



PEDAGOGISEN AJATTELUN KEHITTYMINEN AMMATILLISEN OPETTAJANKOULUTUKSEN AIKANA

Heidi Jelonen

**Kehittämishankeraportti
Toukokuu 2008**



**JYVÄSKYLÄN
AMMATIKORKEAKOULU**
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Heidi Jelonen	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 23	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi Pedagogisen ajattelun kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajankoulutus		
Työn ohjaaja(t) Outi Pylkkä		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämä kehittämishanke on toteutettu on opetustyön kehittämistehtävänä, jonka tavoitteena on ollut luoda pohja oman ammatillisen opettajuuden rakentamiselle sekä jäsentää oman pedagogisen ajattelun kehittymistä ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Kehittämistehtävässä on reflektoitu omien opetusharjoittelukokemusten vaikutusta pedagogisen ajattelun kehittymiseen.</p> <p>Ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä valmiudet kehittää omaa opetusalaansa ottaen huomioon ammattien ja työelämän kehittyminen. Ammatillisella opettajalla on oman alansa ammatillinen substanssiosaaminen sekä kasvatustieteellinen eli pedagoginen pätevyys.</p> <p>Pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opettajan arki ajattelun vastakohtaa. Se tulee esille opetustilanteessa opettajan tekemissä ratkaisuisissa. Pedagoginen ajattelu ei ole yksiselitteinen käsite mutta sen kehittäminen on opettajan ammatin peruskysymys. Pedagogiseen ajatteluun liittyy oleellisesti reflektion käsite. Reflektiivistä ajattelua voidaan kuvata välineeksi, jonka avulla opettaja voi päästä kauemmas arkirutiineista ja lähestyä opetustilannetta uudenlaisten näkökulmien ja ajatusmallien kautta. Oppimiskäsityksellä vastaavasti tarkoitetaan opettajan henkilökohtaista näkemystä oppimisen olemuksesta ja siihen sisältyvistä periaatteista. Oppimiskäsitysten taustalta voidaan tunnistaa myös filosofisia näkemyksiä siitä, mitä tieto on ja miten sitä voidaan ymmärtää. Lisäksi oppimiskäsitykset pohjautuvat aina johonkin ihmiskäsitykseen.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Pedagoginen ajattelu, ihmiskäsitys, tiedonkäsitys, oppimiskäsitys, reflektio		
Muut tiedot		

Author(s) Heidi Jelonen	Type of Publication Development project report	
	Pages 23	Language finish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title Developing own pedagogical thinking during vocational teacher education		
Degree Programme Vocational teacher education		
Tutor(s) Outi Pylkkä		
Assigned by		
Abstract <p>This development project has done as an own pedagogical work. The aim of the development project has been constructing and developing own pedagogical thinking during vocational teacher education. Teaching practice experience has been used as a part of the development project.</p> <p>The goal of the vocational teacher education is to educate teachers, who are able to teach different kind of students and who have desire to develop teaching taking into account both professional and working side. Vocational teacher has his own area of the vocational competence and pedagogical competence as well.</p> <p>Pedagogical thinking is one of the most important professional skills of a teacher. It appears teaching situation when teacher is doing decisions. Reflection includes concepts of pedagogical thinking. Concepts of learning is teachers own view of learning and where it exists. Concept of learning is always based on some concepts of human and concept of knowledge.</p>		
Keywords Pedagogical thinking, concept of human, concept of knowledge, concept of learning, reflection		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	2
2	AMMATILLINEN OPETTAJUUS	4
3	PEDAGOGINEN AJATTELU	8
4	OPPIMISKÄSITYSTEN PEDAGOGISIA SEURAUKSIA	13
5	POHDINTA	18
6	LÄHTEET	22

1 JOHDANTO

Tämä kehittämishanke on toteutettu oman opetustyön kehittämistehtävänä. Kehittämistehtävän tavoitteena on luoda pohja oman ammatillisen opettajuuden rakentamiselle sekä jäsentää oman pedagogisen ajattelun kehittymistä ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Aikuisten opettamiseen ja oppimiseen liittyvät kokemukseni rajoittuvat lähinnä kasvatustieteen maisteriopintojen harjoitteluun ja ammatillisen opettajankoulutuksen opetusharjoitteluun. Tällä hetkellä en myöskään työskentele missään oppilaitoksessa, joten oman opetustyön kehittämistehtävä tuntui oman oppimisen kannalta luontevalta valinnalta. Opettajankoulutuksen aikana olen halunnut syventää nimenomaan omaa pedagogista ajattelua. Erityisesti opetusharjoittelu on ollut merkittävä kokemus tämän tavoitteen saavuttamisessa. Kehittämistehtävässä tulenkin käyttämään oleellisena osana omien opetusharjoittelukokemusten vaikutusta oman pedagogisen ajattelun kehittymiseen.

Pedagoginen ajattelu ei ole yksiselitteinen käsite mutta sen kehittäminen on opettajan ammatin peruskysymys. Opettajan työn perustana on aina oltava syvälinen oppimisteoreettinen tietämys. Opettaja on oppimisen ja opettamisen asiantuntija. Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan oppijan tai opettajan henkilökohtaista näkemystä oppimisen olemuksesta ja siihen sisältyvistä periaatteista. Oppimiskäsitykset ovat keskeisellä tavalla mukana opettajan pedagogisessa ajattelussa ja niillä on vaikutusta hänen asenteisiinsa, arvoihinsa sekä toimintaansa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä opetustilanteessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Oppimiskäsitysten taustalta voidaan tunnistaa myös filosofisia näkemyksiä siitä, mitä tieto on ja miten sitä voidaan ymmärtää. Lisäksi oppimiskäsitykset pohjautuvat aina tiettyihin ihmiskäsityksiin. Tästä syystä oppimiskäsitys, tiedonkäsitys sekä ihmiskäsitys ovat pedagogisen ajattelun ohella tämän kehittämistehtävän keskeisiä käsitteitä.

Lisäksi tulen tarkastelemaan ammatillista opettajuutta sekä opettajankoulutusta opettajan pedagogisen ajattelun kehittymisen kontekstina. Ammatilliset opettajat ovat todellisia ammattilaisia, koska ammatillinen opettajuus vaatii samanaikaisesti sekä ammatillista että kasvatuksellista asiantuntijuutta. Ammatillisella opettajalla on oman alansa ammatillinen substanssiosaaminen sekä kasvatustieteellinen eli pedagoginen

pätevyys, jolloin hänellä on pääsääntöisesti korkeakoulututkinto sekä vähintään kolmen vuoden kokemus omalta ammattialtaan. Viime vuosikymmeninä ammatillisen opettajan työnkuva on kohdannut suuria muutoksia ja tulevaisuudessa muutostahti vaan kiihtyy. Opettajan työnkuva on monipuolistunut ja laajentunut. Opettajasta on tullut monipuolinen asiantuntija, jonka työtehtäviin kuuluu paljon muutakin kuin perinteinen opettaminen. Uudenlainen toimintaympäristö, joka vaatii verkottuneita toimintatapoja sekä laajaa yhteistyötä, tulee muuttamaan ammatillisen opettajan työnkuvaa sekä asettamaan yhä suurempia haasteita opettajan pedagogisella ajattelulle ja pätevyydelle.

Luvussa 2 lähdän liikkeelle ammatillisen opettajuuden luonteesta, opettajankoulutuksesta sekä ammatillisen opettajuuden uusista haasteista. Luvussa 3 tarkastelen opettajan pedagogista ajattelua sekä siihen oleellisesti kuuluvia käsitteitä kuten ihmiskäsitystä, tiedonkäsitystä sekä oppimiskäsitystä ja reflektiivistä ajattelua. Konstruktivistisen ja behavioristien oppimiskäsityksen vaikutusta opetukseen tarkastelen erikseen luvussa 4, johon olen myös liittännyt kokemuksellisen- ja kontekstuaalisen oppimisen mallit. Luvussa 5 pohdin oman pedagogisen ajattelun kehittymistä ammatillisen opettajankoulutuksen aikana, jossa tulen käyttämään hyväkseni opetusharjoittelukokemuksiani. Pohdin opettajan pedagogista ajattelua lähinnä konstruktivistisesta näkökulmasta, jonka lähtökohtana on tarkastella opettajaa ajattelevana ja harkitsevana toimijana, joka tekee valintoja ja antaa asioille sekä tapahtumille omia merkityksiään eli toimii reflektiivisenä konstruktivistina.

2 AMMATILLINEN OPETTAJUUS

Ammatilliset opettajat ovat todellisia ammattilaisia, koska heillä on yleensä kaksi ammattia ja koulutusta. He ovat oman alansa ammattilaisia sekä opettajia, jolloin heillä on pääsääntöisesti korkeakoulututkinto sekä vähintään kolmen vuoden kokemus omalta ammattialtaan. Ammatillinen opettajankoulutus soveltuu opettajan pedagogiseksi koulutukseksi kaikkiin oppilaitoksiin sekä korkeakouluihin ja se antaa pedagogisen pätevyyden toimia oman alansa ammatillisena opettajana muun muassa ammatillisissa oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa sekä ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa. Koulutus antaa myös hyvät edellytykset erilaisiin asiantuntijatehtäviin sekä henkilöstön kehittämistehtäviin. Ammatillista opettajankoulutusta määrittelevän asetuksen (N:o 357/2003) mukaan ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijalle tiedot ja taidot ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista sekä valmiudet kehittää omaa opetusalaansa ottaen huomioon ammattien ja työelämän kehittyminen.

Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajankoulutuksessa nämä tavoitteet on ilmaistu kahtena keskeisenä opettajan työn osaamisalueena, jotka ovat oppimisen ohjaaminen ja toimintaympäristöjen kehittäminen. Näitä opettajan työn keskeisiä ammattispesifejä osaamisalueita täydentävät yleiset osaamisalueet, jotka ovat yhteistyö ja vuorovaikutus sekä jatkuva oppiminen. Opinnot koostuvat kasvatustieteellisistä perusopinnoista, ammattipedagogisista opinnoista, kehittämishankkeesta ja opetusharjoittelusta sekä muista opinnoista. Ammatillinen opettajankoulutus on laajuudeltaan 60 opintopistettä. (Asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta N:o 357/2003; http://aokk.jamk.fi/opinto-opas_2005-2006.html.)

Opiskelu ammatillisessa opettajankoulutuksessa perustuu yhteisölliseen tiedon rakentumisen prosessiin. Yhteisöllisessä oppimisessa keskeisiä periaatteita ovat yhteiset oppimistavoitteet, ongelmalähtöisyys, jaettu asiantuntijuus sekä ajattelun näkyväksi tekeminen ja yhteinen tiedonrakentaminen. Oppimista tapahtuu aina sekä yksilön mielessä että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa osallistuvana prosessina. Oppiminen on merkitysten luomista uusille asioille. Tämä merkityksenanto on luonteeltaan sosiaalinen tapahtuma, jolloin oppimista tapahtuu sosiaalisessa

vuorovaikutuksessa. Oppiminen perustuu myös toimintaan ja kokemukseen. Tavoitteellisen oppimisen kannalta on oleellista oppijan reflektiivinen toiminta, joka on myös yksilöllisen ja yhteisöllisen tiedonmuodostuksen edellytys. Oppiminen on myös sidoksissa toimintaympäristöön. Ammatillista kasvua ja oppimista tapahtuu, kun oppija sosiaalistuu erilaisiin yhteisöihin ja kasvaa niiden jäsenenä. Erilaisten oppimispiirien ja pienryhmien jäsenyys on siis oleellinen osa ammatillista opettajankoulutusta. Keskeistä on myös osallisuus erilaisten yhteisöjen toimintakulttuurien kehittämiseen. Toimintaa tapahtuu autenttisissa ja monimuotoisissa ympäristöissä. (http://aokk.jamk.fi/opinto-opas_2005-2006.html.)

Ammatilliseen opettajankoulutukseen sisältyy 10 opintopisteen laajuinen opetusharjoittelu, joka sisältyy oppimisen ohjaamisen opintokokonaisuuteen. Opettajan työn keskeinen ammattispesifinen osaamisalue on ollut perinteisesti oppimisen ohjaaminen. Keskeinen ilmiö oppimisen ohjaamisen taustalla on oppiminen. Opettajalla on aina oma käsitys oppivasta ihmisestä ja tiedon luonteesta, joista muodostuu hänen henkilökohtainen oppimiskäsityksensä. Oppimiskäsitykset ovat osittain tiedostettuja ja osittain tiedostamattomia. Opettajan oppimiskäsitykset kuitenkin konkretisoituvat oppimisen ohjaamisen käytännöissä. Laadukas opetustyö vaatii opettajalta omien oppimiskäsitysten tiedostamista ja teoreettista tietämystä oppimisesta, osaamisen rakentumisesta sekä ihmisestä. Opetus on aina luonteeltaan käytännöllistä toimintaa. Ohjaustilanteessa opettajan tekemät käytännön ratkaisut ovat osittain sattumanvaraisia ja osittain teoreettisesti hallittuja. Oppimisen lainalaisuuksien tuntemus ja toiminnan teoreettinen hallinta, jotka perustuvat tietoiseen oppimiskäsitykseen, ovat osa opettajan keskeistä osaamista. Ne muodostavat opettajan henkilökohtaisen käyttöteorian ja ovat näin ollen osa opettajan pedagogista ajattelua. (http://aokk.jamk.fi/opinto-opas_2005-2006.html.)

Ammatilliseen opettajankoulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun yleisenä tavoitteena on, että opiskelija kykenee työelämälähtöisten, oppimistavoitteiden suuntaisten sekä mielekkäiden oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Lisäksi opetusharjoittelussa korostuu opiskelijan vuorovaikutus omien opiskelijoidensa ja muiden asianosaisten kanssa sekä opiskelijan kyky arvioida realistisesti omaa osaamistaan oppimisen ohjaajana. Opetusharjoittelu on mahdollista suorittaa omaa opetustyötä kehittämällä opiskelijan omassa oppilaitoksessa tai

harjoitteluoppilaitoksessa. Opetusharjoittelu koostuu oppimisprosessin ja opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta sekä oman osaamisen arvioinnista. (http://aokk.jamk.fi/opinto-opas_2005-2006.html.)

Opetusharjoittelussa tavoiteltava oppimisteoreettinen osaaminen liittyy opiskelijan oman käyttöteorian ja syvällisen pedagogisen ajattelun kehittymiseen. Opiskelija oppii analysoimaan ja kehittämään tietoisesti oman opetuksensa taustalla vaikuttavia tieto-, oppimis- ja ihmiskäsityksiä. Hän myös kykenee käyttämään näitä käsityksiä hyväkseen luodessaan mielekkäitä oppimisympäristöjä ja –tilanteita. Opetus- ja ohjausosaamisen alueella opiskelija kykenee hyödyntämään joustavasti sellaisia oppimistilanteisiin ja –ympäristöön liittyviä tekijöitä, joka auttavat oppijoita saavuttamaan oppimiseen liittyviä tavoitteita. Hän myös kykenee tukemaan oppijoiden itsearvioinnin kehittymistä sekä tarjoaa mahdollisuuksia yhteistoiminnalliselle oppimiselle. (http://aokk.jamk.fi/opinto-opas_2005-2006.html.)

Uusien oppimiskäsitysten myötä myös opettajan työssä tulee korostumaan yhä enemmän taidot käyttää työelämää oppimisympäristönä sekä kyky käyttää hyödyksi alan toimintakulttuuria oppimistilanteiden järjestämisessä. Toinen keskeinen opettajan työn ammatillisuusosaamisalue onkin toimintaympäristöjen kehittäminen. Oppilaitoksen toiminnan sisäinen kehittäminen edellyttää jokaiselta opettajalta yhteisöllisiä kehittämisvalmiuksia sekä käsitystä organisaation toiminnasta. Toimintaympäristöjen kehittämiseen liittyy myös oman alan substanssiosaamisen kehittäminen sekä taito kehittää oman alan työelämää eri tasoilla. Opettajan ammatilliselle osaamiselle sekä pedagogiselle pätevyydelle tullaan asettamaan tulevaisuudessa entistä suurempia vaatimuksia. Teorian ja käytännön yhdistäminen todellisissa oppimistilanteissa tulee myös nousemaan keskeiselle sijalle. Työelämäyhteydet ja monipuolisten oppimisympäristöjen luominen tulevatkin olemaan osana oppilaitoksen arkea. (http://aokk.jamk.fi/opinto-opas_2005-2006.html.)

Opettajan työn yleiset osaamisalueet ovat yhteistyö ja vuorovaikutus sekä jatkuva oppiminen. Ammatillisen opettajan tärkeinä työvälineinä on aina pidetty opettajan omaa persoonallisuutta, sosiaalisuutta, vuorovaikutustaitoja sekä oman alan substanssiosaamista. Opettajuus ei ole kuitenkaan kerran hankittu pysyvä ominaisuus, vaan ominaisuus, joka kehittyy ja muuttuu jatkuvasti. Opettajuus on asiantuntijuutta,

johon liittyy reflektiivisesti toimivan ammattilaisen piirre. Opettaja on oman työnsä tutkija ja kehittäjä, joka rakentaa jatkuvasti omaa käyttöteoriaansa. Tulevaisuudessa opettajuus tulee kehittymään ihmissuhdeammattina, jossa tulee ennen kaikkea korostumaan valmius ja taidot kohdata lisääntyvässä määrin opiskelijoiden erilaisuutta ja työympäristöjen vaihtelua. Myös verkostoituminen eli opettajan tahto ja taito tehdä työtä erilaisissa yhteistyöverkostoissa tulee korostumaan. (http://aokk.jamk.fi/opinto-opas_2005-2006.html.)

Ammatillinen opettaja on samanaikaisesti sekä oman alansa ammatillinen asiantuntija että opettaja. Ammatillisella opettajalla oletetaan näin ollen olevan oman alan ammatillinen substanssiosaaminen sekä kasvatustieteellinen eli pedagoginen pätevyys. Viime vuosikymmeninä ammatillisen opettajan työnkuva on kohdannut suuria muutoksia ja tulevaisuudessa muutostahti vaan kiihtyy. Opettajan työnkuva on monipuolistunut ja laajentunut. Opettajasta on tullut monipuolinen asiantuntija, jonka työtehtäviin kuuluu paljon muutakin kuin perinteinen opettaminen. Uudenlainen toimintaympäristö, joka vaatii verkottuneita toimintatapoja sekä laajaa yhteistyötä, tulee muuttamaan ammatillisen opettajan työnkuvaa. Vallalle on tullut myös uusia pedagogisia virtauksia. Lisäksi 2000-luvun aikuisopiskelijat, joilla on erilaisia odotuksia ammatillista koulutusta kohtaan, tulevat muuttamaan opettajan roolia ja työnkuvaa. Myös opettajan taidot hyödyntää tieto- ja viestintäteknikkaa omassa toiminnassaan sekä oppimisympäristöjen luomisessa tulee korostumaan. Opiskelijoiden odotukset, tarpeet ja valinnat tulevat asettamaan niin koulutuksen järjestäjän kuin opettajankin uuteen tilanteeseen. Opettajan työ tulee myös olemaan entistä enemmän opiskelijoiden ja ympäristön erilaisten odotusten kohtaamista. Lisäksi työelämä asettaa omat haasteensa koulutukselle ja sitä kautta myös opettajan työlle. (http://aokk.jamk.fi/opinto-opas_2005-2006.html.)

3 PEDAGOGINEN AJATTELU

Tässä luvussa avaan ensin pedagogisen ajattelun käsitettä yleisesti. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys, oppimiskäsitys sekä reflektiivinen ajattelu ovat pedagogiseen ajatteluun oleellisesti kuuluvia käsitteitä, joten seuraavissa alaluvuissa syvennyn niihin.

Pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan yleensä arkiajattelun vastakohtaa. Nykytermien mukaan sitä voidaan kutsua myös reflektioksi. Pedagoginen ajattelu perustuu opettajan omaan uskomusjärjestelmään. Se on osittain tiedostettua ja osittain tiedostamatonta. Pedagoginen ajattelu heijastuu opetustilanteessa opettajan tekemissä ratkaisuisa. Opetustyössä päätöksen tekoa tapahtuu jatkuvasti. Tilanteet vaihtuvat koko ajan. Silloin kun opettajan ei tarvitse tehdä päätöksiä välittömästi ja hänellä on mahdollisuus punnita eri ratkaisu vaihtoehtoja, voidaan puhua reflektiivisestä ajattelusta. Myös nopeiden, intuitioonkin perustuvien päätösten taustalla vaikuttavat opettajan uskomukset oppimisen perusluonteesta, jotka taas ovat oleellinen osa opettajan pedagogista ajattelua. Pedagoginen ajattelu ei ole yksiselitteinen käsite mutta sen kehittäminen on opettajan ammatin peruskysymys. Opettajan työn perustana on aina oltava syvälinen oppimisteoreettinen tietämys. Opettaja on oppimisen ja opettamisen asiantuntija. Vaikka tiedon sisältö voi vaihdella, on opettamisen laatu aina samankaltainen. (Kansanen 1996, 46-47.)

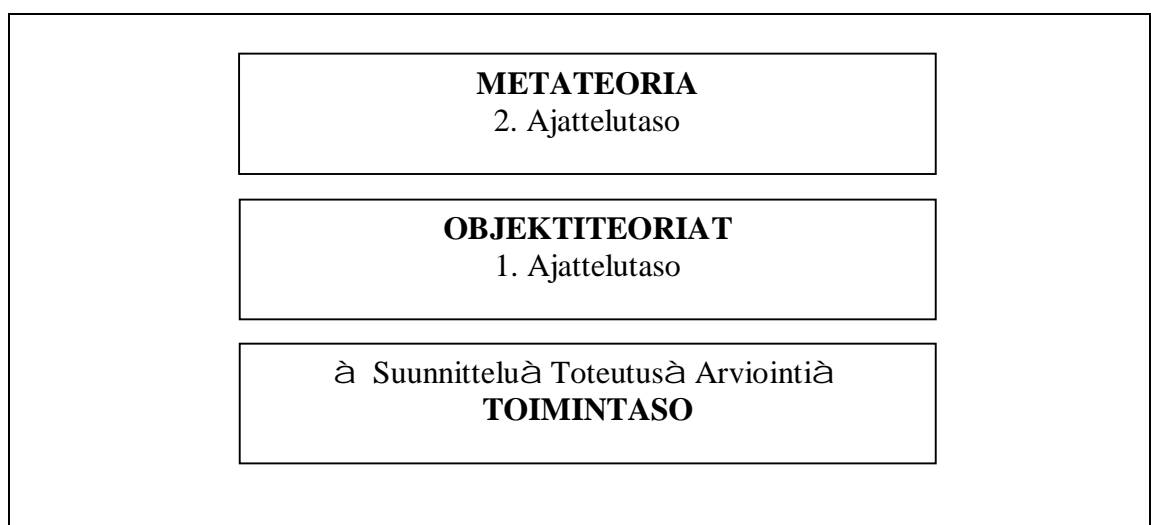
Työssään opettaja joutuu jatkuvasti kasvotusten omien opetusta koskevien käsitystensä kanssa eli pohtimaan tietoisesti ja osittain tiedostamattakin omaa toimintaansa opettajana. Jatkuva oman työn pohdinta sekä reflektointi ja arviointi ovat välttämättömiä opettajan oman pedagogisen ajattelun kehityksen kannalta. Kansanen (2004, 97-98) on laatinut pedagogisen ajattelun tasomallin, jonka avulla on mahdollista kuvata käsitteellisesti opetustapahtuman toiminnallisia vaiheita sekä opetuksen teoreettista pohdintaa ja metateoreettisia kysymyksiä. Kuviossa 3 on kuvattu pedagogisen ajattelun tasomalli.

Toimintatasolla tarkastellaan opetustapahtumaa sekä siihen kuuluvaa suunnittelua, toteutusta, arviointia. Suunnittelulla tarkoitetaan tässä yhteydessä etukäteen tapahtuvaa valintaa muun muassa tavoitteiden, opetussisällön ja menetelmien sekä materiaalien osalta. Tällöin ratkaisut perustuvat substanssiosaamiseen sekä didaktisiin

perustaitoihin. Opetustapahtuman toteutus on keskeisellä sijalla, jossa ilmenee myös monitasoista vuorovaikustusta oppijoiden kanssa. Suurin osa opettajan tekemistä päätöksistä tapahtuu kuitenkin tämän vuorovaikutuksen ulkopuolella. (Kansanen 2004, 97.)

Ensimmäiseen ajattelutasoon liittyvät niin sanotut objektiteoriat. Tämä taso kuvaa opettajan ajattelua, jossa hän peilaa opetuskäytäntöjään kasvatustieteellisiin teorioihin, käsitteisiin sekä malleihin. Tämä edellyttää opettajalta oppiaineen käsitteiden ja didaktisten teorioiden syvällisempää reflektointia. Opettaja voi soveltaa ajattelussaan myös omaa kokemuksen kautta sisäistynyttä käyttöteoriaansa ja arvioida sitä syvällisesti ja kriittisesti. (Kansanen 2004, 98-99.)

Toinen ajattelutaso on metateoreettinen, jossa tarkastelu ja pohdinta kohdistuu erilaisiin objektiteoreettisiin ratkaisuihin ja niiden perusteisiin. Tällöin opettaja punnitsee kriittisesti omien päätöstensä taustalla vaikuttavia arvoperustoja. Arvojen tiedostamisen merkitys on opettajan ajattelussa kiistämättömän tärkeä. Kun opettaja pohtii, ovatko hänen tekemät opetusratkaisut oikeudenmukaisia ja hyväksyttäviä, on jokaisen ratkaisun pohjalla eettinen kannanotto, joka liittyy joko oppimiseen, vuorovaikutukseen tai johonkin kouluyhteisön kannalta keskeiseen moraaliseen kysymykseen. (Kansanen 2004, 98-99.)



KUVIO 1. Pedagogisen ajattelun tasomalli (Kansanen 2004).

Ihmiskäsitys

Opimiskäsitykset pohjautuvat aina tiettyihin ihmiskäsityksiin, jotka ovat laadullisesti erilaisia. Ihmiskäsitys on teoreettisen pohdinnan ja ajattelun tuloksena syntynyt käsitys siitä, millainen on ihmisen perusolemus ja mitkä tekijät määräävät hänen toimintaansa. Opetustapahtumassa ilmenee aina sosiaalista vuorovaikutusta opettajan ja oppijoiden kesken. Puhuessaan ja toimiessaan opetustilanteessa opettaja jäsentää ja myös ilmaisee omaa ajatteluaan oppijasta sekä käsitystään ihmisestä yleensäkin. Behavioristisen käsityksen mukaan ihminen on passiivinen olento, johon voidaan vaikuttaa ulkoisilla palkkioilla ja rangaistuksilla. Humanistinen näkemys korostaa vastaavasti ihmisen ainutkertaisuutta ja vastuuta oman toimintansa ohjaamisesta. Ihminen on tiedostava ja empaattinen olento, jonka pyrkimyksenä on itsensä aktiivinen kehittäminen. Konstruktivistisen käsityksen mukaan ihminen taas on aktiivinen tiedon käsittelijä, joka ohjaa omaa toimintaansa saamansa tiedon perusteella. Ihminen rakentaa kokemustensa perusteella kuvaa ympäröivästä maailmasta. Toiminnan ohjaus on tietoista, mikä erottaa ihmisen eläimestä. (Patrikainen 1999, 33.)

Tiedonkäsitys

Kun tarkastelemme oppimista, on meidän ensin perehdyttävä tiedon olemukseen. Oppimiskäsitysten taustalta voidaan aina tunnistaa myös filosofisia näkemyksiä siitä, mitä tieto on ja miten sitä voidaan ymmärtää. Perinteisen määritelmän mukaan tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus. Tämä näkemys liittyy ajatukseen, jonka mukaan tiedon katsotaan olevan totta silloin, kun se vastaa objektiivista todellisuutta. Tällöin tietoa saadaan ainoastaan havaintojen ja kokemusten avulla. Samalla oletetaan, että monimutkainenkin tieto voidaan jakaa pieniin osiin, jotka kokemusten avulla liittyvät toisiinsa. Tämän suuntainen tiedonkäsitys liittyy *empiristiseen ajatteluun*. Empirismin vastakohta on *rationalismi*, jonka mukaan tiedon ensisijainen lähde on järki ja ajattelu. Aistihavainnot eivät tuota tietoa vaan tieto syntyy vasta ajattelun pohjalta. (Tynjälä 23-25.)

Edellä mainittujen tietoteorioiden lisäksi tieteen filosofiassa on vaikuttanut myös *pragmatistinen tietoteoria*, jonka mukaan todellisuus ei ole staattinen tila vaan

jatkuvassa muutostilassa oleva prosessi. Tämän näkemyksen mukaan ihminen nähdään tarkoitushakuisena ja aktiivisena olentona. Pragmatistisen näkemyksen ohella nykyisin on vallalla *konstruktivistinen* käsitys tiedonmuodostuksesta. Se korostaa ajatusta, jonka mukaan ihmisellä ei ole mahdollisuutta tavoittaa todellisuutta suoraan aistihavaintojen pohjalta vaan ihmismieli tulkitsee nämä havainnot mielen sisäisiin rakenteisiin pohjautuen. Koska ihmiset elävät eri kulttuurien ja käsitejärjestelmien piirissä, muodostavat he erilaisen kuvan maailmasta. Konstruktivismiin mukaan ihmismieli ei ota vastaan tietoa sellaisenaan vaan se aktiivisesti rakentaa käsitystä ympäröivästä maailmasta. (Tynjälä 1999, 25-26.)

Opettajan tiedonkäsitys vaikuttaa siihen, miten hän määrittelee oppimisen ja opetuksen sekä minkälaisen opetustyylin hän omaksuu. Patrikainen (1999, 117-121) on muodostanut opettajien ihmiskäsitystä, tiedonkäsitystä sekä oppimiskäsitystä selvittäneen tutkimuksensa tulosten pohjalta neljä erilaista opettajuutta kuvaavaa kategoriaa, jotka ovat opetuksen suorittaja, tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, oppimaan ja kasvamaan saattaja sekä kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Suorituksia korostavan pedagogisen näkemyksen omaava opettaja korosti tiedon siirrettävyyttä suoraan opettajalta oppijalle. Hyvin suunnitellun opetuksen avulla opettaja pystyi arvioimaan miten hyvin oppija oli tiedon omaksunut. Vastaavasti humanistis-konstruktivistiseen pedagogiikkaan perustuvan opettajuuden tiedonkäsityksessä painottui oppijan aktiivinen rooli tiedonhankinnassa. Tiedon prosessoinnissa korostuivat ajattelu sekä oppimaan oppimisen taidot ja itsearviointi.

Oppimiskäsitys

Tietoteoriat eivät sellaisenaan ole oppimisteorioita, vaan ne ovat filosofisia näkemyksiä, joita voidaan tunnistaa muun muassa oppimiskäsitysten taustalla. Oppimiskäsityksiin kuuluu tietoteorioiden lisäksi myös pedagogisia ajatuksia siitä, miten oppimista tapahtuu ja miten oppimista voidaan parhaiten edistää. Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan oppijan tai opettajan henkilökohtaista näkemystä oppimisen olemuksesta ja siihen sisältyvistä periaatteista. Oppimiskäsitykset ovat keskeisellä tavalla mukana opettajan pedagogisessa ajattelussa ja niillä on vaikutusta hänen asenteisiinsa, arvoihinsa sekä toimintaansa opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa sekä opetustilanteessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa.

Oppimiskäsitykset ovat laadullisesti erilaisia. Perinteisesti oppimiskäsitykset on jaoteltu empiirisiin ja konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin. Niiden rinnalle on muodostunut myös uudempia oppimiskäsityksiä, jotka perustuvat muun muassa kokemuksellisuuteen ja kontekstuaalisuuteen. Luvussa 4 käsitteelen erilaisia oppimiskäsityksiä sekä niiden pedagogisia seurauksia. (Tynjälä 1999, 28; von Wright 1994, 1.)

Reflektiivinen ajattelu

Reflektiivinen ajattelu on opettajan ammatillisen kasvun pääelementti. Se kätkee sisäänsä olettamuksen oppimisen prosessiluonteisuudesta ja jatkuvasta inhimillisestä kehittämisestä. Tästä johtuen reflektiivistä ajattelua onkin pidetty ammatillisen kompetenssin keskeisenä määreenä. Reflektiivistä ajattelua voidaan kuvata välineeksi, jonka avulla opettaja voi päästä kauemmas arkirutiineista ja lähestyä opetustilannetta uudenlaisten näkökulmien ja ajatusmallien kautta. Reflektiivisessä ajattelussa on piirteitä itsetutkiskelusta ja sillä voidaan nähdä olevan eräänlainen valaistumisen funktio. Reflektiota on myös kuvattu dynaamiseksi tavaksi toimia, jota ohjaavat auktoriteetti-uskoisen toiminnan ja rutiinien sijaan opettajan omat uskomukset sekä tiedon huolellinen ja aktiivinen harkinta. Se kertoo opettajan itsenäisyydestä ja kypsyydestä. Usein reflektio nähdään prosessina, jossa omakohtaisia kokemuksia pyritään intellektualisoimaan ja jonka pyrkimyksenä on kehittää opettajan työhön liittyvää käyttöteoriaa. (Ojanen 1996, 51-52.)

4 OPPIMISKÄSITYSTEN PEDAGOGISIA SEURAUKSIA

Behaviorismi

Behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen perustuu ärsyke-reaktio – kytkentöihin. Oppijan roolina on olla passiivinen tiedon vastaanottaja, kun taas opettaja on oppimisprosessin ohjaaja ja hallitsija sekä ”tiedon jakaja”. Oppija reagoi johonkin opettajan suunnittelemaan ärsykkeeseen ja opetuksen tavoitteena on saada aikaan jokin konkreettinen toiminto, jota pystytään mittaamaan. Opetusta pidetään onnistuneena silloin, kun oppija reagoi siten, kuin opettaja on etukäteen ajatellut. On tärkeää, että opetustilanne pysyy opettajan hallinnassa, liiallista sosiaalista vuorovaikutusta oppijoiden kesken pidetään merkinä opettajan auktoriteettiaseman heikkenemisestä. Luokkaopetus on yleistä, koska silloin opettajan on helpompi ylläpitää omaa auktoriteetin rooliaan. Luokkaopetuksen yleisyyden vuoksi myös opetusmenetelmät ovat usein oppikirjasidonnaisia. (Patrikainen 1997 80-88; Raustevon Wright 1997, 17-19; von Wright 1994, 19-29.)

Behavioristinen oppimisprosessi muistuttaa yleisesti ottaen meidän arkikäsitystämme oppimisesta. Behavioristiseen oppimiskäsitykseen kuuluu myös tietty mekaaninen järjestelmällisyys, mikä on vaikuttanut muun muassa opetussuunnitelmien laadintaan. Suunnitelmat on laadittu etukäteen hyvinkin yksityiskohtaisesti. Opettajan tehtäväksi on jäänyt suunnitellun aineksen antaminen oppilaille ositettuna ja oikein ajoitettuna. Opettajan tulee varmistaa omalla kysymyksenasettelullaan, että hän saa suunnitelmien mukaisia reaktioita aikaan oppilaissaan. Koko oppimisprosessia ohjaa opettaja ja toiminnan kohteena on oppilas. (Patrikainen 1997, 75.)

Behavioristinen oppimiskäsitys perustuu objektivistiseen ja empiristiseen ajatteluun. Siihen liittyy ajatus opetuksesta ja oppimisesta tiedon siirtämisenä. Tällöin tiedon ajatellaan olevan jotain valmista, mitattavissa olevaa ja kiistatonta totuutta, joka voidaan jaotella sopivan kokoisiksi osiksi ja, jonka opettaja voi siirtää sellaisenaan opiskelijoiden päähän. Behavioristisen näkemyksen mukaan oppimista arvioidaan oppijan pääteikäytymisen ja ulkoisesti havaittavan toiminnan lopputuloksen perusteella. Oppija on siis oppinut sitä paremmin, mitä enemmän hän pystyy määrällisesti opetetusta tiedosta toistamaan esimerkiksi tentissä. Oikeita suorituksia

vahvistetaan palkintojen avulla, muun muassa hyvillä tenttiarvosanoilla. Behavioristisen oppimiskäsityksen taustalla on naturalistinen (mekanistinen) käsitys ihmisestä. Naturalistiseen ihmiskäsitykseen liittyy ajatus siitä, että ihminen on ympäristönsä määräämä. Hän on vailla vapaata tahtoa ja häntä on mahdollista ohjailta ulkoapäin tulevilla ärsykeillä. (Tynjälä 1999, 28-31.)

Vaikka behavioristista oppimiskäsitystä pidetään vanhahtavana ja siihen liitetään paljon negatiivissävyytteisiä näkemyksiä, soveltuu behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti järjestetty opetustilanne hyvin esimerkiksi kielten opetukseen tai tarkkojen faktatietojen opetukseen. Riippuu paljon myös opetettavasta asiasta ja opiskelijaryhmästä, millaiseen oppimiskäsitykseen liittyvä opetusmenetelmä on kulloinkin tarkoituksenmukainen.

Konstruktivismi

Tynjälän (1999, 37) mukaan konstruktivismi ei ole itsessään mikään yhtenäinen oppimisteoria vaan tiedon olemusta käsittelevä paradigma, joka on saanut vaikutteita eri lähteistä ja sillä on useita suuntauksia. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on oppijan omaa aktiivista tiedon konstruointia. Lähtökohtana ovat oppijan aiemmat tiedot sekä kokemukset. Näiden pohjalta hän etsii, valikoi ja tulkitsee tietoa. Kaikilla oppijoilla on paljon erilaisia kokemuksia, minkä takia samatkin asiat tulkitaan usein eri tavalla. Tynjälän (1999, 61-63) mukaan tämä asettaakin opetustyölle haasteita. Opettajan on löydettävä sellaiset opetusmenetelmät, joissa oppijoiden erilaiset tulkinnat joutuvat kohtaamaan. Opettajan tehtävänä on ohjata oppijaa harjoittelemaan itsenäistä tiedonhankintaa ja tukea tarvittaessa häntä tässä prosessissa.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on aina tilannesidonnaista ja sosiaalinen vuorovaikutus on keskeisellä sijalla oppimisessa. Yhteistoiminnalliset menetelmät ovatkin yleisesti käytettyjä ja oppijoita kannustetaan tekemään omia ongelmanratkaisuehdotuksia ja kokeilemaan niitä. Asioiden ja ilmiöiden pohdiskelu yhdessä oppijoiden ja opettajan kesken onkin oleellinen osa opetusta. Poikelan (1998, 54) mukaan konstruktivismissa on paljon yhtymäkohtia muun muassa humanistinen oppimiskäsityksen kanssa, joka korostaa myös oppimisen vuorovaikutuksellisuutta

ja yhteisöllisyyttä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 127-128; Tynjälä 1999, 63-65.)

Konstruktivistinen näkemys korostaa oppijan kokeman oppimisprosessin olevan tärkeämpi kuin aikaansaatu lopputulos. Myös asioiden ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa osaaminen. Keskeisenä pidetään myös oman toiminnan reflektointitaitoa. Oppimisen prosessinomaisuus asettaa haasteita myös arvioinnille. Aikaisemmin oppimisen arviointia suoritettiin määrällisesti ja siinä painotettiin tiedon toistamista. Konstruktivistisen näkökulman mukaisesti arviointi kohdistuu koko oppimisprosessiin ja opettajan lisäksi arviointia suorittaa myös oppijat itse. (Patrikainen 1997, 80-88; Rauste-von Wright 1997, 17-19; von Wright 1994, 19-29.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen taustalla on pragmaattinen tietoteoria, jonka mukaan tieto on aina suhteellista, eikä sitä voi siirtää ulkoapäin oppijalle, vaan hänen täytyy itse rakentaa omat tietorakenteensa. Poikelan (1998, 56) mukaan tieto nähdäänkin konstruktivismissa ”yksilön omaisuutena”, jolle ei ole määriteltävissä yhtä ainoaa olemusta. Konstruktivismi rakentuu humanistisen ihmiskäsityksen pohjalta, mikä tarkoittaa sitä, että oppija on aina itseohjautuva tiedon hankkija, käsittelijä ja arvioija, joka jäsentää omia tietorakenteitaan aktiivisesti. Konstruktivismista on olemassa eri suuntauksia, jotka voidaan karkeasti jakaa yksilö- ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Kaikkia konstruktivismin suuntauksia yhdistää näkemys siitä, että tieto ei ole koskaan tietäjästä riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina yhteisön tai yksilön rakentamaa. Lisäksi kaikki konstruktivismin eri suuntaukset korostavat oppijan aktiivisuuden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. (Tynjälä 1999, 37-38, 58.)

Kokemuksellinen oppiminen

Humanistinen oppimiskäsitys painottaa kokemusten merkitystä oppijan aktiivisessa toiminnassa. Kokemuksellinen oppiminen korostaa oppimisen prosessiluontoisuutta ja syklisyyttä sekä reflektion merkitystä oppimisessa. Se asettaa oppijoiden omat, ainutlaatuiset kokemukset keskeiseen asemaan oppimistilanteessa. Oppijoita ohjataan prosessoimaan aiempia kokemuksiaan, jotka parhaimmillaan monipuolistavat ja laajentavat oppimisen kohteena olevia asioita. Vaikka kokemukset ovatkin oppijan

henkilökohtaisia, ne voidaan jakaa muiden kanssa. Kuitenkaan pelkkä kokemusten olemassaolo ei varmista oppimista, vaan jos kokemuksia ei käsitellä tietoisesti, voi koko oppimistapahtuma jäädä pinnalliseksi. Juuri tällaisessa tietoisessa kokemuksellisessa oppimisessa on kognitiivisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen piirteitä. Myös monipuoliset oppimisympäristöt auttavat oppijoita löytämään uusia kokemuksia. (Poikela 1998, 61; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 142-144.)

Vaikka oppijan kokemukset ovat yksilöllisiä, on oppimistapahtumassa olennaista yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus. Oppijan yksilölliset kokemukset eivät siis tarkoita oppimisen sosiaalisen ulottuvuuden unohtamista. Oppimisprosessi etenee sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syklisesti tuottaen uutta sovellettavaa tietoa ja kokemuksia, jotka edelleen käsitellään eli reflektoidaan. Oppimistapahtumassa opettajalla on kannustajan ja ohjaajan rooli ja vastuu oppimisesta siirtyy enemmän oppijalle itselleen sekä yhteisön muille oppijoille, jolloin oppiminen on enemmänkin yhteisvastuullista ja kollektiivista toimintaa. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 29-31.)

Oppijan itsenäisyys lisääntyy sitä mukaa, kun hänelle tarjotaan mahdollisuuksia vaikuttaa itseä ja omaa oppimista koskeviin ratkaisuihin. Samalla myös näiden itsenäisten päätösten ohella korostuu oppimisen yhteistoiminnallisuus. Oppijan yksilöllinen kasvu kulkee rinta rinnan sosiaalisen kasvun ja kehittymisen kanssa. Aikuikoulutuksen periaatteisiin on aina kuulunut oppijoiden kokemusten huomioon ottaminen oppimisen pääomana. Kuitenkin viime vuosina kokemusten merkitys on huomattu laajemminkin. Eikä kokemuksista keskustelua pidetä enää viihdyttävänä tarinoimisena todellisen opiskelun lomassa. Kokemuksellista oppimista on hyödynnetty muun muassa työssä oppimisessa, tutoropintopiireissä, erilaisissa keskustelufoorumeissa sekä verkko-opiskelussa. (Poikela 1998, 62; Sahlberg & Leppilampi 1994, 31.)

Kontekstuaalinen oppimiskäsitys

Kontekstuaalisilla oppimiskäsityksillä tarkoitetaan sellaisia oppimiskäsityksiä, joiden painopiste on oppimisen, toimintatapojen ja toimintaympäristöjen suhteiden tarkastelussa. Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaan oppimistilanteen

lähtökohdat ja opittava asia tulisi rakentaa monimutkaisista käytännön tilanteista, jotka ovat oppijalle oppimisen kannalta merkityksellisiä. Oppiainejakoisuuden sijasta tulisi keskittyä toiminnallisiin oppimiskokonaisuuksiin, joissa opittavia sisältöjä voidaan integroida yli oppiainerajojen. Opetuksessa tulisi lisätä aitojen oppimistilanteiden kehittämistä, joissa oppija voisi vapaasti kokeilla erilaisia toimintamalleja. Aitojen oppimisympäristöjen luomisessa pystytään hyödyntämään teknologian kehityksen tarjoamia mahdollisuuksia. Tulisi kuitenkin muistaa, että simuloitujen oppimistilanteiden ohella opiskelijoiden olisi kuitenkin mahdollisuuksien mukaan hyödyllistä päästä mukaan konkreettisiin hankeisiin työelämässä. Muun muassa erilaiset harjoitusyritykset tukevat kontekstuaalisen oppimisteorian mukaista oppimista. (Kauppi 1996, 100-101.)

Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisprosessin viime käden tavoitteena on toimintakäytäntöjen jatkuva uudistaminen eli transformaatio. Keskeistä on myös oppimisen yhteisöllisyys eli kollektiivinen luonne. Oppijoiden sosiaalinen vuorovaikutus on keskeisellä sijalla mutta myös erilaiset verkko-oppimisympäristöt voivat parhaimmillaan tukea tätä yhteisöllisyyttä. Arkipäivän oppimista käsittelevät tutkimukset ovat osoittaneet, että oppiminen liittyy kiinteästi toimintakäytäntöjen muotoutumiseen. Aidot toimintaympäristöt asettavat oppimiselle erilaisia vaatimuksia, jolloin ne tukevat ja ohjaavat mutta voivat myös estää oppimista. Tällöin rutiinomainen käytännöt helposti ohjaavat rutiineja ylläpitävään ja tehostavaan oppimiseen. Toimintakäytäntöjen transformaatio vastaavasti saattaa edellyttää uutta tuottavaa oppimista. (Kauppi 1996, 74.)

5 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin oman pedagogisen ajattelun kehittymistä ammatillisen opettajankoulutuksen aikana, johon pyrin kuvaamalla oman opettajuuden kehittymisen prosessia erityisesti opetusharjoittelun aikana. Patrikaisen (1999, 39) mukaan opettaja käyttää aiemmin omaksumiaan ja henkilökohtaisia teorioita opetuksen suunnittelussa ja toimintansa perustelussa. Hän testaa teorioidensa toimivuutta ja muuttaa niitä tarvittaessa. Aluksi esittelen De Corten (1993) hyvän oppimisen mallin, jota käytin opetusharjoittelussani oppimisprosessin etenemisen vaiheistamisen mallina. Se myös kuvaa hyvin omaa ajatusmaailmaani oppimisen ja opettamisen perusluonteesta. Siihen liittyy myös sellaisia tunnuspiirteitä, joista vallitsee kohtalainen yksimielisyys oppimista tutkineiden teoreetikkojen keskuudessa. Se ei ole ongelmaton eikä täydellinen malli, mutta se on yksi tapa ymmärtää ja jäsentää oppimisen ja opettamisen kompleksista toiminnan aluetta. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 27-29.)

Oppiminen on konstruktivistista. Oppiminen ei ole tietojen passiivista vastaanottamista vaan oppilaan omakohtaista ja aktiivista ymmärtämisen ja merkitysten rakentamista. Haluan opetuksessani pyrkiä tukemaan opiskelijoiden aktiivista roolia. Luento-opetuksenaan ei tarvitse olla passiivista vastaanottamista vaan opiskelijoilla on mahdollisuus kysyä ja kommentoida käsiteltäviä asioita. Pyrin opetuksessani tukemaan avointa vuorovaikutusta. Ryhmäkeskusteluissa, ryhmätöissä ja muissa harjoituksissa opiskelijoiden aktiivisuus korostuu.

Oppiminen on kumulatiivista. Uuden oppiminen perustuu aivan aikaisemmin opittuihin tieto- ja taitorakenteisiin. Hyvän oppimisen kannalta on oleellista, että opettaja tietää ja tunnistaa, mitä oppilas ennestään tietää käsiteltävästä aiheesta. Opetusharjoittelussani ensimmäisellä opetuskerralla opiskelijat pohtivat ryhmissä, mitä heille tulee mieleen kurssin sisällöistä. Kokosimme käsitekartan opiskelijoiden ajatuksista, jolloin sain samalla itselleni taustatietoa siitä, mitä opiskelijat tiesivät jo ennestään käsiteltävistä aiheista.

Oppiminen on itseohjautuvaa. Itseohjautuvuus hyvässä oppimisessa tarkoittaa sitä, että opiskelija ymmärtää ja hallitsee omaa toimintaansa eli hän käyttää omia metakognitiivisia taitojaan. Hän suunnittelee omaa oppimistaan, ohjaa sen etenemistä

kohti tavoitteita, hän haluaa oppia ja osaa arvioida oppimisen tuloksia. Opiskelijoiden oppimisen itseohjautuvuutta pyrin tukemaan oppimispäiväkirjatekniikkaa apuna käyttäen. Opetusharjoittelussani jokaisen opetuskerran päätteeksi opiskelijoille jäi aikaa kirjoittaa esimerkiksi siitä, mitä he tiesivät kyseisestä aiheesta jo ennestään, mitä uutta he olivat oppineet, millaisia kysymyksiä asia oli heissä herättänyt ja mitä he halusivat vielä asiasta tietää lisää.

Oppiminen on tavoitesuuntautunutta. Hyvä oppiminen edellyttää yleensä sitä, että opiskelija on ymmärtänyt oppimisen merkityksen ja oppimisen tavoitteet. Edellä kuvaamani orientaatiotehtävä auttoi myös opiskelijaa hahmottamaan, mitä hän jo tiesi käsiteltävästä aiheesta. Kävimme ensimmäisellä opetuskerralla läpi myös opintojakson tavoitteet, jolloin opiskelija pystyi muodostamaan kokonaiskuvan käsiteltävästä ilmiöstä ja kykeni peilaamaan sitä aikaisempiin tietoihinsa ja siihen, mitä uutta hän voisi asiasta oppia. Myös oppimispäiväkirjan kirjoittaminen tuki tätä asiaa.

Oppiminen on tilannesidonnaista. Oppimista voidaan monesti parantaa liittämällä se todelliseen ympäristöönsä eli elävään tilanteeseen. Opettamani opintojakson toteuttaminen täysin autenttisessa toimintaympäristössä ei ollut mahdollista, mutta pyrin tukemaan oppimisen tilannesidonnaisuutta opetettavan asian havainnollistamisella ja käytännönesimerkeillä. Lisäksi tutustuimme käytännössä leikkeihin ja peleihin, joita opiskelijat pystyivät hyödyntää työssäoppimisen jaksollaan. Kyseinen kurssi jatkui myös opetusharjoitteluni jälkeen, jolloin opiskelijat harjoittelivat toiminnan suunnittelua ja ohjaamista aidossa lapsiryhmässä. Tämä tuki myös omalta osaltaan oppimisen tilannesidonnaisuutta.

Oppiminen on yhteistoiminnallista. Vuorovaikutus saattaa parhaimmillaan johtaa tilanteisiin, joissa tietoja prosessoidaan sosiaalisesti ja luodaan näin uusia yhteisiä merkityksiä. Merkitykselliseksi osoittautuu opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen vaikutus oppimisen laatuun. Yhteistoiminta muuttaa myös oppimisen tavoitteita pelkkien tietojen omaksumisesta uudenlaisen oppimiskulttuurin ja oppijayhteisön luomiseen. Pyrin käyttämään opetuksessani vaihtelevasti erilaisia menetelmiä, muun muassa ryhmäkeskusteluja, pohdintoja ja ryhmitöitä, joissa myös opiskelijoiden yhteistoiminnalliselle oppimiselle tarjoutui mahdollisuuksia.

Lopuksi. Seuraavaksi pohdin opettajankoulutuksen ja ennen kaikkea opetusharjoittelun vaikutuksia omaan pedagogiseen ajatteluuni. Arvioin sitä, miten koulutus on vaikuttanut muun muassa oppimiskäsityksiini ja käsitykseen opettajan roolista oppimisen edistäjänä. Lopuksi pohdin vielä sitä, miten aion tulevaisuudessa kehittää opettajuuttani.

Omat oppimiskäsitykseni ovat lähinnä selkiytyneet, tarkantuneet ja vahvistuneet opettajankoulutuksen ja siihen sisältyvän opetusharjoittelun aikana. Käsitys oppimistapahtumasta ei ole juurikaan muuttunut mutta ennen kaikkea olen saanut tukea omille ajatuksille. Erilaiset oppimistyyli- ja niiden huomioon ottaminen opetuksessa ovat sellaisia asioita, jotka ovat herättäneet minussa mielenkiintoa. Myös erilaiset oppijoiden aktiivisuutta tukevat menetelmät ovat sellaisia asioita, joita haluan tulevaisuudessa kehittää opettajuudessani. Myös pohdinta siitä, mitä oppiminen oikeastaan onkaan, on lisääntynyt koulutuksen myötä. Käsitys opettajan roolista opetustilanteessa on muuttunut selvästi opettajankoulutuksen aikana. Vaikka olen mielestäni aiemminkin ajatellut opettajan roolia konstruktivistisesta näkökulmasta katsottuna eli enemmänkin oppimisen ohjaajana, ei minulla ennen opettajankoulutusta ole ollut rohkeutta eikä myöskään työvälineitä järjestää esimerkiksi konstruktivistisesti rakennettua oppimistilannetta aiemmissa opetustilanteissani.

Toisaalta behavioristisen oppimiskäsityksen mukaisesti järjestetty opetustilanne on aloittelevan opettajan kannalta turvallinen vaihtoehto. Aloittelevan opettajan on silloin helpompi pitää opetustilanne koossa, kun hänellä on tarkat etukäteissuunnitelmat ja opetustilanne on enemmän opettajajohtoinen. (Tynjälä 1999, 28-31.) Opetuskokemuksen karttuessa on sitten helpompaa heittäytyä tilanteeseen vietäväksi ja joustaa enemmän suunnitelmistaan esimerkiksi ryhmän lähtötason mukaisesti. Opetuskokemuksen myötä uskaltaa myös varmasti kokeilla laajemmin erilaisia opiskelijoiden aktiivisuutta ja yhteistoiminnallisuutta tukevia opetusmenetelmiä.

Opetusharjoittelua suunnitellessani ajattelin käyttää opetuksessa pääasiassa luento- menetelmää. Ajattelin siis rakentaa opetukseni melkolailla opettajajohtoiseksi. Arvioituani kuitenkin tarkemmin opiskelijoiden lähtötasoa ja rajatessani asiasisältöjä, tulin siihen tulokseen, että käytin vaihdellen erilaisia menetelmiä. Tähän minulla oli perusteluna se, että asiasisältö oli melko teoreettista eikä opiskelijoilla ollut siitä juurikaan ennakkotietoa, joten arvelin opiskelijoiden jaksavan paremmin keskittyä

aiheeseen, jos he saisivat välillä toimia aktiivisesti. Opetusharjoittelussa käytin ainakin seuraavia opetusmenetelmiä: luento-opetusta, keskustelua ja pohdintatehtäviä, ryhmätöitä, tekstianalyysiä sekä leikkejä ja pelejä. Opetusharjoittelun aikana sain siis melko laajan kuvan erilaisten opetusmenetelmien soveltamisesta käytäntöön. Pystyin myös hyvin arvioimaan niiden toimivuutta erilaisissa tilanteissa. Luulen, että onnistuin melko hyvin valitsemaan eri asiakisältöihin toimivat sekä opiskelijoiden oppimista tukevat menetelmät. Sain myös positiivista palautetta opetusmenetelmistä sekä opiskelijoilta että ohjaavalta opettajalta ja vertaisohjaajilta. Koin oman opettajaidentiteettini vahvistuneen ja pedagogisen ajatteluni selkiytyneen paljon opetusharjoittelun aikana, ennen kaikkea onnistumisen kokemukset edesauttoivat niiden muodostumisessa. Nyt minulla on entistä varmempi kuva siitä, että haluan työskennellä tulevaisuudessa opettajana.

Olen erittäin tyytyväinen siihen, että huomasin jo opetusharjoittelun aikana että pystyin käymään teorian ja käytännön välistä vuoropuhelua. Toisaalta pääsin myös testaamaan teorioiden toteutumista käytännössä muun muassa konstruktivistisesti rakennetussa opetustilanteessa ja yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Oli erittäin palkitsevaa huomata, että osaan toteuttaa edellä mainittuja asioita myös käytännössä ja pystyin tukemaan niillä opiskelijoiden oppimista.

Opettajankoulutuksesta olen saanut paljon ideoita opiskelijoiden aktiivisuutta tukevista opetusmenetelmistä, joita sovelsin myös omassa opetusharjoittelussani. Tulevaisuudessa haluaisinkin oppia käyttämään lisää sellaisia opetusmenetelmiä, jotka tukisivat opiskelijoiden oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta sekä ottaisivat mahdollisimman hyvin huomioon erilaisten opiskelijoiden tarpeet opetustilanteissa. Poikelan (1998, 57) mukaan opettajan ensisijaisesti toivottaviin ominaisuuksiin ei enää liitetä faktatiedonhallintataitoa, vaan oleelliseksi muodostuu oppijoiden aktivoiminen sekä heidän aikaisempien tietojen ja taitojen sekä oppimisen kontekstin huomioiminen. Näiden seikkojen huomioiminen liitetäänkin usein juurin konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti järjestettyyn opetustilanteeseen. Opettajankoulutuksesta olen saanut hyvät eväät oman pedagogisen ajattelun kehittämiseen, tästä on hyvä jatkaa.

6 LÄHTEET

Asetus ammatillista opettajankoulutuksesta N:o 357/2003.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu. <URL http://aokk.jamk.fi/opinto-opas_2005-2006.html>. 2.5.2008.

Kansanen, P. 1996. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen opettaminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Tampere: Tammer-Paino, 45-50.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-kustannus.

Kauppi, A. 1996. Mistä nousee oppimisen mieli? – Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa Aikuisen oppimisen uudet muodot. Helsinki: Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura & Kansanvalistusseura, 51-110.

Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja. Tampere: Tammer –Paino, 51-61.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.

Patrikainen, R. 1999. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Poikela, S. 1998. Ongelmaperustainen oppiminen: Uusi tapa oppia ja opettaa? Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 19.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.

Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: Konstruktivismia käytännössä. Porvoo: WSOY.

Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.

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

von Wright, J. 1994. Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia. Helsinki: Painatuskeskus Oy.