; Barone & Eisner, 2012; Borgdorff, 2010; Borgdorff, Peters & Pinch, 2019; Elo, 2022; Elo, Kokkonen & Loukola, 2017; Gröndahl, 2023; Kiljunen & Hannula, 2001; Leavy, 2019; Smith & Dean, 2009; Varto, 2017). Yleisesti ottaen taiteellista tutkimusta voidaan luonnehtia tutkimukselliseksi lähestymistavaksi, joka hyödyntää taiteellisia menetelmiä ja esitystapoja tiedon tuottamisessa ja esittämisessä. Joissain luonnehdinnoissa taiteellisen tutkimuksen ehdoksi edellytetään tutkijan korkeatasoista taiteeseen liittyvää ammattitaitoa (Seppä, 2015; The Vienna Declaration on Artistic Research, 2020). Tässä luvussa kehittelen

laajempaa taiteellisen tutkimuksen käsitettä, jonka keskiössä ei ole taiteellisen ammattitaidon korkeatasoisuus, vaan taiteellisen käytännön mahdollistama esteettinen kokemus.

Pohdittaessa taiteen ja tieteen välistä rajanvetoa on esitetty, että taiteellisen tutkimuksen ei tarvitse pitäytyä tieteen kriteereihin, vaan se voi tuoda esiin vaihtoehtoisia tiedon tuoton ja esittämisen muotoja (Elo ym., 2017). Taiteellista tutkimusta kuvataan usein myös uusia tutkimusaloja luovana eli transdisiplinäärisenä menetelmäperheenä (Arlander, 2016). Taiteellista tutkimusta on esimerkiksi mahdollista tarkastella performatiivisena projektina, jossa ehdotetaan uusia aistisen jaon muotoja, Jacques Rancièren (2006) ilmaisua käyttäen (ks. myös Varto, 2001). Tässä mielessä taiteellinen tutkimus voi olla myös poliittinen projekti.

Taiteellisen tutkimuksen akateemisen itseymmärryksen muodostumisessa sekä *käytännön* että *kokemuksen* käsitteellä on ollut keskeinen asema. Yksi taiteellisen tutkimuksen sisäinen rajanveto on vedetty käytäntöön perustuvan (*practice-based*) ja käytäntölähtöisen (*practice-led*) tutkimuksen välille (Archer, 1995; Arlander, 2023; Candy, 2006; Lahdenperä, 2013). Voidaan ajatella, että käytäntöön perustuvassa taiteellisessa tutkimuksessa taiteellinen käytäntö toimii uuden tiedon tuottamisen lähtökohtana, kun taas käytäntölähtöinen taiteellinen tutkimus tähtää uuden taiteen tai taiteellisen käytännön luomiseen tutkimuksellisin keinoin (Candy, 2006). Lisäksi taiteellisesta tutkimuksesta voidaan puhua käytäntötutkimuksena (*practice research)*, jolloin korostuu taiteen sisäinen reflektio (Nelson, 2013). Mitä tahansa luokittelutapaa suositaankin, on selvää, että taiteellinen tutkija joutuu ottamaan kantaa taiteellisen käytännön rooliin menetelmällisissä valinnoissaan.

Toinen taiteellisen tutkimuksen reflektiivisen tarkastelun avainkäsite on kokemus. Voidaan kysyä, tarkasteleeko taiteellinen tutkija kokemusta samalla tavalla kuin tieteenharjoittaja, eli lähinnä empiirisen aineiston lähteenä, vai samaistuuko taiteellinen tutkimus humanistiseen tutkimukseen, jossa kokemus tulkitaan laajemmin kulttuurisessa kontekstissa syntyvänä historiallisena ymmärryshorisonttina (Hannula, 2001; vrt. Vadén, 2001). Jos sekä käytäntö että kokemus tulkitaan laajasti, ollaan lähellä pragmatistista tutkimuskäsitystä, joka sallii erilaisia tutkimuksen muotoja arvottamatta niitä keskenään. Samalla käytäntö voidaan tulkita itsessään tutkimuksellisena prosessina, joka kanavoi kokemusta.

Tutkimuksen laajempi käsite

Suomenkielisessä akateemisessa keskustelussa sanaa "tutkimus" käytetään yleensä viittaamaan tieteenharjoittamiseen (*research*). Tieteenharjoittamisen piiriin voidaan lukea monenlaista tietoa tuottavaa toimintaa hermeneuttisesta tulkinnasta luonnontieteellisiin mittauksiin ja matematiikkaan, filosofiaa unohtamatta. Toisaalta monet sellaiset tiedon tuoton muodot, jotka akateeminen yhteisö aikoinaan hyväksyi, tuomitaan tätä nykyä ei-tieteellisiksi. Keskeistä tiedemaailman kannalta vaikuttaakin olevan demarkaatio eli rajanveto: on esitettävä mahdollisimman täsmälliset kriteerit sille, millainen tutkimus voidaan hyväksyä tieteelliseksi ja samalla tehtävä pesäero pseudotieteeseen ja muuhun ei-tieteelliseen käytäntöön.

Tutkimuksen samaistaminen tieteenharjoittamiseen ei kuitenkaan ole ainoa tarjolla oleva vaihtoehto. Suomen kielen etymologia sallii myös väljemmän tulkinnan, jonka mukaan tutkimus on jonkin asian selvittämistä, tutkailua tai koettelemista (Suomen etymologinen sanakirja, 2022). Tutkimus voi siis olla myös taiteellista, jos hyväksymme, että taiteilija ottaa työssään selville, tutkailee ja koettelee ilmiöitä, tuottaen uusia ajatuksia ja näkökulmia ja luoden uusia kokemisen ja tekemisen mahdollisuuksia.

Vaikka tieteenharjoittamisen kohdalla korostetaan usein nimenomaan tiedeyhteisön hyväksymien menetelmien arvoa, tutkimusmenetelmän käsitteestä voidaan myös esittää laajempi tulkinta. Deweyn pragmatistinen myöhäisfilosofia tarjoaa yhden lähtökohdan tällaiselle tutkimusmenetelmän laajemmalle tarkastelulle. Deweyn ajattelussa tulee esiin mahdollisuus tulkita taiteellista ja tieteellistä tutkimusta samasta rungosta versovina oksina: molemmat voidaan hahmottaa tutkimuksena, mutta niille voi myös osoittaa erilaisia ja toisiaan täydentäviä rooleja.

Inquiry

Dewey (1938/LW 12) viittaa tutkimukseen yleisessä merkityksessä termillä *inquiry* painottaen, että kaikki tutkimus noudattaa samaa loogista perusmuotoa.

Deweyn mukaan tutkimus on muodollisesti ymmärrettävissä kokeellisena ongelmanratkaisuprosessina, mikä heijastaa sekä pragmatismille ominaista käytäntösidonnaista että konstruktivistista tiedonkäsitystä: tieto rakennetaan käytännön tarpeisiin.

Pragmatismin mukaan tieto rakennetaan kokemuksen suomien valtuuksien rajoissa. Kokemus viittaa tässä yhteydessä tutkivan olennon ja sen ympäristön väliseen vuorovaikutukseen, joka saa aika ajoin ongelmallisen luonteen (Dewey, 1938/LW 12). Ongelma pyritään ratkaisemaan keräämällä havaintoaineistoa, pohtimalla havaintoaineiston merkitystä aiemmin tuotetun tiedon valossa ja generoimalla erilaisia luovia ongelmanratkaisumalleja, joita on mahdollista panna kokeellisesti toimeen. Onnistuessaan tutkimus johtaa uuteen toiminnan tapaan (*habit*), joka on sekä yleistettävissä että jaettavissa.

Deweyn (1938/LW 12) mukaan tutkimus on ihmiselle luontaista. Tutkimalla sopeudumme elinympäristöömme ja sopeutamme sitä pyrkimyksiimme. Samalla pyrimme merkityksellistämään elinympäristöämme eli muuttamaan sen *elämismaailmaksi*, jos sallitaan tässä yhteydessä fenomenologinen termi. Tutkimuksen kautta pyrimme löytämään jatkuvasti uusia tapoja elää merkitystäytteistä ja mielekästä elämää. Tutkimus muokkaa luontoa kulttuuriseksi merkityshorisontiksi.

Teoreettisinkin tutkimus palvelee viime kädessä käytäntöä. Sama koskee myös taiteellista tutkimusta. Tässä yhteydessä ei ole syytä pitäytyä kovin ahtaaseen taide-sanan tulkintaan. Dewey itsekin käytti sanaa *art* kahdessa merkityksessä: klassisessa mielessä kuvaamaan kaikkia taitoja ja spesifimmin taiteisiin viitaten. Deweyn (1925/LW 1, 1934/LW 10) mukaan kaikki tutkimus edellyttää taitoa, mutta taiteessa taito ja tutkimus ilmentävät elämismaailmaa ainutlaatuisella tavalla, mikä oikeuttaa puhumaan taiteesta omana tutkimuksen muotonaan.

Taide esteettisenä tutkimuksena

Deweyn (1929/LW 4) mukaan tieteellinen tutkimus (*research*) pyrkii sellaiseen käsillä olevien ilmiöiden teoreettiseen hallintaan, joka helpottaa niiden haltuunottoa tulevaisuudessa. Tieteenharjoittamisessa on kyse ennen kaikkea ilmiöiden

välisten suhteiden selvittämisestä niiden keskinäisten vaikutusten hahmottamiseksi ja ennakoimiseksi. Siinä missä tieteellinen tutkija pyrkii ottamaan maailmaa haltuun ilmiöiden suhteita käsitteellistäen, taiteilija on Deweyn (1934/LW 10) mukaan kiinnostunut ilmiöistä sellaisina kuin kun ne ilmenevät. Tätä ilmiömaailman kohtaamista sellaisenaan voidaan kutsua *laadulliseksi*, koska siihen ei sisälly tarvetta määrittää tai määrällistää ilmiöitä. Dewey (1934/LW 10) luonnehtii laadullista kokemusta (*qualitative experience*) myös arkikokemukseksi (*ordinary experience*), korostaen, että siinä uppoudumme maailmaan vakiintuneiden toiminnan tapojemme varassa. Koska suurin osa kokemusta ilmenee tällä perustavalla maailmassaolemisen tasolla (käyttääkseni toista fenomenologista ilmaisua), laadullinen kokemus on kaiken tiedon tuoton edellytys ja viimekätinen viittauksen kohde. Voidaan myös ajatella, että kaikki merkitys nousee esiin laadullisen kokemuksen piiristä, kokemuksen ruohonjuuritasolta tai taustalta (*background*). Tämä tausta on läpikotaisin ruumiillinen: kohtaamme maailman aina ja kaikkialla elävänä kehona, aistit avoimina (Määttänen, 2009).

Monien muiden taidefilosofien tapaan Dewey (1925/LW 1, 1934/LW 10) hakee taiteen arvoa esteettisestä kokemuksesta (*esthetic* [sic] *experience*), jonka hän samaistaa edellä kuvattuun välittömään kvalitatiiviseen maailmasuhteeseen. Esteettinen kokemus ei ole pelkkä aistillinen kokemus, vaan perustavanlaatuinen tapa uppoutua maailmaan. Deweyn mukaan välitön kokemus on esteettinen siinä mielessä, että sen puitteissa kohtaamme ilmiöt ilman sen kummempaa tiedollista intressiä. Myös taiteeseen liittyvät esteettiset kokemukset ilmenevät ensisijaisesti välittömän kokemuksen piirissä, vaikka voivatkin kanavoitua tutkimukseksi.

Dewey (1925/LW 1, 1929/LW 4) väittää, että tieteellinen tutkimus (*research*) on historian saatossa kadottanut mielenkiintonsa laadulliseen elämismaailmaan, koska se on omaksunut tehtäväkseen hahmottaa ilmiöiden välisiä vaikutussuhteita. Esimoderneille ajattelijoille (Deweyllä oli mielessä ennen kaikkea antiikin Kreikka) havaittava maailma oli pohjimmiltaan kvalitatiivinen moninaisuus, joka kohdataan ensisijaisesti esteettisenä. Sittemmin moderni tiede erotti ensisijaiset kvaliteetit toissijaisista ja oletti, että vain edelliset sisältyvät luontoon, pelkistäen jälkimmäiset aistivaikutelmiksi. Tuloksena oli tieteen radikaali erottaminen muista tutkimuksen muodoista, mutta myös tie-

teenharjoittamisen erottaminen laadullista kokemusta työstävistä artistisista ja artesaanisista käytännöistä.

Vaikka tutkimusta (*inquiry*) voi tietyissä rajoissa kutsua taidoksi (*art* yleisessä mielessä), *art* erityisenä tutkimuksen muotoina – taiteena – hyödyntää mahdollisuutta ilmaista (*express*) elämismaailman esteettistä ulottuvuutta. Taiteilijan työn tutkimuksellinen arvo liittyy Deweyn (1934/LW 10) mukaan ennen kaikkea siihen, miten sen tuottamat taideobjektit ja -esitykset ilmentävät ilmiömaailman välitöntä laadullisuutta. Taide on käytännöllistä tutkimusta, joka perustuu yleisinhimilliseen mahdollisuuteen kokea elämismaailman kvaliteetteja. Koska nämä kvaliteetit – ja laajemmin kokemuksen laadullinen ulottuvuus – eivät ole sellaisenaan määrällistettävissä, taiteen arvioinnin tulee olla ensisijaisesti laadullista (Väkevä, 2019).

Vaikka taide voi myös muuttaa maailmaa ja tuottaa uutta tieteellistä tietoa, Deweyn mukaan sen erityinen voima tutkimuksena liittyy taiteilijan kykyyn ilmaista ilmiöiden omalaatuisuutta valitsemassaan välineessä tavalla, joka paljastaa esteettisen kokemisen ainutlaatuisuuden. Tämä näyttäisi viittavan siihen, että taideteos on viime kädessä yhtä ainutlaatuinen kuin esteettinen kokemus. Jos näin on, herää kysymys, voiko taideteosta kritisoida minkään jaettavan mittapuun mukaan, vai onko jokainen kritiikin yritys tuomittu subjektiivisuuteen. Entä miten taidekokemuksen ainutlaatuisuus sopii ajatukseen, että tutkimus tähtää yleistettäviin ja jaettaviin toiminnan tapoihin?

Tutkimus taiteena

Asetelmaa on mahdollista tarkastella myös toisin päin ja pyrkiä eroon jyrkästä erottelusta laadullisen ja määrällisen kokemuksen välillä. Deweylle (1925/LW 1, 1934/LW 10) välittömän ja välillisen kokemuksen erottelu on heuristisesti tärkeä, koska se muistuttaa siitä, että välillinen kokemus muotoutuu aina välittömän kokemuksen piirissä ja tähtää jonkin tilanteen tasapainotilan saattamiseksi uudelleen voimaan tavalla, joka on mahdollista kokea esteettisesti.

Deweyn (1938/LW 12) mukaan esteettinen kokemus nousee esiin laadullisesta kokemuksen taustasta, joka reunustaa jokaista tutkimuksen lähtökohtana

olevaa tilannetta (*situation*). Jokainen tilanne on latautunut merkityksillä, jotka juontuvat aiemmista tutkimusprosesseista. Tutkimuksen tarve herää, kun tilanne koetaan epätasapainoisena, eli kun aiemmat toiminnan tavat eivät pysty ratkaisemaan käsillä olevaa ongelmaa. Tutkimuksen päämääränä on saattaa tilanne uudelleen tasapainoon noon toiminnan tapoja muuttamalla. Kun tutkimus palauttaa tilanteen tasapainon tavalla, joka on erityisen tyydytyksellinen, voidaan puhua täyttymyksellisestä tai esteettisestä kokemuksesta (*consummatory experience, esthetic experience*) (Dewey 1934/LW 10).

Vaikka taiteella on erityinen kyky ilmaista kokemuksen täyttymyksellisyyttä, myös muut tutkimuksen muodot voivat otollisissa olosuhteissa tuottaa esteettisen kokemuksen – esimerkiksi silloin, kun tieteentekijä oivaltaa uuden teorian selitysvoiman. Tässä mielessä tieteen ja taiteen harjoittajan tutkimuksen lopputuloksen välillä ei ole periaatteellista eroa: kaikki tutkimuksen muodot pyrkivät esteettiseen kokemukseen, mutta taiteessa tämä pyrkimys asettuu sellaisenaan tarkastelun keskiöön.

Jos taide pyrkii ilmaisemaan välittömän, laadullisen ja määräämättömän kokemuksen omalaatuisista muotoutumista esteettiseksi kokemukseksi, miten se voi merkitä mitään? Miten voimme tehdä merkitystulkintoja ilmiöistä, jotka esittävät itsensä sellaisenaan, edellyttämättä suhteuttamista muihin ilmiöihin?

Yhtenä ratkaisuvaihtoehtona tähän ongelmaan voidaan tarkastella ajatusta, että merkitys ei rajoitu kielellisen viittauksen kaltaiseen suhteeseen merkin ja sen viittauskohteen välillä (Dewey, 1929/LW 4; ks. myös Vadén, 2001). Tämä onkin pragmatistisen semiotiikan ydinajatus: merkitys tulee aina tulkituksi laajemmassa toiminnallisessa yhteydessä, eikä se aina edellytä kielellistämistä (Ojala, 2009). Merkityksessä ei ole kyse pelkästään ilmiöiden välisistä suhteista, vaan myös välittömästä kokemisesta, joka liittyy sekä tutkimuksen lähtökohtana toimivaan tilanteeseen että tutkimuksen mahdollisuuteen saattaa kokemus uuteen tasapainotilaan. Deweyn mukaan välitön laadullinen kokemus nimenomaan sitoo tutkimuksen eri vaiheita yhteen.

Kuten sekä käytäntösuuntautuneet taidefilosofit (esim. Shusterman, 2000; Wolterstorff, 2015) että performatiivisuuden teoriaa kehitelleet taideteoreetikot (esim. Nauha et al., 2019) ovat argumentoineet, taide voidaan ymmärtää toimintana ja esittävinä tekoina. Taiteellisen toiminnan tai esittävien tekojen

merkitys paljastuu aina kulttuurisessa kontekstissa, mutta tämä merkitys voidaan myös kokea myös välittömästi toimintaan osallistumalla. Näin taiteellisen toiminnan merkitykselle avautuu kaksi toisiinsa kietoutuvaa ulottuvuutta: välitön ulottuvuus, jossa taiteellinen toiminta on merkityksellistä itsessään, ja välillinen ulottuvuus, jossa se pyrkii määrittämään itsensä suhteessa muihin ilmiöihin.

Taiteellisen toiminnan välitöntä merkitystä voi myös luonnehtia edellä kuvatun tutkimuksen yleisen teorian avulla. Deweylle tutkimus on projekti, joka auttaa tutkijoita hahmottamaan asioiden välisiä merkitysyhteyksiä, mutta samalla prosessi, joka tuottaa uusia esteettisen kokemisen mahdollisuuksia. Tämä tapahtuu menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välisessä jännitteessä, kun pyrimme hahmottamaan ratkaisuja käsillä oleviin ongelmiin sen pohjalta, mitä olemme aiemmin oppineet. Tämä ongelmanratkaisuprosessi on luova, koska se pyrkii tuomaan esiin uusia tapoja olla tasapainossa maailman kanssa. Tässä mielessä sitä voi kuvata myös taiteelliseksi, mikäli sallitaan taidekäsitteen (*art*) laaja tulkinta.

Deweyn tietoteoreettinen näkökulma oli aikanaan – ja on edelleen – varsin radikaali, koska se edellyttää irtautumista kaksinapaisesta asetelmasta, jossa tietoa muodostetaan sisäisesti havainnoimalla ulkopuolista todellisuutta ja tekemällä tämän havainnoinnin perusteella johtopäätöksiä siitä, miten asiat ovat. Kaksinapaisuus liittyy tässä semioottiseen tulkintaan, jossa merkityksen ajatellaan perustuvan siihen, että merkki viittaa johonkin itsensä ulkoiseen asiaan. Vastaavasti tiedon ajatellaan ilmaisevan suhdetta merkin ja sen ulkoisen viittauskohteen välillä. Tämä olettamus on Deweyn (1929/LW 4) mukaan hallinnut modernia tutkimuskäsitystä, tuottaen illuusion siitä, että koko maailma on kuvattavissa tieteen keinoin, kunhan käsitejärjestelmä hiotaan riittävän kohdakkaiseksi. Deweyn mukaan jo 1900-luvun alussa luonnontieteen kehitys kuitenkin osoitti, että tieteellisessä tutkimuksessa on kyse ilmiöiden käytännöllisestä koettelemisesta niin, että niiden väliset vaikutussuhteet tulevat esiin jonkin toiminnan yhteydessä. Tämä tieteellisen tutkimuksen kokeellisen luonteen tunnistaminen ei kuitenkaan millään tavalla sulje pois mahdollisuutta tutkia ilmiöitä sellaisina, kuin ne elämismaailmassa koetaan, kuten taiteellisen tutkimuksen teoreetikot ovat painottaneet (ks. esim. Vadén, 2001). Maailma on tutkittavissa mutta samalla myös koettavissa täysipainoisesti.

Taiteellinen tutkimus opettajakoulutuksessa

Edellä esitetyn perustella Deweyn *inquiry*-käsitteen soveltaminen taiteelliseen tutkimukseen vaikuttaisi olevan mahdollista ainakin kahdella tavalla. Toisaalta kyse voi olla taiteen hyväksymisestä tutkimuksen erityiseksi muodoksi, taiteelliseksi tutkimukseksi. Toisaalta laajan taidekäsitteen puitteissa kaikkea tutkimusta on mahdollista tarkastella taiteena.

Mitä tällainen tutkimuskäsitys voisi merkitä korkeakouluissa harjoitettavan tutkimusopetuksen kannalta? Tarkastelen tätä kysymystä seuraavassa lyhyesti opettajankoulutuksen näkökulmasta.

1 Deweylainen laaja tutkimuskäsitys voi rohkaista tarkastelemaan taiteellista tutkimusta erityisenä tutkimuksen muotona, joka ei rajoita tutkimuskohdettaan taiteilijoiden ammattikäytäntöihin. Tällöin taiteellisen tutkimuksen huomio kohdistuisi ensisijaisesti siihen, miten kokemuksen dynamiikkaa voidaan ilmaista tavoilla, jotka tuovat esiin uusia laadullisen kokemisen mahdollisuuksia. Tämän ei tarvitse rajoittua mihinkään tiettyyn ilmaisun muotoon, esimerkiksi kaunotaiteisiin. Olennaista on, mitä taiteellinen tutkimus saa aikaan. Jos se auttaa ilmaisemaan ja kokemaan esteettistä merkitystä, se täyttää tehtävänsä. Taiteilija saattaa kyetä tekemään tämän erityisen taitavasti ja ilmaisuvoimaisesti, mutta tämä ei tarkoita, että taiteellinen tutkimus pitää rajata taiteilijan praktiikkaan tai taidekasvatuksen opilliseen kontekstiin.

2 Deweyn laaja tutkimuskäsitys suo tilaa esteettisyydelle osana kaikkia tutkimusprosesseja, mikä tekee mahdolliseksi myös tutkimuksen itsensä tarkastelun taiteena. Kaikki tutkimus (*inquiry*) voi täyttää taiteellisen tutkimuksen edellytykset, jos se tekee mahdolliseksi esteettisen merkityksen välittömän kokemisen. Tämän hyväksyminen voi auttaa laajentamaan korkeakouluissa järjestettäviä tutkimusopintoja, ja mahdollistaa opettajankoulutuksessa taide- ja taitoaineille ominaisten tutkimuksen tapojen sisällyttämisen metodologiseen kurssivalikoimaan.

3 Tutkivan opettajuuden kehittymistä voidaan tukea perehdyttämällä opiskelijoita siihen, millä tavoin kasvatustoimintaan sisältyviä erilaisia kokemuksen merkitysulottuvuuksia – sekä välittömiä että välillisiä – on mahdollista ilmaista pedagogisesti mielekkäällä tavalla. Tässä voidaan hyödyntää filosofista traditiota, joka korostaa kasvatuksen esteettistä ulottuvuutta. Esteettinen näkökulma kasvatukseen (*educational aesthetics;* ks. Smith, 2004, 2008) tunnistaa opetus-oppimis-vuorovaikutuksen kanavoimaan kasvuun (*growth*) sisältyvän välittömän merkityksen (ks. myös Eisner, 2005). Sen näkökulmasta kasvatuskin voi olla taidetta, kunhan se johtaa esteettisiin kokemuksiin.

4 Tutkimuksena kasvatus tähtää samaan päämäärään kuin kaikki muukin tutkimus: paljastamaan elämismaailmaan kätkeytyviä merkityssuhteita koko rikkaudessaan. Deweyn (1916/MW 9) mukaan kasvatuksessa päämääränä on kasvu (*growth*), merkityksen alueen jatkuva laajentuminen, joka parhaimmillaan luo uusia mahdollisuuksia esteettiseen kokemiseen. Taiteellisessa tutkimuksessa etualalle asettuu koetun välitön laadullinen merkitys, joka tulee esiin, kun kokemus saatetaan uudelleen tasapainoon. Koska kokemuksen tasapainovaiheet ovat oleellisia kasvun esteettisen ulottuvuuden ilmenemisen ja ilmaisun kannalta, opettajaksi opiskeleville tulisi tarjota moninaisia mahdollisuuksia perehtyä niihin tapoihin, joilla kokemus voidaan saattaa uudelleen tasapainoon, ja heitä tulisi opastaa kiinnittämään huomiota näihin tasapainotiloihin sisältyviin välittömiin laadullisiin merkityksiin ja niiden ilmaisuun. Vaikka taide- ja taitoaineet toimivat luontevimpina esteettisen tutkimuksen kehyksinä, mikään ei estä laajentamasta taiteellisen tutkimuksen esteettistä näkökulmaa kaikkiin oppiaineisiin.

Edellisen pohjalta on mahdollista esittää kysymys: voisiko tutkivaan opettajuuteen perustuvaa opettajankoulutusta rakentaa menetelmälliselle pohjalle, joka tekee mahdolliseksi hahmottaa ja ymmärtää esteettisen kokemuksen merkityksen opiskelijan ja oppilaan kokonaisvaltaisessa kasvussa? Jos vastaus on myönteinen, ensimmäinen askel tähän suuntaan voisi olla taiteellisen tutkimuksen hyväksyminen muiden tutkimuksen erityisten muotojen rinnalle opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa.

LÄHTEET

Archer, B. (1995). The Nature of Research. *Co-Design, Interdisciplinary Journal of Design*, 6–13.

Arlander, A. (2013). Artistic Research in a Nordic Context. Teoksessa R. Nelson (Toim.), *Practice as Research in the Arts,* 152–162. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137282910_9

Arlander, A. (2016). Artistic research and/as interdisciplinarity. *Artistic Research Does #1*, 1–6.

Arlander, A. (2023). Moninaistuva taiteellinen tutkimus. Teoksessa L. Grondahl (Toim.), *Taiteellinen tutkimus*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 76, 2023.
https://disco.teak.fi/taiteellinen-tutkimus/moninaistuva-taiteellinen-tutkimus/

Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. SAGE.

Biggs, M., Karlsson, H. (Toim.). (2010). *Routledge companion to research in the arts*. Routledge.

Borgdorff, H., Peters, P., & Pinch, T. (Toim.). (2020). *Dialogues between artistic research and science and technology studies*. Routledge.

Candy, L. (2006). Practice Based Research: A Guide. https://www.creativityandcognition.com/wp-content/uploads/2011/04/PBR-Guide-1.1-2006.pdf

Dewey, J. (1996a [1916]). *Democracy and Education*. Teoksessa J. A. Boydston L. A. & Hickman (Toim.), The Collected Works of John Dewey, 1882-1953 (toinen julkaisu). Electronic edition. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 9: 1916, Democracy and Education. InteLex.

Dewey, J. (1996b [1925]). Experience and Nature. Teoksessa J.A. Boydston L. A. & Hickman (Toim.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953 (toinen julkaisu). Electronic edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953.* Volume 1: 1925, Experience and Nature. InteLex.

Dewey, J. (1996c [1929]). The Quest for Certainty. Teoksessa J.A. Boydston L. A. & Hickman (Toim.), T*he Collected Works of John Dewey, 1882-1953 (toinen julkaisu). Electronic edition. The Later Works of John Dewey,* 1925-1953. Volume 4: 1929, The Quest for Certainty. InteLex.

Dewey, J. (1996d). Art as Experience. Teoksessa J.A. Boydston L. A. & Hickman (Toim.), T*he Collected Works of John Dewey, 1882-1953 (toinen julkaisu). Electronic edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953.* Volume 10: 1934, Art as Experience. InteLex.

Dewey, J. (1996e [1938]). *Logic: The Theory of Inquiry*. Teoksessa J.A. Boydston L. A. & Hickman (Toim.), *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953 (2nd release). Electronic edition. The Later Works of John Dewey, 1925-1953.* Volume 12: 1938, Logic: The Theory of Inquiry. InteLex.

Elo, M. (2022). Taiteellisen tutkimuksen kolme vaihetta. *Ruukku* 19. http://ruukku-journal.fi/viewpoints/-/blogs/taiteellisen-tutkimuksen-kolme-vaihetta

Elo, M., Kokkonen, T., & Loukola, M. (2017). Taidetutkimus: Taiteen ja tutkimuksen leikkauskohtia. *Tiede & Edistys* 4, 279–280. https://doi.org/10.51809/te.105267

Gröndahl, L. (Ed.) (2023). *Taiteellinen tutkimus*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 76/2023. https://disco.teak.fi/taiteellinen-tutkimus

Kiljunen, S., & Hannula, M. (2001). *Taiteellinen tutkimus*. Kuvataideakatemia.

Lahdenperä, S. (2013). *Muutoksen tilassa. Alexander-tekniikka koreografisen prosessin osana*. [Doctoral thesis, Theatre Academy]. Acta Scenica 36. Teatterikorkeakoulu. https://actascenica.teak.fi/lahdenpera_soile/

Leavy, P. (Toim.)(2018). *Handbook of arts-based research*. The Guilford Press.

Määttänen, P. (2009). *Toiminta ja kokemus: Pragmatistista terveen järjen filosofiaa*. Gaudeamus.

Nauha, T., Arlander, A., Järvinen, H., & Porkola, P. (Toim.)(2019). *Performanssifilosofiaa: Esitysten, esiintymisten ja performanssien filosofiasta performanssiajatteluun*. Nivel 12. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, esittävien taiteiden tutkimuskeskus.

Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Palgrave Macmillan.

Ojala, J. (2009). *Space in musical semiosis: An abductive theory of the musical composition process*. [Doctoral thesis, University of Helsinki]. Acta Semiotica Fennica XXXIII. Semiotic Society of Finland.

OpenAI. (2023). *ChatGPT* (Kuudes versio) [Large language model]. https://chat.openai.com/chat

Rancière, J. (2006). *The politics of aesthetics: The distribution of the sensible*. Continuum.

Seppä, A. (2015). Mitä on taiteellinen tutkimus ja miten puhua siitä yliopiston ulkopuolella? https://www.slideshare.net/UniartsHelsinki/tiedotuspaivat-49214340

Shusterman, R. (2000). *Pragmatist aesthetics: Living beauty, rethinking art* (Toinen painos). Rowman & Littlefield.

Smith, H., & Dean, R. T. (Toim.). (2009). *Practice-led research, research-led practice in the creative arts*. Edinburgh University Press.

Suomen etymologinen sanakirja. (2022). Kotimaisten kielten keskus. https://kaino.kotus.fi/suomenetymologinensanakirja/?p=main

The Vienna Declaration on Artistic Research. (2020). CultureAction Europe. https://cultureactioneurope.org/download/?filename=/files/2020/06/Vienna-Declaration-on-AR_corrected-version_24-June-20-1.pdf

Vadén, T. (2001). Väännetäänkö rautalangasta? Huimioita kokemukselliseen käytäntöön perustuvan tutkimuksen metodologiasta. Teoksessa S. Kiljunen & M. Hannula (Toim.), *Taiteellinen tutkimus,* 91–112. Kuvataideakatemia.

Väkevä, L. (2019). Evaluation for Equality: Applying a classical pragmatist perspective in qualitative assessment in Finnish general music education. Teoksessa D. J. Elliott, M. Silverman, & G. E. McPherson (Toim.), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education*.100–121. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190265182.013.7

Varto, J. (2001). Esille saattamisen tutkiminen. Teoksessa Kiljunen, S., & Hannula, M. (Toim.), *Taiteellinen tutkimus,* 49–58. Kuvataideakatemia.

Varto, J. (2017). *Taiteellinen tutkimus: Mitä se on? Kuka sitä tekee? Miksi?* Aalto-yliopisto, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.

Wolterstorff, N. (2015). *Art Rethought: The Social Practices of Art.* Oxford University Press.



KUVATEKSTI: Meikä kannonnokassa. Leenan kotialbumi.

LEENA KNIF

Opettajuuden näkymiä

Isä
otit kuvan
luottava katse
meikä kannonnokassa
kyllä sinä siellä pysyt

Hyvät näkymät!

Me ei koskaan ehditty puhua siitä mitä musta tulisi isona
lähdit kun olin lukiossa
syöpä

Pitäis jaksaa suunnitella uraa
ällänpaperit kuitenkin
kiire pois toiseen kaupunkiin
vaikka se kiva missä oltiin purjehtimassa
opettajaksi ei kai nyt ainakaan

Opettajaksi
tuplana
luokanope
kuvisope

Äiti
kun musta tuli äiti, sinä teit jo siirtymää
aikaikkunassa elämän alun ja lopun samankaltaisuus
muisti ja muistot
joita ei vielä tai ei enää ole

Siinä kohtaa taidekasvatuksen opintoja
aukesi opettajuuden ja taiteen merkitys
näkymien avaaminen ja näkyväksi tekeminen
kohtaaminen

Valokuva sitoo näennäisesti irrallisen oloisia palasia merkitykselliseksi jatkumoksi. Kuvan kautta aukeaa uusi, aiemmin utuiseksi jäänyt perspektiivi omaan opettajapolkuun. Tai ei ehkä niinkään seesteiseen ja selkeään valmiiseen määränpäähän johtavaan polkuun, vaan flipperin kaltaiseen elämänrataan, jossa voimakkaat, kipeältäkin tuntuvat sinkautukset tyrkkäävät kulkua tiettyyn suuntaan. Jos nuoruuden ammatillisten valintojen hetket eivät olisi kohdallani sattuneet haastaviin elämän kohtiin, olisin todennäköisesti päätynyt toiseen ammattiin ja omalle opettajuudelle oleelliset oivallukset olisivat jääneet saamatta. Jatkumon kannalta ratkaisevat tapahtumat, ja niistä seuranneet sysäykset saattavat vaikuttaa sattumanvaraisilta, vaikka lopulta olen päätynyt juuri sinne, minne koko ajan pitikin päätyä. Vanhempani tarkentuvat yllättävällä tavalla merkittäviksi tekijöiksi opettajuudessani, vaikka eivät siitä sanallakaan koskaan maininneet.

Minulle opettajuus ei ole ollut itsestään selvä valinta, joka johtuisi siitä, että näin on suvussa aina tehty tai että se pohjaisi jo lapsena tiedettyyn uraunelmaan. Päinvastoin. Ainoa selkeä muistikuva yläkoulun aikaisista koulussa olemisen tarkasteluun pohjaavista urasuunnitelmista oli, että ei ainakaan opettajaksi. Hurjaa hommaa! Ei se toisaalta ole myöskään täysin vahinko tai sattuma, onhan tämä minulle luonnikas ja hyvin rakas tehtävä. On toki, näin jälkikäteen mietittynä, asioita ja ominaisuuksia, joista olisi jo kaukaa voinut nähdä perinteisiäkin opettajuuden häivähdyksiä. Pärjäsin koulussa. Harrastin kaikkea mahdollista: kuvataidekoulua, partiota, kilpauintia, luistelua, kuorolaulua, huilunsoittoa, teatteria.

Akateemisuus ei kuitenkaan ollut suvun perinne, eikä opettajuus omalle kohdalle ehdotettu tai suunniteltu. Mitään valmista mallia tai reittiä uralle ei kotona koskaan esitetty. Kasvatuksen, kokemusten, arvojen ja etuoikeuksienkin merkitys urapolussa kuitenkin korostuu. Minut on nähty, minuun ja omaan ajatukseeni luotettu ja minulle on sallittu monia näköaloja ja näkökulmia. Meillä ei asetettu tavoitteita uralle tai vaurastumiselle, vaan ihmisenä olemisen mittarit olivat tärkeämmät. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymykset ovat olleet aina perheessä näkyvillä, arvomaailmassa ja luottamustoimissa.

Koska olen kuitenkin päätynyt yliopistoon ei-akateemisesta taustasta, tarkastelen maailmaa siitä näkökulmasta, omaa paikkaani ja asemaani jatkuvasti hahmottaen, aavistuksen ulkopuolisena. Oma opettajuuteni reitittyy tietyn suuntaiseksi myös tutkimuksellisten valintojeni pohjalta. Parikymppisenä teh-

dyssä kasvatustieteen maisterin opinnäytteessä (Huhtaniemi & Koponen, 1993) tarkastelin luovuuden ja aggressiivisuuden rajapintoja. Luovuus alkoi jo kiinnostaa suhteessa kasvatukseen. Kuvataidekasvatuksen opinnoissa taiteen maisterin opinnäyte (Knif, 2006) sattui aikaan, jolloin olin tuore äiti ja oma äitini sairasti Alzheimerin tautia. Vaikean tilanteen kohtaaminen ohjasi taiteellisen tutkimisen polulle tallentaessani valokuviin ja keramiikkaan äitini muistisairauden hiivuttamaa elämän lopun ja juuri syntyneen tyttäreni elämän alun toisiaan muistuttavaa yhteistä aikaikkunaa. Se oli monien merkityksellisten oivallusten prosessi, joka on vaikuttanut vahvasti siihen mihin kohtiin taidetta ja kasvattajuutta opettajuus on kohdallani asettunut.

Väitöskirjassani (Knif, 2021) jatkoin yhdenvertaisuuden kysymyksissä tarkastellen moninaisuuden teemoja taidekasvatuksen näkökulmista. Keskeistä on taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin kasvatukseen tuottamat osallisuuden ja toimijuuden tilat. Taiteella on erityistä potentiaalia käsitellä vaikeita sanallistamista pakenevia asioita, kyseenalaistaa oletuksia, venyttää rajoja ja ravistella ajatuksiamme ja valmista maailmankuvaamme. Taide sopii elämän tarkasteluun ja toiseutta arvostavaan kohtaamiseen, koska siinä keskeneräisyys, arvaamattomuus, haavoittuvaisuus ja moninäkökulmaisuus ovat sallitusti läsnä.

Kiinnostavaa on ollut lukea tutkimuksia ei-akateemistaustaisesta akateemisuudesta. Tunnistan itseni monista teemoista. Satunnainen ulkopuolisuuden tunne ja hierarkkisuuden ihmettely ovat tuttuja ja samoin se, että itseään on pitänyt pitkään rohkaista ja tuuppia eteenpäin ottamaan paikkansa asiantuntijana. Tai se, että juuri opettajuus on yliopistomaailmassa tällä taustalla toimiville usein arvokasta ja oikeaksi työksi koettua sen konkreettisuuden vuoksi suhteessa vaikkapa tutkimukseen. Pidän kyllä opettamista arvokkaimpana osana työtäni, mutta eri syystä. Olen viime aikoina alkanut hahmottaa näitä taustani ja tarinani asioita tärkeimpinä kasvattajan vahvuuksinani, ei heikkouksina. Hiukan sivusta katsominen ja oman positionsa kyseenalaistaminen on lopulta osoittautunut opettajuudessa tarpeelliseksi muitakin toiseuksia hahmottavaksi näkökulmaksi. Itsestäänselvyydestä käsin on hankala nähdä sinne, missä asiat eivät sitä ole. Vaikeat hetket elämässä ovat antaneet perspektiiviä ja ymmärrystä turvallisen kasvualustan merkitykseen. Taiteen tuoma tarkastelun tapa, herkkyys ja tarkkakatseisuus ovat avanneet kohtaamisille ja ihmisyyden tutkimiselle uuden

tason. Olen herännyt tarkastelemaan etuoikeuksia. Huomaan, että olen varsin etuoikeutettu valkoisena, vammattomana ja valtakielisenä, mutta myös siinä, millaisen turvallisen kasvupohjan olen saanut. Olen valtavan onnekas, että minun vanhempani pystyivät rakentamaan perusturvani vankaksi, jonka vuoksi olen pysynyt pystyssä ja reitillä kolhuista huolimatta.

Mikähän siinä on, että opettajuudessa on tänäkin päivänä vielä jotain myyttistä? Sen oletusarvona on kutsumus ja olemuksessa annos kiiltokuvamaista, kirkasotsaista kansankynttilyyttä. Virheettömyyttä, vahvuutta, horjumattomuutta. Opettajuuden representaatiot kaipaavat laajennusta. Moninaisuus jää muuten vain kauniiksi sanaksi opetussuunnitelmaan. Valokuvan tarkastelun myötä vahvistuu näkymä jokaisen omasta reitistä ja omanlaisesta opettajuudesta. Opettaja on alansa asiantuntijana tarpeellinen, mutta opettajuuden ydin ei ole ensisijaisesti tiedon, tai ainakaan sen yhden oikean vastauksen jakamisessa vaan kohtaamisessa. Täydellisyys tai normin mukaisuus ei ole oleellista, vaan ihmisenä ihmiselle oleminen. Siihen kuuluu toiseus, häilyvyys, keskeneräisyys, epävarmuus, elämän kolhut ja syrjän äänet. Niiden kautta näitä ihmisyyden moninaisia ytimiä saa näkyväksi ja pystyy raivaamaan ihmiseksi ja opettajaksi kasvamisen mahdollistavaa turvallisempaa tilaa. Jotta tuleva opettaja taas osaisi kohdata opetettavansa niin, että he tulisivat nähdyiksi ja kannustetuiksi ja heidän perusturvansa saisi vahvistusta.

Kiitos näkymistä äiti ja isä!

LÄHTEET:

Knif, L. (2021). *Moninainen kuvis: Osallisia tiloja, tasa-arvon tekoja, taiteella tiedettyä toimijuutta.* Väitöstutkimus. Helsingin yliopisto. http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7267-9

Knif, L. (2006). *Aikaikkuna: Eräs yritys vangita hetkiä.* Pro gradu, Aalto-yliopisto.

Huhtaniemi, L. & Koponen, S. (1993). Oppilaiden *aggressiivisuus ilmeneminen, pysyvyys ja yhteys luovuuteen*. Pro gradu, Turun yliopisto.



KUVATEKSTI: Aloitteleva uimari päädyssä, reunalla. KUVAAJA: Jaakko Poutiainen.

ARI POUTIAINEN

Käännös

tehdään näkemättä
vaistonvaraisesti
varmuus toistoista

olomuotoa ei voi käskeä
se keinuttaa
arvaamattomasti
vastus ja aineeton tila
se kuuntelee kun saa otteen

liikkeen suunta vaihtuu
voimaa päinvastaiseen
taitto, asettuminen, ponnistus
kuplat kohisevat kuin räjähtäisi
sitten liu'ut tyhjyyteen

kun nopeutta on tarpeeksi suun eteen
muodostuu aalto, jossa hengittää

kuvasta olin ylpeä ikään kuin
käsissä olisi hauikset
alipainoisille ei ollut paikkavarauksia
palkintokorokkeella
jäin silti seuraan, häviämään
sinnikkääksi siniviitaksi kunnes
kuustahtipotku pelkkää kuohua ja pyörrettä

valmentajat sanoivat, verrattuna
muihin ratoihin
tekniikka on puhdas mutta punttisalille
alitin yllättäen minuutin, isoihin kisoihin

rehtorin juhlapuheessa koulu oli ollut kolmas
koulujenvälisessä fudiksessa
en pysynyt pallon perässä enkä mukana
kasaamani uintiviestijoukkue unohtui, kulta
englannin opettaja huomasi lehtikuvan
triathlonista ensimmäisenä rantaan

paino katoaa
kuplia lukemattomia
eri kokoja
kylkiä pitkin, tuntuu lentona
aurinkoon, se kestää
sekunnin kaksi, eliniän

kaverit sanoivat että sibikseen pääset
korkeintaan siivoojaksi
jäin, kirjoittelin fraasit
tahtiviivan yli
klasarissa ja jazziksi
päädyin penkereelle
mieli jakaantui
kuten teot

kerron käännöksestä, se on
lähellä jokaiselle, voimauttaa
musiikki menee läpi ja aukoo
kanava pelottavan suora, syvälle
siinä joka ainoa liike ja sana
tuntuu, vuosienkin päässä
tehdään yhdessä
hengitetään aalto

kuvailen, lupaan liu'un
koulussa näissä raameissa
kaikille samat
mahdollisuudet laulan
puhun, soitan
ja pintaan kun noustaan
ilo, pitkä jälkikaiku

yhtä aikaa päädyssä
liike molempiin suuntiin
sinäpystyvyys[1]

[1]Poutiainen, A. (2023). *Varhain.* Rivi/väli.

Loppusanat

ERIKA LÖFSTRÖM

Opettajakuvista kompassiksi

”*Kukapa meistä ei haluaisi olla hyvän elämän opettaja*”, kirjoittaa tekstissään Kauko Komulainen. Hannah Kaihovirta vuorostaan päättää tekstinsä sanoihin ”*Kasvatustyössäni luotan siihen, että se lisää oppilaiden osallistumista oppimiseen, luo tilaa moninaisuudelle, kriittiselle keskustelulle ja tekee koulusta osallistavan ja merkityksellisen nykyhetkessä ja tulevaisuudessa*.” Myös Katariina Stenberg nostaa esille koulun yhteisöllisen ja oppilaita tukevan puolen, mutta myös sen vastakohdan, kun koulu ei kyllin pysty varmistamaan turvallista ja yhteisöllistä tilaa kaikille oppilaille. Tämä puoli tulee vahvan koskettavasti esille muissakin teksteissä. Vastakohdat tekevät näkyväksi koulun ’hyvää’ tuottavan ominaisuuden tärkeyden yksittäisen – ja jokaisen – oppilaan näkökulmasta. Seija Kairavuori kirjoittaa yhteistä hyvää edistävän tavoitteen suunnasta.

Pysähdytään hetkeksi toisen tematiikan äärelle. Heidi Krzywacki kirjoittaa oppilaiden suoritusten keskinäisestä vertailusta: ”*Se vie huomion väärille urille; korostaa suorittamista ja pahimmillaan rampauttaa ja traumatisoi*.” Vertailun vastakohtana voidaan pitää jokaista yksilöä omana itsenään arvostavaa lähestymistapaa. Tällaista lähestymistapaa kuvailee Mirjam Kalland horisontaaliseksi vuorovaikutukseksi. Arniika Kuusiston tekstistä löydän esimerkin:

”*Omassa tutkimuksessani olen lähestynyt lasten arvoja ja maailmankuvaa heidän itse tablettitietokoneilla rakentamansa aineiston ja siihen perustuvien elämänhistoriatutkimuksesta vaikutteita saaneella otteella toteutettujen haastattelujen kautta. Lasten audiovisuaalinen aineisto on valtavan rikasta ja avaa ikkunoita nykylapsuuteen ja lapsille tärkeisiin asioihin*.”

Narratiivista tutkimusotetta opettajan kasvun tutkimuksessa valottavassa luvussaan Eeva Kaisa Hyry-Beihammer pohtii suhteessa olemisen etiikan ja tutkittavan kunnioittamisen tärkeyttä. Ymmärrän tämän niin, että horisontaalisuuden ajatus avaa tilaa narratiivisessa tutkimuksessa kertojan tarinalle eettisesti kestävällä tavalla. Jokainen haluaa tulla kohdatuksi ja kertoa oman elämänsä tarinan; Hannah Kaihovirran teksti avaa taiteen ja kulttuurin keinoja tähän.

Ari Poutiaisen runo päättyy yhteen sanaan, joka kiteyttää sen, mitä opettaja, tai tutkija, parhaimmillaan voi tukea oppilaassa tai tutkittavassa osoittamalla kunnioitusta ja lähestymällä häntä ymmärtävän ja tasavertaiseen vuorovaikutukseen pyrkivän orientaation kautta: *sinäpystyvyys*.

Vielä yksi teema. Seija Kairavuori tiivistää painokkaasti varmasti monen opettajan syvällisesti jakaman arvon: ”*Puolustan kaikille mahdollista ja jokaiselle kuuluvaa kasvua sekä turvallista tilaa sille*.” ”*Meillä ei asetettu tavoitteita uralle tai vaurastumiselle, vaan ihmisenä olemisen mittarit olivat tärkeämmät. Tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymykset ovat olleet aina perheessä näkyvillä, arvomaailmassa ja luottamustoimissa*”, taustoittaa Leena Knif oman ajattelunsa juuria. Jaana Pesonen vuorostaan kertoo tekstissään, kuinka kirjallisuus avasi ovia valtasuhteiden ja normikriittisyyden tarkasteluun. Samasta ilmiöstä on kyse, kun Mirjam Kalland kirjoittaa, että ”opettajankoulutuksen kehitystehtävä on vastata yhteiskunnan alituiseen muutokseen antamalla opettajiksi opiskeleville valmiuksia toimia koululaitoksen kompensatorisessa tehtävässä perusopetuslain ja opetussuunnitelmien edellyttämällä tavalla, sekä valmiuksia kohdata moninaisuuden eri risteytymät koulussa.” Moninaisuuden kohtaamiseen ja tunnistamiseen voimavarana antaa välineitä Solveig Cornérin teksti valokuvien käytöstä opettajan tai tutkijan työssä.

Nämä ovat muutamia poimintoja opettajuuden ja opettajaksi kasvamisen tarinoista, ja monia muita esimerkkejä olisi löytynyt yllin kyllin. Nämä poiminnat saavat kuvittaa kolmea teemaa, jotka omassa luennassani korostuvat ja toistuvat tekstistä toiseen, jossakin muodossa. Ensimmäinen teema liittyy *hyvän* tekemiseen (engl. *beneficence*). Teksteissä heijastuu vahva näkemys koulun ja opettajan tehtävistä hyvän tuottamisena oppilaille yksilöinä ja yhteisönä. Teksteissä nousee esille myös esimerkkejä omista kokemuksista siitä, kun koulu tai tuttu opettaja on tehnyt hyvää, mutta myös esimerkkejä siitä, kun tämä hyvä

jää uupumaan, ja kuinka kokemukset, niin myönteiset kuin kielteiset, ovat vaikuttaneet omaan opettajaksi kasvamiseen.

Toinen teema liittyy yksilön itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen (engl. *respect for autonomy*). Keskeistä tämän periaatteen kohdalla on yksilön kunnioittaminen; jokainen ansaitsee tulla kohdatuksi omana itsenään. Termi pitää sisällään kaksi keskeistä asiaa: kunnioittamisen ja toisen yksilön arvon omana itsenään.

Kolmas teema liittyy oikeudenmukaisuuteen (engl. *justice*). Liitämme tähän käsitteeseen usein myös tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden, joiden kautta oikeudenmukaisuus usein materialisoituu, tai näiden puuttuessa, jää materialisoitumatta.

Nämä kolme teemaa; hyvän tekeminen, yksilön (itsemääräämisoikeuden) kunnioittaminen ja oikeudenmukaisuus (ks. myös Kitchener, 1985; 1992; 2000), ovat tiedeyhteisön jäsenille tuttuja tieteentekemisen etiikasta ja siihen liitetyistä ohjeistuksista (esim. ALLEA, 2023; Helsingin julistus, 1964/2013; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019). Näiden eettisten periaatteiden toteutumista pidetään tieteessä keskeisinä. Ne soveltuvat hyvin myös koulun ja opettajan toiminnan tarkasteluun. Nämä teemat toistuvat myös tämän kirjan teksteissä, joko itse koettuina kokemuksina, silloinkin, kun ne eivät ole toteutuneet; sekä omina henkilökohtaisina ja ammatillisina arvoina ja johtotähtinä.

Opettajuuden keskiössä on oma eettinen perusta, joka määrittää itseämme (ammatillinen identiteetti) ja missiotamme opettajina ja opettajankouluttajina (ks. Korthagen, 2017, johon myös Katriina Maaranen viittaa kirjan johdantoluvussa). Eettiset periaatteet antavat välineen tiedostaa miksi ja miten opettajana tai opettajankouluttajana toimin, erityisesti silloin kun tilanne on uusi tai odottamaton. Eettiset arvomme toimivat kompassina. Opettajatarinat tuovat jokainen oman näkökulmansa yksilöstä, ajasta, paikasta, yhteisöstä, yhteiskunnasta. Kollektiivisesti ne muodostavat kollaasin, jota voisi kutsua kompassiksi; opettajuuden eettiseksi kompassiksi.

Opettajuus on matka. Kompassi auttaa pitämään suunnan. Eettiset periaatteet toimivat kompassin neulana. Tulevia opettajia kannustan tarttumaan kompassiin, mitä useammin ja tietoisemmin koulutuksen, kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen tilanteita tarkastelee eettisten periaatteiden kautta, sitä taitavammaksi kompassin käyttäjäksi kehittyy.

LÄHTEET

ALLEA (2023). The European Code of Conduct for Research Integrity. Uudistettu versio. European-Code-of-Conduct-Revised-Edition-2023.pdf (alleageneralassembly.org) (luettu 3.5.2024).Helsingin julistus (Declaration of Helsinki) (1964/2013). World Medical Association. WMA Declaration of Helsinki – Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects – WMA – The World Medical Association (luettu 3.5.2024).

Kitchener, K. S. (1985). Ethical principles and ethical decisions in student affairs. Teoksessa H. J. Canon & R. D. Brown (toim.) New directions for student services: Applied ethics in student services (s. 17–29). Jossey-Bass.

Kitchener, K. S. (1992). Psychologist as teacher and mentor: Affirming ethical values throughout the curriculum. Professional Psychology: Research and Practice, 23, 190–195. https://doi.org/10.1037/0735-7028.23.3.190

Kitchener, K. S. (2000). Foundations of Ethical Practice, Research, and Teaching in Psychology. Erlbaum.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 23(4), 387-405, https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf (luettu 3.5.2024).

Mitä lapsuuden tai nuoruuden kuvat kertovat meille opettajuudesta? Mitä opettajana oleminen on? Mitä merkityksiä lapsuuden kokemuksilla ja kasvuympäristöillä voikaan olla opettajaksi kasvussa? Millaisiin teemoihin ymmärrys ammatillisesta identiteetistä eri aikakerroksissa kiinnittyy?

Omakuvia opettajuudesta -kirja pyrkii selvittämään miten opettajuudesta voimme tietää, miten eri tavoin aihetta voidaan tutkia ja mitä erilaisten menetelmien kautta siitä tulee esiin. Lisäksi kirja pyrkii aktivoimaan opettajaksi opiskelevat tämän kaiken yksilöllisesti ja yhteiskunnallisesti merkityksellisen pohtimiseen ja tutkimiseen koulutuksen aikana.

Kirjan kirjoittajat ovat opettajia, tutkijoita ja opettajankouluttajia. He avaavat kotialbuminsa ja oman tarinansa lukijalle. Opettajatarinoita rikastavat menetelmäluvut, joissa lukija perehdytetään opettajuuden tutkimisen erilaisiin tapoihin. Toivotamme lukijalle innostavaa, omakohtaista tutkimusmatkaa. Mitä yhteistä tai erityistä tässä ajassa opettajaksi opiskelevana tai alalla toimivana jaat kanssamme?

ISBN 978-952-84-0152-0 (softcover)
ISBN 978-952-84-0153-7 PDF
DOI: 10.31885/9789528401537



