

YHTEISTYÖSSÄ, YHDESSÄ JA YKSIN

**Kokemuksia oppiainerajat ylittävistä opetuksen
kehittämishankkeista**

toimittaneet

Leena Kuure

Mirka Rauniomaa

Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 10

University of Oulu. Publications of the Teaching Development Unit. Dialogues 10

Leena Kuure & Mirka Rauniomaa (toim.) 2008.

Yhteistyössä, yhdessä ja yksin. Kokemuksia oppiainerajat ylittävistä opetuksen kehittämishankkeista. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 10.

| | |
|-------------------|--|
| Julkaisun ulkoasu | Leena Kuure Mirka Rauniomaa |
| Painopaikka | Oulun yliopistopaino |
| Myynti | Oulun yliopiston julkaisumyymälä PL 8200 90014 Oulun yliopisto julkaisumyynti@oulu.fi p. 08 - 553 3940 |
| ISBN | 978-951-42-8341-3 |
| ISSN | 1456-8896 |

Sisällys

| | |
|---|---|
| Yhteistyössä, yhdessä ja yksin. Johdanto..... | 5 |
| <i>Leena Kuure & Mirka Rauniomaa</i> | |

OSA 1. AINEENOPETTAJIEN KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

| | |
|---|----|
| Myötä- ja vastamäkeä aineenopettajakoulutuksessa – Kokemuksia kehittämis- ja lisäkoulutushankkeista | 9 |
| <i>Elina McCambridge, Leena Kuure ja Maarit Saarenkunnas</i> | |
| Näillä eväillä opettajaksi? Konsultatiivinen pienryhmäohjaus tukena aineenopettajaksi ryhdyttäessä | 25 |
| <i>Elina McCambridge ja Birgitta Tamminen</i> | |

OSA 2. MONIAINEINEN OPETTAJUUDEN TYÖPAJA (MonO)

| | |
|---|----|
| Moniaineinen opettajuuden työpaja (MonO). Kokemuksia monitieteisestä opettajankoulutuksen kehittämishankkeesta..... | 35 |
| <i>Leena Kuure ja Tiina Keisanen</i> | |
| Suomen kielen opiskelija harjoittelee tekstinkorjausta ja palautteenantoa | 49 |
| <i>Merja Karjalainen</i> | |
| Epifanian hetki: Opettajaksi...? Kirjallisuuden opiskelijoiden pedagogisia identiteettineuvotteluja | 59 |
| <i>Nina Työlähti</i> | |
| Raportointia äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta MonO-hankkeessa | 65 |
| <i>Lasse Kemppainen</i> | |
| Yhteistoiminnallinen oppiminen ja prosessidraama vieraan kielen oppimisen tukena..... | 69 |
| <i>Kaarina Mäkinen</i> | |
| Englanti integraation välineenä. Moniaineisesta opiskelusta perusasteella..... | 81 |
| <i>Sinikka Raappana</i> | |
| Seitsemäsluokkalaisten maailma. Tutkimus diskursseista kieltenopiskelijoiden käymässä verkkokeskustelussa | 85 |
| <i>Soile Boisman</i> | |
| Genre ja kriittinen medialukutaito..... | 99 |
| <i>Markku Varis</i> | |

Yhteistyössä, yhdessä ja yksin. Johdanto

Leena Kuure & Mirka Rauniomaa

Opettajankoulutus on ollut yksi Oulun yliopiston keskeisistä tehtävistä ja sen merkitys säilyy myös tulevaisuudessa. Vaikka yhteistyötä opettajankouluttajien kesken on tehty jatkuvasti, viimeaikaisten yhteiskunnallis-teknologisten muutosten edellyttämät kehityslinjat eivät välttämättä nopeasti näy opetussuunnitelmissa ja toimintarakenteissa tutkinonuudistuksista huolimatta. Siitä syystä on entistäkin tärkeämpää jatkaa sinnikkäästi pitkään jatkunutta ruohonjuuritason yhteistyötä opettajankoulutukseen osallistuvien tahojen kesken – toivottavasti systemaattisemmassa muodossa kuin ennen.

Tässä teoksessa esitellään tuloksia useasta oppiainerajoja ylittävästä kehittämishankkeesta, joissa on pyritty edistämään yhteistyötä opettajankoulutusta toteuttavien tahojen, kasvatustieteellisen tiedekunnan, normaalikoulun ja ainelaitosten kesken. Ainelaitosnäkökulma on tällä kertaa humanistinen, sillä hankkeissa mukana olleet oppiaineet edustavat opetettavista aineista vieraita kieliä, äidinkieltä ja kirjallisuutta sekä historiaa.

Kokoomateoksen ensimmäisessä osassa käsitellään kahta aineenopettajakoulutuksen kehittämiseen ja englannin kielen opettajapulan poistamiseen liittyvää hanketta, *aineenopettajakoulutuksen pilottiprojektia* ja *aineenopettajakoulutuksen lisäkoulutushanketta*, ja niiden taustalla ollutta *kielten pilottiprojektia* (McCambridge, Kuure & Saarenkunnas). Näihin kytkeytyvää opetusharjoittelun ohjauksessa sovellettua konsultatiivista pienryhmäohjausta käsitellään erillisessä artikkelissa (McCambridge & Tamminen).

Teoksen toinen osa puolestaan esittelee moniaineisen ja -tieteisen yhteistyön toteutumista *MonO*-hankkeessa (*Moniaineinen opettajuuden työpaja*) kahden syklin aikana. Artikkelit käsittelevät hankkeen lähtökohtia ja päätuloksia sekä eri toimijoiden näkökulmia yhteistyöhön (Kuure & Keisanen). Koulutyön perspektiiviä tuovat esiin normaalikoulun opettajat äidinkielen (Kempainen) ja englannin (Raappana) osalta. Vieraiden kielten sekä äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan edustajat tarkastelevat yhteistoiminnallisen oppimisen ja draamapedagogiikan (Mäkinen) sekä genrepedagogiikan (Varis) mahdollisuuksia opetuksessa. Ainelaitosten osuus käy esiin mm. tekstinkorjauksen ja palautteenannon harjoittelua (Karjalainen) sekä kirjallisuuden opiskelijoiden pedagogisia identiteettineuvotteluja (Työlähti) käsittelevissä osioissa.

Vieraiden kielten ja historian opiskelijoiden osuutta hankkeessa edellisten lisäksi esitellään myös hanketta kokonaisuutena raportoivassa tekstissä (Kuure & Keisanen). Opettajuuteen ja oppilasnäkökulmaan liittyviä opiskelijoiden pohdintoja analysoidaan lisäksi verkkoympäristössä käydyn teemakeskustelun pohjalta (Boisman).

Hankeraporttien tuloksista käy ilmi se, että yhteistyötä aineenopettajakoulutuksen tiimoilta on eri osapuolten kesken tehty pitkään hanke hankkeelta asioita eteenpäin vieden. Pelkästään tähän teokseen sisältyvät hankkeet sijoittuvat kymmenen vuoden ajalle. Toisaalta pohdinnat osoittavat myös, että vaikka verkostoituvan yhteistyöhön perustuva kehittämistoiminta vaatii aikaa, vahvaa työpanosta ja sitoutumista, sen voimaan uskotaan vahvasti. Rakenteet ja viralliset käytänteet muuttuvat hitaasti, mutta hankeraportit osoittavat kuinka ruohonjuuritasolla voi silti toimia yhteistyömuotoja uudistavasti, jos osallistujilla riittää tahtoa. Itse asiassa ruohonjuuritason toiminta muuttaa vakiintuneita käytänteitä ja sitä mukaa toiminnan virallisiakin rakenteita pitkällä aikavälillä.

Teoksen nimi, *Yhteistyössä, yhdessä ja yksin*, viittaa toimintamme eri puoliin. Yksittäisellä oppiaineella ja tieteenalalla on omat velvoitteensa pohtia tehtäväkenttäänsä ja rooliaan suhteessa muihin. Verkostoitumalla muihin, vaikka löyhästi, etäältä katsomalla, voi kuitenkin jo oppia paljon. Opettajankoulutuksessa eri tahoilla toimivien koulutuksen toteuttajien keskinäinen tietoisuus toistensa toiminnasta ja näkökulmista on välttämätön, jotta opiskelijalle voisi hahmottua yhtenäinen polku opettajaksi. Tärkein askel on kuitenkin kaikkien eri osapuolten toimiminen todellisessa yhteistyössä opetuksen toteutuksessa. Tällöin tulee välttämättä mukaan konkreetti kontakti koulutyöhön ja oppilaitten maailmaan. Tässä yhteistyötehtävässä *MonO*-hanke näyttää luoneen vahvaa pohjaa tuleville vuosille.

Yhteistyö jatkuu!

OSA I.

AINEENOPETTAJIEN KOULUTUKSEN KEHITTÄMINEN

Myötä- ja vastamäkeä aineenopettajakoulutuksessa. Kokemuksia kehittämis- ja lisäkoulutushankkeista

Elina McCambridge, Leena Kuure ja Maarit Saarenkunnas

Oulun yliopiston englantilaisen filologian oppiaine (hankekausina nimeltään englannin kielen laitos) on osallistunut kahden opetusministeriön rahoittaman aineenopettajien lisäkoulutushankkeen toteutukseen. Tässä raportissa kuvataan sekä 2001–2003 läpivietyä ”pilottihanketta” että syksyllä 2004 alkanutta uutta ”lisäkoulutusohjelmaa”, joissa molemmissa koulutukseen otettiin 10 opiskelijaa pätevöitymään laaja-alaiseksi englannin kielen opettajaksi. Koulutus oli tarkoitettu henkilöille, joille pätevöityminen aineenopettajaksi päätoimisen opiskelun kautta ei ollut mahdollista työn tai elämäntilanteen vuoksi. Englannin kielen laitos lähti mukaan hankkeisiin, jotta se saisi sitä kautta mahdollisuuden kehittää aineenopettajakoulutuksen toteutusmuotoja ja sisältöjä omalta osaltaan.

1. Johdanto

Tässä raportissa kuvataan aluksi hankkeita edeltävää, pienimuotoisempaa ”kielten pilottiprojektia”, josta saatuja tuloksia käytettiin tutkintoon johtavaa aineenopettajien pilottihanketta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Tämän jälkeen kuvataan yksityiskohtaisesti erityisesti pilottihanketta sekä siitä saatua palautetta. Ajoittain viitataan myös lisäkoulutushankkeeseen (artikkelin kirjoitusaikana käynnissä), lähinnä siitä näkökulmasta, miten aiempia kokemuksia hyödynnettiin lisäkoulutushankkeessa. Viimeisten lukujen pohdintaan sisältyy johtopäätöksiä kokeilujen tuloksista aineenopettajakoulutuksen jatkokehittämisen kannalta lähinnä ainelaitoksen näkökulmasta.

2. Kielten pilottiprojekti 1999–2001

Kielten pilottiprojekti (Kuure & Raappana 2000), joka alkoi syksyllä 1999 Oulun yliopistossa, käsitteli vieraiden kielten aineenopettajuutta, aineenopettajaksi opiskelua ja opettajaksi kasvua. Mukana oli kolmetoista opiskelijaa (englanti 4, ruotsi 5, saksa 3 ja ranska 1) ja kaksi opettajaa jokaisesta kieliaineesta. Vetäjät edustivat tuolloin didaktiikkaa ja normaalikoulua. Tämän hankkeen tavoite oli edistää normaalikoulun, ainelaitosten ja ainedidaktiikan yhteistoimintaa sekä etsiä yhteistyömuotoja ja yhteistyöalueita, jotka paremmin tukisivat opiskelijan aineenopettajaksi kasvun prosessia. Kielten pilottiprojektin hedelminä syntyneet toimintaperiaatteet olivat lähtökohtana aineenopettajakoulutuksen pilottihankkeelle. Kuure ja Raappana (2000)

ovat artikkelissaan *Oppilaasta opettajaksi – Kielten pilottiprojektin näkökulma opettajan ammatilliseen kasvuun* tiivistäneet tuloksia seuraavasti.

Hankkeen avulla pyrittiin löytämään tapoja, joilla helpottaa kielenopettajaksi tähtäävän opiskelijan opiskelua. Ongelmaksi Kuure ja Raappana (2000) näkivät sen, että opiskelijat hahmottavat opintonsa yliopistolla pirstaleisina, jolloin reitti aineenopettajaksikaan ei tunnu selvältä. Aineenopettajaksi opiskeltaessa koulutukseen kuuluvat opettajan pedagogiset opinnot, joihin sisältyy kasvatustieteen ja didaktiikan lisäksi kouluharjoittelu. Opiskelijat suorittivat tämän kokonaisuuden yhden vuoden aikana (35 ov). Opintomäärä vaati niin tiivistä työskentelyä, että samanaikaisesti harva ehti suorittamaan aineopintojaan, vaikka sen olisi opintoviikoissa arvioiden pitänyt olla mahdollista. Siksi pedagogiset opinnot näyttivät jäävän hyvin erilliseksi muista yliopisto-opinnoista eikä toivottua integroitumista kieliopinnojen ja pedagogisten opintojen kanssa tuntunut tapahtuvan. Toisaalta yhden vuoden aikana tapahtuvat harjoittelut eivät juurikaan antaneet aikaa pohtia opettajuutta. (Kuure & Raappana 2000)

Kielten pilottiprojektissa lähdettiin liikkeelle siitä, että suunniteltiin 2 ov:n laajuinen opintojakso, joka suunnattiin opintojen alkuvaiheessa oleville kielten opiskelijoille. Opintojaksena tämä kurssi korvasi osan aineenopettajan pedagogisten opintojen vieraiden kielten didaktiikan kurssista ja osan ainelaitoksen valinnaisista opinnoista.

Tavoitteena oli auttaa opiskelijaa tutustumaan koulutyöhön jo opintojen alkuvaiheessa, jolloin heillä olisi mahdollisuus muokata ”oppilaan” näkökulmaansa kohti opettajan näkökulmaa. Projekti oli konkreettista yhteistyötä ainelaitosten ja opettajakoulutuksen kesken – pyrittiin antamaan tilaa kaikille näkökulmille. Hankkeessa lähdettiin liikkeelle tutustumalla koulutyöhön ja nivomalla siitä nousseita ajatuksia ainelaitoksen ajankohtaisiin opiskeluteemoihin. Kysymysten pohjalta nousutta keskustelua käytiin yhteisissä tapaamisissa ja verkkotyössä. Teemoja työstettiin edelleen tutkimuskysymyksiksi, joita käsiteltiin portfolioissa. Toisena vuonna keskustelu painottui verkkoon. Materiaalia kerättiin haastatteluin, kyselyin sekä havaintopäiväkirjoja pitämällä. Projektityöt esiteltiin myöhemmin kaikille, mutta koko projektin ajan materiaalit olivat nähtävillä verkossa. (Kuure & Raappana 2000)

Tuloksena oli runsaasti aineistoa, jota moni opiskelija lähti työstämään vielä projektin jälkeenkin. Hankkeen aikana ainelaitoksilla kehiteltiin opetussuunnitelmia siten, että opintoihin on nykyisin mahdollista entistä enemmän sisällyttää kielten oppimiseen ja opetukseen ja niiden tutkimukseen liittyviä opintoja.

Työskentelyn lähtökohtina olivat mm. yhteisöllinen työskentely sekä tutkiva ote opiskelussa ja työssä. Usein prosessi lähti liikkeelle kielenoppimiseen ja -opetukseen

liittyvistä myyteistä, joita tutkittiin ja kyseenalaistettiin. Pohdittaessa uusia ratkaisumahdollisuuksia, oli mahdollista murtaa entisiä toimintamalleja ja etsiä uudenlaista oppimis- ja ohjaukulttuuria. Huomioitavaa on, että tämä hanke toimi opettajillekin paikkana, jossa oli mahdollisuus pohtia ohjaamiseen ja opiskeluprosessiin liittyviä kysymyksiä yhdessä opettajankoulutukseen eri tahoilla osallistuvien kollegojen kanssa.

Millä tavalla kielten pilottiprojekti oli yhteydessä samana vuonna alkaneeseen pilottiprojektiin? Aineenopettajapilottiprojektissa oli myös tavoitteena aineopintojen ja pedagogisten opintojen integroiminen niin, että opettajuuden näkökulma kulkisi mukana myös opiskelijan suorittaessa ainelaitoksen opintoja. Käytännössä aineenopettajapilotissa tämä mahdollistettiin sillä, että opiskelijoilla oli mahdollisuus hajauttaa opettajan pedagogiset opinnot kahdelle vuodelle. Kielten pilottiprojektissa kehiteltyä ongelmanratkaisumallia sovellettiin mm. tiimiohjauksessa, jota toteutettiin kahtena vuotena opetusministeriön saaman erillisen hanketuen avulla (ks. McCambridge & Tamminen 2008 ja Mäkinen et al. 2003). Toisaalta kielten pilottiprojektissa saatu kokemus erilaisten työmuotojen onnistumisesta on osaltaan vaikuttanut aineenopettajakoulutuksen pilottihankkeen kursseihin niiden työmuotoja valittaessa.

3. Aineenopettajakoulutuksen pilottihanke

Seuraavassa kuvataan pilottihankkeen taustaa, opiskelijavalintaprosessia, opintojen sisältöä ja opintojen etenemistä.

Aineenopettajakoulutuksen pilottihanke aloitettiin syksyllä 2001 kehittämään lääkettä nopeasti pahenevaan opettajapulaan. Mukana oli kolme tiedekuntaa (kasvatustieteellinen, humanistinen ja luonnontieteellinen). Projekti oli opetusministeriön rahoittama. Luonnontieteellisessä tiedekunnassa pilottiin otettiin 10 opiskelijaa valmistumaan aineenopettajaksi, samoin humanistisessa tiedekunnassa, englannin kielen laitoksella. Tämän raportin tarkoituksena on tarkastella projektin kulkua ja tuloksia ainelaitoksen näkökulmasta.

Lisäkoulutushankkeeseen haettiin kymmentä opiskelijaa, jotka toimivat englannin kielen opettajina, vaikka täyttä muodollista pätevyyttä työhön ei ollut. Joustavalla opintosuunnitelmalla heille pyrittiin järjestämään mahdollisuus hankkia tämä pätevyys esimerkiksi päätoimisen työn ohella, kunkin oman elämäntilanteen mukaan. Kymmenen uuden aineenopettajan kouluttamisen lisäksi hankkeen tarkoitus oli kehittää sekä ainelaitosten että pedagogisten opintojen opetussuunnitelmia ja toiminta-

muotoja, jotta opiskelijoiden olisi helpompaa suuntautua kielenopettajan ammattiin. Henkilökohtaisen opintosuunnitelman tekeminen ja läpivieminen opiskelijalle, jolla opinnot vaativat aikataulujen ja työmuotojen joustoa, vaati sen, että englannin kielen laitoksen, kasvatustieteiden laitoksen sekä harjoittelukoulun yhteistyön tuli olla kiinteää. Niinpä yksi kehittämisen kohde olikin yhteistyön edistäminen näiden osapuolten kesken.

Koulutuksen tuli johtaa filosofian maisterin tutkintoon sekä aineenopettajakelpoisuuteen englannin kielessä. Opintoihin oli mahdollista sisällyttää luokanopettajan monialaiset opinnot (35ov), jolloin saavutetaan myös luokanopettajan kelpoisuus. Kukaan englannin opiskelijoista ei kuitenkaan tarttunut tähän mahdollisuuteen, vaan heidän tavoitteenaan oli saavuttaa hankkeen päätavoitteen mukaisesti nimenomaan laaja aineenopettajan pätevyys kaikille kouluasteille.

Pilottiprojektin kesto oli 2,5 vuotta (syyskuusta 2001 vuoden 2003 loppuun). Tämän ajan jälkeen opiskelijoilla säilyi oikeus jatkaa opintoja yliopistolla samalla tavalla kuin muilla opinto-oikeuden saaneilla, mutta pilottiin kuuluvia joustoja ei heille enää taattu.

Uudet kymmenen opiskelijaa aloittivat englannin kielen laitoksella syksyllä 2004, kun opetusministeriö myönsi rahat uuteen vastaavaan 2,5 vuoden lisäkoulutusohjelmaan. Matemaattisiin aineisiin opiskelijoita valittiin tällä kertaa 30. Koska edeltävän pilottihankkeen toimintamallit ja opiskelijavalinnan kriteerit oli koettu onnistuneiksi, haluttiin uudessakin hankkeessa jatkaa samoilla linjoilla. Tiimiohjaukseen oli edeltävässä vaiheessa saatu oma erillisrahoituksensa. Nyt sitä ei ollut kuitenkaan mahdollista toteuttaa samassa mittakaavassa.

Pilottihanketta suunnitteli ja koordinoi opettajakoulutuksen pilottihankkeen kehittämisyöryhmä, jossa oli edustaja jokaisesta tiedekunnasta, Oulun normaalikoulusta sekä opiskelijajäsen. Kehittämisyöryhmä kokoontui noin kerran kuukaudessa. Kehittämisyöryhmän kokoonpano vaihteli useaan otteeseen projektin aikana. Englannin kielen laitoksella oli molempien lisäkoulutushankkeiden resursseilla palkattuna yksi päätoiminen tuntiopettaja¹ ja yksi opettaja toimi koko hankkeen ajan oppiaineessa hankkeen vastuuhenkilönä².

¹Pilottihankkeessa Kimmo Kuortti (syksy 2001 syksyyn 2003) ja Elina McCambridge (syksy 2003-) ja uuden lisäkoulutushankkeen alusta Maarit Saarenkunnas.

²Leena Kuure veti hankkeita edeltävää kielten pilottiprojektia ja oli mukana molempien aineenopettajakoulutushankkeiden suunnittelussa, opiskelijavalinnassa ja koulutuksen toteutuksessa sekä erillisen tiimiohjaushankkeen käynnistämässä.

HOPS ja tuutorointi

Aloittaessaan opinnot pilottiprojektissa, opiskelijoilla oli aiempien opintojensa puolesta varsin heterogeeninen tausta. Pelkästään opintoviikkomäärät vaihtelivat suuresti. Henkilökohtainen opetussuunnitelma ja tuutorointi olivat siis erityisen tärkeä työkalu opinnoille. Jokainen pilottilainen laati itselleen henkilökohtaisen opintosuunnitelman ainelaitoksen ohjauksessa. Henkilökohtainen opetussuunnitelman (HOPS) laadinta aloitettiin opintojen aloituspäivänä. HOPS laadittiin kirjallisena ja siitä keskusteltiin sekä kasvatustieteiden tiedekunnan että normaalkoulun edustajien kanssa.

Pilottihankkeen opiskelijoista osalla oli kasvatustieteen perusopinnot jo suoritettuna, osalla opettajakokemuksen vuoksi korvautui monia pedagogisia opintoja. Opiskelijoiden työtilanne ja puuttuvien opintojen määrä vaikutti opintojen aikatauluun: osa halusi suorittaa pedagogiset opinnot vuodessa, osa kahdessa vuodessa. Toisten oli mahdollista opiskella päätoimisesti, kun taas toisilla oli päätoiminen työ. Tämän vuoksi jokainen opiskelija tarvitsi opintosuunnitelman, jossa opintojen sisältö ja aikataulu oli tarkasti suunniteltu. Luonnollisesti käytävien kurssien määrä ja aikataulu olivat kiinni siitä, millaiset opinnot olivat takana, joten suunnittelu alkoi edellisten opintojen vastaavuuksien kartoittamisella. Opiskelijat arvostivat opintosuunnitelman laatimista; se toi heidän mukaansa opintoihin järkevyyttä ja selkeytti opintojen kokonaisuutta.

Opinnot ainelaitoksella

Kahdeksasta opiskelijasta kolme suoritti englannin opintoja pilotin aikana alle kymmenen opintoviikkoa, kaksi 10–20 opintoviikkoa ja kolme yli 30 opintoviikkoa. Laitoksella tehdyt opinnot olivat lähinnä aineopintoja tai syventäviä opintoja. Opiskelijat arvostivat erityisesti kursseja, jotka oli erityisesti räätälöity pilottilaisia varten. Ne koettiin erittäin antoisina ja joustavina. Esimerkiksi kesällä 2002 järjestettiin lukupiirityyppinen verkkokurssi. Monilla muillakin kursseilla oli vaihtoehtoisia suoritushetkiä, kuten kesäsesseihin kirjoittaminen sekä seminaari- ja gradutyön tekeminen *Graduate Plazalla*, joka on englantilaisen filologian tutkimusopintoja tukeva verkkoympäristö. Neljä pilottiopiskelijaa oli mukana myös verkkotyöskentelyä hyödyntävässä opettajuuden työpajassa, joka on suunnattu vieraiden kielten opiskelijoille ja toteutetaan yhteistyössä saksan, ranskan ja pohjoismaisten kielten laitoksen kanssa. Pilottiopiskelijat olivat kurssilla mukana tuutoreina tuomassa keskusteluihin mukaan jo opettajana toimineen näkökulmaa.

Aineenopettajan pedagogiset opinnot

Koulutyöskentelyn osalta pilottiopiskelijat saivat työkokemuksella korvattua opintoja samoilla periaatteilla kuin perusopiskelijatkin. Lisäksi joitakin koulutyöskentelyn jaksoja oli mahdollista korvata esseellä, jossa käsiteltiin opintomoduulien aiheita opiskelijan omaan työkokemukseen, oppimisenäkemykseen ja – filosofiaan perustuen.

Pedagogisiin opintoihin kuului **kasvatustieteen** opintoja yhteensä 17 opintoviikkoa, joiden suoritusmuotoja olivat luennot, tentit, pienryhmätapaamiset sekä erilaiset esseet ja esitelmät. Kolme pilottilaista oli suorittanut kasvatustieteen opinnot jo aiemmin avoimen yliopiston kautta.

Neljä opiskelijaa suoritti opettajan pedagogiset opinnot (35 ov) yhden vuoden aikana, kun taas kolme heistä jakoi opinnot kahdelle vuodelle. Pilottia suunniteltaessa juuri tätä valinnan mahdollisuutta painotettiin

Ainedidaktiikan opinnoissa opiskelijat jaetaan Oulussa ryhmiin oppiaineen mukaan. Vieraiden kielten opiskelijat muodostavat kuitenkin yleensä yhden ryhmän kielestä riippumatta, joten englannin kielen pilottiopiskelijatkin toimivat osana tätä suuryhmää. Joissakin opintojen vaiheissa toimittiin myös yhdessä äidinkielen opiskelijoiden kanssa.

Yhteistyön antia ainelaitoksen näkökulmasta

Aineenopettajakoulutuksen pilottihanke oli myös tiiviissä vastavuoroisessa yhteistyössä muiden hankkeiden ja kurssien kanssa. Englantilainen filologia tarjosi hankkeelle hedelmällisen toimintaympäristön, koska oppiaineessa oli pitkään kehitelty monimuotoisia, joustavia ja opiskelijalähtöisiä työtapoja, myös tieto- ja viestintäteknikkaa yhteisöllisesti hyödyntäen. Käytännössä tämä tarkoitti muun muassa opiskelijan mahdollisuutta vaikuttaa kurssien sisältöön, laajuuteen ja pedagogisiin valintoihin. Verkkotyöskentely oli ollut työmuotona monella kurssilla. Esimerkiksi valinnainen verkkopedagogiikan opintojakso toteutui kesällä 2002 opintopiirinä, ja kulttuuriin ja viestintään liittyviä opintoja pystyi opiskelemaan joustavasti verkkokurssilla. Kielten verkkopedagogiikkaan erikoistuneella kurssilla tuotettiin myös tiiviissä yhteistyössä Oulun kaupungin perusasteen koulujen kanssa oppilasprojekteja (mm. draamapedagogiikkaa hyödyntävä verkkoprojekti).

Kaiken kaikkiaan pilotin anti laitokselle perustui siihen, että yhden opettajan työpanos vapautti muidenkin työntekijöiden resursseja suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta joustavasti laajemmin. Työntekijäresurssin avulla pystyttiin myös vakiinnuttamaan jo vireillä olevia työmuotoja kuten tuutorointia.

Pilottiopiskelijoiden läsnäolo aineopintojen kurssilla rikastutti opintoja kurssien opettajien näkökulmasta. Yksi laitoksen opettajista kirjoitti kokemuksistaan pilottiopiskelijoiden opettamisesta kahden vuoden kokemuksen perusteella erittäin positiivisesti. Hän oli sitä mieltä, että opiskelijoiden osallistuminen kurseille nosti kurssien tasoa huomattavasti: Opiskelijoiden työ- ja elämäkokemuksesta johtuen heillä oli tavallista paremmat taidot analysoida kieltä sekä lähestyä kirjallisuutta ja muita aineita, joissa vaaditaan syvällistä käsitteiden ymmärtämistä sekä eläytymiskykyä pelkän tiedon keräämisen ja jäsentämisen lisäksi. Hän totesi: ”Pilottiopiskelijat ovat tuoneet kurseille mukanaan aiemmille opiskelijasukupolville ominaista opiskeluasennetta sekä työskentelytapoja, jotka ovat selvästi vaikuttaneet koko kurssin antiin. Näiden kokemusten perusteella vastaavanlaisen koulutushankkeen toteuttaminen laitoksellamme tulevaisuudessa on erittäin toivottavaa”.

Tiimiohjaus

Pilotin yksi tavoite oli yhteistyön kehittäminen ainelaitosten ja harjoittelukoulun kesken. Seuraavassa kuvataan, millaisia konkreettisia yhteistyöhankkeita oli pilotin taustalla tai sen rinnalla. Huomionarvoista on myös tämän erillisen hankkeen ja englannin kielen laitoksen sisällä tapahtunut tiedon ja kokemuksen vaihto.

Konkreettisin yhteistyömuoto oli tiimiohjauksen toteuttaminen pilotin sisällä. Pilotti-projektissa mukana olleet tiedekunnat anoivat ja saivat opetusministeriöstä rahoituksen pilotin ohessa tapahtuvaan tiimiohjaukseen. Englannin kielen osalta tiimiohjaus toteutettiin paljolti konsultatiivisena ohjauksena, jossa oli mukana laitoksen henkilökuntaa, normaalikoulun opettajia sekä ainedidaktiikan edustaja (Mäkinen et al. 2003; Soini & Tensing 1999; Soini 2001).

Tiimiohjausprosessi aloitettiin perehdytyksellä, jossa oli mukana laitoksen ja harjoittelukoulun opettajia. Kouluttaja tutustutti tiimiohjauksen tulevia ohjaajia konsultatiivisen ryhmäohjauksen menetelmän käyttöön keväällä 2002.

Opetusharjoittelijoille tarjottiin tiimiohjausta konsultatiivista menetelmää käyttäen syksyllä 2002. Mukana ryhmässä oli viisi englannin kielen opiskelijaa (joista yksi oli pilottiopiskelija), englannin laitoksen opettaja, normaalikoulun englannin kielen lehtori ja vieraiden kielten didaktiikan professori. Tavoitteena oli mm. tehdä

harjoittelun ainelaitoksen ja ainedidaktiikan välinen yhteistyö näkyväksi opiskelijalle. Työskentely koostui kuudesta ryhmäistunnosta, joilla käsiteltiin kouluharjoittelussa esille tulleita kysymyksiä.

Konsultatiivinen pienryhmäohjaus on prosessinomaista työskentelyä, jossa ohjausjakso on jaettu eri vaiheisiin (virittäytyminen, konsultaatio, jakaminen ja yleistäminen). Yhden tapaamisen aikana tarkasteltiin eri rooleissa yhden osallistuja esille ottamaa asiaa. Työskentelyn vahvuus perustuu kuuntelutaidon harjaannuttamiseen, vahvaan omien toimintatapojen reflektointiin sekä vertaistuen ja asiantuntijaosaamisen yhdistäminen. Konsultatiiviseen ohjaukseen osallistuneet kokivat työmuodon erittäin tehokkaana ja erityisen sopivana metodina koulutyöskentelyn ohjaamiseen. Ensimmäisistä tiimiohjausjakson kokemuksista julkaistiin syksyllä 2003 artikkeli Peda-forumissa (Mäkinen et al. 2003: 34-35).

Tämän kurssin positiivisen palautteen vuoksi tiimiohjausta on pyritty jatkamaan eri muodoissa. Syksyllä 2003 perustettiin vastaava konsultatiivista pienryhmäohjausta käyttävä ryhmä, mutta tällä kertaa mukana oli opetusharjoittelijoiden sijaan opettajuudesta kiinnostuneita englannin kielen opiskelijoita. Ryhmän ohjaajina toimivat englannin laitoksen opettaja, normaalikoulun opettaja, sekä vieraiden kielten didaktiikan professori. Opiskelijoita oli mukana kuusi. Konsultatiivisen ohjauksen periaatteisiin annettiin opastusta myös englannin kielen laitoksen henkilökunnalle. Mukana oli myös pohjoismaisen filologian opettaja, sillä syksyllä aloitettua ohjausta laajennettiin keväällä 2004 myös myös ruotsin kielen opiskelijoiden pariin.

Kehittämisyhmä

Konkreettisimmin yhteistyö eri toimijoiden välillä on toteutunut aineenopettajalisä-koulutushankkeita suunnittelevassa kehittämissyhmässä, joka on kokoontunut hankkeiden aikana noin kerran kuussa. Siellä on ollut edustettuna ainelaitosten edustajat, kasvatustieteiden henkilöt ja harjoittelukoulun edustaja. Erityisen tiivistä yhteistyö on ollut opiskelijahakuja suunniteltaessa, mutta hankkeiden käynnistyessä kukin osa on toiminut tahollaan ja kehittämissyhmässä on lähinnä raportoitu kunkin tahon tilanteesta.

4. Arviointia

Seuraavassa pohditaan palautetta, jota on kokeilujen aikana kerätty eri tavoin. Tarkastelunäkökulmat ovat opiskelijoiden, opettajien ja hallinnon. Kasvatustieteiden tiedekunnassa on arvioitu pedagogisten opintojen toteutumista koulutushankkeissa myös erikseen. Tulokset ovat olleet samansuuntaisia kuin englantilaisen filologian hankkima palaute.

Opiskelijoiden palaute

Opiskelijoiden mielipiteet koottiin pilotin aikana eri vaiheissa ja eri tavoilla. Tavoitteena oli näin syventää ymmärrystä kokeilutoimintaan liittyvistä monisyisistä kysymyksistä. Ensinnäkin kolme englannin pilottiopiskelijaa haastateltiin ja kolme opiskelijaryhmästä antoi kirjallisen palautteen. Haastattelun sekä kirjallisen palautteen pohjana oli kyselylomake. Palautteet kerättiin joulukuussa 2002 ja tammikuussa 2003.

Viimeisessä yhteistapaamisessa joulukuussa 2003, pilottiopiskelijat kävivät läpi laitokoordinaattorin johdolla opiskelijoiden haastattelusta saatua palautetta, jota he saivat kommentoida sekä kertoa muutenkin kokemuksistaan. Keskustelu oli erittäin hedelmällinen, sillä työskentelyjakson lopussa oli hyvä aika katsoa pilottihanketta kokonaisuudessaan taaksepäin, kun loppusuoralla kaikesta oli jo muodostunut hyvä kokonaiskuva. Koska kaksi pilottilaista ei ollut mukana tässä viimeisessä tapaamisessa, he saivat sähköpostitse tiivistelmän keskustelusta, jota he kommentoivat sähköpostitse. Näin ollen kaikki pilottilaiset pääsivät kertomaan näkemyksensä siitä, millaista oli opiskella näiden kahden ja puolen vuoden ajan pilottiprojektissa.

Opiskelijat mainitsivat palautteessaan, että he kokivat englannin kielen laitoksen asenteen heitä kohtaan positiiviseksi ja henkilökunnalta löytyi auttamishalua. Erityisesti tärkeänä pidettiin sitä, että opinto-ohjausta sai opettajilta aina tarvittaessa. Etäopiskelum muodot auttoivat opintojen edistymistä. Laitoksen yhteydenpito ja kannustus koettiin riittäväksi. Toisinaan ongelmia tuotti se, että pilotin joustavuus ulottunut sivuaineisiin asti.

Kokonaisuudessaan pedagogiset opinnot koettiin ”viidakkomaisiksi”. Esimerkiksi opintojen jako moduuleihin, koulutyöskentelyvaiheisiin sekä erillisiin kasvatustieteen opintokokonaisuuksiin sekoitti enemmän kuin auttoi hahmottamaan opintoja. Opiskelijat kokivat, että yksi suurin stressin aiheuttaja opettajan pedagogisissa

opinnoissa oli nimenomaan tunne, että jokin opintokokonaisuus oli jäänyt suorittamatta sen vuoksi, että sitä ei ollut löytänyt opinto-oppaasta.

Kasvatustieteen opintojen sisällöt koettiin hyödyllisiksi ja mielenkiintoisiksi, vaikkakaan teoria ja käytäntö eivät opiskelijoiden mielestä aina kohdanneet. Erityisesti pienryhmätyöskentelyä arvostettiin. Hyvinä puolina niissä mainittiin prosessuaalisuus, keskusteleavuus, avoimuus ja ryhmän heterogeenisyys (opiskelijoita eri aineryhmistä). Pienryhmäkokoontumiset oli koettu yhdeksi parhaista asioista opinnoissa. Työtä oli ollut pienryhmässä paljon, ja työmäärä vaihteli ryhmittäin, mutta pilottilaiset kokivat työskentelyn intensiivisyyden hyvänä, sillä pienryhmissä käydyt asiat antoivat paljon eväitä opetustyöhön.

Palauttekeskustelussa esille nousi kysymys siitä, miksi ainedidaktiikka ei ole osa ainelaitoksen opintoja. Osa opiskelijoista oli hämmästynyt, että ainedidaktiikassa englannin kielestäkin tuli esiin paljon peruskielitaitoon liittyvää tietoa. Keskustelun lopuksi yksi opiskelijoista totesi, että englannin kielen opettajaksi valmistuva oppii kieltä kielenoppimisenäkökulmasta vasta silloin, kun on itse tekemässä opetustyötä. Sisältöjä kuvattiin vaihteleviksi ja asiallisiksi; antia hyväksi ja käytännönläheiseksi. Ryhmätenttimahdollisuudesta pitivät ne, jotka siihen olivat osallistuneet. Ohjaus koettiin innostavana ja mukaansatempaavana. Opiskelijoihin koettiin suhtauduttavan vastuullisina henkilöinä.

Koulutyöskentelyyn liittyvässä palautteessa opiskelijat pohtivat mm. korvauskäytänteisiin liittyviä kysymyksiä: Joillekin korvaavuuksista sekä harjoittelun ajankohdista sopiminen muilla kouluilla oli onnistunut, kun taas toisilla työkokemuksesta saatu korvaavuus oli osoittautunut monimutkaiseksi ja ongelmalliseksi. Nämä opiskelijat painottivat palautteessaan erityisesti sitä, että opiskelijan ei tulisi joutua tilanteeseen, jossa hän yksin joutuu kamppailemaan opintoviikkojen saamisesta opintosuorituksiinsa.

Yleisesti katsottiin, että harjoittelijoita oli tuolloin normaalikoululla liikaa, sillä pidettäviä tunteja ei ollut riittävästi tarjolla harjoittelijoille eikä ajankohtia voinut valita, vaan vähäisistä tunneista piti taistella muiden harjoittelijoiden kanssa. Myöskin alaluokilla ja yläluokilla tapahtuneen harjoittelun päällekkäisyys oli koettu raskaana. Liian suuri harjoittelijamäärä näkyi myös siinä, että harjoittelijoiden tilat olivat ahtaat eikä tietokoneita ollut riittävästi käytössä. Opiskelijat, joille oli järjestetty erillinen harjoitteluryhmä, eivät olleet törmänneet vastaaviin ongelmiin, vaan heillä oli ollut paremmat mahdollisuudet löytää aikaa ja tilaa harjoittelunsa aikana.

Ohjausta kuvattiin adjektiiveilla rakentava, hyödyllinen, perusteellinen ja kannustava. Erilaisten ohjaajien kanssa työskentely koettiin rikkautena, mutta toisaalta toivottiin,

että ohjaajilla olisi jossain määrin yhtenäiset kriteerit ja palautemallit, joiden tulisi olla myös harjoittelijan tiedossa. Tulisi esimerkiksi taata, että kaikkien ohjaajien kanssa olisi mahdollisuus keskustella tulevasta ja menneestä tunnista ja eri koulutyöskentelyjaksojen painotusten tulisi olla paremmin opiskelijoilla tiedossa.

Opiskelijat olivat tyytyväisiä koulutyöskentelyn sisältöihin sekä siihen, että koulutyöskentelyä oli kaikilla luokka-asteilla, mutta opiskelijat olivat kokeneet joustavuuden koulutyöskentelyssä eri tavoin. Muutamalle pilottilaiselle oli räätälöity omat koulutyöskentelyjaksot, jotka he olivat kokeneet erittäin hyvinä. Yksi pilottilainen teki osan harjoitteluista omalla työpaikallaan. Keväällä 2002 osa pilottilaisista muodosti oman koulutyöskentelyryhmänsä, jonka ohjaajana oli Sinikka Raappana. Palautteessa ko. pilottilaiset kiittelivät erityisesti näitä järjestelyjä, koska ne mahdollistivat harjoittelun suorittamisen työn ohessa. Lisäksi he antoivat erityiskiitosta siitä, että koulutyöskentely oli kaiken kaikkiaan hyödyllinen ja rohkaiseva kokemus onnistuneiden ja rakentavien ohjaus- ja pohdintakeskustelujen ansioista.

Palautteessa opiskelijoita pyydettiin kertomaan mielipiteitä pedagogisten opintojen aikatauluista ja joustavuudesta. Opiskelijat totesivat, että pedagogiset opinnot ovat yksivuotisena liian kova prässä, mutta ryhmähenki muotoutuu paremmin: erityisesti kasvatustieteen pienryhmissä syntyi ryhmähenkeä ei pelkästään pilottilaisten kesken vaan myös muiden aineenopettajaopiskelijoiden kanssa. Pedagogisten opintojen ajoittumisessa yhdelle vuodelle kielteistä oli se, että kiireinen aikataulu ei antanut riittävästi aikaa aineopintojen suorittamiseen, jolloin toivottua integroitumista ei päässyt syntymään. Kahden vuoden aikana tehdyt pedagogiset opinnot takasivat opiskelijoiden mielestä joustavuuden ja antoivat aikaa pohtia opettajuutta. Varsinkin ainedidaktiikka tuki koulutyöskentelyä, sillä sieltä sai teoriaopetuksen lisäksi runsaasti käytännön esimerkkejä harjoitusmuodoista sekä oppitunnin rakentamisesta. Opetusteknologiaa oli koulutyöskentelyssä käytetty jonkin verran ja se nähtiin hyvänä työmuotona silloin, kun teknologian käyttö tuki oppimista.

Opettajien palaute

Joulukuussa 2002, kun pilottihankkeessa oli edetty yli puolenvälin, haastateltiin hankkeessa mukana olleita opettajia. Tähän on otettu huomioon englannin kielen laitoksen, normaalikoulun, kasvatustieteiden sekä didaktiikan opettajien mielipiteet. Haastattelussa heiltä kysyttiin mm. kurssien sisältöjen muuttumisesta pilottiopiskelijoita varten, yhteistyön sujuvuudesta, hankkeen koordinoinnin onnistumisesta. Haastattelussa opettajat sanoivat, että pilottilaisille erikseen räätälöityjä kursseja

on ollut kohtalaisen vähän. Ainelaitoksella järjestettiin muutama kesäkurssi, mutta suurta tarvetta erillisiin kursseihin ei ollut, sillä pilottiopiskelijat eivät suorittaneet juurikaan ainelaitoksen peruskursseja. Koulutyöskentely ja didaktiikan opinnot järjestettiin opetussuunnitelman mukaisesti, mutta myös mahdollisuuksia etäopiskeluun annettiin (esim. opetusharjoittelu kotipaikkakunnalla tai verkko-opiskelu kontaktiopetuksen ohella).

Suurimmat ongelmat pilottihankkeessa opettajien näkökulmasta liittyivät toimijoiden yhteistyöhön ja tiedonkulkuun. Tieto kehittämissuunnitelman päätöksistä ei kulkenut kaikille tiedonkulkulle: Esimerkiksi pilotin alkaessa harjoittelukoululle ei ollut tullut riittävästi tietoja tulevasta opiskelijoista, joten HOPSien laatiminen jäi aivan liian myöhäiseksi. Yleensä ottaen tiedonkulun ongelmat näyttivät erityisesti sijoittuvan akselille kasvatustieteellinen tiedekunta – normaalikoulu.

Opiskelijoista opettajat mainitsivat sen verran, että opiskelijavalinta oli onnistunut siinä mielessä, että opiskelijat olivat olleet erittäin motivoituneita. Heidän läsnäolonsa perusopiskelijoiden ryhmissä oli tuonut kursseille kokeneempien näkökulmaa opetukseen. Tulevia hankkeita varten pyydettiin kuitenkin paremmin kiinnittämään huomiota kielitaidon suhteen, sillä ongelmana harjoittelussa ja didaktiikan opinnoissa oli toisinaan ”paikalleen jämähtänyt” kielitaito. Hankkeen alussa tulisi opettajien mielestä olla mahdollisuus kielitaidon nostamisesta vaadittavalle tasolle.

Palautteessa oli myös pohdintaa pilottihankkeen tavoitteista, eli siitä, oliko tarkoituksena vastata opettajapulaan vai pätevöittää epäpäteviä jo työssä olevia opettajia.

5. Yhteenvetoa pilotin annista

Kaiken kaikkiaan aineenopettajakoulutuksen pilottiprojekti oli menestyksenkäs englannin laitoksen osalta. Pilotin virallisesti päättyessä yksi opiskelijoista oli saanut tutkintonsa valmiiksi ja kolmen opiskelijan pro gradu -tutkielma oli loppusuoralla. Loput kolme opiskelijaa olivat muutoin sitä mieltä, että hanke on tarjonnut heille riittävät eväät jatkaa opintonsa loppuun omaa tahtiaan.

Rekrytointiprosessi oli varsin monimutkainen, sillä sen suunnittelijoiden tuli miettiä hyvin tarkkaan muun muassa sitä, että pilottiin hyväksytyjen opiskelijoiden oli mahdollista saada tutkinto valmiiksi kahdessa ja puolessa vuodessa. Tuli ottaa huomioon kuitenkin myös se, että hankkeeseen varatut resurssit riittävät heidän kouluttamiseensa eikä esimerkiksi kielen aineopinnoissa välttämätön ryhmäopetus kuormitu liikaa. Taaksepäin katsottaessa voi todeta, että opiskelijavalinta onnistui

hyvin, ja pilottiin osallistuneet opiskelijat saivat sen hyödyn, että he pystyivät pilotin avulla suorittamaan opintonsa loppuun tai vaiheeseen, jossa valmistuminen pian hankkeen päätyttyä oli mahdollista. Ainelaitoksella oli myös vahvaa kokemusta joustavien kurssimuotojen toteuttamisesta sekä opettajaopintojen integroimisesta aineopintoihin. Kuten yllä jo todettiin, itse opiskelijat toivat opintoryhmiin varttuneemman ja jo työssä olleen opiskelijan näkökulmaa, mikä rikastutti kurssien antia laajemminkin. Pilottiopiskelijat antoivat myös aktiivisesti palautetta ja ideoita aineenopettajakoulutuksen kehittämiseksi, juuri niin kuin heidän toivottiinkin tekevän hanketta aloittaessa.

Hakuprosessin kautta valikoitunut kymmenen opiskelijan ryhmä oli varsin heterogeeninen opintomääriensä suhteen: heillä oli aineopintoja suoritettuna 15–51 opintoviikkoa. Kuitenkin ne kahdeksan, jotka olivat suorittaneet englannin kielen opintoja laitoksella, olivat opettajien mielestä omanneet hyvä taidot englannin kielessä eli opetettavassa aineessa, eikä heidän kohdallaan koitunut opetusharjoittelussa ongelmia aineen hallinnan suhteen.

Pilottiopiskelijoiden opiskelu aineenopettajaksi haastoi erityisesti pedagogisten opintojen opintosuunnitelmia. Perusopiskelijalle vuosi pedagogisia opintoja oli hyvin rankka, sillä tahti oli varsin tiukka ja pedagogiset opinnot eivät juurikaan aikataulullisesti antaneet opiskelijalle joustoa varaa. Pilottilaisille tätä joustoa kuitenkin suotiin ja heillä oli esimerkiksi mahdollisuus suorittaa opinnot kahden vuoden aikana ja koulutyöskentely omalla koulullaan. Ilman näitä joustoja valmistuminen olisi joidenkin opiskelijoiden osalta ollut mahdotonta. Kuitenkin palautteista käy ilmi, että muutamissa tapauksissa esimerkiksi koulutyöskentelyn sovittaminen aikatauluun oli ollut vaikeaa, ja kolme pilottilaista tekikin koulutyöskentelyn periaatteessa samoin ehdoin kuin perusopiskelijatkin. Toisaalta yhden henkilön opintojen keskeyttäminen heti pilotin alkuvaiheessa johtui todennäköisesti siitä, että hänelle ei annettu mahdollisuutta suorittaa harjoittelua toisella koululla, joka olisi ollut lähempänä hänen kotipaikkaansa. Hankkeen kannalta tämä oli ikävä tilanne ja uudessa hankkeessa tuleekin ottaa erityisesti huomioon, että hakua suunniteltaessa lupaukset joustosta toteutuvat suunnitellun mukaan.

Opetusministeriö myönsi varoja vastaavan hankkeen toteuttamiseen toisenkin kerran. Uudet kymmenen opiskelijaa aloittivat englannin kielen laitoksella syksyllä 2004 ja luonnontieteellisessä tiedekunnassa 30. Englantilaisen filologian osalta, edellisen pilottihankkeen kokemusten pohjalta, tulevaan hankkeeseen toivottiin pitkälti samanlaista ”opiskelija-ainesta”, jotka ovat itseohjautuvia ja motivoituneita opiskeluissaan. Pedagogisten opintojen suhteen tulokset olivat hyviä, koska kaikki saivat ne suoritettua, mutta niiden osalta kerätty palaute kannustaa edelleen tiedon-

kulun selkiyttämiseen ja tarkempiin sopimuksiin korvaavuuksista ja joustoista. Sivua-aineiden kohdalla opiskelijat kokivat vaikeutena sen, että niitä ei voinut juurikaan sovittaa kokopäivätyöhön. Sivua-aineiden nivomista opintoihin voisi uudessa hankkeessa helpottaa ottamalla ne entistä paremmin huomioon henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadinnassa ja laajentamalla yhteistyötä sekä tiedotusta lisäkoulutushankkeesta muihin ainelaitoksiin. Opetusmuotojen joustavuus lienee myös lisääntynyt hankejakson jälkeen yliopistossa yleisesti.

6. Päätäntö

Tässä artikkelissa pyrittiin antamaan mahdollisimman yksityiskohtainen käsitys aineenopettajakoulutuksen lisähankkeiden eri puolista, jotta tuloksia voisi hyödyntää opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämisessä jatkossa. Monia seikkoja on jo nyt otettu huomioon: esimerkiksi englantilaisen filologian opintoihin kuuluu jatkossa noin 24 opintopistettä kielenopetukseen liittyviä valinnaiskursseja. Tämän lisäksi kandidaatin-seminaarin (10 op), syventävien opintojen tutkimusopinnot (16 op) ja pro gradu -tutkielman (40 op) on voinut oppiaineen perustamisesta lähtien Oulun yliopistoon voinut kytkeä kielenoppimisen problematiikkaan. Tältä osin siis opettajankoulutuksen kehittämisseskustelussa esiintynyt käsite ”didaktinen gradu” ei ole tarpeen alallamme. Aineenopettajaksi opiskelevan ja muille aloille suuntautuvien opiskelijoiden tieteellisessä pohjassa ei ole eroja, vaikka opintoja voi virittää kielenoppimisen ja –opetuksen suuntaan maksimissaan jopa 90 opintopisteen verran pelkästään pääaineessaan englantilaisessa filologiassa.

Marraskuussa 2004 pilottihankkeen ollessa virallisesti ohi ja uuden lisäkoulutusohjelman oltua käynnissä jo muutaman kuukauden, tämän artikkelin kirjoittajat kävivät molempia hankkeita reflektoivan keskustelun, jonka kuluessa oli tarkoitus vertailla kahta lisäkoulutushanketta, niiden tavoitteita ja saatuja tuloksia, sekä syitä niihin. Tässäkin keskustelussa (vrt. muu palaute) pohdittiin hankkeiden tavoitetta ja painotettiin sitä, että ensisijainen tavoite ei ollut pätevöittää yhteensä noin 20 aineenopettajaa mahdollisimman helposti, vaan nimenomaan löytää uusia koulutus-tapoja, jotka houkuttelisivat ihmisiä opiskelemaan aineenopettajiksi – löytämään tapoja, jotka auttaisivat opiskelijoita valmistumaan nopeasti ja jäämään opetuslalle töihin. Tämän vuoksi hankkeissa ei opiskelijarekrytoinnin tavoite ollut löytää ns. helppoja opiskelijoita, joiden valmistuminen alalle ei haastaisi opetussuunnitelmia laisinkaan, vaan nimenomaan pyrkiä siihen, että koulutuksessa olevat puutteet tulisivat hankkeiden edetessä ilmi. Toisaalta hankkeita suunniteltaessa tuli olla erityisen tarkka siinä, että hankkeet eivät kuormittaisi ainelaitosta liikaa esimerkiksi

niin, että opiskelijoilla olisi ollut suuret opintoviikkomäärät perusopintoja suorittamatta. Tällainen fokusointi oli oleellista, sillä määrärahaa saatiin laitokselle vain yksi opettajaresurssi, jonka tehtäviin kuuluivat myös hankkeen suunnittelu sekä yhteistyöhön liittyvä kehittäminen. Opetuksessa pyrittiin jatkamaan verkko-opiskelun, henkilökohtaisten opetussuunnitelmien ohjauksen ja monimuoto-opetuksen kehittämistä.

Englannin kielen laitoksella ei hankkeiden aikana niinkään kehitetty uusia työmuotoja, vaan hankkeet tukivat jo olemassa olleiden työmuotojen jatkuvuutta (opettajuuden työpaja ja lukupiiri verkossa, tutkimusopinnot Graduate Plaza- verkkoympäristössä, henkilökohtaisten opintosuunnitelmien laadinta ja omaopettajajärjestelmä). Tärkein ja kiireellisin olisi siis ainelaitosnäkökulmasta nimenomaan pedagogisten ja kasvatustieteen opintojen kehittäminen, jotta opettajakoulutus joustaisi kokonaisuudessaan ja lomittuisi helpommin yhteen aineopintojen kanssa. Samoin joustavuuden lisääminen muissa oppiaineissa (sivuaineet) tuntui oleellisen tärkeältä kehittämiskohteelta.

Tiimiohjauksena toteutettu konsultatiivinen pienryhmäohjaus oli selkeä uusi idea aineenopettajakoulutukseen. Konsultatiivinen pienryhmäohjaus oli kaiken kaikkiaan positiivinen kokemus sekä opiskelijoille että sen järjestäjille. Varsinkin syntynyt kolmikantayhteistyö toteutui hyvin, mutta ongelmana on se, että tiimiohjauksen järjestäminen hankkeiden ulkopuolella syö valtavat määrät aika- ja henkilöresursseja. Jälkikäteen voi kuitenkin todeta, että sekä opettajatyöpajasta että pienryhmäohjauksesta saadut positiiviset kokemukset ja palautteet osoittavat, että aineenopettajakoulutus tarvitsee nimenomaan foorumeja, joilla opiskelijat voivat pohtia alaan liittyviä kysymyksiä pitkällä aikavälillä.

Tässä artikkelissa kuvattujen kehittämishankkeiden jälkeen ovat pedagogiset opinnot muuttuneet Bolognan prosessin yhteydessä tutkinnonuudistuksen myötä kaksivuotisiksi ja englantilainen filologia on aloittanut aineenopettajaksi suuntautuvien suoravalinnan koulutukseen. Kuten edellä on tullut esille, mm. pedagogisten opintojen kestoon liittyvät edut ja haitat eivät ole yksiselitteisiä. Joustavuutta ja yhteistyötä tavoiteltaessa näyttääkin kokemustemme mukaan siltä, että ne voivat toteutua käytännön opettajankoulutuksessa varsin hyvin, jos tarkastelemme vain omaa oppiainettamme ja pedagogisten opintojen toteuttajia. Opiskelijan tutkintoon sisältyy kuitenkin monia muitakin elementtejä. Näyttääkin siltä, että usein opettajankoulutuksessa joustamattomuudesta syytetty ”ainelaitos” ei välttämättä ole syytä yhteistyön vaikeuteen, vaan yliopiston kaikkien toimijoiden luoma ja ylläpitämä pedagoginen kulttuuri, sillä sen pohjalta syntyvät erilaiset opiskelua edistävät tai estävät rakenteet ja käytänteet.

Lähteet

- Kuure, L & S. Raappana 2000. Oppilaasta opettajaksi. Kielten pilottiprojektin näkökulma opettajan ammatillisen kasvuun. Teoksessa Buchberger, I. (toim.) *Opettaja ja aine 2000: Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000*. Osa 1 & 2. Helsinki, Helsingin yliopisto, 350–362.
- McCambridge, E. & B. Tamminen 2008. Näillä eväillä opettajaksi? Konsultatiivinen pienryhmäohjaus tukena aineenopettajaksi ryhdyttäessä. Teoksessa Kuure, L. & M. Rauniomaa (toim.) *Yhteistyössä, yhdessä ja yksin. Kokemuksia oppiainerajat ylittävistä opetuksen kehittämishankkeista*. Oulun yliopiston kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 10.
- Mäkinen, K., K. Kuortti, E. McCambridge & U.-M. Leppänen 2003. Konsultatiivinen ohjausprosessi englannin kielen opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukena. Mitä konsultatiivinen pienryhmäohjaus on? *Peda-Forum* 2, 34–35.
- Soini, H. 2001. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. Vertaiskonsultaatio yhteistoiminnallisen oppimisen muotona. *Psykologia* 6: 1-2, 49–58.
- Soini H. & M. Tensing 1999. Konsultatiivinen metodi - Roolityöskentelyyn perustuva ongelmanratkaisumenetelmä korkeakouluopiskelijoille. Teoksessa Lapinlampi, M. (toim.) *Opetusta ja oppimista uusin keinoin. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopiston laitoksilla* 9.

Näillä eväillä opettajaksi? Konsultatiivinen pienryhmäohjaus tukena aineenopettajaksi ryhdyttäessä

Elina McCambridge ja Birgitta Tamminen

I. Johdanto

Reitti aineenopettajaksi ei ole useinkaan selvä englannin kielen opiskelijalle. Suuri osa kielten opiskelijoista päätyy opettajaksi, mutta opintojen alkuvaiheessa opettajan uravaihtoehto ei yleensä ole ensimmäisenä mielessä; opettajaksi usein ajaudutaan. Englannin kielen laitoksella on viimeisten vuosien aikana pohdittu sitä, millaisia mahdollisuuksia opettajan ammatin pohdintaan opiskelijoille tulisi olla opintojen varhaisessa vaiheessa ja kuinka aineenopettajakoulutuksen opintosuunnitelmaa tulisi kehittää niin, että se nivoutuisi aineopintoihin. Näitä asioita on pohdittu mm. Kielten pilottiprojektissa 1999–2001 (Kuure & Raappana 2000), jonka tavoitteena oli yhteistyössä ainelaitosten, opettajakoulutuksen ja opiskelijoiden kesken löytää vastauksia aineenopettajaksi opiskelevan ongelmiin.

Kielten pilottiprojektissa syntyneet ideat ja hyväksi koetut tavat ovat olleet yksi vahva tausta monille erinäisille projekteille, joissa on pyritty käyttämään kolmikantayhteistyötä opettajuuden pohdinnassa, jotta reitti aineenopettajaksi selkiytyisi ja olisi houkutteleva mutta realistinen englantilaisen filologian opiskelijalle. Yksi kielten pilottiprojektista eväänsä saaneista hankkeista oli konsultatiivinen pienryhmäohjaus, josta tässä raportissa kerrotaan.

Konsultatiivista pienryhmäohjausta käytettiin englannin kielen laitoksella aineenopettajien lisäkoulutushankkeen sisällä tiimiohjauksena. Yksi lisäkoulutushankkeen tavoitteista oli kehittää aineenopettajakoulutusta sekä vahvistaa yhteistyötä ainelaitosten, harjoittelukoulun ja kasvatustieteellisen tiedekunnan välillä. Konsultatiivinen ohjaus oli yksi tapa pyrkiä näihin tavoitteisiin, sillä se tarjosi opiskelijoille uuden tavan pohtia aineenopettajuutta tai käsitellä opetusharjoittelussa esiin nousevia asioita. Tämän lisäksi konsultatiivisen ohjauksen toteuttaminen yhdisti konkreettisesti kahden ainelaitoksen, normaalikoulun ja opettajakoulutuksen opettajat työskentelemään yhdessä.

2. Mitä konsultatiivinen ohjaus on?

Konsultatiivinen metodi on Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikössä kehitelty ongelmanratkaisumenetelmä, joka perustuu pienryhmässä tapahtuvaan ohjattuun roolityöskentelyyn (Soini & Tensing 1999; Soini 2001). Työskentelyn kuluessa opiskelijat toimivat erilaisissa rooleissa: *esittäjä*, *konsultti*, *havainnoitsija*, ja keskustelun *ohjaaja*. Esittäjän rooli on keskeinen. Hän kertoo ryhmälle kokemuksestaan tai havainnostaan, joka on jäänyt askarruttamaan häntä. Konsulttien tehtävä on rohkaista esittäjää refleктоimaan ongelmaansa useasta eri näkökulmasta esittämällä tarkentavia kysymyksiä. He myös huolehtivat siitä, että keskustelu pysyy mahdollisimman konkreettisena. Havainnoitsijat seuraavat konsulttien ja esittäjän välistä keskustelua, kommentoivat sitä sekä esittävät oman näkökulmansa keskusteltavasta aiheesta. Ohjaajan tehtävänä on huolehtia käytännön asioista: istunnon aloituksesta, roolien sopimisesta, ajan kulusta; hän huolehtii myös siitä, että keskustelu etenee vaihe vaiheelta sopivassa tahdissa.

Konsultatiivisessa ohjausistunnossa on neljä eri vaihetta: *virittäytyminen*, *konsultatiivinen työskentely*, *jakaminen* ja *yleistäminen*. Virittäytymisvaiheessa ryhmä valmistautuu työskentelyyn, muistelee edellistä istuntoa sekä sopii osallistujien roolit. Konsultatiivisen työskentelyn vaihe kestää 30–40 minuuttia. Esittäjä kertoo ongelmansa, jonka jälkeen konsultit käyvät esittäjän kanssa keskustelua tämän esittämästä aiheesta. Tässä vaiheessa huomio on esittäjän näkökulmassa, ja konsultit pyrkivät kysymyksillään syventämään tutkailtavan tilanteen reflektointia. Konsultit eivät tässä vaiheessa tuo omia kokemuksiaan keskusteluun – kenttä on esittäjän oma. Seuraavaksi konsultit ja ohjaaja antavat näkemyksensä ongelmasta ja havainnoitsijat kertovat näkemyksensä keskustelun etenemisestä ja käsiteltävästä aiheesta. Tämän jälkeen esittäjä ja konsultit jatkavat keskusteluaan vielä hetken tarvittaessa.

Jakamisvaiheessa roolit puretaan, jolloin jokainen ryhmäläinen kertoo esittäjän pulmaan liittyviä henkilökohtaisia ongelmia. Edelleen keskustelun tarkoitus on kuitenkin tukea ongelman esittäjää. Yleistämisvaiheessa istunnon aiheesta keskustellaan yleisemmällä ja yleensä myös teoreettisemmalla tasolla.

3. Istuntoja, vierailuja ja pohdintoja

Englannin kielen laitoksella konsultatiivista metodologia käytettiin aineenopettajiksi suuntautuvien opiskelijoiden kanssa. Työskentely toteutettiin pitkälti kuvauksen mukaan, mutta osallistujien suhteen alkuperäistä mallia oli muutettu siten, että

mukana oli useampi asiantuntija³. Pyrittiin siihen, että istunnoissa oli paikalla aina vähintään kolme ohjaajaa. Varsinaisten ohjaustuntien ja suunnittelun lisäksi englannin kielen laitos kutsui konsultatiivisen ohjauksen asiantuntijan⁴ esittelemään työmuotoa henkilökunnalle. Myös pohjoismaisen filologian lehtori oli mukana koulutuksessa.

Konsultatiivista pienryhmäohjausta on käytetty englannin kielen laitoksella aikaisemmin: syksyllä 2002 metodia käytettiin ensimmäisen kerran aineenopettajalisäkoulutushankkeessa koulutyöskentelyn ohjaamisessa. Silloin mukana oli viisi opiskelijaa ja istuntoja pidettiin kuusi. Tästä työskentelyjaksosta on kirjoitettu artikkeli Peda-forum-tiedotuslehteen (Mäkinen, Kuortti, McCambridge & Leppänen 2003).

Lukuvuoden 2003–2004 aikana saatiin kaksi ryhmää konsultatiiviseen ohjaukseen. Ensimmäisessä ryhmässä oli viisi englannin pääaineopiskelijaa, jotka olivat jo hakenneet tai hakeutumassa aineenopettajakoulutukseen valmistuakseen englannin opettajiksi. Heidän kanssaan oli yhteensä yhdeksän tapaamista, jotka jakautuivat syyskuulle ja kevätlukukauden alkuun. Ohjaajia oli mukana kolme: englannin kielen laitoksen, normaalikoulun sekä ainedidaktiikan opettaja.

Keväällä 2004 vastaavanlaista ohjausta haluttiin järjestää myös pohjoismaisten kielten opiskelijoille, joten koottiin uusi, neljän hengen ryhmä. Tavoitteena oli saada kokoon ryhmä, jossa olisi ollut sekä englannin kielen että ruotsin kielen opiskelijoita, mutta englannin kielen opiskelijoita ei tähän tullut. Tapaamisia oli yhteensä yhdeksän, joista kaksi ensimmäistä kertaa oli yhdessä aiemmin aloittaneiden kanssa; ensimmäisellä tapaamisella uusi ryhmä seurasi vanhan ryhmän työskentelyä ja toisella kerralla he työskentelivät kaikki yhdessä.

Tavoitteena oli pohtia koulumaailmassa ja opettajantyössä mietittyttäviä asioita ennen aineenopettajan pedagogisten opintojen aloittamista tai mahdollisesti jopa ennen koulutukseen hakeutumista. Konsultatiiviseen työskentelyyn otettiin mukaan tutustumiset normaalikoulun kielten opetukseen; opiskelijat kävivät seuraamassa kielten opetustunteja kaikilla vuosiluokilla. Tapaamiskerroilla sovittiin joskus etukäteen, mitä asioita erityisesti keskityttäisiin seuraamaan oppitunneilla (esimerkiksi opettajan ohjeidenantoa, luokan työrauhaa), ja observointien perusteella ongelman esittäjä toi jonkin häntä pohdituttaneen asian kaikkien mietittäväksi istuntoon. Opiskelijoilla oli mahdollisuus saada pienryhmätyöskentelystä yhden opintoviikon suoritus joko valinnaisiin tai ainedidaktiikan opintoihin.

³ Kuvatulla jaksolla mukana olivat normaalikoulun englannin kielen lehtori Virpi Sivonen-Sankala, englannin kielen laitoksen päätoiminen tuntiopettaja Elina McCambridge ja ainedidaktiikan professori Kaarina Mäkinen sekä saksan, ranskan ja pohjoismaisten kielten laitoksen lehtori Birgitta Tamminen.

⁴ Marianne Tensing

Istunnoissa esitetyt aiheet jakaantuivat noin kolmeen eri aihepiiriin: *opettajaksi kasvaminen, kielen oppiminen ja opetus sekä koulun rooli kasvattajana*. Opettajaksi kasvaminen ja oman opettajuuden pohdinta nousi esille esimerkiksi tapaamisissa, jolloin aiheena oli opettajan pätevyys ja paneutuminen opettamiseen: mitkä ovat opettajan omat motiivit opetustyössä, miten hän vastaa työn vastuullisuuteen ja haasteisiin esimerkiksi siinä, kuinka paljon itseltään vaatii kurssien suunnittelun suhteen. Kielen oppimista ja opettamista pohdittiin muun muassa silloin, kun keskusteltiin lukion opetussuunnitelmasta ja siitä, mihin lukion kieltenopetus tähtää: ylioppilaskokeisiin vai esimerkiksi suullisen kielitaidon kehittämiseen ja selviytymiseen autenttisissa tilanteissa. Koulun kasvatusvastuusta käytiin myös vilkkaita keskusteluja. Keskusteltiin muun muassa, miten opettaja huomioi maahanmuuttajat luokkaopetuksessa. Tämä oli asia, jonka opiskelijat kokivat uutena haasteena tulevassa työssä. Toinen ajankohtainen aihe oli päihde- ja huumevalistus sekä opettajan oma suhtautuminen päihteiden käyttöön.

4. Palautetta

Opiskelijat kokivat, että konsultatiivista työmuotoa käyttämällä pääsi tehokkaasti pohtimaan opettajuutta, vaikka käytännön kokemus opetustyöstä vielä puuttui. Opettajuus tuli konkreettiseksi. Istuntojen varsin strukturoitua mallia ei koettu kahlehtivana, vaan opiskelijat kokivat, että rooleista huolimatta työskennellessä sai olla oma itsensä. He kokivat, että oman alan asioista oli helppo keskustella muiden alan ihmisten kanssa. Tuli myös varmuus siitä, että itseä askarruttavat asiat eivät olleet vain omia, vaan ongelmat ovat usein mietityttäneet muitakin.

Tässä työmuodossa korostuu erityisesti toisen ihmisen kuunteleminen ja hänen asemaansa asettuminen. Eräs opiskelija kommentoikin, että hänelle tärkeää oli se, että ongelmaa lähestyttiin sekä sisältäpäin – ongelma otettiin omaksi – että ulkoa-päin, jolloin mietittiin, mistä teorioista vastaus ongelmaan löytyisi.

Opiskelijat kokivat, että keskustelujen kautta heille tuli konkreettisempi kuva siitä, millaista kielten opettajana toimiminen nykyään on, mikä varmisti heitä uravalinnassa. He siis kokivat, että työmuoto sopi hyvin opettajuuden pohtimiseen ennen pedagogisten opintojen aloittamista, mutta esille tuli myös toive siitä, että myöhemmin pääsisi käymään läpi omia koulutyöskentelykokemuksia vastaavanlaisen työskentelymallin avulla.

Yksi opiskelija kuvasi palautteessaan työskentelyä näin:

Konsultatiivisen pienryhmäohjauksen tapaamisilla on oivallinen mahdollisuus keskustella opettajuuteen liittyvistä asioista sekä vertaistensa että ammattilaisten kanssa. Pienen ryhmäkoon ansioista ilmapiiri on luottamuksellinen ja jokaisella on mahdollisuus osallistua keskusteluun. Tapaamisessa keskitytään opiskelijan esittämään ongelmaan, siitä keskustellaan monipuolisesti. (—) Eri roolit mahdollistavat ongelman monipuolisen käsittelyn. Roolit puretaan, kun ongelma on saatu ”selvitettyä”, kun kaikki tietävät, mistä on kyse. Tämän jälkeen käydään vapaata keskustelua puheenjohtajan johdolla, ja kaikilla on mahdollisuus esittää kantansa omana itsenään. Ongelmien monipuolinen kaiveleminen ja empaattinen ilmapiiri luovat mielestäni oivat puitteet pohtia opettajan työtä muiden samanhenkisten ihmisten kanssa.

5. Pohdinta

Kielten pilottiprojektin (Kuure & Raappana 2000) toimintaperiaatteina oli keskustellut työte sekä ongelmalähtöinen opiskelu. Opiskelijoiden rooli suunnittelu- ja toteuttamisprosessissa oli keskeinen; pyrittiin siihen, että opiskelijat löysivät kysymyksiä, joiden tarkastelun ja ratkaisujen löytämisen he kokivat opiskelujen kannalta oleellisena. Ohjaajan tehtävä oli toimia tässä prosessissa kanssatutkijana. Vaikka tällainen työskentelymalli edellyttää epävarmuuden sietoa sekä joustavuutta kaikilta osapuolilta, kielten pilottiprojektiin osallistuneet kokivat, että näillä toimintatavoilla käsitys ammatillisesta kasvusta parani, käytäntö ja teoria kohtasivat sekä kolmikantayhteistyö lähensi aineenopettajaopinnoista vastaavia tahoja. Konsultatiivinen pienryhmäohjaus pyrki siis näihin samoihin tavoitteisiin, jotka kielten pilottiprojektissa olivat osoittautuneet hyviksi. Tässä pohdinnassa käydään läpi niitä asioita, jotka pienryhmäohjauksessa toteutuivat.

Konsultatiivinen pienryhmäohjaus näin toteutettuna oli erinomainen tapa tutustua aineenopettajan työhön ennen kuin opiskelija tekee varsinaisen päätöksen pedagogisten opintojen aloittamisesta. Koulumaailma ja sen haasteet aukeavat yliopiston opiskelijoille ja opettajille. Etenkin kouluvierailut sekä muiden osallistujien opettajakokemus takasi sen, että kentän ääni tuli kuuluviin. Monilla opiskelijoilla on yllättävän traditionaaliset käsitykset kielten opetuksesta omilta kouluajoiltaan, mikä saattaa estää heitä edes harkitsemaasta opettajan ammattia. Istunnoissa perinteiset käsitykset tuli tehokkaasti kyseenalaistettua.

Kielten opettajia koulutettaessa on usein noussut esille aineopintojen ja pedagogisten opintojen vähäinen kosketus toisiinsa. Opettajaksi opiskelevat kokevat usein, että aineopinnot, ainedidaktiikka ja koulutyöskentely jäävät toisistaan irrallisiksi kokonaisuuksiksi. Konsultatiivisen ohjauksen kolmikantayhteistyö toi hyvin kon-

kreettisesti nämä kolme osapuolta yhteen: käytännössä ohjaajat edustivat kukin yhtä tahoja, mutta jo itse työskentelymalli johdatti osallistujia pohtimaan kielten opettamista: käytännön ongelmat veivät ajatukset luokkahuoneeseen, yleistämisvaiheen keskustelu palautti mieleen teorian esimerkiksi kasvatopsykologiasta ja kielenoppimisesta ja -opettamisesta.

Valitettavasti yhteistyö pohjoismaisen filologian opiskelijoiden kanssa jäi vähäiseksi (vain kaksi yhteistä tapaamiskertaa). Opettajien näkökulmasta tätä kytköstä tulisi aineenopettajia koulutettaessa kuitenkin tuoda yhä useammin esille. Idea yhteisen ryhmän muodostamisesta tuli lähinnä siitä, että kielten opiskelijat ovat keskenään tekemisissä ainedidaktiikan opinnoissa, koulutyöskentelyssä sekä englantilaisen ja pohjoismaisen filologian yhteistyössä toteuttamissa opettajuuden työpajassa ja luku-piirissä. Tuomalla opintojen aikana tulevat opettajat saman pöydän ääreen pohtimaan kielten opettamista, saa heidät kenties pitämään myöhemmin työssään yhteyttä oppilaitosten muiden vieraiden kielten opettajiin. Samalla tuli myös opettajille muistutettua, että vieraan kielen opettajan työ on hyvin samanlaista kielestä riippumatta.

Ohjaus tällaisenaan on erittäin kallista toteuttaa, sillä palkattuja henkilöitä on monta läsnä yhtä aikaa. Pienryhmäohjaus oli tällä tavalla toteutettuna myös suhteellisen raskas projekti sitä vetävälle: usean henkilön työskentely perusopetuksen ulkopuolella vaatii paljon aikataulujen sovittamista sekä opettajille että opiskelijoille. Jos konsultatiivinen menetelmä olisi tulevaisuudessa käytössä osana aineenopettajakoulutusta, tulisi sen olla osa opettajien varsinaisia työtunteja ja vastaavasti opiskelijoidenkin olisi hyvä tietää, mihin työskentelystä tullut opintosuoritus lasketaan. Kolmikantayhteistyön ongelma lieneekin aina se, minkä osion resursseista työtunnit ja opintoviikot otetaan, joten yleensä ne valitettavasti jäävät kokeiluluonteisiksi, muiden opintojen ulkopuolelle jääviksi osiksi.

Yksi este konsultatiivisen ohjauksen käyttämiselle lyhyillä kursseilla on se, että metodin kaavamaisuus voi tuntua aluksi vaikeasti opeteltavalta – tapaa ei voi ottaa käyttöön esimerkiksi yhden tapaamiskerran ajaksi, vaan ensimmäinen kerta jää usein pelkästään työskentelyn opetteluksi. Opiskelijasta voi ensimmäiset kerrat tuntua siltä, että strukturoitu eteneminen estää hyvän keskustelun syntymistä. Myöhemmin huomio ei enää kiinnity itse prosessin etenemiseen vaan keskustelun varsinaiseen aiheeseen. Pohjoismaisen filologian opiskelijoille annettu mahdollisuus ensin observoida kokenutta ryhmää istunnon aikana auttoi heitä rauhassa sisäistämään ryhmätyöskentelyn etenemisvaiheita ja rooleja, joten toisessa istunnossa he pystyivät olemaan hyvinkin aktiivisesti mukana huolehtimatta käytännön järjestelyistä. Tulevaisuutta ajatellen yksi ratkaisu menetelmän oppimiseksi olisi uuden ryhmän

tuominen kokeneemman ryhmän istuntoon, sillä se selvästi aukaisi menetelmän vaiheet ja roolit nopeammin.

Konsultatiivisen ohjauksen suurin etu oli siinä, että keskityttiin yhteen henkilöön ja työskentelyn ”rajat” antoivat mahdollisuuden syväluotaukseen ja asiassa pysymiseen tarpeeksi kauan. Myös yleistäminen eli teorian ja käytännön yhdistäminen oli hieno asia, jota harvemmin tapahtuu mm. koulutyöskentelyssä näin selkeästi.

Tärkeää oli kuitenkin muistaa, että ohjauksen malli sai ja pitikin muuttua ryhmän tarpeiden mukaan. Opiskelijoille muistutettiin, että he voivat hyvin ehdottaa muutoksia, jos valmiiksi annettu malli tuntui liian kahlitsevalta. Yhdessä istunnossa kaksi ongelman esittäjää esimerkiksi toi käsiteltäväksi kolme eri ongelmaa yhteisen otsikon alla: Aineenopettajan uudet haasteet. Muilta osin molemmissa ryhmissä työskentely toteutui pääasiassa hyvinkin tarkkaan mallin mukaan. Esimerkiksi ihmisillä oli halu pitää kiinni siitä, että omia kokemuksia aiheesta kerrottiin vasta, kun roolit oli purettu.

Palautteen perusteella opiskelijat pitivät erityisesti osallistujien tasa-arvoisuudesta. Tietoa ja kokemuksia saattoi olla eri määrä, mutta se ei automaattisesti asettanut ketään osallistujaa eri tasolle. Opiskelijat totesivat toisinaan, että oli hienoa huomata, että itse pohti samoja asioita kuin ”kokeneet ja tietävät”.

Lähteet

- Kuure, L & S. Raappana. 2000. Oppilaasta opettajaksi. Kielten pilottiprojektin näkökulma opettajan ammatillisen kasvuun. Teoksessa I. Buchberger (toim.) *Opettaja ja aine 2000: Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000*. Osa 1 & 2. Helsinki, Helsingin yliopisto, 350–362.
- Mäkinen, K., K. Kuortti, E. McCambridge & U. Leppänen. 2003. Konsultatiivinen ohjausprosessi englannin kielen opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukena. *Peda-forum*. Yliopistopedagoginen tiedotuslehti 10:2, 34–35.
- Soini, H. 2001. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. Vertaiskonsultaatio yhteistoiminnallisen oppimisen muotona. *Psykologia* 3 (1–2), 49–58.
- Soini, H & M. Tensing. 1999. Konsultatiivinen metodi: roolityöskentelyyn perustuva ongelmaratkaisumenetelmä korkeakouluopiskelijoille. Julkaisussa M. Lapinlampi (toim.) *Opetusta ja oppimista uusin keinoin. Uutisia opetuksen kehittämisestä Oulun yliopistonlaitoksilla*, vol 9/1999.

OSA 2.

MONIAINEINEN OPETTAJUUDEN TYÖPAJA (*MonO*)

Moniaineinen opettajuuden työpaja (MonO) Kokemuksia monitieteisestä opettajankoulutuksen kehittämishankkeesta

Leena Kuure ja Tiina Keisanen

Artikkelimme käsittelee moniaineista opettajankoulutuksen kehittämishanketta (MonO), joka toteutettiin Oulun yliopistossa aineenopettajakoulutukseen osallistuvien humanistisen tiedekunnan ainelaitosten, Oulun normaalikoulun sekä Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan yhteistyönä vuosien 2006 ja 2007 aikana. Hankkeessa rakennettiin mallia moniaineiselle yhteistyölle. Mukana oli sekä opettajia että opiskelijoita, ja työskentelyssä sovellettiin tieto- ja viestintätekniikkaa eri tavoin. Hanke tuotti tärkeää tietoa pedagogisten opintojen ja niihin liittyvän harjoittelun kehittämiseksi.⁵

I. Hankkeen tausta

Yksi tärkeäksi mainittu kohde opettajankoulutuksen kehittämisessä on ollut pitkään ainelaitosten ja pedagogisten opintojen toteuttajien välinen yhteistyö. Oulun yliopistossa on toteutettu pienimuotoisia yhteistyöhankkeita vuosien varrella, joista osa on siirtynyt vakiintuneeksi osaksi uutta opetussuunnitelmaa (mm. kielten oppimista ja opetusta koskettelevia opintokokonaisuuksia laitosten yhteistoteutuksina). Kokemukset tämän tyyppisistä hankkeista ovat siis hyviä. Tarve laajapohjaisemalle moniaineiselle yhteistyölle on kuitenkin kasvava erityisesti yleissivistävän koulutuksen uusien opetussuunnitelmien kannalta. Opettajankoulutukseen osallistuvien ainelaitosten ja pedagogisia opintoja toteuttavien yksiköiden kesken ei ole kuitenkaan käytännön tasolla juurikaan kokemusta **pitkäjänteisestä moniaineisesta yhteistyöstä**.

Pedagogisten opintojen opetussuunnitelmaudistuksen jälkeen opiskelijoille ei Oulun yliopistossa enää tarjota mahdollisuutta ns. koulukylpyihin, jotka olivat ennen tärkeä vaihe opiskelijoiden harkitessa opettajuutta mahdollisena urana. Opettajuuteen liittyy paljon pelkoja ja myyttejä eikä rekrytointi opettajankoulutusohjelmiin ole aina helppoa varsinkaan aloilla, joilla työllistyminen on muuten verrattain helppoa (esim. englantilainen filologia). Tämän vyyhdin purkamiseksi käynnistettiin hanke *MonO – Moniaineinen opettajuuden työpaja*, jonka yhteistyötahot päättivät ryhtyä kehittämään

⁵ Hankkeen kotisivu: <http://www oulu.fi/mono/>

opetukseen toimintamuotoja, joiden kautta opiskelijoille voitaisiin tarjota jo opintojen varhaisessa vaiheessa mahdollisuus työstää opettajuuteen liittyviä kysymyksiä. Hanketta koordinoi englantilaisen filologian oppiaine.

Hankkeessa rakennettiin mallia moniaineiselle yhteistyölle Oulun yliopiston humanistisen tiedekunnassa edustettujen ”opetettavien aineiden” (englanti, historia, kirjallisuus, ruotsi, suomi) ja pedagogisia opintoja toteuttavien tahojen (kasvatustiede/didaktiikka, harjoittelukoulu) kesken. Mukana hankkeessa oli eri tieteenalojen ja oppiaineiden opettajia ja opiskelijoita, ja hankkeessa nähtiinkin myös henkilökunnan täydennyskoulutuksen toteutuvan parhaassa mahdollisessa muodossaan jaetussa asiantuntijayhteisössä tapahtuvan merkitysneuvottelun ja toiminnan myötä. Työskentelyssä sovellettiin tieto- ja viestintäteknikkaa eri tavoin. Tämän tarkoituksena oli osaltaan edesauttaa tutkimuksen ja koulutuksen valtakunnallisen tietostrategian toteutumista, mutta selkeä käytännön tavoite oli toki tukea oppimista eri tavoin ja tuoda joustavuutta opiskeluun ja ohjaukseen koulun oppilaiden, yliopisto-opiskelijoiden ja henkilökunnan vuorovaikutuksen näkökulmasta.

2. Monen hankenäkökulman MonO

MonO-hankkeen puitteissa toteutettiin kaksi erillistä työpajaprojektia syksyllä 2006 ja syksyllä 2007. Näitä hankkeita voi sinänsä tarkastella kolmen eri ”projektin” integroituna toteutumana koulutuksen kannalta katsoen. Esimerkiksi syksyllä 2006 *MonO*-työpajan kohdalla ne olivat seuraavat:

1) oppilasprojekti

- Oulun normaalikoulun 7. luokan oppilaiden oppimisprojekti

2) opiskelijaprojekti

- Humanistisen tiedekunnan ainelaitosten opiskelijoiden opettajuuden työpaja

3) opettajankouluttajien projekti

- Humanistisen tiedekunnan, kasvatustieteiden tiedekunnan ja normaalikoulun opettajien yhteistyö

Seuraavassa tarkastellaan näitä näkökulmia tarkemmin.

Oulun normaalikoulun oppilaiden projekti

Syksyn 2006 aikana Oulun normaalikoulun oppilaat osallistuivat moniaineisen yhteisöllisen projektin tuottamiseen. Yhteistyökumppaneiden opettajankouluttajista koostuva *MonO*-suunnitteluryhmä rajasi neuvotteluissaan projektiin soveltuvan luokka-asteen (7. luokka) ja oppilasryhmän, sekä perusopetuksen opetus-suunnitelmasta kyseiselle oppilasryhmälle yhteistyöjaksoksi soveltuvan opintokokonaisuuden. Pääteemoiksi rajattiin eri oppiaineiden (historia, kielet, kirjallisuus) kannalta yhteisinä alueina kansalaisoikeudet, vähemmistöt, kulttuuri-identiteetti, kansainvälisyys ja alkuperäiskansat. Suunnitteluryhmän työskentelyssä teema-alueita konkretisoitiin päättämällä keskittyä koulutyössä orjuutta ja intiaaneja käsitteleviin aiheisiin.

Alun perin suunniteltiin, että projektin tulokset julkaistaisiin monikielisenä ja moni-mediaisena verkkosivustona. Työskentelyn kuluessa suunnitelma kuitenkin tarkentui siten, että moniaineisen työskentelyn selkärankana toimivat äidinkielen oppitunnit. Oppilaat perehtyivät valittuihin teemoihin historian, englannin ja äidinkielen tunneilla eri näkökulmista. Esimerkiksi äidinkielen tunteja varten luettiin kaunokirjallisuutta ja tuotettiin aiheeseen liittyviä näkökulmia verkkokeskustelussa ja verkkoympäristöön tuoduissa kirjoitelmissa. Koska yksi tavoitteista oli virittäytyä fakta- ja fiktiotekstien erottamiseen, pohdittiin myös miten romaanit, elokuvat tai tietotekstit käsittelevät orjuutta ja intiaaneja, ja miten kuvaukset ja kertomukset eroavat toisistaan. Englannin kielen tunneilla aihetta syvennettiin mm. sukupolviperspektiiviä ja nykynuoren kulttuuri-identiteettiä lähestyvän elokuvan avulla. Historian tunneilla käsiteltiin puolestaan orjuuden ja intiaanien vaiheita historiallisina ilmiöinä.

Oppilaat kirjoittivat äidinkielen tutkielmansa prosessikirjoittamista hyödyntäen vaiheissa: aluksi tutustuttiin erilaisiin resurssimateriaaleihin, jonka jälkeen ideoitiin ja tuotettiin tutkielma-aiheita (verkossa ja luokassa). Tämän pohjalta tuotettiin ensimmäiset versiot teksteistä, jotka vietiin verkko-oppimisympäristöön. Ainelaitosten opiskelijat kommentoivat ensimmäisiä versioita. Oppilaat muokkasivat tuotoksia kommenttien perusteella. Viimeisessä vaiheessa viimeistellyt ja valmiit tuotokset julkaistiin verkossa.

Ainelaitosten opiskelijoiden projekti

Pääosa ainelaitosten opiskelijoista otti osaa *MonO*-hankkeeseen alunperin englannin ja ruotsin kielen opintoihin kuuluvan valinnaiskurssin, *Opettajuuden työpajan*, kautta. Opiskelijoita oli mukana hankkeessa seuraavista oppiaineista: englantilainen filologia,

kirjallisuus, pohjoismainen filologia, suomen kieli ja yleinen historia. Opiskelijoiden työskentelyssä sovellettiin ongelmalähtöistä opiskelua ja siihen liittyi seuraavia vaiheita.

Perehdyttiin yhdessä osallistujien edustamien oppiaineiden tämän hetken keskeisiin kysymyksiin ja kehittämisalueisiin koulutyön ja opettajankoulutuksen näkökulmasta.

Tutustuttiin yleissivistävän koulutuksen uusiin opetussuunnitelmiin.

Edellisten työvaiheiden perusteella jäsennettiin mahdollisia moniaineisten oppimisprojektien kohteita ja valikoitiin muutama toteutettavaksi.

Toteutettiin moniaineiset oppimisprojektit käytännössä.

Arvioitiin hanke.

Osa ainelaitosten opiskelijoiden työskentelystä tapahtui verkko-oppimisympäristössä (Optima). Sen lisäksi järjestettiin kaikille yhteisiä seminaaritapaamisia ja kouluvierailuja. Opiskelijat opiskelijat työskentelivät myös omissa työryhmissään, joiden tavoitteet, tapaamiset ja sisällöt he päättivät tiimensä tarpeiden mukaan itse. Opiskelijoiden työskentely perustui edellä mainittuun jäsennykseen ja sisälsi seuraavia työskentelyvaiheita:

| | |
|--|---|
| <i>Orientaativaihe</i> | Aloitusseminaari, aloituskeskustelu Optimassa opettajuudesta ja koulutyöstä |
| <i>Haarukointi, resurssien kartoitus</i> | Työskentelyä teemaryhmissä, kouluvierailuja, didaktikkojen työpajat |
| <i>Tutkimusvaihe</i> | Kouluprojekti, tapauskeskusteluja verkossa, ”Missä mennään”-tilaisuus |
| <i>Raportointi, arviointi</i> | Päätösseminaari, loppuraportit Optimaan, arviointikeskustelu Optimassa |

Punaisena lankana koko työskentelyn läpi ulottui oman työn seuranta, ja sen reflektointi erilaisin tavoin; työryhmät pitivät mm. Optimassa lokikirjaa työskentelystään.

Ainelaitosten opiskelijat osallistuivat kiinteästi Oulun normaalikoulun oppilaiden projektin suunnitteluun. Suunnittelu aloitettiin heti lukukauden alussa, muutama viikko ennen kouluprojektin aloitusta. Opiskelijat jaettiin työryhmiin suunnittelun alkaessa:

1) *Tuutorointiryhmän* tehtävänä oli ohjata työskentelyä (ainelaitosten opiskelijoiden osalta verkossa)

- työskentelyprosessin ohjaus, sisältöohjaus, prosessikirjoittamisen ohjaus (esim. ideointiapu, tekstin avaaminen nuoren oppilaan kanssa, toimiminen kielen-tarkastajan tai kirjoittamisen ohjaajan roolissa)
- oppilaiden Optima-ympäristön suunnittelu ja luominen
- tekninen tuki Optimassa sekä oppilaille että muille opiskelijoille
- opetusharjoittelijat vastasivat luokkatuutoroinnista

2) *Resurssiryhmä* tuotti tietoa ja materiaaleja työskentelyn tueksi esim. seuraavilta alueilta

- prosessikirjoittaminen
- sisältöresurssien luominen (esim. novelleja, runoja, tietotekstejä, multimediaa, verkkolähteitä)

3) *Arviointiryhmä* tutki kohderyhmää ja toimintaa prosessin kaikissa vaiheissa

- tutustui ja teki tutkimusta 7.-luokkalaisen maailmasta ja moniaineisesta yhteis-työstä
- tutki oppilaiden verkkotoimintaa prosessin aikana
- jakoi tutkimuksensa tuloksia ohjaajille ja tuutoreille prosessin kuluessa
- loppuarviointi
- oppilaiden itsearvioinnin ohjaus ja havainnointi

Suomen kielen opiskelijat ja kirjallisuuden opiskelijat muodostivat omat ryhmänsä, jotka saivat ohjausta omien oppiaineidensa opettajilta ja tekivät suoraan yhteistyötä normaalikoulun äidinkielen opettajan kanssa. Suomen kielen opiskelijat harjoittelivat palautteen antamista oppilaille heidän laatimistaan kirjoitelmista⁶ ja kirjallisuuden opiskelijat laativat oppilaille sopivan kirjallisuuslistan ja pureutuivat opettamisen kysymyksiin koulun äidinkielen opettajan kanssa.

Opettajankouluttajien projekti: ohjaaminen ja arviointi

Hankkeessa toteutettujen moniaineisten oppimisprojektien suunnittelussa niin normaalikoulun kuin yliopiston ainelaitostenkin tasolla oppiaineiden erityiskysymyksiä tarkasteltiin seuraavien näkökulmien kautta (vrt. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001): syrjäytyminen, monikulttuurisuus, oppimisprosessien ymmärtäminen, yhteisöllisyys ja uudet oppimisympäristöt. Näiden kysymysten syvällisemmän ymmärtämisen lisäksi yhteistyöhankkeen tavoitteena oli edistää

⁶ Ks Karjalaisen artikkeli tässä teoksessa.

osallistujien vuorovaikutus- ja viestintätaitoja moniaineisessa yhteistyössä ja siten myös valmiuksia työyhteisön kehittämiseen. Toisin sanoen, yhteistyöhanke toimi samalla opettajankouluttajien täydennyskoulutuksen alustana: hankkeeseen osallistuneet opettajankouluttajat toteuttivat yhteistyössä koulutuskokonaisuuden, eli *MonO*-hankkeen täydennyskoulutusosuus tapahtui ”todellisten” ongelmien äärellä.

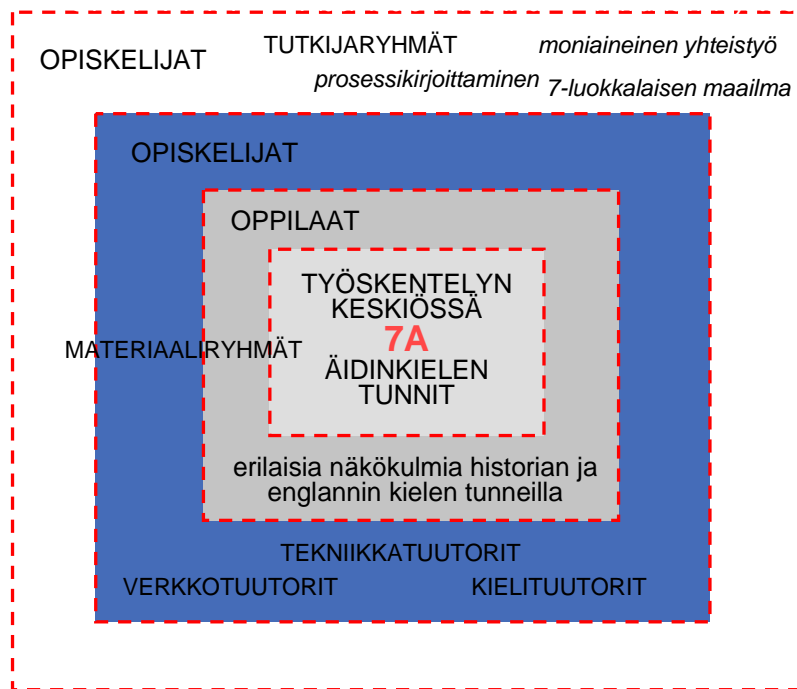
Opettajankouluttajien työskentelyssä keskeisiä teemoja olivat opetussuunnitelman kehittäminen moniaineisen yhteistyön osalta, oppimisen ja oppimisen ohjaamisen kysymykset moniaineisen yhteistyön näkökulmasta sekä asiantuntijatiedon muokkaaminen koululaisten ajattelumaailmaan ja elämänpiiriin sopivaksi.

Ainelaitosten opiskelijoiden ja normaalikoulun oppilaiden projektien yhteydessä ainelaitosten opettajat, kasvatustieteiden tiedekunnan didaktikot ja Oulun normaalikoulun opettajat toimivat erilaisissa rooleissa:

- projektin hallinto, koordinointi ja metamateriaalit (mm. rekrytointi, ilmoittelu)
- normaalikoulun oppilaiden ja ainelaitosten opiskelijoiden ohjaus
- materiaalien suunnitteluun osallistuminen
- pedagoginen tuki
- toiminnan prosessinaikainen arviointi
- Oulun normaalikoulun opetuksen toteuttaminen, ja opetusharjoittelijoiden ohjaus
- opetussuunnitelmiin, sisältöihin ja menetelmiin perehdyttäminen
- ainelaitosten opiskelijoiden Optima-ympäristön rakentaminen ja ylläpito
- projektin arviointi (kyselylomakkeet ja videoidut haastattelut) loppuraportti (kirjoituksia eri näkökulmista, tulevaisuuden visiot)

Edellä esitellyt kolme projektia liittyvät ja limittyvät toisiinsa kiinteästi, kuten seuraava kuvio osoittaa.

OHJAAJINA ainelaitosten opettajat, didaktikot ja norssin opettajat



Kuvio I. MonO-hankkeen monikerroksinen toteutusrakenne

MonO-hankkeessa koettiin tärkeäksi, että luodaan sellaisia yhteistyömuotoja, joissa ainelaitosten opettajat pääsevät luonnolliseen ja toimivaan kontaktiin kasvatus-tieteiden ja didaktiikan pedagogisten opintojen toteuttajien kanssa. Parhaimmillaan täydennyskoulutus on sellaista, että se liittyy saumattomasti laitoksilla tehtävään arkiseen työhön ja on sovellettavissa heti käytäntöön. Kokemuksemme mukaan sellaiset hankkeet eivät jää kertakokeiluiksi, vaan siirtyvät vähitellen laitosten pysyviksi käytänteiksi.

Toinen MonO-kierros

Ensimmäisen vuoden kokemusten perusteella päätettiin toteuttaa seuraava moni-aineinen MonO-yhteistyöprojekti. Projekti suunniteltiin kevään 2007 aikana, ja toteutettiin syksyllä 2007. Oppilaiden ja opettajankouluttajien näkökulmasta toiminta rakentui entisten kokemusten varaan, sillä oppilasryhmäksi valittiin sama ryhmä kuin aiemmassa MonO:ssa, nyt kahdeksasluokkalaisina, ja ohjaajat olivat pääosin entisiä. Opiskelijat olivat sen sijaan uusia. Mukana oli osallistujia samoista oppiaineista kuin aiemminkin – tällä kertaa kuitenkin useampi myös historian puolelta.

Toteutusta päätettiin muokata kuitenkin aiempaa keveämmäksi siten, että tällä kertaa opiskelijoilla ei ollut yhtä vahva kytkös oppilasryhmään koululla kuin ensimmäisellä kierroksella. Oppimisympäristö oli jo olemassa ja edellisenä lukuvuonna vastuullinen tehtävä oli vaatinut organisoijilta ja opiskelijoilta siinä määrin poikkeuksellisen vahvaa sitoutumista työskentelyyn, että työmäärä kävi ajoittain suhteettoman suureksi. Haluttiin myös kokeilla, miten voisi paremmin viritellä toimintamallia sellaiseksi, että se mahdollistaisi kaikkien oppiaineiden näkökulmasta yhtä vahvan osallistumisen sen sijaan, että ”selkärangaksi” valitaan yksi oppiaine. Hankkeen fokus määriteltiin kaikille opiskelijoille väljästi näin:

Projektissa normaalikoulun 8. luokan oppilaat perehtyvät aihekokonaisuuteen *kansainvälisyys ja kulttuuri-identiteetti* myytti- ja sankarikäsitteiden avulla äidinkielen ja kirjallisuuden sekä englannin oppitunneilla. Ainelaitosten opiskelijat osallistuvat projektiin eri tavoin:

- Kirjallisuuden opiskelijat laativat oppilaille opetusmateriaalia.
- Suomen kielen opiskelijat kommentoivat ja korjaavat oppilastekstejä.
- Englannin, ruotsin ja historian opiskelijat laativat ryhmittäin omat oppimistehtävänsä, joissa otetaan huomioon aihekokonaisuus, oppiaineiden välinen yhteistyö sekä oppilaiden kehitysvaihe

Englannin, ruotsin ja historian opiskelijoiden kurssitehtävät kuvattiin puolestaan seuraavasti (kirjallisuuden ja suomen kielen opiskelijat osallistuivat osaan verkkotyöstä, mutta lisäksi heillä oli omia tapaamisia).

1. Osallistuminen lähitapaamisiin.

2. Osallistuminen aloituskeskusteluun Optimassa.

Keskustelu toimii viritteilynä ja tukena pienryhmätyöskentelylle.

3. Osallistuminen pienryhmätyöskentelyyn.

Jokainen ryhmä suunnittelee oman oppimistehtävänsä, jossa otetaan huomioon aihekokonaisuus (kansainvälisyys ja kulttuuri-identiteetti > myytit ja sankarit), oppiaineiden välinen yhteistyö sekä oppilaiden kehitysvaihe. Tuotos voi olla pohdiskeleva essee, pieni tutkielma tai vaikkapa konkreettista oppimateriaalia. Tuotos tuodaan Optimaan oman ryhmän kansioon.

4. Vertaispalautteen antaminen

Ryhmät kommentoivat toistensa töitä

5. MonO-kouluprojektin seuraaminen ja raportointi sovitulla tavalla.

6. Oman työskentelyn arviointi ja raportointi ryhmittäin kurssin lopuksi.

Mitä teimme? Mitä opimme?

Ryhmät saivat siis itse valita lähestymistapansa. Osa ryhmistä valitsi ”teorialähtöisen” työtavan ja tutki ensin myyttejä ja sankaruutta sinänsä. Kuitenkin tehtävänantao

edellytti aihepiirin suhteuttamista 8-luokkalaisen maailmaan, joten ryhmät ottivat myös kantaa siihen, millä tavalla teemaan liittyvät kysymykset olisivat relevantteja lapsen elämässä ja miten ryhmän tuottamaa materiaalia voi hyödyntää opetuksessa. Osa ryhmistä teki kyselyjä ja haastatteluja lapsille tiedustellen mm. heille mieluisista oppimis/opetusmenetelmistä, heidän omista idoleistaan, ja siitä mikä heitä yleensä kiinnostaa.

Koska toisen *MonO*-kierroksen ryhmätyöt eivät suomen ja kirjallisuuden osuutta lukuunottamatta kohdistuneet suoraan oppilaiden koulutyöhön, ne olisivat jääneet melkoisen irrallisiksi ilman vertaispalautteen antoa verkossa ja ilman loppuseminaaria, jossa ryhmien työn tulokset esiteltiin. Esittelyissä tehdyn työn monipuolinen kirjo tuli kaikessa laajudessaan esille ja keskustelussa oli mahdollista punnita töiden tuloksia eri näkökulmista ja pohtia niitä erityisesti opettajuuden kannalta.

Tuntuma kahden hankekierroksen jälkeen on, että kuitenkin ensimmäinen toteutusmuoto toi opiskelijat ja ohjaajat lähemmäksi oppilaita ja koulutyötä kuin jälkimmäinen. Toisaalta jälkimmäinen toteutus tuotti koululle ehkä vähemmän painetta ja antoi myös liikkumavaraa ainelaitoksille ajallisesti. Lähestymistavastaan riippuen ryhmät saattoivat myös kokea päässeensä tavallista lähemmäs oppilaan maailmaa, vaikka eivät olleet itse koululuokassa vierailleetkaan. Jatkossa kannattaisi etsiä vielä uutta toteutusmuotoa, jossa näiden kahden lähestymistavan parhaita puolia yhdistettäisiin ja jatkettaisiin kehittämistyötä eteenpäin.

3. Hankkeen tuloksia

Varhainen henkilökohtainen sitoutuminen opettajan ammattiin tuottaa opiskelijalle tietoisien näkökulman opintoihin. Tästä on apua henkilökohtaisen opintosuunnitelman rakentamisessa, ja se auttaa opiskelijaa myös tarkastelemaan laitosten opetussisältöjä opettamisen ja oppimisen näkökulmasta, jolloin ne ovat helpommin sovellettavissa käytäntöön tulevassa ammatissa (Kuure & Raappana 2000). Opiskelijoiden loppuraporttien ja palautekeskustelujen pohjalta voi sanoa, että osallistujien mielestä yhteistyöhankkeen suuri anti oli mahdollisuus päästä näkemään hiukan lähempää miltä lasten ja nuorten maailma näyttää.

Ensimmäisellä *MonO*-kierroksella useampi pääsi katsastamaan oppilaiden kouluarkeakin, joko koululla tai verkossa ja jälkimmäisellä enemmän koulun ulkopuolelta haettujen ”informanttien” kautta.

- (1) Mono-kurssin parasta antia oli mielestäni sen kiinteä yhteys todelliseen koulumaailmaan ja oikeisiin oppilaisiin. Kurssilla pääsi soveltamaan oppimaansa teoriatietoa lähes suoraan käytännössä. ”Lähes” sen takia, että itse en missään vaiheessa tavannut oppilaita kasvokkain, mikä kuitenkin mielestäni on opettajuuteen kasvamisen kannalta keskeisintä.
- (2) Tutkimuksemme kulttuuripainotteisuuden kautta saimme nuoretkin pohtimaan omaa kulttuuri-identiteettiään koskevia prioriteetteja. Kuitenkin halusimme ennen kaikkia saada sekä itsellemme että muille tuleville opettajille mietittävää, että mitä asioita nuoret arvostavat, ja kuinka liittävät nämä asiat opetukseen, jotta opetus olisi motivoivaa ja monipuolista.

Esimerkkikommentit osoittavat, että tavallisellakin yliopistokurssilla, jonka puitteissa nämä *MonO*-hankkeet toteutettiin, on mahdollista virittää verkkotyötä, ongelmalähtöistä työskentelyä ja asiantuntijayhteisöjä hyödyntäen opiskelua aidosti opiskelijälähtöiseksi ja tulevan ammattiin suuntautuviksi siitäkin huolimatta, että koko 60 osallistujan opiskelijaryhmää ei voi helposti viedä luokkahuoneeseen. (ks. Hakkarainen et al. 2002)

Kaiken kaikkiaan hanke auttoi varmasti kaikkia osallistujia askelen kohti tärkeää tavoitetta nähdä opettajuus monipuolisempana, kokonaisvaltaisempana ja pitkäjänteisempänä kasvatusammattina kuin vain oppiaineen opettamisena:

- (3) Projektimme kautta ryhmämme halusi tutkia kuinka suuressa yhteydessä 8-luokkalaisen identiteetti ja eri kulttuuri-ilmiöt ovat. Tämän yhteyden ymmärtäminen on meille tuleville opettajille korvaamaton, sillä opettajan tehtäväksi on tullut yhä suuremmissa määrin oppilaiden motivoiminen heidän oman maailmansa kautta. Opettajan tehtävä on lisäksi muuttumassa yhä vaikeammaksi, sillä ongelmallisten nuorten määrä on kasvamassa. Tällöin opettaja tarvitsee neuvoakseen oppilaita myös keinoja, jotka ovat heille maanläheisiä.
- (4) Opettajuutta ei voi oppia lukemalla ja opiskelemalla teoriaa, ei edes korjaamalla oikeita aineita. Opettajuuteen kasvaa vain opettamalla ja nuorten kanssa elämällä.

Tieto- ja viestintätekniiikan sovellukseen hankkeessa tekniikkatuutoroinnin kautta perehtynyt ryhmä puolestaan sai onnistumisen kokemuksia suunniteltuaan ja pystytettyään koko hankkeen verkkoympäristön ja organisoituaan käyttäjäohjauksen oppilasprojektille.

- (5) Ryhmämme on omasta mielestään toteuttanut tehtävänannon ja onnistunut työssään hyvin. Optima-opiskelu ympäristön pystyttäminen ja sen käytön opettaminen oppilaille on onnistunut hyvin ja ryhmä on todennut, että homma toimii. Tehtävästä teki ryhmäläisten mielestä mielenkiintoisen sen tekninen puoli ja sen soveltaminen juuri tähän tarkoitukseen sekä se, miten opettaa asiaa

tarpeeksi selkeästi ja mielenkiintoa herättelevästi 7-luokkalaisille oppilaille. Lähes koko ryhmälle tehtävä oli aivan uusi ja kokemus varmasti opettavainen. Tulevaisuudessa uskallamme varmasti rohkeammin tarttua tämänkin kaltaisiin haasteisiin.

Esimerkki viittaa myös siihen, kuinka opettajan ammattitaito on tärkeä nähdä jatkuvasti kehittyvänä. Tärkeää ammatissa kuin ammatissa nykyajan muuttuvassa maailmassa on uskallus kohdata haasteita ja luottamus omaan ongelmanratkaisukykyyn yhdessä muiden kanssa. (ks. Eteläpelto & Tynjälä 1999)

Keskeinen haaste *MonO*-toiminnan jatkokehittämissä on varmasti moninaisen osallistujajoukon tiedonkulun tehostaminen ja yhteisen tavoitteen kirkastaminen kaikkien osapuolten kohdalla, kuten seuraava ote erään opiskelijan loppuraportista osoittaa:

- (6) Huonoa *Mono*-kurssissa oli sen sirpaleisuus ja tiedonkulun pätkiminen. Samoin kaikkien aineiden opiskelijoiden yhteinen alkupalaveri tuntui sekavalta, ja suomen opiskelijat eivät lopulta millään tavalla liittyneetkään palaverissa paljon esillä olleeseen ”sankarit ja myytit” -teemaan. Ehkä useammilla live-tapaamisilla olisi vältetty nämä ongelmat, mutta onneksi niistä kuitenkin ilmankin selvittiin.

Kyseessä oli kielipalautteenantajaryhmän jäsenen kommentti. Kuten edellä on tuotu esiin, suomen kielen opiskelijat toimivat spesifin roolinsa vuoksi omassa ryhmässään ja olivat suoraan normaalikouluun yhteydessä, vaikka tavoitteet olivatkin yhteiset ja aloitus- ja lopetustapaamisissa kohdattiin. Hankkeen verkkotyöskentely on rakentunut pitkälti englannin ja ruotsin kielten yhteisen verkkokurssin (Opettajuuden työpaja) perinteelle. Näiden opiskelijoiden näkökulmasta työskentely lienee ollut ”koherentimpi” prosessi ja sitä vahvistamaan käytettiin projektilokia. Jatkossa onkin tarpeen neuvotella eri partnereiden kanssa hyvissä ajoin ja tavoitella erityisesti opiskelijanäkökulmasta selkeää yhteistä kurssitavoitetta sen sijaan, että tavoitteita on eri oppiaineissa useita. Toki ryhmätöissä osatavoitteet olivat ja voivat olla erilaisia, mutta Opettajuuden työpajan kautta toimintaan koko ajan osallistuvia yhdistivät hankkeen aikaiset verkkokeskustelut ja tapaamiset. Yhteistä ydintavoitetta on siis tarpeen vahvistaa, jotta eri rooleissa ja eri tavoin toimivat osallistujat kokevat olevansa samalla asialla.

4. Päätäntö

MonO-projektin vahvuutena on ollut sen tarjoama mahdollisuus tutustua eri tieteenaloilla toimiviin ihmisiin ja nähdä, mitä yhteistä ja mitä erilaista eri organisaatioiden

kulttuureissa ja prosesseissa on. Projekti on siis tarjonnut tilaisuuden laajentaa näkökulmaa ja toisaalta nähdä tutut asiat uusista näkökulmista. Erilaisten toimintaympäristöjen ymmärtäminen lienee lisääntynyt, ja hyvien käytäntöjen jakaminen mahdollistunut. Vaikka uudet kehityshankkeet vievät aina alussa tavallista enemmän aikaa ja energiaa, yhteistyö pitkällä aikavälillä sallii kuitenkin vastuun tasaisemman jakamisen ja helpottaa toimintaa ja sen suunnittelua. Samoin, yhteisen hankkeen toteuttaminen on mitä paras oppimisprojekti myös opettajille, jos lähdetään liikkeelle tyhjältä pöydältä, kuten *MonOssa* on tehty. Yhdessä tekemällä oppi parhaiten myös toisten toimintakulttuurista.

Toisaalta monen eri toimijan yhteistyössä erilaisten toiveiden, tarpeiden, aikataulujen ja panostusmahdollisuuksien yhteensovittaminen voi olla hankalaa, ja yhteisen kielen löytämiseen voi myös mennä paljon aikaa. Suurissa verkostoissa ajan käyttö ja hallinta hidastavat toimintaa, kun kaikkien osanottajien tarpeet ja toiveet pyritään sovittamaan yhteen. Toiminnan etenemistä voi hidastaa myös tietynlainen varovaisuus, kun kenelläkään ei projektin alussa ole varmaa tietoa siitä, miten projekti tulee etenemään ja mitkä sen tulokset tulevat olemaan. Tästä syystä myös osallistujien sitoutumisen aste ja aktiiviset kaudet voivat vaihdella. Varovaisuutta voi myös tuottaa halu kuunnella toisia se sijaan, että toisi heti omia ”turvallisia” ratkaisujaan tarjolle. Aloitteellisuuden ja kuuntelun tasapainossa pitäminen on vaativaa.

Ongelmalähtöinen, projektimuotoinen opiskelu edellyttää opiskelijoilta tavallisesta opiskelusta poikkeavaa sitoutumista ja itseohjautuvuutta (mikä voi alussa aiheuttaa jopa vastarintaa). Projektin opintomalli ei siis ole aivan perinteinen, minkä lisäksi aikataulut ja työmäärä harvoin toimivat tasaisesti. Tämä voi tuottaa ongelmia opiskeluyhteisössä, jossa kaikki muut toimivat perinteisen opetusohjelmarakenteen pohjalta. Vaikka *MonO*-projektin lähtökohta on joustavien oppimis- ja opetusmenetelmien käyttö, tämä ei tarkoita sitä, että voi itse valita kokonaan, milloin opiskelee: muiden opiskelijoiden työskentely ja projektin eteneminen ja tarpeet tulee ottaa koko ajan huomioon, jotta ”kollaboraatio” on mahdollista.

Kokemuksemme perusteella *MonO*-projektin kaltaisten hankkeiden toteutuksen uhkana voivat olla ajankäyttöön liittyvät ongelmat ja siitä johtuva vaihtelu yhteistyökumppaneiden panostuksessa ja sitoutumisasteessa. Toisaalta laajojen yhteistyöhankkeiden toimintaa vaikeuttavaksi asiaksi voi muodostua myös ns. ”virallinen edustus”: Koska mukanaoloa erilaisissa kehittämishankkeissa yleensä arvostetaan, voi olla, että mukaan tulee myös osanottajia, jotka eivät kuitenkaan ehdi tai halua osallistua toimintaan täysipainoisesti ja aktiivisesti.

Monia eri osanottajia sisältävissä yhteistyöhankkeissa tarvitaan ennen kaikkea tilaa ja aikaa kuulostella muiden osanottajien tarpeita ja toiveita, avointa mieltä ja halua olla

vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tähän liittyy kiinteästi myös joustaminen ja kompromissien tekeminen.

MonO-hankkeen toimintamalli perustuu 'ruohonjuuritason' yhteistyöhön, jossa työtavat ja tavoitteenasettelu perustuvat yhteistyökumppaneiden tarpeiden kunnioittamiselle, yhteistyöalueiden etsimiselle ja asiantuntijuuden jakamiselle. Tällainen yhteistyö edellyttää toimintatapojen joustavuutta ja valmiutta hankkeen fokuksen muuntumiseen. Työskentelyn edetessä ja jäsenyessä osapuolten yhteistyömuotoja tulee myös pystyä hienosäätämään. Yhteistyön kuluessa huomio siirtyy toiminnan kehittämiseen ja uusien näkymien avaamiseen.

Lähteet

- Eteläpelto, A. & P. Tynjälä (toim.) 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva: WSOY.
- Hakkarainen, K., K. Lonka & L. Lipponen 2002. *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo: WSOY.
- Kuure, L & S. Raappana 2000. Oppilaasta opettajaksi. Kielten pilottiprojektin näkökulma opettajan ammatillisen kasvuun. Teoksessa Buchberger, I. (toim.) *Opettaja ja aine 2000: Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000*. Osa 1 & 2. Helsinki, Helsingin yliopisto, 350–362.
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Suomen kielen opiskelija harjoittelee tekstinkorjausta ja palautteenantoa

Merja Karjalainen

I. Kielenhuoltoa ja tekstitystaitoja harjoitellaan

Valtaosa yliopiston suomen kielen pääaineopiskelijoista tähtää aineenopettajiksi, mikä on otettu huomioon myös aineen opetussuunnitelmatyössä. Tulevan aineenopettajan tärkeitä osaamisalueita ovat taito opettaa kirjoittamista ja valmius tarkastaa ja korjata koululaisten tekstejä. Suomen pakollisissa aineopinnoissa onkin useita opintojaksoja, jotka vahvistavat näitä valmiuksia. Esimerkiksi heti opintojen ensimmäisenä lukuvuotena opiskelijat osallistuvat kielenhuollon kurssille. Kurssi on tarpeellinen, sillä osalla opiskelijoista kielenhuollon ohjeiden hallinta on melko heikkoa vielä lukion jälkeenkin. Oppiaineen kielenhuollon kurssi tähtää lisäksi ammattilaisen otteeseen kielenkorjauksessa. Tekstitystaitoja ja kirjoittamista opettava kurssi sijoittuu toisen lukuvuoden alkuun. Myöhemmin on muita kursseja, jotka vahvistavat kielenhuollon ja kirjoittamisen oppisisältöjä. Vaikka monet muutkin pääaineopinnot tukevat monipuolisesti tulevan aineenopettajan valmiuksia, kurssia, jossa opiskelijat saivat harjoitella yläkoululaisten tekstien korjaamista, ei ennen MonO-projektia⁷ ollut.

MonO-projektin suomen kielen yleisinä oppimistavoitteina oli tuoda tulevan opettajan identiteetti opiskelijoille lähemmäksi jo varhaisessa opiskeluvaiheessa ja toimia siltana suomen kielen opintojen ja opetusharjoittelun välillä. Erityisesti haluttiin edistää tulevan aineenopettajan mahdollisuutta toimia koululaisten tekstien korjaajana ja palautteenantajana. Tarkempina tavoitteina oli, että opiskelija

1. tutustuu yläkoululaisiin ja heidän oppimisympäristöönsä
2. saa tietoja äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorilta kirjoittamisen opetuksesta, oppisisällöistä ja tekstien korjaamisesta
3. perehtyy tekstien välityksellä yläkoululaisten tapaan tuottaa tekstiä

⁷ ks. Kuuren ja Keisasen kuvaus MonO – Moniaineinen opettajuuden työpaja -hankkeesta tässä teoksessa.

4. saa harjoitella kirjoittamisen ohjaamista ja tekstien tarkastamista ja samalla varmistaa omaa osaamistaan
5. oppii antamaan rakentavaa ja kannustavaa palautetta
6. oppii suuntaamaan palautteen yläkoululaisille sopivaksi
7. oppii käyttämään verkossa olevaa Optima-oppimisaluetta palauteympäristönä
8. harjaannuttaa yhteistyötaitojaan.

MonO-opinnot ovat suomen kielen opiskelijoille vapaavalintaisia. Syksyllä 2006 kurssi toteutettiin ensimmäisen ja vuonna 2007 toisen kerran. Kurssi-ilmoituksessa mainittiin tavoitteista, ja MonO suunnattiin pelkästään niille opiskelijoille, jotka aikovat valmistua aineenopettajiksi. Edellytettiin myös, että opiskelija ei ollut vielä suorittanut opettajanopintoja.

MonO-kurssille ilmoittautuneet olivat opiskelleet pääainettaan suomea joko yhden tai kaksi vuotta. Nuorilla opiskelijoilla oli hyvässä muistissa vielä oma lukioaikansa, jossa kirjoittaminen ja aineista saatu palaute olivat melko tärkeässä asemassa. Aikaa oli kuitenkin vierähtänyt jo kauan siitä, jolloin opiskelijat olivat itse 13-vuotiaita puberteetti- tai esipuberteetti-ikäisiä seitsemäsluokkalaisia kirjoittajia. Tämä antoikin kiinnostavia haasteita MonO-projektiin osallistuville suomen kielen opiskelijoille.

Opiskelijat osallistuivat kurssin alussa tuutorointivalmennukseen. Tuutorintyössään he joutuivat antamaan koululaisille Optima-ympäristössä palautteen aineen luonnos-versiosta ja lyhyen kommentin korjatusta versiosta. Opiskelijat toimivat myös toistensa opponenteina. Lisäksi he osallistuivat MonOn yhteispalaveriin sekä kirjoittivat oman refleктоivan loppuraporttinsa.

MonO-kurssin kymmenen suomen kielen opiskelijaa tapasivat hankkeeseen osallistuvat seitsemäsluokkalaiset avaustilanteessa, jossa kaikki osanottajat esittelivät itsensä. Näin osapuolet eivät jääneet kasvottomiksi, vaikka yksittäiset henkilöt tai nimet eivät lyhyen esittelyn pohjalta jääneetkään muistiin. Opiskelijat saivat olla mukana myös yhdellä äidinkielen ja kirjallisuuden tunnilla. Eräs opiskelija totesi palautteessaan: ”Tämä oli hyödyllinen tutustumiskurssi yläkoululaisiin, heidän oppituntiansa sisältöön ja heidän tasoonsa oppijoina.”

Vaikka opiskelijat ovat vielä itsekin nuoria, monet yllättyivät silti huomattaessaan, kuinka lapsia seitsemäsluokkalaiset vielä ovat. Osa opiskelijoista osasikin vasta tapaamisten jälkeen hahmottaa, millaisia olivat ne kirjoittajat, joiden tuutoreina he tulisivat toimimaan. ”Varsinkin pojat olivat vielä aivan pikkupoikia”, huokaili eräs tuleva opettaja. Toinen kommentoi loppuraportissaan, että hän olisi ehkä ollut

ankarampi, jos ei olisi tavannut näitä nuoria ennen korjaustyötä. Varmasti myös koululaisille oli hyvä, että he tapasivat nuoret tuutorinsa ennen työskentelyn alkua.

2. Seitsemäsluokkalainen kirjoittajana

Opiskelija kohtaa seitsemäsluokkalaisissa kirjoittajan, jolla on vielä paljon opittavaa. Ensinnäkin käsitteiden ymmärtäminen on yläkoululaisella vielä suppeaa ja puutteellista, mikä näkyy tekstin sisällössä. Esimerkiksi Ilvesluoto (2002) selvitti 18:n melko tavallisen käsitteen tulkintaa seitsemäsluokkalaisilta. Tulos osoitti, että 33,2 % koululaisten antamista määritelmistä oli vääriä. Täysin oikeita oli vain 14,3 %.

Myös variaation huomioiminen on monilla seitsemäsluokkalaisilla vielä tiedostamatta. Muun muassa puhekielen vaikutukset näkyvät selvästi kirjoitetussa tekstissä. Esimerkiksi arkisia tai slangista lainattuja sanoja nuorilla on vielä muuten asiatyyliä tavoittelevissa aineissaan jonkin verran (ks. esim. Karjalainen 2004: 45–49). Tämä onkin ymmärrettävää, sillä valtaosa nuorten viestinnästä sallii myös puhekielisten sanojen käytön. Karjalainenkin (2004: 45) toteaa, että monet arkiset sanat, esimerkiksi *kaveri* ja *musa*, ovat niin olennainen osa nuorten arkipäivää, etteivät nuoret edes miellä niitä puhekielisiksi.

Myöskään virkerakenteet eivät ole seitsemäsluokkalaisilla vielä välttämättä hallinnassa. Käytännössä osalle peruskoulun päättävistäkin virkerakenteen hahmottaminen tuottaa ongelmia (ks. Lainas 2000, Mähönen 1996). Myös kielenhuollon yleiset ohjeet aiheuttavat nuorelle kirjoittajalle päänvaivaa (ks. esim. Isokääntä 1998).

Tekstien rakenteen hallinta on monimuotoinen prosessi, jota opitaan pikkuhiljaa kouluvuosien aikana. Osa oppilaista ei hallitse vielä tekstin rakenteen ominaisuuksia, kuten kappalejakoja, tekstin aloittamista ja päättämistä, yläkouluiässäkään. (Karjalainen 2008.)

3. Kokenut opettaja opastaa

Yleensä suomen kielen opiskelijoita koulutetaan siihen, että heillä on valmiuksia korjata asiatyylinen teksti täysin kielenhuollon ohjeiden mukaiseksi. Tällaista tarkkaa korjaamista harjoitellaan myös oppitunneilla. Opiskelijat saavat kyllä tietoa myös siitä, että kielenhuollon ohjeiden noudattamista voidaan harkita erilaisten tyylien ja tekstilajien kannalta. Joka tapauksessa kielen korjaaminen perustuu siihen perus-ideaan, että kun kirjoittaja ensin hallitsee normin mukaisen kirjoittamisen, hänen on

helppo joustaa normista esimerkiksi taiteellista tekstiä kirjoittaessaan. Tällöin normista luopuminen on harkittu tyylikeino eikä pelkkää osaamattomuutta.

Ensimmäinen vaihe suomen kielen opiskelijoiden valmentautumisessa koululaisten tuutoreiksi oli Oulun normaalikoulun lehtorin Lasse Kemppaisen antama ohjeistus siitä, millaisiin asioihin kiinnitetään nimenomaan seitsemäsluokkalaisten tekstien korjauksessa huomiota. Jotta aineisiin jäisi korjaamattomiakin virkkeitä, Kemppainen neuvoi opiskelijoita luopumaan esimerkiksi rinnasteisten päälauseiden pilkkutuksen korjaamisesta.

Tärkeänä osana lehtori Kemppaisen opastuksessa korostui palautteenanto. Metaforan ”hampurilaispalaute” ideana on, että aluksi sanotaan jotakin yleisesti kannustavaa tekstistä, välillä esitetään korjausehdotukset, ja lopuksi nostetaan esille hyviä ja miellyttävästi kannustavia seikkoja tekstistä.

Kemppaisen antamien ohjeiden lisäksi opiskelijat saivat yliopiston suomen kielen opettajaltaan ohjeita ensimmäistä palautteenantoa varten. Seuraaviin seikkoihin tuli kiinnittää huomiota:

1. Onko sisältöä riittävästi?
2. Toimiiko kappalejako?
 - a. Onko teksti jaettu kappaleisiin?
 - b. Ovatko kappaleet sopivan mittaisia?
 - c. Onko kappaleissa ydinvirkkeiden lisäksi tukivirkkeitä?
3. Ovatko virkerakenteet kunnossa?
4. Onko kieli hyvää yleiskieltä sanastoltaan?
5. Mitä huomautettavaa on kielenhuollon kannalta (välimerkit, yhdyssanat, isot ja pienet alkukirjaimet, kongruenssi, viittaussuhteet jne.)?

4. Opiskelijat toimivat tuutoreina

Hampurilaispalaute

Opiskelijat olivat innokkaita palautteenantajia, mikä näkyi myös siinä, että kaikki palautteet olivat useita kappaleita sisältäviä tekstejä. Selvästi Lasse Kemppaisen ohje hampurilaispalautteesta oli jäänyt mieleen, sillä kaikissa palauteteksteissä oli sekä alussa että lopussa jotain kannustavaa. Esimerkiksi yksi opiskelija aloittaa ja lopettaa palautteensa seuraavasti:

Aloitus: Olet osannut hienosti poimia kirjasta intiaanikulttuuriin liittyviä asioita – huomaa, että olet perehtynyt asiaan!

— —

Lopetus: Virkerakenteet ovat kunnossa, ja kieli on myös sanastoltaan hyvää yleis-kieltä.

Sisältöä lisää

Kaikki opiskelijat antoivat ohjeen mukaisesti palautetta tekstin sisällöstä. Siihen liittyvät kommentit he esittivät poikkeuksetta joko ensimmäisessä tai toisessa kappaleessa. Kirjoitelmien anti tuntui opiskelijoista usein vähän köykäiseltä, joten he ehdottivat sisällön laajentamista joidenkin uusien osateemojen suuntaan, esimerkiksi:

Juonen lisäksi voisit pohtia kirjoitelmassasi orja-teemaa: Millainen on Huck-pojan ja Jim-orjan suhde? Muuttuuko suhde seikkailujen tiimellyksessä? Miten sinä nykyajan näkökulmasta suhtaudut siihen, että perheissä oli kotiorja?

Ohje saattoi koskea myös jonkin asian tarkentamista vastaanottajan kannalta:

Lukijalle voi jäädä kuitenkin epäselväksi, kuka Ainoa Valtias on. Kerro hänestä hieman tarkemmin!

Porkkanamotiivina opiskelija saattoi käyttää kirjoitelman pituuden lisääntymistä:

*Saadaksesi kirjoitelmallesi **lisää pituutta** voisit pohtia intiaani-teemaa vielä tarkemmin: Luuletko, että vielä nykyajan ihmisilläkin on ennakkoluuloja intiaaneja kohtaan? Millaisia? Keitä ovat mainitsemasi ”muukalaiset” ja millainen on heidän uskontonsa? Mikä sinua kiehtoo intiaanikansan elintavoissa ja kulttuurissa?*

Sisältöön liittyvää palautetta saatettiin lisäksi antaa hampurilaislopetuksessa:

Kirjoitelmasi on lähtenyt hyvin käyntiin, ja kun vielä mietit vaikkapa sitä, minkälainen kuva intiaaneista välittyy kirjan perusteella, syntyy loppukin helposti!

Kiinnostavaa oli, että useissa palautteissa kiinnitettiin huomiota nimenomaan asioiden pohdintaan. Näin opiskelijat ohjasivat koululaisia esseetyyppiseen ilmaisuun. Toisinaan koululaisen sisällönhallinta saattoi jopa yllättää opiskelijatuutorin. Eräskin totesi, että tekstissä oli ”hämmästyttävän syvällistä analyysia”.

Kappalejako toimivaksi

Kaikki palautteenantajat olivat kiinnittäneet ohjeen mukaisesti huomiota myös kappalejakoon. Osa koululaisista sai yleistä palautetta siitä, että kappalejako toimi hyvin. Samalla palautteenantaja saattoi viitata myös tekstin kokonaisrakenteeseen toteamalla, että aloitus toimi hyvin tai että lopetuskappale puuttui vielä. Myös kappaleiden pituuteen saatettiin kiinnittää huomiota:

Varo liian lyhyitä kappaleita. Jos yhdessä kappaleessa on vain kaksi tai kolme virkettä, voit miettiä, mitä voit lisätä kappaleeseen. Toinen vaihtoehto on yhdistää kaksi lyhyttä kappaletta

Tämä palautteenanto toimi ehkä nuorelle kirjoittajalle, jonka virkkeet olivat hyvin lyhyitä. Jos virkkeiden pituudet vaihtelevat, yksi kappale muodostuu jo kuitenkin mainiosti kolmesta virkkeestä, Esimerkiksi sanomalehtitekstit totuttavat nykyään lukijoita entistä napakampaan jaksotukseen, joten pitkät kappaleet voivat tuntua vastaanottajasta uuvuttavilta.

Seuraavassa ohjeessa opiskelija ilmeisesti haluaa saada kirjoittajan motivoimaan lukijaansa:

Voisit myös tarkastella aloituskappalettasi uudestaan: mainittuasi kirjailijan ja teoksen nimen voit kertoa vaikkapa muutamia yleisiä ajatuksia kirjasta ja mitä siitä pidit ja vasta seuraavassa kappaleessa siirtyä tarkkaan juonen selvittämiseen.

Edellisessä palautteessa on myös pieni ongelman mahdollisuus: jos kaikki palautteenantajan kehottama informaatio lisätään aloituskappaleeseen, se saattaa venyä liian pitkäksi ja sisältää ikään kuin monta makropropositiota.

Seuraava opiskelija antaa hyvän yleisohjeen kappalejaosta palautteessaan. Samalla hän tukee opettajan antamia kappalejaon ohjeita:

Kirjoitelmasi kappalejako toimii hyvin. Jokainen kappale siis sisältää jonkin pääajatuksen. Jatka samaan malliin!

Virkerakenteet kuntoon

Opiskelijoita kehoitettiin kiinnittämään palautteessaan huomiota myös virkerakenteisiin. Niistä opiskelijat eivät kuitenkaan löytäneet huomautettavaa – ainakaan virkerakenteisiin liittyviä huomautuksia ei juuri annettu. Kaksi opiskelijaa tosin viittasi virkerakenteisiin toteamalla palautteessaan, että kirjoittajan virkerakenteet

olivat kunnossa. Myös sellaiset yleiskommentit kuin ”kirjoitelmasi kieli on hyvää ja sujuvaa” pitivät sisällään varmasti viittauksen virkerakenteisiin.

Yksi koululainen kirjoitti aineessaan ”Hän joutuu laivalla viihdyttää orjia soittamalla huiluaan”. Opiskelijalla oli varmasti vaikeuksia muotoilla palaute koululaiselle ymmärrettäväksi. Hänhän ei voinut käyttää sellaista ilmaisua kuin ”rektio on väärin” tms. Opiskelija jätti virheen huomaamisen koululaiselle ja totesi palautteessaan vain seuraavaa:

Kiinnitä huomiota lauserakenteisiin, sillä niissä oli huomattavissa muutamia epä-tarkkuuksia ja puhekielisyyksiä. Esimerkiksi tarkastele seuraavan lauseen rakennetta: ”Hän joutuu laivalla viihdyttää orjia soittamalla huiluaan.”

Lauserakenteet eivät aina olleet kunnossa, mutta niiden kommentointi saattoi olla vaikeaa sen vuoksi, ettei yhteisiä käsitteitä ole riittävästi. Tähän viittaa yksi opiskelija loppuraportissaan:

Monet lauserakenteet saattoivat kuulostaa hassuilta ainakin minun korvaani, mutta kahdeksaluokkaliselle tuskin kannattaa muutoksen perusteluksi antaa kovin yksityiskohtaisia selityksiä subjektin ja objektin paikoista, varsinkaan kun kyseessä ei ole varsinainen virhe.

Toisinaan palautteenantoa häirtäsi se, että koululaisen laatiman tekstin sisältöä oli paikoitellen vaikea hahmottaa. Yksi opiskelija huomauttaakin loppuraportissaan seuraavaa:

Tarkistustyö oli todella haastavaa. Teksteissä oli useita kohtia, jotka omasta mielestä tuntuivat järjettömiltä joko asiansa tai kielensä puolesta, mutta silti niistä piti osata muotoilla kannustava korjausohje. Lisäksi piti miettiä, kuinka paljon korjaan ja millä tavalla korjaan. Vai korjaanko ollenkaan? Annanko oppilaan itse hoksata, mikä missäkin kohdassa on pielessä?

Sanat ojennukseen

Koululaisen valitsemaa sanastoa opiskelijat kommentoivat hyvin vähän palautteessaan. Jos kirjoittaja oli onnistunut valitsemaan sanastonsa tyyliin ja merkitysyhteyksiin sopivaksi, saattoi opiskelija todeta, että ”käyttämäsi sanasto sopii hyvin aiheeseen”.

Yksi koululainen sai palautetta *kännipäissään*-sanankäytöstä. Samoin kirjoittajaa huomautettiin, jos hän oli käyttänyt *se*-pronominia *hän*-pronominin sijasta. Erästä koululaista kehoitettiin miettimään *bisnes*-sanankäyttöä. Kielitoimiston sanakirja ei

anna tälle sanalle mitään erityistä tyylimerkintää, mutta ehkä opiskelija piti sanaa vierasvoittoisena ja olisi halunnut sen korvattavaksi kotoperäisellä.

Tällä hetkellä neekeri-sanankäyttöä ei enää suositella yleiskielessä, koska sillä voi olla negatiivisia konnotaatioita. Kielitoimiston sanakirjakin mainitsee, että sitä käytetään usein halventavasti. Niinpä opiskelija kehottikin koululaista pohtimaan sanankäyttöä:

Kielesi on muuten hyvää yleiskieltä, mutta mieti vielä ”neekeri”-sanaa. Vaikka kirjassa sitä käytetäänkin, kannattaa muistaa, että nykyisin se on melko negatiivinen sana ja sen käyttöä pitää harkita tarkasti

Muutaman kerran opiskelijat huomauttivat kirjoittajia siitä, että jonkin sanan merkitys jäi epäselväksi kontekstissaan. Ilmeisesti koululaiset nojasivat paikoin liikaa pohjatekstinä olevaan kirjaan eivätkä avanneet sitä tarpeeksi oman tekstinsä lukijalle. He eivät siis pystyneet pitämään mielessään, millaista tietoa vastaanottajalla on ja millaista ei. Esimerkiksi yksi kirjoittaja puhuu muukalaisista, mutta ei mainitse lukijalle, keitä nämä ovat.

Oikeinkirjoitus kohdalleen

Oikeinkirjoitus – ja erityisesti välimerkkien käyttö – oli osa-alue, josta yhtä palautteenantajaa lukuun ottamatta kaikki olivat maininneet. Virheiden tunnistaminen ja korjaaminen jäi koululaisen itsensä tehtäväksi. Yleisimmin opiskelija huomautti pilkkuvirheistä käyttämällä pää- ja sivulauseiden käsitteitä:

Välimerkit ovat melko hyvin paikoillaan, mutta muutamasta kohdasta puuttuu pilkku pää- ja sivulauseen rajalta.

Opiskelija saattoi myös kannustaa ja motivoida koululaista, joka käytti välimerkkejä oikein:

Olet osannut pilkuttaa tekstisi hyvin, ja senkin takia kirjoitustasi on helppo seurata.

Seitsemäsluokkalaisten opetussuunnitelmaan kuuluu välimerkkien käytön täydentävä opettaminen, joten opiskelijoiden antamat palautteet voivat motivoida opetuksen rinnalla koululaisia kiinnittämään huomiota myös välimerkkeihin.

Yksi opiskelija halusi pehmentää virheiden osoittamista viittaamalla pelkkään lipsahdukseen:

Tietokoneella kirjoitettaessa tulee helposti kirjoitusvirheitä. Tarkistapa, onko tekstissäsi niitä.

Ilmeisesti aikamuotojen käytössä koululaisilla on ongelmia erityisesti silloin, kun he keskustelevat kahden eri tekstin välillä. Useissa palautteenannoissa nimittäin huomautettiin aikamuodon horjunnasta, niin kuin seuraavassakin:

Kiinnitä huomiota vielä myös verbien aikamuotoihin. Kun kerrot juonta, käytät välillä preesensia ja välillä imperfektiä. Aikamuodon olisi hyvä pysyä saman läpi koko tekstin.

Toivottavasti koululainen ei ottanut edellistä ohjetta liian kategorisesti vaan ymmärsi, mitä ohjeen antaja tarkoitti. Opiskelija käytti palautteessaan kielioppi-termejä, mikä saattoi vaikeuttaa viestin perillemeno. Toisaalta seitsemäsluokkalaisten opetussuunnitelmassa kerrataan tempukset, joten palaute tukee käsitteiden oppimista.

Yhdyssanat ovat monissa tutkimuksissa olleet nuorten kirjoittajien oikeinkirjoitusvirheistä kaikista taajimpien (ks. esim. Isokääntä 1998: 23) joukossa. Tällä kertaa vääristä yhdyssanoista sai kuitenkin vain yksi kirjoittaja palautetta.

5. Monottelu päättyy

MonO-kurssin tavoitteet näkyivät monissa opiskelijoiden loppuraporteissa. Eräs osallistuja kokosi sisällön seuraavasti:

Kurssi oli mukava paketti yläkoululaisia, verkko-opiskelua, perinteistä esseen kirjoittamista ja tutustumista muiden aineiden opiskelijoiden ideoihin.

Kiinnostavaa oli, että opiskelijat refleктоivat omaa opettajuuttaan myös miettimällä soveltavia tehtäviä:

Lopputapaamisessa huomasin, että monet myytti-infot ja leikin muotoon laitettut tehtävät toimisivat opetuksessa.

Verkossa työskentelyn opiskelijat kokivat kiinnostavan vaihtoehdona:

Verkossa palautteen antaminen oli mielestäni toimivaa: parannusehdotustekstiä ja palautetta mahtui niin paljon kuin vain itse jaksoi kirjoittaa, ja oppilaiden oli varmasti helppo korjata oma tekstinsä tekstinkäsittelyohjelmalla.

Loppuraportoinnin perusteella opiskelijat olivat sitä mieltä, että MonO-opinnot tukevat opettajaksi kasvamista, kehittävät ammattitaitoa ja tuovat antoisan kokemuksen.

Lähteet

- Ilvesluoto, Iina 2002: Seitsemäsluokkalaiset äidinkielen Kielikuvia I –oppikirjansa käsitteiden ymmärtäjinä. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, suomen kieli.
- Isokääntä, Erja 1998: Yhdeksäsluokkalaiset ja oikeinkirjoitus: oppilaiden tekemät virheet ja korjausratkaisut. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, suomen kieli.
- Karjalainen, Merja 2008: Yläkoululaiset tekstin rakentajina. – Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla (toim. Sara Routarinne ja Tuula Uusi-Hallila). 290–306. Tietolipas 220.
- Karjalainen, Sanna 2004: Aikuiset aina kritisoi. Puhekielen piirteet ja niiden funktiot seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisten kirjoitelmissa. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, suomen kieli.
- Kielitoimiston sanakirja MOT. <http://mot.kielikone.fi>.
- Lainas, Pipsa 2000: ”Minä kuljen pikitietä pitkin kouluun”. Virkerakenteiden kehittyminen ja kirjoittajatyypit peruskoulun 4.–9. luokalla. Lisensiaatintutkielma. Oulun yliopisto, suomen kieli.
- Mähönen, Marja-Liisa 1996: ”MITÄ TEEN KOULUN KÄYTYÄNI LOPPUUN?” Heikkojen kirjoittajien ajatuksen kielentämisen ongelmia. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, suomen kieli.

Epifanian hetki: Opettajaksi...? Kirjallisuuden opiskelijoiden pedagogisia identiteettineuvotteluja

Nina Työlähti

”Mitä taivaan nimessä aijon tässä toimittaa?”

Antero Avomieli kertoo:

- Ensimmäinen opetustunti elämässäni! Jo monta tuntia ennen tunsin ahdistavan painon rinnassani. Oli kuin keuhkot eivät olisi saaneet tarpeeksi ilmaa, vaikka hengitin syvään ja varustausin...Tohtori, joka vapaaehtoisesti tuntinsa minulle luovutti, istui kuuntelemaan; huoneessa oli sitäpaitsi pari auskultanttia. Kello oli kilissyt viimeisen kerran, täytyi työntyä sisään, täytyi astua opettajan korkealle valtaistuimelle, täytyi kirjoittaa nimensä päiväkirjaan – käteni vapisi niin että tuskin sain sen tehdyksi. Säikähdin hetipaikalla omaa asemaani. Herra-jumala nähköön: minäkö tässä olen? Mitä taivaannimessä aijon tässä toimittaa? Olisin huutanut kauhistuksesta, jos olisin tohtinut... (Kianto 1907: 21)

Antero Avomielen pseudonyymikseen valinnut Ilmari Kianto, pohtii *Auskultantin päiväkirjassaan* vuodelta 1907, edellä esitetyn katkelman mukaisesti, sitä yli-historiallista tilaa, johon auskultantti ajautuu ensimmäisen opetustuntinsa alkajaisiksi. Tässä katkelmassa kyse ei Anteron kohdalla vielä ole oikeasta, arvioitavasta oppitunnista, vaan harjoitustunnista, joita auskultantin tuolloin tuli suorittaa, vaaditun 100 seuratun opetustunnin lisäksi. Jostain tulee auskultantille tuo liki rajatilainen kokemus oudosta ja hallitsemattomasta, dantelaisen limbon ja siirtymäriitteihin liittyvän liminaalin maailman kohtaamisesta. Sama oudon ja hallitsemattoman tunteen elementti säilyy opetuksellisen elämän eri vaiheissa, mutta kuten kaikessa sosiaalisessa oppimisessa: myöhemmin pystymme pelkomme vain paremmin kätkemään.

Moniaineiseen opettajuuden työpajaan eli *MonO*-projektiin kirjallisuuden oppiaineen osalta osallistui vuosina 2006 ja 2007 yhteensä kuusitoista opiskelijaa, ensimmäisenä vuonna kuusi, seuraavana kymmenen. Vuonna 2006 läpiviedyssä kokeilussa mukana oli sekä kirjallisuutta että suomen kieltä pääaineenaan opiskelevia, auskultoimaan aikovia opiskelijoita. Vuonna 2007 koostumus oli sama. Ryhmien tehtävänä oli mo-

lempina vuosina tuottaa kirjallisuuden opetukseen liittyvää oppimateriaalia⁸ luokkatilanteeseen. Vuonna 2007 opiskelijat saivat myös mahdollisuuden itse opettaa luokassa tuottamansa materiaalin pohjalta. Kurssin aikana osallistujat pitivät oppimispäiväkirjaa projektin aikana. Noiden tuotettujen oppimispäiväkirjojen joukosta olen valinnut viiden kirjallisuutta pääaineenaan opiskelleen opiskelijan ajatuksia ja ideoita oppimisestaan. Miten opettajuuden siirtymäriittiin valmistutaan ja erityisesti aineessa, joka vasta runsaan kymmenen vuoden ajan on ollut koulujen opintosuunnitelmissa nimellä: Äidinkieli ja kirjallisuus. Seuraavat kursivoidut lainaukset ovat oppimispäiväkirjoista, Antero Avomielen ajatukset lainauksina ovat esillä ilman kursivointia.

”Onko minusta todella opettajaksi?”

Kirjallisuus akateemisena opiskelualana on ollut vaikeasti työllistymiseen johtavan oppiaineen maineessa. Ehkä tämänkin ajatuksen kannustamana opettajuus syntyy usealle kirjallisuuden opiskelijalle kuin varkain, varasuunnitelman kaltaiseksi. Henkilökohtaisten opintosuunnitelmien laadinnassa opettajuuden tarkoitusta ja merkitystä voidaan useasti: voiko ”oikea” kirjallisuuden opiskelija todella haluta opettajaksi? Ajatus opettajuudesta voi liittyä myös haastavalla tavalla omiin aikuistumispyrkimyksiin. Usean vuoden koulussa olon jälkeen vapaus leimautuu toiminnaksi, jossa opettajuus assosioituu tuota aikuisen vapautta rajoittavaksi.

Yliopiston oma suhtautuminen opettajakuntansa pedagogisiin valmiuksiin voi myös olla osana vaikuttamassa opettajuuden statusarvoon ja opettajuuden ammatilliseen houkuttelevuuteen. Kun opetuksen pedagogista tasoa ei kukaan valvo, eikä pedagogista pätevyyttä edellytetä instituutiossa, jonka tehtävänä on antaa korkeinta opetusta maassamme, voi ristiriidan tuntu olla käsin kosketeltavaa jopa luentosaleissa. Palautekäytäntöjen edessä opiskelijat ovat myös aseettomia, kun kukaan ei opeta palautteen ideaa, eikä kukaan kehota opiskelijoita etsimään omaa tapaansa oppia: palautetta vain ollaan vailla. Bahtinilaisen dialogisuuden ideaali, toiseuden kohtaaminen vastavuoroisuuden prosessissa, onkin vain keskusradiosta kuuluvaa monologia. Näin ollen oppimiseen ja opettamiseen liittyvät toiminnot jäävät arvoituksiksi. Ja samalla intuitiivisesti ymmärretään, ettei opettaminen ole helpoista helpointa.

Opiskelijoiden kysymykset kurssin alussa olivat varsin konkreettisia. Miten suunnitelen oppitunteja? Millaisista asioista oppitunneilla puhutaan? Miten kirjallisuutta

⁸ Vuonna 2006 ryhmä laati kaunokirjallista listaa MonO-projektin yhteisestä aiheesta eli orjuudesta. Kohderyhmänä oli 7. luokka. Vuonna 2007 samalle luokalle (nyt 8. luokka) tuotettu opetusmateriaali käsitteli myyttejä ja sankareita.

opetetaan yläasteikäisille ja millaisilla työskentelytavoilla? Katri Sarmavuori käsittelee äidinkielen opetustiedettä esittelevässä teoksessaan muun muassa niitä opetuksellisia esteitä, joita lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat kohtaavat opetustyössään. Esteet pohjaavat opettajien vastauksissa muun muassa siihen koettuun tunteeseen, ettei yleinen asenne ole kirjallisuuden opetukselle kovinkaan myönteinen. (Sarmavuori 2007: 130) Tämä on omiaan hämmentämään kirjallisuuden opetuksen eetosta.

Konkreettisten opetustoimien lisäksi opiskelijat ymmärsivät esimerkiksi sen, kuinka ihmisen toiminta on usein mielikuvien varassa tapahtuvaa. Kysymyksen alaiseksi tuodaan myös ymmärrys siitä, että ollaan omien mielikuvien vietävissä.

Onko opettaminen todellisuudessa sitä, mitä sen olen kuvitellut olevan?

Ammatti-identiteetin hahmottaminen lähtee siis samanaikaisesti niin konkretiasta kuin omaan itseen kohdistuvista abstraktioistakin.

En oikeastaan epäillyt, etteikö paketti olisi valmistunut ajoissa, mutta siinä ajassa oli myös sisäistettävä itselleen koko kurssin tarkoite ja ajatus itsestään opettamassa.

Opiskeluaikaa pidetään tärkeänä vaiheena ammatti-identiteetin syntymiselle. Ulkoisten tunnusmerkkien tarkastelun lisäksi tärkeää on tutkivan työotteen oppiminen, jossa itseohjautuvuus ja oman toiminnan arviointi on merkityksellistä. (Antikainen 92.)

”Kuinka opettajuus näkyy?”

Opettajan rooliin valmistautuva kokeilee, oman kokemuksenikin mukaan, kaikenlaista. Kuivaharjoittelu on monen tilanteeseen valmistuvan apuneuvo. Opettamiseen käytetyn ajan mittaaminen, tilanteeseen eläytyminen, on usein käytännöllinen tapa hahmottaa omaa pedagogista toimintaansa.

Eläydyin tilanteeseen kysymällä, vastaamalla ja täydentämällä vastauksia samalla kun sekuntikello ikuisti hupaisan leikkini keston.

Eläytyminen vaatii mielestäni aikaisempia kokemuksia ja niiden merkityksen pohdintaa. Näin myös seuraavassa lainauksessa, jossa opiskelijan omat kokemukset oppijan ja opettajan välisistä rooleista ja rajankäynneistä ovat oman ammatti-identiteetin rakentumisen kivijalkaa:

Muisteluni omista kokemuksistani opettajien kanssa kuuluvat mielestäni tulevan opettajan ammatti-identiteettiin. Opettajan on tiedostettava, miten hän itse on kokenut koulussa erilaisia tilanteita, miten on niitä käsitellyt, ja miten toimisi nyt.

Opettajuuden ymmärtäminen näkyväksi toiminnaksi voi olla myös opettajan roolin hahmottamista tavallisen, perinteisenä pidetyn, yksityisyyttä kunnioittavan, ammatti-identiteetin ulkopuolelta. Pitääkö kansankynttilän uhrata elämänsä opettamiselle? Elämäntapa-opettajuus on jotain, joka ei virka-aikaa tunne.

Hieman hämmästyttävää on myös ollut, että opettajuus on alkanut tuntua yhä enemmän eräänlaiselta elämäntapavalinnalta, joka määrittää elämää niin työ- kuin vapaa-aikanakin.

Eroa osataan ja halutaan tehdä myös pätevän ja epäpätevän opettamisen välille. Auskultoinnin toivotaan tuovan opettajuuteen näkyvää osaamista.

Oppikirjasta on helppo poimia muutama tehtävä ja teettää ne sellaisenaan oppilaille, mutta osaisiko epäpätevä sijainen vastata kysymykseen: miksi tehtävä pitää tehdä?

Hyvän opettamisen ajatukseen liittyy näkemys siitä, kuinka **hyvä** opettaja on **hyvän** oppimisen taustalla. Osittain kyse on opettajan heräämisestä opettamisen mukanaan tuomaan vastuuseen:

Opettajuus on siis pitkälle valintojen tekemistä oppilaan näkökulmasta!—/

Hyvä opettaja on myös selvillä omista toimintamalleistaan.

Yksi hyvän opettajan kriteeri on sen tiedostaminen, miksi toimii kuten toimii.

Pekka Silventoinen (2008) tarkastelee väitöstutkimuksessaan opettajien kirjoittamia kouluromaaneja 1930-luvulta 1990-luvulle, toisin sanoen hän tarkastelee opettajuuden ”näkyvyyttä” eli sitä miten opettajan rooli yhteiskunnallisesti katsottuna ymmärretään. Silvennoinen tarkastelee kouluromaanien tuottamia opettajakuvia ja todistaa useiden roolimallien olemassaoloa: ammatissaan kehittymättömän rinnalla toimii uudistusmielinen refleктоiva opettaja. Tämän lisäksi sukupuoli tuottaa lisää hajontaa. Miten opettajan roolia tuotetaan ja miten sitä toteutetaan? Ja mitä sitten, kun kaikki ei onnistukaan omien toiveiden mukaisesti?

”Piru vieköön koko pedagogiksi tulemiseni!”

Eilen annoin harjoitustunnin venäjänkielen alalla ja menihän tuo verrattain hyvin, ainakin metoodia yliopettaja paljon kehui (havainnollinen metoodi), mutta kun tänään annoin samassa aineessa ja samalla luokalla toisen harjoitustunnin, niin mitäs tapahtuikaan? Tapahtui se että melkein heti tunnin alettua äkisti koko ajatuskyky katkesi – ja kun sen huomasin, kauhistuin itsekin niin

perinpohjin että teki mieli hiidenhamppua rynnätä ulos luokalta ja jättää kaikki skandaaliani nauramaan. (Kianto 1907: 29–30)

Antero Avomieli kertoo ”murhaava silentiumin” (Kianto 1907: 30) seuranneen tapahtumaa. Pahimmissa mielikuvissa juuri näin harjoittelijalle, auskultantille, opettajalle käy. Sara Ahmed kuvaa toisten edessä koettua häpeää ja toteaa, kuinka häpeä manifestoituu Anteron kokemana toiveena ja haluna ”hiidenhamppua rynnätä ulos luokasta”, pois katseen alta. Häpeä toisten edessä edellyttää häpeän kokijalta tunnesuhdetta toiseen, toisiin. Häpeä syntyy toisten edessä; se vaati todistajan (Ahmed 2004: 103–107.)

Toisen kohtaaminen virittää myös miellyttämisen halua, kuten seuraavassa lainauksessa todetaan.

Oikeastaan olin lähdössä päästämään kasiaisia liian helpolla vain siksi, että itse-luottamukseni kaipasi heidän hyväksyntäänsä.

Elaine Showalter (2003) ihmettelee, miksi opettajuus, joka itsessään on niin palkitsevaa, tuottaa ahdistuksen tunteita. Showalter listaa ahdistuneisuutta seitsemään eri kategoriaan⁹, ja niistä ”performanssi” (performance) eli itse opetus-tilanne hämmentää monia, opetustyön veteraanejakin. Showalter tulee siihen loppupäätelmään, että itse opetustilanteessa koettu ahdistuneisuus on opiskelijoiden ja opettajien kokemaa yhteistä projisoitua pelkoa onnistumisesta – oppimisen ja opettamisen suhteen. Niin oppijan kuin opettajankin tunnistaminen, inhimillistyminen, vie pois ahdistuksen ytimeistä (Showalter 2003: 13–17), mutta ei poista toisen kohtaamisessa koettua atavistista uhkaa.

Suhde toiseen ja toisiin on lähtökohta myös onnistumisen tunteelle. Opettaja onnistuessaan vastaanottaa hyväksyntää nonverbaalisesti, minkä oli kokenut myös eräs harjoittelijoista.

Koin opetuksemme olevan onnistunut ilman kehuja: tunnin jälkeen oli vapautunut voittajan olo.

⁹ Elaine Showalterin jaottelu spesifioituu yliopisto-opettamiseen:

1. Lack of training 2. Isolation 3. Teaching versus research 4. Coverage 5. Performance 6. Grading 7. Evaluation

Epifanian kautta opettajuuteen

Epifanian käsitteessä on taivaallinen hehku. Usein ymmärrämme epifanian tilanteena, jossa olemme suurten totuuksien lähteellä. Tosin tähän totuuteen voi päästä myös varsin viattomilta ja triviaaleilta tuntuvien tapahtumien seurauksena. Norman Denzin kuvailee epifaneja jonkinlaisiksi kerronnan tihtymiksi, joissa on käännekohtan tuntua. Denzinin klassiseksi muodostuneen jaottelun¹⁰ näkökulmasta katsottuna auskultanteiksi valmistuvien kokemukset luokkahuoneen valloituksesta ovat episodimaisia merkityksenantotilanteita, jo eletyn kokemuksen uudelleen elämistä kerronnan kautta (Denzin 1981: 71.)

James Joyce (1882–1941), kirjailija ja kriitikko, kuvailee usein epifanian kaltaisia tilanteita ihmisen elämässä. *Dubliners* (Dublinilaisia) -novellikokoelma on hyvä esimerkki siitä, kuinka juuri arkisten tapahtumien seurauksena teemme valintoja, jotka tuottavat pitkää kerrontaa omasta elämästämme. Näin ollen ehkä varsin tavalliseltakin tuntunut opetustilanne, *MonO*-projektissa toimiminen, on voinut tarjota epifanisia merkityksenantotilanteita oman opettajaelämäkerran rakentumiseen. Näin esimerkiksi se tuleva auskultantti, joka otsikoi oppimispäiväkirjansa tähän tapaan:

Matka opettajaksi aloitettu

Lähteet

- Ahmed, S.** 2004: *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Routledge.
- Antikainen, E.** 2001: Näkökulmia ammatti-identiteetin kehittymiseen. – J. Honka, M. Lehtinen & U. Honka (toim.) *Ammattikasvatuksen uudet tuulet. Vaikutteita AERA 2001 konferenssista*. Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:140. Saarijärvi: Saarijärvi Offset Oy, 80–94.
- Avomieli, A.** (Kianto, I.) 1907. *Auskultantin päiväkirja. Pöytälaatikon salaisuuksia*. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto.
- Denzin, N. K.** 1989: *Interpretive Biography*. Qualitative Research Methods Series 17. Newbury Park, London & New Delhi: Sage Publications.
- Joyce, J.** 1993 (1914): *Dubliners*. New York: Modern Library.
- Sarmavuori, K.** 2007: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet*. Helsinki: BTJ Kustannus.
- Showalter, E.** 2003: *Teaching Literature*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Silventoinen, P.** 2008: *Kouluromaanien opettajakuva 1930-luvulta 1990-luvulle – ihanteellisia, kapinallisia ja oman tien kulkijoita*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 294. Helsinki: Yliopistopaino.

¹⁰ 1. The major epiphany 2. The cumulative epiphany 3. Minor epiphany 4. The re-lived epiphany

Raportointia äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksesta *MonO*-hankkeessa

Lasse Kemppainen

Oulun normaalikoulun 20 oppilaan ryhmä osallistui syksyllä 2006 (7a-luokka) ja syksyllä 2007 (8a-luokka) Oulun yliopiston moniaineiseen *MonO*-oppimisprojektiin. *MonO*-hanke on ollut osa Oulun yliopiston englannin kielen laitoksen koordinoimaa moniaineista yhteistyöhanketta. Sen tarkoituksena on ollut vahvistaa mukana olevien osapuolten yhteistyötä ja perehdyttää yliopiston opiskelijoita opettajan työhön. Tavoitteena on ollut myös tuottaa työkaluja moniaineisten projektien toteutusta varten. Hankkeeseen on osallistunut kuusi yliopiston laitosta sekä Oulun normaalikoulu.

Projektin konkreettisessa toteutuksessa lähdettiin liikkeelle yläkoulun oppilaiden opetussuunnitelmasta (POPS 2004), josta etsittiin sopivat aihekokonaisuudet. Yliopiston opiskelijoiden näkökulmasta teemat ovat olleet valmiiksi annettuja, eikä heillä ole ollut mahdollisuutta osallistua teemojen valintaan. Tämä toteutustapa on kuitenkin ollut normaalikoulun näkökulmasta toimiva, sillä peruskoulun opetussuunnitelma määrittelee varsin tarkasti tavoitteet sekä opetussisällöt ja niiden toteutumisen on oltava opetuksen lähtökohta.

Syksyksi 2006 peruskoulun oppilaiden hankkeen teemaksi valittiin intiaanit ja orjuus. Syksyn 2007 teemaksi muotoutui äidinkielen ja kirjallisuuden sekä englannin kielen opettajan yhteistyönä aihekolmikko myytit – sankarit – media.

Seitsemännen luokan projektissa perehdyttiin Amerikan alkuperäiskansojen, intiaanien, historiaan sekä Afrikasta Amerikkaan orjaksi tuotujen ihmisten historiaan. Tässä vaiheessa oppilaat osallistuivat hankkeeseen englannin kielen, historian sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa. Teema valikoitui historian opetussuunnitelmasta, jossa Yhdysvaltojen 1800-luku on yksi sisältöalue (POPS 2004: 147–148). Kirjallisuuden opetuksessa puolestaan intiaaneihin ja orjuuteen liittyvää, nuorille sopivaa kaunokirjallisuutta on runsain mitoin saatavilla. Historiassa ja englannin kielessä hankkeen teemat painoutuivat kurssin alkupuolella. Sen sijaan äidinkielessä intiaanit ja orjuus kulkivat aiheina läpi koko kurssin. Esimerkiksi kurssin kaunokirjallisenä teoksena jokainen oppilas luki vähintään yhden kirjan, jossa käsiteltiin projektin teemaa. Teosbibliografian laativat kirjallisuuden aineopiskelijat. Äidinkielen kurssin loppupuolella oppilaat kirjoittivat laajahkon tekstin, jossa he tutkivat, miten fakta- ja

fiktiotekstit käsittelevät joko intiaaneja tai orjuutta. Prosessikirjoitusta ohjasivat suomen kielen aineopiskelijat Optima-ympäristössä.

Seitsemännenten luokan toiminnan pohjalta totesimme englannin opettajan kanssa keväällä 2007, että ryhmä tarvitsisi ennen kaikkea keskittymistaidon opiskelua. Oppilasjoukko oli silloisessa kehitysvaiheessaan hyvin vilkas – puhuminen, esittäminen ja sosiaalinen aktiivisuus eivät olleet ongelma – sen sijaan pitkäjänteisyyttä ja keskittymistä vaativa työskentely näytti hankalalta. Lisäksi oli huomattu, että etenkin tarkassa lukemisessa ja kirjallisissa töissä tasoerot näkyivät vahvasti. Sen vuoksi sekä englannin että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa päätettiin keskittyä tehtäviin, joihin liittyi myös kirjallinen tuotos.

Yksi perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2004: 18) aihekokonaisuuksista on viestintä- ja mediataito, ja se on tärkeä opetussisältö sekä englannin että äidinkielen ja kirjallisuuden näkökulmasta. Äidinkielen opetussuunnitelmassa yhdeksi tavoitteeksi asetetaan, että oppilaiden tulee saada käsitys median ja tekstien mahdollisista tuottamista mielikuvia (POPS 2004: 29). Valitsemamme teemat – media, sankaruus ja myytit – liittyvät myös kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuteen (POPS 2004: 17) ja lisäksi tukevat Oulun normaalikoulun Unesco-koulutoimintaa.

Toisaalta nykypäivän sankareita on helppo tutkia esimerkiksi mainoksista, ja sen vuoksi ne olivat yksi keskeinen tarkastelukohde. Myytit, sankarit ja mainokset kietoutuivat näin yhdeksi teemaksi. Äidinkielen prosessikirjoitustyöksi sopi mainosanalyysi, sillä opetussuunnitelmassa mainitaan yhdeksi sisällöksi visuaalisten keinojen tarkastelu tekstin merkityksen rakentajana (POPS 2004: 30). Myös tätä prosessikirjoitusta ohjasivat suomen kielen aineopiskelijat Optimassa, joka oli jo tuttu ja kokeiltu toimintamuoto yläkoululaisille.

Kirjallisuuden opiskelijat laativat opetuspaketin sankarit ja myytit -aiheesta. He etsivät sopivia tekstejä ja laativat niiden avaamiseen liittyviä tehtäviä. Opetustuokiot ehkä jännittivätkin yliopisto-opiskelijoita, mutta palautekeskusteluissa tuli vahvasti esille, kuinka hyvältä tuntui kokeilla opettamista – omaa tulevaa ammattia.

Äidinkielessä ja kirjallisuudessa yhteistyö ainelaitosten kanssa on ollut kiinteää. Normaalikoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja on vierailut ainakin kerran kummankin oppiaineen opiskelijoiden opetustilanteessa puhumassa projektin kannalta keskeisistä pedagogisista kysymyksistä. Molempina syksyinä toimintatapa oppilaiden ja opiskelijoiden kesken on ollut samantyyppinen: suomen kielen oppiaineen kanssa on keskitytty kirjoittamisen ohjantaan; kirjallisuuden opiskelijat puolestaan ovat etsineet oppilaille luettavaa kaunokirjallisuutta ja valmistaneet opetustuokioita. Molemmissa osuuksissa tavoitteena on ollut tutustuttaa yliopisto-opiskelijat äidin-

kielen ja kirjallisuuden opettajan työn keskeisiin alueisiin. Tärkeää on ollut myös tutustuminen yläkoulun oppilaisiin: valmistuuhan iso osa suomen kieltä tai kirjallisuutta opiskelevista opettajaksi.

Molempien ainelaitosten kanssa rakennettu yhteistyömuoto on ollut innostava. Opiskelijoiden toiminta on ollut merkityksellistä ainakin kahdesta näkökulmasta: yläkoulun oppilaat ovat saaneet laadukasta ohjantaa; opettajankoulutuksen tavoitteiden kannalta mahdollisimman varhainen tutustuminen opettajan työhön vahvistaa käsitystä opettajan ammatista.

Syksyn 2007 projektista yläkoulun oppilaat ovat antaneet seuraavantyyppistä palautetta, ja lähes kaikkien 20 oppilaan palaute on ollut yhtä kiittävää. Näytteet on poimittu Optima-ympäristön keskustelualueen vastauksista opettajan kysymykseen, miten oppilas hyödynsi opiskelijoilta netin kautta saatua palautetta.

Näyte 1: Kun opiskelijoilta sain palautteen, siinä ilmoitettiin, että osa lauseista ovat liian pitkiä. Otin vinkistä vaarin ja aloin muokkailemaan tekstiä lyhyemmäksi. Onneksi tekstin pituus ei muuttunut radikaalisesti”

Näyte 2: Korjasin virheeni melko suoraan, vaikka osa palautteesta tuntuikin melkein pilkun viilaamiselta. Kiitos kuitenkin että vaivauduitte!

Näyte 3: Prosessianalyysin tekeminen oli erittäin hauskaa ja erilaista. Oli mukavaa kertoa itse asioista ja omista mielipiteistä. Hankalinta oli kuitenkin kuvan analysointi monesta näkökulmasta. Opiskelijoiden antamasta palautteesta oli todella suuri apu. Opiskelijat antoivat vinkkejä ja niksejä kirjoittaa. He kertoivat myös virheistä. Kiitos!

Näyte 4: ”Opiskelijoilta saatu palaute oli todella hyvää ja siitä oli paljon apua. Analyysini olisi jäänyt varsin tiiviiksi ja siellä olisi ollut aika paljon kirjoitusvirheitä ilman mono-open palautetta.”

MonO-hanke on tuonut myös opettajan näkökulmasta monenlaista uutta. Erityisen kiintoisaa on ollut nähdä opiskelijoiden innostuneisuus opetustyötä kohtaan. Myös aineiden välinen integraatio terävöittää ja tuoreuttaa omaa opetustyötä. Varsinkin syksyn 2007 projekti suunniteltiin englannin kielen sekä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan tiiviinä yhteistyönä. Arvokkain MonO-hankkeen saavutus lienee kuitenkin kaikkien osapuolten kohtaaminen ja koulutustavoitteiden sekä koulutuksen toteutusmuotojen pohtiminen.

LÄHTEET

POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus, Helsinki.

MonO-kouluprojektin aineisto Oulun yliopiston Optima-ympäristössä.

Yhteistoiminnallinen oppiminen ja prosessidraama vieraan kielen oppimisen tukena

Kaarina Mäkinen

Artikkelissa kuvataan ensiksi yhteistoiminnallisen oppimisen teoriataustaa ja periaatteita. Sen jälkeen pohditaan seuraavia yhteistoiminnallisen oppimisen malleja: *jigsaw puzzle*, *rotating circles*, *forward* ja *reverse snowball* sekä *constructive controversy*. Lopuksi tarkastellaan yhteistoiminnallista oppimista opettajan ja oppilaan näkökulmista. Artikkelin jälkimmäisessä osassa perehdytään prosessidraaman teoreettiseen taustaan, jonka jälkeen tarkastellaan sen keskeisiä piirteitä. Prosessidraaman kulkua kuvataan lopuksi yhden konkreettisen esimerkin avulla. Yhteenvedossa korostuvat kummankin lähestymistavan yhtäläisyydet vieraan kielen opettamisen tukena.

I. Yhteistoiminnallisen oppimisen taustaa ja periaatteita

Yhteistoiminnallisen opiskelun avulla pyritään vahvistamaan oppimisen kognitiivista, metakognitiivista, affektiivista ja sosiaalista puolta. Kohosen (2002, 351) näkemyksiin tukeutuen voidaan todeta, että yhteistoiminnan katsotaan vaikuttavan myönteisesti tietojen ja taitojen omaksumiseen sekä vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisesti vastuullisen yhteistyön kehittymiseen. Yhteistoiminnallisen oppimisen pariin kuuluu monia eri koulukuntia, jotka eroavat toisistaan taustateorioiden, tavoitteiden, periaatteiden ja toimintamuotojen suhteen. Kohonen (2002, 352) toteaa, että eri suuntaukset eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia vaan toisiaan täydentäviä työtapojen ja tekniikoiden muodostamia pedagogisia kokonaisuuksia. Ne ovat välineitä pyrittäessä arvosidonnaisiin tavoitteisiin. Yhteistä eri yhteistoiminnallisten menetelmien periaatteissa on se, että ne korostavat positiivisen keskinäisen riippuvuuden lisäksi ryhmän jäsenten vuorovaikutusta onnistuneen lopputuloksen saavuttamiseksi (Sahlberg & Sharan 2002, 11). Yhteistoiminnallinen oppiminen eroaa kuitenkin perinteisestä ryhmätyöskentelystä, missä oppilaat eivät ole keskenään riippuvaisia toisistaan, vastuu on vain itsestä, ryhmät ovat homogeenisiä, vuorovaikutustaitoja ei opeteta eikä työskentelyä reflektoida (Sahlberg & Leppilampi 1994, 75).

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa jokaisen osallistujan panosta tarvitaan, ja siinä jokainen osallistuja työskentelee yhteisen päämäärän hyväksi. Yhteistoiminnalliseen tehtävään liittyy sekä opiskeltavaan ainekseen kuuluvat tiedolliset tavoitteet että oppilaan sosiaaliseen kasvuun liittyvät päämäärät (Kohonen 2002, 351). Yhteistoiminnallisessa opiskelussa oppilaille opetetaan yhteistyössä tarvittavia sosiaalisia taitoja, viestintä- ja vuorovaikutustaitoja, joiden käyttöä harjoitellaan. Oppilaille

tarjotaan myös mahdollisuuksia harjoitella ryhmän toiminnan analysointia. (Johnson & Johnson 2002, 110.) Toiminnan yhteinen reflektointi koskee tavoitteiden saavuttamista ja yhdessä opiskelun onnistumista. Tämä prosessointi varmistaa, että oppilaat saavat palautetta osallistumisestaan. Oppilaat pohtivat ryhmissä, mitä ja miten on opiskeltu ja opittu, kuinka hyvin yhteistyö on sujunut ja kuinka opiskelutaitoja ja sosiaalisia taitoja voisi vielä kehittää ryhmässä, mikä lisää oppilaan tietoisuutta opiskelusta ja oppimisesta (Sahlberg & Leppilampi 1994, 73–74). Kohosen (2002, 348; 350–351) mukaan on myös tärkeää pohtia opiskelun perustana olevia ihmis- ja oppimiskäsityksiä, sillä muuten yhteistoiminnalliset työtavat jäävät irrallisiksi. Yhdessä sovittujen sääntöjen tavoitteena on luoda jokaiselle osallistujalle turvallinen ja myönteinen opiskeluilmapiiiri ja työkuilttuuri.

2. Yhteistoiminnallisen oppimisen malleja

Yksi vanhimmista ja eniten käytetyistä yhteistoiminnallisen oppimisen tekniikoista on palapeli- eli *jigsaw-tekniikka*, jonka Aronson kehitti kollegoineen 1970-luvulla Yhdysvalloissa. Palapelitekniikan teoriataustana on ryhmädynamiikka ja sosiaalipsykologia. Palapelitekniikka perustuu oppilaiden yhteistyöhön, keskinäiseen luottamukseen ja toistensa kohtelemiseen voimavaroina. Avainelementti on ryhmän jäsenten välinen luonnollinen riippuvuus, joka syntyy kun ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan tehtävien suorittamiseksi. Positiivinen keskinäinen riippuvuus tarkoittaa sitä, että oppilaat jakavat resurssinsa ja tukevat toisiaan. Positiivinen riippuvuus toteutuu, jos samassa ryhmässä työskentelevät oppilaat kokevat, että he ovat 'samassa veneessä'. Lähtökohtana on ajatus, että oppilaat tuovat ryhmään omat luonteenpiirteensä, kykynsä ja tietonsa, kokemuksensa, kiinnostuksen kohteensa sekä ajattelu- ja työtapansa, joiden synergiaedun avulla he yltyvät suorituksiin, joihin he eivät pystyisi yksinään (Sahlberg & Sharan 2002, 370 – 371; Johnson & Johnson 2002, 109).

Palapelitekniikassa opiskelu tapahtuu asiantuntija- ja kotiryhmissä. Heterogeenisen kotiryhmän jokaiselle jäsenelle annetaan selvitettäväksi yksi osa laajasta kokonaisuudesta. Asiantuntijaryhmissä oppilaat työskentelevät yhdessä perehtyäkseen yhteiseen tehtäväosuuteensa. Jaettu vastuu korostuu siinä, kun jokaisen täytyy selostaa tai opettaa oma osuutensa kotiryhmän muille jäsenille, jotta kaikki voisivat oppia koko opiskeltavan aihealueen. On tärkeää, että jokainen kuuntelee tarkkaavaisesti toisten ryhmän jäsenten osuudet ja osallistuu keskusteluun. Tavoitteena on, että työvaiheen lopuksi jokainen hallitsee palapelin kokonaisuudessaan ja pystyy esimerkiksi referoimaan suullisesti koko materiaalin (Sahlberg & Leppilampi 1994, 99).

Palapelitekniikan mukaiseen suulliseen tehtävään kuuluu olennaisena osana informaatioaukko (information gap). Informaatioaukkotehtävä on tehokas tapa synnyttää puhetta. Informaation jakaminen sisältää usein myös merkitysneuvottelua, jolloin oppilailla on mahdollisuus huomata puutteita kielellisessä suorituksessaan (Legutke & Thomas 1991, 100).

Yhteistoiminnalliseen opiskeluun palapelitekniikan avulla saattaa liittyä myös ongelmia. Yksilöllinen ja jaettu vastuu opiskelusta ja oppimisesta saattaa aiheuttaa joillekin oppilaille vastuun paineita. Oppilaiden keskinäinen riippuvuus voi myös tuntua keinotekoiselta. Clarke (2002, 97–100) esittää ratkaisuksi esimerkiksi vertaistukea, muistiinpanoja keskustelun aikana asiantuntijaryhmässä, avoimia tehtäviä, omien ajatusten selkeää esittämistä, toisten mielipiteiden kuuntelemista sekä tiedon yhdistämistä ja soveltamista.

Toinen yhteistoiminnallisen oppimisen tekniikka, *rotating circles*, sopii puhumisen ja keskustelemisen harjoitteluun. Tässä mallissa oppilaat jaetaan kahteen ryhmään, joista toinen muodostaa sisäympyrän ja toinen ulkoympyrän. Jokainen sisäympyrän jäsen saa erilaisen kysymyskortin, johon kirjoitetusta aiheesta hän keskustelee vastapäätä olevan ulkoympyrän jäsenen kanssa mietittyään asiaa hetken. Sen jälkeen kun opettaja on antanut merkin, ulkoryhmä siirtyy myötäpäivään seuraavan oppilaan kohdalle ja sama toistetaan. Tämä jatkuu, kunnes ollaan jälleen saman parin kohdalla kuin alussa. Silloin piirit vaihtavat paikkaa (Kearney 1993, 35). Myös tässä mallissa korostuu jokaisen oppilaan yksilöllinen vastuu, samoin kuin koko ryhmän keskinäinen positiivinen riippuvuus.

Kieltenopetukseen sopivia tekniikoita ovat myös yhteistoiminnallisen oppimisen seuraavat tekniikat: *forward snowball* ja *reverse snowball*. Nämä sopivat erilaisten aiheiden pohtimiseen ja niistä keskustelemiseen. *Forward snowball* -tekniikassa oppilailla on ensin pari minuuttia aikaa koota omia ajatuksia annetusta aiheesta itsenäisesti, minkä jälkeen oppilaat muodostavat pareja ja yhdistävät keskeiset ajatuksensa ja ideansa. Sitten parit muodostavat neljän hengen ryhmiä, joissa sihteeri kirjaa esille tulleet ajatukset ja ideat. Lopuksi muodostetaan vielä kahdeksan hengen ryhmät, joissa sihteerit kokoavat lopulliset ajatukset. *Reverse snowball* -tekniikassa jokainen oppilas kirjoittaa muistiin kolme keskeisintä asiaa annetusta aiheesta. Oppilaat muodostavat sen jälkeen parit, joissa he yhdistävät asiat ja valitsevat niistä kolme tärkeintä. Tämän jälkeen muodostetaan neljän hengen ryhmät, joissa ajatukset jälleen yhdistetään ja niistä valitaan taas kolme tärkeintä. Ryhmäkokoja kaksinkertaistetaan niin kauan kuin mahdollista. Lopuksi jokaisessa ryhmässä esiin tulleet ajatukset yhdistetään ja niistä keskustellaan yhdessä. (Kearney 1993, 35.)

Keskustelun ja väittelyn harjaannuttamiseen soveltuu *constructive controversy* -tekniikka. Siinä oppilaat muodostavat neljän hengen ryhmiä, jotka jakaantuvat kahdeksi pariiksi. Pareille annetaan tehtävä, josta keskustellaan siten, että toinen oppilaista puolustaa sitä ja toinen vastustaa sitä. Aiheesta keskustellaan ja esitetään näkökulmia puolesta ja vastaan. Tämän jälkeen parit palaavat neljän hengen ryhmiin, joissa he esittävät omat näkökulmansa pyrkien vakuuttamaan toiseen ryhmään kuuluvan parin. Väittelyn loputtua ryhmät yrittävät keskustelemalla päästä yhteisymmärrykseen aiheesta. Keskustelun tulos kerrotaan lopuksi koko luokalle. (Kearney 1993, 36.)

3. Opettajan ja oppilaiden tehtävät

Opettajan tehtäviin kuuluu eri strategioita, jotka Johnson ja Johnson (1987, 45–48) jakavat viiteen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ne strategiat, joita opettaja käyttää tarkentaessaan harjoituksen sisältöä ja tehtävän edellyttämiä yhteistoiminnallisia taitoja. Harjoituksen sisällön tulisi vastata oppilaiden suoritustasoa, jolloin myös opettajan olisi huomioitava tehtävän taso ohjeita antaessaan. Tämän lisäksi opettajan on tiedostettava, mitä yhteistoiminnallisen oppimisen taitoja harjoitus vaatii osallistujilta. Toiseen strategiaryhmään kuuluvat opettajan käyttämät strategiat hänen jakaessaan oppilaita ryhmiin. Kun oppitunnin sisältö on päätetty, opettajan on mietittävä, minkä kokoiset ryhmät ovat opetettavan aineksen kannalta toimivimmat. Mitä isompi ryhmä on, sitä enemmän löytyy osaamista, taitoja ja tietoa sekä innovatiivisia ajatuksia. On myös otettava huomioon, että mitä isompi ryhmä on, sitä monipuolisempia yhteistoiminnallisen oppimisen taitoja vaaditaan ryhmän jäseniltä. On syytä kuitenkin muistaa, että mitä vähemmän aikaa on käytettävissä, sitä pienemmän ryhmän tulisi olla. Näiden seikkojen lisäksi tunnilla käytettävä oppimateriaali ja tehtävän luonne asettavat usein vaatimuksia ryhmän muodostamiselle ja koolle.

Kolmanteen ryhmään kuuluvat ne strategiat, joita opettaja käyttää selittäessään tehtävää oppilaille. Kuten kaikessa opettamisessa, myös yhteistoiminnallisen opettamisen menetelmän käytössä tehtävänannon tulee olla selkeä ja helposti ymmärrettävä. Opettajan tulisi kytkeä uusi tehtävä jo aiemmin opittuun ja mainita tehtävän tarkoitus sekä viitata toivottuun tulokseen. Neljännen ryhmän strategioita opettaja käyttää tarkkaillessaan ryhmän työskentelyä. Esimerkiksi positiivisen palautteen antaminen ja oppilaiden yhteistoiminnallisten taitojen käytön kannustaminen kuuluvat tähän ryhmään. Viidenteen ryhmään kuuluvat ne strategiat, joita opettaja käyttää arvioidessaan ryhmätöiden tuloksia. On tärkeää myös arvioida ryhmän jäsenten yhteistoiminnallisia taitoja. Oppilaiden kannattaa keskustella ryhmissä siitä, kuinka hyvin yhteistyö sujui.

Yhteistoiminnallista menetelmää käyttäessään opettaja toimii lähinnä luokkatyöskentelyn koordinoijana, ei niinkään tiedon jakajana. Sen lisäksi että hän mahdollistaa oppilaiden tietojen ja taitojen karttumisen, hän myös edistää heidän sosiaalisten taitojensa kehittymistä.

Yhteistoiminnallisia työmuotoja käytettäessä oppilaalta vaaditaan aktiivisuutta, oman tiedon ja käsityksien muokkaamista ja kehittämistä. Lisäksi oppilaan tulee oppia ja prosessoida tietoa vuorovaikutuksessa ikäistensä kanssa. Hänen on otettava vastuu omasta työpanoksestaan ja sen lisäksi hänen on myös annettava tilaa toisten ideoille ja ehdotuksille. (Johnson & Johnson 1987, 42)

4. Prosessidraama vieraan kielen opettamisen tukena

Prosessidraama on vapaata kommunikaatiota edistävä menetelmä, jossa diskurssi on luonnollista ja spontaania. Opettaja ei määrää rooleja vaan niistä keskustellaan yhdessä. Tehtävä on ryhmäkeskeinen, ja sen tavoitteena on viestinnällinen sujuvuus. Prosessidraama syntyi Yhdysvalloissa ja Australiassa 1990-luvulla. Prosessidraama on vaativampi draamaharjoitus verrattuna sellaisiin vieraan kielen opettajien usein käyttämiin tuttuihin rajoitetumpiin draamaharjoituksiin kuten improvisaatioihin ja dramatisoituihin tarinoin. Britanniassa termit ”educational drama” ja ”drama in education” tarkoittavat melkein samaa kuin prosessidraama. Prosessidraamaharjoituksen avulla pyritään luomaan fiktiivinen maailma, jonkinlainen ”muualla” oleva todellisuus. (Kao & O’Neill 1998; Mäkinen 2002, 29.)

Draamaharjoitus lähtee liikkeelle teemasta tai tilanteesta, ei niinkään etukäteen kirjoitetusta skriptistä tai skenaariorista (Kao & O’Neill 1998, 15). Se rakentuu episodeista, kohtauksista, joita improvisoidaan ja harjoitellaan. Osallistujat ovat itse luomassa draamaa. Prosessidraamaharjoitus sitouttaa koko oppilasryhmän yhteiseen tehtävään. Se tähtää tasavertaisiin ihmissuhteisiin luokkahuoneessa. Siinä korostuvat erilaiset roolit, asenteet ja näkökulmat. Päähuomio kohdistuu osallistujien vuorovaikutukseen pikemminkin kuin kielellisen ilmaisun tarkkuuteen. Oppilaat joutuvat turvautumaan sekä kielelliseen että ei-kielelliseen osaamiseensa yrittäessään viestiä sanottavansa. Opettaja osallistuu prosessiin *opettaja-roolissa* -tekniikan avulla. Hän mallintaa, tukee ja auttaa oppilaita. Samalla hän haastaa osallistujat, heidän esittämänsä ajatukset ja kielelliset kykynsä entistä merkityksellisempään toimintaan.

Kao ja O’Neill (1998) tutkivat opettajan ja opiskelijoiden välistä interaktiota lukuvuonna 1992–1993 Taiwanin yliopistossa. Kohderyhmänä oli 33 ensimmäisen vuoden englannin kielen opiskelijaa. Tulokset osoittivat, että opettaja ei ollut ainoa henkilö, jolla oli valtaa päättää, mistä aiheista keskusteltiin. Siinä ilmeni myös, että

prosessidraama työmuotona innosti opiskelijoita kommunikoimaan. Opiskelijat olivat hyvin aktiivisia ottaessaan vuoroja keskustelun etenemiseksi ja ylläpitämään keskustelua. He eivät kuitenkaan onnistuneet yhtä tehokkaasti nimeämään seuraavaa puhujaa. Opettajalla oli vielä tässä tehtävässä dominoiva osa. Perinteiset sosio-lingvistiset säännöt, jotka säätelevät tavallista opettaja-oppilas-interaktiota, vaikuttivat opiskelijoiden asenteisiin keskustelun aikana, jossa opettaja oli läsnä.

Prosessidraamassa diskurssiympäristö on paljon lähempänä todellisen elämän tilanteita, joissa kaikilla puhujilla on samanlaiset oikeudet osallistua. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden suullinen kielitaito oli alhainen kurssin alussa, mutta heidän staattiset tietonsa kohdekielestä aktivoituivat draamaharjoituksen aikana syntyneessä interaktiivisuutta korostavassa ilmapiirissä (Kao & O'Neill 1998, 77–78).

Kao ja O'Neill (1998, 78) toteavat, että koska empiiriset tutkimustulokset draaman vaikutuksesta vieraan kielen oppimiseen puuttuvat, draamakokeilut rakentuvat usein opettajan henkilökohtaisten kokemusten varaan. Draaman vaikutusta vieraan kielen oppimiseen vaikeuttaa myös se, että opetuskokemuksia on hankala kerätä, arvioida ja uudelleen soveltaa eritasoisten oppilaiden kanssa ja eri konteksteissa. Vieraan kielen luokkahuonetutkimukset tarjoavat arvokasta aineistoa draamapainotteisten kurssien suunnitteluun. Kao ja O'Neillin (1998, 115) mukaan oppimisreittejä ja vieraan kielen kehittymistä koskevat tutkimukset tarjoavat vankkaa tutkimusaineistoa draaman käytöstä vieraan kielen luokkahuoneessa (esimerkiksi Brumfit 1980; Ellis 1988).

Seuraavaksi pohditaan prosessidraamalle tyypillisiä piirteitä: *kontekstit, yksilölliset ja ryhmäroolit, opettaja-roolissa, jännitteen synnyttäminen draamaharjoituksessa, kyseleminen, neuvottelu draamaharjoituksen aikana, ei-kielilliset toiminnot, kuten patsas ja pantomiimi, ja reflektointi.*

Prosessidraamaharjoitukseen valitut *kontekstit* voivat olla realistisia tilanteita, kuten ympäristöongelmat. Ne voivat käsitellä myös kuuluisia henkilöitä, esimerkiksi urheilijoita tai taiteilijoita. Fantasiapohjaiset aiheet, kuten sadut, tarinat tai myytit, tarjoavat myös mielenkiintoisia konteksteja tämän menetelmän käyttöön. Kontekstin valinta riippuu oppilaiden iästä, heidän kielitaitonsa, sosiaalisten ja kulttuuritaitojensa tasosta.

Roolien laajentaminen draamaharjoituksessa on tärkeitä, sillä osallistumalla erilaisiin sosiaalisiin rooleihin oppilaat voivat löytää uusia ulottuvuuksia persoonallisuudestaan ja saada uusia tilaisuuksia käyttää vierasta kieltä luovasti ja spontaanisti, sillä roolin rakentaminen edellyttää juuri luovuutta ja spontaaniutta. Erilaisten roolien avulla oppilaan tulisi voida kysyä ja vastata kysymyksiin, ratkaista ongelmia, tarjota tietoa,

esittää mielipiteitään, väitellä ja suostutella. Roolien tulisi täyttää mahdollisimman laaja kirjo erilaisia kielellisiä funktioita (Kao & O'Neill 1998, 24–26.) Sen jälkeen kun oppilaille on tarjottu yleinen kuvaus tehtävästä, he luovat ja ”muotoilevat” roolin ryhmissä. Tällainen *ryhmärooli* tarjoaa arvokasta tukea epävarmoillekin oppilaille. Hitaammin edistyvät oppilaat voivat osallistua harjoitukseen ilman, että heidän kielellisten taitojensa tai itseluottamuksensa puute paljastuu, sillä jokainen oppilas voi antaa hyvinkin vähäpätöisen panoksensa, vaikkapa sanan tai sanonnan ja näin viedä omalta osaltaan draamaharjoitusta eteenpäin.

Opettaja-roolissa on prosessidraaman ”tavaramerkki”, joka selkeästi erottaa sen muista draamaharjoituksista. Perinteisissä draamaharjoituksissa opettaja on ulkopuolinen taustatuki pikemminkin kuin draamaprosessin sisällä toimiva osallistuja. Roolissa työskenteleminen voi innostaa oppilaita luomaan yhdessä draamamaailmaa. Tämän strategian avulla opettaja voi luoda draamatilanteen lyhyesti ilman pitkiä selityksiä. Se myös auttaa opettajaa mallintamaan oppilaiden käyttäytymistä ja manipuloimaan kielellistä vuorovaikutusta, esimerkiksi kielellisten rekistereiden ja konventioiden osalta. Sen avulla voi ylläpitää jännitettä draamaharjoituksessa. Toimimalla roolissa opettaja sitoo osallistujat ryhmäksi ja kiinnittää oppilaiden huomion tehtävään. Pelkän roolin ottaminen saattaa parhaimmillaan muuntua roolin luomiseksi ja oppilaan perinteisen luokkahuoneroolin ylittämiseksi.

Kaon ja O'Neillin (1998, 29) mukaan opettajan kysymys tai ongelman asettaminen ovat tehokkaimpia *jännitteen* luoja. Esimerkiksi tehokas *kyseleminen* draamaprosessin alussa tai sen kriittisessä vaiheessa on opettajan tärkeä työväline. Prosessidraamassa kyseleminen toimii toisin kuin perinteisessä opetuksessa, sillä kyselemisen avulla hän ei pyri tarkentamaan oppilaiden tietämistä vaan sen avulla oppilaat voivat selventää roolejansa ja fiktiivisen maailman kehittymistä. Kysymysten avulla tarkennetaan ja testataan merkityksiä ja ymmärtämistä. Kao ja O'Neill (1998, 31) väittävät, että taitava kyseleminen sitouttaa oppilaita draamaharjoitukseen. Se tarjoaa myös epäsuorasti tietoa, mallintaa sopivan kielellisen rekisterin käyttöä, kiinnittää päähuomion oppilaiden kielellisiin ponnisteluihin, ohjaa epätarkkoja ja riittämättömiä vastauksia sekä syventää oppilaiden ajattelua draamaan liittyvistä ongelmista. Oppilaiden omat kysymykset prosessin aikana lisäävät heidän omistajuuttaan omaan oppimiseensa. Erityisesti reflektointivaiheen aikana kyseleminen haastaa oppilaat pohtimaan oppimisprosessiaan omista lähtökohdistaan käsin.

Kaon ja O'Neillin (1998, 29) mukaan draama edellyttää *neuvottelua*. Sen käyttö on tärkeintä draamaprosessin alussa, mutta sitä tarvitaan kaiken aikaa, sillä oppilaat joutuvat pohtimaan keskenään ratkaisujaan pienryhmissä suunnitellessaan seuraavan episodin toteuttamista. Tällaiset yhteiset neuvottelut vahvistavat oppilaiden sosiaali-

sia ja lingvistisiä taitoja, joiden kehittäminen on prosessidraaman keskeisiä tavoitteita.

Draaman käyttö tähtää ensisijaisesti vieraan kielen tuottamiseen. *Ei-kielellisten toimintojen*, kuten *patsaan* tai *pantomiimin*, liittäminen siihen on kuitenkin arvokasta seuraavista syistä. Kao ja O'Neill (1998, 30) pitävät *patsasta* erittäin hyödyllisenä ei-verbaalisen tekniikkana prosessidraamassa. Siitä käytetään myös nimityksiä ”tableau”, ”still picture” tai ”freeze frame”. Oppilaat työskentelevät pienryhmissä ja valmistavat kuvan jostain keskeisestä kohtauksesta, jonka he esittävät muulle ryhmälle. Näiden kuvien tarkoituksena on hankkia tietoa ja entistä syvällisempää tietyn tilanteen ymmärtämistä. Kuvien käyttö vapauttaa oppilaat hetkeksi kielen vaatimuksista. Se hidastuttaa tilapäisesti toimintaa. Ei-kielelliset toiminnot edellyttävät yhteistyötä ja innostavat refleктоimaan draamaprosessin sisällä ja sen ulkopuolella. Samalla ne vaativat abstraktia ajattelua.

Pantomiimi puolestaan tarjoaa keinon ilmentää ajatuksia keholla. Se edellyttää osallistujilta tilankäytön ymmärtämistä. Sekä patsas että pantomiimi tarjoavat tilaisuuksia sanaston rakentamiseen ja roolien kehittämiseen. Ne testaavat ymmärtämistä ja edistävät reflektionia. Kao ja O'Neillin (1998, 31) mukaan ei-kielellisten tekniikoiden pitäisi rohkaista osallistujia kyselemään kuvien ja eleiden ilmaisevia merkityksiä ja neuvottelemaan niistä. He korostavat sitä, etteivät ne jäisi pelkiksi arvausleikeiksi, joissa oppilaat yrittävät arvata, mitä kuvat ilmentävät.

Prosessidraamassa oman etenemisen *reflektion* on, kuten muussakin vieraan kielen opiskelussa, keskeinen opetuksellinen ja kasvatuksellinen päämäärä. Reflektionin avulla oppilaat saadaan tietoisiksi omasta kehittymisestään. Draamaprosessin aikana oppilaiden energia on saattanut huveta itse toimintaan ja sen suunnitteluun, joten heidän sujuvuutensa lisääntyminen ja itseluottamuksensa kasvu eivät tulisi näkyviin ilman reflektionivaihetta. Varsinkin jos draamaharjoitus ei ole sujunut parhaalla mahdollisella tavalla, reflektionivaihe saattaa estää sen huononemisen entisestään. Opettajalla on tilaisuus tarkentaa tavoitteita ja sisältöjä, muokata menettelytapoja ja vankentaa oppilaiden itsetuntoa. Reflektiivisten kysymysten avulla tarkistetaan draamaprosessin etenemistä, tutkitaan osallistujien tunteita ja asenteita, ratkaistaan ongelmia ja arvioidaan taitoja. Reflektionivaiheen voi sijoittaa myös keskelle draamaprosessia. Kirjoittamalla tai piirtämällä esimerkiksi kartan voi rikastuttaa ja syventää reflektionin laatua. Kirjeet, sanomalehtiartikkelit, piirrookset, kartat ja kuolinilmoitukset laajentavat draamaa, syventävät vastauksia ja tarjoavat uusia kielellisiä mahdollisuuksia.

Tehokkaan draamaharjoituksen onnistumiseksi opettajan tulisi pohtia seuraavia seikkoja (Kao & O'Neill 1998, 33; Mäkinen 2002, 45–46):

Etsi kiinnostava aihe draamatyöskentelyn pohjaksi. Aloita opettaja-roolissa -tekniikalla.

Valitse aiheita, jotka ovat sopivia oppilaiden sosiaalisille ja kielellisille taidoille.

Tutustuta osallistujat työskentelemään erilaisissa rooleissa.

Käytä jännitettä lisääviä keinoja draaman sisällä. Pidä huoli siitä, että odottamattomia ja autenttisia tilanteita syntyy jatkuvasti.

Käsittely oppilaita ryhmänä, pienryhminä ja pareina.

Sisällytä ei-kielellisiä toimintoja draamaprosessiin.

Neuvottele oppilaiden kanssa prosessin aikana. Rohkaise heitä neuvottelemaan myös keskenään.

Käytä kyselemistä edistääksesi oppilaiden sitoutumista, tue heidän osallistumistaan. Haasta heidät keksimään pinnallisten ja riittämättömien vastausten tilalle tehokkaampia vastauksia.

Ohjaa heidät reflektoimaan omia oppimiskokemuksiaan sekä keskustellen että käyttäen muita ilmentämismuotoja.

Laajenna draamaa luokkahuoneen ulkopuolelle, esimerkiksi yhteiskuntaan ja oppilaiden omiin kokemuksiin.

Seuraavassa esitellään esimerkkinä prosessidraamaharjoituksesta saksan opiskelijoiden vieraiden kielten ainedidaktiikan kurssilla ideoitu ”Punahilkka – nykyaikaan siirrettynä”.

Punahilkka - nykyaikaan siirrettynä

Valmisteluvaihe

Aluksi opettaja johdatteli draamaprosessiin osallistuvat muut saksan kielen opiskelijat satuun. Hän oli jakanut tekstin osiin, jotka opiskelijat lukivat kukin vuorollaan. Jokaisen luetun tekstikatkelman jälkeen tarkasteltiin yhdessä joitakin piirtoheitinkalvolla olevia keskeisiä sanoja ja sanontoja sekä niiden merkityksiä.

Draamavaihe I

Opettajana-roolissa ryhmää ohjannut saksan opiskelija ilmoitti, että oli aika siirtää satu nykyaikaan. Punahilkka oli 15-vuotias tyttö, joka asui yksinhuoltajaäitinsä kanssa. Hän antoi keskeistä sanastoa taululla ja kyseli osallistujilta, millaista on elää

yksinhuoltajaperheessä. Keskustelun ja neuvottelun jälkeen ryhmää pyydettiin esittämään juonen pääkohdat tästä näkökulmasta.

Draamavaihe 2

Seuraavassa episodissa opiskelijat pohtivat pareittain sitä, mitä sadun päähenkilölle oli tapahtunut kymmenen vuoden kuluttua. He kertoivat keksimänsä tarinan muille.

Draamavaihe 3

Sitten siirryttiin ajassa taaksepäin. Opettajana-roolissa ryhmää ohjannut opiskelija kertoi ryhmän muille jäsenille, että matkalla isoäidin luokse Punahilkka oli kaatunut ja satuttanut päänsä eikä muistanut juuri mitään. Metsän eläimet yrittivät auttaa häntä. Jokainen osallistuja valitsi taululle kirjoitetusta listasta eläinhahmon, yhdisti siihen sopivan adjektiivin (esimerkiksi *Eichhörnchen – neugierig*) ja pohti, miten kyseinen eläin liikkui ja toimi. Punahilkka istui maassa ja metsän eläimet tulivat auttamaan häntä kukin vuorollaan, tietysti yrittäen eläytyä rooliinsa mahdollisimman luontevasti.

Draamavaihe 4

Opettajana-roolissa opiskelija kertoi muille, että susi väitti Punahilkkan huumanneen ja pettäneen isoäidin. Ryhmä jakaantui kolmeen pienryhmään, ensimmäinen ryhmä oli Punahilkkan puolella, toinen suden ja kolmas isoäidin puolella. Jokainen ryhmä esitti väitteensä ja perusteli ne, minkä jälkeen he yrittivät päästä yhteiseen loppuratkaisuun.

Reflektointivaihe

Tämän vaiheen aikana keskustelimme yhdessä draamaharjoituksesta, sen soveltuvuudesta vieraan kielen luokkahuoneeseen ja erityisesti opettajan osuudesta draamaharjoituksen ohjaajana. Sitten opiskelijat täyttivät itsearviointilomakkeet, jotka koostuivat seuraavista kysymyksistä:

Miten kiinnostava ja haastava valitsemanne satu oli?

Kuinka paljon pääsit mielestäsi käyttämään saksan kieltä harjoituksen aikana?

Miten helposti pystyit ilmaisemaan ajatuksesi ja tunteesi tehtävän aikana?

Kuinka sujuva tuotoksenne oli?

Miten sitä voi parantaa seuraavalla kerralla?

Miten hyvin toimitte ryhmänä draamaprosessin aikana?

Mitä opit harjoituksen avulla (uutta sanastoa, rakenteita, kehon kieltä, yhdessä tekemistä, uusia näkökulmia valitsemaan satuun)?

Mitä olisit halunnut oppia?

Miten opettaja auttoi ja kannusti ryhmääänne?

Draamaharjoitus kesti 90 minuuttia.

(Lähde: Mäkinen, K. 2002. *Uskalla kokeilla!* Oulu: Oulun yliopistopaino, 59–61.)

5. Yhteenveto

Artikkelissa keskityttiin tarkastelemaan kahta hyvin käyttökelpoista lähestymistapaa, joilla voidaan tehostaa vieraan kielen opiskelua. Sekä yhteistoiminnallinen oppiminen että prosessidraama haastavat osallistujat yhteisiin ponnisteluihin, jotta yhdessä sovittu päämäärä saavutettaisiin. Kumpikin lähestymistapa edellyttää oppilaan aktiivista panosta, työskentelyä erilaisissa rooleissa, eri kokoonpanoissa, tarkkaavaista kuuntelemista, yhdessä tekemistä, neuvottelutaitoja, tehokasta kyselemistä, ja työskentelyn jälkeen tapahtuvaa sekä lopputuloksen että työskentelyprosessin reflektointia. Näiden lähestymistapojen avulla murtuvat oppilaan passiivista roolia korostavat perinteiset työskentelytottumukset.

N.B. Artikkelin kirjoittaja on käyttänyt tarkastelemaan lähestymistapoja vieraiden kielten ainedidaktiikan opinnoissa sekä Opettajuuden työpajassa Oulun yliopistossa.

Lähteet

- Brumfit, C. 1980. *From identifying to designing. Communicative specifications versus communicative methodology in foreign language teaching.* Mimeograph, University of London Institute of Education.
- Clarke, J. 2002. Palapeli. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan S. (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja.* Helsinki: WSOY, 83–100.
- Ellis, R. 1988. *Classroom second language development.* Hertfordshire: Prentice Hall.
- Johnson, D. & Johnson, R. 1975/1987. *Learning together & alone: cooperative, competitive & individualistic learning.* New Jersey: Prentice-Hall.
- Kao, S-M. & O'Neill, C. 1998. *Words Into Worlds. Learning a Second Language Through Process Drama.* Norwood, NJ.: Ablex.
- Kearney, P. 1993. *Cooperative learning techniques.* Hobart: Enterprise Design Associates.

- Kohonen, V. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 348–366.
- Kuitunen, H. 1993. *Yhteistoiminnallinen oppiminen*. Osa I. Helsinki: Finneduca.
- Legutke, M. & Thomas, H. 1991. *Process and experience in the language classroom*. New York: Longman.
- Mäkinen, K. 2002. *Uskalla kokeilla!* Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsinki: Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien oppiminen. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 367 – 384.

Englanti integraation välineenä. Moniaineisesta opiskelusta perusasteella

Sinikka Raappana

Englannin kieli koulussa

Englannin kieli on jo perusasteella oppilaalle paljon enemmän kuin oppiaine tai koulussa opiskeltava kieli. Englanti on nykykoululaisten *lingua franca*, heidän toinen käyttökielensä.

Englannin kieli liittyy lähes kaikkeen toimintaan nyky-yhteiskunnassa. Englannista on tulossa tai jo tullutkin toinen käyttökieli ("second language"), sen sijaan että se olisi koulussa opittava vieras kieli ("foreign language"). Koululaiset käyttävät englantia luontevasti monien aineiden opiskelussa ja lisäksi omiin kiinnostuksen kohteisiinsa ja harrastuksiinsa liittyen erityisesti verkossa. "Netti" on iso osa arkipäivää, ja suuri osa siitä, mitä luetaan ja kirjoitetaan, on englanniksi. Samoin luonnollisesti media tuo englannin osaksi ihmisten arkea hyvin pienestä pitäen.

Tämä näkyy myös englannin opetussuunnitelmissa sekä perusasteella että lukiossa. Kurssit ovat aihepohjaisia edeten omasta elämästä, perheestä ja ystävistä aina hyvinkin vaativiin tekniikkaa, luontoa ja kestäväää kehitystä sekä globaalisuutta koskeviin teemoihin. Myös englanti maailmankielenä on esillä: perinteisten Ison-Britannian, Yhdysvaltojen ja Australian ohella esillä ovat vähemmän tututkin, kuten Jamaika, Uusi-Seelanti, Intia, Etelä-Afrikka ja monet muut paikat, joissa englannilla on alueen yleiskielen asema.

MonO-projekti

MonO-projektissa, jossa oli mukana kielten laitosten opiskelijoita, suomen kielen ja kirjallisuuden opiskelijoita ja myös historian laitoksen opiskelijoita ja opettajia sekä ainedidaktiikan professori, tavoitteena oli tehdä normaalikoulussa äidinkielen, englannin ja historian yhteinen oppilaiden opiskeluprojekti, johon myös eri aine-laitosten opiskelijat pääsisivät osallistumaan jo ennen opettajaharjoittelua.

Normaalikoulun ja kielten laitosten yhteistyönä on aiemminkin pidetty opintonsa alkuvaiheessa oleville opiskelijoille niin sanottuja "opettajuuden työpajoja", joissa kielten opetukseen ja opiskeluun koulussa pyritään tutustumaan ennen kuin

opettajaharjoittelu tai edes suuntautuminen on ajankohtaista. Tämä on mielestäni tärkeä tavoite, juuri englannin kielen aseman takia koulussa. Opiskelijoiden olisi hyvä jo aikaisin aineopinnoissaan ymmärtää, minkälaista englannin opiskelu ja opetus nykykoulussa on, voidakseen itse mahdollisimman hyvin orientoitua ja valmistautua opettajan työhön. Hieman kärjistäen olisi hyvä, että opiskelijat mahdollisimman varhain luopuisivat käsityksestä, että kielen opiskelu on ”rakenteita ja prepositioita”, kieltä ilman kontekstia. Etenkin englanti on nimenomaan asia- ja kontekstisidonnaista jo perusasteen alusta lähtien.

MonO-vaiheita

Ensimmäisessä MonO-sessiossa syksyllä 2006 tehtiin aihepohjainen projekti 7a-luokan kanssa. Aiheena oli Yhdysvaltojen historia ja Amerikan alkuperäiskansat. Oppiaineet olivat historia, äidinkieli ja englanti. Perusasteen rehtori teki järjestelyjä sekä opettajien että oppilaiden lukujärjestyksiin, jotta oppiaineet olisivat samassa jaksossa ja tunteja samoina päivinä, niin että teemaa voitaisiin työstää integroidusti.

Kuvaan tässä vain englannin osuutta. Englannin osalta teema ei ollut oppilaiden kurssin aihepiiriä. Opetussuunnitelmassa ja oppimateriaaleissa näitä asioita käsiteltiin 8. luokan aikana, mutta koska opetussuunnitelma on perusasteen, mikään ei estä siirtelemästä aiheita tai käsittelemästä jotain ns. läpäisyperiaatteella. Aiheeksi muotoutui lopulta intiaanit eli englanniksi ”Native Americans”. Englannin tunneilla tässä intensiivijaksossa käsiteltiin Yhdysvaltoja ja intiaanien kohtaloa ennen ja nyt. Historiassa oli sama aihe, lännen valloitus, ja äidinkielessä oppilaat lukivat tarinoita ja kirjoittivat kertomuksia. Yhdistäväksi teemaksi tuli englannissa myytit, uskomukset ja historialliset tapahtumat. Tämä tehtiin paitsi työstämällä äidinkielen ja historian tehtävistä opittua englanniksi, katsomalla elokuva ”Dreamkeeper¹¹” ja analysoimalla sitä englanniksi äidinkielessä opituin taidoin.

Kielten laitosten opiskelijat osallistuivat tässä vaiheessa keräämällä materiaalia ja linkkejä aiheesta. Teemaa työstettiin Optimassa, johon opiskelijoilla, opettajilla ja kaikilla 7a-luokan oppilailla oli pääsy ja oikeudet kirjoittaa. Ainelaitosten opiskelijoilla oli myös mahdollisuus käydä normaalikoululla seuraamassa 7a:n tunteja projektin kestäessä.

¹¹ ”Dreamkeeper” kertoo lakota-intiaanien myyteistä ja historiasta nuoren reservaatissa elävän, vaikeuksissa olevan pojan näkökulmasta. Poika lähtee viemään vanhaa tarinankertoja-isoisäänsä intiaanien perinteiseen powwow-tapaamiseen. Matkalla näkyjen ja paikkoihin liittyvien takaumien kautta kuvataan historiaa, tarinoita ja myyttejä, ja itse matka kertoo nykypäivästä.

MonO ja opetussuunnitelma

Toisessa vaiheessa, *MonOn* jatko-osassa vuotta myöhemmin pohja oli huomattavasti perusteellisempi ja perustellumpi opetussuunnitelman ja integraation kannalta. Historia ei ollut enää mukana normaalikoululla; toinen vaihe oli äidinkielen ja englannin yhteistyötä. Silloin pohjaksi otettiin opetussuunnitelman aihekokonaisuudet. Aihekokonaisuudet ovat opetussuunnitelmassa määrättyjä asioita, joita tulee käsitellä jokaisessa aineessa läpi perusasteen (ja lukionkin). Aihekokonaisuudet ovat: *ihmisenä kasvaminen; kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys; viestintä ja mediataito; osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys; vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta; turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia.*

Valitsimme näistä ihmisenä kasvamisen, kulttuuri-identiteetin, vastuun kestävästä tulevaisuudesta ja mediataidot, koska ne sopivat myyttien, sankaruuden ja median teemoihin, jotka äidinkielelle ja englannille ovat yhteisiä 8. luokalla.

Jakso oli nyt pitempi: työstimme teemoja koulussa kahden jakson aikana yhteensä noin 12 tuntia molemmissa aineissa. Englannin kohdalla muokattiin jälleen opetussuunnitelman ja oppimateriaalin järjestystä käsiteltävien aiheiden suhteen. 8.-luokallaiset osaavat jo perusrakenteet englannin kielessä, joten teemojen aihepiirit ja kielen taso materiaalissa eivät enää aiheuta vaikeuksia¹². Siirsimme myöhempiä tekstejä ja teemoja työstettäväksi aiemmin. Pohjana oli jälleen elokuva, ”Whalerider”, joka kertoo Uuden-Seelannin maorien elämästä ja perinteistä nuoren tytön näkökulmasta. Lisäksi käsitelimme sankaruutta median antamien mallien kautta ja arkipäivästä. Kulttuuri-identiteettiä analysoitiin maorien kannalta ja tekemällä ”film-script”, minkälainen olisi vastaava tarina Suomesta. Oppilaat koulussa tekivät runsaasti yhdistettyjä tehtäviä äidinkielellä ja englanniksi.

Kielten ainelaitosten opiskelijoiden rooli jäi tässä toisessa vaiheessa jostain syystä hahmottomatta. He olivat mukana hyvin vähän, vaikka tilaa olisi ollut enemmän ja teeman toteutus koulussa oli pedagogisesti ja sisällöllisesti huomattavasti ensi vaihetta tasokkaampi.

¹² Edellisessä vaiheessa oli hankalaa, kun oppilaat eivät vielä osanneet aikamuotoja, mutta osoittautui, että osaavat he lukea menneestä ajasta, vaikka eivät ole perfektiä ja pluskvamperfektiä muodollisesti opiskelleetkaan, eli englannin ymmärrys on koulussa opetettua laajempi.

Reflektointia opettajan opettajaharjoittelun ohjaajan näkökulmasta

Kuten alussa jo totesin, englanti on enemmän kuin kouluaine ja niin ovat muutkin kielet. Siksi olisi hyvin arvokasta, että kielten ainelaitoksilla opiskelevat saisivat kontaktin kouluun jo varhaisessa opiskeluvaiheessa. Englannissa, jossa nykyisin on suoravalinta opettajaksi suuntautuville, soisi olevan hyvin alussa jonkin aihekokonaisuuksiin perehdyttävän kurssin, joka järjestettäisiin yhteistyössä normaalikoulun kanssa, vaikkei muita aineita virallisesti mukana olisikaan. Englannin kohdalla on koulussa erittäin paljon luontevia integraatiomahdollisuuksia. Olemme tehneet *MonO*-projektin lisäksi yhteisprojekteja biologian ja maantieteen, kotitalouden, terveystiedon, liikunnan, taideaineiden, musiikin ja jopa matematiikan kanssa. Tämä on kenttä, jota soisi kielten opettajaksi aikovien ymmärtävän alusta lähtien. Kieli on kaikkea, etenkin englanti.

Miten voimistaa yhteistyötä ja sitoumusta opettamiseen? Kysymys on vaikea suunnittelun, ajankäytön ja resurssien takia. Toivoa voisi, että se vähä, mitä on, mieluummin yhdistetään yhteisen tavoitteen hyväksi kuin hajotetaan omiksi lokeroiksi. Tästä yhdistämisestä *MonO*-projektissa saatiin vähän kokemusta. Työtä on paljon, mutta voimat yhdistämällä se saattaa keventyäkin ja kenttä selkiintyä. Mielelläni näkisin jatkoa yhteistyölle sekä kouluaineiden kesken että opettajien kouluttamiselle eri laitosten yhteistyöllä.

Seitsemäsluokkalaisten maailma. Tutkimus diskursseista kieltenopiskelijoiden käymässä verkkokeskustelussa

Soile Boisman

Tämä artikkeli esittelee tutkimuksen, jossa analysoidaan keskusteluja, joita kielten opiskelijat kävivät *MonO*-hankkeeseen liittyvän *Opettajuuden työpajan* sähköisessä opiskeluympäristössä syksyllä 2006 yhdellä keskustelulistoista. Keskustelun aiheena oli *seitsemäsluokkalaisten maailma*. Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, mitä teemoja opiskelijat toivat keskusteluissaan esille ja millaisia rooleja he keskusteluissa itselleen ottivat. Kolmantena tavoitteena oli myös nimetä diskursseja näiden keskustelujen pohjalta.

I. Johdanto

Ei ole yllättävää, että opiskelijat keskustelivat ongelmista ja vaikeuksista, joita seitsemäsluokkalaisten mahdollisesti kohtaavat tänä päivänä ja millainen heidän maailmansa oli ennen. Opiskelijoiden keskusteluissa käsittelemät aiheet ovat heille tavalla tai toisella ennestään tuttuja. Opiskelijat peilasivat omia kokemuksiaan seitsemäsluokkalaisten olemisesta ja muistelivat, millaista oli olla yksi heistä. Tämän lisäksi he keskustelivat aiheesta aikuisen ja erityisesti opettajan näkökulmasta. Tämä tehtävä antoi kielten opiskelijoille mahdollisuuden keskustella ajatuksistaan opettajana olemisesta ja siihen liittyvistä ennakkokäsityksistä ja mahdollisista peloista. Tämän kautta he saattoivat oivaltaa, ettei heidän tarvitse opettajina olla monen alan ammattilaisia eikä selvitä yksin vaikeista tilanteista. Yksittäisen opiskelijan kannalta tilaisuus keskustella tästä aiheesta myös aikuisen näkökulmasta voi auttaa sillä matkalla, jolla opiskelijat ovat kasvaessaan opettajiksi.

Kuure & Raappana (2000: 350) ovat esitelleet artikkelissaan Oulun yliopiston *Kielten pilottiprojektia*, jonka tarkoitus oli käsitellä aineenopettajankoulutusta koskevia ongelmia. Yksi projektin tavoitteista oli antaa opiskelijoille mahdollisuus tutustua opettajan työhön mahdollisena uravaihtoehtona jo opintojen alkuvaiheessa. Kun ajattelen omaa opiskeluaikaani, uskon monen opiskelijan kaivanneen tällaista tilaisuutta, joka tarjoaisi mahdollisuuden tutustua opettajan työhön ja pohtia sitä yhtenä uravaihtoehtona. Kuten Kuure & Raappana (2000: 353) toteavat, harva aineopinnot aloittava opiskelija todellakaan tiedostaa opiskelevansa työelämää varten ja usea kieltenopiskelija ”joutuu” tai ”ajautuu” opettajaksi. Itsekin opiskelin kieliä ja kyselyille vastasin aina, ettei minusta ainakaan opettajaa tule. Nyt olen ollut kolme vuotta

opettajana. Olen tyytyväinen ammattiini, mutta päätä huimaa vieläkin, kun ajattelen sitä vuotta, kun suoritin pedagogiset opinnot ja tein harjoittelua normaalikoulussa. Opettajuus tuli eteen ihan yhtäkkiä. Kuure & Raappana (2000: 353) toteavatkin, että pedagogisiin opintoihin saakka on opiskeltu ainetta ja pedagogisissa opinnoissa eteen tulee yhtäkkiä ”työharjoittelua” – tilanne, johon oletettavasti mikään siihenastisissa opinnoissa ei ole valmistanut. Opettajuuden työpajassa käydyt keskustelut varmasti omalta osaltaan veivät eteenpäin monen opiskelijan kohdalla sitä ajatusta, että opettajuus on yksi vaihtoehto tulevana ammattina.

2. Laadullinen analyysi

Laadullisen analyysin perusmenetelmä on Tuomen & Sarajärven (2002: 93) mukaan sisällönanalyysi. Se voidaan nähdä joko yksittäisenä tutkimusmetodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikonaisuuksiin. Sitä voidaan käyttää monenlaisissa tutkimuksissa. Voidaan myös sanoa, että useimmat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat periaatteessa tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, jos sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä.

Tuomi & Sarajärvi (2002: 97) sanovat, että aineistolähtöisessä analyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Siinä analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtäväasettelun mukaisesti. Avainajatus on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Periaatteessa teorian merkitys analyysin ohjaajana liittyy metodologiaan siten, että tutkimuksessa julkaistut metodologiset sitoumukset ohjaavat analyysia. Aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa, koska analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä.

Alasuutari (1993: 7) kuvailee laadullista analyysia perusteluksi ja todisteluksi, joka ei perustu pelkästään muuttujien tilastollisiin suhteisiin, joilla tiettyjä objekteja tai havaintoja kuvaillaan: *When using qualitative analysis as a means to explain or make sense of a phenomenon we do not use as evidence the frequencies with which something occurs together with another.*

3. Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysin tehtävänä on selvittää, millä tavoin ihmiset jäsentävät käsityksiään todellisuudesta. Jokisen, Juhilan & Suonisen (1993: 17) mukaan ei ole mielekäästä luonnehtia diskurssianalyysia tarkkaan määritellyksi tutkimusmenetelmäksi vaan

pikemmin väljäksi teoreettiseksi viitekehyykseksi, joka sallii erilaisia tarkastelun painopisteitä ja menetelmällisiä sovelluksia. Jokinen et al. (1993: 26–27) selittävät, että erilaisia semanttisia järjestelmiä kutsutaan toisinaan diskursseiksi, mutta myös tulkintarepertuaareiksi. Ei ole olennaista, mitä termiä käytetään, vaan kuinka se määritellään aina kyseessä olevassa tutkimuksessa. Jokinen et al. (1993: 27) ovat sitä mieltä, että termit diskurssi ja repertuaari ovat niin lähellä toisiaan, että kuvailevat niitä molempia verrattain eheiksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta.

Suoninen on kuvaillut artikkelissaan erilaisia tulkintarepertuaareja (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993: 111–112). Hän määrittelee ne verrattain ristiriidattomiksi kielenkäytön alueiksi, jotka muodostavat omia merkitys- ja termisysteemejä. Merkinä repertuaarin läsnäolosta on hänen mukaansa samansukuisten kielikuvien tai puhe- tapojen käyttö, sillä repertuaarin termit ovat usein johdettuja yhdestä tai useammasta avainvertauskuvasta.

Suoninen (1993: 114–120) on nimennyt artikkelissaan kuusi repertuaaria ja ne ovat samankaltaisia repertuaarien/diskurssien kanssa, jotka esiintyvät kieltenopiskelijoiden käymissä seitsemäsluokkalaisten maailmaan liittyvissä keskusteluissa. Suonisen nimeämiä repertuaareja ei ole suoranaisesti käytetty edellä mainittua aineistoa analysoidessa, sillä yksi tutkimuksen tavoitteista oli nimetä diskursseja aineiston pohjalta.

Suoninen (1993: 112–113) mainitsee, että yksilö otetaan useimmiten tutkimusten analyysiyksiköksi ikään kuin luonnostaan. Näin tapahtuu hänen mukaansa esimerkiksi tilastotaessa tai luokiteltaessa ihmisten asennoitumista johonkin asiaan olettaen tämä yksilökohtainen asennoituminen vakiintuneeksi. Kuitenkin samankin ihmisen puheessa saattavat erilaiset näkökulmat vaihdella rajusti kulttuurin sisältämien vaihtoehtoisten kielen käytön konventioiden rajoissa. Näin ollen on mahdollista kohdistaa huomio yksilön sijasta kielen käytön säännönmukaisuuksiin.

Eräs keino irrottaa huomio yksilöstä ja siirtää se kielen käytön säännönmukaisuuksiin on Suonisen (1993: 113) mukaan ottaa havaintoyksiköksi – yksilön sijasta – merkityssysteemi. Hän on identifioinut tämän idean mukaisesti yhden haastateltavan puheesta kuuden erilaisen merkityssysteemin eli repertuaarin käyttöä.

Jotkin Suonisen nimeämistä repertuaareista ovat hyvin samankaltaisia aineistosta esiin tulleiden diskurssien kanssa, minkä vuoksi on tarkoituksen mukaista esitellä ne tässä. Ensimmäinen Suonisen nimeämä repertuaari on nimeltään *familiaristinen repertuaari*, jossa korostuu perhe- ja kotikeskeisyys. Vaikka haastateltava ei käytä

sanaa ”rooli”, Suonisen mukaan hänen identiteettinsä muotoutuu sellaiseksi, mitä nimitämme usein äidin rooliksi. Familiaristisessa repertuaarissa muodostuu roolin noudattajan identiteetti. (Suoninen 1993: 114)

Toinen Suonisen (1993: 115–116) nimeämä repertuaari on nimeltään *individualistinen repertuaari*. Familiaristiseen repertuaariin verrattuna tämä on lähes vastakohta. Tavallinen kotoinen arkielämä, jota haastateltava kertoi familiaristisesta näkökulmasta oppineensa arvostamaan, näyttäytyy nyt vankilanomaisena hullujenhuoneena. Haastateltavan itselleen muodostamassa identiteetissä korostuu riippumattomuuden ihanne suhteessa lapsiin ja aviomieheen. Individualistisessa repertuaarissa rakennetaan siten valintoja tekevän subjektin identiteettiä.

Kolmas Suonisen nimeämistä repertuaareista, joilla on yhtäläisyyksiä tässä artikkelissa mainittavien diskurssien kanssa, on *humanistinen repertuaari*. Suoninen on luokitellut humanistiseksi repertuaariksi sellaiset puheen kohdat, joissa korostuu ihmisten omakohtaisten kokemusten ymmärtäminen. Ymmärtämiseen liittyy tuomitsemattomuus, neuvojen antamisen karttaminen, aitous, inhimillisyys ja avoin puhuminen. Humanistisessa repertuaarissa muodostuu ymmärtävän kuuntelijan ja vilpittömän puhujan identiteetti. (Suoninen 1993: 119–120)

4. Aineisto ja metodi

Tutkimuksen aineistona käytettiin keskusteluja, joita joukko Oulun yliopiston kielten opiskelijoita kävi Optima-ympäristössä syyskuussa 2006. Keskustelussa käytettiin 29 puheenvuoroa. Pääasiassa aiheesta keskustelivat 19 opiskelijaa, mutta myös heidän ohjaajansa oli kommentoinut muutamia asioita. Opiskelijoiden opettajakokemukset vaihtelivat hyvin paljon. Muutamat heistä työskentelivät jo täysipäiväisesti opettajina, kun taas muutamilla ei ollut lainkaan kokemusta opettajan työstä.

Tutkimus on laadullinen, sillä kiinnostuksen kohteena ovat roolit, joita opiskelijat ovat itselleen ottaneet keskusteluissa. Heidän kommenttinsa ovat enemmän mielihiteitä ja näkemyksiä kuin tosiasioita. Alasuutarin (1993) ja Tuomi & Sarajärven (2002) näkemykset laadullisesta sisällön analyysistä toteutuivat tutkimuksessa, sillä aineistoon perustuvan tutkimuksen teoreettinen kokonaisuus rakentuu tutkittavasta materiaalista. Analysoitavat asiat on valittu aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymyksen pohjalta.

5. Analyysi

Tässä osiossa esitellään niin keskustelujen aiheet, roolit, joita opiskelijat ovat ottaneet, kuin myös diskurssit, jotka ovat tulleet esille keskusteluissa.

5.1. Aiheet

Keskusteluissa tuli ilmi monenlaisia näkökohtia seitsemäsluokkalaisten maailmaan liittyen, mutta yksi käsite kohosi selkeimmin muiden yläpuolelle ja tuli esille itse asiassa lähes kaikkien aiheiden yhteydessä. Opiskelijat kokivat, että seitsemäsluokkalaisiin kohdistuu monenlaisia ja eri tahoilta tulevia *paineita*. Opiskelijat uskovat seitsemäsluokkalaisten olevan eräänlaisessa käännekohdassa, minkä vuoksi heidän on sopeuduttava lukuisiin asioihin, mikä ei varmasti ole helppoa nuorille. Kielten opiskelijoiden keskusteluista kävi ilmi, että seitsemäsluokkalaisten elämä on usein kärsimystä ja selviytymistä.

Aikuistuminen

Yksi seitsemäsluokkalaisten maailmaan liittyvä aihe oli aikuistuminen. Erään opiskelijan mukaan esimerkiksi hänen voimisteluryhmänsä tytöissä tämä ilmiö on nähtävissä eri tavoin. Kun voimistelijatytöt vielä alakoulussa ollessaan näyttivät kaikki hyvin samanlaisilta, seitsemäsluokkalaisina heidän omat persoonallisuutensa ovat puolestaan tulleet esille. Muutos ei ole nähtävissä pelkästään fyysisen olemuksen muuttumisena, vaan myös käytöksessä. Esimerkiksi kiinnostus koulua kohtaan ei ole seitsemäsluokkalaisista erityisen ihailtava asia. Voimisteluryhmää valmentanut opiskelija totesikin, ettei ole helppoa olla tuon ikäinen, sillä paineet median, muodin tai ystävien taholta ovat paljon kovemmat kuin muutamia vuosia sitten. Kaiken tuon lisäksi opettajat lisäävät paineita vaatiessaan oppilaitaan suhtautumaan koulutyöhön vakavasti.

Eräs toinen opiskelija totesi paineiden lisääntyvän myös sen vuoksi, että nuorten on aikuistuttava nuorempina kuin ennen. Tutun alakoulun jättäminen ja siirtyminen yläkouluun tapahtuu myös konkreettisesti, koska tässä vaiheessa myös koulurakennus usein vaihtuu uuteen ja isompaan. Yläkoulussa he ovat koulun nuorimpia, minkä vuoksi heidän on alettava käyttäytyä aikuismaisemmin, etteivät vanhemmat oppilaat pitäisi heitä ihan lapsina.

Tämä aikuistumiseen liittyvä paine nähdään ristiriitaisena, koska kotona seitsemäsluokkalaisia saatetaan yhä kohdella lapsina, mutta koulussa he saattavat kokea tarvetta kuulua aikuisten maailmaan. Monet opiskelijat näkevät siirtymisen ala-

koulusta yläkouluun suurena askeleena lapsuudesta aikuisuuteen, kun nukkeleikit muuttuvat uusien asioiden, kuten alkoholin kokeilemiseen ja ns. cooliin käytökseen. Erään opiskelijan kokemusten mukaan nämä kokeilut aiheuttivat usein pelkkää harmia.

Monien opiskelijoiden mielestä aikuistumiseen liittyviä paineita ei ollut kymmenen vuotta sitten niin paljon kuin nykyään. Eräänkin opiskelijan kokemusten mukaan aiemmin muutamat tytöt alkoivat käyttää meikkiä 12-vuotiaina, kun taas nykypäivänä ei ole tavatonta, että 10-vuotias käyttää meikkiä. Myös minihameet ja ikäistään aikuismaisempaan käytökseen pyrkiminen on hyvin yleistä 10-vuotiaiden keskuudessa. Asiaa pohtinut opiskelija näkee tällaisen käytöksen vääristyneenä ja toteaa asioiden menneen vääriin suuntaan. Hän pohtii myös sitä, miltä tämä liian nopeasti tapahtuva aikuisten maailmaan siirtyminen tuntuu nuorista itsestään ja kuinka monille tämä paine on liian kova.

Ystävien vaikutus

Ystäväpiirillä on opiskelijoiden mukaan suuri vaikutus seitsemäsluokkalaiseen ja siihen mihin suuntaan hänen elämänsä menee. Erään opiskelijan mielestä joillakin seitsemäsluokkalaisilla ei ole riittävästi arvostelukykä sen suhteen, onko jokin asia hyväksi vai pahaksi hänelle. Tässä tuleekin esille ystävien merkitys ja ennen kaikkea se, kuinka tärkeää on omata niin sanottuja oikeanlaisia ystäviä. Jos joku ystäväpiirissä alkaa tupakoida tai käyttää alkoholia, syntyy riski siihen, että joku toinen seuraa esimerkkiä. Ei ole helppoa olla ainoa ryhmän jäsen, joka ei tupakoi, mutta toisaalta ei ole yhtään helpompaa olla ainoa, joka tupakoi. Eräs opiskelija kertoi olleensa kaveripiirissään ainoa, joka ei tupakoinut, ja myöntää, ettei se ollut helppoa.

Tuossa iässä on tärkeä olla joku, jolla on merkitystä. Erään opiskelijan mukaan jotkut tekevät mitä tahansa tullakseen yhdeksi niin sanotuista siisteistä tyypeistä ja hyväksytyksi heidän silmissään. Keskustelujen perusteella on muutamia asioita, jotka tekevät nuorista siistejä ja hyväksytyjä. Yksi näistä on olla niin humalassa kuin mahdollista ja pyrkiä saamaan huomiota vastakkaiselta sukupuolelta. Asian käänköpuolena nähdään se, että toisinaan nuoret voivat olla julmia ja sanoa asioita, jotka loukkaavat toisen ihmisen tunteita. On turhauttavaa, jos joku poika sanoo jotain kielteistä jostakin työstä ja muut oppilaat nauravat vieressä. Erään opiskelijan mielestä seitsemäsluokkalaisella ei voi olla kamalampaa kohtaloa kuin olla toisten naurun aihe tai kiusattu.

Kavereiden mielipiteillä ja käytöksellä näyttää olevan suuri merkitys seitsemäsluokkalaisen käytökseen. Ainakin kaksi opiskelijaa mainitsi, ettei älykkyydellä ole

asian kanssa mitään tekemistä. Valitettavasti monet älykkäät ja lahjakkaat nuoret heittävät taitonsa hukkaan ainoastaan kuuluakseen ryhmään, josta ei ole hänelle muuta kuin harmia.

Keskustelujen mukaan niin sanottu coolius ja trendikkyys vaikuttavat olevan seitsemäsluokkalaisille tärkeämpää kuin mikään muu. On kuitenkin sanottava, etteivät kaikki tee valintoja, jotka tuhoavat heidän tulevaisuutensa, mutta keskustelujen pohjalta on sanottava, että sellaista tapahtuu.

Vanhempien ja opettajien vastuu

Yläkouluun siirryttäessä kaikki tuttu, kuten tuttu luokka ja tutut opettajat, jäävät taakse. Uudessa koulussa on paljon uusia luokkatovereita ja opettaja vaihtuu lähes joka tunti. Koska nuoren elämässä muuttuu niin moni asia, on tärkeää, että he saavat tukea niin vanhemmilta kuin aineenopettajiltakin. Myös kodin ja koulun välinen yhteistyö nousee merkittävään rooliin. Erään opiskelijan mukaan edellä mainittu yhteistyö on tärkeää, jotta mahdollisten ongelmien todellinen aiheuttaja saataisiin selville. Nykyajan tietoyhteiskunnassa kodin ja koulun välinen yhteistyö on helpottunut, koska yhteyttä voidaan pitää esimerkiksi sähköpostin välityksellä. Vanhempien tulisi olla aktiivisia ja selvittää, mitä nuoren elämässä tapahtuu. Erään opiskelijan mukaan aikuisten tulee puhua järkeä nuorille, jotka laiminlyövät koulua jonkin massa-asenteen vuoksi.

Myös koulussa heikommin menestyvät oppilaat on otettu esille keskusteluissa. Heitä ei tulisi painostaa liikaa pitämään tai nauttimaan opiskelusta, mutta heitä ei myöskään tulisi jättää ilman huomiota, koska huonot arvosanat eivät välttämättä johdu kapinasta. Myös tästä syystä kodin ja koulun yhteistyö nähdään tärkeänä. Kotia ja koulua ei saa erottaa toisistaan, koska niillä on vaikutusta toisiinsa. Opiskelijat pitävät tärkeänä myös sitä, että aineenopettajat tutustuvat oppilaisiinsa kunnolla. Suurten koulujen ja luokkien lisääntyessä tämä voi olla vaikeaa. Toisten mielestä opettajien pitäisi kuluttaa enemmän aikaa tutustuakseen oppilaisiinsa, mutta eräs opiskelija toteaa, että aikaa tärkeämpää on opettajan tapa suhtautua oppilaisiinsa. Luottavainen ilmapiiri, mikä on tärkeä seitsemäsluokkalaisille, syntyy sillä, että opettaja osoittaa olevansa kiinnostunut.

Vanhempien kiinnostus seitsemäsluokkalaisten koulunkäyntiin herätti opiskelijoissa voimakkaita mielipiteitä. Lähinnä liian innokkaat vanhemmat puhuttivat, koska liiallinen vertailu toisiin nuoriin, painostus koulunkäyntiin tai vaatimukset harrastusten suhteen synnyttävät nuorille tarpeetonta painetta. Liiallinen sekaantuminen saattaa herättää joissakin oppilaisissa kapinaa. Vanhempien tulisi puhua lapsilleen

avoimesti, eikä esimerkiksi sulkea silmiään alkoholin käytöltä. Nuorille tulisi antaa sopivasti vastuuta ja vapautta, jotta he tuntisivat olonsa turvalliseksi.

Hyvinvointi

Hyvinvointi vaikuttaa olevan yksi tärkeimmistä aiheista, kun puhutaan ihmisistä yleensä. Myös nuorten hyvinvointi herätti keskustelua opiskelijoiden keskuudessa. Eräs opiskelija oli haastatellut seitsemäsluokkalaista poikaa, joka oli kertonut, kuinka opettajien tulisi ottaa huomioon koulupäivien pituudet ja kotitehtävien määrä. Poika kokee liikuntatunnit ja välitunnit erittäin tärkeinä. Poikaa haastatelleen opiskelijan mielestä pojan kommentin taustalla oli fyysinen hyvinvointi. Toisaalta pojan kommentti kertoo myös henkisen hyvinvoinnin tärkeydestä, sillä liiallinen työmäärä tekee väsyneeksi myös henkisesti ja silloin täytyy tehdä jotain, minkä avulla voi pitää itsensä kasassa.

Kuten aiemmin mainittiin, vanhempien tulisi ottaa vastuuta nuorista ja keskustella houkutuksista, joita he saattavat kohdata, ja mitä voi tapahtua, jos nuoret lankeavat houkutuksiin. Erään opiskelijan mielestä nuoret, jotka eivät ole kiinnostuneita koulusta, saattavat langeta houkutuksiin, mutta hänen mielestään se ei ole kapina vaan sitä, että nuorella on paha olla. Kodin ja koulun tulisi yhteistyössä selvittää, mikä tämän pahan olon aiheuttaa. Opiskelija uskoo, että nuori näyttää pahan olonsa helpommin koulussa kuin kotona. Jos yhteistyö toimii, voidaan selvittää syy pahaan oloon ja näin nuorta voidaan auttaa. On tärkeää, että seitsemäsluokkalaisten turva-verkko on mahdollisimman laaja.

5.2. Roolit

Keskusteluissa esille tulleet roolit jakautuvat selkeästi kahteen näkökulmaan. Ensimmäinen näkökulma on ns. asiantuntijan näkökulma, jolla tarkoitetaan henkilöä, joka tietää seitsemäsluokkalaisten maailmasta asemansa vuoksi, kuten opettaja tai äiti. Toinen näkökulma on sellaisen henkilön, ei-asiantuntijan näkökulma, jolla ei välttämättä ole suoranaista kosketuspintaa seitsemäsluokkalaisten maailmaan. Käytännössä tällä tarkoitetaan opiskelijoita, joilla ei ole omia lapsia tai jotka eivät ole työskennelleet opettajana. Toisaalta voitaisiin sanoa, että opiskelijatkin ovat asiantuntijoita, koska he ovat olleet itse seitsemäsluokkalaisia, mutta tässä tutkimuksessa heidät luokitellaan ei-asiantuntijoiksi, koska heillä ei ole varsinaista yhteyttä tämän päivän seitsemäsluokkalaisten maailmaan.

Vaikka roolit on jaettu kahteen ryhmään, molemmissa on nähtävissä kuitenkin kolme eri tyyppiä, joiden varaan heidän näkemyksensä rakentuu. Ne ovat *henkilökohtaiset*

mielipiteet, henkilökohtaiset kokemukset ja havainnot. Näitä tyyppisiä voidaan pitää asiantuntijan ja ei-asiantuntijan erilaisiksi puhetavoiksi.

Keskusteluissa voidaan nähdä kahdentyyppisiä *asiantuntijoita*, äiti ja opettaja. Äiti on asiantuntija, koska hän on läsnä seitsemäsluokkalaisten lapsensa elämässä. Eräs äidin roolin ottanut kommentoi esimerkiksi uuteen koulurakennukseen siirtymistä:

Omat lapseni ovat olleet tyytyväisiä siihen kasvunvaiheeseen, kun he ovat muuttaneet uuteen kouluun. [...] Toisaalta kun kysyin mitä he ajattelevat nyt seitsemännelle luokalle menosta, he olivat sitä mieltä, että se oli kivaa, koska he tunsivat olevansa itsenäisiä.

Äidin kommentti voidaan luokitella havainnoksi, koska siihen ei suoranaisesti liity omat kokemukset seitsemäsluokkalaisten olemisesta, vaan lasten kokemukset.

Eräs toinen äiti kommentoi aihetta kertomalla kokemuksista, joita hänellä oli eri maiden koulujärjestelmistä.

Yhteistyön koulun ja kodin välillä tulisi mielestäni olla erityisesti yläasteella tiiviimpää kuin se on nykyään, jotta opettajat tietäisivät missä mennään ja mikä on ongelma. Poikani kävi koulua Saksassa, missä yhteistyö kodin ja koulun välillä oli paljon tiiviimpää kuin täällä. Tiivis yhteys opettajan ja vanhempien välillä oli mielestäni positiivinen asia ja kaikki, opettaja, vanhemmat ja lapsi hyötyivät siitä.

Tämä kommentti pohjautui henkilökohtaisiin kokemuksiin, mutta siinä voidaan nähdä myös äidin henkilökohtainen mielipide. Kommentissaan äiti otti siis asiantuntijan roolin, jota hän perusteli henkilökohtaisten kokemusten perusteella, joihin myös hänen mielipiteensä nojasi.

Toinen keskusteluissa esille tullut asiantuntija oli opettaja, sillä hän työskentelee päivittäin seitsemäsluokkalaisten kanssa, minkä vuoksi hänen asiantuntemuksensa on perusteltua. Tässä tapauksessa opettaja kertoo omista havainnoistaan:

Vielä syksyllä seitsemäsluokkalaisissa on jonkinlaista ihanaa lapsekkuutta. He innostuvat asioista ja saattavat selittää innoissaan jostain mitä heille on tapahtunut, mikä on jotain mitä kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaiset eivät enää tee. Tämän olen huomannut luokkahuoneessa. Kevättä kohti mennessä heillä alkaa olla murrosikä voimakkaampana ja silloin se viaton hymy alkaa hävitä kasvoilta.

Vaikka tämä kommentti perustuukin lähinnä omiin havaintoihin, se saattaa sisältää henkilökohtaisia mielipiteitä, jotka puolestaan saattavat perustua henkilökohtaisiin kokemuksiin. Tämän perusteella voidaan sanoa, että on vaikea tehdä selkeää rajausta näiden kolmen näkökulman välille.

Vaikka keskusteluissa olikin muutamia selkeitä asiantuntijalausuntoja, olivat *ei-asiantuntijan* lausunnot kuitenkin yleisimpiä, sillä keskustelua käyneet opiskelijat olivat suurimmalta osin henkilöitä, joilla ei ole suoraa yhteyttä nykypäivän seitsemäsluokkalaisten maailmaan. Opiskelijoiden kommentteista oli helppo havaita ero havaintojen, henkilökohtaisten kokemusten ja mielipiteiden välillä.

Opiskelijat olivat keskustelleet aiheesta hyvin laajalti *henkilökohtaisten kokemustensa* perusteella, muistellen aikaa, jolloin he olivat seitsemäsluokkalaisia. Opiskelijat aloittivat kommenttinsa usein sanoilla ”*Mietin aikaa, kun olin itse yläasteella...*”, ”*Muistan kuinka...*” tai ”*Muistan seitsemänneltä luokalta...*”. Heti kommentin alussa voidaan nähdä, että tämä kommentti perustuu *henkilökohtaisiin kokemuksiin*.

Ei-asiantuntijoiden kommentit olivat usein myös *henkilökohtaisia mielipiteitä*, sillä niihin ei välttämättä annettu mitään perusteluja, kuten esimerkiksi ”*Ainakin minun mielestäni nuorten odotetaan aikuistuvan koko ajan aikaisemmin.*” Opiskelija ilmaisee selkeästi, että kyseessä on hänen mielipiteensä, mutta ei perustele sitä millään. Niissä tapauksissa, joissa mielipidettä perusteltiin, opiskelijat kertoivat omista kokemuksistaan. Tällä perusteella voitaneen sanoa, että kokemuksista kertomalla saadaan vahvistusta mielipiteille, koska silloin mielipide on perusteltu. Opiskelijat käyttivät kommentteissaan sanoja kuten ”*Henkilökohtaisesti ajattelen...*”, mistä käy ilmi, että kysymys on varmasti mielipiteen ilmaisusta.

Kuten asiantuntija, myös ei-asiantuntija voi keskustella aiheesta myös omien *havaintojensa* perusteella. Tämä tarkoittaa tietoa, josta opiskelijat ovat esimerkiksi kuulleet tai nähneet jossakin, jolloin kysymys ei ole mielipiteestä eikä henkilökohtaisista kokemuksista. Eräs opiskelija aloitti kommenttinsa sanoen ”*On ollut kiva seurata kuinka eri tavoin seitsemäsluokkalaisuus vaikuttaa eri ihmisiin.*” Tässä kommentissa on selvästi kysymys havainnoista.

Eri roolit olivat nähtävissä keskusteluissa melko selvästi, mutta toisinaan on hyvin vaikea sanoa, minkä tyyppin asiantuntija tai ei-asiantuntija milloinkin oli kysymyksessä. Aineiston perusteella on sanottava, että kaikki eri puhetyypit tai näkökulmat voivat esiintyä yhdessä kommentissa, mutta yleensä siellä oli yksi, joka erottui muista.

5.3. Diskurssit

Tutkimuksen aineistosta oli selvästi nimettävissä neljä eri diskurssia, jotka nimesin henkilökohtaiseksi diskurssiksi, realismidiskurssiksi, perhediskurssiksi ja humanistiseksi diskurssiksi.

Henkilökohtainen diskurssi

Opiskelijat keskustelivat aiheesta seitsemäsluokkalaisten maailma enimmäkseen henkilökohtaisesta näkökulmasta, joka nojautui heidän omiin kokemuksiinsa. Sen vuoksi tätä suhtautumistapaa voidaan kutsua *henkilökohtaiseksi diskurssiksi*. Opiskelijat aloittivat kommenttinsa usein sanomalla esimerkiksi ”*Kun minä olin koulussa...*” ja perustelevat lähes puolustellen seitsemäsluokkalaisten käytöstä, mikä kielii aiheen henkilökohtaisuudesta. Aiheet, joita opiskelijat käsittelivät henkilökohtaisesta näkökulmasta, olivat tarve aikuistua ja olla joku, jolla on merkitystä. Tämän tyyppisellä puheella pyritään selittämään, miksi seitsemäsluokkalaisten käyttäytyvät tietyllä tavalla. Esimerkkinä tämän tyyppisestä diskurssista erään opiskelijan kommentti:

Teini-iässä on hyvin tärkeätä olla joku, jota vastakkainen sukupuoli ihailee, koska se kasvattaa itseluottamusta hyvin helposti ja tämän myötä saa tuntemaan, ettei ole vain joku jolla ei ole merkitystä tai jota kukaan ei huomaa.

Komentissa on lievä puolusteleva sävy, joka perustelee sitä, ettei nuori voi olla oma itsensä, koska on oltava joku, jolla on merkitystä.

Realismidiskurssi

Toinen näkökulma, joka on nähtävissä keskusteluissa, on niin sanottu *realismidiskurssi*, jossa puhuja on ottanut asiantuntijan roolin. Puhuja tietää aiheesta ammatinsa vuoksi. Jo aiemmin mainittu esimerkki opettajan kommentista toimii myös tässä tilanteessa:

Vielä syksyllä seitsemäsluokkalaisissa on jonkinlaista ihanaa lapsekkuutta. He innostuvat asioista ja saattavat selittää innoissaan jostain mitä heille on tapahtunut, mikä on jotain mitä 8. ja 9. luokkalaisten eivät enää tee. Tämän olen huomannut luokkahuoneessa. Kevättä kohti mennessä heillä alkaa olla murrosikä voimakkaampana ja silloin se viaton hymy alkaa hävitä kasvoilta.

Opettaja on asiantuntijan näkökulmasta kiinnittänyt huomiota muutoksiin, joita tapahtuu seitsemäsluokkalaisissa ja heidän käytöksessään ja on havaittavissa, ettei muutos ole välttämättä myönteistä. Toisin kuin opiskelija, opettaja ei puolustele nuoren käytöstä vaan näkee tilanteen realistisuuden.

Perhediskurssi

Kolmas näkökulma, jota voidaan kutsua *perhediskurssiksi*, tulee esille kommentteissa, joissa henkilö on ottanut äidin roolin. Hänen kommentistaan nousee esille hänen roolinsa äitinä.

Esimerkiksi oma tyttäreni mainitsi, kun hän oli päässyt lukiosta, että koulun musiikin-tunneilla vain pojat pääsivät soittamaan instrumentteja, kun taas tyttöjen piti laulaa. Hänellä ja hänen ystävällään oli bändiharrastus jo alaluokilla ja hänestä tuli itse asiassa basisti. Kerran heillä oli ollut bändiharkat vanhalla koulullaan ja hän kommentoi entisen musiikinopettajan olleen yllättynyt nähdessään hänet kanta-massa basso. Hän ei koskaan kertonut minulle tilanteesta vielä koulussa ollessaan – tietenkin olisimme voineet keskustella asiasta opettajan kanssa, mutta mitä siinä voi tehdä, kun ei tiedä mitä lapsen mielessä liikkuu kun tilanne on ajankohtainen.

Tämä esimerkki osoittaa, että henkilö puhuu äitinä. Hän näyttää ymmärtävän tyttärensä tuntemuksia ja olisi puolustanut tätä edellä mainitussa tilanteessa. Hän ilmaisee myös voimattomuuden tunteen, koska ei tiennyt asiasta sen ollessa ajan-kohtainen.

Humanistinen diskurssi

Viimeinen diskurssi, joka voidaan nimetä aineiston pohjalta, on *humanistinen diskurssi*. Tämä diskurssi kuvaa puhetta, jolle on tyypillistä henkilökohtaisten kokemusten ymmärtäminen. Tälle diskurssille on tyypillistä myös tuomitsemattomuus, neuvojen antamisen välttäminen, aitous, humaanius ja avoin tapa puhua. Humanistinen diskurssi oli yleisin diskurssityyppi, joka oli havaittavissa aineistosta, sillä suurin osa opiskelijoiden kommentteista ei kuitenkaan ole tuomitsevaan sävyyn kirjoitettuja, vaan päinvastoin puolustelevat seitsemäsluokkalaisia. Erään opiskelijan kommentti on hyvä esimerkki tämän tyyppisestä diskurssista: ”Tiedän myös monia tarinoita siitä, kuinka jotkut nuoret ovat ajautuneet pahoille teille, koska heillä ei ollut riittävästi tahtoa tai rohkeutta olla erilainen.” Opiskelija osoittaa humaaniutta ymmärtämällä, miksi nuori on ajautunut tiettyyn tilanteeseen.

6. Päätäntö

Keskustelujen aiheet – aikuistuminen, ystävien vaikutus, vanhempien ja opettajien vastuu sekä hyvinvointi – ovat arkipäiväisiä aiheita. Nämä aiheet sisältävät monia näkökulmia, mikä osoittaa, että opiskelijat ja heidän ohjaajansa ovat pohtineet seitsemäsluokkalaisten maailmaa hyvin monelta kannalta. Seitsemäsluokkalaisten

maailma nähdään vaikeana ja sen uskotaan olevan täynnä valintoja ja vastoinkäymisiä. Oletuksena oli, että opiskelijat ovat keskustelleet ongelmista tai vaikeuksista, joita tämän päivän seitsemäsluokkalaisilla saattaa olla, ja oletus osui oikeaan. Opiskelijat keskustelivat myös asioista, jotka ovat heille tuttuja, kuten omat kokemukset, mutta he tarkastelivat aihetta myös aikuisen näkökulmasta.

Näkemykset olivat mielenkiintoisia ja hyviä, mutta kentällä opettajana toimineena osallistujana tunsin toisinaan oloni jopa loukatuksi, koska kommenteissa oli hyvin paljon yleistyksiä ja opettajana koen, että minun tulisi puolustaa itseäni ja kollegoitani. Yleistyksillä tarkoitan esimerkiksi kommentteja, joissa todettiin, ettei luulisi olevan liian paljon vaadittu, että opettajat tutustuisivat oppilaisiinsa tai että opettajilla ei ole nykyään aikaa tai edes tahtoa selvittää, mitä oppilaiden asenteiden takana piilee. Opettajana minun on sanottava, että olen kiinnostunut oppilaistani ihmisinä ja teen parhaani tutustuakseni heihin mahdollisimman hyvin. Tapaan heitä vähintään kaksi kertaa viikossa, enkä voi välttyä tutustumasta heihin. Itselleni on mahdotonta olla välittämättä oppilaistani tai kiintymästä heihin. Keskustelemme oppilaista opettajainhuoneessa ja jos heillä on ongelmia, myötäelämme heidän kanssaan. Kuten on aiemmin sanottu, kaikilla opiskelijoilla ei ollut vielä kokemusta opettajan työstä, joten on ymmärrettävää, etteivät he vielä tunne tuota puolta koulumaailmasta.

Seitsemäsluokkalaisten maailmasta keskusteltiin enimmäkseen hyvin ymmärtäväisesti, mutta kommenteissa oli nähtävissä myös realismia. Toisinaan oli vaikea sanoa, oliko kommentti asiantuntijan vai ei-asiantuntijan kommentti. Ei-asiantuntija voi olla myös asiantuntija. Diskurssien nimeäminen keskustelujen pohjalta oli puolestaan helpompaa. Niissä oli selvästi erotettavissa neljä eri tyyppiä. Jo tämän työn alussa oli selvää, että henkilökohtainen diskurssi olisi yleisin esille tulevista diskursseista, koska opiskelijat tarkastelevat seitsemäsluokkalaisten maailmaa henkilökohtaisesta näkökulmasta omien kokemustensa perusteella.

Suonisen (1993: 112–113) mukaan henkilön näkökulmissa saattaa olla vaihteluja, minkä voi nähdä myös opiskelijoiden käymistä keskusteluista. Yhden henkilön puheessa voi olla niin henkilökohtaisen kuin humanistisenkin diskurssin piirteitä. Opettajuutta harkitsevien opiskelijoiden käymä verkkokeskustelu näyttää siis toimivan hedelmällisenä foorumina käsiteltävänä olevien kysymysten ja ongelmien tarkastelussa eri rooleista ja näkökulmista käsin.

Lähteet

Alasuutari, P. 1995. *Researching culture. Qualitative method and cultural studies*. London: Sage.

- Jokinen, A., K. Juhila & E. Suoninen. 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Kuure, L. & S. Raappana. 2000. Oppilaasta opettajaksi – Kielten pilottiprojektin näkökulma opettajan ammatilliseen kasvuun. Teoksessa Bucberger, I. (toim.). *Opettaja ja aine 2000*. Helsinki: Hakapaino.
- Tuomi, J. & A. Sarajärvi. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Genre ja kriittinen medialukutaito

Markku Varis

Ylioppilastutkintoon kuuluva tekstitaidon koe korostaa lukutaidon merkitystä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Lukutaidon perusta luodaan kaiken muun kielenkäytön ja kulttuurin tuntemisen tavoin peruskoulutuksessa. Siksi lasten ja nuorten opetuksessa on alusta asti pidettävä mielessä, että lukutaito ei ole pelkästään arvosanojen tavoittelemisen väline vaan kansalaistaito, joka luo edellytykset kansalaisen ja ihmisperheen osallistumiselle yhteiskunnan jäsenenä yhteisiin tapahtumiin.

Seuraavassa koetan selvittää, millaiset lukutaidon ulottuvuudet ovat keskeisiä kouluopetuksen näkökulmasta. Erityisesti painotan kriittisen medialukutaidon merkitystä ja yritän löytää kasvatuksellisia ratkaisuja niin sanotun genrepedagogiikan parista. Vaikka käsittelen aihetta yleisesti mediakasvatuksen problematiikkana, painopiste silti on äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa.

I. Lukutaidon ulottuvuudet

Lukutaidon luonnetta ja sen ominaispiirteitä voidaan tarkastella ja käsitteellistää monesta näkökulmasta. Parhaimmillaan lukutaito on teknisesti hallittua, sujuvaa, nopeaa, monipuolista ja joustavaa. Sen tulisi olla myös kontekstissaan toimivaa ja strategista eli tilanteen, tarkoituksen, tekstityypin ja median huomioon ottavaa. Joskus se on tarkoituksellisesti silmäilevää ja valikoivaa, välillä se taas luotaa tekstin syvyyksiä, erittelee syy- ja seuraussuhteita, nostaa esiin väitteitä ja erilaisia näkökulmia sekä pohtii väitteiden ja perusteluiden paikkansapitävyyttä. (Linnakylä ym. 2000: 6–7.)

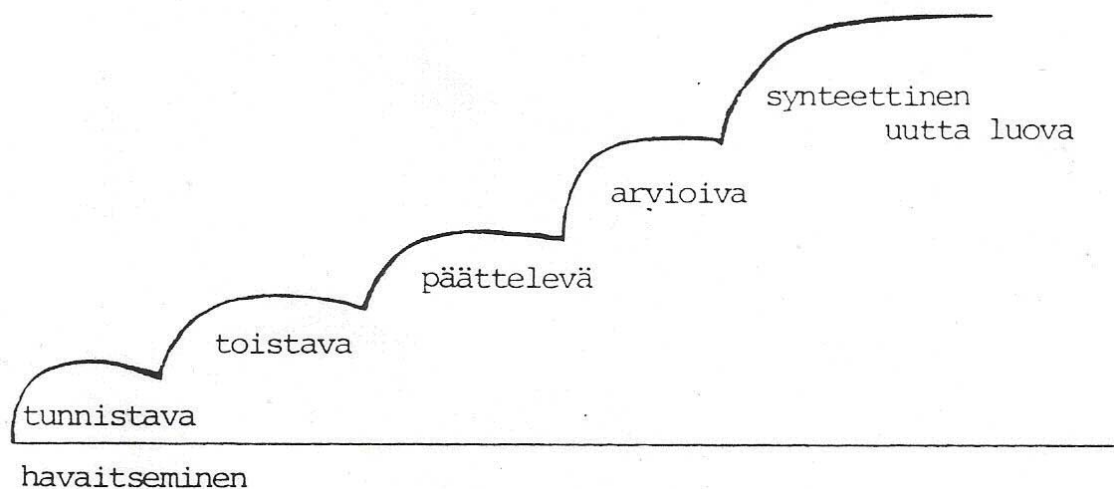
Lukutaidon luonnetta on määritelty monissa eri tutkimuksissa vaihtelevasti. Esimerkiksi Pirjo Linnakylä (1990: 5) hahmottelee toiminnalliseen lukutaitoon kuuluvaksi kuusi erilaista ulottuvuutta, joista

- (i) **ympäristöön ja arkitoimintoihin yhdistyvä** lukeminen liittyy jokapäiväiseen liikkumiseen ja toimintoihin, joissa tieto välittyy tekstien kautta esimerkiksi ohjeina, tiedotteina ja lomakkeina.
- (ii) **Tietoa hankkiva** lukeminen on tyyppillistä opiskelussa, mutta myös arkielämässä ja harrastusten parissa tarvitaan tiedonhankintaa esimerkiksi tietokannoista.
- (iii) **Ammatillinen lukeminen** taas on nykyaikaa, sillä lähes kaikissa työtehtävissä kohdataan muistioita, kirjoituksia, raportteja ja niiden luonnoksia – kuitenkin niin, että lukemisen luonne vaihtelee ammattialoittain.
- (iv) Vapaa-ajan **viihdyttävä ja virkistävä lukeminen** puolestaan kilpailee TV:n katselun, urheilun, musiikin kuuntelun tai seurustelun kanssa; yhdelle viihdyttävä lukeminen on fiktiota, toiselle kiinnostuksiin liittyvää faktaa tai elämäkertoja.

- (v) Edelleen voidaan puhua **rituaalisesta lukemisesta**, joka on arvokkaan, esim. runon tai uskonnollisen, tekstin tarkkaa läpikäymistä.
- (vi) **Refleктоiva eli pohtiva lukeminen** vihdoin on keskustelua tekstin ajatusten ja argumenttien kanssa. Pohtiva lukija tulkitsee tekstiä omien näkemystensä pohjalta oppien siitä, epäillen sitä tai väitellen sen kanssa. Usein refleктоiva lukeminen on uusien näkökulmien tai ajattelutapojen keksimistä, luovaa ajattelua.

Edelliseen verrattuna hieman poikkeavan kuvauksen on esittänyt Anneli Vähäpassi (1987: 38–39), jonka mukaan kaiken lukemisen edellytyksenä on havaitseminen. Tämän jälkeen opitaan tunnistamaan tekstiä, toistamaan sitä sekä tekemään päätelmiä ja kriittisiä arviointoja. Lukutaidon huipentumana Vähäpassi pitää **luovaa, synteettistä lukemista**. Toistaiseksi ei ole pystytty osoittamaan eri strategioiden tai tasojen hierarkkisuutta, mutta Vähäpassin mielestä niitä on silti eriteltävä, koska erittely antaa opetusta varten mahdollisuuden tehdä oppilaalle selväksi, että tekstin ymmärtäminen ei ole yksi yhtenäinen taito vaan että tekstiä on lähestyttävä eri tavoin eri tarkoituksiinsa.

Kuvana Vähäpassin hahmottelema hierarkkisuus voidaan esittää seuraavasti:



KUVA I. Tekstinymmärtämisen strategiat (Vähäpassi 1987: 38).

Vähäpassin näkemys jonkinasteisesta hierarkkisuudesta on eittämättä hyväksyttävä näkemys ainakin sikäli, että kaiken lukemisen edellytyksenä on **mekaaninen lukutaito**, joka tekee mahdolliseksi kirjainten ja niiden yhdistämiseen liittyvien merkitysten tajuamisen. Vasta tämän jälkeen voidaan puhua **toimivasta lukutaidosta**, jota tarvitaan opiskelussa, työssä tai vapaa-aikana erilaisissa tilanteissa. Näiden perus-

taitojen lisäksi on myös otettu käyttöön **medialukutaidon** käsite, jolla viitataan ihmisen kykyyn tulkita kuvioita ja taulukoita, elävää kuvaa ja multimedian hyper-tekstejä. Lisäksi medialukutaitoon kuuluu muun muassa taito lukea intertekstuaalisia suhteita, kirjoittajan, tekstin ja lukijan vuorovaikutusta tai tiedon luotettavuutta ja epäluotettavuutta. (Esim. Husu ym. 1996: 18; myös Linnakylä ym. 2000: 9.)

Ritva-Sini Härkösen (1994: 204–211) tavoin medialukutaito on mahdollista nähdä synteessinä television, elektronisten tekstien ja ylipäänsä visuaalisen viestin lukutaidosta, johon ovat kytkeytyneet niin sanotut traditionaaliset lukutaidot kirjoitetun kielen ja ajattelun välisenä suhteena. Härkösen mukaan keskeistä medialukutaidossa on, että viestien vastaanotto eli mediatekstien lukeminen nähdään aktiivisena toimintana. Koska merkit ja merkkeihin perustuvat diskurssit ovat olennaisesti monimerkityksisiä, ei tekstien luenta voikaan olla passiivista merkityksen omaksumista vaan aktiivista merkityksenantoa, itsessään merkityksen tuottamisen momentti. Toisaalta, huomauttaa Härkönen, pelkkä mediatekstien lukeminen ei yksin riitä, vaan nykyviestinnässä tarvitaan myös kykyä tuottaa omia verbaalisia, visuaalisia, auditiivisia ja niiden yhdistelmätekstejä. Vasta kirjoitustaito on toimivan subjektin henkisen vapautumisen väline, joka tekee mahdolliseksi lukijan tai kirjoittajan omakohtaisen ajattelun ja tuntemisen.

Peruskoulun oppimistulosten mittauksissa oppilaiden lukutaitoa on yleensä pidetty hyvänä jopa kansainvälisesti PISA-tutkimuksissa (ks. Välijärvi & Linnakylä 2002). Myös Hannu-Pekka Lappalaisen (2001: 137) kansalliset arviot osoittavat, että aivan välittömästi Suomessa ei tarvitse olla huolissaan: muihin äidinkielen ja kirjallisuuden osaamisalueisiin verrattuna lukutaito on melko hyvä. Niin PISA-tutkimus kuin Lappalaisen kansallinen arvio osoittavat kuitenkin, että on myös huolen aiheita: arvioista käy ilmi, että peruskoululaisten joukossa esiintyy vaativamman lukutaidon ja kirjallisen yleissivistyksen puutteita. Suomalaiset lukevat korostuneesti hankkiakseen tietoa, eivät osallistuakseen kulttuurikeskusteluihin niin kuin unkarilaiset tai islantilaiset (vrt. Välijärvi & Linnakylä 2002: 101–107, 284).

Poliittisessa julkisuudessa lukutaidon, erityisesti medialukutaidon, tasoon on kiinnittänyt huomionsa muiden muassa liikenne- ja viestintäministeri Olli-Pekka Heinonen vuonna 2001. Hänen mukaansa uusmedia on haaste etenkin vanhemmille sukupolville, jotka toki hallitsevat rauhallisten ja pitkien tekstien taidon; kyseenalaista on, kuinka he selviytyvät rinnakkaisista viestimistä, joissa on yhdistettynä tekstiä, kuvaa ja symboleja. Nuorilla taas kyky pitkien tekstien lukemiseen on heikompi kuin varttuneilla kansalaisilla. Viestinnästä vastannut ministeri piti tilannetta vakavana, sillä hänen mielestään kansalaisten medialukutaito on demokratian peruslähtökohta. (Yli-Huttula 2001.)

Heinosen huoli on ymmärrettävissä myös kansallisten oppimisarviointien valossa: äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa ei ole mitään syytä ylimielisyyteen, sillä viestintätaitomme eivät vastaa niitä vaatimuksia, joita viestintään nojautuva yhteiskunta kansalaisilleen asettaa. Ei ole lainkaan selvää, ovatko eri puolella Suomea peruskoulunsa päättävät nuoret saaneet alueellisesti yhtä pätevää opetusta tai riittävää erityisopetusta, jotta he olisivat keskenään tasa-arvoisessa asemassa kilpaillessaan halutuimmista työpaikoista ja koulutusmahdollisuuksista. (Ks. Varis 2004.)

2. Mediakasvatuksen tarve

Kouluopetuksessa medialukutaito asettuu luontevaksi osaksi mediakasvatuksen sisältöjä. Mediakasvatuksella ei tarkoiteta yksistään toimittajakoulutusta, ei ohjelmistojen suunnittelua eikä mediasisältöjen moraalista kritiikkiä vaan sitä, että median hallinta pitäisi saattaa koulujärjestelmän kaikilla tasoilla jokaisen kansalaisen perusominaisuudeksi (ks. esim. Buckingham 1991; Kotilainen ym. 1999; Sintonen 2002). Tietysti mediakasvatus voi omista lähtökohdistaan palvella myös atk-alan suunnittelijoita, toimittajia tai moralisteja, mutta päähuomio on mediatekstien ymmärtämisessä ja niiden liiketaloudellisessa logiikassa. Näistä tiedoista taas on hyötyä ainakin välillisesti käytännön kirjoitustyössä, joka aina edellyttää puhutun ja kirjoitetun kielen hallintaa (Lappalainen 2001: 132).

Mediakasvatuksen asema Euroopan valtioissa vaihtelee (ks. Bernhard & Süss 2002), ja esimerkiksi Britanniassa se on arvostettu oppiaine. Samoin on Suomessa, Norjassa, Unkarissa ja Sloveniassa, vaikka ala ei omaakaan opetussuunnitelmaansa. Sen sijaan se on ujutettu läpäisyperiaatteena mm. äidinkielen ja kirjallisuuden, kuvaamataidon ja yhteiskuntaopin sisältöihin. Kreikassa ja Venäjällä taloudelliset tekijät kerta kaikkiaan tekevät mahdottomaksi mediakasvatuksen, mutta se on toisaalta nähty keinoksi saavuttaa kansalaisten demokratiaa yleisen yhteiskuntatietoisuuden lisääntymisenä.

Puhuttaessa medialukutaidosta demokratian perustana ja yleisenä kansalaistaitona ollaan kielenkäyttöä tarkastelemassa perustavana ihmisoikeutena, jolloin huomio kohdistetaan kielellisten oikeuksien edistämiseen (Johansson & Pyykkö 2005: 17–18). Tällöin yritetään pitää erityisesti huolta kielivähemmistöjen oikeuksista, mutta ilmeisesti kielenkäyttö ihmisoikeutena voitaisiin ymmärtää myös niin, että äidinkielen puhujalla on mahdollisuus toimia tasavertaisena kansalaisena siinä kansallisessa yhteisössä, jossa hänen käyttämänsä kieli on virallisen statuksessa. Toisin sanoen itse kunkin täytyy saada valmiudet kommunikoida yhteisössään niin, ettei hän joudu

syrytyneeksi tavalla, joka monia uhkaa nykyisessä mediayhteiskunnassa ja siihen kuuluvissa paperiammateissa.

Kielen asemaan ihmisoikeutena on kiinnitetty huomiota kansainvälisissä julistuksissa, mutta ei kuitenkaan yhtä paljon kuin esimerkiksi rotuun tai uskontoon. Esimerkiksi YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa vuodelta 1948 kieli jää lähinnä maininnaksi 2. artiklassa, jossa annetaan oikeus vedota julistuksen periaatteisiin riippumatta rodusta, väristä, sukupuolesta, kielestä, uskonnosta tai poliittisesta mielipiteestä. Tosin artikla 19 sisältää myös maininnan oikeudesta mielipiteen ja lausunnonvapauteen sekä oikeuden häiritsemättä pitää mielipiteensä sekä oikeuden rajoista riippumatta hankkia, vastaanottaa ja levittää tietoja kaikkien tiedotusvälineiden kautta. Epäsuorasti kieli on mukana niissä julistuksen kohdissa, joissa korostetaan ihmisen oikeutta koulutukseen ja sivistyselämään siten, että hän voi nauttia taiteista sekä olla osallisena tieteen edistykseen ja siitä johtuviin etuihin. (YK 1948; ks. myös Skutnabb-Kangas 1999.)

YK:n korostama oikeus osallistumiseen painottuu myös mediakasvatuksessa, jonka keskeisenä ideana on oppilaan oma työskentely: hän sekä tulkitsee että tuottaa mediatekstejä (ks. Masterman 1989). Ei varmaankaan ole järkeä siinä, että peruskoulusta ja lukiosta tehtäisiin erityisiä toimittaja- tai tutkijakoulutukseen tähtäviä opinahjoja. Mutta siinä on ajatusta, että kuka tahansa saisi yleissivistävässä koulutuksessa valmiudet lukea verkkotekstejä, uutisia, mainoksia, kritiikkiä, television viihdettä ja kaunokirjallisuutta niistä lähtökohdista, joista kyseiset mediatekstit ovat syntyneet. Ettei kaikkea nieltäisi pureksimatta.

Mediakasvatuksen voi aloittaa ihan pienimpien lasten kanssa esimerkiksi seuraamalla television tai elokuvateatterin animaatioita. Väyliä on periaatteessa kaksi. Ensimmäisen reitin avulla opitaan hahmottamaan todellisuutta ja sen käyttäytymismalleja. Esimerkiksi Richard Scarryn touhukas maailma -sarja opastaa lapsille, kuinka vaarallista on lähteä retkelle kartatta. Tällöin media toimii opettamisen välineenä ja oppimateriaalina.

Toinen väylä opettaa pohtimaan faktan ja fiktion välistä rajaa sekä viihdeteollisuuden keinoja. Miksi Repe Sorsa ei menetä henkeään, vaikka hän saisi hauleja niskaansa tai tipahtaisi kukkulan laelta kuiluun? Miksi tosielämässä vastaavat tempaukset olisivat turmiollisia? Miksi Aku Ankan juonet usein ottavat mallia historiallisista tapahtumista tai jo ilmestyneistä kertomuksista?

Vanhemmille lapsille ja nuorille voidaan animaation jälkeen tuoda tarkasteltavaksi vaikkapa tv-uutiset tai päivän sanomalehti. Kysymykset vain asetetaan hieman toisin. Ihmetellään uutisten rakennetta, niiden aihevalintaa, kuvitusta ja lähteiden käyttöä. Ei

aina ymmärretä, miksi median sisältö on sitä, mitä on. Mutta osataan myös etsiä tietoa erilaista maailman kolkista, henkilöistä ja ilmiöistä.

Parhaimmillaan mediakasvatus tukee perinteisten oppiaineiden opetusta. Voi esimerkiksi kuvitella, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja nauttii siitä, kun hän saa elävöittää Mika Waltarin opetusta *Komisario Palmu* -elokuvien avulla tai vääntää Hella Wuolijokea elävämmäksi järjestämällä Niskavuoresta mediasession. Samalla hän pääsee käsiksi kirjoittamisen peruskysymyksiin järjestämällä luokalleen oman lehden toimittamistuokion, ja mediakasvatus on siirtynyt toimintaan – oppimiseksi tekemisen kautta.

Olennaista mediakasvatuksessa vihdoin on, että vaikka esimerkiksi viranomaisten kannanotoissa usein korostuu huoli uusmedian hallinnasta, medialukutaidossa tärkeimmät prosessit eivät ole teknologisia keksintöjä, vaan niitä ajatuksia, joita herää lukijoiden mielissä. Ne prosessit voivat olla teknologian tukemia, mutta tekniikalle ei voi siirtää vastuuta ihmismielen ja kulttuurin kasvusta. Mediatyhteiskunnassa kasvava teksti- ja tietomäärä ei siis takaa ymmärrystä eikä viisautta. (Linnakylä ym. 2000: 10.)

3. Kriittisyys ja genre polttopisteessä

Kun tekstien arviointi ja pohdinta on osoittautunut suomalaisnuorten ja -lasten heikkoudeksi lukutaidossa, luontevaa on ajatella, että koulussa olisi paikallaan painottaa kaikenlaista ajattelua stimuloivaa toimintaa, ennen muuta kriittistä pedagogiikkaa – äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kriittistä lingvistiikkaa ja sen inspiroimia lähestymistapoja. Opetuksen tavoitteeksi on siis asetumassa kriittinen lukutaito ja mediatekstien yhteydessä nimenomaan kriittinen medialukutaito.

Kriittistä lukutaitoa sivuavia tutkimuksia on tehty kosolti etenkin diskurssianalyysin ja tekstintutkimuksen saralla, ja niiden ajatusten innoittamina on julkaistu myös monia oppikirjoja (esim. Fairclough 1992; Goatly 2000; Pääkkönen & Varis 2000). Tässä yhteydessä on väärinkäsitysten välttämiseksi korostettava, että kriittisyys lukutaidon asenteena ei tarkoita sitä, että tekstejä arvioitaisiin hyviksi tai pahoiksi tai että niistä etsittäisiin jotain moitittavaa. Sen sijaan *kriittinen*-määrite viittaa siihen, että tekstien semanttisia sisältöjä ja pragmaattisia tehtäviä tarkastellaan analyyttisesti ja pohtien kriittisesti, onko tuotetulle tekstile vaihtoehtoisia ilmaisutapoja, joiden näkökulmat – ideologiset merkitykset – olisivat toisenlaiset ja ilmaisisivat erilaisia arvoja ja asenteita.

Vesa Heikkisen (2007: 170) sanoin kriittisyys voisi olla sitä, että mitään ei oteta annettuna, valmiina tai totena. Kriittinen lukeminen tarkoittaisi näin myös tavallisimman, arkisimman ja itsestään selvimmän purkamista. Pitäisi siis ajatella, että mitään valmiita tietoja tai kiistattomia totuuksia ei tekstissä ole. Kaikki tiedot ja totuudet muodostetaan tietyistä näkökulmista, kielellisiä valintoja tehden. Heikkisen mielestä kriittisessä lukemisessa onkin muistettava, että kaikki totuudet ovat tarkoitushakuisia, ja kielelliset valinnat tehdään aina päämääriin tähdäten, ei ehkä tietoisesti mutta silti johonkin pyrkien.

Päämäärien selvittämisessä genre eli tekstilaji on luennan keskiössä, sillä juuri genre on viestinnässä se ilmiö, joka ensisijaisesti on syntynyt palvelemaan ihmistä hänen pyrkimyksissään. Niin kuin Heikkinen (mts. 37) huomauttaa, kielenkäytölle on ominaista, että siinä vakiintuu tietynlaisia käytänteitä, ja tätä käytänteiden järjestelmää tai kokonaisuutta voidaan kutsua kulttuuriksi. Teksteillä pyritään johonkin, ja päämäärä paljolti ratkaisee, millaiseksi tekstin kokonaisuus rakennetaan.

Toisin sanoen joissakin kulttuureissa on olemassa vakiintuneita tapoja tavoitella päämääriä. Esimerkiksi uutistekstit saivat nykyisen hahmonsansa vasta Yhdysvaltojen sisällissodassa 1860-luvulla, kun kirjeenvaihtajat lähettivät sotakuvauksiaan sähköpostia ympäri maailmaa ja juttujen täytyi olla nopeasti muokattavissa (Vehmas 1969). Näin syntyi uusi tekstilaji, uutisgenre, joka on aikojen saatossa toki uudistunut ja vaihtanut ilmettään mutta joka myös on säilyttänyt keskeisen tuntomerkinsä – elementti-tekniikan ja jäsentelymallin, jossa teksti alkaa tärkeimmästä ja päättyy sinänsä kiinnostaviin sivuseikkoihin.

Lukutaidon kannalta genre on ikään kuin kehys, jonka sisään kriittisyys voidaan kohdistaa. Genreä hyväksi käyttäen lukija voi etsiä tekstille luonnonomaisia ja poikkeavia piirteitä sekä arvioida, mitkä seikat tekevät käsillä olevasta lukemistosta ainutlaatuisen. Genre siis on luennan alussa tarkastettava kompassin suunta.

Lukemisen lisäksi genre palvelee kirjoittamista helpottaessaan kirjoittajaa etsimään niitä keinoja, joilla hän saa ilmaista itsensä kutakuinkin aikomallaan tavalla. Genren varaan rakentuvaa kasvatusta sanotaan genrepedagogiikaksi, ja sen juuret ovat 1980-luvun Australiassa, missä kiinnitettiin erityistä huolta koululaisten kirjoitus- ja lukutaidon rapistumiseen. Oli havaittu, että perinteinen mallikirjoittaminen tai prosessikirjoittaminen ei tuottanutkaan riittävään taitavia kirjoittajia. Tällöin avuksi otettiin englantilaisen M. A. K. (Michael Alexander Kirkwood) Hallidayn (synt. 1925) luoma systeemis-funktionaalinen SF-kielioppi, jossa kielenkäyttö käsitetään ensisijaisesti toimintana ja merkitysten välittämisenä (esim. Halliday 1973, 1978, 1994).

Alkujaan genrepedagogiikka sai Hallidayn lisäksi vaikutteita Lev Semjonovitš Vygotskin (1896–1934) ja Basil Bernsteinin (1924–2000) oppimisteoriasta. Tällöin lähdettiin siitä oletuksesta, että genret eli tekstilajit ovat välittömästi sidoksissa sosiaalisiin, poliittisiin sekä kulttuurisiin rakenteisiin; ne ovat sosiaalisen yhteisön ohjaamia käytäntöjä ja ilmaisevat tiettyjä perustavaa laatua olevia sosiaalisia merkityksiä omina muodollisina ja tekstuaalisina rakenteinaan (esim. Kress 1985: 143).¹³

Kuten Minna-Riitta Luukka (2004: 148) kyseistä pedagogiikkaa esittelee, kirjoittamisen opetuksen tavoitteena koulussa ei ensisijaisesti ole kouluttaa omaperäisiä, luovia ja kirjoittamisesta nauttavia sanataitureita vaan koulun, arjen ja yhteiskunnan tekstimaailmassa selviytyviä kansalaisia. Erityisenä tavoitteena on taata se, että heikoimmatkin oppilaat saavuttavat tietyt minimitaidot, joiden avulla he saavat suoritettua opiskelunsa ja hankittua itselleen ammatin. Koulun tehtävä on sosiaalista oppilaat yhteiskunnan vallakkaisiin tekstikäytänteisiin ja sitä kautta myös vallallistaa oppilaita.

Genrepedagogiikan taustalta siis löytyy sosiokulttuurinen käsitys kielestä ja konstruktionistinen käsitys oppimisesta, ja tätä taustaa vasten käyvät ymmärrettäviksi myös asetetut kasvatukselliset tavoitteet. Osittain asetettujen päämäärien takana on myös se, että suuntausta lähdettiin kehittämään erityisesti heikoimpien ja syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden tukemiseksi.

Käytännön opetustyössä genrepedagogiikka ei kuitenkaan ole mikään taikakeino, joka tuottaisi hetkessä oppimistuloksia. Ongelmia tulee jo siitä, että teoriassa ja käytännössä tekstilajeja on rajoittamaton määrä. On vaikea sanoa, mikä yksittäinen genre olisi muita merkittävämpi, ja siksi olisi tärkeää ottaa esille useita keskeisiä tekstilajeja. Lisäksi opetusta hankaloittaa se, että tekstilajit vain harvoin esiintyvät ihanteellisessa, prototyypisessä muodossaan. Sen sijaan esimerkiksi henkilöhaastattelu saattaa saada vaikutteita mainoksista; dokumenttielokuvat taas usein muistuttavat enemmän historiallista draamaa kuin faktaa jakavaa raporttia. Lopulta

¹³ Kasvatussosiologi Bernstein on pohtinut erityisen paljon kielen kehityksen merkitystä kasvu-prosesseissa. Hänen sosiolingvistinen näkemyksensä on saanut virikkeitä Lurialta ja tiivistyy seuraavasti: Kun lapsi puhuu, hän vapaaehtoisesti tuottaa muutoksia virikkeiden mahdollisuuksiinsa; lapsen myöhempi toiminta puolestaan muuntuu syntyneiden mahdollisuuksien vaikutuksesta. Toisin sanoen puhutun kielen muotojen oppiminen panee alulle, yleistää ja vahvistaa erityisiä suhteita (sosiaaliseen) ympäristöön ja luo siten yksilölliset yksityiskohdat (yleisesti) merkittäviksi ulottuvuuksiksi. (Bernstein 1971: 76.)

Sadovnikin (2001) mukaan Bernsteinin näkemys kielestä on lopulta tulkittavissa sosiaalisen luokan, kodin ja merkityssysteemin väliseksi suhteeksi. Sosiaalinen luokka siis ilmenee viestinnän koodissa niin, että työväestön ja keskiluokan lapset viestivät toisistaan poikkeavasti. Viime kädessä viestinnän erot ilmaisevat paitsi luokkaeroja myös eroja sosiaalisissa valtasuhteissa.

on vielä muistettava, että kielenkäytön verbaaliset, visuaaliset tai musikaaliset signaalit ja rakenteet eivät sinänsä alistu minkään yksittäisen tekstilajin palvelukseen vaan yhdet ja samat semioottiset muodot voivat esiintyä monien erilaisten lajien teksteissä – niin kuin on käynyt esimerkiksi metaforille tai alkusoinnuille.

4. Lajien kirjo

Kaikkien tekstilajien joukosta koulussa on syytä ensinnäkin ottaa esille kaunokirjallisuuden keskeisimmät genret jo siksi, että kirjallisuus kuuluu oppiaineen keskiöön kielitietouden ohessa. Leena Kirstinän (2007: 22, 27) sanoin lukijan on tunnistettava teoksen genre, koska sillä on havaittu olevan tekstin ymmärtämisessä olennainen merkitys jo siksi, että tekstien välisissä suhteissa jäljittelyn funktio ja genre määrää, millaisia tekstejä tuotetaan: vakavia, humoristisia, leikillisiä, ironisia vai poleemisia, pastisseja, parodioita, travestioita vai satiireja. On kuitenkin paikallaan muistaa, että genren valta ei ole ääretön vaan suhteellinen tiettyjen raamien, perheyhtäläisyyksien puitteissa: tuskin koskaan genret ovat puhtaita, sillä ne sisältävät aineksia erilaista lajeista ja haarautuvat siten eri suuntiin.

Medialukutaidon opettelun kannalta kaunokirjallisten tekstien arvoa ei voi korostaa liikaa, mutta aivan yhtä selvää on, että kouluissa on syytä tehdä riittävä katsaus myös elokuvien, televisiosarjojen ja faktapitoisten ohjelmien kirjoon. Paikallaan on tehdä silmäys – kenties kuvaamataidon oppiaineen kanssa – visuaaliseen lukutaitoon ja selvittää, millä tavoin kuva toimii yhdessä verbaalisen kielen kanssa esimerkiksi mainonnassa. Tällöin keskeistä on ymmärtää valokuvan ominaislaatu nonverbaalina viestintänä ja semioottisena käytäntönä, jossa erilaiset merkit – ikonit, indeksit ja symbolit – toteuttavat samankaltaisia tehtäviä kuin sanallisessakin viestinnässä (ks. lisää esim. Seppänen 2002: 175–193; myös Suhola ym. 2005: 151–162).

Tekstilajien tutkimus on perinteisesti ollut hyvin suosittua etenkin retoriikassa, kirjallisuudentutkimuksessa ja kielitieteessä (ks. Paltridge 1997: 9–28; myös Varis 2003: 309–320). Lajien määrittelyksi on hahmoteltu kriteerejä toistensa jälkeen, mutta kaiken keskustelun perusteella voidaan todeta lyhyesti, että genren samankaltaisuudet syntyvät

tekstien samankaltaisesta sisällöstä (jutut kertovat samoista maailman ilmiöistä, esim. taloudesta, politiikasta, urheilusta, kulttuurista jne.),

tekstien yhtäläisestä rakenteesta (kielen tyyli, jäsentelymalli yms. kirjoitustekninen rakenne yhdistää pakinat pakinoiksi, gallupit gallupeiksi ja ruokaohjeet ruokaohjeiksi),

tekstiin kirjoittautuvien toimijoiden välisistä vakiintuneista suhteista (ay-jutuissa käsitellään työmarkkinajärjestöjä, sisutusjutuissa arkitekhtejä, taidekriitikeissä taiteilijoita; toisissa jutuissa toimittaja neuvoa ja opastaa, toisissa seuraa vierestä asioiden kehitystä).

Juuri yksittäisen tekstin kirjoittamisessa tehdyt luovat ratkaisut selittävät sitä, miksi genret eivät kaikesta totunnaisuudestaan huolimatta jähmety rituaaleiksi. Voidaan nimittäin ajatella, että esimerkiksi jokainen lehtijuttu osaltaan vahvistaa, muokkaa, kyseenalaistaa, uudistaa tai ylläpitää olemassa olevaa kielellistä toimintaa eli juttutyypin olemusta. Jos siis esimerkiksi uutisgenressä esiintyy ensimmäisen kerran poikkeuksellisen sensaatiohakuinen teksti vaikkapa julkisuuden henkilöiden talousrikoksista, on odotuksenmukaista, että vastaavia sensaatiouutisia julkaistaan tulevaisuudessa vielä lisää ja entistäkin näyttävämmin.

Tekstitaidon kokeeseen valmistautuessa juuri **uutisen** asema on ongelmallinen: eittämättä se on lehtikielen keskeisin genre, mutta kirjoitustehtävien lähteenä tai aineistona se ilmeisesti esiintyy harvemmin kuin mielipidekirjoitukset tai reportaasit. Kansalaistaidon valmennuksessa on silti syytä kerrata, että uutiselle on tyypillistä uuden, yllättävän ja merkittävän tiedon kertominen äskettäin tapahtuneesta tai tietoon saadusta, yleisesti kiinnostavasta asiasta. Uutinen viittaa myös asiaan, josta on lähiaikoina odotettavissa uutta informaatiota.

Uutisen ihanteena on subjektiivisten mielipiteiden välttely: se kertoo, ei pohdiskele. Uutisen osia ovat asia ja todennus, ja sen aiheena voi olla mitä tahansa inhimillisen elämän ilmiöitä. Uutisen klassinen rakenne vastaa kysymyksiin *mitä, missä, milloin, miksi, miten ja kuka*. Voidaan myös kysyä, *millä seurauksella?*

Nimenomaan uutisessa – osin muissakin juttutyypeissä – olennaista on, että teksti rakennetaan elementeistä. Tämä tarkoittaa sitä, että jutussa jokainen kappale muodostaa itsenäisen kokonaisuuden siten, ettei niiden välillä ole viittaussuhteita. Näin toimitussihteerille jää vielä mahdollisuus yhdistellä tekstin kappaleita monilla eri tavoilla. Varsinkin STT:n aineistoa toimituksissa on tapana käsitellä uudelleen niin, että toimitus saa tekstiin esille oman alueellisen näkökulmansa mahdollisimman luettavassa muodossa.

Kaikkein tärkein idea elementtirakenteessa kuitenkin on, että jos lehden sivu on kovin ahdas, toimitussihteerin kykenee lyhentämään jutun loppua kokonaisuuden tästä sanottavasti kärsimättä.

Lehtiutiset ryhmittyvät alalajeiksi oman aihepiirinsä mukaan. Eräänlainen perusuutinen kertoo usein onnettomuuksista, rikoksista ja elämän sattumuksista. Lisäksi voidaan omaksi lajikseen luokitella politiikan ja talouden uutiset sekä kulttuuri- ja

urheilu-uutiset. Poliitiikan uutiset ovat korostuneesti vastakkainasettelujen juttuja, joissa riitelevät erilaiset aatteet ja henkilöt, minkä vuoksi juuri poliitiikan uutisten analyysi soveltuu hyvin kriittisen lukutaidon harjoitteluun etsittäessä ideologia merkityksiä. Samanlaisia vastakkainasetteluita tosin on muissakin lehtikielen juttutyypeissä, mutta poliitiikan parista asetelmat ehkä käyvät ilmi helpommin kuin muista. (Uutisesta ja eräistä muista juttutyypeistä ks. tarkemmin Pääkkönen & Varis 2000: 44–48; Suhola ym. 2005: 100–124.)

Uutisesta ovat omaksi lajikseen irrottautuneet erityiset **taustajutut**. Ne voidaan julkaista ennen uutista, uutisen yhteydessä tai sen jälkeen. Taustoittaminen voi liittyä välittömästi uutiseen tai olla erillisenä juttuna uutisen kupeessa. Laajoista tapahtumista saatetaan tehdä useitakin taustajuttuja, joihin sisältyy henkilöiden, valtioiden, alueiden ja historian esittelyä. Ympäristötuhot ovat esimerkiksi aiheita, joista helposti syntyy kokonaisia taustajuttujen sarjoja, jotka pohtivat asioiden syitä ja seurauksia sekä ennustavat tulevaa. Uutisen tulkinnan ja lisätietojen tarvetta esiintyy eniten sellaisten tapahtumien tiimoilta, joista vastaanottajilla on vain vähän aikaisempaa tietoa tai joista yleensä on niukasti tietoa saatavilla.

Reportaasia on joskus kutsuttu juttutyypin kuningattareksi. Ja kaikkialla Pohjoismaissa on valiteltu, että kuningatar on päässyt, ellei aivan kuolemaan, niin ainakin pahoin seniloitumaan. Televisiojournalismi lienee yhtäältä saanut lehdentoimittajat tuntemaan, että lehtireportaasin aika olisi muka ohi. Reportaasi on uutisen tavoin uutta asiaa tiedottava genre. Se ei kuitenkaan ole yhtä ajankohtainen kuin uutinen, vaan varsinkin aikakauslehdissä tapahtuman ja jutun ilmestymisen välillä yleensä on viive.

Monissa tilanteissa lehtijutuista käytetään nimitystä **artikkeli**. Käytäntö on harhaanjohtava, sillä jutut todella ovat juttuja, ja artikkeli on juttujen joukossa yksi omanlaisensa genre. Se on tietoa jakava asiantuntijateksti, joka pyrkii objektiivisuuteen mutta joka asia-argumentein myös arvottaa ja arvioi ympäröivää todellisuuttamme. Siinä on enemmän tietoja ja vähemmän mielipiteitä kuin kolumnissa. Sen rakentamiseen sisältyvät ingressi ja väliotsikot. Artikkelit yleensä ilmestyvät sanomalehtien pääkirjoitussivuilla alakertoina tai yliöinä. Voivat ne olla muuallakin, ja erityisryhmille suunnatut aikakauslehdet tai ammattilehdet jopa rakentuvat artikkeleiden varaan. Artikkelien tyyli on asiaproosa, mutta tavallisesti tyyli ei ole puiseva vaan se sisältää sarkasmia, sanaleikkittelyä ja muita huumorin keinoja.

Kulttuurisivujen **taidekritiikki** on analyttinen mielipidekirjoitus. Se voi olla lyhyt tai pitkä, sen kohteet vaihtelevat kirjallisuudesta elokuvaan. Vihdoin on kohteeksi otettu myös arkkitehtuuri. Juuri kulttuurikritiikit ja taidearvostelut ovat urheilu-uutisen kanssa se juttutyyppi, jonka tekemisessä toimitukset käyttävät paljon

avustajia. Osa kriitikoista edustaa tuomarilinjaa, joka on teoskeskeinen ja joka suoraan sanoo, onko teos hyvä vai huono. On myös palvelijoita ja valmentajia, jotka ajattelevat taiteilijaa ja selittävät, millä tavoin teos olisi voinut olla vieläkin parempi. Opettajat puolestaan miettivät lukijaa ja tulkitsevat teosta avoimesti. Samalla he kasvattavat lukijaa kyseisen taidemuodon asiantuntijaksi. Narsisti taas on itsekeskeinen kriitikko, joka pyrkii verboakrobatiaan ja oman täydellisyytensä tai asiantuntijuutensa esille tuomiseen.

Pakina pitäisi liito-oravan tavoin suojella. Sen reviiri lehdissä on syytä rauhoittaa toimitussihteerin saksilta. Pakina on menettänyt elinaluettaan kolumnin lumolle. Tekstilajina pakina on paljon vaikeampi kolumniin verrattuna. Alkujaan pakina on nimenomaan suomalaislehdistön genre; kaikkialla Euroopassa sitä ei ole tunnettu. Kolumni taas on Suomessa tuontitavaraa, jonka alkujuuret ovat Yhdysvalloissa.

Tyypilliselle pakinalle ovat ominaisia puhekielisyydet Lisää liksaa! sekä lyhyet lause- ja virkerakenteet: Uutisvinkin antajat olivat olleet oikeassa. Mielenosoitus siellä oli menossa. Paikka alkoi tarkentua arvopaperipörssin eteen. Ehkä keskeisin pakinan tuntomerkki kuitenkin on se, että pakinoitsija turvautuu mielikuvitukseen – tekstin ei tarvitse journalismin valtasäällön tavoin suoraan kertoa tuntemastamme todellisuudesta.

Perimmiltään pakinan tehtävänä on irvalla aikamme hullunkurisille ilmiöille ja epäoikeudenmukaisille tilanteille. Irvailua tosin on muuallakin lehdistössä, esimerkiksi erilaisilla kokoomapalstoilla, joissa piikitellään ihmisille ja heidän teoilleen. Ne eivät kuitenkaan genrenä edusta pakinaa, ja niiden eettinen perusta on kyseenalainen, koska ulkoasultaan ne muistuttavat mitä tahansa uutista. On vaikea tietää, onko toimittaja piikitellyt tahallaan vai tahtomattaan. Piikittelyn kohde voi myös kärsiä ivasta enemmän kuin perinteisen pakinan huumorista, kun lukija ei huomaa tekstilajin erityistehtävää.

Kolumnin tehtävänä pakinaan verrattuna on vaikuttaa suuremmin lukijan mielenpiteisiin. Monet pääkirjoitussivujen alakerrat ovat kolumneja, mutta niitä voidaan julkaista myös muualla lehdessä. Usein ne tunnustetaan kirjoittajan valokuvasta ja omasta nimestä.

Kolumnin ominaisuuksia on reipas ilkeily ja asioiden kärjistäminen. Sen tehokeinoja on ironia, joka ilmenee paitsi ajatusten ristiriitoina myös kielen tyylikeinojen sekoittamisena. Pakinasta kolumni eroaa siten, että kun pakina voi toimia mielikuvitusmaailmassa, kolumni toimii tuntemassamme todellisuudessa ja sen faktojen varassa.

Kolumnisti yleensä valitsee jonkin aihepiirin, josta hän tuottaa juttujaan. Mattiesko Hytöselle aihepiiri on julkisuuden henkilöissä ja heidän henkisessä pienuudessaan;

Loka Laitisen kirjoitusta innoittavat ruokailu, ympäristösuojelijat ja feministit. Aihepiireihin sitoutuminen on toisaalta tavamerkki, mutta ehkä se on luovan työskentelyn valossa myös rasite. Melkeinpä olisi asiallista pitää kirjaa siitä, mitkä asiat ja henkilöt on jo tullut käsiteltyä omalla kolumnipalstalla. Tosin lukijat kyllä unohtavat nopeasti, mitä he ovat lehdestä lukeneet.

Pääkirjoitus on lehden virallinen ääni. Siksi sen tekemiseen on satsattava, vaikka usein se vaikuttaa rutiinilta, joka on tehty tavan vuoksi ja siksi, että lehdissä on tapana julkaista pääkirjoitus. Sanomalehdissä pääkirjoitukset yleensä käsittelevät jotakin ajankohtaista yhteiskunnallista kysymystä; yleensä niitä leimaa tietty auktoriteetin asema. Tästä syntyy helposti sellainen vaikutelma, että pääkirjoitukset ovat ympäröivää spekulatiota, jossa ei todellisia mielipiteitä esitetä. Vaikutelma on kuitenkin harhaa – ainakin jos on uskomisen poliittisia pääkirjoituksia tutkineen Vesa Heikkisen (1999) sanaa.

Heikkisen kielitieteellinen tutkimus osoittaa, että vaikka pääkirjoitus olisikin näennäisesti latteaa mitänsanomattomuus, teksteissä rivien väleihin kätkeytyy jyrkkiä ristiriitoja ja tiukkoja arvomaailmaan sitoutumisia. Näitä arvoja ei kuitenkaan aina havaita, koska ympäröivän yhteisöme jäsenenä olemme sokaistuneet joillekin vakiintuneille tavoille käyttä kieltä. Kaikkein vahvimmin kätkeytyt kannanotot ilmenevät siten, että pääkirjoituksiin tavallisesti sisältyy erilaisia vastakohtia, joista toiset ovat hyviä ja toiset pahoja asioita. Tyypillisiä ja ristiriitaisia vastakohtia pääkirjoitusten maailmassa ovat mm. hallitus ja oppositio, puolueet ja kansanliikkeet, oikeisto ja vasemmisto, työnantajat ja ay-liike, valtio ja kansa, maaseutu ja kaupunki, Suomi ja muut maat, köyhät ja rikkaat, yleinen ja yksityinen etu tai demokratia ja muut valtiomuodot.

5. Kriittisen medialukutaidon kohteet

Genren tunnistaminen ei takaa, että lukija kykenee arvioimaan tekstin sisältöjä kriittisesti. Suurten kokonaisuuksien hahmottamisen lisäksi hän tarvitsee erityisosaamista niin visuaalisista kuin verbaalisistakin teksteistä – samoin musiikin kaltaisten ääniefektien vaikutuksesta. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kriittinen tarkastelu tietysti keskittyy juuri verbaalisen kielen analyysiin, mutta esimerkiksi puhetaidon opettelussa esille tulee myös nonverbaalisen viestinnän ilmiöitä. Lisäksi oppiaineella on mahdollisuus tehdä yhteistyötä kuvaamataidon ja musiikin opetuksen kanssa erilaisten semioottisten koodien tulkinnessa, samoin kuin historia- ja yhteiskuntaopin kanssa asiasisältöjen ideologian ja yhteiskunnallisen kontekstin selvittämisessä.

Verbaalisen tekstin kriittisessä luennassa kuka tahansa voi käyttää hyväkseen Vesa Heikkisen (2007: 171) muotoilemaa kysymyspatteristoa:

- Mikä teksti tämä on? Miksi tämä teksti on?
- Millaista todellisuutta tekstissä kuvataan? Millaisia toimintoja, osallistujia, olosuhteita siinä esitellään?
- Mitä tekstissä oletetaan lukijasta? Millaisen roolin kirjoittaja ottaa? Millainen suhde kirjoittajan ja lukijan välille rakennetaan? Miten asioita arvotetaan?
- Miten teksti on rakennettu merkityskokonaisuudeksi? Mitä tietoa tekstissä tarjotaan ikään kuin kaikille tuttua?
- Mitä toisia tekstejä teksti muistuttaa? Mikä on tekstin paikka ja hahmo? Millaisista osista teksti koostuu? Mihin toisiin teksteihin tekstissä viitataan ja miten?
- Mitä vastakkainasetteluja tekstissä on? Mitä tekstissä ajatellaan hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä, meistä ja muista? Mihin näkymättömiin oletuksiin tekstissä nojataan?
- Mistä näkökulmasta teksti on kirjoitettu? Mistä muista näkökulmista asiasta voisi kirjoittaa? Mitä tarkoituksia teksti palvelee?
- Mitä tekstiin on valittu? Mitä jätetty valitsematta?

Osaan kysymyksistä lukija pystyy vastaamaan oikopäätä, mutta monet kaipaavat pohdintaa. Kaikkia vastauksia ei saa selvitettyä suoraan tekstistä, ja siksi tarvitaan tekstinulkoista, usein kulttuurikontekstiin liittyvää, tulkintaa. Tekstin lukija tavallaan laittaa itsensä peliin ja koettaa löytää itselleen tärkeitä merkityksiä myös siellä, missä niitä ei ensin vaikuttaisi olevan. – Vaarana tietysti on ylitulkinta, mutta senkin uhalla tekstien lukeminen edellyttää jonkinasteista ymmärtämisen tahtoa (pragmaattista yhteistyön periaatetta gricelaisittain ja sen rikkomista ironian vuoksi leecheläisittäin).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen näkökulmasta kulttuurikontekstia mielekkäämpää on tukeutua itse tekstien – verbaalisten ja nonverbaalisten – suomiin osviittoihin. Tällöin ensisijaista on tajuta, että tekstien merkitysrakenne ja sisältö on jatkumo, joka ilmenee eksplisiittisistä eli täsmällisistä ilmauksista implisiittisiin, vähemmän selkeisiin, sumeisiin ja vihjemerkituksiin. Tekstien merkitykset eivät siis ole pelkästään pintatasolla äkkiseltään luettuna vaan jossain muualla, ehkä tekstin vastaanottajan omien elämänkokemusten muutoksessa – kuten usein tapahtuu klassiseksi muuttuvassa runoudessa (teinipoikana oli vaikea havaita, että Hectorin lmet piipustasi taivaat -laulun alku kertoo huumeisiin sekaantuneesta naisesta).

Tekstin eksplisiittisissä rakenteissa jo sinänsä riittää haasteita oppilaalle ja opettajalle, kun on käytävä läpi suomen kielen rakenteen potentiaaliset semanttiset ilmaisukeinot muun muassa verbien modaliteetista, tempuksesta, moduksesta tai presuppositioista; adjektiivien rajoittuudesta tai rajoittamuksesta (mitä on pieni suhteessa hirssinjyvään tai vuoreen?), substantiivien viittausalasta, adverbiin osoittamista kommentoinneista tai konjunktioiden ja muiden konnektorien merkkäamista loogisista yhteyksistä. On oltava selvillä siitä, mikä merkitys sisältyy siihen, kun sodassa kuollut vainaja on toiselle *sodan uhri* ja toiselle *menehtynyt*.

Tuskinpa kukaan on laskenut, kuinka monta rakenteellista resurssia kielessä on ilmaisemaan asioita foneettisin, morfologisin, leksikaalisin, syntaktisin, semanttisin tai pragmaattisin keinoin. On silti houkuttelevaa nojautua Ludwig Wittgensteiniin ja todeta, että ”mistä ei voi puhua, siitä on vaiettava” (1996 § 7). Wittgensteinin muotoilun taustalla on vaatimus viestinnän yksitulkintaisuudesta, mutta käytännössä se ei toteudu juuri koskaan. Kouluopetuksessa sitä voidaan silti pitää kulmakivenä, jonka mukaan voi rakentaa lukutaidon kehittymistä.

On siis mahdollista ajatella, että meillä on selkeää viestintää ja vähemmän selkeää viestintää ja että lukijan tehtävänä on tavoittaa ymmärrys myös kaikkein sumeimpien ilmausten takaa. Tietenkään kaikki viestintä ei ole tietoisesti harhaanjohtavaa huijausta, vaikka työvoimatoimiston byrokratia *sosiaalisesti rajoitteisista* puhuessaan sulkeekin silmänsä siltä totuudelta, että joukossamme on ihmisiä, jotka eivät voi tai eivät halua jäsenyyttä työelämään. He siis ovat *rajoittuneita*, vaikka he esimerkiksi poliittisine mielipiteineen voisivat olla hyvinkin *avarakatseisia*.

Yksitulkintaisuuden ja sumeuden rajankäyntiä kouluopetuksessa on nähdäkseni aluksi harjoiteltava sellaisten viestintävälineiden ja tekstilajien avulla, joiden kanssa useimmat oppilaat ovat tekemisissä myös kouluelämän jälkeen. Tällöin auttaa tieto, että vaikka elokuvat ja tv-mainokset mitä ilmeisimmin ovat kriittisen lukemisen kohteina koululaisista kaikkein kiehtovinta aineistoa, ainakin Oulun yliopistossa kriittistä lukutaitoa sivuavia harjoituksia ja opinnäytetöitä on tehty eniten lehtiteksteistä. Tämä selittynee sillä, että lehtiä on helposti saatavilla ja niistä on vaivatonta irrottaa analyysin ja opetuksen materiaalia; toisaalta lehti yhä on keskeisin julkisen viestinnän media, joten juuri sen kriittinen analyysi on sosiaalisesti tärkeää. Edelleen lehtitekstien käyttö kriittisissä harjoituksissa on perusteltua sikäli, että ideologian osoittamisessa vaadittavan täsmällisyyden saavuttaminen on mielekästä juuri asiaproosan kohdalla verrattuna vaikkapa monitulkintaiseen kaunokirjallisuuteen tai elokuvaan. Toki lehtikielessäkin on otettava huomioon, että sen sisällä ideologian ilmaisussa on paljon variaatiota juttutyypin mukaisesti: pääkirjoituksen intentiot

poikkeavat huomattavasti pakinan tai urheilu-uutisen tehtävistä; myöskään kaikki mainokset eivät samalla tavalla ilmaise taustalla vaikuttavia arvomaailmoja.

Lehtikielen kriittistä luentaa havainnollistaakseni olen oheen skannannut kolumnin (Kuva 2) Maaseudun Tulevaisuudesta¹⁴. Lauri Kontron lehtijuttu on tunnistettavissa kolumniksi jo siitä, että kirjoituksen viereen on asemoitu vinjetti (ei näy kuvassa), joka ilmaisee tekstin lajia. Se että teksti on nimenomaan kolumni, puolestaan johdattelee lukijan ajatuksia niihin aikaisempiin tilanteisiin, joissa hän on lukenut muita kolumnitekstejä. Näistä lukukokemuksista hän taas osaa odottaa, että Kontron kirjoituksessa käsiteltäisiin asiatyylisiin jotakin ajankohtaista aihetta. Odotuksenmukaista myös on, että tekstissä esitettäisiin mielipiteitä, ja ehkä kirjoitus myös kampanjoisi omien näkemystensä puolesta.

Se että Kontron teksti on ilmoitettu kolumniksi, ei tietenkään varmista, että teksti perimmiltään on sitä, mitä sen pitäisi olla. Siksi kaikissa teksteissä täytyy tehdä myös lingvistisiä päätelmiä niiden genrestä ja varmistaa, että kolumni todella on kolumni eikä esimerkiksi pakina (esim. uutisen muotoon laadittu ilmoitus saattaa hyvinkin huomaamatta ohjata lukijoiden ajatuksia mainostajan toivomaan suuntaan, jos teksteistä ei tunnisteta niiden varsinaista genreä); vasta tehtyjen päätelmien jälkeen aloitetaan lähiluku.

Kun Kontron kolumnia vihdoin arvioidaan pintatasolla, havaitaan se melko prototyyppiseksi, lajinsa tyypilliseksi edustajaksi: teksti käsittelee ilmestymisensä aikana toukokuussa 2001 ajankohtaista ja poliittisesti merkittävää kysymystä: euron tuloa EU:n yhteisvaluutaksi kyseisen vuoden lopulla. Tekstissä on myös runsaasti mielipiteitä ja niiden perusteluita:

Saksojen yhdistyminen teki Saksasta EU:n johtavan maan. Saksalaiset alkoivat puhua EU:n kokouksissa saksaa, EU:n alueen suurinta kieltä. Jo tämä ja englannin kielen käytön lisääntyminen kertoivat siitä, että vanhaan Ranskan-Saksan valtakanseliin oli tullut särö. Saksan pää alkoi painaa enemmän kuin Ranskan.

Tekstin lajin selvittyä voidaan systeemis-funktionaalisen SF-kieliopin mukaisesti tutkia, ovatko Kontron kirjoituksen tekstuaaliset valinnat sopusoinnussa genrensä prototyyppin kanssa. Tällöin havaitaan muun muassa, että teksti kolumnien tavoin noudattaa asiatyylisiä olematta kuitenkaan täysin vakavamielinen (huumoria lienee siinä, kun Mauno Koivistoa kutsutaan *eläkeläispresidentiksi* ja hänen sanotaan

¹⁴ Esimerkin valintaan päädyin siksi, että Maaseudun Tulevaisuus on valtakunnallinen lehti. Valittu esimerkki tätä kirjoittaessa on jo vuosien takaa, ja siksi se avaa lukutaidon vaatimuksiin yhden tärkeän aspektin – historiallisen ajantulkinnan kompetenssin. Yritän siis osoittaa, että vaikka kieli on ja pysyy, historiallinen konteksti ja kielelliset referenssit täytyy hallita.

kaivaneen miekkansa naftaliinista). Mielipidekirjoituksena kolumnille on Kontron tekstin tavoin ominaista myös, että se jäsentyy kertomalla aluksi ajankohtaisena asiana loppuvuonna 2001 Euroopassa tapahtuvista muutoksista. Tämän jälkeen seuraa tilannetta kuvaavia ja taustoittavia kappaleita, ja lopuksi kirjoittaja esittää kannanottonsa siitä, mitä Suomessa pitäisi tehdä – 'keskustella Suomen EU-politiikan linjasta'.

Kriittistä lukijaa saattaisivat tässä vaiheessa kiinnostaa esimerkiksi kysymykset siitä, miksi Kontro on alistunut kolumnin genren odotuksenmukaisiin ratkaisuihin eikä ole pyristellyt irti genren kahleista? Liittyykö odotuksenmukainen tyyli ja jäsentely siihen, että Maaseudun Tulevaisuuden lukijakunta on tottunut lukemaan kolumneina vain tietyn tyyppisiä tekstejä? Jos genren prototyypistä poikkeavia tekstejä markkinoitaisiin kolumnina, hylkäisivätkö lukijat koko tekstin ja ehkä koko lehden? Menetettäisiinkö genren rajoja rikkomalla mahdollisia lukijoita ja tilaajakuntaa?

Kriittinen lukija voi edelleen jatkaa pohdiskelujaan ja tutkailla, millainen on se maailma, joka kolumnissa asettuu näyttille. Tällöin hän tekstin ideationaalista funktiota tarkastellessaan havaitsee muun muassa, että maailmassamme on erilaisia yhteiskunnallisia toimijoita, kuten *Saksa, Ranska, Italia, Iso-Britannia, Tanska, Ruotsi ja Suomi*. Täällä on henkilöitä ja osallistuja, joita kutsumme *Gerhard Schröderiksi, Tarja Haloseksi, Paavo Lipposeksi ja Mauno Koivistoksi*.

Tapahtumia kuvataan verbiprosesseissa monin eri tavoin materiaalisin predikaatein (*yhteys*) *katkeaa*; *Pohjoismaat ovat ajautuneet eri leiriin* jne. On myös mentaalisia toimintoja: *Lipponen tuntee vetoa*; *Halonen on korostanut*; *tarkkailija alkaa kysellä*. Asioiden välisiä yhteyksiä kuvaavia suhdeverbejä edustavat lähinnä *olla*-verbit taivutusmuotoineen, mm. *Britannialle EU on tarpeellinen, mutta ei välttämätön*. *Ranskalle se on sekä tarpeellinen että välttämätön*. *Saksalle se on vain välttämätön*.

Verbien ilmaisemien tapahtumien välillä vallitsee niin ikään erilaisia olosuhteita, joita kuvataan lähinnä attribuuteilla *Asialla on symbolista merkitystä* ja adverbiaaleilla *Monissa asioissa Ruotsi, Tanska ja Iso-Britannia ovat henkisesti samassa joukkueessa*. Adverbiaaleista kiinnostavimpia lienevät kommenttiadverbiaalit: *Eläkeläispresidentti on nähty esitelmöimässä aiheesta jopa SDP:n eduskuntaryhmässä*.

Kenen joukoissa seisot, Suomi

Ensi vuodenvaihteessa katkeaa muodollisesti yksi pohjoismainen yhteys. Tätä parempi on sanoa, että yksi yhteys jää syntymättä Pohjolaan, mutta se syntyy Saksan, Ranskan ja Italiaan. Suomessa otetaan käyttöön euron rahaa. Muualla Pohjoisessa ei.

Asialla on symbolista merkitystä, vaikka elämiseen se ei vaikutakaan. Pohjolan maista vain Suomi on osana eurointamaa. Suomessa ja Saksassa maksetaan samalla valuutalla. Suomessa ja Ruotsissa ei.

Suhtautumisessa Euroopan unioniin Pohjoismaat ovat ajautuneet eri leireihin, ainakin muodollisesti. Ruotsi, vanha alueellinen suurvalta ja Tanska, vanha vasterannan kiiski, suosivat ulkokehitystä. Ne antavat ymmärtää olevansa mukana unionissa vastahakoisesti, ikään kuin epäillen. Tosi asiassa ne ovat vain viittä varten ruisina pul-lasta, kuten Tanska tekee kun se nettoaa miljardeja EU:n yhteisestä kassasta.

EU:n kehittyminen perustui pitkään Ranskan ja Saksan keskinäiseen jännitteeseen. Pariisis-

sa keksittiin uusia asioita ja lasku lähettiin Bonnin. Niin kauan kuin saksalaisilla riitti rahaa, kaikki meni hyvin.

Tähän kauteen kuului myös se, että Iso-Britannia oli mukana EU:ssa vain toisella jalallaan. Britannille EU on tarpeellinen, mutta välttämätön. Ranskalle se on sekä tarpeellinen että välttämätön. Saksalle se on vain välttämätön.

Saksan yhdistyminen teki Saksasta EU:n johtavan maan. Saksalaiset alkoivat puhua EU:n kokouksissa saksaa, EU-alueen suurinta kieltä. Jo tämä, ja englannin kielen käytön lisääntymisen kertoivat siitä, että vanhaan Ranskan-Saksan valta-akseliin oli tullut särö. Saksan pää alkoi painaa enemmän kuin Ranskan.

Tällä hetkellä EU:ssa on ainakin kolme erilaista vetovoimaa. Monissa asioissa Ruotsi, Tanska ja Iso-Britannia ovat henkisesti samassa joukkueessa. Ne näkevät EU:n edelleen hallitusten välisenä järjestönä. Suomessa presidentti Tarja Halonen on korostanut sitä, että EU ei ole liitottavain valtioiden liitto. Halonen lukeutuu tähän ang-



Lauri Kontro

lo-skandinaaviseen heimoon.

Saksan liittokansleri Gerhard Schröder ja hänen puolueensa SPD ovat esittäneet ns. federaation mallin. Sen mukaan EU:sta tulisi hallinnoltaan iso Saksa. Komissio olisi hallitus ja unionin ykkösnäykki. EU-parlamentin ykköskamari valittaisiin suorilla vaaleilla. Ministerien vastoin eläinvaltuutettiin toimielimestä tulisi parlamentin toinen kamari eli senaatti. Osa asioista siirrettäisiin takaisin jäsenvaltioihin. Suomessa on tul-

kittu, että pääministeri Paavo

Lipponen tuntee vetoa ainakin vähän tämän tyyppisen liittoa-

tiomallin suuntaan. Kolmas linja on Ranskan ja sen liittolaisten linja. Sen mukaan mikään ei saa muuttua. Vanha hallitustenvälisyys, jossa isot ovat isoja ja pienet pieniä, saa jatkaa. Kaikki menee hyvin, kun Ranskalla on veto-oikeus joi-

kaiseen isoon tai pieneen asiaan. Missä joukossa Suomi seisoo? Kannattaa panna merkille, että EU:n laajentamisen kynnyksellä, euron tullessa käyttöön ja uusia hallintoratkaisuja sorvattaessa Suomessa vallitsee aikamoinen hiihtäisyys. Ainoa, joka puhuu, on pääministeri Lipponen. Hänestä onkin tullut EU-politiikan kivistä visionääri Suomessa.

Toinen, joka on kaivannut miekkansa naftaliinista, on eläkeläispresidentti Mauno Koivisto. Koivisto tunnustautuu nordistiksi, siis pohjoismaisen yhteyden kannattajaksi. Eläkeläis-

presidentti on nähty esitelmöimässä aiheesta jopa SDP:n eduskuntaryhmissä. Suomessa vaikuttavat tällä hetkellä näköjään kaikki mahdolliset EU-linjaukset. Yhteistä

niille on se, että ne kaikki ovat SDP:n sisällä.

Muiden puolueiden keskustelijat ovat olleet vaisuja verrattuna demareihin. Sen enempää koomuksen kuin keskustankaan suunnalla ei ole kuulunut juuri mitään.

Valistunut tarkkailija alkaa kysellä, mikä on Suomen linja ja viiteryhmä EU:ssa. Jos kannattamme liittoa, niin me olla pohjoismaisessa porukassa, niin miksi olemme?

Vai pitäisikö meidän hakea kumppaneita uusista jäsenmaista, Baltiasta, Puolasta ja Unkarista? Voisiko nykyisiä pieniä maista, kuten Benelux-maista, Pohjoismaista, Itävallasta ja uusista jäsenistä tulla uusi piireiden maiden muodostama yhteistyöryhmä?

Eipä tunnuttu hirveän uskottavalta sekään. Historiassa aina ennen jouduttiin valitsemaan pohjoismaisen suuntauksen ja saksalaissuuntauksen väliä.

Onko tässä taas tulossa samanlainen tilanne?

lauri.kontro@maaseuduntulevaisuus.fi

Vaikka kielen tekstuaalinen ja ideationaalinen funktio yllä esitetyn tavoin jo sinänsä tarjoavat paljon kiinnostavaa pohdintaa, monia kriittisiä lukijoita silti eniten kiinnostaa kielen interpersoonainen funktio – se, millaiset suhteet vallitsevat tekstissä esiintyvien toimijoiden, aatteiden yms. vaikuttajien välillä ja vielä enemmän: millaiset ovat tekstiin kirjoittautuneet lukijan ja kirjoittajan väliset suhteet. Kontron jutusta havaitaan tällöin, että SDP on muihin puolueisiin verrattuna muita aktiivisempi *Muiden puolueiden keskustelijat ovat olleet vaisuja verrattuna demareihin*. Ylitse muiden nousee Paavo Lipponen: *Ainoa, joka puhuu, on pääministeri Lipponen. Hänestä onkin tullut EU-politiikan kiistaton visionääri Suomessa*. Kontro itse esiintyy asiantuntijana ja pohdiskelijana, joka kuitenkin näkee piikittelyn aihetta Ranskan ja Saksan välisissä suhteissa: *Pariisissa keksittiin uusia asioita ja lasku lähetettiin Bonniin*. Hän kaipaa aikaisempaa vilkkaampaa EU-keskustelua: *Sen enempää kokoomuksen kuin keskustankaan suunnalta ei ole kuulunut juuri mitään* ’olisi pitänyt kuulua’.

Kuvattu hallidaylainen SF-kielioppia noudattava analyysi valaisee aina yhtä ja samaa ilmausta kolmesta eri näkökulmasta. Kouluopetuksessa tällainen lähestymistapa saattaa olla turhan haastavaa jopa lukiossa, mutta kielen monimuotoisten mahdollisuuksien hoksauttajana SF:n edut ovat ilmeiset. Silti voi pedagogisesti olla järkevämpää varsinkin nuorimpien koululaisten ryhmissä, että tekstejä lähestytään lähilukuna lause lauseelta ja ilmaus ilmaukselta.

Lause lauseelta etenevä analyysi muistuttaa tekniikkansa osalta mitä tahansa autenttista lukutapahtumaa. Näin kouluopetuksessa on helppoa esittää kysymyksiä esimerkiksi siitä, miksi Kontron tekstin otsikko ja loppukappale ovat retorisia kysymyksiä *Kenen joukoissa seisot, Suomi ja Onko tästä taas tulossa samanlainen tilanne?*

Retorisen kysymyksen ominaisuuksiin kuuluu, että se usein sisältää jo itsessään vastauksen, ja tässä mielessä varsinkin kolumnin päätös on kiintoisa, sillä siihen kuuluva adverbi *taas* implikoi merkityksen ’Suomi joutuu valitsemaan Saksan ja Pohjoismaiden välillä’. Implikaation väittämä on kuitenkin hieman epäröivä: ehkä Suomi ei siltikään joudu valintatilanteeseen (vaan ajopuun tavoin ajautuu sinne, minne menee). Epävarmuuden lisäksi implikaatiossa on havaittavissa turhaumaa ’taas ~ jälleen kerran olemme samassa tilanteessa kuin ennenkin → historia toistaa itseään’.

Mielenkiintoisia ja kysymyksiä herättäviä sananvalintoja Kontron kolumnissa ovat muun muassa nimeämisen avulla tehty Tanskan luonnehdinta *vastarannan kiiskeksi* ’alitusesti vastaan hangoittelevaksi maaksi’; Tanska ja muut uppiniskaiset maat taas vastenmielisesti *ovat valmiita poimimaan rusinat pullasta*, kuten idiomilla asian ilmaisee. Kansantalouden vaurautta tekstissä kuvataan metonyymisesti *saksalaisilla riitti rahaa* ’Saksan valtion talous oli hyvässä kunnossa’, ja EU:n hallinnon suhteita kuvataan

metaforalla *komissio olisi hallitus ja unionin ykkösnyrkki* 'tärkein päättävä hallintoelin'. Metafora on myös siinä, kun Paavo Lipponen tuntee vetoa ainakin vähän tämän tyyppisen liittovaltiomallin suuntaan.

On oikeastaan turha lähteä vatvomaan, mitkä kaikki kielen rakenteet saattavat joutua kriittisen luennan kohteeksi ja paljastaa tekstiin sisältyviä arvoja ja asenteita – viime kädessä tekstin ideologiaa. Yhdet ja samat rakenteet voivat palvella monia erilaisia funktioita: ne voivat avartaa tai sumentaa ilmimerkityksiä, ne voivat huvittaa tai hämätä vastaanottajan ajatuksia ja niin edelleen. Jopa usein salamyhkäiseksi luonnehdittu predikaatin passiivimuoto osoittautuu kontekstuaalisessa tulkinnassa varsin monikäyttöiseksi: sillä voidaan toki puhua itsestä puhumatta ensimmäisessä persoonassa, mutta sillä voidaan myös viitata sellaisiin ryhmiin, joiden tunnettuus on heikko tai vastaavasti viitata ryhmiin niin, että puhuja sulkee itsensä pois viittausalasta (ks. Hiidenmaa 2000: 176–177).

Kontron kirjoituksen kokonaistulkinnan kannalta silti on syytä vielä kääntää katseen otsikkoon, sillä juuri otsikon sanotaan usein kiteyttävän lehtijutun keskeisimmät sisällöt. Tällöin mielenkiintoista on, että vaikka kolumnin leipätekstissä Kontro kirjoittaa hyvin monipuolisesti ja asiantuntevasti EU:n tulevaisuudesta, niin otsikkoon sisältyvä alluusio assosioituu aivan toisenlaiseen ilmapiiriin. Otsikon alluusiossa on kyse Agit-Prop-lauluyhtyeen 1970-luvulla tunnetuksi tekemästä työväenlaulusta, ja kuten muistissa on, koko EU-jäsenyyden ajan Suomessa juuri vasemmiston ja työväenliikkeen joukossa on esitetty paljon kriittisiä EU-lausuntoja. Voidaan siis sanoa, että Kontron kolumnin otsikko kirjoittautuu lopulta EU-vastaiseen ideologiaan ja vie pohjaa itse leipätekstin sanomalta.

Ei tietenkään voida lingvistisin keinoin sanoa, onko kirjoittajan pyrkimyksenä mahdollisesti ollut herättää hilpeyttä vapun jälkeen ilmestyneessä lehdessä 16. toukokuuta 2001 vai onko todella lyhyesti haluttu tuoda esille se, että vaikka Suomella on ollut vuonna 2001 valinnanmahdollisuuksia linjaratkaisuihinsa, silti merkittävä osa kansalaisia on oikeastaan halunnut luopua koko unionin jäsenyydestä. Tavallaan otsikko siis tuo koko juttukokonaisuuteen vielä uutena näkökulmana neljännen tien, jossa Suomi ei aktiivisesti ole osallistumassa unionin toimintaan vaan irrottautumassa koko jäsenyydestä.

Tiivistäen voidaan sanoa, että intertekstuaalinen otsikko avaa tulkinnalle uusia mahdollisuuksia, ja seuraa merkityksen muljahdus, jonka perusteella tekstin yksittäisten lauseiden merkitykset avaavat pintamerkitysten takaa aivan uusia sisältöjä ja tulkintamahdollisuuksia – on mahdollista lukea tekstiä uudelleen toisin silmin (muljahdukista lisää Varis 1998: 133). Ajatus on syntynyt uudelleen, ja on saavutettu pää-

määränä ollut emansipaatio, kriittisen luennan suoma vapautuminen tekstin ilmi-merkityksestä.

6. Didaktisia päätelmiä

Edellä tekemäni kursorinen analyysi Lauri Kontron (2001) kolumnista sekä katsaus medialukutaidon teoriataustaan johdattelee ajatusta vihdoin pohtimaan, mitä haasteita ja mahdollisuuksia medialukutaidolla ja genrepedagogiikalla on arkisessa koulutyössä. Seuraavassa otankin esille kolme keskeistä didaktista päätelmää, jotka koskevat kriittistä medialukutaitoa (i) oppilaan ja (ii) opettajan näkökulmasta sekä (iii) kriittisen lukutaidon asemaa ylipäänsä lukutaidon oppimisessa.

(i) Kontron kirjoitus Maaseudun Tulevaisuudessa havainnollistaa, että kriittinen lukija todella tarvitsee tietoa sekä ympäröivästä yhteiskunnasta työväenlauluineen että tiedotusvälineiden taustoista. Jos koululainen ei tiedä Maaseudun Tulevaisuuden asemaa maa- ja metsätaloustuottajien äänenkannattajana, hänen olisi vaikea ymmärtää Kontron tekstiin sisältyvää kritiikkiä Tanskan ja Ranskan EU-politiikkaa kohtaan. Taustat tietäen lukija muistaa, että Suomessa juuri maataloustuottajat ovat tuoneet julki, että Tanskan ja Ranskan maataloustuotanto on hyötynyt EU-jäsenyydestä kohutuuttomasti verrattuna muiden jäsenvaltioiden tuotantoon. Kommentoinnissaan Maaseudun Tulevaisuus siis sitoutuu taustayhteisönsä mielipiteisiin, vaikka teksti ei suoraan käsittelekään maa- ja metsätaloutta. Oppilaan näkökulmasta Maaseudun Tulevaisuuden analyysi saattaa siis olla liian haastava tehtävä, minkä vuoksi opetuksen materiaalin valinnassakin on syytä muistaa, että aineistot ovat tuttuja lapsille ja nuorille sekä heidän osakulttuureilleen.

Elina Harjusen (2006: 136) sanoin kysymys oppijalle tutusta oppimateriaalista konkretisoituu esimerkiksi silloin, kun samalla luokalla saattaa olla napapaitaan pukeutunut Britney Spears -fani ja maastoasuun sonnustautunut Play Station -pelin pelaaja. Edellinen ei koe ulkoasuun mitenkään seksistiseksi, naista objektivoivaksi eikä jälkimmäinen elkeitään väkivaltaista machokulttuuria myötäileväksi, vaikka keski-verta opettaja saattaisi paheksua populaarikulttuurin sukupuolikuvaavaa juuri mainituilta kannoilta. Todennäköisesti aikuisten näkökulma ja tekstianalyysi tai suora arvo-pohdinta eivät koskettaisi kumpaakaan oppilasta, heidän kosketusmaailmaansa, eivätkä jäsentäisi heidän mediasuhdettaan, vuorovaikutustaan median kanssa.

Perimmiltään oppimateriaalin valinnassa on kysymys tasa-arvosta: siitä, että kaikilla oppilailla on samat mahdollisuudet harjoittaa kriittistä medialukutaitoa. Tasa-arvon mahdollisuutta heikentää ainakin kaksi asiaa: Kaikilla koululaisilla ei ole mahdollisuutta kotona eikä koulussa lukea monipuolista lehdistöä; heillä ei välttämättä ole

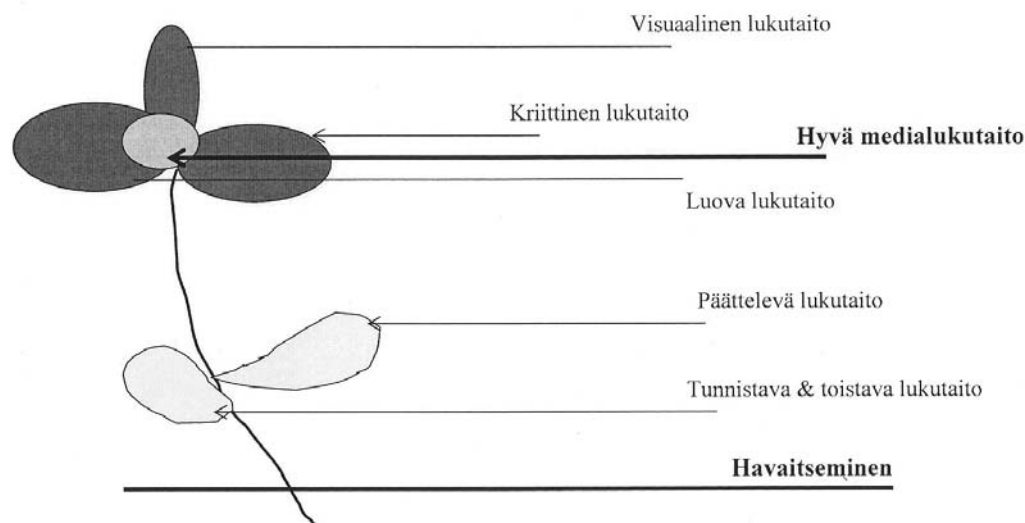
myöskään rajatonta pääsyä Internet-tiedostoihin niin kuin on niillä oppilailla, joiden kotona ovat omat tietokoneet ja laajakaistayhteytensä. Lisäksi tasa-arvoa vähentää se, että ainakin toistaiseksi mediakasvatus on ollut poikia ja sukupuolisia stereotyyppioita suosivaa, ja itse asiassa on esitetty, että opetussuunnitelmissa tulisi entistä paremmin ottaa huomioon myös tytöt, vaikka toki nykyiselläänkin mediakasvatus on kehittänyt myös tyttöjen analyyttisiä taitoja ja tehnyt heidät tietoisiksi median toimintatavoista tietoyhteiskunnassamme (ks. Kearney 2006: 95–96).

(ii) Opettajalle mediakasvatus ja kriittinen medialukutaito ovat haaste, sillä mitä ilmeisimmin opettajalla itsellään täytyy olla sisäinen palo ja kiinnostus mediaan, jotta hän kykenee rakentamaan luokkaan sellaisen innostuneen ilmapiirin, jota tarvitaan iloiseen oppimiseen – mediateksteistä havaittavien tulkintamahdollisuuksien riemuun tai viestin tekemisestä syntyvään mielihyvään (ilosta tarkemmin Rantala 2006). Yhtenä ongelmana opettajilla on, että heidän koulutukseensa mediakasvatus ei kuulu varsinaisena oppiaineena vaan ammattitaidon saavuttamiseksi on harjoitettava itseopintoja tai käytävä täydennyskoulutuksen kursseilla. Tällöin tietysti törmätään niukoihin resursseihin: niin ajan, rahan kuin myös oppimateriaalin puutteeseen. Ehkä resurssipulaan pitäisi lisätä myös se, että yläkouluissa ja lukioissa ei ole mahdollisuuksia oppiaineet ylittäviin projekteihin niin paljon kuin kattavan mediakasvatuksen kannalta olisi suotavaa – alakoulussa ja varhaiskasvatuksessa projektit on helpompi järjestää, koska opetusvastuu on yhdellä opettajalla.

(iii) Artikkelin alussa esitettyihin lukutaidon osa-alueisiin tekemäni analyysi Lauri Kontron kolumnista avaa lopuksi näköalan, jonka mukaan lukutaidon oppiminen ei olekaan täysin hierarkkinen prosessi vaan rinnakkainen ja limittäinen. Voidaan nimittäin arvioida, että käsitys luovuudesta lukutaidon huipentumana ja kriittisyyttä vaativampana kyknä ei täysin pidä paikkaansa sikäli, että on mahdotonta ajatella kriittisyyttä ilman luovuutta – tai luovuutta ilman kriittisyyttä. Kriittisyyden näkökulmasta luovuus on edellytys jo siksi, että mediatekstit kohdatessaan kriittinen lukija joutuu koko ajan miettimään ja keksimään, millaisia olisivat vaihtoehdot tavat ilmaista sama asia ja miksi tekstissä esiintyy nimenomainen ratkaisu – millaiset ideologiat tekstiin ovat kirjoittautuneet ja millaiset intentiot tekstissä vaikuttavat (miksi valita otsikko *Kenen joukoissa seisot, Suomi* sen sijaan, että suoraan muistutettaisiin EU-kriittisestä linjauksesta?) Vastaavasti tietysti luovuudessa on mukana myös jonkinasteista kriittisyyttä ainakin sillä tavoin, että kriittisen ajattelun aktivoima oivaltaminen kenties johtaa uuden tekstin tuottamiseen.

Pääsääntöisesti Vähäpassin (1987: 38) esittämää mallia tekstinymmärtämisen strategioista voi pitää hyväksyttävänä muun muassa siksi, että kaiken lukemisen edellytyksenä joka tapauksessa on havaitseminen ja sanojen tunnistaminen virkkeiksi tai

kappaleiksi ja siitä suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Ehkä silti hedelmällisempää on havainnollistaa lukutaidon strategioita hieman toisin, sumeampana kokonaisuutena, eräänlaisena lukukukkana, jonka kasvu alkaa ravitsevasta maaperästä ja joka huipentuu terälehtien muodostamiin osa-alueisiin ja niiden keskiöön, hyvän lukutaidon mykeröön:



KUVA 3. Lukutaidon kehitysvaiheet.

Esimerkkiaineisto

Kontro, Lauri 2001: Kenen joukoissa seisot, Suomi. *Maaseudun Tulevaisuus* 16.5.2001.

Lukemisto

Bernhardt, Erwin & Süß, Daniel 2002: Media Education in Europe: Common Trends and Differences. *Media Education in 12 European Countries. A Comparative Study of Teaching in Mother Tongue in Secondary School* (eds. Andrew Hart & Daniel Süß). 7–10. Internet-julkaisu osoitteessa <http://e-collection.ethbib.ethhz.ch/cgi-bin/show.pl?type=bericht&nr=246>. Swiss Federal Institute of Technology, Zurich.

Bernstein, Basil 1971: *Class, codes and control*. Vol. 1. Routledge, London.

Buckingham, David 1991: Teaching about the media. *The media studies book. A guide for teachers* (ed. David Lusted). 12–35. Routledge, London.

Fairclough, Norman (ed.) 1992: *Critical language awareness*. Longman, London.

Goatly, Andrew 2000: *Critical reading and writing. An introductory coursebook*. Routledge, London.

- Halliday, M. A. K. 1973: *Explorations in the functions of language*. Arnold, London.
- 1978: *Language as social semiotic. The social interpretation of language and Meaning*. Arnold, London.
- 1994: *An introduction to functional grammar*. 2nd edition. Arnold, London.
- Harjunen, Elina 2006: Mediatekstejä kokemaan ja tutkimaan. *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (toim. Satu Grünthal & Johanna Pentikäinen). 130–144. Otava, Helsinki.
- Heikkinen, Vesa 1999: *Ideologinen merkitys kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä*. SKS, Helsinki.
- 2007: *Kielen voima*. Gaudeamus, Helsinki.
- Hiidenmaa, Pirjo 2000: Lingvistinen tekstintutkimus. *Kieli, diskurssi & yhteisö* (toim. Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh). 161–190. Jyväskylän yliopisto.
- Husu, Milja & Tarkoma, Elise & Vuorijärvi, Aino 1996: *Ammattisuomen käsikirja*. WSOY, Porvoo.
- Härkönen, Ritva-Sini 1994: *Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Johansson, Marjut & Pyykkö, Riitta 2005: Johdanto – monikielisyys ja kielipolitiikka. *Monikielinen Eurooppa. Kielipolitiikkaa ja käytäntöä* (toim. Marjut Johansson & Riitta Pyykkö). 9–26. Gaudeamus, Helsinki.
- Kearney, Mary Celeste 2006: *Girls make media*. Routledge, New York.
- Kirstinä, Leena 2007: *Kansallisia kertomuksia. Suomalaisuus 1900-luvun proosassa*. SKS, Helsinki.
- Kotilainen, Sirkku & Hankala, Mari & Kivikuru, Ullamaija (toim.) 1999: *Mediakasvatus*. Edita, Helsinki.
- Kress, Gunther 1985: Sociolinguistic development and the mature language user – different voices for different occasions. *Language & learning: An interactional perspective* (eds. Gordon Wells & John Nicholls). 135–149. The Falmer Press, London.
- Lappalainen, Hannu-Pekka 2001: *Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla 2001*. Opetushallitus, Helsinki.
- Linnakylä, Pirjo 1990: Lukutaito – valmiutta ja vapautta. *Lukutaidon uudet ulottuvuudet* (toim. Pirjo Linnakylä & Sauli Takala). 1–16. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnakylä, Pirjo & Malin, Antero & Blomqvist, Irja & Sulkunen, Sari 2000: *Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa*. Opetusministeriö ym., Helsinki.
- Luukka, Minna-Riitta 2004: Genre-pedagogiikka. Askelia tekstitaitojen jatkumolla. *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus* (toim. Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen). 145–160. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII.
- Masterman, Len 1989: *Medioita oppimassa – mediakasvatuksen perusteet*. Suom. toim. Jukka Sihvonon. Kansan Sivistystyön Liitto, Helsinki.

- Paltridge, Brian 1997: *Genre, frames and research settings*. Benjamins, Amsterdam.
- Pääkkönen, Irmeli & Varis, Markku 2000. *Kriittinen lukutaito*. Finn Lectura, Helsinki.
- Rantala, Taina 2006: *Oppimisen iloa etsimässä*. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Sintonen, Sara (toim.) 2002: *Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta*. Finn Lectura, Helsinki.
- Sadovnik, Alan R. 2001: Basil Bernstein (1924–2000). *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Vol XXXI, no. 4. 687–703. UNESCO, Paris. [Artikkeli saatavilla myös Internetistä.]
- Seppänen, Janne 2002: *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Vastapaino, Tampere.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1999: Linguistic diversity, human rights and the “free” market. *Language: A right and a resource. Approaches to linguistic human rights* (eds. Milós Kontra, Robert Phillipson, Tove Skutnabb-Kangas & Tibor Várady). 187–222. Central European University Press, Budapest.
- Suhola, Aino & Turunen, Seppo & Varis, Markku 2005: *Journalistisen kirjoittamisen perusteet*. Finn Lectura, Helsinki.
- Varis, Markku 1998. *Sumea kieli. Kiertoilmauksen muoto ja intentio nykysuomessa*. SKS, Helsinki.
- 2003: *Ikävä erätön ilta. Kotimainen eräkirjallisuus*. SKS, Helsinki.
- 2004: Merkitykset äidinkielen runkona. *Virittäjä* 3/2004. 389–392.
- Vehmas, Raino 1969: *Lehdistöoppi*. WSOY, Porvoo.
- Wittgenstein, Ludwig 1996: *Tractatus logico-philosophicus eli Loogis-filosofinen tutkielma*. Suom. Heikki Nyman. 4. painos. WSOY, Porvoo.
- Vähäpassi, Anneli 1987: *Tekstinymmärtäminen. Tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Väljjarvi, Jouni & Linnakylä, Pirjo (toim.) 2002: *Tulevaisuuden osaajat PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- YK 1948: *Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*. Internet-julkaisu osoitteessa <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/fin.htm>.
- Yli-Huttula, Tuomo 2001: Medialukutaito huolestuttaa. Heinosen mukaan kaikki kansalaiset eivät pysy perässä viestinnän huimassa vauhdissa. *Kaleva* 4.3.2001

