900/97

663

OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ ITSEOHJATUN OPPIMISEN MAHDOLLISUUKSISTA ALA-ASTEELLA

Markku Vesisenaho

Kasvatustustieteen pro gradu
-tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius-Instituutti
Luokanopettajien aikuis-
koulutus
Syksy 1997

TIIVISTELMÄ

Vesisenaho, Markku 1997. Opettajien näkemyksiä itseohjatun oppimisen mahdollisuuksista ala-asteella. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus.

Itseohjautuva oppiminen on perinteisesti liitetty aikuiskoulutukseen. Itseohjautuva oppija asettaa omalle toiminnalleen tavoitteet, tekee suunnitelmat tavoitteet saavuttaakseen, valitsee menetelmät oppimisen toteuttamiseksi ja arvioi kriittisesti saavutettuja tuloksia. Tässä työssä pyrittiin selvittämään itseohjautuvan oppimisen käsitettä ala-asteen toimintaympäristöön sijoitettuna opettajien näkemysten pohjalta. Lähtökohtana oli selvittää millaisena opettajat näkevät itseohjautuvuuden ja voiko ala-asteen oppilas työskennellä itseohjautuvasti ja voidaanko oppilaan itseohjautuvuutta tukea. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu pääosin andragogiikkaan.

Tutkimuksen kohdejoukon muodosti kolme ala-asteen opettajaa, joilla on erilainen koulutustausta ja työhistoria. Jokainen heistä on toiminut myös muussa kuin ala-asteen opettajan ammatissa. Tutkimusote on ollut kvalitatiivinen ja tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin käyttäen teemahaastattelua. Tutkimusaineistoa on tarkasteltu rinnakkain teemakokonaisuuksina.

Haastateltavat tunsivat hyvin Itseohjautuvuuden käsitteenä, mutta tietoisesti itseohjautuvan oppimisen kehittymiseen ei juurikaan kiinnitetä huomiota. Itseohjautuvan oppijan ominaisuuksiin kuuluvat sosiaalisuus ja vahva itsetunto, jotka olivat haastateltavien keskeisimpiä kasvatustavoitteita. Itseohjattuun oppimiseen liittyvä tavoitteen asettelu on ala-asteella vielä opettajan vastuulla, mutta sen sijaan oman työskentelyn suunnittelu on keskeisesti esillä jo alkuopetuksesta lähtien. Työskentelyssä tutkittavien mielestä tulee käyttää monipuolisia työtapoja, jotta oppilailla olisi mahdollisuus löytää itselleen niistä soveliaimmat. Itsearvioinnin kehittämisessä parhaimpia

välineitä ovat taito- ja taideaineet, joissa oman työn arviointi on helpointa toteuttaa.

Hakusanat: itseohjautuvuus, itseohjattu oppiminen, itsearviointi, sosiaalisuus, minäkäsitys

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO 1

2 MITÄ ON ITSEOHJAUTUVUUS 3

2.1 Itseohjautuvuus kasvatusfilosofian valossa 3

2.2 Itseohjatun oppimisen kaksi näkökulmaa 6

2.3 Itseohjautuvuus ja oppiminen 9

2.3.1 Motivaation merkitys itseohjautuvuudessa 12

2.4 Minäkuvan kehittyminen ja itseohjautuvuus 15

2.5 Miksi itseohjautuvuudesta on tullut tärkeä ? 17

3 OPPIMISNÄKEMYSTEN YHTEYS ITSEOHJAUTUVAAN OPPIMISEEN 20

3.1 Humanistinen oppimiskäsitys 20

3.2 Kognitiivinen oppimisnäkemys ja konstruktivismi 20

3.2.1 Metakognitio 22

3.2.2 Kognitiivisen oppimisnäkemyksen vaikutukset opettajantyöhön 24

4 ITSEOHJATUN OPPIMISEN TUKEMINEN ALA-ASTEELLA 28

4.1 Oppimisympäristön merkitys 28

4.2 Koulun luomia esteitä itseohjatulle oppimiselle 30

5 ARVIOINTI ITSEOHJAUTUVUUDEN TUKENA 34

5.1 Oppimisnäkemyksen vaikutukset arvioinnin kehittymisessä 34

5.2 Portfolion käyttö itseohjautuvuuden tukena 36

6 TUTKIMUSONGELMAT 39

7 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS 40

7.1 Käytänkö kvantitatiivista vai kvalitatiivista tutkimusmetodia? 40

7.2 Laadullinen tapaustutkimus 41

7.3 Teemahaastattelu 43

7.4 Haastateltavien valinta ja tutkimuksen suorittaminen 45

7.5 Haastattelun teemat 48

7.6 Haastattelujen analysointi 49

7.7 Tutkimuksen luotettavuus 50

8 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET 52
8.1 Millaisena opettajat näkevät itseohjautuvuuden käsitteen ala-asteen opetuksessa 52
8.2 Itseohjautuvuus opettajien kasvatustavoitteissa 55
8.3 Opettajien näkemyksiä oppilaan asemasta tavoitteiden asettelussa ja työn suunnittelussa 58
8.4 Itseohjatun oppimisen huomioiminen työskentelyssä 64
8.5 Opettajien näkemyksiä oppilaiden itsearvioinnin kehittämisestä 66
8.6 Itseohjatun oppimisen suurimmat esteet ala-asteella 71
9 POHDINTA 76
LÄHTEET 81
LIITTEET

1 JOHDANTO

"Työelämän muuttuneet tilanteet asettavat erityisesti koulun esiopetuksesta alkaen uusien haasteiden eteen... Nuoria ja lapsia pitää ohjata kasvamaan itseohjautuvuuteen, oma-aloitteisuuteen ja vastuun kantamiseen, sillä työelämässä näitä ominaisuuksia vaaditaan entistä enemmän." (Yrittäjyyskasvatus 1995)

"Meillä on yhä heimoyhteisö-ajattelutapa vallalla, ja siinä yksilöllä on erittäin vähäinen painoarvo. Lapset luonnollisesti kuuluvat yhteisöön, joka ensi sijassa määrää, miten lapset siihen kasvatetaan. Herran nuhteessa on laista poistettu, mutta henki on sama." (Wuori 1995)

Edellä on lainattu kaksi lyhyttä otetta sanomalehtiartikkeleistä, jotka osittain käsittelevät samaa asiaa, koulun tehtävää ja kasvatustapaa. Lyhyet otteet eivät tee oikeutta asianosaisille ja yrittäjäkasvatuslausuntoakin voisi arvostella sen kapeasta näkemyksestä. Eihän koulun tehtävä voi olla pelkästään kasvattaa ihmistä työelämää varten. Perusajatus on kummastakin artikkelistä kuitenkin löydettävissä ainakin hieman ajatuksia muokkaillen. Koulun tehtävänä on kasvattaa ihmisestä itsenäinen, vastuullinen ja oma-aloitteinen. Käsitteet itsenäinen, vastuullinen ja oma-aloitteinen merkitsevät eri ihmisille eri asioita. Kuitenkin voi olettaa, että niillä on kaikille ihmisille samansuuntainen merkitys. Voi kuitenkin todeta laajan kritiikin perusteella, että koulu ei ainakaan täysin ole onnistunut kasvatustehtävässään.

Käsitettä itseohjautuvuus tai itseohjattu oppiminen on parin viime vuosikymmenen aikana käsitelty ja tutkittu lähinnä aikuisopiskelijoiden osalta. Peruskoulun ala-asteikäisiin suunnattua tutkimusta tältä alueelta ei juurikaan ole löydettävissä, ainakaan sellaista, josta saisi kokonaiskäsityksen asiasta. Ilmeisesti kasvatustieteilijöiden käsityksen mukaan itseohjattua oppimista tarvitaan vasta aikuisiällä tai sen merkitys korostuu erityisesti aikuisten kohdalla. Kuitenkin itseohjautuvuudesta on nopeasti muuttuvassa ja monimutkaisessa maailmassa tullut tavoiteltava ominaisuus ja jos meidän

koulujärjestelmämme ei ole tuottanut itseohjautuvia aikuisia, tarvitaan asiaan paneutumista jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Pasanen, Ruuskanen ja Vaherva (1989, 45) toteavatkin, että kasvatus itseohjautuvuuteen tulisi aloittaa jo lapsena. Jos kasvatus itseohjautuvuuteen jatkuisi koulussa, ihmisille kehittyisivät hyvät mahdollisuudet tulla itseohjautuviksi oppimisessa, mikä voidaan nähdä eteen tulevien ongelmien ratkaisemisen edellytyksenä.

Itseohjattua oppimista (self-directed learning) on etenkin Yhdysvalloissa tutkittu laajasti. Lieneekö syynä maan kulttuurin perinne, jossa yksilön on katsottu pääsääntöisesti omin ponnistuksin vaikuttavan omaan tulevaisuuteensa. Suomessa tutkimuksellisesti itseohjattua oppimista ovat käsitelleet ainakin Pasanen-Ruuskanen- Vaherva (1989), Lindroos (1990), Koro (1990 ja 1993) ja Varila (1990). Kaikkien näiden suomalaisten tutkimusten lähtökohtana on ollut aikuiskoulutus.

Itseohjautuvan oppimisen lähtökohtana on näkemys ihmisestä aktiivisena tiedonetsijänä, joka tekee itse opiskeluaan koskevia ratkaisuja. Hän ottaa itse ensisijaisen vastuun opiskelutavoitteidensa määräämisestä, opiskeluprosessin suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Koulun tehtävänä tulisi olla itseohjautuvan oppimisen tukeminen jo ala-asteelta lähtien. Tehtävänä se on vaativa ja tutkimukseni tavoitteena on selvittää opettajien näkemyksiä siitä, miten itseohjautuva oppiminen ilmenee ala-asteen työskentelyssä ja miten sitä voidaan tukea.

2 MITÄ ON ITSEOHJAUTUVUUS ?

2.1 Itseohjautuvuus kasvatusfilosofian valossa

Ihmisen itseohjautuvuuteen liitettävät piirteet ovat 1900-luvun loppupuolella nousseet laajasti esille muillakin inhimillisen elämän alueilla kuin kasvatustieteissä. Itseohjautuvuudesta on nopeasti muuttuvassa ja monimutkaistuvassa maailmassa tullut tavoiteltava ja tarpeellinen ominaisuus. Viime vuosina vaikuttanut lama on ehkä selkeimmin vaikuttanut siihen, että ihmisen omatoimisuutta, luovuutta ja yrittäjyyttä on ryhdytty korostamaan. Ajankohtaisuudestaan huolimatta itseohjautuvuus ei ole ajatuksena uusi. Itseohjautuvuuden käsitteessä on piirteitä, jotka ovat yhdistettävissä monen tunnetun kasvatustieteilijän ja filosofin jo vuosisatoja sitten esittämiin ajatuksiin ja päämääriin.

Tällä vuosisadalla käsitteen muotoutumiseen on merkittävästi vaikuttanut amerikkalainen John Dewey. Hänen pyrkimyksenään vuosisadan alussa oli uudistaa kasvatustoimintaa nimenomaan osallistujakeskeisempään suuntaan niin työssään kuin teoksissaan. Dewey perusti ajattelunsa osin pragmaattisen filosofian suuntaukseen, jonka mukaan ajattelu syntyy toiminnasta ja kehittyy toiminnan paremmaksi hallitsemiseksi. Hänen tekemällä oppimisen - periaatteensa (learning by doing) tarkoitti käytännössä sitä, että oppijat voivat itse johtaa tekemällä opittavat asiat. Dewey korosti opetuksessa opiskelijan itsenäisyyttä ja aikaisempien kokemusten tärkeyttä unohtamatta kuitenkaan myös yhteisöllisyyden ja sosiaalisten vuorovaikutusten merkitystä kokemuksen synnyssä. (Kauppi 1991, 89-90.)

Itseohjatun oppimisen käsite hahmottuu humanistisessa kasvatusfilosofiassa toisaalta kasvatuksen päämääräksi ja toisaalta kasvatuksen menetelmäksi. Humanistisen psykologian ja kasvatusfilosofian edustaja Carl Rogers (1969) asetti kasvatuksen päämääräksi täysin toimivan ihmisen. Knowles kehitti tästä humanistisen kasvatusfilosofian mukaisen opetuskäytänteen. Sen taustalla on näkemys aikuisesta henkilönä, joka on saavuttanut itseohjautu-

vuuden ja vastaanoton asteen myös omassa minäkäsityksessään. (Vaherva 1986, 30.) Tällöin itseohjattu oppiminen nähdään päämääränä, tavoitteena, johon koko kouluaikana tähdätään. Knowles on tehnyt tunnetuksi käsitteen "self-directed learning", joka on usein itseohjautuvaksi oppimiseksi käännetty, omassa aikuisten oppimista koskevassa opetus- ja oppimismallissaan (andragogiikka) 1960-luvulla. Hänen mukaansa aikuisten opettaminen on niin monessa suhteessa erilaista verrattuna lasten ja nuorten opettamiseen, että tämä toiminta ansaitsee oman käsitteensä, andragogiikan. Knowlesille andragogiikka on enemmän kuin vain aikuisten oppimaan saattamista, se on ihmisten auttamista oppimaan. (Arosarka 1995, 25.)

Knowles ei niinkään puhu miten itseohjautuvuutta edistettäisiin, mutta hänen mallinsa mukaan aikuisten itseohjautuvuuden edistäminen (oppiminen) tapahtuu parhaiten varsin humaanissa ohjauksessa ja aikuisten yksilöllisen oppimiskyvyn huomioivien opetussuunnitelmien avulla. Knowlesin kuvaama oppimisilmapiiri perustuu humanistisen kasvatusfilosofian mukaisiin periaatteisiin. Tällaisia ovat toisten kunnioittaminen, yhteistyö, molemminpuolinen luottamus, toisten tukeminen, avoimuus ja autenttisuus. Tällainen oppimisilmapiiri voi osaltaan vahvistaa myös oppijan myönteisen minäkuvan rakentumista. (Arosarka 1995, 27.)

Knowlesin lähtökohtana on oma-aloitteinen oppija. Mezirow kyseenalaistaa Knowlesin ajatuksen oppijan kyvystä toimia aloitteentekijänä oppimisprosessinsa eri vaiheissa. Mezirowilla itseohjautuvuuden kehittymisessä keskeinen osuus on yksilön kriittisen tietoisuuden laajentamisella. Hän pyrkii osoittamaan miten syvempi ymmärrys omasta itsestään ja ympäröivästä todellisuudesta johtaa mielekkäämpään toimintaan. Sen, miten oppijoiden kehittyminen yhä paremmin tiedostamaan omat vahvuudet ja heikkoudet, helpottaa heitä realistisemmin arvioimaan omia oppimisen tarpeitaan, tavoitteitaan ja oppimisstrategioita. Mezirow on teoriassaan perustellut sitä, miten luottamus omiin oppimiskykyihin kasvaa realistisemman minäkuvan myötä. Hän on pyrkinyt osoittamaan sitä, miten tiettyihin arkitodellisuuden käsityksiin ja

toimintoihin saattaa löytyä uusia jäsennyksiä ja laajempia viitekehyksiä, kun ne asetetaan kriittisen analysoinnin kohteeksi. (Arosarka 1995, 29 -31.)

Koulun velvollisuutena on tarjota mahdollisuus näkemysten vaihtoon ja myös vastakkaisen mielipiteiden esittämiseen, yleensä argumentointiin ja analysointiin, jotta kriittisen ja omakohtaisen suhteen luominen opiskeltaviin asioihin tulisi mahdolliseksi. Mezirovin (1995, 379) mielestä ei ole totta, että jotkut aikuiset olisivat kyvyttömiä ajattelemaan abstraktisesti, kehittymään kriittisesti reflektiivisiksi tai suorittamaan reflektiivisia arviointeja. He vain eivät ole oppineet ajattelemaan näillä tavoilla. Koulussakaan ei ole siihen opittu.

Arkikeskusteluissa itseohjatulla oppimisella tarkoitetaan usein samaa kuin itseopiskelu, aikuisopiskelu tai etäopiskelu. Käsitteinä ne eivät kuitenkaan ole synonyymejä, vaikkakin jollain lailla liittyvät toisiinsa. Itseohjattuun oppimisprosessiin liittyy yleensä yhteydenpito oppimista tukeviin henkilöihin, kuten opettajiin, opinto-ohjaajiin sekä kyseiseen itseohjautuvien oppijoiden ryhmään. (Ahteenmäki - Pelkonen 1990, 49). Tässäkin näkemyksessä on huomattavissa vahva side itseohjautuvuuden ja andragogiikan välillä. Sen voi tulkita myös niin, että lasten ja nuorten kasvattamiseen (pedagogiikkaan) itseohjautuvuuden ei sanottavammin uskota kuuluvan.

Itseohjatun oppimisen käsitettä selventää myös sen vertaaminen ulkoaohjattuun oppimiseen. Ulkoaohjattu oppiminen perustuu siihen, että opettajalla on vastuu ja valta päättää, mitä ja miten opetetaan. Oppijan kokemukset ovat merkityksettömiä opettajan ja oppikirjan kirjoittajien näkemysten rinnalla. Itseohjatussa oppimisessa taas ihmisen tarvetta kehittyä sekä olla itseohjattu pyritään mahdollisimman tehokkaasti tukemaan. Hänen omat kokemukset nähdään oppimisen voimavaroina. Oppimiseen suuntaudutaan tehtävä- ja ongelmakeskeisesti. Oppijan motivoituminen lähtee hänen sisältään ja hänellä on ominaista tarve itsearviointiin, kasvamiseen ja kehittymiseen. (Knowles 1990, 90 -95.)

Perinteisesti koulujärjestelmämme on ollut ulkoaohjattua oppimista suosiva. Uusi oppimiskäsitys ja opetussuunnitelmat perustuvat kognitiiviseen ja humanistiseen näkemykseen, joka korostaa oppilaan aktiivista roolia ja oppilaan kykyä itsenäiseen opiskeluun. Kuitenkaan ei ole odotettavissa nopeaa siirtymistä ulkoaohjatusta oppimisesta kohti itseohjautuvaa oppimista. Se ei ole tarpeellistakaan, sillä ne eivät toisiaan poissulkevia toimintatapoja. Ulkoaohjattuun oppimistapahtumaan voi sisältyä myös itseohjattua oppimista. Oppija voi myös tehdä tietoisen valinnan ulkoaohjatun eduksi tehokkaan opiskelun turvaamiseksi ja siirtyä asteittain kohti itseohjautuvuutta.

2.2 Itseohjatun oppimisen kaksi näkökulmaa

Itseohjatun oppimisen määritelmissä esiintyy useita erilaisia näkökulmia näkökulmia. Brookfield painottaa itseohjattua oppimista toisaalta prosessina ja toisaalta tietoisuuden tilana. Jos korostetaan oppimisen prosessia, niin tällöin ajatellaan itseohjautuvan oppijan olevan kykenevä suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa opiskeluprosessiaan tilanteen vaatimusten mukaisesti. Jos taas itseohjattu oppiminen nähdään lähinnä oppijan subjektiivisena tilana, tarkastellaan sitä oppijan valmiutena itseohjautuvuuteen.(Brookfield 1986, 46)

Knowles on määritellyt itseohjautuvuuden oppimisessa prosessiksi, jossa oppija tekee aloitteen, joko toisten avulla tai itsenäisesti, oppimistarpeidensa havaitsemisessa, oppimistavoitteiden määrittelyssä, henkilöresurssien ja materiaalisten oppimisresurssien hankkimisessa, itselleen sopivien oppimisstrategioiden valinnassa ja toteuttamisessa sekä oppimistuloksiensa arvioinnissa (Knowles 1975, 18).

Itseohjatussa oppimisessa on kysymys sekä opiskeluprosessista että opiskelijan sisäisestä tietoisuuden tilasta. Brookfieldin mukaan (1986, 18-19) sisäinen tietoisuuden tila on tärkeämpi kuin oppimisprosessiin itseohjautuvuus määriteltäessä itseohjautuvuuden kriteereitä. Jos itseohjattu oppiminen

mielletään tietoisuuden tilaksi, siihen liittyy olennaisesti valinnanvapaus (Varila 1990, 24).

Taulukko 1. Itseohjautuvuus oppimisessa (Koro 1993, 32)

Itseohjautuvuus prosessina (Self-direction as a process)	Itseohjautuvuus tilana (Self-direction as a state)
Itseohjattu oppiminen (Self-directed learning) Itseohjattu opiskelu (Self-directed study) Itsenäinen oppiminen (Autonomous learning) Itsesuunniteltu oppiminen (Self-planned learning) Avoin oppiminen (Open learning) Itseohjaava oppiminen (Self-directive learning) Itsealoitettu oppiminen (Self-iniated learning) Itsekasvatus (Self-education) Itseopetus (Self-instrction or -teaching) Yksilöllinen oppiminen (Individual learning) Itsenäinen oppiminen (Independent learning or study) Omaohjauksinen oppiminen Kielenhuoltajien suosittelema termi Monimuoto-opetus (Multi-form education) Etäopetus (Distance education) Monivälineopetus (Multimedia teaching)	Itseohjautuva aikuinen (Adult self-direction) Itseohjautuva oppija (Learner self-direction) Itseohjautuvuusvalmius (Self-directed learning readiness) Itseohjautuvuus (Self-directedness) Itsenäinen oppija (Autonomous learner)

Itseohjatulle oppimiselle voidaan erottaa runsaasti erilaisia lähikäsitteitä tai samantapaista ajatuksenkulkua noudattavia käsitteitä. Näille alunperin englannin kielisille käsitteille ja termeille on Suomessa hyvä joukko vastineita. Määritelmien laajuutta kuvaa hyvin Koron (1993, 32) laatima taulukko (ks. taulukko 1). Taulukossa on erotettu kaksi toisistaan poikkeavaa näkökul-

maa itseohjattuun oppimiseen, prosessinäkökulma ja tilanäkökulma. Jakoa on selitetty sillä, että englannin kielessä sanaa oppiminen (learning) voidaan käyttää verbinä kuvaamaan oppimista toimintana (prosessina) tai substantiivina kuvaamaan oppimisen tuotosta tai oppijan valmiuksissa tapahtuvaa tilanmuutosta (Brookfield 1986, 16).

Puhuttaessa oppijan kyvystä itseohjattuun oppimiseen tai itseohjattuun oppimiseen vaadittavista ominaisuuksista käytetään yleensä termejä itseohjautuvuusvalmius ja itseohjautuva oppija. Oppijoiden itseohjautuvuusvalmiutta on tutkittu runsaasti, joskin jälleen vain aikuiskoulutuksen osalta. Tunnetuin ja käytetyin tutkimusmenetelmä on Guglielminon kehittämä Self-directed Learning Readiness (SDLR) -mittari, joka tilanäkökulmasta kuvaa yksilön valmiutta itseohjautuvaan oppimiseen. Vaikka mittaria on kritisoitu, pidetään sitä yleisesti toimivana. Tarvainen (1993) on omassa pro seminaari -tutkielmassaan käyttänyt tätä mittaria ala-asteikäisille soveltaen eli hieman kieliasultaan ja arvioinniltaan muuteltuna tutkiessaan omia ala-asteen oppilaitaan. Vaikka tutkimus ei täytäkään tieteelliselle tutkimukselle asetettuja vaatimuksia, voi johtopäätöksenä kuitenkin todeta, että valmiudet itseohjattuun oppimiseen olivat kokonaisuudessaan tutkituilla oppilailla hyvät. (Tarvainen 1993, 35 -37.)

Tarvainen tuleekin siihen tulokseen, että vaikka itseohjattua oppimista on tutkittu lähinnä aikuisilla ja itseohjattu oppiminen on liitetty pelkästään aikuisuuteen liittyväksi asiaksi, niin myös lapset voivat kehittyä itseohjautuvuudessa. Jos itseohjattu oppiminen nähdään tilanäkökulmasta, on oppilaalla valmiudet itseohjattuun oppimiseen. (Tarvainen 1993, 10.)

Varilan (1990, 33-34) mielestä itseohjatun oppimisen valmius on pelkkää oppimisvalmiutta tiettyyn tehtävään laaja-alaisempi käsite. Oppijalla tulee kuhunkin tehtävään vaadittavien perusvalmiuksien lisäksi olla tietyt henkiset edellytykset nimenomaan ottaa hallintaansa oppimisprosessi; sen aloite, suunnittelu, toteutuminen ja arviointi. Varila tarkoittanee, että oppimisvalmius sinänsä ei ole riittävä ehto opiskelun käynnistämiseksi, vaan tarvitaan vielä

mm. aloitteellisuutta ja motivoituneisuutta opiskeluprosessin käynnistämiseksi. Ala-asteella huomaa, että monilla oppilailla on Varilan mainitsemat oppimisvalmiudet, mutta ilmeisesti opettajajohtoiset työskentelytavat estävät oma-aloitteisen ja itsenäisen työskentelyn.

2.3 Itseohjautuvuus ja oppiminen

Itseohjattu oppiminen on prosessi, johon oppija itsenäisesti ryhtyy joko organisoidun koulutoiminnan ulkopuolella tai sen tukemana. Se edellyttää oppijalta sellaisia metakognitiivisia ja sosiaalisia valmiuksia sekä kykyä itsearviointiin, että hänen itseohjaamansa oppimisprosessi voi tuottaa oppijan itsensä tai koulun tavoitteiksi asettamaa ja arvioimaa yksilöllistä kehittymistä. (Koro 1993, 161)

Koron esittämässä näkemyksessä on olennaista, että oppija voi toimia itseohjatussa prosessissa koulutoiminnan tukemana. Juuri sellaisesta prosessista täytyy ala-asteella olla kysymys. Oppijoiden metakognitiivisia taitoja tulee kehittää ja heidän erilaiset lähtökohtansa tulee ottaa huomioon. Sosiaaliset työskentelytavat, kuten yhteistoiminnallinen oppiminen, tulee olla keskeisellä sijalla oppimistilanteissa ja oppijan oman työskentelyn arviointiin tulee kiinnittää jatkuvaa huomiota. Koro (1993, 23 -24) kuitenkin toteaa, että itseohjautuvuus oppimisessa ei ole sidoksissa opetustapaan tai -menetelmään. Suurempi merkitys on opettajan ihmiskäsityksellä, hänen tieto- ja oppimiskäsityksillä ja hänen tavallaan kohdata oppija kokonaispersoonallisuutena.

Itseohjatulla oppimisella viitataan usein oppimisen lähestymistapaan, jossa opiskelija suunnittelee ja hallitsee opiskelutilanteita. Tällöin sen taustalla nähdään hyvin humanistinen arvojen ja oletusten joukko ihmisen käyttäytymisestä. Näitä ovat erityisesti yksilön vastuun ja itsenäisyyden kunnioittaminen sekä demokraattisen osallistumisen ja valinnan vapauden periaate.

Kangasniemen mielestä itseohjautuvuus toimintatapana on vaativa. Oppilaalta se edellyttää mm. seuraavia valmiuksia: 1) päämäärätietoutta ja tavoitetietoutta, joiden mukaan hän voi ohjautua, 2) riittävää tietopohjaa ja tietorakenteita, joihin hän voi liittää oppimaansa, 3) menetelmä-, väline- ja materiaalitietoutta, jota hän voi käyttää hyväkseen opiskeluprosessinsa suunnittelussa ja opiskelussaan ja 4) kykyä arvioida edistymistään ja oppimisensa laatua. (Kangasniemi 1993, 67.)

On selvää, että juuri koulunsa aloittanut oppija ei omaa niitä valmiuksia, joita Kangasniemi kuvasi. Jokainen oppija saa ympäristöstään jatkuvasti pohjaa omille tietorakenteille, sillä kukaan ei elä tyhjiössä. Kuitenkin vasta koulussa tietorakenteita voidaan systemaattisesti ryhtyä kehittämään. Samoin vasta koulussa oppijat saavat valtaosan siitä menetelmä-, väline- ja materiaalitietoudesta, jonka avulla opiskelua edistetään. Itseohjautuvaan oppimiseen on vielä yleisesti liitetty, että se vaatii perusvalmiudet lukemisessa ja kirjoittamisessa. Nämäkin taidot kehittyvät yleensä vasta koulussa. Lapsi tullessaan kouluun ei voi olla kovin itseohjautuva. Koro (1993, 19) toteaakin, että itseohjautuvuus saa edellytyksensä lapsuudessa ja nuoruudessa, mutta kehittyy lopulliseen määräänsä vasta aikuisiässä.

Koron mielestä itseohjautuva oppija tietää miksi jokin tieto on tarpeellinen eli itseohjautuvalla oppimisella on merkitystä oppimisen laadun parantajana. Opetuksen ja oppimisen uudelleen organisoinnilla pyritään oppijan vastuun ja omakohtaisen prosessoinnin lisääntymiseen, jolloin painopiste siirtyy pintasuuntautuneesta oppimisesta kohti syväsuuntautunutta oppimistapaa. (Koro 1993, 52.)

Oppiminen on uusien tietojen ja taitojen omaksumista. Oppiminen muuttaa esimerkiksi käsityksiämme maailman tapahtumista ja asenteitamme muista ihmisistä, antaa uuden näkökulman työhömme, kartuttaa tietoja itsestämme tai tuottaa muutoksia taitoihimme ja valmiuksiimme. Oppiminen ei ole yksinkertainen kyky, vaan se koostuu monenlaisista tiedoista ja taidoista. Tätä kokonaisuutta voi kutsua opiskelutaidoksi. Itseohjautuvalla opiskelu-

taidolla tarkoitetaan opiskelijan oma-aloitteista, vastuullista, suunnitelmallista ja tehokasta toimintaa erilaisissa opiskelutehtävissä ja -tilanteissa. Opiskelutaito kehittyy elämänkokemuksen ja koulutuksen tuoman harjaantumisen myötä. Lukuisilla koetuloksilla on kyetty osoittamaan, että opiskelutaitoa voidaan opettaa ja harjaannuttaa. Eli mitä enemmän aktiivisesti työstettyjä kokemuksia henkilöllä on opiskelusta ja siihen vaikuttavista tekijöistä, sitä paremmin hän yleensä hallitsee tulevat opiskelutilanteet. (Silven, Kinnunen & Keskinen 1991, 7.)

Itseohjautuvuuteen liittyviä opiskelutaitoja voidaan siis kehittää käyttämällä erilaisia työskentelytapoja. Ala-asteilla on yleensä käytetty ainekohtaisia oppikirjoja ja niihin liittyviä työkirjoja. Niiden käyttäminen on opettajan kannalta helppoa. Parin viime vuoden aikana oppi- ja tehtäväkirjojen sisällötkin ovat kehittyneet ja niissä on selkeitä aihekokonaisuuksia. Kuitenkin pelkästään niiden käyttö opetuksessa johtaa yksipuoliseen työskentelyyn ja tällöin jää oppilailta kokematta erilaiset työskentelytavat ja -välineet. Erilaisia työskentelytapoja käyttäen mahdollistuu oppilaiden löytää oma itselle sopiva oppimis- ja työskentelytapa. Näin on mahdollista myös estää kyllästyminen koulunkäyntiin.

Oppimisesta on olemassa arkiuskomuksia, joilla selitetään omaa ja toisten oppimista. Eräs perinteinen käsitys kätkee ajatuksen, että oppiminen on pysyvä kyky tai ominaisuus, jota eri ihmisillä on eri määrä ja joka sellaisenaan on vanhemmilta periytynyt. Uusien tutkimusten valossa perinteinen käsitys oppimisesta ja tapa jakaa se tällaisiin alalajeihin on liian yksinkertainen, suorastaan virheellinen. Lisäksi perinnöllisiin tai biologisiin kykyihin perustuva käsitys on pessimistinen: matikka- ja kielipäätä ei voi parantaa, koska perinnöllisesti määräytyviä ominaisuuksia on vaikea muuttaa. (Silven, Kinnunen & Keskinen 1991, 7-8.)

Perityt ominaisuudet tai muut biologiset tekijät luonnollisesti vaikuttavat oppimiseen, edistäen tai jarruttaen sitä. Ihmiselle on esimerkiksi tyypillistä, ettei hän pysty kohdistamaan tarkkaavaisuuttaan kuin muutamaan asiaan

kerrallaan. Useimmilla ihmisillä oppimista ei kuitenkaan jarruta tai edistä niinkään biologiset tekijät vaan ympäristöön, kuten ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, liittyvät tekijät. (Emt. 8.)

Leimukin (1993, 22) toteaa Bloomiin vedoten, että kerran todettu oppimattomuus tietyn lapsen ja asian yhteydessä on todiste siitä, että käytetty menettelytapa on kyseisen lapsen kohdalla väärä, eikä sitä tulisi toistaa. On siis syytä kokeilla muita toimintatapoja. Jos opetusohjelma toteutetaan oikein, ei Leimun mielestä ole esteitä, etteivätkö lähes kaikki pystyisi saavuttamaan niitä oppimistavoitteita, joita koulu ja yhteiskunta realistisesti asettavat. Väite on aika kova ja vaikeasti hyväksyttävissä, mutta käytännön luokkatilanteessa harvoin tulee koettaneeksi useita eri menettelytapoja jonkin asian opettamisen yhteydessä. Näin ei väitettä voi kumotakaan.

2.3.1 Motivaation merkitys itseohjautuvuudessa

Ruohotie (1991) on määritellyt motivaation, että sillä tarkoitetaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden aikaansaamaa psyykkistä tilaa. Tahtotekijöillä on siis keskeinen osa motivoitumisessa ja oppimisen ohjaamisessa ja säätelyssä. Motivaatio aktivoi oppilaan päämääräsuuntautuneeseen toimintaan. Toimintaan liittyy tietty intentio ja halu ponnistella tavoitteen saavuttamiseksi. Tavoitesuuntautuneen aktiviteetin taustalla oppijoilla on erilaisia ajattelun lähtökohtia ja käsityksiä; motivaatio on sidoksissa spesifeihin kognitiivisiin prosesseihin, kuten informaation prosessointiin ja metakognitiivisiin prosesseihin. Motivaatio ei liity vain ponnistuksiin, vaan motivaatiossa heijastuu myös se, mitä oppilaat ajattelevat itsestään, tehtävästä ja suorituksesta. (Lehtonen 1994, 32.)

Lasten ja aikuisten oppimiseen osallistuvat samat tekijät. Niin kokeneen kuin kokemattomankin oppijan tulee oppimistilanteessa
1) motivoitua oppimaan tai kiinnostua opittavasta,

2) hyödyntää aiempien kokemusten pohjalta työstettyjä tietojaan ja taitojaan sekä
3) hallita oppimista ohjaavia tunteita, asenteita ja ihmissuhteita.
Nämä ovat oppimisessa välttämättömiä toimintoja. Lisäksi ne ovat mitä suuremmassa määrin opittuja ja opetettavissa. Tällainen käsitys oppimistapahtumasta luo myös enemmän uskoa lasten mahdollisuuksiin kehittää itseään oppijana. Vaikeudet oppia eivät johdu perinnöllisestä kyvyttömyydestä tai iän haitoista, vaan esimerkiksi motivaation puutteesta, vajavaisista aiemmista tiedoista, oppimistehtävään sopimattomista toimintatavoista, epävarmuuden tunteesta, ennakkoluuloisuudesta, ystävien ja perheen asettamista paineista tms. tekijöistä, joita voidaan - ainakin periaatteessa - muuttaa tai säädellä. (Silven, Kinnunen & Keskinen 1991, 9.)

Laurialan mielestä opetuksen tulisi pohjautua yksilön voimakkaalle sisäiselle halulle oppia ja ymmärtää häntä ympäröivää maailmaa. Oppimisen motivaatio kasvaa, jos oppilaalle tarjoutuvat kokemukset ovat mielenkiintoa herättävät eikä oppimistilanteeseen sisälly pelkoa. Asioista oppiminen on luonnollinen osa lapsen elämää ja kasvuprosessissa oppiminen tärkein ja parhain osa suoritetaan itse. (Lauriala 1988, 42.)

Laurialan kanssa samansuuntaiseen tulokseen on tullut Yrjönsuuri (1993, 94). Hän on todennut, että koulu- ja luokkayhteisön toiminnan sekä toimintaympäristön tulee olla oppilaiden oppimisintentioita rohkaiseva ja oppilaiden oppimisen edistämiseen tulee pyrkiä sellaista toimintaa käyttäen, johon oppilaiden oppimisintentiot voivat suuntautua ja jota oppilaat itse pitävät oppimisen kannalta mielekkäänä ja merkityksellisenä.

Kaikki em. kirjoittajat asettavat opettajan haastavan paikan eteen suunnitellessaan omaa opetusta. Oppilaiden kokemustausta ja lähtötaso voi olla hyvin erilainen. He ovat kiinnostuneita hyvin erilaisista asioista ja kuitenkin oppijan täytyy olla motivoitunut tehokkaan oppimisen saavuttamiseksi. Opetusta tulee sen vuoksi eriyttää ja oppimisympäristöön tulee kiinnittää melkoista huomiota. On aivan selvää, että tavallisessa luokkahuoneympäris-

tössä ei kaikkien oppilaiden motivaatiotasoa pystytä nostamaan. Olen yleensäkin hieman pessimistinen sen suhteen, että opettaja kykenee tehokkaasti motivoimaan kaikki oppilaat. Monia oppilaita on vaikea auttaa tunnistamaan omia elämäntavoitteitaan. Toisaalta uudet opetussuunnitelmat mahdollistavat itseohjatun oppimisen jo peruskoulussa. Jos oppilas saa olla päättämässä oppimiseensa liittyviä asioita, hän on motivoituneempi opiskelemaan kuin sellainen oppilas, joka ei ole saanut päättää asioistaan.

Skager (1984, 179 - 180) on määritellyt itseohjautuvan oppimisen ominaisuuksiksi mm.:

1. Aktiivisen oppijan roolin hyväksymisen (self-acceptance).
2. Oman toiminnan suunnittelu (planfulness).
3. Sisäinen motivaatio (intrinsic motivation).
4. Itsearviointi (internalised evaluation).
5. Avoimuus kokemuksille (openness to experience).
6. Joustavuus (flexibility).
7. Itsenäisyys (autonomy)

Skagerin (1984,10) mukaan motivaatio on itseohjautuvassa oppimisessa avainkysymys. Itseohjautuvalla oppijalla on sisäinen motivaatio eli kiinnostusta oppimiseen, vaikka ulkoinen kontrolli, palkkiot ja rangaistukset puuttuvat. Valitettavasti ainakin omien oppilaitteni kohdalla ulkoisella kontrollilla tuntuu olevan keskeinen merkitys. Vanhempien lupaamat palkkiot koenumeroista ym. ovat yhä edelleen tärkeitä motivointikeinoja oppimisessa.

Itseohjautuvan oppimisen tukeminen on tärkeää, sillä hyvät oppimisedellytykset omaava oppija ei välttämättä saavuta hyviä oppimistuloksia, koska esimerkiksi asenteelliset, motivaatioon tai oppimisen ulkoisiin olosuhteisiin liittyvät tekijät voivat ehkäistä oppimista. Oppimisen itseohjautuvuutta voidaan tukea luomalla sellaiset olosuhteet, jotka edistävät sosiaalista vuorovaikutusta ja mielekkyyttä. (Koro 1992, 34.) Ilmapiiri oppimistilanteessa tulisi olla vapaamuotoinen ja yhteistoiminnallinen (Pasanen ym. 1989, 69).

Leimu (1993, 25) toteaa, että oppimisen motivaatiotekijät vaihtuvat prosessin edetessä. Alkuvaiheessa toiminnallisella otteella ja sallivalla asenteella on merkitystä oppilaan kiinnostuksen ja myönteisen asenteen aikaansaamisessa. Myöhemmin lisääntyvät vaatimukset alkavat rakentaa suorituskykyä, johon motivoitumista muutamat eivät enää kykene horjuttamaan. Epäonnistumiset koetaan jopa haasteena, sillä ne osoittavat opitun asian arvon.

2.4 Minäkuvan kehittyminen ja itseohjautuvuus

Koron (1993, 39) mukaan useilla tutkimuksilla on osoitettu, että minäkäsitys ja sen osa-alueet itsearvostus, itsetuntemus ja itseluottamus korreloivat voimakkaasti itseohjautuvuuden kanssa eli minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden kehittyminen on identtistä. Molemmat kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä.

Kokemusten kumuloituvuus on oppimisen kannalta merkittävä. Aikaisemmat kokemukset muodostavat perustan tulevalle oppimiselle ja sen motivaatiolle. Siksi koulunkäynnin alkuvaiheen kokemuksilla on ratkaisevampi merkitys kuin myöhemmillä. Ylipäänsä aiemmat oppimiskokemukset vaikuttavat siihen, miten uuteen tietoon suhtaudutaan ja miten se tulkitaan. Yksilön oppimishistorian kannalta tämä merkitsee myös sitä, että jo syntynyttä negatiivisten koulukokemusten kehää on vaikeaa murtaa; tietyt oppilaat on siten jo alkukokemustensa ja taustansa perusteella determinoitu epäonnistumaan koulussa. Välittävänä tekijänä on heikko minäkuva, joka muotoutuu koulussa saadun palautteen ja kokemusten myötä. Eri alueiden tavoitteita tärkeämpänä koko koulutyötä ohjaavana tavoitteena tulisi olla oppilaiden terveen minäkäsityksen kehittäminen. (Lauriala - Kukkonen 1989, 92 - 93.)

Laajasti määriteltynä minäkäsitys sisältää yksilön havainnot itsestään. Nämä havainnot muodostuvat yksilön ympäristöstään saamien kokemusten ja niiden tulkitsemisen kautta. Niihin vaikuttavat vahvistaminen, yksilölle

tärkeiden ihmisten arvioinnit sekä yksilön omat arviot käyttäytymisestään. (Korpinen & Seppänen 1988, 8.)

Arviointi vaikuttaa eri ihmisiin eri tavalla mm. sen mukaan, millainen käsitys arvioijalla ja arvioitavalla on itsestään ja millaiseksi hänen minäkäsityksensä on muodostunut. Itsetunnoltaan terve ihminen ottaa vastuuta ja uskaltaa ottaa riskejä. Hän haluaa ja kykenee toimimaan ryhmässä eikä masennu epäonnistumisista, joita tulee väkisinkin jokaisen kohdalle. Hyvän itsetunnon omaava ihminen suoriutuu tehtävistään kykyjensä mukaan. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 115)

Minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erityisesti ympäristön tärkeiden ihmisten kanssa (emt., 116). Tästä on pääteltävissä, että opettajalla on keskeinen asema oppilaan minäkäsityksen ja terveen itsetunnon kehittymisessä. Itsetunnoltaan heikot oppilaat ovat tottuneet jatkuviin epäonnistumisiin ja tulkitsevat niiden johtuvan vähäisistä kyvyistä (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 18). Opettajan on siis tunnettava oppilaan lähtötaso ja annettava tälle mahdollisuuksia onnistumisiin, jotka tukevat itsetunnon kehittymistä. Tärkeä merkitys on myös kavereilla.

Koulun arviointijärjestelmä sisältää kaikki olennaiset tekijät, jotka liittyvät oppilaan minäkäsityksen kehittymiseen: arvot, ihanneminän, itsearvostuksen. Samalla koulun arviointijärjestelmä heijastaa koko yhteiskunnan arvostuksia. Sitä, mitä koulussa arvioidaan, sitä myös yhteiskunnassa arvostetaan. Yksilön ihanneminä ja itsearvostus rakentuvat koulussa näille samoille arvoille. (Emt., 117.)

Koppisen, Korpisen ja Pollarin käsitykset siitä, yhteiskunnassa arvostetaan sitä, mitä koulussa arvioidaan, on mielestäni kääntynyt toisin päin. Koulussa ollaan vasta ryhtymässä arvioimaan niitä taitoja, joita työelämässä on jo pitemmän aikaa arvostettu. Tällaisia taitoja ovat mm. luovuus, rohkeus sekä omien ideoitten käyttö. Näillä ominaisuuksilla on selvä yhtymäkohta terveen itsetunnon ja itseohjautuvuuden kanssa.

Itsearvostus ja sitä kautta minäkäsitys on yhteydessä reflektiivisyyteen. Reflektiivisessä oppimisprosessissa metakognitiivisten (käsittelen kohdassa 3.2.1 tarkemmin metakognitiota) valmiuksien käyttö ja niiden harjaannuttaminen on osa prosessia. Kun oppija reflektiivisen toiminnan kautta pyrkii ymmärtämään entistä paremmin sen, mitä hän on tekemässä, hänen itsetuntemuksensa ja sen kautta itsearvostuksensa tulee realistisemmaksi. (Koro 1993, 41.)

2.5 Miksi itseohjautuvuudesta on tullut tärkeä ?

Itseohjautuvuudella voidaan nähdä useita ulottuvuuksia. Sillä on merkitystä oppimaan oppimisessa, työelämässä ja yhteiskunnassa selviytymisessä yleensä. Toisaalta Aaltolan (1988, 86) mukaan elävä kulttuuri tarvitsee muutakin kuin ankaraa sopeutumista ja selviytymistä työssä ja kilpailussa. Tarvitaan myös kriittisesti ajattelevia ihmisiä. Itseohjautuvuudellahan nähdään olevan myös tällainen kriittinen aspekti. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ovat nykyään nopeita ja muutokset eivät läheskään aina ole parannuksia aikaisempaan tilanteeseen verrattuna.

Ihmiset, jotka tekevät itse aloitteen omasta oppimisestaan, oppivat paremmin ja enemmän kuin ihmiset, jotka ainoastaan odottavat passiivisesti tullakseen opetetuiksi (Knowles 1975, 14-16). Knowles (1980, 46) esittää näkemyksenään myös, että itseohjautuvuuteen kehitytään. Lapset ovat aluksi riippuvaisia ja kehittyvät suotuisissa oloissa kohti itseohjautuvuutta. Suotuisat olot tarkoittavat varmaan koulua, koska koulu lienee kodin ohella ainoa paikka, missä itseohjautuvuutta voidaan kehittää. Suuri ongelma lienee siinä, että miten sen tulisi tapahtua.

Koro kuitenkin toteaa, että itsenäisyys, itseohjautuvuus ja oman itsensä löytäminen liitetään useimmiten aikuisuuteen. Vaikka jo suhteellisen nuori lapsi voi osoittaa tietyissä olosuhteissa merkittävää itseohjautuvuutta, katsotaan täydellisen itsenäisyyden tai autonomian olevan kypsään aikui-

suuteen liittyviä ominaisuuksia. Näin aikuisuus, autonomia sekä itseohjautuvuus liittyvät läheisesti toisiinsa. (Koro 1993, 18.) Alanen (1987,20) puolestaan toteaa, että on todennäköistä, että itseohjatun oppimisen kyvyt kehittyvät asteittain minäkuvan, motivaatiorakenteiden, itsehallinnan ja muiden itsenäisen toiminnan edellytysten kehittyessä. Ala-asteella tulisikin näihin ominaisuuksiin kiinnittää erityistä huomiota.

Lehtovaara toteaa, että kun kukin oppija kokee toimintansa omaehtoiseksi, hän tulee tietoiseksi omasta yksilöllisyydestään, minästään ja vastuustaan. Oppijalla on vapaus valita, haluaako hän opiskella passiivisesti toisten ohjaamana vai aktiivisesti itseohjautuvasti. Ketään ei tulisi pakottaa valitsemaan näiden välillä. (Lehtovaara 1986, 74.)

Lehtovaaran esittämä ajatus on mielenkiintoinen ala-asteelle sijoitettuna. Onko oppilailla tälläkään hetkellä mahdollisuus toimia itseohjautuvasti niiden kykyjen ja taitojen perusteella, mitä heillä on vai sulkeeko koulu tämän mahdollisuuden pois? Koulujärjestelmäämme on useassa yhteydessä syytetty oppijan oman ajattelun, itsenäisen tiedon hankkimisen ja tutkimisen estämisestä liian opettajajohtoisilla työtavoilla. Myös materiaaliset rajoitukset voivat olla syynä oppilaiden itsenäisen työskentelyn estymiseen.

Kangasniemen mielestä koulun toiminnan kehittämiseen tulee vaikuttamaan huomattavasti yksilöllisyysperiaatteen uusi painotus. Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusluonnoksissa (26.1.1993) sanotaan, että koulun tulee ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset edellytykset järjestämällä toiminta joustavasti, lisäämällä valinnaisuutta ja yksilöllistämällä opetusta. Tämä edellyttää opiskeluohjelmien yksilöllistämistä lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisvaikeuksien perusteella. (Kangasniemi 1993, 66.)

Kangasniemen mielestä yhteiskunnan kehityksen yksi tärkeä tekijä on henkinen pääoma; koulutus nähdään sijoituksena tulevaisuuteen. Koulutus nähdään keinona kehittää yksilöitä yhteiskunnallisen kehityksen päätekijöiksi. Tämän mukaisesti ollaan luopumassa koulutuksen tulosten tasa-arvoisuuden

painottamisesta ja painotetaan yksilöllisiä opiskeluohjelmia ja koulun tehtävää jokaisen oppilaan kehittämiseksi edellytystensä mukaan. Vielä 1980-luvulla yksilöllisyysperiaate tarkoitti sitä, että yksilöllisyys otetaan huomioon opetusprosessissa; opetussuunnitelmassa mainittiin, että yhtäläisiin tavoitteisiin pyritään osoittamalla resursseja niille, jotka sitä tarvitsivat. Nyt 1990-luvulla puhutaan yksilöllisistä opetusohjelmista, mikä merkitsee koulutuksen eriyttämistä. (Kangasniemi 1993, 67.)

Pääosissa Suomen ala-asteen kouluja on vielä pitkä matka yksilöllisiin opetusohjelmiin. Ainakin omassa koulussani se tuntuu vielä utopialta. 4 luokka-astetta samalla opettajalla ja jokaisella oppilaalla olisi yksilöllinen opetussuunnitelma. En usko sen olevan mahdollista. Sen sijaan itseohjautuvuuden kautta oppilaat voivat edetä yksilöllisesti ja kuitenkin sosiaalisesti pienryhmissä. Nopeasti kehittyvä tietotekniikka on tullut jo ala-asteillekin. Samoin muu opetus- ja tiedonhankintamateriaali on kehittynyt. Näin opetusta voidaan monimuotoistaa. Samalla se lisää oppijoiden itseohjattuun oppimiseen liitettäviä taitoja ja vaatimuksia.

Koulutuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena on valmentautuminen työelämään. Suonperä näkee yhteiskunnassa tapahtuvan nopeita muutoksia mm. organisaatiokulttuureissa, työyhteisöjen rakenteiden kehittymisessä, teknistymisessä ja arvomaailman uudelleenjäsentymisessä. Siksi koulutuksessa olisi painotettava nykyistä enemmän mm. vuorovaikutustaitoja, sopeutumista, erilaisuuden hyväksymistä ja yhteistoiminnallisuutta. Työntekijällä täytyy olla kykyä ja taitoa ratkaista itsenäisesti vastaantulevia ongelmia. Itsenäisyys, joustavuus ja tiimityöskentelyn luonteinen toiminta edellyttävät monitaitoisuutta. Koulutuksessa on painotettava oma-aloitteista toiminnan suunnittelua, itsenäistä työn organisointia sekä toiminnan ja sen vaikuttavuuden itsearviointia. Itseohjautuvuus on siten avainasemassa työelämässä. (Suonperä 1995, 96.)

3 OPPIMISNÄKEMYSTEN YHTEYS ITSEOHJAUTUVAAN OPPIMISEEN

3.1 Humanistinen oppimiskäsitys

Humanistisessa käsityksessä oppimisesta sana oppiminen korvataan usein sanalla kasvaminen. Aho (1994, 81 - 86) viittaa siihen, että humanistisessa oppimiskäsityksessä huomioidaan oppilaan omat tarpeet ja hyödynnetään niitä. Tärkeätä on se, että oppiminen lähtee oppijan omista tarpeista, jolloin oppiminen koetaan myös mielekkääksi. Tiedon jatkuvan muuttumisen myötä humanistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan halua oppia ja oppijan halua kehittää ja tiedostaa omaa oppimistaan. Kun oppilaalla on vastuu oppimisestaan ja hän voi vaikuttaa omaan oppimiseensa, puhutaan itseohjautuvasta oppilaasta. Oppilaan ja opettajan suhde kuvataan humanistisessa oppimiskäsityksessä vuorovaikutussuhteeksi. Opettajan rooli on ohjaava.

Humanistista oppimiskäsityksen puutteeksi on nähty käsityksen keskittymisen liiaksi yksilöön, jolloin jätetään sosiaalinen tilanne huomioimatta. Humanistinen oppimiskäsitys on lähellä kognitiivista oppimiskäsitystä oppimisen taitojen merkityksen puolesta. Humanistinen näkemys korostaa ihmisen tarpeita ja niiden tyydyttämistä, kun taas kognitiivinen näkemys korostaa tietoisuuden vahvistamista sekä metakognitiivisten taitojen merkitystä. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 106.)

Pasanen ym. (1989, 22) katsovat, että 3 oppimisnäkemyksestä (humanistinen-, kognitiivinen- ja behavioristinen oppimisnäkemys) humanistinen oppimisnäkemys on kaikkein lähinnä itseohjautuvaa oppimista.

3.2 Kognitiivinen oppimisnäkemys ja konstruktivismi

Kognitio yleiskäsitteenä viittaa kaikkiin prosesseihin, jotka liittyvät ajatteluun, tietämiseen ja tiedon saamiseen ulkoisesta maailmasta (Ikola 1995, 41).

Kognitiivisen suuntauksen yleistymiseen oppimisen tutkimuksessa on vaikuttanut 1960-luvulle saakka psykologiassa vallinneen behavioristisen, käyttäytymiskeskeisen, lähestymistavan toteaminen liian rajoittuneeksi. Tämä kognitivismin nimellä tunnettu tapa on saanut vaikutteita niistä tarpeista selittää oppimista, jotka behavioristinen koulukunta jätti huomioimatta korostaessaan objektiivisuuden nimissä ulkoisen, havaittavan käyttäytymisen nostamista psykologian tutkimuskohteeksi rajaten samalla tietoisuuden ilmiöt tutkimuksen ulkopuolelle (Miettinen 1984, 11).

Itseohjautuvuudella on yhtymäkohtansa kognitiivisen psykologian edustaman oppimisnäkemyksen kanssa. Molemmissa korostetaan oppimisen merkityksellisyyttä ja mielekkyyttä opiskelijalle itselleen. Kognitiivisessa lähestymistavassa oppimista ei käsitetä passiiviseksi vastaanottamiseksi eikä mekaaniseksi varastoimiseksi. Kognitiivisessa lähestymistavassa oppimista tarkastellaan oppijan tietoisena henkisenä toimintona, jossa tietoaines on jatkuvan käsittelyn kohteena. Siinä oppimisen tulos käsitetään muutoksena oppimisen kohteena olevaan asian, ilmiön tai käsitteen ymmärtämisessä. Oppimisen mielekkyys syntyy uuden tiedon kohdatessa ja sulautuessa opiskelijan toimintaan ja aiempiin tietoihin. Tällaisen yhteyden jääminen vaillinaiseksi voi johtaa siihen, että oppimista ei koeta mielekkääksi. (Pantzar 1992, 9)

Kognitiivinen lähestymistapa on ihmisen tiedollisia perusprosesseja (havaitseminen, muisti, tarkkaavaisuus ja ongelmaratkaisu) tarkastellessaan antanut aiheen olettaa oppimisen olevan erityisesti opiskelijan tahdosta ja tarkoituksesta riippuvainen. Se on antanut vahvoja perusteluja sille, miksi ne oppijat, jotka asennoituvat opiskeluun oma-aloitteisemmin, oppivat myös enemmän ja paremmin. Se on antanut perusteluja sille, miksi opetuksessa olisi painotettava oppijaa oman oppimisprosessinsa subjektina ts. itseohjautuvana oppijana ja miksi opetuksessa tulisi käyttää entistä enemmän aktivoivampia työtapoja. (Kääriäinen & Laaksonen & Wiekand 1990, 131.)

Kognitiiviselle teorialle rakentuva konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa kokemuksellista oppimista. Sen mukaan oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota ja prosessoi sen pohjalta tietoa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa erityisesti oppimisen kontekstisidonnaisuutta. (Suonperä 1995, 103.)

Konstruktiivisen oppimiskäsityksen pohjalla on kognitiivinen tutkimusperinne ja tämän pohjalta on kehittynyt uusi näkemys oppimisesta, missä oppilas on aktiivinen ja itseohjautuva. Oppilas itse hankkii tietoa ja käsittelee sitä (konstruoi). Uuden tiedon liittäminen vanhaan tietoon tapahtuu oppilaan läpikäymässä oppimisprosessissa. Konstruktiivisen oppimisnäkemyksen mukaan tieto ei ole pysyvää eikä täysin objektiivista, koska tieto on oppilaan itsensä konstruoimaa. (Kangasniemi 1993, 56.)

Oppimisen käsittäminen uuden tiedon tuottamiseksi on ominaista kognitiiviselle lähestymistavalle. Siinä oppiminen käsitetään tiedonprosessoinniksi, joka muodostuu useasta toiminnosta: havaintojen teosta, huomion kohdentamisesta, havaintojen jäsentelystä ja uuden tiedon yhdistelystä aikaisempiin tietoihin. Tämän seurauksena syntyy uudenlaista tietoa, ja prosessointiin kuuluu vielä tämän tietämyksen palautus joko suullisesti, kirjallisesti tai muuna suorituksena. Tällaisen tiedonprosessoinnin seurauksena eli oppimistuloksena ihminen jäsentää todellisuutta tai sen ilmiöitä ja ymmärtää erilaisia käsitteitä aikaisempaa paremmin. Sitä tiedonprosessoinnin tapaa, jolla pyritään tietoisesti ja oppimistarkoituksessa lähestymään, hahmottelemaan ja käsittelemään kulloinkin opiskeltavaa aineistoa, on alettu nimittää oppimisstrategiaksi. (Hämäläinen 1986, 12.)

3.2.1 Metakognitio

Informaation tulvassa aktiivinen oman tietämyksen rakentaminen edellyttää oppijalta kognitiivisia taitoja. Näitä ovat tiedonhankintataidot; tarpeellisen tiedon valikointitaito, tiedon arvottaminen olennaisiin ja toisarvoisiin tietoihin

tilanteen mukaan, tiedon käsittelytaidot; taito luokitella ja jäsentää uutta tietoa aikaisempia järjestelmiä muuttaen tai uuden tiedon aikaisempiin liittäen, ongelmaratkaisutaidot; taito käyttää tietoa uusissa yhteyksissä luovasti soveltaen ja muistin käyttö; taito tallentaa muistiin ja hakea muistista tarvittavaa tietoa. Näiden kognitiivisten taitojen käytössä oppija omaksuu oppimisen tapoja. Toimintatapoja kuvataan niiden yleisyyden perusteella strategioina tai tyyleinä. Oppijan tietoisuutta oppimistavoistaan kuvataan metakognitioksi. Metakognitiossa on siis kysymys oppimaan oppimisen kuuluvasta tiedostamisen kehittymisestä. (Leino & Leino 1990, 33 .)

Oppijan työskentely ja oppiminen sujuu sitä itsenäisemmin ja tietoisemmin, mitä paremmat metakognitiiviset taidot oppijalla on. Oppimisen käytännössä metakognitiiviset taidot ilmenevät kognitiivisen toiminnan probleemasointi- ja ohjaustaitoina. Näiden taitojen oppimisessa oppijalta edellytetään reflektiivistä ajattelua, aktiivista ja tietoista tapaa suhtautua omaan kognitiiviseen toimintaan, kuten oppimiseen. (Ikola 1995, 47 -48.)

Metakognition käsite on keskeinen, kun korostetaan oppijan omaa aktiivista roolia oppimistapahtumassa. Sillä tarkoitetaan oppijan taitoa itse suunnitella ja säädellä omaa oppimistaan ja soveltaa oppimista edistäviä strategioita. Metakognitiivista taitoa voidaan myös kuvata oppijan ymmärrykseksi kognitiivisista prosesseista ja taidoksi kontrolloida niitä. (Arffman & Brunell 1989, 116.)

Lehtosen mukaan opettajalla on keskeinen rooli oppijan metakognitiivisten valmiuksien käytössä. Metakognitiivisten valmiuksien käyttö ja harjaannuttaminen on olennainen osa itse oppimisprosessia. Tavoitteena on, että oppija elämyksellisesti hahmottaa itsensä toimijaksi. Pyrkimyksenä on herättää oppijoissa halu ymmärtää, mitä ollaan tekemässä/oppimassa ja ohjata näkemään oppiminen keinona hallita tilanteita ja omaa toimintaa. Opettaja toimii oppimisprosessin ohjaajana ja samalla reflektiivisen toiminnan mallina. (Lehtonen 1994, 34.)

Opettajien kognitiivisten ja metakognitiivisten prosessien tutkimuksilla on osoitettu, että opettajan omilla rakenteilla on merkitystä siinä, miten hän kykenee ohjaamaan oppilaiden tiedonhankintaa. Tämä tulee esille opettajan joustavuudessa ottaa huomioon oppilaiden erilaiset oppimisstrategiat. Samoin se tulee esille hän kykenee ohjaamaan oppilasta esimerkiksi epäonnistumistilanteissa. (Niemi 1989, 87.)

Jos opettajan metakognitiiviset taidot ovat heikot ja hänen tietonsa pinnalliset ja konkreettisella tasolla, ovat myös oppiaineksen ja -materiaalin valinta, muokkaus ja karsinta hänelle vaikeita. Opettajalta kuitenkin voidaan edellyttää valmiutta arvioida kriittisesti , mikä on tärkeää ja mikä ei. (Niemi 1989, 88.)

3.2.2 Kognitiivisen oppimisnäkemyksen vaikutukset opettajan työhön

Yleissivistävältä koulutukselta edellytetään mm. sellaisten pedagogisten ratkaisujen käyttämistä, jotka auttavat koulutettavien ajattelun kehittymistä niin, että he pystyvät peruskoulutuksen luomien valmiuksiensa avulla jatkuvasti itse tuottamaan uutta tietoa. (Hämäläinen 1986, 12.) Lehtovaaran mukaan (1986, 77-78) jokaisen opettajan tärkein tavoite on tukea oppijan kasvua täyteen ihmisyyteen. Aikuisten tulisi muuttaa asenteitaan kohti tätä tavoitetta. Tällaisen asennemuutoksen seurauksena koulun käytäntö muuttuisi todellista yhteistyötä arvostavaksi, eheytyneeksi, todellisia ongelmia pohtivaksi sekä tavoitteiden, työmenetelmien ja arvioinnin osalta itseohjautuvaksi eli kokonaisvaltaista oppimista paremmin tukevaksi.

Useimpia opettajia on opetettu systeemissä, joka asettaa opettajan keskeiseen valta-asemaan, lähes yksinomaiseksi auktoriteetiksi. Itseohjautuvassa oppimisessa opettaja joutuu opettelemaan uuden roolin ja uudet toimintatavat, jotka ovat poikkeavia ns. perinteisiin opettamismalleihin verrattuna. (Pasanen, Ruuskanen & Vaherva 1989, 26 -27.)

Haapasalo katsoo, että konstruktivismi edellyttää opettajalta asiantuntijuuden lisäksi kykyä pohtia asioita oppilaiden tavoilla ja taitoa kääntää nämä ajattelutavat oppilaille eduksi. Työmuodot tulisi olla sosiaalisia ja mahdollisimman luonnollisessa ympäristössä. Opettajajohtoisuudesta tulisi päästä eroon ja opettajan tulisi pohtia, mitkä käsiteltävät asiat ovat oppilaiden henkilökohtaisten, sosiaalisten ja yhteiskunnan kannalta tärkeitä ja missä asioissa taas oppilaiden omat tulkinnat ovat hyväksyttävissä. (Haapasalo 1994, 109.)

Myös Pollari ym. ovat sitä mieltä, että oppilaskeskeisten työmuotojen käyttö vaatii opettajalta monia tietoja ja taitoja, joita perinteisempi opettaminen ei vaadi. Oppilaskeskeisissä menetelmissä vaaditaan aineenhallinnan ja opettamistaidon lisäksi mm. oppilaiden oppimistarpeiden yksilöllistä analysointia, oppimisen ja oppimaan oppimisen ohjaamista, samoin kuin taitoa siirtää vastuuta ja valtaa oppilaille vähitellen siten, että he itse osallistuvat aktiivisesti oppimisprosessiin (Pollari, Ahlroos, Eloranta & Väänänen 1996, 169). Olkoon opetusmenetelmä mikä tahansa, on tärkeää, että opettaja ei saa tehdä oppilaiden puolesta sellaista, mitä he itse voivat tehdä - ja päinvastoin: opettajan on tehtävä oppijoille, mitä he itse eivät kykene tekemään. (Pasanen, Ruuskanen & Vaherva 1989, 28.)

Koppinen ja Pollari ovat sitä mieltä, että oppiminen on ennen kaikkea sosiaalista vuorovaikutusta, jossa opettajan tulee katsoa olevansa lapsen ja yhteiskunnan välinen aktiivinen toimija - ei taustalle vetäytyvä passiivinen kasvamisen sivustaseuraaja. Opettajan tehtävä on erityisesti lapsen oppimisen tukeminen ja lapsen perehdyttäminen hänen henkistä elämäänsä muovaaviin, yleisesti hyväksyttyihin sääntöihin. Lisäksi heidän mielestään hyvässä oppimisyhteisössä on seuraavat tunnusmerkit:

1) Jokainen jäsen tuntee olevansa hyväksytty ja tarpeellinen.

2) Ohjaajalla ja oppijoilla on yhteinen selkeä tieto tavoitteista, työstä ja tehtävistä sekä siitä, miksi on tärkeää ja arvokasta, että jokainen jäsen pyrkii yhteisiin tavoitteisiin.

3) Ohjaaja ja oppijat arvostavat toistensa työtä ja pyrkivät tekemään parhaansa yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.
4) Tiedonkulku on avointa, selkeää ja sujuvaa; kysyminen ja keskustelu on mahdollista ilman, että se koetaan arvovaltaa uhkaavaksi tai hyökkääväksi.
5) Syntyvät ongelmat kohdataan yhdessä ja niihin haetaan yhdessä rakentavia ratkaisuja. (Koppinen & Pollari, 1993, 11 ja 62.)

Tärkeätä on muistaa, että vaikka oppilas on aktiivinen oppija, tiedonhankkija, käsittelijä ja muokkaaja, opettajalla on tarkkaileva, opettava ja ohjaava rooli. Oppilaan itsenäisen työn tuloksia on silloin tällöin käytävä läpi, jotta myös opettaja saa tietoa oppimisen edistymisestä ja laadusta. Ohjausta ja palautetta tulee antaa henkilökohtaisesti. (Kangasniemi 1993, 68.)

Niemen mielestä opettajan tulee jatkuvasti seurata kasvatusalan ja erityisesti didaktiikan kirjallisuutta. Opettajan tulisi pystyä soveltamaan didaktista tietoutta ja löytämään laajoja perspektiivejä sen sijaan, että hän tukeutuisi työssään valmiisiin malleihin. Didaktista tietoutta ei kuitenkaan pysty hankkimaan pelkästään lukemalla, vaan opettaja on itse tiedon tekijä. Taito havainnoida oppilaita ja luokkahuoneen tapahtumia on tärkeä. Opettajan tulisi oppia havainnoimaan kriittisesti koulun tilanteita ja pyrkiä niissä tilannekohtaisiin ratkaisuihin. Mutta sen lisäksi on tärkeää, että opettajan kognitiivinen rakenne saa uusia ulottuvuuksia myös laajemmasta kuin vain oman kokemuksen analysoinnista. Tarvitaan kirjallisuuden seuraamista, uusien virtauksien arviointia sekä koulun ja yhteiskunnan suhteen kriittistä tarkastelua. (Niemi 1989, 88.)

Haapasalon näkemyksen mukaan konstruktivistinen oppiminen voi perustua ainoastaan oppilaiden luovan henkisen aktiivisuuteen ja sen mahdollisimman optimaaliseen ylläpitämiseen. Sen syntymiselle, ilmenemiselle sekä kehitykselle tulisi järjestää mahdollisimman suotuisat olosuhteet. (Haapasalo 1994, 106.)

Eräs keino em. vaatimuksen toteuttamiseksi ja samalla Itseohjatun opiskelun tukemiseksi näyttäisi olevan, että opettaja suunnittelee ja tuottaa omaa oppimateriaalia. Oppimisessa sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli. Valmiit oppikirjat ja niiden työkirjat eivät juurikaan mahdollista sosiaalisia työtapoja, vaan pikemminkin yksinpuurtamista. Konstruktiivisen pedagogiikan mukaan oppimiselle on ominaista se, mitä oppilas tekee (Haapasalo 1994, 107). Opettajan on oman oppimateriaalin turvin mahdollista johtaa työskentely oppilaiden kykyjen mukaiseen ja aikaisemman toiminnan avulla opittuun toimintaan. Oman oppimateriaalin tuottaminen luo edellytykset myös sille Yrjönsuuren (1993, 95) näkemykselle, että koulussa tulee olla runsaasti mahdollisuuksia ja hyvät edellytykset oppilaiden yksilölliseen ja yhteiseen opiskeluun.

4 ITSEOHJATUN OPPIMISEN TUKEMINEN ALA-ASTEELLA

4.1 Oppimisympäristön merkitys

Edellisessä luvussa (3.2.2) käsittelin jo osittain niitä muutoksia ja vaikutuksia, joita kognitiivinen oppimiskäsitys tuo opettajan työhön. Koulu laajasti käsitettynä ei kuitenkaan muodostu pelkästään opettajista ja oppilaista. Siihen kuuluu myös mm. fyysinen ympäristö, välineistö, yhteistyö kotien kanssa sekä ympärillä olevan yhteiskunnan huomioiminen. Opettaja on kuitenkin keskeinen vaikuttaja kaikissa koulua koskevissa muutoksissa.

Koulussa annettavaa opetusta ohjaa valtakunnallinen opetussuunnitelma, jonka pohjalta kunnat ja yksittäiset koulut ovat laatineet omat opetussuunnitelmansa. Valtakunnallinen opetussuunnitelma pohjautuu lähinnä kognitiiviseen ja humanistiseen oppimisnäkemykseen. Karlssonin mielestä vuosisadan alkupuolella syntynyt behavioristinen oppimisnäkemys vaikuttaa kuitenkin edelleen ainakin taustalla ja opetuksen rakenne on pysynyt hämmästyttävän muuttumattomana yli sadan vuoden ajan, vaikka pedagogiset teoriat ja suuntaukset ovat vaihtuneet (Karlsson 1991, 48). Tätä muutaman vuoden takaista näkemystä voi kritisoida, sillä parin viime vuoden ajan kouluissa on käynyt valtaisa myllerrys. Tosin on todettava ettei mitkään myllerrykset välittömästi muuta opettajien opetuskäytäntöjä.

Minkälaista oppimista halutaan edistää? Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissakin puhutaan uudesta oppimiskäsityksestä, jolla tarkoitetaan konstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa oppilas on aktiivinen oppija, tavoitteita asettava, itseohjautuva, omien tietorakenteiden ja sisäisten mallien rakentaja. Kangasniemikin (1993, 67) ihmettelee, että miten tavoitteen suuntaista oppimista edistetään, kun oppilaan aikaisemmin omaksumat tiedot, hänen kehittämäänsä tietorakenne, hänen käsityksensä ja odotuksensa vaikuttavat siihen mitä tietoja hän omaksuu ja minkälaisen tulkinnan hän

sille antaa. Mitä erilaisista tulkinnoista seuraa opetukselle ja oppimiselle? Minkälainen on opettajan tarkkaileva ja ohjaava rooli oppilaan oppimisesta?

Edellisen lisäksi tärkeä käytännön kysymys on, minkälainen on se opiskelu- ja oppimisympäristö, jossa oppilas voi yksilöllisesti ja itseohjautuvasti työskennellä? Mikä on sellainen ympäristö, oppimiskeskus, joka mahdollistaa oppilaiden itsenäisen tiedonhankinnan ja aktiivisen opiskelun oppimisen laadun parantamiseksi? Oppilaan omatoimisen opiskelun ja itseohjautuvuuden edellytyksenä on oppimisympäristön varustaminen niin, että oppilas voi hakea ympäristöstä tarvitsemansa välineet ja tietolähteet ja että hän osaa käyttää sopivia menetelmiä tiedon hankkimiseksi, muokkaamiseksi ja esittämiseksi. Siinä ympäristössä tulee olla niin kirjoja kuin elektronisia tietolähteitä, multimedia- ja hypermediaympäristöjä. (Kangasniemi 1993, 68.)

Kangasniemen esittämän näkemyksen lisäksi luokkakoolla on suuri merkitys työskentelyn sujuvuuden kannalta. Kuntien säästöpäätösten seurauksena ryhmäkokoja kouluissa on jouduttu suurentamaan. Esimerkiksi 30 oppilaan luokka ei voi olla toimiva ja opettajalle se aiheuttaa melkoisia organisointivaikeuksia. Aikuistenkin kanssa toimiessa näin suuret ryhmäkoot ovat hankalia. Samoin pienten kyläkoulujen yhdysluokat ei vastaa niitä vaatimuksia, joita hyvä oppimisympäristö edellyttää. Yhdysluokassahan saattaa olla 4 luokka-astetta samalla opettajalla. Isot ryhmäkootkin menettelevät, mikäli on riittävästi rauhallisia ryhmätyötiloja, mutta varsin useinhan sellaiset puuttuvat kouluilta.

Pasanen, Ruuskanen ja Vaherva (1989, 24) toteavat, että vaikka itseohjautuvuutta on tutkittu pääasiassa aikuisopiskelun yhteydessä, ikä ei ole rajoittava tekijä sen soveltamisessa myös ala-asteelle. Itseohjautuva oppiminen sopii parhaiten tilanteisiin, jossa opiskelijoiden älylliset kyvyt vaihtelevat suuresti. Sellaisessa tilanteessa itseohjautuva oppiminen voi olla traditionaalisia opetusmalleja tehokkaampi (Guglielmino 1977, 16-17). Ala-asteella em. käsitystä sovelletaan opetusta eriyttämällä esimerkiksi siten, että lahjakkaat

ja motivoituneet oppilaat työskentelevät itseohjautuvasti ja opettaja keskittyy ohjaamaan ns. heikkoja oppilaita tai sellaisia oppilaita, joiden itseohjautuvuusvalmius on alhainen.

Yhdysvalloissa ja Kanadassa on käytetty lahjakkaille lapsille ns. autonomisen oppijan mallia hyvällä menestyksellä. Nimensä mukaisesti mallin pyrkimyksenä on kehittää oppilaasta autonominen oppija, joka vastaa itse tavoitteistaan, oppimisestaan ja arvioinnista. Ohjelman keskeisinä tavoitteina on, että oppija:

1. kehittää minäkäsitystä entistä myönteisemmäksi
2. ymmärtää oman lahjakkuutensa
3. kehittyy sosiaalisesti: oppii taitoja, jotka auttavat häntä tulemaan toimeen toisten kanssa
4. hankkii tietoja: lisää ja laajentaa tietämystään monilta eri alueilta
5. kehittyy ajattelu-, päätöksenteko- ja ongelmaratkaisutaidoissa
6. osallistuu toimintaan, joka eheyttää kognitiivista, sosiaalista ja emotionaalista kehitystä
7. osoittaa ottavansa vastuun oppimisestaan sekä koulussa että koulun ulkopuolella
8. kehittyy aktiiviseksi, luovaksi ja itsenäiseksi oppijaksi.

(Lehtonen 1994, 42 - 43.)

Vaikka em. malli on kehitetty lahjakkailla lapsille tarkoitetuille ns. resurssiluokille, on sen tavoitteet sinänsä siirrettävissä ns. normaaleihinkin koululuokkiin.

4.2 Koulun luomia esteitä itseohjatulle oppimiselle

Vielä muutama vuosi sitten arvosteltiin (esim. Närhi 1992, 109 -112) koulu-hallintoamme siitä, että valtaa ja vastuuta ei annettu hierarkian alemmille tasoille, kunnille ja kouluille. Nyt on tilanne nähdäkseni olennaisesti muuttunut. Koulun ulkopuolisilla normeilla ei ohjata yksittäisen koulun toimintaa niin

tarkoin kuin aikaisemmin. Nyt kouluyhteisöllä on mahdollisuus olla itseohjautuva. Kunnittain ja koulupiireittäin oppilaiden vanhemmat ja opettajat ovat käyneet arvokeskusteluja koulun tavoitteista ja niistä vaatimuksista mitä tulevaisuus kouluopetukselle tuo tullessaan. Koulut ovat profiloituneet ja ilmeisesti tulevat yhä enemmän profiloitumaan. Tässä kehityksessä avainasemaan ovat tulleet opettajat.

Suurin este itseohjatun oppimisen kehittymiselle ovat opettajat. Opettajat voivat tukahduttaa oppilaan oman ajattelun, itsenäisen tiedon hankkimisen ja tutkimisen liian opettajajohtoisilla työtavoilla. Itseohjattua oppimista voi rajoittaa liian vaikea oppimistehtävä tai tilanne, joka vaatii erityisiä tietoja ja taitoja, joita oppijalla ei ole. Hyvin merkittäväksi tekijäksi on onkin osoittautunut opettajan suhtautuminen ohjattavaan. Opettaja voi vaikeuttaa oppijan oppimisprosessin etenemistä mm. puhumalla muuta kuin mitä todella tarkoittaa, takertumalla pieniin yksityiskohtiin, ihmisen omaa ajattelua mitätöimällä, holhoamalla sekä joustamattomilla asenteilla, suurilla vaatimuksilla, murskakritiikillä tai yleensä piittaamattomalla ohjauksella. (Ojanen 1990, 98 - 99 .)

Siirtymistä kohti itseohjautuvaa oppimista voi rajoittaa myös opettajien pelko auktoriteettiaseman menetyksestä. Knowles (1990) toteaakin, että opettajilla on toisiinsa nähden erilaiset kokemukset, erilainen koulutus, persoonallisuus, itseluottamus ja erilaiset työskentelytavat. Nämä kaikki vaikuttavat siihen, haluaako opettaja siirtyä opettamisessaan kohti itseohjatun oppimisen menetelmää. Tällöin opettajan valta-asema saattaa oleellisesti muuttua auktoriteettiasemasta työtoveriksi. On luonnollista, että se ei tapahdu kädenkäänteessä eikä yksipuolisesti opettajan taholta. (Knowles 1990, 179 - 181.)

Ympäristön, ohjaajan ja tehtävän ohella merkittävä itseohjattua oppimista rajoittava tekijä voi olla oppijan omat kyvyt ja taidot. Oppijalta edellytetään sellaisia metakognitiivisia ja sosiaalisia valmiuksia sekä kykyä itsearviointiin, että hänen itseohjaamansa oppimisprosessi voi tuottaa oppijan itsensä tai

koulun tavoitteiksi asettamaa ja arvioimaa yksilöllistä kehittymistä (Koro 1993, 161). Skager (1984, 198 - 199) toteaakin, että oppijan tulisi saada apua valintojen teossa, ohjausta sekä rohkaisua sen mukaan, mikä hänen kykynsä itseohjattuun oppimiseen on.

Valmius itseohjattuun oppimiseen ei korreloi suoraan koulumenestykseen, vaan ennemminkin positiiviseen minäkäsitykseen. Jos oppilas saa tavalla tai toisella kokea olevansa hyvä ja vahva edes jollakin osa-alueella, vahvistaa se hänen koko käsitystään itsestään. (Tarvainen 1993, 37). Tarvaisen näkemystä tulkiten voi todeta, että jälleen opettajan oppilaantuntemus on avainasemassa oppimisprosessin edetessä. Ei ole syytä katsoa pelkästään koenumeroita tai todistusta arvioidessa oppilaan itseohjautuvuuskykyä tai kykyä edetä opinnoissa.

Nykyisin kognitiivisen psykologian valossa oppimisella ymmärretään kokemuksen aiheuttamaa suhteellisen pysyvää muutosta käyttäytymisessä tai käyttäytymispotentiaalissa, tiedoissa, taidoissa ja tunnereaktioissa. Ymmärrettäessä oppiminen enemmän tai vähemmän oppijassa tapahtuvaksi muutokseksi, on oppimisvalmius nähtävissä yksilön kyvyksi, mahdollisuudeksi tuollaiseen tilanmuutokseen. Henkilöllä voi olla sellaisia valmiuksia ja tietoja, joita hän ei siinä tehtävässä tarvitse tai niitä voi olla riittämättömästi, mikä vaikeuttaa oppimista. Oppimisvalmiudet eivät siten ole pysyviä, vaan jatkuvasti kehittyviä ja tietoisesti muutettavissa siihen pyrittäessä. (Varila 1990, 33-34.)

Opettajan tulee siis jatkuvasti paitsi pyrkiä kehittämään oppijan valmiuksia, myös tarkkailemaan niitä, jotta oppimistehtävistä tuli mahdollisimman optimaalisia. Tehtävät eivät saa ylittää oppijan kykyjä, mutta motivaation kannalta ne eivät saa myöskään olla liian helppoja.

Todennäköistä on, että itseohjatun oppimisen kyvyt kehittyvät asteittain minäkuvan, motivaatiorakenteiden, itsehallinnan ja muiden itsenäisen

toiminnan edellytysten kehittyessä (Alanen 1987, 20). Tästä voi päätellä, että itseohjautuvuusvalmiudessa muutokset tapahtuvat hitaasti.

5 ARVIOINTI ITSEOHJAUTUVUUDEN TUKENA

5. 1 Oppimisnäkemyksen vaikutukset arvioinnin kehittymisessä

Perinteisesti koulussa arvioinnille on asetettu neljä tehtävää:
1) Toteava, jolloin pyritään toteamaan erilaisin arviointikeinoin oppilaiden tietojen ja taitojen taso.
2) Motivoiva, jolloin arviointitiedon avulla pyritään aktivoimaan ja suuntaamaan oppilaita.
3) Ohjaava, jolloin arviointitietojen tuloksena pyritään auttamaan oppilasta tekemään opiskeluun liittyviä ratkaisuja.
4) Ennustava, jolloin oppilasta autetaan tekemään tietyn koulumuodon päättyessä opiskeluun ja ammatinvalintaan liittyviä ratkaisuja. (Korpinen - Seppänen 1988, 4 - 5)

Perinteisesti arvioijina ovat koulussa olleet vain opettajat ja arviointi on ollut valtaosaltaan numeroarvostelua, koenumeroita ja todistuksia. Elorannan mielestä oppimiskäsityksen muuttuminen vaikuttaa myös arviointiin. Senkin pitäisi olla oppijakeskeistä ja monipuolista, koska tärkeää ei ole niinkään se, kuinka paljon on opittu, vaan mitä on opittu ja miten. Niinpä laadullisten kriteerien tulisi korostua ja arvioinnin kohdistua koko oppimisprosessiin eikä vain lopputulokseen. Oppijalle itselleenkin olisi annettava mahdollisuus osallistua arviointiin. (Eloranta, M. 1996, 178). Saman asian on todennut mm. Linnakylä (1993, 70). Hän toteaa, että kun oppimisessa korostetaan oppijan omia kokemuksia ja yksilöllistä opiskeluprosessia sekä oman oppimisen säätelyä, myös arvostelun tulisi kohdistua näihin tekijöihin. Ulkoapäin asetettujen tiukkojen kriteerien sijasta oppimistuloksia tulisi arvioida mahdollisimman monipuolisin laadullisin perustein, mieluiten oppijan itsearviointia ja itseohjautuvuutta kehittäen.

Varila (1990, 17) on todennut, että itseohjautuva oppija kykenee suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa opiskeluprosessiaan tilanteen vaatimusten mukaisesti joko yksin tai yhteistyössä muiden kanssa. Itseohjautu-

vuuteen kasvaminen edellyttää siis kykyä arvioida omaa toimintaansa. Vanha, behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustunut koulu, ei antanut oppilaille juuri mahdollisuuksia arvioida omaa työskentelyä. Nyt oman työn ja toiminnan arvioinnista on tullut tärkeä koulun kasvatuksen periaate. Arviointi on osa oppimisen prosessia. Arvioinnin tarkoituksena on tukea ja ohjata oppilasta eikä verrata toisiin (Lappalainen 1992, 79 - 80). Tällöin arvioinnissa sekä itsearvioinnissa on kyse metakognitiivisista taidoista eli oman oppimisen ja toiminnan ohjaamisesta (Takala 1994, 4 - 5). Arvioinnin merkitys kasvaa, koska ei ole kyse vain lopullisesta työn tai tehtävän arvioinnista, vaan arviointia tapahtuu jatkuvasti työn aikana. Itsearviointi vahvistaa omaa minäkuvaa, ohjaa oman työn prosessia ja antaa eväitä esittää asiallista kritiikkiä myös muiden töistä (Pässilä - Niinikuru - Ojanen - Rokka 1994, 40). Korpinen & Seppänen (1988, 12) katsovat, että koko koulun opetussuunnitelmineen ja opetusjärjestelyin tulisi edistää yksilön minäkäsityksen kehittymistä: tarjota aineksia minäihanteiden muodostumiselle, auttaa yksilöä rakentamaan minäänsä monipuolisesti, tarjota oppimiskokemuksia, jotka mahdollistavat yksilölle monipuolisen minäkäsityksen kehittymisen.

Kun oppilas tuottaa opiskelunsa tuloksena uutta opiskelumateriaalia, opettaja lukee ja arvioi oppilaidensa kirjallisia projektitöitä ja antaa henkilökohtaista palautetta. On myös pohdittava, millä tavalla sitä materiaalia käytetään oppilaan oppimisen edistämiseen. Ilmeisesti ei riitä, että oppilas vain tuottaa materiaalia, vaan sen avulla syventää omaa oppimistaan. (Kangasniemi 1993, 68.)

Lähes jokaisessa luokassa on sellaisia oppilaita, joilla ei ole lainkaan motivaatiota ja joilla on heikko itsetunto. Itsearvioinnin tuloksena saattaa saada vain vastauksen: "En minä ymmärrä ja en minä kuitenkaan opi." Koppinen, Korppinen ja Pollari (1994, 87) toteavat, että jokainen lapsi tarvitsee päivittäin itsetunnon vahvistusta. Oppijan sisäinen motivaatio joko voimistuu tai heikkenee sen mukaan, välittyykö hänelle myönteistä vai kielteistä palautetta. Myönteinen palaute lisää motivaatiota, kielteisestä

palautteesta oppija saattaa joutua tunnustamaan oman epäpätevyytensä. Opetettaessa lasta arvioimaan oppimistaan hänet tulee ensin vapauttaa muiden mielipiteiden kahleista ja saada ymmärtämään, että koulun antama palaute on palaute työstä, ei persoonallisuudesta.

Itsearviointiin ja tavoitteiden asetteluun kehitytään asteittain. Koppinen, Korpinen ja Pollarikin (1994, 89) toteavat, että ei ole mitään mieltä järjestelyssä, että oppilas laittaa jonkinlaisen tavoitteen paperille jakson alussa, mutta ei millään tavoin joudu pohtimaan sitä työskentelyn aikana ja toteaa jakson lopussa yks´kantaan, saavuttiko tavoitteen vai menikö huonosti. Itsearvioinnilla on pyrittävä saamaan oppilas näkemään menestymistään tukevat ja sitä estävät seikat sekä valvomaan niitä omatoimisesti. Vain siten saadaan oppilas huomaamaan itsearvioinnin tarpeellisuus ja hyödyllisyys.

Itseohjautuvuutta tukevassa arvioinnissa oppilas on keskeisessä asemassa. Hän on aktiivinen ja vastuullinen omasta oppimisestaan. Oppiminen perustuu itse tärkeäksi kokemiin asioihin ja oppiminen tyydyttää oppilaan tarpeita. (Emt., 122.)

Itseohjatun oppimisen arvioinnin keskeisin väline on oppijan reflektiivisyys. Kun oppimisprosessiin liittyy oppijan tietoisuus toiminnastaan, sitä ohjaavista intentioista sekä kriittinen tietoisuus toimintansa seurauksista, arviointi on luonnollinen osa prosessia. Tulosarviointi jää toissijaiseen, mutta ei merkityksettömään asemaan. (Koro 1993, 57.)

5.2 Portfolion käyttö itseohjautuvuuden tukena

Arviointi on voimakas vaikuttaja. Se mitä ei arvioida, menettää opiskelussa pian arvonsa. (Linnakylä, Kankaanranta & Pollari 1996, 2). Uudistuvassa koulussa oppilaan itsearviointi on tullut hyvin keskeiseksi. Oppilaasta halutaan itsearvioinnin avulla kehittää itsenäinen ja vastuullinen oppilas. Riittävä itsetuntemus, omien vahvojen ja heikkojen puolien tunnistaminen, mahdollis-

taa itseohjautuvan opiskelun. Omien tavoitteiden asettaminen turvaa sisäisen motivaation. Realistinen tavoitteen asettelu merkitsee oppilaalle onnistumisen kokemuksia, mikä puolestaan heijastuu itseluottamuksen lisääntymisenä sekä edelleen rohkeutena asettaa vaativia tavoitteita oppimiselle. Onnistuminen merkitsee palautetta, joka auttaa oppilasta näkemään itsensä myönteisesti tai lisää hänen itsearvostustaan oppijana. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84 ja 117.)

Oppilaan oman arvioinnin tavoitteina ovat myös työskentelytapojen kehittäminen ja kriittisyyteen kasvattaminen. Koppinen & Pollari (1993, 12) toteavat, että työtänsä arvioimaan oppiva ihminen ei tyydy opetettujen asioiden pelkkään muistamiseen, rutiininomaisiin harjoituksiin, passiiviseen ja sokeaan kaiken sen hyväksymiseen mitä opettaja tai lähdekirjallisuus sanoo. Hän haluaa testata ja käyttää oppimaansa, löytää sille konkreettisen , elämässä tarvittavan sisällön.

Linnakylä (1994, 10) esittää portfolion eli asiakirjasalkun käyttöä oppilaan itsearvioinnin välineenä. Linnakylän mukaan portfolio vahvistaa oppimaan oppimista, itseohjautuvuutta ja kehittää itsetuntoa ja sen tarkoituksena on edustaa oppilaan työtä pitkältä ajalta, jolloin voidaan seurata oppilaan kehitystä ja kasvua. Portfolion tarkoituksena on antaa oppilaalle käsitys omasta osaamisestaan, mutta samalla se antaa tietoa myös vanhemmille ja opettajalle.

Portfolio voidaan suomentaa työkansioksi, näytekansioksi, tulostaskuksi tai vaikkapa edustuskansioksi (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 92). Portfolio ei ole pelkkä kokoelma oppilaan töistä, vaan siihen sisältyy oppilaan aktiivinen rooli: valikointia, itsearviointia, seurantaa ja tuloksellisuuden arviointia (Linnakylä, Pollari & Takala 1994, 10). Keskeisenä tavoitteena on oppilaan kasvun ja kehityksen seuraaminen. Tärkeintä seuraaminen on oppilaalle itselle, mutta sillä on merkitystä myös opettajalle ja vanhemmille (Linnakylä 1993, 72).

Portfoliossa on keskeisintä oppimistehtävien tuottamis-, arviointi- ja valitsemisprosessi, jossa oppilas käy läpi oman opiskelujaksonsa tehtävät, arvioi niiden sisältöä ja laatua tavoitteiden ja itse valitsemiensa kriteereiden ja painotusten näkökulmasta sekä tekee valintoja ja pohtii valintojen syitä ja perusteita. Portfolio erottuu vihkosta tai työkansiosta juuri siinä, että sen merkitys on pikemminkin reflektiivisessä, oppimista syventävässä prosessissa kuin itse kokoelmassa. Reflektiivinen toiminta on siis olennaisempaa kuin tuotos. (Linnakylä 1993, 73 .)

Linnakylän käsityksen mukaan portfolio-toiminnassa heijastuvat monipuolisesti itseohjautuvan oppimisen ominaisuudet. Itsearvioinnissa oppilas suorittaa jatkuvaa oman toiminnan arviointia, mutta ottaa myös huomioon toisten arvioinnit sekä opettajan että oppilaiden. Linnakylän mielestä yhteistoiminnallisuus on myös itseohjautuvan oppimisen ominaisuus. Itseohjautuvuus merkitsee valmiutta rikastavaan vuorovaikutukseen toisten oppilaiden, opettajan ja ympäristön kanssa. (Linnakylä 1993, 73)

Kohonen ja Leppilampi näkevät portfolioarvioinnin merkittäväksi myös opettajan kannalta. Heidän mielestään portfolio voi olla päiväkirjatyyppinen, jolloin oppilaat pitävät tavallaan lokikirjaa omasta oppimisestaan ja kirjaavat vihkoon suunnitelmiaan, kokemuksiaan ja havaintojaan. Päiväkirjatyöskentely palvelee tällöin oppimisen seurantaa ja suunnittelua. Tällaiset kirjalliset dokumentit tarjoavat opettajalle hyvää aineistoa seurata myös oppijoiden tiedollisen taidon kehittymistä. Kuitenkin tällainen dokumenttianalyysi palvelee ensisijaisesti prosessin ohjausta, ei sen tulosten arvostelua. (Kohonen & Leppilampi 1994, 184.)

6 TUTKIMUSONGELMAT

Teoriaosassa ilmeni, että käsitteet itseohjautuvuus, itseohjautuva oppilas ja itseohjattu oppiminen liitetään yleisesti aikuiseen ihmiseen ja aikuiskoulutukseen. Tutkimukset, joita itseohjautuvuudesta on tehty, ovat sen vuoksi kohdistuneet aikuiskoulutukseen. Itseohjautuvalta oppijalta edellytetään halua ja kykyä asettaa oppimisen tavoitteita ja päämääriä, kykyä suunnitella omaa oppimistaan ja valita tuloksekkaimmat työskentelymenetelmät sekä kykyä arvioida kriittisesti omaa työskentelyään ja oppimistaan.

Tässä tutkimuksessa käsittelen opettajien näkemyksiä siitä, voidaanko em. itseohjautuvuuteen liittyviä ominaisuuksia löytää ala-asteen oppilaista ja voidaanko ala-asteella käytännön koulutyössä tukea itseohjautuvuuden kehittymistä. Se, millaisena opettajien mielestä itseohjautuvuus ilmenee ala-asteella, onkin tutkimukseni keskeinen lähtökohta. Ensimmäinen (1) tutkimusongelma muotoutuikin seuraavaksi:
Millaisena opettajat näkevät itseohjautuvuuden käsitteen ala-asteen opetuksessa?

Koska itseohjautuvalta oppijalta edellytetään kykyä asettaa tavoitteita ja suunnitella omaa työskentelyä, toteuttaa opiskelu itsenäisesti ja arvioida oma työskentelyään, muodostui seuraaviksi tutkimusongelmiksi:
(2) Millaisena opettajat näkevät oppilaan aseman tavoitteen asettelussa ja suunnittelussa?
(3) Millaisena opettajat näkevät oppilaan aseman työskentelyn toteuksessa?
(4) Millaisena opettajat näkevät oppilaan oman arvioinnin merkityksen?

Ihmisten keskinäinen kanssakäyminen ei ole koskaan ongelmatonta ja lasten kanssa tavoitteellisessa työskentelyssä on erityisesti mahdollisuus syntyä ongelmia. Sen vuoksi viimeiseksi tutkimusongelmaksi tuli seuraava:
(5) Millaiset ovat opettajien mielestä itseohjautuvan oppimisen suurimmat esteet ala-asteella?

7. TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS

7.1 Käytänkö kvantitatiivista vai kvalitatiivista tutkimusmetodia?

Kvantitatiivinen tutkimuksen yleinen lähtökohta on, että keskeinen tutkimusongelma on tiedossa jo ennen tutkimuksen aloittamista. Tutkijalla on käsitys siitä, mitä tutkimuksessa kannattaa kvantitatiivisesti mitata. Hän on perehtynyt tutkimusaiheeseen liittyvään teoriaan kirjallisuuden, haastattelujen yms. avulla ja muodostanut teorian perusteella hypoteeseja, joita hän sitten lähtee kvantitatiivisten mittausten avulla todentamaan. Tutkija pyrkii teorian perusteella loogisesti päättelemään, mitä ilmiöitä on tarpeellista mitata ja millä ilmiöillä on tutkimuksen kannalta olennainen merkitys. (Eneroth 1984, 11-12.)

Kvantitatiivinen tutkimus perustuu sellaiseen käsitykseen todellisuudesta, että sama ilmiö eri paikoissa esiintyvänäkin on aina mitattavissa ja samojen kriteerien mukaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa sen sijaan jokainen ilmiö muodostaa ainutkertaisen laatujen (kvaliteter) yhdistelmän. (Eneroth 1984, 12.)

Kvantitatiivinen tai loogis-deduktiivinen, kuten Eneroth tutkimusmetodia nimittää, tutkimusmetodi edellyttää siis tutkijalta jo ennen varsinaisen tutkimusprosessin alkua käsitystä siitä mitä tutkimuskohteesta mitataan kvantitatiivisesti. Jos käyttäisin tätä tutkimusmetodia, tulisi minun tutkijana osata ennakkoon valita mitattavat kohteet opettajien käsityksistä oppilaiden itseohjautuvuudesta ja sen kehittämistarpeista.

Loogis-deduktiivinen tutkimusmetodi edellyttää, että tutkija selvittää mahdollisimman tarkasti , mitä muut asiantuntijat pitävät olennaisina mittauskohteina, ts. minkä laatujen mittaus kertoo parhaiten tutkittavasta ilmiöstä. (Eneroth 1984, 11.)

Kun tutkimusongelmasta ei ole olemassa kovin paljoa teoreettista tietoa ja aikaisempia tutkimustuloksia tai muita asiantuntijoita ei ole käytettävissä, joutuu tutkija kokonaan uuden ongelman eteen. Voiko käyttää kvantitatiivista tutkimusmetodia? Käsitykseni mukaan noviisitutkija ei voi edetä näistä lähtökohdista. Tarvitaan toisenlainen tutkimusmetodi, jolla voi tutkimusongelmasta käsin lähteä etsimään vastauksia. Itseohjautuvuudesta kyllä löytyy nykyisin jo jonkin verran tutkimustietoa. Tutkimuksilla on selvitetty mitä itseohjautuvuus on, samoin on selvitelty mitä itseohjautuvuus merkitsee aikuisopiskelijoiden kohdalla. Peruskouluikäiset ovat jääneet tutkimusten ulkopuolelle. Tutkimukseni pääkohderyhmä ovat opettajat ja en ole löytänyt lainkaan tutkimustuloksia tai teorioita, joissa kerrottaisiin heidän käsityksiään itseohjautuvuudesta tai tiedoistaan siitä kuinka ohjata lasta kohti itseohjautuvuutta. Teorioita ei ole ja silloin hypoteeseja teorian perusteella ei voi tehdä eikä testata. Täytyy siis käyttää muuta tutkimusmetodia.

7.2 Laadullinen tapaustutkimus

Syrjälä & Numminen (1988, 16) kertovat tapaustutkimukselle olevan ominaista, että ongelmanasettelu tapahtuu vähitellen tutkimuksen edetessä. Olen jo tutkimusaiheeni miettimisvaiheessa tullut siihen tulokseen, että hankin tutkimukseeni tarvittavan empiirisen aineiston haastattelumenetelmällä. Tällaisen menetelmän käyttö mahdollistaa juuri ongelmanasettelun asteittaisen kehittymisen. Kun haastateltavia ei ole suurta joukkoa ja he ovat lähiympäristöstä, mahdollistaa se jopa useamman haastattelukerran ja sen kautta syvällisemmän asian selvittämisen. En siis halua mitata määriä, sillä en usko, että tilastollisin menetelmin tutkimusongelmiini tulee riittävän selkeää vastausta.

Tapausta koskevaa teoriaa laadin pääsääntöisesti induktiivisesti tutkimusaineiston pohjalta. Syrjälä & Numminen (1988, 16) toteavat, että ongelmat täsmentyvät kentällä tutkijan havaintojen ja teoretisoinnin pohjalta. Havainnot minun tutkimustapauksessa tarkoittavat lähinnä haastattelutuloksia.

Induktiivinen strategia tarkoittaa sitä, että tutkija lähtee täysin avoimena kentälle. Tähän minulla ei ole kuitenkaan mahdollisuutta, vaan ennen haastatteluja minun on etsittävä teorioita kysymyksenasettelua varten. Tapaustutkimukselle on ominaista, että tapausta voidaan lähteä tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti, tapauksesta itsestään käsin tai edetä etukäteen muodostettujen teoriaan tai aikaisempiin tapauksiin pohjautuvien hypoteesien ja muodostettujen analyysiyksiköiden perusteella. Lähestymistapani on siis induktiivis-deduktiivinen. Syrjälä&Numminen toteavat, että opetusta koskevassa tapaustutkimuksessa on vähän hyviä teorioita, jotka perustuvat tulkinnalliseen näkemykseen. Teoriat on siis luotava itse. Grönforskin (1985, 30) toteaa, että empiiristä aineistoa käytetään teorian muodostamiseen eikä teorioiden ja hypoteesien todentamiseen.

Eneroth toteaa, että laadulliselle tutkimukselle on olennaista selkeän käsityksen luominen tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen lähtökohtana on ilmiön kohtaaminen eli minun tutkimustapauksessani opettajien käsitykset oppilaiden itseohjautuvuudesta. Päämääränä on kuitenkin määritellä ilmiön laadulliset ilmenemismuodot eli esimerkiksi kuinka opettajat kokevat itseohjautuvuuden käytännön luokkatilanteissa. Laadullisella tutkimuksella kuvataan ilmiötä sen jokapäiväisessä ympäristössään eli tässä tapauksessa koulun arkipäivää. Olennaista on kuitenkin poimia toiminnoista esiin ne seikat, jotka parhaiten kuvaavat ilmiötä ja joiden perusteella ilmiötä voidaan selittää. (Eneroth 1984,51.)

Laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena kuvata ilmiön laatua, ei niiden määrää. Kvalitatiivinen tieto on mahdollisimman elävää, konkreettista ja yksityiskohtaista kuvausta luonnollisista tapahtumista, tilanteista, ihmisten kokemuksista, tunteista, mielipiteistä ja näkemyksistä. Kvalitatiivisen tiedon avulla pyritään ilmiön kokonaisvaltaiseen, kontekstuaaliseen ymmärtämiseen. Olennaista on kuvata ilmiötä paikallisesti, ts. ilmiön merkitystä mukanaolijoille. (Syrjälä&Numminen 1988, 79-80)

Laadullinen tieto kuvaa sosiaalisten ilmiöiden ainutkertaisuutta ja epävarmuutta. Kuitenkin laadullisen tiedon avullakin pyritään vertailuun. Ilmiötä ja sen merkitystä pyritään ymmärtämään kaikissa eri yhteyksissä. Tutkittavaa kohdetta pyritään vertailemaan muihin erityyppisiin kohteisiin ja laajentamaan näkemystä tietyssä kohteessa esim. koulussa esiintyneistä tapahtumista. (Syrjälä&Numminen 1988, 81)

Tutkimuksen tavoitteena tulee olla, että tutkimustuloksia pyritään ymmärtämään eri yhteyksissä koulussa. Sen sijaan en näe kovinkaan tarpeellisena tai edes mahdollisena oman tutkimukseni mahdollisia tuloksia siirrettävän muihin yhteyksiin kuin kouluelämään. Korkeintaan voisi kuvitella niitä siirrettävän sellaisiin yhteyksiin, jossa kohderyhmänä on nuoret ja toiminnan päämäärät ovat kasvatuksellisia.

Syrjälä&Numminen (1988, 81) toteavat, että laadullinen tieto voi olla ristiriitaista, kuten luonnollisen elämän ilmiötkin. Em. seikka on minusta itsestäänselvyys. Tutkijana olen varautunut siihen, että keräämäni tutkimusaineisto tulee sisältämään keskenään ristiriitaisia näkemyksiä, koska juuri se kuvaa ilmiötä.

7.3 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto, jossa haastattelun aihepiirit, teema-alueet ovat tiedossa. Menetelmässä ei käytetä strukturoidulle haastattelulle luonteenominaista kysymysten tarkkaa muotoa eikä järjestystä. Teemahaastattelussa kysymysten muotoilu on suosituskysymystyyppistä. Haastattelurungon kysymysalueet ovat pääpiirteiltään määriteltyjä. Tutkimuksen koehenkilömäärä on melko pieni. Tutkijan työmäärä analyysivaiheessa on suuri ja saatu tieto on syvällistä. Tämä edellyttää tutkijalta tarkkaa paneutumista tutkimusalueeseensa. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 35 - 38.)

Syrjälä&Numminen (1988, 94) toteavat, että haastattelu on ehkä tyypillisin tapa koota kvalitatiivista aineistoa. Sellaiselle tutkijalle, kuten minä olen, se on myös lähes ainoa käyttökelpoinen tapa. Minulla ei ole mahdollisuutta työn ohessa tehdä aikaa vaativia kenttätutkimuksia, kuten osallistuvaa havainnointia, vaikka Guba ja Lincoln (1981, 154 - 157) ovatkin sitä mieltä, että vain harvoin on haastattelua mahdollista käyttää ainoana tiedonhankintakeinona. Syrjälä&Numminen (1988, 94) kuitenkin toteavat, että haastattelemalla on mahdollisuus saada selville sellaisia asioita, joita ei voi selvittää esimerkiksi havainnoimalla. Haastattelemalla on mahdollisuus selvittää tunteita, ajatuksia, tavoitteita, aikaisempia tapahtumia ja tulevaisuuden suunnitelmia. Toisaalta minulla on mahdollisuus havainnoida oppilaita omassa luokassani joka päivä ja sen vuoksi ei ole tarpeellistakaan lähteä havainnoimaan muiden opetusta.

Haastattelun peruslähtökohta on, että haastattelija ja vastaaja ymmärtävät sekä kysymykset että vastaukset samalla tavalla. Kysymyksen asettajan ja vastaajan ei tietenkään tarvitse olla samaa mieltä asioista, mutta heidän täytyy kyetä tulkitsemaan asiat samalla tavalla. (Eneroth 1984, 103.)

Haastattelussa on olennaista vuorovaikutuksen avulla tavoittaa haastateltavan toiminnalleen ja tapahtumille antamat merkitykset (Syrjälä & Numminen 1988, 99). Käytin omassa tutkimuksessani teemahaastattelua. Teemahaastattelussa varmistetaan, että kaikilta tutkittavilta saadaan samat tiedot. Käsiteltävät teemat olin spesifioinut etukäteen ja haastattelijana päätin järjestyksen ja muotoilin kysymykset haastattelun kuluessa. Etukäteen suunnitellut teemat lisäävät aineiston yhtenäisyyttä, haastattelu on keskustelunomaista ja tilannekohtaista. Tutkijan on haastattelutilanteessa osattava lisäkysymysten avulla tarkentaa vastauksia.

Haastattelu edellyttää luottamusta ja kunnioitusta ja on helpommin toteutettavissa, jos haastattelija ja haastateltava tuntevat toisiaan ainakin sen verran, että ovat kiinnostuneita jakamaan aikaansa toisten kanssa. Haastattelututkimuksen onnistuminen on yhteydessä tutkijaan henkilönä ja per-

soonana. Teemahaastattelussa kysymyksen asettaja ei voi olla pelkkä tekninen kysymysten asettelija, persoonaton henkilö, vaan haastattelu on kahden ihmisen välinen sosiaalinen prosessi. (Syrjälä & Numminen 1988, 95-110.)

7.4 Haastateltavien valinta ja tutkimuksen suorittaminen

Tutkimuksen kohdejoukkona ovat peruskoulun ala-asteen luokanopettajat. Haastateltavien määräksi suunnittelin alustavasti 5 - 7 opettajaa, mutta tutkimuksen edetessä vähensin haastateltavien määräksi kolmeen. Olen itse ollut aikaisemmin mukana vain yhdessä pienoistutkimuksessa, jossa haastateltiin 3 oppilasta. Kuitenkin jo tämän tutkimuksen tekeminen osoitti, että pieneltäkin ryhmältä on saatavissa aineistoa niin paljon, että sen käsittely vie hyvin pitkän ajan. Tapaustutkimus mahdollistaa myös pienen kohdejoukon. Yleensähän aineistoa on silloin riittävästi, kun uudet haastattelut eivät tuo esille uusia piirteitä (Syrjälä & Numminen 1988, 109). Tässä tutkimustapauksessa uskon, että jokainen uusi haastattelu toisi jonkin uuden vivahteen, mutta niiden merkitys kokonaisuuden kannalta tuskin olisi olennainen.

Syrjälä & Numminen (1988, 109) katsovat, että haastateltavien valinta kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei perustu otantaan tavanomaisessa, tilastollisessa merkityksessä vaan tarkoituksenmukaisuuteen tutkimusongelman kannalta. Tutkimukseni kohderyhmän valinta tapahtui osittain ns. mukavuussyiden perusteella eli pyysin haastateltavaksi niitä sieviläisiä opettajia, jotka suostuvat tähän tutkimukseen ja jotka asuvat mahdollisimman lähellä. Toinen valintakriteeri on, että kohderyhmä muodostuisi mahdollisimman heterogeeniseksi. Pyrin huomioimaan erilaisen kokemustaustan ja tasapuolisen sukupuolijaon. En tosin tutkimukseen lähtiessä tiennyt oliko em. seikoilla merkitystä ja minkälainen painoarvo esim. opettajakokemuksella on tutkimuksen lopputuloksen kannalta, koska tutkimuksen ongelma-asettelu täsmentyi tutkimuksen kuluessa. Tämä on toisaalta ristiriidassa sen seikan kanssa, että tutkimusongelma määrää tutkittavien tapausten (haastateltavi-

en) valinnan. Haastateltavien valinnan ja haastattelun lähtökohtana on kuitenkin, että arvostan jokaista heistä opetusalan ammattilaisena ja jokaisella haastateltavalla on kokemusta muustakin opetus- ja kasvatustyöstä kuin pelkästään ala-asteella. Kokemus muustakin kuin pelkästään ala-asteelta oli valinnan kolmas keskeinen kriteeri.

Haastateltavien saaminen osoittautuikin lievästi ongelmalliseksi, koska tutkimusaiheeni (itseohjautuvuus) oli monille opettajille vieras ja he kieltäytyivät haastattelusta ilmeisesti siksi, että pelkäsivät "paljastaa tyhmyytensä" tai siksi, että heillä ei ole mitään annettavaa tutkimukselle. Tästähän ei ollut missään tapauksessa kysymys, sillä vaikka termit saattoivat olla monille opettajille vieraita, niin arkipäivän koulutilanteet ovat hyvinkin tuttuja. Em. syistä johtuen päätinkin tutkimuksen kestäessä haastatella vain niitä ajattelevia opettajia, jotka olivat kiinnostuneita itseohjautuvuuden kehittämisestä eli tein ns. asiantuntijahaastatteluita. Haastateltavat halusivat tarkastella omaa työtään ehkä uudesta näkökulmasta ja heillä oli myös halu kehittää omaa työtään. Jätin ulkopuolelle ns. mykät opettajat, jotka kokivat paineita puhua asiasta.

Hirsjärvi ja Hurme (1991, 56) antavat sellaisen ohjeen, että tuttaviaan saisi koskaan haastatella. Toisaalta heidän mielestään ei myöskään haastattelua saisi antaa jonkun toisen henkilön tehtäväksi. Tutkimukseni haastattelun tekemisessä tuttavuus oli pelkästään eduksi. Haastattelutilanne tuli luontevammaksi kuin se olisi ehkä tullut toisilleen täysin vieraiden henkilöiden kohdalla. Toisaalta, kun työskentelen pienellä, 2-opettajaisella koululla, haastateltavat eivät olleet suoranaisesti samasta työyhteisöstä ja kenenkään kanssa en ole työskennellyt samalla koululla.

Tutkimuksen kohderyhmä koostui siis 3 opettajasta, joista käytän nimiä Maija, Pekka ja Matti. Maija on iältään nuorin ja opettajakokemusta on vasta pari vuotta. Opettajakokemus on lähinnä alkuopetuksesta. Hänellä on lisäksi toinen koulutus ja sen kautta työkokemusta varhaiskasvatuksessa muutaman vuoden verran. Lisäksi hän on toiminut yhden vuoden yläasteella.

Pekka on toiminut alkuopettajana 7 vuotta ja samanaikaisesti koko ala-astetasolla poikien liikunnan ja teknisen työn opettajana. Myös hänellä on aikaisempi koulutus ja hän on toiminut lastentarhanopettajana reilun 10 vuotta. Matti on haastateltavista vanhin ja on toiminut 20 vuotta sekä yläasteella että lukiossa ja uudelleen opiskelun myötä viimeiset 3 vuotta ala-asteella, jossa pääosin 5-6 luokan opettajana. Eli jokaisella haastateltavalla on myös muu koulutus kuin luokanopettajan ja heillä jokaisella on myös muuta opettajakokemusta kuin pelkästään ala-asteelta. Tutkijana katsoin tämän olennaiseksi lähtökohdaksi, sillä haastateltavien on oltava päteviä kertomaan tutkittavasta aiheesta.

Haastateltavilla on myös kiinnostusta ja innostusta jatkuvaan koulutukseen opetustyön ohessa. Opettajahan pystyy vaikuttamaan omalla asennoitumisellaan ja toiminnallaan siihen, että myös oppilaalle muodostuu myönteinen oppimiskäsitys ja halu oppia ja kehittää itseään.

Haastattelut suoritin helmi-hutikuussa 1997. Annoin haastateltavien valita haastattelupaikan ja jokainen heistä halusi sen tehtäväksi oman koulunsa opettajanhuoneessa. He olivat tavallaan omalla maaperällä. Haastattelutilanteet olivat rauhallisia, sillä oppilaat ja muu henkilökunta oli jo poistunut koulusta ja näin vältyttiin häiriötekijöiltä. Haastattelupäivät valittiin yhdessä sen mukaisesti, että kummallakaan osapuolella ei ollut kiirettä muiden töiden takia. Joulu- ja kevätkiireet tuovat aina kouluille ylimääräistä säpinää ja tältä halusin välttyä. Varsinaiset haastattelut kestivät reilusta tunnista puoleentoista tuntiin. Ennen nauhurin käynnistämistä keskustelimme yleisesti kouluasioista, jotta keskusteluilmapiiri olisi mahdollisimman luonteva ja alkujännitys pääsi poistumaan.

Kaikkien haastateltavien kanssa pääsin luontevaan keskustelukontaktiin. Pyrin tietoisesti välttämään vastausten kommentointia, jotta ne eivät ohjailisi vastaajaa. Samoin pyrin antamaan aikaa vastausten esittämiseen. Se mahdollisti täydennysten esittämisen kysymyksiin. Pekka jopa totesi haastat-

telun loppupuolella, että hän ryhtyy vastaamaan lyhyemmästi, koska vastauksista oli tullut niin pitkiä.

Vaikka keskusteluilmapiiri oli luontevaa ja tutkijana en pyrkinyt vaikuttamaan vastaajien mielipiteisiin, oli haastattelutilanteissa joissakin kohtaa aistittavissa, että haastateltavat halusivat miellyttää tutkijaa ja antoivat itseohjautuvuudelle ehkä suuremman merkityksen kuin mitä se heillä arkipäivän koulutilanteissa onkaan. Tämän tulen ottamaan huomioon tutkimustuloksia tulkitessani.

7.5 Haastattelun teemat

Koska käsite itseohjautuvuus saattaa olla monille opettajille vieras, olin ajatellut antaa haastateltaville ennen haastattelua lyhyen "tietopaketin", jossa asiaa selvitetään. Tarkoituksena ei ole millään lailla johdatella, vaan varmistaa, että haastattelija ja haastateltava puhuvat samasta asiasta. Tavoitteena oli myös varmistaa myös se, että kaikki haastateltavat lähtevät ns. samalta viivalta ja että haastattelukysymykset ovat kaikille haastateltaville samamerkitykselliset. Haastattelutilanteet osoittivat kuitenkin, että jokaisella haastateltavalla oli selkeä käsitys itseohjautuvuudesta ja haastattelijan omien näkemysten esilletuominen olisi saattanut vain haitata haastatteluja.

Haastattelurungossa on seitsemän pääteemaa:
1. haastateltavan koulutuksellinen ja ammatillinen tausta, 2. opettajan kasvatukselliset tavoitteet, 3. itseohjautuvuuden käsitteen erilaisia ulottuvuuksia opettajan kokemana, 4. itseohjautuvuuden asema opettajan kasvatusnäkemyksissä, 5. voiko itseohjautuvuuteen opettaa?, 6. itseohjautuvuuden arvo suhteessa tiedollisiin ja taidollisiin tavoitteisiin ala-asteella ja 7. opetuksen ihannetilan ja arkipäivän todellisuuden kohtaaminen.

7.6 Haastattelujen analysointi

Tieteellisessä tutkimuksessa haastattelut eivät ole vielä tutkimustuloksia, vaan ne on analysoitava. Analysoinnin aloitin litteroimalla haastattelut kirjoittamalla ne tekstinkäsittelyllä lähes sanasta sanaan. Ainoastaan tutkimuksen kannalta täysin epäolennaiset keskustelut jätin litteroimatta. Teemahaastattelussahan keskustelu väkisinkin siirtyy silloin tällöin pois teemasta. Aineistoa kertyi yhteensä 55 A4- sivua eli lähes 20 sivua haastattelua kohden.

Ryhdyin analysoimaan tutkimusaineistoa Enerothin nimeämän ns. staattinen perspektiivin avulla. Siinä kiinnitetään huomio tutkittavan ilmiön suhteellisen pysyviin ominaisuuksiin. Sellaisiin ominaisuuksiin, jotka säilyvät muuttumattomana tapauksesta toiseen. On tärkeää huomata ja tutkimuksen kannalta on olennaista, että mikään ilmiö ei ole tyhjiössä. Asiat kuten ihmisetkin ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja yksittäiseen ilmiöön tai tapahtumaan löytyy yhteyksiä laajemmista kokonaisuuksista. Eneroth katsoo, että tavallisin tutkimuksen lähestymistapa on jakaa ilmiö pieniin osa-alueisiin, atomeihin, ja tutkia niiden pysyvyyttä ja keskinäsiä riippuvuuksia. Kuitenkaan tavoitteena sinänsä ei ole ilmiön pilkkominen, vaan ainoastaan sen avulla pyrkiä selittämään sitä. Jokaista ilmiötä pitäisi pystyä tarkastelemaan mahdollisimman useasta eri näkökulmasta. Ilmiön pilkkominen pienemmiksi osa-alueiksi mahdollistaa myös joidenkin osa-alueiden poisjättämisen tutkimuksesta ellei katso sen olevan olennainen osa ilmiötä. (Eneroth 1984, 125 - 128.)

Eräs tapa staattisessa perspektiivissä on ilmiön osien keskinäisten suhteiden vertaileminen. On useasti kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta tärkeämpää selvittää ilmiön eri osasten sopiminen yhteen kuin selvittää sitä millaiselta eri osaset yksinään näyttävät tai miten ne ilmenevät. Jokaisessa ilmiössä on yleensä useita rakenteita, jotka kaikki ovat muodostuneet ilmiön eri osien ja suhteiden verkoiksi. Ilmiö on aina enemmän kuin näiden osien summa.

Ilmiötä tarkastellessa tulisi pystyä erottamaan mikä aiheuttaa jotakin ja mikä on taas sen seuraus. (Eneroth 1984, 128.)

Em. perusteella otin käsiteltäväksi kaikkien haastateltavien samaa teemaaluetta koskevat vastaukset yhtäaikaisesti. Tutkimustuloksissa esitän haastattelunäyttein haastateltavien käsityksiä tutkimusaiheesta.

7.7 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus määritellään validiteetin ja reabiliteetin käsitteiden avulla. Validiteetillä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on saatu. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Reabiliteetin käsitteen avulla kuvataan tutkimuksen tulosten toistettavuutta ja ristiriidattomuutta muiden tutkijoiden samankaltaisten tutkimusten suhteen. (Syrjälä & Numminen 1988, 136.)

Sisäisessä validiteetissa on kyse siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä ja heidän määritelmiään tutkitusta tilanteesta. Erityisesti on syytä tarkastella tutkijan omaa vaikutusta kokoamiinsa tietoihin. Tämän johdosta tutkimuksen kohteelle ja lukijalle olisi annettava mahdollisuus suorittaa tulosten tarkistusta oman tulkinnallisen praktiikkansa pohjalta ts. tutkijan olisi pystyttävä esittämään tuloksensa niin avoimesti, että ne mahdollistaisivat muillekin oman tulkinnallisen näkemyksen muodostamisen. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan vastaavasti vertailtavuutta ja tulkintaa. Siihen pyrittäessä, on tutkimus tarkkaan raportoitava, jotta tutkimus olisi myös muiden tutkijoiden hyödynnettävissä. (Syrjälä & Numminen 1988, 136 - 137.)

Em. perusteella pyrin tutkimuksessani luotettavuuden osoittamiseen tutkimustilanteen (haastattelujen) tarkoituksenmukaisella järjestelyllä sekä luottamuksellisen ja häiriöttömän ilmapiirin luomisella. Tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden valinta on tehtävä tarkoituksenmukaisesti suhteessa

tutkimuksen ongelmanasetteluun. Aineiston raportoinnissa on olennaista tehdä tarkka litterointi ja teemoittelu suhteessa tutkimusongelmaan. Tutkimusprosessin kuvasin mahdollisimman tarkasti ja seikkaperäisesti ja johtopäätösten teossa pyrin välttämään ylitulkintaa. Grönforskin (1982, 178) toteaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen validius voidaan osoittaa ainoastaan tutkimusprosessin seikkaperäisellä kuvaamisella.

Sisäinen validiteetti tarkoittaa sitä, missä määrin tutkittavan ilmiön tieteellinen selitys vastaa tositilanteen realiteetteja. Tutkijan vaikutukset voivat heikentää sitä. On mahdollista, että haastateltavat antoivat hieman kaunistellun kuvan koulun arkipäivän toiminnasta. Tällöin tutkimuksen sisäinen validiteetti heikkeni.

Koska keräsin tutkimusaineiston teemahaastattelulla, oli erityistä huomioita kiinnitettävä haastattelun teemoihin ja teema-alueista syntyviin lisäkysymyksiin. Hirsjärvi & Hurme (1991, 129) toteavat, että sisältövalidius on huono, jos teema-alueita koskevat kysymykset eivät tavoita haluttuja merkityksiä. Varautumalla tarpeeksi useaan kysymykseen ja tarvittaviin lisäkysymyksiin kultakin teema-alueelta, kykenin varmistamaan menetelmän sisältövalidiuden. Vaikka käsite itseohjautuvuus saattoi olla haastateltaville outo, liittyvät kysymykset kuitenkin koulun arkipäivän kasvatustilanteisiin. Sen vuoksi uskon, että kysymykset olivat selkeitä ja helposti ymmärrettäviä. Lisäksi annoin haastateltaville mahdollisuuden kertoa oman näkemyksensä kysymysten mielekkyydestä ja kattavuudesta.

8 TUTKIMUSTULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Millaisena opettajat näkevät itseohjautuvuuden käsitteen ala-asteen opetuksessa

Tutkittavat näkivät itseohjautuvuus -käsitteelle hyvin monenlaisia ulottuvuuksia. Itseohjautuva oppilas on oma-aloitteinen ja omatoiminen. Itseohjautuvuus määriteltiin kyvyksi tehdä valintoja, asettaa tavoitteita ja arvioida saavutettuja tuloksia. Jokainen haastateltava näki oppilaan itsearvioinnin keskeisenä itseohjautuvuuden elementtinä.

> **Matti**: "Sana itseohjautuvuus käsitteenä tuottaa sellaisen mielleyhtymän, että siinä edetään lähtökohdista maaliin. Elikä mieluiten itse asetetuista tavoitteista maaliin elikä näiden tavoitteiden toteutumiseen ja sitten pidetään paussia, tuumaillaan missä ollaan ja mihin on päästy ja miksi ja miten tästä eteenpäin."

Itseohjautuvuus nähtiin kykynä ja myös keinona kehittää oppilaan omaa ajattelua. Voutilainen ym. (1990, 21) liittävät yhteen uuden tiedon käsityksen ja ajattelun taidot. Tiedollisten taitojen keskeisen osan muodostavat ajattelun taidot, joita ovat käsitteen muodostus, päättely ja selittäminen. Ne ovat oppisisällöistä riippumattomia uuden tietokäsityksen tiedon jäsentämisen keinoja.

> **Pekka**: "Pyrkimyksenä lienee oppilaan oman ajattelun kehittämistä ilman jatkuvaa tarkkoja opettajan antamia määritteitä, ohjeita. Voisko se olla sitä, että oppilas pystyis ja osais valita itselleen tärkeitä asioita ja huomaamaan sen oman oppimistasonsa ja arvioimaan omia töitään ja siitä eteenpäin mitä seuraavaksi? Se voisi olla vähän korkeamman tason vaihekin. Ja myöhemmin tietenkin, että oppilas osais yläasteella ja työelämässä tehä niitä valintoja, mihinkä välttämättä joutuu."

Skagerin (1984, 24) näkemyksen mukaisesti itseohjautuvalle oppijalle on ominaista suunnitelmallisuus. Se on kyky määrittää omat oppimistarpeensa, asettaa niiden pohjalta tavoitteensa ja valita oikeat ja joustavat keinot tavoitteiden saavuttamiseksi. Yksi haastateltavista näki itseohjautuvan

oppilaan keskeisenä ominaisuutena kyvyn asettaa omalle opiskelulleen tavoitteita ja arvioida saavutettua tuloksia.

> **Maija**: "...se on kuitenkin aika pitkälti sitä, että puhutaan oma-aloitteisuudesta ja omatoimisuudesta. Että oppilas niinku pystys itelle asettaan jotain tavoitteita Se on aika pitkälti sitä. Että oppilas niinku pystys itselle asetaan jotain tavoitteita, jotain mitä sen mielestä, kun se tuntee oman itsensä ja pienet tietenkin vähemmän ja isommat enemmän, niin se pystyy asettamaan itellensä tavoitteita, että tossa mun pitäis vielä niinku harjaantua, tuota mun pitäis vielä harjoitella ja miten mää sitä tekisin. Se voi rueta pohtiin jo vähän sitäkin. Minkälaisia juttuja mää tekisin. Elikkä niinku, kun se tuntee ittensä ja oppii kaikkien näitten harjoitusten kautta tunteen itteänsä yhä enemmän, niin se pystyy asettamaan ittellensä tavoitteita ja myös arvioimaan sitä, miten mää on tuohon päässy ja miten mun pitäis nyt tehä. Elikkä semmoista... mun mielestä sen semmoista ittensä analysointia tavallaan. Mää mietin näitä käsitteitä, että mihin kohti itseohjautuvuus menisi. Omatoimisuus on ehkä sellaista, että oletetaan, että oppilas niinku... opettaja antaa tehtävän ja oletetaan, että oppilas tekee sen omatoimisesti ja niinku, tuota niin... aloittaa vaikka sen työnsä ite. Mutta sitten taas itseohjautuvuus on mun mielestä vähän enemmän. Että silloin tuota.. oppilas ite jo asettaa niitä tavoitteita ja pyrkii niihin. Ja sitten mun mielestä sitten siellä ihan ylhäällä on semmonen ko itsenäisyys elikkä pystyy monissa eri asioissa toimiin itsenäisesti. Eli näin mää ite ajattelin eli miten mää laittaisin näitä käsitteitä järjestykseen."

Vahvalla itsetunnolla ja itseohjautuvuudella nähtiin olevan yhtymäkohtia. Tämä on sopusoinnussa Koron (1993, 39) näkemyksen kanssa, että minäkäsitys ja sen osa-alueet itsearvostus, itsetuntemus ja itseluottamus korreloivat voimakkaasti itseohjautuvuuden kanssa. Minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden kehittyminen on identtistä.

> **Matti:** "Minusta se itseohjautuva oppilas on samaa kuin hyvän itsetunnon omaava oppilas. Elikkä se hyvän itsetunnon omaava oppilas minusta saattaa peräti kyetä siihen itseohjautuvaan työskentelyyn aika hyvin. Itsekäs keskittyessään liikaa oman persoonansa esilletuomiseen tai vastaavaan ei siihen pysty."

Oppilaan sosiaalisten taitojen merkityksen itseohjautuvuudessa haastateltavat näkivät hyvin eri tavalla. Toisaalta todettiin, että itseohjautuvalla oppilaalla on vaarana kehittyä hieman itsekäs, muita oppilaita huomioimaton työs-

kentelijä. Tämähän on ristiriidassa sen näkemyksen kanssa, että itseohjautuvan oppijan ihmiskuvaan kuuluu kyky tehdä yhteistyötä toisten kanssa (ks. esim. Koro 1991, 36). Itseohjautuvuus merkitsee myös pyrkimystä ymmärtää ympäristöä, toisia ihmisiä ja itseään mahdollisimman autenttisesti (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 168). Toisaalta yksi tutkittavista oli vahvasti sitä mieltä, että itseohjautuvuus ja sosiaalisuus liittyvät vahvasti yhteen.

> **Matti**: "Itseohjautuva oppilas ei välttämättä tarvi olla sosiaalinen, siis menestyäkseen siinä itseohjautuvassa prosessissa. Hän voi menestyä siinä vallan mainiosti olematta juuri pätkääkään sosiaalinen. Eli silloin oppilas ja se prosessi elää omaa elämäänsä luokasta vähän irrallaan siinä tilanteessa... Mutta tosiaan itseohjautuvuuteen en pidä sitä välttämättömänä tekijänä niin, että itseohjautuvuus voisi toimia."

> **Maija**: "Itseohjautuvuus kulkee käsi kädessä sen sosiaalisuuden tavoitteen kanssa. Sä voit olla itseohjautuva ja edetä omissä tavoitteissa, mutta sä huomioit myös toisia ja sä voit tehdä tehtäviä vaikka tuommosissa pienissä yhteistoiminnallisissa ryhmissä niin kuin meillä on, elikkä siinä huomioidaan toiset oppilaat, tehdään niiden kanssa yhessä ja voijaan hyödyntää toisten vahvoja puolia."

Oppilaan lahjakkuudella, ainakaan siinä muodossa, jossa se tulee ilmi koulussa, ei nähty olevan vaikutusta itseohjautuvuudelle. Haastateltavathan näkivät itseohjautuvuuden pitkälle yhteneväisenä oma-aloitteisuuden kanssa ja oma-aloitteisuuteen he katsoivat vaikuttavan hyvin pitkälti kotitaustan. Esimerkiksi sen kuinka yritteliäisyyteen suhtaudutaan ja kuinka yleensäkin kotona toimitaan. Haastateltavista Matti ja Pekka esittivät näkemyksenään, että nimenomaan tytöt ovat huomattavasti oma-aloitteisempia kuin pojat ja tekevät yllättäviäkin esityksiä opiskelun järjestelyjen suhteen. Jokainen haastateltava piti tärkeänä oma-aloitteisuuden tukemisen, niin ettei oppilaiden esiityksiä tyrmätä suoralta kädeltä, vaan niitä pohditaan ja toteutetaankin mahdollisuuksien mukaan. Oma kokemukseni ei tue sitä käsitystä, että tytöt olisivat oma-aloitteisimpia kuin pojat. Sen sijaan tyttöjen oma-aloitteisuus tulee ilmi silloin, kun jokin asia on käsittelyssä ja pohditaan millaisilla työtavoilla asiaa käsitellään. Poikien oma-aloitteisuus puolestaan näkyy siinä, että heitä ei välttämättä kiinnosta tietopainotteinen opiskelu,

tapahtukoon se millä metodilla hyvänsä, vaan he tekevät aloitteita opiskelun keventämiseksi tai muuttamiseksi enemmän konkreettisen tekemisen suuntaan.

8.2 Itseohjautuvuus opettajien kasvatustavoitteissa

Opettajien keskeiset kasvatukselliset tavoitteet olivat 1) vahvan itsetunnon kehittyminen, 2) sosiaalisuuden kehittyminen ja 3) opetussuunnitelman mukaiset tiedolliset ja taidolliset tavoitteet. Jokainen haastatelluista opettajista piti kaikkein keskeisimpänä kasvatustavoitteenaan tukea oppilaan kasvua niin, että hänelle kehittyisi vahva itsetunto. Vahva itsetunnon kehittäminen on selvästi tärkeämmässä asemassa kuin oppilaiden tiedollisten taitojen kehittyminen. Minäkuva ja sitä kautta vahva itsetunto on keskeinen elementti itseohjautuvassa oppimisessa.

Maija:"Tuota jos ajattelee tärkeimmät tavoitteet. Niitähän on huru mycket noita tavoitteita, mutta kaikkein keskeisimmät ovat tietenkin semmonen oppilaan itsetunnon vahvistaminen. Elikkä, että se oppilas koulussa löytäs itsestään semmosia puolia, missä hän kokee olevansa hyvä ja semmonen niinku realistinen kuva itsestään, että se huomaa, että mää oon jossain todella hyvä, joskin voin siinä vielä kehittyä, mutta löytää myös niitä puolia, että mitkä vaatii itessä myös harjoittelemista ja harjaantumista, että tulis semmonen oikeudenmukainen kuva itestään."

Matti: "Yksi tärkeimpiä seikkoja mielestäni tässä koululaitoksessa, jossa vielä on alaaste ja yläaste, joissa näitä hommia tehdään, kyllä se mielestäni on nimenomaan vahvan itsetunnon omaava yksilö. Hänen ei tarvitse olla lainkaan huippualykäs ja eikä terävä, skarppi välttämättä. Niistä on aina etua elämässä, totta ihmeessä. Mutta minusta riittää perustekijäksi vahva itsetunto, koska se on työkalu siihen, että silloin kyetään ottamaan asioista haluttaessa selvää. Ja henkilöllä, jolla on vahva itsetunto, hän kykenee itsenäiseen työskentelyyn ja pystyy vähän luomaan itselleen tavoitteitakin, arvioimaan itseään terveellisesti, lannistumatta, jos huomaa, että jokin on mennyt metsään."

Kouluyhteisö on sosiaalisen oppimisen ympäristö. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa syntyvät sosiaaliset rakenteet ja prosessit vaikuttavat merkittävästi oppilaan kasvuun. Luokassa työskenneltäessä voidaan harjaannuttaa yhteistyötaitoja. Koulun sosiaaliset rakenteet vaikuttavat myös oppilaiden valintoihin. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 60.)

Toiseksi keskeiseksi tavoitteeksi nousikin oppilaan sosiaalisuuden kehittäminen. Sosiaalisuudella nähtiin olevan tärkeä merkitys koulun työskentelyilmapiirille ja sitä kautta oppimistuloksille. Koulun tehtävänä on myös opettaa näkemään ja hyväksymään erilaisuus ihmisissä ja sen tuoma rikkaus elämälle.

> **Maija**: "Toinen hyvin tärkeä tavoite on sosiaalisuus. Elikkä, että oppii toimiin toisten oppilaitten kanssa, tekemään yhessä töitä ja hyväksymään ne toiset siihen erilaisina ihmisinä.

> **Pekka**: "Sosiaalisuus on varmasti kans hyvin tärkee, että se pitäs liittyä kaikkeen opetukseen ja se tulee siinä mukana. Sitä pitäs varmaan painottaa monella tavalla näilläkin ryhmätyösysteemeillä tai sitten opetusmetodeilla, niin... Eittämättä nää on nää kasvatukselliset asiat tärkeämpiä kuin mitä ulkoaoppiminen ja jotkut oppiaineet."

Sosiaalisuuden merkityksen painottaminen kasvatustavoitteissa on haastateltavien mielestä riippuvainen myöskin yhteisöstä koulun ympärillä. Jos on pieni kyläyhteisö, jossa kaikki tuntevat toisensa ja lapset ovat harrastusten kautta paljon yhdessä, sosiaalisuus kehittyy huomattavasti ilman koulun toimenpiteitäkin ja koulussa ei sen vuoksi tarvitse kiinnittää sosiaalisuuteen niin paljon huomiota kuin heterogeenisemmassa yhteisössä.

> **Pekka**: "Jos on oikein iso koulu, jossa on eri-ikäisiä lapsia paljon ja välitunnilla on tämmösiä rutiinitilanteita, niin siellä tulee varmasti esille semmosia kontakteja, mistä sitten ruetaan tätä sosiaalisuutta miettimään, mutta tääkin koulupiiri on semmonen, että on isoja perheitä ja suurin osa on aina toistensa sisaruksia tai ainakin lähisukulaisia, niin niillä ei kovin paljon tuu semmosia. Niillä on samanlainen tausta. Se ei sen takia korostu. Tänään käytiin justiin päiväkodilla, jossa on kovin värikästä porukkaa monellakin tavalla, niin siellä varmasti on se sosiaalisuus ihan ykkösenä."

Tutkijan oman kokemuksen mukaan pieni kyläkoulu ei automaattisesti takaa, että ilmapiiri kouluyhteisössä olisi sosiaalinen, vaan siellä saattaa olla hyvinkin suuria ristiriitoja. Oppilaiden väliset ristiriidat heijastavat tällöin koko kyläyhteisön sosiaalisia suhteita.

Tiedollisia ja taidollisia tavoitteita ei kuitenkaan unohdettu, vaikka niiden asemaa ei pidetty niin keskeisinä kuin itsetunnon ja sosiaalisuuden kehittämisen. Opettajilla on nyt keskeinen asema opetussuunnitelmien laatimisessa ja se näkyy myös halussa saavuttaa opetussuunnitelmien mukaiset tavoitteet. Vaikka haastatelluista vain Pekalla on pitkäaikainen kokemus alaasteelta, olivat kaikki yksimielisiä siinä, että koulu on muuttunut merkittävästi viime vuosien aikana. Opetussuunnitelmien tavoitteilla on nyt merkitystä.

> **Maija**: "Eihän koulu olis mitään ellei täällä olis myös tiedollisia tavoitteita elikkä ne tietyt oppimäärät, mitkä on katottu saavutettavaksi, että niissä tietenkin tavoitteisiin päästään."

> **Pekka**: "...kyllähän tietenkin opetussuunnitelman mukaisesti niitä asioita tulee, kun niitä on niin painettu ja yritetty opiskella."

Opettajien kasvatustavoitteissa tuli esille vahvan itsetunnon kehittäminen ja sosiaalisuuteen kehittäminen. Näillähän on yhtymäkohtia itseohjautuvuuden kanssa. Kuitenkaan kukaan haastatelluista opettajista ei tietoisesti kiinnittänyt huomiota itseohjautuvuuden kehittymiseen. Tämä on varsin ymmärrettävää, sillä itseohjautuvuus käsitteenä on varsin outo. Sen sijaan itseohjautuvuusperiaatteeseen läheisesti liittyvät asiat, kuten tavoitteen asettelu omalle työlle, oman työn suunnittelu ja arviointi sekä sosiaalisuuteen kasvattavat työskentelytavat ovat jo jossain määrin koulun arkipäivää. Yksi haastateltavista, Matti, katsoi, että itseohjautuvuuteen oppiminen ja sen tukeminen tulee vasta siinä vaiheessa, kun oppilas on jo saavuttanut vahvan itsetunnon. Eli vahva itsetunto ensiksi ja sen jälkeen voidaan aloittaa itseohjautuvuuden kehittäminen.

Matti:" Itseohjautuvuus ei ole koulun arkielämässä erillinen saareke, jota itse pyrkis jollain menetelmällä viemään eteenpäin, kun itse aika voimakkaasti lähden siitä, että pyrin pelkästään tähän omaan päätavoitteeseen elikä voisi sanoa hyvän itsetunnon omaavaan oppilaaseen ja nykyisessä 5-6 luokassa ne, joilla on hyvä itsetunto luontaisesti taikka minkä tekijän kehittämänä on syntynytkin, niin he pääsevät jossain määrin itseohjautuvaan oppimiseen eli tekevät tiettyä tietyllä talkooperiaatteella omaa työskentelyään ja näin ollen toteuttavat minun tavoitteitani. Voisi sanoa myös, että itseohjautuvan oppimisen suhteen. Elikkä ottavat itse selvää asioista ja tarvittaessa lähde voi olla myös opettaja, jos muista lähteistä asia ei selviä. Mulla tämä itseohjautuvuus ei kulje jonkun vuon vierellä vaan oikeastaan sisällä."

8.3 Opettajien näkemyksiä oppilaan asemasta tavoitteiden asettelussa ja työn suunnittelussa

Oman työskentelyn suunnittelu tulee keskeisesti esiin sellaisena periaatteena , jota opettajat pyrkivät käyttämään jo alkuopetuksesta lähtien. On selvää, että alussa oman työn suunnittelu on lähinnä opettajan antamien vaihtoehtojen valintaa, mutta kuitenkin niin, että omalla suunnittelulla on merkitystä työskentelyn kannalta.

Pekka: "Elikkä jos ajatellaan vaikka viikkosuunnitelmaa, niin mietitään oppilaitten kanssa yhessä eikä opettaja paa taululle taikka anna lukujärjestystä, että nyt on tätä oppia uskontoo, nyt on matematiikkaa, nyt aapista ja tyyppikirjoitusta, vaan mietitään yhdessä, että mitä me ollaan tällä viikolla tehty ja aikaisemmin ja mitä ei olla pitkään aikaan tehty ja missä järjestyksessä teidän mielestä olis nyt hyvä tehä ja kuka tuntee ittensä vähä heikoksi tai on jäänyt jälkeen jossakin oppiaineessa ja haluais tehä siitä enemmän kotiläksyjä. Eli tämmösiä asioita on tänä vuonna otettu huomioon enemmän kuin aikaisemmin."

Alkuopetuksen opettajat pitivät kuitenkin tärkeänä ns. välineaineiden eli lukemisen kirjoittamisen oppimista ennen kuin oman työn suunnittelu varsinaisesti käynnistyy. Itseohjautuvuus on toimintatapana vaativa ja edellyttää Kangasniemen (1993, 67) mukaan menetelmä-, väline- ja materiaalitietoutta, jota hän voi käyttää hyväkseen opiskeluprosessinsa suunnitte-

lussa. Kuitenkaan lukemis- ja kirjoitustaidon ei katsottu olevan ehdoton edellytys itseohjautuvuudelle, joskin niiden avulla työskentely tulee helpommaksi.

> **Pekka**: "Kyllä se syksyllä niin silloin on vielä hyvin opettajajohtoista työtä, että aina sanotaan, että otetaan kynä käteen ja näytetään kirjaimet ja mitä nämä on. Mutta sitten kun niitä voidaan niitä opittuja asioita yhistellä, opitaan lukemaan ja kirjoittamaan. Nyt voidaan kattoa, esimerkiksi erilaiset eläimet talvella, niin voidaan panna taululle kaikkia eläimiä sen mukaan mitä oppilaat sanoo, mitä ne tuntee. Ne voi valita sieltä jonkun eläimen, josta ne tekee tarkemmin juttua, mistä ne on kiinnostuneita, niin pyytävät isommilta oppilailta tietokoneelta tietoa hirvestä vaikka. Sitten ne voi kirjoittaa tärkeimpiä asioita vaikka tuommoseen julistetauluun ja ne piirtää siitä ja joku on jossakin asiassa vähän taitavampi ja tekee sitten enemmän piirroshommia ja joku sitten kirjoittaa enemmän ja joku joka ei vielä oo kovin taitava, sanoo asioita ja siinä voi olla opettajakin kirjoittamassa. Sinne tulee sitten ruonoa ja juttua. Että hyväksyy tälläisia erilaisia asioita, mistä oppilaat on kiinnostuneita, mutta kuitenkin ollaan vielä siinä samassa aiheessa, mikä on opetussuunnitelmassa vaikka katottu tärkeäksi, kuten erilaiset eläimet tai saamelaiset tai pääsiäinen tai mitä on näitä teemajuttuja ykkös-kakkosella."

Keinona oman työn suunnittelun oppimiseksi tuli esille mm. kahdenkeskiset keskustelut oppilaan kanssa, joskin ongelmaksi nähtiin työn organisointi niin, että kahdenkeskisiin palavereihin löytyisi luontevasti aikaa. Tutkijan oma kokemus tukee haastateltavien käsitystä ajankäytön ongelman suhteen. Varsinkin suuret oppilasryhmät luokassa ja yhdysluokat vaikeuttavat melkoisesti opetukseen luontevasti sisältyvien kahdenkeskisten keskustelujen käynnin.

> **Maija**:"Me ei oo oikeastaan, kun rupeaa tarkemmin ajatteleen, niin en oo käyny läpi semmosia asioita, kun että olisi käyty ihan esimerkiksi jokaisen oppilaan kanssa semmonen henkilökohtainen keskustelu ja mietitty, että missä sen pitäisi ehkä rueta skarppaamaan ja missä se kokee olevansa hyvä ja ne asettas ihan tosissaan itellensä tavoitteita ja arvioihtis niitä. Meillä ei oo ollut semmoista."

Haastateltavat näkivät keinoksi oman työn suunnittelun opettamiseen urakkatyöskentelyn. Urakkatyöskentelyssä opettaja voi asettaa tavoitteen ja oppilas suunnittelee työskentelynsä niin, että tavoitteeseen päästään annetussa ajassa. Oppilaan tehtäväksi jää vain välitavoitteiden asettaminen. Korpisen (1993) mukaan oppilaan minäkäsityksen kehittymisen tärkein tekijä on opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laatu. Oppilaan tulee saada kokea, että opettaja tukee häntä. Oppilaan tuntee saada tuntea itsensä pystyväksi ja vastuulliseksi ja oppilasta tulee opettaa asettamaan realistisia tavoitteita. Oppilaantuntemuksen kautta opettajalla on mahdollisuus asettaa realistisia ja yksilöllisiä tavoitteita oppilaalle ja yhdessä pohtia millä välitavoitteilla oppilaan on mahdollisuus nämä tavoitteet saavuttaa.

> **Maija:** "Mun mielestä se on olennainen osa opettajan työtä, että mää tukisin jokaisen itseohjautuvuutta. Jokainen pystyy kehittyyn ja harjaannuttaan itseänsä. Minusta se olisi hirveää, jos mää ajattelisin niin, että minä opettaja asetan jokaisella oppilaalle tavoitteet ja sitten minä sanon, että näin niihin päästään niihin tavoitteisiin, tällä menetelmällä sinä et sinne pääse, tee näin ja näin. Ja sitten, kun se on päässyt sinne, minä vielä arvioin, että tuo meni hyvin ja tuo huonosti. Niinku minä olisin sen kaiken keskipiste siinä hommassa. Minä määrittelen kaikki ja arvioin ja teen näin. Siis voisin mää tehdä niinkin, mutta olisiko se sitten sille lapselle mitenkään kehittää, jos se olen minä, joka sen teen. Kyllä mun tehtävä on tukea sita eikä olla se, joka sanoo vain kaiken ja oppilaat vaan on."

> **Matti**: "Samoin näissä muissa oppiaineissa, lähinnä äidinkieli ja matematiikka, missä käytän tämäntyyppistä systeemiä, voisi sanoa urakkatyötä, niin jos rajoitamme tämän itseohjautuvuuden käsitteen sen verran suppeaksi tässä oppilaan kohdalla, että ja hyväksymme tämän käsitteenä itseohjautuva oppiminen -työskentely, kun lähtökohta on tiedossa ja maali on tiedossa, niin tämän välin lähdöstä maaliin oppilas kykenee jaksottamaan pienempiin kokonaisuuksiin ja määrittelee, että minä teen tämän asian tässä keskiviikkona ja mietiskelen naapurikaverin kanssa yhdessä ja sitten torstaina minä etenen tuonne ja perjantaina tuonne ja silloinpa minä olenkin maalissa. Elikä hän saa määritellä itselleen pieniä kohtuukokoisia tavoitteita, niin hän kykenee suhtkoht niiden mukaan etenemään."

Haastateltavat eivät usko ala-asteen oppilaiden, varsinkaan alkuopetusikäisten vielä kykenevän asettamaan itselleen pitkälle meneviä tavoitteita, vaan

kokonaistavoitteiden asettelun vastuu on edelleen opettajalla. Ala-asteella vasta harjoitellaan tavoitteellista työskentelyä.

> **Maija**: "Niin, ehkä siinä jotkin puitteet pitää näin pienille olla, että opettaja antaa jotkut tietyt rajat, että kuitenkin tietyt tavoitteet pitää olla ja pitää jotkut minimitavoitteet saavuttaa, että kaikilla tulee ne sitten saavutetuksi. Niin opettajalla on kuitenkin se viiminen vastuu siinä, että sen pitää tämmösissä hyvin olla kontrolloimassa ja ohjaamassa. Ei ne pysty ihan.. Ei ne tiiä mitä siihen kuuluu, niin ei pysty sillä lailla asettaa tavoitteita, että mää nyt otan sen ja sen alueen tästä... Mutta kuitenkin jotain vapautta pitää olla."

Vapaus tehdä valintoja on oppilaan keskeisin motivaation lähde koulussa. Se, että oppilas saa tehdä valintoja on myös tärkeää tulevaisuutta varten, koska muutokset yhteiskunnassa on nopeita ja valintoja joutuu tekemään jatkuvasti. Päätöksentekotaidon harjoittelu on keskeinen koulun tehtävä. Valintoja tehdessään oppilas oppii pohtimaan ja vertailemaan erilaisia vaihtoehtoja ja niiden seuraamuksia. Oppilas oppii myös kantamaan vastuun päätöksenteosta sekä arvioimaan omia ratkaisujaan. (Vuorinen & Välijärvi 1994, 54 - 55.)

Motivaation merkitys itseohjautuvuudessa nähtiin hyvin tärkeäksi, kuten opiskelussa yleensäkin. Vapaus oman työn suunnittelussa ja toteutuksessa lisää haastateltavien mielestä motivaatiota. Samoin katsottiin, että jos jokainen pääsee ja pystyy suunnittelemaan omaa työskentelyään siltä tasolta, jossa itse on ja etenemään omassa rytmissä, niin se lisää motivaatiota ja tehostaa oppimista. Ongelmaksi nähtiin työn organisointi niin, että kaikki langat pysyvät opettajan käsissä.

> **Maija:** "Mutta on totta, siellä on sellaisiakin, sanotaan nyt niin itseohjautuvia, että voi siellä jäädä joku pureskeleen kynsiään ja ajatella, että kun täsä ei mitään pakkoa justiinsä tehä, niin otetaanpa löysästi, mutta näähän on semmosia kasvatuspuolia kans, että siinä opettajan ohjaus on erityisen tärkeä ja tukea sitä oppilasta eli miksi täällä nyt ollaan ja miten se olisi sun kohdalla mielekästä tätä mennä eteenpäin. Sehän on sitä opettajan motivointia tätä oppilasta kohtaan, että kaikki kuitenkin eteenpäin menee. Mutta semmonen.. mää aattelen, että kuitenkin kaikki lapset on

sillai itseohjautuvia. Jos ajattelee pieniä lapsia, niillähän on hirvee into tehä asioita ja tällai näin. Että mää en oo vielä nähnyt sellaista passiivista lasta, jota ei kiinnostaisi mikään, jota se ei haluaisi tehä. Päinvastoin minulla on semmoisia kokemuksia lapsista, että yleensä se on niin opettaja jotenkin rajoittaa sitä lapsen etenemistä. Mua niinku itteä se on tullut vastaan, että opettaja yrittää pitää niitä väkisin niitä 20 oppilasta samassa paikassa menossa."

Haastateltavilla on jonkin verran erilaiset käsitykset tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden sekä toisaalta itseohjautuvuustavoitteiden suhteesta. Toisaalta katsotaan, että ops:n mukaiset tiedolliset tavoitteet tulee ensisijaisesti saavuttaa ja että itseohjautuvuus on jokin erillinen tavoite, joka ei välttämättä mene yksiin tiedollisten tavoitteiden kanssa. Tällöin tiedolliset tavoitteet saavat etusijan.

Pekka: "Kyllä minulla on varmasti vielä nämä vanhat perinteet, jotka on tullut aikaisemminkin selville, että kumminkin se osaaminen, tieto-taitotaso. Niitä tulee vielä kumminkin vielä painotettua. Että se itseohjautuvuus olis vasta tulossa. Ja varmaan se on kumminkin oppilaan kannalta ja myöhempien edesottamusten kannalta niin tärkeämpi tämä itseohjautuvuus, mutta en minä henkilökohtaisesti oo varmaan päässyt sille tasolle, että mää osaisin sitä painottaa enemmän kuin näitä perinteisesti helposti arvioitavia asioita."

Tässä opettajan näkemyksessä on aistittavissa omaa turhaa vaatimattomuutta ja että itseohjautuvuus on jotain hienoa ja erikoista, jollaiseen työskentelytapaan ns. tavallinen opettaja ei kykene oppilaitaan opettamaan. Kuitenkin haastattelu on selkeästi osoittanut, että hän käyttää hyvinkin paljon sellaisia työskentelytapoja, jotka kuuluvat itseohjautuvuuden piiriin. Mitä itseohjautuvuus on, ei vain ole sisäistynyt ja sen vuoksi tavoitteellisuutta sen kehittämisessä ei kenties vielä ole .

Itseohjautuvuuden ja tiedollisten tavoitteiden ei toisaalta katsota olevan keskenään kilpailevia tai toisiaan poissulkevia. Itseohjautuvuuden ja sen sisältämän sosiaalisuuden kehittymisen kautta on mahdollista saavuttaa

tiedolliset tavoitteet. Tärkeintä on, että oppilas viihtyy koulussa, myös silloin, kun tehdään totista työtä.

> **Maija:** "Mun mielestä niitä ei voi panna tärkeysjärjestykseen, vaan mun mielestä ne pitää laittaa silla lailla järjestykseen, että minkä kautta mää voin saavuttaa myös ne toiset. Elikkä mää lähtisin, että mulla on semmonen ajatus, että kun lapsella on ittensä kanssa asiat hyvin, että se kokee, että hänet hyväksytään täällä koulussa ja se uskaltaa olla täällä ja sen ei tarvi esimerkiksi pelätä opettajaa, jos sillä on joku asia, joka sen pitäis kertoa, niin se ei pelkää niin paljon opettajaa ettei se uskalla kertoa. Vaan, että sillä on kaikin puolin hyvä olla, niin sitten päästään asioissa eteenpäin. Koska mää ajattelen, että jos lapsella on huono olla, niin se ei ota myöskään mitään vastaan. Eli jos täällä on hirvee tilanne ja kaikin puolin melkoinen kähinä päällä, niin turhaan minä mitään tiedollisia tavoitteita painotan. Se, että miten mää saan sen luokan toimiin, miten mää saan ne hyväksymään toisensa, miten toimiin yhdessä, niin sit me vasta päästään kohden niitä tiedollisia tavoitteita... Mä en sano, että mää painotan jotakin, että kaikkien pitää olla itseohjautuvia tai kaikkien pitää olla hyvin sosiaalisia, vaan että ne kaikki saadaan nousemaan ja päästään niitä kohden. Mikään ei ole ylitse muiden."

Matin mielestä opettajan työn kannalta on tärkeää pohtia tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden keskinäistä suhdetta. Hänen näkemyksen mukaan oppilas konstruoi uutta tietoa aikaisemman opitun perusteella ja pelkkä tieto tietona, joka ei liity aikaisempaan kokemukseen tai tietoon, ei ole oppimisen kannalta merkittävää, ja siksi hän painottaa taitojen merkitystä. Itseohjautuvuuden voi hänen tulkintansa mukaan liittää taitoihin, koska hän korostaa ajattelun taitoa ja sen kehittämistä.

> **Matti:** "Pääpaino on oikeastaan taidollisissa tavoitteissa. Sikäli, että ne palvelee perusvalmiutta kokonaisena. Tiedollista puolta voidaan myöhemminkin edistää... Me kyllä tiedämme, että esim. välineaineet, kielet ja matematiikka, niin kyllä niissä on pakko painottaa myös tiedollisia tavoitteita. Kun oppiminen perustuu aina entisille tiedoille, niin niissä on vaikea yhtäkkiä oppia paljon jotain uutta osaamatta entistä. Mutta jos ajatellaan tietoa tietona, niin sillä ei ole niin suurta merkitystä, koska sitä voidaan hankkia ja omaksua koska tahansa. Taidot ovat tärkeä osa ala-asteen koulumaailmaa. Päästä niissä eteenpäin ja myös itsetunnon kehittymisessä taitojen kautta"

8.4 Itseohjatutun oppimisen huomioiminen työskentelyssä

Jokaisen haastateltavan mielestä uudet kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat mahdollistavat ala-asteella entistä tavoitteellisemman ja joustavamman työskentelyn. Opetussuunnitelmien tiedollisilla tavoitteilla on merkitystä, mutta kuitenkin niin, että toimintatavat voivat olla hyvinkin erilaiset. Opetussuunnitelmissa on kuitenkin edelleen ainekohtaiset tiedolliset ja taidolliset tavoitteet, jotka tulisi saavuttaa. Opettajalla on edelleen vastuu, että ops:n mukaisiin tavoitteisiin päästään ja opettajan tulee antaa ne raamit, joiden sisällä oppilaalla on mahdollisuus edetä itseohjautuvasti ja omatoimisesti.

> **Maija:** "En mää voi kuvitella, että täällä kaikki suunnittelis ja keksi vaan, että mua kiinnostaa nyt kuu ja astronautit ja mua kiinnostaa se ja se, että ei ihan niinku mitä tahansa. Tietyt sisältösuunnitelmat tekee opettaja ja niitten puitteissa oppilaat voi niitä mielenkiinnon kohteita ja erilaisia asioita tutkia."

Oppilaat ovat yksilöitä, joille kaikille ei sovi samanlainen työskentelytapa. Sen vuoksi haastateltavien mielestä työskentelytapoja tulisi vaihtaa jo pelkästään kyllästymisen estämiseksi ja myös sen vuoksi, että oppilaalla olisi mahdollisuus löytää itselleen sopivin työskentelymuoto. Opettajajohtoista työskentelytapaa, jossa on tarkat työskentelyohjeet tarvitaan myös. On asioita, joita ei kannata tehdä erehtymisen ja oppimisen kautta. Oppimista ei kenties koskaan tapahdu tai se vie kohtuuttomasti aikaa. Tällainen tulee esiin pääasiassa taitojen ja erilaisten tekniikkojen oppimisessa.

> **Pekka:** "Kyllähän siinä aina ongelmia on ja tämän sosiaalisuuden sovittaminen tähän itseohjautuvuuteen ja just nämä pienryhmät ja parityöskentelyt, isommissa ryhmissä työskentelyt, koko ryhmässä työskentely, yksinäinen työskentely oman opetussuunnitelman mukaisesti, niin kyllä niitä pitää sovitella sopivassa suhteessa. Kyllä se varmasti on, että näitä perustaitojakin, kirjoittamaan oppiminen ja hyvällä tyyppikirjoituksella kirjoittaminen, on nousemassa uudestaan hyvin tärkeäksi asiaksi ja siinä tarvitaan tuommosia tarkkojakin ohjeita minkä mukaan tehdään eikä omat sovellukset aina näihin käy... Ja se oppilas ei ehkä sitä itse löydä 6 vuoden aikana, jos hän sitä kokeilee."

Matti: "Näin ollen, jos ajatellaan sitä miten tällainen ihmisyhteisö ja koulu voisi toimia mielekkäästi, niin silloin tällaista itseohjautuvuuden käyttämistä tai sen kehittämistä en suosisi ympäri lukuvuoden, vaan se olisi kantava tämä kasvu itseohjautuvuuteen, mutta kyllä työtapoja pitäisi pitkin vuotta vaihdella, sosiaalisen kasvun takia, että opitaan työskentelemään ryhmissä. Jos ottaisimme lähtökohdaksi yksilön kasvun itseohjautuvaksi yksilöksi, niin silloin meillä olisi luokka täynnä individualisteja, joiden kyky päästä tuloksiin tiimityössä olisi perin heikko. Kyllä meidän täytyy käyttää täällä monipuolisia työtapoja."

Edellisessä Matin kommentissa on havaittavissa ristiriita siinä, että ryhmätyöskentely ja itseohjautuvuus olisivat keskenään toisensa poissulkevia. Kuitenkin itseohjautuvuus kehittää ja edellyttää sosiaalisuutta ja sosiaalisuus on itseohjautuvan oppilaan eräs tuntomerkki. Ilmeisesti itsekkyys ja itseohjautuvuus on tässä kohdassa katsottu merkitsevän samaa asiaa. Tosin Matti jo itseohjautuvuutta määritellessään tuli siihen tulokseen, että itseohjautuva oppilas voi olla myös itsekäs, vaikka ei välttämättä ole sitä.

Sen estämiseksi, että oppilaasta voi kehittyä itsekäs työskentelijä, olisi tutkittavien mielestä hyvä käyttää paljon erilaisia ryhmätyön muotoja, joilla opetetaan hyödyntämään toisten oppilaiden vahvuuksia.

Pekka: " Kyllä sosiaalisuus, sitä ei varmaan voi missään vaiheessa unohtaa. Oppilaatkin huomaavat, että ryhmässä kaikki onnistuu helpommin kuin mitä yksin tehden. Ne hoksaa sen siinä, että jos tässä olis ollu muita ja homma ois jaettu ja otetaan toiset huomioon, niin homma on parempi kuin mitä jokainen tekee omaan tahtiinsa ja sit siinä ei tuu sitä kanssakäymistä. Oppiminenhan on kanssakäymistä ja toisten kanssa kommunikoimista."

8.5 Opettajien näkemyksiä oppilaiden itsearvioinnin kehittämisestä

Itseohjautuvuuteen kehittymisessä arvioinnilla on keskeinen merkitys. Riittävä itsetuntemus, omien vahvojen ja heikkojen puolien tunnistaminen, mahdollistaa itseohjautuvan opiskelun. Itsearvioinnin tehtävänä on myös omien työskentelytapojen kehittäminen ja kriittisyyteen kasvattaminen. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 84 ja 117.)

Haastattelujen perusteella oppilaiden systemaattinen itsearviointi on alaasteilla vielä varsin uutta ja vähän käytettyä. Jokainen haastateltavista tiesi arvioinnin merkityksen, mutta ongelmana oli lähinnä ettei oltu vielä löydetty käyttökelpoista tapaa toteuttaa arviointia. Itsearvioinnin lähtökohdaksi haastateltavat katsoivat kahdenkeskiset keskustelut opettajan ja oppilaan välillä. Niiden avulla on mahdollista käynnistää oppilaan omaa ajattelua ja sitä kautta itsearviointia. Isoissa ryhmissä ja yhdysluokissa jokaista oppilasta varten on vaikea järjestää aikaa niin, että kahdenkeskiset keskustelut luontuvat muun työskentelyn lomaan. Kirjallista itsearviointia on kokeiltu (Matti), mutta kehittäkö se itsearviointia, on jäänyt epäselväksi.

> **Matti:** "Minä olen vähän käyttänyt sitä, mutta täytyy sanoa, että en ole löytänyt vielä siihen sitä muotoa, mikä minua olisi tyydyttänyt eli että palvelisi oppilaita, että ne heräisi arvioimaan omaa työskentelyään. Oppilaat yleensäkin vastaavat hyvin nihkeästi sellaisiin kysymyksiin, jossa kartoitetaan omia epäonnistumisia tai kysytään, että missä tarvii lisää opetusta, koska pelkona on lisätehtävät."

> **Maija**: "Ikävä kyllä mun täytyy myöntää, että me ei olla oikeastaan hirveästi arvioitu. Me ollaan arvioitu sillai... aivan ihannehan olisi semmoinen,kun tiijän, että joissakin kouluissa on näitä portfolioarviointeja elikkä jokaisella on ne omat kansionsa mihin ne kerää niitä töitä ja tekee arviointeja omista töistään ja sitten niitä vois käydä yhessä läpi, mitä on tehty ja näin poispäin. En mää oo semmoseen vielä. Se on mun haave. Mää joskus sitten, kun pääsen eteenpäin, otan tämmösen systemaattisen arviointisysteemin. Mutta nyt me ei olla arvioitu sillai omaa henkilökohtaista työskentelyä. Kyllähän mää siinä tunnin puitteissa, kun ne tekee hommia, käyn juttelemassa minkä kerkiän ja kyselen ja vähän jutellaan, mutta ei semmosia ihan kahenkeskeisiä keskusteluja jokaisen oppilaan kans, niin en oo käyny. Sillä tavalla on arvioitu,

esimerkiksi kun tutkimusryhmät on tutkineet jotain asiaa ja sitten meillä on se koontitunti, milloin ne esittää, mitä ne on selvittänyt siitä tutkittavasta asiasta, niin tutkimusryhmä menee luokan eteen ja ne lukee mitä ne on selvittänyt ja näyttää kuvat ja kertoo toisille, niin siinä on sitä toisten työtä arvioitu."

Taide- ja taitoaineiden opetuksessa on haastateltavien mielestä helpoin ja luonnollisin tapa käynnistää itsearviointi. Esimerkiksi käsitöissä oppilaan on mahdollisuus itsenäisesti suunnitella, toteuttaa ja arvioida oma työnsä. Oma kokemukseni vahvistaa tätä käsitystä, sillä oppilailla on yleensä käsitöissä valtava motivaatio suunnitella ja toteuttaa omia mielenkiinnon kohteita. Tietenkin on omat rajoituksensa taitojen, materiaalin ja välineistön osalta. Oppilas joutuu jatkuvasti eri työskentelyvaiheessa arvioimaan omaa työskentelyään ja omia suunnitelmia eli esimerkiksi ovatko suunnitelmat toteuttamiskelpoisia ja tuliko työstä sellainen kuin oli tarkoitus? Jos ei, niin mikä meni pieleen?

Matti: "Teknisissä töissä sitä käytetään ilman muuta. Minulla on ryhmässä monta kätevää kaveria, jotka tekee hyvin oma-aloitteisesti asioita ja niitä tuotteita ja minulla on ollut se periaate siellä, että kun oppilas tulee kolmoselle teknisiin töihin, niin tehdään muutama yhteinen työ, jossa voidaan opettaa tiettyjä työtapoja ja -välineitä, mutta sitten kun perusasiat on käyty lävitse, niin oppilas saa ideoida itse tuotteen, minkä hän tekee. Mä hyväksyn sen ja hän tekee sen itse, siis jonkun käyttöesineen, mitä kotona tarvitaan. Silloinhan tulee esille nimenomaan tällaisessa työssä, missä on itse mietitty aihekin, niin silloin joutuu miettimään miten hän sen toteuttaa ja miksi ja niin edelleen.. Eli työtekniikat, pintakäsittely, sen esineen käyttökohde sen toiminta jne. Siinä tulee luontaisesti keskustelua just näissä kohteissa, kun ne on kaikilla erilaisia. "

Pekka: "Käsitöissäkin, puutöissä ja muissa ollaan aina keskusteltu. Mää oon antanut vähän numeroakin. Ne tuossa yläluokilla haluaa tietää, että minkä arvonen tämä oli. Ensin on keskusteltu, että mitä hyvää tässä on ja onko tässä viimeistelyä ja sää oot suunnitellut tämmösen vähän erilaisen työn ja ... ettei aina anneta sitä aihetta, että nyt tehdään samanlainen kynäpenaali, vaan sanotaan, että tehdään kynille jonkinlainen säilytysrasia ja sitten tulee monenlaisia töitä. Esimerkiksi oppilas ite kertoo, että miks halus just tämmösen ja sitten niillä on hyviä selostuksia, että kun on niin pitkä viivotin, niin pitää olla iso, ettei tämä sovikaan reppuun, mutta se on koulussa oleva

kynäpenaali. Tai sitten on hirmupieniä: Mulla on niin hirmu pieni, kun mää oon syönyt kaikki kynät pieniksi, että se on sitten tämmönen. Tämmösiä arviointeja ja sitten opettajana yritän joitakin näitä tekniikoita, mitä niissä on käytetty ja miten ne on sitten onnistunut ja muovataan vähän tätä numerollistakin onnistumista, että onko tämä nyt kiitettävä vai hyvä keskitasoon nähen ja sitten oppilaitten... just oli tässä käsityötunti, niin kiinnostaa siitä vähän keskustella, että kun vähän tämmösiä heikompitasoisia kädentaitajia, jotka on saanut sitten semmosen tyydyttävän numeron todistukseen, niin nyt katotaan, että onko tämä oma taitotaso kumminkin kehittynyt niin paljon, että voitas antaa hyvä numero tuonne todistukseen, vaikka se ei niin hyvä oo kuin mitä taitavimpien oppilaitten tekemiset. Ja just tää motivoituneisuus, että tekeekö lähinnä sitä työtä vai touhuaako muuta. Jos se on lisääntynyt, niin se on aina eteenpäin sitä työtä arvioidessa, että on keskittynyt siihen tekemiseen."

Jokainen haastateltava on käyttänyt ryhmäarviointia tavalla tai toisella. Oppilaat ovat arvioineet ryhmän työskentelyn toimivuutta ja ennen kaikkea oman ja toisten työryhmien töiden tuloksia. Arviointitapana on käytetty lähinnä keskusteluja sen jälkeen kun työt on saatu valmiiksi ja ne on esitetty muille ryhmille. Jokainen haastateltava korosti arvioinnissa positiivista palautetta eli keskusteluissa pyritään etsimään onnistumisia. Koppinen ja Pollari (1993, 82) kuitenkin katsovat, että totuudenmukainen ja rehellinen palaute vahvistaa työntekoa ja itsekritiikkiä niin, että myös työn taso pysyy riittävän korkeana. Mielestäni kriittisyyteen pitää tottua ja siihen pitää kannustaa, mutta niin, että työn alkaessa on annettava kriteerit, joiden mukaan toimitaan. Eli oppilaiden pitää tietää työtä aloittaessaan, että mitä heiltä odotetaan. Ala-asteella onnistumisien etsiminen ja positiivisen palautteen antaminen on ensisijainen jo vahvan itsetunnon kehittymisen kannalta, mutta asteittain tulisi kehittää kriittisyyttä.

Portfolioarviointi oli jokaiselle haastateltavalle teoriassa tuttu, mutta vain Pekka oli sitä käyttänyt.

Pekka: "Meillä on tuommonen osaamiskansio viime vuonna otettu, jonkunlainen portfolioon liittyvä juttu. Ei se varmaan sitä ihan sanan siinä merkityksessä oo, mutta sinne kerätään omat tuotokset ja siinä vaiheessa kun ne reiitetään ja laitetaan sinne,

niin yhessä niitä tarkastellaan. Lähinnä piirustuksia , runoja, jotakin pieniä askarteluja liimaustöitä ja tämmösiä. Niin ne arvioi sitä omaa työtä, että miten se on onnistunut ja samalla kyllä arvioidaan myös toistenkin töitä. Sitten ollaan vanhempien kanssa käyty sitä kansiota läpi siinä vaiheessa, kun käydään kahdenkeskisiä keskusteluja. Katsotaan vanhempien kanssa, että miltä tasolta on lähdetty liikenteeseen eri osaamisalueilla ja sitten, että mihinkä on päädytty ja siellä on sitten semmosia pieniä kokeitakin siinä välissä, että mitenkä osaaminen on keskitasoisesti mennyt ja millä osa-alueella vielä jossakin äidinkielessä ja matematiikassa esimerkiksi on puutteita ja sittenko on toinen koe, niin voidaan kattoa, että onko näitä asioita opittu, mitkä viimeksi on ollut vähän heikompia. Tämmönen tuota itsearviointikansio. Ehkä ei oppilaitten kanssa enää niin olla sitä lopuksi seurattu, vaan lähinnä vanhempien kanssa."

Itsearvioinnin ohella portfolio mahdollistaa yhteistyön hyödyntämisen arvioinnissakin, sillä opettaja, toiset oppilaat ja vanhemmat tai ystävät voivat osallistua opiskelutöiden suunnittelua, tekemistä tai viimeistelyä ohjaavaan ja kannustavaan arviointiin ja arviointia tapahtuu koko opiskeluprosessin ajan. (Pollari, Kankaanranta & Pollari 1996, 3). Pekan käyttämässä menetelmässä vanhempien rooli ei kuitenkaan ole em. periaatteen mukainen, vaan lähinnä jälkikäteen suorittua tarkastelua siitä, miten on kehitytty ja mitä oppilas on saanut aikaiseksi. Tämä on menettelytapana jo sinänsä paljon parempi kuin, että vanhemmat saisivat nähdäkseen numerotodistuksen kerran lukukaudessa. Kuitenkin oppilaan osuus tuntuu jäävän hieman vaatimattomaksi, koska portfolion tavoitteenahan tulee olla oppilaan oppimaan oppimisen ja itsetunnon kehittäminen sekä itseohjautuvuuden tukeminen ja myönteisen minäkäsityksen rakentaminen. Toisaalta vanhempien osuutta opiskelutöiden suunnittelussa ja toteuttamisessa on varmasti käytännössä erittäin vaikea tai jopa mahdoton toteuttaa, jolloin vanhempien osuudeksi jää väkisinkin jälkiarvioijan rooli.

Portfolion merkitys on reflektiivisessa, oppimista ja itsetuntemusta syventävässä prosessissa kuin itse kokoelmassa (Linnakylä 1994, 11). Tavoitteena tulisi olla oppilaskeskeisyys ja yksilöllisyys. Matti näki vaarana olevan, että opettaja itse antaa palautetta ja ohjaa kommunikointia niin, että oppilas

muotoilee mielipiteensä opettajan käsityksen mukaisesti eli portfoliosalkkuun kerätään töitä, jotka miellyttävät lähinnä opettajaa. Tällöin on olemassa mahdollisuus, että salkun sisältö tulee pääosaan eikä oppilaan reflektiivisyys.

Koska haastateltavista vain Pekalla oli kokemusta portfolion käytöstä, joudun tukeutumaan pelkästään hänen näkemyksiin portfolion merkityksestä arvioinnin kehittäjänä.

> **Pekka:** "Rupesin tässä miettimään tätä arviointikykyä, että ne osaa. Eihän ne aluksi paljon mitään... no se tuli tämmönen ja nyt onnistuin ihan hyvästi ja yleensä vähätellään, että ei tämä oikein ja ei tätä tänne kannata panna, mutta sitten ... joo ne osaa arvioida sitä omaa työtä yhä paremmin ja paremmin."

Pekan näkemykseen tukeutuen voi tehdä sen johtopäätöksen, että arviointikyky kehittyy sen myötä mitä enemmän arviointia saa tehdä, olkoon muoto mikä tahansa. Portfolio on käyttökelpoinen toimintatapa ala-asteella, mutta se ei siis ole ainoa oikea tai ainoa mahdollinen toimintatapa.

Matti suhtautui portfolion käyttöön skeptisesti. Syynä voi olla, että hänen kokemuksensa portfoliosta ovat lähinnä yliopistolta, jossa portfoliota on käytetty pääasiassa esittelykansiona työpaikan hakemista varten. Portfolion merkitys oman työskentelyn reflektoinnissa on tällöin jäänyt sivuseikaksi. Ala-asteella portfolio ei sen sijaan voi olla pelkästään esittelykansio, vaan sen tärkein merkitys on toimia itsearvioinnin välineenä.

> **Matti:** " Kyllä mää periaatteessa portfolioon uskoisin...Tietenkin se palaute lapselta, se on aika pientä, kun on pieni ihminen kyseessä."

Sen sijaan toisten oppilaiden suorittama työskentelyn ja varsinkin valmiiden töiden arviointi, joka voi olla myös osa portfoliotoimintaa, sai Matinkin kannatuksen. Hän uskoo kuitenkin oppilaiden arviointikykyyn ja itsearvioinnin merkitykseen. Portfolio on vain jäänyt vieraaksi tavaksi toteuttaa itsearviointia.

Matti: "On tehty jostain historian aihepiiristä ja tehtävänä on ollut pelkästään kuvata jokin asia paperille väreillä. Työt pannaan näytteille, nimettöminä. Jokainen käyttää 5 - 10 minuuttia sen näyttelyn arviointiin, koko luokka ja muodostaa itse itselleen mielipiteen siitä mitkä työt ovat hänen mielestään 3 parasta ja miksi ja sitten äänestetään niistä ja perustellaan ne. Ja sitten kun on äänestämällä ratkaistu, että nyt Matin työ on paras, Pentin toiseksi paras, Liisa kolmanneksi paras ja ne tietenkin pannaan ylimmäksi sinne taululle kiinni näkyviin. Tietenkin kaikki työt ovat näkyvillä, jokaisen työ on sinänsä arvokas. Sen jälkeen keskustellaan, että miksi nuo justiinsa olivat niitä parhaita töitä. Niin kyllä tää ryhmäarvostelu on toiminut ihan järkevästi, ettei kukaan pojankossikaan heitä sitä lekkeriksi, vaan kyllä sieltä tulee ihan järkeviä mielipiteitä. Se on mielekäs ja toimiva systeemi."

Edellä esitetyssä oppilaiden toisten töiden arvioinnista käy ilmi, että oppilaat pääsevät arvioimaan vasta ns. valmiita töitä. Suunnittelu- ja työskentelyvaiheen arviointia ei ole tehty. Oma vähäinen kokemukseni siltä alueelta osoittaa, että oppilaille on erittäin vaikeaa ottaa kantaa toisen oppilaan työn suunnitteluun ja työn arviointiin, silloin kun työprosessi on vielä kesken. Valmista työtä on helpompi tarkastella. Kokemukseni voi johtua myös siitä, että oppilaani eivät ole vielä tottuneet tähän työskentelytapaan ja, kun kaikki tekevät yhtä aikaa oman työn suunnittelua ja itse työprosessia, on vaikea hajottaa omaa mielenkiintoaan toisen työhön, sillä oma työ vaatii yleensä kaiken huomion.

8.6 Itseohjatun oppimisen suurimmat esteet ala-asteella

Maija: "Ehkä se opettajalle suurin palkkio se, että kun yrittää saaja oppilaita toimimaan sillä lailla, että siinä ei aina tarvi olla opettajan vieressä ja sormella viisoa, että tehkää näin ja näin, vaan kun opettaja saa nähdä, että ne oppilaat toimivat vaikken mää ole siinä aivan lähettyvillä, niin se on se suurin palkkio opettajalle. Kyllä mää on muutaman ihanan onnistumisen elämyksen saanut näittenkin oppilaiden kanssa, nimenomaan tähän itseohjautuvuuteen liittyen."

Maijan puheenvuorosta käy ilmi itseohjautuvuuden perusajatus ja sen merkitys, se kuinka koulussa voi parhaimmillaan työnteko sujua. Oppilaat toimivat päämäärätietoisesti ja itsenäisesti ilman, että opettajan tarvitsee puuttua joka pikku seikkaan tai jatkuvasti ohjeistaa toimintaa. Näin ei kuitenkaan tilanne aina ole tai se on niin hyvin harvoin. Miksi ?

Haastateltavista 2 (Pekka ja Maija) katsoi, että suurin este itseohjatun opetuksen saavuttamiseksi on opettaja itse, opettajan oma tietämys tai paremminkin sen puute. Jokainen haastateltava on ollut viime vuosina mukana erilaisissa koulutusprojekteissa ja heillä on kiinnostusta myös jatkossa hankkia lisää koulutusta. Kukaan heistä ei siis kokenut olevansa valmis. Valmis siinä mielessä, että ei tarvitse enää lisää koulutusta. Muutokset kouluelämässäkin ovat siksi nopeita, että opettajakin tarvitsee jatkuvaa opiskelua. Ehkä positiivinen suhtautuminen koulutukseen ja sen avulla tullut tietämys, että jokainen voi jatkuvasti kehittää itseään johti myös siihen, että estettä ihannetilan saavuttamiseksi haettiin ensiksi itsestä, omista puutteista.

> **Pekka:** " Mutta kuten olen sanonut, että kyllä niitä perusvalmiuksia tarvitaan, ettei me voida kerralla hypätä kovin erilaisiin systeemeihin. Että ehkä opettajat ei oo niin hyvin koulutettu tähän uuteen systeemiin, että se sais ne langat piettyä käsissä ja osais olla sopivasti mukana opetusprosessin kehittyessä, vaan se sitten sekaantuu silloin tällöin aina milloin kenenkin ajatusten tielle. Ettei se varmaan näistä tiloista ja materiaaleista niin paljon oo kiinni, vaan ihan opetuksen järjestämisestä ja joustavuudesta. Että kyllä opettaja pystyy sen aika hyvin lyömään lyttyyn tai miten sen nyt sanois. Niinkö sanotaan, että opettaja ei yleensä pysty olemaan oppilaan oppimisen jarruna, niin kyllä opettajalla on semmonen hyvä taipumus, että se voi ainakin hillitä tällaista hillitöntä opiskelua."

Myös Ojanen (1990, 98 - 99) on sitä mieltä, että suurin este itseohjatun oppimisen kehittymiselle ovat opettajat. Liian opettajajohtoiset työtavat, liian vaikeat oppimistehtävät oppilaan tasoon nähden yms. estää itseohjautuvuuden kehittymisen. Tässä tulee jälleen esiin oppilaantuntemuksen merkitys. Kaikille samanlaiset tehtävät luokassa, yksilöllisyyden puuttuminen, ovat varmin tae estää itseohjautuvuuden kehittyminen. Se, mikä takaa opettajalle

helpoimman vaihtoehdon oppitunnin organisoimiseksi eli kaikki tekevät samat tehtävät, ei ole oppilaiden kannalta mielekästä. Isoissa opetusryhmissä tai yhdysluokissa oman kokemukseni mukaan opettaja useimmiten joutuu turvautumaan itsensä kannalta helpoimpaan vaihtoehtoon, jotta saisi pidettyä langat käsissä, varsinkin jos ryhmässä on oppilaita, jotka jatkuvasti syystä tai toisesta häiritsevät työrauhaa.

Matin mielestä oppilasaineksen erilaisuus, yksilöllisyys tuo suurimman ongelman itseohjatun oppimisen tukemisessa. Oppilaiden kehitystasossa on peruskoulussa suuret erot ja se vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Oma kokemukseni tukee Matin käsitystä, sillä jopa ala-asteen 6. luokalla saattaa olla oppilaita, joiden työskentelyä pitää jatkuvasti ohjata ja tukea, sillä muuten ei tapahdu yhtään mitään. On jopa välttämätöntä seisoa hetken aikaa vieressä, että tuntityöskentely käynnistyy. Oma-aloitteisuus puuttuu kokonaan. Tietenkin on syytä pohtia, että mitä on tapahtunut aikaisempina kouluvuosina, jos oppilas ei ole päässyt työskentelyssään tämän pitemmälle.

> **Matti:**" Jos karkeasti sanoo niin todellakin osalla oppilaista vastaanottokyky on rajoittuneempi kuin jollakin toisella. Esim. meidän viitos-kuutosella löytyy puolenkymmenta semmoista oppilasta, että jos ajatellaan päämäärätietoista työskentelyä, esim. tiimityöskentelyä, niin kyllä minun on pakko muodostaa ryhmiä, että niissä olisi suorituskyvyltään ja tasoltaan samanlaisia oppilaita, että voi syntyä jotain tavoitteen mukaista työskentelyä. Kyllähän opettajan työn vaikeuteen liittyy just tämä kysymys, että ihminen on ihminen ja yksilöt niin perin erilaisia. Yksilöiden erilaisuus on ehkä se suurin vaikeus."

Matin näkemyksessä tulee myös esille oppilaantuntemuksen merkitys. Se, mikä sopii toiselle, ei sovi jollekin toiselle. Hyvin heterogeenisen ryhmän kanssa lienee tarkoituksenmukaisinta soveltaa erilaisia työtapoja, jolloin jokaisella oppilaalla on mahdollisuus löytää itselleen parhaiten soveltuva tapa. Opettajan on myös mahdollisuus tarkkailla eri työtapoja käyttäessään, että mikä soveltuu kullekin oppilaalle parhaiten. Tietenkin vaarana on, jos

työtapoja jatkuvasti vaihdetaan, että työskentelystä tulee poukkoilevaa ja sekavaa.

Maijan mielestä oppilaiden erilaisuus ei ole kovin suuri ongelma. Tavoitteet voidaan asettaa eri tasolle ja kaikilta ei tarvitse odottaa samaa oppimistulosta.

> **Maija:** "Ei kaikkien tarvi olla just samalla tasolla samaan aikaan. Mun mielestä se ei oo niin suuri ongelma, se paremminkin miten se opettaja siihen asennoituu. Tietenkin, jos on oikein suuret tasoerot ja paljon oppilaita, niin se kärsii se oppilas, koska opettaja ei voi antaa niin paljon henkilökohtaista ohjausta kuin se oppilas tarvii, koska oppilaita on paljon."

Jokaisen haastateltavan mielestä materiaaliset rajoitukset vaikeuttavat opetusta, mutta eivät ole esteenä itseohjautuvan oppimisen tukemisessa. Opetusmenetelmillä katsotaan olevan huomattavasti suurempi merkitys kuin fyysisellä ympäristöllä.

> **Matti:** "Kyllä opetusmenetelmillä on suurempi merkitys. Hyvä välineistö on mukava silloin, jos asetetaan pääpaino tiedollisiin tavoitteisiin, niin silloin välineistöllä on erittäin suuri merkitys. Ajattelen lähinnä tätä omaa mielenkiinnon kohdetta, luonnontiedettä. Mutta, jos pyritään itse kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen, niin työtavat ovat tärkeämpiä kuin välineet. Niin siinä mielessä, kun olemme näillä pienillä kyläkouluilla, joissa välineitä on rajoitetusti, niin menetelmiin täytyy kiinnittää erityistä huomiota."

Edellä esitettyä näkemystä voi tulkita siten, että hyvät opetustilat ja välineistö saattaa kahlita monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä. Huomio kiinnittyy liikaa materiaaliin, jolloin sisältö kärsii. Kääriäinen, Laaksonen & Wiekand (1990, 38-39) esittävät, että useiden tutkimusten mukaan oppilaille ei koulun fyysinen ympäristö merkitse kovinkaan paljon koulussa viihtymiseen ja oppimismotivaatioon. Merkittävämpiä ovat koulutoverit, opettajat, opetukseen liittyvät tekijät ja työskentelyolosuhteet.

Työskentelyolosuhteisiin katsoisin kuuluvan työrauhan ja ilmapiirin lisäksi myös ryhmäkoon. Ns. säästösyistä luokkien ryhmäkokoja on viime vuosina kasvatettu. Haastateltavat katsoivat, että ryhmäkoolla on huomattava merkitys. Ihanneryhmäkooksi, vaikka sitä en tutkimuksessa erityisesti halunnut selvittääkään, tuli n. 12 - 20 oppilasta. Liian pieni oppilasmäärä estää jo sosiaalisten taitojen kehittämismahdollisuudet ja liian iso oppilasmäärä aiheuttaa työrauhaongelmia.

> **Maija:** "No yksi, joka ehkäsee, että vois itseohjautuvuutta tukea, on koulussa, kun luokkakoot suurenee. Mulla on ihana tilanne, kun on vain 12 oppilasta. Mää pystyn paremmin tukemaan sitä niitten itseohjautuvuutta ja antaa vapautta toimia, kun niitä on pieni ryhmä ja hyvät tilat. Mutta, jos mää ajattelen, että mää toimisin luokassa, jossa on oppilasta, niin mää luulen, että resurssit olisi aika vähäiset. Se on tuo oppilasryhmä hirveen ratkaiseva tekijä."

Oppilaille merkittävin seikka koulussa viihtymisen kannalta on siis oppilastoverit. Merkittävää on lisäksi opetukseen liittyvät tekijät, kuten mukavat ryhmätyöt. Itseohjautuvuuteen kehittymisessä sosiaaliset taidot ovat keskeisiä. Voi tehdä sellaisen johtopäätöksen, että itseohjautuvuuteen kehittyminen lisää viihtyvyyttä koulussa ja sitä kautta myös oppimismotivaatiota.

9 POHDINTA

Tutkimukseni teoriaosassa tuli selkeästi ilmi itseohjautuvuuden merkitys aikuiskoulutuksessa ja työelämässä. Avoimempi kysymys sen sijaan on lasten ja erityisesti ala-asteikäisten itseohjautuvuus ja sen kehittäminen. Tutkimukseni avulla en ole pyrkinytkään seikkaperäisesti selvittämään sitä, kuinka lapsesta kehitetään itseohjautuva, reflektoiva aikuinen, vaan tavoitteena on ollut lähestyä käsitettä itseohjautuva oppilas opettajan näkökulmasta. Koron (1993, 23-24) käsityksen mukaan itseohjautuvuus oppimisessa ei ole sidoksissa opetustapaan tai -menetelmään, vaan suurempi merkitys on opettajan ihmiskäsityksellä, hänen tieto- ja oppimiskäsityksellä ja hänen tavallaan kohdata oppija kokonaispersoonallisuutena.

Tutkimukseni kohdejoukon muodostavat opettajat eivät ole ns. keskiverto–opettajia, jos sellaisia on olemassakaan, vaan heillä on takana toisenlainen koulutus ja työura kuin tavallisesti opettajilla on ja lisäksi heillä on halu kehittää omaa työtä sekä pohtimalla omia tekemisiä uudesta näkökulmasta, josta osallistuminen tähän tutkimukseen on hyvä esimerkki että lisäkoulutuksen avulla. Haastateltavien on oltava päteviä kertomaan tutkittavasta aiheesta, heillä tulee olla asiaan kuuluvaa tietoa ja omakohtaista tietoa tapahtumista. Haastateltavaksi valitsin opettajat, jotka ovat oman alansa asiantuntijoita. Opettajakokemusta on varsin erilainen määrä ja se on nähtävissä haastatteluistakin. Vähimmän opettajakokemuksen omaava Maija on varsin idealistinen ja hänellä on knowlesmainen lähtökohta oma-aloitteisesta oppijasta. Pekka ja varsinkin Matti, jolla on pisin opettajaura takanaan, tosin valtaosaltaan yläaste- ja lukiotasolta, suhtautuvat kriittisemmin oppilaan kykyyn oma-aloitteiseen sekä pohdintoja ja valintoja tekevään opiskeluun.

Haastatellut opettajat tunnistivat itseohjautuvuuden hyvin käsitteenä, mutta tietoisesti huomion kiinnittäminen siihen on varsin vähäistä. Em. tutkimustulos on näin esitettynä liian yksioikoinen ja se vaatii lisävalaistusta.

Tutkittavat määrittelivät itseohjautuvuuden mm. seuraavasti: Itseohjautuvuus on kyky tehdä valintoja, asettaa tavoitteita ja arvioida saavutettuja tuloksia, toimia oma-aloitteisesti ja omatoimisesti. Itseohjautuvalle oppijalle on ominaista vahva itsetunto, ajattelun taito ja sosiaalisuus, joskin sosiaalisuuden osalta tulokset olivat ristiriitaisia. Nähtiin myös, että itseohjautuvuus ja itsekkyys voivat liittyä yhteen.

Kukaan tutkimuksen kohteista ei sinällään kiinnittänyt huomiota itseohjautuvuuden kehittämiseen. Kuitenkin kasvatutustavoitteissa keskeisellä sijalla jokaisella oli oppilaan vahvan itsetunnon ja sosiaalisuuden kehittäminen. Em. tavoitteet asetettiin jopa etusijalle suhteessa opetussuunnitelmassa esitettyihin tiedollisiin ja taidollisiin tavoitteisiin. Koron (1993, 39) mukaan minäkäsitys ja sen osa-alueet itsearvostus, itsetuntemus ja itseluottamus korreloivat voimakkaasti itseohjautuvuuden kanssa. Minäkäsityksen ja itseohjautuvuuden kehittyminen on identtistä ja molemmat kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä. Opettajat siten kasvatustavoitteidensa kautta epäsuorasti ja tavallaan tiedostamatta tukevat itseohjautuvuuden kehittymistä pyrkiessään vahvistamaan oppilaan itsetuntoa ja sosiaalisuutta. Sosiaalisuuden merkitys oppilaan tulevaisuuden kannalta on useiden tutkimustenkin mukaan suurempi kuin tiedollisella osaamisella. Esimerkiksi Koskenniemi (1982, 35) toteaa, että yksilön menestyminen niin koulussa kuin sen jälkeen riippuu enemmän sosiaalisista taidoista kuin tiedollisesta kehityksestä. Sosiaaliset taidot vaikuttavat paljon elämänlaatuun.

Itseohjautuvuushan on toimintatapana vaativa ja se edellyttää mm. päämäärä- ja tavoitetietoutta, joiden mukaan voi toimia (Kangasniemi 1993, 67). Haastateltavat olivat selkeästi sitä mieltä, että vastuu tavoitteiden asettamisesta ja työskentelyn suunnittelusta on edelleen opettajalla. Ala-asteella vasta harjoitellaan tavoitteellista työskentelyä. Luku- ja kirjoitustaito ovat tärkeitä itseohjautuvuudessa, mutta haastateltavien mielestä oman työn suunnittelua voi opetella jo hyvinkin alkuvaiheessa koulunkäyntiä. Omaaloitteisuutta tulee haastateltavien mielestä tukea, milloin se vain on suinkin

mahdollista ja oppilaille tulee antaa valintamahdollisuuksia, jolloin motivaatiotasoa on myös mahdollisuus nostaa.

Oman toiminnan suunnittelun ja tavoitteiden asettelun käynnistäminen onnistuu haastateltavien mielestä parhaiten taide- ja taitoaineiden avulla, jolloin työskentely on riittävän konkreettista ja se vastaa sitä kehitysvaihetta, jossa ala-asteikäiset elävät. Piaget`n (Piaget 1988, 62 - 63) kehitysteorian mukaanhan ala-asteen oppilaat ovat pääosin konkreettisen operaation vaiheessa, jossa abstraktit käsitteet ovat vaikeasti hahmotettavissa. Tällöin oman tulevaisuuden pohtiminen ja siihen liittyvä tavoitteiden asettelu on vielä suurimmalle osalle oppilaista mahdoton toteuttaa.

Taide- ja taitoaineiden runsaalla määrällä ala-asteella on siis merkitystä oppilaiden oman toiminnan suunnittelun ja tavoitteiden asettelun kannalta. Niiden avulla tätä tärkeää taitoa voidaan kehittää. On myös todettu (esim. Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 204), että opinnoissaan hyvin menestyneet asettavat muita useammin itselleen haasteellisia tavoitteita. Lyhyen aikavälin tavoitteet toteutuvat todennäköisemmin kuin pitkän aikavälin tavoitteet. Oppilaiden tulisi siten harjaantua asettamaan itselleen lyhyen aikavälin tavoitteita. Käsityöt, kuvaamataito, musiikki ja liikunta ovat mielestäni erinomaisia oppiaineita toteuttaa em. periaatetta.

Aina silloin tällöin on julkisuudessa esitetty näkemyksiä, että tietopainotteista opetusta tulisi lisätä ala-asteella taide- ja taitoaineiden kustannuksella. Nykyään kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin ja mahdollisesti kokonaisopetukseen siirryttäessä, on eri oppiaineiden keskinäistä osuutta vaikea verrata. Kuitenkin taito- ja taideaineiden runsas käyttö puolustaa paikkansa myös itseohjautuvuuden kehittymisen kannalta. Varsinkin, kun niitä käytetään tehokkaasti oman työskentelyn tavoitteellisuuden, suunnittelun ja arvioinnin välineenä.

Haastateltavien mielestä urakkatyöskentely on myös hyvä keino kehittää tavoitteiden asettelua ja oman työskentelyn suunnittelua. Kokemukseni

mukaan urakkatyöskentelyynkin sisältyy omat vaaransa. Urakkatyöskentelyssä tavoitteet asettaa pääasiassa opettaja ja oppilaan tehtäväksi jää annetun aikavälin sisällä suunnitella työskentelyn eteneminen. Yleensä oppilaat alittavat urakkarajan reilusti eli loppupäästä aikaa jää runsaasti muuhun tekemiseen. Joidenkin oppilaiden kohdalle urakan takaraja tulee aina liian aikaisin. Näinhän se on tietysti työelämässäkin. Kuitenkin urakkatyöskentelyä käytettäessä tulisi yhdessä pohtia suunnittelun merkitystä ja ennen kaikkea sitä, miten se kehittää omaa oppimista. Oppilaat saattavat tehdä urakat nopeasti pohtimatta lainkaan sen hyödyllisyyttä tai sitä, mitä siitä pitäisi oppia. Tehdään vain tehtäviä tehtävien vuoksi.

Tutkimukseni teoriaosassa käsittelin laajasti arvioinnin merkitystä itseohjautuvuuden kannalta. Arvioinninhan on todettu olevan voimakas vaikuttaja. Itseohjautuvuuteen kasvaminen edellyttää kykyä arvioida omaa toimintaansa. Elorannan (1996, 178) mielestä arvioinnin tulisi olla oppijakeskeistä ja monipuolista, koska tärkeää ei ole niinkään se, kuinka paljon on opittu, vaan mitä on opittu ja miten. Laadullisten kriteerien tulisi korostua ja arvioinnin tulisi kohdistua koko oppimisprosessiin eikä vain lopputulokseen.

Tutkimus osoitti, että vaikka opettajat tiesivät periaatteessa arvioinnin merkityksen, eivät he osaa antaa riittävää merkitystä oppilaiden itsearvioinnille ja sen vuoksi itsearvioinnin kehittäminen on jäänyt toistaiseksi alkutekijöihinsä. Menetelmää, jolla toteuttaa itsearviointia, ei ole vielä löytynyt ja ainakin erään haastateltavan kohdalla kovin paljon ei ole yrityskään ollut. Toisaalta yksi haastateltavista oli ottanut portfolion käyttöön. Koska kaikki haastateltavat ovat yhdysluokan opettajia, jollainen tutkijakin on, ymmärrän hyvin ne ongelmat, joita arvioinnin kehittäminen luokkatyöskentelyssä tuo tullessaan. Koska arvioinnin tulisi kohdistua työskentelyprosessin kaikkiin vaiheisiin eikä vain lopputulokseen ja samanaikaisesti työskennellään hyvin erilaisten asioiden kimpussa eri luokkatasolla, tulisi opettajan työskentely olla jatkuvaa oppilaan itsearvioinnin kehittämistä ja kahdenkeskisiä keskusteluja oppilaiden kanssa. Tähän ei ole käytännössä mahdollisuutta.

Numeroarvioinnilla on niin pitkät perinteet, että muunlaiseen arviointitapaan siirtyminen käy hitaasti. Tässä, jos missä, olisi koulutuksen paikka jokaiselle opettajalle. Minulle on jäänyt sellainen tuntuma, että varsinkin kokeneimmat opettajat kokevat vaikeaksi tai jopa turhaksi lukukausitodistuksessa olevat sanalliset arviot, joilla pyritään kannustamaan oppilasta eli löytämään oppilaasta vahvuuksia ja näin tukemaan itsetunnon kehittymistä. Tästä on kuitenkin vielä pitkä matka järjestelmälliseen oppilaan itsearvioinnin kehittämiseen. Opettajia tulisikin kouluttaa arvioimaan sekä omaa että koulun työskentelyä, jolloin sisäistynyt oman työskentelyn malli olisi siirrettävissä opetustapahtumaan ja myös oppilaiden työskentelyyn.

Parhaiten itsearviointia haastateltavien mielestä pystyy käyttämään ja kehittämään taito- ja taideaineissa, koska arviointi kohdistuu konkreettiseen tekemiseen ja tekemisen jälki on kaikkien nähtävillä. Lähtökohdaksi itsearvioinnille tutkittavat näkivät oppilaan ja opettajan väliset kahdenkeskiset keskustelut. Käsitöissä ovat ryhmäkoot pienempiä kuin muissa aineissa. Tällöin opettajalle jää enemmän aikaa kahdenkeskiseen keskusteluun oppilaiden kanssa. Kokemukseni mukaan tällaisen työskentelyn yhteydessä keskustelut ovat lisäksi luontevampia kuin normaalissa luokkatilanteessa. Oppilas on omana itsenään, kun perinteinen koulumaisuus puuttuu.

Suurin este ihanteelliselle työskentelylle koulussa, mitä se sitten lieneekään, on sekä teorian että tutkimukseni mukaan opettaja itse. Oppilasmäärillä luokassa, materiaalisilla seikoilla ja oppilasaineksella on merkitystä, mutta ne eivät ole ratkaisevia oppilaan kehittymisen kannalta. Ratkaisevaa on opettajan toiminta. Niemen (1989, 85) mielestä tavoitteena tulisi olla, että opettajat ymmärtäisivät yhä enemmän sekä itseään että oppilaitaan. Ongelmallista on silloin, jos opettajan työn vaikeudet ovat niin suuria, että varsinainen oman itsensä löytäminen ja syvempi oppilaiden ymmärtäminen jää tapahtumatta.

LÄHTEET:

Aaltola, J. 1988. Humanismi kasvatuksen perustana. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena, 75 - 91.

Aho, S. 1994 Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun opettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B: 46, 74 - 91.

Ahteenmäki - Pelkonen, L. 1990. Itseohjautuvasta oppimisesta ja sen arvi oinnista aikuiskoulutuksessa. Aikuiskasvatus 1/90, 49 - 51.

Ahteenmäki - Pelkonen, L. 1994. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa A. Kajanto & J. Tuomisto (toim.) Elinikäinen oppiminen. Jyväskylä: Gummerus, 159 - 174.

Alanen, A. 1987. Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Yleisradio.

Arffman, I. & Brunell, V. 1989. Tekstin ymmärtäminen ja ymmärrettävyys peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 25.

Arosarka, P. 1995. Itseohjautuvuuden edistäminen monimuoto-opetuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Brookfield, S. 1986. Understanding and facilitating adult learning. San Fransisco: Jossey-Bass.

Cuglielmino, L. M. 1977. Development of self-directed learning readiness scale. University of Georgia: Unpublished Doctoral Dissertations.

Eloranta, M. 1996. Portfolio opettajaharjoittelijan itsearvioinnin tukena. Teoksessa P. Pollari, M. Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 177 - 192.

Eneroth, B. 1984. Hur mäter man "vackert" ? Grundbok i kvalitativ metod. Stockholm: Akademilitteratur.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY.

Guba, E. & Lincoln, Y. 1981. Naturalistic inquiry. Beverly Hills. California.

Haapasalo, L. 1994. Oppiminen, tieto & ongelmaratkaisu. Jyväskylä: Gummerus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hämäläinen, S. 1986. Kehittyykö koulu? Tutkijoiden arviointeja peruskoulun ja lukion nykytilasta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 1.

Ikola, A. 1995. Opitun toistamisesta oppimaan oppimiseen. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Kangasniemi, E. 1993. Opetuksen käsite ja käytäntö yleissivistävässä koulutuksessa. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki - tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2000 -sarja. Juva: WSOY, 52 - 69.

Kauppi, A. 1991. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Helsinki: Vapk.

Knowles, M. 1975. Self-directed learning. New York.

Knowles, M. 1990. The adult learner a neclected species. Golf Ac. Houston.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu - yhdessä kehittäen. - Opetus 2000 -sarja. Juva: WSOY.

Koppinen, M-L. , Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000 - sarja. Juva: WSOY.

Koppinen, M-L. & Pollari, J. 1993. Yhteistoiminnallinen oppiminen - tie tuloksiin. Opetus 2000 -sarja. Juva: WSOY.

Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 98.

Koro, J. 1992. Opetuksen käsite ja monimuoto-opetus Teoksessa Hein, I. & Larna, R. Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31 - 39.

Korpinen, E. 1993. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34.

Korpinen, E. & Seppänen, A. 1988. Tietokonepohjainen arviointi. Kokeilun pedagoginen tausta ja vaikutukset oppilaiden minäkäsitykseen Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Koulu työorganisaationa. Koulu oppilaan kehitys- ja oppimisym päristönä. Porvoo: WSOY.

Lappalainen, M. 1992. Kouluopetuksen nykytila. Tutkimuksen tuottama kuva eräistä opetuksen tuloksellisuuden aspekteista. Teoksessa E. Olkinuora, M. Lappalainen ja M Mikkilä (toim.) Nuorisoiän yleissivistävän opetuksen nykytilan ja tuloksellisuuden arviointia. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Julkaisuja 1, 55 - 98.

Lauriala, A. 1988. Avoimen opetuksen keskeisiä piirteitä. Teoksessa R. Lauriala - R. Karonen (toim.) Kokeileva koulu. Helsinki: Kirjayhtymä, 41 -57.

Lauriala, A. - Kukkonen, M. 1989. Oppilaiden oppimiskokemukset avoimen opetuksen periaatteille rakentuvissa Oulun läänin opetuskokeiluissa. Teoksessa E. Korpinen - E. Tiihonen - P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: Haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 89 - 110.

Lehtonen, H. 1994. Lahjakas lapsi koulussa. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja, n:o 3.

Leimu, K. 1993. Bloomilaisuuden harhat - tiedollinen viattomuus ja sen menettämisen tuskat. Teoksessa E. Kangasniemi - R. Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Juva: WSOY, 10 -31.

Leino, A-L. & Leino J. 1990. Oppimistyyli. Teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Lindroos, R. 1990. Opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiudet kaupallisen alan täydennyskoulutuksessa. Aikuiskasvatus 1, 22 - 29.

Linnakylä, P. 1993. Portfolio oppilaan itsearvioinnin ja itseohjautuvan oppimisen tukena. Teoksessa E. Kangasniemi, R: Konttinen (toim.) Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2000 -sarja. Juva: WSOY, 70 - 91.

Linnakylä, P. 1994. Mikä ihmeen portfolio? Arvioinnin ja oppimisen liitto.- Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos, 9 - 31.

Linnakylä, P., Kankaanranta, M. & Pollari, P. Portfolioarvioinnin mahdollisuuksia etsimässä. Teoksessa P. Pollari, M Kankaanranta & P. Linnakylä (toim.) Portfolion monet mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. 1-5.

Mezirov, J. 1995. Kohti uudistuvaa oppimista ja emansipatorista oppimista. Teoksessa J. Mezirov et al. Uudista oppiminen - kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor, 374 -397.

Miettinen, R. 1984. Kognitiivisen oppimisnäkemyksen tausta. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B, nro 24. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen ? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja. Numero 4, 66 - 99.

Närhi, V-J. 1992. Opettajan asema ja koulun muutos. Teoksessa R. Laukkanen, K. Salmio & R. Svedlin (toim.) Koulun itsearviointi. Opetushallitus. Helsinki: VAPK-kustannus, 106 -113.

Ojanen, S. 1990. Ohjausprosessi opettajankoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, täydennyskoulutusjulkaisuja. Numero 5.

Pantzar, E. 1992. Aikuisten opiskelutaito: perusteet ja kehittäminen. Helsinki: VAPK-kustannus.

Pasanen, T. & Ruuskanen, J. & Vaherva, T. 1989. Itseohjautuva oppiminen. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. B 8.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmankuvansa rakentajana. Juva: WSOY.

Pässilä, T. - Niinikuru, L. - Ojanen, T. - Rokka, P.1994. Uuden koulun menetelmät. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Rogers, C. 1969. Freedom to learn. Columbus. Ohio.

Silven, M., Kinnunen, K. & Keskinen, S. 1991. Kohti itseohjautuvaa opiskelutaitoa. Turku: Pallosalama.

Skager, R. 1984. Organizing schools to encourage self-direction in learners. Oxford: Pergamon Press.

Suonperä, M. 1995. Kehittyvä oppimiskäsitys koulutuksen laatuajattelun perustana. Teoksessa E. Anttonen - S. Helakorpi - P. Juuti - H. Summa - M. Suonperä (toim.) Laatua kouluun. Opetus 2000 -sarja. Juva: WSOY, 93 - 115.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia.

Takala, S. 1992. Virikkeitä uutta kokeilevaan koulutyöhön. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos.

Takala, S. 1994. Arviointi- ongelma ja mahdollisuus. Teoksessa P. Linnakylä, P. Pollari & S. Takala (toim.) Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena, 1 - 8.

Tarvainen, S.1993. Oppilas ja itseohjattu oppiminen. Guglielminon Self-directed Learning Readiness -mittarin soveltuvuus ala-asteella. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro seminaari -tutkielma.

Varila, J. 1990. Itseohjautuvan oppimisen käsitteellistä ja empiiristä tarkastelua. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tutkimuksia n:o 2. Helsinki: Yliopistopaino.

Voutilainen, T. & Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1990. Tiedon käsitys. Koulu-hallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Wuori 1995. Näin puhui Matti Wuori. Helsingin Sanomat 3.12.1995.

Vuorinen, R. & Välijärvi, J. 1994. Itsenäisiin valintoihin ohjaaminen. Helsinki: Painatuskeskus.

Yrittäjyyskasvatus 1995. Koulun valmistettava nuoria yrittäjyyteen. Olli Luukkaisen haastattelu. Keskipohjanmaa 3.12.1995.

Yrjönsuuri, Y. 1993. Opetuksen ymmärtäminen. Helsinki: Yliopistopaino.

LIITTEET

Opettajille suunnatun teemahaastattelun runko

Numeroidut kysymykset ovat teemoja, ranskalaisilla viivoilla on merkitty mahdolliset tarkennukset ja apukysymykset.

1. Haastateltavan koulutuksellinen ja ammatillinen tausta
- Koulutustausta ja koulutushalukkuus
- Työkokemus
- Millä luokka-asteella toimii nyt ja on pääosin toiminut ?

2. Opettajan kasvatukselliset tavoitteet
- Ihanneoppilas ja millaiseen kasvatustavoitteeseen opettaja pyrkii
- Millainen on mielestäsi hyvä oppilas?
- Kerro esimerkki hyvästä oppimistilanteesta eli millä tavoin pyrit tavoitteeseen

3. Itseohjautuvuuden käsitteen erilaisia ulottuvuuksia opettajan kokemana.
- Miten haastateltava ymmärtää itseohjautuvuuden eli mitä itseohjautuvuus on?
- Onko itseohjautuva oppilas sama kuin itsekäs oppilas?
- Kuuluuko itseohjautuvuuteen sosiaalisuus?
- Voiko itseohjautuva oppilas kantaa huolta luokan sosiaalisesta ilmapiiristä?

4. Itseohjautuvuuden asema opettajan kasvatusnäkemyksissä.

5. Voiko itseohjautuvuuteen opettaa?
- Kerro esimerkki käytännön koulutilanteesta, jolla oppilaita voi kasvattaa itseohjautuvuuteen.
- Palauta mieleen jokin opetustuokio, joka mielestäsi tuki hyvin oppilaiden itseohjautuvuuden kehittymistä.
- Kerro erilaisia tapoja

- Kykeneekö ala-asteen oppilas suunnittelemaan omaa työskentelyään?
- Kykeneekö hän asettamaan itselleen tavoitteita oppimisen suhteen ja etenemään tavoitteiden suunnassa itsenäisesti?
- Pystyykö ala-asteen oppilas ottamaan vastuun omasta oppimisestaan?
- Kuinka paljon oppilaat osallistuvat oman työnsä suunnitteluun?
- Onko se tarpeellista?
- Miten pyrit tukemaan oppilaan oma-aloitteisuutta?
- Onko itseohjautuvuus sellainen taito, jota voi opettaa vain hyville ja motivoituneille oppilaille?
- Joutuvatko/saavatko oppilaasi säännöllisesti arvioida omaa työskentelyään?
- Millä tavoin he arvioivat?
- Käytätkö portfoliota?
- Jos käytät, niin auttaako se mielestäsi itseohjautuvuuden kehittymistä?
- Uudet opetussuunnitelmat mahdollistavat kouluissa melko omapiirteisen työskentelyn. Onko siinä entistä paremmin tilaa oppilaiden omien kiinnostusten ja suunnitelmien mukaiselle työskentelylle vai onko pakko työskennellä opettajan suunnitelman mukaisesti?

6. Itseohjautuvuuden arvo suhteessa tiedollisiin ja taidollisiin tavoitteisiin ala-asteella

- Tarvitaanko ala-asteella itseohjautuvuutta ja mitkä ovat ne keskeiset tiedolliset ja taidolliset asiat, jotka ala-asteella tulisi oppia?
- Onko pääpaino tiedollisella vai taidollisella osaamisella?
- Kuuluuko itseohjautuvuus niihin taitoihin, jotka ala-asteella tulisi oppia?
- Onko ala-asteella keskityttävä oppilaiden perustaitojen, kuten lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen opettamiseen sekä sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja jätettävä itseohjautuvuuskysymykset myöhempiin kouluasteisiin?
- Onko nykyajan lapset tavallaan jo liiankin itseohjautuvia, jolloin ala-asteella tarvitaan lähinnä sosiaalisten taitojen kehittämistä eli kykyä työskennellä yhdessä, kykyä kuunnella toisia ja ottaa huomioon toisten mielipiteet ja näkemykset.

- Johtaako itseohjautuvuus itsenäiseen työskentelyyn, jolloin luokan muut oppilaat ja opettaja jäävät ulkopuolelle?

7. Itseohjautuvan oppimisen suurimmat esteet

- Mitkä ovat pääasiasialliset esteet koulussa itseohjatun oppimisen saavuttamiseksi?
- Minkälaiset työskentelyolosuhteet koulussa/luokassa tulisi olla, että se olisi oppimisen kannalta ihanteellinen?