

Luokanopettajien käsityksiä oppimisesta

Toteutuuko Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukainen oppimiskäsitys luokanopettajien toiminnassa?

Hanna-Maria Rantanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2006

Luokanopettajien lisäkoulutus

Tampereen yliopisto

Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, luokanopettajien lisäkoulutus

RANTANEN, HANNA-MARIA: Luokanopettajien käsityksiä oppimisesta. Toteutuuko Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukainen oppimiskäsitys luokanopettajien toiminnassa?

Pro Gradu -tutkielma, 91 sivua, 2 liitettä

Ohjaaja: Harry Silfverberg

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen aiheena on luokanopettajien käsitykset oppimisesta ja käsitysten ilmeneminen opettajan käytännön pedagogiikassa. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään luokanopettajien oppimiskäsityksiä sekä sitä, ilmentävätkö heidän oppimiskäsityksensä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia piirteitä, vai onko heidän ajattelunsa jonkin muun oppimiskäsityksen piirteiden mukaista. Tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaa: viisi naista ja kolme miestä; iältään 26-57 -vuotiaita.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä on käsitelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden peruseräitä, eri oppimiskäsityksiä ja erityisesti konstruktivistista oppimiskäsitystä sekä opettajan pedagogista ajattelua.

Tutkimusta lähestyttiin laadullisesti ja tutkimuksessa sovellettiin fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimusaineisto hankittiin avoimen kyselyn ja havainnoinnin avulla. Kahden eri tutkimusmenetelmän avulla uskottiin saatavan kokonaisvaltaisemman kuvan tutkimushenkilöiden oppimiskäsityksistä. Aineiston analysoinnin pohjalta muodostettiin kategorioita, jotka kuvattiin ja luokiteltiin laadullisesti erilaisiksi käsitystavoiksi.

Tutkimustulokset osoittavat, että opettajien käsitykset olivat osaltaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia ja osaltaan taas behavioristisen näkemyksen kaltaisia. Tutkimustuloksista havaittiin myös, että noin puolella opettajista ilmeni ristiriitaa omien kognitiivisten käsitysten ja käytännön toiminnan pohjalta muodostettujen käsitysten välillä. Tulokset osoittavat, että omien käsitysten tuominen käytännön toimintaan on monimutkaista. Tutkimuksen tuloksista huomattiin myös se, että opettajan oppimiskäsitykset saattavat olla hyvin liikkuvia. Tämän perusteella muodostettiin opettajien käsitysten ulottuvuudet, joita kuvataan jatkumolle sijoitetuilla käsitysten ääripäillä.

Avainsanat: oppimiskäsitykset, konstruktivistinen oppimiskäsitys, fenomenografia

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN KESKEISIÄ PERIAATTEITA	8
2.1 Koulutuspoliittinen päätöksenteko	8
2.2 Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys	10
3 OPPIMISKÄSITYSTEN MUUTOS	14
3.1 Oppiminen	14
3.2 Behavioristinen oppimiskäsitys	15
3.3 Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys	18
3.4 Kognitiivinen oppimiskäsitys	19
4 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS	22
4.1 Konstruktivismiin perusolettamukset	22
4.2 Konstruktivismiin suuntaukset	24
4.3 Konstruktivismi ja käytännön pedagogiikka	26
4.4 Kriittisiä näkökulmia konstruktivismista	27
5 OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU	28
5.1 Pedagogisen ajattelun määrittelyä	28
5.2 Patrikaisen malli opettajan pedagogisesta ajattelusta	29
5.3 Eri oppimiskäsitykset ja opettajan toiminta oppimistilanteessa	31
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen tavoitteet	34
6.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja fenomenografinen tutkimusote	35
6.3 Avoin kysely, havainnointi ja triangulaatio	40
6.4 Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston hankinta	44
6.5 Aineiston analyysi ja tulkinta	45

7 TUTKIMUSTULOKSET	47
7.1 Kysely-aineistosta muodostuneet kategoriat	47
7.1.1 Lapsikäsitys	47
7.1.2 Käsitys oppimisesta	51
7.1.3 Käsitys opettamisesta ja opettajan roolista	55
7.1.4 Kysely-aineiston kategoriat ja eri oppimiskäsitykset	57
7.2 Havainnointi-aineistosta muodostuneet kategoriat	58
7.2.1 Lapsikäsitys	59
7.2.2 Käsitys oppimisesta	60
7.2.3 Käsitys opettamisesta ja opettajan roolista	64
7.2.4 Havainnointi-aineiston kategoriat ja eri oppimiskäsitykset	68
7.3 Tulosten kokoava tarkastelu	68
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	76
9 POHDINTA	80
LÄHTEET	
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Elämme tällä hetkellä yhteiskunnassa, jolle on tunnusomaista nopea kehitys ja jatkuvat muutokset elämässä. Toistuvasti uudelleen organisoituvat tehtävät mm. työelämässä ja opiskelussa edellyttävät yksilöltä mielen liikkuvuutta, joustavuutta, ongelmanratkaisun taitoja ja oppimaan oppimista. Tämänhetkinen yhteiskunnan tila edellyttää koulujärjestelmältä oppilaiden ohjaamista aktiivisiksi, vastuullisiksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi.

Uusi peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2004) esittelee koko opetussuunnitelman perustana olevat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset. Opetussuunnitelman perustana on myönteinen ihmiskäsitys. Sen pohjalta opetuksessa tulisi pyrkiä oppilaan kaikinpuoliseen kehittämiseen tasapainoiseksi persoonallisuudeksi, jolla on myös oman elämänhallinnan taitoja sekä ammatinvalinnan kannalta tarpeelliset valmiudet. Tiedonkäsitykseen liittyen opetussuunnitelmassa määritellään kyky- ja taitovalmiuksia sekä asetetaan kriteerejä tiedon sisällön ja merkityksen suhteen. Oppimiskäsityksessä korostetaan oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä.

Opetussuunnitelman mukaan opettajalta edellytetään koulutyön järjestämistä siten, että oppilas voi kehittyä oman oppimisprosessinsa aktiiviseksi ja vastuulliseksi subjektiksi. Ajattelun ei tule olla vaan perusopetuksen tuotosta, vaan alusta alkaen olennainen osatekijä niin tietojen, kuin taitojenkin oppimisessa; omakohtainen aktiivinen tiedon käsittely on oleellinen osa oppimista. Opettajan tulisi olla ammatissaan oppilaiden oppimisprosessin ohjaaja, tehtävänänsä auttaa oppijaa vähitellen itseohjautuvuuteen, saamaan tukeva ote oman kasvunsa ja oppimisensa ohjaksista. Optimaalisessa oppimisympäristössä korostuvat sosiaalinen vuorovaikutus, ihmisten keskinäiset suhteet ja oppijan ja opittavan kohteen välinen interaktio, jossa työtavoilla on suuri merkitys sille, mitä ja miten opitaan.

Opetussuunnitelman mukainen näkemys oppimisesta on perusteiltaan melko konstruktivistinen. Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1994) mukaan oppimisprosessin luonteesta tehtyjä perusolettamuksia eli oppimisesta muodostettua skeemaa, joka säätelee aikuisen toimintaa. Oppimiskäsitysten muodostumiseen vaikuttavat yleinen tiedonkäsitys, psyykkisten prosessien luonne, yhteiskunnalliset perinteet, normit sekä yhteiskunnan opetukselle ja koulutukselle asettamat odotukset. Yleisesti oppimiskäsitykset jaotellaan empiristis-behavioristisiin, humanistis-kokemuksellisiin sekä

kognitiivis-konstruktivistisiin.

Opetussuunnitelman mukaan oppilaita olisi siis valmistettava muutoksessa elämiseen. Oppimisympäristön olisi tehtävä muutoksen kokeminen ja näiden kokemusten aktiivinen tuottaminen mahdolliseksi. Liiallisen tietojenhankinnan ja osaamisen sijasta olisi painotettava enemmän taitojen, ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittämistä. Tulevaisuuden, ja jo nykypäivänkin yhteiskunnassa keskeistä on kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, innovointi ja kyseenalaistaminen.

Kuten jo edellä todettiin, nykypäivänä opettajan tulee työssään vastata siitä, että hän antaa oppilaille eväät vastata elämässään jatkuviin yhteiskunnan muutoksen haasteisiin. Tulevaisuudentutkija Toffler (1972) oli jo 1970 -luvulla sitä mieltä, että opettajien ja oppilaiden olisi kyettävä konstruoimaan tulevaisuuttaan. Ei myöskään riitä, että ymmärtää nykyisyyttä, sillä se mitä täällä on, katoaa pian. Koululaisten on opittava ennakoimaan muuttumisen suuntaa ja nopeutta.

Vaikka kouluilla ja opettajilla on suuri vapaus ja vastuu koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimisessa, tulisi valtakunnallisen koulutuspoliittisen linjan näkyä opetuksen luonteessa sen sisällöstä riippumatta. Jouko Kari (1991, 86) on todennut, että opetussuunnitelmien tarkoituksenmukaisuus on aina myös yhteiskunnallinen huoli. Opetussuunnitelma heijastelee yhteiskunnallista tilannetta, ja tätä kautta pyrkii ohjaamaan opetusta suuntaan, joka tarjoaa oppilaille välineitä selvittää nyky-yhteiskunnan haasteista. Kouluilla ja opettajilla on näin ollen velvollisuus toteuttaa opetustyötä opetussuunnitelman perusteissa mainitun oppimis- ja tiedonkäsitteiden hengessä.

Tutkimukseni tarkoitus on tutkia luokanopettajien oppimiskäsityksiä. Erityisenä näkökulmana tutkimuksessa on opetussuunnitelman perustana oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys. Oletettavasti konstruktivismin mukaista toimintaa ei ole lainkaan helppo omaksua. Siitä voi toki oppia puhumaan, mutta ymmärtäminen ja oma toiminta sen pohjalta ovat usein ”kiven takana”, sillä konstruktivismi poikkeaa melko paljon aikaisemmin arkielämässä ja tieteessä omaksutuista ihmis- ja oppimiskäsityksistä. Uudenlaisen ja entisestä poikkeavan toiminnan toteuttaminen ei liene helppoa. Elämme aikaa, jolloin tiedon sisällöt muuttuvat nopeasti. Tällöin koulutuksen on annettava jotakin muuta kuin opettajalta oppilaalle siirtyvää faktaa. Opettajien tulisi kyetä itse muutosten edellyttämään jatkuvaan kasvuun ja oppimiseen. Hyvän

opettajan tulee valmistaa oppilaitaan erilaiseen maailmaan.

Tutkimukseni avulla toivon saavani selvyyttä siihen, onko konstruktivistinen oppimiskäsitys syrjäyttänyt aiemmin vallinneita oppimisenäkemyksiä muutenkin kuin puheiden ja ajatusten tasolla. Tästä johtuen olen katsonut aiheelliseksi selvittää tutkimuksessani, ilmenevätkö luokanopettajien oppimisenäkemykset heidän käytännön pedagogiikassaan. Tulosten toivotaan siis osoittavan, ovatko heidän mahdolliset konstruktivismin mukaiset käsityksensä oppimisesta vain pelkkiä fraaseja, ilman että ne heijastuvat opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Lisäksi tutkimukseni pyrkii selvittämään opettajien käsityksiä opetuksen tavoitteista. Tutkimuksessa pohditaan myös koulutuspolitiikan ja käytännön suhdetta; ovatko koulutuspolitiikan asettamat tavoitteet perusopetukselle ja opettajien pedagoginen toiminta koulussa samansuuntaisia. Eli ilmenevätkö koulutuspolitiikan asettamat tavoitteet oppimiselle koulussa.

2 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN KESKEISIÄ PERIAATTEITA

Opetussuunnitelman laadinnan taustalla vaikuttaa vahvasti yhteiskunnan koulutuspoliittiset linjaukset, joten tutkimuksessa on katsottu oleelliseksi tehdä lyhyt katsaus Suomen koulutuspoliittiseen päätöksentekoon. (Hirsjärvi 1992, 132.)

2.1 Koulutuspoliittinen päätöksenteko

Kansalaisuus ja yhteiskunnan jäsenyys vaativat yksilöltä ympäristönsä hallintaa ja taitoja kyetä osallistumaan esimerkiksi päätöksentekoon. Iisalo (1991, 242-243) toteaa, että kuvaus jonkun tietyn ajanjakson koulusta on myös kuvaus tuon ajan yhteiskunnasta yleisemmin. Koulu on yhteiskunnallinen instituutio ja koulutus on yhä keskeisempi osa yhteiskuntaa. Koulutus heijastaa yhteiskunnan muuta todellisuutta ja tuottaa uutta. Koska maassamme koulutus on pääosin julkisen vallan harjoittamaa toimintaa, on selvää, että yhteiskunta haluaa antaa koulutukselle tavoitteet ja seurata niiden toteutumista. (Hirvi 1996, 10.)

Koulutuspolitiikalla tarkoitetaan koulutusta ohjaavia yleisiä valtiollisia ja kunnallisia periaatteita ja linjauksia (Iisalo 1991, 242-243). Tutustuessani Suomen koululaitoksen historiaan, pystyin selvästi havaitsemaan, että yhteiskunta jossa koululaitos toimii, asettaa kehykset koulutukselle.

Koulutuspolitiikka on yksi yhteiskuntapolitiikan osa-alue. Koulutuspolitiikassa on mukana yksityisiä (kansalaiset, yritykset), julkisia (valtio, kunnat) sekä kollektiivisia (puolueet, järjestöt) tahoja. Näiden keskinäisiä suhteita säädellään markkinoiden, politiikan ja sopimusten kautta.

Suomessa koulutuspoliittisen päätöksenteon voi katsoa tapahtuvan enemmän tai vähemmän annettuna valtioneuvoston ja eduskunnan sisällä. Suomen hallitusmuodon ja sen perustuslain mukaan valtioneuvosto jakautuu tarpeelliseen määrään ministeriöitä. Valtioneuvostolle kuuluvat asiat valmistellaan aloittain jakautuneissa ministeriöissä ja ministerivaliokunnissa, ennen kuin virallisia päätöksiä tehdään valtioneuvoston yleisistunnoissa. Myös eduskunta jakautuu perustuslaissa määrättyihin ja tarpeen mukaan perustettuihin valiokuntiin, joissa valmistellaan täysistunnossa päätettävät asiat. Tästä johtuu se, että perusteet monille merkittävälle päätöksille luodaan erilaisen valio- ja toimikuntatyöskentelyn kautta. Eli tämän

perusteella voidaan todeta, että valta koulutuksellisissa päätöksissä kuuluu paljolti päätöksiä valmisteleville asiantuntijoille. Opetusministeriön alaisuudessa valmistellaan suuri osa valtioneuvoston koulutusta koskevista päätöksistä. Joten ministeriön virkamiehillä ja asiantuntijoilla voidaan katsoa olevan keskeinen valta-asema koulutuspolitiikan suuntaamisessa. (Virtanen 2002, 33-36.)

Nykypäivään tultaessa koulutuspoliittisessa päätöksenteossa on siirrytty jäykästä ja keskitetystä hallintojärjestelmästä kohti joustavampaa toimintaympäristöä. Vuonna 1990 tehtiin koulutuspoliittinen selonteko, jonka mukaan hallintobyrokratiaa ryhdyttiin purkamaan. Ensin opetushallinnossa vuonna 1991 yhdistettiin kouluhallitus ja ammatikasvatushallitus opetushallitukseksi. Yhteiskunnassamme oli kehityspaineita päätösvallan hajauttamisen ja jakamisen sekä koulutusjärjestelmän toiminnan tehostamisen suuntaan. Opetushallinnolta tuli viesti, että koulutuspoliittista päätöksentekoa tulisi delegoida ja siirtää kouluille, koulujen opettajille ja koulutuksen järjestäjille pois keskushallinnosta. (Virtanen 2002, 77-83.)

Hallinnon hajauttamisessa on ollut keskeisellä sijalla nimenomaan päätösvallan siirtäminen koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille itselleen. Koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten kasvanut autonomia on samalla vähentänyt hallinnollisen väliportaan eli lääninhallitusten merkitystä koulutuspolitiikassa. Lääninhallituksissa opetus- ja kulttuuriasioista vastaava toimielin on vain muodollisesti vastuussa alueen laajoista sivistyspoliittisista kysymyksistä. Lääninhallitukset suorittavat kuitenkin yhdessä opetushallituksen kanssa koulutuksen arviointia. Vaikka valtioneuvosto ja opetushallitus ovat siirtyneet aikaisempaa enemmän ohjaavaan rooliin, laki kunnan opetustoimen hallinnosta on velvoittanut kunnan viranomaiset toimittamaan opetushallinnolle sen vaatimat tiedot mm. alueellisesta kehittämisestä, tilastoinnista ja seurannasta. (Virtanen 2002, 83-91.)

Kunnat ovat saaneet lisää vapauksia peruskoulujen ja lukioiden opetussuunnitelmien laadinnassa, kun valtioneuvosto siirtyi päättämään lähinnä opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja opetushallitus opetussuunnitelman perusteista varsin yleisellä tasolla. Hallinnon hajauttaminen on parantanut yksittäisten oppilaitosten toimintamahdollisuuksia. Nyt ne voivat laatia omat opetussuunnitelmansa siten, että niiden tarjoama opetus vastaa juuri sen hetkiseen koulutuskysyntään ja -tarpeeseen. (Virtanen 2002, 85-88.)

Suurelta osin koulutuspoliittiseen päätöksentekoon on vaikuttanut nykypäivään tultaessa se, että koulutuspolitiikan painopiste on siirtynyt yhä enemmän koulutusjärjestelmän rakenteellisesta kehittämisestä sen laadun kehittämiseen. Koulutusjärjestelmän tehokkuutta ja sen mahdollisuuksia vastata koulutuskysyntään on pyritty parantamaan, opiskelijoiden valinnanmahdollisuuksia on laajennettu ja kouluja on kannustettu yhteistyöhön toistensa ja niitä ympäröivien paikallisyhteisöjen kanssa. (Virtanen 2002, 87.)

2.2 Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys

Opetussuunnitelma on opetuksen perusta. Se on kirjoitettu opetuksen ennakkosuunnitelmaksi. Opetussuunnitelman laatijat ja sen toteutumisen valvojat ovat aikojen myötä muuttuneet. Opetussuunnitelmalla on merkittävä tehtävä myös oppilaan, opettajan, koulun ja kunnan oikeusturvan kannalta. Kaikissa opetukseen liittyvissä asioissa on voitava turvata koulun opetussuunnitelmaan, -myös ongelmatilanteissa. Sirkka Hirsjärven (1992, 132) mukaan opetussuunnitelma on etukäteissuunnitelma kaikista niistä toimista, joilla pyritään toteuttamaan koululle asetetut kasvatustavoitteet. Lisäksi opetussuunnitelma ohjaa opettajia järjestämään tarkoituksenmukaisia oppimistilanteita.

Opetussuunnitelma -käsitteen määrittelemisen ei ole kovin yksiselitteistä, sillä käsite on monitasoinen ja laaja-alainen. Syrjäläisen (1994, 7-8) mukaan opetussuunnitelman käsitteen sekavuutta ovat lisänneet erilaiset opetussuunnitelmateoriat, jotka perustuvat monenlaisiin luokituksiin, lähestymistapoihin ja rakennemalleihin. Näiden teorioiden pohjalta opetussuunnitelma voidaan eritellä esimerkiksi humanistiselta, teknologiselta tai futuristiselta näkökannalta. Niihin en kuitenkaan pureudu tutkimuksessani mainintaa syvällisemmin.

Matti Meri (1995, 32-33) määrittelee artikkelikokoelmassa ”Tutki, vertaile, arvioi” opetussuunnitelman kahden käsitteen avulla. Hänen mukaansa voidaan puhua kirjoitetusta eli virallisesta sekä eletystä opetussuunnitelmasta. Koska kirjoitettuun opetussuunnitelmaan on kirjattu kaikki se, mitä ja miten tulisi opettaa sekä se, mihin opetuksella pyritään, on kirjoitetun opetussuunnitelman määrittelemisen Meren mukaan yksiselitteistä ja ongelmatonta. Sen sijaan opetussuunnitelman toteuttaminen vaatii hänen mukaansa tutkimusta, jonka avulla voidaan osoittaa, miten ennakkoon laadittu suunnitelma ja eletty opetussuunnitelma vastaavat toisiaan. Tämän tutkimuksen yksi tehtävä on tarkastella sitä missä määrin luokanopettajien käsitykset oppimisesta ovat opetussuunnitelman hengen

mukaisia.

Pohtiessani nykypäivän opetussuunnitelmalle sopivaa määritelmää luin Vilho Hirven (1996, 120) luonnehdinnan opetussuunnitelmasta: ”Uusi käsitys opetussuunnitelmista ei pyri yksityiskohtaisuuteen eikä toiminnan tarkkaan ohjaamiseen. Päinvastoin se voidaan nähdä suuntautumisen välineenä, kartan luomisena.” Mielestäni tämä käsitys opetussuunnitelmasta kuvaa hyvin nykypäivän tilannetta: suunnittelutyö jätetään paikallistasoille, kunnille ja kouluille. Uudessa opetussuunnitelmassa ilmenee sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, vaikka sitä ei siinä suoraan mainitakaan. Oppiminen käsitetään ”yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi”. Yhteisöllisen oppimisen ohella myös yksilöllinen oppiminen on merkityksellisessä asemassa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että opetussuunnitelma asettaa tavoitteet, jotka osoittavat vain suuntaa, mutta jotka eivät saa kahlita opetusta. Huomionarvoista on myös se, että opetussuunnitelma on dynaaminen, joka reagoi jatkuvasti esimerkiksi arviointituloksiin ja ympäristön muutoksiin. Omakohtaisena yhteenvetona sanoisin, että nykyisellään opetussuunnitelma tarkoittaa jokaisesta koulusta löytyvää asiakirjaa, joka on sidoksissa kyseisen koulun toiminta-ajatukseen ja toiminnan painottumiseen. Tämän koulut ovat itse laatineet valtakunnallisten perusteiden pohjalta.

Opetussuunnitelman laadinta ja opetuksen suunnittelu ovat sidoksissa kasvatuksen ja opetuksen merkitykseen, eli siihen mihin lopputulokseen kasvatuksella ja opetuksella pyritään. Tämä asia on huomioitava aina opetussuunnitelmia laadittaessa. Uusimman opetussuunnitelman perusteissa (2004) yhteiskunnan etu ei ole kaikista merkittävimmissä osassa, vaan tärkeimmällä sijalla on enemmänkin yksilön etu. Lapsen oppimiselle on asetettu tavoitteet, jotka määräävät mitä asioita kunkin lukuvuoden jälkeen oppilaan tulisi hallita. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 1999, 124, 128.)

Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan sitä, onko ihmisellä jokin universaali tehtävä, olemus, jonka katsotaan koskevan jokaista ihmisolentoa maan päällä (Kannisto 1994). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) sekä myös koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa mainitaan ihmiselle useitakin ominaisuuksia, joihin kasvatuksella tulisi pyrkiä. Ihmishanteena pidetään sivistynyttä, itsenäistä, yhteistyökykyistä, korkean moraalin omaavaa ja eettiseen pohdintaan kykenevää, aktiivista yhteiskunnan jäsentä. On siis syytä huomioida,

että opetussuunnitelmat asettavat suuren määrän ihanteita, joihin koulun tulisi vastata ja suuntautua.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti kasvatus- ja opetustyön päämääränä on monipuolinen yleissivistys sekä opiskelunvalmiuksien monipuolinen kehittäminen. Yleissivistykseen kuuluvat tiedolliset valmiudet, eettinen ja esteettinen herkkyys sekä tunne-elämän kehittyneisyys sekä kyky elää ja toimia yhteiskunnan jäsenenä. Yleissivistykselle ominaisia piirteitä ovat laaja-alaisuus ja monipuolisuus. Opiskelunvalmiuksien kehittämisessä keskeisellä sijalla on tiedonhankinnan keinot, tiedon käsittelytaidot ja sovellettavuus sekä itsenäinen työskentely.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Sen mukaan oppilaan käsitykset ja odotukset ohjaavat sitä, mihin hän havaintonsa kohdistaa, mitä informaatiota ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan sille antaa. Tämä merkitsee myös opettajan roolin muuttumista enemmän opiskelun ohjaajaksi, helpottajaksi ja oppimisympäristön suunnittelijaksi. Opettajasta tulee oppilaan oppimisprosessin ohjaaja, joka luo tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön. Oppimisessa korostuvat sosiaalinen vuorovaikutus, ihmisten keskinäiset suhteet sekä oppijan ja opittavan kohteen välinen vuorovaikutus. (Patrikainen 1999, 58.)

Se, että opettaja voisi kehittää ja sisäistää oman pedagogiikkansa uuden opetussuunnitelman suuntaiseksi, vaatii opettajalta opetus- ja oppimisteoreettista tietämystä. Tietämyksen avulla opettaja pystyy hahmottamaan ja jäsentämään laajan käsitteistön, jonka hallinta on välttämätöntä oppimisprosessin ohjaajaksi kehittyvälle opettajalle. Hallitun teorian ja käsitteistön avulla opettaja voi välttää esimerkiksi sen vääristymän, että behaviorismi ja konstruktivismi tulkitaan vastakkaisiksi, toisensa poissulkeviksi näkemyksiksi opetustyöstä. Oppimisen ymmärtäminen oppijan omista lähtökohdista tapahtuvaksi kontekstuaaliseksi ja situationaaliseksi prosessiksi edellyttää taitoa hallita tiedon ja oppimisen sekä opettamisen kokonaiskuvaa aikaisempaa paremmin. (Patrikainen 1999, 61.)

Opetussuunnitelman tavoitteiden ajatellaan sisältyvän opettajan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. Tämän lisäksi opettaja omaksuu myös omien kokemustensa sekä maailmankuvansa kautta muita kuin virallisen opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita. Tämän perusteella voidaan todeta, että opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta pohjautuvat

hänen henkilökohtaiseen tiedostettuun tai tiedostamattomaan uskomusjärjestelmäänsä. Tämä järjestelmä on muotoutunut sekä teorian opiskelun, että omien pedagogisten havaintojen ja kehittelyiden pohjalta tehdyistä tulkinnoista. (Patrikainen 1999, 74.)

Patrikainen (1999, 74) määritteli tutkimuksessaan pedagogiikan tarkoittavan niitä kaikkia toiminpiteitä ja organisointeja, joilla opettaja pyrkii oppilaan oppimisen ja ihmisenä kasvamisen edistämiseen asettamiensa tavoitteiden mukaisesti. Tähän liittyvää päätöksentekoa voidaan kutsua opettajan pedagogiseksi ajatteluksi, tiedon reflektoinniksi. Se perustuu tietoisiin ja tiedostamattomiin uskomusjärjestelmiin, joilla opettajat perustelevat päätöksiään ja osoittavat ammattitaitoaan.

Tässä tutkimuksessa yhtenä kysymyksenä on se, pystytäänkö uuden opetussuunnitelman mukaisia kasvatusihanteita ja oppimiskäsityksiä tuomaan käytännön työhön. Vai onko opettaja edelleen pääosassa luokan vuorovaikutuksessa ja hallitsevatko oppikirjat oppilaiden työskentelyä. Sahlberg (1997, 199) pohtii teoksessaan, pystyykö opetussuunnitelmauudistus saavuttamaan toivottuja tuloksia oppilaan kannalta eli muuttuuko opettaminen ja oppiminen. Hänen mukaansa avainkysymys lienee se, millä tavalla koulun ulkopuoliset asiantuntijat kykenevät auttamaan ja ohjaamaan kouluja opetuksen kehittämisessä.

3 OPPIMISKÄSITYSTEN MUUTOS

3.1 Oppiminen

Oppimisella tarkoitetaan suhteellisen pysyviä, kokemukseen perustuvia muutoksia yksilön tiedoissa, taidoissa, tunteissa ja valmiuksissa sekä näiden välityksellä itse toiminnassa (Lehtinen 1990, 13). Oppimisen olennaisin merkitys liittyy yksilön adaptiivisen kyvyn lisääntymiseen, joten oppiminen voidaan ymmärtää yksilössä tapahtuvaksi muutokseksi, mikä taas tekee ympäristön muutosten ennakoimisen ja yleensäkin ilmiöiden hallinnan mahdolliseksi. Oppiminen onkin yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen liittyvä prosessi, jossa yksilö aktiivisesti muuntaa tai rakentaa uudelleen ajattelunsa ja toimintansa malleja. (Lehtinen 1990, 13 – 14.)

Yrjönsuuri (1997, 15-16) määrittelee oppimisen ihmisen sisäiseksi prosessiksi, jossa yksilön valmius intentionaaliseen toimintaan uudistuu. Intention muodostaminen ja teon valinta ovat sisäisiä prosesseja, kun taas teon toteutuminen voi olla sisäinen tai ulkoinen. Oppimisessa tiedot jäsentyvät ja rakentuvat sekä liittyvät oppijan jo olemassa oleviin sisäisiin malleihin (skeemoihin), muuntaen niitä. Kehittyneellä tasolla oppijalle muodostuu oppimisen kohteena olevan asian sisällöstä tiedon rakenteita, joita hän käyttää soveltaessaan tietojaan uusissa ongelmanratkaisua vaativissa tilanteissa. Opitun ymmärtäminen tarkoittaa sitä, kuinka oppija liittyy oppimansa laajoihin yhteyksiin. Opittu ilmaistaan kielen tai toiminnan avulla.

Oppimista on monenlaista. Yhteistä erilaisen oppimisen muodoille on, että ne kytkeytyvät ihmisen toimintaan ja auttavat orientoitumaan, sopeutumaan, kehittymään, ratkaisemaan ongelmia ja vastaamaan haasteisiin (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 19). Nykyisin oppiminen nähdään aktiivisena prosessina, jossa korostuu oppijan sisäinen motivaatio. Halu ottaa vastuuta omasta oppimisesta, tavoitteiden asettaminen sekä tehtävään sitoutuminen ovat keskeisellä sijalla. Aktiivinen oppiminen edellyttää tiedonhankinta- ja käsittelytaitoja sekä erityisesti oman oppimisen ohjaamisen taitoja. (Niemi 1998, 39 – 41.)

Käsitys oppimisesta muodostaa kaiken systemaattisen opettamisen ja oppimisen perustan. Oppimiskäsitykset muovautuvat opetustyötä tehtäessä ja ne sisältävät käytäntöihin liittyviä tottumuksia, arvoja ja asenteita. Nämä yhdistyvät olettamuksiin siitä, mitä oppilaan ajattelu- ja tietorakenteissa tapahtuu oppimisprosessin aikana. (Rauste – von Wright & von Wright 1994,

103.)

Seuraavassa tarkastellaan oppimiskäsitysten muuttumista ja kehitystä. Tarkasteltaviksi oppimiskäsityksiksi olen tutkimukseeni valinnut seuraavat: behavioristisen, humanistis-kokemuksellisen, kognitiivisen sekä konstruktivistisen oppimiskäsityksen.

Edellä mainitut oppimiskäsitykset olen valinnut työhöni siksi, että ne ovat yleisimmät käsitykset oppimisesta. Erilaisia oppimiskäsityksiä ei yleensä voi havaita puhtaina opettajien toiminnassa. Kuitenkin niiden tarkastelu auttaa ymmärtämään opettamisen taustalla vaikuttavia erilaisia oppimiskäsityksiä. Ja kuitenkin, -opettajan toiminnassa painottuu aina jokin käsitys oppimisesta.

3.2 Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristinen oppimiskäsitys pohjautuu pitkälti objektivistiseen ja empiristiseen ajatteluun. Ihmisen psyyken ja ulkopuolisen maailman suhde käsitetään olevan dualistinen eli ihmismieli ja maailma ovat erillisiä. Ihminen voi siten saada tietoa maailmasta kokemusten ja aistihavaintojen kautta. (Tynjälä 1999, 29.)

Behavioristinen tutkimustraditio syntyi Amerikassa eurooppalaisen psykologisen ajattelun vastapainona ja amerikkalaisen dynaamisen vapauden ihanteen ilmentymänä vuosien 1913 – 1915 paikkeilla. Behavioristinen tutkimusperinne kohdistuu erilaisten oppimisen kannalta oleellisten käyttäytymismuotojen lainalaisuuksien selvittämiseen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 104, 111.)

Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1994) mukaan behavioristisen näkemyksen perusteella kaikki monimutkainen käyttäytyminen on jaettavissa yksinkertaisiin osiin ja ymmärrettävissä osista kokonaisuuksiksi rakentuvaksi. Oppiminen nähdään S – R -kytkeytymien muodostumisena, jossa S edustaa ärsykettä ja R reaktiota. Haluttu käyttäytyminen saadaan aikaan siten, että lisätään halutun kaltaisia ja vähennetään epäsuotuisia reaktioita. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 111.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen historiallisena perustajana voidaan pitää J. Locken impressiomallia, jonka mukaan yksilön tehtävänä on ottaa vastaan ja tallentaa ulkoisia

vaikutteita ilman, että hän itse osallistuu sen muotoutumiseen. Locken ajattelun mukaan lapsi on syntyessään ”tabula rasa” eli tyhjä taulu, jonka käyttäytyminen määräytyy ympäristöstä saatujen vaikutteiden mukaan. Merkityksellisenä pidetään pääasiassa sitä, että millä tavoin ympäristöä muokkaamalla voidaan vahvistaa halutunlaista käyttäytymistä. Tarkoituksenmukaista on havainnoida yksilön ulkoista käyttäytymistä, eikä yksilön sisäisen ajatteluprosessin selvittämistä nähdä hyödyllisenä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 106.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen muotoutumiseen vaikutti omalta osaltaan oppimisen ”isänä” pidetyn E. L. Thorndiken ajatukset. Hänen teoriansa ankkuroitui assosiaatioteoriaan, jonka mukaan oppimisprosessi nähtiin kaksivaiheisena: ensin rekisteröidään aistihavaintojen synnyttämät mielikuvat ja sen jälkeen muokataan ne. Thorndike totesi, että oppimista säätelevät toimintojen seuraukset, palkitsemiseen johtavat yritykset opitaan. Hänen mukaansa oppimisessa on keskeistä oikeiden reaktioiden oppiminen yrityksen ja erehdyksen kautta. (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Hoeksema 1996, 239.)

Psykologi B. F. Skinner on behavioristeista ehkä tunnetuin. Skinner näki oppimisen psykologian tehtävänä vain S – R -yhteyksien lainmukaisuuksien kartoituksen ja tutki niitä menettelytapoja, joiden avulla yksilön käyttäytymistä voitiin säädellä ja muovata. Hän korosti positiivista vahvistamista, jonka tuli tehotakseen olla välitöntä ja oppimistehtävään liittyvää. Skinnerin mukaan käyttäytymisessä ei tarvita tietoa motivaatiosta tai tunteista, vaan ainoastaan tietoa käyttäytymisestä. (Atkinson, ym. 1996, 239-242.)

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu suurelta osin mallioppimisen ja opettajan vahvistamisen kautta. Tällainen ajattelu luo optimistisen kuvan yksilön muovautuvuudesta ja kasvusta opettajan haluamaan suuntaan. Opettajan tehtävänä on kontrolloida oppijan käyttäytymisen vahvistamista sekä oppimisen ja käyttäytymisen ohjaamista haluttuun suuntaan. Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas on oppimistapahtumassa passiivinen, ”tyhjä taulu”.

Behaviorismin mukaisesti etenevässä oppimisprosessissa opettaja on oppimisen alkuunpanija ja vastuullinen ohjaaja sekä ympäristövaikutteiden säätelijä ja arvioinnin suorittaja. Opettaja suunnittelee omista lähtökohdistaan opetuksen ja oppimisen tavoitteet sekä toiminnan toteuttamismuodot. Täten kasvatus ja opetus etenee aikuisen laatimien etukäteissuunnitelmien

mukaisesti huomioimatta lapsen yksilöllisiä tarpeita ja mielenkiinnon kohteita. Oppimisen motivaation ylläpitäminen tapahtuu pääasiassa ulkoisen palkitsemisen ja jatkuvan kontrollin avulla.

Behavioristinen käsitys oppimisprosessista on selkeä ja se muistuttaa ehkä kulttuurimme arkikäsitystä oppimisesta. Se antaa myös viitteitä opetussuunnitelman laatimiseksi. Suunnitelma on laadittava etukäteen ja yksityiskohtaisesti. Siitä tulee ilmetä tavoitteeseen johtavan tehtävä/ärsyke – toiminta/reaktio -yksiköiden sarja. Opettajan tehtävä on aineksen esittäminen suunnitelman määrittämällä tavalla ositettuna ja ajoitettuna sekä huolehtiminen siitä, että tämä johtaa oppilaissa kulloinkin tavoitteen edellyttämiin reaktioihin. Prosessia hallitsee ja ohjaa opettaja, oppilas on hänen toimintansa kohde. Opetus on onnistunutta silloin, kun oppilas tuottaa oikeat, ennalta määrätyt, reaktiot tai toiminnot. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 113.)

Behavioristisessa mallissa oppija nähdään ulkoapäin ohjautuvana, joka mukautuu opettajan opetukseen. Opettajan arvovaltaa korostetaan. Opettaja jäsentää ja kontrolloi opetusta. Oppilas vastaanottaa tiedon suhteellisen passiivisesti. Motivointikeinoina opettaja käyttää palkkioita ja/tai pakotteita. (Kohonen 1993, 70.)

Behavioristisen koulujärjestelmän tehokkuusvaatimuksen arvellaan johtaneen oppimisympäristön kutistamiseen kirjallisiksi oppimateriaaleiksi, havaintovälineiksi ja todellisuutta esittäviksi malleiksi. Oppimisprosessin pohjana olevien havaintojen on rajoitettava näiden rakenteiden muodostamaan kehykseen. Kehyksen seurauksena on syntynyt oppikirjasidonnaisuus, joka on ominainen juuri kouluoppimisessa. Koulun toimintaa analysoineet tutkijat väittävät behavioristisen koulujärjestelmän johtaneen koulutuskäytäntöön, jossa opettajat pyrkivät opetuksellaan kattamaan oppikirjan tekstiä ja oppilaiden yrittävän miellyttää vastauksillaan opettajaa saadakseen suorituksestaan mahdollisimman hyvän arvioinnin eli hyvän numeron. (Suonperä 1995, 98.)

Edellä kuvatun mallin mukaisesti koulutus on johtanut todellisuudesta irrotetun, valmiina annetun tiedon ja ulkoa oppimisen arvostamiseen soveltamiskelpoisen tiedon ja oppimisen kustannuksella. Opetusympäristöt ovat tällöin irtautuneet todellisuudesta. Kun tarkoituksena on omaksua valmiina annettua tietoa, niin oppilaat passivoituvat ja luovalle ja itseohjautuvalle toiminnalle ei ole tilaa. (Suonperä 1995, 98-99.)

3.3 Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys

Humanistinen psykologia on suuntaus, joka korostaa ihmisen ainutlaatuisuutta, arvoa ja luovuutta. Humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen historia ulottuu jopa 1700-luvulle saakka, erityisesti Jean Jacques Rousseau'n ajatteluun. Hänen keskeisiä pedagogisia ajatuksiaan oli lapsen ainutkertaisuus, yksilöllisyys, itseohjautuvuus sekä sisäinen kehitysjärjestelmä. Rousseau'n mukaan lapsi tulisi nostaa kasvatustapahtumassa keskipisteeksi (Hytönen 1997, 15-18). 1960-luvulla suuntauksen johtohahmoiksi nousivat amerikkalaiset Abraham Maslow ja Carl Rogers ja sen värikkäimmäksi toteutumismuodoksi ns. encounter-liike. Liikkeen yhtenä avainkäsitteenä oli kokemuksellinen tai elämyksellinen oppiminen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 135-136, 138.)

Maslow korosti ihmisen kokonaisvaltaista tutkimusta sekä näkemystä luovasta ja henkiseen kasvuun pyrkivästä ihmisestä. Parhaiten Maslow tunnetaan hänen luomastaan motivaatioteoriasta, joka oli humanistiselle psykologialle erityisen tärkeä. Motivaatioteorian mukaan ihmisen motiivit muodostavat hierarkian, jossa alempien biologisesti perustavampien motiivien tai tarpeiden tultua tyydytetyksi toiminnan motivaatio siirtyy aina seuraavaksi ylemmälle tasolle. Motivaatioteorian ylemmällä tasolla on itsensä toteuttamisen motiivi. Pedagogisten sovellusten kannalta tärkeämpi uranuurtajan oli Rogers, joka puolestaan kehitti henkilökeskeisen terapiamuodon. Kyseisessä terapiaprosessissa korostettiin avoimuutta, auttajan ja autettavan tasavertaisuutta sekä tietoisien arvovalintojen tärkeyttä yksilön henkiselle kasvulle. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 136.)

Humanistis-kokemukselliseen oppimiskäsitykseen kuuluu keskeisenä ajatus, jonka mukaan todellisuus on jatkuvasti muuttuva, toiminnassa oleva prosessi. Ihminen nähdään toiminnallisena olentona. Tämän ajatuksen ”isänä” voidaan pitää yhdysvaltalaisesta John Dewey’stä. Hän käytti pedagogiikassa termiä ”learning by doing”. Dewey tahtoi luoda vapaan ja oppilaskeskeisen koulun. (Hytönen 1997, 19-20.)

Humanistisen psykologian pohjalta virinnyt kokemuksellinen oppimiskäsitys pohjautuu pitkälti humanistiseen aatemaailmaan. Näkemyksen mukaan oppiminen käsitetään prosessiksi, jossa tietoa luodaan ja muunnellaan jatkuvasti pyörivässä kehässä. Kokemuksellinen oppimiskäsitys korostaa oppijan omien kokemusten ja elämysten merkitystä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 135-136.)

Kyseisen oppimiskäsityksen keskeisimpänä piirteenä on oppimistapahtumassa oppijassa itsessään tapahtuvan prosessin painottaminen. Opetuksen tulisi antaa mahdollisuuksia oppijan minän kehittymiseen itsereflektion avulla. Humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen puolestapuhujat uskovat, että kaikilla ihmisillä on synnynnäiset valmiudet itseohjautuvuuteen, minän kasvuun ja itsereflektioon. (Rauste-von Wright 1997, 17-20.)

Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys omaa monia yhtymäkohtia konstruktivismiin. Rauste-von Wrightin & von Wrightin (1994) mukaan yhteisinä piirteinä humanistisessa ja konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä ovat kokemuksellisuuteen perustuvat oppimismenetelmät. Humanistis-kokemuksellisen käsityksen mukaan opetus- ja kasvatustapahtumat perustuvat ymmärrykseen ihmisen perusluonteesta: ne palvelevat ihmisen henkistä kasvua ja itsensä toteuttamista. Konstruktivistit perustelevat kokemuksellisten menetelmien käyttöä teoriolla siitä, miten ihminen prosessoi informaatiota. Prosessi voi palvella ihmisen henkistä kasvua, mutta oleellista ei ole kokemuksellisuus, vaan oppiminen reflektiivisen toiminnan kautta.

Puhuttaessa kokemuksellisesta oppimisesta, on syytä huomioida, että kaikki kokemukset eivät välttämättä ole oppimiskokemuksia ja joistakin kokemuksista opitaan ehkä epätarkoituksenmukaisesti. Koulussakin saatetaan korostaa kokemusten ja elämysten tuottamista oppilaille pohtimatta syvällisemmin, mihin kokemuksilla pyritään ja miten kokemukset liittyvät osaksi suunnitelmallista prosessia.

3.4 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Oppimisen tutkimuksessa alkoi 1950-luvulta lähtien voimistua suuntaus, joka nousi voimakkaasti behavioristista oppimisteoriaa vastaan. Suuntaus korosti oppijan kognitiivisten prosessien tutkimisen merkitystä. Oppimista pidetään kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan muistin toimintoihin keskeisesti liittyvänä toimintona. Aluksi kognitivistit näkivät oppijan hyvinkin passiivisena ja oppimistapahtuman mekaanisena. Myöhemmän käsityksen mukaan oppijan oletetaan käsittelevän informaatiota aktiivisesti. (Tynjälä 1999, 31-34.)

Saarinen ym. (1991) katsovat kognitiivisen psykologian mukaan oppimisen koostuvan sisäisistä ymmärtämis-, muisti- ja ajatteluprosesseista. Behaviorismin keskittyessä ihmisen käyttäytymisen tutkimiseen, kognitiivinen psykologia suuntautuu enemmän havaintojen ja

toiminnan tarkasteluun. Behavioristit uskovat havaintojen välittyvän samanlaisina kaikille havainnoitsijoille ja samanlaisten ärsykkeiden aiheuttavan samanlaisia reaktioita, koska he eivät näe yksilön sisäisillä prosesseilla olevan oleellista merkitystä oppimisessa. Kognitiivinen näkemys puolestaan korostaa oppijoiden yksilöllisyyttä ja erilaisuutta ja sitä, että on monta tapaa oppia ja opettaa. Kognitiivisen näkemyksen mukaan oppiminen liitetään yksilön tiedollisiin prosesseihin. Keskeisiä tutkimuksen kohteita ovat ajattelu, käsitteiden kehittyminen ja muisti, eli yksilön sisäiset tajunnalliset tapahtumat.

Kogniotiede on tutkinut ihmisen ajattelun toimintoja ja samalla auttanut ymmärtämään niitä prosesseja, joihin ihmisen älykäs toiminta perustuu. Ihmisen ajattelua on tutkittu tietokonemallien avulla ja tämä on osoittanut, että on hyvin vaikeaa mallintaa niitä prosesseja joita tarvitaan uuden tiedon ja ymmärryksen luomisessa. Ihmisen ajattelussa tapahtuvia metakognitiivisia toimintoja ovat esimerkiksi asioiden ymmärryksen syvyys sekä oman osaamisen arvioiminen. Ihmisen kognitiivinen toiminta on kerrostunutta, mikä johtaa siihen, että kykenemme tarkastelemaan ja säätelemään omaa kognitiivista toimintaamme. (Hakkarainen et al. 1999, 20-21, 165.)

Kognitiivinen suuntaus ei ole syntynyt yhtenäisenä teoriana vaan siihen ovat vaikuttaneet monet tieteenteoriat. Erityisesti kognitiivinen oppimiskäsitys on saanut vaikutteita Piaget'n kehitysteoriasta, jonka mukaan kognitiivisten toimintojen kehityksessä on erotettavissa laadultaan toisistaan poikkeavia kehitysvaiheita ja tasoja. Vaikutteita on tullut myös Vygotskyn kehitys- ja kulttuurihistoriallisesta teoriasta. Vygotsky on kiinnittänyt erityistä huomiota kielen asemaan yksilön kehityksessä ja toiminnan säätelyssä. (Saarinen ym. 1991, 73.)

Kognitiivinen näkemys pitää oppimisen ja muistamisen kannalta olennaisen tärkeänä sitä, millaisia jäsenyneitä rakenteita ja kokonaisuuksia tiedot muodostavat yksilön mielessä. Oppimiskäsitys ja oppimisen ohjaaminen on kognitiivisen lähestymistavan vaikutuksesta muuttunut siten, että on alettu korostaa oppimisen tavoitteita. Lisäksi käsitys oppijan asemasta oppimisprosessissa muuttui, kun alettiin korostaa oppijan oman aktiivisuuden merkitystä oppimisen ohjaamisessa. Tällöin tieto ei siirry oppijaan vaan oppija konstruoi sen itse. (Saarinen ym. 1991, 78.)

Kognitiivisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen suhde ei ole yksiselitteinen. Osassa kirjallisuutta ne nähdään yhtenäisenä oppimiskäsityksenä, kun taas osassa ne ymmärretään erillisiksi näkemyksiksi. Esimerkiksi Rauste-von Wright & von Wright (1994) selittää käsitysten välisen suhteen siten, että konstruktivismi on syntynyt kognitiivisen psykologian pohjalta. Täten niistä on löydettävissä yhtäläisyyksiä. Myös Malisen (1998) mukaan konstruktivismi on syntynyt kritiikkinä kognitiiviselle oppimiskäsitykselle. Hänen mukaan kognitiivinen oppimiskäsitys on jäänyt epämääräiseksi ajateltaessa arkista opetustyötä. Näistä kahdesta oppimiskäsityksestä puhuttaessa esiin on nostettu esimerkiksi opittavien asioiden sisältöjen ja rakenteen huomioiminen opetuksessa. Kognitiivisesti painottunut puhe oppimaan oppimisesta ja tiedonhankinnasta ei ole riittävää, koska oppimisen kohteena on aina jokin konkreettinen aihe tai asia. Itse ymmärrän työssäni konstruktivistisen ja kognitiivisen oppimiskäsitysten toisistaan erillisinä.

4 KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS

4.1 Konstruktivismin perusolettamukset

Konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ei ole olemassa mitään yhtenäistä ja yleisesti käytettävää mallia, vaan se perustuu erilaisiin oppimista ja opetusta koskeviin periaatteisiin. Konstruktivismin käsitteestä on tullut yhteinen nimittäjä monelle eri suuntaukselle, joita yhdistää tietty näkemys tiedon luonteesta, mutta jotka eroavat toisistaan muissa suhteissa. Yksi syy konstruktivismin moniulotteisuuteen lienee se, että konstruktivismin syntyyn ja sen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet sitä aiemmin olemassa olleet käsitykset oppimisesta. Osasta näistä konstruktivismi on saanut vaikutteita. Von Glasersfeld (1989) luonnehtii konstruktivismin mukaisten suuntausten yhteispiirteiksi seuraavaa: Konstruktivismi on pragmatismiin (toiminta on tiedon edellytys) muoto, joka keskittyy kysymykseen, miten ihminen saavuttaa sen tiedon, jonka varassa hän selviää. (von Wright 1996, 10.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija rakentaa itse oman merkityksensä opetetusta asiasta, eikä omaksu sitä siinä täsmällisessä muodossa, jossa se on esitetty (vrt. esimerkiksi behavioristinen näkemys). Oppimisessa on keskeistä merkitysten rakentaminen, mikä edellyttää ymmärtämistä. Voimme opiskella esim. matematiikan käsitteitä, mutta ellemmme ymmärrä niiden merkitystä, niistä ei ole paljoakaan hyötyä elämässä. Mikäli tietoa ei ymmärrä, yksilö ei pysty käyttämään ja soveltamaan sitä. (Tynjälä 1999, 37-39, 43.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee oppimisprosessin kognitiivisten, emotionaalisten ja sosiaalisten tekijöiden integroituna kokonaisuutena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen edustajat kiinnittävät ensisijaisesti huomionsa oppijan ajatteluprosessiin ja siihen, miten hän käsittää ympäristönsä ja ymmärtää käsitteitä. Konstruktivistien mukaan oppija oppii parhaiten oman toimintansa kautta ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristöönsä. (von Wright 1996, 10.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto ei ole objektiivista tai oppijasta riippumatonta vaan se on aina nähtävä oppijan konstruoimana oppimistuloksena. Tieto ei ole välitettävissä sellaisenaan yksilöltä toiselle, sillä jokainen oppija konstruoii sen itse persoonallisella ja yksilöllisellä tavallaan. Yksilö jäsentää, valikoi ja tulkitsee informaatiota aikaisempien tietojensa perusteella ja liittää uuden asian olemassa oleviin tietorakenteisiinsa. Oppiminen on mahdollista vain suhteessa yksilön aikaisempaan tietoon. Yksilön kulttuuri, sen

hetkinen tilanne ja sosiaalinen vuorovaikutusprosessi sekä sen välityksellä syntyneet merkitysrakenteet vaikuttavat oppimisprosessiin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15-18.)

Konstruktivismi painottaa oppijan aktiivista osuutta tiedon muodostamisessa, jolloin huomio kiinnitetään oppijan aikaisempiin kokemuksiin ja tietorakennelmiin sekä niiden merkitykseen uuden tiedon ymmärtämisen pohjana. Oppija konstruoi ja organisoii uudelleen tietojaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Hakiessaan uutta tietoa yksilö valikoi ja tulkitsee informaatiota ja ainakin osittain prosessoii sen uudelleen ja sulauttaa sen jo olemassa olevaan tietojärjestelmäänsä muuttaen sitä. Tiedon valikointi ja tulkinta ovat havaitsemiselle luonteenomaista. Koska tiedon käsittelykapasiteetti on rajallinen ja ympäristössä on runsaasti informaatiota, täytyy tietoa valikoida. Havainnoille syntyy merkitys, kun ne kytketään aiemmin opittuun ja tulkitaan aiempien kokemusten perusteella. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 23.)

Yksilön havaitsemista ohjaavat tilanteen aktivoimat skeemat. Skeemalla tarkoitetaan yksilön kokemuksen välityksellä rakentuneita sisäisiä tietorakenteita esineiden ja tapahtumien olennaisista ja tyypillisistä piirteistä. Ollessaan uudessa tilanteessa yksilö pyrkii käsittelemään sen aikaisempien kokemustensa pohjalta, jolloin tilanteen tutut piirteet aktivoivat skeemat. Havainnoinnin pohjana oleva skeema vahvistuu ja muokkautuu ulkomaailmasta saadun tiedon vaikutuksesta. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 23-24.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen oleellisena käsitteenä on ymmärtäminen, joka nähdään edesauttavana tiedon konstruoinnissa. Ymmärtäminen edellyttää aina laajempaa kontekstia, jonka puitteissa asia tai tapahtuma ymmärretään. Ymmärtääkseen, miten oppija ymmärtää tietyn asian, opettajan on tunnettava se konteksti, käsitysten järjestelmä, jonka puitteissa oppilas asiansa tulkitsee. Oppijan tietoisuus siitä, mitä hän kulloinkin ymmärtää tai ei ymmärrä opittavasta asiasta on merkityksellistä tavoitteellisen oppimisen kannalta. Tämä tietoisuus edistää olennaisen tiedon hakua. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 124.)

Oppiminen on aina kulttuuri- ja kontekstisidonnista. Oppijan tulee kyetä siirtämään ja hyödyntämään aiemmin oppimiaan tietojaan ja taitojaan uusissa ja erilaisissa konteksteissa. Jo oppimisvaiheessa on pyrittävä aktiiviseen siirtämiseen eli ottamaan huomioon uuden tiedon tuleva käyttö oppijan elämässä ja toiminnassa. Samalla tuetaan oppijan yrityksiä oppia

oppimaan eli metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Oppimaan oppiminen nähdään tärkeäksi aktiivisessa oppimisessa, jolloin oppija tiedostaa oman oppimisprosessinsa sekä kehittää tietoisesti omia oppimistaitojaan ja oppimistaan edistäviä keinoja. Opetettaessa uusia tietoja ja taitoja on pyrittävä mahdollisuuksien mukaan opettamaan niissä tilanteissa ja konteksteissa, jotka vastaavat niiden tulevaa käyttökontekstia. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 127-128.)

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuu vuorovaikutuksen keskeinen asema oppimisessa. Lapsen oppiessa käyttämään kieltä kommunikaation välineenä hän sosiaalistuu tiettyyn kulttuuriin ja hänelle avautuu sille ominainen merkitysten maailma. Sosiaalinen vuorovaikutusprosessi ilmentää yksilön ajatuksia hänelle itselleen ja myös muille sekä antaa mahdollisuuden reflektoida niitä itsekseen ja vastavuoroisesti muiden kanssa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan arviointi tulee suorittaa eri kriteereitä käyttäen, riippuen siitä oppimistapahtuman näkökulmasta mistä kulloinkin halutaan tietoa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 128, 131-132.)

Käsitellessään konstruktivistisen oppimiskäsityksen seurauksia käytännön opetustyöhön Tynjälä mainitsee ensimmäisinä oppijan aktiivisuuden ja opettajan roolin muuttumisen, oppijan aikaisemmat tiedot uuden oppimisen perustana, metakognitiivisten taitojen kehittämisen, ymmärtämisen kohottamisen ulkoa osaamista tärkeämmäksi, erilaisten tulkintojen huomioon ottamisen ja siirtymisen faktapainotteisuudesta ongelmakeskeisyyteen. Seuraavina käytännön vaikutuksina hän mainitsee oppimisen tilannesidonnaisuuden huomioon ottamisen, monipuolisten representaatioiden kehittämisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen painottamisen, uusien arviointimenetelmien kehittämisen, tiedon suhteellisuuden ja tuottamistapojen esiin tuomisen sekä opetussuunnitelmien kehittämisen. (Tynjälä 1999, 61 – 67.)

4.2 Konstruktivismin suuntaukset

Konstruktivismi ei ole yhtenäinen teoria, vaan se juontaa juurensa monesta eri lähteestä, ja tästä johtuen sillä on useita eri suuntauksia. Konstruktivismi voidaan karkeasti jakaa kahteen pääsuuntaukseen: yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismin painopisteenä on ollut yksilön tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalisten mallien kuvaaminen. Sosiaalisen konstruktivismin

kannattajat painottavat tiedon sosiaalista konstruointia ja ovat kiinnostuneet oppimisen sosiaalisista, vuorovaikutuksellisista ja yhteistoiminnallisista prosesseista. Tässä työssä konstruktivismia käsitellään yleisistä piirteistä käsin, sillä myöskään peruskoulun opetussuunnitelma ei perustu millekään erityiselle konstruktivismin suuntaukselle, vaan sen näkemykset rakentuvat eri suuntausten pohjalta.

Yksilökonstruktivismin painopisteenä on yksilöllisen tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden sekä mentaalisten mallien kuvaaminen. Se pohjautuu ns. kantilaiseen epistemologiaan ja kognitiiviseen psykologiaan. Huomionarvoista on kuitenkin se, että vaikka yksilökonstruktivismin parissa nojataan Kantin ajatukseen havaintojen tulkitsemisesta sisäisten rakenteiden pohjalta, ei näitä rakenteita kuitenkaan pidetä Kantin tapaan muuttumattomina. Sosiaalisessa konstruktivismissa puolestaan painottuvat tiedon sosiaalinen konstruointi ja oppimisen sosiaaliset, vuorovaikutukselliset ja yhteistoiminnalliset prosessit. (Tynjälä 1999, 38-39.)

Yksilökonstruktivismin piiriin kuuluvat heikko konstruktivismi eli moderni informaationprosessointiteoria (IP -teoria) ja radikaali eli kognitiivinen konstruktivismi. Modernin IP -teorian mukaan yksilö vastaanottaa ja valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota analysoiden ja rakentaen sitä monimutkaisten ajatteluprosessien kautta. Tämä näkemys perustuu kognitiivisen psykologian mukaisiin oppeihin, joiden mukaan aktiivisen prosessoinnin myötä ihminen ymmärtää asioiden ja tapahtumien todellisen luonteen. Teorian mukaan yksilön tietorakenne on sitä todenmukaisempi mitä tarkemmin se kuvaa ulkoisen maailman rakenteita. Modernia IP -teoriaa pidetään varsinaisia konstruktivismin muotoja mekanistisempänä, joten joskus sen konstruktivistisuus kyseenalaistetaan. (Tynjälä 1999, 35-39.)

Radikaali ja kognitiivinen konstruktivismi merkitsevät termeinä jokseenkin eri asioita. Radikaali konstruktivismi painottaa filosofista näkökulmaa, kun taas kognitiivinen konstruktivismi keskittyy oppimispsykologiseen näkökulmaan. (Tynjälä 1999, 39.)

Kognitiivinen konstruktivismi perustuu näkemykseen, jonka mukaan ihminen pyrkii kognitiivisen toimintansa kautta luomaan havaintoihin ja kokemuksiin järjestystä. Tällainen toiminta on aina yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta, jonka avulla yksilö pyrkii sopeutumaan ympäröivään maailmaan. Kognitiivisen konstruktivismin ja oppimisen

näkökulmasta keskeistä tässä sopeutumisessa on yksilön sisäinen säätely. Sisäinen säätely perustuu aina yksilön henkilökohtaiseen kokemushistoriaan ja aiempiin konstruktioihin, jonka seurauksena jokaiselle muodostuu oma henkilökohtainen kokemuksellinen ja yksilöllinen kuva maailmasta. (Tynjälä 1999, 41.)

4.3 Konstruktivismi ja käytännön pedagogiikka

Päivi Tynjälä (1999, 60-67) esittää teoksessaan ”Oppiminen tiedon rakentamisena” kaksitoista kohtaa käsittävän luokittelun, missä selvitetään konstruktivismin merkityksiä pedagogiikalle. Myös amerikkalainen konstruktivismin asiantuntija Ernst von Glasersfeld (1995a) ottaa kantaa käytännön pedagogiikkaan teoksessaan ”A constructivist approach to teaching”. Näiden teosten pohjalta on muodostettu KUVIO 1. Tässä tutkimuksessa pidetään erityisen tärkeänä näkökulmana konstruktivismin pedagogisia seurauksia, joten siksi ne esitetään tutkimuksen teoria-osassa taulukoksi kootussa muodossa.

<i>KESKEISTÄ OPPIMISESSÄ</i>	<i>→ PEDAGOGINEN SEURAUUS</i>
Oppiminen on jatkuvaa ja aktiivista tiedon prosessointia.	Oppijan ohjaaminen tiedon aktiiviseen konstruointiin.
Aiemmat tiedot ovat uuden oppimisen perustana.	Opetuksen lähtökohtana oppijan olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset.
Ajattelun taidot keskeisessä asemassa.	Oppijan edesauttaminen oppimaan oppimiseen.
Oppimisessa korostuu tiedon ymmärtäminen.	Opetus kokonaisvaltaista, ei ulkooppimista.
Oppijoiden erilaiset tulkinnat samasta asiasta.	Monipuolisten opiskelumenetelmien käyttö.
Oppimiselle tärkeää ongelma-keskeisyys.	Tietojen ja taitojen arviointi, analysointi ja kritisointi.
Oppimisympäristön tulisi nivoutua opittavaan asiaan.	Kontekstuaalisuuden huomioiminen opetuksessa.
Uuden tiedon sovellettavuus tärkeää.	Asioiden käsittely useista eri näkökulmista.
Vuorovaikutus on osa oppimista.	Omien ajatteluprosessien esille tuominen.
Arviointi on jatkuvaa ja koskettaa oppijaa ja opettajaa.	Arvioidaan vuorovaikutuksessa oppimisprosessin laatua.
Tieto on muuttuvaa ja suhteellista.	Tiedon rakentumisen ja muuttuvuuden osoittaminen oppijoille.
Opetussuunnitelma on muodoltaan yleinen ja joustava.	Opetuksen suunnittelu pääasiassa oppijan aiempien tietojen pohjalta rakentuvaa.

KUVIO 1. Konstruktivismin keskeisimmät pedagogiset seuraukset Tynjälää (1999) ja von Glasersfeldiä (1995) mukailten.

4.4 Kriittisiä näkökulmia konstruktivismista

Konstruktivismista puhutaan nykypäivänä hyvin paljon oppimista koskevissa asiayhteyksissä. Termistä on tullut selvästi aikamme muoti-ilmiö. Konstruktivismia kohtaan on kohdistettu myös kritiikkiä, ehkä juuri sen muoti-ilmiö ”-maineesta” johtuen. Jussila (1999, 32-42) on sitä mieltä, että konstruktivismi korostaa uutena asiana mm. sitä, että oppiminen vaatii aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta ja että oppiminen rakentuu oppijan aiempien tietojen, taitojen ja kokemusten pohjalle. Näitä samoja periaatteita on tuotu esille kasvatusta käsittelevissä teorioissa jo aikojemme historiassa. Samoja ajatuksia ovat esittäneet mm. Comenius 1600-luvulla, Rousseau 1700-luvulla, Pestalozzi ja Herbart 1800-luvulla ja Dewey 1900-luvun alkupuolella.

Jussila (1999, 32) kritisoi konstruktivismia myös mm. siitä, että sen kannattajat lähestyvät oppimista ainoastaan tavoitteellisen toiminnan näkökulmasta ja unohtavat esimerkiksi mallioppimisen, tottumusten muodostumisen ja simulaatio-oppimisen, aivan kuin ne eivät olisi oppimisen kannalta kiinnostavia ilmiötä enää lainkaan. Käytännössä oppiminen ei aina kuitenkaan ole niin tietoista ja harkittua.

Kritiikistä huolimatta konstruktivismi on aikamme ehkä näkyvin ja puhutuin käsitys oppimisesta. Mielestäni puhuttaessa oppimiskäsityksistä on syytä muistaa niiden suhteen joustavuus ja moni-ilmeisyys. Luulen, että kenenkään opettajan opetus ei voi olla puhtaasti behavioristista, humanistista, kognitiivista tai konstruktivistista. Kuitenkin tässä tutkimuksessa keskitytään erityisenä näkökulmana konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, sillä sen ajankohtaisuus opetussuunnitelmassa ja sitä kautta myös opettajien opetuksessa on ilmeinen.

5 OPETTAJAN PEDEGOGINEN AJATTELU

5.1 Pedagogisen ajattelun määrittelyä

Patrikainen (1999, 74) määritteli tutkimuksessaan pedagogiikan tarkoittavan niitä kaikkia toimenpiteitä ja organisoiteja, joilla opettaja pyrkii oppilaan oppimisen ja ihmisenä kasvamisen edistämiseen asettamiensa tavoitteiden mukaisesti. Tähän liittyvää päätöksentekoa voidaan Patrikaisen mukaan kutsua opettajan pedagogiseksi ajatteluksi, tiedon reflektoinniksi. Se perustuu tietoisiin ja tiedostamattomiin uskomusjärjestelmiin, joilla opettajat perustelevat päätöksiään ja osoittavat ammattitaitoaan. Pedagoginen ajattelu on jatkuvaa päätöksentekoa, jossa opettaja joutuu valitsemaan mielestään parhaan ratkaisun eri vaihtoehdoista. Valintojen ja päätösten taustalla vaikuttavat opettajan tiedot, näkemykset ja uskomukset kasvatuksesta ja elämästä ylipäätään.

Opetussuunnitelman tavoitteiden oletetaan sisältyvän opettajan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. Lisäksi opettaja omaksuu mm. oman elämäkokemuksensa ja maailmankuvansa kautta muitakin kuin käytössä olevan opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita. Opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta perustuu hänen henkilökohtaiseen tiedostettuun tai tiedostamattomaan uskomusjärjestelmäänsä, joka on muotoutunut sekä teorian, että omien kokemusten ja pedagogisten kehittelyjen pohjalta tehdyistä tulkinnoista. (Patrikainen 1999, 74.)

Opettajan pedagogiseen ajatteluun katsotaan sisältyvän kolme keskeistä käsitystä: ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys. Nämä käsitykset ovat sidoksissa opettajan pedagogiseen ajatteluun ja vaikuttavat taustalla opettajan ajatteluun ja päätöksentekoon käytännön opetustyössä.

Ihmiskäsitys tarkoittaa yksilön näkemystä ihmisen perusolettamuksesta. Ihmiskäsitys sisältää ajatuksia uskomuksista, tiedoista ja arvostuksista ihmisen olemuksesta. Ihmiskäsitys liittyy tiiviisti myös maailmankuvan ja maailmankatsomuksen käsitteisiin. Kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta ihmiskäsitys on tärkeä, koska se suuntaa opettajan ajattelua ja toimintaa. (Patrikainen 1997, 49.)

Tiedonkäsityksellä tarkoitetaan yksilön näkemystä siitä, mitä tieto on ja myös sitä, miten tietoa on mahdollista hankkia (Patrikainen 1997, 64). Perinteisen filosofisen määritelmän

mukaan tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus. Tätä tosiuskomusta ja perustelujen pätevyyttä ovat eri tieteenfilosofiat pyrkineet ratkaisemaan. Kaksi keskeistä käsitystä tiedosta ovat objektivismi ja konstruktivismi. Objektivismin mukaan tieto on objektivistista ja tiedon hankkijasta riippumatonta. Näkemyksen mukaan tietoa saadaan kokemusten ja havaintojen kautta suoraan ulkomaailmasta. Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tietoa ei voi saada suoraan aistihavaintojen perusteella, vaan ihminen tulkitsee vastaanottamansa tiedon omien käsitteiden ja käsitejärjestelmien mukaan. Tämän mukaan eri ihmisten keräämän tieto ei voi olla absoluuttista ja muuttumatonta. (Tynjälä 1999, 23-25.)

Oppimiskäsitys on kolmas osa opettajan pedagogista ajattelua. Kuten aiemmin on jo todettu, siihen liittyy olettamukset oppimisprosessin luonteesta. Ihmis- ja tiedonkäsitykset vaikuttavat oppimiskäsityksen taustalla, sillä ne antavat lähtökohdat sille, millainen ihminen on ja miten tietoa tulisi kerätä parhaan mahdollisen oppimistuloksen saavuttamiseksi.

Koska pedagoginen ajattelu tapahtuu opetussuunnitelman määrittämissä tilanteissa, on pedagogisen ajattelun arviointia tarkasteltava suhteessa opetussuunnitelman arvoihin ja tavoitteisiin. Opettajan tulisi omaksua osaksi pedagogista ajatteluaan opetussuunnitelman ihanteet, arvot ja tavoitteet.

5.2 Patrikaisen malli pedagogisesta ajattelusta

Patrikainen (1997, 166) rakensi tutkimuksessaan mallin opettajan pedagogisen ajattelun laadullisista ulottuvuuksista. Hän nimesi mallinsa pedagogisen ajattelun dimensionaaliseksi käsitejärjestelmäksi. Kuten jo aiemmin tässä jaksossa todettiin, kolme tutkimuksen keskeistä käsitettä olivat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys. Olennaista Patrikaisen tutkimuksen tuloksissa on, että opettajat eivät luokitte jyrkästi jonkin dimension äärirajalle, vaan opettaja liukuu sekä ajattelun, että toiminnan tasolla välillä dimensioiden äärirajoilla.

Koska kyseinen tutkimus sivuaa melko läheltä Patrikaisen (1997) tutkimuksen aihepiiriä, niin on nähty tarkoituksenmukaiseksi esitellä lyhyesti Patrikaisen tutkimuksessaan rakentamat dimensioidet sekä niille tyypilliset oppimiskäsityksen piirteet.

1. Dimensio: Oppiminen on suorittamista – Oppiminen on prosessi

Patrikaisen (1997, 193-194) tutkimuksessa dimension vasempaan ääripäähän sijoittuvien opettajien näkemys oppimisesta oli mekaaninen. Opettajat pitivät oppimista suorittamisena, jolloin oppimiseen liittyi myös sen merkityksen kapea-alaisuus, näennäisyys ja sattumanvaraisuus. Oppimisen kannalta tärkeää oli opettajien mielestä harjoittelu, ulkoa opettelu, kertaaminen ja kokeet. Arviointia suoritettiin tuotoksen tai tuloksen perusteella. Dimension toisessa ääripäässä taas opettajat näkivät oppimisen prosessina, joka edellyttää oppilaan aktiivisuutta, tiedonhankintaa, toimintaa ja ajattelua sekä ymmärtämistä. Näiden opettajien opetus rakentui laajojen kokonaisuuksien varaan sekä oppilaiden oppimisen eriyttämiseen. Työskentelytapoina oli pari- ja ryhmätyöskentelyä, joiden edellytyksenä oli itseohjautuvuus ja yhteistoiminnallisuus.

2. Dimensio: Opettaminen on tiedon siirtoa ja kontrollointia – Opettaja oppimisprosessin ohjaaja ja tukija

Patrikaisen (1997, 198-200) mukaan tämän ulottuvuuden suorituspainotteisen pedagogiikan opettajat näkivät opettajan roolin tietojen siirtäjänä ja kontrolloijana. Opetus oli vahvasti opettajakeskeistä ja motivoituneina oli yleisesti kokeet ja numeroarvostelut. Dimension toisen ääripään mukaisesti toimivat opettajat taas näkivät opettajan roolin oppilaan oppimisprosessin aktiivisena ohjaajana ja tukijana. Opettajan rooli ei ollut enää tiedonsiirtäjä tämän näkemyksen mukaan. Sekä opetukseen että oppimiseen liittyi myös yhteissuunnittelua. Opettajat pitivät työssään tärkeänä oppilaiden itseohjautuvuuden, oma-aloitteisuuden ja metakognitiivisten taitojen ohjaamista ja kehittämistä. Opetuksessa korostui oppijakeskeisyys ja monipuolisuus.

3. Dimensio: Ulkoinen motivaatio – Sisäinen motivaatio ja sitoutuneisuus

Tämän dimension toiseen ääripäähän sijoittuvalle ulkoiselle motivaatiolle oli ominaista opettajan ajattelun ja toiminnan keskittyminen palkitsemiseen ja rankaisemiseen. Oppilaiden välinen kilpailu sekä opettajan rooli kontrolloijana olivat keskeisessä osassa motivaation luojina. Dimension toiseen ääripäähän sijoittuvat opettajat perustivat arvioinnin prosessi- ja itsearviointiin sekä sen ohjaukseen. Oppilaiden motivoinnissa käytettiin yhteissuunnittelua sekä käytännönläheisten ja kiinnostavien oppimistapahtumien käyttöä. Opettajat tukivat

oppilaita ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. (Patrikainen 1997, 203-205.)

4. Dimensio: Opettajakeskeinen oppimisympäristö – Aktivoiva, vuorovaikutteinen oppimisympäristö

Patrikaisen (1997, 208-210) tutkimuksen neljännessä dimensiossa opettajakeskeistä oppimisympäristöä painottavissa näkemyksissä painottui opettajakeskeinen opetuksen suunnittelu ja kontrollointi. Opetussuunnitelmaa sekä opetustilanteita toteutettiin hyvin oppikirjakeskeisesti. Opetuksen eriyttämisellä tarkoitettiin tässä näkemyksessä lähinnä lahjakkaille ja/tai nopeille oppilaille annettavia samanlaisia valmiita lisätehtäviä. Aktivoivaa ja vuorovaikutteista oppimisympäristöä taas leimasi opettajan pedagogisessa ajattelussa luottamus ja myönteinen asenne niin oppilaita, kuin itseä ja koulun kehittämistä kohtaan. Opettajat kunnioittivat oppilaan yksilöllisyyttä ja opetuksen eriyttäminen oli tärkeällä sijalla oppimisessa. Opettajat kannustivat oppilaita itseohjautuvuuteen ja he myös pyrkivät suunnittelemaan oppimisprojekteja yhdessä oppilaiden kanssa.

5.3 Eri oppimiskäsitykset ja opettajan toiminta oppimistilanteessa

Opettajan toimintaan oppimistilanteessa vaikuttaa hänen käsityksensä oppimisen luonteesta, joten oppimis- ja opettamiskäsitykset liittyvät oleellisesti toisiinsa. Oppimiskäsityksensä pohjalta opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetustoimintaa. Kaikissa oppimiskäsityksissä ei välttämättä mainita opettajaa oppimisen ehtona, mutta kuitenkin opettajan rooli on ainakin epäsuorasti mukana kaikissa oppimiskäsityksissä. Opettajan roolin ei tarvitse olla se perinteisen stereotyyppisen näkemyksen mukainen, jonka mukaan opettaja seisoo luokan edessä ja välittää siitä käsin oppilaille tietoja, kontrolloiden tilannetta. (Cantell 2001, 30-31.)

Opetustilanne on vuorovaikutuksellinen ilmiö, joka tapahtuu ihmisten kesken puhe-, ele- ja ilmeikielen avulla. Kun opettaja toimii ja puhuu, hän jäsentää ja ilmaisee omaa ajatteluaan oppilaasta ihmisenä, oppijana ja hänelle merkityksellisestä tiedosta. Opetus-käsitteen määritelmiä on olemassa useita. Koskenniemi (1970) määrittelee, että ”Opetus käsitetään interaktiotapahtumaksi, joka sijoittuu koulun elämänpiiriin ja tähtää oppilaiden persoonallisen kehityksen edistämiseen kasvatustavoitteiden määräämissä suunnissa.” Lahdes (1975) puolestaan määrittelee opetuksen käsitteen seuraavasti: ”Opetus on ympäristötekijöiden säätelyä, jonka tarkoituksena on muuttaa kasvattien käyttäytymistä – oppimisen avulla –

asetettujen tavoitteiden suuntaan.” Koskenniemen näkemyksessä korostuu oppilaskeskeisyys, kun taas Lahdeksen mukaan keskeistä opetuksessa on ympäristötekijöiden säätely. Molemmissa määritelmissä esiintyy kuitenkin ajatus oppilaan kokonaispersoonallisuuden monipuolisesta ja tasapainoisesta kehittämisestä kaiken opetuksen keskeisimpänä tekijänä. (Patrikainen 1997, 21-23.)

Opettajan toiminta opetustilanteessa ei ole pysyvää. Ammatissaan työskennellessään opettaja kehittyy ja tätä kehitystä palvelee hänen ammatilliseen kehitykseensä kuuluva kasvatustahtonsa, kasvatustietoisuutensa ja kasvatusvastuunsa. Hän toimii opettajana sen mukaisesti, millainen on hänen käsityksensä oppimisesta, oppilaasta oppijana ja tiedosta. (Aho 1997, 25.)

Koska kyseisessä tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajien käsityksiä oppimisesta sekä niiden heijastumista käytännön opetukseen, on tarkoituksenmukaista esitellä kokoavasti teoreettisessa viitekehyksessä käsiteltyjen oppimisenäkemyksien vaikutus opettajan rooliin oppimisprosessissa. Tutkija on rakentanut kokoavan taulukon (KUVIO 2) oppimiskäsityksistä edellä esitetyn teoria-osuuden pohjalta.

BEHAVIORISTINEN OPPIMISKÄSITYS	HUMANISTIS- KOKEMUKSELLINEN OPPIMISKÄSITYS	KOGNITIIVINEN OPPIMISKÄSITYS	KONSTRUKTIVIS- TINEN OPPIMISKÄSITYS
S U	U N N	I T T	E L U
- suunnittelun pohjana opetussuunnitelma, jonka tavoitteita ja sisältöjä tulee noudattaa tarkasti - oppimisen ja tavoitteiden tarkka etukäteissuunnittelu	- lähtökohtana oppijan tarpeet ja motivaatio - suunnittelu ei pitkälle menevää -opettaja luo sopivat oppimistilanteet täydentämään oppijan luonnollista potentiaalia	- opetussuunnitelman pohjalta opettaja ohjaa oppijoita asettamaan tavoitteita oppimiselle - opettajan tulee selvittää oppijoiden eroavaisuudet	- lähtökohtana oppijan aiemmat tiedot sekä suunnittelu yhdessä oppijan kanssa - suunnitelmat yleistä suuntaa antavia - opettajan tehtävä luoda aktivoiva ja vuorovaikutteinen oppimisympäristö
T	O T E	U T U	S
- opetus koostuu pienistä osista - pitäydytään ennakkosuunnitelmassa - opetus on opettaja- ja oppimateriaalijohtoista	- oppijan vapaus ja yksilöllisyys korostuu - opettaja rohkaisee ja auttaa pääsemään kohti tavoitetta - opettajan tehtävä kokemusten luominen	- opettaja tarkkailee ja ohjaa oppimisprosessin laatua	- opettaja on tukihenkilö, joka ohjaa oppimista ja jakaa tietoa - opettaja tukee ja edesauttaa oppijoita itseohjautuvuuteen ja oppimaan oppimiseen
A R	V I O	I N T	I
- pohjautuu diagnostisiin tehtäviin ja ennakkosuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen - opettaja antaa oppijoille välitöntä palautetta toiminnasta	- omien oppimiskokemusten reflektointi tärkeää - merkityksellistä ei ole tietosisältöjen oppiminen, vaan luovuus ja persoonallisuuden kasvu	- kohdistuu erityisesti ajatteluprosesseihin - keskeisenä suorittajana opettajan ohella myös itse oppija	- jatkuvaa, koko oppimisprosessin ajan tapahtuvaa - opettajan ohella osallistujina myös oppijat - arviointia suoritetaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa

KUVIO 2. Opettajan rooli oppimisessa eri oppimiskäsitysten mukaan.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen keskeisenä teemana on luokanopettajien käsitykset oppimisesta sekä niiden ilmeneminen opettajan käytännön pedagogiikassa. Tutkimuksessa pyritään kartoittamaan luokanopettajien oppimiskäsityksiä ja sitä, ilmentävätkö heidän oppimiskäsityksensä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia piirteitä, vai onko heidän ajattelunsa paremmin ymmärrettävissä jonkin muun oppimiskäsityksen pohjalta. Tutkimus pyrkii saavuttamaan tietoa opettajien käsityksistä oppimisesta sekä selvittämään opettajien todellista käyttäytymistä suhteessa heidän käsityksiinsä.

Tutkimustehtävät ovat seuraavat:

1. Millainen on luokanopettajien käsitys oppimisesta?

- millainen on nykypäivän peruskouluikäinen/mikä on lapsen olemus?
- mitä on oppiminen?
- mitä on opettaminen?
- mikä on opettajan rooli oppimisessa?

2. Ilmenevätkö luokanopettajien oppimisenäkemykset heidän käytännön pedagogiikassaan?

- kohtaavatko koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelman asettamat käsitykset oppimisesta ja opettamisesta opettajan käytännön pedagogiikan?

Tutkimuksessa tutkittavien määrä on melko pieni, joten tässä tutkimuksessa ei pyritä saamaan laajaa selvitystä ja yleistettävissä olevaa tietoa. Tutkimuksessa selvitetään tutkimustehtävien mukaisista teemoista esille nousevaa tietoa, - opettajien käsityksiä ja kokemuksia oppimisesta. Erilaiset opettajien oppimiskäsitykset jaetaan erilaisiin luokkiin ja samalla tutkija peilaa saatuja tietoja teoreettisessa viitekehyksessä esitettyyn aineistoon erilaisista oppimiskäsityksistä ja niiden seurauksista opettajan pedagogiseen toimintaan.

6.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat ja fenomenografinen tutkimusote

Toteutettava tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullista tutkimusta käytetään yleensä kun tutkimuskohteena on ihminen ja ihmisen maailma, jota tarkastellaan elämismaailmana. Lähtökohtana on näkemys ihmisestä intentionaalisenä olentona. Ihminen on subjekti, joka pyrkii rakentamaan itselleen kuvaa maailmasta. Elämismaailmalla tarkoitetaan niiden merkitysten kokonaisuutta, jotka muodostavat yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisten ihmisten välisten suhteiden kohteista. Tätä elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, mikä muodostuu niistä merkityksistä, joita yksilöt ovat antaneet tai antavat ilmiöille ja tapahtumille. Kvalitatiivinen tutkimus onkin merkitysten tulkintaa ja etsimistä, jossa sekä tutkija että tutkittava ovat osa tätä merkitysmaailmaa. (Syrjälä & Ahonen & Syrjäläinen & Saari 1994, 121.)

Tutkimusaihetta lähestytään laadullisesti nimenomaan siksi, koska tutkimustehtävän ongelmia halutaan tulkita ja lähestyä pohdiskellen. Mikäli kyseinen tutkimus toteutettaisiin kvantitatiivisesti, mahdolliset tutkimustulokset olisivat yleistettävämpää ja luotettavampaa tietoa. Se ei ole kuitenkaan tämän tutkimuksen tavoitteena.

Tutkimuksessa sovelletaan fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Tutkimustavan tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. Fenomenografian tarkoitus on löytää ja kuvata ajattelutapojen erilaisuutta. Kyseisessä lähestymistavassa hyväksytään se, että on olemassa yhteinen todellisuus, jonka kokeminen ja käsittäminen on yksilöllistä. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.)

Fenomenografisen lähestymistavan perustajana pidetään Ference Martonia, joka tutki 1970-luvulla Göteborgin yliopistossa käsityksiä oppimisesta, tutkittavina olivat opiskelijoiden käsitykset. Kyseisessä tutkimuksessa on tutkimuskohteena käsitykset ilmiöstä nimeltään oppiminen. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.)

Fenomenografia on luonteeltaan tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus, joten se ei ole pelkästään tutkimus- tai analyysimenetelmä. Lähestymistapa on aineistolähtöinen, joten

teoriaa ei käytetä luokittelurunkona. Fenomenografisen tutkimuksen eteneminen ei siis pohjautu aineiston analyysivaiheessa ennalta kirjoitettuun teoriaan, vaan käsitteitä lähdetään muodostamaan tutkimusaineistosta käsin. Tutkimusaineisto toimii kategorisoinnin pohjana. (Syrjälä et al. 1994, 123-125.)

Teorialla on merkityksensä fenomenografisessa tutkimuksessa. Ahonen (1994) puhuu teorian merkityksestä käyttämällä termiä teoreettinen perehtyneisyys, mikä on hänen mielestään välttämätön osa tutkimusta sen kaikissa vaiheissa. Perehtyneisyys antaa tutkijalle valmiuksia suunnata ja toteuttaa tutkimusaineiston hankintaa. Teoreettinen perehtyneisyys eli ennakkotieto ja -oletukset aiheesta ovat tärkeällä sijalla tutkimuksen suuntaamisessa, toteuttamisessa ja analyysissa. Tutkimuksen aineistona käytetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja. Tutkimuksissa hyödynnetään myös menetelmällistä triangulaatiota eli tutkimuksessa yhdistetään eri tutkimusmenetelmiä. Tässä tutkimuksessa käytetään triangulaatiota, sillä aineistoa on hankittu sekä avoimen kyselyn avulla, että observoinnilla. (Huusko & Paloniemi 2006, 163 – 171.)

Fenomenografisen tutkimuksen tulokset ovat kuvausta käsitysten vaihtelevuudesta. Juuri Martonin mukaan fenomenografia on pyrkimystä tavoittaa maailman kokemisessamme ja maailman oppimisessamme olevat kriittiset erot. Marton määrittelee myös fenomenografisen tutkimuksen tavoitteeksi kuvata ja luokitella ihmisten käsityksiä todellisuudesta vastaavalla tavalla, ”kuin kasvitieteilijä luokittelee uusia kaukaisen saaren kasvilajeja”. (Richardson 1999, 64.)

Fenomenografisessa tutkimuksen teossa huomionarvoinen asia on kontekstisidonnaisuus. Ihmisten käsitykset ilmentävät koetun maailman suhteita, joten ne eivät ole ihmisten ominaisuuksia vaan konkreettisia ilmentymiä ihmisten toiminnasta. Jossakin toisessa tilanteessa saattaa sama henkilö nähdä saman ilmiön eri tavoin eli näkökanta voi muuttua.

Toisen asteen näkökulma

Fenomenografisen tutkimuksen teossa todellisuuden subjektiivista tulkintaa sekä tutkijan ja tutkimuskohteen vuorovaikutuksellista suhdetta ilmaistaan käsitteillä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat. Marton otti termit käyttöön 1980-luvulla. Ensimmäisen asteen tutkimusnäkökulma pyrkii ymmärtämään ympäristön ilmiöitä, kun taas toisen asteen

näkökulma pyrkii tarkastelemaan ihmisten käsityksiä näistä ilmiöistä. Martonin mukaan toisen asteen näkökulman kaltainen tutkimus on merkityksellistä. Ensinnäkin tieto ihmisten erilaisista käsitys-, ymmärtämis- ja hahmottamistavoista on arvokasta tietoa. Tämän lisäksi toisen asteen näkökulman mukainen tutkimus auttaa vieraiden kulttuurien tutkimisessa tai yhteiskunnan eri ryhmistä tulevien ihmisten käsitysten ymmärtämistä. Keskeistä on kuvata ja selittää ilmiöt tutkittavien omista näkökulmistaan, ilman, että tutkija on etukäteen määritellyt tutkittavien vastausten vastausavaruuden. Toisen asteen näkökulma pyrkii siis kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään ihmisen käsityksiä ja kokemuksia. (Gröhn 1993, 7-8.)

Aina ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien erottelu ei ole ongelmaton. Voidaan nimittäin pohtia meitä ympäröivän maailman ja siitä muodostettujen käsitysten suhdetta. Oletettavasti ympärillä oleva maailma on kaikille sama, mutta siitä muodostetut käsitykset erilaisia. Toisaalta voidaan kysyä, että onko kysymys pelkästään erilaisista käsityksistä, vai erilaisten todellisuuksien olemassaolosta. Fenomenografisessa tutkimuksessa lähdetään liikkeelle lähtökohdasta, jonka mukaan on olemassa yhteinen todellisuus, jonka kokeminen ja käsittäminen on erilaista. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

Fenomenografisen tutkimuksen toteutus

Fenomenografian pyrkimyksenä on painottaa tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ymmärrystä, käsityksiä ja kokemuksia siitä maailmasta, jossa he elävät. Fenomenografinen tutkija on oppija, joka etsii ilmiön merkityksiä ja rakennetta (Niikko 2003, 31). Tässä tutkimuksessa opettajien ajattelun ja käsitysten tutkimisen näkökulma on lähinnä konstruktivistinen. Opettajaa tarkastellaan itsenäisesti ajattelevana toimijana, joka tekee valintoja ja antaa asioille ja tapahtumille omia, henkilökohtaisia merkityksiään.

KUVIO 3. kuvaa fenomenografisen tutkimuksen kulkua. Tutkimuksessa analysoidaan, tulkitaan ja kuvataan hankittua aineistoa kategorioiden avulla. Ennen aineiston hankkimista sekä myös aineiston hankinnan jälkeen tutkija on perehtynyt kirjallisuuden avulla tutkittavan ilmiön teoreettiseen taustaan. Teoria-tietoa tutkittavasta ilmiöstä on tässä tutkimuksessa kertynyt melko paljon, johtuen ehkä pitkälle ajanjaksolle jakautuneesta tutkimusprosessista. Kirjallisuuteen ja alan aineistoon on tutustuttu ja kirjoitettu jo muutaman vuoden ajan. Myös tutkimusotteeseen, fenomenografiaan, on tutustuttu mahdollisimman kattavasti etukäteen.

1. Tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän hämmentävän erilaisia käsityksiä.
2. Tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat.
3. Tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta.
4. Tutkija luokittelee käsitykset niiden merkityksen perusteella. Erilaiset merkitykset pyritään selittämään kokoamalla niin abstraktimpia merkitysluokkia.

KUVIO 3. Fenomenografisen tutkimuksen kulku Ahosen (1994, 115) mukaan.

Gröhnin (1993) mukaan fenomenografian yleisin tiedonhankintamenetelmä on avoin haastattelu. Fenomenografinen tutkimussuuntaus luokitellaankin kuuluvaksi kvalitatiiviseen koulukuntaan. Häkkisen (1996, 13) mukaan viime vuosina käsitysten kuvaamiseen on alettu liittää mukaan myös määrällisiä kuvaustapoja. Tiedonhankintamenetelmänä voidaan käyttää myös kirjallista materiaalia kuten aineita tai avoimia vastauksia. Tässä tutkimuksessa käytetään tiedonhankintamenetelmänä avointa kyselyä sekä havainnointia.

Aineiston analyysi suoritetaan toistuvaa menettelytapaa käyttämällä tutkimusaineiston teksteistä. Aineiston analyysi ei ole kovin strukturoitua ja se noudattaa kvalitatiiviselle ihmistieteille ominaisia piirteitä. Analyysi on aineiston lukemisen ja merkityksellisten ilmausten ja reflektoinnin jatkuva kehä, minkä avulla aineistosta etsitään olennaisia piirteitä (Niikko 2003, 32-34). Avoimen kyselyn avulla saatu tieto litteroidaan aluksi ja tämän jälkeen aineistoa luetaan läpi useita kertoja. Ennen kuin aineistoa lähdetään tulkitsemaan, on aineiston kanssa oltava jatkuvassa ”vuorovaikutuksessa”, niin merkityksiä tulkittaessa, aineistoa luokiteltaessa kuin raporttia kirjoittaessakin. Teoria vaikuttaa osaltaan aineiston tulkintaan. (Syrjälä et al 1994, 125.)

Niikko (2003, 33) on kuvannut Uljensia (1991) mukaillen fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimallin. Tämä nelivaiheinen malli on Niikon mukaan hyvin tyypillinen analyysimalli fenomenografisen tutkimuksen teossa. Aineiston analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa aineistoa luetaan läpi huolella. Tarkoituksena on löytää tutkimusongelman asettelun kannalta tärkeitä ilmauksia ja hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitys suhteessa tutkimusongelmaan.

Nämä löydetty ilmaukset ovat perustana analyysin seuraavalle vaiheelle. Jokaisella ilmauksella on kaksi kontekstia: haastattelu, kirjoitelma tai avoin kysely, josta ilmaus on lähtöisin ja merkitysten ryhmä, johon ilmaus kuuluu. Huomio kiinnitetään niihin merkityksiin, jotka nousevat ilmauksista, huolimatta ovatko ne peräisin samalta tutkittavalta vai eivät. Rajat tutkittavien välillä hylätään ja kiinnostuksen kohteena ovat aineistosta nousevat merkitykset.

Analyysin toisessa vaiheessa aletaan löydettyjä merkityksellisiä ilmauksia etsiä, lajitella ja ryhmitellä ryhmiksi tai teemoiksi. Ryhmittelyn taustalla vaikuttaa suunnannäyttäjänä tutkimusongelmat. Ryhmittely tapahtuu vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toistensa kanssa. (Niikko 2003, 34.)

Kolmannen vaiheen tavoitteena on transformoida löydetty erilaiset merkitysryhmät tai teemat kategorioiksi. Kategorioita ja kategoriarajoja määritellään vertailemalla mikrokontekstista irrotettuja merkityksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Usein analyysin tässä vaiheessa muodostetaan alatasen kategorioiden joukko ja analyysi päätetään tähän. Tulokset saattavat jäädä kuitenkin kapeiksi ja vaatimattomiksi. (Niikko 2003, 36.)

Tutkimusaineiston analyysin neljännessä vaiheessa pyritään kategorioista yhdistämään teoreettisista lähtökohdista käsin laaja-alaisempia ylemmän tason kategorioita eli kuvauskategorioita. Nämä yhdessä muodostavat ns. ylätasen kategoriajoukon. (Niikko 2003, 38.)

Yksi fenomenografisen tutkimuksen keskeinen vaihe on kategorioiden kehittäminen. Uljens (1989, 45-51) erottaa kolme erilaista kategorisointitapaa: horisontaalisen, vertikaalisen ja hierarkkisen. Horisontaalisessa kategorisoinnissa erilaiset kategoriat ovat keskenään samanarvoisia. Vertikaalisen kategorisoinnin mukaan kategoriat asetetaan jonkin aineistosta nousevan kriteerin perusteella keskinäiseen järjestykseen. Esimerkiksi käsitysten yleisyyden perusteella. Kun käsityksiä kuvataan hierarkkisesti, ovat kategoriat toisiinsa nähden kehitysasteella.

Fenomenografisen tutkimuksen analysoinnin pohjalta muodostuvat kategoriat. Aineiston tulokset kuvataan ja luokitellaan laadullisesti erilaisiksi käsitystavoiksi. Näin muodostettuja kategorioita pidetään riittävinä tutkimustuloksina. Luotujen kategorioiden avulla on selvitetty tutkimushenkilöiden käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. (Uljens 1989, 11-12.)

6.3 Avoin kysely, havainnointi ja triangulaatio

Avoin kysely

Tässä tutkimuksessa toinen tutkimusaineiston hankkimistapa on avoin kysely. Avoimeen kyselyyn päädyttiin, sillä se koettiin tarkoituksenmukaiseksi tavaksi hankkia tietoa tutkimuksen aiheesta observoinnin ohella. Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetyin tutkimusmenetelmä on perinteisesti ollut haastattelu (Gröhn 1993, 18). Tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin hankkimaan tietoa avoimen kyselyn avulla. Avoimen kyselyn uskotaan antavan luotettavaa tietoa luokanopettajien käsityksistä oppimisesta. Vastatessaan kyselyyn, tutkittava voi miettiä rauhassa vastaustaan ja halutessaan palata siihen uudelleen. Haastattelutilanne on spontaanimpi, jolloin asioiden syvälinen miettiminen saatetaan kokea vaikeaksi.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan kysely ja lomakehaastattelu ovat samanlaiset tutkimusmenetelmät. Erona ainoastaan se, että haastattelussa haastatteliija esittää ennakkoon suunnitellut kysymykset haastateltavalle suullisesti ja kirjaa hänen antamansa vastaukset lomakkeelle, kun taas kyselyssä kysymykset esitetään paperilomakkeella, johon vastaaja kirjaa vastauksensa itsenäisesti. Erityisenä vaikeutena kyselyssä on kysymysten ja lomakkeen muodostaminen. Tämän tutkimuksen kyselyssä avainkysymykset pohjautuvat tutkimuksen kannalta tärkeään tutkimusasetteluun.

Kyselyn käyttö on kannattavaa silloin, kun tutkimuksen tavoite on selvästi ymmärrettävissä ja tärkeimmät kysymykset voidaan tunnistaa. Tutkijan tulee siis tietää, millaista tietoa tutkittavat voivat antaa ja tämän perusteella pystyy muodostamaan tarkoituksenmukaiset kysymykset. Tässä tutkimuksessa kysymysten oikeaa asetelua lienee helpottanut tutkijan oma kokemus luokanopettajan työstä, samasta, mitä tutkittavat tekevät. Voidaan arvioida tutkijan ymmärtävän tutkittavien ajattelua, -ammattillisesta näkökulmasta.

Tutkimuksessa kyselyyn vastaajilla oli mahdollisuus vastata kaikkiin kysymyksiin omin sanoin, sillä kaikki kysymykset olivat avoimia. Vastaajan toivottiin tuovan esille vapaasti omia ajatuksiaan ja näkemyksiään. Koska valmiita vastausvaihtoehtoja ei käytetty, tutkittavalla oli mahdollisuus vastata mitä itse haluaa. Siten vastaus lienee totuudenmukainen ja monipuolinen.

Kuten jo edellä todettiin, kyselyn vaikeus ja haaste on kysymysten onnistunut laadinta. Tutkimuksessa kyselyn kysymysten muotoiluun käytettiin paljon aikaa. Kysymykset pyrittiin muotoilemaan siten, että ne eivät johdattele vastaajaa, vaan tutkittavalla oli mahdollisuus vastata kysymyksiin omien mielipiteidensä mukaisesti. Kysely rakennettiin siten, että kaikilla kysymyksillä oli tutkimuksessa jokin tarkoitus ja kysymyksiä ei ollut liikaa, ja että kysymykset olivat mahdollisimman yksiselitteisiä. Heikkous kyselytutkimuksessa on se, että kysymyksiin ei voida kysyä täsmentäviä vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 45).

Havainnointi

Havainnointi oli tutkimuksen toinen aineistonkeruumenetelmä. Havainnointia on käytetty tutkimusmenetelmänä kautta historian. Muinaisista tutkijoista mm. jo Aristoteles ja Herodus käyttivät havainnointia ympärillään olevan maailman jäsentämiseen ja ymmärtämiseen. Sen avulla voidaan yrittää ymmärtää ympäröivää maailmaa ja todellisuutta. Havainnoinnilla on ollut suuri merkitys tieteellisessä tutkimuksessa, -erityisesti sosiologiassa. Havainnointia käytetään erityisesti muiden tutkimusmenetelmien rinnalla, täydentämässä muiden menetelmien tuottamaa tietoa. Havainnointi on luonteeltaan tietoinen, tarkoituksellinen ja usein systemaattinen prosessi, jossa havaintojen tekijä tarkastelee suoraan tutkittavaa ilmiötä ja todellisuutta. (Adler & Adler 1994, 377-379.)

Havainnointia suoritettaessa tutkijan tulee olla tietoinen, että yksilön psykologisella havaitsemisprosessilla on huomattava vaikutus yksilön kykyyn nähdä, tulkita, käsittää ja ymmärtää erilaisia tilanteita ja tapahtumia (Buhanist 2003). Havaitseminen on siis psykologinen prosessi, joka vastaa sensorisen datan käsittelystä, organisoinnista ja tulkinnasta. Tämän jatkuvan prosessin kautta tulkitaan saatuja havaintoja ja annetaan näille havainnoille erilaisia merkityksiä. Tässä prosessissa on havaintojen omalla persoonallisuudella ja hänen tiedoilla, kokemuksilla, odotuksilla, motivaatiolla ja tunteilla huomattava merkitys. Havainnoijan tulisi olla tietoinen erilaisista havaitsemisprosessiin vaikuttavista tekijöistä (mm. valikoiva tarkkaavaisuus, valikoiva muisti) ja omista henkilökohtaisista ennakkoluuloistaan, -käsityksistään ja biaksistaan (mm. omien kokemusten, odotusten ja tunteiden vaikutus tilanteiden havainnointiin ja tulkintaan). (Buhanist 2003.)

Havainnointia on olemassa hyvin monenlaista. Havainnointitapoja voidaan jakaa esimerkiksi havainnointimenetelmien ja havainnoijan eri roolien yhdistelmistä. Kyseisen tutkimuksen

havainnointi on luonteeltaan kvalitatiivista. Kvalitatiivinen havainnointi tapahtuu luonnollisessa ympäristössä eli siellä missä havainnoitava normaalisti toimii. Havainnointitilanteessa tutkija tekee suoria havaintoja tutkimuskohteestaan eli tutkija on fyysisesti läsnä tutkimustilanteessa. Tiedon kerääminen tässä tutkimuksessa havainnoiden on melko strukturoitua, sillä tutkijalla on ennakkotietoa siitä, mihin asioihin hän erityisesti kohdistaa havainnointinsa. Tässä tutkimuksessa tutkijan rooli havainnoinnissa on passiivinen, eli hän ei osallistu havainnoitavien toimintaan millään tavalla. Havainnoitava on kuitenkin tietoinen havainnoitsijasta ja hänen tutkijantehtävästään. (Adler & Adler 1994, 379-380.)

Havainnoinnin toteuttamiseen ei ole tarkkaa ohjeistusta, koska havainnointi-tapahtuma on niin monipuolinen ja monimuotoinen prosessi. Adler & Adler (1994, 380-381) ovat jakaneet havainnoinnin neljään eri vaiheeseen: havainnoinnin paikan/ympäristön valinta; tutkijan pääseminen valittuun paikkaan/ympäristöön; havainnointiin osallistuvien jäsenten kouluttaminen tehtävään sekä havainnointiin, muistiinpanojen ja nauhoitusten tekemiseen. Itse havainnointivaiheen Adler & Adler (1994) jakavat kolmeen osavaiheeseen: alustavaan havainnointiin (havainnointi hyvin kuvailevaa, laajaa ja yleisluonteista); fokuoituun havainnointiin (havainnoinnin fokuoituminen tutkimustehtävän kannalta mielenkiintoisimpiin ilmiöihin) ja valikoituun havainnointiin (lopullisten tutkimuskohteiden ja -kysymysten mukaan suoritettu havainnointi). Havainnointi etenee siis laajasta kohti syvempää ja kapeampaa havainnointia ja tutkimusta.

Tutkimuksessa havainnoinnin paikkana oli luokkahuone. Koska tutkija halusi saada mahdollisimman arkipäiväistä ja luonnollista tietoa luokanopettajan toiminnasta, niin havainnointi pyrittiin tekemään luonnollisessa ympäristössä. Havainnointi oli jo alkaessaan fokuoitua, sillä tutkijalla oli tiedossa tutkimusongelmat, joihin hänen oli tarkoitus saada vastauksia havainnoinnin avulla.

Tutkimusmenetelmänä havainnoinnin vahvuus on se, että havainnointi ei vaadi suoraa interaktiota havainnoitavien kanssa, eikä se ole luonteeltaan tungettelevaa, joten havainnointia varten on melko helppo päästä eri paikkoihin. Verrattuna muihin tiedonkeruumenetelmiin, havainnointi aiheuttaa vähän muutoksia kohteen käyttäytymisessä, joten tutkimuksen kohteista saatava tieto on ”puolueetonta”. Tutkimusmenetelmänä havainnointi on joustavaa ja luovaa, sillä teorioita ja kategorisointeja muodostetaan sen perusteella mitä tutkimuksessa ilmenee. Havainnoinnin erityinen vahvuus on sen yhdistäminen muihin

tiedonkeruumenetelmiin. Se antaa tutkimustuloksille syvyyttä ja parantaa validiteettia ja konsistenssia. (Adler & Adler 1994, 382.)

Havainnoinnin suurimpana heikkoutena ja kritiikin kohteena pidetään tulosten validiteettia. Koska havaitseminen on subjektiivinen prosessi, havainnoitsijan tulkinnat tilanteista voivat olla hyvinkin värittyneitä tai vääriä. Havainnoinnin tulosten yleistettävyyden huono, sillä tulokset pätevät yleensä vain tutkitulle joukolle. Tulokset eivät ole yleensä toistettavia eivätkä tilastollisesti päteviä. Tälle tutkimukselle tästä ei ole suurta haittaa, sillä tutkimus ei varsinaisesti pyri tulosten yleistettävyyteen. Tulosten validiteettiin saattaa vaikuttaa heikentävästi myös se, että havainnoitavat kohteet voivat sekä tietoisesti, että tiedostamattaan muokata käyttäytymistään ja siten vääristää tuloksia. (Adler & Adler 1994, 381-382.)

Triangulaatio

Tässä tutkimuksessa aineiston hankinnassa käytettiin triangulaatiota. Triangulaatiolla tarkoitetaan tutkimuksessa käytettyjen eri metodien yhdistämistä siten, että tutkittavasta ilmiöstä muodostuu monipuolinen kuva. Yhden tutkimusmenetelmän käyttö ei välttämättä pysty luomaan tutkittavasta ilmiöstä todellisuutta vastaavaa monitahoista kuvaa, joten triangulaation käyttö saattaa mahdollistaa monipuolisempien tutkimustulosten saamisen. Triangulaatiota on pidetty myös tutkimuksen validiteetin arvioimismenetelmänä, kun eri menetelmillä saatujen aineistojen tuloksia on vertailtu keskenään. Ongelmana voi tällöin olla kuitenkin se, että etenkin laadullisessa tutkimuksessa käytetyt tiedonhankintamenetelmät tuottavat tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä hyvin erilaista tietoa. Tällöin triangulaatio ei vaikuta niinkään tutkimuksen validiteettiin, vaan tutkittavan ilmiön monimuotoisuuden hahmottamiseen. (Eskola & Suoranta 2005, 68.)

Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään triangulaatiota täydentävän eli komplementaarisen ja varmentavan käytön (Hirsjärvi & Hurme 2000, 30-32) syystä. Eri tutkimusmenetelmien käytöllä uskotaan saatavan kokonaisvaltaisemman kuvan tutkimushenkilöiden ajattelusta ja etenkin heidän käytännön toiminnastaan. Avoimen kyselyn tulokset ilmentävät tutkittavien näkemyksiä oppimiseen liittyvistä asioista. Tutkijan suorittaman havainnoinnin avulla taas pystyttiin seuraamaan, ilmenevätkö tutkittavien oppimiskäsitykset heidän käytännön pedagogiikassaan. Erilaisilla tutkimusmenetelmillä saadut aineistot tukivat osaltaan toisiaan, mutta osaltaan niissä ilmeni myös eroavaisuuksia tutkimushenkilöiden ajatusten ja

näkemyksen sekä toiminnan välillä.

6.4 Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston hankinta

Tutkimus jakaantui aineistonhankinnan perusteella kahteen eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimushenkilöiksi valitut luokanopettajat vastasivat avoimeen kyselyyn, jonka perusteella selvitettiin heidän käsityksiään oppimisesta. Avoimet kysymykset koostuivat seuraavista tutkimustehtävän kannalta oleellisista teemoista:

- lapsen olemus
- oppimisprosessi
 - oppiminen
 - opettajan rooli oppimisessa
- opetuksen tavoitteet
- oman pedagogisen ajattelun toteutuminen käytännössä

Gröhnin (1994) mukaan tieto johon kvalitatiivinen analyysi perustuu voi olla monen tyyppistä. Fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelu on ollut perinteisesti käytetty tutkimusmenetelmä. Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävään haetaan kuitenkin vastausta avointen vastausten kautta.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa tutkija osallistui tutkimuksessa olevien luokanopettajien pitämille oppitunneille ja havainnoi heidän toimintaansa. Havainnoidut oppitunnit videoitiin. Havainnoinnin perusteella haluttiin lisää tietoa luokanopettajien oppimiskäsityksistä sekä niiden heijastumisesta heidän käytännön pedagogiikkaansa. Ennen havainnointikertaa tutkija oli tutustunut ja lukenut ennakkoon tutkittavien tekemien avointen kysymysten vastaukset. Kunkin tutkimuksessa olevan opettajan opetusta tutkija seurasi kaksi tuntia. Tutkittavat eivät saaneet tietää etukäteen milloin heitä havainnoidaan. Tämän mahdollisti tutkijan työskentely samassa työyhteisössä tutkittavien kanssa. Tutkija halusi varmistaa sen, että oppituntien pitäminen sujuisi aidosti, opettajan ”arkisen” eli normaalin ja todellisen tavan mukaisesti. Mikäli tutkija olisi antanut valmiit aikataulut, olisivat tutkittavat mahdollisesti suunnitelleet oppituntien kulun normaaleista käytänteistään poikkeaviksi.

Tutkittavat henkilöt

Laadullisen tutkimuksen aineistot ovat usein määrällisten tutkimusten aineistoja pienempiä, jolloin on tarkoituksenmukaista valita aineisto siten, että se on mahdollisimman edustava ja että tutkimushenkilöillä olisi tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon käsityksiä. Yksi kriteeri valitessani tutkimushenkilöitä oli se, että henkilöt olivat muodollisesti päteviä opettajia. Tällä haluttiin varmistaa se, että tutkittavat ymmärtävät tutkimuksessa käytettävien termien merkityksen. Kerätäkseeni mahdollisimman kattavan aineiston, toivoin saavani tutkimushenkilöiksi sekä miehiä, että naisia, eri luokka-asteiden opettajia ja eri mittaisen työkokemuksen omaavia henkilöitä. Tutkimushenkilöiden valinta osoittautui helpoksi tehtäväksi. Henkilöt valittiin Keski-Suomessa sijaitsevasta koulusta, missä työskentelin myös itse opettajana. Tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaa: viisi naista ja kolme miestä; iältään 26-57 -vuotiaita; luokka-asteilta 2-6; työkokemus vaihteli kolmesta 28:aan vuoteen. Kun rehtori esitti opettajakokouksessa asian tutkimuksesta, vapaaehtoiset tutkimushenkilöt löytyivät melko pian.

Larssonin (1986, 31) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä on 20-50. Tässä tutkimuksessa vähäisempi määrä perustuu seuraaviin näkökulmiin: tutkimuksen kohteena oleva aihe on laaja; tutkimuksessa pyritään saamaan kokonaiskäsitys jokaisesta tutkittavasta sekä tutkimusmateriaalia on runsaasti (n. 100 liuskaa), johtuen etenkin havainnointimateriaalin litteroinnista. Myös tutkimusekonomisesta näkökulmasta katsottuna on kahdeksan tutkittavaa riittävä määrä tässä tutkimuksessa.

6.5 Aineiston analyysi ja tulkinta

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi eteni siten, että litteroin ensin kaikki kyselyt ja havainnointiaineiston sanatarkasti myöhempää analysointia varten. Analysoitavaa aineistoa kertyi kirjoitettuna 10 pisteen pistekoolla ja rivivälillä yksi noin 100 sivua. Kun olin litteroinut avoimen kyselyn vastaukset, luin tutkimusaineistoa läpi useaan eri kertaan. Näin yritin muodostaa itselleni kokonaiskuvan, mitä kukin oli kysymyksiin vastannut ja miten opettaja toimi opetustilanteessa luokassaan. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa toistuvan aineiston lukemisen tarkoituksena oli löytää tekstistä ongelman asettelun kannalta tärkeitä ilmauksia. Näin tavoitteenani oli saada selville aineistosta nousevia teemoja ja mahdollisia erilaisia käsityksiä.

Aineiston lukemisen ja ilmausten etsimisen jälkeen, merkityksellisiä ilmauksia ryhmiteltiin ja lajiteltiin tutkimusongelmien suunnassa teemoiksi. Aineistosta nousi esiin joitakin selkeitä piirteitä, kuten oppiminen on tiedon kerääntymistä ja opetus on tiedon välittämistä. Nämä selkeät ilmaukset muodostivat aluksi rungon, jonka ympärille kehiteltiin kategorioita. Kategorioita jouduttiin muokkaamaan useaan kertaan. Tutkimuksen tulokset on kuvattu kuvauskategorioina, jotka kuvaavat laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää oppiminen. Aineistosta löytyvät kategoriat jaettiin kolmeen tutkimuksen kannalta relevantin otsikon alle: opettajien lapsikäisyys, opettajien käsitys oppimisesta, opettajien käsitys opettamisesta ja opettajan roolista.

Opettajien käsityksiä oppimisesta luokiteltaessa tutkija sai paljon apua aiemmista oppimiskäsitysten tutkimuksista. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys oli siten keskeisessä roolissa tutkimuksen analyysin teossa. Aikaisempia tutkimuksia oppimiskäsityksiä on tehty hyvin monista eri näkökulmista. On tutkittu niin eri ikäisten opiskelijoiden käsityksiä, kuin erilaisten oppimisen asiantuntijoiden käsityksiä oppimisen luonteesta. Hannele Cantell (2001) on tutkinut maantieteen opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta, opettamisesta ja maantieteen opetuksen tavoitteista. Tutkimuksen erityisenä näkökulmana on käsitysten muuttumisen tarkastelu opiskeluaajoista todellisen opetuskokemuksen jälkeen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että suurin osa maantieteen opettajaopiskelijoiden oppimiskäsityksistä edustaa konstruktivistista käsitystä. Kuitenkin opettamiskäsityksissä ilmenee empiristis-behavioristisia piirteitä. Tutkimustuloksissa Cantell muodostaa opiskelijoiden oppimiseen liittyvistä käsityksistä viisi erilaista tyyppiä. (Cantell 2001, 183-188.)

Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiä on tutkinut mm. myös Patrikainen (1999). Hän pyrki omassa tutkimuksessaan kuvaamaan luokanopettajan pedagogisen ajattelun sisältöä ja opettajuuden laadullisia ulottuvuuksia. Opettajuuden ulottuvuutta kuvatakseen hän muodosti tapauksittain kunkin opettajan dimensionaaliset kategoriat, jotka hän nimesi ”suorituspainotteiseksi pedagogiikaksi” ja ”humanistis-konstruktivistiseksi pedagogiikaksi” kuvaamaan dimensioiden äärilaitojen sisältöä ja laatua. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajan ajattelu on dimensionaalista eli sekä ajattelun että toiminnan tasolla opettaja liukuu näiden eri äärilaitojen mukaan, riippuen mistä pedagogisen ajattelun sisällöstä tai didaktisesta ratkaisusta on kysymys. (Patrikainen 1999, 94.)

7. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustuloksissa kuvataan luokanopettajien käsityksiä oppimisesta sekä luokanopettajien oppimiskäsitysten toteutumista käytännössä. Aineistosta on muodostettu kuvauskategorioita.

7.1 Kysely-aineistosta muodostuneet kategoriat

Tutkimuksessa saatuja tuloksia käsitellään tässä luvussa teemoittain. Eri teemoista tutkija on muodostanut käsityskategorioita, jotka esitetään niiden yleisyyden mukaisessa järjestyksessä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että esimerkiksi luokkaan A. kuuluva käsitys olisi kategoriaan D. kuuluvaa käsitystä parempi. Käsitykset eivät kehity yksilön ajattelussa lineaarisesti, joten niiden laittaminen erityiseen järjestykseen ei ole tarkoituksenmukaista. Tutkittavia kuvataan nimimerkeillä. Luottamuksellisuuden säilyttämiseksi tutkija on muuttanut tutkittavien nimet. Jokaisen kategorian kohdalla esitetään lainausmerkeissä esimerkkejä kyseiselle kategorialle ominaisista vastauksista.

7.1.1 Lapsikäsitys

Luokanopettajien käsitykset lapsen olemuksesta olivat pääosin myönteisiä ja samansuuntaisia. He näkivät lapsen aitona, uteliaana ja iloisena persoonana. Lapsen olemusta luokanopettajat kuitenkin luonnehtivat yleisellä tasolla, he eivät pohtineet sitä syvällisemmin tai laaja-alaisemmin. Osa opettajista koki hankalaksi määritellä omaa näkemystään lapsen olemuksesta. Luokanopettajien käsityksistä lapsen olemuksesta muodostui neljä kuvauskategoriaa. Kategorioiden järjestys kuvastaa käsitysten yleisyyttä vastauksissa. Joten kategoriaan A liittyviä käsityksiä oli tutkittavien vastauksissa enemmän, kuin esimerkiksi kategorian D mukaisia näkemyksiä. Opettajien käsitykset lapsen olemuksesta jakaantuivat neljään erilaiseen käsitystapaan.

- A. Lapsi on aktiivinen
- B. Lapsi on sosiaalinen
- C. Lapsi on passiivinen ja lyhytjäntteinen
- D. Lapsi on yksilöllinen.

A. Lapsi on aktiivinen

Tässä kategoriassa lapsi nähtiin kehittyvänä ihmisenä, joka on luonnostaan aktiivinen ja jolla on luontainen tarve harjoitella ja kokeilla oppimiaan uusia asioita. Luokanopettajat kokivat lapsen kiinnostuvan asioista itsestään ja että hänellä on halu tutkia kaikkea uutta.

”Peruskouluikäinen on edelleenkin samanlainen oppimiskykyinen ja -haluinen oppilas, jonka uudeksi osaamisalueeksi on viime vuosina tullut esimerkiksi atk-aidot.” (Petri)

”Yleisesti voidaan todeta lapsen olevan utelias, helposti innostuva ja halukas oppimaan uutta. Terve lapsi jaksaa keskittyä hyvin koulutyöhön. (Meri)

”Mielestäni voisi sanoa, että lapsi haistaa, maistaa ja kokee, eli riippuen oppilaan iästä, ikätasosta, häntä kiinnostaa uudet asiat... Lapsi haluaa tutkia uutta.” (Aamu)

Tässä kategoriassa korostuu konstruktivismin mukainen näkemys lapsesta. Tämän mukaan lapsi on luonnostaan aktiivinen ja lapsella on luontainen kyky oppia uutta. Työssään luokanopettajan on tunnistettava ja ymmärrettävä mitkä ovat lapsen toimintaa ohjaavat ja ylläpitävät kiinnostuksenkohteet, tarpeet ja halut. Tämän tulisi olla perustana opettajan suunnitelmassa toimintaa, sillä oppilaan kiinnostuksenkohteisiin perustuva toiminta luo sisäisen motivaation oppimiselle. (Huttunen 1989, 43-45.)

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) mukaan aktiivisuus kuuluu ihmisen peruluonteeseen. Aktiivisuus ilmenee tavoitteellisuutena, palautehakuisuutena ja tiedonhaluna. Aktiivisuus edellyttää myös jonkinasteista uteliaisuutta. Uteliaisuus ilmenee tiedonhaluna.

B. Lapsi on sosiaalinen

Tämän kategorian mukaan lapsi on ulospäinsuuntautunut. Lapsella on luontainen tarve hakeutua sosiaaliseen kanssakäymiseen ja luonnollinen osa oppimista on yhdessä tapahtuva oppiminen.

”Nykyajan koululainen on mun mielestä hyvin ulospäinsuuntautunut. He ovat rohkeita esittämään omia mielipiteitä ja ajatuksiaan. He eivät kammoksu toimimista ryhmässä ja omien näkökantojen ilmaisemista.” (Mauri)

”Lapsi on sellainen, että se esimerkiksi kiinnostuu uusista asioista niin, että se ottaa mallia...matkii toisia. Lapsilla herää kiinnostus usein toisten tekemisiin”. (Nina)

Sosiaalisuus liittyy lähes kaikkeen toimintaan mitä koulussa tapahtuu. Yhteisöllisyyden arvostaminen liittyy niin asioiden opiskeluun, kuin koulun ilmapiiriin. Muun muassa vuorovaikutustaitojen oppiminen on tärkeä konstruktivistisen oppimiskäsityksen sisältämän yhteistoiminnallisuuden kannalta.

C. Lapsi on passiivinen ja lyhytjännitteinen

Lapsen olemusta määrittäväksi yhdeksi kategoriaksi muodostui näkemys lapsesta passiivisena. Tämän näkemyksen mukainen käsitys lapsesta on behavioristisen oppimiskäsityksen mukainen. Luokanopettajien vastauksista ilmeni lasten olemuksessa esiintyvä lyhytjännitteisyys. Kategorian mukaan lapsi ei jaksa keskittyä pitkään asioihin. Etenkin pitempään virassa olleiden tutkittavien vastauksissa näkyi se, että tultaessa nykypäivään oppilaat ovat muuttuneet entistä lyhytjännitteisimmiksi, kärsimättömimmiksi, keskittymiskyvyttömimmiksi ja levottomimmiksi kuin aiemmin.

”Lapselle pitäisi olla kaikki niin helppoa, he odottavat, että kaikki tulevat eteen valmiina, valmiiksi pureskeltuna. Niin, kyllä nykypäivän peruskoululainen on lyhytjänneinen ja kärsimätön” (Mari-Leena)

”Lapset antavat periksi asioissa, tuntuu, että monikaan ei ymmärrä työn ja vaivannäön merkitystä koulutyössä”. (Niko)

Behavioristisen käsityksen mukaan lapsi kiinnostuu ja muokkautuu suurelta osin mallioppimisen kautta. Oleellista tälle näkemykselle on toiminnan viriäminen ja tapahtuminen opettajan laatimien suunnitelmien pohjalta, huomioimatta oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja mielenkiinnon kohteita.

Tämänkaltaiset näkemykset lapsen olemuksesta tuovat oppimiseen helposti palkkion ja rangaistuksen periaatteet. Mikäli opettaja kokee, että lapsi ei luonnostaan pysty keskittymään ja innostumaan opittavista asioista, oppimistavoitteisiin pääsemiseksi joudutaan turvautumaan esimerkiksi oppilaiden palkitsemiseen. Voidaan kuitenkin miettiä, onko lapsi luonnostaan lyhytjänteinen. Jos luokkakoot olisivat pienempiä, erityisoppilaat saisivat tarpeeksi tukea oppimiseensa eli resurssit olisivat paremmat, niin tilanne saattaisi olla toinen. Tämän myötä opettajille annettaisiin paremmat mahdollisuudet tarjota oppilaille heidän kiinnostuksenkohteidensa ja motivaationsa mukaista oppimista ja oppilaat olisi helpompi huomioida yksilöllisesti.

D. Lapsi on yksilöllinen

Tässä kategoriassa lapsi nähdään yksilönä. Lapsi on tämän kategorian mukaan ainutkertainen ja arvokas yksilö.

”Minusta lapsen olemusta ei voida määritellä yleisesti. On nimittäin niin, että jokainen lapsi on hyvin erilainen, joten on vaikea kuvata yleisesti lapsen olemusta.” (Anne)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan, että oppilaan oman persoonallisen kasvun tukeminen on koulun päätehtävä. Tämän persoonallisen kasvun tukemisessa yhteisön tuki on tärkeää. Ilman myönteistä sosiaalista verkostoa ei lapsen moraalinen kehitys myönteisellä tavalla. Yhteisön ilmapiirissä on kaikilla tasapuoliset mahdollisuudet kasvaa omaksi persoonalliseksi yksilöksi.

Aineistosta ilmeni, että luokanopettajat eivät tuoneet tutkimuksessa esille selkeää ja syvällistä lapsikäsitystä. Opettajat eivät onnistuneet määrittelemään tarkemmin omaa näkemystään lapsen olemuksesta, näkemykset jäivät melko irrallisiksi ja pinnallisiksi, mikä voi osaltaan johtua myös kysymyksenasettelun epäselvyydestä tai heikkoudesta. Voitaneen myös ajatella, että opettajat eivät ole käyneet työpaikallaan yhteistä arvokeskustelua lapsen olemuksesta. Lapsikäsitteen muotoutumiseen vaikuttaa erityisesti työkokemus ja elämäkokemus. Konstruktivistisen käsityksen mukaan aikuisella tulisi olla selkeä ja johdonmukainen ymmärrys lapsen olemuksesta. Selkiytynyt lapsikäsitteys ohjaa sitä, miten lasten kanssa toimitaan ja siten antaa perustan luokanopettajien kasvatus- ja opetustyölle.

7.1.2 Käsitys oppimisesta

Tutkimuksessa opettajien käsityksiä oppimisesta selvitettiin pääasiassa kysymyksillä (LIITE 1) siitä mitä oppimisella tarkoitetaan ja mitkä ovat oppimisen tavoitteet. Tutkimusaineistosta muodostettiin aluksi kaksi pääkategoriaa: oppiminen on oppijan kannalta joko aktiivista tai passiivista toimintaa. Aktiivisen oppimisen kategoria jaettiin vielä neljään alempaan kategoriaan. Näissä aktiivisen oppimisen alakategorioissa oppimista määritellään ja luokitellaan tarkemmin. Kyselyn vastauksista heijastui syvälinen pohdinta siitä mitä oppiminen on. Kyselyyn vastaaminen antaa hyvät puitteet syvälliseen asioiden pohdintaan, -verratuna esimerkiksi haastattelutilanteeseen, omia käsityksiään ja ajatuksiaan voi miettiä ja pohtia rauhassa, sillä vastauksen antamisella ei ole kiire.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan lapsi on aktiivinen oppija, mikä tarkoittaa sitä, että oppiminen on lapsen aktiivinen prosessi. Lapsen näkeminen aktiivisena juontaa juurensa lapselle ominaisista luonteenpiirteistä: utelias, toiminnan- ja tiedonhaluinen sekä sosiaalisiin kontakteihin pyrkivä.

1. Oppiminen on passiivista

2. Oppiminen on aktiivista

2A. Oppiminen on ymmärtämistä ja omaksumista

2B. Oppiminen on tekemisen avulla tapahtuvaa muutosta tiedoissa ja taidoissa

2C. Oppiminen on prosessi

2D. Oppiminen on uuden soveltamista.

1. Oppiminen on passiivista

Tämän kategorian mukaan oppiminen tarkoittaa tiedon passiivista siirtymistä oppijaan, eli oppija saa uusia tietoja itsensä ulkopuolelta. Yksinkertaistettuna voidaan sanoa, että opettaja syöttää oppilaalle valmiiksi muokatun tietoaineksen. Oppilas ei muokkaa uutta tietoa itselleen sopivaksi, vaan hänen tulisi omaksua se juuri opetetun kaltaisena. Oppiminen on tässä kategoriassa hyvin mekaanista toimintaa. Tähän kategoriaan sijoittui ainoastaan yhden tutkittavan käsitys.

”Mielestäni oppiminen on tietojen, taitojen ja asenteiden omaksumista. Oppimista tapahtuu ottamalla mallia ja harjoittelun tuloksena. Oppiminen on läpi elämän jatkuvaa ja se voi olla sekä tiedostettua, että tiedostamatonta. Oppiminen on tietojen ja taitojen kartuttamista...” (Nina)

Tässä kategoriassa oppiminen on kohteen näkökulmasta tarkasteltaessa tietojen vastaanottamista ja omaksumista. Tiedot ja taidot kerääntyvät ja lisääntyvät. Oppimisen tavoitteena on tietojen ja taitojen hallitseminen sekä muistaminen. Oppijan tulee kyetä toistamaan oppimansa tiedot uudelleen. Oppimista tapahtuu mallintamalla sekä toistamalla opittavaa asiaa.

Keskeinen näkökulma tässä kategoriassa on se, että oppimista ei nähdä oppijan oman toiminnan tuloksena. Oppija ei muodosta tietoa itse, vaan se tulee valmiina hänen ulkopuoleltaan. Tämä kategoria vastaa behavioristisen oppimiskäsityksen mukaista näkemystä oppimisesta.

2. Oppiminen on aktiivista

Suurin osa tutkittavista näki oppimisen olevan jollain tavoin oppijan omaan aktiivisuuteen liittyvää toimintaa. Opettajat ymmärsivät oppimisen tapahtuvan parhaiten oppilaan oman toiminnan kautta. Useat vastaukset ilmensivät konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia piirteitä. Oppimisella tarkoitetaan tällöin tietojen monipuolista prosessointia oppijassa ja myös tätä kautta ajattelun taitojen kehittymistä. Persoonallisella ja yksilöllisellä tavalla yksilö jäsentää, valikoi ja tulkitsee informaatiota aikaisempien tietojensa perusteella ja liittää uuden asian jo olemassa oleviin tietorakenteisiinsa. Tärkeää on myös uusien tietojen ja taitojen liittäminen jo ennestään olemassa olevaan ajattelu- ja tietorakenteeseen.

Tutkittavien vastausten luokittelu eri kategorioihin tuotti tutkijalle jonkin verran ongelmia. Vaarana oli liiallisten yleistysten tekeminen ja toisaalta taas joissakin kategorioissa on päällekkäisyyksiä, mutta eroavaisuudet on merkityksellisiä, joten kategorioita ei voida yhdistää.

2A. Oppiminen on ymmärtämistä ja omaksumista

Tämän kategorian mukaan oppiminen on asioiden ymmärtämistä, omaksumista ja aiemman tiedon lisäämistä. Lähtökohtaisesti oppilas oppii käsittelemään sellaista tietoa, mitä hän ei ole aiemmin osannut. Tässä kategoriassa oppiminen ei ole pelkästään tietojen lisääntymistä ja omaksumista, vaan oppijan aiemmat tiedot saattavat muuttua oppimisen kautta. Oppijalla on olemassa olevaa tietoa, joka saattaa muuttua oppimisen kautta, uusi tieto liitetään kumulatiivisesti vanhaan tai uusi ja vanha tieto ovat vuorovaikutuksellisessa kanssakäymisessä. Oppimisessa oppijan käyttäytymisessä ja ajatuksissa tapahtuu muutoksia.

”Oppiminen on asioiden hoksaamista ja oivaltamista. Se on uuden tiedon omaksumista ja soveltamista vanhaan tietoon. Uusia asioita voidaan oppia esimerkiksi tutkimalla ympäristöä tai leikin kautta” (Meri)

”Mielestäni oppiminen on kamalan laaja ja vaikea kysymys. Se on ehkä sitä, että oppilas oppii uusia taitoja ja tietoja ja oppii tekemään ja käsittelemään jotain sellaista, mitä ei ole aiemmin osannut. Toisaalta oppiminen on myös sitä, että ymmärtää opetettavan asian.” (Mauri)

2B. Oppiminen on tekemisen avulla tapahtuvaa muutosta tiedoissa ja taidoissa

Tähän kuvauskategoriaan sijoittui kaksi tutkimuksessa mukana ollutta opettajaa. Oppiminen määritellään muutoksena yksilön käyttäytymisessä ja tiedoissa. Oppimisen kautta yksilö muuttuu ja oppiminen muuttaa hänen käyttäytymistään ja ajatteluaan. Oppiminen on ikään kuin muutostapahtuma. Kyseisessä kategoriassa muutokseen vaaditaan oppijan omaa aktiivisuutta. Oppijan tulee aktiivisena yksilönä etsiä, havainnoida ja käsitellä tietoa ja kokemuksiaan.

”Oppimisessa on tosi tärkeää se, että oppilas osaa itse etsiä tietoa ja valita löytämistään lähteistä tärkeää ja merkityksellistä tietoa. Oppiminen on itselle oikeiden valintojen tekemistä. Oppimiselle on tietenkin tärkeää, että opettaja ohjaa oppilaan hakemaan tietoa, mutta ei tee sitä hänen puolestaan.”(Mari-Leena)

”Oppiminen on tiedonhankintaa ja uteliaisuutta uusia asioita kohtaan. Se on myös käytännön tekemistä eli ratkotaan käytännön ongelmia ja opitaan sitä kautta.” (Niko)

Tässä kategoriassa oppiminen määritellään siis tekemisen ja oman toiminnan kautta tapahtuvaksi. Pääpaino on tekemisessä sekä omatoimisessa tiedonhankinnassa.

2C. Oppiminen on prosessi

Tässä kategoriassa oppiminen määritellään lähinnä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisena prosessina. Oppiminen on oppijan ajatuksissa tapahtuvaa muutosta; -oppija toimii aktiivisesti ja liittyy uuden tiedon vanhoihin tietorakenteisiinsa joka sulauttaen (assimilaatio) tai mukauttaen (akkommodaatio) uudet asiat vanhoihin.

”Oppijan aktiivinen rooli oppimisprosessissa on tärkeää. Kaikkea tietoa ei voi ”kaataa päälle”, vaan tarvitaan oppilaan omaa ajatusten rakentelua. Oppimista tapahtuu muokkaamalla vanhoja tietorakenteita.” (Petri)

”Oppiminen on ihmisen elinikäinen prosessi, koko elämä on oppimista. Oppimista tapahtuu siten, että yksilö liittyy uutta tietoa aikaisempiin tietoihin tai muokkaa jo olemassa olevaa tietoa. Oppiminen edellyttää oppijan omaa ajattelua ja pohdintaa.” (Aamu)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisen kannalta keskeisintä on oppijan oma oppimisprosessi. Sekä tiedon hankkiminen, että sen käsittely on aktiivista toimintaa. Uusi tieto nivotaan osaksi vanhoja tietorakenteita tarkistamalla tai uudistamalla niitä.

2D. Oppiminen on uuden soveltamista

Tässä kategoriassa oppiminen käsitetään taitona soveltaa uutta tietoa. Opittuja asioita tulisi osata käyttää tulevaisuudessa erilaisissa konteksteissa. Kyseisessä kategoriassa ei määritellä sitä, miten tarkoituksenmukaisesti oppimistuloksiin päästään eli millä tavoin kyseinen oppimistulos saavutetaan. Tärkeintä on se, että oppija omaksuu ja sisäistää uuden asian siten, että osaa soveltaa sitä jälkeensä. Oleellista ei ole uusien tietojen ja taitojen tallentaminen sellaisenaan, vaan kyky ja taito soveltaa oppimaansa uusissa tilanteissa.

”Oppiminen on sitä, että oppii hankkimaan tietoa ja käsittelemään niitä tietoja. Tavoitteena on oppia käyttämään niitä tietoja myöhemmissä opinnoissa ja elämässä yleensä.” (Anne)

Tämä kategoria korostaa opitun tiedon soveltamista ja hyödyntämistä myöhemmin elämässä eli keskeistä on asioiden siirtovaikutus. Oppiminen on ikään kuin evästyttä myöhempää elämää varten.

7.1.3 Käsitys opettamisesta ja opettajan roolista

Luokanopettajien käsityksiä opettamisesta ja opettajien omaa roolia oppimisprosessissa selvitettiin kysymyksillä (LIITE 1) mitä on opettaminen ja mikä on oma roolisi lapsen oppimisessa sekä kysymällä opetuksen tavoitteista. Aineistosta löydettiin neljä eri kategoriaa koskien luokanopettajien käsitystä oppimisesta.

- A. Opettaminen on tiedon välittämistä ja oppiainesisältöjen hallintaan tähtäävää
- B. Opettaminen on tiedon etsinnässä auttamista ja omaan ajatteluun ohjaamista
- C. Opettaminen on vuorovaikutuksellista toimintaa
- D. Opettaminen on kiinnostuksen herättämistä.

- A. Opettaminen on tiedon välittämistä ja oppiainesisältöjen hallintaan tähtäävää

Tämän kuvauskategorian mukaan opetus on tiedon välittämistä, siirtämistä, antamista ja esittämistä. Opetuksen tavoitteeksi opettajat nimeävät tietojen oppimisen. Keskeistä tässä kategoriassa on oppiainekohtaisten sisältöjen oppiminen. Opettamisen keskeinen piirre on tiedon siirtäminen opettajalta oppilaalle. Opettamista ei tässä kategoriassa nähdään osana oppijan omakohtaista prosessia, vaan lähinnä yksisuuntaisena tapahtumana. Pääasiassa opetuksen tavoitteena pidetään ainesisältöisiä tavoitteita, mutta myös kasvatuksellisista tavoitteista on mainintoja. Tähän kategoriaan sijoittui kolme tutkimukseen osallistunutta opettajaa

”Opettajan tehtävä on saada oppilaat hallitsemaan peruslaskutoimitukset, kirjoituksen, lukemisen jne. Opettajan pitää patistella ja kuulustella oppilaitaan ja

antaa tärkeitä tietoja myöhemmänkin elämän kannalta.” (Niko)

”Opettaminen on 1-6 -luokilla tiedon jakamisen lisäksi yhä enemmän myös kasvattamista. Opettajan on tärkeää muistaa opetuksessaan oppiainekohtaiset tavoitteet sekä kasvatus- ja opetustehtävä.” (Petri)

”Opettajan tavoitteena on perustaitojen opettaminen ja olla oppilaille turvallinen, luotettava aikuinen (ei kaveri!).” (Mari-Leena)

B. Opettaminen on tiedon etsinnässä auttamista ja omaan ajatteluun ohjaamista

Tässä kategoriassa tärkeitä näkökulmia ovat tiedon käsittelyn tapahtuminen oppijassa itsessään sekä opettajan rooli oppilaan oman ajattelun ”herättelijänä”. Opettaja motivoi ja innostaa oppilaita pohtimaan asioita omakohtaisesti sekä käsittelemään tietoja jäsenyenneiksi kokonaisuuksiksi. Opettaja ohjaa tiedon etsintään ja käsittelyyn.

”Minun tehtävä on saada lapsi ajattelemaan itse. Tavoitteenani on antaa oppilaalle elämässä tarvittavia taitoja ja vähän tietojakin. Ohjaan oppilasta hankkimaan tietoja, ottamaan selvää asioista, kriittisyyden opettamista ja itsensä kehittämistä. Oma roolini on valmentajana toimiminen. Asioita ei tehdä valmiiksi, vaan annan haasteita.” (Meri)

”Opettajana pyrin oppilaitteni kannustamiseen ja ohjaamiseen, niin, että he osaisivat hankkia itse tietoa ja ottaisivat vastuun omasta oppimisestaan.

Enemmänkin siis ohjaamista kuin opettamista...” (Aamu)

C. Opettaminen on vuorovaikutuksellista toimintaa

Tämän kuvauskategorian mukaan opettajan ja oppilaan välillä oleva vuorovaikutus on tärkeä osa oppimista. Vuorovaikutus on monensuuntaista: opettaja-oppilas, oppilas-opettaja ja oppilas-oppilas. Oppimista tapahtuu oppilaiden lisäksi mahdollisesti myös opettajalla, myös opettaja voi hyödyntää oppilailta saamaansa palautetta. Tässä kategoriassa oppimiseen liittyy vuorovaikutuksellisuuden lisäksi keskeisesti myös tiedon aktiivinen prosessointi sekä omakohtainen oppiminen. Tässä tutkimuksessa kahden opettajan käsitykset sijoittuivat tähän

kategoriaan.

”Minusta vuorovaikutus on tärkeää. Pysin tuntemaan oppilaani mahdollisimman hyvin. Opettajana tähtään tilanteeseen, missä ope ja oppilas ovat molemmat aktiivisesti läsnä ja keskenään vuorovaikutuksessa. Olen monesti oppinut itsekin oppilailtani!” (Anne)

”Opetus on opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksellinen tilanne. Hyvässä opetustilanteessa vuorovaikutus toimii luokassa kaikkien välillä ja palautetta uskalletaan antaa ja ottaa vastaan puolin ja toisin.” (Nina)

D. Opettaminen on kiinnostuksen herättämistä

Tässä kuvauskategoriassa opettajan rooli oppilaan oppimisprosessissa on hyvin keskeinen. Opettaja käynnistää oppilaassa mielenkiinnon opittavaa asiaa kohtaan. Opettaja toimii oppimisen motivaattorina ja innostaa täten oppilasta oppimaan. Tämän kategorian käsityksen mukaan oppimiseen tarvitaan motivoitunut ja oppiainekseen myönteisesti suhtautuva oppilas.

”Koen oman osuuteni lapsen oppimiselle olevan sellainen, että tarjoan mahdollisuuksia ja viritän lasten mielenkiinnon. Täytyy muistaa, että eri ikäiset lapset ovat kiinnostuneet erilaisista asioista. Ja jotta oppiminen olisi oppilaille mielekästä, niin minun tehtävä on luoda suotuista oppimisympäristö.”
(Mauri)

7.1.4 Kysely-aineiston kategoriat ja eri oppimiskäsitykset

Taulukossa (KUVIO 4) on tarkasteltu opettajien käsityksistä muodostettuja kategorioita suhteessa teoreettisessa viitekehysessä esiteltyihin näkemyksiin oppimisesta. Kategorioiden perässä on kuvattu aineiston opettajien näkemysten sijoittumista eri kategorioihin ja oppimiskäsityksiin Tutkimuksen opettajien sijoittumista kuvataan taulukossa kasvo-symboleilla.

	<i>LAPSIKÄSITYS</i>	<i>KÄSITYS OPPIMISESTA</i>	<i>KÄSITYS OPETTAMISESTA</i>
BEHAVIORISTINEN OPPIMISKÄSITYS	Lapsi on lyhytjänteinen ja passiivinen. ● ●	Oppiminen on passiivista. ●	Opettaminen on tiedon välittämistä ja oppiainesisältöjen hallintaan tähtäävää. ● ● ●
HUMANISTIS-KOKEMUKSELLINEN OPPIMISKÄSITYS	Lapsi on yksilöllinen. ●		
KOGNITIIVINEN OPPIMISKÄSITYS			Opettaminen on tiedon etsinnässä auttamista ja omaan ajatteluun ohjaamista. ● ●
KONSTRUKTIIVINEN OPPIMISKÄSITYS	Lapsi on aktiivinen. Lapsi on sosiaalinen. ● ● ● ● ●	Oppiminen on asioiden ymmärtämistä ja omaksumista. Oppiminen on tekemisen avulla tapahtuvaa muutosta tiedoissa ja taidoissa. Oppiminen on uuden soveltamista. Oppiminen on prosessi. ● ● ● ● ● ● ●	Opettaminen on kiinnostuksen herättämistä. Opettaminen on vuorovaikutuksellista toimintaa. ● ● ●

KUVIO 4. Luokanopettajien käsityskategoriat (kysely-aineisto) ja niiden suhde eri oppimiskäsityksiin.

7.2 Havainnointi-aineistosta muodostuneet kategoriat

Havainnoinnin tarkoituksena oli tutustua tutkittavien opetustilanteeseen ja sen piirteisiin. Näin tutkija halusi tuoda opettajien kyselyiden vastausten pohjalta muodostettujen käsitysten rinnalle vertailukohteeksi ja tueksi tutkijan havainnot oppitunneilta. Tutkijan havainnointia ohjasivat tutkimuksen teorettinen viitekehys sekä tutkimusongelmat. Havainnointiaineiston uskottiin antavan tutkimuksessa tietoa siitä, toimivatko luokanopettajat todellisessa tilanteessa kognitiivisen käsityksensä mukaisesti. Seuraavassa havainnointi-aineistosta muodostuneet käsityskategoriat lapsen olemuksesta, oppimisesta ja opettamisesta.

7.2.1 Lapsikäsitys

Havainnointi-aineistosta muodostui kolme kategoriata luokanopettajien käsityksistä lapsen olemuksesta.

A. Lapsi on aktiivinen ja innokas kokeilemaan uutta

B. Lapsi on yksilöllisesti ajatteleva

C. Lapsi on passiivinen.

A. Lapsi on aktiivinen ja innokas kokeilemaan uutta

Tässä kategoriassa lapsi nähdään erityisesti aktiivisena toimijana. Mm. Rauste-von Wright & von Wright (1994, 10-20) liittävät aktiivisuuden piirteen lapsen perusluonteeseen. Lasten nähdään olevan myös uteliaita sekä tiedonhaluisia luonnostaan. Lapset innostuvat helposti kaikesta uudesta ja suhtautuvat välittömästi mielin uusia kokemuksia kohtaan. Nämä ovat siis lajinomaisia piirteitä lapselle. Tietoa ympäristöstä ja omasta suhteestaan siihen tarvitaan jo perustarpeidenkin mukaan hengissä selviämiseen.

”Nyt sitten jokainen pääsee toteuttamaan itseään oikein toden teolla! Nostakaa hihat ylös ja menkää valmiiksi paperien ääreen. Muulla ei ole väliä, kunhan ette sotke vaatteitanne pahasti tai koulun lattiaa...” (Anne)

”Jokainen saa kirjoittaa paperiin kolme kiinnostavinta aihealuetta. Valitaan niistä sitten yhteistuumiin toteutettavat ideat.” (Meri)

”Tiedän kyllä, että teillä on palava halu päästä jo toimimaan... Se onnistuu heti, kun maltatte kuunnella ohjeet, ettei kenenkään tarvi heti tulla kysymään mitä piti tehdä...” (Aamu)

B. Lapsi on yksilöllisesti ajatteleva

Tässä kategoriassa lasta pidetään ainutkertaisena ja arvokkaana yksilönä. Tämän kategorian mukaisesti lapsi nähdään subjektina kasvatustapahtumassa ja lapsuus itseisarvoisena ajanjaksona. Opetuksessa arvostetaan oppilaan subjektiivisia kokemuksia, hänen

hyvinvointiaan ja elämän laatua sekä kuunnellaan lapsen omia näkemyksiä ja kokemuksia elämästään. Lapsen persoonallisuuden huomioiminen sekä persoonallisuuden kasvun tukeminen on tärkeä osa koulun opetustyössä.

”Ole hyvä Saara. Kerrohan vuorostasi kaikille mitä sinä ajattelit elokuvasta, millaisia ajatuksia se sinussa herätti... Mikä oli mielestäsi tarinan opetus?” (Petri)

”Haluaako joku kertoa viikonlopun kuulumisia? Tapahtuiko kenellekään mitään erikoista?” (Mauri)

Tähän kategoriaan sijoittuvien opettajien toiminnan yhteisinä piirteinä korostui oppilaan monipuolinen arvostaminen sekä sosiaalinen toiminta luokassa.

C. Lapsi on passiivinen

Havainnointi-aineiston perusteella yhdeksi kategoriaksi muodostui lapsen näkeminen passiivisena. Tässä kategoriassa lapsen olemus on passiivisessa vastaanottajan roolissa olemista. Luokkatyössä tämä näkyy erityisesti vapaan liikkumisen, keskustelun toisten oppilaiden kanssa sekä itseä sillä hetkellä kiinnostavien asioiden tekemisen ja tutkimisen estämisellä. Lasta ei pidetä luonnostaan aktiivisena ja oppimiseen hakeutuvana, vaan kaikki opetus kohdistetaan ulkoa käsin.

”Kyllä tokaluokkalaisen pitäisi pystyä istua paikallaan edes yksi oppitunti. Pura sitten energiasi välitunnin aikana, ettei tarvitse häiritä luokan työrauhaa!” (Mari-Leena)

”Tiedän kyllä, että ei teitä ehkä juurikaan kiinnosta tietää näistä asioista, mutta ikävä kyllä ne on pakko kaikkien oppia... Luottakaa nyt ihmeessä siihen, että tiedän kyllä mikä teille on parasta.” (Niko)

7.2.2 Käsitys oppimisesta

Käsitykset oppimisesta muodostavat kaiken systemaattisen opettamisen ja oppimisen perustan. Tiedetään, että oppimista on monenlaista. Myös tässä tutkimuksessa olevien

luokanopettajien toiminta opetustilanteissa oli yksilöllistä. Opettajien käsitykset oppimisesta olivat hyvinkin erilaisia. Havainnointiaineiston perusteella opettajien käsityksistä oppimisesta muodostettiin neljä eri kategoriaa.

- A. Oppiminen on tietojen vastaanottamista ja asioiden toistamista
- B. Oppiminen on henkilökohtaisten ajatustoimintojen tulosta
- C. Oppiminen on asioiden ymmärtämistä ja oivaltamista
- D. Oppiminen on vuorovaikutuksellista toimintaa.

- A. Oppiminen on tietojen vastaanottamista ja asioiden toistamista

Tässä kategoriassa oppimisen ymmärretään tapahtuvan suurelta osin mallioppimisen ja opettajan vahvistamisen kautta. Oppiminen lähtee liikkeelle opettajan aloitteesta ja oppimistapahtuma on vahvasti opettajan kontrolloimaa ja ohjaamaa. Oppija mukautuu ulkoapäin tuleviin tietoihin ja taitoihin ja pyrkii vastaanottamaan opetettavat asiat suhteellisen passiivisesti. Halutun kaltaisia oppimistuloksia pyritään saavuttamaan positiivisen vahvistamisen kautta. Oppiminen ei perustu oppijan tarpeiden ja mielenkiinnon kohteiden huomioimiseen. Kategoriaan sijoittui kolme tutkimukseen osallistuneista opettajista.

”Ja sitten oppilaat huomisen läksy äidinkielestä. Opetelkaa huomiseksi lukukirjan runo ulkoa. Kaikki tulevat sitten esittämään sen luokan eteen, opetelkaa eläytymään runoon lukiessanne.” (Mari-Leena)

”...Nyt ei ole puheenvuoroja lapsille! Kävelkää ympäri salia siten kuin kävelee väsynyt.. -ei väsynyt kävele noin, vaan näin.” (Niko)

”Yrittäkää lapset kopioida taululta työn ääriviivat mahdollisimman tarkasti. Kun kaikki tekevät mahdollisimman tarkkaa työtä, niin saamme luokan seinälle tosi kauniit ja onnistuneet työt. ...Hyvä lina, olet onnistunut työssäsi mallikkaasti!” (Nina)

Kyseisen kaltainen oppimiskäsitys on perusteiltaan behavioristinen. Tähän kategoriaan sijoittuneiden opettajien toiminnassa oli tunnusomaisina piirteinä vahva opettajajohtoisuus, opettaja oli paljon ”äänessä” oppitunneilla. Oppilaiden oma-aloitteisuus ja aktiivisuus oli melko vähäistä, oppilaat vastasivat lähinnä opettajan esittämiin kysymyksiin. Tuntirakenne

eteni yleisesti siten, että tunnin alussa opettaja opetti uuden asian ja tämän jälkeen oppilaat harjoittelivat aihetta omiin kirjoihinsa. Oppilaiden onnistuneesta työskentelystä opettaja antoi positiivista palautetta.

B. Oppiminen on henkilökohtaisten ajatustoimintojen tulosta

Tämän kategorian mukaan oppiminen edellyttää oppijan omaa aktiivisuutta ja ajattelua. Oppija on oppimisen ”keskus”, joka aktiivisesti havainnoi ja prosessoi tietoa ja kokemuksia. Tässä kategoriassa keskeisessä asemassa ovat oppijan ajattelun taidot.

”Kertokaahan omia näkemyksiänne kuulemistanne lintujen äänistä. Mitä teille tuli niistä mieleen, millaisia ajatuksia ja mielikuvia ne herättivät? Oliko äänistä jokin ennestään tuttu?” (Aamu)

”Mielestäni sinun kannattaisi tässä tehtävässä mieltä ensin sitä, montako lihapiirakkaa perhe osti yhteensä. Ehkä keksit ratkaisun sitä kautta.” (Petri)

Tähän kategoriaan kuului kahden opettajan käsitykset oppimisesta. Kategorian käsitykset perustuvat kognitiivisen näkemyksen mukaiseen tiedon muokkaamiseen ja käsittelyyn. Tämän kategorian opettajien toiminnalle luokassa oli ominaista oppilaiden ohjaaminen omaan ajatteluun, opettajat antoivat vain virikkeitä ja lähtökohtia tähän. Opettajat herättivät kysymyksillä ajatuksia ja oppilaat saivat luokassa ilmaista paljon omia näkemyksiään ja ajatuksiaan. Oppimista pidetään tärkeänä prosessina. Tiedon hankkiminen on aktiivista toimintaa, samoin sen käsittely. Tärkeänä pidetään myös sitä, että uusi tieto yhdistetään vanhoihin tietorakenteisiin, joita tarkistetaan ja uudistetaan.

C. Oppiminen on asioiden ymmärtämistä ja oivaltamista

Tämän kategorian käsityksissä tärkeää on se, että oppiminen johtaa jonkin uuden asian ymmärtämiseen ja/tai oivaltamiseen. Kategorian mukaan oppimista ei voi tapahtua ilman opittavan asian ymmärtämistä. Myös tässä kategoriassa uusi tieto liitetään kumulatiivisesti vanhaan tai uutta ja vanhaa tietoa käsitellään vuorovaikutuksellisesti. Kahden tutkimuksen opettajan käsitykset sijoittuivat tähän kategoriaan.

”Jokainen saa etsiä tietoa haluamallaan tavalla, joko kirjoista, internetistä tai hyväksi toteamallaan tavalla. Tärkeintä on löytää vastaus siihen, miksi lehdet tippuvat puista syksyllä. Riittää, kun osaa kertoa omin sanoin, miksi näin tapahtuu..” (Meri)

” Kerro minulle rahojesi avulla, miksi molemmissa pinoissa on sama summa rahaa, vaikka kolikoita on niissä eri määrä...Hienoa, osaat laskea euroja todella hyvin!” (Anne)

Kategorian mukainen käsitys oppimisesta on melko konstruktivistinen. Mikäli opittavaa tietoa ei ymmärretä, oppilas ei pysty käyttämään ja soveltamaan sitä. On tärkeää, että oppija on tietoinen omasta oppimisestaan ja siitä, mitä hän kulloinkin ymmärtää tai ei ymmärrä. Näin olennaisen tiedon hankkiminen tulee tarkoituksenmukaiseksi.

D. Oppiminen on vuorovaikutuksellista toimintaa

Tässä kategoriassa oppiminen nähdään vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaksi. Oppiminen on tekemisen ja toiminnan kautta tapahtuva prosessi, missä tärkeällä sijalla on vuorovaikutus opettajan ja oppijan sekä oppijoiden välillä. Vuorovaikutuksellinen tilanne voi lähteä niin opettajasta, kuin oppijasta käsin. Tähän kategoriaan sijoittui yksi tutkimuksen luokanopettajista.

”Seuraavaksi on tarkoitus keskustella pienissä ryhmissä aiheesta ihanteet ja esikuvat. Voitte kertoa omista ihanteista, ketä ihaillette ja perustella tietenkin miksi. Toivon, että jokainen kertoisi ajatuksiaan. Tämän jälkeen keskustelemme yhdessä siitä, voivatko ihanteet vaikuttaa omaan elämään ja jos voivat niin miten ja miksi. Niin...kannattaa myös miettiä, että onko se oikein.” (Mauri)

”Ope: pystyisinkö olemaan kuukauden juomatta? Mistäs tuo nyt tuli mieleesi, mitä itse luulet? Öö...kyllä mä uskon pystyväni. Miksi? No, jos kerran saisi syödä ruokaa, niin onhan ruuassakin vettä... No asia on kyllä niin, että ihminen tulee toimeen ennemminkin ilman ruokaa, ...”(Mauri)

Tähän kategoriaan käsitykseltään kuuluva opettaja painotti toiminnassaan paljon käytännöllisiä tehtäviä, joita ratkottiin yhteistyössä. Luokassa käytettiin ryhmitöitä sekä jatkuvaa keskustelevaa ilmapiiriä opittavista asioista ja oppilaita kiinnostavista aihepiireistä. Kategorian kaltainen näkemys oppimisesta on konstruktivistinen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee, että vuorovaikutus on osa oppimista ja omien ajatteluprosessien esilletuominen luokassa on tärkeää.

7.2.3 Käsitys opettamisesta ja opettajan roolista

Opettaja pyrkii aina jollain tavoin edistämään oppilaan oppimista ja kasvua asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Opettajan toimintaan oppimistilanteessa vaikuttaa hänen käsitys oppimisen luonteesta, sillä tämän perusteella opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetustoimintaa. Tutkimusaineistosta muodostui neljä kategoriaa, jotka kuvaavat luokanopettajien käsityksiä opettamisesta ja opettajan roolista oppimistilanteessa.

- A. Opettaminen on motivaation herättämistä
- B. Opettaminen on tietojen jakamista ja positiivisen palautteen antamista
- C. Opettaminen on oppijan ohjaamista oman ajattelun käyttöön
- D. Opettaminen on vuorovaikutusta ja oppijan kokemusten ja näkemysten huomioimista.

- A. Opettaminen on motivaation herättämistä

Tämän kategorian mukaan opettajan tehtävä on auttaa oppilasta oppimisessa ja oppimaan oppimisessa pääasiallisesti virittämällä heidän asenteensa myönteiseksi opiskelua ja opiskelun kohteena olevia asioita kohtaan. Tärkeää olisi, että oppilaissa heräisi sisäinen motivaatio. Tällöin oppilaat haluaisivat oppia nimenomaan oman kiinnostuksensa vuoksi ja he ymmärtäisivät, että opittavana olevat aihealueet ovat heille tärkeitä oppia. Tähän kategoriaan sijoittui kolme tutkimuksen luokanopettajaa.

”Kukas tietää, miksi teidän olisi tärkeää oppia laskemaan euroja?... Niin, aivan oikein, onhan se hienoa, jos esimerkiksi karkki-ostoksilla osaa antaa myyjälle itse tarvittavan summan kolikoita, eikä kassan tädin tarvitse laskea rahoja kädestäsi.

Kuinka moni osaa jo nyt antaa esimerkiksi 5e 30snt tasarahana?” (Anne)

”Ilmoitan teille jo nyt, ennen kuin alatte kirjoittamaan, että jokainen huolella tarinansa kirjoittanut saa vihkoonsa merkiksi tarran huolellisuudesta.” (Niko)

”Kuinka moni teistä on joskus ommellut ompelukoneella? Joo, osa on siis jo päässyt kokeilemaan koneompelua. Hienoahan tässä on, että sitten voi ommella itselleen vaikkapa kesähameen tulevaksi kesäksi kun oppii ompelun salat. Muistan itse koululaisena innostuneeni hurjasti koneompelusta, koko perhe sai uusia college-paitoja kun opin niitä tekemään.” (Meri)

B. Opettaminen on tietojen jakamista ja positiivisen palautteen antamista

Tässä kategoriassa opettaminen nähdään olevan tiedon siirtämistä opettajalta oppilaalle. Olennaista on se, että oppilaalle välittyy ja siirtyy tietoa. Opettaminen käsitetään tässä kategoriassa pääosin yksisuuntaiseksi tapahtumaksi, opettajalta oppilaalle etenevänä. Opetuksen perimmäisenä tavoitteena on kyseisen kategorian mukaan siirtää, välittää tai tarjota tietoja ja taitoja, jotka oppija pystyisi muistamaan ja toistamaan. Tähän kategoriaan liittyy myös positiivisen palautteen antaminen oppijalle välittömästi, kun opettaja huomaa hänen tekemänsä asioita tavoitteen mukaisella tavalla.

”Luen teille seuraavaksi tarinan ketusta, joka tahtoi muuttaa kaupunkiin. Tarinan jälkeen saatte paperit, mihin on kirjoitettu lauseiden alkuja tarinasta. Tehtävänänne on jatkaa lauseet mahdollisimman tarkasti loppuun. Onko kysymyksiä? Ovatko kaikki valmiita? Kuunnelkaahan mahdollisimman tarkkaan.” (Mari-Leena)

”Kuinka moni teistä sai kaikki oikein? ... Hienoa, jatkakaa samaan malliin! Kenelläkäs oli vähintään kahdeksan oikein? ... Ihan ok, täytyy vielä vähän harjoitella. Jos joku sai oikein viisi tai vähemmän, niin ehdottomasti lisää harjoitusta.” (Nina)

C. Opettaminen on oppijan ohjaamista oman ajattelun käyttöön

Kyseisessä kuvauskategoriassa opetus määritellään oppilaan ohjaamiseksi ja auttamiseksi. Opetuksen tarkoituksena saada oppilas toimimaan aktiivisesti ja tulemaan vastuulliseksi omasta oppimisestaan. Opettajan tulee esittää asiat ymmärrettävällä ja omaksuttavalla tavalla. Opettajan toiminta on tavoitteellista toimintaa, sillä opettajan tehtävä on saada oppijat

motivoitumaan omaan ajatteluun.

”Seuraavaksi lähemme keräämään pihalta erilaisia lehtiä. Jokainen voisi kerätä vähintään viisi erilaista puun lehteä. Tämän jälkeen palaa luokkaan ja käytä kirjaa apunasi, kun alat tutkimaan lehtiä. Jokainen saa itse päättää, millä tavoin ja minkä ominaisuuksien perusteella lajittelette lehdet. Muistakaa, että omat lajittelut on sitten osattava perustella...” (Aamu)

”Jokaisen tehtävä on nyt arvioida itse, mitkä jakson tehtävistä ovat hankalimpia laskea. Olen varma, että kaikille löytyy joku vaikeaksi koettu asia. Tämän jälkeen valitset monistepinosta harjoitusmonisteen juuri sen otsikon kohdalta, minkä valitsit hankalaksi. Jos vaikka Simosta on hankala laskea kertolaskuja, niin hän valitsee itselleen kertotaulumonisteen... Muistakaa lapset, että harjoittelu on paras tie uuteen oppiin!” (Petri)

Tämän kategorian opettajien käsityksissä korostui opettajan tehtävä innostavana ja taitavana henkilönä, joka saa oppilaat pohtimaan tietoja omakohtaisesti sekä prosessoimaan tiedonpalasia uusiksi jäsenytyneiksi kokonaisuuksiksi. Opettaja vastaa oppilaiden tiedonkäsittelytoimintojen ”herättelystä”.

D. Opettaminen on vuorovaikutusta ja oppijan kokemusten ja näkemysten huomioimista

Tämän kategorian mukaan opettaminen on moni-suuntaista toimintaa, jossa asiat kulkevat opettajalta oppilaille, oppilailta opettajalle sekä myös oppilailta oppilaille. Vuorovaikutukselliseen toimintaan liittyy keskeisesti myös näkemys vapaasta ja kuuntelevasta ilmapiiristä. Opettaja antaa oppilaille tilaa kertoa asioista omia näkemyksiään ja kokemuksiaan. Luokan ilmapiiri on usein keskustelunomainen. Tämän kategorian mukaan myös opettajalla on mahdollisuus oppia uutta oppilailtaan.

”Tänään meillä on aiheena pihan kasveihin tutustuminen. Olettekin varmasti jo tutustuneet moniin alueen kasveihin, vai miten on? ... Olisikin mielenkiintoista näin tunnin alkuun kuulla, mitä kasveja tunnistatte ja minkä nimisiä kasveja tiedätte olevan pihapiirissämme. Mainitkaahan ensin mitä puulajeja tunnistatte kasvavan meidän koulun pihassa...” (Mauri)

”Millaisia ajatuksia tämä tarina teissä herätti? Voitaikin keskustella niistä ensin pareittain, vaikka vierustoverin kanssa ja keskustella vielä sen jälkeen lyhyesti fiiliksistänne yhdessä...” (Mauri)

Tähän kategoriaan sijoittui yksi tutkimuksen opettajista. Opettajan toiminnalle oli ominaista oppilaiden kuuntelu, opettajalla on hyvä käsitys siitä, mitä oppilaat osasivat opittavana olevasta asiasta. Tämä toi opetukseen sen, että opettaja pystyi rakentamaan opetuksen oppilaiden aiempien tietojen pohjalta. Näin opetettava asiasta tulee tarkoituksenmukaista.

7.2.4 Havainnointi-aineiston kategoriat ja eri oppimiskäsitykset

Taulukossa (KUVIO 5) on tarkasteltu opettajien käsityksistä muodostettuja kategorioita suhteessa teoreettisessa viitekehysessä esiteltyihin näkemyksiin oppimisesta. Kategorioiden perässä on kuvattu aineiston opettajien näkemysten sijoittumista eri kategorioihin ja oppimiskäsityksiin. Opettajien sijoittumista taulukossa kuvataan kasvo-symboleilla.

	<i>LAPSIKÄSITYS</i>	<i>KÄSITYS OPPIMISESTA</i>	<i>KÄSITYS OPETTAMISESTA</i>
<i>BEHAVIORISTINEN OPPIMISKÄSITYS</i>	Lapsi on passiivinen. ● ● ●	Oppiminen on tietojen vastaanottamista ja asioiden toistamista. ● ● ●	Opettaminen on tietojen jakamista ja positiivisen palautteen antamista. ● ●
<i>HUMANISTIS- KOKEMUKSELLINEN OPPIMISKÄSITYS</i>			
<i>KOGNITIIVINEN OPPIMISKÄSITYS</i>	Lapsi on yksilöllisesti ajatteleva. ● ●	Oppiminen on henkilökohtaisten ajatustoimintojen tulosta ● ● .	
<i>KONSTRUKTI- VISTINEN OPPIMISKÄSITYS</i>	Lapsi on aktiivinen ja innokas kokeilemaan uutta. ● ● ●	Oppiminen on asioiden ymmärtämistä ja oivaltamista. Oppiminen on vuorovaikutuksellista toimintaa. ● ● ●	Opettaminen on motivaation herättämistä. Opettaminen on oppijan ohjaamista oman ajattelun käyttöön. Opettaminen on vuorovaikutusta ja oppijan kokemusten ja näkemysten huomioimista. ● ● ● ● ● ●

KUVIO 5. Luokanopettajien käsityskategoriat (havainnointi-aineisto) ja niiden suhde eri oppimiskäsityksiin.

7.3 Tulosten kokoava tarkastelu

Fenomenografinen tutkimus ei tavoittele tilastollista yleistettävyyttä (Ahonen 1995, 153). Tutkimuksessa saatujen tulosten arvioinnissa ei myöskään pyritä absoluuttiseen totuuteen.

Aineistosta muodostetut kuvauskategoriat ovat tutkijan konstruktioita, ja tutkijan pyrkimys ymmärtää tekstiä on aina heijastavaa. (Niikko 2003, 39-40.)

Fenomenografisen tutkimuksen yksi päätavoite on luonnehtia variaatioita yksilöiden kokemuksissa ja käsityksissä. Kerätty tutkimusaineisto ja siitä esiin nousevat ilmaukset tulkitaan siinä kontekstissa, jossa ne esiintyvät. Haasteellista on kuvata toisten kokemuksia ja käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä toisten silmin astumalla ulos omasta kokemusten ja käsitysten piiristä. (Niikko 2003, 46-47.)

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien oppimiskäsityksiä sekä peilata niitä teoreettisessa viitekehyksessä esiteltyihin oppimiskäsityksiin. Erityisenä näkökulmana tutkimuksessa oli konstruktivistinen oppimiskäsitys, sillä vuonna 2004 laadittu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pohjaa opetuksen tavoitteet juuri konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tutkimuksen tarkoitus oli kartoittaa myös sitä, ilmenevätkö luokanopettajien oppimiskäsitykset heidän käytännön pedagogiikassaan.

Tarkasteltaessa tutkimustuloksia sekä kysely- että havainnointi-aineistojen (KUVIO 4 ja KUVIO 5) osalta, voidaan havaita, että luokanopettajien oppimiskäsityksissä esiintyi sekä behavioristisen, että konstruktivistisen oppimiskäsitysten mukaisia piirteitä. Humanistis-kokemukselliseen ja kognitiiviseen oppimiskäsitykseen sisältyi muutamia opettajien käsityskategorioita. Yhtenä tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa, toteutuvatko uuden opetussuunnitelman mukaiset kasvatusihanteet opettajien käsityksissä ja käytännön työssä. Tulokset osoittavat, että osaltaan nämä konstruktivismin mukaiset ajatukset toteutuvat, mutta toisaalta opettajien käsityksissä ja toiminnassa näkyy myös behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisia toimia. Tutkimus osoittaa, että opetussuunnitelmaudistus ei ole ainakaan täysin tuottanut toivottuja tuloksia opettamisen ja oppimisen suhteen.

Tutkittavien käsitykset oppimisesta suhteutettiin tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esitettyihin oppimiskäsityksiin. Tutkija on koonnut tutkittavien oppimiskäsityksistä taulukon (KUVIO 6). Taulukkoon on merkitty erilaisin merkinnöin kysely-aineistosta ja haastattelu-aineistosta muodostuneiden kategorioiden pohjalta muodostuneet oppimiskäsitykset. Kysely-aineiston kategorioita kuvataan pallo-symboleilla ja havainnointi-aineiston kategorioita neliö-symboleilla. Yhteenvedon (KUVIO 6) avulla tutkimusaineistosta voidaan tehdä havaintoja opettajien kognitiivisten käsitysten ja käytännön toiminnan suhteesta.

<i>Tutkimuksen opettajat</i>	<i>Behavioristinen oppimiskäsitys</i>	<i>Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys</i>	<i>Kognitiivinen oppimiskäsitys</i>	<i>Konstruktivistinen oppimiskäsitys</i>
Aamu			■	●●●■
Anne		●		●●■
Mari-Leena	●●■			●
Mauri			■	●●●■
Meri				●●●■
Niko	●●■			●■
Nina	●■			●●
Petri	●		■	●●■

KUVIO 6. Opettajien oppimiskäsitykset kysely-aineistosta (●) ja havainnointi-aineistosta (■) muodostettujen kategorioiden pohjalta.

Kuten oheisesta taulukosta (KUVIO 6) nähdään, tutkimuksen tulosten mukaan suuri osa opettajien oppimiskäsityksistä sijoittui konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen näkemykseen oppimisesta. Tutkimukseen osallistuneista opettajista neljän opettajan oppimiskäsitys on selkeästi konstruktivistinen. Kolmen opettajan käsitykset taas ilmentävät vahvimmin behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisia piirteitä. Yhden opettajan oppimiskäsitys vaihtelee näiden kahden käsityksen välillä. Selvästi humanistis-kokemuksellisen tai kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaisia käsityksiä ei tämän tutkimuksen opettajilla ilmennyt. Oppimiskäsityksissä oli lähinnä ”satunnaisia” piirteitä kognitiivisen tai humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen sisällöistä.

Taulukosta (KUVIO 6) voidaan havaita, että tutkittavista noin puolella ilmeni ristiriitaa omien esitettyjen eli kognitiivisten oppimiskäsitysten sekä käytännön toiminnan pohjalta muodostettujen oppimiskäsitysten välillä. Opettajista neljän käsitykset noudattivat samaa linjaa molempien tutkimusmenetelmien tulosten perusteella. Nämä opettajat toimivat pääosin konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Kahden opettajan kysely-aineiston avulla muodostunut käsitys oppimisesta oli osin konstruktivistisia piirteitä omaava, mutta myös behavioristisia piirteitä oli löydettävissä heidän käsityksissään. Havainnointi-aineiston perusteella näiden opettajien oppimiskäsitys oli vahvasti behavioristisen näkemyksen toiminnan mukainen. Yksi opettajista oli kysely-aineiston kategorisoinnin perusteella molempia oppimiskäsityksiä ilmentävä, mutta havainnoinnin pohjalta tehtyjen kategorioiden pohjalta kyseisen opettajan toiminta oli konstruktivistisen oppimiskäsityksen piirteitä

omaavaa. Yhden opettajan käsitykset sijoittuivat molempien aineistojen perusteella tasaisesti sekä behavioristisen, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen tunnusomaisiin piirteisiin.

Käsityksissä ilmeni siis muutoksia eri menetelmillä hankittujen aineistojen perusteella. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan pureuduta tarkemmin muutoksien syiden selityksiin, sillä käsitysten syntyyn ja laatuun sekä ilmenemiseen käytännössä vaikuttavia syitä ei ole kartoitettu. Tutkimukseen osallistuneista opettajista kuitenkin puolet toteuttivat oppimisenäkemyksensä mukaista toimintaa luokassa. Voidaan todeta, että opettajien pedagoginen tietämys konkretisoitui heidän toiminnassa oppilaiden kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden oletetaan sisältyvän opettajan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. Nämä tutkimuksen neljä opettajaa olivat sisäistäneet opetussuunnitelman mukaisen oppimiskäsityksen osaksi pedagogista ajatteluaan ja ammattitaitoaan. Heidän toiminnassaan toteutui opetussuunnitelman ihanteet, arvot ja tavoitteet.

Puolella tutkimukseen osallistuneista opettajista oppimiskäsitys vaihteli eri kategorioissa aina behavioristisesta näkemyksestä konstruktivistiseen. Pääosin kysely-aineiston perusteella muodostettujen kategorioiden pohjalta opettajien ajattelu perustui konstruktivistisen oppimisen mukaisiin piirteisiin, mutta käytännössä toiminta osoittautui enemmänkin behavioristisia piirteitä omaavaan käsitykseen. Tämä lienee melko yleistä opettajien toiminnassa. Opettajat ovat yleensä hyvin koulutettuja ja valveutuneita sekä saaneet paljon informaatiota siitä millainen on nykypäivän opetussuunnitelman mukainen näkemys oppimisesta. On siis mahdollista, että omissa käsityksissä tuodaan esille opetussuunnitelman kaltainen näkemys oppimisesta, mutta käytännön pedagogiikassa näin ei kuitenkaan toimita. Tämä näkyi tässä tutkimuksessa vahvasti yhden opettajan toiminnassa ja kahdella opettajalla esiintyi samansuuntaisia piirteitä. Opettajista yhden käsityksissä oli behavioristiselle oppimiselle ominaisia näkemyksiä, mutta hänen pedagoginen toiminta oli kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista.

Tutkimuksen yksi tehtävä oli tarkastella, ovatko opettajat kyenneet muuttamaan opetustaan uuden opetussuunnitelman ihanteiden mukaiseksi. Tulokset osoittavat todeksi sen, että omien käsitysten muuttaminen, saati niiden tuominen toimintaan on monimutkaisten prosessien tulosta. Omien opittujen käsitysten ja tottumusten muuttaminen ei ole yksiselitteistä.

Opettajilta kysyttiin tutkimus-kyselyn lopuksi sitä, toteuttaako opettaja kuvailemiaan asioita käytännössä, vai jäävätkö ne ajatusten tasolle. Lisäksi näkemystä pyydettiin perustelemaan. Opettajat eivät olleet vastanneet kysymykseen kovin syvällisesti, sillä vastaukset olivat pääasiallisesti toteamuksia siitä, toteutuvatko vai eivätkö näkemykset toteudu käytännössä opettajien mielestä. Kaksi opettajaa olivat sitä mieltä, että he toteuttavat esittämiensä ajatusten mukaista toimintaa luokassa. Viisi opettajaa olivat sitä mieltä, että osa näkemyksistä toteutuu, osa ei. Syitä toteutumattomuuteen oli mm. oma väsymys ja uupumus, innostumattomuus, kiire, liian isot luokkakoot ja riittämättömät resurssit. Syyt siihen, että omien näkemysten mukainen toiminta ei toteudu opettajan käytännön toiminnassa olivat lähinnä opettajasta johtumattomia, ulkopuolisia syitä. Opettajat kokivat ristiriitaa vaatimusten ja resurssien suhteen. Yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, että ei pysty toteuttamaan ajatuksiaan käytännön työssä, vaan ne jäävät vain ajatusten tasolle. Nämä opettajien omat pohdinnat käsitystensä toteutumisesta käytännön työssä ovat samoilla linjoilla tämän tutkimusten tulosten kanssa. Kuten edellä esitetyt tulokset osoittavat, osa opettajista toimii luokassa esittämiensä käsitysten mukaisesti, kun taas osan opettajien toiminta on hyvinkin erisuuntaista esitetyn käsityksen kanssa.

Tutkimustuloksista voidaan huomata, että luokanopettajien käsityksissä oppimisesta tapahtuu ”dynaamista liikettä”. Opettajan käsitykset saattavat olla hyvin liikkuvia. Tämä tarkoittaa sitä, että jollakin aihe-alueella saman opettajan ajattelu voi olla välillä behavioristisen oppimiskäsityksen kaltaista ja toiset ilmaisut taas saattavat olla konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia. Tämän tutkimuksen tulokset ovat siltä osin samankaltaisia Patrikaisen (1997) tekemän tutkimuksen kanssa, jossa hän tutki neljäntoista luokanopettajan pedagogista ajattelua. Haavisto (1990) suoritti tutkimuksen kauppaopettajilla ja tuloksissa todettiin, että opettajien on hyvin vaikeaa ainakaan ilman pitkäkestoista täydennyskoulutusta muuttaa omia opetuskäytänteitään, vaikka heidän teoreettinen tietämyksensä näissä asioissa vastaisikin nykyistä kehitystä alalla. Tässä tutkimuksessa havaittiin myös samankaltaisia asioita. Vaikka opettajan käsitykset muodostuivat kysely-aineiston perusteella konstruktivismiin kaltaiseksi, niin toiminta luokassa oppilaiden kanssa saattoi olla perusteiltaan behavioristisen näkemyksen mukaista.

Opettajien käsitysten ulottuvuudet

Tutkimusaineiston perusteella pyrittiin kuvaamaan tutkittavien käsityksiä opetuksessa vaikuttavien käsitysten (käsitys lapsesta, oppimiskäsitys, opettamiskäsitys) suhteen. Tutkimustuloksissa havaittiin, että opettajien oppimiskäsitys on dimensionaalinen ja dynaaminen ilmiö, kuten myös Patrikainen (1997) havaitsi tutkimuksessaan. Opettajat ovat kukin omassa vaiheessa omassa ammatillisessa kehityksessään ja käsitykset ovat jatkuvasti muuttuvia. Patrikaisen (1997) kanssa samankaltaisia tuloksia tuli tässä tutkimuksessa sen suhteen, että opettajan antamat merkitykset saattoivat sijoittua dimensionaalissa luokituksessa tarkasteltujen ulottuvuuksien (käsitys lapsesta, oppimiskäsitys, opettamiskäsitys) suhteen eri kohtaan. Esimerkiksi jos käsitys lapsen olemuksesta oli behaviorististen tunnusmerkkien mukainen, niin käsitys opettamisesta ja opettajan roolista oppimisessa saattoi olla konstruktivistisen oppimiskäsityksen kaltainen. Opettajien näkemykset saman käsityksen sisällä saattoivat myös vaihdella. Toisaalta tutkimustulokset antoivat tietoa myös käsitysten pysyvyydestä opettajilla. Opettajista kolmen käsitykset olivat samansuuntaisia niin kysely-, kuin havainnointi-aineistonkin pohjalta muodostettujen kategorioiden perusteella.

Tutkimuksen tuloksista muodostettiin Patrikaista (1997) mukaillen kolme eri käsitysten ulottuvuutta. Näissä ulottuvuuksissa ovat mukana luokanopettajien käsitykset lapsen olemuksesta, oppimisesta sekä opettamisesta ja opettajan roolista oppimiselle. Ulottuvuudet muodostettiin tutkimuksen tuloksista muodostuneista kategorioista. Ulottuvuudet on jaettu samantyyppisesti, miten Patrikainen (1997) teki tutkimuksessaan. Jatkumon vasemmalla ääripäällä tarkoitetaan behavioristiselle oppimiselle ominaisia käsityksiä ja jatkumon oikealla ääripäällä tarkoitetaan kognitiivis-konstruktivistista näkemystä oppimisesta. Ulottuvuuksissa ilmenee ja esitellään tutkimustulosten opettajien käsitysten ääripäät, joten on syytä huomioida, että ulottuvuuksien eri kohtiin sijoittuu myös opettajien käsityksiä. Kaikki luokanopettajat eivät siis sijoitu ulottuvuuksien ääripäihin, vaan heidän käsityksissään on havaittavissa eri oppimiskäsitysten piirteitä.

1. Ulottuvuus Lapsi on passiivinen ja lyhytjäntteinen – Lapsi on aktiivinen ja innokas oppimaan uutta

Tämän tutkimuksen ulottuvuuden vasempaan ääripäähän sijoittuneet opettajat näkivät lapsen

behavioristisen oppimiskäsityksen piirteiden mukaisesti. Nämä opettajat pitivät lasta passiivisena toimijana, joten lapsi kiinnostuu ja muokkautuu suurelta osin mallioppimisen kautta. Lapsen toiminta viriää aikuisen laatimien suunnitelmien pohjalta. Tälle ulottuvuudelle oli myös ominaista lapsen näkeminen lyhytjännitteisenä, hänen on vaikea keskittyä asioihin pidempään. Näiden opettajien mukaan lapsi ei luonnostaan kiinnostu ja innostu opittavista asioista.

Ulottuvuuden toinen ääripää näkee lapsen aktiivisena ja helposti kaikkea uutta kohtaan innostuvana. Tämä ulottuvuus tuo esiin konstruktivistisen mukaisen näkemyksen lapsesta. Lapsi on luonnostaan aktiivinen ja lapsella on luontainen kyky oppia uutta. Tähän ulottuvuuteen kuuluvien opettajien mukaan lapsen perusluonteeseen kuuluu aktiivisuus. Aktiivisuus ilmenee tavoitteellisena, palautehakuksena ja tiedonhaluisena toimintana. Lapsella on sisäinen tarve harjoitella ja kokeilla uusia oppimiaan asioita.

2. Ulottuvuus Oppiminen on tietojen passiivista vastaanottoa – Oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa

Tutkimuksessa ulottuvuuden vasempaan ääripäähän sijoittuvien luokanopettajien käsitys oppimisesta oli hyvin mekaaninen. Oppiminen tarkoittaa tiedon passiivista siirtymistä oppijaan eli oppija vastaanottaa uusia tietoja ja taitoja itsensä ulkopuolelta. Oppiminen tapahtuu tehtävien valmistumisen ja oikeiden vastausten löytämisen tuloksena. Jotta oppimista tapahtuisi, tärkeää on harjoittelu, ulkoa opettelu ja kertaaminen. Oppimisen tavoitteena on tietojen ja taitojen hallitseminen ja muistaminen. Oppimista mitataan lähinnä kokeissa menestymisellä.

Ulottuvuuden toisessa ääripäässä olevat opettajat näkivät oppimisen oppilaan prosessina, joka edellyttää oppilaan aktiivisuutta, tiedonhankintaa, toimintaa sekä ajattelua ja ymmärtämistä. Oppimisella tarkoitetaan tietojen monipuolista prosessointia oppijassa ja myös tätä kautta ajattelun taitojen kehittymistä. Yksilö jäsentää, valikoi ja tulkitsee informaatiota aikaisempien tietojensa perusteella ja liittää uuden asian jo olemassaoleviin tietorakenteisiinsa. Opettajien opetus rakentuu laajojen kokonaisuuksien varaan, jolloin myös oppilaiden eriyttäminen tulee mahdolliseksi.

3. Ulottuvuus Opettaminen on tietojen välittämistä – Opettaminen on oppilaan yksilöllistä ohjaamista

Tämän ulottuvuuden mukaan vasempaan ääripäähän sijoittuvat opettajat toimivat opetuksessaan tietojen siirtäjänä ja kontrolloijana. Näiden opettajien opetus oli yleensä opettajakeskeistä, opetus oli lähinnä yksisuuntainen tapahtuma. Opetuksen suunnittelu oli hyvin opettajakeskeistä ja oppikirjojen rooli oli keskeinen osa opetusta. Opettajat pitivät tärkeänä opetuksessaan erityisesti oppiainekohtaisten sisältöjen oppimista. Oppilaiden motivoinnissa käytettiin tämän ulottuvuuden mukaan toimittaessa kokeita ja numeroarvosanoja.

Ulottuvuuden oikeaan ääripäähän sijoittuvat opettajat taas pitivät opettajan roolia oppilaan oppimisprosessissa lähinnä aktiivisena ohjaajana ja tukijana. Opettajan tehtävä ei ollut tässä ulottuvuudessa tiedonsiirtäjänä toimiminen, vaan oppilaan omaan ajattelun ”herättäjänä” auttaminen sekä tiedon etsintään ja käsittelyyn ohjaaminen. Oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun oli myös oppilaiden mahdollisuus osallistua. Opettajat pitivät tärkeänä ja luottivat oppilaiden itseohjautuvuuteen ja oma-aloitteellisuuteen. Opetuksen arvioinnissa opettajat käyttivät suullista ja monipuolista arviointia ja arvioinnin suorittamiseen osallistuivat myös oppilaat itse. Opettajat kohtelivat ja suhtautuivat oppilaisiinsa hyvin yksilöllisesti, oppilaan persoonan ja tieto- ja taitotason huomioiden.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu perinteisesti useita erilaisia lähestymistapoja ja -tekniikoita, joista fenomenografia on yksi. Kvalitatiivisen tutkimuksen ongelmana on pidetty usein tutkimustulosten ei-yleistettävyyttä. Tieteellisen tutkimuksen yhtenä kriteerinä on kuitenkin pyrkimys ns. universaaliin tietoon. Alasuutari (1994, 204-205, 222), on käsitellyt tätä ongelmaa. Hänen mukaan yleinen ajattelutapa on sellainen, että kvalitatiivinen tutkimus tuottaa syvällistä, mutta heikosti yleistettävää tietoa ja kvantitatiivinen tutkimus taas puolestaan luotettavaa, mutta pinnallista tietoa. Alasuutari näkee kvalitatiivisen tutkimuksen tärkeydeksi sen, että sen avulla on mahdollista löytää jokin uusi lähestymistapa tutkittavaan asiaan. Hänen mukaan kvalitatiivista tutkimusta tehtäessä tulisi puhua ennemminkin tulosten suhteuttamisesta eli siitä, miten tutkimus liittyy muuhun kuin vain omaan aineistoon. Syrjäläinen (1994, 6) pitää tärkeänä tulosten siirrettävyyttä. Näiden molempien näkökulmien mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen täytyy olla merkittävää myös laajemmassa mittakaavassa. Tämän tutkimuksen kohdalla yleistettävyydestä voidaan todeta se, että tutkimuksen tulokset koskevat ainoastaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksiä. Niitä ei voida yleistää koskemaan kaikkien opettajien käsityksiä, vaikkakin tulokset antavat luvan olettaa, että samantyyppisiä käsityksiä esiintyy yleisemminkin opettajilla.

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta tarkastellaan yleensä validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Nämä eivät kuitenkaan perinteisesti ymmärrettyinä sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi, sillä laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskeekin koko tutkimusprosessia, eikä pelkästään mittausten luotettavuutta verraten kvantitatiiviseen tutkimukseen. (Eskola & Suoranta 2005, 211-212). Tutkimuksen teossa on siis tärkeää kertoa raportissaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti kaikki ne asiat, mitkä mahdollisesti helpottavat tutkimuksen itsenäistä arvioimista. Tutkimusprosessin eteneminen tulisi kuvata mahdollisimman tarkasti ja järjestelmällisesti. Tässä tutkimuksessa on pyritty raportoimaan eri tutkimuksen vaiheet mahdollisimman tarkasti.

Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan arvioida sekä aineiston, että siitä tehtyjen kategorioiden osalta. Näiden molempien validiteettia voidaan tarkastella aitouden kannalta, eli miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden tarkoittamia merkityksiä sekä miten ne

vastaavat tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit koskevat sekä aineiston, että kategorioiden validiteettia aitouden ja relevanssin tasolla. (Ahonen, 1994, 129-131.)

	<i>AINEISTO</i>	<i>KATEGORIAM</i>
<i>AITOUS</i>	Koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa	Vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä
<i>RELEVANSSI</i>	Onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta	Ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta

KUVIO 7. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit (Ahonen, 1994, 130).

Keskeinen asia fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on kysymys tulkintojen validiteetista. Aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen ja niiden avulla löydettyjen kategorioiden luotettavuus riippuu siitä, miten ne vastaavat tutkittujen henkilöiden ilmaisussa tarkoittamia merkityksiä ja missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. (Ahonen 1994, 154.) Jotta tutkimus olisi luotettava, on aineiston hankintaprosessi kuvattu mahdollisimman tarkasti. Aineiston tulkinnan ja aitouden osoittamiseksi tutkija on liittännyt tulosten raportointiosaansa paljon suoria lainauksia litteroiduista kyselyistä ja havainnointi-aineistosta. Lainaukset on esitetty mahdollisimman kokonaisina, niitä ei ole lyhennelty. Lainaukset tuovat tutkimuksen lähelle lukijaa, jolloin niiden tehtävä on vähentää mahdollisia tulkintavirheitä. Samalla lainaukset auttavat lukijaa tekemään omat johtopäätöksensä kategorioiden aitoudesta. Tutkijan luodessa kategorioita tutkimusaineistosta, joutui hän tekemään jonkin verran tulkintoja käsityksistä. Tutkijan oli vain luotettava omaan tutkimukseensa ja tunnustettava oma subjektiivisuutensa tutkimuksen teossa. On kuitenkin huomioitava, että tulkintavaiheessa tutkijan omat käsitykset ja odotukset ovat saattaneet tiedostamatta vaikuttaa tutkimusaineiston käsittelyyn.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija toimii tutkimusmittarina. Hänen teoreettinen perehtyneisyytensä ja ymmärryksensä sekä aihetta kohtaan omattu asiantuntemus sekä herkkyyks ja persoonallisuus määrittävät tutkimusaineiston luotettavuuden. (Syrjälä et al. 1994, 87.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen teoria-osaa on kerätty ja muokattu pitkällä ajanjaksolla. Tutkija on tutustunut mahdollisimman kattavasti aihepiiriin liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimukseen. Teoreettista perehtyneisyyttä ja ymmärrystä tutkittavaan asiaan on edesauttanut

myös tutkijan neljä vuotta kestänyt työskentely luokanopettajana. Tutkimusaineiston hankinnassa on tärkeää luottamuksellisen ilmapiirin syntyminen tutkittaville. Tutkijana pyrin korostamaan tutkittaville sitä, että heidän henkilöllisyys ei paljastu tutkimusraportissa millään tavoin ja on tärkeää, että he tuovat ilmi nimenomaan omia ajatuksiaan ja tapojaan toimia. Mielestäni tässä tutkimuksessa luottamus toteutui hyvin, sillä tutkittavat olivat itselleni jo tuttuja samasta työyhteisöstä. Toisaalta tilanne saattoi myös olla haitallinenkin, mikäli tutkittava koki kollegan läsnäolon oppitunnilla ahdistavaksi. Tällaisia havaintoja tutkijana en kuitenkaan tehnyt. Kyselyn vastauksien luotettavuutta vähentää se, mikäli vastaajat pyrkivät antamaan ns. ”hyviä vastauksia”, vaikka se ei olisikaan heidän todellinen käsitys asiasta. Tutkija pyrki varmistamaan tutkimuksessa havainnointi-aineiston luotettavuuden sillä, että tutkittavat eivät saaneet tietää etukäteen milloin havainnointi tapahtuu. Näin tunnin valmistelu etukäteen normaalista arjesta poikkeavalla tavalla ei ollut mahdollista.

Koska kyseinen tutkimus on toteutettu avoimen kyselyn ja havainnoinnin avulla, poikkeaa se jonkin verran perinteisestä fenomenografisesta tutkimusaineiston hankinnasta. Yleensä tutkimus toteutetaan haastattelun avulla, jolloin kysymysten muotoa ja osaksi myös sisältöä voidaan sovittaa haastattelun kulun mukaan. (Ahonen 1994, 138.) Tämän tutkimuksen heikkous saattaa olla se, että kysymykset ovat kaikille tutkittaville samat ja tutkija ei ole voinut halutessaan kysyä täydentäviä kysymyksiä tai puuttua tutkimuksen kulkuun. Toisaalta avoimeen kyselyyn vastaamalla voidaan saada varsin syvällistä tietoa yksilöiden käsityksistä. Täyttämällä kyselyä jokainen tutkittava voi edetä omaa tahtiaan ja pohtia ajatuksiaan ja näkemyksiään rauhassa. Haastattelukysymykseen vastaaminen tapahtuu yleensä varsin spontaanisti ja nopeasti, eikä syvälliselle pohdinnalle jää välttämättä aikaa. Kun pohditaan vastaamista avoimiin kysymyksiin, on myös huomioitava, että vastaamiseen saattaa vaikuttaa myös kiire tai motivaation puute ym.

Gröhn (1992, 26-28) on esittänyt ajatuksiaan fenomenografisen tutkimuksen kehittämiseksi. Hänen mukaan tutkimuksessa on ns. laboratoriotutkimuksen vaara, vaikka fenomenografia pyrkii selvittämään nimenomaan arkitilanteiden käsityksiä. Tämä saattaa johtaa siihen, että käsitys jostakin asiasta saattaa olla hyvin erilainen, kun taas toiminta asian suhteen. Gröhn ehdottaa, että tutkimukseen otettaisiin mukaan sellaisia tutkimusmenetelmiä, jotka ottaisivat huomioon todellisen käyttäytymisen. Näin voitaisiin saada selville, toimivatko tutkittavat kognitiivisen käsityksen mukaisesti. Tässä tutkimuksessa on pyritty triangulaation avulla saavuttamaan nimenomaan tietoa todellisesta käyttäytymisestä. Kyselyn avulla tutkimuksen

tulisi saada tietoa opettajien käsityksistä oppimisesta ja havainnointi-aineiston avulla tulisi saada tietoa asioiden soveltamisesta todellisessa kontekstissa.

Ahosen (1994, 155) mukaan tutkimuksen johtopäätösten luotettavuus riippuu myös tulkintojen merkitysten relevanssista tutkimuksen teoreettisten lähtökotien suhteen. Kategoriat ovat luotettavia ainoastaan silloin, kun ne limittyvät tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Validiutta voidaan perustella siten, että kategorioita selitetään kytkemällä ne teoreettiseen tutkimuskäsitteistöön ja tutkimusongelmiin. Tässä tutkimuksessa tutkittavat teemat oli muodostettu teoriataustasta käsin ja aineistoa tulkittiin teemarungon perusteella saadusta aineistosta, joten tulokset olivat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Tutkimustuloksissa muodostetut käsityskategoriat on pyritty sitomaan tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

9 POHDINTA

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjana on myönteinen ihmiskäsitys. Sen mukaan opetuksessa tulisi pyrkiä oppilaan kaikinpuoliseen kehittämiseen tasapainoiseksi persoonallisuudeksi, joka omaa sekä elämänhallinnan taitoja, että ammatinvalinnan kannalta tärkeät valmiudet. Opetussuunnitelma pohjautuu konstruktivistiseen näkemykseen oppimisesta. Opettajilla on velvollisuus toteuttaa opetustaan opetussuunnitelman perusteissa esitetyn hengen mukaisesti. Nykypäivänä opettajalta edellytetään koulutyöskentelyn järjestämistä siten, että oppilas voi kehittyä oman oppimisprosessinsa aktiiviseksi ja vastuulliseksi subjektiksi. Opettajan tehtävä on toimia oppilaiden oppimisprosessin ohjaajana ja auttaa oppijoita kohti itseohjautuvuutta, niin että oppijat saisivat tukevan otteen oman kasvunsa ja oppimisensa ohjaksista.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun opettajien käsityksiä oppimisesta sekä tarkastella sitä, miten opettajien käsitykset toteutuvat heidän käytännön pedagogiikassaan. Tutkimuksen yleistettävyydestä voidaan mainita, että tutkimustulokset koskevat ainoastaan tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksiä. Niitä ei voida yleistää koskemaan kaikkia opettajia. Voidaan kuitenkin olettaa, että samantyyppisiä käsityksiä esiintyy varmasti yleisemminkin opettajien keskuudessa.

Tutkimustulosten erilaiset käsitykset lapsen olemuksesta, oppimisesta sekä opettamisesta ja opettajan roolista suhteutettiin teoreettisessa viitekehyksessä esitettyihin oppimiskäsityksiin. Tutkimustulokset osoittavat, että opettajien käsitykset olivat osaltaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia ja osaltaan taas behavioristisen näkemyksen kaltaisia. Tutkimus osoitti myös, että noin puolella opettajista ilmeni ristiriitaa omien kognitiivisten käsitysten ja käytännön toiminnan pohjalta muodostettujen käsitysten välillä. Tulokset osoittivat, että pääosin kysely-aineiston perusteella muodostetut kategoriat opettajien oppimiskäsityksistä olivat konstruktivismin mukaisia, mutta käytännössä toiminta osoittautui osaltaan behavioristisia piirteitä omaavaan käsitykseen. Tuloksista ilmenee, että omien käsitysten tuominen käytännön toimintaan on monimutkaista.

Opettajilta kysyttiin myös sitä, toteuttaako opettaja kuvailemiaan asioita käytännössä, vai jäävätkö ne ajatusten tasolle. Ainoastaan kaksi opettajista oli sitä mieltä, että heidän pedagogiset käsityksensä toteutuvat myös luokan toiminnassa. Viisi opettajista uskoi osan

käsityksistään toteutuvan käytännössä ja osan jäävän ajatusten tasolle. Yksi opettajista kertoi omien käsitystensä jäävän toteutumatta käytännön työssä. Siihen, miksi käsitykset eivät toteudu käytännön työssä, ei tutkimuksessa syvällisemmin perehdytty. Näiden syiden kartoittaminen olisi hyödyllinen ja mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe. Sen avulla saatavaa tutkimustietoa voitaisiin hyödyntää opettajia koulutettaessa sekä mahdollisesti täydennyskoulutuksen yhteydessä.

Tutkimuksen yhtenä keskeisenä kysymyksenä oli se, pystytäänkö uuden opetussuunnitelman mukaisia kasvatusihanteita ja oppimiskäsityksiä tuomaan käytännön työhön. Sahlberg (1997) pohti samaa aihetta teoksessaan ja tuli siihen tulokseen, että avainkysymys opettamisen ja oppimisen muuttumisen saavuttamiseksi on koulujen ulkopuolisten asiantuntijoiden osallistuminen opetuksen kehittämiseen. Ainakaan tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei voida todeta opetussuunnitelmauudistuksen toteutuneen täydellisesti. Tutkittavat olivat kysely-aineiston perusteella omaksuneet melko hyvin nykyisen oppimiskäsityksen, mutta sen toimivuudessa käytännön työssä oli sekä opettajien omien mielipiteiden sekä tutkimuksen havainnointi-aineiston perusteella parantamisen varaa.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että opettajien täydennyskoulutukselle on tarvetta, jotta myös käytännön pedagogiikassa tapahtuisi enemmän kehitystä opetussuunnitelman suuntaisesti. Oman työn kehittäminen lienee liian monimutkainen tehtävä ilman opettajien keskinäistä yhteistyötä ja työyhteisön sekä ulkopuolisten verkostojen tukea. Mielestäni täydennyskoulutus voisi tarjota opettajille teoreettisia eväitä ymmärtää omia toimintonsa syvällisemmin.

Tutkimuksen tuloksista huomattiin myös se, että opettajan oppimiskäsitykset saattavat olla hyvin liikkuvia. Tämän perusteella muodostettiin opettajien käsitysten ulottuvuudet Patrikaista (1997) mukailleen. Käsitykset pyrittiin sijoittamaan jatkumoille, joiden ääripäät annettiin (Lapsi on passiivinen ja lyhytjänteinen - Lapsi on aktiivinen ja innokas oppimaan uutta, Oppiminen on tietojen passiivista vastaanottoa - Oppiminen on oppijan aktiivista toimintaa, Opettaminen on tietojen välittämistä - Opettaminen on oppilaan yksilöllistä ohjaamista). Opettajien käsitykset eivät välttämättä sijoitu jatkumon ääripäihin, vaan johonkin osaan jatkumoa.

Tutkijan omat kokemukset koulumaailmasta ovat herättäneet kriittisiä ajatuksia liiallisen konstruktivismiin korostamisen ja "ainoana oikeana" pidetyn näkemyksen suhteen. Koulussa tulee aina olemaan asioita, joita tulee opettaa vanhan tavan mukaisesti. Opettajalta edellytetään työssään perustelujen antamista, tiedonjakamista ja rajojen asettamista, eli olemista mallina ja vastuullisena aikuisena. Opettajan tulee olla vahvasti läsnä opetuksessa, jotta oppilaskeskeiset opetusmenetelmät löytäisivät paikkansa toiminnassa. Opettajan on työssään luotettava myös omaan harkintakykyynsä, joten liiallista ja yksipuolista konstruktivistisen toiminnan korostamista oikeana oppimiskäsityksenä tulee välttää.

Tutkimuksen tekeminen ja tutkimustulokset herättivät muutamia jatkotutkimusaiheita. Edellä mainittiin mahdollisesti opettajien täydennyskoulustusta hyödyttävä tutkimusaihe. Tietämys siitä, että mistä syistä johtuen opettajien käsitykset oppimisesta eivät toteudu läheskään aina käytännön toiminnassa, voisi tuoda opettajien koulutukseen tarkoituksenmukaisia näkökulmia. Jotta asiaan voitaisiin puuttua ja kehittää tilannetta parempaan suuntaan, olisi syiden kartoittaminen oleellista.

Toinen mielestäni hyödyllinen tapa tutkia opettajien käsityksiä olisi suorittaa tutkimus pitkittäistutkimuksena, esimerkiksi kehittävänä työntutkimuksena. Kun tutkimus olisi vahvasti läsnä osana opettajien arkea, niin omien käsitysten siirtäminen käytännön opetustyöhön saattaisi helpottaa. Koska käsitykset ovat dynaamisia, jatkuvasti muuttuvia, niin pitkittäistutkimus olisi myös sikäli sopiva tapa opettajien käsitysten tutkimukseen. Seurantatutkimus voisi antaa mielenkiintoisia tuloksia käsitysten muuttumisesta esimerkiksi opetuskokemuksen lisääntyttyä tai koulutuksen jälkeen.

Pro gradu -tutkielman pääasiallisena tarkoituksena on kehittää tutkijan omaa ajattelua. Tältä osin koen tutkimukseni onnistuneen. Tutkittavien henkilöiden subjektiivisen maailman selvittäminen tuntui välillä melkein tavoittamattomissa olevalta. Työn edetessä ja syventyessä koin kuitenkin myös onnistumisen elämyksiä. Tutkimuksen tekeminen tuntui melkoiselta "vuoristoradalta". Välillä suhtauduin epäileväisestikin koko tutkimuksen oikeutukseen: riittääkö oma työelämän ja teoreettisen perehtyneisyyden kautta saatu asiantuntemukseni tutkimukseni loppuunsaattamiseen ja onko tutkimusaineisto riittävän kattava perustelluiksi tehdyille johtopäätöksille. Kuitenkin ajoittaiset "valonpilkahdukset" antoivat uskoa tutkimuksen onnistuneeseen suorittamiseen.

Tutkimukseni herätti myös pohtimaan omaa opettajuuttani. Osaksi arkista työtäni ovat tulleet pohdinnat omista ratkaisuistani opetettavien asioiden suhteen. Olen pysähtynyt miettimään miksi teen asiat juuri näin, ja millä toisella tavoin voisin mahdollisesti toimia. Opetussuunnitelmasta ja sen sisällöstä on tullut myös entistä tärkeämpi osa työtäni. Uskon siihen, että jokainen opettaja pystyy kehittämään omia tietojaan ja taitojaan opetuksen suhteen. Onnistumisen edellytyksenä on asioiden tiedostaminen, oman toiminnan aktiivinen prosessointi sekä työyhteisön tuki.

LÄHTEET

- Adler, P. & Adler, P. 1994. Observational techniques. Teoksessa: Denzin, N.K. & Lincoln Y.S. (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 377-392.
- Aho, L. 1997. Luonto- ja ympäristöoppiminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa: Siniharju, M. (toim.) Esi- ja alkuopetuksen uusia tuulia. Jyväskylä: Gummerus, 9-51.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy, 114-160.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus (2. uudistettu painos). Tampere: Vastapaino.
- Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E., Bem, D. & Nolen-Hoeksema, S. 1996. Hilgard's introduction to psychology. Orlando: Harcourt Brace & Company.
- Brotherus, A., Hytönen, J. & Krokfors, L. 1999. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Buhanist, P. 2003. Työpsykologian ja johtamisen perusteet. Luentokalvot 24.10.2003. Saatavilla:http://www.tuta.hut.fi/studies/Courses_and_schedules/Tps/TU-53.100/Luentokalvot_S03/241003.ppt
- Cantell, H. 2001. Oppimis- ja opettamiskäsitykset maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia: 228.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen (7. painos). Jyväskylä: Gummerus.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa: Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32.

- Haavisto, V. 1990. Suunnittelevan työtavan kehittäminen kauppaopettajakoulutuksessa. Suomen liikemiesten kauppaopiston julkaisuja, nro: 4. Helsinki: ATK-instituutti, monistus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1992. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirvi, V. 1996. Koulutuksen rytminvaihdos. 1990 -luvun koulutuspolitiikka Suomessa. Keuruu: Otava.
- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Helsinki: Kaupunkiliitto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena. Kasvatus 37 (2). Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatus. Porvoo: WSOY.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Iisalo, T. 1991. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu: Otava.
- Jussila, J. 1999. Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa: Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203, 31-43.

- Kari, J. 1991. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa: J.Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY, 59-92.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisön uudistajana. Teoksessa: S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto.Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy, 66-89.
- Lehtinen, 1990. Tulevaisuuden haasteet ja oppimisen laadun kehittäminen. Teoksessa: Yrjönsuuri, R & Laukkanen, R. (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 67 – 68.
- Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.
- Malinen, P. 1998. Opiskeluprosessin tutkiminen konstruktivismiin kannalta. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Didacta varia 3/2, 5-19.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. Instructional Science 10, 177-200.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimuksia n:o 87. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Yliopistopaino.

- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Pellegrini, A. D. 1991. Applied child study: A developmental approach. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Rauste-von Wright, M-L. 1997. Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY
- Richardson, J. T. E. 1999. The Concepts and Methods on Phenomenographic Research. *Rewiew of Educational research* 69 (1), 64.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1991. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Suonperä, M. 1995. Kehittyvä oppimiskäsitys koulutuksen laatuajattelun perustana. Teoksessa: S. Helakorpi (toim.) *Laatua kouluun*. Juva: WSOY, 93-115.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 134.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994: *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy.
- Toffler, A., Kannosto, M. (suom.) 1972. Hätkähdyttävä tulevaisuus. Helsinki: Otava.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Vahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.) 1995. Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Tampere: Tammer-paino Oy.

Virtanen, A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhanalle: Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja n:o 95. Helsinki: Opetusministeriö.

Saatavilla: <http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/koulpol90luv.pdf>

Von Glasersfeld, E. 1995. A constructivist approach to teaching. Teoksessa: Steffe, P. & Gale, J. (toim.) Constructivism in education. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3-15.

von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27 (1), 9 – 21. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Yrjönsuuri, R. 1997. Opiskelutaito. Opiskelijoiden arvoja ja käsityksiä eri oppiaineiden lukiossa. Helsinki: Yliopistopaino.

Hyvä luokanopettaja,

Teen Jyväskylän yliopistossa, kasvatustieteen laitoksella pro gradu -opinnäytetyötä luokanopettajien oppimiskäsityksistä. Tutkimus suoritetaan luokanopettajille tehtävällä kyselyllä sekä havainnoimalla luokanopettajien työskentelyä. Tutkimuksessa saadut tiedot ovat ehdottomasti luottamuksellisia ja niitä käsitellään nimettöminä. Kysely on luonteeltaan avoin, siinä esitetään kysymys, jonka jälkeen on tyhjä tila vastausta varten. Havainnointi suoritetaan luonnollisessa ympäristössä eli tässä tapauksessa koulussa ja havainnoija tekee suoria havaintoja kohteistaan. Havainnoija on passiivisessa roolissa eli hän ei osallistu havainnoitavien toimintaan millään tavalla. Havainnointiin osallistuminen ei vaadi tutkittavalta mitään etukäteisvalmisteluja. Tutkimus kohdistuu luokanopettajan käsityksiin, tietoihin ja käytännön pedagogiikkaan oppimisesta ja opettamisesta.

Tutkimuksen toteuttamiseen olen saanut luvan koulunne johtajalta. Tutkimukseen osallistuu kuusi luokanopettajaa. Olen kiitollinen, että olet mukana auttamassa työni toteutumisessa ja luokanopettajia koskevan tiedon lisäämisessä. Havainnointipäiväksi on sovittu tiistai 10.5.2005. Toivon, että palautat kyselyn mahdollisimman pian, viimeistään 3.5.2005.

Ystävällisin terveisin,

Hanna-Maria Rantanen

Rajasaarentie 5 a 6

00250 Helsinki

hanrant@st.jyu.fi / puh. 044-5978702

KYSELY LUOKANOPETTAJIEN OPPIMISKÄSITYKSISTÄ

(Tarvittaessa voit jatkaa vastaustasi kääntöpuolelle.)

- Kerro lyhyesti itsestäsi (nimi, ikä, työvuodet).

- Millainen mielestäsi lapsen olemus yleensä on ja millainen on nykypäivän peruskouluikäinen?

- Mitä mielestäsi on opettaminen ja mikä on oma roolisi lapsen oppimisessa?

- Mitä mielestäsi on oppiminen?

Mitkä mielestäsi ovat peruskoulun opetuksen tavoitteet?

Millainen on mielestäsi koulun ja yhteiskunnan välinen suhde?

- Miten sinä haluaisit kehittää koulua?

- Arvioi, toteutatko edellä kuvailemiasi asioita käytännössä, vai jäävätkö ne ajatusten tasolle?

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseen!

