

MITÄ TÄNÄÄN KOULUSSA OPIT

- eli mihin kouluoppiminen riittää?

KT Pasi Sahlberg

Helsingin yliopisto

pasi.sahlberg@helsinki.fi

CREAO 2000, marraskuu 2000

Ystäväni poika oli aloittanut opintiansä seitsemänvuotiaana muiden lasten tapaan. Innokas isä kyseli pojaltaan ensimmäisen koulupäivän jälkeen, että mitä tämä oli tänään koulussa oppinut. Tähän poika vastasi, että ”en mitään, koska opettaja sanoi, että oppiminen alkaa vasta maanantaina”. Tarinan viehätys ei niinkään ole sen lapsenomaisessa kyynisyudessa vaan siinä, kuinka lapset oppivat jo ensimmäisinä koulupäivinä sen, että kouluoppiminen ja muu oppiminen ovat eri asioita. Näin näyttää olevan myös tutkimusten mukaan. Eikä yksin oppilaiden uskomusten ja käsitysten valossa vaan myös oppimisen piirteiden suhteen.

Pohdin tässä esseessä oppimista koulussa ja sen ulkopuolella sekä väitän, että uuden vuosituhannen alkaessa oppimisen ei tulisi rajoittua paikkaa ja aikaan eikä sitä pitäisi määritellä oppimisympäristön järjestäjän tai rahoittajan mukaan. Peruslähtökohtana tälle väitteelle on näkemys, jonka mukaan oppimista koskevat ja siihen läheisesti koskevat tieteet, kuten kognitiotiede, neurotieteet ja mikrobiologia tuottavat kiihtyvällä tahdilla tietoa aivojen toiminnasta ja muun muassa tunteiden ja tietoisuuden vaikutuksista ihmisen mielen olemukseen ja käyttäytymiseen, ja siten myös opetukseen ja oppimiseen.

Kirjoituksessani on neljä erillistä teemaa. Aluksi pohdin kouluoppimisen olemusta ja sitä, millä tavoin koulussa yleensä tapahtuva oppiminen poikkeaa muualla tapahtuvasta oppimisesta. Toiseksi tarkastelen nykyisen tietämyksen ja vallitsevien virtausten valossa ’oppimistieteen’ mahdollisia tulevaisuuden näkymiä ja niiden vaikutuksia koulutukseen. Kolmanneksi esitän teesini koulun tärkeimmistä tehtävissä tietoyhteiskunnassa, jossa sosiaaliset erot kasvavat ja kaikkien onnistumisen mahdollisuudet kapenevat. Lopuksi esitän ajatuksen sellaisesta ajattelumallista, jonka avulla voidaan koulun ja kansalaisjärjestöjen välille rakentaa oppilaille nykyistä paremmin tarkoituksenmukaisia oppimisen siltoja. Esseen perusviesti on se, että paljon on saatu aikaan mutta mini asia on vielä viimeistelemättä. Suunta on kuitenkin oikea ja lähtökohdat onnistumiselle olemassa. Tärkeää on tunnustaa se, että koulu ei yksinään kykene vastaamaan nykyisen

maailmanmenon nuorisolle asettamiin haasteisiin. Koulun merkitys nuoren kehityksen tukijana ei vähene mutta se muuttuu samalla tavalla kuin muuttuvat erilaisten kansalaisjärjestöjen roolit oppivan yhteiskunnan rakentamisessa ja elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien luomisessa.

1. Ei koulua vaan elämää varten - Non scholae, sed vitae discimus!

Lasten käsitykset ja uskomukset koulusta ja sen pelisäännöistä muotoutuvat jo hyvissä ajoin ennen ensimmäistä koulupäivää. Sisarukset, kaverit ja televisio antavat lapselle riittävästi aineksia koulua koskevien mielikuvien maalaamiseen. Tutkimusten mukaan ihmisen itsensä kokemusten perusteella muodostamat uskomukset ovat hyvin pysyviä ja siksi vaikeasti muuttuvia (Pajares 1992; Sahlberg 1996). Lapsen koulu-uskomusten merkitystä ei tule aliarvioida tai jättää ottamatta huomioon, koska juuri nämä samat uskomukset toimivat lapsella tiedon tavoin ohjaten hänen käyttäytymistään ja orientoitumistaan kouluun ja siellä tapahtuviin toimintoihin.

Millaisena lapsi sitten koulun näkee ennen kouluikää? Ensimmäinen kouluun liitettävä piirre lapsen mielessä on varmasti käsitys tietyistä säännöistä ja ohjeista, joita koulussa pitää noudattaa. Monet näistä normeista ovat tarpeellisia ja välttämättömiäkin koulun tarkoituksenmukaisen toiminnan kannalta. Osa lapsen kuvittelemista normeista sen sijaan koskee suoranaisesti toivottavaa käyttäytymistä opiskelu- ja opetustilanteessa. Moni lapsi aloittaa koulutiensä mielessään se yksi ja tärkein ohje: koulussa pitää istua hiljaa ja kuunnella mitä opettaja puhuu! Vaikka tässä on luonnollisesti paljon perääkin, on säännön noudattaminen aina ja kirjaimellisesti ongelmallista erityisesti hyvän oppimisen näkökulmasta katsottuna. Nykyisen käsityksen mukaanhan aktiivinen osallistuminen, kommunikointi ja ennen muuta tuottava puhuminen ovat laadullisesti korkeatasoisen oppimisen edellytyksiä.

Samalla kun lapsi muodostaa ja muokkaa käsityksiään koulusta ja oppimisen olemuksesta, hänen mielessään muotoutuu käsitys koulun tarkoituksesta. Koulun institutionaalisen olemuksesta ja sen usein eriskummallisista käytännöistä johtuen monen koululaisen mielessä koulutodellisuus kasvaa erilleen todellisesta elämästä. Samalla muodostuvat käsitykset oppimisesta, jotka ohjaavat oppilaan toimintaa, ajattelua ja asenteita koulussa, myös opiskelutilanteissa. Yksi oppilaille tyypillinen käsitys oppimisesta liittyy juuri oppimisen erilaisuuteen koulussa ja koulun ulkopuolella (esim. Berry & Sahlberg 1996). Toisinaan oppiminen on suorastaan kouluun liitettävä käsite. Koulussa tapahtuva toiminta tähtää oppimiseen,

toimiminen esimerkiksi harrastusten parissa voi olla kasvattavaa, kehittävää ja hyödyllistäkin, mutta 'oppiminen' -termi liitetään näihin tilanteisiin harvemmin.

Oppimisen jakaminen kouluoppimiseen ja muualla tapahtuvaan oppimiseen on luonnollista mutta se saattaa olla jatkuvan oppimisen periaatteiden kannalta haitallista. Jos esimerkiksi kansalais- tai nuorisjärjestöjen tarjoamia mahdollisuuksia nuoren oppimisen ja kasvamisen ympäristöinä halutaan käyttää paremmin ja laajemmin hyväksi muodollisen oppimisen ohella, saattaa näillä nuoren mielessä olevilla oppimista koskevilla uskomuksilla olla ratkaisevan tärkeä merkitys hänen asennoitumiseensa ja toimintaansa nähden. Oppimisen dualistisuus ei esiinny pelkästään oppilaiden mielissä ja uskomusjärjestelmissä, vaan sen on todettu olevan olemassa myös useissa käytännön tilanteissa. Kouluoppimista ja muualla tapahtuvaa oppimista vertailevassa tutkimuksessa on havaittu mielenkiintoisia eroavuuksia (Resnick 1987). Seuraavassa mainitaan lyhyesti neljä esimerkkiä.

Ensimmäinen eroavaisuus koskee yksilöllistä tietämistä koulussa verrattuna jaettuun tietämiseen koulun ulkopuolella. Koulussa oppilaat oppivat pääasiassa yksinään ja ovat vastuussa menestymisestään vain itselleen (ja ehkä vanhemmilleen). Sen sijaan koulun ulkopuolella tapahtuvat toiminnot ovat useimmiten yhteisöllisiä. Toinen ero kouluoppimisen ja muun oppimisen välillä perustuu siihen, että kun koulussa asioita ja ilmiöitä tarkastellaan pääasiassa järjen avulla, todellisessa elämässä niitä käsitellään usein erilaisilla apuvälineillä. Tässä kohdin kritiikki kohdistu erityisesti kirjojen ja tekstien avulla tapahtuvaan opiskeluun sellaisissakin tilanteissa, joissa olisi mahdollista siirtyä asioiden aitoihin ympäristöihin. Kolmanneksi, koulussa korostetaan tavallisesti informaation käsittelyä symbolien ja abstraktioiden avulla, kun taas tilannekohtainen järjestyminen on tyypillistä koulun ulkopuoliselle oppimiselle. Koulua onkin toistuvasti kritisoitu siitä, että käsitteellisen tiedon ja todellisuuden välinen yhteys on monesti vaikeasti löydettävissä. Lopuksi, kun koulussa pyritään opettamaan yleistettäviä tietokokonaisuuksia, todellisuudessa arvostetaan entistä useammin tilannekohtaista osaamista. Kouluoppiminen on pitkään perustunut olettamukseen, että opittuja käsitteitä ja periaatteita osataan automaattisesti käyttää uusissa tilanteissa. Uusimassa tutkimuksessa on kuitenkin toistuvasti havaittu, että huolimatta varsin uskottavasta asioiden omaksumisesta koulussa, kyseisistä tiedoista ei näytä olevan juurikaan hyötyä todellisissa elämässä.

2. Oppimista koskevien tieteiden tulevaisuudennäkymät

Nopeasti muuttuvan tietoyhteiskunnan edellyttämät selviytymis- ja onnistumistaidot

ovat monella tavalla erilaisia kuin mitä ne olivat edellisen sukupolven kohdalla. Joustavan ja jatkuvan oppimisen periaate on yksi niistä ratkaisuksista, joka on tarjottu lääkkeeksi muutoksessa menestymiseen. Postmodernissa maailmassa on tiedon arvostus oppimisessa vähentynyt samalla kun erilaisten taitojen, ajattelutapojen ja asenteiden omaksuminen on tullut tärkeämmäksi. Jatkuvan, elinikäisen oppimisen vaatimus esitetään toistuvasti samalla kun oppimista koskevat tieteet tuottavat uutta ymmärrystä oppimisen edellytyksistä ja luonteesta.

Maailman suurimpien nuorisjärjestöjen johtajat kokosivat vuosi sitten listan sellaisista tarpeista ja haasteista, joita nuoret väistämättä tulevat elämässään kohtaamaan (1999). Heidän näkemyksensä mukaan nuoren tulee

- löytää elämälleen turvallinen peruslähtökohta, joka nojaa kestäviin arvoihin, hyvään itsensä tuntemiseen ja itseluottamukseen;
- osaa toimia muuttuvissa tilanteissa, joissa tyypillisesti edellytetään joustavuutta, sopeutuvaisuutta sekä taitoa siirtyä paikasta toiseen;
- omaksua hyvä teknologisen kehityksen hallinta;
- kamppailla syrjäytymistä vastaan kehittämällä omaa identiteettiään ja osallisuuden tunnettaan sekä vahvistamalla hyväksytyksi tulemistä ja arvostusta muiden silmissä;
- tehdä itsensä tarpeelliseksi osallistumalla oman yhteisönsä kehittämiseen; ja
- oppia ymmärtämään yhteistoiminnallisuuden ja tiimityön merkitys.

Tässä mainitut uuden kansalaisen ominaisuudet ovat yksi esimerkki pyrkimyksestä ymmärtää mitä sivistys ja siihen tähtäävä koulu voisivat tavoitella. Edellisen kanssa samansuuntaisen kuvan voi itse kukin helposti muodostaa lukemalla sanomalehtien työpaikkailmoituksia. Perinteinen koulutus on näiden haasteiden edessä joutunut etsimään uusia keinoja kuvattujen nuoren ihmisen ominaisuuksien kehittämiseksi. Kirjatiedon opetteleminen oppimisen tyypillisimpänä muotona on entistä vaikeammin perusteltavissa koulussa. Informaation määrän nopea lisääntyminen sekä sen laadullinen moninaisuus ovat johtaneet tilanteeseen, jossa koulussa ei yksinkertaisesti pystytä välittämään opiskelijoille kaikkia 'elämässä tarpeellisia tietoja'. Siksi uusia oppimisympäristöjä kehiteltäessä on oppimisen mahdollisuuksia aikaisempaa useammin etsitty koulun ulkopuolelta - työelämästä, harrastustoiminnasta ja nuorisjärjestöjen tarjoamista osallistumismahdollisuuksista.

Yksi viime aikoina paljon keskustelua herättänyt tieteenala on ollut aivotutkimus (esim. Caine & Caine 1997). Opetuksen ja kasvatuksen asiantuntijat ovat suuntaamassa katseitaan neurotieteisiin etsiessään uusia ratkaisuja käytännön

opetusjärjestelyille tai vahvempia perusteluita vaikkapa konstruktivistisen oppimisen periaatteille. Aivotutkimus sinänsähän tutkii aivojen fysiologista olemusta ja toiminnan piirteitä, eivätkä neurotieteilijät pyrikään tekemään johtopäätöksiä esimerkiksi opetuskäytäntöjen kehittämiseksi. Aivotutkimuksen tulosten tulkitsijat uskovat, että viimeaikaisimmat tutkimustulokset tukevat esimerkiksi oppimisen kontekstuaalisuuden periaatteiden merkitystä, toisin sanoen aitojen kokemusperäisten tilanteiden vahvistavaa vaikutusta yksilön oppimiseen (Hart 1998). Lisäksi näissä aivotutkimuksen tulosten alustavassa tulkitsemisessa on todettu, että oppimistilanteisiin liittyvien kokemusten ja tunnetilojen aktiivinen prosessoiminen vahvistaa opittujen asioiden merkityksellisyyden muodostumista (Caine & Caine 1997), varhaislapsuuden älyllisesti ja sosiaalisesti virikerikas kasvuympäristö vahvistaa aivojen fysiologista kehitystä (Diamond & Hopson 1998) ja värien ja liikkeiden (liikunnan) käyttäminen edistää tiedollisen oppimisen kannalta välttämättömien kemikaalien erittymistä (Jensen 1998). Neurotieteilijät itse ovat tällaisten tulkintojen tekemisessä varovaisia. Esimerkiksi tunnettu amerikkalainen aivotutkija Stephen Pinker toteaa kirjassaan *How the mind works* (1997), että ”tällä hetkellä aivotutkimuksella on vain vähän tarjottavaa opetukselle tai koulutuspolitiikalle”. Oli miten oli, lisääntyvä ymmärryksemme ihmisen aivojen peruslogiikasta ja sen toimintojen suhteesta oppimiseen ja opetukseen, tulee olemaan yksi tarkkaan seurattavista tieteenaloista opetusta ja oppimista koskevien tieteiden harrastajien keskuudessa.

Konstruktivistinen näkökulma oppimiseen on tuonut behavioristiseen traditioon verrattuna myös käytäntöjen kannalta uusia ratkaisuja opetuksen ja opiskelun järjestämisessä. Oppivan yksilön rooli merkitysten rakentajana ja oman ymmärryksensä luojana on muokkaamassa niitä tilanteita ja ympäristöjä, joissa oppimista tavoitellaan. Edelleen, sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa on konstruktivistisen suuntauksen myötä vahvistunut kaikessa oppimisessa ja kehittämisessä. Kontekstuaalisuuden periaate oppimisessa edellyttää mahdollisimman aitojen ja luonnollisten tilanteiden käyttämistä opiskelun lähtökohtina. Tunteiden rooli ja niiden yhteydet muihin mentaalisiin prosesseihin oppimisessa on tullut kiinnostavaksi. Nyt on hyvä kysyä, että miten ’oppimistiede’ kehittyy tulevaisuudessa? Mitkä ovat niitä suuria yleisiä periaatteita, jotka vähitellen muokkaavat myös opetuskäytäntöjä? Tulevaisuuden kehityssuuntien ennustaminen on tässäkin tapauksessa vaikeaa ja täsmällisesti emme varmasti pysty sanomaan mitään. Sen sijaan käyttämällä perustana meneillään olevia kehityssuuntia, voimme ennustaa

ainakin seuraavien oppimista koskevien teemojen olevan esillä lähitulevaisuuden keskusteluissa (vrt. Brandt & Perkins 2000).

Aivotutkimuksen määrällinen ja laadullinen kehitys jatkuu. Neurotieteet ovat sidoksissa teknologian kehitykseen siten, että tietokoneiden kapasiteettien kasvaessa myös aivotutkimuksessa sekä menetelmät tarkentuvat että tutkimuskohteet laajenevat. Neurotieteiden kehityksen voidaan odottaa tuovan lisävalaistusta ainakin oppimisvaikeuksien ymmärtämisessä, joka puolestaan tuo keinoja niiden ennaltaehkäisemiseen ja korjaamiseen. Edelleen, aivojen parempi tunteminen parantaa mentaalisten prosessien merkityksen ymmärtämistä yleensä myös oppimisen ja opettamisen kannalta katsottuna. Kykyjen ja älykkyyden ymmärtäminen syvenee ja sellaisten käytännön keinojen käyttöönotto helpottuu, joilla älykkyyttä voidaan opetuksessa kehittää.

Ajan mittaan tutkimus ja käytännöt selkeyttävät sellaisia kiistakysymyksiä, jotka ovat vaikeuttaneet oppimista koskevien tieteiden yleisemmän soveltamisen opetuksessa. Esimerkiksi kysymys siitä, voidaanko älykkyyksiä yleisesti kehittää vai onko ymmärtäminen aina aihepiirisidonnaista on päätymässä ratkaisuun, joka on pikemminkin näiden kahden synteesi jommankumman voitto. Myös konstruktivistisen koulutusparadigman lähes ojaan suistanut behavioristinen opetus ja oppiminen otetaan luultavasti uudelleen tarkasteltavaksi ja joitakin sen periaatteita yritetään integroida käytäntöihin.

Oppimista koskeva tieto tulee olemaan aikaisempaa keskeisemmässä osassa opettajankoulutuksessa, sekä myös jokaisen lapsen opettamisessa. Oppimista ja ihmisen mieltä koskevan tiedon lisääntyessä parantuessa, tämän tiedon sovellukset tulevat tarkoituksenmukaisimmiksi ja keskeisimmiksi. Siksi opettajien ja kasvattajien voidaan olettaa olevan tietoisia näistä tieteen uusista löydöksistä sekä niiden käytännön sovelluksista opettamiseen ja oppimiseen. Myös oppilaille tullaan tulevaisuudessa opettamaan aikaisempaa enemmän oppimisesta ja tietämisestä, koska oman oppimisen ymmärtäminen ja ohjaaminen tulevat olemaan tärkeämpiä kuin mitä ne tähän saakka ovat olleet.

Teknologiset sovellukset opetuskäyttöön lisääntyvät, nopeutuvat, pienenevät ja halpenevat, ja niiden merkitys inhimillisten kykyjen laajentajina korostuvat. Teknologian kehittyessä ja kädessä pidettävien laitteiden yleistyessä perinteisten mentaalisesti suoritettujen operaatioiden ja apuvälineillä tehtyjen tehtävien välinen raja hämärtyy. Apuvälineiden, kuten tietokoneiden ja sähköisten tiedonkeruulaitteiden käyttäminen lisääntyy, mikä puolestaan lisää käsiteltävän

informaation ja kohdattavien havaintojen määrää. Esimerkiksi matematiikan opetuksessa tulee pikapuoliin ratkaista taskutietokoneiden käyttämisen ja päässä suoritettavien mentaalisten matemaattisten operaatioiden välinen suhde.

Ajattelun kehittämiseen tähtäävän opettamisen merkitys korostuu erityisesti sellaisten lasten kohdalla, joiden kotiympäristö ei tarjoa riittäviä älyllisiä virikkeitä hyvään koulumenestykseen. Hyvän elämän kelkasta pudonneiden nuorten määrä kasvaa, koska aikaisempaa harvemmin perhe tai suku tarjoavat nuorelle turvallista, virikerikasta ja kannustavaa kasvun ja oppimisen ympäristöä. Monikulttuurisuuden lisääntyminen tuo opetus- ja kasvatustilanteisiin ennestään tuntemattomia traditioita ja tottumuksia. Tässä mainituista tilanteista tulevat lapset hyötyvät usein eniten sellaisesta opetuksesta, jossa tavoitteena on älyllisten taitojen ja ominaisuuksien kehittäminen. Siksi tällaisen opetuksen osuus tulee jatkossa olemaan aikaisempaa tärkeämpää.

3. Koulun tärkeimmästä tehtävästä

Edellä on puhuttu yhteiskunnan ja oppimisen muutoksista toteamalla, että oppimistieteiden edistyminen luo uusia haasteita opetuksen ja kasvatuksen tehokkaiden ratkaisujen löytämiseksi. Lisäksi maailman muuttuminen erityisesti ihmisen tarpeiden ja elämän kannalta välttämättömien vaatimusten osalta johtaa kysymykseen siitä, mikä on koulun tehtävä ihmisen elinikäisen oppimisen ja kasvamisen projektissa. Samalla on toistamiseen kysyttävä, mitkä ovat kouluoppimisen rajat, toisin sanoen mihin kouluoppiminen riittää.

Oppivelvollisuuskoulu syntyi aikanaan valtioiden tarpeesta lujittaa yhteiskunnallista ja sosiaalista yhtenäisyyttä eri kansojen, kulttuurien ja uskontojen kesken. Sittemmin koulutuksen tarkoituksena on ollut sopeuttaa kansalaiset kulloisenkin yhteiskuntajärjestyksen arvojen mukaan mahdollisimman yhtenäiseksi kansaksi. Mutta mikä sitten on koulun tärkein tehtävä uuden vuosituhannen Suomessa? Yksi tuttavistani esitti kerran tämän kysymyksen niin, että "jos sinun pitäisi selkä seinää vasten mainita yksi ja kaikista tärkein sellainen ominaisuus, jonka toivoisit lapsellasi olevan hänen päättäessään koulussa, mikä se olisi." On selvä, että koulutuksella on useita tärkeitä tarkoituksia, mutta onko jokin niistä muita tärkeämpi? Vastasin: "Jos lapseni olisi koulunsa päättäessään edelleen halukas oppimaan lisää itsestään, toisista ihmisistä, luonnosta ja maailmasta, niin silloin koulutus olisi minun mielestäni onnistunut tärkeimmässä tehtävässään." Nuoren innostus jatkaa elämän tutkimista, vastausten etsimistä hänelle tärkeisiin

kysymyksiin ja haasteisiin on siksi koulun tärkein tehtävä. Lapset tulevat kouluun täynnä innostusta, kiinnostusta ja oppimisen intohimoa. He haluavat tulla hyväksytyksi, onnistua ja kuulua johonkin suurempaan. Siksi koulunsa päättävillä nuorilla pitäisi olla nämä samat ominaisuudet, joiden kanssa he koulunsa aloittivat.

Olen sitä mieltä, että teknologian nopeasta kehityksestä huolimatta - tai ehkä juuri siitä syystä - meidän on sähköistyvässä tietoverkkojen, koneiden ja virtuaalisen todellisuuden maailmassa koulutusta suunniteltaessa ja oppimista tavoiteltaessa kiinnitettävä entistä enemmän huomiota siihen, mikä meille on lajityypillemme ominaisinta: inhimillinen sosiaalinen kanssakäyminen ja vuorovaikutus - tunteet, muistot ja kokemukset. Tässä ei ole kysymys pelkästään oppimisen ja koulutuksen laadusta ja tehokkuudesta sinänsä vaan myös ihmiskuntamme tulevaisuudesta, lajimme säilymisestä. Koulutuksen lopullisia tuloksia tarkasteltaessa on aikaisempaa enemmän katsottava sen sosiaalisia ja globaaleja vaikutuksia. Kansakunnan taloudellisen kilpailukyvyyn ja menestymisen rinnalle on nousemassa huoli jälkipolvien tulevaisuudesta. On syytä muistaa, ettei ihminen vielä ole pystynyt ratkaisemaan yhtään niistä kolmesta suuresta ongelmasta, joita yleisesti pidetään lajimme vakavimpina uhkina: jatkuva väestönkasvu, tiettyjen raaka-aineiden hiipuminen, sekä elinympäristössämme tapahtuvat palautumattomat muutokset, kuten ilmaston lämpeneminen, lajien katoaminen ja ympäristön tuhoutuminen. Myös tästä ekologisesta näkökulmasta katsoen koulutuksen haasteena on ihmisten keskinäisen ymmärryksen, kanssakäymisen ja kommunikoinnin vahvistaminen yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen keinoin.

Koulun kriisistä on puhuttu jo 1960-luvulta lähtien. Tuolloin koulutusta kritisoitiin vahvasti poliittisin, sosiaalisin ja myös pedagogisin argumentein. Haastajina vallitsevalle koulutusajattelulle esitettiin vaihtoehtoisiiin kasvatusfilosofioihin perustuvia oppilaitoksia, sekä erilaisia avoimia ja vapaita kouluja. Seurauksena näistä kriittisistä virtauksista perinteinen valtiollinen koulutusinstituutio vahvisti otettaan, joka puolestaan entisestään korosti koulun ja sen ulkopuolisen todellisuuden kahtiajakautumista. Vasta 1990-luvulle tultaessa alettiin vakavammin etsiä sellaisia ratkaisuja, jotka perustuisivat koulun ja sitä ympäröivän yhteisön vuorovaikutuksen avulla löydettäviin koulutuksellisiin ratkaisuihin. Syntyi käsite oppimisympäristöstä, jossa oppimisen paikka laajennettiin koskemaan myös koulun ulkopuolisia tilanteita, kuten harrastuksia, vapaaehtoistoimintaa ja muuta vapaa-ajan toimintaa. Kulttuurirevoluution myötä muodostunut oppimisen ja koulutuksen rintama-ajattelu oli kuitenkin siinä määrin

vahva, että moni hyvä pyrkimys laajentaa nuoren oppimisen mahdollisuuksia koulun ulkopuolelle kariutui reiviin puolustamiseen ja eturistiriitoihin.

4. Rajojen ylittämisen paradigma

Viime vuosikymmenellä puhuttiin oppivista organisaatioista, nyt keskustelu on laajentunut oppiviin yhteisöihin ja yhteiskuntiin. Euroopan yhteisöstäkin puhutaan oppivana yhteisönä (anon. 1995 ja OECD 1996). Oppiva yhteisö ymmärretään usein sellaisena ympäristönä, jossa sen yksilöillä on välineitä, taitoa, tahtoa ja valmiuksia ymmärtää uudistuvaa todellisuutta ja luoda mielekkäitä ratkaisuja kohdattaviin ongelmiin (vrt. Senge 1990). Yksilön kannalta on tällöin yhdentekevää kuka koulutusta tarjoaa tai missä oppiminen tapahtuu. Oleellista on, kuinka tarkoituksenmukaisia ja mielenkiintoisia tarjolla olevat oppimisympäristöt ovat. Samalla on pohdittava myös sitä, onko muodollisesti suoritettu koulutus ja opiskelu sinänsä riittävä osoitus pätevydestä vai voisiko osaamisen osoittaa esimerkiksi toimimalla todellisissa tilanteissa. Viime kädessä onnistuneen ja tarkoituksenmukaisen oppimisen kriteeri on, missä määrin ja kuinka hyvin opittuja tietoja ja taitoja osataan käyttää elämän eri tilanteissa.

Sekä poliittisella tasolla että käytännön toimijoiden keskuudessa on vilkastunut keskustelu muiden kuin koulutusinstituutioiden roolista kansalaisten sivistämisessä ja kasvattamisessa. Liikunta- ja nuorisojärjestöillä on luonnostaan ollut myös kasvattavia tehtäviä mutta ne on pidetty erillään muodollisesta kasvatuksesta ja oppimisesta. Oppimistieteiden tarjoamat uudet näkökulmat ja niistä johdetut avoimemmat oppimis- ja opiskeluympäristöt ovat tarjonneet myös kansalaisjärjestöille mahdollisuuden tulla lähemmäs oppilaan muodollisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamispyrkimyksiä. Kansalaisjärjestöissä on kuitenkin pidetty ongelmana sitä, että oppiminen on edelleen laillistettu koululle eikä koulun ulkopuolella opituilla tiedoilla tai taidoilla ole vielä yleisesti tunnustettua asemaa (Sahlberg 2000).

Edellä sanotusta seuraa, että kansalaisjärjestöjen on koulujen tavoin tarpeen pohtia kriittisesti omaa rooliaan ja luonnettaan oppivassa yhteiskunnassa. Tavanomaisista toimintatavoista ei ole ollut ratkaisevalla tavalla iloa toimivien koulutuksellisten ratkaisujen järjestämiseksi vaikka aivan erinomaisiakin ratkaisumalleja on esimerkiksi nuorisojärjestöjen piirissä luotukin. Turhan usein lupaavissa yhteistyöhankkeissa koulujen ja kansalaisjärjestöjen kesken on ajautettu reiviin vahtimiseen ja omien toimintatapojen puolusteluun todella uudenlaisten yhteistyömallien rakentamisen asemesta. Kansalaisjärjestöt voisivatkin aktiivisesti

puhua uuden toiminnallisen paradigman puolesta oppivan yhteiskunnan rakentamisessa. Tätä paradigmaa voidaan kutsua integroiduksi koulutusmalliksi tai *rajojen ylittämisen paradigmaksi* (ks. Sarason 1997).

Rajojen ylittämisen mallissa on kolme keskeistä elementtiä: koordinaatio, yhteistyö ja voimavarojen uudelleenmäärittely. Koordinaatiolla tarkoitetaan tässä yhteydessä peräkkäisten ja rinnakkaisten oppimistapahtumien yhteensovittamista sillä tavalla, että ne muodostavat oppivan yksilön kannalta katsottuna mielekkäitä kokonaisuuksia. Yhteistyö puolestaan on sitä, että koulutuksen eri tarjoajat ovat keskenään tekemisessä oppimisympäristöjen muokkaamiseksi jo suunnitteluvaiheessa niin, että ne vastaavat opiskelijoiden tarpeisiin ja odotuksiin. Voimavarojen uudelleenmäärittely perustuu siihen, että meidän on hyväksyttävä resurssien ikuinen rajallisuus ja omaksuttava käsitys, jonka mukaan voimme tehdä nykyistä huomattavasti enemmän tajuamalla ihmisten todelliset voimavarat.

Rajojen ylittämisen paradigma korostaa reviirien suojelemisesta luopumista yhteissuunnittelun, koordinoitun toiminnan ja strategisen päätöksenteon suuntaisesti. Koulun ja kansalaisjärjestöjen lähentymisen mielessä tämä tarkoittaa sitä, ettei pelkästään omalla reviirillä tapahtuva suunnittelu ja toiminta riitä, vaan nämä on saatava tapahtumaan tavanomaisten rajojen yli. Itse asiassa rajojen ylittämisen mallissa on kysymys toimivien inhimillisten voimavaraverkostojen luomisesta, joissa koordinaatiolla on keskeinen rooli.

5. Evästyksiksi

Miten tästä eteenpäin? Esitän lopuksi neljä ehdotusta kouluoppimista vaivaavien pulmien ratkaisemiseksi ja oppimisen siltojen rakentamiseksi koulun ja muun elämän välille.

1. Koulun tärkeimmän tehtävän kirkastaminen

Tässä esseessä on esitetty, että koulun tehtävässä on tapahtumassa muutos. Koulun tehtävä tietojen ja taitojen jakajana on käymässä liian epämääräiseksi nuorison kohtaamien haasteiden kannalta. Siksi sekä muodollisen koulutuksen puolella että kansalaisjärjestöissä olisi yhdessä keskustelemalla kirkastettava visiota tulevaisuuden koulusta ja sen tärkeimmästä tehtävästä.

2. Yhteisen käsityksen luominen oppimisesta

Keskustelu oppimisesta on viime vuosien aikana johtanut uusien käsitysten muotoutumiseen, erityisesti opettajien ja kasvattajien keskuudessa. Tarkoituksenmukaisten ja laadullisesti hyvien oppimisympäristöjen luominen

edellyttää sitä, että vallitsevat käsitykset hyvästä oppimisesta ovat yhteismitalliset koulun ja kansalaisjärjestöissä toimivien kesken. Siksi oppivan yhteiskunnan yhtenä edellytyksenä on oppimista koskevan keskustelun ylläpitäminen ja sen avulla tapahtuvan yhteisen käsityksen luominen oppimisesta ja kasvatuksesta.

2. *Rajojen ylittämisen paradigman rakentaminen*

Yhteistyön lisääminen on välttämätön mutta ei riittävä ehto oppimisen ja opiskelun reviirien laajentamisessa. Omissa leireissä tapahtuvaa kasvatuksen, opetuksen ja kehittävän toiminnan suunnittelu on ulotettava yli rajojen ja toiminnalle on asetettava riittävän selkeä ja tehokas koordinointi. Resurssien osalta on lähdettävä siitä, että rahallisia resursseja tärkeämpää on tunnistaa olemassa olevat inhimilliset voimavarat ja rakennettava yhteistyö sitten niiden varaan.

3. *Verkostoitumisen olemuksen selkeyttäminen*

1990-luku oli verkostoitumisen kulta-aikaa. Itse käsitteen olemukseen ei kuitenkaan ole kiinnitetty riittävästi huomiota, jotta ymmärtäisimme paremmin mistä verkostoitumisesta on oikeastaan kysymys. Siksi koulun ja kansalaisjärjestöjen rakentaessa oppimisen siltoja opiskelijoille, on verkostoitumisen olemus otettava uudelleen pohdittavaksi. Vasta sitten, kun ymmärrämme sen merkityksen oppimisen ja koulutuksen kannalta nykyistä kirkaammin, onnistumme verkostoitumisen avulla muuttamaan joitakin niistä vallitsevista käytännöistä, jotka vaikeuttavat oppimisen kentän laajentamista koulun perinteisten reviirien ulkopuolelle.

Lähteet

- Anon. (1995) *Teaching and learning. Towards the learning society*. White Paper on Education and Training. Brussels: European Commission.
- Anon. (1999) *Towards an autonomous, supportive, responsible and committed youth*. National Youth Policies. A working document from the point of view of "non-formal education" youth organisations.
- Berry, J. & Sahlberg, P. 1996. *Pupils' ideas of learning*. Learning and Instruction, 6(1).
- Brandt, R. & Perkins, D. (2000) *Evolving science of learning*. Teoksessa: Brandt, R. (toim.) Education in a new era. ASCD Yearbook 2000. Alexandria: ASCD.
- Caine, & Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility*. Alexandria: ASCD.

- Fullan, M. (1999) *Change forces. The sequel*. London: Falmer Press.
- Hart, L. (1998) *Human brain and human learning*. Kent: Books for educators.
- Jensen, E. (1998) *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: ASCD.
- OECD (1996) *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.
- Pajares, F. (1992) *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, 62(3).
- Pinker, S. (1997) *How the mind works*. New York: Norton.
- Resnick, L. (1987) *Learning in school and out*. Educational Researcher, 16, 13-20.
- Sahlberg, P. 1996. *Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Sahlberg, P. (2000) *Building bridges for learning. The recognition and value of non-formal education in youth activity*. Brussels: Youth Forum.
- Sarason, S. (1997) *Crossing boundaries: collaboration, coordination and the redefinition of resources*. San Francisco: Jossey Bass.
- Senge, P. (1990) *The fifth discipline. The art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.