

"No emmä tiä, miks se tuntuu typerältä?"

- Opetettavien aiheiden omakohtainen käsittely induktiivisessa opetuksessa

Jenni Seppänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2011

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaajat Pentti Moilanen ja Pekka Räihä

TIIVISTELMÄ

Tutkimus käsittelee induktiivista opetusta ja sen edellytyksiä. Induktiivinen oppiminen on elämismailman huomioon ottavaa omakohtaisesta kokemuksesta liikkeelle lähtevää aktiivista oppimista, ja induktiivinen opetus on tällaiseen oppimiseen ohjaamista.

Tapaustutkimuksen aineisto kerättiin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen integraatioryhmän opetusharjoittelusta, jossa pyrittiin toteuttamaan induktiivista opetusta. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla induktiivisen opetuksen toteutumista kyseisessä harjoittelussa. Huomio aineistossa kiinnittyi siihen, mikä teki induktiivisesta opetuksesta vaikeaa, ja mitä tiedostamattomia merkityksiä mahdollisesti oli vaikeuksien takana. Erityiseksi vaikeudeksi osoittautui opetettavien aiheiden omakohtainen käsittely oleellisena osana induktiivisen opetuksen suunnittelua. Teoreettisen tiedon valossa induktiivisen opetuksen suunnittelu perustuu opettajan omakohtaiseen aiheen käsittelyyn, jonka myötä aiheen idea tulee monipuolisesti sisäistetyksi. Tämä mahdollistaa tavoitteellisen opetuksen toteutumisen. Aineiston pohjalta kävi ilmi, että opetettavien aiheiden omakohtaisella käsittelyllä osana opetuksen suunnittelua on merkitystä erityisesti opetuksen tavoitteen säilymisen kannalta.

Koska suurella osalla opiskelijoista opetettavien aiheiden omakohtainen käsittely ei näyttänyt toteutuneen, tutkimus keskittyi etsimään syitä kyseiseen ilmiöön. Aineistosta selkeästi esille nousseiden mahdollisten syiden lisäksi vaikutti siltä, että ilmiön taustalla vaikutti tiedostamattomia tekijöitä. Aineiston analyysin toinen osa keskittyy pohtimaan, mitä mahdollisia tiedostamattomia syitä omakohtaisen käsittelyn vaikeuksien taustalla voisi olla. Siinä lähdetään liikkeelle käsitteellisestä jäsentelystä, jossa eritellään ammatillisen ja tarvepohjaisen opettajan toimintaa kuvaavia piirteitä. Tarvepohjainen suhtautuminen on sosiaalisen suojautumisen keino. Opettajan ammattitaidon myytti on tutkijan tulkinnan mukaan tarvepohjaisuuteen perustuva ilmiö, josta johtuen opiskelijat suojautuivat sosiaalisesti, pyrkien suojaamaan esimerkiksi yksityisyyttään. Yksityisyyden suojeleminen osana opettajan ammattitaidon myyttiä osoittautui sellaiseksi tiedostamattomaksi merkitysrakenteeksi, joka olisi voinut olla syynä omakohtaisen käsittelyn vaikeuksiin. Analyysin myötä tutkimuksen tuloksena syntyi hypoteesi induktiivisen opetuksen edellytyksistä. Sen mukaan induktiivinen opettaminen on mahdollista vain ammatillisista lähtökohdista käsin, jotka käyvät ilmi ammatillisista vs. tarvepohjaista opettajaa kuvaavasta käsitteellisestä jäsentelystä. Tällöin yksityiset merkitysrakenteet ja elämismailma ovat tiedostetusti osana opetusta.

Avainsanat: induktiivinen oppiminen, induktiivinen opettaminen, elämismailma, opettajan ammattitaidon myytti, sosiaalinen suojautuminen, tarvepohjaisuus, ammatillisuus, opetusharjoittelu, perusopetus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	INDUKTIIVINEN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN	7
2.1	Induktiivinen ja deduktiivinen oppiminen.....	7
2.2	Oppimiskäsitys ja käytännön opetus pitäisi saada vastaamaan toisiaan.....	8
2.3	Elämaailma induktiivisen oppimisen kontekstina	9
2.4	Induktiivinen oppimisprosessi	11
2.4.1	Tutkimusintressin herääminen omakohtaisen kokemuksen kautta	12
2.4.2	Aktiivinen oppimisprosessi johtaa syvälliseen oppimiseen.....	13
2.5	Induktiivinen opettaminen	15
2.5.1	Tiedon perusmuotojen jaottelu oppiainejaon sijaan helpottaa induktiivista opettamista	15
2.5.2	Opetettavien aiheiden omakohtainen käsittely induktiivisen opetuksen suunnittelun ytimenä	17
2.5.3	Induktiiviseen oppimiseen ohjaaminen	18
2.5.4	Induktiivinen opettaminen ei ole sidoksissa menetelmiin	19
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	21
3.1	Tutkimusprosessin kuvaus ja tutkimusongelmat.....	21
3.2	Tutkimuksen teoreettinen tausta.....	22
3.3	Tutkimuksen kontekstina induktiivinen integraatioryhmäopiskelu.....	23
3.4	Tutkimuksen metodologinen viitekehys.....	24
3.4.1	Paljastava tapaustutkimus	24
3.4.2	Aineistonkeruumenetelminä havainnointi ja dokumentit	25
3.4.3	Aineiston kuvaus.....	26
3.4.4	Aineiston analyysi.....	27
4	TARKASTELUSSA OPETETTAVIEN AIHEIDEN OMAKOHTAINEN KÄSITTELY OSANA INDUKTIIVISEN OPETUKSEN SUUNNITTELUA	30
4.1	Opetettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn vaikeudet	30
4.1.1	Opetettavien aiheiden valinta vaikeaa	30
4.1.2	Miksi-kysymykseen vastaaminen vaikeaa.....	33
4.1.3	Opiskelijoiden käytännölliset ongelmat dominoivat suunnittelua	36
4.2	Opetettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn toteutumisen näkyminen opetuksessa.....	37
4.2.1	Kokemukset tiedon eri kategorioiden opetuksesta	39
4.2.2	Opetuskeskustelujen sujuminen	40
4.2.3	Opetuksen tavoitteen säilyminen prosessin läpi	40
4.3	Selityksiä omakohtaisen käsittelyn vaikeuteen.....	43
4.3.1	Uusi vieras työskentelytapa tuottaa vaikeuksia.....	43
4.3.2	Oppilaskeskeisyyden korostuminen	44
4.3.3	Tarvelähtöisyyden vältteleminen.....	45
4.3.4	Yksityisyyden suojeleminen	47
5	TIEDOSTAMATTOMAT TEKIJÄT VAIKEUTTAMASSA OPETETTAVIEN AIHEIDEN OMAKOHTAISTA KÄSITTELYÄ	50

5.1	Ammatillinen vs. tarvepohjainen opettaja	50
5.1.1	Opiskelijoiden harjoitteluprosessit näyttäytyivät tarvepohjaisina	53
5.1.1.1	Palautteen saaminen johti tarvepohjaisiin reaktioihin	53
5.1.1.2	Suunnittelu ikävää, opetus mukavaa	55
5.1.2	Sosiaalinen suojautuminen tarvepohjaisena reaktiona	57
5.1.2.1	Tarvepohjaiset sosiaaliset suojautumismekanismit opiskelijoiden selviytymiskeinoina	59
5.2	Opettajan ammattitaidon myytti tarvepohjaisena ilmiönä	61
5.2.1	Tarvepohjainen yksityisyyden myytti vaikeutti induktiivisen opetuksen suunnittelua	63
5.2.1.1	Suunnittelu pysyi yleisellä tasolla yksityisyyden myytin vuoksi	63
5.2.1.2	Suunnitelmiin kohdistunut palaute osui opiskelijoiden yksityiseen ja synnynnäiseen opettajuuteen	64
5.2.1.3	Oppilaskeskeisyys ainoa kiertotie ongelmien käsittelyyn	64
5.2.1.4	Yksityisyyden myytti sosiaalisen suojautumisen syynä	65
6	POHDINTA	67
6.1	Ammatillisista lähtökohdista tapahtuva omakohtainen opettavien aiheiden käsittely induktiivisen opetuksen suunnittelussa	67
6.2	Ammatillisuus induktiivisen opetusprosessin edellytyksenä	68
6.3	Tutkimuksen herättämiä ajatuksia	69
7	LOPUKSI	73
7.1	Tutkimuksen eettiset kysymykset	73
7.2	Tutkimuksen arviointi yleistettävyyden ja luotettavuuden näkökulmasta	75
7.3	Kohti jatkoa ja omaa opettajuutta	78
LÄHTEET		80
LIITTEET		83

1 JOHDANTO

On luonnontiedon oppitunti peruskoulussa ja opetuksen aiheena ovat Suomen vesistöjen kalat. Tunnin aluksi havainnollistaakseen aihetta opettaja esittelee oppilaille kuvia erilaisista Suomen vesistöissä elävistä kaloista. Kuvista käy ilmi, että kalat ovat hyvin erinäköisiä, ja niitä voidaan tunnistaa erilaisten tuntomerkkien avulla. Tämän jälkeen otetaan esille oppikirjat, joista luetaan yhdessä kalalajeista ja niiden elintavoista. Lopuksi tehdään tehtäväkirjasta tehtäviä, joissa on tarkoituksena nimetä kuvissa näkyviä kalalajeja tekstikirjan avulla.

Mitä oppilaat oppivat tällä oppitunnilla? Todennäköisesti he osaavat tämän jälkeen toistaa kirjassa mainitut valmiiksi jäsennellyt ydinasiat kaloista ja niiden elintavoista. Jokainen osaa nimetä muutaman kalalajin ja tunnistaa ne kirjan kuvasta tiettyjen tärkeimpien tuntomerkkien perusteella. Nämä asiat ovatkin tärkeitä jakson lopuksi olevassa kokeessa, jossa testataan opiskeltujen asioiden mieleen painamista. Kokeen jälkeen asiat usein kuitenkin unohtuvat. Kouluopiskelu tähtää tällä tavoin kokeissa pärjäämiseen sen sijaan, että panostettaisiin syvälliseen oppimiseen, jossa opitut asiat jäävät pitkäkestoiseen muistiin. Tämä kouluopiskelun malli on ristiriidassa sen kanssa, miten oppiminen nykyisin ymmärretään.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on yleisesti hyväksytty ja tunnustettu käsitys siitä, miten opitut tiedot rakentuvat aiemmin opittujen tietorakenteiden varaan oppijan aktiivisen oppimisprosessin myötä. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että kouluissa yleisesti käytössä olevat opetustavat eivät ole konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia. Opetus on vielä paljon opettajajohtoista, luentomaista ja sisältölähtöistä, jossa oppilaille pyritään antamaan valmiiksi jäsenneltyä tietoa. Opettajien käyttämät opetustavat periytyvät ajalta, jolloin yleisesti hyväksyttynä teoriana oppimisesta oli behavioristinen oppimiskäsitys. Oppilaan omista lähtökohdista liikkeelle lähtevää aktiivista oppimista tuetaan vähän, vaikka konstruktivistinen käsitys oppimisesta sitä vaatisikin. (ks. esim. Rauste von Wright 1996, 21.)

Koulun opetuskäytänteisiin tarvitaan siis muutoksia, jotta konstruktivistinen oppimiskäsitys voisi toteutua käytännössä. Entä, jos kalojen opiskelua lähestyttäisiin kysymällä oppilailta: "Kuka on joskus kalastanut? Millaista se oli? Miltä kalat näyttivät, tuntuivat ja haisivat?" Kalat ovat lasten kokemusten perusteella limaisia, hienoja, pelottavia, haisevia, ja jonkun mielestä kalastus on tylsää. Oikeita vastauksia näihin kysymyksiin ei ole, vaan jokainen voi lähestyä aihetta omien kokemustensa perusteella. Jos kalojen esimerkiksi todetaan olevan limaisia, voidaan lähteä tutkimaan, miksi näin on, ja mitä hyötyä tai haittaa limaisuudesta on. Joku kiinnostuu siitä, miksi ahvenella on raitoja, tai miksi hauella on suuri suu.

Tutkimukseni käsittelee laajalta katsantokannalta induktiivista opettamista ja sen edellytyksiä. Induktiivinen oppiminen on elämismailman

huomioon ottavaa omakohtaisesta kokemuksesta liikkeelle lähtevää aktiivista oppimista, ja induktiivinen opetus on tällaiseen oppimiseen ohjaamista. Induktiivinen opetus on yksi mahdollisuus viedä koulutyöskentelyä oppilaiden kannalta aktiivisempaan ja kokemuksellisempaan suuntaan, mikä palvelee konstruktivismiin ideaa. Tällainen opettaminen vaatii kuitenkin opettajalta uudenlaista lähestymistapaa opetuksen suunnitteluun ja opetukseen. Induktiivisessa opetuksessa korostuu elämismaailman merkitys, jolloin lähtökohdaksi otetaan se maailma, jossa eletään. Tällä ei tarkoiteta vain oppilaan elämismaailmaa. Opettajan omilla kokemuksilla, arvostuksilla, ja tunteilla vaikuttaa olevan tärkeä rooli erityisesti induktiivisen opetuksen suunnitteluvaiheessa.

Kyseessä on tapaustutkimus, jonka tarkoituksena on kuvailla yhden luokanopettajakoulutuksen opiskeluryhmän induktiiviseen opetukseen tähtäävää opetusharjoittelua. Tutkimuskysymykset kohdistuivat siihen, mikä teki induktiivisesta opetuksesta vaikeaa, ja mitä mahdollisesti tiedostamattomiakin syitä oli näiden vaikeuksien takana. Tutkimusraportissa lähdetään liikkeelle induktiivisen oppimisen ja opetuksen teoreettisista lähtökohdista, johon perustuu aineiston analyysin ensimmäinen osa, eli luku 4. Induktiivisen opetuksen erityiseksi haasteeksi kyseisessä opetusharjoittelussa nousi opetettavien aiheiden omakohtainen käsittely osana opetuksen suunnittelua. Analyysi syvenee luvun 5 myötä, jossa erittelen eri teorioiden avulla opetettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn vaikeuksien tiedostamattomia syitä. Tiedostamattomien syiden pohdinnan myötä tutkimuksen yhtenä tuloksena syntyi hypoteesi induktiivisen opetuksen edellytyksistä, jonka esittelen luvussa 6.

Tutkimus koskien induktiivista oppimista ja opettamista on pioneerityö, minkä vuoksi se osoittautui haastavaksi. Pyrin kuitenkin tutkimuksessani hahmottamaan induktiivisen oppimiskäsityksen osaksi kasvatustieteen kenttää, jotta sen merkitykset ja mahdollisuudet voidaan ymmärtää myös käytännössä. Mielekästä ei ole eritellä ainoastaan teoreettisella tasolla induktiivisen opetuksen mahdollisuuksia ja jättää se tällöin vain paperille sananhelinäksi. Oleellista on kannustaa opettajia ja opettajaksi opiskelevia kokeilemaan uusia ajatusmalleja opetuksessaan. Vain sillä tavalla opetusala voi kehittyä ja kehittää itseään.

2 INDUKTIIVINEN OPPIMINEN JA OPETTAMINEN

2.1 Induktiivinen ja deduktiivinen oppiminen

Induktio ja deduktio ovat tieteellisen päättelyn muotoja. Induktiivinen päättely tarkoittaa yksittäisestä havainnosta liikkeelle lähtevää päättelyä, joka etenee kohti yleistä teoriaa ja yleistystä. Induktiivista päättelyä voidaan kuvata myös niin, että se etenee tunnetuista tapauksista tuntemattomaan. Induktiivinen päättely eli yksittäisistä havainnoista tuotettu yleistys nähdään siis tietoa lisäävänä prosessina. Deduktiivinen päättely määritellään niin, että päättely etenee johtamalla yleistyksestä yksittäistapausta koskeva johtopäätös. Deduktiivinen päättely nähdään päättelynä tunnetuista tapauksista toisiin tunnettuihin tapauksiin, eikä se siis lisää tietoa. (ks. esim. Määttänen 1995, 126 tai Saarinen 1999, 39–42.)

Induktiivinen oppiminen voidaan edellisen induktiivisen päättelyn määrittelyn pohjalta nähdä yksinkertaistettuna niin, että opiskeltavaa aihetta lähestytään yksittäisestä havaitusta ilmiöstä käsin. Oppimisprosessin myötä oppija saa uutta tietoa. Tärkeää induktiivisessa oppimisessa on myös omakohtaisuuden korostuminen. Omakohtainen kokemus ja havainto yhdistettynä johonkin ongelmaan herättää oppijassa halun tutkia ja tietää asiasta lisää. Tutkimusintressi johtaa aktiiviseen oppimisprosessiin, jonka myötä opitut asiat linkittyvät aiempiin kokemuksiin sekä tietoihin, ja syntyy oppimista syvätasolla. Tällä tavoin opitut asiat jäävät oppijalla pitkäkestoiseen muistiin ja ne on helppo palauttaa mieleen tarpeen tullen.

Deduktiivinen tapa opettaa on perinteisemmin kouluissa käytetty opiskeltavien aiheiden lähestymistapa. Tällöin opetus lähtee liikkeelle esimerkiksi opettajan luennoimien yleisten periaatteiden kautta. Deduktiivinen päättely tapahtuu siis vastakkaiseen suuntaan suhteessa induktiiviseen päättelyyn, kun opiskelu aloitetaan yleiseltä teoreettiselta tasolta ja siitä edetään yksittäisiin asioihin. Esimerkiksi, opettaja voi näyttää oppilaille maailman kartan, johon on piirretty ilmapirrat. Kuvan avulla opettaja pyrkii selittämään, että tällä tavoin ilma virtaa maan ilmakehässä ja näin syntyy tuuli. Yleisiä asiasisällön periaatteita esittelevän osuuden jälkeen oppilaat tutustuvat ilmiöön yksityiskohtaisemmin esimerkiksi kirjan tehtäviä tekemällä tai havainnoimalla tuulta ulkona.

Yhdysvaltalaiset professorit Prince ja Felder (2006; 2007) kirjoittavat, että oppilaan näkökulmasta ajateltuna edellä kuvattu hyvinkin yleisesti käytetty deduktiivinen prosessi vaikuttaa teennäiseltä, eikä kovin luonnolliselta. Valmiina annettu teoria ilman omakohtaista tiedon tarvetta ei välttämättä millään tavalla kosketa oppijaa sellaisenaan, eikä se herätä mielenkiintoa, tai aktivoi mahdollisia aiempia oppijan muistissa olevia aiheeseen liittyviä tietorakenteita. Tällaisessa opetuksessa käy myös helposti niin, että

opiskeltavaa aihetta ei tule liitettyä todellisuudessa havaittaviin ilmiöihin. Tällöin opittava asia jää ulkokohtaiseksi ja irralliseksi, eikä siitä muodostu pysyviä tietorakenteita. Oppilas pystyy ehkä säilyttämään mielessään suurimpien ilmapurtojen sijainnit ja nimet luonnontiedon kokeeseen asti, mutta sen jälkeen ne häviävät mielestä. (Prince & Felder 2007; Prince & Felder 2006, 1.)

Käytännössä on ymmärrettävä, että kaikessa opetuksessa tapahtuu aina sekä deduktiivista että induktiivista lähestymistä opiskeltaviin aiheisiin. Aina kaikkea ei voi lähestyä induktiivisista lähtökohdista. Kaiken opetuksen myötä välitetyn tiedon tulisi kuitenkin vastata oppilaiden tiedon tarpeeseen. (Prince & Felder 2006, 3.)

2.2 Oppimiskäsitys ja käytännön opetus pitäisi saada vastaamaan toisiaan

Yrjö Engeström (1981) kirjoittaa mielekkästä oppimisesta ja opettamisesta. Yleinen käsitys oppimisesta on, että sitä tapahtuu kaikessa ihmisen toiminnassa ja pääosin tiedostamattomasti. Koulumaailman näkökulmasta mielenkiinto keskittyy kuitenkin sellaiseen oppimiseen, jota tapahtuu opetustoiminnan vaikutuksesta. Luonnollisesti mahdollisimman tehokkaan ja tuloksellisen oppimisen voidaan ajatella olevan opetustoiminnan ideaalinen tavoite. Halutaan tuottaa korkeatasoisia oppimistuloksia, jotka sisäistyvät oppijan mieleen pysyvästi. Opetus ja tämänkaltainen oppiminen olisi saatava vastaamaan toisiaan. (Engeström 1981, 20.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on saavuttanut tärkeän aseman kasvatustieteen piirissä. Konstruktivismia ja ajatusta siitä, että opittu tieto rakentuu olemassa olevien tietorakenteiden varaan aktiivisen oppimisprosessin tuloksena, pidetään tavoiteltavana kouluopetuksessa. Kyseisenkaltainen tehokas oppiminen mahdollistuu, jos opetuskäytännöt vastaavat tätä teoriaa. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että opetusteknisesti suuntautuneet perinteiset opetusmenetelmät vuosikymmenten takaa, behavioristisen oppimiskäsityksen ”valtakaudelta”, ovat paljolti käytössä edelleen. Konstruktivistinen idealismi ja käytännön opetusmenetelmät eivät siis tunnu kohtaavan. Idea on hyvä, mutta toteutus takkuilee. (ks. esim. Rauste von Wright 1996, 21.)

Induktiivinen oppiminen ja opetus ovat yhteensopivia konstruktivistisen teorian kanssa, joten ne tarjoavat sovelluksen teorian käytännöllistämiseen, ja ovat yksi mahdollisuus tehokkaiden oppimistulosten saavuttamiseen. Prince & Felder (2006) luettelevat konstruktivismin edustajien mainitsemia tavoitteita tehokkaalle opetukselle. Opetuksen tulisi lähteä liikkeelle oppijoille tutuista ilmiöistä, oppisisällön tulisi olla sopivan haastavaa ja liittyä aiempiin tietorakenteisiin, oppilaiden tulisi pyrkiä itsenäisempään ja vähemmän ohjausta vaativaan työskentelyyn, ja heidän tulisi opiskella myös yhteistoiminnallisesti muiden kanssa. Perinteinen luentolähtöinen ja deduktiivinen opetustapa ei ole yhteensopiva näiden mainittujen tavoitteiden kanssa. Jos konstruktivistinen käsitys oppimisesta hyväksytään, silloin tehokkaan opetuksen tulee nojautua

kokemuksiin, jotka saavat oppijat konstruoimaan tietoa itse. Tällöin heidän on välttämätöntä muokata ja hylätä aiempia uskomuksiaan ja väärinkäsityksiään kokemuksen myötä saatujen todisteiden valossa. Tämä kuvaus voisi toimia määritelmänä myös induktiivisesta oppimisesta. (Prince & Felder 2006, 4.) Induktiivinen opetus on keino saada aikaan sellaista elämysmaailman pohjalle rakentuvaa ja omakohtaisuudesta liikkeelle lähtevää oppimista, jonka myötä oppijan aiemmat käsitykset, uskomukset ja myös tunteet tulevat tietoisiksi, ja oppija konstruoi aktiivisesti oppimaansa.

Oppimisen ja opetuksen induktiivinen lähestyminen pitää sisällään paljon etenkin konstruktivistisen ideologian näkökulmasta perusteltuja hyviä vaikutuksia, joita Prince & Felder (2006; 2007) artikkeleissaan toteavat viitaten myös muihin tutkimuksiin. Induktiivinen oppiminen edistää onnistuessaan ongelmanratkaisutaitoja ja vaikuttaa myönteisesti opiskeluasenteisiin. Induktiivisen oppimisprosessin myötä opitut asiakokonaisuudet jäävät todennäköisemmin pitkäkestoiseen muistiin, josta ne on mahdollista palauttaa mieleen. Etenkin oppimisprosessit, joissa tarkastellaan korkeampaa älykkyyttä vaativia ilmiöitä, onnistuvat todennäköisemmin induktiivisista lähtökohdista käsin. Autenttiset lähtökohdat opiskeluun motivoivat oppilaita ja auttavat heitä kiinnittämään huomionsa oleellisiin seikkoihin. Oppilaat ovat myös sitoutuneempia oppimisprosesseihin. (Prince & Felder 2007; Prince & Felder 2006, 6-8.)

2.3 Elämysmaailma induktiivisen oppimisen kontekstina

Ryhtyessäni selvittämään induktiivisen oppimisen käsitteen määritelmää, koin oleelliseksi pohtia sen suhdetta tiedon käsityksiin. Näen induktiivisen oppimisen yhdenlaisena oppimiskäsityksenä, joten sen taustalla oleva tiedonkäsitys tuntui tärkeältä selvittää. Samalla koin, että saisin selville myös koko tutkimukseni taustalla olevan tiedonkäsityksen. Huomasin kuitenkin, että tutustuttuani kahteen erilaiseen tiedonkäsitykseen (realistiseen ja konstruktivistiseen), molemmat tuntuivat sopivan induktiivisen oppimiskäsityksen taustalle.

Tulin siihen tulokseen, että induktiivinen oppiminen, ja siten myös koko tutkimukseni, ei ota kantaa siihen, millainen tiedonkäsitys on sen taustalla. Kyse ei ole siitä, millaista tieto on, vaan siitä, miten tietoa voidaan parhaiten omaksua. Realistinen tiedonkäsitys perustuu siihen, että suurin osa todellisuudesta on olemassa riippumatta ihmisen sitä koskevista käsityksistä. Ihminen voi saada luotettavaa tietoa todellisuudesta, mutta inhimillisestä rajallisuudesta ja erehtyväisyydestä seuraa, että tietoa joudutaan jatkuvasti korjaamaan. (Puolimatka 2002, 15–16.) Konstruktivistinen tiedonkäsitys tarkoittaa lyhyesti sanottuna sitä, että todellisuutta ei voi tavoittaa ainoastaan aistihavaintojen perusteella, vaan ihmismieli tulkitsee havaintonsa aina valmiiden sisäisten malliensä pohjalta ja rakentaa aktiivisesti uusia tietorakenteita. Kyseisen tiedonkäsityksen mukaan tosia ovat sellaiset

uskomukset, jotka käytännössä osoittautuvat todeksi, joista ihmiset ovat yksimielisiä, eivätkä ne ole ristiriidassa toistensa kanssa. (Tynjälä 1999, 25.) Induktiivinen oppiminen osana konstruktivistista oppimiskäsitystä perustuu siihen, että riippumatta tiedon mahdollisesta objektiivisesta tai subjektiivisesta luonteesta, yksilö konstruoi omaa todellisuuttaan tavoitteenaan ymmärtää kokemansa (Prince & Felder 2006, 4).

Koettiin tieto siis miten hyvänsä maailmassa olemassa olevana, sitä voidaan lähestyä induktiivisen oppimisen kautta. Induktiivisen oppimisen taustalla on kuitenkin ajatus siitä, että kaikkeen havaitsemiseen ja oppimiseen vaikuttaa yksilön elämisaailma. Tässä on kyse ihmiskäsityksestä, eikä niinkään tiedonkäsityksestä. Holistinen ihmiskäsitys (Rauhala 2005) on tiedonkäsitystä oleellisempi, myös tutkimuksen taustalla vaikuttava ajatusmalli, joka auttaa ymmärtämään induktiivisen oppimisen ideaa.

Tutkimuksen kontekstina olevassa integraatioryhmäopiskelussa induktiiviseen oppimiseen liitetään olennaisena osana elämisaailman merkitys oppimisessa. Kyse ei siis ole vain siitä, että oppiminen lähtee liikkeelle oppilaan yksittäisestä omakohtaisesta kokemuksesta, vaan omakohtaisuus käsitetään laajemmin ottamalla huomioon oppilaan ja opettajan elämisaailma. Elämisaailmalla tarkoitetaan sitä todellisuutta, jossa ihminen elää, ja jossa häntä ympäröivä voidaan tarkastella (Varto 1992, 23). Hänen elinympäristönsä, kokemuksensa, tunteensa ja merkityksenantonsa ovat asioita, joita ei voi jättää minkään toiminnan, eikä siis oppimisprosessienkaan ulkopuolelle. Oppimisen lähtökohdaksi otetaan oppilaan kokemukset, tunteet tai arvostukset, tai niiden vaikutukset oppimisprosessiin tiedostetaan. Jos oppija on esimerkiksi jonkin voimakkaan tunteen vallassa, sen merkitystä oppimiseen ei voida sivuuttaa.

Ihmiskäsitys on perusluonteisesti aina mukana kaikessa ihmisen hyväksi tarkoitettussa toiminnassa. Induktiivisen opettamisen elämisaailman huomioon ottavaa oppimiskäsitystä voisi kuvailla holistisen ihmiskäsityksen avulla. Rauhalan (2005) mukaan ihmisen perusmuotoja ovat tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Holistisuuden idea edellyttää, että ihmistä tarkastellaan ja pyritään ymmärtämään näiden olemassaolon perusmuotojen kokonaisuudessa. Myös muutokset missä tahansa näistä perusmuodoista vaikuttavat muihin perusmuotoihin. Situationaalisuus pitää sisällään ajatuksen, että ihmistä ei voida käsittää ilman maailmaa, jossa hän elää. Tajunnallisuus taas sisältää esimerkiksi yksilön merkityssuhteet. Tajunnasta ei voida ottaa mitään pois, eikä sinne voida laittaa mitään valmista, vaan kaiken täytyy tapahtua ymmärtämisen kautta. Vaikka kasvatuksen ammattilainen pyrkii vaikuttamaan ihmiseen pääasiassa tajunnan kautta, myös ihmisen situaatio ja keho ovat läsnä ja vaikuttamassa oppimisprosessiin. (Rauhala 2005, 32–37, 57, 126–127.)

Koulun käytäntöjä ohjaavat paljolti oppiaineet, joten kyseistä lähtökohtaa voidaan nimittää oppiaineontologiaksi. Integraatio-opiskelu taas perustuu ns. elämisaailmaontologiaan, jonka taustalla vaikuttaa holistinen ihmiskäsitys. (Kallas ym. 2006, 158.) Induktiivisessa oppimisessa ja opettamisessa ei siis pysytä vain menetelmien ja oppisisältöjen pintatasolla, vaan hyväksytään sekä

oletetaan elämismaailman jatkuva läsnäolo. Koulussa sekä oppilaiden että opettajien henkilökohtaiset kokemukset ovat läsnä jatkuvasti, eikä niitä voida ohittaa merkityksettöminä missään toiminnassa. Kun elämismaailman olemassaolo hyväksytään, sitä ei voida jättää vain olemaan ja vaikuttamaan tiedostamattomasti, vaan se pitää tiedostaa ja käsitellä. Tällöin omakohtaiset kokemukset saavat tärkeän tiedostetun aseman osana yksilöä.

Perinteisessä oppiainelähtöisessä opetuksessa koulutuksen tavoitteet ja niitä perustelevat yhteiskunnalliset tarpeet tulevat oppilaan ulkopuolelta. Tiettyjä asioita opiskellaan tietyllä tavalla siksi, että niin on ulkoa päin määrätty. Koulu ja oppiminen nähdään tällöin hallinnon ja opettajan, eikä oppilaan järjestelmänä, ja oppilas on koulun toiminnan objekti. Idea induktiivisesta oppimisesta perustuu siihen, että oppilas nähdään koulun subjektina, jonka elämismaailma ja kokemukset vaikuttavat hänen käsitykseensä maailmasta. Oppilaan kyvyt ja tarpeet toimivat koulun sekä oppimisen sisäisenä voimatekijänä, ja perustuvat sisäiseen kontrolliin, tahtoon, ja oivaltamiseen. Tällöin koulu ja oppiminen nähdään oppilaan järjestelmänä. (Kallas ym. 2006, 158–159.)

Vaikka tutkimuksen kontekstina olevassa integraatio-opiskelussa elämismaailman merkitys korostuu osana induktiivista oppimista, induktiivisesta oppimisesta ja opettamisesta lähteenä käyttämäni yhdysvaltalaiset artikkelit (Prince & Felder 2006; 2007) eivät kuitenkaan käytä elämismaailman käsitettä. Prince ja Felder korostavat kyllä oppilaan omakohtaisen kokemuksen merkitystä induktiivisen oppimisprosessin lähtökohtana, mutta integraatioryhmäopiskelussa omakohtaisuuden merkitys on laajempi käsittäen koko yksilön elämismaailman. Holistinen ihmiskäsitys toteutuu siis integraatioryhmäopiskelussa laajemmin, koska yksilön kaikki perusmuodot, kuten situationaalisuus, otetaan kokonaisuudessaan huomioon ja tarkastelun kohteeksi.

Tämän tutkimuksen sisällä käsitän induktiivisen oppimisen niin, että elämismaailmalla on tärkeä merkitys oppimisprosessissa. Tällöin myös koko tutkimukseni ihmiskäsitys on holistinen.

Haluan korostaa, että opettajalla on elämismaailmansa siinä missä oppilaallakin. Kun oppilaan kokemukset osana induktiivista oppimisprosessia ovat oleellisessa osassa, myös opettajan kokemukset osana induktiivista opettamisprosessia ovat tärkeitä. Opettajan situationaalisuus, tajunnallisuus ja kehollisuus ovat yhtä lailla läsnä opetustyössä, kuin oppilaalla oppimistyössä. Omien kokemusten, tunteiden ja arvostusten tiedostamisen merkitys korostuu tällöin opettajan työssä, jotta ne eivät pääse vaikuttamaan hänen toimintaansa tiedostamattomasti. Tästä aiheesta jatkan luvussa 2.5.

2.4 Induktiivinen oppimisprosessi

2.4.1 Tutkimusintressin herääminen omakohtaisen kokemuksen kautta

Motivaatiolla tarkoitetaan voimaa, joka ohjaa, suuntaa, ja ylläpitää yksilön toimintaa. Sisäinen motivaatio on henkilön omasta sisäisestä kiinnostuksesta liikkeelle lähtevää spontaania toimintapyrkimystä, kun taas ulkoinen motivaatio liittyy ulkoisen palkkion odotukseen tai rangaistuksen pelkoon. (Tynjälä 1999, 98–99.)

Niin kuin ylipäätään oppimisessa, etenkin induktiivisessa oppimisprosessissa sisäisellä motivaatiolla on merkittävä rooli. On vaikeaa opiskella aktiivisesti ja omatoimisesti, jos taustalla ei ole halua ja innostusta tietää ja tutkia lisää. Vasta mielenkiinnon heräämisen jälkeen oppilaan on järkevää hankkia lisää tietoa aiheesta, jolloin siitä on helpompi poimia oleelliset asiat. (Prince & Felder 2006, 1.) Koska induktiivinen oppimisprosessi on aina myös tutkimusprosessi, käytän tässä yhteydessä motivaatiosta käsitettä tutkimusintressi, joka kuvaa paremmin sitä, mikä induktiivisessa oppimisessa on oleellista.

Konstruktivistisen opetuksen yhteydessä puhutaan yleensä ennakkokäsitysten kartoittamisesta osana motivointia. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettaja selvittää, mitä oppilaat etukäteen tietävät opetettavasta aiheesta, ja samalla oppilaiden päässä olevat aiheeseen liittyvät ajatusrakennelmat aktivoituvat. Tämä tapahtuu esimerkiksi niin, että oppilaita pyydetään aluksi kirjoittamaan, mitä he tietävät uudesta aiheesta. (ks. esim. Tynjälä 1999, 12.) Oppilas voi kuitenkin kokea tällaisen tilanteen nöyryyttävänä, etenkin jos opettaja kerää kyseiset kirjoitukset itselleen luettavaksi, tai kyselee kirjoitettuja ennakkokäsityksiä suullisesti. Muodostuu helposti asetelma, jossa oppilaat joutuvat myöntämään tyhmyytensä viisaan opettajan edessä. Oppilas saattaa myös siinä hetkessä yrittää keksiä jonkun selityksen ylhäältä annettuun ongelmaan, jota ei ole aiemmin edes miettinyt, peittääkseen tietämättömyytensä opettajan tai vertaistensa silmissä.

Induktiivisen opettamisen lähtökohtana on herättää oppilaiden tutkimusintressi opiskeltavaan aiheeseen oppilaiden omien kokemusten kautta. Tämä voi tapahtua esimerkiksi herättämällä keskustelua aiheesta. Keskustelun avulla opettajan on myös mahdollista saada selville, tietävätkö oppilaat aiheesta jotain jo etukäteen. Jos opiskeltavana aiheena olisi esimerkiksi vesistöjen elämä, voisi mielenkiinnon pyrkiä herättämään kysymällä: ”Kuka pitää kalastamisesta?” Yhtä hyvin voidaan kysyä myös, kuka ei pidä kalastamisesta. Oikeita vastauksia ei ole, ja jokainen voi lähestyä aihetta omien kokemustensa perusteella. Jos joku ei pidä kalastamisesta, koska kalat ovat limaisia, voidaan lähteä asiassa eteenpäin miettimällä, miksi ihmeessä kalat ovat limaisia jne. Jokainen lähestyy näin uutta aihetta omista kokemuksista ja arvostuksistaan käsin, jolloin motivaatio aiheeseen kehittyy luonnollisella tavalla. Opettajan tehtävänä on kysyä sekä saada oppilaat kysymään sellaisia aitoja kysymyksiä, jotka johdattavat oppilaiden mielenkiintoa aihetta kohtaan, ja oppilaille herää intressi tutkia aihetta lisää. Tutkimusintressin tulee kohdistua oppilaan

omakohtaisesti ymmärtämään ongelmaan, jolla on kosketuskohtia hänen omiin kokemuksiinsa tai ajatuksenkulkuunsa. Tästä lähtee liikkeelle oppimisprosessi, jossa opettaja ohjaa oppilaita tarkoituksenmukaisiin suuntiin aiheen sisällä. Oppimisprosessi on siis jokaisen oppilaan henkilökohtainen, mutta ohjaajan on autettava oppijaa tiedonhankintaprosessin alkuun (Kallas ym. 2007, 90).

2.4.2 Aktiivinen oppimisprosessi johtaa syvälliseen oppimiseen

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista, vaan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa havainnot tulkitaan aiempien tietojen ja kokemusten pohjalta (Tynjälä 1999, 38). Kyseinen oppimiskäsitys perustuu paljolti J. Piagetin (1977) klassikoksi muodostuneeseen teoriaan, jonka mukaan oppiminen ja kehitys ovat asteittain etenevää konstruointia, uusien rakenteiden muodostamista. Jokainen uusi kehitysaskel tai opittava asia on riippuvainen edellisestä ja rakentuu sen pohjalle. Piaget korostaa myös, että kaikella toiminnalla on aina affektiivisia merkityksiä. (Piaget 1977, 150–151.)

Perinteisessä kouluopetuksessa oppimiseksi on mielletty valmiina annettujen tietojen vastaanottaminen, varastointi ja yhdistely. Oppilaan tehtävänä on tällöin painaa tiedot mieleensä ja tarvittaessa toistaa ne virheettömästi. Tästä ei kuitenkaan ole kysymys silloin, kun puhutaan syvällisestä oppimisesta ja ymmärryksestä. Laadukas oppiminen lähtee liikkeelle oppijan todelliseen elämään liittyvistä tilanteista ja ongelmista. Kun oppija huomaa, ettei pysty nykyisillä tiedoillaan tai taidoillaan ratkaisemaan ongelmaa, syntyy tarve ja motivaatio hankkia tietoa ja selvittää ongelmaa. Oppiminen tähtää tällöin alusta asti ongelman ratkaisemiseen ja asian itsenäiseen hallintaan, eikä opettajan miellyttämiseen oikeilla vastauksilla. (Engeström 1981, 8-9.)

Samalla, kun aihetta lähestytään oppijalle tutun tai ajankohtaisen ilmiön kautta, aiheeseen liittyvät aiemmat tietorakenteet aktivoituvat oppijan mielessä. Tämän myötä uusi opittava aines täydentää aiemmin opittua, tai mahdollisesti korvaa aikaisemmat virheelliset tiedot. Uusi tieto suodattuu olemassa olevien kokemusten, uskomusten, väärinkäsitysten, pelkojen ja ennakkoluulojen läpi. Tämän myötä vältetään myös entistä suurempia väärinymmärrykset, kun aiheeseen liittyvät ennakkokäsitykset tehdään tietoisiksi. Perinteinen kouluopetus harvoin pakottaa oppilaita tunnistamaan ja haastamaan käsityksiään aktiivisesti. (Prince & Felder 2006, 2-5.)

Induktiivisessa oppimisprosessissa vastuun ottaminen omasta oppimisesta on tärkeää. Oppiminen on parhaimmillaan tutkimusprosessi, joka ei poikkea perusluonteeltaan eri alojen asiantuntijoiden tutkimusprosesseista. (Hakkarainen ym. 2005, 17.) Tasokkaan tutkimus- ja oppimisprosessin ehtona on se, että oppilaat ohjataan itse asettamaan kysymyksiä, joita perinteisesti asettaa ainoastaan opettaja tai oppikirja. Kysymysten tulisi olla ns. aitoja

kysymyksiä, joiden tarkoituksena on opiskeltavan asian ymmärtäminen ja ongelman ratkaiseminen. (Hakkarainen ym. 2005, 283–288.)

Engeström (1981, 18) tyypittelee oppimisen neljään tasoon. Oppimista voi tapahtua näillä kaikilla tasoilla riippuen siitä, kuinka tietoista oppiminen on.

1. Ehdollistuminen, joka tapahtuu täysin tiedostamattomasti
2. Mallioppiminen, samaistumisen kohteena olevien käyttäytymismallien omaksuminen pääosin tiedostamattomasti
3. Yritys ja erehdys-tyyppinen oppiminen, jossa tavoiteltu lopputulos on oppijan tiedossa, mutta siihen pääsemisen keinot valitaan spontaanisti
4. Tietoinen, orientoitunut oppiminen, jossa opittavien suoritusten oleelliset periaatteet ja ehdot, opittavan aineksen kantava idea ja rakenne selvitetään ja tiivistetään

Induktiivisen oppimisprosessin on tarkoitus johtaa näistä oppimisen tasoista neljänteen, sillä tällöin syntyy pysyviä oppimistuloksia oppijan toimiessa aktiivisesti prosessin aikana.

Myös Hakkarainen ym. (2005) kirjoittavat tutkivaa oppimista käsittelevässä teoksessaan kolmesta erilaisesta oppimisen tasosta. Nämä kolme oppimisen tasoa ovat tahaton oppiminen, tietoinen oppiminen ja tiedon rakentaminen. Näistä kaksi jälkimmäistä sekoittuvat usein keskenään yhdeksi prosessiksi, mutta tiedon rakentaminen eroaa tietoisesta oppimisesta siten, että tällöin yksilö säätelee oppimistaan ymmärryksen syvyyden, eikä ulkoisten mittapuiden mukaan. Tällöin oppija siis tekee enemmän, kuin ulkoisten vaatimusten mukaan olisi pakko tehdä. (Hakkarainen ym. 2005, 251–255.) Ainoa keino päästä tällaiseen oppimisprosessiin sisään on riittävän hyvä tutkimusintressi, joka voi toteutua induktiivisen oppimisprosessin myötä.

Engeström (1981, 19) kirjoittaa myös Martonin (1980) esittelemästä kahdesta oppimisen tyyppistä. Nämä oppimisen tyypit ovat pintatason oppiminen ja syvätason oppiminen. Pintatason oppimisessa oppija pyrkii painamaan mieleensä oppiaineksesta yksityiskohtia mekaanisesti peräkkäisessä järjestyksessä. Tällaista oppimistapaa käytetään erityisesti silloin, kun työskentelyn motiivina on esimerkiksi kokeen läpäiseminen. Syvätason oppimisessa oppija keskittyy ymmärtämään opittavan aineksen etsien sen oleellisia periaatteita ja rakennetta. Toiminnan tarkoituksena on hahmottaa asian kokonaisuutta ja merkitystä ja sen motiivina on kiinnostus itse asiassisältöä kohtaan. Syvätason tyyppisen oppimisen tulokset ovat laadullisesti huomattavasti parempia, ja asiat jäsentyvät sellaisiksi kokonaisuuksiksi, että ne ymmärretään sekä muistetaan paremmin. Koska opetuksessa pitäisi aina pyrkiä mahdollisimman laadukkaisiin oppimistuloksiin, syvätason oppiminen tulee nähdä opetuksen tavoitteena. (Engeström 1981, 19.)

Näissä oppimisen tyypittelyissä yhteistä on, että oppimisen edistyneimmällä tasolla oppijan oma aktiivisuus on tärkeässä roolissa. Näin on myös induktiivisessa oppimisessa. Induktiivinen oppiminen on syvätason oppimista, jonka lähtökohtana toimivat oppijan kokemukset, ja jossa oppija itse tietoisesti rakentaa tietoa. Pintatason oppiminen taas on pinnallista kokemuksista irrallisten asioiden ulkoa opettelua.

Induktiivinen oppiminen on onnistuessaan mahdollisuus korkealaatuisiin oppimistuloksiin. Korkealaatuinen oppiminen merkitsee siis sitä, että oppija omaksuu opetettavan asian kokonaisuutena, eikä yksittäisinä ulkoa opittuina palasina. Omaksuminen johtaa syvälliseen aiheen hallintaan, eikä tieto jää pinnalliseksi kuolevaksi muistitiedoksi. Asian yleisen periaatteen ymmärtäminen johtaa siihen, että sitä pystytään soveltamaan laajasti, eli opitulla on laaja siirtovaikutus. Oppiminen muodostuu pitkäaikaiseksi ja pysyväksi, eikä tilapäiseksi. (Engeström 1981, 20.)

2.5 Induktiivinen opettaminen

2.5.1 Tiedon perusmuotojen jaottelu oppiainejaon sijaan helpottaa induktiivista opettamista

Induktiivinen opettaminen perustuu siihen, että opiskeltavat asiat linkittyvät aina oppilaiden omiin kokemuksiin maailmasta eli laajemmin katsottuna heidän elämisaailmaansa. Koska maailma ei rakennu oppiainejaon mukaisesti, oppimisenkaan ei tällöin kannata rakentua oppiaineiden erottelun varaan (Kallas ym. 2007, 86).

Integraatioryhmässä, joka toimii tutkimusaineistoni kontekstina, organisoidaan olemassa oleva oppiainejako uudella tavalla niin, että uusia oppiaineita ei kuitenkaan tule lisää. Tämä uudelleenorganisointi tapahtuu kielen prosessien kautta. Peruskoulussa opittavat oppisisällöt jaetaan kolmen erilaisen tiedon kategorian alle, joista jokaisessa kielen prosessit ovat omanlaisensa. Nämä kolme tiedon kategoriaa ovat *havaintotieto*, *sopimustieto* ja *ilmaisullinen tieto*. Luonnontieto on tyypillinen esimerkki havaintotiedosta, josta käytetään myös nimitystä tosiasiatieto. Sen opiskelu tapahtuu tutkimalla aiheita empiirisesti omiin havaintoihin perustuen, ja tutkimisen tuloksena tuotetaan kirjallinen selostus. Historiallinen tai uskontoon liittyvä tieto ovat esimerkkejä sopimuksenvaraisesta tiedosta, joka on aina jossain määrin arvolatautunutta ja mielipiteitä jakavaa, eikä se siten sisällä oikeita eikä vääriä vastauksia. Tämä sopimus- eli kulttuurinen tieto edellyttää asioiden arvottamista ja niiden merkitysten selvittämistä. Prosessin tuloksena on keskustelu. Ilmaisullinen tieto on usein tiedostamattomampaa ja jopa primitiivistä. Sen esteettinen prosessi konkretisoituu taiteena. Kieltä opitaan käyttämään prosesseissa tarkoituksenmukaisesti kunkin tiedon kategorian edellyttämällä tavalla. Äidinkielen tavoitteet sisällytetään näihin prosesseihin, jolloin erillisestä äidinkielen opetuksesta voidaan luopua. (Kallas ym. 2007, 86–92.)

Tiedon kolmijako on apuväline, joka auttaa ymmärtämään tietämiseen ja tietoon liittyviä eroja. Esimerkiksi sopimustiedon opiskelun keskeisin oivallus on nimenomaan esimerkiksi historiallisen tiedon arvoperustaisuuden oivaltaminen. Usein historiallinen tieto mielletään faktatiedoksi sitä

kyseenalaistamatta (Rautiainen & Saukkonen 2005). Tiedonalojen kategorisointi kielen prosessien avulla on perusteltua, sillä se, miten tieto on hankittu, ohjaa tiedon rakennetta. Oppimisessa, eli tiedon hankkimisen, jäsentämisen ja oivalluksen prosessissa kielellä on merkittävä asema. Myös kieltä opitaan näin tarkoituksenmukaisesti käytännöllisissä ja luonnollisissa yhteyksissä. (Kallas ym. 2007, 86–92.) L.S. Vygotskin (1982) ajatukset perustuvat siihen, että kieli on toimintaan liittyvää ja yhteydessä sosiaaliseen kanssakäymiseen. Ajattelun kehitys on riippuvainen kielestä ajattelun välineenä ja yksilön sosiokulttuurisena kokemuksena. (Vygotski 1982, 104.) Tällöin ajattelun kehitykseen ja oppimiseen liittyy olennaisena osana myös yksilön elämämaailma, jonka erottaminen oppimistilanteesta ei ole järkevää.

Samankaltaisia tiedon kategorisointeja on löydettävissä muualtakin. Juhani Hytönen (2007) esittelee lapsikeskeistä kasvatusta käsittelevässä kirjassaan R. F. Deardenin (1969) erittelyn tiedon perusmuodoista, joiden varaan opetussuunnitelmat tulisi laatia. Nämä tiedon perusmuodot ovat matematiikka, luonnontiede, historia, esteettiset aineet ja etiikka. Tiedon perusmuotojen jako perustellaan sillä, että kukin tiedon perusmuoto muodostaa oman käsitejärjestelmänsä, ja kullakin perusmuodolla on omat erilliset totuuden, oikeellisuuden, toimivuuden ja muiden väittämien tai päätelmien testaamisessa käytetyt menettelytapansa. Jokaisella tiedon perusmuodolla on oma tapa ajatella, omat tavat käsitellä tunteita ja suunnata toimintaa. (Hytönen 2007, 100–101.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005 jakaa varhaiskasvatuksen sisällöt nk. sisällöllisten orientaatioiden mukaan. Varhaiskasvatuksen sisällölliset orientaatiot ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen sekä eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Nämä orientaatiot ovat verrattavissa tiedon kategorioihin tai tiedon perusmuotoihin, jotka ovat perusolemuksestaan toisistaan eroavia suuntautumis- ja suhtautumistapoja todellisen maailman ilmiöihin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Mielenkiintoista on, että pienten lasten kohdalla tämänkaltainen luonnollisempi oppisisältöjen jaottelu on toteutunut, mutta peruskoulun opetussuunnitelmissa oppiainejaosta luopuminen tuntuu hyvin kaukaiselta asialta. Nykyinen järjestelmä ei palvele induktiivisista lähtökohdista liikkeelle lähtevää opetusta, koska ihmisten kokemukset maailmasta eivät jäsenny oppiainejaon mukaan. Toki oppiaineitakin ja niiden sisältöjä voi lähestyä induktiivisista lähtökohdista, mutta oppiainerajat voivat tulla vastaan oppimisprosessien edetessä. Edellä mainittujen tyyppinen tiedon perusmuotojen jaottelu tarjoaa oppiainejakoa paremmat mahdollisuudet ymmärrykselle siitä, että tietoa on monenlaista ja sitä voidaan käsitellä eri tavoin. Pirstaleinen oppiainejakoisuus johtaa helposti pinnalliseen oppimiseen, jossa tieto ei integroidu todelliseen maailmaan ja aiempiin kokemuksiin niin, että se olisi palautettavissa myöhemminkin mieleen. Tarkoituksenmukaisemmalla tavalla jaoteltu oppisisältö on helpommin liitettävissä aiempiin tietorakenteisiin ja ympäröivään maailmaan.

2.5.2 Opetettävien aiheiden omakohtainen käsittely induktiivisen opetuksen suunnittelun ytimenä

Oleellinen kysymys induktiivista opetusta käsiteltäessä on, että mitä tarkoittaa induktiivisen opetuksen suunnittelu. Opettaja ei voi keskittyä suunnittelussa omaan toimintaansa luokassa sillä tavalla, millaiseksi opetuksen suunnittelu perinteisesti on mielletty. Opettajan oma toiminta ei tällöin ole keskiössä, vaan sen sijaan oppilaiden oppimisprosessit ja niiden ohjaaminen. Suunnittelun pitäisi olla sen kaltaista, että opettajan on mahdollista tukea oppilaita heidän oppimisprosessiensa eri vaiheissa. Suunnittelun pitäisi mahdollistaa se, että opettajalla on jatkuvasti selvillä opetuksen ja prosessin tavoite ja ymmärrys siitä, miten oppimisprosessit etenevät, sillä muuten ne lähtevät helposti niin sanotusti käsistä eri suuntiin.

Vaikka oppilaalla onkin aktiivinen rooli, opettaja on edelleen olemassa ja hänen vastuullaan on ehyen oppimisprosessin turvaaminen sekä koossa pysyminen ja sen tuloksena korkealaatuiset oppimistulokset. Opettaja ei voi syyttää huonoista oppimistuloksista oppilaita. Tällöin hänen on pohdittava, miksi hän ei onnistunut oikealla tavalla valmistautumaan opetukseen sekä virittämään ja ohjaamaan oppilaiden oppimisprosesseja. (Engeström 1981, 3.)

Integraatioryhmäopiskelun toinen perustaja Kai Kallas (1984) kirjoittaa liseniaattityössään, että opetuksen tavoitteen ja selkeyden säilyttämiseksi tärkeä osa opetuksen suunnittelua on oppisisällön idean sisäistäminen. Jos oppisisällön idea jää opettajalle hämäräksi, myös opetuksen prosessi todennäköisesti muodostuu sattumanvaraiseksi ja tuloksiltaan epämääräiseksi. (Kallas 1984, 14.) Induktiivisen opetuksen suunnittelussa opetettavan aiheen idean sisäistäminen tarkoittaa kuitenkin pääosin muuta, kuin aiheen sisällöllistä hallintaa.

Kallas ym. kiteyttävät induktiivisen opetuksen suunnittelun näin:

"Opetusta voi suunnitella vain kehittämällä omaa valmiuttaan kohdata ja käsitellä oppimistilanteissa syntyvää tietoa (Kallas ym. 2006, 175)."

Toisin sanoen, kun induktiivinen oppiminen on oppilaan omakohtaisesta kokemuksesta ja omista käsityksistä liikkeelle lähtevää, tulee induktiivisen opetuksenkin olla lähtöisin omakohtaisesta kokemuksesta ja ottaa huomioon elämissä maailman vaikutus. Opettaja ei voi ymmärtää oppilaiden omakohtaisia prosesseja, jos hän ei itse ole käynyt vastaavaa prosessia läpi samoista aiheista. Vain omakohtainen prosessi mahdollistaa sen, että opettaja osaa varautua siihen, mitä asioita oppilaiden prosesseissa nousee esille, ja mitkä niistä ovat oleellisia tai epäoleellisia tavoitteen näkökulmasta. Kun opettaja käy ennalta läpi opetettaviin aiheisiin liittyvät omat käsitykset, kokemukset, arvostukset ja tunteet, hän pystyy myös huomioimaan niiden vaikutuksen työhönsä. Opettajan tulee tiedostaa esimerkiksi se, että aihe on hänelle henkilökohtaisesti

merkityksellinen ja arvokas, jotta hän pystyy ohjaamaan oppilaiden prosesseja tavoitteellisesti. Jo opetettavia aiheita valitessaan opettajan tulee tiedostaa omat merkityksensä niihin liittyen. Kallaksen mainitsema oppisisällön idean sisäistäminen vaatii siis omakohtaista ja yksityistä aiheen käsittelyä, eikä vain sen sisällöllistä hallintaa. Opettajan tulee opetuksen suunnittelussa ottaa huomioon holistisuuden idea siitä, että kaikki ihmisen perusmuodot vaikuttavat kaikkeen toimintaan (Rauhala 2005).

2.5.3 Induktiiviseen oppimiseen ohjaaminen

Vaikka induktiivinen oppiminen perustuu oppijan omaan aktiiviseen rooliin, ei ohjaajan roolia voida koskaan täysin mitätöidä. Ohjaajan tärkeänä tehtävänä on vähintäänkin mahdollistaa hyvä oppimisympäristö, oikealla hetkellä oppijan opastaminen, rohkaiseminen, ja asioiden kirkastajana sekä välittäjänä toimiminen. (Prince & Felder 2006, 3.) Induktiivisen oppimisprosessin ohjaaminen ei ole opettajalle yhtään sen helpompaa, kuin mitä perinteinen opetus vaatii. Päinvastoin, induktiivisen oppimisen ohjaaminen pitää ehkä entistä enemmän sisällään logististen ongelmien ratkomista, opetuksen suunnittelua sekä tutkimista. Se myös todennäköisesti herättää enemmän vastustusta oppijoissa ja saa aikaan ihmisten välisiä konflikteja. (Prince & Felder 2007, 16–18.)

Induktiivisen opettamisen tavoitteena on mahdollistaa oppilaille laadukas oppimisprosessi. Opetuksen on tarkoitus olla sisäisesti tehokasta, eli saada oppilaan tietorakenteissa aikaan sellaisia muutoksia, jotka ovat tulevaisuudessa käyttökelpoisia ja kehityksessä edullisia. Kun opetus on sisäisesti tehokasta, se on usein ulkoisesti tehotonta. Oppimisen ohjaaminen vaatii opettajalta siis huomaamattomampaa ja hienovaraista ohjausta, eikä suurellista esiintymistä esimerkiksi luennoimalla. Usein ulkoisesti tehokas opetus onkin sisäisesti tehotonta. Induktiivisen oppimisen ohjaamisessa on siis keskeistä se, mitä oppilaassa tapahtuu, eikä se, mitä luokassa tapahtuu opettajan toimesta. Menetelmä siirtyy toimintojen ulkoiselta tasolta prosessien sisäiselle tasolle. (Kallas 1984, 11–12.)

Induktiivisessa opettamisessa tärkeintä on ohjausprosessi, jonka ymmärtäminen on opettajan ammattitaidon perusta. Ohjausprosessissa ohjattava nähdään subjektina, joka on aktiivinen oppija. Taka-alalle jäävät tällöin perinteisesti opettajan ammattitaidon ytimenä pidetyt opettavan aineen hallinta ja opetuskäytäntöihin keskittyvät didaktiset taidot, joiden myötä oppilas nähdään enemmän objektina, tiedon passiivisena vastaanottajana. (Kallas ym. 2006, 169–170.) Ohjaussuhde on vastavuoroinen suhde, joka ei voi perustua vain tietoon oppilaasta, vaan pääosin tietoon itsestä. Itsetuntemus on siis opettajalle välttämätön työkalu, joka saavutetaan vain tutkimalla itseä, omaa toimintaa ja omia arvostuksia sekä tunteita. Ohjaaminen on myös merkitysten vaihtamista ja toisen osapuolen näkemysten hyväksymistä. Ohjaamisessa perusasetelma ei siis voi olla hierarkkinen, eikä siihen kuulu

kontrolli, toisin kuin perinteiseen oppilas-opettaja -suhteeseen. Opettaja on aina itsekin mukana prosessissa, eikä hän voi asettua sen ulkopuolelle. (Kallas ym. 2006, 161- 162.)

Induktiivisessa opetuksessa opettajan ammattitaidon perusta ei siis ole taito esittää ja vaikuttaa kuulijoihin, vaan päinvastoin taito ottaa vastaan ja kuunnella, sekä tulkita toisen osapuolen mielenliikkeitä. Tällöin opettajan tehtävänä ei ole sanoa (vrt. opettajan ammattitaidon myytti, Karjalainen 1991), vaan kuunnella. (Kallas ym. 2006, 162-163.) Jotta opettaja voi kuunnella ja keskittyä oppilaiden prosesseihin, tiedostamattomat tunteet tai arvostukset eivät saisi vaikuttaa hänen työhönsä. Induktiivinen opettaminen vaatii siis opettajalta hyvää itsetuntemusta ja reflektiivisyyttä.

2.5.4 Induktiivinen opettaminen ei ole sidoksissa menetelmiin

Ensi vilkaisulla induktiivinen opetus voidaan nähdä opetusmenetelmänä muiden joukossa. Erottavana tekijänä perinteisempiin opetusmetodeihin induktiivisessa opettamisessa on kuitenkin se, että se ei tyydy vain antamaan käytännön neuvoja opetuksen järjestämiseen. Induktiivista opetusta voi nimittää syvätason opetusmenetelmäksi, jossa oleellisempaa on elämissä maailman läsnäoloon pohjautuva ajatusmaailma, kuin itse käytännöt.

Hakkarainen ym. (2005, 311) kirjoittavat, että tutkiva oppiminen ei liity opetusmenetelmiin, vaan toiminnan kohteellisuuteen. Näen induktiivisen opettamisen samalla tavoin vapaana opetusmenetelmistä. Kyse ei ole opetuksen käytännön menetelmistä, vaan siitä, mistä lähtökohdista opettaminen lähtee liikkeelle ja millainen oppimisprosessi on. Omakohtaisen lähestymistavan lisäksi olennaista on pitkäjännitteinen työskentely merkityksellisen ongelman ratkaisemiseksi. Tietoa voidaan siis hankkia monin keinoin, myös esimerkiksi luentoa kuuntelemalla. Induktiivisesta opettamisesta ei siis seuraa, ettei opettaja voisi tarpeen tullen opettaa tai luennoidakin. (ks. Hakkarainen ym. 2005, 311.) Opetuksen tulisi kuitenkin aina pyrkiä vastaamaan oppilaiden tiedontarpeeseen.

Koska induktiivinen opettaminen ei ole sidoksissa opetusmenetelmiin, jätän tässä tutkimuksessa opetuksen käytännöllisen pintatason vähemmälle huomiolle. Prince & Felder (2006; 2007) erittelevät kuitenkin artikkeleissaan opetusmenetelmiä, jotka usein ovat lähtökohtaisesti induktiivisia. Näillä nimetyillä opetusmenetelmillä on yhteisiä piirteitä riippumatta tarkemmin käytetystä opetusmetodista. Ne ovat oppilaslähtöisiä menetelmiä, joissa lähtökohtaisesti lähdetään liikkeelle oppijalle itselle tutusta ilmiöstä tai ongelmasta. Tutkimusintressin heräämisellä on olennainen rooli induktiivisessa oppimisprosessissa, jolloin oppija haluaa tietää ja tutkia aiheesta lisää. Myös oppimisen liittäminen todellisiin tilanteisiin lisää mahdollisuutta siihen, että opittu tieto tulee sisäistettyä, eikä jää pinnalliseksi. (Prince & Felder 2007; 2006, 1-2, 5.)

Prince ja Felder esittelevät konkreettisina induktiivisina opetusmenetelminä mm. kysymyslähtöisen oppimisen (inquiry-based learning), tutkivan oppimisen (discovery learning), ongelmalähtöisen oppimisen (problem-based learning), projektilähtöisen oppimisen (project-based learning) sekä tapauslähtöisen opettamisen (case-based teaching). (Prince & Felder 2006, 2; 2007, 14–17.)

Kysymyslähtöistä oppimista voidaan pitää yläkäsitteenä muille nimetyille opetusmenetelmille. Myös tutkivan oppimisen käsite voidaan sisällyttää muihin induktiivisista lähtökohdista liikkeelle lähteviin opetuksen menetelmiin riippuen tutkimuksen luonteesta. (Prince & Felder 2007, 15.) Tutkiva oppiminen on Suomessa kasvatuspsykologian piirissä yleisesti tunnettu oppimisen teoria, jolla on yhteneväisyyksiä induktiivisen oppimisen kanssa (ks. esim. Hakkarainen ym. 2005).

Ongelmalähtöisessä oppimisessa oppilaat työskentelevät jonkin todelliseen ilmiöön perustuvan ongelman parissa pyrkien ratkaisemaan sen. Ongelmalähtöisen oppimisen menetelmä on luotu 1970-luvulla Kanadassa, ja sen on menetelmänä vakiintunut. Se voidaan liittää luontevasti tutkivaan oppimiseen. (Hakkarainen ym. 2005, 288–289.)

Projektilähtöisen oppimisen tuloksena oppilaat valmistavat jonkinlaisen konkreettisen tuotoksen. Tyypillisin projekti voisi olla esimerkiksi tuotesuunnitteluprojekti, jonka kulminaationa oppilaat selostavat, mitä tehtiin ja mikä on tulos. Tapauskohtainen opettaminen perustuu siihen, että oppilaat perehtyvät esimerkiksi historialliseen tai hypoteettiseen tapaukseen, jota he erittelevät, ja pohtivat sen ulottuvuuksia. (Prince & Felder 2007, 16–17.)

Induktiivisessa opetuksessa menetelmä ei saa nousta itse oppimista tärkeämmäksi tekijäksi. Jokainen induktiivinen oppimisprosessi on henkilökohtainen ja voi siten poiketa esimerkiksi opetusmenetelmän ”peruskaavasta”. Tärkeää on myös ymmärtää, että opetusmenetelmien valinta ei ole aivan merkityksetöntä, sillä kun menetelmä vaihtuu, myös oppimistulokset voivat vaihtua (Kallas ym. 2007, 86). Tämän vuoksi menetelmän tarkoituksenmukaisuus tilanteeseen nähden tulee olla perusteltu.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimusprosessin kuvaus ja tutkimusongelmat

Tutkimukseni eteneminen on ollut ajallisesti pitkä prosessi ja siten se on saanut välillä hautua mielessäni pitkiäkin aikoja. Tutkimusongelmakin on kypsynyt ja muotoutunut rauhassa. Aineiston keräämisen ja lopullisen analyysin teon välillä kului kaksi vuotta pienen lapsen kanssa kotona. Ennen aineiston keruuta olin jo pohtinut ja hahmotellut pitkään tutkimukseni aihetta. Olin tehnyt teoreettisen proseminaaritutkielmani opettajan työhön vaikuttavista tiedostamattomista tarpeista ja gradua aloittaessa mielenkiintoni kohdistui edelleen samoihin teemoihin.

Ryhtyessäni aineiston keruuseen tutkimuskysymykseni oli, että millaiset ja kenen tarpeet vaikuttavat opettajan työhön. Mielessäni oli ajatus siitä, että helposti opettajan omat tarpeet saattavat vaikuttaa opetustyöhön enemmän kuin oppilaiden tarpeet. Pääasiassahan koulu on oppilaita ja heidän oppimistaan varten, joten näin tässä mielenkiintoisen tutkimusaiheen. Samanaikaisesti koin tarpeet vaikeana käsitteenä ja hankalana tutkimuskohteena niiden tiedostamattoman luonteen vuoksi. Aihetta kuitenkin tämän enempää fokuoimatta päätin kerätä aineiston integraatioryhmän opiskelijoiden opetusharjoittelusta. Ajatuksenani oli, että mahdollisesti voisin lähestyä aineistoa minua kiinnostavien tarpeiden näkökulmasta. Keräsin aineiston kuitenkin myös sillä ajatuksella, että se voisi vielä viedä tutkimukseni aihetta johonkin toiseen suuntaan, jos siitä löytyy jokin muu mielenkiintoinen tutkimusongelma.

Lähdin tutustumaan aineistoon erittelemällä, missä kohdin opiskelijat vaikuttavat toimivan omiensa ja missä kohdin oppilaiden tarpeiden ohjaamina. Tämä kysymyksenasettelu oli kuitenkin liian yksipuolinen, eikä tuntunut avaavan aineistoa. Poimin sitten aineistosta kolme mielenkiintoista harjoittelun suunnittelussa ilmennyttä ristiriitatilannetta, joiden kautta tutkimukseni fokus pikkuhiljaa tarkentui. Huomioni keskittyi tämän myötä induktiivisen opettamisen kipupisteisiin. Erityisesti suurimpana ja mielenkiintoisimpana ilmiönä aineistosta nousi kysymys: Miksi harjoittelussa opetettavien aiheiden omakohtainen käsittely on opiskelijoille niin vaikeaa, kuin se aineistossa näyttäytyy?

Tämä kysymys mielessäni ryhdyin analysoimaan aineistoa ja kategorisoimaan sieltä löytämiäni teemoja. Tutkimukseni muodostuikin hyvin aineistolähtöiseksi. Ensin oli siis aineisto ja alustava analyysi, jonka jälkeen kokosin teoriapohjan. Toki teoreettiset lähtökohdat antoivat tutkimukselle vielä tarkemman suunnan ja helpottivat lopullisten tutkimuskysymysten muodostumista.

Tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä kuvailemaan ja selittämään kyseisen integraatioryhmän toisen vuosikurssin opetusharjoitteluun ja sen

suunnitteluun liittyviä ilmiöitä. Tarkemmin mielenkiintoni aineistossa kiinnittyi siihen, millaisia vaikeuksia ja haasteita harjoitteluprosessissa ilmeni, kun opiskelijat pyrkivät suunnittelemaan ja toteuttamaan induktiivista opetusta. Näiden kipupisteiden kuvailun lisäksi pyrin löytämään selityksiä niiden takaa. Lopulliset tutkimuskysymykset ovat:

1. *Mikä teki induktiivisen opetuksen toteuttamisesta vaikeaa kyseisessä opetusharjoittelussa?*
2. *Mitä mahdollisesti tiedostamattomiakin ilmiöitä on näiden vaikeuksien takana?*

3.2 Tutkimuksen teoreettinen tausta

Tutkimukseni aineiston analyysin etenkin ensimmäinen osa (luku 4) perustuu kokoamaani teoreettiseen tietoon induktiivisesta oppimisesta ja opettamisesta. Induktiivinen oppiminen ja opettaminen ovat käsitteinä etenkin suomen kielellä melko tuntemattomia. Tutkimuksen kontekstina olevassa integraatioryhmäopiskelussa kyseinen käsite on kuitenkin käytössä ja ryhmä pyrkii toteuttamaan induktiivista työskentelyä. Teoreettisen pohjan kokoaminen induktiivisesta ja oppimisesta ja opettamisesta oli pioneerityö, jonka koin erityisen haastavaksi. Lähteitä induktiivisesta oppimisesta löytyi vähän, ja suurilta osin päädyin lukemaan paljon ”rivien välistä”. Esimerkiksi Kai Kallas (1984) ei maininnut tekstissään kertaakaan induktiivista oppimista, mutta tiesin hänen integraatioryhmäopiskelun perustajana kirjoittavan samasta asiasta. Myöskään integraatioryhmäopiskelua koskevat käyttämäni artikkelit, joita ovat kirjoittaneet Kallas, Nikkola, Rähä ja Rautiainen (2006; 2007), eivät käyttäneet käsitettä induktiivinen oppiminen tai opettaminen. Yhdysvaltalaisen professorien Michael Princen ja Richard Felderin (2006; 2007) artikkelit induktiivisesta oppimisesta ja opettamisesta olivat harvinaisuudestaan johtuen kullan arvoisia tieteellisiä lähteitä, vaikka niiden tausta-ajatus ei ollutkaan täysin samankaltainen kuin integraatioryhmäopiskelussa käytetyssä induktiivisuudessa.

Päädyin teoriaa kootessani käyttämään apuna muita oppimiskäsityksiä ja opetusmenetelmiä koskevaa tietoa, jotta pystyin myös hahmottamaan induktiivisen oppimisen ja opetuksen kasvatustieteen kentässä. Ymmärrys siitä, miten induktiivinen oppiminen liittyy konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, auttoi ymmärtämään induktiivisen opetuksen paikan ja mahdollisuudet käytännön koulumaailmassa.

Aineiston analyysin toinen osa perustuu eri teorioihin, joiden olen tulkinnut antavan vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni. Kyseisten teorioiden avulla erittelen mahdollisia tiedostamattomia syitä siihen, miksi opettavien aiheiden omakohtainen käsittely osoittautui niin vaikeaksi kyseisessä opetusharjoittelussa. Analyysi pohjautuu integraatioryhmäopiskelussa käytettyyn käsitteelliseen apupiirrookseen

ammattillisesta ja tarvepohjaisesta opettajasta (integraatioryhmän opetusharjoittelun raportin tehtävänanto 2008). Kallaksen ym. (2006) tulkinta Patricia Crittendenin (2000) teoriasta sosiaalisen suojautumisen muodoista ja Asko Karjalaisen (1991) teoria opettajan ammattitaidon myytistä nousevat analyysissä merkittävään asemaan. Nämä teoriat esittelen aineiston analyysin edetessä.

3.3 Tutkimuksen kontekstina induktiivinen integraatioryhmäopiskelu

Tutkimuksen aineisto on kerätty Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen integraatioryhmän toisen vuosikurssin opettajaharjoittelusta. Jyväskylässä luokanopettajakoulutuksessa ensimmäisenä opiskeluvuonna merkittävä osa opinnoista tapahtuu nk. kotiryhmissä. Integraatioryhmä on yksi opiskelutavoiltaan muista eroava kotiryhmä, joka jatkaa ryhmässä opiskelua vielä toisenkin opiskeluvuoden ajan. Tämän ryhmän opiskelutavat sekä -tavoitteet eroavat valtavirrasta ja ryhmän sisällä opiskellaan enemmän kuin muissa kotiryhmissä. Integraatioryhmäopinnot pitävät sisällään kasvatustieteen opintoja sekä peruskoulussa opettavien aineiden opintoja. Käytännössä kaksi täyttä päivää viikossa on varattu integraatioryhmäopiskeluun. Ryhmässä opiskelu on tiivistä ja vaatii sitoutumista. Selvitän lyhyesti integraatioryhmäopiskeluun liittyvät perusajatukset.

Opettajan taito hallita luokkaa ja siellä tapahtuvaa työskentelyä on yleisesti nähty opettajan ammattitaidon ytimenä. Integraatiokoulutuksen taustalla on kuitenkin ajatus, että opettajalle on tärkeämpää oppilaiden ja oppimisen ymmärtäminen kuin niiden hallinta. Tämä valtavirrasta poikkeava koulutus pyrkii siis kehittämään opettajan ammattitaitoa tutkimuksellisempaan ja ymmärtämisorientoituneempaan suuntaan. (Kallas ym. 2007, 85.)

Integraatioryhmäopiskelun yhtenä tarkoituksena on muodostaa opiskelun kontekstiksi pitkäkestoinen ryhmä, joka on itsessään oppimisen väline ja opiskelun kohde. Ryhmässä opiskelun ei tule perustua ulkoiseen kontrolliin, vaan ryhmä yhdessä ja jokainen yksilö erikseen on vastuussa opiskelustaan. Opiskelu tapahtuu sekä pinta- että syvätasolla. Syvätasolla opiskelu tähtää opiskelijoiden itsetuntemuksen kehittymiseen osana opettajan ammattitaitoa. Oleellista on omien tietämistapojen paljastuminen sekä itselle että muille. Opiskelussa pyritään erottamaan rituaalinen oppiminen omasta oivallukseen ja ymmärtämiseen perustuvasta oppimisesta. Opiskelijoita autetaan ymmärtämään heidän oman oppimisensa ehtoja sekä edellytyksiä. Omat oppimiskokemukset toimivat pedagogiikan ymmärtämisen ja opiskelun lähtökohtana ulkopuolelta annettujen valmiiden pedagogisten mallien ja tavoitteiden sijaan. Oman kokemuksen ja ajattelun merkitys korostuu siis opiskelussa. Opiskelu integraatioryhmässä ei välttele ristiriitoja, vaan pyrkii kohtaamaan ja käsittelemään ne. Erilaisuuteen ja siitä syntyvään erimielisyyteen liittyvä problematiikka tiedostetaan, mikä edellyttää

avoimuutta myös tunteiden ja asenteiden osalta. Integraatioryhmän opiskelu perustuukin oppiaineontologian sijasta elämismaailmaontologiaan. (Kallas ym. 2006.)

Pintatason opiskelussa lähdetään liikkeelle kasvatuksellisesta ja opetuksellisesta kokonaisuudesta, joka ei ole jakautunut oppiaineisiin. Integraatio ei tässä tapauksessa tarkoita oppiaineiden yhdistämistä toisiinsa, vaan olemassa olevien oppisisältöjen uudelleen organisointia. Tarkoituksena ei myöskään ole lisätä uusia oppiaineita tai oppikokonaisuuksia. Oppisisältöjen integrointi tapahtuu sen sijaan kielen prosessien kautta. (Kallas ym. 2007, 86.) Oppisisällöt jaetaan integraatioryhmäopiskelussa kolmen erilaisen tiedon kategorian alle, joita käsiteltiin jo luvussa 2.5.1. Nämä kolme kategoriata ovat siis havaintotieto, sopimustieto ja ilmaisullinen tieto. Kieltä opitaan käyttämään prosesseissa tarkoituksenmukaisesti kunkin tiedon kategorian edellyttämällä tavalla. (Kallas ym. 2007, 90–91.)

Integraatioryhmässä opiskelu pyritään toteuttamaan mahdollisimman induktiivisesti. Induktiivista tapaa opettaa opiskelijoiden on tarkoitus kokeilla opetusharjoittelussaan toisena opiskeluvuonna. Harjoitteluun ryhtyessään opiskelijoilla on siis teorian tiedon lisäksi oman kokemuksensa perusteella tietoa siitä, mitä on induktiivinen oppiminen. Harjoittelussa opettamisen tulisi myös perustua kolmen eri tiedon kategorian periaatteeseen. Tällöin opetuksessa ei eritellä, mikä oppiaine on kyseessä, vaan oppisisältö tulee sisällyttää johonkin näistä kolmesta tiedon kategoriasta. Riippuen siitä, mihin kategoriaan opetettava aihe sisältyy, opettamisen ja oppimisen tavat sekä tuotokset vaihtelevat. Havaintotietoa lähestytään siis havaitsemalla ja tutkimalla jotakin ilmiötä, sopimustiedon prosessissa keskustellaan ja luodaan mielipiteitä, ja ilmaisullisen tiedon prosessin tuloksena syntyy taidetta.

3.4 Tutkimuksen metodologinen viitekehys

3.4.1 Paljastava tapaustutkimus

Pidin alusta asti itsestään selvänä, että teen tutkimukseni laadullisen tutkimuksen keinoin. Alkuperäinen tutkimusintressini kohdistui opettajan työhön vaikuttaviin tarpeisiin, joilla on tiedostamaton luonne. Tällaisen tiedostamattoman ilmiön lähestyminen oli mahdollista vain laadullisin menetelmin. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein löytää tai paljastaa ilmiöitä, eikä vain todentaa jo olemassa olevia väitteitä (Hirsjärvi 2009, 161). Oli pystyttävä löytämään näkyvän toiminnan takaa siihen vaikuttavia piiloisia tarkoituseriä. Uusitalon (1997, 75) mukaan tapaustutkimusta voidaan käyttää tämänkaltaisiin etsinnällisiin ja selittäviin ongelmiin. Myös Hirsjärvi (2009, 166) mainitsee tapaustutkimuksen hyvänä menetelmänä silloin, kun pyritään esimerkiksi jonkun toiminnan merkityksen ymmärtämisen. Nimitän tutkimustani paljastavaksi tapaustutkimukseksi, sillä sen tarkoituksena on

saada esiin jotain sellaista, joka ilman tutkimista jäisi näkymättömäksi (Uusitalo 1997, 76). Laadullisen tutkimuksen puolesta puhuu myös se, että siinä varaudutaan aina tutkimuksen suunnan tai ongelman muuttumiseen tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi 2009, 126).

Vaikka tutkimukseni yksityiskohtaisin aihe on induktiivinen opettaminen ja sen edellytykset, käsittelee se paljon myös kouluissa ja opettajan ammatissa vallitsevaa kulttuuria. Induktiivisen opettamisen vaikeudet näyttävät johtuvan paljon kulttuurisista tekijöistä. Tutkimuksessa onkin kulttuurintutkimuksen piirteitä. Kulttuurintutkimus tutkii yleisesti tiedettyjä, mutta huonosti tiedostettuja asioita, ja sen tarkoituksena on usein vanhojen ajatusmallien kyseenalaistaminen ja tajunnan laajentaminen (Alasuutari 1999, 234).

Tutkimukseni ilmiöitä ja niiden syitä ei voida selittää ainoastaan kausaalisuhteilla, sillä ne koostuvat useimmiten yksinkertaisemmista tekijöistä, kuten tutkittavien henkilöiden ikäjakaumasta tai muista taustoista. Kausaaliset selitykset vastaavat yksinkertaiseen kysymykseen *miksi*, kun taas teleologiset tai finalistiset selitykset vastaavat kysymykseen *mitä varten*. Jälkimmäinen selitystapa kuvaa tutkimustani paremmin. Teleologisen selityksen yksi päätyyppi on intentionaalinen selittäminen. Siinä on kysymys tietoisista selityksistä ja se sopii melko huonosti traditionaaliseen tai tunneperäiseen toimintaan. Toisen teleologisen selityksen päätyypin, funktionaalisen selityksen erona intentionaaliseen on se, että funktio ei ole kenenkään tarkoittama. Tutkimukseni pyrkii löytämään funktionaalisia selityksiä aineistosta esiin nouseville ongelmille. Funktionaalinen ajattelutapa kiinnittää huomiota toiminnan ei-tarkoitettuihin seurauksiin, eli piilofunktioihin. Ne tuovat esille jotain sellaista, joka muuten jäisi havaitsematta. Funktionaalinen ajattelutapa korostaa myös tutkittavien ilmiöiden dynaamisuutta, eli sitä, että prosessit eivät ole vain yhdensuuntaisia. Toisin sanoen ilmiön seurauksilla voi olla palautevaikutuksia myös ilmiön syihin. (Uusitalo 1997, 99–110.)

3.4.2 Aineistonkeruumenetelminä havainnointi ja dokumentit

Tapaustutkimukselle tyypillistä on, että aineistoa kerätään useilla eri menetelmillä (Hirsjärvi 2009, 135). Koska tutkimukseni tarkoituksena oli saada näkyviin jotain pinnan alta, tuli löytää tarkoitukseen sopivat aineistonkeruumenetelmät. En voinut lähteä haastattelun keinoin kysymään ilmiöistä suoraan, vaan vastaukset oli löydettävä toista kautta. Riittävän avoin aineisto antaa mahdollisuuden sen takana olevien ilmiöiden löytämiseen. Päädyin täten havainnoimaan opetusharjoittelua edeltäviä opiskelijoiden ja kouluttajien yhteisiä keskusteluja. Äänitin samalla kyseiset keskustelut. Hirsjärven (2009, 213) mukaan havainnointi sopii menetelmänä tilanteeseen, jossa halutaan saada sellaista tietoa, josta tutkittavat eivät halua tai osaa kertoa suoraan haastattelussa. Uusitalo (1997, 89) korostaa, että havainnointi on käyttäytymisen tarkkailua, eikä sen näkemistä, eli havainnointiin liittyy aina myös tulkitseva puoli. Se soveltuu hyvin toiminnan kuvaamiseen sekä sen

ymmärtävään tulkitsemiseen erityisesti sellaisten ongelmien tutkimisessa, joista ei ole ennalta paljon tietoa (Uusitalo 1997, 89). Havainnointini oli luonteeltaan enemmän ulkopuolista kuin osallistuvaa (ks. esim. Uusitalo 1997, 90). Kyseisellä ryhmällä oli tapana istua ringissä keskustelujen aikana. Istuin keskusteluringissä kuten muutkin, mutta en osallistunut keskusteluun. Myöhemmin äänityksillä on ollut merkittävämpi rooli aineistona, kuin havainnoinnilla paikan päällä, sillä olen pystynyt analysoimaan keskusteluja paremmin kuuntelemalla niitä yhä uudelleen.

Toinen osa aineistoani koostuu ns. valmiista dokumenteista, eli opiskelijoiden kirjoittamista harjoittelusuunnitelmista ja -raporteista. Kutsun niitä valmiiksi dokumenteiksi siksi, että ne olisi kirjoitettu ilmeisesti tutkimukseni olemassaoloa. Tutkimuksellani oli kuitenkin hieman vaikutusta harjoitteluraporttien sisältöön. Pyynnöstäni harjoitteluraportin tehtävänannossa opiskelijoita kehoitettiin pohtimaan opettamistaan heille ennalta tutun ammatillisen ja tarvepohjaisen opettajan käsitteellisen jäsentelyn (ks. kuvio 1 s. 45) pohjalta. Dokumentit sijoittuvat ajallisesti niin, että harjoittelusuunnitelmia kirjoitettiin nauhoittamieni keskustelun edetessä, ja harjoitteluraportit kirjoitettiin harjoittelun päätyttyä.

3.4.3 Aineiston kuvaus

Opiskeluryhmä, jonka opetusharjoittelun liittyen keräsin tutkimusaineistoni, koostui 12 opiskelijasta sekä 7 kouluttajasta. Ensimmäisenä osana aineistoani nauhoitin kyseisen integraatioryhmän toisen vuosikurssin kolme harjoittelun suunnitteluun liittyvää opiskelijoiden ja kouluttajien kesken käytyä keskustelua. Keskustelu tapahtui ringissä, ja nauhuri sijaitti ringin keskellä. Keskustelut sijoittuivat ajallisesti niin, että ensimmäinen pidettiin 10.11., toinen 1.12., ja kolmas 9.12. Kuuden viikon mittainen harjoittelu alkoi joululoman päätyttyä tammikuussa.

Opiskelijoille oli tulevaa harjoittelua ajatellen annettu tehtäväksi jo taakse jääneen kesäloman aikana ja sen jälkeen miettiä, mikä on opettamisen arvoista. Tämän kysymyksen avulla opiskelijoiden oli tarkoitus löytää harjoittelussa opetettavat aiheet. Aineistona olevien keskustelujen tarkoituksena oli käsitellä opiskelijoiden ongelmia harjoittelun suunnitteluun ja toteutukseen liittyen ja ennen kaikkea ohjata opiskelijoita suunnittelutyössä. Toisella ja kolmannella keskustelukerralla kaikille luettaviksi lähetettyjä harjoittelusuunnitelmia tarkasteltiin ja pyrittiin palautteen myötä kehittämään parempaan suuntaan.

Ensimmäisen keskustelukerran lopuksi opiskelijat saivat tehtäväkseen kirjoittaa edellä mainitut harjoittelusuunnitelmat. Tätä varten heille annettiin väljä tehtävänanto, joka rakentui seuraavan kysymyksenasettelun varaan:

"Mitä? Miksi? Miten?"

Mitä-kysymys viittasi opetettaviin aiheisiin, miksi-kysymys opettavien aiheiden merkitykseen ja miten-kysymys opetuksen toteuttamiseen. Harjoittelusuunnitelman sai halutessaan rakentaa näiden kysymysten pohjalta.

Tämän tarkempaa tehtävänantoa opiskelijat eivät aluksi saaneet harjoittelusuunnitelmien tekemiseen. Toisella ja kolmannella keskustelukerralla puututtiin vielä tarkemmin miksi-kysymykseen ja siihen, mitä sillä tarkoitetaan. Kirjoitan tästä enemmän analyysin yhteydessä luvussa 4.

Edellisen tehtävänannon pohjalta opiskelijoiden kirjoittamat harjoittelusuunnitelmat ovat siis toinen osa aineistoani. Joiltakin opiskelijoilta minulla on useampi versio suunnitelmasta, joiltakin vain viimeinen versio. Saman suunnitelman useasta versiosta voi hyvin nähdä suunnitelmien kehittyneen ja täydentyneen keskustelukertojen myötä.

Kolmas ja viimeinen osa aineistoani ovat opiskelijoiden kirjoittamat harjoitteluraportit harjoittelun päätyttyä. Opiskelijoiden tehtävänä oli pitää harjoittelupäiväkirjaa, ja sen pohjalta kirjoittaa raportti. Raportin kirjoittamista varten opiskelijat saivat väljät kirjalliset ohjeet (liite 1), joissa mm. kehoitettiin pohtimaan harjoittelua ja omaa toimintaa heille vanhastaan tutun ammatillisen vs. tarvepohjaisen opettajuuden käsitteellisen apupiirroksen näkökulmasta. Raporteissa opiskelijat refleктоivat tuntemuksiaan koko harjoitteluprosessissa suunnitteluvaiheesta lähtien, miettivät onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan, ja arvioivat itse omaa työskentelyään opettajana. Raportit eroavat kuitenkin paljon toisistaan sekä sisällön että pituuden suhteen.

3.4.4 Aineiston analyysi

Tutkimustani kannattelee aineistolähtöinen lähestymistapa (ks. esim. Moilanen & Rähkä 2007). Aineiston analysointi tapahtui monessa vaiheessa ja syveni kierros kierrokselta. Kävin aineistoa läpi useita kertoja hahmottaakseni, miten harjoitteluprosessit etenivät. Analyysin ja ymmärrykseni kehittymistä voi kuvailla hermeneuttisen kehän avulla. Ymmärrykseni lähti liikkeelle tietyistä lähtökohdista, ja jokainen lukukerta toi lisää tietoa tutkimuskohteesta sekä syvensi omaa ymmärrystäni palaten aina alkuperäisten lähtökohtien ymmärtämiseen ja oivaltamiseen. (Varto 1992, 69.)

Käytyäni aineistoa läpi useita kertoja, päädyin poimimaan harjoittelun suunnitteluprosessin osana olevista keskusteluista erottuvia ristiriitatilanteita. Näiden ristiriitatilanteiden myötä ymmärsin, että aineistosta selkeänä teemana nousi induktiivisen opettamisen vaikeus. Näitä ristiriitatilanteita olivat:

1. Opiskelija kokee, ettei osaa tehdä suunnitelmaa, mutta ei myöskään ota vastaan neuvoja.
2. Opiskelija kokee oman suunnitelmansa niin hyväksi, ettei osaa ottaa kehittävää palautetta vastaan. Palaute herättää voimakkaita tunteita.
3. Opiskelijat eivät jostain syystä käsitelleet opetettavia aiheita omakohtaisesti, vaikka siihen kehoitettiin useaan otteeseen.

Näiden ristiriitatilanteiden myötä nostin induktiivisen opettamisen huomion keskiöön, ja ryhdyin tarkastelemaan opiskelijoiden toimintaa induktiivisen

opettamisen näkökulmasta. Huomasin, että induktiivisen opetuksen suunnittelu ja toteutus tuottivat vaikeuksia monella eri tapaa.

Koska erityiseksi vaikeudeksi opetuksen suunnittelussa osoittautui opettavien aiheiden omakohtainen käsittely, nostin kyseisen ilmiön työn keskiöön. Erittelin aineistosta ilmiöitä, jotka vaikuttivat olevan seurauksia opettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn vaikeudesta. Analysoin myös opiskelijoiden kirjoittamat harjoittelusuunnitelmat siitä näkökulmasta, kuinka hyvin niissä lopulta toteutui opettavien aiheiden omakohtainen käsittely. Pystyin jakamaan suunnitelmat karkeasti kahtia sen mukaan, toteutuiko omakohtainen käsittely vai ei. Tämän jaottelun myötä analysoin harjoitteluraportit siitä näkökulmasta, miten induktiivinen opetus vaikutti toteutuneen käytännössä. Ymmärsin omakohtaisen käsittelyn onnistumisella ja induktiivisen opetuksen toteutumisella olevan yhteyksiä. Jaottelin tässä vaiheessa aineiston analyysissä poimitut ilmiöt seuraavasti:

- Miten eri tavoin vaikeudet opettavien aiheiden omakohtaisessa käsittelyssä näkyvät?
- Miten opettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn toteutuminen näkyy?
 - Mihin tämä johtaa käytännön opetuksessa?
- Miten opettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn toteutumattomuus näkyy?
 - Mihin tämä johtaa käytännön opetuksessa?

Tämä jaottelu toimii pohjana tutkimusraportissani olevan aineistoanalyysin ensimmäiselle osalle, eli luvulle 4. Kyseisessä luvussa erittelen opettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn vaikeutta ja sitä, mihin vaikeudet johtivat opetuksessa. Käsittelen myös lyhyesti mahdollisia syitä omakohtaisen käsittelyn vaikeuteen.

Yllä olevan luokittelun myötä ryhdyin kuitenkin vielä etsimään syvemmillä aineistosta syitä siihen, miksi opettavien aiheiden omakohtainen käsittely osoittautui vaikeaksi. Taustalla vaikuttavien merkitysten selvittäminen tuntui mielenkiintoiselta ja tarkoituksenmukaiselta. En halunnut vain todeta, että omakohtainen käsittely oli vaikeaa, sekä eritellä sen seurauksia. Halusin pyrkiä ymmärtämään opiskelijoiden toimintaa. Konkreettisten syiden lisäksi näytti siltä, että opiskelijoiden toimintaan vaikuttivat tiedostamattomat tekijät. Ajatukset tiedostamattomien tekijöiden vaikutuksista olivat olleet mielessäni jo siitä asti, kun nostin tarkasteluun edellä mainitut kolme ristiriitatilannetta. Tilanteista kaksi ensimmäistä vaikuttivat olevan jonkinlaisia defensiivisiä reaktioita, joiden merkitys tuntuikin aukenevan tiedostamattomien tekijöiden näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimukseni aineiston analyysi eteni spiraalinomaisesti kohti toiminnan taustalla vaikuttavia tiedostamattomia tekijöitä. Tästä johtuen analyysin toinen osa, eli luku 5, on lopulta luonteeltaan melko hypoteettinen. Perustelen hypoteettista otetta sillä, että todellisuudessa

en voi varmuudella tietää, olivatko opiskelijoiden toiminnan taustalla juuri nämä tiedostamattomat tekijät.

4 TARKASTELUSSA OPETETTAVIEN AIHEIDEN OMAKOHTAINEN KÄSITTELY OSANA INDUKTIIVISEN OPETUKSEN SUUNNITTELUA

4.1 Opetettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn vaikeudet

Kuten induktiivista opetusta käsittelevässä luvussa toin esille, opettavien aiheiden omakohtainen käsittely on oleellinen osa induktiivisen opetuksen suunnittelua. Omakohtainen suhde opetettavaan aiheeseen oli harjoittelussa tavoitteena jo niiden valinnasta lähtien. Tarkoituksena oli, että opiskelijat tiedostaisivat oppisisältöihin liittyviä omia arvostuksiaan, tunteitaan ja kokemuksiaan. Huomioni aineistosta kuitenkin oli, että opettavien aiheiden omakohtainen käsittely oli vaikeaa, eikä se suurella osalla opiskelijoista toteutunut toivotulla tavalla. Tämä vaikeaksi osoittautunut opettavien aiheiden omakohtainen käsittely, jota kouluttajat peräänkuuluttivat miksi-kysymyksen avulla (ks. luku 3.4.3), johti tämän tutkimuksen tekemiseen. Aineistoa läpi käydessäni jäin monta kertaa pohtimaan, mikä ihme tekee aiheiden omakohtaisesta käsittelystä niin vaikeaa. Koska kysymys toistui toistumistaan, pyrin tutkimuksellani löytämään siihen vastauksia.

Nostan aluksi aineistosta esille kolme ilmiötä, jotka voidaan nähdä liittyvän siihen, että opettavien aiheiden omakohtaisen käsittely oli vaikeaa.

4.1.1 Opetettavien aiheiden valinta vaikeaa

Harjoittelun suunnittelu oli laitettu liikkeelle jo kyseistä syksyä edeltävänä keväänä, jolloin opiskelijoita oli kehoitettu kesäloman aikana miettimään harjoittelussa opetettavia aiheita. Tätä varten heille oli annettu kysymys, jonka kautta mahdollisia opetettavia aiheita voisi pyrkiä löytämään: ”Mikä on opettamisen arvoista?” Kysymyksen tarkoitus oli johtaa opiskelijat induktiiviseen opetuksen suunnitteluun, jossa he aluksi pohtisivat opetettavia aiheita omakohtaisesti omien merkitystensä kautta.

Jo ensimmäisellä keskustelukerralla kuitenkin huomasi, että opiskelijat pyrkivät löytämään muita reittejä aiheiden valintaan. Heitä askarrutti paljon se, miten opettavat aiheet valikoituvat oppilaiden kiinnostusten myötä. Koska opiskelijat mielsivät induktiivisen opetuksen hyvin oppilaslähtöiseksi, he halusivat painottaa oppilaiden osuutta aiheiden valinnassa. Ongelmaksi he kokivat sen, että he eivät ymmärtäneet, miten aiheet käytännössä valikoituisivat luokkatilanteessa.

Jotenki mulla on tullu niinku semmonen olo, että jos opettaja suunnittelee kauheesti opetusta, että kun siihen pitäis jotenki ottaa niitä oppilaita

mukaan. Sit mä mietin sitäkin, että, eks se oo niin, et jos opettaja kokee tärkeeks, vaikka että mikä meillä oli yhes vaihees, että on tärkeetä, että oppilaat oppis kunnioittaaan toisiansa, niin sehän lähti sillon mun intresseistä. Ei ehkä niitten oppilaitten. Mutta niinku just, että miten niitä oppilaita just ottaa siihen, että, miten niinkun saa tietoa siitä, että mitä ne oppilaat oikeesti haluais koulussa oppia? (opiskelija, 1. keskustelukerta)

Mulla kans on tossa vaikeus, että mulla on täällä paperilla kaikkia ideoita. Mulla on kaikkea mistä vois ehkä lähteä liikkeelle ja muuta, mut sitten se, että mihin asti mää pystyn sitä suunnittelemaan. Että miten, tai että, mihin mää pystyn niinku just yksin menemään tän paperin kans siinä. Että tuntuu että, pitäs päästä niinku. Tai tuntuu et siinä vaiheessa pystyy vasta niinkun suunnittelemaan kun on vaikka lähteny niiden lasten kans siitä. ja että, miten mä pystyn vaikka kirjoittaa tästä. No kyllä mä pystyn kirjoittaa niinku mitä mä oon nyt ajatellu ja tämmöstä, mut sitten musta tuntuu, että mulla niinku siinä opetuksen aikana se suunnittelu menee. (opiskelija, 1. keskustelukerta)

Samassa keskustelussa opiskelijat toivat esille tunteen suunnittelun mahdottomuudesta. He kokivat, että miten ihmeessä voi suunnitella opetusta, jonka aiheiden valintaan ja etenemiseen oppilaat vaikuttavat niin paljon? Kouluttajat yrittivät selventää asiaa puhumalla siitä, että opetus ei voi edetä ainoastaan oppilaiden luontaisen kiinnostuksen kautta. Luontainen kiinnostus on toki lähtökohtana, mutta siihen ei voi jäädä, vaan pitää päästä eteenpäin. Kouluttaja jatkoi vielä, että siksi on erityisen tärkeää löytää sellainen opetettava aihe, josta itse on riittävän kiinnostunut. Opiskelijat eivät kuitenkaan tarttuneet tähän, vaan jatkoivat edellä mainittujen ongelmiansa erittelyä.

Opiskelijat vaikuttivat unohtaneen alkuperäisen ajatuksen siitä, että aiheen valinnassa oleellista tulisi olla oma kiinnostus ja perustelut siitä, miksi juuri kyseinen aihe olisi opettamisen arvoista. Sen sijaan, että he itse olisivat ottaneet vastuun aiheen valinnasta ja sen merkitysten selvittämisestä, he heittivät vastuun oppilaille. Tällä tavoin he välttyivät koko suunnittelulta ja aiheiden valinnalta, koska eihän oppilaiden ajatuksia voi suunnitella valmiiksi. Omat ajatukset ja merkitykset aiheeseen liittyen tulisi selvittää etukäteen, mutta opiskelijat välttyivät siltä siirtämällä huomion oppilaiden ajatuksiin omien ajatusten sijaan.

Toisella keskustelukerralla, kun ensimmäiset versiot harjoittelusuunnitelmista oli lähetetty ja luettu, kouluttajat ottivat puheeksi, että yksi selkeä monessa suunnitelmassa esille noussut ongelma suhteessa integraatioryhmän perusajatuksen oli oppiainesidonnaisuus. Opiskelijat jaottelivat valitsemansa oppisisällöt perinteisiin oppiaineisiin, vaikka opetuksen piti toteuttaa kolmen tiedon kategorian ideaa. Oppiainesidonnaisuus oli johtanut monissa suunnitelmissa myös siihen, että jotkut opetettavat aiheet olivat lähtökohtaisesti liian kaukana oppilaista sekä opiskelijoista itsestään. Tällainen aihe oli esimerkiksi Rooman valtakunta ja siihen liittyvät yhteiskunnalliset ilmiöt, jonka opiskelijat olivat poimineet oppikirjoista. Jälleen kerran oli lähdetty kauas siitä ajatuksesta, että aiheet valikoituisivat omien

merkitysten ja ajatusprosessien myötä. Oppiainelähtöisesti valituissa opetettavissa aiheissa oli myös sellainen induktiivisen opetukseen liittyvä selkeä ongelma, että ne eivät usein kosketa oppilaiden tai opettajan elämismaailmaa.

Niin kaiken kaikkiaan siis se, että mikä ja miten. Mut et mitä mekin nyt sitte katottiin nelosluokan yllä ja mietittiin, että miten ite ollaan opiskeltu. Että valittiin aihe ihan sen perusteella, että on opetussuunnitelmassa ja sitten siinä niitten jaksossa, joka tulis sitten keväällä, elikkä vesistöjen elämä.” (opiskelija, 1. keskustelukerta)

Historia: Rooman aika

Valta

Elämä yleensä ja etiikka

Rooman hajoaminen

Kulttuurin vaikutus nykypäivään

Kuvaamataito: Oma ääni

Biologia: Ihmisen verenkierto ja hengitys

Maantieto: Afrikka - köyhäkö?

(harjoittelusuunnitelman ensimmäinen versio, aiheet poimittu suunnitelmasta sananmukaisesti)

Opetettavat aineet:

Ympäristö- ja luonnontieto

Aiheena: Elämää vesissä, Koulun ympäristötieto 4

Äidinkieli

Aiheena: Median vaikutus, Kulkuri 4

Kuvaamataito

Aiheena: Millainen tulevaisuuden esine voisi olla sinulle tärkeä/turha

(harjoittelusuunnitelman ensimmäinen versio, aiheet poimittu suunnitelmasta sananmukaisesti)

Opiskelijat kertoivat, että he halusivat kokeilla opettaa oppikirjojen aiheita induktiivisesti. Lisäksi jotkut puhuivat siitä, että oma tietämys ei riitä miettimään, mitkä aiheet olisivat hyviä opetettavia, joten siksi he luottavat oppikirjoihin. Kouluttajat kehottivat kuitenkin opiskelijoita häivyttämään suunnitelmissaan oppiaineet ja lähestymään opetusaiheita kolmen tiedon kategorian näkökulmasta. Induktiivinen opetus ei ole mahdollista, jos aihetta ei voi lähestyä oppilaiden ja opettajan omasta maailmasta käsin.

Et siin suhteessa, vähän pakko myöntää, että jotenki luottaa joihinkin, jotka on sitte, jotenkin katsonu parhaimmaksi ton ikäsille opettaa Rooman historiaa. Et kyl tietenki, siis silleen vähän katto sitä, et mitä se ikäsille on niinku tarkotettu, tai vois olla. Tai mitä on niinku ajateltu, et mitä vois olla hyvä oppia. (opiskelija, 2. keskustelukerta)

Kyllä mä ainakin mietin sitä, kaiken kaikkiaan, että jos lähtee sillä ajatuksella, että mitä minä koen, että on tärkeä oppia. Ja tuota, ainakin mulle tuli hirveen vahvasti mieleen se, että tavallaan arvottaminen, että minkä minä koen, oonko mä oikee sanomaan, että ei niitten tarte oppia jotain tai muuta. Et sitten ihan väkisinkin niinkun joutu kääntämään oma ajatuksensa sillä tavalla, että ottaa sen jonkun aiheen ja lähtee miettimään sitä niinku syvemmin. Ja miettimään sitä aihetta, että onko se oikeesti tärkeätä. Mikä siinä voi olla tärkeätä? Et mulla ei ainakaan taidot riitä miettiä historiasta, ees Suomen historiasta, että mitä mä lapsille opettaisin. Että mikä olis minun mielestä tärkeää, ja et onko se sit jonkun muun mielestä tärkeätä. Et mun mielestä se oli yks vaikeus. Et tavallaan niinkun meilläkin nää aiheet on lähteny niinkun selkeesti sieltä, sieltä niitten kirjoista. Tavallaan poimittu isommat aiheet ja mietitty sitten lähestymistapaa. (opiskelija, 2. keskustelukerta)

Siitä huolimatta, että opiskelijoilla oli ollut mahdollisuus valita opetettavat aiheet mistä tahansa myös omien kiinnostuksen kohteiden perusteella, monet olivat kuitenkin poimineet opetettavat aiheet oppikirjoista. Opiskelijat perustelivat tätä muun muassa sillä, että he kokivat vaikeaksi määritellä sitä, mitä esimerkiksi historian alalla olisi tärkeää opettaa, johtuen omasta heikosta alan tietämyksestä. Nyt kuitenkin olisi lähtökohtaisesti ollut mahdollista valita aihe, joka on itselle tuttu. Kukaan ei edellyttänyt, että täytyisi opettaa esimerkiksi Euroopan kulttuurihistoriaa, jos oma tietämys siitä on huono.

Opetettavien aiheiden valitseminen pelkästään omien ajatusten ja arvostusten pohjalta oli vaikeaa. Kun ensimmäisellä keskustelukerralla opetettavien aiheiden valintaprosessi heitettiin oppilaiden niskaan, toisella kerralla suuri osa opiskelijoista luotti enemmän kokeneempiin oppikirjantekijöihin, joilla heidän mukaansa varmasti on enemmän tietämystä. Pysyttiin mieluummin yleisellä oppiaineiden ja oppikirjojen tasolla sen sijaan, että olisi perehdytty omaan yksityiseen ajatus- ja arvomaailmaan osana opetettavien aiheiden valintaa. Tämä yleisellä tasolla pysyminen näkyi myös siinä, että suunnitelmissa opiskelijat kirjoittivat oppisisällöistä passiivimuodossa niin, että niissä ei näkynyt mitään henkilökohtaista otetta. Vaikka siis alun perinkin harjoitteluun oli lähdetty liikkeelle pohtimalla opetettavia aiheita omien arvostusten pohjalta, sillä tiellä oli vaikea pysyä.

Monen opiskelijan suunnitelma edistyi edellä mainitun keskustelun jälkeen suhteessa kolmeen tiedon kategoriaan ja oppiainejakoisuuteen. Korjausten myötä opiskelijat käsittelivät opetettavia aiheita ainoastaan esimerkiksi sopimustiedon tai havaintotiedon prosesseina mainitsematta esimerkiksi historiaa, biologiaa tai äidinkieltä. Tämän myötä suunnitelmat kehittyivätkin oppilaslähtöisemmälle tasolle ja aiheiden lähestymistä varten opiskelijat pyrkivät löytämään merkityksellisiä kysymyksiä esitettäväksi oppilaille.

4.1.2 Miksi-kysymykseen vastaaminen vaikeaa

Ensimmäisen keskustelukerran lopuksi opiskelijoille annettiin kolme kysymystä, joiden pohjalta oli mahdollista lähteä rakentamaan harjoittelusuunnitelmaa:

Mitä? Miksi? Miten?

Opiskelijoita kehoitettiin erityisesti miksi-kysymyksen kohdalla pohtimaan, mitä opetettava aihe itselle merkitsee. Miksi-kysymyksen tarkoituksena oli siis saattaa opiskelijat opetettavan aiheen omakohtaiseen käsittelyyn suunnitteluvaiheessa. Tämä tärkeään asemaan harjoittelun suunnittelun kuluessa noussut kysymys tuli selkeästi puheeksi tässä kohdin vasta ensimmäistä kertaa. Todennäköistä on, että opiskelijat eivät tällöin välttämättä ymmärtäneet sen merkitystä suunnittelussa. Ilmeisesti arvatessaan opiskelijoiden ymmärtämättömyyden, yksi kouluttajista lähetti vielä ennen seuraavaa tapaamiskertaa opiskelijoille sähköpostia avatakseen miksi-kysymyksen merkitystä ja tärkeyttä. Siinä hän kehotti heitä suunnitelmissaan pohtimaan, miten opetettavat aiheet itselle näyttäytyvät, mitä ne merkitsevät itselle, ja miksi juuri niitä on tärkeää opettaa.

Toisella keskustelukerralla yksi selkeä suunnitelmissa kehitystä vaativa asia, jonka kouluttajat nostivat esille, oli miksi-kysymyksen vastaaminen. Vaikka opiskelijat olivat saaneet kouluttajalta sähköpostilla lisäohjeita kysymykseen vastaamiseen, käytännössä kukaan ei ollut vastannut suunnitelmassaan tähän. Seuraavat sitaatit opiskelijoiden harjoittelusuunnitelmista ovat esimerkkejä siitä, miten kysymyksiin oli pääosin vastattu. Mitä- ja miten-kysymyksiin oli vastattu lyhyesti niin, että opetettavia aiheita ja opetustapoja tai aiheeseen liittyviä kysymyksiä oli eritelty. Miksi-kysymykseen taas oli vastattu lyhyesti yleisellä tasolla passiivimuodossa vastaten siihen, miksi aiheen opettaminen ylipäätään on tärkeää tässä yhteiskunnassa.

Mitä? Tarkastelemme, mitä valta on, mistä se koostuu, mikä sen mahdollistaa, mille se perustuu ja peilata vallan ilmiöitä Rooman aikaan (etenkin Rooman keisarien aika)

Miksi? Vallan ymmärtämisen sovellusarvo on suuri. Sitä on ollut ja on aina. Roomassa hallitsemisen tapa mahdollisti kasvun ja suuruuden (vrt. esimerkiksi EU).

Miten? Lähdemme kysymyksestä: Ketä tottelet? (Mikä saa sinut tottelemaan?) Hyödytkö tottelemisesta? (harjoittelusuunnitelma)

Mitä? Tutkimme peruselintoimintojen merkitystä ja toimintaa esim. milloin ne tehostuvat tai hidastuvat ja miksi?

Miksi? On tärkeää ymmärtää, että ihmiskehon eri osat tai toiminnot pelaavat samaan pussiin. Tutkitaan oman kehon toimintaa ja näin pyritään lisäämään oman kehon tuntemusta.

Miten? Tätä on syytä miettiä, kunhan olemme käyneet koululla vähän haastelemassa, mitä reaktioita kyseinen teema aiheuttaa. Lähdemme mahdollisesti kysymään: Mitä liikunta tekee sinulle? (harjoittelusuunnitelma)

Opiskelijoilta kysyttiin, mitä miksi-kysymykseen vastaaminen kouluttajien toivomalla tavalla heissä herättää, ja että olivatko he jo työstäneet asiaa. Jotkut opiskelijat perustelivat puutteellista vastaamista sillä, että he eivät olleet ennen tätä keskustelua ymmärtäneet, mitä asioita miksi-kysymyksellä haettiin. Kouluttajat pyrkivät muutamaan kertaan nostamaan asiaa puheeksi tämän tapaamisen aikana, mutta koskaan keskustelu ei tuntunut tuottavan hedelmää pitkäksi aikaa. Opiskelijat eivät osanneet tarttua miksi-kysymykseen, vaan heitä mietityttivät edelleen enemmän konkreettisemmat opettamiseen ja tutkimisen ohjaamiseen liittyvät ongelmat. Vaikutti siltä, että harva oli ymmärtänyt, mitä miksi-kysymyksellä haetaan ja mikä sen merkitys on. Miksi-kysymykseen oli haettu vastauksia alusta asti, kun opiskelijoita kehoitettiin etsimään opetusaiheita kysymällä, mikä olisi opettamisen arvoista. Opiskelijat torjuivat toistuvasti kehotukset tiedostaa ja kirjoittaa siitä, mitä opetettava aihe itselle merkitsee, mitä henkilökohtaisia arvoja, kokemuksia ja tunteita siihen liittyy. Tämä esti suunnittelemasta induktiivista opetusta sen vaatimalla tavalla.

Kouluttajat pyrkivät avaamaan asiaa puhumalla siitä, että vaikka opetus on oppilaiden mielenkiinnosta ja kokemuksesta liikkeelle lähtevää, ei luokan eteen voi mennä ns. tyhjänä tauluna työstämättä asiaa itse etukäteen. Jos lähtee tyhjästä liikkeelle oppilaiden kanssa, tuloksenakaan ei yleensä synny mitään. Vaikka ei siis veisikään omia arvostuksiaan oppilaille, niin sitä kautta pystyy ajattelemaan, että mitähän tämä aihe mahdollisesti heille merkitsee, tai mitä heiltä voisi tästä aiheesta ensin kysyä. Tätä kautta pääsee käsiksi pedagogisointiin. Tällä kouluttajat pyrkivät viittamaan siihen, että opettajan omalla omakohtaisella aiheen käsittelyllä on tärkeä merkitys induktiivisen opetuksen suunnittelussa. Eräs kouluttaja mainitsi myös, että helposti tulee opetusta suunniteltaessa mietittyä, että mitä tehdään ja miten tehdään, eli harjoitetaan nk. muotopedagogiikkaa. Hänen mielestään tärkeämpää oli kuitenkin miettiä, että miksi tehdään ja mitä merkitystä tällä on.

Kouluttajat ottivat kolmannellakin keskustelukerralla puheeksi miksi-kysymyksen ja siihen vastaamisen tärkeyden. Edelleenkin edellisen keskustelun myötä kehittyneissä harjoittelusuunnitelmissa ei juuri näkynyt tämän kysymyksen avaamista, vaikka sitä oli jo useaan otteeseen kehoitettu tekemään. Nyt aiheeseen paneuduttiin keskustelussa aiempaa hanakammin ja opiskelijoilta vaadittiin kommentteja aiheeseen. Kouluttajat ihmettelivät, miksi aihetta ei oltu käsitelty. Opiskelijat yrittivätkin eritellä joitain syitä siihen, että kysymykseen ei oltu vastattu.

Tällä kolmannella keskustelukerralla puhuttiin vasta ensimmäistä kertaa selkeästi siitä, että aiheen omakohtainen käsittely, eli miksi-kysymykseen vastaaminen, on induktiivisen opetuksen suunnittelussa ensiarvoisen tärkeää, suunnittelun ensimmäinen vaihe. Asiaa ei oltu aiemmin tuotu keskusteluissa näin selkeästi esille, joten se voi selittää jonkin verran opiskelijoiden ymmärtämättömyyttä asiaa kohtaan. Joka tapauksessa mielenkiintoista on, että miksi siltikään aiheisiin ei ollut suunnitelmissa perehdytty omakohtaisesti, koska siihen oli kehoitettu sekä kirjallisesti sähköpostilla, että suullisesti kahdella edellisellä tapaamiskerralla. Miksi-kysymykseen vastaamattomuus on

selkein aineistosta nouseva ilmiö siitä, että opetettavien aiheiden omakohtainen käsittely osana opetuksen suunnittelua osoittautui vaikeaksi.

4.1.3 Opiskelijoiden käytännölliset ongelmat dominoivat suunnittelua

Sen sijaan, että opiskelijat olisivat käsitelleet opetettavia aiheita omakohtaisesti miksi-kysymyksen myötä, heidän ongelmansa keskittyivät paljon opetuksen suunnittelussa ilmenneisiin käytännöllisiin kysymyksiin. Aluksi opiskelijat halusivat puhua siitä, miten ihmeessä oppilaslähtöistä opetusta voi käytännössä suunnitella, miten sellaista opetusta voi arvioida jne.

Mä oon ainakin miettinyt sitä, et kuinka, et niistä sais tarpeeks laajoja niistä aiheista tai joku, esim joku esteettinenkin juttu, et pystyykö mennä heti siihen prosessiin, vai voiko siinä olla jotain alustusjuttuja, joitain pieni harjoituksia ja sellasia. Ja et kuinka, jotenki kun me tehtiin täällä niitä induktiivisia juttuja, niin ne oli semmosia puolentoista tunnin juttuja. Niin et kuinka siitä sais sellasen, että se ois jonkun kuus viikkoo.(opiskelija, 1. keskustelukerta)

Niin, tai että oikeestaan siis se vaan, että miten sä pystyt sit arvioimaan noita, kun sulla ei oo se sama kakku kaikille. Tai et sun on paljon helpompi niinku arvioida sitä, että jos sulla on vaikka tietyt kriteerit, että niitten pitää tunnistaa vaikka kalat tai jotakin. (opiskelija, 1. keskustelukerta)

Niin ja sitten tuli se, että niinku numeroarvioinnit. Että miten ihmeessä? (opiskelija, 1. keskustelukerta)

Opiskelijat pohtivat kouluttajien avulla myös sitä, miten oppilaista saa tietoa opetuksen etenemistä ja suunnittelua varten, ja miten aiheita voitaisiin lähestyä paremmin oppilaan maailmasta käsin. Keskusteluissa korostui paljon se, että oppilaat ovat yhtä tärkeä, tai jopa tärkeämpi osa suunnittelu- ja opiskeluprosessia, kuin opettaja. Kysymyksiä heräsi esimerkiksi siitä, millä tavoin ja miksi valmiita töitä tulisi esitellä muille, ja millaisia tutkimusmenetelmiä pienten oppilaiden kanssa voisi kokeilla, koska pelkkä keskustelu verbaalisesti voi olla vaikeaa. Näihin ongelmiin liittyen kouluttajat toivat esille, että oppilaan saattaminen tutkijan asemaan on haaste, joka jokaisen tulisi ratkaista suunnitelmassaan. Tulisi pohtia tarkkaan kysymykset, joilla aiheita lähestytään. Tämä opetuksen kannalta oikeanlaisten kysymysten miettiminen oli yksi selkeä asia, johon kouluttajat toivoivat jokaisen kiinnittävän huomiota edistäessään suunnitelmaansa. Oleellista tämän tutkimuksen kannalta on se, minkälaisen prosessin kautta opiskelijat voivat päästä opetuksen kannalta oleellisiin kysymyksiin käsiksi.

Vaikka opiskelijoiden ongelmat keskittyivät konkreettisiin asioihin, kouluttajat pyrkivät useaan otteeseen tuomaan esille induktiivisen opetuksen suunnitteluun liittyviä tärkeitä seikkoja ja vähemmän konkreettiseen

opetukseen liittyviä puheenaiheita. Tulkintani on, että näiden avulla kouluttajat pyrkivät viemään suunnittelua omakohtaisempaan suuntaan.

Jostain syystä opiskelijat halusivat saada konkreettisia vastauksia edellä mainittuihin konkreettiseen opetukseen ja sen suunnitteluun liittyviin kysymyksiin. Heidän ajatuksiinsa eivät mahtuneet kysymykset siitä, mikä on itsen mielestä opettamisen arvoista, tai mitä induktiivisen opetuksen suunnittelu ylipäätään on. Heillä oli tarve mennä suoraan asiaan, suoraan miettimään, miten luokassa selviytyy uudenlaisen opetusfilosofian kanssa. Konkreettisiin asioihin ja ongelmiin tarttuminen mahdollisti myös sen, että henkilökohtaiset opetukseen ja aiheisiin liittyvät seikat voitiin jättää sivuun. Takertumalla opetuksen käytänteisiin pysyttiin yleisellä tasolla yksityisen sijaan.

Opiskelijoiden käytäntöihin liittyvät ongelmat otettiin keskusteluissa vakavasti, ja siten ne nousivat suureen rooliin keskustelukerroilla. Voi olla, että keskustelujen oppilaisiin ja konkreettiseen opetukseen liittyvä painotus ohjasi opiskelijoiden suunnitteluprosesseja. Kahdella ensimmäisellä keskustelukerralla ei erityisellä tavalla painotettu opettajan omakohtaista ajatteluprosessia liittyen opetettaviin aiheisiin, vaikka se nousi esille kouluttajien kysymyksissä ja kommentteissa. Koska opiskelijat eivät osanneet tarttua näihin kommentteihin, keskustelua dominoivat enemmän konkreettisemmat ongelmat.

4.2 Opetettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn toteutuminen näkyä opetuksessa

Harjoittelusuunnitelmat voi jakaa karkeasti kahteen osaan sen mukaan, käsittelikö opiskelija suunnitelmassaan opetettavia aiheita omakohtaisesti, eli vastasiko hän kouluttajien kuuluttamaan miksi-kysymykseen toivotulla tavalla. Seuraava sitaatti harjoittelusuunnitelmasta on esimerkki siitä, kun omakohtainen käsittely ei toteutunut.

Miksi? Historian ymmärtämisen kannalta on tärkeää oppia asettamaan itsensä kyseisen ajan ihmisen rooliin ja näin ymmärtää historiaa myös "tavallisen" ihmisen silmin. (harjoittelusuunnitelma)

Suurin osa suunnitelmista kuului siihen joukkoon, joissa ei päästy sille omakohtaiselle tasolle, jota ymmärrykseni mukaan kouluttajat olisivat toivoneet. Aiheen omakohtainen käsittely jäi näissä hyvin vähäiseksi tai sitä ei ilmennyt lainkaan. Jotkut opiskelijat avasivat kyllä melko laajastikin aiheiden merkityksiä yleisellä tasolla, mutta oma ääni ja näkemykset jäivät piiloon. Miksi-kysymykseen vastattiin yleisellä tasolla passiivimuodossa viitaten siihen, miksi kyseisen aiheen opettaminen lapsille on ylipäänsä tärkeää.

Kolmen opiskelijan onnistui kuitenkin käsitellä opetettavia aiheita omakohtaisesti muita paremmin, mistä ohessa olevat sitaatit ovat esimerkkejä.

He kuvasivat harjoittelusuunnitelmissaan henkilökohtaisia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja arvostuksiaan liittyen opetettaviin aiheisiin, eli vastasivat miksi-kysymykseen toivotulla tavalla.

Miksi? Ymmärtääksemme, mitä luonnossa tapahtuu talvella. -- Mietin itsekin, että mitä asioita talvella tapahtuu, mitkä ovat minulle merkityksellisimpiä. Kun asuin Pohjanmaalla, odotin lumen tuloa kovasti, jotta se peittäisi pitkät pimeät pellot ja toisi valoa. Aloin miettimään: Miksi lumi tuo valoa, ei lumen valkoinen väri ole valoa? Ja miksi talvella on pimeä? Kun muutin kaupunkiin, suhde lumeen on muuttunut. Kaupunkiin lumi ei ole yhtä tervetullut, suurimmalta osalta alueita se aurataan pois, se on ihmisten tiellä ja vaikeuttaa liikkumista: minun pitää vaihtaa pyöräilystä kävelyyn, koska pyörä ei toimi talvella. Kävellessä pitää varoa liukastumista. Tästä heräsi kysymys, miksi lumi ja jää ovat liukkaita. - (harjoittelusuunnitelma)

Kun pohdin median merkitystä omassa elämässäni, huomasin että se on muodostanut jo oikeastaan perinteitä elämääni. Tietty tv-ohjelma täytyy katsoa tiettyinä päivinä ja tiettyyn kellonaikaan. Jos se jää näkemättä, asia harmittaa toden teolla. En myöskään kuulu suosittuun Facebookiin, enkä ole aikeissa liittyä siihen. Miten tämä on vaikuttanut elämääni? Monet ystäväni kehottavat liittymään siihen ja en ehkä kuule heti viimeisimpiä uutisia ystäväni menoista, mutta se ei ole elämänlaatuani haitannut. Tästä muodostui kysymys, josta haluan keskustella myös oppilaiden kanssa. Jos ei kuulu median luomiin verkostoihin, miten se vaikuttaa elämään? Suurin osa oppilaista kertoi käyttävänsä messengeriä paljon ja päivittäin. Mutta millaista elämä olisikaan ilman meseä? Menettäisikö jotain oleellista? Menettääkö meseä käyttämällä jotain oleellista? (harjoittelusuunnitelma)

Aineiston kolmannessa keskustelussa nostettiin esille, että eräs opiskelija oli kouluttajien mukaan muita enemmän vastannut suunnitelmassa siihen, miten opetettava aihe itselle näyttäytyy. Tämä opiskelija oli yksi edellä mainitsemistani kolmesta opiskelijasta, jotka lopultakin käsittelivät opetettavia aiheita omakohtaisesti harjoittelusuunnitelmissaan. Hänen suhtautumisensa koko harjoitteluun vaikutti erilaiselta muihin opiskelijoihin verrattuna, kun hän kertoi huomioistaan liittyen aiheeseen. Kyseisestä opiskelijasta huomasin, että hänen tutkimusintressinsä oli herännyt aiheeseen liittyen ja hän halusi myös tietää, mitä muut kyseisestä aiheesta ajattelevat. Tämä on hyvä lähtökohta lähteä viemään aihetta oppilaiden tutkittavaksi, sillä oleellisia kysymyksiä on helppo esittää ja pysyä asiassa, kun tietää, mitä kaikkea aihe pitää sisällään (ks. esim. Kallas 1984, 14).

Koska opetettavien aiheiden omakohtaisessa käsittelyssä oli suuria eroja, mielenkiintoista olisi ollut löytää aineistosta merkkejä siitä, mitä vaikutusta näillä eroilla oli opetuksen onnistumiseen. Opetuksen onnistumisen arviointi harjoitteluraporttien perusteella ei kuitenkaan ollut mahdollista, sillä oppilaiden oppimistulokset eivät ole selvitetävissä niiden kautta. Myös

opiskelijat kirjoittavat raporteissaan siitä, että prosessien jälkeen oli vaikea tai mahdoton tietää, oppivatko oppilaat mitään.

Mutta oppiko kukaan mitään? Opettajuuden ehkä tärkeimpänä tavoitteena pidetään oppilaiden oppimista. Haluan esittää tuon kysymyksen ennemminkin muodossa: Ajattelivatko oppilaat?(harjoitteluraportti)

Sitä en osaa sanoa, oppivatko oppilaat mitään tunneillamme, tai muuttuiko oppiminen ymmärtämiseksi. (harjoitteluraportti)

Koska oppimistulokset eivät ole saavutettavissa, opetuksen onnistumisen arviointi ei ole mahdollista. Teoreettisen tiedon valossa opettavien aiheiden omakohtaisella käsittelyllä osana opetuksen suunnittelua on kuitenkin merkitystä opetuksen selkeyden ja tavoitteellisuuden säilymiseen (Kallas 1984, 14). Opiskelijoiden kokemukset opetuksesta ovat mahdollista analysoida siitä näkökulmasta, että kuinka opetus toteutui. Käsittelen induktiivisen opetuksen toteutumista harjoittelussa opiskelijoiden kuvaamien aineistosta löytyneiden yhtenäisten kokemusten kautta. Näitä ovat kokemukset tiedon eri kategorioiden opetuksesta, kokemukset keskustelun vaikeudesta ja merkittävimpänä huomiona kokemukset opetuksen tavoitteiden säilymisestä läpi prosessien. Näillä on yhteys siihen, kuinka hyvin opiskelijat käsittelivät opettavia aiheita omakohtaisesti harjoittelusuunnitelmissaan.

4.2.1 Kokemukset tiedon eri kategorioiden opetuksesta

Moni käsitteli harjoitteluraportissaan sitä, että tiedon eri kategorioiden opettaminen oli erilaista. Yleistäen voidaan todeta, että havaintotiedon prosessien ohjaaminen koettiin onnistuneen parhaiten, kun taas esteettisten projektien ja sopimustiedon ohjaaminen oli hankalampaa. Seuraava sitaatti kuvaa opiskelijoiden kokemuksia siitä, että henkilökohtaisten ja vähemmän konkreettisten aiheiden opettaminen oli vaikeampaa. Joitain poikkeavia kokemuksia oli kuitenkin joukossa.

Mitä henkilökohtaisempi tai abstraktimpi aihe oli, sen vaikeampi oli ohjata oppilasta. (harjoitteluraportti)

Esteettisen tiedon opettaminen vaatii opettajalta itseltään vielä syvällisempää yksityistä aiheen käsittelyä, kuin havaintotiedon opettaminen. Esteettinen tieto on jo sinälläänkin henkilökohtaisempaa ja hyvin primitiivistä, ja sen omakohtainen käsittely vaatii tällöin hyvin henkilökohtaisten asioiden, tunteiden ja merkitysten käsittelyä. Havainto- eli tosiasiatieto, kuten luonnontiede, ei välttämättä sisällä niin paljon henkilökohtaisia asioita, eikä se ole niin tunne- ja arvoriikasta tietoa, joten aiheen omakohtainen käsittely ei vaadi niin syvällistä henkilökohtaista prosessia. Myös sopimustiedon induktiivinen opettaminen vaatii aiheen henkilökohtaista arvottamista ja omien

merkitysten tiedostamista, eikä aiheen käsittelyä voi tällöin jättää yleiselle tasolle.

Näen näillä opiskelijoiden kokemuksilla yhteyden opettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn toteutumiseen. Omakohtainen käsittely vaatii yksityisten merkitysten ja henkilökohtaisen minän tuomista mukaan prosessiin. Havaintotiedon opetus saattaa onnistua, vaikka omakohtainen käsittely olisikin jäänyt vajavaiseksi, sillä kyseisen tiedon kategorian aiheet eivät usein kosketa henkilön yksityistä puolta. Tällöin opetettavaan aiheeseen liittyvät kokemukset ovat usein käytännön elämään liittyviä, eivätkä vaadi arvottamista. Sen sijaan sopimustieto ja ilmaisullinen tieto sisältävät aina yksityisiä merkityksiä, joten niiden opetuksessa omakohtaisen käsittelyn puutteellisuus tulee selvemmin ilmi. Opiskelijat, joiden opettavien aiheiden omakohtainen käsittely jäi vajavaiseksi, eivät onnistuneet ohjaamaan oppilaita sopimustiedon ja ilmaisullisen tiedon prosesseissa kovin onnistuneesti.

4.2.2 Opetuskeskustelujen sujuminen

Moni opiskelija kertoi harjoitteluraportissaan kokemuksia siitä, että opetuskeskustelujen ohjaaminen oli haastavaa. Opiskelijat kokivat muun muassa, että oppilaita oli vaikea saada keskustelemaan, oppilaiden puheenvuoroihin oli itse vaikea tarttua, keskustelujen aiheet kulkivat omia ratojaan, ja keskustelujen tavoitteita oli vaikea pitää yllä. Luonnollisesti opetuskeskusteluja pyrittiin käymään erityisesti sopimustiedon sisällä, sillä keskustelu toimii siinä tiedon välittämisen keinona.

Heti harjoittelun alussa huomasin luokassa keskustelun ongelman; Kun oppilaat ovat saaneet tehtäväksi esim. keskustella jostain asiasta parin kanssa, he saattavat parhaillaan tokaista pari sanaa, mutta kumpikaan ei tee jatkokysymyksiä tai jatka siitä mihin toinen jäi. – Joka tapauksessa kyseinen ilmiö aiheutti päänvaivaa, sillä olimme tulevissa kokonaisuuksissa varannut paljon keskustelun varaan. (harjoitteluraportti)

Sopimustiedon sisällä keskustelun vaikeuksien yhdeksi syyksi opiskelijat perustelivat oppilaiden kokemattomuuden keskusteluihin. Oppilaiden keskustelutaitojen puute olikin varmasti yksi syy siihen, että keskustelut tuottivat vaikeuksia. Yhtenä suurena syynä keskustelujen vaikeuteen voisi olla kuitenkin myös se, että opiskelijat eivät olleet perehtyneet keskusteltaviin aiheisiin riittävän omakohtaisesti. Opettajan on vaikea johtaa keskustelua, jos hän ei ole itse omakohtaisesti käynyt läpi keskusteltavan aiheen ulottuvuuksia ja sisältöjä.

4.2.3 Opetuksen tavoitteen säilyminen prosessin läpi

Opetusharjoittelussa induktiivinen opettaminen tuotti monelle päänvaivaa ja se koettiin haasteelliseksi. Suuri osa opiskelijoista koki kadottaneensa opetuksen fokuksen opetusaiheiden kulkiessa omia ratojaan eri suuntiin oppilaiden kiinnostusten mukaan.

Induktiivisuus sai asian helposti laajenemaan ja rönsyilemään liiankin kauas aiheesta. (harjoitteluraportti)

Esimerkiksi tosiasiatiedon prosessissa tutkimuksen rajaaminen epäonnistui ja jälkepäin ymmärsimme, että olimme kadottaneet suunnittelemamme tavoitteen matkan varrella. Emme osanneet fokusoida tavoitetta, vaan aihe alkoi rönsyillä liian laajaksi. (harjoitteluraportti)

Kaikkien prosessien toteutuksessa minua vaivasi selkeyden ja päämäärän puute, mikä on oikeasti tärkeää opettaa ja oppia? (harjoitteluraportti)

Myös oppilaiden kommentteihin oli joskus vaikea tarttua. Joidenkin opiskelijoiden kokemuksen mukaan oma tietämys aiheesta ei tuntunut riittävän oppilaiden prosessien ohjaamiseen. Myös pedagogisointi käytännössä koettiin haasteellisena, eikä se aina onnistunutkaan toivotulla tavalla. Opiskelijat näkivät opetuksen induktiivisuuden niin, että aiheen on kuljettava oppilaiden kiinnostuksen ja prosessien mukaan. Tämä ei yleensä yksin kuitenkaan riitä onnistuneeseen induktiiviseen oppimisprosessiin etenäkään, jos tapa työskennellä on oppilaille uusi. Opettajan merkitys oppimisen ohjaajana on suuri, ja tavoitteellisen ohjaamisen mahdollistaa opettajan omakohtainen aiheen idean sisäistäminen (ks. esim. Kallas 1984, 14).

Tunsin, etten pysty ohjaamaan prosessia oman tietämättömyyteni takia. Oli turhauttavaa huomata, etten osaa enkä pysty ohjaamaan oppilaita haluamallani tavalla. (harjoitteluraportti)

Prosessin etenemisen ohjaus oli hyvin hankalaa, välillä tuntui, että koitti vain selvitä yhdestä tunnista ja sen jälkeen miettiä tarkemmin jatkoa, kun olisi pitänyt enemmän säilyttää fokus alusta lähtien tietyissä asioissa. Totta kai oppilaat ja heidän ajatukset muokkaavat etenemistä ratkaisevasti, mutta silti opetuksen ja tavoitteen ei pitäisi muuttua joka tunnilla. (harjoitteluraportti)

Opiskelijoiden kokemukset osoittavat, että induktiivisen opetuksen toteuttaminen on vaikeaa, jos suunnittelu ei ole ollut lähtökohtaisesti induktiivista, eli opettaja ei ole käsitellyt opetettavia aiheita itse omakohtaisesti. Suurella osalla opiskelijoista opetettavien aiheiden omakohtainen käsittely jäi vajavaiseksi, mistä tuloksena voidaan nähdä opetuksen hajanaisuus ja tavoitteiden säilyttämisen vaikeus.

Kun aineistosta kävi ilmi, että opetettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn puutteellisuus johti ongelmiin induktiivisen opetuksen tavoitteellisessa toteuttamisessa, löytyi sieltä myös vastakkaisia kokemuksia,

jotka vahvistivat tätä huomiota. Opiskelijat (3 kpl), jotka olivat harjoittelusuunnitelmissaan käsitelleet opetettavia aiheita omakohtaisesti, vaikuttivat myös onnistuneen paremmin induktiivisen opetuksen tavoitteen säilyttämisessä.

Huomasin kuitenkin, että tämän suuren suunnitteluprosessin jälkeen oli helppo lähteä opettamaan induktiivisesti, kun osasi kuunnella lasten ajatuksia oma ajatuskartta läpi käytyinä. Tämän pohjalta tavoite oli selvänä mielessä, eikä teettänyt oppilaille turhia juttuja, ja oppilaiden kommentitkin tulivat mielenkiintoiseksi. Osasi myös arvioida, mihin kysymyksiin haluaa vastauksen, ja mitkä haluaa jättää ilmaan. Huomasin myös loppuajasta, kuinka osasin odottaa lasten nostavan tärkeät asiat esille, yleisimmin täysin eri järjestyksessä kuin itse olin niitä ajatellut. (harjoitteluraportti)

Huomasin myös, kuinka paljon tosiasiatiedon alueella täytyi itse perehtyä aiheeseen ennen opetukseen menoa, jotta tiesi mitä painottaa oppilaille. (harjoitteluraportti)

Oma merkitys aiheesta vaikutti opetukseen. Jos aihe tuntui tärkeältä, oli opettaminen paljon mielekkäämpää. Tämän takia oli helppo lähteä suuren suunnitelman pohjalta, jossa aihe oli mietitty kunnolla. 'Ei fiilistä, että opettaisin jotain turhaa, vaan pystyn perustelevaan lapsille asioita ja tämä vaikuttaa lasten motivaatioonkin ihan selvästi' (ote harjoittelupäiväkirjasta). (harjoitteluraportti)

Erityisesti yksi raportti erosi muista siinä, että induktiivinen opetus näytti toteutuneen. Tämä kirjoittaja oli yksi niistä kolmesta opiskelijasta, jotka selvästi pohtivat opetettavia aiheita omakohtaisesti harjoittelusuunnitelmissaan. Omakohtainen aiheiden käsittely näytti hänellä johtaneen siihen, että opetuksen fokus oli säilynyt prosessien läpi. Itsekin hän toteaa, että sen mahdollisti oma henkilökohtainen tietämys ja suhde liittyen opetettavaan aiheeseen. Harjoittelu kokonaisuudessaan ei kuitenkaan ollut pelkkää onnistumisen elämystä, vaan opiskelija eritteli raportissaan paljon harjoittelun aikana kohtaamiaan ongelmia ja tunteita.

Kaksi muuta opiskelijaa, jotka käsittelivät opetettavia aiheita omakohtaisesti suunnitelmissaan, eivät vaikuttaneet onnistuneen ihan yhtä hyvin induktiivisen opetuksen tavoitteissa. Toisen raportista kävi ilmi, että omakohtaisesta käsittelystä oli ollut hyötyä opetuksen fokuksen ylläpitämisessä, mikä on merkittävää. Hän kirjoitti kokemuksiaan keskustelun johtamisesta ja siitä, että kun on miettinyt keskusteltavaa aiheetta itse riittävästi, pystyy nostamaan esille aiheen kannalta merkityksellisiä asioita. Kolmas opiskelija kuitenkin kirjoitti siitä, että hän ei etenkään aluksi osannut tarttua oppilaiden kommentteihin, eikä osannut jostain syystä pitää opetuksen tavoitetta yllä. Tilanne kuitenkin parani harjoittelun kuluessa, kun opiskelija jaksoi yrittää keskustelun toteuttamista oppilaiden kanssa.

Eräs opiskelija, joka ei onnistunut opetettavien aiheiden omakohtaisessa käsittelyssä harjoittelusuunnitelmassaan, näytti ymmärtäneen harjoittelun kuluessa ja etenkin sen jälkeen opetettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn merkityksen osana induktiivista opetusta.

Jos suunnittelussa olisi keskittynyt enemmän prosessin merkityksen ja tarkoituksen pohtimiseen, prosessistakin olisi voinut saada vähän ehjemmän kokonaisuuden aikaiseksi. Asian merkityksellisyyden perusteleminen itselle tuntuu nyt ratkaisevalta osalta kokonaisen opetuksen luomista. (harjoitteluraportti)

Hän kirjoitti hyvin tiedostaen omista kokemuksistaan ja ikävistä sekä mukavista tunteistaan liittyen koko harjoitteluprosessiin. Hänen huomionsa olivat harjoittelun alkuvaiheessa ja etenkin suunnittelussa vieneet voimakkaat tunnereaktiot, jotka olivat vaikuttaneet paljon hänen toimintaansa. Suunnitelmaa koskeva palaute sekä yhteistyö parin kanssa saivat aikaan nämä tunteet. Jälkikäteen hän kuitenkin ymmärsi, mikä oli mennyt vikaan, ja miten asiat olisi voinut tehdä paremmin opetuksen onnistumisen kannalta. Opiskelija oli siis itse käynyt läpi onnistuneen induktiivisen oppimisprosessin, joka perustui omakohtaiseen kokemukseen.

4.3 Selityksiä omakohtaisen käsittelyn vaikeuteen

Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että opetettavien aiheiden omakohtaisella käsittelyllä osana opetuksen suunnittelua on merkittävä rooli etenkin sen kannalta, että opetuksen tavoite pysyy yllä. Tämä on jo sinänsä merkittävä huomio tutkimukseni kannalta. Ilmiö oli huomattavissa sen myötä, että suurella osalla opiskelijoista opetettavien aiheiden omakohtainen käsittely ja siten myös opetuksen tavoitteen yllä pitäminen jäivät vajavaiseksi. Jos opetettavien aiheiden omakohtaisella käsittelyllä on niin suuri merkitys opetuksen onnistumiseen, on aineiston pohjalta mielestäni tarpeellista pyrkiä selvittämään, miksi niin moni opiskelija epäonnistui tässä tavoitteessa. Tämän myötä saadaan selville induktiivisen opetuksen suunnittelun ansoja, joita on mahdollista tietoisesti välttää tavoitteellisen opetuksen onnistumiseksi. Erittelen seuraavaksi aineiston perusteella päättelemiäni syitä, jotka näyttivät vaikuttaneen siihen, että omakohtainen käsittely vaikeutui. Nämä mahdolliset syyt omakohtaisen käsittelyn vaikeuteen ovat huomiotani eri näkökulmista, ja ne ovat voineet vaikuttaa päällekkäin ja täydentää toisiaan. Ne voivat olla myös toisensa poissulkevia selityksiä.

4.3.1 Uusi vieras työskentelytapa tuottaa vaikeuksia

On haasteellista pyrkiä omaksumaan aivan uudenlainen tapa hahmottaa oppimista ja opettamista, kun omat vuosien koulunkäynnin myötä kertyneet

kokemukset ovat aivan toisenlaisia. Niinpä on ymmärrettävää, että uusi työskentelytapa saattoi johtaa opiskelijat vaikeuksiin jo harjoittelun suunnitteluvaiheessa. Opetettavien aiheiden lähestyminen omien arvostusten, merkityssuhteiden ja kokemusten kautta oli opiskelijoille täysin uutta, ja se näytti vaativan sulattelua. Aineistosta on löydettävissä joitain viittauksia siihen, että induktiivisen oppimisen ja opettamisen vieraat periaatteet saattoivat johtaa omakohtaisen käsittelyn vaikeuteen.

Miksi-kysymystä käsiteltäessä harjoittelua edeltävissä keskusteluissa opiskelijat puhuivat, että he eivät olleet ymmärtäneet, että ajatukset omista merkityksistä opettaviin aiheisiin pitäisi kirjoittaa suunnitelmaan. Heidän mukaansa jonkinlainen käsitys siitä, mitä harjoittelusuunnitelma ei voi tai mitä sen pitää sisältää, oli estänyt heitä kirjoittamaan siihen omia näkemyksiään liittyen opettaviin aiheisiin.

Et jotenki, et kyl niit on miettiny mutta ei, että. Mun mielestä suunnitelmassa pitäs olla, suunnitelma ois mulle semmonen niinku lyhyt, tiivis paketti. Siihen nopeesti, mitä tapahtuu, et sitte, jotenki, emmä tiä, mä oon niinku, oikeesti lukusia jos mä oon jotain "mielestäni..." niin mä oon vaan et en voi tämmöstä nyt kirjoittaa. (opiskelija, 3. keskustelukerta)

"Minun mielestäni" - ilmausta oli pyritty välttämään viimeiseen asti. Miksi-kysymystä oli opiskelijoiden mukaan pohdittu pareittain ja pienryhmissä, mutta vastauksia ei ollut tuotu kirjoitettuna itse suunnitelmiin. Ei, vaikka niin oli kouluttajien ohjeistuksessa pyydetty tekemään. Omien ajatusten ja arvostusten esille tuonti olisi opiskelijoiden mukaan tuntunut typerältä.

Kuten aiemmin mainitsin, opiskelijat keskittyivät paljon ajatuksiinsa ja kysymyksissään käytännöllisiin opetuksen ongelmiin sen sijaan, että he olisivat pohtineet miksi-kysymystä ja sen merkitystä opetuksen suunnittelulle. Tämä voidaan selittää sillä, että opiskelijoilla vaikutti olevan käsitys siitä, millainen harjoittelusuunnitelman pitäisi olla. He yrittivät tuottaa suunnitelmaa, jossa selostetaan luokassa tapahtuva toiminta mahdollisimman yksityiskohtaisesti, ja yrittivät sopeuttaa integraatioryhmän ajatusta siihen. Tämä mahdollisti myös sen, että suunnittelu pysyi yleisellä käytännöllisellä tasolla yksityisen omakohtaisen opettavien aiheiden käsittelyn sijaan. Yksi kouluttajista pyrki herättämään keskustelua siitä, mitä on opetuksen suunnittelu. Tämä ei kuitenkaan tuottanut tulosta, vaan opiskelijat toivat esille vain suunnitteluun ja opetukseen liittyviä konkreettisia ongelmiaan.

4.3.2 Oppilaskeskeisyyden korostuminen

Oppilaiden roolin korostus opetuksen suunnittelussa ja etenemisessä vaikutti olevan yhtenä mahdollisena esteenä opettavien aiheiden omakohtaiselle käsittelylle. Opiskelijat korostivat suunnittelussa paljon sitä, että oppilaan rooli opetuksen suunnittelussa ja etenemisessä on merkittävä. He halusivat painottaa sitä, että oppilaiden ajattelusta kiinnostuminen on tärkeää, eivätkä

niinkään omat ajatukset aiheista. Etenkin kolmannella keskustelukerralla, kun opiskelijoilta kysyttiin syitä miksi-kysymyksen puutteelliseen vastaamiseen, jotkut perustelivat sitä oppilaskeskeisyydellä.

Niin, mut mähän oon ajatelluki vaan sitä, että myös osaks, että mitä ne näkee mediassa. (opiskelija, 3. keskustelukerta)

Ei, mulla ei kyllä hirveesti, mua enemmänki kiinnostaa just se, et mitä ne näkee siinä talvessa. Koska ne toimii siinä tutkijan asemassa. En määhirveesti oo miettiny, että, et totta kai mä oon siis, me ollaan mietitty, et millasta materiaalia mahtaa tulla, vaikka monet snoukkaa tai käylaskettelemassa, pulkkamäessä, et miten vaikka tämmönen, ku siitä voi päästä. Millasella säällä on vaikka paras laskee pulkkamäkeä. Lähtee tutkimaan siinä koulun pihalla tai mitä vaan, mut siis, kuitenkin et itelläki on, on totta kai kokemuksia. Mut ei oo sillee edes hirveesti tullu aateltua, että se vois lähtee siitä, vaan ennemmin on aatellu sitä, että mitä se oppilastästä saa. Ja sen ne, mitä se havainnoi ja mikä on sen siinä maailmassa. (opiskelija, 3. keskustelukerta)

Vaikka induktiivista opettamista voidaan kutsua oppilaslähtöiseksi, sen suunnittelun lähtökohdat ovat kuitenkin opettajan omissa kokemuksissa ja merkityksissä koskien opetettavia aiheita. Jos siis korostetaan oppimista vain oppilaasta ja hänen kokemuksistaan käsin, ja unohdetaan opettajan elämismaailmasta lähtevän omakohtaisuuden merkitys, induktiivisen oppimisen ohjaaminen vaikeutuu.

4.3.3 Tarvelähtöisyyden vältteleminen

Opiskelijoilta kysyttiin kolmannella keskustelukerralla mahdollisia syitä siihen, että miksi-kysymykseen ei oltu vastattu toivotulla tavalla. Yhtenä syynä omakohtaisen käsittelyn ja omien arvostusten avaamisen toteutumattomuuteen opiskelijat pyrkivät selittämään sillä, että he halusivat välttää tarvepohjaista toimintaa. Tämä ajatus perustui opiskelijoiden opintojen ja etenkin opetusharjoittelujen apuna käytettyyn käsitteelliseen apupiirrookseen, jossa eritellään ammatillisen ja tarvepohjaisen opettajan toimintaa kuvaavia piirteitä (kuvio 1).

AMMATILLINEN OPETTAJA	TARVEPOHJAINEN OPETTAJA
Järjellinen	Tunnevaltainen
Ajatteleva	Reagoiva
Käytännöllinen	Epäkäytännöllinen
Ymmärtävä	Hallitseva
Vaihtoehtoja etsivä	Pakonomainen
Arvioiva	Puolustautuva
Muuttuva/muuttava	Toistuva/toistava

KUVIO 1 Ammatillinen vs. tarvepohjainen opettaja (Lähde: integraatioryhmän opetusharjoittelun raportin tehtävänanto 2008)

Kyseinen kuvio oli opiskelijoille tuttu, ja heitä oli kehotettukin tarkastelemaan toimintaansa sen kautta. Ammatillisen vs. tarvepohjaisen opettajan jaottelun perusajatuksena on, että ammatillinen opettaja pyrkii toimimaan rationaalisesti, tiedostamaan toimintaansa ja olemaan avoin vaihtoehtoille. Tarvepohjaisesti toimiva opettaja taas toimii helposti tunteidensa vallassa, pyrkii ymmärtämisen sijaan hallitsemaan tilanteita ja käyttää samoja toistuvia toimintamalleja miettimättä vaihtoehtoja. Käsitteellisen apupiirroksen ymmärtämisen myötä opiskelijoiden tulisi oppia tunnistamaan itsessään sekä tarvepohjaisen että ammatillisen opettajan piirteitä. Selvää on, että yksikään opettaja ei toimi vain ammatillisesti tai vain tarvepohjaisesti. Tämä käsitteellinen apupiirros oli myös osana harjoittelusuunnitelman tehtävänantoa (liite 1).

Nyt menee ehkä ylipsykologisointiin, mutta täällä kun mä nään sen, et joku mikkä näkee ite opettamisen arvosiks, niin apua, nyt pitää oikeen tsempata. Öö, siis, jos mä nään jonkun asian opettamisen arvoiseksi, niin niin se voi olla jotain semmosia asioita, mikkä niinku, jos ajattelee sitä ammatillista ja tarvepohjasta opettajuutta, niin se voi olla joku semmonen, mikä mullon siellä tarvepohjaisessa, mikä ei välttämättä oo kovin niinkun realistinen. Vaikka jos mä oon käyny jossain koulutuksessa ja mua ei oo kuunneltu ihan tosissaan, niin jotenki, että se voi niinku pohjautua liikaa niinku sinne puolelle, että ei ehkä oo jostain syystä oo niinkun, niin, ei pysty niin sillain, välttämättä, tai ei, siis, ää, en mä tiedä. Saittekte yhtään kiinni? Kun mulle tuli siis, mä en nyt mitenkään sano, et teiän se, toisten kunnioittamisjuttu, siis en mä niinku mitenkään korosta sitä, mutta ku, tuli ehkä semmonen fiilis, että ooksää joskus kokenu, et sua ei kunnioiteta? Et sä sen takia niinku näät sen tarpeelliseksi? Mut onks seki vaan niinku sun oma tulkinta siitä, et sua ei oo kunnioitettu? (opiskelija, 3. keskustelukerta)

Öö, mulla on kans vähä semmonen ollut tosta omakohtasuudesta se, että jotenki sitä on sit pitänyt sillee niinku vähä niinku huonona juttuna, ikään kun, että jos se aihe on itelle tärkeä, vaikka, niin et se ei välttämättä oo niille oppilaille tärkeä. Tai jotenki on aateltu sille, et onks se sit taas sitä tsägäpeliä, että kenen saa opettajaks. Et toi opettaja niinkun näihin asioihin.

Siis mä oon yhdistäny sen vähän sinne, että toi opettaja on kiinnostunu tästä asiasta, ja sit se yrittää niinku sitä tyrkyttää aina niille oppilaille joka välissä. (opiskelija, 3. keskustelukerta)

Jotkut opiskelijat pyrkivät siis selittämään miksi-kysymyksen käsittelemättömyyttä sillä, että he olivat pyrkineet välttämään tarvepohjaista toimintaa. Tätä yritettiin selittää siten, että jos opetettava aihe on itselle erityisen tärkeä, eikö juuri silloin toimita tarvepohjaisesti ammatillisen sijaan, kun yritetään opettaa ja välittää lapsille jotain itselle tärkeää asiaa. Eihän aihe välttämättä ole tällöin oppilaille tärkeä. Kouluttajat kuitenkin vastasivat, että voihan hyvinkin olla, että aihe on tarvepohjaisesti valittu. Erityisesti tällöin aiheeseen liittyvät omat arvostukset ja asenteet tulisi tiedostaa, jotta päästäisiin niiden yläpuolelle, ammatilliselle ja järjelliselle tasolle. Silloinhan juuri jäädään tarvepohjaiselle tasolle, jos asiaa ei itse käsitellä, vaan jätetään se yleiselle tasolle: "Toisten kunnioittaminen on tärkeää." Aihe voikin aivan hyvin olla tarvepohjaisesti valittu riippumatta siitä, onko sen valinta perustunut omiin mielenkiinnon kohteisiin vai ei. Tarvepohjaisuudesta pääsee irti tiedostamalla aiheeseen liittyvät tunteet ja arvostukset.

Toisin sanoen opetettavan aiheen omakohtainen käsittely, eli siihen liittyvien merkitysten ja kokemusten henkilökohtainen tiedostaminen auttaa ammatillisena opettajana toimimista. Tällöin mahdolliset tarvepohjaiset lähtökohdat tulee käsiteltyä, eivätkä ne pääse vaikuttamaan opetukseen tiedostamatta. Induktiivisen oppimisen ohjaamista käsittelevässä luvussa kuvailin sitä, mitä opettajalta vaaditaan induktiivisen prosessin ohjaamiseksi. Nostin esille muun muassa, että ohjaaminen ei voi perustua kontrolliin, vaan oppilaiden kuuntelemiseen ja omaan itsetuntemukseen (Kallas ym. 2006, 161–163). Tämä kuvaus on yhteneväinen ammatillisen opettajan piirteiden kanssa.

Kun aineistoa ja opiskelijoiden toimintaa harjoittelussa tarkastelee ammatillisen vs. tarvepohjaisen opettajuuden lähtökohdista, itse asiassa opiskelijoiden toiminta näyttää monessa kohtaa tarvepohjaisena, vaikka he itse nostivatkin esiin tarvepohjaisuuden välttelemisen. Tarvepohjaisesta suhtautumisesta esimerkkeinä voidaan mainita tunnevaltainen suhtautuminen ja puolustautuminen suhteessa saatuun palautteeseen, vanhoissa toimintamalleissa pysyttäytyminen, ja tarve hallita sekä suunnittelua että opetustilanteita. Palaan tähän tarvepohjaisuuden ilmiöön myöhemmin luvussa 5.

4.3.4 Yksityisyyden suojeleminen

Ensimmäisenä mainitsemani omakohtaisen käsittelyn vaikeuden mahdollinen syy, eli induktiivinen opettaminen vieraana työskentelytapana, oli melko helposti opiskelijoiden itse tiedostettavissa oleva ongelma. Joillekin tosin saattoi olla vaikea myöntää, että uusi tapa työskennellä tuottaa ongelmia. Oppilaskeskeisyyden opiskelijat nostivat itse esille miettiessään syytä siihen, että miksi-kysymykseen ei oltu vastattu toivotulla tavalla. Tarvepohjaisuus on

ilmiönä luonteeltaan tiedostamaton, mutta ainakin osa opiskelijoista pyrki tiedostamaan omaa tarvepohjaista toimintaansa. Mutta kuten mainitsin, opiskelijoiden toiminta kuitenkin näyttäytyi paljolti tarvepohjaisena. Aineiston tarkastelun pohjalta olen sitä mieltä, että omakohtaisen käsittelyn vaikeuden taustalla vaikutti vielä jotain muutakin, joka oli tiedostamatonta. Kun opiskelijoilta kysyttiin syitä miksi-kysymykseen vastaamattomuuteen, monet vastaukset olivat epäselviä.

Ehkä se on vaan tuo esittämistä, emmä tiä. Siis, tavallaan, jotenki tuntuu typerältä niitä kaikkia ajatuksia. No emmä tiä, miksi se tuntuu typerältä?
(opiskelija, 3. keskustelukerta)

Vaikutti siltä, että opiskelijat ymmärsivät toimineensa vastoin ohjeita, mutta eivät kuitenkaan osanneet selittää, miksi näin oli käynyt. Opiskelijat torjuivat järjestelmällisesti kouluttajien yritykset keskustella henkilökohtaisista arvoista, ja siitä, mitä opetettavat aiheet itselle merkitsevät. Tällaisen toiminnan takana vaikutti olevan jonkinlainen tiedostamaton suojautumisen tarve. Neljäs ja viimeinen tässä luvussa esille nostamani mahdollinen selitys opetettavien aiheiden omakohtaisen käsittelemisen vaikeuteen on yksityisyyden suojeleminen pääosin tiedostamattomana reaktiona.

Keskusteluista löytyy monta tilannetta, joissa kouluttajat pyrkivät tuomaan käsittelyyn opetettaviin aiheisiin liittyviä henkilökohtaisia merkityksiä. Esimerkiksi kerran kesken keskustelun yksi kouluttaja otti puheeksi, että tärkeä kysymys selvittää itselle on, että onko tämä opettamisen arvoinen asia. Jos itse ei pidä aiheita tärkeänä, eivätkä oppilaat pidä sitä tärkeänä, mitä siitä seuraa? Kouluttajan tarkoituksena oli ilmeisesti tuoda yksityinen puoli osaksi suunnittelua. Tähän kysymykseen kukaan ei kuitenkaan tarttunut, eivätkä kaikki tuntuneet edes kuulevan kyseistä kommenttia. Joka kerta kolmatta keskustelukertaa lukuun ottamatta, kun kouluttajat pyrkivät tuomaan käsittelyyn aiheisiin liittyviä yksityisiä merkityksiä, opiskelijat käänsivät keskustelun aiheen muualle, tai eivät lainkaan tarttuneet kouluttajien kysymyksiin. Sen sijaan, että opiskelijat olisivat käsitelleet opetettavia aiheita yksityisellä tasolla, he keskittyivät suunnittelussaan yleisen tason ongelmiin, kuten edellä mainittuihin opetuskäytänteiden konkreettisiin ongelmiin tai oppilaiden osallistumiseen. Opiskelijat kielsivät oman yksityisen käsittelynsä merkityksen osana opetuksen suunnittelua ja korostivat oppilaiden omakohtaisuutta. Vaikka harjoittelusuunnitelmissa kehoitettiin käsittelemään opetettavia aiheita yksityisestä näkökulmasta, pääosin aiheita käsiteltiin passiivimuodossa yleisellä tasolla. Tämä yleisellä tasolla pysyttelemisen voisi kertoa vastakohtailmiönä siitä, että yksityistä käsittelyä vältettiin kehotuksista huolimatta.

Yksityisyyden suojeleminen vaikeuttamassa opetettavien aiheiden omakohtaista käsittelyä on mielenkiintoinen tema, jonka nostan vielä yksityiskohtaisempaan tarkasteluun pääosin teoreettisella ja hypoteettisella tasolla. Koska kyse on mahdollisesta tiedostamattomasta ilmiöstä, siitä löytyy

melko vähän suoria viitteitä aineistosta. Sen sijaan esimerkiksi mainitsemani yleisellä tasolla pysyttely kertoo siitä, että yksityiselle tasolle ei jostain syystä haluttu mennä, vaikka siihen kehoitettiin useaan otteeseen. Ammatillisen vs. tarvepohjaisen opettajan käsitteellisen apupiirroksen näkökulmasta tämä vaikuttaisi jonkinlaiselta tarvepohjaiselta reaktiolta.

5 TIEDOSTAMATTOMAT TEKIJÄT VAIKEUTTAMASSA OPETETTAVIEN AIHEIDEN OMAKOHTAISTA KÄSITTELYÄ

Opetettavien aiheiden omakohtainen käsittely osoittautui kyseisessä opetusharjoittelussa induktiivisen opetuksen suunnittelun sekä toteutuksen kompastuskiveksi, mikä nousi aineistosta selkeänä ilmiönä. Tämä ilmeni useassa eri tilanteessa alkaen opetettavien aiheiden valinnasta opetuksen suunnitteluun ja itse opetuksen toteutukseen harjoitteluluokassa. Vaikka opetettavien aiheiden omakohtaista ja yksityistä käsittelyä pyydettiin opiskelijoilta useaan otteeseen, harvan harjoittelusuunnitelmassa se kuitenkin toteutui. Tutkimukseni ensimmäinen tutkimuskysymys on, että mikä tai mitkä ovat induktiivisen opetuksen kipupisteitä. Tähän kysymykseen voisi aineiston perusteella siis vastata, että induktiivisen opetuksen selkeästi erottuvana kipupisteinä voidaan nähdä opetettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn vaikeus.

Tutkimukseni tarkoituksena on kuitenkin löytää merkityksiä näkyvän toiminnan takaa, mihin toinen tutkimuskysymykseni liittyy. Edellisessä luvussa erittelin lyhyesti mahdollisia syitä siihen, miksi opetettavien aiheiden omakohtainen käsittely osoittautui vaikeaksi. Toin esille, että toiminnan takana voisi nähdä vaikuttavan tiedostamattomia tekijöitä, kuten sen, että opiskelijat pyrkivät suojelemaan yksityisyyttään. Tämän luvun tarkoituksena onkin tarkastella tarkemmin mahdollisia tiedostamattomia syitä, jotka johtivat opetettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn vaikeuteen. Koska nämä syyt ovat tiedostamattomia, jää niiden vaikutusten erittely pääosin hypoteettiselle tasolle. Toki myös joitakin viitteitä löytyy aineistosta tukemaan esille tuomieni tiedostamattomien ilmiöiden olemassaoloa.

5.1 Ammatillinen vs. tarvepohjainen opettaja

Nostan käsittelyyn jo aiemmin aineiston analyysissä lyhyesti esittelemäni käsitteellisen apupiirroksen ammatillisen versus tarvepohjaisen opettajan piirteistä. Pohtiessani opetettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn vaikeuksien tiedostamattomia syitä, päädyin tarkastelemaan aineistoa ja opiskelijoiden toimintaa harjoittelun suunnittelussa sekä toteutuksessa kyseisen ajatusmallin läpi. Luvun 5 edetessä selviää, miksi kyseinen tarkastelunäkökulma opettajan tarvepohjaisuudesta ja ammatillisuudesta osoittautui toimivaksi. Vaikka kyseessä onkin vain käsitteellinen apupiirros, jolla ei ole täysin pätevää tieteellistä pohjaa, pidän sitä hyvänä lähtökohtana aineiston analysoinnille nyt, kun pyrin löytämään tiedostamattomia syitä toiminnan takaa. Nostan tässä luvussa esille myös teorioita, jotka käsittelevät mielestäni samaa teemaa hieman eri näkökulmista, ja tekevät siten

opiskelijoiden toiminnan yhä ymmärrettävämmäksi. Palaan kuitenkin ensin vielä siihen, mitä ammatillisen vs. tarvepohjaisen opettajan käsitteellisellä apupiirroksella halutaan kuvata.

Käsitteellisessä apupiirroksessa ammatillinen vs. tarvepohjainen opettaja on lueteltuna hieman kärjistetyksi ammatillisen opettajan piirteitä työssään ja niiden vastakohtina tarvepohjaisen opettajan piirteitä. Vaikka piirros jakaakin ammatillisen ja tarvepohjaisen opettajan piirteet kahdelle eri puolelle, se ei tarkoita sitä, että opettaja voisi olla vain joko ammatillisesti tai vain tarvepohjaisesti suhtautuva. Jaottelun tarkoituksena on auttaa opiskelijoita ymmärtämään ja tunnistamaan itsessään näitä piirteitä. Käsitteellistä jaottelua on kuitenkin yksinkertaisinta esitellä hieman kärjistetyksi.

Ammatillinen opettaja pyrkii toimimaan järjen pohjalta, kun tarvepohjainen opettaja taas toimii tunnevaltaisesti. Ammatillisen opettajan tavoitteena on ajatella ensin ja pyrkiä käytännöllisiin ratkaisuihin, kun tarvepohjainen opettaja reagoi heti ajattelematta ja toimii usein epäkäytännöllisesti esimerkiksi totuttujen tapojen mukaisesti. Ammatillisesti ymmärtävän ja vaihtoehtoja etsivän toiminnan sijaan tarvepohjainen opettaja pyrkii hallitsemaan tilannetta kuin tilannetta ja toimii usein pakonomaisesti. Sen sijaan, että opettaja arvioisi ammatillisesti esimerkiksi saamaansa palautetta, hän usein tarvepohjaisesti puolustautuu. Ammatillinen opettaja pyrkii muutokseen, jos tilanne sitä näyttää vaativan. Tarvepohjainen opettaja toistaa työssään totuttua kaavaa kyseenalaistamatta sen tarkoitusperiä.

AMMATILLINEN OPETTAJA	TARVEPOHJAINEN OPETTAJA
Järjellinen	Tunnevaltainen
Ajatteleva	Reagoiva
Käytännöllinen	Epäkäytännöllinen
Ymmärtävä	Hallitseva
Vaihtoehtoja etsivä	Pakonomainen
Arvioiva	Puolustautuva
Muuttuva/muuttava	Toistuva/toistava

KUVIO 1 Ammatillinen vs. tarvepohjainen opettaja (Lähde: integraatioryhmän opetusharjoittelun raportin tehtävänanto 2008)

Jotta opettaja pystyy ottamaan vastaan ja kuuntelemaan oppilaita ja heidän ongelmiaan, hänen on pystyttävä ymmärtämään, ajattelemaan järkevästi sekä käytännöllisesti, etsimään vaihtoehtoja, arvioimaan itseään ja muita, sekä ajattelun myötä tarpeen tullen muuttamaan. Usein opettaja kuitenkin toimii kyseisen jaottelun näkökulmasta katsottuna tarvepohjaisesti. Kuvailen ilmiötä esimerkin avulla.

Kolmannen luokan oppilaat ovat olleet edellisellä tunnilla laskemassa ulkona mäkeä ja nyt olisi äidinkielen tunnin aika. Opettaja aloittaa kirjoittamalla taululle "sanaluokat", jonka jälkeen hän ryhtyy kertomaan, mitä

kyseinen oppilaille vieras käsite tarkoittaa. Oppilaat eivät kuitenkaan malta kuunnella ja keskittyä aiheeseen, vaan hyöriävät ja pyöriävät aiheuttaen hälinää. Opettaja häiriintyy hälinästä ja kehottaa useaan kertaan oppilaita hiljenemään. Kun kehotukset eivät auta, opettaja hieman suuttuu ja korottaa ääntään. Koska rauhallinen työskentely ei onnistu, opettaja käskee oppilaita ottamaan käsialavihot esiin ja tekemään lopputunnin ajan käsialaharjoituksia.

Tunnistan itseni hyvin kyseisestä opettajan toiminnasta ollessani esimerkiksi sijaisena. Sen sijaan, että opettaja pyrkisi ymmärtämään, mistä hälinä johtuu, hän pyrkii hallitsemaan tilannetta ja oppilaita auktoriteettina. Opettaja ei pyri etsimään vaihtoehtoisia toimintamalleja, vaan pyrkii viemään suunnitelmaansa läpi pakonomaisesti. Sen sijaan, että hän onnistuisi ajattelemaan tilannetta järkevästi, hän päätyy moittimaan oppilaita tunteen ohjaamana. Lopulta opettaja päättää rankaista oppilaita käsialatyöskentelyllä, koska tietää sen olevan oppilaiden mielestä tylsää. Kaikilla tarvepohjaisen opettajan toimintaa kuvaavilla adjektiiveilla voidaan kuvata tätä tilannetta. Opettaja toimii omien tarpeidensa pohjalta, eikä ymmärrä miettiä tilannetta oppilaiden tarpeiden näkökulmasta.

Todennäköisesti edellisen tunnin mäenlasku on vielä oppilaiden mielessä, ja heillä vaikuttaisi olevan siitä paljon puhuttavaa. Huomatessaan oppilaiden levottomuuden, opettaja voisi kysyä, mitä oppilailla on mielen päällä ja muuttaa siten suunnitelmiaan. Oppilaiden kokemusten jakaminen ja heille tilan antaminen saattaisi riittää tilanteen rauhoittumisen. Keskustelu mäenlaskuun liittyvistä kokemuksista voisi toisaalta johtaa myös mielenkiintoisiin kysymyksiin, jos opettaja osaisi ohjata tilannetta tietoisesti. Oppilaita saattaisi askarruttaa esimerkiksi se, miksi rattikelkalla liukuu pidemmälle kuin liukurilla, tai miksi jäinen mäki luistaa paremmin. Vaikka tällä tunnilla ei opiskeltaisikaan suomen kielen sanaluokkia, voisi sillä saada aikaan monia muita oppimisprosesseja, jotka lähtevät liikkeelle oppilaiden omista kokemuksista. Näin voi tapahtua, jos opettaja toimii ammatillisella pohjalla, eli hänen toimintaansa voidaan kuvailla ammatillisen ja tarvepohjaisen jaottelun ammatillisen opettajan adjektiivein. Tähän pääseminen vaatii opettajalta oman toimintansa ja tarkoituseriensä tiedostamista.

Ammatillisen opettajan on pystyttävä ymmärtämään oma subjektiivisuutensa kaikessa tekemisessä ja havaitsemisessa. Opettajan työhön olennaisina liittyvät käsitteet, kuten kasvatus, hyvät tavat tai kuri saavat helposti arvolatautuneita, tiedostamattomiakin merkityksiä. Niissä sekoittuvat ammatillinen ajattelu ja defensiiviset kokemukset, jolloin opettajan oma elämänsä sekoittuu tiedostamattomasti ammatilliseen tietoon, ajatteluun ja toimintaan. Tämä mahdollistaa sen, että opettaja korvaa ammatillisen tiedon omalla heikosti analysoidulla elämäkokemuksellaan. (Kallas ym. 2006, 160–161.) Opettaja näkeekin usein omaan työhönsä liittyvät seikat hyvin arvolatautuneina, jolloin oma tapa tehdä on ainoa oikea. Ammatillisesti toimiva opettaja ei kuitenkaan voi toimia tältä pohjalta. (Kallas ym. 2006, 164.)

Ammatillisesti toimivan opettajan lähtökohtana on pyrkiä käsittelemään kaikkea saamaansa tietoa (Kallas ym. 2006, 169). Tämä tarkoittaa sitä, että

ammattillinen opettaja pyrkii käsittelemään sekä itseään että oppilasta koskevia tietoja jättämättä mitään huomioimatta. Tällöin myös opettajan omat tunteet ja arvostukset ovat käsitteilyn kohteena. Itsetuntemus onkin ammattillisen opettajan välttämätön työkalu (Kallas ym. 2006, 161). Tämän ajatusmallin näkökulmasta ammattillisuus on nimenomaan sitä, että opettaja tiedostaa omaan työhönsä liittyvät elämismaailman ulottuvuudet, kuten arvostukset sekä tunteet, ja pystyy tällöin välttämään niiden tiedostamatonta vaikutusta työssään.

Jos opettaja toimii työssään ottamatta huomioon omia tunteitaan ja arvostuksiaan, hänen toimintansa on tarvepohjaista. Tällöin tunteet jäävät tiedostamattomalle tasolle ja opettaja kuvittelee olevansa oikeassa. Suuri osa opetustilanteeseen liittyvistä seikoista jää tällöin havaitsematta, joten toimintaa ei voida kuvailla ammattilliseksi, ja oppilaiden oppiminenkin kärsii. Toki jokainen opettaja kokee työssään esimerkiksi tarvepohjaisia tunteita tai taipumuksen hallita luokkatilanteita. Ammattillisesti työhönsä suhtautuva opettaja pyrkii kuitenkin huomaamaan ja tiedostamaan omat tarvepohjaiset reaktionsa ja toimimaan niin, että ne eivät kohtuuttomasti vaikuta hänen työhönsä.

5.1.1 Opiskelijoiden harjoitteluprosessit näyttäytyivät tarvepohjaisina

Seuraavaksi tarkastelen aineistoa ammattillisen vs. tarvepohjaisen opettajan käsitteellisen apupiirroksen läpi. Analyysin myötä kävi ilmi, että opiskelijoiden harjoitteluprosessit näyttäytyivät suurelta osin tarvepohjaisina.

5.1.1.1 Palutteen saaminen johti tarvepohjaisiin reaktioihin

Monen opiskelijan harjoitteluprosessi kokonaisuudessaan tai ainakin jossain vaiheessa sisälsi voimakkaita tunteita, jotka peittivät alleen rationaalisen ajattelun. Tunteita sai aikaan erityisesti omaan harjoittelusuunnitelmaan kohdistuva kouluttajilta saatu palaute ja kritiikki. Esimerkkinä palutteen aiheuttamasta voimakkaasta tunnereaktiosta palvelee keskustelu toiselta keskustelukerralta. Tällöin kouluttajat ottivat harjoittelusuunnitelmien ensimmäisiä versioita käsiteltäessä puheeksi sen, että oppiaineen aseman voi ottaa joku menetelmä, joka ei itsessään riitä opetuksen sisällöksi. Esimerkiksi nostettiin sadutus, joka esiintyi useassa suunnitelmassa menetelmänä. Keskustelu keskittyi kuitenkin yhteen suunnitelmaan, jonka sisältönä oli pääasiassa sadutus. Kouluttajat kuuluttivat opetuksen sisällön perään painottaen, että sadutus on menetelmä siinä missä liituväreillä piirtäminen. Erilaisin esimerkein kouluttajat pyrkivät selittämään, mistä on kyse, ja mikä on suunnitelmassa ongelmana. Kyseisen suunnitelman tehneet kaksi opiskelijaa eivät kuitenkaan ymmärtäneet suunnitelmansa puutteita, vaan olivat keskustelun päätyttyäkin vakuuttuneita sen hyvydestä.

Mulle tuli vähän lukkotila. Mä en haluu muuttaa mitään mun suunnitelmistani, koska mä pidän edelleen sitä hyvänä. Kyseenalaisti noi sitä niin paljon kun ne haluaa, mut ei ne saanu mua uskoteltua siin, et se ei olis hyvä. (opiskelijoiden välinen keskustelu toisella tapaamiskerralla)

Palautteen vastaanottaminen omasta suunnitelmasta vaikutti olevan vaikeaa, sillä opiskelijat eivät pystyneet kehittämään suunnitelmaansa mihinkään suuntaan. Lisäksi se herätti voimakkaita tunteita. Opiskelijat olivat etukäteen kokeneet onnistumisen tunteita saadessaan hyvän idean suunnitelman rakentamiseksi. Idea kuitenkin kyseenalaistettiin, ja kävi ilmi, että opiskelijat eivät edes tienneet, mikä on suunnittelun opetuksen sisältönä. Hyvänä ideana pidetty menetelmä oli mennyt kaiken edelle. Tarvepohjaisen suhtautumisen näkökulmasta opiskelijoiden toimintaa voi kuvata esimerkiksi seuraavin adjektiivein: tunnevaltainen, reagoiva, puolustautuva ja toistava (ks. kuvio 1, s. 51). Tunteiden vallitessa järjellinen ja vaihtoehtoja etsivä ajattelu ei onnistunut, ja opiskelijat kokivat olevansa hyvin oikeassa. He eivät pystyneet kyseenalaistamaan mielipiteitään. Näiden kyseisten opiskelijoiden myöhemmin kirjoitetuissa harjoitteluraporteissa korostuu se, että suunnitteluvaihe muuttui tämän tilanteen myötä hyvin epämieluisaksi ja lähes mahdottomaksi. He myös kokivat yhteistyön harjoitteluparinsa kanssa vaikeaksi, minkä taakse he saattoivat peittää oman epävarmuutensa ja tarvepohjaisuutensa itse työn tekemiseen.

Tuntemukset tuon suunnittelun osalta eivät ole kovin lämpimät ja positiiviset. Muistan, että loppusyksystä sana 'harjoittelusuunnitelma' alkoi aiheuttaa minussa vain ahdistusta ja vastenmielisyyden tunteita. – Kun ensimmäisessä harjoittelusuunnitelmakeskustelussa vaikutti siltä, että suunnitelmassamme ei ollut lainkaan 'tolkkua', meinasi mennä maku koko touhuun. Se vaikutti paljon motivaatioon. (harjoitteluraportti)

Opiskelijat olivat edellisessä opetusharjoittelussaan reflektoineet omaa toimintaansa opettajana ammatillisen vs. tarvepohjaisen opettajan käsitteellisen apupiirroksen avulla. Kouluttajat päättivät aloittaa kolmannen keskustelun ottamalla näkyviin kyseisen jaottelun. Opiskelijat saivat pohtia, kuinka ammatillisesti tai tarvepohjaisesti he olivat toimineet tähän mennessä harjoittelun suunnittelun aikana. Opiskelijat olivat tunnistaneet itsessään tarvepohjaista suhtautumista liittyen esimerkiksi suunnitelmasta saatuun palautteeseen, mutta monet tunsivat jo päässeensä ammatillisen suhtautumisen puolelle. Eräs opiskelija myönsi reagoineensa viime kerralla saatuun palautteeseen tarvepohjaisesti tunteillaan järjellisen ja rakentavan ajattelun sijaan.

No tällä hetkellä tuntuu, että ehkä on siirtynyt enemmän tonne ammatilliselle puolelle. Mutta kyllä niinku ennen sitä edellistä tapaamista oli jo jotenkin ajateltu, että joo, tässä mun harjoittelussa on ihan hyviä juttuja! Et kyllä silleen, oli tullu semmonen joku tunneside siihen omaan

työhön. Että nyt jotenki sitte, ku on yrittäny uudestaan sitä tehdä, niin on jotenki päässy silla tavalla, niinku saanu sen itsestä ulos niinku sillä lailla että se ei oo enää niinku, mun semmonen ihan henkilökohtanen juttu, vaan niinku semmonen jotenkin etääntynyt siitä, tai sillai et se menee niinku, ehkä enemmän nyt ammatilliselle. (opiskelija, 3. keskustelukerta)

Tarvepohjaisia reaktioita oli herättänyt myös harjoitteluluokassa käyminen ja siihen liittyen esimerkiksi luokassa vallitseva epäjärjestys tai yksittäisen oppilaan käytös. Moni opiskelija puhui siitä, että ammatilliselle puolelle pääseminen vaatii omien tarvepohjaisten reaktioiden tunnistamista ja läpikäyntiä. Puhuttiin myös siitä, että itse asiassa parhaiten tarvepohjaisen suhtautumisen tunnistaa siitä, että sitä ei tunnista. Tällöin ihminen vain kuvittelee olevansa oikeassa. Harjoittelusuunnitelmien ja -raporttien perusteella voi päätellä, että jotkut opiskelijat todennäköisesti olivat kirjoittaneet suunnitelmansa tähän mennessä tarvepohjaisesti ja elivät edelleen kyseisten reaktioiden vallassa. He tuskin pystyivätkään kyseisessä keskustelussa kertomaan omasta tarvepohjaisesta suhtautumisestaan harjoitteluun ja sen suunnitteluun.

5.1.1.2 Suunnittelu ikävää, opetus mukavaa

Harjoittelun jälkeen kirjoitetuista raporteista käy ilmi, että opiskelijat kokivat ylipäättään harjoittelun suunnitteluvaiheen vaikeana, ahdistavana ja paljon tunteita herättävänä prosessina. Useampi kuvaili, että harjoittelusuunnitelmista saatu kehittämistarpeita sisältänyt, negatiiviseksi koettu palaute sai aikaan voimakkaita tunteita, jolloin työn teko vaikeutui ja motivaatio katosi. Suunnitteluvaiheessa suuri osa opiskelijoista toimi tarvepohjaisella tasolla antaessaan suunnittelun ongelmien ja suunnitelmista saadun palautteen myötä heränneiden negatiivisten tunteiden vaikuttaa toimintaansa.

Suunnittelu aloitettiin jo syksyllä ja kaikista vahvimmin se on mielessä edelleen. Tuntuu, että yli puolet harjoittelusta oli suunnittelua. Joskus suunniteltiin yhdessä ja joskus yksin. Tuli tuskaisia hetkiä moneen kertaan ja monesti kuulin itseni sanovan, että taas me ollaan jumissa. (harjoitteluraportti)

Monet kirjoittivat raporteissaan siitä, että vihdoin harjoittelun päästessä käyntiin, positiiviset kokemukset ja onnistumiset saivat aikaan hyvän olon tunteita. Nämä hyvän olon tunteet opetuksen onnistumisesta saattoivat johtaa siihen, että opiskelijat tulivat sokeiksi omaa työtään kohtaan. Tällöin ammatillinen suhtautuminen vaikeutuu.

Oli tosi kiva nähdä, miten lapset näyttivät keskittyvän taideteosten tekemiseen. Siitä tuli hyvä mieli, ensimmäistä kertaa harjoittelun aikana sellainen olo, että opiskelen oikeaa alaa. (harjoitteluraportti)

Tarvepohjaisesta suhtautumisesta esimerkkinä aineistosta erottui yhden opiskelijan harjoitteluprosessi. Hän ei vaikuttanut pääsevän tunteilustaan ja tarvepohjaisesta suhtautumisestaan eroon lähes ollenkaan koko harjoittelun aikana. Sekä hänen kirjoittamansa suunnitelma että raportti ovat hyvin tunnevaltaisia.

Jollain tapaa tämä suunnittelu on muuttunut hyvin epämieluisaksi viime tapaamisen jälkeen, enkä koe suunnitelman tekoa enää kovin mielekkääksi yrityksestä huolimatta. Se tietysti voidaan nähdä vain henkilökohtaiseksi häviökseni, mutta uskon tilanteen muuttuvan heti ensimmäisen pidetyn oppitunnin jälkeen. Palan nyt halusta päästä sinne kouluun ja todella päästä työskentelemään oppilaiden kanssa. Olen tämän kautta oppinut suuresti arvostamaan sitä todellisuutta, niitä vaikeita ylivilkkaita oppilaita, niitä toisiaan lumipalloilla heitteleviä riitapukareita ja ujoja puhumattomia tyttöjä ja poikia. Jos niistä yhdenkään kouluopiskelua voi millään tavalla edistää, olen maailman onnellisin ihminen. (harjoittelusuunnitelma)

Kyseisen opiskelijan suunnitelma oli kirjoitettu tunteiden vallassa, eikä siitä vaikuttanut löytyvän paljoakaan integraatioryhmän perusajatuksista. Edellisessä sitaatissa ovat hänen harjoittelusuunnitelmansa loppusanat. Suunnitelma sisälsi useita valmiiksi suunniteltuja tehtäviä, joita voi teettää oppilailta, kuten pantomiimin esittäminen vuorollaan luokan edessä tai sarjakuvien piirtäminen. Aiheiden lähestyminen ei tapahtunut kovin lähellä oppilaiden omaa elämää. Opiskelija itse sanoi keskustelussa, että hän kirjoitti suunnitelman, koska niin piti tehdä. Hänen mielestään suunnitelmaa ei oikeasti olisi voinut tehdä tällä tavoin ollenkaan, koska oppilailta on niin suuri rooli prosessissa. Induktiivisen opetuksen lähtökohdista ongelmana oli se, että opiskelija ei ollut saanut lainkaan kiinni siitä, mitä induktiivisen opetuksen suunnittelu vaatii. Tarvepohjainen suhtautuminen todennäköisesti johti siihen, että hän ei kyennyt ottamaan kouluttajien ohjausta vastaan, vaan päätyi suunnittelussaan toimimaan vanhojen tuttujen mallien mukaisesti. Häntä ahdisti se, että jos kirjoitti suunnitelman, se ei antanut varaa "inspiroida". Niinpä hän itse totesikin suunnitelman lopussa, että hän ei mitään todennäköisimmin aio toteuttaa koko suunnitelmaa.

Kyseinen opiskelija, jonka suunnitelma oli paljolti tunteiden vallassa kirjoitettu, vaikutti jatkaneen tarvepohjaista suhtautumista harjoittelun loppuun asti. Hän eritteli raportissaan joitakin tunteitaan ammatillisesti, mutta silti vaikuttaa siltä, että koko kokemusta olivat dominoineet myös tiedostamattomat tarvepohjaiset reaktiot. Kun suunnitelmaa ohjasivat harjoitteluun ja suunnitteluun kohdistuvat negatiiviset tunteet, raportissa tärkeässä roolissa olivat opetuksen tuomat positiiviset tunteet. Opiskelija kirjoittaa pitäneensä tunteen tasolla kaukaisen suhteen lapsiin, mutta työhön liittyvät tunteet vaikuttivat olleen voimakkaita.

Koin todella suurta iloa opetustyössä, en olisi voinut kuvitellakaan sellaista. Lapsen pienikin oppiminen tuo käsittämätöntä onnea. Tuntuu siltä, että on mukana jossain todella tärkeässä. (harjoitteluraportti)

Opiskelija myönsi raportissaan jälkikäteen, että opetuksen suunnittelusta on myös hyötyä. Hän siis koki hyödylliseksi tekemänsä suunnitelman, joka ei kovinkaan paljon noudattanut integraatioryhmän opiskelun perusideoita. Hän kuvasikin hyvin vähän opetukseen ja pedagogisiin onnistumisiin tai epäonnistumisiin liittyviä asioita. Harjoittelun päätarkoituksena oli päästä kokeilemaan ja toteuttamaan käytännössä integraatioryhmässä opiskeltua ideaa induktiivisesta oppimisesta ja sen ohjaamisesta. Induktiivisen opetuksen tai oppimisen toteutumista hän ei arvioinut kuitenkaan lainkaan, kuten ei myöskään kolmen eri tiedon kategorian pedagogisoinnin toimivuutta. Aloittaessaan tekstissään kappaleen opetuksen onnistumisesta, heti seuraavassa lauseessa hän totesi:

Olin pettynyt siihen, että tuli tilanteita, joissa en hallinnutkaan luokkaa. Se oli aluksi ärsyttävää ja yritin puhua päälle vaan. Noin viikon kuluttua olin pikkuhiljaa löytänyt keinoja saada luokka hallintaan muilla keinoilla kuin puhumalla. (harjoitteluraportti)

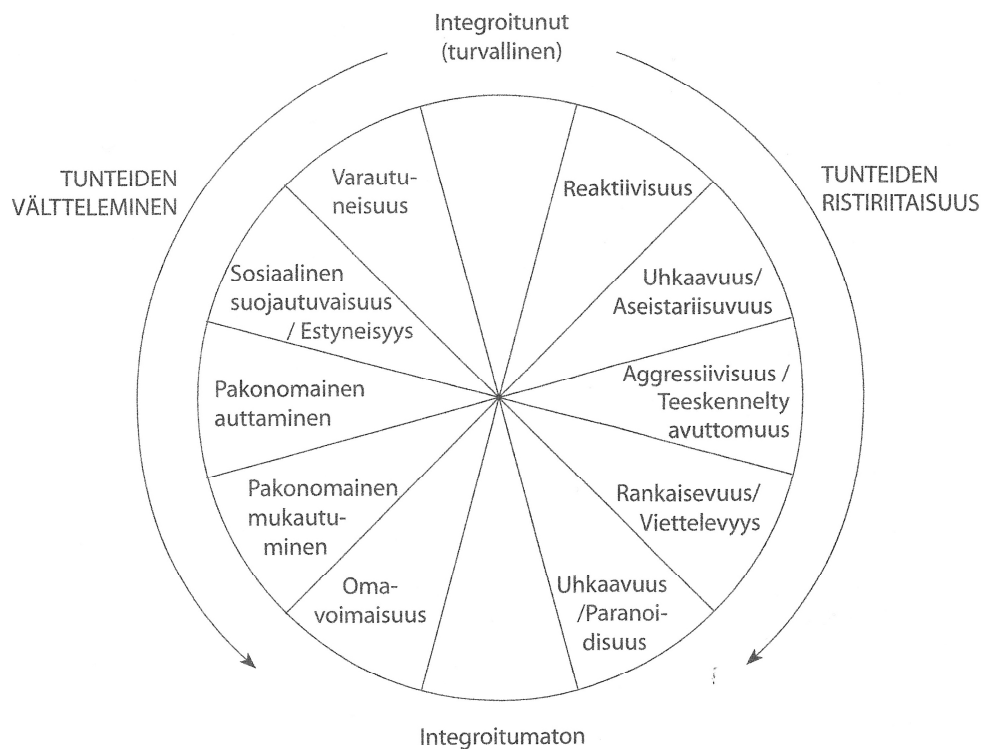
Tarvepohjainen toiminta, kuten luokan ja oppilaiden hallinta, vaikutti olleen itse opettamisen ja oppimisen esteenä. Kaiken kaikkiaan raportissa oli vähän sellaista tekstiä, joka kertoi opiskelijan suhtautuneen ammatillisesti harjoittellessaan tai kirjoittaessaan raporttia.

Tämän opiskelijan harjoittelukokemus oli ääripää siitä, mitä monen harjoittelu yksinkertaistettuna vaikutti olevan. Suunnitteluvaihetta värittivät negatiiviset tunteet ja se koettiin vaikeaksi johtuen epätietoisuudesta ja negatiivisesta palautteesta. Opetuksen alkaessa hyvän olon tunteet lisääntyivät ja saivat aikaan onnistumisenkin elämyksiä. Sekä suunnitteluvaiheen negatiiviset että itse harjoitteluvaiheen positiiviset tunteet vaikuttaisivat olleen tulosta siitä, että opetukseen suhtautuminen oli lähtökohtaisesti tarvepohjaista, eikä ammatillista. Tai eihän tunteilu itsessään ole tarvepohjaista, vaan se, että tarvepohjaisten reaktioiden vaikutusta omaan toimintaan ei tiedosteta.

5.1.2 Sosiaalinen suojauminen tarvepohjaisena reaktiona

Crittendenin (2000) kiintymyssuhdeteoriaan perustuva malli sosiaalisen suojautumisen keinoista pohjautuu ihmisen suhteeseen omiin tunteisiinsa. Käytän tästä aiheesta pääasiallisena lähteenä Kallaksen ym. (2006) kirjoittamaa artikkelia, koska viittaa heidän tulkintaansa Crittendenin mallista liittyen opettajan ammatillisuuteen. Alkuperäinen kuvio sosiaalisen suojautumisen keinoista on hieman monitahoisempi (Crittenden 2000, 352). Kallaksen ym. esittämä selitysmalli yksilön sosiaalisen suojautumisen keinoista syventää opettajan tarvepohjaisen suhtautumisen näkökulmaa ja selittää paremmin syitä siihen, miksi opiskelijat aineistossani toimivat niin kuin toimivat. Crittendenin mukaan kaikki oppiminen tapahtuu tutkimismotiivin ja turvallisuusmotiivin yhteisvaikutuksessa. Turvaan pääseminen, eli pelon vähentyminen, on

oppimisen tärkein edellytys, sillä pelätessään ihminen ei pysty oppimaan (Kallas ym. 2007, 89). Ihminen ei voi tutkia ja oppia, jos hän ei tunne olevansa turvassa. Jos ihminen kokee jonkinlaisen sosiaalisen uhkan (esim. yksityisyyden uhkaaminen), se saa aikaan tarpeen käyttäytyä defensiivisesti eli suojautua. Crittenden esittelee kaksi sosiaalisen suojautumisen muotoa: tunteiden vältteleminen ja tunteiden ristiriitaisuus. (Kallas ym. 2006, 165–168.)



KUVIO 2 Sosiaalisen suojautumisen perusmuodot Crittendenin mukaan (Kallas ym. 2006, 166)

Tunteiden ristiriitaisuuden ilmenemismuotoja ovat esimerkiksi reaktiivisuus, uhkaavuus ja rankaisevuus, kun taas tunteiden välttelämisen muotoja ovat esimerkiksi omavoimaisuus, varautuneisuus, pakonomainen auttaminen ja pakonomainen mukautuminen. Välttelevällä orientaatiolla suojautuvan ihmisen pyrkimyksenä on painaa epämieluisat tunteet taka-alalle painottamalla erityisesti rationaalista informaatiota. Ristiriitaisesti orientoitunut taas jättää helposti rationaaliset tekijät huomioimatta ja painottaa erityisesti tunteellisia viestejä. Mitä turvattommaksi yksilö tuntee itsensä, sitä enemmän vääristyy erilaisten informaatioiden vastaanotto. Esimerkiksi omavoimaisuus on äärimmäinen tunteiden välttelämisen muoto, jossa yksilö pyrkii sulkemaan tunteellisen tiedon kokonaan pois käsittelystään. Selvä on, että tällöin hänen kokemusmaailmansa ja toimintansa kaventuvat. Turvalliseksi tilanteen kokeva taas pystyy käyttämään hyväkseen sekä omiin tuntemuksiinsa että tilanteen rationaalisuuteen liittyvää tietoa. (Kallas ym. 2006, 166; Hautamäki 2001, 47–48.)

Pyrin selittämään ilmiötä opettajan näkökulmasta. Jos opettaja kokee jonkin sosiaalisen tilanteen uhkaavaksi, hänen suhtautumisensa voi muuttua tarvepohjaiseksi ja ilmetä sosiaalisena suojautumisenä joko tunteiden ristiriitaisuutena tai välttelemisenä. Opettaja, joka kokee olevansa turvassa, eikä siis koe sosiaalista uhkaa, voi toimia ammatillisesti ja käyttää kaikkea saamaansa tietoa hyväkseen. Tällöin sekä tunteellinen että rationaalinen tieto tulee huomioitua.

Monet Crittendenin mallissa luetelluista sosiaalisten suojautumisen muodoista ovat yhteiskunnassamme jopa toivottuja yksilön ominaisuuksia. Tunteitaan pidättävää ihmistä arvostetaan ja tunteita välttelevän suojautumisen keinot ovat koulussa usein oppimisen tavoitteina. Koulussa oppilaan omavoimaisuus, eli ilman apua itsenäinen selviytyminen, ja mukautuminen joka tilanteeseen ovat usein toivottuja seurauksia vahvan auktoriteetin pelosta. Kasvatuksen keinoina koulussa käytetään paljon tunteiden ristiriitaisesta käsittelystä johtuvia toimintamalleja. Opettaja tasapainottelee helposti esimerkiksi rankaisevuuden ja viettelevyyden, tai uhkaavuuden ja aseistariisumisen välillä saadakseen oppilaat toimimaan haluamallaan tavalla. (Kallas ym. 2006, 165–168.)

Opettajan ammatillisuuden edellytys on oman suojautumisen tunnistaminen. Crittendenin teorian lähtökohtana oleva suojaan pääseminen eli pelon vähentyminen on siis väylä turvalliseen reflektioon ja avoimeen ammatilliseen ajatteluun. Suojautuva ihminen ei muutu, eikä pysty tarkkailemaan ympäristöään avoimesti. Opettajan on ymmärrettävä olevansa esimerkiksi vihainen, eikä oikeassa. Jos opettaja toimii jonkin edellä mainitun suojautumismekanismen vallassa, on hänen suhtautumisensa tarvepohjaista. Suuri osa näistä suojautumiskeinoista, kuten rankaisevuus tai omavoimaisuus, näytetään yleisesti hyväksyvän osana opettajan ammattia ja sen toimintatapoja ilman suurempaa kritiikkiä, mikä tuntuu tästä näkökulmasta tarkasteltuna väärältä. (Kallas ym. 2006, 165–167, 177.)

5.1.2.1 Tarvepohjaiset sosiaaliset suojautumismekanismit opiskelijoiden selviytymiskeinoina

Analysoidessani aineistoa, huomioin yleisesti opiskelijoiden tarvepohjaisen suhtautumisen harjoittelun suunnitteluun ja toteutukseen. Kun ryhdyin tarkastelemaan heidän käyttäytymistään pitäen mielessä Crittendenin esittämät sosiaalisen suojautumisen muodot, opiskelijoiden suhtautuminen harjoitteluun tuli ymmärrettävämmäksi. Vaikka aluksi näin vain voimakkaiden ristiriitaisten tunnereaktioiden kertovan tarvepohjaisesta suhtautumisesta, yhtä lailla tunteiden välttelemisen muodot olivat opiskelijoiden selviytymiskeinoina.

Harjoittelun suunnittelun hankaluuteen sekä opetuksen onnistumiseen liittyvät edellä kuvaamani opiskelijoiden tunnereaktiot kertovat reaktiivisuudesta sosiaalisen suojautumisen keinona. Tarkoitan siis tilanteita, joissa opiskelijat reagoivat suunnitteluvaiheessa saamaansa palautteeseen tai harjoittelussa onnistumisen kokemuksiin tunteilemalla. Tällöin opiskelijat

suojauduivat keinoihin, jotka ovat nähtävillä edellisen sivun kuvion oikealla puoliskolla, eli ristiriitaisin tuntein. Opiskelijoiden käyttäytymisestä pystyi kuitenkin löytämään paljon myös tunteiden välttelemisen muotoja sosiaalisen suojautumisen keinoina.

Moni opiskelija puhui keskusteluissa siitä, että esimerkiksi jonkin oppilaan käyttäytyminen harjoitteluluokassa herätti ristiriitaisia ajatuksia. Yksi tunteiden välttelemisen muoto on pakonomainen auttaminen. Keskustelussa tasapainoteltiin tarvepohjaisuuden ja ammatillisuuden välillä mietittäessä, miten tilanteeseen tulisi suhtautua. Moni koki tarpeellisena luokassa vallitsevaan tilanteeseen puuttumisen, mutta toisaalta moni tiedosti, että se on ehkä tässä kohdin epäoleellista. Tällöin pakonomainen auttaminen tarvepohjaisena reaktiona peitti ajoittain ammatillisen näkökulman tilanteeseen.

Harjoittelusuunnitelmien tekeminen koettiin ahdistavana ja se herätti paljon tunteita, joista opiskelijat kertovat. Suunnitelmiin kohdistunut palaute ja suunnittelun vaikeus saivat aluksi aikaan tunteellisia reaktioita. Opiskelijat eivät tuntuneet ymmärtävän, miksi ja miten suunnitelmat tulisi toteuttaa. Epätietoisuudessaan ja turvattomuudessaan moni vaikuttikin tehneen suunnitelman mukautumalla pakonomaisesti annettuihin ohjeisiin ilman, että koki suunnitelman tekoa henkilökohtaisesti tarpeelliseksi. Pakonomainen mukautuminen on yksi sosiaalisista suojautumismuodoista tunteita välttelemällä.

Omavoimaisuus on äärimmäinen tunteiden välttelemisen muoto. Päällisin puolin erityisen tunteikkaan ja tarvepohjaiselta vaikuttavan harjoittelun läpikäynyt esille nostamani opiskelija vaikutti toimivan prosessissaan lopulta hyvin omavoimaisesti ottaen ohjat omiin käsiinsä viimeistään siinä vaiheessa, kun palautti harjoittelusuunnitelman. Vaikka harjoittelulle oli asetettu tiettyjä tavoitteita liittyen integraatioryhmän opiskelutavoitteisiin, kyseinen opiskelija ohitti ne ja asetti itselleen omat tavoitteet. Hän näytti haluavan osoittaa, että pärjää ja osaa itse, ilman apua. Niinpä reaktiot onnistuneeksi koetusta harjoittelusta ovat perusteltuja. Hän koki selviytyneensä harjoittelusta, ja tunsikin itsensä onnelliseksi, mutta ohitti samalla muun muassa opiskelulle asetetut pedagogiset tavoitteet. Hänen toimintansa kaventui vain selviämään harjoittelusta omien tavoitteidensa näkökulmasta.

Monet opiskelijat eivät siis jostain syystä kokeneet olevansa turvassa harjoitteluprosessinsa aikana, koska sosiaalisen suojautumisen muodot nousivat näin voimakkaasti esille heidän toiminnassaan. Yleisesti prosesseja tarkasteltuna ja tulkittuna, sosiaalinen suojautuminen ja siten tarvepohjainen suhtautuminen työhön voidaan nähdä yhtenä kyseisen opetusharjoittelun yleisenä ilmiönä, joka kosketti jokaista opiskelijaa. Tutkimuskysymykseni koskee induktiivisen opettamisen kipupisteitä. Se, että opiskelijat suhtautuivat tarvepohjaisesti kyseiseen opetusharjoitteluun, ei vielä kerro ilmiön yhteydestä induktiiviseen opettamiseen. Tarvepohjaiseen suhtautumiseen johtavat tekijät harjoittelun aikana nousevat siis mielenkiinnon kohteeksi. Mikä oli niin suuri sosiaalinen uhka, joka sai opiskelijat voimakkaiden tunteiden valtaan ja siten

myös välttelemään tunteita äärimmäisin suojautumisen keinoin? Tähän pyrin löytämään vastauksia opettajan ammattitaidon myytin kautta.

5.2 Opettajan ammattitaidon myytti tarvepohjaisena ilmiönä

Ammattilaiset toimivat yleensä omissa yhteisöissään itse asettamiensa sosiaalisten sääntöjen mukaisesti. Ammattiyhteisöissä tällaiset säännöt ovat sosiaalisia sopimuksia, joilla on tiedostamaton luonne, eikä niitä siten ole julki lausuttu. (Lapinoja & Heikkinen 2008, 146.) Asko Karjalainen (1991) esittelee opettajayhteisön kollektiivisessa piilotajunnassa olemassa olevan tiedostamattoman merkitysstruktuurin, jota hän nimittää *opettajan ammattitaidon myytiksi*. Tämän myytin voi nähdä opettajien ammattiyhteisössä vallitsevaksi tiedostamattomaksi sopimukseksi siitä, miten yhteisössä toimitaan, ja mitä on opettajuus. Näen opettajan ammattitaidon myytin tarvepohjaisena ilmiönä, jonka avulla opettajat suojautuvat sosiaalisesti työyhteisöissään.

Opettajan ammattitaidon myytti ilmenee kolmella eri tavalla, joita ovat *synnynnäisyys*, *sanominen* ja *yksityisyys*. Synnynnäisyydessä on kyse siitä, että yksilön soveliaisuudella opettajan ammattiin koetaan olevan yhteys synnynnäisyyteen. Toisin sanoen, kenestä tahansa ei ole opettajaksi, mutta jotkut ovat kuin luotuja siihen. Yksityisyyden myytillä tarkoitetaan lyhyesti sanottuna sitä, että opettajan työ on yksityisasia, eikä kenelläkään ole oikeutta ohjata tai arvostella sitä. Yksityisyyden myytti on synnynnäisyyden suoja, sillä eihän synnynnäistä lahjakkuutta sovi arvostella. Sanomisen myytti puolestaan varmistaa opettajan yksityisyyden. Opettajalla on aina vankka mielipide asioihin, ja kun opettaja sanoo, kuulijat kuulevat. "Asia on näin ja sillä siisti" - asenne pitää arvostelijat, kuten rehtorin ja muut kollegat kaukana yksityiseltä reviiriltä. Opettajan ammattitaidon myytti estää opettajien välistä ammatillista keskustelua ja työhön liittyvien henkilökohtaisten asioiden jakamista, sillä ne koetaan tiedostamattomalla tasolla yksityisiksi asioiksi. (Karjalainen 1991, 97-98.)

Tässä tutkimuksessa huomioni kiinnittyy pääasiassa yksityisyyden myyttiin osana opettajan ammattitaidon myyttiä. Yksityisyyden myytti antaa säännöt opettajien ammatilliselle keskustelulle (Jota ei itse asiassa edes synny johtuen myytistä.):

1. Opettajan työ on, kuten uskonto tai politiikka, yksityisasia.
2. Kukaan ei saa arvostella tai ohjata opettajan työtä.
3. Työn henkilökohtaiset (ja kollegojen) ongelmat ovat kielletty puheenaihe. (Karjalainen 1991, 98.)

Tulkitsen yksityisyyden myytin niin, että kaikki opettajan työhön liittyvät henkilökohtaiset asiat ovat kiellettyjä puheenaiheita. Toisin sanoen esimerkiksi omaan työhön vaikuttavista pedagogisista periaatteista ei ole soveliaista puhua, sillä jokainen tekee työtä omalla tavallaan, eikä sitä tarvitse perustella (yhteys synnynnäisyyteen). Jos nimittäin opettaja kertoo muiden kuullen kokevansa

jonkin menetelmän tai oppimiskäsityksen toimivana tai hienona, se koetaan niin, että opettajan mielestä kyseinen tapa työskennellä on ainoa oikea (yhteys sanomiseen), minkä taas muut kokevat loukkauksena ja arvosteluna omaa työtään kohtaan.

Opettajan ammattitaidon myytti pitää kokonaisuutena sisällään interaktion säännöt, jotka perustelevat, takaavat ja varmistavat yhteisymmärryksen pysymisen pinnallisena. Tämä pinnallinen kulissi ehkäisee kriittisten, rationaalisten ja tiedostavien tarkoituserien syntymistä. (Karjalainen 1991, 103.) Kun Karjalainen puhuu kouluyhteisöön liittyvistä tiedostamattomista asioista, hän käyttää termiä koulun pimeä puoli. Pimeä puoli tarkoittaa koulun epävirallista organisaatiota, kun taas koulun julkisivu edustaa virallista, pinnallista organisaatiota. Julkisivu näyttää ulospäin näkyvät rakenteet ja viralliset tehtävät sekä niiden väliset yhteydet. Koulusta voi saada rationaalisesti toimivan organisaation vaikutelman, jossa johtajalla on tärkeä rooli. Pimeä puoli taas pitää sisällään ulospäin näkymättömät toiminnot, käytännöt ja ajattelutavat. Yksilöllisellä tasolla pimeälle puolelle jäävät itseintressit, yksityisasiat sekä persoonalliset kokemukset ja tunnetilat. Näitä yksilöt eivät tuo esille ollessaan kanssakäymisissä yhteisön muiden jäsenten kanssa. Yhteisöllisellä tasolla pimeää puolta edustavat sosiaaliset tiedostamattomat rakenteet, kuten rituaalit ja myytit. Vaikka siis julkisivu antaisi ymmärtää, että koulu toimii organisaationa rationaalisesti, pimeä puoli osoittaa sen toimivan tiedostamattomien rakenteiden varassa. Pimeällä puolella myös huomataan, että johtajan rooli on ongelmallinen, koska yhteisön sosiaaliset rajat (esim. yksityisyyden myytti) estävät rehtoria ohjaamasta alaisia työssään. (Karjalainen 1991, 23.) Tutkimukseni kannalta oleellinen ilmiö on tässä yksilöllinen pimeä puoli, joka voisi selittää opettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn hankaluuden. Opettajien ei ole soveliasta tuoda muiden tietoisuuteen omia tunteitaan, yksityisiä kokemuksiaan tai intressejään, vaan ne jätetään näkymättömiin pimeälle puolelle niin, että ne eivät sisälly opettajan työhön tai ammattiin.

Kun organisaatio tai yhteisö itse määrittelee omat yksityisasiansa ja usein tiedostamattomasti tulkitsee jotkut asiat vaiettaviksi tabuiksi, voi tieteen ja käytännön välille syntyä ristiriita. Toisin sanoen seikat, jotka opettajayhteisö määrittelee yksityisasiaksi, eivät tieteellisestä näkökulmasta katsottuna sitä välttämättä ole. (Karjalainen 1991, 25.) Induktiivisen opettamisen näkökulmasta tässä vaikuttaisikin olevan ristiriita, sillä yksityisyyden myytin sisältämät säännöt kumoavat sen induktiivisen opetuksen suunnittelun sisältämän vaatimuksen, että opettajan tulisi tuoda omat arvostuksensa ja kokemuksensa osaksi työtään.

Ammatillisen vs. tarvepohjaisen opettajan käsitteellisen apupiiirroksen läpi tarkasteltuna opettajayhteisössä vallitseva myytti estää opettajien ammatillisen toiminnan. Ammatillisen opettajan tulisi voida keskustella työhönsä liittyvistä tekijöistä, myös henkilökohtaisista sellaisista, tiedostavasti ja arvioiden. Ammatillisuuden sijaan opettajat toimivat tarvepohjaisesti yrittäen muun

muassa suojella yksityisyytensä esille tuontia puolustautumalla ja tunteilemalla.

5.2.1 Tarvepohjainen yksityisyyden myytti vaikeutti induktiivisen opetuksen suunnittelua

Yksityisyys osana opettajan ammattitaidon myyttiä voisi toimia selityksenä sille, että opiskelijoiden oli vaikea käsitellä työhönsä liittyviä yksityisiä merkityksiä yleisesti osana opettajan työtä. Opiskelijoiden mahdollinen tunne yksityisen opettajuuden uhkaamisesta palvelee myös selityksenä edellä mainituille sosiaalisen suojautumisen keinoille, joiden avulla opiskelijoiden toimintaa voi kuvailla. Yksityisyyden myytti pitää sisällään opettajien sosiaalisessa kontekstissa vallitsevan säännön, jonka mukaan opettajan työ on yksityisiä, ja työhön liittyvät henkilökohtaiset asiat ovat kielletty puheenaihe (Karjalainen 1991, 98). Jos tämä Karjalaisen esittelemä piiloinen merkitysrakenne on todellisuutta, tekee se ymmärrettäväksi opiskelijoiden käyttäytymisen heidän pyrkiessään induktiivisen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Esimerkiksi miksi-kysymykseen vastaamisen yhteydessä opiskelijoita suoraan kehoitettiin kirjoittamaan auki omia yksityisiä merkityksiään liittyen opetettaviin aiheisiin, mikä sotii yksityisyyden myytin sääntöjä vastaan. Tämä sai mahdollisesti aikaan sosiaalisen uhan tunteen, johon kukin reagoi tavallaan. Erään opiskelijan pohdinta omakohtaisen käsittelyn henkilökohtaisuudesta voisi myös perustua yksityisyyden myyttiin. Tämä oli sama opiskelija, joka vaikutti harjoittelun päätyttyä selvästi ymmärtäneen opetettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn merkityksen osana opetuksen suunnittelua.

Miksi aiheen merkityksen perusteleminen itselle ei ollut itsestänselvyys? Itseäni ainakin helpotti, kun lopulta valitsemaamme aiheetta ei tarvinnut perustella koko ryhmälle. Perustelut pohjautuivat omiin kokemuksiin, joita en halunnut koko ryhmälle kertoa. (harjoitteluraportti)

5.2.1.1 Suunnittelu pysyi yleisellä tasolla yksityisyyden myytin vuoksi

Induktiivisen opetuksen suunnittelu pitää sisällään sen, että opettaja työstää opetettavat aiheet omakohtaisen prosessin kautta. Opettajan on tällöin ammatilliselta pohjalta tuotava tietoisuuteen aiheisiin liittyvät henkilökohtaiset merkityksensä ja kokemuksensa. Tähän myös ryhmän kouluttajat pyrkivät pyytäessään opiskelijoita kirjoittamaan suunnitelmiin, miksi opetettava aihe on opetuksen arvoinen ja mitä se itselle merkitsee.

Tämä vaatimus tarkoittaa käytännössä sitä, että opettajan on ylitettävä yksityisyyden ja yleisen raja, eli murrettava yksityisyyden myytti. Induktiivisen opetuksen omakohtainen suunnitteluprosessi ja opettajan yksityisyyden myytti eivät voi molemmat toteutua samanaikaisesti. Ilman yksityisyyden myytin

murtamista opettaja pysyy yleisellä tasolla suunnittelussaan, vaikka induktiivisen opetuksen suunnittelu ja toteutus vaatii yksityisellä, elämismaailman huomioon ottavalla tasolla toimimista. Tämä yksityinen elämismaailmallinen taso jää yleensä koulussa ns. julkisivun taakse pimeälle puolelle, jota ei tuoda näkyviin tai tietoisuuteen (Karjalainen 1991, 23). Aineistossa muun muassa opetuksen suunnittelun pysyminen konkreettisten käytänteiden parissa, suunnitelmien oppiainesidonnaisuus, ja miksi-kysymykseen vastaamisen vaikeus ovat ilmentymiä opiskelijoiden pyrkimyksestä pysyä opetuksen suunnittelun yleisellä tasolla. Opettajan ammattitaidon myytti pitää keskustelun ja suunnittelun pinnallisella tasolla estäen tiedostavan, kriittisen ja rationaalisen suuntautumisen opettamiseen (Karjalainen 1991, 103).

5.2.1.2 Suunnitelmiin kohdistunut palaute osui opiskelijoiden yksityiseen ja synnynnäiseen opettajuuteen

Harjoittelusuunnitelmiin kohdistunut palaute sai aikaan tarvepohjaisia negatiivisia tunteita, jotka lamaannuttivat motivaation. Sen myötä opiskelijat löysivät erilaisia sosiaalisen suojautumisen keinoja selviytyäkseen tilanteesta. Tämän opiskelijoiden reaktion voi selittää yksityisyyden myytin kautta. Opettajan yksityisyyden myytti pitää sisällään säännön, jonka mukaan kukaan ei saa arvostella tai ohjata opettajan työtä. Vaikka kyseessä olikin opetusharjoittelu, jonka tarkoituksena on harjoitella opettamista ja saada siitä palautetta, yksityisyyden myytin säännöt ehkä vaikuttivat opiskelijoiden suhtautumiseen saatua palautetta kohtaan. Suunnitelmiin kohdistuneen kehittämistarpeita esille tuoneen palautteen voi nähdä osuneen monen opiskelijan yksityiseen opettajuuteen, mikä nosti esille voimakkaitakin tunteita. Kehittämispalaute koettiin epäluottamuslauseeksi omaa yksityistä ja synnynnäistä opettajuutta kohtaan, mikä luonnollisesti herätti voimakkaita tunteita. Synnynnäiseen opettajuuteen kohdistuva epäluottamuslause pitää sisällään oletuksen, että sinusta ei ole opettajaksi, sillä opettajaksi joko synnyttään tai sitten ei.

Oman työn arviointi ja arvioinnin kohteeksi tuleminen johtaa helposti ainakin henkisesti puolustusreaktiolle. Mutta miksi, sitä en osaa sanoa. Asiat, jotka koetaan epämiellyttävänä ja itseään uhkaavana, aiheuttaa usein puolustusreaktion. Mieleen tuli taas ajatus opetuksen henkilökohtaisuudesta, sillä eihän kyse ole (toivottavasti) itse henkilöön kohdistuvasta kritiikistä, mutta miksi sellaisessa tilanteessa kuitenkin tunne "iskee päälle" ja olo on juuri sen mukainen? (harjoitteluraportti)

5.2.1.3 Oppilaskeskeisyys ainoa kiertotie ongelmien käsittelyyn

Nostan vielä esille opiskelijoiden taipumuksen keskittyä ongelmissaan oppilaiden osuuteen opetuksen suunnittelussa sekä toteutuksessa. Opiskelijat nostivat useaan otteeseen esille ongelmia, jotka liittyivät siihen, miten oppilaat pitäisi ottaa huomioon, miten oppilaiden prosesseja voi arvioida, ja mikä ylipäänsä heidän roolinsa prosessissa on. Karjalainen (1991, 98) kirjoittaa, että yksityisyyden myytti sallii vain yhden kiertotien puhua työn ongelmista. Tämä kiertotie on oppilas. Vaikka työn ongelmat olisivatkin opettajassa itsessään, ne tuodaan esille oppilaiden kautta ja oppilaiden ongelmina. Nytkin opiskelijat toivat esille, että opetuksen suunnittelu on vaikeaa johtuen induktiivisen opettamisen oppilaskeskeisyydestä. Tässä kohden olisikin pitänyt kääntyä itseä kohti ja miettiä, mitä itse voisi tehdä suunnittelun edistämiseksi.

Harjoittelun alkuviikkoina minua ahdisti myös päässäni pyörivä kysymys: miten voi suunnitella, kun ei saa suunnitella. Minulla oli suuria vaikeuksia ymmärtää, miten voin suunnitella tunteja etukäteen, kun oppilaiden ajatuksiakin pitäisi osata hyödyntää. (harjoitteluraportti)

5.2.1.4 Yksityisyyden myytti sosiaalisen suojautumisen syynä

Yksityisyyden myytistä johtuneet edellä mainitut ilmiöt voidaan nähdä Crittendenin mallin näkökulmasta sosiaalisena suojautuvaisuutena tai estyneisyytenä. Yksityisyyden myytti piti opiskelijat tarvepohjaisen suhtautumisen puolella, jossa tunteita välteltiin tai ilmaistiin voimakkaasti suojaamalla oma yksityinen alue. Erityisesti palautteen saaminen eli mahdollisesti synnynnäisen opettajuuden kritisointi sai aikaan sen, että tunnereaktiot painottuivat rationaalisen suhtautumisen sijaan. Opetettavien aiheiden omakohtaisen käsittelyn vaikeudet johtuen yksityisyyden uhasta taas saivat aikaan tunteiden välttelyä ja rationaalista tietoa korostavia reaktioita. Tällaisia olivat esimerkiksi mukautuminen käyttämällä hyväksi totuttuja opiskelu- ja työskentelytapoja, ja oppilaiden roolin liiallisenkin korostaminen osana opetuksen suunnittelua ja toteutusta. Sen sijaan, että opiskelijat olisivat käsitelleet omia tunteitaan, he pyrkivät löytämään toista kautta rationaaliselta vaikuttavista keinoista opetuksen suunnitteluun. Tämä kaikki vaikuttaisi olevan yksityisyyden myytistä aiheutuvaa tarvepohjaista toimintaa, jonka vastakohtana on omakohtaisuuteen pohjaava ammatillinen, tiedostava sekä kriittinen ajattelu ja keskustelu.

Lukija saattoi kokea eksyneensä aiheesta lukiessaan lukua 5.1 opiskelijoiden tarvepohjaisesta suhtautumisesta. Luku 5 tulee kuitenkin kokonaisuudessaan ymmärrettäväksi yksityisyyden myytin kautta. Yksityisyydellä osana opettajan ammattitaidon myyttiä voisi nähdä olleen opiskelijoihin sellainen tiedostamaton vaikutus, että he pysyttäytyivät kuvailemani tarvepohjaisen suhtautumisen puolella. Tarvepohjaiset voimakkaat tunteet ja muut sosiaalisen suojautumisen keinot saattoivat estää opiskelijoita käsittelemästä opetettavia aiheita omakohtaisesti. Kuten jo aiemmin mainitsin, opettavien aiheiden omakohtaisella käsittelyllä ja

opettajan ammatillisella suhtautumisella on samoja piirteitä. Tämän pohjalta voisikin siis olettaa, että induktiivinen opetuksen suunnittelu olisi mahdollista vain ammatillisen suhtautumisen lähtökohdista käsin.

6 POHDINTA

6.1 Ammatillisista lähtökohdista tapahtuva omakohtainen opettavien aiheiden käsittely induktiivisen opetuksen suunnittelussa

Koin tarpeelliseksi pyrkiä luomaan analyysin pohjalta teoreettisia yleistyksiä, jotka voisivat toimia tutkimuksen tuloksina. Koska käsittelyssä olivat tiedostamattomat tekijät pääosin hypoteettisella tasolla, myös tutkimuksen tuloksena syntyi kaksi hypoteesia (kuviot 3 ja 4).

Kun opettaja on irti tarvelähtöisestä yksityisyyden myytistä ja pystyy tarkastelemaan opetettavia aiheita omakohtaisesti yksityisellä tasolla, hän toimii ammatilliselta pohjalta. Aineiston analyysin ensimmäinen osa (luku 4) tukee ajatusta siitä, että induktiivisen opetuksen toteutumista edellyttää opettavan aiheen omakohtainen käsittely osana opetuksen suunnittelua (ks. esim. Kallas ym. 2006, 175). Opiskelijat, jotka tarvepohjaisesta suhtautumisesta johtuen eivät suunnitteluvaiheessa onnistuneet käsittelemään opetettavia aiheita omakohtaisesti, eivät myöskään onnistuneet tavoitteellisessa induktiivisessa opettamisessa, vaan muun muassa aihe ja tavoite karkasivat oppilaiden erisuuntaisten kiinnostusten myötä. Toisaalta opiskelijat, jotka suunnitelmissaan ammatillisesti käsitelivät opetettavia aiheita yksityisellä tasolla, onnistuivat paremmin opetuksen tavoitteiden ylläpitämisessä. Omakohtainen suhde opetettavaan aiheeseen näyttäisi mahdollistavan sen, että opettaja pystyy oman prosessinsa pohjalta hahmottamaan aiheen kokonaisuuden ja eri ulottuvuudet, ennakoimaan ja ymmärtämään oppilaiden esille tuomat näkökulmat, sekä ohjaamaan oppilaiden prosesseja tavoitteiden kannalta mielekkäisiin ja tarkoituksenmukaisiin suuntiin.

Tutkimuksen yhtenä hypoteettisena tuloksena olen yksinkertaistanut induktiivisen opetuksen suunnittelun lähtökohdat ammatillisen vs. tarvepohjaisen opettajan näkökulmasta käsin (kuvio 3). Jos opettaja suunnitellessaan opetusta toimii lähtökohtaisesti ammatillisella tasolla, tällöin opettajan on mahdollista tiedostaa toimintansa merkityssuhteita, eli tässä tapauksessa käsitellä opetettavaan aiheeseen liittyviä yksityisiä arvostuksia, tunteita ja kokemuksia. Opetettavan aiheen käsittely tapahtuu yksityisellä tasolla, jolloin suhde aiheeseen muodostuu omakohtaiseksi. Tämä johtaa siihen, että opetuksen sisällöllinen tavoite on mahdollista säilyttää prosessin aikana.

Jos taas opettajan toiminta on suunnitteluvaiheessa lähtökohtaisesti tarvepohjaista ja sosiaalisten suojautumiskeinojen ohjaamaa, eli tässä tapauksessa opettaja pyrkii suojelemaan yksityisyyttään, opettavan aiheen käsittely jää yleiselle tasolle ja siten ulkokohtaiseksi. Tällöin opetuksen tavoitteen yllä pitäminen prosessin aikana on vaikeaa.

**Ammatillisuus opetettavan aiheen omakohtaisen käsittelyn
lähtökohtana induktiivisen opetuksen suunnittelussa:**

Ammatillisuus => tiedostava toiminta: yksityisyyden tiedostaminen => aiheen yksityinen käsittely => aiheen omakohtaisuus => opetuksen tavoite voi säilyä

Tarvepohjaisuus => defensiivinen toiminta: yksityisyyden suojeleminen => aiheen yleinen käsittely => aiheen ulkokohtaisuus => opetuksen tavoite hukassa

KUVIO 3 Hypoteesi: Ammatillisuus opetettavan aiheen omakohtaisen käsittelyn lähtökohtana induktiivisen opetuksen suunnittelussa

Aineiston pohjalta ei voi väittää, että opetettavan aiheen ammatillisista lähtökohdista liikkeelle lähtevä omakohtainen käsittely takaisi induktiivisen opetuksen tavoitteellisen toteutumisen. Aiheen yksityistä käsittelyä voitaisiin kuitenkin pitää induktiivisen opetuksen suunnittelun ja toteutumisen edellytyksenä riippumatta opetettavasta aiheesta tai sen luonteesta.

6.2 Ammatillisuus induktiivisen opetusprosessin edellytyksenä

Jos aineistoni olisi sisältänyt opiskelijoiden opettamisen havainnointia luokissa, olisin voinut tarkastella paremmin myös ohjaamista ja sen merkitystä induktiivisten oppimisprosessien toteutumiselle. Tällöin olisin saanut enemmän näyttöä siitä, millainen vaikutus ammatillisella tai tarvepohjaisella suhtautumisella on induktiivisen opetuksen toteutumiseen. Näyttäisi siltä, että induktiivisen opetuksen suunnitteluvaiheessa opettajan ammatillinen suhtautuminen mahdollistaa opetukselle hyvät lähtökohdat. Voitaisiin kuitenkin olettaa, että jos ammatillinen suhtautuminen jäisi vain suunnitteluvaiheeseen, oppimisprosessien ohjaaminen tarvepohjaisesti pilaisi mahdollisuudet onnistuneisiin induktiivisiin oppimisprosesseihin.

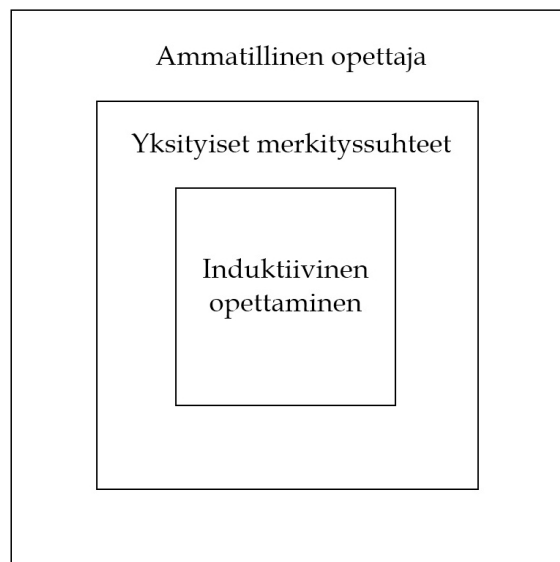
Luvussa 2.5.3 toin esille induktiivisen oppimisen ohjaamisen edellytyksiä. Opettajalta vaaditaan taitoa kuunnella ja lähes vaistota oppilaiden mielenliikkeitä oppimisprosessin aikana, jotta hän voi ohjata prosesseja mielekkäisiin suuntiin. Kuten myös suunnitteluprosessissa, myös oppimisen ohjaamisessa opettajan tulee ottaa jatkuvasti huomioon sekä omansa että oppilaiden yksityiset merkitysrakenteet ja elämismaailmat. Tämä vaatii mielestäni ammatillista suhtautumista, jotta opettajan tiedostamattomat merkitysrakenteet eivät vaikuta työskentelyyn.

Aineistosta esille noussut opiskelijoiden sosiaalinen suojautuminen ja siten tarvepohjainen suhtautuminen harjoittelukokemuksiin saattoi johtaa siihen, että oppimisen induktiivinen ohjaaminen vaikeutui. Kun ohjaaminen oli tarvepohjaista, huomio kiinnittyi epäolennaisiin pinnallisiin asioihin, kuten luokan hallintaan tai opetusmetodeihin. Tällöin opetuksessa ei keskitytty ammatilliselta pohjalta oppilaiden prosesseihin, eikä otettu huomioon elämämaailman merkitystä. Tällöin opetettavat aiheet ja opetuksen tavoitteet eivät pysyneet koossa.

Tämän perusteella sekä teoreettisen tiedon valossa voitaisiin todeta, että ylipäänsä opiskelijoiden ammatillisella tai sitä vastoin tarvepohjaisella suhtautumisella, sekä ammatillisuuden myötä mahdollistuneella elämämaailman ja yksityisten merkityssuhteiden huomioonottamisella kaikissa harjoittelun vaiheissa, olisi ollut tärkeä merkitys prosessien toteutumisessa. Induktiivinen opettaminen ei ehkä ole ylipäänsä mahdollista ilman opettamiseen kohdistuvaa ammatillista suhtautumista.

Tutkimuksen myötä mielessäni kehittynyt hypoteettinen oletus on seuraavanlainen:

1. Induktiivinen opettaminen vaatii kokonaisuutena yksityisten merkityssuhteiden ja elämämaailman tiedostettua hyväksymistä prosessin lähtökohdaksi.
2. Tämä elämämaailman tiedostaminen taas on mahdollista vain, jos opettajan työtä ohjaa ammatillinen orientaatio tarvepohjaisen sijaan.



KUVIO 4 Hypoteesi: Ammatillinen opettajuus induktiivisen opettamisen edellytyksenä

6.3 Tutkimuksen herättämiä ajatuksia

Perinteisesti opettajankoulutus on perustunut didaktisten taitojen opetteluun ja oppisisältöjen hallintaan, eli elämämaailman ilmiöt osana koulua ja opetusta

ovat jääneet vähemmälle tarkastelulle. Opettajan ammattitaidon mittarina on pidetty sitä, että kuinka hyvin hän hallitsee luokkaansa, mikä vaikuttaa ammatillisen vs. tarvepohjaisen opettajan jaottelun näkökulmasta ristiriitaiselta. Tutkimukseni tuo toisenlaisen näkökulman siihen, miten opettajan ammatillisuus voitaisiin käsittää. Vaikuttaisi myös siltä, että toisenlainen yleisempi käsitys opettajan ammattitaidosta voisi olla tarpeen. Seija Blomberg (2008) kirjoittaa kasvatustieteen väitöskirjassaan noviisiopettajien kokemuksista ensimmäisenä työvuotenaan. Hänen tutkimuksensa osoittaa, että opettajankoulutuksen ja koulumaailman välillä on kuilu, eli koulutus ei anna opettajille riittävästi valmiuksia kohdata työn reaalia maailmaa. Noviisiopettajat kertovat, että aineenhallinta ja pedagogiset taidot vahvistuivat koulutuksessa, mutta koulun todellisuus jäi osittain pimentoon. Noviisien kokemusten perusteella vaikeinta opettajan työssä on erilaisia oppilaita sisältävien ryhmien kohtaaminen ja opettaminen. Työ koetaan myös ajoittain emotionaalisesti erittäin kuormittavaksi, jolloin työssä pärjääminen vaatisi taitoa hallita ja tunnistaa tunteitaan. (Blomberg 2008 200–217.)

Induktiivinen opetus perustuu holistiseen ihmiskäsitykseen, joka käsittää ihmisen kokonaisvaltaisesti. Tällöin yksilön tajunnallisuus, situationaalisuus ja kehollisuus nähdään olevan läsnä kaikessa tekemisessä, eli myös oppimisessa ja opettamisessa. (Rauhala 2005). Kun opettajankoulutuksessa ja perinteisessä kouluopetuksessa on korostettu didaktisia taitoja sekä oppiaineen hallintaa, opettajan ja oppilaan kokonaisvaltaisuus ja elämismaailman huomioon ottaminen on jäänyt paitsioon. Se, että koulussa esimerkiksi tunteet pyritään usein jättämään oppimistilanteiden ulkopuolelle ja käsittelemättä, voisi selittää sen, että opettajan kokevat työn emotionaalisesti kuormittavaksi. Jos opettaja ja oppilas pyrittäisiin lähtökohtaisesti käsittämään koulussa kokonaisiksi ihmisiksi elämismaailmoineen kaikkineen, työssä jaksamisen lähtökohdat voisivat olla paremmat. Jos opettajankoulutus kuitenkin painottaa opettajan työn tiedollisia puolia, ei tulevilla opettajilla ole koulutuksen pohjalta ammattitaitoa käsitellä elämismaailman ongelmia työssään. Jotta opettajat kokisivat koulutuksen vastaavan työelämän haasteita, tulisi koulutuksen voida käsitellä myös elämismaailman ilmiöitä tärkeänä osana opettajantyötä.

Opettajankoulutuksen yksi ongelma onkin se, että sitä ohjaavat kouluttajien persoonalliset käsitykset opettajan ammatista yhtenäisen ammatillisuutta jäsentävän teorian sijaan (Blomberg 2008, 209, Räihä 2006a). Yhtenäinen teoria opettajan ammatillisuudesta luulisi voivan olla opettajankoulutuslaitosten tieteellinen tavoite. Osana tätä tavoitetta, kuten tieteen ylipäänsä, myös opettajankoulutuksen tieteellisenä yksikkönä tulisi pyrkiä tiedostamaan ja poistamaan olemassa olevia myyttejä (Räihä 2006a). Opettajan ammattitaidon myytti (Karjalainen 1991) on opettajankoulutukselle erityinen haaste, jonka tiedostaminen edistäisi merkittävästi uusien opettajien ammatillista suhtautumista työhönsä. Esimerkiksi opetusharjoittelu osana opiskelua perustuu siihen ajatukseen, että opiskelijat saavat opetuksen suunnittelustaan ja toteutuksestaan palautetta kouluttajilta, minkä pohjalta he kehittävät opettajan ammattitaitoaan. Jos Karjalaisen esittelemä opettajan

ammattitaidon myytti vallitsee jo opiskelijoiden keskuudessa, sen voisi kuvitella vaikeuttavan huomattavasti opettajaksi opiskelua. Synnynnäisyyden myytti sinällään vaikuttaisi kumoavan koko opettajankoulutuksen. Jos opettajuus ja opettajan työssä onnistuminen nähdään synnynnäisyydestä johtuvana, herää kysymys, mitä virkaa on opettajankoulutuksella. Miksi kouluttaa opettajiksi syntyneitä yksilöitä, jotka jo omaavat opettajan työssä vaadittavat ominaisuudet? Yksityisyyden myytti, joka perustuu synnynnäisyyden myyttiin, saa aikaan sen, että opiskelijoille palautteen antaminen esimerkiksi opetusharjoittelussa on mahdotonta. Yksityisyyden myyttihän pitää sisällään säännön, jonka mukaan opettajan työtä ei ole lupa arvostella. Opiskelija, jonka käsitykset opettajuudesta perustuvat tämänkaltaisiin myytteihin, ei voi juurikaan kehittyä koulutuksen aikana. Ehkä tästä syystä onkin ollut niin, että opettajankoulutuksella on ollut hyvin vähän vaikutusta esimerkiksi opettajaksi opiskelijoiden käsityksiin oppimisesta (Räihä 2006b).

Olen kokenut tutkimusprosessin kokonaisuutena itselleni hyödylliseksi tulevan työni kannalta. Opettajuuteen liittyviin perusasioihin pureutuminen ja niihin liittyvien itsestänselvyyksien kyseenalaistaminen ovat auttaneet minua löytämään sen ytimen, jota pidän opettajan ammatillisuudessa tärkeimpänä. Opettajan tulee tiedostaa oma käsityksensä oppimisesta, sillä oppilaiden oppiminen on ehkä tärkein opettajan työn tavoite. Opettajan tulee myös olla tietoinen siitä, mikä tekee hänestä työssään ammatillisen. Jollekin ammatillisuus voi ehkä merkitä jotain muuta, kuin miten itse sen koen, ja miten se tämän tutkimuksen myötä esittäytyy. Pääasia on, että oman työn lähtökohdat sekä toimintamallit tiedostetaan ja perustellaan. Opettajan työn tulee siis perustua ammatillisuuteen, joka tiedostetaan. Opettajankoulutuksen haasteena mielestäni olisi tiedostaa se, millaiseen opettajien ammatillisuuteen se tähtää. Tämänhetkinen epäselvä tilanne, jossa yhtenäistä ammatillisuutta jäsentävää teoriaa ei vaikuttaisi olevan, ei palvele ammatillisten opettajien koulutusta. Blombergin (2008) tutkimus osoittaa, että nykyinen opettajankoulutus ei vastaa siihen todellisuuteen, joka tuoreella opettajalla on vastassaan. Tähän ristiriitaan tutkimukseni antaa näkökulmaa. Hypoteesini mukainen induktiivisen opettamisen lähtökohtana oleva ammatillisuus mahdollistaa erilaisten oppilaiden ja tilanteiden kohtaamisen työssä. Pinnalliset menetelmälliset opetustaidot ja aineenhallinta eivät vastaa tähän tarpeeseen, mutta elämämaailman lähtökohdaksi ottava induktiivinen lähestymistapa keskittyy oppilaiden kuuntelemiseen ja kohtaamiseen.

Yksi tärkeimmistä henkilökohtaisista oivalluksista liittyen tutkimukseni aiheeseen on induktiivisen oppimisen ja opettamisen taustalla oleva ajatus elämämaailman vaikutuksesta kaikkeen tekemiseen ja ajatteluun, eli holistinen ihmiskäsitys. Missään yhteydessä ei voida ohittaa sitä tosiasiaa, että ihmisellä, koulun kontekstissa sekä oppilaalla että opettajalla, on paljon kokemuksia, arvostuksia ja tunteita, jotka vaikuttavat tekemisen taustalla. Pohdin paljon sitä, mikä suhde induktiivisella opettamisella on perinteisempiin opetusmenetelmiin. Mielestäni induktiivista opettamista voidaan kutsua varsin

perustellusti menetelmäksi. Merkittävä ero on kuitenkin siinä, että induktiivinen opettaminen on ns. syvätason menetelmä, joka ei jää toimintamallien pintatasolle. Keskiöön ei nouse se, millä käytännön tavoilla oppilaat saadaan oppimaan. Opetuksen suunnittelu ei tähtää opettajan ulkoisen toiminnan suunnitteluun. Induktiivinen opettaminen sukeltaa siihen todellisuuteen, jossa sekä oppilas että opettaja elävät. Oppiminen ja opettaminen tapahtuvat osana elämismaailmaa ja siihen liittyviä arvoja, kokemuksia ja tunteita. Elämismaailman ja oman ajattelun tiedostaminen helpottavat ympäristön kokonaisvaltaista hahmottamista ja ymmärtämistä. Tutkimuksessa esille nousseet yksityisyyden tiedostaminen ja opettavien aiheiden omakohtainen käsittely ovat ilmentymiä siitä, että elämismaailman tekijät tiedostetaan.

Koulussa yleisesti opetus ja oppiminen tapahtuvat menetelmien ja tietojen tasolla, jossa ei useinkaan oteta tietoisesti huomioon elämismaailman ilmiöitä. Oppiaineiden sisällöt pysyvät paljolti erillisinä kokonaisuuksina, joita opiskellaan neljänkymmenenviiden minuutin pätkissä. Tähän elämismaailmasta melko kauas karanneeseen malliin meistä jokainen sopeutuu vähintään yhdeksän vuoden koulu-uransa aikana. Ei siis ole ihme, että tutkimukseni aineistossa opiskelijat pyrkivät monin keinoin pitäytymään tällä vanhalla tutulla yleisellä tasolla, jota muun muassa opettajan ammattitaidon myytti pitää yllä. Jotta opettajan ammattitaidon ytimen tiedostamisessa voitaisiin päästä eteenpäin, opettajia tulisi kouluttaa tunnistamaan omaa toimintaansa myös opettajayhteisössä (Blomberg 2008, 217). Jos opettajan ammattitaidon myytti vahvana tarvepohjaisena ilmiönä saa vaikuttaa opettajien työhön, on ammatillinen suhtautuminen työhön mahdotonta. Tämä näkyy siinä, että oppilaat ja oppiminen jäävät koulussa toisarvoiseen asemaan, kun energia kuluu opettajien tarpeiden vastaamiseen.

Tutkimuksessa esille noussut yksityisyys ja sen tiedostaminen ja esille tuonti osana opettajan työtä herätti myös ajatuksia. Ongelmana perinteisessä opetuksessa tutkimukseni näkökulmasta on se, että opettaja pyrkii pitämään oman elämismaailmansa ilmiöt, kuten tunteensa erossa työstään keskittyen rationaaliseen työn sisältöön. Käytännössä kuitenkin opettajan arvostukset, tunteet ja kokemukset vaikuttavat opettajan toimintaan tiedostamatta, jos niiden vaikutusta ei käsitellä tietoisesti. Opettajan siis tulisi tuoda tietoisuuteen kaikki henkilökohtaiset merkityksensä, koska niillä voi muuten olla tiedostamaton vaikutus hänen työhönsä. Onko siis niin, että opettajalla ei voi olla yksityisiä asioita työn ulkopuolella? Onko opettajan elämä yhteistä omaisuutta? Tästä ei ole kysymys. Opettajan ei tarvitse tuoda omia yksityisiä merkityksiään luokan tai kollegojensa eteen, vaan tärkeää on tiedostaa ne itse henkilökohtaisesti. Tämä vaatii opettajalta taitoa reflektoida omaa toimintaansa ja sen taustatekijöitä. Reflektoinnin taito ei ole itsestäänselvyys, joten siihen tulisi panostaa opettajankoulutuksessa.

7 LOPUKSI

7.1 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Tutkimusprosessi kokonaisuudessaan pitää sisällään lukuisia päätöksiä, joissa tutkijan etiikka on koetuksella. Raja eettisen ja epäeettisen toiminnan välillä tutkimuksen tekemisessä ei ole selkeä. Tästä syystä tutkijalla tulee olla riittävästi herkkyyttä huomioimaan oman tutkimuksensa eettiset ongelmakohdat. (Eskola & Suoranta 1998, 52, 60.) Eskola & Suoranta luettelevat tutkimuksenteon eettisiä ongelma-kohtia. Näitä ovat tutkimuslupaan liittyvät kysymykset, tutkimusaineiston keruuseen liittyvät kysymykset, tutkimuskohteen hyväksikäyttö, tutkijan tutkimusyhteisöön osallistumiseen liittyvät ongelmat, sekä tutkimuksesta tiedottaminen. (Suojanen 1982, 70–72 Eskola & Suoranta 1998, 52–53 mukaan.)

Oman tutkimukseni kohdalla pyysin tutkittavalta ryhmältä (sekä opiskelijoilta että kouluttajilta) tutkimusluvan. Siinä tutkittavat antavat minulle luvan käyttää kaikkea kyseisenä lukuvuonna syntynyttä opetusharjoitteluun liittyvää materiaalia tutkimusaineistona. Lupa pitää myös sisällään tiedon siitä, että julkaistavissa materiaaleissa tutkimushenkilöt eivät ole tunnistettavissa. Keräsin tutkimukseni aineiston niin, että tutkittavat olivat siitä tietoisia, joten esimerkiksi eettisesti arveluttavana pidetty aineiston salaa kerääminen ei ollut tutkimukseni ongelmana. Myöskään tutkimuskohteen hyväksikäyttö eettisenä ongelmana ei ole tullut tutkimuksessani kyseeseen muuten kuin siinä mielessä, että tutkimuksen valmistumisen myötä saan opintoni valmiiksi ja maisterin paperit. Aineistoa kerätessäni olin läsnä, kun ryhmä kokoontui keskustelemaan opetusharjoitteluun liittyvistä asioista. Nauhoitin keskustelut, joten todennäköistä on, että ainakin ensimmäisellä kerralla keskustelun alussa nauhurin läsnäolo huoneessa saattoi vaikuttaa ryhmäläisten osallistumiseen. Uskon kuitenkin, että nauhoittamisella ei ollut lopulta merkitystä keskustelujen sisältöön. Opiskelijat ja kouluttajat olivat myös tottuneet tutkijoiden läsnäoloon eri ryhmän tapaamisissa. Tästä syystä uskon, että oma läsnäolonikaan ei erityisemmin vaikuttanut keskustelujen sisältöön. Tutkimuksellani ei ollut vaikutusta aineistooni sisältyneihin opiskelijoiden kirjoittamiin harjoittelusuunnitelmiin, sillä niihin tehtävänanto tuli kouluttajilta. Harjoitteluraporttien sisältöön tutkimukseni vaikutti siinä määrin, että pyynnöstäni raportin kirjoittamisen tehtävänannossa (liite 1) mainittiin käsitteellinen apupiirros ammatillisesta ja tarvepohjaisesta opettajasta.

Tutkimuksesta tiedottaminen ja tutkimuksen raportointi on jossain määrin tutkimukseni eettinen ongelma. Yksi tutkimuksen teon eettisyyteen liittyvä peruskysymys on, mitä hyötyä tai haittaa tutkittaville tutkimuksesta on, ja miten heidän yksityisyytensä ja tutkimuksen luottamuksellisuus turvataan. Tutkimuksen on noudatettava ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta, eli on väärin aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavaa riippumatta tutkimuksen

tarkoituksista. (Eskola & Suoranta 1998, 56.) Oman tutkimukseni kohdalla kyseenalaista on tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen tutkimuksen raportoinnissa. Laadullisen tutkimuksen tutkimusaineistojen ja tutkittavien ilmiöiden ominaislaatu nostaa yksilökohtaisuuden ja ihmisen identifioitavuuden selkeästi esille. Kysymys kuuluukin, että tuleeko ja voiko laadullisen tutkimuksen tuottaman tiedon olla sellaista, jossa tutkija tutkimuksen tekijänä on häivytetty, ja josta tutkittavat henkilöt eivät tunnista itseään? Melko helposti tutkittava itse varmasti tunnistaa itsensä tutkimukseni raportista, mutta kenen muun on eettisesti hyväksyttävää tunnistaa kyseinen henkilö raporttini tekstistä? (ks. esim. Perttula 1996, 88, 90–94.)

Tutkittavassa ryhmässä olevat henkilöt lukivat toistensa tuottamat tekstit (harjoittelusuunnitelmat ja -raportit), jotka olivat myös tutkimukseni aineistona. Luonnollisesti kaikki ryhmän jäsenet olivat myös läsnä kuulemassa käydyt keskustelut lukuun ottamatta yhtä lyhyttä keskustelua, joka käytiin vain opiskelijoiden kesken. He olivat kaikin puolin muutenkin läsnä seuraamassa toistensa harjoitteluprosesseja. Niinpä oletettavaa on, että vaikka tutkimukseni raportissa ei julkaista tutkittavien nimiä, he voivat tunnistaa toisensa tekstistäni. Tämä on hieman eettisesti arveluttavaa siinäkin mielessä, että tutkimuslupa pitää sisällään väitteen anonymiteetin säilymisestä. Loukkaako tämä siis tutkittavien yksityisyyttä? Toisaalta tutkimukseni voidaan osittain mieltää osaksi integraatioryhmäopiskelua ja tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tutkimustietoa kyseisestä opiskelutavasta. Ryhmän jäsenillä on käsittääkseni vaitiolovelvollisuus siitä, mitä ryhmän sisällä on keskusteltu, joten tutkimukseni raportin voidaan ajatella sisältyvän tämän vaitiolovelvollisuuden piiriin. Tutkituilta henkilöiltä siis voidaan olettaa, että he eivät kerro ryhmän ulkopuolisille henkilöille, keitä he tunnistavat tutkimusraportista. Tutkimusryhmän ulkopuoliset henkilöt eivät mielestäni voi kovin helposti tunnistaa, keihin henkilöihin raportissa viitataan.

Koska tutkimukseni luotaa opiskelijoiden opetusharjoitteluprosessien tiedostamattomia merkitystekijöitä, on myös mahdollista, että tutkittavat loukkaantuvat tulkinnoistani. Vaikka tutkimukseni ei luonnollisesti vahingoita tutkittavia fyysisesti, sen tulkinnot voivat kuitenkin olla henkisesti loukkaavia. Olen pyrkinyt välttämään sellaista tekstiä, joka voisi johtaa henkilökohtaisiin loukkaantumisiin.

Tutkimuksen analysoinnin ja raportoinnin eettisyyteen liitetään myös seuraavanlaisia sääntöjä. Tutkimuksen tulee pyrkiä viittamaan alkuperäiseen lähteeseen. Tutkimuksen tuloksia ei tule väärentää, eikä tutkimusta tule tarkoituksellisesti kaunistella tai pyrkiä korottamaan merkityksellisempään asemaan. Tutkimuksen puutteet tulisi myös raportoida. (Uusitalo 1997, 32–33.) Olen pyrkinyt viittamaan alkuperäisiin lähteisiin siinä määrin, kuin olen kokenut sen tarkoituksenmukaiseksi. Oman tutkimuksen kaunistelu on eettinen kysymys, jonka kanssa jokainen tutkija varmasti kamppailee. Jossain määrin yleistyksiä on tehtävä, ja silloin on houkutus tehdä se tutkimuksen tulosten ja tulkintojen kannalta edulliseen suuntaan. Luonnollisesti olen kuitenkin

pyrkinyt välttämään tätä ja tuomaan tutkimuksessani esille sen poikkeavuudet ja puutteet.

7.2 Tutkimuksen arviointi yleistettävyyden ja luotettavuuden näkökulmasta

Laadullisen tutkimuksen etiikkaan liittyy myös kysymys siitä, miten sen tuottamaa tietoa voi yleistää, koska kyseinen tieto perustuu esimerkiksi tässä tutkimuksessa yksittäisestä tapauksesta kerättyyn aineistoon. Se, johon laadullisessa tutkimuksessa voidaan yleistää, on teoria. Laadullinen tutkimus, eli myös tämä kyseinen tutkimus, tähtää teorianmuodostukseen, eli pyrkimyksenä on yleistys, joka mahdollistaa myös muiden kuin tutkimuksessa esiintyneiden ilmiöiden tunnistamisen, selittämisen ja ymmärtämisen. Tutkimusaineisto pyritään siis jäsentämään käsitteiksi (käsitteellinen yleistäminen), jotka sen jälkeen pyritään jäsentämään tutkimusaineistoa vastaaviksi käsitteiden välisiksi suhteiksi, eli teoriaksi (teoreettinen yleistäminen). Tutkimukseni on noudattanut fenomenologis-hermeneuttisen tutkimustradition periaatetta, jossa tutkimusta ohjaa valmiiden teorioiden testaamisen sijaan tavoite hahmottaa tutkimukseen osallistuvien ihmisten merkityksiä siitä todellisuudesta, jonka olen kysymyksenasettelullani rajannut. Tältä pohjalta tutkimukseni tuloksena olen luonut teoreettisen yleistyksen (kuviot 3 ja 4), jonka koen luonteeltaan hypoteettiseksi. Jotta kyseinen teoria voi osoittaa pätevyytensä elämismaailmassa, sen on noudatettava tutkimuksen pätevyyden ja luotettavuuden vaatimuksia. Tutkimus ei ole pätevä, jos se ei vastaa tutkimuskysymyksiin, ja sen luotettavuus tarkoittaa muun muassa vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. (Perttula 1996, 89–90; Varto 1992, 101–104.)

Pyrkimystäni ymmärtää tutkimani ilmiön syvempiä merkityksiä voidaan selittää fenomenologisen menetelmän periaatteiden avulla. Fenomenologisessa menetelmässä on kyse siitä, että perusluonteeltaan ennakkoluulottomasta havainnoinnista päästään ilmiöiden merkitysten tulkintaan. Vaikka minun itseni onkin sitä nyt jälkikäteen jollain tavalla vaikea uskoa, tutkimusprosessi on ollut minulle aito oppimisprosessi siitä, mitä induktiivinen opetus tarkoittaa ja edellyttää. Nyt induktiivisen opetuksen edellytyksen tuntuvat itsestään selviltä asioilta, mutta sitä ne eivät olleet minulle aineiston analysoinnin alkaessa. Ryhtyessäni analysoimaan aineistoa, minulla oli toki ennakkokäsityksiä induktiivisesta opettamisesta, mutta ne muuttuivat ja kehittyivät paljon tutkimuksen kuluessa. Vasta tutkimuksen kaikki vaiheet käytyäni pystyin ymmärtämään, mistä tutkimassani ilmiössä on kyse. (Varto 1992, 86–90.)

Fenomenologisen tutkimusmenetelmän viimeinen vaihe pitää sisällään sen, että tutkija tulkitsee aineistostaan sellaisia merkityksiä, jotka eivät ole välittömästi kuvailtavissa tai eriteltävissä. Tutkijan on siis mentävä syvemmälle tutkittavaan ilmiöön ja osattava nähdä siellä sellaisia rakenteita ja merkityksiä,

jotka liittyvät tutkimusongelmaan. Näiden merkitysten kautta elämismaailmaan liittyviä ilmiöitä on mahdollista ymmärtää. Nämä usein metafysiset merkitykset eivät ole koskaan täysin vältettävissä, kun tutkitaan ihmistä ja ihmisen elämismaailmaa. Koska ne ovat aina mukana joka lausuttuina tai lausumattomina, niiden tiedostaminen ja hyväksyminen on yleensä tutkimuksen kannalta hedelmällistä. (Varto 1992, 86-90.) Näin koen olevan oman tutkimuksenikin kannalta. Jos olisin jäänyt erittelemään tutkimukseni sisältönä ainoastaan opettavien aiheiden omakohtaista käsittelyä ja sen vaikutuksia induktiivisessa opetuksessa ja oppimisessa, ei tutkimukseni olisi kehittynyt yhtä mielenkiintoiseksi ja hedelmälliseksi. Vasta, kun ryhdyin selvittämään omakohtaisen käsittelyn vaikeuksien syitä ja merkityksiä, tutkimus tuntui kehittyvän kokonaiseksi.

Mielenkiintoista tämänkaltaisessa tutkimuksessa on se, että miten pätevältä huonosti tiedostetulle ilmiölle annettu selitys vaikuttaa ja kuinka se on yleistettävissä (Alasuutari 1999, 235). Koska tutkimus päättyi käsittelemään huonosti tiedostettuja ilmiöitä, sen tiedostamattomaan toimintaan liittyviä tuloksia on vaikea testata ja sen yleistettävyyden voi kyseenalaistaa. Haluankin painottaa tutkimukseni kuvailevaa ja tapauskohtaista luonnetta. Tapaustudkimuksen ei toisaalta ole tarkoituskaan pyrkiä tilastolliseen yleistettävyyteen, kuten määrällisessä tutkimuksessa pyritään, vaan sen myötä pyritään tekemään teoreettisia tai analyttisiä yleistyksiä, joilla on pätevyyttä myös yli tutkitun tapauksen (Uusitalo 1997, 78). Tutkimuksen analyysin myötä rakentamani teoreettinen hypoteesi induktiivisen opetuksen lähtökohdista on yleistettävissä kaikkiin tilanteisiin, joissa pyritään opettamaan induktiivisesti.

Alasuutari kirjoittaa myös siitä, että laadullisessa tutkimuksessa pyritään usein ottamaan kohteeksi sellainen ilmiö, joka on yleisesti tuttu. Tällöin tutkimuksen yleistäminen ei ole ongelma, koska lukija tunnistaa ilmiön oman kokemuksensa perusteella. Oman tutkimukseni kohdalla lähes jokainen lukija todennäköisesti tunnistaa kouluissa vallitsevaan kulttuuriin liittyviä piirteitä, mutta yksityiskohtaisemmin induktiivisen opettamisen ilmiöt voivat olla oudompia, ja niihin voi olla vaikea samaistua riippuen lukijan taustasta. Jos laadullisen tutkimuksen aihe on tällä tapaa yleisesti vieraampi, olennaiseksi haasteeksi tutkijalle tulee selittää ilmiö ja tehdä se ymmärrettäväksi. (Alasuutari 1999, 237.) Tähän olen pyrkinytkin parhaani mukaan tekemällä induktiivisen oppimisen ja opettamisen idean ymmärrettäväksi sekä teoreettisista lähtökohdista että aineiston analyysin avulla.

Vaikka kirjoitankin tutkimukseni yleistettävyydestä, koen sen tämänkaltaisessa tutkimuksessa toisarvoiseksi päämääräksi. Tärkeämpää on se, että pystyn osoittamaan analyysini kertovan myös jostain muusta, kuin itse aineistosta. Vaikka paikallinen selittäminen onkin laadullisen tutkimuksen ydin, tutkijan on teoreettisen viitekehyksen avulla osoitettava, mitä yleisempiä johtopäätöksiä tuloksista voidaan vetää. Alasuutari ehdottaa yleistettävyyden sijaan käytettäväksi tässä yhteydessä termiä suhteuttaminen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan on osoitettava lukijalle, missä suhteessa tutkimus mahdollisesti valottaa muutakin kuin vain yksittäistä tutkimaansa tapausta.

(Alasuutari 1999, 251; Moilanen & Räihä 2007, 66–67.) Myös Hirsjärvi kirjoittaa siitä, että laadullisessa tutkimuksessa ei tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Perimmäisenä ajatuksena on kuitenkin se, että yksityisessä toistuu yleinen. Toisin sanoen tutkimalla yksittäistä tapausta tarkasti, saadaan näkyviin sellaista, mikä on merkittävää ja toistuu usein yleisemmälläkin tasolla. (Hirsjärvi 2009, 182.) Laadullisessa tutkimuksessa yleistyksiä ei kuitenkaan tehdä itse tekstistä vaan tulkinnoista, jolloin päätelmien yleistettävyyttä liittyy kiinteästi tulkintojen perustelemiseen (Moilanen & Räihä 2007, 67).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ajatukseen kiteytyy järjestelmällisen epäilyn periaate. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, joten luotettavuuden arviointi koskee tällöin koko tutkimusprosessia. On myönnettävä, että tutkija itse on tutkimuksessa keskeinen työväline, jolloin tutkimus on henkilökohtainen prosessi sisältäen omaa pohdintaa. Laadulliselle tutkimukselle, toisin sanoen myös minun tutkimukselleni, tyypillistä on, että tutkija jatkuvasti pohtii ja arvioi työtään ja tekemiään ratkaisuja luotettavuuden näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1998, 209–211.) Oman työn jatkuva arviointi ja luotettavuuden kyseenalaistaminen on ollut välillä raastavaa ja turhauttavaa. On kuormittavaa jatkuvasti kyseenalaistaa tekemäänsä työtä sen sijaan, että vain luottaisi itseensä ja antaisi tutkimuksen viedä.

Määrällisen tutkimuksen luotettavuuden osoittamisen yhteydessä käytetyt termit reliabelius eli mittaustulosten toistettavuus, ja validius eli menetelmän kyky mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata, ovat laadullisessa tutkimuksessa kyseenalaisia termejä (Eskola & Suoranta 1998, 212; Hirsjärvi 2009, 232–233). Hirsjärvi (2009) kirjoittaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävän sen, että tutkimuksen toteuttaminen on mahdollisimman tarkasti selostettu. Analyysissä luokittelun tekeminen ja sen perusteiden selittäminen on myös oleellista. Tulosten tulkinnat tulee perustella hyvin teoreettiseen viitekehykseen viitaten. (Hirsjärvi 2009, 232–233.) Eskola & Suoranta esittävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden (Eskola & Suoranta 1998, 212–213).

Tutkimuksen luotettavuutta ajatellen koen, että tutkimukseni suurin puute liittyy aineiston vaillinaisuuteen suhteessa analyysiin. Aineiston puutteena voidaan pitää sitä, että en ollut paikan päällä seuraamassa harjoittelutunteja. Tutkimusaineistooni eivät myöskään sisälly harjoittelun jälkeen pidetyt seminaarit, joissa opiskelijat ja kouluttajat kokoontuivat keskustelemaan harjoittelukokemuksista. Opiskelijoiden kirjoittamat harjoitteluraportit ovat siis ainoita dokumentteja itse harjoittelun sujumisesta ja induktiivisen opetuksen toteutumisesta. Harjoittelun toteutuminen kunkin opiskelijan kohdalla on näin ollen tulkittu ainoastaan hyvin subjektiivisesta näkökulmasta kirjoitetun raportin perusteella, mikä vaikuttaa varmasti myös koko tutkimuksen luotettavuuteen. Uskon kuitenkin pystyneeni löytämään raporteista yleisiä viitteitä tutkimusongelman näkökulmasta oleellisiin seikkoihin, ja siten käyttämään niitä oleellisena osana aineistoa ja

tutkimustuloksia. Harjoitteluraporttien puolesta riittävänä osana aineistoa harjoittelun päätyttyä puhuu myös se, että integraatioryhmässä opiskelulle tyypillisen reflektiivisen pohdinnan myötä raportit eivät ole vain pinnallisia selostuksia harjoittelun kulusta.

Aineiston puutteellisuus erityisesti harjoittelun toteutumisesta koskien johti osaltaan siihen päätökseen, etten pyrkinyt tutkimukseni tulosten myötä esittämään mitään varmoja väitteitä. Halusin sen sijaan nostaa esille hypoteesin induktiivisen opetuksen toteutumisen edellytyksistä. Tämän hypoteesin toivon herättävän keskustelua siitä, miten opettajan ammatillisuus tulisi tänä päivänä mieltää.

Harjoittelun kulkuun ja toteutumiseen vaikutti varmasti merkittävästi kouluttajien ohjaus, minkä jätin tietoisesti pääosin tutkimukseni ulkopuolelle. Harjoittelun ohjausprosessi olisi ollut liian suuri asia otettavaksi sisällöksi tähän tutkimukseen, mutta tiedostan sen, että ohjauksella on ollut merkitystä. Ylipäätään laajasta aineistostani olisi voinut poimia paljon muitakin tutkimusaiheita tai -näkökulmia. Vaikka nyt valitsemani tutkimusaihe tuntuu selittävän aineistoa laajalti, olisi kyseistä opetusharjoittelua voinut lähestyä monesta muustakin näkökulmasta ja selittää ilmiöitä siten toisella tavalla.

Välillä tutkimusraportin kirjoittamisen yhteydessä olen pelännyt palata aineistoon. Olen pelännyt sitä, että huomaan kirjoittavani kuitenkin jotain aivan muuta, kuin mitä aineisto kertoo. Olen pelännyt huomaavani tutkimustulosten perättömyyden tai ylitulkinnallisuuden. Aineistoa analysoidessa on ollut pakko tehdä yleistyksiä, joiden ehkä pelkäsinkin olevan liian yksinkertaistettuja. Kun sitten kuitenkin uskaltauduin palaamaan vielä kerran aineistoon, esittäytyi se vielä selkeämmin kirjoittamieni asioiden näyttämönä, kuin olin alun perin ymmärtänyt. En tiedä, tekikö tutkimus minut sokeaksi tai saiko se minut näkemään kaikessa tutkimusongelmaan liittyviä seikkoja, mutta seison kuitenkin aineistoni ja sen tulkinnan takana.

7.3 Kohti jatkoa ja omaa opettajuutta

Vaikka pyrinkin vastaamaan tutkimuksellani joihinkin kysymyksiin, herätti se kuitenkin enemmän kysymyksiä kuin antoi vastauksia. Jo yksin induktiivinen oppiminen tai vastaavasti induktiivinen opettaminen, sekä niihin liittyvät yksittäisemmät ilmiöt olisivat riittäviä tutkimuksen aiheita. Olisi mielenkiintoista seurata esimerkiksi induktiivisia oppimisprosesseja koululuokassa ja tehdä niistä havaintoja. Induktiivisen oppimisen arviointi on kysymys, johon opettaja törmää työssään, sillä nykyinen järjestelmä vaatii oppimisen arviointia. Oppiminen koulussa perustuu vielä paljon behavioristiseen palkkiomenetelmään arvosanojen muodossa. On selvää, että induktiivisia oppimistuloksia ei voida testata perinteiseen tapaan, koska tällöin oppimisen lähtökohdat kaatuvat pääläelleen. Jos oppilas tietää, että hänen oppimistaan tullaan numeerisesti testaamaan kokeen avulla, tämä todennäköisesti johtaa asioiden pinnalliseen ulkoa opetteluun induktiivisen

oppimisprosessin sijaan. Ylipäätään voidaan kysyä, voiko opettaja arvioida toisen yksilöllistä induktiivista oppimisprosessia ja sen tuloksia. Induktiivisen oppimisen arviointi olisi siis hedelmällinen tutkimuskohde. Kuten jo aiemminkin olen todennut, en päässyt tutkimuksessani perehtymään induktiivisen oppimisen ohjaamiseen käytännössä. Sekin itsessään riittäisi jatkotutkimuksen aiheeksi.

Vaikka pariin otteeseen mainitsinkin aineiston analyysissä kouluttajien ja heidän ohjauksensa mahdollisen merkityksen osana opiskelijoiden harjoitteluprosesseja, jäi se kuitenkin paljolti tutkimukseni ulkopuolelle. Harjoitteluprosessin kokonaisuudessaan oli varmasti tarkoitus olla induktiivinen oppimis- ja opettamisprosessi. Tässä yhteydessä mietin paljon sitä, millä tavalla harjoittelua olisi tullut ohjata, jotta opiskelijat olisivat paremmin ymmärtäneet opettajan oman omakohtaisuuden merkityksen osana induktiivista opetusta. Kouluttajat eivät keskusteluissa kovin paljoa suoraan korostaneet opiskelijoille omakohtaisen käsittelyn merkitystä. Oliko ainoa järkevä keino juuri tämä, että opiskelijat oppivat ehkä vasta omien epäonnistumisiensa kautta induktiivisen opetuksen lähtökohdat, vai olisiko niitä voinut tuoda suoraan heidän tietoisuuteensa prosessin alussa? Voi olla, että tällöin kyseiset seikat olisivat jääneet ulkokohtaisiksi ja teorianomaisiksi, eivätkä ne olisi palvelleet tarkoituksenmukaisella tavalla. Mielenkiintoista olisi siis ollut tutkia, miten induktiivinen opetus toteutui kouluttajien toimesta heidän ohjatussa opetusharjoittelua. Esimerkiksi kuinka hyvin kouluttajilla oli omakohtaisesti sisäistettynä induktiivisen opettamisen lähtökohdat, ja miten se mahdollisesti vaikutti ohjaukseen?

Kuten alun perinkin tutkimukseen ryhtyessäni, suurin mielenkiintoni tutkimuksen sisällä kohdistuu edelleen opettajan elämismailmaan ja sen vaikutuksiin opettajan työssä. Esimerkiksi se mietityttää, miten opettaja käytännössä tuo omat tunteensa ja arvostuksensa osaksi työtään niin, että se kannustaa myös oppilaita tiedostamaan omia tunteitaan? Elämismailman tiedostaminen osana opettajan ammattitaidon ydintä on hyvin mielenkiintoinen aihe, joka varmasti puhuttelee minua koko tulevan työurani ajan. Oman ammatillisuuteni tutkiminen tulevassa opettajan työssäni on tärkein jatkotutkimusaihe, jonka voin tutkimukseni myötä nimetä. Myös tähän liittyen induktiivinen opettaminen käytännössä on tutkimisen arvoinen asia omassa työssä. Tiedän, että sen toteuttaminen ei ole helppoa.

Myös oma roolini ja toimintani opettajayhteisössä mietityttää. Tiedän jo valmiiksi, että opettajan ammattitaidon myytin ilmentymät tulevat herättämään turhautumista ja muita tunteita. Itse koen olevani sellainen opettaja, että haluan jakaa omia kokemuksiani ja esimerkiksi pedagogisia ajatuksia kollegojen kanssa, mutta myytin säännöt näyttävät estävän tämän. Tavoitteeksi voisinkin ottaa, että pyrin löytämään ympärilläni edes pienen yhteisön, jonka kesken työhön liittyviä henkilökohtaisia asioita voi jakaa. Opettajayhteisön tarkastelu ammattitaidon myytin sekä tarvepohjaisuuden näkökulmasta on mielenkiintoinen aihe, joka voisi johtaa jatkotutkimukseen.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen väitöskirja.

Crittenden, P. 2000. A Dynamic-Maturational Approach to Continuity and Change in Pattern of Attachment. Teoksessa P. Crittenden & A. Claussen (toim.) *The Organization on Attachment Relationships. Maturation, Culture, and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 343-357.

Engeström, Y. 1987. Mielekäs oppiminen ja opetus. 1.-9. painos. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.

Hautamäki, A. 2001. Kiintymyssuhdeteoria. Teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä kehitykselle. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. Helsinki: WSOY, 13-66.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hytönen, J. 2008. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.

Kallas, K. 1984. Johdatus klassisen kieliopin kognitiiviseen didaktiikkaan. Tampereen yliopisto. Suomen kielen lisensiaattityö.

Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi. Oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-184.

Kallas, K., Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. 2007. Integraatiohanke. Opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Teoksessa E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) *Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään*. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen konferenssi Kokkolassa 2006. Vaajakoski: Kokkolan yliopistokeskus, 84-95.

Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti - rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulu: Oulun yliopisto.

Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H. L. T. 2008. Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-161.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (2. korjattu ja täydennetty painos) Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.

Määttänen, P. 1995. Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin. Jyväskylä: Gaudeamus.

Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylä: JYY, 83-110.

Piaget, J. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.

Prince, M. J., & Felder, R. M. 2006. Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95 (2).

Prince, M., & Felder, R. 2007. The many faces of inductive teaching and learning. *Journal of College Science Teaching*, 36 (5), 14-20.

Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauste - von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

Rautiainen M. & Saukkonen, S. 2005. Kulttuurisen tiedon ymmärtäminen historian opetuksessa. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle: ainedidaktinen symposium 11.2.2005. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja, 186-194.

Räihä, P. 2006a. Edunvalvonnasta opetusharjoittelun sisällölliseen kehittämiseen. *Kasvatus*. 37 (4), 386–389.

Räihä, P. 2006b. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.

Saarinen, E. 1999. *Symposium*. Helsinki: WSOY.

Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uusitalo, H. 1997. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. 1.-4. painos. Helsinki: WSOY.

Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vygotski, L. S. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin+Göös.

LIITTEET

Liite 1: Harjoitteluraportin ohjeistus

Pitäkää harjoittelupäiväkirjaa:

Huom!

Harjoittelupäiväkirja ei ole sama kuin harjoitteluraportti mutta toki se toimii raportin pohjana.

Ohje päiväkirjan pitämistä varten:

- 1). Kiinnittäkää huomioita jo orientoivassa harjoittelussa esitettyihin asiasisältöihin:
 - a. oppisisältöihin
 - b. ihmisiin: oppilaisiin, ohjaajiin ja kanssaopiskelijoihin
 - c. ohjaukseen ja yhteistyöhön
- 2) Käsitteellinen apupiirros ammatillinen vs. tarvepohjainen opettaja

Ammatillinen opettaja

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ammatillinen opettaja</u> • Järjellinen • Ajatteleva • Käytännöllinen • Ymmärtävä • Vaihtoehtoja etsivä • Arvioiva • Muuttuva/muuttava 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Tarvepohjainen opettaja</u> • Tunnevaltainen • Reagoiva • Epäkäytännöllinen • Hallitseva • Pakonomainen • Puolustautuva • Toistuva / toistava
--	---

3) Tämän lisäksi pitäkää kirjaa omista havainnoista suhteessa integraatioraportin teoreettisiin lähtökohtiin eli jo mainittuihin kolmeen tiedon kategoriaan ja niiden jalostamiseen pedagogiseksi prosessiksi:

- 1) faktatieto
- 2) sopimuksenvarainen tieto
- 3) esteettinen tieto

→ nämä kolme edellistä toimivat raakamateriaalina raportin tekemisessä

→ lisäksi on otettava pohjaksi harjoittelun omat tavoitteet: opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi