

970/98

1056

AVOIN MAHDOLLISUUS
- NÄKÖKULMIA OPPILAIDEN YKSILÖLLISYYDEN HUOMIOIMISEEN
KOULUKASVATUKSESSA

Merja Marttila

Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius - Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Syksy 1998

TIIVISTELMÄ

Marttila, Merja. 1998. Avoin mahdollisuus - näkökulmia oppilaiden yksilöllisyyden huomioimiseen koulukasvatuksessa. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka tarkoituksena on selkeyttää yksilöllisyyden käsitettä koulukasvatuksessa ja pohtia oppilaiden yksilöllisyyden huomioimiseen vaikuttavia asioita kasvatuksessa ja opetuksessa. Ilmiötä tarkastellaan ontologisesta, koulutuspoliittisesta ja didaktisesta näkökulmasta. Lisäksi tarkastellaan oppilaantuntemusta ja siihen vaikuttavia asioita.

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelemalla viittä luokanopettajaa. Lisäksi yksi opettaja kirjoitti ajatuksiaan ja kokemuksiaan teemojen pohjalta. Aineisto oli teoreettisen ajattelun lähtökohta ja ennen kaikkea apuväline. Teoreettiset näkemykset, joita raportissa kuvataan, ovat synteesiä kaikesta siitä kasvatukseen ja opetukseen liittyvästä tutkimuksesta ja kirjallisuudesta, jotka mielestäni olennaisella tavalla auttavat kuvaamaan ja ymmärtämään yksilöllisyyden käsitettä kouluympäristössä.

Yksilöllisyyden huomioiminen koulupedagogiikassa lähtee opettajan ontologisista käsityksistä. Perustana on se, miten opettaja ymmärtää ihmisen olemuksen ja kasvatuksen ja opetuksen tarkoituksen. Yksilöllisyyden kunnioittaminen on moraalista toimintaa ja siten yhteydessä kasvattajan arvoihin. Yksilöllisyyden huomioimisessa tärkeintä on opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatu. Yksilöllistäminen ja eriyttäminen opetuksessa perustuvat oppilaantuntemukseen.

Yksilöllisyys opetuksessa on oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon vahvistamista. Se on myös oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittymisen ja toteutumisen tukemista mahdollisuuksien mukaan. Tällöin opetuksessa tärkeämpiä ovat prosessi ja metodit kuin oppiaineiden sisällöt. Yksilöllinen kehittyminen edellyttää yhteisöllisyyttä, koska sosiaalinen maailma on yksilön minätietoisuuden lähtökohta. Koulussa yhteisö on yksilökasvatuksellinen resurssi.

Asiasanat : yksilöllisyys, eriyttäminen, yksilöllistäminen ja oppilaantuntemus

SISÄLTÖ

1 PERUSKOULULAIN 3 § - LUOKANOPETTAJAN JOKAPÄIVÄINEN MORAALINEN KRAPULA	4
2 TUTKIMUSPROSESSI.....	7
2. 1 Tutkimustehtävä.....	7
2. 2 Tutkimuksen eteneminen.....	9
2. 2. 1 Tutkimusaineiston kerääminen.....	10
2. 2. 2 Aineiston analyysi ja tulkinta.....	12
2. 3 Tutkimusraportti.....	14
3 KUKA TEKI LAPSESTA SUBJEKTIN ?.....	16
3. 1 Rousseau ja Dewey.....	16
3. 2 Personalismi ja persoonakeskeinen kasvatus.....	19
3. 3 Itseyden ideaali.....	22
3. 4 Yksilöllisyyden huomioiminen on kasvatusta humanismin hengessä.....	23
3. 5 Yksilöllisyys - itsekeskeistä individualismia ?.....	25
3. 6 Yksilöllisyys vastaan yhteisöllisyys	27
4 OPPILASJOUKON JOHTAJASTA YKSILÖLLISEN OPPIMISEN OHJAAJAKSI	29
5 OPPILASKESKEINEN OPETUS ON YKSILÖLLISTÄ OPETUSTA.....	33
5. 1 Oppimiskäsitys ja opettajan kasvatusorientaatio.....	33
5. 1. 1 Transmissio-orientoitunut opetus.....	34
5. 1. 2 Transaktio-orientoitunut opetus.....	36
5. 1. 3 Transformaatio-orientoitunut opetus.....	37
5. 2 Opetussuunnitelma.....	40
5. 3 Opetusmenetelmät.....	44
5. 3. 1 Individualistinen eli yksilökeskeinen opetus.....	47
5. 3. 2 Yhteistoiminnallinen oppiminen.....	49
5. 4 Yksilöllistäminen ja eriyttäminen.....	50
5. 4. 1 Yksilöllistämisen ongelmia.....	55

5. 4. 2 Luokattomuus	57
6 OPPILAANTUNTEMUS OPETTAJAN TYÖVÄLINEENÄ.....	59
6. 1 Oppilaantuntemuksen menetelmiä.....	61
6. 2 Oppilaan havainnointiin vaikuttavia tekijöitä.....	63
6. 2. 1 Uskomukset.....	63
6. 2. 2 Attribuutiot.....	67
6. 2. 3 Oppilaiden luokittelemisen ja tyypittelemisen.....	68
6. 3 Opettajan responsiivisuus ja reflektiivisyys.....	71
7 AVOIN MAHDOLLISUUS - YKSILÖLLISYYS PERUSKOULUKASVATUK- SESSA.....	75
LÄHTEET.....	80
LIITE 1 : Haastatteluteemat ja -kysymykset.....	85
LIITE 2 : Tutkimuksen luotettavuus.....	86
LIITE 3 : Tutkimuksen metodista ja taustalla olevasta tieteen filosofisesta käsitykses- tä.....	89

1 PERUSKOULULAIN 3 § - LUOKANOPETTAJAN JOKAPÄIVÄINEN MORAALINEN KRAPULA ?

Peruskoululain 3:ssa pykälässä sanotaan, että kasvatus ja opetus on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti (Peruskoululaki 476 / 83). Lause on edelleen mukana myös eduskunnan käsittelyssä olevassa perusopetuslain uudistusesityksessä (HE 86 / 1997 vp) . Lyhyt lause on varsin pelkistetty ja sisältää paljon suuria asioita. On selvää, että kuhunkin ikäkauteen ja kehitysvaiheeseen liitetään tiettyjä kehityspsykologisen tutkimuksen osoittamia yleisiä edellytyksiä oppia. Lause ilmaisee myös sen, että opetuksessa tulisi huomioida lisäksi kunkin oppilaan yksilölliset edellytykset. Oppijoiden yksilöllisten piirteiden ja edellytysten huomioiminen opetuksessa ei ole uusi asia. Kasvatuksen historia paljastaa, että jo vuosisatoja sitten on pohdittu, miten lasten toisistaan poikkeavat kyvyt ja taipumukset vaikuttavat kasvatukseen ja opetustilanteissa.

Peruskoululain kolmannen pykälän taustalla on ajatus lapsikeskeisestä pedagogiikasta, jossa keskeistä on yksilöllisyyden kunnioittaminen ja ihanne yksilöidenvälisestä tasa-arvosta. Lyhyesti määritellen lapsikeskeinen kasvatus on kasvatuksen toteuttamista lapsen parhaaksi. Se, mitä pidetään ” lapsen parhaana ” vaihtelee eri aikakausien ja teoreetikkojen mukaan. Yhteiskunnan kulloinkin poliittinen ilmasto vaikuttaa koulutuspolitiikan tavoitteisiin ja siten vallitsevat kasvatuskäsitteet ovat ajan kuluessa olleet välillä enemmän, välillä vähemmän lapsikeskeisiä. (Hytönen 1997.)

Lapsikeskeisen pedagogiikan puolestapuhujien näkemykset vaihtelevat sen mukaan, miten he ymmärtävät lapsuuden käsitteen ja lisäksi sen mukaan, miten kasvatuksen ja opetuksen tarkoitus ja päämäärä määritellään. Lisäksi jokainen opettaja tulkitsee lapsikeskeisyyden periaatteita omalla tavallaan ja toteuttaa lapsikeskeisyyttä työssään omalla tavallaan.

Länsimaisessa ajattelussa arvostetaan yksilöllisyyttä ja sen merkitys on edelleen korostumassa postmodernissa yhteiskunnassa. Postmodernia aikaamme on kutsuttu ”yksilöllisyyden riemuvoitoksi” (Naisbitt & Aburdene 1991).

Yksinkertaistaen voidaan sanoa, että postmodernisuuteen liittyvä käsitys yksilöstä painottaa moniarvoisuutta ja erilaisuutta kunnioittavaa tasa-arvoisuutta. Lisäksi ihanteena pidetään vahvan identiteetin omaavaa yksilöä, joka niin sanotusti etsii itseään ja ottaa vastuun itsestään. (Sahlberg 1997, 57.)

1990 - luvulla ovat yhteiskunnan ja kulttuurin muutokset aiheuttaneet muutospaineita myös koulutukselle ja opetukselle. Esimerkkeinä koulua koskevista muutoksista mainittakoon hallinnon muutokset keskitetystä hajautettuun, opetussuunnitelmauudistukset ja arvioinnin uudistaminen . Yksilöllisyyden huomioiminen on korostunut erityisesti peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa (1994) ja oppilasarvioinnin yksilöllistämisaatuimuksissa.

Yksilöllisyyden käsitteeseen törmää myös tällä hetkellä vaikuttavien oppimiskäsitysten yhteydessä. Oppimista ei niinkään enää tarkastella määrällisenä asiana, vaan ennemminkin laadullisena tapahtumana. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä oppiminen liitetään yksilön tiedollisiin prosesseihin ja nämä prosessit ovat kullakin oppijalla erilaisia ja vaihtelevat lisäksi erilaisissa oppimistilanteissa. Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan jokainen ihminen on oman toimintansa aktiivinen ohjaaja, joka rakentaa omaa maailmaansa ja todellisuuttaan vastaanottamansa informaation ja tiedon avulla. Oppiminen käsitetään aktiiviseksi vuorovaikutukseksi yksilön ja ympäristön välillä. Jokaisella yksilöllä on omat sisäiset mallinsa eli tiedolliset skeemansa, jotka ovat muotoutuneet ja muotoutuvat jatkuvasti kokemusten myötä. (Lehtinen ym. 1991, 23-26.)

Oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista opetuksessa pidetään tavoiteltavana asiana ja jotenkin itsestäänselvyytenä. Opiskellessani kasvatustiedettä ja erityispedagogiikkaa olen yhä uudestaan joutunut toteamaan, kuinka tärkeä asia on oppijoiden yksilöllinen huomioiminen kasvatusta ja opetustyössä. Lisäksi omaan henkilökohtaiseen kasvatustilofosofiaani kuuluu ajatus siitä, että jokaisella yksilöllä on oikeus kasvaa ns. " täyteen mittaansa" eli jokaiselle tulisi tarjota mahdollisuuksia ja tilaisuuksia kehittyä ja oppia edellytystensä mukaan. Opettajan tulisi etsiä ja löytää jokaisen oppilaansa potentiaali.

Keskustelut ammattikasvattajien kanssa ja omat henkilökohtaiset kokemukset käytännön opetustyössä kuitenkin osoittavat, että oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen arkisissa kasvatusta- ja opetustilanteissa on melko vaikeaa ja toisaalta jotenkin epäselvää. Samaan aikaan kouluille esitettyjen yksilöllistämiskaavojen kanssa ovat kunnat eli koulutuksen järjestäjät supistamassa eri tavoin koulutukseen kuluvia menoja. Taloudellisilla seikoilla perustellaan tuntikehityksen pienentämisiä, luokkien ryhmäkokojen suurentamista, erityisopetuksen resurssien vähenemisiä, kyläkoulujen lakkauttamisia ja opettajien virkojen vähentämisiä.

Luokanopettajan työn realismia voi siis olla esim. yhdysluokka, jossa on 36 oppilasta. Joukossa voi olla muutama lukihäiriöinen ja pari aggressiivisesti käyttäytyvää, erityistä sopeutumattomaa oppilasta. Mitä yksilöllisyyden huomioiminen on tällaisessa luokassa? Miten opettaja selviää tällaisen oppilasryhmän kanssa ja kykenee tarjoamaan oppimistilanteita oppilaiden edellytysten mukaan? Esimerkki oli äärimmilleen viety, mutta todellisuudesta poimittu. Luokanopettajan työn arkitodellisuuteen kuuluu hyvin usein koettu riittämättömyyden tunne, joka syntyy siitä, että ei kykene huomioimaan kasvatettaviaan yksilöinä siinä määrin kuin haluaisi.

Omat henkilökohtaisesti koetut ristiriidat teorian ja käytännön välillä ovat saaneet minut innostumaan tutkielmani aihepiiristä. Tavoitteenani on selkiyttää omaa kasvatustilastusta ja siten kehittää omia pedagogisia näkemyksiä ja käytäntöjä. Haluan selvittää, mitä tarkoittaa puhe yksilöllisyydestä. Mihin perustuu vaatimus oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisesta? Mitä kaikkea yksilöllisyyden huomioiminen on käytännön kasvatustyössä? Opetuksen yksilöllistäminen perustuu oppilaantuntemukseen, joten myös se on tasaveroisena tutkimuksen kohteena. Luokanopettajan työn "kohderyhmä" on joukko oppilaita, ryhmä yksilöitä. Vertaisryhmän vaikutusta oppimiseen ja siten sosiaalista aspektia oppimistilanteissa ei voida jättää ulkopuolelle. Haluan työssäni pohtia lisäksi yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden keskinäistä suhdetta oppimisessa ja opetustyössä.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia oppilaantuntemuksesta ja opetuksen yksilöllistamisestä. Aineisto on kerätty haastattelemalla teemahaastattelun omaisesti viittä luokanopettajaa.

Lisäksi yksi opettaja on kirjoittanut aiheesta kertoen näkemyksistään ja kokemuksistaan vapaamuotoisesti.

Tutkimusaineistolähtöisesti tarkastelen mainittuja käsitteitä erilaisista teoreettisista näkökulmista ja pyrin peilaamaan opettajien ajatuksia näiden teorioiden läpi. Varsinaisesta tietystä teoreettisesta viitekehyksestä ei voitane puhua. Teoreettiset näkemykset, joihin tulen raportissani viittaamaan, ovat synteisiä kaikesta siitä kouluun, oppimiseen, opetukseen ja opettajuuteen liittyvästä tutkimuksesta ja teoreettisesta tiedosta, johon olen opiskelujeni ja pro gradu- työskentelyni aikana ” törmännyt” ja hyväksi ja asiayhteyteen sopivaksi havainnut.

Johdantokappale alkoi peruskoulu- / perusopetuslain kolmannen pykälän siteerauksella : ”Opetus järjestetään oppilaiden ja ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ” . Siinä tutkimukseni ja raporttini johtotähti ja lähtökohta. Miten luokanopettajat pystyvät ja pyrkivät toteuttamaan peruskoululain kolmatta pykälää. Onko ”oppilaiden edellytysten mukainen opetus” turhaa idealismia vai mahdollisesti peruskoululaisen arkipäivän realismia ?

2. TUTKIMUSPROSESSI

2 . 1 Tutkimustehtävä

Valitsin tutkimuskohteekseni muutamia keskeisiä opettajan työssään kohtaamia käsitteitä ja ilmiöitä. Nämä käsitteet ovat opettajan todellisuutta joka päivä ja joka hetki hänen toimiessaan oppilaiden kanssa. Oppilaantuntemus, yksilöllistäminen ja eriyttäminen ovat mielessäni muotoutuneet saman ilmiön eri tarkastelukulmiksi. Keskeinen käsite tutkimuksessani on siis yksilöllisyys ja sen mahdollisuudet toteutua peruskouluopetuksessa ja - kasvatuksessa.

Aihe on mielestäni merkittävä, koska se, miten opettaja ymmärtää nämä käsitteet ja vie näitä käsitteitä teoriasta käytäntöön, tavallaan linjaa opettajan tapaa toimia opettajana. Aiheen merkittävyyden lisäksi mielessäni oli myös kognitiivinen ristiriita yksilöllisyyden toteutumisesta käytännössä versus teoriassa (vrt. kappale 1).

Aiheen rajaaminen ja yhden tietyn tarkasteluperspektiivin määrittäminen tuntui alusta pitäen hankalalta. Halusin löytää ilmiöön erilaisia tarkastelukulmia. Syrjälä ja Numminen (1988, 77) kirjoittavat, että on tarkoituksenmukaista kerätä tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman monenlaista tietoa, koska ”inhimillisen elämän rikkaus ja monimuotoisuus voidaan tavoittaa parhaiten tarkastelemalla sitä useista eri perspektiiveistä.” Tämän tyyppinen ajattelu vaikutti siten, että tutkimussuunnitelmani oli alusta alkaen avoin ja väljä. Olen ikään kuin heittäytynyt aiheeseen ja sallin sen, että tutkimus on dynaaminen prosessi, joka elää koko ajan (vrt. Eskola & Suoranta 1996, 11). Tämä on laadulliselle tutkimukselle hyvin ominaista.

Laadullisuus näkyy tutkimuksessani monella tapaa. Tutkimustehtävä on tarkentunut vasta vähitellen työn edetessä, vaikka mielessäni oli toki paljonkin kysymyksiä ja ongelmia lähtiessäni aineistoa keräämään. Näitä kysymyksiä esittelin jo johdantokappaleessa. Aineistoa analysoidessani, raportin rakentuessa ja fenomenologis-hermeneuttisen tieteellisen taustafilosofian vaikutuksesta tutkimustehtäväksi muodostui lopulta yksinkertainen kysymys: *Mitä yksilöllisyys tarkoittaa ja merkitsee kasvatuksessa ja opetuksessa?* Tähän kysymykseen olen etsinyt vastausta haastatellessani opettajia, lukiessani kirjallisuutta ja kirjoittaessani.

Mielessäni on koko ajan ollut lohduttavana ajatus, että laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole esittää lopullisia totuuksia, selittää tai etsiä yleistyksiä, vaan ensisijassa yrittää ymmärtää (Eskola & Suoranta 1996, 34). Se on ollut vilpitön pyrkimykseni koko työskentelyn ajan. Kvalitatiivisen tutkimuksen tulisi olla prosessi, jossa tutkijan ymmärrys ja tietoisuus tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä kasvaa koko tutkimuksen ajan (Lincoln & Guba 1985, 192 - 195). Tämä on ollut tavoitteeni pyrkiessäni tarkastelemaan yksilöllisyyden käsitettä sekä teoriassa kirjallisuuden avulla että käytännössä opettajien kuvausten ja näkemysten avulla.

Ilmiötä on tarkasteltu eri näkökulmista ottaen huomioon niitä asioita, jotka vaikuttavat opettajan työhön joko taustalla uskomusten ja ideologioiden muodossa tai konkreettisesti luokkahuoneen toiminnassa ja koulun sosiaalisessa todellisuudessa.

2.2 Tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksen aihe alkoi hahmottua jo syksyn 1996 kuluessa. Alusta asti teemana oli yksilöllisyys. Se vaikutti sellaisenaan valtavan laajalta käsitteeltä, josta oli mahdollisuuksia löytää lukuisia tarkastelukulmia, kuten esim. oppilaiden yksilölliset oppimistyyli, persoonallisuuden piirteet tai yksilöllisyyden huomioiminen eri oppiaineissa. Vähittäinen perehtyminen aiheeseen sai mielenkiinnon kuitenkin keskittymään yksilöllisyyden huomioimiseen käytännön kasvatus- ja opetustilanteissa. Jonkinlainen intuitio ohjasi ajatuksia siihen, että tajusin oman kasvattajuuteni ja opettajan ammattitaitoni kehittyvän nimenomaan perehtymällä yksilöllisyyden käsitteeseen sinänsä.

Aiheen väljähkön rajauksen jälkeen oli suunniteltava tutkimuksen menetelmällinen toteutus. Ottaen huomioon tutkimuksen lähtökohdat ja tutkijan "laadullinen" tapa tarkastella todellisuutta ja ymmärtää ihmisen olemusta, oli hyvin luontevaa valita tutkimusmenetelmäksi kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä. Metodien valinnan sanotaan ilmaisevan tutkimuksen taustalla olevan tieto- ja tiedekäsityksen. Ne taas kuvaavat tutkijan todellisuus- ja ihmiskäsitystä (Syrjäläinen 1990, 6).

Käsittääkseni tutkimustani voidaan kutsua lähinnä kasvatukselliseksi tapaustutkimukseksi. Sulkusen ja Kekäläisen (1992, 11) mukaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat tavallaan tapaustutkimuksia, koska niiden pohjalta ei ole tarkoitus tehdä empiirisesti yleistäviä päätelmiä. Analysoitava aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, tapauksen. Tapaus voi siis olla kuvaus jostain yksityisestä ilmiöstä. Lisäksi tutkimusta, jonka lähtökohta ei ole sosiaalinen teoria eikä evaluaatio, vaan kasvatustoiminnan ymmärtäminen ja ajattelun avartaminen sekä keskustelun herättäminen, kutsutaan kasvatukselliseksi tapaustutkimukseksi (Syrjälä & Numminen 1988, 23).

2. 2. 1 Tutkimusaineiston kerääminen

Laadullisen tutkimuksen menetelmistä haastattelu ja havainnointi tuntuivat tarkoituksenmukaisimmilta menetelmiltä tässä yhteydessä. Haastattelun etuna oli sen mahdollistama laajuus ja syvällisempi pureutuminen aiheeseen ja mahdollisuus tarkentaa ja selkiyttää haastateltavien ajatuksia. Yksilöllistämisen ilmiötä oli tarkoitus tarkastella nimenomaan opettajan perspektiivistä ja haastattelu metodina tarjoaa mahdollisuuden kurkistaa toisen henkilön ajatuksiin, arvoihin, asenteisiin ja uskomuksiin (Cohen & Manion 1994, 272 ; Hirsjärvi & Hurme 1980, 50). Alunperin tarkoituksena oli haastatella opettajia teemahaastattelun omaisesti ja lisäksi analysoida yhdessä opettajien kanssa videoituja oppitunteja. Halusin kerätä aineistoa myös siitä, miten yksilöllisyyden huomioiminen näkyy käytännössä.

En kuitenkaan saanut opettajia innostumaan oppituntiansa videoimisesta. Muutama opettaja suhtautui aluksi myönteisesti, mutta myöhemmin erilaiset ”tekniset ongelmat” estivät nauhoitusten saamisen. Oma henkilökohtainen osallistuminen oppitunneille osoittautui myös ongelmalliseksi, koska tutkijan oma opiskelu oli tuolloin kokopäivätoimista. Minun oli siis luovuttava havainnoinnista toisena tutkimusmenetelmänä ja keskityin haastatteluteemojen ja -kysymysten muotoilemiseen (liite 1).

Haastatteluteemoiksi valitsin tutkimuksen keskeiset käsitteet eli oppilaantuntemuksen, yksilöllistämisen ja eriyttämisen. Lisäksi peruskoululain kolmanteen pykälään liittyen yhtenä teemana oli myös tasa-arvo. Teorian ja käytännön oletettua ristiriitaa halusin selvittää pohtimalla yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhdetta koulukasvatuksessa. Laadin etukäteen tietyt kysymykset, jotka ovat luettavissa liitteessä 1. Näiden kysymysten avulla halusin selvittää, kuinka opettajat ymmärtävät ed.m. käsitteet. Lisäksi halusin tietoa siitä, kuinka he käytännössä toteuttavat yksilöllisyyden huomioimista työssään.

En päättänyt etukäteen, kuinka monta opettajaa käyn haastattelemassa. Ajattelin, että jokainen haastattelu vie minua eteenpäin. Suunnittelin kerääväni aineistoa niin kauan, kunnes se alkaa toistaa itseään ja se herättää näkemyksiä ja oivalluksia, joiden perusteella tutkimusprosessi voi jatkua.

Tämän tyyppistä ajattelua kutsutaan laadullisen tutkimuksen yhteydessä kyllääntymiseksi eli saturaatioksi. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen teoreettisen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta voidaan saada (Eskola & Suoranta 1996, 35). Tutkijan on luotettava omaan arvostelukykyyneensä ja luettava aineistoaan paljon ja usein huomatakseen kiinnostavia samanlaisuuksia ja erilaisuuksia ja huomatakseen, milloin tietty peruslogiikka alkaa toistua.

Haastatteluja tehtiin lopulta viisi ja yksi tutkimukseen osallistuva opettaja halusi kirjoittaa aiheesta teemojen ja kysymysten pohjalta. Ensimmäiset haastattelut nauhoitettiin toukokuussa 1997 ja viimeinen huhtikuussa 1998. Haastatelluilla opettajilla oli työkokemusta 8 - 32 vuotta. Halusin keskustella peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kanssa, joilla oli käytännön kokemusta ja sen mukanaan tuomaa näkemystä oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisesta käytännön koulutyössä. Toinen valintakriteeri oli halukkuus osallistua tutkimukseen. Kolmanneksi halusin keskustella sekä mies- että naisopettajien kanssa (naisia 3 ja miehiä 3).

Tutkimushaastatteluissa toteutuivat mielestäni ne keskeiset haastattelutilanteelle ominaiset piirteet, joita Cohen & Manion (1994, 275) kuvaavat Woodsin (1986) viitaten. Nämä ominaisuudet ovat luottamuksellinen suhde haastateltavien ja haastattelijan välillä, haastattelijan vilpittömä kiinnostus kuunnella toista ihmistä sekä ns. naturalismi. Haastateltavan ja haastattelijan välinen suhde oli jokaisen opettajan kohdalla myönteinen ja luottamuksellinen, vaikka puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista olivatkin haastattelijalle vieraita. Neljän tutkimukseen osallistuvan opettajan kanssa olen keskustellut kasvatuksesta ja opetuksesta myös "epävirallisesti" haastattelujen ulkopuolella. Näihin keskusteluihin viitaten tiedän, että haastattelijalle tutut haastateltavat eivät vastauksissaan pyrkineet miellyttämään haastateltavaa.

Haastattelujen välillä kului sen verran aikaa, että voin sanoa olleeni vilpittömän innostuneen utelias jokaisen haastattelun aikana. Olin kiinnostunut kuulemaan opettajien ajatuksia, sillä en ollut muodostanut omia lopullisia totuuksia keskusteluisissa käsiteltävistä asioista. Haastattelut etenivät sujuvasti, koska haastateltavat ja haastattelijat ns. ymmärsivät toistensa kieltä samanlaisen ammatillisen taustan takia.

Hetkittäin koin olevani keskusteluissa mukana lähes objektiivisesti, sillä minulla ei ole ollut tutkimuksen lähtökohtina voimakkaita hypoteeseja suuntaan tai toiseen (paitsi pohdiskelu teorian ja käytännön ristiriidasta).

Haastattelijan "objektiivisuuden" voidaan tavallaan olettaa liittyvän haastattelulle ominaiseen naturalismiin. Naturalismilla tarkoitetaan sitä, että haastattelija ei saisi värittää ja muokata tutkittavien näkökulmia omilla provosoivilla kysymyksillä ja kommenteilla. Haastattelijan tulisi välttää omien mielipiteittensä ja näkemystensä esiin tuomista haastattelun aikana. (Cohen & Manion 1994, 274-275.)

Haastattelut kestivät 1 ½ - 2 tuntia ja ne nauhoitettiin ja kirjoitettiin myöhemmin nauhoilta levykkeille purkaen. Opettajat saivat teemat ja kysymykset etukäteen, joten he saivat pohtia asioita ennen keskustelua. Etukäteen suunnitelluista kysymyksistä huolimatta keskusteluista muotoutui vapaamuotoisia, joissa kuitenkin keskustelun punaisena lankana kulkivat tutkimuskohteena olevat käsitteet. Tietyt teemat käsiteltiin jokaisen opettajan kanssa. Teemojen käsittelyn järjestys, laajuus ja painotus saattoivat vaihdella eri haastatteluissa. Opettajat tuottivat aineistoa suhteellisen vapaasti, koska en halunnut hallita keskustelua koko ajan. Palautin keskustelun takaisin aiheeseen, jos vaikutti siltä, että olemme ajautumassa liian kauas varsinaisesta aiheesta. Jokainen keskustelu sai oman sävynsä haastateltavan asenteiden ja näkemysten mukaan.

2. 2. 2 Aineiston analyysi ja tulkinta

Aineiston analyysi ja tulkinta tuntuivat aluksi haasteellisilta työvaiheilta. Kvalitatiivinen aineisto on yleensä monimuotoista ja antaa erilaisia mahdollisuuksia analyysin suorittamiseen. Tutkijan on usein itse luotava oma analysointimenetelmänsä tuotetun aineiston mukaan. Tässä tutkimuksessa aineistosta oli varsinaiset teemat helposti löydettävissä tekstistä. Teemahaastattelurunko helpotti aineiston järjestämistä.

Aloitin aineiston järjestelemisen tiivistämällä haastateltavien vastauksia ja keskeisiä ajatuksia teemojen mukaisesti kategorioihin. Jokaiseen pääkategoriaan tuli kysymyksiä, joihin tiivistetyt vastaukset sijoitin. Luokittelu oli tässä vaiheessa seuraavaanlainen :

1. Oppilaantuntemus : Miten ? Mitä ? Merkityksiä ? Oppilastyypit ?
2. Yksilöllistäminen : Mitä tarkoittaa ? Miten toteutuu ?
3. Eriyttäminen : Mitä tarkoittaa ? Miten toteutuu ?
4. Tasa-arvo : Mitä tarkoittaa? Miten toteutuu?
5. Yksilöllisyys - yhteisöllisyys : Millainen suhde? Painotus työssä ?
6. Peruskoululain 3. § : Toteutumismahdollisuudet ?

Tekstin analysoiminen tällä tavoin teki aineiston tutuksi ja jonkinlainen linja alkoi vastauksista hahmottua. Haastatteluja tällä tavoin läpikäymällä alkoivat samanlaisuudet ja erilaisuudet opettajien ajatuksista löytyä. Tämän tyyppinen analysointi oli aineiston selkeyttämistä ja tiivistämistä. Se oli myös pelkistämistä, sillä aineistosta karsi pois sellaista, mitä piti tutkimuksen kannalta epäolennaisena.

Aineiston "pilkkomisen" jälkeen yritin taas hahmottaa aineistoa kokonaisuutena saadakseni näkökulmia aiheeseen tutkimusraportin laadintaa varten. Kokonaisuuden hahmottamiseksi luokitellusta aineistosta tein lukuisia miellekarttoja, jotka auttoivat näkökulmien ja tutkimuksen logiikan löytämisessä. Kokonaisuutena ottaen aineisto oli hyvin käytäntökeskeistä puhetta.

Aineiston tulkintaa pyrin tekemään koko ajan ja ajatuksiani johdattavia syvempiä merkityksiä löysin vasta toistuvien lukukertojen myötä. Poimin tekstistä haastatteluitteita, jotka herättivät ajatuksia. Haastateltavan näkemyksistä ja tavasta tulkita tutkimuskohdetta sai selkeämmän kuvan ja paremman ymmärryksen lukemalla välillä kunkin opettajan haastattelut kokonaisuutena. Aineisto oli minulle teoreettisen ajattelun lähtökohta ja ennen kaikkea ajattelun apuväline. Garfinkelin (1967) ilmaisu "aineistosta hitaan ajattelun apuvälineenä" kuulostaa hyvältä ja sopivalta kuvaukselta työskentelylleni (Eskola & Suoranta 1996, 111).

Aineiston kuvaileva analyysi ei ole vielä tulkintaa sanan varsinaisessa mielessä. Tulkinnan ja deskriptiivisyyden ero tuntui vaikealta aloittelevalla tutkijalla. Työskennellessä halusin välttää ns. väkisin tulkintaa eli pelkäsin etsiväni ja löytäväni merkityksiä lauseista, joissa niitä ei oikeastaan ollut. Vai oliko niitä sittenkin ja minä en vain löytänyt niitä ? Myös Syrjäläinen (1992, 31) on todennut, että tulkinnallisuus on laadullisen tutkimuksen haaste.

Tulkintojen rikkaus ja terävyys ovat riippuvaisia tutkijan tieteellisestä mielikuvituksesta (Eskola & Suoranta 1996, 111). Tulkinnan onnistumiseen vaikuttavat myös tutkijan oma elämäkokemus, arkitieto, aikaisempi tutkimustieto ja kentältä saatu tieto. Lisäksi tulkintojen taustalla vaikuttavat tutkijan ihmiskäsitys, metodologiset kannanotot ja teoreettiset näkökulmat (Syrjälä & Numminen 1988, 130-131).

“Hidas ja hiljainen” ajattelu yhdessä kirjallisuuteen perehtymisen kanssa edesauttoivat näkemysten muodostumista. Yhtenä luottamusta lisäävänä tekijänä oli erityisesti laadullisen tutkimuksen taustalla vaikuttavaan fenomenologiseen tieteenfilosofiaan perehtyminen (liite 3). Fenomenologiselle ajattelulle ominaisesti voin hyväksyä sen, että tekemäni tulkinnat ja ratkaisut tässä tutkimuksessa pohjautuvat minun ymmärrykseeni. Niiden ei tarvitsekaan olla totuuksia jollekulle muulle. Ymmärtäminen määräytyy yksilössä olevien ymmärtämisen edellytysten, merkityssuhteiden pohjalta. Ymmärtäminen on aina paitsi jonkin ymmärtämistä joksikin myös yhteyksissä ymmärtämistä, johon lisäksi vaikuttaa “ymmärtäjän” kokemustausta ja sen pohjalta lähtevä tulkinta. Tietämisemme ja kokemisemme on siis aina subjektiivista. (Lehtovaara 1996, 86-87.)

Subjektiivisuus ilmenee tutkimuksessa monikerroksisesti, koska aineistoa tulee lopulta tulkittua monta kertaa. Opettajat kertoivat minulle kokemuksistaan ja näkemyksistään. He tulkitsivat omaa toimintaansa ja kokemuksiaan opettajana. Sen jälkeen minä tutkijana pyrin refleктоimaan ja tulkitsemaan heidän puhettaan ja ilmaisujaan antaen niille uusia merkityksiä. Se edusti toisen asteen tulkintaa. Lopuksi vielä raportin lukija tulkitsee tutkijan tekstistä omia totuuksiaan tutkittavana olleesta ilmiöstä. (vrt. Eskola & Suoranta 1996, 113.)

Tutkimusprosessin ja aineiston keruun ajallisen keston venyessä yli vuoden, on ollut aikaa lukea aiheeseen liittyvää kirjallisuutta ja lisäksi pohtia aihetta konkreettisten ongelmatilanteiden innoittamana. Työskennellessäni lukuvuoden 1997 - 1998 24:n oppilaan varsin heterogeenisessä yhdysluokassa, olen usein joutunut miettimään yksilöllistämisen ja eriyttämisen problematiikkaa ja se on vienyt minua osaltaan eteenpäin tutkijan taipaleella.

2. 3 Tutkimusraportti

Tutkimuksen teoreettisessa perustassa ei tukeuduta yhteen tai muutamaan teoriaan, vaan teoriaa on poimittu laajasti kasvatustieteellisestä tutkimuksesta ja kirjallisuudesta. Kuten edellä tuli jo ilmi, olen etsinyt kirjallisuudesta vastauksia kysymykseen : Mitä yksilöllisyys tarkoittaa ja merkitsee kasvatuksessa.

Vastauksia olen löytänyt ja ymmärrykseni on lisääntynyt muodostamalla synteesiä siitä kaikesta tietämyksestä, jota olen kirjallisuudesta löytänyt. Lisäksi rinnalla on koko ajan kulkenut opettajien kuvaukset käytännön kasvatus- ja opetustilanteista. Siksi myös tutkimusraportti on dialogia kirjallisuuden ja aineiston välillä. Kvalitatiivisen tutkimuksen raportointi on pitkälle teorian ja empirian vuoropuhelua (Eskola & Suoranta 1996, 62).

Raportissa edetään syvällisemmästä ontologisesta pohdinnasta kohti käytäntöä ja konkreettista kasvatus- ja opetustoimintaa. Siten myös haastattelunäytteiden määrä lisääntyy loppua kohden. Toivon sitaattien selkiyttävän lukijalle tutkijan pohdintoja ja tulkintoja. Samalla toivon niiden elävöittävän tekstiä. Haastattelunäytteet ovat myös osaltaan johdattamassa sisällön etenemistä kohti käytännön kasvatustoimintaa.

Sisällöllisesti raportti etenee siten, että kappaleessa 3 tarkastelun kohteena on yksilöllisyys kasvatustieteellisestä näkökulmasta tarkasteltuna eli keskeistä on yksilöllisyyden käsitteen määrittely. Kappaleessa 4 yksilöllisyyden vaatimukselle etsitään taustoja koulutuspoliittisesta päätöksen teosta. Kappale 5 esittelee yksilöllistämistä ja eriyttämistä lähinnä didaktiikan näkökulmasta. Siten kappaleet 3, 4, 5 kuvaavat lähinnä sitä, miten opettajan toiminnan taustalla vaikuttavat erilaiset tekijät eli lähinnä erilaiset teoreettiset näkemykset, vaikuttavat yksilöllisyyden toteutumiseen koulukasvatuksessa.

Kappaleessa 6 keskitytään oppilaantuntemuksen merkitykseen opettajan työvälineenä. Yksilöllisyyden huomioiminen pohjautuu oppilaantuntemukseen ja on siksi olennainen osa tutkimustehtävää. Raportin loogisen etenemisen ja luettavuuden helpottamiseksi tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimuksen taustalla vaikuttavia tieteen filosofisia näkemyksiä on käsitelty raportin lopussa liitteissä 2 ja 3.

3 KUKA TEKI LAPSESTA SUBJEKTIN ?

Johdantokappaleessa totesin, että lapsikeskeisen pedagogiikan nimissä on aikojen kuluessa julistettu hyvin erilaisia kasvatusoppeja. Erilaiset suuntauksat ja "ismit" ovat tulleet ja menneet. Yhteiskunnalliset tilanteet ja kulttuurissa tapahtuvat muutokset näkyvät aina myös kasvatuksen ja opetuksen ihanteissa, tavoitteissa ja menetelmissä. Koulutuspolitiikassa ovat 1900-luvun jälkipuoliskolla vaihdelleet tiedonalapainotteiset, yhteiskuntapainotteiset ja lapsen tarpeita ja kiinnostuksenkohteita korostavat kasvatukselliset virtaukset (Hytönen 1997, 124). Pedagoginen ajattelu kehittyi myös lisääntyvän tietämyksen ja tutkimuksen kautta. Tutkimus on tuonut muutoksia käsityksiin tiedosta, tietämisestä, opettamisesta ja oppimisesta.

Tarkoitukseni ei ole tehdä historiallista katsausta siitä, miten yksilöllisyys on eri aikoina painottunut kasvatuksessa. Sen sijaan pyrkimyksenäni on tässä kappaleessa löytää filosofisia perusteluja sille, miksi yksilöllisyyden huomioiminen kouluopetuksessa on tärkeää. Otan kuitenkin esiin muutamia pedagogisia ajattelijoita, koska yleensä erilaisista kasvatusnäkemyksistä ja -orientaatioista lähtevät "tieteelliset polut" johtavat jompaan kumpaan näistä lapsikeskeisen pedagogiikan vaikuttajasta. Lisäksi kuvailen muutamia muita mielestäni keskeisiä ajatussuuntia, joiden avulla on mahdollista ymmärtää yksilöllisyyden merkitystä kasvatuksessa ja opetuksessa.

3.1 Rousseau ja Dewey

Lapsuuden ainutkertaisuudesta ja lapsen yksilöllisyydestä on puhuttu ja kirjoitettu jo valistusajalla. Valistuksen aikana filosofinen ihmiskuva muuttui. Ajalle ominaisen individualistisen ihmiskuvan mukaan ihmiset olivat ensi sijassa ainutkertaisia yksilöitä, eivät lajiolioita tai yhteisöolentoja, kuten aristoteelinen näkemys oli korostanut (Hellsten 1996, 97). 1700-luvulla luotiin perustaa nykyajan modernille lapsikeskeiselle pedagogiikalle Jean Jacques Rousseau (1712-1778) toimesta. Rousseau pedagogiikan ydin tämän ajan kasvattajien näkökulmasta tarkasteltuna on lapsen itsesäätelyyn perustuva kuva kasvatuksesta. Hän uskoi lapsen sisäiseen kehitysjärjestelmään ja itseohjautuvuuteen.

Kunkin yksilön kehitys on sisällöltään yksilöllinen. Aikuinen ei saisi kahlita lasta rajoituksilla tai ohjata tätä mieleisekseen. Kasvatus oli Rousseau'n mielestä yhdenmukaistavaa ja yksilöllisen kasvun ehtoja tuhoavaa. Persoonallisuus kehittyy monipuolisesti, kun lapsi saa vapaasti kerätä kokemuksia luonnosta ja elämästä ympärillään. Kasvattaminen ymmärrettiin luonnollisten taipumusten kehittämiseksi. (Hytönen 1997, 15-19 ; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 53 ; Rousseau 1933.)

Luonnollisten taipumusten kehittämiseksi se toivottavasti ymmärretään edelleen, mutta kasvatus on toki paljon kompleksisempi ilmiö kuin mitä Rousseau antoi ymmärtää. Ratkaisevan kehitysaskelen lapsikeskeiselle pedagogiikalle loi John Dewey (1859 - 1952). Hytösen (1997, 20) mukaan Dewey on vaikuttanut 1900-luvun lapsikeskeiseen teorianmuodostukseen enemmän kuin kukaan muu lapsikeskeisen suunnan pedagogi. Hänen vaikutuksensa näkyy myös monen maan koululaitoksen kehityksessä.

Dewey'n ajatuksista lähti liikkeelle ns. reformipedagogiikka, jonka johdannaisina vielä tänäkin päivänä peruskoulumme elää erilaisten muutos- ja uudistuspaineiden keskellä. Dewey'n näkemysten mukaan lapsi oli toiminnan aktiivinen subjekti ja siten opetuksessa tuli noudattaa oppilaskeskeisyyden periaatetta. Oppilaiden vaistot ja taipumukset oli otettava kasvatuksen lähtökohdaksi. Opetuksen tavoitteena tuli olla ymmärtäminen, ei pelkästään toistaminen ja muistaminen. Kuten edellä (vrt. Rousseau), kokemusten merkitystä kasvatuksen välineenä korostettiin. Kasvattajalla tuli kuitenkin olla tärkeä rooli kokemusten järjestäjänä ja valitsijana. Opettajaa ei pidetty toiminnan keskipisteenä, vaan ryhmän toimintojen ohjaajana. Rousseau'n näkemyksestä Dewey erosi nimenomaan siinä, että opettajalla tuli olla vastuu siitä, että tavoitteisiin pyritään ja päästään. Rousseauilla oli suuri luottamus lapsen sisäsyntyiseen tarpeeseen kehittyä, joten hän tavallaan siirsi vastuuta oppimisesta lapselle. (Hytönen, 1997, 19-25 ; Miettinen 1990, 35-52.)

Toisena olennaisena erona Rousseau'n ajatuksiin Dewey toi pedagogisessa ajattelussaan vahvasti esiin kokemuksen sosiaalisuuden. Hän korosti yhteistoiminnallisuutta ja yhteisvastuullisuutta, eikä väheksynyt oppilaantuntemuksen merkitystä opettajan työssä. Oppilaantuntemusta tarvittiin ensisijaisesti toiminnan suunnittelussa tarkoituksenmukaiseksi.

Toiminnassa korostui siis kokemuksien kasvatuksellinen arvo ja merkitys. Deweyn mukaan kokemukset liittyvät toisiinsa ja jokainen kokemus vaikuttaa omalla tavallaan eri yksilöihin. Dewey puhui kokemuksen jatkuvuudesta, jolla hän tarkoitti sitä, että entiset kokemukset vaikuttavat tämän hetken kokemuksiin ja ne edelleen vaikuttavat jollain tavoin tulevien kokemusten laatuun. Jatkuvuuden periaatteeseen liittyi vuorovaikutuksen periaate. Interaktio tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, että jokaisessa kokemuksessa yksilön sisäiset (tarpeet, pyrkimykset, persoonalliset ominaisuudet jne.) tekijät ovat vuorovaikutuksessa ulkoisten (toimintaympäristö ja -olosuhteet) tekijöiden kanssa. (Dewey 1951, Kiviniemi 1994, 59-61.)

Kasvattajan tulisi siis tiedostaa jatkuvuuden ja interaktion olemassaolo ja huomioida ne toimintaa suunnitellessaan. Opettajan on huomioitava oppilaiden yksilölliset tarpeet, vaikka opettaja käytännössä ison ryhmän toiminnan ohjaajana pystyy vaikuttamaan lähinnä oppimistilanteiden ulkoisiin olosuhteisiin. Sen ei pitäisi kuitenkaan estää opettajan halua yrittää ymmärtää oppilaiden yksilöllisiä sisäisiä maailmoja.

Dewey halusi luoda koulusta yhteisön, joka ohjaisi lasta “ sosiaaliin yhteyksiin” ja “mielekkäisiin kontakteihin ” ympäristön kanssa. Hän koki kasvun ennen kaikkea vuorovaikutuksena ympäristön kanssa. Kasvatus oli myös yhteiskunnallinen asia. Koulun tuli tuottaa jäseniä demokraattiseen yhteiskuntaan, jota nämä emansipoituneet, sosiaalisuuteen kasvatetut lapset vielä pyrkisivät muuttamaan paremmaksi ja kauniimmaksi. (Aaltola 1994, 46-49.)

Toisenlaista tulkintaa Deweyn teoreettisesta ajattelusta esittelee Värri (1997, 65), joka kirjoittaa Shaun Gallagheriin (1992) viitaten, että Deweyn kasvatustilfilosofiaa ohjasi teknologinen asenne. Deweyn mukaan kasvatuksen moraaliset ja eettiset kysymykset ovat muutettavissa objektiivisiksi ongelmiksi, joihin voidaan tieteellisin menetelmin löytää selkeitä, yleispäteviä ratkaisuja. Tällöin ihminen voisi ikään kuin irrottautua situaatiostaan (paikallisesta, ajallisesta maailmastaan) ja havainnoida tieteellisesti ja viileän objektiivisesti ympäristöään ja toisia ihmisiä.

Tutkijalla on tässä yhteydessä ollut jossain määrin erilainen esiymmärrys kasvatuksen merkityksestä ja kasvattajan ja kasvatettavan suhteesta, vaikka Deweyn ajatukset koulukasvatuksen käytännön kannalta ovat hyviä ja tarkoituksenmukaisia. Kasvatussuhde on käsitykseni mukaan luonteeltaan eettistä ja sitä kuvaa osaltaan filosofinen pohdinta olemisen mysteerisyydestä. Marcelin (kts. Värri 1997, 65-67) eksistenssifilosofian mukaan "oleminen ei koskaan paljastu täydellisenä kokemussamme, koska se on aina rajattomampaa kuin pystymme intellektuaalisesti käsittämään".

3.2 Personalismi ja persoonakeskeinen kasvatust

Kaikilla kasvatuksellisilla järjestelmillä on filosofinen tausta. Filosofia paljastaa, millainen on kasvatuksen merkitys, tavoitteet ja ns. kasvatuksen henki eli sisäinen vaikutin. Filosofian avulla voi vahvistaa kasvatusteoriaansa ja perustella kasvatuksellisia käytäntöjään (Kurki 1991, 4). Yksilöllisyyttä ja individualismia löytyy useastakin filosofisesta suuntauksesta, mutta omia totuuden siemeniä tuntuu löytyvän erityisesti eksistentialismia lähellä olevasta personalismista. Personalismin esittämään persoonakäsitteeseen perustuva kasvatustajattelu on nimetty persoonakeskeiseksi kasvatukseksi. Personalismia ja persoonakeskeistä kasvatustusta on Suomessa tutkinut ja siitä kirjoittanut erityisesti Leena Kurki.

Personalismin on luonut ranskalainen filosofi Emmanuel Mounier (1905-1950). Personalismi ei ole oppia, vaan se on elämää, etiikkaa ja persoonallista asennoitumista. " Tavoitteena on, että jokainen ihminen tavoittaisi sellaisen elämisen kyvyn, että hän voi samalla saavuttaa maksimaalisen aloitteellisuuden ja vastuullisuuden henkisessä elämässään." Gonzalesin mukaan personalismin kolme pääpiirrettä ovat tiivistettynä : 1. Ihmiset eivät ole saman todellisuuden erilaisia aspekteja, vaan jokaisella on oma totuutensa. 2. Personalismi on orientaatio, joka keskittyy pohtimaan sitä, mikä ihmisenä olemisessa on arvokkainta - ja arvokkainta on olla persoona. 3. Personalismi on lähellä kristillisyyttä (yhteisölliset ja sosiaalipoliittiset arvot), eksistentialismia (ihmisten filosofiaa, ei esineiden tai asioiden ; ymmärretään ihmisten konkreetin elämän dramaattisuus) ja marxismia (tunnustetaan taloudellinen asema sosiaalisessa problematiikassa). (Kurki 1991, 16 - 18.)

Kurki (1991, 44) toteaa Pereiraan ja Vasqueziin viitaten, että personalismi kasvatustieteellisen teorian perustana tarkoittaa sitä, että persoonan käsite on kaikkia periaatteita, suosituksia ja metodeja yhdistävä arvo. Metodit eivät ole tärkein asia, vaan opettajan suhde oppilaaseen. Pedagogiikassa on olennaista opettajan oman olemassaolon toteutuminen eli se, miten hän käsittää ihmisen persoonana ja miten hän kohtaa lapsen. Opetuksen toteuttaja on oppilas ja opettajan rooli on olla myötäeläjä ja kanssakasvaja. Hyvä ja innostava työskentelyilmapiiri on tärkeää.

Persoonakeskeinen kasvatusta ei perustu pelkästään Mounierin filosofiaan, vaan sen lähtökohtia löytyy myös 1500-luvulta jesuiittojen kasvatustajatteluista. Kyseisen ajattelun tärkein periaate oli "cura personalis", oppilaan kaikinpuolinen huomiointi. Kasvatuksessa korostuu hyvin voimakkaasti eettisyys ja ihmisen moraalinen kehittyminen. Persoonan käsite ei kuitenkaan sisällä vain kullekin yksilölle ominaisia erityispiirteitä, vaan kasvatuksessa korostuu myös yhteisöllisyys. Oppilaiden sosiaalisten kykyjen kehittyminen on tärkeää, koska ihminen toteuttaa tehtävänsä ja inhimillistä kutsumustaan persoonallisessa suhteessa toisten persoonien kanssa. Työmuotoina vaihtelevat yksin ja ryhmissä työskentely sekä ns. työpajatyöskentely.

Opettaja ei ole toiminnan keskipiste, mutta hänen on tehtävä tarkat pitemmän ja lyhyemmän aikavälin suunnitelmat. Oppilaiden on tiedettävä tavoitteet, joihin opetuksessa pyritään. Mielenkiintoinen on myös näkökulma oppimiskokemusten jakamisesta, joka toteutetaan erilaisina palautekeskusteluina päivittäin ja viikoittain. Oppilaat tekevät yhdessä opettajan kanssa yhteenvetoja työskentelystään ja arvioivat työn onnistumista ja etenemistä. Asioita opetellaan ajattelemaan eri näkökulmista.

Persoonan määrittely johtaa tietynlaisiin kasvatuksen periaatteisiin, joita selvitan jatkossa edelleen Kurjen (1991, 20-26 ja 37-38) teksteihin viitaten :

1. Persoonana on transsendentti - yliaistillinen - olento. Tällä tarkoitetaan esim. sellaisia asioita, että ihminen voi laajentaa tietoisuuttaan, ihminen kykenee rakastamaan ja sitoutumaan toisiin ihmisiin ja kolmanneksi ihminen transsendoi rajansa historiallisella toiminnallaan maailmassa. Jokainen yksilö tekee historiaa. → Kasvatuksen prosessi ja metodit ovat tärkeämpiä kuin oppiaineen sisältö.

Oleellista on se tapa, jolla tiedot hankitaan ja sen avulla kehitetään ihmisiä. Tavoitteena on joka hetki suurempi itsen ja oman kohtalon hallinta.

2. Persoonana on vapaa olento. Hänellä on vapaus löytää oma kutsumuksensa ja omien valintojensa ja päätöksiensä myötä kokea vapautensa. Uskollisuus tehdyille päätöksille on hyvin tärkeä ihmisen persoonallisen elämän elementti. Tähän liittyy myös autonomian käsite. Ihminen on omien toimintojensa lähde, subjekti. → Kasvatustilaston tulisi olla sellainen, että oppilas oppisi valitsemaan parhaat välineet persoonalliseen toimintaansa ja henkiseen kasvuun. Lapsen tulisi oppia hallitsemaan vapauttaan, opittava ottamaan vastuuta.

3. Persoonana on aktiivinen, luova ja originaali. Ihminen ei ole vain kertaaja ja toistaja, vaan hän ajattelee itse omia ajatuksiaan → Opettaja ei saa jättää oppilasta olemaan "luova" yksinään, mutta oppilaiden luovuudelle on annettava tilaa.

4. Persoonana on avoin olento. Suhde toisiin ihmisiin on persoonan kehitymiselle välttämätön. Persoonan suhteiden laatua voidaan kuvata avainsanoilla: avoimuus, käytettävissäolevuus, palvelevuus, ymmärtäminen, jakaminen, jalomielisyys, aktuaalisuus, uskollisuus → Ilo ja spontaanisuus auttavat avoimuuden ja kommunikaation kehitymisessä. Kommunikaatiota harjoitellaan työskentelemällä ryhmissä ja ottamalla vastuuta yhteisöstä.

5. Persoonana on integraalinen. Jokainen persoona on ainutkertainen ja korvaamaton. →

Kasvatuksessa on kehitettävä persoonan ominaisuuksien integraatiota (transsendentti, vapaa, luova, kommunikatiivinen persoona)

(Torrado 1987, Jaramillo 1988, Garcia 1980, Vasquez 1986, Velez Escobar 1988)

Tämän kuvauksen perusteella pedagogiikan perusideoista saataneen jonkinlainen käsitys.

Haluan painottaa, että personalismi ja persoonakeskeisen kasvatuksen ideat ovat vain osa siitä teoreettisesta rakennelmasta, jota olen mielessäni yksilöllisyyden huomioimisen perustelulle kouluopetuksessa muodostanut. Kaikenlainen fanaattisuus ja rajoittuminen tiettyyn ideologiaan on minusta arveluttavaa pedagogiikassa, koska se saattaa sulkea pois paljon hyvää.

Persoonakeskeisessä kasvatuksessa on useita näkemyksiä, jotka voisivat olla tavoiteltavia myös suomalaisessa koulupedagogiikassa. Koulun kehittäjät ja tutkijat ovat esittäneet samanlaisia toiveita kuten, että kasvatuksen ja opetuksen tehtävä on nimenomaan kasvattaa kriittisiä ajattelijoita. He eivät kuitenkaan korosta moraalista aspektia tässä kriittisyyden vaatimuksessa, ennemminkin kriittisyyttä on korostettu suhteessa olemassaolevaan ja tarjottuun tietoon. Persoonakeskeisessä kasvatuksessa kriittisyyden vaatimus taas liittyy pedagogiikan tärkeimpään tavoitteeseen eli oikeudenmukaisuuden toteutumisen unelmaan maailmassa.

Oikeudenmukaisuuden toteutuminen maailmassa liittyy käsittääkseni myös myöhemmin esiteltävän humanismin ihanteisiin. Ihmisen vapaus ja vastuu käyttää tätä vapautta liittyy oikeudenmukaisuuteen. Pyrkimys oikeudenmukaisuuden edistämiseen maailmassa voi olla opettajan ihanne ja kuulua hänen idealismiinsa. Oppilaan ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden kunnioittaminen on eräs keino pyrkiä oikeudenmukaisuuteen. Yksilöllisyyden kunnioittaminen on moraalista toimintaa. Se on myös idealismia. Samoin kuin moraalinen toiminta, myös idealismi on alituista pyrkimistä, vain osittain saavutettavaa (vrt. Kurki 1993, 127).

Opettajalla tulee olla ihanteita ja idealismia. Näköalattomuus ja uppoaminen rutiinin suohon on opettajan työssä surullista. Kasvattajalla täytyy olla perspektiivi. Opettajan tulee nähdä merkityksiä työssään ja hänen pitää inspiroida myös oppilaitaan löytämään merkityksiä tehtävissä, joita he tekevät. Kurki (1993, 124-129) on esitellyt amerikkalaisen Robert J. Starratin kehittämää kasvatuksellisen johtajuuden filosofiaa, joka perustuu persoonakeskeisen kasvatuksen tavoin jesuiittojen ajatteluun.

Starratin (1973, 1990,1991) mukaan karisma syntyy kontaktista merkitykseen, todellisuuteen ja arvoihin, jotka ovat tavallista kokemusta syvemmillä. Johtajalla täytyy olla visio ihmisen olemassolon keskeisistä ja perustavan laatuista tekijöistä. Lisäksi hänen täytyy jatkuvasti reflektoida arvoja ja hyvän elämän edellytyksiä. Opettajan karisma ei synny vallasta tai asemasta, vaan opettaja voi todistaa vahvuuttansa esim. sillä, miten hän kohtelee oppilaitaan tai miten hän ylipäänsä elää elämäänsä. Karisma on vision valtaa, ei johtajan.

3.3 Itseyden ideaali

Kasvutapahtuman tarkoitusta ei siis voi mieltää ilman ihanteita. Samoja ajatuksia on esittänyt Värri (1997) kirjoittaessaan itseyden ideaalista. Itseys ja yksilön ainutlaatuisuuden toteutuminen on filosofinen ihanne. Se on arvoteoreettinen käsite, jossa on kaksi puolta. Ihmisen yksilöllinen olemus erottaa hänet muista ja yleinen puoli kytkee hänet yliyksilöllisiin arvoihin, kuten esim. hyvyys, totuus, kauneus ja vastuullisuus. Ihminen kokee olevansa yksilö erottautumalla toisista ja samalla tämä toiseus rajoittaa itseyden rajattomuutta. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa. Minä ei voi kehittyä ilman toisten subjektien olemassaoloa.

Sosiaalinen maailma on yksilön minätietoisuuden lähtökohta. Väri tarkoittaa itseksi tulemisella samalla vastuuseen kasvamista, koska vastuun idea asettaa vastuun- ja oikeudentunnon sosiaalisessa maailmassa kasvavan itseksi tulemisen ehdoiksi. (mt. 21-23.)

Vaalitut ideaalit ja tavoitellut päämäärät yhdistävät nykyhetken tulevaisuuteen. Värin (1997) mukaan kasvatus on sekä projektiivista että teleologista. "Kasvattaminen on kasvatettavissa tapahtuvaa suotuisaa muutosta hänen elämänsähistoriassaan havaittavaan lähtötasoon nähden". Projektiivisuus tarkoittaa sitä, että nähdään nykyisyyden merkitys tulevaisuudelle. Esim. hyvä elämä ei ole tulevaisuuden utopia, vaan se on kasvatettavien hyvää kohtelua tässä ja nyt. Lapsen nykyhetkessä kokema hyvä ja arvot heijastuvat suotuisasti tulevaisuuteen.

Teleologinen kasvatus on johonkin toivottavaan ja saavuttamisen arvoiseen pyrkimistä. Kuten jo edellisessä kappaleessa todettiin, päämäärällä on merkitystä tämän hetkessä kasvatussuhteessa, koska sen mielikuva säätelee nykyisiä toimiamme. Kasvulle asetetaan sekä lähitavoitteita että kauaskantoisempia päämääriä. (mt. 21-23.)

3.4 Yksilöllisyyden huomioiminen on kasvatusta humanismin hengessä

Suomalaisen peruskoulun sanotaan edustavan humanistista ihmiskäsitystä. Klassiseen antiikin ajoista lähtevään humanistiseen ihmiskäsitykseen kuuluu ajatus siitä, että ihminen on osa luontoa, mutta samalla hän on ainutlaatuisella tavalla erilainen osa luontoa kuin muut elolliset olennot. Ihminen on tiedostava olento ja sosiaalinen olento, koska hän muotutuu suhteessa toisiin ihmisiin. Humanistiseen ihmiskäsitykseen liitetään sellaisia käsitteitä kuin vapaus, järki ja vastuu. Ihmisellä on vapaus valita, mitä hän tekee ja minkä tien hän elämässään valitsee. Ihmisen erikoisasemaa suhteessa luontoon ja ympäristöön määrittää järki ja vapaus. Lisäksi ihmisellä on moraalinen vastuu valinnoista ja teoista. Ihmisellä on siis erityistä vapauden, järjen ja vastuun suomaa valtaa, jota olisi osattava käyttää oikein tässä elämässä. (Aaltola 1988, 79.)

Kasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna edelliseen on liitettävä kysymys siitä, miten opimme käyttämään tätä valtaa oikein. Vastauksena tarjotaan kehittymistä inhimillisemmäksi, moraalisesti korkeatasoisemmaksi ja eettisesti ja altruistisesti lähimmäisiinsä ja ympäristöönsä suhtautuvaksi ihmiseksi.

Humanistisen kasvatuksen periaatteita ei tarvitse lähteä etsimään pelkästään kaukaa antiikin Kreikasta, sillä kasvatuksen periaatteet ovat lähellä myös humanistista psykologiaa. Tämä psykologinen suuntaus korosti ihmisen arvoa, ainutlaatuisuutta ja luovuutta. Siksi sitä ei voi ohittaa pohdittaessa yksilöllisyyden huomioimisen merkitystä kouluopetuksessa. Humanistisen psykologian ajatuksia luotiin 1960-luvulla ja se sai vaikutteita fenomenologiasta ja eksistentialismista. Suuntauksen keskeisimpinä vaikuttajina nimetään Maslow ja Rogers. Maslowin käsityksen mukaan ihmistä oli tarkasteltava kokonaisvaltaisesti. Ihmisen toiminnan tavoitteena tulisi olla hänelle ominaisten potentiaalien täyttäminen. Jokaisessa ihmisessä on siis mahdollisuuksia, jotka voivat toteutua tai jäädä toteutumatta. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 136.)

Rogers korosti mm. tietoisten arvovalintojen tärkeyttä yksilön henkiselle kasvulle. Kasvatuksen kannalta on tärkeää humanistisen ajattelun edustama kehitysoptimismi. Yksilöllä on mahdollisuus kehittyä ja hänellä on mahdollisuus valita tiensä. Yksilö ei ole pelkästään perimänsä ja menneisyytensä uhri. Humanistisen oppimiskäsityksen mukaan opettajan rooli asiantuntijana on olla tukijana, auttajana ja kannustajana. Kasvatuksessa korostuvat hyvät vuorovaikutussuhteet ja positiivinen ilmapiiri. Opettajan tulisi suhtautua kunnioittavasti oppilaisiin. (Hall & Hall 1988, 15-16.)

Kaiken kaikkiaan humanistista kasvatusta on vaikea määritellä, koska se (kuten eivät edellä esitelleet filosofiset ajatusmallitkaan) ei ole kimppu teesejä ja ohjeita, miten tulee kasvattaa ja opettaa. Käsitykseni mukaan humanistinen kasvatusta on ennen kaikkea kasvattajan asenne, joka vaikuttaa siihen, miten kohtaamme toisen ihmisen. Miten olemme läsnä kohdatessamme toisen ihmisen ja ollessamme vuorovaikutuksessa toisen ihmisen kanssa. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen ei ole vielä valmis, vaan vasta toteutumassa. Ihminen on jotakin tulevaa, jota täytyy rakentaa ja jonka hyväksi täytyy tehdä jotakin.

Humanistisen kasvatusasenteen omaksunut opettaja tiedostaa myös fenomenologisen näkemyksen, että jokainen ihminen tajuaa maailmaa eri tavoin. Se auttaa opettajaa ymmärtämään oppilaiden erilaisuutta ja hyväksymään heidän erilaisia tulkintojaan todellisuudesta.

3. 5 Yksilöllisyys - itsekeskeistä individualismia ?

Yksilöllisyys käsitteenä on joissain yhteyksissä saanut negatiivisen sävyn. Postmodernin ajan paradokseja kuvatessaan Hargreaves (1994, 47-92) esittää, että yksilöllisyyden korostaminen voi johtaa itsekeskeisyyteen ja itseriittoisuuteen. Silloin se ymmärretään individualismiksi, johon liittyy itsekäs oman edun tavoittelu ja kilpailuhenkisyys. Totta onkin, että yhteiskunnassamme ovat etusijalla tekniset taloudelliset arvot : raha, tavara, tuotanto, suoritus, saavutus , asema jne.

Tällaista kapeaa arvopohjaa on luomassa osaltaan koulutuspoliittinen päätöksenteko. Sitä ohjaa pyrkimys kansainvälisen kilpailukyvyn vahvistamiseen sekä kasvun ja tavarakulutuksen ylläpitämiseen ja lisäämiseen. Ihmiskeskeiset arvot, kuten ihmisarvo, oman arvon tunto, onnellisuus, ihmissuhteet, rauha ja rakkaus ovat pehmeiden kaunosielujen höpinöitä.

Individualismia eri näkökulmista on tarkastellut ansiokkaasti Hellsten (1996), jonka varsinaisena tutkimuskohteena on ollut liberalismi ja aristoteelinen filosofinen malli suhteessa oikeudenmukaisuuden käsitteeseen. Liberalismiin liitetään individualismia korostava elämäntapa, johon liittyy ihmisen autonominen vapaus valita elämän suunta. Hellsten kritisoi liberalistista vapauden logiikkaa, joka on johtanut yhteiskuntaan, jonka toiminta perustuu oman edun tavoitteluun ja jonka ihmiset ovat jääneet vaille moraalista horisonttia.

Hellsten kirjoittaa, että " modernin liberalistisen yhteiskunnan luoma malli korostaa itsekeskeisyyttä väheksyen hyveellisyyttä ja kohtuutta sekä tunteiden ja spontaanin hyväntahtoisuuden merkitystä" (mt. 156). Liberalismin perusidea oli, että ihmiset ovat vapaita ja tasa-arvoisia yksilöitä, joiden kykyjen kehittymiseen, persoonalliseen kasvuun ja voimavarojen käyttöön yhteiskunnan edistyminen perustuu.

Liberalismin korostama yksilön autonominen valinta ei anna mallia hyvän elämän ihanteelle, koska jokainen saa määritellä sen itse. Hellsten näkee tämän huolestuttavana. ”Jos ihmiselämälle ei haluta antaa mitään päämäärää, on yhdentekevää, ovatko ihmiset luonteeltaan hyväntahtoisia vai pahansuopaisia, ystävällisiä vai epäystävällisiä. Toisten huomioon ottaminen on vain välttämätön paha omien etujen turvaamiseksi. Jos mitään ideaalia ei ole ja jos minkälainen tahansa ihmisen valitsema elämä on yhtä hyvä kuin mikä tahansa muu, ei kenenkään tarvitse edes pyrkiä hyvään”. (mt. 158.)

Hellsten sovittaisi liberalismiin aristoteelisen hyve-etiikan piirteitä : oikeudenmukainen yhteiskunta on ideaali, jota kohti tulee pyrkiä - ihmiset yhdessä ja kukin omalta kohdaltaan pyrkivät parempaan. ”Yksilön hyvä ja yhteisön hyvä kulkevat käsi kädessä”. Kasvatuksen kannalta Hellstenin ajatukset tarkoittavat sitä, että kriittisten ja omilla aivoillaan ajattelevien moraalisten yksilöiden kasvattaminen on tärkeää.

Jos haluamme muuttaa ja parantaa maailmaa (vrt. Dewey), on demokraattisen yhteiskunnan kansalaisella oltava valmiuksia pohtia ja keskustella vallitsevista näkemyksistä ja periaatteista. Demokraattisten ihanteiden toteutuminen edellyttää yksilön autonomian toteutumista ja yksilön kriittisen ajattelun ja moraalisen identiteetin kehittymistä. (mt.162.)

Lopuksi Hellsten esittää vielä analyysiä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhteesta. Ihminen on moraalinen olento ja toteuttaa ihmisyytensä vain yhteisön jäsenenä. Ainutlaatuisuudestamme ja yksilöllisistä päämääristämme huolimatta kuulumme jokainen erilaisiin yhteisöihin. Moraaliset päätöksemme koskevat itsemme lisäksi aina myös muita ihmisiä. Yksilön vapauden ja vastuun vastavuoroisuus liittyy siihen tosiasiaan, että jokainen yksilö on merkittävä osa suurempaa kokonaisuutta. Yhteisöllisyyden korostamisen ei tarvitse tarkoittaa yksilöllisyyden latistamista. Yksilön päämäärät voivat toteutua parhaiten juuri silloin, kun hän on sopusoinnussa muiden ihmisten, luonnon ja muun ympäristön kanssa. (mt. 163.)

Edellä yksilöllisyyttä tarkasteltiin laajemmin yhteiskunnallisen ideologian näkökulmasta. Sosiologinen yksilöllisyydestä puhuminen voi tarkoittaa yksilön lisääntyntä vastuuta omasta elämästä.

Oppilaista puhuttaessa tämä tarkoittaa sitä, että lasten elämänuria suunnitellaan yhä aikaisemmin ja tietoisemmin. Vanhemmat valitsevat koulun palveluista sopivan paketin ja opettajat tukevat valintoja osoittamalla oppilaille heidän yksilöllisiä taipumuksiaan ja kehittymisen mahdollisuuksiaan. Jokainen yksilö määrittelee itse, mikä hänelle on hyväksi. Valtiollinen koulujärjestelmä ei tätä määritystä enää tee (Beck 1992, Mäensivu 1995, 119).

3.6 Yksilöllisyys vastaan yhteisöllisyys ?

Yksilöllisyys- yhteisöllisyys - asetelmaan perustuu moni oppimiseen ja opettamiseen liittyvä käsitteellinen määrittely. Siihen törmää mm. oppimiskäsityksien, opetussuunnitelmien ja opetusmenetelmien määrittelyjen yhteydessä. Jotkut teoreettiset suuntaukset ja määrittelyt painottavat yksilöllisyyttä ja toiset taas korostavat yhteisöllisyyttä. Käsitykseni mukaan yksilöllisyys ja yhteisöllisyys eivät ole uhkia toisilleen, vaan yhteisö on yksilökasvatuksellinen resurssi.

Tässä kappaleessa yksilöllisyyden käsitettä on tarkasteltu ja määritelty filosofisesta, eettisestä ja moraalista näkökulmasta. Yksilöllisyydellä ei tässä yhteydessä tarkoiteta itsekeskeisyyttä, eikä itsenäistä yksin toimimista. Sen sijaan yksilöllisyys ymmärretään jokaisen ihmisyksilön ainutlaatuisuudeksi, jota tulisi kunnioittaa. Yksilöllisyyden huomioiminen käytännön kasvatustilanteissa perustuu kasvattajan ontologisiin käsityksiin ihmisestä ja kasvatuksen tarkoituksesta ja merkityksestä.

Filosofisesta näkökulmasta tarkasteltuna yksilöllisyyden huomioiminen koulukasvatuksessa on perusteltua, koska lapsi on ymmärrettävissä toiminnassaan aktiiviseksi subjektiksi. Mielekäs toiminta edellyttää oppilaantuntemusta. Ihmisyyden ja moraalin kehittyminen edellyttää sitä, että yksilölle annetaan mahdollisuuksia hänelle annetun potentiaalin toteutumiseen. Kasvatuksessa ja opetuksessa se tarkoittaa pyrkimystä lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Opetuksessa ei korostu pelkästään tiedolliset tavoitteet, vaan kaikessa toiminnassa huomioidaan myös tunne-elämä ja yksilön sisäisen maailman ainutlaatuisuus.

Opettajan tulisi huomioida oppilaiden erilaisuus mahdollisuuksien mukaan ja omalla esimerkillään myös ohjata lapsia suvaitsevaisuuteen. Yksilöllisyys opetuksessa on oppilaiden minäkäsityksen ja itsetunnon vahvistamista.

Hyvä itsetunto merkitsee itsensä arvostamista. Itsetuntoinen ihminen tiedostaa omia arvojaan, pohtii niitä ja muuttaa niitä uuden tiedon ja kokemuksen mukaan. Hän tunnistaa eettisiä valintojaan. Koulukasvatuksella on tärkeä rooli itsetunnon ja terveen minän kehittämisessä (Aho 1996 30-37 ; Keltikangas-Järvinen 1995, 40-43; Wahlström 1996, 79). Itsetunto on yhteydessä sosiaalisiin taitoihin, joita koulussa opetellaan päivittäin. Opetusmenetelmällisillä valinnoillaan opettaja voi vaikuttaa oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen laatuun ja määrään. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys kulkevat koulupedagogiikassa rinnakkain ja lomittain, jos niin halutaan.

Luukkainen (1998, 19 -24) luettelee tulevaisuuden menestyjän taitoja, joita koulussa voimme kehittää. Tulevaisuudessa tarvitaan muutosherkkyttä ja keinoja ottaa vastaan epävarmuus eli ihmisen on oltava joustava ja sopeutuva. Yksilön on opittava ottamaan vastuuta ja toimimaan itseohjautuvasti. Vuorovaikutustaidot ja sosiaalinen herkkyyks eli ihmissuhdetaidot ovat entistä tärkeämpiä taitoja tulevaisuudessa. Oppimistaidot ja halu ja kyky panna itsensä likoon ovat myös tulevaisuuden menestyjän ominaisuuksia.

Ei tarvitse haluta menestyä. Oletan, että edellä mainitut ominaisuudet ovat myös tulevaisuudessa *selviytyjän* taitoja. Voimme auttaa lapsia selviytymään tulevaisuudessa antamalla heille mahdollisuuksia kehittyä persoonina vahvoiksi ja tasapainoisiksi. Tulevaisuuden perspektiivi kasvatuksessa ei sulje pois sitä näkemystä, että ymmärtää lapsuuden arvona sinänsä.

Parempaa tulevaisuutta ovat oletettavasti tavoitelleet myös koulutuspoliittiset päättäjät, kun he aikoinaan ovat mietinnöissään ja lakiteksteissään velvoittaneet opettajia tarjoamaan oppilaille edellytysten mukaista opetusta. Arvoitukseksi jää, onko tällöin tavoiteltu aineellisesti vai henkisesti parempaa tulevaisuutta, vai kenties molempia.

4. OPPILASJOUKON JOHTAJASTA YKSILÖLLISEN OPPIMISEN OHJAAJAKSI

Edellisessä kappaleessa tarkastelun kohteena oli yksilöllisyys erilaisista kasvatustilanteista näkökulmista tarkasteltuna. Opettajalla kasvattajana tulisi olla näkemyksiä kasvatuksen päämääristä ja kasvatustapahtuman tarkoituksesta. Opettaja on kuitenkin yhteiskunnallisen kasvatustilanteen eli tässä tapauksessa suomalaisen peruskoulun edustaja. Hän ei voi ohittaa tämän edustamansa instituution virallista ideologiaa ja tavoitteita. Opettajan on otettava huomioon yhteisölliset normit ja yritettävä sovittaa yhteisön odotukset ja vaatimukset omiin ideologioihinsa ja visioihinsa.

Koulun tehtävänä on kautta historian ollut kasvattaa ja opettaa lapsia yhteiskuntaan ja yhteiskuntaa varten. Toinen tärkeä tehtävä on ollut kehittää oppilaita yksilöinä. Ennen peruskoululakia oppilas oli osa joukkoa. 1900-luvun alkupuolella opetussuunnitelmateksteissä koululaisesta ei puhuta yksilönä. Simolan (1995) mukaan puhuminen lapsesta yksikössä tarkoitti yleistettyä lasta koululuokan jäsenenä, eikä tällöin puhuttu ainutkertaisista lapsiyksilöistä. Vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmassa korostetaan jo "itsenäisen ja persoonallisen" yksilöllisyyden arvoa, mutta koulun tehtävä oli kuitenkin ensisijaisesti sosialisointi ja yhteisöllisten etujen huomiointi. (mt. 62-65.)

Yksilöllisyys ilmestyi koulupuheeseen varsinaisesti peruskoulu-uudistuksen myötä. Peruskoulun tulo on ollut lähivuosikymmenien merkittävin uudistus suomalaisessa koulumaailmassa. Koulunuudistuskeskusteluja käytiin 30 vuotta sitten, 1960-luvulla. Peruskoulukomitea esitti tuolloin uusimpiin psykologisiin tutkimuksiin vedoten, että oppilaan yksilöllinen kehitysrytmi ja kunkin ikäkauden ominaispiirteet ovat yhteydessä opetuksen tuloksellisuuteen. Edelleen todettiin, että oppilaiden erilainen kyvykkyys ja lahjakkuus tulisi uudessa koulussa nostaa koko opetuksen perustaksi. Oppilaan koulukiinnostukseen, motivaatioon ja opiskelumahdollisuuksiin katsottiin vaikuttavan lähinnä kotitausta ja sen tarjoamat sosiaaliset ja sivistykselliset virikkeet. (KM 1966, 30-69.) Tällöin suunnitteilla olleen peruskoulun keskeiseksi piirteeksi nostetaan oppilaiden yksilöllisyyttä korostava suhtautumistapa.

Peruskoulun opetussuunnitelmassa (KM 1970, 22) todetaan, että oppilas ei saa olla "väline tai ulkopuolisen vaikutuksen kohde, vaan toiminnan subjekti ". Tällöin koulun ensisijaiseksi tehtäväksi nousi oppilasyksilöiden monipuolinen persoonallisuuden kehittyminen, mutta sen tuli kuitenkin pysyä yleistavoitteiden rajoissa. Peruskoulun tulo 1970- luvulla toi mukanaan lupauksen siitä, että jokaisen oppilasyksilön oppimisedellytykset ja -tarpeet huomioidaan. Yksilöllisyys vakiintui peruskouluideologian ydinkäsitteeksi. Peruskoululaki vielä vahvisti tämän lupauksen ja teki siitä opettajille vaatimuksen. (Simola 1996, 65 ja 1998, 93)

Opettajan edellytettiin muuttuvan oppilasjoukon johtajasta yksilöllisen oppimisen ohjaajaksi. "Opettajan ammatti yksilökeskeistyi" (Simola 1998, 93). Opetussuunnitelmauudistus korosti myös yksilöllistämisen vaatimusta, sillä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 10) kuvaillaan nykyistä oppimiskäsitystä mm. seuraavasti : " Se korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä.... Jokainen oppilas on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle.... Edellyttää yksilöllisten opetusohjelmien mahdollistamista jne.. "

Edellisten kuvausten rinnalla tuntuu lähinnä huvittavalta ja osin hämmentävältä lukea haastateltavien mielipiteitä näistä ylevistä vaatimuksista. Haastateltavilta opettajilta kysyttiin suoraan, mitä he ajattelevat peruskoululain kolmannesta pykälästä.

Useimmat eivät muistaneet, millainen kyseinen pykälä on. Yleinen mielipide oli, että pyrkimys jokaisen oppilaan edellytysten ja tarpeiden huomioimiseen on hieno ja tavoiteltava asia. Eri asia on sitten se, pystyykö opettaja tuota tavoitetta koskaan saavuttamaan ja millä tavoin tuo ideaalitalanne toteutuisi.

Mitä mieltä olet peruskoululain kolmannesta pykälästä " oppilaiden tulisi saada kehitystasonsa ja edellytystensä mukaista opetusta ?

Oon kyllä hurjan optimistinen luonteeltani, mutta realiteetti kuitenkin on se, että meidän peruskoulu on liian teoreettinen antaakseen kaikille mahdollisuuksia omien edellytysten mukaiseen kehittymiseen... eli jotkut tarvis käytännönläheisempää.

(Opettaja nro 1, mies, opettajakokemus 19 vuotta)

Virallisen opetussuunnitelman mukaan jokaisen oppilaan tulisi siis kokea onnistuvansa omalla lahjakkuus- ja kykykapasiteetilla varustettuna. Tutkimusten mukaan käytännössä näin ei ole. Vaatimukset sanelee koulu ja lapsi joko sopeutuu niihin tai sitten ei (Kuusinen 1992, 48).

Se on aikamoinen ristiriita siinä mielessä, että edellytysten mukaista ja tällaista... se haikahtaa jo tasokurssijutuille omalla lailla, jos niinku ajattelee, että miten se käytännössä toteutuu. Tasokursseille, tukiopetukselle ennen ja rinnalla ja jälkeen ja sitten on nää tilanteet, että mitäs, kun kaveri kuuluis mukautettuun ja vanhemmat ei suostu siirtoon. Se ei saa edellytysten mukaista, jos se on normaaliryhmässä vanhempiensa jääräpäisyyden takia, että se on kimurantti pykälä. Se on oikein semmonen **henkinen krapula - pykälä**. Semmonen tiptop ihminen saattaa saada näppylöitä siitä. Eihän se toteudu. Siinä on aina huono omatunto. (Opettaja nro 2, nainen, opettajakokemus 11 vuotta)

1970 - luvulla ollut tasokurssijärjestelmä poistettiin vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteiden voimaantulon yhteydessä, koska se näytti vain lisäävän eriarvoisuutta. Sosiaaliset ja alueelliset eriarvoisuudet eivät näyttäneet merkittävästi vähenevän. Lisäksi sukupuolivinoutumisen kauhukuvat alkoivat pelottaa. Todettiin, että pojat valitsivat yleensä alempia kursseja kuin tytöt. Oppilaiden erilaisuus oli siis huomioitava muilla tavoin. (Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996, 61).

Peruskoulua kehitettiin ns. radikaalin tasa-arvokäsityksen mukaisesti luomalla tuntikehysjärjestelmä ja laajentamalla tukiopetusta tasokurssien sijaan. Näiden toimien tarkoituksena oli antaa kouluille mahdollisuuksia parantaa heikosti menestyvien oppilaiden opetusta ja yleisesti organisoida koulun toimintaa tarkoituksenmukaisesti oppimistavoitteiden suuntaan (Kuusinen 1992, 48).

Mitä ajattelet peruskoululain kolmannesta pykälästä?

Ei se ihan turhaa idealismia ole. Erityisopetuksella ja tämmösellä siihen niinku pyritään... että jos aatellaan, että se (pykälä) otettais kokonaan pois. Sitte tavallaan vois niinku aatella, että ei tässä paljon erityisryhmiä, että tavallaan kaikki erityisluokat... musiikkiluokat ja liikuntaluokat... kaikki nämä tavallaan huomioi sitä. Mutta että kyllä se tavallaan on semmosta karkeaa, että eihän se ole lähelläkään semmosta hienosäätöä, mitä vois kuvitella. (Opettaja nro 3, nainen, opettajakokemus 8 vuotta)

Oli mielenkiintoista havaita, että opettajat vastasivat ikään kuin tarkkailisivat opetus-tilanteita ulkopuolelta tai aivan kuin he olisivat olosuhteiden uhreja. Simola (1996, 93) osoittaa tutkimuksessaan, että opetussuunnitelmissa opetukselle ja oppimiselle asetetut päämäärät ja tavoitteet on aina asetettu koulun ylä- ja ulkopuolelta. Se, ovatko tavoitteet realistisia ja järkeviä ottaen huomioon koulumaailman realiteetit, on jäänyt opetussuunnitelmakirjallisuudessa huomiotta.

Mitä ajattelet peruskoululain kolmannesta pykälästä ?

Tarkottaako se sitä, että se saa sitä (edellytysten mukaista opetusta) omassa luokahuoneessa vai että se opetus järjestetään erityisopetuksena jossain muualla. En mä tiedä, onko opettaja niin taikavoinen ihminen, että se pystyy kaikille jakamaan sitä omantasoista opetusta. **Se pykälä on idealismia.** Jos mä saan 29 : n oppilaan luokkaani kaksi apuopettajaa niinku auttamaan tässä tehtävässäni, niin sitte se voi toteutua. Erityisopetus on hyvä juttu, niinku harjaantumisopetus. (Opettaja nro 4, mies, opettajakokemus 10 vuotta)

Peruskoulun tavoitteena on pyrkimys koulutukselliseen tasa-arvoon, oppilaiden synnyntäisen eriarvoisuuden nujertamiseen ja mahdollisuuksien parantamiseen. Tähän pyritään yhtenäisellä koulusysteemillä ja kaikille samansisältöisellä opetuksella. Koulu-uudistus pyrki aikoinaan toteuttamaan ns. liberaalisen käsityksen koulutuksen tasa-arvosta (Kuusinen 1992, 47).

Kuusinen (1992, 47-56) esittää omaan ja muutamien muiden suomalaisten tutkimusten tuloksiin vedoten, että koulutuksellinen tasa-arvo ei näytä toteutuvan sen enempää meillä kuin muuallakaan. Kotitausta ja lahjakkuus määräävät yksilön koulutusuraa hyvin voimakkaasti. Koulussa menestyvät parhaiten ne oppilaat, joiden yksilölliset ominaisuudet vastaavat koulun asettamia vaatimuksia. Luokanopettajan näkökulmasta tuntuu lohduttomalta sellainen tutkimustulos, jonka mukaan oppilaan koulumenestys on ennustettavissa jo esikouluikässä.

Oppilaiden erilaisuus siis tunnustetaan ja vaaditaan oppilaiden kohtelemista erilaisina ihmisinä. Mikä systeemissä on vikana, kun tavoitteet eivät näytä toteutuvan tasa-arvon eikä yksilöllisyyden suhteen? Simolan (1996, 347-348) osuva vastaus tähän kysymykseen on seuraavanlainen:

“Maalaisrahvaan lapsijoukon kouluelämää muotoavan koulumestarin muuttuminen oppilasyksilöiden parasta tavoittelevaksi ihmissuhdeammattilaiseksi sekä kurin ja järjestyksen korvaaminen porvarillisen perheen sosialisatiomallilla hälvähtävään perinteistä kuvaa opettajasta kurinpitäjänä, rankaisijana ja valvojana. Opettajan työssä on kuitenkin kolme peruselementtiä, jotka vetävät mattoa tämän nousupyryksen alta. Ensinnäkin koulun nykymuotoinen pakollisuus - josta usein käytetään nimitystä koulutuksen varastointifunktio - luo asiakaskunnan, jonka valinnanvapaus on äärimmäisen rajallista. Toiseksi koulu on joukkomuotoinen laitos, jossa opettaja pääsääntöisesti työskentelee yksin 20-30 lapsen tai nuoren keskellä. Kun tähän kolmanneksi lisätään opettajan perinteinen tutkintovelvollisuus, on noidankehä valmis: todistukset ja arvosanat ovat keskeinen keino oppivelvollisten joukon hallitsemisessa, mutta samalla pakollisuus ja joukkomuotoisuus tekevät pedagogisen oppilasarvioinnin vakavassa mielessä mahdottomaksi. Opettajan asiakassuhteen on vaikea professionaalisessa mielessä milloinkaan muodostua uskottavassa määrin yksilölliseksi ja luottamukselliseksi ilman olennaisia muutoksia koulun pakollisuudessa, joukkomuotoisuudessa ja tutkintovelvollisuudessa.”

Simola tuo tekstissä esiin olemassaolevan selkeän ristiriidan odotusten ja vaatimusten sekä käytännön toiminnan realiteettien välillä. Opettajien odotetaan kehittävänsä suurissa opetusryhmissä jokaisen oppilaan persoonallisia taipumuksia monipuolisesti ja lisäksi jokaisen oppilaan olisi saatava edellytystensä mukaista opetusta saavuttaakseen asetetut kognitiiviset ja taidolliset tavoitteet. Vaatimukseen vastaaminen edes jollain tavoin edellyttää valintojen tekemistä. Opettajan on valittava, millaisia asioita hän työssään painottaa.

Koulutuspolitiikassakin on nähtävissä samanlainen suuntaus. Päätösvaltaa painotus-alueista ja valinnoista koulutuksen ja opetuksen suhteen annetaan kuntatasolle, koulutasolle ja viime kädessä opettajatasolle. Kyky tehdä tarvittavia valintoja ja linjauksia edellyttää näkemystä, tietoa ja jo kolmannessa kappaleessa kuvailtuja visioita siitä, mikä on tärkeää ja olennaista.

Neljännessä kappaleessa valotettiin koulutuspoliittista puhetta yksilöllisen opetuksen vaatimuksille. Luokanopettajan arkitodellisuuteen koulutuspoliittiset vaatimukset vaikuttavat enemmän tai vähemmän painostavina varjoina. Käytännön toiminnassa luokkatilanteissa tärkeintä on kuitenkin opettajan omat henkilökohtaiset näkemykset opetuksesta, oppimisesta ja oppilaasta.

5 OPPILASKESKEINEN OPETUS ON YKSILÖLLISTÄ OPETUSTA

5.1 Oppimiskäsitys ja opettajan kasvatuserientaatio

Lähestymme siis opetuksen käytäntöä ja yksilöllisyyden toteutumisen mahdollisuuksia kouluelämän arjessa. Koska tutkimustehtävänä on pohtia asiaa opettajan näkökulmasta, niin tarkastelun kohteeksi tulevat opettajan pedagogiset näkemykset, opetusmenetelmät ja opetuksen sisällölliset valinnat. Lahdes (1997, 45) kirjoittaa Kerriin viitaten, että opetus on tavoitteellista käytännön toimintaa, jossa tulee olla kolme vaihetta : tavoitteiden valinta, suunnitelma ja suunnitelman mukainen toiminta. Opetustilanteessa vaikuttavat ajan ja paikan lisäksi lukuisat muut kehystekijät: oppiaineen luonne, oppimisen luonne, oppijoiden ominaisuudet ja resurssit (tilat, materiaalit, koulukuljetukset, ryhmäkoot, ajankäyttö jne.)

Jokaisessa opetustilanteessa opettajan toimintaan vaikuttaa enemmän tai vähemmän tiedostettu kasvatuserientaatio. Tämä erientaatio sisältää ajatuksia mm. siitä, mikä on kasvatuksen tarkoitus, millainen on lapsen asema suhteessa kasvattajaan ja millainen on tiedonkäsitys. Kasvatuksen ja opetuksen yhteydessä voidaan puhua myös erilaisista erientaatioista.

Kasvatusideologia ja -orientaatio sisältävät erilaisia uskomuksia, käsityksiä ja arvostuksia ihmisestä, kasvatuksesta, opetuksesta ja tiedosta. Orientaatioita voisi kutsua myös yksilön luomiksi uskomusjärjestelmiksi. (Sahlberg 1997, 145.)

Seuraava orientaatioiden esittely perustuu kanadalaisten tutkijoiden Millerin ja Sellerin (1990, 4-5) opetussuunnitelmateoreettiseen malliin. Tätä mallia ovat käyttäneet Sahlberg (1996, 97-106) kuvatessaan eri tyyppisiä opetukseen liittyviä epistemologisia orientaatioita ja Hämäläinen (1994, 111) kuvatessaan holistisen opiskelun kehitysyksiköitä. Orientaatiot on nimetty transmissio -, transaktio - ja transformaatio - metaorientaatioiksi. Millerin ja Sellerin malli perustuu oletukseen, että opettajien orientaatiot rakentuvat useammista toisiinsa liittyvistä yksittäisistä orientaatioista. Kuvatessani erilaisia orientaatioita pyrin valottamaan sitä, millainen tiedon- ja oppimiskäsitys kulloisenkin orientaation taustalla vaikuttaa.

Orientaatioiden taustalla on arvoihin perustuva näkemys ihmisenä olemisesta eli siis opettajan henkilökohtainen ihmiskäsitys ja sitä kautta kasvattajan suhtautuminen ihmisen yksilöllisyyteen ja ainutlaatuisuuteen.

5. 1. 1 Transmissio - orientoitunut opetus

Behavioristiseen psykologiaan perustuvaa orientaatiota kutsutaan transmissio-metaorientaatioksi. Kasvatusideologian tietoteoreettiset näkemykset ovat lähinnä positivistisia. Tiivistettynä tämän tieteenfilosofian perusperiaatteita ovat esim. se, että tieto perustuu aistihavaintoihin ja kokemuksiin ; todellisuus koostuu irrallisista osista ja tieteellinen tutkimus on havaittavia ilmiöitä koskevien säännönmukaisuuksien kuvailua (Niiniluoto 1997, 45). Ajattelu on prosessi, jossa mieli järjestee ja vertailee kokemuksen mieleen tuomia ideoita (Yrjönsuuri 1996, 58). Varsinaisena tietoteoreettisena taustatraditiona tämän tyyppisille näkemyksille on empirismi ja assosiaatioteoria.

Empiristinen oppimiskäsitys pitää sisällään useita aikojen kuluessa kehitettyjä oppimisteoreettisia malleja, jotka taas sisältävät erilaisia piirteitä. Empirismi luo kuitenkin oppimiskäsitykseen tiettyjä yleistettäviäkin ominaisuuksia. Tieto on jotain objektiivista, jota siirretään opettajasta tai oppimateriaalista oppilaalle.

Se lisääntyy kumulatiivisesti, se rakennetaan pienistä osasista suuremmiksi kokonaisuuksiksi (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 113). Opetus on jaettu oppiaineisiin ja oppiaineet edelleen alueisiin ja pienempiin yksiköihin. Oppiminen on vastaanottamista ja yleistä, ei henkilökohtainen kokemus. Esimerkkinä tämän tyyppisestä ajattelusta on Bloomin tavoiteoppimisen malli, jossa pääideana on ajatus siitä, että jokainen oppilas oppii samat asiat samalla tavalla. Erot oppilaiden välillä syntyy siitä, että joku oppilas tarvitsee enemmän aikaa, ohjeita ja henkilökohtaista tukea oppiakseen, joku toinen vähemmän. Tavoitteena on sisällön hallinta ja hyvät perustaidot. (Gage & Berliner 1992, 460- 461; Sahlberg 1997, 146; Hämäläinen 1994, 105,111)

Tavoitteisiin pyritään osa kerrallaan ja oikeita suorituksia vahvistaen. Tavoitteet ovat selkeästi määriteltäviä ja oppimisprosessin säätely on lähinnä ulkoista. Opettajan näkökulmasta tämä perinteinen ja käytännön kouluelämässä edelleen hyvinvoiva opettamisen ideologia on selkeä ja turvallinen. Se on myös todettu toimivaksi ainakin perustaitojen opettelussa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 113).

Voidaan sanoa, että edellä kuvattua transmissio- metaorientaatiota ilmeni tutkimus- aineistossa. Tutkimuksen haastateltavien ei tarvinnut suoraan määritellä ja kuvailla kasvatusideologioitaan, koska tutkija toivoi saavansa käsityksen opettajan näkemyksistä muiden vastausten avulla. Minulla oli pessimistinen oletus siitä, että vastaajat voisivat kuvailla ihanneideologioitaan, eivätkä niinkään ”käyttöteorioitaan”. Jonkin- laista käsitystä haastateltavien oppimisen ja opettamisen epistemologiasta voi saada, kun lukee haastateltavien ajatuksia esim. oppilaiden yksilöllisestä huomioimisesta ja arvioinnista.

Haastatelluista opettajista jokainen ymmärsi oppilaiden yksilöllisen huomioimisen siten, että tietyille oppilaille mennään henkilökohtaisesti antamaan ohjeita, neuvo- maan ja tukemaan. Toisille pitää keksiä lisätehtäviä, koska he tekevät työnsä niin nopeasti. Opettaja asettaa annetulle toiminnalle jonkun selkeän, kollektiivisen tavoitteen, johon kaikkien tulee pyrkiä. Kukin oppilas työskentelee sitten omaan tahtiinsa ja omalla persoonallisella tavallaan. Opettajan tehtävä on auttaa ja tukea niitä oppilaita, jotka eivät omin voimin näytä pääsevän annettuun ” maaliin” saakka.

Kuinka sä ymmärrät eriyttämisen ?

No, mä nyt sen ymmärrän niin, että mä eriytän luokassa... nyt oon aika vähän tehnyt sitä luokassa. Olen antanut sellasille oppilaille, jotka osaa hommat ja tekee reippaasti, niin annan niille jotain samaan aiheeseen liittyvää, mutta mielekästä tehtävää. *Elikkä erilaiset oppilaat saa erilaisia tehtäviä ?* Joo, se on lähinnä monistejakoa...kun ei niitä palikoita oo jakaa kaikille.

(Haastateltava ilmeisesti tarkoittaa palikoilla erilaisia matematiikan opetukseen liittyviä opetusvälineitä ja -pelejä ?)

(Opettaja nro 4, mies, opettajakokemus 11 vuotta, työskentelee pääkaupunkiseudulla)

Miten yksilöllisyyden huomioiminen näkyy omassa toiminnassasi luokkatilanteissa ?

No, ainakin siinä, että mä niitä tiettyjä oppilaita tarkkailen enemmän eli mä käyn kattomas. Jo toisen vuoden jälkeen tietää, kuka varmasti on aina tehnyt läksyt ja kuka pystyy ottaan yksinkertaisista ohjeista niin, että pääsee siihen tehtävien vauhtiin ja kuka tarttee sitte henkilökohtaista ohjausta ja mä meen sitte antamaan sen siihen paikalle.

(Opettaja nro 5, nainen , opettajakokemus 11 vuotta, työskentelee kyläkoululla)

(Tässä yhteydessä on huomioitava, että haastateltava numero 5 kuvasi eriyttämistä ja yksilöllistämistä myös tavoitteiden asettamisen ja menetelmien eriyttämisenä, joten heidän näkemyksensä asiasta oli laajempi kuin näyte antaa ymmärtää.)

5.1.2 Transaktio - orientoitunut opetus

Transaktio-metaorientaation metodologinen perusta on Deweyn kokeellinen pragmatismi ja sen taustalta löytyy humanistinen ihmiskäsitys. Taustalta löytyy myös rationalismin piirteitä. Dewey hylkäsi atomistisen ja mekanistisen käsityksen tiedosta ja oppimisesta. Pragmatismien mukaan täysin neutraaleja tosiasioita ei ole olemassa, tieto on sidoksissa tietäjänsä. Se on siis subjektiivista ja sitä konstruoidaan kokemusten kautta ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutusprosesseissa. Tieto on muuttuvaa, dynaamista ja prosessinomaista. Näillä käsityksillään Dewey loi perustaa konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. (Dewey 1951, Rauste-vonWright & von Wright 1994, 117 ; Puolimatka 1996, 200 ; Sahlberg 1996, 101.)

Transaktio- orientoituneessa opetuksessa yksilöllinen ja yhteisöllinen oppiminen nähdään tasavertaisena. Kuitenkin oppiminen tapahtuu lähinnä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja Deweyn näkemyksistä johdetut opetusmenetelmät ovat yleensä yhteistoiminnallisuutta ja oppilaiden välistä kanssakäymistä korostavia. Työskentelymenetelmät ovat silti myös oppilaskeskeisiä, sillä oppilaiden taipumukset ja vaistot ovat kasvatuksen lähtökohtia. (Sahlberg 1997, 151 ; Hämäläinen 1994, 111.)

Oppilaskeskeisyys ilmenee myös siten, että parhaiten opitaan ongelmista, joilla on merkitystä oppijoille itselleen ja joita he voivat itse ratkaista. Transaktio-orientoituneessa opetuksessa vastuuta jaetaan siten, että opettaja muotoilee opetuksen tavoitteet ja käsiteltävät sisällöt. Oppijan on kuitenkin otettava vastuu tavoitteiden saavuttamisesta. Tällöin oppilaan rooli korostuu enemmän toiminnassa. Yksilöllisen vastuun ja yhteisvastuullisuuden lisäämiseen pyritään nimenomaan yhteistoiminnallisilla opetusmenetelmillä ja yhteisöllisyyden korostamisella. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 117 : Sahlberg 1996, 100-102.)

Tietämisessä syvyys on tärkeämpää kuin laajuus. Tällä tavoin orientoitunut opettaja on kiinnostunut oppilaidensa ajattelu- ja päättelyprosesseista. Hän pyrkii kehittämään oppilaidensa tutkimus- ja ongelmanratkaisutaitoja. Oppilaiden tiedonhankintatyylien hahmottaminen on vaikeaa isossa opetusryhmässä. Tämän totesivat myös haastateltavat opettajat. Erilaiset tiedonhankintatyylit ja niiden huomioiminen eivät siis yleensä ohjanneet opettajien toimintaa. Opetusmenetelmien vaihtelulla yksilöllisestä työskentelystä ryhmätyöskentelyyn pyrittiin lähinnä piristämään opetusta ja saamaan aikaan vaihtelua arjen harmauteen. Ryhmien muodostumiseen vaikutti oppilaiden persoonallisuuden piirteet ja lähinnä sosiaaliset taidot eli opettajat ilmaisivat asian esim. näin : ”hömpöttäjiä ja hölösuita ei vierekkäin” tai ”ryhmätöis täytyy kattoo, ketkä laittaa yhteen, että niistä tehtävistä sitte tulee jotakin”.

5.1.3 Transformaatio - orientoitunut opetus

Kasvatuksen ja opetuksen päämäärinä voidaan pitää sosiaalista kasvua ja persoonallista kehitystä. Silloin personalisaatio ohittaa sosialisointia koulun ensisijaisena tehtävänä. Tällöin kasvatuskäsitys on hyvin kokonaisvaltainen. Näkemystä kuvaa hyvin sanonta ” päättä ja sydäntä ei saa erottaa toisistaan”. Holistisessa kasvatuksessa keskeistä on yhteyksien löytäminen loogisen ajattelun ja intuition välillä, mielen ja kehon välillä, tiedon osa-alueiden välillä, yksilön ja yhteisön välillä ja tietoisesta ja tiedostamattomasta välillä. (Sahlberg 1996, 102.)

Millerin ja Sellerin (1990, 117-134) kuvaus tästä transformaatio-metaorientaatiosta sisältää kolme erillistä orientaatiota. Humanistisen ja sosiaalisen muutoksen orientaatio korostaa sellaisten taitojen opettamista, jotka edistävät henkilökohtaista ja sosiaalista muutosta. Sosiaalisen kehittymisen orientaatio pyrkii harmoniaan ympäristön kanssa sen kontrolloimisen sijasta. Kolmas orientaatio on henkinen ja emotionaalinen vuorovaikutus ympäristön kanssa ja sen ekologinen kunnioittaminen.

Orientaation kasvatukselliseksi lähtökohdiksi voi jäljittää Rousseauin luonnonmukaisen lapsikeskeisyyden ja psykologisiksi lähtökohdiksi Rogersin ja Maslowin kehittämien humanistisen psykologian ajatuksia. Käsitys tiedosta on samanlainen kuin edellä kuvatussa transaktio-orientaatiossa. Tietäminen ymmärretään tilannesidonnaiseksi ja moniulotteiseksi.

Selvistä individualistisen kehityksen painotuksista huolimatta orientaatiossa korostuvat sekä yksilölliset että yhteistoiminnalliset työskentelymenetelmät. Opettaja ei ole toiminnan keskipiste, vaan ennemminkin sivusta seuraava tarkkailija ja tukija. Opettajalla on suuri luottamus oppilaiden itsenäiseen ja sisäsyntyiseen kasvuun ja tarpeeseen kehittyä ja oppia. (Sahlberg 1997, 151 ; Hämäläinen 1994, 105, 106, 111).

Vastuun voimakas siirtäminen oppijalle on tämän orientaation epäilyksiä herättävä piirre. Puhtaan "rousseaulaisen" pedagogiikan toteuttaminen suomalaisessa peruskoulussa tuntuu uhkarohkealta ja varsin idealistiselta. Vaikka transformaatio-orientaatio on ideologiana eniten yksilöllisyyttä kunnioittava, en sellaisenaan voi uskoa sen onnistumiseen varsinkaan varhais- ja peruskoulukasvatuksessa. Aikuisen on tultava lapsen ja maailman ja todellisuuden väliin. Kasvattajalla on enemmän kokemuksia ja tietoja, joiden avulla todellisuutta pystyy jäsentämään. Toinen tärkeä näkökulma on myös se, että kasvattajan tehtävänä on ohjata lasta sellaisten kokemusten ja virikkeiden äärelle, jotka ovat eettisesti hyväksyttäviä ja johtavat siten ns. terveen arvomaailman omaksumiseen.

Kasvattajan "väliintulon" eli kasvatuksen interventionaalisuuden ei tarvitse merkitä sitä, että oppijalle tarjotaan asiat valmiiksi ajateltuina ja perustelematta, antamatta oppijan omille tulkinnoille mahdollisuuksia.

Siksi uskon, että yksilöllisyys toteutuu parhaiten opetuksessa, joka perustuu sellaisille epistemologisille orientaatioille, joita edustavat transaktio- ja transformaatio-metaorientaatiot.

Transformaatio-orientaatioon viittaavia vastauksia ei tutkimusaineistosta löytynyt. Orientaatioon läheisesti liittyviä menetelmällisiä valintoja keskusteluissa kyllä sivuttiin. Joku opettajista mainitsi toteuttavansa ainakin osittain kokonaisopetusta ja siihen liittyvää teematyöskentelyä. Lisäksi jokainen opettaja puhui ryhmien käytöstä luokan työskentelyssä. On kuitenkin vaikea tietää, kuinka pitkälle viedystä yhteistöiminnallisuudesta tällöin on ollut kyse ja kuinka pitkälle strukturoitua toiminta on ollut.

Kaiken kaikkiaan vaikuttaa kuitenkin siltä, että opettajat eivät arkisessa aherruksessa pohdi kasvatuksen perimmäisiä tarkoituksia. Kasvatusideologiaan liittyviä peruskysymyksiä ovat esim. seuraavat: Pitääkö koulun kasvattaa yksilöitä tulevaisuuden yhteiskunnan vaatimuksiin vai pitääkö koulun kasvattaa yksilöitä, jotka pyrkivät vaikuttamaan siihen, millainen tulevaisuuden yhteiskunta on? Tämän tyyppinen kysymyksen asettelu saa haastateltavat opettajat huvittumaan ja toteamaan jotain sen tapaista, että "ei täällä kuule tuollaisia pohdita. Täällä mietitään, koska se ruokatunti alkaa tai minkähän takia se Timo on taas pois koulusta?".

Lisäksi on muistettava, että kasvatusideologiat ja -orientaatiot ilmenevät harvoin puhtaana opettajien työssä. Voidaan olettaa, että opettajat suodattavat vaikutteita erilaisista ideologioista ja siten opettajien näkemykset kasvatuksesta ja sen menetelmistä ja tavoitteista ovat hyvin yksilöllisiä. Lisäksi opettajien on todettu toimivan enemmänkin kontekstisidonnaisesti, eikä niinkään ideologiapohjalta (Woods 1984). Oppilaiden määrä ja laatu sekä ajan ja tilan käyttö pakottavat opettajat työskentelemään tilanteen mukaan.

Millä tavalla se etenee se oppilaantuntemus?

Kyllä se aika huteraa on, kun on niin suuret ryhmät. Ei siinä oo oikeen aikaa tutustua... Muuta kun niihin, jotka osaa tuoda itseään esille joka tilanteessa... huutamalla tai muuten on sellanen aktiivinen. Mutta sitte nää hitaat ja hiljaset hissukat siellä, jotka pakertaa siellä omassa (työssä)...ne jää semmoseen kuplaan sinne. Niitä ei tunne. Sitte ei osaa oikein löytää tapoja, että kuinka sä meet niitä lähelle. Kuinka lähestyä niitä, kun ei oo aikaa päivän aikana. Joskus mä teen niin, että meen välitunnilla juttelemaan niille, että miltä se nyt tuntuu... ja kaikkia... ja sitte ne on vähän niinku huojentuneita. ----

Mietitkö sä, miksi joku käyttäytyy niinku käyttäytyy?

No, en mä kauheen syvällisesti pohdi, mutta mä vaan tarkkailen tilannetta koko ajan, että onko se yksin, kaksin ja kuka tekee mitä.

Tarkkailletko tiettyjä oppilaita luokassa enemmän tai päätätkö tietoisesti, että nyt mä seurailen tota oppilasta ? No, en mä tiedä... kun se ryhmä on niin suuri. Mä yleensä välitunnilla lasken niitä oppilaitani, että niitä täytyy olla suurin piirtein se 29 siellä pihalla. Jos ei oo, niin sitte joku on pois... mut sitte tuota ne vilkkaat lapset sieltä näkee heti. Eniten mä kattelen niitä, jotka siellä käveleskelee tai joku istuu jossakin.

(Opettaja nro 4, mies, opettajakokemus 10 vuotta, työskentelee pääkaupunkiseudulla)

5.2 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman avulla yhteiskunta pyrkii määrittämään koulutuksen tavoitteet. Opettajan tehtävä on perinteisesti ollut siirtää opetussuunnitelma opetustilanteissa oppilaille (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 145). Suunnitelma asettaa siis tavoitteita opettajan työlle. Se määrittelee opetuksen yleistavoitteet ja oppiaineiden oppimäärät. Virallista opetussuunnitelmaa voidaan painottaa eri tavoin ja kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat tuovat tavoitteisiin omat värityksensä. Myös ympäristö (kollegat, vanhemmat) voivat esittää vaatimuksia ja odotuksia yksittäisen opettajan työskentelylle. Lisäksi jokaisella opettajalla on subjektiivisia tavoitteita työlleen. Ne pohjautuvat erilaisista kasvatuksen arvovalinnoista ja painotusalueista (Räisänen 1996, 41.)

Opettajan ei siis tarvitse ihan itse keksiä opetukselle tavoitteita, sillä opetussuunnitelman tulisi ohjata hänen työtään. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä opetuksen valtakunnalliset tavoitteet on annettu hyvin väljästi ja yksittäisten koulujen ja opettajien vaativana tehtävänä on laatia koulukohtaisia, luokkakohtaisia ja lopulta oppilaskohtaisia opetussuunnitelmia. Vasta oppilaskohtaiset opetussuunnitelmat voivat mahdollistaa oppilaiden kykyjen ja edellytysten mukaisen opetuksen.

Keskustelut opettajien kanssa ovat osoittaneet, että jo kuntakohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen on ollut hyvin työlästä ja koulukohtainen opetussuunnitelma saattaa olla täysin tuntematon käsite. Käsitykseni mukaan opettajien työtä ohjaa käytännössä lähinnä oppikirjat ja kokemuksen mukanaan tuoma ”näppituntuma” siitä, mitä kullakin luokka-asteella tulisi ”osata ja tietää”. Tätä näkemystä vahvisti myös tutkimusaineisto.

— Mä kuvittelin silloin joskus viisi vuotta sitten, että kun mä teen nyt nämä tuntisuunnitelmat tarkasti, niin mun ei tarte enää muuttaa niitä, vaan voin käyttää vanhoja suunnitelmia... mutta ei se käy niin ja mulle tulee ihan huono omatunto sunnuntai-iltana, jos mä en ole miettinyt, mitä mä maanantaina teen.

Tämä saattaa kyllä olla opettajan persooniaan liittyvä kysymys ?

Se on ihan hyväkin, että sitä miettii.

En mä kyllä ymmärrä, miten toiminta voi olla kauhean tavoitteellista, jos ei mieti, mitä tekee ja miksi?

Mutta jos ne on viitenä ensimmäisenä vuotena hyvin miettinyt... mutta voihan ne muuttua ne tavoitteet ja materiaalit muuttuu...

Mutta jos luokat on täynnä yksilöitä, jotka vaihtuvat vuosittain, niin voiko niillä samoilla tavoitteilla pelata vuodesta toiseen ? Ei pysty... Tietenkin meille on ne raamit annettu, että mitä kakkosluokkalaisten tulisi osata ja oppia. Mutta niinku käsitöiskin... se taitotaso on tippunu ku lehmän häntä eli tavoitteita täytyy madaltaa ja lukutaidon taso heikkenee koko ajan.

(Opettaja nro 5, nainen, opettajakokemus 11 vuotta, työskentelee koulussa, jossa ei ole koulukohtaista opetussuunnitelmaa ja kunnassa, jonka opetussuunnitelma on vuodelta 1984)

“ Yhä edelleen oppikirja sanelee oppimäärät. Ei uskalleta karsia, yhdistellä, joustaa tai keksiä nokkelia ratkaisuja oppimiskeinoiksi. Mielestäni koululaisen tärkein oppi on perustaitojen hallitseminen. Sen varaan rakentuu koko myöhempi tiedon ja taidon omaksuminen. Koulunkin perustavoite on rakentaa jokaiselle hyvä pohja ponnistaa. Opettajien olisi uskallettava tiedon jakamisen kustannuksella satsata perustan luomiseen. Jokaisella yksilöllä on erilaiset rajat omaksua tietoa. On uskallettava karsia liika oppiaines ja varmistaa sitä, mikä kullekin on mahdollista omaksua. Liian usein unohtuu liian moni lapsi oppimisen vauhtiin ja turha on enää sen jälkeen motivaatiota herätellä.”

(Opettaja nro 6, mies, opettajakokemus 32 vuotta)

Hakala (1994, 85) on kiinnittänyt huomiota samaan asiaan. Hänen mukaansa opettajat lähestyvät työtään pääasiassa oppikirjojen kautta, vaikka “opettaja ei ole valmiita tietoja siirtävä teknikko”. Lisäksi Hakala on pohtinut filosofian yhteyttä opetussuunnitelman rakenteisiin ja sitä kautta opettajan käytännön toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Arvot vaikuttavat enemmän tai vähemmän tiedostaen tavoitteiden määrittelyyn. Tärkeitä kysymyksiä ovat mielestäni yksilöllisyyttäkin ajatellen Hakalan esittämät kysymykset : “ Missä määrin opettaja on arvojen välittäjä ? ” ja “ Onko olemassa didaktiikkaa, jolla ei olisi suhdetta elävään elämään ja arvoihin - siis filosofiaan ? ” Edelleen tärkeä havainto on opettajan tietoteoreettisen perustan vaikutus didaktisiin ratkaisuihin. Hakalan mukaan voisi olettaa, että hermeneuttisen tiedekuvan omaava opettaja painottaisi yksilöllisyyttä ja kasvun ainutkertaisuutta. (mt. 87-89.)

Mistähän se voisi johtua, että yksilöllisyyden huomioiminen tuntuu niin vaikealta ?

Opettajien koulutus...meillä ainakin oli niin, että aineiden lehtorit oli niin kapea-alaisia, että ne puhui vaan siitä omasta aineestansa. Niillä ei ollu semmosta yhteishommaa...täällä nyt yleensä kumminkin käytetään kokonaisopetusta..Täydennyskoulutus vois auttaa.. Elikkä opettajiin pitäis vaikuttaa, että niiden näkemykset muuttuis.. ja paljon enemmän rahaa... Resursseja... Joo, että luokkaan saatais kaikenmoista materiaalia. Tulis niille, jotka saa sen (tiedon) katseen kautta ja niille, jotka saa sen saman tiedon pelkästään kuulemalla...matikaskin se auttais suunnattomasti, jos niillä olisi kaikenmoisia vempaimia ja sitte pienemmät luokkakoot.

(Opettaja nro 5, nainen, opettajakokemus 11 vuotta)

Päädyn jälleen jo kolmannessa kappaleessa esitettyyn ajatukseen, että opettajan on selvitettävä itselleen kasvatuksellisten ratkaisujen taustalla olevat tekijät. Mikä ohjaa opettajan toimintaa? Millainen on opettajan visio kasvatuksesta? Millä perusteella hän valikoi opetuksen sisältöjä? Opetussuunnitelma sisältää ajatuksia ja ohjeita opetuksen sisällöistä ja menetelmistä. Erityisesti menetelmien valintojen taustalta vaikuttaa se, miten opettaja arvottaa oppilaan yksilöllisyyden ja hänen kokonaispersoonallisuutensa kehittämisen.

Koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen edellyttää siis jonkin asteista keskustelua arvoista ja siitä, mikä on koulun tehtävä ja tarkoitus. Olennaista on keskustella myös oppimiskäsityksistä ja tiedon käsityksistä. On tärkeää, että koulun sisällä keskustellaan kunkin opettajan käsityksestä oppimisesta ja yritetään löytää yhteistä linjaa ja yhteisiä toimintaperiaatteita. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että keskustelun virittäminen on opettajien keskuudessa ongelmallista. Räisäsen (1996, 140) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat opetussuunnitelmatyön lisärasitukseksi, koska se ei opettajien mielestä uudistanut heidän ammattitaitoaan. Mehtäläinen (1994, 11-15) puolestaan toteaa, että pitkään opetustyötä tehneet opettajat kokevat, että heillä on jo selkeä arvomaailma, jota opetuksessaan noudattavat. Miksi siis vielä keskustella asiasta?

Keskustelu ns. "uudesta oppimiskäsityksestä", jolla tarkoitetaan kognitiivis-konstruktivistista näkemystä oppimisesta, on opettajien keskuudessa ollut kirjavaa. Uusi oppimiskäsitys on ymmärretty monella eri tavalla (mt. 14). Lisäksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen käytäntöön on osoittautunut vaikeaksi (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 133; Rauste-von Wright 1997, 4). Vaikuttaa siltä, että opettajien energia kuluu käytännön arkityöstä selviytymiseen. Tällöin ei enää innosta ryhtyä pohtimaan työtään teoriassa. Voisi kuitenkin olettaa, että vahvan ammatti-identiteetin taustalta löytyisi myös tieteellistä osaamista ja ainakin kasvatus- ja opetustyöhön liittyvien keskeisten käsitteiden ymmärtämistä.

Opettajankoulutus on uudistettu ja "tieteellistetty" jo 1970-luvulla. Kasvatustieteellisistä tutkimuksista ja opinnoista annetussa asetuksessa (1978) sanotaan, että opettajaksi opiskelevalla "tuli olla valmius hankkia itsenäisesti tieteellistä tietoa, tunnistaa, eritellä ja ratkaista tieteellisiä ja ammatillisia ongelmia myös uusissa tilanteissa ja muutenkin soveltaa tieteellistä tietoa käytäntöön" . Silti opettajat puhuvat työstään yleensä hyvin käytännön läheisesti vieroksuen erilaisia teoreettisia käsitteitä.

Kahvipöytäkeskusteluissa kuulee toisinaan jopa kritisoitavan opettajia, jotka ovat teoreettisesti suuntautuneita. Tuntuu oudolta, että samassa opettajapersoonassa ei voisi olla sekä teoreettista asiantuntijuutta että rautaista käytännön ammattitaitoa. Kokemus on osoittanut, että oppimisteoreettista keskustelua on käytävä opettajien huoneessa varovasti, ettei saa otsaansa idealistin tai "snobin" leimaa.

Sahlberg (1996, 131) kirjoittaa, että suomalaisten opettajien pätevyys on korkea, koska he ovat valtaosaltaan saaneet yliopistollisen koulutuksen. Voisi kuvitella, että korkea ammatillinen koulutus antaa valmiuksia kollegiaaliseen keskusteluun kasvatuksesta ja kykyyn reflektoida omaa työtään teoreettisten ja filosofisten viitekehysten avulla. Edelliseen viitaten voisi siis myös olettaa, että koulukohtaisen opetussuunnitelman laatiminen ei olisi ylivoimainen älyllinen ponnistus.

Opetussuunnitelmista ja erilaisista ympäristön "paineista" huolimatta opettajat voivat toteuttaa työtään hyvin itsenäisesti. Heillä on työssään käytössä pedagoginen vapaus. Opettaja itse vaikuttaa eniten työhönsä, vaikka toiminnalla on tietenkin omat reunaehdonsa, joita tässä tutkimusraportissa on tuotu ja tuodaan esiin. Toiminnan pääsisältö on erilaisten kasvatus- ja opetustilanteiden järjestely ja säätely (Räsänen 1996, 14-15.) Työ on siis opetusmenetelmien ja työtapojen valintoja ja toteutuksia.

5.3 Opetusmenetelmät

Koulukulttuurissa oppiminen on ennen kaikkea yhteisöllinen tapahtuma, koska "opettaja on luokanopettaja, eikä yksilöopettaja" (kuten eräs haastateltavista sanoi). Opettaja työskentelee ryhmän kanssa ja oppilaat työskentelevät ryhmän jäseninä. Opettajan on kuitenkin organisoitava opetustilanteita siten, että oppimista tapahtuisi sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti. Yksilöllisen opetuksen vaatimus on täysin oikeutettua, sillä oppiminen on nykyisten oppimiskäsitysten (vrt. kognitiivinen, konstruktivistinen oppimiskäsitys tai kokemuksellinen oppiminen) mukaan yksilöllinen prosessi.

Oppimistilanteessa kokemukset, havainnot ja ajatukset ovat subjektiivisia. Se, mitä eri yksilöt oppivat ja muistavat samasta oppimistilanteesta tai -kokemuksesta, on täysin yksilöllistä. Oppimistulosten erilaisuuteen on monia syitä. Oppijat voivat suhtautua eri tavoin oppimistilanteeseen ja heillä on erilaisia tyylejä lähestyä opittavaa asiaa. Tapoihin ja tyyliin vaikuttavat opiskeluolosuhteet, oppilaan persoonallisuuden piirteet, psykologiset taipumukset, fyysiset ominaisuudet, sosiaaliset tarpeet ja vaihtelevat emotionaaliset tekijät. Lisäksi lähestymistapaan vaikuttaa se, mitä tehtävä tai opittava asia merkitsee oppijalle ja miksi hän pyrkii oppimaan tai suorittamaan jonkun tehtävän. Oppimistilanteeseen vaikuttavat lisäksi oppijan aikaisemmat kokemukset ja tiedot. (Entwistle 1988 ; Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

Monet tilannetekijät vaikuttavat oppimisprosessiin, kuten edellä tuli ilmi. Kasvattajalla on käytännössä keskeinen merkitys lähinnä oppimisen kohde- ja tilannetekijöiden säätelijöinä (Leino & Leino 1990, 32). Oppimistilanteiden luomisen yksi osatekijä on opettajan opetusmenetelmällinen valinta. Opetusmenetelmän käsitettä on määritelty laajemmin ja suppeammin. Kuten opetuksen käsitteellistäminen yleensä, myös opetusmenetelmän käsitteellistäminen on vaikeaa, koska se voidaan nähdä hyvin monimerkityksisenä. Tässä yhteydessä opetusmenetelmällä tarkoitetaan erilaisia työskentelytapoja, joita opettaja käyttää luokassaan.

Sahlberg (1996, 106) määrittelee opetusmenetelmän joihinkin teoreettisiin periaatteisiin perustuvaksi käytännölliseksi keinoksi, jonka avulla opettaja pyrkii yhdessä oppilaittensa kanssa kohti opetustoiminnalle ja oppimiselle asetettuja tavoitteita.

Lisäksi Sahlberg (mt. 106) siteeraa Joycea ja kumppaneita, jotka ovat todenneet, että opetusmenetelmä on oikeastaan oppimismenetelmä. "Auttaessamme oppilaita omaksumaan informaatiota, ideoita, taitoja, arvoja, ajattelutapoja ja itseilmaisun keinoja, opetamme heille samalla, miten opitaan." Oppimismenetelmä se on mielestäni myös siksi, että nimenomaan vaihtelevien opetusmenetelmien myötä oppilaalla on mahdollisuus oivaltaa, millainen hän on oppijana ja millaiset ovat hänen oppimisprosessinsa. Yksinkertaisesti ilmaistuna, vaihtelevat opetusmenetelmät opettavat oppilaalle, miten hän yksilönä oppii parhaiten.

---Just tuossa puhuttiin yhen opettajan kanssa semmosesta, että kun on kauheesti tutkivaa opetusta ja semmosta, niin hän oli pitänyt semmosen jutun, että oli ensiksi ollu kauheesti yhteistoiminnallista. Sitte se oli pitäny ihan opettajajohtoista opetusta ja ne oppilaat oli sitte ite saanut sanua, että kummastako ne tykkäs enempi...niin se oli jotenki surkuhupasaa, että ne ei oikeen silti sillä lailla vankasti voinu sanoa, mutta ne kuiteski tykkäs siitä opettajajohtosestakin kauheasti. Jollekin lapsille sopii opettajajohtonen ja ne on tavallisesti sellasia hiljaisia ja semmosia, jotka tykkää semmosesta puurtamisesta... ja rauhallisesti tehdään luokassa hiljaisesti... eikä kuulu meteliä ja opettaja sanoo heti, että hiljaa. Mutta sitte taas tällaset vilkkaat ja energiset tykkää yhteistoiminnallisemmasta. Kyllä mun mielestä opetusmenetelmiin vaikuttaa lapsen ikäkin. Jos on semmosta, että pittää kauheasti ottaa ite selville. Ei ne kauhean pienet välttämättä tiä, mitä ne ottaa selville. Että kyllä siinä joutuu aika paljon opettamaan ja ohjaamaan siihen. Kyllä varmasti tietyille tyypeille sopii joku tietty menetelmä paremmin kuin toiselle. Onhan se meillä aikuisillakin. Joku haluaa, että olis ihana vain istua luennolla ja kuunnella. Jonkun mielestä on raskasta vaan istua. Mutta sitte taas, kyllähän se on tosiasia, että oli opetusmenetelmä mikä vaan, niin vaihtelu virkistää...

(Opettaja nro 3, nainen, opettajakokemus 8 vuotta)

Opettajan olisi hyvä tiedostaa oma dominoiva opetustyylinsä. Siten hän voi monipuolistaa opetustaan. Monipuoliset opetusjärjestelyt mahdollistavat sen, että mahdollisimman moni oppilas löytää itselleen sopivaa opetusta, joka taas lisää motivaatiota työskennellä (Leino & Leino 1990, 79). Haastatellut opettajat olivat myös sitä mieltä, että opetusmenetelmiä pitäisi vaihdella, koska he olivat todenneet, että eri menetelmät sopivat ja innostavat erilaisia oppilaita

---Jaa, mä oon niin monenmoista kokeillu ja pyrin vaihtelevasti opettamaan. Aina se ei onnistu ja johonkin jäsähtää sitte sellaseen hyvin kaavamaiseen.

Millä perusteella sä valitset niitä menetelmiä?

No, kaiken kaikkiaan sen oppimisen puolesta on aika tärkeää, että menetelmät vaihtelee. Se on oppilaille helpompi, mielenkiinto säilyy helpommin, jos ei oo aina sitä yhtä ja samaa, vaan että on erilaisia menetelmiä. Mutta sitten on joitakin... esimerkiksi itsenäinen tiedonhankinta tuntuu pojille sopivan paremmin kuin tytöille. Ainakin se kokeilu, mitä mä oon tehny, niin poikien tulokset parani selvästi ja tyttöjen tulokset pysyi samana ja ehkä siinä tulee nämä tyttöjen ja poikien väliset erot.

Tyttöjen on ehkä helpompi keskittyä kuuntelemaan opetusta. Niille on tärkeä, kun tulee läksyjä, että saa lukea ja osoittaa tunnilla, että mä oon tehny tunnollisesti tehtävät ja osaan nää.

Se ei pojille oo yhtä tyypillinen piirre. Ne kaipaa tollasta toiminnallista, että saa ite suunnitella sen aikataulunsa ja jotain siinä oli semmosta, joka iski poikiin.

Erofit, miten tytöt ja pojat toimii. Mites nämä erilaiset persoonallisuudet ja luonnetyytit ?

Mä en ehkä sitten kiinnittänyt niin paljon huomiota erilaisiin persoonatyypeihin. Kyllähän ne hiljaset puurtajat sitte onnistuu hyvin siihen, että opettaja opettaa ja ne lukee tunnollisesti läksynsä. Ehkä ne vilkkaammat sitte... nii, emmä tiedä...toisaalta sillo, kun sitä itsenäistä tiedonhankintaa oli, niin oli työssäkin semmosia räiskyviä persoonia, mut ei se sit kuitenkaan merkinnyt niille sen parempia tuloksia. *Sä puhut menneessä muodossa. Ootko sä nyt luopunut tällasesta itsenäisestä tiedonhankinnasta ?*

Silloin oli sopiva ryhmä. Nyt tää on liian suuri ryhmä siihen. (OPPILAITA 25)

Elikkä nyt sitte painottuu niinku opettajajohtoseen...

Niin. Viime vuonna se oli aika ehdoton, kun oli se kolkkykuus oppilasta. Toki meillä oli ryhmätöitä, mutta niin suuressa joukossa osa yrittää laistaa niistä hommista ja toisaalta niittenkin pitää jotakin oppia. Kun on tarpeeksi iso joukko, niin toiset huomaa, että on helpompi tehdä vähemmän... ja silloin tuommonen joku ryhmätyö antaa enemmän mahdollisuuksia

(Opettaja nro 1, mies, opettajakokemus 19 vuotta)

Opetusmenetelmiä voidaan luokitella niiden lähtökohtien perusteella. Menetelmän perustana voi olla kasvatusteoriat tai sosiaalipsykologinen teoria tai oppimisteoreettinen näkemys. Toiset menetelmät painottavat omatoimisuutta oppimisessa, toiset taas vastaanottavaa oppimista (Lahdes 1997, 152). Koulukulttuurissa on yleisesti käytössä jako opettaja- ja oppilaskeskeisiin opetusmenetelmiin. Samoin puhutaan yksilökeskeisistä ja yhteistoiminnallisista opetusmenetelmistä.

Sahlberg (1996,107) jakaa opetusmenetelmien vaikutukset suoriin ja epäsuoriin. Suorat vaikutukset ovat opetuksen nopeasti havaittavia tuloksia ja vastaavasti epäsuorat, kasvatukselliset vaikutukset kypsyvät ajan kuluessa. Epäsuoria kasvatuksellisia vaikutuksia voivat olla esim. oppilaiden persoonallisuuden kehittymiseen tähtäävät tavoitteet, kuten ongelmanratkaisukyvyn tai sosiaalisuuden kehittäminen. Haastateltavat käyttivät opetusmenetelmiä mielestäni pyrkien lähinnä ns. suoriin vaikutuksiin eli eri oppiaineille asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen.

Opettajien on todettu käyttävän usein opetusmenetelmiä, jotka vastaavat heidän omia mieltymyksiään oppimiseen (Entwistle 1981, 241). Haastateltavien opettajien puheesta sai sellaisen käsityksen, että he käyttivät tai olivat käyttäneet omassa työssään opettajajohtoista työskentelyä, oppilaiden itsenäistä tiedonhankintaa ja ryhmätyöskentelyä. Varsinaisia yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä ei kukaan haastateltavista maininnut. Monien opetusmenetelmien omaksuminen ja niiden joustava käyttäminen edellyttää niiden taustalla olevien teoreettisten periaatteiden tuntemista (Sahlberg 1996, 196).

Jatkossa kuvailen yksilökeskeisen ja yhteistoiminnallisen opetuksen pääpiirteitä ja tarkastelen oppilaskeskeisyyden ja yksilöllisyyden toteutumista näissä opetusmenetelmällisissä ratkaisuissa. Pyrin välttämään mustavalkoista vastakkain asettelua, koska oletan, että yksilöllisyyden huomioiminen ei ole pelkästään menetelmästä kiinni, vaan on enemmänkin opettajan persoonakohtainen toimintatapa. Tiedän, että hyvinkin opettajakeskeistä opetusta toteuttava opettaja voi kunnioittaa oppilaittensa yksilöllisyyttä ja pyrkiä tehokkaasti kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Vastaavasti moderni, yhteistoiminnallisuutta suosiva opettaja voi suhtautua välinpitämättömästi oppilaisiinsa ja olla vähemmän kiinnostunut oppilaittensa yksilöllisistä piirteistä.

5.3.1 Individualistinen eli yksilökeskeinen opetus

Individualistisen opetuksen lähtökohta on ajatus oppimisesta yksilöllisenä kokemuksena. Siinä opetettava aines tai informaatio siirretään opetuksen kohteeseen. Oppimisen sosiaaliset aspektit jätetään ulkopuolelle. Oppija toimii yksin. Yksilökeskeinen opetus ei siis nimestään huolimatta osoittaudu oppilaskeskeiseksi menetelmäksi, vaan lähinnä opettajakeskeiseksi menetelmäksi.

Opettaja ikään kuin ohjelmoi ulkopuolelta oppilaan toimimaan haluamallaan tavalla opettajan määrittelemiін tavoitteisiin pyrkien. Individualistinen opetus perustuu siihen, että jokainen oppilas on vastuussa oman työnsä edistymisestä ja tuloksista. Oppimisen hyvät tulokset ja tavoitteiden saavuttaminen ovat tärkeitä elementtejä ja tällä tavoin järjestetyssä opetuksessa menestyvät parhaiten ne, jotka ovat sisäisesti hyvin motivoituneita, itseohjautuvia ja omatoimisia ja lisäksi sopivasti lahjakkaita. (Johnson & Johnson 1991, 82-95.)

Opettajan rooli on keskeinen, sillä hän määrittelee tehtävien sisällöt ja tavoitteet. Hän myös ohjaa toimintaa antamalla palautetta, vahvistamalla ja kannustamalla. Opettaja on ryhmän johtaja ja huolehtii myös kurista ja järjestyksestä työskentelyn aikana. Yksilökeskeinen opetus on varsin haastavaa opettajalle, jolla on suuri ryhmä. Työskentelyn strukturointi, yksilöllisesti määritellyt tavoitteet ja arviointi on suunniteltava ja toteutettava huolellisesti.

Oppilas on vuorovaikutuksessa pääasiassa oppimateriaalin kanssa, joten ohjeiden on oltava selkeitä. Opettaja on pulassa, jos luokassa on samanaikaisesti useita oppilaita, jotka tarvitsevat tukea ja apua. (Johnson & Johnson 1991, 82-95.)

Individualistinen opetus huomioi yksilöllisyyden siten, että jokainen voi työskennellä omaan tahtiinsa (jos opettaja antaa siihen mahdollisuuden), jokainen on vastuussa omasta menestyksestään (ahkeruus palkitaan) ja jokaisen oppilaan yksilölliset kyvyt ja taipumukset huomioidaan tavoitteiden asettelussa (jos opettaja on niin ammattitaitoinen ja ahkera, että määrittelee tavoitteet yksilöllisesti ja järjestää tehtäviä oppilaiden kyky- ja taitotason mukaisesti). Voidaan kysyä : Miten oppilaiden persoonallisuus kehittyy tällaisessa opetuksessa ? Yksilökeskeisessä opetuksessa oppilas oppii tiedostamaan, onko hän hyvä koululainen vai huono koululainen .Hän oppii (jos haluaa oppia) ne konstit, joilla koulussa menestyy. Työskentelyn heikkous on sen mahdollinen ulkokohtaisuus, eräänlainen näennäisaktiivisuus ja kilpailuhenkisyiden korostuminen.

Opettajakeskeistä opetusta voi kritisoida siitä, että se perustuu pääasiassa informaation jakelemiseen, siirtämiseen tai säilömiseen (vrt. kappale 5.1.1). Oppilas esim. siirtää informaatiota oppikirjasta työkirjaan. Opettaja jakelee luokan edessä tietoja ja oppilaat vastaanottavat sitä enemmän tai vähemmän onnistuneesti. Olennaista opetuksessa tulisi kuitenkin olla se, että tarjottu informaatio muuttuisi oppilaan henkilökohtaiseksi tiedoksi ajatteluprosessien kautta. Opettajalle haasteellista on nimenomaan se, miten motivoisi erilaiset oppilaat käynnistämään näitä ajatteluprosesseja.

Opettajajohtoista opetusta ei voi yksipuolisesti tuomita. Opettajan vuorovaikutustaidot ja yleinen suhtautumistapa oppilaiden erilaisuuteen, onnistumisiin ja epäonnistumisiin vaikuttavat paljon siihen, miten oppilaat menetelmästä hyötyvät. Opettajohtoisen luokkaopetuksen on todettu suosivan tietyn tyyllisiä oppilaita. Tutkimusten mukaan opettajakeskeinen opetus sopii lähinnä tiedonhankintatyyliiltään rationaalisille ja empiris-rationaalisille oppilaille (Leino 1987, 6-7 ; Lappalainen 1995, 191).

Oppilaantuntemus on tärkeää yksilökeskeisessä opetuksessa. Tavoitteiden määrittely ja tehtävien laadun ja määrän valinnat perustuvat oppilaantuntemukseen.

Kun oppilaantuntemus kehittyy siinä lukuvuoden kuluessa, niin miten se vaikuttaa sun toimintaasi? Miten se alkaa käytännössä näkyä? Ehkä siten, että ne jotka hirveen helposti suorittaa sitä perustasoa tehtävissä, niin alkuvuodesta kyllä käy niin, että ne jää pikkusen välistä oman onnensa nojaan suorittamaan tehtäviä sinne...Ja sitte sitä tulee parkkeerattua niitten vierelle, jotka tietää, että ne tarvii sitä apua. Mä oon nyt tehnyt sillä tavalla, että mä liikun. Tiedä sitte, mikä se kolme-nelosilla olis suositeltavin...ja sellanen toimivin, mutta vähän niinku se alkuopetustyyli, että en mä ehdi sinne pöydän taakse eikä lapset hyppää. Liikut aina niitten oppilaitten luokse, jotka tarvii sua... Joo tai sitte jos tuntuu, että kaikilla sujuu, että päät on painoksissa, niin sitte kuljeskelen siellä... koska on niitäkin, jotka ei halua tunnustaa tarvitsevansa apua.

(Opettaja nro 2, nainen, opettajakokemus 11 vuotta, työskentelee kyläkoulussa)

5. 3. 2 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallisen oppimisen esittely perustuu Slavinin ja Johnson & Johnsonin esityksiin yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien periaatteista. Yhteistoiminnallinen oppiminen on työmuoto, jossa jokainen yhdessä toimivan ryhmän jäsen erikseen, mutta myös ryhmä yhdessä, on vastuussa oppimisesta ja oppimistuloksista. Toiminnan keskeisinä periaatteina ovat positiivinen riippuvuus ryhmän jäsenten kesken. Jokaisen oppilaan on tehtävä oma panoksensa työn valmistumiseen.

Yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteet eivät ole pelkästään tiedolliset ja sosiaaliset, vaan tavoitteena on tietynlainen prososiaalisuus : on toimittava omaksi ja toisen hyväksi. Yhteistoiminnallinen oppiminen ymmärretään helposti perinteiseksi ryhmätyöskentelyksi. Tarkempi perehtyminen yhteistoiminnallisuuteen osoittaa, että se on organisoinniltaan ja tavoitteiltaan erilaista kuin ryhmätyöskentely. Opettajan näkökulmasta tarkasteltuna yhteistoiminnallinen opetus on vaativa toimintamenetelmä. Erityisen työläältä vaikuttaa menetelmän sisäänajo oppilasryhmän toimintaan. Toisaalta työskentely tulee aikanaan onnistuessaan tuottamaan hyviä tuloksia. Ajan myötä oppilaiden riippuvuus opettajasta vähenee ja itseohjautuvuus ja vastuuntunto lisääntyy.

Opettajalla tulee olla hyvä oppilaantuntemus muodostaakseen tarkoituksenmukaisia ja toimivia ryhmiä. Opettajan on tunnettava oppilaiden persoonat, kyvyt ja taitotasot. Jos opettaja tuntee oppilaittensa suoritustason, motivaation ja yhteistyötaidot, hän voi suunnitella sellaisia ryhmiä, joissa erilaisuuksia käytetään hyväksi ja oppilaat oppivat toisiltaan.

Toiminnan onnistumista edistää luokan turvallinen ilmapiiri ja opettajan hyvät ja avoimet suhteet oppilaisiinsa. Vuorovaikutustaitojen kehittämisessä opettaja itse on tärkeä malli. Kaiken kaikkiaan yhteistoiminnallisen oppimisen edut ja hyödyt kohdistuvat nimenomaan oppilaisiin. Yhdessä oppiminen ei kehitä heitä pelkästään kognitiivisesti, vaan myös emotionaalisesti. Oppilaat voivat tukea ja auttaa toisiaan ja optimistiläntteestä tulee monipuolinen, kun ryhmän jokainen jäsen tuo siihen mukaan oman näkökulmansa, kokemuksensa ja erityisosaamisensa. (Johnson & Johnson 1991, 51 - 77 ; Slavin 1990, 35 - 53.)

Yhteistoiminnallisilla opetusmenetelmillä on käsitteäkseen paljon annettavaa yksilöllis-tä kasvua ajatellen. Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole vain ryhmäkasvatusta, sillä ryhmäkasvatus lähtee yksilökasvatuksesta. Yksilö- ja ryhmäkasvatus eivät ole toisilleen vastakkaisia toimintatapoja. Ryhmät kehittyvät ja ryhmissä kehitytään. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kehittyvät kaikki persoonan osa-alueet. Yksilön minäkuva kehittyi yhteistyössä muiden kanssa. Vuorovaikutustaidot, toisen huomi-on ottaminen ja altruismi voivat kehittyä vain toimittaessa yhdessä muiden kanssa.

5.4 Yksilöllistäminen ja eriyttäminen

Kyllä se on hyvä, että neijännelle saakka on sanallinen arviointi ja sitte vitos-kutosella numeroarvostelu. Noilla luokilla ne jo tietää ittekin, minkälaisia ne on. Mä en tiedä, auttaako se enää vitos-kutosella, jos todistuksessa lukee, että voisit harjoitella keskittymistä. Kyllähän se täytyy... Tätä yhteiskunta on sellainen, että kuitenkin jossakin vaiheessa ruvee kiipailemaan. Se on elämän totuus ja tuota...
 Kiipailaan paikasta yhteiskunnassa. Jollakin tavalla sut aina määrittelee, luokitellaan johonkin. No nää rastiututkin... Kuitenkin katotaan, että missä laidassa ne rasti on, että osaaako hyvin vai huonosti. Numeroissa on kuitenkin enemmän skaalaa...
 (Opettaja nro 4, mies, opettajakokemus 10 vuotta)

Koulusysteemi nykyisessä toimintamudossaan on tehokas oppilaiden luokittelija ja ikävä kyllä, tietyyn kategoriaan päätyminen koulussa, tulee johdattamaan monen yksilön elämää myös jatkossa. Koulutuksellinen eriyttäminen on osa yhteiskunnallis-ta eriyttämistä. On tärkeää, että yhteiskunnan eri elämänaioille saadaa riittävästi pätevää väkeä. Koulutuksellinen eriyttäminen on nykyaikana vaikeaa, koska elämä ei ole enää niin ennustettavissa kuin joskus aikaisemmin. Ammatteja syntyy ja katoaa (Lahdes 1997, 199). Julminta koulutuksellinen eriyttäminen on silloin, kun yksilö ”eriyty” yhteiskunnan ulkopuolelle kouluttamattomuuden tai koulutukselli-sen epäonnistumisen seurauksena.

“ Valitettava tosiasia on se, että elämä mittaa koulua sen jakamalla tiedon määrällä. Järjestelmämme palvoo edelleen valkolakkia, vaikka pientä toivoa on ammatti-ihmisenkin arvostamisesta. Kahtia jakoa ruokkii myös politiikka ja ammattiyhdistykset, vanhat perinteet ja monet, monet muut kummajaiset. Edellä mainitut paineet johdattavatkin opetustyötä. Se on helpoin ja turvallisin tapa säilyä ruodussa. Varsinkin suurissa kouluissa kisaillaan tiedon jakamisen ennätyksistä. Usein puhutaan koulukohtaisista opetus-suunnitelmista ja esitellään jotakin koulun erikoisaihealuetta, mutta tuntuu, että se on kosmetiikkaa.”
(Opettaja nro 6, mies, opettajakokemus 32 vuotta)

Koulutuksen ja opetuksen eriyttämisen voi toteuttaa monilla eri tavoilla. Eriyttäminen perustuu yksilöiden välisiin eroihin ja eriyttämisen tarpeen määrittelee yleensä joku yksilön ulkopuolinen henkilö. Tässä yhteydessä käsitellään opetuksen eriyttämistä luokahuoneessa. Opetuksen eriyttäminen luokahuoneessa voi olla ryhmämuotoista tai yksilöllistä. Se voi olla erilaistavaa tai yhtenäistävää. Kun oppilailla on samat tavoitteet, puhutaan yhtenäistävästä eriyttämisestä. Vastaavasti erilaistavassa eriyttämisessä on kyse erilaisista tavoitteista. Tavoitteet voivat olla erilaisia laajudeltaan tai syvyydeltään. Eriyttämistä voidaan analysoida myös jakamalla se kolmeen ulottuvuuteen : tavoitteet, aika ja työtavat. Ne ovat eriyttämisen didaktisia dimensioita. (Lahdes 1997, 200 - 201.)

Miten sä ymmärrät eriyttämisen ? Se on vähän niinku ruuan jakeleminen... ett tietysti ne pyytää sen tietyn annoksen. Taas oppilaantuntemus mukaan kuvaan, että joku tarttis kumminkin sen isomman annoksen. Sitte on niitä, jotka kuvittelis selviävän haastavammastakin tehtävästä. *Onko se tavallaan sulla koko ajan siinä läsnä se eriyttäminen ?* Kyllä, koska mä en esimerkiksi anna läksyä sillä lailla, että sitä mitä ei tunnilla ehdi tehdä, tulee kotitehtäviksi. Se on mun mielestä kuin pulaan ajamista, koska välttämättä kaikilla ei oo kotona sitä tukea vanhemmista, ku siinä pitää aina tutustua siihen materiaaliin, mitä tehdään. Jos niinku läksyjenkin kohdalla eriytetään, pitää miettiä, mikä on se perustaso ja mikä on se lisätehtävätasoo...

(Opettaja nro 2, nainen, opettajakokemus 11 vuotta)

Haastateltava opettaja mainitsi aikaeriyttämisen. Joillakin opettajilla on todellakin käytäntönä se, että oppilas tekee kotona ne tehtävät, joita ei ehdi koulussa tehdä. Käytäntöön liittyy vielä usein se paradoksaalinen piirre, että nopeat, motivoituneet ja lahjakkaat oppilaat eivät vastaavasti saa koskaan kotitehtäviä, koska tekevät kaiken koulussa valmiiksi. Lahjakkaat jäävät eriyttämisessä tämän tutkimuksen aineiston mukaan heikompien oppilaiden varjoon.

Lahjakkaiden erityisopetuksessa on käytetty menetelminä osa-aikaista ryhmittelyä ja sopivaa lahjakkaiden kykyjä ja tarpeita vastaavaa etenemisnopeutta, jotka molemmat tähtäävät opetuksen rikastamiseen. Opetusta rikastetaan sisällöllisesti ja menetelmällisesti (Uusikylä 1992, 149 - 152 , Koskinen & Sieppi 1994, 18 - 20).

Tämän tutkimuksen haastattelujen mukaan lahjakkaiden opetuksen rikastaminen tarkoitti käytännössä monisteiden ja tehtäväkirjojen täyttämistä eli lisätehtävien tekemistä käsitelystä aiheesta.

Koulun käytännöt eivät siis ole muuttuneet paljon kansakoulun opetussuunnitelmien ajoista (KM 1952), jolloin yksilöllistäminen oli lähinnä lisäpuuhien keksimistä lahjakkaille ja nopeille heikkoja ja hitaita odotellessa. Käytännössä luokassa tapahtuva eriyttäminen on hyvin pitkälle edelleen juuri tätä. Haastatteluissa syntyi toisinaan sellainen vaikutelma, että eriyttämisen tarkoituksena on ennen kaikkea järjestää luokan toiminta sujuvaksi. Simola (1995, 67,71) käsittelee samaa asiaa puhuessaan oppilaiden erilaisuudesta pedagogisena ongelmana. Yksilöllisten opetusohjelmien ja henkilökohtaisten opetussuunnitelmien toteuttaminen suurissa opetusryhmissä vaatii opettajalta sellaisia didaktisia taitoja, joita tuskin kukaan saavuttaa.

Miten sitä eriyttämistä määrittäisit ? Ei kaikille kaikkea samassa muodossa. Juuri läksyjen määrää voi vaihdella ja tehtävien annossa säännöstelee...Monasti huomaa luokkatilanteissa, että joku saa tehtyä puoli sivua tunnissa... eikä se oo reilua, että hitaiden pitää tehdä kolme sivua kotona. *Onko eriyttämisen sun mielestä vaikeaa ?* On se, mutta just läksyjen ja tehtävien annossa se kyllä jo sujuu..
(Opettaja nro 5, nainen, opettajakokemus 11 vuotta)

Opettajille on tuttua ja jokapäiväistä määrällinen ja ajallinen eriyttäminen. Opetuksessa tehtävien määrää ja laatua voidaan vaihdella oppilaskohtaisesti. Eriyttäminen toteutui käytännössä erilaisten tavoitteiden ja vaatimusten asettamisena eri oppilaille tai erilaisten tehtävien tarjoamisena. Eriytystaitoja omaavat oppilaat saivat näyttää taitojaan (musikaalisuus, liikunnallisuus jne.) . Eriyttämisen lähtökohta on oppilaantuntemus. Oppilaantuntemukseen pohjautuu myös tukiopetuksen ja erityisopetuksen tarpeen määrittely, jos tavallinen luokassa tapahtuva eriyttäminen ei tukitoimena riitä.

---Jos on tavoitteet niinku itellä semmoset, mitä on asettanut, että näihin pitäis päästä... niin kyllä mun mielestä semmonen perustavote pitäis olla, johon kaikkien kans niinku pyrkii. Se sitte, että miten siihen pyritään, niin se on sitä eriyttämistä. Tavotehan voi jonkun kohdalla olla korkeampi, mutta että se olis ensinnä kaikilla se sama... ja siihen koitetaan päästä vähän eri keinoin. Mutta se jos mikä on opettajan työn rankin asia. Sitte taas se on varmasti sellanen antava osa. Se on vaan niin heleppo antaa mennä... siitäpäähä vaan, että ne, jotka ei opi, niin olkoon oppimatta.

Onko se eriyttäminen niinku koko ajan siinä työssä läsnä ?

Kyllä se mulla ainakin on alitajunnassa koko ajan, että tuota ku oppii ne tuntemaan. Mun mielestä eriyttämisen lähtökohta on oppilaantuntemus, että jos sitä ei oo, niin ei pysty eriyttämään. Ku ei tiä, mitä eriyttää ja miten. --- Onhan sekin yksinkertaisesti eriyttämistä semmonenkin, että toista neuvoa enempi, toinen tekkee siellä vaan omaan tahtiinsa... joku tarttee kouluavustajan viereensä ja joku toimii parhaiten ryhmässä...

(Opettaja nro 3, nainen, opettajakokemus 8 vuotta)

Oppilaat prosessoivat informaatiota eri tavoilla. Erilaisuus ilmenee oivaltamisen ja työskentelyn nopeudessa ja erilaisina oppimistyyleinä. Lukuisat tutkimukset (kts. Lappalainen 1995, 45 - 53) ovat osoittaneet, että oppimistyyleissä on eroja. Oppiminen toteutuu parhaiten , jos tyyli ja opetuksen nopeus vaihtelevat luokassa. Oppimis- ja tiedonhankintatyylien tunteminen mahdollistaa menetelmällisen eriyttämisen ja siten oppilaiden yksilöllisyyden huomioimisen. Oppimistyylejä ovat esitelleet ja kuvanneet esim. Entwistle (1981), Schmeck (1988) ja Leino & Leino (1990).

Oppimistyylien ja -strategioiden tunteminen voi auttaa opettajaa estämään ja poistamaan oppimisvaikeuksia. Opettaja voi ohjata oppilasta prosessoimaan informaatiota toivotulla ja tarkoituksenmukaisella tavalla. Oppimistyyleistä puhuttaessa on muistettava, että ne eivät aseta oppilasta pysyviin luokkiin, vaan ne voivat antaa tietoja oppilaiden persoonallisuuden piirteistä (Lappalainen 1995, 189). Oppimistyyli voi muuttua ja oppilas voi vaihdella oppimisstrategioita eri tyyppisissä tehtävissä. Jokaisen oppijan ainutkertaisia piirteitä arvioimalla voidaan selvittää, miten oppija oppii pienemmin ponnistuksin, miten hän pystyy hahmottamaan asioita helpommin ja muistamaan niitä paremmin.

Menetelmällinen eriyttäminen luokassa on vaativaa. Opettajan on järjestettävä erilaisia oppimisympäristöjä luokkaan. Toiminnan suunnittelu vaatii silloin aikaa ja myös tila- ja materiaaliressursseja. Oppilaantuntemuksenkin täytyy siinä vaiheessa olla jo syvällistä. Haastateltavat opettajat totesivat, että oppimistyylien hahmottaminen on vaikeaa ja aikaa vievää. Yksi opettajan tehtävistä tulisi kuitenkin olla oppilaan auttaminen jäsentämään omaa oppimistapaansa ja sitä kautta kehittämään monipuolisia ajattelutapoja (Lappalainen 1995, 43).

Ootko sitä mieltä, että oppimistyylejä pystyy tunnistamaan ?

Niin, oppimistyylejä... mä luulen, että ehkä se on sitä käyttäytymisen... mää luulisin, että ainakin pienillä lapsilla se on käyttäytymisen seuraamista...että mikä opetus kolahtaa, niin sillä tavalla se varmastikin oppii. Se kyllä vaatii enemmän aikaa, mutta kyllä mä uskon, että sen näkee, että jos joku on sellanen auditiivinen tyyppi, niin sen näkee käytöksestä, että tuolle nyt kolahti tämä asia. Mitä pienempiä lapset ovat, sitä avoimempia ne ovat. Ne näyttää sen, jos ne ei opi. Ne turhautuu..
(Opettaja nro 3, nainen, opettajakokemus 8 vuotta)

Haastateltavat ymmärsivät eriyttämisen jatkuvasti opetustilanteissa läsnä olevaksi ajattelu- ja toimintatavaksi. Eriyttäminen on hyvin lähellä yksilöllistämistä. Kuitenkin vaikuttaa siltä, että eriyttäminen on jotain konkreettisempaa kuin yksilöllistäminen. Ymmärrän yksilöllistämisen opettajan pedagogiseksi toimintaperiaatteeksi, joka läpäisee opettajan työtä jatkuvasti, jos opettaja on orientoitunut yksilöllisyyden kunnioittamiseen.

Voisin rohkeasti määritellä yksilöllistämisen suhtautumistapana oppilaisiin yksilöinä ja eriyttämisen vastaavasti erilaisten tehtävien ja toimintojen tarjoamisena oppilaiden erilaisten kykyjen ja taipumusten mukaan. Opetuksen tavoitteita voi yksilöllistää, mutta tehtäviä voi eriyttää. Opettaja joutuu tekemään päivittäin lukuisia valintoja, joissa hän joko huomioi tai sitten ei huomioi oppilaiden yksilöllisyyttä.

Vaikutti siltä, että mitä aidompaa haastateltavan opettajan kiinnostus oppilaiden erilaisuuteen oli, sitä monipuolisemmin hän kykeni eriyttämistä ja yksilöllistämistä työssään kuvailemaan. Yksilöllistämistä on mielestäni mm. se, että opettajat säätelevät henkilökohtaisen tuen antamistaan oppilaiden erilaisten tarpeiden mukaan. Muutama opettaja toi esiin vuorovaikutuksen laadullisen yksilöllistämisen, joka käsitykseni mukaan on keskeistä pyrittäessä oppilaiden yksilöllisyyden huomioimiseen.

Mitä sä ymmärtäisit oppilaiden yksilöllisellä huomioimisella luokassa ?

Tuostahan sais monen tunnin esitelmän... Useinhan siitä ensimmäisenä tulee mieleen meidän keinoja opettaa, miten me otetaan ne huomioon opetuksessa ja tiedon jakamisessa. Ja itse asiassa siihen liittyy hurjan monia asioita... miten kannustaa jotakuta, miten antaa palautetta vastauksesta eli tietysti se on tärkeää, mutta joillekin erityisen tärkeää. Muistaa kehua joskus, antaa tunnustusta siitä, että oli näppärästi tehty. Ja siinä yksilöllisyys tulee nimenomaan, että siin suhteeseen, että tuata jollekin oikeen välkylle saattaa olla tavallisia ne näppärät vastaukset, niin ei sitä voi kehua samasta vastauksesta sitte kuin jotain heikkoa eli siin sitte pitää ottaa oppilaan oma lähtötaso huomioon, koska eihän sitä toista oppilasta kannusta se, että kehutaan siitä, mikä sille on ihan tavallista. Se niinku hoksaa itekin, että opettaja sanoo noin vaan sanoakseen jotain positiivista. Joo. Ja sitte toisaalta on se, kun kaikilla on niitä hyviä puolia, niillä heikoimmillakin, että huomaa sitte antaa sitä palautetta niissä kohdissa ja sillä tavalla, että se heikkokin kaveri voi siinä yhdessä asiassa loistaa niitten muidenkin silmissä sillä tavalla, että ne toisetkin oppii näkemään myös sen, että tollakin kaverilla on ne omat vahvuutensa.

Sä oot nyt kertonut tosta palautteen antamisesta. Sehän edellyttää nyt sitä oppilaantuntemusta, että opettaja osaa reagoida oikein jokaisen oppilaan kohdalla ?

Niin ja sitte opetuksessa niin, kun yks kaveri tarttee sitä, että sä meet sille henkilökohtaisesti ja näytät sille esimerkiksi matematiikassa tai selostat opetustehtävää, että näin ja yrität nimenomaan sitä kautta lähestyä sitä asiaa, mitä se ymmärtää... Sit on joku toinen oppilas, joka ei halua sitä. Se niinku torjuu sen, että rupeet sille selostaan sitä asiaa.. Ett sille pitää ujuttaa se vaikee asia, mitä se kenties kysyikin, mut ei halua ruveta kuuntelemaan alusta asti sitä hommaa, niin sille täytyy ujuttaa niinku siinä samassa, kun sä opetat niitä muita.

(Opettaja nro 1, mies, opettajakokemus 19 vuotta, työskentelee kyläkoululla)

Eriyttäminen ja yksilöllistäminen edellyttävät niiden tarpeellisuuden ja tärkeyden tiedostamista sekä lisäksi vilpittömyyttä kiinnostusta oppilaiden erilaisuuteen. Koulu kompleksisena sosiaalisena systeeminä aiheuttaa sen, että yksilöllistäminen on välillä varsin haasteellista.

5. 4. 1 Yksilöllistämisen ongelmia

— Ei se nyt kumminkaan ole niin yksinkertaista se eriyttäminen, jos luokassa on vaikka monta sellaista oppilasta, jotka tarttis sitä yksilöllistä ja henkilökohtaista ohjausta. Kun esimerkiksi kolmasluokkalaisen on opittava ne kertotaulut ja annetaan tukiovetusta ja yksilöllistä huomiota... joka sitten on joltain muulta pois.. Niin sitte kaikesta huolimatta se oppilas ei saavuta niitä tavoitteita. Että onko se sitten opettajan epäonnistuminen vai oppilaan. Ei kaikilta tietysti tarvitse vaatia samoja asioita... mutta sitte arvioinnissa pitää kumminkin verrata koko luokkaan.

Eikö sanallinen arviointi kuitenkin anna enemmän mahdollisuuksia ?

Joo, voi sitte verrata omiin aikaisempiin suoriin ja kommentoida niitä. Kuitenkin jokaisella luokka-asteella on ne kriteerit, että mitä pitää osata, että kyllä sitä pitää koko luokkaankin verrata. Kyllä niitten odotetaan osaavan ne tietyt asiat...ja varsinkin, kun ne siirtyy toiselle opettajalle, niin kyllä se odottaa niitten osaavan ne jutut. Siitä se riittämättömyyden tunne sitte tulee, kun koko ajan pitäis... tietää, että pitäis... mutta ei kumminkaan käytännössä pysty.

(Opettaja nro 2, nainen, opettajakokemus 11 vuotta)

Samasta problematiikasta kirjoittaa toinen opettaja :

“ Opettajan työtä kahlitsee myös se, että aina opetetaan jotakin seuraavaa astetta varten : päiväkodista - kouluun ; alkuopetuksesta - miesopettajalle ; ala-asteelta - yläasteelle, yläasteelta - lukioon jne. Aina vastaanottava osapuoli odottaa tulevan oppilasaineksen hallitsevan ne ja ne tiedot. Kierre sen kun syvenee.”

(Opettaja nro 6, mies, opettajakokemus 32 vuotta)

Yksilöllisen opetuksen rajoituksia eivät ole pelkästään ajan puute, suuret opetusryhmät, tiukat opetussuunnitelmat, huonot tilat, vähäiset materiaalit tai opettajan väsymys ja huono palkka. Yksilöllisyyden huomioimista vaikeuttaa lisäksi sosiaaliset paineet ja ristiriitaiset vaatimukset, joita opettajat kokevat saavansa osakseen monelta taholta.

Jos opettajalla on jatkuva huoli oppilaiden oppimisesta ja heidän sosiaalistamisestaan mallioppilaaksi, kuten Syrjäläinenkin (1990, 143, 255) toteaa, on vaikeaa ja suorastaan mahdotonta pysähtyä pohtimaan yksilöllisyyden toteutumista luokassaan. Saman asian toteaa myös Räisänen (1996,161) : “Opetusryhmän ohjaus niin, että toiminnassa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset erot, on heterogeenisessä ryhmässä vaikeaa.

Suuriin opetusryhmiin integroidaan erityisopetusta tarvitsevia oppilaita ja luokassa voi olla eri syistä erityisen opetuksen ja henkilökohtaisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Pedagogiset ongelmat ja paineet korostuvat, kun opetussuunnitelmassa ja säädöksissä vaaditaan tavoitteiden määrittelyä yksilöstä käsin.”

Kaikkien edellä luetelluiden paineiden keskellä opettajalla on edelleen jo aiemmin mainittu pedagoginen vapaus. Hän voi ja joutuukin tekemään valintoja sisällön ja menetelmien suhteen. Jos opettajalla on perusteltu visio eli näkemys työnsä tarkoituksesta ja merkityksestä (vrt. kappale 3.2), hän uskaltaa painottaa tärkeinä pitimiään asioita kasvatuksessa. Tietenkin omia toimintaperiaatteita on terveellistä ajoittain kyseenalaistaa ja arvioida oman toimintansa perusteita ja seurauksia (vrt. kappale 6.3). Opettajan työstä selviytyminen edellyttää rohkeutta tehdä itsenäisiä valintoja ja rohkeutta asettaa ympäristön asettamat odotukset ja vaatimukset tärkeysjärjestykseen.

Yksilöllisyyden kunnioittaminen opettajan arvona ja asenteena on varmasti ajoittain vaativaa. Oppilaiden kohtaaminen yksilöinä edellyttää opettajalta joustavaa suhtautumista erilaisuuteen ja luontevaa vuorovaikutustaitoa niissä lukuisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa opettaja päivittäin on mukana. Tähän liittyen oli mielenkiintoista lukea Yrjönsuurien (1995, 88, 89) tutkimusta opettajien osaamisesta. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat osaavansa hyvin oppituntien suunnittelun, kasvatustieteen perusasioiden hallinnan ja kasvatuksen yleisten tavoitteiden tuntemuksen. Myös opetuksen sisällölliset asiat osattiin hyvin. Sen sijaan heikoimmin opittuina pidettiin asioita, jotka liittyivät nimenomaan joustavuuteen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tai oppituntien ulkopuolisten tehtävien hoitoon koulussa. Kaikkein alimmat arviot saivat ”ennalta arvaamattomista tilanteista selviytyminen” ja ”oppilaiden välisten ristiriitaisuuksien selvittäminen”.

Yllättävät tilanteet ja joustavaa vuorovaikutusta edellyttävät tilanteet siis hämmensivät opettajia eniten. Tulos tuntuu oudolta, sillä koulupäivät ovat täynnä edellisen kaltaisia tilanteita. Opettajat siis kuitenkin toimivat mieluiten ns. varman päälle. Se ohjaa opetusmenetelmällisiä ratkaisuja tiettyyn suuntaan. Asioiden tulee olla hyvin opettajan ohjailtavissa, että näitä yllättäviä tilanteita syntyisi mahdollisimman vähän.

Riskien ottamista vältetään ja mielellään pidetään yllä hyvän opettajan ja hyvän oppilaan stereotypioita, jotka ovat jäänteitä jostain vuosikymmenien takaa. Voiko oppilaiden ainutlaatuiset persoonat tulla edes aidosti näkyviin sellaisessa opetuksessa, joka on opettajan tarkasti strukturoimaa ja jossa kommunikaatio on yksipuolisesti opettajan monologia (vrt. Leiwo ym. 1987, 167 - 170 ; Syrjäläinen 1990, 143). Voidaan myös jäädä ihmettelemään, miten oppilaan yksilöllisyys, itseohjautuvuus, oma- aloitteisuus ja ryhmän yhteisöllisyys kehittyvät tällaisessa toiminnassa ?

”Opettajalla täytyy olla sisäinen tahto muuttua ja pitkäjännitteisyyttä muuttaa opetustaan yksilölliseen suuntaan. Mitään nips-naps konstia ei ole. Prosessi on kuin pitkä sokkelo, missä yhä uudelleen pitää palata takaisin ja etsiä uusi kulkusuunta. Täytyy omata mieletön määrä uteliaisuutta, epäonnistumisen kestäkykyä ja arvostelun sietokykyä. Opettajan täytyy olla ennakkoluuloton oppilaitaan kohtaan, olla aidosti kiinnostunut oppilaistaan ja heidän arvostamistaan asioista. Miten helposti menetetäänkään luottamus väheksymällä oppilaan mieltymyksiä, harrastuksia, fyysisiä ominaisuuksia, puhumattakaan heidän henkisistä kyvyistään. Opettajan on osattava luopua eri lailla eri oppilaiden kohdalla tavoitteista ja taas vastaavasti luoda mahdollisuuksia toisille toteuttaa mittaviakin tehtäviä. Tämä kaikki on osattava tehdä niin, ettei loukkaa toista eikä suosi ketään. Ihmiseksi kasvattaminen, sosiaalisuuteen kasvattaminen luokkayhteisössä, on se perusta, millä tietojen omaksuminen kullekin taipumustensa mukaan tapahtuu. Pyrkimys päämäärään, mikäli mitään täydellistä päämäärää yleensä onkaan, pitää tapahtua pienin askelin.”

(Opettaja nro 6, mies, opettajakokemus 32 vuotta)

Olen valmis yhtymään edellisen kirjoittajan mielipiteeseen siitä, että mitään täydellistä päämäärää yksilöllistämisessä ja eriyttämisessä ei ole löydettävissä. On vain pyrkimystä yksilöllisempään opetukseen ja kasvatukseen. Opetuksen ulkoiset puitteet ja ryhmän koko vaikuttavat siihen, missä määrin yksilöllisyyden huomioiminen toteutuu luokassa. Opettaja voi opetusmenetelmällisillä valinnoillaan edistää tai heikentää oppilaiden persoonallisuuden ja ajattelutaitojen kehitystä.

5. 4. 2 Luokattomuus

Luokattomuus on yksi keino mahdollistaa oppilaiden yksilöllisten kykyjen ja taipumusten kehittyminen. Luokattomuus on opetusjärjestely, jossa yksilökeskeisyys arvotetaan korkealle. Opetuksessa oppilaiden tavoitteet ja opiskelutavat voivat vaihdella suuresti. Siten se kannustaa erilaisuuteen ja yksilön omien vahvuuksien etsimiseen. Perusideana on, että opiskelijalle luodaan edellytykset edetä omien edellytystensä, tarpeidensa ja tavoitteidensa mukaan. Luokattomuus on ajattelun malli, johon koko koulun tulee sitoutua onnistuakseen. Se edellyttää intoa uudistua ja rohkeutta muuttaa asenteita ja totuttuja opetuksen järjestelyjä. (Välijärvi 1994, 8 -11.)

Mehtäläisen (1994, 91-92) mukaan luokattomuus peruskoulussa tarkoittaa ajoittaista vuosiluokkiin sitomatonta opetusta. Akvaariokoulukokeiluissa luokattomuuteen on suhtauduttu varovaisesti. Luokattomuutta on toteutettu siten, että samoissa opetusryhmissä on ollut eri luokkien oppilaita eli käytännössä on toteutettu ns. työpajatyöskentelyä ja erilaisia yhteisprojekteja. Oppilaat sijoitetaan eri oppiaineissa opiskelemaan kykyjensä mukaisiin ryhmiin. Tällöin annetaan nopeasti edistyneille mahdollisuuksia edetä kykyjensä mukaisesti. Tämän tyyppinen toiminta edellyttää opettajien keskinäistä toimivaa yhteistyötä, ennakoluulottomuutta ja joustavuutta.

Opetuksessa peräänkuulutettua joustavuutta tuo myös oppilaiden valintamahdollisuuksien lisääntyminen eli heille tarjotaan valinnaisaineita, tuki- ja lisäkursseja tai erilaisia lyhytkursseja (mt. 84 - 90). Valinnaisuuden suhteen suomalaiset peruskoululaiset ovat eriarvoisessa asemassa keskenään, sillä valintamahdollisuudet riippuvat täysin oppilaan asuinpaikasta ja koulusta.

Luokattomuuteen ja homogeenisten ryhmien käyttämiseen on suhtauduttu kriittisesti. Esim. Hytönen (1997, 200 - 205) kritisoi vuosiluokatonta opetusta kysymällä, miten homogeeniset ryhmät soveltuvat käytettäväksi luonteeltaan ja sisällöllisesti erilaisissa oppiaineissa. Kritiikki kohdistuu myös liialliseen yksilökeskeisyyteen ja yhteisöllisyyden unohtamiseen oppimisessa. Heterogeeniset oppilasryhmät ovat yhteisöllisesti kasvattavampia. Perinteistä ryhmämuodostelmaa ei tulisi rikkoa, koska se kehittää oppilaiden yhteisvastuullisuutta ja altruismia. Hytönen siis rohkaisee harrastamaan eriyttämistä perusopetusryhmissä. Kiistelyssä homogeenisten ja heterogeenisten oppilasryhmien tarkoituksenmukaisuudesta kiistellään myös samanaikaisesti siitä, kumpi on tärkeämpää kouluopetuksessa : tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden saavuttaminen vai kehittyminen persoonana ja yhteisön jäsenenä.

Koulutuspolitiikan markkinoimaa yksilökeskeistä peruskoulua pyritään tekemään toteen yksilöllisyyden, joustavuuden ja valinnaisuuden lisäämisellä. Yksilökeskeisyyden käsitteen suhteen on oltava varovainen. Yksilöllisyyden kunnioittaminen ei tarkoita oppimisen ymmärtämistä pelkästään yksilöllisenä tapahtumana. Kun oppiminen ymmärretään yksilöllisenä tapahtumana, kasvatuksen tavoitteeksi muotoutuvat yksilön vapaus, riippumattomuus ja henkilökohtainen vapautuminen.

Oppimisen sosiaalista aspektia ei saa kuitenkaan unohtaa. Yksilön kehittyminen tasapainoiseksi persoonallisuudeksi edellyttää kommunikaatiota, vuorovaikutusta ja yhteistoiminnallisuutta. Ihminen muotoutuu suhteessa toisiinsa (Aaltola 1988, 77).

6 OPPILAANTUNTEMUS OPETTAJAN TYÖVÄLINEENÄ

Opettaja on oppimisympäristöjen ja - tilanteiden luoja. Edellisissä kappaleissa jo todettiin, että hänen tehtävänä on järjestää tavoitteellista ja eri tavoin oppimista ja oppilaiden kehitystä edistävää toimintaa luokalle eli ryhmälle oppilaita. Ryhmän ohjaaminen tarkoituksenmukaisesti edellyttää sen jäsenten tuntemista. Mitä paremmin opettaja tuntee oppilaittensa kehitysvaiheet, erityistaipumukset ja kiinnostuksen kohteet, sitä yksilöllisemmin hän osaa asettaa tavoitteita ja valita kulloiseenkin tilanteeseen sopivia opetus - ja toimintamenetelmiä. Opettaja käsittelee ryhmää kokonaisuutena, mutta työtä ohjaa opettajan tiedot jokaisesta oppilaasta yksilönä ja luokkayhteisön jäsenenä. Tietoa oppilaasta tarvitaan opetuksen suunnittelussa, opetusmenetelmien valinnassa ja kehittelyssä sekä varsinaisessa käytännön arki-työssä. (Kääriäinen 1989, 12.)

Oppilaantuntemuksen tärkeyttä voi lyhyesti ja ytimekkäästi perustella lauseella : "Emme opeta historiaa, matematiikkaa tai äidinkieltä, vaan opetamme oppilaita ja ohjaamme heidän kehitystään esim. historian, matematiikan tai äidinkielen avulla" (Jussila & Toivonen 1979, 66-67). Edellisellä ajatuksella voi perustella myös sitä näkemystä, että nimenomaan työskentelytavoilla ja opetusmenetelmillä voi kehittää oppijan kokonaispersoonallisuutta. Oppisisällöt ovat yksilön persoonan kehittämisessä toisarvoisia asioita, joskaan ei täysin merkityksettömiä.

Saman asian on todennut toisin sanoin ja hieman näkökulmaa vaihtaen lapsen minäkäsitystä ja itsetuntoa tutkinut Sirkku Aho (1987, 1996). Hän kirjoittaa, että "ihmisen myöhemmän kehityksen kannalta on tärkeämpää se, mitä hän oppii itseltään koulussa kuin mitä asioita tai sisältöjä hän oppii " (Aho 1996, 7). Koululla on suuri merkitys lapsen minäkehityksen muovaajana.

Fenomenologisen minäteorian mukaan yksilön minäkäsityksen kehittymiseen vaikuttavat kaikki ne kokemukset ja havainnot, joita hän saa toimiessaan yhteisössä. Toiminnasta saadun palautteen varassa hän tarkentaa ja kehittää minäkuvaansa (mt. 27-28). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu ja määrä samoin kuin opettajan sanaton viestintä vaikuttavat paljon siihen, millaisen käsityksen oppilas muodostaa itsestään ennen kaikkea oppijana, mutta myös ihmisenä.

Vuorovaikutus on edellytys oppilaantuntemuksen kehittymiselle. Mitä enemmän opettajalla on mahdollisuuksia kommunikoida oppilaidensa kanssa, sitä paremmin hän oppii heidät tuntemaan. Haastattelut osoittivat, että oppilaantuntemus on tärkeä opettajan arjen toimintaa ohjaava tekijä. Opettajan on työstään selvitäkseen jotenkin jäsennettävä oppilasryhmäänsä ja luokkahuoneen elämää. Naeslund (1991) on tässä yhteydessä käyttänyt termiä opetustyön kaaos. Kaaosta hallitakseen opettajan on muodostettava itselleen skeema luokkansa hahmottamiseksi. Opettaja hahmottaa luokkansa muodostamalla käsityksiä oppilaista yksilöinä ja ryhmänä.

Miten kehittyvä oppilaantuntemus vaikuttaa sun toimintaan ?

... kyllähän se vähän vaikuttaa kaikkeen, mitä siellä luokassa sitte tehdään, että jos siellä on paljon semmosia, jotka ei tätä pysty tekemään, niin sitä pittää sitte laskea sitä tasoa. Esimerkiksi tämä luokka, joka mulla nyt oli, niin lukemaan opettaminen... niin aivan siis piti jarrut lyyä, että hitaasti, että ei mitään puhuttakaan, että minkälaisen mä olin tehnyt suunnitelman ja tavoitteet, että jouluun ollaan näin... ei, vaan syysloman jälkeen ihan niin, että tästä ei tuu mittään. Se on sitä oppilaantuntemusta mun mielestä justaan se, että ei sillä lailla kun mä oon aatellu, ett nyt pitää olla R- kirjaimessa, niin sitte ollaan. (Opettaja nro 3, nainen, opettajakokemus 8 vuotta)

Opettaja muodostaa käsityksiä oppilaistaan opetustyön arjessa. Hän oppii tuntemaan oppilaitaan oppituntien yhteydessä ja välituntisin. Pienissä kyläkouluissa ja pienemmissä yhteisöissä oppilaantuntemus voi perustua myös koulun ulkopuolella oppilaasta saatuihin tietoihin ja kokemuksiin.

Oppilaantuntemus perustuu opettajan tekemiin havaintoihin oppilaasta koulun arkitodellisuudessa. Opettaja arvioi ja muodostaa käsityksiä oppilaista tarkkailemalla heidän käyttäytymistään eri tilanteissa ja seuraamalla oppilaiden työn tuloksia ja työskentelyprosesseja. Opettajat arvioivat oppilaiden suorituksia, oppimiskykyä, motivaatiota ja persoonallisuutta. Oppilaskuvaukset ovat siis eräänlaisia diagnooseja oppilaista ja diagnoosien tarkoitus on selkiyttää opettajan toimintaa luokkahuoneessa (Mäensivu 1995, 13).

6.1 Oppilaantuntemuksen menetelmiä

Kääriäinen (1989) esittelee kirjassaan erilaisia oppilaantuntemuksen menetelmiä, kuten havainnointi, keskustelu, haastattelu, kysely ja testit. Oppilaantuntemuksen yhteydessä puhutaan myös arvioinnista. Se tarkoittaa käsityksen muodostamista arvioitavan piirteen esiintymisestä ja havainnoiden tai muiden tietolähteiden varassa saadun tiedon sijoittamista ennalta sovittuihin luokkiin (mt. 44). Tutkimusaineisto osoitti, että opettajat tunsivat ja käyttivät mainittuja menetelmiä luokissaan. Testejä he käyttivät lähinnä kontrolloidakseen oppilaiden taitoja ja tietoja keskeisillä alueilla matematiikassa ja äidinkielessä. Testaamista pidettiin ennemminkin erityisopettajien työhön kuuluvana.

— että kyllä mäkin tiän semmosia ja mulla on ollu työkaverina semmonen, joka halus, että koko ajan kauheasti testataan ja testiä ja testiä. Piti nähdä paperilla, että onko tämä nyt semmonen ja tämmönen. Sitte taas tämmöset testit, niissähän on semmonen vaara, että mitä se testaa, että mittaako se keskittymiskykyä vai älykkyyttä...

Sitten ne on tilannekohtaisia..Niin, se ei jonkun lapsen kohalla auta, ehkä ne kaikki yhdessä... testit, havainnot...

(Opettaja nro 3, nainen, opettajakokemus 8 vuotta)

Opettajilta kysyttiin, miten heidän oppilaantuntemuksensa edistyy ja millä tavoin he oppivat tuntemaan oppilaansa. Opettajat painottivat oppilaantuntemusprosessissa erilaisia asioita. Joku halusi hahmottaa aluksi oppilaiden perustaitoja ja valmiuksia, joku taas halusi aluksi selvittää oppilaiden persoonallisuuden piirteitä. Oppilaantuntemusta edistäviä keinoja on useita. Opettaja voi järjestää tilanteita ja tehtäviä, jotka antavat tietoja oppilaista. Työskentelytapojen havainnoinnin lisäksi opettajat arvioivat työn tuloksia ja tekevät niistä omia johtopäätöksiään.

Miten alat tutustua luokkaan syksyllä toimintakauden alkaessa ?

No, kaikkeen ensiksi me jutellaan, kanssakäymistä. *Joo, vuorovaikutusta. ..ja mä kyselen niiltä, miten kesä on mennä ja nimet tietysti ekana ja lapset ne kyllä antaa tulla. Ei tarte lypsää tietoja.* Sitte on tietysti niitä hiljasia, että pitää sanan vetää sieltä ja se on usein hyvä keino, että piirretään kesästä ja vähä myöhemmin tulee, että piirretään oma perhe ja sitte ne saa kertoa piirustuksestaan ja siitä selviää paljon. *Tavallaan ne kertoo itestään, kun ne kertoo piirustuksistaan.* Ja mitä tietoja mä haluan saada, niin mä kyselen suoraan ja havainnoin loput, mitä en kehtaa kysyä.

(opettaja nro 5, nainen opettajakokemus 11 vuotta)

Kun sä saat uuden ryhmän, niin miten alat tutustua porukkaan ?

—kyllä mä luotan niinku sellaseen tarkkailuun. Niitä havainnoi koko ajan, ko niitten kans on sitte eka viikolla paljo tällasta leikkiä ja laulua. Siinä näkkee, kuka tulee mukkaan ja sitte tuota kaikissa tehtävissä... niissä näkkee sitte vähä sitä taidollista puolta ja sitte niissä leikeissä sosiaalista puolta.... — Kyllä se perustuu havainnointiin.

(Opettaja nro 3, nainen, opettajakokemus 8 vuotta)

Tehokkainta oppilaantuntemuksen kehittymisen kannalta on oppilaan jokapäiväinen kohtaaminen ja vuorovaikutus. Kommunikaation merkitystä painottivat kaikki opettajat. Haastatteluissa tuli myös ilmi se, että suuret ryhmät rajoittavat nimenomaan henkilökohtaisten kontaktien saamista ja ottamista yksittäisiin oppilaisiin.

--- No, sen ison luakan kans (36 oppilasta) oli se, ettei niinku päivittäin kohdattu jokaista lasta. Ei ollu edes kunnan katsekontaktia, puhumattakaan, että olis muutaman sanan vaihtanu... nyt on tilanne jo paljon parempi. *Paljonkos sulla nyt on oppilaita ?* 25.
(Opettaja nro 1, mies, opettajakokemus 19 vuotta)

Monipuoliset opetusmenetelmät auttavat myös opettajaa hahmottamaan oppilaiden tapoja oppia.

--- Jos on kirjaorja, niin silloin todella paljon jää hämärän peittoon, uskoisin näin. Ja tietysti, mitä yksipuolisemmin pitää. Ja sitte jos ite on aina suuna ja päässä ja paras, niin siinä kyllä naksahdaa... *Se jää sitte hämärän peittoon, mitä itse asiassa tapahtuu siellä pulpettien takana...*
(Opettaja nro 2, nainen, opettajakokemus 11 vuotta)

Jotkut opettajat tekivät muistiinpanoja oppilaista ja joku kirjoitti päiväkirjaa. Päiväkirja oli käytössä erityisesti silloin, jos jonkun oppilaan kanssa ilmeni vaikeuksia tai oppilasta oli jostain syystä seurattava tarkemmin. Päiväkirja ja muistiinpanot selkiyttivät opettajien ajatuksia. Ongelmatilanteissa kirjoittaminen auttaa opettajaa tarkastelemaan tilannetta tavallaan ulkopuolelta.

Muutama opettaja koki, että he ovat myös ikään kuin velvollisia tuntemaan oppilaansa, koska heidän täytyy pystyä kertomaan oppilaille ja oppilaiden vanhemmille lapsen edistymisestä ja kehittymisestä. Viimeistään todistusten kirjoittamisen vaiheessa opettajan on pysähdyttävä pohtimaan jokaista oppilasta yksilönä.

Elikkä tavallaan ku sä oot ite aktiivinen ja sillä lailla "antennit pitkällä" sä saat koko ajan tietoa. Ootko sä sitä mieltä, että opettaja saa "automaattisesti" tietoa oppilaista työtään tekemällä vai pitääkö sitä tietoisesti opetella tuntemaan oppilaitaan ?

Mun täytyy ainakin tehdä sitä tietoisesti, että mä saan sitte jotakin arvioinnissa paperille... ja kun on nämä vanhempien keskustelut ja kaikki. Ne on hyviä just siinä, että tulee keskityttyä yhteen oppilaaseen. *Jo siinä valmistautumisvaiheessa ...* ---mulla on oikein sellanen viikko, johon laitan muistiinpanoja oppilaista. Mulla on joku 4-5 vanhempaa yhtenä päivänä... niin mä valmistaudun, etukäteen oon miettinyt ja edellisenä iltana merkittin ne muistiin. (Opettaja nro 5, nainen, opettajakokemus 11 vuotta)

6.2 Oppilaan havainnointiin vaikuttavia tekijöitä

Havainnointia on vaikea erottaa arvioinnista. Havainnointi perustuu havaittuun ja tiedostettuihin, konkreettisiin huomioihin. Arviointi pohjaa havaintoihin ja muihin tietolähteisiin, mutta osittain myös tekijöihin, joita arvioitsija ei tiedosta tai pysty erittelemään (Kääriäinen 1989, 44). Tutkimukset osoittavat, että oppilaan havainnointi ja arviointi on varsin dynaaminen tapahtuma. Lukuisat tekijät vaikuttavat prosessissa, jossa opettaja tulkitsee oppilaiden käyttäytymistä ja muodostaa käsitystä oppilaistaan. Mäensivu (1995, 21-37) on esittänyt valikoidun ja selkeän koosteen oppilaskuvauksia koskevista keskeisistä tutkimustuloksista.

Tutkimuksia on tehty paljon (ei Suomessa) ja aihetta on tarkasteltu eri näkökulmistä ja erilaisista teoreettisista viitekehyksistä asiaa tarkastellen. Tutkimustulokset luokiteltiin kuuteen eri kategoriaan tarkastelunäkökulmien mukaan. Oppilaiden kuvaamiseen vaikuttavat opettajien kasvatusteoriat, koulua, opetusta ja lasta koskevat uskomukset, lasta koskevat attribuutiot, erilaiset oppilaiden kuvaamisen muodostuneet tyyppijärjestelmät sekä opettajan valitsema rooli (Mäensivu 1995, 36-37).

Käytän havaitsemiseen vaikuttavien tekijöiden kuvauksessa osittain Mäensivun luokittelua. Tässä raportissa on jo käsitelty opettajien kasvatusteorioita ja siinä yhteydessä myös sivuttiin opettajan roolia erilaisissa kasvatuksellisissa orientaatioissa. Siksi jatkossa keskitytään tarkastelemaan uskomuksia, attribuutioita ja tyyppijärjestelmiä. Viimeisessä kappaleessa pohditaan lisäksi kasvattajan herkkyyttä kohdata kasvatettavansa ja kasvattajan kykyä arvioida omaa toimintaansa.

6.2.1 Uskomukset

Opettajan arvoinnit ja tulkinnat oppilaasta heijastavat hänen omaa kokemusmaailmaansa. Sanotaan, että oppilaskäsityksiä ohjaavat erilaiset uskomukset. Opettaja suhteuttaa havaintonsa oppilaista aikaisempiin kokemuksiinsa, etukäteistietoonsa tai uskomuksiinsa. Tieto on klassisesti määritelty hyvin perustelluksi tosi uskomukseksi (Niiniluoto 1997). Osa tutkijoista on sitä mieltä, että uskomus on eräänlaista tietoa. Toisaalta taas tiedon sanotaan olevan uskomuksen osa-alue.

Uskomukset on määritelty yksilön kokemuksiin ja psykologiseen todellisuuteen perustuviksi käsitteiksi. Ne ovat siis havaintoihin perustuvia järkeviä päätelmiä erilaisista asioista (Mäensivu 1995, 24).

Uskomusten käsitteellinen erottaminen tiedosta havainnollistuu, kun uskomusten rakenteellisia ominaisuuksia selvitetään. Nesporin (1987) mukaan uskomuksilla on kuusi erilaista rakenneominaisuutta : ennakko-oletus, vaihtoehtoisuus, tunnepitoiset ja arvioivat piirteet, episodinen varasto, ei-konsensuaalisuus ja rajoittamattomuus (Sahlberg 1997,139-141).

Ennakko-oletus ilmenee esim. seuraavissa lauseissa “ vanhemmat haluaa niitä numeroita “ (erään haastateltavan perustelu numeroarvioinnille) tai “ hyvän opettajan luokka on sääntöilinen ja saa hyviä tuloksia” (erään haastateltavan määrittelyä hyvän opettajan - käsitteelle). Vaihtoehtoisuus voi tarkoittaa esim. opettajan mielikuvaa ihanteellisesta opetuksesta, jota ei kuitenkaan pysty käytännössä toteuttamaan. Jotain “vaihtoehtotodellisuudesta “ on löydettävissä seuraavasta keskustelun pätkästä : *“ Että se opettajuuden taito on se, että sä osaat antaa jokaiselle sitä, mitä se tarvitsee sillä hetkellä ? Mutta sehän on maailman vaikeinta touhua. Ehkä se tekee opettajuudesta sen taidelajin, taito- ja taidelajin ? Sitä ko jaksais, niin varmaan ois oppilaille hyvä... mutta täytyy aina muistaa se opettajankin jaksaminen. Että kyllähän opettaja itensä tällasilla asioilla helposti piippuun vetää. “*

Uskomuksiin liittyy usein tunteita ja subjektiivisia arvostuksia. Tällainen uskomus on esim. “ omatoimiset ja nopeasti oppivat oppilaat ovat kunnollisia ja hyviä oppilaita”.

Uskomussysteemit muodostuvat henkilökohtaisista kokemuksista ja käytännössä tämä tarkoittaa esim. sitä, että opettajan omat emotionaaliset kokemukset omilta kouluajoilta voivat heijastua hänen työssään. Uskomukset ovat hyvin subjektiivisia ja ihminen mielellään aistii asioita siten kuin haluaa ne nähdä, kuulla tai ymmärtää. Sanotaan, että uskomukset ovat ei- konsensuaalisia systeemejä. Tieto voi muuttua hyvin perustelemalla. Uskomusten muuttaminen on mielessä olevien käsitysten muuntamista toisiksi. Se edellyttää uskomusten tiedostamista ja työstämistä.

Uskomuksen kuudes rakenteellinen ominaisuus on ns. rajoittamattomuus. Uskomuksilla ei välttämättä ole mitään tekemistä todellisten tapahtumien kanssa. Samanlaisen tilanteen kokeneet ihmiset voivat tulkita tilanteen eri tavoin, koska heidän aikaisempi kokemusmaailmansa ja uskomusjärjestelmänsä poikkeavat toisistaan. Kukin yksilö luo omia uskomusperäisiä merkityksiä kokemuksilleen.

Yksilölliset uskomukset ilmenevät käytännössä siten, että yhden henkilön arviointi tietyistä oppilaista ei ole koko totuus. Opettajien arviot samasta oppilaista voivat vaihdella samoin kuin opettajien ja vanhempien havainnot ja käsitykset lapsesta voivat myös olla erilaisia. Opettajien ja vanhempien arviointien eroihin vaikuttavat arvioitsijoiden erilaiset sosiaaliset asemat suhteessa lapseen.

Opettaja tarkkailee oppilasta kouluympäristössä yhtenä ryhmän jäsenenä ja hänellä on yleensä pedagogista, sosiologista ja psykologista tietoa lapsen kehityksestä ja kokemuksia lukuisista lapsista (= vertailukohteita arvioinnin perustana). Vanhemmilla taas on pitkän aikavälin havaintoja omasta lapsestaan. Heillä on myös enemmän tietoa lapsen sen hetkisestä kokonaistilanteesta. (Mäensivu 1995, 25.)

--- Näitähän tulee niin hirveesti, kun vanhempien kanssa keskustellaan, että puhutaanko me edes samasta lapsesta ollenkaan. Että joku lapsi voi olla koulussa superrauhallinen ja kotona aivan kauhukara tai sitten toisin päin. (Opettaja nro 3, nainen, opettajakokemus 8 vuotta, työskennellyt kaupunki- ja kyläkouluissa)

Keskustelut vanhempien kanssa voivat myös tukea opettajaa työssään. On tärkeää, että opettaja ja vanhemmat ovat tietoisia toistensa kasvatuskäsityksistä ja -tavoitteista. Jos käsitykset eivät olisikaan yhteneväiset, niin tietoisuus oppilaan kotitaustasta auttaa kuitenkin ymmärtämään oppilasta kokonaisuutena paremmin. Lapsen on todettu arvostavan opettajaa sitä enemmän, mitä enemmän opettajan arvot, asenteet ja uskomukset sekä lapsesta tehdyt havainnot ovat samankaltaisia kuin lapsen vanhemmilla (Kash & Borich 1978).

Oletko kokenut niin, että niistä vanhemmista saa paljon tietoa ?

No, jotkut kertoo oikein innokkaastikin lapsestaan, että mitä se on tehnyt joskus pienenä lapsena tai sitte... mitä on esimerkiksi edellisinä vuosina ollu... neljännellä ja kolmannella luokalla tapahtunu jotakin sellasta, mitä se lapsi ei osaa sanoa. Siitä saa niinku sellasen varmuuden, kun on juteltu vanhempien kanssa. Että kun on juteltu isän tai äitin kanssa jostakin (lapseen liittyvästä) asiasta, niin on tullu sellanen niinku voimakkaampi ote siihen lapseen... että kun sun isäs on sanonu näin.

(Opettaja nro 4, mies, opettajakokemus 10 vuotta, työskennellyt pääkaupunkiseudulla)

Tutkimusaineiston analyysi paljasti, että uskomusten olemassaolon opettajat tiedostivat hyvin. He tosin eivät käsitteellistäneet asiaa edellä kuvatulla tavalla. Kokemukset olivat osoittaneet haastateltaville, että käsitykset oppilaasta vaihtelevat arvioijan mukaan. Lisäksi tärkeänä pidettiin sitä, että opettajan luoma mielikuva oppilaasta voi muuttua. Opettajan tulisi säilyttää mielensä avoimena, eikä juuttua tiettyyn käsitykseen oppilaasta.

Onko oppilaantuntemus sun mielestä semmonen kehittyvä taito opettajalla ?

Siinä ei oo mitään sinänsä niinku ongelmaa, jos opettaja lähtee siltä linjalta, että mä oon rohkea aikuinen ja mä näin ja näin havainnoin niitä. Siinä pitää aiva hirveesti luottaa itteensä. *Niin, siihen omaan arvostelukykyynsä eli ootko sä sitä mieltä, että oppilaantuntemus perustuis siihen aikuisuuteen ?* Joo. *Vai kokemukseen ?* Ei välttämättä kokemukseenkaan... kyllä sitä (oppilaantuntemuksen taitoa) saattaa olla hyvinkin nuorella opettajalla. Vanhempi opettaja saattaa jopa luutua. Se rakentaa liian äkkiä sen kuvan ja vielä kun on kylällä ollu kolkytä vuotta, niin pian ajattelee, että kun isänsä oli sellanen, niin poikansa täytyy olla tällanen. Ei se välttämättä ole virkavuosiin sidottu asia. *Tuo onkin mielenkiintoinen näkökulma, kun on tällaisella kyläkoululla opettajana ja tuntee oppilaiden suvut ja tarinat. Miten se vaikuttaa oppilaantuntemukseen ?* Kyllä vaikuttaa. Ensinnäkin se suhtautuminen kouluun. Arvostetaan kotona sitä, että on lukumies vai työmies ja kannustetaanko...no, jos tuntuu...vanhemmat kokee, että se viesti koululta on, että se on seiskan tai kuutosen laskija, että jos sitä siitä huolimatta kannustetaan, että yritetään ja harjoitellaan... hyvä, ettei huonommin mennä. Se on okei, että kyllä se koti ymmärtää. Ja yleensä se kyläyhteisö. Jos koulu on arvokas ja vanhemmat näkee hirveen tärkeeksi viedä harrastuksiin ja sitä, että toivotaan yhteisesti sellasta eteenpäinmenoa joka asiassa. *Siinähan on sitten opettaja paljon vartijana, että kuinka opettaja arvottaa lukumiehen ja työmiehen ?* Joo ja jos on liian puupäinen opettaja sitte, että tuota niin panee johonkin kategoriaan ja odottaa jo ennakkoon. **Monesti odotukset saattaa tuottaa sen tuloksen, mitä odottaa. Että kyllä siinä pitäis jaksaa olla avoin mieleltään, odottais jatkuvasti niitä yllätyksiä**

(Opettaja nro 2, nainen, opettajakokemus 11 vuotta, työskennellyt kyläkoululla)

Edellisessä haastattelun otteessa tuli selkeästi ilmi, että käsitykseen oppilaasta voivat vaikuttaa ennakkosenteet ja erilaiset oppilaan ulkopuolelta vaikuttavat uskomukset. Haastateltava toi esiin myös tutkijoidenkin (Silberman 1969,1971) toteaman seikan, että opettajien tekemät arvoinnit voivat toimia itseään toteuttavina ennusteina ja nämä arviot ohjaavat opettajien toimintaa. Lisäksi muiden oppilaiden on todettu omaksuvan opettajien arviointeja. (Mäensivu 1995, 27.)

--- Yks oppilas tuli mieleen. Se tuli mulle viime vuonna joululta. Sen opettaja sanoi, että nyt saatte oikein kamalan kakaran ja se loi mulle niinku sellasta ennakkokäsitystä ja sitte ku se olikin ihan....*Ei ollutkaan kauhukakara ?* Niin...on se semmonen, että keksii kaikkia konnuuksia ja tavallista vilkkaampi... mutta ei se oo niin kamala, kun se opettaja sanoi...

Pääsit kuitenkin ennakkosenteestä eroon ? No, toivottavasti... mutta koko ajan ajatteli, että koska se rupee vetään mattoja alta .

(Opettaja nro 5, nainen, opettajakokemus 11 vuotta, työskennellyt kyläkouluilla)

Koulun, luokan tai opettajan vaihtuminen voi olla oppilaalle uusi mahdollisuus. Oppilas voi omaksua ryhmässä tietyn roolin, josta on vaikea päästä eroon. Uudessa ryhmässä "hän saa aloittaa nollasta", kuten eräs haastateltavista mainitsi. On tärkeää, että opettaja on tietoinen omista uskomuksistaan ja kykenee analysoimaan omiin arviointeihinsa vaikuttavia asioita.

6. 2. 2 Attribuutiot

Attribuutioteoria on lähtöisin sosiaalipsykologiasta. Attribuutio tarkoittaa päätelmää, jolla yksilö selittää toimintansa onnistumista tai epäonnistumista. Toimintaa arvioidaan jälkeinpäin ja yksilö tulkitsee syitä siihen, miksi tapahtui niin kuin tapahtui. Syitä etsitään, vaikka toiminta on saattanut olla sellaista, että siitä ei ole löydettävissä kausaalista syy-seuraus - suhdetta. Yksilöiden käsityksillä toiminnan onnistumisen tai epäonnistumisen syistä voi olla vaikutuksia myöhemmän toiminnan onnistumiseen. (Weiner 1986.)

Opettajan toimintaa voidaan selittää attribuutioteorian avulla. Teoria auttaa tulkitsemaan opettajan toimintaa ja niitä päätelmiä, joita opettaja tekee reflektoidessaan työskentelyään (vrt. kappale 6.3). Olennaista attribuutioselityksissä on se, onko toiminta toimijan mielestä ollut onnistunutta vai epäonnistunutta. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 42.) Weinerin (1986) mukaan attribuutiolla on kolme perusominaisuutta : sijainti, pysyvyys ja kontrolloitavuus.

Sijainti kuvaa sitä, mikä tai mitkä tekijät vaikuttivat toiminnan onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Etsitäänkö syitä toimijasta itsestään vai muista tekijöistä. Opettaja voi selittää oppilaan onnistumisen seuraukseksi omasta toiminnastaan. Oppilaan epäonnistuminen taas voidaan selittää oppilaan ominaisuuksista tai tilanteesta johtuviksi. Tällaisia attribuutioita kutsutaan egoa vahvistaviksi. Kun toimija/arvioija etsii syitä epäonnistumiseen itsestään, kutsutaan attribuutiota counter-defensiiviseksi. Tutkijat ovat todenneet, että professionaalit opettajat eivät ole taipuvaisia egoa vahvistaviin attribuutioihin. Itsensä päteviksi kokevat opettajat tekevät counter-defensiivisiä päätelmiä tehdäkseen oppilaille, vanhemmille ja kollegoille vaikutelman pätevästä opettajasta. (Peterson & Barger 1985, 171-182.)

Attribuutioiden toinen ominaisuus on pysyvyys, jolla tarkoitetaan sitä, ovatko syyt tapahtuneessa toiminnassa tilapäisesti ilmenneitä vai pysyvästi toimintaan liittyviä. Opettaja voi selittää toimintaansa esim. ajan puutteella tai oppilaiden määrällä tai heidän ominaisuuksillaan. Kontrolloitavuus ilmenee siten, että mitä enemmän toimija kokee vaikuttavansa tapahtumien kulkuun, sitä enemmän hän ottaa vastuuta. Hänellä on kontrolli tapahtumiin ja toimintaan. Kontrolloitavuus liittyy myös toisista ihmisistä tehtyihin arviointeihin. Jos yksilö kokee, ettei ilmiö ole kontrolloitavissa, hän vetäytyy vastuusta omiin tekemisiinsä nähden. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 44.)

6. 2. 3 Oppilaiden luokitteleminen ja tyypitteleminen

Oppilaiden määritteleminen persoonaltaan, kyvyiltään ja taidoiltaan tietynlaiseksi on opettajalle tärkeää. Käsitykset oppilaista ohjaavat hänen toimintaansa. Käsityksillä on merkitystä myös oppilaille. He ovat riippuvaisia siitä, mitä muut heistä sanovat. Tyypitteleminen perustuu jokaisen opettajan omiin henkilökohtaisiin normeihin ja käsityksiin ns. normaalisuudesta. Opettajalla voi olla esim. mielikuva siitä, millanen on normaali vilkas lapsi. Joku toinen opettaja kokee saman vilkkauten häiritsevänsä ylivilkkautena ja siten ongelmana. Haastattellessa opettajia sai sellaisen vaikutelman, että opettajilla on selkeät mielikuvat ns. hyvästä oppilaasta tai ihanneoppilaasta. Opettaja vertaa oppilasta kuvatessaan häntä tuohon ihannekuvaan. Tämän ei kuitenkaan tarvitsisi merkitä sitä, että arvioinnin kohteen ollessa kaukana ihanneoppilaasta, arvioitava olisi jotenkin huono ihmisenä.

--- Mä oon huomannu, että sellasiin hyviin, kunnollisiin oppilaisiin ei enää kiinnitä niin kauheasti huomiota. En tiedä, onko se satsausta vai muuta, mutta niihin heikompiin ja haasteellisiin oppilaisiin kiinnittää enemmän huomiota. Nopeasti oppivien ja niin sanottujen hyvien oppilaiden tekemisiä ei enää seuraa niin tarkasti toisena vuonna. Että onko se sitte hyvä vai paha. Joskus se on paha, jos koko ajan puututaan tiettyjen tekemisiin.

Riittääkö sulla resursseja antaa ekstraa näille lahjakkaille, jos sulla on näitä heikkotasoisia ?

No tuota... mä oon yrittänyt tilata kaikenlaisia opuksia. Mutta vuorovaikutus jää niitten kanssa vähemmälle. Ne saattaa saada haasteellisia tehtäviä työkirjoista mutta vuorovaikutus jää kyllä ajan puutteen takia vähemmälle.

(Opettaja nro 5, nainen, opettajakokemus 11 vuotta, työskennellyt kyläkouluissa, oppilaita haastatteluhetkellä 18)

Mäensivu (1995, 77) kirjoittaa Moscoviciin (1984) ja Roschiin (1978) viitaten, että oppilaasta tulee prototyyppi, kun opettaja sijoittaa hänet johonkin kategoriaan. Kun lapsi on sijoitettu kategoriaan, opettajan reaktiot eivät varsinaisesti enää ole vastauksia oppilaaseen, vaan vastauksia kategoriaan, johon oppilas on sijoitettu.

Oma tutkimusaineistoni ei tukenut täysin edellistä näkemystä. Se osoitti, että oppilaiden määrittely ei aina ole itsestään selvää.

— Tuota...siks niitä on jotenkin vaikea luokitella, kun itse asias kaikki on erilaisia ja kaikki vois jotenkin luokitella.

(Opettaja nro 1, mies, opettajakokemus 19 vuotta)

Kyllä ne on aika lailla yksilöitä kaikki. Jollaki on joku ominaisuus vahvempi ja ... Ne ominaisuudet ei oo niin, että tuolla on tuon oppilastyypin ominaisuudet... vaan jollaki saattaa olla joku piirre mutta siinä ei sitte oo taas niitä muita piirteitä...

(Opettaja nro 5, nainen, opettajakokemus 11 vuotta)

Tyypittelemisen on siis loppujen lopuksi aika vaikeaa. Selvimmin erottui tyypittely hyviin, tavallisiin eli keskinkertaisiin ja heikkoihin oppilaisiin. Oppilaiden luokittelu hyviin, tavallisiin ja ongelmallisiin/ heikkoihin selkiyttää luokkatilanteen hallintaa. Tämä ilmeni selvästi tutkimuksessa (esim. "sellasiin hyviin, kunnollisiin oppilaisiin ei enää kiinnitä niin kauheasti huomiota" tai "mulla ainakin on käynyt niin, että ne heikommat ja ne, joita pitää vetää enemmän perässä, ne pyörii päässä").

Mäensivu (1995, 80-85) esittää mielenkiintoisia huomioita tämän tyyppisestä luokittelusta. Hänen tutkimuksessaan opettajien tekemistä oppilaskuvauksista määriteltiin sekä oppilasprototyypit että henkilöprototyypit. Hyvään oppilaaseen liitettiin paljon positiivisia adjektiiveja (posit. adjekt. 22 ja negat. adjekt. 5). Hyvä oppilas oli kunnan koululainen ja hyvä ihminen. Tavallinen oppilas oli keskinkertainen, näkymätön, tunnollinen ja reipas hymyilijä (posit. adjekt. 10 ja negat. adjekt. 6). Mäensivu kysyy aiheellisesti: "Onko tavallinen oppilas normi, jota vastaan muiden oppilaiden erinomaisuus ja ongelmallisuus määritellään? Kuvaako tavallisen oppilaan prototyyppi koulun tuottamaa persoonallisuutta ja subjektiviteettia?". Kuusisen (1992) tutkimukseen viitaten voidaan myös kysyä, seuraako tavallisen oppilaan kategoriaan sijoittumisesta pysyvä koko kouluiän kestävä keskinkertaisuus?

Mäensivun (1995) tutkimuksessa todettiin edelleen, että ongelmallisiksi koettujen oppilaiden kuvaukset olivat tarkempia ja laajempia kuin hyvien ja tavallisten oppilaiden. Opettajat pyrkivät myös kuvaamaan monipuolisemmin ns. hankalia oppilaita. Kuvausten sisällöissä puhuttiin häiriökäyttäytymisestä, opettajan kokemasta avuttomuudesta ja oman toiminnan arvioinnista sekä tulkittiin oppilaiden kotitaustoja.

Ongelmallisen oppilaan henkilöprototyypistä ilmeni opettajan huoli luokkatilanteesta, oppilaan henkilökohtaisesta kasvusta ja oppilas-opettaja-suhteesta (posit. adjekt. 7 ja negat. adjekt. 21). Yleisesti voidaan sanoa, että hyvät oppilaat tuottivat opettajille iloa, tavalliset oppilaat turvasivat luokan normaalit rutiinit ja ongelmaiset oppilaat tuottivat opettajalle huolta ja teettivät lisätyötä (mt. 86).

Tämän tutkimuksen aineisto tuotti, luokittelun vaikeudesta huolimatta, useita erilaisia oppilastyyppejä. Persoonallisuuden piirteisiin perustuvia määrittelyjä olivat mm. "puurtajat" (hiljaiset, jotka saavat paljon aikaan), "nyhveröt" (hiljaiset, joiden työskentely on hidasta), "pöyköttäjät" (oppilaat, jotka haluavat olla kaiken aikaa esillä), "popparit" (vilkkaita tyttöjä) , "uteliaat", "varmistelijat" (aikuisen hyväksyntää hakevat, virheitä pelkäävät), "pohtijat" (itsenäiset ongelmanratkaisijat, professorityypit). Motivaation mukaan määriteltiin oppilaita "sisäisen palkkion metsästäjiksi" , "ulkoisen kannustimen vaatijoiksi" ja alisuoriutujiksi (pelkäävät kokeita, jännitys, onnistumisen pakko).

Tässä esim. haastateltavan kuvaus "varmistelijasta :

---Ne haluaa olla opettajan lähellä tai sitten ne on aidosti tosi pulassa. Joku vain haluaa sen aikuisen läheisyyden ja sen aikuisen vahvistuksen. Se on mun mielestä vielä kolmannella hyvin paljon sitäkin... että ne ei oo välttämättä lukuun sitä sanallista ohjetta tai ne ei oo välttämättä kuunnellu niin intensiivisesti sitä opetustuokiota.

Mitä se kertoo lapsen persoonasta, kun se...

No, se hakee sitä aikuisen hyväksyntää ja varmistusta. Osa niistä on semmosia virheenpelkääjiä ja ne yrittää kiertää sitä epäonnistumisen tunnettansa sillä, että ne etukäteen käy varmistelemassa "onks tää näin?". (Opettaja nro 2, nainen, opettajakokemus 11 vuotta)

Opettajien kuvatessa oppilaita henkilöinä, tuli kuitenkin selvästi ilmi, että oppilas määritetään ensi sijassa koulutyön suorittajana. Luokittelukriteereinä on siis selviytyminen koulutyöskentelyssä, käyttäytyminen ja motivoituminen koulutyöhön. Oppilaiden persoonallisuuden piirteitä arvioidaan suhteessa siihen, miten ominaisuudet edistävät tai heikentävät lapsen toimintaa koululaisena ja oppijana.

6. 3 Kasvattajan responsiivisuus ja reflektiivisyys

Kappaleen 6 alussa todettiin, että vuorovaikutus on yksi tärkeimmistä oppilaantuntemuksen kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä. Vuorovaikutukseen liittyy läheisesti kasvattajan responsiivisuus, joka käsitteenä on lainattu tähän yhteyteen varhaiskasvatuksen puolelta. Kasvattajan responsiivisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsen läheisyyden ja aktiivisuuden ilmauksiin vastataan tilanteeseen sopivalla tavalla. Tarkoituksenmukainen toiminta voi tarkoittaa esim. sitä, että opettajalla on herkkyyttä reagoida oppilaalta tuleviin impulsseihin. Hänellä on herkkyyttä aistia oppilaan mieliala tai vireystila. Opettaja pyrkii tulkitsemaan oppilaan käytöstä ja toiminnan taustoja ja hän haluaa ymmärtää lasta. Responsiivisuutta on myös kasvattajan psyykkinen läsnäolo, joka edellyttää sitä, että oppilaiden aloitteista ollaan aidosti kiinnostuneita. (Rusanen 1995, 65.)

Se oppilaantuntemus ei tuu pelkästään opettamalla, vai ? Kyllä siinä pitää tietoisestikin toimia. Siinä pitää olla jotenkin herkkä koko ajan. Mitä sä tarkoitat sillä herkkyydellä ? Pitäis olla niinku aidosti kiinnostunut siitä oppilaasta, että millä tuulella se on tai miksi se nyt käyttäytyy tolla lailla. Voi vaikka pysähtyä juttelemaan... ei sitä aikaa kyllä oo, mutta pitäis löytää vaikka välitunnilla kolme minuuttia. Joskus se on vähä näyttelemistäkin... että oonko mä todella kiinnostunut ton oppilaan asioista. Mutta aina sieltä jotain saa, kun vähänkin juttelee.
(Opettaja nro 4, mies, opettajakokemus 10 vuotta)

Responsiivisuus ja tiedostava toiminta ovat reflektioivaa käytännön toimintaa. Reflektion käsitettä on tarjottu koulukasvatukseen kehittämiseen yhdeksi ratkaisuksi viime vuosikymmenien aikana, vaikka ajattelun ja toiminnan suhdetta on pohdittu toki jo antiikin ajoista saakka. Myös Dewey toi vuosisadan alussa esiin teorian ja käytännön suhteen ja analysoi ajattelua käyttäen käsitteitä reflektio ja reflektiivinen ajattelu (Dewey 1933).

Deweyn mukaan oppimisen keskeinen lähtökohta on kokemuksen merkitys. Pelkkä kokeminen ei kuitenkaan riitä, vaan olennaista on se, miten yksilö hyödyntää kokemuksessa olevat kasvun edellytykset. Kokemusta tai toiminnan seurauksia tulee arvioida ja pohtia ja vasta sen jälkeen kokemus saa kehittävän merkityksen. Kokemusta on siis tutkittava eli niitä on kyettävä intellektualisoimaan. (Kiviniemi 1994, 57-59.) Reflektiivisen ajattelun omaksuminen kehittää opettajaa ammatillisesti.

Oman toiminnan arviointi ja hetkittäinen kyseenalaistaminen muovaa opettajan toimintaa. Jos opettaja haluaa esim. kehittää oppilaiden yksilöllisyyden huomioimista opetuksessa, hän ryhtyy systemaattisesti refleктоimaan toimintaansa ja tekemiään ratkaisuja opetuksessa, niiden taustoja ja seurauksia. Reflektiivisyys on oman toiminnan analysoimista ja pyrkimystä kehittää sitä. Kiviniemi (1997, 17) viittaa Zeichneriin & Listoniin, jotka asettavat reflektiiviselle toiminnalle vastakohtaksi rutiininomaisen toiminnan. Rutiininomaista toimintaa ohjaavat perinteet, ulkoiset auktoriteetit ja olosuhteet. Dewey (1933, 47-48) selittää rutiininomaisen toiminnan mekaaniseksi toiminnaksi, jonka taustalla ovat totunnaiset oletukset. Samoin hän asettaa reflektiivisyydelle vastakkaiseksi päähänpistoon perustuvan toiminnan, jolloin toimitaan tilanteen ehdoilla. Olennaista näissä toiminnoissa on vastuun välttäminen. Reflektiivisen asenteen omaksunut kasvattaja tiedostaa toimintansa vastuullisuuden.

---Kyllä mä tiedostin, että se arvio, mitä mä arvioin jonkun tuntiosaamista esimerkiksi, niin se ei tuota kaikkien kohdalla pitänytään paikkansa --- Joku hiljainen oppilas saattaa viitata, mutta siitä jää semmoinen mielikuva, että ei se nyt niin hurjasti ole ollut esillä. Sit toisaalta sellaset, jotka on usein esillä ja äänessä, niitten viittaamisenkin huomaa ja se jää mieleen, vaikka eivät välttämättä olisi lopulta niin hurjan usein osannu...

(Opettaja nro 1, mies, opettajakokemus 19 vuotta)

HAASTATELTAVA OLI AIKAISEMMASSA LUOKASSAAN RYHTYNYT TIETOISESTI SEURAA-
MAAN OPPILAIEN TUTNTIOSAAMISTA. HÄN OLI TEHNYT MUISTIINPANOJA OPPILAIEN
VIITTAMISISTA JA VASTAAMISISTA. HÄN OLI SIIS TIEDOSTANUT OMIA USKOMUKSIAAN JA
NIIDEN TARKEMPI "TUTKIMINEN" OLI OSOITTANUT JOITAIN USKOMUKSIA VÄÄRIKSI.

Merkittävä refleктоivan käytännön toiminnan lanseeraaja koulumaailmaan on ollut Schön (1987), joka on tarkastellut reflektiivisyyttä käytännönläheisesti. Hänen mukaansa taitava ammatillinen osaaminen perustuu kokemuksiin, sillä käytännön kasvatustilanteissa ongelmia ei aina pysty ratkaisemaan vain teoreettisen tiedon tai teknisen ammatillisen tiedon avulla. Tekninen rationaalisuus perustuu objektiiviseen näkemykseen siitä, mitä ammattilainen (esim. opettaja) tietää oikeaksi. Tosiasioina pidetään asioita, joita on testattu ja todistettu heille oikeaksi. Schön kritisoi tällaista positivistiseen tieteen filosofiaan perustuvaa teknistä rationaalisuutta, koska kasvatustilanteet ovat uniikkeja, ainutlaatuisia.

Schönin ajatukset nojaavat tulkinnalliseen näkemykseen ja hänen teoriansa on tavallaan versio Deweyn reflektiivisen ajatuksen käsitteestä.

Tulkinnallisuus tässäkin yhteydessä tarkoittaa sitä, että havaintomme, ajatuksemme ja uskomuksemme ovat lähtöisin maailmankuvasta, jonka olemme itse muovanneet ja hyväksymme sen todellisuutena. Schön jakaa reflektoinnin tiedostettuun ja tiedostamattomaan. Opettaja voi tiedostaa reflektointinsa toimiessaan (reflection-in-action) tai toiminnan ulkopuolella (reflection-on-action). Molemmissa tapauksissa opettaja arvioi toimintaansa, valintojansa ja tekojen tuloksia ja seuraamuksia. (Schön 1987.)

Käytännön toimija ei aina tiedosta reflektointiaan. Tiedostamaton reflektointi voidaan jakaa kahteen erilaiseen tapaan toimia : Opettaja voi toimia luottaen itseensä. Hän tietää omaavansa sellaisen kokemusvaraston, että yllättävätkään tilanteet eivät saa häntä hämmennyksiin. Opettaja voi toimia myös luottaen opettajan rooliinsa. Hän luottaa opettajan koulutukseensa, opettajan oikeuksiinsa ja kouluyhteisön tukeen. Perinteet ja yleisesti hyväksytyt normit antavat hänelle turvallisuuden tunteen, mutta tällainen opettaja ei niinkään luota omaan persoonaansa. Opettajan roolissaan hän ratkaisee ongelmatilanteet ja tiedostaa käytännön toiminnan tason, mutta ei sisäistä metatasoa. (Schön 1987 ; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 32-34.)

Millaiset tyypit sieltä luokasta poimii ensimmäiseksi ? Voiko sitä sanoa, että jonkun tietyn tyyppiset yksilöt niinku hallitsee sitä elämää ja toimintaa luokassa ? No, tietenkin ne puheliaat tyypit ja aggressiivisuuskin tulee aika äkkiä esille. Ja tietenkin sitte vastaavsti hiljaset erottuu. Mä oon huomannu, että mun pitää ihan itelle tehdä selväksi, että mä kyselen joka tunti jokaiselta jotakin... Sitä esimerkiksi huomaa, että aina kun luettaa oppilaita, niin ne samat jää aina viimeiseksi. Sitä pitää ihan ottaa itteään niskasta kiinni, ettei se menisi siihen.

Elikkä tavallaan tiedostaa niitä omia käyttäytymistapojaan tunneilla ? Joo.
(Opettaja nro 5, nainen, opettajakokemus 11 vuotta)

Bullough ja Gitlin (1989) jaottelevat reflektion tekniseen, tulkinnalliseen ja kriittiseen tasoon. Tekninen reflektiivisyys tarkoittaa sitä, että opettaja toimii joustavasti luokassa, oppii kokemuksistaan ja ajattelee sekä intuitiivisesti että rationaalisesti. Tulkinnallisella tasolla opettaja tutkii omaa toimintaansa aikaisempien kokemustensa ja arvojensa pohjalta. Opettaja selkiyttää tilanteiden ja tapahtumien henkilökohtaisia merkityksiä. Hän pyrkii tarvittaessa muuttamaan käytäntöjään luokassa. Reflektio on siis yksilökeskeistä ja lähinnä oman kasvun ja ammatillisen kehittymisen pohdiskelua. (Syrjälä 1996, 37.)

Reflektio voi olla myös ryhmässä tapahtuvaa ongelmanratkaisua. Tällaisesta kollegiaalisesta yhteistyöstä koulun käytänteiden muutoksen yhteydessä ovat kirjoittaneet mm. Hargreaves (1994) ja Sahlberg (1996).

Kriittisen reflektion tasolla kyseenalaistetaan sekä opetus että ympäröivä yhteisö. Prosessin yhteydessä osallistujat oppivat näkemään omat mahdollisuutensa muutosten aikaansaajina. Syrjälä (1996, 38) kirjoittaa kriittisestä reflektiosta kuvatessaan toimintatutkimusta. Opettajayhteisö ei käsittääkseni välttämättä tarvitse ulkopuolista henkilö (= tutkijaa) herättämään tämän tyyppistä opetustyön pohdintaa ja arviointia. Viimeistään koulukohtaisia opetussuunnitelmia laadittaessa opettajien on opeteltava käymään tällaista keskustelua, jollei halua tutkia omaa työtä ja sen perusteita ole herännyt sitä ennen.

OPETTAJA ON KUVANNUT KIRJOITUKSESSAAN, MITEN OPETUSTA VOISI MUUTTA JA KEHITTÄÄ YKSILÖLLISTÄVÄMPÄÄN SUUNTAAN :

--- Olisiko se jokin ajanjakso vai olisiko se aine aineelta etenevä prosessi. Omassa työssäni huomasin erilaisten opetustyylien toteuttamisen esim. parin viikon jaksoissa toimivan hyvin, koska jokin kuukausia jatkuva sama tyyli tappaa motivaation. Uskoisin tällä jaksotuksella selviytyvän muutoksen sokkeloissa kätevämmiin eteenpäin. Tärkeää on kuulla lasta, sekä selvittää heille yksilöllisen oppimisen tarkoitus.

On kuitenkin muistettava, ettei asiasta saa tulla huutokauppaa. Opettaja on aina se, joka kantaa vastuun. Olisi hyvä, jos opettajalla olisi sillä hetkellä, kun seinä edessä tuntuu ylitse-pääsemättömältä, opetuksen kehittämisestä kiinnostuneita henkilöitä, joiden kanssa keskustellen löytyy tilanteeseen valoa tai jotka antavat virtaa yrittää eteenpäin. --- Opettajan on oltava voimakas puolustamaan ajatuksiaan ja tekojaan. Mitä paremmin tulee työtovereiden kanssa toimeen, sitä enemmän saa arvostusta ja tukea kehittä- ja muutostyöhön....

(Opettaja nro 6, mies, opettajakokemus 32 vuotta)

Reflektoinnin " tehokkuus" ja sen vaikutus työn kehittymiseen riippuu reflektioijan autonomiasta. Opettaja voi olla ulko-ohjatuva tai itsenäinen ajattelija, jonka ajatukset pohjautuvat omiin arvostuksiin ja kokemuksiin. Opettaja voi myös suunnata reflektiotaan. Jos opettaja esim. pitää tärkeänä oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittämistä, yksilöllisyyden huomioimista ja ajattelun taitojen kehittämistä, hän pyrkii refleктоimaan toiminnassaan nimenomaan näiden asioiden toteutumista luokassaan.

7 AVOIN MAHDOLLISUUS - YKSILÖLLISYYS PERUSKOULUKASVATUKSESSA

Tämän tutkimuksen ja raportin viimeisen kappaleen otsikoksi sopii mielestäni hyvin sanapari "avoin mahdollisuus". Yksilöllisyys käsitteenä, johon nyt olen tämän tutkimusmatkan verran perehtynyt, osoittautui monella tapaa avoimeksi mahdollisuudeksi. Ensinnäkin jokainen oppilas on avoin mahdollisuus. Luokka eli oppilasryhmä on joukko avoimia mahdollisuuksia, joiden toteutumista opettaja ei saisi omalla toiminnallaan lannistaa. Olen tässä raportissa pyrkinyt tuomaan esiin niitä asioita, jotka edistävät yksilöllisyyden huomioimista koulukasvatuksessa. Samoin esiin on tullut sitä estäviä tekijöitä.

Koulu kompleksisena sosiaalisena todellisuutena on paikka, jossa opettajat joutuvat huolehtimaan ensisijaisesti luokan yhteisestä toiminnasta. Kun oppilasryhmät ovat suuria, opettajilla ei ole aikaa ja mahdollisuuksia keskittyä jokaisen yksittäisen oppilaan kehityksen tukemiseen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat saivat määritellä ryhmäkoon, jossa yksilöllisyyden huomioiminen heidän mielestään vielä voisi toteutua. Arviot vaihtelivat 10 - 18: sta oppilaaseen. Oppilaiden edellytysten mukainen opetus saattaa siis toteutua niiden peruskoululaisten kohdalla, jotka sattuvat pääsemään alle kahdenkymmenen oppilaan ryhmään. Tällöin opettajalla on paremmat mahdollisuudet oppia tuntemaan oppilaitaan yksilöinä, tunnistamaan heidän syvempiä oppimisprosessejaan ja motiivejaan. Tietysti tämä edellyttää sitä, että opettaja on orientoitunut huomioimaan oppilattensa yksilöllisyyden ja on ylipäänsä kiinnostunut oppilaittensa yksilöllisistä ominaisuuksista. Yleisesti ottaen voidaan kuitenkin todeta, että oppilaantuntemus on jossain määrin sattumanvaraista eli kuva oppijasta voi vaihdella arvioijan mukaan.

Opetussuunnitelmat eli käytännössä oppikirjat asettavat opetukselle laajoja sisällöllisiä tavoitteita, joten yksilöllistäminen jää toisarvoiseksi asiaksi. Olennaisempaa on saada mahdollisimman moni oppilaista oppimaan mahdollisimman paljon asioita oppikirjoista. On niin paljon opetettavaa, että kasvatukselliset seikat jäävät sivuun. Peruskoulun opetussuunnitelmassa puhutaan sivistyksestä, joka edellyttää monipuolista tietojen hankintaa ja niiden kriittistä seuranta. Todellisuudessa perusopetuksen tärkeänä tehtävänä pidetään jatko-opinnoissa tarvittavien tietojen ja taitojen oppimista.

Toisaalta opettajat viestittävät selvästi, että kasvatuksellinen tehtävä on yhä merkittävämpi opettajan roolissa. Oppilaiden hajanaiset perhetaustat ja sosiaaliset ongelmat kodeissa ilmenevät koulussa oppilaiden levottomuuden lisääntymisenä. Opettajat tekevät työtään ristiriitaisessa todellisuudessa. Toisaalta vaaditaan tehokkuutta ja laatua opetukseen, puhutaan yksilöllisestä opetuksesta ja vaaditaan oppilaiden edellytysten mukaista opetusta. Toisaalta opettajien mahdollisuuksia toteuttaa tätä tavoitetta estetään valtion ja kuntien säästötoimenpiteillä.

Koulukulttuuri on monimutkainen todellisuuden ilmiö, dynaaminen sosiaalinen systeemi, kuten Sahlberg (1996, 33) kirjoittaa. Koulu koostuu monista osasysteemeistä, jotka jo itsessään ovat kompleksisia (oppilasyksilöt, oppilasryhmät, opettajat, vanhemmat jne.). Näihin osasysteemeihin sitoutuu joukko arvoja, normeja, odotuksia, myyttejä ja uskomuksia. Tällainen todellisuus on vaativa, mutta mielenkiintoinen ympäristö toimia. Opettajalta tähän systeemiin sopeutuminen vaatii joustavuutta ja koulukulttuurin rakenteen ja siihen vaikuttavien tekijöiden tiedostamista.

Koulukultturia dynaamisena sosiaalisena systeeminä ei yksittäinen opettaja pysty paljon muuttamaan, mutta oman luokkansa hän pystyy tekemään paremmaksi paikaksi kasvaa ja kehittyä. Oma luokka on opettajalle avoin mahdollisuus. Simolan (1998, 118) mukaan opettaja on aito moraalinen subjekti, päätösvalta omasta suhteesta ammatilliseen todellisuuteen on hänen. Opettajalla on myös eettinen vastuu oppilaistaan.

Yksilöllisyyden huomioiminen koulukasvatuksessa lähtee ensisijaisesti opettajan eettisestä suhtautumisesta oppilaaseen. Yksilöllisyyden ja erilaisuuden kunnioittaminen on moraalista toimintaa. Sen perusta on oppilaan ja opettajan välinen suhde. Se, miten opettaja käsittää ihmisen persoonana ja miten hän kohtaa toisen ihmisen, heijastuu hänen pyrkimyksissään huomioida yksilöllisyyttä kasvatuksessa.

Yksilöllisyyden huomioiminen koulupedagogiikassa lähtee yksittäisten opettajien ontologisista käsityksistä. Siitä, miten opettaja ymmärtää ihmisen olemuksen ja kasvatuksen ja opetuksen tarkoituksen ja merkityksen.

Ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys ovat yhteydessä kasvattajan arvoihin. Kasvatustilanteiden pohdintojen jälkeen opettajan on sovittava omiin näkemyksiinsä yhteiskunnan ja kouluinstituution asettamat tavoitteet opetukselle ja lisäksi huomioitava koulukulttuurin asettamat reunaehdot toiminnalle.

Yksilöllisyys ei saisi jäädä humanistiseksi retoriikaksi. Pelkkä idealismi ei riitä, vaan sitä on rohkeasti pyrittävä viemään käytännön tasolle. Käytännön kasvatuksessa yksilöllisyys huomioidaan esim. yksilöllisinä oppimisen tavoitteina ja erilaisten opetusmenetelmien tarjoamisena. Oppilaiden kokonaispersoonallisuuden kehittymiseen ja minäkäsityksen ja itsetunnon vahvistamiseen kiinnitetään toiminnassa erityistä huomiota. Oppilaiden ajattelun taitoja pyritään kehittämään. Tällöin oppimisprosessi ja metodit ovat tärkeämpiä kuin sisällöt.

On tärkeää, että opettaja tiedostaa työskentelytapojen vaikuttavan oppilaiden ajattelun ja persoonallisuuden kehittymiseen (tai latistumiseen). Koulupäivä on oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna täynnä kokemuksia, joita hän kokee sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti.

Kaikki nuo kokemukset vaikuttavat oppilaan kehitykseen, olivatpa ne sitten opettajan pedagogisen ammattitaidon tuloksena syntyneitä ns. opetustilanteita tai spontaaneja tapahtumia päivän kuluessa. Yksilöllisissä ja yhteisöllisissä kokemuksissa me opimme aina jotain itsestämme, toisistamme tai todellisuudesta ympärillämme.

Ei pidä unohtaa opettajan oppimista ja kasvua ammatillisesti. Käsittääkseni yksilöllisyydellä on paremmat mahdollisuudet toteutua kasvatuksessa, jos kasvattaja on itse valmis kasvamaan ihmisenä. Kasvamme inhimillisesti nimenomaan suhteessa toisiin ihmisiin. Käytännön kasvatustyössä kokemus toivottavasti tuo työhön syvällisyyttä ja sen mukana viisautta. Näkemykset kirkastuvat, kun teoria saa niin sanotusti tarttumapintaa. Opettajan työn laatu paranee, vaikutukset tehostuvat ja uskaltaa olla joustavampi. Voi vain toivoa, että opetustyöhön ei sosiaalistu negatiivisessa mielessä eli että idealismi karisee rutiinien alle. Rutiinin suohon uppoamisen välttämiseksi opettajan tulee nähdä oma elämänsä ja työnsä avoimena mahdollisuutena, johon hän voi itse vaikuttaa.

Yksilöllisyys kasvatuksessa on mielestäni tärkeä asia, koska peräänkuulutan inhimillistä kasvua ja sitä kautta paremman ja oikeudenmukaisemman maailman luomista. Idealismia tai ei, mutta kasvatukseen pitäisi kuulua ns. kehitysoptimismi. On uskottava siihen, että kasvatusta voi luoda uusia inhimillisempiä ihmisiä. Uusi inhimillisempi ihminen on vapaa, omilla aivoillaan ajatteleva, moraalisesti korkeatasoisempi, eettisesti lähimmäisiinsä suhtautuva ja omasta toiminnastaan ja lähimmäisistään vastuuta ottava ihminen.

Tällaisen idealismin kanssa eläminen voi ajoittain olla tuskallista, koska realiteetti kuitenkin on se, että maailma on hyvin raadollinen, yhteiskunta on epävakaa ja monimutkainen ja koulumaailma on kaoottinen ristiriitaisine vaatimuksineen ja odotuksineen. Simola tarjoaa (1998, 109) toiveitten ja arjen kaksoissidoksesta hengissä selviämiseen postmodernille ajalle ominaista strategiaa, joka sisältää joukon vaatimuksia: "Rakasta muutosta, kestä kaaosta, kehitä itseäsi ja kokeile rajojasi - ja tee kaikki tämä yhteistoiminnallisesti."

Yksilöllisyyden tutkiminen ei kohdallani pääty tähän, vaikka varsinainen tutkimusprosessi päättyi. Työssäni joudun edelleen pohtimaan tutkimuksessa käsiteltyjä asioita. Tutkimustani voisi pitää esitutkimuksena jollekin spesifimmälle yksilöllisyyden tutkimukselle. Koska olen tarkastellut yksilöllisyyden käsitettä varsin laajasti ja moniulotteisesti, on asioiden käsittely varmasti paikoitellen jäänyt hajanaiseksi ja pinnalliseksi. Aiheen tarkempi rajaaminen olisi kenties estänyt pinnallisuutta. Alkuperäisenä tavoitteenani oli kuitenkin hahmottaa yksilöllisyyden käsitettä sinänsä ja koen päässeeni tavoitteeseeni ainakin siltä osin, että ymmärrän nyt jonkin verran enemmän siitä, mitä koulun yksilöllisyyspuhe tarkoittaa. Teorian ja käytännön välille jää edelleen se sama kuilu, joka oli olemassa jo tutkimusta aloitettaessa. Olen tosin muutamia puita saanut sijoitettua tuon kuilun ylittämiseksi.

Jatkotutkimuksen aiheita on mielessäni syntynyt useita. Mielenkiintoista olisi tutkia etnografisesti yksilöllisyyden huomioimista aidossa kontekstissa eli luokkahuoneessa. Asiaa voisi tarkastella esim. kahden erilaisen oppilaspersoonan näkökulmasta eli kuinka vilkas ja ulospäin suuntautunut ja hiljainen oppilas tulee huomioiduksi luokassa. Tarkastelukohteena voisi olla myös ns. hyvä ja huono oppilas ja heidän yksilöllisyytensä huomioiminen.

Yksilöllisyyden huomioiminen arvioinnissa olisi myös kiehtova ja ajankohtainen aihe nyt kun arvioinnin yksilöllistämisaatimukset herättävät paljon keskusteluja opettajien huoneissa ja sanallisen ja numeerisen arvioinnin tarkoituksenmukaisuudesta ollaan kentällä montaa mieltä.

Yksilöllisyys on eettisesti ymmärrettynä ns. "pehmeä arvo". Koulukohtaiset opetus-suunnitelmat mahdollistavat oman kasvatustyön arvopohjan määrittämisen. Jos opetuksen ja kasvatuksen tavoitteeksi asetetaan oppilaan kehittyminen persoonana monipuolisesti, yksilöllisyyttä ei voi ohittaa. Yksilöllisyyden huomioiminen opetuksessa vaatii visioita, resursseja ja kollegiaalista yhteistyötä. Se vaatii keskustelua siitä, mitä kaikkea oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen voisi käytännössä olla.

Olemme nyt todenneet, että oppilaita tulisi tavallaan kohdella yksilöinä eri tavalla, mutta silti heitä tulisi kohdella tasa-arvoisesti. Miten nämä asiat saadaan sopimaan yhteen? Mutta eikö se oo sitä tasa-arvoa, että kaikille annetaan mahdollisuus... Suurin piirtein annetaan avoin mahdollisuus..mahdollisuus kasvaa täyteen mittaansa... Että eihän tasa-arvo oo sama ku tasapäistäminen, että tuota kaikkien pitää mahtua samasta reiästä. Että kaikille samalla kauhalla ja näin. Tässä tapauksessa tasa-arvo on jotain aivan muuta, kun se perustuu tähän oppilaantuntemukseen, eriyttämiseen ja tähän....Yksilöllistämiseen...
(Opettaja nro 3)

LÄHTEET

- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A : 117.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Opetus ja Kasvatus - sarja. Helsinki : Oy Edita Ab.
- Aaltola, J. 1988. Humanismi kasvatuksen perustana. Teoksessa Kantola, A. (toim.). Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä : Atena Kustannus Oy, 75 - 91.
- Aaltola, J. 1994. Dewey : uusi koulu. Eräitä keskeisiä periaatteita ja edelleen ajankohtaisia kysymyksiä. Teoksessa Aaltola, J. & Hakala, J. Pedagogiikka, tiede ja traditio. Chydenius-Instituutin julkaisuja 6. Jyväskylän yliopisto, 44 - 55.
- Beck, U. 1992. Risk society : toward a new modernity. London : Sage Publications.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. Research methods in education. 4th ed. London : Routledge.
- Dewey, J. 1933. How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. 2: nd edit. Boston : D. C. Heath and company.
- Dewey, J. 1951. Experience and education. 13:th edit. New York : MacMillan.
- Entwistle, N. 1988. Styles of Learning and Teaching. An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers, and Lecturers. London : David Fulton Publishers Ltd.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C : 13.
- Hakala, J. 1994. Quo Vadis, opettajankoulutus ? Helsinki : Yliopistopaino.
- Hall, E. & Hall, C. 1988. Human relations in education. London : Routledge
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London : Cassell.
- Hellsten, S. 1996. Oikeutta ilman kohtuutta. Modernin oikeudenmukaisuuskäsityksen kritiikkiä. Gaudeamus. Tampere : Tammer-Paino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1979. Teemahaastattelu. Gaudeamus. Tampere : Tammer-Paino Oy
- Hämäläinen, S. 1993. Koulupedagogiikka holistisesta näkökulmasta. Teoksessa Korpinen, E. Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 105-112.
- Hytönen, J. 1992. Lapsikeskeinen kasvatus. (4. painos). Juva : WSOY

- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1991. *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning.* (3rd. ed.). Boston : Allyn and Bacon.
- Jussila, M. & Toivonen, R. 1979. *Oppilaantuntemuksesta opetukseen.* Gaudeamus.
- Kash, M. M. & Borich, G. D. 1978. *Teacher behavior and pupil self-concept.* Reading, Mass. : Addison - Wesley.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. *Hyvä itsetunto.* (4.painos). Juva : WSOY.
- Kiviniemi, K. 1994. John Dewey ja kokemuksen älyllinen kiehtovuus. Teoksessa Aaltola, J. & Hakala, J. (toim.) *Pedagogiikka, tiede ja traditio.* Chydenius-Instituutin tutkimuksia 6. Jyväskylän yliopisto, 56 - 70.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 132.
- Koskinen, K-L & Sieppi, H. 1994. Lahjakkaiden kerhomuotoinen rikastamisohjelma. Teoksessa Lehtonen, H. (toim.) *Opetuksen yksilöinti.* Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja nro 1, 7 - 38.
- Koulunuudistustoimikunnan mietintö . Komiteamietintö 1966 : A12. Helsinki : Valtion Painatuskeskus.
- Kurki, L. 1991. *Pesoonakeskeinen kasvatus - la educacion personalizada.* Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Kurki, L. 1993. Jesuiittojen kasvatusajattelusta - erityisesti pedagogisesta johtajuudesta. Teoksessa Hilpelä, J. , Ruoho, K. & Sarola, J. P. (toim.) *Kasvatus ja oikeudenmukaisuus.* Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 14, 115 - 130.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. *Kasvatus* 23 (1), 47 - 56.
- Kääriäinen, H. 1989. *Oppilaantuntemus.* Finn Lectura.
- Lahdes, E. 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka.* Keuruu : Otava.
- Lappalainen, O. 1995. *Oppimistyyli harkitsevuus vs. impulsiivisuus ja tiedonhankintatyyli.* Tyylien yhteys koulutyöskentelyyn, koulumenestykseen ja ammatilliseen suuntautumiseen. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 441.* Tampere : Tammer-Paino Oy.
- Lehtinen, E. , Kinnunen, R. , Vauras, M. , Salonen, P. , Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1991. *Oppimiskäsitys.* Kouluhallitus. Helsinki : Valtion Painatuskeskus.

- Lehtovaara, M. 1996. Situationaalinen oppiminen - ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa Lehtovaara, J. & Jaatinen, R. (toim.) Dialogissa, osa 2 - Ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu- ja A 8, 79 - 105.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki : Kirjayhtymä.
- Leino, J. 1987. Tiedonhankinnan tyyleistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia nro 110.
- Leiwo, M. , Kuusinen, J. , Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park : Sage.
- Luukkainen, O. 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena Kustannus. Juva : WSOY.
- Mehtäläinen, J. 1994. Elämää akvaariossa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tutkimuslaitoksen julkaisuja B : 88.
- Miller, J. P. & Seller, W. 1990. Curriculum. Perspectives and practice. Toronto : Copp Clark Pitman.
- Mäensivu, K. 1995. Opettajat oppilaidensa kuvaajina - praktis-konstruktiiinäkökulma. Jyväskylän yliopisto. Psykologian lisensiaattityö.
- Naisbitt, J. & Aburdene, P. 1991. Megatrends 2000 : ten new directions for the 1990's. New York : Avon books.
- Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Keuruu : Otava.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki : Painatuskeskus.
- Peterson, P. L. & Barger, S. A. 1985. Attribution theory and teacher expectancy. Teoksessa Dusek, J. B (ed.). Teacher expectancies. Hillsdale : Lawrence Associates Publishers.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. Kirjayhtymä. Rauma : Kirjapaino Oy West Point.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva : WSOY.

- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Atena. Juva: WSOY.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Tasa-arvon suuri masuuni: Muistutuksia 1960-1970-lukujen peruskoulukeskusteluista. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. , Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa ? Opetushallitus. Helsinki : Yliopistopaino, 36 - 60.
- Rousseau, J. J. 1933. Émile eli kasvatuksesta. (Émile on de l'éducation, 1762). Porvoo : WSOY.
- Rusanen, E. 1995. Ongelmalapset päivähoidossa. Tutkimus kasvatuskäytäntöjen kehittämisestä päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Suomen kuntaliitto. Helsinki.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.
- Saari, H. & Kupari, P. 1996. Missä peruskoulu säästi ? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R.; Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa ? Opetushallitus. Helsinki : Yliopistopaino, 100 - 116.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa ? Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Juva : WSOY.
- Schmeck, R. R. 1988. Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on Individual Differences. Southern Illinois University. New York : Plenum Press.
- Schön, D. A. 1987. Educating the reflective practitioner : Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco : Jossey-Bass.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludis-kurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki - opettaja muutoksen puristuksis-sa. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena. Juva : WSOY, 91 - 121.
- Slavin, R. E. 1990. Cooperative learning. Theory, research and practice. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopis-ton kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L. , Ahonen, S. , Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä. Rauma : Kirjapaino Oy West Point, 10 - 66.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajien roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 22, 5-6, 387-398.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatusta. Juva : WSOY.
- Wahlström, R. 1996. Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. Opetus 2000. Juva : WSOY.
- Weiner, B. 1986. An attributional theory of achievement motivation and emotion. New York : Springer-Verlag.
- Varto, J. 1992. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Filosofisia tutkimuksia Tampereen Yliopistosta vol. xxx.
- von Wright, J. 1994. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Opetushallitus. Helsinki : Painatuskeskus.
- Woods, P. (ed.) 1984. Teachers strategies : Explorations in the sociology of the school. London : Croom Helm.
- Värri, V-M. 1997. Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere University Press. Vammala : Vammalan Kirjapaino Oy.
- Yrjönsuuri, R. & Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki : Yliopistopaino.

HAASTATTELUTEEMAT JA - KYSYMYKSET :**1. OPPILAANTUNTEMUS**

Miten alat tutustua uuteen luokkaan ?

Millaisia asioita havainnoit oppilaissa ?

Miten oppilaantuntemus etenee ?

Miten kehittyvä oppilaan tuntemus vaikuttaa toimintaasi ?

(toiminnan suunnittelu/toteutus/arviointi)

Missä on se oppilasmäärän raja, ettei enää pysty huomioimaan oppilaita yksilöinä ?

2. YKSILÖLLISTÄMINEN JA ERIYTTÄMINEN

Mitä oppilaiden yksilöllinen huomiointi tarkoittaa käytännön kasvatustyössä ?

Miten ymmärrät eriyttämisen ? Miten eriytät luokassasi ?

Mitä ajattelet peruskoululain kolmannelta pykälästä : “ oppilaiden tulisi saada kehitystasonsa ja edellytystensä mukaista opetusta “ ?

3. TASA-ARVO

Voiko oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu toteutua käytännössä ?

4. YKSILÖLLISYYS - YHTEISÖLLISYYS

Mitä ajattelet yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden suhteesta oppilasryhmässä ?

TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen luotettavuuden määrittelyssä on perinteisesti käytetty käsitteitä sisäisen ja ulkoisen validiteetti. Goetz ja LeCompte (1984) määrittelevät nämä käsitteet seuraavanlaisesti: Validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on johdettu. Sisäisen validiteetin arvioinnissa tarkastellaan sitä, havainnoiko tutkija todella sitä, mitä ajatteli havainnoivansa ja mittaavansa. Ulkoisen validiteetin määrittelyssä on arvioinnin kohteena se, missä määrin tutkijan muodostamat oletukset ja johtopäätökset ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan tässä yhteydessä myös yleistettävyydestä. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.)

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden määrittely on erilaista kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Erilainen määrittely perustuu taustalla vaikuttaviin todellisuuskäsitysten ja tieteenfilosofisten ajatusten eroihin. Lisäksi laadullisen tutkimuksen menetelmät poikkeavat kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmistä sillä tavoin, että tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltava erilaisista lähtökohdista. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan mielummin uskottavuudesta sekä tulosten soveltamisesta ja toistamismahdollisuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa sisäinen validiteetti paranee, jos tutkija pystyy mahdollisimman hyvin perustelemaan tutkimuksen kohteina olevien "todellisuuksien" uudelleen muodostamisen eli rekonstruktioiden ja alkuperäisten konstruktioiden vastaavuuden. (Lincoln & Guba 1985, 296.)

Tutkimuksen ulkoista validiteettia eli siirrettävyyttä tutkija voi selkiyttää siten, että tutkimusprosessi raportoidaan mahdollisimman täsmällisesti ja tutkittavien todellisuudesta annetaan perusteellinen kuvaus. Lukijoille annetaan siten mahdollisuuksia tehdä omia johtopäätöksiään tutkimustulosten hyödyllisyydestä. Täsmällinen raportointi vaikuttaa myös tutkimuksen reliabiliteetin eli toistettavuuden ja johdonmukaisuuden arviointiin.

Lukijan on saatava käsitys siitä, että tulokset eivät perustu pelkästään tutkijan intuitioihin tutkitusta kohteesta (=ulkoisen reliabiliteetin arviointia). Reliabiliteetti kuvaa sitä, millä tavalla tutkimuksen tulokset pysyvät samoina tutkijoista ja tilanteista riippumatta. Laadullisessa tutkimuksessa toistettavuus on vaikeaa osoittaa, koska tilanteet, joissa aineistoa on kerätty, ovat usein ainutkertaisia.

Laadullisen tutkimuksen menetelmät ja sen taustalla olevat tiedekäsitykset ovat sellaisia, että ne ovat jossain määrin ristiriidassa tutkimuksen toistettavuuden vaatimuksen kanssa. Tutkimuksessa ei voida välttää subjektiivisuutta, joka korostaa tulkinnan ja tulosten ainutkertaisuutta ja ainutlaatuisuutta. Laadullinen tutkimus on tutkittavien subjektiivisten tulkintojen tulkitsemista. Subjektiivisuus on kuitenkin laadullisen tutkimuksen voima, koska se korostaa tutkittavien ja tutkijan välistä vuorovaikutusta. (vrt. Syrjälä & Numminen 1988, 142-143 ; Syrjäläinen 1992, 71 ; Lincoln & Guba 1985, 316.)

Tutkimusaineiston kerääminen useammalla kuin yhdellä menetelmällä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Cohen & Manion 1994, 240-241). Tämä triangulaatioksi nimitetty menetelmä voi tarkoittaa myös useamman tietolähteen tai tutkijan käyttöä. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja siten luotettavuus liittyy koko tutkimusprosessiin ja raportoinnin kokonaisuuteen (Eskola & Suoranta 1996, 165).

Tässä tutkimuksessa uskottavuus olisi varmasti lisääntynyt menetelmien monipuolistamisella ja haastattelujen lukumäärää lisäämällä. Kenties uskottavuus olisi lisääntynyt myös toisenlaisella kysymysten asettelulla. Asioita voi spekuloida jälkikäteen tähän tapaan. Tutkimusprosessin itse läpikäyneenä voin kuitenkin sanoa, että olen pyrkinyt työskentelemään rehellisesti. Koska työskentely on kuluttanut runsaasti sekä aikaa että omia ja lähimmäisteni henkisiä resursseja, olen suhtautunut työhön vakavasti. Vakavasti siten, että halusin opinnäytetyöni ehdottomasti hyödyttävän ammatillista kehittymistäni. Uskon rehellisyyteni ja määrätietoisien tavoitteellisuuteni lisäävän koko tutkimuksen uskottavuutta ja aitoutta. Toivon sen näkyvän myös raportoinnissa.

Tutkimuksessa olen siis pyrkinyt etenemään parhaan ymmärryksen mukaan. Tämän tutkimuksen lopputulos ja johtopäätökset ovat minun tulkintaa tarkastelun kohteena olleesta ilmiöstä nimeltä yksilöllisyys. Jokaiselle tulkinnalle löytyy vaihtoehtoja tukitsijoiden mukaan. Raportoinnissa pyrkimys on ollut esittää loogisesti ja selkeästi tutkijan ajattelun kehittymistä tutkimusprosessin kuluessa. Eskola & Suoranta (1996, 168) tosin toteavat, että käytetty logiikka (tutkimuksen käytäntö) ja sen rekonsruointi (tutkimusteksti) eivät ole koskaan täysin yhteneväiset.

Toivon, että päättelyni eteneminen on seurattavissa raporttia luettaessa. Toisaalta raporttini on myös tutkimuksen tuottaman teoreettisen ja käytännöllisen tiedon synteesin purkua. Raportin avulla pitäisi siis syntyä jonkinlainen kokonaiskäsitys siitä, mihin tutkija on työllään pyrkinyt. Lukijalla on nyt mahdollisuus viime kädessä tehdä päätelmiä siitä, onko tutkimus luotettava, merkityksellinen ja tulkinnallisesti uskottava.

TUTKIMUKSEN METODISTA JA TAUSTALLA OLEVASTA TIETEEN FILOSOFI- SESTA KÄSITYKSESTÄ

Kvalitatiivinen metodologia liittyy tulkitsevaan kasvatustieteeseen, joka eroaa ominaisuuksiltaan positivistisesta ja objektiivisesta todellisuuden tutkimuksesta. Objektivismiin mukaan on mahdollista saada objektiivista tietoa : "tosi tieto on objektiivisen maailman heijastumaa, tosi tieto vastaa maailmaa." Toinen tieteenfilosofinen käsitys tiedon saavuttamisesta on ns. relativismi. Relativismin mukaan ei ole saavutettavissa vain yhtä ainoaa totuutta, vaan on olemassa useita totuuksia. Kvalen (1989) mukaan eri yksilöillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa. Tällainen ajattelu liittyy kvalitatiiviseen tutkimusmetodologiaan. Tutkimuksella ei tavoiteta "objektiivista" totuutta, vaan tietty näkökulma ilmiöstä. (Tynjälä 1991, 338.)

Arvosidonnaisuus ja subjektiivisuus ovat laadulliseen tutkimukseen perinteisesti liitettyjä ominaisuuksia, koska tutkija on mukana prosessissa omine subjektiivisine kokemuksineen ja arvoineen. Olennaista on kuitenkin se, että tämä subjektiivisuus tiedostetaan ja tuodaan esiin. Tutkijan omien arvojen ja näkemysten ei saisi kuitenkaan määrätä tutkimuksen lopputulosta. (Syrjälä 1996, 14-15.)

Teoria, jonka mukaan totuus riippuu tarkastelijan perspektiivistä liittyy fenomenologiaan ja hermeneuttiseen filosofiaan. Fenomenologia ja hermeneuttinen ajattelu ovat laadullisen tutkimuksen taustalla vaikuttavia tietoteoreettisia suuntauksia. Laadullisen tutkimuksen taustateorioista voi löytää myös symbolista interaktionismia, etnometodologiaa tai ns. kriittistä teoriaa (Syrjäläinen 1996, 75). Mainitut tieteen filosofiset suunnat löytävät puolestaan juurensa aristotelisestä filosofian perinteestä. Sen mukaan positivismille ominainen teleologinen ymmärtäminen, joka perustuu kausaaliseen selittämiseen, ei sovellu inhimillisten tekojen ja toiminnan kuvailemiseen (Niiniluoto 1997, 57).

Oma tutkimukseni on tapaustutkimus, jonka tutkimusmenetelmä on laadullinen ja sen tuottama aineisto on siis laadullista tutkimusaineistoa. Tapaustutkimusta voidaan tehdä monella tavalla ja siksi sen määrittely on vaikeaa. Kvalitatiivisilla tutkijoilla on erilaisia lähtökohtia ja siten tapaustutkimuksen käsitteen lisäksi puhutaan myös etnografisesta tutkimuksesta, evaluaatio- tai toimintatutkimuksesta (Syrjälä 1996, 11). Ottaen huomioon tutkimustehtävän ja tutkimusprosessin toteutuksen, voidaan tässä yhteydessä puhua pelkästään laadullisesta tapaustutkimuksesta. Yksilöllisyyden käsite on tarkastelun kohteena oleva "tapaus" ja tässä sitä tutkitaan kouluympäristössä olevana ilmiönä, sitä ei irroteta ympäristöstään. Tutkimuksen taustalla vaikuttavat tieteенfilosofiset ajatukset ovat lähinnä fenomenologisia ja hermeneuttisia.

Kvalitatiivisen tutkimuksen todellisuuskäsitys on lähinnä fenomenologinen. Tutkimus on sekä kuvailevaa että selittävää. Sen lähtökohtana on "yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat" (Syrjälä 1996, 13). Perusajatus on, että jokaisen ihmisen kokeminen on tärkeää, koska tällaiset subjektiiviset kokemukset kertovat jotain elämästä. Voidaan ajatella, että kaikki tieto perustuu kokemukseen. Todellinen maailma on olemassa ja ihminen pystyy sitä ymmärtämään kokemuksen avulla. (Syrjäläinen 1996, 77.)

Fenomenologinen tieteen filosofia ottaa lähtökohdaksi maailman sellaisena kuin se meille ilmenee. Ihminen on aina jollain tavalla suhteessa maailmaan. Merkityksen käsitteellä viitataan siihen "tapaan, jolla jokin tulee ymmärretyksi suhteessa johonkin ja on samalla merkityksellinen ymmärtäjän kannalta siten, että se liittyy johonkin sellaiseen, jonka hän kokee olennaiseksi". (Varto 1992, 91, 92, 100).

Fenomenologian tavoitteena on tutkia asioita sellaisina, kuin ne ilmenevät, näyttäytyvät ja ovat annettuina. Ilmiön kuvaaminen ja tulkitseminen liittyy fenomenologian perustavoitteeseen. Se pyrkii merkitysten ymmärtämiseen etsimällä ilmiön yleisiä ja toisaalta ainutkertaisia sisältöjä. Kvalitatiivisen tutkimuksen taustalla vaikuttava hermeneuttinen ajattelu ilmenee siten, että tutkimuksen tavoitteena on ilmiön parempi ymmärtäminen. Keskeistä on siis tutkia niitä tekijöitä, joiden kautta on mahdollista tulkita tietyn inhimillisen toiminnan merkitystä.

Kuten aikaisemmin jo on todettu, laadullisen tutkimuksen taustalla vaikuttavaan filosofiseen ajatteluun sisältyy pyrkimys selkeyttää tutkittavan aiheen ymmärtämistä. Tutkimus pyrkii ymmärryksen lisäksi tulkintaan ja tätä prosessia voidaan kuvata ns. hermeneuttisen kehän kaltaisena. Hermeneuttisessa ajattelussa lähtökohta on kohdetta koskeva esiymmärrys ja alustava tulkinta, joka ilmaisee kohteen merkityksen yleisellä tasolla. Tästä edetään tutkimuskohteen yksityiskohtaiseen tulkintaan. Kehittyneemmät tulkinnot "opettavat" jotain uutta ilmiöstä tai kohteesta. Tämä taas pakottaa tutkijaa tarkistamaan alkuperäistä tulkintaa, jolloin se muuttuu. "Tulkinta liikkuu kehässä alkuperäisen kokonaistulkinnan ja tutkimuskohteen yksityiskohtaisen tulkinnan välillä koko ajan kehittyen selkeämpään ja tarkempaan ymmärrykseen." (Puolimatka 1996, 21.)

Tässä tutkimuksessa ilmenee myös muita piirteitä, joita yleensä liitetään tapaustutkimukseen. Niistä mainittakoon kokonaisvaltaisuus, joka tarkoittaa sitä, että ilmiön laatua todellisuudessa pyritään kuvaamaan kokonaisuutena eri näkökulmista. Walkerin (1983) mukaan tapaustutkimus on myös yhdistelevää, koska taustateorioita ja menetelmiä voidaan valikoida eri yhteyksistä. Tapaustutkimus on luonnollista siinä mielessä, että aineistoa hankitaan ilman keinotekoisia järjestelyjä. Tässäkin tutkimuksessa tutkija on ollut kiinnostunut siitä, miten tutkittavat itse jäsensivät omaa maailmaansa ja kokemuksiaan siitä. (Syrjälä 1996, 13.) Varsinaisessa tutkimusprosessissa tutkija on käynyt vuoropuhelua empirian, kirjallisuuden ja oman itsensä kanssa.