

TIETOTEHTAASTA YHTEISTOIMINNALLISEN OPPIMISEN TYÖPAJAKSI

**Tutkimus yhteiskunnallisten muutosten edellyttämistä uudistustarpeista
opettajan työhön yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta**

Sirkka Kivi

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

Tutkimuksen nimi: Tietotehtaasta yhteistoiminnallisen oppimisen työpajaksi
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Tekijä: Sirkka Kivi
Laajuus: 106 sivua
Yliopisto: Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen lähestymistapa on moniulotteinen: peruskoulu-uudistus - yhteiskunnan muutos - pedagoginen muutos - ja näiden muutostarpeiden yhteensovittaminen. Tutkimuksessa on hyödynnetty fenomenografista tutkimustapaa.

Fenomenografisen tutkimusmenetelmän avulla tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mitkä ovat opettajien käsitykset opettajan roolin muutoksesta opetustavan muuttuessa. Tavoitteena oli myös selvittää opettajien käsityksien perusteella miten hyvin peruskoulu on pystynyt reagoimaan yhteiskunnallisten muutosten edellyttämiin uudistustarpeisiin opettajan työssä. Kirjallisuuden ja syvähaastattelujen avulla selvitettiin käynnissä olevaa muutosprosessia lähinnä yksittäisen opettajan näkökulmasta. Haastattelujen kohderyhmänä oli yhdeksän nykyistä tai entistä perus/kansakoulun opettajaa.

Tutkimuksen perusteella opettajien kokemukset yhteistoiminnallisesta oppimisesta olivat voittopuolisesti positiivisia. Toimiminen yhteistoiminnallisesti on aluksi rankkaa sekä opettajille että oppilaille, mutta aikaa myöten se on palkitsevaa. Mitä enemmän toimintaan oli perehdytty sitä enemmän nousi sosiaalisten taitojen kehittäminen tärkeäksi ja sen seurauksena oppimistulokset paranivat.

Yhteistoiminnallisen oppimisen teorian hallinta katsottiin tärkeäksi. Opettajalla pitää olla riittävä tieto yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteista. Jos teorian tieto on puutteellinen, oppija voi passivoitua ja opettaja palata liian helposti perinteiseen opetustapaansa. Toisaalta opettajat, joilla yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet ovat hallinnassa laajentavat yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaista toimintaa luokkahuoneen pienryhmistä koulun ulkopuolellekin.

Opettajat olivat varsin yksimielisiä siitä, että yhteistoiminnallinen oppiminen ei voi eikä saa olla ainoa opettamisen muoto. Tyypillinen käytäntö lienee, että yhteistoiminnallista oppimista käytetään n. 50% opetuksesta ja loppuosa on opettajajohtoista opetusta.

Oppiva organisaatio-ajattelun soveltaminen näyttää tämän tutkimuksen perusteella vähitellen olevan leviämässä yhteistoiminnallisen oppimisen myötä myös koululaitokseen. Yhdistettynä yhteistoiminnalliseen oppimiseen se voi parhaimmillaan elävöittää koko oppimisajattelua ja muuttaa koulun kulttuuria avoimeen, sosiaaliseen suuntaan.

Avainsanat: yhteistoiminnallinen oppiminen, oppiva organisaatio ja yhteiskunnallinen muutos

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	6
2. PERUSKOULUN TAUSTAA	10
2.1 Hallinnollinen uudistus - tasa-arvo	10
2.1.1 Alueellinen tasa-arvo	11
2.1.2 Yhteiskunnallinen ja koulutuksellinen tasa-arvo	12
2.2 Alusta alkaen tähtäimenä myös pedagoginen uudistus	13
2.2.1 "Keskikoulun ja kansakoulun liitto"	13
2.2.2 Tiedon ammatillisen merkityksen kasvu	14
3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA MENETELMÄRATKAISUT	17
3.1 Tiedon- ja oppimiskäsityksen sekä opettajan ammattikuvan muutoksen kuvaus	17
3.2 Peruskoulun pohjana olevien ihmis- ja oppimiskäsitysten analyysi	22
3.3 Tutkimusmenetelmä	26
3.4 Opettajan roolin analysointi	29
3.5 Opettajan ammattikuvan muutos	31
4. TIEDONKÄSITYS, YHTEISKUNNAN MUUTOS JA OPETTAJA	35
4.1 Management vai leadership	35
4.2 Tarvitaanko opettajaa - entä mihin	36
4.3 "Uuden opettajan" toimenkuva ja työn sisältö	38
4.4 Työn luonteen muuttuminen	39
4.5 Yhteiskunnallisen vastuun kasvaminen ja koulun arvovalinnat	40
4.6 Opettaja - elinikäinen oppija	42

5. OPPIMISEN HAASTEET 2000-LUVULLE TULTAESSA	44
5.1 Tietoyhteiskunta - mitä se on	44
5.2 Tieto vanhenee ja uusiutuu	46
5.3 Työelämän haasteet	47
5.4 Verkottuminen	48
5.5 Kansainvälistyminen - globalisaatio	49
6. YHTEISTOIMINNALLISUUDEN ULOTTUVUUDET	50
6.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen	50
6.1.1 Yhteistoiminnallisen oppimisen teoriaa ja tulkintoja	50
6.1.2 Yhteistoiminnallisen oppimisen viisi periaatetta	53
6.1.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen pedagogisena tavoitteena	57
6.1.4 Kolme oppimista jäsentävää orientaatiota	58
6.1.4.1 Transimissio	58
6.1.4.2 Transaktio	58
6.1.4.3 Transformaatio	59
6.2 Opettajan rooli yhteistoiminnallisessa oppimisessa	60
6.2.1 Suunnittelija - arvioija	60
6.2.2 Kollega ja reflektiokumppani	61
6.3 Koulun sisäinen kehittäminen: Oppiva organisaatio	64
7. EMPIIRINEN OSA	66
7.1 Kohderyhmä	66
7.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen operationaalisena käsitteenä	67
7.2.1 Opettajien käsitys yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteestä	67
7.2.2 Yhteistoiminnallisen oppimisen soveltaminen	68
7.2.2.1 Ryhmätyömenetelmät	68
7.2.2.2 Keskinäinen riippuvuus	69
7.2.2.3 Vuorovaikutteinen viestintä	70
7.2.2.4 Yksilöllinen vastuu	71
7.2.2.5 Sosiaaliset taidot	71
7.2.2.6 Toiminnan yhteinen pohtiminen	72

7.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen ja opettajuus	75
7.3.1 Yleiset kokemukset yhteistoiminnallisesta oppimisesta	75
7.3.2 Ryhmät	77
7.3.3 Työn suunnittelu	79
7.3.4 Oppimismateriaalit	81
7.3.5 Työn innoittaja	82
7.3.6 Yhteistoiminnallisuus opettajan henkilökohtaisen kasvun näkökulmasta	82
8. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA AVAINNÄKEMYKSIÄ	88
8.1 Opettajan roolin muuttuminen	88
8.2 Oppiva organisaatio-ajattelun toteutuminen	90
8.3 Oppivan organisaation SWOT-analyysi	92
9. TULEVAISUUS	94
10. POHDINTA	96
10.1 Menetelmällinen pohdinta	96
10.2 Sisällöllinen pohdinta	97
10.3 Lopuksi	99
LÄHTEET	100
LIITTEET	
1. Haastattelun teemoja	104
2. Yhteistoiminnallinen oppiminen	105
3. Oppiva koulu-testi	106

1. JOHDANTO

Vuodenvaihteessa 1998/99 voimaan tuleva uusi perusopetuslaki antaa kunnille entistä enemmän valtaa ja vapautta hoitaa peruskouluopetustaan. Uusi asia tulee olemaan muun muassa lakisääteinen velvollisuus toteuttaa kouluja koskeva arviointimenettely. Koulujen arviointia on tehty aikaisemminkin, mutta nyt siitä tulee jatkuva, yhdenvertainen ja vertailukelpoinen toimintaprosessi. Arvioinnin tarkoituksena on tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. (Perusopetuslaki 1998, 1723.)

Koulun kehittämisessä on kyse muutoksista, jotka edistävät kasvatuksen tavoitteiden toteutumista. Yhteiskunnallisen muutoksen myötä myös työelämässä tapahtuu yhä kiihtyvällä nopeudella tietoon, osaamiseen ja uuden tiedon omaksumiseen liittyviä uudistusvaatimuksia. Näillä on oleellinen merkitys kasvatustyön sisältöön, dynamiikkaan ja toteuttamistapaan.

Koulua tulee kehittää toiminnallisesti ja organisatorisesti vastaamaan muuttuvan maailman tarpeita. Se ei voi toimia passiivisena toteutuneen kehityksen seuraajana, vaan pikemminkin ennakoida tulevaisuuden yhteiskuntaelämän vaatimuksia. Tästä johtuu, että opettajan tulee jatkuvasti kyseenalaistaa toimintaansa. Opetustyön muutoshakuisuutta on meillä perinteisesti johdettu ylhäältäpäin ja opettajien tehtävänä on lähinnä ollut muiden tekemien suunnitelmien toteuttaminen. Opetuksen tulevaisuuden ennakointiaspekti merkitsee opettajan astumista "sisään yhteiskuntaan" - kohtaamaan sen visiot, todellisuuden ja mahdollisuudet.

Yhteiskunnassa on käynnissä jatkuva muutosprosessi myös tiedon ja informaation määrän räjähdysmäisen kasvun muodossa. Opettaja ei ole enää yksinomaan laajan tietomäärän haltija ja jakaja, vaan tulevat aikuiset tarvitsevat taitoja tiedon hankkimisessa, käyttämisessä ja ennen kaikkea soveltamisessa. Tästä syystä koulun tärkeäksi perustehtäväksi on muodostunut ajattelun, yh-

teistoiminnallisuuden ja muiden sosiaalisten taitojen kehittäminen. (Sahlberg & Leppilampi 1994,17.)

Engeströmin mukaan opetusmuodot voidaan jakaa kolmeen pääryhmään: esittävään opetukseen, tehtäviä antavaan opetukseen ja yhteistoiminnalliseen eli työstävään opetukseen. Yhteistoiminnallisen oppimisen etuina hän pitää oppilaiden ja opettajan yhteistyöskentelyä, jolloin viestintä on vuorovaikutteista. (Engeström 1991,123.) Käsittääkseni mikään edellä mainituista opetusmuodoista ei voi esiintyä "puhtaana", kysymys on asioiden keskinäisestä painotuksesta vallitsevan arvomaailman, yksilön odotusten ja tarpeiden sekä yhteiskunnan päämäärien pohjalta.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on perinteisen ryhmätyön pohjalta syntynyt oppimistapa. Se korostaa yksilön itsetunnon ja sosiaalisten suhteiden lujittamista sekä jokaisen jäsenen panosta ja vastuuta työn onnistumisessa. Erona perinteiseen ryhmätyöhön on se, että yhteistoiminnallisessa työskentelyssä opiskellaan ja harjoitellaan systemaattisesti sosiaalisia taitoja, annetaan vastuuta oppijalle olipa hän sitten 6-vuotias esikoululainen tai vaikkapa täydennyskoulutuksessa lisävalmiuksia hankkiva yritysjohtaja. Sosiaalisilla taidoilla on yksilölle ratkaiseva merkitys käytännön elämässä ja terveen itsetunnon kehittymisessä. Näiden asioiden omaksuminen mahdollisimman varhain antaa yksilölle pysyvän viitoituksen koko elämää varten. Yhteistoiminnallisuuden soveltaminen nykyajan koulutyöhön on eräs tämän tutkimuksen keskeinen lähtökohta.

Tutkimuksen lähtökohtana on Suomen siirtyminen peruskoulujärjestelmään, jonka alusta pitäen piti olla laaja yhteiskunnallista, sosiaalista ja taloudellista tasa-arvoa lisäävä hallinnollinen uudistus. Lienee sattumaa, että samanaikaisesti uuteen koulujärjestelmään siirtymisen maassamme alkoi massiivinen koko yhteiskuntaa koskeva rakenteellinen muutosprosessi, joka näyttää jatkuvan yhä kiihtyvällä vauhdilla myös lähitulevaisuudessa. Muutos alkoi näennäisesti rauhallisena: muuttoliikkeenä maaseudulta kaupunkeihin ja pohjoisesta etelään. Mutta viime vuodet ovat osoittaneet, että nämä muutosprosessin ensimmäiset signaalit olivat vain merkkejä jostakin suuremmasta, kansainväli-

sestä megatrendistä, jonka todelliset mittasuhteet ovat alkaneet näyttäytyä vasta viime vuosina.

Oppimisen ja koko koulujärjestelmän kannalta käynnissä oleva "muutosvyöry" merkitsee radikaalia suunnanmuutosta entiseen arvoperustaan, käytäntöihin ja menetelmiin. Ammatteja syntyy ja katoaa. Ihmisen tyypillinen ammatillinen ura ei enää välttämättä ole suora "uraputki", vaan saattaa koostua monesta - toisistaan huomattavastikin - poikkeavasta ammatista. Työsuhteet eivät enää ole tyypillisiä pysyviä, vaan miljoona suomalaista työskentelee tällä hetkellä "epätyypillisissä" tilapäisissä tai projektimuotoisissa tehtävissä. Ihmisen osaamiselta tämä edellyttää aivan uutta: tehtäväkohtaisen osaamisen sijasta korostuu moniosaaminen, suppean faktatiedon hallinnan sijasta laaja tiedonhallinta ja ennen kaikkea hyvä tiedonhallintakyky ja siihen liittyvä nopea uuden tiedon omaksumistaito.

Mikä on hallinnollisena ja tasa-arvoon tähtäävän peruskoulun tilanne tällä hetkellä edellä esitettyjen muutosvaatimusten täyttämiseksi? Tämän tutkimuksen tavoitteena on lähestyä kysymystä yhdeksän peruskoulunopettajan haastattelututkimuksen avulla. Tutkimuksessa on rinnakkaisena opetuksen ja koulujärjestelmän tarkastelun kanssa tarkasteltu suomalaisen yhteiskunnan kokonaiskehitystä ja pyritty tarkastelemaan peruskoulun antamaa opetusta suhteessa yhteiskunnan osaamistarpeiden muutoksiin.

Tutkimuksen avainkäsitteitä on yhteistoiminnallinen oppiminen, oppimistapa, joka tämän hetken käsityksen mukaan parhaiten vastaa nykyajan ja tulevaisuuden yhteiskunnan opetukselle asettamiin vaatimuksiin. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteen ymmärtäminen opettajien keskuudessa on eräs tämän tutkimuksen avulla selvitettäviä asioita. Onhan ilmeistä, että tämä oppimismenetelmä voidaan sekoittaa perinteisiin ryhmätyömenetelmiin tai jopa mihin tahansa ryhmässä tapahtuvaan opetukseen.

Toinen avainkäsite on oppiva organisaatio. Vallitseva organisaatiomalli koulumaailmassakin on edelleenkin perinteinen hierarkkinen organisaatio. Koululaitoksen kannalta siirtyminen oppivaan organisaatioon saattaa pedagogiselta

kannalta merkitä vähintään saman mittaluokan muutosta kuin peruskoulu aikoinaan merkitsi hallinnollisena ja tasa-arvoa edistävänä muutoksena. Tutkimuksessa pyritään antamaan karkea kuva oppiva organisaatio-ajattelun soveltamisasteesta haastateltujen opettajien kouluissa.

Tutkimuksen lähestymistapa on moniulotteinen: peruskoulu-uudistus - yhteiskunnan muutos - pedagoginen muutos - ja näiden muutostarpeiden yhteensovittaminen. Tästä syystä tutkimuksessa on pyritty hyödyntämään fenomenografista tutkimustapaa. Joustavana ja kuvailevan ilmaisun sallivana se käsittääkseni antaa parhaan välineen tämän tyyppisen tutkimusongelman käsitteilyyn.

2. PERUSKOULUN TAUSTAA

2.1 Hallinnollinen uudistus - tasa-arvo

Suomalaisen yhteiskuntapolitiikan, niin myös koulutuspolitiikan keskeisenä päämääränä on 60-luvulta alkaen ollut pyrkimys tasa-arvoon ja yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen. Koulutuksen asema tasa-arvopyrkimyksissä on kuitenkin ongelmallinen, koska se voidaan nähdä yhtä paljon syy- kuin seuraustekijänäkin. Jonkinasteinen yhteiskunnallinen ja taloudellinen tasa-arvo on välttämätön edellytys koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiselle. Näiden toteutumista puolestaan voidaan edistää koulutuksella.

Koulutuksellinen tasa-arvon käsite jää yleensä analysoimatta. Hyvänä poikkeuksena on kuitenkin esimerkiksi vuoden 1971 koulutuskomitea, joka mietinnössään (KM 1973, 52) ensimmäisen kerran virallisesti esitti tasa-arvon eri asteita ja ulottuvuuksia.

Tasa-arvon käsitettä voi lähestyä konservatiivisen, liberaalin ja radikaalin yhteiskunta- ja ihmiskäsityksen näkökulmasta. Näiden näkökulmien keskeiset ominaispiirteet ovat seuraavat: (Lehtisalo & Raivola 1992, 59-60)

- Konservatiivinen käsitys tasa-arvosta (tasa-arvo ei ole empiirinen vaan moraalinen käsite eli oikeudenmukaisuus)
- Liberaalinen käsitys tasa-arvosta (lahjakkuus on perimän ja ympäristön vuorovaikutuksen tulosta, kompensoiva kasvatus ja positiivinen diskriminointi) - koulutuksen tehtävä on nähty sosiaalisten uudistusten edistäminen.
- Radikaalinen käsitys tasa-arvosta: (lahjakkuus ei ole yhtä kuin älykkyysosamäärä.)

Usein tasa-arvokäsitysten analysoinnissa koulutuksen kehittämisessä on päädytty huomattavasti rajoittuneempiin tulkintoihin. Ahtain tulkinta koulutusprosessin kannalta lienee koulutukseen pääsymahdollisuuksien, koulutusjärjestelyjen ja koulutuksen tuotosten tarkastelu tasa-arvonäkökulmasta. (Emt.)

Alun perin koulutuksen tasa-arvolla tarkoitettiin Suomessa tasa-arvoisia koulutukseen pääsymahdollisuuksia. Tämänkaltainen vaatimus oli Suomen oloissa erityisen painava, koska maantieteellisten syiden vuoksi koulutuksen saavutettavuus on ollut erilainen, toisaalta sen vuoksi, että koulutuksen maksullisuus on rasittanut eri yhteiskuntaluokkia eriarvoisesti. Koulutuksen maksupolitiikka ja koulutustarjonta olivat ennen peruskoulu-uudistusta todella epä johdonmukainen. (Laukkanen 1995,14.)

2.1.1 Alueellinen tasa-arvo

Peruskoulun eräänä lähtökohtana oli hallinnolliseen uudistukseen liittyen lisätä myös kansalaisten alueellista tasa-arvoa. Tämä liittyi koko valtakunnan koulutus- ja kulttuuripoliittiseen suunnitteluun ja päätöksenteon valmisteluun. Vuonna 1963 pidetyssä Tampereen kesäyliopiston järjestämässä yhteiskuntasuunnittelun seminaarissa FM (sitemmin opetusministeriön kansliapäällikkö) Jaakko Numminen totesi mm. seuraavaa: *"Valtakunnansuunnittelun tehtävänä koulutussuunnittelun alalla on katsottava olevan myös sen, että eri maakuntien on saatava niiden tuotannollisia ja henkisiä edellytyksiä vastaava opetustoimi"*. (Sipponen & Hulkko 1963, 97.) Esitelmänsä lopputeeseissä Numminen kiteytti näkemyksensä: *"Kysymyksessä Suomen koulujärjestelmän kehittämisessä on tehtävä nopeasti periaatteellinen päätös, jotta saadaan selvät ohjeet suunnittelua varten, koskipa tämä suunnittelu sitten opettajien valmistusta, maakunnallisen kouluhallinnon järjestelyä tai koulutilojen rakentamista"*. (Sipponen & Hulkko 1963, 99.)

Taustana alueellisille tasa-arvopyrkimyksille oli se, että suomalaisen yhteiskunnan rakenteessa oli tapahtunut lyhyessä ajassa voimakkaita muutoksia. Vielä vuonna 1940 suurin osa suomalaisista sai toimeentulonsa maataloudesta. Etenkin vuosina 1960-75 oli kehitys Suomessa erityisen nopeaa. Vuonna 1980 enää noin 10 % suomalaisista työskenteli maatalouden piirissä. Teollisuusyhteiskuntaan siirtyminen on kestänyt noin kahden sukupolven ajan

ja ennustetaan, että jälkitekolliseen yhteiskuntaan eli tietoyhteiskuntaan siirytään vähintään yhtä nopeasti. Suomessa elinkeinojen rakennemuutokseen liittyi voimakas maan sisäinen muuttoliike - maaseudulta kaupunkeihin ja pohjoisesta etelään. Näin nopea rakennemuutos on heijastunut monella tavalla yhteiskuntaelämän eri sektoreille palvelujen saatavuuteen ja työelämän eri sektoreille. (Emt.)

Tuloksena näistä tavoitteista oli, että Suomessa saatiin aikaan alueellisesti varsin kattava ja toimiva peruskoulujärjestelmä. Hyvän lopputuloksen voidaan katsoa pitkälti olevan saumattoman valtakunnan-, maakunnan-, ja kunnan tasoisen suunnittelu- ja valmisteluyhteistyön ansiota.

2.1.2 Yhteiskunnallinen ja koulutuksellinen tasa-arvo

Koulutuksen tasa-arvon sisältö muodostaa lähtökohdan demokraattisen koulutusjärjestelmän rakentamiselle ja käytännön koulutuspolitiikalle. Koulutuksen tasa-arvon määrittelyssä lähtökohtana voidaan pitää yleisen yhteiskunnallisen tasa-arvon määrittelyä, joista eräs on seuraava:

Yhteiskunnallinen tasa-arvo muodostuu:

1. poliittisesta yhdenvertaisuudesta
2. samanarvoisuudesta lain edessä
3. aineellisen ja henkisen perusturvallisuuden ja oikeudenmukaisuuden varmistamisesta sekä
4. osallistumismahdollisuuksien turvaamisesta

Koulutuksellista tasa-arvoa on pidetty itsestäänselvyytenä kuten demokratiakin. Jos tasa-arvo määritellään, sillä tarkoitettiin - varsinkin aikaisemmin käytännön koulutussuunnittelussa - koulutustarjonnan eli -mahdollisuuksien tasa-arvoa. Käsite on kuitenkin laaja, ja sillä on selvät yhteydet omaksuttuun yhteiskuntafilosofiaan.

Demokratia- ja tasa-arvokäsitteiden laajuudesta ja soveltamisen vaikeudesta johtuen varsinkin peruskoulun alkuvuosina kohdattiin myös vaikeuksia. Näitä kuvastaa erikoistutkija Ped Viking Brunell kertomus:

"Suomen kaksijakoista koulujärjestelmää korvaavan peruskoulun piti taata kaikille suomalaislapsille yhtäläiset mahdollisuudet peruskoulutukseen. Luokkaerot oli tarkoitus hävittää. Peruskoulun tuki vähentää alueellista ja sosio-ekonomisista olosuhteista johtuvia eroja oppilaiden tiedon tasossa, erityisesti perustietojen ja -taitojen osalta. Lisäresursseja piti tarvittaessa ottaa käyttöön auttamaan heikompia oppilaita. Peruskoulun tuli siis olla kaikille mahdollisimman samanlainen yhtenäiskoulu. Ala-asteella tuli opetuksen sisällön pääpiirteissään olla kaikille oppilaille yhteinen. Mutta yläasteella oli oppilailla peruskoulun alkuvaiheessa oikeus valita eritasoisia kursseja muutamissa aineissa henkilökohtaisten edellytystensä mukaisesti" (toim. Kangasniemi ym. 1993, 33.).

Tasokurssijärjestelmää pidettiin seulovan luonteensa vuoksi ongelmallisena. Lyhyimmät kurssit eivät nimittäin oikeuttaneet jatko-opintoihin lukiossa eivätkä kaikissa keskiasteen oppilaitoksissa. Liian vaatimaton kurssivalinta rajoitti siis oppilaan mahdollisuuksia jatko-opintoihin. Pojat ja alempiin sosiaalikerrosten oppilaat olivat useimmiten estämässä pääsyä keskiasteen opintoihin liian kunniahimottomien kurssivalintojen johdosta. Tilanne ei ollut myöskään sopusoinnussa niiden 1970-luvun tasavertaisuuspyrkimysten kanssa, jotka kirjattiin esim. lakiin keskiasteen koulutuksen kehittämistä. (Emt.)

2.2 Alusta alkaen tähtäimenä myös pedagoginen uudistus

2.2.1 "Keskikoulun ja kansakoulun liitto"

Peruskoulun tarkoitus oli uudistaa ja kehittää koulun pedagogisia taitoja, mutta pedagoginen kehitys ei lähtenytäkään kehittymään toivotulla tavalla. Syitä tähän on varmaan monia.

1960-70-luvuilla vallitsi vielä tietynlainen taito-painotteinen yhteiskunta. Koulussa ja työelämässä pärjäsikin osasi ulkoa tiettyjä asioita. Tähän vanha kansakoulun opetus oli perustunut.

Kuitenkin peruskoulun olemassaolon aikana yhteiskunta on kehittynyt. Elinkeino- ja ammattirakenteet ovat muuttuneet: maatalousväestö on supistunut, teknologia kehittynyt jne. Palveluammattien määrä on lisääntynyt ja tietovaltaiset ammatit ovat jatkuvasti lisääntymässä. Ammattirakenteiden muuttuessa myös työn sisällöt ovat muuttuneet. Uudenlaiset työn vaatimukset muuttavat myös ihmistä. Onko koulu pysynyt tässä kehityksessä mukana?

Kontkanen kirjoitti Opettaja-lehdessä: "70-luvulta on jäänyt mieleeni suomalaisen kasvatustyön tasapäistämistavoitteet: kaikille tuli luoda samanlaiset mahdollisuudet oppimiseen riippumatta yksilön omista taipumuksista tai motivaatioista. Tällöin oppilas jäi suuressa ruusutarhassa tuntemattomaksi tarhurilleen" (Kontkanen 1997, 23).

Tämä peruskouluun liittyvän yleistavoitteen seurauksena oli tietynlainen keskiarvoon tuijottaminen. Siinä ne, jotka eivät ole ylettyneet opetustavoitteisiin tai joille tavoitteet ovat olleet omaa kehitystä nitistäviä, ovat olleet ns. hankalia oppilaita. Näitä hankalia oppilaita on sitten siirretty erityiskouluihin, apukouluihin ja tarkkailuluokille pois häiritsemästä keskiarvo-opetusta. Kuitenkaan kaikki hankalat oppilaat eivät suinkaan olleet kyvyttömiä oppimaan vaan häiriköksi tuomittiin myös erityislahjakkaita ja peruskoulussa turhautuneita lapsia. (Emt.)

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on kuvata ja osittain analysoida tapahtunutta kehitystä peruskoulun ja erityisesti opettajan näkökulmasta.

2.2.2 Tiedon ammatillisen merkityksen kasvu

1960-70 –luvun taitteessa ammattien vaatimukset (se mihin koulutettiin) olivat taitopainotteisia – "vanha kansa- ja kansalaiskoulu". Peruskoulun pedagoginen perusta ilmeisesti oli enemmän tietopainotteinen – "vanha keskikoulu",

joten peruskoulun antamat suorat työelämän valmiudet eivät lähtökohtatilanteessa olleet parhaat mahdolliset.

Yleismaailmallisesti ja myös täällä Suomessa käydään keskustelua tietoyhteiskunnasta, sen vaikutuksesta työelämään ja vapaa-aikaan. Suomalainen yhteiskunta on mukana prosessissa, joka näkyy paljon puhuttuna rakennemuutoksena, työelämän kehittymisenä ja uudistumisena; näitä ohjataan myös lakisääteisesti. Muutosprosessi on syvälinen ja vaikuttaa koulutukseen ja siihen kohdistuviin uudistuksiin ja muutosvaatimuksiin.

Väestö ei enää jakaudu koulutustarpeensa suhteen kahteen erilliseen ryhmään, vaan yhä suurempi osa huomispäivän Suomessa käytännöllisesti katsoen kaikki – hoitavat tehtäviä, joihin tarvitaan erityinen ammatillinen koulutus. Tämä ammatillinen koulutus puolestaan edellyttää pohjaksi entistä laajempaa ja korkeatasoisempaa yleissivistävää koulutusta (Itälä, 1969, 51).

Voidaan kärjistetysti sanoa, että Suomi on saavuttanut teollisuusyhteiskunnan toiminta- ja valmiustason juuri, kun kotimainen ja kansainvälinen kilpailu alkavat edellyttää tavaralta ja palveluilta jalostusastetta, jossa tieto on tärkein tuotannontekijä (= tietointensiivisyys). (Raivola & Vuorensyrjä 1998, 5-20.)

Edellä mainittujen kehityssuuntien seurauksena myös Suomeen on syntynyt tietoyhteiskunnalle ominainen uuden tason toimintaverkosto, joka täydentää ja osin syrjäyttää aikaisemman, ihmisten ja palvelujen sijoittumiseen sekä liikkumiseen perustuvan verkon. Nämä uudet verkot rakentuvat kommunikaatiokeskusten välisistä yhteyksistä ja niiden solmukohdista. Kommunikaatiokeskuksella tarkoitetaan esimerkiksi tietointensiivisiä yritystä, tutkimus- tai koulutusorganisaatiota tai tällaisten tietointensiivisten organisaatioiden tihentymää. Kommunikaatiokeskus ei tarkoita fyysistä rakennusta vaan toimintaa ja tietointensiivistä toimintatapaa. (Emt.)

Tieteidenvälisen tiedon, tutkimuksen, kansainvälisten yhteyksien ja korkean teknologian merkitystä eri yksilöille ja organisaatioille korostuu toimialasta riippumatta. Näiden resurssien sijoittuminen lähekkäin luo edellytykset sellaisen kommunikaatioverkon syntymiselle, joka osaltaan edistää innovaatioiden tuottamista. Korkea tiedon hyödyntämisaste kohottaa lopputuotteen jalostusarvoa, onpa sitten kysymys teollisesta tuotteesta, niiden yhdistelmästä tai palvelutuotteesta. Työn tekemisessä korostuvat luovuus, jatkuva uusiutuminen, koulutus ja globaalit yhteydet. (Emt.)

Uuden ajattelun omaksumiseksi on toimintaa laajennettava tavaratuotanto- ja teknologiapolitiikasta kansainvälistymistä tukevaan kommunikointi- ja osamispolitiikkaan. Tämä kysymys koskettaa koulutusjärjestelmämme kaikkia tasoja. Perinteiseen teollisuuteen liittyvässä koulutuksessa on viime aikoihin saakka pyritty yhä kapeampien tehtävien hallitsemiseen, mutta tulevaisuuden yhteiskunta edellyttäne koulutuksessa paluuta kokonaisvaltaiseen tiedon ja taitojen hallintaan ja muutosalttiuteen. (Emt.)

3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA MENETELMÄRATKAISUT

3.1 Tiedon- ja oppimiskäsityksen sekä opettajan ammattikuvan muutoksen kuvaus

Kaikkien oppimiskäsitysten ja -teorioiden perustana on jokin käsitys tiedosta, tietämisestä ja osaamisesta. Se millainen käsitys opettajalla on opetuksesta ja opiskelusta, ohjaa toimintaa opettajana. (Toiskallio 1989, 48-50.)

"Tiedonkäsitys muodostuu siitä, mitä kulloinkin käsitteen *tieto* sisältöön lasketaan kuuluvaksi, miten "tieto käsitetään", miten siihen suhtaudutaan ja miten sitä käytetään tai kuvitellaan käytettävän. Tiedonkäsitys ilmenee yksilön tiedollisessa toiminnassa (Voutilainen ym. 1991, 15.)

Tiedonlajeilla uskotaan voivan vaikuttaa myös oppimistilanteissa oppimistuloksiin: kasvatussociologit 1970-luvulla pitivät koulutietoa (school knowledge) sosiaalisena tietona ja opetussuunnitelman käsittämistä sosiaalisena organisaationa. Basil Bernstein (1971) kuvasi koulutiedon suhdetta yhteiskuntaan: se, kuinka yhteiskunta valikoi, luokittaa, jakaa välittää ja evaluoi julkista koulutietoa, heijastaa sekä vallan jakaumaa että sosiaalisen kontrollin periaatteita. Arkitieto perustuu välittömiin havaintoihin ja kokemuksiin. Tieto koostuu yksittäisistä erillisistä tiedoista, jotka eivät muodosta tiettyä järjestelmää. Tietoa tulee ja sitä saadaan tiedostamatta spontaanisti. Teoreettinen tieto syntyy tietoisien pohtimisen kautta etsimällä lainalaisuuksia ja periaatteita asioille tai ilmiöille. (Engeström 1988, 106.)

Toiskallion mukaan arkitieto voi olla teoreettista tietoa "korkeampaa". Se on sekä teoreettisen opiskelun lähtökohta että sovellutusalue. Arkitieto on aluksi pinnallista tietoa mutta sitä syvennetään teoreettiseksi tiedoksi, joka sitten "palautetaan" käytäntöön ja näin saavutetaan korkeatasoista käyttötietoa. (Toiskallio 1989, 53.)

Spinoza erottaa kolmenlaista tietoa: **mielentieto** (imaginatio), joka tarkoittaa erilaisia mielikuvia, joita aistimukset ja kuvittelu ihmisessä synnyttää. **Selitys-**

tieto (ratio) pyrkii esittämään asioiden yhteydet oikein ja täydellisesti. Syvimältä todellisuutta valaisee hänen mukaansa kuitenkin **näkemystieto** (scientia), jonka tarkoituksena on luoda yhtenäinen käsitys todellisuuden perimmäisestä olemuksesta. (Kivi 1995, 8-9.)

Staattinen tiedonkäsitys

Vielä peruskoulun alkuvaiheessa oli staattinen tiedonkäsitys vahvasti vallalla. Se perustuu oikeaan tai väärään tietoon. Opetus pohjaa paljolti informatiiviseen oppimiseen. Oppilaat opettelevat asioita ulkoa tiedostamatta aina asiayhteyksiä mihin ne liittyvät. Vastaanottajan vastuulle jää vain saadun tiedonkäytön käyttötapa ja soveltaminen. Tämä johtaa passiiviseen suhtautumiseen tietoon. Tietoa tuotetaan ympäristöstä välittämättä.

Staattinen tiedonkäsitys edellyttää tiedon vastaanottajalta passiivisuutta. Siinä vastaanottaja suorastaan alistetaan tiedolle. Hänen ei tarvitse käyttää omaa ajatteluaan tiedon vastaanottamisessa, vaan hän pyrkii opettelemaan uutta tietoa sellaisena kuin se hänelle tarjotaan. Tällaisesta tiedosta puuttuu kriittisyys eikä sen luotettavuutta kyseenalaistettu.

Staattisen näkemyksen mukaan oppiminen tapahtuu yrityksen ja erehdyksen kautta. Tietäminen, tekeminen, ulkoaoppiminen, muistaminen ja tiedon varastointi korostuvat tässä näkemyksessä. (Karlsson & Riihelä 1993, 42).

Staattisessa näkemyksessä opettaja on tiedon jakaja, puhtaiden faktojen esittäjä: tietoa jaetaan opettajan perspektiivistä irrallisena liittämättä sitä oppilaan kokemusmaailmaan. Oppiminen pitäisi olla hauskaa ja hyödyllistä, mutta jos motivointi oppimiseen lähtee opettajan perspektiivistä, oppimistilanne voikin muodostua päinvastaiseksi. Tiedonkäsityksen pitäisi olla yhdenmukainen oppijan ja ohjaajan välillä. Mutta staattisen tiedonkäsityksen tavoitteet-

na on vain kerätä mahdollisimman paljon tietoa ja osata toistaa ne. Tiedolla sinänsä ei ole paljon itseisarvoa.

Kivi painottaa, että irrallisina käsitellyt tiedon osat eivät anna oppijalle mitään käsitystä siitä, miten tietoa kerätään, mitkä ovat tiedonkäsittelyn ehdot ja miten koottu tieto vaikuttaa toimintaan (Kivi 1995, 11).

Kouluhallitus pyysi 1980-luvun loppupuolella kasvatusalan asiantuntijoilta lausuntoja koulun kasvatus- ja opetustyön muutostarpeista. (ks. esim. Antikainen ym. 1989; Lehtinen 1989). Kannanotoissaan he arvostelivat koulua pirstaletiedon jakamisesta, tiedon muokkaamattomasta käytöstä. Tiedonkäsitystä luonnehdittiin passiiviseksi, staattiseksi, epäkriittiseksi ja käsitteistöltään epämääräiseksi. (Kääriäinen ym. 1996, 186-187.)

Pääjohtaja Erkki Aho lausui:

"Yhä tärkeämmäksi on muodostunut tietokokonaisuuksien hallitseminen taito ja kyky arvioida asioita samanaikaisesti eri tiedonalojen näkökulmalta. On korostettava ajattelun taitojen kehittämistä ja annettava oppilaille sellaisia valmiuksia, jotka ovat mahdollisimman pysyviä ja auttavat hallitsemaan muutosta. Jotta tähän päästäisiin, on kouluopetusta ohjaavaa tieto- ja oppimiskäsitystä uudistettava niin, että irrallisen asiatiedon oppimisesta päästään aktiivisen etsinnän avulla löytyvään tietoon ja luovaan oppimiseen". (Aho 1989, 7.)

Dynaaminen tiedonkäsitys

Opetusta kehitettäessä staattisen tiedonkäsityksen rinnalle on noussut dynaaminen käsitys tiedosta. Se huomioi tiedon oikeellisuutta tietyissä olosuhteissa. Tiedon oma voima vaikuttaa asioihin. Tietoa nähdään suhteellisena ja sillä on muuttumisen ja kehityksen mahdollisuus.

Dynaaminen tieto edellyttää aktiivista vastaanottajaa, joka omalla ajattelullaan paneutuu tiedon tuottamisen prosessointiin, niihin tapahtumiin, jotka kohtaavat kyseisen tiedon hankkimiseen. (Karlsson & Riihelä 1993, 42.)

Dynaamisen näkemyksen omaavat opettajat puhuvat oppimisesta ja opettamisesta yksilön kannalta. Heidän mukaansa oppimiselle tulee luoda suotuisat edellytykset niin, että kehitetään ajattelua, huomioidaan kokemukset, tehdään ja kokeillaan sekä tarjotaan uusia elämyksiä. Oppiminen on oivaltamista, jäsentämistä ja se vaatii asioiden selvittämistä. Oppimiseen liittyy myös muistamista, tiedonhankintaa, työn tekemistä, kriittisyyttä ja vastuunottamista. Oppimisen tulee olla hauskaa, palkitsevaa ja innostavaa. Dynaaminen oppimisen nähdään kehittyvänä, elinikäisenä prosessina. (Sahlberg 1993, 1-3.)

Toimivassa kokonaisuusajattelussa ja dynaamisessa tiedon käsittelyssä ei ole selviötä. Tieto on oikein vain tietyissä olosuhteissa. Aikaisemmat teoriat kumotaan tai tarkennetaan, kunnes huomataan, että uusi teoria on vain tietty näkökulma tutkittavaan asiaan. Tieto nähdään suhteellisena. Tietomme muuttuvat ja kehittyvät. Tieteen kehitys on tieteellisen maailmankuvan laajentumista. Dynaamisella ymmärretään toimintaperäistä, liikevoimaista, omalla tavalla vaikuttavaa. (Räsänen 1992, 63.)

Niiniluoto painottaa, että mitä vahvemmassa tiedollisen opettamisen käsitteestä on kysymys, sitä enemmän oppilaalta edellytetään valmiuksia itse prosessoida ja arvioida hänelle tarjottua tietomateriaalia. Aktiivinen tiedon käsite kytkeytyy opettamisen kautta taidolliseen kasvatukseen, tiedollisten taitojen hankintaan. (Kivi 1994, 13-14.)

Visiotieto

Visiotietämys saa voimansa jostakin ihmisyyden syvemmästä kerroksesta. Visiotiedon yhteydessä puhutaan olemisen syvyydestä, olemisen juurista, olemisen perustasta tai olemisen olemuksesta, jotka ilmenevät ihmiselle mielikuvina. (Räsänen 1998, 63.)

Visiotieto näyttää tietä ihmisen kasvulle. Räsänen mukaan visiotiedon tehtävänä on eheyttää, yhteistää, vapauttaa, pelastaa ja parantaa. Visiotieto toimii ihmisten maailmojen välillä ja vapauttaa autoritäärisistä tietolähteistä. Sen sanotaan korjaavan arkisiin kokemuksiin ja mielikuviin liittyvää "ilmikuvaa". (Emt.)

Koulu etsii jatkuvasti keinoja oppimistaitojen antamiseen. Nykyisessä tietoyhteiskunnassa tiedot uudistuvat jatkuvasti. Kehitettäessä opetuksen laatua koululla tulisi olla yhdessä työstetty yhteinen visio. Se, mitä ja miten koulu tietoa antaa riippuu opetusmenetelmistä ja asioiden arvostamisesta. Esimerkiksi tietoja jäsentämällä kehittyvät ajattelun taidot, oivaltamisen kautta muotoutuu oppijan arvomaailma. Koulu on tietoisesta halunnut muuttaa tiedonkäsitystä dynaamisempaa tiedonkäsityksen suuntaan. Mutta onko se sittenkään muuttunut?

Venkula toteaa, että tietokäsitys on aina yhteydessä todellisuuden käsitykseen, joten aito tietokäsityksen muutos ja sitä seuraava toiminnan muutos on mahdollinen vasta, kun ymmärrämme todellisuuden muuttuneella tavalla. (Venkula 1993, 1.)

3.2 Peruskoulun pohjana olevien ihmis- ja oppimiskäsitysten analyysi

Oppimiskäsitykset

Kouluopetuksen tulee olla ihmisen perusluonnetta vastaavaa. Opetus edellyttää ihmiskäsitystä. Oppimiskäsitysten pohjalla on siis ihmiskäsitykset. Ihmiskäsitys muodostuu ihmiskuvasta ja ihmisideaalista, joista ensin mainittu liittyy tietoihin ihmisestä ja jälkimmäinen, millaisen haluaisimme ihmisen olevan. (Toiskallio 1988, 76.)

Hirsjärvi määrittelee ihmiskäsityksen ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi, joka on yhteydessä laaja-alaisiin maailmankuvan ja maailmankatsomusten käsitteisiin. Hänen mukaansa kasvattajan ihmiskäsitys koostuu monenlaisista ja monentasoisista aineksista. Kun lapsi on kasvatuksen ja opetuksen kohteena, muodostuu olennaiseksi se, ovatko yksilön ihmiskuvan jotkin piirteet sopivia kasvatustyössä. (Hirsjärvi 1984, 74-78.)

Oppimiskäsitysten pohjana on vallitseva ihmiskäsitys, joista oppimisen yhteydessä tärkeitä ovat mm. toiminnallinen-, kognitiivinen- ja behavioristinen ihmiskäsitys. Oppimiskäsitys muodostuu monenlaisista aineksista. Se on monimutkaisen prosessin kautta muotoutuva ajattelutapa, joka muovautuu yksilöllisen kehittelyprosessin kautta. Tämä taas ilmenee käytännön toiminnan yhteydessä sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Wadsworth 1989, 155-156.)

Wadsworthin mukaan oppiminen voidaan käsittää kahdenlaisena prosessina. Laajemmalti oppiminen on synonyymi kehitykselle. Kapeammin ajatellen voidaan oppimisen katsoa johtuvan ympäristöstä hankituista spesifistä tiedosta, informaatioista, joka mukautuu jo olemassa olevaan skeemaan. (Emt.)

Ihmiskäsityksen piiriin kuuluvat mm. näkemykset ihanteista ja kasvatuksen päämääristä, mutta myös kasvatuksen välttämättömyydestä ja mahdollisuuksista. (Kääriäinen ym. 1992, 114-115.)

Kansakoulun ja peruskoulun aikana on ollut vallalla oppimisen tutkimisessa Sahlbergin (1993) mukaan muun muassa kaksi toisistaan poikkeavaa koulukuntaa behavioristinen ja konstruktivistinen. Nämä eroavat toisistaan olennaisesti niin tutkimuksen, menetelmien kuin ihmiskäsityksenkin suhteen.

Behavioristinen oppimiskäsitys kehittyi vuosisadan alussa ja on ollut vallitsevana aina 1970-luvulle saakka. Se on ollut perinteisen koulun oppimiskäsitys. Behavioristisiin periaatteisiin nojaavassa opetuksessa oppiminen on ollut irrallisten tietojen ja yksittäisten taitojen vastaanottamista, opettajakeskeistä. Vähitellen alettiin ymmärtää, että asiayhteyksistä irrotettu tieto ei voi palvella oppimisprosessia riittävästi. Oppilaan näkökulmasta yksittäiset sisällöt näyttäytyvät eri yhteyksissä kuin aikuisten. Oppilaalla ei ole vastaavaa kokemusta ja taustaa, johon tietonsa liittää kuin opetusta suunnittelevilla opettajilla. Siksi tieto tai taito ei siirry palvelemaan oppilasta. (Emt.)

Behavioristisella opettajalla on tiedonsiirtäjän rooli. Mutta miten opettaja voi siirtää oman tietonsa oppijoille? Opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi behaviorismin mukaan jäi oppilaan käyttäytymisen muuttaminen. Suoritusten tarkastelussa mitataan enimmäkseen ulkoisten käyttäytymisten muutoksia. Oppimisessa tapahtuu kuitenkin paljon myös sellaista, mikä ei näy ulkoisina muutoksina, vaan ihmisessä sisällä tapahtuvina muutoksina. Oppija voi olla aktiivinen kuuntelija mutta passiivinen tiedon vastaanottaja, jonka on tärkeää tehdä työ valmiiksi ajallaan. Behavioristisessa oppimistilanteessa oppilastovereita ei paljon huomioida oppimisessa, vaan oppiminen on yksilökeskeistä. (Emt.)

Kognitiivinen oppimiskäsitys. Kognitiivisen lähestymistavan mukaan oppiminen on oppijan tahdosta ja tarkoituksesta riippuvainen ja oppija on oppimisprojektin subjekti. Opettaja kiinnittää huomiota oppimisen kognitiivisiin perusteisiin ja oppimisprosessiin ulkoisten puite- ja lopputulosten sijasta.

Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä oppiminen liitetään yksilön tiedollisiin prosesseihin tiedon hankintaan, taltiointiin ja käyttöön sekä tarkkaavaisuuteen, muistiin ja toimintaan. (Kuusinen & Korhonen 1991, 45.)

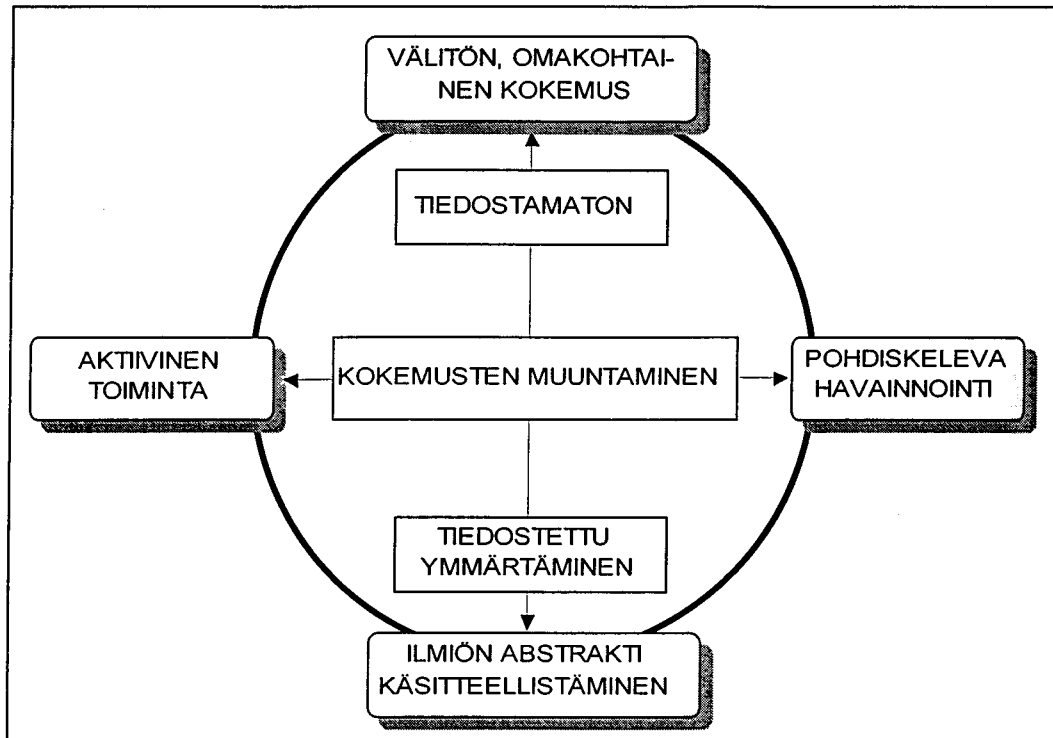
Konstruktivistinen oppimiskäsitys Nykyinen useimmiten vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys (ks. esim. Voutilainen, Meriläinen & Niiniluoto 1991; Kivi 1995) syntyi niistä tarpeista, jotka behavioristinen oppimiskäsitys jätti huomioimatta. Konstruktivismi tarkastelee laadullisen oppimisen ja ajattelun ominaisuuksia. Se korostaa oppijan aikaisempien kokemusten ja tietojen merkitystä eli oppijaa yksilönä. Opetuksen lähtökohtana on oppijan tapa hahmottaa maailmaa. Konstruktivistit korostavat oppimista oppijan oman toiminnan tuloksena. Kokemuksista tulee mielekkäitä ja kokemuksista muodostuu tietoa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vertailemalla kokemuksia muiden kokemuksiin. (Emt.)

Kokonaisvaltaisessa oppimisessa on Kolbin (1984, 42) mukaan kaksi oppimisen dimensiota ja niihin liittyen neljä ääripäätä, jotka painottavat oppimista eri tavoin:

1. *"Kokemuspainotteinen oppiminen on välitöntä, intuitiivista, avointa, tunnepainotteista ja luovaa oppimista, jossa ei pyritä ilmiön käsitteellistämiseen.*
2. *Pohdiskelava havainnointi korostaa ilmiön eri näkökulmien ja oman oppimisen reflektointia, jossa ilmiö pyritään liittämään erilaisiin assosiaatioyhteyksiin sekä myös syventämään omaa itsetuntemusta.*
3. *Käsitteellistämässä pyritään kurinalaiseen, systemaattiseen ajatteluun, ongelmia ymmärtävään ratkaisuun ja sopivan säännön tai teorian muodostukseen. Looginen ajattelu on siinä tunteiden edellä.*

4. *Aktiivista toimintaa korostava oppiminen pyrkii etsimään toimivia käytännön ratkaisuja, vaikuttamaan ihmisiin, etsimään sovellutuksia ja muuttamaan asioita. Siinä on oleellista päämäärähakuinen toiminta, johon kuuluu myös epäonnistumisen riskien ottaminen".*

Kolbin malli esitetään seuraavassa kuviossa:



Kuvio 1. KOLBIN MALLI (Kohonen & Lehtovaara 1988, 185.)

Konstruktivismi ei ole vain yksi ainoa teoria, vaan se on useiden teorioiden muodostaman kokonaisuus, paradigma. Oppimisprosessissa tarvitaan myös ohjattuja ajattelun taitoja ja kognitiivisia struktuureja myös silloin, kun oppilas toimii aktiivisesti jonkun tehtävän parissa tuottaakseen yksilöllisen ratkaisun omien tietojensa perusteella. (Kimonen & Nevalainen 1994, 33.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa nimenomaan sitä, että opettaja ei saa "kaataa tietoa" oppilaidensa päähän, vaan oppilaille on annettava mahdollisuus omien havaintojensa ja kokemustensa kautta itse rakentaa tietoa. Tällöin korostetaan myös itse oppimisprosessia sen sijaan, että tyydyttäisiin vain arvioimaan tuotoksia ja lopputuloksia. (Ojanen 1993, 126.)

Reflektio kuuluu konstruktivistiseen näkemykseen oppimisesta. Sitä on aktiivinen tutkimus- ja löytämisprosessi ja se voi johtaa sellaiseen lopputulokseen, jota ei osattu odottaa. Reflektointi on aktiivista ja harkitsevaa havainnointia, oman työn kriittistä itsearviointia ja sen kautta asioiden käsittelemistä. (Emt.)

Alkuopetuksessa on vielä vallitsevana behavioristinen oppimiskäsitys. Perusteluna tähän on, että perustaitojen opettamisessa tarvitaan informatiivista tiedonjakamista. Toisaalta kognitiivinen oppimiskäsitys näkyy jo selvästi esim. matemaattisten perustaitojen opetuksessa. Tietojen ja taitojen soveltamisen opettamisessa konstruktivistinen oppimiskäsitys on vallitseva. Opettajan, joka tietoisesti haluaa panostaa oppijoidensa ajattelun kehittymiseen jo ensimmäisestä luokasta lähtien, oppimisenäkemyks on konstruktivistinen.

3.3 Tutkimusmenetelmä

Lähtökohtana tälle tutkimukselle on fenomenografinen lähestymistapa. (ilmiö ja kuvaus). Fenomenografisen tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta on fenomenologinen filosofia, jonka kohteena on elämysmaailma. Fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvausta, ts. tutkitaan käsityksiä ja kuvataan niitä. Käsitys ei ole sama kuin mielipide. Mielipide on tietoinen, käsitys voi olla tiedostettu tai tiedostamaton. Fenomenografia keskittyy merkityksiin ja tulkintoihin, tutkijaa kiinnostaa merkitysten laadullinen erilaisuus eikä niiden määrä tai edustavuus jossakin joukossa (Syrjälä ym. 1994, 127).

Filosofinen fenomenologia tarkoittaa pelkistäen inhimillisen tajunnan rakenteiden paljastamista ja tutkimista. Erityisesti kiinnostaa tietävän toiminnan ehdot ja rajat. (Turunen 1995, 115.)

Fenomenografisen tutkimuksen taustalla on oppimiskäsitys. Jokaisen ihmisen ulkoisesta ja sisäisestä maailmasta saama kokemus muodostaa perustan käsitykselle. Tässä tutkimuksessa on lähtökohtana se, että ihmiset ajattelevat samasta asiasta eri tavalla. Tutkijan tehtävänä on selvittää millä logiikalla tutkittavat perustelevat ajatuksiaan ja mitä intuitioita tutkimushenkilöiden ilmaisiin liittyy.

Fenomenografinen tutkimus pyrkii:

1. *tarkastelemaan ilmiötä toisen asteen näkökulmasta – miltä maailma näyttää eri ihmisten näkökannalta.*
2. *lähtökohtana on ihmisten haastattelu – siis empiirinen pohja.*
3. *pyrkimyksenä on kuvata erilaiset tavat ymmärtää jokin ilmiö – sen kvalitatiivinen variaatio.*
4. *kuvauskategoriat ovat sidoksissa kuvattavan ainutlaatuiseen sisältöön, ja ne edustavat fundamentaalisia eroja tavassa ymmärtää jotakin – erilaisia käsitystasoja. (Larsson 1985, 22, Grön ym. 1992, 12-13.)*

Fenomenografinen tutkimus etenee karkeasti ottaen seuraavia vaiheita pitkin:

1. *tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat.*
2. *tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta.*
3. *tutkija selvittää miten opettajat käsittävät yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettajan roolia.*
4. *tutkija luokittelee käsitykset merkitysten perusteella. Erilaisista käsityksistä kootaan ylemmän tason merkitysluokkia.*

Lähestymistapani tutkimukseen on pohdiskeleva koska olen sosiaalitoimen esikoulun piiristä peruskoulualalle siirtynyt. Tutkimuksessani olen lähtenyt siitä, että mikään ei ole itsestään selvää tai "normaalia", vaan olen yrittänyt varsin objektiivisesti lähestyä tutkittavaa asiaa. Tulevana opettajana katson jo nyt kuuluvani samaan maailmaan tutkittavieni kanssa. Olen asettanut kysy-

myksiä kuten: mikä merkitys uusilla opetusvirtauksilla, erikoisesti yhteistoinnillisella oppimisella, on opettajan roolia kehitettäessä. Tutkimuksen yhtenä päämääränä on syventää opettajan roolin muutosta oppimisprosessissa ja muutoksen mahdollisuutta oppivassa organisaatiossa.

Fenomenografisen tutkimusmenetelmän avulla pyrin selvittämään mitkä ovat opettajien käsitykset opettajan roolin muutoksesta opetustavan muuttuessa. Tarkoituksena on myös selvittää opettajien käsityksien perusteella miten hyvin peruskoulu on pystynyt reagoimaan yhteiskunnallisten muutosten edellyttämiin uudistustarpeisiin opettajan työssä. Kirjallisuuden ja syvähaastattelujen avulla selvitetään käynnissä olevaa muutosprosessia lähinnä yksittäisen opettajan näkökulmasta.

Fenomenografisen tutkimuksen käyttökelpoisuus

Larsson (1985, 23) korostaa fenomenografisen tutkimusmenetelmän käytössä erityisesti kahdenlaista hyötyä: ensimmäinen tilanne on se, jossa kategorioiden kuvausta voidaan pitää lopputuloksena. Toinen tilanne on se, jossa kategorioiden kuvausta käytetään välineenä kuvata käsitysten jakautumista eri ryhmissä tai käsitysten jakautuman muuttumista esim. koulutuksen seurauksena.

Syy kategorioiden kuvaamiseen on siinä, että tutkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää monella tavalla. Ymmärtäminen johtaa reflektioon ja sitä kautta mahdollisesti uuteen oppimiseen. Habermas puhuu toiminnan taustalla olevasta kriittisestä reflektioista, joka saattaa johtaa siihen, että ennako-oletukset voivat muuttua. (Larsson 1985, 25.) Vrt. myös Kolbin kehä, kuvio 1.

Fenomenografiassa tarkastelun kohteena on sekä käsitteellisiä että kokemuksellisia asioita eli mitä ajatellaan ja mitä koetaan. Fenomenografia on

kiinnostunut siitä, mikä on kulttuurin myötä opittua ja mitkä ovat yksilöllisesti kehittyneitä tapoja ympäröivän maailman ymmärtämiseen. (Marton ym. 1981.)

Fenomenografisen tutkimuksen johtopäätöksissä tulee esiin laadullisuus. Tutkija lähtee toiminnan monisäikeisyydestä eikä siksi tyydy ennalta muodostettuihin muuttujiin selittääkseen, miksi joillakin henkilöillä on jokin tietty käsitys asiasta. Mutta jos tutkija havaitsee todellisen ontologisen (ilmiöiden luonteeseen liittyvän) yhteyden jonkin ulkoisen rakenteellisen seikan (sukupuoli, perhetausta, uskonto, koulutus jne.) ja tietyn käsityksen välillä, hän ryhtyy kuvaamaan esimerkiksi erityisiä nais- ja mieskäsityksiä, erilaisia uskonnollisia käsityksiä jne. Muuten tutkija ei käytä ulkoisia tekijöitä selittäjänä, vaan hän pyrkii tekemään käsitykset ymmärrettäviksi niiden omissa aidoissa ajatteluyhteyksissä. (Syrjälä ym. 1994, 126.)

3.4 Opettajan roolin analysointi

Tarkoituksena on analysoida opettajan ammattikuvan muutosta peruskoulun alkuajoista tähän päivään saakka. Analyysi tehdään kirjallisuus- ja haastattelun pohjaisena. Kohderyhmänä on yhdeksän nykyistä tai entistä peruskansakoulun opettajaa.

Opettajakunnan, joksi opettajavoimaa nimitetään peruskoulun myötä tulee olla henkisenä ja fyysisenä voimana koulutusjärjestelmän tavoitteiden toteuttamisessa. (Räsänen 1992, 40-41).

Suomalaista opettajaihannetta pidetään epäpoliittisena ja konservatiivisena. Monissa muissa maissa opettaja pidetään suomalaista kollegaansa huomattavasti poliittisempänä ja radikaalimpana. (Eva 1988,33.)

Räsänen on luettellonut mielestäni varsin kattavasti kasvattajan tärkeimmät tehtävät:

- *taito rakentaa oppilaalle laaja-alainen oppimista koskeva orientaatiope-
rusta*
- *taito kohdata oppilas ihmisenä ja työtoverina*
- *taito ilmaista oppilaan suorituksiin ja tuloksiin kohdistuvat odotukset mah-
dollisimman selkeästi*
- *taito ja halu kannustaa oppilaan todellista oppimista*
- *taito sijoittaa oppilas sellaisiin työkohteisiin, oppimislaboratorioihin tai ryh-
miin, joissa ratkaistaan jotain erityiskysymystä tai ongelmaa tai hiotaan jo-
tain tavoitetta tai lopputulosta (Emt.).*

Opettajan työ on yhteiskunnan kehityksen myötä muuttunut ”käsityöläisen” työstä rationaalisen ja humanisoituneen vaiheen kautta yhteiskunnallistu-
neeksi. Tästä voi tehdä sen johtopäätöksen, että opetusala on seurannut
muuta työelämää. (Kääriäinen ym. 1992, 130-132.)

Käsityövaihetta edustaa opettaja, joka muodollisesti hoitaa työhönsä liittyvät
asiat. Hän työskentelee yksin ottamatta huomioon oppilaita yksilöinä enem-
pää kuin muitakaan työyhteisön jäseniä. Hänen opetuksensa pääsisältö on
tiedon siirtäminen, oppiminen vastaavasti vastaanottavaa ja toistavaa. (Emt.)

Rationalisoituneessa vaiheessa opetuksen tavoitetta voi mitata pääteikäyt-
täytymisen avulla. Oppiminen on pintaoppimista ja muistivarastoon jää vain
vähän soveltamiskelpoista tietoa. (Emt.)

Humanisoidun työn *vaiheeseen* puolestaan kuuluu opettajien yhteistyön ja
vastuunjaon lisääminen sekä opettajien koulutuksessa että kenttätöissä.
Oppilaat huomataan sekä yksilöinä että ryhmän jäseninä. (Emt.)

*Perinteisen opetusmallin mukaan opettaja ohjaa ulkoapäin toimintaa. Oppi-
miskäsityksenä on behavioristinen oppimispsykologia. Opettajan arvovalta ja
asema korostuu tiedon ja kokemuksen siirtäjänä. Opetusprosessin opettaja*

jäsentää ja hän myös kontrolloi oppimisen. Oppilas on tiedon passiivinen vastaanottaja.

Uuden opetusmallin mukaan opetus on itseohjautuvaa. Oppimiskäsityksenä on konstruktivismi, sitä soveltava kokemuksellinen oppiminen ja humanismin teoriat. Opettaja on oppimisen ohjaaja, jäsentäjä ja tutkija. Opettaja lisää vastuuta oppijalle kohti itseohjautuvaa oppimisprosessia. Opetusprosessissa korostuu aktiivinen yhteistoiminnallisesti opiskeleva yksilö. Tietoa rakennetaan kokemusten pohjalta prosessin omaisesti. Opettajan työssä tärkeää on reflektointi ja itsearviointi sekä tavoitepohjainen arviointi yhteistoiminnallisuudessa.

3.5 Opettajan ammattikuvan muutos

Tulevaisuuden kansalaisilta vaaditaan kykyä ja taitoa etsiä eri lähteistä tietoa, arvioida kriittisesti tiedon luotettavuutta sekä yhdistää eri lähteistä saatavaa tietoa tarkoituksenmukaisiksi kokonaisuuksiksi. Vaatimusten täyttäminen edellyttää opettajan ammatillista ja persoonallista kehittämistä - kokonaisvaltaista ajattelua. Opettajan on kyettävä ohjaamaan oppijan tiedonkäsityksen muodostumista ja kehittymistä niin, että syntyy valmius itsenäiseen tiedonjäsentämiseen. Ajattelun kehittäminen on oppimisen tärkeitä peruskäsitteitä. Ajattelun kehittämistä voi harjoitella monenlaisilla menetelmillä ja monenlaisissa tilanteissa. Opettajan on hyvä tarkastella omaa luokkatyöskentelyäänkin ajattelukeskeisyyden kannalta.

Opettajan kasvatuksellinen toimenkuvan erittely pohjautuu kasvatustieteen filosofiaan. Näistä mainittakoon etiikka, vastuu- ja oikeuskysymykset. Kun peruskysymykset on ratkaistu muovautuu sen kautta ammatillinen tietoisuus opetustehtävästä. (Kari 1990, 16-17.)

Ammatillisen identiteetin rakennusaineet määräytyvät pohjimmiltaan yhteiskunnan henkisestä tilasta. Suomessa vallitsi vielä 1950-luvulla opettajakoulutuksessa paljolti uskonnollis-humanistinen ihmiskäsitys. Psykologian ja kasvatustieteen kehittyessä voimakkaasti 1960-luvulla sen osittain syrjäytti behavioristinen ihmiskäsitys. Humaanis-fenomenologinen traditio eli kuitenkin vielä melko voimakkaana opettajakoulutuksessa, ja koululaitoksemme rakentuu nykyisinkin monelta osin humanistisen ihmiskäsityksen varaan (Emt.).

Opettajan muuttuva rooli

Filosofisena näkökulmana jokaisella opettajalla on oma käyttöteoriansa. Se on toimintamalli, jolla ihminen lähestyy työtään ja jonka varaan opettaja rakentaa päivittäiset opetuskäytäntönsä. (Luukkainen 1998, 32.)

Peruskoulun alkuaikoina oppimiskäsitys oli behavioristinen, jolloin opettaja oli tiedonjakaja. Hänen tärkein tehtävänsä oli oppilaan käyttäytymisen muuttaminen. Kognitiivisen oppimiskäsityksen ollessa vallalla opettajan tehtävänä oli olla tiedonjakajan lisäksi oppijoiden tiedonkäytön aktivoija. Konstruktivismin mukaan opettajan tehtävänä on järjestää ympäristö sellaiseksi, että oppija oppii oppimaan.

Opettajan valvova ja kontrolloiva rooli on vaihtunut omaehtoisen, sisältäpäin ohjautuvan oppimisen korostajaksi. Tiedonjakajan rooli korosti opettajan muodollista arvovaltaa ja asemaa. Silloin, kun oppiminen nähdään syventävänä ymmärtämis- ja tiedonsisäistämisprosessina, on opettajalla todellinen mahdollisuus astua oppijoiden rinnalle ja oppia oppimistilanteesta itsekin. Samalla kun opettajan asema muuttuu oppimisen ja työn ohjaajaksi vaihtuu oppilaan rooli tiedon passiivisesta vastaanottajasta aktiiviseksi ja vastuulliseksi osallistujaksi oppimisprosessissa. (Lehtisalo 1994, 96-97.)

Peltonen asetti 1970-luvun opettajalle haasteita: *"Opettajan tulee kasvattaa sosiaalisuuteen, opettaa myös opiskelutaitoa, kyetä yhteistyöhön ja pystyä opettamaan yhteistyötaitoa, kyetä kasvattamaan oppilaissa vastuuta, kyetä ohjaamaan oppilaiden aktiivisuus tärkeimpiin asioihin tukahduttamatta luovaa lahjakkuutta, kehittää itseään jatkuvasti opettamisen taidossa, kyetä hoitamaan arvostelu tarkoituksenmukaisesti"* (Peltonen 1968, 63).

Korpisen mielestä nykyistä opettajan ammatin luonnetta tulevaisuudessa ei voi määritellä. Hänen mielestään varmaa on kuitenkin että ammattitaidon ylläpitäminen edellyttää jatkuvaa koulutusta ja uuden tiedon etsimistä. Opettajakoulutuksen täytyy pystyä nopeasti vastaamaan ajan haasteisiin. Niin koulutuksen kuin opettajankin on joustavasti sopeuduttava uusiin tilanteisiin. (Korpinen 1996, 69-70.)

Hyvät vuorovaikutustaidot tulevat olemaan edelleen tärkeitä opettajan ammatissa. Tietotekniikan hallinta tulee korostumaan, koska ATK-välineiden käyttö opetuksen apuna tulee lisääntymään. Oppimisen ohjaustaitoja tarvitaan lisää erilaisille oppijoille; itsenäistä työskentelyä, yhteistoiminnallista oppimista, monimuoto-oppimista jne, puhumattakaan oppimisrajoitteisista oppilaista, opettaja tarvitsee uusinta tutkimustietoa työnsä pohjaksi. Häneltä edellytetään tutkivaa otetta työhönsä. (Emt.)

Oppimaan oppimisen ja ajattelun taitojen merkitys tulee korostumaan. Vastuu koulutettavien kasvusta ja kehitymisestä tulee olemaan edelleen koulujen ja kotien yhteinen tehtävä. Opettaja on laaja-alainen kasvattaja, asiantuntija eriikäisten opettamisessa ja ohjaamisessa. Yhteiskunnan muuttuminen ja sen mukana tuomat ongelmat on nähtävä haasteena opettajan työlle ja opettajakoulutukselle. Tämä kaikki edellyttää tutkimuksellista otetta opettajan työssä. Tähän kaikkeen tarvitaan tutkivia opettajia. (Emt.)

Teknologisista ja sosiaalisista muutoksista riippumatta opettajan keskeinen työvälinettä omaa persoonallisuutta ei voi mikään korvata. Opettamisen ja

kasvattamisen kulmakivinä tulee olemaan edelleenkin vuorovaikutustaidot. (Lehtisalo 1994, 96-97.)

Anneli Niikkon mielestä opettajuus on laajenemassa koko koulun toimintaa koskevaksi pedagogisen työn kehittämiseksi. Opettajien ei enää odoteta olevan vain oppimisprosessien ohjailijoita, vaan erilaisten oppimisympäristöjen rakentajia, muotoilijoita, virittäjiä ja koulun uudistajia. (Ojanen 1996, 107.)

Uudenlaisessa opettajuudessa opettajalta odotetaan joustavuutta, riskinotto-kykyä, luovuutta, innovatiivisuutta, yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Häneltä odotetaan myös kykyä analysoida ja arvioida omaa toimintaansa sekä tutkivan ja kehittävän työtä yksin ja yhdessä muiden kasvattajien kanssa. (Emt.)

Opettaja on nykypäivänä yleisesti ottaen halukas kehittämään omaa ammattiaan. Hän osallistuu erilaisille kursseille - usein omalla kustannuksellaan - kunhan pääsee lisäoppiin. Ennen tuntui, että opettajilla ei ole aikaa koulun ulkopuoliseen yhteistyöhön. Nyt opettaja tiedostaa yhteistyön niveltymisen tärkeyden esim. päiväkodin ja alkuopetuksen välillä. Kouluilla on omat opetussuunnitelmansa, mutta monella paikkakunnalla on jo alkuopetuksella ja esiopetuksella yhteinen opetussuunnitelma. (ks. esim. Lahden Esi-Ops -95.)
Tämän päivän opettaja on monipuolinen opetuksen asiantuntija.

4. TIEDONKÄSITYS, YHTEISKUNNAN MUUTOS JA OPETTAJA

Tutkimukseni tavoitteena on osaltaan selvittää yhteiskunnan kehityksen ja sen asettamien uusien vaatimusten suhdetta opetuksen kehittymiseen. Onko koulu pystynyt muuttamaan opetuksen tarjoajana opetusta pois tiedon jakajan roolista aktiiviseen "tiedon jalostajan rooliin"?

Globaali tietovallankumous tulee muuttamaan tiedonkäsitystä myös opetusmaailmassa. Julkunen epäilee kuitenkin sitä, että pystyykö peruskoulu käytännössä kuitenkaan muuttamaan opetustapaansa tiedon pumppaajasta tiedonmuokkaajaksi. (Julkunen 1998,17-18.)

Peruskouluopetusta ja opetussuunnitelmia on useaan kertaan pyritty kehittämään ja uudistamaan, joskin rakenteet ovat pysyneet varsin samanlaisina kuin kansakoulun aikoina. Pedagogista muutosta sen sijaan tapahtuu kaiken aikaa sitä mukaan kuin koulu aletaan ymmärtää entistä syvällisemmin osana muuta yhteiskuntaa, jatkuvasti uudistuvana ja oppivana yhteisönä ja opiskeluympäristönä. Tutkimustieto yhdistettynä käytännön kokemukseen muuttavat koulua kokonaisuudessaan ja yksittäisten opettajienkin toimintaa oppilaan kasvua ja kehitystä tukevaksi. Silti viime kädessä se, miten oppilas oppii, riippuu oppilaasta itsestään: kouluympäristö opettajineen ja toisine oppilaineen on tämän opiskelutoiminnon tukija ja kannustaja. Kasvatuksen voi yhä edelleen tulkita kasvamaan saattamiseksi. (ks. Hollo 1949; Julkunen 1988, 17-18.)

4.1 Management vai leadership?

Fullan esittää, että 1960-luvun kouluissa kehittämissuunnitelmat perustuivat satunnaisesti ulkoapäin tulleiden virikkeiden passiiviseen omaksumiseen (adaptation). 1970-luvun aikaa kuvasi koulun kehittämistoimen epäonnistumi-

nen (failure) paljolti siksi, että esimerkiksi liike- tai tuotantoelämän oppeja koettiin sellaisenaan soveltaa koululaitoksen toimintoihin. 1980-luku oli Fullanin mielestä puolestaan onnistumisen (success) aikaa. Tuolloin kouluissa virisi omaehtoisia kehittämissyrkimyksiä toimialan realiteetteja kunnioittaen. (Myyrä 1996, 100.)

Suomessa alkoi vuonna 1980 tuntikehyskokeilu, jolloin käytiin kehittämiskeskusteluja silloisten kokeilukoulujen edustajien kesken. Tuolloin luotiin pohjaa koulutason omaleimaisuudelle ja itseuudistuvuuden ajattelulle. (Emt.)

Nykyistä vuosikymmentä Fullan nimittää Management-kaudeksi. Sille on tyypillistä koulun kehittämistyön omaehtoinen hallinta itsenäisissä kouluyksiköissä. Tämä on hallintokulttuurin henki Suomessa vielä nykyisinkin. (Emt.)

4.2 Tarvitaanko opettajaa - entä mihin?

Yhteiskunnan uudet haasteet eivät yleensä syrjäytä opettajaa, vaan tekevät hänen olemassaolonsa entistä tarpeellisemmaksi. Myöskään opettajan perusolemuksen yhteiskunnallisen kehityksen mukanaan tuomat vaatimukset eivät ulotu. Opettajan vain pitää hankkia tietoa oppialan tuntemuksesta, koululainsäädännöstä, opettamisen asioista ja käytettävistä opetusvälineistä. Kehittyvä täydennyskoulutus ja elinikäinen opiskelijan rooli pitävät hänet kyllä ajan tasalla. (Kari 1990, 108-109.)

Opettajan persoonallisuudella on suuri vaikutus siihen, miten hän tiedoillaan ja taidoillaan onnistuu luomaan edellytyksiä oppimiselle. Opettajien ei kuitenkaan tarvitse kouluttautua samanlaisiksi, vaan pikemminkin päinvastoin - itsetutkistelun avulla kehittäen omia persoonallisuudenpiirteitään - kasvaa ja kehittyä opettajana. Kun opettaja on valmis joustavasti opetukselle asetettujen vaatimusten muuttuessa muuttamaan omaa oppimiskäsitystään hänellä

on edellytykset menestyksellisesti täyttää opettajan ammatin edellyttämiin pedagogiset tulostavoitteet.

Opettajalle ei edellisen perusteella enää riitä perinteinen tiedon siirtäminen. Olennaista on ohjata oppilas tiedon luo. Nyky-yhteiskunnassa on tärkeää tietää, mistä tarvittavan tiedon löytää, sillä kukaan ei enää pysty hallitsemaan kaikkea tarjolla olevaa tietoa.

Elämme monin tavoin hädänalaisessa ja levottomassa maailmassa. Opettajan on itse omaksuttava elämää ja ekologiaa kunnioittava rooli, jotta se voisi siirtyä hänen oppilaisiinsa kasvatustavoitteiden tarkoittamalla tavalla. Rauhaa, kansainvälisyyttä, hyviä tapoja, terveyttä ja hyvää kuntoa vaalivien nuorten kasvattaminen on ainakin joiltakin osin opettajan vastuulla. (Kari 1990, 108-109.)

Kari luettelee asioita, joita opetuksessa tulisi huomioida. Inhimillinen rajallisuus ja yhteiskunnan valtava muutosprosessi aiheuttavat erilaisia painotuksia näille pyrkimyksille. Opettajan tehtävänä on kuitenkin säilyttää vakaa arvopohja opettamiseen ja oppimiseen. Opetuksen tehtävänä on myös oleellisen tiedon erottaminen epäoleellisesta. Tiedon pitää prosessoitua oppijassa niin, että hän omaksuu uudenlaista tietoa osaamisen uusissa haasteissa.

Nykyään oppivelvollisuuskoulun piiriin kuuluvat kaikki lapset, myös ne, jotka eivät ole kehittyneet normaalisti. Tämä asettaa opettajalle lisävaatimuksia. Hänen on pystyttävä entistä pätevämmiin diagnosoimaan oppilaan tilanne ja eriyttämään opetusta. Psykologinen tietopohja korostuu entisestään opettajan ammatillista pätevyyttä määriteltäessä. (Emt.)

4.3 "Uuden opettajan" toimenkuva ja työn sisältö

Peruskouluun siirryttäessä pyrittiin opetuksessa tietoisesti oppilaskeskeisyyteen. Oppilaiden erilaisuus otettiin yläasteella huomioon eriyttämällä sekä organisatorisesti että opetusjärjestelyin. Ala-asteella eriyttäminen oli yksinomaan opetuksellista. (Lahdes 1987, 9)

Uusimman koululainsäädännön tullessa voimaan organisatorisesti eriyttämisestä luovuttiin. Oppilaiden erilaisuus on tarkoitus ottaa opetuksessa huomioon eriyttäen ja erilaisin koulun sisäisin järjestelyin. Yhä enenevästi ns. tavallisiin opetusryhmiin sijoitetaan eri tavoin vammaisia ja erityistoimenpiteitä tarvitsevia oppilaita, joilla jossakin tapauksessa on mukana henkilökohtainen avustaja. (Kääriäinen ym. 1992, 130.)

Peruskoulun oppilaalla on oikeus saada kykyjensä, taipumustensa ja erityisten tarpeidensa mukaista opetusta. Kunta on velvollinen järjestämään erityisopetusta silloin, kun omat edellytykset eivät riitä yleisopetuksessa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen.

Tällaisesta tilanteesta seuraa, ettei opettaja enää pysty hoitamaan tehtävänsä pelkästään tietoa jakaen, luokassaan yksin puurtaen välittämättä kouluyhteisön muista jäsenistä ja koulua ympäröivästä yhteiskunnasta. (Emt.)

Koulun yhteiskunnallista tehtävää hoitaessaan opettaja joutuu nykyisellään olemaan usein oppilailleen myös aikuisen malli ja kasvattaja. Vasta sen jälkeen hänellä on edellytykset toimia menestyksellisesti tiedon siirtäjänä ja oppimisen arvioijana. Koulun tehtävien eli kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamisen hyväksi toimiessaan opettaja joutuu olemaan toiminnan organisoija, järjestyksen luoja ja ylläpitäjä ainakin niin kauan kuin ohjattavien oma vastuu ja itseohjautuvuus ovat riittävästi kehittyneet. (Emt.)

Opettaja on myös koulun aikuisten työyhteisön jäsen. Sen toimintaan osallistuvat kaikki koulussa työskentelevät. Työyhteisöjen myönteisen toiminnan tukena on velvoite yhteisten neuvotteluiden pitoon (työpaikkademokratia, yhteistoimintalaki). (Emt.)

Opettajien on työssään löydettävä sellainen linja ja käytännön työskentelymuodot, jotka edistävät yhteistyötä kouluorganisaatioissa. Hänen on löydettävä oppilaan näkökulma opetussuunnitelmaan ja järjestettävä opetusympäristö sellaiseksi, että mielekäs oppiminen mahdollistuu. Toisaalta hänen tulee tukea vanhempien kasvatustyötä usein hyvinkin erilaiset ja yksilölliset koti-
taustat ja lähtökohdat huomioiden.

4.4 Työn luonteen muuttuminen

Myös opettajan työ on yhteiskunnan kehityksen myötä muuttunut "käsityöläisen" työstä rationaalisen ja humanisoituneen vaiheen kautta yhteiskunnalliseksi palvelutehtäväksi. Siten opetusala on seurannut muuta työelämää. (Emt.)

"Käsityövaihetta voidaan katsoa edustaneen lähinnä sellaisten opettajien, jotka yksin työskennellen ovat uskollisesti jakaneet oman opetusalsansa tietoa ja muodollisesti hoitaneet opettajanvirkaan kuuluvat hallinnolliset tehtävät ottamatta oppilaita yksilöinä enempää kuin muitakaan työyhteisön jäseniä. Opettamisen pääsisältö oli tiedon siirtämistä, oppiminen vastaavasti oli vastaanottavaa ja toistavaa." (Emt.)

"Rationalisoituneen työn vaiheeseen ovat kuuluneet opetuksen tavoitteiden määrittely helposti mitattavana päätekyttäytymisenä, teknologiset ratkaisut, runsas työkirjojen käyttö ja muu sovellusta vaille jäävä toiminta. Tästä seurasi ns. pintaoppiminen ja runsas irrallisia yksityiskohtia sisältävä tietova-

rasto, jolla on vain vähän käyttöä uusissa tilanteissa ja joka unohtuu helposti." (Emt.)

"Humanisoidun työn vaiheeseen puolestaan kuuluu opettajien yhteistyön ja vastuunjaon lisääminen sekä opettajien koulutuksessa että kenttätyössä. Oppilaat huomataan sekä yksilöinä että ryhmän jäseninä. Niinpä luokan työrauhahäiriöitä selviteltäessä ei enää lähdetä etsimään syntipukkia, vaan tarkastellaan myös ryhmätoiminnan dynamiikkaa ja kokonaiskäyttäytymisen tilannetta. Ihmissuhteiden toimivuuden arvo on tunnustettu ja ammatillista kehittymistä pidetään arvossa. Tätä todistaa mm. opettajien ja opettajiksi opiskelevien kiinnostus osallistua työnohjaukseen." (Emt.)

Käsityö- ja rationalisoituneen työvaiheen jälkeen humanisoitu vaihe vastaa parhaiten nykyajan tarpeita. Opetus suuntautuu yksilöllisen elämän kunnioittamiseen, valintamahdollisuuksien tarjoamiseen ja eettisen kasvun tukemiseen. Kasvatuksen tulee huomioida oppijan terveen itsetunnon muodostuminen, sosiaalisuuden lisääntyminen ja kansallisen- ja kansainvälisen identiteetin vahvistaminen. Oppijoille pyritään luomaan oppimisympäristö, joka mahdollistaa heidän kasvamisensa aktiivisiksi, terveen kriittisiksi ja vastuuntuntoisiksi kansalaisiksi.

4.5 Yhteiskunnallisen vastuun kasvaminen ja koulun arvoalinnat

Koulu on keskeinen osa yhteiskuntaa. Tämän päivän yhteiskunta käy nopeaa muutosprosessia. Osaamisyhteiskunnassa kansalaisilta edellytetään laaja-alaista koulutusta, joustavuutta sopeutua muuttuviin tilanteisiin sekä uudenlaisia taitoja niin tiedonhankinnan, kriittisen arvioinnin, tiedon tarkoituksenmukaisen käytön kuin sosiaalisten taitojen suhteen.

Arvot ovat toimintamme perusta, siksi niitä pidetään yleensä melko vakaina. Arvojen lisäksi voidaan puhua arvopohjasta, perustasta, jota vasten testaamme todellisuutta tarpeineen ja muutoksineen. Arvopohjat koostuvat perus- asennoitumisista ja peruskysymyksistä, jotka ovat ihmiselle tärkeitä. Koulutuksen arvopohjat ovat yhteiskunnan kokonaisarvopohjan johdannaisia.

Vilho Hirvi on (1993) jäsentänyt arvopohjat seuraaviin kokonaisuuksiin:

1. eettinen pohdinta, joka on "arvojen arvo" ja jota koulun tulisi huomioida opetuksessa.
2. monipuolinen ajattelu liittyy opetuksen monipuolistamiseen ja sillä on tavoitteena oppijan oppiminen ja ajattelun kehittyminen.
3. humaani ihmiskuva, joka tänä päivänä ei ole itsestäänselvyys. Oppijasta tulisi löytää hänen hyvät puolet ja kehittää niitä. Pyrkimys humaaniin ihmiskuvaan leimaa koko elämää ja toimintaa ja siksi sen muovaamisessa koululla ja kodilla on keskeinen rooli.
4. tiedostava luontosuhde, jonka tarkoitus on vastuun kantaminen luonnosta omalla käytöksellä.
5. aktiivinen kansalainen, johon koulu voi kannustaa oppijoita lisäämällä oppijoiden omaa vastuuta, kannustamalla yrittäjyyteen, kehittämällä kansainvälistymistä jne.
6. pyrkimys hyvään elämään, johon kuuluu kaikki edelliset ja näiden lisäksi monipuolinen itsensä kehittäminen. (Hirvi 1993, 69-73)

Koulutussuunnittelua säätelevät tekijät: tekninen kehitys ja sen soveltamismahdollisuudet, elinkeinorakenteen muutokset, työprosessien muutokset, elämäntapojen (arvostusten) muutokset.

"Opettajakoulutuksen ja koululainsäädännön uudistuttua 1980-luvulla ja edelleen kehittyessä seuraavalla vuosikymmenellä yhä enenevästi opettajan työnäkyä eli kuvaa omasta työstään ja suhteestaan siihen tulisi ohjata suuntautuminen tulevaisuuden yhteiskuntaan. Opettajan rooli on muuttumassa

pysyvästi tiedon jakajasta, opintojen ohjaajaksi ja tukihenkilöksi. Hänellä tulee olla ennakkokuva, visio tiedoista ja taidoista, joita aikuistuvat nuoret tarvitsevat työikäisinä." (Kääriäinen ym. 1992, 130.)

Koulut pyrkivät omaleimaisuuteen ja monet niistä ovat jo luoneet oman kehitysohjelmansa. Vain harva opettaja toimii nykyään "suljetuin ovin". Koulussa tehdään yhteissuunnittelua eri tahojen ja sidosryhmien kanssa. Toteutetaan ns. samanaikaisopetusta, jolloin samasta opetusryhmästä huolehtii useampi henkilö. Samoin on laajempia hankkeita, joissa vaikkapa luki- ja pienryhmäopettajan tai muun oppilashuoltohenkilöstön kanssa pitkän aikavälin suunnitelmia. Näissä toiminnoissa myös oppilas itse voi olla aktiivisesti mukana. Tyypillistä on myös, että yhä enemmän ollaan käytännön yhteistyössä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. (Kääriäinen ym. 1992, 130.)

Perusopetuslaki mahdollistaa koulukohtaisen profiloitumisen. Koulut voivat pitkälti luoda oman toimintansa päämäärät. Nämä voivat olla valtakunnallisia päämääriä spesifimpiä paikalliset olosuhteet ja tarpeet tehokkaasti huomioon ottavia.

4.6 Opettaja - elinikäinen oppija

Jatkuvan kasvatuksen malli painottaa yksilön omaehtoista kehittämistä ja itsensä toteuttamista. Kulttuuripoliittinen näkemys jatkuvalla henkiselle kasvulle pohjautuu mielikuvaan ihmisestä luovanana itsensä ja yhteisönsä kehittäjänä. Yhteiskuntapoliittisena lähestymistapana jatkuva henkinen kehitys painottuu näkemykselle ihmisestä tehokkaan ja muuttuvan yhteiskunnan jäsenenä.

Niemi toteaa, että opettajat ovat kiinnostuneet ammatillisesta kasvustaan ja täydennyskoulutuksesta. Työhön motivoidutaan myös sen yhteiskunnallisen merkityksen tietä. Koulutukseen nyt hakeutuvan opettajan toimenkuva tulee muuttumaan jatkuvasti. Se on enää hyvin vähän sen mallin kaltainen, joka on jäänyt mieleen opettajan työstä omilta kouluajoilta. (Niemi 1989, 67-93.)

Uuden koulun opettaja on tietoinen työnsä perinteistä. Samalla hän on valmis toimimaan tutkijana ja suuntautumaan tarvittaessa tavoitehakuisesti tulevaisuuteen. Koulussa vallitsee yhdessä tutkimisen, etsimisen ja löytämisen henki. Opettajakin on subjekti eikä vain objekti, joka sokeasti toteuttaa keskushallinnon ohjeita. Hän on aktiivinen, *työnsä tutkija ja oman työorganisaationsa päämäärätietoinen kehittäjä yhdessä kollegojensa kanssa.* (Kääriäinen ym. 1992, 130.)

Elinikäinen oppiminen mahdollistuu aikuiskasvatuksella. Kouluttautumisen myötä ihminen löytää elämälleen uudenlaista mielekkyyttä ja uusia arvoja. Aikuiskasvatuksen päätehtävähän on tietojen jakamisen rinnalla kasvattaa yksilöitä laaja-alaisesti ihmisyyteen, kansallisuuteen ja myös maailmankansalaisuuteen.

5. OPPIMISEN HAASTEET 2000-LUVULLE TULTAESSA

5.1 Tietoyhteiskunta – mitä se on

Tämän työn kannalta mielenkiintoinen kysymys on, minkälaisia ovat ne tietoyhteiskunnan edellyttämät tiedon- ja osaamisen tarpeet, joihin peruskoulun tutkimuksen ongelmanasettelun perusteella pitäisi pystyä osaltaan vastaamaan.

Unescon nimittämä työryhmä katsoo raportissaan *The Treasure Within*, että tulevaisuuden osaamistarpeista tärkeimpiä ovat tietämään ja tekemään oppiminen sekä sosiaalisen elämisen ja olemisen taidot. Tieto sinänsä, muisti-varantona, ei ole niinkään tärkeätä. Tärkeätä on tiedon välineellinen hallinta, jolla tarkoitetaan tiedon palauttamista passiivisesta varastosta aktiivisen ongelmanratkaisun välineeksi. Työryhmä varoittaa liiallisen spesialisoitumisen vaarasta. (Raivola & Vuorensyrjä 1998, 5-20)

Yhdysvalloissa näitä osaamistarpeita on operationalisoitu astetta pidemmälle: USA:n työministeri Robert Reich esitti vuonna 1997 uutta ajattelua heijastavan, periaatteessa vain neljään kategoriaan tiivistetyn ammattiryhmittelyn ja puhuu erityisesti palveluista, mutta vastaava ryhmittely sopii myös teollisen tuotannon alueelle varsinkin jos laajennamme käsitteen 'palvelu' sisältöä. Ryhmittely jakaa perinteisesti yhtenäisenä koetun ja ajatellun palvelusektorin toiminnan laadun ja kohteen mukaan ja pyrkii osoittamaan, että palveluiden sisällä tapahtuu eri suuntaista liikettä, vaikka ala kokonaisuudessaan näyttää kasvua vielä ensi vuosituhanen alkuvuosikymmeniin asti. Palvelusektori kohtaa jo nyt uuden osaamisyhteiskunnan vaatimukset ja erityisesti jotkut palvelualatyypit tulevat vähenemään tekniikan ja erityisesti tietotekniikan kehittyessä. Koulutusorganisaatiolla on tässä Reichin tulevaisuudentrendikuvassa tutkittavaa, koska siinä esitetään myös analyysi siitä, millaisia valmiuksia työntekijöiltä eri palvelualat edellyttävät. Reich esittää palvelualoittain myös

USA:n työministeriön ennusteet alan kehityksestä työvoiman suhteen; trendi lienee jotakuinkin samansuuntainen myös Euroopassa. (Emt.)

Suomessa työelämän kehityslinjoja tietoyhteiskuntakehityksen näkökulmasta on tarkasteltu erityisesti työministeriön koordinoimassa työelämän kehittämisohjelmassa. Tässä tulevaisuuden ammattirakennetta jäsennettiin seuraavalla tavalla: (Alasoini 1996)

"Rutiinituotantopalvelut

Käsite kattaa kaiken sellaisen palvelutuotannon, joka on yksilön työn kannalta katsottuna vaihtuvaa, mutta laajassa mittakaavassa suurelta osin nk. toisteista työtä. Tämä työn alue on jo ollut automatisoitumisen kohteena, mutta tekniikan kehittyessä yhä useampi ammattiala joutuu kohtaamaan työn automatisoinnin ja tietoteknistymisen seuraukset. Rutiinituotantopalvelut pitävät sisällään ns. perinteisen palvelutuotannon (esim. pankki, informaatiopalvelut, päivittäistavaramyynti jne), mutta sisältää jo nyt myös aloja ja ammatteja, joissa tekniikan tulo korvaamaan ihmisen tekemään palvelutyötä on vain ajan kysymys. Uusi ja ensialkuun yllättävä ajatus on esitetty siirtää tuomareiden ja laajemminkin oikeuslaitoksen työtä tietokoneille, mutta asian laajempi tarkastelu osoittaa, että se tietyin rajoituksin voisi olla mahdollista. Rutiinituotantopalvelujen alue edustaa tällä hetkellä USA:n työvoimasta n. 25 %:a ja sen suhteellinen osuus vähenee. Ala edustaa perinteistä työajattelua, jossa työntekijän arvostetut ominaisuudet ovat mm. luotettavuus, vastuuntuntoisuus, ohjeiden noudattaminen, tarkkuus ja rajoitettu/rajoittunut aloitteisuus.

Henkilöpalvelut

Henkilöpalveluiden sektori koostuu monesta erilaisesta suoraan 'ihminen ihmiselle' tehtävästä työstä ja ammatista. Suuri osa myyntityöstä, pienet palveluyritykset, siivous, korjaaminen, hoitotyö, osa kasvatusta ja opetustyöstä jne. ovat henkilöpalvelua, jossa työntekijän keskeisiä ja arvostettuja ominaisuuksia ovat mm. miellyttävä käytös, vuorovaikutustaidot, yrittäjäjyys, palvelualltius. Alalla toimii USA:ssa n. 30% työvoimasta ja se kasvaa edelleen. Perinteisesti ala on ollut naisvaltaista, mutta 'miehistyy' koko ajan.

Symbolianalyttiset palvelut

Tämän palveluala erottuu toisista erityisesti työn laatumääreiden kautta. Työkenttä on henkistä ja vuorovaikutteista; työtehtävä on ongelmakeskeistä; tekijän tehtävänä on hahmottaa probleemeja ja ratkoa niitä. Työtehtävä on useinkin itsenäinen ja tulosohjautuva, mutta alalla edellytetään myös tiimityöskentelytaitoja. Ala on jo nyt hyvin palkattua ja haluttua; tämä alan ominaisuus vaikuttaa myös sen kasvuun, mutta kokonaisuudessaan osuus työvoimasta jää suunnilleen nykyiselleen (20%). Johtaminen, osa henkilöpalveluista esim. itsenäinen myyntityö, opetustyö, taide/ kulttuuriorientoituneet ammatit liikkuvat merkitysten luomisen ja 'kielen' maailmassa.

Julkinen sektori ja perus(maatalous)tuotanto

Tämä alue palveluista USA:ssa edustaa yhteensä vain noin 12%:a koko työvoimasta ja on edelleen pienemässä. Euroopassa kehitys kulkenee samaan suuntaan, vaikka lähtötilanne onkin prosentuaalisesti korkeammalla tasolla."

5.2 Tieto vanhenee ja uusiutuu

Vuonna 1996 koottiin Suomessa yhteen reilusti yli sadan kouluhallinnon ja kasvatusalan edustajien (mm. koulutoimenjohtajia, hallintovirkamiehiä, opettajia, rehtoreita eri oppilaitosasteilta) näkemyksiä siitä, millaisia ovat tulevaisuuden avaintaidot työelämässä. Näkemykset koottiin yhteen vastaavalla tavalla kuin teollisuuden alalla on jo vuosien ajan kerätty suhdannebarometriä yhteenvetoja ja lopputuotosta kutsuttiinkin 'sivistysbarometriksi'. Otos tuotti seuraavanlaisen tuloksen 'kymmenen kärjessä': (Sivistysbarometri)

1. Älyllinen notkeus muutoksiin sopeutumiskyynä ja oppimisvalmiuksina
2. Kyvyt sähköpostin ja muiden sähköisten kommunikaatiojärjestelmien käyttöön
3. Tietointensiivinen ammattiosaaminen erityisesti matemaattis-luonnontieteellisenä ja teknisenä osaamisena
4. Selviäminen vieraisissa kulttuuripiireissä ja erilaisuuden hyväksyminen

5. Eettisyys liittyneenä erityisesti vastuun kantamisen valmiuteen maailmanlaajuisissa ongelmissa ja ympäristökysymyksissä
 6. Englannin ohella yhden nousevan vieraan kielen hallinta (esim. ranska, saksa, kiina)
 7. Muut ihmissuhdetaidot, kuten palvelualltius ja ryhmässä oppimisen taidot
 8. Kriittisen tieteellisyyden taito
 9. Fyysinen kuntoisuus
 10. Taito valmistaa (myös käsityönä) esteettinen tuote
- (Alasoini 1998)

Informaatioyhteiskuntamme on täynnä tietoa. Tietoa tulvii monenlaisista tiedon tuuteista. Tietoa tulee niin paljon, että sen hallitsemisessa meillä on jo ongelmia. Tieto on ihmisen ajattelussa ja toiminnoissa keskeinen asia. Mutta mielestäni tietoyhteiskunnassakin osaamisen perusta luodaan muodollisella peruskoulutuksella. Sen avulla voidaan muodostaa ne tiedot, taidot, asenteet ja arvot, jotka rakentavat yksilön tulevaisuuden menestymisen mahdollisuudet ja perustan ammatilliselle osaamiselle, kansalaistaidoille ja henkilökohtaiselle kasvulle.

5.3 Työelämän haasteet

Lähtökohtana koulutuksen muutos-, myös kansainvälistymistarpeelle on edellä käsitelty tiedon nopea uusiutuminen. Tällöin tarvitaan jatkuvasti täydentävää koulutusta, joka antaa valmiuksia muuttuvien työtehtävien edellyttämien tietojen ja taitojen hallintaan. Voidaan perustellusti väittää, että koko maan teollisuuden tuottavuus ja kilpailukyky riippuu koulutusjärjestelmän kyvystä tuottaa monipuolisia ja korkeatasoisia taitajia ja tietäjiä. Taloudellisen laman aikana koulutuksen merkitys koko elinkeinoelämän kilpailukyvyllä on erityisen tärkeä.

Käytännössä koulutusmäärärahat noudattavat suhdannevaihteluja. Hyvinä aikoina rahaa on käytettävissä, mutta huonoina aikoina koulutusrahoista lei-

kataan ensimmäiseksi. Tämä on tyypillistä kaikille läntisille teollisuusmaille. Sen sijaan esim. japanilaiset sijoittavat kaiken aikaa lisää koulutukseen ja lisäävät siten suhdanteista riippumatta suhteellista kilpailuetuaan. (Ojala 1993, 193-195).

5.4 Verkottuminen

Verkostotalouden aika, joka 1990-luvulla on varmasti käsillä, muuttaa työ-kulttuuria myös siinä suhteessa ratkaisevasti, että työn ei tarvitse olla yksinäistä puskemista. Tietoverkkojen myötä jokainen työtehtävä voidaan kytkeä osaksi laajempaa kokonaisuutta ja monen tehtävän osalta työtehtävän suorittaminen ei ole sidottu aikaan tai paikkaan. Tämä myös merkitsee sitä, että verkostotalouden aikaan liittyy keskeisesti perinteisen vuorokausirytmien purkautuminen siten, että työperiodit voivat henkilön omien toiveiden mukaisesti ajoittua muutenkin kuin perinteiseen työaikaan.

"Perinteinen virkamiestyö päätösten valmistamiseksi on liian hidasta. Virkamiehet joutuvat tehtävänsä toteuttamiseksi etsimään uusia verkostomalleja, mikä tarkoittaa sitä, että virkamiehen tulee ottaa eräänlainen väliasetus viiraston ja työn kohteena olevan ilmiön kanssa. Yritysten asioita voi ratkaista vain menemällä mukaan yritys- ja yrittäjätoiminnan verkostoihin, kirkonmies voi eniten auttaa kärsivää menemällä kärsivän luo tai opettaja voi todella vaikuttaa oppilaaseensa luomalla monitahoisen oppipoika-opettaja-suhteen." (Lahti, esitelmä 23.3.1998)

5.5 Kansainvälistyminen - globalisaatio

Tämän päivän kansainvälisiin kilpailutekijöihin kuuluvat nopeus ja joustavuus. Joustavuuden mahdollistaa laaja peruskoulutus ja hyvä kokemus. Nopeus edellyttää laajaa osaamista ja hyvää ihmisten ja ryhmien välistä yhteistyökykyä.

Japanin koulujärjestelmän ylivoimatekijänä on koulutuksen laaja-alaisuus. Yritykseen tullessaan japanilainen nuori kiertää ensimmäiset 10 vuottaan yrityksen eri osastoilla: markkinoinnissa, tuotekehityksessä, henkilöstöosastolla jne. Näin hänelle syntyy kokonaisvaltainen kuva koko yrityksen toiminnasta. Eteläisen Euroopan maissa yksityinen ja julkinen koulutussektori ovat kumpikin kulkeneet omia teitään. Tämä on ehkäissyt yhteisten tavoitteiden ja yhteistyön syntymisen. Kaukoidän maissa sinänsä tehokas ja järjestelmällinen koulutus on toteuttavaa. Siitä puuttuu luovuus. Sama koskee ehkä myös Saksan sinänsä tehokasta koulutusjärjestelmää. (Ojala 1993, 193-195.)

Suomella voisi olla kaikki mahdollisuudet johtavaksi koulutuksen kehittäjäksi Euroopassa. Onhan väestömme suhteellisen pieni ja peruskoulutustasomme homogeeninen, jolloin voimme kokeilla ja soveltaa joustavasti uusia koulutusratkaisuja. Kun ne on täällä "laboratoriomittakaavassa" testattu, voimme viedä ne valmiina tuotteina kansainvälisille markkinoille. "EU-aikakauden" ensimmäisinä vuosina olemmekin päässeet hyvään alkuun tällä sektorilla.

6. YHTEISTOIMINNALLISUUDEN ULOTTUVUUDET

6.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen

6.1.1 Yhteistoiminnallisen oppimisen teoriaa ja tulkintoja

"Yhteistoiminnallinen oppiminen on tapa ajatella eikä nippu menetelmällisiä temppeja" (Leppilampi & Piekkari 1998 12).

"Yhteistoiminnallinen oppiminen on koulun opetusta eheyttävä pedagoginen ratkaisu" (Laukkanen, Piippo & Salonen 1990, 89-92).

Sahlbergin mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen on oppimisen ja opiskelun yksi laaja pedagoginen periaate, jonka taustalla on käsitys tiedosta eräänlaisena sosiaalisena konstruktiona ja oppimisesta dynaamisena, vuorovaikutteisena prosessina. "Yhteistoiminnallinen oppiminen parhaimmillaan edustaa konstruktivistista oppimista – perinteisimmillään varsin mekaanista, behavioristista tavoiteoppimista, sille on ominaista myös syvä humanistinen käsitys ihmisestä aktiivisena yksilönä, jolle on luonteenomaista halu yhteistyöhön ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen toisten kanssa sanoo opetusneuvos. (Sahlberg 1995,8-9.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on oppilaskeskeinen opetustapa koska opiskelijat itse hankkivat aktiivisesti tietoa ja käsittelevät sitä itsenäisesti. Yhteistoiminnallisen ryhmän työ tuottaa toisille ryhmille tiedonhankinnan perustan päinvastoin kuin perinteinen ryhmätyö. Oppija voi kuuluu samanaikaisesti johonkin asiantuntijaryhmään ja myös ns. kotiryhmään. Työskentely etenee kahdessa vaiheessa. Ns. asiantuntijaryhmässä etsitään, muokataan ja arvioidaan tietoa. Sen jälkeen kukin asiantuntija kotiryhmässään selostaa ja perustelee ryhmätyöskentelyn tulosta. Tietoa työstettäessä on mielessä kaiken

aikaa käyttökelpoisuuden aspekti eli miten käsitellyn tiedon opettaa muille.. Työskentely on päämäärätietoista. Auttaminen ja toisten tukeminen on oleellinen osa yhteistoiminnallisuutta. Yhteistoiminnallisen oppimisen tunnusmerkeinä pidetään sosiaalisten taitojen kartuttamista. Tämä taas helpottaa tiedollisten taitojen oppimista. (Huuhtanen 1993, 117-119; Huuhtanen 1994, 65-68.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on ryhmätyöskentelyyn perustuva menetelmä, jossa oppija on aktiivisesti vastuullinen sekä omasta että muiden ryhmässä työskentelevien oppimisesta. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä korostuvat tiedollisten tavoitteiden ohella sosiaaliset tavoitteet. (Juvonen 1993, 140.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on kokonaisvaltaista oppimista, joka tähtää oppilaan koko persoonallisuuden kasvun tukemiseen (Slavin 1990, 18). Myös Kolb ja Rogers painottavat yhteistoiminnallisessa oppimisessä kokonaisvaltaista oppimista, joka syventää tiedon ymmärtämistä ja tietämyksen rakentamista. Kokonaisvaltainen oppiminen pohjaa paljolti humanistisiin ja kognitiivisiin oppimisteorioihin. (Leppilampi & Ståle 1993, 12-13.)

Kokonaisvaltaisen oppimisen näkemykset voidaan kiteyttää neljään ydinkohtaan:

- oppija on oman oppimisensa tärkein vaikuttaja
- oppiminen on vuorovaikutustapahtuma
- oppiminen tapahtuu yhteisössä, jonka kulttuuri joko tukee tai estää oppimista
- oppija on oman työnsä tutkija".

Yhteistoiminnallisen oppimisen yksi päämäärä on kasvattaa oppilaat tukemaan toistensa oppimista ja huolehtimaan toisistaan. Yhteistoiminnallinen oppiminen on yhteisvastuullista, kurinalaista ja tavoitteellista. Yhteistoiminnal-

lisessa ryhmässä etenevä harjoitus on hyvä sosiaalisten taitojen opettaja. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 68-79.)

Ensimmäinen yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimus tehtiin jo vuonna 1897. Vuosien aikana tutkijat ovat tehneet satoja tutkimuksia erityyppisissä olosuhteissa. Näistä on tehty seuraavia johtopäätöksiä:

1. yhdessä tekeminen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi johtaa parempiin tuloksiin kuin yksin tekeminen,
2. ihmiset ovat kiinnostuneempia toistensa menestyksestä ja hyvinvoinnista silloin kun he työskentelevät yhdessä,
3. yhteistoiminnallinen työskentely johtaa parempaan itsetuntoon ja mielen-terveyteen kuin yksintyöskentely. (Johnson & Johnson 1989).

Yhteistoiminnallista oppimista on kehitelty Yhdysvalloissa (mm. David W ja Roger T Johnson) ja Israelissa (Slavin). Vuonna 1989 Viljo Kohonen alkoi yhteistoiminnallisen oppimisen kehittelyn Suomessa Johnsonien mallin pohjalta.

Johnsonien mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen on työskentelyä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimisessa korostetaan oppimista ja opiskelua toisten oppilaiden kanssa. Erilaisten opetuksellisten ratkaisujen avulla vaikutetaan siihen, että ryhmässä syntyisi positiivinen keskinäinen riippuvuus. Oppimisesta tulee yhteistoiminnallista, kun opetuksen ohjaaja rakentaa opetuksensa siten, että oppijat ovat positiivisesti riippuvaisia toisistaan saavuttaakseen oppimistavoitteen. (Johnson ym. 1984, 2-8.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen pohjautuu kognitiiviselle ja humanistiselle oppimiskäsitykselle. Kognitiivinen käsitys ihmisen oppimistavasta korostaa ihmisen aktiivista roolia oman toimintansa ohjaajana. Kognitiivinen psykologia korostaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta. Humanistinen psykologia korostaa yksilön sisäistä motivaatioita.

6.1.2 Yhteistoiminnallisen oppimisen viisi periaatetta

1 Positiivinen keskinäinen riippuvuus

Ryhmän yksittäinen jäsen on sidoksissa toisiin ryhmän jäseniin siten, että hän ei voi onnistua elleivät muutkin onnistu ja hän hyötyy toisten tekemästä työstä samoin kun toiset ryhmän jäsenet hyötyvät hänen panoksestaan. Jokainen ryhmän jäsen luovuttaa osan ajastaan ja energiastaan muiden ryhmäläisten hyväksi. Ryhmän jäsenet jakavat yhteisen kohtalon; he kaikki joko onnistuvat tai epäonnistuvat kokonaistuloksessaan. Toimiessaan yhteistoiminnallisen ryhmän jäsenenä lisääntyy oppijan usko siihen, että hänen ponnistelunsa ja vaivannäkönsä tuottaa onnistumista. Onnistuminen taas lisää oppilaan itseluottamusta. Menestys, joka on ehkä mahdotonta saavuttaa yksin, on saavutettavissa yhteistoiminnallisen ryhmän jäsenenä. Ryhmän jäsenyys antaa oppijoille tunteen siitä, että he menestyvät, tuntevat kuuluvansa ryhmään ja kokevat ystävyyttä. Menestyminen jaetaan kaikkien ryhmän jäsenten kesken ja ylpeyttä tunnetaan sekä omista että muiden ryhmän jäsenten saavutuksista. (Johnson & Holubec 1990, 10-11.)

Kohosen mukaan oppijoiden välille kehittyy sosiaalinen riippuvuus silloin, kun heillä on sellainen tunne, että he eivät kykene suoriutumaan tehtävästään ilman toisten tukea (Kohonen 1990, 95).

Positiivista riippuvuutta ryhmän jäsenten välillä voidaan luoda monin eri tavoin esim. tekemällä ryhmälle aluksi yhteisen tavoitteen. Ryhmän on yhdessä sitten ratkaistava tietty ongelma, opittava jokin aihealue, tehtävä yhteenveto ja raportti materiaalin pohjalta. Ryhmän on varmistettava, että kaikki ryhmän jäsenet hallitsevat asian. Ryhmän jäsenten välistä riippuvuutta ja tavoitellisuutta voidaan edistää tehtäväroolien avulla. Roolien avulla voidaan ohjailta ryhmän jäsenten käyttäytymistä (Löfman 1992, 121).

Hyvän pohjan positiivisen riippuvuuden ryhmälle luo ryhmän jäsenten tutustuminen toisiinsa, yhteisten tavoitteiden luominen ja pelisääntöistä luominen. Positiivista riippuvuutta voi kehittää ryhmäytymisharjoituksilla ja jatkuvalla itsearviointilla. (Leppilampi & Piekkari 1998, 13.)

2 Vuorovaikutteinen viestintä

Yhteistoiminnallisessa ryhmässä kaikki osallistuvat keskusteluun jolloin jäsenten välille syntyy erimielisyyksiä päätöksistä ja mielipiteistä. Kun ongelmat ratkaistaan onnistuneesti, erimielisyydet lisäävät suoritusmotivaatiota, parantavat suorituksia, opittavan asian omaksumista sekä syventävät asian ymmärtämistä. Keskustellessaan ryhmässään oppilaat selittävät, selittävät ja yhdistävät asioita ja lisäävät uutta tietoa, jolloin asiat kertautuvat ja niiden muistaminen helpottuu. Oppilaat työskentelevät tiedollisilta ja sosiaalisilta taidoiltaan hyvin eritasoisten kumppaneiden kanssa ja ajatustenvaihto ryhmässä edistää kaikkien jäsenten oppimista. (Johnson, Johnson & Holubec 1990, 12-13.)

Löfman painottaa yhteistoiminnallisessa oppimisessa kaikkien ryhmän jäsenten osallistumista vuorovaikutteisesti toimintaan., Vuorovaikutuksessa keskenään ryhmän jäsenet saavat monipuolisia vaikutteita toisiltaan. Tämä edistää myös erilaisuuden hyväksymistä sekä mahdollistaa erilaisuuden hyödyntämisen ryhmän hyväksi. Ryhmän jäsenet tukevat ja kannustavat toisiaan ja tämä koetaan palkitsevana sekä itsearvostuksen ja itseluottamuksen lisääjänä. (Löfman 1992, 124.)

Vuorovaikutteisen viestinnän keskeisiä muotoja ovat mm. pelisääntöjen luominen, selitysten antaminen ja vastaanottaminen, tiedon ja ymmärtämisen tarkentaminen ja asian tai tehtävän edelleen kehittäminen ryhmässä. (Leppilampi & Piekkari 1998, 139.)

3 Yksilöllinen vastuu

Yhteistoiminnallisessa ryhmässä jokaisella ryhmäläisellä on myös selvä yksilöllinen vastuu. Jokaiselle annetaan palaute työskentelystään, ei ainoastaan ryhmänä, vaan myös yksilönä. Perinteisessä ryhmätyössä jokainen ei välttämättä vastaa ryhmänsä hyväksi tekemästään työstään, joten "peukalokyytiläisenä" olemisen on mahdollista. Yhteistoiminnallisessa ryhmässä ei ole varsinaista johtajaa, vaan jokaiselle on jaettu vastuu ryhmänsä johtamisesta. Ryhmä on onnistunut työssään vasta sitten, kun jokainen osallistuja on oppinut käsiteltävän asian ja tuonut oman panoksensa ryhmän työskentelyyn. Jokaisen on kyettävä vastaamaan, miten yhteiseen tulokseen päästiin ja perustelemaan se. Opettaja voi valita yhden ryhmäläisen vaikka vastaamaan koko ryhmän puolesta. (Johnson, Johnson & Holubec 1990, 13-14). Löfman on sitä mieltä, että ryhmän tehtävänä on huolehtia kaikkien ryhmäläistensä oppimisesta. Ryhmän tulos on riippuvainen juuri siitä, kuinka hyvin jokainen jäsen hoitaa vastuunsa omasta ja toisten oppimisesta. (Löfman 1992, 125.)

Oppija on ryhmänsä itsenäinen, toimiva ja vastuullinen jäsen. Hän opiskelee ryhmän tukemana itse ja samalla tukee muita ryhmän jäseniä tiedon omaksumisessa (Koppinen & Pollari 1993, 142).

4 Sosiaaliset taidot

Yhdessä sovitut pelisäännöt ovat kivijalka sosiaaliselle kanssakäymiselle. Niihin kiinnitetään huomiota yhteistoiminnallisessa työskentelyssä eri näkökulmista. Yhteistoiminnallisessa oppimisprosessissa testataan ajatuksia, ilmaistaan tunteita, opetellaan kuuntelemaan. Oppijoille on tietoisesti opetettava myös johtamistaitoja, keskinäistä luottamusta ja toisten arvostamista, toisen tarkkaavaista kuuntelua, neuvottelua ja päätöksentekoa sekä ristiriitilanteista selviytymistä. Myös aikuiskoulutuksessa tarvitaan yhdessäoppi-

sen, aikuis- ja työelämässä muita tarpeellisia sosiaalisia taitoja. (Leppilampi & Piekkari 1998, 13.)

Johson ym. korostavat yhteistoiminnallisessa oppimisessa sosiaalisten taitojen motivoimista, opettamista ja niiden harjoittelua. Jos ryhmä ei ole näitä taitoja, se ei pysty työskentelemään tehokkaasti. Jotta oppilaat ponnistelisivat yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi, heidän täytyy tuntea ryhmänsä jäsenet ja luottaa heihin. Ryhmässä työskennellessä pitää kommunikoida yksiselitteisesti ja täsmällisesti. Ryhmän jäsenten tulee hyväksyä toisensa ja tukea toisiaan. Ryhmässä ratkaistaan ongelmatilanteet rakentavasti. (Johnson ym. 1990, 14-15.)

5 Toiminnan yhteinen pohtiminen

Jokaisen yhteistoiminnallisen työskentelyjakson lopussa pitäisi riittää aikaa pohtia ryhmän toimintaa. Oppijoiden pitäisi pohtia, missä he onnistuivat ja mitä pitäisi parantaa niin, että ryhmä toimisi parhaalla mahdollisella tavalla ja pääsisi mahdollisimman hyvään tulokseen. Ryhmän toiminnan arvioiminen on yhtä tärkeää kuin työtehtävien menestyksellinen suorittaminen. (Emt.)

Oppimisen yhteinen pohtiminen mahdollistaa kokemusten kautta oppimisen. Yhteisen pohtimisen osuus koulutuksessa on tärkeää. Koetun arviointi kehittää myös oppijan metakognitiivisia taitoja eli ymmärrystä siitä, miten hän oppii, miten häneen vaikutetaan jne. Itsetuntemus on lopulta avain uusien asioiden omaksumiseen. (Leppilampi & Piekkari 1998, 13-14.) Löfmanin mukaan arviointi kohdistuu molempiin tavoitteisiin eli tiedolliseen ainekseen sekä ryhmän yhteistoimintaa. Yhteistoiminnalliseen oppimiseen kuuluu luonnollisena osana työskentelyn arviointi. Oppilas oppii tarkkailemaan ja arvioimaan omaan toimintaansa. Myös ryhmän tulisi arvioida omaa toimintaansa niin, että he huomioivat siinä tavoitteellisuuden, jäsenten välisen vuorovaikutuk-

sen, keskinäisen positiivisen riippuvuuden sekä yksilöllisen vastuun. Myös opettaja voi antaa palautetta ryhmän toiminnasta. (Löfman 1992, 127).

6.1.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen pedagogisena tavoitteena

Kohosen ja Leppilammen (1994) mukaan yhteistoiminnallisuus on oppimisen itsenäistymistä ja vapautumista tukeva sosiaalinen rakennelma. Yhteistyöllä, toisten auttamisella ja toisilta oppimisella pyritään sosiaaliseen muutokseen, jossa avoimuus, dynaamisuus, ryhmäkeskustelut ja yhteinen prosessointi ovat vallitsevina piirteinä. Oppilaan yksilöllinen kasvu ja itsenäistyminen kulkevat rinta rinnan sosiaalisen kasvun ja kehittymisen kanssa. Voidakseen tuoda rakentavan panoksen omaan yhteisöön oppija tarvitsee subjektiivisesti koettua henkistä ja älyllistä itsenäisyyttä. Toimiva ryhmätyö tukee myös yksilöllistä itsenäistymistä. (ks. myös Kohonen 1988.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessä huomioidaan oppilas itsenäisesti ajattelevana, itseohjautuvana, tahtovana persoonana, jolle tulee antaa vastuuta omasta oppimisestaan. Oppija saavuttaa tiedolliset tavoitteet vähintäänkin yhtä hyvin kuin perinteisillä tavoilla. Myös oppijan sosiaalisia taitoja ja persoonallisuuden kasvua tuetaan määrätietoisesti ja säännöllisesti. Oppimisen sekä asenteiden ja käyttäytymisen muutoksen kannalta on tärkeää kasvattaa oppijan ajattelutaitoja. (Leppilampi & Piekkari 1998, 12.)

Kiinnittämällä huomiota yhteistoiminnallisen oppimisen oppimisympäristöön edesautetaan oppijan ajattelutaitojen kehittymistä. Tällaisia ovat Ellisin ja Feldmanin mukaan seuraat:

- Positiivisen ilmapiirin luominen, joka rohkaisee riskinottoihin ja keskustelemaan niistä sekä tuntemaan luokkahuoneen omana yhteisönä.
- Oppimisasioiden ohjaaminen niin, että käsiteltävistä asioista tehdään yhteenvetoja ja perustellaan niitä.

- Keskusteleminen yhteistoiminnallisissa ryhmissä niin, että edistetään suullista ilmaisutaitoa ja käsitetään tieto muuttuvana.
- Heterogeenisten ryhmien muodostaminen, pakottaa divergenttiin ajatteluun ja luoviin reaktioihin.
- Luokkatovereiden mallien kautta oppiminen, jolloin ajatuksille muodostuu erilaisia tasoja.
- Ryhmissä syntyneiden ristiriitaistenkin mielipiteiden selvittäminen opettaa pohdiskelemaan asioita monelta kantilta.
- Kognitiivisten ja metakognitiivisten taitojen huomioimisella oppijoilla kehittyy asioiden perustelemisen taito ja syyseurausten etsimisen taito. (Ellis & Feldman 1994, 157-177.)

6.1.4 Kolme oppimista jäsentävää orientaatiota

6.1.4.1 Transmissio

Transmissio perustuu behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Opettajalla on auktoriteetin asema tiedon jakajana. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä transmissiosuuntaus pyrkii parantamaan ryhmässä toimimisen taitoja ja tiedollisten oppimistulosten parantamista ja asioiden muistamista. Oppimislanteet ovat tarkasti ennakkoon suunniteltu. Oppimistehokkuutta pyritään lisäämään osastrategioiden avulla. (Miller ym.1990, 155-160.)

Tieto on objektiivista ja muuttumatonta opettajalta tai opetusmateriaalista lähtevää informaatiota. Tietäminen korostaa loogisia, lineaarisia paradigmoja. (Emt.)

6.1.4.2 Transaktio

Korostaa oppijan vuorovaikutusta toisten oppijoiden ja ympäristönsä, erityisesti opetussuunnitelman kanssa. Opetuksen tavoitteena on älykkyyden ja siihen liittyvien ongelmaratkaisujentaitojen kehittäminen. Oppiminen on aktiivinen vuorovaikutusprosessi, jossa oppilaalla on mahdollisuus itse mahdolli-

suus rakentaa ja muokata tietoa. Tiedollisten oppimistulosten rinnalla pidetään tärkeänä oppia demokraattisen yhteiskunnan sosiaalisia ja älyllisiä taitoja. Transaktiosuuntaus näkee yhteistoiminnallisen oppimisen antavan yhteistyötaitoja, kehittää kielellisiä valmiuksia kasvattaa sisäistä motivaatiota oppimiseen ja antaa oppijalle mahdollisuuksia oppimisen omakohtaiseen ohjaamiseen. (Emt.)

6.1.4.3 Transformaatio

Korostaa oppimisessa persoonallisuuden kehittämistä, uuden luomista ja sosiaalista muutosta. Oppimisessa tähdätään tiedollisten, taidollisten, affekttiivisten ja henkisten ulottuvuuksien yhdistämistä. Sosiaalisessa muutoksessa on pyrkimys ympäröivän todellisuuden hallitsemiseen ja harmoniaan. Opettajan halutaan kokea ohjaajana ja organisoijana ja oppija aktiivisena, motivoituneena ja itseohjautuvana yksilönä. (Emt.)

Dewey, viime vuosisadan filosofi ja kasvatustieteilijä: Kasvatusta säätelevät Deweyn mukaan psykologiset ja sosiaaliset tekijät. Ympäröivä yhteiskunta arvomaailmoineen säätelee käyttäytymistämme. Kuitenkin kasvatuksen tulisi olla elämää varten eikä täysin mukautumista siihen yhteisöön, jossa elämme tai siihen kasvamista. Kasvatuksen tulee tukea yksilöllistä kehitystä eikä ennalta määrätyn tietyn päämäärän saavuttamista. (Dewey 1980, 145-158.)

Koulun tulee antaa valmiuksia sosiaaliselle taidoille. Auttaminen, toisen huomioiminen, erilaisuuden huomioiminen jne. ovat kasvatuksen kautta opittavia asioita. (Dewey 1980, 145-158.)

Kun sosiaalisia taitoja on opittu yksilöllä on enemmän tilaa kehittyä persoonana. Pedagoginen tehtävämme on antaa kasvatettavallemme tilanteita, joissa hän on aktiivisena oppijana. Oppiminen Deweyn mukaan on ongelmien ratkaisemista ja uusien kokemusten ja uusien käytöstottumusten hankkimis-

ta. Oppimisen on lähdettävä oppilaalle tutusta elämäntilanteesta ja pohjattava opetettavaa lapsen omiin kokemuksiin. Oppimistilanteen ohjaajan tulee kyetä refleктоimaan oppimistilanteessa opittavaansa nähdäkseen tai tehdäkseen havaintoja myös ongelmien selville saamiseksi. (Emt.)

6.2 Opettajan rooli yhteistoiminnallisessa oppimisessa

6.2.1 Suunnittelija - arvioija

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettaja on ohjaava asiantuntija. Hän suunnittelee ryhmäjaon, opettaa opiskelutavat, seuraa ryhmien toimintaa, opettaa sosiaalisia taitoja ja auttaa tehtävien suorittamisessa, jos ryhmä tarvitsee apua. Kun oppilas tarvitsee apua, palautetta tai tukea, hän kääntyy muiden ryhmänsä jäsenten puoleen, opettaja auttaa silloin kun kukaan ryhmässä ei osaa asiaa. Opettajan tehtävä on saada oppilaat toimimaan toistensa kanssa, jakamaan ideat ja materiaalit, tukemaan ja rohkaisemaan toisiaan, tutkimaan opiskeltavaa asiaa perusteellisesti ja vastaamaan oppimisesta. (Johnson ym.1990,43.)

Opettajan on sosiaalisten taitojen lisäksi huolehdittava myös muista yhteistoiminnalliseen oppimiseen liittyvistä asioista:

1. oppitunnin tavoitteiden selvittämistä itselleen.
2. päätösten tekemisestä oppilaiden ryhmytyksistä ja siitä, miten ryhmät sijaitsevat luokkahuoneessa.
3. selkeästä tehtävän ja tavoitteiden selvittämisestä oppilaille.
4. ryhmien työn tehokkuuden seuraamisesta ja opittavan asian oppimisesta (opittava tietoaaines ja sosiaalinen taito).
5. oppilaiden työskentelyn arvioinnista ja oppilaiden ohjauksesta keskustelemaan oman ryhmänsä toiminnasta. (Emt.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen antamaan välineitä oppijan ja opettajan roolien vaihtamiseen, oppilaasta tulee oman opiskelunsa suunnittelija, toteuttaja ja arvioija. Oppitunnit rakentuvat enimmäkseen oppilaan toiminnasta.

Yhteistoiminnallinen oppiminen edellyttää opettajalta teoreettista ymmärrystä ryhmädynamiikasta, käytännön toimintamalleja ryhmien organisoimisesta ja myös omaa toimintaa kollegiaalisessa tukiryhmässä. Taina HUUHTASEN mukaan opettaja on yhteistoiminnallisessa oppimistilanteessa työn organisoija ja tarkkailija, joka suunnittelee ja jäsentää oppimistilanteet ja mahdollisesti alkuvaiheessa tekee ryhmäjaot. Opettaja myös auttaa oppijaryhmiä tutustumaan tehtäviinsä ja hankkii tarvittaessa aineistoa. Hän auttaa työn jäsentämisessä ja aktivoi ryhmiä asiantuntijana. Opettajan tehtävään kuuluu myös tarpeen tullen puuttua ryhmien sisäisiin konflikteihin. Lisäksi opettaja arvioi sekä ryhmien työtä että oppimista ennalta sovittujen kriteerien mukaan. (HUUHTANEN 1993, 119-120.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettajan uusi rooli tarvitsee työympäristön ja laajemman ympäristön tukea. Luotettava työpari tai -ryhmä pystyy yksin toimivaa opettajaa paremmin suunnittelemaan oppimistilanteita ja tehtävätyyppejä, niin että ne eri aineissa tukevat toisiaan. RAUSTE-VON WRIGHTIN mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessä opettajan työn tulisi viestiä:

- asiantuntemusta ja aineenhallintaa, jotta odottamattomissa ongelmatilanteissa pystyy antamaan oppijoille apua.
- tietoa käsiteltävästä asiasta niin, että ymmärtää miten eri oppilaat eri lähtökohdista käsin ymmärtävät alan ilmiöt, käsitteet, käsitteellistämistavat ja ongelmaratkaisustrategiat.
- taitoa hallita konstruktivistisen oppimiskäsityksen pedagogiset seuraukset myös käytännön tasolla.
- Opettajan on hallittava oppimisen ohjaamisen taidot kyetäkseen auttamaan myös konfliktitilanteissa oppijoitaan. Myös emotionaalinen puoli oppimistilanteessa on osattava huomioida.
- Kykyä käyttää myös perinteisiä oppimismuotoja. (RAUSTE-VON WRIGHT 1997, 32-35, 123-124.)

6.2.2 Kollega ja reflektiokumppani

Yhteistoiminnallisen oppimisen teorioita ja työmuotoja käytetään maissa, joissa sosiaalisuuden ja yhteisöllisyyden oppimista pidetään välttämättömänä.

Esimerkiksi Israelissa, Kanadassa ja Yhdysvalloissa on sovellettu yhteistoiminnallista oppimista laajamittaisesti sekä opetuksessa että koulu yhteisön kehittämisessä. Jos koulussa tehdään paljon yhteistyötä, se helpottaa yhteistoiminnallisen oppimisen soveltamista luokkahuoneessa.

Aika-ajoin koulussa tulee muutoksia ja uudistuksia joita on helpompi vastaanottaa kollegiaalisena yhteistyönä. Uudisteen kokeilemisessa yksintekijä voi väsyä, pelätä asiaan liittyviä riskejä tai muutoin menettää mielenkiinnon asiaan. Yhteisön tuki saattaa usein olla ratkaiseva tekijä jatkamiselle ja onnistumiselle. Yhteistoiminnallisuuden onnistuminen edellyttää avointa keskustelukulttuuria myös ongelmatilanteissa.

"Kollegiaalinen yhteistyö ja reflektointi on osoittautunut hyväksi välineeksi, kun koulun opetuskulttuuria on tahdottu muuttaa."

Reflektio eli oman toiminnan ja tulosten pohtiminen on tärkeä osa yhteistoiminnallisessa oppimisessä. On kyse oman oppimisen tutkimisesta. Oppilas on itse oman työnsä tutkija, mutta niin on myös opettajakin. Kumpikaan ei selviä menestyksellisesti tehtävästään ilman tutkivaa otetta omaan työhönsä. (Leppilampi & Ståhle 1993, 12-13.)

Boyd ym. (1985, 36) ovat sitä mieltä, että mitä paremmin opettajat ja oppilaat reflektivat jo oppimistilanteita järjestellessään, sitä tehokkaammin opitaan ja reflektion kautta syntyy persoonallinen synteesi, asioiden integroituminen, opitun tiedon luotettavuuden tarkastelu, uusi tunnetila tai päätös toimia tietyllä tavalla.

Seuraavassa kuviossa (kuvio 2) esitetään käytännön esimerkki yhteistoiminnallisen oppimisen orientaatioiden soveltamisesta opetussuunnitelmatyöhön. Kuvio havainnollistaa myös luvussa 5.1 käsiteltyä tiedon- ja osaamisen tarpeen muutosta.

Tiilikankaan koulu		
Opetussuunnitelma		
TRANSMISSIO	TRANSAKTIO	TRANSFORMAATIO
Käsitykset yhteistoiminnallisesta oppimisesta		
Yhteiskunnallinen oppiminen on tekniikka, jonka avulla voidaan parantaa ryhmässä toimimisen taitoja. Yhdessä oppiminen pyrkii tiedollisten oppimistulosten parantamiseen ja asioiden muistamiseen.	Yhteistoiminnallinen oppiminen parantaa ongelmanratkaisua, korkeamman asteen ajattelun taitojen kehittymistä ja sosiaalisten yhteistyötaitojen kehittymistä. Oppimisen tavoitteena on tiedollinen kehittyminen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen.	Yhteistoiminnallinen oppiminen on filosofia, joka pyrkii muuttamaan oppimiseen ja opetukseen kuuluvia arvoja ja normeja. Oppimisen tavoitteena on sosiaalisen oppijayhteisön luominen, joka hallitsee kriittisen dialogin ja tiedonhankinnan.
Valta ja vastuu		
Opettajakeskeinen. Opettaja vastaa oppimisympäristön luomisesta ja samalla oppimisesta kokonaisuudessaan. Opettajalla on myös auktoriteetti tietoon.	Oppilaskeskeinen. Pyrkimyksenä on sisäiseen motivaatioon perustuva oppiminen. Opettaja on ohjaaja, ei hallitseva. Auktoriteetti tietoon jakautuu opettajan ja oppilaiden kesken.	Oppimisyhteisö. Opettajan tehtävä on tukea oppijayhteisön toimintaa uuden tiedon luomisessa. Oppijat kykenevät määrittelemään oman oppimisensa ehdot. Auktoriteetti on oppijayhteisöllä kollektiivisesti.
Opettajan rooli		
Opettaja on esiintyjä, johtaja, päällikkö.	Opettaja on edellytysten luoja, kannustaja, ohjaaja.	Opettaja ja oppija erottamaton osa oppijayhteisöä.
Käsitys päätöksenteosta opetusta koskien		
Useimmat oppimistilanteet on tarkasti ennakkoon suunniteltu. Tehokas opetus toteutuu erillisten osastrategioiden avulla.	Opetus on kompleksinen ja suhteellinen toiminto, johon liittyvät päätökset tehdään parhaiten reflektion ja ulkoisen konsultoinnin avulla.	Opetus on kompleksinen ja suhteellinen toiminto, johon liittyvät päätökset tehdään parhaiten reflektion ja ulkoisen konsultoinnin avulla. Opettaja ottaa huomioon asianmukaisia, tilanteeseen liittyviä kasvatuksellisia tekijöitä.
Tiedon ja tietämisen luonne		
Tieto on objektiivinen ja muuttumaton osa opettajalta tai oppimateriaalista oppilaalle siirtyvää informaatiota. Tietäminen korostaa loogisia, lineaarisia paradigmoja. Opetussuunnitelman sisällön toteutuminen tärkeää.	Tieto on dynaamista ja muuttuvaa. Tieto on suhteessa tietäjään ja erilaisiin tiedonhankinnan strategioihin. Syvyys on tärkeämpää kuin laajuus.	Tieto on dynaamista, muuttuvaa ja konstruktivistista. Tietäminen on moniulotteista ja tilannesidonnaista. Keskustelu ja kommunikaation on keskeisessä asemassa oppijayhteisöä luotaessa. Oppilaat ja opettaja ovat oppijoita, työtovereita.

KUVIO 2. KÄYTÄNNÖN ESIMERKKI YHTEISTOIMINNALLISEN OPPIMISEN ORIENTAATIOIDEN SOVELTAMISESTA OPETUSSUUNNITELMATYÖHÖN

(Sahlberg & Leppilampi 1994)

6.3 Koulun sisäinen kehittäminen: Oppiva organisaatio

Organisaatioiden toimintamalleja voidaan jaotella mm. sen mukaan, näkevätkö ne hyvän organisaatiotoiminnan perustuvan lähinnä

- johdon kyvykkyyteen,
- yksittäisen työntekijän kyvykkyyteen ja sen hyödyntämiseen,
- koko henkilöstön toimintakyvykkyyteen ja sen hyödyntämiseen vai
- koko organisaation henkilöstön oppimiseen ja toimintakyvykkyyden kehittämiseen ja hyödyntämiseen sekä eri tahoilla sijaitsevan kyvykkyyden luovalla tavalla tapahtuvaan yhdistämiseen. Oppivan organisaation toimintamalli on hyvä esimerkki tällaisesta toiminnasta.

Oppivasta organisaatiosta on esitetty monia määritelmiä. Yhteistä näille määritelmille on se, että ne:

- korostavat oppimisen yhteyttä muutokseen, muuttumiseen ja innovaatioon,
- koko henkilöstön osallistumista,
- toiminta- ja työskentelytavan muuttamista,
- delegointia sekä
- tällaisia asioita edistävää johtamistapaa.

Käytännössä osaamisen kehittämistä edistetään oppivassa organisaatiossa Saralan mukaan seuraavin tavoin:

- analysoimalla tehtäviä ja tulevaisuuden visioita osaamisen ja oppimishaasteiden näkökulmasta ja edistämällä taitotiedon leviämistä kaikkialle organisaatioon koulutuksen ja opiskelun avulla
- näkemällä työ oppimisympäristönä ja oppimalla omista, asiakkaiden ja muiden kokemuksista analysoimalla ja hyödyntämällä niitä
- kyseenalaistamalla organisaation rutiineja ja toimintatapoja sekä vertaamalla omia toimintatapoja ja menetelmiä parhaiten organisaatioitten käytämiin (benchmarking)

- suunnittelemalla työt ja toiminnot uutta haakevaksi ja sopivan haasteelliseksi
- edistämällä tiedonkulkua
- käynnistämällä oman toiminnan yhteistoiminnallinen kehittäminen ja hyödyntämällä sen yhteydessä kaikkea edellä lueteltua. (Sarala & Sarala 1995, 69-92.)

Oppivan organisaation ajattelun mukaisesti myös peruskoulu on nähtävä kompleksisena tietointensiivisenä asiantuntijaorganisaationa, jonka kokonaiskehittäminen edellyttää työyhteisöltä laajaa yhteisymmärrystä organisaation arvomaailmasta ja toiminnan päämääristä sekä ydinprosessiin - oppimisen edistämiseen - liittyvistä työmenetelmistä. Opetussuunnitelma on oppilaitoksen päivittäisen toiminnan keskeisin työkirja ja kehittämistyön strateginen oppikirja. Muutosvalmiuksien ja -halun kasvattaminen, oppimisen edistäminen sekä yhteistoiminnallisuuden lisääminen ovat avainsanoja kaikissa kehittämisvaiheissa oppilaitoksen omahallintaisella ja itseohjautuvalla muutoksen matkalla kohti oppivan organisaation toimintatilaa.

7. EMPIIRINEN OSA

7.1 Kohderyhmä

Haastateltavana oli yhdeksän luokanopettajaa. Heistä kolme on peruskoulussa luokanopettajana, neljällä on luokanopettajan opetustehtävien lisäksi koulunjohtajan tehtävät, kahdella on ollut näitä molempia tehtäviä koulussa, mutta nyt he ovat siirtyneet kouluttajien tehtäviin. Haastateltavat ovat kaikki Etelä-Suomesta. He ovat valmistuneet joko kansakoulunopettajiksi tai peruskoulunopettajiksi vuosien 1968-1995 välisenä aikana. Jokaisella on työkokemuksia peruskoulun kaikilta luokka-asteilta. Koulut joihin haastatteluvastaukset liittyvät ovat kolme pientä, alle sadan oppilaan koulua ja 6 keskisuurta tai suurta, yli 400 oppilaan kouluyksikköä. Ulkoinen ja sisäinen työympäristö vaikuttaa opettajan muutospyrkimyksiin. Kouluistaan haastateltavat kertoivat seuraavaa:

"Koulumme on työympäristönä tavallinen. Rakennus on täysin uusittu ja vastaa nykyajan vaatimuksia. Koulussa oli vielä viime kevääseen asti sellainen ilmapiiri, että mistään negatiivisista asioista ei puhuttu. Nyt tuntuu, että kulttuuri on muuttunut avoimemmaksi. *Me opettajat tietoisesti pyrimme tukemaan toistemme työtä*".

"Koulurakennus on hyvä ja ajanmukainen. Samoin henkinen työympäristö on hyvä. *Koulussamme painotetaan yhteistoiminnallista oppimista, joka tavallaan erottaa meidät muista kunnan kouluista.*" Koulussa on hajautettu hallintoorganisaatio: työyksiköt, jotka muodostuvat 1-2, 3-4 ja 5-6 luokkien opettajista vastaavat itsenäisesti hankinnoista määrärahojen puitteissa, pedagogiset tiimityöskentelyryhmät vastaavat sitä vastoin kasvatustieteiden ja oppilasparlamentti, joka osallistuu ja antaa ehdotuksia myös kasvatuksellisiin asioihin."

"Keskisuuri koulumme on työympäristöltään positiivinen. Pieniä mukavia ryhmiä tehdään eri luokka-asteiden kanssa. *Yhdessä tekeminen on mukavaa.* ainekohtainen opetus tapahtuu omissa luokissa. Koulurakennus on hyvä mutta välineistö on vanhanaikaista."

"Koulu, jossa eräs haastateltava toimi vuosia oli ulkoisilta puitteiltaan hyvä. Koulu oli testauspaikka yhteistoiminnallisen oppimisen toimivuudesta. *Ja käytännössähän yhteistoiminnallinen oppiminen toimii.*"

"Haja-asutusalueella sijaitsevan pienen koulun etuna on se, että tuntee hyvin koko henkilökunnan, lapset, heidän vanhempansa ja kotiolonsa. Asioiden hoito on joustavaa ja nopeaa. Kaikenlaiset kehittämisiongelmat ja solmukohdat ovat nopeasti selvitettävissä. *Täällä ei pääse piiloon kenenkään selän taakse. Jokaisen on kohdattava jokainen halusi sitä tai ei.*"

"Suuressa koulussa vallitsee tekemällä oppimisen idea. Koulussa käytetään erilaisia oppimismenetelmiä. Ytoa käytetty jo vuosia. *Ehkä eniten kannustusta saavat yhteistoiminnallista oppimista käyttävät.* Koulu on profiloitunut luonnontieteeseen."

"Koulu oli vanhoillinen, uudistuksia karttava, paikallaan junnaava, suorastaan luontaantyöntävä. ... *ei ollut enää kipinää ja särmää tekemään uudistusta uudelleen ja uudelleen, koska vastassa oli uudistuksia poistyöntävät opettajaverit.*"

"*Koulussamme ei tarvita erillisiä tiimejä koska asiat hoidetaan pienyhteisössä sitä mukaan kuin niitä tulee.*"

Koulua tukee taloudellisesti ja pedagogisesti vanhempain- ym. yhdistykset.
 "Koulutoimintoja ja koulukäytänteitä pitää perustella niin, että se uudempi tapa hyödyntää enemmän oppijaa kuin aikaisempi tapa."

7.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen operationaalisena käsitteenä

7.2.1 Opettajien näkemys yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteestä

Yhteistoiminnallinen oppiminen on ajattelutapa, joka toteutuu ryhmätyöskentelyn avulla sosiaalisten taitojen kehittymisen edistäjänä. Jollekin se on vaan tapa työskennellä ryhmässä. Yhteistoiminnallisen oppimisen käyttö vaatii uudenlaista tietoa oppimisesta ja tiedonkäsityksestä. Teoriatietoa pitää olla riittävästi, jotta menetelmä on käyttökelpoista ja oppijaa hyödyntävää. Jos vain yksi opettaja koulussa käyttää yhteistoiminnallista menetelmää on vaarana,

että hän ei jaksa tehdä sitä pitkään. Hän tarvitsee työnsä onnistumiseen yhteistyökumppaneita omasta koulusta tai muuten samalla tavalla ajattelevia. Kun ytosta on riittävästi teoretietoa ja positiivisia tuloksia, opettaja kykenee käyttämään toimintaa monipuolisesti.

7.2.2 Yhteistoiminnallisen oppimisen soveltaminen

7.2.2.1 Ryhmätyömenetelmät

Haastateltavat olivat käyttäneet opetuksessa seuraavia yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmätyömenetelmiä: parityöskentelyä, palapeliä, teach one teach, ryhmätutkimusta, näyttelykävelyä, posteria, työkonferenssia. Yleisin tapa oli palapeli, koska sen toiminnasta oli saatu eniten tietoa. Kun yhteistoiminnallista ajattelutapaa aloitetaan luokkatyöskentelyssä harjoitella sopivin tapa on haastateltavien mielestä parityöskentely. Sosiaalisten taitojen kehityessä sopivaksi oppimistavaksi sopii palapeli, ryhmätutkimus ja näyttelykävely. Taitojen kehittyessä ja isommille oppijoille suositellaan posteria. Työnohjaukseen menetelmistä eräs suositteli työkonferenssia.

Haastateltavat olivat kokeilleet ryhmien muodostamista usealla tavalla. Ystävärhyymiä kannatettiin mm. itsetunnon kohottamisen, ideoinnin ja turvallisuuden pohjalta. Satunnaisryhmiä muodostaessa moni halusi korostaa erilaisuuden hyväksymistä. Oppimistulosten parantamista monenlaisille oppijoille pidettiin tuloksellisena heterogeenisissa ryhmissä.

Työn suunnittelussa mielipiteet vaihtelivat sen mukaan miten opettaja oli mieltänyt oman ajattelunsa yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Jotkut olivat sitä mieltä, että opettajan tehtävänä on suunnitella työ alusta loppuun. Monet opettajat suunnittelivat työn yhdessä oppilaiden kanssa. Jollekin opettajalle työn suunnittelu ja toteutus sopi kokonaan oppilaiden tehtäväksi.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa käytettävä materiaali useimpien mielestä ei ollut mitenkään erikoista. Sen sijaan sen käyttö määräytyi toiminnan mukaan. Opettajan tehtäväksi tulee valikoida materiaali opetukseen sopivaksi. Monet tyytyivät valmiiseen materiaaliin, toisille oli tärkeää tuottaa itse tietoa ja sen myötä tuottaa jopa uutta teoriaa. Tärkeänä pidettiin sitä, että opetus ei ole enää oppikirjasidonnaista.

7.2.2.2 Keskinäinen riippuvuus

Haastateltavat harjoittelivat oppilaidensa kanssa aika ajoin ryhmäytymistä. Monet jakoivat ryhmät tilanteen ja oppilaiden tason mukaan. Ryhmissä olo vaihteli toiminnan tavoitteiden mukaan. Kun haluttiin korostaa sosiaalisten taitojen kehittymistä koko luokan oppilaiden kannalta vaihtuvuutta oli enemmän. Kun ryhmätyöskentelyssä haluttiin painottaa ryhmien välistä riippuvuutta ja ryhmässä oppimista opettaja piti tärkeänä pitkäkestoisia ryhmiä.

Sosiaalinen riippuvuus oli opettajien mielestä konkreettisesti havaittavissa. Useimmat haastateltavista olivat harjoitelleet sitä ensin ystäväryhmissä ja taitojen karttuessa ryhmän yhteinen tavoite saavutettiin yhteistyöllä heterogeenisissa ryhmissä.

Kuitenkin käytännön eräät esimerkit osoittivat, että opettaja ei ohjaa ryhmätyöskentelyä täysin periaatteen mukaisesti. Ryhmän jäsentenhän pitäisi jakaa yhteinen kohtalo, he joko onnistuvat yhdessä tai epäonnistuvat tuotoksissaan. Haastateltavien jotkut kokemukset osoittivat kuitenkin, että ryhmässä osa oppilaista passivoituu liiallisesta auttamisesta ja oppimista ei tapahdu toivotulla tavalla. Kaikki ryhmänjäsenet eivät opi asiaa toivotulla tavalla.

Ryhmän jäsenten välistä riippuvuutta ja tavoitteellisuutta voi edistää tehtäväroolien avulla. Yhdellä haastateltavalla oli tästä asiasta hyviä kokemuksia. Pari opettajaa oli kokeillut tehtäväröoleja oppilaiden ominaisuuksien perus-

teella. Yleensä oltiin sitä mieltä että ryhmätyöskentelyssä roolit muotoutuvat työn mukana. Opettajan pitää vaan huolehtia siitä, että rooleissa tapahtuu vaihtuvuutta.

7.2.2.3 Vuorovaikutteinen viestintä

Kun eritasoiset oppijat työskentelevät yhdessä syntyy erimielisyyksiä päätöksistä ja mielipiteistä. Käsiteltävistä asioista keskustellaan, liitetään kokemuksia ja tietoja yhteen ja tuotetaan uutta tietoa. Kun eritasoiset ryhmän jäsenet toimivat yhdessä onnistuneesti lisääntyy oppijoiden itsearvostus ja itseluottamus ja oppimista tapahtuu. Tämän olivat monet haastateltavista omaksuneet työskentelyssään.

Yksi haastateltava uskoi oppilaille kokonaan työn suunnittelun ja toteutuksen. Hänen mielestään oppijoille pitää antaa lupa suunnitella koko työskentelyprojekti itse. Tällöin ryhmät myös luovat ne pelisäännöt, millä tavoitteeseen pyritään. Useimmat tekivät pelisäännöt yhdessä oppijoiden kanssa, vaikka toteutuksesta vastasivatkin oppijat itse.

Ne opettajat, joilla yhteistoiminnallisesta oppimisesta ei ollut riittävästi teoreettista tietoa sanelivat pelisäännöt itse. Heille ryhmätyön lopputuotos oli tärkeintä, ei itse prosessi. Heidän luokkatoiminnassaan ei myöskään käytetty hyväksi erilaisuutta. Tämä näkyi esimerkiksi ryhmiä muodostettaessa. Opettaja jakoi ryhmät niin, että heikommin menestynyt hyötyi ryhmässä olostaan mutta hyvin menestynyt ei. Mielestäni tässä he olivat behaviorisimin kannattajia.

Vuorovaikutteinen viestintä oli parhaimmillaan niiden opettajien työssä, joille yhteistoiminnallinen ajattelutapa oli pitkän kokemuksen kautta jo luonnollista. Heidän oppimisprosesseissaan tietoa etsittiin oppijoista itsestään. Erilaisilla kokemuksilla, monipuolisilla mielipiteillä ja onnistuneilla ongelmaratkaisuilla he kertoivat lisäävänsä motivaatioita ryhmässä työskentelyyn.

7.2.2.4 Yksilöllinen vastuu

Yhteistoiminnallisessa ryhmässä ei ole varsinaista johtajaa, vaan jokaisella on vastuu ryhmänsä johtamisesta. Ryhmän tulee huolehtia kaikkien jäsentensä oppimisesta. Ryhmän tulos on riippuvainen siitä, kuinka hyvin jokainen jäsen hoitaa vastuunsa omasta ja toisten oppimisesta. Haastateltavat kertoivat ryhmässä työskentelyn yleensä tuottavan parempia oppimistuloksia. Heidän mielestään opettajan rooli on ohjata työskentelyä niin, että ”peukalokyytiläisiä” ei ole ryhmässä. Heidän mielestään on raskasta sekä oppilaille että heille itselleen työstää ryhmätyöskentelyä niin, että kaikilla tapahtuu oppimista. Lahjakkaan oppijan tulee oppia ryhmässä työskentelystä siinä missä heikkolahjakas. Ensimmäinen oppii usein sosiaalisia taitoja jälkimmäinen hyötyy usein tiedollisilla alueilla. Haastateltavilla oli kokemuksia enemmän sosiaalisten taitojen kehittymisestä yhteistoiminnallisessa oppimisessä kuin tiedollisen taidon lisääntymisestä ryhmässä. Yleensä opettajat halusivat korostaa yksilön vastuuta ja ryhmän vastuuta työskentelyssä. Kun vastuuta oli harjoiteltu riittävän pitkään, tuloksiakin oli saatu. Eräs haastateltava sanoi tulosten vastuun kantamisesta ryhmässä näkyvän vasta vuosien jälkeen.

7.2.2.5 Sosiaaliset taidot

Yhteistoiminnallisen oppimisen yksi ydinkohta on sosiaalinen vuorovaikutus. Oppijoiden subjektiivista kokemuksesta muodostuu objektiivista tietoa. Jotta kanssakäymistä ja oppimista ryhmässä tapahtuisi on sosiaalisia ryhmätyötaitoja harjoiteltava. Perustaitoja ryhmätyöskentelyssä on muun muassa toisten aktiivinen kuunteleminen, keskustelu- ja neuvottelutaito, auttaminen, tehtävien vuorottelu, rohkaiseminen ja kannustaminen.

Haastateltavat kertoivat, sosiaalisia ryhmätyötaitoja harjoitellaan jatkuvasti yleensäkin koulussa. Esikoulun kanssa yhteistoiminnallista oppimista käyttä-

vä opettaja kertoi sosiaalisten taitojen alkeet riittävän toimintaan. Alkuopetuksessa käytössä olevat ystäväryhmät harjaannuttaa sosiaalisten taitojen perustaitoja. Näitä taitoja harjoitellaan lisää heterogeenisissä ryhmissä. Kun yhteistoiminnallista oppimista oli riittävän kauan tehty oli opittu edistyneempiä sosiaalisia taitoja. Neljä yhdeksästä oli sitä mieltä, että ryhmätyöskentelyn automatisoituessa, ryhmän jäsenet osasivat kritisoida asioita, yhdistää ja eritellä eri asioita ja ideoita, ratkaista yhdessä ongelmia jne.

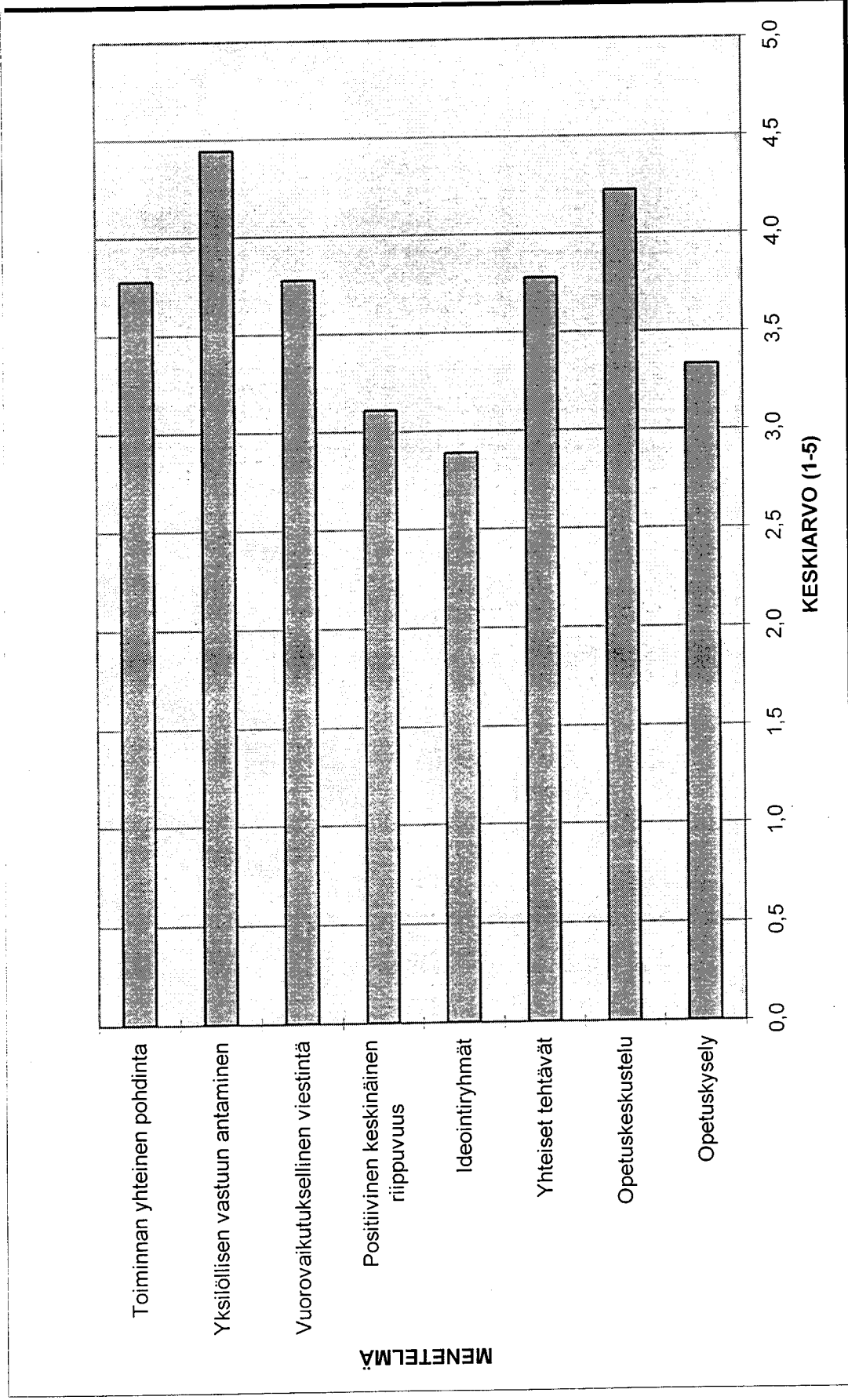
7.2.2.6 Toiminnan yhteinen pohtiminen

Toiminnan arvioiminen on Johsonien ja Holubec'n mukaan yhtä tärkeää kuin työtehtävien suorittaminen. Yhteistoiminnallisuus on kokemuksellisuutta. Koetun arviointi kehittää myös metakognitiivisia taitoja. Jotta oppilaat oppisivat oppimaan he tarvitsevat ohjausta. Opettajalla tulisi olla kyky ohjata toimintaa "metakognitiivisesti". Opettajan tehtävänä on ohjata ryhmän jäseniä näkemään, missä he ovat tehneet virheitä ja missä olisi voinut toimia viisaammin, miten voisi ajatella ja toimia toisin.

Arvioinnilla voi saada aikaan myös positiivista riippuvuutta. Haastateltavani kertoivat seuraavansa ryhmän toimintaa ja järjesteltävänsä toimintoja niin, että oppimista tapahtuisi ryhmässä. Kolme opettajaa kertoi panostavansa erikoisesti ryhmän toiminnan arviointiin yhdessä ryhmäläisten kanssa. Jonkun opettajan yhteistoiminnallisesti oppijat olivat niin positiivisesti riippuvaisia, että hän saattoi umpimähkään valita pienryhmästä jonkun kokeeseen edustamaan ryhmäänsä. Hän oli varma siitä, että mitä yhteistoiminnallisesti oli ryhmässä opittu, sen oli oppinut jokainen ryhmän jäsen. Haastateltava oli myös vakuuttunut siitä, että yksi ryhmäläinen peilasi koko ryhmän osaamista. Yleisempää oli kuitenkin se, että opettaja mittasi ryhmän toimintaa ulkoisten merkkien perusteella kuin varsinaisen oppimisen kannalta. Ryhmän sosiaalisia taitoja kylläkin pohdittiin ryhmän sisällä ja yhdessä ohjaajan kanssa.

Reflektointia tapahtui niiden opettajien yhteistoiminnallisessa oppimisprojektissa, joilla oli vahva teoretieto. useimmiten opettaja oli etukäteen suunnitelleen tietoinen toiminnon lopputuloksesta. Jotkut opettajat ohjasivat oppilaiden työskentelyä niin, että he aktiivisesti havainnoivat toimintaa, tekivät oman työn kriittistä itsearviointia kykenivät tuottamaan myös uutta tietoa.

Yhteenveto yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien käytöstä esitetään seuraavan sivun kuviossa.



KUVIO 3. YHTEISTOIMINNALLISEN OPPIMISEN MENETELMIEN KÄYTTÖ

7.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen ja opettajuus

7.3.1 Yleiset kokemukset yhteistoiminnallisesta oppimisesta

Haastatteluistani seitsemällä oli tietoa yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Tietoa oli itse hankittu kirjoista tai kurssien kautta. Koska yhteistoiminnallinen oppiminen on Suomessakin ollut jo muutaman vuoden opetusmuotona oli haastateltavilla tiedossa kokemuksia sen käytöstä. Yhteistoiminnallinen oppiminen on ajattelutapa, joka vaatii muutoksia tiedosta ja oppimisesta.

Haastateltavien kokemukset yhteistoiminnallisesta oppimisesta olivat enemmän positiivisia kuin negatiivisia. Kaikki olivat sitä mieltä, että toimiminen yhteistoiminnallisesti on ainakin aluksi rankkaa sekä opettajille että oppilaille, mutta aikaa myöten se on palkitsevaa. Mitä enemmän toimintaan oli perehdytty sitä enemmän nousi sosiaalisten taitojen kehittäminen tärkeäksi ja siitä parantuneet oppimistulokset. Puolet haastateltavistani, jotka ovat vuosia käyttäneet yhteistoiminnallista oppimista olivat sitä mieltä, että se ei ole aukotonta toimintaa.

Jos toimintaa ei hallitse riittävän hyvin teoriassa ei hyviä tuloksiakaan ole odotettavissa. Opettajan asiantuntemuksella on suuri merkitys yhteistoiminnallisen oppimisen onnistumiseen. Opettajalla eli opetuksen ohjaajalla pitää olla riittävä tieto yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteista, jotta yto (yhteistoiminnallinen oppiminen) on käyttökelpoinen. Jos teoriatieto on huono ytossa oppija voi passivoitua ja opettaja palata liian helposti perinteiseen opetustapaansa. Pääasiassa ytoa käytettiin luokkahuonetoiminnassa. Eräs haastateltava sanoi, että hän ei voi käyttää termiä yto, koska hänellä ei ole riittävästi teoriatietoa siitä. Hän käyttää sen sijaan ”umpisatunnaismähkäpedagogiikkaa”. Kuitenkin haastattelun aikana selvisi että tällä pienellä koululla käytetään yhteistoiminnallista oppimista, ryhmänä koko koulu toimii sen periaatteiden pohjalta. Päinvastoin haastateltavien joukossa oli opettajia, jotka sanoivat käyttävänsä yhteistoiminnallista oppimista mutta eivät käyttäneet sen periaatteiden pohjalta.

Ne, joilla yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet ovat hallinnassa laajentavat yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaista toimintaa luokkahuoneen pienryhmistä koulun ulkopuolellekin.

"esim. luentosalissa on 300 opiskelijaa. Sä voit tehdä siitäkin yhteistoiminnallisen oppimistilanteen. Sä käytät pienryhmäkeskustelutilanteita. Lähdet liikkeelle siitä, että Kolbin mukaan lähdetään kysymään: mikä teillä on mielikuva tästä tai tästä asiasta tai johdattelet johonkin teemaan. Pienryhmissä sitten keskustellaan vähän aikaa. Sitten mä otan fläppitaulun käyttöön ja kerään heidän mielipiteitään ko. asiasta. Teen oppijoille heti selväksi pelisäännöt"

"viimeisin menetelmä, jonka ytossa olen löytänyt on työkonferenssi eli demokraattinen dialogi, jota olen käyttänyt työyhteisöjen kehittämiskoulutuksessa paljon. Tämä yton menetelmä työkonferenssi tarkoittaa työnohjauksen laajennettua muotoa. Toinen menetelmä, jota työnohjauksellisissa menetelmissä käytetään on "Pall" menetelmä, jota käytetään paljon työyhteisön johtajien koulutustilaisuuksissa. Tästä menetelmästä on sovellutus tää kollegiaalisten ryhmien käyttö. Tässä puhutaan opiskeluryhmistä eli opintoryhmistä eli kollegiaalisista ryhmistä, joiden koulutuksessa on mukana ajatus monimuoto-opiskelusta. Näissä kouluttamismuodoissa pääpaino on ohjauksellisuudella ja joka sitten mahdollistaa etäopiskelun, joihin kuuluu mm. tutorointi, puhelinneuvottelu. Kaiken tämän taustalla on peruskokemuspohjainen opetuksen teoriapohja, jossa mä uskon siihen, että ihmisellä on olemassa itsellään se tieto, jota hän tarvitsee ongelmiansa ratkaisemiseen. Ohjaajan tehtävänä on vain jäsentää, muotoilla ja joskus houkutella tietoa oppijasta, koska häneltä puuttuu tieto jäsentää omaa tietoansa vaikka hänellä olisikin vastaus valmiina itsellään ongelmaansa. Mielestä tällaisessa yton menetelmän käytössä on parasta se, että oppija (tai ohjattava) oppii löytämään itsessään sen työtavan ongelman ratkaisutilanteeseen, joka on hänessä itsessään."

7.3.2 Ryhmät

Ryhmien muodostamisessa näyttää olevan monenlaisia periaatteita. Useimmiten opettaja jakaa oppilaat ryhmiin. Perinteistä ryhmätyöskentelyä käyttävä opettaja valitsee ryhmät aiheen tai sen mukaan miten käytännössä parhaiten sujuu. Yhdysluokan opettaja jakaa ryhmät luokkatason mukaan ei oppilaiden tason mukaan Näissä ryhmissä ei välttämättä toimita pitkäkestoisesti.

Alkuopetuksessa ryhminä voivat olla oppijoiden itsenä muodostavat ystäväryhmät koska opettaja ei tunne vielä oppilaitaan. Ystäväryhmien kokoonpano voi tilanteen mukaan vaihdella. Eräs opettaja oli sitä mieltä, että ystäväryhmissä työskentely ei ole oppimisen kannalta hyvä. Toinen piti ystäväryhmää tärkeänä ideoinnin ja viihtyvyyden kannalta.

Kotiryhmiä pidettiin myös pitkäkestoisina ystäväryhminä ja ne toimivat myös yhteistoiminnallisessa oppimisessa, jos ryhmien kokoonpanoa vaihdellaan.

”Kotiryhmässä opiskellaan luottamusta, ryhmäyttämistä ja siinä on tarkoitus kohottaa oppilaan itsetuntoa, tässä on tärkeää että ryhmäytetään kunnolla, oppii luottamusta, vastuuntuntoa”.

”Ryhmäkokoonpanoja vaihtelen siksi koska sillä tavalla luokan sosiaalisuus paranee vaikka uudessa ryhmäkokoonpanossa katseltaisiinkin jotakin oppilasta pitkin nenänvartta niin minä vaihtelen vaan.”

Suurin osa haastatelluista oli sitä mieltä, että heterogeeniset ryhmät ovat yhteistoiminnallisen oppimisen kannalta merkityksekkäimpiä. Näihin ryhmiin jako sopii pikku hiljaa taitojen karttuessa. Kieltenopetuksessa yhteistoiminnallista oppimista harjoitetaan ensimmäinen lukukausi ystäväryhmissä ja toisella lukukaudella heterogeenisissä ryhmissä. Niistä saadut kokemukset osoittavat, että oppiminen on tehokkainta varsinkin edistyneimpien ja hitaammin edistyvien kohdalla.

"Tällaisissa ryhmissä kehittyy taito ja kyky hyväksyä erilaisuus. Tämä kasvattaa sitä sosiaalisuuden luonnetta ja erilaisuuden hyväksymistä. Omasta kokemuksesta muodostaa heterogeenisiä ryhmiä ja olla itse oppijana heterogeenisessä ryhmässä on saanut minut vakuuttumaan asian oikeellisuudesta. Ryhmän muodostamisen alussa heterogeenisuus muodostaa kynnyksen ryhmälle mutta kun tämä on ylitetty mahdollistuu ja rikastuu oppimisen vuorovaikutus".

"Kun ryhmien jäseniä vaihdetaan vaihtuvat ryhmien sisälläkin tehtävät. Jossakin aineessa oppilas voi olla johtamassa toimintaa toisessa ryhmäkokoonpanossa hän voi olla sitten johdettavana. Ja joissakin aineissa taidot voi mennä ristiin rastiin. Siis heterogeenisissä ryhmissä kaikilta oppilailta löytyy joitakin lahjakkuuksia, joissa he voivat olla vahvoja. Jos ryhmätyö toimii hyvin oppilas saa omalle osaamiselleen vahvistusta."

"Tulevaisuuden työkenttää ajatellen ihmisten pitää oppia tulemaan toimeen ja työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Se valmentaa oppilaita tulevaisuuden työkenttää varten. Tulevaisuuden työkentät tulevat vaatimaan yhä enemmän yhteistyötaitoja eli sosiaalisia taitoja, joita juuri yton kautta oppii. Mutta ryhmässä olemisen ja niissä toimimista pitää harjoitella. Mitä pienemmästä harjoittelun alkaa sitä luonnollisempaa on myöhemmin työskentely erilaisten ihmisten kanssa."

Yleensä oltiin sitä mieltä, että opettajan tulisi muodostaa ryhmät. Ryhmiin jaetaan sen perusteella mikä kulloinkin on yhteistoiminnallisen oppimisen tavoite. Myös ryhmien koolla on merkityksensä opettajan työn kannalta. Tasoryhmissä ryhmän taso ja tavoite kulkee käsikädessä eli tehtävien vaativuus. Tärkeää tällaisissa ryhmissä on että tasoryhmissä on eritasoisia jäseniä, jotta ryhmän sisällä tapahtuu oppimista.

"Mitä pienemmissä opetusryhmissä työskentelet sitä tehokkaampaa oppiminen on. Tässä on kyse toisaalta opettajan jakamisesta ja voimavarojen käytöstä. Opettaja jaksaa enemmän pienemmissä ryhmissä ja opetus tehostuu. Jos puhutaan luokan sisässä olevista pienryhmistä, vastuuryhmistä opettajan pitää pystyä muodostamaan ryhmät tarkoituksenmukaisella tavalla."

7.3.3 Työn suunnittelu

Yhteistoiminnallisen oppimisen suunnittelussa tärkeää on käsiteltävän asian jäsentäminen. Työn suunnittelu vaikuttaa tapaan toimia yhteistoiminnallisen menetelmän mukaan. Perinteisen ryhmätyön suunnittelee opettaja. Suunnitelma kohdistuu useimmiten yhteen aiheeseen kerrallaan.

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettaja ja oppilaat suunnittelevat tehtävän yhdessä. Opettajan tehtävänä on jäsentää koko toiminta. Yhteistoiminnallinen oppiminen on jo suunnitteluvaiheessa vaativa tehtävä: kaikki pitää rytmittää oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisesti. Kun yhteistoiminnallista oppimista käytetään yli luokkarajojen kaikkien opettajien tulisi olla suunnitteluvaiheessa mukana.

Esikoulun ja alkuopetuksen oppimisen suunnittelu lähtee yhteisestä sopivaksi katsotusta aiheesta. Eräs haastateltava piti tärkeänä, että pelkkä toiminto opettaa sosiaalisia taitoja ja se riittää alkuopetukseen. Muutama haastateltava korosti suunnittelussa käsiteltävän asian lähestymistapaa. Heidän mielestään menetelmä ei ole niinkään tärkeä kunhan pohjana on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Kun yhteistoiminnallinen oppiminen automatisoituu periaatteetkin automatisoituvat.

Yhteistoiminnallinen oppiminen ei saa olla ainoa opettamisen muoto. Eräs haastateltava kertoi käyttävänsä ytoa 50% opetuksesta ja loppuosa on opettajakeskeistä opetusta. Tämä Johsonien malli sopisi täten meidänkin kouluhimme. Opettajalla ja oppijalla pitää ytoosakin olla toimintatavan vapaus. Jos joku ei halua olla mukana ytoossa hänelle pitää tarjota muita vaihtoehtoja oppimistavoissa.

”Opettajan pitää nähdä laaja-alaisesti oppimisprosessi. Jo suunnitteluvaiheessa on huomioitava, että kaikki ytoossa työskentelevät saavat itselleen jotakin. Oppilasta ei saa tyrmätä hänen yri-

tyksissään koska aina tapahtuu piilo-oppimista. Oppilaiden työn suunnittelua tulee ohjata niin, että heissä kehittyy itseohjautuvia oppijoita ja vastuunkantajia omasta työstään. Kuitenkaan tätä vastuuta ei saa kokonaan laittaa hänen harteilleen koska silloin koulun varsinainen tehtävä hämärtyy.”

”Viime aikoina olen yhä enemmän suuntautunut yto:ssa oppilaan oman työn suunnitteluun. Pyydän heitä huomioimaan työnsä suunnittelussa työn oikean vaativuusasteen (ei liikaa eikä liian vähän), ajankäytön ja harrastusten hyödyntämisen.”

”... jos ajatellaan oppilasryhmän toimintaa niin ryhmä itse asettaa ryhmälleen jonkun toiminnan sitten aikataulutavoitteen ja suunnitelman sekä sisällöstä että toiminnasta, vaiheistuksesta ja keskeisistä tärkeistä asioista jne. valitettavasti monessa asiassa työn suunnittelu vie usein yhtä paljon aikaa kuin työn tekeminen.”

Kun ryhmässä toimiminen automatisoituu ja ryhmässä toimiminen tuottaa tuloksia, vastuuta lisätään oppijoille. Heille voi antaa koko työn suunnittelun ja toteutuksen. Tällöin ohjeiden antaminen ja vastuu prosessin etenemisestä vähenee opettajalta. Ja oppilaille tulee itsestään selvyudeksi toimia ryhmässä. Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole sidottu aikaan ja paikkaan vaan luottamuksen hankkiminen opettajan ja oppijoiden välillä molemmin puolin on osoitus yhteistoiminnallisen oppimisen toimivuudesta.

”Työn suunnittelun tekevät oppilaat itse. Työn luonteesta riippuu minkälaisia instruktioita valitaan koska osa tehtävien annista on avoimia ja osa tarkkaan suunniteltuja. Kolme tapaa tehdä ryhmässä yhteistyötä:

- 1. tehtäviä jaetaan ryhmissä yksittäisille oppilaille ja liitetään lopuksi yhteen,*
- 2. kaikki ovat yhden tehtävän kimpussa alusta alkaen, tai*
- 3. sekaisin näitä molempia yhdessä.”*

Kolme yhdeksästä opettajasta painotti jo suunnitteluvaiheessa arvioinnin merkitystä. Arvioinnilla voi luoda jopa positiivista riippuvuutta, mikä on yksi periaate. Arvioinnin tärkeyttä korostettiin kuitenkin useimmiten yhteistyön kannalta. Arvioinnin avulla opettaja saa tietoa ryhmän toiminnasta, eri työ-

muotojen soveltumisesta, kehittämismahdollisuuksista jne. Oppilas voi arvioinnin avulla tarkastella yhteistyötaitojaan ja oppimistuloksiaan ja kehittää niitä.

Perinteistä ryhmätyöskentelyä käyttävät suunnittelevat työtä aiheen mukaan.

”Ryhmätyö pitää suunnitella ennen tunnin alkua. Sille pitää valita aihe etukäteen. Oppikirjoissa ja opettajan oppaissa on vinkkejä ryhmässä tehtävistä aiheista.”

7.3.4 Oppimismateriaalit

Yhteistoiminnallisen oppimisen projektiluonteiset työskentelyjaksot lähtevät aiheiltaan opetussuunnitelmasta. Työskentelymateriaalina käytetään koulussa valmiina olevaa aineistoa, tai sitä hankitaan kirjastoista ja muista lähteistä. Yhteistoiminnallinen oppiminen ei vaadi mitään erikoista materiaalia. Kuitenkin opettajan on huolehdittava siitä, että materiaalin voi liittää oppijoiden kokemuksiin ja sitoa se senhetkiseen tilanteeseen ja ryhmään. Materiaalin pitää sisältää aiheen kannalta keskeiset asiat, joita sitten lähdetään jäsentämään.

”Ensin kerätään ennakkokäsitykset oppijoita käsiteltävästä asiasta, jäsennetään ne ja sitten asetetaan yhdessä oppijoiden kanssa tavoitteet.”

”Materiaalia haetaan keskitetyistä paikoista mutta myös muista ympäristöistä, luonnosta voi hakea näytteitä, tehdään itse eli tässäkin tulee esiin se tekemällä oppimisen idea. Meidän pitää päästä ajatuksesta, että kirjat olisivat ainoat tietolähteet. Materiaalia haetaan tai tehdään itse. Esim. suurennuslasien ja mikroskooppien avulla tehdään itse tietoa. Kaikkea ei tarvitse olla valmiina luokassa. Tietenkin sekin olisi ihanne mutta siihen vaikuttaa raha ja tila”

7.3.5 Työn innoittaja

Innostus kokeilla jotain uutta opetuksessa antoi eräille haastateltaville virikkeen kokeilla yhteistoiminnallista oppimista. Eräs haastateltava sai opetusryhmän, jolle perinteinen opetustapa ei soveltunut. Useimmat eivät osanneet kaivata uutta ajattelutapaa opetustyöhönsä ennen kuin saivat tietoa yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Joku uskoi tietoihin, joita tästä oppimistavasta oli kirjoitettu. Hän oli saanut tietoonsa, että mitään muuta opetusmenetelmää ei ole tutkittu niin paljon kuin yhteistoiminnallista oppimista. Oppimistulokset ovat olleet hyviä oppijan sosiaalisten taitojen kehittymisen myötä. Toisaalta viitattiin taas oli sellaiseen tutkimustietoon, ettei yhteistoiminnallinen oppiminen vaikuta oppimistuloksiin mutta kylläkin sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja siten vaikuttaa positiivisesti tulevaisuuden työhaasteisiin.

Parille haastateltavistani yhteistoiminnallisen oppimisen innoittajina ovat innostuneet oppijat ja yhteistyö muiden opettajien kanssa. Jollekin innostusta antaa lisäaika, joka jää opetustilanteeseen, kun sosiaaliset taidot on opittu.

”Innoittajana voi olla myös se kun muistelee omaa koulu-aikaa kuinka olisi halunnut tehdä ja nyt on vapaat kädet toteuttaa juuri sitä mitä olisi halunnut koulunkäynnin olevan.”

7.3.6 Yhteistoiminnallisuus opettajan henkilökohtaisen kasvun näkökulmasta

Opetukselliset uudistukset kohdistuivat opettajan henkilökohtaiseen muuttamiseen opettajuuteen kasvamisen tiellä. Eräs naisopettaja, joka sai ensimmäisen opetusluokkansa 1980, kertoi merkittävimmän opetuksellisen uudistuksen kohdistuneen häneen itseensä. Valmistumisensa jälkeen kesti pitkän aikaa ennen kuin hän sopeutui kouluyhteisöön.

"Koulumaailma oli aivan omanlaisensa. Siellä ei pätenyt samat säännöt kuin muissa työpaikoissa, se oli irrallinen laitos. Koulussa elettiin aivan omaa elämää, jota ei heilauttanut mitkään maailman uutiset. Kirjoista jaettava tieto oli vain sitä jotain."

Koulukohtaiset opetussuunnitelmat olivat kaikille pääällimmäisenä opetuksellisenä muutoksena työuran aikana. Niiden sanottiin antavan vapautusta opetukseen suunnitteluun ja toteutukseen. 1960- ja 1970- luvuilla valmistuneiden mielessä oli uudistus matematiikassa, joukko-oppi:

"...joukko-oppi tuli kuitenkin vähäksi aikaa käytäntöön. Onneksi vain vähäksi ajaksi. Joukko-oppi oli kaukana käytännöstä. Siinä ei tarvinnut ajatella, laittaa vain numeroita merkkien tilalle. Mutta oppilaat eivät osanneetkaan soveltaa. Onneksi sitä kesti vain vähän aikaa".

"Joukko-opin tiedot saatiin kunnan järjestämiltä erillisiltä kursseilta. Vaikka karvat nousivat pystyyn tästä uudesta opista kun sille ei löytynyt esimerkkejä käytäntöön eikä mitenkään hyötykäyttöön. Se vain yleisesti päätettiin että nyt tätä joukko-oppia opetetaan. Sitä opetettiin muutama vuosi ja sitten huomattiin sen hyödyttömyys ja sitten se poistettiin opetuksesta. Kun ylemmällä taholla huomattiin, että siitä ei ole mitään hyötyä käytäntöön vasta sitten se saatiin poistaa opetuksesta."

Lieneeköhän tämä "ylhäältä" annettu käytötapa vaikuttanut niin voimakkaasti, että näiden opettajien oma ajatus on vielä hyvin opettajakeskeistä:

"oppilaskeskeisyydessä opettajalla pitää olla kuitenkin koko ajan ohjat käsissä eli opettaja kuitenkin ohjaa jollakin tavalla opetustilanteita. Hän valvoo, että toimitaan suunnitelman mukaisesti"

Kieltenopetukseen on tullut myös uudistuksia:

"Ainakin kielenopetuksessa on ollut tämä yksikielisyys (opetettiin jo okl:ssä), joka tarkoittaa että opetuksessa ei olisi saanut käyttää äidinkieltä vaan opetettavaa kieltä koko tunti. En uskonut ollenkaan tähän asiaan. Toinen oli kielenopetuksen kommunikatii-visuus (jota markkinoitiin oppikirjojen mukana), joka on kielen opetuksen perusta. Ja kolmantena oli tämä yhteistoiminnallinen oppiminen, jota suositeltiin heti myös kielenopettamiseen. Yton opettamistavan olemme lähinnä itse hankkineet lisäopeilla ja yhteistyöllä vastaavan opetustavan omaavien koulujen kanssa. Koulumme eri työryhmät ovat pitäneet koulun sisäisiä koulutustilaisuuksia."

Erilaiset ryhmässä työskentelyt ovat muuttaneet vuosien varrella opetusta ja opettajan roolia. Samoin eheyttäminen eli kokonaisopetus ja eriyttäminen erilaisine menetelmineen on koettu opetuksen kehittäjinä.

"...eheyttämistä pitäisin menetelmänä samanlaisena kuin nää vaihtoehtopedagogiat koska siinä on samaa filosofiaa eli lapsi nähdään oppimisen subjektina, ja opettajan tehtävänä nähdä oppilaan oppimisen edistämisenä huomioiden lapsi kokonaisuutena. Mielestäni eheyttäminen sopi erittäin hyvin peruskouluun eikä tarvinnutkaan lähteä minkään vaihtoehtopedagogioiden perään haihahtelemaan."

"... eheyttäminen oli uuteen opettajuuteen kouluttautumista. Menetelmänä eheyttäminen oli kasvattavaa ja silmiä aukaiseva, koska siinä tuli esille "lapsen löytäminen" pehmpuolen"

"Eheyttäminen ei myöskään saa olla klop trop ? menetelmää, jossa hypätään vain kukasta kukkaan ja vain vähän raapastaan asioita pinnalta. Tässä on vaara kun aletaan eheyttämään, se voi olla vain puuhastelua ja uusien asioiden oppiminen jää helposti vähäiseksi."

"Eriyttäminen syntyi tavallaan niiden opettajien kanssa, jotka olivat harjoittaneet eheyttämistä. Ongelmana ei ollut eheyttäminen vaan se mitä siitä sen jälkeen seuraa. Kun oppilaan oli annettu edetä omaa tahtiinsa piti heille myös järjestää sellaisia tilanteita, joissa eriytyminen on mahdollista. Ja siksi eriyttäminen palvelee".

"Eriyttäminen: kovin yksilölliseen suuntaan opetusta ei voi jakaa ellei puututa koulun toiminnalliseen rakenteeseen. Eriyttämistä pitää tukea ja huomioida se jo ops:ia tehdessä. Eriyttämisessä on myös vaarana se, että opettaja menettää kontaktin . jos ope laiminlyö oppilaan työskentelyn ohjaamisen silloin oppilas voi jäädä liikaa tekemään yksin töitä ja sen seuraamuksena voi olla monenlaisia probleemoja esim. yksin tekemisen tunne, väärin tai väärin tekemisen malli jää mieleen. Eriyttäminen ei todellakaan tarkoita sitä, että oppilas jätetään yksin työskentelemään vaikka päällepäin se näyttäisikin sujuvan."

Yhdysluokassa työskentelyn koki eräs haastateltava uudistukseksi työuralaan.

"siihen syntyy tietynlainen rutiini, malli, mekaanisesta työskentelymallista ei pääse helposti irti siitä tulee helposti puurtavaa. Yh-

dentymistä ei useinkaan käytetä hyödyksi vaan usein on niin että toinen puoli luokasta puurtaa yksin sillä aikaa kun toista opetetaan. Oppilaalle tämä tulee rankasti, jos yhteistyötä ei ohjata aktiivisesti.”

Tyypikirjaimet, tutustumiskäynnit työpaikoilla, esi- ja alkuopetuksen yhteinen opetussuunnitelma, atk apuna opetuksessa ja arvioinnin muuttuminen sanalliseksi olivat monella mielessä uudistuksia etsittäessä. Merkittävin ja useimmin esiintyvä uudistus oli opettajien mielestä tiedonkäsityksen muuttuminen.

”Oppimiskäsityksen mukaan koulu ei ole enää tiedonjakaja vaan siinä on vahvasti tää kasvatuksellinen puoli eli ohjataan oppilasta käyttämään tietoa ja soveltamaan tietoa ja sitä kautta tekemään omia käytännön toteutuksia. Tai tekemään ”tekemällä oppimisen idealla” eli käytännön kautta tekemään teoriaa.”

”Opetusmenetelmät uudistuivat opsien myötä. Eli noin -94 jolloin tiedonkäsitys alkoi muuttuneena vaikuttaa tuli yto pinnalle, koska se kiinnitti huomiota juuri uudenlaiseen tiedonkäsitykseen opetustyössä.”

Irrottautuminen oppikirjoista ja mahdollisuus opetukseen koulurakennuksen ulkopuolella ovat uudistuksia, jotka antavat vapaammat kädet toimia ja laajentaa opetus- ja oppimisympyröitä. Monet kokivat uudistuksena myös oppilaiden lisääntyneen yleistiedon.

Opetuksen kansainvälistäminen oli monella koululla meneillään. Etsinnän alla ovat menetelmät, joilla kouluihin saataisiin laaja-alaisempaa toimintaa ja kielitaidon parantamista. Opettajalla on keskeinen rooli tällaisissa hankkeissa.

”Opettajan pitää olla valmis yhteistyöhön eri ammattialojen ihmisten kanssa. Mutta niin, että erikoisosaamista taitava tuo tietonsa ja taitonsa suoraan oppilaille tai sitten yhdessä opettajan kanssa tai toimii ohjaajana prosessin sivussa ja seuraa ja neuvoo. Koulussamme ollaan kehittämässä tällä perusteella myös kansainvälistä opetusta. ”

”Olemme mukana Kimmoke -hankkeessa. Tämä on opetushallituksen järjestämä kielenopetukseen liittyvä. Lahdesta mukana on kaksi koulua. Tässä hankkeessa me olemme mukana lähinnä ranskan ja venäjän kielen osalta ja vähän englannin osalta. Tä-

män hankkeen tarkoitus on tuoda kouluun ja opetukseen mukaan myös sellaisia ihmisiä, jotka eivät ole opettajia mutta tekevät sitä samaa työtä. Eli opettajan on oltava aktiivinen ja valmis yhteistyöhön vieraskielisen ihmisen kanssa. tämä alkaa olla jo tämän päivän opetuksen vaatimus opetuksessa. Meillä on jo tämän lukuvuoden aikana tarkoitus saada vieraskielisiä ranskankielisiä ihmisiä opetuksen tueksi Nämä vieraskieliset ihmiset tulevat tekemään myös luokanopettajan kanssa yhteisiä teemoja mutta tietenkin ko. kielellä. Tässä siis tulee uusi näkökulma opetukseen eli kansainvälisyyden lisääminen. Tämä ei ole enää puhtaasti ytoa vaan opetuksen laajempaa kehittämistä ja kouluyhteisön kehittämistä ja painotusten muuttamista ja uudenlaista käytännön toteuttamista.”

Yhteistoiminnallinen oppiminen on ollut suurin ja merkittävin uudistus haastateltavieni työuralla. Mitä enemmän opettajat perehtyvät siihen sitä suuremmaksi hyöty muodostuu.

”suurin kolaus opetustyöni saralla on ollut se kun mä törmäsin tähän ytoon. Se on muuttanut mun opetuskuvan ihan täydellisesti”

”Jos ytoa opettaa oikeaoppisesti oppija ei passivoidu vaan aktivoituu. Esim. palapelityöskentelyssä, näyttelykävelyssä oppija on vastuussa siitä, että sä joudut opettamaan myös oman ryhmän ulkopuolella toisia ryhmiä ja samalla opit itse ja jo oppimasi vahvistuu opettaessa muita.”

”ytossa opitaan yhdessä, tullaan toimeen toistemme kanssa, opitaan toisistamme ja myös se, että opettaja oppii siinä myös asioita. Asioilla en tarkoita yksittäisten tietojen keräämistä ja saamista vaan opettaja saa tietoa oppilaidensa ryhmäkäyttäytymisestä.

”Open tärkeä tehtävä on seurata koko ajan mitä ryhmissä tapahtuu. Ope ei saa missään nimessä lähteä lukeen hesaria kun ryhmät työskentelee. Open tehtävän on kierrellessään kannustettava ryhmää ja tutustuttava siihen miten kukin työskentelee ryhmässä ja seuraa mitä taitoja heille pitäisi opettaa.”

”Opettaja on todella valmentaja (tukee kannustaa jne.) Jos ope huomaa, että ryhmässä on käsitetty jokin asia väärin. Hän korjaa ja oikaisee sen. Ja jos ryhmä junnaa käsittelyssä paikallaan ope auttaa selviytymään eteenpäin.

”Opetustilanteet pitää luoda todella sellaisiksi, että oppijalle tulee selväksi se että hän on vastuussa omasta tekemisestään ja myös ryhmän tekemisestä”

”Ytössä vuoden kahden jälkeen alkaa näkyä tuloksia yton menetelmien hallinnasta, miten se toimii, vastuun kehittymisestä. Näitä voi selkeästi havainnoida ja mitata näitä tuloksia. Tämä on opettajan kannalta hyvin olennaista”

Ohjaajan pitää olla aina valmis yhteistyöhön oppijoidensa ja koulutettaviensa kanssa. Opettajan pitää olla pragmaattinen. Vanhempien on tärkeää tietää miten koulussa työskennellään.

”Open oltava aktiivinen talon sisällä mutta yhä enemmän myös koulun ulkopuolella. Kun koulussa tehdään jotain erityisteemoihin liittyvää toimintaa, joilla lisätään oppimismotivaatiota opettajan pitää olla valmis yhteistyöhön eri ammattialojen ihmisten kanssa. Mutta niin, että erikoisosaamista taitava tuo tietonsa ja taitonsa suoraan oppilaille tai sitten yhdessä opettajan kanssa tai toimii ohjaajana prosessin sivussa ja seuraa ja neuvoo. Koulussamme ollaan kehittämässä tällä perusteella myös kansainvälistä opetusta.”

8. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA AVAINNÄKEMYKSIÄ

8.1 Opettajan roolin muuttuminen

Yhteistoiminnallisuuden merkityksestä opettajan roolin muuttumiseen käytin toimintaa jäsentäviä orientaatioita transmissiota, transaktiota ja transformaatioita.

Haastateltavien käsitykset yhteistoiminnallisesta oppimisesta olivat useimmilla transmissiotasolla. Heille yhteistoiminnallinen oppiminen on tekniikka, jonka avulla voidaan parantaa ryhmässä toimimisen taitoja. Kahdella on ajatus ja toiminta transaktiota. Näille yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteena on tiedollisen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. Kahdelle opettajalle yhteistoiminnallinen oppiminen ylsi transformaation tasolle. Tämä taso pyrkii muuttamaan oppimiseen ja opetukseen kuuluvia arvoja ja normeja.

Haastateltujen valtaosalle opetus on vielä pääosin opettajakeskeistä vaikkakin pyrkimyksenä heilläkin on oppilaskeskeiseen opetukseen. Tämä ilmeni sillä, että opettajalla oli jonkinlainen auktoriteetin asema tietoon mutta opetusta suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin yhdessä oppijoiden kanssa. Moni opettaja koki oppijansa yhteisönä, jota opettaja tukee uuden tiedon tuottamisessa. Ne jotka ovat poissa varsinaisesta luokkahuonetyöskentelystä, transformatio näytti olevan voimakas. Heidän kokemustensa perusteella tiedon auktoriteetti on oppijayhteisöllä kollektiivisesti.

Haastateltavien mielestä opettajan rooli on jonkin verran muuttunut. Kaksi opettajaa oli selvästi vielä opetustilanteen päällikkönä. Muut olivat sitä mieltä, että opettaja on oppimisedellytysten luoja, kannustaja ja ohjaaja. Selkeimmin muutoksen kokivat ne opettajat, joille yhteistoiminnallisen oppimisen teoreettinen tietämys oli jäsentynyt. Nämä opettajat kokivat opettajan ja oppijan erottamattomasti kuuluvan oppimisyhteisöön.

Transmissio opetuskäsityksissä ilmeni mm. behavioristisessa oppimisnäkemyksessä. Se näkyi erityisesti opettajien tarkassa oppimistilanteen etukäteissuunnittelussa. Transaktiosuuntaus ilmeni siinä, että moni opettaja käytti yhteistoiminnallista oppimista sosiaalisten taitojen kehittäjänä uskoen näiden taitojen parantavan myös tiedollisia valmiuksia. Reflektiivisyys kuului myös näiden opettajien oppimisprosesseihin. Opettajat, jotka olivat transformaationaalisesti orientoituneita opetukseensa huomioivat opetuksessa myös kokonaisvaltaisuuden eli ne ulkoiset ja sisäiset tekijät joilla on vaikutuksensa oppimistuloksiin. Tällaisia tekijöitä huomioivat mm. ne opettajat, jotka pitivät tärkeänä kodin ja koulun yhteistyötä, oppilaan jaksamista jne.

Tiedonkäsityksessä transmissiota oli tutkimuksessani havaittavissa yli puolella opettajista. Vaikka tieto ei ollut aina objektiivistä tai muuttumatonta heidän tiedonkäyttönsä perustui kuitenkin valmiiseen saatavilla olevaan materiaaliin. Kolmen opettajan tiedonkäsitys oli puhtaasti transaktionaalisella tasolla. Heille tieto oli dynaamista ja muuttuvaa ja sitä ymmärretään suhteessa tietäjään ja erilaisiin tiedonhankinnan strategioihin. Tiedon syvyys oli heille tärkeämpää kuin tiedon laajuus. Näistä kaksi ylsi transformaatiotasolle. Heille tieto on dynaamista, muuttuvaa ja konstruktivistista. Oppilaat ja opettaja yhdessä tai oppijat opettajan ohjauksella tuottavat oppilaskeskeisesti uutta tietoa.

Kaikilla haastateltavilla oli jonkinlainen halu opetuksen muuttamiseen. Useimmat olivatkin käytännössä kokeilleet erilaisia ja uusia opetusmenetelmiä yksin tai kollegoidensa tukemana. Suurin ero oli tiedonkäsityksen muuttuneisuudessa oli niiden opettajien joilla oli vankka teoreettinen tieto yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja niiden opettajien välillä, joilla oli vain ns. pinnallinen tieto tässä uudenaikaisesta oppimisen ajattelutavasta.

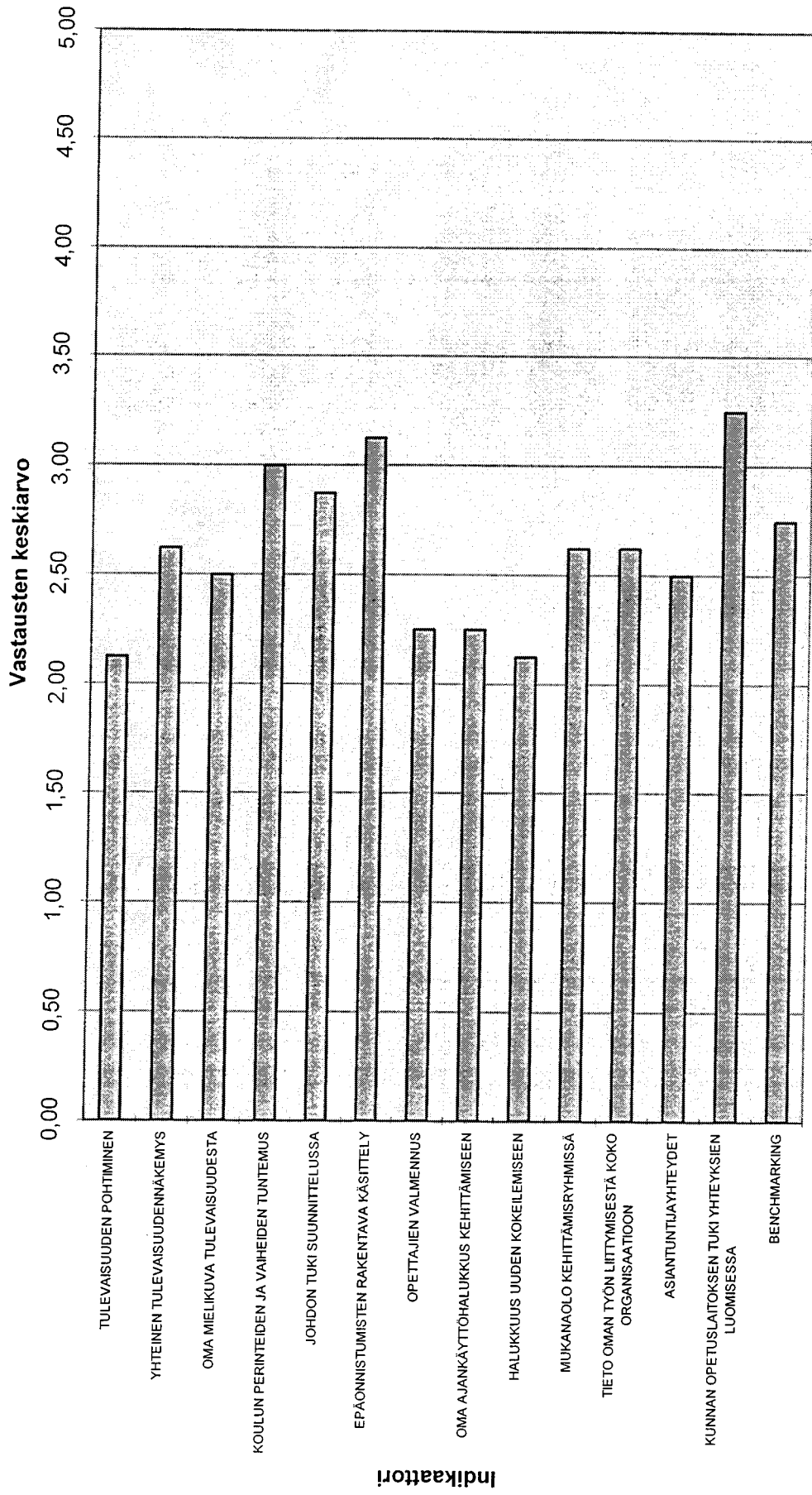
8.2 Oppiva organisaatio-ajattelun toteutuminen

Oppivan organisaation periaatteita on käsitelty luvussa 5.3. Lisäksi oppivalle organisaatiolle ominaisia toimintamuotoja ovat seuraavat:

Oppivalle organisaatiolle on tunnusomaista oppimisen yhteys organisaation johtamiseen, haluttuun muutokseen, muuttumiseen ja innovaatioon. Oppivan organisaation piirteisiin kuuluu lisäksi osallistuminen, toiminta- ja työskentelytapojen muuttaminen, delegointi ja tällaisia asioita koskeva johtamistapa. Näistä syistä oppiminen muodostuu oleelliseksi osaksi organisaation johtamis-, tuote-, tuotanto-, markkinointi- ja laatuprosesseja. Lisäksi oppimistilanteiden tulee olla sekä horisontaalisia että vertikaalisia.

Oppiva organisaatio ajattelun tärkein lähtökohta on oppimisen mahdollistavan organisaatiokulttuurin ja tulosvastuullisten tiimityökäytäntöjen omaksuminen. Oppimistavoitteet ja tilanteet sijoitetaan tällöin todelliseen ympäristöön ja organisaation arkipäivän toimintaan. Muutoksen hallintaan liittyvän osaamisen tulisi olla sellaista, että se ei olisi kovin ammattisidonnaisia, vaan mahdollisimman yleispäteviä organisaation eri tehtävissä. Tärkeimmät ydinpätevyudet ovat ongelmanratkaisukyky, kommunikaatio, henkilökohtaiset taidot ja itseohjautuvuus.

Oppiva organisaatio-ajattelun soveltaminen näyttää vähitellen olevan leviämässä yhteistoiminnallisen oppimisen myötä myös koululaitokseen. Yhden haastatellun opettajan koulussa oli tietoisesti omaksuttu oppivan organisaation mukainen organisaatiokulttuuri. Mutta useimmissa haastatelluissa tapauksissa oli havaittavissa piirteitä oppiva organisaatio-ajattelun soveltamisesta. Seuraavan sivun kuva havainnollistaa "Oppiva koulu" toimintatavan soveltamisastetta haastateltujen opettajien oppilaitoksissa (mitta-asteikko 0-5).



KUVIO 4. VASTAAJIEN ARVIOT OPPIVA KOULU -AJATTELUN TOTEUTUMISESTA

8.3 Oppivan organisaation SWOT-analyysi

Oppivan organisaation kehittymismahdollisuuksien tarkastelun apuvälineenä voidaan käyttää SWOT-analyysiä. Se perustuu seuraaviin tekijöihin (Stenlund & Mäkelä 1995, 170):

- kohdeorganisaation tai alueen vahvuuksia kehittämistilanteessa (S = Strengths). Mitkä asiat, ominaisuudet ym. ovat sellaisia, että ne tukevat menestyksellistä kehittämistä.
- kohdeorganisaation tai alueen heikkouksia (W = Weaknesses). Mitkä asiat ja ominaisuudet nykyisessä organisaatiossa hankaloittavat tai luovat riskejä hankkeen menestykselle läpiviennille.
- ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia (O = Opportunities). Mitä organisaatiossa piileviä mahdollisuuksia voidaan hyödyntää ja mitä hankkeelta edellytetään, jotta se onnistuisi? Miten organisaatiossa mukana olevien tulisi toimia, jotta siinä työskentely olisi tyydyttävää?
- ympäristön luomia uhkia (T = Threats). Mitä ongelmia hankkeen läpivieminen mahdollisesti tulee kohtaamaan? Mitä hanketta hankaloittavia ympäristöstä aiheutuvia uhkia voi tulla?

Analyysin perusteella kohderyhmä arvioi seuraavaa oppivan organisaation kehittymismahdollisuuksista:

<p>Vahvuudet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osaava henkilöstö • Yhteistyö ja tuki vanhemmilta • Koulun positiivinen henki • Valmius vastaanottaa haasteita • Yhteistyö päiväkodin kanssa 	<p>Heikkoudet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oppilasryhmien liiallinen kasvu • Välineistö vanhanaikaista • Aikapula • Virkaehtosopimus kahlitsee liikaa • Ops ei toimi käytännössä
<p>Mahdollisuudet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vanhempien tuki myös taloudellisesti • Hyvä oppilasaines • Verkostoituminen • Kansainvälistyminen • Hyvät ympäristöolosuhteet 	<p>Uhkat</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taloudellinen tilanne • Vanhempien liika sekaantuminen opetukseen • Yleinen epävarmuus tulevaisuudesta • Jaksaminen • Henkilökunnan vaihtuminen

KUVIO 5. OPPIVAN ORGANISAATION SWOT-ANALYYSI

Analyysin perusteella kaikki valmiudet haastatelluilla näyttävät olevan oppivan organisaation mukaisen toimintakulttuurin kehittämiseen. Heikkous- ja uhkatekijät näyttävä liittyvän lähinnä koululaitoksen yleisiin ongelmiin.

9. TULEVAISUUS

SITRA on raportissaan "Osaaminen tietoyhteiskunnassa" tarkastellut työelämän kompetenssivaatimuksia tulevaisuudessa mm. EU:n ja Unescon koulutusraporttien perusteella. EU:n komissio on 1990-luvulla tuottanut runsaasti koulutuspoliittisia kannanottoja. EU:n edellyttämiksi kompetenssialueiksi voidaan pelkistää (1.) perusosaamisen ja (2.) teknisen osaamisen taidot sekä (3.) sosiaaliset valmiudet.

1. Perusosaaminen saadaan edellisen mukaan formaalissa koulutuksessa. Perustavoite on opettaa yksilölle oppimisen taidot, joilla tarkoitetaan jatkuvan itsensä kehittämisen välineiden hankintaa. Näitä ovat (a.) luku-, lasku- ja kirjoitustaito laajasti ymmärrettynä, (b.) kolmen eurooppalaisen kielen hallinta ja (c.) taito kvantifioida laadullisia ilmiöitä ja tulkita kvantitatiivisia suhteita. Riittävä perustaitojen hallinta on vakuutus syrjäytymistä vastaan ja antaa mahdollisuuden aktiiviseen yhteiskunnalliseen osallistumiseen.
2. Tekninen osaaminen antaa mahdollisuuden työelämään osallistumiseen. Tässä yhteydessä puhutaan työmarkkinakvalifikaatioista ja koulutusammattaita. Perinteiset tieteenalakohtaiset ja ammattialakohtaiset taidot (sektoritaidot) säilyttävät tämän mukaan työelämään suuntaavina merkityksensä, mutta niitä kaikkia pitää täydentää tietoyhteiskunnan vaatimilla viestintä- ja tuotantotekniikan taidoilla.
3. Sosiaaliset valmiudet tarkoittavat yhdessäelämisen taitoja: ihmissuhde- ja yhteistyö, ryhmissä toimimisen taidot, luovuus ja vastuullisuus sekä laatutietoisuus. Yksilön työllistyvyys, työkyvyn säilyttäminen, itsenäisyys ja muutokseen sopeutuminen riippuvat siitä, miten yksilö kykenee yhdistämään nämä eri kompetenssialueet sekä siitä, miten hän niitä onnistuu kehittämään.

Seuraavassa tarkastellaan haastateltujen käsityksiä tulevaisuuden opettajan työn kehittymisen kannalta edellä mainittujen kolmen valmiusulottuvuuden näkökulmasta.

PERUSOSAAMINEN	TEKNINEN OSAAMINEN	SOSIAALISET VALMIUDET
<ul style="list-style-type: none"> • Oman vastuuntunnon kehittyminen • Psykologiset taidot • Kansainväliset kulttuurit • Työyhteisöjen kulttuurit • Oppimisprosessien hallinta • Kielitaito • Tekemällä oppiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Tietotekniikan merkitys kasvaa • Tiedonhallintaosaaminen • Prosessien hallinta • Olennaisen erottaminen epäolennaisesta 	<ul style="list-style-type: none"> • Opettajan asema ohjaajana korostuu • Vuorovaikutustaidot • Sosiaalisuuteen kasvaminen • Terveen itsetunnon omaksuminen • Yhteistoiminnallinen työskentely • Luovuus

KUVIO 6. OPETTAJAN OSAAMISEN ULOTTUVUUDET KOHDERYHMÄN VASTAUSTEN PERUSTEELLA

Opettajien kannanotot olivat yhdensuuntaisia em. Sitran selvityksen kanssa. Perustaitojen osalta vastauksissa korostuivat psykologiset taidot, joita voidaan ehkä rinnastaa kohdassa c. mainittuun taitoon kvantifioida laadullisia ilmiöitä ja tulkita kvantitatiivisia suhteita. Teknisen osaamisen kohdalla työmarkkina-aidot ja -kvalifikaatiot eivät saaneet mainintoja. Todennäköisesti tämä alue saa nykyistä olennaisesti suuremman painon jo peruskouluvaiheessa. Sitran selvityksen kompetenssialue 3, sosiaaliset taidot ja valmiudet on tiedostettu varsin hyvin.

10. POHDINTA

10.1 Menetelmällinen pohdinta

Haastateltavina oli yhdeksän työuransa eri vaiheissa olevaa peruskoulun opettajaa. Tutkimus ei pyri tilastolliseen yleistettävyyteen vaan se tavoittelee laadullista, henkilöiden ilmaisuista tulkittua tietoa käsityksistä. Tässä kuvailevassa tutkimuksessa pyritään ilmiön sisäiseen ja sisällölliseen ymmärtämiseen. Tätä tutkimusta ei voi sellaisenaan toistaa. Tutkimuksen luotettavuutta vähentää se, että tutkimusnäyte on varsin pieni. Objektivisuutta puolestaan lisää se, että tutkijalla on lähes kahdenkymmenen vuoden työkokemus toisen hallintokunnan alalta, joten samaistuminen on vähäistä.

Haastattelut tehtiin "aidossa" työympäristössä peruskoulun ala-asteella ja koulutusyrityksen toimistossa. Haastattelutilanteet olivat myönteisiä keskustelutilanteita. Asenteet tutkijaa kohtaan voivat vaikuttaa siihen mitä vastataan. Ihmisillä on vastatessaan pyrkimys antaa itsestään tietynlainen kuva. Avoimet kysymykset, haastateltavien työympäristö ja etukäteistieto vaikuttivat mahdollisesti myös asioiden tulkintaan. Syvähaastattelussa avoimilla kysymyksillä selvitettiin mahdolliset merkitykselliset taustamuuttujat ja käsitykset tutkittavasta asiasta. Käsitykset sijoitettiin myöhemmin ylä- ja alakategorioihin. Vakioiduilla kysymyksillä haluttiin poistaa tutkijan läsnäolon vaikutus.

Totuus on aina moniulotteinen. Tulkinnassa ei voi välttää subjektiivisuutta. Ylä- ja alakategorioiden (yhteistoiminnallinen oppiminen ja sen viisi keskeistä soveltamisperiaatetta) tekeminen on lähtöisin tutkijan omasta tavasta ymmärtää tutkimuskohdetta. Myös lukijan tulkinnat ovat yhtä merkittäviä kuin tutkijan tulkinnat. Raportissa tutkimuksen taustatekijöiden kuvauksella ja suorilla lainauksilla pyritään antamaan kokemuksia, joiden perusteella voi arvioida, miten tutkimus vastaa tutkittua ilmiötä. Tiedolla pyritään herättämään ajatuksia ja löytämään mahdollisuuksia uusille opetusvirtauksille.

10.2 Sisällöllinen pohdinta

Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat myös peruskoulun opetuskäytäntöihin. Koulu ei ole enää irrallinen instituutio, vaan se seuraa yhteiskunnallista kehitystä. Osaamisyhteiskunta edellyttää uutta käsitystä tiedosta. Oppimiskäsityksen taustalla tiedonkäsitys on muuttuja, joka ohjaa myös opettajan työtä.

Yhteistoiminnallisen oppimisen painottaa konstruktivistä oppimiskäsitystä. Tämän näkemyksen mukaan oppijan aikaisemmat kokemukset huomioidaan opetuksessa, aktiivista ja tavoitteellista toimintaan korostetaan sekä oppimaan oppimista. Koulutyöskentelyssä sosiokonstruktivisen suuntauksen mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen tähdentää sosiaalista vuorovaikutusta, oppimiskontekstia ja opiskelukulttuurin merkitystä.

Konkreettisesti yhteistoiminnallisuus näkyy luokkahuonejärjestelyissä. Oppilaat työskentelevät pienryhmissä. Ryhmäläiset ovat vastuussa paitsi omasta oppimisestaan myös siitä, että muutkin saman ryhmän jäsenet saavuttavat asetetut tavoitteet. Luokissa voi olla erilaisia yhteistoiminnallisia ryhmiä kuten esim. kotiryhmiä, opiskeluryhmiä ja tilapäisiä opiskeluryhmiä. Ryhmien sisällä oppijoilla on myös erilaisia rooleja, joita vaihtelemalla oppijoiden vahvuuksia korostetaan.

Yhteistoiminnallisten tehtävien ideana on, että oppilaat työskentelevät yhdessä ja usein rinnakkain opettajansa kanssa. Ryhmien muodostajana opettaja on oppilaantuntemuksen asiantuntija. Heterogeeniset ryhmät on todettu tehokkaimmiksi yhteistoiminnallisessa oppimisessä. Työskentelylle asetetut tavoitteet tehdään yhdessä ja niihin pyritään myös sitoutumaan. Opettajan tehtävänä on ohjata ja kannustaa ryhmien työskentelyä ja toimia asiantuntijana.

Yhteistoiminnallisen oppimisen yksi näkökulma on kokonaisvaltainen oppiminen. Tämän näkemyksen mukaan oppija on oman oppimisen tärkein vaikuttaja, oppiminen on vuorovaikutustapahtuma ja oppiminen tapahtuu yhteisössä, jonka kulttuuri joko tukee tai estää oppimista. Opettaja on oman työnsä

tutkija, joka on tärkeä osa yhteistoiminnallista oppimista. Opettajan tehtävänä on rakentaa opetuksensa niin, että yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet toteutuvat.

Haastateltavat tiedostavat muutosvaatimuksia. Vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys on mahdollistanut yhteistoiminnallisen oppimisen. Tämän ajattelutavan useimmat tutkimushenkilöt ovat mieltäneet omakseen. Yläkäsitteellä yhteistoiminnallinen oppiminen ja siihen liittyvillä kokemuksilla asia ilmeni haastateltavien työssä. Alakäsitteet, joihin olivat yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteet, osoittavat tapoja miten yhteistoiminnallinen oppiminen toimii käytännössä. Osalla opettajista ilmeni yhteistoiminnallisen oppimisen teoretietämyksessä puutteita ja siksi heidän ryhmätoimintansa oli lähes perinteistä ryhmätyötä vaikka he olettivatkin käyttävänsä yhteistoiminnallista oppimista. Muutamille yhteistoiminnallisen oppimisen ajattelutavan tiedostaminen on tuonut selvän muutoksen opetustyöhön.

Yhteistoiminnallisuuden oppimisen merkityksestä opettajan ammatillisen roolin muuttumisessa käytin toimintaa jäsentävänä orientaatioperustana transmissiota, transaktiota ja transformaatioita. Yhteenvetona näiden pohjalta voi todeta, että haastateltavilla on halu oman opetustavan kehittämiseen. Tiedonkäsitys oli oleellisimmin muuttunut niillä opettajilla, jotka olivat syvällisesti perehtyneet yhteistoiminnalliseen oppimiseen.

Oppiva organisaatiotestin avulla ilmeni, että oppiva organisaatio -ajattelu näyttää vähitellen saapuvan yhteistoiminnallisen oppimisen myötä myös koulun organisaatioon. Yhteistoiminnallinen oppiminen voi parhaimmillaan elävöittää koko oppimisprosessia ja muuttaa voimakkaasti koulun kulttuuria avoimeen, sosiaaliseen suuntaan.

10.3 Lopuksi

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää peruskoulun opettajien muuttuvaa roolia muuttuvan maailman edellyttämässä tiedon, oppimisen ja osaamisen murroksessa. Yhteiskunnallisen muutoksen myötä koulu on kokenut tehtävänsä laajenemisen ja tämä edellyttää opettajalta aktiivista, joustavaa ja tavoitetietoista suhtautumista tehtäväänsä.

Tekemäni tutkimus antoi ajatuksia mahdolliselle jatkotutkimuksille. Yhteistoiminnallinen oppiminen, eräs tämän tutkimuksen avainkäsitteistä on selvästi tiedostettu. Soveltamisessa on yhtä monta tapaa, kuin oli haastateltaviakin. Oppimistavan laaja-alaisuuden huomioiden tämä on luonnollista. Mutta yhteistoiminnallisen oppimisen keskeinen ydin, oppimisen itsenäistyminen ja vapautumista tukeva sosiaalinen rakennelma, oppijoiden auttaminen yhteistyöllä, sosiaalisen muutoksen aikaansaaminen avoimuuden, dynaamisuuden ja osaamisen prosessoinnin varaan on alue, joka mielestäni on tulevaisuuden oppimisen kannalta erityisen kiinnostava. Kytkeytyä toiseen tämän tutkimuksen avainkäsitteeseen 'oppiva organisaatio' yhteistoiminnallinen oppiminen antaa todennäköisesti tienviittoja tulevaisuuden koulutyölle ja koulujärjestelmän puitteita koskevalle päätöksenteolle.

LÄHTEET

- Aarnio, H. & Helakorpi, S. & Luopajarvi, T. 1991. Ammattipedagogiikka perusteita ja sovellutuksia. Juva: WSOY.
- Aho, E. 1989. Esipuhe. Teoksessa J. Voutilainen., J. Mehtäläinen & I. Niiniluoto Tiedonkäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 7.
- Alasoini, T. 1996. Työelämän tutkimusavusteinen kehittäminen oppivassa yhteiskunnassa. Näkökulmia uuteen työpoliittiseen ajatteluun. Työministeriö.
- Boyd, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. Promoting reflection in learning. A model, In Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (toim.), Reflektion: Turning experience into learning. London: Kogan Page.
- Dewey, J. 1980. Democracy and educational administration. Teoksessa S.G Hartman, & U.P. Lundgren. Individ skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey. Stockholm: Natur och Kultur, 145-158. (alkuteos julk.1937).
- Ellis, E. S. & Feldman, R. K. 1994. Creating "Thought-Full" Classrooms: Fostering cognitive literacy via cooperative learning and integrated strategies instruction. Teoksessa S. Sharan (toim.). Handbook of cooperative learning methods, 157-177.
- Engeström, Y. 1988. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engelström, Y. 1991. Opetuksen perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- EVA (Elinkeinoelämän Valtuuskunta). 1988. Riittääkö suomalaisten osaaminen? Tutkimus opettajien mielipiteistä.
- Grön, T. & Jussila, J. (toim.). 1992. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopainos.
- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja laitoksen julkaisuja B 5.
- Hirvi, V. 1993. Koulutuksen arvopohja. Kasvatus(1), 69-73
- Hollo, J. 1949. Kasvatuksen teoria. Porvoo.
- Huuhtanen, T. 1993. Yhteiskuntatieto koulussa. Helsinki: Yliopistopainos.
- Huuhtanen, T. 1994. Historianopetus ja yhteistoiminnallinen oppiminen. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A20. Tampereen yliopisto.
- Itälä, J. (toim.). 1969. Koulusuunnittelu. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. 1984. Cooperation in the classroom. Edina MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1989. Cooperative and competition: Theory and research. Edina, Mn: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. & Holubec, E. 1990 Circles of learning: Cooperation in the classroom. Edina: MN: Interaction Book Company.
- Julkunen, M-L. (toim.).1998. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.
- Juvonen, J. (toim.). 1993. Yhdessä sen teemme: yhteistoiminnallisia oppimistuokioita kehitysvammaisille. Jyväskylän yliopisto, täydennyskoulutuskeskus.
- Kangasniemi, E. & Konttinen, R. (toim.). 1993. Lue, etsi tutki. Opetus 2000 sarja, Juva: WSOY.
- Kari, J. 1990. Opetus ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.
- Karlsson, L. & Riihelä, M. 1993. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. 1994. Active Learning. A Case Study on Active Learning in a Small Rural School in Finland. Jyväskylän yliopisto: Tutkielma 57.
- Kivi, T. 1994. Optimistinen oppimiskäsitys. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Kivi, T. 1995. Oppimisen ytimessä. Opetushallitus, Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) 1990. Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere A 13.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning . Experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kontkanen, L. 1997. Kasvatuksen tasapäistäminen. Opettaja 91(51-52), 23-24.
- Koppinen, M-L & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1991. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen, (toim.) Kasvatopsykologia. Juva: WSOY,23-64.
- Kääriäinen H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1996. Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva: WSOY.
- Lahden kaupungin esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelma. 1995. Esi-Ops -95.

- Lahdes, E. 1987. Reformipedagogiset liikkeet ja koulumme uudistuminen 1900-luvulla. *Kasvatus* (1), 5-23.
- Larsson, S. 1985. *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*, Lund: Studentlitteratur.
- Laukkanen, R. (toim.) 1995. *Koulutusjärjestelmän arviointi*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Laukkanen, R., Piippo, E. & Salonen, A. 1990. *Ehyesti elävä koulu, kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lehtisalo, L. 1994. *Uuteen koulutusajatteluun*. Juva: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. *Koulutuspolitiikka*. Juva: WSOY.
- Leppilampi, A. & Ståhle, P. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen -askel uuteen koulutuskulttuuriin. *Opettaja* 92 (10), 12-13.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. *Nappaa nipusta - Aikuisopiskelua yhteistoiminnallisesti*.
- Löfman, T. 1992. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Teoksessa J. Ekola, 1992. *Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY.
- Marton, F. 1981. Phenomenography-describing conception of the world around us. *Instructional science* 10, 220.
- Miller, J.P. & Seller, W. 1990. *Curriculum Perspectives and Practice*. Toronto: Longman.
- Myyrä, H. (toim.) 1996. *Koulun puolesta. Opetus 2000*. Juva: WSOY.
- Mäkelä, P. & Stenlund, H. 1995. *Projektijohtaminen. Toiminnan ohjaus verkostotaloudessa*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.). *Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus. Ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja* 4, 67-93.
- Ojanen, S. 1989. *Akateeminen opettaja*. Helsinki: Täydennyskoulutusjulkaisuja 4.
- Ojanen, S. 1993. *Tutkiva opettaja. Opetus* 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Hakapaino.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. *Tutkiva opettaja* 2. *Oppimateriaaleja* 55. Tampere: TammerPaino.
- Otala, L. 1993. *Lifelong learning based on industry-university cooperation*. Helsinki: Cosmoprint Oy.
- Peltonen, M. 1968. *Johdatusta opetustaitoon*. Helsinki: Otava.

- Perusopetuslaki n:o 628/1998. Suomen säädöskokoelma.
- Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1998. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Hakapaino.
- Rauste-von Wrigt, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Räsänen, J. 1992. Mahdollisuudeksi avautuva koulu. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sahlberg, P. 1993. Hyvää oppimista etsimässä. Sahlbergin ja Opetushallituksen luentomoniste.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteistoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto Vantaan täydennyskoulutus.
- Sahlberg, P. 1995. Mitä yhteistoiminnallinen oppiminen on ja ei ole. Spektri (3), 8-9.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere:Tammer-paino.
- Sipponen, K. & Hulkko, J. 1963. Yhteiskuntasuunnittelu. Valkeakoski: Valkeakosken Kirjapaino Osakeyhtiö.
- Slavin, R.E. 1990. Cooperative learning: Theory and practice. Boston: Allun and Bacon.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen & E. Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.
- Toiskallio, J. 1988. Ihmisen kasvu ja kasvatus. Helsinki: WSOY.
- Turunen, K. E. 1995. Tieto ja tiede. Saarijärvi: Gummerus.
- Wadsworth, B.J. 1989. Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development. (4. edition.) New York: Longman Inc.
- Venkula, J. 1993. Tiedon suhde toimintaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1991. Tiedonkäsitys. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Julkaisemattomat lähteet:

Esitelmä, Lahti Arto, 20.3.1998

Esitelmä Alasoini Tuomo, 16.7.1998. Integroiva seminaari. Oppilaitosjohdon erikoistumisohjelma

HAASTATTELUN TEEMOJA

Työhistoria

- ammattitutkinto
- valmistusvuosi
- nykyinen toimintaympäristö

Koulukasvatus

- luokkatyöskentely
- ryhmätyö
- yhteistoiminnallinen oppiminen
- kyselylomake (Liite 2.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutus opettajan rooliin.

- ryhmätyöskentelyn periaatteita
- työnsuunnittelu
- materiaalin käyttö

Toiminnan kehittäminen

- merkittävimmät opetukselliset uudistukset
- uuden tiedon tai taidon hankkiminen
- uudistuksien toteuttaminen käytännössä

Tulevaisuus

- opetustyön erikoistarpeet
- muutosmahdollisuudet kouluyhteisössä
- vahvuuksien hyödyntäminen

Oppiva organisaatio

- työyhteisön vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhkat
- kyselylomake (Liite 3.)

YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN

Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa opiskelemista pienissä ryhmissä yhdessä sovitujen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhteistoiminnallinen ryhmätyö on vaihtoehto perinteiselle ryhmätyölle. Se korostaa yksilön itsetunnon ja sosiaalisten suhteiden lujittamista sekä jokaisen panosta ja vastuuta yhteisen työn onnistumiseksi. Yhteistoiminnallinen oppiminen pohjautuu kognitiiviselle ja humanistiselle ihmiskäsitykselle. Työskentely yhteistoiminnallisessa oppimisessa tapahtuu yleensä 2-4 hengen ryhmissä.

Miten paljon käytät/olet käyttänyt yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä työssäsi:

Menetelmä	1=En lainkaan		3	5=Paljon	
	1	2		4	5
▪ opetuskyseilyä eli kyselevää opetusta					
▪ opetuskeskustelua eli mielipiteiden ja kokemusten vaihtamista					
▪ yhteisiä harjoitus- tai sovellutustehtäviä (opettaja mukana ohjaajana tai osanottajana)					
▪ ideointiryhmiä, seminaareja ym.					
▪ positiivista keskinäistä riippuvuutta, johon kuuluu yhteinen palkitseminen, yhteinen materiaali tai tiedon jakaminen osiin ja tehtäväroolit.					
▪ vuorovaikutuksellista viestintää					
▪ yksilöllisen vastuun antamista					
▪ toiminnan yhteistä pohdintaa (mitä ja miten opimme, miten voimme parantaa yhteistä työskentelyämme.					
▪ Muita yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmiä (mainitse)					

OPPIVA KOULU-TESTI

Vastaamalla seuraaviin väitteisiin voit saada tuntumaa miten Sinun työyksikkösi tällä hetkellä ja tulevaisuudessa voi toimia oppivana organisaationa.

	1= Täysin samaa mieltä		3	5=Täysin eri mieltä	
	1	2		4	5
A. NYKYTILANNE					
Pohdimme yhteisissä palavereissa, millainen koulumme on muutaman vuoden päästä					
Meillä on yhdessä muodostettu ja yhteinen näkemys siitä, millaiseksi haluamme koulumme muuttuvan lähivuosina					
Minulla on elävä mielikuva siitä, millaista oma opettajantyöni on muutaman vuoden päästä					
B. OPPIMISEN EDISTÄMINEN					
Tunnen oman kouluni eri aikakausien perinteen ja kehitysvaiheet					
Johto ottaa toiminnan suunnittelussa huomioon opettajien kehittämisnäkökohdat ja oppimisen					
Pysytymme käsittelemään rakentavasti myös epäonnistumisia ja näkemään niiden puolueettoman ja kiihkottoman analysoinnin tärkeänä oppimistilanteena					
Opettajat ovat saaneet kouluttajataitoja koskevaa valmennusta					
C. HENKILÖKOHTAISET VALMIUDET					
Olen valmis käyttämään omaa aikaani toiminnan kehittämiseen					
Olen valmis itse aktiivisesti kokeilemaan uutta					
Kuinka monessa kehittämissyhmässä olet jo mukana					
Tiedän, miten oma kehittämistyöni liittyy koko organisaation kehittämiseen					
Minulla on runsaasti asiantuntija- ja yhteistyöyhteyksiä kouluni ulkopuolella					
Kouluni/kuntani opetuslaitos auttaa ja tukee meitä ulkopuolisten yhteyksien luomisessa ja hoitamisessa					
Keräämme tietoa omaa kouluamme vastaavista parhaista mahdollisista kouluista ja käytämme tätä tietoa oman kehittämistyömme virikkeenä					