

## Opettajan valta-asema ja käytetyt opetusmenetelmät: Onko kaikilla varaa samoihin pedagogisiin ratkaisuihin?

*Oppijälähtöisissä pedagogisissa teorioissa oppiminen ajatellaan aktiivisena tiedontuottamisen prosessina. Opettaja ei tällöin toimi tiedollisena auktoriteettina vaan oppimisprosessin edesauttajana ja kanssaoppijana. Opettajan auktoriteettiaseman purkaminen näyttelee erityisen tärkeää osaa feministisessä pedagogiikassa, jossa vallitsevia tapoja ajatella ja määritellä asioita pyritään horjuttamaan. Näiden ideologioiden sekä käytännön pedagogisten ratkaisujen välille näyttää kuitenkin muodostuvan ristiriita silloin, kun opettaja on ei-hegemonisessa asemassa suhteessa opiskelijoihinsa. Kun opiskelijat lähtökohtaisesti kyseenalaistavat opettajan kompetenssin, kaikki pyrkimykset luoda tasa-arvoista oppimisyhteisöä tulkitaan helposti merkeiksi opettajan heikkoudesta ja lisätodisteenä kompetenssin puutteesta. Tässä artikkelissa argumentoimme, ettei kaikilla opettajilla ole varaa samanlaisiin, oppijälähtöisiin pedagogisiin ratkaisuihin. Pohdimme myös sitä, kuinka ihmisryhmien väliset valtaerot näkyvät jo yliopistopedagogisten opetusmenetelmien ympärillä käytävässä keskustelussa itsessään.*

### Opettajan valta-aseman purkaminen pedagogisena ihanteena

Tämän päivän yliopistopedagogiikan merkittävimpiin lähtökohtiin kuuluu ajatus oppijälähtöisestä oppimisesta. Tämän suuntaisissa oppimisteorioissa (De Corte, 1995; Rauschte-von Wright & von Wright, 1994) oppiminen nähdään aktiivisena tiedon rakentamisen prosessina, joka tapahtuu opiskelijan aikaisempien tietojen pohjalta vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Keskeistä on, että oppiminen on opiskelijan oman toiminnan tulosta, ja tässä prosessissa opiskelijoiden itseohjautuvuus, henkinen kasvu ja itse-reflektiiviset valmiudet näyttelevätkin tärkeää osaa. Opettajan tehtävä on toimia oppimisprosessin fasilitaattorina eli edesauttajana. Tiedollisena auktoriteettina toimimisen sijaan opettajan odotetaan käyttävän osallistavia opetusmenetelmiä, joissa opiskelijoiden aktiivinen rooli korostuu.

Opettajan auktoriteettiaseman ja ylipäättään porrasteisten valtasuhteiden purkaminen näyttelee erityisen tärkeää osaa niin sanotussa feministisessä pedagogiikassa (Rekola & Vuorikoski, 2006). Tällä tarkoitetaan kriittisen pedagogiikan suuntaukseen kuuluvaa opetustapaa, jolla pyritään horjuttamaan vallitsevia tapoja ajatella ja määritellä asioita. Pyrkimyksenä on luoda opettajien ja opiskelijoiden välille tasa-arvoinen oppimisyhteisö, jossa kaikki osallistujat nähdään aktiivisina toimijoina ja kokonaisina ihmisinä tunteineen ja kehoineen. Opiskelijoita pyritään voimaannuttamaan ja heidän itsetiedostustaan ja itseilmaisuaan pyritään tukemaan. Autoritaarisen opetuksen mallin sijasta opiskelijoiden omille kokemuksille halutaan antaa runsaasti tilaa.

Opettajan valta-aseman purkaminen näyttäytyy pedagogisena ihanteena myös käytännöllisemmässä mielessä. Hahl, Järvinen ja Juuti (2015) ovat tutkineet opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia opetuksesta ja opiskelusta kansainvälisessä englanninkielisessä opettajakoulutusohjelmassa Suomessa. Koska pääosa tällaisten ohjelmien opettajista puhuu suomea äidinkielenään, opiskelijoiden englanninkielinen taito voi monesti olla opettajan kielitaitoa parempi. Oppijälähtöisissä opetusmenetelmissä oli kuitenkin se etu, että opiskelijat saattoivat aktiivisesti auttaa opettajia käsitteiden kääntämisessä ja vuorovaikutustilanteiden hallinnassa. Oppijälähtöisyys tarjosi siis mahdollisuuden tarpeen tullen kääntää perinteiset opettaja- ja opiskelijaroolit päinvastaisiksi.

### Entä kun opettajan valta-asema murtuu oikeasti?

Mitä opettajan valta-aseman purkamisesta sitten konkreettisesti seuraa? Monesti olemme kuulleet opettajien raportoiden myönteisistä kokemuksista: opiskelijat ovat innokkaampia ja motivoituneempia, ja opettajakin kokee oppivansa paljon uutta. Oletettavaa onkin, että tällainen valta-aseman purkaminen toimii hyvin – niin kauan kuin opiskelijat kaikista huolimatta suhtautuvat opettajaansa riittävällä kunnioituksella. Mutta mitä tapahtuu silloin, kun opettajan roolin ottaakin opiskelijoihinsa nähden ei-hegemonisessa asemassa olevan ihmisryhmän edustaja? Mitä

tapahtuu silloin, kun opettajan valta-aseman pedagogisesti motivoitu häivyttäminen tarkoittaa käytännössä sitä, että opettajalta viedään hänen vähäisimmätkin auktoriteettinsa rippeet?

Feministiseen pedagogiikkaan ideologisesti sitoutuneiden värillisten naisprofessorien kokemukset valkoisen opiskelijapopulaation opettamisesta (Johnson-Bailey & Lee, 2005; Pittman, 2010; Rodriguez, 2008) ovat erittäin ikävää luettavaa. Kirjoittajien mukaan valtaväestöön kuuluvat opiskelijat lähtökohtaisesti ja systemaattisesti kyseenalaistavat värillisten naisprofessorien kompetenssia toimia yliopisto-opettajina. Tätä taustaa vasten opettajien pyrkimykset luoda tasa-arvoista oppimisyhteisöä, jossa opettajan auktoriteetti ei näyttele keskeistä osaa, tulkitaan lähinnä merkiksi heikkoudesta. Näin ollen – täysin oman feministisen ideologiansa vastaisesti – värilliset naisprofessorit katsovat olevansa pakotettuja turvautumaan moniin sellaisiin perinteisiin opettajan auktoriteettiasemaa pönkittäviin opetuskäytänteisiin, joita heidän valkoiset, feminististä pedagogiikkaa harjoittavat opettajakollegansa syvästi paheksuvat.

Myös Hahlin ym. (2015) mukaan perinteisten opettaja- ja opiskelijaroolien vaihtaminen ei ollut ongelmatonta: opettajat kokivat roolien vaihtumisen heikentävän ammatillisuuttaan. Kirjoittajien mukaan ei kuitenkaan ole syytä huoleen: ongelma on lähinnä opettajien oma kokemus heikentyneestä ammatillisesta kompetenssistaan ja ratkaisuksi ehdotetaankin opettajien itsetunnon kohentamista. Kuitenkin myös opiskelijat kokivat tällaiset tilanteet ongelmallisiksi: he olivat turhautuneita ja huolissaan saamansa opetuksen tasosta. Toisin sanoen, ongelmana ei sittenkään ollut vain opettajien kokemus heikentyneestä kompetenssistaan vaan myös opiskelijoiden näkemys opettajiensa puutteellisesta kompetenssista.

Vaikka opiskelijat olisivat omissa arvioinneissaan kuinka kohtuuttomia hyvänsä, monet tutkimustulokset (Kelly, 2007; Kunter ym., 2013) viittaavat siihen, että opiskelijoiden kokemukset opettajan tietotaidollisesta kompetenssista ovat yhteydessä oppimistuloksiin. Siksi opettajan antama vaikutelma omasta kompetenssistaan ei ole pedagogisten ratkaisujen toimivuuden näkökulmasta lainkaan yhdentekevä asia.

### Optimaalisten pedagogisten ratkaisujen henkilösidonaisuus

Vaikka edellä kuvatut yliopisto-opetuksen ongelmat voivat tuntua kaukaisilta, niihin sisältyy kuitenkin tärkeä viesti: se mikä teoreettisessa mielessä voi tuntua ihanteelliselta tavalta opettaa, toimii käytännössä ihanteellisesti ainoastaan silloin, kun teoriaan upotetut julkilausumattomat käsitykset opettajan ja opiskelijoiden välisistä valtasuhteista vastaavat todellisuutta. Niinpä esimerkiksi moni meistä valkoisista länsimaalaisista ei varmaankaan kohtaa suuria auktoriteettiongelmia opettaessaan eri puolilta maailmaa tulevia kansainvälisiä opiskelijoita konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Kuitenkin joillakin meistä voi olla muita ominaisuuksia (esim. puutteellinen kielitaito, alhainen akateeminen status, epäilyttävä tieteellinen tausta), jotka nakertavat opiskelijoidemme käsitystä meis-

tä kompetentteina yliopisto-opettajina. Silloin kun opiskelijat orientoituvat opettajan puutteelliseen kompetenssiin, opettajan kaikki yritykset suunnata opetuksen painopistettä pois omista tiedoistaan ja taidoistaan nähdään helposti ainoastaan lisätodisteena opettajan kompetenssin puutteesta – selittelipä opettaja pedagogisia ratkaisujaan kuinka paljon hyvänsä.

Tätä kautta myös kysymys oppijalähtöisiin työtapoihin siirtymisestä on monisyisempi kuin esimerkiksi Hahlin ym. (2015) artikkelissa annetaan ymmärtää. Opettajien itsetunto-ongelmien sijaan ongelmana saattavat olla moninaiset valtaan liittyvät tekijät, jotka vaikuttavat opettajien kompetenssiin ja uskottavuuteen opiskelijoiden silmissä ja sitä kautta opettajien mahdollisuuksiin soveltaa menestyksekkäästi oppijalähtöisiä menetelmiä. Voi ajatella, että jos opettaja on tunnustetusti arvostetussa asemassa joko statuksensa tai erityisosaamisensa puolesta, opettajan kompetenssi on turvattu vaikka valtarakenteita purettaisiinkin oppijalähtöisempiin työtapoihin siirtymällä. Opettaja voi tällöin huoletta toimia itsevarmasti ja luottaa siihen, etteivät opiskelijat kyseenalaista hänen kompetenssiaan vaikka hän aktiivisesti kutsuisi opiskelijoita avuksi esimerkiksi kielitaitonsa kompensointiin.

Jos opettajalla ei vielä ole vahvaa institutionaalista statusta ja hänen kompetenssinsa opettaa kyseistä substanssia ei välttämättä ole erityisen hyvä, on opettajan huomattavasti vaikeampaa siirtyä oppijalähtöisiin työtapoihin menettämättä kaikkea uskottavuuttaan. Oppijalähtöisiin työtapoihin siirtyminen antaa tällöin helposti opiskelijoille tunteen, että opettaja pyrkii välttelemään kompetenssin puutteensa esilletuloa laittamalla opiskelijat ”työskentelemään puolestaan.” Ja tämä jos mikä on opiskelijoista usein turhauttavaa. Myöskään kompetenssin puutteen toteaminen tietoiseksi pedagogiseksi strategiaksi ei välttämättä toimi. Jos opettajan kompetenssissa on joitakin sellaisia puutteita, joita osallistavilla menetelmillä voi kompensoida, tällaisten opetuksellisten ratkaisujen selittäminenkin voi alkaa kuulostaa opiskelijoiden korvissa selittelemiseltä. Tilanne näyttäytyy opiskelijoille helposti siten, että opettaja vain pyrkii verhoamaan osaamattomuutensa nykyaikaisen oppimiskäsityksen ihanteisiin. Ja kun opettaja ei koe menestyksekkäästi hallitsevansa tilannetta, ei opiskelijoiden käsitys opettajan kompetenssista lisäännä (Holzberger, Philipp & Kunter, 2013).

### Pohdintaa

Erilaiset oppimistilanteet asettavat lähtökohtaisesti erilaisia mahdollisuuksia opettajan kompetenssin esiintuomiseksi. Tutkimuksessa, jossa selvitettiin hyvän opettajan ominaisuuksia ongelmalähtöisten oppimistilanteiden ohjaamisessa, todettiin, että opiskelijat suosivat opeteltavan substanssin vahvoja asiantuntijoita, jotka kuitenkin eivät dominoi keskustelua vaan motivoivat ja tarvittaessa ohjailevat opiskelijoiden keskustelua oikeille raiteille (Yee, Radhakrishnan & Ponnudurai, 2006). Opettajilta odotetaan siis vahvaa substanssiosaamista, mutta mahdollisuudet näyttää tätä osaamista itse opetustilanteessa ovat vähäisemmät oppijalähtöisissä oppimistilanteissa kuin esimerkiksi perinteisessä luento-opetuksessa. Tällöin vaarana on, että

opiskelijoille opettajan kompetenssi määrittyy yhä enemmän opettajan lähtökohtaisen akateemisen tai muun substanssiosaamista osoittavan statuksen perusteella. Opettajan, jolla syystä tai toisesta tällainen status on opiskelijoiden silmissä heikko, on vaikea oppijalähtöisessä opimistilanteessa tuoda esille ja osoittaa omaa kompetenssiaan. Lienee hyvin paljon vaikeampaa tulla tunnustetuksi kompetenttina fasilitaattorina kuin hyvänä perinteisenä luennoitsijana, jos opettajan status opiskelijoiden silmissä on alhainen.

Nähdäksemme olisi hyödyllistä tunnustaa, että oppijalähtöisten opetusmenetelmien käyttö opetuksessa vaatii opettajalta tiettyä uskottavuutta ja kompetenssia opiskelijoiden silmissä. Ja silloin, kun opettajan kompetenssi on opiskelijoiden silmissä vaakalaudalla, olisikin mielestämme reilua myöntää, ettei kaikilla opettajilla ole varaa samanlaisiin pedagogisiin ratkaisuihin. Jokaisella opettajalla tulisi olla moraalinen oikeutus käyttää opetuksessaan sellaisia menetelmiä, jotka eivät sietämättömällä tavalla mitätöi hänen asemaansa opiskelijoiden silmissä. Ja tämä ei myöskään ole pois opiskelijoilta, jotka yleensä toivovat voivansa opiskella pätevän opettajan ohjauksessa. Opettajien itsetunto-ongelmiin ja niiden korjaamisen tarpeeseen vetoaminen onkin tällaisissa tilanteissa nähdäksemme vain uusi osoitus epäsymmetriasta, jossa hegemonisessa asemassa olevan ihmisryhmän edustajat – tässä tapauksessa riittävän vahvan lähtökohtaisen statuksen omaavat pedagogit – määrittävät todellisuutta omista lähtökohdistaan käsin.

*Melisa Stevanovic ja Elina Weiste työskentelevät tutkijatohtoreina Helsingin yliopiston huippuyksikössä Intersubjektiivisuus vuorovaikutuksessa.*

## LÄHTEET

- De Corte, E. (1995). Fostering Cognitive Growth: A Perspective from research on mathematics learning and instruction. *Educational Psychologist*, 30 (1), 37–46.
- Hahl, K., Järvinen, H.M., & Juuti, K. (2015). Accommodating to English-medium instruction in teacher education in Finland. *International Journal of Applied Linguistics*.
- Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 774–786.
- Johnson-Bailey, J. & Lee, M.-Y. (2005). Women of color in the academy: Where's our authority in the classroom? *Feminist Teacher*, 15 (2), 111–122.
- Kelly, C. (2007). Student's perceptions of effective clinical teaching revisited. *Nurse Education Today*, 27 (8), 885–892.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 805–820.
- Pittman, C.T. (2010). Race and gender oppression in the classroom: The experiences of women faculty of color with white male students. *Teaching Sociology*, 38 (3), 183–196.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. (2006). Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus* 37 (1), 16–25.
- Rodriguez, D. (2008). The usual suspect: Negotiating white student resistance and teacher authority in a predominantly white classroom. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*. Luettu 3.3.2016, <http://csc.sagepub.com/content/early/2008/08/08/1532708608321504.short>.
- Yee, H.Y., Radhakrishnan, A., & Ponnudurai, G. (2006). Improving PBLs in the international medical university: Defining the 'good' PBL facilitator. *Medical Teacher*, 28 (6), 558–560.