



# **AMMATILLINEN OPETTAJUUS**

## **Oman pedagogisen ajattelun rakennusaineita**

**Kaarina Jaakkola**

**Kehittämishankeraportti  
Maaliskuu 2007**



**JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU**  
*Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

Tekijä(t) JAAKKOLA, Kaarina	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 34	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi AMMATILLINEN OPETTAJUUS  Oman pedagogisen ajattelun rakennusaineita		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu		
Työn ohjaaja(t) MIETTINEN, Raija		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä  Työn tavoitteena oli luoda pohja oman opettajuuden rakentamiseksi. Ammatillinen opettajuus vaatii samanaikaisesti sekä ammatillista että kasvatuksellista asiantuntijuutta. Tarkastelun kohteina olivat ne asiat, jotka kuuluvat yleiseen pedagogiseen ajatteluun. Opettaja tarvitsee oman työnsä arvioimiseen kasvatustieteellisen tiedon teoreettista hallintaa.  Tarkastelu oli teoreettinen ja lähdeaineistona oli ajankohtainen suomalainen kasvatustieteellinen kirjallisuus. Tarkastelu lähti liikkeelle pedagogisesta ajattelusta ja opetus käsitteen määritelmästä. Konstruktivistisen ja behavioristien oppimiskäsityksen vaikutusta opetukseen tarkasteltiin erikseen. Erilaisia oppimisen teorioiden soveltaminen käytäntöön on hankalaa. Realistinen pedagogiikka ja ratkaisukeskeinen pedagogiikka tarjoavat vaihtoehtoisen näkökulman opetuksen tarkasteluun. Erilaiset opetusmallit voidaan jaotella sen mukaan ovatko ne tyypillisesti konstruktivistisia vai realistisia.  Käytännössä opetettava aines ja oppijan valmiudet vaikuttavat opetusmallin valintaan. Opettajan ammattitaito näkyy siinä, että hän osaa valita tilanteen mukaan sopivimmat opetusmenetelmät. Siksi on tärkeää, että opettajalla on tietoa erilaisista menetelmistä. Uusia haasteita ammatilliseen opettajuuteen on tuonut myös oppimisympäristöjen muutokset, tietotekniikan kehitys ja lisääntyvä kansainvälistyminen.		
Avainsanat (asiasanat) ammatillinen koulutus, opettajuus, opetus, oppimiskäsitykset, opetusmenetelmät, pedagogiikka		

Author(s)  JAAKKOLA, Kaarina	Type of Publication Development project report	
	Pages 34	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title  VOCATIONAL TEACHING How to create one's own pedagogic thinking		
Degree Programme  Teacher Education College		
Tutor(s) MIETTINEN, Raija		
Assigned by		
Abstract  The purpose of this thesis is to create a basis for one's own teaching. Vocational teaching requires both professional and pedagogic expertise. In this thesis I will study issues that belong to common pedagogic thinking. In order to be able to evaluate his/her own work, a teacher needs theoretical pedagogic knowledge.  The approach is theoretical and as source I have used temporary Finnish pedagogic literature. As a starting point I have used pedagogic thinking and trying to define the term "teaching". I have also discussed how constructivistic and behavioural learning models affect teaching. Although, applying different theories of learning in real life is quite difficult. Realistic pedagogic and problem-based pedagogic offer an alternative point of view in teaching. Different teaching methods can be classified typically into constructivistic and into realistic ones.  In practice both the subject being taught and the learner's abilities are major factors when choosing the teaching method. It is an essential part of a teacher's professional skill to choose the right teaching methods in different cases. Therefore, it is important for the teachers to be acquainted with many methods. Changes in learning environments, developments in IT and the more internationalised world make professional teachers face many new challenges.		
Keywords Vocational training, teaching, learning models, teaching methods, pedagogic		

## SISÄLTÖ

1 Ammatillista opettajuutta rakentamassa .....	2
2 Ammatillinen opettajuus .....	4
3 Pedagoginen ajattelu .....	7
4 Oppimiskäsitysten vaikutus opetukseen .....	11
4.1 Behaviorismi .....	13
4.2 Konstruktivismi .....	14
5 Realistinen pedagogiikka .....	18
6 Ratkaisukeskeinen pedagogiikka.....	19
7 Erilaiset opetusmallit.....	21
7.1 Konstruktivistiset opetuksen mallit.....	22
7.2 Realistiset opetuksen mallit .....	25
8 Ajattelusta arkiseen aherrukseen .....	28
Lähteet .....	33

# 1 Ammatillista opettajuutta rakentamassa

Ammatillinen opettajuus jo nimenä viittaa kahdelle taholle, ammattiin ja opettajuuteen. Ammatillisen opettajan täytyy hallita sekä oman alansa tietous ja osaaminen että opettajalta vaadittavat pedagogiset taidot. Osana omia opettajan opintojansa olen lähtenyt tarkastelemaan sitä teoreettista pedagogia pohjaa, jolle opettajuus rakentuu. Eli minkälaisista askelmista koostuvat opettajan oman ammattitaidon rakennuspuut.

Kun sanomalehden haastattelussa kysyttiin kirjailija ja opettaja Frank McCourtilta (Turun Sanomat 29.9.2006) kommenttia siihen pitäisikö opettajan olla eräänlainen performanssitaiteilija, hän vastasi: ”Totta kai opettajan täytyy aluksi olla esiintyjäkin. Näyttelemistä ei kuitenkaan voi jatkaa loputtomasti, sillä eivät oppilaat halua näyttelijää vaan opettajan, joka on oma itsensä ja puhuu totta. Samoilla linjoilla on yliopistonlehtori Risto Willamo (Helsingin Sanomat 20.4.2006), jota haastateltiin hänen saatuaan Eino Kaila – palkinnon ansiokkaasta toiminnasta yliopisto-opettajana: ”Opettajan on tärkeää olla vain oma itsensä, ei enempää eikä vähempää. Pelkän asiantuntijuuden takana ei pidä piilotella, vaan peliin on laitettava koko persoona ja elämäkokemus.” Willamo antaa saman haastattelun alussa ohjeen myös opiskelijoille: ”Opiskelijoiden pitäisi käyttää opettajia oman maailmansa rakentamisen apulaisina, eikä pelkästään valmiiden vastausten antajina. Niin sanotut tyhmit kysymykset ovat yleensä niitä kaikkein fiksuimpia.”

Omana itsenä olemisen ja totuuden kertominen ovat epäilemättä tärkeimpiä opettajan ominaisuuksia, mikä tahansa työ käy raskaaksi, jos koko ajan täytyy esittää jotain muuta kuin on. Mutta se ei varmastikaan vielä riitä. Opettajalta vaaditaan nykyisin monipuolista osaamista ja jatkuvaa itsensä kehittämistä. Oman ammatillisen osaamista ei voi lähteä luomaan tyhjästä vaan sen rakentamisessa ja kehittämisessä tarvitaan teoreettista tietoutta, jonka varaan voi lähteä rakentamaan.

Seuraavassa esityksessä olen tarkastellut aluksi sitä, mitä erityisesti ammatilliseen opettajuuteen kuuluu ja minkälaista osaamista siinä vaaditaan. Kolmannessa luvussa

pohdin opettajuuden käsitettä ja minkälaisia apukeinoja on kehitelty pedagogisen ajattelun avuksi esimerkkeinä pedagoginen kolmio ja pedagogisen ajattelun tasomalli.

Seuraavaksi olen kohdentanut näkökulman kasvatustieteessä vallalla oleviin teorioihin eli, miten kasvatustieteen kaksi valtasuuntausta behaviorismi ja konstruktivismi eroavat toisistaan ja miten niiden erilaiset käsitykset oppimisesta ovat vaikuttaneet opettamiseen. Yhteistä näille kahdelle suuntaukselle on se, että niissä tarkastellaan opettamisen kysymyksiä psykologisten oppimisteorioiden pohjalta.

Seuraavissa luvuissa olen ottanut esille kaksi hieman erilaisista lähtökohdista muodostuvaa pedagogista ajattelutapaa eli realistisen ja ratkaisukeskeisen, jotka lähtevät liikkeelle tiedon luonteesta eli opittavasta aineksestä käsin. Realistisen pedagogiikan mukaisesti opetuksen tulisi auttaa oppijaa omaksumaan sellaista tietoa, joka vastaa todellisuutta ja sen asettamia vaatimuksia. Ratkaisukeskeinen pedagogiikka on osaltaan käsitellyt kysymystä, miten opetuksessa voidaan kytkeä yhteen konstruktivismiin yksi perustava ajatus eli oppijälähtöisyys ja oppisisällöistä lähtevä tavoitteellisuus.

Seitsemännessä luvussa on jaoteltu erilaisia opetusmalleja kahden erilaisen lähestymistavan mukaisesti eli konstruktivistisen ja realistisen. Tällöin tyypillisiä konstruktivistisia opetusmalleja ovat itseohjautuvaan oppimiseen perustuva opetusmalli, tutkivan oppimisen malli, käytännössä opettamisen malli, emansipatorinen malli ja dekonstruktiiivinen malli. Realistiseen näkökulmaan pohjautuvia malleja ovat puolestaan opetuksen impressiomalli, oivallusmalli, kriittinen malli ja dialogiopetuksen malli sekä kaikkia edellisiä yhdistävä yleissivistävä opetusmalli.

Olen pyrkinyt kokoamaan esityksen niistä asioista, joita omaa opettajuutta rakentaessa tarvitsee ottaa huomioon. Toisin sanoen, minkälaisia osasia sisältyy opettajalta vaadittavaan yleiseen pedagogiseen tietouteen. Nämä kysymykset täydentyvät vasta käytännön opetustyön mukana ja jokainen opettaja tekee omanlaisensa ja näköisensä rakennustelineet oman opettajuutensa tueksi.

## 2 Ammatillinen opettajuus

Merkittävä ero yleissivistävän ja ammatillisen opettajan välillä on siinä, että ammatillinen opettaja on samanaikaisesti sekä ammatillinen asiantuntija että opettaja. Ammatillisella opettajalla oletetaan olevan sekä ammatillinen että kasvatuksellinen asiantuntemus, ammatillisen substanssin sekä pedagogiikan hallinta. Pekka Auvinen (2004) on tarkastellut väitöskirjassaan ammatillisen opettajan työnkuvan muutosta 1990-luvun alusta nykypäivään ja toteaa, että ammattikorkeakoulun opettajan työnkuva on selvästi monipuolistunut ja laajentunut. Opettajasta on tullut monipuolinen asiantuntija, jonka työtehtäviin kuuluu paljon muutakin kuin perinteinen opettaminen. Opettaja joutuu osallistumaan koulutusohjelman suunnittelemiseen ja kehittämiseen sekä enenevään vuorovaikutukseen eri ammattikorkeakoulujen ja työelämän välillä sekä myös kansainväliseen yhteistyöhön. Samaan aikaan kun ammattialan yleisosaamisen merkitys on korostunut, vaaditaan opettajalta myös syvällistä erikoisosaamista. Opettajalta edellytetään uuden tiedon ja osaamisen tuottamista. Uusia haasteita ammatilliseen opettajuuteen ovat tuoneet pedagogisten ratkaisujen muuttuminen ja nopea tietotekniikan kehitys. Henkilökohtaisten ominaisuuksien kohdalla opettajalta vaaditaan mm. entistä enemmän sisäistä yrittäjyyttä, kykyä oman työnsä arviointiin ja osaamisensa kehittämiseen. (Auvinen 2004, 344 - 355 )

Opettajan osaamisvaatimuksia voidaan jaotella seuraavalla tavalla:

- opetettavaan aihealueeseen liittyvä sisältötieto
- yleinen pedagoginen tieto
- opetussuunnitelmätieto
- opiskelijoihin ja heidän ominaisuuksiinsa liittyvä tieto
- pedagoginen sisältötieto
- kasvatustavoitteisiin ja – arvoihin sekä niiden filosofiseen ja historialliseen taustaan liittyvä tieto

- koulutuksen kontekstiin liittyvä tieto.

(Auvinen 2004, 54)

Ammattikorkeakoulupedagogiikka on korkeakoulupedagogiikkaa, jossa on huomioitu ammatillisuus ja ammattitaito. Korkeakoulupedagogiikalle on puolestaan ominaista asioiden perusteltavuus eli tieteellisen selittämisen periaate. Toinen korkeakoulupedagogiikalle tyypillinen piirre on opintojen runsas valinnaisuus. Erityisen tärkeää on opiskelijan näkökulman avartaminen ja harjaannuttaminen kriittiseen ajatteluun ja asioiden perustelemiseen. Päävastuu opiskelusta on opiskelijalla itsellään. Hänen oletetaan kykenevän itsenäiseen opiskeluun ja myös tekemään oppimastaan synteesejä. (Laakkonen 2003, 274–275.)

Ammattikorkeakoulun myötä suurin muutos opettajuuteen on liittynyt juuri edellä mainittuun opiskelijoiden oman vastuun lisääntymiseen omista opinnoistaan ja itsenäisen opiskelun korostamiseen. Sen sijaan, että opettaja tarjoilisi valmiiksi pureksittua tietoa, vaaditaan opiskelijalta itsenäistä kykyä kerätä tietoa eri lähteistä, konstruoidakseen omaa tietämystään. Laakkosen mukaan painopiste on siirtynyt tiedonjakamisesta ja – välittämisestä opetukseen, jonka tavoitteena on nimenomaan oppiminen. Opettajan tehtävänä oppimisprosessissa on luoda itseohjautuvia oppimismahdollisuuksia ja ohjata itsenäistä opiskelua ja tukea opiskelijan oppimisprosessia. Oma sijansa on vielä kuitenkin myös asiantuntijalähiopetuksella. Hyvältä opettajalta vaaditaan sisällön hyvää hallintaa ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Opettajan ammatillisuus vaatii sekä oman ammattialan hallintaa ja alan osaamista käytännössä että tietojen ja taitojen pitämistä ajan tasalla. Tämä mahdollistuu säännöllisten työelämäjaksojen, hyvien työelämäsuhteiden ja työelämän tutkimus- ja kehittämishankkeiden avulla. (Laakkonen 2003, 276 – 277.)

Opettajan itsenäinen opetustyö on Laakkosen (2003) mukaan muuttunut opettajien väliseksi yhteistyöksi, työelämäyhteyksien rakentamiseksi ja syventämiseksi sekä opiskelijälähtöisen opetuksen suunnitteluksi. Opettajan tehtävänä on ohjata ja tukea oppimista. Oppiminen puolestaan voi olla ongelmalähtöistä oppimista, projektioppimista, tutkivaa oppimista, kokemuksellista oppimista tai verkko-



oppimista. Oppimisympäristöt ymmärretään laajasti esim. tieto- ja viestintäteknologian kehittyminen on mahdollistanut virtuaaliset ja verkostopohjaiset oppimisympäristöt. Riippumatta valitusta oppimisympäristöstä on tärkeää, että opiskelija saa palautetta edistymisestään. Koulutuksesta vastaavien tulisi rakentaa oppimisympäristöt sellaisiksi, että ne mahdollistavat opiskelijan oman vastuunoton oppimisestaan. Opettajan rooli ohjaajana korostuu varsinkin uusien opiskelutehtävien suunnittelijana, opiskelijan tiedonrakennusprosessin rakentumisen ohjaajana ja huolehtimisena siitä, että teoria ja käytäntö kohtaavat toisensa. (Emt. 276 – 277.)

Opetustehtävästä on muodostunut ajan myötä ammatti, joka edellyttää tiettyjä erityisvaatimuksia, jotka koskevat niin opettajan persoonallisia ominaisuuksia ja vuorovaikutustaitoja kuin opetussisältöjäkin (Siljander 2005, 53) Opetuksensa lähtökohtia pohtiessaan, jokainen opettaja joutuu ottamaan kantaa teoreettisiin kysymyksiin. Opettajuuden rooliin opistoasteen opettajasta ammatillisen korkeakoulun opettajaksi ovat vaikuttaneet muutokset tieto- ja oppimiskäsityksissä, työn ja työelämän muutokset, yhteiskunnan muutokset ja globalisoituminen sekä tieto- ja viestintäteknologian kehittyminen. ( Laakkonen s. 273.)

Tutkimustulokset siitä, miten opettajan persoonallisuus vaikuttaa oppimistuloksiin, ovat ristiriitaisia. Kansasen (2003, 20) mukaan tärkein päätelmä eri tutkimusten tuloksista on kuitenkin se, että monenlaiset opettajat voivat olla hyviä opettajia. Sama opettaja ei ehkä kuitenkaan ole paras kaikille oppilaille. Joku on parempi opettaessaan lapsia, joku taas onnistuu paremmin aikuisten parissa. Asiantuntemus on tärkeää, mutta pedagogista asiantuntemusta tarvitaan vähintään yhtä paljon.

Uusia haasteita opettamiselle on tuonut myös lisääntynyt aikuiskoulutus. Yhä harvinaisemmaksi alkaa käydä tilanne, jossa kerran hankittu ammattitutkinto tai pätevyys riittää koko työuran ajan. Jotkut saattavat vaihtaa kokonaan uudella alalla tai samalla alalla tai samassa työpaikassa jatkaminen vaatii jatkuvaa kouluttautumista. Omat haasteena opettajalle tuovat myös eri kulttuureista tulevat opiskelijat. Tavoitteiden asettaminen omalle oppimiselle liittyy opettajan tarpeeseen tukea omien opiskelijoidensa oppimista. (Polo 2004, 236.)

Opettajankoulutuksen tulisi antaa opettajalle kyky kehittää jatkuvasti uusia kompetensseja ammattitaidon ajan tasalla pitämiseksi. Omien työkäytänteiden refleksiiviseen tarkasteluun tarvitaan tiedon teoreettista hallintaa. Kerran saatu koulutus tai kokemusten karttuminen työssä eivät pelkästään riitä takaamaan ammatillista kehittymistä vaan lisäksi tarvitaan omaa halua kehittymiseen. Opettajan tulee kehittää toimintaansa ns. tutkivan opettajuuden suuntaan, joka myös edesauttaa pääsemään irti opetussuunnitelman ja oppimateriaalin ylivallassa. Päämääränä on työtään tutkiva, kokemuksiaan refleктоiva, pedagogista ajatteluaan kehittävä ja käyttöteorioitaan hyvästä oppimisesta ja opettamisesta kehittävä opettaja. (Luukkainen 2004, 299.)

Väitöskirjassaan Olli Luukkainen (2004, 304) on pohtinut millaiseen suuntaan opettajuus kehittyy. Opettajan kompetenssiksi ei enää riitä pelkkä taito opettaa edes lisätyn yhteistyöllä kotien ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. Opettajan ammattitaitoon kuuluu myös kyky analysoida yhteiskunnallisia ilmiöitä ja asettaa arvopäämääriä sekä toimia aloitteellisena yhteisön jäsenenä. Omaksumansa opettajuuden pohjalta opettaja toimii osaamisen ja ihmisenä kasvamisen tiennäyttäjänä. Opettajan on tiedostettava eettinen valta-asemansa. Ei ole samantekevää minkälaista opettajuutta ja orientaatiota opettaja työhön opettaja haluaa toteuttaa tai pystyy toteuttamaan.

### **3 Pedagoginen ajattelu**

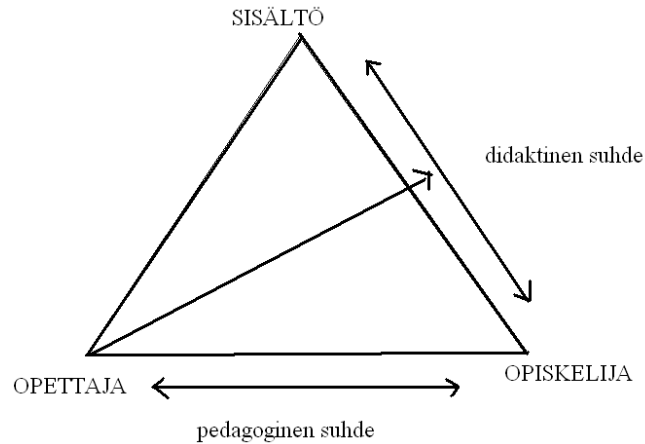
Engströmin (1990,11) määritelmän mukaan opetus on tietoiseen ja täydelliseen oppimiseen tähtäävää opiskelun suunnitelmallista ohjaamista ja opetuksen tehtävänä on virittää, suunnata, johtaa ja ohjata opiskelua. Siljanderin (2005, 50) määritelmän mukaan opetuksen käsitteellä viitataan toimintaan, jolla on pedagoginen tarkoitus, joka on suunnitelmallista ja tietoista, organisoitua ja institutionalisoitunutta sekä ammatillista. Siljander painottaa vielä, että modernille opetuksen käsitteelle on ominaista pedagoginen tavoitteenasettelu, joka tarkoittaa että opetuksen sisältö riippuu muuttuvista historiallisista ehdoista ja yhteiskunnan kehityksestä, mutta jossa periaatteessa kiinnitetään huomio myös oppijan erityistilanteeseen ja yksilöllisiin

tekijöihin. Opetuksen käsitteeseen liittyy läheisesti oppimisen käsite. (Siljander 2005, 52 – 53.)

Organisoitua opetustoimintaa on ollut antiikin ajoilta lähtien. Tunnetuin kuvaus koskee Sokrateen dialogiin perustuvaa opetusta.. Antiikin aikana opetus pidettiin erillään kasvatuksesta. Opetusta pidettiin alhaisempana tehtävänä kuin kasvatusta. Opettajan (*Didaskalos*) tehtävänä oli välittää perustietoja ja valmistaa näin lapsi varsinaista kasvatusta ja sivistystä varten, joka tehtävä oli uskottu kasvattajalle (*Paidagogos*). Termillä didaktiikka tarkoitetaan nykyisin opetuksen ja oppimisen kasvatustieteellistä tutkimista. Opetuksen käsitteen etymologia pohjautuu monissa kielissä kreikan ilmauksiin didáskein (opettaa), didaxis (opetus, opettaminen) ja didaktiké techné (opettamisen taito), joihin kaikkiin sisältyy kaksoismerkitys sekä opettaa että tulla opetetuksi eli oppia. Didaktiikan kohteena on opetustapahtuman kokonaisuus tavoitteista opetuksen tuloksiin, joista oppiminen on keskeisin näkökulma. (Siljander 2005, 49 – 50.)

Opetus on opettajan toimintaa, jonka tarkoituksena on saada oppijassa aikaan oppimisprosessi. Vaikka opetus ja oppiminen kuuluvat didaktisissa tarkastelussa kiinteästi yhteen, on painopiste opetusteoreettisessa ja oppimisteoreettisissa tarkasteluissa eri kohdassa. Tätä eroa voi täsmentää pohtimalla opiskelun ja oppimisen välistä eroa. Opiskelulla tarkoitetaan oppijan tietoista ja intentionaalista pyrkimystä oppia. Ero opiskelun ja opetuksen välillä on puolestaan siinä, että opetuksen toimijan intentio kohdistuu toisen henkilön eli oppijan oppimisprosessiin kun taas opiskelijan intentio kohdistuu hänen omaan oppimisprosessiinsa. Sekä opetuksen että opiskelun pedagoginen tarkoitus on oppiminen. (Siljander 2005, 53.)

Opetusta voidaan selventää kuviossa didaktisen kolmion avulla, jonka kulmat muodostuvat opettajasta, oppijasta ja opittavasta sisällöstä.

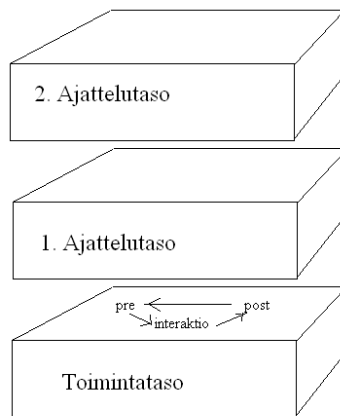


KUVIO 1. Pedagoginen ja didaktinen suhde (vrt. Kansanen 2003, s. 79 – 80)

Opetuksen pedagoginen tarkoitus on edistää oppilaan tiettyyn sisältöaineeseen kohdistuvaa oppimisprosessia. Pedagoginen tarkoitus viittaa siis kahteen opetuksen pääaspektiin, nimittäin sisältöön ja oppimisprosessiin. Oppijan ja sisällön välillä on tarkoituksena tapahtua oppimisprosessi, jonka kättilönä toimii opettaja. Perinteisesti opettajaa, oppijaa ja sisältöä on pidetty opetus-käsitteen rakenteellisina minimiehtoina. Jos näistä kolmesta jokin puuttuu, ei enää voida puhua opetuksesta. (Silander 2005, 51–52.)

Opettajan suhde opiskeltavaan sisältöön osoittaa hänen oman alansa asiantuntemuksen. Se miten se konkretisoituu opetustapahtumassa saa puolestaan kehykset opetussuunnitelmasta. Opettajan tehtävä on edistää opiskelua ja ohjata sitä opetussuunnitelmassa osoitettuun oppimisen suuntaan. (Kansanen 2003, 81.)

Toimiessaan opettajan joutuu opettaja koko ajan myös kasvotusten omien opetusta koskevien käsitystensä kanssa eli pohtimaan enemmän tai vähemmän tietoisesti omaa toimintaansa opettajana. Jatkuva oman työn pohdinta, reflektointi ja evaluointi ovat välttämättömiä opettajan oman pedagogisen kehityksen kannalta. Kansanen on laatinut pedagogisen ajattelun käsitteellisen kuvaamisen avuksi tasomallin, jolla voidaan kuvata opetustapahtuman toiminnallisia vaiheita ja samalla opetuksen teoreettista pohdintaa ja metateoreettisia kysymyksiä. (Kansanen 2003, 97 – 98.)



KUVIO 2. Ajattelun pedagogiset tasot (Kansanen 2003, s. 97)

Toimintatasolla opettaminen tapahtuu tilannekohtaisesti opettajan omien perustaitojen varassa. Tällä tasolla toteutuu opetustapahtuman suunnittelu ja toteutus ja myös sen arviointi, evaluaatio ja kehittäminen. Pedagogisen suhteen tarkasteluun toimintatasolla kuuluvat sellaiset asiat kuin kuuntelemisen taito, huomioon ottamisen kyky ja oppilaan kunnioitus opetustoiminnan aikana, opettajan ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen peruspiirteet ja suunnitelmallinen ja tavoitteellinen toiminta. (vrt. Kansanen 2003, 97.)

Ensimmäiseen ajattelutasoon liittyvät objektiteoriat. Tämä taso kuvaa opettajan sellaista ajattelua, jossa hän peilaa omia opetuskäytäntöjään kasvatustieteen teorioihin, käsitteisiin ja malleihin. Kysymys on sekä yleensä kasvatustieteellisestä että oppiainekohtaisesta tiedosta, jolloin taitoja voidaan kehittää sekä perehtymällä sisältöihin että harjaannuttamalla tutkimusmetodologisia taitoja. Toisaalta opettaja voi myös reflektoida ja soveltaa ajattelussaan omaan kokemukseensa perustuvaa tietoutta. Mitä parempi käsitys opettajalla on opetuksen tutkimuksesta ja sen tuloksista, sitä paremmin hän pystyy hallitsemaan toimintatason tapahtumia. Pedagogista suhdetta luonnehtii objektiteoriatasolla mm. opettajan kasvatopsykologinen tietämys, kasvatustieteellinen näkemys pedagogisista menetelmistä, vuorovaikutustapahtumien

käsitteellistäminen omakohtaisena tarkasteluna ja oman käyttöteorian rakentaminen. (vrt. Kansanen 2003, 99; Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R., & Haverinen, L. 2004.)

Toinen ajattelutaso on metateoriataso, jossa tarkastellaan erilaisia objektiteoreettisia ratkaisuja ja pohditaan perusteita. Tällä tasolla opettaja punnitsee myös tärkeitä sekä omia henkilökohtaisia että yhteiskunnallisia opetuksen arvoperusteisiin liittyviä kysymyksiä. Itsenäisiin ratkaisuihin pystyvän opettajan toiminta edellyttää sitä, että hän pystyy myös metatason tarkasteluun työssään. Metateoriatasolla pedagogista suhdetta luonnehtivat sellaiset kysymykset kuin vuorovaikutuksesta nousevien arvo- ja moraaliristiriitojen tarkastelu, pedagogisen suhteen perustana olevien ihanteiden selkeyttäminen, yhteiskunnallisten vaikutusten ulottuminen opetussuhteeseen sekä opettajan omien oppilassuhdetta koskevien näkemysten kriittinen tarkastelu. (vrt. Kansanen 2003, 98; Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R., & Haverinen, L. 2004.)

## **4 Oppimiskäsitysten vaikutus opetukseen**

Kaiken opetuksen ja opiskelun perustana on se, miten oppiminen käsitetään. Systemaattinen opetuksen ja opiskelun taustalla vaikuttaa aina jokin käsitys oppimisesta. Käsitteellisesti voidaan erottaa toisistaan oppimiskäsitys ja oppimisen näkemys. Oppimisen näkemys viitataan tieteelliseen oppimista selittävään teoriaan kun taas oppimiskäsitys viittaa opettajan tai opiskelijan omaan näkemykseen siitä, mitä oppiminen on. Toisaalta monia oppimisen näkemyksiä on vaikea perustella empiirisesti. Teorioiden suora soveltaminen käytäntöön on opetuksessa, kuten monella muullakin alalla, erittäin hankalaa. Oppimisen käsite on ymmärretty monella erilaisella tavalla ja toisaalta samalla käsitteellä on saatettu teoreettisesta näkökulmasta riippuen viitata moneen eri asiaan. (esim. Kotila 2003, 13; Miettinen 2002).

Opetustyössä muodostuvat oppimiskäsitykset sisältävät yleensä monenlaisia aineksia ja niihin vaikuttavat monet tekijät kuten käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet ja normit sekä odotukset, joita

yhteiskunta asettaa opetukselle ja koulutukselle (Rauste - von Wright ym. 2003, 139 – 140).

Jokaisella on kokemuksia opetuksesta omilta kouluvuosilta ja näin ollen spontaani arkisiin kokemuksiin pohjautuva näkemys siitä, mitä on hyvä tai huono opetus. Teoreettisen tiedon yhdistyessä opettajan omiin aikaisempiin kokemuksiin ja arvoihin kehittyy opettajan oma henkilökohtainen opettamisen teoria eli käyttöteoria. Opettämisen tilannekohtainen hallinta edellyttää, että opettaja osaa soveltaa itse hallitsemaansa käyttöteoriaa opetustilanteessa. (Jyrhämä 2002, 74 -75).

Konstruktivismi on hallinnut viimeaikaista suomalaista pedagogista keskustelua. Konstruktivismi ei ole kuitenkaan mikään yhtenäinen suuntaus, vaan siitä on monia erilaisia variaatioita ja suuntauksia. Kaikessa opetuksessa, niin perus- kuin ammatillisessa, on tapahtunut vähitellen muutos, jota voidaan selittää konstruktivistisin termein. Konstruktivismin moninaisuus on niin suuri, että on pohdittu, voidaanko sitä itse asiassa ollenkaan pitää minään yksiselitteisesti määriteltävänä oppimiskäsityksenä. Esimerkiksi Pekka Kallin (2003, 59) mukaan konstruktivismin eri suuntauksille on yhteistä ainoastaan perinteisen, behaviorismiin pohjautuvan, oppimis- ja opetuskäytännön kritiikki.

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti oppiminen nähtiin reaktiona ulkopäin tulevaan ärsykkeeseen. Oppimisen monimutkaiset prosessit pyritään behaviorismissa selittämään yksinkertaisen ärsyke-reaktio – mallin mukaisesti. Konstruktivistisen oppimisteorian pohjalta alettiin opetuksen lähtökohtana painottaa entistä enemmän oppijan aikaisempien tietorakenteiden merkitystä oppimisessa. Työtavoissa otettiin käyttöön entistä enemmän oppijan itsenäisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta korostavia oppijälähtöisiä työtapoja. (Kalli 2003, 59.)

Pekka Kalli (2003, 61) toteaa, että opetuksen uudistamisesta huolimatta on kuulunut kriittisiä kannanottoja kuinka oppimistavoitteet saavutetaan aikaisempaa heikommin eikä oppilaiden perustietämys eri oppiaineissa vastaa aikaisempaa tasoa. Onko vika siinä, että konstruktivistisia periaatteita sovellettu riittämättömästi vai onko juuri niiden soveltaminen tuottanut entistä heikompia oppimistuloksia.

Tapio Puolimatka (2003) on tuonut keskusteluun realistiseen tietoteoriaan pohjaavaa kriittistä näkökulmaa, joka avaa entistä paremmat mahdollisuudet oppimisen ymmärtämiseen. Se auttaa osaltaan ymmärtämään, miksi konstruktivistisiin teorioihin pohjaava käytännön opetustyö on kohdannut vaikeuksia nimenomaan luonnontieteellisillä aloilla. Kalli (2003,65) esittää kehitettäväksi uuden oppimisnäkökulman, joka ottaisi huomioon sekä konstruktivistisen että realistisen näkökulman oppimiseen. Kumpikin lähestymistapa valottaa oppimisesta joitain puolia. Uudenlainen näkemys ottaisi oppimisessa huomioon sekä oppijälähtöisyyden että oppimisen kohteen mukaisen tarkastelun.

#### 4.1 Behaviorismi

Behavioristinen näkemys oppimisesta pohjautuu empiristiseen tietoteoriaan, jonka mukaan kaikki tieto on kokemusperäistä. Kokemukset välittyvät aistihavaintojen kautta luoden mielteitä, jotka liittyvät yhteen assosioituen uusiksi entistä kompleksisemmiksi mielteiksi. Oppimisen peruseriaatteen muotoili B. F. Skinner opetusteknologiseksi S (ärsyke) – R(reaktio) – kytkennäksi. Kaikki monimutkainenkin käyttäytyminen voidaan redusoida yksinkertaisiin osiin. Opetettava aines voidaan esittää pieninä yksikköinä (S), joihin oppija vastaa (R) saaden välittömästi palautteen, joka vahvistaa oppimista. (Rauste-von Wright, M., von Wright J. & Soini T. 2003.)

Assosiaatioteoriaan pohjaava empiristinen käsitys oppimisesta käy yksiin perinteisen didaktiikan kanssa, jossa oppimisprosessi nähtiin lähinnä tiedon siirtämisenä opettajalta oppilaalle. Empirismin ja siihen pohjaavan perinteisen didaktiikan peruspiirteitä voi koota seuraavanlaisesti:

- ❑ Tieto on kokemusperäistä perustuen havaintoihin.
- ❑ Olennaista on oikeiden reaktioiden (vastausten) oppiminen tarjottuihin ärsykkeisiin (kysymyksiin).
- ❑ Oppiminen etenee osista kohti kokonaisuutta.
- ❑ Opettaminen on tiedon siirtämistä oppilaisiin.

(Rauste-von Wright 1997, 17.)



Behaviorismin vaikutukset opetukseen ovat merkittävät. Opetuksen yhteydessä on puhuttu opetusteknologisesta lähestymistavasta, jonka keskeisimpiä periaatteita ovat opetuksen systemaattinen ennakkosuunnittelu, opetustavoitteiden tarkka määrittely, opettaja ja oppiaineen keskeinen asema ja oppimisen tarkka arviointi suhteessa tavoitteisiin. Oppiaine pilkotaan tavoitteen kannalta saavutettaviin osiin ja käsittelyssä edetään osa kerrallaan. Opettajan toiminta tietoärsykkeiden tarjoajana korostuu oppilaan jäädessä tiedon passiiviseksi vastaanottajaksi, oppilaiden erilaisuutta ei oteta huomioon. (Mäkinen, 2002.)

Behaviorismiin pohjautuva opetus on niin konventionaalista, että monikaan sitä opetustyössään soveltava opettaja ei tiedosta käyttämänsä opetustavan teoreettista perustaa. Opettajan työn kannalta johdonmukaisena ja näennäisen helppona mallina se on levinnyt laajaan käyttöön. Perinteisen opetuksen suunnittelun perustana on opetusprosessin suunnittelu. (Mäkinen, P. 2002). Opetusteknologisen koulutusprosessin piirteitä voi kuvata seuraavanlaisesti:

- Opetussuunnitelma on etukäteen kirjattu yksityiskohtainen ohjelma (R – S – mallin mukaisesti).
  - Opettaja siirtää opetussuunnitelman edellyttämät tiedot ja taidot opiskelijalle jaksottaen opettamansa aineen etukäteen sisällöllisesti ja ajallisesti jaettuihin tarkoituksenmukaisiin osioihin.
  - Jokainen koulutusjakso muodostaa erillisen kokonaisuuden, valmiin tieto- ja taitopaketin.
- (Rauste-von Wright, M. 1997, 18.)

## 4.2 Konstruktivismi

Konstruktivismi nojautuu rationalistiseen käsitykseen tiedon alkuperästä. Konstruktivismissa todellisuutta koskeva tieto voidaan saavuttaa järkipäisen ymmärryksen tai intuition avulla. Oppimiskäsityksen kannalta ero behaviorismiin on oleellinen. Nyt ajatus oppijasta vain passiivisena tiedon vastaanottajana ei enää riitä vaan oppijan oma aktiivinen rooli käy oleelliseksi oppimisprosessissa.

Konstruktivismi pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan, jonka tutkimuskohteita ovat ihmisen kognitiiviset prosessit kuten ajattelu, muisti ja havaitseminen.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihminen ei ole oppimisen kannalta suinkaan tyhjä taulu vaan hänen aikaisemmillä tiedoillaan, taidoillaan ja asenteillaan on tärkeä sija oppimisprosessi. Aikaisempien kokemustensa kautta oppija konstruoi eli rakentaa tietoa, valikoi ja tulkitsee informaatiota sekä jäsentää ja nivoo tietoa aikaisempaan käsitykseensä asioista. Konstruktivismi ei ole yksi yhtenäinen teoria, vaan sen sisällä vallitsee useita erilaisia suuntauksia. Konstruktivismin eri suuntauksia yhdistää näkemys tiedosta yksilön itsensä rakentamana ja ajatus siitä, että tieto ei koskaan voi olla täysin riippumaton tietäjästään. Eli tieto on viimekädessä yksilön itsensä konstruoima rakennelma. (esim. Mäkinen, 2002; Rauste-von Wright, M., von Wright J. & Soini T. 2003.)

Konstruktivismia voi tarkastella myös siitä näkökulmasta, onko eri suuntausten mielenkiinnon kohteena yksilöllinen vai sosiaalinen tiedon konstruointi. Tältä pohjalta konstruktivismi voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen eli yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismi perustuu kantilaiseen tietoteoriaan ja kognitiiviseen psykologiaan ja painopisteinä siinä on yksilön kognitiivisten rakenteiden ja mentaalisten mallien kuvaaminen. Tätä suuntausta edustaa radikaali konstruktivismi eli kognitiivinen konstruktivismi. Sosiaalinen konstruktivismi puolestaan painottaa tiedon sosiaalista konstruointia ja on kiinnostunut oppimisesta sosiaalisena vuorovaikutuksena. Sosiaalisen konstruktivismin eri suuntauksia ovat sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi ja sosiaalinen konstruktivismi. (Tynjälä 2004, 37–38.)

Konstruktivismin eri suuntauksilla on jossakin määrin erilaisia seurauksia pedagogiikan kannalta eli ajatuksia siitä, miten opetus tulisi järjestää niin, että se parhaiten edistäisi erilaisten oppilaiden tiedon konstruointia eli oppimista. Mikäli oppimiskäsityksen pohjana on yksittäisen oppijan tietorakenteiden muutos, kuten kognitiivisessa konstruktivismissa, pyritään pedagogiikassa kehittämään keinoja käsitteellisen muutoksen aikaansaamiseksi ja keinot kohdistuvat esimerkiksi oppimateriaaleihin, opiskelukategorioihin ja motivaatioon. Sosiokulttuuriset lähestymistavat puolestaan ovat painottaneet erityisesti sosiaalisen vuorovaikutuksen

merkitystä, kulttuuristen välineiden käytön oppimista ja tiedon oppimista sen autenttisissa käyttöyhteyksissä. Symbolinen interaktionismi korostaa yksilöllisen tiedonmuodostusta sosiaalisessa ympäristössä, jolloin sosiaalista vuorovaikutusta pidetään oppimiselle tärkeänä. Sosiaalinen konstruktivismi puolestaan korostaa sosiaalisen tiedon konstruointia ja kielen merkitystä, jolloin pedagogiikassa korostuvat sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistoiminnassa oppiminen, keskustelu, merkityksistä neuvottelu ja merkitysten käytännölliset yhteydet. (Tynjälä 2004, 60.)

Konstruktivistisen keskeisiä pedagogisia seurauksia on monta, joita voidaan luetella Päivi Tynjälän (2004) tapaan seuraavanlaisesti:

*1) Oppijan aktiivisuuden merkitys ja opettajan roolin muuttuminen*

Oppiminen ei ole passiivista tiedon vastaanottamista vaan aktiivista tiedon konstruointia ja opettaminen puolestaan ei ole tiedon siirtoa vaan oppimisprosessin ohjaamista.

*2) Oppijan aikaisemmat tiedot uuden oppimisen perustana*

Opetuksen lähtökohdaksi on hyvä ottaa oppijan olemassa olevat tiedot, käsitykset ja uskomukset opiskeltavasta asiasta.

*3) Metakognitiivisten taitojen kehittäminen*

Opiskelun alkuvaiheessa ulkoinen tuki ja kontrolli ovat tärkeitä, mutta metakognitiivisten eli oppimaan oppimisen taitojen kehittyessä oppilaita ohjataan asteittain lisäämään oppimisen itsesäätelyä.

*4) Ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa osaaminen*

Mekaanista ulkoa opettelua pyritään välttämään. Vain ymmärretty tieto on merkityksellistä.

*5) Erilaisten tulkintojen huomioonottaminen*

Hyviä opetusmenetelmiä ovat sellaiset, joissa oppijoiden erilaiset tulkinnat joutuvat kohtaamaan toisensa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

*6) Faktapainotteisuudesta ongelmakeskeisyyteen*

Tiettyjen faktojen oppiminen on edelleen tärkeää, mutta konstruktivismista seuraa ajatus, että faktat opitaan parhaiten silloin, kun ne liitetään aikaisempaan tietoon ja laajempiin asiakokonaisuuksiin ja konkreettisen elämän tilanteisiin. Opetuksen painopiste siirtyy faktojen nimeämisestä kuvaamiseen, selittämiseen, syy-seuraussuhteiden analysointiin, arviointiin, kritisointiin jne.

*7) Oppimisen tilannesidonaisuuden huomioon ottaminen*

Oppiminen on aina sidoksissa kontekstiinsa eli siihen ympäristöön, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa oppiminen tapahtuu. Yhdessä tilanteessa opittua asiaa ei ole helppo soveltaa toisessa tilanteessa eli oppimisen transferi eli siirtovaikutus on heikko.

Ratkaisuksi tähän ongelmaan situationalistit esittävät ihanteellisena oppimisympäristönä oppipoikajärjestelmän, jonka sovellus kouluympäristöön on kognitiivinen oppipoikakoulutus, jossa oppilaita ohjataan käyttämään samanlaisia ongelmanratkaisustrategioita kuin opiskeltavan alan ekspertit käyttävät.

#### *8) Monipuolisten representaatioiden kehittäminen*

Kykyä käyttää opittua tietoa uusissa tilanteissa edistää sen kytkeminen opiskeltaessa monenlaisiin konteksteihin, tiedon käsitteleminen useista eri näkökulmista ja erilaisten esitystapojen ja oppimistehtävien käyttäminen.

#### *9) Sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen*

Erilaiset yhteistoiminnalliset opiskelumuodot hyödyntävät oppimisen sosiaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta. Oppilaille järjestetään sellainen oppimisympäristö, jossa heillä on mahdollisuus tiedon jakamiseen, keskusteluun, neuvotteluun, erilaisten tulkintojen esittämiseen ja perustelemiseen.

#### *10) Uusien arviointimenetelmien kehittäminen*

Arviointi pyritään kytkemään osaksi oppimisprosessia sen sijaan, että se on vaan opintojakson loppuun sijoittuva erillinen tilanne.

#### *11) Tiedon suhteellisuuden ja tuottamistapojen esiin tuominen*

Varsinaisten oppisisältöjen lisäksi käsitellään kunkin oppiaineen tiedonmuodostusta ja sitä, minkälaisien vaiheiden kautta nykyiseen tietämykseen on päästy. Opetuksessa tietoa ei pitäisi esittää absoluuttisena totuutena vaan korostaa tiedon muuttuvuutta, väliaikaisuutta ja suhteellisuutta.

#### *12) Opetussuunnitelmien kehittäminen*

Sen sijaan, että kuvataan kunkin oppialan yksityiskohtaiset opetuksen tavoitteet ja pääsisällöt, nousee tärkeäksi opetussuunnitelmalliseksi kysymykseksi kunkin oppialan keskeiset pääsisällöt ja ongelma-alueiden määrittely. Tärkeäksi opetussuunnitelmalliseksi tavoitteeksi tulevat tiedonhankinnan ja elinikäisen oppimisen taidot. Faktatietojen opettelu merkitys vähenee ja tärkeämmäksi tulevat valikoinnin, järjestämisen, analysoimisen, synteiesien tekemisen ja kriittisen arvioinnin taidot, eli monipuolisen tiedonkäsittelyn taidot.

(Tynjälä 2004, 61 – 67.)

## 5 Realistinen pedagogiikka

Realistisen todellisuuskäsityksen mukaan suuri osa todellisuudesta on riippumaton ihmisen sitä koskevista käsityksistä. Ihmisen ajatuskonstruktiot, toiveet tai mielihaluut eivät määrää millainen todellisuus on vaan päinvastoin ihmisen tulisi tarkistaa ajatuskonstruktioitaan todellisuutta vastaaviksi. Opetuksen tulisi auttaa opiskelijaa muodostamaan sellaisia tiedollisia käsityksiä, taitoja ja asenteita, jotka vastaavat todellisuutta ja sen asettamia vaatimuksia. Vaikka absoluuttista totuutta ei voidakaan saavuttaa, on jokaisen tieteenalan sisällä kuitenkin pyrittävä sille ominaiseen objektiivisuuteen ja oppijoissa kehitettävä heidän kehitysteelleen sopivaa objektiivisuuden astetta. (Puolimatka 2002, 291).

Puolimatkan (2002, 291) mukaan Grandy on muotoillut realistisen opetusnäkökulman perusajatuksen seuraavanlaisesti: Oletus, että kaikki ajatuskonstruktiot ovat yhtä hyviä, vie pohjan opetukselta. Mikäli etukäteen ajatellaan, että kaikki ajatusrakennelmat ovat tarkkoja, johdonmukaisia ja yhteensopivia muun tiedon kanssa, olisi opetustyö turhaa touhua. Realistinen opetus pyrkii välittämään oppilaille oikean käsityksen todellisuudesta. Oppiminen sisältää tiedon aktiivilla tavalla, joka edellyttää tiedollisten rakennelmien pätevyysarviointia. Realistinen opetus edellyttää opettajalta sekä oman alan asiantuntemusta että opiskelijatuntemusta. Voidakseen rakentaa oppimisympäristön sellaiseksi, että se edistää oppijan ymmärrystä opittavasta, opettajan on tunnettava sekä oppijan käsityksimaailma että oikea käsitys itse asiasta. Opettajan on tiedettävä, mitkä ovat asian ymmärtämisen kannalta perustavimmat ja yksinkertaisimmat käsitykset ja rakennettava opetuksen niiden varaan kohti monimutkaisimpia ja kehittyneempiä käsityksiä. Tarkoituksena on auttaa opiskelijaa asian syvälliseen ymmärtämiseen pelkän ulkoluvun sijasta. Opetuksen tarkoituksena on auttaa oppijaa rakentamaan merkityksiä, jotka vastaavat todellisuutta ja auttavat häntä myös toimimaan menestyksellisesti käytännössä. (Puolimatka 2002, 292–293.)

Realistisen opetuksen tarkoituksena on aktivoida opiskelija älyllisesti niin, että hän saavuttaa ymmärryksen siitä, miten jokin asia todellisuudessa on. On olemassa monia eri tapoja, miten saadaan oppija älyllisesti aktiiviseksi. Opettajan on etsittävä kuhunkin tilanteeseen sopiva menetelmä, joka tilanteen lisäksi sopii juuri kyseiselle

oppijalle. Realistisesta lähestymistavasta ei siis seuraa mitään yhtä opetuksen menetelmää, vaan on olemassa useita erilaisia tapoja aktivoida oppilas älyllisesti. Menetelmien tulisi olla yhtä joustavia ja monipuolisia kuin itse todellisuus. Esimerkiksi asioista luennoiminen ja niiden selittäminen aktivoi opiskelijaa, joka on kiinnostunut ko. asiasta. Keskustelemalla toisten opiskelijoiden ja asiantuntijoiden kanssa oppija kykenee käsittelemään mielessään heränneitä kysymyksiä ja selvittämään epäselvyyksiä. Toiminnan kautta oppija pystyy testaamaan ja soveltamaan oppimaansa käytäntöön. Realistinen lähestymistapa ei siis tarjoa opetuksen kysymyksiin yhtä ainoaa mekaanista vastausta, vaan eri tilanteissa ja erilaisten oppijoiden kanssa tarvitaan erilaisia opetuksellisia lähestymistapoja. (Puolimatka 2002, 293.)

## 6 Ratkaisukeskeinen pedagogiikka

Erilaisia oppimisen teorioita arvioidessaan on opettaja vaikean valinnan edessä. Käytännön tilanteessa on vain valittava jokin vaihtoehto erilaisten opetusmuotojen välillä ja katsottava miten hyvin se toimii. Ammatillisen opettajan keskeinen taito on auttaa opiskelija löytämään toimivia tapoja oppimisongelmansa ratkaisuun. Pekka Kalli (2003) tarjoaa teoreettisen viitekehyksen valinnan vaihtoehdoksi ratkaisukeskeistä pedagogiikkaa. Ratkaisukeskeisen mallin lähtökohtana Kalli (2003, 60) on esittänyt kysymyksen: ”Miten ammatillisessa opetuksessa voitaisiin sovittaa yhteen oppijalähtöisyys, konstruktivismin yksi keskeinen ja arvokas lähtökohta, ja oppimissisällöistä lähtevä tavoitteellisuus?” ja edelleen: ”Tavoitteen on säilyttää realistisen tietoteorian lähtökohdat, samalla kun oppimisen teoriassa on sosiaalisen konstruktivismin painotus” (emt. 60).

Ratkaisukeskeisessä didaktiikassa etsitään vastausta siihen, miten konstruktivistista ajattelutapaa sovelletaan käytännön oppimistilanteissa ja ratkaisukeskeisen pedagogiikan keskeinen kysymys puolestaan on ”miten oppija rakentaa aiemmasta ja uudesta tietorakenteesta uuden mielekkään tieto- ja taitorakenteen”.

Ratkaisukeskeisessä pedagogiikassa painopiste ongelman ratkaisussa siirretään tulevaisuuteen. Eli ongelmanratkaisun lähtökohtana on miettiä, minkälainen tilanne

vallitsee kun ongelma on ratkaistu. Ongelman ratkaiseminen voi tarkoittaa joko ongelman katoamista tai sen uudelleenmäärittelyä. (Kalli 2003, 68, 70).

Ratkaisukeskeisen pedagogiikan tietoteoreettinen perusta on realismissa. Teoreettisesti se kytkeytyy konstruktivistiseen oppimisnäkemykseen, konstruktivistiseen tiedon rakentumisen malliin. Oppimisprosessi on aina myös tilannesidonnainen eli riippuvainen kulloisestakin kontekstista. Oppimisprosessi riippuu oppijan aiemmasta tietorakenteesta ja – sisällöstä, opiskeltavasta sisällöstä tai kohteesta sekä opiskelijan tavoitteista ja hänen oppimisresursseistaan. Tärkeää ratkaisukeskeisessä mallissa on myös teoria siitä, miten reflektiivinen ajattelu kehittyy. (Kalli 2003, 69).

Opettajan tehtävä on löytää ratkaisuvaihtoehto oppijan kulloiseenkin oppimisen ongelmaan. Oppijat ovat erilaisia iän, koulutuksen, oppimistilanteen mukaan. Myös oppimistilanteet vaihtelevat. Opetettavan ryhmän koko vaihtelee, kyseessä voi olla yksittäinen oppilas esim. verkko-opetuksessa. Opettajan tehtävänä on löytää oikeat menetelmät kulloisenkin oppijan ja oppimistilanteen mukaan. Yhtä tärkeää on myös edistää oppijan omaa kykyä arvioida, mistä ongelmassa kulloinkin on kyse. (Kalli 2003, 69).

Kriittinen reflektio suhteessa olemassa olevaan todellisuuteen ja toimintaan on tärkeää opettajan oman ammattikäytännön kannalta. Tärkeää on myös opiskelijan omaan oppimiseensa kohdistava reflektio. Reflektiivinen ajattelu on metatasolla tapahtuvaa ajattelua, jossa oma toiminta ja ajattelu otetaan kriittisen tarkastelun kohteeksi.

Ratkaisukeskeisessä pedagogiikassa opettaminen nähdään prosessina joka etenee vaiheittain:

- Diagnostinen vaihe (diagnoosimenetelmät)
- Suoran tuen vaihe (tukea-antava eli supportiivinen didaktiikka)
- Epäsuoran tuen vaihe
- Kriittisen reflektion vaihe (analyttis-reflektiivinen didaktiikka)

(Kalli 2003, 71)

Diagnostisessa vaiheessa tehdään arvio onko kyse kokonaan uuden oppimisesta, jo olevien tietojen ja taitojen kehittamisestä tai pitkälle menevästä harjaannuttamisesta vai kokonaan uusien luovien ratkaisujen etsimisestä. Tehdyn arvion mukaan voidaan siirtyä suoran- tai epäsuoran tuen vaiheeseen tai suoraan kriittisen reflektion vaiheeseen. Oppimisprosessin kuluessa voidaan myös siirtyä joustavasti vaiheiden välillä. Suoran tuen vaihe vastaa toiminnan psykologiassa käytettyä lähikehityksen vaiheessa olevan taidon tukemista. Epäsuoran tuen vaihe puolestaan on itsenäisen suorituksen sanallista tai muuta tukea ja kriittisen reflektion vaihe kriittisen tietoisuuden kehittämistä. Suoran tuen ja epäsuoran tuen menetelmien kehittäminen on tärkeää varsinkin ammatillisissa opinnoissa ja vaikka kaikista oppijoista ei välttämättä tulekaan oman alansa huippuasiantuntijoita on tavoitteeksi hyvä kuitenkin asettaa se, että jokainen saavuttaa vähintään kriittisen reflektion vaiheen. (Kalli 2003, 71 – 72.)

## **7 Erilaiset opetusmallit**

Tapio Puolimatka(2002, 13) on lähtenyt systematisoimaan opetuksen teoriaa, opetus - ja oppimismalleja tekemällä ensin jaon kahteen valtasuuntaukseen, joita hän kutsuu realistiseksi ja konstruktivistiseksi malliksi. Näitä kahta mallia erottavat toisistaan käsitykset todellisuudesta, tiedon ja oppimisen luonteesta sekä opettajan vallankäytön ja opiskelijan autonomian suhteesta. Realistisen lähestymistavan mukaan opetuksen pyrkimyksenä on saattaa oppija kosketuksiin todellisuuden kanssa kokemuksellisesti, käytännöllisesti ja käsitteellisesti. Todellisuus ei riipu ihmisen käsityksistä vaan hänet on autettava näkemään todellisuus sellaisena kuin se on. Konstruktivismissa sen sijaan painopiste on siinä, mitä oppija itse aktiivisesti rakentaa ja tuottaa. Todellisuus rakentuu oppijan tuottamien ajatusrakennelmien pohjalta. Ihminen itse luo oman maailmansa joko yksilöllisesti tai sitten yhteisöllisesti niin, että eri yksilöt ja kulttuurit elävät osittain eri maailmoissa. (Puolimatka 2002, 13 – 14.)

Edellä esitellyn jaotuksen mukaisesti tyypillisiä konstruktivistisia malleja ovat oppilaskeskeinen malli, tutkivan oppimisen malli, käytännöllisen opetuksen malli, emansipatorinen malli ja dekonstrukttiivisen opetuksen malli. Realistisia opetuksen



malleja puolestaan ovat opetuksen impressiomalli, oivallusmalli, kriittinen malli, dialogiopetuksen malli ja yleissivistävä opetusmalli. (Puolimatka 2002, 14.)

Käytännön opetustyössä ei voi suoraan nähdä, mitkä jonkin opetusmallin tietoteoreettiset perusteet ovat. Vaikka realistinen ja konstruktivistinen lähestymistapa ovat monessa suhteessa jopa ristiriitaisia keskenään, voidaan eri opetusmalleja käyttää täydentämään toisiaan valottamaan opetustapahtumassa eri näkökulmia. (Kalli 2003, 62; Puolimatka 2002, 14.)

## **7.1 Konstruktivistiset opetuksen mallit**

Konstruktivistisen opetuksen teorian mukaisesti opetusta ei käsitetä tiedon siirtämisenä vaan sen tarkoituksena on tukea oppijan itsenäistä tiedon rakentamisen prosessia. Oppijaa ei ymmärretä passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi vaan aktiiviseksi omien tiedollisten mallien ja käsityksien rakentajaksi. Yksilöllinen konstruktivismi painottaa yksilön omaa aktiivisuutta kun taas yhteisöllinen konstruktivismi korostaa ryhmän yhteistyötä ja siinä tietoa tarkastellaan osana sosiaalista prosessia, jolloin opetuksessa painotetaan keskustelua, ryhmätyötä, yhteistoimintaa, neuvottelua, osallistumista ja yhteisten merkitysten rakentamista. (Puolimatka, 238 – 239.)

Konstruktivistinen lähestymistapa korostaa oppilaantuntemusta. Opettaja pyrkii selvittämään opiskelijoiden käsitykset opetettavasta asiasta. Opiskelijan tiedollisten valmiuksien, käsitysten ja rakenteiden tunteminen tekee mahdolliseksi tukea oppijan omaa tiedonhankintaa. Oppiminen saadaan niveltymään aikaisemmin opittuun, jolloin oppiminen on pysyvämpää ja opitun soveltaminen laaja-alaisempaa. (Puolimatka, 242.)

### **Itseohjautuvaan oppimiseen perustuva opetusmalli**

Itseohjautuvaan oppimiseen perustuva opetusmalli lähtee ajatuksesta, että opettajan tulee kunnioittaa opiskelijan tapaa kokea maailma ja hänen sille antamiaan merkityksiä. Oppiminen ei ole ulkoisten vaikutusten passiivista vastaanottamista vaan vaatii tulkintaa ennen kuin se tulee oppijalle merkitykselliseksi. Oppijalla on

tavallisesti useampia tapoja muodostaa käsitys jostakin tietystä ilmiöstä tai tapahtumasta. Pitkäkestoiseen muistiin tallentuneet tietorakenteet auttavat uusien asioiden oppimista. Mitä useampia ja monipuolisempia tietorakenteita oppijalla on, sitä helpompaa on sijoittaa uudet asiat niiden yhteyteen helpottaen asioiden ymmärtämistä ja muistamista. (Puolimatka 2002.)

Hyvä opettaja on oman alansa asiantuntija, jolla on kokonaisnäkemys asiasta. Opettaja auttaa oppijaa ymmärtämään alan keskeiset käsitteet esittämällä oleelliset tietorakenteet hyvin jäsenneyssä muodossa. Opettajan selittäessä opittavan asian kattavat periaatteet ja niiden väliset yhteydet hän samalla tarjoaa opiskelijalle perustan yksityiskohtien ymmärtämiselle. (Puolimatka 2002, 257.)

### **Tutkivan oppimisen malli**

Keksiväksi tai tutkivaksi oppimiseksi kutsutaan prosessia., jossa opettajan tehtävänä on rakentaa ongelmatilanteita ja innostaa opiskelijoita kyseenalaistamaan, tutkimaan ja kokeilemaan. Opiskelijoiden oma aktiivisuus on edellytys tiedon omaksumiselle. Opettaja auttaa ongelmien ratkaisemisessa tekemällä johdattelevia kysymyksiä. Yksittäisiä esimerkkejä käytetään hyväksi muodostettaessa käsityksiä yleisistä periaatteista. (Puolimatka 2002, 262.)

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005, 391) määrittelevät tutkivan oppimisen prosessiksi, jossa oppiminen etenee oppimisyhteisön jäsenten yhdessä asettamien ongelmien, käsitysten ja teorioiden sekä etsimänsä tieteellisen tiedon kehittävän arvioinnin ohjaamana.

### **Käytännössä opettamisen malli**

Käytännössä opettamisen malli eli kokemusoppiminen etenee toistuvina neljän askeleen kehinä: Oppimisen lähtökohtana on 1) konkreettinen kokemus, jota seuraa 2) havainnointi ja harkinta, josta edetään 3) abstraktien käsitteiden ja yleistysten muodostamiseen ja käsitteiden seuraamuksia 4) koetellaan taas uusissa tilanteissa. (Puolimatka 2002, 266 – 267.)

Käytännössä opettamisen malli on lähellä tilannesidonnaisen oppimisen mallia. Tilannesidonnaisen oppimisen teoria lähtee ajatuksesta, että kaikki toiminta, mukaan

lukien oppiminen, on sidottu siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Oppimista on tarkasteltava sosiaalisena ja kulttuurisena, ei yksilöllisenä ilmiönä. Oppiminen on aina sosiaalistumista johonkin kulttuuriin. Tilannesidonnaisen oppimisen malliin liittyviä opetusmenetelmiä ovat mallintaminen (modelling), valmentaminen (coaching), tukeminen (scaffolding) ja tuen asteittainen vähentäminen (fading), ilmaiseminen (articulation), reflektio (reflection) ja tutkiminen (exploration). (Tynjälä 2004, 128 – 129.)

### **Emansipatorisen opetuksen malli**

Emansipatorisen opetuksen mallin taustalla on ns. kriittinen teoria. Mallin mukaan opetuksen tarkoituksena ei ole pelkästään edistää tosiasioiden jäsentämistä vaan sellaista asioiden ja arvojen uudelleenarviointia, joka johtaa ennakkoluuloista ja vääristymistä vapautumiseen. (Puolimatka 2002, 273) Tällainen kriittinen oppimismalli puolestaan perustuu reflektiivisen oppimisen käsitteeseen. Reflektiolla tarkoitetaan toiminnan havainnointia kriittisesti. Reflektiivinen oppiminen jakautuu kolmeen päätasoon, 1) havainnointiin, 2) syventävään tiedostamiseen ja 3) uudelleen arvioimiseen. Oppiminen tapahtuu parhaiten yhteisössä, jossa näkemyksiä arvioidaan ja kehitellään kriittisesti ennakkoluulottoman keskustelun avulla. Kriittisen ja kyseenalaistavan keskustelun edellyttämät valmiudet kehittyvät vain osallistumalla aktiivisesti keskusteluun. Vähitellen opettajan ja opiskelijan valmiudet tasoittuvat ja heistä tulee lopulta tasavertaisia keskustelukumppaneita. (Emt. 276–277.)

### **Dekonstruktiivisen opetuksen malli**

Dekonstruktiivisen opetuksen mallissa on tarkoituksena kehittää kasvatuksen käytännöllistä kritiikkiä ja pyrkimys opetuksen perusteelliseen muuttamiseen. Lähestymistapa lähtee postmodernista kriittisyydestä kasvatustajärjestelmää kohtaan. Kritiikin mukaan kasvatustajärjestelmiä hallitsee väärä maailmankuva ja käsitys inhimillisestä järjestä. Vallitsevan käsityksen mukaan ihmisjärki pystyy tavoittamaan todellisuuden olemuksen sellaisena kuin se on ja koska järkeä pidetään avaimena tietoon saa se ylikorostuneen aseman kasvatustajärjestelmässä. Postmodernin kasvatuskritiikin mukaan opetuksen kautta välitettävä informaatio ei ole luotettavaa kuvausta todellisuudesta, vaan erilaisten etunäkökohtien ja ideologioiden värittämää mielipiteen muokkausta. (Puolimatka 2002, 284.)

Dekonstruktion tarkoituksena on vapauttaa opetusta leikkisyyteen ja edistämään subjektiivisuutta niin, että jokainen sukupolvi opetetaan epäilemään jokaista lopullisena totuutena tarjottua näkemystä (284). Tarkoituksena on kehittää opiskelijan kriittistä asennetta vallitsevaa järjestystä kohtaan. Opettajan tehtävänä on dekonstruoida opiskelijan ajatusmaailma ja osoittaa hänelle, miten hänen ajatuksensa heijastelevat yhteiskunnassa vallitsevia ajatuksia ja näkemyksiä. (Puolimatka 2002, 284 – 286.)

## **7.2 Realistiset opetuksen mallit**

Realistisen lähestymistavan mukaisesti opetuksen tarkoituksena on saattaa oppija kosketukseen todellisuuden kanssa kokemuksellisesti, käytännöllisesti ja käsitteellisesti (Kalli 2003, 61). Suuri osa todellisuudesta on riippumaton ihmisen sitä koskevista käsityksistä ja opetuksen tulisi auttaa oppija muodostamaan sellaisia tiedollisia käsityksiä, taitoja ja asenteita, jotka vastaavat todellisuutta ja sen asettamia vaatimuksia huolimatta siitä, että absoluuttista totuutta ei pystytäkään koskaan saavuttamaan. (Puolimatka 291).

### **Impressiomalli**

Impressiomallin perustuu empiristiseen tietoteoriaan, jonka mukaan kaikki tieto on peräisin kokemuksesta. Ihmismielen tehtävän on ottaa vastaan ja tallentaa ulkoisia vaikutteita. Oppija ottaa vastaan valmiiksi järjestettyä ja muokattua informaatiota ja osallistuu informaation muokkaamiseen vasta toissijaisesti. Tämän mallin mukaan opetuksen tulisi kehittää valmiuksia, joita tarvitaan ideoiden vastaanottamiseen ja muokkaamiseen. Tällaisia valmiuksia ovat kyky havainnoida, kyky tehdä erotteluja, kyvyt muistaa, yhdistää, yleistää ja kuvata. Opetuksen tehtävänä on valita ja järjestää kokemuksen kautta tuleva aines parhaalla mahdollisella tavalla. Opettaja on ratkaisevassa roolissa kontrolloidessaan mielen vastaanottamaa materiaalia ja opettaja voi näin suurelta osin muokata opiskelijan käsityksiä asioista. (Puolimatka 2002, 308).

### **Oivallusmalli**

Oivallusmallin mukaan opettaja ei voi tarjota opiskelijalle valmista tietoa. Lisän impressiomallin mukaiselle asioiden omaksumiselle ja yhdistämiselle tulee oivallusmallissa asioiden ymmärtäminen. Oivallusmallin mukaan opetuksen tehtävänä on herättää oppija pohtimaan asioita omakohtaisesti. Oivallusmalli avaa tien innovatiivisuudelle, keksimiselle ja uuden luomiselle. Tieto on enemmän kuin informaation vastaanottamista. Oppija tietää sanan varsinaisessa merkityksessä vasta kun hän on omakohtaisesti vakuuttunut informaation pätevyydestä (Puolimatka 2002, 312.)

### **Kriittinen malli**

Kriittisen mallin ytimenä on ajatus opetuksesta, joka pyrkii kehittämään opiskelijan itsenäistä arviointikykyä. Erona oivallusmalliin on se, että tiedollisten arvostelmien katsotaan edellyttävän järkiperäisten periaatteiden mukaan etenevää päättelyä pelkän oikean oivalluksen tai näkemyksen lisäksi. Kun impressiomalli tuo julki sen, että kulttuurisen tietovarannon saattaminen oppijan käytettäväksi on tärkeä osa kasvatusta, tieto edellyttää myös asian omakohtaista ymmärtämistä niin kuin oivallusmalli opettaa ja viimein kriittinen malli tuo mukaan sen tärkeän näkökohdan, että opiskelijan täytyy pystyä itsenäisesti arvioimaan hänelle esitettyjen käsitysten pätevyys. (Puolimatka 2002, 321.)

### **Dialogiopetuksen malli**

Ihmisen vapaalla vuorovaikutuksella on tärkeä sijansa oppimisprosessi.

Dialogiopetuksen mallista on olemassa monia eri muunnelmia, joista Puolimatka (2002) ottaa tarkempaan esittelyyn dialogiopetuksen realistisen muunnelman, joka perustuu Mihail Bahtinin ajatteluun. Bahtinin mukaan aidon dialogin tarkoituksena on todenmukaisuuden koetteleminen ja totuuden etsiminen. Bahtinin ajattelun perustana on vakaumus, että totuus avautuu vain dialogissa, jossa kaikki erilaisuudet pidetään yhdessä ja niiden annetaan elää vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Moniäänisyys ei tarkoita pelkästään erilaisten äänien samanaikaista olemassaoloa vaan niiden välistä vuorovaikutusta. Erilaisuus tarjoaa toisiaan täydentäviä näkökulmia, jotka yhdessä antavat laajemman ymmärryksen tarkastelun kohteena olevasta asiasta. Erilaisia ääniä

edustavat esimerkiksi opiskelijan oma, opettajan, oppikirjojen ja muiden opiskelijoiden ajatukset ja käsitykset asioista. Moniääninen dialogi syntyy kun eri äänet ovat aidossa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Oppijan ymmärryksen kehitys riippuu siitä, miten aidosti hän säilyttää oman persoonansa ja ilmaisee selvästi oman käsityksensä asiasta. Jännite erilaisten käsitysten välillä mahdollistaa pohdinnan ja uudet tulkinnat asioista. Erilaisten näkökulmien vuorovaikutus ja ristiriita tuottaa uusia merkityksiä ja laajemman näkemyksen. (Puolimatka 2002, 336.)

Opettajan haasteena on ottaa opetustilanteessa dialoginen potentiaali käyttöön. Oppiminen ei ole pelkästään ulkokohtaisen informaation omaksumista vaan oman persoonallisen näkemyksen selkiytymistä. Opettaja tehtävänä on auttaa oppijaa tiedostamaan paremmin oma persoonallinen näkemyksensä asiasta. Dialogi ei sulje pois luokkahuonetilanteessa vaikuttavaa opettajan ja oppikirjojen tiedollista auktoriteettia, mutta asenne auktoriteettiin ei aidosti dialogisessa ympäristössä ole mekaanisen toistava, vaan dialogisen vuorivaikutuksellinen. Opettajan auktoriteetti perustuu siihen, että hän on avoimessa dialogissa sekä vallitseviin tiedollisiin auktoriteetteihin että omien opiskelijoidensa kanssa ja pystyy jäsentämään ja suhteuttamaan ne toisiinsa. (Puolimatka 2002, 336–338.)

### **Yleissivistävä opetusmalli**

Kaikkia edellä esiteltyjä opetuksen malleja voidaan täydentää ja yhdistää yleissivistävän opetusmallin avulla. Sen tarkoituksena on persoonan monipuolinen ja kokonaisvaltainen kehittyminen. Tarkoituksena on, että opetus olisi niin laaja-alaista ja aktivoivaa, että sen avulla opiskelija voi kehittää persoonansa eri ulottuvuuksia tasapuolisesti. Tarkoituksena on luoda edellytykset monipuoliselle ja syvälliselle ihmiselämälle ja kehittää opiskelijoista sellaisia, jotka voivat osallistua kulttuurin luomiseen ja kehittämiseen. Kasvatuksen tarkoituksena on kehittää ihmisestä kriittisesti ajatteleva ja syvällisesti kokeva olento, joka toteuttaa kehitysmahdollisuutensa monipuolisesti, sen sijaan että hän pelkästään erikoistuisi jonkin yhden taidon tai tiedon erityistaitajaksi. (Puolimatka 2002, 344–345.)

## 8 Ajattelusta arkiseen aherrukseen

Tähän työhön olen pyrkinyt kokoamaan pedagogisen ajattelun peruselementeistä edustavaa otosta. Teorioiden ja ajatusten kokoelma, joka työssä on esitetty, on valikoitunut oman kiinnostukseni pohjalta. Työhön valitsemani lähdekirjallisuus on myös seuloutunut sen mukana, mitä itse olen pitänyt mielenkiintoisempana. Otos on kuitenkin mielestäni sillä tavalla kattava, että se edustaa hyvin pedagogisen ajattelun eri puolia. Nykyään puhutaan elinikäisestä oppimisesta ja se koskee mitä suurimmassa määrin myös kasvatustieteellistä tieteellistä taitoa ja tietoa. Toimiessaan opettaja huomaa varmasti aika pian, ettei se tietous, jota on hankkinut pedagogisten opintojensa aikana riittä vaan käytännön ongelmat vaativat syventämään ja täydentämään omia tietojaan. Omia tietojaan on päivitettävä kaiken aikaa. Toisaalta myös yhteiskunta kehittyy ja muuttuu ja opetusta koskevat teoriat täydentyvät ja muuttuvat.

Opetus voidaan määritellä tietoiseen ja täydelliseen oppimiseen tähtääväksi suunnitelmalliseksi toiminnaksi ja opetuksen tarkoituksena on suunnata, ohjata ja johtaa opiskelua. Modernille opetuksen käsitteelle on lisäksi ominaista pedagoginen tavoitteenasettelu eli opetuksessa on huomioitava jokaisen oppijan erityistilanne ja yksilölliset tekijät, jota kautta opetuksen käsitteeseen liittyy läheisesti oppimisen käsite. Opetuksen sisältö puolestaan määrittyy muuttuvista historiallisista ehdoista ja yhteiskunnan kehityksestä.

Opetuksen rakenteelliset minimiehdot ovat opettaja, opiskelija ja opetettava asiasisältö. Toiminnassaan opettaja joutuu pohtimaan didaktista suhdetta sisältöön sekä pedagogista suhdettaan opiskelijaan. Tämän opettajan refleksiivisen toiminta tapahtuu monella ajattelun tasolla. Toiminnan tasolla opettaja toimii tilannekohtaisesti omien perustaitojensa varassa. Ensimmäisellä ajattelutasolla, opettaja peilaa omia opetuskäytäntöjään kasvatustieteen teorioihin, käsitteisiin ja malleihin. Kolmannella tasolla opettaja joutuu pohtimaan omia henkilökohtaisia sekä myös yhteiskunnallisia opetuksen arvoperusteisiin kuuluvia kysymyksiä.

Perinteisesti kasvatustieteellinen teorianmuodostus on pohjannut behavioristiseen käsitykseen oppimisesta ja sen mukaiseen ajatukseen tiedon realistisesta luonteesta.

Tieto voidaan saavuttaa havainnoimalla luontoa. Konstruktivismi pohjaa ajatukseen tiedon rationalistiseen luonteeseen eli ajatukseen, että todellisuutta koskeva tieto voidaan konstruoida eli rakentaa vain järkipärisen ymmärryksen avulla. Käytännössä on vaikea erottaa kumpaa teoreettista mallia opetuksessaan soveltaa. Behavioristista mallia on helpompi soveltaa käytäntöön ja sen mukaiset opetusmenetelmät ovat vielä nykyisinkin laajalti käytössä vaikka konstruktivismi on syrjäyttänyt behaviorismin ja esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteet nojaavat konstruktivistisiin ajatuksiin.

Käytännön opetustyössä on kohdattu ongelmia opetuksen perillemenossa eli oppija ei ole omaksunut tietoa toivotulla tavalla huolimatta siitä, että periaatteet on asetettu taiten konstruktivististen oppien mukaisesti. Ongelmaan ovat tarjonneet apua esimerkiksi realistinen pedagogiikka ja ratkaisukeskeiset menetelmät. Näissä on opetuksen ongelmia lähdetty tarkastelemaan toisesta suunnasta. Ratkaisukeskeinen didaktiikka pyrkii rakentamaan siltaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja sen käytännön soveltamisen välille ja sillan rakentaminen alkaa tällöin ratkaistavasta ongelmasta käsin.

Erilaisia opetusmalleja voidaan systematisoida esimerkiksi vertaamalla niitä konstruktivistisen ja realistisen näkökulmasta käsin. Näin tarkastellen saadaan opetusmallit asettumaan tyylikkäästi jompaankumpaan kehykseen. Käytännön opetustyössä ei kuitenkaan liiemmin ole merkitystä sillä kumpaa mallia sovellettu menetelmä edustaa, tärkeintä on että se toimii.

Erilaisten menetelmien tunteminen on kuitenkin opettajalle tärkeää, jotta hän osaa valita kulloinkin soveltuvat menetelmät. Jos jokin menetelmä osoittautuu käytännössä toimimattomaksi, on osattava etsiä sen tilalle paremmin toimiva. Kuvitellaanpa tilannetta vaikka perinteisesti luokkahuoneessa tapahtuvalla oppitunnilla:

Sosiaalialan koulutusohjelman toisen vuosikurssin opiskelijoilla oli meneillään oppitunti, jonka aiheena oli lastensuojelu. Parhaillaan opettaja kävi läpi lastensuojelulakia.

Minna yritti tehdä parhaansa mukaan muistiinpanoja PowerPoint –esityksestä. Luokassa oli melko kuuma, oli kaunis aurinkoinen varhaiskevään päivä. Minnan ajatukset tahtoivat karata kahden viikon



päästä alkavaan työharjoittelujaksoon, jonka hän suorittaisi sosiaalitoimistossa Englannissa Liverpoolissa. Muutkaan kurssin oppilaat eivät näyttäneet järin pirteiltä kuunnelleessaan opettajan selostusta lastensuojelulain koukeroista. Varsinkin Jukka näytti väsyneeltä. Jukalla tahtoi opiskelut jäädä vähemmälle, alkoholinkäyttö taisi olla turhan reipasta. Oli perjantai-iltapäivän viimeinen tunti menossa. Minnaa alkoi väsyttää ja silmät lupsahtelivat välillä kiinni.

Äkkiä Minna havahtui kuuntelemaan tarkemmin. Opettaja oli alkanut selostaa lastensuojelutapausta, jota hän oli työparina hoitanut ollessaan töissä kaupungin sosiaalitoimistossa. Kyseessä oli surullinen tapaus, jossa kolmen kouluikäisen lapsen ainoa huoltaja oli kuollut yllättäen sairaskohtaukseen ja lapset oli jouduttu ottamaan nopeasti huostaan ja sijoittamaan lastenkotiin.

Kurssille oleva Somalialainen maahanmuuttaja opiskelija kertoi, että heidän kulttuurissaan oli tapana, että sukulaiset huolehtivat vastaavanlaisessa tapauksessa lapsista. Tapauksen tiimoilta virisi opiskelijoiden kesken vilkas keskustelu. Pohdittiin toimivatko sosiaalityöntekijät tapauksessa oikein ja mietittiin, miten lakia tulisi tapaukseen soveltaa. Kurssin aktiivisin oppilas, Jenni, kysyi opettajalta voisiko hän toimittaa opiskelijoille oppitunnin PowerPoint aineiston. Jennin mielestä olisi oikeastaan ollut hyvä, jos materiaali olisi ollut opiskelijoiden käytössä jo etukäteen. Se olisi mahdollistanut asiaan perehtymisen paremmin ennakkoon. Opettaja lupasikin toimittaa materiaalin opiskelijoiden käyttöön opetusverkkoon ja lisäksi hän kertoi, miten Lastensuojelulain löysi netistä.

Minnaa kiinnosti tietää erosiko erimaiden lastensuojelulainsäädäntö ja käytännön työ paljon toisistaan, erityisesti häntä tietysti kiinnosti Iso-Britannian käytäntö. Opettaja lupasi etsiä asiasta tietoa ja laittaa opetusverkkoon.

Opettaja pohdiskeli tunnin sujumista jälkeenpäin. Jotenkin tuntui, ettei opetus ollut sujunut ihan nappiin. Perjantai-iltapäivät olivat yleensäkin aika levottomia, opiskelijat alkoivat olla levottomia. Hän päätti seuraavalla kerralla esittää heti tunnin alussa jonkin tositapauksen lastensuojelusta ja vasta sen jälkeen alkaa käydä läpi lakitekstiä. Jennin esittämä toivomus oppitunnin sisällön laittamisesta etukäteen opetusverkkoon oli myös hyvä ajatus. Jukka alkoi huolettaa opettajaa yhä enemmän. Tuntui etteivät hänen opintonsa edenneet yhtään. Opettaja pohti myös kaikenlaisia uusia vaihtoehtoja, miten seuraavalla kurssilla järjestäisi opetuksen.

Edeltävä esimerkki kertoo siitä, että opetuksen perille menemisen ongelmat voivat olla moninaiset. Opettaja joutuu koko ajan pohtimaan miten onnistuu työssään eli meneekö oppi perille ja vastaavatko opetusmenetelmät tarkoitustaan. Välttämättä oppimiseen ja opiskeluun liittyvät ongelmat eivät edes liity opetusmenetelmiin tai

yleensä opettajan toimintaan. Mikäli opiskelijalla on paljon henkilökohtaisia vaikeuksia elämässään, ei opiskelu välttämättä suju mallikkaasti. Tällöinkin olisi opettajan tunnistettava vaikeudet, osatakseen ohjata opiskelija saamaan apua opiskelijahuollon piiriin. Opiskelijoilta vaaditaan nykyisin yhä enenevässä määrin itseohjautuvaatta ja ryhmäopetus vähenee, mikä ei välttämättä ole pelkästään hyvä asia. Silloin voi käydä niin, ettei ajoissa huomata tarjota apua, jos joku opiskelijoista on ajautumassa ongelmiin. Opetustyö muuttuu yhä enemmän oppimisen ohjaamisen suuntaan. Kaikilta se ei kuitenkaan välttämättä onnistu yhtä hyvin kuin toisilta. Opettajalta vaaditaan hyvää opiskelijatuntemusta, että hän kykenee näkemään, missä ongelmat kunkin opiskelijan kohdalla ovat ja miten opettaja voisi parhaiten auttaa.

Opettajalta vaaditaan kykyä oman työnsä arviointiin ja kehittämiseen. Opetustilanteet vaihtelevat ja jokaisen opiskelijan tilanne on erilainen. Oppimisympäristöt muuttuvat. Kansainvälisyys ja tietotekniikka lisääntyvät. Enää ei riitä, että opettaja tarjoilee jostakin asiasta sen hetkisen tietämyksen mukaisen tiedon opiskelijoille. Tiedot muuttuvat ja lisääntyvät kaiken aikaa ja niin ollen yhä tärkeämmäksi käy tietämys siitä, mistä löytää ajankohtaista ja luotettavaa tietoa. Fyysisenä opetusympäristönä ei enää useinkaan ole perinteinen luokkahuone vaan yhä useammin virtuaaliset ympäristöt. Kansainvälistyminen näkyy monella tapaa. Maahanmuuttajaopiskelijoiden osuus on lisääntynyt, ainakin suuremmilla paikkakunnilla. Opiskelijat harjoittelevat yhä useammin ulkomailla ja tulevaisuudessa mahdollisesti myös työpaikat ovat enenevässä määrin ulkomailla.

Päämääräksi pitäisi asettaa yleissivistävän opetusmallin mukainen tavoite tarpeeksi laaja-alaisesta opetuksesta, jonka avulla opiskelija kehittyy sellaiseksi, että hän pystyy osallistumaan täysivaltaisesti kulttuurin luomiseen ja kehittämiseen. Opetuksen pitäisi myös pystyä kehittämään opiskelijoissa kriittisyyttä. Opettaja on osaltaan tärkeä yhteiskunnallinen vaikuttaja. Ei ole samantekevää minkälainen opettajan oma arvomaailma ja maailmankatsomus ovat. Opetuksen pitää olla myös eettisesti kestävällä pohjalla. On tärkeää tiedostaa minkälaisille arvoille opetus perustuu.

Pystyäkseen kehittymään työssään on opettajalla oltava vankka teoreettinen tietämys, jonka perustalle voi rakentaa oman käyttöteoriansa. Opettajan työ on henkisesti

vaativaa. Työssä voi helposti uupua ellei pysty rakentavalla tavalla hakemaan vahvistusta ja uudistumista työlleen kasvatustieteellisen tiedon avulla. Jokainen opettaja rakentaa oman persoonallisuutensa pohjalta ja kasvatustieteen teorioista muotoutuvaa rakennustelinettä apuna käyttäen käytännön työssä omannäköisensä opettajuuden.

## Lähteet

- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100.
- Helsingin Sanomat 20.4.2006. Opettajan on tärkeää olla oma itsensä.
- Jyrhämä, R. 2002: Ei kysyvä tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 73 – 95.
- Kalli, P. 2003. Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ammatillisen opettajan työvälineenä. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Toim. H. Kotila. Helsinki: Edita, 59 – 75.
- Kansanen. P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-kustannus.
- Kotila, H. 2003. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Toim. H. Kotila. Helsinki: Edita, 13 – 23.
- Laakkonen, R. 2003. Muuttuva opettajuus. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Toim. H. Kotila. Helsinki: Edita, 273 – 285.
- Luukkainen O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Acta Universitatis Tamperensis 986.
- Mäkinen, P. 2002. Verkkotutor. Sivusto päivitetty 31.12.2002.  
[Http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor](http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor)
- Polo, S. 2004, Minästäkö kaikki riippuu? Ammatillisen aikuisopettajan valmiudet selviytyä muuttuvassa toimintaympäristössä. Acta Universitatis Tamperensis 1043.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M., von Wright J. & Soini T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R., & Haverinen, L. 2004. Praktikumikäsikirja 2004. Studia Pedagogica. Verkko-versio: Eeva Mussaari. Päivitetty: Marraskuu 2005.  
[Http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luokanope/sisaltopraktikumit.htm](http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luokanope/sisaltopraktikumit.htm)

Turun Sanomat, 29.2.2006, Kansankynttilä kirjallisuuden ihmemaassa.  
Menestyskirjailija Frank McCourt antaa äänensä opettajille.

Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 4. p. Tampere: Tammer-Paino.