

# OPETUSHARJOITTELUKOKEMUKSET APUNA OPPIMISEN YMMÄRTÄMISESSÄ

Isa-Maria Hiltunen  
Marke Suni

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Opettajankoulutuslaitos  
Kevät 2014

Hiltunen, I-M & Suni, M. Opetusharjoittelukokemukset apuna oppimisen ymmärtämisessä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. 72 sivua.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia opetusharjoittelukokemuksia. Tutkimusprosessin edetessä tavoite tarkentui tarkastelemaan miten reflektio näkyi harjoittelukokemuksissa, sekä millaisia selityksiä opiskelijat antoivat kokemuksilleen. Lisäksi pohdimme, mitkä seikat muodostuivat oppimisen mahdollistajiksi ja estäjiksi.

Tutkimusaineistona olivat kahden Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi opiskelevan integraatioryhmän opetusharjoitteluraportit. Harjoitteluraportteja oli yhteensä 18. Lupa harjoitteluraporttien käyttämisestä tutkimusaineistona kysyttiin keväällä 2012. Analyysissä toteutettiin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteita. Aineiston analysoinnissa käytettiin attribuutioteoriaa ja kahta reflektion teoriaa.

Tutkimuksessa oppiminen nähdään asioiden syvällisenä ymmärtämisenä. Tulosten mukaan problemaattinen kokemus johti asioiden syvällisempään tarkasteluun, toisaalta liiallinen problemaattisuus aiheutti epävarmuutta ja osoitautui näin ollen oppimisen esteeksi. Opiskelijat ottivat vastuuta pääosin omista onnistumisistaan, haasteiden taas nähtiin olevan omien vaikuttamismahdollisuuksien ulkopuolella. Tulosten mukaan oppimisen esteeksi opetusharjoittelussa koitui myös oppimiseen liittyvien käsitteiden jäsentymättömyys. Tämä aiheutti sen, ettei asioita pystytty soveltamaan tarvittavalla tavalla. Kun käsitteet integraatiokoulutuksen ajattelutapaan liittyen olivat vastaavasti jäsenyneet riittävästi, esimerkiksi omakohtaisuus opetuksen lähtökohtana onnistui.

Tutkimuksessa pohditaan lisäksi sitä, mitkä asiat tukevat oppimisen syvenemistä. Tähän liittyy muun muassa reflektion edellytysten toteutuminen opetusharjoittelussa. Epävarmuus opetusharjoittelukokemuksissa tukee olettamusta turvallisuuden merkityksestä. Tähän liittyy olennaisesti myös ohjaajan rooli. Oppimisen syvenemistä ja käsitteiden jäsentymistä voidaan edesauttaa ohjaamalla syvempään reflektioon. Toisaalta käsitteellinen muutos vie aikaa, joten myös tämä tulisi ottaa huomioon oppimisen tarkastelussa. Ohjaaja voi myös edesauttaa opiskelijan oppimista ohjaamalla hänet näkemään käyttämiään attribuutioita, jotka voivat olla haitallisia oppimiselle.

Avainsanat: opetusharjoittelukokemukset, oppiminen, reflektio, attribuutioteoria, integraatiokoulutus, problemaattinen kokemus, epävarmuus

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	OPETUSHARJOITTELU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ.....	8
	2.1 Opetusharjoittelun reunaehdot .....	8
	2.2 Oppiminen opetusharjoittelussa .....	9
3	INTEGRAATIOKOULUTUS.....	11
	3.1 Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä .....	11
	3.2 Tavoitteena syvälinen ymmärtäminen.....	13
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	15
	4.1 Harjoitteluraportit tutkimusaineistona .....	15
	4.2 Kokemuksen tutkiminen .....	17
	4.2.1 Hermeneuttinen ja fenomenologinen lähestymistapa.....	17
	4.2.2 Aineiston analyysi.....	19
5	REFLEKTIO JA ATTRIBUUTIOT .....	21
	5.1 Reflektion avulla kohti syvällistä ymmärrystä.....	21
	5.1.1 Reflektiivisen ajattelun tasot harjoittelukokemusten jäsentäjinä .....	22
	5.1.2 Reflektion edellytykset.....	24
	5.2 Attribuutioteoria apuna kokemusten tarkastelussa .....	25
	5.2.1 Weinerin kolme dimensiota .....	26
	5.2.2 Attribuutiovääristymät .....	27
	5.2.3 Attribuutioiden vaikutuksia.....	28
6	HARJOITTELUKOKEMUKSET OPPIMISEN TAUSTALLA.....	29
	6.1 Ryhmän jäsenestä opettajaksi .....	29
	6.1.1 Oppilaiden kohtaaminen .....	29
	6.1.2 Uuden roolin tuoma epävarmuus .....	31
	6.2 Uuden ajattelutavan soveltaminen .....	35
	6.2.1 Uuden ja vanhan vastakkainasettelu harjoittelukokemuksissa .....	35
	6.2.2 Erilainen lähestymistapa.....	37
	6.2.3 Tutkimuksellisuus opetustilanteissa.....	39
7	KOKEMUSTEN TARKASTELUA TEOREETTISESSA VIITEKEHYKSESSÄ .....	41
	7.1 Aineisto reflektion teorioiden valossa .....	41
	7.1.1 Reflektion tasot.....	41
	7.2 Syiden tarkastelua attribuutioteorian avulla .....	46
	7.2.1 Attribuutiot aineistossa .....	46
	7.2.2 Aineistossa ilmenneitä eroja attribuutioissa .....	48

7.3	Teorioiden tuomat näkökulmat kokemuksille .....	49
8	OPPIMISEN TAUSTALLA VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ.....	51
8.1	Reflektio opettajaksi oppimisen edellytyksenä.....	51
8.2	Turvattomuus epävarmuuden taustalla .....	54
8.3	Käsitteiden jäsentyminen .....	58
8.4	Ymmärryksen syventämisen mahdollisuuksia .....	59
9	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	62
9.1	Luotettavuuden arviointi .....	62
9.2	Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusaiheet .....	64
	LÄHTEET .....	65

## KUVIOT

Kuvio 1 Reflektiivisen ajattelun pyramidi (Mäntylä 2003, 18; Wilson & Taggart 1998,3).....	22
Kuvio 2 Maslowin tarvehierarkia Mikolan (2001, 53) mukailemana.....	56

## TAULUKOT

Taulukko 1 Käsitteellinen apupiirros ammatillinen vs. tarvepohjainen.....	14
Taulukko 2 Suoritusten syytulkinta nelikentässä (Weiner 1968) .....	26
Taulukko 3 Eri dimensiomallit epäonnistumistilanteessa Weineriä (1968) mukaillen.....	27
Taulukko 4 Reflektion tasot reflektiivisessä ajattelussa, kirjoittamisessa ja aineistossa.....	42
Taulukko 5 Aineistossa näkyvät dimensioyhdistelmät Weinerin (1986) luokittelua mukaillen.....	46

# 1 JOHDANTO

Näkökulmat oppimisen luonteesta ovat vaihtuneet vuosikymmenten saatossa. Voimassa olevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) kuvaavat oppimista hyvin pitkälti konstruktivistisesta näkökulmasta. Siinä oppimista kuvataan sekä yksilölliseksi että yhteisölliseksi tiedonrakentamisen prosessiksi, jossa yksilöllä on aktiivinen rooli. Yksilön aikaisemmat kokemukset ja tieto, jotka perustavat pohjan uuden oppimiselle, liitetään olennaiseksi osaksi tiedonrakentamista. (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.) Opetussuunnitelman näkemys oppimisesta on enemmänkin ohjenuorana, sillä jokainen opettaja toteuttaa opetustaan omista lähtökohdistaan.

Oma kokemuksemme oppimisesta on edellistä näkemystä kompleksisempi. Erityisesti yliopisto-opintoihimme kuulunut integraatiokoulutus (ks. lukua 3) on tuonut oppimiskäsityksemme uuden näkökulman. Oppiminen ei ole aina helppoa ja kivaa. Tähän olemme törmänneet henkilökohtaisesti, mutta osittain myös tutkimusaineistossamme. Integraatiokoulutus on kuitenkin avannut silmämme pohtimaan myös oppimisen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Asioiden kokonaisvaltainen ymmärtäminen on muodostunut oppimiskäsityksemme pohjaksi. Halusimmekin ymmärtää, myös itsellemme vaikeita, opetusharjoittelukokemuksia paremmin.

Tutkimuksemme aineistona olivat kahden opettajankoulutuksessa opiskelevan integraatioryhmän harjoitteluraportit, joissa käsitellään kyseisen koulutuksen erilaisen ajattelutavan soveltamista. Harjoitteluraportteja on tutkittu aiemminkin integraatiokoulutukseen liittyen, näkökulman ollessa toinen (ks. Seppänen 2011). Lisäksi oppiminen on ollut tutkimuksen kohteena esimerkiksi ryhmän näkökulmasta (mm. Nikkola 2011).

Tutkimuksemme tarkoituksena on tarkastella yksilön kokemuksia oppimisen, tässä tapauksessa ymmärtämisen syvyyden, näkökulmasta. Lisäksi selvitämme oppimista mahdollistavia ja estäviä tekijöitä. Tutkimuksemme tuomme esille erilaisia näkökulmia oppimisen tarkasteluun. Ajattelemme aiheen olevan merkityksellinen esimerkiksi harjoittelunohjauksen kannalta. Toisaalta tutkimuksen tuloksia voi soveltaa yleisesti myös oppimisen ohjaamisessa.

Tutkimuksemme rakentuu siten, että luvussa 2 tarkastelemme opetusharjoittelua oppimisympäristönä. Luvussa 3 keskitymme kuvaamaan integraatiokoulutusta oppimisen ja tiedon rakentumisen näkökulmasta. Tutkimuksen me

todologisia valintoja käsittelemme luvussa 4. Viidennessä luvussa esittelemme oppimisen tarkasteluun käyttämiämme reflektion ja attribuution teorioita. Luvussa 6 vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jossa tarkastelemme opiskelijoiden opetusharjoittelukokemuksia, rajaten ne harjoittelulle annettuihin tavoitteisiin. Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen vastaamme luvussa 7. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastelun kohteena ovat reflektiivisen ajattelun tasot kuvaten oppimisen syvyyttä. Kolmas tutkimuskysymys tarkastelee opiskelijoiden kokemuksilleen antamia syitä attribuutioteoriaa apuna käyttäen, tuoden näkökulman vastuun ottamisesta oman oppimisen edistäjänä tai estäjänä. Luvussa 8 pohdimme, mitkä asiat voidaan tutkimuksemme perusteella ymmärtää oppimisen taustalla vaikuttaviksi tekijöiksi. Lopuksi arvioimme tutkimustamme luvussa 9.

Tutkimuskysymykset:

- Millaisista kokemuksista opiskelijat kirjoittavat harjoitteluraporteissaan?
- Miten reflektion tasot ilmenivät opiskelijoiden harjoitteluraporteissa?
- Millaisia syitä opiskelijat antoivat opetusharjoittelukokemuksilleen?

## 2 OPETUSHARJOITTELU OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

### 2.1 Opetusharjoittelun reunaehdot

Työharjoittelu voidaan nähdä tilanteeksi, joka on suunniteltu tietyn ammatin käytännön harjoittelua varten. Harjoittelussa pyritään jäljittelemään ammatinharjoittamista vastaavia todellisia työtilanteita. Myös työelämän todellisia projekteja voidaan toteuttaa ohjauksen ja valvonnan alaisena. Harjoittelu on mahdollista nähdä melko lailla paineista, riskeistä ja häiriötekijöistä vapaaksi tilanteeksi. Siihen liittyy oma kielensä tietynlaisine arvostuksineen. Näistä voi tulla opiskelijan ajattelussa aluksi hyvinkin hallitsevia tekijöitä. Harjoittelu on tila, jossa opiskelija on akateemisen maailman ja todellinen työelämän risteyksessä. (Schön 1987, 37; Viitanen 2005, 10.)

Ohjattu opetusharjoittelu kuuluu kaikissa opettajankoulutusohjelmissa osaksi pedagogisia opintoja. Opetusharjoittelujen laajuus opinnoissa on keskimäärin 20 opintopistettä. Harjoittelut jaetaan yleensä osiin niille annettujen tavoitteiden mukaisesti. Tärkeintä jaottelussa on, että harjoittelujen sisällöt ja kulku toteutuvat suunniteltujen koulutusohjelmien kokonaistavoitteita mukaillen. Opetusharjoittelut toteutetaan Normaalikouluissa, joita kutsutaan yliopistojen harjoittelukouluiksi. Osa opetusharjoitteluista voidaan toteuttaa myös niin kutsutuissa kenttäkouluissa. (Opetusministeriö 2007, 12.) Tutkimuksemme liittyvät harjoittelut toteutettiin Jyväskylän kaupungin kouluissa, joita voidaan kutsua kenttäkouluiksi. Jyväskylän yliopistossa ohjattu opetusharjoittelu luo opintojen perustan, johon muut opinnot liitetään. Opetusharjoittelusta saadut kokemukset antavat mahdollisuuden rakentaa omaa käyttöteoriaa. Harjoitteluissa on mahdollista saada kokemus osallisuudesta asiantuntijayhteisöön ja yhdistää koulutuksen teoreettiset opinnot käytäntöön, jonka pohjalta pedagoginen ymmärrys rakentuu. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opintopas 2007–2009, 38, 202; Viitanen 2005, 10.)

Opetustyön perustana on pidetty opettajan ajattelua, opettajan käyttöteoriaa ja tutkivaa otetta. Kun opettajana kehittyminen nähdään kehittymiseksi edellä mainituissa asioissa, opettajan professionissa kehittymistä voidaan pitää



koko työuran kestävässä prosessina. Tällöin olisi tärkeää, että opettajankoulutuksessa luotaisiin mahdollisuudet itseohjautuvuuden kehittymiselle. Opettajankoulutukseen liittyvien opetusharjoittelujen tarkoituksena voidaankin pitää sitä, että opiskelijat oppisivat ottamaan vastuuta omasta ammatillisesta kehitymisestä ja oman muuntautumiskykynsä kehittämistä. (Kiviniemi 1997, 16.)

## 2.2 Oppiminen opetusharjoittelussa

Opetusharjoittelu on tilanne, jossa on tarkoitus keskittyä opettamiseen, sekä laajemmin opettajuuden oppimiseen. Schön (1987) toteaa harjoittelussa opittavan kahdenlaisia asioita. Oppimisen kohteena ovat ammattikäytännöt ja toisaalta alakohtaiset tekniset perusasiat. Vastaavia tekniikoita opettajan työssä voivat olla esimerkiksi opetuksen suunnittelu, ohjaustyö ja arviointi. (Schön 1987 38–39; Viitanen 2005, 12.)

Harjoittelu voidaan toteuttaa kolmella eri tavalla, jotka jäsentyvät sen mukaan, millainen tiedonkäsitys nähdään olennaiseksi ammatissa kehittymisen kannalta (Schön 1987, 38–40 ; Viitanen 2005, 12). Ensimmäisessä lähestymistavassa ammatillinen tietoa pidetään teknisenä. Sen perustana ovat totuudet, säännöt ja menetelmät. Tällöin käytännön tilanteiden nähdään koostuvan problematisoimattomista ja välineellisistä ongelmista. Toisesta näkökulmasta ammatillinen tieto voidaan nähdä tosiasioiden omaksumisen lisäksi kyvykkään ammatillaisen päättelyksi ja ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. Tällöin oppimisen kohteena on myös yleisesti käytössä olevan tiedon yhdistäminen yksittäisiin tapauksiin. (Schön 1987, 38–39; Viitanen 2005, 12.) Edellisiä tiedonkäsityksiä voidaan nimittää harjoittelun ohjauksen näkökulmasta yhteisesti teknisratio-naaliseksi ajatteluksi. Tässä ajattelussa opettamisen nähdään koostuvan tietyistä taidoista, joita voidaan siirtää opiskelijalle opettamisen metodeina. Teknisessä ohjausperinteessä ei kuitenkaan huomioida opettamiseen liittyviä laajempia lähtökohtia tai toiminnan etiikkaa ja moraalialia käsitteleviä näkökulmia. (Krokfors 2003, 23–24; Viitanen 2005, 12.)

Kolmas tiedonkäsitys harjoittelun ohjauksessa korostaa toimintaan liittyvää reflektiota. Tässä lähestymistavassa on tärkeää uusien päätöksentekomenetelmien kehittämisen lisäksi uuden ymmärryksen rakentaminen, sekä toimintastrategioiden ja ongelmanratkaisutapojen testaaminen käytännössä. Kolmas tapa jäsentää harjoittelua ei kuitenkaan sulje pois kahden edellä esitellyn tiedonjäsentämistavan käyttämistä sen kanssa yhtäaikaisesti. Harjoittelun jäsentämisen näkökulma riippuu siitä, millaista käsitystä opettamisesta harjoittelunohjaaja haluaa vahvistaa. Vaihtoehtona on vahvistaa käsitystä ammattitaitoon liittyvien sääntöjen ja menetelmien tärkeydestä tai ohjata opiskelijaa ajattelemaan uudella tavalla ja käyttämään uusia menetelmiä eri tavoin haastavissa tilanteissa. (Schön 1987, 39–40; Viitanen 2005, 12.) Krokforsin (2003) jäsenyys reflektiivisestä ohjauksikäytännöstä on verrattavissa Schönin (em.) jäsenyykseen toiminnan aikaisesta reflektiosta. Reflektiivisen ohjauksikäytännön tavoitteena on ”ajatteleva opettaja”. Teknisten taitojen lisäksi ajattelevan opettajan taitoihin

kuuluvat analysoiminen, asioiden tiedostaminen, sekä oppilaantuntemus. Analysointitaidot auttavat havaitsemaan koulussa ja luokassa tiedostettuja ja tiedostamattomia tavoitteita. Tiedostamisen taidot voidaan nähdä kykynä ymmärtää päätösten ja valintojen eettisiä ja moraalisia näkökulmia. Oppilaantuntemus auttaa tunnistamaan oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja taipumuksia. (Krokkfors 2003, 24–25; Viitanen 2005, 12–13.) Integraatiokoulutuksen tavoite, saada opiskelijat ajattelemaan itsenäisesti, on hyvin lähellä Krokkforsin (em.) ajattelevan opettajan käsitettä.

Schönin (1987) mukaan tavoitteiden asettaminen harjoittelussa on tärkeää. Harjoittelun alkaessa opiskelijalle annetaan joitakin suoria tai epäsuoria tavoitteita. Tavoitteiden saavuttamiseksi on opiskelijan mietittävä sopivia keinoja. Hänen täytyy oppia tunnistamaan, mitä olennainen ammattitaito tarkoittaa. Opiskelijan tehtävänä on myös rakentaa kuva siitä, millaisessa vaiheessa hänen ammattitaitonsa on ja mihin suuntaan hän haluaa sitä kehittää. Hänen on mietittävä, mikä on hänelle itselleen oppimisen arvoista ja millä keinoin tavoitteisiin päästään. Samalla hän joutuu vastaamaan kysymykseen, miksi tuleva työ on oppimisen arvoista. Harjoittelijan on opittava myös käytännön työ ja siihen liittyvät toimintamallit mahdollisuuksineen, sekä suhteutettava ne omiin mielikuviinsa olennaisista työvälaineistä. (Schön 1987, 37–38; Viitanen 2005, 10–11.) Kuten kaikissa työharjoittelussa, myös luokanopettajien opetusharjoittelussa Schönin (em.) esittämien näkökulmien pohtiminen edistää ammatillista kehittymistä. Opiskelijan vastuulla on oma ammatillinen kehittyminen, oppimisen ollessa jokaisen henkilökohtainen prosessi, jota ohjauksella tuetaan.

Lähtökohtana tutkimallemme opetusharjoittelulle oli kysymys, mikä on oppimisen arvoista. Tämän kysymyksen tarkoituksena on ohjata pohtimaan opetettavien asioiden henkilökohtaisia merkityksiä ja sen kautta ymmärtää, minkä asioiden oppiminen olisi merkittävää oppilaille. Harjoittelujakson päätteeksi kirjoitettava harjoitteluraportti auttaa opiskelijoita hahmottamaan opetusharjoittelukokemuksille annettuja henkilökohtaisia merkityksiä, jotka on tarkoitus yhdistää opiskelemalla saatuun teoretiseen tietoon (Jyväskylän normaalikoulu).

Opetusharjoittelussa tieto voidaan nähdä oppijan aktiivisesti konstruoiduksi ja tulkitsemaksi. Tiedon omakohtainen käsittely liittyy läheisesti myös itseohjautuvuuteen, oppijan autonomiaan ja itsearviointiin. Henkilökohtaisen kasvatustieteen, ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen luominen ovat perustana jokapäiväisille työssä tehtäville ratkaisuille. (Kiviniemi 1997, 21; Niemi & Kohonen 1995, 16.) Esimerkiksi Elliot (1990) on korostanut käytännön merkitystä tutkivan opettajuuden perustana, jolloin reflektiivisen opettajuuden lähtökohtana voidaan pitää omia kokemuksia akateemisen tietämyksen sijaan.

### 3 INTEGRAATIOKOULUTUS

Integraatiokoulutus on vuonna 2003 Jyväskylän yliopistossa alkanut tutkimus- ja kehittämishanke. Joka toinen vuosi aloittava ryhmä luokanopettajaopiskelijoita suorittaa osan kasvatustieteen sekä perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisista (POM) opinnoistaan hankkeen sisällä. Poikkeuksena olivat vuodet 2011 ja 2012, jolloin ryhmää ei muodostettu. Kahden vuoden integraatiokoulutuksen jälkeen on mahdollista tehdä koulutuksen graduryhmässä myös luokanopettajakoulutukseen kuuluvat tutkimusopinnot. Koulutuksen ideologia poikkeaa totutusta, sillä sen yhtenä tehtävänä on tutkia nykyistä luokanopettajankoulutusta ja kyseenalaistaa sen periaatteita (Nikkola 2011, 22). Käytännössä tämä tarkoittaa oppimisen jäsentämistä elämismaailmaontologian avulla. Ontologialla tarkoitetaan käsitystä siitä, minkälaisena oppiminen ja opettaminen nähdään. (Kallas, Nikkola & Räihä 2013, 26; Nikkola 2011, 44.)

Tarkastelemme integraatiokoulutusta seuraavaksi oppimisen näkökulmasta. Tähän liittyvien tekijöiden ymmärtäminen on olennaista opetusharjoittelukokemusten tarkastelussa, koska opetusharjoittelu on oppimistilanne sekä opiskelijoille että oppilaille. Luvussa 3.1 tuomme esille oppimiseen vaikuttavia asioita integraatiokoulutuksen näkökulmasta. Luvussa 3.2 käsittelemme syvällistä ymmärtämistä oppimisen erityisten ja yleisten ehtojen mukaan. Näiden soveltaminen oli tutkimassamme opetusharjoittelussa keskeistä.

#### 3.1 Oppimiseen vaikuttavia tekijöitä

Elämismaailmaontologiassa painottuvat oppivaa systeemiä ylläpitävät sisäiset voimat eli kyvyt ja oppijan tarpeet. Opetuksessa pyritään huomioimaan oppijan tarpeet. Tällöin oppimisesta tulee ennemminkin oppijan systeemi kuin ulkoisen auktoriteetin pakottama tapahtuma. Ensiksi mainitussa oppija on toimijan asemassa, sen sijaan ulkoisen auktoriteetin pakottaessa oppijasta tulee toiminnan kohde. (Kallas, Nikkola & Räihä 2006, 159. Elämismaailmaontologian mahdolti-

suutena voidaan oppimisen kannalta katsottuna nähdä oppijan resurssien, esimerkiksi kokemusten, ajatusten ja käsitysten hyödyntäminen. Tämä mahdollistaa oppimisen oppijan omista lähtökohdista käsin sen sijaan, että joku muu olisi määritellyt lähtökohdat valmiiksi.

Integraatiokoulutuksen näkökulma oppimisesta sopii luontevasti tutkivaan ja dialogiseen oppimiseen, sekä demokratiaan osana oppimista (Kallas ym. 2013, 27; Nikkola 2011, 43). Tutkivalla oppimisella tarkoitetaan prosessia, jossa haetaan vastauksia ennalta ratkaisemattomiin tutkimusongelmiin. Ongelmat voivat nousta käytännöstä, teorian ja käytännön yhteen sovittamisesta tai olla käsitteellisiä. (Hakkarainen, Lonka, Lipponen 2004, 279.) Sarjan (1995) mukaan dialogisessa oppimisessa ohjaajan systemaattista tietoa on mahdollista yhdistää opiskelijan epäsystemaattiseen tietoon. Tällöin sekä ohjaaja että opiskelija ovat oppimisprosessissa subjekteina. Roche (1999, 484) toteaa, että demokraattista oppimista toteutetaan antamalla oppilaille valtaa opiskelumenetelmien ja sisältöjen määrittelemisessä, jotta opiskeleminen olisi motivoituneempaa.

Integraatiokoulutuksessa, tutkiva oppiminen, dialogisuus ja demokratia näyttäytyvät muun muassa yhteisissä tutkimusprosesseissa. Nikkolan (2011) mukaan autenttisissa tutkimusprojekteissa sekä opiskelijat että kouluttajat ovat tutkijan roolissa. Tarkoituksena on opetella esittämään koulutukseen liittyviä olennaisia kysymyksiä ja etsiä niille perusteltuja vastauksia. Näin ollen koko koulutus rakentuu arkielämässä toteutuvista tutkimusprosesseista. (Nikkola 2011, 22.) Olennaisiksi tutkimisen kannalta mielletään asiat, jotka kiinnostavat ryhmään kuuluvia opiskelijoita, eivät niinkään etukäteen määritellyt asiasisällöt. Ryhmässä yksittäisiä ja yhteisiä mielenkiinnon kohteita tutkimalla syntyy myös yhteinen kokemuspohja, jonka avulla voidaan luoda uutta tietoa. Tämä tarkoittaa integraatiokoulutuksessa, että opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia hyödyntäen ja ohjaajan teoreettista tietämystä niihin yhdistellen voidaan rakentaa kasvatustieteellistä tietoa. Nikkolan (2011) mukaan kehittymisen edellytyksenä ovat uudet ajatukset tai aikaisempien käsitysten näkeminen uudesta näkökulmasta. Merkityksellisintä on oppia näkemään asiat problemaattisesta näkökulmasta. (Nikkola 2011, 74.)

Oppimisen taustalla vaikuttavia tekijöitä on integraatiokoulutuksessa käsitelty myös Vygotskyn (1982) alkeisfunktion avulla. Alkeisfunktion osat ovat tarkkaavuus, ratkaisutendenssi, assosiaatio, sekä arvostelukyvyyn ja mielikuvituksen yhteistoiminta. Tarkkaavuus liittyy siihen, miten yksilö havaitsee asioita. Tämä on lähtökohta käsitteen syntymiselle. Ratkaisutendenssin olemassaolo mahdollistaa pohtimisen ja johtaa ymmärtämiseen. Assosiaatiolla tarkoitetaan tapaa, jolla tieto liitetään aikaisemmin opittuun. Tapahtuma on osin tiedostamaton. Vaihtoehtojen näkeminen ja niiden punnitseminen on arvostelukyvyyn ja mielikuvituksen yhteistoiminnan tulos. Kaikkien osa-alueiden voimassaolo mahdollistaa käsitteellisen oppimisen. Sen sijaan, mikäli joku osa-alueista ei toteudu, oppiminen estyy (Nikkola ym. 2013, 158–161). Tutkimuksessamme emme varsinaisesti tarkastele alkeisfunktion toteutumista, mutta integraatiokoulutuksessa teoriolla on oppimisen mahdollisuutena merkittävä rooli.

Myös tutkimusmotiivin tai sen puutteen ajatellaan vaikuttavan oppimiseen. Käsite liittyy Crittendenin (2000) kiintymyssuhdeteoriaan. Hänen mukaansa oppimiseen liittyy tutkimus- ja turvallisuusmotiivi. Jos turvallisuusmotiivi jostain syystä painottuu, seuraa siitä tutkimusmotiivin heikentyminen. Turvallisuusmotiivia ylläpitäviä suojautumisen keinoja on kuitenkin mahdollista tunnistaa. Esimerkkinä näistä ovat sosiaalisen suojautumisen perusmuodot, jotka voidaan Crittendenin (2000) mukaan jakaa tunteiden välttelyyn tai ristiriitaisuuteen. Tunteiden välttely voi näkyä muun muassa varautuneisuutena, sosiaalisena suojautumisena, pakonomaisena auttamisena tai mukautumisena. Ristiriitaisuutta vuorostaan kuvaavat reaktiivisuus, miellyttämisspyrkimykset, avuttomuus, hyökkäävyys, uhkaavuus tai rankaisevuus. Vasta näiden tiedostaminen mahdollistaa ammatillisen toiminnan myös opetustilanteissa. Myös opettajan käyttämät suojautumismekanismit voivat olla oppilaiden oppimisen esteenä. Esimerkiksi opettajan pakonomainen kontrollin tarve jättää vaihtoehtojen huomaamiselle vähän tilaa, minkä seurauksena oppilaiden ainoa vaihtoehto on sopeutua opettajan toimintaan. Tuloksena on tutkimusmotiivin sammuminen. (Crittenden 2000, 350–351; Nikkola 2011, 54; Kallas ym. 2006, 165–169.)

### 3.2 Tavoitteena syvälinen ymmärtäminen

Integraatiokoulutuksessa opettajan ammattitaidon ydin on määritelty kyvyksi ymmärtää oppimista. Asioiden syvälinen ymmärtäminen on koulutuksen keskiössä niiden hallinnan sijaan. (Kallas ym. 2006, 157; Nikkola 2011, 52.) Lisäksi tavoitteena on saavuttaa syvämpi ja kriittisempi ymmärrys asioista (Nikkola, Rähä, Moilanen, Rautiainen & Saukkonen 2008, 261). Seuraavaksi jäsenämme käsitteitä integraatiokoulutuksen näkökulmasta. Syvälistä ymmärrystä on elämissä maailmaontologiaan perustuvassa integraatiokoulutuksessa jäsenetty oppimisen erityisillä ja yleisillä ehdoilla.

Oppimisen erityiset ehdot liittyvät tietojen ja taitojen oppimiseen. Niitä jäsenetään kolmella tiedonlajilla: havaintotiedolla, sopimustiedolla ja kokemustiedolla, joissa tieto jäsenyy eri tavoin. Havaintotiedossa käsitysten ja havaintojen luotettavuuden arviointi on keskeistä. Opetettaessa on olennaista luoda tilanteita, joissa järkeily ja perusteleminen mahdollistuvat. Tällöin asioiden kyseenalaistaminen on merkityksellistä. Käytännössä tämä edellyttää jonkun luonnonilmiön havainnointia, sekä tehtyjen havaintojen pohtimista. Tutkimuksen tulee liittyä oppijan omaan kokemukseen, jolloin ongelma herättää tarpeen kysyä miten- ja miksi kysymyksiä. Tämän jälkeen pyritään liittämään tehdyt havainnot malliksi eli muodostamaan niistä kokonaiskäsitys. Prosessin jälkeen tutkitusta asiasta on mahdollista tehdä päätelmiä ja käyttää havaintoja apuna järkeilyssä. Sopimustiedossa on olennaista tunnistaa tietoon liittyvät eri- ja samanmielisyydet esimerkiksi keskustelemalla, sekä ymmärtää tiedon arvolatautuneisuus. Tällöin tärkeänä pidetään tiedon ja kulttuurin luonteen tarkastelua, oppijoiden niille antamien merkitysten valossa. Erilaisten näkemysten esiin tuominen ja niiden synnyttämä keskustelu ovat keskeisellä sijalla. Kokemustie-

dossa on pyrkimyksenä ymmärtää yksilön kokemusta. Oleellista on oppia tunnistamaan tunteensa. Omien tunteiden tutkimisen mahdollistaminen onkin kokemustiedon tarkoituksena. Tutkiminen etenee tunnekokemuksen tunnistamisesta, sen työstämisen kautta lopputulokseen, joka on jonkinlainen symbolinen, taiteellinen ilmaisu alkuperäiselle kokemukselle. (Nikkola ym. 2008, 259; Nikkola ym. 2013, 149–156.) Tärkeintä kokemustiedossa ei ole lopullinen tuotos, vaan läpi käyty prosessi.

Oppimisen yleisillä ehdoilla tarkoitetaan opettajan ja opiskelijan ihmisenä olemiseen liittyviä suhteita ja ehtoja. Tavoitteena on ymmärtää oman oppimisen ehtoja ja edellytyksiä, sekä ihmisten välistä vuorovaikusta. (Kallas ym. 2006, 157; Kallas, Nikkola, Rautiainen & Rähä 2007, 86; Nikkola 2011, 45–46.)

Oman toiminnan ymmärtäminen oli keskeistä myös opetusharjoittelussa. Opiskelijoille annettiin käsitteellinen apupiirros (taulukko 1), jota käyttäen opiskelijoilla oli mahdollisuus tarkastella omia toimintatapojaan myös harjoittelun aikana.

Taulukko 1 Käsitteellinen apupiirros ammatillinen vs. tarvepohjainen

<b>Ammatillinen</b>	<b>Tarvepohjainen</b>
Järjellinen	Tunnevaltainen
Ajatteleva	Reagoiva
Käytännöllinen	Epäkäytännöllinen
Ymmärtävä	Hallitseva
Vaihtoehtoja etsivä	Pakonomainen
Arvioiva	Puolustautuva
Muuttuva/Muuttava	Toistuva/Toistava

Käsitteellinen apupiirros antoi konkreettisen välineen tarkastella opettajan ammatillisia ja tarvepohjaisia reagoitintapoja. Ammatillisesti toimiva opettaja pyrkii löytämään toimilleen rationaalisia perusteluja, tiedostamaan toimintansa syitä, ja olemaan avoin erilaisille vaihtoehtoille. Opettaja pyrkii myös ajattelemaan ensin, ja tekemään vasta sitten ratkaisuja. Hän pystyy tarvittaessa poikkeamaan suunnitellusta ja muuttamaan toimintaansa paremmin tilannetta vastaavaksi. (Seppänen 2011, 46.)

Tarvepohjaisesti toimivalle opettajalle taas on ominaista toimintansa perustaminen mielivaltaisille tunteille ja tilanteiden hallinnalle ymmärrykseen pyrkimisen sijaan. Myös toistuvien menettelytapojen käyttäminen vaihtoehtojen etsimisen sijaan on hänelle tyypillistä. Tarvepohjaisesti toimiessaan hän reagoi välittömästi tilanteeseen, ajattelematta järkevintä vaihtoehtoa. Tällöin opettaja tekee usein epäkäytännöllisiä ja kaavamaisia ratkaisuja. (Seppänen 2011, 46.)

Opettajan toiminta ei kuitenkaan koskaan perustu pelkästään ammatilliseen tai tarvepohjaiseen toimintatapaan. (Seppänen 2011, 46). Oman toiminnan ammatillisten ja tarvepohjaisten piirteiden tarkkailu opetusharjoittelussa auttaa opiskelijaa tiedostamaan omia toimintatapojaan. Vasta tiedostaminen mahdollistaa oman toiminnan muuttamisen. Näin ollen opiskelijan vastuulla on ymmärtää myös omaa toimintaansa ja sen seurauksia. (Nikkola 2011, 56–57.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Harjoitteluraportit tutkimusaineistona

Opettajaksi oppimisessa kokemus on todettu tärkeäksi, mutta kaikista kokemuksista ei kuitenkaan opita (Lauriala 2000, 92). Opetusharjoittelun voisi kuvitella olevan yksi merkittävistä, ammatillisuutta kehittävästä, oppimiskokemuksista. Mutta tapahtuuko harjoittelussa oppimista? Kiviniemi (1997) on tutkinut aihetta ja tuonut esille, että opetusharjoittelussa tapahtuu paljon muutakin oppimisen sijaan.

Tutkimusaineistomme koostuu kahden integraatiokoulutusryhmän harjoitteluraporteista. Aikaisempi ryhmä, johon itse kuuluimme, opiskeli integraatiokoulutuksessa vuosina 2007–2009 ja toinen ryhmä vuosina 2009–2012. Opiskelijat suorittivat opetusharjoittelun, josta raportit oli kirjoitettu, toisena opiskeluvuotenaan. Harjoitteluraportteja oli yhteensä 18, niiden pituuden vaihdellessa 4-18 sivuun. Pyynnöt harjoitteluraporttien ottamisesta tutkimuskäyttöön teimme sähköpostitse ja Facebook-yhteisöpalvelua käyttäen keväällä 2012. Omat raporttimme eivät kuuluneet tutkimusaineistoon, sillä emme halunneet osallistua tutkimukseen sekä tutkijan että tutkittavan roolissa. Koimme omien tekstiemme tulkinnan olevan ongelmallista, sillä vaarana olisi saattanut olla oman tekstin tulkitseminen eri tavalla kuin toisten. Omien harjoitteluraporttiemme kirjoittajina tiedämme, mitä kirjoituksella tarkoitamme, kun taas toisten kirjoituksille antamista merkityksistä ei voi olla samanlaista tietoa.

Harjoitteluraporttien käyttäminen tutkimusaineistona oli tarkoituksenmukaista, sillä ne oli kirjoitettu välittömästi opetusharjoitteluiden jälkeen. Tässä mielessä raportit olivat aineistona autenttisia eivätkä esimerkiksi kirjoitelmat vuosien jälkeen harjoittelusta olisi saavuttaneet samaa tavoitetta. Peräkylä (2005, 869) kirjoittaa luonnollisissa tilanteissa syntyvästä empiirisestä materiaalista, jonka avulla tutkija on suoremassa yhteydessä tutkittavan asian kanssa. Harjoitteluraportit edustivat tällaista aineistoa. Vaikka harjoitteluraportteja ei ole kirjoitettu ensisijaisesti tutkimuskäyttöön, ei niitä ole kirjoitettu myöskään ainoastaan itselle. Koska opiskelijat tiesivät kouluttajien lukevan harjoittelurapor-

tit, voidaan niiden autenttisuus sisällön suhteen toisaalta kyseenalaistaa. Kiviniemi (1997, 193) kirjoittaa Ziehen (1991) didaktisesta illuusiosta, jossa opettaja ja oppilaat muodostavat koulussa lavastuksen tarjoamalla toisilleen sitä, mitä olettavat heidän haluavan. Kiviniemen näkemyksen mukaan opetusharjoittelussa näyttää toteutuvan samankaltainen illuusio, jonka seurauksena opiskelijat peittelevät esimerkiksi omia mieltymyksiään pedagogisten ratkaisujen suhteen. Tämän perusteella on mahdollista, että harjoitteluraporteissa ei kerrota kaikista kokemuksista totuudenmukaisesti. Niissä oli kuitenkin uskallettu tuoda esiin myös vaikeaksi koettuja asioita. Toisaalta joissakin kohdissa oli nähtävissä kaudistelua. Esimerkiksi tilanteiden haasteellisuutta oli kevennetty erilaisilla ilmaisuilla, kuten tuomalla esiin niiden tilapäisyys tai kertaluontoisuus.

Valmiin aineiston käyttö ei ole aina ongelmaton, jos esimerkiksi aineiston määrä ei vastaa tutkimustarvetta. Aineistoa voi olla liikaa, jolloin valikointi on välttämätöntä tai aineiston saatavuus on vaikeaa tutkimuksen aiheen vuoksi (Eskola & Suoranta 2008, 118). Harjoitteluraportit tarjosivat riittävän kattavan aineiston työhömmä. Tämä näyttäytyi aineiston kylläntymisenä eli saturaationa. Aineistossa esiintyvät teemat alkoivat toistua eikä uusia teemoja nousut esille. Aineiston koko ei ole laadullisessa tutkimuksessa kiveen hakattu, vaan sen tehtävänä on olla välineenä käsitteellisen ymmärryksen rakentamisessa (Eskola & Suoranta 2008, 61–63). Kääriäisen mukaan valmiin aineiston haasteena on sovittaa tutkimusongelma olemassa olevan aineiston mukaiseksi (Keckman-Koivuniemi & Kleemola, 2005). Emme kokeneet kuitenkaan tällaista ongelmaa, vaan valmis aineisto antoi meille ikään kuin mahdollisuuden kurkistaa toisen ajatuksiin. Valmis aineisto antaa mahdollisuuden tarkastella aihetta ilman ennalta määriteltyjä tutkimuskysymyksiä. Esimerkiksi haastattelu vaatii tutkimuskysymysten pohtimista etukäteen ja eroaa tältä osin valmiin aineiston antamasta vapaudesta.

Rajasimme tutkimuskohteeksemme kokemukset, jotka liittyivät harjoittelulle annettuihin tavoitteisiin. Tarkensimme vielä myöhemmin rajauksen kokemuksiin, joissa opiskelijat olivat välittömiä subjekteja. Emme siis poimineet tekstistä kohtia, joissa opiskelija kuvaili jonkun toisen, esimerkiksi luokanopettajan, toimintaa. Harjoitteluraportit aineistona sisälsivät opiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta. Ne sisälsivät myös erilaisten tilanteiden kuvailua sekä harjoittelun ulkopuolisten teemojen käsittelyä. Harjoittelun ulkopuolisilla teemoilla tarkoitamme muita kuin harjoittelulle annettujen tavoitteiden kannalta keskeisiä teemoja, joten ne eivät käsitelleet tutkimuksemme kannalta olennaisia asioita. Teemoja ei ollut myöskään liitetty omiin harjoittelukokemuksiin. Aiheet käsitelivät esimerkiksi ammattitaidon myyttiä ja auktoriteettia teoreettisista lähtökohdista.

Harjoitteluraporttien sisältöä ohjasivat harjoittelulle annetut tavoitteet. Tavoitteet on määritelty Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa ja integraatiokoulutusta koskevassa kirjallisuudessa. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa harjoittelun tavoitteina olivat opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin taitojen syventäminen, sekä ryhmän kohtaamisen valmiuksien hankkiminen opetus- ja oppimistilanteissa. Lisäksi



tehtävänä oli tarkastella omaa käyttötietoa ja rakentaa sitä. (Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007–2009, 17; Jyväskylän opettajan koulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010–2013, 18.)

Integraatiokoulutuksessa harjoittelun sisältönä on myös soveltaa ryhmässä opiskeltuja kolmea tiedonlajia, sekä tarkastella omaa toimintaa tarvepohjainen ja ammatillinen ulottuvuuksilla (ks. taulukko 1). Vuonna 2009 aloittaneelle integraatioryhmälle annettiin tarkennettu ohjeistus harjoitteluraporttiin. Tämän tarkoituksena oli syventää opetusharjoittelua raportin avulla kirjallisuuteen perehtyen. Ohjeistuksessa korostettiin integraatiokoulutuksen omakohtaisuuden, induktiivisen opetuksen, sekä tiedon kolmijaon olennaisia rooleja (opiskelijalta saatu sähköposti 28.2.2012). Harjoitteluraporttien sisältöihin saattoivat vaikuttaa myös opetusharjoittelujen aikana järjestetyt väliseminaarit. Niissä integraatioryhmän kouluttajat toivat esille erilaisia opetusharjoitteluun liittyviä teemoja. Teemoista keskusteltiin kouluttajien puheenvuorojen jälkeen. Aikaisemmin aloittaneen ryhmän väliseminaari järjestettiin 26.1.2009 ja myöhemmin aloittaneen ryhmän 31.1.2011. Kummastakaan seminaarista ei ollut ohjelmaa saatavilla enää tutkimuksemme tekemisen aikaan, joten seminaarin sisältöjä ei ole mahdollista esitellä.

## 4.2 Kokemuksen tutkiminen

Tutkimusotteemme on laadullinen. Kiviniemi (2007, 70–71) luonnehtii laadullista tutkimusta prosessiksi, jossa tutkimuksen vaiheet ja tutkimusongelmat eivät ole välttämättä etukäteen jäsennettävissä, vaan ne saattavat muotoutua tutkimuksen edetessä. Näin tapahtui myös meidän tutkimuksessamme, jolloin metodiset valinnat jäsenyivät vasta tutkimuksen loppuvaiheessa. Tämä tarkoittaa tutkimuksen tekemistä ilman selkeästi etukäteen määriteltyä metodologiaa. Kiviniemen (2007, 70) mukaan selityksenä tälle saattaa olla tutkijan pyrkimys ymmärtää ja tavoittaa tutkittavien näkemys asiasta. Tämä oli myös yksi tutkimuksemme tarkoitus, fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan vaikuttaessa taustalla. Teorioiden ja metodien ei tule rajoittaa tutkimusta, vaan niiden tehtävänä on avata silmiä uusille näkökulmille (Alasuutari 1999, 25). Näin kävi myös meille teorian antaessa välineitä ymmärtää tutkittavia kokemuksia syvällisemmin.

### 4.2.1 Hermeneuttinen ja fenomenologinen lähestymistapa

Fenomenologisessa lähestymistavassa kokemuksen tutkiminen liitetään siihen todellisuuteen, jossa ihminen elää. Ymmärtäminen tapahtuu vain tuon elämysmaailman kautta. Tähän liittyy myös ajatus ihmisten yhteisöllisyydestä. Kulttuuri, jossa elämme, vaikuttaa kokemuksille annettuihin merkityksiin. Tällöin kulttuuriset tekijät voivat olla yhdistäviä tai erottavia. (Laine 2010, 29–30; Tuomi & Sarajarvi 2009, 34.) Harjoitteluraportit kuvaavat opiskelijoiden kokemuksia heidän omasta elämysmaailmastaan käsin, jossa heillä kuitenkin on myös

yhteistä kulttuurista taustaa integraatiokoulutuksen kautta. Tällöin jokaisen opiskelijan kokemus paljastaa myös jotain yleistä (Laine 2010, 30).

Laine (2010, 29) kuvaa elämisen olevan fenomenologian näkökulmasta kehollista toimintaa ja havainnointia, sekä koetun ymmärtävää jäsentämistä. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoitukset yhtenevät tutkimuksemme kanssa. Tavoitteena on käsitteellistää kokemuksen merkitys ja nostaa näkyväksi asioiden mahdollisesti käsittelemätön puoli (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Tutkimuksemme tämä tarkoitti opetusharjoittelukokemusten tutkimista uusista näkökulmista, tuoden esille kenties sellaista, mitä ei vielä aiemmin ole käsitelty.

Hermeneuttisen lähestymistavan voidaan ymmärtää tarkoittavan ajattelutapaa ja tutkimusotetta sen sijaan, että kysymys olisi järjestelmällisestä aineiston käsittelytavasta (Laine 2010, 33). Hermeneuttinen ulottuvuus tarkoitti tutkimuksemme ymmärtämään pyrkivää otetta. Hermeneutiikassa tutkimuksen lähtökohdaksi käsitetään esiymmärrys, jonka käsitteleminen jatkuu nimestään huolimatta koko tutkimuksen teon ajan. Näin ollen esiymmärryksen roolia ei voida ohittaa. Koska olimme olleet opiskelijoina toisessa tutkimusassamme opetusharjoittelussa, koimme esiymmärryksen käsittelemisen erityisen tärkeäksi. Moilasan ja Räihän (2007) mukaan esiymmärryksen täydellinen käsittely ei kuitenkaan ole mahdollista, sillä ”osa esiymmärryksestä on tiedostamatonta ja vaikeasti tietoisuuteen nostettavissa”. Apuna tähän voi olla kirjallisuus, mutta myös keskustelukumppani voi edistää asioiden tiedostamista. (Moilanen & Räihä 2007, 52–53.) Yhdessä tutkiminen toi apua juuri tähän problematiikkaan ja auttoi omien käsitysten tiedostamisessa. Tämä näkyi konkreettisesti aineistoa käsitellessämme. Esimerkiksi syiden hahmottaminen aineistosta ei ollut aina helppoa. Syyt, joiden me tutkijoina ajattelimme vaikuttavan kokemusten taustalla, eivät välttämättä olleet samoja kuin tutkittavien nimeämät. Olimme kuitenkin kiinnostuneita nimenomaan opiskelijoiden kokemuksilleen antamista syistä, joten omien näkemystemme erottaminen heidän näkemyksistään oli tärkeää.

Hermeneuttinen kehä eli tutkimuksellisen dialogi tutkimusaineiston kanssa mahdollistaa tutkijan ymmärryksen syventämisen (Laine 2010, 36). Siljander (1988) tiivistää hermeneuttisen kehän tarkoituksen seuraavasti: ensinnäkin tulkinnan ja tiedonmuodostusprosessilla ei ole selvästi määriteltyä alkua, vaan esiymmärrys toimii kaiken perustana. Esiymmärrys ja tulkinnat muuttuvat tutkimuksen edetessä vaikuttaen toisiinsa. Toiseksi ilmiöiden ymmärtäminen on mahdollista yksittäisten osien ja kokonaisuuden yhteyden suhteessa. Kehä näyttäytyy myös näiden osien vuorovaikutuksen kautta. Yksittäisten osien avulla kokonaisuus hahmottuu, mutta osien merkitys muuttuu kokonaisuuden ymmärtämisen kautta. Kolmanneksi hän toteaa, ettei prosessilla ole selkeää loppua, vaan hermeneuttinen kehä on päättymätön. (Siljander 1988, 115–119.) Kehämäinen prosessi oli läsnä työssämme välillä hyvinkin konkreettisesti. Ensimmäiset tulkinnat aineistosta muuttuivat tiedon ja kokonaisuuden hahmottuessa. Havaintomme tarkentuivatkin uuteen näkökulmaan, jonka vuoksi saatoimme muuttaa myös tutkimuksemme suuntaa. Tutkimusparin kanssa keskus-

telu ja lopussa myös kirjallisuus toivat liikettä tähän kehään. Tämän vuoksi, tai ansiosta, työmme tarkoitus muuttui ja tarkentui tutkimusprosessin loppumetreille asti.

#### 4.2.2 Aineiston analyysi

Aineistomme varsinainen analyysivaihe eteni sisällönanalyysin tavoin. Laadullisessa tutkimuksessa sisällönanalyysi on mahdollista jakaa kolmeen eri tapaan riippuen siitä, miten teoriaa käytetään. Sisällönanalyysi voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Erona eri lähtökohdille on teorian ohjaavuus analyysin eri vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–100, 117.) Aineistomme analyysissä on nähtävissä aineistolähtöisen sekä teoriaohjaavan sisällönanalyysin piirteitä. Aineiston pelkistäminen tapahtui aineistolähtöisen analyysin tavoin. Eri tutkimuskysymysten analyysissä oli puolestaan eroja. Ensimmäinen tutkimuskysymyksen analyysi oli aineistolähtöinen. Luokittelut pohjautuivat aineistosta löytyneisiin teemoihin. Toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen analyysissä käytimme eri teorioita apuna sisällön luokittelussa, mikä liittyy teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Siinä teorian tarkoitus voi olla auttaa analyysin etenemisessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96). Tutkimuksessamme teoriaohjaava lähestymistapa on näkyvissä reflektion tasojen ja kokemuksille annettujen syiden luokittelun apuna.

Aineiston käsittely alkoi harjoitteluraporttien lukemisella. Lukeminen ja keskustelu siitä nousseista ajatuksista vuorottelivat. Lukukertojen tarkoituksena oli miettiä, mitä seikkoja aineistosta mahdollisesti nousisi. Kerta toisensa jälkeen opiskelijoiden kirjoittamat kokemukset, sekä onnistumiset että haasteet, saivat mielenkiintomme heräämään. Kiinnitimme huomiota myös tapaan, jolla opiskelijat selittivät tapahtumia. Oma kokemuksemme samasta opetusharjoittelusta nousi pintaan yhä uudelleen. Keskustelun avulla omien muistojen erottaminen opiskelijoiden tekstistä auttoi nostamaan heidän näkemyksiään esille.

Seuraavaksi koodasimme aineistoa ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen pohjalta. Poimimme aineistosta vain opiskelijoiden kirjoittamat kokemukset selityksineen. Toteutimme nämä vaiheet tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla siirtäen harjoitteluraporttien tekstikatkelmia uusiin tiedostoihin jatkokäsittelyä varten. Myöhemmin myös tulostimme tekstikatkelmat, jotta aineisto olisi helpommin ryhmiteltävissä.

Seuraava analyysivaihe toteutui aineistoa ryhmittelemällä, mikä tapahtui tutkimuksessamme useaan kertaan. Tuomen ja Sarajärven (2009, 110) mukaan tämän vaiheen tarkoituksena on käydä läpi koodattua aineistoa etsien siitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Luokittelu ja nimeäminen tiivistävät samalla aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä etsimme opiskelijoiden kokemuksille yhteisiä teemoja. Jaottelimme kokemukset aluksi onnistumisiin ja haasteisiin, mutta lopulta päädyimme etsimään teemoja opiskelijoiden kirjoittamien sisältöjen mukaan graduseminaarissa saamamme palautteen perusteella. Luokittelu jatkui eri luokkien yhdistämisellä ja yläkäsitteiden luomisella. Onnistumiset ja haasteet ovat näkyvissä kuitenkin vielä raportointivaiheessa, sillä niillä oli merkitystä tulostemme kannalta.

Luokittelimme aineistoa uudelleen kolmatta tutkimuskysymystä käyttäen eli tarkastelimme mitä syitä opiskelijat antoivat kokemuksilleen. Tähän otimme avuksi attribuutioteorian, joka antoi välineen eritellä kokemuksille annettuja syitä perusteellisemmin. Luokittelussa käytimme Weinerin (1986) dimensioita (ks. lukua 5.2.1). Tämä ei ollut kuitenkaan aina yksinkertaista, sillä syyt olivat toisinaan vaikeammin erotettavissa. Aineiston käsittely jatkui syiden teemoittelulla, jonka jälkeen yritimme selvittää yläluokkia löytämillemme sisällöille. Tähän avuksi teimme kaavioita, jotta saisimme asiasta kokonaiskuvan ja eri luokat, sekä yläkäsitteet olisivat paremmin nähtävissä suhteessa toisiinsa. Syiden luokittelu teemojen mukaan ei kuitenkaan ollut raportointivaiheessa tutkimuksemme kannalta tarkoituksenmukaista, sillä ensimmäinen tutkimuskysymys toi esille samat aiheet. Lopullisessa raportointivaiheessa käytimme Weinerin dimensioita tuoden esille myös niiden vaikutuksia oppimiseen.

Kolmas luokitteluvaihe tapahtui toisen tutkimuskysymyksemme avulla. Kävimme aineistoa läpi tarkastellen, miten reflektion eri tasot (ks. 5.1.1) ilmenivät aineistossa. Käytimme Wilsonin ja Taggartin (1998), sekä Mäntylän (2003) kokoamia reflektion teorioita apuna aineiston luokittelussa. Aineistoesimerkit on määritelty tietyn tasoiseksi reflektioksi, mikäli yksikin kyseiselle tasolle määritelty piirre näkyy aineistossa. Aluksi yhdistimme reflektion tasojen tarkastelun ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tämä kuitenkin ennemminkin sekoitti tutkimuskysymyksemme tarkoitusta ja reflektion tasojen analyysin merkitys jäi pinnalliseksi, joten päädyimme käsittelemään tutkimuskysymykset erillisinä.

Seuraavassa analyysin vaiheessa pyrimme käsitteellistämään esille tuomiimme kokemuksia. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessämme kävimme läpi opiskelijoiden kokemuksia aineistosta nousseiden teemojen avulla ja liitimme niihin eri tutkijoiden näkökulmia tarkoituksena syventää tutkittavaa ilmiötä. Reflektion teoriat antoivat näkökulman oppimisen tasojen tarkasteluun, ja attribuutioteoria annettujen selitysten vaikutuksesta oppimiseen. Erityisesti reflektion teorioiden ottaminen avuksi sisällön tarkasteluun antoi positiivisemmän näkökulman tuloksiimme, vaikka suurin osa kokemuksista kuvasikin harjoittelun haasteellisempaa puolta. Reflektion tasojen toteutumista tarkastellessa oppimista näytti tapahtuneen, vaikka aluksi attribuutioiden tuoma kuva aineistosta vastuun näkökulmasta ei antanut yhtä toiveikasta kuvaa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 112–113) mukaan tässä analyysin vaiheessa on tarkoitus saada käsitteellisempi kuva ilmiöstä, jossa teorian ja johtopäätösten vuoropuhelu on olennaisessa roolissa. Eri teorioiden yhdistäminen toi lisäksi sellaista informaatiota, mitä ne yksinään eivät antaneet. Lopuksi pyrimme tuomaan esille oppimisen taustalla vaikuttavia tekijöitä teorioiden tuodessa tukea pohdinnoillemme.

## 5 REFLEKTIO JA ATTRIBUUTIOT

Tässä luvussa tuomme esille tutkimuksessa käyttämiämme teorioita. Aluksi tarkastelemme Taggartin ja Wilsonin (1998), sekä Mäntylän (2003) reflektion teorioita. Lisäksi tuomme esille onnistuneen reflektion edellytykset McAlpinen ja Westonin (2000) näkökulmasta. Lopuksi esittelemme Weinerin (1986) attribuutioteoriaa, joka keskittyy tarkastelemaan ihmisten toiminnalleen antamia syitä, sekä niiden vaikutusta heidän toimintaan.

### 5.1 Reflektion avulla kohti syvällistä ymmärrystä

Reflektoinnilla on useita eri määritelmiä riippuen lähteestä ja yhteydestä, jossa käsitettä käytetään. Mezirow (1995) on tehnyt tutkimustyötä uudistavan oppimisen käsitteen parissa, joka liittyy olennaisesti kriittiseen itsereflektioon. Kyseinen käsite ymmärretään ongelmanasettelutapojen ja merkitysperspektiivien arviointina. Lisäksi hän määrittelee käsitteitä reflektio ja kriittinen reflektio. Kriittinen reflektio voidaan nähdä omien asenteita ja toimintaa ohjaavien viitekehysten eli merkitysperspektiivien arvioinniksi. (Mezirow 1995, 8.) Merkitysperspektiivit ovat esimerkiksi opettajan kohdalla subjektiivisia ideologioita, joihin sisältyy erilaisia tiedon ymmärtämisen ja käyttämisen sekä tunteiden tulkitsemisen tapoja (Saloranta 1998, 18). Dewey (1933, 9) puolestaan määrittelee reflektion olevan omien uskomusten arviointia ja tutkimista.

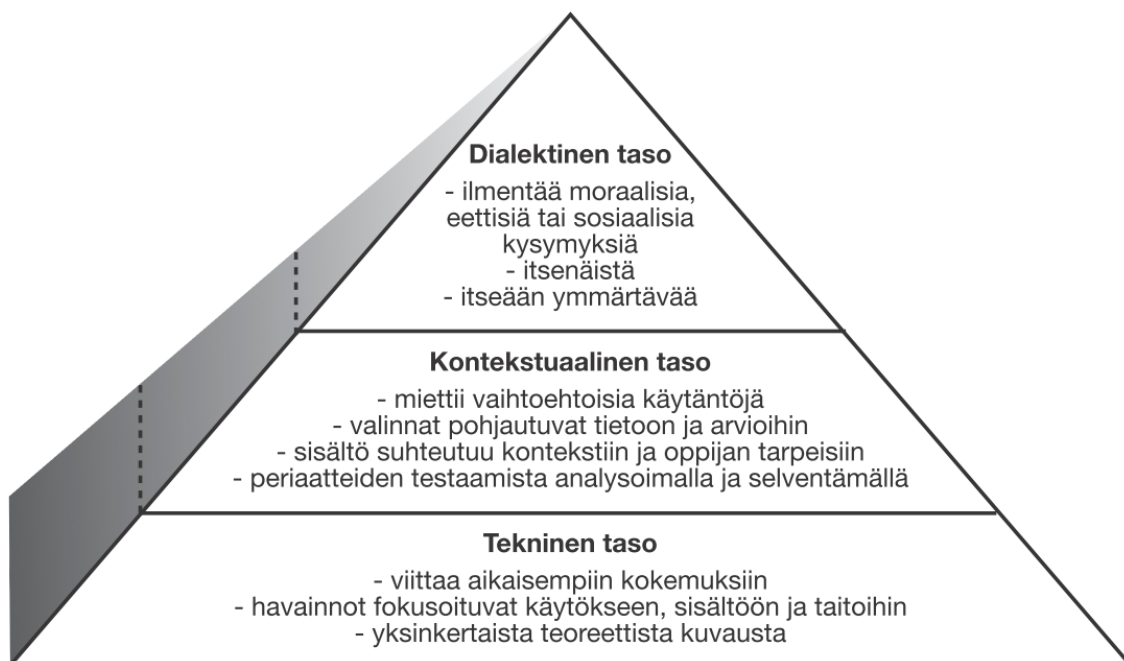
Tutkimuskirjallisuudessa reflektion laatujen eli tasojen erittelemiseen on käytetty erilaisia käsitteitä. Luokittelujen perusajatus on kuitenkin hyvin yhtenäinen kulkien ei-reflektiivisistä kohti kriittistä eli muutoshakuista ja tiedostavaa reflektiota. Reflektiivisyyden laatuja voidaan kuvata tekniseksi hallinnaksi, praktiseksi toiminnaksi ja kriittiseksi tietoisuudeksi. Tutkijoiden mielestä refleksiivinen ajattelu on kattavaa vain, jos näkyvissä ovat kaikki edellä mainitut ulottuvuudet. (Mäntylä 2003, 15, 17–18.) Oppimisen näkökulmasta reflektio vaikuttaa ihmisen ajatteluun ja toimintaan tulevaisuudessa. Yhdeksi reflektion

tavoitteeksi voidaankin nähdä käytännön ja teoreettisen ajattelun syventäminen. (McAlpine & Weston 2000; Mäntylä 2003, 7.)

### 5.1.1 Reflektiivisen ajattelun tasot harjoittelukokemusten jäsentäjänä

Tarkastelemme tutkimuksessamme reflektion toteutumista kahden eri teorian avulla. Taggartin ja Wilsonin (1998) reflektiivisen ajattelun pyramidissa (kuvio 1) ajattelun tasot mukailevat edellisessä luvussa esiteltyä kolmijakoa. Pyramidissa reflektion tasot luokitellaan tekniseksi, kontekstuaaliseksi ja dialektiseksi. Mäntylä (2003) on puolestaan koonnut useiden tutkijoiden, muun muassa Hattanin ja Smithin (1995), näkemyksistä reflektiivisen kirjoittamisen tasoja. (Mäntylä 2003, 18–20; Taggart & Wilson 1998, 38.) Reflektiivisen ajattelun pyramidi auttaa havainnoimaan reflektion toteutumista laajemmasta näkökulmasta. Reflektiivisen kirjoittamisen tunnusmerkit puolestaan auttavat hahmottamaan reflektion toteutumista harjoitteluraporteissa yksityiskohtaisemmin.

Tässä tutkimuksessa käytämme reflektiivisen ajattelun tasoja apuna tulkitessamme opiskelijoiden ajattelun syvyyttä. Ajattelun syvyys kuvaa, miten asiat ovat jäsentyneet opiskelijoille. Toisin sanoen se kertoo, onko asioiden syvällistä ymmärtämistä, oppimista, tapahtunut. Vaikka reflektointia ei annettu suoranaiseksi ohjeeksi harjoitteluraportin kirjoittamiseen, sen harjoittaminen kuuluu kuitenkin olennaisesti integraatiokoulutukseen. Seuraavaksi esittelemme reflektiivisen ajattelun tasojen tunnuspiirteitä.



Kuvio 1 Reflektiivisen ajattelun pyramidi (Mäntylä 2003, 18; Wilson & Taggart 1998,3)

Pyramidin teknisellä tasolla käsitellään käytännön ongelmia. Reflektiivisessä kirjoittamisessa taso ilmenee 1) yksinkertaisten havaintojen kuvailuna 2) keskittymisenä aiemmista kokemuksista tuttuihin asioihin, esimerkiksi käytösmallei-

hin, osaamisiin tai teoriaan 3) tehtäväorientoitumisena, opettajan pätevyyden mieltämisenä yksittäisten tilanteiden toteuttamiseksi 4) sen hetkisen pedagogisen ajattelun tason ja kasvatustieteellisen sanaston käyttämisenä. (Mäntylä 2003, 18–19, 21; Taggart & Wilson 1998, 2–5.) Tällä tasolla opettajan työ näyttäytyy yksittäisten osien hallintana. Teknisessä reflektiossa olennaista on yksittäisten tilanteiden kuvailu, jossa teoriaa lähinnä vertaillaan tilanteisiin pohtimatta niitä syvemmin. Myöskään vaihtoehtoja ei yleensä huomata.

Kontekstuaalisella tasolla reflektio kohdistetaan sisältöön, ympäristöön ja tilanteeseen liittyviin asioihin. Tällöin opitaan huomaamaan erilaiset vaihtoehdot ja kontekstin merkitys. Tämä näkyy esimerkiksi oppilaan oppimiseen liittyvien käytäntöjen pohtimisena, omien päätösten reflektointina suhteessa tilanteeseen, teorian yhdistämisenä käytäntöön, omiin tietoihin ja arvoihin perustuvana vaihtoehtojen etsimisenä, sekä eri käytänteiden loogisuuden pohtimisena. (Mäntylä 2003, 19, 21; Taggart & Wilson 1998, 2–5.) Kontekstuaalinen reflektio liittyy selkeästi oppimistilanteisiin, jossa osataan eritellä oppilaiden oppimiseen ja omaan toimintaan liittyviä tekijöitä tarkemmin. Teoria sidotaan tilanteisiin tarkoituksenmukaisesti ja sen avulla on mahdollista ymmärtää asioita. Kontekstuaalinen reflektointi edellyttää toimintaympäristön ja oppilaiden tuntemusta, koska muuten tilannetekijöitä on haasteellista ymmärtää.

Dialektinen reflektiivisyys on mallin korkein taso. Dialektisuus tarkoittaa totuuksien kyseenalaistamista keskustelun ja argumentoinnin avulla. Tämä näkyy reflektiivisessä kirjoittamisessa 1) systemaattisten käytäntöjen kyseenalaistamisena 2) vaihtoehtoisten ja kilpailevien teorioiden esiintuomisena 3) moraalisten, eettisten ja sosiopoliittisten aiheiden tuomisena kasvatuksen käytäntöihin 4) tilanteiden reflektointina jo toiminnan aikana sekä 5) taidokkaana itseilmaisuna. (Mäntylä 2003, 19, 21–22; Taggart & Wilson 1998, 2–5.) Dialektinen reflektiivisyys edellyttää oman ajattelun ja omien näkemysten pohtimista ja kyseenalaistamista suhteessa yhteiskuntaan, sekä vallitseviin normeihin ja arvoihin. Tällaisen ajattelun saavuttaminen opettajan työssä vaatii yksittäisten asioiden pohtimisen lisäksi opettajan ammatin laajempaa pohdintaa. Dialektisella tasolla reflektointi on kattavaa ja siinä näkyy eri tasojen kerroksittaisuus.

Reflektiota on mahdollista syventää eri keinoin. Reflektion syvenemistä tekniseltä tasolta kontekstuaaliselle voidaan ohjata esimerkiksi keskustelemalla pedagogiikkaan, sisältöön, sekä teoriaan liittyvistä opettamisen ja oppimisen haasteista. Dialektiselle tasolle voidaan auttaa järjestämällä tilanteita, joissa omien toimintatapojen taustalla vaikuttavia arvoja tiedostetaan ja analysoidaan. Tämä tapahtuu peilaamalla omaa toimintaa opetussuunnitelman tavoitteisiin, tapaustutkimuksiin, yleissivistävään tietoon ja asiantuntijanäkökulmiin. Muita tapoja syventää reflektiota dialektiselle tasolle ovat stereotyyppien ja ennakkokäsitysten analysointi käymällä läpi erilaisia tilanteita niistä keskustellen. Opiskelijoille tulisi tarjota mahdollisuus ymmärtää, miten he voivat hyötyä pohtimisesta eniten ja toisaalta opettajana valtautua työssään. (Taggart & Wilson 1998, 5.)

### 5.1.2 Reflektion edellytykset

Reflektion edellytys on Deweyn (1933) mukaan perinpohjaista ja huolellista uskomusten tai tiedon pohtimista sitä tukevien johtopäätösten valossa. Hänen näkemyksensä mukaan reflektioon kuuluu kaksi vaihetta, problemaattisen kokemuksen ollessa lähtökohtana. Ensimmäisessä vaiheessa olennaista on epäily, epäröinti, hämmennys ja aluksi ”älyllinen vaikeus”. Toisessa vaiheessa näkyy etsimis- ja kyselytoimintaa, jonka avulla pyritään löytämään ratkaisuja edellisessä vaiheessa syntyneisiin ongelmiin. (Dewey 1933, 9-12; Lauriala 2000, 94.) Deweyn reflektion määritelmässä on yhtymäkohtia integraatiokoulutuksen ajatteluun. Epäröintiin ja epävarmuuteen liittyviä asioita kohdataan harjoittelussa, kun uutta ajattelutapaa pyritään soveltamaan käytäntöön (Kallas ym. 2007, 92). Reflektiivisen ajattelun tutkimuksessa on korostettu kognitiivisen konfliktin merkitystä. Kun oppija kohtaa ristiriidan odotustensa ja todellisuuden välillä, hänen on mahdollista pohtia uudelleen odotustensa pohjana olevia käsityksiä. Tarttuessaan aktiivisesti ristiriidan aiheuttamiin haasteisiin oppija saa paremmat mahdollisuudet ymmärtää omaa tapaansa käsitellä asioita. Merkitykselliseksi voidaan nähdä ongelmat, jotka oppija voi itse ymmärtää ratkaisemisen arvoisiksi. (Kallas 1984, 75; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 70; von Wright 1996, 359.) Integraatiokoulutuksen yhtenä tavoitteena on antaa opiskelijoille välineitä kohdata ja ratkaista opettajan ammatissa eteen tulevia ristiriitatilanteita. Tavoitteena on käsitellä haasteellisia tilanteita yksilöön ja ryhmään liittyen ja opettaa näin oman toiminnan reflektointia. (Kallas ym. 2007, 85; Nikkola 2011, 22; Nupponen 2009, 8).

Oppimisen yhteydessä reflektiota voidaan pitää käsitteenä, joka viittaa affektiivisiin ja älyllisiin toimintoihin (Mäntylä 2003, 7). Boudin, Keogh ja Walkerin (1985) mukaan ihminen tutkii reflektoidessaan omia kokemuksiaan voidakseen saavuttaa uuden ymmärtämisen tason eli kyetäkseen kokemustensa uudelleen läpikäymiseen ja tietoiseen valintojen tekemiseen. Reflektioimisen keskeisenä tavoitteena voidaan pitää pyrkimystä saada oppija ohittamaan kokemukseen liittyvä ensivaikutelma, käsittelemään siihen liittyvät tunteet ja etsimään kokemukselleen merkitystä. (Boud, Keogh & Walker 1985, 18- 19.)

Opettajan työssä reflektion onnistuminen edellyttää McAlpinen ja Westonin (2000) mukaan: 1) opetuskokemusten käynnistämää reflektiota, ja halua kehittää opetusta tulevaisuudessa sen pohjalta 2) jatkuvaa sisältöjen ymmärtämisessä ja pedagogiikassa kehittymistä 4) kognitiivisten taitojen jatkuvaa kehittämistä ja siihen liittyvää riskinottoa käyttäen 5) opettamisen ja reflektion uhkien minimointia 6) jatkuvaa reflektiotaitojen harjoittamista 7) opetuskokemusta; rohkeuteen ja itseluottamukseen pohjautuvaa työtettä, jonka toteuttamista voivat haitata motivoitumattomuus, sekä opettamiseen tai reflektioimiseen liittyvä tiedonpuute. Haasteeksi voidaan nähdä myös pelko riskien ottamisesta, jolle annetut syyt voivat olla ulkoisia tai sisäisiä. (McAlpine & Weston 2000; Mäntylä 2003, 9.) Tarkastelemme reflektion onnistumisen edellytysten toteutumista luvussa 8.1.



Kriittisen reflektion avulla voidaan muokata käsityksiä omasta kokemuksesta kattavammaksi, johdonmukaisemmaksi ja erottelukykyisemmäksi (Mezirow 1995, 8). Mezirowin (em.) käsitys näyttäisi sopivan hyvin myös integraatiokoulutukseen. Koulutukselle tyypillistä on ilmiöiden käsitteellistämisen lisäksi niiden kyseenalaistaminen (Siitonen & Siitonen 2013, 58). Esimerkiksi opetusharjoittelussa kouluttajien kyseenalaistaessa opiskelijoiden ajattelumalleja opettajan työstä, opiskelijoiden on mahdollista saavuttaa uusi, kriittisempi ja syvällisempi ajattelutapa. Työharjoittelujen tarkoituksiksi yleisemminkin nähdään opiskelijan asiantuntijuuden kehittäminen korostamalla teorian ja käytännön yhdistämistä refleksiivisen otteen käyttämiseen ohjaten (Tynjälä ja Collin 2000). Reflektiotaitoja kehittävä opiskelu ja opetusharjoittelu voivat näin ollen ohjata opiskelijoita kehittämään omaa opetustyötään uuteen suuntaan. Integraatiokoulutuksen harjoittelussa reflektiotaitojen merkitys korostuu pyrittäessä ymmärtämään uusia käsitteitä, kuten elämissä maailmaontologiaa ja kolmea tiedonlajia (ks. lukua 3). Ymmärtäminen vaatii ajatustyötä, jonka edellytyksenä on halu käsitellä harjoittelukokemuksia.

## 5.2 Attribuutioteoria apuna kokemusten tarkastelussa

Attribuutioissa on kysymys arki ajattelusta, jolla ihmiset tekevät omaa toimintaansa tai toisten käyttäytymiseen liittyviä tapahtumia ymmärrettäviksi ja selittävät niitä itselleen tai toisille (Nurpponen 1994, 135; Durkin 1995, 327). Selitykset tapahtumien syistä antavat hallinnan tunteen. Tämä korostuu etenkin, kun kyseessä on negatiivinen tai yllättävä tapahtuma. Selitysten hakeminen voi olla toisaalta niin automaattista, ettei prosessia edes tiedosteta. Nämä selitykset eivät ole sattumanvaraisia, vaan niihin vaikuttavat aikaisempien kokemusten, sosiaalisten normien, toisten reaktioiden, tilannetekijöiden ja tapahtumien seurausten lisäksi myös attribuoinnin kohde, eli attribuoidaanko omaa vai toisten käyttäytymistä. (Aho & Laine 1997, 87; Durkin 1995, 327.)

Attribuutioteorian historia alkoi yksilön havainnoinnin tutkimuksesta, siitä miten yksilö suhtautuu toisiin. Heider (1958) muutti tutkimuksen suuntaa tarkastelemalla yksilön antamia syitä tapahtumille sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimukset jakaantuivat attribuutioteorioihin ja attributionaalisiin teorioihin. Attribuutioteoriat tarkastelevat, kuinka yksilö tulkitsee omaa tai toisten käyttäytymisen syitä. Attributionaaliset teoriat ovat kiinnostuneita siitä, miten attribuutiot vaikuttavat tunteisiin ja käytökseen. (Antaki 1982, 5-6, 13.) Tutkimuksessamme tarkastelemme nimenomaan opiskelijoiden antamia syitä omille kokemuksilleen. Tähän käytämme avuksi Weinerin (1986) kehittämää attribuutioteoriaa, jonka hän alun perin suunnitteli avuksi onnistumisia ja epäonnistumisia koskevien selitysten ymmärtämiseen (Bar-Tal 1982, 177).

### 5.2.1 Weinerin kolme dimensiota

Syitä tai vaikuttavia tekijöitä voidaan Weinerin (1986) mukaan luokitella alla olevan nelikentän mukaisesti (taulukko 2), jossa määrittelevinä tekijöinä ovat pysyvyys ja sijainti suhteessa toimijaan. Syyn sijainti kertoo tekijän suhteesta tilanteeseen eli onko tekijä itse syyllinen tapahtumaan. Syyn ollessa sisäinen (internal) tekijä on itse syyllinen tilanteeseen ja vastaavasti sen ollessa ulkoinen (external), syy nähdään toimijan ulkopuoliseksi. (Aho & Laine 1997, 88; Weiner 1986, 44, 46.) Esimerkiksi kokeessa huonoa menestystä voidaan selittää vähäisellä lukemisella, jolloin syy on sisäinen tai kokeen vaikeudella, jolloin syy on ulkoinen. Tutkimuksessamme olimme kiinnostuneita syyn sijainnista eli siitä, kokivatko opiskelijat tilanteiden johtuvan omasta itsestään vai muista ulkoisista tekijöistä.

Toinen nelikentässä esitetyistä dimensioista on pysyvyys (stability). Syyt voivat olla vakaita (stable) eli pysyviä ajan kuluessa. Näitä ovat esimerkiksi kyky, tehtävän vaikeus tai kotiolo, joiden koetaan olevan suhteellisen muuttumattomia ajan kuluessa. Syyt voivat myös vaihdella, jolloin puhutaan muuttuvista tai tilapäisistä (unstable) syistä. Näitä ovat muun muassa mieliala, onni tai yrittäminen. Weiner lisäsi myöhemmin, että kykyä voidaan pitää myös tilapäisenä, jos oppiminen nähdään mahdollisena. (Aho & Laine 1997, 89; Bar-Tal 1982, 178; Weiner 1986, 46.) Tutkimuksessamme rajasimme tämän dimension koskemaan harjoittelua. Syiden ollessa pysyviä tilanteet eivät muuttuneet harjoittelun aikana. Jos opiskelija sen sijaan esimerkiksi muutti toimintaansa kesken opetusharjoittelun tai syy koski tiettyä lyhyempää ajanjaksoa harjoittelusta, kuten oppituntia, luokittelimme sen tilapäiseksi. Asioiden tilapäisyys oli toisinaan mahdollista tunnistaa myös yksittäisiä tilanteita kuvaavista sanoista, kuten ”kerran”.

Taulukko 2 Suoritusten syytulkinta nelikentässä (Weiner 1968)

	Sisäinen	Ulkoinen
<b>Pysyvä</b>	Kyky	Tehtävän vaikeus
<b>Tilapäinen</b>	Yritys	Onni

Nelikenttä antaa yksinkertaisen välineen luokitella tapahtumien syitä. Weiner lisäsi kuitenkin myöhemmin kolmannen dimension (taulukko 3), kontrolloitavuuden, joka kuvaa miten yksilö kokee voivansa vaikuttaa suorituksensa lopputulokseen (Lehtinen & Kuusinen 2001, 221; Bar-Tal 1982, 178; Weiner 1986, 48–50). Kontrolloitavuus kertoo yksilön vaikuttamismahdollisuuksista. Jos yksilö kokee omalla toiminnalla olevan vaikutusta tapahtumaan, on hänellä myös vastuuta tapahtumasta. Dimensiota on arvioitu myös vastuun ulottuvuuksilla (Aho & Laine 1997, 90; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 44). Weinerin mukaan yksilö ei voi kontrolloida esimerkiksi onneaan, kykyjään tai terveyttään, joten hän ei ole silloin myöskään vastuussa tilanteisiin liittyvistä syistä. Kontrolloitavuus ja vastuu näkyvät muun muassa yrittämisessä ja tahallisuutena. (Bar-Tal 1982, 178.) Ulkoisten dimensioiden kontrolloitavuudessa on kuitenkin tulkin-

nan ristiriita. Kaikki ulkoiset syyt voidaan nähdä kontrolloimattomina, jos näkökulmana on yksilön oma vaikutusmahdollisuus. Jos vaikutusmahdollisuutta laajennetaan toisiin ihmisiin, syyt voivat myös tällöin olla kontrolloitavia. (Weiner 1968, 49–50.) Toisten mahdollisuudet kontrolloida ulkoiseksi luokiteltua tilannetta näkyvät taulukon 3 kohdissa 6 ja 8. Käyttämässämme suomenkielisessä lähteessä tätä näkökulmaa ei ole tuotu esille, vaan kontrolloitavuuden nähdään liittyvän myös toisiin ihmisiin. Tutkimuksessamme tarkastelemme syitä ainoastaan opiskelijoiden omien kontrollointimahdollisuuksien kautta, joten edellä mainittu dilemma ei näyttäydy työssämme. Toisaalta aineistossa ei esiintynyt edellä mainitun taulukon dimensioita 6 ja 8.

Taulukko 3 Eri dimensiomallit epäonnistumistilanteessa Weineriä (1968) mukailten

Dimensio	Suoritustilanne
1. Sisäinen/pysyvä/ei- kontrolloitavissa	Kykyjen puute
2. Sisäinen/ pysyvä/ kontrolloitavissa	Ei koskaan opiskele
3. Sisäinen/ tilapäinen/ei- kontrolloitavissa	Sairaana koepäivänä
4. Sisäinen/ tilapäinen/ kontrolloitavissa	Ei opiskellut tätä koetta varten
5. Ulkoinen/ pysyvä/ ei- kontrolloitavissa	Koululla liian suuret vaatimukset
6. Ulkoinen/ pysyvä/ kontrolloitavissa	Opettaja on puolueellinen
7. Ulkoinen/ tilapäinen/ ei- kontrolloitavissa	Huono onni
8. Ulkoinen/ tilapäinen/ kontrolloitavissa	Ystävät epäonnistuivat auttamisessa

### 5.2.2 Attribuutiovääritymät

Jokaisella on oma persoonallinen tapansa havainnoida ja selittää käyttäytymistä. Tähän vaikuttavat ne, miten hyvin valikoinnissa, organisoinnissa ja tiedon tulkinnassa onnistutaan. Yksilön persoonalliset teoriat saattavat yksinkertaistaa tai vääristää selityksiä. Kyseessä olevat attribuutiovääritymät (attributional biases) johtavat epätarkkoihin attribuutioihin. Moni näistä vääristymistä saattaa johtaa antamaan liian suurta painoarvoa tietylle informaatiolle tai toisaalta sivuuttamaan jonkun toisen informaation. (Redmond 2000, 58.)

Attribuution peruserhe (fundamental attribution error) on yksi tyypillisimmistä attribuutioväärityksistä. Siinä yksilö ylikorostaa persoonan tai sisäisten syiden merkitystä toisten kielteisten kokemusten arvioinnissa, sekä vähättelee ulkoisten tilannetekijöiden merkitystä. Toisten positiivisia kokemuksia arvioidessa taas tilannetekijöitä korostetaan ja yksilön kykyjen merkitystä vähätellään. Oman edun vääristymällä (self-serving bias) tarkoitetaan tapaa, jolla omaa onnistumista tai epäonnistumista selitetään eri kriteerein kuin toisten. (McDermott 2009, 62). Yksi tutkimuksemme tarkoituksista on tarkastella nimenomaan opiskelijan itse antamia syitä. Kirjallisista raporteista syyt eivät kuitenkaan ole aina selkeästi nähtävillä. Tällöin tarvitaan erityistä huolellisuutta, jotta oma tulkinta ei vaikuttaisi syiden erittelyyn.

### 5.2.3 Attribuutioiden vaikutuksia

Käytetyt dimensiot ovat yhteydessä yksilön kognitiivisiin reaktioihin, tunteisiin ja käytökseen. Weinerin (1986) mukaan syiden pysyvyydellä on vaikutusta tulevaisuuden odotuksiin. Jos onnistumisia selitetään pysyvin syin, seurauksena voi olla toiveikkuutta ja positiivisia tulevaisuudenodotuksia. Syiden ollessa tilapäisiä ei niillä ole niin suurta vaikutusta. Jos epäonnistumistilanteessa syy koetaan pysyväksi, voi tuloksena olla pelko tämän toistumisesta myös tulevaisuudessa. Vastaavasti tilapäiset syyt epäonnistumisen taustalla voivat johtaa myönteisiin tulevaisuudenodotuksiin. Tunnereaktioihin vaikuttaa puolestaan kokeeko yksilö syyn olevan sisäinen vai ulkoinen. Onnistuminen selitettynä sisäisillä syillä tuo luottamusta omiin kykyihin, epäonnistumistilanteessa se voi johtaa muun muassa syyllisyyden tuntoon tai luovuttamiseen. Syiden pysyvyys ja vaikuttamismahdollisuudet liittyvät suuresti tulevaisuudenodotuksiin ja siihen, miten yksilö tulee toimimaan. Syyn ollessa pysyvä ja kontrolloimattomissa tilanne ei motivoi yrittämään, koska onnistumiseen tai epäonnistumiseen johtavia syitä ei voida muuttaa. Syiden ollessa tilapäisiä ja kontrolloitavissa omalla ponnistelulla koetaan olevan vaikutusta. (Aho & Laine 1997, 92-95; Bar-Tal 1982, 178-179; Laine 2005, 100-105.)

Ihminen jäsentää asioita saadakseen ne itselleen hallittavampaan muotoon. Asioiden jäsentäminen tapahtuu turvallinen - uhkaava akselilla, joissa välittöminä reaktioina ovat orientoituminen tai suojautuminen. (Von Wright, 1996.) Suojaa tuo myös epäonnistumisten selittäminen ulkoisilla, tilapäisillä ja kontrolloimattomilla syillä, sekä onnistumisten johtuminen omasta toiminnasta, joissa syyt ovat pysyviä ja kontrolloitavia (Laine 2005, 105; Kuusinen 1995, 207). Reflektoinnin ollessa rakentavaa ja kehittävää, tilanteisiin johtaneista syistä ollaan valmiita näkemään sekä ulkoisia että sisäisiä tekijöitä (Keskinen 2001, 140). Oman toiminnan ymmärtämisen lähtökohtana on tiedostaa itse käytettyjä attribuointimalleja eli tapoja antaa syitä tapahtumille. Näin ollen erityisesti opettajan ammatissa omien, jopa tiedostamattomien, ajattelumallien esille tuominen olisi erityisen tärkeää. Tämä auttaa myös ymmärtämään oppilaiden käyttämiä selitysmalleja. Tämä onkin McDermotin (2009, 62) mukaan edellytys oppilaiden motivoimiselle. Jos oppilas ajattelee, ettei omalla toiminnalla ole vaikutusta ja tilanne on pysyvä, voi tilanne johtaa opittuun avuttomuuteen. Tämän seurauksena todennäköisesti lopetetaan myös työnteko. (McDermott 2009, 62.) Tällöin opettaja voi olla merkittävässä roolissa oppimisen esteiden muuttamisessa.

## 6 HARJOITTELUKOKEMUKSET OPPIMISEN TAUSTALLA

Tässä luvussa vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tarkastelemme opiskelijoiden opetusharjoittelukokemuksia ja pohdimme, mitkä tekijät vaikuttivat kokemusten taustalla. Kokemukset liittyivät oman roolin muuttumiseen opiskelijasta opettajaksi, sekä uudenlaisen ajattelutavan soveltamiseen.

### 6.1 Ryhmän jäsenestä opettajaksi

#### 6.1.1 Oppilaiden kohtaaminen

Yksi opettajan ammatillisuuden kulmakivistä on ymmärtää ryhmää ja sen toimintaa. Ryhmän toiminnan ymmärtämättömyys voi johtaa kyvyttömyyteen kohdata koulussa vastaan tulevia ongelmatilanteita (Kallas ym. 2007, 88). Usein opettajan yhdeksi ammattitaidon osa-alueeksi luetaan ryhmän eli luokan hallinta. Blombergin (2008, 15) mukaan kollegat vaativat ensisijaisesti uudelta opettajalta järjestyksen ylläpitoa. Ryhmänhallinta olikin yksi aihe, josta opiskelijat kirjoittivat harjoitteluraporteissaan.

Olin pettynyt siihen, että tuli tilanteita, joissa en hallinnutkaan luokkaa. Se oli aluksi ärsyttävää ja yritin puhua päälle vaan. Noin viikon kuluttua olin pikku hiljaa löytänyt keinoja saada luokka hallintaan muilla keinoilla kuin puhumalla. Hiljaisuus on aika voimakas työkalu loppujen lopuksi. (16)

Esimerkin opiskelija oli löytänyt keinon hallita luokkaa hiljaisuudella. Myös muut tutkimukset osoittavat sen, että luokanhallinta on yksi luokanopettajaksi opiskelevien huolenaiheista (Laaksonen 2009, 7). Levottomuus nähdään usein hallinnan puutteena. Toinen näkökulma pakkokeinojen ja hallitsemisen tuloksena on näennäinen työrauha ja oppilaiden passiivisuus (Kallas ym. 2013, 19). Onko siis levottomuus pahinta mitä luokkahuoneessa voi tapahtua? Integraa-

tiokoulutuksen tavoitteena on hallinnan sijasta ymmärtää koulussa tapahtuvia asioita. Osa opiskelijoista tarttui myös tähän ilmiöön.

Eräällä levottomalla tunnilla ilmoitin oppilaille, että minusta näyttää että olette todella levottomia. Pyysin oppilaita erittelemään, mistä levottomuus johtuu. Tämän jälkeen, kun osoittautui, että levottomuus johtui myös minun opetuksestani, pyysin oppilailta ehdotuksia tunnin kulkuun. Sovelsin oppilaiden ehdotukset asiaan, ja tunti saatiin käytyä kunnialla loppuun asti. (13)

Tarttumisen ongelman ytimeen, miksi oppilaat ovat levottomia, johtaa siihen että ongelma voidaan myös ratkaista. Näin ollen oppimisen esteiden poistaminen niiden peittelyn sijaan, mahdollistaa oppimisen. Mielestämme tyypillisempää olisi ollut jättää asia käsittelemättä ja ihmetellä oppilaiden niin sanottua huonoa käytöstä. Tällainen toiminta olisi johtanut pyrkimykseen hallita luokkaa, mikä olisi saattanut johtaa oppilaat kokemaan turvattomuutta opettajaa kohtaan.

Opiskelijat tekivät myös havaintoja oppilaiden toiminnasta ja pohtivat oppimisen taustalla vaikuttavia tekijöitä.

-- he (oppilaat<sup>1</sup>) saattavat tokaista pari sanaa, mutta kumpikaan ei tee jatkokysymystä tai jatka siitä mihin toinen jäi. Aluksi pohdin voiko ongelma liittyä lasten kehitystasoon, ehkä he eivät vielä kykene rakentavaan keskusteluun. Kuitenkin observoituani luokkaa tarkemmin tästä näkökulmasta huomasin, että oppilaat kyllä osaavat keskustella kavereittensa kanssa ennen oppitunteja (välitunnilla ym.), mutta heti kun tunti alkaa ja oppilaat istuvat pulpetteihinsa tuo taito tuntuu katoavan heiltä. -- Eivätkö oppilaat koe tilannetta tarpeeksi tutuksi ja turvalliseksi vai onko opettajan läsnäolo/opetustilanne oppilaita passivoiva elementti → oppilaat pyrkivät antamaan opettajaa miellyttäviä vastauksia eivät tällöin pyri pohtimaan omia näkökulmia asioihin. (12)

Tuhoisa itsesäätelyn jännite voi muodostua silloin, kun oppilas joutuu toimimaan ulkoisten pakotteiden vuoksi epätarkoituksenmukaisesti tai jos hän on tottunut ulkoa ohjautuvuuteen ja jääkin kokonaan ilman opetuksen tuomaa tukea. (Hakkarainen ym. 2001, 182.) Huomasimme kaikkien prosessien kohdalla, miten vaikeaa monelle oppilaalle oli itsenäinen työskentely. Ihmettelimme oppilaiden heikkoa itseohjautuvuutta myös ryhmätyöskentelyssä ja jouduimme olemaan varuillamme, ettemme puuttuisi oppilaiden työntekoon liikaa. Kokemustiedon prosessiin kuului kuitenkin eniten itsenäistä työtä, joten ehkä se osaltaan selittää oppilaiden ahdistusta. Väittäisin, että oppilaiden itsesäätelyn jännite kehittyi tuhoisaksi eli toisin sanoen turvallisuusmotiivi puuttui. (8)

Opiskelijoille tuli opetusharjoittelussa eteen tilanteita, joissa oppilaiden työskentely ei toteutunut odotetulla tavalla. Tämä johti siihen, että opiskelijat alkoivat miettiä syitä havaitsemilleen asioille. Turvallisuus nähtiin oppimiseen vaikuttavana tekijänä molempien esimerkkien opiskelijoiden etsiessä siitä selitystä oppilaiden toiminnalle. Turvallisuus on liitetty oppimiseen liittyväksi tekijäksi integraatiokoulutuksessa Crittendenin (2000) teorian avulla (ks. lukua 3.1). Edellä mainituissa esimerkeissä opiskelijat eivät suoraan liitä omia kokemuksiinsa Crittendenin teoriaan, mutta molemmat ovat ymmärtäneet turvallisuuden vaikutuksen oppimiseen.

---

<sup>1</sup> tutkijan lisäys

Toisen, integraatiokoulutuksessa oppimisen taustalla vaikuttavaksi teki-  
jäksi mielletyn elämismaailman, oli selvästi oivallettu vaikuttavan oppilaiden  
toimintaan. Haasteelliset tilanteet eivät useinkaan liittyneet opiskeltaviin asioi-  
hin, vaan ne nähtiin elämismaailmasta johtuviksi. Toisaalta elämismaailma  
ymmärrettiin myös osaksi opetusta.

Tuntui, että sopimustiedon prosessissa opetin pitkälti tyhjää, vaikka oma kokemuk-  
seni prosessista oli ollut pitkälti täysi. Kun opetin sopimustiedon prosessia asettama-  
ni hienot tavoitteet jäivät oppilaiden elämismaailman ulkopuolelle. Lähestyin aihetta  
liian kaukaa tavoitteista käsin. (7)

Opiskelija ymmärsi, miksei kokemustiedon prosessi ollut toteutunut odotetulla  
tavalla. Syynä tähän oli, ettei opetus ollut tavoittanut oppilaiden elämismaail-  
maa. Elämismaailman merkitys oli ymmärretty, vaikka käytännön toteutus ei  
toteutunutkaan suunnitellusti.

Vaikka opiskelijoilla on kahden vuoden kokemus ryhmän toiminnasta,  
ryhmän ohjaaminen ei ollut aina mutkatonta. Eräs opiskelijoista kuvasi ohjaa-  
mistilannetta, jossa hän aidosti kysyi oppilaalta, mikä on ongelmana. Keskuste-  
lun jälkeen tilanne ei muuttunut eli oppilas ei toiminut muiden kanssa, jolloin  
opiskelija koki olevansa kyvytön tekemään asialle mitään. Tämä kuitenkin ker-  
too sen, että opiskelija kohtasi tilanteen yrittämällä ymmärtää oppilaan elämis-  
maailmaa. Jos kyseessä olisi ollut niin sanotusti valmis opettajapersoona, tilan-  
ne olisi mahdollisesti ratkaistu toisin. Valmiin opettajanpersoonan ongelmana  
on oppilaan tilanteen diagnosointi sen ymmärtämisen sijaan (Kallas ym. 2013,  
36). Tämä tarkoittaa opettajan oletettavan oppilaan toiminnan johtuvan tietystä  
syyistä ilman, että hän selvittää asian paikkaansa pitävyyttä.

Aineistossamme opiskelijat olivat lähestyneet tilanteita pääasiassa ymmär-  
tämisen kautta. Ymmärtävä ote toiminnan lähtökohdaksi antaa mahdollisuu-  
den erilaisille näkökulmille. Vastakohtaisesti esimerkiksi hallintaan pyrkiminen  
ja pakonomaiset ratkaisut niin opetuksessa kuin oppimisessakin ovat tukahdut-  
tavia. Opiskelijoiden kuvaamat tilanteet kertovat osaltaan siitä, että oppiminen  
ei ole pelkästään näkyvän toiminnan ohjaamista, vaan myös oppimisen taustal-  
la olevien ilmiöiden ymmärtämistä ja sen avulla ymmärtävän otteen opettamis-  
ta myös oppilaille.

### 6.1.2 Uuden roolin tuoma epävarmuus

Opetusharjoittelu tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden harjoitella tulevaa am-  
mattiaan. Uuteen rooliin liittyi epävarmuus, joka näkyi aineistossamme eri ta-  
voin. Esimerkiksi suunnittelun ohella opiskelijat suuntasivat huomioitaan  
muuhunkin kuin oppimisen edistämiseen.

Vaikka koen aidosti suunnitelleeni opetuksen ajatellen oppilaiden oppimista, olen  
silti lähes koko harjoittelun ajan miettinyt myös omaa jaksamista ja selviytymistä,  
siihen on kulunut varmasti voimavarojani, vaikka se ei ole ollut opetukseni tavoite.  
(17)

Opiskelijan kuvaama tilanne ei sinänsä ole tavaton. Opintojen alkuvaiheessa luokanopettajaopiskelijat usein kohdistavat huomion omaan persoonaansa, vastaavasti huomiot oppilaiden oppimisesta jäävät vähäisiksi (Kiviniemi 2005, 141). Tämä ei koske ainoastaan opiskelijoita. Opettajan siirtyessä työelämään selviytymisstrategioiden kehittäminen saattaa viedä aikaa oman toiminnan pohtimiselta ja oppimisen edistämisläpeltä (Järvinen 1999, 261). Opiskelijan kuvaama pelko selviytymisestä kertoo epävarmuudesta hallitsevana olotilana. Tästä huolimatta opiskelija oli pystynyt nimeämään vaikean tunteen. Myös Korhosen (2004, 86) tutkimuksessa opiskelijat tiedostivat kokeneensa tunnereaktioita. Hänen mukaan pelkkä tunteiden nimeäminen ei kuitenkaan riittänyt, sillä käsittelemättöminä tunteet aiheuttivat sisäistä pahaa oloa. Opiskelijan keskittyminen oman epävarmuutensa poistamiseen ja selviytymiseensä näyttääkin näin olevan mahdollinen este oppilaiden oppimiselle, sillä huomio oli omassa toiminnassa.

Tutkimuksessamme opiskelijoiden kokemat tunteet liittyivät heihin itseensä, eivät niinkään muihin ihmisiin. Vallitsevana koettiin epävarmuuden tunne, joka ilmeni muun muassa opiskelijoiden tekeminä tarkkoina suunnitelmoina.

Osaksi tarkka suunnittelu ja pohtiminen liittyivät juuri ”selviytymiskamppailuuni” harjoittelussa. Mitä paremmin suunniteltu tunti, sitä luottavammin mielin opettamaan. Alkuvaiheessa energia pyöri vain oman navan ympärillä. ”Kunhan vain selviydyn tunnista”. (11)

Nikkolan (2011, 52) mukaan opettajaksi opiskelevalle on tyypillistä pyrkiä tilanteiden ennustettavuuteen ja sitä myötä hallittavuuteen. Suunnittelun tarkkuus kertoo osaltaan epävarmuudesta, sillä etenkin alussa opiskelijoilla oli tapana tehdä tarkkoja suunnitelmia, jotka auttoivat ennustettavuutta. Suunnittelun tarkoituksena voi osittain olla pyrkimys kontrolloida omia tunteita, vaikka olennaisempaa olisi kohdata tilanteiden kompleksisuus (Nikkola 2011, 52). Oppimisen esteeksi voi siis muodostua tilanteiden kontrolloinnin pyrkimys ymmärryksen tavoittelun sijaan.

Epävarmuus kohdistui toisaalta myös omaan ammattitaitoon, mikä aiheutti erilaisia tunnereaktioita. Epävarmuuden tunne, johti kuitenkin oman toiminnan reflektointiin.

Jouduin refleктоimaan paljon toimintaani ja tunteitani, kuinka toimin niin, että lapsen etu menee edelle pitemmässä juoksussa? Olinko liian tiukka, lepsu, reilu? Miten omat tunteeni vaikuttavat toimintaani? ”Mitä ”Eemeli” sai tehtävästään vai oliko se pelkkä rangaistus? -- Tunnereaktioni oli voimakas, olisin halunnut piiloutua johonkin, jotta en joutuisi seisomaan äidin edessä selittäen toimintaani. Huomasin, että en ollut varma ratkaisuistani pojan kanssa. Tämä herätti pelkoa, miten tulen työssäni selviämään vanhempien kanssa? Uskallanko seisoa heidän edessään kasvatuksen ammattilaisena? (13)

Edellisen esimerkin opiskelijan epävarmuus omista ratkaisuista johti asian syvempään tarkasteluun. Tästä voidaan ymmärtää, että jollain tavalla haasteelliseksi koetut tilanteet johtavat tavoittelemaan syvempää ymmärrystä. Näin ollen haasteelliset tilanteet voidaan nähdä oppimisen kannalta merkittäviksi. Aineistossamme oli useita mainintoja haasteellisten kokemusten syvempää pohdintaa



aiheuttaneista vaikutuksista. Toisaalta omaan ammattitaitoon liittyvät tunnereaktiot johtivat toisinaan pakonomaisiin ratkaisuihin opetuksessa.

En antanut heidän itse oivaltaa vallan ilmenemisen eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä aikakausien välillä vaan minulla oli suuri tarve auttaa siinä ja toisaalta niin suuri pelko leijumaan jäämisestä, joten koin, että tunnille täytyy aina saada joku yhteenve-to. Tässä esiintyy ristiriita, pelkäsin että oppilaat eivät pysty yhdistelemään pienempiä teemoja laajempiin kokonaisuuksiin, joten pyrin selittämään oivalluksia oppilaille, joten lopetin aina tietyllä tapaa yhden asian käsittelyn. Kun aloitin samaan kokonaisuuteen kuuluvan toisen teeman, eivät oppilaat ehkä pystyneet yhdistämään aiempaa uuteen, koska olin jo ikään kuin lopettanut aikaisemman teeman käsittelyn. (14)

Opiskelijan kokemus siitä, etteivät oppilaat ymmärrä opetusta kokonaisuutena, johti hänet tekemään ajatustyötä oppilaiden puolesta. Käsitteellistä apupiiirrosta (ks. lukua 3.2) tarkastellen esimerkissä on epäkäytännöllistä, pakonomaista ja toistavaa toimintaa. Opiskelijan epävarmuus oppilaiden oppimisesta johti tarvepohjaiseen toimintaan, jolloin hän ei kyennyt muuttamaan toimintansa suuntaa ja etsimään vaihtoehtoja. Syynä voi olla tunteiden välttely, joka johtaa edellä kuvattuihin pakonomaisiin ratkaisuihin (Kallas ym. 2006, 165–167). Opiskelijan ratkaisu seurata omaa tarvettaan auttaa oppilaita selittämällä, saattoi estää oppilaita päättelemästä itse. Jos siis opettaja ei anna oppilaiden nähdä vaivaa ymmärtämisensä eteen, heidän ajattelunsa ei kehity ja oppiminen saattaa estyä. Epävarmuus omasta ammattitaidosta näkyi raporteissa myös epäilyinä oppilaiden oppimisesta.

On myös ahdistavaa ajatella, että oppilaat eivät olisi saaneet tunneistani mitään irti harjoittelun aikana. Ajatus alkaa jopa suuttuttaa. Suuttuminen ei kuitenkaan kohdistu oppilaisiin vaan omaan itseeni. Miten saatoin toimia niin huonosti ettei kukaan oppinut mitään. -- Ehkä minun on vain myönnettävä itselleni, että en voi tietää oppivatko oppilaat vai eivät. (18)

Läpi harjoittelu pohdin myös seuraavaa kysymystä: mistä voin tietää, että oppilas oppii? Tuo kysymys kumpuaa läpi harjoittelun päässäni pyörineestä pelosta, että entä jos kukaan oppilas ei opikaan tunneillamme mitään? Tuo tunne vain vahvistui kun oppilaat eivät ottaneet osaa keskusteluihin eivätkä osoittaneet kiinnostustaan. Tämä sai minut epäilemään aiheitamme ja koko opetuksen järkevyyttä. Mistä ihmisestä siis voin tietää, että oppilaat pitävät aiheita mielekkäänä ja haluavat oppia siitä jotain. Tuntuu tyhmältä kysyäkään sitä heiltä, sillä oletusarvoni on, että he antaisivat vain opettajaa miellyttävän vastauksen. Aloin siis kaipaamaan todisteita siitä, että todellista oppimista tapahtuu eivätkä oppilaat vain suorittaisi tehtäviään. Oli kuitenkin turhauttavaa pohtia tuota kysymystä, sillä en keksinyt keinoa saada vastausta selville. Lisäksi tiedän, että oppimista voi tapahtua myös jälkikäteenkin, mikä tekee kysymyksestä entistä hankalamman. (12)

Opiskelijoiden epävarmuus omasta opetustaidosta johti toteamaan oppimisen arvioimisen mahdottomaksi. Toinen opiskelijoista pyrki etsimään keinoja oppimisen näkyväksi tekemiselle. Taustalla oli epätietoisuus oman opettamisen vaikuttavuudesta ja siitä, oliko uusi opetustapa jäsentynyt oppilaille. Epäily oppilaiden suorittamisesta ja opettajan miellyttämisestä kuitenkin esti saamasta aitoja vastauksia siihen, olivatko oppilaat oppineet. Kyseisten selitysten avulla ja toteamalla oppimisen tapahtuvan myös jälkikäteen he siirsivät vastuun oppimisen arvioimisesta pois itseltään. Opiskelijat lakkasivat siis ajattelemasta,

millä perusteella voivat arvioida oppimisen tapahtuvan. Tällöin integraatiokoulutuksen keskeinen tavoite, tutkimusmotiivi, ei säilynyt. Syynä tähän saattaa olla turvallisuuskokemuksien painottuminen, koska kokemuksissa näkyi epävarmuus omasta ammattitaidosta.

Tutkimusmotiivi ei toteudu myöskään tilanteissa, joissa vallitsee näyttämisen kulttuuri. Opetusharjoittelussa tämä ilmeni muun muassa kouluttajan myötäilynä.

Olisin tarvinnut kuusi tuntia hänen tunneistaan prosessilleni. Minusta tuntui, että hän ihmetteli tarvitsemiä tuntien suurta määrää, korjasin tällöin nopeasti, että neljä tuntia riittää. Tavoitteeni ei ollutkaan enää siinä, miten saisin oppilaat oppimaan vaan huomioni oli opettajan miellyttämisessä. -- Lähtö prosessiin oli huono, koska en ollut uskaltanut vaatia kuvaamataidon opettajalta kuutta tuntia käyttöön. (17)

Miellyttäminen johtuu Crittendenin (2000) mukaan tunteiden ristiriitaisuudesta, joka voidaan liittää sosiaalisiin suojautumiskeinoihin (Kallas ym. 2006, 154–155, 165–169). Kiviniemi (2005, 146) tuo esille näkökulman, jossa opiskelijan pedagoginen näkemys eroaa ohjaajan näkemyksestä. Tällöin opiskelija valitsee hänen mukaansa harhautuksen, joka voi ilmetä ohjaajan tahtoon sopeutumisella. Tällaiset sopeutumis- ja harhauttamispyrkimykset ovatkin opetusharjoittelussa yleisiä. (Kiviniemi 1997, 193.) Sopeutumalla tilanteeseen ja miellyttämällä opettajaa opiskelija kertoo sivuuttaneensa pääasian, oppilaiden oppimisen. Opiskelija saattoi omalla toiminnallaan heikentää oppilaiden oppimista, sillä ajan antaminen kokemustiedon prosessille on olennaista oivallusten syntyminen kanalta.

Aineiston perusteella uusi rooli opettajana aiheuttivat epävarmuutta. Nikkola (2011, 216) kirjoittaa adekvaatista epävarmuudesta opiskelijaryhmässä, jolla hän yleisesti tarkoittaa ristiriitaisuuden ja epävarmuuden hyväksymistä niiden välttelyn sijaan. Milloin epävarmuus aiheuttaa kipinän ponnistella eteenpäin, milloin lamaannuttaa? Crittendenin (2000) mukaan tutkiminen ja uteliaisuus eivät saisi vaarantaa turvallisuudentunnetta (Kallas ym. 2013, 41). Toisinaan opiskelijat kykenivät miettimään asioita pidemmälle, joskus se tuntui ylivoimaiselta. Joskus päällimmäisenä oli ajatus selviytymisestä. On tutkittu, että problemaattiset kokemukset johtavat todennäköisemmin käyttäytymisen muutokseen ja transformatiiviseen oppimiseen (Lauriala 2000, 92). Toisaalta ahdistavat tunteet voivat olla esteenä kasvulle ja muutokselle, etenkin jos niitä ei pystytä käsittelemään (Ojanen 2000, 98–99). Myös Crittenden (2000) tuo esille tunteiden vaikutuksen oppimiskykyyn; voimakkaat tunteet voivat olla esteenä oppimiselle (Nikkola 2011, 67). Mutta milloin epävarmuus on tarkoituksenmukaista, milloin taas uhka tutkimismotiivin syntyemiselle?

## 6.2 Uuden ajattelutavan soveltaminen

### 6.2.1 Uuden ja vanhan vastakkainasettelu harjoittelukokemuksissa

Aineistossamme oli nähtävissä uudenlaisen ajattelutavan toteuttamisen vaikeus. Suurimmaksi ongelmaksi muodostui uuden tuominen vallitsevaan koulukulttuuriin. Muuttamisen vaikeus kohdistui niin rakenteisiin kuin opiskelijan oman ajattelun muuttamiseen. Kohonen ja Leppilampi (1994, 61) kuvaavat koulukulttuuria näkymättömäksi käsikirjoitukseksi, jonka mukaan yhteisö toimii. Olennaista koulukulttuurin ymmärtämisessä on sen muuttumattomuus. ”Näinhän täällä on aina tehty”, ei ole kouluorganisaatiolle vieras ajattelutapa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 61.) Koulukulttuuri voidaan käsittää koostuvan sen ulkoisista piirteistä, kuten toimintatavoista ja fyysisestä ympäristöstä. Toisaalta siihen kuuluu myös kokemuksen kautta syntynyt käsitys siitä, millaista koulussa on. Tähän liittyvät oppilas-opettajasuhde, sekä käsitys koulun toiminnasta ja tarkoituksesta.

Opettajalla voi olla taakkanaan niin sanottu kolminkertainen traditio, joka tarkoittaa kokemusta perinteiltään vahvasta opettaja-oppilassuhteesta, opettajankoulutuksesta ja mahdollisesti omasta työkokemuksesta perinteisessä kouluympäristössä (Aaltola 1991, 7). Tutkimukseemme osallistuneiden opiskelijoiden saama integraatiokoulutus poikkeaa kuitenkin perinteisestä opettajankoulutuksesta, joten heidän kohdallaan kolminkertainen traditio ei täysin pidä paikkaansa. Lisäksi kaikilla ei ollut aikaisempaa työkokemusta opettamisesta. Perinteisestä koulusta saadut kokemukset näyttävät silti vaikuttavan tarkastelemissamme harjoittelukokemuksissa.

Opetusta suunnitellessa ja toteuttaessa huomasin, että oli vaikea irtautua vanhasta omaan kokemukseen perustuvasta kouluun ja opetukseen liittyvästä ajattelutavasta. (3)

Silloin kun kamppailu perinteisen ja induktiivisen opetustavan välillä on voimakasta, alkoi ikään kuin yhdistelemään eri opetustyyliä, ripaus vanhaa ja ripaus uutta, joka luultavammin sekoitti oppilaiden päätä entisestään. (14)

Myös integraatiokoulutuksessa on tiedostettu toiminnan muuttamisen vaikeus, sekä vetovoima vanhoihin toimintamalleihin (Kallas ym. 2007, 92). Mielenkiintoista perinteisen koulun tarkastelussa on kuitenkin se, kuinka pysyviksi ajatus- ja toimintamallit jäävät mieliimme. Opettajan on huomattu siirtävän omia koulukokemuksiaan opetuskäyttöön ilman perusteluja, sekä ohittamalla muun muassa koulutuksessa saamansa didaktiset opit (Johnson 2007, 73). Näin ollen kaippuu vanhoihin toimintatapoihin ei ole yllättävää.

Perinteisen koulun ja uudenlaisen ajattelutavan ristiriita näkyi muun muassa ajankäytön ja toimintatapojen yhteensovittamisen haasteina. Opiskelijat kokivat kouluissa vallitsevan ajankäyttötavan hankaloittavan erilaisen ajattelutavan toteuttamista.

Koulussa on useita vakiintuneita käytänteitä, joita voi olla vaikeaa muuttaa. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi oppituntien pituus, ensin on 45 minuuttia opetusta ja sen jälkeen välitunti 15 minuuttia. -- Harjoittelussa huomasin, että prosessien kannalta olisi voinut olla toimivaa se, että niihin olisi tarvittaessa voinut käyttää muutamia tunteja putkeen. Jo ekaluokkalainen on mukautunut koulun käytäntöön siitä, että tunnit ovat toisistaan irrallisia ja perustuvat oppiainejakoon, kun integraatiohankkeen perusajatus on tarjota vaihtoehtona oppiaineontologialle elämysmaailmaontologia. (3)

Mietin myös koulun rakenteen epäsopivuutta esteettisen tiedon prosessille. Ilmaistamisen tarve tai halu ja niiden esiintyminen on varmasti hyvin yksilöllistä, jotkut tarvitsevat työtä käsittelevän tunteen tai olon päälle työn teon ajaksi. Kuinka usein tunne ilmaantuu arkipäivänä klo 8-14 välillä, ja voiko työstämistä jaottaa 45 minuutin pätkiin? (14)

Perusopetuslaki 628/1998 ja perusopetusasetus 852/1998 antavat raamit opetuksen järjestämiselle. Asetuksen mukaan opetukseen tulee käyttää tuntia kohti vähintään 45 minuuttia, mutta ajan voi jakaa tarkoituksenmukaisesti jaksoihin. Yleisesti kouluissa aika on jaettu 45 minuutin opetusjaksoihin, josta seuraa 15 minuutin välitunti. Kouluissa käytetyt ajalliset rakenteet eivät aina kuitenkaan tuntuneet opiskelijoista tarkoituksenmukaisilta. Vallitsevat rakenteet voidaan nähdä integraatiokoulutuksen näkökulmasta oppimisen esteiksi, sillä esimerkiksi ajan jakautuminen tietyllä tavalla ei edesauta asioiden kokonaisvaltaista tutkimista.

Koulumaailmassa vallitsevat rakenteet ilmenivät myös opittuina toimintatapoina. Nämä näkyivät muun muassa oppilaiden nopeina suorituksina, suljettuihin kysymyksiin vastaamisena, opettajan miellyttämisen kulttuurina, sekä käsityksenä faktatiedosta ainoana tietona.

Monet oppilaat ahdistuivat todella paljon, jos pyysin heitä miettimään kanssani tilanteen ja tunteen eroa. Luokassa vallitsi tavoite, jonka mukaan työ oli saatava mahdollisimman nopeasti ja vähällä vaivalla valmiiksi. Tämä oli harmi, sillä olin selkeästi ilmaissut, että työn tekoon voi käyttää ja käytetään monta tuntia aikaa. Silti ensimmäiset oppilaat olivat jo viidessätoista minuutissa valmiita. Minua ärsyttää suunnattomasti ajatus, että ei ole väliä mitä tehdään, kunhan tehtävä on suoritettu. (17)

Uuden toimintatavan tuominen kouluun hämmensi myös oppilaita. Vaikka oppilailla ei ollut Aaltolan (1991, 7) mainitsemaa kolminkertaista traditiota koulusta, olivat vallitsevat toimintatavat juurtuneet heille. Tämä osaltaan kertoo, kuinka vahva vaikutus kulttuurilla voi olla.

Aineistossamme koulun vallitsevat rakenteet eivät aina sopineet yhteen uuden ajattelutavan kanssa. Rakenteiden muuttaminen ei ole helppoa, sillä opetus on pysynyt rakenteeltaan samanlaisena jo yli sata vuotta (Miettinen 1990, 11). Koulussa vallitsevat opetuksen kehys- ja reunaehdot ajavat usein uudistumishaluisetkin toteuttamaan vallitsevia käytäntöjä (Johnson 2007, 73). Toisaalta pysyvyys, jatkuvuus ja ennustettavuus antavat turvallisuuden ja hallinnan tunteen (Kohonen & Leppilampi 1994, 61). Ajautuminen vanhoihin toimintamalleihin tai opetustyylien yhdistelemiseen saattaa johtua siitä, että integraatiokoulutuksen käsitteet eivät olleet jäsentyneet opiskelijoille. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1991) mukaan tiedon tulee olla kaikilta osin jäsentynyttä, jotta sen soveltaminen käytännössä on mahdollista. Ojanen (2002, 125) on tutkinut

käytännön ja teorian yhteyttä opetusharjoittelussa. Hänen mukaansa uuden omaksumiseen ei riitä pelkkä tieto, vaan siihen tarvitaan oman käyttöteorian prosessoimista uuden tiedon kanssa. Vasta omien olettamuksien ja realiteettien välisten yhteyksien tarkastelun jälkeen on mahdollista muuttaa omaa käyttäytymistä ja toimintaa.

## 6.2.2 Erilainen lähestymistapa

Opiskelijat toteuttivat opetusharjoittelussa opetustaan integraatiokoulutuksen ajattelutavan mukaisesti. Uuteen lähestymistapaan liitettiin muun muassa opetuksen avoin luonne. Opiskelijat tarkoittivat sillä vaikeutta suunnitella, sekä ennustaa opetuksen suuntaa ja lopputulosta etukäteen.

Oli paljon kysymyksiä siitä, mitä oikeastaan teemme ja mihin oppiaineeseen tekeminen lähinnä kuuluisi. Oli hankalaa koettaa selittää – välillä edes itselle – että opiskelemme ja opetamme tiettyä aihetta prosessin avulla ja, että on vaikeaa ennalta tietää, mihin lopputulokseen prosessissa päädytään. (5)

Oppimisen jäsentäminen integraatiokoulutuksen kolmea tiedonlajia käyttäen poikkesi täysin perinteisestä oppiaineontologiaan perustuvasta opetuksesta. Kun tutkitaan omia kokemuksia, havaintoja tai käsityksiä, on lopputulosta vaikea tietää etukäteen osittain tiedostamattoman oppimisprosessin vuoksi (Nikkola 2011, 64; Nikkola ym. 2008, 259).

Aina erilaista lähestymistapaa ei kuitenkaan koettu hankalana. Erilaiseen lähestymistapaan liittyvä suunnittelu onnistui esimerkiksi silloin, kun opetettavia asioita käytiin läpi perusteellisesti.

Kuitenkin, kun uskalsi kirjoittaa yhden pyörittelämänsä aiheen paperille, aiheita alkoi tulla hirveästi. Vähän niin kuin olisi saanut luvan kuluttaa koko pankkitilin kerralla tyhjäksi. Tämän jälkeen tapahtui näiden tuhansien aiheiden pyörittelyä päässä, jalostusta, jonka aikana jotkut aiheet saattoivat tipahtaa itsestään pois, osa taas yhdistyi toiseen, ja osa ei vain herättänyt mitään tunteita. Tein raakavalinnan aiheista paperille, jonka jälkeen ajattelu käynnistyi kunnolla. Jalostin näitä suuria aiheita omakohtaisiksi, ja koetin saada selvää, mikä on asian ydin. Tässä hyvänä keinona oli aluksikin miettiä, mitä tämä asia on omassa elämässäni, ja miten itse näen asian, sekä miettiä ja kysellä miten joku toinen näkee asian. Toiminnan alkaessa suunnitelma jalostui itsessään täydelliseksi kokonaisuudeksi. -- 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, yleisemmin täysin eri järjestyksessä kuin itse olin niitä ajatellut. Kuitenkin kun asiat olivat lasten esittämiä, oli ne paljon mielekkäämpää käsitellä siinä hetkessä. (13)

Opetettavan asian omakohtainen läpikäyminen auttoi opiskelijaa pysymään tavoitteessaan ja tarttumisen oppilaiden ajatuksiin mahdollistui. Tämän avulla epäolennaiset asiat karsiutuivat opetuksesta ja opetus toteutui oppilaiden kokemuksia hyödyntäen.

Havaintotiedon prosessi koettiin aineistossamme luonteensa vuoksi helppoksi toteuttaa. Siinä asioita lähestytään luonnontieteiden näkökulmasta, jossa

vastausten voidaan nähdä olevan oikein tai väärin. Oikea vastaus voidaan saada joko havainnoimalla tai mittaamalla.

Prosessi oli suhteellisen helppo viedä lähes meidän prosessiin nähden samankaltaisena kouluun. Havaintotiedon prosessi oli ainut, josta minulla oli mielessäni melko valmiit vastaukset jo ennen kuin asioita oli edes tutkittu. Toisaalta nyt jälkeenpäin en näin äkkiseltään edes tarkasti muista, millaisia tutkimustuloksia saimme tutkimuksissa. Kuitenkin aikuisen on melko helppo arvioida, miltä esim. sulanut lumi näyttää ja mikä vaikuttaa siihen, kuinka erilaiset paperit irtoavat toisistaan liimaamisen jälkeen. (4)

Esimerkin opiskelija oli siirtänyt omista opiskeluista tutun mallin lähes sellaisenaan harjoittelukontekstiin, mikä ei vaatinut opiskelijalta asioiden syvällistä pohtimista. Erilaisen lähestymistavan haasteet puolestaan näkyivät aineistosamme käytännön asioiden, kuten aihevalintojen ja työskentelytapojen, pohtimisena.

Erilaisten työtapojen keksiminen oli vaikeaa. Kakkosluokkalaisten kanssa ei voi kauhean pitkiä pätkiä keskustella, joten keskustelua vaativiin prosesseihin piti yrittää keksiä myös vaihtoehtoisia ”keskustelutapoja”. Muutenkin prosessien soveltaminen tuntui vaikealta. (15)

Esimerkin opiskelija havahtui huomaamaan, ettei opetusta voinutkaan toteuttaa samalla tavalla, kuin omissa opiskeluissa. Käytännön toiminta osoitti hänelle, ettei pienten oppilaiden kanssa voi käyttää pelkkää keskustelua. Tällöin opiskelija alkoi pohtia myös vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa opetusta. Käytännön asioiden pohtiminen voidaan liittää teknis-rationaaliseen ajatteluun, jonka mukaan hyvä opettaminen koostuu erilaisista taidoista (ks. lukua 2.2). Työskentelytavat vaikuttivat olevan konkreettinen asia, johon opiskelijoiden oli helppo tarttua. Opettajan ammatissa toimintatapoja pidetäänkin usein opetuksen seurausten miettimistä tärkeämpänä, jolloin opettaminen ymmärretään mekaaniseksi toiminnaksi (Nikkola ym. 2013, 24). Opetukseen liittyvissä kysymyksissä opiskelijat keskittyivät suurelta osin selvittämään käytäntöön liittyviä asioita. Osaltaan käytännön kysymyksiin tarttumisen taustalla voi olla opiskelijoiden noviisiopettajan vaihe. Epävarmuus sopivista toimintatavoista liittyy yhtenä osana siihen (Förbom 2003, 102–103). Mekaaniseen toimintaan keskittyminen saattoi joissakin tilanteissa muodostua syvemmän oppimisen esteeksi. Förbomin (2003, 102–103) mukaan työn kokonaiskuvan hahmottaminen on toisaalta yleisesti vaikeaa työuraansa aloittavalle opettajalle. Käytännön asioihin tarttuminen saattoi liittyä myös tähän tutkimillamme opiskelijoilla.

Erilainen lähestymistapa koettiin pääosin haasteelliseksi toteuttaa. Näkemys tiedonlajien avoimesta luonteesta toi opetukseen omat haasteet. Todellisuudessa vaikeus ennakoida tulevaa ja arvioida opittua saattoi johtua aiheiden omakohtaisen käsittelyn vähäisyydestä. Aiheiden omakohtainen käsittely on olennainen osa suunnittelua (Kallas 1984, 14). Seppäsen (2011, 17) mukaan opetuksen suunnittelu edellyttää omien käsitysten, arvostusten, tunteiden ja ajatusten läpikäymistä, mikä auttaa tiedostamaan omien ajatusten vaikutusta opettamiseen. Aineistossa omakohtaisuuden puuttuminen näkyi opetuksen tavoitteiden epäselvyytenä. Käytännössä tämä näkyi harhailuna aiheesta toiseen, kun ei

ollut pohdittu etukäteen mikä on olennaista aiheen kannalta. Myös opittujen mallien siirtäminen omaan opetukseen kertoo osaltaan asioiden syvemmän pohtimisen puuttumisesta. Omakohtaisuuden merkityksen ymmärtämättömyys saattoi olla välillinen este myös oppilaiden oppimiselle, sillä se hankaloitti opetuksen toteuttamista.

### 6.2.3 Tutkimuksellisuus opetustilanteissa

Tiedollista uteliaisuutta tukeva ja ymmärtämistä edistävä oppimisyhteisö on yksi integraatiokoulutuksen tavoitteista. Kiinnostavimmaksi koetaan asiat, joista ei ennalta tiedetä (Kallas ym. 2007, 85.) Yksi tavoitteeseen pyrkimisen välineistä on tutkimuksellisuuden toteuttaminen. Tutkimuksellisuuteen liittyi kuitenkin harjoitteluraporteissa monenlaisia haasteita. Yhdeksi haasteeksi aineistossamme osoittautui tutkimuksellisuuden ylläpitäminen opetuksessa. Oppilaiden auttaminen tutkijan asemaan osoittautui monessa harjoitteluraportissa merkittäväksi temaksi.

Havaintotiedossa tuntui vaikealta pitää yllä tutkimuksellisuus. Tutkimme puun kasvamista. Istutimme kolme hennettä ja kolme omenaa ja kasvatimme niitä eri olosuhteissa. Kasvua seurattiin havainnoimalla ja kuuden viikon jälkeen merkattiin tulokset ylös. Mietin paljon sitä, onko tutkimus havaintotietoa. Tavallaan siinä ei ollut mitään sellaista, mitä ei jo valmiiksi tiedetty. Oppilaillehan tutkimus oli uusi ja he saivat enustaa mitä kasveille tulisi tapahtumaan. En tiedä pääsivätkö he kuitenkaan oivaltamaan mitään uutta ja tutkimuksellista. Tutkimusta oli vaikea ohjata tutkivaan suuntaan, koska se on itsellenikin aika uusi asia. En myöskään koe aivan täysin ymmärtäneeni havaintotiedon prosessia. (2)

Esimerkissä integraatio-koulutuksen ajatus yhdessä ihmettely ja tutkiminen ei kuitenkaan toteutunut. Opiskelija ei kokenut tutkivansa itse, vaan tiesi vastauksen oppilaiden kanssa toteutettuun tutkimukseen jo ennen sen aloittamista. Kokemuksen taustalla olivat havaintotiedon prosessin kulkuun liittyvät ymmärtämisen haasteet.

Opiskelijat kokivat myös opetukseen liittyvien kysymysten muotoilemisen pääosin haasteelliseksi. Tutkimuksellisuutta ruokkivat kysymykset koettiin aineistossamme avoimiksi ja niille ei ollut olemassa yhtä oikeaa vastausta.

Huomasimme kysymysten tärkeyden kaikkien kolmen prosessin kohdalla ja jouduimmekin useaan otteeseen pohtimaan kysymyksiä uudelleen ja muotoilemaan ja karsimaan niitä. Havaintotiedon prosessin käynnistimme koulussa kysymyksellä "Mikä teitä kiinnostaa?" ja havaitsimme, että se ei tavoittanut oppilaita. Oppilaat ymmärsivät vastauksista päätellen, että kiinnostuminen tarkoittaa samaa kuin jostakin asiasta pitäminen. Sopimustiedossa kysymykseen liittyvä ongelma oli oikeastaan se, että yhtä hyvää pääkysymystä ei ollut. (3)

Avointen kysymysten ongelmaksi muodostui esimerkissä, etteivät oppilaat ymmärtäneet niitä opiskelijoiden tarkoittamalla tavalla. Kysymyksen muotoiluun liittyvien ongelmien taustalla voidaan nähdä omalle opetukselle asetettujen tavoitteiden epäselvyys. Tämä näkyi myös silloin, kun kysymyksiä oli runsaasti tai ne unohdettiin kokonaan. Kun opetuksen tavoite ei ole itselle selvillä, on toimivien kysymysten tekeminen haasteellista. Tavoitteissa pysyminen oli-

kin merkittävä teema aineistossa. Opiskelijat kirjoittivat paljon siitä, miten tavoitteet katoilivat ja aiheet rönsyilivät kauas asetetuista tavoitteista. Näin tapahtui, koska kokonaisvaltaisen käsityksen muotoutuminen uudesta ajattelutavasta oli vielä kesken.

Tutkimuksellisuus nähtiin suurelta osin haasteena, mutta toisaalta raporteissa oli myös jonkin verran positiivisia kokemuksia sen toteuttamisesta.

Esimerkiksi kun toin lunta sisälle tutkittavaksi, heti seuraavan tunnin alussakin oppilaat halusivat tulla katsomaan mitä meidän lumelle on tapahtunut. Silloin tuntui että nyt ollaan asian ytimessä. Mietinkin paljon, miten lähteä tästä, ja päästä tähän? Myös talvitutkimuksia tehtäessä näkyi ja kuului oppilaiden innokkuus esimerkiksi kommenteista: "onko siinäkin kirjassa lepakoista, saanko sen pulpettiin?" Tässä vaiheessa ymmärsin opettajan roolin muuttumisen ohjaajan rooliin ja tutkimuskumppaniksi.  
(13)

Opiskelijat toivat esille huomioita siitä, että oppilaiden rooli muuttui harjoittelun aikana aktiivisemmaksi. Oppilaiden aktiivisuus näkyy esimerkissä uteliaisuuden lisääntymisenä ja opiskeltavista asioista innostumisena.

Tutkimuksellisuuden haasteena aineistossamme oli käsitteiden ymmärtämisen puutteellisuus. Tämä näkyi opiskelijoiden kysellessä, olivatko he tehneet asioita oikein. Myös tavoitteiden epäselvyys vaikeutti tutkimuksellisuuden toteuttamista. Tämä näkyi kysymysten asettamisen hankaluutena. Vaikka tutkivaa otetta oli harjoiteltu integraatioryhmässä esimerkiksi tiedonlajeja opiskellen, sen soveltaminen opetusharjoittelussa ei ollut yksinkertaista. Opiskelijat onnistuivat toteuttamaan tutkimuksellisuutta yksittäisissä opetustilanteissa. Kokemusten kokonaisvaltaisempi tarkastelu kertoo kuitenkin siitä, etteivät opiskelijoiden käsitykset olleet vielä integraatiokoulutuksen suhteen täysin jäsentyneitä. Tällöin asioiden soveltaminenkin hankaloituu.



## 7 KOKEMUSTEN TARKASTELUA TEOREETTISESSA VIITEKEHYKSESSÄ

Tässä luvussa vastaamme toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen. Tarkastelemme miten reflektion tasot näkyivät opiskelijoiden harjoittelukokemuksissa. Käytämme apuna luomaamme taulukkoa 4, jossa on nähtävissä eri reflektion tasojen määritelmät Wilsonin ja Taggartin (1998) sekä Mäntylän (2003) kokomien teorioiden mukaan. Lisäksi tuomme esimerkkejä eri tasojen näkymisestä aineistossamme. Tarkastelemme myös miten McAlpinen ja Westonin (2000) ehdot reflektion onnistumiselle toteutuivat aineistomme perusteella.

Opiskelijoiden harjoittelukokemuksilleen antamien syiden luokittelussa käytämme apuna Weinerin (1986) dimensioita. Käymme läpi, kuinka taulukon 5 eri dimensiot näkyivät aineistossamme, sekä pohdimme annettujen attribuutioiden vaikutusta oppimiseen. Lisäksi tuomme esille aineistossamme ilmenneitä eroja kokemuksille annetuissa syissä, sekä onnistumisten ja haasteiden että opiskelijaryhmien välillä.

Luvussa 7.3 tarkastelemme tuloksia edellä mainittujen teorioiden yhteisvaikutusta.

### 7.1 Aineisto reflektion teorioiden valossa

#### 7.1.1 Reflektion tasot

Reflektio oli aineistossamme pääosin teknistä (76) ja kontekstuaalista (70), molempien tasojen ollessa edustettuina yhtä vahvasti. Dialektisen tason reflektiota (13) ilmeni aineistossa vain muutamissa kohdissa.

Taulukko 4 Reflektion tasot reflektiivisessä ajattelussa, kirjoittamisessa ja aineistossa

	<b>Reflektiivisen ajattelun pyramidi</b> (Wilson & Taggart 1998)	<b>Reflektiivisen kirjoittamisen tasot</b> (Mäntylä 2003)	<b>Tasojen näkyminen aineistosta</b>
<b>Tekninen taso</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Viittaa aikaisempiin kokemuksiin</li> <li>2. Havainnot fokuoivat käytökseen, sisältöön ja taitoihin</li> <li>3. Yksinkertaista teoreettista kuvausta</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Yksinkertaisten havaintojen kuvailu</li> <li>2. Keskittyminen aiemmista kokemuksista tuttuihin asioihin: käytösmallit, osaamiset tai teoria</li> <li>3. Tehtäväorientoituminen</li> <li>4. Senhetkisen pedagogisen tason ja kasvatustieteellisen sanaston käyttäminen</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Keskittyminen suunnittelun, opetus-tapahtuman, tilanteen tai tuntemusten kuvailuun</li> <li>- Yksinkertaista ja teoriaan viittaavaa pohdintaa oppimisen luonteesta</li> <li>- Vanhasta uuteen opetustapaan siirtyminen vertaillen aiempiin kokemuksiin</li> </ul>
<b>Kontekstu-aalinen taso</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Miettii vaihtoehtoisia käytäntöjä</li> <li>2. Valinnat pohjautuvat tietoon ja arvoihin</li> <li>3. Sisältö suhteutuu kontekstiin ja oppijan tarpeisiin</li> <li>4. Periaatteiden testaaminen analysoimalla ja selventämällä</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oppilaan oppimiseen liittyvien käytäntöjen pohtiminen</li> <li>2. Omien päätösten reflektointi suhteessa tilanteeseen</li> <li>3. Teorian yhdistäminen käytäntöön</li> <li>4. Omiin tietoihin ja arvoihin perustuva vaihtoehtojen etsiminen</li> <li>5. Käytänteiden loogisuuden pohtiminen</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toimivampien ratkaisujen etsiminen luokkatyöskentelyssä</li> <li>- Omien päätösten reflektointi</li> <li>- Käytänteiden loogisuuden pohtiminen ongelmien ilmetessä</li> <li>- Periaatteiden testaamista analysoimalla ja selventämällä oppimisen luonnetta</li> <li>-Teorian yhdistäminen käytäntöön</li> </ul>
<b>Dialektinen taso</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ilmentää moraalisia, eettisiä tai sosiaalisia kysymyksiä</li> <li>2. Itsenäistä</li> <li>3. Itseään ymmärtävää</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Systemaattisten käytäntöjen kyseenalaistaminen</li> <li>2. Vaihtoehtoisten ja kilpailevien teorioiden esiintuominen</li> <li>3. Moraalisten, eettisten ja sosiopoliittisten aiheiden tuominen kasvatuksen käytäntöihin</li> <li>4. Tilanteiden reflektointi jo toiminnan aikana</li> <li>5. Taidokas itseilmaisu</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pyrkimys ymmärtää omaa toimintaa ja sen seurauksia opettajana toimiessa</li> <li>- Omien käytänteiden kyseenalaistaminen tunnilla tai harjoittelun aikana</li> <li>- Vaihtoehtoisen teorian löytyminen valitun rinnalle</li> </ul>

Teknisen tason reflektiolle on tyypillistä käsitellä yksinkertaisia tilanteita, josta puuttuu asioiden laajempi tarkastelu. Tämä näkyi aineistossamme esimerkiksi

siten, että opiskelija kuvaa yksittäistä tilannetta tekemättä siitä laajemmin johdopäätöksiä.

Otin heti alusta asti tunteen tasolla kaukaisen suhteen lapsiin. En myöskään jäänyt ikävöimään heitä, vaan olin heti alusta asti päättänyt, että en jää kaipaamaan heitä henkilöinä. -- En kantanut oppilaiden ongelmia kotiin, enkä harjoittelun päätyttyä ole kertaakaan kokenut suuria myötälämisen tunteita tai jäänyt miettimään oppilaiden pärjäämistä. (16)

Aineistoesimerkissä havainnot keskittyvät hänen omaan käytökseensä, mutta pohdinta ei syvene. Teksti tuo esille opiskelijan näkemyksen siitä, mikä on ammatillisen opettajan toimintaa ja miten hyvin hän siinä onnistui harjoittelun aikana. Syyksi teknisen tason reflektiolle voidaan nähdä muun muassa se, että opettajan ammattia pidetään käytännöllisenä tehtävien suorittamisena, jolloin teorian ja käytännön yhteen nivominen jää usein toteutumatta. Yleisesti aineistossamme reflektio käsitteli teknisellä tasolla lähinnä erilaisten tilanteiden ja tuntemusten kuvailua. Teknistä tasoa kuvaavissa esimerkeissä oli toisinaan näkyvissä myös kasvatustieteellisen sanaston yksinkertaista käyttämistä.

Sopimustiedon prosessissa tuotos on keskustelu. Projektissamme keskustelu tutkimuksessa selvitettyjen eri näkökantojen välillä rajoittui niihin pariin tuntiin, kun tuloksia käsiteltiin. Viimeisillä tunteilla tarkastelimme kasaamiamme taulukoita ja tuloksimme niitä. Lapset esittivät tuloksista kiinnostavia huomioita, myös sellaisia, joita emme itse olleet ajatelleeksi. Ihmetystä aiheutti mm. rehtorin maininta kohdullisesta herkkujen syönnistä vastauksena kysymykseen "Miten hyvä koululainen syö?". (1)

Opiskelija vertailee tekstissä sopimustiedon prosessin piirteitä opetusharjoittelussa toteuttamaansa prosessiin. Kuvailu on hyvin yksinkertaista tapahtuneen kertomista, mikä oli tyypillistä aineistossamme. Toisaalta yksinkertaisen kasvatustieteellisen sanaston käyttö näkyy sopimustiedon prosessin mieltämisenä tietynlaiseksi. Esimerkissä on nähtävissä myös yksittäiseen tilanteeseen keskittyminen. Asiaa ei pohdita laajemmassa kontekstissa, vaan se liitetään ainoastaan kyseiseen tilanteeseen. Myös tämä oli tyypillinen aineistoomme liittyvä piirre, mikä kertoo syvemmän prosessoinnin puuttumisesta.

Kontekstuaalisen tason reflektiota näkyi aineistossa lähes yhtä paljon kuin teknisen tason reflektiota, jossa tuloksemme poikkeaa aiemmista tutkimuksista. Leino-Kilpi (1993, 94) tuokin esille, että opiskelijoiden oman toiminnan arviointi jää usein tekniselle tasolle ja vaihtoehtojen huomaaminen on vähäistä. Aineistossamme kontekstuaalinen reflektio ilmenee muun muassa oppilaan oppimiseen liittyvien käytäntöjen pohtimisena ja omien päätösten reflektointina.

Tavoitteena oli, että voisin esimerkiksi havaintotiedon prosessissa lähteä tutkimaan asioita yhdessä oppilaiden kanssa ja oppia siinä sivussa itsekkin. Mutta juuri tämän prosessin kohdalla törmäsin rajusti näihin pohdintoihini, kun tunsin, etten pysty ohjaamaan prosessia oman tietämättömyyteni takia. Oli turhauttavaa huomata, etten osaa enkä pysty ohjaamaan oppilaita haluamallani tavalla. -- Tutkimusaiheiden rajaaminenkin olisi varmasti ollut järkevää, jolloin en olisi joutunut heti ensimmäisellä kerralla, niin laajan tutkimusaiheiden kirjon keskelle. -- Olen miettinyt, että onko vika ainoastaan omassa tietämättömyydessäni vaan voisiko ongelma olla se, että en osaa vielä tarpeeksi hyvin pedagogisoida aiheita. -- Miten siis ohjata jokin asia tar-

peeksi lähelle oppilasta, kun kiinnostus johonkin aiheeseen on herännyt? Jos oppilaan kiinnostus herää, pahinta on se, jos sen kiinnostuksen onnistuu tuhoamaan. Luulen, että muutamille oppilaille kävi näin. Aihe osoittautui liian vaikeaksi ja tappoi kiinnostuksen, koska en osannut ohjata sitä tarpeeksi ajoissa oikeaan ja tarpeeksi yksinkertaiseen suuntaan. (18)

Opiskelija analysoi ja selventää omaa toimintaansa, pohtien sen perusteita. Hän analysoi myös käytänteidensä loogisuutta kohdatessaan ongelman. Tämä näkyi aineistossamme myös silloin, kun opiskelijat pyrkivät etsimään toimivampia ratkaisuja luokkatyöskentelyssä, refleктоimaan omia päätöksiään opettajan työssä ja pohtimaan oppilaiden oppimista. Jotkut opiskelijoista keskittyivät myös analysoimaan ja selventämään toimintatapojensa loogisuutta.

Se, mitä sopimustiedolta halusimme, ei ollut meille itsellemmekään selvä, joten kysymyksiä oli heti alussa useita erilaisia. Sopimustiedon kysymyksistä monet olivat muotoa: ”kuvitelkaa, että...”, kun induktiivisuus on enemmänkin sitä, mistä oppilaalla on jo kokemusta. (3)

Esimerkissä tuli esille, miten reflektio auttoi opiskelijaa ymmärtämään toimintansa logiikan puutetta. Tämä näkyi hänen ymmärtäessä, etteivät he olleet parinsa kanssa osanneet muotoilla selkeitä tavoitteita sopimustiedon prosessille. Teksti kuvaa, miten opiskelijoiden käytänteet eivät olleet loogisia suhteessa induktiivisuuden käsitteeseen. Käsite on olennainen osa integraatiokoulutuksen ajatteluun liittyvää teoriaa. Aineistossamme näkyy integraatiokoulutuksen teoreettisten käsitteiden liittämistä kokemuksiin.

Induktiivisuus on ajatuksena luonnollinen ja looginen. Totta kai – mikä se parempaa, kuin lähteä tutkimaan ja keskustelemaan oppilaan omasta maailmasta käsin. Käytännössä sen toteuttaminen tuotti välillä tuskaa, luultavasti oman kokemattomuuden vuoksi. Miten tästä eteenpäin? Oli useimmiten päässäni tunnin jälkeen pyörivä kysymys. Joskus siihen vastaaminen tuntui helpommalta, usein vaikealta. (11)

Opiskelija vertailee esimerkissä induktiivisuuden toteuttamiseen liittyvää periaatetta omaan toimintaansa. Hän toteaa käsitteen soveltamisen olleen käytännössä usein haastavaa. Reflektiivisen kirjoittamisen piirteissä teorian yhdistäminen käytäntöön on nähty yhdeksi kontekstuaalisen reflektion piirteeksi (ks. taulukko 4). Edellä olevassa esimerkissä tämän piirteen voidaan todeta toteutuneen.

Dialektista reflektiota ilmentävä taso oli nähtävissä vain muutamissa harjoittelukokemuksissa. Myös Richardsonin ja Maltbyn (1995) oppimispäiväkirjoihin kohdistuneessa tutkimuksessa todettiin, että opiskelijoiden reflektio ylsi harvoin kriittisen ajattelun tasolle. Kriittisen ajattelun taso heidän teoriasaan vastaa tutkimuksessamme käytettyä dialektista reflektion tasoa. Jotta tämän tason reflektiosta aineistossamme voisi saada selkeän käsityksen, esittelemme tässä luvussa useampia esimerkkejä kuin dialektisen tason reflektion määrä edellyttäisi. Esimerkkejä dialektisen tason harjoittelukokemuksista olivat tilanteet, joissa pyrittiin tarkastelemaan omaa toimintaa kriittisesti.

Aikaisemmin en ollut huomannut tarvepohjaisia reaktioitani, vaikka en täysin uskonutkaan ettei niitä minulla olisi lainkaan. Harjoittelussa tarvepohjaisuus tuli ilmi ensinnäkin pakonomaisuutena. Minun oli yritettävä antaa kaikkien viittaavien sanoa sanottavansa, vaikka olisikin ollut järkevämpää tarttua ja jatkaa pienemmällä aineistolla. Tuntui kuin kaikkien viittaavien olisi saatava sanoa sanottavansa tai he loukkaantuisivat, pahoittaisivat mielensä tai tuntuivat, ettei opettaja halua kuulla heidän vastauksiaan. Tilannetta ohjasivat oppilaat enkä minä. (9)

Opiskelija selitti toimintaansa tarvepohjaisella toimintatavalla. Harjoittelun kuluessa hän ymmärsi, että olisi voinut toisin toimimalla edistää opetusta tehokkaammin. Dialektisen reflektion yksi tunnuspiirre on pyrkimys ymmärtää itseään ja omaa toimintaansa. Piirre näkyy opiskelijan esimerkistä selityksen ja vaihtoehtojen etsimisenä omalle toiminnalle, mikä oli havaittavissa aineistossamme tämän tason reflektiossa. Merkityksellisemmäksi osoittautuivat kuitenkin tilanteet, joissa reflektio tapahtui jo toiminnan hetkellä.

Joskus luokan ollessa erityisen levoton, kysyin oppilailta miksi he käyttäytyivät niin. Yleensä kyseessä oli liian epäselvä tai turhauttava tehtävänanto, jota muuttaessa tai auttaessa asiat sujuivat taas paremmin. (11)

Esimerkin opiskelija kykeni selvittämään jo tilanteessa, miten voisi toimia paremmin. Reflektion ajankohdalla ei Mäntylän (2003, 10) mukaan ole juurikaan merkitystä. Tässä tutkimuksessa harjoitteluraporttien teksteistä oli kuitenkin havaittavissa, että suoraan opetustilanteista nouseva reflektio mahdollisti asioiden suunnan muuttamisen välittömästi. Tämä auttoi siis viemään esimerkiksi opetustilanteita toivotumpiin lopputuloksiin, sillä opiskelijat pystyivät selvittämällä tilanteita ja vaihtamalla toimintasuunnitelmaansa muuttamaan opetustaan muun muassa oppilaille paremmin sopivaksi.

Dialektisyys kuvataan reflektion korkeimmaksi tasoksi ja sen tulisi olla monipuolista. Mäntylän (2005, 18) mukaan reflektio on kattavaa, kun siinä on nähtävissä kaikkia reflektion tasoja. Seuraava esimerkki kuvaa hyvin eri tasojen ilmenemistä.

Vaikka kaikkien prosessien kohdalla meillä oli aluksi ongelmana ns. pintapuolisuus, vaikeus päästä syvemmälle oppilaiden ajatusmaailmaan, osoittautui kokemustiedon prosessi kuitenkin kaikkein haastavimmaksi ohjata. Ongelmani oli se, että lähdin sokeassa uskossa viemään kokemustiedon prosessia harjoitteluluokkaan samalla lailla, miten se ryhmällemme tuotiin. Meillehän ei pidetty kuin muutama ohjauskerta ja muutoin työstimme kukin kokemustiedon prosessejamme itsenäisesti. Ajattelin, että minunkin täytyy antaa samalla lailla oppilaille tilaa haudutella olojaan. Martikainen (2008) kirjoittaa primitiivisestä tiedosta (mm. ihmisen tunteet, olot ja kokemukset ihmisenä olemisesta) ja sen tiedostamisen vaikeudesta. Primitiivisestä tiedosta ei saa otetta väkisin yrittämällä vaan tiedolle on annettava tilaa ja aikaa nousta pintaan. Vaikka aktiivinen tiedon kaivaminen ei siis ole välttämättä hedelmällistä, voi tietoon päästä helpommin käsiksi mielen ollessa virittynyt ja olon rennon joutilas. Huomasin melko pian, ettei prosessia voinut viedä kouluun samalla lailla, kuin se meille tuotiin ensinnäkin siksi, että pysähtyminen ja omien ajatusten kanssa oloinen oli monille oppilaille vierasta ja jopa vastenmielistä. (8)

Lainaus tuo esille reflektion tasojen kerroksittaisuuden. Tekniseltä tasolta esiin nousevat aiemmat kokemukset, havaintojen fokuoitetuminen sisältöön ja oma senhetkinen pedagoginen tietämys. Kontekstuaaliselta tasolta on nähtävissä

vaihtoehtoisten käytäntöjen etsiminen, omien periaatteiden analysointi ja selkeyttäminen, omien päätösten reflektointi ja teorian yhdistäminen käytäntöön. Esimerkissä on kuitenkin selkeästi esillä myös dialektinen taso. Opiskelija oivalsi, että hänen oli muutettava toimintaansa ongelmien ilmetessä käytännön tasolla. Hänen ajatteluunsa vaikutti kokemustiedon prosessiin liittyvä teoria, joka auttoi oman toiminnan muuttamisessa tarkoituksenmukaisemmaksi. Teorian lukeminen yhdessä haasteiden kanssa muokkasi opiskelijan käsitystä kokemustiedon prosessin toteutustavasta ja tämä auttoi ymmärtämään, ettei toimintaa voinut toteuttaa samanlaisena oppilaiden kanssa kuin omissa opinnoissa yliopistossa. Esimerkissä näkyi omien toimintatapojen kyseenalaistaminen, vaihtoehtoisen teorian löytäminen vanhan käsityksen rinnalle sekä päätöstensä reflektointi harjoittelun aikana, jotka ovat käyttämiimme reflektion laatua kuvaaviin teorioihin peilattuna dialektisen reflektion tason piirteitä.

## 7.2 Syiden tarkastelua attribuutioteorian avulla

### 7.2.1 Attribuutiot aineistossa

Kaikki taulukon 5 dimensiot eivät olleet tasapuolisesti edustettuina aineistossamme. Suurimmiksi luokiksi muodostuivat alla olevan taulukon kohdat 4 ja 5. Kohta 4 liittyi pääasiassa onnistumisenkokemuksiin ja 5 haasteisiin.

Taulukko 5 Aineistossa näkyvät dimensioryhdistelmät Weinerin (1986) luokittelua mukailleen

Dimensiot	Dimensioiden määrät aineistossa
1. Sisäinen/ pysyvä/ ei- kontrolloitavissa	16
2. Sisäinen/ pysyvä/ kontrolloitavissa	8
3. Sisäinen/ tilapäinen/ ei- kontrolloitavissa	6
4. Sisäinen/ tilapäinen/ kontrolloitavissa	66
5. Ulkoinen/ pysyvä/ ei- kontrolloitavissa	61
6. Ulkoinen/ tilapäinen/ ei- kontrolloitavissa	2

Yhdeksi vallitsevimmista dimensioryhdistelmistä aineistossamme osoittautui annettujen syiden perusteella oma toiminta, johon opiskelijoilla oli mahdollista vaikuttaa (taulukon kohdat 4 ja 2). Tämä tarkoittaa myös vastuun ottamista tilanteista. Syyt olivat pääosin tilapäisiä, mikä viittaa niiden liittyneen yksittäisiin tapahtumiin. Aineistossa tilapäisyys ei ollut aina suoraan ilmaistu, vaan toiminnan tai ajattelun voitiin tulkita muuttuneen sanojen, kuten "ajoittain" tai "kerran", avulla. Tällöin opiskelijat ilmaisivat kyenneensä vaihtamaan oman toimintansa ja ajattelunsa suuntaa harjoittelun aikana tai ymmärtäneensä niiden muuttamisen mahdollisuuden. Aineistossa tämän dimensioryhdistelmän attribuutiot voidaan luokitella pääosin onnistumisiksi.

Lopulta en käsitellyt omilla kokemustiedon tunneillani onnellisuutta, kuten viimeisessä suunnitelmassa olin suunnitellut. Tuntui tärkeämmältä käsitellä taidetta ja sen

funktioita yleensä, kuin lähteä täyttämään tunteja erillisellä aiheella. Koin, että nyt sain itsekin pitämistäni tunteista enemmän irti, kuin olisin saanut jos olisin nyt "opettamaan onnellisuutta", josta itse olen jo rakentanut itselleni jokseenkin pysyvän kuvan. En olisi välttämättä silloin ollut niin avoin oppilaiden ideoille. (5)

Esimerkissä opiskelija kuvasi omien ratkaisujensa olevan kokemusten syinä. Syyn tilapäisyys näkyi sen koskiessa vain yksittäisiä oppitunteja. Opiskelija oli oivaltanut paremman tavan toimia ja muutti tekemäänsä suunnitelmaa. Toisinaan opiskelijoiden pitkäjänteinen työ oppimisen edistämiseksi näkyi kokemuksissa.

Puhtaan faktan oppilas osaisi etsiä käsiinsä ilman yhdeksän vuoden peruskoulua, mutta ajattelu ja ymmärtäminen ei synny hetkessä. Paljon sai tehdä työtä, että jotain tapahtui edes kuudessa viikossa. Oli varsin mielenkiintoista kuulla, kuinka oppilaat itse kokivat ja huomasivat muutoksen opetuksessa. Erittäin iloiseksi tulin, kun huomasi luokan ns. ongelmatapauksen osallistuvat meidän opetukseen ja ajattelemaan esille tuomiamme asioita. (9)

Opiskelijan toiminnan voidaan nähdä jatkuneen koko harjoittelun ajan ja olleen näin pysyvää. Olennaista edellä mainituille dimensioille on, että ne johtuvat omasta toiminnasta ja ovat kontrolloitavissa. Pidettiin tällaisia kokemuksia positiivisina tai negatiivisina, ne johtavat aktiiviseen yrittämiseen ja positiivisiin tulevaisuudenodotuksiin (Aho & Laine 1997, 97). Oppimisen kannalta ongelmatkin voidaan nähdä haasteina, joihin tarttua.

Aineistossamme oli vain muutamia tilapäisiä ja kontrolloimattomiksi luokiteltuja syitä (taulukon kohdat 3 ja 6). Vaikka tällaiset syyt ovat oppimiselle haasteellisia kontrolloimattomuutensa vuoksi, on tilanteiden tilapäisyys merkittävässä roolissa. Nämä dimensioyhdistelmät olivat aineistossamme pääosin haasteellisia kokemuksia.

Huomasin harjoittelun kuluessa myös rutinoitumista omiin työmuotoihini, sillä jos piirtäminen oli onnistunut edellisellä tunnilla, tuntui piirtäminen ainoalta vaihtoehdolta myös seuraavalla tunnilla. Omiin suunnitelmiin myös sokeutui, niin että vasta tunnin jälkeen tajusi, että olisi ollut olemassa paljon parempikin tapa käydä asiaa läpi. (13)

Vaikka opiskelijan rutinoitumista työtappoihin ei voida pitää positiivisena, tilanteen tilapäisyys näkyy esimerkissä. Opiskelija oli oivaltanut tunnin jälkeen uusia näkökulmia opettamisen muodoista. Epäonnistumisten selittäminen tilapäisillä syillä johtaa usein uudelleen yrittämiseen, toisin kuin jos syyt nähtäisiin pysyvinä. Tällöin tulevaisuudenodotukset ovat myönteisiä. (Aho & Laine 1997, 94, 96.) Näin ollen tilapäiset ja kontrolloimattomat syyt eivät välttämättä koidu oppimisen esteeksi ja asioiden muuttaminen tulevaisuudessa on mahdollista.

Opiskelijat kirjoittivat aineistossamme haasteiden johtuvan suureksi osaksi pysyvistä ja kontrolloimattomista syistä (taulukko kohdat 5 ja 1). Tämä tarkoittaa kyvyttömyyttä vaikuttaa tilanteisiin. Suurimmaksi osaksi tällaiset syyt nähtiin ulkoisina. Ne liittyivät muun muassa vallitsevaan koulukulttuuriin tai oppilaisiin.

Ongelmana prosessin aikana oli oma epätietoni prosessin ohjaamisesta ja prosessin luonne. Oli vaikea ohjata oppilaita tutkimaan ja työstämään omia oloja ja tunteita. Oppilaat ilmaisivat tunteensa hyvin konkreettisina mielikuvina tai asioina. Toisaalta, niin 11-12 -vuotiailla on tapana. (11)

Oppilaan kehitystaso voidaan määritellä tässä tutkimuksessa pysyväksi, sillä siinä ei lyhyen harjoittelun aikana tapahdu merkittävää muutosta. Myös koulu-kulttuuri ja siihen liittyvät rakenteet, sekä opitut toimintamallit voidaan luokitella pysyviksi, sillä kouluissamme vallitsee suhteellisen pysyvät toimintatavat. Esimerkiksi luokkahuoneessa tapahtuva opetuksen malli on pysynyt lähes muuttumattomana yli sadan vuoden ajan (Miettinen 1990, 11). Näin ollen sen muuttaminenkaan ei tapahdu äkillisesti. Vaikka suurin osa pysyvistä ja kontrolloimattomista syistä nähtiin ulkoisiksi, osa tähän dimensioidistelmään liittyvistä syistä nähtiin myös sisäisinä. Tällöin syyt nähtiin opiskelijoiden omassa toiminnassa.

Luulen, että sopimustietoon kuuluvat eri näkökulmat ja niiden keskusteleminen keskenään ei kuitenkaan avautunut oppilaille. Emme harjoittelussa edes osanneet ajatella, että olisimme voineet avata paremmin draamojen tapahtumia ja keskustella niistä. (4)

Esimerkin opiskelijalla ei ollut mahdollista muuttaa toimintaansa kuvaamassaan tilanteessa, sillä hän ei ollut tullut ajatelleeksi mainitsemaansa vaihtoehtoa. Näin ollen tilanne ei ollut hänen kontrolloitavissa, joten vastuun ottamisen mahdollisuutta ei ollut.

Haasteiden näkeminen pysyvinä ja kontrolloimattomina voi johtaa voimattomuuden ja avuttomuuden tunteisiin. Tällöin oma toiminta ja yrittäminen koetaan turhaksi. Oleellista on, nähdäänkö syyt tilapäisinä vai pysyvinä, sillä pysyvillä syillä on merkitystä tulevaisuudenodotuksiin. Syiden ollessa pysyviä onnistumisen tai epäonnistumisen odotetaan toistuvan jatkossa (Aho & Laine 1997, 95, 97-98). Näin ollen nämä dimensioidistelmät ovat estämässä oppimista. Eritoten tilanteiden kontrolloimattomuus voidaan nähdä haitaksi oppimiselle, sillä tällöin tilanteista ei olla myöskään vastuussa (Aho & Laine 1997, 90).

## 7.2.2 Aineistossa ilmenneitä eroja attribuutioissa

Vaikka tutkimuksemme pääasiallisena tarkoituksena ei ollut onnistumisten tai haasteiden kuvaaminen, olivat aineiston kokemukset selkeästi jaoteltavissa. Haasteelliset kokemukset painoutuivat molempien tutkimiemme ryhmien harjoitteluraporteissa. Aikaisemmin opiskelunsa aloittaneen ryhmän harjoitteluraporteissa niitä oli kuitenkin valtaosa. Tämä voi tarkoittaa myös harjoittelun kriittistä arvioimista ja uskallusta tuoda esiin hankaliksikin koettuja asioita.

Omia onnistumisia on tapana selittää attribuutioteorian mukaan omasta toiminnasta johtavaksi (McDermott 2009, 62). Sama ilmiö näkyi tutkimuksemme molempien opiskelijaryhmien selittäessä onnistumisiaan omalla toiminnallaan. Tällä voi olla vaikutusta myös tulevaan toimintaan, sillä sisäisillä tekijöillä selitetyt syyt johtavat usein yrittämään myös jatkossa (Aho & Laine 1997, 92). Kuusisen (1995, 211) mukaan nimenomaan sisäisiksi koetut syyt li-



säävät sisäistä motivaatiota. Tilanteet olivat kuitenkin muuttuvia eli tutkimuksemme ne kohdistuivat yksittäiseen tapahtumaan, eivät koko harjoitteluun. Vastuun näkökulmasta merkittävää on se, että kaikki onnistumisiin johtaneet syyt voidaan nähdä myös opiskelijoiden kontrolloitaviksi. Onnistumisten koettiin olevan siis oman toiminnan tulosta, johon opiskelijoilla oli mahdollisuus vaikuttaa.

Haasteiden selityksissä syitä nähtiin yhtä paljon sekä ulkoisissa että sisäisissä tekijöissä. Perinteisesti haasteita on selitetty ulkoisilla tekijöillä (Keskinen 2001, 139). Mielenkiintoista kuitenkin oli se, että syiden ollessa ulkoisia molemmat opiskelijaryhmät pitivät niitä aina myös pysyvinä ja kontrolloimattomina. Tällöin omalla toiminnalla ei nähdä olevan vaikutusta, joten se ei myöskään johda ponnisteluun asioiden muuttamiseksi jatkossa. Tilanteiden pysyvyydestä saattaa kieliä se, ettei joitakin tilanteita pyritty muuttamaan aktiivisesti harjoittelun aikana. Tämä voi olla hyvin todennäköistä, sillä kun syyt nähdään ulkoisena ja kontrolloimattomina, ei omalla toiminnalla koeta olevan vaikutusta. Esimerkiksi koulun perinteiset rakenteet koetaan hyvinkin pysyvinä ja niiden muuttamiseen ei koeta olevan mahdollisuuksia ainakaan lyhyen harjoittelun aikana.

Haasteiden näkeminen omasta toiminnasta johtuvaksi oli tasaista molemmissa tutkimisemme ryhmissä. Ero ryhmien välillä tuli näkyviin muissa dimensioissa. Myöhemmin aloittaneen ryhmän selityksissä sisäisiin tekijöihin liittyvistä haasteista puolet nähtiin pysyviksi ja puolet kontrolloimattomiksi syiksi. Aikaisempi ryhmä puolestaan näki haasteiden johtuvan pääosin kontrolloitavista ja tilapäisistä syistä. Vaikka syyt nähtiin omasta toiminnasta johtuviksi, syiden pysyvyys ja kontrolloimattomuus kertovat, ettei vastuuta tapahtumisista otettu. Toisin sanoen, vain murto-osa aineiston haasteista koettiin omasta toiminnasta johtuviksi, tilapäisiksi ja hallittavissa oleviksi. Tällöin tilanteet nähdään usein haasteena ja niiden eteen ollaan valmiita ponnistelemaan (Niemi 2006, 62). Opiskelijat siis kokivat vaikutusmahdollisuutensa haasteellisiin tilanteisiin melko vähäisiksi.

### 7.3 Teorioiden tuomat näkökulmat kokemuksille

Reflektion teorit antoivat välineen tarkastella ajattelun tasoja. Olemme tulkinneet reflektion eri tasojen kertovan ymmärtämisen syvyydestä. Attribuutioteoria auttoi puolestaan kokemuksille annettujen syiden ja niiden vaikutusten ymmärtämisessä. Tulostemme perusteella kokemuksen yksipuolinen tarkastelu ei anna kokonaiskuvaa oppimisesta. Tutkimuksemme käytetyt teoreettiset näkökulmat täydensivät näin ollen toisiaan tuoden erilaisia näkökulmia kokemusten tarkasteluun. Attribuutioteorian valossa opiskelijat ottivat vastuuta omista onnistumisistaan ja kokivat tilanteiden johtuvan heidän toiminnastaan ja ratkaisuistaan reflektion jäädessä tällöin usein tekniselle tasolle. Näin ollen oppiminen jäi pinnalliseksi, eikä asioita pohdittu syvemmin.

Tulostemme mukaan haasteellisissa kokemuksissa opiskelijat eivät ottaneet kokemuksista vastuuta. Ne nähtiin attribuutioteorian mukaan pääosin oman toiminnan ulkopuolisista tekijöistä johtuviksi, joihin ei ollut vaikutusmahdollisuuksia. Toisaalta reflektio nousi kuitenkin tällöin kontekstuaaliselle tasolle useammin kuin onnistumisen kokemuksissa. Haasteelliset kokemukset olivat siis johtaneet asioiden pohtimiseen enemmän, kuin onnistumisen kokemuksissa.

Weinerin (1986) mukaan sekä onnistumisen että epäonnistumisen kokemukset johtavat syiden pohtimiseen (Aho & Laine 1997, 87). Tällöin problemaattinen kokemus, joka Deweyn (1933, 9-12) mukaan käynnistää reflektion, ei olisikaan välttämätön. Korhonen (2004, 65) näkee tutkimustulostensa perusteella liian vaikeat harjoittelukokemukset lamaannuttavina, minkä seurauksena ei kyetä etsimään tilanteisiin ratkaisuja. Tämä ei kuitenkaan täysin selitä tulostamme, sillä tutkimuksessamme myös positiiviseksi ymmärretyt kokemukset jäivät pohdinnaltaan tekniselle tasolle. Tutkimuksemme puoltaa Deweyn näkökulmaa, sillä haasteelliset tilanteet johtivat kuitenkin useammin kontekstuaaliseen reflektointiin kuin onnistumiset. Kysymykseksi jää, miten positiivisten kokemustenkin kautta heräisi mielenkiinto tutkia asioita syvällisemmin? Mielenkiintoinen poikkeus tuloksissamme oli dialektisen reflektion kohdalla. Siinä sekä onnistumiset että haasteelliset kokemukset olivat tasaisesti edustettuina.

## 8 OPPIMISEN TAUSTALLA VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ

Seuraavaksi tarkastelemme tekijöitä, jotka tutkimuksemme perusteella voidaan nähdä oppimisen taustalla vaikuttaviksi tekijöiksi. Aluksi tarkastelemme miten onnistuneen reflektion edellytykset toteutuivat aineistossamme ja mitkä tekijät saattoivat vaikuttaa niihin. Pohdimme tuloksissamme merkittäväksi oppimisen esteeksi nousseen epävarmuuden ja käsitteiden jäsentymisen taustatekijöitä. Lopuksi tuomme esille ymmärryksen syventämisen mahdollisuuksia.

### 8.1 Reflektio opettajaksi oppimisen edellytyksenä

Reflektio on yksi oppimisen taustalla vaikuttavista tekijöistä. Tutkimukses-  
samme onnistuneen reflektion edellytysten tarkastelu on merkityksellistä am-  
matissa kehittymisen näkökulmasta. Seuraavaksi tarkastelemme, miten opetus-  
harjoittelu mahdollisti opiskelijoiden reflektoinnin. Käytämme apuna McAlpi-  
nen ja Westonin (2000) määrittelemiä onnistuneen reflektion edellytyksiä.

McAlpine ja Weston tuovat onnistuneen reflektion edellytyksissään esille  
opetuskokemusten käynnistämisen reflektion ja halun kehittää opetusta sen poh-  
jalta tulevaisuudessa, sekä jatkuvan kehittymisen sisältöjen ymmärtämisessä ja  
pedagogiikassa. Myös kognitiivisten taitojen jatkuva kehittäminen, johon liittyy  
riskien ottaminen käytänteitä muuttaen, nähdään tällaiseksi edellytykseksi.  
(McAlpine & Weston 2000.) Halu kehittää opetusta työstä nousevien kokemus-  
ten pohjalta auttaa opettajaa oman ammatillisuutensa kehittämisessä. Opetetta-  
vien sisältöjen ymmärrys ja keinot tuoda asiat selkeästi oppilaiden pohdittavak-  
si taas ovat työn kannalta välttämättömiä taitoja. Jatkuvassa sisältöjen ymmär-  
tämisessä ja pedagogiikassa kehittyminen tarkoittaa tutkimuksessamme opiske-  
lijoiden halua kehittyä opettamisessa esimerkiksi niin, että he voisivat ymmär-  
tää omakohtaisen opettamisen ja kolmen tiedonkategorian soveltamisen idean.  
Kognitiivisten ajattelutaitojen kehittäminen taas on reflektion edellytys, koska  
muuten opettaja ei pyrkisi toteuttamaan ajattelematta työtään ja sen seurauksia.

Integraatiokoulutuksen elämismaailmaontologiaan perustuva oppiminen poikkeaa vallitsevasta oppiainekeskeisestä näkökulmasta. Vaikka uuden ajattelutavan ja perinteisen näkemyksen ristiriita näytti opiskelijoiden kokemusten perusteella usein vaikeilta, ongelmakohdat johtivat toisinaan vaihto-ehtojen pohtimiseen. Toisinaan, epävarmuutta koettaessa, vaihtoehtojen näkeminen kuitenkin estyi. Aineistossa näkyvä vaihtoehtojen hyödyntämisen mahdollisuus kertoo sen, että opiskelijoilla on mahdollisuus muuttaa ajatteluaan ja kehittyä.

Toisaalta, reflektion tasojen tarkastelussa kontekstuaalista reflektiota näytti olevan yhtä paljon kuin teknistä. Useissa aiemmissa tutkimuksissa opiskelijoiden reflektion on todettu olevan pääosin teknistä. Tämän perusteella tutkimuksemme osallistuneiden integraatiokoulutuksen opiskelijoiden reflektio näyttäisi olleen syvempää kuin aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu. Toisaalta dialektista reflektiota näkyi aineistossamme vähän, mutta myös se voi kertoa osalta opiskelijoiden kehittymismahdollisuuksista opettajan työssä. Dialektinen reflektio nimittäin vaatii halua pohtia asioita syvemmin. Tutkimuksemme ei kuitenkaan vastaa siihen, miten tai miksi opiskelijoiden reflektointitaidot ovat kehittyneet. Tuloksemme tukee sitä oletusta, että opiskelijoiden reflektio on käynnistynyt harjoittelussa koetuissa tilanteissa tai niiden jälkeen. Mikäli näin ei olisi tapahtunut, reflektio olisi todennäköisesti toteutunut pelkästään reflektiivisen ajattelun teknisellä tasolla, tai sitä ei olisi tapahtunut ollenkaan.

Opettamisessa kehittyminen edellyttää kuitenkin eri tilanteiden pohtimista. Pohtimisen edellytys toteutui tutkimuksemme perusteella harjoittelussa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen perusteella tästä voi osittain kertoa opiskelijoiden pyrkimys ymmärtää asioita. Ymmärrystä näytti syntyvän, kun opiskelijat pystyivät välittömästi tilanteessa pohtimaan vaihtoehtoja. Sitä syntyi myös opiskelijoiden kirjoittaessa harjoitteluraportteja. Toisaalta myös attribuutioissa, joiden mukaan opiskelijat ottivat vastuuta, oli toisinaan nähtävissä opiskelijoiden pitkäjänteinen työnteko. Tämä piirre antaa viitteitä heidän sitoutumisestaan ajattelutyöhön. Erityisesti kognitiivisten taitojen jatkuva kehittäminen ja siihen liittyvä käytänteiden muuttaminen, näyttää tulosten perusteella toteutuneen. On kuitenkin haasteellista sanoa, tukiko harjoitteluympäristö sopivalla tavalla opiskelijoiden pyrkimyksiä toteuttaa integraatiokoulutuksen mukaista ajattelutapaa. Toisaalta, opiskelijoille oli annettu lupa kokeilla ja jopa epäonnistua, mikä ainakin osittain tuki uuden ajattelutavan toteuttamispyrkimyksiä. Toisaalta ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä on nähtävissä vahvasti perinteisen koulun toimintamallien tuomat haasteet, jotka osaltaan saattoivat hankaloittaa uudenalaisen ajattelutavan toteuttamista.

On todennäköistä, että opiskelijoiden pedagoginen ajattelu kehittyi toisessa opetusharjoittelussa jatkuvasti jo siitä syystä, että opettamiseen liittyvä ajattelutapa oli täysin uusi, ja heille oli kertynyt suhteellisen vähän opetuskokemusta ensimmäisen opetusharjoittelunsa aikaan. Toisaalta voidaan kysyä, miten jatkuvaa pedagogisen ymmärryksen kehittäminen oli. Luvussa 6.1.2 kuvailtu epävarmuus näytti horjuttavan hetkittäin opiskelijoiden pyrkimystä kehittää omaa pedagogista ymmärrystään. Epävarmuus sai opiskelijat keskittymään

muuhun kuin oppimiseen. Toisaalta luku 6.1.1 osoittaa, että opiskelijat pyrkivät ymmärtämään eri tilanteita ja niiden taustalla vaikuttavia asioita. Edellä mainitut havainnot liittyvät pyrkimykseen kehittää sekä sisältöihin liittyviä että pedagogisia taitoja, jotka ovat edellytyksiä opettajaksi kehittymiselle. Opiskelijoiden kehittyminen ymmärryksen ja pedagogiikan osalta näytti olevan toisaalta hyvin alkuvaiheessa, mutta opetusharjoittelussa kohdatut ongelmat johtivat opiskelijoita pohtimaan opetuksensa sisältöjä ja menetelmiä.

McAlpine & Weston mainitsevat onnistuneen reflektion edellytyksiksi myös mahdollisuuden jatkuvaan reflektoinnin harjoitteluun; opetuskokemuksen; sekä rohkean, persoonallisen, työotteen ja hyvän itsetunnon. (McAlpine & Weston 2000; Mäntylä 2003, 9.) Jatkuvan reflektion avulla opiskelijat voivat kehittää opetustaan, pyrkiä ymmärtämään opetusta uudesta näkökulmasta, sekä hylkäämään epäkäytännölliset toimintamallinsa. Opetuskokemus taas auttaa opettajaa ymmärtämään työn kannalta olennaiset asiat ja keskittymään niihin. Varmuus lisääntyy, kun perusasiat on ymmärretty. Kehittämällä omia reflektiotaitoja ja saamalla opetuskokemusta opiskelija voi luottaa työssään paremmin itseensä ja myös kokeilla rohkeasti uusia asioita.

Reflektoinnin harjoittelumahdollisuus on yksi opetusharjoittelun tarkoituksista, joten ainakin lähtökohdat tämän edellytyksen toteutumiselle olivat olemassa. Tässä luvussa aiemmin mainittujen edellytysten toteutumisen perusteella monet opiskelijoista näyttävät käyttäneen harjoittelumahdollisuuden myös hyödykseen. Toisaalta opetusharjoittelukokemuksille annettiin erilaisia syitä eli attribuutioita, jotka ovat usein tiedostamattomia. Näin ollen voidaan kysyä, toteutuiko reflektio näiden osalta. Opiskelijat selittivät usein kokemiensa haasteiden johtuvan pysyvistä ja kontrolloimattomista syistä. Harjoitteluraporttien perusteella on vaikea sanoa, ohjasiko kukaan heitä kiinnittämään huomiota kokemustensa selityksiin. Mikäli näin ei tapahtunut, opiskelijat eivät välttämättä pystyneet hyödyntämään omien attribuutioidensa pohtimisen mahdollisuutta. Harjoitteluun mahdollisuus toteutui kuitenkin tässä kappaleessa jo mainittujen harjoittelun lähtökohtien ja esimerkiksi harjoitteluraporteissa näkyvän reflektion perusteella kohtuullisesti. Toisaalta opiskelijat olivat itse vastuussa siitä, miten he hyödynsivät reflektointiin järjestetyn mahdollisuuden.

Täysin uudenlaisen ajattelutavan toteuttaminen näyttää asettavan haasteita. Haasteiden kohtaaminen taas vaatii rohkeutta. Sitä, oliko opiskelijoilla rohkeaa, persoonallista työotetta ja hyvää itsetuntoa, on tämän tutkimuksen perusteella vaikea sanoa. Tällaisten ominaisuuksien voidaan nähdä kehittyvän ammatillisuuden näkökulmasta, kun työkokemusta karttuu. Oletuksenamme on, ettei opiskelijoilla ollut kovin paljoa työkokemusta aloittaessaan opetusharjoittelun. Toisaalta joidenkin opiskelijoiden harjoitteluraporteissa kirjoitetaan esimerkiksi tuntisuunnitelmista irtautumisesta ja sopivampien ratkaisujen löytämisestä opetustilanteissa. Tällaiset ratkaisut edellyttävät kuitenkin rohkeutta, erityisesti opintojen alkuvaiheessa. Rohkeuden ja itsetunnon, sekä riittävän opetuskokemuksen edellytykset jäävät tämän tutkimuksen perusteella epäselviksi. On siis vaikeaa sanoa, toteutuivatko nämä reflektion edellytykset harjoittelussa. Opet-

tamisessa kehittymisen kannalta opiskelijoiden kehitys oli vielä kesken, koska heidän opintonsa olivat vasta alkuvaiheessa.

Viimeisenä reflektion onnistumisen edellytyksenä nähdään refleктоimista ja opetusta estävien uhkien minimointi (McAlpine & Weston 2000). Tutkimuksemme tämä tarkoittaa, ettei opiskelijan opetus häiriinny turvattomuuden kokemuksen, esimerkiksi oppilaiden tai ympäristön aiheuttaman vastustuksen tai koulun perinteisten rakenteiden, vuoksi. Näkökulmaa voidaan laajentaa tutkimuksemme koskemaan opiskelijoiden oppimista yleisemminkin. Turvattomuus on estävä tekijä kaikissa oppimistilanteissa. Reflektio voi estyä silloinkin, kun opiskelija ei näe pohdinnan mahdollisuutta kokemuksissaan. Opiskelijan toimiminen pohtimatta voidaan siis nähdä uhkana oppimiselle.

Edellä mainittu reflektion edellytys ei toteutunut kaikilta osin. Opiskelijat kokivat epävarmuutta suhteessa uuden ja perinteisen ajattelutavan vastakkainasetteluun, mikä saattaa kertoa turvattomuuden tunteesta opetusharjoittelussa. Myös attribuutioista merkittävä osa oli luokiteltavissa ulkoisiksi ja pysyviksi. Tämä saattaa viestiä siitä, että ulkoiset syyt koettiin uhkana omalle opetukselle. Mikäli näin tapahtui, myös reflektio saattoi estyä. Jotkut opiskelijoista saattoivat kokea olonsa turvatomiksi, jolloin opettaminen perustehtävänä estyi ja opiskelijat päätyivätkin etsimään tasapainoa omaan tunnemaailmaansa. Tätä tukee usein toteava tapa, jolla ulkoisista syistä, kuten oppilaista ja koulun rakenteista, harjoitteluraporteissa kirjoitettiin. Ulkoiset syyt nähtiin yksiselitteisinä, eikä vaihtoehtoja pohdittu. Opettamisessa kehittymisen näkökulmasta ulkoisten uhkatekijöiden vähentäminen harjoittelussa olisi olennaista, sillä opiskelijalle pitäisi harjoittelussa taata mahdollisuus suhteellisen riskittömään ammatin opiskeluun. Luvussa 2.1 mainitsimme työharjoittelun olevan Schönin (1987) mukaan suhteellisen riskitön tilanne. Tämä tutkimus asettaa hänen ajatuksensa kyseenalaiseksi. Harjoittelutilanteen pitäisi olla turvallinen ja riskitön, mutta onko se aina sitä?

Reflektion onnistumisen edellytykset näyttäisivät toteutuneen opiskelijoiden harjoitteluraporttien perusteella suurimmaksi osaksi. Opetukseen ja reflektioon liittyvien uhkatekijöiden minimointi on tämän tutkimuksen perusteella suurin haaste opiskelijoiden reflektoinnille. Eniten uhkatekijöiden vähentämiseen voivatkin luultavasti vaikuttaa opetusharjoittelua järjestävät tahot, yliopistossa harjoittelunohjauksesta vastaavat kouluttajat ja harjoittelua kouluissa ohjaavat luokanopettajat. Kaikkia reflektion onnistumisen edellytyksiä on kuitenkin haasteellista arvioida tämän tutkimuksen perusteella, sillä tutkimuksemme ei käsittele esimerkiksi opiskelijoiden työtettä.

## 8.2 Turvattomuus epävarmuuden taustalla

Tutkimuksemme epävarmuus oli teema joka nousi esille harjoitteluraporteista. Integraatiokoulutuksessa lähestytään epävarmuutta osana oppimista (Nikkola ym. 2008, 262). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, ettei ryhmän konsensuksen tavoittelu ole oleellista, päinvastoin (Nikkola 2011, 49). Liiallinen epävarmuus

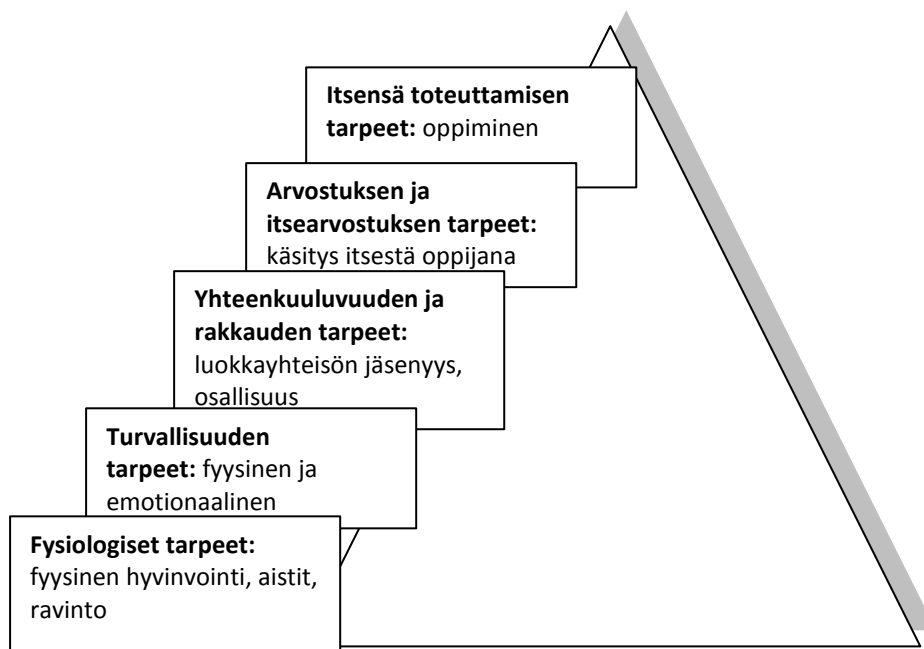
ei kuitenkaan saisi vaarantaa tutkimismotiivia. Kuten tutkimustuloksemme osoittaa, jonkinasteinen haasteellisuus on syvällisen oppimisen kannalta liikkeelle paneva voima. Mutta milloin epävarmuus on tarkoituksenmukaista ja milloin taas liiallista estääkseen oppimisen?

Tutkimuksessamme opiskelijat nimesivät opetusharjoittelussa heränneitä tunteita, mutta pelkkä tunteiden nimeäminen ei ole vielä riittävää. Hankaliksikin koetut tunteet pitäisi käsitellä, ettei niistä muodostu oppimisen esteitä. Ojanen (2000) mukaan ahdistuksen voimistuessa, kasvun ja muutoksen mahdollisuus heikkenee. Ainoa keino silloin on kohdata tunteet ja käsitellä niitä reflektiivillä (Ojanen 2000, 98–99.) Crittendenin (2000) näkemys on, että tunteiden välttely ja ristiriitaisuus kertovat niiden käsittelemättömyydestä. Tunteiden välttely voi johtaa esimerkiksi pakonomaiseen auttamiseen, käsittelemättömyys taas ilmenee esimerkiksi miellyttämisyrittämisinä. (Crittenden 2000, 350–351.) Molemmat sosiaalisen suojautumisen perusmuodot näkyivät aineistossamme. Tämä kertoo siitä, että toisinaan opiskelijat pyrkivät etsimään turvaa sen sijaan, että olisivat kyenneet keskittymään opettamisen harjoitteluun. Madsenin (1983) mukaan käyttäytymistämme ohjaavia prosesseja nimitetään motivaatioksi. Yksi merkittävistä emotionaalisista motiiveista on pelko, jota voidaan kutsua myös turvallisuusmotiiviksi. Pelon aiheuttamat reaktiot voivat osaltaan vaikeuttaa ajattelua ja vaihtoehtojen näkemistä ongelman ratkaisemiseksi. Turvallisuusmotiiviin pyrkimisen aiheuttamiksi reaktioiksi nähdään muun muassa pakeneminen ja suojautuminen. (Madsen 1983, 164, 189–191.) Kun ajaudutaan toteuttamaan turvallisuusmotiivia, tutkimusmotiivi vastaavasti heikentyy (Nikkola 2011, 54). Tämän seurauksena myös oppiminen voi estyä.

Turvallisuutta voidaan tarkastella myös Maslowin (1987) klassisen tarvehierarkian avulla. Sen mukaan alemman tason tarpeet on tyydytettävä, jotta nouseminen ylemmälle tasolle on mahdollista. Alimmalle tasolle sijoittuvat fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarpeiden ollessa seuraavalla tasolla. Maslowin mukaan turvallisuuteen liittyvät tekijät ovat yhteydessä yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Pelko turvallisuuden menettämisestä ei ole länsimaisessa kulttuurissa olennainen hierarkiaa tarkastellessa. Ainostaan suuremmat uhat, kuten luonnonkatastrofit tai sodat, voivat olla uhka turvallisuudelle. (Maslow 1987, 18–19, 32.) Tutkimuksemme näkökulmasta turvallisuus liittyy enemmän henkilökohtaiseen kokemukseen oppimistilanteissa. Näin ollen esimerkiksi liiallinen epävarmuus voi olla esteenä turvallisuuden tunteelle. Crittenden (2001) on todennut kasvatuksen ainoaksi tarkoitukseksi pelon vähentämisen. Hän näkee ihmisen suhteen omiin tunteisiinsa merkittävänä, sillä oppia voi vain ollessaan henkisesti suhteellisen tasapainoinen. Voimakkaat tunteet ovat taannuttavia ja voivat siksi olla esteenä oppimiselle. (Crittenden 2001.) Toisaalta Ruohotie (1998, 36) on tuonut esille ajatuksen, jonka mukaan työntekijät saattavat lähes kokonaan jättää alemman tason tarpeet täyttämättä, kun ylemmän tason tarpeiden täyttäminen on heille merkityksellisempää. Aho (1996, 64–65) puolustaa ajatusta siitä, että myös aikuiselle turvallisuudentunne on merkityksellinen. Työpaikoilla turvallisuuden puuttuminen voi johtaa esimerkiksi siihen, ettei todellinen

yhteistyö onnistu. Tällöin ihmiset toimivat omista tarpeista käsin eivätkä keskitty olennaiseen.

Mikola (2011) on soveltanut tutkimuksessaan Maslowin tarvehierarkiaa liittäen sen oppimiseen (kuvio 2). Oppiminen liittyy tarvehierarkiassa ihmisen tahtoon kasvattaa ymmärrystään ja älykkyyttään sekä pyrkiä tuottamaan uutta tietoa. Tähän liittyy tahto asettaa itselleen haasteita ja testata omia rajojaan muun muassa älyllisesti. (Maslow 1987, 23–25.) Itsensä toteuttamisen tarpeet, joihin oppiminen kuuluu, ovat hierarkian sovelluksessa korkeimmalla tasolla. Tällöin oppimisen esteeksi voi nousta alempien tasojen puutteellinen saavuttaminen. Koska epävarmuus nousi aineistossamme yhdeksi selkeimmistä teemoista, opiskelijoiden turvallisuuden tarpeet eivät todennäköisesti kaikilta osin täyttyneet harjoittelun aikana. Tähän on saattanut vaikuttaa esimerkiksi se, että opiskelijoiden emotionaalinen turvallisuus on voinut uutta ajattelutapaa soveltaessa horjua. Pohdintaa herättää myös, miten opiskelijat ovat kokeneet kuuluvansa harjoittelukoulujensa yhteisöihin ja miten heidät on siellä otettu vastaan. Esimerkiksi erilaisen ajattelutavan toteuttaminen herätti joissakin oppilaissa aineistomme mukaan vastustusta, mikä on saattanut vaikuttaa opiskelijoiden luokka- ja kouluyhteisöihin kuulumisen kokemukseen negatiivisesti. Pelko eli pyrkimys tyydyttää turvallisuusmotiivi saattoi haitata oppimista.



Kuvio 2 Maslowin tarvehierarkia Mikolan (2001, 53) mukailemana



Reflektio voidaan nähdä oppimisen syventämisen keinona. Yhtenä opettajan onnistuneen reflektion edellytyksistä on opetukseen ja reflektioon liittyvien uhkien minimointi (ks. lukua 5.1.2). Tämä viittaa turvallisuuteen, jota käsittelemme aikaisemmin tässä kappaleessa oppimisen edellytyksenä. Uhkien minimointi toteutui luultavimmin ainakin luokanopettajien ollessa opiskelijoiden apuna luokkiensa asiantuntijuuteen liittyen. Esimerkiksi tieto luokan yleisistä toimintatavoista ja oppilaidentuntemus on voinut vähentää opiskelijoiden epävarmuutta. Myös kouluttajien harjoittelunohjaus toimi varmasti jonkinlaisena pelon vähentäjänä. Lehtovaara (2009, 52) mainitseekin tutkimuksessaan, että moni opiskelijoista koki työnohjaajan läsnäolon tuovan työskentelyyn varmuutta sekä turvallisuuden- ja luottamusementunetta.

Kuitenkin opiskelijoiden epäilyksiä siitä, tekevätkö he oikein toteuttaessaan tiedonlajien mukaisia prosesseja, saattaa olla merkki myös turvattomuudesta. Koska vallitseva koulukulttuuri oli täysin erilainen kuin harjoittelun taustalla vallitseva ajattelu, on epävarmuuden kokemus saattanut nostaa päätään. Vaikka tutkimuksen tuloksia reflektion onnistumisen kannalta aineistossa voidaan havaita saman verran teknisen ja kontekstuaalisen tason reflektiota, kontekstuaalinen taso tuo kuitenkin esille reflektion syvyyden suhteessa aikaisempiin tutkimustuloksiin. Tämän tutkimuksen perusteella on kuitenkin vaikea vastata siihen, mitkä tekijät mahdollistivat reflektion syvenemisen kontekstuaaliselle tasolle ja näin ollen myös syvemmän oppimisen. Ovatko tähän vaikuttaneet esimerkiksi integraatiokoulutuksen reflektiiviseen ajatteluun ohjaavat käytännöt tai annettu lupa kokeilla uutta vailla onnistumisen pakkoa? Sekä tiedostamisen että kokeilemisen vapauden voisi luulla vähentävän epäonnistumisen pelkoa ja auttaa keskittymään olennaiseen, opettamisen harjoitteluun.

Ruohotien (1998, 138) mukaan oppimisen ja kehittymisen esteeksi voi nousta defensiivinen asenne. Tutkimuksessamme haasteelliset tilanteet olivat usein koettu ulkoisista tekijöistä johtuviksi. Opiskelijat kokivat, ettei heillä ollut myöskään mahdollisuutta vaikuttaa niihin. Tämä onkin hyvin tyypillistä ja sillä on osaltaan minää suojaava tehtävä (Laine 2005, 105; Kuusinen 1995, 207). Opiskelijat olivat ensimmäistä kertaa soveltamassa uudenlaista ajattelumallia. On ymmärrettävää, että epävarmuus nousee esille. Ayrigyriksen tutkimuksessa asiantuntijoidenkin kriittinen tarkkailu koettiin uhaksi. Tällaiset tunteet olivat esteenä oppimiselle ja muutokselle. (Ruohotie 1998, 138.) On kuitenkin huomioitavaa, että oppimiseen liittyy aina muuttumista, jossa tarvitaan rohkeutta kokeilla myös tuntematonta (Ruohotie 1998, 138). Niemen (2003, 120) mukaan muutokseen liittyy aina ahdistusta, uhkaa ja riittämättömyyden kokemuksia. Tuttujen toimintatapojen, normien ja arvojen muuttuminen aiheuttaa epätietoisuutta (Kohonen & Leppilampi 1994, 61–62). Oleellisinta on se, miten uusiin tilanteisiin suhtaudutaan. Nähdäänkö esimerkiksi ongelmat nimenomaan haasteina vai asioina, joihin ei ole mahdollisuutta vaikuttaa.

### 8.3 Käsitteiden jäsentyminen

Ruohotien (2005) mukaan oppiminen nähdään oppijan sisäisenä prosessina. Lähtökohtana on omakohtainen kokemus, jonka seuraukseksi nähdään suhteellisen pysyvä muutos suorituspotentiaalissa. Kun oppimista pidetään prosessi-maisena, liittyy siihen myös ajallinen funktio. Tämä tarkoittaa, että oppimiseen tarvitaan aikaa, sillä ajattelurakenteiden muuttaminen on hidaskäyttöinen prosessi. Esimerkiksi poisoppiminen vaatii melko kokonaisvaltaisen käsitteellisten muutoksen. (Rauste-von Wright & von Wright 1991; Ruohotie 2005, 5.)

Käsitteenmuutosta ei välttämättä tapahdu niiden käsitteiden kohdalla, joita käyttäen oppijat ymmärtävät, selittävät ja hahmottavat asioita. On siis tyypillistä, että oppijan käsitykset pysyvät samoina ja hän muokkaa niille vain uudet perustelut. Tämä tapahtuu ottamalla uudesta tiedosta omaan ajatteluun sopivat osat käyttöön ja muuttamalla vanhoja ajatusmalleja vain osittain. Tällöin oppija voi hyväksyä esimerkiksi osan tiedosta päteväksi tiettyyn tilanteeseen, mutta ei näe sen soveltuvan muissa samankaltaisissa tilanteissa käytettäväksi. Tällöin opiskelijalle ei muodostu kokonaisvaltaista käsitystä tiedon soveltamisarvosta. (Hakkarainen ym. 2004, 87.) Piaget (1988) käyttää samasta asiasta käsitettä sulauttaminen eli assimilaatio. Hän määrittelee assimilaation tapahtumaksi, jossa uudet kokemukset liitetään entisiin skeemoihin. Skeemoilla taas tarkoitetaan eri tapoja, joilla yksilö käsittää ja tekee tulkintoja havainnoistaan. (Piaget 1988, 15; Piaget & Inhelder 1977.) Opiskelijat kävivät läpi tilanteita, joissa he yhdistelivät vallitsevan koulukulttuurin ja integraatiokoulutuksen ajattelutapoja toiminnassaan (ks. lukua 6.2.1). Käsitteiden jäsentymättömyys näkyi myös tutkimuksellisuuden ymmärtämisenä yksittäisissä tilanteissa, mutta kokonaisvaltaisemmin tarkasteltuna kokemukset kertoivat ennemminkin tutkimuksellisuuden käsitteen soveltamisen ja ymmärtämisen vaikeudesta. Oppimisen prosessinomaisuuden huomioon ottaen voidaan kuitenkin kysyä, missä ajassa käsitteiden syvälinen ymmärtäminen ja niiden soveltaminen on mahdollista? Kaksi vuotta ei näytä opetusharjoittelukokemusten perusteella riittäneen integraatiokoulutukseen liittyvän käsitteistön sisäistämiseen ja vanhan poisoppimiseen. Tämän perusteella voidaan sanoa, että integraatiokoulutuksen ajattelutapa, tai mikä tahansa uusi ja erilainen ajattelutapa vaativat jäsentymiseen aikaa. Pitäisikö integraatiokoulutusta siis pidentää, että vanhojen ajatusrakenteiden uudistaminen olisi kokonaisvaltaisemmin mahdollista? Koska opiskelijat opiskelevat rinnakkain myös koulutukseensa kuuluvia muita opintoja perinteisemmällä menetelmällä, ei irtautuminen näin ollen vanhasta ole täysin mahdollista. Toisaalta voidaan kysyä, voisiko opintojen kanssa rinnakkain tapahtuva, jatkuva opetusharjoittelu jäsentää integraatiokoulutuksen käsitteistöä opiskelijoiden mieliin paremmin?

Uuden oppimisessa tarvitaan akkommodaatiota (Rauste- von Wright & von Wright 1991). Tämä tarkoittaa Piaget'n (1988) mukaan tilannetta, jossa olemassa olevia tietorakenteita joudutaan muokkaamaan. Tynjälä (2004) toteaa, että tällaisessa tilanteessa uudet kokemukset ovat ristiriidassa vanhojen kanssa

ja uutta tietoa ei voida suoraan sovittaa yksilön käyttöön. Akkommodaation kautta syntyykin uudenlaisia tapoja ajatella ja ymmärtää maailmaa (Tynjälä 2004, 41–43). Tutkimuksessamme akkommodaatio näkyi yksittäisten käsitteiden merkityksen ymmärtämisenä. Näitä käsitteitä olivat omakohtaisuus, elämaailma ja pyrkimys ymmärrykseen hallinnan sijasta. Integraatiokoulutuksen ajattelun kannalta nämä ovat yksittäisiä käsitteitä, mutta toisaalta niiden merkitys kokonaisvaltaista ymmärrystä ajatellen on olennainen.

Integraatiokoulutuksen näkökulmasta käsitteenmuodostusta tulkitaan Vygotskyn (1982) alkeisfunktiota apuna käyttäen. Tutkimuksessamme joku tai jotkut alkeisfunktioon liittyvistä osa-alueista, tarkkaavuus, ratkaisutendenssi, assosiaatio tai arvostelukyvyn ja mielikuvituksen yhteistoiminta (ks. lukua 3.1), eivät toteutuneet käsitteiden jäädessä jäsentymättä. Näin ollen voidaan sanoa, ettei myöskään oppimista kaikilta osin tapahtunut. Sitä, mikä alkeisfunktion osa-alueista jäi toteutumatta, ei voida varmasti sanoa. Pohdintamme onkin, olisiko esimerkiksi opiskelijoiden ratkaisutendenssi riittävä oppimisen toteutumiseksi, sillä se mahdollistaa pohtimisen ja johtaa ymmärryksen syntymiseen (Nikkola ym. 2013, 159). Tutkimustuloksemme tukee osaltaan tätä päätelmää. Opiskelijoiden haasteellisille tilanteille antamista syistä suurin osa nähtiin ulkoisina ja kontrolloimattomina. Koska syiden antaminen saattaa olla osin tiedostamatonta, ongelmaksi käsitysten jäsentymisessä voi koitua se, että käsitteellinen muutos ei tavoita intuitiivisia käsityksiä (Hakkarainen ym. 2004, 87). Tällaisia ovat esimerkiksi uskomukset, joiden tiedostaminen ja muuttaminen voi olla hyvinkin hankalaa. Jos ratkaisutendenssin puuttuminen oli selityksenä käsitteellisen ymmärryksen saavuttamattomuudelle, mikä esti sitä syntymästä? Ratkaisutendenssin toteutumista voi häiritä emotionaalisten ja somaattisten tarpeiden tyydyttämättömyys (Nikkola ym. 2013, 160). Maslowin (em.) tarvehierarkiassa nämä liittyvät turvallisuuden tarpeisiin. Epävarmuus yhtenä merkittävänä tutkimustuloksemmamme näyttäisi tukevan tätä oletusta.

## 8.4 Ymmärryksen syventämisen mahdollisuuksia

Vaikka tutkimuksessamme on havaittavissa jonkinasteista käsitteiden jäsentymistä, kokonaisvaltaisemmin tarkasteltuna ymmärryksen syntyminen näyttää kuitenkin tulosten perusteella olevan melko alkuvaiheessa. Millä tavoin voitaisiin edesauttaa opiskelijoita muuttamaan käsityksiään ja näin syventämään ymmärrystään? Reflektioon liittyvät teoriat ja tutkimukset antavat tähän jonkinlaista ymmärrystä. Wilson ja Taggart (1998) tuovat esille näkökulman reflektion tasojen syventämisestä: teknisellä tasolla reflektioivia, voisi auttaa kontekstuaaliselle tasolle liittämällä harjoittelukokemuksia keskustellen teoriaan sekä oppimisen ja opettamisen haasteisiin. Dialektiselle tasolle taas voidaan auttaa käymällä läpi ja tiedostamalla ennakkokäsityksiä ja -oletuksia (ks. lukua 3.1.1). Myös Bainin, Ballantynen, Packerin ja Millsin (1999) mukaan harjoittelunohjalla on merkitys ymmärryksen syventäjänä. Heidän tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden viikoittaisten, tutkimustyyppisten raporttien kirjoittamista ohjattiin

eri tavoin. Yksi ryhmä yhdisteli teoriaa ja käytäntöä analysoiden kurssikirjallisuutta. Toinen ryhmä pyrki ymmärtämään kokemuksiaan vapaasti kirjoittaen. Osa opiskelijoista keskusteli jokaisesta raportista ohjaajan kanssa, osa taas sai teksteistään kirjallista palautetta. Kaikkien ohjaustapojen, jopa pienten mitä ja miksi -kysymysten harjoitteluraportin reunassa, todettiin syventävän opiskelijoiden ajattelua. Yllättävää on, että jo pieni reunamerkintä sai opiskelijat syventämään ajatteluaan. Molemmat edellä mainituista tutkimuksista kertovat siis ohjauksen merkityksestä opetusharjoittelussa.

Ohjaajalla on merkittävä rooli opiskelijan opetusharjoittelukokemusten käsittelemisessä. Keskinen (2001, 141–142) mukaan harjoittelunohjaaja voi osaltaan auttaa opiskelijaa kokemuksille annettujen syiden tarkastelussa, sekä käyttämiensä attribuointimallien näkemisessä. Olennaista olisi nähdä syiden olevan opiskelijan hallittavissa. Niissä tilanteissa, joissa syyt nähtiin kontrolloimattomiksi ja samalla pysyviksi, ei tilanteita lähestytty tutkivalla otteella. Tämä johdettiin pitkälti pysyviksi koetuista asioista, joita olivat esimerkiksi koulukulttuuri tai oppilaiden kehitystaso.

Edellä mainittujen näkökulmien valossa luokanopettajien antamaa ohjausta ei tule väheksyä. He ovat kuitenkin läsnä koko harjoittelun ajan. Voidaan pohtia olisiko samojen koulujen ja luokanopettajien käyttäminen opetusharjoittelussa tarkoituksenmukaista. Oma kokemuksemme oli, ettei luokanopettajilla ollut käsitystä siitä, mitä olimme tulossa tekemään. Jatkuvuus ja mahdollinen osallistuminen joihinkin yhteisiin seminaareihin auttaisi heidänkin käsityksensä syventymistä integraatiokoulutuksen tavasta jäsentää oppimista, sekä näin olen auttaisi heitä myös opiskelijoiden ohjaamisessa.

Opetusharjoittelussa saadut onnistumisen kokemukset eivät johtaneet syvemmän ymmärryksen tavoitteluun, kun haasteelliset kokemukset puolestaan johtivat. Miksi onnistuminen ei sitten johda syvemmän ymmärryksen tavoitteluun? Keskiluopa (2006) toteaa, että tyydytyksen kokemus ei vaadi mitään toimia. Haasteellisia kokemuksia kohdatessaan yksilö sen sijaan kokee jonkinasteisen turhautumisen. Tällöin hän ei koe tyydytystä ja ajattelemisen käynnistyy. Turhautumisesta eli frustraatiosta seuraa puutteen kokemus, joka saa ihmisen toimimaan. On kuitenkin tärkeää toimia niin, että turhautumisen ja tyydytykokemusten saamisen tasapaino säilyisi. Tämä auttaa kestävästi oppimiselle välttämättömiä turhautumisen kokemuksia. (Keski-Luopa 2006, 216–218; Nikkola 2011, 217.)

Rauste – von Wright ja von Wright (1991) taas näkevät tärkeänä ymmärryksen syntymisen edellytyksenä oppimiseen liittyvät valmiudet. Näihin kuuluvat riittävän ehyt ja johdonmukainen maailmankuva, jotta tiedon liittäminen (assimilointi) siihen on mahdollista ja sen myötä vanhojen käsitysten kyseenlaistaminen ja muuttaminen (akkomodointi) mahdollistuu. Lisäksi tarvitaan itsereflektion mahdollistava asenne, jotta omalle toiminnalle annetut syyt ja seuraukset tulevat ymmärretyiksi ja toiminnan suunnittelu mahdollistuu. Merkityksellisessä osassa on myös riittävä itsearvostus, jotta uuden kokeileminen olisi mahdollista ja haasteisiin suhtauduttaisiin myönteisesti. Lopulta tärkeimmäksi oppimista ohjaavaksi tekijäksi voidaan todeta siis muutokseen suhtau-

tuminen. Aiheuttaako muutos ainoastaan pelkoa vai nähdäänkö se myös haasteeksi, johon tarttua? (Rauste-von Wright & von Wright 1991.)

## 9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

### 9.1 Luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen arviointi kohdistuu laadullisessa tutkimuksessa pääasiassa tutkimusprosessin luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 2008, 210). Tarkastelun kohteena on näin ollen koko prosessi. Arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta julkisuuden, oman asemamme, aineistonkeruun ja yleistettävyyden avulla.

Tutkimuksen arvioinnin kohdistuminen koko prosessiin näkyy muun muassa pyrkimyksenä tehdä siitä läpinäkyvä. Tämä tarkoittaa tutkimuksen eri vaiheiden kuvaamista omin sanoin. Olemmekin kuvanneet analyysin vaiheita yksityiskohtaisesti luvussa 4.4.2. Läpinäkyvyys voidaan ulottaa tarkoittamaan myös julkisuutta. Tähän liittyy tutkimusprosessin yksityiskohtaisen raportoinnin lisäksi myös tutkijakollegoiden arviointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Olemme osallistuneet tutkimuksen teon aikana graduseminaareihin, joissa kouluttajat ja toiset gradun tekijät ovat lukeneet kirjoittamiamme tekstejä. Perttulan (1995, 103) mukaan tutkijayhteistyö voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta, mikäli tutkimuksen menetelmät ja systemaattisuus ovat tarkastelussa. Osa seminaareihin osallistuneista opiskelijoista on toiminut myös tutkimiemme harjoitteluraporttien kirjoittajina. Näin ollen heillä on ollut mahdollisuus arvioida ja kommentoida tutkimustamme. Tätä voidaan nimittää face-validiteetiksi, jolloin tuloksia esitetään tutkittavaan asiaan liittyville henkilöille (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Eskola ja Suoranta (2008, 211) käyttävät tästä nimitystä uskottavuus, jolla tarkistetaan, vastaavatko tutkijan ja tutkittavien näkemykset tulkinnoista toisiaan. Ongelmalliseksi tämän kuitenkin tekee tutkittavien sokeus omalle tilanteelleen, joten sen tuoma arvo tutkimuksen uskottavuudelle voidaan kyseenalaistaa. (Eskola & Suoranta 2008, 211.) Edellä mainitun validiteetin käyttäminen ei ollut varsinainen tarkoituksemme, vaan ryhmä sattui koostumaan osittain samoista henkilöistä, jotka olivat aineistomme tuottaneet. Tilanne ei ollut aina ongelmaton ja pohdimme usein tarkkaan, miten ilmaisemme asiat työmme ollessa käsittelyvuorossa. Pidimme kuitenkin tärkeänä, että esitämme

tulokset avoimesti emmekä kaunistele asioita, vaikka lukijoina oli aineistomme tuottajia sekä tutkimamme opetusharjoittelun ohjaajia.

Tutkijan oman pohdinnan vuoksi laadullisia tutkimuksia voidaan pitää usein henkilökohtaisempina kuin määrällisiä. (Eskola & Suoranta 2008, 210–211). Oma asemamme tutkijoina on tässä tutkimuksessa tätä moniulotteisempi. Oma kokemuksemme toisesta tutkimusaineistoomme liittyvästä opiskelijaryhmästä toi omat haasteensa. Omaa asemaa olemme lähestyneet muun muassa luvussa 4.2.1 esiymmärryksen kautta. Toisaalta yhdessä tutkiminen parin kanssa, erityisesti harjoitteluraporttien sisältöä tarkastellessa, toi tulkinnoille merkittävästi lisää luotettavuutta. Myös Moilasan ja Räihän (2007, 57) mukaan yhdessä tutkiminen auttaa tutkijaa arvioimaan tulkintojensa pätevyyttä ja tekemään uusia tulkintoja. Lisäksi pohdimme kuinka paljon oma kokemuksemme toisessa ryhmässä olemisesta, sen keskusteluista ja saman harjoittelun läpikäymisestä on värittänyt tulkintojamme. On mahdollista, että aiemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten saatuja viestejä tulkitaan (Moilanen & Räihä 2007, 47). Tehdessämme tutkimusta palasimme usein harjoitteluun liittyneisiin kokemuksiin. Joskus oma kokemus helpotti tutkittavien asioiden tarkastelemista. Tiesimme, mistä asioista ryhmässä oli keskusteltu ja mitkä asiat nousivat pinnalle harjoittelun aikana. Meillä oli myös oma kokemus siitä, millaista integraatiokoulutuksen ajattelumallin soveltaminen käytännössä oli. Toisaalta oma kokemus ryhmästä saattoi aiheuttaa haasteita objektiivisuudelle. Tutkimusta tehdessämme oli välillä haasteellista erottaa se, mikä oli oma kokemuksemme ja mitkä asiat olivat nähtävissä tutkimistamme harjoitteluraporteista. Tässä parin kanssa työskentely oli avainasemassa.

Aineistona tutkimuksessamme olivat kahden opiskelijaryhmän harjoitteluraportit. Käytettävissämme oli valmis aineisto, joiden sisältöihin meillä ei ollut mahdollisuuksia vaikuttaa. Näin ollen esimerkiksi haastattelut olisivat voineet laajentaa ja syventää ymmärrystämme opiskelijoiden kokemuksista. Teemahaastattelun joustavuus sopisi aiheeseemme, mutta teema-alueet rajaisivat aiheita tarkoituksenmukaisesti. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan teemahaastattelussa pyritään huomioimaan ihmisten tulkinnat ja heidän merkityksenantonsa, sekä antamaan tilaa heidän vapaalle puheelleen, vaikka keskustelussa käydään läpi tiettyjä teemoja. Tällainen menetelmä sopisi selvittämään omaa aiheitamme. Harjoitteluraporttien kattavuuden vuoksi emme kuitenkaan laajentaneet aineistonkeruuta haastatteluihin. Myös ajallinen näkökulma oli otettava huomioon, sillä suoritetuista harjoitteluista oli kulunut jo useampi vuosi tutkimuksemme teon ajankohtana. Harjoitteluraportit oli puolestaan kirjoitettu välittömästi opetusharjoittelun jälkeen, joten tältä osin kokemuksia voidaan pitää autenttisempina.

Tutkimuksen yleistettävyyteen Metsämuuronen (2004) liittyy tiedon laadun. Hän tarkoittaa käsitteellisellä laadulla käsitteellistä yleistettävyyttä. Vaikka tutkittavat kokemukset ovat hyvinkin henkilökohtaisia, voidaan niissä nähdä samankaltaisuuksia. Tällöin on mahdollista käsitellä kokemuksia yleiskäsitteiden kautta. (Metsämuuronen 2004, 202; Perttula 1995, 103.) Tutkimistamme opetusharjoittelukokemuksista voidaan nähdä yhdistäviä tekijöitä, joiden avul-

la oppimiseen vaikuttavien ilmiöiden tarkastelu laajentuu henkilökohtaisista kokemuksista käsitteellisemmälle tasolle. Vaikka tutkimuksemme kohdistuu kahden opiskelijaryhmän opetusharjoittelukokemuksiin, voidaan olettaa, että oppimisen taustalla vaikuttavia tekijöitä on olemassa myös muissa oppimistilanteissa ja samankaltaisia oppimisen esteitä ja mahdollisuuksia voidaan löytää myös muista yhteyksistä.

## 9.2 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksemme auttaa ymmärtämään oppimisen kompleksisuutta. Oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, joiden ymmärtäminen auttaa myös opettajan roolin hahmottamista. Hän voi omalla toiminnallaan edistää tai jopa estää oppimista. Opettaja voi toimia oppimisen apuna huomioimalla oppilaan käyttämät attribuutit erityisesti silloin, kun ne toimivat oppimisen esteenä. Oppimisen syventämisen keinona voi olla reflektointiin ohjaaminen. Myös turvallisuuden luomisen kannalta opettajalla on merkittävä rooli. Turvallisuus voidaan nähdä rakentuvan erilaisista tekijöistä. Tutkimuksellisuus opetuksessa sekä sopivan haasteelliset tehtävät ovat keinoja turvallisen oppimisympäristön luomiselle. Toisaalta opettaja voi olla itse esteenä oppilaiden oppimiselle. Tarvepohjainen toiminta, kuten ylikorostunut hallinnan pyrkimys, ei jätä tilaa asioiden toisin näkemiselle. Myös oppilaan yksin jättäminen liian ongelmallisiin tilanteisiin johtaa turvattomuuteen, jolloin tilannetta ei nähdä enää haasteena.

Mielenkiintoista on, kuinka tutkimustulostemme perusteella problemaattiset kokemukset johtivat useammin syvällisempään oppimiseen kuin onnistumiset. Toisaalta liian problemaattinen tilanne koitui oppimisen esteeksi. Kiinnostava tutkimusaihe jatkoa ajatellen olisikin, miten voidaan luoda sopivan haasteellisia tilanteita oppimiselle. Turvallisuudenkokemus on kuitenkin hyvin subjektiivinen, joten sen tutkiminen tuo omat haasteensa. Mikä toiselle on turvallista, ei välttämättä ole sitä toiselle. Esimerkiksi oppijan kyvyt ja aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen, miten turvalliseksi tilanne koetaan. Voiko sopivaa problemaattista kokemusta oppimisen kannalta määritellä?

Toinen näkökulma aiheen tutkimiseen jatkossa on opettajan toiminta oppimisen mahdollistajana eli miten opettaja voi omalla toiminnallaan luoda, ylläpitää tai jopa estää oppimista. Olennaista olisi, kohdistaaako opettaja toimintansa näkyvien tekijöiden kontrollointiin vai mahdollisesti oppimisen taustalla vaikuttaviin näkymättömiin tekijöihin. Työrauhaan ja esimerkiksi istumajärjestykseen puuttuminen on hyvin konkreettinen asia. Näkymättömien tekijöiden ymmärtäminen puolestaan vaatii tutkivaa otetta. Tämä on haaste myös itsellemme tulevana opettajina.



## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1991. Ei koulua vaan elämää varten. Uusia ulottuvuuksia kasvatukseen ja opettajankoulutukseen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.) Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Chydenius instituutin tutkimuksia 2, 3–20.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Antaki, C. 1982. A Brief Introduction to Attribution and Attributional Theories. Teoksessa C. Antaki & C. Brewin (toim.) Attribution and Psychological Change. Lontoo: Academic press, 3-21.
- Atjonen, P. & Uusikylä, K. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. 1999. Using Journal Writing to Enhance Student Teachers' Reflectivity During Field Experience Placements. *Teachers and teaching: Theory and Practice* 5 (1), 51-73. Saatavilla [www-muodossa: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1354060990050104](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1354060990050104). Viitattu 27.2.2014.
- Bar-Tal, D. 1982. The Effects of Teachers' Behavior on Pupils' Attribution: a Review. Teoksessa C. Antaki & C. Brewin (toim.) Attribution and Psychological Change. Lontoo: Academic Press, 177-194.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker D (toim.) 1985. Reflection. Turning Experience into Learning. New York: Kogan Page.
- Crittenden, P. 2000. A Dynamic-Maturational Approach to Continuity and Change in Pattern of Attachment. Teoksessa P. Crittenden & A. Claussen (toim.) Organizational of Attachment Relationships. Maturation, Culture and Context. Cambridge: Cambridge University Press, 343-357.
- Crittenden, P. M. 2001. Vaarallinen käyttäytyminen ja vaaralliset ympäristöt: 35 vuotta tutkimusta pahoinpitelyn vaikutuksista lapsen kehitykseen. Suomentanut Leena Vallisaari. Alkuperäisartikkeli Dangerous Behaviour and Dangerous Context: a Thirty-five Year Perspective on Research on the Developmental Effects of Child Physical Abuse vuodelta 1998. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY, 115–145.
- Dewey, J. 1933. How We Think? A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, D.C.: Heath.
- Durkin, K. 1995. Developmental Social Psychology from Infancy to Old Age. Oxford: Blackwell Publishers.

- Elliot, J. 1990. Teachers as Researchers: Implications for Supervision and for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies* 6, 1-26.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Förbom, M. 2003. *Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suomentanut ja valikoinut Ismo Nikander. Alkuperäisartikkelit teoksissa Gesammelte Werke, osat 2 ja 4 vuosilta 1986,1987*. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen synnyttäjiä*. Helsinki: WSOY.
- Johnson, P. 2007. Koulu muutoshasteiden kohteena. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus*. Jyväskylä: PS- kustannus, 71-84.
- Jyväskylän normaalikoulu. Harjoitteluraportti. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <https://www.norssi.jyu.fi/ohjattu-harjoittelu/luokanopettajakoulutus/tukimateriaalit-1/harjoitteluraportti>. Viitattu 26.2.2014
- Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2007-2009. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/ops2007-2009>. Viitattu 25.2.2014.
- Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010-2013. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/opinto-opas/opettajankoulutuslaitos-ops-2010-13>. Viitattu 25.2.2014.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007-2009. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/perustutkinnot/opas>. Viitattu 25.2.2014.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.). *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): [http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/ammattillinen-opettajankoulutus/opettajankoulutusliitteet/opettajankoulutus/jarvinen\\_annikki.pdf](http://www.haaga-helia.fi/fi/aokk/ammattillinen-opettajankoulutus/opettajankoulutusliitteet/opettajankoulutus/jarvinen_annikki.pdf). Viitattu. 28.12.2013
- Kallas, K. 1984. *Kyselevä kielioppi: kognitiivisen oppimiskäsityksen sovellus klassisen kieliopin opetukseen*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisu. Sarja C.
- 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. Teoksesta E. Aarnos & M. Meriläinen (toim.) *Paikoillanne, valmiit, nyt! Opettajankoulutuksen haasteet tänään: valtakunnallinen opettajankonferenssi Kokkolassa 2006*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti - Kokkolan

- yliopistokeskus, 84–95. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23377/978-951-39-3067-7.pdf?sequence=1](http://www.muodossa:https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/23377/978-951-39-3067-7.pdf?sequence=1). Viitattu 6.4.2013
- Kallas, K, Nikkola, T. & Rähkä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksesta T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Rähkä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 19–58.
- Keski-Luopa, L. 2006. Wilfred R. Bionin psykoanalyttinen ajattelu ja hänen teorianensa ajattelun kehittymisestä. Teoksessa K. Mälkönen, P. Sammallahti, K. Saraneva ja T. Sitolahti (toim.) Psykoanalyysin isät ja äidit. Teoreettisia näkökulmia. Helsinki: Therapie-säätiö, 204–242.
- Keskinen, S. 2001. Onnistuuko ohjaus aktivoimaan opiskelijaa oman toiminnan reflektointiin? Teoksessa M. Rökköläinen & I. Uusitalo (toim.) Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Tammi, 137–142.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin: aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto, psychology and social research 132. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2005. Opetusharjoittelun ohjauksen tulkintakehykset. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) Kohtaamisia ja kasvun paikkoja. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuun yliopisto, 139–152. Saatavilla [www-muodossa: http://www.enorssi.fi/tutkimus-kokeilu-ja-kehittamistoiminta/julkaisut/kohtaamisia.pdf](http://www.enorssi.fi/tutkimus-kokeilu-ja-kehittamistoiminta/julkaisut/kohtaamisia.pdf). Viitattu 15.2.2014.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- kustannus, 70–85.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Helsinki: WSOY.
- Korhonen, M. 2004. "Pesin käteni koko hommasta". Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10416/G0000602.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10416/G0000602.pdf?sequence=1). Viitattu 12.2.2014.
- Krokkfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa R. Silkelä. (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuun yliopisto, 23–26. Saatavilla [www-muodossa: http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirja.pdf](http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirja.pdf). Viitattu 27.2.2014.
- Kuusinen, J. (toim.). 1995. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Laaksonen, A. 2009. Työrauhan ylläpito opetusharjoittelun aikana. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu- tutkielma. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:)

- <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/81001/gradu03853.pdf?sequence=1>. Viitattu 13.2.2014.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS- kustannus, 28–45.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA- säätiö, 88–97.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2001. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Lentovaara, A. 2009. Työnohjaajan vaikutus oppimismotivaatioon hiusalan koulutuksessa. Laurea-ammattikorkeakoulu. Tikkurila. Opinnäytetyö. Saatavilla [www-muodossa: http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/4790/Lentovaara\\_Anu.pdf?sequence=1](http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/4790/Lentovaara_Anu.pdf?sequence=1). Viitattu: 11.3.2014.
- Leino-Kilpi, H. 1993. Oppimispäiväkirja itsearvioinnin tukena. Kehittävän opiskelija-arvioinnin kokeilu. Loppuraportti II. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Madsen, K. B. 1983. Yleinen psykologia. Suomentanut Eeva Pilvinen. Alkuperäisteos Almen Psykologi 1-2 vuodelta 1970. Espoo: Weilin+Göös.
- Maslow, A.H. 1987. Motivation and Personality. 3. painos. New York: Harper Collins Publishers.
- McAlpine, L. & Weston C. 2000. Reflection: Issues Related to Improving Professors' Teaching and Students' Learning. Instructional Science 28, 363–385.
- McDermott, V. 2009. Attribution Theory. Teoksessa S.W. Littlejohn & K.A. Foss (toim.) Encyclopedia of Communication Theory. Los Angeles: Sage, 60–63.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suomentanut Leevi Lehto. Alkuperäisteos Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning vuodelta 1990. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17- 37.
- Metsämuuronen, J. 2004. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerrus.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and research 412. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27167/9789513943486.pdf). Viitattu 6.3.2014.
- Moilanen, A. 2014. Integraatiokoulutuksen filosofisteoreettiset perusteet. Sivistysteoreettinen näkökulma. Jyväskylän yliopisto.

- Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu- tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42991/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201402201264.pdf?sequence=1>. Viitattu 10.3.2014.
- Mutanen, A. 2000. Käsitteiden oppimisesta merkitysten tulkintaan. Lasten aikakäsitteisiin liittyvien oppimisprosessien fenomenologinen kuvaaminen. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Saatavilla www-muodossa: <http://herkules oulu.fi/isbn9514257081/isbn9514257081.pdf>. Viitattu 17.1.2014.
- Mäntylä, E. 2003. Kuudesluokkalaisten oppilaan reflektio ja metakognitio itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 87. Saatavilla www-muodossa: [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_952-458-313-5/urn\\_isbn\\_952-458-313-5.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-313-5/urn_isbn_952-458-313-5.pdf). Viitattu 5.2.2014
- Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.
- Niemi, H. 2003. Opettaja keskeneräisyyden keskellä. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Chydenius-instituutin tutkimuksia 1/2003, 119–128.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and research 422. Saatavilla www-muodossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/36994/9789513945053.pdf?seque>. Viitattu 23.2.2013.
- Nikkola, T., Rautiainen, M., Moilanen, P., Räihä, P. & Löppönen, P. 2013. Kielen prosessit oppiaineintegraation perustana. Teoksesta T. Nikkola, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa. Tampere: Vastapaino, 145–168.
- Nikkola, T., Räihä, P., Moilanen, P., Rautiainen, M. & Saukkonen, S. 2008. Towards a Deeper Understanding of Learning in Teacher Education. Teoksessa C. Nygaard & C. Holtham (toim.) Understanding Learning-Centred Higher Education. Copenhagen Business School Press, 251-263.
- Nupponen, R. 1994. Terveyspsykologian perusteet: tukea koulutukseen ja terveyspalveluihin. Jyväskylä: Gummerus.
- Nupponen, R. 2009. Koululaisesta opiskelijaksi. Etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden kehittymisestä aloittavassa opiskelijaryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200906091702>. Viitattu 7.1.2014.
- Ojanen, S. 2000. Ihmisenä kasvaminen. Mitä merkitsee ottaa kokemus käyttöönsä? Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA- säätiö, 98–106.



- Saloranta, S. 1998. Keskusteluja minän kanssa. Tapaustutkimus reflektiivisestä ajattelusta opettajuuden välineenä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti, luokanopettajien aikuiskoulutus.
- Sarja, A. 1995. Dialogioppiminen opetuksen ohjaustilanteissa. *Kasvatus* 26 (4), 311-321.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Seppänen, J. 2011. "No emmä tiiä, miks se tuntuu typerältä?" Opetettävien aiheiden omakohtainen käsittely induktiivisessa opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27112/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-2011060410955.pdf?sequence=1>. Viitattu: 27.1.2014
- Siitonen, H. & Siitonen, J. 2012. Opettajatotuuksien synty kahdessa erilaisessa opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41782/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-201306161986.pdf?sequence=1>. Viitattu: 15.5.2014.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. 1998. *Promoting Reflective Thinking in Teachers. 44 Action Strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1-3. painos. Tampere: Tammer-Paino.
- Tynjälä, P. & Collin, K. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö. *Aikuiskasvatus* 4, 293-305. Internet. <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/20/4/koulutuk.pdf>. Viitattu: 8.1.2014
- Viitanen, K. 2005. Käytännöllistä tietoa vai teoriaa? Käyttöteoria opiskelijan kehittymisen apuna. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10737/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-2006204.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10737/URN_NBN_fi_jyu-2006204.pdf?sequence=1). Viitattu 26.2.2014
- von Wright, J. 1996. Oppiminen selviytymiskeinona. *Psykologia* 31, 351-358.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9-21.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. 2005. Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa, P. Väisänen & P. Atjonen (toim.) *Kohtaamisia ja kasvunpaikkoja opetusharjoittelussa. Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja n:o 3*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www.enorssi.fi/tutkimus-kokeilu-ja-kehittamistoiminta/julkaisut/kohtaamisia.pdf>. Viitattu: 18.1. 2014.
- Weiner, B. 1986. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.

Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.