

- Tieto- ja viestintätekniikka koulun arjessa 2009. Väliraportti 29.1.2010. Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta. Saatavissa www.arjentietoyhteiskunta.fi sekä blogs.helsinki.fi/oppiainkoulutus
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2004). Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimä & M. Murttonen (toim.), *Kortteikoulutus, oppiminen ja työelämä* (s. 91–108). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valtionuoston aemus* 1435/2001
- von Wright, J. M., Vauras, M., & Reijonen, P. (1979). *Oppimisen strategiat koulussa I. Tutkimuksen viitekehyksistä ja esittämistä*. With English abstract, Psychological reports, University of Turku, No. 33.
- von Wright, J. M., Vauras, M., & Reijonen, P. (1979). *Oppimisen strategiat koulussa I. Tutkimuksen viitekehyksistä ja esittämistä*. Psychological reports, University of Turku, No. 33.

LASSE LIPPONEN
KRISTIINA KUMPUAINEN

Toimijuus ja sen kehittymisen tukeminen opettajankoulutuksessa

Tiivistelmä

Tarkastelemme tässä kirjoituksessa sosiokulttuurisesta oppimisen tutkimuksen viitekehyksestä käsin sitä, kuinka opettajankoulutus voisi kouluttaa ja kasvattaa opettajia, jotka saavat koulutuksensa aikana kokemuksen toimijuudesta. Tutkimukset antavat viitteitä siitä, että toimijuuden kokemuksen saaneet opettajiksi opiskelevat ovat taitavampia ja halukkaampia tukemaan myös oppilaidensa toimijuutta, aktiivista ja omaehtoisista oppimista. Esitämme, että opiskelijoiden toimijuuden kehitymistä voimme tukea osallistavalla pedagogiikalla, jossa opiskelijat mielletään aktiivisiksi, aloitteelliseksi ja vastuulliseksi toimijoiksi.

Avainsanat: opettajankoulutus, sosiokulttuurinen viitekehys, osallistava pedagogiikka, toimijuus, omaehtoinen oppiminen

Johdanto

Yhteiskunnalliset, kulttuuriset, teknologiset ja taloudelliset muutokset haastavat opettajakoulutuksen jatkuvaan uudistus- ja kehitysprosessiin. Opettajakoulutuksen keskeisiin kehitysalueisiin lukeutuu tänä päivänä pyrkimys tukea opettajaksi opiskelevia rakentamaan ammatillista asiantuntijuutta, jossa korostuvat yhteisöllisen työskentelyn ja oppimisen taidot sekä kyky tarkastella ja reflektoida operuksen ja oppimisen prosesseja teoreettisen tutkimustiedon, henkilökohtaisen oppimiskokemusten sekä käytännön opetustyössä rakentuvan asiantuntemuksen avulla. Taito hahmottaa opetus- ja kasvatustyötä moniäänisesti, eri perspektiiveistä, nähdään myös arvokkaana moniammatillisen yhteistyön sekä tasa-arvon ja monikulttuurisuuden hyväksymisen edistämässä.

Tässä kirjoituksessa otamme esiin vielä yhden haasteen: kuinka kouluttaa opettajia, jotka puolestaan kasvattavat oppilaita, joilla on omaehtoisien ja aktiivisen oppimisen taidot. Tuleraisuuden opettajuiden ja opettajakoulutuksen suuntaa hahmottelevassa tärkeässä Opettajankoulutus 2020 -raportissa (2007) todetaan, että oppilaiden tulisi saada tällaiset valmiudet ja taidot koulussa, mutta opettajakoulutus ja koulujen oppimiskäytännöt eivät tue riittävästi hyvin tätä päämäärää.

Viime vuosina monet opettajakoulutusta tutkivat tutkijat ovat kiinnostuneet omaehtoisesta ja aktiivisesta oppimisesta (Davydov, Slobochikov, Tsukerman, 2003; Edwards, 2005, 2007; Edwards & D'Arcy, 2004; Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2009; Schwartz & Okita, 2009; Zuckerman, 2007). Heidän mukaansa omaehtoisen ja aktiivisen oppimisen tulisi olla yksi opettajakoulutuksen keskeisistä elementeistä. Tämän haasteen on tuonut esille omassa tutkimuksissaan erityisesti englantilainen opettajakouluttaja ja tutkija Anne Edwards. Hänen (2004) mukaansa kysymys on erityisesti siitä, kuinka tuetaan opettajiksi opiskelevien toimijuuden kehittymistä.

Tässä kirjoituksessa tarkastelemme sosiokulttuurisesta oppimisen tutkimuksen viitekehyksestä käsin omaehtoisia ja aktiivisia oppimista osana opettajakoulutusta. Käytämme tällaisesta oppimisesta käsitettä

toimijuus. Toimijuudesta on toisraiseksi vähän empiiristä tutkimusta, ja erityin vähän on tutkimusta luokanopettajiksi opiskelevien toimijuuden kehittymisestä ja sen tukemisesta.

Sosiokulttuurinen näkökulma opettajakoulutukseen

Sosiokulttuurisesta viitekehyksestä (Lave & Wenger, 1991; Vygotzky, 1978; Säljö, 2004) kausen oppimista ei voi ymmärtää pelkästään tiedonhankintana tai yksittäisen ihmisen osaamisena ja asiantuntijuutena. Tämä viitekehys ohjaa meitä tarkastelemaan ihmisen toimintaympäristöä, osallistumista erilaisen yhteisöjen toimintaan, diskursia ja ihmisen välistä vuorovaikutusta sekä toiminnassa käytettäviä välineitä. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppiminen merkitsee siis ennen kaikkea osallistumista jonkin tietyn yhteisön (usein puhutaan käytäntöyhteisöistä, vrt. Lave & Wenger, 1991) toimintaan, jossa ihminen oppii hallitsemaan erityisesti tälle yhteisölle tarkoitukseenmukaisia ajattelun ja toiminnan välineitä. Käytännöyhteisön lähtökohtana on yhteisen jaetun yrityksen, ”projektin” tai ”jutun” toteuttaminen, josta yhteisön jäsenet keskenään sopivat ja ottavat vastavuoroisesti vastuuta (Wenger, 1999). Yhteisöön osallistuminen merkitsee sitoutumista näiden yhteisten tehtävien ja toimintojen toteuttamiseen. Jaetut käytännöt ja toimintaan liittyvät välineet sitovat käytäntöyhteisön jäseniä toisiinsa. Esimerkiksi luokanopettajan koulutusta voimme pitää etääänlaisena käytäntöyhteisönä.

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan opettajakoulutuksessa opiskelevat opiskelijat eivät opi pelkästään opettamiseen ja oppimiseen liittyviä tietoja ja taitoja. Koulutuksensa yhteisöihin osallistumisen kautta muuttuu myös opiskelijan oleminen ja suhde maailmaan. Tähän sisältyy ymmärrys omasta minästä, siitä kuka on, ja erityisesti siitä, kuka on suhteessa yhteisön muihin jäseniin (Lave & Wenger, 1991; Packer & Goicoechea, 2000; Wenger, 1999) kuten opiskelijatovereihin, opettajiin ja oppilaisiin koulussa esimerkiksi operusharjoittelun aikana. Opiskelijalle muodostuu käsitys itsestään toimijana, jolla on oikeuksia ja velvollisuuksia suhteessa yhteisön muihin jäseniin ja jonka ajatuksia,

tunteita, mielipiteitä, tietoja ja taitoja muut arvostavat tai eivät mahdollisesti arvosta.

Koulutuksessa opiskelijat oppivat myös toimimaan erilaisten tilanteiden sitoumusten ja vaatimusten mukaan, tekemään aloitteita, vastustamaan erilaisia asioita, ottamaan ja antamaan apua (Edwards, 2005; Lipponen & Kumpulainen, 2009). Heidän oppimisprosessinsa ja ammatillinen kasvunsa ei ole siis vain tiedollinen ilmiö: opiskelijat eivät pelkästään tiedä asioita vaan myös kokevat ja tekevät eli, voisimme sanoa, ovat olemassa, elävät niissä yhteisöissä, joihin kuuluvat. ”Tähtöä” toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa kutsutaan toimijuudeksi. Toimijuuteen liitetään usein sellaisia asioita kuin aktiivisuus, intentionaalisuus, osallisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus, vapahtoisuus sekä taito ja voima valita itse toimintatapoja (Emmibayer & Mische, 1998). Se merkitsee yksilön tai ryhmän tunnetta siitä, että on oman toimintansa subjekti, ei sen kohde: minä tai me teemme asioita, vaikuttamme niihin, ne eivät vain tapahdu minulle tai meille.

Opettajankoulutuksessa korostuvat helposti tiedolliset asiat ontologisten – kuren identiteetti ja toimijuus – kustannuksella. Toimijuuden kokemuksella on kuitenkin suuri merkitys esimerkiksi luokanopettajaopiskelijan ammatillisen identiteetin kehitymisessä: kuka minä olen ja keneksi ja millaiseksi opettajaksi minä haluan tulla. Wengerin (1998) mukaan ammatillisen identiteetin rakentuminen tapahtuu osallisuutena tai ei-osallisuutena tietyihin yhteisöihin. Wenger tar- kastelee identiteetin muodostumisprosessia ja muutosta oppimisena, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa yhteisössä ja niiden käytännöissä. Ihmisen osallisuudesta tai ei-osallisuudesta nähdään tulevan osa hänen identiteettiään. Opettajaksi oppiminen ja toimijuuden rakentuminen on sosiokulttuurisen oppimisenäkömyksen mukaan vahvasti sidoksissa mahdollisuuksiin osallistua sellaisiin diskursseihin, jotka rukevat kriit- tistä ajattelua, reflektiota ja praktiikan transformaatioita (McLaughlin & Talbert, 1993; Putnam & Borko, 1997). Toimijuus tarkoittaakin osallistumisen kautta muodostunutta identiteettiä, sitä että on oppinut toimimaan aloitteellisesti (engl. *authoratively*) ja vastuullisesti (engl. *accountably*) (Greeno, 2006).

Toisaalta toimijuus näyttäytyy myös vastustamisena, asioiden kyseenalaistamisena ja poikkeamisena totutuista tavoista ajatella ja toimia (Rainio, 2008). Näin toimijuuteen liittyy usein uutta luova aspekti, irtaamistaan selvänä pidetyn kyseenalaistaminen, tavanomaisesta irtaaminen ja mahdollisuus toisin toimimiseen ja jopa vastustamiseen (Engeström, 2005a). Tästä uuden luomisen ja vastustamisen näkökulmasta monia asioita, joita pidämme kieleisinä, voi ajatella ja tulkita uudelleen. Engeströmin (2005a) tutkimukset osoittavat esimerkiksi sen, että yliopisto-opiskelijan luntaaminen voidaan ymmärtää opiskelijan toimijuuden rekona. Luntaamisella opiskelijat "testaavat" koulutusjärjestelmää ja astuvat vaaditun ja sallitun rajan yli. Opiskelijat kuvaavat tätä toimijuurta, luntaamista, taisteluna oman tunnon, arvojen ja pelkojen kanssa. Onnistuneen luntauksen jälkeen he eivät yleensä koe kuitenkaan tehneensä mitään erityisen väärää, vaan kokevat lähinnä "voitaneensa" epäiteilun koulutus- ja arviointijärjestelmän.

Ihmiset oppivat jo hyvin pieninä toimimaan normien mukaan. Kuitenkin uuden luominen, uusien aitojen ideoiden keksiminen, vaatii normeja rikkovaa toimijuutta. Voimme erottaa toisistaan normatiivisen toimijuuden ja aidon toimijuuden. Normatiivisella toimijuudella tarkoitamme sitä, että toimijuuteen liittyvät teot noudattavat sallittuja ja annettuja normeja. Esimerkiksi opiskelijat tekevät aloitteita asioista, joiden tietävät olevan sallittuja ja mahdollisia. He harvemmin tekevät sellaisia aloitteita, joiden jo lähtökohdaisesti tietävät rikkovan sallittua ja joiden mahdollisuudet toteutua tietävät etukäteen huonoksi. Opiskelijat eivät esimerkiksi vakavissaan ehdota tenttien poistamista osana arviointijärjestelmää tai lunttaamisen sallimista, koska tietävät että sellainen aloite tuskin toteutuu. Tällaiset aloitteet ja niiden mahdollinen toteutuminen edustaisivat kuitenkin juuri aitoa, uutta luovaa toimijuutta. Aito toimijuus on usein uuden etsimistä ja ”avaamista”, vaadittu, valmiiksi annettu ja sallittu ylittämistä, rikkomistakin (Engeström, 2005a). Se syntyy esimerkiksi tilanteissa, joissa odotukset (esim. säännöt, normit) ovat ristiriidassa ihmisen (tai yhteisön) omien elämän päämäärien ja merkitysten kanssa. Näissä tilanteissa ihminen (yhteisö) joutuu miettimään, kuinka tilanteesta voi luoda merkityksellisen.

Toimijuuden tukeminen opettajankoulutuksessa

Opiskelijoiden toimijuuden tukemisessa keskeinen merkitys on heitä opettavien opettajien toiminnalla (Edwards, 2005; Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2009). Jotta luokanopettajaksi opiskeleva voisi kasvaa toimijuuteen, tulee häntä kohdella aktiivisena subjektina, ei vain koulutuksen tai kasvatuksen kohteena. Toimijuuden kehittyminen edellyttää mahdollisuuksia tehdä aloitteita ja päätöksiä, myös normeja koettelevia ja uutta avaavia, ja nähdä oman toiminnan vaikutus sekä omaan että muiden elämään.

Voimmekin sanoa, että toimijuus rakentuu ja kehittyy vuorovaikutuksessa opiskelijoiden osallistuksessa erilaisten yhteisöjen toimintaan. Aloitteet, vastustaminen, vastuullisuus (olemme aina vastuussa jollekin tai joillekin), avun pyytäminen ja antaminen liittyvät aina ihmisten väliseen toimintaan. Tällöin myös toimijuutta voi ja pitää tarkastella yhteisöllisenä toimintana; toimijuus kehittyä, saa muotonsa ja toteutuu aina yhdessä toisten kanssa. Se synnyttää ihmisten motiveista, kiinnostuksista, alkeista ja aloitteista, joilla usein on yhteisöllinen alkupeitä tai ne ovat jopa yhteisöön liitettäviä asioita: myös yhteisöllä on motiveja, intentioita ja tahtoa. Voimme puhua kollektiivisesta ja jaetusta toimijuudesta Engeström, 2005b; Virkkunen, 2006). Tällöin toiminnan subjektiksi ja toimijaksi on yksilöä laajempi.

Luokanopettajaksi opiskelevan toimijuuden kehittymiseen ja toimijuuden kokemukseen vaikuttaa esimerkiksi se, millainen vuorovaikutus- ja pedagoginen toimintakulttuuri oppimis- ja opetusilanteissa valitsee (Engle, 2006; Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2009). On tärkeää, että opetusilanteissa, luennoilla ja pienryhmissä, opiskelijoiden aloitteet ja kontribuutiot huomioidaan, niitä arvostetaan ja että niillä on aidosti vaikutusta siihen, mitä ja miten asioita tehdään: kenellä on esimerkiksi oikeus puhua ja mitä puheesta seuraa. Jos esimerkiksi opetusilanteissa on totuttu siihen, että oppisisällöistä ei juurikaan keskustella eikä toimintatavoista neuvotella opiskelijoiden kanssa, vaan opettaja kertoo, miten asiat ovat ja opiskelijoiden tehtäväksi jää pelkkä kuunteleminen ja opettajan antamien tehtävien ja ohjeiden mukaan

toimiminen, on opiskelijan käsitys itsestään toimijana erilainen kuin jos hänelle annetaan mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa häntä koskeviin opetuksellisiin ratkaisuihin. Toimijuuden tukeminen edellyttää, että opiskelijoita kannustetaan esimerkiksi keskustelemaan ja kyseenalaistamaan asioita ja tekemään aloitteita.

Sama koskee ideoiden ja kontribuutioiden tunnustamista (Engle, 2006; Engle & Faux, 2006; Lipponen & Kumpulainen, 2009). Toimijuuden ja sen kehittymisen edistämiseksi on tärkeää antaa julkista tunnustusta opiskelijoiden aloitteille, ideoille ja kontribuutioille: että juuri he ovat tehneet tai keksineet jostain merkittävää ja että nämä asiat näkyvät esimerkiksi käytännön opetusilanteissa luokanopettajan koulutuksessa (Lipponen & Kumpulainen, 2009). Antamalla tunnusta ideoista ja kontribuutioista opettaja ikään kuin vetäytyy dominoivasta asiantuntijan asemasta ja jakaa tekijyyttä ja asiantuntijuutta opiskelijoiden kanssa eli antaa tilaa toimijuudelle. Vastuullisuutta voidaan taas puolestaan lisätä sillä, että opiskelijat oretaan mukaan esimerkiksi opetuksen suunnittelun eikä toimintatapoja ja ratkaisuja tuoda pelkästään ”ylhäältä” alaspäin.

Toinen merkittävä vastuullisuuteen liittyvä tekijä on se, kenelle on vastuussa. Tyypillisesti opiskelijat ovat osaamisestaan vastuussa opettajalle. Toimijuuden näkökulmasta pitäisi korostaa erityisesti myös sitä, että opiskelijat jakavat osaamistaan, ovat vastuullisia myös perustelemaan tekemistään ja ratkaisujaan toisilleen sekä kykenevät pyytämään ja tarjoamaan apua ja osaamistaan toisilleen. Toimijuuteen liittyvkin olennaisena ymmärrys siitä, mitä resursseja on tarjolla, mistä ne löydetään ja miten niitä käytetään (Greeno, 2006). Toimijuus näkyy esimerkiksi siinä, että tietää, keneltä ja mistä voi pyytää apua ja että osaa sitä myös tarvittaessa pyytää. Ja toisinpäin: toimijuuteen liittyy ajatus siitä, että osaa aloitteellisesti tarjota omaa osaamistaan toisten avuksi ja resurssiksi. Tällaista vastavuoroista toimijuutta kutsutaan relationaaliseksi toimijuudeksi (Edwards, 2005, 2007). Voisimmekin sanoa, että luokanopettajan koulutuksessa toimijuuden tukeminen edellyttää uudenlaisen opettaja–opiskelija- ja opiskelija–opiskelija-suhteiden luomista.

Toimijuus kytkeytyy myös tietoon ja tiedon auktoriteettiin. On tärkeää miettiä, minkälainen ja kenen tieto katsotaan tärkeäksi ja mer-

kietykselliseksi. Onko esimerkiksi sillä, mitä opiskelijat tietävät ja minkä ovat oppineet koulutuksen ulkopuolella, merkitystä ja kuinka koulutus huomioi sen. Tiedon saatavuuden helpottuminen vaikuttaa siihen, että opettaja ei enää voi olla se, joka tietää kaikesta kaiken, vaan tieto on kaikkien saatavilla ja opiskelijat voivat kehittyä asiantuntijoiksi omilla kiinnostusalueillaan ja tietää enemmän kuin opettaja.

Toimijuuden kokemukseen ja mahdollisuuden vaikuttaa siis olennaisesti se, onko opettaja vai opiskelija. Opettajilla on lähtökohteisesti erilaiset oikeudet ja velvollisuudet kuin opiskelijoilla ja siren myös erilaiset mahdollisuudet harjoittaa omaa toimijuuttaan. Opettaja-opiskelijasuhte sisältää lähtökohteisesti tiettyä hyvin vahvoja oletuksia. Yksi tällainen on auktoriteetti ja rekiitys (Pace & Hemmings, 2007; ks. myös Engle & Faux, 2006; Lemke, 1990). Opettajan oletetaan olevan asiantuntija ja johtavan opetus- ja oppimistilanteita aloitteillaan ja tekemisillään ja opiskelijoiden oletetaan puolestaan olevan noviseja, jotka seuraavat asiantuntijoita ja noudattavat näiden ohjeita, ehdotuksia ja aloitteita (Boaler & Greeno, 2000; Engle & Faux, 2006). Tämä asiantuntija-novisisuhte ei kuitenkaan ole niin yksiselitteinen kuin vuorovaikutuksissa eri tilanteissa ja yhteisössä vastavuoroisesti (Stevens & Hall, 1998). Opetustilanteissa opiskelija(t) asetetaan erilaisiin positiioihin (asemiin) (Brown & Renshaw, 2006). Hänet voidaan asettaa (opettaja, toiset opiskelijat) tai hän voi positioida itsensä passiiviseksi vastaantottajaksi, joka toimii vain suhteessa opettajan ja opiskelijatovereiden aloitteisiin. Toisaalta hän voi myös ottaa (tai hänet voidaan asettaa tai hänelle voidaan antaa) aloitteellinen positio, jossa hän aktiivisesti tuo esille omia mielipiteitään ja rakentaa tietoa yhdessä muiden kanssa.

Toimijuuden kehittyminen edellyttää sitä, että tätä ”perinteistä” positiointia, opettaja on auktoriteetti ja ainoa asiantuntija, tulee voida muuttaa (Lipponen & Kumpulainen, 2009). Se edellyttää, että opiskelijoita aidosti kuunnellaan, heidän ajatuksiinsa, ideoihinsa ja aloitteisiinsa suhtaudutaan vakavasti niitä yhdessä heidän kanssa pohkien ja myös toteuttaen. Edwardsin tutkimukset (2004, 2005, 2007) osoittavat, että luokanopettajaopiskelijat, jotka koulutuksen aikana saavat itse

kokemuksen toimijuudesta, pysyvät tukemaan myös oppilaiden omaehtoista ja aktiivista oppimista, heidän toimijuuttaan. Greenon (2006; ks. myös Boaler & Greeno, 2000; Brown & Renshaw, 2006; Engle & Faux, 2006) mukaan yksi keskeinen tekijä toimijuuden kehitymisessä ja kehittämisessä onkin se, että opiskelijoille annetaan mahdollisuus ja luodaan edellytykset osallistua ja toimia vuorovaikutustilanteissa vastuullisesti ja aloitteisesti. Kuten Gresalfi, Martin, Hand ja Greeno (2009) toteavat, toimijuus realisoituu erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, kun toimija tekee aloitteita ja kontribuoi, on erimielinen joistakin väitteistä ja asioista, kieläytyy vastaamasta ja vastustelea itsestään selvytyksiä. Toimijuuden kannalta olennaista on se, kuinka opettajat suhtautuvat opiskelijoiden toimijuuden ilmaisuun ja rekoihin: hyväksyvätkö niitä ja toteuttavat yhdessä, kielletäänkö ne vai vähätelläänkö ja kyseenalaistaanko.

Toimijuuden diskurssit

Meille ihmisille on kenties laajiympillisistä luoda erilaisia välineitä toimintamme tueksi ja avuksi (Säljö, 2004; Vygotsky, 1978). Kehittämme avuksemme materiaalisia välineitä, kuten erilaisia työvälineitä, koneita ja laitteita. Näiden lisäksi luomme myös käsitteellisiä ja diskursiivisia eli psykologisia välineitä, joita ovat esimerkiksi käsitteet, mallit, teoriat ja diskurssit. Näiden kulttuuristen välineiden avulla voimme ratkaista erilaisia fyysisiä ja älyllisiä ongelmia ja näin kiertää biologisia rajoituksiamme, kuten muistimme rajallisuutta, erilaisia päättelyvirheitä ja vaihtokapa sitä, että emme ole fyysisesti erityisen vahvoja.

Myös toimijuuden toteuttaminen ja toteuttaminen vaatii lähes poikkeuksetta erilaisten välineiden käyttöä, jopa niiden luomista (Engeström, 2005a; Lipponen & Kumpulainen, 2009). Esimerkiksi keskusteluun osallistuminen ja aloitteiden tekeminen edellyttää usein tietyn osaamisalueen käsitteiden ja puheterapojen hallitsemista. On huomattavasti helpompaa osallistua vaihtokapa opetusta ja oppimista käsittelevään

keskusteluun ja tehdä asian suhteen esimerkiksi aloitteita, jos hallitsee alan käsitteistöä ja puhetapaa.

Kyky osallistua kasvatus- ja opetusalan professionaaliin diskursseihin muodostaakin keskeisen osan nykypäivän opettajan ammatillisesta asiantuntijuudesta (Gudmundsdottir, 1995; Putnam & Borko, 2000; Schön, 1987). Professionaaliin diskursseihin osallistumisen taito vaatii opettajilta niin ammatillisesta tiedosta ja taitoista kuin myös sosiaalisia valmiuksia. Mielekkäiden ja laadukkaiden professionaalisten diskursien rakentumisen ehtona on myös, että näitä tukee toimintakulttuurin, jossa arvostetaan dialogisuutta ongelmanratkaisun ja kehittymisen välineenä (Wenger, 1998). Opettajankoulutuksella on tärkeä funktio professionaalisen dialogikulttuurin luomisessa ja ylläpitämisessä. Tähän sisältyy opettajaksi opiskelevien tukeminen kohti professionaalisen dialogikulttuurin jäsenyyttä. Dialogikulttuuri on tärkeää toimijuuden kehittymisessä (Lipponen & Kumpulainen, 2009).

Olennaista toimijuuden ja subjektuuden kannalta on myös se, miten opiskelijoista koulutuksessa puhutaan ja miten heille puhutaan. Puhutaanko ja liitetäänkö heihin aktiivisen toimijan oletuksia ja odotuksia vai puhutaanko heistä vain toiminnan, esimerkiksi opetuksen ja opettussuunnitelman, kohteina. Tai kohdellaanko heitä passiivisina yliopiston asiakkaina, joille tuotetaan palveluja ja joita palvelullaan, vai puhutaanko heille ja heistä esimerkiksi tiedeyhteisön nuorempina jäseninä, joilla on myös tähän positiioon liittyvät oikeudet ja velvollisuudet. Tästä hyvästä esimerkkinä voisi olla palautteen antaminen opetuksesta. ”Asiakas” voi antaa palautteen nimettömänä ja vaatia parempaa palvelua (opetusta), osallistumatta palvelun (opetuksen) kehittämiseen. Sen sijaan tiedeyhteisön nuorempaan jäsenen velvollisuus on osallistua ei tavoin opetuksen kehittämiseen ja siitä käyväään dialogiin. Opetuksen kehittäminen ei ole vain tiedeyhteisön varttuneempien jäsenten (opettajien) oikeus ja velvollisuus, vaan se edellyttää koko tiedeyhteisön yhteistä ponnistelua, avun antamista ja pyrkimistä yhteisen päämäärän hyväksi.

Vuorovaikutus yhteiseen toimintaan osallistuvien kanssa sekä tilanteiden tarjoamisen työvälineiden käyttö määrittävät oppimisen luonnetta ja sisältöä. Henkilökohtainen tapa ajatella ja kommunikoida synyy

sosiokulttuurisen näkökulman mukaan erityyppisissä formaaleissa ja epävirallisissa diskurssiyhteisöissä (Wenger, 1998). Yhteisöjen diskurssit tarjoavat ja jatkuvasti kehittävät ajattelun työvälineitä, kuten ideoita, teorioita ja käsitteitä yhteisölliseen ja henkilökohtaiseen merkityksen antoon. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta oppiminen on kulttuuriin kasvamisprosessi, joka sisältää yhteisön ajattelu- ja toimintatapojen hallitsemisen (Lave & Wenger, 1991). Tähän lukeutuu kyky osallistua yhteisön toimintaan ja diskursseihin näille tyyppisten normien ja käytänteiden mukaan sekä tarvittaessa rikkoa näitä normeja aidon toimijuuden hengessä. Oppimista ja toimijuutta ei määritellä yksisuuntaiseksi ilmiöksi vaan monilotteiseksi prosessiksi, jossa yhteisö kehittää yksilöä ja vastaavasti yksilö yhteisöä. Opettajaprofession diskursseilla on keskeinen asema opettajaksi opiskelevan ajattelun ja toiminnan määrittämisessä ja toimijuuden kehittymisessä (Gudmundsdottir, 1995; Putnam & Borko, 2000).

Lopuksi

Tarkastelemme tässä kirjoituksessa sitä, kuinka opettajankoulutus voisi kouluttaa ja kasvattaa opettajia, jotka saavat koulutuksensa aikana kokemuksen toimijuudesta. Tutkimukset (Edwards, 2005) antavat viitteitä siitä, että toimijuuden kokemuksen saaneet opettajiksi opiskelevat ovat taitavampia ja halukkaampia tukemaan myös oppilaidensa toimijuutta, aktiivista ja omaehtoisia oppimista. Opiskelijoiden toimijuuden kehittymistä voimme tukea osallistavalla pedagogiikalla, jossa opiskelijat mielletään aktiivisina ajattelijoina ja toimijoina (Lipponen & Kumpulainen, 2009). Lyhyesti voisimme todeta, että toimijuus ei ole jonkin toiminnan edellytys vaan toiminnan ja osallistumisen tulos. Näin kenen tahansa toimijuutta voidaan kehittää.

Lähteet

- Boaler, J., & Greeno, L. (2000). Identity, agency and knowing in mathematics worlds. In J. Boaler (Ed.), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (pp. 171–200). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Brown, R., & Renshaw, P. (2006). Positioning students as actors and authors: A chorotopic analysis of collaborative learning activities. *Mind, Culture, and Activity*, 13, 247–259.
- Davidov, V. V., Slobodnikov, V. I., & Tsukerman, G. A. (2003). The elementary school student as an agent of learning activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, 41, 63–76.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168–182.
- Edwards, A. (2007). Relational agency in professional practice: A CHAT analysis. *International Journal of Human Activity Theory*, 1, 1–17.
- Edwards, A., & D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Research*, 36, 147–155.
- Emitbayev, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962–1023.
- Engeström, Y. (2005a). Development, movement and agency: breaking away into mythic activities. *Paper presented at the International Symposium Artifacts and Collectives: Situated Action and Activity Theory*, Lyon, July 4–6, 2005.
- Engeström, Y. (2005b). Knorworking to create collaborative intentionality capital in fluid organizational fields. In M. M. Bevelin, S. T. Bevelin & F. A. Kennedy (Eds.), *Collaborative capital: Creating intangible value*. Amsterdam: Elsevier.
- Engle, R. A. (2006). Framing interactions to foster generative learning: A situative explanation of transfer in a community of learners classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15, 451–498.
- Engle, R. A., & Faux, R. B. (2006). Towards productive disciplinary engagement of prospective teachers in educational psychology: Comparing two methods of case-based instruction. *Teaching Educational Psychology*, 1, 1–22.
- Greeno, J. G. (2006). Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: progressive themes in understanding transfer. *The Journal of the Learning Sciences*, 15, 537–547.
- Gresalf, M., Martin, T., Hand, V., & Greeno, J. (2009). Constructing competence: An analysis of student participation in the activity systems of mathematics classrooms. *Educational Studies in Mathematics*, 70, 49–70.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. In H. McEwan & K. Kagan (Eds.), *Narrative in teaching, learning and research* (pp. 24–38). New York: Teachers College Press.
- Lave, J., & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenke, J. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood (N.J.): Ablex.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2009). Acting as accountable authors: framing agency across teacher-student boundaries. Manuscript submitted for publication.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the national educational goals*. Stanford, CA: Centre for Research on the Context of Secondary School Teaching, Stanford University.
- Opettajankoulutus 2020*. (2007). Opetusministerion työryhmiämuistioita ja selvityksiä 2007/44. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepoliittikan osasto.
- Pace, J. L., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A Review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77, 4–27.
- Packer, M., & Goicoechea, J. (2000). Sociocultural and constructivist theories of learning: ontology, not just epistemology. *Educational Psychologist*, 35, 227–241.
- Punnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–17.
- Rainio, A. P. (2008). From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity*, 15, 115–140.
- Schwartz, D., & Okita, S. (2009). The productive agency in learning to learning by Teaching. Retrieved 30.04.2009, http://laalab.stanford.edu/papers/Productive_Agency_in_Learning_by_Teaching.pdf
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass
- Stevens, R., & Hall, R. (1998). Disciplined perception: learning to see in technoscience. In M. Lampert & M. Blink (Eds.), *Talking mathematics in school: Studies of teaching and learning*. New York: Cambridge University Press.
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma*. WSOY: Helsinki.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activity*, 3, 19–42.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuckerman, G. (2007). On supporting children's initiatives. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45, 9–42.

