



This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Kauppinen, Merja; Aarto-Pesonen, Leena; Kostiainen, Emma

Title: Uudistuvaan opettajuuteen kasvu : ilmiölähtöinen oppiminen yksilön ja ryhmän prosesseina

Year: 2020

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat & Jyväskylän yliopisto, 2020

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Kauppinen, M., Aarto-Pesonen, L., & Kostiainen, E. (2020). Uudistuvaan opettajuuteen kasvu : ilmiölähtöinen oppiminen yksilön ja ryhmän prosesseina. In M. Tarnanen, & E. Kostiainen (Eds.), *Ilmiömaistä! : ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (pp. 100-122). Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7793-1>

Uudistuvaan opettajuuteen kasvu – ilmiölähtöinen oppiminen yksilön ja ryhmän prosesseina

MERJA KAUPPINEN, LEENA AARTO-PESONEN & EMMA KOSTIAINEN

merja.kauppinen@karvi.fi

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Tiivistelmä

Ilmiölähtöinen oppiminen on sisältöihin keskittyvän, oppiainejakoisen opetus-kulttuurin murttamista siten, että uudistetaan ainejakoiseen pedagogiikkaan liit-tyviä oppimisen käytänteitä. Ilmiölähtöinen opetus murtaa totuttuja oppiaineiden sisältöjä, peräänkuuluttaa välineitä ja tapoja oman oppimisen ohjaukseen sekä laa-jentaa oppimiskäsitystä kognitiivisista tavoitteista emotionaaliin ja vuorovaiku-tuksen juonteisiin. Opettajaopiskelijat sosiaalistuvat ilmiölähtöiseen oppimiseen poisoppimalla oppiaineiden rajaamista tavoitteista ja sisällöistä. He sekä opiske-levat itse ilmiölähtöisesti että suunnittelevat ilmiölähtöisiä oppimiskokonaisuuksia yhdessä ja yhteisopettavat niitä harjoitteluluokissa. Tällöin oppimisen kohteet hahmottuvat laaja-alaisiksi ja perustuvat yleisille oppimaan oppimisen ja oman toiminnan säätelyn taidoille. Opitun jäsentäminen reflektion avulla sekä siihen liittyvä asenne- ja tunnetyö ovat ilmiölähtöisessä oppimisessä keskeisiä.

Avainsanat: opettajan ammattitaito, opettajuuden muutos, yhteisopettajuus, ilmiölähtöinen oppiminen, opettajankoulutus

Uudistuvan oppimisen askelmerkit

Oppiainejakoinen opetus on uuden edessä. Tietyn oppiaineen sisältöihin keskit-tynt oppiminen on murroksessa globaalistuvissa ja teknologisoituvissa toimin-taympäristöissä. Opettajan asiantuntijarooli ja oppiaineiden merkitys tulevat haastetuiksi, koska eri tieteenalojen faktat ovat helposti löydettävissä ja niistä on saatavissa sovelluksia ja mallinnuksia eri tarpeisiin. Opetuksen muutospainetta lis-säävät myös työelämän vaateet: tarve löytää laaja-alaisia taitajia, joiden osaaminen on muutakin kuin sisältöjen hallintaa (Andrade 2016). Kriittistä ajattelua, ongel-manratkaisua-, vuorovaikutus- ja tiimityötaitoja sekä taitoja reflektoida omaa ajat-telua ja toimintaa arvostetaan työelämässä alasta riippumatta yhä enemmän. Näitä taitoja opitaan aidoissa toimintaympäristöissä tekemällä ja vastuuta ottamalla sekä jakamalla tehtyä ja ajateltua.

Muuttuvien oppimisen painotusten myötä opettajan työ ja opettajankoulutus uu-distuvat. Oppimisen verkostomaiset ympäristöt ja ymmärryksen kehittyminen

dialogisesti haastavat opettajia, opettajaopiskelijoita ja opettajankouluttajia ammatti-identiteettinsä jatkuvaan kehittämiseen (Berry 2008). Neuvoteltavina ovat niin omaan oppimiseen ja opettamiseen liittyvät ammatilliset tavoitteet kuin omat intressit ja asenteet ammattialaa ja oppilaita tai opiskelijoita kohtaan (Vähäsantanen 2015). Sekä opettajaksi kasvussa että opettajana toimiessa itseymmärrystaidon merkitys korostuu, sillä itseymmärrys toimii kuten linssi, jonka läpi yksilö havainnoi, antaa merkityksiä ja ohjaa omaa toimintaansa (Kelchtermans 2005, 2009). Oman toiminnan reflektointi, suuntaaminen ja arviointi ovat keskeisiä työelämätaitoja, joiden varassa myös pedagogiikkaa kehitetään koulutusalaista ja kouluasteesta riippumatta.

Ilmiölähtöinen oppiminen yksilöillä ja pienryhmissä

Tarkastelemme artikkelissamme sitä, miten opettaja kasvaa ilmiölähtöiseen opettamiseen ja oppimiseen. Ilmiöt sijoittuvat aitoihin toimintaympäristöihin: luokkatilanteisiin, koulun toimintakäytänteisiin sekä kohtaamisiin toisten opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Opettajaksi kasvun keskiössä ovat asioiden ja ilmiöiden hahmottaminen, jäsentäminen ja ymmärtäminen yksilön ja yhteisön kehityksen sekä opetuksen näkökulmasta. Artikkelimme paikantuu ilmiölähtöiseen oppimiseen opettajan pedagogisissa opinnoissa, jotka painottuvat toisaalta yksilön opinpolkuun, toisaalta ryhmän oppimiseen (ks. taulukko 1). Uskomme, että sama kasvuprosessi on edessä kaikilla opettajilla, jotka pyrkivät kehittymään työssään, työuran kestosta riippumatta.

Tutkimme yksilön opintopolkua liikuntapedagogiikan opiskelijoiden itsenäistä työskentelyä painottavassa ilmiölähtöisessä aikuiskoulutuksessa. Ryhmän oppimista puolestaan tarkastelimme suomen kielen ja kirjallisuuden sekä tietotekniikan opiskelijoiden muodostamissa monialaisissa ryhmissä. Aineistona olivat opiskelijoiden oppimispäiväkirjat, arvioinnit, palautteet sekä tallennetut keskustelut (ks. taulukko 1). Aineistoa tarkasteltiin autoetnografista (Austin & Hickey 2007) ja jatkuvan vertailun menetelmää (Boeije 2002, Glaser & Strauss 1974) hyödyntäen.

Tavoitteenamme on laajentaa ja syventää ymmärrystä ilmiölähtöisestä oppimisestä ja sen ulottuvuuksista näiden kahden opiskelijaryhmän kokemana. Olemme kiinnostuneita siitä, millaisia merkityksiä ilmiölähtöiseen työskentelyyn perustuva oppiminen tuottaa yksilön ja ryhmän näkökulmasta. Tämä tieto auttaa ymmärtämään ilmiölähtöisiä oppimisen prosesseja, joihin nojaten voi suunnitella oppimisen tukea erilaisissa opettajayhteisöissä, opiskelijaryhmissä ja erimuotoisissa koulutusohjelmissa.

Taulukko 1. Yksilö- ja ryhmäpainotteisen koulutuksen kuvaus sekä tutkimusaineiston keruu.

	Yksilön opinpolku	Ryhmän opinpolku
Opetusaine ja koulutusohjelma	Liikunta Aikuisopiskelijoiden monimuotoiset pedagogiset opettajaopinnot	Suomen kieli ja kirjallisuus Tietotekniikka Aineenopettajan pedagogiset opinnot
Opiskelijat	29 aikuisopiskelijaa, joista osa toimi epä-pätevinä liikunnanopettajina opiskelun ohessa	Kahdeksan monialaista ryhmää (yhteensä 28 opiskelijaa) ohjatussa opetusharjoittelussa
Ilmiölähtöisyys oppimisessa	Yksilön ilmiölähtöiset opiskelu- ja opetuskokemukset sekä niiden reflektointi itsenäisesti ja pienryhmissä	Ilmiölähtöisen oppimiskokonaisuuden suunnittelu ja toteutus sekä kokemuksen reflektointi pienryhmissä
Työskentelymuoto	Yhteisöllinen oppiminen lähiopetusjaksoilla Itsenäinen työskentely lähiopetusjaksojen välissä	Yhteisöllinen pienryhmäopiskelu projektiluonteisessa opetusharjoittelussa
Aineisto	Oppimispäiväkirjat Itse- ja vertaisarvioinnit Opintojaksopalautteet (90 sivua)	Pienryhmien (8 kpl) tallennetut, reflektoidut 50–90-minuuttiset loppukeskustelut (100 sivua)

Ilmiölähtöiset opinnot oli laadittu tukemaan opiskelijoiden ja heidän toimintaympäristönsä vastavuoroista suhdetta eli toimijuutta (katso tässä julkaisussa myös Lestinen & Valleala). Opintojaksot perustuivat projektityöskentelyssä ja autenttisissa oppimisen ympäristöissä tapahtuvaan ongelmanratkaisuun. Lisäksi niissä pyrittiin vastuuttamaan opiskelijoita ja antamaan tilaa heidän omalle merkityksenannolleen ilmiöistä, niiden tarkastelusta ja tämän vaikutuksesta oppimiseen.

Yksilötyöskentelyyn perustuvissa kaksivuotisissa opinnoissa opiskelijat perehtyivät oppimisen ja ohjaamisen ilmiöihin refleктоimalla opiskeluelämäkerroissaan oppimiseen vaikuttaneita tekijöitä. Lisäksi he pohtivat nykykoulun muutostarpeita kokemustensa pohjalta sekä kirjoittivat oppimispäiväkirjoihinsa ajatuksiaan ilmiölähtöisestä oppimisesta ja työssä hankkimistaan ilmiölähtöisistä opetuskokemuksista. Lähiopetusjaksoilla opiskelijat keskustelivat pienryhmissä valitsemiaan ilmiöistä ja jakoivat kokemuksiaan.

Yhteisölliseen työskentelyyn perustuvissa opinnoissa opiskelijat muodostivat pienryhmiä, joissa suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin ilmiölähtöinen oppimiskokonaisuus osana opetusharjoittelua. Harjoittelun painopisteinä olivat oppiaineintegraatio ja yhteisopettajuus (Kauppinen, Kemppinen & Järvelä 2016). Ryhmätyöskentely kesti noin viisi kuukautta ja toteutui oppimiskokonaisuuden aiheen ja koulumuodon perusteella monialaisissa ryhmissä eri tavoin (ks. Järvelä & Kauppinen 2012). Harjoittelun loppukeskustelussa opiskelijat pohtivat ilmiölähtöisen opiskelun mielekkyyttä: sitä mitä oppilaat kokeilusta oppivat ja mitä he itse pedagogieina siitä saivat.

Opettamisesta oman toiminnan tarkasteluun – ymmärrystä hake- massa

Lähestyimme dokumentteja ja keskusteluja autoetnografian periaattein, mikä mahdollisti meille opettaja-tutkijoina yksilöiden ja ryhmän kokemusten tarkastelun siten, että olimme itse läsnä oppimistilanteissa (Austin & Hickey 2007). Tavoitteena oli herkistyä oman toiminnan tarkasteluun. Keskeisiä työvälineitä ovat tällöin opetuksen kokemuksellisuuden erittely ja oppimisprosessien tutkiminen. Halu ymmärtää, mitä ollaan tekemässä ja miten opetuksessa eteen tulevia kysymyksiä tulisi tarkastella, on tärkeää oppimisen kaaren hahmottamiseksi ja opetuksen kehittämiseksi. Ilmiölähtöisestä opetuksesta nousee hyvinkin erilaisia kokemuksia ja tulkintoja, jotka ovat johdattaneet meitä opettaja-tutkijoina ihmettelemään yhdessä ympäröivää elämismaailmaa ja siitä oppimista. Tarve jakaa näkemyksiä, keskustella kollegoiden kanssa omista ajatuksista, huomioista, epäilyksistä ja epäroinneista samoin kuin oivalluksista ja onnistumisista epäilemättä lisääntyy ilmiölähtöisen opetussuunnitelman myötä (ks. tässä julkaisussa myös Kostiainen & Tarnanen). Samalla opetuksen analyttisestä tarkastelusta voi tulla parhaimmillaan luonteva osa opettajan työtä ja siinä kehittymistä.

Ilmiölähtöisessä opetuksessa opettajat ovat samalla tavoin mukana oppimisen prosesseissa kuin opiskelijatkin. Tämän vuoksi opettajan ei tarvitse irrottaa tarkastelusta itseään erilliseksi toimijaksi ja katsoa oppimistilanteita ikään kuin ulkopuolisena (Chang, Ngunjiri & Hernandez 2016). Itsen erittely, reflektiivinen ajattelu ja henkilökohtainen tieto toimivat opettajan ammatillisen kehittymisen välineenä (Austin & Hickey 2007). Ilmiölähtöiselle työskentelylle on ominaista, että uskaltaudutaan lähtemään ennestään tuntemattomille poluille opetuksessa. Siksi matkan varrelle muodostuu erityisiä kokemustihentymiä, joita jäädään opettajina pohtimaan pitkäksi aikaa, sillä niitä voivat määrittellä vahvat jaetut tunnekokemukset. Tämän vuoksi kokemusten lähestyminen erityisinä ja tunnepitoisina ja niiden käsittely yhdessä eritellen on ymmärryksen rakentamisessa tärkeää (Chang ym. 2016). Tässä artikkelissa olemme sekä henkilökohtaisten kokemustemme että dokumentoidun aineiston avulla pyrkineet löytämään piirteitä, jotka ovat erityisiä ilmiölähtöiselle oppimiselle.

Jatkuvan vertailun menetelmä ilmiölähtöisen oppimisen merkitysten selvittämisessä

Ilmiölähtöisen oppimisen tarkastelu perustuu ajatukselle ymmärryksen sosiaalisesta luonteesta: tieto muodostuu yhteisöissä ja syntyy monimutkaisessa suhdeverkostossa, tässä ryhmän havaintojen perusteella (Schwandt 2000). Vastaavasti ilmiölähtöisen oppimisen ulottuvuudet tulevat ilmi opettajien toimintaan perustuvissa kokemuksissa oppimisestaan ja ammatillisesta kehittymisestään. Koska kokemukset ovat luonteeltaan relationaalisia, erilaisten suhteiden kautta

hahmottuvia (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, Korthagen 2004), olemme soveltaneet aineistojen merkitysten tarkastelussa jatkuvan vertailevan tutkimuksen menetelmää (Boeije 2002, Glaser 1992, Glaser & Strauss 1974). Ryhmittelemällä ja rajaamalla aineistosta luokkia sekä yhdistämällä niitä pyrimme käsitteellistämään aineistoa ja luomaan kattavan kuvauksen tutkittavasta ilmiöstä.

Ilmiölähtöisen oppimisen moninaisuus ja suhteet aukeavat etsimällä opettajaopiskelijoiden käyttäytymisen, ymmärryksen, näkemysten ja näkökulmien yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Kokoamalla näitä piirteitä aineistosta ja suhteuttamalla niitä toisiinsa laadimme käsittekartan, jossa tiivistyi viisi ilmiölähtöistä oppimista kuvaavaa jännitettä yksilön ja ryhmän kokemina. Ne ovat

- kokeilun synnyttämä innostus versus kaaosmaisuus
- oppimisen vapaus versus rakenteet
- uudistuvien opettajan ja oppijan roolien mahdollisuudet ja haasteet
- positiiviset ja negatiiviset tunnekokemukset
- oppiaineen sisältötiedon hallinta versus geneeriset taidot.

Seuraavassa luvussa esittelemme nämä merkitysulottuvuudet ominaisuuksineen. Ne syntyivät opiskelijoiden kokemusten muodostamista jännitteistä ja toimivat sekä opettajaopiskelijoille että meille opettajille ammatillisen kasvun paikkoina.

Ilmiölähtöisen oppimisen jännitteitä

Innostunut innovatiivisuus vai epävarmuutta huokuva kaaos?

Ilmiölähtöiseen oppimiseen sisältyvä toiminnan ennakoimattomuus ja epävarmuus lopputuloksesta herättivät tulevissa opettajissa voimakkaita kokemuksia hehkuvasta innostuksesta ja toiveikkoudesta vastustavaan epäuskoon. Samoja reaktioita opettajaopiskelijat havaitsivat myös oppilaillaan: ”musta tuntuu että niillä [lukiolaisilla] oli aika hauskaa. esim mulla oli niitä [sosiaalisen median] profiileja ja muuta semmosta niin tuntui että ne innostu siitä ihan eri tavalla.”

Opiskelijat kielensivät ääripäiden kokemuksia: opiskelussa havaittiin sekä uusia mahdollisuuksia että toimimatonta pedagogiikkaa aina kaaosmaisuuksiin asti. Kokemukset vaihtelivat samalla opiskelijalla opintojen eri vaiheissa sekä saman opiskelijaryhmän eri opiskelijoilla innostuksen tai epäuskon ääninä: ”oli yllättävää huomata, kuinka erilaisia fiiliksiä ilmiöviikko herätti meissä... toisille se tuntuu edustavan juuri sitä kaivattua yksilölähtöistä ja omakohtaistettua oppimista, mitä on peräänkuulutettu. Toisille taas kaaosta, missä kukaan ei lopulta opi kunnolla mitään”. Jännitteiset kokemukset johdattivat tulevat opettajat toteamaan, että vasta kun ilmiöoppimista on ohjannut itse, sitä uskaltaa kokeilla omien oppilaiden kanssa. Joka tapauksessa kaikki opiskelijat pääsivät käsittelemään opinnoissaan

epämääräisyyden ja epäselvyyden kokemuksia, jotka väistämättä kuuluvat opettajan työnkuvaan.

Vastakkaisuus ilmiölähtöisen oppimisen innovatiivisuusidealismien sekä vastavasti epäuskon välillä oli nähtävissä eri opiskelijoilla ja pienryhmien välillä. Epävarmuuden tilassa pienryhmän oli luontevaa tarttua johonkin tuttuun ja turvalliseen, kuten esimerkiksi yhden ryhmän jäsenen hallitsemaan oppimismenetelmään, kun kaikki muu ympärillä tuntui vielä epäselvältä: ”oli kiva kun oli yks henkilö jolla oli oikeesti selkee idea. sitten tuli että mitä jos käyttäisikin tätä. miks ei jos se menee jotenkin pieleen niin sekin on arvokasta. sit siinä kävi niin ettei menny pieleen vaan tuli tosi hyvää jälkeä niistä videoista.” Keskeiseksi ilmiölähtöisessä oppimisessa osoittautui lopulta ryhmän into kehitellä ja muunnella oppimismenetelmää, kamerakynäteknikkaa, koska ”ei ikinä tiedä mihin sitä päätyy”. Ryhmän kokeilunhalu ja uteliaisuus osoittautuivat ilmiölähtöisen oppimisen avaintekijöiksi.

Yksilöpainotteisesti työskentelevät kokivat ilmiölähtöisen opiskelun opinnoissaan motivoivana ja uusia ajatuksia tuottavana työskentelymuotona, mutta opintojen jälkeen monikaan ei kokenut olevansa vielä valmis opettamaan itse ilmiölähtöisesti työpaikallaan. Epäusko kohdistui esimerkiksi omiin taitoihin ohjata ilmiölähtöistä työskentelyä. Itse ilmiö koettiin arvoitukseksi, jonka tulo kouluun edellyttäisi ohjattua opettelua opettajankoulutuksessa, huolellista valmistelua työyhteisössä, yhteistä erillistä suunnitteluaikaa ja toteutustunteja sekä perusteellista, konkreettisia keinoja tarjoavaa ammatillista täydennyskoulutusta, jotta ”välttyttäisiin kaaokselta”.

Ilmiölähtöinen oppiminen haastoi opiskelijoiden opiskelurutiineja tavalla, johon he eivät olleet tottuneet. Väljä työskentelyn aikataulutus, epätyypilliset opettajan ja opiskelijan vastualueet sekä tavoitteiden avoimuus sekoittivat vakiintuneet opiskelijan ja opettajan roolit sekä oppimiskäytänteet. Epämukavuutta aiheutti myös se, että oppimisessa on välttämättä läsnä epäonnistumisia ja muita voimakkaita tunnekokemuksia yhtä hyvin koulun oppilailta ja opiskelijoilla kuin opettajilla, kun liikutaan aineperustaisen tavoitteenasettelun ja totutun oppiaineen ulkopuolella ja kun luovutaan oppimisen ideaalin ajatuksesta. Tulevat opettajat nostivat esiin useita ilmiölähtöisen oppimisen haasteita, jotka edustivat itse asiassa puutelistaa suhteessa oppiaineiden sisällöistä lähtevään oppimiseen. Opiskelijat olivat jääneet kaipaamaan yksityiskohtaisia opiskelua edeltäviä tavoitteita, tarkkoja tuntisuunnitelmia, valmiiksi jäsennettyjä sisältöaineiksia, tarkkarajaisia oppimateriaaleja ja ennalta määriteltyjä kriteerejä oppilaiden tuotoksille.

Eniten peräänkuulutettiin sisältölähtöisen oppimisen selkeyttä ja rakenteita, joihin opettajaopiskelijat olivat omalla opintopolullaan vuosien aikana sosiaalistuneet. Pienryhmän opiskelija kiteytti kielteiset tuntonsa ilmiölähtöisen opetuksen käyttökelpoisuudesta: ”...tässä sisällössä tarvis olla jotakin lisää, jota ei normaalisti

tehdä tunneilla. Tämmöisen kurssin puitteissa ei oo mitään mahdollisuutta tehdä, sen vois toteuttaa jollakin valinnaiskurssilla. olis olemassa raamit ja puitteet siihen milloin meillä on aikaa tehdä niin paljon että saadaan kokeiltua oikeesti. tässä pääpaino on sillä että saadaan opetettua ne asiat jotka oli tärkeitä [lukio-]opiskelijoiden kannalta.” Erilaisia epävarmuuden ja epäilyn kokemuksiaan opiskelijat selittivät omilla aiemmilla negatiivisilla oppimiskokemuksillaan, vakiintuneilla tavoilla oppia ja opiskella sekä yksilöllisillä tavoilla reagoida asioihin. Hyvin turvalisuushakuiset opiskelijat tuntuivat kokevan alussa suurta epävarmuutta työskentelytavasta ja toisaalta heittäytymään valmiit opiskelijat innostusta uuden etsimisen mahdollisuudesta:

”Mua ja [toista opiskelijaa] ei ole varmaan haitannutkaan tällainen pieni epäselvyys. meille varmaan hyvä ettei niin tarkkaa struktuuria mutta monista kollegoista nähny sen että ruvennu ahistaan kun ei tiedä että mitä tapahtuu ja kuinka paljon aikaa pitäis budjetoida. - - muutenkin se että aina on kaikki uutta, mihinkään vanhaan ei voi nojata.”

Oppimisen vapautuminen vai totutussa pitäytyminen?

Ilmiölähtöisen työskentelyn koettu mielekkyys tai mielettömyys johdatti opettajaopiskelijat ja opettajat kasvatustieteiden näkemysten äärelle. Opettajaopiskelijoiden ajattelua ja toimintaa ohjasivat hyvin erilaiset tieto- ja oppimiskäsitykset, jotka näkyivät esimerkiksi suhtautumisessa ilmiöihin. Tämä näkemysten välinen jännitteisyys ilmeni tiedon rakentamisessa: yhden opiskelijan pintaraapaisuksi kokema toiminta näyttöytyi toiselle syväkellukseksi ilmiön ytimeen. Samoin ajatus tiedonhankintatavojen monipuolistumisesta olikin toiselle uhkakuva siitä, että oppilaan valmiudet ilmiötyöskentelyyn eivät riitä ja oppilaat edustavat jatkossa entistä selvemmin oppimisen ääripäitä. Yksi opiskelija pohtikin ilmiölähtöistä opetuskokemustaan oppimispäiväkirjassaan: ”voisi kysyä että oppivatko kaikki joltain kolmen päivän aikana? Vai kävikö niin, että osa oppi ja sai hyviä kokemuksia ja osa veti kolme päivää lonkkaa koulun sohvilla sen kummemmin mitään oppimatta.” Ilmiölähtöisen oppimisen katsottiin vaativan erityisesti taitoa rajata tarkasteltavia aiheita, jotta oppiminen ylipäänsä voisi käynnistyä.

Tulevat opettajat poikkesivat toisistaan myös suhtautumisessaan oppilaiden osallistamiseen sekä tämän myötä lisääntyvään vapauteen ja vastuuseen. Ilmiölähtöinen työskentely oli osalle opiskelijoista odotettu ja mielekäs ”oppimisen vallankumous”, joka vapautti oppijan ulko-opetteluun ja liiallisten sääntöjen kahleista ja muutti hänet autonomiseksi, omaa oppimistaan rakentavaksi yksilöksi: ”Uskon vakaasti ilmiöpohjaisen oppimisen uppoavan nuorisoon kuin kuuma veitsi voihin, sillä ulkoa opettelu tulee jäämään taka-alalle.” Yksilölähtöisesti opiskelevat kokivat rohkaistuvansa ja oppimisensa tehostuvan ilmiölähtöisessä työskentelyssä, kun

he pääsivät itse vaikuttamaan oppimiseensa, työskentelemään haluamallaan tavalla ja tekemään omaa oppimistaan koskevia ratkaisuja.

”Itse olen kokenut, että näiltä [ilmiötyöskentelyn] tunneilta ovat asiat jääneet paljon paremmin päähän, kuin perinteisemmällä seminaarilla tai luennolla. Ilmeisesti se johtuu itse asian käsittelystä monellakin eri tasolla – sosiaalisesti, itse päättelemällä, tiedonhauilla, dialogilla, vertailulla, kokemalla, kokeilemalla, havaitsemalla, tekemällä.”

Saatu vapaus ja vastuu, rohkaistuminen tutkivaan otteeseen ja kannustus omien kokemusten hyödyntämiseen toi yksilölähtöiseen oppimiseen painottuvassa ryhmässä opiskeleville kaivattua mielekkyyttä ja omakohtaisuutta oppimiseen. Osalle pienryhmissä opiskelevista ilmiöperustainen työskentely tarkoitti puolestaan oppimiseen käytössä olevan “ajan mieletöntä hukkaamista” totuttuun opettamisen tapaan verrattuna, sisältöjen rajattua omaksumista ja oppimistavoitteiden jäämistä epämääräisiksi. Nämä opiskelijat halusivat pitäytyä totutussa tavassa opettaa.

Tulevissa opettajissa ylenpalttinen oppijan vapaus herätti pohdintaa oppimisen kannalta oikeasta ja väärästä toiminnasta. Toimintaan ja tehtävänantoihin kaivattiin selkeyttä ja tarkempia ohjeita siitä, mitä oikeasti sai tehdä ja mitä ei sekä millainen tuotos, työn jälki, opiskelusta oli jäätävä ja millaisin kriteerein oppijan tuotoksia oli arvioitava. Ilmiölähtöinen oppiminen ravisteli kaikkiaan totuttuja opiskelun rakenteita eikä päästänyt opiskelijoita helpolla vaan vaati positiivisella tavalla työtä.

Useissa pienryhmissä haettiin ilmiöopetuksen onnistuneisuudelle tukea erityisesti koulun oppilaiden suorituksista: olivatko tuotokset sellaisia, joita oppimiskokouksen suunnittelussa oli ennakolta kaavailtu? Ryhmissä haluttiin määritellä “onnistuneen suorituksen tai tuotoksen” kriteerit, jolloin oppimisen prosessin lopputulemaa pidettiin osoituksena oppimisen onnistuneisuudesta. Tuotos, joka hahmotettiin ilmiölähtöisen oppimisen tuloksellisuuden mittariksi ja joka oli rajattu ennakolta määritellyin kriteerein, ei kuitenkaan tuntunut läheskään aina toimivan. Esimerkiksi lukiolaiset tuottivat oman sosiaalisen median todellisuuteensa pohjautuen autenttissävyyisiä kirjan päähenkilöiden sosiaalisen median profiileja, mikä poikkesi tuotoksille ennakoon asetetuista kriteereistä. Tällöin opettajaopiskelijat joutuivat tekemään töitä oppimiskäsitystensä parissa ja pohtimaan, millainen vapaus oppimisessa on suotavaa koulun tavoitteenasettelun näkökulmasta. Tällainen omien käsitysten erittely ja peilaaminen luokkatilanteisiin koettiin vaativaksi ja jopa epämiellyttäväksi mutta työläydessään joissakin ryhmissä myös palkitsevaksi. Yhdessä luokkainterventiossa oppilaiden tekstejä arvioitiin ensin tunnaisten hyvän tekstin piirteiden kautta (ks. Kauppinen & Hankala 2013), mutta lopuksi päädyttiin katsomaan kirjoitusprosesseja myös oppilaiden

tunnekokemusten valossa. Tällöin havaittiin, että eläytyvä, yhteisöllinen kirjoittaminen tuo valtavasti iloa ja tyydytystä oppilaille. Tämä saattaa johtaa kirjoittajaidentiteetin vahvistumiseen ja olla sinällään erittäin arvokasta oppimisessa, vaikka tekstien arviointikriteerit eivät tätä puolta tekstin tuottamisessa tavoitakaan.

Siitä löysivätkö tulevat opettajat mieltä ilmiölähtöisen oppimisprosessin aikana tehtyyn ja koettuun, tuli oppimismenetelmään suhtautumisen kulminaatiopiste. Mielekkäys ilmiötyöskentelyyn syntyi tarkastelemisemme opiskelijaryhmissä eri tavoin. Yksilölähtöisesti opiskelleet loivat ymmärrystä oppimaansa itsearviointien, toteutettujen tehtäväkokonaisuuksien ja yhteisten reflektoitavien loppukeskustelujen avulla. Keskusteluissa kuului myös opettajanhuoneiden ääni, koska tehtäviä oli työstetty kouluissa ympäri Suomen. Pienryhmissä opiskelleet jäsenivät vuorostaan työskentelyn mielekkyyttä erillisissä loppukeskusteluissa, joihin osallistuivat kaikki oppimiskokeiluissa mukana olleet, myös koulujen oppilaat kurssipalautteidensa kautta. Ison kuvan rakentaminen yhdessä ilmiöistä auttoi opiskelijoita muodostamaan yhteistä ymmärrystä siitä, mitä itse asiassa opittiin (tavoitteet) ja miten opittiin (ilmiölähtöisen oppimisprosessin luonne). Keskustelu selkeytti opiskelijoille heidän osuuttaan ja rooliaan mutkikkaassa yhteistyökuviossa, sillä opiskelijoista tuntui hankalalta hahmottaa kokonaiskuvaa työskentelystä pelkästään omien havaintojen ja yksityiskohtien pohjalta. Vasta yhteinen jakaminen ja reflektointi auttoivat opiskelijoita antamaan ilmiötyöskentelylle mielen ja tekivät opitun näkyväksi:

”Opin erityisesti vertaisoppijoiden kommentteista tunnilla. [toisen opiskelijan] esittelemä opetusidea jäi ajatuksena mieleen. Tällaisista puheenvuoroista ammennan paljon, koska oma ajatteluprosessi saa ideoita siitä, miten voisin viedä tällaisen vastaavan käytännön omaan opettajan työhöni ja miten sen toteutan.”

Tyytyväisyys ilmiölähtöiseen työskentelyyn näyttäisikin olevan yhteydessä siihen, miten hyvin opettaja tai opettajien ryhmä onnistuu lopulta yhdessä merkityksellistämään kokemuksensa.

Oppivassa yhteisössä vahvistuvia toimijoita vai syrjäytyviä yksilöitä ja uupuvia opettajia?

Ilmiölähtöinen oppiminen muuttaa opettajien ja oppilaiden rooleja. Oppimisympäristöjen avartuessa ja oppiaineiden raja-aitojen murtuessa opettajan tehtävä oppimisen ohjaajana ja tukijana korostuu oppijan ottaessa aktiivisen roolin toiminnassa. Yhteisöllisyyden tiivistyessä opettaja ja oppijat tutustuvat paremmin toisiinsa, mikä luo mahdollisuuden edistää monin tavoin yhteistyötä, vuorovaikutteista oppimista ja myönteistä ilmapiiriä. Aineistosta kävi kuitenkin ilmi

opettajaopiskelijoiden, oppilaiden ja opettajien negatiivinen suhtautumistapa ilmiötyöskentelyn vaatimiin roolimuuksiin. Esiin nousivat kaikkien osapuolten lisääntyvä työmäärä, opettajien uupumus ja resurssien vähyys. Pienryhmän opiskelijat raportoivat aikaa vaatineesta, intensiivisestä työskentelystä oppimiskokonaisuuden suunnittelussa ja toteutuksessa.

”Uskallan varovasti väittää et käytin eniten työtunteja tässä projektissa ainakin siihen mennessä kun se alko se tuntien pitäminen verrattuna ehkä äikkäläisiin. siihen että mä lähin ettiin alustan ja läksin oikeuksia kaivamaan. - - siihen meni hirvee määrä työtunteja ja tein testejä siellä että miten ongelmatilanteita pystyisi ottaa huomioon. mutta sitten siellä syntyy ongelmatilanteita mitä en ollu ajatellutkaan. - - se o kantapään kautta opittu.”

Ilmiölähtöinen oppiminen rakentui kokeiluissamme autenttisille toimintaympäristöille ja oikeille ratkaistaville ongelmille, mikä edellytti oppivan yhteisön toimintakulttuurin rakentamista. Yksilöpolun opiskelijat solmivat yhteyksiä paitsi toisiinsa myös lähiyhteisöihinsä eli kollegoihinsa, oppilaisiinsa ja ohjattaviinsa. ”Kyselin muun muassa senioreiden kuntosaliryhmältä, miten kiusaamista esiintyi heidän lapsuudessaan. Uskon, että laajennan esitykselläni myös muiden [opiskelijoiden] ajatusta ilmiöstä, sillä keskityin välineiden sijaan konkreettisiin toimiin”. Yhteinen keskustelu työskentelyn pohjaksi valittavista ilmiöistä ja omasta elämästä nousevista kysymyksistä sekä lopuksi ilmiötehtävien yhteisöllinen käsittely olivat yksilölähtöisesti opiskeleville erittäin tärkeitä. Tunne siitä, että pystyi omalla työskentelyllään auttamaan muita ryhmänsä jäseniä oppimaan, vahvisti omaa opettajuutta, toimijuuden tunnetta ja aktiivista yhteisöllistä tiedonrakentamista. Toisaalta vahvistuminen edellytti tulevalta opettajalta pitkäjänteisyyttä, paljon työtä ja vahvaa sitoutumista, mikä aiheutti monelle riittämättömyyden tunnetta ja stressiä.

Pienryhmien toteuttamat oppimiskokonaisuudet luokissa edellyttivät vuorostaan ryhmän jäseniltä ratkaisukeskeistä toimintaa, joustavaa työnjakoa sekä praktista ja emotionaalista tukea ryhmän sisällä. Oppimistehtävät noudattivat aitoja ongelmanratkaisutilanteita, esimerkiksi sellaisissa teemoissa kuten ”Miten hakukoneet ja selaimet ohjailevat meitä tiedonhaussa ja samalla vaikuttavat maailmankuvaamme?” tai ”Miten saada lukiolaiset pohtimaan pahuuden ongelmaa kirjallisuuden, filosofian ja psykologian näkökulmista”, joten ne tarjosivat mielekkäitä haasteita sekä opettajaopiskelijoille että luokkien oppilaille. Tehtävien aito, oppiaineisiin sitomaton luonne muutti opiskelijoiden (oppiaine)rooleja, mikä murensi myös työskentelyrutiineja opetuksen edetessä. Muutokset pakottivat ottamaan vastuuta yhteisestä toiminnasta, ja opettajaopiskelijat painottivat

ratkaisukeskeisen työskentelyn ja yhteisöllisen tuen merkitystä työskentelyn etenemisen ja oman jaksamisen kannalta.

”Kaikki tunnit semmosia, että kumpi tahansa [suomen kielen ja kirjallisuuden tai tietotekniikan opiskelija] olisi voinut pitää pelkästään. Ei ois tarvittu molempia sinne mut oli tosi hauska tehdä yhteistyötä, mukavaa.”

Tulevat opettajat tunnistivat ja nimesivät useita hyvän toimintakulttuurin piirteitä ilmiölähtöisen työskentelynsä pohjalta, kuten ryhmän monipuolisen tuen, yhteiset pelisäännöt, vastuun kantamisen tärkeyden yksin tai yhdessä, ratkaisujen pohittamisen yhdessä, tunnustuksen onnistumisesta, neuvottelun ja tiedonkulun, työskentelyn organisoinnin sekä luottamuksen ja tutustumisen omaan viiteryhmään. Piirteitä nimettäessä kuitenkin todettiin samalla, ettei aina toimittu näin, vaikka se olisi ollut järkevää ja jälkikäteen arvioituna ennalta ehkäissyt konflikteja. Yhteisöllisyys muodostui näissä opiskelijaryhmissä yhdeksi ilmiölähtöisen oppimisen edellytyksistä. Se antoi mahdollisuuksia oman ja yhteisen oppimisprosessin suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä vertaisoppimiseen, mutta kysyi samalla sitoutumisen, vastuunoton ja suunnitelmallisen työskentelyn taitoja (ks. Kauppinen, Järvelä & Kempinen 2018).

Ilmiölähtöisen oppimisen mahdollisuuksiin laskettiin kuuluvaksi sellaiset tehtävät, jotka sysäsivät luokat ja oppilaitokset yhdistymään osaksi laajempaa koulutus-, toimija- ja asiantuntijayhteisöä. Tällaiset toteutukset toivat mukanaan yhteiskunnallisen näkökulman oppimiseen ja lähensivät opettajaopiskelijaa ja työelämää toisiinsa. Ne tarjosivat mahdollisuuden heittäytymisen ja verkostoitumisen taitojen harjoittamiseen ja samalla oman toimijuuden vahvistamiseen (opiskelun generiset taidot). Oppimisen ympäristöjen laajeneminen ilmiölähtöisten tehtävien myötä antoi erityisesti tilaa hyödyntää mediaa. Ilmiötyöskentelyssä inspiraation ja tiedon lähteinä toimivat kurssi- ja oppikirjojen lisäksi tv-sarjat, dokumenttielokuvat, nettilinkit, sosiaalinen media, kirjat, lehdet ja uutiset.

Osallisuuden ja autonomian lisääntymisen negatiivisista puolista kertoivat oppimispäiväkirjojen havaintojen pohjalta etenkin yksilölähtöisesti opiskelevat. Uhkaksi koettiin tunneilla oppilaan eksyminen tiedon labyrinttiin ja mahdollinen syrjäytyminen. Epäily siitä, kyetäänkö ilmiöoppimisessa huomioimaan oppilaiden erilaiset oppimistyyliä, temperamentit ja muut ominaisuudet, oli opiskelijoilla vahva. Lisäksi jatkuvasti muuttuvat oppimisympäristöt nähtiin riskitekijänä rauhattomuudelle: ”Ilmiöpohjaisia kokonaisuuksia suunniteltaessa tulee kuitenkin huomioida oppilaiden erilaisuudet. Kaikille oppilaille tällaiset luokkahuoneen ulkopuolella tehtävät opinnot eivät ole mieluisia. Joillekin oppilaille opiskelutilan ja ihmisten vaihtuminen synnyttää stressiä ja häiritsee oppimista.”

Rakentavan, toimivan vuorovaikutuksen merkitys – ja myös vaikeus – opetus-työssä mietitytti opiskelijoita, joiden työskentely perustui opetuksen yhteissuunnitteluun ja -toteutukseen ryhmänä. Erityisen vaativaksi osoittautui oppivan yhteisön toimivuudelle välttämätön tavoitteellinen vuorovaikutus: halu jakaa ryhmässä ajatuksiaan ja perustella käsityksiään sekä tahto ymmärtää omista näkökannoista poikkeavia käsityksiä ja perusteluja. Herkkyyys vuorovaikutukselle on oppivan yhteisön avaintekijöitä, ja se mitä sosiaaliset taidot merkitsevät opettajan työssä, tuli ilmiölähtöisessä oppimisessa hyvin konkreettisesti esiin. Yhteistyö ja jakamisen kulttuuri tuntuivat loppujen lopuksi kaikista opiskelijoista hyvin luonnolliselta opettajan ammatissa: ”pitää tulla toimeen toisten kanssa”. Toimivan vuorovaikutuksen käytänteet osana ilmiölähtöistä oppimista koettiin selviöksi eikä niiden asemaa kyseenalaistettu.

Siinä missä yksilölähtöisesti opiskelevat syvensivät ammatillista ymmärrystään ja nauttivat vapaudestaan valita tutkimansa ilmiöt, keinot niiden tutkimiseksi sekä oppimisympäristönsä ilmiölähtöisen opiskelun aikana, ilmiölähtöisiä opetusjaksoja ryhmissä toteuttaneet kasvoivat oppimisjaksojen aikana opettajan työn autonomiaan. He tulivat luokkahuoneinterventioita toteuttaessaan kokeneeksi, mitä vapaus ja vastuu käytännössä opettajan työssä tarkoittavat. Perinteisestä opetusharjoittelusta poiketen pienryhmäopiskelijoiden liikkuma-ala opetuksen järjestämisessä oli tavanomaista laajempi. Pedagogiset valinnat eivät koskeneet vain menetelmiä tai materiaaleja vaan myös mahdollisuutta valita kokonaisia ajankohtaisia, itseä tai oppilaita koskettavia sisältöjä ja oppimisen ympäristöjä. Niinpä oppilaat rakensivat tunneilla digitaalisia pelejä ja tuottivat sisältöä keskustelupalstoille, testasivat hakukoneita ja käyttöjärjestelmiä sekä rakensivat kontakteja työelämään. Oppimisen kohteetkin oli nimettävä sisältöjen sijaan laajemmiksi, geneerisiksi taidoiksi ja laaja-alaisiksi oppimisen tavoitteiksi, kuten oppimaan oppimisen taidot, tunnetaidot sekä oppijan oma, luova tuottaminen. Toimiminen uudenlaisten tavoitteiden ja oppimisen ympäristöjen parissa vaati opiskelijoilta työtä. Kaikki monialaisissa ryhmissä opiskelevat pitivätkin ilmiölähtöisen oppimiseen käytettyä työpanosta mittavana, sillä ryhmissä toteutettiin tutkivan työskentelyn kaari kokonaisuudessaan laajasta ideoiden tuottamisesta ja mahdollisuuksien kartoittamisesta toteuttamisen kautta omien valintojen arviointiin. Ilmiölähtöinen työskentely antoi opiskelijoille lähtökohtia kokeilevaan, omaa työtään kriittisesti refleктоivaan (tutkivaan) opettajuuteen, jota arvostettiin lisääntyneen työmäärän vastapainona. Lisäksi opettajaopiskelijat kohtasivat luokissa oppilaidensa epäluulon ja muutosvastarinnan kaikkeen aineenopetuksesta poikkeavaan opiskeluun.

Oppimisen ilo vai kiristyvät suhteet?

Ilmiölähtöinen oppiminen herätti tunteita sekä oppilaissa että opettajaopiskelijoissa. Tulevat opettajat määrittivät oppimiseen liittyvät tunteensa laajasti eli tunteiden ja tuntemusten yhteen kietoutuneena kokonaisuutena. Tunneskaalaan sisältyivät niin lyhytaikaiset tunnetilat ja mielenliikutukset kuin pidempiaikaiset tunteet, mielialat ja asenteet. Laajassa tunneskaalassa oli havaittavissa yhteys opettajana kasvuun, sillä tiedostettuina tai tiedostamattomina tunteet ravistelevat, herättelevät, ohjaavat, jarruttavat tai vahvistavat. Opettajuuteen liittyvien kokemusten huomioimista ja niihin liittyvien tunteiden tunnistamista ja käsittelyä pidetäänkin nykyään yhtenä ammattitaidon kulmakivistä esimerkiksi opetusta koskevissa rakenteellisissa muutoksissa (Vähäsantanen 2015). Yhdessä ajattelun kanssa tunteet voivat muuttaa toimintaa ja rakentavat samalla yksilön tietoisuutta itsestään ja ympäristöstään (ks. myös Aarto-Pesonen 2013, 78–79). Tunteet ilmenivät aineistomme opettajaopiskelijoilla sekä yksilöllisinä että yhteisinä kokemuksina, joita useimmiten väritti vahva elämyksellisyys:

”Uskon, että yksi vaikuttavimmista tekijöistä mieleenpainuvalle oppimiskokemukselleni oli kokemuksen herättämät voimakkaat tunteereaktiot. Liikunnallisena henkilönä toiminnalliset tanssi- ja musiikkiharjoitukset opettajien, oppilaiden ja vierailevien asiantuntijoiden kanssa olivat hauskoja ja sitä kautta myös yhteishenkeä kohottavia. Itse esiintyminen puolestaan herätti jännityksen tunteita, mikä purkautui lopulta onnistumisen ja pystyvyyden tunteina. Viimeaikaiset tutkimuksetkin ovat osoittaneet, että oppimiseen voi sisältyä intohimoa, sitoutumista, uppoutumista ja flow’ta. Näitä kaikkia kuvailemani [ilmiöpohjainen] projekti herätti minussa ja meissä.”

Arkielämän ajankohtaiset ilmiöt ja oppimisen omakohtaistuminen synnyttivät opiskeluun tekemisen iloa (katso myös Kostianen ja Tarnanen tässä teoksessa). Oppimisen perustuminen omiin mielenkiinnon kohteisiin, koettuun tarpeeseen tai ongelmaan muutti oppimisen kiinnostavaksi, jopa hauskaksi. Samalla se sytytti sisäisen motivaation ottaa asioista selvää: ”Kaikkea opin siksi, että ... minua oikeasti askarrutti jokin asia, johon kaipasin vastauksia tai halusin saada lisää tietoa.” Kun opettajaopiskelijat saivat kouluissa myös oppilaansa innostumaan asioiden laajemmasta tarkastelusta, työhön tuli uutta puhtia. Yhteistyöstä huokui parhaimmillaan molemminpuolinen tekemisen into, ja yksilölähtöisesti opiskelleet puhuivatkin oppimispäiväkirjoissaan kaikkien osapuolten valtautumisesta.

Tulevat opettajat pystyivät tunnistamaan tunteiden merkityksen oppimisessa, sillä he kokivat ilmiölähtöisen työskentelyn elämyksellisyyden ja omien rajojen ylittämisen auttavan paitsi oppimista ylipäänsä myös opettajana ja ihmisenä kasvua.

Tämä kaikki koettiin rankaksi mutta samalla antoisaksi. Tunteiden herääminen auttoi myös asioiden pysyvämpää muistamista.

Ilmiölähtöinen työskentely herätti myös kielteisiä tunteita, jotka kiristivät ihmisuhteita ja tulehduttivat ryhmien ilmapiiriä. Vuorovaikutuksen ongelmat vaikuttivat puolestaan opettajaopiskelijoiden asenteisiin ilmiölähtöistä oppimista kohtaan ja toimivat jopa esteenä oppimisen kehittämiseksi. Uusi työskentelytapa ja lisääntyvä yhteistyö eri tahojen kanssa kuormittivat, sillä hyväksi havaitut, totut rutiinit rikkoutuivat ja uusien menettelytapojen kehittäminen vaati aikaa ja vaivannäköä. Kollegat ja kanssaopiskelijat eivät aina olleet yhteistyöhaluisia tai -kykyisiä, mikä nakersi innostusta jopa ilmiölähtöisen työskentelyn aloittamiseen: ”Ilmiöpohjainen oppiminen on asia, mikä tuntuu jännittävän meillä koulussa kokeineitakin opettajia, ja herättävän kiinnostuksen lisäksi myös kriittisyyttä”.

Ilmiölähtöinen oppiminen perustuu tämän artikkelin taustalla olevissa kokeiluissa erilaisille toimijoiden välisille suhteille. Erityisesti ryhmien sisäiset vuorovaikutussuhteet korostuivat. Toiminnan yhteisöllisyyden takia herkkyyks ja empaattisuus vuorovaikutuksessa osoittautuivat tärkeiksi voiman lähteiksi oppimisprosessin aikana. Vastaavasti ahdistuksen ja ulkopuolisuuden tunteet nousivat monissa pienryhmissä pintaan työskentelyn pitkäkestoisuuden ja oppijälähtöisen toteutustavan takia. Oppimiskokonaisuuden suunnittelu ja toteuttaminen vaativat kokonaisvaltaista työpanosta kaikilta ryhmän jäseniltä. Aikapaineessa ja oman ammatillisuuden eri puolien joutuessa koetukselle ryhmän työnjaosta ja ilmapiiristä tulikin ratkaisevia siinä, millaiseksi ilmiölähtöinen oppiminen ryhmässä lopulta arvoitettiin. Tulevat opettajat nimesivät kokemuksissaan voimakkaita tunteita ja myös niiden jakamisen ja käsittelyn tarvetta. Tunnekokemuksia purettiin opettajanhuoneissa, opiskelijoiden yhteisissä someryhmissä ja vapaa-ajan tapaamisissa. Opiskelijoiden reflektoinneista kävi ilmi, että monet negatiiviset tunteet olivat seurausta toiminnan ennakoimattomuudesta ja epävarmuudesta, joka johti puolestaan huonosti harkittuihin ratkaisuihin ja epäonnistuneeksi koettuun lopputulokseen, jopa toiminnan kriisiytymiseen. Negatiiviset tunteet pystyttiin selvittämään ryhmätasolla mutta yksilötasolla aina ei.

”En oo saanu yhteisopettajuudesta mitään ihmeempää kokemusta koska tää projekti ei oo vastannut niihin millään tavalla. ei olla suunniteltu yhdessä ja sitten kun on kaksi oppiainetta joista toinen ei oo niiden pakollinen oppiaine niin tämä on ollut sellasta että se on vierailu meidän äikän tunneilla ja sit se on jääny siihen.” (Suomen kielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelija)

Kaiken kaikkiaan vertaisryhmä havaittiin tunteiden käsittelyssä merkitykselliseksi: sekä luokkatoteutusten aikana että loppukeskusteluissa jaettiin tunteita ja koettiin ymmärrystä tunteiden merkityksestä oppimiselle. Opettajaopiskelija

saattoi ryhmässään esimerkiksi huomata, miksi oli ilmiölähtöisen oppimiskokonaisuuden suunnittelussa ja toteutuksessa pyrkinyt välttelemään ryhmätehtäviä: “mä oon aina inhonnut ryhmätöitä”. Omat kouluaikaiset kokemukset ryhmätöiden epärealistisesta työnjaosta olivat saaneet hänet karttamaan työtappaa, ja tämä tuli ilmiölähtöisen opiskelun kokemusten kautta havaituksi ja käsitellyksi. Oma ryhmä oli monelle opiskelijalle turvallinen paikka oppimiseen liittyvien epäonnistumisten ja kokemusten käsittelyyn. Ehkä opettajanhuonekin on parhaimmillaan paikka, joka tukee paitsi opettajana myös ihmisenä kasvua.

Mitä osaan ja ymmärrän vai tarvitseeko osata ja ymmärtää?

Ilmiölähtöinen oppiminen merkitsi opettajaopiskelijoille ammatillista identiteettityötä. Toiminta eri alojen asiantuntijoiden kanssa – muun ammatin harjoittajan tai eri oppiaineen edustajan kanssa – sai opiskelijat tarkastelemaan omaa osaamistaan kriittisesti. Yhteistyö haastoi osaamista herättäen kysymyksiä siitä, mitä osaan ja tarvitseeko kaikkea osatakaan. Omiin tietoihin ja taitoihin kohdistunut kriittinen ajattelu sai opiskelijat kyseenalaistamaan koulun normeja ylipäänsä ja kannusti pohtimaan, mikä opettamisessa ja oppimisessa on olennaista.

Jännitteinen käsitys ilmiölähtöisen oppimisen hyödyistä aiheutti opiskelijoissa ristiriitoja ja erimielisyyttä. Osa opiskelijoista kertoi havainneensa vasta nyt konkreettisesti, miten ilmiölähtöinen työskentelytapa kehitti niitä taitoja, joita opettajuudessa tai yhteiskunnassa pärjäämisessä nykypäivänä tarvitaan. Osa taas painotti oppiaineiden ulkopuolisen tiedon löyhää yhteyttä oppilaiden lähitavoitteisiin, esimerkiksi lukioon pääsemiseen tai ylioppilaaksi valmistumiseen:

”Ysien opettajat kertoivat, että joistain yseistä tuntui siltä, että kolme päivää menee hukkaan normaalista koulunkäynnistä. Koulumme on aika elitistinen jo ysillä ja monet stressaavat numeroitaan lukioon pyrkimisen takia.”

Vastaavasti muutamat monialaisen ryhmän opiskelijat valittivat ilmiölähtöisen harjoittelujakson hyödyttömyyttä oman oppiaineen pedagogisen tietouden kerrottajanaan: ”tää on vienyt paljon aikaa turhiin asioihin”.

Ilmiölähtöinen oppiminen uudisti tiedonhankinnan ja -käsittelyn rutiineja, sillä se pakotti opiskelijat yhdistelemään erilaisia tiedonaloja ja lähestymistapoja toisiinsa.

”Se oli kaikkein vaikein tunti tän harjoittelun aikana koska se oli mulle uutta. eihän mullekaan kukaan oo ikinä opettanu miten lähteiden luotettavuutta tarkastella, miten tää sitten lähtee. ensin piti itse ottaa selvää ja sitten kertoa.”

Opiskelijat joutuivat rakentamaan omaa osaamistaan laajasti kaikkien niiden oppimisen ympäristöjen pohjalta, joihin heillä oli kosketuspintaa. Näitä olivat akateemiset oppiaineet oppialatietoineen (käsitykset tiedonmuodostuksesta, sisällöistä ja alan puhetoivoista), oman oppiaineen (kouluaikainen) opetusperinne, opettajakokemukset ja aiemmat työyhteisöt sekä muu osaaminen (harrastukset ja kiinnostuksen kohteet). Esimerkiksi tietotekniikan opiskelija havaitsi oman harrastustustautansa kautta dokumenttielokuvat loistavaksi oppimateriaaliksi opiskeleessa kahdeksannella luokalla median vaikuttavuutta. Toisaalta pienryhmien opiskelijat kuvasivat omien tiedon rajojen tulleen vastaan tunneilla, kun oppilaat saattoivat esittää kysymyksiä ”muiden oppiaineiden sisällöistä”. Tämä koettiin hämmentävänä ja yhteiskeskustelussa pohdittiin geneerisen tiedon määrittelyä ja sen suhteuttamisen tarvetta eri oppiaineiden sisältötietoon.

Rajoihin ja segmentteihin perustuva koulukulttuuri tuli tulevilla opettajilla haastetuksi, sillä oppiaine- tai tiederajat ylittävä oppiminen on kokonaisvaltaista. Tästä seuraa se, että eri asioiden riippuvuussuhteet muuttuvat ymmärrettävämmiksi. Opiskelijan kiinnostus muita oppiaineita tai tieteenaloja kohtaan kasvoi, kun yksittäiset asiat ymmärrettiin osaksi kokonaisuutta. Oppimistavoitteita pystyttiin katsomaan myös oppilaiden ja opitun kokonaisuuden kannalta, ei vain ”oman” oppiaineen näkökulmasta: ”Lopputuotoksissakin [videoissa] oli, että oli semmosia hommia, mitä olisin voinut viilata, mutta oppilaat ei ole tajunneet kysyä. En nähny hirveen tärkeeks jotain pikkuasioita ruveta viilaamaan, ei niin tärkeä rooli siinä kokonaisuudessa.”

Ilmiölähtöisyyden myötä opettajaopiskelijat alkoivat katsoa myös kouluoppimista kokonaisvaltaisemmin, mikä johti punnitsemaan erilaisia pedagogisia vaihtoehtoja suhteutettuna oppimisen tuloksellisuuteen, esimerkiksi erittelemään, mitkä tekijät vaikuttivat opettajan pedagogisiin valintoihin tai oppilaiden työskentelyn onnistumiseen. Opiskelijat alkoivat tuoda näkyvästi esiin oman oppiaineensa mahdollisuuksia ja oppiaineluonnetta, mikä näkyi pohdintana eri oppiaineiden rooleista ja paikasta oppiainepaletissa. Näin opiskelijat joutuivat samalla oman tiedonalansa perustavanlaatuisten kysymysten äärelle. Ilmiölähtöisyydessä päästiin oppiaineiden rajapinnoille ja käymään niiden tietoteoreettisessa ytimessä: ”harvemmin pysähdytään miettimään että mitä se kirjallisuus on, mäkin vasta tässä pysähdyin miettimään”.

Ilmiölähtöinen opiskelu haastoi myös opettajankouluttajien osaamisen erityisesti kysymyksissä oppiaineen sisältötiedon luonteesta ja asemasta suhteessa geneerisiin taitoihin. Jotta ilmiölähtöinen työskentely olisi ylipäänsä lähtenyt käyntiin, oma oppiaine piti kohdata laajemmin kuin sen keskeisten sisältöjen ja taitojen kehittämisen summana (Järvelä & Kauppinen 2012). Myös oppimisen tuloksista ja oppilaiden luovasta tuottamisesta oli jaettava ajatuksia ja neuvoteltava oppimisprosessin kuluessa.

Ilmiölähtöisen työskentelyn arvokkaimpia oppeja opettajaopiskelijoille oli reflektoinnin merkityksen tajuaminen oman ammatillisen ajattelun kehittämisessä ja itsetuntemuksen kasvussa. Opiskelijat huomasivat itse, kuinka he alkoivat nähdä syitä ja seurauksia toiminnalleen ja ratkaisuilleen ja kuinka tarkastelun fokus siirtyi yksittäisten toimijoiden eli oppilaiden, opiskelijakaverien ja opettajankouluttajien sijaan toimintaympäristöön. Reflektion merkitys ilmiöoppimisessa onkin kehittää metataitoja: ongelmanratkaisukykyä, syyn ja seurauksen näkemistä, asioiden eritelytaitoja sekä kriittistä ajattelua suhteessa omaan toimintaan ja ympäristöön.

Yksilöinä työskentelevät opiskelijat kirjoittivat itsetuntemuksensa vahvistuneen: ”työtä tehtäessä opin paljon itsestäni, omista toimintamalleista sekä vaatimuksista opettajalle ja oppimisympäristölle. Tässä näkyi halu uudistaa omaa ajattelua ja samalla omien kokemusten kautta kehittää itseään”. Pienryhmien opiskelijat vuorostaan totesivat oppineensa paljon siitä, mitä tekisi nyt toisin (tällä tietämyksellä), sillä he saivat ilmiötyöskentelyn aikana tilaisuuksia oppia omista kokemuksistaan. Käsitys omasta osaamisesta ja tietämisen mahdollisuuksista kehittää itsetuntemusta, jota on opettajan työssä jatkuvasti päivitettävä (Kauppinen, Kainulainen, Hökkä & Vähäsantanen 2017).

Ilmiölähtöiset oppimiskokemukset opettajan ammatillisista osamista kehittämässä

Tarkastelimme artikkelissamme ilmiölähtöistä koulutusta kahdessa eri tavoin työskennelleessä opiskelijaryhmässä: yksilölähtöiseen oppimiseen painottuvassa ryhmässä sekä oppiaineintegraatioon ja yhteisopettajuuteen painottuvissa pienryhmissä. Toimimme ilmiölähtöiseen oppimiseen rakentuvia merkityksiä jännitteinä esiin. Vastakohtaistamalla näitä oppimiseen sisältyviä juonteita saadaan esiin sekä oppimisen mahdollisuuksia että pohdinnan paikkoja. Koulutusten erityyppiset, ilmiölähtöistä oppimista koskevat valinnat osoittautuivat perustavanlaatuisiksi, sillä yksilön ja ryhmän oppimisen polut erosivat toisistaan emotionaalisten ja yhteisöllisten tekijöiden suhteen. Toisaalta ilmiölähtöisyys tuotti molemmissa ryhmissä merkityksellisiä oppimiskokemuksia: yksilölähtöisesti opiskelevilla korostui autonomiaa painottava, omien ammatillisten kehitystavoitteiden suuntaama ammatillinen kasvu ja pienryhmissä korostui opettajuuden ja opettavan alan uudelleen määrittely sekä ryhmän sisäinen vuorovaikutus. Yhtä kaikki, ilmiölähtöinen pedagogiikka osoittautui orientaatioltaan avoimeksi ja opiskelijoita vastuuttavaksi.

Tämä artikkeli perustuu opettajaopiskelijoiden kokemusten tarkastelulle, joka tarjoaa yhden viitepisteen ilmiölähtöisen oppimisen tutkimiseen. Lähestymistapa korostaa erityisesti toimijoiden rooleja konkreettisissa toimintaympäristöissä. Työelämätaustastaan johtuen yksilölähtöisesti opintoja suorittavat pystyivät tarkastelemaan ilmiöoppimista laajemmin ja havainnollisemmin erilaisista

konkreettisista tilanteista käsin, joten oppimispäiväkirjaan perustuva reflektointi, jaettu asiantuntijuus ja oman oppimisen arviointi vaikuttivat olevan heille sopivia oppimisen keinoja. Sen sijaan opetusharjoitteluun tekevät aineenopettajaopiskelijat tarvitsivat vertaisyhteisön tukea ilmiöoppimisen toteuttamiseen sekä tehdyn ja koetun reflektointiin, mihin pitkäjäksoinen tuettu luokkatyöskentely ja reflektiivinen loppukeskustelu tarjosivat mahdollisuuden.

Ilmiölähtöisen oppimisprosessin piirteitä

Rakennamme opettajankouluttajina yhdessä opiskelijoidemme kanssa ymmärrystä ilmiölähtöisestä pedagogiikasta. Omaa ymmärrystämme on kasvattanut erityisesti ilmiölähtöisen oppimisen suhde sisältölähtöiseen oppimiseen eli tapaan opiskella valmiiksi määriteltyjä aihepiirejä ja sisältöjä. Olemme havainneet, että ilmiölähtöinen ja sisältölähtöinen näkökulma oppimiseen ovat hyvin erilaisia luonteeltaan, sillä oppiminen merkityksellistyy niissä eri tavoin. Erot ovat kuvattavissa nelikentällä, jossa oppimista lähestytään yhtäältä oppimisprosessin selkeyden ja ”epäselvyyden” kannalta, toisaalta varmuuden ja epävarmuuden näkökulmista.

Ilmiölähtöiselle oppimiselle on tyypillistä, että tarkoissa suunnitelmissa ”ei ole mieltä”, vaan oppimiselle tarvitaan hyvin avoin lähtökohta. Lisäksi oppijoille on annettava mahdollisuus astua epävarmuuden tilaan (ks. Kostiainen, Klemola & Maylor 2017). Turvallisuutta oppimisprosessiin tuovat luottamussuhteet sekä ryhmän sisällä että ryhmän ja opettajan välillä. Sisältölähtöisessä oppimisprosessissa puolestaan edellytetään ja vaaditaan tarkkoja ohjeita ja niitä myös luontevasti annetaan. Epävarmuuteen tai sen mahdollisuuteen suhtaudutaan torjuvasti, ja kaikki mahdollinen epäselvä tulkitaan lähinnä huonona opetuksen laatuksi tai toteutuksena (ks. Helsing 2007). Sisältölähtöisen pedagogiikan tavoitteena on ensisijaisesti hakea oikeita vastauksia, eikä ilmiölähtöistä oppimista tällaisessa lähestymistavassa välttämättä tunnusteta.

Sisältölähtöinen ja ilmiölähtöinen tapa oppia ovat lähtökohdiltaan erilaisia, joten niiden erot näkyvät myös oppimisen käytänteissä ja oppimiskäsityksissä. Esimerkiksi oppimisen kulkua ja paikkoja tarkasteltaessa on kiinnostavaa se, millaisesta lähtökohdasta käsin oppimisesta ja siihen liittyvästä toiminnasta puhutaan. Oppijoiden opiskelutavoitteet ja -motivaatio tapaavat erota toisistaan, jolloin heidän kiinnostuksen kohteensa ja opiskelukäytänteensä ovat vaarassa törmätä, ja seurauksena syntyy konflikteja. Voi olla, että selkeyttä ja varmuutta tavoitteleva oppija pyrkii hakemaan epäonnistumisen tai epävarmuuden kokemuksilleen selityksiä itsensä ja oman työskentelynsä ulkopuolelta. Selitys negatiiviseen oppimiskokemukseen löytyy tyypillisesti tavoitteiden tai ohjeiden epäselvyydestä tai työnjaon ongelmista. Oppimisprosessin ohjauksella päästään kuitenkin ongelmalähtöisyyden yli jakamaan kokemuksia, tunnustelemaan ryhmän ilmapiiriä ja

muodostamaan yhteisesti jaettuja merkityksiä asioille ja ilmiöille. Ehkä kaikki eivät koe pääsevänsä ”pihviin” kiinni toiminnan aikana, mutta myös oppimisen arvioinnissa, esimerkiksi yhteisessä loppukeskustelussa, voi oivaltaa jotakin hyvin olennaista, jopa sen kaikkein tärkeimmän oppimisen kannalta. Ilmiölähtöiseen työskentelyyn onkin hyvä sisällyttää opiskelun koko kaari tavoitteenasettelusta toiminnan kautta arviointiin, jolloin oppijoilla on aidosti tilaisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa.

Ilmiölähtöisen oppimisen jännitteisyyttä lisää rajojen kokeilu ja niiden ylittäminen. Näin se haastaa monella tavalla koulutusjärjestelmien vakiintuneita rakenteita: valmiita ohjeita, oppiaineita tiedonalaperustoineen, koulupäivän ja -viikon rakennetta, oppimisen osoittamista ja sen testaamista, oppilaiden ja opettajan rooli- ja valtasuhteita sekä opettajan asiantuntijuutta. Ilmiölähtöinen opetus ja oppiminen osoittautui kokeiluissamme myös kestävyyslajiksi, sillä se haastoi kaikki mukana olleet monella tavalla oppimisprosessin aikana esimerkiksi tunnetyöhön ja tiedon muodostamiseen.

Suhteuttamalla oppimisen jännitteistä nousevia kokemuksia ja mielipiteitä toisiinsa syntyy näkökulmia, jotka avaavat monimuotoisen kuvan todellisuudesta ja sen ilmiöistä. Ilmiölähtöinen oppiminen tarjoaakin parhaimmillaan useine näkökulmineen ajattelun evästä ja oivalluksen mahdollisuuksia sekä oppilaille että opiskelijoille. Todellisuuden (tarkasteltavan ilmiön) monimuotoisuus on tällöin ilmiölähtöisen oppimisen käyttövoimaa. Samaisen näkökulmien moninaisuuden ja kokemusten kirjon vuoksi ilmiölähtöinen oppiminen jakaa opettajien ja opiskelijoiden mielipiteitä. Ilmiölähtöiseen oppimiseen liittyy sekä asenteisiin että kokemuksiin sisältyvää jännitteisyyttä, joka kiteytyy osuvasti opiskelijan oppimispäiväkirjaotteessa: ”jollat olet ilmiöoppimisen puolesta, olet sitä vastaan”.

Ilmiölähtöisen oppimisprosessin ohjaaminen

Mitä ilmiölähtöistä oppimista ohjaavalta opettajalta sitten vaaditaan? Artikkelimme kokeilujen perusteella häneltä edellytetään aivan samaa kuin oppimisprosessiin osallistuvalla opiskelijalta: joustavaa otetta työskentelyyn, avointa, positiivista ja innovatiivista mieltä, kärsivällisyyttä oppimisen tuloksellisuudessa, oman toiminnan reflektoinnin ja tunteiden säätelyn taitoja, rohkeutta sanoittaa ymmärtämättömyyttään ja oppimisen paikkojaan sekä valmiutta kohdata sekä omaa että muiden tietämättömyyttä, turhautumista ja epäonnistumisen tunteita. Onnistuakseen tässä opettaja tarvitsee luottamusta siihen, että vertaisryhmän yhteiset kokemukset kantavat prosessin eri vaiheissa, esimerkiksi dialogin avulla pystytään käsittelemään oppijoiden tai kollegan ristiriitaisia tunteita. Lisäksi ilmiölähtöisen oppimisen ohjaus haastaa paitsi oppijan myös opettajan tiedonkäsityksen, tietosisältöjen hallinnan ja pedagogisen asiantuntijuuden. Opettajalla on oltava kykyä sietää epävarmuutta ja uskallusta olla käsikirjoittamatta opetusta, kärsivällisyyttä

edetä pikku hiljaa sekä visioita oppimisen etenemisestä, jotta hän voi osoittaa oppimisen paikkoja ja muuttaa reittiä tarpeen mukaan.

Ilmiölähtöinen oppiminen edellyttää oppimiseen liittyvien käsitysten muutosta sekä opettajalta että oppilailta, sillä se eroaa perustaltaan totunnaisesta, sisältölähtöisestä oppimisesta. Opiskeluprosessin kiinnittäminen sellaisiin ennalta määriteltyihin pedagogisiin ratkaisuihin, kuten esimerkiksi opiskeltavan ilmiön nimeämiseen ja rajaamiseen tai tiettyihin oppimisen tapoihin tai välineisiin, ei tuota vielä sinällään ilmiölähtöistä oppimista.

‘Ilmiö’ ja siihen liittyvän ymmärryksen kasvu merkitsee oppimista. Ilmiö voi olla oppimisprosessin aikana tai sen seurauksena syntyvä ymmärrys, joka voi muodostua myös yhteisöllisesti. Ymmärrys voi lisääntyä esimerkiksi sisällöistä tai teemasta, johon on oppimisprosessin alussa tai sen aikana tartuttu. Edelleen ymmärrys voi kasvaa itse prosessista, joka on yhdessä läpikäyty.

Kun opettajan omassa päässä on oppimista ja sen etenemistä koskevia ristiriitoja ja oppilaat huutavat rajoja ja rajauksia työskentelylleen, on opettajan sietokyky koetteilla. Jotkut meistä sietävät kaaosta ja epävarmuutta lähtökohtaisesti paremmin kuin toiset. Olennaista pedagogiikan uudistamisessa onkin kohdata sietämisen ja pärjäämisen kokemuksia yhdessä – jo opintojen aikana tai myöhemmin opettajayhteisössä. Luottamus ryhmän jäseniin ja yhteisöihin on tärkeää, jottei ilmiölähtöisestä työskentelystä muodostu repivää kokemusta.

Opettaja joutuu kohtaamaan ilmiölähtöisen oppimisen ohjaamisessa pedagogisen paradoksin (Kant): hän opettaa opiskelijoita suhtautumaan kriittisesti siihen, minkä varaan he (ja itse opettajana) samalla toimintaansa rakentavat, oli kyse sitten oppiaineen sisältötiedosta, pedagogisista ratkaisuista tai ohjauksesta. Kriittisyydelle kannattaa antaa tilaa vastustuksen ja epämiellyttävyyden uhalla. Helsingin (2007) mukaan oman toiminnan kriittinen tarkastelu on välttämätöntä, kun kehittää työtään ja asiantuntijuuttaan epävarmoissa, useita valintoja ja mahdollisia vastauksia sisältävissä toimintaympäristöissä. Pedagogisen paradoksin kohtaaminen ei ole etenään opettajaksi opiskeleville helppoa, sillä he yrittävät usein rakentaa harjoitteluissaan orastavaa ammatillista identiteettiään aineen- ja luokanhallinnan tunteen varaan, josta juuri pitäisi ilmiölähtöisessä opiskelussa opetella luopumaan (myös Berry 2008).

Ilmiölähtöisyyden näkökulmasta opettajankoulutuksen keskeinen tehtävä on lisätä tulevan opettajan ymmärrystä itsestään ja kanssaihmisistä eri tilanteissa, yhteisöissä ja ympäristöissä (Aarto-Pesonen & Tynjälä 2017, Beijaard ym. 2004, Korthagen 2004). Haasteena on puolestaan se, miten kertynyt ymmärrys muuntuu opetuksen käytänteiksi ja vakiintuu asiantuntijatiedoksi (esimerkiksi Schepens, Aelterman & Vlerick 2009, Tynjälä 2004). Jos opetuksen ja opiskelun käytänteisiin halutaan aidosti muutosta, opettajayhteisöissä tarvitaan nykyistä enemmän jaettava asiantuntijuutta, kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen

olennaisuuksiin tarttumista ja niistä keskustelemista. Ilmiölähtöisen oppimisen toteutustavat antavat näille keskusteluille hyvän lähtökohdan. Työnohjaushen- gessä toteutetut säännölliset opettajatiimien tapaamiset voisivat tarjota tukea il- miölähtöisen työskentelyn kehittämiseen ja samalla opettajan jaksamiseen uudis- tusten keskellä.

TIETOLAATIKKO

Askelmerkit ilmiölähtöisen oppimisen ohjaamiseen:

- Oppilaan ja opettajan on pysähdyttävä tunnistamaan opittua ja pohtimaan työsken- telyään. Järjestäkää siis paikkoja opitun jakamiseen ja kokemusten vaihtoon. Sa- noittakaa sitä, mitä opitaan ja miten oppiminen tapahtuu. Ilmiölähtöisessä oppimi- sessä tämä on erityisen tärkeää oppimisen kokemuksellisuuden, tilanteisuuden ja yhteisöllisyyden takia.
- Opettajan ammatillisuutta kehittävää oppimista syntyy suhteissa ja niissä muodos- tuvissa jännitteissä. Oppiminen etenee peilin ja peilattavien kohteiden synnyttä- mien vastakohtaisten näkökulmien ja tosiaan leikkaavien asioiden varassa. Peili voi olla monentyyppinen: ryhmä, kanssaoppija, opettaja, yksilö itse kokemushistorioi- neen, toisen oppiaineen tai alan mallinnus tai käsitejärjestelmä, kokemus, arjen esi- merkki tai havainto. Etsikää rohkeasti erilaisia peilejä ja kokeilkaa, millaisia merki- tyksiä erityyppiset peilauspinnat tuottavat.
- Oppikaa ja opiskelkaa lisää kokemuksellisesta oppimisesta. Ilmiölähtöisen oppimi- sen prosessi jättää kokemuksellisuudessaan isoja pedagogisia jalanjälkiä paitsi oppi- laisiin myös opettajaan. Esimerkiksi opettajan työhön elimellisesti rakentuva luot- tamus – kasvattajan toiminnan vapaus ja vastuu – tulee näkyväksi ilmiölähtöisessä oppimisessa. Aineistomme opettajaopiskelijat osasivat arvostaa tätä kokemusta, ja he nimesivät sen poikkeavan suuresti perinteisestä opiskelusta ja harjoittelusta.
- Miettikää oppilaiden ja opettajan rooleja erilaisissa oppimistilanteissa. Ilmiölähtöi- sen oppimisen ohjaaminen edellyttää joustavaa suhtautumista opettajan rooliin. Opettajan tulee kyetä samanaikaisesti edistämään ryhmän omaehtoista toimintaa, tukemaan ryhmää ohjaamalla sen oppimisen prosesseja, kannustamaan oppilaita kokeiluihin sekä kohtaamaan sensitiivisesti opiskelijoiden yksilölliset tuen tarpeet.

Lähdeluettelo

- Aarto-Pesonen, Leena (2013) "Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa". *Substantiivoinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvuun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa*. Studies in Sport, Physical Education and Health 192. Jyväskylän yliopisto.
- Aarto-Pesonen, Leena & Tynjälä, Päivi (2017) Dimensions of professional growth in work related teacher education. *Australian Journal of Teacher Education* 42:1, 1–18.
- Andrade, Maureen S. (2016) Curricular elements for learner success – 21st century skills. *Journal of Education and Training Studies* 2:8, 143–149.
- Austin, Jon & Hickey, Andrew (2007) Autoethnography and teacher development. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 2:2, 369–378.
- Beijaard, Douwe & Meijer, Paulien C. & Verloop, Nico (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–176.
- Berry, Amanda (2008) *Tensions in Teaching about Teaching. Understanding Practice as Teacher Educator*. Dordrecht: Springer.
- Boeije, Hennie (2002) A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity* 36, 391–409.
- Chang, Heewon & Ngunjiri, Faith W. & Hernandez, Kathy-Ann C. (2016) *Collaborative Autoethnography* (alkup. 2013). London: Routledge.
- Glaser, Barney G. (1992) *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1974) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (6. painos). Chicago, IL: Aldine.
- Helsing, Deborah (2007) Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education* 23, 1317–1333.
- Järvelä, Ritva-Liisa & Kauppinen, Merja (2012) *Oppiainepedagogiikkaa yhteistyössä: tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa*. Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, Merja & Hankala Mari (2013) Kriitikosta keskustelukumppaniksi – uutta otetta kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa Liisa Tainio, Kalle Juuti & Sara Routarinne (toim.) *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 4. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 213–231.
- Kauppinen, Merja & Järvelä, Ritva-Liisa & Kempainen, Marja (2018) "Päämääränä oppijan paras eikä oppiaineen etu": opettajaopiskelijoiden kasvaminen kollegiaaliseen vastuuseen. Teoksessa Sakari Saukkonen & Pentti Moilanen (toim.) *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen*. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisuja. Kasvatusalan tutkimuksia 76. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 193–217.
- Kauppinen, Merja & Kainulainen, Johanna & Hökkä, Päivi & Vähäsantanen, Katja (2017) Primary school teachers' professional agency in the course of an in-service training programme. Teoksessa Juanjo Mena, Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Francisco José García-Peñalvo & Marta Martín Del Pozo (toim.) *Search and research: Teacher education for contemporary contexts*. Aquilafuente, 227. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 455–464.
- Kauppinen, Merja & Kempainen, Marja & Järvelä, Ritva-Liisa (2016) Renewing teacher education: professional competence through go-teaching. Teoksessa Olli-Pekka Salo, & Marita Kontoniemi (toim.) *Towards New Learning: University of Jyväskylä Teacher Training School: 150 years of developing school*. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja, 14. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 299–315.

- Kelchtermans, Geert (2005) Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education* 21, 995–1006.
- Kelchtermans, Geert (2009) Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15:2, 257–272.
- Korthagen, Fred (2004) In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20, 77–97.
- Kostiainen, Emma & Klemola, Ulla & Maylor, Uvanney (2017) Searching the roots of democracy: collaborative intervention in teacher education. Teoksessa Andrea Raiker & Matti Rautiainen (toim.) *Educating for Democracy in England and Finland: Principles and Culture*. New York, NY: Routledge, 54–68.
- Rosas, Scott R. & Kane, Mary (2012) Quality and rigor of the concept mapping methodology: a pooled study analysis. *Evaluation and Program Planning* 35:2, 236–245.
- Schepens, Annemie & Aelterman, Antonia & Vlerick, Peter (2009) Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies* 35:4, 361–378.
- Schwandt, Thomas A. (2000) Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructivism. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *The Handbook of Qualitative Research* (2. painos). Thousand Oaks, CA: Sage, 189–213.
- Tynjälä, Päivi (2004) Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35:2, 174–189.
- Vähäsantanen, Katja (2015) Professional agency in the steam of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47, 1–12.